



ULUSLARARASI ÇOCUK SEMPOZYUMU BİLDİRİLER KİTABI

International Symposium On Child Proceedings Book

“Child in an Interdisciplinary Perspective”

May 16-18, 2022-Sinop / Türkiye





SINOP UNIVERSITY

International Symposium on Child
“Child in Interdisciplinary Perspective”
Proceedings Book

ULUSLARARASI ÇOCUK SEMPOZYUMU
“DİSİPLİNLERARASI PERSPEKTİFTE ÇOCUK”
BİLDİRİLER KİTABI

16-18 MAY 2022/SINOP

Scientific Publication of Sinop University 51

ISBN 978-605-71203-6-6

International Symposium on Child
“*Child in Interdisciplinary Perspective*”

PROCEEDINGS BOOK

16-18 MAY 2022/ SİNOP
Scientific Publication of Sinop University
ISBN 978-605-71203-6-6

Owners on behalf of Sinop University
Prof. Dr. Nihat DALGIN
Rector

Design
Sinop University Directorate of Press and Public Affairs

Baskı Yeri ve Tarihi / Publication Place and Date
Sinop Pusulası Gazetesi ve Matbaası
Camiikebir Mah. Aşağıhamam Yokuşu 10/A Sinop Merkez
13/02/2023

Baskı/Printing
Sertifika No: 71219

International Symposium on Child “*Child in Interdisciplinary Perspective*” Proceedings Book is a scientific publication of Sinop University. All content responsibilities of the articles published in the proceedings book belong to the authors themselves. Texts in the proceedings book can not be published in another place partially or completely without the permission of the publisher.

Communication
Korucuk Mahallesi Üniversite Caddesi 15 Temmuz Yerleşkesi No: 21B
57000 | SİNOP | TÜRKİYE
Tel: +90 (368) 2715757| Faks: +90 (368) 2715763
| web: <https://cocuksempozyumu.sinop.edu.tr>

**International Symposium on Child “*Child in Interdisciplinary Perspective*”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

HONORARY PRESIDENT OF THE SYMPOSIUM

Prof. Dr. Nihat DALGIN

Rector of Sinop University

SYMPOSIUM CHAIR

Prof. Dr. Huriye Demet CABAR

Faculty of Health Sciences

COMMITTEES

ORGANIZING COMMITTEE

Assist Prof. Dr Bilge BAL ÖZKAPTAN	Faculty of Health Sciences
Assist Prof. Dr Şule ERŞAN	Faculty of Education
Assist Prof. Dr Melek ERSOY KARAÇUHA	Faculty of Health Sciences
Assist Prof. Dr Fatma KOÇAK	Faculty of Arts and Science
Assist Prof. Dr Ayşe İNAN KILIÇ	Faculty of Theology
Lecturer Volkan ÇAVUŞ	Vocational School

EXECUTIVE COMMITTEE

Prof. Dr Erkal ASLANOĞLU	Faculty of Sport Sciences
Assist Prof. Dr Adem ORAKÇI	Faculty of Arts and Science
Assist Prof. Dr Abdullah IŞIK	Faculty of Health Sciences
Assist Prof. Dr Berna ERSOY ÖZCAN	Faculty of Health Sciences
Assist Prof. Dr Binhan KOYUNCUOĞLU	Faculty of Education
Assist Prof. Dr Özlem GÜNER	Faculty of Health Sciences
Assist Prof. Dr Rahime ÇOBANOĞLU	Faculty of Education
Lecturer Hicran MALİYOK	Ayancık Vocational School
Lecturer Keziban Ceren DEMİRALP	Faculty of Education

International Symposium on Child “*Child in Interdisciplinary Perspective*”
Book of Proceedings /16-18 May 2022

SCIENTIFIC COMMITTEE

Prof. Dr. Amira DJAOUIDA	Abou El- Kacem Saâdallah University/Algeria
Prof. Dr. Arif CUMA	El-Dâva Elcamiye University/Beirut
Prof. Dr. Ayşe BALAT	Gaziantep University/Türkiye
Prof. Dr. Denize Bouttelet MUNARI	Goiias Federal University/Brazil
Prof. Dr. Erkal ASLANOĞLU	Sinop University/Türkiye
Prof. Dr. Emrah AKBAŞ	Yıldırım Beyazıt University/Türkiye
Prof. Dr. Fatima Fadila DROUCHE	Tipaza University/Algeria
Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University/Türkiye
Prof. Dr. Franco A. CARNEVALE	McGill University/Canada
Prof. Dr. Gülsüm ÇAMUR	Ondokuz Mayıs University/Türkiye
Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLI	Gazi University/Türkiye
Prof. Dr. Hasan HATTAF	Katar University/Qatar
Prof. Dr. Hatice KUMCAĞIZ	Ondokuz Mayıs University/Türkiye
Prof. Dr. Huriye Demet CABAR	Sinop University/Türkiye
Prof. Dr. Hülya Gülay OGELMAN	Sinop University/Türkiye
Prof. Dr. İlker ÖZMUTLU	Namık Kemal University/Türkiye
Prof. Dr. İlknur AYDIN AVCI	Ondokuz Mayıs University/Türkiye
Prof. Dr. İsmihan Zeliha ARTAN	Hacettepe University/Türkiye
Prof. Dr. Makbule MEZİYET ARI	Gelişim University/Türkiye
Prof. Dr. Marcelo MEDERİOS	Goiias Federal University/Brazil
Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN	Selçuk University/Türkiye
Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ	Ondokuz Mayıs University/Türkiye
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN	Hacettepe University/Türkiye
Prof. Dr. Nursan ÇINAR	Sakarya University/Türkiye
Prof. Dr. Nursel Elif ÖZBAĞ ÖZMERT	Hacettepe University/Türkiye
Prof. Dr. Osman ŞAHİN	Ondokuz Mayıs University / Türkiye
Prof. Dr. Ömer ŞENEL	Gazi University/Türkiye
Prof. Dr. Tarık TUNCAY	Hacettepe University/Türkiye
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN-	Gazi University/Türkiye
Associate Prof. Dr. Abdulkadir TEKİN	Amasya University / Türkiye
Associate Prof. Dr. Abdülcevad HAMAM	Tarablus University/Lebanon
Associate Prof. Dr. Adeviye AYDIN	Sinop University/Türkiye
Associate Prof. Dr. Aslı AKDENİZ KUDUBEŞ	Bilecik University/Türkiye
Associate Prof. Dr. Aziz ERKAN	Sinop University/Türkiye
Associate Prof. Dr. Birsan ALTAY	Ondokuz Mayıs University/Türkiye
Associate Prof. Dr. Esra TURAL BÜYÜK	Ondokuz Mayıs University/Türkiye
Associate Prof. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU	Hacettepe University/Türkiye
Associate Prof. Dr. Hüseyin UYSAL	Kastamonu University /Türkiye
Associate Prof. Dr. İbrahim DEMİRCİ	Sinop University/Türkiye
Associate Prof. Dr. İkrani Besyuni Abdhay HATTAP	Shaqra University/Saudi Arabia
Associate Prof. Dr. İlknur KAHRİMAN	Karadeniz Teknik University/Türkiye
Associate Prof. Dr. İman KENAN	Tarablus University/Lebanon
Associate Prof. Dr. Kaan YILMAZ	Kastamonu University /Türkiye
Associate Prof. Dr. Ozan SEVER	Atatürk University/Türkiye
Associate Prof. Dr. Özlem ŞİMŞEK ÇETİN	Kırıkkale University/Türkiye
Associate Prof. Dr. Nurgül ÖZDEMİR	Gaziantep University/Türkiye
Associate Prof. Dr. Serdar KESİCİOĞLU	Giresun University/Türkiye

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

Associate Prof. Dr.Şükran KILIÇ	Aksaray University/Türkiye
Associate Prof. Dr. Zeki GÜREL	Gazi University/Türkiye
Associate Prof. Dr. Zeynep İSKEFİYELİ	Sakarya University /Türkiye
Assist Prof. Dr. Abdullah IŞIK	Sinop University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Adem ORAKÇI	Sinop University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Ayşe İNAN KILIÇ	Sinop University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Ayşegül GÜN	Amasya University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Berna ERSOY ÖZCAN	Sinop University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Bilge BAL ÖZKAPTAN	Sinop University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Binhan KOYUNCUOĞLU	Sinop University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Eda AKTAŞ	Sağlık Bilimleri University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Fatma KOÇAK	Sinop University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Habibe DİLSİZ	Sinop University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Hamide ZENGİN	Bilecik Şeyh Edebali University/Türkiye
Assist Prof. Dr. M.Demet OKUDAN ALTINDAŞ	Sağlık Bilimleri University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Melek ERSOY KARAÇUHA	Sinop University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Melis PEHLİVANTÜRK KIZILKAN	Hacettepe University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Nezahat Hamiden KARACA	Afyon Kocatepe University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Özge ÖNER	Sakarya Uygulamalı Bilimler University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Özlem GÜNER	Sinop University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Rahime ÇOBANOĞLU	Sinop University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Rıdvan KARABULUT	Erciyes University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Sabrina SULEYMANİYAH	Abdel Hamid Mehri Constantine University/Algeria
Assist Prof. Dr. Şule ERŞAN	Sinop University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Yadigar Çevik DURMAZ	Munzur University/Türkiye
Assist Prof. Dr. Tülin DEDİK	Istanbul Galata University
Assist Prof. Dr. Nuh DOĞAN	Ondokuz Mayıs University
Assist Prof. Dr. Tuba MUMCU	Bilecik Şeyh Edebali University
Assist Prof. Dr. Hasan ŞAHİN	Sinop University /Türkiye
Assist Prof. Dr. Yusuf Tunç DEMİRCAN	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa/Türkiye
Dr. Ziyad UZUN	Kuveyt Vakıflar Bakanlığı/ Kuwait
Dr. Justine HOWARD	Swansea University/United Kingdom
Dr. Macid ULEYVİ	Özgür Halep University/Syria

SYMPOSIUM SECRETARIAT

Assist Prof. Dr. Melek ERSOY KARAÇUHA	Sinop University/Türkiye
Research Assistant Fatih DENİZ	Sinop University/Türkiye
Research Assistant Satu TUFAN	Sinop University/Türkiye
Research Assistant Dr.Şerife Gözde TÜTÜNCÜ	Sinop University/Türkiye
Research Assistant Şeyma SOYANIT	Sinop University/Türkiye
Research Assistant Ezgi Nur KAÇAL	Sinop University/Türkiye

PRESENTATION

Organized for the first time by Sinop University between 16-18 May 2022, the “International Children's Symposium: Children in Interdisciplinary Perspective” titled symposium is to ensure that scientific sharing can be reached at a high level with a multidisciplinary approach for all participants and to reveal every subject that can be for the child’s benefit.

For this purpose, the topics of our International Symposium on Child with the main theme "Children in Interdisciplinary Perspective" consisted sixteen topics: Child development, child education, child health and diseases, child rights and law, child neglect and abuse, child labour, peer bullying in children, child and addiction, children's literature, education of religion and values in children, child and migration, child and environment, child and games, children and art, children and sports and other. The symposium held within the scope of these topics aims to shed light on the issues related to children.

I would like to thank to the valuable academicians, researchers and participants who participated in the symposium with their papers and presentations, to the Organizing and Scientific Committee Members who contributed to the planning and execution of the symposium, to the Symposium Secretariat, to the Directorate of Information Technologies, to the Directorate of Press and Public Relations, to the Directorate of Construction and Technical Works, to the administration and staff of Ahmet Muhip Dıranas Practice Hotel of our University and to everyone who contributed to the symposium process.

We hope that this book, comprising symposium papers, will contribute to all readers and the scientific World.

Honorary President of the Symposium
Prof. Dr. Nihat DALGIN
Rector

ÖNSÖZ

İlk defa Sinop Üniversitesi tarafından 16-18 Mayıs 2022 tarihleri arasında düzenlenen “**Uluslararası Çocuk Sempozyumu: Disiplinlerarası Perspektifte Çocuk**” başlıklı sempozyumda amacımız tüm katılımcılar için multidisipliner yaklaşımla bilimsel paylaşımın üst düzeyde gerçekleşebilmesini sağlamak ve çocuğa fayda sağlayabilecek her konuyu ortaya çıkarabilmektir.

Bu amaçla, “Disiplinlerarası Perspektifte Çocuk” ana temalı Uluslararası Çocuk Sempozyumumuzun konularını; çocuk gelişimi, çocuk eğitimi, çocuk sağlığı ve hastalıkları, çocuk hakları ve hukuku, çocuk ihmal ve istismarı, çocuk işçiliği, çocuklarda akran zorbalığı, çocuk ve bağımlılık, çocuk edebiyatı, çocuklarda din ve değerler eğitimi, çocuk ve göç, çocuk ve çevre, çocuk ve oyun, çocuk ve sanat, çocuk ve spor ve diğer olmak üzere 16 başlık oluşturmuştur. Bu başlıklar kapsamında gerçekleştirilen sempozyum ile çocukla ilgili hususlara ışık tutulması hedeflenmektedir.

Sempozyuma bildiri ve sunumlarıyla katılım sağlayan değerli akademisyenlere, araştırmacılara ve katılımcılara sempozyumun planlama ve yürütülme aşamasında emek veren Düzenleme ve Bilim Kurulu Üyelerine, Sempozyum Sekreteryasına, Üniversitemizin Bilgi İşlem Daire Başkanlığına, Basın Yayın Halkla İlişkiler Müdürlüğüne, Yapı İşleri Daire Başkanlığı ile Ahmet Muhip Dıranas Uygulama ve Araştırma Oteli Personeline ve emeği geçen herkese teşekkür ederiz.

Sempozyum bildirilerinden oluşan bu kitabın tüm okuyuculara ve bilim dünyasına katkı sağlamasını temenni ederiz.

Sempozyum Onursal Başkanı
Prof. Dr. Nihat DALGIN
Rektör

International Symposium on Child “*Child in Interdisciplinary Perspective*”
Book of Proceedings /16-18 May 2022

PREFACE

The International Symposium on Child, organized by Sinop University was held in Sinop between 16-18 May 2022 under the main theme of "Child in Interdisciplinary Perspective". In this symposium, the participants from many different branches of science, shared various subjects related to children within the scope of scientific studies with different aspects.

Firstly I would like to thank especially to the Sinop University Rectorate, then to the valuable academicians and researchers who presented their papers and speeches to our Symposium, to the members of the organizing and scientific committee, who have worked hard in the planning, execution and in all other stages of our Symposium, to the Symposium Secretariat, to the Directorate of Press and Public Affairs, to the Directorate of Public Affairs, to the Directorate of Information Technologies, to the Directorate of Construction and Technical Works, to the administration and staff of Ahmet Muhip Dıranas Practice Hotel, to those who contributed to the collection, assembly of the papers and the preparation of the book and to all Sinop University staff who contributed to the Symposium process.

I hope this book, comprising the papers presented in the Symposium, will be useful to all readers. With my best regards.

Symposium Chair
Prof. Dr. H. Demet CABAR

SUNUŞ

Sinop Üniversitesi tarafından düzenlenen Uluslararası Çocuk Sempozyumu 16-18 Mayıs 2022 tarihleri arasında, “Disiplinlerarası Perspektifte Çocuk” ana temasıyla Sinop’ta gerçekleştirilmiştir. Bu sempozyumda çok sayıda bilim dallarından katılımcılarla çocuk ve çocukla ilgili birçok konu, farklı yönleriyle bilimsel çalışmalar kapsamında paylaşılmıştır.

Sinop Üniversitesi Rektörlüğü başta olmak üzere, Sempozyumumuza bildirilerini ve konuşmalarını sunan değerli akademisyen ve araştırmacılara, sempozyumumuzun planlanması, yürütülmesi ve diğer tüm aşamalarında emek harcayan düzenleme ve bilim kurulu üyelerine, sempozyum sekreteryasına, Basın Yayın Halkla İlişkiler Müdürlüğüne, Bilgi İşlem Daire Başkanlığına, Yapı İşleri Daire Başkanlığına, Ahmet Muhip Dıranas Uygulama ve Araştırma Otel personeline, bildirilerin toplanması, bir araya getirilmesi ve kitabın hazırlanmasında emeği geçenlere ve Sempozyuma katkıda bulunan tüm Sinop Üniversitesi personeline teşekkür ederim. Sempozyumdaki bildirilerden oluşan bu kitabın tüm okuyanlara faydalı olmasını temenni eder, saygılar sunarım.

Sempozyum Başkanı
Prof. Dr. H. Demet CABAR

TABLE OF CONTENTS

COMMITTEES.....	ii
PRESENTATION.....	v
PREFACE.....	vi
INDEX.....	vii
PROCEEDINGS	
<u>Furkan ÜNLÜ, Beyza CETTANİR, Muhammed KORKUT</u>	
Çocuk Youtuberların İçeriklerinde Kültürel Değerlerin Yansıması: Ceylin Kanalı Örneğiyle <i>Reflecting Cultural Values in the Content of Children's Youtubers: With the Example of Ceylin Channel.....</i>	1
<u>Ayten ÜNAL</u>	
Piaget’ye Göre Çocuklarda “Zaman” ve “Mekân” Algısı <i>Perception of “Time” and “Space” in Children According to Piaget.....</i>	14
<u>Emine SUR, İkbâl AKKAR</u>	
Cingo Kitabının Okurlardan Alınan Görüşler Doğrultusunda Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi <i>Examining the Cingo Book in Terms of Relativity to Children in the Line of the Opinions of the Readers.....</i>	22
<u>Aynur ATAMAN KUFACI, Birsen ALTAY</u>	
Çocuk İşçiliğinde Halk Sağlığı Hemşiresi Yaklaşımı <i>Approach of Public Health Nursing in Child Labor.....</i>	30
<u>Elif TARLAKAZAN, Ümmügülsüm AKDEMİR</u>	
Bir Sessiz Kitap Örneği: İpek’in Renkli Dünyası <i>The New Era in Children's Books: Silent Books.....</i>	36
<u>Elif TARLAKAZAN, Esra AKOVA</u>	
Logo Değişimi Üzerine TRT Çocuk İncelemesi <i>TRTChildren's Logo Review on Logo Change.....</i>	44
<u>Salih AYBEY</u>	
Çocuğun Kişilik ve Karakterinin Şekillenmesinde Din ve Değer Eğitimi <i>Religion and Values Education in Shaping the Child's Personality and Character.....</i>	50
<u>Naciye AYAN ALGÜL, Sıla UZKUL, Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZCELİK</u>	
Dört- Altı Yaş Arasındaki Çocukların Sosyal Becerileri ile Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Examination of the Relationship Between the Social Skills and the Mother's Attitudes of Children Aged Four-Six Years.....</i>	62
<u>Zeynep GÜLTEKİN AKÇAY</u>	
Dijital Ortamda Çocuk Hakları: No 25 İle İlgili Genel Bir Değerlendirme <i>Children's Rights in Digital Environment: A General Assessment on No 25.....</i>	70
<u>Mehmet ERGÜN</u>	
İslâm Hukukuna Göre Çocuğun Sevilme Hakkı <i>According to Islamic Law the Child's Right to be Loved.....</i>	77
<u>Ayşen YALIN</u>	
“Kaşal”Adlı Resimli Çocuk Kitabının Duygusal Şiddet Bağlamında Sigmund Freud’un Yapısal Kişilik Kuramı Açısından İncelenmesi <i>An Investigation of the Illustrated Children's Book "Kasal" in the Context of Emotional Violence in terms of Sigmund Freud's Structural Personality Theory</i>	81
<u>Sevil ÇIRAKOĞLU KELLEÇİ</u>	
Ülkemizde İş Sağlığı ve Güvenliği Kapsamında Çocuk İşçiliğine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlenmesi ve Değerlendirilmesi (2012-2022) <i>Compiling and Evaluation of the Studies on Child Labor Within the Scope of Occupational Health and Safety in Our Country (2012-2022).....</i>	89

Başak KARATEKE, Şevval Sıla GÜNDÜZ

Ebeveynin Sorumluluğu Penceresinden Çocuk İhmal ve İstismarı

Child Neglect and Abuse from the Perspective of Parent's Responsibility..... 99

Ebtehal ALZUBAİRİ Sebla ARIN ENSARİOĞLU

Okul Öncesi Montessori Eğitim Yaklaşımının Program Hedeflerinin Karşılmasında Mekân Tasarımının Etkisi

The Effect of Spacel Design on Meeting the Program Objectives of Preschool Montessori Education Approach..... 110

Egemen FALCIOĞLU

Çocuğun Üstün Yararı İlkesinin İdare Hukukundaki Kamu Yararı Kavramı ile Açıklanması

Explanation of the Principle of the Best Interest of the Child with the Concept of Public Interest in Administrative Law..... 125

Özlem GÜLER AYDIN

Tanrı Algısının Çocuklukta Kökenleri Üzerine Bir Değerlendirme

An Assessment on the Childhood Origin of the Image of God..... 130

Nihan FEYMAN GÖK, Sümeyra BOZDAĞ

Türkiye ve Pensilvanya Erken Çocukluk Eğitim Programlarında Sosyal-Duygusal Öğrenme Hedeflerinin Karşılaştırılması

Early Childhood Education Programs Comparison of Social-Emotional Learning Goals in Turkey and Pennsylvania..... 140

Yavuz Selim UĞURLU

Toplumcu Gerçekçi Türk Şiirinde İşlenen Bir Konu: Çocukların Çalışıp Para Kazanmak Zorunda Kalmaları

A Subject in Social Realistic Turkish Poetry: Children's Having an Obligation to Work and Earn Money..... 147

Senem GÜRKAN, Damla Nur KİNSİZ, Yaşar BARUT

Covid-19 Pandemisi ve Çocuk Üzerine Yapılan Bilimsel Çalışmaların Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi

A Gender Analysis of the Scientific Studies on Covid-19 Pandemic and Children..... 153

Begüm GAMİŞ ÇİFTÇİ, Pınar DEMİR ASMA, Didem YANGIN

Çocuk Gelişimine Multidisipliner Bir Yaklaşım: Geliştiren Bakım

A Multidisciplinary Approach to Child Development: Nurturing Care..... 159

İlhan KAROĞLU

İspanyol Gribi Günlerinde Ebeveyn Desteğinden Yoksun Çocuklar: Hakka Sığındık Romanı

Children Lack of Parent Support in the Days of the Spanish Flu: The Novel Hakka Sığındık..... 166

Büşra DEMİRER

Adölesanlarda Bigoreksiya: Güncel Literatür Değerlendirmesi

Bigorexia in Adolescents: A Review of the Current Literature..... 174

Büşra DEMİRER

Tamamlayıcı Beslenme ve Çocukluk Çağı Obezitesine Etkileri

Complementary Nutrition and its Effects on Childhood Obesity..... 178

Murat ATEŞ, Ali Umut ASCI

Aka Gündüz'ün Çocuk Edebiyatı ile İlgili Eserlerinde Değerler

Values in Aka Gündüz's Works on Children's Literature..... 183

Başak KARADAĞ, Meral HURİ

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Duyusal İşleme Becerileri

Sensory Processing Skills in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder..... 200

Mustafa EREN

Dede Korkut Hikâyelerinde Aile ve Çocuk Sevgisi

Family and Child Love in Dede Korkut Stories..... 207

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

Cağrı SEN

Okul Öncesi Eğitiminde Etkinlik ve Kazanımlar İle İlişkilendirilmiş Çocuk Şarkıları
Children’s Songs Associated with Activities and Outputs in Preschool Education..... 214

Selim KADIOĞLU, Gülay HALİDİ, Funda Gülay KADIOĞLU

Tıp Etiği Çerçevesinde Çocuk
Child in the Terms of Medical Ethics..... 225

Erhan SEN

Çocuk Ve Gençlik Edebiyatında Distopya Ve Pedagojik Boyutu (“Adı Sıfır” Adlı Yapıtın İncelenmesi)
Dystopia and Its Pedagogical Dimension in Children’s and Young Adult Literature(A Review on the “I am Zero”)..... 233

Ümmühan KILIÇ, Esra TURAL BÜYÜK

Türkiye’de Çocuklarda İnvaziv Girişimlerde Sanal Gerçeklik Gözlüğü Uygulaması ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Hemşirelik Tezlerinin Değerlendirilmesi
Investigation of Postgraduate Nursing Theses Regarding the Application of Virtual Reality Glasses in Invasive Interventions in Children in Turkey..... 241

Hatice UZŞEN, Merve KOYUN, Emel ODABAŞOĞLU, Esra TURAL BÜYÜK

Hemşirelik Öğrencilerinin Çocuk Hastalarda Ağrı Yönetimi Konusunda Bilgi Düzeyleri Sistematik Derleme
Knowledge of Nursing Students on Pain Management in Pediatric Patients: A Systematic Review..... 249

Halime Korkmaz

Din ve Değerler Eğitimi Kazanımı Açısından Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kurslarının Öğretici Görüşlerine Göre İncelenmesi
Review of Quran Courses in the Age of 4-6 by Presidency of Religious Affairs According to the Instructors’ Opinions in terms of Outcome of Religious and Values Education..... 259

Alev ÜSTÜNDAĞ, Fatma Betül ŞENOL

Resmi Anaokullarında Çocuk Kitapları: Korku ve Şiddet Öğeleri Bağlamında Bir İnceleme
Children’s Books in Official Kindergartens: An Analysis in the Context of Fear and Violence..... 274

Muhammet KARAOSMAN

Çocuklar İçin Kur’ân Meâli’nin İmkânı
The Opportunity of Translation of the Qur'an for Children..... 287

Şeyma SOYANIT, Melek ERSOY KARAÇUHA, Huriye Demet CABAR

Çocuk Gelişiminde Babanın Etkisi
Influence of Father on Child Development..... 293

Seda KILIÇ

Çocuklarla Postmodern Terapi Uygulaması: Naratif Terapi
Postmodern Therapy Application with Children: Narrative Therapy..... 298

Satu TUFAN, Huriye Demet CABAR

Çocuklarda Benlik Kavramı ve Hemşirelik Yaklaşımı
The Self-Concept in Children and the Nursing Approach..... 307

Emel ODABAŞOĞLU, Hatice UZŞEN, Merve KOYUN, Esra TURAL BÜYÜK

Acil Servise Solunum Sistemi Şikayetiyle Başvuran Çocuklara Uygulanan Tamamlayıcı Ve Alternatif Tedavi Yöntemleri
Complementary and Alternative Treatment Methods Applied to Children who came to the Emergency Department with Complaint of Respiratory System..... 312

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

Başak Karadağ, Meral Huri

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Görsel Algısal Becerileri ile Duyusal İşleme Becerileri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Visual Perceptual Skills and Sensory Processing Skills of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder..... 320

Duygu GÖKCE, Zübeide Betül PANCAR

İklim Değişikliğine Karşı Dirençli Kentler İnşa Etmenin Bir Yolu: “Çocuk Dostu Kentler”

A Way to Build Resilient Cities to Climate Change: “Child Friendly Cities”..... 325

Sevgi DEMİRÖZ TAŞOLAR

Oksipital Lenf Nodlarının Manyetik Rezonans Göüntüleme ile Boyut Değerlendirmesi

Evaluation of Occipital Lymph Nodes with Magnetic Resonance Imaging..... 331

Atiye BOSTANCIOĞLU

Çocuk Hukuku ve Türk Medeni Kanunu'nun Çocuğu Koruyan Hükümleri

Child Law and Child Protections of the Turkish Civil Law..... 334

Hafsa KESGİN

Çocuğa Ötenazi Uygulamasının İslam Hukuku Açısından Değerlendirilmesi

Evaluation of Child Euthanasia from the Point of Islamic Law..... 344

Suzan YILDIRIM

Dört-Altı Yaş Kur'an Kursu Eğitiminde Yer Alan Masal, Hikâye ve Etkinliklerin Gelişim Psikolojisi Açısından Değerlendirilmesi

The Evaluation of the Tales, Stories and Activities in the Education of Quran Course The Four-Six Ages in Terms of Development Psychology..... 352

Damla Nur KİNSİZ, Senem GÜRKAN, Yaşar BARUT

Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Alanında Yapılmış Tezlerde Çocukların Yeri

The Place of Children in Dissertations on Gender in Turkey..... 359

İrem BAYRAKTAR

Sessiz Bir Kitap Olan Şemsiye’nin Öğrencilerin Hikâye Edici Metin Yazma Becerisine Katkısının İncelenmesi

An Investigation of the Contribution of De Paraplu, A Silent Book, to Narrative Text Writing Skills of Students..... 366

ÇOCUK YOUTUBERLARIN İÇERİKLERİNDE KÜLTÜREL DEĞERLERİN YANSIMASI: CEYLİN KANALI ÖRNEĞİYLE

Furkan ÜNLÜ¹, Beyza CETTANİR², Muhammed KORKUT³

Özet

Sosyal medya platformlarını yalnızca yetişkinlerin değil çocukların da kullandığı bilinmektedir. Tablet, akıllı telefon ve bilgisayarlar sosyal platformlara erişimde bir araçtır. Yetişkinler gibi çocuklar da bu tür kitle iletişim araçlarını kullanarak, içerik üretmekte ve yayınlatabilmektedir. İçerik üretebilmek ve onu geniş kitlelere ulaştırmak için kullanılan popüler sosyal medya platformlarından bir tanesi de YouTube'dir. YouTube, internet tabanlı bir platform olup kullanıcıların her türlü içerik üretimine (topluluk kuralları dahilinde) olanak vermiş ve bunun üzerinden içerik üreticilerine ciddi kazançlar sağlayarak insanların ilgisini çekmeyi başarmıştır. Çocuklar YouTube'yi yalnızca eğlenme aracı olarak kullansa da çoğu kendi videolarını üretmeyi tercih etmektedir. Kullanıcılara kanal açabilme ve bu yolla kendi benliğini inşa etme imkânı sunmasıyla birlikte oluşturulan kanallar dinamik bir kültür sistemini var etmektedir. Bu çalışmanın amacı, çocukların ürettiği içeriklerde hangi kültürel değerlerin yansıtıldığını ortaya koymaktır. Gündelik hayatın sosyal mecralarda görünürlüğünün artmasıyla beraber kültürel değerlerin varyasyona uğradığı toplum tarafından kabul edilmektedir. Özellikle çocuklar üzerinden yapılan tartışmalara bakıldığında, kültürel değerlerin taklitçi bir davranış ile dönüşüme uğradığı vurgulanmaktadır. Araştırmanın örneklemini Ceylin kanalı olarak belirlenmiştir. Youtube'de en çok abone sayısına sahip olan çocuk kanalı olması, çeşitli konularda da içerik üretmesi sebebiyle Ceylin kanalının örnekleme dahil edilmesi uygun bulunmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak içerikler analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular tablo haline getirilip kullanılan değerler sınıflandırılarak ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: YouTube, çocuk, kültürel değerler

REFLECTING CULTURAL VALUES IN THE CONTENT OF CHILDREN'S YOUTUBERS: WITH THE EXAMPLE OF CEYLIN CHANNEL

Abstract

It is known that not only adults but also children use social media platforms. Tablets, smartphones and computers are a means of accessing social platforms. Especially children can produce and publish content by using such mass media. One of the popular social media platforms used to produce content and deliver it to large audiences is YouTube. Youtube is an internet-based platform, which allows users to produce all kinds of content (within the rules of the community) and has managed to attract people's attention by providing serious income to content producers through it. Although children only use YouTube as a means of entertainment, most of them prefer to produce their own videos. The channels created with the opportunity to open channels to the users and to build their own identity in this way create a dynamic culture system. The aim of this study is to reveal which cultural values are reflected in the content produced by children. It is accepted by the society that cultural values are subject to variation with the increase in the visibility of daily life in social media. Especially when looking at the discussions on children, it is emphasized that cultural values are transformed by an imitative behavior. The sample of the research was determined as Ceylin channel. Since it is the children's channel with the highest number of subscribers on Youtube and it also produces content on various subjects, it was found appropriate to include Ceylin channel in the sample. In the study, the contents were analyzed by using content analysis, one of the qualitative research methods. The findings obtained in the research were tabulated and the values used were classified.

Keywords: Youtube, child, cultural values

¹Trabzon University, funlu2558@gmail.com

²Sivas Cumhuriyet University, byzcettanir@gmail.com

³Sivas Cumhuriyet University, korkutmuhammed21@gmail.com

GİRİŞ

İletişim teknolojilerinin hızla gelişmesiyle beraber ortaya çıkan toplumsal yapının araştırılması önemli hale gelmiştir. Çünkü Web 2.0 devrimi daha önce hayal edilemeyen bir dünyanın kapısını aralamıştır. Eğitim, kültür, sanat, teknoloji, sağlık, siyaset vb. her alanda bir dönüşüm yaratan internet, insanların bir daha eski dünyalarına kavuşamayacağı dijital dünyayı yaratmıştır. Bu dünya, tüm toplumsal-kültürel yapıların/sistemlerin evrim geçirmesine sebep olmuştur. Dolayısıyla yeniden yapılanan toplumun karşılaştığı sorunsallar, yeni akademik çalışma paradigmalarının doğmasına vesile olmuştur. Bu paradigmaların en önemlisi ve çalışmanın da üzerine temellendiği eleştirel yaklaşımdır. Geleneksel anlayışa bir karşıt olarak ortaya çıkan bu yeni alan, medya, iktidar ve kültürün yeniden yorumlanmasını sağlayarak toplumsal ilişkilerin eleştirel bir perspektifini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Kültür alanında yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle kültür endüstrisi, emek ve üretim ilişkilerinin belirli egemen yapılar tarafından kullanıldığını belirtmektedir. Bu yapılar, kapitalist süreci yöneten ve kar marjlarını artırabilmek için insanların kullanmış olduğu kitle iletişim araçlarını kendi çıkarları çerçevesinde kullanan burjuvalardan oluşmaktadır. “Burjuva toplumu ya da kapitalist toplum kapitalist üretim ilişkilerinin egemen olduğu toplumdur” (Yaylagül, 2006:126). Bu toplumda üretilen metalar, insanların kapitalist sistemdeki yerini kendi rızalarıyla kabullenmesini sağlamaktadır. Reklamlar, insanlara bilgi veren bir araç olarak görülse de kültür endüstrisinin bir aracı olarak kullanılmaktadır. “Bunu gerçekleştirirken de çoğunlukla toplumsal cinsiyet normlarına başvurarak, kadınları ve erkekleri belirli kalıplara yerleştirmekte ve bireyleri bu şekilde tüketim yapmaya yönlendirmektedir” (Eker, 2019: 1175). Kültür kolektif bir eylemdir. Toplumsal cinsiyet, kolektif bir yaşantının ürünü olarak, belirli bir kültür çerçevesinde inşa edilir. “Toplumsal cinsiyet, biyolojinin kodladığı maddi bedenlere manevi anlamlar yükleyerek onları kültürel olarak tanımlamak ve ayırmaktır” (Bingöl, 2014:108). Kültür ayrıca “...yalnız bir milletin din, ahlak, hukuk, akıl, estetik, dil, ekonomi ve fen hayatlarının uyumlu bir bütünüdür” (Gökalp, 1976:43). Bu bakımdan bir toplumda oluşturulan anlamlar bütünü kültürü oluşturur. “Kültür, katılımcıların etraflarında olan bitenleri anlamlı bir şekilde yorumlamalarına ve dünyadan geniş kapsamda benzer ‘anlamlar’ çıkartmalarına dayanır” (Hall, 2017:9). Aynı kültürel kodları paylaşan insanlar arasında inşa edilen anlamların çözümü gerçekleşebilir. Örneğin bir toplumda aile büyüğünün karşısında bacağına diğer bacağına üstünde tutması normal karşılanmazken, diğer toplumlarda normal karşılanabilir. Dolayısıyla ortaya çıkan tabloda kültür, bir toplumun ürettiği anlamların toplamıdır.

Yeni medya sayesinde bilinirliklerini artırmayı hedefleyen kurumsal markalar, bu mecrada tanınmış isimleri kullanarak, bu kişileri sermaye kazanımlarında bir araç olarak görmektedir. Hedef kitlesini çocukların oluşturduğu markalar, çocukları izleyici metası oluşumunda kullanılmaktadır. “Socialblade sitesinin Türkiye için yaptığı sıralamada görüntülenme sayılarına göre en önde görünen ilk on kanalın beşini çocuk kanalları oluşturur (“Top 250 YouTubers”, t.y.)” (Kızılkaya, 2020:73). Milyonlarca takipçi sayısına sahip çocuk kanallarını kendi çıkarları doğrultusunda kullanan reklamcılar, yeni tüketicilerini yaratmaktadır. Bu sayede pazarlama ve reklamcılık çocuklara yönelik web sitelerinin içeriklerinde ortaya çıkmaya başlamıştır (Akdağ ve Yavalar, 2017:87). Çocuklara reklam ve pazarlama yöntemlerini perde arkasından aşıl原因an kültür endüstrisi yeni pazarlamacılarını da yaratmaktadır.

Çalışmanın da konusunu oluşturan bu süreci kültür açısından ele alarak, kültür üzerine yapılan tanımlamaların ve kültürün inşa ettiği anlamların, seçilen Ceylin kanalının içeriklerinde bir tezahürünün olup olmadığı çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Kültürel anlamların ortaya çıkarmış olduğu toplumsal cinsiyet kalıpları, tüketimi özendiren yaşam biçimi ve geleneksel değerler, çalışmanın üzerine temellendiği temel kavramlardır. Bu kavramların özelliği, bireylerin yaşam biçimlerini şekillendirmesidir. Bu doğrultuda çalışmanın örnekleme Ceylin- H Official kanalı olarak belirlenmiştir. Kanalin örnekleme alınmasının başlıca nedeni, Türkiye için içerik üretirken sıklıkla toplumsal cinsiyet, tüketim ve geleneksel değer kavramlarının içeriklerinde kullandığı varsayımdır. Çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz için Ceylin- H Official kanalına ait toplam 30 video seçilmiş ve videoların belirlenen kategoriler çerçevesinde tabloları oluşturulmuştur. Her

¹Trabzon University, funlu2558@gmail.com

²Sivas Cumhuriyet University, byzcettanir@gmail.com

³Sivas Cumhuriyet University, korkutmuhammed21@gmail.com

video toplumsal cinsiyet, tüketim ve geleneksel değer sınıflamalarını karşıladıkları için kullanılmıştır. Daha sonrasında her bir sınıflama için birer video seçilerek videoların içeriği anlatılmıştır. Kanalda bu üç kategoriye göre birçok video bulunmaktadır. Videoların birbirini tekrar eder nitelikte içeriklerin olması nedeniyle 30 video içerisinde üç videonun analiz edilmesi uygun bulunmuştur.

1. Sosyal Medya ve Çocuk

Web 2.0 devriminin bir parçası olan sosyal medya, toplumu derinden etkileyen bir özelliğe sahiptir. Mevcut toplumsal ilişkilerin yapı-söküme uğradığı, kültürel birikimlerin yeniden sorgulandığı, ekonomi ve siyasetin yeniden biçimlendiği ortamı yaratan bu teknoloji, ‘küresel köyün’ daha da küçülmesine sebep olmuştur. Bu dönem eskiye kıyasla bilginin daha özgür ve hızlı dolaşımını sağlarken, kullanıcıların içerik üretebilmesini ve hayatlarının her anını paylaşmasına olanak tanımıştır. “Eski medya araçlarıyla karşılaştırıldığında olumlu özellikler olarak duran bu gelişmeler, bireylerin sınırsız ve kurlsız bu ortamda hangi zeminde ve nasıl duracakları problemini getirmektedir” (Babacan, Haşlak ve Hira, 2014:73). Özellikle çocukların telefon, tablet ve bilgisayar kullanmaya başlaması, yeni medyanın katılımcılarının sayısını artırmaktadır. Sosyal mecralarda içerik üretmeye başlayan bu kullanıcılar takipçi sayılarının artmasıyla birer ‘influencer’ olmuş ve içeriklerinde reklam kullanmaya başlamışlardır (Atmaca ve Akyol, 2021:522). Sosyal medyanın bu denli yaşama hızlı entegre olması, çocukların sosyal medya platformlarında aktif rol oynamasına neden olmuştur. TÜİK’in 22 Aralık 2021 tarihli raporunda çocukların internet kullanım oranı küresel ölçekte yaşanan pandeminin etkisiyle beraber %82,7’ye çıkmıştır. Buradan bakıldığında çocukların da artık aktif bir sosyal medya kullanıcısı olduğu görülmektedir.

İletişim teknolojilerinde ortaya çıkan yeni iletişim araçları, toplumsal ilişkiler üzerinde olumlu ve olumsuz etkiler göstermektedir. Yeni medya iyi eğitim almış kişilerin, üretici ve tüketicilerin karar verici kurumlarla iyi ilişkiler kurmalarını ve bu kurumlara katılımı sağlaması nedeniyle demokrasiye katkı sağlamaktadır. Öte yandan, yeni medya tepeden kontrole müsait olduğu için, demokratik ortamı tehdit etmektedir (Van dijk, 2016:6). Toplumsal ilişkilerin daha katılımcı bir ortamda gerçekleşmesine fırsat veren, ayrıca toplumun her kesiminden vatandaşın demokratik ortamda ifade özgürlüğüne fırsat sağlaması nedeniyle bu yeni teknoloji bir devrim niteliği kazandırmıştır. Ancak katılımcıların daha ‘şeffaf’ ortamlarda sosyal ilişkilerini devam ettirmesi, bilgilerinin açık olması veya belirli karar verici kurumlar tarafından kullanılması, insanlar tarafından bir tehdit unsuru olarak algılanmaktadır. Teknoloji insanlığın doğa karşısında bir zaferi olarak algılansa da yaklaşan kıyametin habercisidir (Kılınç ve Kılınç, 2014:11). Bu tartışmaları bir sonuca bağlamanın zorluğu herhalde teknolojinin tam olarak tamamlanmaması olabilir. Ancak teknolojinin insanı ve toplumu etkilediği herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Asıl sorun bu etkileme sürecinde teknolojinin kimin tarafında olduğudur. Örneğin, Frankfurt okulu teorisyenlerinden Adorno (2014), insanların sistemin teknik üretim güçlerine uyum sağlamasıyla bir meta haline geldiğini ve sahip olunan karşıt güç ilişkilerinin bu sistemde eritildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla üretilen teknolojik ürünlerin sistem içerisinde insanları özneleştirdiği vurgulanmaktadır. “Telefon liberal yoldan, insanların özne rolünü oynamasına izin vermiştir” (Adorno, 2014:164). Yeni medya teknolojisi de katılımcıların kendi öznelerini özgürlükmüşçesine yayılmasına imkân sağlamıştır.

Markalar bilinirliklerini artırmak ve kar marjlarını yükseltmek için kullandığı araçlardan bir tanesi sosyal medya platformlarıdır. Sosyal medya platformlarında ‘fenomenler’ olarak adlandırılan kişiler bu amaç doğrultusunda kullanılmaktadır. Milyonlarca takipçi sayısına sahip bu kişiler kanaat önderi vazifesi görmektedir (Salkaya, 2020:37). Kanaat önderi pozisyonunda olan bu fenomenler, markaların çok yüksek kârlara ulaşmasını sağladığı gibi kendileri de pazarlama sürecinde ciddi kazançlar sağlayabilmektedir. Buna göre sosyal medya fenomenleri, marka ve tüketici arasındaki ilişkiyi oluşturmada aracı olan, marka ile doğrudan bir bağlantısı olmayıp sosyal medya aracılığı ile tüketicilerin satın alma davranışlarını etkileyebilen üçüncü bir ilişki konumundadır (Sönmez ve Taşkiran, 2019:117). Sosyal medya kanallarında markaların ürünleri hakkında düşüncelerini paylaşan fenomenler, takipçileri tarafından rol model alınabildiği gibi satın alma davranışlarını da etkileyebilmektedir.

¹Trabzon University, funlu2558@gmail.com

²Sivas Cumhuriyet University, byzcettanir@gmail.com

³Sivas Cumhuriyet University, korkutmuhammed21@gmail.com

UNİCEF 11 Aralık 2017’de çocukların dijital dünyadaki yerini konu alan raporuna göre çocuklar, çevrimiçi risklerde ve sosyal medya konularında ailelerinden önce akranlarına başvurmaktadır. Buna göre markaların pazarlama aracı olarak kullandığı çocuk fenomenler, kültür endüstrisi tarafından üretilen metaların reklam malzemesi olmaktadır. “Kendi kendine işleyen ekonomik aygıt, topyekûn planlamaya geçmeden önce bile metaların insan davranışlarını belirleyen değerlerle bezenmelerini sağlar” (Adorno ve Horkheimer, 2014:49). Böylelikle eğlenmeyi doğal bir süreç olarak gören fenomenler, kültür endüstrisine göre tüketimin eğlendirilmesi olarak görülerek, endüstri tarafından oluşturulan bir meta haline gelmektedir.

2. Eleştirel Yaklaşım ve Kültür Endüstrisi

Kültür üzerine yapılan tanımlamalara bakıldığında halen kültürün net bir tanımının olmadığı görülmektedir. Kültür, Latince ‘colare’ fiilinden türemiştir. “Colere; işlemek, yetiştirmek, düzenlemek, onarmak, inşa etmek, bakım ve özen göstermek, ekip biçmek, iyileştirmek, eğitmek vb. anlamları birlikte içeren çok zengin bir anlama sahiptir” (Özlem, 2012:158). Daha sonra *colere* fiilinden türetilen *cultura* terimi tarımsal nitelikleri belirtmek için kullanılmıştır. Williams (1993) ‘kültür’ adlı kitabında kültürün ilk başlarda ürün kültürü (yetiştirme) ya da hayvan kültürü (besleme ve yetiştirme) olarak nitelerken, bu terimin genişleyerek insan zihninin kültürü olarak evrimleşmiş, devamında 18. yüzyıl sonlarında belirli bir halkın yaşam tarzı olarak kullanıldığını belirtmiştir. Günümüzde de kültürün bu son evrimleşmiş halinin kullanıldığı ve üzerine çokça araştırmacının teori ürettiği görülmektedir. Hall (2017) kültürü, ortak anlamlar ve kavramlar olarak tanımlamaktadır. Anlamın ortaya çıkması için aynı kültürel kodları paylaşan bireylerin ortak dil çerçevesinde buluşması gerektiğini belirtmektedir. Kültür üzerine yaptığı eleştirilerle yeni bir düşünsel gelenek başlatan ‘Frankfurt Okulu’, bu anlamları toplumun değil, endüstri tarafından üretildiğini vurgulamaktadır. Özellikle çalışmanın da konusunu oluşturan çocuk YouTuberlar, endüstri tarafından üretilen anlamları, reklam yoluyla izleyiciye aktardığı varsayılmaktadır. Bu sayede endüstri tarafından istenilen ‘tüketim toplumu’ çocuklar aracılığı ile de oluşturulmaktadır.

Eleştirel iletişim çalışmaları, liberal/çoğulcu yaklaşıma bir karşıt olarak ortaya çıkmıştır. “Bu yaklaşımlar iletişimin endüstrileşmesi, uluslararası yönü, geliştirilen yeni iletişim teknolojilerinin toplum üzerindeki etkileri, iletişimin siyasal ekonomisi, kültürel incelemeler, iletişim sosyolojisi gibi çeşitli konularda çalışmalar yapmaktadırlar” (Yaylagül, 2006:81). Bu gelenek içinde eleştirel yaklaşımın, yapısalcılık, kültürel çalışmalar ve ekonomi politik üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Kültürel çalışmalar geleneği önemli araştırma alanlarından biridir. Dolayısıyla bu bölümde kültürel çalışmalar geleneği anlatılarak, eleştirel yaklaşımın kültür üzerine yapmış olduğu eleştiriler ve teoriler anlatılmaktadır.

Marksist bir eleştiri ile çalışmalar yürüten eleştirel yaklaşım, liberal düşüncenin aksine, kitlelerin manipülasyona açık bir hale geldiğini ve yabancılaştığını vurgulamaktadır. “Muhafazakâr eleştiriden farklı olarak kitleler bu sürecin sorumlusu değil, kurbanıydı (Özçetin, 2020:161). Çünkü eleştirel yaklaşım, kitlelerin yozlaştırıcı, yabancılaştırıcı etkilerinden kitlelerin örgütlenerek ve bilinçlenerek kurtulabileceğini savunmaktadır. Endüstri tarafından üretilen kültür, kitlelerin yaşam biçimleriyle örtüşmemektedir (Güngör, 2020:308). Üretilen kültürün hammaddesi toplumdan alınmasına rağmen yeniden inşa edilen bu kültür, kitleleri temsil etmez ancak kitlenin tamamına seslenir. “Eleştirel yaklaşımlar medyayı sadece mesaj ve tüketici boyutuna hapsedmeden kitle iletişim olgusunu ekonomik, siyasal ve kültürel bağlamına yerleştirerek, kapitalist sistemin üretilmesinde, yeniden üretilmesinde ve değiştirilmesinde kitle iletişiminin rolünü ve işlevlerini tarihsel ve bütüncül bir yaklaşımla analiz ederler” (Yaylagül, 2018:12).

Eleştirel geleneğin kurucusu olan Frankfurt okulu bünyesinde yapılan çalışmalar, geleneksel yöntemlerin bir eleştirini yaparak, akademik çalışma yaşamına yeni bir paradigma açmıştır. Felix Weil’in Marksizim’deki farklı eğilimleri bir araya getirmek amacıyla düzenlediği sempozyumun ardından 1923 yılında ‘Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü’ adıyla Almanya’da Frankfurt Üniversitesi bünyesinde kuruldu (Özçetin, 2020:162). Enstitü, eleştirel kuramı ortaya atmış ve kültür konusunu bir inceleme alanı haline getiren ilk çalışmaları yapmıştır. 1950’de Yeni Sol hareketinin Avrupa ve Amerika’da yayılmasıyla Frankfurt Okulu’nun bildiğimiz anlamındaki düşünsel ve eleştirel yapısı oluşmaya başlamıştır. Frankfurt Okulunun

¹Trabzon University, funlu2558@gmail.com

²Sivas Cumhuriyet University, byzcettanir@gmail.com

³Sivas Cumhuriyet University, korkutmuhammed21@gmail.com

şeyleşme, metalaşma, aydınlanma eleştirisi, pozitivizm (bilimsel yöntem) eleştirisi ile kültür endüstrisi eleştirisi çalışmaları kendini önceleyen kültür eleştirilerini, Marksist kültür kuramlarıyla ekonomik ve politik bir temele oturtmuştur. (Şan, M. K. Ve Hira, 2000).

Frankfurt Okulu’nun bilinirliğinde katkısı olan isimlerin başında Adorno ve Horkheimer gelmektedir. Özellikle Horkheimer ve Adorno’nun beraber yaptığı çalışmalardan ‘Aydınlanmanın Diyalektiği’ adlı makalesinde ilk kez ‘Kitle Kültürü’ ve ‘Popüler Kültür’ kavramları yerine “Kültür Endüstrisi” kavramını kullanırlar (Öztürk Aydın, 2020). Kültür endüstrisi, yukarıdan dayatılan hegemonik bir tahakküm yöntemidir. Medya bu tahakkümü tüketime iten içeriklerle desteklemektedir. “Günümüzde kültür her şeye benzerlik bulaştırır” (Adorno, 2009:47). Kültür, bu metotla meta formuna evrilerek toplumun kültürel alanlarının zedelenmesiyle endüstriyel bir tüketim olgusuna dönüşmektedir.

Kültürel alanı ekonomik ve ideolojik çıkarlar ekseninde sömürülerek zedelenmiş birey, yapay bir özgürlük yanılsamasına sokularak kurgulanmış bir yaşam biçimi edinmiş olur. Bireyler, kimlik tüketimlerini sosyal mecralarda var etmektedir. Sosyal medyada var olan bu kimlik tüketimi neticesinde mahremiyetlerini açık eden birey, üst yapı -karar vericiler- tarafından, medya ürünlerini tüketirken seçimlerinde özgür olduğunu ve ürünler sanki onun temel ihtiyacıymış gibi hissetmektedirler. Aksine özünde, birey neredeyse hiçbir seçiminde tam anlamıyla özgür değildir:

“Modern çağda özgür görünen ve kendi tasarrufları içinde bağımsız bir yaşam süren insanın evinden yiyeceklerine kadar her şey piyasa tarafından dizayn edilmiştir. Öyle ki modern çağın insanın içinde yaşadığı evler, çalıştığı işyerleri ve içine girip çıktığı binaların kendisi bile bu dizaynın bir ürünüdür. Modern çağda bireyin tüm zamanı ve yaşam alanı kapitalist döngüyü elinde tutan tröstlerin amacına hizmet edecek biçimde yapılandırılmıştır” (Fırıncıoğlu 2016’dan akt. Eker, 2016:34).

Kültür endüstrisi sanat, eğlence, boş zamanları değerlendirme gibi pek çok yaşam pratiğini tüketim eylemine dönüştürürken sosyal mecraların hemen her birinde varlık bulan reklamlar bu endüstriyi ayakta tutan birincil etmenlerin başında gelmektedir. İnsanların tüketmeye özendirildiği kurgulanmış bir kültüre hizmet etmektedir. Reklamlar bireylere ürün hakkında bilgi vermek yerine ürüne sahip olmanın ayrıcalık olduğunu aşılayan içeriklerle hazırlanmakta ve sunulmaktadır. Böylece reklamlar aracılığıyla birey ‘özgürlük ve tercih yanılsaması tuzağı’ (Williamson (2001)’den akt. Eker, 2016: 43) kurmaktadır. Çalışmanın konusunu oluşturan çocuk düşünüldüğünde de kültür endüstrisinin bir diğer güçlü etkisi çocukların boş zamanlarında kendisini daha etkin gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu açıdan oyunlar ve eğlendirme unsuru barındıran birçok pratik çocuklar için boş zaman etkinliğini temsil eder (Zobar, 2019). Günümüzde, birey internete erişebildiği takdirde sosyalleşebilmekte ve sosyal çevreye ulaşabilmektedir. Bu durum sosyal mecralar tarafından çocuğun olumsuz etkilenme riskini artırmaktadır. Bu hızlı erişim olanağı ile insanların boş zamanını ne ile doldurduklarının irade ve çıkar sahibi güç tarafından, bireyler ile anında etkileşim sağlayabilecekleri sosyal medya aracılığıyla belirlendiği/dayatıldığı bir yaşam biçimi söz konusudur.

3. Sosyal Medya ve Kültürel Değerlerin Sunumu

Literatür incelendiğinde genellikle sosyal medya platformlarının kültür endüstrisine hizmet eden araçlar olduğu görülmektedir (Alamaslı, 2021; Yurdakul, 2019; Ay, 2020; Eker, 2019; Tailaiti, 2018; Aksoy, 2019). Sezgin (2019) çalışmasında, Instagram fenomenlerinin benlik sunumlarını analiz etmektedir. Ayrıca çalışmada küreselleşme etkisiyle kültürel değerlerden uzaklaşıp uzaklaşmadığı araştırılmaktadır. İncelediği hesaplarda mekanlar, kültürel simgeler, insanlar gibi kültürel değerlerin araştırması yapılmaktadır. Çalışma sonucuna göre, Instagram hesaplarında küresel olana dair paylaşımların yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ve Türkiye mekanları değil, farklı ülkelerin mekanları kullanıldığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde Özkök (2019) çalışmasında Instagram fenomenlerinin nasıl bir benlik inşa ettiği araştırılmaktadır. Araştırma sonucunda fenomenlerin kendini sevdirmek, niteliklerini tanıtmak ve örnek davranış sergileme gibi benlik sunumlarını oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

¹Trabzon University, funlu2558@gmail.com

²Sivas Cumhuriyet University, byzcettanir@gmail.com

³Sivas Cumhuriyet University, korkutmuhammed21@gmail.com

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

Gelebek (2020) çalışmasında YouTube’un gündelik kültür oluşturmadaki yönünü araştırmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’nin en çok abone sayısına sahip üç kanalını -Enes Batur, Orkun Işıtmak ve Kafalar- analiz ettiğinde, fenomenlerin kanaat önderi rolü gösterdiği ve kitlelerin yaşamlarında fenomenler gibi davrandığını tespit etmiştir.

Litetratür taraması yapılırken, çocuklar kültürel değerlerin görünürlüğünün, çocukların izleme pratikleri üzerinden yapılan çalışmalar Köksal’ın (2015) ortaöğretim öğrencileri ile televizyon izleme pratikleri üzerine yapılan anket sonucunda elde edilen verilere göre, çocuklar evde geçirdikleri zamanı boş zaman ve dinlenme olarak nitelendirirken bunun anlamlı bir çoğunluğunda televizyona vakit ayırmaktadır. Televizyon içeriklerinin kendi yaşam tarzlarıyla bağdaşmadığını ve geleneklerimizi yansıtmadığını ifade etmekle birlikte izlemek istedikleri türlerde cinsiyetin önemli bir faktör olduğu ortaya konmaktadır.

Tepe ve Özdengül’ün (2018) çalışmasında çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin ne öğrendiği, reklamlarda var edilen cinsiyet rollerini nasıl anlamlandırdıkları incelenmiştir. Bunun kitle iletişim araçları ve kurumlar tarafından nasıl pekiştirildiği reklamlar incelenerek ve Amasya ilinde yaşayan 7 ve 8 yaşında 21 çocuktan birebir görüşme neticesinde, çocukların gözünden kadının, iç mekân figürü olarak görünmesinin yanı sıra erkekler çözüm önerisi sunan ve otorite sahibi olarak saptanmıştır.

Kaynak (2020) yaptığı çalışmada, YouTube kanalları tarafından çocukların daha fazla tüketime teşvik edilip edilmediğinin belirlenmesi amacıyla YouTube’da çocuk tüketicilerin karşılaşabileceği olası reklamları incelemektedir. Ünlükaya, Savaş ve Sucu (2021) çalışmasında ise çocukların YouTube çocuk kanallarında karşılaştığı içerikler, çocukların toplumların geleceği olduğu düşüncesi ışığında özellikle küçük yaş gruplarındaki çocukların etkilendiği konuları ele almaktadırlar.

Bu ve buna benzer çalışmalar kültürel değerler bağlamından incelendiğinde izleme pratikleri, izleyici çocukların yetişkinlerin sunduğu ürünleri nasıl karşıladıklarına benimsediklerine ya da reddettiklerine dair analizler olduğu görülmektedir. Ancak tüketimin de bir kültürel değer olduğu çoğu kez yer almamıştır. Ayrıca kültür endüstrisi bağlamında çocuk YouTuberları inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmanın özgün değerini oluşturmaktadır.

4. BULGULAR

Tablo 1. Kanalın Genel Bilgileri

Kanal adı	Kanalın Oluşturulma Tarihi	Kanalın Abone Sayısı (19/03/2022)	Toplam Görüntülenmesi (19/03/2022)
Ceylin- H Offical	04 Şubat 2015	10,5 Milyon	6.885.914.468

Kaynak: <https://www.youtube.com/c/ceylinhofficial/about>

Tablo 1’e bakıldığında 4 Şubat 2015 tarihinde açılan kanal 10,5 milyon abone sayısına sahip olmakla beraber toplam görüntülenme sayısı 6.885.914.468’dir.

Tablo 2. Kanalın Ortalama Kazanç, Aylık Görüntülenme ve Abone Sayısı

Ortalama Aylık Görüntülenme Sayısı (19.03.2022)	Ortalama Aylık Kazanç (19.03.2022)	Ortalama Aylık Abone Olan Kişi Sayısı (19.03.2022)
81 Milyon	20 bin ila 326 bin dolar arası	100 bin

Kaynak: <https://socialblade.com/youtube/c/ceylinhofficial>

¹Trabzon University, funlu2558@gmail.com

²Sivas Cumhuriyet University, byzcettanir@gmail.com

³Sivas Cumhuriyet University, korkutmuhammed21@gmail.com

Tablo 2’de görüldüğü gibi kanalın aylık görüntülenme sayısı 19.03.2022 itibari ile 81 milyondur. Aynı tarih itibari ile kanalın aylık kazancı 20 bin ila 326 bin dolar arasında değişmekte, aylık ortalama abone olan kişi sayısı ise yüz bindir.

Tablo 3. Ceylin- H Kanalının Tüketim Kültürü Bağlamında Seçilen Videoların İstatistiksel Bilgileri (05.08.2022 itibari ile)

Videolar	İzlenme sayısı	Beğeni sayısı	Yüklenme tarihi
V1	20,509,751	48B	07/12/2016
V2	2,372,352	5,3B	11/12/2016
V3	469.774	1B	23/03/2017
V4	232.446	432	23/03/2017
V5	129.103	299	08/09/2017
V6	53.860	137	20/04/2017
V7	156.045	197	14/01/2017
V8	174.675	308	24/09/2015
V9	26.600	81	08/01/2016
V10	34.292	99	10/01/2016

Tablo 3’e bakıldığında tüketim kültürünün yansımaları bağlamında incelenen 10 videonun izlenme sayısı, beğeni sayısı ve yüklenme tarihleri listelenmiştir. Elde edilen verilerde 07.12.2016 tarihinde yayınlanan V1’in 20 milyon izlenme ve 48 bin beğeni sayısına sahip olduğu, 11.12.2016 tarihli V2’nin 2 milyon izlenme ve 5,3 bin beğeni sayısı, 23.03.2017 tarihli V3’ün 469.774 izlenme ve 1 bin beğeni sayısı, 08.09.2017 tarihli V4’ün 232.446 izlenme ve 432 beğeni sayısı, 20.04.2017 tarihinde yayınlanan V5’in 129.103 izlenme ve 299 beğeni sayısı, 14.01.2017 tarihinde yayınlanan V6’nın 53.860 izlenme ve 137 beğeni sayısı, 24.09.2015 tarihli V7’nin 156.045 izlenme ve 197 beğeni sayısı, 03.08.2015 tarihli V8’in 174.675 izlenme ve 308 beğeni sayısı, 08.01.2016 tarihinde yayınlanan V9’un 26.600 izlenme ve 81 beğeni sayısı, 10.01.2016 tarihinde yayınlanan V10’un ise 34.292 milyon izlenme ve 99 beğeni sayısının olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Ceylin- H Kanalının Geleneksel Değerler Bağlamında Seçilen Videoların İstatistiksel Bilgileri (05.08.2022 itibari ile)

Videolar	İzlenme sayısı	Beğeni sayısı	Yüklenme tarihi
V1	3.978.658	6 bin	30.11.2015
V2	62.770	184	12.08.2017
V3	28.509.511	79 bin	12.06.2016
V4	38.916.023	102 bin	5.11.2016
V5	20.980.979	51 bin	10.11.2017
V6	3.262.984	9,7 bin	26.10.2017
V7	453.208	Belirtilmiyor	18.03.2021
V8	1.605.442	Belirtilmiyor	24.03.2021
V9	792.333	Belirtilmiyor	3.01.2021
V10	897.584	Belirtilmiyor	23.04.2020

Tablo 4’e bakıldığında geleneksel değerlerin kültürel yansımaları bağlamında incelenen 10 videonun izlenme sayısı, beğeni sayısı ve yüklenme tarihleri listelenmiştir. Elde edilen verilerde 30.11.2015 tarihinde yayınlanan V1’in 3.978.658 milyon izlenme sayısı, bin beğeni sayısı, 12.08.2017 tarihli V2’nin 62.770 izlenme ve 184 beğeni sayısı, 12.06.2016 tarihli V3’ün 28.509.511 izlenme ve 73 bin beğeni sayısı, 05.11.2016 tarihli V4’ün 38.916.023 izlenme ve 102 bin beğeni sayısı, 10.12.2017 tarihinde yayınlanan V5’in 20.980.979 izlenme ve 51 bin beğeni sayısı, 20.10.2017 tarihinde yayınlanan V6’nın 3.262.984 izlenme ve 9,7 bin beğeni sayısı, 18.03.2021 tarihli V7’nin 453.208 izlenme ve beğeni sayısının belirtilmediği, 23.04.2021 tarihli V8’in 1.605.442 izlenme ve beğeni sayısının belirtilmediği, 03.01.2021 tarihinde yayınlanan V9’un 792.333 izlenme ve beğeni sayısının belirtilmediği, 23.04.2020 tarihinde yayınlanan V10’un 897.584 bin izlenme ve beğeni sayısının belirtilmediği, 23.04.2020 tarihinde yayınlanan V10’un 897.584 bin izlenme ve beğeni sayısının olduğu tespit edilmiştir.

¹Trabzon University, funlu2558@gmail.com

²Sivas Cumhuriyet University, byzcettanir@gmail.com

³Sivas Cumhuriyet University, korkutmuhammed21@gmail.com

izlenme ve beğeni sayısının belirtilmediği, son olarak 23.04.2020 tarihinde yayınlanan V10’un 837.584 milyon izlenme ve beğeni sayısının belirtilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 5. Ceylin- H Kanalının Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Seçilen Videoların İstatistiksel Bilgileri
(05.08.2022 itibarı ile)

Videolar	İzlenme sayısı	Beğeni sayısı	Yüklenme tarihi
V1	112.445	Belirtilmiyor	20.04.2017
V2	239.849	491	31.08.2017
V3	228.570	523	18.06.2017
V4	130.896	369	28.12.2016
V5	20.508.438	48 bin	07.12.2016
V6	237.783	527	19.10.2015
V7	441.261	85	24.03.2017
V8	320.483	925	22.02.2017
V9	5.738.123	11 bin	02.04.2017
V10	1.335.302	Belirtilmiyor	07.04.2018

Tablo 5’e bakıldığında toplumsal cinsiyet kalıplarının kültürel yansımaları bağlamında incelenen 10 videonun izlenme sayısı, beğeni sayısı ve yüklenme tarihleri listelenmiştir. Elde edilen verilerde 24.04.2017 tarihinde yayınlanan V1’in, 112.445 izlenme sayısına ulaştığı ve, beğeni sayısının ise belirtilmediği, 31.08.2017 tarihli V2’nin, 239 bin izlenme ve 491 beğeni sayısına sahip olduğu, 18.06.2017 tarihli V3’ün 228 bin izlenme ve 523 beğeni sayısı, 28.12.2016 tarihli V4’ün 130 bin izlenme ve 369 beğeni sayısı, 07.12.2016 tarihinde yayınlanan V5’in 20,5 milyon izlenme ve 48 bin beğeni sayısı, 19.10.2015 tarihinde yayınlanan V6’nın 237 bin izlenme ve 527 beğeni sayısı, 24.03.2017 tarihli V7’nin 441 bin izlenme ve 85 beğeni sayısı, 22.04.2017 tarihli V8’in 320 bin izlenme ve 920 beğeni sayısı, 02.04.2017 tarihinde yayınlanan V9’un 5,3 milyon izlenme ve 11 bin beğeni, sayısı, son olarak 07.04.2018 tarihinde yayınlanan V10’un 1,3 milyon izlenme sayısının olduğu ve beğeni sayısının belirtilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 7. Ceylin- H Kanalının Tüketim Kültürü Bağlamında Seçilen Videoların İçeriksel Analizi

Videolar	Video İçerikleri			
	Oyuncak tanıtımı	Markalı ürün tanıtımı	Marka tanıtımı	Oyuncak mağazası tanıtımı
V1	✓			
V2	✓			
V3		✓		
V4		✓		
V5		✓		
V6		✓		✓
V7			✓	✓
V8		✓		
V9				✓

Tablo 1’de görüldüğü üzere V1 ve V2’nin içeriğine bakıldığında oyuncak tanıtımının olduğu, V3, V4, V8 ve V5’in içeriğinde markalı ürün tanıtımının yer aldığı, aynı şekilde V6’nın da markalı ürün içeriğine sahip olmakla beraber oyuncak mağaza tanıtımının yapıldığı, V7’nin marka tanıtımı ve oyuncak mağaza tanıtımını içerdiği, son olarak V9 ve V10’un oyuncak mağaza tanıtımı içerdiği tespit edilmiştir.

¹Trabzon University, funlu2558@gmail.com

²Sivas Cumhuriyet University, byzcettanir@gmail.com

³Sivas Cumhuriyet University, korkutmuhammed21@gmail.com

Tablo 8. Ceylin- H Kanalının Geleneksel Değerler Bağlamında Seçilen Videoların İçeriksel Analizi

VİDEOLAR	Video İçerikleri		
	Teyze/Anne Arketip	Dini Öğeler	Milli Öğelerin Gösterimi
V1	✓		
V2			✓
V3	✓		
V4		✓	
V5		✓	✓
V6			✓
V7	✓		✓
V8			✓
V9			✓
V10			✓

Tablo 8’de görüldüğü üzere geleneksel değerlerin kültürel yansımaları bağlamında yapılan incelemede teyze/anne arketipine V1, V3 ve V7 içeriklerinde rastlanmıştır. Dini öğelerin V4 ve V5’te yer aldığı, milli öğelerin gösteriminin ise V2, V5, V6, V7, V8, V9 ve V10’da ki videoların içeriklerinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9. Ceylin- H Kanalının Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Seçilen Videoların İçeriksel Analizi

Videolar	Video içerikleri				
	Anne rolü	Ev içi sorumluluk	Toplumsal cinsiyete bağlı imge-obje	Oyun seçiminde toplumsal cinsiyet kalıplarına bağlılık	Cinselliğin tabu olması
V1	✓			✓	
V2			✓	✓	✓
V3	✓	✓			
V4		✓		✓	
V5	✓	✓	✓		
V6	✓		✓	✓	
V7			✓	✓	
V8	✓	✓	✓		
V9	✓	✓			
V10			✓	✓	✓

Tablo 9’da yapılan incelemede V1, V3, V5, V6, V8, V9 videolarının içeriklerinde anne rolü temsiline rastlanmıştır. V3, V4, V5, V8, V9 videolarının içeriklerinde ev içi sorumluluk tezahürleri görülmektedir. V2, V5, V6, V7, V8, V10 videolarının içeriklerinde toplumsal cinsiyete bağlı imge- objeler (sözel ve somut) yer almaktadır. Oyun ve oyuncak seçiminde toplumsal cinsiyet kalıplarının yansımaları V1, V2, V4, V6, V7, V10 videolarının içeriklerinde görülmektedir. Cinselliğin beğenilmenin ve beğenmenin tabu olan tutum V2 ve V10 videolarının içeriklerinde bulunmaktadır.

¹Trabzon University, funlu2558@gmail.com

²Sivas Cumhuriyet University, byzcettanir@gmail.com

³Sivas Cumhuriyet University, korkutmuhammed21@gmail.com

**Seçilen üç videonun analizi
Toplumsal cinsiyet V1:**

‘Pinkie Pie Ceylin ve Bat Girl Buğlem’in Köpük Patlatma Yarışması! Bakalım Kim Kazanacak?’ İsimli Videonun Toplumsal Cinsiyet ve Kültürel Değerler Bağlamında Analizi

YouTube’da 10,4 milyon takipçili ‘Ceylin H’ adlı çocuk kanalının ürettiği içeriklerde en sık rastlanan öge, toplumsal cinsiyet rollerine dair bir Türkiye kültüründe kız çocuğuna -var oluşundan itibaren- yüklenen değerler ceylinin ve babasının bakış açısından yansımasıdır. Örneklem alınan ‘Pinkie Pie Ceylin ve Bat Girl Buğlem’in Köpük Patlatma Yarışması! Bakalım Kim Kazanacak?’ adlı videonun başından sonuna kadar görünür olan aynı yaştaki iki yakın kız arkadaştan biri kanalın sahibi Ceylin, diğeri de Ceylin’in arkadaşı Buğlem’dir. Kamerayla çekim yapan ve kanalın sahibi Ceylin’in ebeveyni (babası) de videoda bir nevi yönlendirici moderatörlük yapmaktadır. Birinin İki kız çocuğunun da kıyafetleri kız rengi olarak betimlenen (toplumumuzda) pembe tonları -hemen her videosunda pembe renkli bir parça bulunmaktadır- hakimdir. Buğlem’in tişörtünde ‘‘Karlar Ülkesi’’ adlı animasyon karakteri, Ceylinde ise ‘Mickey Mouse’ karakterli bir takım bulunmaktadır. Çocuklar ellerinde oyuncaklarıyla otururken Ceylin’in elinde ‘Mickey Mouse’, Buğlem’in elinde ‘Minnoş’ isimli pembe ve çileği andıran oyuncak bir çantası vardır. Videoda yer alan bu oyuncak için baba:

Buğlem çok güzelmiş oyuncuğın ben çok beğendim onu ya kirpikleri de var kızmış o herhalde. Çilek mi o?

Akabinde Ceylin’in elindeki ‘Mickey Mouse’ karakteri için Ceylin şunları söyler:

Bu da benim bebeğim arkadaşlar oyunda, ben bi de bu erkek ya, erkek olmasını istemedim küçükken taktığım tokayı takıyorum.

Ceylin’e ait olduğu anlaşılan ‘Mickey Mouse’ karakteri erkek olarak bilinir ve bunu tersine çevirmek istemesi, erkek olmasını istememesi, bunu hangi yolla/araçla yaptığı, bu isteğini nasıl ifade ettiğini belirtmektedir.

Tüketim kültürü V4:

‘Ceylin’in Karnesi ve Sürpriz Hediyeleri! Ceylin Çoook Sevindi!’ Adlı videonun Tüketim ve Kültürel Değerler Bağlamında Analizi

Kanalın sahibi Ceylin ve babası arasında geçen bu içerikte, Ceylin, kendisine sürpriz yaparak karne hediyesi alan babası ile önce kısa bir süre hepsi çok iyi olan karnesini incelemektedir. Öğretmeninin, karneye düştüğü notta, ‘bol bol kitap okumalısın’ ile biten cümleyi okuduktan sonra hediyeleri vermeye başlamaktadır. Ceylin, babasından videoda içeriği söylenmeyen başka hediyeler istemiş olsa da babası ona başka hediyeler aldığını söylediğinde çocuk heyecanla ne olduğunu merak etmektedir. Hediyelerin tümü birincil ürünü kitap olan D&R mağazasının paketi içerisinde ‘Littlest Pet Shop’ isimli çocuk -oyuncak- markasının ‘Minişler’ adlı serisinin bir ürünü vardır. Bunun üzerine çok sevinen Ceylin bunu daha önce izlediği miniş videolarından anımsar ve bu sevincini ‘Baba minişlerin videosunu çeken ablalar vardı ya ben izliyorum, çoğu kişide bunda vardı.’ Cümlesi ile belirtmektedir. Daha sonra yine aynı markanın ‘Yavru Miniş’ olarak belirtilen kedi ve köpek tasarımlı oyuncak ‘Shopkins Shoppies’ isimli oyuncak markasının ‘Cicibiciler’ serisinden Ceylin’in videoda ‘İnsan Cicibici’ olarak adlandırdığı oyuncak ve son olarak yine ‘Shoppies’ markasına ait bir oyuncak mutfak hediyelerini birer birer açmaktadır. Hepsine çok sevindiği görünen Ceylin bu son hediyesine de artık eski oyuncak mutfak ile oynamak zorunda kalmayacağı ve içinde bir bulaşık makinesi olduğu için sevindiği görünmektedir/sevinmektedir.

¹Trabzon University, funlu2558@gmail.com

²Sivas Cumhuriyet University, byzcettanir@gmail.com

³Sivas Cumhuriyet University, korkutmuhammed21@gmail.com

Geleneksel değerler V4:

‘Bir Gül Aldım Elime (Çocuk İlahisi)’ Adlı İçeriğin Geleneksel Değerler ve Kültür Bağlamında İncelemesi

Videonun başlığında çocuk ilahisi olarak tanımlanan şarkı Ceylin tarafından seslendirilmiş bir klip formundadır. Videonun açıklamasında yer alan ‘Ramazan ayına özel olarak hazırladığımız ilahi çalışmamız “Bir Gül Aldım Elime” sizlerle. Büyük emek harcıyarak sizler için hazırladığımız klibimizi beğenmeyi, yorum yazmayı ve yeni videolardan haberdar olabilmek için kanalımıza abone olmayı unutmayın! Sevgiler.’ cümlesinden anlaşılabileceği üzere ramazan ayı olması dolayısıyla hazırlanmış bu içerikte, dini öğeler bulunmaktadır. Klipte genel olarak aynı unsurların yinelenmesi söz konusudur. Ceylin beyaz bir elbise, beyaz çiçekli bir saç tokası ve güler yüzle, yeşil bir alanda seslendirdiği ilahiye kendisinden küçük kız kardeşinin verdiği gül buketini koklayarak başlamaktadır. Daha sonra buketi alarak kız kardeşiyle el ele yürüdükleri görünmektedir. Parçanın sözlü bölümlerinde elinde güller yeşil ağaçlı bir parkta ilahiyi seslendiriyor olsa da klibin azımsanmayacak bölümünde de oyun parkında salıncakta sallanmakta, kaydıraktan kaymakta, park içinde bulunan diğer oyun alanlarında bulunduğu görüntüler de yer almaktadır (Kız kardeşiyle ve kısa sürelerde).

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Çocukların yeni dünya olarak nitelendirilen teknolojik toplumun içine doğması, var olan kültürel yaşamın yeniden sorgulanmasını gerektirmiştir. Özellikle eleştirel yaklaşımın kültür üzerine olan eleştirileri halen sosyal medya ortamında da varlığını sürdürmektedir. Çocuklar toplumsallaşma sürecini aile, okul, çevre, arkadaş çevresi gibi genel toplum yapılarından edinirken, sosyal medyanın toplumun içine nüfus etmesiyle beraber bu sürecin evrim geçirmeye başladığı görülmektedir. Sosyal ilişkilerin sanala aktarılması, çocukların dijital bir yaşam sürmesine sebep olmuştur. Özellikle sosyal medya platformlarından biri olan YouTube, çocukların aktif bir sosyal medya kullanıcı olma noktasında imkân tanımaktadır.

Bu çalışmada çocuklarda kültürel değerlerin nasıl hangi yolla yansıdığının yanı sıra bir çocuk tarafından bu değerlerin nasıl sunulduğu araştırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular göz önüne alındığında videoların bir kız çocuğu üretimi olduğu için ona yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri, başta görünüşü olmakla birlikte kız çocukları için üretilmiş ürünleri tüketirken bunu bilinçli ya da bilinçsiz bir tutumla sergilemektedir. Analiz edilen videoların içeriğine bakıldığında, seçilen kategorilerin bir tezahürünün olduğu sonucuna varılmıştır. Toplumsal cinsiyet kategorisi bağlamında incelenen on video beş başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar, anne rolü temsili, ev içi sorumluluk, toplumsal cinsiyete bağlı imge-obje, oyun seçiminde toplumsal cinsiyet kalıplarına bağlılık ve cinselliğin tabu olması tipolojileridir. İncelenen videolarda, kız olmak ya da kıza benzemek için toka takmanın, oyuncak çantasına ‘Minnoş’ adını vermenin, elbise giymenin ve nazaran kirpiği uzun olmasının gerektiği ve bunların kadınlığa ait imgeler olduğu varsayımını perçinlenmektedir. Seçilen bu on videoda en çok beğeni ve izlenme sayısına sahip videoların içeriğinde bulunan anne arketipi ve buna bağlı ev içi sorumluluk öğelerinin gösterimi, toplumsal cinsiyet kalıplarının çocuklar üzerinde bir tezahürü olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Çocuğun kültürel değerini, kız çocuklarına ait şeylerin keskin çizgilerle, çocukluktan itibaren ait kalmasını ve -aileler ve nihai olarak toplum tarafından- bunun dışına çıkmak istenmemesini betimler niteliktedir. Çocuk da kültür endüstrisinde bir tüketicidir ve beğenisine sunulan birçok çizgi film, animasyon, oyun, şarkı, oyuncak ile ilgili ürünler yeniden üretime girerken bu ürünleri tüketen çocuklar da kendine uygun olanı toplumsal cinsiyet rolleriyle tüketmeye hazırdır. Bu bir anlamda bize kültür endüstrisi kavramının medyayla birlikte görünür kılındığının da göstergesidir.

Tüketim kültürü bağlamında incelenen on video dört başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar, oyuncak tanıtımı, markalı ürün tanıtımı, marka tanıtımı, oyuncak mağazası tanıtımı tipolojileridir. Çocukların eğlence aracı olarak kullandığı YouTube platformu, aslında markaların ürünlerini tanıtmaya da kullandığı araçlardan bir tanesidir. İncelenen videolarda da görüldüğü üzere tüketimin eğlence aracı olarak lanse edildiği tespit edilmiştir. Videolarda görüldüğü üzere en fazla beğeni alan ve izlenen kategori

¹Trabzon University, funlu2558@gmail.com

²Sivas Cumhuriyet University, byzcettanir@gmail.com

³Sivas Cumhuriyet University, korkutmuhammed21@gmail.com

markalı ürün tanıtımıdır. Buradan bakıldığında tüketim endüstrisinin ve çok uluslu şirketlerin pazar alanını büyütebilmeleri için çocukları birer pazarlama aracı olarak kullanmaları etik olarak uygun görülmemektedir.

Geleneksel değerler bağlamında ele alınan on video üç başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar, teyze/anne arketipi, dini öğeler, milli öğelerin gösterimi tipolojileridir. Seçilen on videoda en fazla izlenen ve beğenilen, dini öğeler başlığı altında analiz edilen videolardır. Buradan bakıldığında Türk toplumunun yapısında var olan İslami yaşam örüntülerinin çok fazla kabul gördüğü incelenen videolarda tespit edilmiştir.

Kanalın genel bilgilerinin olduğu sayfasında “Kanalımız öncelikli olarak çocukların eğleneceği özgün içerikler oluşturmak amacıyla açılmıştır. Kanalımıza abone olarak yeniliklerden anında haberdar olabilirsiniz. Eğlenceli vakitler geçirmeniz dileğiyle ...” açıklaması bulunmaktadır. Kanal yorumlardan takip ettiği eğlence düzeyini videolarında Ceylin ve babası sık sık dile getirmektedir. Ancak yasa gereği YouTube yorumları çocuk kanalları için kısıtlandığını 28.06.2020 tarihli videoda açıklayan Ceylin’in babası artık yorumları Instagram hesaplarından takip edeceklerine dair bir duyuru yapmaktadır. Kanalın açıklamasında da görüleceği üzere eğlenmenin dahi tüketim üzerine kurulmuştur. Çocuğun kitap okuduğu, eğitici içerikler oluşturduğu ve kendini markaların dışında konumlandığı videolara rastlanmamıştır. Bu durum, çocuk YouTuberların ve çocuk izleyicilerin geleceklerini olumsuz yönde etkileyecekleri düşünülmektedir. Dolayısıyla çocuğun tüketim ve toplumsal kalıp yaşantılar dışında eğitim alması için hem aile hem devletin kurumları bunun üzerinde düşünmeleri elzem konuların başında gelmektedir.

Kaynakça

- Adorno, T. W. (2007). *Kültür endüstrisi*. (Çev. Ülner, N., Tüzel, M. ve Gen, E.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Adorno, T. W. ve Horkheimer M. (2014). *Aydınlanmanın Diyalektiği*. (Çev. Ülner, N. ve Karadoğan, E. Ö.). İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Akdağ, Ç. T. ve Yavalar, D. E. (2017). Çocuklara yönelik tüketim alanı olarak yeni medya: “Tippez Bizim Yerimiz” örneğinde bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 81-101. Doi: 10.31123/akil.437463
- Aksoy, S. (2019). Kültür endüstrisi güdümünde boş zaman pratiklerinde tektipleşme: "Keyif" etiketi ile yapılmış Instagram paylaşımları üzerine bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (31), 601-622.
- Alamaslı, I. K. (2021). Kültür endüstrisi bağlamında Instagram. *İletişim Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-49
- Atmaca, S. ve Akyol, M. (2021). Çocuk YouTuberların sosyal medyada oluşturduğu reklam içerikler. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)*, 6(2), 521-543. Doi: 10.47107/inifedergi.978976.
- Ay, A. (2020). Medya ve kültür endüstrisinin yeniden üretimi. *Selçuk İletişim*, 13(1), 314-337.
- Babacan, M. E., Haşlak, İ. Ve Hira, İ. (2014). Sosyal medya ve Arap Baharı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(2), 63-92.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye’de kadınlık. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3, 108-114. Doi: 10.18493/kmusekad.36760.
- Dijk, J. V. (2016). *Ağ Toplumu*. (Çev. Sakin, Ö.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Dünya Çocuklarının Durumu 2017: Dijital Bir Dünyada Çocuklar, 2017 (çevrimiçi)
<https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2017>, 3 Mart 2022.
- Eker, C. (2019). Sosyal medyada paylaşılan reklamların kültür endüstrisi ve cinsiyetçilik kavramları bağlamında incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1173-1195. Doi:10.16953/deusosbil.433291.
- Gelebek, E. (2020). *Gündelik kültür oluşturmada yeni medya araçlarının rolü: YouTube örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Maltepe Üniversitesi-Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Gökalep, Z. (2019). *Türkçülüğün Esasları*. Eskişehir: Türk Klasikleri-Düşünce Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güney, Z. (2020). Çocukların sosyal medya kullanımı üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 188-199.
- Güngör, N. (2020). *İletişim Kuram ve Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitapevi
- Hall, S. (2017). *Temsil: Kültürel Temsiller ve Anlamlandırma Uygulamaları*. (Çev. Dündar, İ.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Karaboğa, M. T. (2018). Medya çağında çocuk ve çocuk kültürü: şiddet ve tüketim kültürünün yansımaları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(2), 1-17.
- Karaboğa, M. T. (2018). Medya çağında çocuk ve çocuk kültürü: şiddet ve tüketim kültürünün yansımaları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(2), 1-17.
- Kaynak, N. B. (2020). *Sosyal medya uygulamalarında çocukları hedef alan reklamlar: Youtube üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi-Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, B., Kılınç, E.P. (2014). Yeni medya ortamında çocuk birey yeni iletişim teknolojileri ve medya pedagojisinin önemi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 22, 9-23. doi:10.31123/akil.441825.

¹Trabzon University, funlu2558@gmail.com

²Sivas Cumhuriyet University, byzcettanir@gmail.com

³Sivas Cumhuriyet University, korkutmuhammed21@gmail.com

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- Kızılkaya, Z. Z. (2020). Sosyal medya kullanıcılarının metalaşması: YouTuberlar üzerine bir inceleme. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, 35, 63-91. Doi: 10.17829/turcom.741180
- Köksal, T. (2015). *Gündelik hayatta televizyon programlarının çocukların kültürel değer algılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçetin, B. (2020). *Kitle iletişim kuramları: Kavramlar, okullar, modeller*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Özkök, Ö. (2019). *Sosyal medyada sanal kimlikler; sosyal medya fenomenlerinin benlik sunumları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi-Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özlem, D. (2012). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Salkaya, A. D. (2020). *Yeni medyada çocuk içerik üreticileri: yaşam biçimi sunumu ve toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden YouTube çocuk kanalları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezgin, A. A. (2016). Türkiye’de Instagram fenomenleri: sosyal paylaşım ağlarında inşa edilen yaşamların kültürel analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 2144-2150.
- Sönmez, E., Boztepe, T.H. (2019). Sosyal medya fenomenlerinin tüketicilerin marka tercihi üzerine etkisi: kozmetik markaları üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(2), 111-132.
- Şan, M. K., ve Hira, İ. (2007). Frankfurt Okulu ve kültür endüstrisi eleştirisi. *Sosyoloji yazıları I*, 324, 340.
- Taırları, T. (2018). *Dijital medya ve kültür endüstrisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tepe, M. ve Özdengül, A.G. (2018). Toplumsal cinsiyet öğretileri çerçevesinde reklamlardaki kadın görüntüsünün çocuk gözünden anlamlandırılması. *TRT Akademi*, 3(6), 562-578.
- Ünlükaya, A., Savaş, S., ve Sucu, İ. (2021). Youtube çocuk kanallarında bulunan video içeriklerindeki temaların ortaya koyulmasına yönelik bir çalışma. *Dijital Çağda İşletme Dergisi*, 4(1), 33-49.
- Williams, R. (1993). *Kültür*. (Çev. Başer, E.). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Yaylagül, L. (2006). *Kitle iletişim kuramları: Egemen ve eleştirel yaklaşımlar*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Yurdakul, Ş. (2019). Kültür endüstrilerinin yaratılmasında dijital medyanın rolü. *Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi*, 14, 44-56.
- Zobar, A. J. (2019). *Kültür endüstrisi ve tüketim bağlamında Frankfurt Okulu’ndan günümüze birey, tahakküm ve özgürlük ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü.

¹Trabzon University, funlu2558@gmail.com

²Sivas Cumhuriyet University, byzcettanir@gmail.com

³Sivas Cumhuriyet University, korkutmuhammed21@gmail.com

PIAGET’E GÖRE ÇOCUKLARDA “ZAMAN” VE “MEKÂN” ALGISI

Ayten ÜNAL*

Özet

Zaman ve mekân kavramları varlığından şüphe duyulmayan ancak zaman zaman da araştırmalara konu olmuş önemli iki fenomendir. İnsan belli bir zaman diliminde ve mekânda dünyaya gelir. Fakat bu kavramlar insan zihninde doğuştan mı bulunur yoksa yaşam içinde tecrübe ederek mi öğrenilir? Bu sorunun cevabını Piaget açısından çocukları ele alarak vermeye çalışacağız. Bilişsel gelişim üzerine çalışmalar yapan Piaget, bilginin nasıl oluştuğunu incelemektedir. Bilişsel alana ait eylemleri gerçekleştirmeyi sağlayan zihinsel etkinliklerle ilgilenen Piaget, bilişsel gelişimi doğumla başlayan bir süreç olarak görmektedir. Organizmanın çevreyle olan uyumuna bağlı olarak bu gelişim devam etmektedir. O, meslek yaşamının büyük bir bölümünü çocuklara ayırarak bu konuda oluşturduğu teorilerle pek çok alana katkı sağlamıştır. Çocukların nasıl düşündükleriyle ilgilenerek onların düşünme biçiminin yetişkinlerin düşünme biçiminden çok farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocuklarda gelişimin dört aşamada ilerlediğini ifade eden Piaget her bir dönemin farklı gelişim görevleri olduğunu ifade etmiştir. Biz de belli bir zaman ve mekân farkındalığı içinde yaşayan yetişkinlerin çocukluk dönemlerinde bu kavramları nasıl oluşturduğunu inceleyeceğiz. Zira o, bu araştırmayı yaparken çocukları gözlemlemiş, onların davranışlarını incelemiş ve sorduğu sorulara aldığı cevaplardan hareketle bir sonuca ulaşmıştır. Bu çalışmayı yaparken kullandığımız yöntem betimsel olup literatür taramasıdır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuklarda zaman ve mekân algısının oluşabilmesi için yeterli zihinsel gelişime ihtiyaç olduğu görülmüştür. Onların yaşamları incelendiğinde belli bir olgunluğa erişmeden önce zaman ve mekân farkındalığından bağımsız bir hayat sürdükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için çocuğa verilen eğitimin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Piaget, bilişsel gelişim, çocuk, zaman algısı, mekân algısı

PERCEPTION OF “TIME” AND “SPACE” IN CHILDREN ACCORDING TO PIAGET

Abstract

The concepts of time and space are two important phenomena, the existence of which is not suspected, but has been the subject of research from time to time. Man is born in a certain time and place. But are these concepts innate in the human mind or are they learned through experience in life? We will try to answer this question by considering children from Piaget's point of view. Piaget, who works on cognitive development, examines how knowledge is formed. Piaget, who is interested in mental activities that enable knowing, understanding, interpreting and learning, sees cognitive development as a process that starts with birth. This development continues depending on the harmony of the organism with the environment. He devoted a large part of his professional life to children and contributed to many fields with the theories he created on this subject. Interested in how children think, he concluded that their way of thinking is very different from the way adults think. Stating that development in children progresses in four stages, Piaget stated that each period has different developmental tasks. We will try to examine how adults living in a certain time and place awareness form these concepts in their childhood. Because while he was doing this research, he observed the children, examined their behavior and reached a conclusion based on the answers he received to the questions he asked. The method we used in this study is descriptive and literature review. When the studies on the subject are examined, it has been seen that sufficient mental development is needed for the formation of time and space perception in children. When their behaviors were examined, it was revealed that they led a life independent of time and space awareness before reaching a certain maturity. In order for this process to progress in a true way, the education given to the child should not be ignored.

Keywords: Piaget, cognitive development, children, time perception, space perception

GİRİŞ

Piaget, tüm insanlığın bilişsel gelişiminin bir çocuğun dünyaya geldiği ve çevresi ile etkileşime girdiği andan itibaren geçireceği zihinsel gelişime paralel olarak ilerlediğini ifade etmektedir. Aynı durum zamana ve mekâna dair sözcüklerin kazanılmasında farklı dilleri konuşan çocuklarda da benzer bir gelişim gösterdiği görülmektedir. Günümüzde sahip olduğumuz araçlar ve yöntemler, bu uzun gelişim sürecini açıklamaya yetmemektedir. Dolayısıyla yapılması gereken yaşayan insanın geçirdiği oluşumları incelemekten öteye gitmemektedir. Piaget’nin psikoloji alanında çalışmasının sebebi, gözlem ve deneyden elde edilen çıktılar yoluyla insandaki bilgi edinme sürecini açıklamaktır (Akarsu, 1984). Piaget, çalışmalarını gerçekleştirirken insanı bütün gizemlerinin dışında ele alarak çocuğun zihinsel gelişimini, onun fiziksel davranışlarına göre açıklamaktadır. Çocuğun başka insanlara, olaylara ve objelere nasıl davrandığı Piaget açısından önemlidir. Onun çalışmasında ön planda olan yöntem deney ve gözlemdir. Bütün kuramlar kendi mantıksal çerçevesi içine oturmakta ve soyut düşüncelere ya da kurgulara yer vermemektedir (Tatlı, 2013). Bilimsel veriler ışığında çalışmalarını gerçekleştiren Piaget, psikoloji tarihinde oldukça önemli bir yer edinmiştir.

Piaget’nin çocuklarda zaman ve mekân kavramlarının nasıl oluştuğunu incelemeye başlamadan önce onun evrensel olarak kabul ettiği gelişim dönemlerini açıklamakta fayda vardır. Çünkü bütün oluşumlar bu dönemdeki yaş aralıklarına bağlı olarak ilerlemektedir. Gelişim dönemleri şu şekildedir: “1)Duyu-motor (0-2 yaş); konuşmanın ortaya çıktığı ve 4 yıl süren bir dönem 2)İşlem öncesi (4-7 yaş); önceki aşamanın devamı olarak yer alan ve işleme kadar giden dönem 3)Somut işlemler (7-11 yaş); duyarlar aracılığıyla hareket eden, nesnelerle ilgili işlemsel düşünce gruplarını düzenleyen dönem 4)Soyut işlemler (11-12 yaş ve sonrası); formel düşüncenin kusursuz hale geldiği ve zekanın tamamlandığı dönem” (Piaget, 2004). Bütün bu dönemler birbirinden bağımsız olmayıp bir önceki dönem çocuğu, bir sonrakine hazırlamaktadır. Değişen koşullara bağlı olarak bazı kültürlerde yaş aralıkları farklılık gösterse de gelişim süreci aynıdır.

Bu çalışmada Piaget’e göre çocuklarda gelişim dönemlerine bağlı olarak zaman ve mekân kavramlarının nasıl oluştuğu ele alınacaktır. Bu kavramlar zihinsel gelişime paralel olarak ilerlerken, zihinsel gelişim de yaşa ve yaşantıya bağlı olarak ilerlemektedir. Çocukların zihinsel gelişimlerini onların davranışlarından, olaylar karşısında vermiş oldukları tepkilerden ve yetişkinlerin sormuş oldukları sorulara verdikleri cevaplardan hareketle anlayarak belli çıkarımlar yapılmaktadır. Zira yaşantımızda oldukça önemli olan bu kavramların temeli çocuklukta atılmakta ve bu dönemde gelişim göstermektedir. Dünyaya geldiği andan itibaren her şeyden habersiz olan çocuklar hangi süreçlerden geçerek zaman ve mekâna ilişkin farkındalık kazanmaktadır? Belli bir zamanda ve mekânda doğan çocuklar bu bilince ne zaman ve nasıl erişmektedir? Bu çalışma ile sorulara cevap verilecektir.

“Çalışmanın amacı Piaget’nin bilgi kuramının ülkemizde ve dünyada en yaygın ve kapsamlı kuram olmasından hareketle insanların iç içe olduğu ancak çoğunlukla farkında olmadığı zaman ve mekân olgularının kendilerinde nasıl gelişim gösterdiğini incelemektir. Gelişim çocuğun anne karnına düştüğü andan itibaren başlayan bir süreçtir. Ancak zaman ve mekâna ilişkin farkındalık zihinsel süreçlerle ilişkili olduğundan ve zihinsel gelişim de dış dünya ile etkileşime bağlı olarak kurulduğundan Piaget bu dönemi çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren başlatır. Çünkü anne karnındaki çocuğun zihinsel gelişimini incelemek zordur. Bu bağlamda çalışmanın önemi belli bir zamanda ve mekânda doğan çocuğun bu bilince ne zaman ulaştığını saptamaktır.

Piaget’e Göre Çocuklarda “Zaman” Kavramının Oluşumu

Zaman, sürekli iç içe olduğumuz çok önemli bir olgudur. Onunla birlikte ve onun içinde yaşadığımızdan bir şüphe yoktur. Fakat zamanın gerçekten ne anlama geldiğini sorduğumuz zaman bu soruya hemen cevap veremeyiz. Felsefe tarihinde bu soruya cevap vermek için pek çok girişim olmuştur. Zaman, insan bilgisinin imkânı ve şartları üzerine fenomenolojik yansımanın anahtar kavramlarından biridir. Eğer birisi daha çok öğretmenlerin kullandığı gelişim psikolojisi ile ilgili metinlere bakarsa, zamanın tamamen bilimsel açıklamasını görür. Bu durumda Piaget’nin zaman algısı rasyonel bilginin geleneklerinde temelini saklamayan bilişsel psikolojiye doğru yönelmiş bir algıdır (Lippitz, 1983).

Piaget çocuklarla ilgili araştırma yaparken onların davranışlarını ve tepkilerini gözlemlemiştir. Sorulara verdikleri cevaplar yöntemiyle onların hangi düzeyde olduklarını anlamaya çalışmıştır (Piaget, 2016). Piaget’e göre çocukların zaman kavramını idrak etmeleri onların zihinsel gelişimine ve çevreyle olan etkileşimine

bağlıdır. Diğer sosyal ve kültürel faktörler onların bu kavramı anlamalarına katkıda bulunmaktadır (McLain, 2007). Zaman kavramını çocukların olaylara verdikleri tepkilerden, onların hal ve hareketlerinden, sorulara ne şekilde cevap verdiklerinden bağımsız bir şekilde anlamak zordur. Yetişkinlere verdikleri cevaplar sayesinde onların bu kavramı ne şekilde ve hangi düzeyde oluşturmaya başladıkları görülür.

Piaget’e göre zaman kavramı, kısa sürede ve kolaylıkla ortaya çıkan bir olgu değildir. Bunun için zihnin yapılaşmasına ve gelişmesine ihtiyaç vardır. Bu sayede çocuk birtakım bilişsel yetileri edinir. Bu yetilerden ilki olayları zamana bağlı olarak sıralama iken diğeri ise sınıflandırma işlemidir. Bu işlemde bütünün parçalardan veya tüm grubun alt gruplardan daha büyük olduğu anlaşılmaktadır (Kurtuluş, 1999). Çocuğun olaylar arasında öncelik sonralık ilişkisi kurması onun zaman kavramına ilişkin bilişsel becerilerinin oluşmaya başladığını göstermektedir.

Çocuk, dünyaya geldiğinde zaman kavramının ne olduğunu bilmez. Bebeklik yaşantısı boyunca da bu kavramın tam olarak ne ifade ettiği konusunda bir bilgisi yoktur. 2 ve 4 yaş arasındaki günlük etkinliklerini zamanla bağdaştırmaya çalışır. Bu şekilde yemek yeneceği ve babanın eve geleceği zamanı anlamaya çalışır. Bu yaş grubundaki çocuğun zaman kavramı çok sınırlıdır. Neredeyse bütün konuşmaları şimdiki zaman üzerine kuruludur. Çocuk, 3 yaşına geldiğinde geçmiş ve geleceğe ait kelimeleri anlamaya başlar (Akman, 1995).

Duyu-hareket dönemindeki çocukların zaman kavramı şimdi ile sınırlı olduğundan çocuk 2 yaşında - sonra, bir dakika sonra- gibi sınırlı sayıda geleceği ifade eden kelimeler söyler. En son oluşan zaman kavramı ise geçmiştir. O da 36 ay dolaylarında oluşmaya başlar. O halde çocuk, 18-48 aylar arasında ilk olarak şimdiyi, 30 ay dolaylarında geleceği ve nihayetinde de geçmiş zamanı betimleyen kelimeler kullanır (Fişek ve Yıldırım, 1983). İşlem öncesi dönemdeki çocuğun zaman kavramı davranışla ilişkilendirilir. Ancak bu ilişkinin her durumda geçerli olduğunu söylemek zordur. Çocuk, “şimdiki zamanda” ve “bu noktada” yoğunlaşmaktadır. Geçmiş silik bir resim iken, gelecek her türlü yeniliklere açık bir süreçtir (Yılmaz, 2005). Görüldüğü üzere duyu-hareket ve işlem öncesindeki çocukların zaman algısı daha çok şu anda ne yaptıkları ile ilgilidir. Geçmiş ve gelecek zaman arasında bağlantı kurma kabiliyetleri zayıftır.

Çocuklar açısından zaman, her yerde aynı şekilde gerçekleşen, tek bileşenli bir olgu değildir. Piaget açısından duyu-hareket dönemindeki çocuklar, “birbirini takip etme” ile “süre”yi mantıksal bakımdan birbiriyle ilişkilendirme konusunda başarılı değillerdir. Yetişkinlere göre aynı anda başlayan ve biten olayların süreleri de eşit olmak zorundadır. Ancak pek çok çocuk bu akıl yürütmede başarısızdır (Akman, 1995). Çocukların bu kavramlar arasında mantıksal bir bağ kuramamasının nedeni zihinsel gelişimlerinin tam olarak olgunlaşmamasıdır. Zihinsel gelişimlerini tamamlamamış çocuklar farklı perspektiflerden bakmayı beceremezler. Kavramlar arasında ilişki kurma, aynı anda başlayıp ve biten iki olayın aynı süreye sahip olduğunu anlama konusunda zayıftırlar.

İşlem öncesindeki bir çocuğa ileride ne olmak istediği sorusu sorulursa, o muhtemelen yarından bahsedecektir. Yine o, uzun zaman önce zaman diliminden dünü ve geçen yılı algılamaktadır. İçinde bulunulan anın etrafında gerçekleşmiş olaylar işlem öncesindeki bir çocuk için en dikkate değer olaylardır (Akman, 1995). Bu dönem yaklaşık olarak 2-7 yaş arasını kapsar. Çocuğun geçmiş zamana ilişkin yaşadıkları sınırlı olduğundan onun bu kavramdan dünü anlaması haklı bir düşüncedir. Dış dünyayı tam olarak tanımadığı ve bu konuda çok bilgisi olmadığı için de uzak gelecekte yarının anlaşılması kabul edilebilir bir düşüncedir. Dolayısıyla bu dönem aralığındaki çocuklar, içinde bulunduğu zamanın çevresinde gerçekleşen olayları yaşamının en önemli olayları olarak kabul eder.

Piaget, 5 yaşındaki bir çocuktan mevsimlerle ilgili bazı resimleri kronolojik sıraya koymasını ister. Ancak çocuk resimleri doğru yerlerine koyma konusunda başarısızdır. Bu başarısızlığın nedeni çocuğun resimlerin mevsimlerle bağlantılı olduğu konusunda zorluk çekmesi ve çocuğa göre resimlerin görüldüğünden daha karmaşık düzeyde olmasıdır. Aynı çocuk yan yana sıralanmış altı şişenin yerlerinin değişmesi sonucu hangisinin önce hangisinin sonra başka bir yere konulduğunu takip edememektedir. Piaget, hangi şişelerin yer değiştirdiğini sorduğunda aldığı cevap olayın öncelik sonralık sırasına göre değil de şişelerin boş ya da dolu olduğuna göredir. Bu durum çocuğun olayı takip edemediğini ve öncelik sonralık ilişkisi arasında bir bağlantı kuramadığını göstermektedir (Piaget, 2007).

Piaget, zaman kavramının elde edilmesini mesafe, hareket ve hızla ilişkili olarak ele almaktadır. Bu kavramın kazanılması için hareket ve hız kavramlarının da aynı oranda gelişmesi gerekmektedir (Piaget, 2007). Çocuklar, zamanın sürekli devam eden bir olgu olduğunu anlamakta zorluk çekerler. Yapılan bir çalışmada iki oyuncak araç, aynı zamanda hareket ettirilmiş ve hareketleri aynı zamanda sonlandırılmıştır. Ancak bu oyuncaklardan birinin hızı ötekinden daha fazladır. Bu yüzden hızı fazla olan daha uzağa doğru hareket etmektedir. Küçük yaşlardaki bir çocuk zaman, mesafe ve hareket eden oyuncakın hızı arasındaki ilintiyi kavrayamadığından bu farklılığı kabul etmez ve tanımaz. 6-7 yaşlarına gelen çocuk, iki aracın aynı anda başladığını ve aynı anda durduğunu anlar. Ama bu noktada mesafeyi anlamadığı fark edilir (Ülgen ve Fidan, 1984). Zaman olgusu, mekân ve nicelik kavramları gibi kendiliğinden, doğal bir şekilde ortaya çıkmamakla birlikte çocuk tarafından oluşturulmaktadır. Bu da zamanın, hız ve hareket ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmalar çocukların 7 yaşına kadar bu kavramları bağdaştıramadığını ve dolayısıyla aralarında ilişki kuramadığını göstermektedir (Güven, 1988).

Piaget’e göre çocuklarda zaman algısının gelişimi genetik özelliklere bağlı olarak zekânın gelişiminin özel bir durumudur (Lippitz, 1983). Biz duyu-motor, sezgisel ve son olarak da işlemsel zamana sahibiz. Onlar başarının ne anlama geldiğini açıkça bilmezler. Hareket halinde olan iki veya daha fazla objeden birinin diğerlerinin önüne geçmesi çocuğa göre onun başarılı olduğunu gösterir (Lippitz, 1983). Başarı tek başına kavram olarak bir şey ifade etmezken hareket halindeki objelerle karşılaştırılması sonucunda çocukta bir anlam ifade etmeye başlamaktadır. Görüldüğü üzere zaman kavramı hız kavramına bağlı olarak anlaşılmaktadır.

Çocuklarda sezgisel düşünmeye paralel olarak sezgisel zaman düşüncesi vardır. 4 yaşından yaklaşık 7-8 yaşına kadar olan dönemi kapsar. Sezgisel zaman, belli nesne ya da hareketlere bağlı olan tek bir akışı olmayan bir zamandır. Hareket eden iki nesne aynı A noktasından yola çıkıp iki farklı B ve B’ noktasına ulaştığında, 4-5 yaşlarındaki çocuk ikisinin de aynı anda yola çıktığını bilir. Fakat kolayca algılanabildiği halde varış zamanının aynı olmasına karşı çıkar. Nesnelerin biri durduğunda öbürünün de durduğunu kabul eder, ancak hareketlerin aynı anda durduğunu kabul etmez. Çünkü henüz farklı hızlara özgü bir zaman tasarımı yoktur. “Önce” ve “sonra”yı zamansal değil, mekânsal bir silsile olarak algılar. Daha hızlı kavramı, daha fazla zaman anlamına gelmektedir. Tahminlerin giderek düzelmesiyle, sezgilerin eklenmesiyle bu ilk zorlukların üstesinden gelindiğinde, hala yerel zamanları tek bir zaman içinde birleştirmede sistematik bir yetersizlik görülür. Örneğin eşit miktarda akan iki su, aynı anda iki boru aracılığıyla farklı biçimlerdeki iki şişeye akarken şu yargılara yol açar: 6-7 yaşlarındaki çocuk başlangıç ve sonların aynı yani eş zamanlı olduğunu anlar, ancak suyun bir şişeye aktığı kadar öbürüne de aktığını kabul etmez. Yaşla ilgili durumlar da benzer düşüncelere yol açar; A’nın B’den önce doğması onun daha büyük olduğu, daha büyük olması da B’nin ona yetişemeyeceği ya da onu geçemeyeceği anlamına gelir (Piaget, 2016).

İşlem öncesindeki çocuklar daha hızlı meydana gelen bir şeyden daha uzun bir zamanı anlamaktadırlar. Mesela okula ne zaman vardıkları sorulduğunda birisi çeyrek saatte cevabını verebilir. Sonra okula koşarak gitmenin çeyrek saatlik zaman diliminden uzun mu yoksa kısa mı tuttuğu sorulur. Bu soru çocuklar tarafından genellikle çeyrek saatlik zaman diliminden daha uzun olarak cevaplanır. Nedeni ise çocuğun görece olarak değişen süre miktarını anlamak için yapılan işin oranıyla işin yapıldığı hız arasında doğru bir ilişki kuramamasıdır. Bu noktada mantıksal çıkarımlar şu şekildedir: Daha hızlılığın anlamı daha fazla iş yapılmasıdır ve daha fazla işin anlamı da daha fazla zaman harcanmasıdır. Buradaki başarısızlığın sebebi, işlem öncesindeki çocuğun akıl yürütme ve düşünce sisteminin sınırlı olmasıdır (Güven, 1988).

Piaget’e göre zaman, saf olmayan formunun dışında çocuklarda işlemsel zekâyâ kadar bulunmaz. Saf olmayan formunu şu şekilde açıklayabiliriz: Objelere bağlı olarak eylemin ya da hareketin yönlendirilmiş ilerlemesini pragmatik bir şekilde eylemin içine yerleştirebiliriz. Örneğin çocukta fiziksel etki daha uzun ağaçlar daha yaşlı, daha uzun adımlar daha hızlı olduğu anlamlarına gelmektedir. Piaget, çocuklarda a priori düşüncenin olduğunu oldukça farkındadır (Lippitz, 1983). Yani tecrübeden bağımsız bir zaman kavramı vardır. Ancak bu kavram zekânın gelişimine bağlı olarak çocukların zihninde olgunlaşmaktadır. “Piaget’e göre herhangi biri, zaman çocukların karakteristik temsili aktivitesinin objesi olmadığı için, zamanın çocukların görüşü olduğunu net bir şekilde söyleyemez. Zira zaman iç algıya aittir. O, sezgisel ve uygulamalı değildir, zihnin mantıksal bilişsel yapısının mekânsal olmayan bir şemasıdır. O, zihinsel bir yapıdır.” (Piaget, 1981).

İşlem öncesi dönemin son zamanlarında (5-7 yaş) çocukların zamana dair bilgilerinin miktarında bir kıpırdanma ve artış olur. Mesela çoğu 6-7 yaş arasındaki çocuğa mevsim kartları verildiğinde onlar, bunları düzgünce sıraya sokabilmektedir. Çocuk somut işlemler dönemine (7-11 yaş) geçtiğinde haftanın günlerini ve yılın aylarını sıraya koymayı öğrenir. Yine bu süreçte okulun da etkisiyle haftalık ve yıllık rutinler öğrenilmeye başlanır (Çelik, 2005). Çocuk zaman kavramını ancak somut işlemler döneminde yetişkinler gibi öğrenmeye başlar.

Anlaşıldığı üzere zaman soyut bir kavram olduğu için çocuklarda bu kavram kendiliğinden ortaya çıkmamaktadır. Zamanın öğrenilmeye başlandığı 4 yaşından itibaren, bunun daha doğru bir şekilde anlaşılması için iyi düzenlenmiş bir öğretime ihtiyaç vardır. Bununla beraber birtakım zihinsel gelişmelere ihtiyaç duyan zaman kavramının içinde bulunan toplumdaki ortak anlamının birey üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda çocuğa 4 yaşına geldiğinde zamanı anlaması için eğitim verilebilir. Fakat Piaget’in deyişi ile zaman kavramının ve algısının içselleştirilebilmesi için çocuğun belli bir zihinsel olgunluğa ve birtakım yaşamsal deneyimlere sahip olması gerekmektedir (Safran ve Şimşek, 2009; Ekinci, 2020). Piaget’e göre çocuklarda zaman kavramının gelişimini ele aldıktan sonra şimdi de mekân kavramının nasıl oluştuğunu incelemeye çalışalım.

2. Piaget’e Göre Çocuklarda “Mekân” Kavramının Oluşumu

Mekân, çoğu zaman cismin içinde yer aldığı boş bir kutu olarak ele alınırken, zaman ise bir olayın ötekini başarılı bir şekilde takip ettiği hareketli bir film olarak ele alınmaktadır. Fakat mekân sadece boş bir içerik değildir. O, hayal ettiğimiz ya da algıladığımız cisimler arasındaki ilişkiler bütünüdür. Daha doğrusu bu cisimlere bir şekil verdiğimiz ilişkilerin tamamıdır. Mekân, duyuşal dünyanın bir mantığıdır: anlamlı bir bütün içerisine parçalarını uyarlayan ilerleme, çarpışmalara ve serilere benzerdir. Bu bölümler ve ilişkiler kavramları oluşturur. Mekânın metrik sistemi sayısal işlemlerin ve rakamların bir bileşimidir. Çünkü o mantığın bir formu olup her şeyden öte onların dönüştürdüğü ve yol açtığı deneyimlerden ayrılmaz somut işlemlerin bir sistemidir. Geometri saf mantık olarak görülürken, mekân bir içerik ya da özünden bağımsız bir form olarak görülür (Piaget, 2007).

Piaget’in düşüncelerini ele aldığımızda onda mekân kavramının mantığın bir formu olarak zihinde doğuştan yer aldığını görmekteyiz. Burada Kantçı bir düşünceyle karşılaşmaktayız. Kant’ın deyimiyle zaman ve mekân gibi formlar zihinde a priori olarak yer alsın da tecrübelerin de etkisiyle insanlar ilerleyen dönemlerde bu kavramlara ilişkin farkındalık kazanmaktadır. Tekrar Piaget’e dönecek olursak onun araştırmalarına göre de çocuklar mekân kavramına doğuştan sahiptir. Ancak bunun için zihinsel yeterliliğe henüz erişemediklerinden mekâna ilişkin herhangi bir bilince sahip değildirler. Bunun için çocuk her döneme ilişkin kazanımları elde ederek mekân bilgisine sahip olmalıdır.

Her dönemin mekân kazanımına ilişkin görevlerini incelediğimizde ilk olarak duyuşal motor döneminde (0-2 yaş) çocuk, renkten ve şekilden ibaret olarak düşündüğü oyuncakı yakalamaya çalışırken belli bir hedefe yönelik olmayan rastgele hareketler yapar. Bunun sebebi henüz duyuşal eş güdümsüz olmasıdır. Göz ve el birlikte hareket edemez. Zihin, el ile oyuncak arasındaki mesafeyi tam olarak anlamaktan uzaktır. Bu yaş aralığında mekânsal ilişkilerin çocuk tarafından kavranması oldukça güçtür (Gür, 2002). Çocuğun mekâna ilişkin verileri algılaması için bu dönemdeki zihinsel gelişimi yetersizdir.

İşlem öncesi dönem (2-7 yaş), kavram öncesi aşama (2-4 yaş) ve sezgisel aşama (4-7 yaş) olmak üzere iki bölüme ayrılır. Kavram öncesi aşamada bebek, bir cismin uzamsal açıdan hareket edip yer değiştirse de hala kendi devamlılığını koruduğu düşüncesine sahiptir. Bu dönemde çocuk, gittikçe artan bir şekilde dış dünya ve kendi eylemlerinin soyut betimlemelerini denemeye başlar. Sezgisel aşamada çocuklar korunumu kavrayamayabilirler. Bu yaş aralığında dil gelişimi ortaya çıkmıştır. Çocuk algı alanına girmeyen cisimlerden de söz etmeye başlar fakat bütünü oluşturan parçalar arasında doğru bir ilişki kuramaz. Oran, uzaklık, tekrar, süreklilik gibi ilişkiler ve perspektif çocuk tarafından dikkate alınmaz (Gür, 2002).

4 yaşına doğru çocuk, bilişsel bakımdan daha da büyür. Somut cisimlerin yerini alan zihinsel sembollerini biçimlendirme, nesne ve olaylara işaret eden kelimeleri kullanabilme, çoğu kez tutarsız olsa da cisimleri gruplayabilme, çok ilkel düzeyde akıl yürütebilme ve zihinsel imajlar kullanabilme kabiliyetine ulaşır (Yapıcı,

2006). Çocuklarda mantıksal düşünmenin ve sayı, zaman, mekân, boyut, hacim, uzaklık kavramlarının oluşmaya başladığı, korunumun kavrandığı dönem somut işlemler dönemidir (Çukur ve Delice, 2011). Anlaşıldığı üzere bu dönem, çocuk açısından oldukça kritik olup hayati bir öneme sahiptir.

Piaget'nin sınıflandırmasına göre çocuğun öncelikle algıladığı mekânsal ilişkiler yakınlık, kopukluk, düzen, çevreleme ve sürekliliktir. İşlem öncesi dönemde olan bir çocuk, içinde bulunduğu mekân dâhilinde yer değiştiren cisimler arasındaki ölçeksel farklılıkları tam olarak kavrayamadığından cisimleri çizgisel olarak ifade etmesi istendiğinde uzaklık ve açı gibi kavramları gerçek çizime yansıtamaz. 4 yaş civarında ise çizdiği bir kapalı geometrik şeklin içine, dışına veya kenarına çizdiği çizgiler, çizdiği iki cisim arasındaki yakınlık ve kopukluk ilişkilerinin kurulduğunu gösterir. 7 yaş dolaylarında ortaya çıkan çizgi dizileri ya da birtakım çizgilerle çevrelenmiş şekillerin ifadesi ise çevreleme ve düzen ilişkileri ile birlikte süreklilik ilişkisini yansıtır. 11 yaşında bir çocuğun çizdiği resimde Piaget'nin bahsettiği bütün mekânsal ilişkileri görmek mümkündür (Çanakçıoğlu, 2012).

Piaget'e göre bir nesnenin bilgisine sahip olmak, eğer o nesneyi yeniden oluşturmak demek ise, bu bilginin biçimsel ve işlemsel olması gerekmektedir. Biçimsel yön, görme, dokunma kısaca duyuyla ilgili iken; işlemsel yön nesneyi yeniden oluşturmak için gerekli dönüşümlere imkân verecek şekilde onun üzerinde girilen eylemlerle ilgilidir. Görüldüğü üzere zihinsel düzeye bakılmaksızın algı ile zekâ arasında bir ayrım yapılmaktadır. Aynı ayrımla mekân olgusunda da karşılaşmaktayız. Algısal mekân ve zihinsel mekân olarak karşımıza çıkmaktadır (Akarsu, 1984). Piaget'nin deyişiyle mekân kavramının karşısında yer alan mekânsal algı, daima görece niteliğini korur ve algısal yapılarda bulunmayan tersine-çevrilebilirlik özelliğinden mahrum olduğu için de, hiçbir zaman birtakım sistematik çarpıtmalardan tümüyle arınamaz. Zihinsel mekân ise, işlemsel düşünme devresinin öncesine ve sonrasına denk gelecek biçimde, duyuşal-devinimsel mekân ve yeniden-canlandırılan mekân aşamalarını içerir (Piaget, 1960).

Çocuğun ilk iki yılında ortaya çıkan duyuşal-devinimsel mekân algısı, mevcut dönemin en önemli zihinsel yetilerinden biridir. Mekân düşüncesine ilaveten, pratikte yaşanmış, düzenlenmiş, eylem düzeyinde dengelenmiş bu mekân olgusu, yine de zihinsel olarak canlandırılma seviyesine hala ulaşmış değildir. Tekrar canlandırılan mekân olgusu, hemen hemen iki yaşında başlar ve gerekli olgunluğa ancak somut işlemler düzeyine ulaştığında yani on iki yaşlarında girer. Bu, mekânsal eylemin hatırlanması değil, simgesel ve içselleştirilmiş bir eylemdir. Diğer bir deyişle zihinde canlandırma, oluşturma ve yeniden üretmedir. Duyuşal devinimsel mekândan, işlemsel mekâna geçiş uzun, ancak yavaş ilerleyen ve eylemden işleme doğru soyutlaşan bir süreçtir (Piaget, 1960).

Mekânın çözümlenmesine ilişkin Piaget üç tür ilişki saptar: Bunlardan birincisi uzaklık kavramına dayanan ve şekillerin eşdeğerliliğinin matematiksel eşitliğe bağlı olduğu metrik (Euclidci) mekân ilişkileridir. İkincisi olan projektif mekân ilişkilerinin temelinde düz çizgi vardır. Bu, şekillerin benzerliğini perspektif görünüş ya da bu görünüşün dönüşümleri sağlar. Üçüncü türdeki ilişki ise topolojik mekândır. Bu da bütünüyle belli bir formun içerisinde var olan niteliksel ilişkilere dayanır (Laurendeau and Pinard, 1970). Piaget'nin dikkatli bir şekilde altını çizdiği husus, çocukta mekân düşüncesinin, tarihsel açıdan matematiğin ortaya çıkışında görülen oluşumlara ters yönde hareket ettiğidir. Her ne kadar matematikçiler tarafından en son keşfedilmiş olsa da, topolojik ilişkiler mekân düşüncesinin özünü oluşturur. Perspektif ve Euclidci yapılar, topolojik yapılar üzerinde kuruludur. Piaget ve Inhelder'in çocuklarla yaptıkları deneylere göre, önce topolojik mekânın zihinsel olarak yeniden canlandırılması ortaya çıkmaktadır. Sonra bunu projektif ve Euclid mekânlarına ilişkin işlemlerin izlediğini göstermektedir (Piaget, 1967).

Topolojik mekânın, çocuğun nesneler üzerindeki gerçek, somut eşya ve nesnelerle oynamasının, sezgisel mekânın, yapılandırılmış, sistemli ve düzenli tekrarlarla canlandırılması için kullanılan bir sıçrama tahtası olduğunu göstermektedir. Bu topolojik algılar şu bağıntıları içerir: Yakınlık, kopukluk, sıra-düzen, çevreleme, süreklilik (Holloway and Piaget, 1967). Bu tür algıların ve tekrar canlandırmaların düzenli bir şekilde gerçekleşmesi için çocuğun aşağı yukarı yedi yaşına ulaşınca değin sezgisel mekânın boyutlarını belirlemeye ihtiyacı vardır. Daha sonraki süreçte özümsemiş ve tersine çevrilebilir işlemlere dönüşebilme imkânı ile farklı bir aşamaya geçilir. Bu aşama parçalara ayırma, parçaları toplama, dögüsel ya da doğrusal sıraya dizme,

komşuluk alanlarının karşılıklılığı, simetrik ilişkiler ile elemanların ya da ilişkilerin tamamını içinde barındırır (Piaget, 1960).

Projektif mekân kavramının gelişimi topolojik mekân kavramında olduğu gibi üç genel aşamada özetlenebilir: Başlangıçta duyuşal-devinimsel olan algısal faaliyetler, giderek yeniden-canlandırmalar aracılığı ile perspektif ve uzaklığın değişkenliğinden kaynaklanan çarpıtmalara rağmen, şekil ve boyutların değişmezliği gibi kazanımlarla, nihayetinde perspektiflerin koordinasyonunda ve bakış noktasının tersine-çevrilebilirliğinde yetkinliğe ulaşmaktadır. Var olan topolojik işlemler, perspektif işlemlerin eklenmesiyle daha da zenginleşmektedir (Akarsu, 1984; Canoğlu ve Geçimli, 230).

Euclid mekânı da topolojik mekâna bağlı olarak ilerler. Projektif mekân, bir cisme ait çeşitli bakış açılarının bir araya getirilip bütünlleştirilmesi ile sınırlıdır. Euclid mekânında ise, yüzey alanlarının ve uzaklığın konumlarının gerekli olduğu genel bir referans çerçevesi içerisinde cisimlerin yerlerinin tayin edilmesi gerekir. Piaget’nin psikolojiye kazandırdığı kavramlardan biri olan korunum, yüzey alanının ya da uzaklığın, bakış açısının değişmesi halinde bile algısal çarpıtmalara karşılık nicelik boyutunun korunacağını ifade eder. Somut işlemler döneminde edinilen korunum, işlemsel düşünebilmenin bir sonucudur. Yüzey alanlarla ve uzunlukla ilgili korunumun kazanılabilmesi, ancak perspektiflerin simetrik olması durumunda olanaklıdır. Bu sebeple Piaget, projektif ve Euclid mekânların paralel bir kavramsal ilerleme gösterdiğini ifade etmektedir. Sezgisel bir biçimde işlem öncesi dönemde içselleştirilmeye ve koordine edilmeye başlanan Euclid mekânına ait ilişkiler ancak, ilk korunumların (yüzey, uzaklık) ortaya çıktığı somut işlemler döneminde, gerçek anlamda metrik ve ölçülebilir bir mekân kavramına ulaşmaktadır (Akarsu, 1984; Piaget, 2016).

Özetlemek gerekirse Piaget mekânsal kavramların gelişimi ile ilgili üç önemli katkı sunmuştur: Birincisi diğer kavramları edinmede de anlaşıldığı üzere, çocuğun hareketleri dış dünya ile etkileşim kurarak, önce devinimsel hareketlere, sonra içselleştirilmiş eyleme ve nihayetinde işlemsel eylemlere dönüşmesidir. Kavramların özünde eylem bulunmaktadır. İkincisi genel inanışın aksine, mekânsal kavramlar sadece algı seviyesinde ortaya çıkmamaktadır. Mekân, yaşantıda var olan bir olgu gibi görünse de kavram olarak, zihinde evrimleşme ile edinilmektedir. Sonuncusu yani Piaget’nin mekâna dair temel hipotezi şöyledir: Çocukta mekân kavramı, tarih oluşumunun aksine, mantıksal bir gelişim izlemektedir. Önce topolojik ilişkiler, sonra ona paralel bir şekilde projektif ve Euclid mekânına ilişkin bağıntılar ortaya çıkmaktadır (Akarsu, 1984).

SONUÇ

Piaget’e göre zaman ve mekân kavramlarının çocuklarda ortaya çıkması belli mantıksal sıralama, zihinsel gelişim ve tecrübe gerektirir. Bu kavramlar esasında Kantçı bir bakış açısıyla ele alınırsa çocuklarda a priori olarak bulunmaktadır. Ancak çocuklar her ne kadar bu kavramlarla dünyaya gelse de ilk doğdukları andan belli bir zaman dilimine kadar bu kavramları tam olarak idrak edememektedirler. Piaget, çocukları incelemek için gelişimlerini 4 aşamada ele almakta ve ilk aşama olan duyu-hareket döneminde çocukların reflekslerle hareket ettiğini dolayısıyla zaman ve mekâna dair herhangi bir farkındalıklarının olmadığını söylemektedir. İşlem öncesi dönemde zihinsel gelişime ve yaşantılara bağlı olarak çocukların davranışlarından bu kavramların geliştiğine dair çıkarımlar yapılabilir. Gündelik yaşantılarını kontrol edecek ve dünyayı daha iyi anlayabilecekleri dönem ise somut işlemler dönemidir. Bu dönemde hem zaman hem de mekân kavramı yetişkinlerin anladığı şekilde olgunlaşmaktadır. Soyut işlemler döneminde bu kavramlar tam olarak gelişmekte ve çocuk yaşantısında zaman ve mekâna dair zihinsel karışıklık yaşamamaktadır. Görüldüğü üzere Piaget’nin düşüncesinde çocuğun bu kavramları tam olarak idrak edebilmesi için zihinsel gelişime ve olgunluğa ihtiyaç vardır. Piaget bu çıkarsamaları yaparken çocukların davranışlarını gözlemlemiş ve onlara sorduğu soruların karşılığında aldığı cevaplar sayesinde gelişim dönemlerine göre onların hangi aşamada olduğuna karar vermiştir. Dolayısıyla Piaget çocuklara ilişkin görüşlerini onların gerçek yaşantılarından, davranışlarından, sorulara ilişkin verdikleri cevaplardan hareketle oluşturmuştur. Sonuç olarak zaman ve mekân algısı çocuklarda doğuştan bulunsun da, bunların tam olarak olgunlaşabilmesi için çocukların somut işlemler düzeyine erişmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Akarsu, Füsün, “Piaget’ye Göre Çocukta Mekân Kavramının Gelişimi”, Mimarlık 84/9, 22/9, 1984, ss. 31-33.

International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022

- Akman, Berrin. “Anaokuluna Devam Eden 40- 69 Aylık Çocukların Kavram Gelişimlerinde, Kavram Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi,” (Yayımlanmış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1995.
- Cançoğlu, Seda ve Geçimli, Meryem, “Çocuk ve Mekân Algısı Üzerine Bir Uygulama”, International Journal of Interdisciplinary and Intercultural Art”, 5/10, 2020, ss. 227-237.
- Çanakçıoğlu, N. Gül, “Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi”, Mimarlıkta Malzeme, 2012/2, ss. 1-8.
- Çelik, Cengiz, Oyun Materyallerinin Okulöncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Kavram Gelişimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2005.
- Çukur, Duygu ve Delice, Ebru Güller, “Erken Çocukluk Döneminde Görsel Algı Gelişimine Uygun Mekân Tasarımı”, Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 7/24, 2011, ss. 25-36.
- Ekinci, Mehmet Can, “Piaget Bilgi Kuramı Işığında Çocuklarda Sayı ve Zaman Kavramlarının Edinimi”, https://www.academia.edu/43243796/Piaget_Bilgi_Kuram%C4%B1_I%C5%9F%C4%B1nC4%9F%C4%B1nda_%C3%87ocuklarda_Say%C4%B1_ve_Zaman_Kavramlar%C4%B1nC4%B1n_Edinimi, 2020, ss. 1-10.
- Fişek, G.O. ve Yıldırım, S. M., Çocuk Gelişimi, İstanbul: MEB Yayınları, 1983.
- Gür, Şengül Öymen, Çocuk Mekânları, Yapı Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul, 2002.
- Güven, Fergün, Dört On Yaş Grubu Çocuklarda Zaman Kavramının Gelişimi ve Bilişsel Beceriler ile İlişkinin İncelenmesi, (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1988.
- Harms, Jeanne McLain "Nurturing Children's Concepts of Time and Chronology Through Literature", Childhood Education. Summer 2007. FindArticles.com. 27 May. 2008. http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3614/is_200707/ai_n19431805.
- Holloway, G. E. T. and Piaget, Jean, An Introduction to the Child's Conception of Space, London: Routledge and Kegan Paul (published in conjunction with the National Froebel Foundation), 1967.
- Kurtuluş, Elif, “Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yaratıcı Etkinlikler Yoluyla (Zaman Kavramı) Öğretilmesi”, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1999.
- Laurendeau, Monique and Pinard, Adrien, The Development of the Concept of Space in the Child, New York: International Universities Press Inc., 1970.
- Lippitz, Wilfried, “The Child's Understanding of Time”, Phenomenology+Pedagogy, 1/2, 1983, p. 172-180.
- Piaget, Jean and Inhelder, Barbel and Szeminska, Alina, The Child's Conception of Geometry, New York: Basic Books Inc., Publishers, 1960.
- Piaget, Jean and Inhelder, Barbel, The Child's Conception of Space, New York: W. W. Norton and Company Inc., 1967.
- Piaget, Jean, Einführung in die Genetische Erkenntnistheorie, West Germany: Suhrkamp, Frankfurt, 1981.
- Piaget, Jean, The Child's Conception of Time, A. J. Pomerans (çev.), London ve New York: Routledge, 2007.
- Piaget, Jean, Zekâ Psikolojisi, İsmail Hakkı Yılmaz (çev.), İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2016.
- Piaget, Jean, Çocuğun Gözünden Dünya, Ankara: Dost Kitabevi, 2016.
- Piaget, Jean and Inhelder, Barbel, Çocuk Psikolojisi, Orçun Türkay (çev.), İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2016.
- Safran, Mustafa ve Şimşek, Ahmet, “Çocuklarda Zaman Algısının Gelişimi”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2/6, 2009, ss. 542-548.
- Şahin, Aydoğan Nilüfer Emet, Çocuklarda Mekân Algısı ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Tasarımın Önemi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2019.
- Tatlı, Cemre Erten, Piaget'ye Göre Göreli Kavramların Kazanılması: 27 Yıl Sonra Yeniden İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2013.
- Ülgen, Gülten ve Fidan, Emel; Orta Dereceli Kız Teknik Öğretim Okulları Çocuk Gelişimi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1984.
- Yapıcı, Şenay ve Yapıcı, M., “Çocukta Bilişsel Gelişim”, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 6/1, 2006.
- Yılmaz, Sevgi, “Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarına Zaman Kavramı Öğretilmesi”, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, 2005.

**“CİNGO” KİTABININ OKURLARDAN ALINAN GÖRÜŞLER DOĞRULTUSUNDA ÇOCUĞA
GÖRELİK İLKESİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Emine SUR¹, İkbal AKKAR²

Özet

Çocuğa görelık çocuk kitaplarında yer alması gereken önemli ilkelerden bir tanesidir. Bu bağlamdan yola çıkılarak bu araştırmanın amacı, Şermin Yaşar tarafından kaleme alınan “Cingo” kitabının çocuk okurlardan alınan görüşler doğrultusunda çocuğa görelık ilkesine uygun olup olmadığını tespit etmek olarak belirlenmiştir. 25 6. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analiz işlemleri aşamasında, nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonunda çocuk okurların %76’sının kitabın tüm bölümlerini beğendiği; %26’sının kitabı okurken mutlu hissettiği; %40’ının Cingo’nun ilginç bir karakter olduğunu düşündüğü; %60’ının tüm karakterleri beğendiği, %32’sinin en beğendiği karakterin Cingo olduğu; %96’sının kitabı anlaşılır bulduğu; %72’sinin yeni kelimeler öğrendiği, yanlış telaffuz ettiği kelimelerin farkına vardığı, yeni deyim ve atasözleri öğrendiği için dil gelişimlerine katkısının olduğunu düşündüğü; %60’ının bu kitabı okuduktan sonra günlük hayatlarında köpekleri daha çok sevdiği, onları daha fazla beslediği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçtan hareketle “Cingo” kitabının çocuğa görelık ilkesini taşıdığını söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: çocuk okur, çocuğa görelık, cingo

**EXAMINING THE CİNGO BOOK IN TERMS OF RELATIVITY TO CHILDREN IN THE LINE OF
THE OPINIONS OF THE READERS**

Abstract

Relevance to the child is one of the important principles that should be included in children's books. Based on this context, the aim of this research is to determine whether the book "Cingo", written by Şermin Yaşar, is suitable for the principle of being suitable for children in line with the opinions received from child readers. Interview technique was used in the research conducted with 25 6th grade students. During the analysis process of the obtained data, the descriptive analysis technique used in qualitative research was applied. At the end of the research, 76% of child readers liked all parts of the book; 26% felt happy while reading the book; 40% thought Cingo was an interesting character, 60% liked all the characters, 32% said Cingo was their favorite character; 96% found the book understandable; 72% of them thought that it contributed to their language development because they learned new words, noticed the words they mispronounced, and learned new idioms and proverbs; After reading this book, it was concluded that 60% of them love dogs more and feed them more in their daily lives. Based on this result, it is possible to say that the book "Cingo" carries the principle of being suitable for the child.

Keywords: Child reads, childlike, cingo

GİRİŞ

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu düşünce ve dünyalarını sanatsal niteliğe sahip olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2017:17). Çocuk edebiyatı ürünleri; çocukların anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilecek niteliğe, Türkçenin yaratıcı anlatım olanaklarıyla kurgulanmış bir dil ve yaşam alanına sahip olmalıdır. Çocukların anlama, anlatma ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi; çocuk kitaplarının öncelikli olarak okurun büyüme ve gelişme çağına, psikolojisine, sözcük ve kavram ilgisine, algılama dünyasına uygun şekilde hazırlanmasını gerektiren çocuğa görelık ilkesini taşımasına bağlıdır (Sever, 2007; Şirin, 1998).

¹MEB, eminesur30@gmail.com

²MEB, ikbalakkar44@gmail.com

Çocuğa görelik ilkesine göre bir metin çocuğun düşlem gücüne seslenmeli, onun rahatça ve tat alarak okuyup anlayabileceği dili ve anlatımı içinde barındırmalı, ilgi duyabileceği konuları işlemeli, duygu ve düşünce yönünden beslemeli, kurgusu ve olay örgüsü karmaşık olmamalıdır (Yurttaş, 1997). Alanyazın incelendiğinde çocuğa görelik ilkelerinin; konu, izlek, plan, ileti, karakter, dil ve anlatım, eğitsel nitelik başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Araştırmacıların belirlediği çocuğa görelik ilkelerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür Oğuzkan (2001), Nas (2002), Sever (2007), Karaca ve Temizyürek (2017), Akyüz (2018):

Konu: Ele alınan konu, çocukların yüreklerinde sevgi, dostluk ve barış anlayışını, yardımlaşma ve dayanışma duygusunu geliştirmelidir./ Çocuğun doğasına uygun biçimde yapılandırılmış çatışmalar yer almalıdır./ Çocuğun seviyesine uygun ruhsal çözümlemeler barındırmalıdır./ Yaşama sevinci ve iyimserlik aşılamalıdır./ Çocuk yayınlarında ele alınan konular genellikle eğlendirici ve dinlendirici nitelikte olmalıdır. Seçilen konuların bir bölümü ise çocukları düşünmeye yöneltmeli ve onların bir takım görüşler kazanmalarını sağlamalıdır./ İçinde mizah öğelerini barındırmalıdır./ Metinde yapay, zoraki bir duygusallık yer almamalıdır./ Herhangi bir ön yargı barındırmamalıdır./ Olaylar yeterince kurgulanmadan bir şans ya da rastlantıyla sonuçlandırılmamalıdır./ Çocuk okur acıklı, üzüntü verici birçok olayla aşırı bir duygusallığa itilmemelidir.

İzlek: Metinde ele alınan izlek konu ile bağlantılı olmalıdır./ İzlek açık, belirgin olmalı; düşünceler, duygular çocuğun dünyasını yansıtmalıdır./ Metinde ele alınan izlek ve konuda aşırılığa kaçılmamalıdır.

Plan: Metinde olaylar birbiri ardına, mantıksal bir tutarlılıkla işlenmelidir.

İleti: Metnin bir ahlak yargısıyla sona ermesi çocuklara hakarettir. Çocuk eserin içeriğinden yola çıkarak yargıya kendisi ulaşmalıdır./ İletiler örtük bir şekilde ve yapıtın duygusal özelliği ile bütünleşmiş şekilde sunulmalıdır./ İleti çocuğun anlama düzeyine, duygu ve düş dünyasına uygun olmalıdır./ Çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine olumlu katkıda bulunmalıdır./ İletiler çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme ile ilgili bilişsel becerileri kadar ahlaki ve kişilik gelişimlerine olumlu katkılarda bulunmalıdır.

Karakter: Devingen, açık, inandırıcı ve gerçekçi olmalıdır./ Hem karakter hem de kişilik özellikleriyle sevimli ve ilginç olmalıdır./ Çocuğun özdeşim kurabileceği özellikler taşınmalıdır./ Eylem ve davranışları insan gerçekliğine ilişkin dönütler sunmalı ve yazınsal bir yapıtın kurgulanmasına olanak sağlamalıdır./ İdeal insan tipi oluşturma çabasına girmemelidir.

Dil ve Anlatım: Duru, akıcı, açık, çocuk okurun diline yakın bir dil kullanılmalı; gereksiz, bayağı sözcüklere yer verilmemelidir./ Abartıya kaçılmadan sanatlı anlatımlar kullanılmalıdır./ İsim ve sıfat tamlamaları, zıt anlamlı sözcükler, karşılaştırma cümleleri, devrik cümleler, betimlemeler, benzetmeler, deyimler, ikilemeler, yansıma sözcükler, ara söz ve cümleler, iç konuşmalar yer almalıdır./ Paragraflar çok uzun tutulmamalıdır./ Sözcükler, çocuğun sözcük dağarcığını geliştirici nitelikte olmalıdır. Yapıtlarda kullanılan bilinmeyen sözcük sayısı çocuğun gelişimine uygun; çocuk dünyasıyla ilişkili; kitap yazım ve noktalama açısından kusursuz, sözcükler güncel olmalıdır. /Kitap, yabancı sözcüklerden mümkün olduğunca arındırılmalı; yabancı sözcüklerin açıklamaları verilmeli; yabancı deyim, atasözleri Türkçeye uyarlanmalıdır. /10–12 yaş ve üstü çocuklara yönelik kitaplarda olumluluk ve olumsuzluk bildiren yan tümceleri de kullanarak anlamsal olarak girişik yargılar oluşturulabilir.

Eğitsel Nitelikler: Çocuğun sağlıklı bir değerler sistemi oluşturmaya yardımcı olmalıdır./ Kadına ve erkeğe yüklenen mana arasında ayrımcılık yapılmamalıdır./ Boş inançlara onay veren onları önemli kılan bir yaklaşımda bulunulmamalıdır./ Çocukların cinsel kimlikleri içerisinde kişiliklerini geliştirmelerini engelleyecek iletiler, kurgusal özellikler taşınmamalıdır./ Kurgulanan olay örgüsünde, baskıcı ve denetimci anlayış içeren bir yaklaşım sergilenmemelidir./ Dinsel veya siyasal telkinlerde bulunulmamalıdır./ Çocuğun araştırma ve deneme isteğini, girişimciliğini körelten anlayışları olumlayan bir tavır sergilenmemesi gerekmektedir.

Çocuğa görelik ilkesinin, çocuk edebiyatı ürünlerinin taşıması gereken özelliklerin başında gelmesi bu ilkeye yönelik bir dizi araştırmanın yapılmasını sağlamıştır. Ders kitaplarındaki metinler çocuğa görelik ilkesine göre değerlendirilmekle birlikte; Behiç Ak, Şermin Yaşar, Çiğdem Kaplanı tarafından kaleme alınan eserler çocuğa görelik ilkesine göre incelenmiştir (Kirazlı, 2019; Sezer, 2020). Alanyazın incelendiğinde bu yazarlar

¹MEB, eminesur30@gmail.com

²MEB, ikbalakkar44@gmail.com

arasında Şermin Yaşar’ın kitaplarının araştırmacıların dikkatini çektiği; “Dedemin Bakkalı, Abartma Tozu, Kuş Masalları, Cesaret Sandığı, Cingo, Uyuyor musun?, Oh Ne Ala Memleket, Babaannem Geri Döndü” adlı kitapları olmak üzere birden fazla kitabın çocuğa görelilik ilkesine uygun olup olmadığının incelendiği görülmektedir (Dağ, 2021; Cavga ve Eyüp, 2021). Araştırmacılar tarafından yapılan incelemeler kitabın çocuğa görelilik ilkesine uygun olup olmadığını tespit etmede bir yol olmakla birlikte; çocuk okurların bakış açısı, eserin çocuğa görelilik ilkesini taşıyıp taşımadığını belirlemede oldukça önemlidir. Alanyazında Şermin Yaşar’ın kitapları incelenmiştir ancak çocuk okurların görüşleri doğrultusunda böyle bir değerlendirme gerçekleştirilmemiştir. Mevcut araştırmada alanyazındaki bir eksikliği gidermek planlanmış, çocuk okurların görüşleri doğrultusunda “Cingo” kitabının çocuğa görelilik ilkesine uygun olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı Şermin Yaşar tarafından yazılmış “Cingo” isimli kitabın okurlardan alınan görüşler doğrultusunda çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. Uzmanlar tarafından hazırlanmış sorular Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okulda öğrenim gören 10 erkek ve 15 bayan toplam 25 öğrenciye sorulmuş ve bu öğrencilerden görüşlerden alınmıştır. Bu amaçla “Cingo” kitabı incelenmiş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme nitel araştırmalarda sık tercih edilen, sosyal gerçekliği ortaya çıkarmada derinlemesine araştırma yapmak için kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Görüşülen kişiler ile yüz yüze veri toplamak araştırmanın derinliğini artıran bir faktördür (Yüksel, 2020). Görüşme, uygulanan kurallara göre yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu araştırmada analizlerin kolay olduğu ve görüşülene kendini ifade etme imkânı tanıdığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Karasar, 2017: 212).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören gönüllü 25 öğrenci oluşturmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubu

Kod	Cinsiyet	Yaş	Sınıf
Ö1	Erkek	11	6.
Ö2	Erkek	12	6.
Ö3	Erkek	11	6.
Ö4	Bayan	11	6.
Ö5	Erkek	12	6.
Ö6	Bayan	11	6.
Ö7	Bayan	11	6.
Ö8	Erkek	12	6.
Ö9	Bayan	11	6.
Ö10	Bayan	11	6.
Ö11	Erkek	11	6.
Ö12	Bayan	12	6.
Ö13	Erkek	11	6.
Ö14	Bayan	11	6.
Ö15	Bayan	11	6.
Ö16	Bayan	11	6.
Ö17	Erkek	11	6.
Ö18	Bayan	11	6.
Ö19	Bayan	11	6.
Ö20	Bayan	11	6.
Ö21	Bayan	11	6.
Ö22	Bayan	11	6.
Ö23	Erkek	11	6.
Ö24	Erkek	11	6.
Ö25	Bayan	11	6.

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda 10 erkek, 15 bayan; 4 öğrencinin 12, 21 öğrencinin 11 yaşında ve tüm öğrencilerin 6. sınıfta yer aldığı görülmektedir.

¹MEB, eminesur30@gmail.com

²MEB, ikbalakkar44@gmail.com

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde çalışma grubunda yer alan 25 öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Sorular konu ile ilgili alan yazın taraması yapıldıktan sonra hazırlanmış ve görüşme esnasında katılımcılara bu sorular yöneltilmiştir. Görüşme sürecinde öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Cingo kitabında en beğendiğiniz ve beğenmediğiniz bölümler nelerdir? Nedeniyle birlikte açıklayınız.
2. Cingo kitabı size hangi duyguları hissettirdi? Nedeniyle birlikte açıklayınız. (üzüntü, sevinç, hayal kırıklığı, yaşama sevinci...)
3. Cingo kitabındaki karakterlerin kişilik özelliklerinin ilginç olduğunu düşünüyor musunuz? Nedeniyle birlikte açıklayınız.
4. Cingo kitabında en beğendiğiniz ve beğenmediğiniz karakter hangisidir? Nedeniyle birlikte açıklayınız.
5. Cingo kitabının dil ve anlatım yönünden anlaşılır olduğunu düşünüyor musunuz? Nedeniyle birlikte açıklayınız. (cümlelerin ve paragrafların uzunluğu, bilinmeyen kelimeler, yabancı kelimelere yer verilmesi gibi...)
6. Cingo kitabının dil gelişiminize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nedeniyle birlikte açıklayınız. (yeni bir kelime kavram, deyim, atasözü öğrenmek, bildiği kelimenin farklı anlamları olabileceğini idrak etmek...)
7. Cingo kitabından çıkardığınız mesajlar nelerdir? Bu mesajların günlük yaşantınızda değişikliğe yol açabileceğini düşünüyor musunuz?

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analiz işlemleri aşamasında, nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

BULGULAR

1. Cingo Kitabının En Beğenilen ve En Beğenilmeyen Bölümlerine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Çocuk okurların Cingo kitabında en beğendiği ve en beğenmediği bölümler

	f	%
Cingo kitabındaki tüm bölümleri beğendim. Kitap bana çok eğlenceli geldi.	20	76.92
En beğendiğim kısım kahramanların isimleri oldu. İsimler çok tatlı ve güzeller.	1	3.84
Cingo'nun eğitime gittiği yerler çok eğlenceliydi. En beğenmediğim yer kardeşi doğduktan sonra Cingo'nun unutulması oldu.	1	3.84
Cingo'nun asansöre bindiği bölümü çok beğendim. Cingo'nun eğitime gittiği bölümü beğenmedim.	1	3.84
Babaannenin geldiği bölümü çok beğendim. En beğenmediğim bölüm ise Cingo'nun gittiği kısım oldu.	1	3.84
Cingo'nun komşusuna şaka yaptığı bölümü çok beğendim. En az beğendiğim kısım ise Cingo'nun hasta olduğu bölümdü.	1	3.84
Toplam	25	100

Tablo 1 incelendiğinde, çocuk okurların %76'sının Cingo kitabının tüm bölümlerini beğendiği, %3'ünün isimleri, %3'ünün Cingo'nun eğitime gittiği, %3'ünün Cingo'nun asansöre bindiği, %3'ünün babaannenin geldiği, %3'ünün Cingo'nun komşusuna şaka yaptığı bölümü çok beğendiği; %3'ünün kardeşi doğduktan sonra Cingo'nun unutulduğu, %3'ünün Cingo'nun eğitime gittiği, %3'ünün Cingo'nun hasta olduğu bölümü en az beğendiği görülmektedir.

2. Cingo Kitabının Çocuk Okura Hissettirdiği Duygulara İlişkin Bulgular

Tablo 2. Çocuk okurların Cingo kitabını okurken hissettiği duygular

	f	%

¹MEB, eminesur30@gmail.com

²MEB, ikbalakkar44@gmail.com

Cingo kitabını okurken kendimi mutlu hissettim.	7	28
Cingo kitabını okurken duygularım sürekli değişti. Bazen mutlu bazen üzgün bazen de heyecanlı hissettim.	6	24
Cingo kitabını okurken kendimi üzgün hissettim.	6	24
Cingo kitabı köpekler için sevgimi artırdı.	3	12
Köpeklerin konuşması beni çok şaşırttı.	3	12
Toplam	25	100

Tablo 2 incelendiğinde, çocuk okurların %28’inin Cingo kitabını okurken mutlu hissettiği, %24’ünün bazen mutlu bazen üzgün hissettiği, %24’ünün üzgün hissettiği, %12’sinin köpekler için sevgisini arttırdığı, %12’sinin köpeklerin konuşmasına şaşırdığı görülmektedir. Çocuk okurlar, mutlu hissetme nedenlerini köpeklerin konuşması, hayal kurmasını sağlaması, maceraların olması, Cingo’nun çok sevilmesi, eski köpeğini hatırlaması; üzülmeye nedenlerini ilk başta Cingo’nun sevilmemesi, köpeğin kaçması ve hoşlandığı köpeği görememesi, mutlu sonla bitmemesi olarak açıklamaktadır.

3. Cingo Kitabındaki Karakterlerin Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Çocuk okurların Cingo kitabında ilginç buldukları karakterlere ilişkin bulgular

	f	%
Cingo konuştuğu, asi, sadakatli haylaz bir köpek olduğu, insan gibi davrandığı, kablo kemirdiği ve deli dolu olduğu için ilginç bir karakter olduğunu düşünüyorum.	10	40
Cingo kitabındaki karakterlerin kişilik özelliklerinin ilginç olduğunu düşünmüyorum.	7	28
Bütün karakterlerin ilginç kişilik özelliğine sahip olduğunu düşünüyorum.	3	12
Bingo, temizlik hastası ve agresif olduğu için bana ilginç geldi.	2	8
Babaanne, bebek gibi davrandığı için bana ilginç geldi.	1	4
Cango’nun bebek geleceğini duyunca Cingo’yu satması bana ilginç bir karakter olduğunu düşündürdü.	1	4
Tango karakteri, Cingo’yu işe götürdüğü için ilginç bir karakter olduğunu düşünüyorum.	1	4
Toplam	25	100

Tablo 3 incelendiğinde, çocuk okurların %40’ı Cingo’nun ilginç bir karakter olduğunu, %28’i kitaptaki karakterlerin hiçbirinin ilginç olmadığını, %12’si bütün karakterlerin ilginç olduğunu, %8’i Bingo’nun, %4’ü babaannenin, %4’ü Cango’nun, %4’ü Tango’nun ilginç bir karakter olduğunu düşünmektedir.

4. Cingo Kitabında En Beğenilen ve Beğenilmeyen Karakterlere İlişkin Bulgular

Tablo 4. Çocuk okurların Cingo kitabında en beğendikleri ve beğenmedikleri karakterlere ilişkin bulgular

	f	%
Tüm karakterleri çok beğendim.	15	60
En beğendiğim karakter Cingo’dur.	8	32
En beğenmediğim karakter Bingo’dur.	1	4
Binnur karakteri köpeği istemediği için ilk başta sevmedim.	1	4
Toplam	25	100

Tablo 4 incelendiğinde, çocuk okurların %60’ının tüm karakterleri beğendiği, %32’sinin en beğendiği karakterin Cingo, %4’ünün en beğenmediği karakterin Bingo, %4’ünün Binnur olduğu görülmektedir.

5. Cingo Kitabının Dil Ve Anlatım Yönünden Özelliklerine İlişkin Bulgular

¹MEB, eminesur30@gmail.com

²MEB, ikbalakkar44@gmail.com

Tablo 5. Çocuk okurların Cingo kitabının dil ve anlatımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

	f	%
Kitabın anlaşılır olduğunu düşünüyorum.	24	96
Kitapta bilmediğim kelimeler vardı. Anlayamadığım kısımlar oldu.	1	4
Toplam	25	100

Tablo 5 incelendiğinde, çocuk okurların %96’sının Cingo kitabının anlaşılır bulduğu, %4’ünün anlayamadığı kısımların olduğu görülmektedir. Çocuk okurlar, kitabı anlaşılır bulma sebebini okurken sözlüğe bakma gereği duymamaları olarak açıklamaktadır.

6. Cingo Kitabının Çocuk Okurun Dil Gelişimine Katkısına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Çocuk okurların Cingo kitabının dil gelişimlerine katkısına ilişkin bulgular

	f	%
Dil gelişimime katkısı olduğunu düşünüyorum.	18	72
Dil gelişimime herhangi bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.	7	28
Toplam	25	100

Tablo 6 incelendiğinde, çocuk okurların %72’si Cingo kitabının dil gelişimine katkısının olduğunu, %28’i dil gelişimlerine herhangi bir katkısının olmadığını düşünmektedir. Dil gelişimlerine katkıda bulunduğunu düşünen okurlar; yeni kelimeler öğrendiğini, yanlış telaffuz ettiği kelimelerin farkına vardığını, yeni deyim ve atasözleri öğrendiğini ifade etmektedir.

7. Çocuk Okurların Cingo Kitabından Çıkardıkları Sonuçlara İlişkin Bulgular

Tablo 7. Çocuk okurların Cingo kitabından çıkardıkları sonuçlara ilişkin bulgular

	f	%
Köpekleri artık daha çok seviyorum.	5	20
Köpeklerle insanların iyi dost olabildikleri sonucunu çıkardım.	5	20
Köpeklerden korkuyordum artık korkmuyorum.	5	20
Köpeklerin ve diğer hayvanların insanlara karşı zararsız olduğunu düşünüyorum.	3	12
Günlük yaşamda köpekleri daha çok besleyip seviyorum.	2	8
Hayvanlara insanlara davranıldığı gibi davranılmasını istiyorum.	1	4
Bu kitaptan herhangi bir sonuç çıkarmadım.	1	4
Köpeklere iyi davranmam gerektiği mesajını çıkardım.	1	4
Hayvanların insanlar tarafından anlaşılmaması.	1	4
İnsanların o kadar da kötü olmadığı sonucuna çıkardım.	1	4
Toplam	25	100

Tablo 6 incelendiğinde, çocuk okurların %20’sinin köpekleri artık daha çok sevdiği, %20’sinin köpeklerle insanların iyi dost olabildikleri, %20’sinin köpeklerden korkmasına karşın artık korkmadığı, %12’sinin köpeklerin insanlara karşı zararsız olduğu, %8’inin günlük yaşamda köpekleri daha çok besleyip sevdiği, %4’ünün köpeklere iyi davranılması, %4’ünün hayvanların insanlar tarafından anlaşılmadığı ve %4’ünün insanların o kadar da kötü olmadığı mesajını çıkardığı görülmektedir. Çocuk okurların %60’ı bu kitabı okuduktan sonra günlük hayatlarında köpekleri daha çok sevdiklerini, onları daha fazla beslediklerini ifade etmiştir.

¹MEB, eminesur30@gmail.com

²MEB, ikbalakkar44@gmail.com

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada Şermin Yaşar tarafından yazılmış Cingo kitabı okurlardan alınan görüşler doğrultusunda çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmiştir. Ortaya çıkan bulgulardan yola çıkarak şu sonuçlara ulaşılabilir:

Çocuk okurların çoğunluğu kitabı beğenmiştir. Kitabın tüm bölümlerinin okurlar tarafından beğenildiği sonucuna varılmıştır. Cingo’nun eğitime gittiği, asansöre bindiği, komşusuna şaka yaptığı bölümler bazı okurlar tarafından daha fazla beğenilmiştir. Cingo’nun unutulduğu ve hasta bölümler ise en az beğenilen bölümler olarak belirlenmiştir.

Okurların kitabı okurkenki duygu durumları hakkında verdikleri bilgilerden hareketle çıkarımda bulunulacak olunursa bazı okurların kitabı okurken kendilerini mutlu hissettikleri, bazılarının ise duygularının değişkenlik gösterdiklerini söylemek gerekir. Çocuk okurlar, mutlu hissetme nedenlerini köpeklerin konuşması, hayal kurmasını sağlaması, maceraların olması, Cingo’nun çok sevilmesi, eski köpeğini hatırlamasına bağlamıştır. Üzülme nedenlerini ise ilk başta Cingo’nun sevilmemesi, köpeğin kaçması ve hoşlandığı köpeği görememesi, mutlu sonla bitmemesi olarak dile getirmiştir.

Kitaptaki karakterler içinde Cingo’yu ilginç bulan okurların yanı sıra Bingo’yu, babaanneyi, Cango’yu ya da bütün karakterleri ilginç bulan okurların olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra hiçbir karakteri ilginç bulmayan okurlar da bulunmaktadır.

Okurların çoğu tüm karakterleri beğenmiştir. Bu karakterler içinde ilk sırada yer alan ise Cingo’dur.

“Cingo” kitabı genel itibarıyla okurlar tarafından anlaşılır bulunmuştur. Bununla birlikte okurlar kitabın dil gelişimlerine katkıda bulunduklarını da belirtmişlerdir.

Kitap, hayvan sevgisini aşılama konusunda başarılı sayılabilir. Okurlardan alınan görüşler doğrultusunda hayvanlara bakış açılarının okurlar üzerinde olumlu etki yarattıkları belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlardan hareketle “Cingo” kitabının çocuğa görelilik ilkesine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Dağ (2021), Başar (2021) Şermin Yaşar’ın kitaplarını incelediği araştırmasında “Cingo” kitabının çocuk okurun söz dağarcığına katkıda bulunduğu, eğitsel değerlere yer verildiği ve hayvan sevgisinin işlendiği sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuç, diğer araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Çocuk okurların “Cingo” kitabına yönelik görüşleri, araştırmacıların yaptığı değerlendirmeye benzer niteliğe sahiptir.

Sıralanan sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

“Cingo” kitabı, çocuğa okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırabilme açısından faydalanılabilecek bir kitap olarak ele alınabilir.

Deyim ve atasözlerine yer verilen kitapta kullanılan dil çocuğun anlayacağı seviyededir. “Cingo” kitabı çocuk okurun dil becerisine katkıda bulunabilecek niteliktedir.

Kitapta ana karakter olarak bir köpeğin yer alması okurlara hayvan sevgisi aşılamaktadır. Bu da kitabın okurlarda hayvan sevgisini oluşturmak isteyenler için yararlanılabilecek bir kitap olduğunu göstermektedir.

Tüm bu bulgu, sonuç ve önerilerden yola çıkarak Şermin Yaşar tarafından yazılmış “Cingo” kitabının okurlardan alınan görüşler doğrultusunda çocuğa görelilik ilkesi açısından incelendiğinde bu ilke kapsamına uyduğunu söylemek mümkündür. Çocuğa görelilik alanında çalışan ya da çocuk edebiyatı ile ilgilenen alanyazın araştırmacıların söz konusu kitaptan faydalanmalarının yerinde olacağı ön görülmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, M. (2018). Çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından Muzaffer İzgü’nün çocuk romanlarındaki karakterler. TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 6(15), 305-318.
- Başar, S. (2021). Çocuk edebiyatı ve çocuk eğitimi çerçevesinde Şermin Yaşar’ın eserlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

¹MEB, eminesur30@gmail.com

²MEB, ikbalakkar44@gmail.com

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- Cavga, S. ve Eyüp, B. (2021). Şermin Yaşar’ın çocuk kitaplarındaki eğitsel iletilerin incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(4), 1400-1420.
- Dağ, A. (2021). Şermin Yaşar’ın çocuk kitaplarının çocuğa görelilik ilkesi ve eğitsel iletiler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gülyüz, H. (2003). Yaratıcı çocuk edebiyatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karaca, G. ve Temizyürek, F. (2017). Sevim Ak’ın öykülerinin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 177-195.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kirazlı, N. (2019). Behiç Ak’ın çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa görelilik açısından incelenmesi. Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Nas, R. (2002). Örneklerle çocuk edebiyatı. Bursa: Ezgi kitabevi.
- Oğuzkan, F. (2001). Çocuk edebiyatı. Ankara: Anı yayınları.
- Sever, S.(2007) Çocuk ve edebiyat. Ankara: Kök yayıncılık.
- Sever, S. (2017). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sezer, K. (2020). Çiğdem Kaplangı’nın çocuk kitaplarının çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 5(2), 348-359.
- Şirin, M. R. (1998). 99 soruda çocuk edebiyatı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, N. ve Derman S. (2020). Özel yetenekli çocuk okurların “Boğaziçi’nde Saklambaç” adlı esere yönelik görüşlerinin çocuk edebiyatının temel ilkelerine göre incelenmesi. Turkish Studies, 15(2), 1381-1397.
- Yurttaş, H. (1997). Çocuk ve kitap. Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.
- Yüksel, A. N. (2020). Nitel bir araştırma tekniği olarak görüşme. Social Sciences Studies Journal (Sssjournal),56, 547-552. Doi: 10.26449/sss.2099.

¹MEB, eminesur30@gmail.com

²MEB, ikbalakkar44@gmail.com

ÇOCUK İŞÇİLİĞİNDE HALK SAĞLIĞI HEMŞİRESİ YAKLAŞIMI

Aynur ATAMAN KUFACI¹, Birsen ALTAY²

Özet

Çocukların ruhsal, bedensel ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen ve birçok sağlık probleminin ortaya çıkmasına neden olan çocuk işçiliği, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerin en önemli sorunları arasındadır. Korunmaya bağımlı ve savunmasız bir grupta yer alan çocukların çalıştırılması, çocuğun geleceğe hazırlanmasını engelleyen insan hakkı ihhalidir. Çocuğun gelişimini engelleyen işlerde, düşük ücretli iş gücü olarak çalışması, erken yaşta iş istihdamına dâhil edilmesi ekonomik istismar başta olmak üzere çocuğu her türlü ihmal ve istismara açık hale getirmektedir. Ayrıca çocuk işçilerde anemi, yüksek oranda yetersiz beslenme, solunum yolu enfeksiyonları, bulaşıcı hastalıklar, fiziksel ve zihinsel sağlığın bozulması gibi birçok sağlık problemine yol açmaktadır. Emegın sessiz ve en savunmasız halde sömürüldüğü çocuk işçiliğinin önlenmesi için yapılan birçok yasal ve politik düzenlemenin yanı sıra evrensel eylem çağrısında da çocuk işçiliği üzerinde durularak konuya dikkat çekilmiştir. Yoksulluk, yetersiz eğitim fırsatları, cinsiyet eşitsizliği ve bir dizi sağlık riski ile ilişkili önemli bir küresel sorun olan çocuk işçiliğinin önlenmesinde kırılgan grupların savunucusu olan, sağlıkla ilişkili riskleri azaltarak toplumdaki bireylerin refah içinde yaşamasını amaçlayan halk sağlığı hemşirelerine önemli görevler düşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hemşirelik, çocuk işçiliği, halk sağlığı hemşiresi

APPROACH OF PUBLIC HEALTH NURSING IN CHILD LABOR

Abstract

Child labor, which negatively affects the mental, physical and social development of children and causes many health problems, is among the most important problems of both developed and developing countries. Employment of children in a vulnerable and dependent group is a human rights violation that prevents the child from being prepared for the future. Working as a low-paid workforce in jobs that hinder the development of the child, including him/her in employment at an early age, makes the child vulnerable to all kinds of neglect and abuse, especially economic abuse, and causes many health problems such as anaemia, high rate of malnutrition, respiratory infections, infectious diseases, impairment deterioration of physical and mental health. In addition to many legal and political arrangements made to prevent child labor, where labor is exploited in a silent and most vulnerable way, child labor was emphasized in the call for universal action. Public health nurses, who are the advocates of vulnerable groups and aim to ensure that individuals in the society live in prosperity by reducing health-related risks, have important duties in preventing child labour, which is an important global problem related to poverty, insufficient educational opportunities, gender inequality and a range of health risks.

Keywords: Nursing, child labor, public health nursing

GİRİŞ

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) çocuk işçiliğini, çocukları çocukluklarından ve potansiyellerinden mahrum bırakan, çocuğun onuruna, fiziksel veya zihinsel gelişimine zarar veren işler olarak tanımlamaktadır (ILO, 2020). Tehlikeli çocuk işçiliği ise, bir çocuğun yaralanmasına neden olabilecek tehlikeli işlerde veya sağlıksız koşullarda çalıştırılmasıdır (Shafik ve El-Aal, 2016). Çocukluk, bireyin bakım ve geçim sorumluluklarının başkaları tarafından üstlenildiği bir dönemdir. Çocukların, sağlıklı bir şekilde büyümesi veya gelişmesi için zararlı sayılabilecek herhangi bir çalışma faaliyetinden muaf tutulmaları gerekmektedir (Omoroguiwa, 2015). Eğitimin artması, ekonomi ve iş kanunlarının çıkmasıyla birlikte çocuk işçiliği azalmasına rağmen tümüyle ortadan kaldırılamamıştır (Radfar ve ark., 2018; Fouad ve ark., 2022). Çocukların farklı zaman dilimlerinde çeşitli ölçülerde sömürüldüğü çocuk işçiliği, insanlık tarihinde köklü bir geçmişe sahip olmakla birlikte birçok ülkede, özellikle gelişmekte olan ülkelerde önemli bir sorun olmaya devam etmektedir (Moayad

¹Sinop University, aynrkfc2828@outlook.com

²Ondokuz Mayıs University, baltay@omu.edu.tr

ve ark., 2021). ILO tarafından sunulan tahminlere göre çocuk işçilerin %95’inden fazlası gelişmekte olan ülkelerde bulunmaktadır (ILO, 2017).

Türkiye’de çocuk işçiliğine bakıldığında TÜİK Çocuk İşgücü Anketi Sonuçlarına göre, bir ekonomik faaliyette çalışan 5-17 yaş grubundaki çocuk sayısı 720 bin kişidir. Bu sayının %70.6’sını erkek çocukları oluştururken, %29.4’ünü kız çocukları oluşturmaktadır (TÜİK, 2019). Dünya genelinde çocuk işçiliğine göz atıldığında, Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) tarafından hazırlanan rapora göre, 5-17 yaş arasındaki çocuk işçiliği sayıları incelendiğinde dünya çapında 79 milyonu tehlikeli olarak adlandırılan işlerde olmak üzere toplam 160 milyon çocuk, çocuk işçisi olarak çalışmaktadır (UNICEF, 2021). Çocuk işçiliğinin farklı sosyo-ekonomik ve demografik değişkenlerine ilişkin veriler kullanılarak yapılan bir araştırmada, çocuk işçiliğinin kırsal alanlarda kentsel alanlara göre önemli ölçüde yüksek olduğu ve çocuk işçiliğinde cinsiyete göre önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (İftikhar ve ark., 2022). Çocuk işçiliği açısından önde gelen sektörlerin başında tarım sektörü yer alırken, hizmet sektörü çocukların yoğun olarak çalıştığı ikinci sektördür. Üçüncü sırada ise sanayi sektörü yer almaktadır (ILO, 2017). UNICEF ve ILO tarafından hazırlanan rapor sonuçlarına göre çocuk işçi sayısının 2000 ile 2016 yılları arasında 94 milyon azaltılmış olmasına rağmen, bu sayının 2016 ile 2020 yılları arasında 6,5 milyon artması dikkat çekicidir (UNICEF, 2021). Tekrarlayan krizler, aşırı yoksulluk, zorunlu göçler, iklim kaynaklı afetler (Parlak ve Güler, 2022) gibi nedenlere ek olarak, Covid-19 pandemisi nedeniyle ortaya çıkan ekonomik sıkıntılar, okulların kapanması, küresel çaptaki karantina uygulamaları, savunmasız durumdaki ailelerin iş ve gelir kayıpları, kapsayıcı koruma uygulamalarındaki duraklamalar bu artışın nedenlerinden bazıları olarak sayılabilir (UNICEF, 2021). Tüm dünyada yoksulluğun derinleşmesine sebep olan Covid-19 pandemisiyle birlikte, çalışmak zorunda kalan çocuk sayısı hızla artmıştır (Lee ve ark., 2020; Parlak ve Güler, 2022). Covid-19 salgının bir sonucu olarak 2022 yılının sonuna kadar tüm dünyada 9 milyon çocuğun, çocuk işçiliğine itilme riskiyle karşı karşıya olduğu konusuna dikkat çeken rapor, eğer çocuklar sosyal koruma kapsamına alınmazlarsa bu sayının daha da artarak 46 milyona kadar ulaşabileceğini ifade etmektedir (UNICEF, 2021).

1. Çocuk İşçiliğinin Çocuk Sağlığı Üzerindeki Etkileri

Çocuk işçiliği, çocuk haklarının ihlalidir ve şiddetin bir biçimi ve kolaylaştırıcısıdır. Tehlikeli, sağlıksız koşullarda çalışmak yaralanma, hastalık ve hatta ölüm riskine yol açmakla birlikte çocukları, evlerinde ve çevresinde yüksek istismar ve sömürü riski altında bırakmaktadır (<https://www.end-violence.org>).

Çocuk işçiliğinin çocukların sağlığı ve esenliği üzerindeki etkilerine ilişkin giderek artan bir kanıt temeli vardır (Ganideh ve Good, 2015). Bu etkiler; fiziksel, psikososyal ve toplumsal etkiler adı altında incelenebilir.

1.1. Çocuk İşçiliğinin Çocuk Üzerindeki Fiziksel Etkileri

Çocuk işçilerin tehlikeli alet ve makine kullanımı, gübre ve zirai ilaçlarla temas, aşırı suya maruz kalma, ağır malzemelerin kaldırılması ve taşınması, gürültü, uzun çalışma saatleri, çalışma koşullarının çocuğun yaşına ve fiziksel yapısına uygun olmaması gibi durumlar çalışan çocukların sağlığını olumsuz etkilemektedir (Posso, 2018). Çocuk işçilerde beslenme yetersizliği ve bağışıklığın azalması, hijyenik olmayan çalışma koşulları nedeniyle bulaşıcı hastalıklar ve HIV, HCV ve HBV gibi viral enfeksiyonların yaygınlığında artış, tüberküloz, gastrointestinal sistem enfeksiyonları görülebilmektedir (Monsour ve ark., 2013; Posso, 2018).

Fiziksel büyümede bozulma, zayıflama, bodurluk ve kronik yetersiz beslenme ile ilişkili durumlara ek olarak, tozlara maruz kalmaktan kaynaklanan akciğer hastalıkları ve pestisitlere, böcek öldürücülere ve endüstriyel kimyasallara maruz kalmaya bağlı kanserler, üreme bozuklukları (Ahad ve ark., 2021), kronik anemi, vitamin eksiklikleri, solunum yolu enfeksiyonları, cilt hastalıkları, kalıcı organ kaybı, işitme kaybı, kemik kırıkları, kalıcı sakatlık genel nüfusa göre çocuk işçilerinde çok daha yüksek oranda görülmektedir (Ahmed ve Ray, 2014; Ibrahim ve ark., 2018). Henüz gelişimlerini tamamlamamış olan çocuk işçiler fiziksel açıdan yetersiz kalmaktadır. Bu durum çocukların iş kazası ve meslek hastalığıyla karşılaşma riskini daha da artırmaktadır (Schlick ve ark., 2014). İş kazası riskini artıran diğer bir neden ise çalışma ortamının yetişkinler için tasarlanmış

¹Sinop University, aynrkfc2828@outlook.com

²Ondokuz Mayıs University, baltay@omu.edu.tr

olmasıdır. Yetişkinler için tasarlanan sandalye ve iş tezgâhlarının kullanılması çocuklarda iskelet-kas sistemlerinde bozukluklara neden olmakla birlikte iş kaza yaşama risklerini de artırmaktadır (Bozkurt, 2021).

1.2. Çocuk İşçiliğinin Çocuk Üzerindeki Psikososyal Etkileri

Çocuk işçiliği çocukları eğitimden mahrum bırakarak gelişimlerini ve gelecek beklentilerini tehlikeye atmaktadır (<https://www.end-violence.org>). Okula devam edemeyen çocuk işçiler, okul ortamının sağladığı iyi arkadaşlıklar, sosyal aktiviteler ve destekleyici öğretmen varlığından mahrum kalmakta ve özgüven kaybı yaşamaktadır (Gamlin ve ark., 2015). Bunların yanı sıra çocuk işçinin maruz kaldığı fiziksel ve psikolojik şiddet, duygusal istismar ve ihmal, başa çıkma sorunları, sosyal izolasyon gibi faktörler çocuğun psikososyal gelişimini olumsuz etkilemektedir (El-Gamal ve ark., 2013). Sınırlı zamanları nedeniyle oynamak dinlenmek gibi faaliyetlere yeterince zaman ayıramayan çocuğun zihinsel ve sosyal gelişimi de bozulmaktadır (Bordin, Pires ve Paula, 2013). Çalışan çocuklarda kaygı, umutsuzluk ve özgüven eksikliği görülme riski belirgin şekilde artmaktadır (Meyer ve ark., 2020). Çocuğun yaptığı işle ilgili yetersiz donanımına sahip olmasına bağlı olarak yaşadığı fiziksel ve zihinsel baskı ve streslerin yanı sıra gelişim fırsatlarının kaybı, çocuğu yaşam boyu olumsuz etkileyebilmektedir (Kuimi ve ark., 2018). Çocuk işçiliğinin ruh sağlığı üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan bir çalışmada çocuk işçiliği daha yüksek depresyon belirtileri olasılığıyla anlamlı bir şekilde ilişkili bulunmuştur (Meyer ve ark., 2020). Yapılan başka bir çalışmada ise 10-14 yaşlarında çalışmaya başlayan yetişkinlerin depresyon teşhisi konma olasılığının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Aransiola ve Justus, 2018). Kişiliklerini aşağılayıcı ve aşırı baskıcı bir ortam, çocuğun özgüvenli yetişmesini engelleyerek, teslimiyetçi olmasına neden olmakta, bu çocuklar yetişkinliğinde ciddi uyum sorunlarıyla karşılaşmaktadırlar (Akça ve Yıldız, 2016). Çocuk işçiliği ile çocukların psikososyal iyi oluşları arasındaki istatistiksel ilişkinin anlamlı ve negatif yönde olduğu söylenebilmektedir (Feeny ve ark., 2021).

1.3. Çocuk İşçiliğinin Toplumsal Etkileri

Ailenin ekonomik sorunlarını yüklenen çocuk eğitim fırsatından yoksun kalmakta şiddet veya suç gibi olumsuz durumlara yönelebilmektedir (Aydın ve ark., 2017). Ucuz işgücü kullanarak kazandığı getiriyi artırmak isteyen işletmeler, çalışabilecek yetişkin nüfus yerine haklarının farkında olmayan ve daha düşük ücretle çalıştırdıkları çocuk işçileri işe almayı tercih etmektedir. Bu durum bir taraftan çocuğun emeğinin sömürülmesine neden olurken diğer taraftan toplumda işsizliğin artmasına ve yoksulluğa neden olmaktadır (Efe ve Uluoğlu, 2015). Çocuk işçiler, eğitimine devam edememekte, yeterli eğitim alamayan çocuk gelecekte düşük gelire sahip vasıfsız işgücü olarak yer almakta; bu durum yoksulluk kısır döngüsüne yol açmaktadır. Çocuk işçiler, şiddet ve suça yönelme, alkol ve madde kullanımı gibi durumlara daha yatkın hale gelmekte, toplumsal uyum problemleri yaşamakta ve toplumsal sorunlara neden olabilmektedir (Akça ve Yıldız, 2016).

2. Çocuk İşçiliğini Önlemeye Yönelik Yaklaşımlar

Çocuk işçiliği konusu, çocuğun fiziksel ve psikososyal gelişimi üzerindeki olumsuz etkilere sahip olması nedeniyle uluslararası toplumun gittikçe daha fazla dikkatini çekmiştir ve dünyada çocuk işçiliğinin azaltılmasıyla mücadelede birçok devlet ve uluslararası kuruluş yerini almıştır (Efe ve Uluoğlu, 2015). 1924 yılında çocuk hakları alanında kabul edilmiş ilk uluslararası yasal belge olan Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi incelendiğinde; çocukların maddi, manevi ve ahlaki gelişme; açlık, hastalık, özürlülük ve öksüz/yetimlik gibi durumlarda özel yardım görme; yardımlardan ilk yararlanma; ekonomik sömürüden korunma haklarını içerdiği görülmektedir (Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, 1924). 1959’da BM Genel Kurulu tarafından kabul edilen 10 maddelik Çocuk Hakları Bildirgesi’nde ise küçük yaşta çocukların çalıştırılmasında sınır bir yaş getirilmesi gibi koruyucu hükümler yer almıştır (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, 1959).

1989 yılında tüm dünyada geniş ölçüde kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 32. maddesi çocukların ekonomik sömürüden korunmasını düzenlemektedir. Bu madde çocukları, eğitimlerini engelleyen, onların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde olumsuz etkiye sahip olan tehlikeli ve zararlı işlerde çalışmaktan korumaktadır (UNICEF, 1999). Dünyada çocuk işçiliğini önlemeye yönelik uğraş veren

¹Sinop University, aynrkfc2828@outlook.com

²Ondokuz Mayıs University, baltay@omu.edu.tr

kurumların başında gelen ILO (Uluslararası Çalışma Örgütü) da çocuk işçiliğini ortadan kaldırmak amacıyla çalışmalarda bulunmaktadır (Efe ve Uluoğlu, 2015). ILO, başlattığı çocuk işçiliği sorunuyla mücadelesini 1992 yılında uluslararası toplumun gündemine taşıyarak, bu toplumsal sorunla baş etme noktasında ülkelere destek sağlamayı ve böylece çocuk işçiliğinin azaltılmasını hedeflemiştir. Bu kapsamda Çocuk İşçiliğinin Sona Erdirilmesi Programı (IPEC)’nin birçok ülkede hayata geçirilmesini sağlamıştır (Efe ve Uluoğlu, 2015). Türkiye 1992 yılında IPEC projesine katılarak bu kapsamda çocuk işçiliğini önlemeye yönelik birçok program ve projeler ortaya koymuştur (Avşar ve Öğütoğulları, 2012).

Program ve projelere ek olarak, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda, kimsenin yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmayacağı belirtilerek çocukların ekonomik istismardan ve çocuk işçiliğinin olumsuz etkilerinden korunması anayasal güvence altına alınmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 2010). Çocuk emeğini sömürmek, gibi suçların cezalandırılmasında artırılmış hapis cezalarının uygulanmasıyla çocuk işçiliğinde caydırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır (Türk Ceza Kanunu, 2004). 4857 Sayılı İş Kanununun 71. Maddesinde ise on beş yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılmasının yasak olduğu, on dört yaşını dolduran ve ilköğretimi tamamlamış olan çocukların çalıştırılmasında ise, çocuğun fiziksel, zihinsel ve ahlaki gelişmelerine zarar vermeyen, eğitime devam edenlerin okullarına devamına engel olmayacak hafif işlerde çalıştırılabileceği ifadesi bulunmaktadır. Bu sonuçlara bakıldığında çocuk işçiliğiyle mücadelenin gerekli yasal düzenlemelerle desteklendiği görülmektedir. Çocuk işçiliğini önlemek ve ortadan kaldırmak uluslararası eylem çağrısında da yerini almıştır. Daha iyi bir dünya kurma çabası için 2015 yılında, Türkiye’nin de içinde yer aldığı Birleşmiş Milletlere üye 193 ülke 2030 yılına kadar başarmak için 17 küresel amaç üzerinde uzlaşmıştır. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, olarak isimlendirilen bu çağrıda çocuk işçiliği konusu da yer almıştır. “İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme” hedefinin 8.7.alt hedefinde çocuk işçiliğini ortadan kaldırmak için ivedilikle etkili tedbirler alınması, 2025 yılına kadar her türlü çocuk işçiliğini sona erdirmenin planlandığı ifade edilmiştir (UNDP, 2021). Bu hedefe paralel olarak 2017-2023 dönemini kapsayacak şekilde hazırlanan çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı ile yoksulluğun ortadan kaldırılması, eğitimin kalitesinin ve ulaşılabilirliğinin artırılması, toplumsal duyarlılığın ve farkındalığın artırılması gibi çocukların çalışma yaşamına dahil olmasına neden olan durumlara yönelik alınan tedbirlerle başta çocuk işçiliğinin en kötü biçimleri olmak üzere çocuk işçiliğinin önlenmesi temel hedef olarak belirlenmiştir (ÇSGB, 2017).

3. Çocuk İşçiliğini Önlemede Halk Sağlığı Hemşiresi Yaklaşımı

Amerikan Hemşireler Birliği (ANA) Halk Sağlığı Hemşireliğini; “Birey, aile ve toplumun sağlığının korunması ve geliştirilmesi amacıyla halk sağlığı uygulamaları ile hemşirelik fonksiyonlarının sentezi” olarak tanımlamıştır (Erci, 2020). Halk sağlığı hemşireleri toplumdaki birey ve aileleri yaşadıkları ortamda izleyerek, veriler toplayarak, problemleri saptamakta daha sonra her bir probleme uygun amaçlar geliştirerek gerekli hemşirelik girişimlerini uygulamaktadır. Halk sağlığı hemşirelerinin çalışmaları; yaşam boyunca birey, aile ve toplumun sağlığını korumak, geliştirmek, onların hastalığını ve sakatlığını önlemek, ilk temas noktası olarak diğer disiplinlerle eşgüdüm halinde çalışmaktan oluşmaktadır (Özsoy ve Koca, 2015). Bu noktada toplumda var olan ya da risk olarak belirlenen sorunlar için bireyleri duyarlı hale getiren, toplumun gereksinim duyduğu konularda halkın sözcüsü olan halk sağlığı hemşirelerine toplumsal bir sorun olan çocuk işçiliğini önlemede önemli görevler düşmektedir (Erci, 2020). Halk sağlığı hemşireleri geniş bir çalışma alanına sahiptirler. 2011 yılında yürürlüğe giren Hemşirelik Yönetmeliği kapsamında halk sağlığı hemşireliğinin alanları; evde bakım hemşiresi, ana-çocuk sağlığı ve aile planlaması merkezi hemşiresi, okul sağlığı hemşiresi, ceza ve tutukevi hemşiresi, toplum ruh sağlığı merkezi hemşiresi, iş sağlığı hemşiresi olarak belirlenmiştir (Hemşirelik Yönetmeliği, 2011). Çocuk işçiliği sorunlarının üstesinden gelmek için multidisipliner bir yaklaşıma ihtiyaç vardır (Derince, 2019). Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı (2017-2023)’nda çocuk işçiliği ile mücadelede görev alan kurum ve kuruluşlara bakıldığında; Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), Diyanet İşleri Başkanlığı, Belediyeler ve ILO ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşların yer aldığı görülmektedir (ÇSGB, 2017). Çocuk işçiliğinin önlenmesi amacıyla belirlenen ulusal politika ve hedeflere ulaşmak için birçok kurumun, kuruluşun ve mesleğin iş birliği yapması gerektiği görülmektedir. Nitekim geniş bir çalışma alanına

¹Sinop University, aynrkfc2828@outlook.com

²Ondokuz Mayıs University, baltay@omu.edu.tr

sahip olan ve savunmasız grupların savunucusu olan halk sağlığı hemşirelerinin de bu hedeflere ulaşmada önemli girişimlerde bulunabileceği ifade edilebilir (Derince, 2019).

Çocuk işçiliği ile mücadelede ilk adım çocuk işçiliğinin nedenlerin değerlendirilmesidir. Yoksulluk çocuk işçiliğinin arkasında yatan en önemli nedendir. İşsizlik, düşük gelir, sosyoekonomik eşitsizlikler, kötü yönetim, iş piyasasının çocuk çalıştırması, nüfus artışı, aile planlamasının olmaması, göç, düşük eğitim seviyesi ve bilinçsizlik gibi sosyal faktörler, eğitime karşı isteksizlik, çalışmanın cazibeli görünmesi, bazı kültürel inançlar ve gelenekler nedeniyle çocuklar çalışmak zorunda kalmaktadır (Suzan ve Akça, 2016; Radfar ve ark., 2018; Bourdillon ve Carothers, 2019). Halk sağlığı hemşiresi bir toplumdaki çocuk işçiliği riskini değerlendirmek için, ilk olarak hizmet sunduğu bölgeyi ve toplumu tanımalıdır. Bölgede yaşayan çocukların sağlık ölçütlerini değerlendirmeli, sorunları, öncelikleri ve risk gruplarını saptamalıdır. Toplumda çocuk işçiliğine dair inanışlar ya da geleneksel uygulamalar varsa bunları belirlemeli, çocuk işçisi olan hanelerin sosyal ve ekonomik değerlendirmelerini yapmalıdır. Bu değerlendirmede toplum liderleriyle iş birliği içinde olmalıdır. Çocuk işçiliği konusunda toplumsal farkındalığı arttırmaya yönelik çalışmalar planlamalı, çocuk işçiliğinin çocuk sağlığı üzerindeki etkilerine yönelik sektörler arası iş birliği yaparak toplumu bilgilendirme çalışmalarına katılmalıdır (Erci, 2020; Kuru ve Emiroğlu, 2017). Özellikle mülteci ve göçmen çocuklar çocuk işçi olma konusunda yüksek riske sahiptir. Halk sağlığı hemşireleri toplumdaki göçmenleri tespit ederek olası riskleri önleme konusunda çalışmalarda bulunabilir. Finansal destek, iş, barınma gereksinimi olan aileleri sosyal yardım kuruluşlarına yönlendirmeli, toplumun sözcüsü olmalıdır (Erci, 2020; Kuru ve Emiroğlu, 2017).

İş Sağlığı Hemşiresi olarak, görev aldığı iş yerinde çocuğun sağlığına zarar verebilecek işlerde çalışmasının önüne geçerek, çocukların haklarının savunucusu olmalıdır. Çocuğun ağır ve tehlikeli işlerde, sigortasız şekilde, iş kazalarına yönelik önlemlerin alınmadığı, çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olmayan işlerde çalıştırılmasını engellemelidir. (Hemşirelik Yönetmeliği, 2010; Kuru ve Emiroğlu, 2017). İş sağlığı hemşireleri çalışma ortamının değerlendirilmesi ve iş yeri kaza risklerinin önlenmesi, çalışanların periyodik izlemlerinin yapılması, sağlık eğitimleri gibi rollerini yerine getirerek çalışan çocuk işçilerin korunmasında rol almalıdır (Baynton, 2018). Sağlıklı yaşam davranışlarının kazandırılması, sigara ve madde bağımlılığının önlenmesi, iş kazaları ve meslek hastalıklarının önlenmesi konusunda çocuk çalışanlar için sağlık eğitimleri planlamalıdır. Özellikle sanayi bölgesinde çalışan adolesanlar hem çalışma alanları hem de yaş grupları açısından madde kullanımı bakımından risk grubu oluşturdıklarından daha fazla danışmanlık ve destek sağlanmalıdır. Danışmanlığın yanı sıra öz yeterliklerinin geliştirilmesi desteklenmelidir (Akça ve Yıldız, 2016). Sağlığı tehdit eden durumların tespiti ve gerekli yerlere bildirilmesi, önlemlerin en kısa sürede alınması için gerekli girişimlerde bulunmalıdır (Dursun ve Aksakal, 2018). İş sağlığı hemşiresi sadece çalışanın değil ailelerinin de sağlık sorunlarını çözmede, gereksinimlerini karşılamada onlara rehberlik etmelidir (Hemşirelik Yönetmeliği, 2014). Ayrıca kamusal alanda aktif olarak yer alan hemşireler, iş kazası ve mesleki hastalıklar gibi çeşitli sebeplerle sağlık kuruluşlarına başvuran çocuk işçinin gerekli mercilere bildirimini yapma konusunda duyarlı davranmalıdır (Derince, 2019).

4. SONUÇ

Çocuk işçiliğinin sonlandırılması ulusal politikalarda temel hedef haline getirilmeli, çocuk işçiliğinin çocuk sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri konusunda toplumu bilgilendirici girişimlerde bulunulmalı; özellikle kırsal bölgelerde çocukların çalıştırılmasını normal karşılayan geleneksel anlayışla mücadele edilmelidir. Çalışan çocuk işçilerin düzenli olarak takibi sağlanmalı, hazırlanan istatistiki verilerle mevcut durumları yakından takip edilmelidir. Emeğin sessiz ve en savunmasız halde sömürüldüğü çocuk işçiliğinin önlenmesinde bireylerin refah içinde yaşamasını amaçlayan halk sağlığı hemşireleri aktif rol almalıdır.

Kaynakça

- Ahad, M.A., Chowdhury, M., K. Parry, Y., & Willis, E. (2021). Urban child labor in Bangladesh: determinants and its possible impacts on health and education. *Social Sciences*, 10 (107), 2-14.
- Ahmed, S., & Ray, R. (2014). Health consequences of child labour in Bangladesh. *Demographic Research*, 30(4), 111-150.
- Aransiola, T. J., & Justus, M. J. (2018). Child labor hazard on mental health: Evidence from Brazil. *Mental Health Policy and Economics*, 21(2), 49-58.

¹Sinop University, aynrkfc2828@outlook.com

²Ondokuz Mayıs University, baltay@omu.edu.tr

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- Avşar, Z., & Ögütoğulları, E. (2012). Çocuk işçiliği ve çocuk işçiliği mücadele stratejileri. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 1(1), 9-39.
- Aydın, D., & Şahin, N., & Akay, B. (2017). Göç olayının çocuk sağlığı üzerine etkileri. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, 7(1), 8-14.
- Baynton, M.A. (2018). The Official Publication of the Ontario Occupational Health Nurses Association. *Ontario Occupational Health Publication*, 37(1), 5-6.
- Bordin, I., Pires, I., & S. Paula, C. (2013). Lifetime Paid Work and Mental Health Problems among Poor Urban 9-to-13-Year-Old Children in Brazil. *The Scientific World Journal*. 1-7. <https://doi.org/10.1155/2013/815218>.
- Bourdillon, M., & Carothers, R. (2019). Policy on Children's work and labour. *Children & Society*. (33), 387-395.
- Bozkurt, A. (2021). Türkiye’de çocuk işçilere yönelik sosyal koruma. *Karadeniz Teknik Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon*.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (2004).
https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf
- ÇSGB (2017). Çocuk İşçiliği İle Mücadele Ulusal Programı (2017-2023). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Derince, D. (2019). Suriyeli mülteci çocuklar özelinde: savaş mağduru çocuklar ve çocuk sağlığı sorunları. *Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 57-70.
- Dursun, S., & Aksakal, E. (2018). Çalışan Çocukların Sorunları Üzerine Bir Araştırma. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 41-56.
- Erci, B. (2020). *Halk sağlığı hemşireliği*. 3.Baskı. İstanbul: Anadolu Nobel Tıp Kitabevleri.
- Feeny, S., Posso, A., Skali, A., Jyotishi, A., Nath, S., & Viswanathan, P. K. (2021). Child labor and psychosocial wellbeing: Findings from India. *Health Economics*, 30(4), 876–902.
- Fouad, A.M., Amer, S.A., Abdellatif, Y.O., & Elotla, S.F. (2022). Work-related injuries among 5 – 17 years-old working children in Egypt: findings from a national child labor survey. *BMC Public Health*, (22)1303, 2-10.
- Gamlin, J., Camacho, A.Z., Ong, M., & Hesketh, T. (2015). Is domestic work a worst form of child labour? The findings of a six-country study of the psychosocial effects of child domestic work. *Children's Geographies*, 13(2), 212–225.
- Hemşirelik Yönetmeliği. (2011). Resmi gazete. Sayı: 27910.
- İbrahim, A., M. Abdalla, S., Jafer, M., Abdelgadir, J., & Vries, N.(2018) Child labor and health: a systematic literature review of the impacts of child labor on child's health in low- and middle-income countries. *Journal of Public Health*, 14(1), 18–26.
- İftikhar, A., Manzoor, M., Ahmad, S., Noreen, S., Masroor, A., & Mahmood, Z. (2022). Socio-economic and health determinants of child labor: an overview of multiple index cluster survey. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 16(2), 860-865.
- ILO (2017). Global Estimates of Child Labour: Results and Trends, 2012-2016, International Labour Office, Geneva.
- ILO (2020). What is child labour. <https://www.ilo.org/ipec/facts/lang--en/index.htm>
- Kuru, N., & Emiroğlu, U.O. (2017). İş sağlığı hemşireliği uygulamalarında birey ve aile odaklı bakım. *Türkiye Klinikleri J Public Health Nurs-Special Topics*, 3(2), 83-7.
- K. Parlak, N., & U. Güler, Ç. (2022). COVID-19 gölgesinde çocuk işçiliği. *Hitit Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 49-66.
- Kuimi, B.M., Nkrumah, O., Kaufman, J., Ignacio, J., Munoz, J., & Nandi, A. (2018). Child labour and health: a systematic review. *International Journal of Public Health*, (63), 663–672.
- Lee, S., Dorothea, K., & Sher, V. (2020). The labour market impacts of the COVID-19: a global perspective. *The Indian Journal of Labour Economics*, 63(1), 11–15.
- Meyer, S. R., Yu, G., Rieders, E., & Stark, L. (2020). Child labor, sex and mental health outcomes amongst adolescent refugees. *Journal of Adolescence*, (81), 52–60.
- Moayad, S.J., Kamal, S., Sajjadi, H., Vameghi, M., Harouni, G., & Alamdari, S. (2021). Child labor in Tehran, Iran: Abuses experienced in work environments. *Child Abuse & Neglect*, (117), 2-8.
- Mansour, A.M., Al-Gamal, E., Sultan, M.K., Matrouk, R., & Nawaiseh, M.A. (2013). Health status of working children in Jordan: Comparison between working and nonworking children at schools and industrial sites. *Open Journal of Nursing*, 3(55), 55-62.
- Omorogiuwa, T. B. E. (2015). The triple burden of child labourers: Impacts on education. *Nigerian Journal of Social Work Education*, (14), 21–29.
- Ö. Akça, S., & Yıldız, S. (2016). www.literaturesempozyum.com n ocak/ubat/mart 2016. sayı: 9.
- Posso, A. (2018). The health consequences of hazardous and nonhazardous child labor. *Review of Development Economics*. doi:10.1111/rode.12571.
- Radfar, A., Asgharzadeh, S., & Quesada, F. (2018). Challenges and perspectives of child labor. *Ind Psychiatry J*, 27(1), 17–20.
- Shafik, S.A., & El-Aal, E. (2016). Occupational health program on preventing hazard among child labor. *Journal of Nursing and Health Science*, 5(3), 70-80.
- Schlick, C., Joachin, M., Briceño, L., Moraga, D., & Radon, K. (2014). Occupational injuries among children and adolescents in Cusco Province: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 14 (766), 2-8.
- TÜİK. (2019). Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları. Erişim tarihi: 08 Haziran 2022.
- Türk Ceza Kanunu. (2004). Sayı:25611. 5(43). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Kanun numarası: 2709.5(22). <https://www.mevzuat.gov.tr>
- UNDP Türkiye. (2020). Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları. Erişim tarihi: 10 Haziran 2022 <https://www.tr.undp.org>.
- UNICEF (2021). Ending Child Labour Through A Multisectoral Approach. Erişim tarihi: 08 Haziran 2022.

¹Sinop University, aynrkfc2828@outlook.com

²Ondokuz Mayıs University, baltay@omu.edu.tr

BİR SESSİZ KİTAP ÖRNEĞİ: İPEK'İN RENKLİ DÜNYASI

Elif TARLAKAZAN¹, Ümmügülsüm AKDEMİR²

Özet

Genellikle kapaklar içinde birbirine tutturulmuş veya ciltlenmiş kâğıt yaprakları üzerine el yazısı veya basılı bir kurgu ya da kurgusal olmayan eserler kitap olarak tanımlanmaktadır. Konularına göre kitapların; korku, macera, fantastik, bilim kurgu, tarih gibi pek çok değişik türü bulunmaktadır. Kitaplar; roman, anı, bilgi, gezi, hikâye, biyografi, din, şiir veya çocuklarla ilgili konuları içerir. Baştan sona şiirlerden oluşan kitaplar şiir kitabı olarak bilinirken, tarihe iz bırakmış gerçek hikâyelerin doğumdan ölüme kadar anlatıldığı kitaplar biyografi kitaplarıdır. Çocuk kitapları ise, çocukların okuması ve gelişimini sağlamak için özel olarak ele alınmış konuların yine çocukların duygu ve düşüncelerini geliştirmek amacıyla onların dilinden hazırlanan kitaplardır. Çocuk kitaplarının biçim, içerik, yaş grubu uygunluğu ve niteliği kişilik gelişimini de etkileyeceği unutulmamalıdır. Daha da önemlisi çocuk okuduğu kitap aracılığı ile kendini ve yaşadığı çağı öğrenmektedir.

Çocuk kitaplarının bir türü olan sessiz kitaplar; harfi, sözcüğü ve cümlesi olmayan kitaplardır. Çizimleriyle, renkleriyle ve sayfaların arasındaki bütünlükle okuyucuya bir şeyler anlatmaya çalışırlar. Çocuk edebiyatı alanında, sözsüz resimli kitaplar veya sessiz kitaplar, okuyuculara görüntüleri okumanın ve kelimeleri kullanmanın yeni yollarını deneme şansı sunan görsel anlatımlardır. Resimlerin keşfi, merak ve sanatın diğer dillerinin sessizce sadece ayrıntılarda “büyük resme” odaklanarak dikkat çekmeyi amaçlar. Çocukların ve yetişkinlerin son dönemde keyif aldıkları bu kitaplar ülkemizde de hak ettiği yere doğru yavaş yavaş ilerliyor. Bu noktadan hareketle, sessiz çocuk kitapları içerikleri, çocuğun hayatına kattığı değer bakımından incelenecek, ilgili örnekler üzerinden sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk kitabı, tasarım, sessiz kitap.

THE NEW ERA IN CHILDREN'S BOOKS: SILENT BOOKS

Abstract

A handwritten or printed piece of fiction or nonfiction on sheets of paper that is usually fastened together or bound within covers is defined as a book. According to the subject of the books; There are many different genres such as horror, adventure, fantasy, science fiction, history. Books; It includes novels, memoirs, information, travel, stories, biography, religion, poetry or children's topics. While the books that consist of poems from beginning to end are known as poetry books, the books in which true stories that have left their mark on history are told from birth to death are biography books.

Children's books, on the other hand, are the books prepared in the language of children in order to develop the feelings and thoughts of the subjects that are specially addressed to ensure the reading and development of children. It should not be forgotten that the format, content, age group suitability and quality of children's books will also affect personality development. More importantly, the child learns about himself and the age in which he lives through the book he reads.

Silent books, which are a type of children's books; They are books without letters, words and sentences. They try to tell something to the reader with their drawings, colors and the integrity of the pages. In the field of children's literature, nonverbal picture books or silent books are visual representations that offer readers the chance to try new ways of reading images and using words. The exploration of paintings aims to draw attention to curiosity and other languages of art by quietly focusing only on the “big picture” in the details. These books, which have been enjoyed by children and adults recently, are slowly moving towards the place they deserve in our country. From this point of view, the contents of silent children's books will be examined in terms of the value they add to the life of the child, and it will be tried to reach conclusions through the relevant examples

Keywords: Children's book, design, silent book.

¹Kastamonu University, etarlakazan@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu University, akdemirummulsum@gmail.com

GİRİŞ

Çocukluk dönemi kişinin gelişim özelliklerinin temellerinin atıldığı, bireyin farklı düşünme becerilerinin geliştiği dönemdir. Çocukların gelişiminde önemli rol oynayan kitaplar günümüzde popülerliğini hala korumaktadır. Kitaplar tarih boyunca gelişime uğramış, içerisindeki görsel kullanımında da gün geçtikçe artma yoluna gidilmiştir. Özellikle okul öncesi çocukları için üretilen çok çeşit kitap türü vardır. Bunlar duyuşal kitaplar, hareketli kitaplar, üç boyutlu (pop-up) kitaplar, sesli kitaplar, sessiz kitaplar olarak adlandırılırlar.

Araştırmada incelenecek olan sessiz kitaplar, anlatılmak istenenin metin olmadan görsellerle ifade edilmesidir. İllüstrasyonlar birbirleri ile ilişkili şekilde ardarda sıralanır. Hikayeyi doğrudan sunmak yerine okuyucunun kendi hayal gücüne bırakılan bu kitap türü çocukların yaratıcılıklarının artmasında katkı sağlamaktadır.

Kitabın Gelişimi

İnsanlık tarihinde önemli iletişim araçlarından biri olan kitaplar, sanatsal değerleriyle kitlelere ulaşp toplumun kültürel gelişimine katkı sağlamaktadır. Kitap TDK’nın tanımına göre “Ciltli veya ciltsiz olarak bir araya getirilmiş, basılı veya yazılı kağıt”, diğer bir tanıma göre “Herhangi bir konuda yazılmış eser” şeklindedir (tdk.gov.tr).

Yazının keşfedilmediği ilk uygarlıklarda kültürel miraslar sözlü olarak aktarılmaktaydı. Buzul çağı dönemindeki mağaralarda bulunan resim ve semboller kitabın ilk gelişim sürecine örnek gösterilmektedir (Kavuran, 2016: 4). Mağara resimleri sonrasında Antik Çağda birçok malzeme üzerinde yazı yazıldığı bilinmektedir. Ağaç kabuk ve yaprakları, levhalar, kil tablet, seramik, vazo, taşlar, çeşitli madenler, hayvan kabukları ve organları, keten bezi, fildişi, bazı bitki kabukları v.b. gibi (Yıldız, 2000).

Kitabın ortaya çıkmasında en önemli faktör matbaa ve kağıt olmuştur. Kağıt M.S. 1. yy da icat edilmiştir. Çinliler kağıdı ambalaj, giysi, ev eşyaları, tuvalet kağıdı, vb farklı alanlarda da kullanmışlardır. Yalnız en önemli kullanım alanı baskı olmuştur. Kağıdın ve matbaanın Çin’de ortaya çıktığı bilinse de gelişiminde Çin’in çok etkisi olmadığı bilinmektedir. Avrupa kıtası matbaa ve kağıdın gelişiminde büyük rol oynamıştır.

Matbaanın keşfedilmesinin ilk döneminde yalnızca yazıların baskıya girebildiği bilinmektedir. O dönem keşfedilen baskı yöntemleri olan taş baskı, ağaç baskı gibi tekniklerle resimlerin ayrı olarak basıldığı kaynaklarda görülmektedir (Öncü, 2008: 79).

Çocuk Kitaplarının Gelişimi

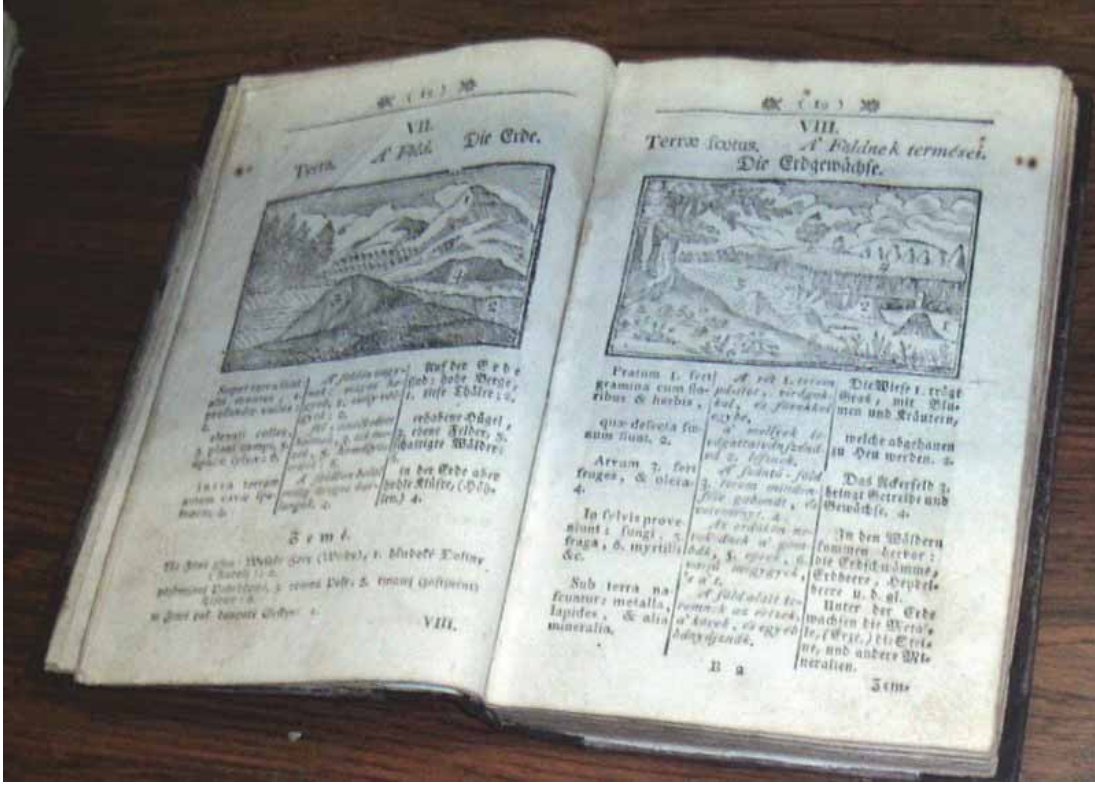
17. yy. ile 18. yy. ortalarına kadar çocuklar için yapılan kitapların sayısının az olduğu söylenmektedir. Bu dönemde sayısı az olan bu kitaplar da ahlak ve eğitim odaklıdır. Bunların genellikle kapak sayfalarında resim kullanılmakta ve çizerin adına yer verilmemektedir. Çocuklar için eğlenceli kitapların üretilmeye başlandığı dönem 19. yy’da başlamıştır (Öncü, 2008: 5-9).

Matbaanın icadına kadar geçen sürede dünyada sadece 30.000 kadar el yazması kitabın olduğu düşünülmektedir. Yazı, kağıt ve matbaa üçlüsü bilginin kayıt altına alınmasında, okur-yazar oranının artmasında, sosyo-kültürel anlamda toplumsal değişimlere yol açmıştır. Matbaa sayesinde kitaplar kolaylıkla çoğaltılmaya başlanmış, kütüphanelerde bulunan kitap sayısında büyük bir artış yaşanmıştır. Bilginin hızlı yayılması ile dini metinler dışında metinlerin basımı çoğalmıştır. Bütün bu gelişmelerle birlikte Rönesans’ın da etkisi ile 18. yüzyıla gelindiğinde aydınlanma çağı ile yaşanmıştır. Her konuda akla öncelik verilen bu dönemde sanat, bilim, felsefe gibi alanlarda gelişmeler yaşanmıştır (Ünal, 2018: 12).

Resimli kitapların altın çağı 19. yy. ile 20. yy. başlarında yaşanmıştır. Kağıt ulaşılabilir hale gelmiş, sanayi devrimi sonrası matbaalar artmıştır. Teknoloji gelişmiş, çeşitlilik artmıştır. İkinci dünya savaşı da önce sanatçıları dolayısıyla illüstrasyonlarını da etkilemiştir (Ünal, 2018: 10-20).

¹Kastamonu University, etarlakazan@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu University, akdemirummuqulsum@gmail.com



Görsel 1: Orbis Pictus veya Orbis Sensualium Pictus (tr.wikipedia.org, 2022)

Görsel 1’de görülen ilk çocuk kitabı olarak bilinen Orbis Pictus 1658 yılında yayımlanmıştır. John Amos Comenius tarafından yazılan, 150 bölümden oluşan kitap içinde birçok konuyu kapsamaktadır. Birden fazla dile çevrilmiş olan kitap Avrupa’da yayılmış ve uzun zamanlar çocuklara ders kitabı olarak okutulmuştur. Kitabı çoğaltmak için taşbaskı yöntemi kullanılmıştır (tr.wikipedia.org).

Çocuk Kitaplarının Çocuk Gelişimine Etkisi

Büyükköse (2020) çocuklar üzerinde kitapların etkisini çocuğun bilişsel, dil, duygusal, sosyal gelişimine katkı sağladığını dile getirmiştir. Yaratıcı düşüncelerinin geliştirmesinde, hayatı anlamlandırmasında, kültürünü öğrenmesinde çocuk kitapları büyük rol oynamaktadır. Çocuk bu kitaplar sayesinde kelime dağarcığını genişletir. İçerisindeki resimlere bakar ve anlamaya çalıştıktan sonra merak ettiklerini sorar bu da dil gelişimine katkı sağlar. Kitaptaki karakterlerin verdiği tepkiler sayesinde empati duygusunu geliştirir. Çocuk kitapları aile, sevgi, paylaşma gibi kavramları çocuğa aktarmada önemli yol göstericilerden biri denebilir. Gözlemlene yeteceğini ortaya çıkaran çocuk kitapları, çocuğun ailesi ve arkadaşları ile iletişimini de güçlendirir (Büyükköse, 2020: 23-25). Örnek verebileceğimiz özelliklerinden biri ise küçük yaşta kitaplara aşına olmanızı sağlamaktadır.

Çocuk kitaplarının çocuk gelişimine etkisinde önemli konulardan biri de yaşına ve gelişimine uygun kitaplar seçilmesidir. Çocuğun yaşına uygun olmayan kitapların gelişimine katkı sağlaması beklenemez. Bu konuda titiz davranılmalıdır.

Erken dönemde pekiştirilmiş çocuk-kitap ilişkisi, ilerleyen yaşlarda çocuğun okuma-yazma sevgisini arttırmaya hazırlık olmaktadır. Çocuk kitap ilişkisinde resimli kitaplar çocuğun hayal gücünü geliştirmekte ve çocuğun tanışmış olduğu nesneleri kitaptaki resimlemeler ile karşılaştırarak geliştirmesini sağlamaktadır. Görselleştirilmiş nesneler, çocuğun aklında daha kalıcı imgeler oluşturarak çocuk tarafından soyut veya somut bellekte yerleşmesinde önemlidir (Büyükköse, 2020: 26).

¹Kastamonu University, etarlakazan@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu University, akdemirummulsum@gmail.com

Çocuklar İçin Sessiz Kitaplar

Metne ihtiyaç duymadan anlatmak istenen durum veya hikâyeyi illüstrasyonlar ile anlatan kitaplar sessiz kitaplar olarak adlandırılabilir. Yazarın adı, başlık, yayınevi bilgisi haricinde içerisinde yazı bulunmayan sessiz kitaplar illüstrasyonlarla çocukları hikâyesinin içine alır. Okuyucuyu kendi hayal gücü doğrultusunda her tekrarda farklı hikâyeler üretebilmesini sağlayabilir. Her yaşta insan için uyumlu olan sessiz kitaplar vardır.

Sessiz kitaplarda okumak yerine yorumlamak ön plandadır. Özellikle okul öncesi okuma yazma bilmeyen çocuklar için kitabı yorumlama becerilerinin keşfedildiği dönemdir. Anlatılmak istenen resim yoluyla ve çocuğun yorumlama gücü ile ortaya çıkar. Bireysel farklılıklar ve tecrübeler ile her çocuğun hikâyesinin farklı olduğu gözlemlenebilir. Aynı zamanda görsel kullanımı evrensel bir dili de beraberinde getirir. Çocuklar aynı dili kullanmasalar bile birbirleri ile etkileşimleri güçlenir. Çizer için de sessiz kitaplar evrensel bir kaynak haline gelir (Büyükköse, 2020: 61-65).

Bilinen en eski sessiz çocuk kitabı 1902 yılında yayımlanan (Görsel 2) Perrot Jean tarafından yazılan ve Fau Fernand tarafından çizilen ve yayımlanan “30 histoires en- images sans paroles à raconter par les petits” isimli çocuk sessiz kitabıdır. Kitapta çocuklar için yönlendirici illüstrasyonlar bulunmaktadır.



Görsel 2: “30 histoires en- images sans paroles à raconter par les petits”(gallica.bnf.fr/ark, 2022)

Bir Sessiz Kitap Uygulaması “İpek’in Renkli Dünyası”

Grafik tasarım genel anlamda, bir ürün veya hizmet tanıtımı yapmaktır. Bunu yaparken kullandığı ürünler arasında kitap ve kitap kapak tasarımları da yer almaktadır. Bu bölümde yazar tarafından tasarlanan sessiz kitabın ana fikri ve amacı açıklanarak alan yazına katkısı ve önemi belirtilmeye çalışılacaktır.

Tasarlanan kitap, yazı veya sözün olmadığı durumlarda görsel iletişimin önemine vurgu yapmak istenerek İpek ismi verilen 5-6 yaşlarında bir kız çocuğunun, evindeki çeşitli odalarda bulunan eşyalar arasından kaybettiği eşyayı bulmayı hedefleyen görsellerin yer aldığı sayfalardan oluşmaktadır.

¹Kastamonu University, etarlakazan@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu University, akdemirummuqulsum@gmail.com

Bir yetişkinin kitap seçiminde sevdiği temaya yönelmesi, sevdiği yazarı veya çok satılan listesinde yer alan bir kitabı tercih etmesi olasıdır. Ancak kurgulanan sessiz kitap, hedef kitlesi okul öncesi çocuklar olduğu için belirli toplumsal ve kültürel değerleri dikkate alan, temel eğitim kazanımlarına uygun, estetik algı ve stiline sahip biçimde kurgulanmıştır. Bunun için çalışma tasarımcı tarafından, okul öncesi eğitim ve çocuk gelişimi alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Kitap çocuğun kişilik gelişiminde önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde son dönemlerde gündeme gelen sessiz kitapların ise çocuk kitapları arasında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Sessiz kitap uygulamasında karakterin adı İpek'tir. Kitapta İpek'in kaybettiği eşyaları kitaba bakan çocuk ile birlikte bulması hedeflenmektedir. Sayfalar değiştirildikçe İpek'in kendi evinin farklı odalarında bulmak istediği eşyayı aradığı görülecektir.

Kitabın isminin ortaya çıkışı nedeni kullanılan renklerin çeşitliliğidir. Kahramanının çocuk olduğu bu kitapta kullanılan yazı karakterlerinin renkli ve sevimli olmasına dikkat edilmiştir. Özellikle çok fazla ayrıntı kullanılmış, ancak karışıklığa neden olmaması açısından renk ögesi ayırt edici öge olarak tercih edilmiştir.

Kitap boyutu 20x20 cm ölçülerinde karedir. Dört sayfa ve ön arka kapaktan oluşmaktadır. Kapak sayfası (Görsel 3) tipografik tasarımdan oluşmaktadır. Bütün harflere ayrı renk ve desen eklenmiştir. Yazar ismi tek renk ve serifsiz, okunaklı el yazısı formatında bir karakter seçilmiştir. Kapak sayfasında orta blok düzenleme tercih edilmiştir. Kitap ismi sayfayı kaplayacak büyüklükte ve okunaklı kullanılmıştır. Yazar ismi ise çok dikkat çekmeyecek şekilde ve 12 punto büyüklüğünde tasarlanmıştır. Kullanılan çizimlerde çocukların duygu, düşünce ve dünyayı algılayış biçimlerine uygun ayrıntılar tercih edilmiştir.



Görsel 3: İpek'in Renkli Dünyası Kapak Sayfası (yazarın tasarımı)

İpek'in Renkli Dünyası adlı sessiz kitap okul öncesi dönemi çocuklarının alanına girmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar temel günlük konuları öğrenmektedir. Gece, gündüz, hayvanlar, eşyalar vb. gibi örnek verilebilir. Bu sessiz kitapta çocukların kendi eşyalarını, dolaplarını, yatağını vb. gibi günlük hayatlarında, evlerinde rastladıkları eşyaları tanımaları ve ev hayatındaki sorumluluklarını bilmeleri amaçlanmaktadır.

¹Kastamonu University, etarlakazan@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu University, akdemirummuqulsum@gmail.com



Görsel 4: *İpek'in Renkli Dünyası İlk sayfası (yazarın tasarımı)*

Çocuk kitaplarında renkler, karakterler, mekan çocuğun dikkatini çekmelidir. Buradan yola çıkarak “İpek’in Renkli Dünyası” adlı sessiz kitap uygulamasında canlı, dikkat çekici, eğlenceli renkler kullanılarak çocuğun ilgisini çekmesi amaçlanmaktadır.

Kitaptaki tek karakter İpek’tir. İlk sayfada (Görsel 4) karakterin odası resmedilmiştir. İpek’in odasında yatağı, dolapları, duvarda resimler, koltuk, çok sayıda oyuncakı resmedilmiştir. Tüm bu malzemelerde kullanılan renkler canlı ve çok renklidir. İpeğin başının üstündeki konuşma baloncuğunun içinde bulunmasını istediği oyuncakı resmedilmiştir. Baloncuğun içi özellikle beyaz renk bırakılmıştır. Dikkat çekmek istenen konu bulunması istenen unsur olan fare renklidir. İpek oyuncaklarının arasında bulamadığı fare oyuncakını aramaktadır.



Görsel 5: *İpek'in Renkli Dünyası ikinci sayfası (yazarın tasarımı)*

Bu sayfada İpeğin giyinme dolabı ve odası görülmektedir. Dolap kapakları olmadan resmedilmiştir. İçindeki bluzlar, ayakkabılar, şemsiye, takıların asılı olduğu çengel gibi tüm eşyalar görülebilmektedir. İlk resimde olduğu gibi İpek aradığı eşyayı konuşma balonunda göstermektedir. Bu kitaba bakan çocuktan mavi botu bulması beklenmektedir. Özellikle İpek, dolap içindeki eşyalar gerçek boyutlarında resmedilmiştir. Kitabı

¹Kastamonu University, etarlakazan@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu University, akdemirummuqulsum@gmail.com

okuyan çocukların aklında büyüklük küçüklük kavramlarının oluşması ve gerçeklik kavramına vurgu yapılmak amaçlanmıştır. Sayfanın sol kısmında yer alan çiçek, yeşil rengi ile doğayı evimizin içine taşımakta ve doğa sevgisini göstermektedir.



Görsel 6: *İpek’in Renkli Dünyası üçüncü sayfası (yazarın tasarımı)*

Hikaye kitabı illüstrasyonunda renk kullanımı oldukça önemlidir. Çünkü hikayenin konusu renklerine de etki eder. Örneğin yeşil, mavi, kırmızı, sarı gibi renkler bizde sevgi mutluluk gibi olumlu duyguları uyandırırken siyah, kahverengi gibi renkler de olumsuz duyguları harekete geçirir. Hikayede sarı, mavi, pembe gibi olumlu renkler kullanılmıştır. Ayrıca yumuşak keskin olmayan çizgiler kullanılmaktadır. Bunun sebebi okuyucuda hoş duyguların uyandırılmasıdır (Toptaş, 2020:37-52).

Okul öncesi çağındaki çocuklara genel olarak günlük yaşamdaki sorumluluklar öğretilmektedir. Bunlardan biri ise yeme-içmedir. Görsel 6’da İpek su içmek için bardağını aramaktadır. Ayrıca çocukların sosyal gelişiminde büyük rol oynayan hayvan sevgisinin pekiştirilmesi için hikayede bir kedi illüstrasyonuna yer verilmiştir.



Görsel 7: *İpek’in Renkli Dünyası dördüncü sayfası (yazarın tasarımı)*

Önceki sayfalardan farklı bir perspektif ile bu sayfa da İpek’in masası resmedilmiştir. İpek (Görsel 7) bu sayfada resim yapmaktadır. Masasında boya kalemleri, fırçalar, resim defterleri gibi okul öncesi çocukların

¹Kastamonu University, etarlakazan@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu University, akdemirummuqulsum@gmail.com

günlük hayatlarında eğlenerek etkinlik yaptıkları öğelere yer verilmiştir. Resim yapmak çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde önemli rol oynamaktadır. İpek masasında yeşil kalemini aramaktadır.

Sessiz kitapların temelinde sanatsal ve tasarımsal öğeler kullanılmaktadır. Bu kitaplar okunurken de bu öğelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çünkü içerisinde kelime bulundurmeyen bu kitaplar bu öğeler ve içinde bulundurduğu ilkeler sayesinde okuyucuya görsel bir dil sunar. Renk, ışık, perspektif, doku, denge, kompozisyon gibi ilkelerin güzel ve doğru kullanımı sessiz kitaplar için önemli bir unsurdur.

SONUÇ

Bu çalışma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının yaş gruplarına, gelişimlerine uygun olan farklı özellikte kitapların olabileceği görülmüştür. Çok çeşitli kitaplar arasında sessiz kitaplarında bulunması, her ne kadar ülkemizde son dönemlerde dikkat çekici olsa da çocukların gelişimlerine katkı yaptığı unutulmamalıdır. Bunun için öğretmen, alan uzmanı ve anne babalara büyük görev düşmektedir. Sessiz kitap seçimleri çocuklarla birlikte yapılabilir ve başka araştırmalara veya araştırmacılara fikir verecek deneysel çalışmalar yapılabilir. Dilbilimi açısından önemli bir bulgu olarak; sessiz kitaplar yazı barındırmadığından tasarımı yapılan kitaplar her coğrafyada okuyucu kitlesine sahip olabilir.

Bu çalışma bir örnek kitap üzerinden sessiz kitabı anlatmayı, tanıtmayı ve okuyucunun sessiz kitaplar hakkında fikir sahibi olmasını amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde bir ilk olarak oldukça anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çalışmada değinilmek istenen konulardan biri okuma alışkanlığının kazanılması bir diğeri ise her evde küçükte olsa bir kütüphanenin oluşturulmasını sağlamak amacıyla farkındalık yaratmaktır.

Kaynakça

- Büyükköse, E.C. (2020). Okul Öncesi 3-6 Yaş Çocuklara Yönelik Özgün Bir Sessiz Pop-Up Kitap Uygulaması
Kavuran, T. (2016). İletişim araçları olan kitapların grafik ürün olarak olması ve kitaplarında tasarımın olan. Sanat ve Tasarım Dergisi, 6 (2)
Öncü, M. (2008). Baskı Teknolojisindeki Gelişmelerin Resimli Çocuk Kitaplarının Gelişimine Etkisi. Sanat ve Tasarım Dergisi
Yıldız, N. (2000). Eskiçağda Yazı Malzemeleri ve Kitabın Oluşumu, Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları
Toptaş, A. (2020). Görsel İletişim Bağlamında Sessiz Grafik Roman İllüstrasyonları ve Bir uygulama
<https://www.tdk.go.tr>
<https://www.tr.wikiidipedia>

Görsel Kaynakça

- Görsel 1: 15 Aralık 2022 tarihinde https://tr.wikipedia.org/wiki/Orbis_Pictus#/media/Dosya:OrbisPictus.JPG adresinden erişilmiştir.
Görsel 2: 15 Aralık 2022 tarihinde <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8595067h/f29.item> adresinden erişilmiştir.
Görsel 3-7 : Ümmügülsüm AKDEMİR tarafından Çocuk Sempozyumu kapsamında bu bildiri için tasarlanmıştır.

¹Kastamonu University, etarlakazan@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu University, akdemirummuqulsum@gmail.com

LOGO DEĞİŞİMİ ÜZERİNE TRT ÇOCUK LOGOSU İNCELEMESİ

Elif TARLAKAZAN¹, Esra AKOVA²

Özet

Yaklaşık 100 yıl önce icat edilen televizyon, yaşamın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. İnsanlar, zamanlarının çoğunu farkında olmadan ekran karşısında geçirmekte hatta hayatlarını televizyonun biçimlendirmesine izin vermektedir. Televizyon kanalları, diğer görsel-işitsel medya araçları gibi akılda kalıcılığı sağlamak, markalaşmak ve rakiplerinden farklılaşmak için, görsel tasarım unsurlarını önemsemektedirler. Bu unsurların temel yapı taşları ise logolardır. Logo, basitçe ifade etmek gerekirse, bir kurumun adını ve amacını tasvir eden resim, metin, şekil veya bu üçünün birleşimidir. Kurumlar, kurumsal imajlarını logolara aktarırlar. Logolarıyla benimsenen kurumlar, hedef kitleleri etkisi altına alarak, iletişimi sağlamaktadırlar. Logolar, kurumların imzası niteliğindedir ve markanın kendini doğru ifadesi için önem taşımaktadır. Kendilerini yansıtan görsellere ihtiyaç duyan kanalların amacı, izleyiciler tarafından tercih edilmektir. Günümüzde kurumlar, çağa ayak uydurabilmek için görsel tasarımlarını yenileme yoluna gitmektedirler.

Yeni yaşını kutlayan TRT Çocuk kanalı, logosunu değiştirerek izleyici karşısına geçmiştir. Kimliğini yenileyen TRT Çocuk kanalı da, modern çağa ayak uydurarak logosunu baştan yaratmıştır. Temel felsefesi “Çocukla Çocuklaşmak” olan kanal, çocukları eğlendirip güldürürken, pedagojik gelişimlerine katkı sağlamayı da amaçlamaktadır. 2008 yılında yayına başlayan kanal, çocukların mutluluğundan esinlenerek logosunu yenilemiştir. Bu araştırmada, 2021 yılında logosunu değiştiren TRT Çocuk kanalının eski ve yeni logoları, amblem ve logo tasarım ilkelerine göre değerlendirilerek analiz edilecektir. Çalışmada yöntem olarak literatür tarama yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Logo, TRT çocuk, logo değişimi

TRT CHILDREN'S LOGO REVIEW ON LOGO CHANGE

Abstract

Invented about 100 years ago, television has become an indispensable element of life. People spend most of their time in front of the screen without realizing it, and even let television shape their lives. Television channels, like other audio-visual media tools, attach importance to visual design elements in order to ensure retention, branding and differentiation from their competitors.

The basic building blocks of these elements are logos. A logo is simply an image, text, shape, or combination of the three that depicts an organization's name and purpose. Institutions transfer their corporate images to logos. Institutions adopted with their logos ensure communication by influencing target audiences. Logos are the signature of institutions and are important for the correct expression of the brand. The purpose of channels that need visuals that reflect them is to be preferred by the audience. Today, institutions are trying to renew their visual designs in order to keep up with the times. More importantly, the child learns about himself and the age in which he lives through the book he reads.

Celebrating its new age, TRT Children's channel changed its logo and went before the audience. Renewing its identity, TRT Children's channel has also recreated its logo by keeping up with the modern age. The main philosophy of the channel is “Being a Child with a Child”, while entertaining and making children laugh, it also aims to contribute to their pedagogical development. The channel, which was on the screen in 2008, worked with sensitivity and renewed its logo in line with the demands of the audience. In this research, the old and new logos of TRT Child channel, which changed its logo in 2021, will be evaluated and analyzed according to the emblem and logo design principles. Literature review method was used as a method in the study.

Keywords: Logo, TRT child, logo change

¹Kastamonu University, etarlakazan@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu University, akovaesra@outlook.com

GİRİŞ

Toplumsal yaşamın önemli bir parçası haline gelen kitle iletişim araçları, sağlamış olduğu olanaklar ile bireylerin duygu ve düşüncelerine yön vermektedir. Küreselleşen dünyada her geçen gün teknolojinin gelişmesi, kitle iletişim araçlarını her alanda etkili kılmıştır. Bilgi edinme, haber alma, eğlenme gibi beklentileri karşılayan televizyon, radyo, gazete, bilgisayar, dergi, telefon vb. kitle iletişim araçları yaşam standartlarımızda büyük bir reaksiyon göstermektedir.

Görüntülü yayınların önem kazanması 1925 yılında televizyonun icadı ile gerçekleşmiştir. Televizyon, diğer kitle iletişim araçlarına göre ortaya çıkmasından itibaren, nüfusun büyük bir bölümünü ekran başına toplayan, yol gösteren, her kitleye hitap eden, insanlarla etkileşimimizi belirleyen, günlük bilgiyi aktaran önemli bir araç niteliği kazanmıştır. Bu anlamda televizyon çok önemli bir işlev görmektedir. Olumlu yönlerinin yanı sıra, duyu organlarımızı ve bilinçlerimizi harekete geçirmesi nedeniyle izleme alışkanlığı kontrol edilemediği takdirde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Özellikle çocukların iç dünyasında önemli bir yere sahip olan televizyon, ebeveynleriyle olan iletişimlerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle televizyon çocukların üzerinde küçümsemeyecek boyutta önem teşkil etmektedir.

Televizyon kanalları, diğer kurumlar gibi akılda kalıcılığı sağlamak, markalaşmak ve rakiplerinden farklılaşmak için, görsel tasarım unsurlarını önemsemektedirler. Bu unsurların temel yapı taşı logolardır. Kurumlar, kurumsal imajlarını logolar üzerine aktarırlar. Logolarıyla benimsenen kurumlar, hedef kitleleri etkisi altına alarak, iletişimi sağlamaktadırlar. Logolar, kurumların imzası niteliğindedir. Bu nedenle, logo tasarımları doğru hazırlanmalı ve dikkat çekici yapıda olmalıdır.

Yeni yaşını kutlayan TRT Çocuk kanalı, logosunu sürpriz bir şekilde değiştirerek izleyici karşısına geçmiştir. Temel felsefesi “Çocukla Çocuklaşmak” olan kanal, çocukları eğlendirip güldürürken, pedagojik gelişimlerine katkı sağlamaktadır. 8 yıldır ekranlarda olan kanal, hassasiyet ile çalışarak izleyici taleplerini de önemsemektedir. Yapılan bu çalışmada, logo kavramının açıklanması ışığında, TRT Çocuk kanalının eski ve yeni logolarını, Amblem ve Logo Tasarım İlkelerine göre analiz etmek amaçlanmıştır.

Kurumların Görünen Yüzü: Logo

Görsel kimlik tasarımında önem teşkil eden ve kurumların değerini, düşüncesini, kültürünü, ürün ve hizmetini yansıtan kilit nokta logolardır. “Logo, iki ya da daha fazla tipografik karakterin sözcük halinde okunacak biçimde bir araya gelmesiyle oluşturulan ve bir ürün, kuruluş ya da hizmeti tanıtan marka ya da amblem özelliği taşıyan simgedir.” (Becer, 2002:195). Logolar, kurumların imajını belirlemekte ve onları temsil etmekle görevlidirler. Yunancada “logos” yani “konuşma, sözcük” kelimesinden türeyerek meydana gelen logonun geçmişi, Paleolitik çağa kadar uzanmaktadır. O dönemlerde insanlar, birbirleri ile iletişim sağlamak amacı ile mağara duvarlarına semboller çizmişlerdir. Antik Mısır Döneminde ise tabutların üzerlerine çizilmiş sembolere ve mühürlere rastlanmaktadır. Yaşam standartları geliştikçe aidiyet duygusu önemli bir unsur haline gelerek, arma ve simgeler ile farklılaşma sağlanmıştır.

18. ve 19. yüzyıllarda yaşanan sanayileşme ile matbaa ve fotoğraf makinesi ortaya çıkarak grafik tasarımın temelleri atılmıştır. Böylece, reklamcılık endüstrisi önem kazanmış ve işletmeler birbirinden ayrılmak için logo tasarımlarına ihtiyaç duymuşlardır. Tasarımsal olarak logolar, teknolojinin hızla gelişmesi ile belirli dönemlerde (Victoria, Arts and Crafts, Art Nouveau, Erken Modern, Alman Dışavurumculuğu, Modern, Art Deco, Heroik Gerçeklik, Geç Modern, Post Modernizm, Dijital, Minimalist) şekil değiştirerek günümüzdeki yerini almıştır. 2001 yılında ortaya çıkan ve devamlılığını sürdüren Minimalizm, yalınlığı, sadeliği ve tekdüzeliği içeren, aynı zamanda düz ve okunaklı fontların kullanıldığı, karmaşadan uzak logo tasarımlarını ifade etmektedir.

Zaman kavramının oldukça büyük önem teşkil ettiği günümüzde çağrışımsal değerlerin akılda kalıcılığı kuruluşları birer tüketim ikonuna dönüştürebilmektedir. Bu bağlamda kurumların evrensel boyutta bir tanınırlığının oluşabilmesi açısından yaşamın “görece” daha anlık tüketildiği/yaşandığı günümüzde, tüketim olgusunun anlık süreçler içerisinde kolaylıkla algılanabilen, akılda kalıcı ve süreklilik arz eden görsel işaretlere

¹Kastamonu University, etarlakazan@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu University, akovaesra@outlook.com

sahip olmasını gerektirmektedir (Bayraktaroğlu, Çalış, 2010:10). Kurumlar tüketici ile Logo, Logotype ve Amblem üzerinden iletişim sağlamaktadır.

Amblem, Logo ve Logotype kavramları birbirleri ile sık sık karıştırılmaktadır. Ancak birbirlerinden bazı temel farklılıkları vardır. Bunlardan bahsedecek olursak, amblemde firmanın adı yer almazken, logo sadece firma adı ile oluşturulabilmektedir. Logotype ise hem firma adı hem de şekillerden oluşmaktadır. Yani amblemler bir logo ile birlikte kullanılmak zorundadır. Ancak Logo ve Logotype’lar tek başlarına kullanılabilirler. Logolar genellikle bilgisayarda yer alan fontlarımızdan oluşurken, logotype da yeni bir tasarı ve biçimsel düzenleme yer almaktadır (Ceylan, 2015:318).



Şekil 1. Logo, Logotype ve Amblem tasarım örnekleri
<https://graphiste.com/blog/logotype>

Logo tasarım süreci uzun ve meşakkatli bir süreçtir. Bu sürecin sonunda hazırlanacak olan tasarımın en kullanışlı ve verimli şekilde oluşturulması için dikkat edilmesi gereken birtakım noktalar bulunmaktadır. Grafik tasarımın çoğaltılabilir öğelerinin başında yer alan logoyu hazırlarken tasarımın temel ilkelerinden olan, denge, orantı, görsel hiyerarşi, görsel devamlılık, bütünlük, fontların anatomik yapılarının iyi etüt edilmesi, aynı zamanda seçilecek yazı karakterlerinin konuya uygunluğu, espas ve en önemlisi temel sanat eğitimi bilgisi gereklidir (Başer, 2015:70).

Logo tasarımı yapılırken diğer tasarımları anımsatmayacak biçimde hazırlanmalıdır. Tasarım yapılmadan önce kurumun amacı, hedefi ve felsefesi göz önüne alınarak tasarıma başlanmalıdır. Logonun modern çağımıza uygun olması için sadelik önemli bir noktada bulunmaktadır. Ayrıntılı bir logo tasarımından ziyade sadelik, hedef kitlenin aklında yer etmektedir. Açık ve net anlamlara sahip logoların daha çok sevildiği, işletmeye daha pozitif duygular sağladığı ve belirsiz anlamlara sahip logolardan daha iyi tanındığı görülmektedir (Toklu, 2013:26). Birçok firmanın sadece logoları sayesinde topladıkları müşteri sayısı, toplam müşteri sayısının yarısından fazla olduğu düşünülürse, logoların ne denli önemli olduğu daha kolay kavranabilir (Demir, Tür, 2019:53).

Logolarda kullanılan renkler önem arz eden bir başka konudur. Renkler bir logonun ve amblemin ruhu ve kalbidir. Logo ve amblem tasarımı, gücünü ve coşkusunu renginden alır. Renk bilimi her rengin farklı etkiler yarattığını belirtir insanlara. Bu durum logolar ve amblemler içinde geçerlidir (Işıklı, 2012:23). Logonun görselliği üzerinde önemli bir unsur olan renkler, logonun dikkat çekici ve çarpıcı, görünmesini sağlayan bir etkidir. Renk seçimi yapılırken; renklerin anlamları, kültürlerde nasıl algılandığı ve hangi kitleye hitap edeceğinin araştırılması gerekmektedir.

Günümüzde kurumlar, tasarımlarını modern çağa uyarlamak için logolarını değiştirmektedirler. Logo değişimi, kurumlar için büyük bir risk teşkil etmektedir. Kanallar, logolarını yeniden yapılandırırken, yalınlaştırma stratejilerini kullanmaları daha yerinde bir karar olacaktır. Logo tasarımlarını tamamen değiştirmek, olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. İşletme yöneticileri özellikle uzun zamandır var olan marka adı, marka logosu veya diğer marka kimliğine ilişkin öğeleri terk ederken dikkatli olmalı, değişiklikler

¹Kastamonu University, etarlakazan@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu University, akovaesra@outlook.com

duyurulurken spekülasyona sebep olmayacak şekilde açık ve ikna edici açıklamalara yer verilmelidir (Aycı, 2019:23).

YÖNTEM

Bu çalışmada logosunu değiştirerek izleyici karşısına geçen TRT Çocuk kanalı Logosu incelenmiştir. Temel felsefesi “Çocukla Çocuklaşmak” olan kanal, çocukları eğlendirip güldürürken, pedagojik gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. TRT Çocuk kanalının eski ve yeni logoları, amblem ve logo tasarımı ilkelerine göre değerlendirilerek analiz edilmiştir.

TRT Çocuk Logosu İncelemesi



Eski Logo

Yeni Logo

Resim 2. TRT Çocuk eski ve yeni logosu

https://tr.wikipedia.org/wiki/Dosya:TRT_%C3%87ocuk_logo.png

Televizyon sektörüne hizmet veren TRT Çocuk kanalı yeni yaşını Kurumsal Görsel kimliğini yenileyerek kutlamıştır. Kanalın logoları, Amblem ve Logo Tasarım İlkelerine göre analiz edilecektir.

1. Algılanabilirlik: 2008 yılında kurulan kanalın eski logosunda, TRT kanalının genel amblemi ve logotype yer almaktadır. Logoya bakıldığında, 2 boyut etkisi ve “Ç” harfi üzerinde konumlandırılan yıldız sembolü, ilgi çekici düzeydedir. Türk bayrağında “Türklüğü” temsil eden yıldız sembolü, nokta görevinde kullanılarak logotype üzerine hareket kazandırmıştır. Aynı zamanda “Ç” harfi ay sembolünü temsil etmektedir. Eğlenceli biçimde tasarlanan logonun, çocukların algılayabileceği, kanalın amacına uygun bir şekilde tasarlandığı söylenebilir. Ekranda kapladığı alan bakımından çocukların dikkatini çekebilecek büyüklüktedir. Kanalın yeni logosu, güncel tasarım anlayışına uygun, sadeleştirilmiş şekilde görülmektedir. Eski logoda “Ç” harfine uyarlanan yıldız sembolü yeni logoda revize edilmiştir. Logoda ilk göze çarpan özellik, “O” harfine uyarlanan gülen yüz emojisidir. Logo, basitliği ve mizahi yapısıyla sempati oluşturmaktadır. Güncelleştirilen logo, çocukların algılayabileceği, karmaşıklıktan uzak bir bütünlüğe sahiptir. TRT’ de bulunan siyah renk televizyon ekranında, beyaz renkte de kullanılmaktadır. Logo ekranda kapladığı alanda, renkleri ve tasarımı ile çocuklara hitap etmektedir.

Kullanılan Simgeler: Kanalın eski logosunda ay ve yıldız sembolü bulunmaktadır. Bu semboller ile Türk bayrağına gönderme yapılmıştır. Kanalın yeni logosunda gülen yüz emoji, “U” harfine verilen mıknaş formu ve yıldız sembolü yer almaktadır.

Kullanılan Renkler: Renk kullanımı çocukların psikolojisinde önem teşkil eden bir konudur. Çünkü renkler, çocukların psikolojisini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Kanalın eski logosunda, turuncu ve tonları kullanılarak, iki boyut etkisi kazandırılmıştır. Sıcak renklerin, insanların bilinçaltında yakınlık etkisi hissettirdiği söylenebilir. Bu nedenle, Turuncu canlı ve doğal bir renk olmakla birlikte, çok çabuk dikkat çekmektedir. Genellikle, çocuklar için yapılan ürünlerde turuncu tonları tercih edilmektedir. Logo, mor ve lila renkleri ile çerçevelenmiştir. Yumuşak bir renk olan lilanın, masumluluğu, ince bir çizgiyle verilen mor rengin ise, çocukların üzerinde sorumluluk aşıladığı söylenmektedir. Logonun üzerinde kanalın kendi ambleminin yer alması, renklerin karışmasına neden olmuştur. Bir çok rengi barındıran logoda, karmaşık bir görüntü meydana gelmiştir. Kanalın yeni logosunda ise siyah ve sarı renkleri kullanılmaktadır. İnsanlarda olumsuz etkiler bırakan siyah renk, logoda sarı renk ile birleştirilerek uyum yakalamıştır. Sarı rengin; sevgiyi, merhameti, sıcaklığı, mutluluğu, güneşi ve enerjiyi ifade ettiği söylenebilir. Kanalın, logolarında sıcak renkleri ön plana alarak ilgiyi arttırmayı hedeflediği düşünülmektedir. Yeni logonun renkleri, sade bir görünüme sahip olduğundan dolayı, eski logoya oranla gözü rahatlatmaktadır.

¹Kastamonu University, etarlakazan@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu University, akovaesra@outlook.com

Kompozisyon: Kanalin eski Logosu, bir bütünlük içerisinde. Fakat “Ç” harfinin büyüklüğü dikkatin sol kısma toplanmasına neden olmuştur. Sağ kısımda “K” harfi aşağı kaydırılarak orantı sağlanmaya çalışılmıştır. Fakat yine de başarı sağlayamadığı düşünülmektedir. Logoda serifsiz hareketli yazı tipi kullanılmıştır. Logo, genel olarak bir bütünlük sağlamış olsa da kanalın kendi ambleminin karmaşıklığa yol açtığı söylenebilir. Yeni Logo ise, 2 farklı yazı tipi ile oluşturulmuştur. Sol kısımda serifsiz düz bir font ile koyu renk kullanımı, sağ kısımda ise sıcak bir renk ve hareketli bir yazı tipi kullanımı yapılarak, kompozisyon oluşturulmuştur. Logo, oran-orantı unsurlarına uygun biçimdedir. Kompozisyon ile dengeli bir bütünlük sağlandığı düşünülmektedir. Eski Logoya göre yeni logo, kompozisyon çerçevesinde başarı sağlamıştır.

2. Yalnlık (Sadelik): Kanalin eski Logosu, sadelikten uzak karmaşık bir yapıdadır. Bunun nedeni ise; fontta bulunan hareket ve amblemda bulunan renklerin Tipografik logo ile karışmasından dolayı oluşmuştur. Bu da tasarımın algılanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Kanalin yeni Logosu ise, basit ve sade bir biçimdedir. Günümüz modern çağında kurumlar, logo ve amblemlerin basit ve sade olmasına önem vermektedir. Kanal modernliğe uyum sağlayarak, logosunu basit ve sadeliğe uygun bir biçimde logosunu baştan yaratmıştır.

3. Özgünlük: Logo çalışmaları sanat eseri niteliğindedir. Bu nedenle logonun diğer kurumların logosunu anımsatmaması tamamen özgün bir yapıda olması gerekmektedir. Kanalin eski Logosu, özgün bir yapıya sahiptir. Logo, başka kurumların logosunu anımsatmayacak bir görüntüdedir. Kanalin yeni logosu ise, tasarımı bakımından basit ve sade olmasından dolayı, herkesin aklına gelebilecek niteliktedir. Araştırmalara göre, logonun benzeri bulunmamaktadır. Logo kuruma özgün bir biçimde yapılandırılmıştır.

4. Estetik: Estetik, açıklanması zor bir kavramdır. Çünkü estetik kişiden kişiye değişmektedir. Estetik felsefe alanında güzellik olarak nitelendirilmektedir. Kurumun eski logosuna baktığımızda, karmaşık yapısı estetikten uzak bir izlenim vermektedir. Kurumun yeni logosu ise, orantılı ve uyumlu bir yapıdadır. Modern çağa uygunluğu ve doğru renk seçimiyle göze hitap eden logonun, estetik biçimi kişiden kişiye değişebilir. Fakat yeni logo tasarımı, çocukların algılayabileceği hoş bir görüntüdedir.

SONUÇ

Televizyon, geçmişten günümüze kitleleri ekrana bağlayan bir araçtır. Günümüzde, evlerimizde olmazsa olmaz dediğimiz bir unsur olan televizyonlar, aynı zamanda bir iletişim aracıdır. Televizyon kanalları, diğer kurumlar gibi, kendilerini yansıtan logo tasarımlarını önemli bulmaktadır. Logolar kurumları yansıtan en önemli unsurdur. Aynı zamanda kurumların hedef kitleyle iletişimini sağlamaktadır. Günümüzde giderek artan rekabet ortamı, kurumların kimliklerini gözden geçirmelerine neden olmuştur. Kurumların görsel kimliğini değiştirmeleri iyi sonuçlar verirken, kimi zamanda kötü sonuçlar doğurmaktadır. Literatür taraması ile elde edilen bulgulara, markaların logo değişikliğine giderken sağ duyulu olması gerektiği ve logo değişim sebebinin açık ve ikna edici düzeyde belirtilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Günümüzde Logosunu yenileyen birçok kurum bulunmaktadır. Fakat iyi sonuç alamayan kurumlar eski logolarına tekrar geri dönmektedir. Bu nedenle kurumların görsel kimliklerini değiştirirken riskleri göz önüne alması gerekmektedir.

Kimliğini yenileyen TRT Çocuk, modern çağa uyarak Logosunu baştan yaratmıştır. Trt Çocuk kanalı, çocukların mutluluğundan esinlenerek, 13’üncü yaşında kimliğini ve içeriklerini çocukların pedagojik gelişimlerine uygun düzeyde inşa etmiştir. Logo incelemesi sonucunda, yeni logonun hassasiyet ile oluşturularak çocukların pedagojik gelişimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurumun yeni logosu, renkleri, algınlabilirliği ve simgeleri bakımından çocukların dikkatini çeken eğlenceli bir yapıya sahiptir. Kurumun eski logosu, görselliği ve renkleri ile dikkat çeken bir yapıya sahiptir. Fakat TRT’nin tüm kanallarında kullanmış olduğu logo ile TRT Çocuk kanalı logosunun bir arada kullanımının karmaşıklığa yol açtığı görülmektedir. Bu durum, logoda gözün nereye odaklanacağını zorlaştırmakta ve algılanabilirliği azaltmaktadır. Eski logosundaki karmaşıklıktan uzaklaşan kanal, renklerindeki uyumu ve görselliğiyle çocukların ilgisini çeken, modern bir yapıdadır.

Sonuç olarak, kurumların görsel kimliğini modern çağa uygun bir şekilde revize etmeleri daha olumlu sonuçlar yaratacaktır.

¹Kastamonu University, etarlakazan@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu University, akovaesra@outlook.com

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

Kaynakça

- Aycı, A. (2019). İşletmelerin Logolarını Değiştirme Nedenleri, Yöntemleri ve Sonuçları: Vakıfbank Örneği, *Dergipark*, (26), 19-33.
- Başer, A. (2015). Logo-Marka İlişkisinde Form ve Renk Anlayışının Göstergebilimsel Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Resim Ana Sanat Dalı, Antalya.
- Bayraktaroğlu, A.M. ve Çalış, E. (2010). Amblem ve Logo Tasarımlarında Yalınlaştırmalar, *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi*, 3(6), 1-22.
- Becer, E. (2002). *İletişim ve Grafik Tasarım*, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Ceylan, I.G. (2015). Amblem ve Logo Tasarımlarında Renklerin Dili, *Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 8(16), 314-330.
- Demir, Ş.Ş. ve Tür, E. (2019). Otel logosu ne söyler? Tüketiciler ne algılar?, *Journal of Tourism Theory and Research*, 5(1), 51-64.
- İşıklı, S. (2012). Grafik Tasarımda Logo ve Amblemen Sektörlere Göre Renk Algısı, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Ana Sanat Dalı, Grafik Tasarım Programı, İstanbul.
- Özsoy, S.A., Tuncay, B. ve Uğur, E. (2017). Yeni Kurulan Üniversitelerin Amblem ve Logolarının Grafik Tasarım Yönünden Analizi, *Ulakbilge Dergisi*, 5(16), 1643-1661.
- Toklu, I.T. (2013). Logo Değişiminin Markaya İlişkin Tutum Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Üretim Yönetimi ve Pazarlama Bilim Dalı, Kocaeli.

¹Kastamonu University, etarlakazan@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu University, akovaesra@outlook.com

ÇOCUĞUN KİŞİLİK VE KARAKTERİNİN ŞEKİLLENMESİNDE DİN VE DEĞER EĞİTİMİ

Salih AYBEY*

Özet

Fert ve toplumlar üzerinde dinin etkisi hemen hemen herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Bu etkinin olumlu yönde olması, insanların iyiye ve doğruya yönelmesine katkıda bulunması oldukça önemlidir. İnsan çok karmaşık ve duygusal bir yapıya sahiptir. Onun birtakım karmaşıklıklardan kurtulmasında, duygusal yönünün düzene girmesinde yegâne unsur dindir. Dinin kişilik, aynı zamanda kişiliğin bir kısmını oluşturan karakter yapısı üzerindeki etkileri çok fazla ve insan hayatı bakımından önemlidir. Ortaya koyduğu ölçülerle insanlar arası ilişkileri düzenleyen din, bireyin ve toplumun değer yargılarını şekillendirmesinin yanında, kişilik ve karakterinin oluşmasını da sağlar. Nitekim insanın ruhsal yapısının bir bölümünü oluşturan din unsuru ile kişilik ve karakter kavramları arasında bir ilişki söz konusudur. Eğitimin başlıca amaçlarından biri iyi karaktere sahip bireyler yetiştirmek olmuştur. Bu nedenle eğitim ile kişilik ve karakter geliştirme arasında sıkı bir bağ vardır. Buradan hareketle bu çalışmada, çocukların kişilik ve karakterlerinin şekillenmesinde din ve değer eğitiminin etkisi ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Din, değer, kişilik, karakter, din eğitimi

RELIGION AND VALUES EDUCATION IN SHAPING THE CHILD’S PERSONALITY AND CHARACTER

Abstract

The effect of religion on individuals and societies is a fact accepted by almost everyone. However, the important thing is that this effect is positive and contributes to people's orientation towards the good and the right. Religion is the only element that saves a person, who has a very complex and emotional structure, from some complexities and regulates his emotional side. The effects of religion on personality and character structure, which is also a part of personality, are very important and very important for human life. Religion, which regulates the relations between people with the measures it reveals, shapes the value judgments of the individual and society, as well as provides the formation of personality and character. As a matter of fact, there is a relationship and interaction between the religion element, which constitutes a part of the spiritual structure of man, and the concept of personality and character. One of the main aims of education has been to raise individuals with good character. For this reason, there is a close connection between education and personality and character development. From this point of view, in this study, the effect of religion and values education on the shaping of children's personality and characters will be discussed.

Keywords: Religion, value, personality, character, religious education

GİRİŞ

Eğitim, insanın erdem sahibi olmasında, onun mükemmel ve olgun bir varlık haline gelmesinde, insanın insani özelliklerinin geliştirilmesinde, insanın doğuştan sahip olduğu bazı yeteneklerin ortaya çıkarılmasında ve onun daha da insanlaştırılmasında önemli bir role sahiptir. Gerçekleştirilecek eğitimin insanı olumlu yönde geliştirmesi beklenir. Dolayısıyla eğitimin hedefi, insanın bütün yönleriyle geliştirilmesinin yanında, onun insani ve nitelikli bir hayat sürmesini de sağlamaktır (Şişman, 2010: 18-19). Bu bağlamda genelde eğitim özelde ise din eğitimi, bireyin kişilik ve karakterinin şekillenmesinde çok önemli bir role sahiptir. Nitekim tarihin ilk dönemlerinden beri insanlığın uğraştığı temel konulardan biri kuşkusuz arzu edilen karakterde bir insan yetiştirmek olmuştur. Bunun için de en uygun dönem insanın karakterinin büyük kısmının şekillendiği çocukluk dönemi üzerinde durulmuştur.

İnsan, hayata çocuk olarak başlar ve geleceğin temelleri bu dönemde atılır. Hz. Peygamber’in “*Hiçbir baba çocuğuna güzel terbiyeden daha üstün bir miras bırakamaz*” (Tirmizî, Birr, 33) hadisi, çocuğun

*Zonguldak Bülent Ecevit University, salihaybey@hotmail.com

hayatımızda ne ifade etmesi gerektiğini nebevî bir tavsiye olarak anlatmaktadır. Kur'an'ın ifadesiyle hiçbir şey bilmeden gelen (en-Nahl, 16/78) ancak bilme potansiyeli ile dünyaya gelen insan için eğitim, hayatının her anı için ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın bilgi ve davranış olarak en çok ilerleme kaydedeceği dönem ise çocukluk dönemidir. Nitekim bu dönem, çocuğun kişiliğinin gelişmesinde oldukça önemli bir zaman dilimidir. Çünkü çocukluk yıllarındaki yaşantılar ve deneyimler, sonraki gelişim dönemlerinde bireyin kişiliğini, alışkanlıklarını, inanç ve değer yargılarını etkilemektedir. Bu nedenle kişiliği ve karakteri sağlam bireylerin yetiştirilebilmesinde anne, baba ve okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

İnsan, inandığı din ve sahip olduğu değerler vasıtasıyla yaşadığı hayatın anlamını kavrayabilir. Din ve değerler, insanın tutum ve davranışlarının biçimlendirilmesinde ve belirlenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu gibi, onun kendine, diğer insanlara, tüm canlılara, çevreye ve ölüme bakışını belirleyen, bunlarla ilişkisini yaşamsal düzeyde etkileyen önemli unsurlardır. Din duygusu fitri olmakla birlikte, ortaya çıkması için uygun çevre gereklidir. Ancak değerler, öğrenilebilen ve öğretilen olgular olup, insan dünyaya değerleri bilmiş olarak gelmemektedir.

Din ve değerler eğitimi, fitri olan din duygusunun ortaya çıkarılmasında, sağlıklı düşünen ve hisseden bireylerin yetiştirilmesinde oldukça gerekli ve vazgeçilmez bir eğitimidir. Zira sağlıklı bir toplum, sağlıklı düşünceye sahip bireylerle oluşabilir. Geleceğini garanti altına almak isteyen toplumlar, kişilik ve karakter sahibi bir nesil yetiştirmek için gayret göstermişler, din ve değer eğitimine önem vermişlerdir. Çocuğa verilecek eğitimin bu bağlamda hazırlanarak, çocuğun seviyesine uygun olarak, zamanında ve bilinçli bir şekilde verilmesi önem arz etmektedir. Nitekim çocuğu hayata hazırlaması, onun benliğine karşı olumlu tutum geliştirebilmesini sağlaması, öğrenmeye karşı ilgi ve merak uyandırması ve onu sağlam kişilik ve karakter sahibi yapması bu dönem eğitimin amaçları arasında yer almaktadır.

1. Kişilik ve Karakter

Kişilik kavramının önceki karşılığı “şahsiyet”tir. Şahsiyet ve kişilik kavramları dilimizde halen eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Çamdibi, 2014:17-30). Kişilik kavramı, pek çok disiplinin alanına girmesi ve çok kapsamlı olması nedeniyle üzerinde ittifak edilmiş bir tanımlı mevcut değildir. Bununla birlikte kişilik kavramı Latince “persona-maske” sözcüğünden türemiş ve kişinin bireysel özelliklerinin toplamının oluşturduğu görüntü; bir fertte davranış tarzlarının, yapıların, alakaların, yeteneklerin, ruhi davranışların, kabiliyet ve istidatların en karakteristik bir bütünlemesi olarak tanımlanmaktadır (Munn, 1961: 393). Başka bir ifadeyle kişilik, bir organizmanın genetik ve çevre tarafından belirlenen davranış kalıplarının (mevcut ya da potansiyel) toplamıdır (Eysenck, 1972:52).

Her insan kendine özgü bir takım özelliklere sahiptir. İnsanın sahip olduğu bu özelliklerin bir kısmı doğuştan, diğer bir ifadeyle kalıtımla anne ve babadan alır, bir kısmını da daha sonra çevreden öğrenerek kazanır. Dolayısıyla kişilik, kısa süre içinde değil, insanın doğuştan getirdiği gizil güçlerin ve yaşantıların karşılıklı etkileşimi sonucu uzun sürede oluşur. Kısaca kişilik, bir insanı başkalarından ayıran özelliklerdir. İnsanı başkalarından ayıran özellikler ise bedeni, zihni, ruhi kısaca her yönden ayrılığı ifade eder (Çamdibi, 2014:21). Buradan hareketle bir insan beden ve ruhu ile ne ise veya ne gibi davranış ve görünüş özellikleri ortaya koyuyorsa, bu özellikleri onun kişiliğinin göstergesidir (Aydın, 2007:2). Onun için birisinden bahsederken “şahsiyet sahibi, şahsiyetli/kişilikli” gibi ifadeler kullanılır.

Karakter kavramının ise kişilikle doğrudan ilgisinin olduğu, ancak kişilik kavramının karakteri de içine alan ve insanın kendine özgü fiziki ve ruhi bütün niteliklerini ihtiva eden daha kapsamlı bir kavram olduğunu burada belirtmekte fayda vardır. Kişilik ve karakter kavramları bazen birbirinin yerine kullanılmaktaysa da ikisi arasında farklı anlamlar oluşmuştur. A. Gordon gibi, karakter’i değer taşıyan bir kişilik, kişilik’i ise değer niteliği olmayan karakter (Çamdibi, 2014:21; Aydın, 2007:2) olarak kabul edenler olduğu gibi, kişilik’i Türkçede kullandığımız anlamda yükseklik ve büyüklük manasını da ifade ettiğini kabul eden müellifler vardır. Bunlardan G. Kerschensteiner şöyle demektedir: “Kişilik kavramında insanın bütün varlığı, bütün mahiyeti akla geldiği halde karakter kelimesinde bütün varlık akla gelmez. Zira kişilikte düşünce, duygu ve hareket tarzları top yekün göz önünde bulundurulur. Karakter de ise daha ziyade iradeyi harekete getiren maksimler akla gelir. Kişilik

kavramında küçüklük alameti yoktur. Kişilik kendi hareketlerinin metotlarını, yollarını ve vasıtalarını takdir etmeye serbesttir ve canlıdır” (Kerschensteiner, 1954:28-29).

Karakter, aslında Yunanca olan ve “alamet” manasında kullanılan bir kavramdır. Karakter kavramı, kullanıldığı yere göre değişik anlamlar kazanmıştır. Örneğin, bir hayvan veya bitkinin, musiki veya mimarinin karakterinden bahsediliyorsa bu, onların alameti manasındadır. Bu manada kullanılan “karakter” kelimesine şekil karakteri denir. Eğer terbiye edilen insanın karakterinden bahsediliyorsa o zaman kelime yeni bir anlam kazanır ve “ferdin ahlaki davranışlarının yönü ve tutarlılığı” kastedilir (Çamdibi, 2014:30). Buradan hareketle karakter, “bir şeyi benzerlerinden ayırt etmeye yarayan temel özellik, seciye, yaratılış, huy”, (<https://sozluk.gov.tr>) “iç ve dış görünüşüyle, kanaatler ve hareketler arasında devamlı olarak uygunluk gösteren tavır ve hareket temayülleri” (Pars ve ark., 1964:83; Şemin, 1974:5) olarak tarif edilebilir. Kerschensteiner ise karakteri, “ruhta iyice yerleşen prensipler ve maksimler vasıtasıyla her irade fiilinin kesin ve muayyen olması üzerine ruhun istikrar kazanmış hali” (Kerschensteiner, 1954:15) olarak tanımlamaktadır.

Netice olarak kişilik, bireyin doğuştan getirdiğiyle birlikte sonradan kazandığı, zihinsel, duygusal, bedensel özelliklerinin toplamına denilmektedir. Karakter ise, sonradan kazanılmış olan ve çevre etkileriyle ifade edilebilen bireysel nitelikleri anlatır. Hayatın meseleleri karşısında bir insanın ruhunda meydana gelen ifade şekillerine onun karakteri denilmektedir. Bir insanın karakterinden onun çevresiyle olan ilişkileri anlaşılmaktadır (Adler, 1985:128). Buna göre karakter, kişiliğin çok yönlü özelliklerinden “ahlaki yönüne verilen isim” olarak ele alınabilir. Örneğin, dürüstlük, fedakârlık, cimrilik, hasetlik, diğerkâmlık vb. gibi nitelikler birer karakter göstergesidir. Bunlar aynı zamanda bunlar ahlaki davranışlarımızın da göstergesidir. Zaten karakterin gelişimi, insanın ahlaki gelişiminin içindedir. Karakter eğitiminin gayesi de çocukta veya bireyde istenilen ahlaki davranışların yerleşik hale getirilmesi, ahlaki karakterin oluşturulmasıdır. Bu bağlamda ahlak eğitiminin temel gayesi de, kişide karakter teşkil etmektir (Aydın, 2021:94-95).

2. Çocukta Dini ve Ahlaki Gelişim

Etkili bir eğitim, insanın doğasının iyice anlaşılmasıyla ve ona göre eğitim-öğretim ortamlarının oluşturulmasıyla gerçekleşebilir. Bu nedenle, insanın gelişim dönemi özelliklerini ve öğrenme olayının nasıl gerçekleştiğini bilmek, hem eğitilecek kişi hem de eğitimle uğraşanlar için büyük önem taşımaktadır. Gelişim kavramı, içeriğinde birçok kavramı barındıran geniş bir kavramdır. Çünkü gelişim denilince sadece fiziksel bir gelişim değil, aynı zamanda zihinsel, duygusal, psiko-sosyal, ahlak, din, dil gibi gelişimler de akla gelmektedir. Ancak burada konunun sınırlandırılması açısından çocuğun kişilik ve karakterin şekillenmesinde daha ön plana çıkan dini ve ahlaki gelişimden bahsedilecektir.

2.1. Dini Gelişim

Gelişme, organizmanın ruh ve beden yönünden kendisinden beklenen faaliyetleri yapabilmesi için geçirmiş olduğu merhale olduğuna göre, dini gelişme de, bireyin dini hayatının çocukluktan itibaren basitten mükemmele doğru geçirmiş olduğu değişim süreci ya da süreçleri olarak tanımlanabilir (Şentürk, 1997: 42; Fırat, 1989:15; Hökelekli, 1993:251).

Din duygusu, bütün insanlarda ortak ve genel olarak doğuştan var olan yüce ve aşkın duygular arasında yer alır. Dolayısıyla insan, fitri olarak dini inancı kabullenmeye elverişli ve bir yaratıcıya inanmaya yetenekli yaratılmıştır. İslam kültüründe bu durum “fitrat” kavramıyla ifade edilmektedir. Zira bu durum Hz. Peygamber’in ifadesiyle “*Her doğan fitrat üzere doğar. Sonra anne-babası onu Yahudi, Hristiyan veya Mecusi yapar*” (Ebû Dâvûd, Sünne, 4716) şeklinde belirtilmektedir. Bununla birlikte fitri olarak çocukta var olan din duygusunun ortaya çıkmasında ve gelişmesinde çevrenin büyük bir etken olduğunu belirtmek gerekir. Zira çocuğun içinde bulunduğu çevre özellikleri, çocukta din duygusunun daha erken veya daha geç ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır (Öner, 1985:46).

Bebeklik evresinde, gözle görülecek herhangi bir dini tezahüre pek rastlanmaz. Bununla birlikte, çocuk için çok fazla anlam ifade etmeyen birer ikişer kelimelik cümlelerle çocuk kendisine öğretilen dini kavramları ifade edebilir (Guillaume, 1970:271). Bebeklik evresini takip eden ilk çocukluk dönemlerinde ise, dini tezahürler daha belirgin bir hal almaya başlar. Bu evredeki çocuklarda taklitçilik, antropomorfizm, animizm, inatçılık,

*Zonguldak Bülent Ecevit University, salihaybey@hotmail.com

egosantrizm, olumsuzluk, asosyalite, meraklılık ve müşahhas düşünce gibi zihinsel ve duygusal bazı özellikler görülür (Oruç, 2013:971-987; Şentürk, 1999:19).

Çocuk, ilk çocukluk evresinde bilinçli veya bilinçsiz olarak çevresinde gördüğü kişilerin her türlü hareketlerini taklit ve tekrar eder. Zihinsel olarak çocuk henüz sorgulama dönemine ulaşmadığı için kendisine sunulan her şeyi olduğu gibi kabul eder. Yine çocuk, kendisine söylenen ve anlatılanlara inanmaya yatkındır. Çocuğun duyguları bu dönemde düşüncelerine oranla daha yaygın ve belirgin olması nedeniyle çocuk bu evrede akılcı değil, duygusaldır (Peker, 1993:103).

İlkokul çağı (6-11 yaş) çocuğun belli bir olgunlaşma seviyesine geldiği, bedeni ve ruhi olarak okuma ve yazma için gerekli güce kavuştuğu bir dönemdir. Bu dönemde çocuk, gelişim açısından büyük bir ilerleme yaşamış, daha önce anlaşılamayan kavramlar yavaş yavaş anlaşılmaya başlamış, dinin birtakım soruları çocuk tarafından daha rahat anlaşılmalı ve öğrenilmeye başlamıştır. İlk çocukluk döneminde var olan antropomorfik düşünce yerini git gide sembolik ve soyut bir anlayışa bırakacaktır (Armaner, 1980:86). Çünkü ilkököl çağıının sonlarıyla birlikte müşahhas düşünceden, daha esnek, hatta mücerret konu ve kavramları anlayabileceği safhaya geçiş söz konusudur (Şentürk, 1999:21).

Çocuğun ilk dönemlerinden itibaren dini gelişimine etki eden en önemli faktörün aile olduğunu ve aile bireylerinin dini tutum ve davranışlarının çocuk üzerinde etkili olduğunu belirtmek gerekir. Ancak, ilk dönemlerde anne-babanın etkisi daha fazla iken, ilerleyen yıllarda çocuğun çevresinin genişlemesiyle arkadaş ve okul, anne ve babaya olan bağlılığını azaltacaktır (Aybey, 2016:69-84; Peker, 1993:104; Köylü-Oruç, 2017:37-57).

2.2. Ahlaki Gelişim

Her insan doğru ve yanlış davranışlar konusunda bazı fikirler, yapıp yapmayacağı şeylerle ilgili bazı inanışlar, kendi eylemlerinin değerlerine dair kanaat ve saygınlık kazanma gibi değer ölçülerini kapsayan bir ahlak yasasına sahiptir. Ancak bunun gelişmesi ve kişiliğe mal edilmesi büyük oranda çevreyle gerçekleştirilen etkileşimin niteliğine bağlıdır. Bu anlamda ahlak gelişimi ve eğitimi bilişsel, duygusal ve sosyal gelişime bağlı olarak gerçekleşen toplumsal yönü daha baskın, çok yönlü bir niteliktedir (Köylü-Oruç, 2017:29-30).

Ahlakın muhtevası ve referansı değerlendirildiği zaman farklı tanımları yapılabilmektedir. Bir inanç ve düşünce sistemi olarak ahlak, (Aydın, 2003:126) mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir hayat anlayışından kaynaklanan davranış topluluğu; bir kimsenin iyi niteliklerini ya da kişiliğini belirten tutum ve davranışlar bütünü; iyinin ve kötünün bilimi; (Kılıç, 1996:2) bir toplum içinde kişilerin uymak, zorunda bulundukları davranış kuralları ve bu kuralları inceleyen bilim (Demiray, 1990:11) olarak tanımlanır. Tanımlardan anlaşıldığı üzere ahlak, iyi olan, güzel olan, yapılması uygun olan davranışları belirleyen bir kavramdır. Buradan hareketle ahlak, özde insan davranışlarını ve insanlar arasındaki ilişkileri, genelde ise toplum tarafından oluşturulan bir takım kuralların iyi veya kötü olarak nitelendirilmesini sağlayan çok yönlü bir anlam içermektedir (Aydın, 2007:127).

Ahlak, eğitimle iç içe olan bir kavramdır. İnsanın duygu, düşünce ve davranışları ahlakın eğitimle yakın ilgisinin ortak noktasını oluşturur. İyi ve kötünün ne olduğu konularında ahlak ve eğitim bir araya gelmektedir. Ahlak iyiyi ve yapılması gerekeni gösterir. Bu itibarla hangi davranışın iyi ya da kötü olduğu eğitim yoluyla öğrenilir. Ahlak ve eğitim ilişkisi ele alındığında ahlak, insan hayatıyla doğrudan ilişkili olması ve insanın insanca yaşama çabasına katkı sağlaması bakımından her çağda eğitimin hem konusu hem de aracı olmuştur. Dolayısıyla eğitim, bireyi ister sorumlu bir yetişkin olarak hayata kazandırma, ister toplumun etkin bir üyesi yapma süreci ya da bir mesleğe hazırlama çabası olarak düşünülsün, bu süreç içerisinde ahlakın herhangi bir şekilde yer aldığı/alacağı gerçektir (Keskin, 2018:25-69; Çileli, 1986:9-11; Bayraklı, 1989:33-39; Aydın, 2007:128).

Hiçbir çocuk dünyaya gelirken hazır ahlaki yapıya sahip olarak gelmez. Ancak gelişip olgunlaşmaya elverişli ahlaki bir istidata sahip olarak dünyaya gelir. Bu tabii ahlaki eğilim Piaget (Piaget, 1965:13-15) ve Kohlberg (Kohlberg, 1968:22-30) gibi araştırmacıların çalışmalarında ortaya koyduğu gibi, dışsal güçler tarafından engellenmediği takdirde uygun çevre içerisinde evrensel ahlak kuralları şeklinde gelişebilmektedir

(Hökelekli, 1998:185). Bu bağlamda kişilik kavramının ahlakla doğrudan ilişkili bir kavram olduğunu, ahlakın bir hayat tarzı ve bu hayat tarzını şekillendirenin ise kişinin inanç ve değerler sistemi olduğunu belirtmek gerekir. Çünkü inanç ve değerler bireyin davranışlarını idare eden, yönlendiren iradenin motivasyonun psikolojik temelleri arasında yer alır (Güngör, 2015:57).

Ahlak ne işe yarar, fonksiyonu nedir, denilecek olursa bu konuda da şunlar söylenebilir. Ahlakın ne işe yaradığı, ahlakın olmaması halinde ferdi ve toplumun hayatında doğacak boşluk ve problemleri düşünerek cevap verilebilir. Ahlak olmazsa ferdi hayatına bir düzensizlik, başıboşluk ve disiplinsizlik söz konusu olacaktır. Fert kendini bir takım kurallara bağlı görmeyince sosyal ilişkilerinde aksamalar olacak, bu aksamalar sebebiyle toplumun güvenini kaybedecek ve toplum dışına gidecektir. Böylece sosyal itibarını kaybeden fert, yalnızlık duyguları içinde huzursuz ve güvensiz bir hayatı yaşamak durumunda kalacaktır. Bu açıklamalardan sonra ahlaki gelişim dönemleri hakkında aşağıda kısaca bilgi verilecektir.

Psikoanalitik görüşe göre ahlak, sosyal kuralların içselleştirilmesi ile oluşur. Süperegö ilk başta anne-babanın koyduğu kurallar ve yasakların özümsemesiyle oluşmaya başlar. Kurallara uyan davranışlara doğru, uymayan davranışlara ise yanlış denilmektedir. Zamanla anne-babanın koyduğu kuralların yanı sıra toplumun onayladığı davranışların doğru, onaylamadığı davranışların da yanlış olarak özümsemesi sonucunda süperegönün oluşumu tamamlanmış olur. Böylece süperegö bireyde var olan değerler sisteminin kaynağı olur (Erden-Akman, 2017:56).

Davranış psikologlara göre ise ahlak, çocuğun davranışlarının sosyal çevresi tarafından ödül-ceza sistemi içerisinde şartlandırılması suretiyle oluşur. Çocuk birtakım davranışlarda bulunur, çevresindeki yetişkinler doğru buldukları davranışlar karşısında hoş, takdir ifade eden tepkilerde bulunurlar, yani çocuğu ödüllendirirler. Yanlış buldukları davranışlar karşısında da hoş olmayan, çocuğu cezalandıran bir tavır takılırlar. Bu durum zamanla şartlanma yoluyla çocuğun ahlaki kurallar edilmesine, benimsemesine yol açar (Şentürk, 2003:36-37).

Gerek psikoanalitik gerekse davranışçı yaklaşım ahlakın oluşumunu üzerinde bazı açıklamalar getirmeye çalışmışlar, ancak ahlaki gelişim üzerinde fazla durmamışlardır. Zihinsel gelişim ile ilgilenen bazı psikologlar ahlaki gelişim üzerinde de durarak ahlaki gelişim basamaklarını zihinsel gelişim ile irtibatlandırarak açıklamaya çalışmışlardır. Genel olarak ahlaki gelişim dönemleri şu şekildedir:

Okul öncesi dönem (0-6 yaş): Bu çağda çocuk doğru yanlış kavramlarını önceliklerini kavrayamaz. 3 yaşına kadar çocuk mutlak anlamda benmerkezci bir düşünceye sahiptir. Bu dönemde çocuklar çevresinde gördükleri olayların ne anlama geldiği ve olduğu hakkında fikirleri olmadığı için gördüğü her olayı aynen taklit eder (Massey, 1988:88). Kararlı ve tutarlı davranışlar karşısında onlarla iyi-kötü, doğru-yanlış kavramları oluşmaya başlar. Çocuklara uygulanan cezalar da gerektiğinden fazla olursa bu durum onları somurtkan, huysuz, inatçı, dik kafalı yapabilir olumsuz davranışlara itebilir (Şentürk, 2003:40).

Temel eğitim çağı (7-11 Yaş): Bu dönemde aile, okul ve oyun arkadaşları ahlaki gelişimi açısından önemli unsurlardır. Ailede öğrenilen ahlak kuralları ile okulda öğrenilenler ters düşmemeli, uygunluk arz etmelidir. Çocuk bu çağda önceleri öğrenmiş olduğu parça parça bilgilerden genellemeler yapabilir. Mesela önceden sadece para çalmanın hırsızlık olduğunu bilen bir çocuk, bu dönemde çalınan her şeyin hırsızlık olduğunu bilebilir. Bu dönemde yavaş yavaş vicdan gelişmeye başlar, ancak baskıcı bir disiplin anlayışı ile başıboş bir serbestlik çocuk da vicdan gelişmesini engeller. Dolayısıyla bu dönemde ahlaki kavramların gelişmesi için çocuğa yaptığı davranışların niçin iyi niçin kötü olduğu belirtilmelidir. Bu konuda çocuklara uzun uzun öğütler vermek yerine somut örneklerle kısa açıklamanın yapılması daha uygundur (Şentürk, 2003:38-43; Erden-Akman, 2017:56-60).

Görüldüğü üzere, İnsan gelişiminin en önemli unsurlarından birisi de ahlak gelişimidir. Zira insan, toplumsal bir varlıktır. Onun kendisi ve diğer insanlarla olan ilişkilerini düzenleyen ise ahlaki normlardır. Bu ahlaki normların kişiye kazandırılması bir eğitim işi olup, bunun gerçekleştirileceği yer de aile, okul ve çevredir. Ahlak, değerler olmadan, değerler ise ahlaktan bağımsız düşünülemez. Bütün değerler ahlaki değildir, ancak ahlakın ortaya koyduğu tüm ilkeler bir değer hükmü ifade eder. Dolayısıyla ahlak değerden bağımsız değildir.

3. Çocuğun Kişilik ve Karakterinin Şekillenmesinde Din ve Değerler

Kişilik ve karakter kavramı üzerinde yapılagelen tanımlardaki ortak özellikler, kişilik ve karakterin iç salgi bezleri, kalıtım, çevre ve bilinçaltı gibi faktörlerinin etkisiyle oluşan davranışlar manzumesi olduğunu ortay koymaktadır. Dolayısıyla kişilik ve karakteri oluşturan unsurlar arasında bir tarafta kalıtım, içgüdü, dürtü, arzu ve istekler vardır. Diğer taraftan da din, ahlak, kültür ve medeniyet gibi toplumun tamamını ilgilendiren ve bireyin psikolojisini etkileyen unsurlar bulunmaktadır. Buna göre kişilik ve karakter, başlangıçta bireyin doğuştan getirdiği özellikleri ile sonradan çevre faktörleri tarafından etkilenen davranışların ahenkli bir bütünü olarak ifade edilebilir (Özgüven, 1992:1; Uysal, 1996:26).

Hem maddi hem de manevi yönü olan insanın, manevi yönü şekillendiren en önemli unsur dindir. Din, geçmişten günümüze bireyin kendini tanıması yoluyla kişilik ve karakterinin gelişme, oluşma ve şekillenmesinde oldukça önemli bir rol üstlenmiştir (Oruç, 2008:132; Ceylan, 2019:50-72). Dolayısıyla din ile kişilik ve karakter kavramları arasında son derece önemli bir ilişki ve etkileşimin söz konusudur.

Din tıpkı kişilik ve karakter gibi, birden fazla tanımı olan bir kavramdır. Tanımı en zor kavramalardan biri olmakla birlikte din, “ceza ve karşılık, örf ve âdet, mükâfat, hesap, itaat, boyun eğme, saltanat ve mülkiyet, hâkimiyet ve galibiyet, makbul ibadet, şeriat, hüküm ve ferman, millet” gibi çeşitli anlamlara gelir (İbn Manzur, tsz., 1; Tümer, 1994:320). İslam bilginleri ise dinin tanımını, Kur’an-ı Kerim ve İslâm inançları bağlamında akıl sahibi insanların kendi istek ve arzularıyla kabul ettikleri, inananları bizzat hayırlı olan şeylere götüren ilahi bir kanun şeklinde tanımlamışlardır (Yazır, 1935:83). Buna göre din kavramına genellikle boyun eğme, itaat etme, bağlanma gibi anlamların yüklendiği görülmektedir.

İnsanda istenilen davranışların geliştirilmesi bakımından din ve eğitim işbirliği yapmaktadır. Bu işbirliği sayesinde insan, doğuştan getirdiği fitri ve kalıtsal özelliklerini açığa çıkarma ve geliştirme imkanına kavuşur. Nitekim insanın yaşamını daha sağlıklı ve uyumlu biçimde sürdürebilmesi, istidat ve yeteneklerini açığa çıkarabilmesi ve fitri olan din duygusunun daha kolay gelişebilmesi için buna ihtiyacı vardır. Zaten dinin de eğitimin de öncelikli ve en önemli hedefi, insanın yetişmesine ve gelişmesine katkı yapmak, insana olumlu davranışlar kazandırmaktır (Akyürek, 2017:95; Keyifli, 2013:107-108; Tosun, 2001:7-10).

Değer ise, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan, olanla olması gereken ayrımını içeren ölçü; (Aydın-Gürler, 2018:1-2; Bolay, 2007:60) bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç (Güngör, 2000:18-19) olarak tanımlanır. Değerler, bireylerin tutum ve davranışlarının temel yapısını oluşturur ve bireyin değişik durumlar karşısında gösterdiği sürekli davranışlarına yön veren köklü inançlardır. Değerlerin temel kaynağı din olup, gelenek ve görenekler de kaynağını oluşturan önemli unsurlardır. Değerlerin toplumdaki sosyal kontrol sistemine kaynaklık ettiği, bireyler arası bağları artırdığı, kişiler arası ilişkileri düzenlediği bir gerçektir. Bu yönüyle değerler insan hayatını düzenleyici, yönlendirici ve güdüleyici bir rol de üstlenmektedir.

3.1. Kişilik ve Karakter-Din İlişkisi

Din, kişilik ve karakter gelişimini etkileyen önemli bir değerdir. Kişilik ister benlik, ister bilinçaltı, isterse öğrenilmiş davranış kuramı ile tanımlanmaya çalışılsın, kişilik öğrenme sonucu ortaya çıkar. Din, insanın tutum ve davranışları, yaşantısı, kişilik ve karakterinin şekillenmesi üzerinde büyük etkiye sahiptir. Nitekim din, bireyden bir kişilik modeli oluşturmalarını bekler. Bu modelin oluşturulması için de kendi kutsal metinlerinde ve tarihsel pratiklerinde bunun materyalini sunar. Ancak kişiliğin oluşması ve gelişmesinde din eğitim öğretilerinin nasıl katkıda bulunacağı, hangi alanlarda olumlu, hangi alanlarda olumsuz bir etkiye sahip olacağı önemli bir problemidir. Şüphesiz dinin kişilik gelişimi üzerindeki etkisi, onun eğitim ve öğretiminin niteliğine göre oluşacaktır (Buyrukçu-Asri, 2010:672-700; Ekşi-Katılmış, 2020:143-213). Bu bağlamda kişilik ve din, birbirleriyle sıkı ilişki içinde olan kavramlardır. Çünkü kişilik, dinle kendini tamamlar, geliştirir ve bütünleştirir.

Dinin eğitimi ve öğretimi de insanın kalıtsal gelişim özellikleri ve ihtiyaçları ile beraber, eğitim çevre ilişkisi bağlamında eğitim öğretimin gerçekleştirildiği sosyal çevreye göre şekillenecektir. Bu bağlamda dinin kişilik gelişimine etkilerini veya din eğitiminde hedeflenen kişilik gelişiminin mahiyetini yeterince anlayabilmek için eğitiminin uygulandığı pedagojik muhit oldukça önemlidir.

*Zonguldak Bülent Ecevit University, salihaybey@hotmail.com

Dinin kişilik ve karakteri şekillendirmesine somut bir örnek olarak Hz. Ömer’i verilebilir. Cahiliyye döneminde yoksulluk korkusu ve şereflerini lekeleyeceği düşüncesiyle kız çocuklarını diri diri toprağa gömmesi gibi kötü bir adet vardı. Ancak İslam dini bu kötü geleneği yasaklamış ve Yüce Allah, “*Evlatlarınızı yoksulluk korkusuyla öldürmeyiniz. Biz onları da sizi de rızıklandırırız. Şüphe yok ki onların öldürülmesi büyük suçtur...*” (İsrâ, 17/32) buyurmuştur. Bu konuda Hz. Ömer’in davranışı dikkat çekicidir. Zira o da, Müslüman olmadan önce kendi eliyle kızını diri diri toprağa gömmüştü. Ancak Müslüman olduktan sonra bu duruma çok üzülür ve ağlardı. Böylece katı yürekli Ömer’i İslam dini yumuşatmış, ömür boyu bu olayın vicdan azabını çekmiştir.

Din, bireyi Allah’a bağlayan, O’nun iradesine teslimiyetle hayatını disiplin altına alan, mesuliyetin, mükellefiyetin ve faziletin kaynağıdır (Aydın, 1987:246-247). Birey, bu kaynaktan beslenerek bireysel ve toplumsal yetenek ve kabiliyetlerini geliştirerek fazilet ve erdemlerini zenginleştirecektir. Birey yaratılış amacını, hayatın anlamını, gayesini, hedefini, nerede fedakârlık yapacağını, nerede maddi ve manevi değerleri savunacağını dinden öğrendiği gibi, sosyalleşmenin, birlik ve bütünlük içinde yaşayabilmenin mayasını, aynı inanç ve amaç etrafında toplanarak millet olma şuurunu ve gerektiğinde mukaddes bildiği değerler uğrunda ölmeyi de yine dinden öğrenecektir (Aydın 1987:5). Dolayısıyla kişi din ile hayatının manasını kavrar, toplumsal düzenin sağlanmasında din önemli yere sahiptir.

Yukarıdaki değerlendirmelere ilave olarak genel anlamda din-kişilik ilişkisine yaklaşırsak, bireyin ruhsal yapısıyla bağlantılı kişilik yapısı üzerinde dinin önemli role sahip olduğu söylenebilir. Zira bireyin dini inancı, onun kişiliğini oluşturan temel yapı taşlarına nüfuz ederek duygu, düşünce, tutum ve davranışların şekillenmesinde önemli bir rol oynar (Bahadır, 2002:117; Hökelekli, 1993:187; Freyer, 1964:78). Böylece dini etkiler altında organize edilen kişilik, öncesine göre farklı bir forma bürünür ve “dini kişilik” kavramıyla ifade edilen yeni bir yapı kazanır (Peker, 2000:143).

3.2. Kişilik ve Karakter-Değer İlişkisi

Kişinin değerler dünyası, onun dünya görüşünü, hayata bakışını ve hayat felsefesini belirlemektedir. Bu sebeple değerler, kişilik ve karakterin oluşup gelişmesinde önemli bir fonksiyona sahiptir. İnsanın kişilik ve karakteri bu değerler arasında yaptığı tercihleriyle yakından ilgilidir. Değerlerin önem sıralaması, kişilik ve karakterin genel yapısını şekillendirdiği gibi, kişiliğin baskın yönlerini de öne çıkarır. Bu nedenle bireylerin yapmış olduğu değer tercihleri, onların kişiliğini de yansıtmaktadır. Söz gelimi dini değerlere verilen önem dindarlığın, estetik değerlere verilen önem de sanatçı bir kişiliğin göstergesi olabilir (Şentürk, 2010:53-54).

Değer, eylem ve davranışlara kaynaklık eden ve davranışları doğru-yanlış, güzel-çirkin şeklinde yargılamaya yarayan ölçütler/standartlar olması nedeniyle, insan hayatına anlam kazandıran, davranışlarına ölçü ve düzen getiren maddi ve manevi, sosyal ve kültürel kuralların kaynağını oluşturur (Güngör, 2010:18-19). Kısaca “değer” denilen, değer hükümleri, bir konuda neye ne kadar önem vereceğimiz, neyin doğru neyin yanlış, neyin güzel neyin çirkin, neyin faydalı veya zararlı olduğuna karar vermede başvurduğumuz kriterlerdendir. İşte bu değerler sistemi olmadan vicdan denilen iç denetim mekanizması da gereği gibi fonksiyon icra edemeyecektir. Vicdanı yeteri kadar gelişmemiş bir insanın ise olgun ve değerli bir kişiğe sahip olduğu düşünülemez. Nitekim kişinin hayat tarzını şekillendiren, onun inançlar ve değerler sistemidir. Çünkü inançlar ve değerler kişinin davranışlarını yönlendiren, idare eden iradenin, motivasyonun psikolojik temelleri arasındadır (Şentürk, 1999:45).

Kişilik-karakter ve değer ilişkisi bağlamında karakter ve değer kazanımlarının en müsait ve en hızlı olduğu dönem kuşkusuz çocukluk dönemidir. Bu dönemi hassas ve önemli kılan unsur ise, insan ömrünün temelini teşkil eden çocukluk döneminde öğrenilen bilgilerin, kazanılan davranışların ve ahlaki erdemlerin hayatımızın ana karakterini oluşturmasıdır. Erdemli bir hayatın kod ve şifreleri ise bir nüve mahiyetindeki çocukluk yıllarımızın masumiyetinde saklıdır. Bu nedenle çocukluk döneminde alınan iyi bir eğitim, insanın hayatında ihtiyaç duyacağı yegâne dayanak noktası olacaktır. Sevgi, dürüstlük, doğruluk, güvenilirlik, sorumluluk, sahibi olma ve ilahi mesajların farkındalığı gibi temel insani özelliklerle donanmış iyi bir insan, toplumların amaçladığı ideal insan tipini oluşturur. (Mutluel, 2020:14-16). Bu bağlamda insan hayatının önemli bir dönemi olan çocukluk dönemi, kişilik ve karakterin şekillendiği en önemli dönemlerden biridir.

Değerler farklı toplumlarda farklı biçimler alır ve farklı biçimlerde değerlendirilir. Bu değerlerin sonradan öğrenildiğinin göstergesidir. Birey, hangi durumlarda nasıl davranması gerektiğini, içinde yaşadığı toplumun büyüklerinden ve yaşlılarından öğrenir (Özen, 2012:179). O halde, değerler her şeyden önce bir eğitim işidir. Bu eğitimde başta aile olmak üzere, okullarda ve benzeri kurumlarda verilen derslerin yanında uzak ve yakın çevrenin de önemi büyüktür. Ancak, aile, hem kişilik oluşumunda hem de değerler eğitiminde başlangıç noktasıdır. Çocuk ilk değerler eğitimini aileden alır ki, bu eğitim kişilik gelişiminin, değer oluşumu ve toplumsallaşmanın temelini atıldığı kritik dönemlere rast gelir.

Değerlerin kişiye sağlıklı bir şekilde kazandırılabilmesi için, eğitim bakımından dikkat edilmesi gereken bazı ilke ve hususlar vardır. Bu hususlardan bazıları aşağıda açıklanacaktır.

4. Din ve Değer Eğitimi Verilirken Dikkat edilecek Hususlar

4.1. Din ve Değerlerin Açıklanması

Birey bir davranışı yapmadan önce o davranışla ilgili önce bilgi, sonra inanç ve tutum sahibi olur. Bu nedenle bireyin din ve değerlere uygun davranabilmesi için, olay ve olgularla ilgili bilgi sahibi olması gerekir. Çünkü bireyin öncelikle yapacağı davranışın, doğru mu yanlış mı, iyi mi kötü mü olduğu konusunda bilgi sahibi olması önem arz etmektedir (Aydın-Gürler, 2018:36). Bu itibarla insanlara, özellikle çocuklara niçin iyi davranması gerektiği, neden yanlış davranışlardan kaçınmaması gerektiği ya da yanlış davranışları değiştirmesi gerektiği açıklanmalıdır. Nitekim çocuğa, olumsuz davranışlarının, başkalarına verdiği zarar açıkça anlatıldığı zaman, bireyin kişilik gelişimi ile olumlu ilişkisi söz konusudur. Böylece çocuk, emir ve yasakların nedenini kendi zihin dünyasında anlamlandırabilir (Çileli, 1986:110-111).

Değerlerin açıklanması bireylerin hayatlarında neyin önemli olduğunu fark etmelerini sağlamaya, seçenekleri ve muhtemel sonuçları inceledikten sonra kendisinin özgürce değer hakkında karar vermesini sağlayabilir. Ancak küçük çocuk, başlangıçta yaptığı hareketin nedenini bilemeyebilir. Kimi zaman bir hareketi, kendi canı istediği için yapar, kimi zaman da büyükleri taklit ederek ve onların etki ve telkinleriyle yapabilir. Bu yönde çocuğun iyi ve doğru davranışlarda bulunması çocuğun toplumun kurallarını bildiği anlamına gelmez (Binbaşıoğlu, 2000:229). Bunun için yaşına, bilgi, görgü vb. seviyesine uygun olarak değerler açıklanmalıdır. Nitekim 3-4 yaşlarından itibaren çocuğa toplumsal kurallarla ilgili bilgi vermeye, yaptığı doğru veya yanlış davranışın nedenleri hakkında açıklama yapmaya başlanabilir. Çünkü çocuk bu yaşlardan itibaren bilgi ve zekâsı ölçüsünde anlayabilir.

4.2. Din ve Değerlerin Kabulünde ve Kazandırılmasında Sevgi ve Şefkat

Çocukların eğitiminde önemli etkisi olan faktörlerden birisi de sevgi ve şefkattir. Çocukta diğer duygular gibi sevgi ve şefkat duygusu da doğuştan vardır. Ancak bu duyguların geliştirilmesi sonradan ve dışarıdandır. Bunun için çocuklardaki bu duygular büyükleri tarafından iyi yönlendirilerek geliştirilmesi gerekir. Bu geliştirme büyüklerin sevgi ve şefkat ortamında olmalıdır. Zamanla karşılıklı sevgi iletişimi oluşturulmalıdır. Oluşturulan sevgi ve şefkat ortamında çocuk, istenilen ölçüde eğitilebilir. Çünkü sevgi ve şefkat, eğitimin itici gücüdür (Kayadibi, 2002:33-50). Bu nedenle sevgi ve şefkat, eğitimde yararlanılması gereken önemli bir husus olup, her ikisi de eğitimin temel direklerindendir. Nasıl ki, tohum ekmeyen çiftçi ürün alamayacağı gibi, aşısı sevgi ve şefkat olmayan eğitim de insan yetiştiremeyecektir (Bayraklı, 2008:88). Öyleyse sevgisiz eğitim, beklenen meyvesini veremeyecektir.

Çocuk, sevmeye ve sevilmeye muhtaç olan bir varlıktır. Bu nedenle çocuğun dini ve ahlaki gelişiminde sevgi ve hoşgörüye dayanan ilişki ve eğitimin önemi açıktır. Sevgi, şefkat, hoşgörü ve güvenliğin doğal kaynağı olan ailenin, sevmeye ve sevilmeye muhtaç olan çocuğa sevgi, barış, hoşgörü anlamına gelen İslam dininin eğitim ve öğretiminde baskı ve zorlama yapması düşünülemez (Köylü, 2017:393-394). Zira çocuklara din ve değerleri kazandırmak için vazgeçilemeyecek unsurlardan birisi de kuşkusuz sevgi ve şefkattir.

Dilin iletişimde önemli bir etken olduğu ve din eğitiminde önemli bir rol üstlendiği gerçeğinden hareketle, din ve değerlerin aktarımında sevgi dilinin de önemi büyüktür. Nitekim din eğitiminde bireyi başarıya götüren en önemli etkenlerden birisi kuşkusuz dildir. Bu nedenle temelinde sevgi olmayan hiçbir eğitimin

başarıya ulaşması düşünülemediği gibi, din eğitiminde kullanılacak dilin güzel bir üslupla ve güzellikle söylenmesinin emrolunmuş olması (el-İsra, 17/53; el-Bakara, 2/83) ve Hz. Peygamber’in örnek hayatında bunu görmemiz, eğitimde sevgi ve sevgi dilinin çocuklara dini ve ahlaki değerlerin öğretilmesinde ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Çocuklarda sağlıklı bir din duygusunun oluşması ve gelişmesi öncelikle ailenin yaşantısı, davranışı ve sevgisi ile mümkün olabilmektedir. Sevgi ve şefkatin hâkim olduğu bir ailede büyüyen çocuk, ileriki dönemlerinde her bakımdan başarılı, dini ve ahlaki değerlerle barışık olduğu gözlemlenmiştir (Önder, 2013:1285-1298). Bu nedenle din ve değerleri çocuklara öğretirken sevgi ve şefkat unsurunu, iletişimde sevgi dilini ön planda tutmak, bu değerlerin çocuklar tarafından içselleştirilmesinde ve çocukta karaktere dönüşmesinde oldukça önemlidir. Çocukluğunda yeterli sevgi ve şefkat görmeyen insanların, başkalarını sevmekte zorluk çektikleri bilinen bir gerçektir. Bu nedenle, başta Allah ve Peygamber olmak üzere dini kavramları, dini değerleri çocuğa öğretebilmek için, onu yeterli ve ölçülü bir şekilde sevmek, sevgiyi hissettirmek ve bu şekilde bir eğitim vermek gerekir.

4.3. Bireyin Gelişim Basamaklarına Uygun Eğitim

İnsan, diğer bütün canlılar gibi belirli gelişim dönemlerinden geçerek yaşamını sürdürür. Bu gelişim dönemlerinin özelliklerinin bilinmesi, çocuğun eğitimi ile ilgilenen herkese büyük kolaylıklar sağlar. Bu nedenle çocuğun dini ve ahlaki eğitiminde çocuğa verilecek eğitimin etkili ve kalıcı olması için çocuğun gelişim dönemlerinin bilinmesi oldukça önemlidir. Gelişim kavramı, bireyin gelişimine bağlı olarak, hayat seyrinin belirli dönemlerine özgü bir faaliyet olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte belirlenen yaş aralıkları her birey için aynı olmayabilir. Çünkü gelişimin zamanı ve süresi kalıtım, beslenme, fiziksel çevre, sağlık durumu gibi etkenlere bağlı olarak bireyden bireye değişebilir (Yavuzer, 2019:268-269).

İlk çocukluk dönemi, insanın gelişim dönemleri arasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü çocuğun dini gelişim alanındaki ihtiyaçlarının karşılanması, dini duygu ve düşüncesinin şekillenmesi için gerekli olan en kritik dönem, dinle ilgili soruların oldukça yoğun olarak yaşandığı ilk çocukluk dönemidir (Fersahoğlu, 1997:175). Bu aşamada çocuğun dini ve ahlaki gelişim özellikleri bilinerek ona göre eğitim yapılması, çocuğun din ve değerleri öğrenmesini olumlu yönde etkileyecek ve söz konusu değerlerin çocuk tarafından benimsenip kazanılmasını kolaylaştıracaktır. Bu itibarla çocuğun gelişim dönemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan ailelerin, çocuklarının eğitiminden istedikleri sonucu almaları mümkün görülmemektedir.

Çocuğun din ve değerlerinin sağlıklı ve olumlu bir şekilde geliştirilebilmesi için zihinsel, duygusal, fiziksel ve psiko sosyal gelişimlerinin bilinmesinin yanında, onların dini ve ahlaki gelişim özelliklerinin bilinmesi ve eğitim sürecine dâhil edilmesi de gereklidir (Dam, 2018:64). Çünkü her yaşın ve her gelişim döneminin kendine özgü bir niteliği vardır. Dolayısıyla eğitimciler, eğitimde etkili ve başarılı olabilmeleri için eğitime muhatap olan bireyleri çok iyi tanımaları ve onların hangi gelişim döneminde hangi değerlerin öğretilmesine hazır bulunduğunu bilmeleri oldukça önemlidir. Bu tanıma ve tespit de, psikoloji ve eğitimin verilerini dikkate alarak çocuğun gelişim dönemlerinin bilinmesiyle mümkün olur. Nitekim Hz. Peygamber de “İnsanların akılları miktarına göre onlarla konuşunuz” (Ebu Davûd, Edeb, 20) buyurarak insanların gelişim seviyelerine göre konuşulmasını tavsiye etmiş ve kendisi de bunu bizzat uygulamıştır.

4.4. Sözlü ve Sözsüz İletişim

İnsanı diğer canlılardan farklı ve üstün kılan pek çok özellik vardır. Bunlardan biri, onun öğrenme ve olgunlaşma sonucu muazzam bir iletişim aracı olan dil ile iletişim kurabilecek güce sahip olarak yaratılmış olmasıdır. Kişiler arasındaki karşılıklı bilgi, duygu, düşünce, beceri, tutum ve davranışların çeşitli yollarla başkalarına aktarımı demek olan iletişim, (Koç, 2016:14) insan hayatının her alanını kuşatan vazgeçilmez bir etkinliktir. Çünkü insan, diğer insanlarla ve canlılarla birlikte yaşayan sosyal bir varlıktır. Bu nedenle insan mutlaka çevresiyle ilişki kurmak ve iletişime geçmek durumundadır. Dolayısıyla iletişimi insan hayatından çekip almak mümkün değildir.

İletişim söz ile olabildiği gibi sözsüz de olabilir. Çünkü insan sadece düşünen ve düşündüğünü kelimelerle ifade eden bir varlık değildir. Düşünebilme yetisinin yanında insanın bir de duygu boyutu vardır. Bu

nedenle insan, düşüncelerini daha çok sözlü iletişim vasıtasıyla aktardığı gibi duygularını da en rahat sözsüz iletişim yoluyla ifade edebilir. Sözsüz iletişim günlük yaşamda gerçekleştirilen ilişkilerde kullanılan bir yöntemdir. İletişimde kullanılan ses tonlaması, yüz ifadeleri, mimikler, beden hareketleri, jestler, duruşlar, oturuş biçimleri, mekân ve zemin özellikleri, renk ve giyim kuşam sözsüz iletişimin bir parçasıdır (Baysal, 2020:3-4). Bu boyutuyla sözsüz iletişim, gerçek duygu ve düşünceleri aktarması ve sözlü iletişimi desteklemesi bakımından önemlidir.

İletişim, neyi, nerede, ne zaman söyleyeceğini bilmek, nasıl söyleyeceğin konusunda fikir yürütmek ve alıcının gönderilen mesajı anlayıp anlamadığını kontrol edebilmektir (Aydın, 2007:48). Bu nedenle iletişim, klasik anlamda olduğu gibi sadece “karşılıklı bilgi alışverişi” değil, aynı zamanda karşılıklı duygu ve düşüncenin aktarımıdır. Bu sebeple iyi bir iletişimin ilk şartı “dinlemek”tir (Çağdaş, 2015:12-13). İletişim deyince pek çok insanın aklına ilk olarak konuşmak gelir. Oysa konuşmaktan daha önemli olan ve belki de daha zor öğrenilen ve uygulanan husus dinlemektir. Bu bağlamda ailede çocuklarla iyi bir iletişim kurulabilmesinin yolu onlardan gerekli mesajın alınması ve dinlenilmesiyle sağlanır.

Aile içi iletişim ise, aile üyelerinin birbirlerine sözel ve sözel olmayan davranışları ile verdikleri tepkileri ve mesajları kapsar. Bu iletişim doğru şekilde sağlandığı zaman, insanlar karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayabilir hale gelecektir (Cebeci, 2015:95-96). Aile içi iletişim rastgeleliğe bırakılmayacak kadar önemlidir. Zira çocuk, iyi bir din ve değer gelişimini iyi bir aile ortamında oluşturabilir. Bu nedenle aile içinde din ve değerlere uygun yaşantılar geliştirebilmek, karşılaşılabilecek sorunları çözebilmek, ancak sağlıklı iletişimlerle mümkün olabilir. Öyleyse sevgi ve huzur dolu bir aile ortamında kurulacak sağlıklı iletişim önemlidir. Zira çocuğun yaşı ne olursa olsun anne-babanın çocukla kurulacağı etkili bir iletişim, çocuğun ilk yaşantıların örülmesinde büyük önem taşıdığı gibi çocuğun kişilik gelişiminde de olumlu etkiler yaratacaktır (Cebeci, 2015:96; Yavuzer, 2019:53).

Aile içi iletişim, eşler arası iletişim ve anne-baba ile çocuklar arası iletişim olmak üzere iki şekilde ele alınabilir. Her iki durumda da yanlış ya da yetersiz iletişim ailede sorunlara yol açan nedenlerin başında gelir. Özellikle ailedeki bu sağlıksız iletişimden en çok etkilenen yine çocuklardır. Çünkü kimliği, kişiliği ve psiko-sosyal yapısı şekillenecek olan çocuklardır. Dolayısıyla kişiliği oturmuş bireylerin yetişmesi öncelikle sağlıklı bir aile ortamında ve etkili aile içi iletişim ile sağlanabilir.

4.5. Rol-Model Olma

Model olma, eğitimde en etkili ve en temel ilkelerden biridir. Bu ilke iyi davranış örnekleri sunma ve yaşayarak eğitim gibi özellikleri ile benzersiz fırsatlar sunar. Çocuğun başta anne-baba olmak üzere, ailenin tüm bireylerinin çocuğa bir model teşkil ettiği, onun davranışlarının şekillenmesinde etkili bir rol oynadığı açıktır. Nitekim çocuğun böyle bir modele ve örneğe ihtiyacı olduğu görüşü çocuk psikolojisi üzerine yapılan araştırmalarda görülmektedir. Çünkü çocuklar özellikle dini tutum ve davranışlarının birçoğunu aile içinde taklit ederek öğrenirler. Bu taklit veya model alma, çocuk tarafından özümseyerek onu belli bir yöne çevirmektedir. Çocuk, böyle bir durum karşısında etkilendiği ve güvendiği başta anne-baba olmak üzere ailenin diğer bireylerinin söz ve davranışlarını aynen bir kamera gibi kaydedecektir. Dolayısıyla başta anne-baba olmak üzere çocuğa model olacak kişilere önemli görevler düşmektedir.

Çocukta öğrenmenin ilk ve basit şekli çevresinde gördüğü davranışları taklit etme ile başlar. Bu nedenle ailede yaşayan aile fertlerince kutsal sayılan, saygı duyulan her türlü olay, hal ve davranış çocukları etkileyeceği için anne-baba ve ailenin diğer büyüklerinin mümkün olduğu kadar davranışlarında dikkatli olmaları ve iyi örneklik teşkil etmeleri önem arz etmektedir. Çünkü çocuğun dini duygularının iyi bir şekilde gelişmesinde, müspet davranışların artmasında, dini değerlerin şekillenmesinde anne-baba ve aile bireylerinin iyi bir rol model olmaları yatmaktadır (Koç, 2008:31).

SONUÇ

İyi karaktere sahip bireyler yetiştirmek öteden beri eğitimin başlıca amaçlarından biri haline gelmiştir. Bu itibarla eğitim ile kişilik ve karakter arasında sıkı bir bağ vardır. Birçok disiplinin konu alanına giren kişilik ve karakter kavramları üzerine pek çok tanım yapılmıştır. İnsanın kişiliğinin bir bölümünü oluşturan karakter,

sonradan eğitim, din vb. unsurlarla müspet ve menfi yönde değişebilir bir yapıya sahiptir. Bunun müspet yönde gelişmesi için başta aileye, topluma ve özellikle de okula ve okuldaki eğitimcilere büyük iş düşmektedir. Bu kişiler, kişilik ve karakter eğitimini din ve değer eksenli olarak verebilirlerse, karakterin yalnız ne olduğunu bilen değil, doğrudan doğruya kişilik ve karakter sahibi olan insanların sayısı çoğalacaktır. Zira din ve değerler bireyin kişilik ve karakterini şekillendiren önemli bir etkiye sahiptir.

Çok karmaşık ve duygusal bir yapıya sahip olan insanı, bu karmaşıklıklardan kurtaran, onun duygusal yönünü düzene koyan yegâne unsur dindir. Zira insanın ruhsal yapısının bir bölümünü teşkil eden din unsuru ile kişilik ve karakter kavramları arasında bir ilişki bir etkileşim söz konusudur. Öte yandan değerler ise, bireylerin tutum ve davranışlarının temel yapısını oluşturan ve bireyin değişik durumlar karşısında gösterdiği sürekli davranışlarına yön veren köklü inançlardır. Değerlerin temel kaynağı da dindir. Değerler de toplumdaki sosyal kontrol sistemine kaynaklık eden, bireyler arası bağları artıran, kişiler arası ilişkileri düzenleyen bir unsurdur. Bu yönüyle din ve değerler insan hayatını düzenleyici, yönlendirici ve güdüleyici bir rol üstlenmektedir. Buradan hareketle din ve değerlerin, bireyin kişilik ve karakterinin şekillenmesinde önemli rol oynadığı söylenebilir.

Din ve değerlerin çocuklara aktarılmasında dikkat edilecek ilke ve unsurlar ise, din ve değerlerin açıklanması, din ve değerlerin kabulünde ve kazandırılmasında sevgi ve şefkat, bireyin gelişim basamaklarına uygun eğitim, sözlü ve sözsüz iletişim ve rol-model olma önemli yer tutmaktadır.

Din ve değerler eğitimi sağlıklı düşünen, hisseden ve davranan bireylerin yetiştirilmesi için gerekli ve vazgeçilmez bir eğitimidir. Sağlıklı bir toplumun oluşumu, bireylerin sağlıklı olmasına bağlıdır. Geleceğini garanti altına almak isteyen toplumlar, kişilik ve karakter sahibi bir nesil yetiştirmek için gayret göstermişler, din ve değer eğitimine önem vermişlerdir. Ancak çocuğa verilecek eğitimin bu bağlamda hazırlanarak, çocuğun seviyesine uygun olarak, zamanında ve bilinçli bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Nitekim çocuğun benliğine karşı olumlu tutum geliştirebilmesini sağlaması, onu hayata hazırlaması, sağlam kişilik ve karakter sahibi yapması ve öğrenmeye karşı ilgi ve merak uyandırması bu dönem eğitimin amaçları arasında yer almaktadır. Dolayısıyla kişilik ve karakter eğitiminin amacı, bireyin iyiyi tanımları, istemeleri ve nihayetinde iyi eylemlerde bulunmalarına yardımcı olmaktır. Bu amaca ulaşmak için derslerin içeriği, hem toplumsal açıdan istenilen davranışları hem de öğrencilerin ilgisini çeken bilgi ve becerilere, tasarım ve problemlere göre düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Adler, Alfred. *İnsanı Tanıma Sanatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1985.
- Akyürek, Süleyman. “İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi”, *Din Eğitimi El Kitabı*. Ed. Recai Doğan-Remziye Ege. Ankara: Grafiker Yayınları, 2017.
- Armaner, Neda. *Din Psikolojisine Giriş I*. Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1980.
- Aybey, Salih. 6-14 Yaş Arası Çocuğun Dini Gelişim Dönemi Özelliklerinin Bilinmesinin Din Eğitimi Açısından Önemi”. *Turkish Studies* 11/5 (2016), 69-84.
- Aydın, Mehmet Zeki-Şebnem Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları, 2018.
- Aydın, Mehmet Zeki. “Ailede Ahlak Eğitimi”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/2 (2003), 125-158.
- Aydın, Mehmet. *Din Felsefesi*. İzmir: D.E.Ü. Yayını, 1987.
- Aydın, Muhammet Şevki. *Ahlakla Varolmak*. İstanbul: Ketebe Yayınları, 2021.
- Bahadır, Abdülkerim. “Ergen Kişiliği Bağlamında Din-Kişilik İlişkisi”. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14 (2002), 111-123.
- Bayraklı, Bayraklar. *Kadın, Sevgi ve Temel Haklar*. İstanbul: Bayraklı Yayınları, 2008.
- Bayraklı, Bayraktar. *İslam’da Eğitim*. İstanbul: MÜİFV Yayınları, 1989.
- Baysal, Zehra. *Hiz. Peygamber’in Örneğinde Sözsüz İletişim*. Ankara: TDV Yayınları, 2020.
- Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık, 2000.
- Binbaşıoğlu, Cavit. *Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları*. İstanbul: MEB Yayınları, 2000.
- Bolay, Süleyman Hayri. “Aşkın Değerler Buhranı, Değerler ve Eğitimi”. *Uluslararası Sempozyum*, ed. Recep Kaymakcan v.dğr. İstanbul: Dem Yayınları, 2007.
- Buyrukçu, Ramazan - Asri, Safinaz. “Aile ve Okuldaki Din Eğitimi-Öğretimi Farklılıklarının Çocuğun Kişilik Gelişimine Etkileri”, *Çocuk Sorunları ve İslâm Sempozyumu*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2010.
- Cebeci, Suat. *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2015.
- Ceylan, İsa. “Kişilik Gelişimi Din İlişkisi”, *Din ve Bilim. Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 2/2 (2019), 50-72.
- Çağdaş, Aysel. *Anne-Baba ve Çocuk İletişimi*. İstanbul: Eğiten Kitap, 2015.
- Çamdibi, H. Mahmut. *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazâli*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2014.
- Çileli, Meral. *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: Verso Yayınları, 1986.

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- Ekşi, Halil - Katılmış, Ahmet. *Karakter ve Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları, 2020.
- Eysenck, Hans J. *Fast and Fiction in Psychology*, (G.B 1972),52. (1947).
- Fersahoğlu, Yaşar. “Din Eğitimi ve Öğretiminde İnsanı Tanımanın Önemi”, *İslam Araştırma Dergisi* 2/2 (1997), 175.
- Freyer, Hans. *Din Sosyolojisi*. Çev. Turgut Kalpsüz. Ankara: AÜİF Yayınları, 1964.
- Guillaume, Paul. *Psikoloji* çev. Refia Şemin. İstanbul: İÜ Eğitim Fakültesi yayınları, 1970.
- Güngör, Erol. *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları, 2000.
- Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*. Ankara: TDV Yayınları, 1993.
- Hökelekli, Hayati. “Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi”. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 1998.
- Kanad, H. Fikret. *Kısaltılmış Pedagoji*. Ankara: MEB Yayınları, 1966.
- Kayadibi, Fahri. “Sevgi Faktörünün Eğitim Verimliliği Üzerine Etkisi”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi [Darülfunun İlahiyat]* 5 (2002), 33-50.
- Kerschensteiner, G. *Karakter Kavramı ve Terbiyesi*. Trc. H.F. Kanad. İstanbul: Örnek Mat. 1954.
- Keskin, Safiye. *Cumhuriyet Dönemi Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Maarif Mektepleri, 2018.
- Keyifli, Şükrü. “Eğitim ve Din Eğitimi”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/2 (2013), 103-126.
- Kılıç, Recep. *Ahlakın Dini Temeli*. Ankara: TDV Yayınları, 1996.
- Koç, Ahmet. *Din Eğitiminde Etkili İletişim*. İstanbul: Rağbet yayınları, 2016.
- Koç, Bozkurt. “Çocuğun Dini Gelişiminde Rol Model Olarak Anne ve Baba”. *Dini Araştırmalar* 11 (2008), 49-60.
- Kohlberg, Lawrence. “The Child as a Moral Philosopher”. *Psychology Today* 2/4 (September 1968), 22-30.
- Köknel, Özcan. *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitap Yayınları, 2012.
- Köylü, Mustafa - Oruç, Cemil. *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları, 2017.
- Massey, C. P. “Preschooler Moral Development”. Ed. D. Ratcliff. *Handbook of Preschool Religious Education*. Alabama: Religious Education Press, 1988.
- Munn, Norman, L. *Psikoloji II*. Terc. Nahid Tendar. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1961.
- Mutluel, Osman. *Çocukta Değer Bilinci ve Karakter*. İstanbul: Eski-Yeni Yayınları, 2020.
- Oruç, Cemil. “Din Kişisel Ve Sosyal Bir İhtiyaçtır”. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/2 (2008), 132-140.
- Oruç, Cemil. “Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi”, *Turkish Studies* 8/8 (2013), 971-987.
- Özen, Yener. “Değerlerin Kişilik ve Kimlik Kazanımındaki Rolü”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 1/4 (2012), 167-181.
- Peker, Hüseyin. *Din Psikolojisi*. Samsun: Aksiseda Matbaası, 2000.
- Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child* (translated by Marjorine Gabain) New York: The Free Press, 1965.
- Şemin, Refia Uğurel. *Karakter Formasyonu*. İstanbul: İÜ Yayınları, 1974.
- Şentürk, Habil. “Kişilik Gelişiminde Eğitim, Din ve Değerlerin Rolü”. *Eğitime Bakış* 6/18 (2010).
- Şentürk, Habil. *Eğitim Psikolojisi*. Isparta: Tuğra, 1999.
- Şişman, Mehmet. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2010.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Pegem Yayınları, Ankara, 2001.
- Uysal, Veysel. *Din Psikolojisi Açısından Dini Tutum Davranış ve Şahsiyet Özellikleri*. İstanbul: MÜİFAV Yayınları, 1996.

**DÖRT- ALTI YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ İLE ANNE TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Naciye AYAN ALGÜL¹, Sıla UZKUL², Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK³

Özet

Kişinin içinde bulunduğu sosyal yaşama uyum sağlama becerisi olarak da adlandırılan sosyal beceriler, kişilerarası iletişimin oluşmasında ve sosyal amaçların kazanılmasında etkin rol oynar. Çocukluk döneminde edinilmeye başlanan ve gelişimi yaşam boyu devam eden sosyal beceriler birçok faktörden etkilenmektedir. Bu araştırmanın amacı dört-altı yaş arasındaki çocukların sosyal becerilerini anne tutumlarına ve belirlenen demografik değişkenlere göre incelemektir. Araştırmada korelasyonel model kullanılmıştır. Araştırma, dört-altı yaş arasında çocuğu olan 289 annenin gönüllü katılımıyla yapılmıştır. Veriler internet ortamında toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak "Sobece Çocukta Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" ve "Hamel Anne Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgulara göre çocukların sosyal becerileri çocuk cinsiyeti ve kardeş sayısına göre değişmezken çocuk yaşı ve anne eğitim seviyesine göre değişmektedir. Anne tutumları ile çocukların sosyal becerileri arasında ise olumlu ve olumsuz yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Otoriter tutumdaki annelerin çocuklarında ilişki başlatma ve sürdürme, sorun çözme, saldırgan davranış ve dürtülerle başa çıkma becerileri olumsuz yönde ilişki görülürken, grupla iletişim ve iş yürütme becerilerinde olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Demokratik ve aşırı koruyucu anne tutumu ile sosyal beceri ölçeğinin tüm alt boyutları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Tutarsız tutumdaki annelerin çocuklarında ise sorun çözme becerilerinde ve plan yapma becerilerinde olumsuz yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, anne tutumu, 4-6 yaş, çocuk

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SOCIAL SKILLS AND THE
MOTHER'S ATTITUDES OF CHILDREN AGED FOUR-SIX YEARS**

Abstract

Social skills, also called the ability to adapt to the social life in which a person lives, play an active role in the formation of interpersonal communication and the acquisition of social goals. Social skills, which are acquired in childhood and continue to develop throughout life, are affected by many factors. The aim of this study is to examine the social skills of children between the ages of four and six according to maternal attitudes and determined demographic variables. Correlational model was used in the research. The study was conducted with the voluntary participation of 289 mothers with children between the ages of four and six. The data were collected on the internet. "Sobece Child Social Skills Assessment Scale" and "Hamel Mother Attitude Scale" were used as data collection tools. According to the findings, while the social skills of children do not change according to the sex of the child and the number of siblings, they vary according to the mother's age, child's age and mother's education level. It has been concluded that there is a positive and negative relationship between maternal attitudes and children's social skills. While initiating and maintaining relationships, problem solving, aggressive behavior and coping with impulses skills were negatively correlated in the children of mothers with authoritarian attitudes, a positive relationship was found in group communication and business management skills. A positive correlation was found between all sub-dimensions of the social skills scale in the children of democratic and overprotective mothers. It was concluded that there was a negative relationship between problem solving skills and planning skills in the children of mothers with inconsistent attitudes.

Keywords: Social skill, mother attitude, 4-6 age, child

1. GİRİŞ

İnsanlar hayatlarını sadece temel ihtiyaçlarını karşılayarak sürdüremezler. Temel ihtiyaçların daha ötesinde ahlak, hürmet, itimat sevgi gibi gereksinimler de yer alır ve bireyler duygularını, fikirlerini ve isteklerini

¹Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Gündüz Bakımevi , ayannaciye78@gmail.com

²Gazi University, silauzkul@gmail.com

³Gazi University, dilekogretir@gmail.com

çevrelerine anlatma gereksinimi duyarlar çünkü insan sosyal sosyal bir varlıktır. Bu gereksinimlerin karşılanması, kişinin sosyal becerilerinin yüksek olması ile aynı oranda gelişir ve değişir. İlk tohumları ailede atılan, sonrasında okul, çevre gibi faktörlerin eklenmesiyle yaşam boyu süren eğitim, sosyal becerilerin oluşmasında ve ilerlemesinde kritik bir öneme sahiptir (Genç, 2005). Sosyal becerilerin oluşması ve gelişmesi hayatın her anında kritik bir öneme sahipken erken çocukluk yılları bu becerilere en fazla ihtiyaç duyulan dönemdir. Çocuğun erken dönemdeki sosyal beceri düzeyi, gelecekteki sosyal ve akademik yaşamdaki yeterliliğini de etkilemektedir (Bülbül, 2008). Erken çocukluk yıllarında sosyal becerileri geliştirmesine imkan tanınmayan çocuklarda davranış problemleri görülür ve sosyal beceri yetersizlikleri oluşur. Bununla birlikte bu çocuklarda okula yönelik negatif bir tavır sergileme, ergenlikte olumsuz davranışlarda bulunma, içine kapanıklık, akışa uyum sağlayamama, akademik yaşamda başarısız olma durumu gibi birçok problemle karşılaşılırlar. Erken zamanda anlaşılamayan ve devamlılık gösteren topluluğa uyum problemlerinin sonradan iyileştirilmesi de son derece zor bir durumdur. 0-6 yaş döneminde çocukların sosyal becerilerinin yeterli ve doğru bir şekilde geliştirilmesine imkan tanımak hayatlarının ileriki dönemlerinde oluşacak sorunları engellemek açısından önemlidir. (Rocha-Decker, 2004). Çocuklar sevgi, saygı ve hoşgörü temelli olumlu bir sosyalleşme döneminden geçtiğinde kendi davranışlarını ölçebilen, sınırlarını bilen ve toplumsal sorumluluk duygusu gelişmiş kişiler olacaklardır. Bireyin dürüst, güvenilir, hoşgörülü, yardımsever vb. olumlu davranışların ya da sadece kendini düşünen, çelişkili, sorumsuz, sadakatsiz vb. olumsuz niteliklerin var olması sosyalleşme sürecinin sonuçlarındandır (Cerrahoğlu, 2002).

Bireyin yaşadığı çevrede kendisine verilen sorumlulukları yerine getirebilmek için sergilemesi gereken belirli davranışlar olarak adlandırılan sosyal becerilerin, çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu erken çocukluk döneminde kazandırılması ve bu becerilerin nasıl geliştirileceğini bilmek çok önemlidir. Bu önemli gelişimin sağlanması için sosyal becerilerin gelişimine etki eden unsurlar belirlenmelidir (Gültekin, 2008). Bu dönemde çocuklar anne ve babasını kendine rehber edinirler. Bu sebeple anne babaların çocuklarına göstermiş oldukları davranışlar ve sergiledikleri tutumlar, çocukların gelişimi üzerinde kritik bir faktördür. Tutumlardaki farklılıklar ya da yaşanan değişiklikler çocuğun davranışlarını da şekillendirir. (Bilaç, 2020).

Ebeveynlik tutumlarının ve demografik değişkenlerin çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini araştırmak amaçlı bu çalışma planlanmıştır ve aşağıda araştırmanın alt amaçları sıralanmıştır;

1. Dört-altı yaş arasındaki çocukların demografik değişkenleri (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı) ile sosyal becerileri arasında,
2. Anne eğitim seviyesi ile çocuğun sosyal becerileri arasında,
3. Anne tutumları ile dört-altı yaş arasındaki çocukların sosyal becerileri arasında ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma korelasyonel modelde tasarlanmıştır. Korelasyonel model, iki ya da daha çok değişken arasındaki değişikliği ve bu değişikliğin derecesini saptamayı amaçlayan çalışmalarda kullanılır. İlişkisi değerlendirilen değişkenler, ayrı ayrı toplanarak sonuçlanır. Bu sonuç, ilişkisel bir çözümlemeye imkan sağlayacak düzeyde yapılmalıdır (Karasar, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Dört-altı yaş arasında çocuğu olan, araştırmaya katılmak için gönüllü 289 anne çalışma grubunu oluşturmaktadır. Anne ve çocukların demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

¹Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Gündüz Bakımevi , ayannaciye78@gmail.com

²Gazi University, silauzkul@gmail.com

³Gazi University, dilekogretir@gmail.com

Tablo 2. SOBECE Puanlarının Çocuk Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Tablo 1. Çocuk ve Annenin Demografik Değişkenleri

	S	%
Çocuk Cinsiyeti		
Kız	150	51,9
Erkek	139	48,1
Çocuk Yaşı		
4	78	27
5	134	46,4
6	77	26,6
Çocuğun Kardeş Sayısı		
Kardeşi Yok	65	22,5
1	170	58,8
2 ve üzeri	54	18,7
Anne Eğitim Durumu		
İlkokul-Ortaokul	97	33,6
Lise	82	28,4
Lisans ve lisansüstü	110	38,1

2.3. Veri Toplama Araçları

Veriler; kişisel bilgi formu, Sobece Çocukta Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SOBECE) ve Hamel Anne Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Sobece Çocukta Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği çocukların sosyal becerilerini tespit etmek amacıyla Ataç, Efeçinar ve Tatar (2016) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Beşli likert tipinde hazırlanan bu ölçek annelerin çocuklarını değerlendirmesi şeklinde uygulanmaktadır. Ölçek dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, yüksek düzeyde sosyal beceri düzeyini göstermektedir. Araştırmaya katılan annelerin tutumlarının belirlenmesi amacıyla Baumgärtel tarafından 1979 senesinde geliştirilen ve Öğretir tarafından 2004 yılında Türkçe’ye uyarlaması yapılan Hamel Anne Tutum Testi kullanılmıştır. Bu test üç boyuttan ve 24 sorudan oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçeklerin uygulanma sürecinden önce Gazi Üniversitesi Etik Kuruluna başvurularak gerekli izinler (03.08.2021 tarih ve 12 sayılı toplantısında 2021-739 araştırma koduyla) alınmıştır.

Bu çalışmanın verileri internet ortamında toplanmıştır. Öncelikle ölçek soruları anket programına aktarılmıştır. Oluşturulan anket linki sosyal medya hesapları üzerinden anneler ile paylaşılmıştır. Belirlenen zaman diliminde (Eylül-Ekim 2021) çalışmaya katılmaya gönüllü olan 289 anne ölçekleri doldurmuştur. Annelerin ölçeklere verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından SPSS programına aktarılmıştır ve T testi, Anova ve korelasyon analizi yöntemleri ile veriler incelenmiştir.

3. BULGULAR

Annelerin çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirdikleri SOBECE puanları ile demografik değişkenler ve anne tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için gerekli analizler yapılmıştır.

¹Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Gündüz Bakımevi , ayannaciye78@gmail.com

²Gazi University, silauzkul@gmail.com

³Gazi University, dilekogretir@gmail.com

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

Sosyal Beceri Ölçeğinin Alt Boyutları	Çocuk Cinsiyeti	s	$\bar{X}$	Ss	T	P
İlişki Başlatma ve Sürdürme Becerileri	Kız	150	69,20	10,83	4,180	,953
	Erkek	139	63,83	10,97		
Atılganlık Becerileri	Kız	150	26,28	4,50	2,490	,121
	Erkek	139	24,87	5,11		
Duygulara Yönelik Beceriler	Kız	150	21,80	4,36	2,202	,248
	Erkek	139	20,61	4,86		
Sorun Çözme Becerileri	Kız	150	13,78	4,75	3,150	,954
	Erkek	139	12,07	4,39		
Plan Yapma	Kız	150	18,09	6,08	2,237	,432
	Erkek	139	16,56	5,51		
Grupla İletişim ve Bir İş Yürütme Becerileri	Kız	150	45,48	10,23	1,940	,096
	Erkek	139	43,02	11,36		
Saldırgan Davranışlarla ve Dürtülerle Başa Çıkma Becerileri	Kız	150	21,56	5,86	2,973	,753
	Erkek	139	19,56	5,58		
Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan	Kız	150	216,22	38,08	3,443	,568
	Erkek	139	200,54	39,28		

$p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde, SOBECE’nin tüm alt boyutlarında çocuk cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p < 0.05$). Annelere göre, kız ve erkek çocukların; sosyal beceri ölçeğinin tüm alt boyutlarındaki becerileri benzer düzeydedir.

Tablo 3. SOBECE Puanlarının Çocuk Yaşına Göre ANOVA Sonuçları

Sosyal Beceri Ölçeği	Yaş	S	$\bar{x}$	Sd	F	P	Post-hoc
	4	78	172,14	2	1,374	,255	
İlişki Başlatma ve Sürdürme Becerileri	5	134	125,32	286			
	6	77					
	4	178	23,07	2	,981	,376	
Atılganlık Becerileri	5	134	23,57	286			
	6	77					
	4	78	17,24	2	,799	,451	
Duygulara Yönelik Beceriler	5	134	21,57	286			
	6	77					
	4	78	34,07	2	1,577	,208	
Sorun Çözme Becerileri	5	134	21,06	286			
	6	77					
	4	78	131,91	2	3,922	,021	
Plan Yapma	5	134	33,63	286			6>5>4
	6	77					
	4	78	499,49	2	4,346	,014	
Grupla İletişim ve Bir İş Yürütme Becerileri	5	134	114,92	286			6>5>4
	6	77					
	4	78	186,26	2	5,705	,004	
Saldırgan Davranışlarla ve Dürtülerle Başa Çıkma Becerileri	5	134	32,65	286			6>5>4
	6	77					

$p < 0,05$

¹Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Gündüz Bakımevi , ayannaciye78@gmail.com

²Gazi University, silauzkul@gmail.com

³Gazi University, dilekogretir@gmail.com

Tablo 3 incelendiğinde Sosyal Beceri Ölçeğinin plan yapma, grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri, saldırgan davranışlarla ve dürtülerle başa çıkma becerileri alt boyutları ile çocukların yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Çıkan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Testin sonucunda plan yapma, grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri, saldırgan davranışlarla ve dürtülerle başa çıkma becerileri alt boyutlarında altı yaşındaki çocuklar dört ve beş yaşındaki çocuklara göre daha yüksek puan almışlardır.

Tablo 4. SOBECE Puanlarının Çocuk Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Sosyal Beceri Ölçeği	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Post-hoc
İlişki Başlatma ve Sürdürme Becerileri	Kardeşi Yok	65	7,64	2	,061	,941	-
	1	170	126,47	286			
	2 ve Üzeri	54					
Atılganlık Becerileri	Kardeşi Yok	65	1,99	2	,084	,919	-
	1	170	23,64	286			
	2 ve Üzeri	54					
Duygulara Yönelik Beceriler	Kardeşi yok	65	12,83	2	,593	,553	-
	1	170	21,06	286			
	2 ve Üzeri	54					
Sorun Çözme Becerileri	Kardeşi yok	65	9,20	2	,422	,656	-
	1	170	21,77	286			
	2 ve Üzeri	54					
Plan Yapma	Kardeşi yok	65	3,02	2	,088	,916	-
	1	170	34,50	286			
	2 ve üzeri	54					
Grupla İletişim ve Bir İş Yürütme Becerileri	Kardeşi yok	65	65,68	2	,556	,574	-
	1	170	117,95	286			
	2 ve üzeri	54					
Saldırgan Davranışlarla ve Dürtülerle Başa Çıkma Becerileri	Kardeşi yok	65	3,70	2	,091	,913	-
	1	170	33,93	286			
	2 ve üzeri	54					

$p<0,05$

Tablo 4 incelendiğinde SOBECE'nin tüm alt boyutları ile çocukların kardeş sayıları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 5 incelendiğinde Sosyal Beceri Ölçeğinin ilişki başlatma sürdürme becerileri, atılganlık becerileri, duygulara yönelik beceriler ve sorun çözme becerileri, plan yapma, grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri alt boyutları ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Ölçeğin, saldırgan davranışlarla ve dürtülerle başa çıkma becerileri alt boyutu ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi eğitim düzeyinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Testin sonucunda ilkökul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarında saldırgan davranışlarla ve dürtülerle başa çıkma becerilerinin diğer eğitim durumlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde otoriter tutum ile ilişki başlatma ve sürdürme becerileri, sorun çözme becerileri, plan yapma becerileri ve saldırgan davranış ve dürtülerle başa çıkma becerileri arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Otoriter tutum sergileyen annelerin çocuklarında grupla iletişim ve iş yürütme becerileri arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Demokratik tutum ve aşırı koruyucu tutum ile sosyal beceri ölçeğinin tüm alt boyutları arasında olumlu yönde ilişki bulunurken tutarsız tutum ile sorun çözme ve plan yapma becerileri arasında olumsuz yönde ilişki bulunmuştur.

¹Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Gündüz Bakımevi , ayannaciye78@gmail.com

²Gazi University, silauzkul@gmail.com

³Gazi University, dilekogretir@gmail.com

Tablo 5. SOBECE Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları

Sosyal Beceri Ölçeği	Anne Eğitim Durumu	S	$\bar{x}$	Sd	f	P	Post-hoc
İlişki Başlatma ve Sürdürme Becerileri	İlkokul-ortaokul	97	3,71	2			
	Lise	82	126,05	286	,030	,970	
	Lisans ve lisansüstü	110					
Atılganlık Becerileri	İlkokul-ortaokul	97	67,79	2			
	Lise	82	23,21	286	2,920	,056	
	Lisans ve lisansüstü	110					
Duygulara Yönelik Beceriler	İlkokul-ortaokul	97	4,15	2			
	Lise	82	21,68	286	,192	,826	
	Lisans ve lisansüstü	110					
Sorun Çözme Becerileri	İlkokul-ortaokul	97	10,20	2			
	Lise	82	21,77	286	,469	,626	
	Lisans ve lisansüstü	110					
Plan Yapma	İlkokul-ortaokul	97	11,09	2			
	Lise	82	34,48	286	,322	,725	
	Lisans ve lisansüstü	110					
Grupla İletişim ve Bir İş Yürütme Becerileri	İlkokul-ortaokul	97	277,54	2			
	Lise	82	116,47	286	2,383	,094	
	Lisans ve lisansüstü	110					
Saldırgan Davranışlarla ve Dürtülerle Başa Çıkma Becerileri	İlkokul-ortaokul	97	302,72	2			
	Lise	82	31,83	286	9,508	,000	2>3
	Lisans ve lisansüstü	110					1>2

p<0.05

Tablo 6. SOBECE Puanları ile HAMEL Testi Puanları Aralarındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	İlişki başlatma ve sürdürme becerileri	Atılganlık becerileri	Sorun çözme becerileri	Plan yapma	Duygulara Yönelik beceriler	Grupla iletişim ve iş yürütme becerileri	Saldırgan davranış ve dürtülerle başa çıkma becerileri
Otoriter	-,121*	-,099	-,137*	-,162**	-,082	,122*	-1,32*
Demokratik	,203**	,219**	,116*	,163*	,223*	,125*	,130*
Aşırı Koruyucu	,298**	,265**	,134*	,192**	,255**	,155**	,280**
Tutarsız	-,056	-,080	-1,16*	-1,35*	-0,56	-0,97	-0,58

P<0,05

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, dört-altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerini etkileyen demografik değişkenleri belirlemek ve sosyal beceriler ile anne tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bulgulara göre çocukların sosyal becerileri çocuk cinsiyeti ve kardeş sayısına göre değişmezken anne eğitim seviyesine ve çocuk yaşına göre değişmektedir.

Bu çalışma sonucunda ilkökul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarında saldırgan davranışlarla ve dürtülerle başa çıkma becerilerinin diğer eğitim durumlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazında bu konuda yapılmış çalışmalara bakıldığında; İnci'nin 2014 de yaptığı çalışmaya göre; anasının devam eden çocukların anne eğitim seviyesi çocuğun sosyal becerilerini etkilemektedir. Tatlı'nın 2014'de yaptığı çalışmada ise anne ve babanın eğitim durumunun arttığı durumlarda çocuklarda sosyal beceri düzeyinin arttığı görülmüştür. Alan yazındaki diğer çalışmalarla bu bulgu örtüşmemektedir, bu durumun sebebi olarak öğrenim

¹Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Gündüz Bakımevi , ayannaciye78@gmail.com

²Gazi University, silauzkul@gmail.com

³Gazi University, dilekogretir@gmail.com

seviyesi düşük ailelerin yaşam koşullarının daha zorlu olabileceği, bu sebeple çocukların şiddetle karşılaşma durumlarının da daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Bireylerin içinde bulundukları ortam, onların sosyal gelişimini etkilemekte, özellikle sosyo-ekonomik çevre çocuğun davranış problemi olan saldırganlık eğilimleri sergilemesine neden olmaktadır (Köknel, 1996). Çocuğun bu yönde deneyimleri arttığı için saldırganlıkla başa çıkma becerilerinin de arttığı düşünülmektedir.

Çocuklarda yaş olgunlaştıkça plan yapma, grup içi iletişim becerileri ve saldırgan davranışları kontrol altına alma gibi becerileri gelişir. Çocuğun yaşı ile birlikte değişen çevresel faktörler, artan kurallar çocuğun olgunlaşmasına katkıda bulunur. Ahlak gelişimi, çocuğun gelişiminde süper egonun (üst benliğin) oluşup gelişmesiyle desteklenir. Süper ego çocukluk döneminde beş-altı yaş aralığında ortaya çıkar (Aydın, 2003). Tüm bunlar 6 yaş grubundaki çocukların plan yapma, grup içi iletişim ve saldırgan davranışları kontrol altına alma becerilerinin daha yüksek olmasını destekler. Böylece çocukların yaşı arttıkça sosyal becerileri de artar. Bu çalışma bulgusuyla paralel olacak şekilde Yaşar-Ekici (2015) de yaptığı araştırmasında altı yaşındaki çocukların beş yaşındakilere göre daha yüksek sosyal beceriler sergilediklerini ortaya koymuştur.

Çocuk cinsiyeti ve kardeş sayısının sosyal beceriler üzerindeki etkisine bakılacak olursa, İnci (2014) çalışmasında çocuk cinsiyetinin sosyal becerilerde bir değişikliğe sebep olmadığını ortaya koymuştur. Yener (2014) ise yaptığı çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla sosyal beceri alanlarında yüksek puanlar aldığını bulmuştur. Bu çalışmada cinsiyetin anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı, bunun sebebi olarak da annelerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından bağımsız çocuk yetiştirme biçimleri ve değerlendirmeleri olabileceği düşünülmektedir. Kardeş sayısında ise bulgular Ilgın'ın (2018) de yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ilgın'ın (2018) de yaptığı çalışmaya göre, çocukların sosyal becerilerinin kardeş sayısına göre değişmediği görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle çocuğun sosyal becerilerinde farklı etkenlerin var olduğu, kardeş sayısının artması ya da azalmasının toplumda göstereceği sosyal becerileri üzerinde doğrudan etki etmediği düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan çocukların sosyal becerilerini, kardeş sayısından bağımsız kendi deneyimleri ve bireysel farklılıkları ile kazandığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre çocukların sosyal becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişkiye bakılacak olursa, otoriter tutumdaki annelerin çocuklarında ilişki başlatma ve sürdürme, sorun çözme, saldırgan davranış ve dürtülerle başa çıkma becerileri olumsuz yönde ilişki görülürken, grupla iletişim ve iş yürütme becerilerinde olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Demokratik ve aşırı koruyucu anne tutumu ile sosyal beceri ölçeğinin tüm alt boyutları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Tutarsız tutumdaki annelerin çocuklarında ise sorun çözme becerilerinde ve plan yapma becerilerinde olumsuz yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ogelman, Önder, Seçer ve Ertenin (2013) yaptığı çalışmada, otoriter tutum ile çocuklarının sosyal becerileri arasında anlamlı negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Annelerin otoriter tutum davranışları çoğaldıkça çocukların sosyal becerileri gerçekleştirme ve okula uyum düzeyleri azalmakta; otoriter tutum azaldıkça sosyal becerileri gerçekleştirme ve okula uyum düzeyleri artmakta sonucu çıkmıştır. Özyürek (2015) ise araştırmasında annenin demokratik tutumunun çocukların sosyal beceri düzeyi üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu görülmüştür. Sarı (2007), okul öncesi eğitim alan beş-altı yaş grubu çocukların, anne tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmada “Aşırı Koruyucu Annelik” boyutu ve “Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma” boyutu ile “Sosyal Uyum”, “Sosyal Uyumsuzluk” ve “Sınırlı Sosyal Uyum” boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre ileride yapılacak araştırmalar için önerilerde bulunulabilir;

Baba tutumları da incelenerek çocukların sosyal beceri düzeylerini nasıl etkiledikleri incelenebilir.

Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen aile tipi, anne yaşı, yaşanılan bölge gibi çeşitli faktörlerin incelenebileceği çalışmalar yapılabilir.

Ailelerin ve öğretmenlerin var olan sosyal becerileri ile çocukların sosyal becerilerini karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.

¹Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Gündüz Bakımevi , ayannaciye78@gmail.com

²Gazi University, silauzkul@gmail.com

³Gazi University, dilekogretim@gmail.com

Çocukların sosyal becerileri sadece ebeveyn görüşü alınarak değil, doğrudan araştırmacı tarafından da ölçülebilir. Ebeveyn ve öğretmen görüşleri de kullanılarak daha doğru bir şekilde çocuğun sosyal becerileri değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Ataş, A. T., Efeçınar, H. İ., & Tatar, A. (2016). Sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 71-85.
- Aydın, M.Z. (2003). Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi (1. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilaç, Ö. (2020). Okul öncesi dönemde çocuk psikiyatrisi polikliniğine başvuran çocukların annelerinin tutumlarının, yeterliliklerinin ve bağlanma biçimlerinin değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23, 83-91.
- Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Cerrahoğlu, S. (2002). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim çocuklarının öz kavramı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Genç, S. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54.
- Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- İlgın, T.İ. (2018). *Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve sosyal değer kazanımları ile ebeveyn sosyalbeceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi.
- İnci, M. A. (2014). *Baba tutumlarının anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Ogelman, H., Önder, A., Seçer, Z. & Erten, H. (2013). Anne Tutumlarının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerini ve Okula Uyumlarını Yordayıcı Etkisi.29
- Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 106-120.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel Ve Toplumsal Şiddet*. Altın Kitaplar Yayınevi
- Rocha-Derker, M. S. (2004). *The development and validation of the proactive assesment of social skill for preschool children* (Unpublished Doctoral Dissertation). The School of Universty of Oregon.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi.
- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Yaşar-Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, (Eğitim Özel Sayısı-1), 223-259.
- Yener, P. (2014). *Okul öncesi eğitimi alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.

¹Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Gündüz Bakımevi , ayannaciye78@gmail.com

²Gazi University, silauzkul@gmail.com

³Gazi University, dilekogretim@gmail.com

DİJİTAL ORTAMDA ÇOCUK HAKLARI: NO 25 İLE İLGİLİ GENEL BİR DEĞERLENDİRME

Zeynep GÜLTEKİN AKÇAY*

Özet

Dijital tabanlı, geniş bantlı iletişim, mobil cihazlar, sosyal ağlar, interaktif oyunlar ve online videolar artık çocukların kişisel ve sosyal hayatlarından ayrılmaz bir haldedir. Bu nedenle de çocukların internette ne yaptıkları, ne kadar zaman harcadıkları kadar bu ilişkinin nasıl sonuçlara neden olduğunu da düşünmek önemlidir. Çocuklar, bu teknoloji sayesinde hiç olmadığı kadar kamusal alana katılabilmekte, karar verme, söz söyleme noktasında çok daha fazla katılımcı olabilmekte, daha demokratik, yaratıcı, sorumluluk sahibi ve önceki nesillere oranla daha iyi ‘bilgilenmiş’ olmakta, yeni fikirlere ve bilgi kaynaklarına maruz kalabilmektedirler. Ancak, bu çevrimiçi etkinlik yelpazesinin bir de riskler yüzü vardır. Çocuklar, çevrimiçi ortama yeterince erişememekte, çevrimiçi ortama dahil olduğunda ise kendisine uygun olmayan iletilere maruz kalabilmekte, kapitalist pazar şartlarına uygun olarak tüketici olarak konumlanabilmekte, şiddete maruz kalabilmekte, istismara uğrayabilmektedir. Bahsedilen bu olumlu ve olumsuz ilişkilerden yola çıkarak çocukların dijital ortamdaki hakları için süreç içinde çeşitli araştırmalar, eğitimler, uygulamalar, girişimler olmuştur. Dijital dünyanın çocuklar için önemli olduğunun farkına varılması uzun yıllar öncesine gitmesine rağmen bu konuda resmi ve uluslararası bir adım ancak Genel Yorum No 25 ile somutlaşmıştır. Bu çalışmanın konusu dijital ortamda çocuk haklarını ele alan Genel Yorum No: 25’tir. Bu kapsamda Genel Yorum içinde konu edilen; ayrımcılık yapmama, çocuğun üstün yararı, çocuğun gelişen kapasitesi, taraf devletlerin genel uygulama tedbirleri, haklar ve özgürlükler, çocuğa yönelik şiddet, aile ortamı ve alternatif bakım, engelli çocuklar, sağlık ve refah, eğitim, tatil ve kültürel etkinlikler maddeleri ele alınmıştır. Araştırmanın amacı da bu konu çerçevesinde çocukların dijital dünyada haklarının ne olduğunu ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, dijital ortamda çocuk hakları, Birleşmiş Milletler

CHILDREN'S RIGHTS IN DIGITAL ENVIRONMENT: A GENERAL ASSESSMENT ON NO 25

Abstract

Digital-based, broadband communication, mobile devices, social networks, interactive games and online videos are now inseparable from children's personal and social lives. Therefore, it is important to consider what the children do and how much time they spend on the Internet, as well as the consequences of this relationship. Thanks to this technology, children can participate in the public sphere more than ever before, be more involved in decision-making, and be exposed to new ideas and sources of information. However, this spectrum of online activity also has a risk side. Children do not have sufficient access to the online environment, and when they are involved in the online environment, they may be exposed to inappropriate messages, positioned as consumers in accordance with the capitalist market conditions, exposed to violence, and abused. Based on these positive and negative relationships, there have been various researches, trainings, practices and initiatives in the process for the rights of children in the digital environment. Although the realization that the digital world is important for children goes back many years, an official and international step in this regard has only been taken with General Comment No 25. The subject of this study is General Comment No: 25, which deals with children's rights in the digital environment. Within this context, non-discrimination, the best interests of the child, Right to life, survival and development, General measures of implementation by States parties, civil rights and freedoms, violence against the child, family environment and alternative care, children with disabilities, health and welfare, education, leisure and cultural activities, items are discussed. The aim of the research is to reveal what the rights of children in the digital world are within the framework of this subject.

Keywords: Children rights, digital children rights, United Nations

GİRİŞ

Son yirmi senede dünyada her geçen gün internet erişimi artarken, ticaret, yönetim, çalışma koşulları, eğitim ve ev yaşamı da dönüşmektedir. Bu dönüşüm dünyanın her bölgesinde farklı oranlarda yaşanmaktadır. Örneğin gelişmiş ülkelerde internet kullanımı %90, gelişmekte olan ülkelerde %57, gelişmemiş ülkelerde ise %27’dir (Johnson, 2022). Küresel açıdan bakıldığında ise dünyanın %60’ı interneti kullanmaktadır (www.worldbank.org). Bu oranların bir kısmını 18 yaş altındaki çocuk ve gençlerin oluşturduğunu unutmamak gerekir. Geniş bantlı iletişim, mobil cihazlar, sosyal ağlar, interaktif oyunlar ve online videolar, çocukların kişisel ve sosyal hayatlarına tamamen dahil olmuştur. Çocukların internette ne yaptıkları, ne kadar zaman harcadıkları kadar bu ilişkinin nasıl sonuçlara neden olduğunu da düşünmek önemlidir. Çevrimiçi ortam çocukları yeni fikirlere ve daha çeşitli bilgi kaynaklarına maruz bırakır. ABD’de yapılan bir araştırmaya göre, çocukların başarılarında internetin önemli bir etkisi söz konusudur (Arsic ve Milovanovic, 2016). Daha geniş bir perspektifle bakıldığında, çocuklar, bu teknoloji sayesinde hiç olmadığı kadar kamusal alana katılabilmekte, karar verme, söz söyleme noktasında çok daha fazla katılımcı olabilmekte, daha demokratik, yaratıcı, sorumluluk sahibi ve önceki nesillere oranla daha iyi ‘bilgilenmiş’ olmaktadır (Kılınç ve Kılınç, 2014:16). Özellikle sosyal medyanın gelişmesiyle birlikte internet artık çocukların özgürce ve kolayca ifade edebileceği bir ortam haline gelmiştir. Suriye kökenli Hollandalı bir genç olan Zeinah’ın *Neden İstediyimi Söyleyemiyorum* youtube kanalında özgür konuşma hakkını paylaşması ya da Bana Alabed’in savaşın yıktığı Alep’te büyürken yaşadıklarını tweetlemesi ve blog yazması gibi örnekler çocukların bir ifade aracı olarak dijital ortamı kullanmasına iyi birer örnektir (Nawaila, Kanbula ve Ozdamli, 2018:392). Dijital teknolojiler, kullanım fırsatlarını genişletebilir, eşitsizlikleri azaltabilir ve çocuk haklarının gerçekleşmesine katkıda bulunabilir. Ancak, daha geniş bir çevrimiçi etkinlik yelpazesine girdiklerinde, çocukların risklerle karşılaşma olasılıkları daha yüksektir. Gül Esra Atalay (2019:184) çocukların yaşadığı riskleri şöyle sıralamaktadır:

Çocuğun kendisine uygun olmayan iletilere maruz kalması, iletilere maruz kalan çocuğun kapitalist pazar şartlarına uygun olarak tüketici olarak konumlanması, kimlik inşasının yanlış yapılması ve yeni medya kullanımından olumsuz etkilenmesi, yeni medyada içerik üreten çocuğun potansiyel tehlikelerle yüz yüze gelmesi, çocuğun emek sömürüsü.

Çocukların karşılaştığı önemli risklerden birini yaptıkları çalışma ile detaylı aktaran Kılınç ve Kılınç’a göre (2014:16), çocuklar sanal ilişkilerle eğlence ya da tüketime yönlendiren kapitalist üretim biçimine özgü yabancılaşma yaşamaktadırlar. Bir başka araştırmada ise çocukların, bilişsel işlevlerinin (dürtü kontrolü, öz düzenleme, zihinsel esneklik, diğerlerinin düşüncelerini ve duygularını anlama becerisi) olumsuz etkilendiğine değinilmektedir (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Razak Özdiñler, 2018:233). Başka bir risk ise “çocuk cinsel istismarı materyallerini görüntüleme, toplama, kişisel çıkar ya da maddi kazanç amacıyla dağıtma, başka failler ile iletişim kurma ve çevrimiçi çocuk cinsel istismarı canlı akışına katılma eylemleri” (Kara Özçalık ve Atakoğlu, 2021:77) olarak açıklanan çevrimiçi istismardır. Bu tartışmalar göstermektedir ki, yaşadığımız şimdiki dünyada dijital teknoloji ve çocuk ilişkisine dair doldurulması gereken çokça boşluk söz konusudur. Boşlukların doldurulmasında aile, okul gibi kurumlar çaba harcamakla birlikte görünen o ki bu çabalar yeterli olmamaktadır. Küresel ölçekte, çocukların dijital dünyaya -eğitim, sosyal ilişkiler, eğlence gibi- katılımında çocuk haklarını gözetken küresel politikaların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, çocukların dijital dünyaya katılımında çocuk haklarını ortaya koyan Genel Yorum No: 25 tartışmaktır. Çalışmada metin analizi yapılmıştır. 2021 yılında yürürlüğe giren Genel Yorum’un, Türkçe çevirisi üzerinden metin incelenmiştir.

Çocuk Hakları ve Dijital Çocuk Hakları

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komitesi tarafından 1948 yılında alınan karara göre herkes ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka türden kanaat, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuş veya başka türden statü gibi herhangi bir ayırım gözetilmeksizin hak ve özgürlüklere sahiptir. Ancak Costa ve arkadaşlarının da (2017) belirttiği üzere, reşit olmayanın tanımı, genel olarak kabul edilen 18 yaş olmak üzere, ülke yargı yetkisine göre değişebilir. Buna rağmen çocuk haklarına saygı duyulmalı ve korunmalıdır. Çocuğa özel bir ilgi gösterilmesi gerekliliği, 1924 tarihli, Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi’nde ve 20 Kasım 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Kurulunca kabul edilen Çocuk Hakları Bildirisi’nde belirtilmiş, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde, Medeni ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi’nde ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel

Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmesi’nde ve çocukların esenliği ile ilgili uzman kuruluşların ve uluslararası örgütlerin kurucu ve ilgili belgelerinde tanınmıştır (www.unicef.org). Uzun zaman çocuk haklarından bahsedilmiş olsa da Çocuk Hakları ancak resmi olarak 1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda kabul edilmiş ve çocukların tüm hakları kabul edilmiştir. Sözleşmenin, ayırım gözetmeme (Madde 2), çocuğun yüksek yararı (Madde 3), yaşama ve gelişme hakkı (Madde 6) ve katılım hakkı (Madde 12) en temel dört ilkesidir. Bu sözleşme dünya çapında çocuklara yönelik tutum ve davranışı değiştirmiş, çocukların da yetişkinler gibi hakları, görüşleri ve sesleri olduğunu, onların da topluma aktif katılımcılar olarak kabul edilmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Çocukların dijital dünyada hakları olduğuna dair tartışmalar ise tıpkı çocuk haklarında olduğu gibi tartışılmış ancak resmi olarak 2021 yılında kabul edilmiştir.

Dijital haklar, bireylerin sanal ortamda, bilgisayar ve cep telefonu gibi cihazlarda dijital içeriğe erişmesine, içeriği kullanmasına, içeriği oluşturmaya ve onu yayınlamasına izin veren yasal haklardır (Pangrazio ve Sefton-Green, 2021). Sonia Livingstone (2014), çocukların dijital hakları isimli makalesinde (2014), hak konusunun yerel olarak ortaya çıksa da evrensel kurallarla tanımlanabildiği gibi dijital hak için de bu sürecin işletilebilmesi gerektiğine değinmektedir. Fikirlerin serbestçe dolaşması ve bunun korunması arasında taciz ve istismar olabilir. Dahası, dijital dünya gizlilik kavramını da yeniden yapılandırmıştır çünkü pek çok platforma katılım, kişisel bilgilerin bir miktar paylaşılmasını zorunlu kıldığından mutlak bir gizlilikten bahsedilemez. Özellikle çocuklar gündeme geldiğinde dijital dünyanın mimarisi evrensel yasal bir takım çerçeveleri gerektirmekte ancak bu yasal çerçeveler dijital fırsatları sınırlayacak biçimde de olmamalıdır (Pangrazio ve Sefton-Green, 2021). Çocukların dijital medya uygulamalarına yönelik hak temelli yaklaşımlar, son zamanlarda risk ve güvenlik paradigmalarının sınırlamaları üzerinden ilerlemektedir. Bunda küresel çapta çocukların dijital medyayı hızla benimsemesiyle birlikte beliren risklerin etkisinin önemi büyüktür. Bu riskleri yaratan ise dijital ortamda güvenli ve olumlu kullanımın ne olduğu konusundaki farkındalığın eksikliğidir. Çocuklar, yetişkinlere göre dijital benimseme eğilimlerinin öncüsüdürler ve interneti kullanım noktasında yetişkinleri geride bırakırlar. Bu durum, çocuğun ebeveynlerden, öğretmenlerden ve diğer yetişkinlerden gerektiği kadar dijital konularda yardım alamadığını da ortaya koymaktadır. Hatta çocuklar, gerekli politika, yasal ve düzenleyici mekanizmalardan da yeterince destek alamayabilirler. Bu zorluklar son yıllarda fark edilerek çocukların dijital uygulamalarına ilişkin politika, uygulama, araştırmalar yapılmaya başlamıştır (Livingstone ve Third, 2017:667). Uygulama açısından özel sektörün küresel bir çerçeve tasarlama konusunda önemli bir yükümlülüğü söz konusudur. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Beyannamesinde belirtildiği, koru, saygı duy ve çözüm üret önermelerini özel sektör, daha güvenli internet mekanizmalarını tasarlamak için kullanmalıdır. Ancak bugüne kadar özel sektör tarafından bu konularda küresel bir çerçeveleme tasarlanmamıştır (Nawaila, Kanbula ve Ozdamli, 2018:394).

Çocukların dijital ortamdaki hakları için kurumsal bir bakış açısı sunmaya çalışan *Derechos Humanos Tecnologia en America Latino* çocukların yaşamlarında dijital bir gündem olduğunu belirtirken, *Voice of Youth* ise çocukların yaşamlarında dijital teknolojinin artan farkındalığını gösteren çalışmalar yapmıştır. Buna ek olarak, karşılaşılan bazı dijital zorlukları ele almak ve *I Can Help, Safe Interneta*, dijital ortamda cinsel tacizden korunmaya yardım etmek için *Internet Watch Foundation* gibi çeşitli organizasyonlar da kurulmuştur. Çocukların özel veri koruma kanunlarının tespit edilmesinde ön sıralarda yer alan Amerika Birleşik Devletleri, 1998 yılında Çocukların Çevrimiçi Gizliliğini Koruma Yasası’nı (Children’s Online PrivacyProtectionAct-COPPA) kabul etmiştir. Bu yasa ile birlikte on üç yaş altı çocukları hedefleyen tüm ticari web siteleri için pazarlama ve gizlilik emniyet tedbirlerini zorunlu kılmıştır. Yasa teknoloji ve iş uygulamalarındaki değişikliklere uyarlanabilmek üzere özel olarak tasarlandığı için, Amerikan yetkili makamları sektörden ve sivil toplumdan geniş bir yelpazede paydaşlar içerecek şekilde mevzuat üzerinde kapsamlı bir inceleme gerçekleştirmiş, yeni kurallar 2013 yılında uygulanmaya başlamıştır (Montgomery, 2018:24). Bunlara ek olarak, çocukların katılım haklarını desteklemek için bir dizi girişim ortaya çıkmıştır. Dijital teknolojinin etkileri hakkında uluslararası düzeyde İnsan Hakları Komitesi’nin 2014 Eylül’ündeki 67. Oturumunda çocukların dijital teknolojiyle olan etkileşiminin etkileri ve hak temelli gelişim riskleri ile ilgili stratejileri tartışmıştır. Çocukların küresel olarak dijital çağda haklarını keşfetmeye ve tanımlamaya davet eden ve bu konuda paydaşların nasıl bir araya gelebileceğine dair öneriler sunan 2005’te Tunus’ta Bilgi Toplumu Zirvesi’nde tartışılmıştır. Avrupa Birliği, 2008 yılında *Çocuklar için Daha İyi Bir İnternet için Avrupa Stratejisi*’nde, internetin gençlere yönelik fırsat ve risklerini ortaya koyarken bu konuda bir devlet gözetiminin uygulanması gerektiğine değinmekte ve yine bu

konuda özdenetim için gençleri ve ebeveynleri birlikte çalışmaya teşvik etmiştir (Gasser ve Cortesi, 2016). Dijital Çocuk Hakları ile ilgili bu çok paydaşlı girişim, ve çabalara ek olarak 2015 yılında *UNICEF* araştırma ofisi tarafından başlatılan *Global Kids Online* (www.globalkidsonline.net) ağı hayata geçirilmiştir. Bu ağ dünya çapındaki pek çok ülke ile ortaklıklar çerçevesinde araştırmalar yürütmüştür. Bu ağın temel amacı: çevrimiçi fırsatlar ve çocukların refahına yönelik zarar riskleri arasındaki dengeyi değerlendirmektir. Bu ağ, farklı ulusal bağlamlarda çocukların benzerlik ve farklılıklarını saptayarak politika yapıcılara ve konuyla ilgilenen herkese çocukların dijital teknolojiyle etkileşiminin durumu hakkında bilgi vermektedir. Bir başka büyük çaplı proje 2019 yılında başlayan, UNICEF araştırma ofisi desteğidir, bunun yanında, Çocuklara yönelik ticari cinsel sömürü (*End Child Prostitution in Asian Tourism- ECPAT*) ve Uluslararası Kriminal Polis Teşkilatı'nın (The International Criminal Police Organization –INTERPOL) yardımlarıyla *Global Partnership* oluşturulmuştur. Bu araştırmada ise çocukların çevrimiçi şiddet ve cinsel sömürü ve istismar deneyimleri derinlemesine araştırılmıştır. Bu araştırmalar çocukların dijital dünyadaki haklarına dair politika yapıcılara önemli bir yol gösterici olmuştur. Bu çabalar/çalışmalarla birlikte nihayet 24 Mart Şubat 2021'de Birleşmiş Millet Çocuk Hakları Komitesi çocuk haklarının dijital ortamda da geçerli olacağını tanıyan Genel Yorum No: 25'i yayınlamıştır. 1989'daki Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden 32 yıl sonra, 3 internet kullanıcısından birinin çocuk olarak karşımıza çıktığı günümüzde, dijital dünyada çocukları ilgilendiren çevrimiçi risk ve fırsatlar bağlamında, çocuk haklarını gözeterek oluşturulan temel bir belge devletler tarafından tanınmıştır (Yavuz, 2021:1). Haklara odaklanan Genel Yorum No 25, çocuk haklarının çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesi konusunda rehberlik sağlamayı amaçlamaktadır.

Genel Yorum No: 25

Metni ele almaya başlamadan önce, pek çok ülkede çocuk hakları ve dijital çocuk hakları üzerine çalışanlar tarafından sevinçle karşılanan bir karar olduğu vurgulanmalıdır. Yayınnın hemen ardından yine pek çok ülkede metnin çevirisi yapılmıştır. Genel Yorum'u Türkçeye çeviren İstanbul Barosu Çocuk Hakları Merkezi üyesi Avukat Can Yavuz'a da bu konuda teşekkür etmek gerekmektedir. Yavuz (2021) Genel Yorum'un, ilgili kanunların, politikaların ve diğer tedbirlerin Sözleşme ve Sözleşme'nin İhtiyari Protokoller'den doğan yükümlülüklerle tamamen uyması için kılavuzluk yaptığına değinmektedir. Çalışmanın bu bölümünde Genel Yorum'a dair yapılacak değerlendirmelerde, Can Yavuz'un Türkçe metni kullanılacaktır. Genel Yorum, dijital ortamda ayrımcılık yapmama, çocuğun üstün yararı, yaşama, gelişme ve korunma hakkı ile çocuğun görüşlerine saygı hakkı ile ilgili tedbirlere dair açıklamalarda bulunmaktadır.

Ayrımcılık Yapmama

Bu başlıkta, çocukların, dijital ortama eşit ve etkili şekilde erişimi gözetilmektedir. Metne göre, çocuğun, dijital dışlanmaya maruz kalmaması için taraf devletlerin, kamusal alanda ücretsiz ve güvenli erişimin sağlanması gerekmektedir. Dijital ortamlarda, çocukla ilgili, yanlış, eksik veya haksız şekilde elde edilen veriler doğrultusunda bilgi filtreleme, profil oluşturma gibi ayrımcılık yaratabilecek süreçler ortaya çıkabilmektedir. Bu tür ayrımcılıklara taraf devletler proaktif tedbirler alabilmelidir. Bunun yanında uygun maliyetlerle, eğitim ortamında, evde çocukların dijital ortamı bilgili kullanılmasına olanak sağlayacak programların kullanılması ve bunlara uygun politikaların yapılması için taraf devletler tedbir almalıdır (Yavuz, 2021:2-3).

Çocuğun Üstün Yararı

Çocuğun Üstün Yararı maddesinde, taraf devletlerden, dijital ortamın sağlanması, düzenlenmesi, tasarlanması, yönetimi ve kullanımına ilişkin tüm eylemlerde, her çocuğun üstün yararının gözetmesi beklenmektedir. Bu başlık iki alt başlığa sahiptir: Birincisi, yaşama, gelişme ve korunma hakkı, ikincisi çocuğun görüşlerine saygı hakkı. İlkinde, çocukların dijital ortamlarda karşılaşılabileceği risklerin (siber agresiflik, istismar, taciz vb.) saptanması ve bunlara çözüm getirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Sadece risklerin saptanması ve bunların çözümüne değinilmemekte aynı zamanda dijital okuryazarlığa da ihtiyacın olduğu belirtilmektedir. Dijital ortama dair sadece çocuklara değil, ebeveynlere ve diğer ilgili aktörlere de eğitim verilmesi gerektiğinin de altı çizilmektedir. İkinci başlıkta ise, çocukların dijital ortamda seslerini duyurabilmesi ve kamusal alana katılımını sağlayacak eğitim, hizmet, program, politika ve mevzuatların geliştirilmesi

gerekliği vurgulanmaktadır. Ancak yasal, idari ve diğer tedbirlerin, çocukların mahremiyet ve ifade özgürlüğünü ihlal eden (Yavuz, 2021:3-4) bir durumuma yol açmaması gerektiği de söylenmektedir.

Çocuğun Gelişen Kapasitesi

Bu başlıkta temel olarak çocukların yetkinlik ve kavrayışlarının eşit şekilde gelişmediğini ve bu nedenle farklı risklerle karşılaşılmasının olası olduğunun farkına varılması gerektiği belirtilmektedir. Taraf devletlerin bu durumun farkına vararak, dijital servis sağlayıcıların çocukların gelişen kapasitelerine uygun hizmetler sağlamasını önermektedir (Yavuz, 2021:4).

Taraf Devletlerin Genel Uygulama Tedbirleri

Taraf Devletlerin Genel Uygulama Tedbirleri başlığında, çocukların, dijital ortamda siber agresiflik, dijital teknoloji destekli ve çevrimiçi çocuk tacizi ve istismarının yer aldığı risklerden korumak için taraf devletlerin strateji geliştirmesi beklenmektedir. Dahası, gerektiğinde ilgili azınlık dillerine çevrilen çocuk dostu bilgiler de dâhil, dezavantajlı veya savunmasız çocukların ihtiyaçlarına dair politikalarında üretilmesinden bahsedilmektedir. No 25’in önerdiği çarpıcı unsurlardan bir başkası ise, sektörler arası, yerel, bölgesel ve ulusal düzeylerde dijital ortamla ilgili çocuk haklarını hayata geçirmek için okullarla, bilgi iletişim teknolojileri sektörüyle, şirketlerle, sivil toplumla, akademiyle işbirliği yapacak koordinasyonun sağlanmasıdır. Bu koordinasyonun sağlanması için bir devlet kurumu belirlenmesi gerektiği hatta gerekirse bu birimin yükümlülüklerini yerine getirmek için bağımsız olması gerektiği de vurgulanmaktadır. Çocukların, dijital ortama eşit erişim, dijital katılım gibi haklarının yürütülebilmesi için kamu kaynaklarının tahsis edilmesinin de altı çizilmektedir. Çocukların dijital haklarını sağlayabilmek için öncelikle yaş, cinsiyet, engellilik, coğrafi konum, etnik ve ulusal köken ve sosyo-ekonomik durum gibi verilerin mutlaka araştırılması gerekmektedir. Bu araştırmalar sonucunda ortaya çıkan tabloya göre de politikalar uygulanmalı, tedbirler alınmalı ve hizmet verilmelidir. Ulusal insan hakları kurumları ile diğer uygun bağımsız kurumların yetkilileri çocukların dijital haklarına dair bağımsız izleme yapabilmelidirler. Bunun yanında çocuk hakları alanında çalışan sivil toplum kuruluşlarının da dijital çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesine dair geliştirilecek programlara, politikalara dâhil edilmesi gerektiği işaret edilmektedir. Ticari işletmelere dair uzun açıklamalar yapılmıştır. Buna göre, ticari işletmeler, çocuk haklarına saygı göstermeli, dijital ortamla ilgili haklarının kötüye kullanımını önlemeli ve buna çözüm getirmelidir. Eğer çocukların dijital ortamda şiddete dair korunması gibi haklara dikkat edilmezse ya da bu konuda önlem alınmazsa taraf devletler işletmelerin sorumluluklarını yerine getirmesini sağlamakla yükümlüdür. Reklamlar konusunda ise çocuğun üstün yararı ilkesinin gözetilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun nedenini ise, çocuğun davranışlarını tahmin eden ve onu yönlendiren reklamcılık tasarımlarının, çocukları daha aşırıcı içeriklere yönlendirebileceği, otomatik bildirimlerle çocuğun uykusunun bölünmesine neden olabileceği, potansiyel olarak zararlı ticari içeriklerin hedeflenmesi için çocuğun kişisel bilgilerini veya konumunu kullanabileceği olarak tarif edilmektedir. Hatta Genel Yorum, herhangi bir yaştaki çocuğun ticari amaçlar için dijital kayıtlara dayanarak gerçek ya da çıkarımlara dayalı profilinin oluşturulmasının veya hedeflenmesinin taraf devletlerce yasaklanması gerektiğini söylemektedir. Genel Yorum, dijital çocuk haklarına dair adalet ve çözüm yolları ile ilgili oldukça geniş bir pencere sunmaktadır. Buna göre, dijital ortamla ilgili çocuk hakları ihlallerinde, taraf devletler mutlaka yargısal ya da yargısal olmayan mekanizmaları oluşturmalı, bu mekanizmaların bilinmesini sağlamalı ve en önemlisi de bu mekanizmalara hem çocukların hem de temsilcilerin kolay erişebilmesini sağlamalıdır. Hak ihlallerinin şikâyeti ve/veya bildirilmesi, güvenli, ücretsiz, hızlı geri dönüşü olan, toplu şikâyete de olanak sağlayan, çocuk dostu ve pek tabi ki bütün formatlarda olmalıdır (Yavuz, 2021:4-8).

Haklar ve Özgürlükler

Genel Yorum, dijital ortamda taraf devletlerin, -siyasi ve ticari çıkarılardan bağımsız olanlar da dâhil- çeşitli çevrim içi bilginin kolayca bulunmasını ve bu bilgiden çocukların haberdar olmasını sağlamakla görevli olduğuna değinmektedir. Hemen ardından da, devletlerin, çocukların bilgi edinme hakkı yerine siyasi veya ticari amaçlı ücretli içeriklere öncelik vermemesini gerektiğini eklemektedir. Eğer internet tabanlı bir kısıtlama yapılacaksa bunun Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 13. Maddesine uyumlu olması gerektiğinin altını çizmektedir. Dahası taraf devletlerin, bir çocuğun bilgi ve iletişime erişimine engel olabilecek etkiye sahip elektrik, telefon veya İnternet bağlantısını bir bölgenin belli kısmında ya da tümünde kasıtlı olarak kesmemesi ya

da başka aktörlerin kesmesine imkân vermemesi gerektiğini de ilave etmektedir. İçerik kontrolü, okul filtreleme sistemleri gibi güvenlik odaklı teknolojilerin çocukların dijital ortamda bilgiye erişimini kısıtlayacak biçimde kullanılmaması gerektiğinden bahsedilmektedir. Bu tür uygulamaların sadece çocuklara yönelik zararlı içeriklerin akışını durdurmak için kullanılması gerektiği önerilmektedir. İçerik yönetimi ve içerik kontrolü arasındaki ilişkinin ifade özgürlüğü ve mahremiyet hakkı ile dengeli olması gerektiğinin de altı çizilmektedir. Eğer bir kısıtlama yapılyorsa da bunun gerekçelerinin şeffaflıkla açıklanması ve bunun yaşa uygun bir dille ifade edilmesi gerekmektedir. Genel Yorum, günümüz popülist yönetimlerinde sıklıkla karşılaşılan bir sorunu göz önünde bulundurarak, çocuğun dijital ortamdaki din, vicdan ve düşünce özgürlüğüne saygı göstermesi gerektiğini belirtmiş ve bu konuda taraf devletlerin çocukların dinleri veya inançları sebebiyle gelecekteki fırsatlardan mahrum kalmamasını ya da cezalandırılmamasını sağlamasını önermiştir. Tıpkı din ve inanç özgürlüğünde olduğu gibi, Genel Yorum, çocukların dijital ortamda örgütlenme özgürlüğü ve barışçıl toplanma haklarını kullanmalarına hukuki, gerekli ve orantılı olanlar haricinde hiçbir kısıtlama getirilemeyeceğine değinmektedir. Hatta, dijital ortamda kamusal görünürlük ve örgütlenme fırsatları çocuk liderliğindeki aktivizmi ve çocukların insan hakları savunuculuğunu güçlendirebileceğini önermektedir. Çocukların mahremiyetinin ve verilerinin korunması konusunda ise, taraf devletlerin, çocukların verilerinin işlendiği tüm ortamlarda ve verileri işleyen bütün kurumlarca korunmasını ve saygı duyulmasını sağlamak için yasal, idari ve diğer tedbirleri alabileceğini söylemektedir. Bu tedbirlerden birine dair şu öneriyi yapmaktadır: Otomatikleştirilmiş sistemlere bağlı bütünleşik sensörlerin kullanılması vasıtasıyla çocukların vakit geçirdiği ortamlar (dijital ortama) ‘bağlantılı’ hale geldikçe, Taraf Devletler, bu tarz ortama katkıda bulunan ürün ve hizmetlerin güçlü veri koruma ve diğer mahremiyet düzenlemeleri ve standartlarına tabi olmasını sağlamalıdır (Yavuz, 2021:8-13).

Çocuğa Yönelik Şiddet, Aile Ortamı ve Alternatif Bakım, Engelli Çocuklar, Sağlık ve Refah

Genel Yorum, taraf devletlerin şiddet, zorbalık, cinsel taciz, istismar, siber agresiflik gibi eylemlerden çocukları korumak için hukuki ve idari tedbirler alması gerektiğini detaylı olarak açıklamaktadır. Dijital ortamda, çocukların terörist veya şiddet yanlısı aşırı gruplar tarafından istihdamının yasaklamasını sağlaması gerektiğini belirtilmektedir. Metinde ayrıca, dijital ortamla ilgili olarak çocuklara yardım etmek için gereken teknolojik kavrayışı, kapasiteyi ve becerileri geliştirmek için desteğe ihtiyaç duyan, ebeveyn ve bakıcılar için dijital okuryazarlık, teknolojinin çocuk haklarını nasıl destekleyebileceğini öğrenme ve çevrim içi zarar mağduru bir çocuğu tespit etme ve buna uygun şekilde yanıt verme gibi fırsatların sunulması gerektiği ifade edilmiştir. Yine metinde, değişik engel türlerine sahip çocukların gereksinimlerini karşılayan teknolojik yeniliklerin teşvik edilmesi, dijital ürün ve hizmetlerin (istisnasız şekilde ve uyarlamaya gerek olmadan bütün çocuklar tarafından kullanılabilmesi için) evrensel erişilebilirlik için tasarlanması gerektiği de vurgulanmaktadır. Aynı zamanda metinde, dijital ortamda, çocukların psikolojik danışmanlık hizmetleri dâhil güvenilir sağlık hizmetlerine ve bilgilerine güvenli, emniyetli ve gizli erişime sahip olması da sağlanmalıdır, ifadeleri yer almaktadır (Yavuz, 2021:13-16).

Eğitim, Tatil ve Kültürel Etkinlikler

Bu başlık altında öncelikle çocuğun çeşitli dijital ve interaktif öğrenme kaynaklarına erişiminin desteklenmesinden bahsedilmektedir. Özellikle çocukların çevrim içi ve yaşam boyu öğrenme fırsatları üzerinde durulmaktadır. Bu konuda öğrenme ortamları için teknolojik altyapıya yatırım yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Sadece altyapı değil aynı zamanda müfredatın da çeşitli dijital araç ve kaynakların güvenle idare edilebilmesi için bilgi ve yetenekleri kapsamı üzerinde durulmaktadır. Genel Yorum, dijital kültür ve çocuk ilişkisinde ise, çocukların boş zamanlarını bilgi ve iletişim teknolojilerini deneyimleyerek, kendilerini ifade ettikleri ve çevrim içi kültürel yaşama katılmak için dijital ortamı kullanma fırsatına sahip olabildikleri bir resim çizmektedir (Yavuz, 2021:16-17).

SONUÇ

Günümüzde her üç çocuktan birinin dijital dünya ile etkileşimin olduğu bir ortamda çocukların dijital haklarından bahsetmek kaçınılmaz hale gelmiştir. Çocuklar için internet artık bir gerekliliktir. Dahası, dezavantajlı ya da marjinalleştirilmiş çocuklar için internet, paylaşım, arkadaşlık kurma, katılım ve sınırların olmadığı bir yaşam sağlar. Dijital dünyanın çocuklar için önemli olduğunun farkına varılması uzun yıllar

öncesine gitmesine rağmen bu konuda resmi ve uluslararası bir adım ancak Genel Yorum No 25 ile somutlaşmıştır demek hiç de yanlış olmaz. Genel Yorum, bir anlaşmaya, yani Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeye dayanan bir belgedir: yasal olarak bağlayıcı olmasa da, devletlerin belirli bir konuyla ilgili olarak Sözleşmeyi nasıl uygulamaları gerektiğine dair yetkili rehberlik ve yorum sağlamaktadır. Bu nedenle, Genel Yorum’un kabul edilmesi, dijital ortamda, mahremiyet, ifade özgürlüğü, oyun ve çok daha fazlası dâhil olmak üzere çocuk hakları için tam olarak ne anlama geldiğini netleştiren son derece heyecan verici bir gelişmedir. Dijital ortamla ilgili olarak çocuk haklarının korunmasını sağlamak için devletlerin nasıl hareket etmesi gerektiğini açıklar. Örneğin, aşırılık yanlısı gruplar tarafından çocukların kullanılması, siber zorbalık ya da dolandırıcılığa kadar, çocuklar için oluşabilecek çeşitli risklere dair detaylı öneriler sunmaktadır. Genel Yorum, sadece devletlerin değil aynı zamanda özel kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları ve diğer aktörlerin uzun zamandır ihmal ettikleri dijital çocuk hakları konusunda mükemmel bir başlangıç noktası da sağlamaktadır. Genel Yorum, dijital ortamda çocukların seslerinin duyulması için önemli fırsatlar sunulması gerektiğinden de bahsetmektedir. Genel Yorum aslında dijital ortamda çocuk haklarından bahsedilmesi noktasında önemli bir kilometre taşıdır. Metni ilk tanıyan ülke Almanya’dır. Türkiye henüz metni resmi olarak kabul etmemiştir. Dijital dünyada çocuğun yüksek yararını gözetken bu metnin Türkiye tarafından kabul edilmesi sayesinde dijital dünyada çocuğun hakları gözetilmiş olacaktır. Bu sayede çocuğun yüksek çıkarı ile ticari bir tercih arasında kalındığında önceliğin çocuğa verilmesi, dijital ortamda çocuğun potansiyel zarardan korunması, dijital sorumlulukların ebeveynlerden ziyade hükümet ve ticari işletmelere ya da teknoloji endüstrilerine yöneltilmesi ve en önemlisi de çocuğun dijital dünyada kendi hakları olduğuna dair farkındalığın oluşturulması gibi yaşamsal haklar sağlanmış olacaktır.

Kaynakça

- Arsic, Z. ve Milovanovic, B. (2016) Importance of Computer Technology in Realization of Cultural and Educational Tasks of Preschool Institutions. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 4 (1), 9-15.
- Atalay, G. E. (2019). Sosyal Medya ve Çocuk: “Babishko Family Fun TV” İsimli Youtube Kanalının Eleştirel Bir Analizi. *Erciyes İletişim Dergisi Uluslararası Dijital Çağda İletişim Sempozyumu Özel Sayısı*. (1), 179-202. DOI: 10.17680/erciyesiletisim.
- Yavuz, C. (2021) Çocuk Hakları Dijital Ortamda Da Geçerlidir: Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 25. Genel Yorumu. *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi*. 1-20. <https://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/003/354/original/OCUKHAKLARIDJTALDNYADADAGEERLDROCUKHAKLARINADARSZLEMENN25.GENELYORUMU.pdf?1617790298>. (erişim 01.05.2022).
- Costa, C., Sousa, C., Rogado, J. ve Henriques, S. (2017) Playing Digital Security: Youth Voices on their Digital Rights. *International Journal of Game-Based Learning*. 7 (3), 11-27.
- Gasser, U. Ve Cortesi, S. C. (2016) Children's Rights and Digital Technologies: Introduction to the Discourse and Some Meta-Observations. (M. Ruck, M. Peterson-Badali & M. Freeman, ed.) İçinde. *Handbook of Children's Rights: Global and Multidisciplinary Perspectives*. NewYork: Taylor & Francis.
- Global Kids Online (2015) About The Project. *Globalkidsonline*. <http://globalkidsonline.net/about/>. (Erişim 01.05.2022).
- Johnson, J. (2022) Global Internet Access rate 2005-2021. *Statista*. <https://www.statista.com/statistics/209096/share-of-internet-users-in-the-total-world-population-since-2006/#statisticContainer>. (erişim 01.05.2022).
- Kara Özçalık, C. ve Atakoğlu, R. (2021) Çevrimiçi Çocuk Cinsel İstismarı: Yaygınlık, Mağdur Ve Suçlu Özellikleri. *Journal of Psychiatric Nurs*. 12(1).76-81. DOI: 10.14744/phd.2020.30643.
- Kılınç, B. ve Kılınç, E. P. (2014) Yeni Medya Ortamında Çocuk Birey Yeni İletişim Teknolojileri ve Medya Pedagojisinin Önemi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*. (22). 9-23. DOI: 10.31123/akil.441825.
- Livingstone, S. ve Third, A. (2017) Children And Young People’s Rights In The Digital Age: An Emerging Agenda. *New Media & Society*. 19 (5), 657–670. ISSN 1461-4448.
- Livingstone, S. (2014) Children's Digital Rights: A Priority. *Intermedia*. 42 (4/5), 20-24. ISSN 0309-118X.
- Montgomery, K. C. (2018) “Büyük Veri” Devrinde Çocukların Gizliliğinin Korunması. *Çocuk ve Medeniyet*. 3 (5), 23-46.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. & Razak Özdiçler, A. (2018). Dijital Teknoloji Kullanımının Çocukların Gelişimi Ve Sağlığı Üzerine Olumsuz Etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, (5). 227–247. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>.
- Nawaila, M. B., Kanbula, S. ve Ozdamli, F. (2018) A Review On The Rights Of Children In The Digital Age. *Children and Youth Services Review*. 94, 390-409.
- Pangrazio, L. ve Sefton-Green, J. (2021) Digital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy: What's the Difference?. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 10 (1), 15-27. e-ISSN: 2254-7339.
- The World Bank (2022) Individuals Using the Internet. *The World Bank*. <https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.ZS>. (erişim 01.05.2022).
- UNICEF (1989) *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-%C3%B6zle%C5%9Fme>. (erişim 02.05 2022).

İSLÂM HUKUKUNA GÖRE ÇOCUĞUN SEVİLME HAKKI

Mehmet ERGÜN*

Özet

Fizikî ihtiyaçları kadar, sağlıklı bir gelişim için çocuğun sevgiye de ihtiyaç vardır. Bu sebeple çocuk sevilmeli, sevildiği kendisine fiilen gösterilmelidir. Bu durum çocuğun sevilme hakkından kaynaklanan bir haktır. Zira İslâm hukukunun birinci kaynağı olan Kur’ân-ı Kerim’e göre, çocuk insana verilen bir nimet ve bir övünç kaynağıdır. Kişiye verilen malvarlığıyla birlikte anılan çocuk; güç ve kuvvet sebebi sayılmıştır. Çocuk Allah’ın varlık delillerinden bir delildir. Doğum sevinci kurban ve sadakalarla karşılanan çocuk; müjde, göz aydınlığı, dünya hayatının çekici süsü, sevinç ve imtihan sebebidir. İslâm hukukunda yetişkinlik döneminde Allah Teâlâ’ya ve O’nun yarattıklarına karşı bir takım sorumluluklarla sorumlu tutulacak olan çocuğa bazı önemli haklar tanınmıştır. Bu haklar kısaca; çocuğun Allah’ın bir lütfu olduğunun bilinme hakkı, hayat hakkı, helâl rızık hakkı, süt emme hakkı, aile içinde bakılma hakkı, güzel isim hakkı, sünnet olma hakkı, velâyet hakkı, nesep hakkı, herkese farz olan ilimleri öğrenme hakkı, namazı öğrenme hakkı ile oyun oynama hakkı gibi haklardır. Bu tebliğin konusu ise bu haklardan sadece “İslâm Hukukuna Göre Çocuğun Sevilme Hakkı”na ilişkin olacaktır.

Anahtar Kelimeler: İslam hukuku, çocuk hakları, sevgi hakkı, sevilme hakkı

ACCORDING TO ISLAMIC LAW THE CHILD’S RIGHT TO BE LOVED

Abstract

As well as their physical needs, the child also needs love for a healthy development. For this reason, the child should be loved and it should be shown to him actually that he is loved. This is a right arising from the child’s right to love. According to the Qur’an, which is the primary source of Islamic law, a child is a blessing and a source of pride. The child referred to with the property given to the person; considered the cause of power and strength. The child is one of the proofs of God’s existence. The child whose joy of birth is met with sacrifices and alms; it is the good news, the light of the eyes, the attractive ornament of the life of the world, the reason for joy and testing. In Islamic law, some important rights have been given to the child, who will be held responsible for some responsibilities towards Allah and His creations in adulthood. These rights are briefly; the right of the child to be known as a gift from Allah, the right to life, the right to halal sustenance, the right to breastfeed, the right to be cared for in the family, the right to a good name, the right to be circumcised, the right to custody, the right of ancestry, the right to learn the sciences that are obligatory for everyone, the right to learn prayer rights such as the right to play games with. The subject of this paper will only be about the “Child’s Right to be Loved According to Islamic Law” among these rights.

Keywords: Islamic law, child’s rights, love right, the right to be loved

GİRİŞ

İslâm hukuk sisteminde yetişkinlik döneminde Allah Teâlâ’ya ve O’nun yarattıklarına karşı bir takım sorumluluklarla sorumlu tutulacak olan (Şa’bân, 1990, 197 vd.) çocuğa bir takım önemli haklar tanınmıştır. Kısaca bu haklar; çocuğun Allah Teâlâ’nın bir lütfu olduğunun bilinme hakkı, hayat hakkı, helâl rızık hakkı, süt emme hakkı, aile içinde bakılma hakkı, güzel isim hakkı, sünnet olma hakkı, velâyet hakkı, nesep hakkı, herkese farz olan ilimleri öğrenme hakkı, namazı öğrenme hakkı ile oyun oynama hakkı gibi haklardır (Karaman, 1986–1987, 1/335–438; Canan, 1995, 7–22). Bu tebliğde İslâm hukuk sisteminde çocuğa tanınan bu haklardan sadece “çocuğun sevilme hakkı” meselesi üzerinde durulacaktır.

“Muhabbet, aşk, şefkat ve sevmeye hissi” anlamlarına gelen sevgi, (Sâmi, 1978, 749; Doğan, 1996, 975) insan tabiatının en çok başvurduğu ve ihtiyaç duyduğu ihtiyaçlardan birisidir. İnsan hayatının ilerleyen safhalarında ortaya çıkan psikolojik hastalık ve problemlerin pek çoğu sevgisizlikten kaynaklanmaktadır. Sevgi unsuru çocuğun en tabii ihtiyaçlarından birisidir (Zorlu – Zorlu, 2019, 1853). Bu sebeple çocuk sevilmeli, sevildiği kendisine bizzat fiilen gösterilmelidir. Zira sevgi bir duygu olduğu kadar aynı zamanda bir eylemdir. Zaten İslâm terbiye sisteminde sevgide aleniyet ilkesi esastır (Çamdibi, 1983, 241, 242; Canan, 1984, 156, 157;

*Bartın University, mergun@bartin.edu.tr

Zernûcî, ts., 131; Selçuk, 1991, 54-56; Bilgin, 2004, 52-54). Bu durum çocuğun sevilme hakkından kaynaklanan bir haktır (Karaman, 1986–1987, 1/335–438; Canan, 1995, 7–22).

İslâm hukukunun birinci kaynağı olan Kur’ân-ı Kerîm’e göre, çocuk insanoğluna verilen bir nimet ve bir övünç kaynağıdır. Âyet-i kerîmelerde çocuk; güç, kudret ve kuvvet sebebi olarak sayılmıştır (el-İsrâ 17/6; Meryem 19/5; Âl-i İmrân 3/38; es-Sâffât 37/100, 101; İbrâhim 14/39, 40; el-Furkân 25/74–76). Çocuk aynı zamanda Allah’ın varlık delillerinden bir delildir (Nûh 71/12; eş-Şu’arâ 26/133; eş-Şûrâ 42/49, 50). Doğum sevinci kurban ve sadakalarla karşılanan çocuk (Canan, 1984, 84–88; Çeker, 1990, 155–158; İbnü’l-Kayyim el-Cevziyye, 2012, 51 vd. 119 vd.) müjde, göz aydınlığı, dünya hayatının çekici süsü, sevinç, imtihan (Hûd 11/69-74; Meryem 19/7; ez-Zâriyât 51/28; es-Sâffât 37/101; el-Furkân 25/74; el-Kehf 18/46; Âl-i İmrân 3/39; el-Kasas 28/13) ve bir mesuliyet sebebidir (et-Tahrîm 66/6; Buhârî, 1981, “Nikâh”, 91; Müslim, 1981, “İmâre”, 20; Ebû Dâvûd, 1981, “İmâre”, 1, 13; Tirmizî, 1981, “Cihâd”, 27). Bunun içindir ki, çocuğu doğan kişi müjdelendir ve tebrik edilir (İbnü’l-Kayyim el-Cevziyye, 2012, 37–42).

Sevgi temeline dayanan İslâm eğitim sistemine göre, üstün karaktere sahip kişiler ancak çocukluk döneminde sevgi duygusunun alenen izhar edilmesi ile elde edilebilir. Nitekim Hz. Peygamber torunları Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin’e “*Ey Allah’ım! Ben onları çok seviyorum, Sen de onları sev!*” şeklinde dua ederdi (Buhârî, 1981, “Fezâilü’s-sahâbe”, 18). Çocuklar için sevgi can suyu mesabesindedir. Kaba, sert ve katı yürekli kişilerin etrafında asla çocuklar görülmez (Âl-i İmrân 3/159; Bayraklı, 1989, 184, 185). Hz. Peygamber’in bütün hayatı adeta çocuk sevgisi motifleri ile nakşedilmiştir. Hatta bir defasında sevmek için kucağına almış olduğu çocuk Hz. Peygamber’in üzerine ıslatınca çocuğa kızmamış, işini yarıda kesmemiş, ıslak yeri bizzat kendisi yıkayıp temizlemiştir (Bayraklı, 1989, 184, 185). Çocukları çok seven Hz. Peygamber çocuklara olan sevgisini dua etme, isim verme, kucaklama, öpme, okşama, sırtına ve omuzlarına alma, bineğine alma, selâmlaşma, haşır-neşir olma, hâl-hatır sorma, hastalanınca ziyaret etme, şakalaşma, eğlendirme, göğsüne çıkarma, sevinç ve üzüntüsüne ortak olma vb. şekillerde alenen izhar ederdi (Canan, 1984, 146 vd.).

1. Çocuk sevgisine ilişkin Kur’ân-ı Kerîm’den bazı deliller

Kur’ân-ı Kerîm’de Hz. İbrahim’in bir çocuğu olursa onu Allah Teâlâ’ya kurban edeceğine ilişkin söz vermesi, (es-Sâffât 37/100–113) Hz. Nuh’un iman etmeyen oğlunun akıbeti için kaygılanması, (Hûd 11/45–47) Firavun’un kötülüğünden korusun diye Hz. Musa’yı emzirdikten sonra Nil Nehri’ne atan annesinin tasalanması, (el-Kasas 28/7–13) Hz. Yakub’un oğlu Hz. Yusuf’un kaybolmasına çokça üzülüp ağlamaktan dolayı gözlerinin bozulması, (Yûsuf 12/96) Hz. Lokman’ın oğluna “Sevgili oğlum, yavrucuğum” gibi, sevgi ve merhamet içerikli kelimelerle yaklaşması, (Lokmân 31/13, 16, 17) Allah sevgisinden kaynaklandığı haber verilen çocuk sevgisinin (Tâ-Hâ 20/39) örneklerinden birkaçı bu şekildedir.

2. Çocuk sevgisine ilişkin Sünnet’ten bazı deliller

İslâm hukukunun ikinci kaynağı olan Sünnet’te de çocuğun sevgi hakkına ilişkin pek çok delil bulunmaktadır. Bu bağlamda Hz. Peygamber (s.a.v.) çocuklara her zaman sevgi ile yaklaşarak bizzat onlara sevgisini hissettirmiştir. Öyle ki, Hz. Peygamber torunlarını öper, koklar, göğsüne, sırtına ve omuzlarına alırdı. Onlarla çeşitli oyunlar oynar, namaz kılarken bile torunlarının oyunlarını bozmadı (Canan, 1984, 148 vd., 157 vd.). Hz. Peygamber bir Cuma günü hutbe okurken düşe kalka mescide giren iki torununu sevmek için minberden indiği de olmuştur (Tirmizî, 1981, “Menâkıb”, 30). Bir defasında da Hz. Peygamber’in çocuk sevgisine şaşan kişiye acıyarak şöyle demiştir: “*Allah senin kalbinden merhameti söküp aldıysa ben ne yapabilirim ki?*” (Müslim, 1981, “Fezâil”, 64).

Hz. Peygamber sadece kendi çocuklarını ve torunlarını sevmekle kalmazdı. O aynı zamanda ashabının çocukları ile Müslüman olmayan kişilerin çocuklarını da sever, onlarla çeşitli oyunlar oynardı (Canan, 1984, 148 vd., 157 vd.). Hatta bir çocuğa evinde beslediği kuşunun halini ve hatırını sorduğu gibi, kuşu öldüğünde de onu teselli etmeyi ihmal etmemiştir (Buhârî, 1981, “Edeb”, 112; İbn Mâce, 1981, “Edeb”, 24). Ayrıca Hz. Peygamber ölüm döşeğindeki Yahudi bir çocuğu ziyaret ederek ona sevgi ve merhametini göstermiştir (Buhârî, 1981, “Cenâiz”, 80, “Merzâ”, 11; Ebû Dâvûd, 1981, “Cenâiz”, 2). Hz. Peygamber çocuklarla şakalaşmayı, onları öpmeyi özendirmiş, bu eylemin kişinin cennetteki derecesini yükselteceğini haber vermiştir (Canan, 1984, 151).

Meşru bir evlilik bağı ile çocuk sahibi olmayı kıyamet gününde O’nun övünç kaynağı olacağını da haber vermiştir (İbn Mâce, 1981, “Nikâh”, 1; Ahmed b. Hanbel, 1982, 1/412). Hâsılı, Sünnet’e göre, ana-babanın çocuğuna yapacağı en büyük iyilik çocuğunu sevmesi ve ona mutluluk vermesidir. Hz. Peygamber’in hayatında çocuk sevgisine ilişkin pek çok örnek bulunmaktadır. Bu örneklerin en duygulu ve en sevgiyle dolu olanı ise küçük yaşta ölen oğlu İbrahim ile ilgili olanıdır. Oğlu İbrahim’in ölümüne çokça üzülen ve ağlayan Hz. Peygamber şöyle diyordu: “Göz ağlar, kalp hüznlenir. Ancak dilimiz Rabbimizin razı olmayacağı bir şeyi söylemez. Senin ayrılığından dolayı biz çok üzüntülüüz ey İbrahim!” (Müslim, 1981, “Fezâil”, 62).

3. Hadâne delili

İslâm hukukuna göre, çocuğun sevilme hakkının bir başka delili de hadâne hakkı meselesidir. Çocuğun fizikî ve ruhî gelişiminde sevginin olumlu etkisi asla inkâr edilemez. Sevgi ile büyütülen çocuğun çok daha sağlıklı büyüyerek maddî ve manevî gelişim göstereceği için (Bayraklı, 1989, 184, 185; Selçuk, 1991, 54–56) İslâm hukuku çocuğun Allah’ın büyük bir lütuf ve ikramı olarak bilinmesini ve bu bağlamda sevgi hakkını çocuk için temel haklardan bir hak olarak tanımıştır (Canan, 1984, 487; Karaman, 1986–1987, 1/335–438; Canan, 1995, 7–22). Bu nedendir ki, boşanma dâhil İslâm aile hukukunda doğumundan başlayarak belli bir zamana kadar çocuğun bakımını babalara oranla çok daha sevgi dolu olan anneler üstlenir. Annenin bulunmaması durumunda hadâne hakkını sırasıyla anneanne, babaanne, öz kız kardeş, ana bir kız kardeş, baba bir kız kardeş, öz kız kardeş..., teyze ve nihayet halalar yüklenir. Bu kadınlardan hiçbiri bulunmadığında ise bu hak sırasıyla baba, dede, erkek kardeş gibi mirastaki sıraya göre erkek akrabaya geçer (Mevsili, 1991, 4/14–16; Çeker, 1990, 170–185; Yazır, 1997, 2/248–253; Döndüren, 2013, 324–334, 547, 548; Acar, 2018, 322–325).

İslâm aile hukuku doktrininde hadâne hakkının bir hak mı yoksa bir sorumluluk mu olduğu meselesi hukukçular arasında tartışma konusu olmuştur. Ancak hadânenin hem hak hem de sorumluluk olduğunu ileri süren görüşün çocuğun sevgi hakkının korunması açısından çok daha üstün bir görüş olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü çocuğuna bakmak istemeyen anneler için hadânenin hem hak hem de sorumluluk olduğunu ileri süren bu görüş gereğince çocuğunu bakmak için zorlanabilir (Karaman, 1986–1987, 1/342; Döndüren, 2013, 331; Zorlu – Zorlu, 2019, 1870, 1871).

4. Masuniyet delili

İslâm savaş hukukuna göre, savaşta yasak olan fiillerden biri de düşman kuvvetlerinin çocuklarının öldürülmesidir. Hz. Peygamber savaş esnasında düşman kuvvetlerinin çocuklarını öldürmenin İslâm ordusunun zaferini kirliteceğini kesin bir dil ile ikaz etmiştir. Hz. Peygamber’in bu ikazına O’ndan sonra gelen halifeler ve İslâm komutanları özenle uymuşlardır (Kudûrî, 1977, 187; Serahsî, 1982–1983, 10/64; Kâsânî, 1974, 7/101; Halebî, 1898, 207; Bilmen, 1985, 3/368; Yaman, 1998, 144; Çeker, 1990, 182, 183; Ergün, 2019, 1329).

5. Yöneticiliğe atanma ölçüsü delili

İslâm inancına göre, çocuk sevgisi Allah Teâlâ sevgisindendir. Allah Teâlâ çocuklara kendi sevgisinden vermiştir (Tâ-Hâ 20/39; Bilgin, 2004, 35–38). Bu bağlamda Hz. Ömer (r.a.) çocukları sevmediğini son anda hissettiği bir kişiyi sırf bu sebepten dolayı valilik makamına atamamıştır (Kandemir, 1986, 165). Çünkü İslâm ahlâkının temeli; Allah’a saygı ile O’nun yarattıklarına sevgiden ibarettir. Bu bağlamda çocuk sevgisi Müslüman ahlâkındandır (Bayraklı, 1989, 184, 185; Bilgin, 2004, 35–38; Ergün, 2019, 1326). Müslüman ahlâkından yoksun olan bir kişinin Müslümanlara lider olarak atanması da adalet ve hakkaniyet ilkesine zarar verir.

SONUÇ

Kişinin bütün hayatı boyunca önce Allah Teâlâ’ya sonrasında ise O’nun yarattıklarına karşı sevgi ile mücehhez olabilmesinin ön şartı; çocukluk döneminde sevgi ile muamele görmesine bağlıdır. Ana-babanın çocuğuna yapabileceği en büyük ve en esaslı iyilik çocuğunu severek ona mutluluk vermesidir. Kur’ân-ı Kerim ve Sünnet’te; çocuklar arasında din ve milliyet gibi herhangi bir ayırım yapılmaksızın çocuk sevgisine ilişkin birçok motifler bulunmaktadır. Doğumu müjde, göz aydınlığı, kurban ve sadakalarla karşılanan çocuk, kudret, kuvvet ve övünç kaynağıdır. Sevgi ile büyütülen çocuk hayatının ilerleyen safhalarında kin, nefret ve husumetten uzak bir kişilik sergiler. Bu bağlamda İslâm hukukunda yetişkinlik döneminde Allah Teâlâ’ya ve O’nun

yarattıklarına karşı bir takım sorumluluklarla sorumlu tutulacak olan çocuğa bazı önemli haklar tanınmıştır. Bu haklardan birisi de hiç şüphesiz çocuğun Allah Teâlâ'nın bir lütfu ve ikramı olduğunun bilinme hakkı ve bu hakka bağlı olarak da sevilme hakkıdır. Çocuktan sevgi asla esirgenmemelidir. Çocuğa sevildiği alenen gösterilmelidir. İslâm hukukuna göre, savaşta düşman birliğinin çocuklarının öldürülmesinin hukuka aykırı kabul edilişi, hadâne hakkının öncelikle -babalara oranla daha sevgi dolu olan- annelere ve anne tarafından olan kadınlara tanınmış olması ile yöneticiliğe atanmanın bir ölçütü olarak da yönetici adayında çocuk sevgisi mevcudiyeti şartının ileri sürülmesi çocuğun sevilme hakkının somut delillerinden sadece bir kaçıdır.

Kaynakça

- Acar, Halil İbrahim (2018). *İslâm Aile Hukuku*. 2. Baskı. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Ahmed b. Hanbel, Ebû 'Abdillâh (1982). *el-Müsned*. 6. Cilt. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Aldemir, Hüsnü – Aldemir, Musa (2018). *Türkçe-İngilizce Hukuki Terimler Sözlüğü*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Bayraklı, Bayraktar (1989). *İslâm'da Eğitim (Batı Sistemleriyle Mukayeseli)*. 3. Baskı. İstanbul: İFAV Yayınları.
- Bilgin, Beyza (2004). *İslâm ve Çocuk*. 6. Baskı. Ankara: DİB Yayınları.
- Bilmen, Ömer Nasuhi (1985). *Hukûk-ı İslâmiyye ve İstulâhât-ı Fıkhiyye Kâmûsu*. 8 Cilt. İstanbul: Bilmen Basım ve Yayınevi.
- Buhârî, Ebû 'Abdillâh Muhammed b. İsmâ'il (1981). *Sahîhu'l-Buhârî*. 8 Cilt. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Canan, İbrahim (1984). *Hiz. Peygamber'in Sünnetinde Terbiye*. 3. Baskı. İstanbul: Cihan Yayınları, Gaye Matbaası.
- Canan, İbrahim (1995). “İslâm'da Çocuk Hakları”. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1/1, 7–22.
- Çamdibi, Hasan Mahmud (1983). *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazâlî*. İstanbul: Han Neşriyat.
- Çeker, Orhan (1990). *İslâm Hukukunda Çocuk*. 1. Baskı. İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Doğan, D. Mehmet (1996). *Büyük Türkçe Sözlük*. 11. Baskı. by.: İz Yayıncılık.
- Döndüren, Hamdi (2013). *Delilleriyle Aile İlmihali*. İstanbul: Erkam Yayınları.
- Ebû Dâvûd, Süleymân b. Eş'as es-Sicistânî (1981). *es-Sünen*. 2 Cilt. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Ergün, Mehmet (2019). “İslâm Hukukuna Göre Kadına Yönelik Şiddet ve Cinayet Olaylarının Değerlendirilmesi”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 68, s. 1325–1340.
- Halebî, İbrâhîm b. Muhammed (1898). *Mültekâ'l-ebhûr*. İstanbul: Şirket-i Sahâfiye-i Osmâniyye Matbaası.
- İbn Mâce, Ebû 'Abdillâh Muhammed b. Yezîd (1981). *es-Sünen*. 2 Cilt. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- İbnü'l-Kayyim el-Cevziyye (2012). *Kur'an ve Sünnet'e Göre Çocuk Ahkâmı*. Tercüme: Mahmut Kısa. 3. Baskı. Konya: Kitap Dünyası Yayınları.
- Kal'acî, Muhammed Revvâs (2012). *Fıkıh Lugatı (Arapça-İngilizce-Türkçe)*. İstanbul: Ocak Yayıncılık.
- Kandemir, Yaşar (1986). 5. Baskı. İstanbul: Nesil Yayınları, Yayılcık Matbaası.
- Karaman, Hayreddin (1986-1987). *Mukayeseli İslâm Hukuku*. 3 Cilt. bsy. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Kudûrî, Ebu'l-Hüseyn Ahmed b. Muhammed (1977). *el-Muhtasar*. İstanbul: Fazilet Neşriyat.
- Mevsîlî, 'Abdullâh b. Muhammed b. Mevdûd (1991). *el-İhtiyâr li ta'lîli'l-muhtâr*. 5 Cilt. Ta'lik: Şeyh Mahmûd Ebû Dakîka. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Müslim, Ebu'l-Hüseyn Müslim b. Haccâc (1981). *el-Câmi'u's-sahîh*. 3 Cilt. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Sâmi, Şemseddin (1978). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Selçuk, Muallâ (1991). *Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler*. Ankara: TDV Yayınları.
- Serâhsî, Şemsü'l-Eimme Muhammed b. Ahmed b. Ebî Sehl (1982). *el-Mebsût*. 30 Cilt. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Şa'bân, Zekiyüddin (1990). *İslâm Hukuk İlminin Esasları (Usûlü'l-fıkıh)*. Notlar Ekleyerek Tercüme Eden: İbrahim Kâfi Dönmez. 1. Baskı. Ankara: TDV Yayınları.
- Tirmizî, Ebû 'İsâ Muhammed b. 'İsâ b. Serve b. Mûsâ ed-Dahhâk es-Sülemî (1981). *el-Câmi'u's-sahîh / Sünenü't-Tirmizî*. 5 Cilt. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Yaman, Ahmet (1998). *İslâm Devletler Hukukunda Savaş*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi (1997). *Alfabetik İslâm Hukuku ve Fıkıh İstılâhları Kâmûsu*. 5 Cilt. Hazırlayan: Sıtkı Gülle. İstanbul: Eser Neşriyat.
- Zernûcî, Burhânuddin (ts.). *Tâ'limü'l-müteallim (İslâm'da Eğitim Öğretim Metodu, Metin/Tercüme/Şerh)*. Dipnotlar İlâvesiyle Tercüme ve Şerh: Yunus Vehbi Yavuz. Bursa: İlim ve Kültür Yayınları.
- Zorlu, Süleyman – Zorlu, Süheyla (2019). “Çocuklar İçin Sevgi Hakkı Mukayeseli Bir İnceleme”. *D.E.Ü. Hukuk Fakültesi Dergisi*, Prof. Dr. Durmuş TEZCAN'a Armağan, C. 21, Özel Sayı: 2019, s. 1851–1873.

**“KAŞAL”ADLI RESİMLİ ÇOCUK KİTABININ DUYGUSAL ŞİDDET BAĞLAMINDA SİGMUND
FREUD’UN YAPISAL KİŞİLİK KURAMI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Ayşen YALIN*

Özet

Bu çalışma, Kyo Maclear tarafından yazılan “Kaşal” adlı resimli çocuk kitabı duygusal şiddet teması bağlamında Sigmund Freud’un Yapısal Kişilik Kuramı öğelerinde yer alan ego, id ve süperegö açısından nasıl yansıtıldığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Psikanalitik kurama göre, insan zihni yapısal olarak id, ego ve süperegö olarak adlandırılan üç katmanlı bir yapıdan oluşmaktadır. Kişiliğin oluşumunda bu üç öğenin çatışmasının önemli rolü olduğu düşünülmektedir. Freud’a göre yazar, nevrotik kişiliğe sahip olan, yazma eylemi ile bilinçaltındaki arzu ve korkularını ürüne dönüştüren kişidir. Bu çalışmada Sigmund Freud’un psikanalitik yorumlama tekniği kullanılarak, yazarın eserdeki kahramanların kişilikleri ve duygusal şiddete yönelik davranışları id, ego ve süperegö öğeleri açısından incelenmiş ve psikanalitik öğeler belirlenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, doküman inceleme metodu kullanılmıştır. Kaşal, kaşık bir anne ve çatal bir babadan dünyaya gelmiş bir mutfak aracıdır. Ne tamamen kaşığa ne de tamamen çatala benzemektedir. Diğer çatal ve kaşıklara benzemediği, farklı olduğu için insanlar tarafından mutfak aracı kullanılmamaktadır. Kendisini diğer mutfak araçlarına kabul ettirmekte güçlük çekmekte, dışlanmakta ve duygusal şiddete maruz kalmaktadır. İnsanlar tarafından kullanılmak adına önce kaşığa ardından çatala benzemeye çalışmış fakat başarılı olamamıştır. Dünyada nereye ait olduğunu ve varlığının anlamını sorguladığı bir gün, mutfığa bir bebek gelmiştir. Bu bebek ne çatal ne kaşık kullanamamaktadır. Bebeğin Kaşal’ı keşfetmesi ile Kaşal da artık yemek sofrasında yer almaktadır. Kaşal’ın farklı olması sebebiyle diğer mutfak araçları ve insanlarla olan ilişkisini konu alan bu eserde, duygusal şiddet bağlamında yapısal kişilik kuramı öğeleri açısından öğeler saptamış olup; çocuk edebiyatı perspektifinden verilme istenen mesajın niteliği incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaşal, Kyo Maclear, psikanalitik kuram, Freud, çocuk edebiyatı

**AN INVESTIGATION OF THE ILLUSTRATED CHILDREN'S BOOK "KASAL" IN THE CONTEXT
OF EMOTIONAL VIOLENCE IN TERMS OF SIGMUND FREUD'S STRUCTURAL PERSONALITY
THEORY**

Abstract

This study was carried out to determine how it is reflected in terms of ego, id and superego in Sigmund Freud's Structural Personality Theory elements in the context of emotional violence theme in the children's picture book "Kasal" written by Kyo Maclear. According to the psychoanalytic theory, the human mind is structurally composed of a three-layered structure called the id, ego, and superego. It is thought that the conflict of these three elements plays an important role in the formation of personality. According to Freud, a writer is a person who has a neurotic personality and transforms his subconscious desires and fears into products with the act of writing. In this study, using Sigmund Freud's psychoanalytic interpretation technique, the author's characters in the work and their behaviors towards emotional violence were examined in terms of id, ego and superego elements, and psychoanalytic elements were determined. In the study, the document review method, one of the qualitative research methods, was used. Kasal is a kitchen tool that was born from a spoon mother and a fork father. It is neither completely spoon-like nor completely fork-like. Since it is different from other forks and spoons, people do not use kitchen tools. She has difficulty in accepting herself to other kitchen tools, she is excluded and exposed to emotional violence. In order to be used by people, he tried to resemble a spoon and then a fork, but he was not successful. One day, when he questions where he belongs in the world and the meaning of his existence, a baby comes into the kitchen. This baby can't use a fork or a spoon. With the baby's discovery of Kasal, Kasal is now at the dinner table. In this work, which deals with Kasal's relationship with other kitchen tools and people, due to his difference, he determined elements in terms of structural personality theory in the context of emotional violence; The quality of the message to be given from the perspective of children's literature has been examined.

Keywords: Kasal, Kyo Maclear, psychoanalytic theory, Freud, children's literature

*Istanbul Aydın University, aysenyalin@aydin.edu.tr

GİRİŞ

Sanatın bir dalı olarak edebiyatın tanımı incelendiğinde, “Olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak ifade edilmesi” olarak görülmektedir (TDK, 2022). Edebiyat eserleri, hem yaşamın kendisini yansıtmakta hem de yaşamı düzenlemektedir. Çocuk edebiyatı eserleri, çocukların gelişimlerine yönelik konu, dil ve biçimde özel olarak üretilen kitaplardan oluşmaktadır.

Resimli çocuk kitaplarının çocukların gelişimleri ve kişilik özelliklerinin oluşumunda önemli rolü bulunmaktadır. Resimli çocuk kitaplarının çocuklar üzerinde yazı farkındalığı, kelime hazinelerinin artması, estetik becerilerinin yapılanması, edebiyata karşı ilginin oluşması, dil becerilerinin gelişimi, olaylar arasında neden – sonuç ilişkisini kurabilme, hafıza, dikkat ve görsel algı becerilerini destekleme gibi olumlu etkileri bulunmaktadır (Taner ve Başal, 2005; Şimşek ve Işıkoğlu-Erdoğan, 2017; Wesseling ve ark., 2017). Aynı zaman da çocuğun kendi kişiliğini keşfetmesi, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesi adına önemli bir araçtır. Olay örgüsü içerisindeki problemler durumlar, çocukların yaşamda karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri durumlar ile nasıl baş edebileceklerine dair yardımcı olmaktadır. Yaşadığı toplumu, toplumun kurallarını içselleştirmesi, çevresini ve dünyayı anlamlandırmasını sağlamaktadırlar. Kitaplar içerisindeki farklı karakterler çocuğa, yaşamda farklı düşünce ve davranışlara sahip insanların var olduğunu göstermektedir. Kişiliğin oluşumunun temellerinin atıldığı, beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemi kapsayan okul öncesi dönemde, çocukların nitelikli çocuk kitapları ile temas etmesi büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönem çocukları, model alarak ve taklit yoluyla öğrenme sürecini gerçekleştirmektedirler. Bu nedenle, çocukların nitelsiz çocuk edebiyatı eserleri ile karşılaşmasının olumsuz tutum ve davranışları edinmesine sebep olabileceği düşünülmektedir (Bjorklund, 1995; Yükselen, 2015).

Kişiliğin oluşumuna dair çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Kuramların en temeli, Sigmund Freud’un Psikanalitik Gelişim Kuramı’na dayanmaktadır. Psikanalitik kuram, kişiliğin yapısını irdelerken «bilince» olan yaklaşımı «bilinçdışı» süreçlere doğru genişletmiştir. Topografik kuram ile özellikle bir “kişilik aygıtı” kavramı geliştirmiştir. Freud’un topografik kişilik kavramı adıyla adlandırılan bu kavramsal yapıda bilinç, bilinçaltı/önbilinç ve bilinçdışı olmak üzere kişiliğin üç bölümü bulunmaktadır (Kuzgun, 1988; Karabulut, 2013).

Bilinç, dış dünyadan ya da bedenin içinden gelen uyarıları fark edebilen bölgedir. Bedenden gelen algıları, duygu ve düşüncelerin tümünü kapsamaktadır. Bilinç öncesi, dikkatin artırılması ve belirli bir çabayla bilinç düzeyinde algılanabilen tüm bilişsel olgu ve süreçleri kapsamaktadır. Bu bölgede, gerçek yaşamda karşılaşılan problemlere çözüm yolları aramak gibi üst düzey düşünme tarzlarının yanında fantezi kurma gibi ilkel düzeyde bulunan düşünceler de yer almaktadır. Bilinçdışı, bilinç bölgesinin dışında bulunan tüm bilişsel durumları içermektedir. Bir anlamda, bilinç öncesi de bilinçdışının içerisinde yer almaktadır diyebiliriz. Bilinçdışı, bilinç düzeyine ulaşamamış, bastırılmış, sansüre uğramış bilişsel süreçleri de içermektedir. Realite ve mantık içermeyen, hazza ulaşmak amacıyla tetiklenen dürtülerden oluşmaktadır. Bu dürtüler kişinin bilinçli dünyasında geçerli olan törel inançlara karşıt düşen isteklerden kaynaklanır ve ancak psikoanalitik tedavide kişinin dirençleri kırıldığında ortaya çıkabilir (Geçtan, 1984).

Yapısal Kişilik Kuramı’nın ardından Freud Topografik Kişilik Kuramı’nı oluşturmuştur. Freud yapısalci modele farklı bir boyut getirerek kişiliği "id", "ego" ve "süperego" dan oluşan bir yapı içinde açıklamıştır. İd, arzular, içgüdüler, istekler ile kendini gösteren temel psişik enerji kaynağıdır. İdin görevi, organizmaya dış ya da iç bir uyarın gelmesi sonucu oluşan gerilimin boşaltılmasını sağlamak için faaliyete geçirmektir. Faaliyet gerçekleşirse gerilim azalır, bu durumu Freud, idin “haz ilkesi” olarak açıklamıştır (Kuzgun, 1988).

Ego, organizmanın gerçek dünya ile etkileşime girme gereksinimi sonucu var olmaktadır. Egonun işlevi, idden gelen dürtüler sonucu oluşan gerilimin boşaltılması, haz kaynağına ulaşmanın uygun koşullar sağlanıncaya kadar ertelenmesidir. Bu süreci Freud, “gerçeklik ilkesi” kavramı ile açıklamaktadır. Çocuğun çevreyle etkileşime geçmesiyle kişilik yapısının ikinci formu olan ego (benlik) oluşmaktadır. Çocuk gerçek yaşamla etkileşime geçme ihtiyacı ile ego da gelişmeye başlamaktadır. Egonun temel amacı, bilincin gelişmesiyle gerçek yaşamı değerlendirmektir. İdden gelen dürtüleri değerlendiren ego, gereksinimi gidermek

için uygun bir yol bulmaya çalışmaktadır. Algılama, değerlendirme, yürütme gibi işlevleri bulunmaktadır. İdden gelen uyaranları toplumun normları ve vicdani koşulları da göz önünde bulundurarak değerlendirerek dengeleme işlevi üstlenmektedir (Okçu, 2007).

Kişiliğin üçüncü formu süperegö (üst benlik) toplumsal normları içermektedir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren kişinin içinde bulunduğu ailenin yapısı, arkadaşları, eğitim hayatı ve içinde bulunduğu toplumun yapısı kişinin kişiliğinin oluşmasında etkili olmaktadır (Engler, 2014). Çatışmayı yaratan en önemli faktör, id ile toplumsal kuralların uyuşmaması durumunda toplumun kişiyi ötekileştirmesi, ceza vermesidir. Çatışma devam ettikçe kişinin gerilimi artmakta ve kaygı düzeyi yükselmektedir. Çatışma ortadan kalkmadıkça kişi duygu ve düşüncelerini bastırmaya başlar. Bastırılan duygular saldırganlığı tetiklemekte ve şiddetin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Fromm, 1993).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından, şiddetin tanımı “fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması sonucunda maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik zarara yol açması ya da açma olasılığı bulunması” durumu olarak ifade edilmektedir (WHO, 2002). Şiddete en çok maruz kalan grupların, kadınlar, çocuklar ve yaşlılar olduğu görülmektedir (WHO, 2015). Şiddet, beş alt grup içerisinde değerlendirilmektedir. Bunlar, sözel, cinsel, ekonomik, fiziksel ve duygusal şiddet olarak sınıflandırılmaktadır (Çetiner, 2006; Watts ve Zimmerman, 2002).

Şiddet türlerinden biri olan duygusal şiddet, bireyin duygu ve düşüncelerinin görmezden gelinmesi, yok sayılması, kişilik değerinin ve özgüveninin yok edilmesine yönelik gerçekleştirilen dışlama, sindirme ve baskı eylemleri olarak tanımlanabilmektedir. Duygusal şiddet içerisinde aşağılayıcı, korkutu, kişilik onurunu zedeleyici sözel ifadeler kullanma, sözel olmayan ifadeler (jest ve mimikler) ile korkutma, dışlama, yaşamına müdahalede bulunma, durdurma, değiştirme gibi davranışlar görülmektedir (Aslan ve Akarçay, 2013). Duygusal şiddet görmekte olan bireylerin çoğu, maruz kaldığı durumun farkında değildir. Bununla birlikte, kişilerin duygu dünyalarında zaman içerisinde tahribata yol açmaktadır (Yetim ve Şahin, 2008).

Bu bağlamda bu çalışmada, Kyo Maclear tarafından yazılan “Kaşal” adlı resimli çocuk kitabının duygusal şiddet teması kapsamında Freud’un Yapısal Kişilik Kuramı öğelerinde yer alan id, ego ve süperegö öğeleri açısından nasıl yansıtıldığını tespit etmek amaçlanmıştır. Çocukların kişilik yapılarının oluşumunda etkili olan resimli çocuk kitaplarının verdiği mesajların, kitabın içeriğinde yansıtılan öğelerin bilimsel kuramlar çerçevesinde incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışma kapsamında, Kyo Maclear’ın Kaşal adlı kitabı, Sigmund Freud’un psikanalitik yorumlama yöntemi ile id, ego ve süperegö öğeleri kapsamında duygusal şiddet bağlamında incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması istenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada resimli çocuk kitabının incelenmesi nedeniyle, doküman inceleme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada “id, ego ve süperegö” yapıları duygusal şiddet öğeleri üzerinden incelenmiştir.

Psikanalitik yorumlama yöntemi, sanatçının psikolojisini, bilinçaltı dünyasını, cinsel komplekslerini incelemek için ya da eserlerdeki kahramanların psikolojisini, davranışlarını açıklamak amacıyla kullanılmaktadır (Moran, 2013). Psikanalitik yorumlama yöntemiyle yazarın eserinde, bilinçli ve bilinçdışı kullandığı tüm bulgular incelenmektedir. Bu çalışmada, “Kaşal adlı resimli çocuk kitabındaki kahramanların kişilik özellikleri Freud’un yapısal kişilik kuramı öğeleri olan id, ego ve süperegö açısından nasıl tanımlanabilir?” sorusu cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Çalışmada, Kyo Maclear’ın Kaşal adlı resimli çocuk kitabı id, ego ve süperegö açısından incelenmiştir. Eserin ilk paragrafında, anne ve baba tutumlarına atıfta bulunmaktadır. “*Kaşal ne kaşıktı ne de çatal... Ama ikisine de biraz benziyordu. Bir annesi bir de babası vardı. İkisi de onun bu haliyle mükemmel olduğunu düşünüyordu.*” (Maclear, 2017). Sigmund Freud’a göre çocuklarını mükemmel görme, aşırı değer verme,

kusursuz olduklarını düşünme davranışlarına sahip olan anne babalar narsisizme sahiptirler. Narsist kişiliğe sahip olan bireyler, olayları ve durumları sadece kendi bakış açıları ile değerlendirirler. Sadece kendi bakış açısı ile olay ve durumları değerlendirmek karşılıklı iletişime ket vurabilmektedir. “Ama Kaşal farklılığıyla göze çarpıyordu. Yaşadığı mutfakta çatallar çataldı kaşıklar da kaşık. Çatal bıçak gelenekleri yakından takip edilirdi. Karıştırmak kabul görmezdi. Doğal olarak kural tanımayanlar vardı: Yemek çubuklarına aşık olan bıçaklar, çatallarla evlenen maşalar gibi. Fakat bu türden aileler sıra dışıydı.” (Maclear, 2017). İd, içgüdüsel ihtiyaç ve dürtülerden oluşan enerjinin kaynağıdır. Süperego, değer yargılarının bulunduğu bölümdür. Toplumun normlarına ters düşen davranışları engelleme ve erdemli davranışlar geliştirme görevi bulunmaktadır. Ego, kişi ile dış dünya arasında uyum sağlamaya çalışan tüm zihinsel işlevleri ifade etmektedir. İdden gelen dürtüler ile süperegodan gelen ahlaki şartları değerlendirerek dengeleme görevindedir. Kitabın bu paragrafında, tüm mutfak araçlarının tek tip olması gerektiğinden, toplumsal gelenekler kişisel tercihlerin üstünde yer aldığından, topluma uyum sağlamayan bir davranış gerçekleştiğinde kabul edilmeyeceğinden, tek tip bir yaşamın dışına çıkan “kural tanımayanlar” olarak adlandırılarak “sıra dışı” görüleceğinden bahsedilmektedir. Bu yönü ile süperegoya atıfta bulunulduğu düşünülebilmektedir.

“Milyonuncu kez “Şimdi sen tam olarak nesin?” sorusunu duyduktan ve milyarıncı kez sofraya kurulurken kimsenin onu seçmeyişiinden sonra bir gün... Kaşal iç çekti ve şöyle düşündü: “Tek bir şey olmak daha kolay olmalı.” Sadece bir şey olmayı seçmeye karar verdi.” (Maclear, 2017). Kaşal karakterinin bu paragrafta, egonun yani benliğin gelişimini gözler önüne serilmektedir. Egonun gelişimi ile çevresini algılamaya başlamıştır, iç dünyasındaki idden gelen duygu ve düşüncelerle gerçek dünyadaki durumunu değerlendirmekte ve topluma uyum sağlamak adına harekete geçmektedir.

“İşe başını düzelterek başlaması gerektiğini düşündü. Daha kaşıkı görünmek için kafasına melon şapka geçirdi. Ama çatal ondan fazla yuvarlak olduğunu düşündüler. Sonra daha çatalı görünmek için kağıttan bir taç yaptı. Ama kaşıklar, onun fazla sivri olduğunu düşündüler.” (Maclear, 2017). Kaşal “tek bir şey” olmak adına kendini önce kaşığa ardından çatala benzetme davranışı sergilemektedir. Bu bağlamda, Kaşal’ın toplumun onayı almak adına fiziksel görünümünü değiştirme ve kabul görme çabası süperegonun işlevi olarak düşünülebilmektedir. Diğer mutfak eşyalarının Kaşal’ın fiziksel görüntüsü üzerinden onu eleştirerek değiştirmeye zorlaması toplum baskısının bir yansıması ve duygusal şiddet örneği olarak görülebilmektedir.

“Kaşal, kendi gibi eşi benzeri bulunmayan ve yemek zamanı masada olması istenmeyen başka yalnız yaratıklar olup olmadığını düşündü.”

“Yemek vakti geldiğinde kaşıklar, bezelye futbolu oynar ve haşlanmış yumurtaları ustaca kafalarında dengelerlerdi. Kaşal bunlar çekmecesinden izlerdi. Çatalar, birer tırmık gibi patates püresine desenler çizerken ve ritmik jimnastik yapar gibi çubuk makarnaları çevirirken Kaşal bir kenarda otururdu. Yemeklerden sonra diğerleri evyede bol köpüklü bir banyonun keyfini çıkarırken Kaşal onları izlerdi.” (Maclear, 2017). Süpergosu ile birlikte hareket edip, toplum tarafından kabul edilmek adına benliğini değiştirmeye çalışan Kaşal’ın tüm çabalarına rağmen kabul edilmemesi ile birlikte “eşi benzeri bulunmayan” varlıkların “yalnız yaratıklar” olduğu düşüncesine ulaştığı görülmektedir. Bu bağlamda, farklı olmanın olumsuz bir durum olduğu, toplum tarafından yalnız bırakılması gereken bir özellik taşıdığı mesajı verildiği değerlendirilebilmektedir. Freud’a göre benliğin gelişimi frustrasyonlara (düş kırıklarına) bağlıdır. Kaşal’ın olduğu gibi toplum tarafından kabul edilmemesi ve yalnız kalması onun yaşamış olduğu bir frustrasyondur. Psikanalitik kuramına göre, frustrasyonlar sayesinde gerçeklik duygusu gelişmeye başlar. Kaşal, akranları tarafından dışlanmakta, oyun içerisine alınmayarak duygusal olarak örselenmektedir.

“Ta ki bir sabah pasaklı bir şey mutfaka gelene kadar. Bu Pasaklı şeyin çatal bıçak geleneği ve sofraya adabını bilmediği ortadaydı.” (Maclear, 2017). Hikayenin bu bölümünde “Pasaklı şey” olarak adlandırılan bir bebektir. Freud’a göre doğduğumuzda sadece kişiliğimizin tek boyutu olan id bulunmaktadır. Nefes almak, yemek yemek, içecek içmek gibi hayati işlevler idin yapısına aittir. İd, haz ilkesine göre hareket etmektedir. Haz veren deneyimlere yönelirken acı veren deneyimler kaçma davranışını oluşturmaktadır. Freud, bebeklerde ego ve süperegonun gelişmediğini sadece doğuştan sahip olunan id ile davranışlarını gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedir. Bu bağlamda, toplum tarafından “pasaklı” olarak nitelendirilen, çatal bıçak geleneği ve sofraya adabına sahip olmayan bebeğin sadece yemek yeme dürtüsü ile ide bağlı davranışlar sergilediği düşünülebilmektedir.

Çatal ve kaşık kullanma becerisine sahip olmayan bebeğin, daha küçük boyutlu, daha esnek yapıda bir araca ihtiyacının olmasıyla Kaşal, masaya atlayarak kendini bebeğe göstermek istemiştir. Ardından bebek Kaşal’ı avucuyla yakalayıp, heyecanla çığlık atarak aşağı yukarı sallamıştır.

“Böylece Kaşal nihayetinde masaya gelmenin bir yolunu buldu ve mutlu oldu.” (Maclear, 2017). Topluma uyum sağlamak adına kendi benliğinde değişiklikler yaratan fakat başarılı olamayan Kaşal, ego mekanizmasını kullanarak bebeğin durumunu değerlendirmiş ve içinde bulunduğu duruma göre hareket etmiştir. Burada, egonun id ile süperegö arasında köprü görevi görerek mevcut duruma çözüm getiren yapısına atıfta bulunulduğu düşünülmektedir.

Kitabın son paragrafında “Biraz yuvarlak biraz sivri. Tam da olması gerektiği gibi.” (Maclear, 2017) ifadesi yer almaktadır. Hikayenin sonunda Kaşal, idden gelen dürtülerle süperegödan gelen baskıları dengeleyip sağlıklı ego gelişiminin gerçekleştirerek, gerginlikten kurtulmuştur.

TARTIŞMA VE YORUM

Çalışmada, Kyo Maclear’ın Kaşal isimli çeviri resimli çocuk kitabında psikanalitik kuramın Yapısal Kişilik Kuramında bulunan id, ego ve süperegöya dair bulgulara rastlanmıştır. Kaşal isimli başkahramanın ide bağlı olarak iç dünyasındaki isteklerini fark etme, süperegö ile topluma uyum sağlama çabaları, ego mekanizması ile de mevcut durumunu değerlendirme ve iç dünyası ile toplum arasında dengeli bir şekilde sonucunda kendi benliğini yapılandırma süreci görülmektedir.

Alan yazında çocuk edebiyatı kapsamında aynı metod ile incelenen, Roald Dahl’ın Matilda isimli çeviri çocuk romanındaki kahramanlar Freud’un psikanalitik kuramı bakış açısıyla yorumlanmış ve benzer bulgulara rastlanmıştır (Tunç 2018). Dahl’ın bilinçdışına bastırıldığı arzuların ve korkuların eser içerisindeki olaylar ve kahramanların kişilikleri ile ilişkili olduğu da öne sürülmüştür. Nergis (2018) tarafından yapılan çalışmada, Susanna Tamaro’ nun Tobia ve Melek kitabı Carl Gustav Jung’ın psikanalitik bakış açısıyla yorumlanmıştır. Eser içerisinde araştırma ile benzer bir şekilde psikanalitik bulgulara rastlanmıştır. Yayla (2019) tarafından, Freud’un Psikanalitik Halk Bilimi Kuramı bakış açısıyla Nardaniye Hanım Masalı incelenmiştir. Bu çalışmanın doğrultusunda, masalı oluşturan toplumun kültürel simgelerinin ve toplumsal bilincin esere yansıdığı bulunmuştur. Freud’un psikanalitik görüşünü destekleyen metaforların ortaya çıktığı görülmüştür. Freud simgecilikteki yılan, testi, ağaç, kamy, kiraz, tabut gibi nesneler ve olay örgüsünü oluşturan bazı simgelerin psikanalitik yorumlama metodu ile incelenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, resimli çocuk kitaplarının belirli bir kuram bakış açısından incelendiği çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların odak noktasının, kitapların fiziksel ve içerik bakımından özelliklerinin incelenmesi ile kitapların içeriğinin farklı değerlere sahip olup olmamasının oluşturduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmalara örnek olarak, Dr. Parkyeri ve Kömür Karası Çocuk adlı çocuk kitapları Çevik (2018) tarafından eleştirel düşünme bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, kitaplarda empati, önyargı ve yabancı kavramlarının ön plana çıktığı; okuyucuyu eleştirel düşünmeye teşvik eden unsurlar barındırdığı görülmüştür.

Bir diğer çalışmada, Çetinkaya ve Durmaz (2020) tarafından çeviri resimli çocuk kitapları kültür aktarımı bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, incelenen kitaplarda yabancı kültür ile ilişkili unsurların daha çok bulunduğu, evrensel değerlere daha az yer verildiği bulunmuştur.

Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarının psikolojik sağlamlık kapsamında araştırıldığı çalışmada, Ankara ilinin sosyoekonomik düzeyi üç ilçesinde bulunan üç okul öncesi kurumundaki kütüphanesinde yer alan 204 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük semtlerdeki okul öncesi kurumlarında bulunan resimli çocuk kitaplarının psikolojik sağlamlığın çeşitli boyutlarını desteklemekte yetersiz kaldığı ve kitaplarda riskli öğelerin bulunduğu tespit edilmiştir (Topcu, 2019).

Gönen ve ark. (2014) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’de bulunan 0–3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının fiziksel, resimleme, içerik özellikleri açısından değerlendirilmiş, kitapların fiziksel,

resimleme ve içerik özellikleri açısından alan yazında kabul gören özellikleri büyük oranda taşıdıkları, fakat kitapların geliştirilmesi gereken yönlerinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Benzer bir şekilde, Gönen ve ark. (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine yönelik yazılan resimli çocuk kitapları fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen kitaplarda kaliteli cilt kullanılmadığı, konu çeşitliliğinin bulunmadığı, kitaptaki resimlerin dörtte üçünün hayali öğelerden oluştuğu, yazı/resim oranının beklenen düzeyde olmadığı fakat kitapların çoğunda dilbilgisi kurallarına uyulduğu ve resim/metin ilişkisine dikkat edildiği bulunmuştur.

Körükçü ve ark. (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların resimli çocuk kitaplarında bulunan değerler Schwartz’ın Değerler Modeli kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre incelenen resimli çocuk kitaplarında en fazla uyma, hazcılık, geleneksellik, iyilikseverlik, uyarılım, evrensellik değerlerine yer verildiği; en az ise güç, başarı, güvenlik değerlerinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Erhan (2020) tarafından yapılan çalışmada, resimli çocuk kitapları Montessori eğitim yaklaşımının barış eğitimi bileşenlerinden kültürel farkındalık alt bileşeni açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, incelenen resimli çocuk kitaplarında kültürel farkındalığa ilişkin anlatımların ve resimlemelerin çok az yer aldığı bulunmuştur.

Erdem ve ark. (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan resimli çocuk kitaplarında sıklıkla yer alan olumsuz duyguların hangileri olduğunu tespit edilerek, kitaptaki kahramanların bu duyguya başa çıkma stratejileri incelenmiştir. En sık görülen olumsuz duygu durumlarının sırasıyla üzüntü, korku ve öfke olduğu tespit edilmiştir. Kahramanların olumsuz duygularla başa çıkmak için büyük oranda işlevsel stratejiler kullandıkları görülmüştür. İşlevsel başa çıkma stratejilerinden en çok görülen stratejinin, akran ya da yetişkin desteği arama olduğu belirlenmiştir.

Sever (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin hedeflerine şiddet uygulayarak ulaşmalarının ve bu durumun eser içerisinde desteklenmesinin, çocukların problem çözme yöntemlerini negatif yönde etkileyeceği ve şiddetin bir çözüm yolu olarak benimsenebileceği ifade edilmiştir.

Kılıç (2009) tarafından yapılan çalışmada, “100 Temel Eser” içerisinde bulunan eserler incelenmiş olup, eserlerde mizah ögesi olarak argo ifadelerin yer aldığı, kullanılan dilin çocuklara olumsuz model olabileceği bulunmuştur.

Aktan ve Aydın’ın (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, “100 Temel Eser” içerisinde bulunan 21 eser şiddet bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre hem yerli hem de yabancı yazarların meydana getirdiği eserlerin, yoğun düzeyde (195 adet) şiddet ögesi içerdiği bulunmuştur.

Resimli çocuk kitapları gibi çizgi filmlerde duygusal şiddete ait öğelerin bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çizgi filmlerde de duygusal şiddet öğelerinin yüksek oranda bulunduğu sonucuna rastlanılmıştır. (Özen ve Kartelli, 2017; Carr ve Lutjemmeier, 2005; Yıldız, 2016).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kyo Maclear’ın Kaşal isimli çeviri resimli çocuk kitabında psikanalitik kuramın yapısal kişilik teorisinde bulunan id, ego ve süperegö bileşenleri açısından incelenmiş ve psikanalitik bulgulara rastlanmıştır. Hikaye boyunca, Kaşal isimli başkahramanın süperegö baskısı ile topluma uyum sağlama çabaları, ego mekanizması ile de mevcut durumunu değerlendirme ve iç dünyası ile toplum arasında dengeli bir şekilde kendi benliğini yapılandırma süreci görülmektedir.

Psikanalitik yorumlama metodunun ikinci bir yönü olan, yazarın bilinçaltı yönünün eserde somutlaştırılması boyutu incelendiğinde, yazarın da farklı iki ırktan olan anne ve babadan dünyaya gelmesinin,

melez bir ırka sahip olmasının yaşamında bilinçdışına ittiği öğelerin eserinde Kaşal sembolü ile ortaya çıkması şeklinde gerçekleşmiş olabileceği düşünülmektedir.

Kitaptaki kahramanlardan biri olan bebeğin, “pasaklı şey” olarak nitelendirilmesi, toplum tarafından nasıl algılandığını önemsememesi, sadece yemek yeme dürtüsü ile hareket etmesi ide atıfta bulunmaktadır.

Kaşal’ın farklı fiziksel özelliklere sahip olması, farklı olanların toplum tarafından kabul edilmemesi, dışlanması, baskılanması, yaşamına müdahale edilmesi sonucunda Kaşal’ın sadece toplumun onayını almak adına kendini değiştirmeye çalışması fakat başarısız olması kitabın duygusal şiddetle dair olumsuz öğeleri olarak nitelendirilse de, eserde asıl verilmek istenen mesaj başkalarının farklılıklarına saygı duymak ve kişinin kendini olduğu gibi severek kabul etmesidir. Kitap başkahraman Kaşal’ın kendinin tam da olması gerektiği gibi olduğunu ifade etmesiyle son bulmaktadır.

Çalışma bulguları ışığında Kaşal adlı resimli çocuk kitabındaki psikanalitik öğeler Freud’un yapısal kişilik kuramı çerçevesinde incelenmiştir. Alan yazında resimli çocuk kitaplarının farklı temalar bağlamında kuramsal açıdan incelendiği çalışmaların nadir olduğu görülmüştür. Bu açıdan bilgi eksikliğinin giderilmesi adına aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Araştırmacılar tarafından farklı kuramlar çerçevesinde diğer şiddet türleri bağlamında resimli çocuk kitapları incelenebilir.
- Resimli çocuk kitaplarının çocukların gelişimlerine ve kişilik oluşumlarının desteklenmesindeki yerine dair anne babalara yönelik konferans ve seminerler verilebilir.
- Üniversitelerin çocukla doğrudan çalışacak tüm bölümlerinde “Çocuk Edebiyatı” dersinin zorunlu ders olarak yer alması sağlanabilir.
- Üniversitelerin “Çocuk Edebiyatı” dersini alan bölüm öğrencilerinin, bu ders kapsamında bilimsel çalışmalar yapması desteklenebilir.
- Çocukla doğrudan çalışan tüm meslek elemanlarına yönelik resimli çocuk kitaplarının çocuğun yaşamındaki önemine dair hizmet içi eğitimler planlanabilir.

Kaynakça

- Akıncı, B. (2019). Değerler eğitimi açısından Aytül Akal’ın çocuk romanlarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aktan, O. ve Aydın, F. (2018). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet: 100 temel eser örneği. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 92-109.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2019). Çizgi filmlerde yer alan şiddet öğelerinin incelenmesi, *Çankırı Karatekin Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (1), 55-75.
- Aslan, Ş. ve Akarçay, D. (2015). Psikolojik şiddetin genel ve örgütsel sinizme etkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 0(41), 25-44.
- Can, D.T. (2014). *Çocuk Edebiyatı Kuramsal Yaklaşım*. İstanbul: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Carr, M.B. ve Lutjemmeier, J.A. (2005). The relation of facial effect recognition and empathy to delinquency in youth offenders. *Adolescence*, 40(159), 601-619.
- Çetiner, G. (2006). Aile içi şiddet yaşayan kadınlarda cinsel sorunlar ve intihar olasılığı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, Ç. ve Durmaz, M. (2020). Çeviri resimli çocuk kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi stili. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 945-959.
- Çevik, B. (2018). Eleştirel düşünme bağlamında Dr. Parkyeri ve Kömür Karası Çocuk adlı çocuk kitaplarının incelenmesi. *Artibilim: Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 56-63.
- Dunne, P. (2011) LGBTI Rights and the Wrong Way to Give Aid. *Harvard Kennedy School Review*, vol.12, pp: 67-70.
- Engler, B. (2014). *Personality Theories*. Watsworth, OH: Cengage Learning.
- Erhan, G. (2020). Resimli çocuk kitaplarının barış eğitimi bileşenlerinden “Kültürel Farkındalık” bileşeni açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 24-46.
- Finkelhorn, D. (1989) Sexually victimised children. New York Press.
- Fromm, E. (1993). *İnsandaki Yıkılıcılığın Kökenleri*. İstanbul: Payel Yayınları.
- Geçtan, E. (1984). *Psikoanaliz ve Sonrası*. Ankara: Maya Mat. Ltd. Şti.
- Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E., Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(1), 126-139.
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö., Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 258-272.
- Güneri Yöyen, E. (2017). Şiddet türleri ve kişilik özellikleri. *Yaşam Becerileri Psikolojisi Dergisi*, 1(1), 35-50.

International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022

- Hockley, L. (2004). *Film Çözümlemesine Jungcu Yaklaşım*. İstanbul: Es Yayınları.
- ILGA (2014) (International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association) State-Sponsored Homophobia Report.
- Kılıç, A. İ. (2009). Yüz temel eserde dini ve ahlaki değerler (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kidd, JD, Tarynn, AB, Witten, M. (2008) Transgender and Transsexual Identities: The Next Strange Fruit – Hate Crimes, Violence and Genocide Against the Global Trans-Communities. *Journal of Hate Studies*, Vol.6:31, pp:31-63.
- Killick, B, Taylor, JB. (2009) Professional Decision Making on Elder Abuse: Systematic Narrative Overview. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 21(3):211-38
- Kozacıoğlu, G., ve Gördürür, H. E. (1995). *Bireyden Topluma Ruh Sağlığı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Körükçü, Ö., Acun Kapıkıran, N., Aral, N. (2016). Resimli çocuk kitaplarında schwartz'ın modeline göre değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 133-151.
- Kuzgun, Y. (1988). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Macleary, K. (2017). *Kaşal*. İstanbul: Hep Kitap.
- Moran, B. (2013). *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Nergis, G. (2018). Susanna Tamaronun Tobia ve Melek kitabındaki kahramanların Carl Gustav Jung'ın psikanalitik bakış açısıyla incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 1(1), 51-63.
- Oktuğ, Z. (2007). Freud'un kişilik birimleri (id-ego- süperego) ile reklam iletişiminin izleyici üzerinde yarattığı etkiler arasındaki bağlantı: Magnum, Kalbim Benecol ve Lösev reklamları üzerine bir araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Olweus, D. (1984) Aggressors and Their Victims: Bullying at School. In N. Frude and Gault (eds) *Disruptive Behaviour in Schools*, John Wiley.
- Özen, Ö. ve Kartelli, F. (2017). Türkiye'de yayın yapan çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerdeki şiddet olgusunun analizi. *Marmara İletişim Dergisi*, 27,81-93.
- Özkul, B. ve Özgün, S. (2019). Erken çocukluk döneminde çocuk kitapları seçkisinden Elif serisinin baba imgesi bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 3(2), 41-56.
- Polat, O. (2015). *Şiddet*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Polat, O. (2019). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- 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.
- TDK. (2022). Edebiyat. Erişim adresi https://sozluk.gov.tr/transfer?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.522251f008ca08.99107388
- Topçu, G.,Z. (2019). Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarının psikolojik sağlamlık açısından incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, G.,Z. (2019). Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarının psikolojik sağlamlık açısından incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tunç, A . (2018). Roald Dahl'ın Matilda isimli romanının Sigmund Freud'un psikanalitik yorumlama yöntemiyle incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2 (1) , 1-7.
- Tura, S.M. (2010). *Freud'dan Lacan'a Psikanaliz*. İstanbul: Kanat Kitap.
- Ülker-Erdem, A., Aydos, E.H. ve Çoban, A. (2017). Resimli çocuk kitaplarında yer alan olumsuz duygular ve karakterlerin kullandığı baş etme stratejileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 914-931.
- Ülker-Erdem, A., Aydos, E.H. ve Çoban, A. (2017). Resimli çocuk kitaplarında yer alan olumsuz duygular ve karakterlerin kullandığı baş etme stratejileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 914-931.
- Watts, C., Zimmerman, C. (2002). Violence against women: global scope and magnitude. *The Lancet*, 359(9313), 1232–1237.
- WHO. (2015) “Definition and Typology of Violence.” Web. 9 Feb. <http://www.who.int/violenceprevention/approach/definition/en/>
- World Health Organization (2002) World Report on Violence and Health. Geneva: WHO. http://www5.who.int/violence_injury_prevention/download.cfm?id=0000000582
- Yayla, E. (2019). Nardaniye Hanım Masalı'nı psikanalitik halk bilimi kuramı çerçevesinde inceleme denemesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 57-66.
- Yetim, D. ve Şahin, EM. (2008). Aile hekimliğinde kadına yönelik şiddete yaklaşım, *Aile Hekimliği Dergisi*, 2(2), 48-53.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yıldız, C. (2016). 3-6 yaş çocuklarının tercih ettikleri çizgi filmlerdeki şiddet içeriklerinin analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2),698-716.
- Zweig, S. (2003). *Freud ve Öğretisi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

**ÜLKEMİZDE İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ KAPSAMINDA ÇOCUK İŞÇİLİĞİNE İLİŞKİN
YAPILAN ÇALIŞMALARIN DERLENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ
(2012-2022)**

Sevil ÇIRAKOĞLU KELLEÇİ*

Özet

Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelikte çocuk işçi, 14 yaşını bitirmiş, 15 yaşını doldurmamış ve ilköğretimini tamamlamış kişi olarak tanımlanmaktadır. Bu Yönetmeliğin amacı, çocuk ve genç işçilerin sağlık ve güvenliklerini, fiziksel, zihinsel, ahlaki ve sosyal gelişmelerini veya öğrenimlerini tehlikeye atmadan çalışma şekillerinin esaslarını belirlemek ve ekonomik istismarlarını önlemektir. Yönetmeliğin ekinde çocuk işçilerin çalıştırılabilecekleri hafif işler belirtilmektedir.

Bu derleme çalışmasında Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında çocuk işçiliği kapsamlı araştırma makaleleri, derleme makaleler, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları kapsamındaki yayınlanmış eserlere ulaşılamaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında akademik çalışmaların yanı sıra bu alanda hazırlanan proje ve raporlara da ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar ışığında hem iş sağlığı ve güvenliği hem mevzuatı hem de Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik göz önünde tutularak değerlendirilmiş ve incelenmiştir. Çalışma kapsamında, ilişkin Türkiye’de bilimsel olarak hazırlanmış yaklaşık 192 çalışma değerlendirilebilmiştir.

Anahtar Kelimeler: çocuk ve genç, çocuk çalışan, iş sağlığı ve güvenliği

**COMPILING AND EVALUATION OF THE STUDIES ON "CHILD LABOR" WITHIN THE SCOPE
OF OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY IN OUR COUNTRY (2012-2022)**

Abstract

In the Regulation on the Procedures and Principles of Employing Child and Young Workers, a child worker is defined as person who has completed the age of 14, has not completed the age of 15, and has completed primary education. The purpose of this Regulation is to determine the principles of the way children and young workers work without compromising their health and safety, their physical, mental, moral and social development or education and to prevent their economic exploitation. In the annex of the regulation, light jobs where child workers can be employed are indicated.

In this compilation study, it has been tried to reach the works published within the scope of child labor comprehensive research articles, review articles, master's and doctoral thesis studies between 2012-2022 in Turkey. Within the scope of the study, besides academic studies, projects and reports prepared in this field were also tried to be reached. In the light of these studies, both the occupational health and safety legislation and the Regulation on the Procedures and Principles of Employment of Child and Young Workers were evaluated and examined. Within the scope of the study, about 192 scientifically prepared studies in Turkey were evaluated.

Keywords: Child and youth, child worker, occupational health and safety

GİRİŞ

Dünyada yaklaşık 218 milyon çocuğun sağlığı, güvenliği ve refahları olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu çocuklar eğitimlerini, gelişimlerini ve gelecekteki geçim olanaklarını engelleyen işlerde çalışmakta ve ekonomik faaliyetlerde yer almaktadır.

İnsanlık tarihi boyunca çocukların çalıştırılmasına çeşitli evrelerle tanık olmak mümkündür. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)’nun 2006 raporuna göre ilk çağlarda çocuklar tarım, toplayıcılık ve hizmet alanlarında çalıştırılmıştır. 16. yüzyılda köleliğin yaygınlaşmasıyla birlikte köleleştirilen çocuklar tüm haklarından yoksun olarak çalıştırılmış ve ülke dışında da bir sömürü aracı olarak kullanılmıştır. 18-19. yüzyılda meydana gelen Fransız devrimi ve sanayi inkılabı, çocukların çalıştırılabileceği alanları genişleterek çocuk işçiliğinin uç seviyelere ulaşmasına sebep olmuştur. Sanayi devrimin ardından endüstriyelleşmede gözlenen artış emek gücünün istihdam alanlarını tarımdan fabrikalara çekmiştir. Bu gelişmeler aynı zamanda çalışan çocukların

*Bursa Uludağ University, sevilcirakoglu@uludag.edu.tr

çalışma koşullarının gözler önüne serilmesini sağlamıştır. Bunun yanında 5-18 yaş arası çocukların kibrit fabrikalarında istihdam edilmeleri üzerine çalışma koşullarında maruz kaldıkları fosforun iskelet gelişimlerini olumsuz etkilediği ve ciddi sağlık problemlerine sebep olduğu gözlemlenmiştir.

Çocuğun çalışması oldukça eski bir olgudur fakat sanayi devriminden sonra çocuk emeğinin yoğun olarak kullanılması ve sömürünün meydana gelmesiyle çocuk işçiliği acilen çözülmesi gereken bir sorun olarak kabul edilmiştir. Diğer bir deyişle sanayileşmenin ilk dönemlerinde yaşanan çocuk emeğinin yoğun sömürüsü mekân ve zaman değişimiyle günümüzde de tekrarlanmaktadır. Küreselleşmeyle birlikte işgücünün ucuz olduğu ülkelere gitme serbestliğine sahip olan sermaye çocuk emeğini ucuz emek gücü olarak kullanmaktadır (Çakmak, 2021).

Çalışmamızda Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında çocuk işçiliği kapsamlı araştırma makaleleri, derleme makaleler, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları kapsamındaki yayınlanmış çalışmalarla hem iş sağlığı ve güvenliği hem mevzuatı hem de Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik göz önünde tutularak değerlendirilmiş ve incelenmeye çalışılmıştır.

1. Mevzuatta “Çalışan Çocuk” ve “Çocuk İşçiliği”

“Çalışan Çocuk” ve “Çocuk İşçiliği” kavramlarının aynı anlamda gibi kullanıldığı görülmekle beraber aslında bu iki kavram birbirinden farklılaşmaktadır. “Çalışan Çocuk” kavramının “Çocuk İşçi” kavramını da içine alan daha geniş bir anlam içermektedir. Çocuk işçinin, çalışan çocuk kavramının alt kümesi olduğu, bu nedenle her çocuk işçinin aslında bir çalışan çocuk olduğu ancak her çalışan çocuğun çocuk işçi olarak kabul edilememektedir. “Çalışan Çocuk” bir işverene bağımlı olarak veya kendi hesabına belli bir ücret karşılığında ya da aile işlerinde ücretsiz bir şekilde aile işçisi olarak çalışan kişidir. “Çocuk İşçi” İş Kanunu bağlamında işçi olarak kabul edildiğinden, çocuğun belli bir işverene bağlı olarak çalışıyor olması gerekmektedir. Buradaki bağılıktan kastedilen; işin bir işverenin gözetimi, denetimi altında onun otoritesini hissederek çalışmaktır. Ancak çalışan çocuk bakımından bu bağımlılık unsurunun bulunması şart değildir. Çalışan çocuk bir işverene bağımlı olarak çalışabileceği gibi hiç kimseye bağlı olmadan kendi hesabına da çalışabilir (Kara, 2019).

4857 sayılı İş Kanununun 71. Maddesinde 15 ile 18 yaş arası bireyleri genç işçi statüsüne alarak kanunen uygun olmayan işler haricinde çalışabileceğini belirtilirken 14 yaşını doldurmuş fakat 15 yaşını tamamlamış bireyleri çocuk işçi statüsüne alarak ilköğretimi tamamlaması koşuluyla ağır çalışma şartları haricinde ki işlerde çalıştırılabileceğine yer verilmiştir.

“Çocuk işçi” kavramı Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu tarafından şöyle tanımlanmaktadır: *“Çocuk işçi, sosyo-ekonomik konumları gereği esnaf ve sanatkarlar yanında, sanayi işkolunda, tarım sektöründe, marjinal çalışma alanlarında maddi kazanç elde etmek ya da meslek edinmek amacıyla üretime katılan ve 18 ve daha küçük yaştaki kimselerdir”*.

ILO’ya göre çocuk işçiliği *“çocuklar için zihinsel, fiziksel, toplumsal ya da ahlaki açılardan tehlikeli ve zararlı işler, okula düzenli devam etmelerini engelleyen, okullarından erken ayrılmalarına yol açacak işler, çocukları okullarıyla aşırı uzun süren ve ağır işleri beraber yürütmek zorunda bırakan işleri kapsamaktadır”* (Sunal, 2022).

Endüstriyelikleşmeyle birlikte çalışan çocuk seviyesinin uç seviyelere yükselmesi ve giderek kötüleşen çalışma koşullarının yarattığı çocuk sömürüsü giderek daha büyük bir toplumsal sorun halini almıştır. Bu konu üzerinde ilk insancıl atılımı gerçekleştirenlerden biri Robert Owen, “Çırakların Bedensel ve Moral Sağlıkları Hakkında Yasa’nın” 1802 yılında İngiltere’de kabul edilmesini sağlamıştır. Çocukların akşam çalıştırılmasının yasaklanması ve çalışma sürelerinin 12 saatle sınırlı tutulması gibi maddeleri içeren yasa, çalışan çocukların korunmasına yönelik ilk ciddi adımdır. Yıllarca süren bir mücadeleden sonra parlamentodan güç bela geçirilen 1819 tarihli “Pamuklu Dokuma Fabrikalarının Düzenlenmesine İlişkin Yasa” bu amaçla kabul edildi. Sırf pamuk sanayine uygulanan bu yasa, 9 yaşından küçük çocukların çalıştırılmasını ve 16 yaşından küçük olanlara günde 12 saatten fazla iş verilmesini yasaklıyordu. Bu yasadan sonra 1831 yılına kadar dört yasa daha çıkarıldıysa da amaçlanan yine gerçekleşmedi çünkü denetleme işi gevşek tutulmuştu. Asıl etkili yasa, Lord Althorp Yasası olarak da bilinen “Fabrikalar Yasası” adı altında 1833’te kabul edildi.

1844'te parlamento tarafından kabul edilen yeni bir yasa, kadın ve çocukların maruz kaldıkları iş kazalarını engellemeyi amaçlamaktadır. Bunu sağlamak için kanun, makinelerin dişli, kayış, volan gibi tehlikeli kısımlarının kapatılmasını ve hareket halinde bulunan makinelerin temizlenmemesini gerektirdiğini vurgulamaktadır (<http://www.serenti.org/>, 2022).

26 Eylül 1924, Milletler Cemiyeti tarafından yayınlanan yaygın olarak "*Cenevre Beyannamesi*" olarak bilinen bu Çocuk Hakları Beyannamesi ile tüm ulusların erkek ve kadınları, insanlığın çocuğa vermesi gereken en iyisini borçlu olduğunu kabul ederek, beyan ve görevi olarak kabul eder.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen sözleşmeye göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır" (Md. 1). Madde 32'de: "*Taraf Devletler, çocuğun, ekonomik sömürüye ve her türlü tehlikeli işte ya da eğitime zarar verecek ya da sağlığı veya bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlâksal ya da toplumsal gelişmesi için zararlı olabilecek nitelikte çalıştırılmasına karşı korunma hakkını kabul ederler*" bu maddenin uygulanabilmesi için ikinci bendinde asgari yaş sınırının tespiti gibi gerekli önlemlere dair şartlar yer almaktadır. Bu sözleşmesinin 1. maddesine göre 18 yaşın altındaki herkes çocuktur ve buna bağlı olarak 18 yaşın altındaki maddi kazanç elde etmek amacıyla çalışma hayatında yer alan her çocukta "*çalışan çocuk*" olarak adlandırılmaktadır.

1961 yılında imzalanan ve 1965 yılında yürürlüğe konan Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesine yönelik takviye sözleşmedir. Sözleşme içerisinde barınma hakkı, sağlık hakkı, sosyal haklar, eğitim hakkı, çocuklara yönelik haklar, çalışma hayatına yönelik haklar, sosyal güvenlik, ayrımcılığa karşı korunma hakkı, dezavantajlı guruplara yönelik birçok haklar mevcuttur.

İstihdama Kabulde Asgari Yaşa ilişkin 138 Sayılı ILO Sözleşmesinde, çocukların fiziksel, zihinsel sağlığı, ahlaki zindeliği ve güvenliğini tehlikeye düşürmeyecek şekilde ekonomiye katılımlarına yönelik belirlenen yaş kriteri 18 yaş olarak belirlenmiştir. Mevzuatta ve yetkili makamlar tarafından işçi ve işveren örgütlerine danışarak çocuk çalışanların fiziksel, zihinsel ve toplumsal anlamda zarar getirmeyecek şekilde, genel ve mesleki eğitimleri almaları şartıyla 16 yaşından itibaren istihdamlarına izin verilmiştir. Bu noktada Türk mevzuatıyla benzerlik göstermektedir.

Türkiye çocuk işçiliğine başta anayasa olmak üzere farklı kanunlarda birçok düzenleme yer almaktadır.

Anayasa'mızın 50. maddesine göre, "*Kimse, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmaz. Küçükler ve kadınlar ile bedenî ve ruhî yetersizliği olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar.*" Bu madde çalışan çocuk ve gençlerin yaşlarına uygun olmayan ve sağlıklarını tehlikeye atabilecek koşullarda çalıştırılmalarını yasaklamakta ve çalışma koşulları açısından özel bir korumaya ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır (Bozkurt, 2021). 1982 Anayasa'nın üçüncü bölümünde Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler kısmında 41. maddenin ek fıkralarında çocukların korunması ve her türlü istismara karşı koruyucu tedbirler alınmasından söz edilmiştir.

Çalışma hayatını düzenleyen 4857 sayılı İş Kanunu'nda çalışan çocuklarla ilgili çeşitli hükümler yer almaktadır.

4857 sayılı İş Kanunu'nun 71. maddesi gereğince çıkarılan "*Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik*" çocuk ve genç işçilerin çalıştırılmayacağı işlere 5. maddede yer verilmiştir. Çocukların çalışma süreleri Yönetmeliğin 6. maddesinde düzenlenmiştir. Yönetmelikte Madde 8'de hafta tatili "*Çocuk ve genç işçilerin hafta tatili izinleri kesintisiz kırk saatten az olamaz. Ayrıca hafta tatili ücreti bir iş karşılığı olmaksızın ödenir.*" şeklinde düzenlenmiştir. Madde 9'da ulusal bayram ve genel tatil konusıyla ilgili "*Çocuk ve genç işçiler, ulusal bayram ve genel tatil günlerinde çalıştırılmazlar. Ayrıca bugünlere ilişkin ücretler bir iş karşılığı olmaksızın ödenir.*" hükmüne yer verilmiştir. Yıllık ücretli iznin kullanılması hakkında madde 10'da "*Çocuk ve genç işçilere verilecek yıllık ücretli izin süresi 20 günden az olamaz. Yıllık ücretli iznin kesintisiz kullanılması esastır. Ancak, yararına olduğu durumlarda çocuk ve genç işçinin isteği üzerine en fazla ikiye bölünerek kullanılabilir.*" ve "*Okula veya eğitime devam eden çocuk ve genç işçilere yıllık ücretli izinleri okulların tatil olduğu, kursa ve diğer eğitim programlarına devam edilmediği dönemlerde verilir.*" hükümleri yer almaktadır.

Çocuk işçilerin çalıştırılmasına ilişkin maden ocakları ile kablo döşemesi, kanalizasyon ve tünel inşaatı gibi yer altında veya su altında çalışılacak işlerde 18 yaşını doldurmamış erkek ve her yaştaki kadının çalıştırılması 72. madde ile yasaklanmıştır. Aynı yasanın 73. maddesi sanayiye ait işlerde 18 yaşından küçük çocukların çalıştırılmayacağı düzenlemesini getirmiştir. 53. madde de yıllık ücretli izin hakkını düzenlemektedir.

ILO ise, 15 yaşın altında aile bütçesine katkıda bulunmak veya yaşamını kazanmak amacıyla çalışanları “*çalışan çocuk*” ya da “*çocuk işçi*”, 15-24 yaş arası çalışanları da “*genç işçi*” olarak adlandırmaktadır. ILO’nun yaptığı ayırım 4857 sayılı İş Kanunu’nda da kabul edilerek 15 yaşına kadar olanlar çocuk işçi, 15-18 yaş arasındakiler genç işçi olarak tanımlanır (Avşar ve Ögütöğulları, 2012).

04.02.2011 tarihli 6098 sayılı Borçlar Kanunu, İş Kanunu kapsamında yer almayan çocuklara ilişkin verilmesi gereken ücretli yıllık izin hakkı düzenlemesine göre; “*İşveren, en az bir yıl çalışmış olan işçilere yılda en az iki hafta ve on sekiz yaşından küçük işçiler ile elli yaşından büyük işçilere de en az üç hafta ücretli yıllık izin vermekle yükümlüdür.*”

5237 Türk Ceza Kanunu’nun 6. maddesine göre çocuk, henüz on sekiz yaşını doldurmamış kişi, tanımlanmaktadır. Bu bağlamdaki çocukların devredilmeyen vazgeçilmeyen ve ertelenmesi mümkün olmayan temel insani hakları vardır ve bu hakların kullanılması için çocukların ergin olması beklenemez.

1593 Sayılı Umumi Hıfzıssıhha Kanunu 173. maddeye göre, 12 yaşından altında olan çocukların fabrika ve imalathane her türlü sanat ve maden işlerinde amele ve çırak biçiminde çalıştırılması yasaktır. 12 ile 16 yaş arasında bulunan çocukların asgari sekiz saatten fazla çalışması da yasaktır. Madde 173, 174 ve 176’da çocukların çalışma şartlarından söz edilmiştir.

3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu Kanunun “Aday çırak ve çırakların statüleri” başlığı altında yer alan Madde 11 ve 12’de aday çırak konusunda ibareler yer almaktadır.

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda kız ve erkek olsun Türklerin milli benliklerini koruması ve geliştirilmesi için fiziksel, zihinsel ve ahlaki açıdan yetişmelerine hizmet etmektedir. Bu kanun çocukların eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilişkin bilgileri içermektedir.

14.07.1934 tarihli, Polis Vazife ve Salahiyet Kanunu’nda, çalışan çocuklara yönelik 12. maddesinde bir düzenleme bulunmaktadır. Buna göre; “*Kanunî istisnalar saklı kalmak üzere, eğlence, oyun, içki ve benzeri amaçlı umuma açık ve açılması izne bağlı yerlerde on sekiz yaşından küçükler çalıştırılmaz.*” hükmü yer almaktadır.

07.11.2012 tarihli, Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanununa göre; “*sendika üyeliği ve üyeliğin kazanılması*” hakkındaki 17. maddesine göre; “*On beş yaşını dolduran ve bu Kanun hükümlerine göre işçi sayılanlar, işçi sendikalarına üye olabilir.*” çocukların sendika üyeliği hakkında ki durumu belirtilmektedir.

5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunun amacı, dezavantajlı durumda korunmaya ihtiyacı olan, sömürülen ve istismar edilen çocukların korunması ve haklarının belirlenmesidir. Kanunun uygulanmasında “*Çocuk: Daha erken yaşta ergin olsa bile, onsekiz yaşını doldurmamış kişiyi: bu kapsamda, 1. Korunma ihtiyacı olan çocuk: Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuğu*” ifade etmektedir.

Çocuk çalışması çocuk işçiliğinden farklı olarak çocuklar bakımından zararlı olmayan ve onların eğitim almalarını engellemeyen bir çalışmalar olarak nitelendirildiğinde, bu duruma göre çocuk çalışması belli sınırlar dâhilinde çocuğa birçok katkıda bulunarak gelişimini olumlu yönde de etkileyebilmektedir. Bu olumlu gelişimin kaydedilebilmesi için yaptığı çalışmanın çocuğun eğitimini, fiziksel, ahlaki, psikolojik gelişimini engellememesi gerekir. Yaptığı çalışma çocuğun sağlığını ve gelişimini tehlikeye sokmuyorsa bu çalışma neticesinde kazandığı deneyim kendisini toplumda faydalı bir birey olarak görmesini sağlayacağı gibi birçok beceri kazanmasında da etkili olacaktır. Türk Medeni Kanunu’nun 322. maddesinde ana, baba ve çocuğun, ailenin huzurunun ve bütünlüğünün gerektirdiği durumlarda birbirlerine yardım etmekle yükümlü oldukları düzenlenmiştir. Bu düzenleme ışığında bir değerlendirme yapıldığında da çocukların eğitimleri dışında kalan zamanlarında

becerilerini geliştirme, iş öğrenmek üzere sağlıklarına ve genel ahlaklarına uygun koşullarda çalışarak vakit geçirmelerinin gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocuklar, sömürülmedikleri işlerde çalışmaları durumunda (Örneğin; ev içindeki ufak tefek getir götür işleri, ev hizmetlerinde ve çiftlik işlerinde aileye yardımcı olmak gibi) bu durum aile yaşamının bir parçası olarak çocukların gelişimlerine katkıda bulunabilir, kendilerine duydukları güveni de artırabilmektedir (Kara, 2019).

ILO, Çocuk İşçiliğinin Sona Erdirilmesi Uluslararası Programını (IPEC) geliştirmiştir. Türkiye’de 1992 yılından bu yana IPEC kapsamında çocuk işçiliğiyle mücadele için çalışmalar yürütülmektedir. ILO-IPEC programının çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılması amacıyla yaptığı mücadele önleme, geri çekilme ve koruma olmak üzere üç temel stratejiden oluşmaktadır. Tehlikeli işlerde çalışma potansiyeli bulunan çocukların tespit edilerek bu çalışmaların içinde olmalarının engellenmesi önleme kısmını, bu şekilde tehlikeli işlerde çalışan çocukların işten ayrılmasının ve eğitimlerine devam etmelerinin sağlanması, işe geri dönememeleri için gözetim altında tutulmaları geri çekilme kısmını, çalışma için belirlenen asgari yaş sınırını geçmiş olan çocukların işyerlerindeki çalışma koşullarının iyileştirilmesi ise koruma kısmını oluşturmaktadır.

2. “Çocuk” İş Kazaları

Çocukların çalıştırıldığı birçok iş sahası bulunmaktadır. Her ne kadar mevzuatta sadece çocuklar sadece hafif işlerde çalışabilir vurgusu yapılsa da çocuklar hafif işten ağır işe kadar birçok sektörde çalışmaktadır. 2021 yılında dünyada yaklaşık 152 milyon çocuk işçi bulunmakta ve bu çocukların da yaklaşık 73 milyonu tehlikeli işlerde yer almaktadır. Türkiye’de ise 5-17 yaş grubunda çalışan çocuk sayısı 720 bin olarak görülmektedir (Bozkurt, 2021).

Çocuk emeğinin kullanıldığı önemli alanlardan biri de “ev işleri”dir. Çocuğun para karşılığı olsun veya olmasın, bir başkasının veya bir işverenin evinde ev işi yapması olarak tanımlanan ev işleri başlığı altında; bu tarz işlerin, yaş sınırının altındaki çocuklar tarafından yapılmasının, tehlikeli koşullarda çalıştırılmalarının önlenmesi gerekmektedir. Aslında çocukların ev işlerinde yer almaları, diğer alanlara kıyasla ayırt edilmesi daha zordur. O yüzden çocuk emeğinin en kolay “gizlenebildiği” alan olduğu da söylenebilir. Hem ülkemizde hem de dünyada bunun önüne geçmek için çalışmalar devam etmektedir (Tat, 2022). Ekonomik ve sosyal nedenlerle esnaf ve sanatkârların yanında, tarım, sanayi gibi iş sektörlerinde ve hatta sokaklarda maddi bir gelir elde edebilmek için emeğini ortaya koyarak çalışan 18 yaşın altındaki bireyler, kırsal kesimlerde aile geçimine katkıda bulunmak maksadıyla aile bireylerine yardım etmek şeklinde evde gerçekleşen çalışmaları yapan çocuklar da çalışan çocuklar kavramı kapsamında değerlendirilmektedir (Kara, 2019).

İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği (İSİG) Meclisi’nin 2021 yılında iş kazalarının yaş gruplarına göre dağılımı; 14 yaş ve altı 21 çocuk işçi, 15-17 yaş arası 41 çocuk/genç işçi, 2020 yılında iş cinayetlerinin yaş gruplarına göre dağılımı 14 yaş ve altı 22 çocuk işçi, 15-17 yaş arası 46 çocuk/genç işçi oluşturmaktadır.

Çocukların çalıştırıldığı sektörlerden biri de tarım sektörüdür. Bu sektörün çalışma şartları pandemi sürecinde dahi barınma, beslenme, sağlık, eğitim, temiz su ve tuvalet dahi erişilemeyen/zor erişilen koşullardır (Ahioğlu, 2008).

Doğan ve ark. (2010)’nın 2000-2007 yılları arasında Konya ilinde traktöre bağlı ölümleri değerlendirdikleri çalışmada ise toplam 31 çocuğun traktör kazalarında hayatını kaybettiği belirlenmiştir. Ölen çocukların 19’unun 0-9 yaş arasında, 12’sinin ise 10-19 yaş arasında olduğu tespit edilmiştir. 0-9 yaş aralığındaki çocukların 12’si erkek, yedisi kız, 10-19 yaş arasındaki çocukların da 10’u erkek, ikisi kız olarak saptanmıştır. Çalışmada vakaların 19’u (%22.1) 0-9 yaş arasında olup bir traktör etrafında oynayan, bir traktörün veya römorkun altında uyuyan, motorun yanında oturan veya yolcu olarak binen çocuklardır. 10-19 yaş arası çocuklardan oluşan 12 vaka (% 13.9) ise tarlalarda tarım işçisi olarak çalışırken meydana gelen traktör kazaları sonucu ölmüştür. Çalışmanın bulgularında 10-19 yaş arasındaki dört çocuk traktörün üstlerine devrilmesi sonucu, üç çocuk traktörün üstlerinden geçmesi sonucu, iki çocuk römorktan düşme sonucu, iki çocuk tarım makineleri ve traktör arasına sıkışma sonucu, bir çocuk ise su pompasına dolanması sonucu yaşamını yitirmiştir. 0-9 yaş arasındaki çocukların ise 10’u traktörün üstünden geçmesi sonucu, yedisi römorktan düşme sonucu, biri traktörden düşme, biri ise su pompasına dolanması sonucunda hayatını kaybetmiştir. Çalışmanın sonuçlarında ise

traktör kazalarında çocuk işçi ölümlerinin önlenabilir bir durum olduğu, bunun için çocukların bu alanlardan uzak tutulması gerektiği belirtilmiştir (Dogan, Demirci, Sunam ve Deniz, 2010).

Bulut (2016) çalışmasında, Diyarbakır’da 2011-2015 yılları arasındaki ölümlü iş kazalarını incelediği tezinde, 11-15 yaş arası 2, 16-20 arasında 17 çocuğun öldüğü belirtilmiştir. Ölen çocukların tümünün cinsiyeti erkek olup, bu çalışmada kız çocuk ölümüne rastlanmamıştır (Bulut, 2016).

Batır (2020), çalışma kapsamında 2007- 2017 tarihleri arasında Türkiye’de günlük ve değişik periyotlarda yayın yapan internet gazeteleri, dergiler ve sosyal medyada yayımlanan toplam 346 haber içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bulguları değerlendirdiğinde çocuk işçi ölümlerinin 6 yaşından başlayarak 17 yaşına kadar her yaş kademesinde, çoğunluğu ortaokul ve lise düzeyinde hem kız hem de erkek çocuklar arasında olduğu görülmüştür. Çocuk işçi ölümünün en çok olduğu ekonomik faaliyet alanı ise tarım sektörü iken en fazla çocuk işçi ölümüne sebep olan olayın ise taşıt kazaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Batır, 2020).

Sosyal Güvenlik Kurumu’nun (SGK) 2007 ile 2017 yılları arasında İş Kazası ve Meslek Hastalıkları İstatistikleri’nde 14 yaşın altında iş kazası geçiren çocuk sayısı 611 iken 15-17 yaş arası bu sayı 17.783 olarak bulunmuştur. Aynı istatistiklerde çocuk işçi ölümlerine ait 10 yıllık verilerin toplamında 14 yaşından küçük 2 çocuğun, 15-17 yaş arasında 93 çocuğun yaşamını yitirdiği belirtilmiştir. Çocukların karşılaştıkları iş kazaları ve hastalıklarla ilgili dijital, görsel, yazılı basından ve emek-meslek örgütlerinden edindiği veriler doğrultusunda hazırladığı raporlarda, 2012 yılında 34, 2013 yılında 59, 2014 yılında 54, 2015 yılında 49, 2016 yılında 53 ve 2017’de ise 51 çocuk işçinin iş kazalarında hayatını kaybettiği belirtilmektedir. Bu altı yıllık süreçte ölen çocukların 99 (%33)’ünün 6-14; 201 (%67)’inin ise 15-17 yaş arasında olduğu saptanmıştır (İSİG Meclisi, 2022).

Tablo 1. Türkiye’de 2012-2020 Yılları Arasında Meydana Gelen İş Kazası Sayısı

Yıl	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Toplam	74.871	191.389	221.366	241.547	286.068	359.653	430.985	422.463	384.262

Kaynak: SGK Yıllık İstatistikleri (SGK, 2022)

Tablo 2. Türkiye’de 2012-2020 Yılları Arasında Meydana Gelen 14 ve 15 yaşlarında ki Çocukların İş Kaza Sayıları

Yıl	Yaş	İş Kazası		
		Erkek	Kadın	Toplam
2020	14	124	4	128
	15	251	28	279
2019	14	136	8	144
	15	489	132	621
2018	14	129	15	144
	15	523	91	614
2017	14	98	15	113
	15	426	87	513
2016	14	72	2	74
	15	274	36	310
2015	14	69	2	71
	15	284	61	345
2014	15	298	50	348
2013	15	318	22	340
2012	-14	9	0	9
	15-17	436	63	499

Kaynak: SGK Yıllık İstatistikleri (SGK, 2022)

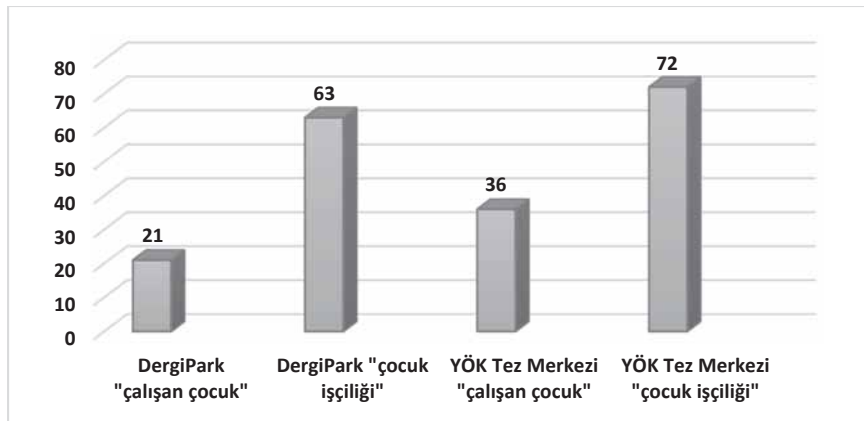
Tablo 2’de 2012-2020 yılları arasında 14 ve 15 yaşlarında ki çalışan çocukların geçirdiği iş kazaları bulunmaktadır. 2013 ve 2014 yıllarında 14 yaşında çalışan çocukların iş kaza sonuçları istatistiklerde bulunmamaktadır. İstatistiklerde, 2012 yılında ise çocuk çalışanların iş kazaları Tablo 2’de görüldüğü gibi, 14 ve altı ile 15-17 arası olacak şekilde verilmiştir. SGK istatistiklerin de 2015 yılından sonra ki veriler daha düzenli şekilde tutulmuştur. Tablo 1’de, 14 yaşından 80 ve üzeri kişilerin yaşlarında ki çalışanların geçirdikleri iş kaza sayıları toplamıdır. Bu iki tablo karşılaştırıldığında SGK kayıtlarınca çalışan çocuk sayıları azımsanmayacak boyuttadır. İş kazaları sayılarında artış söz konusudur ama bir diğer boyuttan da incelemek gerekir iş yeri sayısı ve her yıl iş hayatına atılan çalışan sayısının da incelenmesi gerekmektedir.

3. MATERYAL VE METOT

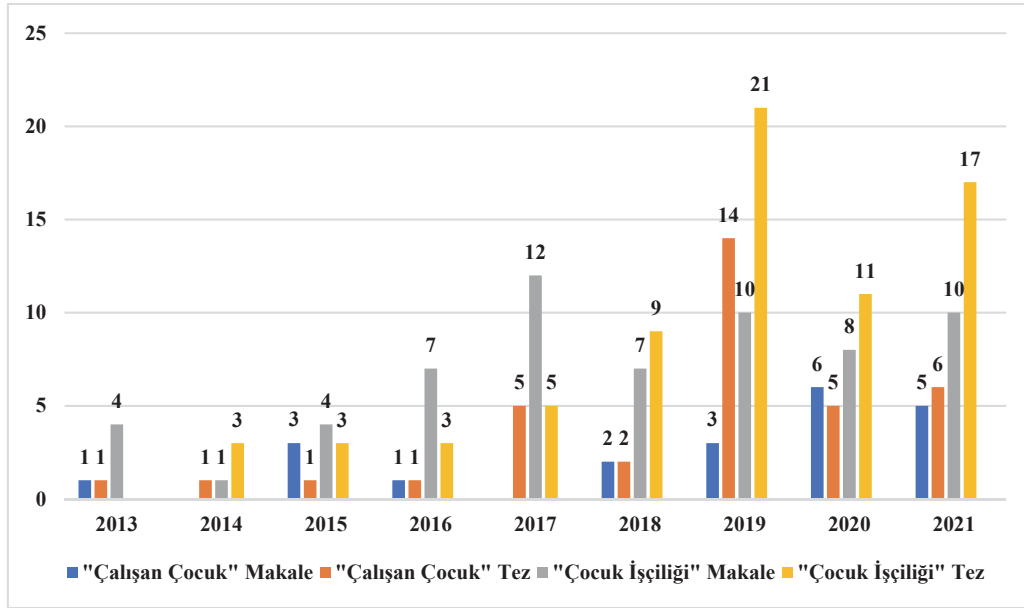
Bu derleme Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında “çalışan çocuk” ve “çocuk işçiliği” kapsamlı çalışmalarla ilgili bir derlemedir. 30.06.2012 yılında Resmî Gazetede yayınlanması üzerine 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu yayınlanmasından dolayı 2012 yılı olan çalışmalar üzerinde durulmuştur. Bu yüzden özellikle 2012 yılından sonra yapılan çalışmalar seçilmiştir. Çalışma kapsamında yayınlanmış araştırma, derleme makaleler ve tez çalışmalarına ulaşılama çalışılmıştır. Ulaşılan çalışmalar “çalışan çocuk” ve “çocuk işçiliği” olmak üzere iki ana başlık altında gruplandırılmıştır. Bu iki konuyla ilgili bütün tezlere, Yüksek Öğretim Kurumu Tez Tarama Bölümü’ne gidilerek inceleme yapılmıştır. Bunun yanı sıra TÜBİTAK ULAKBİM tarafından 2013’ten günümüze ücretsiz olarak Türkiye’deki akademik ve hakemli dergilerin elektronik ortamda barındırma ve yayımı hizmeti veren internet sitesi olan DergiPark gidilerek “çalışan çocuk” ve “çocuk işçiliği” ile ilgili çalışmalar incelenmiştir.

4. BULGULAR

Araştırma kapsamında Türkiye’de “çalışan çocuk” ve “çocuk işçiliği” ilişkin 2012-2022 yılları arasında yapılan çalışmalardan toplam 192 çalışmaya ulaşılabilmektedir. Araştırma kapsamında incelenen 192 çalışma, çalışmanın kurum, konusu, ilgili bilgiler Şekil 1’de sunulmuştur. Şekil 2’de “Çalışan çocuk” ve “Çocuk işçiliğin” ilişkin yapılan özgün çalışmaların yayınlandığı/yapıldığı yıla ve tiplerine göre dağılımı sunulmuştur. Tablo 3’de de Türkiye, 2012-2022 yılları arasında “Çalışan çocuk” ve “Çocuk işçiliğin” ilişkin yapılan özgün çalışmaların yayınlandığı/yapıldığı yıla göre toplam dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 1. 2012-2022 yılları arasında Türkiye’de “çalışan çocuk” ve “çocuk işçiliği” hakkında yapılan akademik çalışmalar



Şekil 2. “Çalışan çocuk” ve “Çocuk işçiliği” ilişkin yapılan özgün çalışmaların yayınlandığı/yapıldığı yıla ve tiplerine göre dağılımı (Türkiye, 2012-2022)

Tablo 3. “Çalışan çocuk” ve “Çocuk işçiliği” ilişkin yapılan özgün çalışmaların yayınlandığı/yapıldığı yıla göre toplam dağılımı (Türkiye, 2012-2022)

Yıllar	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Toplam	6	5	11	12	22	20	48	30	38

192 çalışma içeriği, 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ve 4857 sayılı İş Kanununun 71. maddesi gereğince, “18 yaşını doldurmamış çocuk ve genç işçiler bakımından yasak olan işler ile 15 yaşını tamamlamış, ancak 18 yaşını tamamlamamış genç işçilerin çalışmasına izin verilecek işler, 14 yaşını bitirmiş ve ilköğretimini tamamlamış çocukların çalıştırılabilecekleri hafif işler ve çalışma koşulları kapsamında”, 06.04.2004 Resmi Gazete tarihli çıkarılan Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik amacına ve kapsamına göre incelenmiştir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu’nda çocuk işçi ve genç işçi kavramlarına yer verilmemiş olup onbeş yaşını bitirmiş ancak on sekiz yaşını doldurmamış olan çalışanlar genç çalışan olarak tanımlanmıştır. (m.3/e) Yukarıda da ifade edildiği gibi bu Kanunun kapsamına yalnızca işçiler girmemekte, Kanun çırak ve stajyerler de dahil olmak üzere kendi özel kanunlarındaki statüye bakılmaksızın kamu ve özel işyerlerinde istihdam edilen tüm çalışanlara uygulanmaktadır. Bu sebeple 15 yaşını bitirmiş ancak 18 yaşını doldurmamış olan çırak ve stajyerler de 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu bakımından genç çalışan sayılmaktadır. Çocuk çalışan kavramına ise Kanun hükümlerinde yer verilmediği görülmektedir. 6331 sayılı Kanunun tanımları içeren 4. maddesinin gerekçesi incelendiğinde, mesleki eğitimin dışında olan çocuk işçilerin istihdamının kısıtlanması amacı güdüldüğünden çocuk çalışan tanımına bilinçli olarak yer verilmediği açıklanmıştır. Ancak, çocuk çalışan tanımına yer verilmemiş olması, çocuk işçiler bakımından bu kanun hükümlerinin uygulanmayacağı anlamına da gelmemektedir. 6331 sayılı Kanunun 4. maddesinin gerekçesinde İş Kanununun getirdiği kısıtlamalara uygun olarak çalışmaya izin verilen işlerde çalışan çocuk işçilerin de İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu kapsamında oldukları ortaya konulmuştur.

Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmeliğin eklerinde yer alan iş listelerinde çocuk ve genç işçilerin ne tür işlerde çalıştırılabilecekleri düzenlenmiştir. Hafif iş olarak nitelendirilen işler, “yapısı ve niteliği itibarıyla ve yerine getirilmesi sırasındaki özel koşullara göre çocukların gelişmelerine veya sağlık ve güvenliklerine zararlı etki ihtimali olmayan işler ile çocukların okula devamını,

mesleki eğitimini veya yetkili merciler tarafından onaylanmış eğitim programına katılımını ve bu tür faaliyetlerden yararlanmasını engellemeyen işleri” ifade etmektedir. Buna göre Ek-1’de yer alan ve çocukların çalıştırılabilecekleri hafif işler; “düşme ve yaralanma tehlikesi olabilecek şekilde çalışmayı gerektirecek olanlar hariç meyve, sebze, çiçek toplama işleri, kümes hayvanları besiciliğinde yardımcı işler ve ipek böcekçiliği işleri, esnaf ve sanatkarların yanında satış işleri, büro hizmetlerine yardımcı işler, gazete, dergi ya da yazılı matbuatın dağıtımı ve satımı işleri (yük taşıma ve istifleme hariç), fırın, pastane, manav, büfe ve içkisiz lokantalarda komi ve satış elemanı olarak yapılan işler, satış eşyalarına etiket yapıştırma ve elle paketleme işleri, kütüphane, fuar, panayır ve sergi yerlerinde yardımcı işler (yük taşıma ve istifleme hariç), spor tesislerinde yardımcı işler, çiçek satışı, düzenlenmesi” işleridir. Çocuk işçiler Ek-1’de yer alan bu işler dışında çalıştırılmayacaktır.

Kılıç (2011) çalışmasında, uluslararası hukuktaki çocuk işçi tanımıyla, 14 yaşını bitirmiş 15’ini tamamlamamış ve ilköğrenimini bitirmiş çocuk olmak ve hafif işlerde çalışmak dışında hiçbir farklı düzenleme getirilmemiş olan iç hukuktaki çocuk işçi tanımının uyumlu olmadığıdır. Bu halde iç hukuktaki çocuk işçi ile hafif iş arasındaki bağlantının sebebi gündeme gelmektedir. Uluslararası düzenlemelerin çocuk işçi ile hafif iş arasında bir bağlantı kurmadığıdır. Uluslararası sözleşmeler ve sözleşmelerin denetim organları asgari çalışma yaşını belirledikten sonra ülkelere hafif işleri ve bu işlerde çalışabilecek çocukları belirleme yetkisi tanımıştır, ancak bunun çocuk işçi tanımının içeriğinin değişmesiyle ilgisi bulunmamaktadır (Kılıç, 2011).

Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik’te çocukların ne tür işlerde çalıştırılabileceğini düzenlemekle beraber hangi işverenlerin yanında çalışamayacaklarını da düzenlemiştir. Yönetmeliğin 11. maddesine göre çocuklara karşı işlenmiş suçlardan ya da yüz kızartıcı suçlardan hüküm giyen işveren veya işveren vekilleri çocuk ve genç işçileri çalıştıramazlar. Yani hem mağduru çocuklar olan suçlardan hüküm giyenler hem de mağduru çocuklar olmasa bile yüz kızartıcı nitelikte olan herhangi bir suçtan hüküm giyenler yanlarında çocuk ve genç işçi çalıştıramayacaktır. Artı olarak Yönetmelik’te işverenlerin çocuk ve genç işçileri işe alırken bilgilendirme ve belge alma yükümlülüğü olduğu 12. maddede düzenlenmiştir. Maddeye göre: “İşveren;

- a) Çocuk ve genç işçinin velisi veya vasisine, çocuk ve genç işçinin çalıştırılacağı iş, karşılaşılabileceği riskler ve alınan önlemler hakkında bilgi verir.
- b) Okula devam eden çocuk ve genç işçiden çalıştırmaya başlamadan önce, öğrenci olduğuna dair belge ister. Bu belgeyi özlük dosyasında muhafaza eder.
- c) Çocuk ve genç işçinin velisi veya vasisi ile yazılı iş sözleşmesi yapmak zorundadır.”

Çocukların Kişisel Verilerinin Korunması konusu çocuk işçiler açısından özel öneme sahiptir. Ancak kişisel verilerin korunmasında rıza beyanı önem taşımaktadır; ek olarak konu çocuklar olduğunda rıza gösterme ehliyeti çoğu problemleri de beraberinde getirmektedir. Örneğin; ebeveynlerin velayet yetkisine dayanarak çocuklarının yerine rıza göstermesi çocuğun üstün çıkarı ve korunması düşünceleri ile ilişkili olarak değerlendirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Kişisel verilerin korunmasında, veri koruma hakkı yasal temsilciye değil, doğrudan çocuğa aittir. Bu noktada çocuğun danışılma hakkı üzerinde durulmalı, tercihen karar alınırken çocukların görüşleri dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Kişisel verilerin korunması, hem iş ilişkisi başlarken, hem devam ederken, hem de iş sözleşmenin sona ermesinde karşımıza çıkabilmektedir.

4857 sayılı İş Kanunu’na göre işçi bir iş sözleşmesi çerçevesinde işveren ile bir işin yapılması konusunda anlaşarak bu kapsamda bir iş sözleşmesi yapılmakta ama çalışan kişi çocuk işçi olduğunda ortada işverenle akdedilmiş bir iş sözleşmesi bulunmamaktadır. Yasal olarak işçi sıfatını haiz olmadan iş hayatında yer alan çocuklar için daha kapsamlı bir kavram olan “çalışan çocuk” kavramının kullanılması daha uygun olacaktır.

4857 sayılı Kanun ve ona paralel çıkarılan Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik dışında çalışan çocuk tanımına Türk Hukuk mevzuatında da pek de rastlanmamaktadır. Çalışan çocuklara ilişkin düzenlemeler tek kanun veya yönetmelik altında toplanmalıdır. Çalışan çocuk diye farklı bir terminoloji benimsenmek suretiyle bu çocuklar açısından daha kapsamlı veya daha koruyucu düzenlemeler getirilmelidir.

Eğitimde yaşanan aksaklıkların çocukların çalışmasını tetiklediği bir gerçektir. Ancak sebep olan yalnızca çocukların eğitim alamamaları değil ailelerin de hatta işverenlerin de aynı zamanda yeterli eğitim düzeyine sahip olmamasıdır. Ailelere ve işverenlere bu konuda farkındalık kazandırmak gerekmektedir.

Çalışan çocuklarla mücadelede en önemli unsur yoksulluğun giderilmesidir. Çocukların çalışma hayatına katılma nedeninin önemli ölçüde aile bütçesine katkıda bulunmak olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı ailelerin ekonomik yönden güçlendirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Ahioğlu, S. (2008). Tarım Sektöründe İş Sağlığı ve Güvenliği ve Risk Değerlendirmesi, Tarım Sektöründe İş Sağlığı ve Güvenliği ve Risk Değerlendirmesi, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Ak, Y., & Toktaş, D. (2021). Çocuk Emegi Kullanımından Kaynaklanan Sosyal Hukuk Sorunları. Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, Sayı 81, , 245 - 283.
- Ak, Y., & Toktaş, D. (2021). Çocuk Emegi Kullanımından Kaynaklanan Sosyal Hukuk Sorunları. Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, Sayı 81,, 245 - 283.
- Avşar, Z., & Ögütöğulları, E. (2012). Çocuk İşçiliği ve Çocuk İşçiliği Mücadele Stratejileri. Sosyal Güvenlik Dergisi, 9-40.
- Aydınlık Gazete. (2022, Şubat 10). Aydınlık. 5 ayda 737 işçi çalışırken öldü: <https://www.aydinlik.com.tr/haber/5-ayda-737-isci-calisirken-oldu-209684> adresinden alındı
- Batır, E. (2020). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, Yetişkin Eğitimi Programı Çocuk İşçi Ölümleri: Yaşam ve Eğitim Hakkı Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Bozkurt, A. (2021). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Programı, Türkiye’de Çocuk İşçilere Yönelik Sosyal Koruma, Yüksek Lisans Tezi, . Trabzon.
- Bulut, K. (2016). Diyarbakır’da 2011–2015 Yılları Arasında Meydana Gelen İş Kazalarına Bağlı Ölümün Adli İrdelenmesi. Diyarbakır.
- Büyükkak, E. (2021). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1960-1970 Dönemi Türk Sinemasında Çocuk İşçiliği, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Antalya.
- Çakmak, G. (2021). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Günümüzde Çocuk İşçiliğinin Sosyoekonomik Nedenleri: Türkiye ve Meksika Örnekleri, Yüksek Lisans Tezi, . Ankara.
- Dogan, K. H., Demirci, S., Sunam, G. S., & Deniz, I. (2010). Evaluation of Farm Tractor-Related Fatalities. The American Journal of Forensic Medicine and Pathology, Volume 31 - Issue 1, 64-68.
- <http://www.serenti.org/>. (2022, Şubat 10). Sanayi Devriminin Çocuk İşçileri. <http://www.serenti.org/sanayi-devriminin-cocuk-iscileri/> adresinden alındı
- İSİG Meclisi. (2022, Nisan 28). Çocuk İşçilik. <https://isigmeclisi.org/cocuk-isciler> adresinden alındı
- Kara, E. G. (2019). 4857 Sayılı İş Kanunu’na Göre Çocuk İşçi Kavramı ve Çocukların Korunması, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Kılıç, S., & E. A. (2021). Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Yürütülen Ev Programı ve Uygulamalar Üzerine Bir Olgu Sunumu. Çocuk ve Gelişim Dergisi, Cilt 4, Sayı 8, , 104 - 116.
- Kılıç, Ş. (2011). Türk İş Hukukunda çocuk işçi kavramı ve çocuk işçinin hakları, İstanbul Bilgi Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Ogelman, H. G., & Güngör, H. (2021). Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Çocuk Sevmeye Düzeylerinin Çocuk Katılımı Farkındalığı Düzeylerini Yordayıcı Etkisi. Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, Cilt 7, Sayı 1, 51 - 61.
- SGK. (2022). Çırak ve Mesleki Eğitim Görenlerin Sigortalılığı. http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/sgk/tr/calisan/cocuk_cirak_ve_genc adresinden alındı
- SGK. (2022, Nisan 29). SGK İstatistik Yıllıkları. http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/sgk/tr/kurumsal/istatistik/sgk_istatistik_yilliklari adresinden alındı
- Sunal, O. (2022, Şubat 10). Kavramlar. <https://fisek.org.tr>: <https://fisek.org.tr/projeler/cocuk-emeginin-cografya-atlasi/2015-2/kavramlar/> adresinden alındı
- Tat, D. (2022, Şubat 10). Çocuk Emeginin Coğrafya Atlası: 2000-2012 Yılları Özeti. <https://fisek.org.tr>: <https://fisek.org.tr/projeler/cocuk-emeginin-cografya-atlasi/2015-2/cocuk-emeginin-cografya-atlasi-2000-2012-yillari-ozeti/> adresinden alındı
- Tat, D. (2022, Şubat 10). Ülkelerin Alfabetik Sıraya Göre Endeksi. <https://fisek.org.tr>: <https://fisek.org.tr/projeler/cocuk-emeginin-cografya-atlasi/2015-2/ulkelerin-alfabetik-siraya-gore-endeksi/#afghanistan> adresinden alındı
- Yağcı, F., Kütük, H., & Sezgin, E. (2021). Çocuk Gelişimi Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Karşılaştıkları Zorluklara Öz Yeterlik İnançları Ve Yaşam Doyumlarının Etkisi. Current Research İn Social Sciences, Cilt 7, Sayı 1, 31 - 45.

EBEVEYNİN SORUMLULUĞU PENCERESİNDEN ÇOCUK İHMAL VE İSTİSMARI

Başak Karateke¹, Şevval Sıla Gündüz²

Özet

Çocuğun bakımı ile ilgili sorumluluklar her cinsiyetteki ebeveynin veya bakım veren kişinin sorumluluğu olan davranışlar olmasına rağmen medya vb. mecralarda bu davranışların sorumluluğunun annelere atfedildiği görülmektedir. Aslında çocuk sorumluluğu iki ebeveynin eşit koşullarda üstlenmesi gereken bir sorumlulukken, bu çalışmada çocuk ihmali olgularında sorumluluğun hangi ebeveyne yüklendiği araştırılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmada, çalışma grubu 141 psikolojik danışman adayından oluşmaktadır. Katılımcıların çocuk ihmalinin sorumluluğunu babaya attettikleri, katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyine göre ihmâl davranışlarını attettikleri ebeveynin farklı olduğu, çocuk ihmali ve toplumsal cinsiyet eşitliği konularında ders/eğitim almanın ihmalin sorumlusu olan ebeveyn atıflarında ve çelişik duygulu cinsiyetçilik özelliklerinde bir farklılaşmaya yol açmadığı, çelişik duygulu cinsiyetçilik özelliğine göre ihmalin sorumlusu olarak katılımcıların attettiği ebeveyn arasında bir ilişki olmadığı ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk sorumluluğu, toplumsal cinsiyet eşitliği, çocuk ihmali, cinsiyet ayrımcılığı

CHILD NEGLECT AND ABUSE FROM THE PERSPECTIVE OF PARENT'S RESPONSIBILITY

Abstract

Care of the children is the responsibility of both parents but this responsibility is attributed to the mother by the media etc. many times. So the aim of the study is the investigation of which parent is perceived responsible for child neglect. In the study conducted using the relational screening model, the study group consisted of 141 psychological counselor candidates. The characteristics of Ambivalent Sexism, that the participants attribute the responsibility of child neglect to the father, that the parents that the participants attribute the neglect behaviors according to gender and grade level are different, that taking lessons/training on child neglect and gender equality does not cause a difference in the attributions of the parent responsible for neglect and in the traits of ambivalent sexism. According to the results, it has been revealed that there is no relationship between the parent attributed by the participants as the responsible for the neglect.

Keywords: Child care responsibility, gender equality, child neglect, sex-based discrimination

GİRİŞ

Toplumsal yapı taşı olarak tanımlanan aile, çocuğun yetiştirilmesi hususunda ilk ve en önemli kurumdur. Kanunlar aileyi, çocuğun sahibi olmaktan çok onu sağlıklı bir birey olma sürecinde destekleyen bir yapı olarak tanımlamış, bu destek sürecindeki sorumluluğun çocuğun güvenliğinin gerçekleştirilmesi, ergin olduğunda yaşama beceri ve yeteneğine sahip olması için gerekenlerin yerine getirilmesi olduğu belirtilmiştir (Akyüz, 2000; s.236). Ebeveynlerin bu görevleri yerine getirmedikleri durumlar çocuk ihmâl ve istismarı olarak adlandırılabilir. Ebeveynler çocuklarına karşı yaptıkları bazı davranışlarla ebeveynlik görevlerini yerine getirmediklerinde çocuk istismarı, çocukları için gerekli olan ve yapmadıkları bazı davranışlarla ebeveynlik görevlerini yerine getirmediklerinde çocuk ihmali yapmış olmaktadır. Ebeveyn kavramı hem anne hem de babayı içine alan bir şemsiye kavram olup, yasal olarak çocuğun yetiştirilmesindeki ortak sorumluluğu işaret etmektedir. Ancak toplumsal yaşamda çocuğun büyütülmesi sorumluluğu, gizli olarak ebeveynlerden birine yüklenmektedir. Bu noktada kadın ve erkeğin cinsel kimliğinin üzerine inşa edilen, onun toplum nezdindeki tanımını oluşturan toplumsal cinsiyet kavramı öne çıkmaktadır. Toplumsal cinsiyet kavramı erkek egemen toplumlarda cinsiyetçilik şeklinde bir yansıma ile kadına karşı olumsuz algıları içermektedir. Ancak bu olumsuz algıların kadına karşı iki davranış örüntüsü ile ortaya çıktığı bunun birinin düşmanca bir diğerkinin ise korumacı cinsiyetçilik biçiminde olduğu alan yazında yer almaktadır. Bu haliyle iki türlü cinsiyetçiliğin ebeveynlerin çocuk sorumluluğunu paylaşmasına farklı bir bakışa sahip olacakları ön görülebilir.

Bu çalışmada çocuğa karşı ebeveynlerin sorumluluklarını yerine getirmedikleri hallerde anne ve babanın sorumlu tutulması durumunun bireylerin düşmanca veya korumacı cinsiyetçi olma durumlarına göre

¹Ufuk University, basak.karateke@ufuk.edu.tr

²Ufuk University, 180620367@ufuk.edu.tr

değişip değişmediği incelenecektir. Bu amaçla ihmali ile çelişik duygulu cinsiyetçilik yazını sunularak, çalışmanın bulguları bu çerçevede tartışılacaktır.

Çocuk İhmali

Çocuğa kötü muamele türlerinin en genel türlerinden biri olan çocuk ihmali, sıklıkla gözden kaçan ve çocuk istismarına göre daha az üzerine yazılar yazılan bir konudur (DePanfilis, 2006). Yasal olarak çocuğa bakmakla yükümlü kişilerce (ebeveynler veya kanunla tanımlanmış kişiler) çocuğun asgari düzeydeki fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmaması veya karşılanamaması durumu olarak ifade edilir. Buradaki fiziksel ihtiyaçlar tıbbi, eğitsel ihtiyaçlar olduğu gibi giyinme ve barınma türündeki ihtiyaçları kapsamakta, psikolojik ihtiyaçlar ise duygusal ihtiyaçları içermektedir (Yüksel ve Yüksel, 2014). Dikkat edildiği üzere tanıtımda bu ihtiyaçları hangi ebeveynin karşılaması gerektiğine dair bir belirleme bulunmamakta, bu sorumluluk tüm yükümlülük sahibi bireylere verilmiştir. Ancak bu yükümlülüğün tarifi gizil olarak toplumlar kadınlar annelere yönelik olarak yapılmış ve annelerin hatta geniş ailede kadın cinsiyeti olan ebeveynlerin çocuk bakımında erkeklere göre daha yoğun rol aldıklarına dair veriler (FCA, 2003, Livingston ve Parker, 2010) olduğu gibi ailedeki çocuk sorumluluğun dağılımında babanın rolünü belirleyen de anne olduğu (Allen and Hawkins, 1999) yönünde yaklaşımlar da mevcuttur. Bu bilgilere rağmen bir ihmal durumunda uzmanlar için hazırlanan rehber yayınlarda çocuk ihmalinin sadece annenin ya da sadece babanın davranışları üzerinden değil ebeveyn davranışları üzerinden değerlendirilmesi gerektiği yer almaktadır (DePanfilis, 2006). Bu karmaşıklığın nedeni çelişik duygulu cinsiyetçilik teorisi üzerinden incelenebilir.

Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Teorisi ve Ebeveynlik

Annenin hamarat ev hanımı ve çocukların annesi olarak tasvir edildiği aile kavramında (Karaman ve Doğan, 2018) çalışmak, para kazanmak, aile için evin dışında mücadele etmek, annenin görevi olarak görülmektedir. Bu görevler güçlü, mücadelecı, girişken ve iddialı olan duygusal ve şefkatli olmadığı düşünülen babaya atfedilmektedir (Aktaş, 2012).

Anne her zaman yuvayı yapan dişi kuş iken; baba toplumun yapısındaki değişikliklere bağlı olarak önce hem anne hem çocuğun yaşamını idame ettirmesini sağlayan, anneyi ve çocuğu eğiten kişi olmaktan çıkıp ev dışındaki mücadeleden sorumlu kişi biçimine evrilmiştir. 1970’lerle gelen modern –ilgili baba imajı çocuğu ile ilişki kuran onu önemseyen bir baba figürünü ortaya koysa da çocuk sorumluluğunun kime atfedildiği merak konusudur. Sınırlı Türk alan yazını da yukarıda tanımlanan değişime paralel bir baba figürünü içermekte, modern Türkiye’de ev sorumluluğunu paylaşan modern baba figürünün ortaya çıktığını ifade etmektedir (Berkem, 1992).

Peki ama anne figüründe geçmişten günümüze kadar ulaşmış olan şevkatli, duygulu ve kadının en önemli sıfatı olma hali ile baba figüründeki modernleşmeyle beraber baba çocuk ilişkisindeki değişim çocuğun yetiştirilme sorumluluğunda toplum nezdinde bir ortaklık ortaya koyabiliyor mu? Bu sorunun cevabını çelişik duygulu cinsiyetçilik kuramı aramak mümkün müdür?

Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Kuramı, cinsiyetçiliği olumlu ve olumsuz davranışlar üzerinden iki biçimde yansıyabilen bir durum olarak açıklamaktadır. Buna göre; cinsiyetçilik kadın ve erkeğin sembolize ettiği özellikler açısından farklılıklarının aynı zamanda birbirlerine ihtiyaç duymaları durumundan ötürü çelişik duygular yaratmaktadır. Glick ve Fiske (1996, 1997) bunu düşmanca ve korumacı cinsiyetçilik olmak üzere iki boyutta tanımlar. Aslında özünde ikisi de cinsiyetçiliktir. Yani kadın ile erkeğin, biyolojik ve sosyal farklılıklarının abartılarak, erkeğin üstün kabul edilerek kadının politik, sosyal ve ekonomik olarak zayıf bir noktada konumlandırılması ve ayrımcılığa uğramasıdır. Ancak düşmanca cinsiyetçilik kadınlara karşı yanlış ve esnek olmayan kadının zayıf ve bağımlı olduğu türünde genellemelere sahip olmayı, korumacı cinsiyetçilik ise kadının korunması, yüceltilmesi, sevilmesi gibi yine kadının düşük seviyede olduğuna işaret eden ancak dışarıdan ılımlı görünen kalıp yargıları temsil etmektedir. Kuram kadına karşı çelişik duygular beslenmesinin temel sebebinin kadının doğurganlık özelliği olduğunu ifade etmektedir. Bu özellik sebebiyle toplumsal kabuller çocuk yetiştirmenin kadının rollerinden biri olduğuna işaret etmektedir.

¹Ufuk University, basak.karateke@ufuk.edu.tr

²Ufuk University, 180620367@ufuk.edu.tr

Çocuğun korunması ve yetiştirilmesi açısından anne ve babaya yüklenen sorumluluk toplumsal cinsiyet rollerinden etkileniyor gibi gözükebilmektedir. Çocuk sorumluluğunun yerine getirilemediği durumları ifade eden çocuk ihmali durumlarında, bu davranışların sorumlusu aranırken anne veya babaya eşit mesafede kalarak bu sürecin değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Çünkü bu ayrımcılık içeren eğilim, çocuğun her iki ebeveyninin de ihtiyaçlarını karşılaması şansının tanınması, kadının iş yaşamına katılması açısından dezavantajlı duruma düşmesi gibi dolaylı sonuçlar doğurmaktadır. Bu nedenle ihmale uğrayan çocukların maruz kaldıkları bu durumla ilgili sorumlunun doğru değerlendirilmesi açısından çocuklara yakın bir meslek grubu olan Psikolojik Danışmanların ihmali hangi ebeveyni atıf ettiğinin değerlendirilmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Buna göre bu çalışmada Psikolojik Danışman adaylarının çelişik duygulu cinsiyetçilik özellikleri ile çocuk ihmali davranışlarını attettikleri ebeveyn hakkındaki görüşlerinin ortaya konması amaçlanarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların çelişik duygulu cinsiyetçilik özellikleri nelerdir?
2. Katılımcılara göre ihmal davranışları hangi ebeveyni atfedilmektedir?
3. Katılımcılara göre ihmalin türü hangi ebeveyni atfedilmektedir?
4. Katılımcıların ihmali attettikleri ebeveyn demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
5. Katılımcıların çelişik duygulu cinsiyetçilik özellikleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
6. Katılımcıların çelişik duygulu cinsiyetçilik özelliklerine göre ihmalin sorumlusu olduğunu düşündükleri ebeveyn farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı Psikolojik Danışman adaylarının, çelişik duygulu cinsiyetçilik özellikleri ile ebeveynlerin yaptıkları çocuk ihmali davranışlarında sorumluluğu anne ya da babaya atfetme durumları arasındaki ilişki olma durumunu betimlemektir. Bu amaçla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri değişkenlerin arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin derecesini ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelleridir (Crano ve Brewer, 2002).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu eğitim almakta olan 141 psikolojik danışman adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluştururken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yönteminde, araştırmacılar çalışma için uygun, kolay ulaşılabilir ve gönüllü katılımcıları seçmektedirler (Gravetter ve Forzano, 2012).

Tablo 1 Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	109	77
	Erkek	32	23
Yaş	18-21	63	44
	22-25	73	51
	26 ve üstü	5	5
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	40	28
	2. Sınıf	28	20
	3. Sınıf	32	23
	4. Sınıf	41	29
Çocuk İhmali Eğitimi	Var	59	42
	Yok	82	58
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi	Var	30	21
	Yok	111	79

Katılımcılara ait Tablo 1’de sunulan bilgiler incelendiğinde çalışma grubunun çoğunluğunu %77 oranında kadın öğrencilerin oluşturduğu, katılımcıların yaşları açısından çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %51’inin 22-25 yaşları arasında olduğu, %44’ünün ise 18-21 yaşları arasında olduğu, sadece %5’inin 26 yaş üstü olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf düzeylerine dağılımının ise %29 son sınıf, %28 1. Sınıf, %23 3. Sınıf, %20 ise 2. Sınıf şeklinde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların çocuk ihmali konusunda herhangi bir eğitim alma

¹Ufuk University, basak.karateke@ufuk.edu.tr

²Ufuk University, 180620367@ufuk.edu.tr

ya da toplantıya katılma durumları incelendiğinde ise %58’lik bir çoğunluğun çocuk ihmali konusunda herhangi bir eğitim almadığı, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda eğitim alma durumlarında ise %79’un herhangi bir eğitim almadığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Çalışmacılar tarafından oluşturulmuş olan; katılımcıların yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf, toplumsal cinsiyet ya da ihmal konusunda ders alma durumları ile ilgili sorulardan oluşan bir formdur.

Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği (ÇDCÖ): Glick ve Fiske (1996) tarafından geliştirilmiş olan 22 maddelik ölçek, toplumsal cinsiyetçiliği korumacı ve düşmanca olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. 6’lı likert tipte olan ölçeğin Türk kültüründe güvenilirlik ve geçerlik çalışması Sakallı-Uğurlu (2002) tarafından yapılmıştır. Ölçekte korumacı ve düşmanca cinsiyetçilik olmak üzere iki puan hesaplanmaktadır. Artan puan cinsiyetçilik türünü göstermektedir. ÇDCÖ’nin iç tutarlık güvenilirlik Cronbach alfa katsayısı .85; test tekrar test güvenilirliği .87 olarak hesaplanmıştır. Sakallı-Uğurlu (2002) yaptığı çalışmada, ÇDCÖ ile Burt’un Cinsiyet Rollerine İlişkin Kalıpyargıları Ölçeği arasındaki korelasyon değerini .60 olarak tespit etmiştir.

İhmalin Sorumlusu Olarak Algılanan Ebeveyn Anketi: Çalışmacılar tarafından geliştirilmiş olan 21 soruluk anket; fiziksel, duygusal, eğitimsel, cinsel ihmali temsil eden davranışları içeren cümleleri içerecek şekilde tasarlanmıştır. Katılımcıdan tanımlanan ihmal davranışının sorumluluğunun olduğu ebeveyni seçmesi istenmektedir. Anketin yönergesinde katılımcıya anne ya da baba cevabından yalnız birini işaretleyebileceği belirtilmiştir. Anne ve babaya atfedilen davranışlar için toplam puan hesaplanmakta, yükselen puan seçilen ebeveynin o ihmal davranışından sorumlu olduğuna dair düşünciyi temsil etmektedir.

Anket hazırlanırken literatürde tanımlanan ihmal davranışlarından faydalanılmış, kapsam geçerliliği açısından biri klinik psikoloji, biri eğitim bilimleri uzmanı iki uzmandan dil uygunluğu, anlaşılabilirlik, amaca uygunluk açısından uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra 3 üniversite öğrencisinden; verilen anketi sesli olarak okumaları ve anketin anlaşılabilirliğini değerlendirmeleri istenmiş, öğrencilerin üçü de anketi anladıklarını beyan etmişlerdir. Mevcut araştırma kapsamında yapılan uygulamalardan elde edilen veriler güvenilirlik analizlerine tabii tutulmuş, ihmalin sorumlusu olarak algılanan ebeveyn anketinin cronbach’s alfa değeri .81 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma katılımcılara anket formlarından oluşan bukletlerin sunulması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulamalardan elde edilen veriler SPSS 22 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı ile analiz edilmiştir. Analizler öncesinde kayıp veriler ve uç değerlerle ilgili gerekli analizler yapılmış, analizlerin yürütülmesi için verilerin normallik varsayımını karşılama durumları ile ilgili gerekli analizler yapılmış ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Çalışmada yürütülen istatistiksel analizlerde kullanılacak anlamlılık düzeyi $p \leq 0,05$ olarak alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde veriler üzerinde yürütülen analizlerden elde edilen bulgulara ait açıklama ve tablolara yer verilmiştir.

Katılımcıların çelişik duygulu cinsiyetçilik özelliklerine ilişkin bulgular

Katılımcıların çelişik duygulu cinsiyetçilik ölçeğine verdiği yanıtlar incelenmiş, korumacı ve düşmanca cinsiyetçilik puanları hesaplandıktan sonra en yüksek puanı aldığı boyuta atanmışlar, iki boyutta eşit puan alan katılımcılar ise ayrılmamış olarak değerlendirilmiştir. Buna göre çalışma grubuna ait çelişik duygulu cinsiyetçilik türüne ait betimsel istatistikler aşağıda verilmiştir.

¹Ufuk University, basak.karateke@ufuk.edu.tr

²Ufuk University, 180620367@ufuk.edu.tr

Tablo 2. Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Türüne Ait Betimsel İstatistikler

Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik	N	%
Korumacı	67	48
Düşmanca	65	46
Ayrışmamış	9	6
Toplam	141	100

Tablo 2’ye göre katılımcıların çoğunluğunu oluşturan %48’lik kısmının korumacı cinsiyetçilik özelliği gösterdiği, %46’sının düşmanca cinsiyetçilik özelliği gösterdiği, %6’sının ise iki cinsiyetçilik türüne de eşit konumda kendini konumlandığı görülmüştür.

Katılımcıların ihmal davranışlarını atfettikleri ebeveyne ilişkin bulgular:

Katılımcıların ihmal davranışlarını atfettikleri ebeveynler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi kullanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. İhmal Davranışlarını Atfettikleri Ebeveyne İlişkin Bulgular

Ebeveyn	N	M	sd	sh	T Testi		
					t	sd	p
Anne	141	8,69	4,37	,368	-4,919	140	.000
Baba		12,31	4,37	,368			

Tablo 3’de görüldüğü üzere katılımcıların ihmali temsil eden davranışların sorumluluğunu anne veya babaya atfetme durumları arasında anlamlı fark olduğu ($t=-4,919$; $p<.00$), katılımcıların ihmal davranışlarını babaya atfettiği görülmüştür.

Katılımcıların ihmalin türüne göre ebeveyne atfetme durumuna ilişkin bulgular

Katılımcıların ihmalin türüne göre ebeveyne atfetme durumunu belirlemek amacıyla frekans analizi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. İhmalin Türüne Göre Ebeveyne Atfetme Durumuna İlişkin Bulgular

İhmalin Türü	Ebeveyn	n	f
Fiziksel ihmal	Anne	78	55
	Baba	63	45
Duygusal ihmal	Anne	37	26
	Baba	104	74
Cinsel ihmal	Anne	71	50
	Baba	70	49
Eğitsel ihmal	Anne	65	46
	Baba	76	54

Tablo 4’e göre katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda ihmalin türüne göre ebeveyne atfetme durumu incelendiğinde yapılan analiz sonucunda fiziksel ihmal %55 oranla anneye, duygusal ihmal %74 oranla babaya, cinsel ihmal %50 oranla anneye ve eğitsel ihmal %54 oranla babaya atfedilmektedir.

Katılımcıların demografik özelliklerine göre çelişik duygulu cinsiyet özelliklerini belirlemek amacıyla frekans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

¹Ufuk University, basak.karateke@ufuk.edu.tr

²Ufuk University, 180620367@ufuk.edu.tr

Tablo 5. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Demografik özellik		Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik	n	%
Cinsiyet	Kadın	Korumacı	55	50
		Düşmanca	47	43
		Ayrışmamış	7	6
	Erkek	Korumacı	12	38
		Düşmanca	18	56
		Ayrışmamış	2	6
Sınıf	1.sınıf	Korumacı	20	50
		Düşmanca	19	47
		Ayrışmamış	1	2
	2.sınıf	Korumacı	12	43
		Düşmanca	14	50
		Ayrışmamış	2	7
	3.sınıf	Korumacı	17	53
		Düşmanca	15	47
		Ayrışmamış	0	0
	4.sınıf	Korumacı	18	44
		Düşmanca	17	41
		Ayrışmamış	6	14
Ders/eğitim alma durumu	Almış	Korumacı	10	33
		Düşmanca	17	57
		Ayrışmamış	3	10
	Almamış	Korumacı	57	51
		Düşmanca	48	43
		Ayrışmamış	6	5

Katılımcıların cinsiyetine göre çelişik duygulu cinsiyetçilik özelliklerin incelendiğinde kadınların %50’sinin korumacı, %43’ünün düşmanca ve %6’inin ayrışmamış özelliğe sahip olduğu bulunmuştur. Erkeklerin %38’inin korumacı, %56’sının ve %6’sının ayrışmamış özelliğe sahip olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların sınıf düzeyine göre çelişik duygulu cinsiyetçilik özelliklerin incelendiğinde 1. Sınıfların %50’sinin korumacı, %47’sinin düşmanca ve %2’sinin ayrışmamış özelliğe sahip olduğu bulunmuştur. 2. Sınıfların %43’ünün korumacı, %50’sinin ve %7’sinin ayrışmamış özelliğe sahip olduğu bulunmuştur. 3. Sınıfların %53’ünün korumacı, %47’sinin düşmanca özellik gösterdiği ve 3. Sınıf öğrencilerinin çelişik duygulu cinsiyet özelliklerinden her ikisini de gösterdiği ve ayrışmamış özellik gösteren kimsenin olmadığı bulunmuştur. 4. Sınıfların %44’ünün korumacı, %41’inin düşmanca ve %14’ünün ayrışmamış özelliğe sahip olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların toplumsal cinsiyet eşitliği dersi/eğitimi alma durumuna göre çelişik duygulu cinsiyet özellikleri incelendiğinde ders/eğitim almış olan katılımcıların %33’ünün korumacı, %57’sinin düşmanca ve %10’unun ayrışmamış özelliğe sahip olduğu; ders/ eğitim almamış olan katılımcıların ise %51’inin korumacı, %43’ünün düşmanca ve %5’inin ayrışmamış özelliğe sahip olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların demografik özelliklerine göre ihmalî ettikleri ebeveyni belirlemek amacıyla frekans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

¹Ufuk University, basak.karateke@ufuk.edu.tr

²Ufuk University, 180620367@ufuk.edu.tr

Tablo 6. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre İhmali Atfettikleri Ebeveyne İlişkin Bulgular

Demografik özellik	Ebeveyn		Fiziksel İhmal		Duygusal İhmal		Cinsel İhmal		Eğitsel İhmal	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	Anne	62	57	32	29	58	53	53	49
		Baba	47	43	77	71	51	47	56	51
	Erkek	Anne	16	50	5	16	13	41	12	38
		Baba	16	50	27	84	19	59	20	62
Sınıf	1.sınıf	Anne	26	65	12	30	20	50	19	48
		Baba	14	35	28	70	20	50	21	52
	2.sınıf	Anne	19	68	12	43	22	79	21	75
		Baba	9	32	16	57	6	21	7	25
	3.sınıf	Anne	16	50	4	13	16	50	10	31
		Baba	16	50	28	87	16	50	22	69
	4.sınıf	Anne	17	42	9	22	13	32	15	37
		Baba	24	58	32	78	28	68	26	63
Ders/egitim alma durumu	Almış	Anne	31	53	16	27	32	54	29	49
		Baba	28	47	43	73	27	46	30	51
	Almamış	Anne	47	57	21	26	39	48	36	44
		Baba	35	43	61	74	43	52	46	56

Katılımcıların cinsiyetine göre ihmali atfettikleri ebeveyne ilişkin bulgular incelendiğinde kadınların %57’si fiziksel ihmali anneye atfederken; %43’ü babaya, %29’u duygusal ihmali anneye atfederken %71’i babaya, %53’ü cinsel ihmali anneye atfederken %47’si babaya, %49’u eğitsel ihmali anneye atfederken %51’i babaya atfetmektedir. Erkeklerin %50 oranla fiziksel ihmali hem anneye hem de babaya; %16’sı duygusal ihmali anneye atfederken %84’ü babaya, %41’i cinsel ihmali anneye atfederken %59’u babaya, %39’i eğitsel ihmali anneye atfederken %62’si babaya atfetmektedir.

Katılımcıların sınıf düzeyine göre ihmali atfettikleri ebeveyne ilişkin bulgular incelendiğinde 1. Sınıfların %65’i fiziksel ihmali anneye atfederken %35’i babaya, %30’u duygusal ihmali anneye atfederken %70’i babaya, cinsel ihmali %50 oranla hem anneye hem de babaya, %48’i eğitsel ihmali anneye atfederken %52’si babaya atfetmektedir. 2. Sınıfların %68’i fiziksel ihmali anneye atfederken %32’si babaya, %43’ü duygusal ihmali anneye atfederken %57’si babaya, %79’u cinsel ihmali anneye atfederken %21’i babaya, %75’i eğitsel ihmali anneye atfederken %25’si babaya atfetmektedir. 3. Sınıfların %50 oranla fiziksel ihmali hem anneye hem de babaya, %13’ü duygusal ihmali anneye atfederken %87’si babaya, %50 oranla cinsel ihmali hem anneye hem de babaya atfederken, %31’i eğitsel ihmali anneye atfederken %69’u babaya atfetmektedir. 4. Sınıfların %42’si fiziksel ihmali anneye atfederken %58’si babaya, %22’si duygusal ihmali anneye atfederken %78’i babaya, %32’si cinsel ihmali anneye atfederken %68’i babaya, %37’si eğitsel ihmali anneye atfederken %63’ü babaya atfetmektedir.

Katılımcıların toplumsal cinsiyet eşitliği dersi/egitimi alma durumuna göre ihmali atfettikleri ebeveyn incelendiğinde; eğitim/ders almış katılımcıların %53’ü fiziksel ihmali anneye atfederken %47’si babaya, %27’si duygusal ihmali anneye atfederken %73’ü babaya, %54’ü cinsel ihmali anneye atfederken %46’sı babaya, %49’u eğitsel ihmali anneye atfederken %51’i babaya atfetmektedir. Eğitim/ders almamış katılımcıların %57’si fiziksel ihmali anneye atfederken %43’ü babaya, %26’sı duygusal ihmali anneye atfederken %74’ü babaya, %48’i cinsel ihmali anneye atfederken %52’si babaya, %44’ü eğitsel ihmali anneye atfederken %56’sı babaya atfetmektedir.

Katılımcıların çelişik duygulu cinsiyetçilik puanları ile ihmalin sorumlusu olduğunu düşündükleri ebeveyne atfedilen ihmal davranışı puanı arasında ilişkiye ilişkin bulgular

Katılımcıların korumacı cinsiyetçilik ile ihmal davranışlarını anneye atfetme arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Spearman Korelasyon Analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

¹Ufuk University, basak.karateke@ufuk.edu.tr

²Ufuk University, 180620367@ufuk.edu.tr

Tablo 7. Korumacı Cinsiyetçilik ile İhmal Davranışlarını Anneye Atfetme Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Değişken	n	r	p
Korumacı cinsiyetçilik Anne	141	-,064	,452

Tablo 7’ye göre, korumacı cinsiyetçilik puanları ile ihmal davranışını anneye atfetme arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Spearman Korelasyon Analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=-.064$; $p<.05$).

Katılımcıların korumacı cinsiyetçilik ile ihmal davranışlarını babaya atfetme arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Spearman Korelasyon Analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Korumacı Cinsiyetçilik ile İhmal Davranışlarını Babaya Atfetme Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Değişken	n	r	p
Korumacı cinsiyetçilik Baba	141	,064	,452

Tablo 8’e göre, korumacı cinsiyetçilik puanları ile ihmal davranışını babaya atfetme arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Spearman Korelasyon Analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=.064$; $p<.05$).

Katılımcıların düşmanca cinsiyetçilik özellikleri ile ihmal davranışlarını anneye atfetme arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Spearman Korelasyon Analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Düşmanca Cinsiyetçilik ile İhmal Davranışlarını Anneye Atfetme Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Değişken	n	R	P
Düşmanca cinsiyetçilik Anne	141	,020	,811

Tablo 9’a göre, düşmanca cinsiyetçilik puanları ile ihmal davranışını anneye atfetme arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Spearman Korelasyon Analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. ($r=.020$; $p<.05$).

Katılımcıların düşmanca cinsiyetçilik ile ihmal davranışlarını babaya atfetme arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Spearman Korelasyon Analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Düşmanca Cinsiyetçilik ile İhmal Davranışlarını Babaya Atfetme Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Değişken	n	r	p
Düşmanca cinsiyetçilik Baba	141	-,020	,811

Tablo 10’a göre, düşmanca cinsiyetçilik puanları ile ihmal davranışını babaya atfetme arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Spearman Korelasyon Analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=-.020$; $p<.05$).

Katılımcıların Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Özelliklerine Göre İhmalin Sorumlusu Olduğunu Düşündükleri Ebeveynin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların çelişik duygulu cinsiyetçilik özelliklerine göre ihmal davranışının sorumlu tutulduğu ebeveyni saptamak amacıyla Ki-Kare analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

¹Ufuk University, basak.karateke@ufuk.edu.tr

²Ufuk University, 180620367@ufuk.edu.tr

Tablo 11. Katılımcıların Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Özelliklerine Göre İhmalin Sorumlusu Olduğunu Düşündükleri Ebeveyne İlişkin Bulgular

Ebeveyn	Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik			Toplam	χ^2	sd	p
	Korumacı	Düşmanca	Ayrışmamış				
Anne	32	20	5	57	38,372	34	,278
Baba	35	44	4	83			

Tablo 11’e göre katılımcıların ihmal davranışının atfedildiği ebeveynin çelişik duygulu cinsiyet özelliğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonucunda değişkenler arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($\chi^2=38.372$; $p>.05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Psikolojik Danışman adaylarının, çelişik duygulu cinsiyetçilik özellikleri ile ebeveynlerin yaptıkları çocuk ihmali davranışlarında sorumluluğu anne ya da babaya atfetme durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgulara göre; demografik değişkenlere göre anne ya da babaya atfetme durumlarının betimsel olarak incelenmesi sonucunda kadın katılımcıların çoğunluğunun fiziksel ve cinsel ihmal davranışlarını annelere, duygusal ve eğitsel ihmal davranışlarını ise babaya atfettikleri, erkek katılımcıların çoğunluğunun fiziksel ihmal dışında kalan ihmal türlerinde çoğunlukla bu davranışları babaya atfettikleri sadece fiziksel ihmal davranışlarını anne ve babaya atfeden katılımcıların oranının eşit olduğu görülmüştür.

Katılımcıların sınıf düzeyine bakıldığında; fiziksel ihmal davranışlarının atfedildiği ebeveyn açısından ilk iki sınıf düzeyine devam eden katılımcıların çoğunluğunun anne cevabı verdiği, üçüncü sınıfla beraber anne ve babaya atfetme durumunun eşitlendiği, son sınıfta babaya atfeden katılımcı sayısının arttığı görülmüştür. Buna karşın duygusal ihmal davranışlarının her sınıf düzeyindeki öğrenci tarafından çoğunlukla babaya atfedildiği, cinsel ihmal davranışlarının ise birinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerden anne ve babaya atfedenlerin oranının eşit olduğu ancak ikinci sınıfta bu davranış anneye atfeden öğrenci oranı fazla iken, son sınıf öğrencilerinin cinsel ihmal davranışlarını babaya atfetme oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitsel ihmal açısından katılımcıların sınıf düzeylerine göre anne veya babaya atfetme durumları incelendiğinde; ikinci sınıf öğrencileri dışında diğer sınıf düzeylerinde bu davranışları babaya atfeden katılımcı oranının fazla olduğu görülmüştür.

Katılımcıların çocuk ihmali ve istismarı konusunda ders veya herhangi bir eğitime katılma durumlarına göre ihmalin atfettikleri ebeveyn incelendiğinde, ders alma durumuna göre atfedilen ebeveynin oranının fiziksel, duygusal ve eğitsel ihmal davranışları için değişiklik göstermediği, cinsel ihmal davranışları için ders veya eğitim alanların bu davranışları anneye atfettikleri, ders almayanların ise yoğunlukla babaya atfettikleri görülmüştür.

Çocuk sorumluluğu teknik olarak iki ebeveyn için tanımlanıyor da yapılan çalışmalara göre annelerin babalara göre %50 daha fazla zaman ayırdığı bilinen (FCA, 2003), annenin yeterli olmadığı durumda da % 60’ı aşkın oranda büyük ebeveynlerden kadın olanların devraldığı bir sorumluluktur (Livingston ve Parker, 2010). Bu nedenle olmalıdır ki bu alanda çalışan sosyal çalışmacıların bile anne ve babanın çocuk bakımındaki sorumluluğunu değerlendirirken anneleri daha ön planda tuttuğu, babaları ise göz ardı ettiklerine dair çalışmalar alan yazında yer almaktadır (Brewsaugh ve ark., 2018). Türkiye’de 1986 yılında gerçekleştirilen bir çalışmada annelerin çalışmasının duygusal ihmal davranışlarına yol açtığı yönünde günümüzde geçerliliği sorgulanacak bir bulgu ortaya konulmuştur (Tezcan, 1986). Oysa mevcut çalışmada duygusal istismar her şartta babaya atfedilen bir davranış olarak belirtilmiştir. Babanın çocuk yetiştirme sürecine katılımıyla ilgili olarak Yavuzer (2016), çocuğun duygusal gelişiminde babanın katılımının olumlu etkisine yer vermiştir. Bu nedenle baba katılımının yeterli olmamasının duygusal ihmal olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Özensel (2004)’ün Konya ilinde gerçekleştirdiği çalışmada sadece kadınlardan veri toplanmış ve sonuç olarak örnekleme oluşturan katılımcıların büyük oranda çocuk sorumluluğu annenin üstlendiğini belirttiği, bunu takiben eşlerin birlikte sorumluluk

¹Ufuk University, basak.karateke@ufuk.edu.tr

²Ufuk University, 180620367@ufuk.edu.tr

aldıklarının belirtildiğine dair bulgular elde edilmiştir. Aynı çalışmada eğitim sorumluluğunun annelerde olduğuna dair bulgulara rastlanmış, benzer şekilde mevcut çalışmada da eğitsel ihmal davranışları babalara atfedilmiştir.

Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Özelliklerinin katılımcıların demografik özelliklerine göre (cinsiyet, sınıf, konu ile ilgili ders veya eğitim alma durumu) farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Alan yazında mevcut çalışmadan farklı olarak kültüre de bağlı olmakla beraber aşırı cinsiyetçiliğin hüküm sürdüğü ülkelerde kadınların daha çok korumacı cinsiyetçilik özelliği gösterdiği değerlendirilmiştir (Sakallı-Uğurlu, 2003). Bu çalışmada ek olarak, katılımcıların korumacı veya düşmanca cinsiyet özelliklerine göre anneye ya da babaya atfetme eğilimleri arasında fark olmadığı görülmüştür. Alan yazında korumacı cinsiyetçilik özelliği gösteren bireylerin çocuk bakımını annenin sorumluluğu olarak gördükleri ve babaların bakım verme sorumluluğu taşımasına olumsuz baktıklarına dair veriler yer almaktadır (Gaunt, 2013). Çalışmamızda ise bunun aksi bir sonuç elde edilmiştir.

Çalışmadaki sonuçlar gözden geçirildiğinde ihmalin sorumlusu olan ebeveyni belirlerken bireylerin kendi ihmal yaşantılarının kontrol altına alınması, cinsel ihmalde olduğu gibi kadınların bu davranışları annelere, erkeklerin ise babalara atfetmesine etkilerini görmek ve bu atıflardaki farklılaşmayı açıklamak açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak çalışma örnekleminin farklı özellikleri sahip, daha büyük örneklemelerde yapılması farklı sosyo kültürel katmanlarda, farklı meslek gruplarındaki eğilimleri yansıtmaları açısından önerilmektedir. Çalışmanın yöntemine nitel araştırma basamağının eklenmesinin de elde edilen bulguları derinlemesine inceleme fırsatı vereceği değerlendirilmektedir.

Çocukların büyütülmesinde iki ebeveynin de cinsiyetlerinden bağımsız olarak sorumluluk almasının çocuğun gelişimi için öneminin vurgulanması, bu yaklaşımın önündeki en büyük engel olan eğitim, çalışma hayatı, sağlık gibi birçok alanda çocuk sorumluluğunu kadına zimmetleyen toplumsal eğilimin ortaya konulması ve gerekli düzenlemelerin yapılması amacıyla bu alanda birçok çalışmanın yapılması uygun olacaktır.

Kaynakça

- Aktaş, G. (2012). Kadınların Öznel Kimliklerini İnşa Etme Sürecinde Aile İçi Kültürel Söylemler: Genç Kızlar Üzerine Bir Araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies* 5(8): 21-35.
- Akyüz, E. (2000). *İnsan hakları eğitim dizisi - ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Allen, S. M., & Hawkins, A. J. (1999). Maternal gatekeeping: Mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 199-212.
- Berkem, G. (1992). İşçilerin ailede ve iş yerinde toplumsal cinsiyete ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler. *Psikoloji Dergisi*, 7(28), 24-45.
- Brewsaugha, K., Masynb, K.E. ve Sallouma, A. (2018). Child welfare workers' sexism and beliefs about father involvement. *Children and Youth Services Review* 89, 132-144
- Crano, W.D., ve Brewer, M.B. (2002). *Principles and methods of social research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- DePanfilis, D. (2006). Child Neglect: A Guide for Prevention, Assessment, and Intervention. U.S. Department of Health and Human Services Administration for Children and Families Administration on Children, Youth and Families Children's Bureau Office on Child Abuse and Neglect.
- Family Caregivers Alliance, FGA. (2003). *Women and caregiving: Facts and Figures*.
- Gaunt, R. (2013b). Ambivalent sexism and perceptions of men and women who violate gendered family roles. *Community, Work & Family*, 16, 401-416.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1997). Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 119-135. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00104.x>
- Gravetter, J. F. ve Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4. Baskı). USA: Linda Schreiber-Ganster.
- Karaman, E.D., Doğan, N. (2018) Annelik rolü üzerine: kadının “annelik” kimliği üzerinden tahakküm altına alınması. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*. 6(2), 1474-1496.
- Livingston, G. & Parker, K. (2010). Since the start of the great recession more children raised by grandparents. *Pew Research Social and Demographic Trends*.
- Özensel, E. (2004). Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: Konya ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (6), 77-96.

¹Ufuk University, basak.karateke@ufuk.edu.tr

²Ufuk University, 180620367@ufuk.edu.tr

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- Sakallı-Uğurlu, N. (2003). Cinsiyetçilik: Kadınlara ve erkeklere ilişkin tutumlar ve çelişik duygulu cinsiyetçilik kuramı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 6 (11-12)1-20.
- Tezcan, M. (1986). Ülkemizde toplumsal değışmelerin ailede çocuk eğitime yansıması. *Aile ve Çocuk Dergisi*, 5.
- Yavuzer, H. (2016). *Anne, baba ve çocuk*. 13. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yüksel, H. Ve Yüksel, M. (2014). Çocuk ihmali ve istismarı bağlamında Türkiye’de çocuk gelinler gerçeği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2): 1-24.

¹Ufuk University, basak.karateke@ufuk.edu.tr

²Ufuk University, 180620367@ufuk.edu.tr

**OKUL ÖNCESİ MONTESSORİ EĞİTİM YAKLAŞIMININ PROGRAM HEDEFLERİNİN
KARŞILANMASINDA MEKÂN TASARIMININ ETKİSİ**

Ebtehal ALZUBAİR¹, Sebla ARIN ENSARİOĞLU²

Özet

Okul öncesi dönem, çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve motor gelişiminin en hızlı gerçekleştiği; hayatının en önemli aşamalardan biridir. Bu dönemin başarısını etkileyen faktörlerden biri de eğitim ortamıdır. Okul öncesi çocuklar için birçok alternatif eğitim modeli vardır. Bu modeller arasındaki farklılıklar; eğitim felsefeleri, yaklaşımları, kullandıkları yöntem ve araçlardan kaynaklanmaktadır. Eğitim kalitesi, çocuğun hayal gücünü doğru ve etkin bir şekilde geliştirebilecek ortam ve mekânların tasarımına bağlıdır. Tasarımcının mekân kurgusunu oluştururken geliştirdiği yaklaşım eğitim mekânının, dolayısıyla verilen eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Eğitim programlarının başarıya ulaşabilmesi, eğitim ortamlarının iyi planlanması ve tasarlanmasına bağlıdır. Bu bildiri kapsamında mekân tasarımının, eğitim yaklaşımının program hedeflerinin karşılanmasındaki etkisinin irdelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışma, okul öncesi alternatif eğitim modellerinin en yaygınlarından biri olan Montessori modeli ve bu yöntemin gerektirdiği eğitim ortamının mekânsal niteliklerini incelemektedir. Bu kapsamda Montessori okullarından üç farklı örnek için literatür taraması yapılarak veri ve görsel toplama yöntemi kullanılmış ve Montessori yaklaşımının söz konusu yapıların mimari tasarım ilkelerine yansımaları irdelenmiştir. İncelenen okulların seçkisi oluşturulurken, her birinin farklı coğrafya ve kültürlerle ait olması; bu sayede söz konusu farklılıkların modelin uygulanmasında ve mekânsal yaklaşımların oluşmasında ne gibi etkilere yol açtığına tespiti amaçlanmıştır. Yapılan bu inceleme ile çocukların kendilerini bağımsız ve özgür biçimde ifade etmelerini hedefleyen Montessori yaklaşımının mekânsal kurgular yoluyla bu hedefleri ne ölçüde yakalayabildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Örneklerin incelenmesi sürecinden sonra çeşitli bulgular elde edilmiştir. Montessori eğitim mekânlarında açık plan şemasının çocuğun özgür ve bağımsız hareket edebilmesini sağladığı, doğal çevrenin kapalı mekânlarla bütünleştirildiği ve bu sayede kullanıcıların açık-kapalı alan arasındaki dolaşımının kolaylaştırıldığı tespit edilmiştir. Açık alan düzenlemelerinde çocukların farklı bitkiler yetiştirmesine olanak sağlayan ekim-dikim alanlarına yer verilmesinin doğal çevrenin çocuğun gündelik yaşamının bir parçası haline gelmesini sağladığı, eğitim ortamının tefrişinde kullanılan hareketli mobilyaların çocuk ölçeğiyle oranlı ve kendi doğal dokularını, özelliklerini gösterir nitelikte olmasının ise çocuğun yapıyı çevreyi oluşturan elemanlarla daha dürüst ve dolaysız bir ilişki kurmasını mümkün kıldığı inceleme sonucunda elde edilen diğer bulgular arasında sayılabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Montessori yaklaşımı, eğitim ortamı tasarımı, öğrenim mekânları

**THE EFFECT OF SPACE DESIGN ON MEETING THE PROGRAM OBJECTIVES OF
PRE-SCHOOL MONTESSORI EDUCATION APPROACH**

Abstract

The pre-school period is the period in which the child's physical, mental, emotional and motor development takes place the fastest; It is one of the most important stages of life. One of the factors affecting the success of this period is the educational environment. There are many alternative education models for preschool children. The differences between these models; educational philosophies, approaches, methods and tools they use. The quality of education depends on the design of the environment and spaces that can develop the imagination of the child correctly and effectively. The approach developed by the designer while creating the space setup directly affects the quality of the education space and therefore the education given. The success of educational programs depends on the good planning and design of educational environments. Within the scope of this paper, it is aimed to examine the effect of space design and educational approach on meeting the program objectives.

This study examines the Montessori model, which is one of the most common preschool alternative education models, and the spatial characteristics of the educational environment required by this method. In this context, the method of collecting data and visual images for three different examples of Montessori schools by

¹Bursa Uludağ University, ebtehal.alzubairy1@gmail.com

²Bursa Uludağ University, seblaarin@uludağ.edu.tr

conducting a literature review was used, and the reflections of the Montessori approach on the architectural design principles of these buildings were examined. While creating the selection of the schools examined, it was important to note that each of them belonged to different geographies and cultures; In this way, it is aimed to determine what kind of effects these differences cause in the application of the model and the formation of spatial approaches. With this study, it has been tried to determine to what extent the Montessori approach, which aims for children to express themselves independently and freely, can achieve these goals through spatial fictions. After the examination of the examples, various findings were obtained. It has been determined that the open plan scheme in Montessori education spaces enables the child to move freely and independently while integrating the natural environment and facilitating the circulation of the users between outdoor and indoor spaces. Using planting areas that allow children to grow different plants in the open space ensures that the natural environment becomes a part of the daily life of the child, Also, using movable furnitures with natural textures that are proportional to the child's scale enables the child to establish a more honest and direct relationship with the elements that make up the built environment.

Keywords: Pre-school education, Montessori approach, educational environment design, learning spaces

GİRİŞ

Alternatif eğitim, geleneksel eğitim modellerine alternatif üretecek biçimde bireye eğitimsel deneyimler kazandırmayı amaçlayan sistemleri tanımlamaktadır. Alternatif eğitim programları, sundukları yaratıcı ve yenilikçi modeller ile ön plana çıkmaktadırlar. Alternatif eğitim söz konusu olduğunda, her ekol kendi özgün eğitim modelini ve felsefesini geliştirmektedir. (Şahintürk, 2012).

Eğitim teorileri, bilginin elde edilme şekli açısından eğitim ve öğretim müfredatını etkiler. Okul öncesi eğitimde etkili olan çağdaş yöntemler, merkezlerine çocuğu almaktadır. Söz konusu modellerde öğretmen eğitimci kimliğinin yanı sıra çocuğun kendisine sağlanan özel çevresel fırsatlar aracılığıyla öğrenmesinden ve kendisi için bilgi oluşturmaktan sorumlu olan bir aracı kimliği taşır. Bu öğrenme sürecinde öğretmen de çocukla birlikte öğrenmektedir.

Bu modeller, çocukların okul öncesi eğitiminden mümkün olan en fazla faydayı elde etmesi, uygulanan programların yenilenmesi ve okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki koşullarının iyileştirilmesi amacıyla geliştirilmiştir.

Okul öncesi alternatif eğitim modelleri, geliştirdikleri yaklaşımlar, kullandıkları yöntem ve araçlar ile birbirinden ayrılmaktadır. Buna paralel olarak her yöntemin yapılı çevre ve mekân ile kurduğu ilişki yöntemi de farklılaşmaktadır. Günümüzde yaygın biçimde kullanılan alternatif eğitim modelleri şu şekilde sıralanabilir (Aron, 2006):

1. Montessori Yöntemi
2. Reggio Emilia Yöntemi
3. Waldorf Yöntemi
4. Orman okulları
5. High Scope okulları

Bu çalışma kapsamında okul öncesi alternatif eğitim modellerinin öncülerinden ve en yaygın biçimde tercih edilenlerinden biri olan Montessori yaklaşımı incelenmiş ve bu yöntemi kullanan eğitim kurumlarında öne çıkan mekânsal nitelikler irdelenmiştir. Seçilen örnek okul yapıları, sahip oldukları mekânsal kurgular bağlamında analiz edilmiş, bu özelliklerin eğitim yaklaşımıyla nasıl ilişkilendiği ve modelin eğitsel hedeflerine ulaşmasında ne gibi katkılar sunduğu incelenmiştir.

Sözü edilen modellerde eğitimin kalitesi, çocuğun hayal gücünü doğru ve etkin bir şekilde geliştirebilecek ortam ve mekânların tasarımına bağlıdır. Bu konu doğrudan mekân tasarımı ile ilgili olduğu için mimarın da çalışma alanına girmektedir.

¹Bursa Uludağ University, ebtehal.alzubairy1@gmail.com

²Bursa Uludağ University, seblaarin@uludağ.edu.tr

Eğitim programlarının başarısına yardımcı olmak için eğitim ortamlarının iyi planlanması ve tasarlanması gerekmektedir. Çocuk, yapılı çevre ile kurduğu etkileşim sonucunda deneyim kazanmakta ve bu deneyimler çocuğun gelişimine yardımcı olmaktadır.

İyi tasarlanmış ortamlar, çocukların aktif öğrenmelerini destekleyerek yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakta, çocukların yeni fikirler üretmelerini de teşvik etmektedir (Aktaş - Arnas ve İnceoğlu, 2019).

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bilgi ve görsel imgeleri analiz etme yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak bu araştırma kapsamında irdelenmesi hedeflenen ve alternatif eğitim yöntemlerinden biri olan Montessori Yöntemi ile ilgili kaynaklara ve akademik araştırmalara ulaşılarak mevcut literatür taranmıştır. Bu taramadan edinilen bilgilere dayanarak öncelikle Montessori Yöntemi'nin program hedefleri tespit edilmiştir. Daha sonra ise bu yöntemin kullanıldığı eğitim kurumlarının kullandığı mimari yapılarda, ne gibi mekânsal tasarım çözümlerinin bu hedeflerin karşılanmasına olanak verecek biçimde organize edildiği veya edilebileceği araştırılmıştır. Edinilen veriler tablolaştırılarak söz konusu eğitsel prensip ve mekânsal tasarım çözümleri eşleştirilmiştir.

Daha sonra Montessori eğitimi veren okul öncesi kurumlar incelenerek üç örnek seçilmiştir. İncelenen okulların seçkisi oluşturulurken, her birinin farklı coğrafya ve kültürlere ait olması (Türkiye, Güney Amerika, Asya) ve farklı çevresel niteliklere sahip olmasına (üniversite kampüsü içinde, yoğun yeşil dokunun ortasında, kentsel yerleşim alanlarının ortasında) dikkat edilmiştir. Bu sayede söz konusu farklılıkların modelin uygulanmasında ve mekânsal yaklaşımların oluşmasında ne gibi etkilere yol açtığının tespiti amaçlanmıştır. Okul örneklerine ilişkin veriler ve görseller seçilen okulların web sayfalarından ve mimarlık ile ilgili web sayfalarından ve bu alanda yapılmış literatür çalışmalarından elde edilmiştir. Her bir örnek için toplanan veriler, mekânsal tasarımda ne gibi organizasyonların yapıldığını ortaya koyacak biçimde sistematize edilmiştir. Bu veriler literatür taraması sonucunda oluşturulan ve bir şablon olarak kabul edilen program hedefleri-mekânsal tasarım çözümleri karşılaştırma tablosuna aktarılmıştır. Bu tablo, her örnek için hangi program hedeflerine yönelik mekânsal tasarım uygulamalarının hayata geçirildiğini, hangilerinin ise eksik kaldığını açık biçimde ortaya koymaktadır. Örnek incelemeleri analiz edilirken, oluşturulan tablo ışığında mimari yapının program hedeflerini tam anlamıyla destekleyebilmesi adına hangi alanlarda tasarım çözümlerinin geliştirilebileceğine dair de öneriler sunulmuştur.

Montessori Yöntemi ve Mekânsal Gereksinimleri

Montessori eğitim modeli 20. yüzyılın başlarında İtalya'da Dr. Maria Montessori tarafından geliştirilmiştir. Dr. Montessori, Roma'da, 1907 yılında, bir gecekondu bölgesinde 2-7 yaş arası çocuklara yönelik “Casa dei Bambini” (Çocuklar Evi) adlı eğitim laboratuvarını kurmuş ve burada kendi adıyla bilinen yöntemin temellerini atmıştır.

Montessori eğitim yaklaşımı önce İtalya'da ve kısa bir süre sonra da A.B.D.'de çok yaygın sonrasında tüm Avrupa ve Hindistan'da etkili olmuştur. Bu sistemin temel fikirlerden biri, çocukların öğrenme sürecini kendi hızlarında deneyimlemeleridir. Nancy Rambuch, Montessori yöntemini şu şekilde tanımlar: “Dr. Montessori'nin eğitim amaçları iki yönlüydü: çocuğun gelişmesine yardımcı olmak ve onun çevresinin fiziksel koşullarına ve içinde yaşadığı grubun geleneklerin gerektirdiği sosyal gereksinimlere uyum sağlamasına yardımcı olmak” (Rambusch, 2010: s. 39).

Montessori'nin çocuk gelişimi yaklaşımı dönemi için alışlagelen yöntemlerden oldukça farklıdır ve sonrasında geliştirilen birçok eğitim yaklaşımı için de esin kaynağı olmuştur. Montessori modeli, çocuğun kendi öğrenme deneyimini oluşturmaya imkân tanınmasıyla ön plana çıkmaktadır (Crain, 2011; Edwards, 2003).

Yöntemin ana çerçevesi oluşturulurken birçok eğitim kuramcısının teorilerinden faydalanılmıştır. Bu isimler arasında Pereria, Rousseau, Pestallozi, Frobel, Seguin, Itard ve Owen gibi düşünür ve eğitimci Ler

¹Bursa Uludağ University, ebtehal.alzubairy1@gmail.com

²Bursa Uludağ University, seblaarin@uludağ.edu.tr

bulunmaktadır. Piaget ve Vygotsky'nin doğal öğrenmeye dayalı çocuk gelişimi yaklaşımları da yöntemin şekillenmesinde etkili olmuştur (Wortham, 2006).

Montessori eğitiminin amacı:

Montessori okul öncesi eğitim yaklaşımının içeriği çok çeşitli eğitim materyallerinin kullanımını kapsamaktadır. Sahip oldukları hareket potansiyeli ve renkleri ile karakterize edilen bu materyaller çeşitli etkinlikler kurgulamak için kullanılır ve bu sayede matematik, okuma -yazma, renk ve boyut algısı gibi becerilerin geliştirilmesinde etkili olur.

Montessori eğitim sistemi ve bu kapsamda kullanılan materyaller çocuğun ilgisini uzun süre korumasını ve sıkılmadan uzun süre etkinlikleri devam ettirebilmesini amaçlamaktadır. Öğretmenler bir rehber kimliğiyle materyallerin öğrenciler tarafından nasıl kullanılabileceğini gösterirler. Sonrasında çocuk kendi becerileri doğrultusunda materyallerin kullanımına dair kendi yaklaşımını geliştirir. Eğitim materyalleri dört farklı kategoride incelenebilir: günlük yaşam egzersizleri, duyuşsal malzemeler, akademik konular, kültürel ve sanatsal malzemeler (Humphries, 1998).

Bu materyallerin eğitim ortamında nasıl konumlanacağı ve kullanılacağı da önem taşımaktadır. Çocuk kullandığı materyalleri mekân içinde o materyal için tanımlanan yere geri götürmekle sorumludur. Malzemenin kullanıcılar arasında takas edilmesi mümkün değildir. Her bir kullanıcı mekân içerisindeki konumu üzerinden tanımlanan malzemeyi buradan alarak kullanmak durumundadır. Bu nedenle Montessori eğitim ortamında mekânsal tanımlamalar önem kazanmaktadır. Çocuk kullanmak istediği materyali tanımlanan konumundan alıp bir halı veya masa üzerinde çalışabilmektedir. Çalışmalar esnasında çocuklar bir proje yapmak için bir araya gelmekte, yalnız çalışmakta veya öğretmenden yardım istemekte özgürlerdir (Montessori, 1967).

Bir Montessori okulunda, çocuklar sadece masalarda değil, halılar üzerinde yani zemin düzleminde de çalışabilirler, bu nedenle her sınıfta bir halı olmalı ve bu halılar uygun boyutta olmalıdır. Bu halılar çocuğun bireysel çalışma alanını tanımlayacak nitelikte elemanlardır. Bu nedenle, çocuk çalışması bittikten sonra halıyı toplayarak eğitim mekânı içinde tanımlanan konuma yerleştirebilir.

Eğitim ortamının ve ortamdaki materyallerin çok korunaklı olmaması, hasar görebilecek nitelikte olması özellikle desteklenir. Bu sayede çocuk hatasını anlayabilir, onunla yüzleşir ve çözüm için çaba gösterir.

Eğitim Ortamı:

Çocuğun algısının şekilleneceği ve çeşitli etkinlikleri gerçekleştireceği, entelektüel gelişimine katkı sağlayacak eğitim ortamlarının tasarlanması son derece önemlidir.

Okul öncesi bir eğitim kurumunun Montessori yaklaşımının gerekliliklerini sağlayabilmesi için aşağıdaki nitelikleri tasarım anlamında taşıması gerekmektedir (Sakarya, 2019):

1. Sınıflar, Uluslararası Montessori Konseyi tarafından belirlenen ölçülerde olmalıdır. Sınıfların büyüklüğü tüm çocuklar, eğitim materyalleri ve Montessori ekipmanları için yeterli ve uygun olmalıdır.
2. Erken eğitim sınıflarında 1-3 yıl için ideal öğrenci sayısı 14-16, 3 yıl ve üzeri için 20-25 öğrencidir.
3. Okul öncesi eğitim mekânlarında mutfak, kütüphane, bilim alanları ve sanat atölyeleri bulunmalıdır.
4. 28-30 kişilik tüm sınıflarda bulaşık yıkamak için üç lavabo ve iki tuvalet olması tavsiye edilir.

Bir Montessori okulunda mekânsal tasarım yapılırken eğitim yaklaşımının getirdiği bazı kavramlar ve hedefler göz önünde bulundurularak bu etmenlerin gereksindiği mekânsal çözümlemeler oluşturulmalıdır (De Jesus, 1987). Tasarımı etkileyen bu faktörler (program hedefleri) ve bunların mimari yansımaları (mekânsal tasarım çözümleri) bu bölümde ele alınmaktadır.

1. Özgürlük:

Çocuğun özgürce öğrenebileceği, istediği materyalleri ve mekânları seçebileceği bir ortamdır. Çocuğun harekette ustalaşması için çevrede etkileşim özgürlüğüne de ihtiyacı vardır. Çocuğun kendi iç özgürlüğünü geliştirmek için en uygun pozisyonu seçebilmesi adına ortamın çocuğun boyutuna uygun hareketli ve esnek

¹Bursa Uludağ University, ebtehal.alzubairy1@gmail.com

²Bursa Uludağ University, seblaarin@uludağ.edu.tr

mobilyalarla donatılması önem taşır (Montessori, 1964). Çocuğun ayrıca herhangi bir eğitim materyalini kullanma özgürlüğüne, sosyalleşme veya bireysel çalışma özgürlüğüne ve kendisi için uygun yeri seçme özgürlüğüne ihtiyacı vardır. Bu özgürlükçü kullanım şemasını oluşturabilmek için açık alanlar ile aktiviteye ve bireysel çalışmalara mahal sunan bölünmüş alanların bir araya getirilmesi (yani açık alanların küçük kapalı alanlarla entegrasyonu) tavsiye edilmektedir. Şekil 1’de Montessori okullarında hareket özgürlüğüne imkân tanıyan açık plan sistemine yer verilmiştir. Söz konusu modifiye açık alan sisteminin kullanmanın çeşitli avantajları bulunmaktadır (De Jesus, 1987). Bu sayede çocuklar nerede oynayabileceklerini görürler. Bunun yanı sıra diğer çocukların ne yaptıklarını da görerek, onların eylemlerinden de öğrenme ve deneyim elde etme şansı bulurlar. Böylesi bir mekân tasarımı çocuğu gürültüden ve görsel dikkat dağıtıcılardan koruyacak yeterli alan sağlar. Çocuklar arasında işbirliğine dayalı oyun ve sosyal temas teşvik edilir.



Şekil 1. Özgürlük Ve Açık Alan Kavramı (URL<1)

Montessori yaklaşımına göre sınıf ortamı, çocukların yerde çalışmasına ve mobilyaların hareket etmesine olanak sağlayacak açık bir plan şemasına sahip olmalıdır ancak mekânın boyutu çocuk ölçeğini esas almalıdır. Bu sayede çocuk mekân içindeki algısını kaybetmez (Montessori, 1964).

Montessori sınıfındaki materyaller ve nesneler çocuğun fiziksel yapısına ve gücüne uygun olmalıdır. Örneğin, mobilyalar çocukların boyuna uygun ve hafif, hareket etmeleri kolay olmalıdır. Dolaplar kolayca erişilebilir olmalı ve çekmeceler ve kapılar kolay açılıp kapatılabilir olmalıdır.

Çocuğun davranışlarını ve faaliyetlerini yönlendirmek için boş bir alana sahip olması gerekir. Aynı zamanda çocuğun bireysel sorumluluk üstlenme yeteneğinin gelişmesi adına belli sınırlar içinde özgürlüğe sahip olabileceğinin anlaşılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra çocuk, günün sonunda kullandığı materyalleri aldığı sırayla düzenlemesi ve sınıfın düzenlenmesine yardımcı olması gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Mekânın ve mekân içindeki tüm donatıların buna uygun biçimde tasarlanması, çocuğun sorumluluklarının farkına varmasını ve eğitsel hedeflerin başarılmasını sağlayacaktır (Şahin, 2010).

2. Düzen ve disiplin:

Düzen, bu hazırlanmış ortamda önemli bir unsurdur, ancak yalnızca nesneleri uygun yerlerinde tutmada değil, aynı zamanda nesneler, uzam ve zaman arasındaki ilişkinin bir yansıması olarak yaşamın organize edilmesine de etki eder (Orem, 1971).

Montessori yaklaşımında kullanılan eğitim materyalleri dört başlık altında gruplandırılabilir: Gündelik yaşam konuları, duyuşal konular, akademik konular (matematik, bilim, coğrafya, dil), kültürel ve sanatsal konular. Montessori sınıf içindeki bu dört alanın sıralamasını belirtmemiş ve seçimi öğretmene bırakmıştır. Montessori, sınıf düzenlemesinin, beklenmedik uyaranlarla çocuğun dikkatini dağıtmak yerine, çocuğun dikkatinin müfredata odaklanmasını sağlaması gerektiğini vurgulamıştır. Bir Montessori okulunda, her araç etrafındaki diğer araçlarla işlevsel olarak ilişkili olduğundan, tüm araçlar belirli bir sırayla yerleştirilmektedir. Malzemeler, sepet ve kutu gibi özel alanlara yerleştirilip düzenlendiği için raflarda soldan sağa, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır (Güral, 2015) (Şekil 2).

¹Bursa Uludağ University, ebtehal.alzubairy1@gmail.com

²Bursa Uludağ University, seblaarin@uludağ.edu.tr



Şekil 2. Montessori Materyallerini Düzenlemenin Bazı Yolları (URL<2)

Belirtilen konu başlıklarına yönelik etkinliklerin gerçekleştirilebileceği yardımcı materyaller eğitim ortamı içinde belli kurallara göre düzenlenmektedir. Söz konusu materyallerin ayrı aktivite alanlarında düzenlenmesi tercih edilmelidir. Daha büyük bir ortak alana açılacak küçük odalara benzer şekilde, bu küçük etkinlik alanları da çocuğu bir etkinlikten diğerine yönlendirecek şekilde birbiriyle ilişkilendirilmelidir. Kare plan şeması mekânın etkin kullanımını en üst düzeye çıkardığı ve merkezde çocukların toplanması için boş bir alan bıraktığı için tercih edilmektedir. Etkinlik alanlarının arasında kot farkları yaratılarak mekânsal tanımlamalar gerçekleştirilmesine imkân verilmektedir.

3. Aidiyet Duygusu:

Montessori yaklaşımında yalın, huzurlu ve uyumlu bir atmosfer yaratılarak disiplinin, sevginin ve güvenliğin hakim olduğu bir eğitim ortamı oluşturulmaya çalışılır. Bu anlamda ideal bir Montessori Okulu çocuk için bir yuva imgesi taşımalı, çocukta aidiyet duygusu yaratmalıdır. Montessori eğitim ortamını oluşturan mekânlarda kullanılan malzemeler özgün niteliklerini sergileyen; herhangi bir algısal yanılsamaya yer vermeyen özelliklere sahip olmalıdır. Doğal ahşap mobilyalarda ve açık renkli zeminlerde organik şekiller kullanılmalı, objeler kendi doğal renklerinde bırakılmalı, mekân içerisinde renk kullanımı söz konusu olursa tercih edilen rengin doğaya referans vermesi sağlanmalıdır (Şekil 3).



Şekil 3. Montessori Sınıflarında Ahşap Mobilyalar ve Doğal Renkler (URL<3)

Dürüst tasarım anlayışıyla ön plana çıkan Montessori eğitim mekânında ev/yuva ortamı yaratılması dikkat edilen unsurlardan biridir. Bu amaçla çocuğun yabancılik hissinden uzaklaşabilmesi için mekânın, yakın çevredeki diğer yapıların tarzına benzer olması tercih edilmelidir. Sınıf ortamının daha sıcak bir atmosfere sahip olması için binanın soğuk ve kurumsal görünmesine neden olabilecek beton ve çelik gibi malzemeler yerine ahşap kullanılması tercih edilebilir. Çocuğun daha kolay oryantasyon sağlayabilmesi ve kaygı duygusundan uzaklaşabilmesi adına açık ve okunabilir bir plan şeması tercih edilmelidir.

4. Sosyalleşme:

Montessori okullarında çocuğun toplum hayatına adapte olabilmesi ve farklı sosyalleşme alışkanlıkları kazanabilmesi adına farklı yaş gruplarındaki çocukların birbirleriyle etkileşime girmeye teşvik edildiği bir ortam yaratılmaya çalışılır (Şekil 4).

¹Bursa Uludağ University, ebtehal.alzubairy1@gmail.com

²Bursa Uludağ University, seblaarin@uludağ.edu.tr

Bu nedenle, eğitim ortamında bulunan etkinlik alanları, alanın ağırlıklı olarak daha büyük veya daha küçük çocuklar tarafından kullanılmasına bakılmaksızın, her yaş için çalışma ve oturma alanları sağlamalıdır. Bazı ortak alanlar, çocukların çekip çıkarabileceği hareketli mobilyalar kullanılarak farklı yaşlar arasındaki etkileşimi teşvik edecek şekilde tasarlanabilir.



Şekil 4. Montessori Ortamında Sosyalleşme (URL<4)

5. Doğayla Buluşma:

Doğal çevre ve bitkisel elemanlar Montessori yaklaşımında önemli bir yere sahiptir. Montessori eğitim ortamı tamamen çitle çevrili ve sınıfla doğrudan temas halinde olan bir bahçedir (Şekil 5). Böylece çocuğun iç ve dış mekân arasında hareket etmesi kolaylaşır.



Şekil 5. Montessori Sınıfını Çevreleyen Doğal Bahçeler (URL<5)

Montessori'ye göre okullar bahçeler, tarlalar ve hayvanlardan oluşmalıdır ki çocuk canlıların gelişimini gözlemleyebilsin ve onlara nasıl bakılacağını öğrenebilsin. Bu sayede çocuk, doğal çevreyi oluşturan unsurlara karşı sevgi, sempati ve güven duyabilir. Bunun yanı sıra gündelik yaşamında doğayla daha fazla buluşabilme, temiz havada vakit geçirebilme imkânı bulabilir. Çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığının gelişimi açısından doğal çevreyle ilişki kurabilmesi son derece önemlidir. Doğal çevrenin eğitim ortamıyla bütünleşik olarak kurgulanması, bu mekânların eğitim programının etkin bir parçası haline gelmesini sağlayacaktır. Açık ve kapalı mekânların birbiriyle yakın konumlarda ve ilişkili olarak düzenlenmesi, açık alan sınırlayıcılarının gün ışığına engel teşkil etmemesi doğal çevrenin daha aktif kullanılabilmesini sağlar. Bunun yanı sıra çocuğun keşfedip kullanabileceği etkili alanlara, barınak, tırmanma ve dinlenme gibi aktiviteler için kullanılabilecek gölge veren ağaçlara açık alan tasarımında yer verilmesi çocuğun doğa ile bütünleşik eylemler gerçekleştirmesini teşvik eder.

6. Motor aktiviteler:

Montessori, çeşitli fiziksel egzersizler için mekân sağlayacak uygun bir spor salonu veya oyun alanına olan ihtiyacı geniş bir şekilde açıklamaktadır. Yürümek, bir şeyler fırlatmak, merdiven inip çıkmak, zıplamak vb. aktiviteler çocuğun gündelik yaşamının bir parçası haline getirilmelidir.

Montessori oyun alanları, çocukların güvenliğini sağlamak adına sınır elemanları ile tanımlanmalıdır. Bu sınırlayıcılar, çalılar ve çiçekler gibi bazı doğal unsurlar ile oluşturulabilir. Çocuğun mevcut oyunları yorumlayabilmesi için topografyanın bir tasarım elemanı olarak kullanılması tercih edilebilir. Ekipman tipini seçerken risk/güvenlik, kalite, işlevsellik, çok yönlülük ve dayanıklılık gibi bazı hususlar göz önünde bulundurulmalıdır. Açık hava oyun alanı da mümkün olduğu kadar çok olanak sağlamalıdır. Çocukların koşmak, zıplamak, tırmanmak, inşa etmek, oyun oynamak için fırsatlar bulabilecekleri bir yer olmalıdır (Şekil 6). Bu sayede çocuğun motor becerileri gelişecek, fiziksel anlamda daha sağlıklı bir kondisyona sahip olacaktır.

¹Bursa Uludağ University, ebtehal.alzubairy1@gmail.com

²Bursa Uludağ University, seblaarin@uludağ.edu.tr



Şekil 6. Montessori Oyun Alanı (URL<6)

Montessori (1987) ayrıca küçük bir kapalı spor salonuna sahip olmanın önemini belirtmiştir. Çocuklar, onlara nezaret eden bir öğretmen varsa, istedikleri zaman odayı ziyaret edebilirler. Spor salonu minderler, denge barı, ip gibi farklı egzersiz ekipmanları içerir ve beden eğitimi dersi ve yağmurlu günler için kullanılabilir. Spor salonu alanı, çeşitli büyük kas aktivitelerini teşvik etmek ve bunlara uyum sağlamak için özel olarak tasarlanmış "çok amaçlı motor aktivite alanı" olarak da adlandırılabilir (Moore ve ark., 1979). Bunu sağlayabilmek adına, günlük oyun alanı ekipmanlarına açık ve kapalı mekân kurgusu içinde yer verilmelidir. Zemin yüzeyleri gerçekleştirilecek aktivitelerle uyumlu hale getirilmelidir. Mekân, bu ekipmanların kullanımı için yeterli alan sağlamalıdır.

Bu bölümde Montessori eğitim yaklaşımının program hedefleri incelenerek bunların karşılanabilmesi için gerekli mekânsal niteliğin sağlanabilmesi adına geliştirilebilecek tasarım çözümleri irdelenmiştir. Her bir hedef için gerekli mekânsal donanım / tasarım yaklaşımı Tablo-1’de sistematize edilmiştir. Sonraki bölümde incelenecek olan uygulama örnekleri aynı sistem üzerinden değerlendirilecektir.

Tablo 1. Montessori Program Hedeflerine Yönelik Mekânsal Tasarım Çözümleri

MONTESORİ PROGRAM HEDEFLERİ	MEKANSAL TASARIM ÇÖZÜMLERİ
	ÖZGÜRLÜK Açık plan şeması, açık-kapalı alan entegrasyonu, geçirgen-görüş açısını kesmeyen yerleşim, işitsel-görsel dikkat dağıtıcılardan arınmış mekan tasarımı
	DÜZEN-DİSİPLİN Kot farkları ile mekan tanımlanması, merkezi plan şeması, düzenleyici mobilyalar
	AİDİYET DUYGUSU Açık ve okunabilir plan şeması, yalın tasarım anlayışı, doğal malzeme (ahşap vb.) kullanımı, natürel renk seçimleri, dürtüst tasarım anlayışı, ev/yuva hissiyatı
	SOSYAL YAŞAM Çocuk ölçeğinde tasarım, ortak paylaşım alanları, farklı yaş gruplarına adapte olabilen esnek mekan ve mobilya tasarımı
	DOĞAYLA BULUŞMA Açık-kapalı alan birlikliği, gün ışığı kullanımı, doğal yeşil elemanların kullanımı, ekin-dikim alanları, doğal peyzaj tasarımı
	MOTOR AKTİVİTELER Yorumlanabilir –yaratıcı açık alan oyun ekipmanları, doğal materyal kullanımı, doğal çevre verilerinin oyunlaştırılması, aktiviteye uyumlu zemin malzemesi

Montessori Eğitim Ortamına İlişkin Örnek Mekânsal Uygulamalar

Montessori yaklaşımı ulusal ve uluslararası ölçekte birçok okul öncesi eğitim kurumunda uygulanmaktadır. Bu bölümde, bu eğitim kurumlarından bazıları mekânsal tasarımları bağlamında incelenmektedir. Seçilen eğitim yapıları önceki bölümde ele alınan program hedefleri ve bunların gerektirdiği mekânsal düzenlemeler bağlamında incelenmiştir. Bu mekânsal gereksinimleri karşılayabilmek adına nasıl tasarım çözümleri geliştirildiği tespit edilmiştir. Her yapı özelinde ele alınan program hedefi ve bu hedefi gerçekleştirebilmek için kullanılan tasarım yaklaşımı mekâna ait görsellerle desteklenerek sistematize edilmiştir.

İncelenen okulların seçkisi oluşturulurken, her birinin farklı coğrafya ve kültürlere ait olması (Türkiye, Güney Amerika, Asya) ve farklı çevresel niteliklere sahip olmasına (üniversite kampüsü içinde, yoğun yeşil dokunun ortasında, diğeri kentsel yerleşim alanlarının ortasında) dikkat edilmiştir. Bu sayede söz konusu farklılıkların modelin uygulanmasında ve mekânsal yaklaşımların oluşmasında ne gibi etkilere yol açtığının tespiti amaçlanmıştır.

¹Bursa Uludağ University, ebtehal.alzubairy1@gmail.com

²Bursa Uludağ University, seblaarin@uludag.edu.tr

1. Nevşehir Anaokulu:

Nevşehir Anaokulu, eğitimli ve deneyimli öğretim üyeleri ile Montessori mimarisi ilkelerine göre inşa edilen Türkiye'deki ilk anaokuludur. Nevşehir Anaokulu, İngilizce eğitimi ile desteklenmiş, Montessori eğitim programıyla hizmet vermektedir. Bu okul yapısı 1000 m² kapalı 1000 m² açık alanı ve üç adet özel Montessori dersliği ile yaklaşık yüz öğrenci kapasitelidir. Kapadokya Üniversitesi Çocuk Gelişimi Uygulama ve Araştırma Merkezinin ikinci anaokulu olarak yerel yönetimin de katkılarıyla kurulmuştur (KapadokyaMontessori).

Nevşehir Anaokulu sınıfları görece geniş bir alana sahiptir (Şekil 7). Bu sayede çocuğun serbestçe hareket etmesi mümkün kılınmıştır. Sınıflarda kullanıcıların kendi başlarına hareket ettirebilecekleri çocuk ölçeğine uygun mobilyalar yer alır.



Şekil 7. Uygun Mobilyalar ve Açık Alanı (URL<7)

Kare plan şeması mekânın verimli kullanımını sağlarken, çocukların toplanmaları için ortada boş bir alan bırakır. Mekân içindeki tüm hareketli mobilya donatısı ve diğer ekipmanlar, çocukların erişimini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir. Sınıflarda kullanılan mobilyalarda doğal ahşap materyaller tercih edilmiştir (Şekil 8).



Şekil 8. Doğal Ve Ahşap Mobilya Renkleri (URL<8)

Yemek yeme alanı farklı yaş gruplarından çocukların bir araya gelmesini sağlayacak niteliktedir. Açık alan tasarımı çocuğun özgürce koşmasına, oynamasına, tırmanmasına ve çeşitli motor aktiviteleri gerçekleştirmesine imkân verecek şekilde gerçekleştirilmiştir.

Nevşehir Anaokulu'nda Montessori program hedeflerine yönelik en uygun mekânsal çözümleri sunmak adına Tablo 2'de belirtilen tasarım yaklaşımları geliştirilmiştir.

¹Bursa Uludağ University, ebtehal.alzubairy1@gmail.com

²Bursa Uludağ University, seblaarin@uludağ.edu.tr

Tablo 1. Nevşehir Anaokulu Mekânsal Tasarım Çözümleri

MEKANSAL TASARIM ÇÖZÜMLERİ	
ÖZGÜRLÜK	Açık plan şeması
DÜZEN-DİSİPLİN	Düzenleyici mobilyalar
AİDİYET DUYGUSU	Açık ve okunabilir plan şeması, yalın tasarım anlayışı, doğal malzeme (ahşap vb.) kullanımı
SOSYAL YAŞAM	Ortak paylaşım alanları, farklı yaş gruplarına adapte olabilen esnek mekan ve mobilya tasarımı
DOĞAYLA BULUŞMA	
MOTOR AKTİVİTELER	Yaratıcı açık alan oyun ekipmanları

Bu veriler, mimari mekânın şekillenmesinde özgürlük, düzen-disiplin, aidiyet duygusu, sosyal yaşam, motor aktiviteler gibi program hedeflerine yönelik mekânsal tasarım çözümleri üretilmesine karşın, doğayla buluşma hedefine yönelik bir çözüm üretilmediğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar açık alan tasarımı için kapalı alan tasarımıyla eş büyüklükte bir alan ayrılmış olsa da, bu alanın tasarımında çocuğun doğayla buluşmasına imkân tanıyacak özgün çözümlerin geliştirilmemesi iç mekânla-dış mekân arasında doğrusal bir sirkülasyonun oluşmamasına; ekim-dikim alanı gibi özel alanların tanımlanmaması çocuğun beklenen düzeyde doğayla yakınlık kuramamasına neden olmuştur. Bunun yanı sıra diğer program hedeflerinin karşılanması için üretilen tasarım çözümleri de yeterli zenginlikte alternatifler sunamamaktadır. Bu anlamda mekânın tüm hedefler doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi, mevcut çözümlerin farklı tasarım uygulamalarıyla desteklenmesi, okul yapısının bütüncül niteliğini arttıracaktır.

2. Montessori Anaokulu / Kolombiya:

2018 yılında Estudio Transversal Mimarlık Ofisi tarafından tasarlanmış olan Montessori Anaokulu, Kolombiya'nın Rionegro kentinde 76.000 m² arsa alanı üzerine yerleşen, yaklaşık 2000 m² tahmini inşaat alanına sahip bir okul yapısıdır. Arazinin konumlandığı doğal çevre projenin önemli bir parçasına dönüşmüştür. Sınıflar arsanın üst kısmında, spor alanları ise arsanın alt bölümünde kalan düz alanda yer almaktadır. Merkezi bir avlu etrafında konumlanan binalar, mekânları birbirine bağlayan, dağınık bir yapı oluşturan üstü kapalı dış koridorlarla birbirine bağlanmıştır. Merkezi boşluk, eğitim ve eğlence amaçlı kullanımlara imkân tanıyan karma kullanımlı bir alan olarak işlev görmektedir. Avlu, yapıya kimlik kazandırmanın yanı sıra, içinde yaşayan kullanıcılara göre değişen uyarlabilir bir çekirdektir (Ott, 2018).

Montessori Anaokulu, Montessori yaklaşımının ilkelerinin çoğunu yerine getirmek için tasarlanmıştır. Sınıflardaki açık plan şeması ve merkezi avlu çocuğun özgür hareketini desteklemekte, okunabilir plan şemaları sayesinde çocuğun mekânla aidiyet bağı kurmasını sağlamaktadır.

Mekân içerisindeki düzenleme çocuğun eğitim materyallerine ulaşmasını ve kullanım sonrasında tekrar yerine yerleştirmesini kolaylaştırmaktadır (Şekil 9). Hareketli mobilyalar da çocuğu bir aktiviteden diğerine yönlendirecek şekilde birbiriyle bağlantılı olarak yerleştirilmiştir. Yapının kimliğini belirleyen temel unsurlarından biri, malzeme seçiminde ana koşul olarak ortaya çıkan, eskimeyen ve sıcak malzeme arayışıdır.

¹Bursa Uludağ University, ebtehal.alzubairy1@gmail.com

²Bursa Uludağ University, seblaarin@uludağ.edu.tr



Şekil 9. Malzemeler Düzenlenmesi (URL<9)

Plan şemasının merkezinde yer alan dairesel avlu mekân içerisindeki görsel iletişimi sağlamanın yanı sıra, sınıflar için tamamlayıcı açık alanlar ve çocukların bir araya gelebileceği, topografik niteliklerin oyun elemanlarına dönüştürüldüğü bir açık alan kullanımına hizmet etmektedir (Şekil 10). Gerek kapalı mekânda yer alan sınıflar, gerekse açık alanlar eğitim mekânı olarak kullanılmakta, bu sayede çocukların doğa ile etkileşime girmeleri desteklenmektedir.

Montessori Okulu'nun peyzaj tasarımında yer alan platformlar, meydanlar ve bahçeler gibi farklı ölçeklerdeki tasarım öğeleri öğrenciler arasındaki ilişkileri besleyen alanlar sunmaktadır. Bu mekânlar aynı zamanda çocuk için farklı oyun ortamlarının yaratılmasını da sağlamaktadır. Merkezi avluda topografya ile bütünleşen oyun elemanları çocuğun fiziksel aktiviteler esnasında mekânı kendince yorumlamasına imkân vermektedir (Şekil 10).



Şekil 10. Oyun Alanları ve Ekipmanları (URL<10)

Kolombiya, Rionegro'daki Montessori Anaokulu'nda Montessori program hedeflerinden özgürlük, düzen-disiplin, aidiyet duygusu, sosyal yaşam, doğayla buluşma ve motor aktivitelerin sağlanabileceği en uygun mekânsal çözümleri sunmak adına Tablo 3'de belirtilen tasarım yaklaşımları geliştirilmiştir.

Tablo 3. Montessoy Anaokulu / Kolombiya Mekânsal Tasarım Çözümleri

MONTESSORI PROGRAM HEDEFLERİ	MEKANSAL TASARIM ÇÖZÜMLERİ	
	ÖZGÜRLÜK	Açık plan şeması, açık-kapalı alan entegrasyonu, geçirgen-görüş açısını kesmeyen yerleşim
	DÜZEN-DİSİPLİN	Merkezi plan şeması, düzenleyici mobilyalar
	AİDİYET DUYGUSU	Açık ve okunabilir plan şeması, yalın tasarım anlayışı, doğal malzeme (ahşap vb.) kullanımı, natürel renk seçimleri, dürtüst tasarım anlayışı, ev/yuva hissiyatı
	SOSYAL YAŞAM	Çocuk ölçeğinde tasarım, ortak paylaşım alanları, farklı yaş gruplarına adapte olabilen esnek mekan ve mobilya tasarımı
	DOĞAYLA BULUŞMA	Açık-kapalı alan birlikteliği, gün ışığı kullanımı, doğal yeşil elemanların kullanımı, doğal peyzaj tasarımı
	MOTOR AKTİVİTELER	Yorumlanabilir-yaratıcı açık alan oyun ekipmanları, doğal materyal kullanımı, doğal çevre verilerinin oyunlaştırılması, aktiviteye uyumlu zemin malzemesi

¹Bursa Uludağ University, ebtehal.alzubairy1@gmail.com

²Bursa Uludağ University, seblaarin@uludağ.edu.tr

Tüm program hedeflerinin karşılanmasına yönelik özgün mekânsal çözümlerin olabildiğince zengin alternatiflerle üretilmiş olması, mekânı kullanan çocukların yöntemin eğitim felsefesi doğrultusunda gerek fiziksel, gerekse ruhsal olarak gelişimine büyük oranda katkı sağlamaktadır.

3. “My Montessori Garden” Anaokulu / Vietnam:

“My Montessori Garden” Anaokulu, Vietnam’ın en hızlı büyüyen şehirlerinden biri olan Ha Long kentinde yer almaktadır. Arazi 5-10 yıllığına kiralandığından, hızlı kurulan ve mevcut arazi üzerinde çok az etkisi olan ve taşınması kolay basit bir yapı sistemi tercih edilmiştir. Yapımda, çelik strüktürel elemanlar ve konteynerler kullanılmış olup, etrafı doğal peyzaj elemanlarıyla çevrilidir. Anaokulunda farklı kotları birbirine bağlamak için üç adet çelik merdiven ve çocukların kesintisiz hareket akışını sağlamak adına daha fazla alan sağlayan üst koridorlar bulunmaktadır. Bu mekânlar çocuklar için farklı kullanım alternatifleri de oluşturmaktadır (Abdel, 2020).

Anaokulunda yer alan sınıflar, geniş alanlara sahip açık plan şemasında mekânlardır. Çocuklar diledikleri biçimde masalarda veya zemin üzerinde etkinliklerini gerçekleştirmektedirler. Seçilen hareketli mobilyalar, çocuğun kullanımını kolaylaştırmaya yöneliktir. Bu mobilyaların malzeme seçimlerinde de malzemenin doğal doku ve renklerini ön plana çıkaran kullanımlar tercih edilmiştir (Şekil 11).



Şekil 11. Doğal Mobilya Renkleri ve Malzemelerin Düzenlenmesi (URL<11)

Sınıfları çevreleyen yeşil alan sınıflar için serin ve sessiz bir atmosfer yaratmaktadır. T formundaki peyzaj alanı tüm sınıfların yeşille görsel ve fiziksel olarak buluşmasını sağlamaktadır. Arazi kullanımının yaklaşık yarısı yeşil alana ayrılmıştır. Böylece çocuklar doğayla bağ kurabilir ve doğal unsurları eğitimlerinin bir parçası haline getirebilir (Şekil 12). Bahçede yer alan ekim-dikim alanları, çocukların farklı bitkilerin yetiştirme aşamalarını deneyimlemelerini sağlamaktadır. Üst kotta yer alan sirkülasyon mekânları çocukların ağaçlarla ve tüm yeşil dokuyla alışlagelenden farklı biçimlerde ilişki kurmasına imkân tanımaktadır.



Şekil 12. Bitki Yetiştirme Alanları (URL<12)

“My Montessori Garden” Anaokulu’nda Montessori program hedeflerine yönelik en uygun mekânsal çözümleri sunmak adına Tablo 4’de belirtilen tasarım yaklaşımları geliştirilmiştir.

¹Bursa Uludağ University, ebtehal.alzubairy1@gmail.com

²Bursa Uludağ University, seblaarin@uludag.edu.tr

Tablo 4. “My Montessori Garden” Anaokulu Mekânsal Tasarım Çözümleri

MEKANSAL TASARIM ÇÖZÜMLERİ	
ÖZGÜRLÜK	Açık plan şeması, geçiş-görüş açısını kesmeyen yerleşim, işitsel-görsel dikkat dağıtıcılardan arınmış mekan tasarımı
DÜZEN-DİSİPLİN	Düzenleyici mobilyalar
AİDİYET DUYGUSU	Açık ve okunabilir plan şeması, yalın tasarım anlayışı, doğal malzeme (ahşap vb.) kullanımı, natürel renk seçimleri
SOSYAL YAŞAM	Ortak paylaşım alanları
DOĞAYLA BULUŞMA	Açık-kapalı alan birlikteliği, gün ışığı kullanımı, doğal yeşil elemanların kullanımı, ekim-dikim alanları, doğal peyzaj tasarımı
MOTOR AKTİVİTELER	

Bu veriler göstermektedir ki; yapının tasarımında özgürlük, düzen-disiplin, aidiyet duygusu, sosyal yaşam, doğayla buluşma gibi program hedeflerine yönelik mekânsal tasarım çözümleri üretilmesine karşın, özellikle motor aktiviteler hedefine yönelik özgün bir çözüm üretilmediğini ortaya koymaktadır. Ancak diğer program hedeflerini karşılamak adına biçimlenen mekânsal tasarımlar bu hedefin karşılanmasına da katkı koymaktadır. Bununla beraber kısıtlı bir alanda tasarlanan bu eğitim yapısının Montessori eğitim yaklaşımının tüm amaçlarına ulaşabilmesi ve verilen eğitimin çocuğun fiziksel gelişimini desteklemek hedefinin tam anlamıyla sağlanması adına motor aktivite alanlarının çoğaltılması faydalı olacaktır.

SONUÇ

Bu çalışma kapsamında, Montessori eğitim yaklaşımının kuramsal özellikleri incelenmiş ve bu özelliklerin eğitim ortamına yansıtılabilmesi için gerekli olan mekânsal nitelikler ortaya konmuştur. Bu amaçla yapılan literatür taraması ile Montessori eğitim ortamında öne çıkan kavramlar ve bunların mimari yansımaları sistematize edilmiştir. İncelenen örneklerin mekânsal özellikleri gruplandırılarak Montessori eğitim ortamlarının mimari tasarım yaklaşımlarında öne çıkan ve ortaklaşan unsurlar tespit edilmiştir. Mimari uygulama örnekleri, Montessori eğitim mekânlarında açık plan şemasının çocuğun özgür ve bağımsız hareket edebilmesini sağladığını; doğal çevrenin kapalı mekânlarla bütünleştirildiğini ve bu sayede kullanıcıların açık-kapalı alan arasındaki dolaşımının kolaylaştırıldığını; çocuğun aidiyet duygusunu artıracak sıcak, sakin ve tanımlı mekânsal düzenlemelerin kullanıldığını göstermektedir. Açık alan düzenlemelerinde çocukların farklı bitkiler yetiştirmesine olanak sağlayan ekim-dikim alanlarına yer verilmesi, doğal çevrenin çocuğun gündelik yaşamının bir parçası haline gelmesini sağlamaktadır. Eğitim ortamının tefrişinde kullanılan hareketli mobilyaların çocuk ölçeğiyle oranlı ve kendi doğal dokularını, özelliklerini gösterir nitelikte olması ise çocuğun yapıyı çevreyi oluşturan elemanlarla daha dürüst ve dolaysız bir ilişki kurmasını mümkün kılmaktadır.

Örnek incelemeleri sonucunda elde edilen bulgular, mimari tasarımın şekillenmesinde program hedeflerinin göz önünde bulundurulmasının ve tamamının karşılanmasına yönelik çözümler üretilmesinin gerek bütüncül bir tasarım dilinin oluşmasında, gerekse öğrencilerin mekânsal donanım sayesinde programın tüm hedeflerine uygun biçimde gelişim göstermesine imkân verdiğini göstermektedir. Kimi zaman bazı program hedeflerine yönelik çözümler tekil olarak geliştirilemese de, diğer hedeflere yönelik yapılan mekânsal uygulamalar dolaylı olarak fayda sağlamaktadır. Ancak Montessori eğitim sisteminin tam anlamıyla hedeflerine ulaşabilmesi adına her hedefe yönelik mekânsal çözüm alternatiflerinin artırılarak güçlendirilmesi ve mekânın çocukla etkileşiminin üst düzeye taşınması faydalı olacaktır. Böylelikle ortaya çıkan mekânsal uyum ve nitelik çocuğun kazanımını da arttıracaktır.

Montessori eğitim ortamlarının tasarımında öne çıkan mimari unsurların tamamı çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimini desteklemeyi, geliştirilen eğitim yaklaşımının tüm yönleriyle uygulanabilmesi için ihtiyaç duyulan mekânsal düzenin oluşturulmasını hedeflemektedir. Fiziksel ortamın kalitesi, Montessori eğitim

¹Bursa Uludağ University, ebtehal.alzubairy1@gmail.com

²Bursa Uludağ University, seblaarin@uludag.edu.tr

yaklaşımının başarılı ve etkin biçimde uygulanabilmesini; dolayısıyla çocukların hedeflenen program kazanımlarını edinmesini doğrudan etkilemektedir.

Kaynaça

- Abdel, H. (2020). "My Montessori Garden Preschool / HGAA". ArchDaily. Erişim Tarihi: 10.01.2022. <<https://www.archdaily.com/941551/mmg-nil-my-montessori-garden-preschool-hgaa>> ISSN 0719-8884
- Aktaş Arnas, Y., ve Ördek İnceoğlu, S. (2019). Okul öncesi çocuklarda gelişim, öğrenme ve okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ortamları. Y. Aktaş Arnas içinde, *Çocuk merkezli öğrenme ortamları: Okul öncesi çocuklar için bir okul tasarla*, 1-38.
- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 337-353.
- Aral, N. (2015). *Okul öncesi eğitimde alternatif bir eğitim modeli: Montessori eğitimi*. Yönlendirilmiş Projesi, Ankara: Ankara Üniversitesi
- Cossentino, J. (2009). Culture, craft, & coherence: The unexpected vitality of Montessori teacher training. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 520-527.
- Coughlin, P. (1996). Child-Centered Early Childhood Education in Eastern Europe the Step by Step Approach. *Childhood Education*, 72(6), 337-340.
- De Jesus, R. (1987). *Design Guidelines for Montessori Schools*. Mimarlık ve Kentsel Planlama Araştırmaları Merkezi, Milwaukee: Wisconsin-Milwaukee Üniversitesi.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early childhood research & practice*, 4(1), 1-14
- Edwards, C. P. (2003). " *Fine Designs" from Italy: Montessori Education and the Reggio Approach*. Fakülte Yayınları, Çocuk, Gençlik ve Aile Çalışmaları Bölümü, Nebraska Üniversitesi.
- Fırlık, R. (1996). Can we adapt the philosophies and practices of Reggio Emilia, Italy, for use in American schools?. *Early Childhood Education Journal*, 23(4), 217-220.
- Güral, M. (2015). Montessori eğitim yaklaşımında çocuğun özgürlüğü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 37(1), 447-457.
- Humphries, J. (1998). The Developmental Appropriateness of High-Quality Montessori Programs. *Young Children*, 53(4), 4-16.
- Kapadokya Montessori. (t.y). Nevşehir Anaokulu. <https://montessori.kapadokya.edu.tr/nevsehir-anaokulu> (Erişim tarihi: 02.01.2022).
- Kaya, Ö. M. E., Türkent, E., Özer, M., Ertan, N. C., Özer, O. ve Aykanat, Y. B. Y. Okul Öncesi Eğitim Ortamları Standartlarının Karşılaştırılması: Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2227-2242.
- Korkmaz, H. E. (2005). *Montessori metodu ve montessori okulları: Türkiye’de montessori okullarının yönetimi ve finansman bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara: Marmara Üniversitesi.
- Moore, G. T., Lane, C. G., ve Lindberg, L. A. (1979). *Bibliography on Children and the Physical Environment. Child Care Centers, Outdoor Play Environments, and Other Children's Environments*. TOPLULUK TASARIM MERKEZİ INC MILWAUKEE WI.
- Montessori, M. (1962). *Learning how to learn: an American approach to Montessori*. Kaliforniya: Helicon.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schocken.
- Montessori, M. (1967). "The absorbent mind." New York: Holt, Rinehart, and Winston Yay.
- Montessori, M. (1972). *The discovery of the child*. Delhi: Fides Publishers.
- Orem, R. C. (1971). *Montessori today*. New York: Capicorn Books.
- Ott, C. (2018). Montessori School / Estudio Transversal" [Colegio Montessori - Plan maestro / Estudio Transversal] ArchDaily. Erişim Tarihi: 10.01. 2022. <<https://www.archdaily.com/922324/montessori-school-estudio-transversal>> ISSN 0719-8884
- Rambusch, N. M. (2010). Freedom, order, and the child. *Montessori Life*, 22(1), 38.
- Sakarya, Ş. (2019). *Okul öncesi Montessori eğitim ortamlarının mekânsâl değerlendirmesi Bursa örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Samnezhadi, S. (2018). *Montessori Eğitim Modelinin Tasarım Etkisinin İhsan Oğramacı Uygulama Anaokulu Örneğinde İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şahin, D. (2010). Çocukluk Dönemine Yönelik Temel Eğitim Programları ve Yaklaşımlar. *Erken Çocukluk Eğitimi (Ed. İH Diken) Ankara: Pegem Yay.*
- Topbaş, E. (2004). Montessori Yöntemi İle Çocuk Eğitimi. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- William, C. (2011). *Theories of development: concepts and applications*. New York: Prentice Hall.
- Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Yalcın, M. (2018). Relationship of Montessori Approach with interior spaces in preschools and physical set-up. *Megaron*, 13(3), 451-458
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Asos Journal*. 12(3), 192-212

Fotoğraf Kaynağı

(URL<1; <https://www.archdaily.com/907109/montessori-kindergarten-arka>)

(URL<2; <https://www.ecolembel.com/en/>)

¹Bursa Uludağ University, ebtehal.alzubairy1@gmail.com

²Bursa Uludağ University, seblaarin@uludag.edu.tr

**International Symposium on Child “*Child in Interdisciplinary Perspective*”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- (URL<3; <https://lilydesign.com.tr/portfolio/atolye-bambini/>)
(URL<4; <https://www.nytimes.com/2014/02/22/education/montessori-schools-surge-in-popularity-among-new-generation-of-jewish-parents.html>)
(URL<5; <https://www.montessoridunyasi.com/turkiyedeki-montessori-okullari/>)
(URL<6; <https://www.aidanschool.org/>)
(URL<7; <https://montessori.kapadokya.edu.tr/nevsehir-anaokulu>)
(URL<8; <https://montessori.kapadokya.edu.tr/nevsehir-anaokulu>)
(URL<9; <https://www.archdaily.com/922324/montessori-school-estudio-transversal>)
(URL<10; <https://www.archdaily.com/922324/montessori-school-estudio-transversal>)
(URL<11; <https://www.archdaily.com/941551/mmg-nil-my-montessori-garden-preschool-hgaa>)
(URL<12; <https://www.archdaily.com/941551/mmg-nil-my-montessori-garden-preschool-hgaa>)

¹Bursa Uludağ University, ebtehal.alzubairy1@gmail.com

²Bursa Uludağ University, seblaarin@uludağ.edu.tr

ÇOCUĞUN ÜSTÜN YARARI İLKESİNİN İDARE HUKUKUNDAKİ KAMU YARARI KAVRAMI İLE AÇIKLANMASI

Egemen FALCIOĞLU*

Özet

Çocuk hakları ve hukuku kapsamında üzerinde sıklıkla durulan çocuğun üstün yararı ilkesi karma hukuk özelliği barındırmakta ve anayasa hukuku, ceza hukuku, medeni hukuk yanında idare hukukunu da ilgilendirmektedir. Sunumda disiplinler arası özellik göz önünde bulundurularak çocuğun üstün yararı ilkesi, idare hukukundaki kamu yararı kavramı ile açıklanmaya ve böylelikle bu ilkenin idare hukuku içerisindeki yeri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ortaya konulan amaç kapsamında öncelikle çocuğun üstün yararı ilkesinin çocuk hakları hukukundaki, kamu yararı kavramının ise idare hukukundaki anlamı ve özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çocuğun üstün yararı ilkesi ile kamu yararı kavramının bağdaşabilirliği, çocuğun üstün yararı ilkesinin mevzuattaki durumu, çocuğun üstün yararı ilkesinin hem genel hem de özel bir karakterinin olması, bu durumun idare hukukundaki genel maksat – özel maksat ayrımı bakımından anlamı ve çocuğun üstün yararı ilkesinin genel maksat ve özel maksat arasında nerede dengede oturduğu yönlerinden değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, çocuğun üstün yararı, kamu yararı, özel amaç, kamu yararının özel durumları, çocuk hukuku

EXPLANATION OF THE PRINCIPLE OF THE BEST INTEREST OF THE CHILD WITH THE CONCEPT OF PUBLIC INTEREST IN ADMINISTRATIVE LAW

Abstract

The principle of the best interests of the child, which is frequently emphasized within the scope of children's rights and law, has mixed law characteristics and concerns administrative law as well as constitutional law, criminal law, civil law. In the presentation, considering the interdisciplinary feature, the principle of the best interest of the child was tried to be explained with the concept of public interest in administrative law and thus the place of this principle in administrative law was tried to be revealed. Within the scope of the purpose, first of all, the meaning and characteristics of the principle of the best interest of the child in children's rights law and the concept of public interest in administrative law have been tried to be determined. The compatibility of the principle of the best interests of the child with the concept of public interest has been evaluated in terms of the status of the principle of the best interest of the child in the legislation, the fact that the principle of the best interest of the child has both a general and a special character, the meaning of this situation in terms of the general purpose - special purpose distinction in administrative law, and where the principle of best interest of the child balances between the general and special purpose.

Keywords: Children's right, best interest of child, public interest, general purpose, special cases of public interest, children law

GİRİŞ

Ayrı bir kişilik olarak kabul edilmekle beraber yetişkinlere göre daha savunmasız olan ve desteğe ihtiyacı olan çocuğun sahip olduğu haklar ve bunun çerçevesi hukukta farklı açılardan üzerinde durulmuştur. Çocuk konusuna genel olarak yaklaşıldığında, tam anlamıyla disiplinler arası bir özellik taşıdığı görülmektedir. Bu sunumda çocuğa ilişkin uluslararası mevzuatta yer alan ve ulusal mevzuatımızın da bir parçası olarak kabul edilen çocuğun üstün yararı ilkesi idare hukukundaki kamu yararı ilkesi ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Çocuğun üstün yararı ile kamu yararı arasındaki bağlantıya değinmeden önce her iki kavramı ayrı ayrı incelemek gerekmektedir. Sunumda öncelikle çocuk hukukunun ve haklarının, genel olarak hukuk içindeki yerine daha sonrada çocuğun üstün yararı ilkesinin çocuk hukuku ve haklarındaki anlamına değinilecektir. İkinci olarak kısaca kamu yararının idare hukukundaki anlamına değinilecektir. Her iki kavramın anlamına ilişkin tartışmalardan sonra kamu yararı içerisindeki genel maksat – özel maksat ayrımı vurgulanarak çocuğun üstün yararı ilkesinin bu ayrım içerisindeki yeri tartışılacaktır.

*Beykent University, egemenfalcioğlu@beykent.edu.tr

1. Çocuk Hakları ve Hukukunun Genel Olarak Hukuk İçerisindeki Yeri

Çocuk haklarının hukuk sistemi içerisindeki yerine farklı açılardan bakılabilir. Çocuk hakları her şeyden önce, “başlıca hak ve özgürlük konuları” şeklinde insan hakları hukukunun bir parçası olarak görülmektedir¹. Çocuk hakları yanında, kadınların, yaşlıların, engellilerin hakları da Anayasa’nın “Kanun önünde eşitlik” başlıklı 10. maddesinde yer alan istisna kapsamında değerlendirilebilir. İstisnaya göre “çocuklar, yaşlılar, özürlüler ... için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz.”

İnsan hakları hukuku içerisinde yer almakla birlikte çocuk haklarının farklı hukuk alanlarıyla ilgisi bulunmaktadır. Öncelikle temel hak ve hürriyetler olması itibarıyla, çocuk hakları anayasa hukukunu ilgilendirmektedir. Bundan başka çocuk haklarının yansımaları özellikle ceza muhakemesi bakımından ceza hukukunda, aile hukuku, velayet, vesayet gibi konular bakımından medeni hukukta görülmektedir.

Çocuk hakları gerek teşkilat yönüyle gerekse de gerçekleştirilen faaliyet yönüyle idare hukuku ile de kesişmektedir². Bu konuda öne çıkan kurum en son haliyle Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve bu bakanlığın merkez ve taşra birimleridir. Adı geçen bakanlık, mahalli idareler ve diğer kurumların gerçekleştirdiği çocuğu korumaya yönelik her türlü kamu hizmeti konunun faaliyet yönünü oluşturmaktadır. Çocuk hakları ile idare hukuku arasındaki ilişki sadece kurum ve faaliyet yönüyle değil, kavramlar yönüyle de olmaktadır. Bu bağlamda çocuk hakları ile idare hukuku arasındaki ilişki çocuğun üstün yararı – kamu yararı kavramları arasında incelenmiştir.

2. Çocuğun Üstün Yararının Çocuk Hakları İçerisindeki Anlamı

Çocuk hakları, insan haklarının tabi tutulduğu ayrımlar dışında kendine özgü olarak sınıflandırılmaktadır. Bir yaklaşıma göre çocuk hakları, yaşama ve gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları olarak kendi içerisinde üçe ayrılmaktadır³. Hemen bu ayrımın Çocuk Hakları Sözleşmesi’nden kaynaklandığını belirtmek gerekmektedir. Başka bir yaklaşıma göre çocuk hakları genel haklar ve özel haklar olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu ayrımda genel haklar yaşam hakkı, ayrımcılık yasağı, işkence yasağı gibi diğer insan haklarına benzerlik gösteren haklardır. Özel haklar ise çocuk hukukuna ve çocuklara özgü olan ana-babadan ayırma yasağı, çocuk istismarının önlenmesi gibi haklardır⁴.

Çocuk haklarına ilişkin öncül ve ana düzenlemeler uluslararası kaynaklıdır. Uluslararası alanda daha önceden Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (1924) ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi (1959) gibi düzenlemeler bulunmakla birlikte bağlayıcılık gücü daha yüksek olan uluslararası hukuk normu ülkemizin de taraf olduğu Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi’dir. Çocuk Hakları Sözleşmesi 1995 yılında yürürlüğe girerek iç hukukumuzun bir parçası olmuştur. İç hukuk normu haline gelen Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi, Türk hukukundaki diğer yasal düzenlemeleri de etkilemiştir. Örneğin 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu muhtelif maddelerinde “çocuğun üstün yararı” ve “çocuğun yararı”nın gözetileceği hükümleri bulunmaktadır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan haklardan veya ilkelerden bazıları diğerlerinin uygulanmasında temel olarak dikkate alınmaktadır. Bazı hukukçular bu temel ilke ve hakları ayrımcılık yasağı, çocuğun yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararı ve katılım hakkı olarak⁵; bazıları ise çocuğun üstün yararı, eşitlik ilkesi ve ulusal üstü olma ilkesi olarak saymaktadır⁶. Farklı görüşlerin ortak noktası çocuğun üstün yararı ilkesinin çocuk haklarının uygulanmasında temel bir ilke olarak görülmesidir. Bu nedenle her türlü çocuk hakkının

¹ Durmuş Tezcan, *İnsan Hakları El Kitabı*, 6. bs., Seçkin Hukuk, Ankara, 2016, s. 629-637.

² Öğretide çocuk hukukunun karma hukuk olduğu kabul edilirken çocuğa ilişkin özel hukuk kurallarında da kamu yararı ve kamu düzeni gibi kavramların hâkim olduğu belirtilmektedir; bkz. Emine Akyüz, *Çocuk Hukuku (Çocukların Hakları ve Korunması)*, 8. bs., Pegem, Ankara, 2021, s. 15.

³ Akyüz, s.68-69.

⁴ Tezcan, s. 629.

⁵ Akyüz, s. 50-63.

⁶ Hasan T. Fendoğlu, *Çocuk Hakları Hukuku*, Yetkin, Ankara, 2014, s.71-80.

uygulanmasında öncelikle çocuğun üstün yararının gözetilmesi mutlak bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Her türlü idareyi, mahkemeleri ve yasama organını kapsayan¹ çocuğun üstün yararı ile çocuğun “kısa vadeli dar ve bencil” yararı değil, ileriye dönük olarak çocuğun her yönden en iyi biçimde yetişmesi olarak anlaşılmakta² ve hukuk dışında diğer bilim alanlarının desteğine ihtiyaç duyulmaktadır³. Yine hatırlatmak gerekir ki ileriye dönük bir ilke de olsa, çocuk o an çocuk olduğundan çocuksal ihtiyaçlarının her zaman gözetilmesi gerekmektedir. Belirli yaş grubundaki (5-12 yaş) farklı cinsiyetten çocuklara genel olarak hak ve özelinde çocuk hakları sorulmuştur. Çocuklarca verilen cevaplar en sık olandan başlayarak oyun oynamak, yaşama, özgürlük, aileyle birlikte olma, resim yapma hakkı, eğitim hakkı, eğlenme hakkı şeklinde örneklendirilebilir⁴. Sayılan bu haklar içerisinde oyunda (oyun hakkında) çocuk için akla gelen her yönden yararın olduğu açık biçimde belirtilmektedir⁵.

Çocuğun üstün yararı ilkesi biraz sonra ortaya konulacağı üzere kamu yararı gibi muğlak bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ilke çocuk hukuku içerisindeki hedefleri ile daha kolay açıklanabilir. Öncelik çocuğun üstün yararı ilkesi, çocuğun iradesi ve isteği yerine geçer. Bu yaklaşımdaki genel düşünce yaşı itibarıyla her halükârda, velisinin, vasisinin, kamu görevlisinin veya hâkimin çocuk adına karar alması yatmaktadır. Çocuk adına karar alan kişilere bu ilke yol gösterir ve böylelikle durumu itibarıyla korunmaya ihtiyaç olan çocuğun korunması sağlanmış olur. Ayrıca, her bir çocuk ileride toplumsal hayatın bir üyesi olan yetişkin olacağından, çocuğun üstün yararının gözetilmesi ile toplumsal yarar da sağlanmış olunur⁶.

Çocuğun üstün yararının başka bir özelliği yeri geldiğinde diğer temel ilkelerin önüne geçmesidir. Çocuğa ilişkin hususlarda kendisinin de görüşünün alınması anlamına gelen katılım hakkı eğer çocuğun üstün yararına aykırı olacaksa uygulanmayacak ve çocuğun görüşüne başvurulmayabilecektir⁷. Çocuğun üstün yararı ve çocuk hakları – hukuku ilişkisine baktığımızda, bu ilkenin çocuk hukukunun merkezinde temel yönlendirici bir yerinin olduğunu görmekteyiz.

3. Kamu Yararının İdare Hukuku İçindeki Anlamı

Kamu yararı bir faaliyete kamusal nitelik kazandıran kavram olup aynı zamanda hukuka uygunluğun bir kıstası olarak ele alınmaktadır⁸. Genel olarak idarenin her türlü eylem ve işleminin kamu yararına uygun olması veya bu faaliyetlerde kamu yararının gözetilmesi gerekmektedir. Kamu yararı da çocuğun üstün yararı gibi muğlak – belirsiz bir kavramdır⁹. Bununla birlikte öğretilerde kamu yararının belirsiz – muğlak olmadığı, ancak somut durumlarda ortaya konulmasının güç olduğu da ileri sürülmektedir¹⁰. Neticede ister tanımlanması ister somut olarak ortaya konulması güç olsun kamu yararının belirlenmesi kolay değildir. Aynı benzerlik çocuğun üstün yararında da bulunmaktadır. Çocuğun üstün yararının tanımı kolaylıkla yapılamamaktadır. Çocuğun üstü yararı ile kamu yararı arasında başka bir benzerlik ise her ikisinin de disiplinler arası bir özellik arz etmesidir.

¹ A.e., s. 79.

² Akyüz, s. 54.

³ A.e., s. 55-58.

⁴ Yağmur Tuğçe Kara, “Çocukların Gözünden Çocuk Hakları”, *İstanbul Barosu Çocuk Hakları 23 Nisan Özel Yayını*, İstanbul Barosu Yayınları, Nisan 2016, s. 34.

⁵ Bu bağlantı sonucunda kamusal alanda, örneğin Millî Eğitim Bakanlığı’nca hazırlanan programlarda, belediyelerde hazırlanan kent tasarımlarında, Adalet Bakanlığı’nca idare edilen tutukevleri ile ceza infaz kurumlarındaki tesislerde çok çeşitli yönlerden çocuğun oyun hakkının ihmal edildiği belirtilmektedir. Özlem Akbulut Gün, “Çocuk ve Oyun Hakkı”, *İstanbul Barosu Çocuk Hakları 23 Nisan Özel Yayını*, İstanbul Barosu Yayınları, Nisan 2016, s. 102.

⁶ Akyüz, s. 58-60; benzer görüşler için bkz. Evgen Gülçin Elçin, “Çocuğun Menfaati Gereği Çocukla İlgili Uyuşmazlıklarda Görüşünün Alınmaması Gereken Durumlar”, *Çocuk Hakları Çalışmaları I*, Oniki Levha, İstanbul, 2017, s. 6-10.

⁷ A.e., s. 18-23.

⁸ Tekin Akıllıoğlu, “Kamu Yararı Kavramı Üzerine Düşünceler”, *İHİD*, Cilt: 9 , Sayı: 1-3, 2011, s. 11.

⁹ Lütfi Duran, *İdare Hukuku Ders Notları*, İstanbul, Hukuk Fakültesi Yayınları No:648, Fakülteler Matbaası, 1982, s. 25; Akıllıoğlu, s. 11; Turan Yıldırım vd., *İdare Hukuku*, 7. bs., Oniki Levha, İstanbul, 2018, s. 393; Kemal Gözler, *İdare Hukuku*, Cilt: II, Ekin Yayın, Bursa, 2019, s.261.

¹⁰ N. Münici Çakmak, *İdare Hukukunda Kuramsal Olarak Kamu Yararı*, Seçkin, Ankara, 2013, s. 57-61.

Kamu yararı denildiği zaman akla ilk toplum yararı, ortak iyilik, genel yarar gibi kavramlar gelmekle birlikte kamu yararı ile bu kavramlar arasında benzerlikler bulunduğu gibi farklılıklar da bulunmaktadır¹. Benzerlik açısından kamu yararında çoğunlukla genelin-toplumsal ve devletin menfaatleri, bireylerin menfaatlerinin önüne geçmektedir². Bununla birlikte kamu yararı ile ortak yarar (genel yarar) arasında bir eşitliğin veya aynılığın bulunduğu söylenemez³. Kamu yararı belirlenirken bazen bireyin menfaati tercih edilirken bazılarında genelin menfaati tercih edilmektedir⁴.

Ortak yararı, toplum yararını kamu yararına dönüştüren devlettir. Hatta bu yaklaşıma göre devlet olmadan kamu yararı da olmaz denilmektedir. Pozitivist yaklaşım olarak adlandırılan bu yaklaşıma göre kamu yararı devletin yasama, yürütme ve yargı organları tarafından ortaya konulmaktadır⁵. Yasama kamu yararını belirleyebilirken, yürütme yasada yer alan belirli kamu yararının karşılaştığı olaylar ve olgularda olup olmadığını tespit eder. Yargı ise yapılan belirlemelerin hukuka uygunluğunu denetlemektedir⁶. Bu nedenle ortak yarar modern devletin kuruluşundan sonra kamu yararı kavramına dönüşmüştür. Böylelikle kamu yararı devletin eylem ve işlemlerinin gerekçesi ve amacı olmuştur⁷.

4. Genel Maksat – Özel Maksat Ayrımı Bakımından Çocuğun Üstün Yararı

Ayrı başlıklar altında izah edildiği üzere çocuğun üstün yararı ile kamu yararı arasında muğlaklık – belirsizlik, disiplinler arası olma ve öznel gibi benzerlikler bulunmaktadır. Ancak biz idare hukuku sınırları içerisinde, çocuğun üstün yararının – çocuğun yararının kamu yararı ile örtüştüğünü düşünmekteyiz. Öğretide çocuğun üstün yararının öncelikli kamu yararı olduğu belirtilerek kamu yararı ile çocuğun yararı bağdaştırılmaya çalışılmıştır⁸. Aynı sonuca varmakla birlikte kamu yararı – çocuğun üstün yararı örtüşmesini, kamu yararı içerisindeki genel maksat– özel maksat ayrımına dayandırmayı daha isabetli bulmaktayız.

Daha önce belirtildiği gibi idarenin faaliyetleri kamu yararına uygun olmak zorundadır. Buradaki kamu yararı genel bir yarardır. Bununla beraber mevzuatta açık bir hüküm bulunması halinde idareye spesifik – belirli – özel bir kamu yararı kısaca özel maksadı gerçekleştirme görevi verilmiş olabilir. Bunlara özel maksat dışında kamu yararının özel kategorisi denilmektedir. İdarenin mevzuatta açıkça belirtilmiş olan özel maksadı aşarak başka bir kamu yararına uyan maksadı gerçekleştirmek amacıyla işlem tesis etmesi işlemi hukuka aykırı hale getirmektedir⁹.

İç hukukun bir parçası olan başka bir ifadeyle yürürlükteki diğer yasalardan hukuki bir güç farkı olmayan Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan çocuğun üstün yararı doğrudan uygulanabilir bir hüküm olup, idarenin çocuğu ilgilendiren her faaliyetinde gözetilmesi gereken özel bir maksat halini oluşturmaktadır¹⁰. Çocuğun üstün yararının biraz önce belirtilen özellikleri de bu ilkenin özel maksat olması iddiasını desteklemektedir. Çocuğun üstün yararında dolaylı bir genel maksat olmakla birlikte çocukların veya belirli bir çocuğun çıkarının gözetilmesi özel maksat olduğunu ortaya koymaktadır.

Türk mevzuatında çocuğun üstün yararı ilkesinin yasa düzeyinde olmamakla birlikte düzenleyici işlem düzeyinde kendine özgü bir örneği bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nca çıkarılan Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 168. maddesinde kurumlarca disiplin cezaları takdir edilirken “a) Öğrencinin 18 yaşına kadar çocuk olduğu, b) Öğrencinin üstün yararı, c) Gizlilik ilkesi e) Öğrencinin kişisel özellikleri ve psikolojik durumu, f) Fiil ve davranışın hangi şartlar altında yapıldığı, öğrenciyi tahrik unsurlar, g) Öğrencinin yaşı ve cinsiyeti, g) Öğrencinin derslerdeki ilgi ve başarısı” gibi hususların göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

¹ Akıllıoğlu, s. 15.

² İbrahim Gül, “Danıştay Kararlarında ‘Kamu Yararı’ Kavramı”, *Ankara Barosu Dergisi*, Sayı:2, 2014, s. 537.

³ Çakmak, s. 111-116.

⁴ Yıldırım, s. 392.

⁵ Çakmak, s. 61; Gözler, s.261-265.

⁶ Çakmak, s. 68-70, 74.

⁷ Güliden Çamurcuoğlu, “Ortak Yarardan Kamu Yararına”, *SÜHFD*, Cilt: 29, Sayı: 3, 2021, s. 2250-2251; Çakmak, s. 119-123.

⁸ Memduh Cemil Şirin, “Çocuğun Yararı Gözüyle Çocuğun Yüksek Yararı İlkesine Bakış”, *Çocuk ve Medeniyet*, Cilt: 4, Sayı: 8, 2019, s. 232.

⁹ Gözler, s.1099. Maksadın kanunda subjektif olarak belirlenmesi yönüyle benzer görüş için ayrıca bkz. Hasan Nuri Yaşar, *İdare Hukuku – Genel Esaslar*, 3. bs., Der Yayınları, İstanbul, 2016, s. 380-381.

¹⁰ Benzer görüş için bkz. Şirin, s. 222-224.

İlk iki hususa dikkat edildiğinde bunun lafız olarak Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni örnek aldığı görülmektedir. Dolayısıyla burada öğrencinin çocuk olduğunda bir şüphe yoktur ve öğrencinin yararı mutlaka gözetilmelidir. Diğer alıntılanan hususlar ise aslında çocuğun üstün yararının farklı somut görünüşleri olarak değerlendirilmektedir. Belirtilen mevzuat kaynağının yönetmelik olması da özel maksat olmayı engellemez. Zira İdare (yönetmelikle) koymuş olduğu kurallara önce kendisi uymalıdır; uymaması halinde bu durum mahkemelerce gözetilmektedir.

SONUÇ

Çocuk hakları sadece medeni hukuku, ceza hukukunu veya anayasa hukukunu değil idare hukukunu da ilgilendirmektedir. Çocuğun üstün yararı Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi ile birlikte çocuk hakları içerisinde vaz geçilemez yerine almıştır. Çocuğun üstün yararı onun ileride sağlıklı kararlar alabilecek bir birey olarak yetişmesinde yardımcı olduğu gibi, çocuğun o anki mevcut durumunu da gözetmektedir. Çocuğun üstün yararı ilkesinin tamamen çocuğu ve onun mevcut durumu ile birlikte geleceğini konu alması nedeniyle, çocuk hakları ve hukukunda diğer prensiplerin ve ilkelerin önüne geçmektedir.

İdare hukuku içerisindeki kamu yararı ise genel yarar, ortak yarar ile izah edilmeye çalışılsa da bunlar aynı kavramlar değildir. Kamu yararı her zaman genel yarar olmayabilir. Bu nedenle idare hukukunda kamu yararı genel maksat – özel maksat olarak ikiye ayrılmaktadır. Çocuğun üstün yararı ile kamu yararının örtüşmesi, genel maksat olan kamu yararının özel bir halini oluşturan özel maksatta yatmaktadır. Mevzuatta idarelere özel bir maksat gütmeye mecburiyeti getirilmesi halinde, idareler faaliyetlerinde yalnızca o özel maksadı güdebilirler. Bu tür durumlarda kamu yararına uygun olsa da başka bir maksat güdülemez. Bir yasa gücünde olan Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin çocuğun üstün yararı ilkesi, çocuğa ilişkin konularda idareler için gözetilmesi, güdülmesi gereken özel maksat olarak kabul edilmelidir. Açıklanan nedenlerle çocuğun üstün yararı ile kamu yararı ilkesi idare hukuku bakımından tam olarak örtüşmektedir.

Kaynakça

- Akbulut Gün, Özlem, “Çocuk ve Oyun Hakkı”, *İstanbul Barosu Çocuk Hakları 23 Nisan Özel Yayını*, İstanbul Barosu Yayınları, Nisan 2016, s. 100-109.
- Akıllıoğlu, Tekin, “Kamu Yararı Kavramı Üzerine Düşünceler”, *İHİD*, Cilt: 9 , Sayı: 1-3, 2011, s. 11-22.
- Akyüz, Emine, *Çocuk Hukuku (Çocukların Hakları ve Korunması)*, 8. bs., Pegem, Ankara, 2021.
- Çakmak, N. Münci, *İdare Hukukunda Kuramsal Olarak Kamu Yararı*, Seçkin, Ankara, 2013.
- Çamurcuoğlu, Gülden, “Ortak Yarardan Kamu Yararına”, *SÜHFD*, Cilt: 29, Sayı: 3, 2021, s. 2235-2265.
- Duran, Lütfi, *İdare Hukuku Ders Notları*, İstanbul, Hukuk Fakültesi Yayınları No:648, Fakülteler Matbaası, 1982.
- Elçin, Evgen Gülçin, “Çocuğun Menfaati Gereği Çocukla İlgili Uyuşmazlıklarda Görüşünün Alınmaması Gereken Durumlar”, *Çocuk Hakları Çalışmaları I*, Oniki Levha, İstanbul, 2017, s. 1-25.
- Fendoğlu, Hasan T., *Çocuk Hakları Hukuku*, Yetkin, Ankara, 2014.
- Gül, İbrahim, “Danıştay Kararlarında ‘Kamu Yararı’ Kavramı”, *Ankara Barosu Dergisi*, Sayı: 2, 2014, s. 535-550.
- Gözler, Kemal, *İdare Hukuku*, Cilt: II, Ekin Yayın, Bursa, 2019.
- Kara, Yağmur Tuğçe, “Çocukların Gözünden Çocuk Hakları”, *İstanbul Barosu Çocuk Hakları 23 Nisan Özel Yayını*, İstanbul Barosu Yayınları, Nisan 2016, s. 33-34.
- Şirin, Memduh Cemil, “Çocuğun Yararı Gözüyle Çocuğun Yüksek Yararı İlkesine Bakış”, *Çocuk ve Medeniyet*, Cilt: 4, Sayı: 8, 2019, s. 219-240.
- Tezcan, Durmuş, *İnsan Hakları El Kitabı*, 6. bs., Seçkin Hukuk, Ankara, 2016.
- Yaşar, Hasan Nuri, *İdare Hukuku – Genel Esaslar*, 3. bs., Der Yayınları, İstanbul, 2016.
- Yıldırım, Turan vd., *İdare Hukuku*, 7. bs., Oniki Levha, İstanbul, 2018.

TANRI ALGISININ ÇOCUKLUKTAKİ KÖKENLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Özlem GÜLER AYDIN*

Özet

Tanrı algısı, çocuklukta oluşmaya başlayan, bireyin bilişsel kapasitesi, ailesi, çevresi, yaşantı ve deneyimleri, içinde yaşadığı toplum ve kültürden etkilenerek şekillenen çok derin manevi bir yapıdır. Tanrı algısı konusundaki literatür, Tanrı algısı ile pek çok değişkenin ilişkili olduğunu söylemektedir. Mevcut çalışmada amaç, bireyin yaşamında önemli bir yeri olduğu düşünülen Tanrı algısının yetişkin yaşamındaki olası etkilerini gözden geçirmek ve Tanrı kavramının oluşmaya başladığı çocukluk dönemindeki kökenleri ve oluşum sürecinde rol oynayabilecek önemli noktaların neler olduğu hakkında bir değerlendirme sunmaktır. Bu amaçla, Tanrı algısı gençlik ve yetişkinlikte psikolojik sağlık, ebeveyn tutumları, çocukluk çağı olumsuz yaşantıları ve din eğitimi verilmiş şekli açısından değerlendirmiş, çocukluk dönemi ahlaki ve dini gelişim kuramları çerçevesinde sağlıklı bir Tanrı algısı oluşumu için çocuklara verilen din ve değer eğitimi konusu ele alınmıştır. Alanyazında çoğunlukla, olumsuz Tanrı algısı ile psikolojik sorunlar arasında anlamlı ilişkiler ortaya koyulurken, olumlu Tanrı algısı ile benlik değeri, psikolojik dayanıklılık, iyilik hali, mutluluk gibi özelliklerin pozitif ilişkileri gösterilmektedir. Ayrıca çocuklarla yapılan çalışmalarda da olumlu Tanrı algısının olumlu değerlerle ilişkileri bildirilmektedir. Tüm çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde çocuklara Allah kavramı, din ve manevi değerler anlatılırken sağlıklı bir Tanrı algısı geliştirmesine yardımcı olmanın önemli olduğu; bunun yanında çocukların Tanrı algılarının oluşumunda verilen formal dini veya manevi eğitimden ziyade ailesi, çevresi ve dünyayla olan ilişki ve deneyimlerinin ve daha da önemlisi bu deneyimlerle oluşturduğu benlik değerinin çok daha etkili olabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tanrı algısı, çocukluk dönemi, dini gelişim, ruh sağlığı, din eğitimi

AN ASSESSMENT ON THE CHILDHOOD ORIGIN OF THE IMAGE OF GOD

Abstract

The image of God is a very deep spiritual structure that begins to form in childhood and is shaped by the cognitive capacity of individuals, their family, environment, life experiences, and the society and culture in which they live. The literature on God image states that many variables are associated with image of God. The aim of the current study is to review the possible effects of the image of God, which is thought to have an important position in the life of the individual, in adult life, and to present an evaluation about the origins of the concept of God in childhood, when it started to form, and the important points that can play a role in the formation process. For the aforementioned purpose, the image of God in youth and adulthood was evaluated in terms of psychological health, parental attitudes, negative childhood experiences and the way religious education is provided, and the subject of religion and values education given to children for the formation of a healthy perception of God within the framework of childhood moral and religious development theories was discussed. Studies mostly reveal significant relationships between negative image of God and psychological problems, while positive relationships between positive God image and self-esteem, psychological resilience, well-being, and happiness are shown. In addition, in studies with children, the relationship between positive image of God and positive values is reported. When all studies are evaluated together, it is important to help children develop a healthy image of God while explaining the concept of Allah, religion and spiritual values; in addition, it has been concluded that children's relationships and experiences with their family, environment and the world, and more importantly, the self-esteem formed by these experiences, rather than the formal religious or spiritual education provided in the formation of God image, can be much more effective.

Keywords: God image, childhood, religious development, mental health, religious education

GİRİŞ

Çocukluk dönemi, yaşamın diğer dönemlerini önemli ölçüde belirleyen bir dönemdir. Bu döneminin gelişim özelliklerine dair pek çok kuram günümüze kadar gelmiştir. Bunlardan ilk akla gelen Piaget’nin (1948) gelişim kuramıdır ve onun kuramında ilk çocukluk yılları olan 2-7 yaş aralığı “işlem öncesi” dönem olarak adlandırılır. Bu dönemde çocuk ben merkezlidir, düşüncesi esnek değildir ve geri döndürülemezdir. Piaget çocuğun daha soyut olan dini/ manevi kavramlara meraklı olabildiğini ve bu kavramları somut düşünmeyle kavramaya çalıştığını, bunları kavramada animizm, yapaycılık ve sihirli düşünmenin etkili olduğunu söyler. Tanrı’yı kavramasında da bu bilişsel süreçler işlemektedir. Piaget’e göre çocuklar yedi yaşına kadar Tanrı’yı somutlaştırarak, benzetme yöntemiyle zihninde kurgular. Örneğin çocuk annesini çok sevdiği için Tanrı’nın onun gibi olduğunu düşünür veya babası ona göre çok güçlüdür, kendisini korur ve bu yüzden Tanrı’yı babasına benzetebilir. Benzettiği kişi çok sevdiği bir arkadaşı, öğretmeni veya akrabası da olabilir.

Çocukluk dönemiyle ilgili görüşleri dikkate değer bir diğer bilim insanı Harms’tır. Harms (1944) 3-6 yaşları arasındaki dönemi duygu ve fantezilerin hakim olduğu “peri masalı/ öykü aşaması” olarak adlandırmıştır. Bu zamanda çocuğun düşünceleri ve soruları ne kadar entelektüel görünürse görünsün gerçek Tanrı deneyimi, bu yaştaki çocuğun algılayabildiği fantezileri hayal gücüyle yücelttiği bir peri masalı gibidir. Yaklaşık 6 yaşında çocuk somutlaştırma ve gerçekçilik aşamasına geçer. Figürler, masallardaki imgeler yerine, Tanrı çocuğun gerçek hayatta gördüğü kişilerin insani özelliklerini üstlenir.

Goldman (1964), 5-8 yaş arasındaki çocuğun manevi gerçekliği henüz kavrayamadığı, fantezi ve duygular eşliğinde gelişimini sürdürdüğü aşamayı “dindarlık öncesi” olarak nitelendirir. Goldman, çocukların manevi anlatılarla gereğinden erken yüzleştiklerinde, dindarlık altı olarak tanımladığı ikinci aşamada (8-12 yaş) takılıp kaldıklarını söyler. Bu anlatıların çoğu soyut düşünme yeteneği gerektirir ve formal işlemler dönemi olarak nitelendirilen on iki yaş civarında ancak anlaşılabilir. Bu nedenle din/maneviyat derslerinin çocukların zihinsel yeteneklerine uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini vurgular. Temel mesele, çocuğun manevi açıdan neleri öğrenmek zorunda olduğu değil, neleri öğrenebileceğidir (Akt: Holm, 2003).

Fowler’ın inanç gelişim dönemlerine göre anne karından itibaren ilk iki yaşta bebek İlkel İnanç (Primal Faith) adı verilen basamak öncesi dönemdedir. Fowler (1991), bu dönemde otonomi, güven, umut ve cesaretin tohumlarının atıldığını, daha sonra inancın bu temeller üzerinde oluşacağını ileri sürmektedir. Çocuğun gelişiminde anne, baba ve çevresiyle karşılıklı ilişkileri önem taşır. İnanç gelişiminin başlangıç evresi, anne-baba ve çevresiyle ilişkiler bağlamında oluşan güven duygusuyla şekillenir. Fowler’a göre bu ilksel inanç, aşırı kaygı yaşantıları veya benlik kaybı korkusu olmaksızın, ebeveynlerden ayrılığa katlanmamızı mümkün kılan şeydir. Fowler, 2-7 yaş aralığındaki ilk inanç basamağını ise Sezgisel-Yansıtıcı (Intuitive-Projective) İnanç olarak tanımlar. Bu dönemde hayal gücü, hikaye ve jestler önemli rol oynarlar. İki yaşla birlikte çocuk ölüm, cinsellik, kutsallık gibi kavramların farkına varmaya başlar. Çocuk, çevresindeki insanların anlatım ve uygulamalarını taklit etmeye başlar. Tanrı’ya ait ilk meraklar bu dönemde başlar. Çocuk kafasında bir Tanrı imajı oluşturmaya çalışır. Bu imajın oluşmasında hikayeler, deneyimler ve hayal gücü etkilidir. Tanrı algısı bu dönemde bilinçli bir şekil alır ve çocukların ebeveynleri veya hayatın ilk yıllarında duygusal yönden bağlandığı diğer yetişkinlerle olan deneyimlerine yaklaşır. Bu dönemde çocuk, yetişkinlerin inanç dünyasına ait örnekler, hikayeler, duygu ve davranışlarından etkilenir. Dolayısıyla yetişkinlerin çocuklara karşı tavırları, kullandıkları dil, verdikleri örnekler ve anlattıkları hikayeler önemlidir (Akt: Hyde, 1990).

Freud için çocuğun ilk ilişki kurduğu kişi ya da kişiler önemlidir ve bir kişinin Tanrı imajı, baba imajına dayanan psikolojik bir yapıdır. Zimmerman’a (2019) göre bu Tanrı imgesinin ya babanın özelliklerini yansıtacağını ya da bir şekilde babada arzu edilen ancak eksik olan özellikleri telafi edeceğini anlatmaktadır. Rizzuto (1979) da, Freud gibi çocukların Tanrı imajının öncelikle antropomorfik olduğunu öne sürmüştür. Bununla birlikte, bu görüntünün gelişimini, çeşitli faktörlerin katkıda bulunduğu karmaşık bir süreç olarak görür. İlk olarak çocuğun, her iki ebeveynin sadece ne söyledikleri değil, kim oldukları ve çocukla nasıl etkileşim kurduğuna vurgu yapar. İkinci olarak, çocuğun ebeveynleri ile etkileşime girerken kendi isteklerini, korkularını, duygularını ve çocuğun ilişki için sahip olduğu arzularını vurgular. Rizzuto ayrıca, yaşamındaki temel koşulların ve resmi öğretim bağlamının bir çocuğun Tanrı imajını şekillendirdiğini öne sürmektedir (Akt: Zimmerman, 2019). Rizzuto Tanrı kavramının doğumla başladığını ifade eder. Ona göre çocuk Tanrı’yı önce kendisi

şekillendirir daha sonra toplum tarafından oluşturulan Tanrı ile tanışır (Yıldız, 2007). Nesne ilişkileri teorisinde, psikolojik açıdan Tanrı'nın bir geçiş nesnesi olduğu düşünülmektedir. Tanrı, ailede ve içinde yaşanan kültürde özel bir anlama sahiptir; çünkü çocuk, günlük konuşmalarda, sanatta, mimaride, törenlerde ya da diğer sosyal organizasyonlarda Tanrıyla karşılaşır. Tanrı, “görünmez” ama bununla birlikte “gerçek” olarak sunulur. Tanrı psikolojik olarak yararlıdır çünkü her zaman oradadır, birincil nesnelerle, öz benlik ve umutla belirli ölçüde ilişkili olduğunu garanti eder. Dolayısıyla Tanrı çocuğun hayatında ebeveyn işlevi görür (Rizzuto, 1979; Akt: Zimmerman, 2019).

Mevcut çalışmada amaç, gençlikte ve yetişkinlikteki Tanrı algısının oluşumunun çocuklukta, özellikle de 0-6 yaş arası dönemdeki kökenleri üzerinde yetişkin dönemde elde edilen sonuçlar açısından bir değerlendirme yapmaktır. Buraya kadar, çocukluk dönemi bilişsel ve manevi gelişimine ilişkin kuramsal bilgilere genel olarak baktıktan sonra mevcut çalışmanın sonraki bölümünde Tanrı algısının gençlik ve yetişkinlik döneminde bazı değişkenler (psikolojik sorunlar, psikolojik sağlık, çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, ebeveyn tutumları ve din eğitiminin veriliş şekli) açısından incelendiği çalışmaların bulguları değerlendirilmiştir. Tanrı algısının yetişkinlikte diğer değişkenlerle olan ilişkilerine bakarak daha olumlu ya da daha sağlıklı bir Tanrı algısı oluşturulması için çocukluk döneminde nelere dikkat edilebileceğiyle ilgili çıkarımlar yapılmıştır.

1. Tanrı Algısı ile Psikolojik Sorunlar ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişki

Literatürdeki araştırmalarda, olumsuz Tanrı algısının yüksek düzeyde psikolojik sıkıntı ve olumsuz duygulanımla, olumlu Tanrı algısının olumlu duygulanımla ilişkili olduğunu belirtilmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalar, Tanrı algısı ile depresyon (Güler, 2007; Güler Aydın, 2010, 2015; Başar, 2021; Özasma, 2021), intihar riski (Güler Aydın, 2015), kaygı (Güler, 2007; Kaya, 2018; Uysal, Batan, Baş ve Zafer, 2014), obsesif kompulsif bozukluk (Yılmaz, 2020; Angın, 2020), bağımlılık (Tikir ve ark., 2015), travma sonrası stres bozukluğu (Ebrahimi Dinvar, 2011), şiddet eğilimi (Dilek, 2019), öfke (Kula, 2012); genel psikolojik belirtiler (Güler, 2007; Özasma, 2021) arasında negatif yönde ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak bu bulguların yanı sıra Tanrı algısı ile kaygı arasında ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Güler Aydın, 2010; Özdoğan ve Balcı Çelik, 2016; Karakaş, 2013). Türkiye dışında yapılan çalışmalara bakıldığında olumlu Tanrı algısı ile psikolojik sağlık arasında pozitif (Kim, 2009; Maton, 1989; Schaefer ve Gorsuch, 1991); depresyon (Kim, 2009; Murphy ve Fitchett, 2009), kaygı (Koohsar ve Bonab, 2011) ve genel psikolojik belirtiler arasında negatif (Flannelly ve ark., 2010); olumsuz Tanrı algısı ile de psikolojik bozukluklar arasında pozitif (Kane, Cheston ve Greer, 1993; Scheidle, 2009; Schaap-Jonker ve ark., 2008) ilişki olduğunu gösteren bulgular olduğu görülmektedir.

Öyle görünüyor ki çocukluk çağında cezalandırıcı, sürekli yargılayan, yanlışlarını, olumsuz düşüncelerini izleyen, kaydeden bir Tanrı imajı çizmek yetişkin yaşamında sorunlara yol açabilir. Nitekim yapılan araştırmalar olumsuz Tanrı algısı ile dini obsesyonlar arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koymaktadır. Obsesif kompulsif bozukluk tanılı kişilerle yapılan bir çalışmada (Angın, 2020) Tanrı algısı ile “dini içerik” ve “kabul edilemez düşünceler” alt tiplerinde ilişki gözlenmiştir.

Literatürdeki bazı çalışmalarda dayanıklılık, iyimserlik, umut gibi bir takım olumlu psikolojik değişkenler ele alınmıştır. Çalışma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde mutluluk (Dezutter ve ark., 2010), dayanıklılık (Erdoğan, 2014; Çifçi, 2019), benlik değeri (Benson ve Spilka, 1973; Erdoğan Korkmaz, 2012; Francis, Gibson ve Ribbons, 2001; Good, 1999; Güler, 2007; Kırac, 2021; Özasma, 2021), iyilik hali (Ceylan, 2018; Erdoğan Korkmaz, 2012), iyimserlik (Yakut, 2019), umut (Uysal ve ark., 2014), hayatın anlamı (Kırac, 2013), hayat memnuniyeti (Yakut, 2019), yaşamı sürdürme nedenleri (Güler Aydın, 2015), huzur (Güzel, 2021), hoşgörü (Arıcı ve Tokur, 2017) gibi pozitif özellikler ile olumlu Tanrı algısı arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğu söylenebilir. Stresle başa çıkma açısından incelenen çalışmalara (Güler Aydın, 2015; Özasma, 2021; Doğan, 2016) göre de olumlu Tanrı algısı olanların stresle daha etkili başa çıkma mekanizmalarını kullandıkları söylenebilir. Kırac (2013) Tanrı algısı ile algılanan psikolojik sağlık düzeyi arasında pozitif ilişki bulmuştur. Buna ek olarak dini başa çıkma açısından incelendiğinde Tanrı algısı ile olumlu dini başa çıkma arasında (Başar, 2021; Ceylan, 2018; Güler Aydın, 2015; Park ve Cohen, 1993; Maton, 1989; Yılmaz, 2020) pozitif ilişki olduğu gösterilmiştir. Park ve Cohen (1993), sevgi dolu bir Tanrı'ya bağlayan bireylerin maruz kaldıkları olumsuz

yaşam olayları karşısında, olumlu yeniden yorumlama başa çıkma mekanizmasını daha fazla kullanma ve bunun sonucunda daha yüksek kişisel gelişim gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Kişilik ile Tanrı algısı arasında da birbiriyle tutarlı çalışma sonuçları olduğu görülmektedir (Braam ve ark., 2008; Hacıkeleşoğlu, 2020; Oktay ve Şentepe Lokmanoğlu, 2020; Öztürk, 2019). Bu çalışmalara dayanarak uyumluluk, dışadönüklük ve sorumluluk/ öz disiplin kişilik tipi ile Tanrı algısı arasında pozitif yönde ilişki olduğu söylenebilir.

2. Tanrı Algısı ile Ebeveyn Tutumları ve Bağlanma Arasındaki İlişki

Kalıtım, aynı çevreyi paylaşmak ve iki taraflı etkileşim nedeniyle çocuğun dini davranış ve inancı anlamasında da en önemli ve en güçlü faktörlerden birinin onun ebeveynleri olduğu düşünülmektedir (Beit-Hallahmi ve Argyle, 1997). Zimmerman (2019), Rizzuto’nun (1979) çocuğun Tanrı algısının oluşmasında önemli yetişkinlerin rolüne ilişkin fikirlerine dayanarak eğitimciler, yöneticiler ve diğer otorite figürlerinin Tanrı algısına etkileri olacağından bahsetmiştir. Bu insanların sadece ne söyledikleri değil, aynı zamanda ne oldukları, ne yaptıkları ve çocukla nasıl ilişki kurduklarının çok önemli olduğuna vurgu yapar. Çünkü çocuklar, önemli yetişkinlerin yalnızca ne söylediğine değil, kim olduklarına, çocuklarla nasıl etkileşimde olduklarına ve kişisel olarak doğru olduğuna inandıkları şeylere de dikkat ederler (de Roos, 2006; Eade, 2014; Harris, 2012). Bu anlamda bağlanma teorileri konuyla ilgili önemli ipuçları verebilir. Kirkpatrick’ın bağlanma teorisine göre birey ile Tanrı arasındaki ilişki, kişinin bebekliğinde ve erken çocukluk dönemindeki bakıcıları (genellikle anne) ile olan ilişkisinin yansımasıdır. Araştırmalar, sevgi dolu bir Tanrı algısıyla ebeveynlere güvenli bağlanma arasında, uzak ve kontrol edici Tanrı algısıyla güvensiz bağlanma arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Granqvist ve ark., 2012; Kirkpatrick, 1998; Kirkpatrick ve Shaver, 1992; Reinert ve Edwards, 2009).

Bu bulguların yanı sıra bağlanma kuramında ele alınan telafi yaklaşımına göre ise kaygılı-kararsız bağlananların güvenli bağlanmalara göre daha yoğun deneyimler yaşadıkları ve Tanrı ile daha yoğun bir ilişki kurma olasılıklarının yüksek olduğu öne sürülmektedir (Loewenthal, 2000). Bağlanma teorisi, bağlanma ihtiyacımızın yaşam boyu sürdüğünü, bu nedenle çocuklar ebeveynlerinden uzaklaştıkça Tanrı’nın daha yakın olarak algılandığını öne sürer. Kirkpatrick ve Shaver (1990) çalışmalarında annelerin dindar olmadığı gruplarda, anneleri tarafından reddedilen katılımcıların en dindar katılımcılar olduğunu görmüşlerdir. Yazarlar, yaşam boyu süren bağlanma ihtiyacından dolayı çocuklar ebeveynlerden bağımsız hale geldikçe, özellikle ebeveyn daha az mükemmel olduğunda, Tanrı’nın "mükemmel" telafi edici bağlanma figürü haline geldiğini savunmuşlardır. Eshleman ve arkadaşları da (1999), ebeveynlerin günlük faaliyetlere daha az katılım gösterdiği ve çocukların da besleyici bir figür arzu ettikleri durumlarda bu çocukların (özellikle de kız çocukları) Tanrı’yı daha yakın olarak algılamaya eğilimi olacağını söylemektedir. Bu anlamda telafi teorileri, bir çocuğun Tanrı imajı için alternatif bir açıklama sunar ve bazı çocuklar için Tanrı’nın “yedek bir bağlanma figürü” haline geldiğini öne sürer. Ebeveynlerine güvensiz bağlanma yaşayan çocuklar, bunu Tanrı ile daha yakın bir ilişki arayarak telafi ederler (Baring, 2012; Granqvist ve Dickie, 2006; Kirkpatrick ve Shaver, 1990; Mitchell ve ark., 2012; Rackley, 2007; Roby ve Maistry, 2010; Zimmerman, 2019). Hall ve arkadaşları (2009), açık manevi işleyiş (Tanrı kavramı/din) ve örtük manevi işleyiş (Tanrı imajı/maneviyat) arasında bir ayrımı giderek, bağlanma stiline örtük işleyişi öngördüğünü ancak açık dini davranış öngöremediğini savunur. Başka bir deyişle, güvensiz bir şekilde bağlanan bir kişi, içeriden Tanrı ile duygusal olarak güvenli ilişki konusunda çatışma yaşarken, dışarıdan dini davranışlar sergileyebilir (Akt: Zimmerman, 2019).

İnanç gelişimi ile ilgili kuramlar, ebeveynlik tutumlarının Tanrı algısının oluşumunda etkili olduğunu söylemektedir (Rizzuto, 1974; Kirkpatrick, 1998). Bu görüşü destekleyen çalışmalar da vardır (Ebrahimi ve Firoozi, 2019; Hansel, 2004). Otoriter (Autoritative) ve destekleyici ebeveynlik tarzı ile Tanrı algısı arasındaki ilişki pozitifken; ihmal ve reddetme (neglecting and rejecting) ebeveynlik tarzı ile Tanrı algısı arasında olumsuz ilişkiler bulunmuştur (Ebrahimi ve Firoozi, 2019). Ülkemizdeki çalışmalarda birbirini destekleyen sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Buna göre baskıcı otoriter veya ilgisiz ebeveyn tutumları ile büyüyen kişilerin Tanrı algılarının daha olumsuz olduğu; demokratik ebeveyn tutumu ile büyüyen kişilerin Tanrı algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir (Kaya, 2018; Anuştekin, 2018; Taşlıca ve Özgenel, 2019; Oktay ve Şentepe Lokmanoğlu, 2020; Dilek, 2019; Doğan, 2016; Arıcı ve Tokur, 2017). Hacıkeleşoğlu’nun (2020) çalışmasında duygusal sıcaklık eksenli anne tutumunun olumlu Tanrı algısını, reddedici anne tutumunun ise olumsuz Tanrı algısını

yordadığı görülmüştür. Hardy ve arkadaşları (2011) yaptıkları çalışmada, katılımcıların küçükken aileleriyle dini faaliyetlerde bulunma sıklığını, şu anda kişisel olarak bu davranışları yapma sıklığını, mevcut maneviyatlarını ve daha gençken ebeveynlerinin kullandığı ebeveynlik tarzlarını değerlendirmiştir. Sonuçta aile dindarlığı, bireysel dindarlık ve maneviyatı pozitif olarak yordamıştır. Araştırmacılar hangi düzeyde olursa olsun dini inanç ve uygulamaların, demokratik ebeveynlik tutumlarına sahip ailelerde bir sonraki nesil tarafından daha kolay sahiplenilebileceğini düşünmüşlerdir.

Reiner ve Edwards (2014), çalışmalarında kadınlar için Tanrı kavramlarının en güçlü yordayıcısının benlik kavramları olduğunu görmüştür. Kendilerine daha fazla sevgiyle yaklaşanların Tanrı algılarının da daha sevgi dolu olduğu görülmüştür. Anneleriyle olan bağlanma güçlüklerinin etkisi, sadece “uzak Tanrı” kavramını tahmin etmede ek bir katkı unsuru olmuştur. Çalışmalarında, kadınların ebeveynlerine göre çok daha fazla oranda kendilerine atıfta bulunduklarını bulmuşlardır. Erkeklerde ise bulgular farklı çıkmıştır. Erkekler, “seven Tanrı” kavramında, özellikle “anneye” bağlanma lehine ebeveyne atıfta bulunmuşlardır. “Uzak Tanrı” kavramında ise hem kendilik değerlerine hem de özellikle “babayı” uzak olarak deneyimleme şeklinde ebeveynlere atıfta bulunmuşlardır. Bu çalışma ebeveyn bağlanma stillerinden ziyade benlik değerinin Tanrı algısı ile daha fazla bağlantılı olduğunu göstermektedir.

3. Tanrı Algısı ve Çocukluk Çağı Olumsuz Yaşantıları Arasındaki İlişki

Olumsuz çocukluk deneyimleri (Advers Childhood Experiences-ACE), uzun vadeli olumsuz sonuçlarla çocuğun gelişimini önemli ölçüde etkiler. Bireylerin ACE puanları ne kadar yüksekse, yaşamı tehdit eden duygusal ve fiziksel sağlık sorunları geliştirme olasılıkları o kadar yüksektir (Zimmerman, 2019) ve çocukların gelişimi üzerinde uzun süreli ve zararlı etkileri vardır (Hughes ve ark., 2017; Shern ve ark., 2016). Küçük çocuklar dünyayla etkileşime girdikçe Tanrı, kendileri ve dünyaları hakkındaki temel inançlarını oluştururlar (Nye, 2009). Bir çocuğun dünya görüşü olumsuz çocukluk deneyimleri potasında geliştirildiğinde, çocuğun kendine, Tanrı'ya ve Tanrı ile ilişkisine bakışı bundan etkilenir (Maltby ve Hall, 2012). Travma yaşayan bazı çocuklar, Tanrı'nın onların dünyalarıyla ilgisiz olduğu duygusu gibi manevi bir kopukluk yaşayabilirler (Zimmerman, 2019). Erikson'a göre bakıcılar çocuğun ihtiyaçlarını göz ardı ettiğinde (ihmal ettiğinde) veya çocuğa zarar vererek (istismarla) karşılık verdiğinde, çocuğun doğuştan gelen güveni zarar görür ve yerini güvensizliğe bırakır. Çocukların zor manevi sorunları çözülmediğinde, bazı çocuklar Tanrı'ya olan inançlarını tamamen reddedebilirler (Garbarino ve Bedard, 1996). Bununla birlikte, bazı çocuklar, çok farklı bir Tanrı deneyimini içselleştirirken, güçlü ve sevgi dolu bir Tanrı'ya inançlarını dışa vurmaya devam edebilirler. Dışsal dini inanç ile içsel maneviyat arasındaki bu kopukluk, sağlıklı ruhsal gelişim için yıkıcıdır (Maltby ve Hall, 2012; Rizzuto, 1979). Bunun yanında Nye (2009), “çocukların yaşam koşulları ne kadar zorsa, o kadar fazla manevi duyarlılık ve manevi açlığa sahip olabileceklerini” gözlemlemiştir. Travma, anlamlılık, tutarlılık ve güven sorunlarını gündeme getirerek çocuğun ruhsal gelişimini tehdit ederken, aynı zamanda bazı çocukları Tanrı ile bir ilişki içinde teselli aramaya sevk edebilir (Coles, 1990). Benzer şekilde, Santoro ve arkadaşları (2016), daha fazla sayıda olumsuz çocukluk deneyimi bildiren Hintli ergenlerin, Tanrı veya başka bir yüksek güçle bağlantı kurma arzusunun arttığını bildirdiklerini bulmuştur. Tamminen (1994), Lutheran çocuklarla ilgili boylamsal çalışmasında, ruhsal deneyimler bildiren çocukların, büyük olasılıkla kriz veya yalnızlık zamanlarında Tanrının varlığını hissetmiş olduklarını bulmuştur. Zimmerman'a (2019) göre; zor çocukluk deneyimleri ve ilişkileri, birçok çocuğu Tanrı ile yakınlık aramaya sevk eder; bu durum bazılarında Tanrı hakkındaki açık inançlar (Tanrı kavramı) ile Tanrı hakkındaki örtülü inançlar (Tanrı imajı) arasında bir kopukluk ile sonuçlanabilir veya bağlanma figürlerinin dini inançları, çocukların kendi inançlarını etkileyebilir.

Genel olarak araştırmalar çocuklukta istismar deneyiminin Tanrı kavramıyla olumsuz bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir (Bierman, 2005; Finkelhor, Hotaling, Lewis ve Smith, 1989; Hall, 1995; Lawson ve ark., 1998; Pritt, 1998). Pek çok çocuk istismarı kurbanı, Tanrıyı sevgisiz veya mesafeli gibi oldukça olumsuz görme eğilimindedir (Hall, 1995; Kane, Cheston ve Greer, 1993; Kennedy ve Drebing, 2002; Pritt, 1998; Reiner ve Edwards, 2009). Kırac (2021)'ın bulguları da, çocukluk dönemindeki tüm kötü muamele alt tiplerinin olumsuz Tanrı algısını yordadığını ve benlik saygısının, her bir kötü muamele alt tipinin Tanrı imajı üzerindeki olumsuz etkilerinin bir kısmına aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, duygusal ihmalin, olumsuz Tanrı imajının en belirgin yordayıcısı olduğunu ve ardından duygusal istismarın geldiğini göstermiştir. Bağlanma teorisine

dayanarak, çocukluktaki kötü muamelenin duygusal bileşeninin, yetişkinlerde Tanrı ile ilişkilerinde daha uzun süreli olumsuz sonuçları olduğu sonucuna varılmıştır. Waldron ve arkadaşları (2018) da aynı sonucu elde etmiştir. Bu bulgular aynı zamanda cinsel istismar ve fiziksel ihmalde yer alan duygusal kötü muamelenin Tanrı algısının oluşumundaki önemini vurgulamaktadır. Yetişkinlikteki benlik kavramını belirlemede çocukluk döneminde ebeveynlerinin saldırgan davranışlarını nasıl algıladıklarının, bu saldırgan ebeveyn davranışlarının meydana gelme sıklığından daha önemli olduğu göstermiştir (Giant ve Vartanian, 2003).

4. Tanrı Algısı ile Din Eğitimi Veriliş Şekli Arasındaki İlişki

Çocuklara Tanrı ile ilgili ne söylediğimiz ve bunu nasıl söylediğimiz oldukça önemlidir. Pek çoğumuz henüz soyut düşünme becerimiz gelişmediği için çocuklukta büyüklerimizden duyduğumuz anlatımlardan, benzetmelerden, örneklerden etkilenmişizdir. Bedir (2017) çalışmasında yetişkin bireylerin çocukluklarından aklında kalan Tanrı anlatımlarını incelemiştir. Çalışmasında çocukken duydukları benzetme ve örnekleri zihinlerinde nasıl somutlaştırdıklarını göstermektedir. Örneğin, yakınları tarafından kendisine “yaramazlık yaparsan Allah sana taş atar” söylendiğini, bu nedenle Tanrı’yı yaramazlık yaptığında ona taş atmaya hazır biri olarak hayal ettiğini; bir başka katılımcı ise “O gözle görülmez” sözüne karşılık Tanrı’yı hayal bile etmekten kaçındığını çünkü O’nu hayalinde yanlış canlandırırsa Tanrı’nın kızacağı ve kendisini cezalandıracağından çekindiğini bildirmiştir. Bu katılımcı aynı zamanda Tanrı’nın mükafatlandırmak için iyi fiilleri görmediğini aksine cezalandırmak için kötü fiilleri gözlediğini ve bunun için beklediğini hayal ettiğini söylemiştir. Sonuç olarak, çalışmada katılımcılardan bazılarının çevresinin Tanrı’yı bir tehdit ya da yönlendirme aracı olarak kullanmalarının Tanrı’yı sürekli gözetleyen ve cezalandıran bir figür olarak düşünmelerine sebep olduğu görülmüştür. Çocuklar henüz soyut kavramları anlayamadıkları için tabi ki bu dönemde Tanrı’yı anlatırken seçtiğimiz kelimeler çok önemlidir. Her şeyi duyan bir Tanrı’dan bahsettiğimizde çocuğun zihninde çok büyük kulaklı biri ortaya çıkabilir (Coles, 1990). Bu çocuk için korkutucu bir figür olabilir. Bunun yerine “ne zaman istersen seni içtenlikle dinler” gibi güven veren ifadeler kullanmak daha uygun olabilir. Aydar ve Tokur’un (2019) çalışmasında ailenin kullandığı dilin çocukların ifadelerine ne kadar yerleştiği görülmektedir. Araştırma örneklerinin alındığı kreşin muhafazakar ailelerce tercih edildiği ve çocuklara sorulan soruların bir kısmının aileden duyulan kalıp cümlelerle cevaplandığı görülmüştür. Aynı çalışmada çocuklarda olumlu ve sevgiye dayalı bir Tanrı algısının var olduğu, bunlarla birlikte yaşları dolayısıyla zihinlerinde somut bir Tanrı imgesi oluştuğu görülmüştür.

Çocukluk döneminde doğrudan çocuğa yapılan dini/ manevi açıklamalar ya da kavramlar dışında günlük dilde kullandığımız ifadeler de çocukların zihninde yer bulabilir. Örneğin; “Allah’ın cezası”, “Allah rahmet etsin”, “Allah’ından bulsun” gibi günlük dilimize yerleşen ifadelerin hangi durumlarda, nasıl kullanıldığı da çocukların Tanrı kavramının oluşmasında etkili olabileceği akılda tutulmalıdır.

Çocuklukta dini eğitimin veriliş şekli ve Tanrı algısı arasındaki ilişkiye bakılan bir çalışmada (Kaya, 2018), çocukluklarında korkutularak din eğitimi verilen kişilerin Tanrı algılarının, sevdilerek ve isteyerek dini öğrenenlerden daha olumsuz olduğu görülmüştür. Çocukluklarında dini konularda herhangi bir eğitimin kendilerine verilmediğini söyleyenlerin dahi Tanrı algıları korku, baskı ve zorlamayla din eğitimi verilenlerden daha olumlu çıkmıştır. Sevgi, hoşgörü ve ödüllendirme ile din eğitimi verilenlerin daha olumlu Tanrı algısı olduğu Dilek (2019) tarafından yapılan çalışmada da bulunmuştur.

SONUÇ

Çocuklukta din eğitimin veriliş şekli, ebeveyn tutumları, bağlanma ve olumsuz çocukluk deneyimleri ile ilgili bulgular Tanrı algısının bu durumlardan etkilenebildiğini göstermektedir. Aynı zamanda söz konusu değişkenlerin benliğin oluşumundaki etkileri de yadsınamaz. Ek olarak ruhsal sorunlar ve psikolojik sağlıkla ilgili durumların da benlik değeriyle olan ilişkisi için oldukça yeterli kanıtlar literatürde sunulmuştur. Dolayısıyla çocuklukta olumlu bir benlik oluşumu hem psikolojik ve fiziksel sağlıkta hem de Tanrı algısında olumlu ve gerekli bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Buri ve Mueller’in (1987) Katolik üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada elde edilen sonuçlar, katılımcıların benlik algılarının, ebeveyn otoritesi değişkenlerinden daha güçlü bir şekilde Tanrı algılarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlara göre benlik değeri, Tanrı’nın

gazabına ve şefkatine ilişkin kavrayışları daha yüksek oranda açıklıyordu. Kendilerini daha değerli ve yetenekli hisseden katılımcılar, kendilerinden daha memnuniyetsiz olanlara kıyasla, Tanrı'yı daha sevgi dolu, sabırlı ve bağışlayıcı bir otorite figürü olarak kavramsallaştırmışlardır.

Yaşamın yapı taşlarının olduğu 0-6 yaş çocukluk dönemi özelliklerinin bilinmesi, çocuğun bireysel farklılıklarının dikkate alınması dini/ manevi eğitim açısından rehber niteliğindedir. Din, Tanrı, cennet, cehennem, melek, şeytan gibi soyut ve beş duyu ile kanıtlanamaz bilgilerin çocuğun yaş aralığı ve bireysel özellikleri dikkate alınarak, çocuğun merak ve korkularıyla eş zamanlı olarak ve bunları karşılamaya yetecek kadar anlatılmalıdır. Yani detaylı ve soyut anlatımların çocuğun kafasını karıştırabileceği, bilmesi gerekli olmayan bilgilerin verilmesinin onu korkutabileceği düşünülerek bu dönemdeki bilgilendirme düzeyinin doğru belirlenmesinin (Goldman, 1964) önemi ve gereği de ortaya çıkmaktadır. Çocukların nasıl bir Tanrı algısı olduğunu anlamamanın yollarından biri onlara Tanrı'yı resmettirmek ve resmini anlattırmak olabilir. Çünkü bu yaş dönemi çocukların iç dünyalarını anlayabilmenin en etkili yöntemlerinden biri ele alınan konu hakkında resim çizdirmektir. Veya kuramcıların (Goldman gibi) yaptığı gibi bazı soyut meselelerin neden ve sonuçları hakkındaki fikirlerini onlara sormak bize veri sağlar. Bu yöntemlerle çocuğun korku ve meraklarını belirleyerek Tanrı'ya ve kendine dair deneyimlerini anlamak mümkün olabilir.

Tanrı algısı ile ilgili çalışmalar dikkate alındığında, sevgi dolu bir Tanrı algısı geliştirebilmesi için çocuğun iyi bir benlik değeri oluşturmaya yardımcı olmamız gerektiği görünmektedir. Benlik değeri düşükse psikopatoloji, intihar, suça karışma, bağımlılık vb. riskler yükselmektedir. Aynı zamanda da içsel olarak deneyimlediği Tanrı algısı olumsuz olabilmektedir. Olumlu bir benlik değeri ve olumlu bir Tanrı algısı için çocuğun gebelikten itibaren sevgi deneyimleriyle büyütülmesi önemlidir. Sevgi görerek büyüyen bir çocuğun sevgi yönelimli bir Tanrı algısına sahip olacağını beklemek daha olasıdır. Şiddet/ ihmâl görerek büyüyen bir çocuğun eğer telafi edici bağlanma figürü seven bir Tanrı olursa bunu desteklemek çocuk için kurtarıcı olabilir. Aynı zamanda benlik algısı ve Tanrı algısı arasındaki ilişkinin yönünü tam olarak bilemediğimiz için olumlu bir Tanrı algısına sahip olmak benlik değerinin iyileşmesine yardımcı olabilir.

Benlik değerini yükseltmek için çocuğun dayanıklılığını, sorun çözme becerilerini, iyimserliğini vb. güçlendirmek işe yarar. 2-6 yaş arasındaki çocuklarda korkular ön plandadır. Aynı zamanda merak ve keşif duyguları da yüksektir. Bu dönemde korkutan, sürekli izleyen (*gözetleyen*), görülmemesi ve somut olmaması nedeniyle belirsizlik içeren bir Tanrı imajı çizmek çocukların aslında merak ve öğrenme hevesi içinde oldukları bu dönemde korkularını besleyebilir. Bu nedenle çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun, benlik değerini besleyen, çocuğa değer veren, seven, *gözetin* bir Tanrı imajı sunulması daha sağlıklıdır. Bu yönde verilen mesajlar (çocuğa anlatımlarımız, günlük dilde kullandıklarımız, kendi yetişkin deneyimlerimiz, çocuğun bizden gördükleri vs.) çocuğun korkularını azaltıp sorun çözme becerilerini, dayanıklılığını ve iyimserliğini ve nihayetinde benlik değerini artırabilir.

Kaynakça

- Angın, Y. (2020). Obsesif Kompulsif Bozukluk Tanılı Hastalarda Dini Yönelim Ve Tanrı Algısının İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi.
- Anuştekin, M.N. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri İle Tanrı Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Arıcı, İ. ve Tokur, B. (2017). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Tanrı Algıları ve Hoşgörü Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 12/10, 31-48.
- Aydar A. & Tokur, B. (2019). Attachment Theory and Child's Perception of God at 4-6 Ages, *Dini Tetkikler Dergisi*, ULUM 2/1 (2019): 51-74, <https://doi.org/10.5281/zenodo.3376960>.
- Baring, R. (2012). Children's image of God and their parents: Explorations in children's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 17(4), 277-289. <https://doi.org/10.1080/1364436x.2012.746935>
- Başar, S. (2021). Gebelik Sürecinde Kadınlara Yönelik Olarak Hastanede Manevi Bakım Uygulamaları (İzmir Örneği), Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Bedir, F.N. (2017). Yetişkinlerin çocukluk anılarındaki Tanrı imgesinin analizi Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2017/2, c. 16, sayı: 32, s. 717-740
- Beit-Hallahmi, B. & Argyle, M. (1997). *The Psychology of Religious Behaviour, Belief and Experience*, Routledge, London, s. 99-103.
- Benson, P. ve Spilka, B. (1973). "God Image As a Function of Self-esteem and Locus of Control", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 12, 297-310.

- Bierman, A. (2005). The effects of childhood maltreatment on adult religiosity and spirituality: Rejecting God the Father because of abusive fathers? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 44:349-359.
- Braam, A.W. Mooi, B. Schaap Jonker, J. van Tilburg W. & Deeg D.J.H. (2008) God image and Five-Factor Model personality characteristics in later life: A study among inhabitants of Sassenheim in The Netherlands, *Mental Health, Religion & Culture*, 11:6, 547-559, DOI: [10.1080/13674670701641886](https://doi.org/10.1080/13674670701641886)
- Buri, J. R., & Mueller, R. A. (1987). Conceptions of Parents, Conceptions of Self, and Conceptions of God. *Bildiri, Annual Convention of the American Psychological Association*.
- Ceylan, U.E. (2018). Ölümlülük Bilincinin Dini Başa Çıkma, Tanrı Algısı, Ölüm Kaygısı Ve Psikolojik İyi Olma İle İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Coles, R. (1990). *The Spiritual Life Of Children*, First Edition, Houghton Mifflin Company, Boston p. 45.
- Çifçi, A. (2019). 14-18 Yaş Grubunda Tanrı Algısı İle Psikolojik Sağlık İlişkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- de Roos, S. (2006). Young children's God concepts: Influences of attachment and religious socialization in a family and school context. *Religious Education*, 101(1), 84-103. <https://doi.org/10.1080/00344080500460743>
- Dezutter, J., Luyckx, K., Schaap-Jonker, H., Büssing, A., Corveleyn, J., Hutsebaut, D. (2010). God Image and Happiness in Chronic Pain Patients: The Mediating Role of Disease Interpretation, *Pain Medicine*, Volume 11, Issue 5, May 2010, Pages 765-773, <https://doi.org/10.1111/j.1526-4637.2010.00827.x>
- Dilek, Y. (2019). Ergenlerde Tanrı Algısı ile Şiddet Eğilimi Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Doğan, M. (2016). Ergenlerde Tanrı Algısı ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Eaude, T. (2014). Creating hospitable space to nurture children's spirituality-possibilities and dilemmas associated with power. *International Journal of Children's Spirituality*, 19(3/4), 236-248. <https://doi.org/10.1080/1364436x.2014.979772>
- Ebrahimi Dinvar, P. (2011). Travma Sonrası Stres, Dünyaya İlişkin Varsayımlar ve Tanrı Algısı Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Ebrahimi, E. & Firoozi, A.F. (2019). The Impacts of Parenting Style and Perceived Childhood Attachment on Children's Concept of God. *Iran Journal Psychiatry Behav Science*, March; 13(1):e1579. doi: 10.5812/ijpbs.1579.) Mitchell ve diğerleri, 2012
- Erdoğan, E. (2014). Tanrı Algısı, Dini Yönelim Biçimleri ve Dindarlığın Psikolojik Dayanıklılıkla İlişkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Erdoğruca Korkmaz, N. (2012). Bağlanma, İnsan-Tanrı İlişkisi Ve Psikolojik İyi Hali, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Eshleman, A.K., Dickie, J.R., Merasco, D.M., Shepard, A. & Johnson, M. (1999). Mother God, Father God: Children's Perceptions of God's Distance, *The International Journal for the Psychology of Religion*, 9:2, 139-146, DOI: [10.1207/s15327582ijpr0902_4](https://doi.org/10.1207/s15327582ijpr0902_4)
- Finkelhor, D., Hotaling, G.T., Lewis, I.A. & Smith, C. (1989). Sexual Abuse and Its Relationship to Later Sexual Satisfaction Marital Status, Religion, and Attitudes. *Journl of Interpersonal Violence*, 4:379-399.
- Flannelly, K.J; Galek, K; Ellison, C.G. & Koenig, H.G.(2010). Beliefs about God, Psychiatric Symptoms, and Evolutionary Psychiatry. *J Relig Health*. 49(2), 246-261.
- Fowler, J.W. (1981). *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, Harper One. New York, , s. 110.
- Fowler, J. (1991). "Stages in Faith Consciousness" *Religious Development in Childhood and Adolescence*, San Francisco, s:27- 45.
- Francis, L.J., Gibson, H.M. & Robbins, M. (2001). "God images and self-worth among adolescents in Scotland". *Mental Health, Religion & Culture*. Vol. 4(2): 103-108.
- Garbarino, J., & Bedard, C. (1996). Spiritual challenges to children facing violent trauma. *Childhood*, 3(4), 467-478. <https://doi.org/10.1177/0907568296003004004>
- Giant, C.L., Vartanian, L.R. Experiences with Parental Aggression During Childhood and Self-Concept in Adulthood: The Importance of Subjective Perceptions. *Journal of Family Violence* 18, 361–367 (2003). <https://doi.org/10.1023/A:1026253700293>.
- Goldman, R. (1964). *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London: Routledge & Kegan Paul, p. 226.
- Goldman, R. (1970). *Readiness for Refigion*, New York: Seabury Press, p.28.
- Good, J.A. (1999). Shame, images of God, and the cycle of violence in adults who experienced childhood corporal punishment. Doctoral dissertation, Boston University, Boston.
- Granqvist, P., Mikulincer, M., Gewirtz, V., & Shaver, P. R. (2012). Experimental findings on God as an attachment figure: Normative processes and moderating effects of internal working models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 804–818. <https://doi.org/10.1037/a0029344>
- Güler Aydın, Ö. (2010). Dini inanç ve psikolojik sağlık ilişkisine dair bir değerlendirme. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 4() : 95-105.
- Güler Aydın, Ö. (2015). Yaşamı Sürdürmede ve İntiharı Önlemede Dindarlıkla İlgili Değişkenlerin Rolü, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8/40:466-475.
- Güler, Ö. (2007). Tanrı Algısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 48(1), 123–133. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_00000000932
- Hacıkeleşoğlu, H. (2020). Ebeveyn tutumları ve kişilik özelliklerinin Tanrı tasavvuru ile ilişkisi üzerine bir araştırma. Atatürk Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.

- Hall, T. (1995). Spiritual effects of childhood sexual abuse in adult Christian women. *Journal of Psychology and Theology*, 23, 129–134. <https://doi.org/10.1177/009164719502300205>
- Hall, T. W., Fujikawa, A., Halcrow, S. R., Hill, P. C., & Delaney, H. D. (2009). Attachment to God and implicit spirituality: clarifying correspondence and compensation models. *Journal of Psychology & Theology*, 37(4), 227-244. <https://doi.org/10.1177/009164710903700401>
- Hansel, C.F. (2014). Emerging Adults’ Concepts of God: Parenting Styles, Gender Differences, and Religious Fundamentalism. Master Thesis, California State University San Marcos
- Hardy, S. A., White, J. A., Zhang, Z., & Ruchty, J. (2011). Parenting and the socialization of religiousness and spirituality. *Psychology of Religion and Spirituality*, 3(3):217-230.
- Harms, E. (1944). The Development of Religious Experience in Children. *Chicago AJS* 50, 112-122 Esra Aydınbaş’tan
- Harris, P. L. (2012). *Trusting what you're told: How children learn from others*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Holm, N. G. (2003). *Din ve Gelişim Psikolojisi*. A. Bahadır (Çev.). İstanbul: İnsan. Esra Aydınbaş’tan
- Hood, R. W., Hill, P. C. & Spilka, B., *The Psychology of Religion: an Empirical Approach*, The Guilford Press, New York, 2009.
- Hughes, K., Bellis, M.A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., & ... Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: A systematic review and meta-analysis. *Lancet Public Health*, 2(8), E356- E366. [https://doi.org/10.1016/s2468-2667\(17\)30118-4](https://doi.org/10.1016/s2468-2667(17)30118-4).
- Hyde, K. E. (1990). *Religion in Childhood and Adolescence: A Comprehensive Review of the Research*, Religious Education Press, Birmingham, Alabama. S.83.
- Kane, D., Cheston, S., & Greer, J. (1993). Perceptions of God by survivors of childhood sexual abuse: An exploratory study in an underresearched area. *Journal of Psychology and Theology*, 21, 228–237.
- Karakaş, A.C. (2013). Paylaşma Tutumlarının Sınav Kaygısı-Gelecek Kaygısı İle İlişkisi (Sakarya İli Örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* C.2, S:1, 135-157.
- Kaya, F. (2018). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinde Tanrı Algısı ve Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Araştırma Ağrı İli Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Kennedy, P., & Drebing, C. E. (2002). Abuse and religious experience: A study of religiously committed evangelical adults. *Mental Health, Religion & Culture*, 3, 225–237.
- Kıraç, F. (2021). The mediating role of self-esteem in the relationship between childhood maltreatment and god image among Turkish Muslims. *Archive for the Psychology of Religion*. September.
- Kirkpatrick, L. A. (1998). God as a substitute attachment figure: A longitudinal study of adult attachment style and religious change in college students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(9), 961–973. <https://doi.org/10.1177/0146167298249004>
- Kirkpatrick, L. A., & Shaver, P. R. (1992). An attachment theoretical approach to romantic love and religious belief. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 266–275. <https://doi.org/10.1177/0146167292183002>
- Kirkpatrick, L. E., & Shaver, P. R. (1990). Attachment theory and religion: Childhood attachments, religious beliefs, and conversion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29(3), 315. <https://doi.org/10.2307/1386461>.
- Koohsar, A.A.H. & Bonab, B.G.(2011). Relation between quality of image of God with anxiety and depression in college students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 29:252- 256.
- Kula, T. (2012). Ergenlerde Öfke Duygusu; Benlik Algısı, Tanrı Algısı, Suçluluk ve Utanç Duyguları Açısından Bir Değerlendirme (Diyarbakır Örnekleme), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Lawson, R., Drebing, C., Berg, G., Vincelle, A., & Penk, W. (1998). The long term impact of child abuse on religious behavior and spirituality in men. *Child Abuse & Neglect*, 22, 369–380. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(98\)00003-9](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00003-9)
- Loewenthal, K. M. (2000). *The Psychology of Religion: A Short Introduction*, Oneworld Publications, Oxford, s:52.
- Maltby, L. E., & Hall, T. W. (2012). Trauma, attachment, and spirituality: A case study. *Journal of Psychology and Theology*, 40(4), 302-312. <https://doi.org/10.1177/009164711204000405>
- Maton K. (1989). The stress-buffering role of spiritual support: Cross-sectional and prospective investigations. *J Sci Study Relig*:28:310–23.
- Mehmedoğlu A.U. (2011). Tanrıyı Tasavvur Etmek, 1. b., İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Murphy, P.E. & Fitchett, G. (2009). “Belief in a concerned god predicts response to treatment for adults with clinical depression”. *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 65(9): 1000- 1008.
- Newton, E.M., (1981). A developmental theory of religious education, McMaster University Master Thesis.
- Nye, R. (2009). *Children’s spirituality: What it is and why it matters*. London, England: Church House Publishing.
- Oktay, M. ve Şentepe Lokmanoğlu, A. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Tanrı Algısı ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 13/73, 1090-1100.
- Özasma, H.İ. (2021). Eşler Arası İletişim ve Maneviyat, Sonçağ Yayıncılık, Ankara.
- Özdoğan, H.ve Balcı Çelik,S. (2016). Ölüm Kaygısı ve Tanrı Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hedefe Doğru İnsan PDR Sempozyum Kitabı*, Samsun, sf. 84.
- Öztürk, B. (2019). Tanrı Algısı Kişilik İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Park, C. & Cohen, L. (1993). Religious and nonreligious coping with the death of a friend. *Cognit Ther Res*, 17:561–77.
- Piaget, J. (1948). *The Moral Judgment of the Child*, Trans: Marjorie Gabain, TheFreePress, 1948.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality In the Child*, trans. M. Cook, N.Y.: Basic Books, 1954.
- Pritt, A.F. (1998) spiritual correlates of reported sexual abuse among mormon women. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37(2): 273-285.).
- Rackley, B. (2007). *God image and early maladaptive schemas: A correlational study* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database.

- Reinert, D. F., & Edwards, C. E. (2014). Attachment Theory and Concepts of God: Parent Referencing Versus Self-Referencing. SAGE Open. <https://doi.org/10.1177/2158244014560547>.
- Reinert, D.F., & Edwards, C.E. (2009). Attachment theory, childhood mistreatment, and religiosity. *Psychology of Religion and Spirituality*, 1(1), 25–34. <https://doi.org/10.1037/a0014894>.
- Rizzuto, A.M. (1979). The Birth of the Living God, The University of Chicago Press, s. 47-48.
- Roby, J., & Maistry, M. (2010). The spirituality of vulnerable children in South Africa: Implications for social development and welfare. *Journal of Social Development in Africa*, 25(2), 11. <https://doi.org/10.4314/jsda.v25i2.65055>
- Santoro, A. F., Suchday, S., Benkhokha, A., Ramanayake, N., & Kapur, S. (2016). Adverse childhood experiences and religiosity/spirituality in emerging adolescents in India. *Psychology of Religion And Spirituality*, 8(3), 185-194. <https://doi.org/10.1037/rel0000038>
- Schaap-Jonker, H., Eurelings-Bonteke, E., Verhagen, P.J. & Zock, H. (2002). Image of god and personality pathology: An exploratory study among psychiatric patients. *Mental Health, Religion & Culture*, 5:55-71.
- Schaefer, C.A. ve Gorsuch, R.L. (1991). “Psychological adjustment and religiousness, the multivariate belief motivation theory of religiousness”. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30(4), 448-461.
- Scheidle, J. (2009). Ramparts of Graduate Student Stress: Religious Coping and God Image. Doctoral Dissertation, Regent University, USA.
- Shern, D. L., Blanch, A. K., & Steverman, S. M. (2016). Toxic stress, behavioral health, and the next major era in public health. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(2), 109-123. <https://doi.org/10.1037/ort0000120>
- Şafak, Ş. (2006). 6-11 Yaş Çocuklarının Allah ve Peygamberden İstek ve Beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- Tamminen, K. (1994). Religious experiences in childhood and adolescence: A viewpoint of religious development between the ages of 7 and 20. *International Journal for the Psychology of Religion*, 4(2), 61-85. https://doi.org/10.1207/s15327582ijpr0402_1
- Taşlıca, A.R. ve Özgenel, M. (2019). Lise Öğrencilerinin Tanrı Algıları İle Yetiştirildikleri Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. The 12. International Congress of Educational Research, Rize, s:128.
- Tikir, B. Demirci, A., Aydemir, M.Ç., Okay, İ.T. ve Göka, E. (2015). Relations between attachment to people, attachment to god, perception of God and addiction severity in an islamic population in Turkey. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, Vol: 25, Supplement: 1, s. 267.
- Uysal, V., Batan, S.N., Baş, S. & Zafer, H. (2014). Ergenlerin Tanrı Algılarıyla Sosyal Kaygı ve Umut Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11/42, 221-237.
- Waldron, J. C., Scarpa, A., & Kim-Spoon, J. (2018). Religiosity and interpersonal problems explain individual differences in self esteem among young adults with child maltreatment experiences. *Child Abuse & Neglect*, 80, 277–284. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.023>.
- Yakut, S. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Tanrı Algısı. VI. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar Sempozyumu Tam Metin Kitabı, s.16-32.
- Yıldız, M. (2007). Çocuklarda Tanrı Tasavvurunun Gelişimi, 1.b., İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Yılmaz, B. (2020). Dini Başa Çıkma Düzeyinin Takıntılı Davranışlarla Başa Çıkma ile İlişkisi Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Zimmerman, E.L. (2019). The god of the child: A qualitative phenomenological study investigating god concept and god-image in children with adverse childhood experiences who have received post-adoptive support through a faith-based agency. Doctoral Thesis of Philosophy

**TÜRKİYE VE PENSİLVANYA ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİM PROGRAMLARINDA SOSYAL-
DUYGUSAL ÖĞRENME HEDEFLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Nihan FEYMAN GÖK¹, Sümeyra BOZDAĞ²

Özet

Bu araştırmanın amacı Türkiye’nin Okul Öncesi Eğitim Programı ile ABD-Pensilvanya eyaletinin erken öğrenme standartlarında yer alan sosyal-duygusal öğrenme hedeflerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırma betimleyici araştırma yöntemi ile nitel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiş; elde edilen veriler ise doküman incelemesi ile çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, Türkiye programında sosyal duygusal gelişim alanına yönelik öğrenme hedefleri kazanım, göstergeleri ve açıklamalar başlıklarıyla yer almakta, kazanımlar 36-72 ay yaş aralığını ifade etmekte ve on yedi (17) adet kazanıma yer verilmektedir. Pensilvanya Öğrenme Standartlarında her bir standart altında *kavramlar, yeterlikler* ve *destekleyici uygulamalar* başlıklarıyla açıklanmakta, Sosyal-Duygusal Gelişim Sözlüğü’ne yer verilmekte, standartlar bebeklik, çocukluk, anaokulu olmak üzere üç farklı yaş dönemlerine ayrılarak belirtilmekte ve on iki (12) standarta yer verilmektedir. İncelenen belgelerde birbirini karşılayan ve farklılık arz eden öğrenme hedefleri olduğu bulunmuştur ve bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler sunulmuştur. Eğitim programlarının güncelleme süreçlerinde farklı ülkelerden iyi uygulamaları göz önünde bulundurmanın çocukların yararına olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim programı, sosyal-duygusal öğrenme, öğrenme standartları

**EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROGRAMS COMPARISON OF SOCIAL-EMOTIONAL
LEARNING GOALS IN TURKEY AND PENNSYLVANIA**

Abstract

The aim of this research is to compare the social-emotional learning goals in Turkey's Preschool Education Program and Pennsylvania's early learning standards. The research was designed as a qualitative study with the descriptive research method. The study group was determined by purposive sampling method; the data obtained were analyzed by document analysis. According to the results obtained, the learning outcomes for the social emotional development field in the Turkish curriculum are included with the titles of *learning outcomes, indicators and explanations*, the learning outcomes express the age range of 36-72 months and seventeen (17) learning outcomes are included. In the Pennsylvania Learning Standards *concepts, competencies* and *supportive practices* are explained under each standard, the Social-Emotional Development Dictionary is included, the standards are divided into three different age periods as infancy, childhood and kindergarten, and twelve (12) standards are included. It has been found that there are learning objectives that meet and differ in the documents examined. In the documents examined, it was found that there are learning objectives that meet each other and differ, and suggestions developed in line with the findings are presented. It is for the benefit of children to consider good practices from different countries when updating curriculum.

Keywords: Preschool education program, social-emotional learning, learning standards

GİRİŞ

Çocuklar çevreyle bağ kurma gereksinimiyle dünyaya gelirler. Çocuklarla kurulan ilişkinin nitelikli ortamlarda desteklenmesinin önemi günümüzde çok daha iyi anlaşılmıştır. Bebeklerde temel güven duygusu; çocuklarda ise özerklik duygusunun desteklenmesi gerekmektedir. Çocuğun sosyal ve duygusal becerileri öğrenme kapasitesi hızla gelişmektedir. Sosyal etkileşim, duygusal farkındalık ve öz düzenleme gibi sosyal ve duygusal becerilerin aileler ve erken çocukluk eğitimcileri tarafından erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gerekmektedir. Çocukların sosyal ve duygusal yetkinliklerini geliştirmek en güçlü ve en uygun maliyetli erken müdahale stratejilerinden biri olarak tanımlanabilir.

¹Çankırı Karatekin University, nihanfeyman@gmail.com

²Elazığ Koç İlkokulu

Erken çocukluk döneminde sosyal ve duygusal gelişim iç içedir, birbirinden ayrı düşünülemez ve aralarında ayırım yapmak zordur (Rodker, 2013). Sosyal-duygusal öğrenme ise duygusal ve sosyal yeterliklerin bileşenleridir (Denham ve Zinnsser, 2014). Sosyal ve duygusal öğrenme; çocukların okulla bağlarının, öğrenme motivasyonunun, ilgi çekici ve katılımcı öğrenme ortamlarının, olumlu davranışların ve akademik başarıların geliştirilebileceğini göstermektedir (Durlak ve ark., 2011). Duygusal yeterlik becerileri, sosyal yeterlik becerilerinin gelişmesi için gereklidir. Çocuğun olumlu ve olumsuz duyguları deneyimlemesi, yönetmesi ve ifade etmesi; diğer çocuklar ve yetişkinlerle yakın, tatmin edici ilişkiler geliştirmesi ve çevrelerini aktif olarak keşfederek öğrenmesi sosyal duygusal gelişim kapsamında geliştirilmesi gereken becerilerdir (Cohen ve ark., 2005).

Erken çocukluk eğitim kurumları, sosyal ve duygusal becerileri geliştirme fırsatları açısından oldukça zengindir. Kaliteli erken öğrenme deneyimleri çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenme derecesini etkiler. Yüksek kaliteli erken öğrenme programlarında çocuklar, özenli ve eğitimi çocukların güçlü yönlerine ve gereksinimlerine göre uyarlayabilen öğretmenlerle “sık, sıcak ve teşvik edici” etkileşimler kurarlar. Küçük çocukların sosyal ve duygusal yeterliliğini desteklemek için erken çocukluk eğitimcileri kritik öneme sahiptir. Erken çocukluk eğitimcileri çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini belirli bir program çerçevesi, program modeli, program yaklaşımı ya da öğrenme standartları ile desteklemektedirler.

Erken çocukluk eğitim programı, çocukların gelişim ve öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak öğrenme deneyimlerinin, materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin yazılı olarak tanımlanmasıdır (NAEYC, 2008). Program çerçevesi, programı planlamaya ve seçmeye yarayan bir rehber olarak tanımlanmaktadır (Bredenkamp, 2013). Türkiye’de yürürlükte olan okul öncesi eğitim programı (MEB, 2013a) buna örnektir. Çocukların gelişim alanlarına dair kazanım ve göstergeler programda yer almakta ve öğretmenler belirlenen çerçeveye uygun şekilde planlama yapmaktadırlar. Bir program modeli ise, öğrenme ve öğretimin ne olması ve nasıl olması gerektiğinin araştırmalardan elde edilen kanıt temelli verilerin dayanak olarak kullanıldığı ideal bir tasvirdir (Bredenkamp, 2013). High Scope, Montessori ve Bank Street modelleri okul öncesi eğitim program modellerine örnek olarak verilebilir. Program yaklaşımı ise, program modeli tanımından farklı olarak çeşitli bağlamlarda uygulanan ilkeler olarak tanımlanır ve modele göre çok daha az ayrıntı içermektedir (Roopnarine ve Johnson, 2008). Reggio Emilia ve Proje Yaklaşımı buna örnektir.

Günümüzde eğitimde en etkili akımlardan biri de öğrenme standartlarıdır. Öğrenme standartları, okul programından yüksek beklentilerle ve tutarlı olma amacıyla tasarlanan öğrenme beklentileridir (Common Core Standards Initiative, 2011). Erken öğrenme için standartlar vaat etmek, kaliteyi sağlamak için gösterilen sürekli değerlendirmeyi içeren sonuçlar ters etki yaptığında revizyona izin veren dinamik bir çaba olarak tanımlanabilir. Standartlar kalite süreci için bir tavan işlevi görerek kalitenin çok yüksek, çok düşük, çok geniş ya da çok özellikli olmasını önlemekte; program kalitesi için bir zemin ve bir vaat niteliği taşımaktadır. Standartlar belirlemek ve vaat etmek çocukların ilk yıllarda potansiyellerinde ustalaşma fırsatına sahip olmalarını sağlamaktadır (National Research Council, 2001). ABD’de pek çok eyalet erken çocukluk eğitimi standartları geliştirmişlerdir. Eyaletler öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini ve ne yapabilmeleri gerektiğini tanımlar. Standartlar, eyaletlerde sağlık, eğitim ve toplum departmanlarının iş birliğiyle, okul başarısını artırmak amacıyla yaşa ve gelişim düzeyine uygun olarak araştırma temelli hazırlanmaktadır (Pennsylvania Department of Education, 2021). Standartlar eğitim programı değildir ve programı belirleyerek tek tip hale getirmemektedir. Eğitim programı standartlara ulaşmayı sağlamaya yardımcı olan bir rehberdir. Standartlar da program geliştirme üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Rose, 2010). Standartlar belirlemek özellikle öğrenmenin değerlendirilmesi ile bağlantılıdır (Scott-Little, 2011).

Bu araştırmada Türkiye’de okul öncesi eğitim programı ile Pensilvanya’da erken çocukluk öğrenme standartlarında yer alan sosyal duygusal öğrenme hedefleri karşılaştırılmaktadır. Karşılaştırma çalışmaları ile yaşanan sorunlara çözüm bulunması ve farklı bakış açısı kazanmak yoluyla eğitimin kalitesinin yükseltilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

¹Çankırı Karatekin University, nihanfeyman@gmail.com

²Elazığ Koç İlkokulu

- 1-Dokümanlarda sosyal-duygusal öğrenme hedefleri kapsamında yer verilen başlıklar nelerdir?
- 2-Dokümanlarda sosyal-duygusal gelişime ilişkin yaş gruplaması nasıl yapılmıştır?
- 3-Dokümanlarda kaç tane sosyal-duygusal öğrenme hedefine yer verilmiştir?
- 4-Dokümanlarda hangi sosyal-duygusal öğrenme hedeflerine yer verilmiştir?

YÖNTEM

Bu araştırma amacına göre betimleyici bir araştırma olup nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan erken çocukluk eğitiminde sosyal-duygusal öğrenme hedefleri incelenen ülkeler Türkiye ve Pensilvanya olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de 2013 yılından beri yürürlükte olan Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013a) ve Pensilvanya Erken Öğrenme Standartları (Pennsylvania Learning Standards for Early Childhood, 2016) oluşturmaktadır. Ülkeler belirlenirken amaçsal örnekleme yaklaşımının bir çeşidi olan aykırı durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Aykırı durum örnekleme incelenen problemle ilgili olarak varolan birbirine aykırı durumların değişkenliğini daha net görme olanağı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından araştırmanın problemleri doğrultusunda hazırlanan doküman incelemesi formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, doküman incelemesi tekniği ile çözümlenmiş ve karşılaştırmalı tablolar ile sunulmuştur. Araştırılması hedeflenen olgulara ilişkin bilgiler içeren yazılı belgelerin bulunması, kategorize edilmesi, araştırılması ve yorumlanması sürecinde doküman analizi tekniği kullanılmaktadır (Payne ve Payne, 2004). Doküman incelemesi yapılırken dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamaları takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dokümanlara ulaşma ve orijinalliği kontrol etme işlemi sırasında Türkiye’nin yürürlükte olan ulusal Okul Öncesi Eğitim Programına Millî Eğitim Bakanlığı’nın resmi internet sitesi www.meb.gov.tr adresinden; Pensilvanya Erken Öğrenme Standartlarına ise Pensilvanya Eyaleti Eğitim Bölümü resmi internet sitesi www.education.pa.gov adreslerinden ulaşılmıştır. Araştırmacılar dokümanları anlamak amacıyla ayrı ayrı incelenmişler ve analiz ederek çözümlenmişlerdir. Belge tarama tekniğinin yanında ayrıca araştırmacılardan biri her iki ülkede bulunma, öğretmenlik yapma ve gözlem yapma imkânı bulmuştur.

BULGULAR

1. Sosyal-Duygusal Öğrenme Hedeflerinde Yer Alan Başlıklara İlişkin Bulgular

Türkiye’de yürürlükte olan okul öncesi eğitim programında kazanım, göstergeleri ve açıklamalar başlıkları yer almaktadır. Her kazanımda öğrenme hedefi yani çocuğun ne yapması gerektiği yer alırken, göstergeler kısmında çocuğun kazanımda yer alan ifadeyi hangi özelliklerle ortaya koyduğu belirtilmektedir. Açıklamalar kısmında ise kazanımın elde edilmesi sürecinde profesyonellerin nasıl bir yol izleyeceğine ve ne gibi etkinlikler planlayacağına dair bazı ipuçlarına yer verilmiştir. Pensilvanya Erken Çocukluk Öğrenme Standartlarına bakıldığında; her bir standart altında kavramlar ve yeterlikler başlığı altında öğrencinin yapacakları, destekleyici uygulamalar başlığı altında ise yetişkinin yapacakları tek tek açıklanmıştır. Pensilvanya Erken Çocukluk Öğrenme Standartlarında Sosyal Duygusal Gelişim Sözlüğü’ne yer verilmiş olup, Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programında terminolojiye yer veren benzer bir sözlüğe yer verilmediği görülmektedir.

2. Sosyal-Duygusal Öğrenme Hedeflerinde Yaş Gruplamasına İlişkin Bulgular

Türkiye’de yürürlükte olan okul öncesi eğitim programına bakıldığında kazanımlar, göstergeler ve açıklamalar 36-72 ay olarak oldukça geniş bir yaş aralığı belirtilerek hazırlanmıştır. 0-36 aylık Çocuklar İçin Eğitim programına (MEB, 2013b) bakıldığında ise yaşamın ilk bir yılı için gelişim göstergeleri her ay için ayrı, 12-24 ay için üç aylık periyotlar halinde ve 24-36 ay için de altı aylık periyotlarla açıklanmıştır. Benzer yaş periyotlarında öğrenme süreçleri, açıklamalar ve uyarılma bilgilerine yer verilmiştir. Pensilvanya Erken Çocukluk Öğrenme Standartlarına bakıldığında ise sosyal duygusal öğrenme standartları 0-12 ay, 9-27 ay, 24-36 ay olarak bebeklik ve yeni yürümeye başlayan çocukluk dönemi; 3-4 yaş anaokulu öncesi dönem (Pre-K) 5 yaş

¹Çankırı Karatekin University, nihanfeyman@gmail.com

²Elazığ Koç İlkokulu

anaokulu dönemi olarak üç ayrı şekilde (bebeklik, çocukluk, anaokulu) belirlenmiştir. Pensilvanya erken çocukluk öğrenme standartlarının yaş grubuna göre ayrı belirlendiği, Türkiye programında ise 36-71 aylık çocuklar için kazanımların sıra numarası ile sıralandığı görülmektedir.

3. Sosyal-Duygusal Öğrenme Hedeflerinin Sayısına İlişkin Bulgular

Türkiye’de yürürlükte olan okul öncesi eğitim programında sosyal duygusal gelişim alanında on yedi (17) adet öğrenme hedefi yer almaktadır. Pensilvanya Erken Çocukluk Öğrenme Standartlarına bakıldığında ise üç (3) adet “standart alanı” belirlenmiş ve birinci standart alanda dört (4) adet , ikinci standart alanda beş (5) adet ve üçüncü standart alanda üç (3) adet alt başlık sunulduğu ve sosyal-duygusal gelişime dair toplam on iki (12) adet standart belirlendiği görülmektedir.

4. Sosyal-Duygusal Öğrenme Hedeflerine İlişkin Bulgular

Türkiye’de yürürlükte olan okul öncesi eğitim programında sosyal duygusal gelişim alanında çocuğun kendine ait özellikleri ve ailesiyle ilgili özellikleri tanıtması, kendini yaratıcı yollarla ifade etmesi, kendine dair olumlu ve olumsuz duygularını açıklaması, başkalarının duygularını açıklaması, kendisinin ve başkalarının haklarını koruması, kendini bir işi başarmak için güdülemesi, farklılıklara saygı göstermesi, farklı kültürel özellikleri açıklaması, sorumluluklarını yerine getirmesi, Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alması, değişik ortamlarda kurallara uyması, estetik değerleri koruması, sanat eserlerinin değerlerini fark etmesi, kendine güvenmesi, toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevlerini açıklaması ve başkalarıyla sorunlarını çözmesi kazanımlarına yer verilmiştir. Pensilvanya Erken Çocukluk Öğrenme Standartları’nda öz farkındalık ve öz yönetim, ilişki kurmak ve sürdürmek, karar verme ve sorumlu davranış başlıklarında üç ana standart alanı belirlenmiştir.

- *Öz farkındalık ve Öz yönetim* alanında belirlenen alt standartlar şunlardır: Duygularını ve duygularını sosyal olarak kabul edilebilir yollarla ifade etmeyi ayırt etmek, herkesin davranışlarına ve kararlarına rehberlik eden kişilik özellikleri olduğunu kabul etmek, herkesin hata yapabileceğini ve deneyim yoluyla hatalarla olumlu biçimde başa çıkma becerilerini edinmek, bağımsız hedefler belirlemek ve bunların tercihler üzerindeki etkisinin farkında varmak
- *İlişki kurmak ve sürdürmek* alanında belirlenen alt standartlar şunlardır: Akranlar ve yetişkinlerle sosyal olarak kabul edilebilir biçimde etkileşimde bulunmak, kendisi ve başkaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımlamak, akranlarla ve yetişkinlerle iletişim kurmak, çatışmanın oluşabileceğini fark ederek uygun ve uygun olmayan çözüm yollarını ayırt etmek, gerektiğinde yardım istemek ve yardım tekliflerini kabul etmek.
- *Karar verme ve sorumlu davranış* alanında belirlenen alt standartlar şunlardır: Kararlarının sonuçlarını değerlendirmek, farklı ortamlarda sosyal olarak kabul edilebilir şekilde davranmak, başkalarına yardım etmek gerektiğinde yardım etmek.

Sosyal-Duygusal Öğrenme Hedeflerinde Bulunan Benzerlikler ve Farklılıklar Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur :

¹Çankırı Karatekin University, nihanfeyman@gmail.com

²Elazığ Koç İlkokulu

Tablo 1. Sosyal-Duygusal Öğrenme Hedeflerinde Bulunan Benzerlikler

Türkiye Ulusal Okul Öncesi Eğitim Programı Sosyal-Duygusal Gelişimle İlgili Kazanımlar	Pensilvanya Erken Çocukluk Sosyal-Duygusal Gelişim Öğrenme Standartları
Kendine ait özelliklerini tanıtmak (K1) Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtmak (K2) Kendini yaratıcı yollarla ifade etmek (K3) Kendine dair olumlu ve olumsuz duygularını açıklamak (K5)	Duygularını ve duygularını sosyal olarak kabul edilebilir yollarla ifade etmeyi ayırt etmek (16.1 K.A)
Başkalarının duygularını açıklamak (K4) Farklılıklara saygı göstermek (K8) Sorumluluklarını yerine getirmek (K10) Kendine güvenmek (K15)	Herkesin davranışlarına ve kararlarına rehberlik eden kişilik özellikleri olduğunu kabul etmek (16.1. K.B) Kendisi ve başkaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımlamak (16.2. K.B)
Kendini bir işi başarmak için güdülemek (K7)	Bağımsız hedefler belirlemek ve bunların tercihler üzerindeki etkisinin farkında varmak (16.1. K.D)
Başkalarıyla sorunlarını çözmek (K17)	Çatışmanın oluşabileceğini fark ederek uygun ve uygun olmayan çözüm yollarını ayırt etmek (16.2. K.D) Herkesin hata yapabileceğini ve deneyim yoluyla hatalarla olumlu biçimde başa çıkma becerilerini edinmek (16.1. K.C)
Değişik ortamlarda kurallara uyması (K12)	Farklı ortamlarda sosyal olarak kabul edilebilir şekilde davranmak (16.2. K.C)

Türkiye’nin okul öncesi eğitim programında yer alan sosyal duygusal gelişim kazanımları Pensilvanya erken çocukluk öğrenme standartlarında yer alan öğrenme standartlarının birbirini karşılayan ya da benzer olan maddeleri Tablo 1’de sunulmuştur. Buna göre Türkiye okul öncesi eğitim programında kendine ait özelliklerini tanıtmak, ailesiyle ilgili özellikleri tanıtmak, kendini yaratıcı yollarla ifade etmek ve kendine dair olumlu ve olumsuz duygularını açıklamak kazanımları ile Pensilvanya erken çocukluk öğrenme standartlarında yer alan duygularını ve duygularını sosyal olarak kabul edilebilir yollarla ifade etmeyi ayırt etmek standardı örtüşmektedir. Başkalarının duygularını açıklamak, farklılıklara saygı göstermek, sorumluluklarını yerine getirmek ve kendine güvenmek kazanımları ile herkesin davranışlarına ve kararlarına rehberlik eden kişilik özellikleri olduğunu kabul etmek, kendisi ve başkaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımlamak öğrenme standartları örtüşmektedir. Kendini bir işi başarmak için güdülemek kazanımı ile Bağımsız hedefler belirlemek ve bunların tercihler üzerindeki etkisinin farkında varmak standardı örtüşmektedir. Başkalarıyla sorunlarını çözmek kazanımı ile çatışmanın oluşabileceğini fark ederek uygun ve uygun olmayan çözüm yollarını ayırt etmek ve herkesin hata yapabileceğini ve deneyim yoluyla hatalarla olumlu biçimde başa çıkma becerilerini edinmek standartları örtüşmektedir. Değişik ortamlarda kurallara uymak kazanımı ile farklı ortamlarda sosyal olarak kabul edilebilir şekilde davranmak standardı örtüşmektedir.

Tablo 2. Sosyal-Duygusal Öğrenme Hedeflerinde Bulunan Farklılıklar

Türkiye Ulusal Okul Öncesi Eğitim Programı Sosyal-Duygusal Gelişimle İlgili Kazanımlar	Pensilvanya Erken Çocukluk Sosyal-Duygusal Gelişim Öğrenme Standartları
Farklı kültürel özellikleri açıklamak (K9) Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alması (K11) Estetik değerleri koruması (K13) Sanat eserlerinin değerlerini fark etmesi (K14) Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevlerini açıklamak (K16) Kendisinin ve başkalarının haklarını korumak (K6)	Akranlarla ve yetişkinlerle iletişim kurmak (16.2. K.C) Akranlar ve yetişkinlerle sosyal olarak kabul edilebilir biçimde etkileşimde bulunmak (16.2. K.A) Gerektiğinde yardım istemek ve yardım tekliflerini kabul etmek (16.2. K.E) Başkalarına yardım etmek gerektiğinde yardım etmek (16.3. K.C) Kararlarının sonuçlarını değerlendirmek (16.3. K.A)

Türkiye okul öncesi eğitim programında yer alan farklı kültürel özellikleri açıklamak, Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk almak, estetik değerleri korumak, sanat eserlerinin değerlerini fark etmek, toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevlerini açıklamak, kendisinin ve başkalarının haklarını korumak kazanımlarına Pensilvanya erken çocukluk öğrenme standartlarında rastlanmamıştır. Pensilvanya erken çocukluk öğrenme standartlarında yer verilen akranlarla ve yetişkinlerle iletişim kurmak, akranlar ve yetişkinlerle sosyal olarak kabul edilebilir biçimde etkileşimde bulunmak, gerektiğinde yardım istemek ve yardım tekliflerini kabul etmek, başkalarına yardım etmek gerektiğinde yardım etmek ve kararlarının sonuçlarını değerlendirmek gibi öğrenme hedeflerine ise Türkiye okul öncesi eğitim programında yer verilmemiştir (Tablo 2).

¹Çankırı Karatekin University, nihanfeyman@gmail.com

²Elazığ Koç İlkokulu

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkiye’de yürürlükte olan okul öncesi eğitim programında *sosyal-duygusal gelişim alanı* başlığı altında “kazanım, göstergeleri ve açıklamalar” başlıkları yer almaktadır. Pensilvanya Erken Çocukluk Öğrenme Standartlarında ise *sosyal-duygusal gelişim anahtar öğrenme alanı* ve öğrenme alanında *standart alan* başlıkları bulunmaktadır. Her bir standart alanda *kavramlar, yeterlikler, destekleyici uygulamalar* başlıkları ile detaylandırılmıştır. Pensilvanya Öğrenme Standartlarının becerilere göre ve aşamalı biçimde gruplandığı; Türkiye’nin okul öncesi eğitim programında ise becerilerin sıra numarası verilerek karmaşık olarak sıralandığı görülmektedir. Terminoloji farklılıkları olsa da sosyal-duygusal gelişim odaklı öğrenme hedeflerine odaklanan çabaların son yıllarda uluslararası alan yazında olduğu gibi Türkiye’de de artmaya başladığı bilinmektedir (Gülay Ogelman, Güngör ve Erten Sarıkaya, 2021). Pensilvanya Erken Çocukluk Öğrenme Standartlarında *Sosyal-Duygusal Gelişim Sözlüğü*’ne yer verilmiştir. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programında Sosyal-Duygusal Gelişim Sözlüğüne yer verilerek açıklama alanının genişletilmesi önerilebilir.

Türkiye’nin okul öncesi eğitim programına bakıldığında kazanımların 36-72 ay olarak oldukça geniş bir yaş aralığında hazırlandığı görülmüştür. Pensilvanya Erken Çocukluk Öğrenme Standartlarına bakıldığında ise sosyal-duygusal öğrenme standartlarının 3 yaş, 4 yaş anaokulu öncesi dönem (Pre-K), 5 yaş anaokulu dönemi olarak ayrı ayrı belirlendiği görülmüştür. Küçük çocukların yaş ve nitelikli öğrenme fırsatlarıyla birlikte gittikçe daha üst seviye yetkinliklere ulaşabilecekleri bilinmektedir. Öğrenme hedeflerinin çocuklar büyüdükçe gelişmesi ve böylece başarılı olmaya devam etmek için temel bilgi ve becerilerini edinmeleri bu şekilde mümkün olmaktadır (Scott-Litte ve Reid, 2010). OECD (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı), teknolojiye olan ilerleme ile birlikte küreselleşen iletişim ağlarının ön plana çıkardığı ihtiyaçlar karşısında, küçük çocuklar için sosyal ve duygusal becerilerin önemini raporlamıştır (OECD, 2015). Türkiye’nin okul öncesi eğitimde sosyal-duygusal gelişim kazanımlarını 3,4 ve 5 yaş grubu için ayrı ayrı belirlemesi önerilmektedir. Michigan Eyaleti de erken çocukluk standartlarını yaş gruplarına göre ayırmıştır. Erken çocukluk öğrenme standartları yeni doğan ve yeni yürümeye başlayanlar, anaokulu öncesi ve anaokulu dönemi olarak üç ayrı yaş döneminde belirlenmiştir (Michigan Department of Education, 2013). Öğrenme hedeflerinin yaş dönemlerine göre ayrılmasının aynı zamanda ölçme ve değerlendirme süreçlerini odak alan bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Sosyal-duygusal öğrenme hedeflerinin sayısına ilişkin bulgulara bakıldığında Türkiye’de yürürlükte olan okul öncesi eğitim programında sosyal duygusal gelişim alanında on yedi (17) adet kazanımın yer aldığı ve kazanımların sıra numarası ile sıralandığı görülmektedir. Pensilvanya Erken Çocukluk Öğrenme Standartlarında ise on iki (12) standardın belirlendiği ve standartların “Öz Farkındalık ve Öz Yönetim”, “İlişkilerin Kurulması ve Sürdürülmesi” ve “Karar Verme ve Sorumlu Davranış” olarak beceri odaklı gruplandığı görülmektedir. Bir diğer bulguya bakıldığında her iki belgede sosyal duygusal öğrenme hedeflerinde birbiriyle örtüşen hedeflere rastlanmıştır ancak birbirinden farklı hedefler de yer almaktadır. Farklı olarak Türkiye programında sanat, estetik beceriler, haklar, kültürel ve toplumsal özelliklere ilişkin kazanımlara yer verilirken Pensilvanya erken öğrenme standartlarında ise akranlarla ve yetişkinlerle kabul edilebilir biçimde iletişim, gerektiğinde yardım istemek, yardım tekliflerini kabul etmek ve yardım etmek, sorumlu karar vermek ve kararlarının sonuçlarını değerlendirmek gibi yeterliklere yer verilmiştir. Bu bulgu incelenerek Türkiye programında sosyal-duygusal gelişim alanında yapılacak güncellemelerde, dünyadaki farklı ülkelerin iyi örneklerinin göz önünde bulundurulması ve kazanımların beceri odaklı gruplanması önerilebilir. Bu öneriyi destekleyecek şekilde Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İş birliği (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık, ilişkisel beceriler ve sorumlu karar verme sosyal ve duygusal öğrenme becerileri olarak beş ayrı şekilde gruplanmıştır (CASEL, 2021).

Bu araştırmada Türkiye ulusal okul öncesi eğitim programındaki sosyal-duygusal gelişim kazanımları ile Pensilvanya’daki sosyal duygusal erken öğrenme öğrenme standartlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Akademik başarı ve motivasyon, çocukların olumlu tutum ve davranışları, kendini iyi hissetme, akranlarıyla ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurma gibi pek çok yetkinliğin temeli erken yaşlarda sosyal-duygusal öğrenme fırsatları ile atılmaktadır. Bu açıdan, okul öncesi eğitim programında sosyal-duygusal gelişim kazanımları

¹Çankırı Karatekin University, nihanfeyman@gmail.com

²Elazığ Koç İlkokulu

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

odağında yürütülecek uygulamaların önemi büyüktür. Eğitim programlarının güncelleme süreçlerinde farklı ülkelerden iyi uygulamaları göz önünde bulundurmanın çocukların yararına olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.
- Bredenkamp, S. (2013). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Pearson. Büyüköztürk, Ş., Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 2. baskı)*. Pegem A Yayıncılık.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development. (Research and Policy Report)*. Washington, D.C. National Conference of State Legislatures. <https://edn.ne.gov/cms/sites/default/files/ul/pdf/se18Helping%20Young%20Children%20Succeed.pdf>
- Common Core Standarts Initiative. (2011). *About the Common Core State Standards* <http://www.corestandards.org/about-the-standards/>
- Denham, S. A. & Zinsser, K.M. (2014). Social and emotional learning during early childhood. In T. Gullotta & M. Blonaom (Eds.), *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*, DOI 10.1007/978-1-4614-5999-6, Springer Science+Business Media.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Gülay Ogelman, H. Güngör, H. & Erten Sarıkaya, H. (2021). Sosyal Duygusal Gelişimin Kesişim Noktaları 2: Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ). *Sosyal ve Duygusal Gelişim*. Hülya Gülay Ogelman (ed). Eğiten Kitap.
- Michigan Department of Education. (2013). Resources for Early Learners and Care. <https://www.michigan.gov/mde/services/early-learners-and-care/early-childhood-standards-of-quality>
- MEB (2013a). Okul Öncesi Eğitim Programı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2013b). 36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- National Research Council (2001). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Committee on Early Childhood Pedagogy. Barbara T. Bowman, M.Suzanne Donovan, & M.Susan Burns (eds) Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447963.pdf>
- NAEYC National Association for the Education of Young Children. (2008). *Curriculum: A guide to the NAEYC early childhood program standard and related accreditation criteria*. Washington, DC. Author. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/standards_assessment_2019.pdf
- OECD. (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>
- Payne, G. & Payne, J. (2004). Key concepts in social research. London: Sage Publications.
- Pennsylvania Department of Education (t.y.). Early Learning Standards. <https://www.education.pa.gov/Early%20Learning/Early%20Learning%20Standards/Pages/default.aspx>
- Pennsylvania Learning Standards for Early Childhood - Kindergarten (2016). <https://www.education.pa.gov/Documents/Early%20Learning/Early%20Learning%20Standards/Early%20Learning%20Standards%20Kindergarten%202016.pdf>
- Rodker, J.D. (2013). *Promoting social-emotional development of children during kindergarten: A Zippy's Friends program evaluation*. [Doctoral thesis. Pace University. Department of Psychology].
- Roopnarine J.L. & Johnson, J. (2008). *Approaches to early childhood education* (5th ed.) Upper Saddle River, Pearson.
- Rose, M. (2010). Standarts, teaching, and learning. *Phi Delta Kappan*, 91 (4), 21-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593182.pdf>
- Scott-Little, C. (2011). Aligning the content of early childhood care and education. In S.L. Kagan & K. Tarrant (Eds.), *Transitions for young children : Creating connections across early childhood systems* (109-123). Paul H. Brookes.
- Scott-Litte, C. & Reid, J.L. (2010). A-Aligning the content of early childhood care and education. In S.L. Kagan & K. Tarrant (Eds.) *Transitions for young children : Creating connections across early childhood systems* (109-123). Paul H. Brookes.
- The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2021). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

¹Çankırı Karatekin University, nihanfeyman@gmail.com

²Elazığ Koç İlkokulu

TOPLUMCU GERÇEKÇİ TÜRK ŞİİRİNDE İŞLENEN BİR KONU: ÇOCUKLARIN ÇALIŞIP PARA KAZANMAK ZORUNDA KALMALARI

Yavuz Selim UĞURLU*

Özet

“Çocuk” kelimesinin genel kullanımı olarak karşımıza “on sekiz yaşını doldurmamış kişi” çıkmaktadır. Toplumun ayrılmaz bir parçası olan çocuk, Türk edebiyatında geçmişten günümüze çeşitli edebî türler içerisinde farklı açılardan işlenmiştir. Bu türlerden biri de şiirdir. Cumhuriyet Dönemi Türk şiiri geleneği içerisinde, çalışıp para kazanmak zorunda kalan çocuğun durumuyla toplumcu gerçekçi şiir anlayışı dâhilinde yazılan şiirlerde karşılaşmaktayız. Toplum için sanat anlayışını esas alan toplumcu gerçekçi şiirin en temel özellikleri olarak karşımıza; serbest nazım özellikleri taşıması, ideolojik içeriği bünyesinde barındırması, toplum ve üretim ilişkilerini ele alması çıkmaktadır. Bu şiir anlayışının yukarıda bahsedilen özelliklere sahip oluşu çalışıp para kazanmak zorunda kalan çocukların durumuna değinmeyi bu anlayışa sahip olan şairler için daha elverişli hâle getirmiştir diyebiliriz. Bu çalışma kapsamında yapılan literatür taraması sonucunda, Türk şiirinde toplumcu gerçekçiliğin temsilcilerinden Nazım Hikmet, Rıfat Ilgaz, Ahmet Arif, Cahit Irgat, Şükrü Erbaş, A. Kadir Meriçboyu’nun şiirlerinde bu konunun işlendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın giriş kısmında sırasıyla; çocukların çalışıp para kazanmak zorunda kalışlarının sebepleri irdelenmiş ardından toplumcu gerçekçi şiir ve bu şiirin Türk edebiyatındaki gelişimi hakkında bilgi verilmiştir. Bu çalışmanın en kapsamlı kısmı olan “toplumcu gerçekçi Türk şiirinde işlenen bir konu: çocukların çalışıp para kazanmak zorunda kalmaları” başlıklı kısımdaysa şiir metinlerinden alıntılar yapılarak şairlerin bu konuyu ne şekilde ele aldıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, toplumcu gerçekçi Türk şiiri, fakirlik

A SUBJECT IN SOCIAL REALISTIC TURKISH POETRY: CHILDREN’S HAVING AN OBLIGATION TO WORK AND EARN MONEY

Abstract

The general usage of the word “child” is “person who has not completed the age of eighteen”. The child, who is an integral part of the society, has always been an issue from different perspectives in various literary genres from past to present in Turkish literature. One of these genres is poetry. In the tradition of Turkish poetry in the Republican Period, we encounter the situation of the child who has to work and earn money in the poems written within the understanding of socialist realist poetry. As the most basic features of socialist realist poetry, which is based on the belief art for society’s sake; it has free verse features, contains ideological content, and deals with society and production relations. We can say that the fact that this understanding of poetry has the features mentioned above has made it more convenient for poets with that belief to mention the situation of children who have to work and earn money. As a result of the literature review conducted within the scope of this study, it has been determined that this subject is handled in the poems of Nazım Hikmet, Rıfat Ilgaz, Ahmet Arif, Cahit Irgat, Şükrü Erbaş, A. Kadir Meriçboyu, who are the representatives of socialist realism in Turkish poetry. In the introductory part of this study; the reasons why children have to work and earn money have been examined, and then information about social realistic poetry was given and the evolution of poetry in Turkish literature was handled respectively. In the most comprehensive part of this study, titled with “a subject in social realistic Turkish poetry: children’s having an obligation to work and earn money”, it has been tried to reveal how the poets handled this subject by making quotations from the texts of the poems.

Keywords: Child, social realistic Turkish poetry, poverty

GİRİŞ

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda 20 Kasım 1959 tarihinde kabul edilen “Çocuk Hakları Bildirisi”ne göre 18 yaşın altındaki bireyler çocuk olarak tanımlanmıştır. Bildirinin dördüncü ve dokuzuncu ilkeleri, çocukların sosyal güvence ve sağlıklı gelişme imkânlarına sahip olmaları yanında bunları engelleyici koşul veya uygulamaları da değinir (Şen ve Kahraman, 2012: s. 168). Çocuk sayılma hususunda Türkiye’de

*Ordu Fen Lisesi, yavuzs.ugurlu52@gmail.com

farklı yaş tanımları bulunmakla birlikte çocukların çalıştırılmasıyla ilgili olarak kanunlarda farklı yaş sınırları yer almaktadır (Bilgili, 2018: s. 195).

Çocukların çalışması çok eski bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar, Sanayi Devrimi’ne kadar olan süreçte ücretsiz aile emeği olarak evde, tarla-bahçe işlerinde çalışmış ya da bir zanaat sahibi olabilmek için çıraklık yapmışlardır. Bu süreçte çocukların çalışması toplum tarafından bir sorun olarak görülmemiştir. Sanayileşmeyle birlikte kırsaldan kentlere yoğun bir göç yaşanmıştır. Kentlerde erkek ve kadınların yanı sıra çocuklar da çalışmaya başlamış ve çocuğun işçileşmesi bir problem olarak ortaya çıkmıştır (İçli ve Bağış, 2018: s. 158).

Çocuk işçiliği günümüzde ister gelişmiş olsun ister gelişmemiş olsun tüm ülkeler için bir problem olarak sayılmaktadır. Bu problemin temel sebepleri olarak şunları sayabiliriz: ucuz işgücü, yoksulluk, eğitim imkânlarına erişimin kısıtlı olması, göç, kültürel ve geleneksel yapı (Çöpoğlu, 2018: s. 357).

Çocukların çalıştırılması konusuna roman, hikâye, şiir vb. edebî türler içerisinde gerek başka ülkelerin edebiyatlarında gerekse Türk edebiyatında rastlamaktayız. Türk edebiyatında bu meseleye değinilen türler arasında şiir de yer almaktadır. Toplumcu gerçekçi Türk şairler şiirlerinde bu konuyu ele almıştır. “çocukların çalışıp para kazanmak zorunda kalmaları” bağlamında bu çalışmada şiirleri incelenmiş olan Nazım Hikmet, Rıfat Ilgaz, Ahmet Arif, Cahit Irgat, Şükrü Erbaş, A. Kadir Meriçboyu toplumcu gerçekçi şairler arasında yer almaktadır.

Toplumcu gerçekçi sanat anlayışı kaynağını Marksizm’den almaktadır. Bu sanat anlayışının temel konusunu insan, toplum ve onun üretim ilişkileri oluşturmaktadır. Toplumcu gerçekçilik, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında Türk edebiyatını etkilemeye başlar. Bu anlayış; roman, hikâye, tiyatro vb. edebî türlerin yanı sıra Türk şiiri üzerinde de etkili olur. Toplumcu gerçekçi şiirde biçimden çok içeriğe yer verilmiş ayrıca bireyden çok toplum şiirin odağında olmuştur. Bu şiir anlayışı çoğunlukla “Toplumcu gerçekçi şiir” şeklinde isimlendirilmekle birlikte başka şekillerde de isimlendirilmektedir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz: “Toplumcu şiir”, “Söylevci şiir”, “İdeolojik şiir”, “Sosyalist şiir”, “Marksist şiir”, “Sosyal gerçekçi şiir” (Aydoğdu, 2017: s. 267-268).

Türkiye’de toplumcu şiirin gelişip yaygınlaşmasını sağlayan ilk ve en önemli şair, Nazım Hikmet’tir. Nazım Hikmet, Rus şair Mayakovski’den ve fütürizm akımından etkilenir. 1920’li yıllardan itibaren yayımlanan şiirleriyle ezilen sınıfın sesini duyurmaya çalışır, işçi sınıfının sesi olur. Bu söylem daha sonraki zamanlarda savaş karşıtlığı/barış yanlılığı, geleceğe özlem, ümitvar oluş, başkaldırı vb. unsurlarıyla birlikte toplumcu gerçekçiliğin genel formları şeklinde kendini gösterir (Gürbüz, 2022: s. 138).

Toplumcu gerçekçi şiir 1940’larda geniş bir hareket alanı bulur. Bu şiir anlayışına uygun hareket eden şairler “Kırk Kuşağı” olarak isimlendirilir. Rıfat Ilgaz, Cahit Irgat, Ahmed Arif, Ceyhan Atıf Kansu, A. Kadir Meriçboyu, Arif Damar 1940 kuşağının önemli şairleri arasında yer alır. 1950’lerde toplumcu gerçekçi şiirin Türk edebiyatındaki etkisi biraz azalır. 1961 Anayasası’nın getirdiği özgürlükçü ortamın ayrıca dünyadaki özgürlükçü ve sosyalist hareketlerin de etkisiyle bu anlayış Türk şiirinde etkisini artırır. Bu kuşak, “60 Kuşağı” olarak isimlendirilir. Atıl Behramoğlu, İsmet Özel, Süreyya Berfe, Nihat Behram, Refik Durbaş 1960 kuşağının önemli isimleri arasında kendilerine yer bulmuşlardır. Toplumcu gerçekçi şiir anlayışı 1980’lere kadar Türk şiirinde etkisini devam ettirir (Aydoğdu, 2021: s. 31).

Toplumcu Gerçekçi Türk Şiirinde İşlenen Bir Konu: Çocukların Çalışıp Para Kazanmak Zorunda Kalmaları

Toplumcu gerçekçi Türk şairlerin “çocukların çalışıp para kazanmak zorunda kalmaları” konusuna yer verdiği daha önce belirtilmişti. Çalışmanın bu bölümünde bu konuya yer veren şairlerin şiirleri incelenmiş ayrıca şiirlerden alıntılar yapılarak çeşitli değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Ahmet Arif’in “Karanfil Sokağı” adlı şiirin genelinde kış mevsimine karşı takınılan olumsuz bir tavır görürüz. Şiirin ilk bölümünde ülkenin kış mevsimindeki hâli tasvir edilmektedir. Baştan başa kar altında ve soğuk olan bu ülkede buna rağmen çalışmak zorunda olanların bulunduğu ve buna karşı duyulan üzüntü dile getirilir. Şiirin son bölümünde karşımıza karlı ve soğuk bir Ankara gününde Altındağ’daki varoşlardan küfeleriyle çalışmaya giden ilkökul çağındaki çocuklar çıkar. Çocukların karlı ve soğuk bir günde okullarında

değil de çalışmak için okul dışında oluşuna karşı bir itiraz ve acıma yer almaktadır. Şiirin son bölümünden alıntılanan aşağıdaki mısra da bunu görmekteyiz.

*“Gecekondularda hava bulanık puslu
Altındağ gökleri kümülsü
Ekmeğe, aşka ve ömre
Küfeleriyle hükmeden
Ciğerleri küçük, elleri büyük
Nefesleri yetmez avuçlarına
-İlkokul çağında hepsi-
Kenar çocukları
Kar altındadır.”(Ahmed Arif, 2011, s. 18)*

Cahit Irgat “Dünyamız” adlı şiirinde sokakta çalışan bir çocuğa karşı toplumdaki empati yoksunluğuna işaret eder. Bu çocukların hayal dünyasının zenginliğine de değinen şair, onların durumlarının sorulmasında bir sakınca olmadığını belirterek insanlardan onlara karşı duyarsız olmamalarını ister. Şiirden alıntılanan aşağıdaki mısralarda bunu görmek mümkündür:

*“Gazete satan çocuk
Bulutlara uzatmış ağzındaki çiçeği,
Ayıptır, aç mı tok mu sorulmaz.”(Irgat, 1991, s. 18)*

Cahit Irgat Şairin bir diğer şiiri olan “Yarılsa Bu Dört Duvar”da ütöpik bir şehre gitme ve orada yaşama isteğini görürüz. Şairin tasvirini yaptığı şehir birçok iyi özelliği bünyesinde taşımaktadır. Bu özelliklerden biri de çocukların ağır bir iş olan hamallık yapması yani çocukların yük taşımamasıdır. Metinde bu ütöpik şehrin diğer özelliklerden bazıları da şunlardır: bütün evlerinde insanların oturduğu, insanların birbirlerini kıskanmadığı, tek korkunun ölüm korkusu olduğu. Bu şiir bizlere işlediği konu bakımından Cahit Sıtkı’nın “Memleket İsterim” şiirini hatırlatmaktadır. Cahit Sıtkı da şiirinde ütöpik bir memleket tasviri yapmıştır.

*“Bir şehir ki hamalsız
Yük taşımazın çocukları,
Kimsenin kimsede gözü olmasın
Ve ölümden olsun bütün korkumuz,
Başka türlü yaşanmaz.” (Irgat, 1991, s. 50)*

Cahit Irgat’ın “Şehirler” adlı şiirinde de çalışan çocukların durumuna eğildiği görülür. Çocukların zor şartlar altında çalışıp para kazanmaları konusunda şair şu mısraları okuyuculara aktarır:

*“Bütün şehirler güzel
Yorgun sokaklar terli,
Ekmeğini taştan çıkaran çocuklar” (Irgat, 1991, s. 75)*

Cahit Irgat’ın aşağıda yer alan mısralarında da çalışan çocuklara değinildiği görülür. Irgat özellikle bu çocukların yaşadığı mağduriyeti okuyuculara yansıtmaya çalışır. Onların karabahtlı olduğunu vurgular. İşe ulaşmada yaşanan sıkıntılar ve uykusuzluk bu çocukların yaşadığı sıkıntılardan sadece ikisidir.

*“Ve denize bağlanan sapa yollardan
Koşar adım gidiyor
Fabrikaya, rejeye
Uykuya döşeklerde doymayan
Kara bahtlı çocuklar.” (Irgat, 1991, s. 81)*

Toplumcu gerçekçi şiirin Türk edebiyatındaki öncü ismi olan Nazım Hikmet’in 1930 yılında kaleme aldığı “Nikbinlik” başlıklı şiirinde, çalışan çocukların durumunu okuyucuya yansıtmaya çalışmaktadır. Şiirden alıntılanan aşağıdaki kısımda bunu görmek mümkündür:

*“Kayış kapar kolumuzu
kırılan kemik
kan.
Hani şimdi bizim soframıza*

haftada bir et gelir.
Ve
çocuklarımız işten eve
Hani şimdi biz...
İnanın:
sapsarı iskelet gelir..
güzel günler göreceğiz çocuklar
güneşli günler
göre-
-ceğiz.
Motorları maviliklere süreceğiz çocuklar,
ışıklı maviliklere
süre-
-ceğiz....”(Nazım Hikmet, 2008 s. 207)

Şaire göre çocuklar zor şartlar altında çalıştıklarından bedenleri zayıf düşmüştür. Her ne kadar şair bu şiirinde olumsuzluklara yer vermiş olsa da şiirin tamamında tekrarladığı umut dolu mısralarla geleceğe dair umudunu yitirmedigini okuyucuya aktarmaya çalışır.

Rıfat Ilgaz “Çocuklarım” adlı şiirinde, çalışıp para kazanmak zorunda kalan öğrencilerinin durumuna bir öğretmen perspektifinden bakmaktadır:

“Yoklama defterinden öğrenmedim sizi,
benim haylaz çocuklarım!
Sınıfın en devamsızını
bir sinema dönüşü tanıdım,
koltuğunda satılmamış gazeteler...
Dumanlı bir salonda
kendime göre karşılarken akşamı,
nane şekeri uzattı en tembeliniz...
Götürmek istedi küfesinde
elimdeki ispanak demetini
en dalgını sınıfın!
(...)
Kiminiz limon satar Balıkpazarı’nda
kiminiz Tahtakale’de çaycılık eder;” (Ilgaz, 2004, s. 65)

Çalışan öğrencileriyle çeşitli yerlerde karşılaşan öğretmen-anlatıcı onların bu durumuna üzülmektedir çünkü bu çocuklar çalıştıkları için eğitim-öğretimden uzak kalmaktadırlar. Öğretmen-anlatıcıya göre onların sokakta değil okullarında olmaları gerekmektedir.

Rıfat Ilgaz “Kara Dayıya Mektup” adlı şiirinde ise sokakta gazete satan bir çocuğa yer vermiştir. Şiirden alıntılanan aşağıdaki mısralarda bu çocuk şu şekilde tasvir edilmiştir:

“Satılmayan gazetelerini
başının altına koymuş bir çocuk
kıvrılmış duvar dibine;” (Ilgaz, 2004, s. 84)

Gazete satan çocuk, evindeki yatağında uyuması gerekirken başının altına yastık yerine satamadığı gazeteleri koyarak bir duvar dibinde uyumaya çalışmaktadır. Şair; yukarıda yer alan mısraları aracılığıyla, okulda olması gerekirken sokakta gazete satan çocukların durumuna dikkat çekmeye çalışmaktadır.

A. Kadir Meriçboyu “Ve Çocuklar” adlı şiirinde çalışan çocuklara yer vermiştir. Şair, soğuk ve karlı bir günde işe gitmek için yola koyulmuş çocuklara değinmektedir. Çocuklar sadece İstanbul’daki fabrikalarda değil yurdun birçok yerinde birçok farklı işte çalışmaktadır. Şiirden alıntılanan aşağıdaki mısralarda bunu görmek mümkündür:

“O çocuklar,
karlar içinde,
Feshane yolundalar,
üşümüş kuşlar gibi.
Boyunları ince ince,
gözleri beyaz beyaz,
burunları ufak ufak.
Çocuklar ormanda,
çocuklar dağda, bayırda,
çocuklar uykularında, ahırda.
Çocuklar Süreyya Paşa Fabrikasında.
Çocuklar pamuk topluyorlar,
sarı sarı elleri ne bakarak,

Çukurova mıntıkasında.” (A. Kadir, 1976, s. 93)

A. Kadir, bir diğer şiiri olan “Bektaş’la Yakup”ta iki çocuğun diyalogu aracılığıyla çocukların iş bulup para kazanma isteklerini okuyucuya yansıtmaya çalışmaktadır:

“Oralarda adamı elbet işe korlar, Yakup,
oralarda adamın karnı doyar.
Lokantalarda bulaşık yıkarız, Yakup,
oluruz para sahibi.
Olmazsa büyük adamlara çıkarız, Yakup,
merhametli olur büyük adamlar.
Lokantalarda bulaşık yıkarız,
oluruz diye para sahibi,
Bektaş’la Yakup,
aldılar bir fukara ilmaberi,
otobosa bindiler bedavadan.
Onlar babasız çocuklardandı.
Uslu akıllıydılar onlar.” (A. Kadir, 1976, s. 135)

Bektaş ve Yakup iki yetim çocuktur. Her ikisi de akıllı çocuklardır. İş bulmak için çeşitli planlar yaparlar. Büyük bir şehre gitmeyi planlarlar çünkü oralarda iş imkânları daha fazladır. Lokantalarda bulaşık yıkayarak para kazanmayı planlayan çocuklar, fakir olduklarını kanıtlayan belge alırlar hatta büyük mevkilerde bulunan veya hatırlı kişilerden yardım istemeyi düşünürler. Bu şiir vasıtasıyla, çok erken yaşlarda çalışma hayatına atılmak zorunda kalan çocukların durumuna tanıklık edilmektedir.

Şükrü Erbaş’ın “Yolculuk XVI” başlıklı şiirinde, ayakkabı boyacılığı yaparak para kazanmaya çalışan çocukların durumu anlatılmaktadır. Şair bu çocukların içinde bulundukları olumsuz şartları okuyucuya aktarmaya çalışır.

“Güzelleştirmek için yürüyüşlerini insanların
Ayakkabı boyuyor o çocuklar yine
Omuzlarında evlerin yollara sarkmış zayıflığı
İnce bir eziklik sızıyor durdukları yerlere”(Erbaş, 2014, s. 132)

Erbaş, çocukların ayakkabı boyamalarının sebebi olarak insanların yürüyüşlerini güzelleştirmeyi gösterir ancak ilerleyen mısralarda bunun gerçek sebebinin çocukların para kazanmak zorunda kalmaları olduğu tahmin edilmektedir. Şair bu çocukların fiziksel tasvirlerini yaparak ayrıca ruhi durumlarını tahlil ederek okuyucuya onların içinde bulunduğu sıkıntılı durumu yansıtmaya çalışır.

Şükrü Erbaş “Sanayi Durağı” adlı şiirinde, gecenin bir yarısında işten dönen bir çocuğa yer verir. Şair bu şiiriyle, evinde olması gereken saatte işte olan çocukların durumuna okuyucuların dikkatini çekmeye çalışmaktadır:

“Yıldızlar geceyi yarılamış
Yollarda ısızlığın uzun soluğu
Buradan biniyor otobüse aynı saatlerde
Boynu gelincik sapı elleri yaşından büyük
İki kaşı arasına sıkıştırmış yorgunluğunu
Sarındıkça ayazı artırıyor sırtındaki çocuk
Evine dönüyor sanayinin küçük ustası
Ceplerinde küf, gözlerinde kor...
Bu saatten sonra uyuyan çocuğu
Sabah hangi anne uyandırabilir?..” (Erbaş, 2014, s. 16)

Bedenen zayıf olan çocuk, işte çok yorulmakta ancak bu yorgunluğunu giderecek kadar uyuyamamaktadır çünkü sabah erkenden yine işe gidecektir. Şair, çocuğun annesinin de aslında çocuğunu erken bir saatte uyandırmak istemeyeceğini ama fakirlik sebebiyle çocuğun çalışmasına ailecek ihtiyaç duyduklarından çocuğunu uyandırmak zorunda kalışına okuyucunun dikkatini çekmeye çalışmaktadır. Bu şiir vasıtasıyla, çok erken yaşlarda hayatın zorluklarıyla yüz yüze kalmış bir çocuğun dramına tanıklık edilmektedir.

SONUÇ

Toplumsal gerçekçi şiirde “çocuk” kavramıyla karşılaşmaktayız. Şairler gerçekçi hayat tabloları içerisinde onları okuyucuyla buluşturur. Fakirlik, işsizlik, barınma vb. toplumsal problemleri işleyen şiirlerde “çocuk” özellikle başvurulan bir figür olarak karşımıza çıkar. Şairler çocukları çoğunlukla olumsuz hayat şartları içerisinde masum varlıklar olarak okuyucuya yansıtmışlardır.

Toplumsal gerçekçi şairlere göre çocuklar sorumlusu olmadıkları bütün olumsuzluklardan etkilenen varlıklardır. Okullarında olması gerekirken ailelerinin geçim sıkıntısını gidermek amacıyla çalışmak zorunda kalan çocuklar toplumsal bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Zayıf bedenleriyle kendi güçlerinin kat kat üstündeki işlerde çalışmak zorunda kalan çocuklar yeterince beslenememekte, uyuyamamakta sonuç olarak olağan fiziksel ve ruhsal gelişimlerini sağlayamamakta hatta uğradıkları iş kazaları sebebiyle sakat kalmakta veya ölmektedirler.

Sonuç olarak Toplumcu gerçekçi şiir anlayışıyla kaleme alınmış şiirlerde, çalışıp para kazanmak zorunda kalan çocuklarla karşılaşmaktadır. Toplumsal gerçekçi şairlere göre bu durum toplumsal bir problemdir ve toplumu olumsuz anlamda etkilemektedir.

Kaynakça

- Ahmed Arif (2011). Hasretinden Prangalar Eskittim (5. baskı), İstanbul: Metis Yayınları.
Aydoğdu, Y. (2017). Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında Toplumcu Gerçekçi Şiirin Serüveni (1923-1950), Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(14), 267-282.
Aydoğdu, Y. (2021). Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında Toplumcu Gerçekçi Şiirin Serüveni II (1960-1980), Turkish Academic Studies, 2(2), 30-52.
A. Kadir (1976). Mutlu Olmak Varken (2. baskı), İstanbul: Hilâl Matbaacılık.
Bilgili, Ö. (2018). Çocuk İşçiliğinin Denetimi. Sosyal Güvenlik Dergisi, 8(2). 195-214
Çöpoğlu, M. (2018). Türkiye’de Çocuk İşçiliği, Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (14), 357-398.
Erbaş, Ş. (2014). Bütün Şiirleri I, Kırmızı Kedi Yayınevi, İstanbul.
Gürbüz, A. (2022). Behçet Aysan Şiirinde Toplumcu Gerçekçi Ögeler, Kültür Araştırmaları Dergisi, (12), 133-160.
İlgaz, R. (2004). Bütün Şiirleri 1927-1991(2. baskı), İstanbul: Çınar Yayınları.
İrgat, C. (1991). İrgatın Türküsü (Bütün Şiirleri), İstanbul: Adam Yayınları.
İçli, G. ve Bağış, R. C. (2018). Çocuk Emeğine ve Çıraklık Eğitime Sosyolojik Bir Yaklaşım: Denizli Kent Örneği, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (33), 157-167.
Nazım Hikmet (2008) Bütün Şiirleri (4. baskı), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
Şen, B. ve Kahraman, F. (2012). Oyun Hakkının Uzağında Yaşamak: Türkiye’de İçgöç ve Çocuk Emeği, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, (27), 167-189.

**COVID-19 PANDEMİSİ VE ÇOCUK ÜZERİNE YAPILAN BİLİMSEL ÇALIŞMALARIN
TOPLUMSAL CİNSİYET BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

Senem GÜRKAN¹, Damla Nur KİNSİZ², Yaşar BARUT³

Özet

COVID-19 pandemisi tüm dünyada etkilerini hissettirirken, bu salgın bireylerin yaşantısında birçok değişiklik meydana getirmiştir. Günlük yaşantılar, rutinler, vb. tüm alanlarda kısıtlamalara yol açan bu dönemden her birey aynı derecede etkilenmese de en fazla etkilenen grubun çocuklar olduğu aşıkardır. Zaten dezavantajlı bir konumdayken tüm düzeni değişen, arkadaşlarından ve okulundan ayrı kalan ve/ya okulda kısıtlı bir alanda kalan çocuğun hayatı ister istemez pek çok alanda değişime maruz kalmıştır.

Bu çalışmayla, ilgili literatür ekseninde, COVID-19 pandemisi sürecinden çocukların nasıl etkilendiği ve pandemi sürecinde çocukların yaşadıkları sorunlar toplumsal cinsiyet penceresinden ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmanın verileri sistematik literatür taraması tekniğiyle, çalışmacıların araştırmacıları tarafından Google Scholar, Science Direct, Web of Science, EBSCO gibi veri tabanlarında, “Pandemic and Children”, “COVID-19 Pandemic and Children”, “Pandemi ve Çocuk”, “COVID-19 Pandemisi ve Çocuk” arama terimleri ile Türkçe ve İngilizce sayfalarda aranmıştır. Toplanan bu veriler arasından 28 yayın veri setini oluşturmuş, veri seti üzerine yapılan doküman incelemesi ise COVID-19 pandemisinin çocuklar üzerindeki etkisinin ve bu etkilerin toplumsal cinsiyet bakış açısıyla değerlendirilmesinin yedi farklı kategoride toplanabileceğini göstermiştir: Eğitim imkanlarına erişim, şiddet ve istismar, sağlık ve beslenme, aile içi iş bölümü, ekonomik etkiler, geleneksel uygulamalar ve sosyal hayata katılım.

Anahtar Kelimeler: COVID-19 pandemisi, çocuk, toplumsal cinsiyet, dezavantajlı gruplar

**A GENDER ANALYSIS OF THE SCIENTIFIC STUDIES ON COVID-19 PANDEMIC AND
CHILDREN**

Abstract

While the effects of COVID-19 pandemic can still be felt all over the world, this pandemic has brought many changes in the lives of individuals. Although not every individual is affected equally by this period which caused restrictions in all areas such as daily life, routines, etc., it is obvious that the most affected group is children. Having already been in a disadvantaged position, the children, whose whole orders have changed, who are separated from their friends and school and/or who stay in a limited area at school, have inevitably been exposed to changes in many areas.

In this study, in the light of the existing literature, how children have been affected by the COVID-19 pandemic process and the problems experienced by children during the pandemic process will be revealed from the perspective of gender.

The data of this research conducted with qualitative research were collected through systematic literature review technique by the researchers themselves, from the databases such as Google Scholar, Science Direct, Web of Science, EBSCO, by using the search terms “Pandemic and Children”, “COVID-19 Pandemic and Children”, “Pandemi ve Çocuk”, “COVID-19 Pandemisi ve Çocuk” both in Turkish and in English. These collected data, that is, 28 researches that the researchers agreed on, formed the data set. The document analysis demonstrated that the effects of COVID-19 pandemic process on children and the evaluation of these effects from the perspective of gender can be categorized into seven groups: Access to education opportunities, violence and abuse, health and nutrition, division of labor within the family, economic effects, traditional practices and participation in social life.

Keywords: COVID-19 pandemic, child, gender, disadvantaged groups

¹ Ondokuz Mayıs University, senemgrk@yahoo.com

² Ondokuz Mayıs University, damlanur.meral@omu.edu.tr

³ Ondokuz Mayıs University, ybarut@omu.edu.tr

GİRİŞ

2019’un sonlarında tüm dünyaya yayılarak bireysel ve toplumsal alışkanlıklarımızda değişime yol açan COVID-19 pandemisinin etkisi şüphesiz toplumun tüm kesimlerince hissedilmiştir. İlgili literatür, salgından herkesin bir şekilde etkilendiğini, ancak yoksulluk, yaşlılık, çocuklar, engellilik, cinsiyete dayalı ayrımcılık, mültecilik ve sığınmacılık gibi özel durumları olan kırılgan/dezavantajlı gruplardaki insanların, toplumun diğer kesimlerine nazaran süreçten daha olumsuz etkilendiğini ve/ya ayrımcılığa maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır (UN, 2020; ILO, 2020; Hopman ve Allegranzi, 2020).

Salgının pandemiye dönüşerek küresel ilan edilmesiyle birlikte dünyada ve Türkiye’de pandemiyle mücadeleyle yönelik birçok önlem alınmıştır. Karantina önlemleri ve sokağa çıkma ve/ya kısıtlı yaş ve sürelerde çıkılmasının yanı sıra, ülkelerin sınırları kapatılmış, çalışanlar evden ya da esnek/dönüşümlü çalışma sistemine geçmiş, eğitime ara verilerek çevrimiçi eğitim modeli kullanılmaya başlanmıştır (Akca ve Tepe Küçüköğlu, 2020).

Konu Türkiye özelinde ele alındığında, 16 Mart 2020 tarihinde okullar kapatılmış, bir süre sonra uzaktan eğitim modeline geçilmiş, bu model başta ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim kademelerinde başlatılarak daha sonra 0-6 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitim kurumlarının bir kısımlarında da uygulanmıştır (Zeybekoğlu-Akbaş ve Dursun, 2020).

Pandeminin bulaş riskini önlemeye yönelik “Evde Kal” çağrısı hem ebeveynlerin hem de çocukların üzerinde birçok etkiye yol açmıştır. Toplumsal cinsiyet ekseninde, annelerin özel alandaki rollerinin yanına hem uzaktan çalışma hem de çocukların dersleri eklenmiş, normal rutinlerinde yardım aldıkları bu faaliyetleri bazen tek başlarına üstlenmek durumunda kalmışlardır (Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020). Kadının ev içi ücretsiz emeği konusunda çocuk bakımı ve ev işleri artarken erkekler de bu süreçte dahil olmuş, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarında bu noktada bir kayma yaşanmıştır (Alon ve ark., 2020; Zeybekoğlu-Akbaş ve Dursun, 2020).

Birleşmiş Milletler (15 Nisan 2020), bu evrensel krizden dünya üzerindeki tüm çocukların bir şekilde etkilendiğini, bu etkilerin özellikle sosyo-ekonomik etkiler ile önleyici tedbirlerin dönem dönem istemeden de olsa yarardan çok zarar verebileceğini göstermektedir. Bu çocuklardan yoksul ülkelerde ve dezavantajlı gruplardaki çocukların daha fazla etkilendiğini söylemektedir.

Birleşmiş Milletler (15 Nisan 2020), çocukların pandemiden üç yolla etkilendiğini öne sürmektedir:

- Enfekte olarak;
- Virüs bulaşını engellemek ve pandemiye sona erdirmek için alınan sosyo-ekonomik önlemler aracılığıyla (salgın sürecinde çocukların sağlık hizmetlerine erişimi azalmış, fiziksel mesafe ve karantina önlemleri, hareket kısıtlamaları ve sınırların kapatılması ile çocukların zihinsel sağlıkları, sosyal gelişimleri, güvenlikleri, mahremiyetleri ve ekonomik güvenlikleri olumsuz şekilde etkilenmektedir.)
- Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi’nin gecikmeli uygulanmasının potansiyel uzun vadeli etkileri.

Save The Children (2020) ise, COVID-19 pandemisinin oluşturduğu krizin çocuk ve aileler üzerindeki etkilerini eğitim, gıda güvenliği, aile içi iş bölümü, ekonomi güvenliği, sağlık, bakım uygulamaları, sosyal ağlar, internet erişimi ve aile içi şiddet olmak üzere dokuz kategoride incelemiştir.

Çalışmanın amacı, ilgili literatür ekseninde, COVID-19 pandemisi sürecinden çocukların nasıl etkilendiği ve pandemi sürecinde çocukların yaşadıkları sorunları toplumsal cinsiyet penceresinden ortaya koymaktır.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

¹ Ondokuz Mayıs University, senemgrk@yahoo.com

² Ondokuz Mayıs University, damlanur.meral@omu.edu.tr

³ Ondokuz Mayıs University, ybarut@omu.edu.tr

1. İlgili literatür ışığında, COVID-19 pandemisi sürecinden çocuklar nasıl etkilenmiştir?
2. İlgili literatür, pandemi sürecinde çocukların yaşadıkları sorunları toplumsal cinsiyet penceresinden hangi açılardan ortaya koymuştur?

METODOLOJİ

Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmanın verileri doküman incelemesi tekniğiyle, 2020 yılı sonrasında Google Scholar, Science Direct, Web of Science, EBSCO gibi veri tabanlarında, “Pandemic and Children”, “COVID-19 Pandemic and Children”, “Pandemi ve Çocuk”, “COVID-19 Pandemisi ve Çocuk” arama terimleri ile Türkçe ve İngilizce sayfalarda aranmıştır. Söz konusu bu sayfalarda 2020 ve sonrasında yayımlanan 86.650 adet bilimsel çalışma bulgulanmıştır. Bu çalışmalarda, engelli ve göçmen çocukların yaşadığı problemlerle alakalı özel çalışmalar, kapsamlı olarak ele alınması gereken bir çalışma alanı olarak durduğundan araştırma dışında bırakılmıştır. Bu çalışmanın yöntemine benzeyen, literatür taraması ve pandemi üzerine kurulu diğer çalışmalar (Panda ve ark., 2020; Ludvigsson, 2020; Tavukçu ve Şahin, 2021) derlenmiş, çalışmadaki üç araştırmacı, birbirlerinden bağımsız olarak sistematik literatür taramasını gerçekleştirmiştir. Sonunda fikir birliğine vararak üzerinde inceleme yapılacak 28 çalışmayı belirlemek üzere bir araya gelmişlerdir. Geriye kalan çalışmalardan araştırmanın konusunu kapsamlı bir şekilde ele alan 28 adet makale ve/ya rapor üzerinden yürütülmüştür (Kaynakça bölümünde belirtilmiştir).

Toplanan bu veriler veri setini oluşturmuş, elde edilen veriler ise içerik analizi tekniğiyle irdelenmiştir.

Sonrasında ise analiz sonucunda elde edilen veriler, aynı araştırmacılar tarafından derlenerek gruplandırılmış ve sonuçta değerlendirmelerde bulunulmuştur.

BULGULAR ve TARTIŞMA

1. COVID-19 Pandemisinin Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bir Literatür Taraması

Yapılan literatür taraması, pandeminin çocuklar üzerindeki genel etkilerinin 7 kategoride toplanabileceğini ortaya koymuştur:

- a) Eğitim İmkanlarına Erişim
- b) Şiddet ve İstismar
- c) Sağlık ve Beslenme
- d) Aile İçi İş Bölümü
- e) Ekonomik Etkiler
- f) Geleneksel Uygulamalar
- g) Sosyal Hayata Katılım

2. Toplumsal Cinsiyet Penceresinden COVID-19 Pandemisinin Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bir Literatür Taraması

Bir üst bölümde verilen 7 etki, toplumsal cinsiyet perspektifinden yorumlandığında, COVID-19 pandemisinin çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik şu yorumlar yapılabilir:

a) Eğitim İmkanlarına Erişim: Pandemiyle birlikte okulların, kreşlerin, anaokullarının, vb. kapatılması ve/ya uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte pandeminin eğitim konusundaki etkileri gündeme gelmiştir (Ma ve ark., 2020; The Lancet C., 2020; Ludvigsson, 2020; Armitageve Nellums, 2020; Zyu ve ark., 2020; UNESCO, 2020; UNICEF, 2020; WFP, 2020). Güncel veriler, pandemi süresince 188 ülkede okulların kapatıldığını, bu durumun 1.5 milyar çocuk ve genci etkilediğini göstermektedir. Ülkelerin çoğunluğunun uzaktan eğitim sistemine geçerek eğitime devam ettiği söylenmektedir (BM, 15 Nisan 2020). Örneğin Çin’de yapılan bir araştırma, 7-15 yaş aralığındaki öğrencilerin büyük bir kısmının uzaktan eğitim modelinden memnunken, kalan küçük bir kesimin memnun olmadıklarını, psikolojik olarak etkilendiklerini ortaya koymuştur (Ma ve ark., 2020).

¹ Ondokuz Mayıs University, senemgrk@yahoo.com

² Ondokuz Mayıs University, damlanur.meral@omu.edu.tr

³ Ondokuz Mayıs University, ybarut@omu.edu.tr

Uzaktan eğitime geçen ülkelerde bu eğitimi alan öğrencilerin arasında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre dijital teknolojilere erişimlerinin az olduğu ve çevrimiçi derslere katılım oranlarının daha düşük olduğu belirtilmektedir (ITU, 2019). Bugüne kadar kız çocuklarının erkek çocuklarla eşit seviyede eğitim hakkına sahip olmasına yönelik çalışmaların geriye gittiğini göstermektedir. Ancak kız çocukları, erkek çocuklarına kıyasla ev içindeki işlerinin artmasından dolayı öğrenmelerinin aksadığını belirtmektedir (Save The Children, 2020).

Öte yandan ekonomik sıkıntılar nedeniyle aile gelirine katkıda bulunmak isteyen erkek çocukları da eğitim haklarından uzaklaşacaklardır (World Bank Group, 16 Nisan 2020).

b) Şiddet ve İstismar: Veriler, karantina döneminde çocukların şiddet ve istismara tanık olma veya maruz kalma oranlarının arttığını göstermektedir. Kalabalık ve sağlıklı koşullarda yaşayan göçmen çocukların bu durumdan daha fazla etkilendiği de alanyazında ortaya koyulan bir diğer durumdur. Bir diğer faktör ise, uzaktan eğitim için çevrimiçi platformlara başvurmak zorunda kalan çocukların, uygunsuz içeriğe ve çevrimiçi saldırganlara maruz kalma durumlarıdır (BM, 15 Nisan 2020; Save The Children, 2020; Bhatia ve ark., 2020).

Ayrıca literatür, pandemi sürecinde artan şiddet olgusu dahilinde, kız çocuklarının cinsel sömürüye maruz kaldığını göstermektedir. Okullar kapandıkça, özellikle de evdeki yetişkinler hastaneye kaldırıldığında veya vefat ettiğinde ve çocuklar yalnız veya yabancıların bakımı altındayken, ergen kızlar erken evlilik, istismar ve cinsel sömürü açısından daha fazla risk altında görünmektedir. (World Bank Group, 16 Nisan 2020).

c) Sağlık ve Beslenme: Pandeminin doğrudan çocukların sağlığı üzerindeki etkisi diğer yaş gruplarına göre az olsa da, dolaylı etkileri daha hissedilir yönde olmuştur. Pandemi sürecinde, özellikle fiziksel etkinlik yoksunluğundan ve çevrimiçi ve dijital yöntemleri fazla kullanılmasıyla nörolojik problemlerin yanı sıra (Pınar, 2021), dil gelişimine yönelik problemler (Zimmerman, Christakis ve Meltzoff, 2007), obezite ve yeme içme bozuklukları, görme bozuklukları (Tazawa ve Okada, 2001; Van den Bulck, 2004) gibi sağlık sorunları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra çocukların psikolojik sağlıklarını etkileyen birçok durum ortaya çıkmıştır (Panda ve ark., 2020; Imran, Zeshan ve Pervaiz, 2020; Pisano, Galimi ve Cerniglia, 2020; Saurabh ve Ranjan, 2020; Miranda ve ark., 2020). Panda et al (2020), bu etkilerin anksiyete, depresyon, dikkat eksikliği, sinirlilik, can sıkıntısı, uyku bozukluğu ve COVID-19 korkusu gibi psikolojik etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Saurabh ve Ranjan (2020) ise bu psikolojik etkileri üç gruba ayırmıştır: duygular (endişe, korku, öfke, yalnızlık, uykusuzluk, vb.), COVID-19 endişeleri (birinin hastaneye kaldırıldığını veya öldüğünü bilmek, başkalarına bulaştırmaktan endişe duymak, COVID-19 olduğunu düşünmek); karantina sonrası davranış (ateşi ve öksürüğü olan insanlardan uzak durmak, kalabalık ve halka açık yerlerden kaçınmak, vb.).

Yine pandemi süresince sağlık hizmetlerinin acil durumlara yönelmesiyle, kız çocuklarının üreme ve cinsel sağlık hizmetleri gibi temel sağlık hizmetlerinde aksamalara neden olduğu belirtilmektedir. Bu durum okula gitmeyen kızlar arasında ergenlik dönemindeki gebelikler ve anne ölümlerinde artışı meydana getirdiği belirtilmektedir. Bunun yanında gıda güvensizliği nedeniyle, kız çocuklarının kalori alımları, erkekler lehine azalmıştır (World Bank Group, 16 Nisan 2020). Kız çocukları, erkek çocuklarına nazaran daha az besin tüketebilmiştir (Save The Children, 2020).

d) Aile İçi İş Bölümü: Yaşar Dinçer ve Yirmibeşoğlu (2020), Alon ve ark. (2020) ve Blundell ve ark. (2020), evden çalışmaya başlanmasıyla birlikte babaların da ev işlerinin ve çocuk bakımının ana sağlayıcıları haline geldiğini, bu bakımdan pandeminin ev içinde daha eşitlikçi bir iş bölümü ortaya çıkardığını belirtmektedir. Ayrıca anne ve babanın çocuk bakımı ve eğitimi konusunda ortak sorumluluk aldığını belirtmekte, bu durumun toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada olumlu bir faktör olacağını dile getirmişlerdir.

Bem'in (1993) toplumsal cinsiyet rolleri kuramından yola çıkılarak, pandemi sürecinde evden çalışma (telecommuting) sisteminden kaynaklı iş-aile dengesinin kurulması durumu, heteroseksüel çift kariyerli ailelerde kadınlar için zararlı bir durum ortaya çıkarmıştır. Toplumsal cinsiyet roller kuramı, kadınların, kimliklerinin merkezinde aile üyesinin rolünü erkeklerden daha iyi algıladıklarını savunur. Dolayısıyla gerek karantina süresince gerekse okullar ve çocuk bakım merkezleri tekrar açılırsa ve evden çalışma devam ederse, ebeveynler

¹ Ondokuz Mayıs University, senemgrk@yahoo.com

² Ondokuz Mayıs University, damlanur.meral@omu.edu.tr

³ Ondokuz Mayıs University, ybarut@omu.edu.tr

tüm gün evde kalacak ve yemek, vb. ev işlerini üstleneceklerdir ve bu durum, kadına ilave bir yük getirecektir ve ekstra çocuk bakımı olmadığında bile iş sonuçları olumsuz etkilenebilir (Feng ve Savani, 2020).

Bu durum çocuklara da yansımıştır. Save The Children (2020), yaptıkları araştırmaya katılan kız çocuklarının %63’ünün, erkek çocuklarının ise %43’ünün, COVID-19 pandemisi öncesine kıyasla ev işleriyle daha fazla ilgilendiklerini ortaya koymuştur. Kız çocuklarının yarısı, kardeşlerinin ve evde bakıma muhtaç diğer kişilerin bakımına yardımcı olduklarını, yine kız çocuklarının, erkek çocuklarından daha fazla ev işi yaptıklarından dolayı bu durumun öğrenimlerine engel olduğu belirtilmektedir.

e) Ekonomik Etkiler: Pandeminin çocuklar üzerindeki ekonomik etkilerinden biri, yoksulluğun artmış olmasıdır. Pandemi döneminde yaklaşık 66 milyon çocuğun aşırı derecede yoksulluk yaşadığı tahmin edilmektedir (BM, 15 Nisan 2020).

f) Geleneksel Uygulamalar: COVID-19 pandemisinin getirdiği ekonomik belirsizlik ve kız çocuklarının eğitim haklarından mahrum kalması, erken yaşta evlilik ve kadın sünneti gibi geleneksel uygulamaların daha fazla görülmesine yol açtığını göstermektedir.

Erken Yaşta Evlilik ve Kadın Sünneti: Birleşmiş Milletler (27 Nisan 2020), kız çocuklarının eğitim haklarından daha az yararlanmalarıyla birlikte erken yaşta evliliklerde artış olduğundan, pandeminin erken yaşta evliliği sonlandırma mücadelelerini aksatacağını ortaya koymaktadır (Wodon ve ark., 2017). Salgın öncesinde erken yaşta evliliği önlemeye yönelik müdahale paketinin uygulanmasını engellemiştir. Bu paketin uygulanmasının sadece bir yıl geciktirilmesi, 7,4 milyon çocuk yaşta evlilik vakasının engellenemeyeceği anlamına gelmektedir. Örneğin bu durumun, salgının olmadığını varsayımıyla 2020-2030 yılları arasında önlenebilecek toplam 13 milyon erken evliliğe yol açacağı beklenmektedir.

Bir diğer uygulama olan kadın sünneti ile ilgili olarak ise pandeminin kadın sünnetini uygulamaya yönelik programları geciktirdiği söylenebilir. Söz konusu programların 2020 ve 2050 yılları arasında 46,5 milyon kadın sünneti vakasını önlemesi bekleniyordu (BM, 27 Nisan 2020).

g) Sosyal Hayata Katılım: Kız çocuklarının %55’i, erkek çocuklarının ise %40’ı, pandemi süresince arkadaşlarıyla görüşemediklerini belirtmişlerdir (Save The Children, 2020). Aynı zamanda ev işleriyle ilgilenmeleri, bu çocukların eğitime ve sosyal hayata katılıma daha az vakit ayırabildiklerini ortaya koymaktadır (World Bank Group, 16 Nisan 2020).

SONUÇ

Araştırma kapsamında yürütülen kapsamlı literatür taraması, pandeminin çocuklar üzerindeki genel etkilerinin bu 7 kategoride toplanabileceğini ortaya koymuştur: Eğitim imkanlarına erişim, şiddet ve istismar, sağlık ve beslenme, aile içi iş bölümü, ekonomik etkiler, geleneksel uygulamalar ve sosyal hayata katılım.

Çalışma sonucunda, pandeminin etkilerinin çocukların hayatında birçok soruna yol açtığı, ancak bu sorunların toplumsal cinsiyet ekseninde ele alındığında, pandemiye kadar olan kazanımların olumsuz yönde geriye gittiği söylenebilir.

Bu bağlamda her kesimden çocuk, etkisi dolaylı ya da doğrudan da olsa, dezavantajlı grup olarak değerlendirilmeli, pandeminin kaybettirdiklerini elde etmek adına çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Akça, M., Tepe Küçükoğlu, M. (2020). COVID-19 ve İş Yaşamına Etkileri: Evden Çalışma. Uluslararası Yönetim Eğitim ve Ekonomik Perspektifler Dergisi, 8(1): 71-81.
- Armitage R, Nellums LB. Considering inequalities in the school closure response to COVID-19. Lancet Glob Health. 2020;8(5):e644.
- Bem, S.L. (1993), The Lenses of Gender, Yale University Press, New Haven, CT.
- Bhatia, A. et al., (2020), ‘COVID-19 Response Measures and Violence Against Children’, Bulletin of the World Health Organisation, 98: 583-583A.
- Blundell R, Dias MC and Joyce R. (2020). COVID-19 and inequalities. Fiscal Studies; 41: 291-319.

¹ Ondokuz Mayıs University, senemgrk@yahoo.com

² Ondokuz Mayıs University, damlanur.meral@omu.edu.tr

³ Ondokuz Mayıs University, ybarut@omu.edu.tr

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- Debora Marques de Miranda, Bruno da Silva Athanasio, Ana Cecília Sena Oliveira, Ana Cristina Simoes-e-Silva (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents? *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 1-8.
- Feng, Zhiyu and Savani, Krishna (2020). Covid-19 created a gender gap in perceived work productivity and job satisfaction: implications for dual-career parents working from home. *Gender in Management: An International Journal*. DOI 10.1108/GM-07-2020-0202
- Hopman J, Allegranzi B (2020) Managing COVID-19 in low- and middle-income countries. *JAMA*. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.4169>
- ILO,” ILO Monitor 1st Edition COVID-19 and the World of Work: Impact and Policy Responses”, 18 March 2020, ss.3-6. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_738753.pdf
- Imran N, Zeshan M, Pervaiz Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pak J Med Sci* 2020;36:S67–72
- ITU (2019). Measuring digital development Facts and figures 2019. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2019.pdf>
- Kumar Saurabh and Shilpi Ranjan. (2020). Compliance and Psychological Impact of Quarantine in Children and Adolescents due to Covid-19 Pandemic. *The Indian Journal of Pediatrics* <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03347-3>
- Ludvigsson JF. Children are unlikely to be the main drivers of the COVID-19 pandemic – A systematic review. *Acta Paediatr*. 2020;109:1525–1530. <https://doi.org/10.1111/apa.1537>
- Panda, Prateek Kumar, et al. (2020). Psychological and Behavioral Impact of COVID-19 on Children and Caregivers. *Journal of Tropical Pediatrics*, 1–13 doi: 10.1093/tropej/fmaa122
- Pisano L, Calimi D, Cerniglia L. (2020). A qualitative report on exploratory data on the possible emotional/behavioral correlates of Covid-19 lockdown in, 4–10. years children in Italy. [Internet]. *PsyArXiv*. April 2020. <https://osf.io/stwbn> (9 September 2020, date last accessed)
- Save The Children (2020). GENDER EQUALITY & COVID-19. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/gender_brief_covid-19_research.pdf/
- Tavukçu E ve Şahin N. (2021). Türkiye’de Göçün Kadın Yaşamına Olan Etkilerinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 2021;3(2):75-88
- Tazawa, Y. ve Okada K. (2001). Physical signs associated with excessive televisiongame playing and sleep deprivation. *Pediatr Int*, 43, 647-650.
- The Lancet Child Adolescent H. (2020). Pandemic school closures: risks and opportunities. *Lancet Child Adolesc Health* 2020, 4(5):341.
- UNDP, (15 April 2020) Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Children. <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children#:~:text=Children%20are%20not%20the%20face,profound%20effect%20on%20their%20wellbeing.>
- UNESCO (2020), Addressing the Gender Dimensions of COVID-Related School Closures, Issue Note No. 3.1, UNESCO COVID-19 Education Response.
- UNFPA (27 Nisan 2020). COVID-19 Salgınının Toplumsal Cinsiyete Dayalı Şiddeti, Kadın Sünnetini ve Çocuk Yaşta Evliliği Sona Erdirme Çabaları ile Aile Planlaması Üzerindeki Etkisi. Ara Dönem Teknik Bilgi Notu.
- UNICEF (2020), Moving Beyond the Numbers: What the COVID-19 Pandemic Means for the Safety of Women and Girls.
- United Nations. (2020). A UN framework for the immediate socio-economic response to covid-19. Retrieved 5 August 2020 from: <https://www.undp.org/content/undp/en/home/coro-navirus/socio-economic-impact-of-covid-19.html>
- Van den Bulck, J. (2004). Television viewing, computer game playing, and Internet use and self-reported time to bed and time out of bed in secondaryschool children. *Sleep* 27, 101-104.
- WFP (2020), ‘WFP and UNICEF Joint Response to COVID-19’. <https://www.wfp.org/school-health-and-nutrition>.
- Wodon, Q, Male, CH., Nayihouba, A., Onagoruwa, A., Savadogo, A., Yedan, A., Edmeades, J., Kes, A., John, N., Murithi, L., Steinhaus, M. and Petroni, S. (2017). Economic Impacts of Child Marriage: Global Synthesis Report. Washington, DC: The World Bank and International Center for Research on Women.
- World Bank Group (16 Nisan 2020). Gender Dimensions of the COVID-19 Pandemic. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fopenknowledge.worldbank.org%2Fbitstream%2Fhandle%2F10986%2F33622%2FGender-Dimensions-of-the-COVID-19-Pandemic.pdf&clen=966515>
- Yaşar Dinçer, F. C. ve Yirmibeşoğlu, G. (2020). COVID-19’un Ekonomik Etkilerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 2020 Special Issue 780-792
- Zeybekoğlu-Akbaş, Özge ve Dursun, Cansu (2020). “Evde Kal” Sürecinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Ara Vermek Zorunda Kalan Çocukların Çalışan Anneleri Üzerine Bir Araştırma. *World Children Conference* October 23-25, 2020 I Ankara, Turkey.
- Zhongren Ma, Sakinah Idris, Yinxia Zhang, Liu Zewen, Amaad Wali, Yunpeng Ji, Qiuwei Pan and Zulqarnain Baloch (2021) The impact of COVID-19 pandemic outbreak on education and mental health of Chinese children aged 7–15 years: an online survey. *Ma et al. BMC Pediatrics* (2021) 21:95 <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02550-1>
- Zhu Y, Bloxham CJ, Hulme KD, et al. Children are unlikely to have been the primary source of household SARS-CoV-2 infections. *medRxiv*. 2020;2020(03):26.20044826. <https://doi.org/10.1101/2020.03.26.20044826> hg
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A. ve Meltzoff, A. N. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *The Journal of Pediatrics*, 151(4), 364-368.

¹ Ondokuz Mayıs University, senemgrk@yahoo.com

² Ondokuz Mayıs University, damlanur.meral@omu.edu.tr

³ Ondokuz Mayıs University, ybarut@omu.edu.tr

ÇOCUK GELİŞİMİNE MULTİDİSİPLİNER BİR YAKLAŞIM: GELİŞTİREN BAKIM

Begüm GAMIŞ ÇİFTÇİ¹, Pınar DEMİR ASMA², Didem YANGIN³

Özet

Erken çocukluk dönemi, uzun vadeli etkilerinin olmasının dışında kırılgan özellikler taşıması sebebiyle insan yaşamında kritik öneme sahip dönemlerden biridir. Gelişimin çok yönlü olduğu ve disiplinler arası ele alınmasının gerekliliği bilindiğinden, bu bakış açısını sistematik bir şekilde ele alan ‘Geliştiren Bakım’ modelinin kavranması ve uygulanması ciddi önem taşımaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü’nün (WHO) 2019-2023 çalışma programı kapsamında tüm insanların sağlığını kökten iyileştirmek amacıyla yola çıkılmış; Anne, Yenidoğan, Çocuk-Ergen Sağlığı (PMNCH) ve ECD Eylem Ağı Ortaklığı tarafından desteklenen WHO ve UNICEF, eylem için rehberlik ve yönlendirme sağlamak üzere küresel bir Geliştiren Bakım Çerçevesi geliştirmiştir. Geliştiren bakım çerçevesi; çocuğun sağlığına-beslenmesine yönelik ihtiyaçlarının giderilmesi, tehditlere karşı koruma sağlanması, erken öğrenme için fırsatlar yaratılması, duygusal olarak duyarlı-destekleyici-uyarıcı etkileşimler sunulması gibi çocuğun yüksek yararına oluşturulan bakım uygulamalarını içeren ve sağlıklı gelişimini destekleyen bir hizmet olarak tanımlanmaktadır. Geliştiren Bakım; İyi Sağlık, İyi Beslenme, Duyarlı ve Karşılık Verici Bakım, Güven ve Emniyet, Erken Öğrenme olmak üzere birbiriyle ilişkili beş temel bileşenden oluşmaktadır. Geliştiren bakımın arkasındaki kavramlar, gelişim alanlarının birbiriyle ilişkili ve etkileşim halinde olduğunu, buna ek birbirini karşılıklı olarak güçlendirebileceğini vurgulamaktadır. Alanyazın incelendiğinde, geliştiren bakım çerçevesinin erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi ve bu dönemdeki uygulamaların iyileştirilmesinde önemli rol üstlendiği söylenebilmektedir. Geliştiren bakıma yönelik destek hizmetlerden yararlanamayan çocukların yeterli sağlık hizmetlerinden faydalanamamaları, okulda-evde daha düşük öğrenme ortamlarına maruz kalmaları ve gelişimlerinin sekteye uğraması, yetişkin olduklarında daha az üretken olmaları öngörülmektedir. Özellikle kırılgan gruptaki (göç deneyimi, kronik yoksulluk, savaş yaşantıları vb. olanlar) çocukların gelişim potansiyellerinin de gerçekleştirilmesi için Geliştiren Bakım anlayışının olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla konuyla ilgili politika üreticilerin ve ilişkili sektör üyelerinin, sivil toplum kuruluşlarının Geliştiren Bakım çerçevesini göz önünde bulundurmalarının çocuğun gelişiminde ve sağlıklı toplum oluşumunda önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, çocuk gelişimine disiplinler arası ve bütünleştirici bir bakış açısı getiren Geliştiren Bakım çerçevesinin, onun bileşenlerini irdeleyen ve konuya ilişkin örnek uygulamaları içeren çalışmaların derlenmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Geliştiren bakım, çocuk gelişimi, erken çocukluk dönemi

A MULTIDISCIPLINARY APPROACH TO CHILD DEVELOPMENT: NURTURING CARE

Abstract

Early childhood is one of the critically important periods in human life due to its fragile features as well as long-term effects. Since it is known that development is multi-faceted and the need for an interdisciplinary approach is known, understanding and applying the 'Nurturing Care' model, which systematically addresses this perspective, is of great importance.

Within the scope of the 2019-2023 work program of the World Health Organization (WHO), we set out to radically improve the health of all people; Supported by the Mother, Neonatal, Child-Adolescent Health (PMNCH) and ECD Action Network Partnership, WHO and UNICEF have developed a global Developing Care Framework to provide guidance and direction for action. Developing maintenance framework; It is defined as a service that includes care practices created for the best interest of the child, such as meeting the child's health-nutrition needs, providing protection against threats, creating opportunities for early learning, providing emotionally sensitive-supportive-stimulating interactions, and supporting their healthy development. Enhanced Care; It consists of five interrelated components: Good Health, Good Nutrition, Responsive and Responsive

¹Üsküdar University, begum.gamisciftci@uskudar.edu.tr

²Üsküdar University, pinar.demirasma@uskudar.edu.tr

³Üsküdar University, didem.yangin@uskudar.edu.tr

Care, Confidence and Safety, and Early Learning. The concepts behind nurturing care emphasize that areas of development are interrelated and interact, in addition, they can mutually reinforce each other. When the literature is examined, it can be said that the fostering care framework plays an important role in supporting early childhood development and improving the practices in this period. It is predicted that children who cannot benefit from the support services for nurturing care will not be able to benefit from adequate health services, they will be exposed to lower learning environments at school and at home, their development will be interrupted, and they will be less productive when they become adults. It is seen that the Nurturing Care approach has positive effects in order to realize the developmental potential of children especially in vulnerable groups (those with migration experience, chronic poverty, war experiences, etc.). Therefore, it is thought that it will be an important step in the development of the child and the formation of a healthy society for policymakers and related sector members, non-governmental organizations to consider the Nurturing Care framework.

In this research, it is aimed to compile studies that examine the components of the Nurturing Care framework, which brings an interdisciplinary and integrative perspective to child development, and which include sample applications on the subject.

Keywords: Nurturing care, child development, early childhood

GİRİŞ

Bireyin doğum öncesinden başlayarak bütüncül gelişiminin sağlıklı ilerleyebilmesi için sağlam temeller üzerine kurulu olması gerekir. Bu temelin atıldığı yer olan ailenin, çocuğuna uyarıcılardan zengin, ihtiyaçlarının zamanında ve doğru bir şekilde giderildiği, güvenli bağlanmanın olduğu, çevresel etmenlerin verebileceği zararın minimize edilebildiği bir ortam sağlamak en temel görevlerinden biridir. Bu görevde tüm ebeveynler eşit rol almalı ve aile içindeki tüm çocuklara eşit ortamlar sağlanmalıdır.

Bebeklik ve erken çocukluk döneminde sağlanacak bu ortamın etkisi çocuğun tüm yaşamı boyunca devam edecektir. Yalnız bu, bahsi geçen şartların sadece ilk yıllarda sağlanması gerektiği anlamına gelmemektedir. Ergenlik dönemi bitene yani çocukluk dönemi tamamlanana kadar ebeveynlerin çocukları için bu şartları içeren ortamı sağlaması asli sorumluluğu güncelliğini korumaktadır. Sadece her dönemin kendine has özellikleri gereği sorumluluklarında değişimler görülebilmektedir.

Çocuğun sağlıklı gelişim ve bakımı temel insani hak olarak görülmektedir. Bu hakkın tam anlamıyla yerine getirilmesi için eşitliğe ulaşmada çoğu aile ve çocuk problemle karşılaşmaktadır. Bu durum küresel gündeminde merkezinde yer almaktadır. Çocuğun bu temel hakkına erişiminde uygulanacak program ve yürürlüğe girecek politikaların çocuğun bütüncül gelişimini desteklemesi ve aileyi de dahil etmesi önemlidir.

Bu konuda Dünya Sağlık Örgütü 2019-2023 yıllarını kapsayan 13. genel çalışma programında insanların sağlığını kökten ve kalıcı bir şekilde iyileştirmeyi amaç edinmiş ve bu doğrultuda üye devletlerle birlikte çalışma içine girmiştir (WHO, 2018). Bu çalışmalar sonucunda Anne, Yeni doğan, Çocuk ve Ergen Sağlığı (PMNCH) ve ECD Eylem Ağı Ortaklığı'nın da desteğiyle uygulamaya yönelik rehberlik ve yönlendirme sağlamak üzere küresel bir Geliştiren Bakım Çerçevesi UNICEF ile birlikte geliştirilmiştir (Ghebreyesus, 2018).

Geliştiren bakım çerçevesi ile çeşitli uyaran eksiklikleri, sağlıksız ve güvensiz çevre koşulları, olumsuz beslenme alışkanlıkları gibi sebeplerden ötürü sağlıklı birer birey adayı olan çocukların tam tersi risk altındaki çocuklar haline gelmelerine önlemek hedeflenmiştir. Yaklaşım; çocukların beslenme ve sağlıklarıyla ilgili ihtiyaçlarına duyarlı, onları herhangi bir tehditten koruyabilmede güvenli ortam yaratan, erken öğrenmeyi sağlayıcı uyaranlar bakımından zengin, duygusal olarak destekleyici fırsatlar sunan bir rehber niteliğindedir. Yalnız bu rehber sadece çocuklar için değil çocuklarla etkileşim halinde olan bakımverenleriyle de ilgili bilgiler içermektedir. Yaklaşım eş zamanlı olarak UNICEF, Dünya Bankası gibi pek çok kurum ve kuruluş tarafından desteklenmektedir (Ghebreyesus, 2018).

¹Üsküdar University, begum.gamisciftci@uskudar.edu.tr

²Üsküdar University, pinar.demirasma@uskudar.edu.tr

³Üsküdar University, didem.yangin@uskudar.edu.tr

1. Geliştiren Bakımın Bileşenleri

Geliştiren bakım kendi içerisinde beş alt bileşenden oluşmaktadır (WHO, 2018). Bunlar; duyarlı bakım, yeterli beslenme, iyi sağlık, erken öğrenme ve güven ve emniyettir (WHO, 2019a).

1.1 Duyarlı Bakım

Geliştiren bakım çerçevesinin temel bileşenlerinden biri de duyarlı bakımdır. Duyarlı bakım, bakım verenin çocuğun gelişimsel ihtiyaç ve davranışlarına uygun verdiği geri bildirimlerle ortaya çıkan karşılıklı etkileşimdir (Landry ve ark., 2012; Rasheed ve Yousafzai, 2015). Bu etkileşim;

- Çocukları yaralanma ve çeşitli güçlüklerin olumsuz yanlarına karşı koruma,
- Hastalıkları tanıma ve uygun tanı ve tedavi yöntemlerine başvurma,
- Zenginleştirilmiş öğrenme ortamı sağlama ve
- Güvene dayalı sosyal ilişkiler inşa edebilmenin temelini oluşturmaktadır (WHO, 2018:14).

Duyarlı bakım çalışmaları, olumlu duygu ve sözel ifadelerin kullanımına ek olarak gözlemi ve çocukla birlikte bir göreve odaklanmayı teşvik eden davranışları da içermektedir. Dolayısıyla bu etkileşimlerin niteliği; bakımverenin duygusal hazır bulunuşluğu (Bakermans-Kranenburg ve ark., 2003; Tripathy ve ark., 2010) kadar çocuk gelişimi ve bakımı hakkındaki bilgisi ile de doğrudan ilgilidir (Browne ve Talmi 2005; Landry ve ark., 2012; Rasheed ve Yousafzai, 2015; Scherer ve ark., 2019).

Duyarlı bakım güvenli bağlanmanın temeli olarak görülmektedir. Sarılma, göz teması kurma, seslenme, gülümseme duygusal bağ oluşumunda destekleyici rol üstlenmektedir. Kurulan bu sosyal ve duygusal etkileşim kapsamında normal gelişim ya da atipik gelişim gösteren tüm çocukların beyin gelişimi, sosyal gelişim, fiziksel gelişim, dil gelişimi, özbakım gelişimi gibi tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkileyecektir (WHO, 2018:14). Alanyazın incelendiğinde, karşılaşılan çalışmalar ve sonuçları bu durumu destekler nitelikte olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle sosyo ekonomik düzeyi orta ve üzeri olan ülkelerde yapılan çeşitli çalışmalardan elde edilen sonuçlar, çocukların bilişsel-dil ve sosyal duygusal gelişim özellikleri (Eshelet ve ark., 2006), erken okuryazarlık becerileri (Hirsh-Pasek ve Burchinal, 2006) ve akademik başarı (Hirsh-Pasek ve Burchinal, 2006; Smith et al. ve ark., 2006) açısından duyarlı bakım vermenin ilişkili olduğunu göstermektedir.

2012 yılında Holland ve ekibi tarafında yapılmış olan çalışmada duyarlı bakım ve çocuk sağlığı ilişkisi araştırılmış; sonuç olarak duyarlı bakım ilişkisini kurabilen ailelerin çocuklarında hastane yatışlarının azaldığı görülmüştür (Holland, 2012). Sağlık ve duyarlı bakım ile bağlantılı bir diğer alan ise beslenmedir. Beslenme ilgili 1995 yılında Etiyopya’da 40 anne ve 16-42 ay arasındaki çocuklarıyla yapılan çalışmada, annelerin bebekleriyle olan sözlü tepkileri ile bebekleri arasındaki etkileşimlerine beslenme durumları üzerinden bakılmıştır. Çalışmada annelerin özellikler çocuklarını beslerken kullandıkları sözel ifadeler aracılığıyla bebekleriyle etkileşime geçmelerinin bebeklerin dinleme, ses çıkarma, sözel ifade ile karşılık verme becerilerinde olumlu katkısı olduğu sonucu elde edilmiştir (Aboud ve Alemu, 1995). 2006 yılında 54 anne ile 8-24 aylık bebekleriyle Bangladeş’te yapılan benzer bir çalışmanın da aynı sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmüştür (Moore ve ark., 2006). Duyarlı beslenme konusu, özellikle düşük doğum ağırlıklı ve çeşitli hastalıklara sahip çocuklarda ekstra dikkat edilmesi gereken alanlardan biridir (Engle ve Peltó, 2011).

Yetersiz düzeyde verilen duyarlı bakımın da ilerleyen yaşlarda görülmesi olası davranışsal ve gelişimsel problemlerin temelini oluşturduğu öngörülmektedir. Bu konuda Shaw ve arkadaşlarının (1994) 100 bebek ile yürütmüş olduğu çalışmasında, yeterli düzeyde duyarlı bakım alamayan bebeklerin erken çocukluk dönemine geldiğinde saldırganlık, uyumsuzluk, ilgi arayışı içine girme, içe kapanma gibi sorunlarının ortaya çıktığı bulunmuştur (Shaw ve ark., 1994).

Scherer ve arkadaşlarının 2019 yılında Pakistan’da yapmış olduğu çalışmada, 868 anne ve çocuğunun arasındaki ilişki duyarlı bakım açısından doğumdan itibaren iki yıl boyunca incelenmiş ve annenin eğitim düzeyinin yüksek oluşu, ailenin sahip olduğu çocuk sayısının düşüklüğü, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin

¹Üsküdar University, bequm.gamisciftci@uskudar.edu.tr

²Üsküdar University, pınar.demirasma@uskudar.edu.tr

³Üsküdar University, didem.yangin@uskudar.edu.tr

yüksek oluşu ile annenin depresyon geçmişinin olmayışının yüksek düzeyde duyarlı bakım verme davranışlarıyla ilişkili olduğu, çocuğun sosyal duygusal gelişimi üzerinde doğrudan olumlu etki yarattığı gözlenmiştir (Scherer ve ark., 2019).

Tüm bu verilere rağmen duyarlı bakımın yaygınlaştırılmasını sağlayacak kanıta dayalı ebeveynlik programları sınırlı kalmaktadır (Engle ve ark., 2011; 2007). Bu durum kaynakların sayıca yetersiz oluşu, sadece belirli kültürlerle ait kaynakların olması ve uyarlamaların yapılmamış oluşu, eğitilmiş personel eksikliği, kontrol amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir ölçeklerin olmayışı gibi sebeplere dayanmaktadır (Rasheed ve Yousafzai, 2015).

1.2 Yeterli Beslenme

Duyarlı bakımın en önemli yardımcı alanlarından biri de beslenme olarak görülmektedir. Bununla ilgili 1995 yılında Etiyopya’da 40 anne ve 16-42 ay arasındaki çocuklarıyla yapılan çalışmada, annelerin bebekleriyle olan sözlü tepkileri ile bebekleri arasındaki etkileşimlerine beslenme durumları üzerinden bakılmıştır. Çalışmada annelerin özellikler çocuklarını beslerken kullandıkları sözel ifadeler aracılığıyla bebekleriyle etkileşime geçmelerinin bebeklerin dinleme, ses çıkarma, sözel ifade ile karşılık verme becerilerinde olumlu katkısı olduğu sonucu elde edilmiştir (Aboud ve Alemu, 1995). 2006 yılında 54 anne ile 8-24 aylık bebekleriyle Bangladeş’te yapılan benzer bir çalışmanın da aynı sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmüştür (Moore ve ark., 2006).

Geliştiren bakımda beslenme, annenin de gebelik süreciyle dahil olduğu ve çocuğun gelişimi için kritik önem taşıyan bir bileşendir. Gebelik öncesi ve gebelik sırasındaki beslenme yetersizlikleri nöral tüp bozukluklarına, düşük doğum ağırlığına, erken doğuma ve yaşam boyu gelişimsel gecikmelere neden olabilir (Alderman ve Fernald, 2017). Geliştiren bakım doğum sonrasında emzirmeye erken başlamayı, düzenli ve duyarlı beslenmeyi, yaşamın ilk 6 ayı sadece anne sütü ile beslemeyi ve yaşamın ilk 2 yılı boyunca emzirmeye devam etmeyi içerir (Britto ve ark., 2017). Bebeğin yaşamının ilk birkaç saatinden itibaren 6 aya kadar yalnızca anne sütüyle beslenmenin teşvik edilmesi, beslenme için en çok desteklenen müdahalelerden biridir (Alderman ve Fernald, 2017). 6 aydan 2 yaşa kadar olan ek gıdaları içeren beslenmeye yönelik müdahaleler, ancak diyet çeşitliliği ile hayvan kaynaklı gıdaların tüketimi ile başarılı olur (Alderman ve Fernald, 2017).

1.3 İyi Sağlık

İyi sağlık bileşeni erken çocukluk döneminde bireylerin fiziksel, ruhsal ve sosyal sağlık durumlarının iyileştirilmesi için doğum öncesi dönemden başlanarak ergenliğe değin olan süreçte desteklenmesini kapsamaktadır. Örneğin, hastalıkların önlenmesi ve tedavi edilmesi, uygun aşıların, uygun zamanda çocuğa sunulması, temiz suya erişim sağlanması, sanitasyon ve hijyen iyi sağlık bileşeni kapsamında ele alınabilecek olan konulardandır (Black ve ark., 2017). Bu bileşene yönelik yapılan politika önerileri incelendiğinde doğum öncesi dönemde sigara ve madde kullanımının sonlandırılmasına yönelik kamuoyu oluşturulması, bebek dostu hastane girişimleri, aşılamaların takibi, çocuklara yönelik kaliteli gelişimsel değerlendirme hizmetleri, fiziksel aktivitelerin artırılması ve optimum düzeyde olmasının sağlanması, üreme ve cinsel sağlık hizmetlerine erişim gibi hizmetlerin altı çizilmektedir. İyi sağlık uygulamalarının incelendiği bir çalışmada ise prenatal bakımın artması düşük doğum ağırlığı, çocuk ölümleri, hastane yatışları geliştiren bakımın iyi sağlık bileşeni için indikatör olarak ele alınmış ve çocuk gelişimi için risk teşkil eden etkenlerin, iyi sağlık uygulamalarıyla önlenilebileceği vurgulanmıştır (Buccini, 2021). Dolayısıyla iyi sağlığa yönelik geliştirilen politikalarda, çocukluktan ergenliğe kapsayıcı, önleyici ve geliştirici kaliteli sağlık hizmetleri gibi hizmetlerin ön plana çıktığını söylemek mümkündür (Black ve ark., 2021).

1.4 Erken Öğrenme

Erken öğrenme bileşeni ise anne karnından başlayarak çocuğun bilişsel gelişiminin çok yönlü bir şekilde desteklenmesini ifade etmektedir. Okul öncesi dönem eğitiminde sürekliliğin ve standardın sağlanması, kaliteli çocuk bakım hizmetlerinin sağlanması, evde var olan öğrenme fırsatlarının değerlendirilmesi, çocuğa

¹Üsküdar University, begum.gamisciftci@uskudar.edu.tr

²Üsküdar University, pinar.demirasma@uskudar.edu.tr

³Üsküdar University, didem.yangin@uskudar.edu.tr

zengin ve kaliteli uyaranların olduğu bir ortam sağlanması nitelikli oyuncak ve kitaplara sahip olması gibi konular da erken öğrenme kapsamında ele alınmaktadır (Black ve ark., 2017). Benzer şekilde erken öğrenme üzerine yapılan politika önerileri incelendiğinde ise doğum öncesi bakım, gebelik ve doğuma hazırlık hizmetlerinin sunulması, aile eğitimi ve kaliteli bakım desteğinin sunulması, ebeveynlerin psiko sosyal açıdan desteklenmesi, okul döneminde nitelikli öğreticilere erişimin sağlanması meslek ve yaşam beceri eğitimlerine vurgu yapıldığı bilinmektedir. Buccini ve arkadaşları erken çocukluk eğitimi kurumlarında öğretici (öğretmen) başına düşen çocuk sayısı, kreşlerde bakım veren başına düşen çocuk sayısı, nitelikli öğrenme alanı oranları, okul öncesi eğitim kaynaklarının ve olanakları gibi faktörlerin erken öğrenme fırsatlarının göstergelerinden olduğunu vurgulamaktadır (Buccini, 2021). Konuya ilişkin Hackman ve Farah da yapmış oldukları araştırmalarında erken dönemde bakım veren kalitesinin ve çocuğa sunulan uyaran düzeyinin beyin gelişimini üzerinde etkili olduğunu sürmüştür (Hackman ve Farah, 2009). Dolayısıyla erken öğrenmede doğum öncesi dönemden itibaren çocuğa ve aileye yönelik, ücretsiz ve kapsayıcı eğitim politikalarının oluşturulmasının, çocuğun bilişsel yetileri üzerinde olumlu etkilere yol açabileceği söylemek mümkündür (Black ve ark., 2021).

1.5 Güven ve Emniyet

Güvenlik bileşeni erken çocukluk döneminde olası her türlü tehdide karşı çocuğun korunmasını ve güvenlik halinin sürdürülmesini ifade etmektedir. Bu bileşen altında ele alınabilecek başlıca konular ise ihmal ve istismarın azaltılması, çocukların doğum kaydının yapılması, kırılgan gruplardaki çocuklara erken müdahale programlarının uygulanması olarak öne çıkmaktadır (Black ve ark., 2017). Bu bileşenin hayata geçirilmesi adına şiddetin önlenmesi, zedelenmelerin ve yaralanmaların önüne geçilmesi, her türlü zorbalık çeşidinin yok edilmesi, çocuk evliliklerinin sonlandırılması ve flört şiddetinin ortadan kaldırılmasına yönelik politikaların yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Black ve ark., 2021). İlgili politikaların yaygınlaştırılmasının, çocuğun bütüncül gelişimine katkı sunacağı ve var olan gelişimsel potansiyelini gerçekleştirmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir (Richter, Lye ve Proulx, 2018).

2. Geliştiren Bakımın Önemi

Geliştiren bakım yaklaşımı, çocukların gelişimsel olarak desteklenmesi ve doğuştan getirdiği potansiyellerine ulaşabilmelerinde önemli bir rehber olarak alanda yerini almaktadır (WHO, 2019b). Bu nedenle yaklaşımı temel alan çalışmaların küresel olarak yaygınlaşması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması önenebilir gelişimsel risklerin tespiti ve henüz oluşmamış risklerin oluşumunun engellenmesinde kritiktir bir görev üstlenmektedir.

Ayrıca geliştiren bakım yaklaşımı, çocukların hangi döneminde neye nasıl ihtiyaçları oldukları, bu ihtiyaçların nasıl giderilebileceği, bu konuda bakımverenlerin ihtiyaçları hakkında detaylı bilgiler sunmaktadır. Bu yönüyle çocuğun gelişimine çift yönlü bakış açısı getirebildiği ve bunun etkileşimi üzerine ilerlediği için önemlidir.

Geliştiren bakım yaklaşımı, özellikle doğumdan itibaren ilk üç yaşa odaklanmaktadır (WHO, 2018). Bu odak etrafında bu yaş grubunun çeşitli yoksulluk, ebeveyn yoksunluğu, uyaran azlığı, sağlıksız beslenme vb. çevresel etmenler karşısında gelişimlerdeki değişimleri incelemektedir. Yapılan bu çalışmalar sayesinde çıkan sonuçlar evrensel olarak paylaşılmakta ve dikkatler çocuğun gelişimi ve bakımına çekilmeye çalışılmaktadır. Bu noktada son on yılda erken çocukluk dönemine yapılan yatırımlar ve alınan sonuçlar da geliştiren bakımın kritikliğini desteklemektedir (Britto ve ark, 2017).

Ek olarak yaklaşımda verilen bilgiler sadece anne baba için değil anne baba dışında çocuğun bakımından sorumlu tüm kişiler için hazırlanmıştır. Dolayısıyla bu yönüyle geliştiren bakım yaklaşımı, belirli özellikleri barındıran aileler ve çocuklarını değil; korunmaya muhtaç ya da ebeveyni dışında büyükanne, büyükbaba veya bakıcısından bakım alan kırılgan gruplarda yer alan çocukları ve bakımverenlerini de kapsayıcı bir pozisyonda yer almaktadır.

¹Üsküdar University, begum.gamisciftci@uskudar.edu.tr

²Üsküdar University, pinar.demirasma@uskudar.edu.tr

³Üsküdar University, didem.yangin@uskudar.edu.tr

SONUÇ

Bu çalışmada “Geliştiren Bakım” kavramı ve bileşenleri güncel çalışmalarla desteklenerek sunulmuştur. Geliştiren bakımın temel ilkeleri, doğum öncesinden başlayıp ergenlik dönemine kadar uygulanarak, kırılğan grupların durumunu iyileştirip, insan hakları ve kapasitesini artırarak politikalar geliştirmeyi amaçlamaktadır. Geliştirilecek politikalar, yasalar, yönetmelikler ve kararnamele yaş gruplarına ayrı ayrı odaklanmalı, kanıta dayalı olmalı, çocuk ve ergenlerin potansiyellerinin en üst düzeye ulaşmasını sağlamayı amaçlamalıdır. Ekolojik bir bakış açısıyla öncelikli olarak bakımverenlerin kapasitesi artırılmaya çalışılmalı, bu durum çeşitli destek eğitim programlarının da katkısıyla güçlü ve sağlıklı toplumu getirmelidir. Oluşturulan bu güçlü ve sağlıklı toplumun sürdürülebilirliğinin sağlanmasında ilgili yasal düzenleme ve politikaların geliştirilmesi önemlidir.

Farklı sektörleri içerdiği çalışmamızca da gösterilen “Geliştiren Bakım Çerçevesi” birden fazla yönüyle çok katmanlı eylemleri içermektedir. Bu çalışmada yalnızca temel bileşenler açıklanmış ve multidisipliner bakış açısı sunulmuştur. Gelecek çalışmalar, Geliştiren Bakımın gerektirdiği politikaların sistemli olarak incelendiği, bileşenlerin uygulanabilirliğine odaklanan konuları içermesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Aboud, F. E. & Alemu, T. (1995). Nutrition, Maternal Responsiveness and Mental Development of Ethiopian Children. *Social Science & Medicine*. 41(5):725-732. doi: 10.1016/0277-9536(94)00377-6.
- Alderman, H., & Fernald, L. (2017). The Nexus Between Nutrition and Early Childhood Development. *Annual review of nutrition*, 37, 447-476.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H. & Juffer, F. (2003). Less is More: Meta-Analyses of Sensitivity and Attachmentinterventions in Early Childhood. *Psychological Bulletin*. 129, 195. doi: 10.1037/0033-2909.129.2.195.
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., ... & Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Advancing Early Childhood Development: From Science to Scale 1: Early childhood development coming of age: Science through the life course. *Lancet (London, England)*, 389(10064), 77.
- Black, M. M., Behrman, J. R., Daelmans, B., Prado, E. L., Richter, L., Tomlinson, M., ... & Yoshikawa, H. (2021). The principles of nurturing care promote human capital and mitigate adversities from preconception through adolescence. *BMJ global health*, 6(4), e004436.
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., ... & Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91-102.
- Browne, J. V. & Talmi, A. (2005). Family-Based Intervention Toenhance Infant-Parent Relationships in The Neonatal Intensive Care Unit. *Journal of Pediatric Psychology*. 30, 667-677. doi: 10.1093/jpepsy/jsi053.
- Buccini, G., Pedroso, J., Coelho, S., Ferreira de Castro, G., Bertoldo, J., Sironi, A., ... & Gubert, M. B. (2021). Nurturing care indicators for the Brazilian Early Childhood Friendly Municipal Index (IMAPI). *Maternal & Child Nutrition*, e13155.
- Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., De Mello, M. C., Gertler, P. J., Kipiriri, L., Martorell, R., Young, M. E. & International ChildDevelopment Steering Group. (2007). Strategies to Avoid The Loss of Developmental Potential in More Than 200 Million Children in The Developing World. *The Lancet*. 369,229-242. doi: 10.1016/S0140-6736(07)60112-3.
- Engle, P. L., Fernald, L. C., Alderman, H., Behrman, J., O’Gara, C., Yousafzai, A., de Mello, M. C., Hidrobo, M., Ülküer, N., Ertem, I., Iltus, S. & Global Child Development Steering Group. (2011). Strategies for Reducing Inequalities and Improving Developmentaloutcomes for Young Children in Low-Income and Middle-Incomecountries. *The Lancet*. 378, 1339-1353. doi: 10.1016/S0140-6736(11)60889-1.
- Engle, P. L. & Pelto, G. H. Responsive Feeding: Implications for Policy and Program Implementation. *The Journal of Nutrition*. 141(3):508-11. doi: 10.3945/jn.110.130039.
- Ghebreyesus, A. T. (2018). Çocuk sağlığı ve gelişimini iyileştirmek için geliştiren bakımı küresel girişimlerin merkezine yerleştirmek. *Early Childhood Matters*, Bernard van Leer Foundation. Erişim Tarihi: 01.04.2022.
- Holland, M. L., Yoo, B. K., Kitzman, H., Chaudron, L., Szilagyi, P. G. & Temkin-Greener, H. (2012). Mother-Child Interactions and The Associations with Child Healthcare Utilization in Low-Income Urban Families. *Matern Child Health J*. 16(1):83-91. doi: 10.1007/s10995-010-0719-z.
- Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in cognitive sciences*, 13(2), 65-73.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D. & Solari E. (2012). The Effects of A Responsive Parenting Interventionon Parent-Child Interactions During Shared Book Reading. *Developmental Psychology*. 48(4), 969-986. doi: 10.1037/a0026400.
- Moore, A. C., Akhter, S. & Aboud, F. E. (2006). Responsive Complementary Feeding in Rural Bangladesh. *Social Science & Medicine*. 62(8):1917-30. doi: 10.1016/j.socscimed.2005.08.058.

¹Üsküdar University, begum.gamisciftci@uskudar.edu.tr

²Üsküdar University, pinar.demirasma@uskudar.edu.tr

³Üsküdar University, didem.yangin@uskudar.edu.tr

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- Rasheed, M. A. & Yousafzai, A. K. (2015). The Development And Reliability of an Observational Tool for Assessing Mother-Child Interactions in Field Studies: experience from Pakistan. *Child Care Health and Development*. 41(6):1161–71. doi: 10.1111/cch.12287.
- Richter, L. M., Lye, S. J., & Proulx, K. (2018). Nurturing care for young children under conditions of fragility and conflict. *New directions for child and adolescent development*, 2018(159), 13-26.
- Scherer, E., Hagaman, A., Chung, E., Rahman, A., O'Donnell, K. & Maselko, J. (2019). The Relationship Between Responsive Caregiving and Child Outcomes: Evidence from Direct Observations of Mother-Child Dyads in Pakistan. *BMC Public Health*. 19(1):252. doi: 10.1186/s12889-019-6571-1.
- Shaw, D. S., Keenan, K. & Vondra, J. I. (1994). Developmental Precursors of Externalizing Behavior: Age 1 to 3. *Developmental Psychology*. 30(3):355–364. doi: 10.1037/0012-1649.30.3.355.
- Tripathy, P., Nair, N., Barnett, S., Mahapatra, R., Borghi, J., Rath, S., Rath S., Gope R., Mahto D. & Sinha R. (2010). Effect of A Participatory intervention with Women's Groups on Birth Outcomes and Maternal depression in Jharkhand and Orissa, India: A Cluster-Randomised controlled Trial. *The Lancet*. 375,1182–1192. doi: 10.1016/S0140-6736(09)62042-0.
- World Health Organization. (2018). *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. ISBN: 978-92-4-151406-4.
- World Health Organization. (2019a). *Operationalizing Nurturing Care for Early Childhood Development The role of the health sector alongside other sectors and actors*.
- World Health Organization. (2019b). *Clean, Safe and Secure Environments to Support Early Childhood Development*.

¹Üsküdar University, begum.gamisciftci@uskudar.edu.tr

²Üsküdar University, pinar.demirasma@uskudar.edu.tr

³Üsküdar University, didem.yangin@uskudar.edu.tr

**İSPANYOL GRİBİ GÜNLERİNDE EBEVEYN DESTEĞİNDEN YOKSUN ÇOCUKLAR: HAKKA
SİĞİNDİK ROMANI**

İlhan KAROĞLU*

Özet

Birinci Dünya Savaşı’nın yoksulluk, sefalet ve düzensizliğine yeni trajediler ekleyen İspanyol gribinin Osmanlı başkentinde yarattığı psikolojik atmosferi Hakka Sığındık romanında merkeze alan Hüseyin Rahmi Gürpınar, bu koşulların gerçek mağduru olarak çocukları işaret eder. Temel ihtiyaçlarının giderilmesinde güçlükler yaşayan halk ile onların yanı başında refah ve bolluk içinde yaşayan Hacı Ferhat ile Hafız İshak ailelerinin ortak kaygısı İspanyol gribiyle baş etmekte birleşmektedir. Çocuklarının sağlığını önceliği haline getiren ve her türlü yönlendirmeye açık bu aileler için batıl itikat, salgına karşı koruyucu bir zırh hüviyetindedir. Sokakta hayat mücadelesi veren çocukların dramı ise bir çatı altında yaşayan ailelerin sefaletiyle kıyaslanamayacak boyuttadır. Ebeveyn desteğinden yoksun, sokaklarda yaşayan iki çocuğa sahip çıkmak isteyen Nüzhet Ulvi ise ailesini salgın tehlikesinden korumak niyetindeki Hacı Ferhat ve Hafız İshak Efendinin zaaflarından yararlanır. Salgının toplumda yarattığı trajik hali komiğin katışıklığında alaysı bir atmosferde aktaran Gürpınar, sokakta yaşam mücadelesi veren çocukların dünyasına eğildiği pasajlarda komik öğelerden kaçınır. Bu bağlamda çocukların trajik yaşam gerçeği tematik bir yarılma doğurur ve salgının toplumda yarattığı kaygı atmosferi çocukların trajik yaşantısının hüznünde dağılır. Son tahlilde salgın kaygısını gölgede bırakan bakıma muhtaç çocuklar; romanda yoksulluk, sosyal adaletsizlik ve kurumsal aşınmanın esas mağduru olarak belirir. Bu çalışma İspanyol gribi günlerinde yetişkinlerle çocukların yaşam kaygısı farklılığının romanda nasıl ele alındığını, yazarın çocukluğunun anlatıdaki izlerini, trajik ve komik unsurlarda romanda ne gibi tercihlerde bulunduğu ortaya koymayı amaçlar.

Anahtar Kelimeler: Hüseyin Rahmi Gürpınar, Hakka Sığındık, İspanyol gribi, yoksulluk, çocuklar

**CHILDREN LACK OF PARENT SUPPORT IN THE DAYS OF THE SPANISH FLU: THE NOVEL
HAKKA SİĞİNDİK**

Abstract

Hüseyin Rahmi Gürpınar, who centers the psychological atmosphere created in the Ottoman capital by the Spanish flu, which added new tragedies to the poverty, misery and disorder of the First World War, in his novel Hakka Sığındık, points to children as the real victims of these conditions. The common concern of the people, who have difficulties in meeting their basic needs, and the families of Hacı Ferhat and Hafız İshak, who live next to them in prosperity and abundance, unite in coping with the Spanish flu. For these families, who prioritize the health of their children and are open to all kinds of guidance, superstition is a protective armor against the epidemic. The plight of children struggling for life on the street is incomparable with the misery of families living under one roof. Nüzhet Ulvi, who is deprived of parental support and wants to take care of two children living on the streets, takes advantage of the weaknesses of Hacı Ferhat and Hafız İshak Efendi, who intend to protect her family from the danger of epidemic. Gürpınar, who conveys the tragic state of society created by the epidemic in a humorous atmosphere, avoids funny elements in the passages where he focuses on the world of children struggling for life on the street. In this context, the tragic life reality of children creates a thematic split and the atmosphere of anxiety created by the epidemic in the society dissipates in the sadness of the tragic life of the children. In the final analysis, children in need of care, overshadowing the epidemic anxiety; appears in the novel as the main victim of poverty, social injustice and institutional erosion. This study aims to reveal how the difference between adults and children's life anxiety was handled in the novel during the Spanish flu days, the traces of the author's childhood in the narrative, and what choices were made in the novel in terms of tragic and funny elements.

Keywords: Hüseyin Rahmi Gürpınar, Hakka Sığındık, Spanish flu, poverty, children

*M.E. B, karoqluilhan@gmail.com

GİRİŞ

Hüseyin Rahmi Gürpınar, Hakka Sığındık romanını 1919’da yayımladığında dünya, büyük bir savaştan yeni çıkmış; İspanyol gribinin etkisi ise hâlâ devam etmekteydi. 1918’de Amerika’da ortaya çıkan ve Osmanlı’da İspanyol hastalığı, İspanyol nezlesi adıyla anılagelen İspanyol gribi, Osmanlı’da korkutucu bir dereceye ulaşmasa da savaşın yarattığı şart ve imkânsızlıklar nedeniyle İstanbul ve Anadolu’da yayılım göstermiştir (Yolun, 2012, s. 95-105). Gürpınar, Hakka Sığındık romanında harp ve salgının İstanbul’da yarattığı ekonomik, sosyal ve psikolojik derinliklere mizah ve sosyal hicvin imkânlarıyla iner. Gürpınar’ın 1908 sonrası romanlarında etkisini artıran sosyal hicvin önemli örneklerinden biri sayılabilecek Hakka Sığındık’ta batıl itikat, cehalet, haksız kazanç, sefalet, sefahat ve sosyal adaletsizlik unsurları salgın günlerinin atmosferinde irdelenir. İstanbul kimi harp zenginlerinin gösterişli yaşamı ile halkın yoksulluğu arasında imtihanadadır. Ancak salgın bu farklılıkları ortadan kaldıracak ve herkesi yaşamda kalma içgüdüsünde birleştirecektir. Bununla birlikte salgın, romanın ana gövdesini oluşturmaktan çok, alt metnin şekillenmesini sağlayıcı bir unsurdur (Gelir, 2020, s. 215).

Romanda zengin ve yoksulu, yetişkin ve çocuğuyla farklı kesimlerin salgın günlerine odaklanan Gürpınar, ilk üç kesim için acımasızdır ve bunu komik öğelerin penceresinden alaysı bir üslupla verir. Güldürü ve hıve yönelme ise salgının karakterlerde yarattığı tedirginliğin okuyucu tarafından hissedilmesinin önünde belirgin bir bariyerdir. Gürpınar; salgının yaydığı korku, endişe ve kaygıların karakterlerin ruh dünyasında yarattığı etkiden çok, onların söz ve eylemlerine odaklanır. Bu tercihin nedeni son bölümde anlaşılır. 20 bölümden oluşan romanın son bölümünde komik öğelerin sonlandırıldığı, anlatıya yeni karakterlerin dâhil edilmesiyle vakaların düğümünün çözüldüğü görülür. Komikten trajiğe keskin evriliş, okuyucuyu önceki bölümleri farklı bir gözle değerlendirmeye sevk eder. Romanın son bölümü ilk 19 bölümde açılanan yetişkinlerin kaygı, öncelik ve heveslerinin trajikomik sahneleri anlamını yitirir. Son bölüm salgının ötesinde İstanbul sokaklarındaki bir trajediye uzanmıştır. Toplumsal ve kurumsal düzeyde görmezden gelinmiş, kaderine terk edilmiş, ebeveyn desteğinden yoksun çocukların tek kaygısı yaşamda kalabilmektir. Nitekim Gürpınar, son bölümde salgının çocuklarda yarattığı korku ve kaygının ne ruhsal ne de eylemsel yanına eğilir. Ebeveyn desteğinden yoksun çocuklar için sokakların zorlu şartlarında açlık ve sefaletle mücadele etmek gibi daha öncelikli sorunlar vardır. Yaşamı kolaylaştırmak ve sorunları çözmekten uzak yetişkin umursamazlığı; her tür sorumluluk ve bilinçten yoksun çocuklar için yeni bedellerle yüzleşme anlamı taşır. Son tahlilde toplumsal cehalet, kurumsal umursamazlık ve çarpık düzenin gerçek mağduru çocuklardır. Gürpınar’ın romanlarında çocukları eleştiriye tabi tutmaktan kaçınmasını ve çocukların trajedisine eğilmesini bu gerçekte aramak gerekir. Buna ayrıca ebeveyn desteğinden yoksun kalan Gürpınar’ın kendi çocukluk trajedilerini eklemek yerinde olacaktır.

1. Gürpınar’ın Çocukluğu ve Hakka Sığındık

1864’te İstanbul Ayazpaşa’da doğan Hüseyin Rahmi Gürpınar, henüz üç yaşındayken annesini veremden kaybeder. Bu vefatı takiben babasının görevli bulunduğu Girit’te bir süre kalsa da babasının ikinci evliliğini yapması sonrası altı yaşında İstanbul’a dönerek Aksaray’daki Yakubağa Mahallesi’nde anneannesi ve teyzesinin yanında çocukluğunu geçirecektir. 1878’de Mülkiye İdadisine yazılan Gürpınar, hastalığı nedeniyle idadının ikinci sınıfından ayrılmak zorunda kalır. Annesini veremden kaybetmek, kendisinde nükseden bu rahatsızlığa karşı onda hassasiyete neden olur ve düzenli bir eğitim almaktan yoksun kalır (Göçgün, 1996). Gürpınar’ın hijyen hassasiyetini biraz da bu geçmişte aramak yerinde olacaktır: “*Temizliği de çok severdi. Elinde eldiven bulunmadığı zaman hiçbir şeye dokunmazdı. Kapı tokmağı veya para gibi şeyleri tutsa, derhal ellerini yıkardı. El sıkmayı sevmez ve el öptürmek istemezdi.*” (Göçgün, 1990, s. 17). Bununla birlikte küçük yaşta anneyi yitirmenin trajedisi onda daima tazeliğini korumuş görünür. Otuz sekiz yaşında yayımladığı Nimetşinas romanının ithaf yazısında annesini kaybettiği trajik âna eğilirken sanatta kat ettiği mesafeye annesinin tanıklık edemeyişine hayıflandığını görürüz (Gürpınar, 2021, s. 33-35). Gürpınar’ın sanatkâr duyarlılığının; anne sıcaklığı ve baba dayanağından yoksunluk içinde geçen bu çocukluk çağından izler taşıdığı söylenebilir.

Sanatını halkı gülmecenin merceğinden yüksek felsefeye taşıma kaygısı üzerinde kuran Gürpınar, (Gürpınar, 1998, s. 123) “eski” ile “yeni” kafanın çarpıştığı romanlarında bu ereğine ekseriyetle ironik söylemle

*M.E. B, karoqluilhan@gmail.com

uzanır. Ancak aile dayanağı yara almış, ekonomik zorluklarla boğuşan çocukların yaşamını konu ettiği İffet (1897), Nimetşinas (1902), Hakka Sığındık (1919) ve Billur Kalp (1926) romanlarında bu alaysı tavrını çocuklara yöneltmekten kaçındığı görülür.

Hakka Sığındık romanı, ebeveyn desteğinden erken yaşlarda yoksun kalan Gürpınar’ın çocukluğuyla belirli koşutluklar oluşturmaları ve toplumun diğer kesimlerine dönük alaycı, eleştirel tutumun çocuklara yöneltmemesi bakımından dikkat çekicidir. Roman, öncelikle Birinci Cihan Harbi’nin sosyal ve ekonomik tahribatını takiben İstanbul’u kuşatan İspanyol gribinin yarattığı tedirgin hâli ve çözüm arayışlarını açılar. Ancak son bölümle birlikte vakaların seyri değişir ve salgın kaygısının ötesinde ebeveyn desteğinden yoksun çocukların sokaktaki yaşam mücadelesi odağa alınır. Halkın salgın ve ekonomik dar boğaza ilişkin tavrının alaysı ve komik unsurların bileşiminde verildiği pasajlardan sonra çocukların içinde bulundukları güçlükler hazin bir tablo şeklinde belirir. Böylece anlatıya hâkim komik öğelerin üzerini çocukların trajedisi kaplar.

Komikten trajiğe geçiş bağlamında romanın havasını değiştiren ve ona yeni bir çerçeve hikâye şeklinde giren son bölüme Gürpınar’ın kendi çocukluk dönemi yaşantılarının ne ölçüde yansıdığını belirlemek güç olmakla birlikte bu tesire işaret edecek bir noktaya değinmek yerinde olacaktır. Gürpınar, Nimetşinas romanının ithaf yazısında annesini kaybettiği günü şöyle ifade eder:

*“Valideciğim sen mütevari-i hâk olalı ne kadar çok sene oldu. O an-ı iftirakımızda ağuş-ı şefkatinden miyane-i hayata terk edip çekildiğin üç yaşındaki tıfl-ı zaif büyüdü. Yevm-i vefatında “Ben annemi isterim.” feryatlarıyla evi çınlatmaya başladığım zaman o acı nalelerimin o mütehasşirane gözyaşlarının teskinine imkân bulamadılar. Öksüzü ferş-i mevtine kadar götürerek solmuş, soğumuş ellerini öptürmekte muztar kaldılar. **Yavrucuğunu görünce sinene bastırmak için hemen açılan kollarının, buse-i şefkat kondurmak için titremek mutad olan dudaklarının o gün bilahareket duruşlarına hayrette kaldım.** Artık bana sarılmıyor oğlunu öpmüyordun. **“Annem bana darılmış.” havfıyla titredim.** Niçin o kadar sararmıştın? **Mevt nedir henüz bilmiyordum.** Artık uslu duracağıma söz verdim. Heyhat, beklediğim nevazişe nail olamadım. Ölümün ne olduğunu, ben yaşta bir çocuğun valide sühnet-i muhabbetinden müebbeden ayrılışındaki mahrumiyet-i elemiyyeyi sonra pek acı tecrübelerle öğrendim.”* (Gürpınar, 2021, s. 33-34).

Hakka Sığındık romanında üç kardeşin en büyüğü on bir yaşındaki Huriye ise annesini kaybettikleri günü içinde bulundukları ruh hâlini şöyle aktarır:

*“Pamuk buldular; ağzına su damlattılar; annemin vücudu birdenbire birkaç defa kımıldadı. Biz, iyi oldu, kalkıyor sandık. Sonra çok üşüyor gibi dudakları titredi; titredi... Yüzü bal mumu gibi oldu. Gözleri aralık kaldı; artık hiç kımıldamadı. Kadınlar annemin çenesine bir mendil bağladılar; başucunda okudular; sonra yorganı yüzüne kadar çektiler; her tarafını örtüp gittiler. Mustafacık “Anneme ne oldu? Ben koynuna gireceğim.” diye ağlıyordu. Başa çıkmadık. Yorganı kaldırdı. Girdi. Annesini öptü, öptü... **Biz de sarıldık öptük; annemin yüzü buz gibiydi. Artık o bize sarılmıyor, öpmelerimize hiç cevap vermiyordu. Bize darıldı sandık; ağlaşmaya başladık.** Kadınlar gördüler; koşular. Bizi oradan çektiler. Annemizin yanına salıvermiyorlardı. Meğerse annemiz ölmüş. Hiç görmedik. **Ölü nasıl olur bilmiyorduk efendim.** Sonra babamı koymuş oldukları gibi bir teskere getirdiler; annemizi içine yatırdılar; göturdüler; bir daha görmedik. O, ahirete gitmiş. Oraya gidenlerden ne haber gelirmiş ne mektup efendim...”* (Gürpınar, 2021, s. 156-157).

Gürpınar’ın, annesini kaybettiği günkü ruh hali ve eylemleriyle bu vefattan yıllar sonra yazdığı Hakka Sığındık romanında annelerinin vefatına tanıklık eden çocukların ruh hallerinin tasvir edilişi arasındaki benzerlik dikkate değerdir. Gürpınar, annesini kaybettiğinde üç yaşında olmasına karşın roman karakteri Huriye, annesinin vefatını aktarırken henüz on bir yaşlarındadır. Bu noktaya şu açıdan işaret etmek istedik. Annenin vefat anında yazar ve romandaki çocukların yaş farkına rağmen vefat gününün benliklerinde yarattığı akislerde kimi benzerlikler açıktır. Bu yakınlık bize Gürpınar’ın kendi trajedisini romanına yansıtmaktan kaçın(a)madığını göstermektedir. Bu nedenle Gürpınar’ın, romanlarındaki çocuk karakterlerle kurduğu duygusal bağın kimi boyutlarını kendi çocukluk çağının trajedilerinde de aramanın mümkün olduğunu ifade etmeliyiz. Gürpınar’ın romanlarında yetişkinleri alaya, eleştiriye tabi tutmasına karşın çocukların yaşam mücadelesini yüceltmesini, onların hayat şartları karşısındaki zayıf yaradılışları yanında yazarın bu trajik geçmişinde de aramak gerekir.

*M.E. B, karoqluilhan@gmail.com

2. Varsıl Ailelerin Koruyuculuğunda Evlatlar

Gürpınar, yukarıda işaret ettiğimiz Huriye ve kardeşlerinin yaşam mücadelesinden önce romanın ilk on dokuz bölümünde Birinci Dünya Savaşı’nın ekonomik, İspanyol gribinin psikolojik tesirlerinin toplumdaki akislerine odaklanır. İstanbul’da salgından duyulan endişeye halkın ekonomik sefaleti eşlik etmektedir. Ancak Hoşkadem Mahallesi’nde vatanseverlik ve hamiyet adı altında her devrin hâkim kuvvetine eklenmeyi, bu yolla küplerini doldurmayı başarmış iki komşu Hacı Ferhat ve Hafız İshak Efendiler halkın sefaletinin aksine bolluk, debdebe ve sefahat içindedir. Yoksulluk ve açlığın terbiye ettiği mahalleli salgının yaydığı korkuya gittikçe kayıtsız kalırken refah içinde yaşayan Ferhat ve İshak ailesi için salgın ıslah vazifesi görmektedir. Gelir düzeyi ne olursa olsun topluma egemen olan ise cehalettir. Salgına karşı alınacak tıbbi önlemler kadere isyan cihetinden görülür. Evlat ve torunlarını salgından korumak için teyakkuza halinde olan Ferhat ve İshak Efendiler dahi hastalık baş gösterdiğinde sözde velinin kerametinden medet umar hâle gelir. Onları buna sevk eden ise öncelikle evlat ve torunlarını, nihayet kendilerini salgın tehlikesinden korumaktır.

Romanda bu iki varsıl aile reisinin evlat ve torunlarına dönük hassasiyetinin öne çıkarılması dikkat çekicidir. Ferhat ve İshak Efendi’nin oyuna getirilip sözde ermiş adı kullanılarak dolandırılması romanın komik unsurunu oluştursa da onları telaşa sevk eden, düşünmekten alıkoyan unsur; baba, aile reisliği refleksidir. Nitekim Hafız İshak Efendi; “*üzerine tiril tiril titrediği*” oğlu Enver, gelini Sadiye ve torunu Hadiye’yi İspanyol gribinden kaybettiğinde şöyle yakınacaktır: “*Evlat ateşi hiçbir acıya benzemiyor. Ölen ölüyor ama kalanın da işi bitiyor. İşte önünde misal, mostra ben, bana bak da ibret al... Ölü müyüm? Yaşıyor muyum? Bilmiyorum. Anladığım bir hakikat varsa o da böyle hayatın ölümden daha acı olduğudur.*” (Gürpınar, 2021, s. 61). İshak Efendi’ye göre Abdal Veli’den gelen mektupta istenen 300 lirayı göndermediği için ailesi bu felaketi yaşamıştır. Oysa Abdal Veli sokakta yaşayan ve hiçbir dini vasfı olmayan bir meczuptur. Muharrir Nüzhet Ulvi sokaktan kurtardığı iki çocuğa bakmak için bu meczubun adını kullanarak iki zengin aileyi oyuna getirmiştir. Ancak durumdan habersiz Ferhat ve İshak Efendi; Abdal Veli’nin kerametini hafife aldıkları için felakete uğradıkları ve bunda ısrar ederlerse yeni trajedilere uğrayacakları kanaatinde idiler. Bu hissiyat içindeki Ferhat Efendi mektupta belirtilen hususları yerine getirmekte, istenen para miktarını göndermekte tereddüt etmez ve sıhhatini öğrenmek için evvela en ziyade sevdiği küçük kızı Nermin’in yanına gider.

Aile reislerinin hanelerini salgın musibetinden korumak için sürüklendikleri bu canhıraş hâl komik öğelerle iç içe verildiğinden yazarın ironik tavrı bu kaygıyı hafifletir. Bu iki ailenin harp, kıtlık ve hastalığın pençesindeki İstanbul’da türlü uyanıklık, haksızlık ve cambazlıklarla müreffeh bir yaşam sürmesi romanda eleştiriye tabi tutulsa da aile büyüklerinin hanelerini koruma telaşı okuyucuda saygı uyandırır. Bu yüzden aile bütünlüğü ve saadetini koruma kaygısının romanda varsıl ve yoksullar açısından ortak bir duygu halinde belirdiğini söylemek mümkündür.

Bununla birlikte varsıl ailelerin ev reisleri dışındaki üyelerine çok sınırlı düzeyde değinildiği görülür. Oysa salgından ötürü Hacı Ferhat; kızı ve hizmetçisini; Hafız İshak; oğlu, gelini ve torununu kaybetmiştir. Ferhat ve İshak Efendi bu facialara son vermek umuduyla arayışlara giriştikçe telaşa sürüklenmekte ve komik öğeler birbiri ardına sıralanmakta, böylece trajikomik atmosfer derinleşmektedir.

Gürpınar’ı trajik hadiseleri komik öğelerin çerçevesinde sunmaya iten sebepleri onun sanat anlayışında aramak gerekir. Yapıtlarında “avâmı gülmece arasında yüksek felsefeye doğru çekme”yi (Gürpınar, 1998, s. 123) amaç edinen Gürpınar’ın bu felsefesini toplumsal adalet, kadın-erkek ilişkisi ve din ekseninde ilerlettiğini görürüz (Moran, 2001, s. 114). Hakka Sığındık’a bu düzlemde yaklaştığımızda salgını ilahi bir takdir sayıp tıbbi tedbirleri kadere isyan telakki eden mahallelinin; sosyal adaletin olmadığı ortamda hâkim kuvvete yanaşarak zenginleşen Hacı Ferhat, Hafız İshak Efendi ve çevresinin söz, eylem ve düşünceleriyle romanın gülmece öğelerini beslediğini görürüz.

Gürpınar, Şipsevdi (1908) romanıyla, Türk edebiyatında emek, sosyal adaletsizlik, sermaye meselesi ve sömürü düzenine ilk defa değinen yazardır. Romanlarında bu çarpık düzene başkaldıranların ise çoğunlukla hırsız, dolandırıcı ya da az çok deli addedilecek olumsuz tipler olduğu görülür. Düzenin imkânlarıyla refah içinde yaşayanlar, çoğunlukla bu olumsuz tipler aracılığıyla hıveye tabi tutulur. Ancak Hakka Sığındık romanında sömürü ve aldatma düzenine başkaldıran, zenginleri mallarını gasbederek cezalandıran karakter imajında

*M.E. B, karogluilhan@gmail.com

değişikliğe gidildiği görülür. Gürpınar, Hakka Sığındık'ta haksız düzenin çarklarında sermayelerini büyütenleri ilk defa olumlu bir karakterle, Muharrir Nüzhet Ulvi aracılığıyla, cezalandırır (Moran, 1975). Ulvi, yaşamını yitiren ahabının çocuklarını sokakta dilencilik yapmaktan, açlık ve sefaletten kurtarmak için kurduğu oyun sayesinde Ferhat Efendi'den beş yüz lira koparır. Romanın diğer olumlu karakteri Komiser Şinasi ise Ulvi'nin bu adımını düzene/kanuna mugayir ama vicdana muvafık görecektir:

“... beş yüz taneciğini böyle bir emr-i hayra sarf etmek için ellerinden koparmak vicdanımca sirkat sayılmaz. Bu bir günah değil, büyük bir sevaptır. Çok zenginlerin kasalarını dolduran servetlerin nerelerden geldiklerini tetkik edersek dağdaki haydutları haklı çıkaracak müessif hâllere tesadüf ederiz. En müthiş hırsızlıklar kanunun himayesiyle irtikâp olunanlardır. İşte bunun için beşerin hâli durulamıyor. Alev üstünde bir kazan su gibi fıkır fıkır kaynıyor ve kim bilir... Daha kaç zaman bu galeyana devam edecektir?” (Gürpınar, 2021, s. 163-164).

Nüzhet Ulvi'nin, evine aldığı ahabının çocuklarına gerekli imkânı sağlamak için kanun dışı kazanca başvurusu; komiserin, vicdanının hükmüne uyarak onu tutuklamayıp görevinden istifa etmesi sisteme dönük eleştirilerdir. Bununla birlikte romandaki tüm bu vaka halkaları evlat/çocuk gerçeğinde düğümlenecektir. Ferhat ve İshak Efendilerin haksız yollarla mülk edinme gayretleri evlat ve torunlarının refah ve esenliğini öncelermelerindedir. Ulvi ve komiserin kanuna mugayir eylemi, vicdanî bir zaruret görmeleri yine çocukların refah ve selameti içindir. Bu durum desteğe, korunmaya muhtaç evlat, torun ya da çocuklar uğruna atılan adımları masumane bir arayışın tezahürleri olarak okumayı mümkün kılar. Bu nedenle romanda Ferhat ve İshak Efendiler iktisadi, dini anlayış ve yaşayışlarıyla eleştiriye tabi tutulsa da aile reisi olarak çabaları okuyucu için masum birer arayış hâlini alır.

3. Ebeveyn Desteğinden Yoksun Çocuklar

Önder Göçgün, Hakka Sığındık romanının, I. Dünya Harbi'nde haksız kazanç yoluyla türeyen harp zenginlerinin müreffeh yaşamına karşın halkın nasıl bir ekonomik dar boğaz içinde olduğunu resmettiğini ifade eder (1993, s. 212). Esasen 20 bölümden oluşan romanın ilk 19 bölümünde halkın farklı kesimlerinin dünya görüşüne bağlı olarak salgına, ekonomik ve sosyal güçlüklerle nasıl tepki verdiği betimlenir. Yukarıda da işaret edildiği üzere romanda bu tablonun resmedilişinde daima güldürü ögesine başvurulur. Bu bölümlerde zengini ve yoksulluğu halkın maruz kaldıkları şartları kendi lehine çevirme gayretleri trajikomik sahnelerin kaynağıdır. Ancak 20. Bölüm, daha önceki bölümlerde hiç bahse konu edilmeyen çocukların yaşamını odağa alır ve hadiselerin; ahabının çocuklarını sokaklardan kurtarıp evine alan Muharrir Ulvi'nin planıyla geliştiği anlaşılır.

Romanın önceki bölümlerinde vakalar hâkim/yazar anlatıcının aktarımında ilerlerken bu son bölümde vakalar daha ziyade Huriye'nin ağzından aktarılır. Huriye'nin aktardığı bu trajik hayat hikâyesine göre üç kardeş Huriye, Nuriye ve Mustafa önce babalarını kaybetmiş, evleri yangında eşyalarıyla birlikte yok olunca anneleriyle evsiz, barksız yaşama tutunmaya çalışmış ancak annelerini de yitirince sokaklara düşmüş, izbe yerlerde barınmak durumunda kalmıştır. Sokakların yıpratıcı koşullarına alışmak, dilenerek hayatta kalmaya çalışmak, bu yolla kazanamadıklarında hırsızlığa mecbur kalmak bu yaşamın gerçekleridir. Açlık, sefalet ve zorlu şartlar kardeşlerin en küçüğü Mustafa'nın hastalanarak ölümüne yol açmıştır. Tüm bu trajedileri yaşayan iki kardeşin hayatı ise Muharrir Ulvi'nin, sokakta dilenen Nuriye'yi tanınmasıyla değişir. Ulvi, ikisini de yanına almış ancak eşi ve çocuklarıyla birlikte iki çocuğun ihtiyaçlarını da karşılamakta zorlanmaktadır. Bir çare olarak, aile içinden haber aldığı Ferhat ve İshak Efendilerden para koparmak için bir meczubun adını kullanmaya karar verir. Sözde bu veliden gerçekte ise Muharrir Ulvi'den ailelere mektuplar gitmekte ve İspanyol gribinden korunmak istiyorlarsa mektupta belirtilen adrese para göndermeleri gerektiği söylenmektedir. Ulvi, iki çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için kurduğu bu çark sayesinde Ferhat Efendi'den beş yüz lira koparır. Çarkı ne aile ne de emniyet güçleri çözebilmiştir. Vicdanî bir sorumluluk hissiyle evine aldığı çocuklara bakmak için zengin bir aileden para koparan Ulvi, haksız bir yolla para almış olmanın vicdanında yarattığı huzursuzluğu dindirmek için bu defa emniyete giderek polis komiserine her şeyi itiraf eder. Ancak tek bir şartı vardır, bu yola neden başvurduğunu komiserin etraflica öğrenmesi. Vakayı dinleyen Komiser Şinasi, daha sonra Ulvi'ye gönderdiği mektupta “kanun sizi tevkifimi emrediyor, vicdanım ıtlakınızı... Her ikisine de hürmetimi göstermek için şimdi makam-ı aidine istifanememi takdim ediyorum” (Gürpınar, 2021, s. 167) diyerek haksız düzene ilişkin tepkisini göstermiş olur.

*M.E. B, karoqluilhan@gmail.com

İki zengin aile ve fakir mahallelinin etrafında gelişen romanın; son bölümde yeni bir meseleyi ortaya koyması, trajikomik sahnelerden keskin bir çizgiyle trajik bir hakikate yönelişi Gürpınar’ın nihai olarak neyi amaçladığına işaret eder. Romanda son bölüme değin yaşananlar önemli ölçüde yetişkinlerin saflık, bağınazlık ve kurnazlık üçgeninde salgın günlerini nasıl geçirdiğinin serencamıdır. Yine de onca sıkıntıyı, türlü maceraları başlarını sokabildikleri bir çatının keyfiyeti içinde deneyimlerler. Oysa Huriye, Nuriye ve Mustafa gibi çocukların başlarını sokacak ne bir çatıları, sıkıntılarını aşmayı sağlayacak ne de bir dayanakları vardır. Çocukların bu trajik durumu, romanın on dokuz bölümünde odağa oturtulan yetişkinlerin salgın ve ekonomik kaygılarını yüzeysel kılarken ebeveyn desteğinden yoksun çocukların yaşam mücadelesini yüceltir.

Çaresizlik sadece bu üç çocuğun yazgısıyla da sınırlı değildir. “Karlı, soğuk, uzun kış gecelerinde gökyüzü tavanından başka sığınacak meskenleri, memneleri olmayan irili ufaklı, balığ, nabalığ sefil çocuklar” zorlu şartlarla boğuşmaktadır. Huriye bu koşulları şöyle resmeder:

“Hepimiz anasız, babasız, hepimiz sefil, çıplak, açtık. Hepimiz giderek daha ahlaksız, arsız, hayâsız oluyorduk. Çünkü birbirimizden hep fena şeyler öğreniyorduk. Dilencilikten kazanamazsak çalışıyorduk. Öyle de doymazsak para edebilir nemiz varsa satıyorduk. Evet efendim, bir lokma ekmek için her arı kabul ediyorduk.” (Gürpınar, 2021, s. 160)

İstanbul’un birçok semtinde sıradan hâle gelen bu sefaletle karşı ne halkta ne de kurumlarda yeterli bir duyarlılık belirir. Halk, kendi maişetinin; polis, suçluları tevkifin; belediye, sefaletin koynunda yaşamını yitiren çocukların cenazesini kaldırmanın telaşındadır. Sokak çocuklarının bu sahipsizliğini Muharrir Ulvi şöyle ifade eder: “Komiser Beyefendi. Hani ya belediye? Hani ya insaniyet? Hani ya şefkat-i umumiyye? Hani ya harikzedeler için toplanan ianeler? Üşenmeden yarın akşam o semtleri bir dolaşınız. İstanbul’dan vücutları kaldırılan sefil köpeklerin mevkilerini kimlere terk etmiş olduklarını görürsünüz.” (Gürpınar, 2021, s. 147).

Muharrir Ulvi’nin bu serzenişi romanın önceki bölümlerinde karşılaştığımız yaklaşımdan da farklıdır. Romanın ilk 19 bölümünde zengini ve yoksulluyla İstanbul halkı için temel kaygı; aile maişeti, esenlik ve dirlik çabasıdır. Zengin, yoksulun haline kayıtsız; yoksul, zenginin uğradığı felaketi alkışlar vaziyettedir. Geçim kaygısı insanların bir diğerini türlü yol ve hilelerle alt etmesini olağanlaştırmış, başta çocuklar olmak üzere kimsesizlerin sokakta, izbe yerlerdeki hazin durumu kendi kaderine terk edilmiştir. Ancak Ulvi, sokağın zorlu şartlarıyla boğuşan Huriye ve Nuriye’ye yuvasını açmıştır. Onu buna iten ise diğerlerinde olduğu gibi kan bağı değil bir dostunun çocuklarına sahip çıkma duygusudur.

Romanın tartışmaya açtığı konu, çocukları sefaletten kurtarmak için zenginin kazancından pay almak mecburiyetidir. Gürpınar, birçok romanında hukuksuz ve adaletsiz sömürü düzeninin sarmalındaki yoksulların, kanun dışı yollarla da olsa varsılların birikimlerinden pay almasını olağanlaştırma eğiliminde olmuştur (Karadeniz, 2013, s. 1755). Hakka Sığındık romanında ise bu normalleştirme ebeveyn desteğinden yoksun iki çocuğun ihtiyaçları gerekçe gösterilerek daha hassas bir zemin üzerinden tartışılır. Nitekim polis komiseri, iki çocuğun hüznü yazgısını öğrendikten sonra Nüzhet Ulvi’nin kanun dışına çıkmasını mazur görecektir. Ulvi, “dünyada kanunun kurtaramadığı pek çok mazlum” ve masumdan ikisine el uzatabilme cesaret ve fedakârlığını göstermiş ancak maişetlerini karşılamakta zorlandığında kanun dışına çıkmıştır. Gürpınar, Ulvi’nin bu adımını kanunî müeyyideye tabi tutmadığı gibi bir kanun adamı vicdanında da aklatacaktır. Nitekim kanunun hükmü ile vicdanının sesi arasında kalan komiser, Ulvi’yi tutuklamayacak ve görevinden istifa edecektir.

Burada dikkate değer nokta polis komiserinin kanun ve düzene ilişkin yaklaşımıdır. Komisere göre “en müthiş hırsızlıklar kanunun himayesiyle irtikâp olunanlardır” ve “henüz beşeriyet, vicdanların yarattığı kanunlarla idare olunacak kadar ilerleme”miştir. Gürpınar bu söylemi komiserin, bir kanun adamının ağızından dillendirir. Bu bir bakıma kanunu uygulamakla yükümlü bir görevlinin yasalara serzenişi, pasif sayılabilecek başkaldırısıdır. Nihayetinde komiser, görevinden çekilmekle kifayet eder. Bu pasif eylem, Gürpınar’ın felsefesiyle de koşuttur. “Zira Gürpınar aydınlanma felsefesine bel bağladığı için hem toplumsal ve siyasal sorunların akılla, halk yığınlarının bilgisizlikten kurtarılmasıyla çözümlenebileceğine inanır, hem de insanın mayasının bozuk olduğuna ve bundan ötürü kötülüklerin hiçbir zaman düzelemeyeceğine.” Bu yüzden komiserin tercihi düzenin bozukluğunu onarmaktan uzaktır ve kendi kabuğuna çekilme nispetinde kalır. Böylece

*M.E. B, karoqluilhan@gmail.com

Gürpınar’ın düzenin değişmesinin güçlüğüne olan inancı komiserin pasif direnişinde somutlanır. Nitekim insana son derece kötümser bakan Gürpınar’da insan yaşamı, “aldatan” ya da “aldanan”lar arasında bir savaştır (Moran, 2001, s. 122-151). Sanatını gerçeklik, doğallık zemininde şekillendiren Gürpınar’da işaret ettiğimiz bu kötümserlik daha ziyade Schopenhauer felsefesinin etkisinde ilerler (Timur, 1991, s. 47).

Yine de Gürpınar, yaşam savaşında ezilenlerin tarafını tutarak mağduriyet tablosunu güçlü kılmak ister. Romanın ilk 19 bölümündeki mağdur yetişkinler son bölümde yerini gerçek mağdur çocuklara bırakır. Ancak nihai olarak mesele bireysel çaba ve sınırlı çözüm arayışları düzeyinde kalır. Romanda toplumsal değer algıları yanında yasanın dayandığı temeller üzerinde de sorgulamalara girildiği görülür. Toplumsal algı ve yaşam pratiklerini düzenleyen tüm normlar ondan istifade edenleri gülünç, onun mağdurlarını ise hazin bir mecraya sürükler. Bu noktada düzenden istifade etme kabiliyeti kazanmış olanlar okuyucu nezdinde komiğin imkânlarıyla eleştirilirken, düzenin mağdurlarının esasen çocuklar olduğu vurgulanır.

Roman bu bağlamda özellikle ebeveyn desteğinden yoksun çocukların; halkın geleneksel yaşayış biçimi ve hayat algısı ile düzeni kendi çıkarına dönüştürme kabiliyeti kazanmış varsılların keyfiyetine nasıl terk edildiğini resmeder. Halk, alışkanlıkları ve kaderciliği; varsıllar, elde ettikleri konforun cazibesi içinde var olan olumsuzlukların değişmesini sağlayacak bilinç ve duyarlılıktan uzaktır. Dünyayı tanıma ve ona alışma çağındaki çocuklar ise bu cehalet ve aldırmazlığın kurbanıdır.

Gürpınar’ın, romanlarında çocuklar dışındaki kitleye acımasız oluşunun altında da bu gerçek yatar. Hâldeki aksaklıkları onarmakla yükümlü yetişkinlerin cehalet ya da çıkarları uğruna değişim yönünde irade göstermekten uzak oluşları Gürpınar açısından kabullenilmesi imkânsız bir vakıdır. Bu yüzden halkı yüksek felsefeye taşıma çabasını güldürünün imkânlarıyla yapma tercihi zamanla hâkimiyetini kaybedecektir (Moran, 2001, s. 133). Hakka Sığındık’ta son bölümde dikkat çekici bir şekilde güldürü öğelerinden sakınma bu nedenle önemlidir. Gürpınar önceki bölümlerde gülünç unsurların yedeğinde okuyucuya zayıflıklarımızı betimlerken son bölümde görmezden gelinen toplumsal yarayı komiğe yönelmeden açılar. Bu aynı zamanda düzenin çarpıklığına maruz kalan çocukların yaşam gerçeğinin güldürüyle hafifletilemeyecek ölçüde hassasiyet gerektirdiğine işaret eder. Ancak toplumsal ve kurumsal bilinç yükseltilmedikçe mağduriyetler yaşanacak; aksiyonlar ise –Nüzhet Ulvi ve komiserde olduğu gibi- bireysel düzeyde kalacaktır.

SONUÇ

1864’te doğan Gürpınar, Hakka Sığındık romanında Birinci Cihan Harbi ve İspanyol gribinin toplumda yarattığı ekonomik ve sosyolojik etkiyi merkeze alır. Gürpınar’ın erken yaşta annesini kaybetmesi, babasının ikinci evliliği nedeniyle anneannesi ve teyzesinin yanında yaşaması, çocukken geçirdiği hastalık sonrası mikrop korkusu Hakka Sığındık romanın yoğunlaştığı salgın ve ebeveyn desteğinden yoksun çocuklar temasıyla benzerlikler içerir. Nimetşinas romanının annesine ithaf yazısıyla Hakka Sığındık romanındaki Huriye karakterinin annesinin vefat anına ilişkin tasviri bu benzerliğin önemli ipuçlarıdır.

Sanatını halkı yüksek felsefeye taşımak amacı üzerine kuran Gürpınar, Hakka Sığındık’ta savaşın ve salgının etkisindeki İstanbul’da halkın cehalet, haksız kazanç, sefalet, sefahat ve sosyal adaletsizlik içindeki vaziyetini güldürü unsurlarının egemenliğinde betimler. Bir tarafta düzeni kendi lehlerine çevirme kabiliyeti kazanmış varsıllar, diğer yanda halkın sefaleti vardır. Varsıl-yoksul ayırt etmeden yayılan salgın ise herkesi hayatta kalma içgüdüsünde eşitleyen bir tehdittir. Ancak Gürpınar, salgının psikolojik gerilimini vermek yerine daha ziyade salgına karşı tıbbi önlemlere itibar etmekten uzak halkın, salgını bir ilahi bir uyarı zaviyesinden görmekle yetinen kaderciliğini eleştirir. Bu noktada başvurduğu araç ise diğer romanlarında da karşımıza çıkan karakterlerin söz ve eylemleriyle gülünç sahneler oluşturmaktır. Güldürü unsurunun nihai hedefi ise okuyucuda toplumsal hayatta aşılması güç bariyerleri göstermektir.

Romanda trajikomikten trajiğe geçişin temel nedeni ebeveyn desteğinden yoksun çocukların sokaktaki zorlu yaşam koşullarını odağa almaktır. İlk on dokuz bölümde salgın ve savaşın yarattığı ekonomik ve psikolojik zorluklar; toplumun inanç, değer ve alışkanlıkları üzerinden komik öğelerle ele alınır. Yirminci bölümde – romanın son bölümünde- ise toplumsal ve kurumsal yapının kendi kaderine terk ettiği, bakım ve gözetime

*M.E. B, karoqluilhan@gmail.com

muhtaç sokak çocuklarının panoraması trajik öğelerle aktarılır. Böylece yetişkinlerin türlü kaygı, alışkanlık ve önceliklerinin trajikomik sahnelerle eleştiriye tabi tutulması yirminci bölümle daha anlamlı hâle gelir. Sokak çocuklarının trajedisi yanında yetişkinlerin şikâyet, kaygı ve hevesleri bir çatı altında yaşama keyfiyeti içinde süregelen sızlanmalar olarak kalır. Dünyada yapısal ve sosyal anlamda aşılması gerekli birçok sorun vardır. İnsanlık henüz vicdanın sesi olabilecek kanunlar yapmaktan uzaktır; hâlihazırda kanun ve anlayış, güçlülerin çıkarlarının zırhı durumundadır.

Romanın ilk on dokuz bölümü, dünyayı değiştirme iradesi göster(e)meyen yetişkinlerin eleştirisi; son bölümü, bu sürecin kurbanı çocukların yüceltilmesi niteliğindedir. Ancak Gürpınar, çözüme ilişkin bir yaklaşım sergilemez, sorunu ve bunun mağduru çocukları gündeme taşır. Bu tercihte yazarın insanın doğasına ilişkin kötümser yaklaşımının etkili olduğunu söylemeliyiz. Bununla birlikte toplumsal ve kurumsal düzenin kurbanı çocuklar onda genellikle acıma hissinin uyandırmış; Hakka Sığındık, bu duyarlılığın aksettği bir roman olarak yerini almıştır.

Kaynakça

- Gelir, Y. (2020). Pandemi Dönemlerinde İnsan ve Hastalık İlişkisine Dair İki Roman: Hakka Sığındık ve Veba. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(Salgın Hastalıklar Özel Sayı), 209-231.
- Göçgün, Ö. (1990). Hüseyin Rahmi Gürpınar. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Göçgün, Ö. (1993). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Romanları ve Romanlarında Şahıslar Kadrosu. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Göçgün, Ö. (1996). Hüseyin Rahmi Gürpınar (1864-1944): Türk Hikayecisi ve Romancısı. TDV İslam Ansiklopedisi, 14, 324-326.
- Gürpınar, H. R. (1998). Zamane Eleştirmenlerine Cevap: Cadı Çarpıyor, Şakavet-i Edebiyye, Edebiyat Haydutluğu. (K. Bek, Dü.) İstanbul: Özgür Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2021). Hakk'a Sığındık. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2021). Nimetşinas. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karadeniz, M. (2013). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Utanmaz Adam Romanında İnsan-Toplum Tahayyülü ve Şahıs Kadrosunun Niteliği. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8/9, 1751-1767.
- Moran, B. (1975, Haziran). Hüseyin Rahmi Gürpınar'da Sosyalizm ve Haydutluk. Birikim Dergisi, 1(4), 5-6.
- Moran, B. (2001). Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış I: Ahmet Mithat'tan A. H. Tanpınar'a. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Timur, T. (1991). Osmanlı-Türk Romanında Tarih, Toplum ve Kimlik. İstanbul: Afa Yayıncılık.
- Yolun, M. (2012). İspanyol Gribinin Dünya ve Osmanlı Devleti Üzerindeki Etkileri. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ADÖLESANLARDA BİGOREKSİYA: GÜNCEL LİTERATÜR DEĞERLENDİRMESİ

Büşra DEMİRER*

Özet

Bigoreksiya terimi, Zihinsel Hastalıkların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5'te “Obsesif Kompulsif Bozukluklar ve İlişkili Bozukluklar” ana başlığı altında “Beden Dismorfik Bozukluğu” kapsamında yer almaktadır. İlk kez 1993 yılında vücut görünümüne takıntı, yeterince kaslı olmama korkusu ve aşırı egzersiz yapma zorunluluğu ile karakterize obsesif kompulsif bir bozukluk olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte bigoreksiyanın bir yeme bozukluğunun alt kategorisi olduğunu savunan araştırmacılar da mevcuttur. Bigoreksiyalı bireylerin normal veya aşırı kas kütesine sahip olmalarına rağmen kendilerini küçük/kassız/zayıf olarak görmeleri yaygındır. Dolayısı ile istedikleri yağsız ve kaslı vücudu elde etme sürecinde bu bireylerin olumsuz davranışlarda bulundukları, hatalı yeme davranışı sergiledikleri bildirilmektedir. Bu tür olumsuz sağlık davranışları içerisinde, ağır egzersizler, katı diyetler, aşırı ve kontrolsüz diyet takviyeleri ve/veya anabolik/androjenik steroidlerin kullanımı sayılabilmektedir. Aşırı ve kontrolsüz egzersiz süreleri ile katı diyet uygulamaları, bireylerde sosyal ve psikolojik olumsuz sonuçlara da sebep olabilmektedir. Uygulanan katı diyet kurallarından ötürü hem bir yeme davranış bozukluğu hem de kas dismorfizmi olduğu, genel anlamda en sık adölesan erkeklerde görüldüğü düşünülmektedir. Aynı zamanda bigoreksiyanın diğer yeme davranış bozuklukları ile birlikte görülebileceği ya da diğer yeme bozukluklarından etkilenebileceği bildirilmektedir. İlgili literatür tarandığında henüz yeni yeni araştırılmaya başlanan bigoreksiyanın tanı ve tedavi kriterlerinin belirlenmesi için daha ileri çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu derleme çalışmada özellikle büyüme ve gelişmenin hızlı olduğu adölesan bireylerde sık karşılaşılan bir olgu olan bigoreksiya hakkında güncel literatür bilgilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bigoreksiya, kas dismorfizmi, adölesan, yeme bozukluğu

BIGOREXIA IN ADOLESCENTS: A REVIEW OF THE CURRENT LITERATURE

Abstract

The term bigorexia is included in the scope of "Body Dysmorphic Disorder" under the main title of "Obsessive Compulsive Disorders and Related Disorders" in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Diseases-5. It was first described in 1993 as an obsessive-compulsive disorder characterized by obsession with body appearance, fear of not being muscular enough, and having to exercise excessively. However, there are also researchers who argue that bigorexia is a subcategory of an eating disorder. It is common for people with bigorexia to see themselves as small/muscleless/weak despite having normal or excessive muscle mass. Therefore, it is reported that these individuals behave negatively and exhibit faulty eating behavior in the process of obtaining the lean and muscular body they want. These types of negative health behaviors include heavy exercises, strict diets, excessive and uncontrolled dietary supplements and/or use of anabolic/androgenic steroids. Excessive and uncontrolled exercise periods and strict diet practices can also cause negative social and psychological consequences in individuals. Due to the strict dietary rules applied, it is thought that it is both an eating behavior disorder and muscle dysmorphism, and it is most common in adolescent males in general. It is also reported that bigorexia can be seen together with other eating behavior disorders or can be affected by other eating disorders. When the relevant literature is reviewed, it is seen that further studies are needed to determine the diagnosis and treatment criteria of bigorexia, which has just begun to be investigated. In this review, it is aimed to evaluate the current literature information about bigorexia, which is a common phenomenon especially in adolescent individuals with rapid growth and development.

Keywords: Bigorexia, muscle dysmorphism, adolescent, eating disorder

GİRİŞ

Bigoreksiya terimi, Zihinsel Hastalıkların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5'te (DSM-V) “Obsesif Kompulsif Bozukluklar ve İlişkili Bozukluklar” ana başlığı altında “Beden Dismorfik Bozukluğu” kapsamında yer almaktadır (American Psychiatric Association, 2013). Literatürde ilk kez 1993 yılında vücut görünümüne takıntı, yeterince kaslı olmama korkusu ve aşırı egzersiz yapma zorunluluğu ile karakterize obsesif kompulsif bir

*Karabük University, busrademirer1@gmail.com

bozukluk olarak tanımlanmıştır. Ancak ilerleyen dönemlerde dismorfik bir bozukluk mu, bir yeme bozukluğu mu yoksa obsesif kompulsif bir bozukluk mu olduğu tartışılmaya devam etmektedir (Pope ve ark., 1993).

Bigoreksiya multifaktöriyel bir olgudur ve özellikle son dönemlerde prevalansının artmasında medya ve popüler kültürün etkisinin oldukça yüksek olduğu düşünülmektedir (Leone ve ark., 2005). Adölesan dönem ise sosyal medya kullanımının oldukça yüksek olduğu bir dönemdir. Yapılan bir çalışmada da sosyal medya bağımlılığı ile bigoreksiya semptomları arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (Imperatori ve ark., 2022). Adölesan dönemin özellikle yeme davranışlarının kalıplaştığı, yaşam tarzı alışkanlıklarının belirginleştiği bir dönemdir. Bu sebeple bu dönemde kişinin uzun vadede hayat standartlarının oluşturulduğu düşünülmektedir. Dolayısı ile yeme davranış bozukluklarına ve diğer dismorfik bozukluklara karşı önlem alınması gereken yaşamın en önemli dönemlerinden biridir (Golden ve ark., 2016; Rosen ve Adolescence, 2010).

Adölesanlara yönelik geliştirilmiş bigoreksiya semptomlarını değerlendiren geçerli ve güvenilir tarama araçları bilindiği kadarı ile yoktur. Bu sebeple var olan ya da gelişmekte olan olası bir bigoreksiya semptomlarına yönelik önlem alabilmek mümkün olmayabilir. Gözden kaçırılan bu durumlar ise ileriki hayatta kalıcı dismorfik bozukluk ya da yeme bozukluklarına sebep olabilmektedir (Mitchison ve ark., 2021; Pace ve ark., 2020). Özellikle bigoreksiyalı bireylerin istedikleri yağsız ve kaslı vücudu elde etme sürecindeyken olumsuz davranışlarda bulundukları, hatalı yeme davranışı sergiledikleri bildirilmektedir. Bu tür olumsuz sağlık davranışları içerisinde, ağır egzersizler, katı diyetler, aşırı ve kontrolsüz diyet takviyeleri ve/veya anabolik/androjenik steroidlerin kullanımı sayılabilmektedir. Bu gibi olumsuz sağlık davranışlarının hem sağlık hem de psikolojik ağır sonuçları olabilmektedir (Özoğlu ve Hocaoglu, 2019). Ancak yine adölesan dönemdeki bireylere yönelik geliştirilmiş tedavi protokolleri net değildir (Pace ve ark., 2020). Genel olarak bigoreksiyalı bireylerde diğer yeme bozukluklarının da eşlik edebileceği düşünülerek diyetisyen, psikiyatrist, hemşire, hekim ve gerekli diğer sağlık personellerinden oluşan multidisipliner bir tedavinin uygulanması gerektiği öngörülmektedir (Baghurst ve Kissinger, 2009). Bu derleme çalışmada özellikle büyüme ve gelişmenin hızlı olduğu adölesan bireylerde sık karşılaşılan bir olgu olan bigoreksiya hakkında güncel literatür bilgilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1. Yeme Bozuklukları ve Bigoreksiya

Yeme bozuklukları, yeme davranış bozuklarını, yemek yeme veya emilimdeki değişimler ile karakterize, fiziksel, psikolojik fonksiyonları önemli düzeyde etkileyen psikiyatrik bozukluklardır. Genel olarak yeme alışkanlıklarında hafif anormal değişikliklerle başlayıp hayatı tehdit eden kronik hastalıklara ve hatta ölüme neden olabilen geniş bir aralığa sahiptir (Treasure ve ark., 2012). Uluslararası olarak Amerikan Psikiyatri Birliği'nin hazırladığı DSM kılavuzunda tanı kriterleri bildirilmektedir. En son baskı olan DSM-V'te yeme bozuklukları sekiz alt kategoride sınıflandırılmıştır (American Psychiatric Association, 2013). Buna göre tanımlanan yeme bozuklukları; pika, ruminasyon bozuklukları, kaçınan/kısıtlayıcı beslenme, anoreksiya nervoza, bulimia nervoza, tıkanırcasına yeme bozukluğu, tanımlanmış diğer beslenme ve yeme bozuklukları, tanımlanmamış diğer beslenme ve yeme bozukluklarıdır (Demirer ve Yardımcı, 2020).

Özellikle adölesanlarda yeme bozukları prevalansının küresel olarak arttığı düşünülmektedir (Rosen ve Adolescence, 2010). Ancak literatürde henüz DSM kılavuzları tarafından yeme ve yeme davranış bozuklukları olarak adlandırılmamış patolojiler olabileceği bildirilmektedir. Çoğunlukla erkekleri etkilediği düşünülen yeme bozuklukları patolojisine de katkı sağladığı düşünülen kas dismorfisi-bigoreksiya- de bu patolojilerden biridir (Murray ve ark., 2013). Bigoreksiya, tipik olarak patolojik yeme ve egzersiz davranışını anoreksiya nervozada bildirilene benzer şekilde içeren aşırı kaslılık arayışı ile karakterize edilmektedir. Başlangıçta anoreksiya nervozanın zıt formu olarak düşünülmüş ve ‘ters anoreksiya’ olarak adlandırılmıştır (Murray ve ark., 2010). Genel anlamda erkek vücut geliştiricilerinde saptanmakla birlikte modern zamanda teknoloji ve sosyal medyanın da etkisi ile adölesanları da etkilemeye başladığı düşünülmektedir. Adölesan dönem sağlıklı yaşam tarzı alışkanlıklarının edinildiği oldukça önemli bir yaşam dönemidir. Bu sebeple yaşamın bu evresinde bigoreksiya ve olası diğer yeme ve davranış bozukluklarının saptanması ve önlenmesi uzun vadede hayat kalitesinin artıracaktır (Pace ve ark., 2020).

Literatürde bigoreksiyanın yeme bozuklukları semptomları ile benzerlikler gösterebildiği ancak yine de beden dismorfik bozuklukları olarak yeme bozukluklarının birbirinden önemli farklılıklar gösterdiği bildirilmektedir. Yine de bu kaniya varmak ve bu ayrımı saptamak için oldukça az sayıda çalışmanın olduğu vurgulanmaktadır (Maida ve SL, 2005; Murray ve ark., 2010). Özellikler erkek popülasyonunda yapılan çalışmaların azlığı ve kullanılan beden imajı ve yeme bozuklukları ölçeklerinin kadınlara yönelik hassasiyetinin daha yüksek olması önemli bir sorundur. Yeme ve beden imajı bozuklukları olan erkeklerin semptomatik sunumlarına duyarlı olan değerlendirme araçlarına, bu alanlarda rahatsızlıkları olan erkekler ve kadınlar arasında anlamlı karşılaştırmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır ve ark., 2010). Daha hassas ölçüm araçlarının geliştirilmesinin bigoreksiyanın ve yeme bozuklukları ile ilişkisinin daha iyi anlaşılması için ön koşul olacağı düşünülmektedir (McCreary ve Sasse, 2000; Murray ve ark., 2010).

2. Bigoreksiya Tanı ve Tedavi Protokolleri

Daha kaslı görünüme sahip olmak ile ilgili patolojik düşünceler genel anlamda adölesan ve genç erkekleri etkiliyor gibi görünen nispeten yeni bir dismorfik bozukluk gibi görünmektedir (Tovt ve Hricová, 2021). Bu durum literatüre ilk olarak 1993 yılında Pope, Katz ve Hudson'ın erkek vücut geliştiricilerden oluşan bir popülasyonda "ters anoreksiya" olarak adlandırdıkları bir durumu tarif ettiklerinde girmiştir (Pope ve ark., 1993). Çalışma popülasyonundaki bireylerin oldukça kaslı olmalarına rağmen, yetersiz küçük ve zayıf göründüklerine inandıkları, sosyal davetleri reddettikleri, kumsalda vücutlarının görünmesinden rahatsız oldukları bildirilmiştir. Bu bireylerin olası bir yeme bozukluğu davranışı geliştirip geliştirmediği düşünülmüştür. Daha sonra bu durum bir kas dismorfisi olarak tanımlanmış ve potansiyel tanı kriterleri geliştirilmiştir (Tablo 1) (Pope ve ark., 1993).

Tablo 1. Bigoreksiya için önerilen tanı kriterleri

Vücudun yeterince kaslı ve zayıf olmadığı fikri ile ilgili saplantılı düşünceler. Karakteristik ilişkili davranışlar arasında uzun saatler boyunca ağırlık kaldırma, ağırlıkları ve diyetle aşırı dikkat gösterme.
Bu saplantılı düşünceler, aşağıdaki 4 kriterden en az 2'sinin karşılanmasıyla ortaya çıkar.
1. Birey, egzersiz ve diyet programını sürdürme zorunluluğu nedeniyle sık sık önemli sosyal, mesleki veya eğlence etkinliklerinden vazgeçer
2. Birey, vücudunu başkalarının gördüğü durumlardan kaçınır veya bu gibi durumlara yalnızca belirgin sıkıntı veya yoğun endişe ile katlanır.
3. Vücudun büyüklüğünün veya kas yapısının yetersizliği ile ilgili saplantılı düşünceler, sosyal, mesleki veya diğer önemli işlevi alanlarında klinik olarak önemli bir sıkıntı veya bozulmaya neden olur.
4. Birey, olumsuz fiziksel veya psikolojik sonuçlara rağmen spor aktivitesini arttırmaya, diyet yapmaya veya performans artırıcı maddeler kullanmaya devam eder.
Saplantılı düşünceler ve davranışların ana odağı, anoreksiya nervozadaki gibi şişman olma korkusundan farklı olarak, vücut olarak küçük veya kas olarak yetersiz olmaktır. Veya birincil saplantılı düşünce, sadece diğer vücut dismorfik bozukluk biçimlerindeki gibi görünümün diğer yönleriyle birliktedir.

Bigoreksiya şiddetini ve riskini ölçmek için literatürde belirli ölçekler mevcuttur. Ancak ölçeklerin farklı cinsiyet, ırk ve yaş gruplarında geçerli ve güvenilir olduğunu, uluslararası çalışmalarda sık kullanıldığını söylemek henüz mümkün değildir (Mitchison ve ark., 2021; Tovt ve Hricová, 2021). Özellikle adölesan bireylere özgü tarama araçlarının geliştirilmesi prevalansının saptanması ve olası müdahale stratejilerinin belirlenmesi için elzemdir (Mitchison ve ark., 2021).

Bigoreksiya için tanı kriterleri henüz net olmadığından tedavi stratejilerinin de net olarak belirlenemediği bildirilmektedir. Ancak bulgular obsesif-kompulsif bozukluk, dismorfik bozukluk ve yeme bozukluklarının tedavisinde uygulanabilir (Leone ve ark., 2005). Genel olarak bigoreksiyalı bireylerin tedaviye yatkın olmadığı, bu sebeple multidisipliner bir tedavi stratejisinin belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir (Murray ve ark., 2010). Genel anlamda bir yeme bozukluğunun eşlik etmesi sebebi ile sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırmak ve bunu sürdürülebilir kılmak elzemdir. Tedavi stratejileri genel anlamda; tıbbi beslenme tedavisi, farmakolojik tedavi, davranış terapileri şeklinde olabilmektedir. Wilhelm ve ark. (2014) dismorfik bozukluklarda bilişsel-davranışçı terapinin faydası üzerine yaptıkları çalışmada, 24 haftalık tedavi sürecini tamamlayanlarda semptomlarda %53'ten fazla azalma bildirmiştir (Wilhelm ve ark., 2014). Ancak bu

çalışmaların oldukça az sayıda ve sınırlı popülasyonda olduğunu unutmamak gerekir. Adölesan dönemde nasıl bir tedavi protokolü izlenilmesi gerektiğine dair objektif veriler yoktur. Bu durumda gittikçe artan prevalansa sahip olduğu düşünülen bu patolojik durum için daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Mitchison ve ark., 2021; Murray ve ark., 2010; Pace ve ark., 2020).

SONUÇ

Bigoreksiya hakkında literatürde nispeten az sayıda veri bulunmaktadır. Özellikler erkeklerde uygulanacak tarama araçları mevcutken kadınlarda ve yaşamın oldukça önemli bir dönemi olan adölesanlara yönelik geçerli ve güvenilir tarama araçlarına ihtiyaç vardır. Adölesanlarda prevalansının gittikçe arttığı düşünülen bu olumsuz durumun bir patoloji olup olmadığı konusunda bilgi sahibi olmak için daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (Vol. 5). American psychiatric association Washington, DC.
- Baghurst, T., & Kissinger, D. (2009). Perspectives on Muscle Dysmorphia. *International Journal of Men's Health*, 8, 82-89. <https://doi.org/10.3149/jmh.0801.82>
- Demirer, B., & Yardımcı, H. (2020). Güncel Dsm-V Kilavuzuna Göre Yeme Bozukluklarının İncelenmesi. In A. Dinç (Ed.), *Sağlık Bilimlerinde Multidisipliner Araştırmalar 3* (pp. 275-301). Efe Akademi.
- Golden, N. H., Schneider, M., Wood, C., Slusser, W. (2016). Preventing Obesity and Eating Disorders in Adolescents. *Pediatrics*, 138(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1649>
- Imperatori, C., Panno, A., Carbone, G. A., Corazza, O., Taddei, I., Bernabei, L., . . . Bersani, F. S. (2022). The association between social media addiction and eating disturbances is mediated by muscle dysmorphia-related symptoms: a cross-sectional study in a sample of young adults. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 27(3), 1131-1140. <https://doi.org/10.1007/s40519-021-01232-2>
- Leone, J. E., Sedory, E. J., & Gray, K. A. (2005). Recognition and treatment of muscle dysmorphia and related body image disorders. *Journal of athletic training*, 40(4), 352-359. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16404458>
- Maida, D., & SL, A. (2005). The classification of muscle dysmorphia. *Int J Men's Health*, 4, 73-91.
- McCreary, D. R., & Sasse, D. K. (2000). An exploration of the drive for muscularity in adolescent boys and girls. *Journal of American College Health*, 48(6), 297-304.
- Mitchison, D., Mond, J., Griffiths, S., Hay, P., Nagata, J. M., Bussey, K., . . . Murray, S. B. (2021). Prevalence of muscle dysmorphia in adolescents: findings from the EveryBODY study. *Psychological Medicine*, 1-8. <https://doi.org/10.1017/S0033291720005206>
- Murray, S. B., Rieger, E., Karlov, L., & Touyz, S. W. (2013). An Investigation of the Transdiagnostic Model of Eating Disorders in the Context of Muscle Dysmorphia. *Eur. Eat. Disorders Rev.*, 21(2), 160-164. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/erv.2194>
- Murray, S. B., Rieger, E., Touyz, S. W., & De la Garza García, L., Yolanda. (2010). Muscle dysmorphia and the DSM-V conundrum: Where does it belong? A review paper. *Int. J. Eat. Disord.*, 43(6), 483-491. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/eat.20828>
- Özoğlu, F., & Hocaoglu, Ç. (2019). Bigoreksiya Nedir? Tanı ve Tedavi Yaklaşımları. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(2), 71-78.
- Pace, U., D'Urso, G., Passanisi, A., Mangialavori, S., Cacioppo, M., & Zappulla, C. (2020). Muscle Dysmorphia in Adolescence: The Role of Parental Psychological Control on a Potential Behavioral Addiction. *Journal of Child and Family Studies*, 29(2), 455-461. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01547-w>
- Pope, H. G., Jr., Katz, D. L., & Hudson, J. I. (1993). Anorexia nervosa and "reverse anorexia" among 108 male bodybuilders. *Compr Psychiatry*, 34(6), 406-409. [https://doi.org/10.1016/0010-440x\(93\)90066-d](https://doi.org/10.1016/0010-440x(93)90066-d)
- Rosen, D. S., & Adolescence, t. C. o. (2010). Identification and Management of Eating Disorders in Children and Adolescents. *Pediatrics*, 126(6), 1240-1253. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-2821> %J Pediatrics
- Tovt, Š., & Hricová, A. (2021). Introduction to bigorexia. *Kontakt*, 23, 1-5. <https://doi.org/10.32725/kont.2021.014>
- Treasure, J., Cardi, V., & Kan, C. (2012). Eating in eating disorders. *Eur. Eat. Disorders Rev.*, 20(1), e42-e49. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/erv.1090>
- Wilhelm, S., Phillips, K. A., Didie, E., Buhlmann, U., Greenberg, J. L., Fama, J. M., . . . Steketee, G. (2014). Modular cognitive-behavioral therapy for body dysmorphic disorder: a randomized controlled trial. *Behav Ther*, 45(3), 314-327. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2013.12.007>

TAMAMLAYICI BESLENME VE ÇOCUKLUK ÇAĞI OBEZİTESİNE ETKİLERİ

Büşra DEMİRER*

Özet

Epidemiyolojik çalışmalar, beslenme uygulamaları da dahil olmak üzere, yaşamın erken dönemlerindeki bazı maruziyetlerin, çocuklukta ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde artan obezite riski ile ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Çocukluk çağı obezitesi de küresel olarak artan prevalansa sahip, multifaktöriyel etkili, yaşamın erken dönemlerinden yüksek oranda etkilenen patolojik bir durumdur. Çocukluk çağı obezitesine katkıda bulunan birçok faktörden biri de tamamlayıcı beslenmedir. Tamamlayıcı beslenme, anne sütü veya diğer süt türlerinin bebeklerin beslenme gereksinimlerini karşılamak için artık yeterli olmadığı durumlarda katı ve sıvı besinlerin başlatılması süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde bebeğin fizyolojik gereksinimlerine yaşına, cinsiyetine uygun tamamlayıcı beslenmenin sağlanması gereklidir. Tamamlayıcı beslenmeye başlama zamanı ve başlanan besinin türü oldukça önemlidir. Tamamlayıcı besinlerin uygun olmayan zamanlaması, yetersiz miktar ve kalitesi çocukta aşırı veya yetersiz beslenmeye yol açabilmektedir. Bebeklik dönemindeki bu durumların her ikisi de daha sonraki yaşamda çocukluk çağı obezite riskini artırmaktadır. Çünkü bu dönem özellikle sağlıklı beslenme davranışlarının kazanılmaya başlandığı kritik bir dönemdir. Bebeklik döneminde edinilen davranışların çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde devam ettiği, besin tercihleri üzerinde bu dönemin oldukça etkili olduğu görülmüştür. Obezite genetik, fizyolojik, çevresel pek çok farklı faktörün rol oynadığı oldukça karmaşık bir olgudur. Dolayısı ile çocukluk çağı obezitesinin nedenlerinin incelenmesi ve anlaşılması yaşamın ilerleyen dönemlerinde obezitenin önlenmesi adına erken önlem alabilmek için oldukça önemlidir. Bu sebeple bu derleme çalışmada tamamlayıcı beslenmenin çocukluk çağı obezitesi üzerine etkilerinin incelenmesi ve tartışılması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tamamlayıcı beslenme, obezite, çocukluk, beslenme zamanı

COMPLEMENTARY NUTRITION AND ITS EFFECTS ON CHILDHOOD OBESITY

Abstract

Epidemiological studies have suggested that some early life exposures, including nutritional practices, are associated with an increased risk of obesity in childhood and later in life. Childhood obesity is a pathological condition with a globally increasing prevalence, multifactorial effect, and highly affected by early life. One of the many factors that contribute to childhood obesity is complementary feeding. Complementary feeding is defined as the process of introducing solid and liquid foods when breast milk or other types of milk are no longer sufficient to meet the nutritional needs of infants. In this period, it is necessary to provide complementary nutrition in accordance with the physiological needs of the baby, age and gender. The time to start complementary feeding and the type of food started are very important. Inappropriate timing, insufficient quantity and quality of complementary foods can lead to over or undernutrition in a child. Both of these conditions in infancy increase the risk of childhood obesity later in life. Because this period is a critical period in which healthy eating behaviors are started to be gained. It has been observed that the behaviors acquired during infancy continue in childhood and adulthood, and this period is quite effective on food preferences. Obesity is a very complex phenomenon in which many different genetic, physiological and environmental factors play a role. Therefore, it is very important to examine and understand the causes of childhood obesity in order to take early measures to prevent obesity in the later stages of life. For this reason, in this review study, it is aimed to examine and discuss the effects of complementary feeding on childhood obesity.

Keywords: Complementary nutrition, obesity, childhood, feeding time

GİRİŞ

Çocukluk çağı obezitesi prevalansı gittikçe artan, çok faktörlü bir halk sağlığı sorunudur. Multifaktöriyel etkili olması sebebi ile de obezitenin primer, sekonder sebeplerinin saptanıp, bireysel tedavi stratejilerinin belirlenmesi gereklidir (Huang ve Qi, 2015). Özellikle çocukluk döneminde görülen obezite, ileriki

*Karabük University, busrademirer1@gmail.com

yaşlarda kronik sağlık problemlerine sebep olabilmektedir. Bu sebeple bu dönemde görülebilecek obezitenin sebeplerinin ve olası sonuçlarının saptanması elzemdir (Weihrauch-Blüher ve ark., 2019).

Tamamlayıcı beslenme, anne sütünden gelen enerjinin bebeğin gereksinimlerini karşılayamaması durumunda -Dünya Sağlık Örgütü’ne göre bu dönem 6 ay civarındır- katı ve sıvı besinlerin başlatılması dönemidir (WHO, 2016). Tamamlayıcı beslenme döneminde anne sütüyle/formülle beslenmeden tamamlayıcı katı diyetle geçiş olmakta ve bebekler besinlerin duyuşsal (doku, tat ve lezzet) ve beslenme özelliklerini (enerji yoğunluğu) keşfetmektedir. Bu sebeple bu dönemde oluşturulan alışkanlıklar çocukluk ve yetişkinlik dönemindeki obezite gelişimine katkı sağlayabilmektedir (De Cosmi ve ark., 2017). Çalışmalarda özellikle tamamlayıcı beslenmeye başlama döneminin (zamanlamanın), tamamlayıcı besin türünün obezite gelişimi üzerinde etkili olabileceği bildirilmektedir (EFSA Panel on Dietetic Products, 2009; Gingras ve ark., 2019; Grote ve ark., 2011; Grote ve ark., 2018). Bu çalışmada da güncel literatür bilgileri eşliğinde tamamlayıcı beslenmenin çocukluk çağı obezite gelişimi üzerine etkilerini değerlendirmek amaçlanmıştır.

1.Çocukluk Çağı Obezitesi

Dünya Sağlık Örgütü 2020 yılında 5 yaşın altındaki 39 milyon çocuğun hafif şişman/obez olduğunu bildirmiştir (WHO, 2021). Ülkemizde 8-10 yaş arası 529 öğrenci ile Kayseri’de yapılan bir çalışmada hafif şişman ve obez olanların oranı sırası ile %15,3; %8,7 olarak bulunmuştur (Yazıcı Gülay M ve ark., 2021). Bir aile sağlığı merkezinde yürütülen çalışmada da 6-10 yaş arası çocuklarda obezite prevalansı %7 olarak saptanmıştır (Ay Akdoğan S ve ark., 2021).

Çocukluk çağı obezitesi; kardiyovasküler, endokrin, gastrointestinal, solunum yolu hastalıkları aynı zamanda bir dizi psikolojik komplikasyonla da ilişkilendirilen, sağlık ve sağlık hizmetleri için geniş kapsamlı sonuçları olan, bireye ve topluma büyük bir ekonomik yük getiren sağlık sorunudur (Sahoo et al., 2015). Aynı zamanda sağlıklı beslenme alışkanlıklarının edinilmeye başlandığı kritik bir dönem olması ile de ileriki hayatta karşılaşılabilecek olası beslenme problemlerine karşı da önleyici etki gösterebilmektedir (Weihrauch-Blüher & Wiegand, 2018).

Obezite multifaktöriyel bir olgudur. Özellikle alınan kalorinin harcanan kaloriden fazla olması olarak tanımlanmaktadır (Laving et al., 2018). Ancak obezite için; prenatal beslenme, yüksek doğum ağırlığı, bebeklik döneminde hızlı ağırlık kazanımı, tek çocuk olma, düşük sosyoekonomik durum, düşük ebeveyn eğitim düzeyi, maternal obezite, gebelik sırasında annenin sigara içmesi, tamamlayıcı beslenme gibi pek çok risk faktörü vardır. Bu risk faktörlerinin tanımlanması, obezitenin önlenmesi için gerekli stratejilerin belirlenmesi açısından oldukça önemlidir (Laving et al., 2018).

Dünya Sağlık Örgütü literatürde bildirilen risk faktörleri çerçevesinde çocukluk çağı obezitesini önlemeye yönelik bir komisyon oluşturmuş ve altı madde belirlenmiştir. Bu maddeler aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir (WHO, 2016). Özellikle obez okul öncesi çocukların üçte biri ve obez okul çocuklarının yarısı; yetişkinlikte obez kaldığından, yetişkin yaşta morbidite ve mortalitenin azaltılması için çocukluk çağı obezitesinin önlenmesi önem arz etmektedir (Ahmad et al., 2010; WHO, 2016).

Tablo 1. Dünya Sağlık Örgütü’nün çocukluk çağı obezitesini önlemeye yönelik stratejileri

1. Sağlıklı besin alımının teşvik edilmesi
2. Fiziksel aktivitenin teşvik edilmesi
3. Gebelik öncesi ve gebelik bakımına dikkat edilmesi
4. Erken çocukluk dönemi beslenme ve fiziksel aktiviteye dikkat edilmesi
5. Okul çağı çocukları için sağlık, beslenme ve fiziksel aktiviteye dikkat edilmesi
6. Vücut ağırlığı yönetimi

2. Tamamlayıcı Beslenme ve Çocukluk Çağı Obezitesi

Çocukluk çağı obezitesini etkileyen pek çok faktörden biri de tamamlayıcı beslenmedir. Tamamlayıcı beslenme, anne sütü veya diğer süt türlerinin bebeklerin beslenme gereksinimlerini karşılamak için artık yeterli

olmadığı durumlarda katı ve sıvı besinlerin başlatılması süreci olarak tanımlanmaktadır (English et al., 2019). Dünya Sağlık Örgütü yaşamın 6 ayı civarında 4. aydan erken olmamak kaydıyla tamamlayıcı beslenmenin başlatılmasını önermektedir (English et al., 2019). Bu dönem, aile beslenme alışkanlıklarına geçişin bittiği düşünüldüğünde 2 yaşına kadar devam etmektedir (English et al., 2019).

Tamamlayıcı beslenme bebeğin yaşı, cinsiyeti ve gereksinimlerine uygun, güvenilir olmalıdır. Bu noktada tamamlayıcı beslenmenin zamanlaması, makro ve mikro besin ögesi içeriği, enerji içeriği oldukça önemlidir (Grote et al., 2018). Hem bağırsak kompozisyonunun gelişimi hem de bebeğin fizyolojik büyüme ve gelişmesini destekleyecek bir beslenme planı oluşturulmalıdır (Grote et al., 2018).

2.1. Tamamlayıcı Beslenmenin Zamanlaması

Tamamlayıcı beslenmeye başlama zamanının çocukluk çağı obezitesi ve çocuğun damak alışkanlıklarının gelişimi için etkili olduğuna yönelik artan kanıtlar mevcuttur. Dünya Sağlık Örgütü için 6 ay civarında tamamlayıcı beslenmeye başlanmalıdır (English ve ark., 2019). Avrupa Pediatrik Gastroenteroloji, Hepatoloji ve Beslenme Derneği (ESPGHAN) ve Avrupa Gıda Güvenliği Otoritesi (EFSA), katı gıdaların Avrupa'daki bebeklerde 4-6 ay arasında güvenli bir şekilde verilebileceği konusunda hemfikirler (EFSA Panel on Dietetic Products, 2009; Fewtrell ve ark., 2017). Bu sürenin daha erken ya da geç olmasının çeşitli sonuçları olabilmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde daha erken tamamlayıcı beslenmeye başlamanın enfeksiyon, büyüme duraksama ve yetersiz beslenme için artan risklerle ilişkilendirilmektedir (Grote ve ark., 2018).

Tamamlayıcı beslenmenin başlama zamanının ülkelere göre önemli farklılıklar gösterdiği bildirilmektedir (Grote et al., 2011; Woo et al., 2013). Bunun da anne sütünün miktarı, doğum sayısı, tekli doğum, coğrafi konum, sosyoekonomik durum, gebelikte sigara kullanımı, bebek doğum ağırlığı, mama kullanımı gibi bir dizi sebebi olabilmektedir (Grote et al., 2018; Schiess et al., 2010).

Yapılan bir sistematik derlemede tamamlayıcı beslenmeye başlama zamanı ile erken çocukluk dönemi obezite gelişimi arasında hem pozitif hem negatif ilişkinin olduğu bildirilmiştir (Patro-Golaş ve ark., 2016). Bir başka sistematik derlemede de 21 araştırma incelenmiş ve sonuçlar benzer şekilde tutarsız bir ilişki olduğu yönünde elde edilmiştir (Pearce ve ark., 2013). Amerika'da 1013 çocuk ile ileriye dönük yürütülen bir kohort çalışmasında tamamlayıcı beslenmeye <4 ay başlayan çocukların orta çocukluk döneminde daha yüksek adipozite ölçümleri gösterdikleri saptanmıştır (Gingras ve ark., 2019). Bir başka çalışmada formül mama ile beslenen bebeklerin <4 ayda tamamlayıcı beslenmeye geçirilmesinin 3 yaşında obez olma olasılığını 6 kat artırdığı bildirilmiştir. Ancak anne sütü ile beslenen bebeklerde bu risk saptanmamıştır (Huh ve ark., 2011). Papoutsou ve ark. (2018)'nin yaptıkları bir çalışmada tamamlayıcı beslenmeye geç başlanmasının (≥7 aylık), yalnızca anne sütüyle beslenen çocuklarda daha sonraki çocukluk dönemi aşırı kilo/obezite prevalansının artmasıyla ilişkilendirildiği; buna karşılık, erken başlanmasının (<4 aylık), sadece emzirmeyi 4 aydan önce bırakan çocuklar arasında daha düşük aşırı kilo/obezite prevalansı ile ilişkilendirildiği bildirilmiştir (Papoutsou ve ark., 2018). Bu sonuçlar tamamlayıcı beslenmeye geçiş zamanının bebeğin anne sütü ya da formül ile beslenme düzenine göre de ayarlanması gerektiğini ortaya koymuştur.

2.2. Tamamlayıcı Beslenmenin Besin İçeriği

Tamamlayıcı beslenmenin zamanlaması kadar içerdiği makro ve mikro besin ögeleri de bebeğin fizyolojik gelişimi için önemlidir. Ancak besinin içeriğinin çocukluk çağı obezitesi üzerine etkilerine yönelik sonuçlar heterojendir. Büyüme ve tamamlayıcı beslenme modellerini analiz eden bir çalışmada, bölgeler arasında farklılıklar olmasına rağmen, tamamlayıcı beslenme zamanının veya besin türlerinin büyüme modellerini etkilediğine dair çok az gösterge olduğu sonucuna varılmıştır (Woo ve ark., 2013). Genel anlamda bu geçiş döneminde toplam günlük yağ alımı azalırken toplam günlük protein ve karbonhidrat alımı artmaktadır (Panjwani ve Heidkamp, 2017). Tamamlayıcı beslenme döneminde çok fazla süt proteininin yaşamın ilerleyen dönemlerinde daha yüksek obezite riskine yol açabileceğine dair bazı göstergeler vardır (Panjwani ve Heidkamp, 2017). Ancak bununla ilgili yüksek kanıtlar bulunmamaktadır (Grote ve ark., 2018). Pearce ve ark. (2013), daha yüksek çocukluk çağı obezitesi riski ile ilişkili olan tamamlayıcı besin türleri hakkındaki kanıtları özetleyen sistematik bir derleme hazırlamışlardır. Çalışmada, yağ ve karbonhidrat alımları ve obezite ile bir ilişki gösteren

herhangi bir veri bulunamamıştır. Ayrıca belirli tamamlayıcı besin türleri ve obezite riski hakkında net bir veri elde edilememiştir (Pearce ve ark., 2013). Bir başka çalışmada geç bebeklik döneminde (>8 ay) yüksek miktarda inek sütü ile beslenme, anne sütü ile beslenmeye kıyasla daha hızlı ağırlık ve boy artışı ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Hopkins ve ark., 2015). Makro besin öğeleri alımı ile 5 yaş obezitesi arasındaki ilişkinin değerlendirildiği bir çalışmada 5 yaşındaki obez çocukların, 1 yaşındaki obez olmayan çocuklara göre daha yüksek oranda protein ve daha düşük karbonhidrat alımına sahip olduğu saptanmıştır. Bu bulgular da literatürdeki erken dönemde yüksek protein alımının adipozite gelişimini etkileyebileceği görüşünü destekler niteliktedir (Panjwani ve Heidkamp, 2017).

SONUÇ

Obezite genetik, fizyolojik, çevresel pek çok farklı faktörün rol oynadığı oldukça karmaşık bir olgudur. Özellikle çocukluk döneminde görülen obezite yaşamın ilerleyen dönemlerinde kronik pek çok hastalığın sekonder sebebinin oluşturabilmektedir. Çocukluk çağı obezitesi gelişimini etkileyen çok sayıda faktörden biri de tamamlayıcı beslenmedir. Bu dönemde edinilen yeme davranışlarının kalıcı olabileceği bildirilmektedir. Özellikle tamamlayıcı beslenmenin zamanlaması ve besin kalitesi üzerine çalışmalar yoğunlaşmıştır. Ancak literatür değerlendirildiğinde hem zamanlama hem de besin içeriğine yönelik verilerin tutarsız olduğu görülmüştür. Bu sebeple tamamlayıcı beslenme ve çocukluk çağı obezitesi arasındaki ilişkinin netleşmesi için daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ahmad, Q. I., Ahmad, C. B., & Ahmad, S. M. (2010). Childhood obesity. *Indian J Endocrinol Metab*, 14(1), 19-25.
- Ay Akdoğan S, Mercan Başpınar M, & Basat O. (2021). Okul Çağı Çocuklarında Obezite, Hipertansiyon ve Anemi Sıklığı: Bir Aile Sağlığı Merkezinden Retrospektif Kesitsel Bir Çalışma. *Türk Aile Hek Derg*, 25(3), 69-75.
- De Cosmi, V., Scaglioni, S., & Agostoni, C. (2017). Early Taste Experiences and Later Food Choices. *Nutrients*, 9(2), 107. <https://doi.org/10.3390/nu9020107>
- EFSA Panel on Dietetic Products, N. A. (2009). Scientific Opinion on the appropriate age for introduction of complementary feeding of infants. *EFSA Journal*, 7(12), 1423. <https://doi.org/10.2903/j.efsa.2009.1423>
- English, L. K., Obbagy, J. E., Wong, Y. P., Butte, N. F., Dewey, K. G., Fox, M. K., . . . Stookey, E. E. (2019). Timing of introduction of complementary foods and beverages and growth, size, and body composition: a systematic review. *Am J Clin Nutr*, 109(Suppl 7), 935s-955s. <https://doi.org/10.1093/ajcn/nqy267>
- Fewtrell, M., Bronsky, J., Campoy, C., Domellöf, M., Embleton, N., Fidler Mis, N., . . . Molgaard, C. (2017). Complementary Feeding: A Position Paper by the European Society for Paediatric Gastroenterology, Hepatology, and Nutrition (ESPGHAN) Committee on Nutrition. *J Pediatr Gastroenterol Nutr*, 64(1), 119-132. <https://doi.org/10.1097/mpg.0000000000001454>
- Gingras, V., Aris, I. M., Rifas-Shiman, S. L., Switkowski, K. M., Oken, E., & Hivert, M.-F. (2019). Timing of Complementary Feeding Introduction and Adiposity Throughout Childhood. *Pediatrics*, 144(6), e20191320. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-1320>
- Grote, V., Schiess, S. A., Closa-Monasterolo, R., Escribano, J., Giovannini, M., Scaglioni, S., . . . Koletzko, B. (2011). The introduction of solid food and growth in the first 2 y of life in formula-fed children: analysis of data from a European cohort study. *Am J Clin Nutr*, 94(6 Suppl), 1785s-1793s. <https://doi.org/10.3945/ajcn.110.000810>
- Grote, V., Theurich, M., Luque, V., Gruszfeld, D., Verduci, E., Xhonneux, A., & Koletzko, B. (2018). Complementary Feeding, Infant Growth, and Obesity Risk: Timing, Composition, and Mode of Feeding. *Nestle Nutr Inst Workshop Ser*, 89, 93-103. <https://doi.org/10.1159/000486495>
- Hopkins, D., Steer, C. D., Northstone, K., & Emmett, P. M. (2015). Effects on childhood body habitus of feeding large volumes of cow or formula milk compared with breastfeeding in the latter part of infancy. *Am J Clin Nutr*, 102(5), 1096-1103. <https://doi.org/10.3945/ajcn.114.100529>
- Huang, J. Y., & Qi, S. J. (2015). Childhood obesity and food intake. *World J Pediatr*, 11(2), 101-107. <https://doi.org/10.1007/s12519-015-0018-2>
- Huh, S. Y., Rifas-Shiman, S. L., Taveras, E. M., Oken, E., & Gillman, M. W. (2011). Timing of solid food introduction and risk of obesity in preschool-aged children. *Pediatrics*, 127(3), e544-551. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-0740>
- Laving, A. R., Hussain, S. R., & Atieno, D. O. (2018). Overnutrition: Does Complementary Feeding Play a Role? *Ann. Nutr. Metab.*, 15-18. <https://doi.org/10.1159/000490088>
- Panjwani, A., & Heidkamp, R. (2017). Complementary Feeding Interventions Have a Small but Significant Impact on Linear and Ponderal Growth of Children in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis. *J Nutr*, 147(11), 2169s-2178s. <https://doi.org/10.3945/jn.116.243857>
- Papoutsou, S., Savva, S. C., Hunsberger, M., Jilani, H., Michels, N., Ahrens, W., . . . Hadjigeorgiou, C. (2018). Timing of solid food introduction and association with later childhood overweight and obesity: The IDEFICS study. *Matern Child Nutr*, 14(1). <https://doi.org/10.1111/mcn.12471>

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- Patro-Gołąb, B., Zalewski, B. M., Kołodziej, M., Kouwenhoven, S., Poston, L., Godfrey, K. M., . . . Szajewska, H. (2016). Nutritional interventions or exposures in infants and children aged up to 3 years and their effects on subsequent risk of overweight, obesity and body fat: a systematic review of systematic reviews. *Obes. Rev.*, 17(12), 1245-1257. <https://doi.org/10.1111/obr.12476>
- Pearce, J., Taylor, M. A., & Langley-Evans, S. C. (2013). Timing of the introduction of complementary feeding and risk of childhood obesity: a systematic review. *Int. J. Obes.*, 37(10), 1295-1306. <https://doi.org/10.1038/ijo.2013.99>
- Sahoo, K., Sahoo, B., Choudhury, A. K., Sofi, N. Y., Kumar, R., & Bhadoria, A. S. (2015). Childhood obesity: causes and consequences. *J Family Med Prim Care*, 4(2), 187-192. <https://doi.org/10.4103/2249-4863.154628>
- Schiess, S., Grote, V., Scaglioni, S., Luque, V., Martin, F., Stolarczyk, A., . . . Koletzko, B. (2010). Introduction of complementary feeding in 5 European countries. *J Pediatr Gastroenterol Nutr*, 50(1), 92-98. <https://doi.org/10.1097/MPG.0b013e31819f1ddc>
- Weihrauch-Blüher, S., Schwarz, P., & Klusmann, J. H. (2019). Childhood obesity: increased risk for cardiometabolic disease and cancer in adulthood. *Metabolism*, 92, 147-152. <https://doi.org/10.1016/j.metabol.2018.12.001>
- Weihrauch-Blüher, S., & Wiegand, S. (2018). Risk Factors and Implications of Childhood Obesity. *Curr Obes Rep*, 7(4), 254-259. <https://doi.org/10.1007/s13679-018-0320-0>
- WHO. (2016). Ending Childhood Obesity. Geneva
- WHO. (2021). Obesity and overweight. Geneva
- Woo, J. G., Guerrero, M. L., Ruiz-Palacios, G. M., Peng, Y. M., Herbers, P. M., Yao, W., . . . Morrow, A. L. (2013). Specific infant feeding practices do not consistently explain variation in anthropometry at age 1 year in urban United States, Mexico, and China cohorts. *J Nutr*, 143(2), 166-174. <https://doi.org/10.3945/jn.112.163857>
- Yazıcı Gülay M, Korkmaz Z, Kaya Erten Z, & Gürbüz K. (2021). Çocukların Fiziksel Aktivite, Obezite Düzeylerinin İncelenmesi: Kayseri İli Örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Genel Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 228-238.

AKA GÜNDÜZ’ÜN ÇOCUK EDEBİYATI İLE İLGİLİ ESERLERİNDE DEĞERLER

Murat ATEŞ¹, Ali Umut AŞCI²

Özet

Türk kültür hayatında önemli bir yere sahip olan Aka Gündüz’ün; gazeteci, şair, hikâye ve roman yazarı olarak uzun bir yazı hayatı olmuştur. Eserlerinde geniş halk kitlelerinin bütün kesimlerinden insanlar ve bu insanların hayatlarından izler vardır. Vatan, millet, bayrak sevgisi, tabiat ve aile onun eserlerinde ana tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Milliyetçi bir düşünce dünyası olan sanatçının dil kullanımı ve işlediği konular Milli Edebiyat akımının açık izlerini taşır. Aka Gündüz’ün eserleri içinde çocuklar için yazdıkları ele alınan konular ve verdiği mesajlar bakımlarından yazarın dünya görüşünü yansıtır niteliktedir. Sanatçının bu eserlerini çocuk ve gençlik edebiyatı bağlamında didaktik görünümlü olarak tanımlamak yanlış olmaz. Aka Gündüz, çocuklar için yazdığı eserlerinde, okuyucu kitlesini etkilemek yani onlara kendisinin açısından önemli gördüğü değerleri göstermek, sevdirmek ve bu yolla bu değerleri benimsemek gayesi vardır. Bu açıdan bakıldığında Aka Gündüz’ün çocuk edebiyatı ile ilgili eserlerinde yer alan değerlerin sistematik olarak incelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada Aka Gündüz’ün çocuk edebiyatı sahasına dâhil edilen eserleri incelenmiştir. Bu eserlerde yer alan şiirler, hikâyeler, piyesler ve manzum oyunlarda bulunan değerler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak incelemeye alınmış ve eserlerde yer alan değerlere ilişkin kodlamalar oluşturularak veriler ortaya konmuştur. Elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda vatan sevgisi, Türklük, doğruluk, çalışkanlık, adil olma, tasarruf, yardımseverlik, yerli malı kullanma ve nasihat gibi değerler belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu değerler, yazarın hayatı, dünya görüşü, eserin yazıldığı dönemin siyasi ve sosyal olayları bağlamında yorumlanmıştır. Ayrıca söz konusu değerler günümüz değerler eğitimi ölçütlerine göre irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aka Gündüz, değer aktarımı, çocuk edebiyatı

VALUES IN AKA GÜNDÜZ'S WORKS ON CHILDREN'S LITERATURE

Abstract

Aka Gündüz, who has an important place in Turkish cultural life, had a long writing life as a journalist, poet, story and novelist. There are traces of people from all sections of the large public masses and the lives of these people in his works. The love of homeland, nation, flag, nature and family appear as the main themes in his works. The use of language and subjects of the artist, who is a nationalist world of thought, bear the clear traces of the National Literature movement. When Aka Gündüz's works for children are examined, the topics covered and the messages he gives reflect this author's worldview. It would not be wrong to describe these works of the artist as didactic looking in the context of children's and youth literature. In his works written for children, Aka Gündüz aims to impress the audiences, in other words, to show them important values for him, to endear them and in this way to adopt these values. When viewed from this aspect, it looms large to systematically examine the values in Aka Gündüz's works on children's literature.

In this study, the books of Aka Gündüz included in the field of children's literature were examined. Poems, stories, plays and the values of verse plays in these works were examined using the document analysis method, one of the qualitative research methods, and the data were revealed by coding the values in the works. In the analysis of the obtained data, the descriptive analysis method was used. As a result of the analyzes made, values such as patriotism, Turkishness, honesty, diligence, fairness, savings, benevolence, using domestic goods and advice were determined. These emerging values have been interpreted in the context of the author's life, worldview, political and social events of the period in which the work was written. In addition, the values in question were examined according to today's values education measures.

Keywords: Aka Gündüz, transmission of values, children's literature

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliurut68@gmail.com

GİRİŞ

Eğitim, bir toplumun yetiştirdiği yeni nesilleri geleceğe hazırlama noktasında son derece önemlidir. Toplamlar kendi yapılarına, gelenek ve göreneklerine göre oluşturdıkları eğitim anlayışları vasıtasıyla nesilden nesle değer ve kültür aktarımını gerçekleştirirler. Bu bağlamda eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerden bir tanesi de çocuk edebiyatı ürünleri aracılığıyla yapılan ileti ve değerler aktarımıdır (Kuru, 2018b). Çocuklara yönelik yazılan ve farklı metin türlerini içeren eserler, özellikle değerlerin aktarımı noktasında öğrenme ortamlarında önemli bir yere sahiptir.

Değer aktarımı, estetik bir kaygıya sahip ve olumlu değerler öğretme amacıyla olan nitelikli eserlerin yeni nesille karşılaşması sayesinde anlam kazanır (Şimşek, 2006; Şirin, 2000; Yalçın ve Aytaş, 2012). Bu amaç doğrultusunda eğlendirirken öğreten ve çocuk edebiyatı ilkelerine ters düşmeyen ürünler ile çocuklara hem kendi kültürlerinin değerleri hem de evrensel değerler daha kalıcı bir şekilde aktarılabilir. Gelişen teknolojik ürünlerin de kullanılmasıyla birlikte değer aktarımı konusunda yeni neslin dikkati çekilerek aktarılacak istenen değere yönelik güdülenme sağlanabilir. Değerler eğitiminde aktarım yöntem ve teknikleri, gelişen ve özellikle çocuklara yönelik materyaller noktasında değişen zaman içerisinde farklı boyutlar kazansa da aslında aktarılacak istenen temalar, ilerleyen zamana rağmen genel anlamda eski dönemlerle benzer mesajlar içermektedir. Bu noktada günümüzün değerler eğitimi içeriğine ve harf inkılabından sonraki döneme - cumhuriyetin ilk yıllarına-bakıldığında her iki dönemde de işlenen konular arasında oldukça fazla ortak değer ve temaların olduğu görülmektedir.

Harf inkılabından sonraki dönemde çocuklara yönelik yazılan eserlere ve bu eserlerin yazarlarına bakıldığında, Cumhuriyet Dönemi çocuk edebiyatına ilişkin ürünler ortaya koyan öncü yazarlardan birisinin Aka Gündüz olduğu görülmektedir. Aka Gündüz, çocuklara yönelik yazdığı eserlerde değer aktarımına fazlaca başvurmuş ve taze zihinlerde okuma zevkini artırmayı, çocukları zararları yayınlardan korumayı ve yabancı kültürler yerine milli kültür konularının işlendiği eserleri ortaya koymayı amaç edinmiştir (Doğan, 2001). Aka Gündüz, bu amacı doğrultusunda içerisinde bulunduğu dönemin bireysel ve toplumsal ihtiyaç durumlarından dolayı ortaya çıkan değerleri, özellikle çocuklara aktarmak için yoğun çaba sarf etmiştir. Bu çabanın ve işlediği değerlerin altyapısını daha iyi anlayabilmek için yazarın hayatına ve yaşadığı dönemde cereyan eden siyasi ve sosyal olaylara hâkim olmanın önemi aşikârdır.

1.1. Aka Gündüz’ün Hayatı

Doğum tarihi konusunda farklı görüşler olan (1884-1886) yazar, Selanik’te doğmuştur. Babası Fincioğulları ailesinden Rizeli Binbaşı Kadri Bey, annesi ise Sapançalı bir Çerkez aileden olan Melek Hanım’dır. Aka Gündüz’ün aslında ilk adı Hüseyin Avni Finci’dir. Eski askerlerden biri olan Hüseyin Avni Paşa gibi başarılı olması için kendisine bu isim verilmiştir. Kuleli Askeri Lisesi’ne başlayınca adı kendi isteğinin dışında Enis Avni olarak değiştirilse de Aka Gündüz bu ismi benimsememiştir. Daha sonra ise kendisine Türkçe bir müstear isim bulmak istediği için Aka Gündüz adını belirler.

Babası Binbaşı Kadri Bey’in görevi gereği Balkanlar’da sürekli yer değiştirmesi ailenin düzenli bir ikamet yerine sahip olamamasına neden olur ve bu durum aile bireylerini olumsuz etkiler (Oktay, 2008). Sürekli göç halinde olmak Aka Gündüz’ün hayatını şekillendirmiştir. Gündüz, küçük yaşta annesi Melek Hanım verem nedeniyle ölür. Melek Hanım, kültürlü ve eğitilmiş birisi olduğu için birkaç dil bilmekte ve Aka Gündüz’e dil eğitimi vermektedir. Melek Hanım’ın vefatı üzerine Aka Gündüz için annesinin birikiminden yeterince faydalanamadığı söylenebilir. Daha sonra üvey annesiyle anlaşamayan Aka Gündüz’ün hayatı, üvey annenin onu hafızlığa göndermesiyle değişir. Bir süre hafızlık eğitimi alan yazar ailesine asker olmak istediğini söylese de babası Binbaşı Kadri Bey’in siyasi bir suçtan bir buçuk sene hapse mahkûm edilmesiyle birlikte kimsesiz kaldığı için bu isteğini o dönem için ertelemek zorunda kalır (Oktay, 2008).

Aka Gündüz, ilk olarak Selanik’te bulunan İncili Mektep’te eğitim öğretim hayatına başlar. Bu mektepte bulunan öğretmenlerinden etkilenen Gündüz’ün fikri altyapısı bu dönemde şekillenmeye başlar.

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliut68@gmail.com

Türklük bilincini geliştirmeye başlayan Aka Gündüz’ün ikinci okulu ise yine Selanik’te bulunan Şemsi Hoca Mektebi’dir. Aka Gündüz, bu okula yeni başladığında Mustafa Kemal de aynı okulda son sınıf öğrencisidir. Gündüz, Şemsi Hoca Mektebi’nden mezun olduktan sonra Selanik Askerî Rüştiyesi’ye kayıt olarak asker olma hayali yolunda ilerler. Askerî öğrencilik döneminde Türk düşmanı Bulgar bir kıza âşık olması ve ondan Türk düşmanlığı görmesi Aka Gündüz’de milli bilinci artırmıştır.

1896–1897 Türk-Yunan Savaşı sırasında amcasının yanına kaçar. Amcası II. Abdülhamit’in yakın adamlarından biri olduğu için burada II. Abdülhamit’le karşılaşp konuşma imkânı bulur. Padişah, Aka Gündüz’ü Galatasaray Sultanisi’ne yatılı olarak yazdırır. Fakat askerlik sevdası nedeniyle Galatasaray Sultanisi’nde fazla kalamaz ve daha sonra Kuleli Askerî Lisesi’ne kaydolar. Kuleli Askerî Lisesi’ni 1896 yılında bitiren Gündüz, lise eğitimi için Edirne Askerî İdadisi’ne kayıt olur. Sağlık sorunları nedeniyle okulu tamamlayamaz. Daha sonra Paris’e gider ve College de France, Paris Güzel Sanatlar Okulu ve Hukuk Fakültesi’ne devam etse de bu okulları da yarım bırakarak yurda döner. Yurda döndükten sonra siyasi sıkıntılar çeker ve sürgün edilir. Kısa bir süre hapis de yatar. II. Meşrutiyet’in ilanından sonra 31 Mart Vakası’nı bastırmak için toplanan Hareket Ordusu’na gönüllü olarak katılır.

Aka Gündüz, II. Meşrutiyet’le birlikte yükselişe geçen Türkçülük akımının bir temsilcisidir ve bu süreçte Yeni Lisan hareketine dâhil olur. Gündüz, bu dönemde İttihat ve Terakki ile olan bağlantıları sebebiyle uzun süre hapis yatmıştır. Daha sonra ise İttihat ve Terakki yönetimini eleştirdiği için sürgün edilerek Anadolu’da pek çok yere gitmiştir. I. Dünya Savaşı’nın kaybedilmesiyle birlikte İtilaf Devletleri tarafından kara listeye alınan milliyetçi insanlarla birlikte Malta’ya sürülmüştür.

Birinci İnönü Zaferi’nden sonra 21 Şubat 1921’de İtilaf Devletleri tarafından Londra Konferansı’na davet edilen TBMM temsilcileriyle yapılan görüşmelerde 21 İngiliz esir ile 64 Türk esirin serbest bırakılması anlaşmasıyla birlikte 3 Kasım 1921’de Malta sürgününden kurtulur.

Aka Gündüz hayatının devamında Ankara’ya yerleşir ve milletvekili seçilerek on yıl bu görevi yapar. Ömrünün son sekiz senesinde ise adeta kendi köşesine çekilerek sessiz kalan yazar, 1954 yılında gırtlak kanserine yakalandığı için konuşma yetisini kaybeder. Maddi imkânsızlıklar nedeniyle de zor günler geçiren Gündüz, 7 Kasım 1958 günü vefat eder.

1.2. Aka Gündüz’ün Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Değerler Aktarımı

Aka Gündüz, 1901 yılında on altı yaşında bir askeri lise öğrencisiyken Servet-i Fünuncuların etkisinde kalarak Enis Saffet mahlasıyla ve aruz vezniyle yazdığı “Pembe Gül” adlı şiirinin Mecmua-i Edebiyye dergisinde yayımlanmasıyla yazım hayatına başlamıştır (Güneş, 2007). Aka Gündüz mahlasını ise ilk olarak 1911’de Genç Kalemler dergisine yazdığı Kayıkçı adlı bir hikâyede kullanmıştır (Oktay, 2008). Bu mahlasla birlikte her geçen gün adından daha da söz ettiren Gündüz, yazım hayatı boyunca pek çok edebi türde eserler vermiştir. Roman, hikâye, şiir ve oyun türlerinde eserler veren yazar, özellikle milli mücadele dönemi ve sonrasında çocuk edebiyatı sahası için de eserler ortaya koymuştur.

Aka Gündüz’ün çocuk edebiyatı sahasına dâhil edilen eserlerinde işlediği değerleri konu olarak neden seçtiğini ya da fikir hayatının neden milli duruş etrafında şekillendiğini anlayabilmek için yaşadığı dönemde cereyan eden siyasi ve sosyal olayları bilmek ve Aka Gündüz’ü bu olaylarla birlikte bir bütün olarak algılamaya, değerlendirmeye çalışmak yanlış olmaz. II. Abdülhamit, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerini kapsayan hayatında Trablusgarp Savaşı, Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı’nı gören Aka Gündüz, ayrıca Osmanlı İmparatorluğu’nun yıkılışına ve genç bir Türk devletinin doğuşuna da şahit olmuştur. Gündüz, şahit olduğu tüm bu dönem ve olayların tesiriyle çocuklar için yazdığı eserlerinde özellikle milli mücadele, vatanseverlik, milli birlik ve dayanışma, millet sevgisi, fedakârlık, sorumluluk ve yerli malına önem verme gibi konularda değerler işleyerek öğretici ve bilinçlendirici bir yaklaşım benimsemiştir.

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliut68@gmail.com

Aka Gündüz’ün II. Abdülhamit Dönemi’nde 1896–1897 Türk-Yunan Savaşı yıllarına ve Balkan uluslarının bağımsızlık için vahşet niteliğindeki kanlı olaylara başvurmasına şahit olması Türkçülük akımını iyiden iyiye benimsemesine yol açmıştır. Ayrıca milliyetçi bir duruşunun şekillenmesinde âşık olduğu Bulgar bir kızın Türklere yönelik düşmanlık etmesinin ve Askerî Baytar Rüştîyesi’nde okurken arkadaşları ile yaptıkları tercüme çalışmalarında bir kelimeyi yanlış çevirmesi nedeniyle arkadaşlarına karşı mahcup olması gibi bireysel olayların oldukça etkisi vardır. Gündüz’ün yaşadığı bu bireysel ve ulusal olaylar onu öz Türkçe yazmaya ve milletine daha fazla özen göstermeye yöneltmiştir. Bu nedendir ki yazarın bu dönemlerde kaleme aldığı eserlerde milli değerler ön plandadır. Genç Kalemler dergisiyle başlayan Yeni Lisan hareketi içerisinde yer alan Aka Gündüz, Milli Edebiyat döneminde halkı bilinçlendirmek ve özellikle işgal döneminde tüm Anadolu’ya kurtuluşun sesini duyurmak için vatanseverlik, dayanışma, özgürlük, milli mücadele gibi değerleri konu edindiği eserler kaleme almıştır.

Balkan Savaşları sırasında öğrenci iken gösterilere katılması ve ilerleyen dönemlerde hem Anadolu’da hem de Malta’da sürgün günleri yaşaması, Aka Gündüz’ün eserlerine yansımıştır. Anadolu’ya sürüldüğü dönemde Anadolu’nun pek çok yerini gezip görme imkânı yakalayan yazarın hikâyeleri, bu imkân vesilesi ile gerçek hayattan izler taşımaktadır (Doğramacıoğlu, 2007). Çocuklar için yazdığı eserlere bakıldığında, seçilen çocuk karakterlerin gözü kara, eyleme geçen, çalışkan, azimli, üstlendiği görevleri başarıyla yerine getiren ve oldukça fedakâr karakterler olduğu görülmektedir. Trablusgarp ve Balkanlar gibi toprakların kaybedilişinde Türk halkının yaşadığı acı ve işkenceleri şiirlerinde ve hikâyelerinde işleyen yazar, bu eserlerinde çocuklara Türk halkının kahramanlık ve yurtseverlik yönlerini vurgulayarak bu değerleri aktarmaya çalışmıştır. Gündüz, bu değerleri işlerken çocuklara nasıl karakterli ve cenap bir millete mensup olduklarını anlatmayı ve hem çocuklar hem de yetişkinlerde millî bir şuur oluşturmaya amaçlamıştır.

Cumhuriyet döneminde Aka Gündüz’ün ünü daha da artmıştır. Bu dönemde özellikle toplumdaki aksak yönleri anlatarak bu sorunlara çözüm önerileri sunduğu görülmektedir. Cumhuriyet döneminde çocuklar için yazdığı bir piyes serisi olan Gazi Çocukları İçin kitaplarında, toplumda karşımıza çıkan ilginç karakterler ve onların içerisinde bulunduğu durumlar eğlenceli bir şekilde hicvedilmiştir. Bu hicivlerin sonunda ise çocuklara öğütler ve dersler verilerek aktarılacak istenen değerler ön plana çıkarılmıştır. Cumhuriyet’in ilk yıllarında genç Türk devletinin yerli malı üretme amacı ve insanlarımızda yerli malı tüketme bilincini kazandırma isteği Gündüz’ün bu dönemdeki eserlerinin vazgeçilmez konularındandır. Arka arkaya girilen savaşlardan dolayı toplumun ekonomik yapısının bozulması ve halkın yoksullaşması Gündüz’ün eserlerinde konu olarak işlenmektedir. Yeni devletin yerli üretimle bu zor günleri aşma çabasının olduğu bu dönemin Aka Gündüz üzerindeki etkisi, halk ve özellikle çocuklar üzerinde yerli malını tercih etme bilinci oluşturma konularını eserlerinde işlemesinden anlaşılmaktadır. Hatta yazarın hayatının büyük bölümünde yazdığı eserlerden elde ettiği gelire geçimini sağlaması ile çocuk kitaplarında işlediği tasarruflu olma değerleri ile ilişki kurulabilir.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, Aka Gündüz’ün çocuklara yönelik yazdığı eserlerin içeriğini, 2017 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan değerlerden yola çıkılarak oluşturulan değerler listesine göre incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda Aka Gündüz’ün çocuk edebiyatı sahasına dâhil edilen eserleri doküman analizi yapılarak incelenmiş ve tespit edilen değerler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın belirlenen alt amaçları aşağıda sıralanmıştır:

1. Aka Gündüz’ün çocuklara yönelik yazdığı şiirlerinde yer alan değerler nelerdir?
2. Aka Gündüz’ün çocuklara yönelik yazdığı piyeslerinde yer alan değerler nelerdir?
3. Aka Gündüz’ün çocuklara yönelik yazdığı hikâyelerinde yer alan değerler nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliunut68@gmail.com

Aka Gündüz’ün çocuk edebiyatı sahasına dâhil edilen eserlerinde işlenen değerleri belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılmak istenen olay ve nesneler hakkında yazılı kaynak teşkil eden basılı ve elektronik belgelerin içeriğini sistematik olarak incelenme yöntemidir (Wach ve Ward 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman analizinde incelenen olay veya nesneler, sahip oldukları mevcut koşullar dâhilinde olduğu gibi ortaya konularak incelenir. İncelenen konu veya nesneleri değiştirmeden ve etkilemeden belirtmek, ulaşılan verileri yorumlamak ve bir anlayış oluşturarak yeni anlamlar ortaya koymak doküman analizinde temel amaçtır (Corbin ve Strauss, 2008; Karasar, 2009).

Doküman analizi sonucunda ulaşılan verilerin analizi için ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde incelenen materyalin içeriğine göre ulaşılan veriler, belirlenen kodlara göre olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanır, sınıflandırılır ve yorumlanır (Büyüköztürk ve ark., 2008). Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçları neden sonuç ilişkileri kurarak yorumlamak, sonuçlandırmak ve ihtiyaç duyulması halinde bu bulgular ile farklı araştırmalardan elde edilen bulgular arasında karşılaştırmalar yapmak, betimsel analiz yönteminde temel esastır (Özdemir, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Veri kaynağı

Aka Gündüz’ün çocuk edebiyatı sahasına kazandırdığı altı eser vardır. Bu eserler araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Aka Gündüz, taze dimağlar olarak nitelendirdiği çocuklara yönelik okuma kültürünü geliştirmek, zararlı yayınlardan onları korumak ve değer aktarımını sağlamak için Tablo 1’de verilen eserlerini yayımlamıştır:

Tablo 1. Aka Gündüz’ün Çocuklar için Yazdığı Eserler

Sıra	Kitap Adı	Basım Yılı	Basımevi
1	Çocuk Kitabı	1928	Resimli Ay Matbaası
2	Yazı Kitabı	1929	Resimli Ay Matbaası
3	Gazi Çocukları İçin I	1933	Ulus Basımevi
4	Gazi Çocukları İçin II	1933	Hâkimiyet-i Milliye Basımevi
5	Gazi Çocukları İçin III	1934	Hâkimiyet-i Milliye Matbaası
6	Gazi’nin Gizli Ordusu	1945	Ahmet Halit Kitabevi

1928 yılında yayımlanan “Çocuk Kitabı”nda yirmi beş şiire ve manzum oyunlara yer verilmiştir. Harf devrimi vesilesiyle yeni harflerle basılan altmış dört sayfalık bu kitapta çocuklar için eğitici ve milli bir bilinç oluşturacak biçimde yazılan metinler yer almaktadır. 1933 ve 1934 yıllarında “Gazi Çocukları İçin” genel adıyla 3 cilt halinde yayımlanan eserlerde hece vezni ile yazılan on üç manzum piyes bulunmaktadır. Bu piyeslerde tasarrufun önemi, yerli malların kullanımı, toprağın bakımı, hayvanların yararları ve Türk insanının çalışkanlığı konuları işlenmiştir. 1945 yılında yayımlanan “Gazi’nin Gizli Ordusu” kitabı ise bir hikâyeye kitabdır ve on hikâyeden oluşmaktadır. Bu on hikâyeden üçünün kahramanı çocuktur. İncelenen bu eserlerin içeriği araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

1929 yılında yayımlanan sensen sayfalık “Yazı Kitabı”nda çocukların dil kurallarına uygun bir şekilde yazı yazmaları amaçlandığı için imla kuralları öğretimine ve güzel yazı yazma alıştırmalarına yer verilmiştir. Bu kitapta ayrıca büyük harflerin kullanılma yerleri, mektup zarflarının üstlerinin yazılışları ve telgraf yazma örnekleri de bulunmaktadır. Bu kitabın harf inkılabından sonra hem yetişkinlere hem de çocuklara dil bilgisi ve imla kuralları öğretimi noktasında oluşan boşluğu doldurduğu inkâr edilemez (Doğan, 2001). Bu amaç doğrultusunda Yazı Kitabı’nın iç kapağında “kitap harflerini belleyen halk için” ibaresi yer almaktadır. Kitap üç ana bölüm halinde düzenlenmiştir. “Bazı Umumi Kaideler” adlı il bölümde yeni harfler hakkında genel bilgiler verilmektedir, “Birkaç Yazı Kaidesi” adlı ikinci bölümde noktalama işaretleri anlatılmaktadır, otuza yakın derse ayrılan üçüncü bölümde ise harflerin ve rakamların yazım şekilleri örnekler eşliğinde gösterilir (Oktay, 2008). Yazı Kitabı, bu araştırma sürecinde incelemeye tabii tutulsa da bu kitap bir imla kılavuzu mahiyetinde olduğu için değerler aktarımı bağlamında içerik sunmamaktadır. Bundan dolayı araştırmanın bulgular bölümünde Yazı Kitabı’na ilişkin bir başlığa yer verilmemiştir.

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliutmut68@gmail.com

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada Aka Gündüz’ün çocuklara yönelik yazdığı eserlerde yer alan değerler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz yönteminde analiz aşamaları; bir çerçeve oluşturma, oluşturulan tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, verilerden elde edilen bulguların tanımlanması ve bulguların kıyaslamalarla yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Aka Gündüz’ün çocuk edebiyatı sahasına dâhil edilen eserlerine yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulguların öncelikle kavramsallaştırılması daha sonra belirlenen bu kavramlara göre eserlerde yansıtılan değerlerin ya da temaların mantıklı ve uygun bir düzen içerisinde saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Aka Gündüz’ün incelenen eserlerinin içerdiği değerleri incelemek ve belirlemek için ilk olarak araştırmacılar tarafından bir analiz formu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu formda Aka Gündüz’ün çocuklara yönelik yazdığı kitaplarda yer alan değerlere ilişkin betim dizini ve yorum bölümleri oluşturulmuştur. Analiz formunda yer alan bu yorum bölümleri, kitaplar analiz edilirken araştırmacılar tarafından doldurulmuştur. Analiz formu 2017 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yapılan müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmaları kapsamında yayımlanan on kök değer ve diğer alt değerler dikkate alınarak doldurulmuştur.

Değerlere ilişkin bir sınıflandırma yaparak eserleri inceleme ihtiyacından dolayı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan değerlerden yola çıkılarak araştırmacılar tarafından genel bir değerler listesi oluşturulmuştur. Bu listenin oluşturulma sürecinde değerler eğitimi alanı üzerine çalışmalar yapmış iki uzmandan çalışmanın süregelen aşamaları ve değerlerin sınıflandırılması konusunda görüşler alınmıştır. Aka Gündüz’ün incelenen eserlerinde tespit edilen bazı değerler, 2017 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan değerler listesinde yer almaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının yayımladığı listede ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımseverlik değerleri yer almaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının yayımladığı listede yer almayan değerler için alınan uzman görüşleri neticesinde elde edilen bütün değerler bir araya getirilerek bütünleşik bir değerler listesi oluşturulmuştur. Bu bağlamda aile, Anadolu, Atatürk, cesaret, cumhuriyet, çalışkanlık, çiftçilik, doğa, doğruluk, emanet, emek, fedakârlık, gelenek, gönül, hâk, hasret, iftihar, inanç, itibar, kahramanlık, kıymet bilme, konukseverlik, liderlik, milli birlik, milli kültür, milli mücadele, mutluluk, nasihat, nezaket, oyun, özeleştir, özgüven, özgürlük, sağlık, sanat, sorumluluk, söz verme, şehitlik, şükür, tasarruf, temizlik, toprak, Türklük, ulus, ülkü, vatanseverlik, yerli malı gibi değerler uzman görüşü ve önerileri kapsamında genel listeye eklenmiştir. Elde edilen değerler listesinden yola çıkılarak Aka Gündüz’ün eserleri incelenmiş ve analiz formu doldurulmuştur. Analiz formu kullanılarak ulaşılan bulgular, iki Türkçe öğretmeni ve değerler eğitimi alanında çalışmalar yapmış iki uzmanla birlikte incelenmiştir. Aka Gündüz’ün çocuklar için yazdığı eserlerde yer alan değerler araştırmacılar tarafından kodlanarak gruplara ayrılmıştır. Kodlama ve gruplandırmalardan sonra ise tespit edilen değerlere ilişkin doğrudan alıntılar yapılarak bulguların sunumu gerçekleştirilmiştir.

2.4. Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla incelenen eserlerde yer alan metinler içerik açısından ayrıntılı bir şekilde pek çok kez irdelenmiş ve değer ifade eden tüm bölümler tespit edilerek kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar, araştırmacılar tarafından çalışmanın her aşamasında kontrol edilerek tespit edilen değerlerin doğru olarak kodlanması sağlanmaya çalışılmıştır. Değerlere yönelik ulaşılan bulgular, incelenen eserlerden doğrudan alıntılar yapılarak betimlenmiştir. Ulaşılan bu verilere ilişkin uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve öznel hatalardan kaçınmak için değerlerin tespiti ile ilgili farklı araştırmalarla karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla incelenen eserlerde araştırmacılar tarafından tespit edilen değerler ile iki farklı Türkçe öğretmenin inceleme sonucu ulaşılan değerler karşılaştırılmıştır. Ulaşılan bu bulguların karşılaştırılmasında güvenilirliği hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliut68@gmail.com

Miles ve Huberman (1994) Güvenirlilik Formülü:

$$\text{Güvenirlilik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$$

Aka Gündüz’ün incelenen eserlerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin uygulanan Miles ve Huberman (1994) güvenirlilik hesaplamaları sonucunda araştırmancının iç güvenirliliği 0.86 olarak tespit edilmiştir. Formülden elde edilen bu güvenirlilik puanının, Miles ve Huberman (1994) tarafından 0.70 değerinin üzerindeki sonuçların güvenilir olarak kabul edilmesinden dolayı oldukça iyi bir sonuç olduğu görülmektedir. Araştırmancının dış güvenirliliği için ise araştırma süreci, araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri ve ulaşılan verilere yönelik yapılan analizler ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca araştırma boyunca kullanılan tablolar, sınıflandırmalar, alınan notlar, oluşturulan listeler ve araştırma sonucunda ulaşılan bulgular istenildiğinde tekrar incelenmek üzere muhafaza altına alınmıştır.

3. BULGULAR

Aka Gündüz’ün çocuk edebiyatı sahasına dâhil edilen Çocuk Kitabı, Gazi Çocukları İçin I, Gazi Çocukları İçin II, Gazi Çocukları İçin III ve Gazi’nin Gizli Ordusu adlı kitaplarında yer alan değerler tablo halinde sunulmuştur. İncelenen eserlerde yer alan değerlerin tamamı aşağıda Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. İncelenen Eserlerde Yer Alan Tüm Değerler

Sıra	Değerler	(f)	Sıra	Değerler	(f)
1	Nasihat	49	31	Cumhuriyet	5
2	Türklük	45	32	Hasret	5
3	Yerli Malı	43	33	Kardeşlik	5
4	Özgüven	38	34	Milli Kültür	5
5	Çalışkanlık	32	35	Sağlık	5
6	Atatürk	23	36	Söz verme	5
7	İftihar	23	37	Ülkü	5
8	Nezakat	23	38	Emanet	4
9	Vatanseverlik	23	39	Merhamet	4
10	Saygı	20	40	Milli Birlik	4
11	Tasarruf	20	41	Şehitlik	4
12	Milli Mücadele	18	42	Temizlik	4
13	Sorumluluk	16	43	Toprak	4
14	Cesaret	12	44	Doğruluk	3
15	Çiftçilik	12	45	Sanat	3
16	İnanç	12	46	Dostluk	2
17	Kahramanlık	12	47	Gelenek	2
18	Sevgi	10	48	Gönül	2
19	Liderlik	8	49	Güven	2
20	Oyun	8	50	Hâk	2
21	Özeleştir	8	51	İtibar	2
22	Dayanışma	7	52	Özgürlük	2
23	Mutluluk	7	53	Ahlak	1
24	Aile	6	54	Anadolu	1
25	Azim	6	55	Doğa	1
26	Emek	6	56	Kıymet Bilme	1
27	Fedakârlık	6	57	Paylaşma	1
28	Konukseverlik	6	58	Sadakat	1
29	Ulus	6	59	Şükür	1
30	Yardımseverlik	6			
				Toplam	597

Tablo 2’ye bakıldığında Aka Gündüz’ün çocuklara yönelik yazdığı eserlerde tespit edilen toplam 59 farklı değer bulunmaktadır. İncelenen eserlerin 597 noktasında bu değerler tespit edilmiştir.

3.1. Aka Gündüz’ün Çocuk Şiirlerinde Yer Alan Değerlere İlişkin Bulgular

3.1.1. “Çocuk Kitabı” adlı eserde yer alan değerlere ilişkin bulgular

Aka Gündüz’ün 1928 yılında yayımlanan “Çocuk Kitabı” adlı eserinde yirmi beş şiire ve çocukların oynaması için hazırlanan manzum oyunlara yer verilmiştir. Toplamda altmış dört sayfadan oluşan eser, harf

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliutmut68@gmail.com

devrimi vesilesiyle yeni harflerle basılmıştır. “Gazi, Ben Neyim?, Adım Ne?, Türk, Anadolu, Haksızlık, Merdiven, Yelkenli Gemi, Davet, Temizlik, Şehit Çocuğu, Heves, Oyunla Ders, Bir Günlük İşim, Parmaklar, İyi Çocuklarınız, Lâle Masalı, At, Eşek, Deve, Köpek, İlkbahar, Sonbahar, Nüfusa Yazılalım, Sakarya” kitapta bulunan şiirlerdir. Şiirler incelendiğinde Aka Gündüz’ün çocuklara eğlendirirken öğretme amacıyla yaklaştığı görülmektedir.

Çocuk Kitabı adlı kitapta tespit edilen değerler, değerlerin frekansları ve sayfa numaraları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. “Çocuk Kitabı” Adlı Eserde Yer Alan Değerler

Sıra	Değerler	(f)	Değerlerin Bulunduğu Sayfalar
1	Çalışkanlık	11	9-11-17-19-26-27-29-30-31-33-60
2	Türklük	11	6-8-9-10-11-22-23-25-51-52-57
3	Oyun	8	20-21-31-43-36-50-60-62
4	İftihar	7	8-9-11-33-52-57
5	Sevgi	6	25-42-46-47-48-49
6	Sağlık	5	32-35-36-41-50
7	Kardeşlik	4	34-39-40-60
8	Mutluluk	4	41-48-49-53
9	Nasihah	4	41-50-57-61
10	Temizlik	4	22-23-34-36
11	Atatürk	3	4-57
12	Azim	3	29-30-33
13	Cumhuriyet	3	27-31-56
14	Emanet	3	24-25-26
15	Kahramanlık	3	4-9-25
16	Sanat	3	33-54-64
17	Saygı	3	57-58-60
18	Aile	2	25-26
19	Hâk	2	10-13
20	Şehitlik	2	24-25
21	Yerli Malı	2	55-63
22	Anadolu	1	11
23	Doğruluk	1	11
24	Emek	1	19
25	Fedakârlık	1	26
26	İnanç	1	29
27	Kıymet Bilme	1	26
28	Milli Kültür	1	56
29	Nezaket	1	38
30	Özgüven	1	6
31	Hasret	1	25
32	Sadakat	1	47
33	Şükür	1	57
34	Toprak	1	37
35	Vatanseverlik	1	26
36	Yardımseverlik	1	37
Toplam		108	

Tablo 3’e bakıldığında ön plana çıkan değerlerin Çalışkanlık (11), Türklük (11), Oyun (8), İftihar (7), Sevgi (6) ve Sağlık (5) gibi değerler olduğu görülmektedir. Eserde en az yer alan değerler ise birer kez kullanımla Anadolu, Doğruluk, Emek, Fedakârlık, İnanç, Kıymet Bilme, Kültür, Nezaket, Özgüven, Hasret, Sadakat, Şükür, Toprak, Vatanseverlik ve Yardımseverlik değerleridir. Eserde 36 farklı değer, toplamda 108 farklı yerde tespit edilmiştir ve aşağıda en çok tespit edilen değerlere ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

“Türk insanlık demektir, kahramanlık demektir, çalışkanlık demektir.” (s.9 – Çalışkanlık)

“Benim adım gayet büyük, benim adım: Türktür, Türk!” (s.8 – Türklük)

“Oyun için topaç olur, binbir çeşit yapı olur, tahta olur kapı olur, oynamaya alışmalı.” (s.31 – Oyun)

“Ben çocuğum, küçüğüm; fakat adı büyüğüm. Budur benim şentürküm: Türk büyüktür, ben Türküm!..” (s.9 – İftihar)

“Güzel cicim, benim cicim, gel gezelim beyaz incim..” (s.47 – Sevgi)

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliut68@gmail.com

“Dünyada sağlık, en güzel öğüt. Her sabah lık lık, içeriz saf süt.” (s.35 – Sağlık)

Aka Gündüz, Çocuk Kitabı adlı eserinde çocuklara özellikle oyunlar üzerinden değerleri öğretmeye çalışmıştır. En çok üzerinde durulan 2 değer olan Çalışkanlık ve Türklük hemen hemen eserin her bölümünde okuyucunun karşısına çıktığı görülmektedir. Diğer değerler ise bu iki değeri destekleyecek şekilde eserde yer almıştır.

3.2. Aka Gündüz’ün Çocuklara için Yazdığı Piyeslerde bulunan Değerlere İlişkin Bulgular

3.2.1. “Gazi Çocukları İçin I” adlı eserde yer alan değerlere ilişkin bulgular

Aka Gündüz’ün Gazi Çocukları İçin eserinin birinci cildinde Monolog, Kumpara ve Mallar Meydanda başlıklı üç piyes bulunmaktadır. Eser 1933 yılında 3. Tasarruf ve Yerli Malı Haftası için yazılmıştır.

Monolog adlı piyeste Gazi çocuğu olduğu için gurur duyan bir çocuğun yerli mallarına karşı küçümseyici yaklaşan ve hatta yabancı mallara karşı hayranlık duyan başka bir çocukla konuşması işlenmektedir. Gazi çocuğu, yerli malına önem verme, tutumlu ve tasarruflu olma konusunda diğer çocuğa tavsiyelerde bulunur. Kumpara adlı piyeste Çankaya (Erkek) ve Özdilek (Kız) adındaki iki çocuğun para biriktirmek ve idareli harcamak konusundaki fikirleri sunulmaktadır. Mallar Meydanda adlı piyeste ise Süslü Çocuk özellikle yurt dışında yetişen meyveleri beğenir ve yerli ürünleri tanımamaktadır. Diğer karakter olan Sade Çocuk ise yerli malının güzelliklerini bildiği için Süslü Çocuk’un Türk olduğunu unutmamasını ve yerli malına önem vermesini ister. Piyesin devamında meyve şekline girmiş çocuklar birer birer gelerek kendilerini Süslü Çocuk’a tanıtır ve ona tatması için temsil ettikleri meyvelerden verirler. Meyvelerin tadını beğenen Süslü Çocuk, yerli malının önemini kavrar ve diğer çocukların arasına karışarak onlarla dostluk bağı kurar. Yazar bu piyeslerle çocuklarda yerli malı kullanma farkındalığı oluşturmaya ve çocuklara Türk olduklarının şuurunu aşılamaı amaçlamıştır.

Gazi Çocukları İçin eserinin birinci cildinde tespit edilen değerler, değerlerin frekansları ve sayfa numaraları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. “Gazi Çocukları İçin I” Adlı Eserde Yer Alan Değerler

Sıra	Değerler	(f)	Değerlerin Bulunduğu Sayfalar
1	Yerli Malı	16	5-6-8-11-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23
2	Nasihat	13	4-5-11-13-14-17-18-19-21-22
3	Özgüven	7	3-4-5-6-17-19-20
4	Tasarruf	7	5-6-7-8-9-13-19
5	Türklük	7	5-13-15-17-19-20-23
6	Nezaket	6	4-6-14-15-17-18
7	Özeleştir	6	14-16-17-20-21-22
8	Atatürk	4	4-5-6
9	Milli Kültür	3	5-12-18
10	Vatanseverlik	3	13-14-15
11	Çalışkanlık	2	4-5
12	Milli Birlik	2	22-23
13	Söz verme	2	22-23
14	Doğruluk	1	6
15	Emanet	1	4
16	Emek	1	23
17	İftihar	1	9
Toplam		82	

Tablo 4’e bakıldığında on yedi farklı değerin tespit edildiği ve ön plana çıkan değerlerin Yerli Malı (16), Nasihat (13), Türklük (7), Tasarruf (7), Özgüven (7), Özeleştir (6) ve Nezaket (6) gibi değerler olduğu görülmektedir. Eserde en az yer alan değerler ise birer kez kullanımla Doğruluk, Emanet, Emek ve İftihar değerleridir. Eserin genelinde toplam 82 yerde değer tespit edilmiştir ve aşağıda en çok tespit edilen değerlere ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

“...Yerli malı giyerim, fındıkla incir yerim.” (s.8) (Yerli Malı)

“...Ha şöyle ha! Gel imana! Öz özüne düş amana! Kafadaki çıbamı deş. Ant iç, ant iç! Süslü kardeş!” (s.22 - Nasihat)

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliut68@gmail.com

“...Şimdi öğrendim ki Türk’üm, küçük değil pek büyüğüm.” (s.20 - Türklük)

“...Bende de var kumpara, içi dolu çil para. Hiç değilim haydamak, bilmem boşa harcamak.” (s.8 - Tasarruf)

“...Evet, size akıl öğreteceğim. Buraya bunun için çıktım.” (s.5 - Özgüven)

“...Kusura bakmayın. Anlıyorum lafı uzattım.” (s.4 - Nezaket)

“...Pek tatlıymış, pek ilikmiş, benimkisi densizlikmiş.” (s.14 - Özeleştirisi)

Yukarıda verilen doğrudan alıntılarla ilave olarak “Keskin sirke küpüne zarar, minareyi çalan kılıfını hazırlar, şık şık eden nalçadır, iş bitiren akçadır.” gibi atasözleri kullanılarak çocuklara öğütler verilmiş, “Deveyi havuduyla götürmek.” gibi deyimlerle de durumlar açıklanmıştır. Atalardan miras kalan bu deyim ve atasözleri ile çocuklara milli kültür unsurları sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca eserde; Anadolu mutfağı ve ikram kültürü, gelenek ve görenekler, geleneksel Türk el sanatlarından örnekler de işlenerek çocuklara milli kültür öğeleri öğretilmeye çalışılmıştır.

3.2.2. “Gazi Çocukları İçin II” adlı eserde yer alan değerlere ilişkin bulgular

Aka Gündüz’ün Gazi Çocukları İçin eserinin ikinci cildinde Satıcı Değil Nah Kafa, Yemişlerin Türküsü, Şık Şık Eden Nedir?, Arılar ve Satıcılar başlıklı beş bölüm bulunmaktadır. Eser, 1933 yılında Milli İktisat ve Tasarruf Cemiyeti tarafından 4. Tasarruf ve Yerli Malı Haftası’nda bütün Türk okullarında oynanması için bastırılmıştır. Eserin bu cildinde de yerli malı kullanmanın önemi, kaynakları tasarruflu bir şekilde kullanmak ve çalışmak konuları işlenmiştir.

Eserin ilk piyesi olan Satıcı Değil Nah Kafa’da kriz yaşayan ve satış yapamayan bir esnaf ile bir çocuğun muhabbeti ele alınmıştır. Çocuk, iş yapamayan esnaftan dükkânı için yenilikler yapmasını tavsiye eder; fakat esnaf çocuğu anlayabilecek düşünce yapısına sahip değildir ve muhabbetin sonunda çocuğu dükkândan kovar. “Akıl yaşta değil baştadır” atasözünün ön plana çıktığı bu piyeste, yeni neslin yeniliklere açık olduğu, eski neslin ise yeni fikirlere kapalı olduğu ve yenilikleri anlayabilecek düzeyde bir anlayışa sahip olmadığı vurgulanmıştır. Yemişlerin Türküsü adlı piyeste, çocuklar tarafından şarkılar söylenerek yerli malı kullanmanın önemi ve sağlayacağı kazançlar anlatılmıştır. Üçlü ve dörtlü mısralar şeklinde yazılan şiirlerin bulunduğu “Şık Şık Eden Nedir?” bölümünde, tasarruf yapan insanların varlığı ve mutlu oldukları anlatılmıştır. Eserin dördüncü bölümü olan “Arılar” piyesinde, bir kız çocuğu ile arı kılıfına girmiş çocuklar arasında geçen çalışkanlık, dayanışma ve beslenmede balın önemi gibi konular işlenmektedir. Arıların çalışkanlığından esinlenen piyeste ayrıca çocuklara yerli malı kullanmaları da öğütlenmiştir. Kitabın son bölümü olan “Satıcılar” ise manzum bir piyestir. Bu piyeste yurdumuzun topraklarının oldukça verimli olduğu ifade edilir. Metinde meyveler ve yurdumuzda yetiştirilme alanları tanıtılırken çocuk meyve satıcılarından da bahsedilmiştir.

Gazi Çocukları İçin eserinin ikinci cildinde tespit edilen değerler, değerlerin frekansları ve sayfa numaraları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Gazi Çocukları İçin II” Adlı Eserde Yer Alan Değerler

Sıra	Değerler	(f)	Değerlerin Bulunduğu Sayfalar
1	Yerli Malı	14	4-9-10-16-18-21-22-23-24
2	Nasihah	13	5-6-10-11-18-19-21-22-23-24
3	Özgüven	12	4-5-6-11-12-16-17-18-22
4	Nezaket	9	3-4-5-16-19-22
5	Tasarruf	9	6-10-11-12
6	Çalışkanlık	3	16-19-20
7	Konukseverlik	2	3-6
8	Özeleştirisi	2	4-18
9	Türklük	2	12-22
10	Atatürk	1	4
11	Birlik	1	15
12	Cumhuriyet	1	4
13	Doğruluk	1	4
14	Söz Verme	1	24
15	Vatanseverlik	1	24
Toplam		72	

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliut68@gmail.com

Tablo 5’e bakıldığında eserde on beş farklı değerin tespit edildiği ve ön plana çıkan değerlerin Yerli Malı (14), Nasihat (13), Özgüven (12), Nezaket (9) ve Tasarruf (9) gibi değerler olduğu görülmektedir. Eserde en az yer alan değerler ise birer kez kullanımla Atatürk, Birlik, Cumhuriyet, Doğruluk, Söz Verme, Vatanseverlik değerleridir. Eserin genelinde toplam 72 yerde değer tespit edilmiştir ve aşağıda tespit edilen değerlere ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

“Aman yerli malı! Hep yerli malı almalı.” (s.10 - Yerli Malı)

“Kovan al arı besle, tatlı geçin herkesle.” (s.18 – Nasihat)

“Biz kim miyiz? Arıyız! Balarısı! Sağlığın, uzun ömrün, yarısıyız, yarısı!..” (s.16 – Özgüven)

“Hep ben, hep ben konuşurum. Çok nazik olduğunuz için “Sus be çocuk! Biraz da biz söyleşelim!” demezsiniz.” (s.4 – Nezaket)

“Şık şık eden nalçadır, iş bitiren akçadır. Bu yıl daha çokçadır, paramız kumbaramız.” (s.11 – Tasarruf)

3.2.3. “Gazi Çocukları İçin III” adlı eserde yer alan değerlere ilişkin bulgular

Aka Gündüz’ün Gazi Çocukları İçin eserinin üçüncü cildinde Türk Şekeri, Kümes Oyunu, Çiftçiler ve Ekonomik Alfabe başlıklı dört piyes bulunmaktadır. Eser 1934 yılında 5. Tasarruf ve Yerli Malı Haftası için yazılmıştır. Bu kitapta, Anadolu toprağının önemi ve işlenmesi, Türk insanının çalışkanlığı, yerli malı kullanımının teşvik edilmesi ve hayvanların yararları gibi konular işlenerek çocuklara eğitici ve eğlendirici piyesler sunulmaya çalışılmıştır.

Türk Şekeri adlı oyunda toprak rolünde olan bir çocuk, toprağın çorak kaldığından şikâyet eder. Bunun üzerine Atatürk o toprağa ekilmesi için şeker pancarı tohumu ve tarlanın işlenmesi için pulluk, çapacı ve su gönderir. Ziraat aletleri rollerinde olan çocuklar bir araya gelerek toprak bakımı yaparlar ve mahsul yetiştirirler. Yetişen mahsul, lokomotif ve vagon rollerinde olan çocuklar sayesinde fabrikaya gönderilir. Öğretici ve eğlenceli olan bu oyunun ama mesajı çorak kalan toprakların gerekli bakımların yapılması halinde oldukça verimli olabileceğidir.

Kümes Oyunu adlı piyeste ana karakter çalışmayı sevmeyen ve savurgan olan Benzigül’dür. Benzigül, uykusunu böldükleri için kümes hayvanlarını pek sevmemekte ve hayvanlara genelde kötü davranmaktadır. Hatta hayvanlara asla kıymet vermez. Piyeste Benzigül’ün bu olumsuz düşüncelerinin hatalı olduğu görüşü ön planda tutularak çocuklara, hayvan sevgisi ve hayvanların insanların beslenmesinde oldukça önemli olduğu düşüncesi aşılacak istenmiştir.

Çiftçiler adlı piyeste Anadolu topraklarını işleyen Türk çiftçilerinin oldukça çalışkan oldukları ve mahsul aldıkları, emek verdikleri toprağa bağlı oldukları ifade edilmiştir.

Kitabın son oyunu olan Ekonomik Alfabe adlı piyeste ise ana tema yerli malı kullanmanın önemidir. Oyunda yer alan çocuk karakterlerden birisi, yerli mallarını sırayla tanıtarak izleyicilere ülkemizin sahip olduğu yerli mallarının sayı olarak oldukça fazla olduğunu ifade eder.

Gazi Çocukları İçin eserinin üçüncü cildinde tespit edilen değerler, değerlerin frekansları ve sayfa numaraları Tablo 6’da yer almaktadır.

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliut68@gmail.com

Tablo 6. Gazi Çocukları İçin III” Adlı Eserde Yer Alan Değerler

Sıra	Değerler	(f)	Değerlerin Bulunduğu Sayfalar
1	Nasihat	18	4-6-9-10-15-17-24-28-32-33-56-57-61-63
2	Türklük	16	13-15-16-17-18-33-34-35-54-56
3	Özgüven	14	7-8-15-22-24-29-30-34-35-53-54-55-61-63
4	Atatürk	12	4-5-7-14-15-17-33-57-61-63
5	Çalışkanlık	12	6-9-17-18-30-33-34-53-54-55-57
6	Çiftçilik	12	6-7-9-27-34-35-53-54-56-57
7	Yerli Malı	11	8-10-13-30-55-56-61-62-63
8	Saygı	10	14-15-16-18-31
9	Vatanseverlik	9	5-7-8-10-14-15-33-34
10	İftihar	8	16-17-18-30-32-33-62-63
11	Sorumluluk	6	9-15-16-17-53-63
12	Ulus	6	4-8-9-33-35
13	Ülkü	5	16-18-34-55
14	Emek	4	5-6-34-54
15	Nezaket	4	8-10-32
16	Sevgi	4	8-25-30
17	Tasarruf	4	28-33-57
18	Aile	3	30-31-32
19	Azim	3	13-56-57
20	Dayanışma	3	34
21	İnanç	3	8-13-56
22	Toprak	3	8-54-56
23	Gelenek	2	62
24	Güven	2	5-7
25	Liderlik	2	22-23
26	Mutluluk	2	7-63
27	Cumhuriyet	1	35
28	Doğa	1	55
29	Kardeşlik	1	55
30	Paylaşma	1	25
Toplam		182	

Tablo 6’ya bakıldığında eserde otuz farklı değer tespit edildiği ve ön plana çıkan değerlerin Nasihat (18), Türklük (16), Özgüven (14), Atatürk (12), Çalışkanlık (12), Çiftçilik (12), Yerli Malı (11) ve Saygı (10) gibi değerler olduğu görülmektedir. Eserde en az yer alan değerler ise birer kez kullanımla Cumhuriyet, Doğa, Kardeşlik, Paylaşma değerleridir. Eserin genelinde toplam 182 yerde değer tespit edilmiştir ve aşağıda tespit edilen değerlere ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

- “Yerli kumaş yerli bal, yaban alma yerli al!” (s.10 – Nasihat)
“Çalışmak Türke vergi! Türk savaşı! Türk yener!” (s.17 – Türklük)
“Çiftin çubuğun benim önderi, sürer geçerim en çetin yeri.” (s.7 – Özgüven)
“Gidiyoruz Ulu Türk! Selam sana en büyük!” (s.18 – Atatürk)
“İşliyen demir ıştır, Türk durmadan çalışır.” (s.33 – Çalışkanlık)
“Orak, saban ileri! Çiftçi, çoban ileri!” (s.35 – Çiftçilik)
“Ucuz, sağlam iş; ucuz, yerli mal. Yerli işi al! Yerli malı al!” (s.8 - Yerli Malı)
“Hey! Makineci! Öttür düdüğü! Selamlayalım biz en büyüğü.” (s.16 – Saygı)

Gazi Çocukları İçin III kitabı basıldıktan sonra kitabın içeriğinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Kitapta yer alan bazı kelimeler ve bölümler ya değiştirilmiş ya da eserden çıkarılmıştır. Kitabın üçüncü bölümü olan Oyun İçinde Oyun piyesi kitaptan tamamıyla çıkarılmıştır.

3.3. Aka Gündüz’ün Çocuklar için Yazdığı Hikâyelerde Bulunan Değerlere İlişkin Bulgular

3.3.1. “Gazi’nin Gizli Ordusu” adlı eserde yer alan değerlere ilişkin bulgular

Aka Gündüz’ün Gazi’nin Gizli Ordusu adlı eseri çocuklar için yazılmış bir hikâye kitabıdır. Toplam on hikâyeden oluşan kitap, 1934 yılında basılmış; fakat daha sonra 1945 yılında üç kitabın birleştirilerek Demirel-

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliut68@gmail.com

Meçhul Asker-Gazi'nin Gizli Ordusu adıyla yeniden yayımlanmıştır. Kitapta bulunan on hikâyeden üçünün ana kahramanı çocuktur. Kurtuluş Savaşında vatanın kurtulması için görev üstlenen çocukların hikâyeleri kitapta yer almaktadır.

Kitapta bulunan on hikâye içerisinde kahramanları çocuk olduğu için ön plana çıkan üç hikâyeden kısaca bahsedilecek olunursa Gazi'nin Gizli Ordusu adlı hikâyede, Bursa'da bulunan Bizim Mektep isimli bir mektebin müdiresi Zehra Abla'nın Milli Mücadele dönemindeki azmi anlatılmaktadır. Müdüre Zehra Abla, mektebin kapısında duran macuncunun okuldaki çocuklara okulun bodrum katında silah talimi yaptırdığını öğrenir. Vatansever ve cesaretli olan Zehra Abla, Gazi'ye gizli bir şekilde ordu yetiştirilmesine destek olur ve bu desteğinden ötürü düşman tarafından zincire vurularak sürgün edilir. Mektebin bodrumunda silah eğitimi alan çocuklar ise ileride orduda önemli mertebelere gelip üst düzey görevler alacaklardır. Bu hikâye Aka Gündüz'ün Türk Duygusu adlı eserinde Zehra Abla adıyla tekrar yayımlanmıştır.

Sus adlı hikâyede vatansever olan küçük bir kız çocuğu anlatılmaktadır. Gazi'nin Gizli Ordusu hikâyesinde yer alan Zehra Abla karakteri bu hikâyede de vardır. Bu hikâyede Zehra Abla, çocuklara not defterleri dağıtarak onlardan düşman hakkında edindikleri bilgileri ve izlenimleri istihbarat şeklinde not tutmalarını ister. Zehra Abla bir kız çocuğunun evine ziyarete gittiğinde kızın defterinin evde olmadığını, defterin okulda saklandığını öğrenir ve kıza bu durumun nedenini sorar. Küçük kız bu durumu açıklamakta oldukça zorlanır çünkü çok utanmaktadır. Durumu açıklamakta çok zorlansa da sonunda Zehra Abla'ya gerçeği açıklar. Abisinin düşmana çalışan bir casus olduğunu, defterin abisinin eline geçmesinden korktuğunu ve bu yüzden de defteri okulda sakladığını ağlayarak anlatır. Çocukların düşmanla ilgili ulaştıkları bilgiler milli mücadelede Türk ordusunun oldukça işine yarayacaktır.

Çoban Ali adlı hikâyede ise on üç on dört yaşlarında olan Ali isimli bir çocuğun cesareti anlatılmaktadır. Ali'ye kumandan tarafından uzak bir köyde bulunan bir adama mektup götürüp ondan alacağı cevabı getirmesi görevi verilir; fakat Ali'nin gideceği köye ulaşabilmesi için düşman bölgesinden yakalanmadan geçmesi gerekmektedir. Ali, köye ulaşip mektubu sahibine ulaştırır ve adamın mektuba cevabını da alıp dönüş yoluna koyulduğunda düşmana yakalanır. Ali, düşmana kaybolan kişileri aradığını söyler. Düşman Ali'ye inanmıştır; fakat büyüyünce kendilerine karşı silah kullanamaması için Ali'nin parmaklarını keserler. Acıya dayanamayan Ali bayılır ve kendine geldiğinde çok kan kaybetmiştir. Bu halde sürünerek yakın bir köye ulaşır ve köydeki bir teyze Ali'ye bakar. Ali biraz toparlanınca karargâha geri döner. Ali'den dokuz gündür haber alamayan komutan ise çok meraklanmıştır. Ali'nin durumunu öğrenirler ve doktorlar hemen tedaviye başlarlar.

Gazi'nin Gizli Ordusu eserinde tespit edilen değerler, değerlerin frekansları ve sayfa numaraları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7'ye bakıldığında eserde otuz üç farklı değer tespit edildiği ve ön plana çıkan değerlerin Milli Mücadele (18), Cesaret (12), Sorumluluk (10), Kahramanlık (9), Türklük (9) ve Vatanseverlik (9) gibi değerler olduğu görülmektedir. Eserde en az yer alan değerler ise birer kez kullanımla Ahlak, Aile, Atatürk, Kültür, Milli Birlik, Mutluluk, Nasihat değerleridir. Eserin genelinde toplam 152 yerde değer tespit edilmiştir. Aşağıda tespit edilen değerlere ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliyumut68@gmail.com

Tablo 7. “Gazi’nin Gizli Ordusu” Adlı Eserde Yer Alan Değerler

Sıra	Değerler	(f)	Değerlerin Bulunduğu Sayfalar
1	Milli Mücadele	18	6-8-12-13-15-16-17-19-20-21-22-23-26-28-33-43-44
2	Cesaret	12	6-8-9-18-20-21-28-43
3	Sorumluluk	10	5-6-8-9-12-15-26-28-29
4	Kahramanlık	9	3-14-16-17-21-22-23-27-31
5	Türklük	9	20-23-24-27-31-33-42-43-44
6	Vatanseverlik	9	3-6-7-8-11-12-24-42
7	İnanç	8	4-8-13-14-16-43-44
8	İftihar	7	24-27-31-33-35-41-43
9	Saygı	7	13-15-17-21-41-44
10	Liderlik	6	6-8-11-13-16-17
11	Fedakârlık	5	7-14-24-29-43
12	Yardımseverlik	5	30-35-36-37-38
13	Çalışkanlık	4	3-6-9-18
14	Dayanışma	4	3-4-9
15	Hasret	4	36-40-41
16	Merhamet	4	17-25-35-38
17	Konukseverlik	4	10-30-35-37
18	Özgüven	4	16-21-25-26
19	Nezaket	3	6-10-29
20	Dostluk	2	38-42
21	Gönül	2	41-42
22	İtibar	2	17
23	Özgürlük	2	3-4
24	Söz Verme	2	9-12
25	Şehitlik	2	22-40
26	Güven	2	9-12
27	Ahlak	1	11
28	Aile	1	40
29	Atatürk	1	44
30	Milli Kültür	1	14
31	Milli Birlik	1	4
32	Mutluluk	1	10
33	Nasihat	1	9
Toplam		153	

“...Vatan ne çeşit olursa olsun düşman kabul etmez. Vatana giren bu düşman mutlaka bir gün çıkarılacaktı. Onu biz çıkaracağız.” (s.8 - Milli Mücadele)

“...Bütün çocuklar bu korkunç işi sevinerek kabul ettiler...” (s.9 – Cesaret)

“Bir gün kumandan çağırdı, dedi ki:

-Oğlum Ali; bu sefer sana tehlikeli bir iş vereceğiz, yapar mısın?

-İşin tehlikesi olur mu hiç? İş iştir verin yapayım.” (s.28 – Sorumluluk)

“...Türk yiğitleri hepsini birer birer, küme küme tepeledi. Her taraf temizlendi.” (s.23 – Kahramanlık)

“...İşte bunu yalnız dünyada Türk çocuğu yapar.” (s.31 – Türklük)

“...Memleket millet kurtulsun da isterse bütün dul kadınların evi barkı yansın, yakın yakın benim evimi...” (s.24 – Vatanseverlik)

Aka Gündüz, Gazi’nin Gizli Ordusu adlı kitabında vatanın kurtuluşu zamanlarında görev alan çocukların ne denli cesur ve vatansever davrandıklarını anlatmıştır. Sorumluluk sahibi olan çocukların üstlendikleri görevleri başarıyla yerine getirmeleri ve orduya yardım etmeleri, bu milletin gencinden yaşlısına tüm toplumun ne denli milli duyarlılık içerisinde bulunduğunu ve özgürlük için nasıl canhıraş bir şekilde fedakârlık gösterilebildiği kanıtlar niteliktedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Aka Gündüz’ün çocuk edebiyatı sahasına dâhil edilen eserlerinde işlenen konular ve değerlerin, yazarın yaşadığı dönemde şahit olduğu siyasi ve sosyal olaylar neticesinde şekillenen fikri hayatı ile doğrudan ilişkili olduğu aşikârdır. II. Abdülhamit, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde yaşayan Gündüz, Trablusgarp

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliut68@gmail.com

Savaşı, Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı, Kurtuluş Savaşı ve Osmanlı İmparatorluğu’nun yıkılışı gibi olaylara bizzat şahit olmuştur. Bu olaylara ilaveten II. Meşrutiyet’ten sonra yükselen Türkçülük akımıyla birlikte dil ve edebiyatta Genç Kalemler hareketinin içerisinde yer alması, Milli Edebiyat Dönemi’nin önde gelen yazarlarından biri olması Gündüz’ün eserlerinde işlediği konuların ve özellikle yeni Türk devletinin taze dimağları olan çocuklara aktarmak istediği değerlerin seçiminde etki göstermiştir. Aka Gündüz’ün hayatını ve yaşadığı sürgünleri anlayarak eserlerine yaklaşmak, Gündüz’ün eserlerinde işlediği değerleri hiç şüphesiz ki okuyucu açısından daha anlamlı kılmaktadır.

Gündüz, çocuk edebiyatı sahasına dâhil edilen eserlerinde şiir, manzum oyun, piyes ve hikâyelere yer vermiştir. Bu eserlerde nasihat, Türklük, yerli malı, özgüven, çalışkanlık, Atatürk, iftihar, nezaket, vatanseverlik, saygı, tasarruf, milli mücadele, sorumluluk, cesaret, çiftçilik, inanç, kahramanlık, sevgi gibi değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Elli dokuz değer tespit edildiği eserlerde en çok işlenen bu değerlerin genellikle milli şuur ve vatan ile bir şekilde ilgili olması, eserlerin yazılma dönemiyle doğrudan ilgilidir. Gündüz, içerisinde bulunduğu dönemin özelliklerine göre hem yetişkinlere hem de çocuklara milli mücadele, yerli malı kullanma ve çalışkanlık gibi ülkemizi kurtaracak ve kalkındıracak konuları işlemeyi tercih etmiştir. Başta çocuklar ve gençler olmak üzere tüm Anadolu halkına yönelik yazdığı eserleri eğitici, öğretici ve uyarıcı unsurlar barındırır. Özellikle milli mücadele dönemini işlediği eserlerinde Türk ordusuna yardım etmek için görev üstlenen ve üstlendiği bu görevleri başarıyla yerine getiren çocukların cesareti, fedakârlığı anlatılarak hem çocuk okurlarda hem de yetişkinlerde milli bir şuur oluşturulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda Aka Gündüz’ün çocuk sahasına dâhil edilen eserlerine genel anlamda bakıldığında eserlerin eğitsel ileti ve değerler bakımından oldukça zengin bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir.

Çocuk edebiyatı eserlerinin içerdiği değerler hakkında alan yazına bakıldığında oldukça fazla araştırma yapıldığı görülmektedir (Kumbasar, 2011; Alagöz, 2012; Erol ve Tütak, 2015; Kuru, 2018a; Bulut, 2021; Çelik ve Dirican, 2021). Bu çalışmalar ile Aka Gündüz’ün çocuklar için yazdığı eserlerine bakıldığında işlenen değerler açısından benzerlikler olduğu görülmektedir. Yardımseverlik, sorumluluk, saygı, sevgi, fedakârlık, merhamet, vatanseverlik ve nezaket değerlerinin aktarımı noktasında Bulut (2021) tarafından yapılan “Ayla Kutlu’nun ‘Merhaba Sevgi’ adlı çocuk romanının değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelenmesi” adlı çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Her iki eserde de çocuklara özellikle vatanseverlik, sorumluluk alma ve fedakârlık yaparak yardımsever olma değerleri aktarılmaya çalışılmıştır. Aka Gündüz, sevgi değerinin aktarımında ise genellikle hayvan sevgisi üzerinde durmuştur. Bu çalışmada ulaşılan hayvan sevgisi değerinin aktarımı bulgusuyla Otmar ve Erdem (2019) ile Aydoğdu ve Alkan (2020) tarafından yapılan çalışmaların bulguları benzerlik göstermektedir ve bu çalışmalarda incelenen tüm eserlerin çocuklarda hayvan sevgisini artırma amacı güttüğü görülmektedir.

Aka Gündüz’ün çocuklar için yazdığı eserlere bakıldığında en fazla nasihat değerine rastlanmıştır. Çocuk edebiyatında nasihat ya da öğüt verme değerlerine ilişkin benzer çalışmalarla karşılaşmak mümkündür. Bu bağlamda bu çalışma ile Orhan (2021) tarafından yapılan çalışma arasında çocuklara öğüt verme noktasında benzer bulgular bulunmaktadır. Çer (2019) ise “Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa göre olmasını sağlayan başat bir değişken: Eğitsel özellikler.” adlı çalışmasında çocuk edebiyatı ürünlerinde öğüt veya nasihat vermenin çocukların özellikle özgüvenlerini olumsuz etkilediğini savunarak öğüt vermeyi, çocuk edebiyatı yapıtlarında eğitsel olarak olmaması ve başa çıkılması gereken özelliklerden bir tanesi olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda çocuk edebiyatı ürünlerinde çocuklara yol göstermek mahiyetinde öğütler verilirken emir verme anlamından kesinlikle kaçınılarak onlara örnek olmanın ya da çocuklara kazandırılmak istenen değerleri hissettirmenin önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır.

Aka Gündüz, çocuklarda milli bir şuur geliştirmeyi amaçladığı için çocuklar için yazdığı eserlerinde Türklük değeri üzerinde önemle durmuştur. Türklük değeri, incelenen eserlerde en çok tespit edilen ikinci değer olarak dikkat çekmektedir. Bu bulgu ile Tarhan (2012) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgular örtüşmektedir. Her iki çalışmada da çocuklar üzerinde milli bir şuur oluşturmak ve çocuklara milletini sevdirmek değerleri üzerinde durulmuştur. Aka Gündüz, çocuklara milli bir şuur kazandırmakla bağlantılı olarak yerli malı kullanmanın önemine de değinmiştir. İncelenen kitaplarda yerli malı değeri en çok tespit edilen üçüncü değer

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliutmut68@gmail.com

olarak görülmektedir. Yerli malı değerine ilişkin bu çalışmada ulaşılan bulgular ile Dedik (2011) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Aka Gündüz’ün çocuklara aktarmak için üzerinde yoğun bir şekilde durduğu diğer değerler ise özgüven ve Atatürk değerleridir. Bu çalışmada ile ulaşılan bulgular, özgüven değeri için Kuru (2018) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgularla benzerlik gösterirken Atatürk değeri için ise Çelik ve Sezer Arıç (2022) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Aka Gündüz’ün çocuklar için yazdığı eserlerinde özellikle üzerinde durduğu değerlerden bir tanesi de tasarruftur. Tasarruf değerinin aktarımı konusunda Yardımcıel (2015) ile Çelik ve Dirican (2021) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Ayrıca Çelik ve Dirican (2021) tarafından yapılan çalışmada ifade edilen değerler ile Aka Gündüz’ün çocuk edebiyatı ürünlerinde işlediği çalışkanlık, cesaret, liderlik değerleri benzerlik göstermektedir.

Alanyazında yer alan pek çok çalışma değerler aktarımı noktasında bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bu bağlamda Aka Gündüz’ün çocuk edebiyatı sahasına dâhil edilen eserlerinin değerler eğitimi açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir.

Öneriler:

- Değer aktarımını etkili bir şekilde sağlama imkânı sunan derslerde Aka Gündüz’ün eserleri konu olarak işlenebilir.
- Aka Gündüz’ün tüm eserleri diğer değer sınıflandırmaları dikkate alınarak incelenebilir ve bu sayede daha kapsamlı yorumlara ulaşılabilir.
- Aka Gündüz’ün eserleri özellikle çocuklarda milli bir şuur edinme ve okuma kültürü oluşturma amacıyla kullanılabilir.
- Aka Gündüz’ün piyesleri okullarda drama derslerinde canlandırılabilir, manzum oyunları oynanabilir.
- Aka Gündüz’ün eserleri, milli eğitimde kullanımının artırılması amacıyla 100 temel eser içerisine alınabilir.
- Yaşadığı dönemin önde gelen kalemlerinden olan Aka Gündüz’ün unutulmaması adına çeşitli platformlarda yazarın ve eserlerinin tanıtımları yapılabilir.
- Milletimizin selameti ve gençlerin gelişimi için kazandırılmak istenen değerlere yönelik hem okul içinde hem de okul dışında farkındalık artırma çalışmaları yapılabilir.
- Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemleri ve cumhuriyetin ilk dönemlerinde çocuk edebiyatında işlenen değerler ile günümüzdeki çocuk edebiyatı eserlerinde işlenen değerler karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Alagöz, F. C. (2012). *Cahit Uçuk'un masal kitaplarında temel değerlerin Türkçe eğitime katkısı*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aydoğdu, H. ve Alkan, E. (2020). Değerler eğitimi ve Behiç Ak’ın Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları’nda sevgi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 185-204.
- Bulut, K. (2021). Ayla Kutlu’nun Merhaba Sevgi adlı çocuk romanının değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 248–272.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Çelik, M. ve Dirican, R. (2021). Gürbüz Türk Çocuğu Dergisi’nde yer alan çocuk hikâyelerinde ele alınan değerler. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 6 (2), 180-200.
- Çelik, N. N. ve Sezer Arıç, A. (2022). Resimli çocuk kitaplarında Atatürk ve cumhuriyet değerlerinin incelenmesi (1950-1997). *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 5 (2) , 58-76.
- Çer, E. (2019). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa göre olmasını sağlayan başat bir değişken: Eğitsel özellikler. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1–11.
- Dedik, B. (2011). “Afacan” çocuk dergisindeki metinlerin Türk aydınlanması açısından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, A. (2001). Aka Gündüz’ün Çocuklara Yönelik Eserleri ve Çocuk Edebiyatındaki Yeri. *Türkbilig*, (2), 32-39.
- Doğramacıoğlu, H. (2007). Aka Gündüz’ün Yayımlanmamış Millî Mücadele Hikâyeleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (7), 107–122.

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliut68@gmail.com

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- Erol, K. ve Tütak, M. (2015). Çocuk edebiyatı kapsamında İbrahim Alaettin Gövsa'nın Çocuk Şiirleri'ne değerler eğitimi bağlamında bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (3), 210–228.
- Gündüz, A. (1928). *Çocuk Kitabı*. İstanbul: Resimli Ay Matbaası.
- Gündüz, A. (1929). *Yazı Kitabı*. İstanbul: Resimli Ay M atbaası.
- Gündüz, A. (1933). *Gazi Çocukları İçin I*. Ankara: Ulus Basımevi.
- Gündüz, A. (1933). *Gazi Çocukları İçin II*. Ankara: Hakimiyet-i Milliye Basımevi.
- Gündüz, A. (1934). *Gazi Çocukları İçin III*. Ankara: Hakimiyet-i Milliye Matbaası.
- Gündüz, A. (1945). *Demirel - Meçhul Asker - Gazi'nin Gizli Ordusu*. İstanbul: Ahmet Halit Kitabevi
- Güneş, M. (2007). *Aka Gündüz'ün roman, hikâye ve tiyatrolarında sosyal meseleler (1909-1958)*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kuru, H. (2018a). Hamdullah Köseoğlu'nun “Küçük Balık” adlı çocuk kitabında değerler ve dil zenginliği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (13), 211-221.
- Kuru, H. (2018b). Çetin Öner'in “Gülibik” adlı çocuk kitabında eğitsel iletiler ve değerler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24), 323-329.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.
- Oktay, M. (2008). *Aka Gündüz'ün hayatı, sanatı ve eserleri*. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Orhan, M. (2021). Çocuk edebiyatına kaynaklık etmesi yönüyle Hacı Bektaş Veli'nin Makalât adlı kitabının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, Cilt:11 Hacı Bektaş Veli Özel Sayısı, 14-25.
- Otmar, Ö. ve Erdem, A. (2019). Yalvaç Ural'ın çocuk edebiyatı eserlerinde hayvan sevgisi değeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 7-34.
- Özdemir, M. (2011). Nitel Veri Analizi Yöntembilim Sorunsal Üzerine Bir İnceleme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(11), 323–343.
- Şimşek, T. (2006). *Çocuk Edebiyatı, Türk Edebiyatı Tarihi 4*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakıf Yayınları.
- Tarhan, A. (2012). *Balkanlar'daki Türk Edebiyatı yayınlarında çağdaş Kosova Türk çocuk edebiyatının yeri*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wach, E. ve Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis.
- Yalçın, A. ve Aytaş G. (2012). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yardımcıel, F. (2015). *Bir çocuk edebiyatı yazarı olarak Aysel Gürmen'in eserleri üzerinde ilettiği değerler bakımından incelemeler*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

¹Necmettin Erbakan University, mates@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan University, aliut68@gmail.com

**DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA DUYUSAL
İŞLEMLEME BECERİLERİ**

Başak KARADAĞ¹, Meral HURİ²

Özet

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), Amerikan Psikiyatri Derneği tarafından dikkat sistemlerinde bozulma, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik ile karakterize nöro gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. DEHB'nin etiyolojisini araştıran çalışmalar genetik, çevresel, nörofizyolojik ve nörokimyasal faktörler üzerinde yoğunlaşır. DEHB tanılmasında biyolojik bir test olmadığından yapılan klinik değerlendirmeler ve görüşmeler sonucunda tanılama yapılır. Nöroanatomik modelde etkilendiği düşünülen yapılar aynı zamanda duyuşal işleme fonksiyonuna ait anatomik yapılardır. İleri araştırmalar DEHB tanılmasında, duyuşal işleme bozukluğunun da davranışsal bir kriter olup olmayacağını araştırılması önerilir. Çalışmamıza komorbid bir tanısı olmayan, 6-10 yaş aralığındaki 52 DEHB'li çocuk dahil edildi. Toplamda 3 ana bölümden (duyuşal işleme, modülasyon ve davranışsal/duyuşal beceriler) ve 125 alt maddeden oluşan Duyu Profili 2, Bakımveren Anketi ile DEHB'li çocukların duyuşal işleme becerileri değerlendirildi. Duyuşal işleme becerilerine ait veriler total puanları ve sözel kategorik karşılıkları ile kaydedildi. Örneklem grubuna ait verilerin analizi güncel SPSS 23.0 programı ile yapıldı. 52 kişilik araştırma grubunun %73,1'i erkek iken; %26,9'u kızdır. Yaş ortalamaları ise 7,67±1,39 yıldır. Çalışmanın öne çıkan sonuçları arasında DEHB'li çocukların (n=52), “Duyuşal İşlemin Davranışsal Sonuçları” becerisinde (n=52) kesin fark yaşadığı bulundu. Diğer becerilere bakıldığında duyma işlemi, vestibüler işlem, dokunma işlemi, çoklu duyuşal işlem, oral duyuşal işlem, endurans ve tonusla ilgili hareket düzenlenmeleri, hareket ve vücut pozisyonu ile ilgili düzenlemeleri, duyuşal cevapları etkileyen duyuşal girdilerin düzenlenmesi, duyuşal sosyal cevaplar, duyuşal işlemin davranışsal sonuçları”; “duyuşal girdi arama, duyuşal tepki, düşük endurans/tonus, oral duyuşal hassasiyet, dikkatsizlik/dikkat dağınıklığı”; “kayıt, araştırma, hassasiyet, kaçınma” becerileri daha çok “diğerlerinden daha fazla /kesin fark” kategorisinde dağılım gösterdiği belirlendi. Çalışmamızın sonuçları literatürdeki diğer araştırma sonuçları ile uyumlu olup, DEHB'li çocukların duyuşal işleme becerilerinde tipik performanstan farklı performans türlerinde profil sergilediklerini ortaya koymaktadır. DEHB tanılmasında duyuşal işleme bozukluğunun da davranışsal bir kriter olarak klinikte değerlendirilmesini önermekteyiz.

Anahtar Kelimeler: DEHB, duyuşal işleme, değerlendirme

**SENSORY PROCESSING SKILLS IN CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY
DISORDER**

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is defined by the American Psychiatric Association as a neurodevelopmental disorder characterized by impaired attention systems, hyperactivity and impulsivity. Studies investigating the etiology of ADHD focus on genetic, environmental, neurophysiological and neurochemical factors. Since there is no biological test in the diagnosis of ADHD, the diagnosis is made as a result of clinical evaluations and interviews. The structures that are thought to be affected in the neuroanatomical model are also anatomical structures belonging to the sensory processing function. Further research is recommended to investigate whether sensory processing disorder can also be a behavioral criterion in the diagnosis of ADHD. 52 children with ADHD, aged 6-10 years, without a comorbid diagnosis were included in our study. Sensory processing skills of children with ADHD were evaluated with the Sensory Profile 2-Caregiver Questionnaire, which consists of 3 main sections (sensory processing, modulation, and behavioral/emotional skills) and 125 sub-items in total. Sensory processing skills were recorded with their total scores and verbal categorical responses. The analysis of the data belonging to the sample group was made with the current SPSS 23.0 program. The 52-person research group, 73.1%, were male; 26.9% of them are girls. The mean age is 7.67±1.39 years. Among the prominent results of the study, it was found that children with ADHD (n=52) experienced a definite difference in the "Behavioral Consequences of Sensory Processing" skill (n=52). When looking at other skills, “hearing processing, vestibular processing, touch processing, multi-sensory processing, oral sensory processing, movement regulation related to endurance and tone, regulation of movement and body position,

¹Hacettepe University, karadagbasak@outlook.com

²Hacettepe University, mrlhuri@gmail.com

regulation of sensory inputs that affect emotional responses, emotional social responses, behavioral consequences of sensory processing. ” ; “sensory input seeking, emotional response, low endurance/tonus, oral sensory sensitivity, inattention/distraction”; It was determined that "seeking, avoiding, sensitivity, registration" skills were mostly distributed in the category of "more than others / definite difference". The results of our study are consistent with the results of other studies in the literature and reveal that children with ADHD exhibit different types of performance than typical performance in their sensory processing skills. We suggest clinical evaluation of sensory processing disorder as a behavioral criterion in the diagnosis of ADHD.

Keywords: ADHD, Sensory Processing, Assessment

GİRİŞ

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), Amerikan Psikiyatri Derneği tarafından dikkat sistemlerinde bozulma, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Diagnostic, 2013). 19. yüzyıldan itibaren araştırmalara konu olmaya başlayan DEHB, bilimsel tarihe ilk girişini İngiliz çocuk doktoru George Frederic Still’in “*Defects in Moral Control*” olarak tanımladığı profilin genetik faktörlerle ilişkisini öne sürmesi ile yapmıştır (Thome ve Jacobs, 2004). Yıllar içerisinde literatürde farklı tanımlamalar ile yer alan DEHB’nin güncel tanımı ise DSM kriterlerine göre yapılmaktadır (Edition, 2013). DSM kriterlerinde DEHB’nin işlevselliğe etkisi, görülme yaşı ve süresi, alt tipleri ve şiddeti tanımlanmaktadır.

DEHB’nin etiolojisi tam olarak bilinmemekle beraber görülme nedenleri üzerine yapılan araştırmalar çevresel faktörler, genetik yapılar, nörokimyasal-fizyoloji üzerine yoğunlaşmıştır (Karadağ, 2020). Anatomik çalışmalar DEHB’li çocukların serebral hacimde azalma olduğunu (Berquin ve ark., 1998), bazal ganglion, kaudat çekirdekler ve putamende hem hacimsel hem şekilsel farklılıkların var olduğunu ortaya koymaktadır (Castellanos ve ark., 2002). Nörofizyolojik çalışmalar ise etkilenen dopaminerjik-noradrenerjik nöral bağlantılar ve nörotransmitter seviyesindeki kontrolsüz değişimler üzerinde durmaktadır (Stahl, 2000).

Çocukluk çağı DEHB insidansı üzerine yapılan araştırmalar global düzeyde bu oranı %3-18 belirtirken (Polanczyk, De Lima, Horta, Biederman ve Rohde, 2007), ülkemizde %12,8 olarak bilinmektedir (Özbek ve Aksu, 2020).

DEHB tanısına sahip çocukların yarısından fazlasına eşlik eden psikiyatrik bozukluk olduğu da bilinmektedir (Coşkun ve Kaya, 2015). Komorbid durumların ayırt edilmesi DEHB tedavisinde önemlidir. Yapılan araştırmalar ise DEHB’de etkinliği en yüksek tedavi yönteminin, farmakolojik ve terapötik tedavi yöntemlerinin birlikte uygulandığı ‘çoklu tedavi yaklaşımı’ olduğunu göstermektedir ve ark., 2009).

‘Duyu bütünlüğü’ kavramının ilk kullanıcısı olan Ayres, ‘*santral ve periferik sinir sistemlerinden alınan duyu uyaranların organizasyonu ve çevreye uyum sağlamak için vücudun doğru cevabın oluşturulduğu nörolojik bir süreç*’ olarak tanımlanmaktadır (Ayres, 1996). (Pollock, 2009). Araştırmacıların yıllar içerisinde beynin işleyişinin davranış ve öğrenmedeki rolü üzerinde daha fazla yoğunlaşması üzerine bu teorinin üzerine yapılan çalışmalar da artmıştır.

Bu alandaki önemli araştırmacılarından biri olan Miller, duyu işlemelemedeki zorluklar nedeniyle günlük yaşam aktivitelerine katılımı kısıtlanan bireyleri tanımlamak için duyu işleme bozukluğu kavramını literatüre kazandırmıştır (Miller, Anzalone, Lane, Cermak ve Osten, 2007). Duyu işlemelemede yaşanan bu zorlukları 3 kategoride sınıflandırmıştır: Duyusal modülasyon bozuklukları, duyu ayırt etme problemleri ve duyu tabanlı motor bozukluklar.

Duyusal modülasyon bozuklukları, nörolojik süreçte, uyaranların fasilasyon ve inhibisyon mekanizmaları ile ilgili kısımda görülen problemlerdir. Tipik gelişimde bu mekanizmaların dengeli çalışması beklenmektedir. Anatomik olarak retiküler formasyon bu beceride öne çıkan yapılardan biridir (Koziol, Budding ve Chidekel, 2011).

Duyusal ayırt etme problemleri uyaranın yönü, şiddeti, biçimi, dokusu, pozisyonu gibi özelliklerini ve bunların etkileşimlerini ayırt etmekte yaşanan güçlüklerdir (Koziol ve ark., 2011).

¹Hacettepe University, karadagbasak@outlook.com

²Hacettepe University, mrlhuri@gmail.com

Duyusal tabanlı motor bozukluklar ise, daha önce deneyimledikleri veya ilk defa deneyimleyecekleri denge, koordinasyon ve motor becerilerde yaşanan zorlukları tanımlamaktadır (Barton, Reichow, Schnitz, Smith ve Sherlock, 2015).

Miller nörolojik süreçteki bozulmaların, bireyin dikkat parametrelerini, oluşturacağı motor cevaplarını, günlük yaşama organize olma becerisini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir (Miller ve ark., 2007). Winnie Dunn, teorileri genişleterek nörolojik eşik ve yanıt tipi ilişkisini kavramsallaştırmıştır. Bu ilişkiyi sistematik değerlendirebilmek için ise Duyu Profili testini geliştirmiştir (Dunn, 1997).

DEHB tanılı çocukların, serebral bir lezyonu olmaksızın dopamin sistemlerinin dolasıyla nöral bağlantılarının etkilendiği bilinmektedir. DEHB'nin nöroanatomik modelinde etkilendiği düşünülen yapılan ile duyuşal işleme fonksiyonuna katılan yapıların ortaklık göstermesi, aynı zamanda DEHB tedavisinde farmakolojik ve terapatik müdahale yaklaşımlarını içeren çoklu tedavi yaklaşımları önerilmesi ve ileri araştırmaların DEHB tanılmasında, duyuşal işleme bozukluğunun da davranışsal bir kriter olup olamayacağını araştırılmasını önermesi DEHB'de duyuşal işleme becerilerinin incelenmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.

YÖNTEM

Çalışmanın örneklem grubu, Mersin Şehir Hastanesi ergoterapi bölümüne yönlendirilen DEHB'li çocuklardan oluşturuldu. Dahil edilme kriterleri 6-10 yaş aralığı ve gönüllülük esası olarak çerçevelendirildi. Bu kriterlere sahip örneklem içerisinde çalışmanın saflığı için komorbid herhangi bir tanısı olan (özellikle öğrenme güçlüğü, karşıt olma karşıt gelme bozukluğu vb.) çocuklar çalışmadan hariç tutuldu. Çalışma aydınlatılmış onam formu alınarak, sağlık bakanlığı etik komisyonu kapsamında tamamlandı.

Çalışmanın ilk adımında, çalışmaya katılmayı kabul eden ve kriterleri karşılayan çocuklar ve ebeveyn ile onam formları imzalandı. Çocukların duyuşal işleme becerilerini değerlendirmek için kullanılacak olan Duyu Profili Bakımveren Anketi hakkında ebeveynlere bilgilendirilme yapıldı. Anket, ergoterapist rehberliğinde ebeveyn ile birlikte klinik ortamda yapılan görüşme ile uygulandı. Anket, 15-20 dakikalık süre zarfında içerisinde tamamlandı. Çalışma yönteminin bu aşamasında, toplamda 55 çocuk ve aileye ulaşıldı (n=55); soruları anlama, yorumlama ve cevap verme becerilerinde 3 ebeveyn yetersiz kaldığı için (n=3) çalışma 52 katılımcı ile tamamlandı.

Duyu Profili Bakımveren Anketi

Winnie Dunn, çocukların günlük yaşamları içerisinde sergiledikleri performansa duyuşal işleme becerilerinin etkisini ölçmek ve duyuşal uyarılara karşı verdikleri reaksiyonların tipini ölçmek için Duyu Profili Bakımveren Anketi'ni geliştirmiştir. Engel durumu fark etmeksizin 3-10 yaş aralığındaki tüm çocuklar için kullanılabilir (Dunn, 1997).

Testin Türk toplumuna uyarlaması Kayihan ve ark. tarafından 2015 yılında yapıldı. Test-tekrar test güvenilirliği, iç tutarlılığı ve yapı geçerliliği çalışmalarına sahiptir. Cronbach alfa değeri 0.63-0.97 arasında değişmekte olan, kullanımı yaygın bir değerlendirme aracıdır (Kayihan ve ark., 2015).

Anket, üç ana bölümlük 125 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölüm, Duyuşal İşleme, duyuşal girdiye verildiği yanıt; ikinci bölüm, Modülasyon çocuğun duyuşal girdiyi ayarlayabilmeyi; üçüncü bölüm, Davranışsal ve Duyuşal Cevaplar duyuşal girdi sonucunda gösterilen tepkileri değerlendirmektedir.

Ergoterapist rehberliğinde bakımveren/ebeveyn, anket maddelerinde belirtilen davranışın çocuğun sergileme sıklığına göre 5'li likert ölçekle (her zaman-hiçbir zaman) puanlamasını yapar.

Ebeveynin her maddeye verdiği bu puanlar sonucunda, ergoterapist tarafından alt bölüm puanları ve total puanlar hesaplanır. Her bir puan aralığının, normal gelişim düzeyine göre karşılık geldiği kategorik bir karşılık bulunur. Ergoterapist bu kategorik karşılıklara göre çocuğun duyuşal profilini çıkartır ve çocuğun duyuşal işleme, modülasyon ve davranışsal/duyuşal cevaplarını yorumlar. Profil, çocuğun günlük yaşamdaki performansını tipik, diğerlerinden daha fazla (kesin/muhtemelen) ve diğerlerinden daha az (kesin/muhtemelen) şeklinde 5 farklı tipte yorumlanmasına olanak sağlar.

¹Hacettepe University, karadagbasak@outlook.com

²Hacettepe University, mrlhuri@gmail.com

İstatistiksel Analiz

Güncel SPSS 23.0 programı kullanılarak örnekleme ait verilerin analiz edildi. Yaş ve cinsiyet bilgilerinin ortalama ve yüzdelik bilgileri kaydedildi. Duyusal işleme becerilerini değerlendirmek için frekans analizi yöntemi kullanıldı.

BULGULAR

Demografik Bulgular

Çalışmaya katılan DEHB’li çocukların %73,1’i (n=38) erkek ve %26,9’u (n=14) kızdır; yaş ortalaması 7,67±1,39 yıldır.

Duyusal İşleme Becerilerinin Frekans Sonuçları

DEHB’li çocukların duyusal işleme becerilerinin frekans analizleri Tablo 1’de yüzde cinsinden verildi. Anketin birinci bölümü olan duyusal işleme alanında, “duyma işlemi, vestibüler işlem, dokunma işlemi, çoklu duyusal işlem, oral duyusal işlem, endurans ve tonusla ilgili hareket düzenlenmeleri, hareket ve vücut pozisyonu ile ilgili düzenlemeler, duygusal cevapları etkileyen duyusal girdilerin düzenlenmesi, duygusal sosyal cevaplar, duyusal işlemin davranışsal sonuçları” bölümlerinde DEHB’li çocukların daha çok “diğerlerinden daha fazla /kesin fark” kategorisinde dağılım gösterdiği; “görme işlemi, aktivite seviyesini etkileyen hareket düzenlemeleri, tepki verme eşiği, duygusal cevapları ve aktivite seviyesini etkileyen görsel girdilerin düzenlenmesi” bölümlerinde ise DEHB’li çocukların daha çok “tipik performans” kategorisinde dağılım gösterdiği belirlendi.

Anketin ikinci bölümü olan modülasyon alanında “duyusal girdi arama, duygusal tepki, düşük endurans/tonus, oral duyusal hassasiyet, dikkatsizlik/dikkat dağınıklığı” bölümlerinde DEHB’li çocukların daha çok “diğerlerinden daha fazla /kesin fark” kategorisinde dağılım gösterdiği; “zayıf kayıt, duyu hassasiyeti, hareketsizlik, algısal ince motor” bölümlerinde ise DEHB’li çocukların daha çok “tipik performans” kategorisinde dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Anketin üçüncü bölümü olan davranışsal ve duygusal cevaplar alanında “kayıt, araştırma, hassasiyet, kaçınma” bölümlerinde DEHB’li çocukların daha çok “diğerlerinden daha fazla /kesin fark” kategorisinde dağılım gösterdiği belirlendi. DEHB’li çocukların duyusal işleme becerilerinin frekans analiz sonuçları dağılımın daha net fark görülmesi için Şekil 1’deki gibi grafikleştirilmiştir.

Çalışmamız, DEHB’li çocukların duyusal işleme becerilerinin çoğunlukla tipik bir performanstan farklı olarak diğerlerinden daha fazla/kesin fark yaşadığını göstermektedir. Yaşadıkları bu farklılık, DEHB’li çocukların katılımları için gerekli duyusal bilgileri kaydedememesine, duyusal uyaranları katılımı engelleyecek kadar aşırı veya rahatsız edici şekilde arayabilmesine, odaklanmasının güçleşmesine, duyusal uyaranlarla çok fazla kaplanmasına neden olabilir.

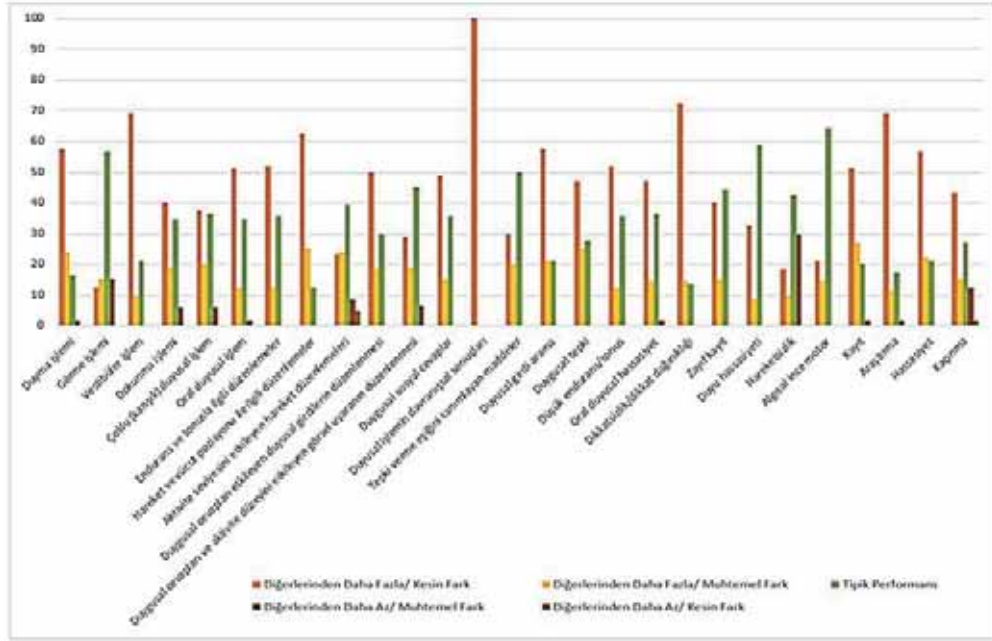
¹Hacettepe University, karadagbasak@outlook.com

²Hacettepe University, mrlhuri@gmail.com

International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022

Tablo 1. DEHB’li çocukların duyuşal işleme becerilerinin yüzdelik dağılımı

Duyuşal işleme Becerileri	Kişi Sayısı (n)	Diğerlerinden daha fazla /kesin fark (Oran %)	Diğerlerinden daha fazla/muhtemel fark (Oran %)	Tipik Performans (Oran%)	Diğerlerinden daha az /muhtemel fark (Oran %)	Diğerlerinden daha az /kesin fark (Oran %)
Duyuma işlemi	52	57,7	24	16,3	1,9	-
Görme işlemi	52	12,5	15,4	56	15,4	-
Vestibüler işlem	52	69,2	9,6	21,2	-	-
Dokunma işlemi	52	40,4	19,2	34,6	5,8	-
Çoklu (karışık) duyuşal işlem	52	37,5	20,2	36,5	5,8	-
Oral duyuşal işlem	52	51,0	12,5	34,6	1,9	-
Endurans ve tonusla ilgili hareket düzenlemeleri	52	51,9	12,5	35,6	-	-
Hareket ve vücut pozisyonu ile ilgili düzenlemeler	52	62,5	25	12,5	-	-
Aktivite seviyesini etkileyen hareket düzenlemeleri	52	23,1	24	39,4	8,7	4,8
Duyuşal cevapları etkileyen duyuşal girdilerin düzenlenmesi	52	50	18,3	29,8	-	-
Duyuşal cevapları ve aktivite düzeyini etkileyen görsel uyarının düzenlenmesi	52	28,8	19,2	45,2	6,7	-
Duyuşal sosyal cevaplar	52	49	15,4	35,6	-	-
Duyuşal işlemin davranışsal sonuçları	52	100	-	-	-	-
Tepki verme eşiğini tanımlayan maddeler	52	29,8	20,2	50	-	-
Duyuşal girdi arama	52	57,7	21,2	21,2	-	-
Duyuşal tepki	52	47	25	27,9	-	-
Düşük endurans/tonus	52	51,9	12,5	35,6	-	-
Oral duyuşal hassasiyet	52	47,1	14,4	36,5	1,9	-
Dikkatsizlik/dikkat dağınıklığı	52	72,1	14,4	13,5	-	-
Zayıf kayıt	52	40,4	15,4	44,2	-	-
Duyu hassasiyeti	52	32,7	8,7	58,7	-	-
Hareketsizlik	52	18,3	9,6	42,3	29,8	-
Algısal ince motor	52	21,2	14,4	64,4	-	-
Kayıt	52	51	26,9	20,2	1,9	-
Araştırma	52	69,2	11,5	17,3	1,9	-
Hassasiyet	52	56,7	22,1	21,2	-	-
Kaçınma	52	43,3	15,4	26,9	12,5	1,9



Şekil 1. Duyusal işleme becerilerinin kategorik dağılımı grafiği

Ürer, 2019 yılında DEHB’li çocuklarda duysal profili ve duygusal düzenleme arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ‘endurans ve tonus ile ilişkili vücut düzenlemeleri’ hariç diğer tüm becerilerde anlamlı farklılık saptamıştır. Çalışma DEHB’de duysal işleme problemlerinin çekirdek semptomlar arasında sayılabileceği önerilmiştir. Aynı zamanda bu problemlerin kişinin günlük yaşam aktivitelerini olumsuz etkileyebileceğini bildirmiştir (Ürer, 2019). Ghanizadeh’in 2011’deki sistematik incelemesinde DEHB’li çocukların dokunma işleminde önemli zorluklar yaşadığını, denge ve postüral kontrol için gerekli olan vestibüler işleme becerisinin farklılık gösterdiğini, işitsel uyarının ayırt edilmesi ve lokalizasyonun belirlenmesi becerilerinin sağlıklı gruba göre farklılık gösterdiğini, koku işleme becerileri ile ilgili yalnızca üç çalışma olduğunu ve bu çalışmaların farklı sonuçlar bildirdiğini belirtmiştir (Ghanizadeh, 2011). Yochman ve arkadaşları, duysal modülasyon başta olmak üzere beceri paterninin DEHB’li çocuklarda tipik gelişim gösterenlere göre önemli ölçüde farklılık gösterdiğini bildirmişlerdir (Yochman, Ornoy ve Parush, 2006). Yoldaş ve arkadaşlarının okul öncesi dönemdeki DEHB’li çocuklar ile yaptıkları araştırma sonuçları arasında okul öncesi DEHB’li çocukların duysal profil skorlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde düşük olması vardır (Yoldaş, Huri, Kayıhan, Karakaya ve Özmert, 2020). Araştırma sonuçlarımız literatürdeki diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Clark’a göre öğrenme güclüğü olmayan DEHB birleşik tip çocuklar vestibüler uyarandan genellikle fayda görmezler (Clark ve ark., 2008) fakat literatürde böyle bir genelleme yapılabilmesi için daha fazla kovaryans faktörlü çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilmiştir (Ghanizadeh, 2009). Çalışmamızda DEHB alt tiplerini detaylandırma yapmamamız limitasyonlarımız arasında sayılabilir.

Toplumsal çalışmalar, DEHB’nin özellikle çocukluk çağında sık görülen sağlık sorunu olduğunu belirtmektedir ve duysal işleme becerilerinin DEHB klinik değerlendirmesi içerisinde daha fazla üzerinde durulması gerektiğini düşünülmektedir.

Çalışmamız bu önerileri destekleyici nitelikte olup, terapistlerin DEHB’li çocuklarda duysal işleme becerilerini değerlendirmesinin önemini göstermektedir.

Kaynakça

- Ayres, A. J. (1996). *Sensory Integration And Praxis Tests (Sipt)*: Western Psychological Services (Wps) Los Angeles, CA.
Barton, E. E., Reichow, B., Schnitz, A., Smith, I. C., & Sherlock, D. (2015). A Systematic Review Of Sensory-Based Treatments For Children With Disabilities. *Research In Developmental Disabilities*, 37, 64-80.

¹Hacettepe University, karadagbasak@outlook.com

²Hacettepe University, mrlhuri@gmail.com

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- Berquin, P., Giedd, J., Jacobsen, L., Hamburger, S., Krain, A., Rapoport, J., & Castellanos, F. (1998). Cerebellum In Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Morphometric Mri Study. *Neurology*, 50(4), 1087-1093.
- Castellanos, F. X., Lee, P. P., Sharp, W., Jeffries, N. O., Greenstein, D. K., Clasen, L. S., . . . Walter, J. M. (2002). Developmental Trajectories Of Brain Volume Abnormalities In Children And Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Jama*, 288(14), 1740-1748.
- Clark, D. L., Arnold, L. E., Crowl, L., Bozzolo, H., Peruggia, M., Ramadan, Y., . . . Malone, K. (2008). Vestibular Stimulation For Adhd: Randomized Controlled Trial Of Comprehensive Motion Apparatus. *Journal Of Attention Disorders*, 11(5), 599-611.
- Coşkun, M., & Kaya, İ. (2015). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Ve Diğer Komorbid Durumlar. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry-Special Topics*, 1(1), 68-76.
- Diagnostic, A. (2013). Statistical Manual Of Mental Disorders (Dsm-5), Washington. Dc: Author.
- Dunn, W. (1997). The Impact Of Sensory Processing Abilities On The Daily Lives Of Young Children And Their Families: A Conceptual Model. *Infants And Young Children*, 9, 23-35.
- Edition, F. (2013). Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders. *Am Psychiatric Assoc*, 21, 591-643.
- Ghanizadeh, A. (2009). Commentary To: Postural And Gait Performance In Children With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder [Gait Posture 2008]. *Gait & Posture*, 29(4), 661-662.
- Ghanizadeh, A. (2011). Sensory Processing Problems In Children With Adhd, A Systematic Review. *Psychiatry Investigation*, 8(2), 89.
- Karadağ, B. (2020). Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Tanılı Çocuklarda Bazı Kan Değerleri Ile Duyusal İşleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü,
- Kayihan, H., Akel, B. S., Salar, S., Huri, M., Karahan, S., Turker, D., & Korkem, D. (2015). Development Of A Turkish Version Of The Sensory Profile: Translation, Cross-Cultural Adaptation, And Psychometric Validation. *Perceptual And Motor Skills*, 120(3), 971-986.
- Kozioł, L. F., Budding, D. E., & Chidekel, D. (2011). Sensory Integration, Sensory Processing, And Sensory Modulation Disorders: Putative Functional Neuroanatomic Underpinnings. *The Cerebellum*, 10(4), 770-792.
- Miller, L. J., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., & Osten, E. T. (2007). Concept Evolution In Sensory Integration: A Proposed Nosology For Diagnosis. *American Journal Of Occupational Therapy*, 61(2), 135-140.
- Molina, B. S., Hinshaw, S. P., Swanson, J. M., Arnold, L. E., Vitiello, B., Jensen, P. S., . . . Abikoff, H. B. (2009). The Mta At 8 Years: Prospective Follow-Up Of Children Treated For Combined-Type Adhd In A Multisite Study. *Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(5), 484-500.
- Özbek, M. M., & Aksu, H. (2020). Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu İle İlgili Her Şey In F. Toros & G. G. Aksu (Eds.), *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Nedir? Ne Değildir?* (Pp. 21-30). Mersin.
- Polanczyk, G., De Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The Worldwide Prevalence Of Adhd: A Systematic Review And Metaregression Analysis. *American Journal Of Psychiatry*, 164(6), 942-948.
- Pollock, N. (2009). Sensory Integration: A Review Of The Current State Of The Evidence. *Occupational Therapy Now*, 11(5), 6-10.
- Stahl, S. M. (2000). *Essential Psychopharmacology: Neuroscientific Basis And Practical Applications*: Cambridge University Press.
- Thome, J., & Jacobs, K. A. (2004). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Adhd) In A 19th Century Children's Book. *European Psychiatry*, 19(5), 303-306.
- Ürer, E. (2019). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Duyu Profili Ve Duygusal Düzenleme İlişkisi.
- Yochman, A., Ornoy, A., & Parush, S. (2006). Co-Occurrence Of Developmental Delays Among Preschool Children With Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48(6), 483-488.
- Yoldaş, T. Ç., Huri, M., Kayihan, H., Karakaya, J., & Özmert, E. N. (2020). Sensory Profile, Ferritin And Zinc Levels In Preschool-Aged Children With Symptoms Of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *The Turkish Journal Of Pediatrics*, 62(6), 970-978.

¹Hacettepe University, karadagbasak@outlook.com

²Hacettepe University, mrlhuri@gmail.com

DEDE KORKUT HİKÂYELERİ’NDE AİLE VE ÇOCUK SEVGİSİ

Mustafa EREN*

Özet

Dede Korkut Hikâyeleri 16.yy.da yazıya geçirilmiş on iki hikâyeden oluşmaktadır. Bunlar Oğuz Türklerinin yaşamlarını ve savaşlarını anlatan hikâyelerdir. Hikâyelerde Türklerin tarihi, sosyal ve kültürel hayatı ile ilgili birçok unsur göze çarpmaktadır. Eserde yer alan on iki hikâyenin çoğu birbiriyle bağlantılıdır. Bu hikâyeler destansı özelliklerinin yanında masal ve hikâyeye ait öğeler de taşır. Hikâyelerdeki Dede Korkut, kopuzuyla şiirler söyleyip hikâyeler anlatan kendisine akıl danışılan ve Türklerin kendisini ata olarak tanımladığı bir kişidir. Hikâyelerde aile bağları, kadınlar ve çocuklar önemli bir yer tutar. Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Hikâyesi’nde ailenin önemi, Deli Dumrul ile Azrail arasında geçen bir olayda karşımıza çıkar. Burada eşlerin birbirine bağlılığı ve sevgisi Deli Dumrul’un eşinin kendi canını eşinin canı yerine vermek istemesiyle ifade edilir. Kadınlara ve onların fikirlerine verilen değerin en güzel örneklerinden biri Beğil Oğlu Emren’in Boyu’nda görülür. Hikâyede Beğil, Bayındır Han’a başkaldıracakken hatununun kendisine verdiği öğütleri dinler ve bundan vaz geçer. Dirse Han Oğlu Boğaç Han Hikâyesi’nde Türklerde çocuk sahibi olmanın önemi dile getirilir. Boğaç Han’ın annesinin oğlunun avdan dönüşünü göremeyince yaktığı ağıtlar evlat sevgisinin en güzel örnekleridir. Çocuklar küçük yaştan itibaren eğitilir; ata binmeyi, ok atmayı, avlanmayı ve savaşmayı öğrenirler. Hikâyelerde aileye ve büyüklere saygı, ataların sözlerini ikilememe sıkça rastlanan durumlardır. Bu çalışmada Dede Korkut Hikâyelerinde aile ve çocuk sevgisi örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dede Korkut Hikâyeleri, aile, çocuk

FAMILY AND CHILD LOVE IN DEDE KORKUT STORIES

Abstract

Dede Korkut Stories consist of twelve stories written in the 16th century. These are the stories that tell the lives and wars of the Oğuz Turks. In the stories, many elements related to the historical, social and cultural life of the Turks stand out. Most of the twelve stories in the work are interconnected. These stories, besides their epic features, also carry elements of fairy tales and stories. Dede Korkut in the stories is a person who is consulted and whom Turks define himself as an ancestor, who tells stories and poems with his kopuz. Family ties, women and children have an important place in the stories. In the story of Duha Koca Oğlu Deli Dumrul, the importance of the family appears in an episode between Deli Dumrul and Azrael. Here, the devotion and love of the spouses is expressed by Deli Dumrul's wife's desire to give her own life for her husband's. One of the best examples of the value given to women and their ideas can be seen in Beğil's Son Emren's Boyu. In the story, while Beğil is going to rebel against Bayındır Han, he listens to the advice his wife gives him and gives up. In the Story of Dirse Han Son Boğaç Han, the importance of having a child for Turks is expressed. The lamentations of Boğaç Han's mother when she could not see her son's return from hunting are the best examples of love for children. Children are educated from an early age; They learn to ride horses, shoot arrows, hunt and fight. Respect for family and elders, and keep in the words of ancestors are common in the stories. In this study, the love of family and children in Dede Korkut Stories has been tried to be explained with examples.

Keywords: Dede Korkut Stories, family, child

GİRİŞ

Dede Korkut Hikâyeleri, Türk milletinin tarihini ve kültürünü yansıtan en önemli eserlerden biridir. Bu hikâyelerde Türklerin İslamiyet öncesi ve sonrası yaşam tarzlarını, örf ve âdetlerini, gelenek ve göreneklerini bulabiliriz. Komşuluk ilişkileri, tören ve kutlamalar, düğünler, çocuk yetiştirme, av ve savaşlar hikâyelerin hemen hemen hepsinde yer alan halk kültürünü yansıtan unsurlardır.

Hikâyeler, hem destan hem de hikâyeye ait özellikleri bünyesinde taşımaktadır. İçerdiği savaş ve kahramanlık hikâyeleriyle destana yaklaşırken günlük hayatın anlatıldığı parçalarla hikâye özelliği göstermektedir. Dede Korkut, hikâyelerin bazılarında kahraman olarak karşımıza çıkarken genel olarak hikâyelerin ozanı yani anlatıcısı ve düzenleyicisi olarak nitelendirilebilir. Dede Korkut ile ilgili mukaddime

*M.E. B., kutaymustafa@hotmail.com

bölümünde bilgi verilir. Bu bilgilere göre Korkut Ata da denen Dede Korkut; Haktaala'nın gönlüne ilham verdiği bilici, gaipten haber söyleyen, danışılan ve sözü tutulan birisidir (Ergin, 1969: 1). Hikâyelerde Oğuz Türklerinin Anadolu'nun doğusunda Gürcüler, Abazalar ve Trabzon Rumları ile yapılan savaşları ve kendi iç çarpışmaları anlatılmaktadır (Banarlı, 1971: 399). Yazıya geçirilmeden önce sözlü gelenekte belki de yüzlerce yıldır anlatılagelen hikâyelerden İslami unsurlar yanında Türklerin İslamiyet'ten önceki yaşam ve kültürleri hakkında da bilgi edinmek mümkündür. Bazı kaynaklarda bu hikâyelerin Oğuz Kağan Destanı'nın İslamlaşmış varyantı olduğu da ifade edilmektedir (Güzel ve Torun, 2008: 65). Mukaddime bölümünde cümle âlemleri yaratan Allah'a (cc) dua edilir, Hz. Muhammet (sav), Ebu Bekir Sıddık ve Hz. Ali'ye güzellemler yapılır (Ergin, 1969: 4,5).

Hikâyelerin 16.yy'da yazıya geçirildiği tahmin edilmektedir. Dede Korkut Hikâyeleri'nin bilinen en eski yazmaları iki tanedir. Bunlar Dresden ve Vatikan yazmaları olarak adlandırılır. Bu yazmalar arasında bilim dünyasında Dresden nüshası asıl kitap olarak kabul görmektedir. Dresden Nüshası'nın kapağında “*Kitab-ı Dedem Korkut Ala Lisan-ı Tai-fe-i Oğuzan*” (Oğuzların Diliyle Dede Korkut Kitabı) yazılıdır. Kapağın alt tarafında ise hikâyelerin muhabbetname ağzında yazıldığı belirtilmiştir ve giriş bölümünün ardından on iki hikâyeden oluşur (Özsoy, 2006: 3). Vatikan Nüshasında ise Dede Korkut Hikâyelerinin yer aldığı kısmın başında “*Hikâyet-i Oğuzname-i Kazan Beg ve Gayri*” yazmaktadır. Bu nüshada altı hikâye vardır ve diğerine göre eksiktir (Özsoy, 2006: 6).

Dede Korkut Hikâyeleri ile ilgili ilk bilgiler; İlhanlı veziri Reşidüddin'in Câmiü't-Tevarih (1305), Mısırlı müellif Ebû Bekr b. Abdullah b. Aybek ed-Devâdârî'nin Dürerü't-tıcan (1229), Yazıcıoğlu'nun Selçuknâmesi (15.yy.), Yazıcıoğlu Ali'nin Târih-i âl-i Selçuk (15.yy.), Ebulgazi Bahadır Han'ın Şecere-i Terâkime (1659-1660), Evliya Çelebi'nin Seyahatnâme'si gibi eserlerinde yer almaktadır (Özsoy, 2006: 34-39). Dede Korkut Hikâyeleri'ni ilk bulan H.O. Fleischer (Dresden Kral Kütüphanesinde Dresden nüshasını), ilk tanıtan H.F. von Diez'dir. Türkiye'de ise ilk yayın Kilisli Muallim Rifat tarafından yapılmıştır (Özsoy, 2006: 39-42). Dede Korkut Hikâyeleri bir mukaddime ve on iki hikâyeden oluşur. Bu hikâyeler: “Dirse Han Oğlu Buğaç Han Boyı (Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu), Salur Kazanın İvi Yağmalandığı Boy (Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Boy), Kam Pürenün Oğlu Bamsı Beyrek Boyı (Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Boyu), Kazan Big Oğlu Uruz Bigün Tutsak Olduğu Boy (Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olduğu Boy), Duha Koca Oğlu Delü Dumrul Boyı (Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu), Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı Boyı (Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı Boyu), Kazılık Koca Oğlu Yiğenek Boyı (Kazılık KocaOğlu Yiğenek Boyu), Basat Depegözi Öldürdüğü Boy (Basat Tepegözü Öldürdüğü Boy), Begil Oğlu Emrenün Boyı (Begil Oğlu Emren'in Boyu), Uşun Koca Oğlu Segrek Boyı (Uşun Koca Oğlu Segrek Boyu), Salur Kazan Tutsak Olup Oğlu Uruz Çıkardığı Boy (Salur Kazan Tutsak Olup Oğlu Uruz Çıkardığı Boy), İç Oğuz'a Taş Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy (İç Oğuz'a Taş Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy) (Ergin, 1964: III).” olarak adlandırılmaktadır. Hikâyelerde konargöçer yaşam denen mevsimlik yer değiştirmeye bağlı yaşam kültürünün izleri görülmektedir. Otağ ve çadırlarda yaşayan Türklerin hayat tecrübeleri, aile hayatları, çocuk yetiştirme yöntemleri, aile ve çocuk sevgisi genişçe yer almaktadır.

1. Dede Korkut Hikâyeleri'nde Aile Sevgisi

Türk kültüründe aile toplumun temeli olarak kabul edilir. Gelenekler aile etrafında şekillenir ve geleceğe aktarılır. Ana dilinin öğrenildiği ve toplumsal yaşama girecek çocukların toplumun kültürünü öğrendiği yer ailedir. Anadolu'da erkekler eşlerini ailem diyerek nitelendirir. Türk mitolojisinde aile ve kadın önemli bir yere sahiptir. Anlatılara göre göğün hükümdarı olarak kabul edilen Han Ülgen'e kâinatı yaratma ilhamını veren eşi Akine'dir. Umay'ın çocukları ve hayvan yavrularını koruduğuna inanılan bir kadın Tanrı olduğuna inanılır (Gökyay, 1973: CCCLXXIV).

Evlilikle beraber ortaya çıkan yeni aile doğan çocuklarla güçlenir ve ocak oluşur. Ocağın devamı için çocuk sahibi olmak gerekir çünkü ocağı yakacak ve dumanı tütürecek olan çocuktur. Ocağı tutmek deyimi soyun devamını ifade eder. Çocuk, ilk eğitimini anne ve babasından görür. Çocuğu içinde doğduğu aile ve ait olduğu toplumun gelenekleri şekillendirir. Dede Korkut Hikâyeleri, Türk aile yapısı hakkında bilgi veren ilk kaynaklardandır. Hikâyelerde aile içi ilişkiler ayrıntılı bir şekilde verilir.

Aile kurmanın ilk adımı evlenmedir. Dede Korkut Hikâyeleri’nde evlenme ve aile kurmayla ilgili birçok gelenek karşımıza çıkmaktadır. “*Kam Püre’nin Oğlu Bamsı Beyrek Boyu*”nda Beyrek, evleneceği kızın özelliklerini babasına şöyle sıralar: “*Baba bana bir kız alı ver ki ben yerimden kalkmadan o kalkmalı, ben kara koç atıma binmeden o binmeli, ben hasmıma varmadan o bana baş getirmeli* (Ergin, 1969: 62).” Bu ifadelerden Türk kültüründe aile kurulacak kızın, hem çalışkan hem de yiğit ve savaşçı olması gerektiğini anlamaktayız. Bu durumu “*Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı Boyu*”nda da görmekteyiz. Kanlı Koca, oğlu Kan Turalı’yı evlendirmek ister. Kan Turalı, evleneceği kızın özelliklerini şöyle sıralar: “*Baba mademki beni evlendireyim diyorsun, bana lââyık kız; ben yerimden kalkmadan o kalkmış olmalı, ben kara koç atıma binmeden o binmiş olmalı, ben kanlı kâfir eline varmadan o varmış bana baş getirmiş olmalı* (Ergin, 1969: 134-135).” Dede Korkut Hikâyeleri’nin geçtiği ve anlatıldığı bağlam daha çok konargöçer yaşamıdır. Hikâyelerde de görüldüğü gibi konargöçerlik hem avlanmayı hem de başka boylarla ve düşmanlarla sürekli mücadeleyi zorunlu kılmaktadır. Bu durum eş ve çocukların da cesur ve savaşçı olmalarını gerektirmektedir.

Kadınların, eşleri gibi cesur ve savaşçı olduğunu birçok hikâyede görmekteyiz. “*Kazan Bey Oğlu Uruz Bey’in Tutsak Olduğu Boy*”da Kazan Bey’in eşi Burla Hatun, oğlu Uruz’u aramaya giden Kazan Bey geri dönmeyince kırk kızı da yanına alıp silah kuşanarak kâfirle savaşmaya, eşini ve çocuğunu kurtarmaya gider. Yardıma gelen diğer Türk yiğitleri ve Burla Hatun’un yardımıyla kâfirler bozguna uğrattılır. Uruz tutsaklıktan kurtarılır. Bu mısralarda Türk kültüründe kadınların eş ve çocukları yani aileleri için canlarını nasıl seve seve feda ettiklerini görmekteyiz (Ergin, 1969: 116-119).

Kadınlar aynı zamanda birçok konuda eşlerine akıl verirler, yol gösterirler. Bu durumu “*Begil Oğlu Emren’in Boyu*”nda görmekteyiz. Salur Kazan, Begil’in hünerlerini ve avdaki maharetlerini anlatarak bu hüner Begil’in midir atın mıdır? diye sorar. Han: “*Hüner atındır*” deyince Begil, bu duruma içerler ve Bayındır Han’a küserek oradan ayrılır. Eve geldiğinde eşine artık Oğuz’a asi olduğunu söyler. Hatunu ise ona şöyle cevap verir:

“*Yiğidim bey yiğidim, padişahlar Tanrı’nın gölgesidir, padişahına asi olanın işi rast gelmez, arı gönülde pas olsa şarap açar, sen gideli hanım çapraz yatan alaca dağların avlanmamıştır, ava bin gönlün açılsın.*” Begil, hatununun sözlerinin doğru olduğunu anlar ve padişaha asi olmaktan vazgeçerek ava gider (Ergin, 1969: 186-188). Burada Begil’e yol gösteren ve onu ava sevk ederek sakinleştiren eşidir. Begil ise eşinin doğru söylediğini anlamış ve ona hak vermiştir.

Kadın aynı zamanda eşi için canını seve seve verir. Bunun güzel bir örneğini “*Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu*”nda görmekteyiz. Deli Dumrul, köprüsünün yakınında bir yiğidin canını aldığı için Azrail’e kafa tutar. Haktaala’ya Deli Dumrul’un sözleri hoş gelmez ve Azrail’den onun canını almasını ister. Azrail tam Deli Dumrul’un canını alacakken Deli Dumrul, Allahutaala’ya yalvarır ve canı yerine can bulması şartıyla serbest bırakılır (Ergin, 1969: 121-127). Deli Dumrul’un ana ve babası canını vermez ama iki çocuğunun anası elkızı helali:

“*Ne diyorsun ne söylüyorsun*

Göz açıp da gördüğüm

Gönül verip sevdiğim

Koç yiğidim şah yiğidim

...

Karşı yatan kara dağları

Senden sonra ben neylerim

...

Senden sonra bir yiğidi

Sevip varsam beraber yatsam

Alaca yılan olup beni soksun

...

Yer şahit olsun gök şahit olsun

Kadir Tanrı şahit olsun

Benim canım senin canına kurban olsun (Ergin, 1969: 131)” diyerek canını Deli Dumrul’un canı yerine vermeyi kabul eder. Deli Dumrul, bu durumu kabul etmez ve Allahutaala’ya tekrar yalvararak: “*Alırsan ikimizin*

*M.E. B., kutaymustafa@hotmail.com

canını beraber al, Bırakırsan ikimizin canını beraber bırak, Keremi çok kadir Tanrı” der. Bu söz Haktaala’ya hoş gelir ve ikisine yüz kırk yıl daha beraber ömür verir (Ergin, 1969: 132).

Çocuğun yetişmesinde ailenin rolü Dede Korkut Hikâyeleri’nin mukaddime bölümünde açıkça dile getirilmektedir. “Kız anadan görmeyince öğüt almaz, oğul babadan görmeyince sofraya çekmez. Oğul babanın yerine yetişenidir, iki gözünün biridir. Devletli oğul olsa ocağının korudur. Oğul da neylesin baba ölüp mal kalmasa. Baba malından ne fayda başta devlet olmasa (Ergin, 1969: 2).” Çocuğun anne ve babasını örnek aldığı, kız çocukların yetişmesinde annenin önemli olduğu, erkek çocukların ise babanın yerine yetiştiği burada ifade edilmektedir. Yine mukaddime bölümünde; “Baba adını yürütmeyen hoyrat oğul baba belinden inince inmesi daha iyi, ana rahmine düşünce doğmasa daha iyi. Baba adını yürütünce devletli oğul daha iyi (Ergin, 1969: 3).” ifadeleri babanın adını ve hünelerini devam ettiren çocuklara verilen değeri göstermektedir.

2. Dede Korkut Hikâyeleri’nde Çocuk Sevgisi

Hikâyelerde, çocukların küçük yaştan itibaren eğitildikleri; ata binmeyi, ok atmayı, avlanmayı ve savaşmayı öğrendikleri görülür. Çocuk, ocağı devam ettirmesi itibariyle ailede önemli bir yere sahiptir. Ocağı tütürmek deyimi de evlilikle yakılan ateşin devam ettirilmesidir. Bu da çocuk yetiştirmeyle olur. Dede Korkut Hikâyeleri’nde çocuğu olmayanların dışlandığı görülür. “Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu”nda Bayındır Han’ın ziyafetine giden Dirse Han’ı oğlu kızı olmadığı için kara otağa oturturlar. Altına kara keçe sererler ve kara koyun yahnisinden yedirirler (Ergin, 1969: 9). Dirse Han’a, Bayındır Han’ın böyle yapması çok dokunur ve Bayındır Han benim ne eksikliğimi gördü kılıcımdan mı soframdan mı eksiklik gördü diye yakınır (Ergin, 1969: 11). Buna çok içerleyen Dirse Han evine gelir. Hatununa şöyle seslenir:

“Beri gel başımın bahtı evimin tahtı
Evden çıkıp yürüyünce servi boylum
Topuğunda sarmaşınca kara saçlım
Kurulu yaya benzer çatma kaşlım
Çift badem sığmayan dar ağızlım
Kavunum yemişim düvleğim
Görüyor musun neler oldu (Ergin, 1969: 10).”

Dirse Han’ın eşine hâlini anlattığı bu mısralar, Türk kültüründe kadına ve aileye verilen değerin en güzel örneklerini ihtiva eder. Hatun, erkeğin başının bahtı ve evinin tahtıdır. Boyu, saç, kaş ile erkeğin gönlünün sultanıdır. Bu sözler üzerine hatunu, Dirse Han’a:

“Hey Dirse Han, bana gazap etme, incinip acı sözler söyleme, yerinden kalk, alaca çadırını yeryüzüne diktir, attan aygır, deveden erkek deve, koyundan koç kes, İç Oğuzun Dış Oğuzun beylerini başına topla, aç görersen doyur, çıplak görersen donat, borçluyu borcundan kurtar, tepe gibi et yağ, göl gibi kırmızı sağdır, büyük ziyafet ver, dilek dile, olur ki bir ağzı dualının hayır duası ile Tanrı bize bir topaç gibi çocuk verir (Ergin, 1969: 12).” der.

Dirse Han bu mısraların ardından eşinden aldığı akılla büyük bir toy verir. Açları doyurur, çıplakları giydirir, borçluları borçtan kurtarır ve edilen dualarla dilekleri kabul olur. Bir oğlan çocukları dünyaya gelir.

Aynı durum “Kam Püre’nin Oğlu Bamsı Beyrek Boyu”nda da görülür. Bayındır Han’ın tertip ettiği bir sohbette Pay Püre Bey; Kara Budak, Uruz, Bey Yiğenek gibi yiğitleri görünce onlara bakarak ağlar. Bunun nedenini soran Salur Kazan’a da kendisinin Bayındır Han’ın huzurunda bulunacak bir oğlunun olmadığını bu yüzden ağladığını söyler (Ergin, 1969: 53, 54). Aynı zamanda ağlama nedeni tacının tahtının sahipsiz kalacağını, yerine yurduna kimselerin sahip çıkmayacağını düşündüğü içindir (Ergin, 1969: 54). Bunu duyan Pay Piçen Bey de bir kızının olmasını istediğini ve eğer kızı olursa kızını Pay Püre Bey’in oğluna vereceğini belirterek doğacak iki çocuğun beşik kertme yavuklu olmasını ister. Bunun üzerine kudretli Oğuz beyleri el kaldırıp dua ederler (Ergin, 1969: 54). Biraz zaman geçince Allahutaala onların dualarını kabul eder ve Bamsı Beyrek ile Banu Çiçek dünyaya gelir.

Dede Korkut Hikâyeleri’nde, çocuklara bir kahramanlık göstermeden kan dökmeden ad verilmediği ve bey oğullarına baş kesmeden kan dökmeden beylik verilmediği görülmektedir. “*Kam Püre’nin Oğlu Bamsı Beyrek Boyu*”nda, “*Pay Pürenin oğlu beş yaşına girdi, beş yaşından on yaşına girdi, on yaşından on beş yaşına girdi. Dönüp baksa çalımli, kartal hünerli bir güzel iyi yiğit oldu. O zamanda bir oğlan baş kesme kan dökme ad koymazlardı* (Ergin, 1969: 55).” ifadeleri bize bu durumu açıklamaktadır. Pay Püre Bey, on beş yaşına gelen oğlunun bezirgânların mallarını yağmalayan kâfirleri öldürdüğünü öğrenince kudretli Oğuz Beylerini çağırır ve misafir eder. Dede Korkut gelerek:

“...
Bunun adı boz aygırlı Bamsı Beyrek olsun
Adını ben verdim yaşını Allah versin” der. Kudretli Oğuz beyleri de el kaldırarak dua ederler (Ergin, 1969: 58, 59). Böylece çocuk adına kavuşmuş olur.

“*Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu*”nda da Dirse Han’ın oğlunun on beş yaşına girmesine rağmen adı yoktur. Bir gün arkadaşlarıyla aşık oynarken Bayındır Han’ın boğasını saraydan çıkararak meydana bırakırlar. Meydanda oynayan çocuklardan üçü kaçar, Dirse Han’ın oğlu kaçmaz. Oğlan boğayı yumruğu ve aklıyla yener. Bunu gören Oğuz Beyleri; Dede Korkut’un bu çocuğa ad, babasının da beylik ve taht vermesini isterler (Ergin, 1969: 12-14).

“*Begil Oğlu Emren’in Boyu*”nda ise kahramanlık gösteren oğlana yaylak ve şölenlik verilir, evlendirilir. Beğil’in ayağının kırıldığını öğrenen kâfirler saldırıya geçince Begil’in oğlu Emren, babasının atına binerek kâfiri yener. Bunu öğrenen babası Emren’e:

“*Karşı yatan kara dağda oğlana yaylak verdi. Kara koçu koşucu attan tavla verdi. Akça yüzlü oğluna akça koyun şölenlik verdi. Ela gözlü oğluna al duvaklı gelin aldı. Ak alınlı Bayındır Hana hisse çıkardı. Oğlunu aldı Bayındır Hanın divanına vardı. El öptü. Padişah, Kazan oğlu Uruzun sağ yanında ona yer gösterdi. Cübbe, çuha, sırmalı elbise giydirdi* (Ergin, 1969: 199).”

“*Kazan Bey Oğlu Uruz Bey’in Tutsak Olduğu Boy*”da da aynı durum görülür. Kazan Bey, oğlu Uruz’un on altı yaşında olmasına rağmen yay çekip ok atmadığından, baş kesip kan dökmediğinden ve ganimet almadığından şikâyetçidir. Dolayısıyla Kazan Bey, tacının ve tahtının bu yüzden oğlu Uruz’a verilmeyeceğini düşünür. Uruz, babasına bu hünerleri babaların oğullarına öğretmeleri gerektiğini dolaylı olarak söyleyerek ondan kendisini savaşa götürmesini ister (Ergin, 1969: 98).

Bu hikâyede çocuk sevgisinin en güzel örneklerine de rastlanmaktadır. Savaşta düşman çok kalabalıktır ve Kazan Bey, oğlu Uruz’un acemiliğinden dolayı kendisine ayak bağı olacağını düşünmektedir. Bu yüzden Kazan Bey oğlundan geri dönerek yüksek bir yere çıkmasını ve pusuya yatıp kendisini izlemesini ister. Çok sevdiği oğluna zarar gelmesini istemez. Ardından çocukların babalarına duydukları saygı ifadelerinin örnekleri görülür: “*Uruz babasının sözünü kırmadı, çekilip geri döndü. Yerden yüce dağlar başına arkadaşlarını alıp çıktı. O zamanda oğul baba sözünü iki eylemezdi, iki eylese o oğlanı kabul eylemezlerdi* (Ergin, 1969: 103).”

Ancak Uruz, babasına yardım etmek için pusudan çıkar. Düşmana saldırır ve tutsak düşer. Kazan Bey, bunu bilmeden eve döner. Burla Hatun, oğlunun gelmediğini söyleyince geri döner. Oğlunu kurtarmak için savaşı. Gözüne kılıç dokunur ve kör olur. Kazan Bey’in gelmediğini gören Burla Hatun ise kırk kızı yanına alarak yardıma gider. Gözleri kör olan Kazan eşi Burla Hatun’u tanımaz. Yardıma gelen diğer Türk yiğitleriyle ve Burla Hatun’un yardımıyla kâfirler bozguna uğratılır. Bu mısralarda, Türk kültüründe kadınların eş ve çocukları için canlarını nasıl feda ettiklerini görmekteyiz (Ergin, 1969: 104-119). Aynı hikâyede Burla Hatun, oğlu Uruz’un gelmediğini görmeyince ağıtlar yakar. Oğlunu dağların en yükseğine, gözlerinin aydınlığına benzetir:

“*Oğul oğul ay oğul
Mürüvvetim oğul
Karşı yatan kara dağın yükseği oğul
Karanlıklı gözlerimin aydını oğul
Sam yelleri esmeden Kazan kulağım çınlıyor*

*Sarımsak otunu yemeden Kazan içim yanıyor
Sarı yılan sokmadan akça tenim kalkıp şişiyor
Kurumuşca göğsümde sütüm oynuyor
Yalnızca oğul görünmüyor bağrım yanıyor
Yalnız oğul haberini Kazan söyle bana
Söylemez olursan yana yakıla beddua ederim Kazan sana (Ergin, 1969: 106, 107).”*

Annenin dilinden çocuk sevgisi “Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu”nda da görülür. Kırk namert Dirse Han’ı kışkırtarak Boğaç Hanı öldürtmek ister. Bir avda Dirse Han, oğlu Boğaç Han’ı okla vurur ve öldü diye orada bırakırlar. Annesinin, oğlunun avdan dönüşünü göremeyince kara bağı sarsılır, kara sürme gözleri kanlı yaş dolar. Dirse Han’a:

*“Beri gel başımın bahtı evimin tahtı
Han babamın güveyisi
Kadın anamın sevgisi
Babamın anamın verdiği
Göz açıp da gördüğüm
Gönül verip sevdiğim
A Dirse Han
Kalkarak yerinden doğruldun
Yelesi kara cins atına sıçrayıp bindin
Göğsü güzel koca dağa ava çıktın
İki vardın bir geliyorsun yavrum hani
Karanlık gecede bulduğum oğul hani (Ergin, 1969: 18).”* diyerek seslenir.

Evlat sevgisinin bir diğer güzel örneği “Kam Püre’nin Oğlu Bamsı Beyrek Boyu”nda görülür. Kam Püre Bey’in gözleri, oğlu Bamsı Beyrek’in yokluğuna ağlamaktan kör olmuştur. Bamsı Beyrek, on altı yıl sonra gelir. Kam Püre Bey’in gözleri oğlu Bamsı Beyrek’in serçe parmağından çıkan kanın sürülmesiyle açılır (Ergin, 1969: 91).

Çocuklar için de anne ve babaları çok değerlidir. “Salur Kazan Tutsak Olup Oğlu Uruz Çıkardığı Boy”da Salur Kazan, avda kaybolan şahininin peşinden giderken Toraman Kalesinde kâfirlere tutsak olur. Salur Kazan’ın geride bıraktığı oğlu Uruz, büyür ve yiğit olur. Babasının tutsak olduğunu öğrenince bunu kendisine söylemediği için annesine sitem eder:

*“Bre ana ben Han oğlu değilmişim
Han Kazan oğlu imişim
Bre kavat kızı bunu bana niçin söylemiyordun
Ana hakkı Tanrı hakkı olmamış olsaydı
Kara çelik öz kılıcımı çekeydim
Birdenbire güzel başını keseydim
Alca kanını yer yüzüne dökeydim (Ergin, 1969: 216-224).”*

Uruz, asker toplayarak babasının tutsak olduğu kaleye gider. Kalenin Tekür’ü Salur Kazan’a gelenlerle savaşır onları yenerse serbest kalacağını söyler. Salur Kazan gelen yiğitlerle tek tek savaşır. Bunlar; Boz atlı Beyrek, Eylik Koca Oğlu Dönebilmez Dülek Evren ve Düzen Oğlu Alp Rüstem’dir. Sıra oğluna geldiğinde Salur Kazan, bir kılıç darbesiyle omzundan yaralanır ve:

*“Kara dağımın yükseği oğul
Karanlıklı gözlerimin aydını oğul
Alpım Uruz aslanım Uruz*

Ak sakallı babana kıyma oğul (Ergin, 1969: 224-229).” diyerek oğlu Uruz’a babası olduğunu bildirir. Uruz, attan inerek babasının elini öper ve hep beraber kâfirle savaşarak kaleyi fethederler (Ergin, 1969: 229-230). Tutsak olan babanın kurtarıldığı bir diğer hikâye de “Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu”dur. Kırk namert

Dirse Han'ı kâfir ellerine kaçıarak esir alır. Oğlu Boğaç Han, kırk yiğidiyle beraber babasını kurtarmaya gider ve kırk namertle savaşarak babasını kurtarır (Ergin, 1969: 22-26).

Çocuklar, babaları için o kadar değerlidir ki baba çocuğuna kız bulmak için diyar diyar gezer. “*Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı Boyu*”nda Kanglı Koca, oğlu Kan Turalı'ya kız bakmak için aksakallıları yanına alır ve yola çıkar. İç Oğuz'a, Dış Oğuz'a gider bulamazlar. Trabzon tekfurunun kızı Selcen Hatun'u beğenirler (Ergin, 1969: 135, 136). Burada neslin devamı için evliliğin aile bireyleri açısından ne derece önemli olduğu görülmektedir. Kız bakmak da yine gelecek nesli yetiştirecek annenin seçimiyle ilgilidir.

Sözlü ve yazılı kaynaklardan elde edilen bilgiler Türk halkının binlerce yıldır tarihine ve kültürüne sahip çıktığını göstermektedir. Türk halkı; “yiğitlik, aşk, din ve iyilik” gibi duygulara önem vermekte bunları maddi menfaatlerle karıştırmamaktadır (Kaplan, 1977: 22). Bu duyguların öğrenildiği ve çocuklara öğretildiği yer ailedir.

SONUÇ

Dede Korkut Hikâyeleri, Türk milletinin tarihini ve kültürünü yansıtan en önemli eserlerden biridir. Bu hikâyelerde; Türklerin İslamiyet öncesi ve sonrası yaşam tarzlarını, örf ve âdetlerini; gelenek ve göreneklerini, komşuluk ilişkilerini, tören ve kutlamalarını, düğünlerini, çocuk yetiştirme usullerini, av ve savaşlarını bulmaktayız.

Hikâyelerde; aile bağları, kadınlar ve çocuklar önemli bir yer tutar. *Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Hikâyesi*'nde ailenin önemi, Deli Dumrul ile Azrail arasında geçen bir olayda karşımıza çıkar. Burada eşlerin birbirine bağlılığı ve sevgisi Deli Dumrul'un eşinin kendi canını eşinin canı yerine vermek istemesiyle ifade edilir. Kadınlara ve onların fikirlerine verilen değerin en güzel örneklerinden biri *Beğil Oğlu Emren'in Boyu*'nda görülür. Hikâyede Beğil, Bayındır Han'a başkaldıracakken hatununun kendisine verdiği öğütleri dinler ve bundan vaz geçer. *Dirse Han Oğlu Boğaç Han Hikâyesi*'nde Türklerde çocuk sahibi olmanın önemi dile getirilir. Boğaç Han'ın annesinin oğlunun avdan dönüşünü göremeyince yaktığı ağıtlar evlat sevgisinin en güzel örnekleridir. Hikâyelerde aileye ve büyüklere saygı, ataların sözlerini ikilememe sıkça rastlanan durumlardır.

Türk kültüründe aile toplumun temeli olarak kabul edilir. Gelenekler, aile etrafında şekillenir ve geleceğe aktarılır. Ana dilinin öğrenildiği ve toplumsal yaşama girecek çocukların toplumun kültürünü öğrendiği yer ailedir. Dede Korkut Hikâyeleri, Türk aile yapısı hakkında bilgi veren ilk kaynaklardanır. Hikâyelerde aile içi ilişkiler ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Toplumu oluşturan aile bireyleri arasında sevgi ve saygı hâkimdir. Evlilikle beraber ortaya çıkan yeni aile, doğan çocuklarla güçlenir ve ocak oluşur. Ocağın devamı için çocuk sahibi olmak gerekir. Çocuğu içinde doğduğu aile ve ait olduğu toplumun gelenekleri şekillendirir. Çocuklar, bu ailenin ve toplumun devamı olarak görüldüğünden küçük yaşlardan itibaren aileye saygılı, cesur ve yiğit olacak şekilde sevgiyle yetiştirilir; ata binmeyi, ok atmayı, avlanmayı ve savaşmayı öğrenirler.

Kaynakça

- Banarlı, N. S. (1971). *Resimli Türk Edebiyatı Târihi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
Ergin, M. (1964). *Dede Korkut Kitabı*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay.
Ergin, M. (1969). *Dede Korkut Kitabı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
Gökyay, O. Ş. (1973). *Dedem Korkudun Kitabı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
Güzel, A. ve Torun, A. (2008). *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yay.
Kaplan, M. (1977). *Türk Milletinin Kültürel Değerleri*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
Özsoy, B. S. (2006). *Dede Korkut Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE ETKİNLİK VE KAZANIMLAR İLE
İLİŞKİLENDİRİLMİŞ ÇOCUK ŞARKILARI**

Çağrı ŞEN*

Özet

Müzik, bireyin kişiliğini ve davranışlarını etkileyen, bireyler arası iletişimi güçlendiren ve her yaştan insanın yaşantısında önemli yeri olan bir sanat dalıdır. Bu nedenle müzik eğitimi, tüm dünya toplumlarında eğitim programlarına dâhil edilen bir alandır. Müzik eğitiminin özellikle çocuk gelişimindeki önemi ve gerekliliği, eğitimciler ve psikologlar tarafından kabul gören bir gerçekliktir. Dolayısıyla, çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik gerçekleştirilecek eğitim faaliyetleri arasında müziğin önemli bir yeri vardır. Bu bakımdan, çocukların eğitimi sürecinde öğretim programındaki kazanımlarla ve gerçekleştirilecek etkinliklerle ilişkilendirilecek uygun çocuk şarkılarının belirlenmesi özel bir itina gerektirmektedir. Örneğin, öğretilecek şarkının konusu, sözleri, ses alanı, ritmik yapısı, çocukların yaş düzeyine uygunluğu vb. özellikleri önem arz etmektedir. İlgili literatüre bakıldığında çocuk şarkılarının besteci, konu, makam/tonalite, ritmik yapı, söz ve müzik uyumu, ses sahası gibi özellikleri bakımından irdelendiği araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak, bu çalışmaların genellikle gençlik dönemine kadar ulaşan ve genel anlamda tüm çocuk şarkılarının incelendiği araştırmalar olduğu söylenebilir. Bilindiği üzere, erken çocukluk döneminde kullanılacak çocuk şarkılarının belirlenmesinde, müziğin yapısal özellikleri bakımından farklı değişkenler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, bilhassa okul öncesi döneme hitap eden çocuk şarkılarının incelenmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte, okul öncesi dönem öğretmen ve öğretmen adaylarının, yürüttükleri derslerde konu ve kazanımlarla ilişkili şarkı seçimlerinde belirsizlik yaşamaları ve ihtiyaca yönelik kaynaklara ulaşmakta güçlük çekmeleri olasıdır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, 2011-2022 yılları arasında basılmış okul öncesi döneme yönelik çocuk şarkılarının yer aldığı kitapların bir dizinini sunmak ve kitaplardaki şarkıları konu/tema özelinde inceleyerek okul öncesi eğitimi programındaki etkinlik çeşitleri ve kazanımlar ile ilişkilendirmektir. Araştırmada, doküman incelemesi yoluyla elde edilen bulgular nitel yöntemlerle betimlenerek okul öncesi eğitimi programı çerçevesinde öğretmenlere kaynaklık etmek üzere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, etkinlik, kazanım, çocuk şarkıları

**CHILDREN’S SONGS ASSOCATED WITH ACTIVITIES AND OUTPUTS IN PRESCHOOL
EDUCATION**

Abstract

Music is a branch of art that impacts the personality and behaviors of an individual, strengthens interpersonal communication, and has an important place in the lives of people of all ages. For this reason, music education is a field that is included in the curriculums in all societies of the world. The importance and necessity of music education, particularly in child development, are a reality acknowledged by educators and psychologists. Therefore, music has an important place among the educational activities to be carried out for all the zones of development of children. In this respect, special care is required for determining suitable children’s songs to be taught in relation to the outputs and the activities to be performed in curriculum during the process of children’s education. For example, the properties of a song that will be determined to be taught, such as its subject, sound field, rhythmic structure, and suitability to the ages of children, etc. are important. Reviewing the relevant literature; there are research in which children’s songs are addressed in terms of their properties such as composer, subject, theme/tonality, rhythmic structure, harmony between lyrics and music, and sound field. However, it can be said that these studies discuss about all children’s songs in general terms that usually reach up to the period of juvenileness. As known, different variables should be taken into consideration in terms of the structural properties of music while determining children’s songs to be used during early childhood period. For this reason, it is considered important to examine the children’s songs that appeal particularly to the preschool period. Besides, preschool teachers and preservice teachers may face ambiguity in determining songs related to the subjects and outputs of the lessons they conduct and may have difficulty in finding sources required for their needs. In this direction, the purpose of this study is to present an index of the books that contain children’s songs

*Sinop University, caqrizen16@gmail.com

for preschool period published between the years 2011 and 2022 and to associate the songs in the books with the types of activities and outputs in preschool curriculum, examining them specifically in terms of their subjects/themes. Findings obtained in the research by means of document review are described using qualitative methods and recommendations are made to be a source for educators in the framework of preschool curriculum.

Keywords: Preschool, activity, output, children’s songs

1. GİRİŞ

İnsan yaşamının vazgeçilmez bir parçası olan müzik, aynı zamanda örgün eğitimin bütün kademelerinde davranış kazandırma süreçleri içerisinde eğitim aracı olarak kullanılmaktadır. Eğitim basamakları içerisinde özellikle erken çocukluk dönemine rastlayan okul öncesi eğitiminde müzik eğitiminin önemli bir yeri olduğu bilinmektedir.

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitimi Programı kapsamında Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık, Alan Gezisi olmak üzere on etkinlik çeşidi belirtilmiştir. Eğitimciler, programda yer alan çocuğun gelişim özelliklerine yönelik her bir başlık altındaki kazanımlar, göstergeleri ve açıklamaları doğrultusunda ilgili etkinlikleri gerçekleştirmektedirler. Kişiliğin oluşmasında önemli bir evre olan erken çocukluk döneminde verilen eğitimin bir parçası olarak yerini alan müzik etkinlikleri, Okul Öncesi Eğitimi Programı’nın temel amaçlarının gerçekleşmesinde de önemli bir paya sahiptir. Kuvvetli bir uyaran olması sebebiyle müzik ve müzik ile ilgili etkinlikler çocukların çok yönlü gelişmelerini destekleyebilmektedir. Öte yandan müzik, diğer tüm etkinlik türlerinde de bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilme özelliğine sahiptir (Topaç ve ark., 2018: s. 460).

Okul öncesi eğitiminde yer alan etkinlikler içerisinde, müziğin bir öğretim yöntemi olarak kullanılması yoluyla davranış kazandırmada, eğitimci tarafından seçilen çocuk şarkıları önemli bir etkiye sahiptir. Bu etkinin beklenen düzeyde ve tam anlamıyla kendini gösterebilmesi, çocuk şarkısının diline ve konusuna bağlıdır. Şarkıların hedefler doğrultusunda işlevsel olması için ezgi, ritim, prozodi gibi müziksel özellikleri ile konu, tema, sözler gibi içerik özelliklerinin bütünsellik içinde olması önemlidir (Arıcı ve Günaydın, 2019: s. 97).

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının, yürüttükleri derslerdeki kazanımlarla ve çeşitli etkinliklerle ilişkili çocuk şarkısı seçiminde, yukarıda belirtilen şarkı özellikleri de göz önüne alındığında belirsizlik yaşamaları ve ihtiyaca yönelik kaynaklara ulaşmakta güçlük çekmeleri olası görülmektedir.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, 2011-2022 yılları arasında basılmış okul öncesi dönem çocuklarına yönelik çocuk şarkılarının yer aldığı kitapların bir dizinini sunmak ve bu kitaplardaki şarkı dağılımını konu bakımından sınıflayarak okul öncesi eğitimi programı kazanımları ve etkinlik çeşitleri ile ilişkilendirmektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilecek bulguların okul öncesi dönem eğitimlerine kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Yukarıdaki belirtilen amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İlgili yıllar arasında basılmış, eğitimcilere kaynaklık edebilecek kitaplar hangileridir?
2. Kitaplarda yer alan toplam şarkı sayısı ve şarkılarda ele alınan konuların dağılımı nedir?
3. Kitaplarda yer alan şarkılar, okul öncesi eğitimi programındaki etkinlik çeşitleri ile nasıl ilişkilendirilebilir?
4. Kitaplarda yer alan şarkılar, okul öncesi eğitimi programındaki kazanımlar ile nasıl ilişkilendirilebilir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanarak 2011-2022 yılları arasında basımı gerçekleştirilmiş çocuk şarkılarının yer aldığı kitaplar incelenmiştir. Bunun için, ilgili kitaplar doküman inceleme yöntemiyle taranarak araştırmanın amacı doğrultusunda betimsel olarak değerlendirilmiştir. Araştırma verilerini elde etmek amacıyla, temin edilebilirliği bakımından baskı tarihi yakın geçmişe dayanan ve satın alınabilir durumdaki ulaşılabilen kitaplar tercih edilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında kütüphanelerden, veri tabanlarından ve kitap evlerinden ulaşılabilen kitapların yanı sıra araştırmacının kişisel arşivinde yer alan kitaplar taranmıştır. Çocuk şarkılarının yer aldığı ulaşılabilen kitaplar arasından, başlığında ya da içeriğinde okul öncesi veya erken çocukluk dönemine yönelik hazırlandığı ifade edilmiş kitaplar belirlenmiştir. Daha sonra, örneklem olarak seçilen kitaplar baskı yılı, kitap adı, yazarı/yazarları, içinde yer alan şarkılar bakımından tablolar halinde listelenmiştir. Sonrasında ise her bir kitapta yer alan tüm çocuk şarkıları başlıkları, sözleri, müzikal özellikleri vb. çerçevesinde içerik olarak tek tek incelenmiştir. Daha sonra, okul öncesi eğitimi programı da göz önünde bulundurularak her bir şarkı için uygun konu alanları belirlenmiş ve şarkıların listelendiği tablolara yazılmıştır. Sözü edilen tablolar ve incelenen kitaplar müzik eğitimi alan uzmanına sunulurken görüş alınmıştır. Bu doğrultuda yapılan düzeltmeler neticesinde, incelenen şarkılar konu/tema bakımından kategorize edilerek sınıflandırılmış ve her kategoride yer alan şarkı sayısına göre frekanslar tespit edilmiştir. İncelenen kitapların içeriklerine göre yapılan listeleme ve sınıflandırma neticesinde belirlenen konu alanlarına göre çocuk şarkıları, MEB tarafından 2013 yılında yayınlanan okul öncesi eğitimi programındaki etkinlik çeşitleri ve kazanımlarla ilişkilendirilmiştir.

Öte yandan, incelenen kitaplar içerisinde, kapağında okul öncesi döneme hitap ettiği belirtilen ve bu nedenle başlangıçta örnekleme dâhil edilen bir kitap, içeriğinde yer alan şarkıların müzikal özellikler bakımından okul öncesi çağındaki çocuklara uygun olmadığı, daha ileri yaşlardaki çocuklara uygun olduğu görüşüyle sonradan örneklemden çıkarılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İncelenen kitaplara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Çalışmanın amacı kapsamında yapılan taramada ulaşılan kitapların listesi, baskı yılına göre tarihsel sırayla Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre, 2011-2022 yılları arasında basılmış ve okul öncesi döneme hitap eden çocuk şarkılarının yer aldığı 19 kitap tespit edilmiştir. Bu alanda en son basılmış okul öncesi dönem çocuk şarkıları kitabının 2020 yılında yayınlandığı görülmüştür. İncelenen kitaplarda yer alan toplam şarkı sayısı ise 365’tir

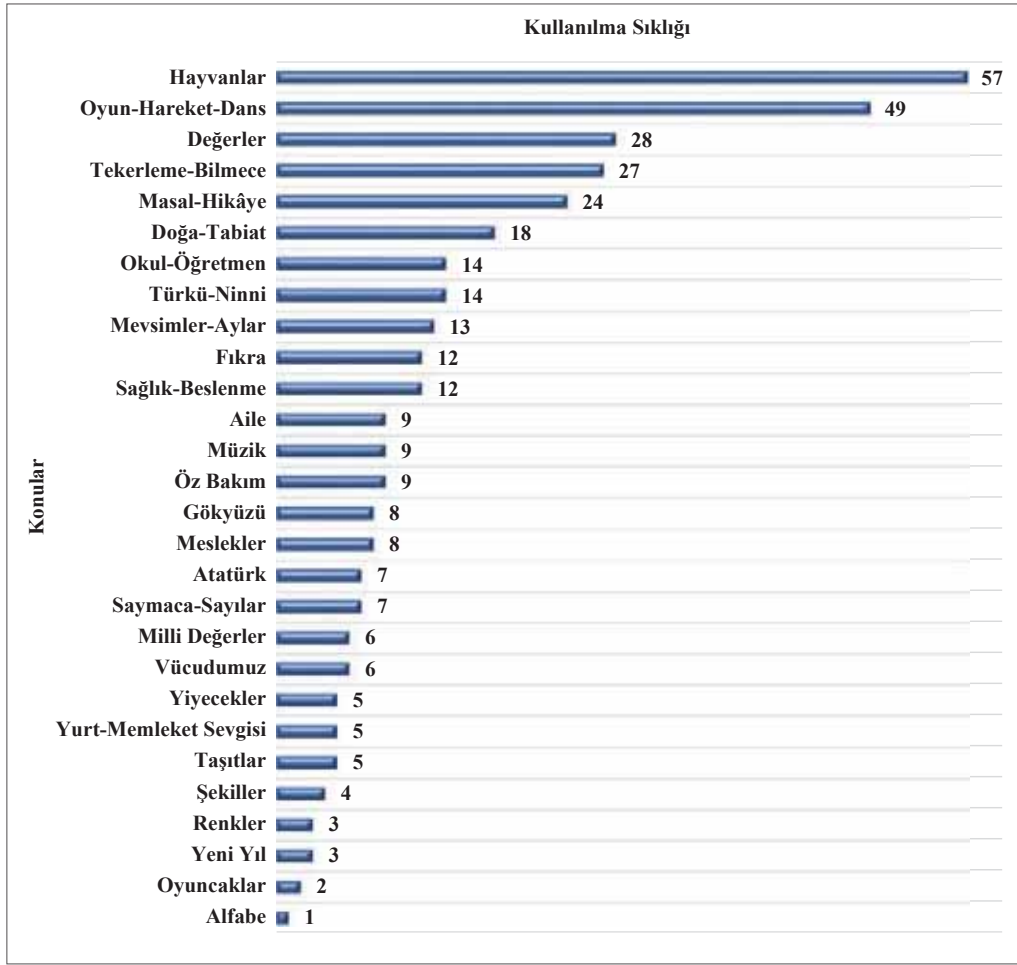
International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022

Tablo 1. 2011-2022 Yılları Arasında Basılmış Okul Öncesi Dönem Çocuk Şarkılarının Yer Aldığı Kitaplar

Sıra No	Baskı Yılı	Kitap Adı	Yazar(lar)	Şarkı Sayısı
1	2011	Müzikli Çocuk Oyunları	Işılhan Uşaklıgil, Mehmet Ali Özdemir, Sevim Özdemir, Ayten Öztürk, Sefai Acay, Cahit Tercanlı	33
2	2011	Okul Öncesi Eğitimde Müzik	Ayten Öztürk	71
3	2013	Sevgiler Olsun	Yakup Kıvrak	29
4	2015	Bedenden Oyuna ile Müziğe Merhaba	Tuncer Ediz Toksoy	10
5	2015	Karamela Sepeti: Çocuklar İçin Müzik ve Hareket Eğitimi	Onur Erol, Katja Ojala Koçak	10
6	2015	Şarkı Söyle Dans Et: Çocuklar İçin Müzik ve Hareket Eğitimi	Onur Erol	10
7	2016	Müzikolaj: Çocuklar İçin Müzik ve Hareket Eğitimi	Onur Erol	12
8	2017	Çocuklara Şarkılar	Ali Ayhan, Engin Gürpınar	10
9	2017	Okul Öncesi Müzik Eğitimi	Efe Akbulut	20
10	2017	Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi	Sermin Bilen, Banu Özevin, Esin Uçal Canakay	10
11	2017	Orffestra: Bir Varmış Bir Yokmuş	Z. Melis Milli, Senem Özyoğurtçu	14
12	2018	Hayvanlar Alemi: Eşlikli Çocuk Şarkıları	Süleyman Tarman	17
13	2018	Nasrettin Hoca Şarkıları	Süleyman Tarman	10
14	2018	Şarkı Söyleyelim: Temel Eğitim Kazanımlarına Yönelik Çocuk Şarkıları	Yıldız Mutlu Yıldız	8
15	2019	Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi	Gökay Yıldız	57
16	2019	Yaşamın İçinden Çocuk Şarkıları	Mehmet Şahin Akıncı	13
17	2020	Masal Şarkıları	Tuğba Çağlak, Elvan Karakoç	10
18	2020	Okul Öncesinde Müzik Eğitimi: Etkinliklerle Uygulama Örnekleri	İlgım Kılıç Tapu	7
19	2020	Okulöncesi Miniklere Şarkılar	Emine Kıvanç Öztuğ	14
			Toplam Şarkı Sayısı	365

3.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İncelenen kitaplarda yer alan çocuk şarkılarının konularına göre dağılımları Şekil 1’de sunulmuştur. 2011-2022 yılları arasında basılmış okul öncesi dönem çocuk şarkılarının yer aldığı kitaplardaki toplam 365 şarkı konularına göre kategorize edilmiştir. Bu doğrultuda, şarkılarda ele alınan veya vurgulanmak istenen konular çerçevesinde toplam 28 kategori belirlenmiştir. Şekil 1’de, şarkıların konularına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre, 365 şarkı arasında 57 kez vurgulanarak en fazla ‘Hayvanlar’ konusunun işlendiği, bunun da tüm şarkılar içerisinde %15,62 oranına sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonrasında ise sırasıyla ‘Oyun-Hareket-Dans’ (f=49) ve ‘Değerler’ (f=28) başlığı altında toplanan sevgi, dostluk, çalışkanlık, dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk vb. konularının yer aldığı görülmüştür. Daha sonra en sık ele alınan konular ise yine sırasıyla ‘Tekerleme-Bilmece’ (f=27), ‘Masal-Hikâye’ (f=24), ‘Doğa-Tabiat’ (f=18), ‘Okul-Öğretmen’ (f=14), ‘Türkü-Ninni’ (f=14), ‘Mevsimler-Aylar’ (f=13)’dır. ‘Alfabe’ (f=1), ‘Oyuncaklar’ (f=2), ‘Yeni Yıl’ (f=3) ve ‘Renkler’ (f=3) kategorileri ise şarkılarda en az işlenen konu başlıkları olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 1. Okul Öncesi Dönem Çocuk Şarkılarının Konu Dağılımları

3.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitimi programındaki etkinlik çeşitleriyle ilişkilendirilen şarkı konuları Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitimi Programındaki Etkinlik Çeşitleriyle İlişkilendirilmiş Şarkı Konuları

Etkinlik Çeşitleri	Şarkı Konuları
Türkçe	Tekerleme-Bilmece Masal-Hikâye Fıkra
Sanat	Şekiller Renkler
Drama	Hayvanlar Oyun-Hareket-Dans Masal-Hikâye Fıkra
Hareket	Oyun-Hareket-Dans Vücudumuz
Oyun	Oyun-Hareket-Dans Oyuncaklar
Fen	Doğa-Tabiat Mevsimler-Aylar Gökyüzü Yiyecekler
Matematik	Saymaca-Sayılar Şekiller Mevsimler-Aylar
Okuma Yazmaya Hazırlık	Değerler Okul-Öğretmen Öz Bakım Şekiller Alfabe
Alan Gezisi	Doğa-Tabiat Meslekler
Müzik	Müzik konusu başta olmak üzere tüm konu alanlarından şarkılar

Okul öncesi eğitimi programının ‘Etkinlik Çeşitleri ve Açıklamaları’ bölümünde toplam 10 adet etkinlik çeşidi yer almaktadır. Tablo 2’de, sözü edilen etkinlik çeşitleri ile incelenen kitaplardaki şarkıların konu alanları arasında yapılan ilişkilendirme görülmektedir. Eğitim programındaki etkinlik çeşitleri ile ilgili açıklamalar ve belirtilen önermeler doğrultusunda, etkinlik çeşitleriyle birinci derecede ilişkili olduğu belirlenen konu alanları tabloda listelenmiştir. Ancak, ihtiyaçlar doğrultusunda eğitimci tarafından kazanımlarla ilişkili olduğu düşünülen konu alanlarındaki şarkılardan da yararlanılabilir.

Okul öncesi eğitim programında, Türkçe etkinliklerinde tekerleme söyleme, bilmece sorma, resimli kitap okuma, öykü anlatma, taklit oyunları, dramatizasyon (canlandırma) vb. etkinlikler önerilmektedir. Dolayısıyla gerçekleştirilecek Türkçe etkinlikleri; Tekerleme-Bilmece, Masal-Hikâye ve Fıkra kategorisindeki şarkılarla desteklenebilir.

Sanat etkinliklerinde ise kesme, yapıştırma, boyama gibi çalışmalar önerilmektedir. Örneğin, geometrik şekillerin ele alındığı sanat etkinliklerini tamamlayıcı olması bakımından Şekiller ve Renkler kategorilerinde yer alan şarkılardan yararlanılabilir.

Drama etkinlikleri sürecinde, hareketle birlikte ısınma, öykü oluşturma ve canlandırmanın yanı sıra gerçekleştirilen drama etkinliğine ilişkin eğitimcinin yansıtma ve değerlendirme sorularından oluşan değerlendirme aşaması yer almaktadır. Bu çerçevede, amaca hizmet etmesi bakımından drama etkinliklerinde Hayvanlar, Oyun-Hareket-Dans, Masal-Hikâye ve Fıkra kategorilerinde yer alan şarkıların eğitimciler tarafından kolaylıkla kullanılabileceği söylenebilir.

Hareket etkinliklerinde, vücudun değişik bölümlerini tanıma gibi beden farkındalığını, sağ-sol-ön-arka gibi alan farkındalığını ve koordinasyonu geliştirici çalışmalar yapılabilir. Oyun etkinliklerinde ise farklı kazanımlara hizmet edecek şekilde farklı türlerde oyunlara yer verilmektedir. Bu bakımdan, bilhassa yapılandırılmış oyun etkinliklerini ve hareket etkinliklerini destekleyebileceği düşüncesiyle Oyun-Hareket-Dans yanında Vücudumuz ve Oyuncaklar kategorilerindeki şarkılardan yararlanılabilir.

Fen etkinlikleri içerisinde, doğayı ve doğadaki canlı/cansız varlıkları gözlemleme, keşifler ve icatlar, mutfakta besin hazırlama, mevsimler panosu hazırlamanın yanı sıra fen eğitimine destek veren birçok faaliyet yer alabilmektedir. Bu doğrultuda, Doğa-Tabiat, Mevsimler-Aylar, Gökyüzü ve Yiyecekler konu alanındaki çocuk şarkılarının fen etkinlikleri içerisinde rahatlıkla kendilerine yer bulabileceği belirtilebilir.

Matematik etkinliklerinde; ilişki kurma, eşleştirme, gruplama, örüntü oluşturma, sıralama, sayma, geometrik şekilleri tanıma vb. çalışmalar referans gösterilmektedir. Buradan yola çıkarak matematik etkinliklerinde Saymaca-Sayılar, Şekiller ve Mevsimler-Aylar kategorisinde yer alan şarkılardan yararlanılmasının uygun olacağı söylenebilir.

Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, okumayı veya yazmayı öğretmek amacını taşımamakla birlikte ilkökula hazırlıkta temel olan becerilerin gelişimini desteklemeye yöneliktir. Örneğin, okuma-yazma farkındalığı ve buna yönelik motivasyon geliştirme, sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme, öz bakım becerilerini geliştirme vb. çalışmaların yanı sıra geniş bir yelpazede uygulanabilecek birçok etkinlik bu başlıkta değerlendirilebilmektedir. Bu nedenle Değerler, Okul-Öğretmen, Öz Bakım, Şekiller, Alfabe kategorilerinde yer alan şarkılar başta olmak üzere eğitimcinin uygun göreceği diğer konu alanlarındaki şarkılarla bu tür etkinliklerin desteklenebileceği söylenebilir.

Alan gezisi etkinlikleri kapsamında yöresel, kültürel, mesleki veya güncel özellikleri nedeniyle önemli görülen her mekân, çocukların ilgisini çekecek doğal öğrenme ortamları olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, alan gezisi etkinlikleri ile ilişkilendirmek üzere Doğa-Tabiat kategorisindeki şarkıların yanında Meslekler konu alanına sahip şarkılardan yararlanılabilir.

Müzik etkinlikleri, öğrenmeyi ve algılamayı kolaylaştırarak çocukların hemen hemen bütün gelişim özelliklerini destekleyen çalışmalar olduğundan, eğitimcinin uygun göreceği tüm kategorilerden şarkı seçimi yapılabilir.

Bu bulgular ışığında, çocuk şarkılarına yalnızca müzik etkinliği içerisinde yer verilecek bir eğitim materyali olarak bakılmaması gerektiği; eğitimcinin/çocukların ihtiyaçları ve mevcut koşullar doğrultusunda, eğitimcinin kendi yaratıcılığını da işe koşarak uygun şarkı seçiminde yeterli nicelikte çocuk şarkısına ulaşılabileceği ve gerçekleştirilecek hemen her etkinlik çeşidinde bunların kullanılabileceği söylenebilir.

3.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitimi programında yer alan gelişim özelliklerine göre kazanımlarla ilişkilendirilen şarkı konuları Tablo 3’te sunulmuştur.

Okul öncesi eğitimi programında, çocuğun 5 farklı gelişim özelliğinin her biri için ayrı başlıklar altında kazanımlar, göstergeleri ve açıklamaları yer almaktadır. Tablo 3’te, sözü edilen gelişim özellikleri ve bu başlıklar altında yer alan örnek kazanımlar ile incelenen kitaplardaki şarkıların konu alanları arasında yapılan ilişkilendirme görülmektedir. İlişkilendirmeler, eğitim programındaki ilgili kazanımların göstergeleri ve açıklamaları dikkate alınarak yapılmıştır.

Tablodaki örnek kazanımlarla yapılan bu eşleştirmeler, her etkinlik ya da kazanımın müzik ve şarkı yoluyla gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamak amacını taşımamaktadır. Bunun yerine, uygun koşullarda birçok etkinlik ve kazanım için kullanılabilecek bir müziksel öğretim materyali belirlenebileceğine ve sunulabileceğine işaret etmektedir. Böylelikle, kazanımların gerçekleştirilmesinde çocuk şarkılarının kullanım sahasının artırılmasıyla daha işlevsel hale getirilebileceği gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Kazanımlarla yapılan ilişkilendirmelerin her bir şarkı için bu metin içerisinde gösterilmesi mümkün olmadığından, ilgili çerçeveyi daha net bir şekilde çizeceği düşüncesiyle şarkıların konu alanları özelinde bir ilişkilendirme tercih edilmiştir. Buna göre eğitimci, kazanımların göstergeleri ve açıklamaları doğrultusunda, sözleri/içeriği uygun olan ve amaca hizmet eden diğer konu alanlarındaki bir çocuk şarkısını da seçebilir. Benzer görüşle, eğitim programındaki tüm kazanımlar için de eşleştirme yapılmamıştır. Şarkıların kullanılabilirliği bakımından belirgin özellik gösteren kazanımlar örnek olarak ele alınmıştır. Bu nedenle, tabloda yer almayan diğer kazanımlara yönelik olarak, içeriği ve amaca uygunluğu gözetilerek farklı şarkılar da eğitimciler tarafından belirlenebilir.

Tablo 3. Okul Öncesi Eğitimi Programındaki Kazanımlarla İlişkilendirilmiş Şarkı Konuları

Gelişim Özellikleri	Kazanım Örnekleri	Konu Alanları
Bilişsel Gelişimle İlgili Kazanımlar	K1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	Masal-Hikâye, Fıkra
	K2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	
	K17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.	
	K4. Nesneleri sayar.	Saymaca-Sayılar, Şekiller, Renkler
	K5. Nesne veya varlıkları gözlemler.	
	K6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.	
	K7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.	
	K8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.	
	K9. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar.	
Dil Gelişimiyle İlgili Kazanımlar	K12. Geometrik şekilleri tanıır.	Şekiller
	K21. Atatürk’ü tanıır ve Türk toplumu için önemini açıklar.	Atatürk
	K1. Sesleri ayırt eder.	Hayvanlar, Müzik
	K2. Sesini uygun kullanır.	Tüm konu alanlarından uygun şarkılar
	K9. Ses bilgisi farkındalığı gösterir.	Tekerleme-Bilmece
Sosyal ve Duygusal Gelişimle İlgili Kazanımlar	Tüm kazanımlar	Değerler, Masal-Hikâye, Fıkra, Aile, Atatürk, Milli Değerler, Yurt-Memleket Sevgisi
Motor Gelişimle İlgili Kazanımlar	K1. Yer değiştirme hareketleri yapar. K2. Denge hareketleri yapar. K3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. K5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.	Oyun-Hareket-Dans
Öz Bakım Becerileriyle İlgili Kazanımlar	Tüm kazanımlar	Sağlık-Beslenme, Öz Bakım, Yiyecekler

3.4.1. Bilişsel Gelişim Kazanımlarıyla İlişkili Şarkılar

Bilişsel gelişimle ilgili kazanımlar başlığı altındaki K1, K2 ve K17 için, örneğin Masal-Hikâye ya da Fıkra kategorilerindeki şarkılar öğrenilmeden önce, ilgili şarkıda yer alan durum ya da olayla ilgili çocukların dikkat geliştirmeleri, tahminde bulunmaları ve ardından neden-sonuç ilişkileri kurmaları beklenebilir. K4-K9 aralığındaki kazanımlarda Saymaca-Sayılar, Şekiller ve Renkler kategorilerinden şarkılar belirlenebilir. Örneğin,

*Sinop University, caqrise16@gmail.com

Saymaca-Sayılar kategorisine dâhil edilen Saip Egüz’e ait ‘Ellerim Parmaklarım’ adlı şarkı uygun bir örnek olabilir. Geometrik şekilleri tanımaya yönelik K4 için Onur Erol’a ait ‘Şekil Avcıları’ adlı şarkı örnek verilebilir. Çocukların Atatürk’ü tanımasına yönelik K21 için ise Atatürk’ü konu alan şarkılara eğitimcilerin kolaylıkla ulaşabileceği söylenebilir.

3.4.2. Dil Gelişimiyle İlişkili Şarkılar

Dil gelişimiyle ilgili kazanımlar başlığı altındaki K1 için Hayvanlar kategorisinde yer alan şarkılardan yararlanılabilir. Örneğin, ilgili kazanım maddesinde açıklanan, sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyleme, sesleri taklit etme gibi göstergeler bu başlıkta yer alan şarkılarla rahatlıkla gerçekleştirilebilir. Öte yandan, seslerin ince-kalın, yüksek-alçak, uzun-kısa olma özellikleri de Müzik kategorisindeki bazı şarkılarda bulunabilir. Örneğin, seslerin incelik-kalınlık özellikleri için Erdoğan Okyay’a ait ‘Merdiven’, Seslerin yükseklik-alçaklık özellikleri için Yıldız Mutlu Yıldız’a ait ‘Şarkı Söyleyelim’ ve yine seslerin uzunluk-kısalık özellikleri için Yıldız Mutlu Yıldız’a ait ‘Nesi Var’ adlı şarkıların oldukça uygun tercihler olacağı söylenebilir. Çocukların konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanma, ses tonunu, hızını ve şiddetini ayarlama gibi göstergelerin gözleneceği K2 için, Tekerleme-Bilmece başta olmak üzere tüm konu alanlarından uygun şarkılar öğretilir. K9 için ise yine Tekerleme-Bilmece ilk tercih edilebilecek konu alanı olmakla birlikte uyaklı sözleri fark edebilecekleri, benzer seslerle başlayan ya da biten sözcüklerin bulunduğu şarkılar belirlenebilir.

3.4.3. Sosyal ve Duygusal Gelişimle İlişkili Şarkılar

Sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanımların gerçekleştirilmesinde, ilgili kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda geniş bir alanda kullanılabilirliği bakımından çocuk şarkılarının önemli görülebilecek olanaklara sahip olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, çocuğun kendisi ve ailesi ile ilgili özellikleri tanıması, kendini yaratıcı yollarla ifade etmesi, herhangi bir olay ya da durum karşısında kendisinin ve başkalarının duygularını tanımlaması, farklılıklara saygı göstermesi, sorumluluk duygusu ve kurallara uyma, hakların ve milli değerlerin korunması, yurt sevgisi vb. sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik birçok kazanımın gerçekleştirilmesinde çocuk şarkıları bir araç olarak kullanılabilir. Örneğin, ilgili kazanımlara yönelik olarak bu çalışma kapsamında Değerler konu alanına sahip birçok şarkı ($f=28$) tespit edilmiştir. Çocuğun kendini yaratıcı yollarla ifade etmesi ya da çeşitli insani duyguların tanımlanabilmesi gibi kazanımlar için Masal-Hikâye ya da Fıkra konu alanlarına sahip şarkılar uygun bir ortam hazırlayabilecektir. Sonuç olarak, sosyal ve duygusal gelişim alanındaki her kazanım için uygun bir çocuk şarkısının bulunması eğitimciler açısından zor olmayacaktır, etkinliklerde bu şarkıların kullanılması ise öğrenmeye elverişli ortamlar sunacaktır.

3.4.4. Motor Gelişimle İlişkili Şarkılar

Motor gelişimle ilgili kazanımların gerçekleştirilmesinde öncelikli sırada yer alabilecek Oyun-Hareket-Dans konu alanındaki şarkılar eğitimciler için oldukça kullanışlı olabilir. Bununla birlikte, Oyun-Hareket-Dans kategorisinin bu çalışmanın örnekleminde incelenen şarkılarda en sık işlenen ikinci ($f=49$) konu başlığı olduğu da görülmüştür. Özellikle motor becerilerin geliştirilmesinde şarkılarla ve müzik etkinlikleriyle desteklenen faaliyetlerin, ilgili kazanım göstergelerinin gözlenmesinde etkin bir rol oynadığını belirtmek yerinde olacaktır. Örneğin K1, K2, K3 ve K5’in açıklamalarında belirtilen ileri-geri ya da sağa-sola zıplama, topu yuvarlama veya atılan topu tutma, müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapma vb. hareketlerin, bu tür yönergeleri içeren şarkılar eşliğinde gerçekleştirilmesi çocukların motivasyonunu artıracaktır. Bu çalışma kapsamında incelenen kitaplarda yer alan Yıldız Mutlu Yıldız’a ait ‘Adım Valsi’ ve ‘Oyun’, Esra Dalkıran’a ait ‘Yönlerim’, Emine Kıvanç Öztuğ’a ait ‘Sallan Sallan’ ve ‘Top Oynayalım’ adlı şarkılar, bu amaca yönelik etkinliklerde kullanılabilecek şarkılara örnek verilebilir.

3.4.5. Öz Bakım Becerileriyle İlişkili Şarkılar

Çocuklarda öz bakım konusunda farkındalık oluşturmaya yönelik pek çok şarkı olduğu bilinmektedir. Bu bakımdan, bu gelişim alanında yer alan her kazanımın gerçekleşmesine hizmet edecek en az bir çocuk şarkısının bulunabileceği de söylenebilir. Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygulama, sağlığını koruma, sağlıklı beslenme vb. öz bakım becerilerine yönelik davranışları çocukların benimsemelerinde ve pekiştirerek alışkanlık haline getirmelerinde, bu konuyu işleyen şarkılar etkili olacaktır. İlgi çekici bir müziğin de sağlayacağı

etki alanıyla şarkıların sözlerinde yer alacak incelikli öğütler, bu davranışları günlük yaşantıya dâhil edebilme noktasında ebeveynlere ve eğitimcilere kolaylık sağlayacaktır. Mehmet Şahin Akıncı'ya ait ‘Sabah’ ve ‘Öz Bakım’ ile Ilgım Kılıç Tapu'ya ait ‘Giyinirken’ ve ‘Kahvaltıda’ adlı şarkılar, ilgili kazanımlarla ilişkilendirilebilecek şarkılara örnek verilebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında, okul öncesi eğitimde kullanılmak üzere çocuk şarkılarının yer aldığı 2011-2022 yılları arasında basılmış kitaplar incelenmiştir. İlgili yıllar arasında basılmış 19 kitaba ulaşılmış olup en son basılan kitabın ise 2020 yılında yayınlandığı görülmüştür. Bu doğrultuda, toplam 12 yılı kapsayan bir süreç için bu alanda ulaşılabilen kitap sayısının yetersiz olduğu söylenebilir. Benzer bir çalışmada Solak ve ark. (2021), 2008-2018 yılları arasındaki kitapları incelemiş ve basılı 16 kitap tespit etmişlerdir. Erken çocukluk dönemine hitap eden birçok şarkının son yıllarda internet ortamında da sunulduğu görülmektedir. Bu durum, basılı kitap yanında çocuk şarkılarının youtube benzeri platformlarda yayınlanmasının, ilgili bireylerin bu tür materyallere kolaylıkla ulaşabilmesi bakımından daha fazla tercih edildiğini akla getirmektedir.

Bu çalışmada incelenen kitaplarda toplam 365 çocuk şarkısına yer verildiği görülmüştür. Çalışmanın amacı doğrultusunda şarkılar başlık, sözler ve vurgulanmak istenen konu bakımından sınıflandırılmış ve bunun sonucunda 28 kategori belirlenmiştir. Buna göre, okul öncesi dönem çocuk şarkılarında en sık ele alınan konu alanı Hayvanlar, sonrasında ise sırasıyla Oyun-Hareket-Dans ve Değerler olarak belirlenmiştir. Başalan (2019) çalışmasında, 2005-2017 yılları arasında basılmış ve yalnızca okul öncesine yönelik olmamakla birlikte genel anlamda çocuk şarkılarını içeren kitapları incelemiştir. Çalışmada tespit edilen 31 kitaptaki toplam 511 çocuk şarkısı içerisinde en sık işlenen konu, Eğitsel-Öğretici-Saymaca-Dans başlığı ile belirtilmiştir. Bunu sırasıyla Hikâye-Fıkra-Şiir, Dostluk-Sevgi-Barış ve Yurt Sevgisi kategorileri izlemektedir. Aynı çalışmada Hayvanlar kategorisi ise beşinci sırada yer almaktadır. Başalan'ın çalışmasının gençlik dönemine kadar uzanan tüm çocuk şarkılarını içerdiği de göz önüne alındığında, belirlenen kategorilerin ve sıralamaların bu çalışmadaki sonuçlar ile hemen hemen örtüştüğü söylenebilir. Başalan'ın çalışmasında, şarkılarda en az ele alınan konu başlıkları ise sırasıyla Spor, Macera-Uzay-Teknoloji, Yeni Yıl, Besin, Ulaşım-Yolculuk olarak belirlenmiştir. Başalan'ın çalışmasındaki konu sıralaması ile bu çalışma kapsamında en az ele alındığı belirlenen konular karşılaştırıldığında benzerlik gösterdiği düşünülen Yeni Yıl, Taşıtlar, Yiyecekler gibi kategorilerin her iki çalışmada da son sıralarda yer aldığı söylenebilir. Yine çocuk şarkılarının konu alanlarının belirlendiği Solak ve ark. (2021)'nin çalışmasında da 283 çocuk şarkısı içerisinde sırasıyla Hayvanlar, Tekerleme, ‘Oyun ve Hikâyeler’, ‘Gökyüzü, Mevsimler, Uzay ve Ay’ en sık işlenen konu başlıkları; Para, Müzik, Değerler ise en az işlenen konu başlıkları olarak belirlenmiştir. Değerler kategorisi dışında kalan konu başlıklarındaki sıralamanın, bu çalışmadaki sıralama ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında belirlenen şarkı kategorileri, okul öncesi eğitimi programında yer alan etkinlik çeşitleri ve her gelişim alanındaki çeşitli kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Bu çerçevede, okul öncesi dönem çocuk şarkıların yer aldığı tüm kitaplardan oluşturulan kitap dizininin ve sözü edilen ilişkilendirmelerle birlikte sunulan önerilerin okul öncesi öğretmenlerine kaynaklık edeceği veya şarkı seçimi konusunda fikir vereceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitimi programında belirtilen 10 etkinlik türünde ve 5 gelişim alanı içerisindeki birçok kazanımın gerçekleştirilmesi aşamasında çocuk şarkılarının kullanmanın sunacağı avantajların altı çizilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda, bunun eğitimcilere getireceği kolaylıklar ve çocuklarda göstergelerin oluşması basamaklarında sağlayacağı yararlar üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte, özenli bir araştırma ve tarama sonucu hemen her kazanım için amaca hizmet edecek uygun çocuk şarkısına ulaşılabileceği ve bunun neticesinde kapsamlı bir şarkı dağarcığının oluşturulabileceği belirtilmeye çalışılmıştır.

Çeşitli etkinliklerde çocuk şarkılarının kullanımı ve şarkı dağarcığı oluşturma üzerine okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini içeren araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Gölbaşı (2013) tarafından yapılan araştırma, 4 farklı şehirden toplam 342 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenleri müzik etkinliklerini yürütme konusunda kendilerini son derece yeterli algılayarak büyük çoğunluğunun müzik etkinliklerini planlama, uygulama ve şarkı dağarcığı konusunda yetersiz kaldığı

belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda, okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini destekleyebilmeleri için şarkı, ezgi ve tekerleme repertuvarlarını genişletmeleri önerisinde bulunulmuştur.

Türkiye’nin farklı bölgelerinde ve farklı şehirlerinde yürütülen benzer araştırmalarda (Aktaş, 2013; Gül, 2012; Güler, 2006; Mohan, 2008; Öztürk, 2008), okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini diğer tüm etkinliklerle birlikte kullanmaya uygun ve oldukça yararlı buldukları, bu nedenle diğer etkinlik türlerinde de kullandıkları belirtilmiştir. Öte yandan yine aynı araştırmalarda, öğretmenlerin müzik etkinliklerini uygulama yeterlikleri konusunda olumsuz görüş taşıdıkları, kullanılan şarkı dağarcığını yetersiz buldukları ya da konuya uygun şarkı bulmakta ve şarkı seçiminde güçlük yaşadıkları, şarkı repertuarı konusunda kendilerini eksik gördükleri ve şarkı dağarcıklarının gelişmesi için eğitim gereksinimleri olduğu sonuçları çıkmıştır.

Burada önemli bir noktaya daha kısaca değinmek yerinde olacaktır. Eğitimciler, zaman zaman gerek müzikal özellikler (ses alanı, prozodi, melodik yapı vb.) gerekse ilgili yaş grubunun gelişim özellikleri bakımından uygun olmayan veya estetik anlayışlarına uzak çocuk şarkılarıyla karşılaşabilirler. Bu gibi durumlar başka bir araştırma konusu olduğundan bu hususa ayrıca değinilmeyecektir. Ancak, literatürdeki çocuk şarkılarının çeşitli özellikleri bakımından ilgili yaş grubunun gelişim düzeyine uygunluğunun irdelendiği araştırmalar da bulunmaktadır (Başalan, 2019; Satır, 2008; Solak, 2019; Taşkıran, 2019).

Müzik etkinlikleri, çocuğun günlük yaşantısını zenginleştirmede, çeşitlendirmede ve en önemlisi birçok gelişim alanını işlevsel kılmada oldukça zengin deneyimler ve fırsatlar sağlayan bir alandır (Yıldız, 2019: s. 9). Bu çalışmada, okul öncesi eğitimde müzik etkinliklerinin ve dolayısıyla çocuk şarkılarının çocuğun tüm gelişim alanlarında işlevsel şekilde kullanılabileceğinin üzerinde durulmuştur. Bunun yanında, amaca uygun olarak seçilen çocuk şarkılarının tüm etkinlik türlerinde değerlendirilebileceği, öğretim materyali olarak çeşitli etkinliklerde uygun biçimde ele alındığında elverişli bir öğrenme ortamının oluşmasına zemin hazırlayabileceği vurgulanmaya çalışılmıştır. Ancak, bu öğrenme ortamlarının oluşması ve tüm koşulların sağlanması için aşağıda getirilen önerilerden özellikle bazılarının tam anlamıyla gerçekleşmesi gerektiği gerçeği de göz önünde bulundurularak hareket edilmelidir:

Erken çocukluk dönemindeki çocukların ses özellikleriyle uyumlu, sözleri prozodi (sözle müziğin uyumu) kusurları içermeyen, farklı gelişim alanlarına hizmet edecek ve katkı sağlayacak nitelikte ilgi çekici eğitim müziği örnekleri artırılmalıdır. Bunun gerçekleşmesi için uzmanlar desteklenmeli ve özendirilmelidir.

Okul öncesi eğitimi programındaki kavram listesinde (MEB, 2013: ss. 62-64) yer alan ve çocuk şarkılarında daha önce işlenmiş/işlenmemiş tüm kavramları konu alan şarkı besteleme çalışmaları artırılarak dağarcık zenginleştirilmelidir. Ancak, bu tür üretimlerde mutlaka farklı uzmanların görüşlerinden ve desteğinden de faydalanılmalıdır. Aksi takdirde bu ürünler, zaman zaman karşılaşıldığı gibi gerçekçi bakış açısıyla eğitim müziğinde kullanmaya pek de uygun olmayan veya mücbir koşullarla üretildiği izlenimi uyandıran kullanışsız ürünler olarak literatürde yerini alabilmektedir.

Geçmiş dönemlerde yazılıp unutulmaya yüz tutmuş ve günümüzde pek tercih edilmeyen, ancak nitelikli ve eğitimsel ölçütlere oldukça uygun çocuk şarkıları olduğu bilinmektedir. Bu şarkılar, bizzat bestecileri tarafından veya kendilerinden izin alınarak modernize edilebilir, yeniden yorumlanarak güncel etkinliklere adapte edilebilir.

Okul öncesi eğitim sürecinde, çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak farklı müzik etkinlikleri geliştirmeye/zenginleştirmeye yönelik çalışmalar artırılabilir.

Çocuğun gelişim özelliklerinin desteklenmesinde müziğin ve çocuk şarkılarının önemi herkesçe bilinmektedir. Bu bakımdan, ailelerin de bilinçlendirilmesiyle süreçte aktif şekilde yer almaları sağlanarak müzik eğitiminin çocuğun hayatındaki etkinliği artırılabilir.

Üniversitelerin okul öncesi öğretmeni yetiştiren lisans programlarında verilen müzik eğitimi ders saatleri konusu yeniden ele alınmalı, derslerin daha işlevsel hale gelebilmesi için kurumlardaki olanaklar artırılmalıdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini nitelikli şekilde yürütebilmesi için öğretmenlere yönelik müzik eğitimi konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bunun yanında, okullarda müzik eğitimine ilişkin araç-gereç, materyal, müzik sınıfı gibi olanaklar sağlanmalı/artırılmalıdır.

Kaynakça

- Aktaş, A. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programındaki müzik etkinliklerini uygulama durumları (Niğde ili örneği) [Yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Arıcı, A. F., & Günaydın, Y. (2019). TRT çocuk şarkıları repertuar kitabında kavramlar dünyası. VI. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, 97-102.
- Başalan, H. (2019). Müzik eğitiminde kullanılmak üzere yayımlanmış çocuk şarkılarının içerik bakımından incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gölbaşı, E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerindeki mesleki yeterliliğinin değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gül, G. (2012). Okul öncesi altı yaş çocukları için oluşturulan şarkı dağarcığının müziksel gelişim düzeylerine etkisi [Doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Güler, N. (2006). Okulöncesi öğretmenlerin müzik etkinliklerini gerçekleştirme durumları ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf
- Mohan, H. (2008). Okul öncesi eğitiminde belirli günler ve haftalara yönelik şarkı dağarcığı ile ilgili öğretmen görüşleri [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, A. (2008). Okul öncesi kurumlarda uygulanan müzik eğitiminin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Satır, Ö. C. (2008). İlköğretim müzik ders kitaplarında yer alan çocuk şarkılarının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Solak, S. (2019). 2008-2018 yılları arasında yayımlanan okul öncesi şarkı dağarcığının incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Solak, S., Malkoç, T., & Bağcı, H. (2021). 2008-2018 arasında yayımlanmış okul öncesi şarkı dağarcığının incelenmesi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18(39), 459-484. <https://doi.org/10.26466/opus.847197>
- Taşkıran, T. (2019). TRT popüler çocuk şarkıları yarışmasında birinci olan eserlerin ilköğretim müzik eğitiminde kullanılabilirliğinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Topaç, N., Bardak, M., & Mertoğlu, E. (2018). Okul öncesi eğitimde eğitici çocuk şarkılarındaki mesajların çocuklar tarafından yorumlanması. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi.
- Yıldız, G. (2019). Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi. Anı Yayıncılık.

TIP ETİĞİ ÇERÇEVESİNDE ÇOCUK

Selim KADIOĞLU¹, Gülay HALİDİ², Funda Gülay KADIOĞLU³

Özet

Bu bildirinin içeriği, tıp etiğinin heterojen panoramasının farklı kesimlerine yerleşmiş bulunan çocuk sağlığı ve hastalıkları ile ilgili unsurların; çocuk hastalarla ilgili etik ikilemlerin ve çocuklara yönelik tıbbi süreçlerle ilgili resmi-gayriresmi düzenlemelerin sistematize edilmiş halde sunulmasından oluşmaktadır. Böylece öncelikle çocuğun kendine özgü bir disiplinin konusu olarak durumunun gösterilmesi ve ayrıca tıp-çocuk ilişkisi hakkında bilgi aktarılması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tıp etiği, çocuk, tıp

CHILD IN THE TERMS OF MEDICAL ETHICS

Abstract

This paper is a systematic presentation of pediatrics related elements of medical ethics diffused on a heterogeneous panorama; in other words, it handles moral dilemmas concerning child patients and governmental and nongovernmental regulations regarding children oriented medical processes. The first aim of this presentation is to demonstrate the status of child in the terms of a medical and philosophical academic field. And the secondary intention is to mention in general the relationship between child and medicine.

Keywords: Medical ethics, child, medicine

GİRİŞ

Özgün bir araştırmaya dayanmayan ve atıf yaptığı kaynakların derlemesi esprisini de taşımayan bu makalede, el kitabı ile ders kitabı arası bir formatta tematik temel bilgi aktarılması söz konusudur. Son ürünü bu makale olan çalışma sürecinin yola çıkış noktası, farklı disiplinlere mensup katılımcıları ortak bir konu etrafında bir araya getiren bir bilimsel toplantıda, bu disiplinlerin o konuya yönelik bakışını ve yaklaşımını ana hatlarıyla tanıtan çalışmaların ilgi çekici ve akademik genel kültüre katkı sağlayıcı olacağı düşüncesidir.

Çocuk ve Çocukluk

“Çocuk” birbirleriyle bağlantılı iki ana karşılığı olan bir kavramdır. Bir yandan insan türü özelinde yavru bir başka deyişle altsoy olmayı diğer yandan yavrunun büyümesinin-gelişmesinin sürdüğü dönemi ifade eder (Kadioğlu, 2004). İkinci anlamın bir başka deyişle çocukluk sürecinin iç içe geçmiş doğal ve kültürel boyutları vardır; doğal boyutta genç organizma, türe özgü aşamalardan geçerek yetişkinliğe doğru ilerlerken zaman ve coğrafya içinde değişiklik gösteren kültürel boyutta yeni birey, insanlığın yerel-ülkesel-evrensel birikimlerinden aktif-pasif aldıklarıyla kendisi olma yolunu kateder (Kadioğlu, 2004). Çocukluk sürecinin değişik yönleri, genel olarak farklı etkinlik alanlarının ve özel olarak da farklı bilimsel disiplinlerin inceleme veya müdahale konusudur. Bu genel çerçevede tıbbın ve tıp etiğinin de çocukluk sürecine ilgi alanlarında yer vermeleri ve onu kendilerine özgü yaklaşımları-yöntemleri ile ele almaları söz konusudur.

Tıp ve Çocuk

Çağdaş dünyada konusu insan sağlığı olan meslekler ve bunların dalları çok büyük bir küme oluşturmakta, insan sağlığına değil farklı türlerin sağlığına ve insan biyolojisine değil genel biyolojiye ilgi gösteren uğraş alanları da göz önüne alındığında bu büyüklük büsbütün artmaktadır. Tıp geniş anlamda bu kümenin tümüne, dar anlamda bu kümenin kendine özgü bir evrimleşme çizgisi üzerinden uzak geçmişten bugüne erişmiş bir elemanına karşılık gelmektedir. Geniş anlamda tıp bir yönüyle uygulamalı bilim bir yönüyle sosyal kurum niteliği taşıyan bir etkinlikler alanıdır. Farklı formasyonlarda elemanlara, zengin bir kuramsal bilgi birikimine, geniş bir uygulamalar yelpazesine, sağlıkla ilgili hizmet-eğitim-araştırma etkinliklerinin sürdürüldüğü özel ortamlara, incelikli işlemlerin gerçekleştirilmesini sağlayan özel donanıma sahip olmakla karakterizedir (Kadioğlu, 2004).

¹Çukurova University, selimkad@gmail.com

²Çukurova University, gulayhal@gmail.com

³Çukurova University, kadioqlufq@gmail.com

Tıbbın giderek artan bilgi birikimi ve uygulama olanakları, geniş bir yelpazeye yayılan ve her biri kendine özgü ilgi alanına ve anlayışa-yaklaşım-yönteme sahip sağlık meslekleri ve uzmanlık dalları tarafından paylaşılmış bulunmaktadır. Çeşitli sağlık mesleklerinin mevcudiyeti, bunlardan her birinin sağlığın ve sağlıksızlık süreçlerinin farklı bir parçasına yönelik kendilerine özgü uygulamalar yürütmesi ve bu uygulamaları yürütmenin özel bir formasyona sahip olanlar tarafından özel düzenekler kullanılarak yapılması zemininde gerçekleşmektedir (Halidi, 2015). Dallara ayrılma ise aynı temel formasyona sahip olan, aynı temel yöntemleri-yaklaşımları kullanan meslektaşların değişik odaklanmalar göstermesi; yerleşimi veya karakteri farklı sağlık sorunlarına, üst eğitimle edinilebilecek uygulama becerilerine, belirli yaş veya cinsiyet gruplarına yönelmesi üzerinden ortaya çıkmaktadır.

Bu genel çerçevede sadece çocuklara yönelik bir sağlık mesleğinin mevcudiyeti söz konusu olmayıp çocuk sağlığına ve hastalıklarına yönelme değişik mesleklerin dalları düzeyinde gerçekleşmektedir (Akşit ve Tekin, 2001). Çocuk sağlığı ve hastalıkları hekimliği ile çok sayıdaki yan dalı, çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği, çocuk diş hekimliği, çocuk cerrahlığı, çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları hekimliği, çocuk-ergen klinik psikologluğu farklı mesleklerin altına yerleşmiş söz konusu dalların ilk akla gelenleridir. Özetle, çocuklarla ilgili-bağlantılı medikal ve medikososyal süreçler böyle bir çeşitlilik içinde farklı uzmanlıkların görev tanımlarına dağılmış durumdadır. Çocuğun tıp etiği çerçevesinde yer alışı, bu dağılımı kapsamındaki etkinliklerin her birinin ahlaki boyutunda yürütülen tartışmaların ve oluşturulan kuralların toplamı şeklinde ortaya çıkmaktadır (Üstün ve Demirci, 2013).

Tıp Etiği

Tıbbın topluma bakan ön yüzünde basitten karmaşığa uzanan geniş bir yelpazeye yayılmış halde sağlık sorunlarının teşhisine-tedavisine-takibine yönelik süreçler konumlanmakta; görünürlüğü-bilinirliği giderek artan sağlığın korunmasına ve geliştirilmesine yönelik etkinlikler onlara göre geri plana yerleşmiş bulunmakta; en arkada ise sağlık ve sağlıksızlık durumlarında insan organizmasının yapı ve işlev ayrıntılarını inceleme çalışmaları yer almaktadır (Kadioğlu, 2004). Tıbbi inceleme-işleme konusu edinen bilimsel-düşünsel-sanatsal çalışmaların bu kompozisyonun neresinde yer aldığı; tıpta insan bilimleri adı altında toplanan disiplinlerin tıbbın bir parçası ya da tamamlayıcı unsuru mu yoksa tıpla bağlantılı ama tıbbın dışındaki yapılar mı olduğu tartışmaya açıktır.

Türkiye özelinde, “tıpta insan bilimleri” kavramsal şemsiyesi altındaki iki disiplinin; tıp tarihinin ve tıp etiğinin ortak bir birim halinde tıbbın akademik yapılanması içinde yer alması söz konusudur. Tıbbın insanlığın uzak geçmişine uzanan köklü bir tarihçesi ve sadece mensuplarının değil dışındakilerin de ilgisini çeken kendisine özgü derinlikli bir ahlaki boyutu vardır. Bu ikisi hakkında çalışma yürüten akademik birimin ortaya çıkışı, tıp eğitimine yeni başlayanların evrensel bir alt kültür olarak tıbbi tanımasını ve benimsemesini sağlamak üzere gerçekleşmiştir. Zamanla bir yandan tıbbın bilimsel-teknik ilerlemesinin dramatik bir hal alıp insanlığın önüne yeni ufuklar açması diğer yandan toplum yapısının özellikle de birey statüsünün değişime uğraması ve tıbbın bunlarla ilişkisinin yeniden biçimlenmesi, tıp etiğinin kapsamını genişletmiş ve ona yönelik ilgiyi arttırmıştır.

Tıp etiği, günümüzde toplum yaşamında önemini-ağırlığını giderek daha fazla hissettiren meslek etiklerinin erken ortaya çıkmış çok gelişmiş bir örneğidir (Kadioğlu, 2004). Tıp etiğinin iki boyutundan kuramsal-düşünsel olanında sağlığı onarmayı-sürdürmeyi-geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar sırasında karşılaşılan değer sorunlarının tartışılması ve tıbbi eylem bağlamında iyiyi belirleme arayışlarının yürütülmesi söz konusudur (Kadioğlu, 2004). Tıp etiğinin kurallardan-düzenlemelerden oluşan ikinci boyutu ise sağlık profesyoneli davranışlarının veya tıbbi eylemlerin insani-ahlaki açıdan iyi olmasını sağlamaya yöneliktir (Kadioğlu, 2004).

Günümüz dünyasında tıbbın ahlaki boyutu, sadece kendisini çalışma konusu yapan tıp etiği disiplininin mensuplarının değil, tıp dünyasının içinden ve dışından kesimlerin de ilgisini çekmektedir. Tıp etiğinin kuramsal boyutunda hem klinik ve temel tıp uzmanı sağlık profesyonelleri hem de felsefe, hukuk, teoloji, toplum bilimi gibi farklı alanlardan çalışmacılar üretim yapmaktadır. Tıp etiğinin tıbbi ilişkileri düzenlemeye yönelik uygulamalı boyutu ise farklı bir anlayışla aynı amaca yönelen hasta hakları ile birlikte devreye girmektedir. Tıp

¹Çukurova University, selimkad@gmail.com

²Çukurova University, gulayhal@gmail.com

³Çukurova University, kadioqlufq@gmail.com

etiğini daha iyi anlamak adına, tarihsel ve toplumsal perspektiflerde kısa birer değerlendirme yapmak yerinde olacaktır.

Kadim bireysel şifacılıktan hekimliğe geçiş, uygulamaları standart hale getirmenin ve onlara dayanak oluşturan ortak bir bilgi havuzu oluşturma yanısıra meslektaşlara ve topluma hitaben bir dizi taahhütte bulunma; hekim andı ile mesleki davranış-duruş sınırlarını belirleme üzerinden gerçekleşmiştir. Tıp etiğinin evrimi bağlamında bir sonraki aşamada tıbbın kendisi için belirlediği işleyiş kurallarının yanısıra, yönetim gücünün toplumun çıkarlarını kollamak adına tıbbi düzenlemek üzere oluşturduğu kurallar da eklenmiştir. Uygun tıbbi eylemin ne olduğu konusunda tereddüt uyandıran ve kendine özgülüğünden ötürü yerleşik kuralları kullanarak içinden çıkılamayan durumlar, tıbbın uzak geçmişinden beri var olmuş; gelişen olanakların arttırdığı seçenekler karşısında “etik ikilem” denilen bu durumlar giderek daha sık rastlanır hale gelmiştir.

Çağdaş tıp hem doğrudan toplumun üyeleri hem de hukuk, eğitim gibi diğer toplumsal kurumlar üzerinde yaygın ve güçlü biçimde etki gösteren bir yapıdır (Halidi, 2015). Tıbbın kendi bünyesindeki ve dışındaki unsurların belirleyiciliğinde biçimlenen ahlaki boyutu olan tıp etiği, bu yaygın ve güçlü etkinin denetimli ve dengeli surette ortaya çıkmasını sağlamaya yönelik bir mekanizmadır. Bir yandan tıbbi süreçleri gerçekleştirenler arasındaki etkileşimleri diğer yandan tıp ile onun olanaklarına gereksinim duyan bireyler ve toplum arasındaki ilişkileri irdelemekte ve düzenlemektedir (Halidi, 2015).

Tıp Etiği ve Çocuk

Tıp etiği çerçevesinde çocuk unsurunun devrede bulunduğu durumları kendilerine özgü inceliklerine-ayrıntılarına ve varyasyonlarına girmeden bir dizi genel kategori olarak sıralamak olanaklıdır. Makalenin ana konusunun ele alındığı bu son tematik alt bölümde, görece yoğun bilgi aktarımı yapılan önceki alt bölümlerden farklı olarak bu olanaktan yararlanılmış; çocukla ilgili-bağlantılı tıp etiği sorunları kısa maddeler halinde ana hatlarıyla tanıtılmıştır.

1. Birbirine zıt amaçlara hizmet eden tıbbi uygulamalar ve tıp etiği açısından tartışmalı konular olarak “gebeliği önleme” ve “üremeyi destekleme”, bir çocuğun var olmasını engelleme ya da aksine sağlama esprisinde olma itibarıyla bu listenin başına yerleştirilebilir. Gebeliği önleme ile ilgili tartışmalar bu kapsamdaki uygulamaların toplumda kabul görmesi noktasında yoğunlaşmakta, pronatalist yaklaşımla çatışmaktadır. Üremeyi destekleyen uygulamalar hakkında olan tartışmalar ise bir yandan yüksek tedavi giderlerini kimin karşılayacağı sorununa diğer yandan üçüncü kişilerin sperm verici, yumurta verici, rahim kullandırıcı olarak sürece dahil edilmesinin uygun olup olmadığı seçimine uzanmaktadır. Döllenmenin beden dışında ve birden fazla ürün alacak şekilde gerçekleştirilmesi, rahime ekilecek embriyonun belirlenmesi noktasında tartışmalara yol açmakta, ekilmeyen embriyonların saklanması, imhasına ya da farklı amaçla kullanılmasına dair çeşitli tereddütler de bulunmaktadır.

2. İlk maddedeki iki kategoride somut ve belirli bir çocuğun söz konusu olmamasına karşılık onlar gibi yaşamın başlangıcına ait etik sorunlar grubunda yer alan erken gebeliğin isteğe bağlı olarak ve ileri gebeliğin gebe ya da fetüs ile ilgili tıbbi endikasyon nedeniyle sona erdirilmesi uygulamalarında durum değişmektedir. Bu bağlamda varlığı kesin ve durumu kritik olan ancak henüz kişi olmamış “potansiyel bir çocuk” bulunmakta; tartışmalarda onun yaşama hakkı ve dolayısıyla ahlaki statüsü gündeme gelmektedir. Gebeliği isteğe bağlı sonlandırmada bu yaşama hakkı, kadının kendi bedeni üzerindeki tasarruf hakkının antitezi olarak ortaya çıkmakta; tıbbi endikasyona bağlı sonlandırmada ise fetüs risk yönetimi hesaplarının bir unsuru halinde devreye girmektedir (Okuyaz, 2017).

3. Yenidoğan döneminde ciddi bir sağlık sorunun mevcudiyeti; öngörülen yaşam süresinin çok kısa ve yaşam kalitesinin çok düşük olması, fetüsteki ağır anomali nedeniyle gebeliğin sona erdirilmesi ile ilgili olanlara benzeyen tartışmalara yol açmaktadır (Ersoy ve Özcan, 2017). Etik açıdan tartışmaya açık olan iki uygulama arasındaki temel fark, fetüsün yaşamının aktif müdahale ile sona erdirilmesi; yenidoğanın ise yaşam desteği, bakım veya tedavi verilmeyerek ölüme terk edilmesidir (Kutbay ve Alan, 2020). Ölümü yakın ve kaçınılmaz yenidoğan bağlamında, onu hayatta tutmanın ona ve ailesine iyilik etme mi kötülük etme mi olduğuna dair belirsizlik ve sınırlı tıbbi olanakların böyle umutsuz bir vakada kullanılmasının kabul edilebilirlik derecesi

¹Çukurova University, selimkad@gmail.com

²Çukurova University, qulayhal@gmail.com

³Çukurova University, kadioqlufq@gmail.com

tartışmaların ana eksenini oluşturmakta; nafiye tedavi, umut yönetimi, seçici tedavi gibi kavramlar da gündemde yerlerini almaktadır.

4. Doğuştan beri var olup yavaş ilerleyen ya da çocukluğun ilerleyen aşamalarında baş gösteren ölümcül hastalıklardaki durum, önceki maddede anlatılanların farklı bir zamanlamayla yaşanması şeklindedir. İçerikleri benzer olmakla birlikte bu durumların yaşamın başlangıcı ile değil sonu ile ilgili etik sorunlar başlığı altında tartışmaya açılması söz konusudur. Çocuğun kendisi olma, kişiliğini bulma derecesi ölçüsünde hüznün verici hale gelen bu tartışmalarda, yukarıda anılan motiflere canlandırma yapılmaması komutu ve ötanazi de katılmakta, hayatın anlamı ve değeri daha derinden sorgulanmaktadır. Teşhis aşamasında kötü haberin aileye ve çocuğa nasıl verileceği ayrı bir sorundur (Namal, 2003). Bu bağlamda bir yandan iletişim ve umut yönetimi becerileri diğer yandan üzerek zarar verme pahasına dürüstlükten ayrılmamaya ve yalana-yanıltmaya sapmamaya dair kaygılar devreye girmektedir.

5. Çocuklar, önceki maddelerde söz edilenler kadar dramatik seyretmeyen, çeşitli sağlık sorunlarına da yakalanmakta; bu sorunlar aniden ortaya çıkmakta ya da tedricen gelişmekte, hızlı ya da yavaş ilerlemekte, kısa ya da uzun süre devam etmekte, teşhis ve tedavi edilmeleri kimi zaman daha zor kimi zaman daha kolay olmaktadır. Sorun olarak algılanan kimi durumlara yönelik müdahale talepleri, büyüme-gelişme takibi, bağışıklama uygulamaları da çocukları tıbbi süreçlerin konusu haline getirmektedir (Hatun, 1997).

Tüm bu süreçlerin ön planında bir tıbbi uygulamalar dizisinin ortaya çıkması, arka planında ise onu biçimlendiren değerlendirmelerin yapılması ve kararların verilmesi söz konusudur. Değerlendirme ve karar verme süreçleri çok boyutlu düşünsel etkinliklerdir ve bu boyutlardan biri de uygulamanın insani-ahlaki yönden ele alınması olan etik boyuttur (Halidi, 2022). Çağdaş tıpta değerlendirme ve karar süreçlerinin bir yandan kuvvetli bağlayıcılığa sahip algoritmaların daralttığı bir çerçeveye yerleşmesi bir yandan da üzerinde uygulama yapılan kişilerin aktif katılımıyla gerçekleşmesi söz konusudur (Kadioğlu ve Kadioğlu, 2019).

Çocuk, zihinsel gelişimini henüz tamamlamamış olması ve yasal statüsü bakımından karar süreçlerinde doğrudan söz sahibi değildir (Aydın, 2003; Öztürk, 2002). Onun yerine olağan akış içinde velisinin -özel koşullarda vasisinin- devrede olması tıp etiği açısından sorun potansiyeli taşıyan bir durumdur (Aydın, 2003; Gündüz ve ark, 2001). Çocuk adına karar verenlerin çocukla ya da tıbbi ekiple ya da birbirleriyle görüş ayrılığı yaşaması halinde bu sorun potansiyeli aşikar bir soruna dönüşmekte; yaşamı tehdit eden durumlara yönelik olanlardan, isteğe bağlı işlemleri gerçekleştirmeye yönelik olanlara uzanan çeşitli tıbbi uygulamaların her biri farklı tartışmalara yol açmaktadır (Öztürk, 2002). Etik sorun olsa da olmasa da değerlendirme ve karar verme bağlamında çocuğun zihinsel olanakları elverdiği ölçüde sürece dahil edilmesi esas alınması gereken yaklaşımdır (Kadioğlu ve Uzel, 2003).

6. Günümüz dünyasında tıbbi uygulamaların yasal ve ahlaki meşruiyeti, onlara maruz kalan kişi tarafından bilinmelerine ve kabul edilmelerine endekslenmiştir. Tıbbi olanaklardan yararlanma arayışındaki kişilere ne durumda oldukları, tıbbi olarak onlara yönelik neler yapılabileceği ve yapılacakların olumlu-olumsuz sonuçlarının nasıl olabileceği konusunda bilgi aktarılması ve tıbbi sürecin onların rızası ya da seçimi doğrultusunda ilerletilmesi, “aydınlatma ve onam alma” yaklaşımı şeklinde adlandırılmaktadır (Halidi, 2019). Bu yaklaşım doğal ve kaçınılmaz olarak önceki maddede söz konusu edilen klinik değerlendirme ve karar verme süreçleri ile yakından ilişkili ve bağlantılıdır. Çağdaş tıp etiği çerçevesinde çocuk hastaların anlayabilecekleri ölçüde ve şekilde aydınlatılması ve yasal temsilcilerinden alınan resmi onamın yanı sıra onlardan da “çocuk onamı” alınması uygun bulunmaktadır (Kadioğlu ve Uzel, 2003; Demir Küreci ve Örnek Büken, 2014).

7. Sağlık hukukunun ve tıp etiğinin kuvvetle benimsediği aydınlatma ve onam alma yaklaşımı, temel bir anlayış olan özerkliğe saygı göstermeye dayanmaktadır. Özerklik, kişinin yapacakları ve kendisine yapılacaklar konusunda son kararı verme gücüne-olanağına sahip olması şeklinde tanımlanabilir. Buradan hareketle özerkliğe saygı, genel olarak muhataplarının özerk kişinin kendisiyle ilgili kararlar almasına ve onları yaşama geçirmesine engel olmaması; tıbbi ilişki özelinde ise sağlık profesyonellerinin hastanın özerkliğini desteklemesi ve kararları doğrultusunda hareket etmesi anlamına gelmektedir (Halidi, 2019). Hasta özerkliğinin desteklenmesi sağlık sorununun yol açtığı özerklik kaybını telafi için çaba gösterilmesi, tıbbi bilginin paylaşılması ve kararların birlikte alınması gibi unsurlar içermektedir. Bu belirtilenler çocuk hasta özelinde de geçerlilik taşımakta; sağlık

¹Çukurova University, selimkad@gmail.com

²Çukurova University, qulayhal@gmail.com

³Çukurova University, kadioqlufq@gmail.com

profesyonellerinin çocuk hastaların özerkliğine olabildiğince saygı göstermesi ve onun gelişmesi için çaba göstermesi beklenmektedir (Halidi, 2019).

8. Yarar sağlama-sağlamama ve zarar verme-vermeme dengesinin kurulması ve sürdürülmesi, tıbbi prosedürlerin tasarlanmasında ve uygulanmasında kritik bir unsurdur. Hastanın yaşamı ve sağlığı bakımından belirleyici olan bu denge, tıbbi açıdan olduğu kadar tıp etiği açısından da önemli bir konudur. Yetişkininki kadar stabil olmayan çocuk bünyesinde, bu dengeyi hesaplamak daha zor ve daha önemlidir. Genel kural olarak bedenin yapısında-işleyişinde değişiklik yaratan etken maddelerin ve fiziksel müdahalelerin, yarar sağlama potansiyeli ne kadar fazlaysa zarar verme riskleri de o kadar yüksektir (Halidi, 2019). Bu da, özellikle katı algoritmalara tabi olmayıp klinisyene inisiyatif tanıyan uygulamalarda, cesaret ile itidal arasında ikileme düşmeye zemin hazırlamaktadır.

9. Tıp etiğinin sınıflandırılması bağlamında, meslekleri ve branşları, çalışma ortamlarını, tıbbi süreç kategorilerini esas almak gibi pek çok seçenek bulunmakla birlikte genel olarak klinik etik ve araştırma etiği ikili ayrımı kabul görmektedir. Bu ayrımın düşünsel temeli, iki sürecin son amaçları arasında fark bulunması; klinik süreçlerin hastaya-topluma sağlık açısından yarar sağlamaya odaklanması, araştırma süreçlerinin ise doğrudan ve öncelikli amacının tıbbi özgü bilgi birikimini arttırmak ve uygulama yelpazesini genişletmek olmasıdır. Rutin klinik uygulamalar sırasında damla damla biriken deneyimlerin tıbbın gelişmesine-ilerlemesine hizmet ettiği de araştırmaların çoğu zaman üzerinde yürütüldükleri kişilere yararlı olmanın yanı sıra ürettikleri bilgilerle geleceğin hastalarına umut verdikleri de inkar edilmez olmakla birlikte, söz konusu iki tür süreç, birincil-ikincil ve doğrudan-dolaylı seçimleri noktasında birbirinden uzaklaşmakta ve yürütücüleri de farklı yaklaşımların temsilcileri haline gelmektedir.

Tıp etiği çerçevesinde çocuk konusunu ele alırken de klinik etik ve araştırma etiği çerçevelerinde çocuk ayrımına gitmek olanaklıdır. İncinebilir bir grup olan çocuklar üzerinde tıbbi araştırma yürütmek ancak güçlü gerekçelerle desteklenen istisnai durumlarda kabul edilir bulunmakta, erişilmek istenen bilgiye giden, çocuklar üzerinde çalışma dışında bir yol varsa onun tercih edilmesi gerekmektedir (Öztürk, 2000). Araştırma hakkında yapılacak aydınlatma ve alınacak onam konusunda, altıncı maddede rutin klinik süreçlerdeki aydınlatma ve onam alma için yapılan saptamalar geçerlidir; ancak araştırmacılar, bu yaklaşımı daha sıkı denetim altında, daha fazla titizlik göstererek ve daha dakik biçimde kayda alarak gerçekleştirmelidir.

10. Hastanın sırrını muhafaza etme ve hem bilgi hem de beden mahremiyetine saygı gösterme, uzun geçmişe sahip standart hekim davranış kalıplarıdır (Halidi, 2019). Günümüz dünyasında, bir yandan toplumsal ölçekte özel alan ve kişisel bilgi anlayışlarının değişmiş diğer yandan genel olarak ve tıp özelinde kayıtların farklı kesimlerin erişimine açık hale gelmiş bulunmaktadır ve söz konusu kalıpların bu yeni koşullara göre gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çocuk hastaların mahremiyetlerinin ve sırlarının korunması-korunmaması, özellikle de ailelerine karşı korunması-korunmaması, geçmişte de günümüzde de sağlık profesyonelleri için bir etik ikilemdir.

11. Çocuklar, kendi bedensel olanakları, yaşamın akışı ve yasalar tarafından davranışları sınırlandırılan; hayatlarının erken aşamasında daha belirgin olmak üzere temel ve ikincil ihtiyaçlarını karşılama bakımından desteğe ihtiyaç duyan; olumsuz koşullarla ve yaklaşımlarla baş etme gücü yetersiz olan varlıklardır. Böyle oldukları için incinebilir-örselenebilir bir grup kabul edilmeleri; genel olarak tüm kişilere ve kurumlara, özel olarak sağlık profesyonellerine ve tıbbi onlara karşı daha duyarlı ve özenli olma görevinin yüklenmesi söz konusudur (Kadioğlu, 2004). Bu genel çerçevede sağlık profesyonelleri ihmale veya istismara uğramış çocuk konusunda bilinçli ve dikkatli olmalı; görev yaptıkları kurumda-birimde ilgilendikleri her çocuğu başvuru nedeninin yanı sıra ihmale veya istismara uğramış bulunma olasılığı bakımından da değerlendirmelidir.

12. Ailesinin çocuk hakkında toplumsal ve yasal yönlerden sorumsuz ancak tıbbi olarak uygunluğu tartışmaya açık talepleri bir dizi etik soruna yol açabilmektedir (Kruse, 2000). Ebeveyninin çocuk üzerinde tıbben endikasyonu olmayan bir tetkikin-müdahalenin yapılmasını istemesinin ya da aksine endikasyonu olan bir tetkikin-müdahalenin yapılmasına karşı çıkmasının pek çok çeşidi sağlık profesyonellerinde ciddi tereddütler uyandırmaktadır. Toplumda giderek yaygınlaşan ve tıp çevreleri tarafından toplum sağlığı sorunu olarak

¹Çukurova University, selimkad@gmail.com

²Çukurova University, qulayhal@gmail.com

³Çukurova University, kadioqlufq@gmail.com

nitelendirilen aşı reddi (Özçiftçi ve Üstün, 2020) ile gelenekten ve inançtan aldığı destekle tartışılmaktan uzak kalmayı başaran erkek çocuk sünneti (İzgi, 2015) bu bağlamda yer alan iki spesifik örnektir.

13. Organ ve doku nakli konusunda alıcı ve canlı ya da kadavra verici ile bağlantılı etik sorunlar, çocuk vakalarda da gündeme gelmektedir. Çocukların canlı organ vericisi olmasının kabul görmemesi, kadavra verici olmaları konusunda ailelerinden onam alınmasının manevi ağırlığı gibi nüanslar çocuktaki gündeme gelişleri yetişkinlerdekilere ayırmaktadır (Kruse, 2000). Edebiyatta-sinemada da işlenmiş bir konu olan önceki çocuğa doku vericisi olmak üzere yeni bir çocuk yapma; yüksek bir maddi bedel karşılığı çocuğun kendi kordon kanını ileride kullanmak üzere muhafaza altına alma nakille bağlantılı ve etik boyutu tartışmaya açık yeni uygulamalardır.

14. Tıbbi açıdan olduğu kadar toplumsal-hukuki-ahlaki açıdan da önemi-ağırlığı olan, yapışık ikizlerin ayrılması (Kadioğlu ve ark, 2001), interseks çocuğun bedeninin uygunluğu belirlenen cinsiyete göre yapılandırılması gibi müdahaleler çocuklar hakkında tıp etiği çerçevesinde tartışma yürütülen dramatik durumlardır. Böyle kritik operasyonların öncesinde genellikle, konuyla farklı yönlerden bağlantısı olan ve konuya farklı açılardan bakan kişilerin bir araya gelip etraflı ve derinlikli bir değerlendirme yapması yoluna gidilmektedir (Kadioğlu ve ark, 2001). Bu tür bir toplantıda bir araya gelen heyet, tıp etiğinde önemli bir unsur-mekanizma olan danışman etik kurula tekabül etmektedir.

15. XIX. yüzyılın ortalarından XX. yüzyılın başlarına uzanan bir anlayış, çocuğun tıbbi konu oluşuna günümüzde terk edilmiş farklı bir perspektif kazandırmıştır. Bu anlayışa göre hekim çocuğun sadece sağlığı ile değil yetişmesiyle-eğitimiyle de ilgilenmektedir. Çağdaş tıp etiği ile bağlantısı olmayan bu ilgi, bir yandan çocuğun ahlaki gelişiminin üstüne tıbbın gölgesinin düşmesine yol açması diğer yandan geçerli olduğu çağın yükselen değeri öjenizm ile yakın ilişki içinde bulunması bakımından ilginçtir.

Bu listenin eklemelerle uzatılması da çıkarmalarla kısaltılması da mümkündür ve ayrıca maddelerinden bazıları bölünebilir veya bazıları birleştirilebilir. Liste tıp etiği içeriğinin dağıldığı iki ana kategoriden biri olan açık uçlu düşünme-tartışma süreçlerinin çocuk temasını ele alan örneklerinden oluşmaktadır. İkinci kategori sağlık profesyonellerinin genel olarak ya da belirli durumlardaki davranışlarını-duruşlarını düzenleyen kuralları içermektedir. Bu kurallar tıp etiği kodu olarak adlandırılan metinler halindedir. Makalenin sonunda çocuklara dair hüküm içeren tıp etiği kodu niteliğindeki metin örneklerine değinmek uygun olacaktır.

Türk sağlık mevzuatının etik kod niteliği taşıyan iki önemli metninden biri olan Hasta Hakları Yönetmeliği’nde çocukta “küçük” ve “18 yaşından küçük” şeklinde söz eden dört madde (4-f, 24, 29, 35) bulunmaktadır (Hasta Hakları Yönetmeliği, 5 Mayıs 2022). Bunların üçü genel olarak ve belli uygulamalar özelinde rıza alınması hakkındadır (Hasta Hakları Yönetmeliği, 5 Mayıs 2022). İkinci önemli metin olan İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik (5 Mayıs 2022) ile onun farklı araştırma kategorilerine uyarlanmış türevleri olan Tıbbi Cihaz Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik (5 Mayıs 2022), Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik (5 Mayıs 2022) üçlüsü 6. maddelerinde çocukların araştırmaya katılma koşullarını belirlemektedir. Türkiye’nin imzalayarak mevzuatına dahil etmiş olduğu İnsan Hakları ve Biyotıp Sözleşmesi’nin muvafakat verme yeteneği olmayan kişilerin korunması hakkındaki 6. maddesinde de çocuklara temas edilmektedir (İnsan Hakları ve Biyotıp Sözleşmesi, 5 Mayıs 2022).

Türkiye’de resmen tanınan ve tıp etiği kodu niteliği taşımamakla birlikte sağlık profesyonellerine dolaylı olarak bir takım görevler veren UNICEF metni Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’de de çocuğun sağlık hakkına ve hasta haklarına dair düzenlemeler bulunmaktadır (UNICEF Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 5 Mayıs 2022). Sözleşmenin 6. maddesi çocuğun yaşama hakkına ve sağlık hakkına; 23. maddesi bedensel özürlü çocuklara dair düzenlemelere; 24. maddesi çocuğun tıbbi bakım ve rehabilitasyon hizmetleri veren kuruluşlardan yararlanmasına; 25. maddesi bedensel ya da ruhsal tedavi amacıyla hakkında bir yerleştirme tedbiri uygulanan çocuğa; 27. maddesi çocuğa bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ve toplumsal gelişmesini sağlayacak yeterli bir hayat seviyesi sağlanmasına; 32. maddesi çocuğun sağlığı veya bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ya da toplumsal gelişmesi için zararlı olabilecek nitelikte bir işte çalıştırılmamasına dairdir (UNICEF Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 5 Mayıs 2022).

¹Çukurova University, selimkad@gmail.com

²Çukurova University, qulayhal@gmail.com

³Çukurova University, kadioqlufq@gmail.com

Türk Tabipleri Birliği’nin benimsediği Hekimlik Meslek Etiği Kuralları’nın 42. maddesinde reşit ve mümeyyiz olmayanlarda veli-vasi aydınlatılmış onamı alınması gerektiğini belirterek çocuğa dolaylı biçimde temas edilmektedir (5 Mayıs 2022). Türk Dişhekimleri Birliği Dişhekimliği Meslek Etiği Kuralları’nda da benzer bir düzenleme 13. maddede yer almaktadır (5 Mayıs 2022). Türk Hemşireler Derneği tarafından hazırlanan Hemşireler için Etik İlke ve Sorumluluklar metninde ise çocuk konusuna hiç temas yoktur (5 Mayıs 2022). Türk Tabipleri Birliği Etik Kurulu’nun organize ettiği çalıştayların ürünü olarak 2010 ve 2020 yıllarında yayımlanan kitaplarda ana konusu çocuk olan bildirge bulunmamakta ancak muhtelif bildirgelerde çocuğa değinen maddeler yer almaktadır (Türk Tabipleri Birliği Etik Bildirgeleri 2010, 5 Mayıs 2022; Türk Tabipleri Birliği Etik Bildirgeleri 2020, 5 Mayıs 2022).

Türkiye’yi Türk Tabipleri Birliği’nin temsil ettiği dünya çapında hekim meslek örgütlerinin ortak platformu-inisiyatifi olan Dünya Tıp Birliği’nin en önemli iki metni olan Lizbon ve Helsinki Bildirgeleri’nde çocuğa temas sınırlı ve dolaylıdır. Hasta hakları konusundaki Lizbon Bildirgesi 5. maddesinin başında yetersiz hasta çeşitleri arasında çocukları da saymakta ve dolayısıyla sonraki maddelerde yer alan yetersiz hastalarla ilgili hususlar çocukları da kapsamaktadır (WMA Declaration of Lisbon on The Rights of the Patient, 5 Mayıs 2022). Tıbbi araştırmalar hakkındaki Helsinki Bildirgesi’nde ise çocuk konusuna aydınlatma ve onam alma bağlamında örtülü olarak değinilmektedir (WMA Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects, 5 Mayıs 2022). Dünya Tıp Birliği’nin ana konusu çocuk olan iki metninden çocuk ihmaline ve istismarına dair olan açıklama niteliğindedir (WMA Statement on Child Abuse and Neglect, 5 Mayıs 2022). Ottawa Bildirgesi’nde ise çocuğun sağlık hakkı dört bölüm halinde ele alınmıştır (WMA Declaration of Ottawa on Child Health, 5 Mayıs 2022).

SONUÇ

Çocuğun tıp etiği çerçevesindeki yeri ve onunla ilgili-bağlantılı tıp etiği sorunları bu makalede geniş açılı bir bakışla ele alınmış; konu, farklı yönlerinin-boyutlarının mümkün olduğunca çoğuna değinilerek ve ayrıntılarına girilmeksizin ana hatlarıyla sunulmuştur. Tıbbı ve tıp etiğine farklı aşinalık derecelerindeki okur gruplarının tümü için yararlı olacak bir metin; yeni başlayanlar için ilgi çekici bir tanışma, önceden bilenler için sistemli bir hatırlama aracı oluşturmaya amaçlanmıştır.

Kaynakça

- Akşit MA, Tekin N. Çocuk Hekimliği ve Etik. Editör A Demirhan Erdemir, Y Oğuz, Ö Elçioğlu, H Doğan. *Klinik Etik: Klinik Uygulamalarda Etik Sorunlar*. Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul 2001: 165-223.
- Aydın E. Çocuklarda Aydınlatılmış Onam Sorunu. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi* 2003; 46 (2): 148-152.
- Demir Küreci H, Örnek Büken N. Çocuklar ve Ergenler Aydınlatılmış Onam Sürecinin Neresinde. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi* 2014; 23 (5): 190-196.
- Ersoy N, Özcan M. Yenidoğan Etiği. İstanbul Tıp Kitabevleri, İstanbul 2017.
- Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp Uygulamalarının Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik. Erişim: (<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=31312&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>). Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- Gündüz T, Kırımlıoğlu N, Eşiyok B, Demirhan Erdemir A. Aydınlatılmış Onam ve Çocuk Hastaya İlişkin Hukuki Düzenlemeler. *Türkiye Klinikleri Tıp Etiği-Hukuku-Tarihi Dergisi* 2001; 9 (1): 27-34.
- Halidi G. *Tıpta otorite unsuru: Otorite figürleri ve otoriter ilişkiler*. Danışman S Kadioğlu. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Tarihi ve Etik Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Adana 2015.
- Halidi G. Biyomedikal Etiğin Temel İlkeleri. *Türkiye Biyoetik Derneği Sağlık Profesyonelleri için Meslek Etiği Dizisi 1: Sağlık Programları Meslek Etiği*. Editör Ş Keleş, NY Yalım. Ankara Nobel Tıp Kitabevleri, Ankara 2019: 73-94.
- Halidi G. Etik ve İlişkili Kavramlar. Editör Z Göçmen Baykara, NY Yalım. *Türkiye Biyoetik Derneği Sağlık Profesyonelleri için Meslek Etiği Dizisi 2: Hemşirelik ve Etik*. Ankara Nobel Tıp Kitabevleri, Ankara 2022: 1-22.
- Hasta Hakları Yönetmeliği. Erişim: (<https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=4847&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5#:~:text=Madde%208%2D%20Hasta%3B%20tabi%20oldu%C4%9Fu,ile%20hasta%20sa%C4%9F1%C4%B1k%20kurulu%C5%9Funu%20de%C4%9Fi%C5%9Ftirebilir>). Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- Hatun Ş. Çocukların Sağlık Hakkı. Editör C Akpınar, F Aslan, N Örnek Büken, E Çalıkoğlu, F Çay, Y Oğuz, E Önder, H Öztürk, M Yetener. *Etik Bunun Neresinde*. Ankara Tabip Odası Yayınları, Ankara 1997: 67-74.
- Hekimlik Meslek Etiği Kuralları. Türk Tabipleri Birliği Yayınları, Ankara 2012. Erişim: (https://www.ttb.org.tr/kutuphane/h_etikkural.pdf). Erişim Tarihi: 05.05.2022.

¹Çukurova University, selimkad@gmail.com

²Çukurova University, gulayhal@gmail.com

³Çukurova University, kadioqlufq@gmail.com

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik. Erişim: (<https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=17285&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>). Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- İnsan Hakları ve Biyotıp Sözleşmesi. Erişim: (<https://dosyaism.saglik.gov.tr/Eklenti/48486,insan-haklari-ve-biyotip-sozlesmesipdf.pdf?0>). Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- İzgi MC. Tedavi Amaçlı Olmayan Erkek Çocuk Sünnetinin Etik Değerlendirmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2015; 26 (3): 204-212.
- Kadioğlu F, Uzel İ. Ortodontik Tedavilerde Karar Verme Yeterliliği, Özel Bir Grup: Adölesanlar. Uluslararası Katılımlı Üçüncü Ulusal Tıp Etiği Kongresi Kongre Kitabı (Cilt 2). Editör A Demirhan Erdemir, İ Uzel, Ö Öncel, Y Oğuz, Ş Aksoy, S Şahinoğlu, S Kadioğlu, N Örnek Büken, H Doğan, M Yetener, E Atıcı. Bursa 2003: 663-668.
- Kadioğlu F, Kadioğlu S. Klinik Uygulamalarda Etik Karar Verme Süreci. Editör A Demirhan Erdemir, G Sezgin, Ö Usmanbaş, Ö Şaylıgil. *Çağdaş Klinik Etik (21. Yüzyılda Olgu Örnekleriyle)*. Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul 2019: 77-94.
- Kadioğlu S. Çocuklar, Acil Durumlar ve Tıp Etiği. Editör M Karaböcüoğlu, N Uzel, L Yılmaz. *Çocuk Acil Tıp Kitabı*. Çapa Tıp Kitabevi, İstanbul 2004: 729-733.
- Kadioğlu S, Alan S, Keskin E, Akgül MA. Birden Fazla İkidenden Az. Editör B Arda, R Akdur, E Aydın. *II. Ulusal Tıbbi Etik Kongresi Bildiri Kitabı*. Ankara 2001: 552-571.
- Kruse K. Pediatriye Etik Sorunlar. Editör D v Engelhardt. *Tıbbın Gündelik Yaşamında Etik: Araştırmadan Terapiye Disiplinler Yelpazesi*. Çeviren A Namal. Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul 2000: 127-139.
- Kutbay G, Alan S. Yenidoğan Ünitelerinin İşleyişinde Ortaya Çıkan Etik Durumlar. *Mersin Üniversitesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi* 2020; 10 (1): 37-46.
- Namal A. Tıp Etiği Perspektifiyle “Son Evre”yi Yaşayan Çocuk ve Ailesine Bakış: Süreç İçerisinde Değişenler. *Türkiye Klinikleri Tıp Etiği-Hukuku-Tarihi Dergisi* 2003; 11 (2): 120-133.
- Özçiftçi S, Üstün Ç. Son Dönemin Sağlık Popülarizmi: Aşı Reddi ve Aşı Kararsızlığı Kavramlarının Etik Açısından Değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Tıp Etiği-Hukuku-Tarihi Dergisi* 2020; 28 (1): 141-142.
- Okuyaz S. Etik Açısından Gebeliğin İkinci Trimestr ve Sonrasında Sonlandırılması Kararı: Doğum ve Çocuk Hekimlerinin Tutumlarına İlişkin Bir Araştırma ile Birlikte. Danışman FG Kadioğlu. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Tarihi ve Etik Anabilim Dalı Doktora Tezi. Adana 2017.
- Öztürk H. Çocukların Tıbbi Kararlara Katılımı. Editör B Arda, N Büken, Ö Yenier Doğan, H Öztürk, S Şahinoğlu Pelin, M Yetener, A Yıldız. *Yaşama Dair Etikçe Bir Bakış*. Ankara Tabip Odası Yayınları, Ankara 2002: 164-177.
- Öztürk H. Çocuklar Üzerindeki Tıbbi Araştırmaların Etik Açısından Değerlendirilmesi. Danışman B Arda. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Deontoloji ve Tıp Tarihi Anabilim Dalı Doktora Tezi. Ankara 2000.
- Tıbbi Cihaz Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik. Erişim: (<https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=20028&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>). Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- Türk Dişhekimleri Birliği Dişhekimliği Meslek Etiği Kuralları. Erişim: (https://www.tdb.org.tr/mevzuat_goster.php?Id=210). Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- Türk Hemşireler Derneği. Hemşireler için Etik İlke ve Sorumluluklar. Erişim: (<https://www.thder.org.tr/uploads/files/hemsire-brosur.pdf>). Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- Türk Tabipleri Birliği Etik Bildirgeleri. Editör Türk Tabipleri Birliği Etik Kurulu (N Bulut, S Candansayar, M Civaner, İ Demirdöven, H Erbaş, A Gököz, DG Gelegen, C İzgi, T Katoğlu, N Platin, İ Sayek, H Öztürk Türkmen, M Yetener). Türk Tabipleri Birliği Yayınları, Ankara 2010. Erişim: (https://www.ttb.org.tr/kutuphane/etik_bldgeler2010.pdf). Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- Türk Tabipleri Birliği Etik Bildirgeleri. Editör Türk Tabipleri Birliği Etik Kurulu (F Aksu Tanık, MC İzgi, K Altıparmak, Ü Biçer, G Erişgen, İ Sayek, H Tepe, R Tükel, BN Yılmaz). Türk Tabipleri Birliği Yayınları, Ankara 2020. Erişim: (<https://www.ttb.org.tr/kutuphane/etikbildirgeler2020.pdf>). Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- UNICEF Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Erişim: (<https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zleşme>). Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- Üstün Ç, Demirci N. Tıpta Çocuk ve Etik. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi* 2013; 48 (1): 1-6.
- WMA Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. Erişim: (<https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>). Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- WMA Declaration of Lisbon on The Rights of the Patient. Erişim: (<https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-lisbon-on-the-rights-of-the-patient/>). Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- WMA Declaration of Ottawa on Child Health. Erişim: (<https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-ottawa-on-child-health/>). Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- WMA Statement on Child Abuse and Neglect. Erişim: (<https://www.wma.net/policies-post/wma-statement-on-child-abuse-and-neglect/>). Erişim Tarihi: 05.05.2022.

¹Çukurova University, selimkad@gmail.com

²Çukurova University, qulayhal@gmail.com

³Çukurova University, kadioqlufq@gmail.com

**ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATINDA DİSTOPYA VE PEDAGOJİK BOYUTU
 (“ADI SIFIR” ADLI YAPITIN İNCELENMESİ)**

Erhan ŞEN*

Özet

Distopik metinler, dünyaya ya da mevcut koşullara eleştirel bir perspektiften bakarak okurda çeşitli konulara (otoriter yönetimler, kötü amaçla kullanılan teknolojik çalışmalar, canlı kopyalama gibi) ilişkin olarak bir farkındalık yaratmayı hedefler. Ütopik anlatıların tersine daha kötücül bir dünyanın işlendiği bu metinlerde gelecekte küresel anlamda karşılaşılabilecek olası sorunlara dikkat çekilir. Bu tür metinlerde cehennemvari bir dünya kurgulansa bile çocuk/genç okur karamsar bir dünyayla baş başa bırakılmaz bunun yerine hedef kitlede bir öz bilinç oluşturulmak hedeflenir. Dünyanın ya da yaşamın ters yüz edilmiş bir boyutta ya da farklı yaşam formlarında sunulması da okurun insan, çeşitli yaşam formlarını farklı açılardan görmesine aracılık eder. Böylece okur, küresel sorun ve olgulara dönük bir farkındalık edinerek çeşitli çözümler geliştirmek için fırsatlar yakalar. Nitel araştırma deseninde yapılandırılan bu çalışmada verilerin toplanması için doküman analizinden, verilerin çözümlenmesi için betimsel analizden yararlanılmıştır. Çalışmada inceleme nesnesi olarak Luigi Ballerini’nin “Adı Sıfır” başlıklı distopik metni çözümlenmiştir. İnceleme sonucunda söz konusu yapıtın sahip olduğu pedagojik boyut ortaya koyulmuştur. Elde edilen verilere göre bu yapıt hedef kitlede (15 yaş ve yukarısı) günümüzdeki çeşitli problemlere (ekolojik çürüme, dijital bağımlılık, bilimin kötücül amaçlara alet edilmesi, politik baskı, bilincin denetim altına alınması...) ve beden, aile, eğitim, özne/birey gibi fenomenlerin anlamına odaklandığı görülmektedir. Bu yönüyle söz konusu yapıtın eğitim öğretim ortamlarında yararlanılabilecek yazınsal bir nitelik ve pedagojik boyut taşıdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Distopik anlatı, Adı Sıfır, çocuk ve gençlik edebiyatı, betimsel analiz

**DYSTOPIA AND ITS PEDAGOGICAL DIMENSION IN CHILDREN'S AND YOUNG ADULT
LITERATURE (A REVIEW ON THE “I AM ZERO”)**

Abstract

Dystopian texts look at the world or current circumstances from a critical perspective. Such narratives aim to create awareness in the reader about the future. Unlike utopian narratives, in these texts, in which a more malicious world is handled, attention is drawn to potential problems that may be encountered globally in the future. However, even if a hellish world is built, the child/young reader is not stuck with a pessimistic world; instead, it is aimed to create self-consciousness in the audience regarding various problems (science and technology, authoritarian regimes, animal rights, women's rights, human rights...). The presentation of the world and life in an inverted dimension or different life forms serve the reader to see these facts differentially. Thus, an awareness of potential problems is generated in the reader, allowing them to notice various solutions. In this study, which was structured in a qualitative research design, document analysis was used for data collection and descriptive analysis was used for data analysis. In the study, Luigi Ballerini's dystopian text titled “I am Zero” was analyzed. As a result of the examination, the pedagogical dimension of the work in question has been revealed. According to the data obtained, this text is aimed at the target audience (aged 15 and above) due to various problems (ecological decay, digital addiction, misuse of science, political pressure, controlling consciousness...) and observed that it focuses on the meaning of phenomena such as body, family, and education, subject/individual. In this respect, it can be said that the work has a literary quality and a pedagogical dimension that can be used in educational environments.

Keywords: Dystopian narrative, I am Zero, children and young adult literature, descriptive analysis

GİRİŞ

İnsanlık evrendeki öyküsünü anlattığından beri, bu öykünün mutlaka biteceğine dair apokaliptik senaryolar tasarlamıştır. Apokaliptik anlayış, bir fenomen olarak dinsel, kültürel, sosyolojik ve sanatsal alanlarda kendine bir yer bulmuştur. Kaçınılmaz olarak edebiyat da dünyanın sonu, kıyamet, cehennemleşen bir dünya ve çeşitli yaşam formlarını işlemiştir. Flagan (2014) da edebiyat aracılığıyla okurların yeni toplumsal gelişmeleri anlayabileceğine, varsayımsal durumları keşfedebileceğine, çeşitli senaryoları yaratıcı bir biçimde test

* Van Yüzüncü Yıl University, senn.erhan@gmail.com

edebileceğine ve bunların insanı ve toplumu mikro (yani bir bireye ait) ya da makro düzeylerde nasıl etkilediğini anlayabileceğine dikkat çekmektedir.

Dünyayı derinden etkileyen ya da kökten değiştiren (olumsuz anlamda) bazı gelişimleri işleyen yazınsal bir tür karşımıza çıkmaktadır: Distopik anlatılar. Kimi yazarlar insanlığın ya da dünyanın gidişatının iyi/istendik yere evrilmediğini görmüş ve küresel felaket senaryoları çizdikleri distopik türle okurun dikkatini çekmişlerdir.

Distopya (dystopia), Thomas More’un ürettiği ütopya (iyi yer, olmayan yer) karştı olarak John Stuart Mill tarafından 1868’de kullanılan bir kavramdır. Distopik kuram, içinde yaşadığımız dünyadan önemli ölçüde daha kötü olan, kötülük açısından hayal edilmesi en uç noktaya vardırılan varsayımsal (hipotetik) toplumları tanımlar (Stableford, 2006). Claey (2021, s. 156) de distopiyaların temel niteliğine şöyle bir açıklama getirmektedir:

“Distopiyalar genellikle ‘muhafazakâr’ diye tarif edilmekle beraber, göreceğimiz gibi aslında yansıttıkları toplumu sert bir şekilde eleştirebilmektedirler. Ütopya ya da eutopyanın (iyi yer) aksine ‘Distopya’, sık sık ‘anti-ütopya’ ya da ‘olumsuz ütopya’ ile değişmeli olarak kullanılmaktadır.”

Distopik türü anlatılarda karakterler düşsel yerlerde bulunur, insanlıktan çıkmış ve korku dolu yaşamlar anlatılır (Bonn, 2010). Distopiyalar, dünyanın hızla ürkütücü ve hastalıklı sürüklenişine ilişkin okurunu uyarmaktadır (Blasingame & Nilsen, 2014). Bu özellikleri, distopiyaları hem bilimkurgu hem de fantastik anlatılardan farklıdır.

Blasingame ve Nilsen (2014)’e göre distopik metinler bilimkurgu ya da fantastik metinlerle benzer nitelikler taşıya bile onlardan ayırdılar. Distopyalarda öykü, bilimkurguda olduğu gibi, gelecekle ve bilimsel gelişmelerin koşullara yön verişindeki rolü üzerine yapılandırılır. Ancak teknolojik gelişmelerden çok bilimin sosyolojik, psikolojik ve duygusal etkisi merkeze oturtulur. Bu, fantastik metinlerle distopik anlatılar arasındaki benzerliklerdendir. Ancak distopik anlatılar, karşıtlarından (bilimkurgu ve fantastik) daha dramatik ve abartılı bir tablo çizdiğinden genç okurların ilgisini daha fazla çekebilmektedir

1. ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı “Adı Sıfır” başlıklı yapıtı distopik tür ve pedagojik açısından incelemektir. Ana amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

“Adı Sıfır” başlıklı yapıtta;

1. Distopik evren nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. Hangi kurum/kurumlar sorgulanmaktadır? Bu kurumlara getirilen eleştiriler nelerdir?
3. Hangi küresel sorunlara dikkat çekilmektedir?
4. Bireye yüklenen (beden, cinsiyet özne/birey, doğa ve zihin açısından) anlam nasıl yönelim sergilemektedir?

2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma deseniyle yapılandırılmıştır. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma” (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 41) yaklaşımıdır. Verilerin toplanması için de doküman incelemesinden yararlanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 189). Verilerin çözümlemesinde ise betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analizde veriler “araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir” (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 239). Bu çalışmada “Adı Sıfır” (Ballerini, 2021) başlıklı yapıt çalışma kapsamında belirlenen dört alt amaç çerçevesinde çözümlenmiştir.

3. BULGULAR

3.1 “Adı Sıfır” adlı yapıtta distopik evrenin temel özellikleri

“Adı Sıfır” başlıklı yapıt, karlı bir kış günü hapsedildiği simülakrlar evreninden kazara çıkan on dört yaşındaki Sıfır adlı bir çocuğun gerçek dünyada karşılaştığı sorunlar ve bunun üstesinden gelmek için verdiği mücadeleye odaklanmaktadır. Bu süreçte Sıfır bir başına değildir, yine bir rastlantıyla karşılaştığı bir çiftin (çocuk doktoru Stefania ve onun kocası nörolog olan Luca) yardımlarıyla yaşamını düzene sokabilmektedir. Söz konusu yapıtta distopik evrenin “simülakrlara dayandığı”, “gizli, yalıtılmış ve tehlikeli olduğu”, “teknisyenlik üretimiyle oluşturulduğu” ve son olarak da “denetim ve itaate dayandığı” görülmektedir.

3.1.1 Simülakrlar

Yapıtın temel karakteri Sıfır, kasları gelişkin bir figür olup gizli bir askeri projenin üyesidir. Yalnızca teknolojik aygıtlarla üretilen bir geçeklik içinde büyütülmüştür. Bu evren bir yönüyle simülakrlar evrenidir. Karakter, dünyayı yalnızca buradaki görüntüler aracılığıyla tanır. Gerçek dünya başlangıçta bir korku kaynağı iken içinden çıktığı simülakrlar evreni emniyeti temsil eder.

“Madar, neden bana bu daha büyük Dünya’yla ilgili bir şey söylemedi? Tüm bunların gerçekten var olduğunu bilmiyordum...” (Adı Sıfır, 2021, s. 21).

Yapıtta distopik evrenin ilk izdüşümü olarak karşımıza bu simülakrlar evreni çıkmaktadır. Sıfır’ın içinden geçtiği bu düzlemin kendine özgü ve olanakları sınırlanmayan bir mekanizması vardır:

“Deliriyorum sanki, işler hiç böyle yürümezdi: Madar her yerde benimle konuşur, sesi aynı anda Jimnastik Salonu’nda, Oda’da, Eğitim Odası’nda, Banyo’da duyulur, bana her zaman ulaşırdı; oysa burada her şey farklı. Anlamıyorum...” (Adı Sıfır, 2021, s. 53).

“Her şey Dünya’dakinden çok farklı; buradaki hiçbir şeyi tanımıyorum. Eğitim Odası yok, duvar-ekranlar, sesli komutlar, İnteraktif Simülatör, sensörlü kask yok. Hiçbir şey yok! Yalnızca şu eski, tozlu mobilyalar, bir de çalışmayan bir yığın kitap var... Beni sentezledikleri günden beri hep oradayım. Şey, doğrusu, başka bir yer olduğunu bile düşünmemiştim” (Adı Sıfır, 2021, s. 75).

Sıfır, o görüntüler dünyasını zihninden bir türlü silemez. Hatta içine düştüğü gerçek dünyayı bile mühendislik ürünü olarak yorumlar. Karda bilincini kaybedip uyuyakalacakken teknisyenlerin ısıyı arttıracak gibi bir yanılgıya kapılır:

“Belki o arada bu Dünya’nın Teknisyenleri sıcaklığı yükseltmeyi ve monitörü tamir etmeyi başarırlar. Ondan sonra, ne istersem yiyebilirim. Uyandığımda her şey yeniden yoluna girecek. Her şey eskisi gibi olacak” (Adı Sıfır, 2021, s. 26).

Simülakrlar evreni Sıfır’ın gerçeklikle bağını hepten koparmıştır. Öyle ki o, yapay kar taneciklerini bile virüs olarak algılar, kendisine dayatılan korkularla us dışı yorumlar yapar:

“...ayaklarımdan girip bütün bedenime yayılarak beynimi ele geçiren şu kahrolası kar virüslerini suçudur bu gerçekten. Virüsler böyle yapar, nöronlara girip genetik materyalini kopyalayıp çoğalırlar ve her yere yayılırlar” (Adı Sıfır, 2021, s. 51).

Sıfır, kitapla da Stefania ve Luca’nın evinde, yani gerçek dünyada tanışır. Kitabın dünyadan silinmiş bir nesne olduğu öğretildiği için şaşkınlığını gizleyemez bir türlü:

“Ama bunlar... bunlar kitap! Gerçekler! Belgesellerde görmüştüm; videolarda kütüphane denen yerdeki raflara düzenli bir şekilde yerleştirilmişti. Gördüğüm kadarıyla her çeşit kitapla dolu burası” (Adı Sıfır, 2021, s. 65).

3.1.2 Gizli, Yalıtılmış ve Tehlikeli

“Adı Sıfır” adlı yapıtta üretilen distopik evren -bu türün tipik bir özelliği olarak- gizli, yalıtılmış ve tehlikeli bir görünüme sahiptir. Yapıtın girişinde bu nitelik okura sezinletilir. Sıfır, Merkez’den dışarı çıktığında

proje yürütücüleri onun peşine düşerler. Stefania ve Luca anne baba rolü yapan proje yürütücülerini hal ve tavırlarından kuşkulananarak çocuğu saklarlar. Ancak Stefania ve Luca, ne kadar yürekli davranıp çocuğu onlara teslim etmeseler de büyük bir korkuya kapılmışlardır:

“Böyle davranmanın hiçbir anlamı yok, bu tür düşünceyle anneliğin babalığın gerçekliği üzerine kuşkuyla düşecek olsam, yaşayamazdım. Gerçek olan şu ki, Luca suç işlemiştii ve bunu o da biliyor” (Adı Sıfır, 2021, s. 40).

Kendini bildi bileli Sıfır’ın başkalarıyla diyalogu olmamıştır. Eğitim boyunca yalnız Madar’la, ara sıra da Tıp Teknisyeni’yle konuştuğu anlatılır okura. Bu da onun tümüyle yalıtılmış bir ortamda tutulduğunun somut bir göstergesidir. Sıfır, başlarda Stefania kendisiyle iletişime geçtiğinde buna çok şaşırır ve içten içe de öfke duyar:

“Nasıl yapabildi, bilmiyorum. Bu nasıl olabilir diye kendi kendime soruyorum. Yalnızca Madar konuşur, çok nadiren de tıp teknisyeni. Üstüne bir de çekinmeden kendini gösterdi. Ama ona bakmadım, baktığımı düşünsene” (Adı Sıfır, 2021, s. 50).

Gerçeklikten kopuk, görüntülerden ibaret bir yaşam Sıfır’ın acıyı tanımasını bile önlemiştir. Şöyle ki Sıfır, Stefania’nın evindeyken, büyük bir merakla yanılı ampule dokunduğu zaman bir acıyla sarsılır. İlk kez acının böylesiyle karşılaşmıştır. Abartılmış bir tepkiyle küçük bir yaranın ölümcül olacağını düşünür:

“Parmağımın ucunda kırmızı bir iz belirmesi için ampule parmağımın bastırmam yetti. Yakıyor, canım korkunç yanıyor, parmağımın ucu sanki patlayacakmış gibi zonkluıyor. Tanrım, ölüyorum şu an” (Adı Sıfır, 2021, s. 56).

3.1.3 Teknisyenlik Dünyası

Gerçek dünyadan farklı olarak Sıfır’ın içinde büyüdüğü dünya tümünden teknisyenler oluşturduğu bir dünyadır. Bu görüntüler dünyasında Tıp Teknisyenleri, Temizlik Teknisyenleri gibi düzenleyici göreve sahip kişiler vardır:

“Elimle yazı masasını yokluyorum, tabakla fincanı buluyorum. Onları kendime çekince halıya azıcık süt dökülüyor. Lekeyi boş ver, Temizlik Teknisyenleri halleder” (Adı Sıfır, 2021, s. 54).

3.1.4 Denetim ve İtaat

Yapıtta distopik evreni daha görünür kılan temel örüntülerden biri de denetim ve itaat olgularıdır. Sıfır, yaşamı boyunca denetim altında tutulmuş olup bu anlamsız durumu sorgulamaya bile gerek duymaz. Yıllar yılı kapatıldığı yerden kurtulsa bile başucunda çınlayan bir iç ses (Metinde bu ses büyük harflerle hep yazılmıştır.) vardır. Sıfır’ın izleyeceği yolu çizen ve ona öğütler yağdıran bu iç sestir.

“ŞİMDİ, LÜTFEN SAKİNLEŞ! MADAR’IN SANA ÖĞRETTİKLERİNİ HATIRLA: OTOKONTROL VE DİSİPLİN. ZİHNİNİ SERBEST BIRAK VE İÇİNİ BOŞALT¹” (Adı Sıfır, 2021, s. 16).

Denetim ve itaatin bir yansıması olarak Sıfır’ın dünyaya gelişini “doğum” yerine “sentezlenmeye” bağlaması da irdelenebilir. Çünkü ona bundan başka bir şey telkin edilmemiştir. Sıfır’ın bu inancı (biyolojik bir doğum yerine “sentez” yoluyla dünyaya gelme) metnin başlarında okurla paylaşılır. Bu da distopik evrenin onun istenci üzerindeki tahakkümünün apaçık bir göstergesidir:

“Eğer itaat etmek gerekiyorsa, bunu her şeyde yaparsınız. Merakımla Madar’ı hayal kırıklığına uğratmamışumdır umarım” (Adı Sıfır, 2021, s. 10).

Denetim, Sıfır’ın ahlaksal ve zihinsel yönlendirilmesiyle de sınırlı değildir. Proje o denli katı kurallarla yürütülür ki Sıfır’ın ne yiyecek ne yemeyeceğine başkaları karar verir:

¹ Metindeki orijinal yazıma bağlı kalınmıştır.

“Bir süredir inek sütünü ve bisküvi yemeyi bırakmışım, Sentez’den sonra altıncı yıla kadar bunları yemeye izin var. Ama zorluk çıkarmanın zamanı değil gibi görünüyor bana. Karnım aç, bir şey yemeyeli yüz yıl oldu ve karnımdan öyle gurultular geliyor ki bunları yalnızca geceleyin banyo borularından duyabilirsin” (Adı Sıfır, 2021, s. 54).

“Yönetmelik, her zaman düzgün konuşmamı, öncelikle de heyecanlanmamı söyler. Kaba sözler, duygularımın beni ele geçirdiğini gösterir ve bu da riskin arttığı andır” (Ballerini, 2021, s. 64).

3.2 “Adı Sıfır” Başlıklı Yapıtta Eleştirilen Kurumlar ve Eleştirilerin Genel Yönelimi

Distopik metinler, gerçekliği alaşağı edip bir yönüyle okuru çeşitli senaryolarla buluşturur. Aslında, bu tür kötücül senaryolarla farklı farklı kurumlara yoğun ve etkili eleştiriler getirilir. Bu yönden “Adı Sıfır” başlıklı yapıtta “eğitim, bilim ve teknoloji, aile, medya” kurumlarına eleştiri getirildiği görülmektedir.

3.2.1 Eğitim

“Adı Sıfır” başlıklı yapıtta, metaforik olarak denetimci ve baskıcı, tek tipleştirici ve anti-demeokratik eğitim anlayışına yoğun bir eleştiri getirilmiştir. Özellikle eğitim kurumlarına getirilen eleştirinin yapıtta yoğun bir yer kapladığını söylenebilir. Metinde çocuğu robotlaştıran eğitim sisteminin izlerini sürülebilmektedir. Sadece ödül ve cezaya, puana dayalı eğitimin bireyi nasıl da robotlaştıracığı sezdirilmektedir:

“Madar, benimle gurur duyacak ve bu akşam yemekte ödül olarak bana soya dondurması verecek; üstüne de vegan çikolata ve kıyılmış fındık serper belki. Bu büyük başarılar için verilen bir ödül. Işıklar birazdan yanacak ve o bana aferin, deneme başarılı derken, ellerini çırpıtığını duyacağım” (Adı Sıfır, 2021, s. 11).

“Dik durmadığımda Madar ne kadar kızar! “Postür! Postür!” diye bağırmaya başlar ve eğer sinirliyse, tabeladan birkaç puan siler ya da daha kötüsü, testi başından başlatır” (Adı Sıfır, 2021, s. 55).

Gerçek dünyayla buluşan Sıfır, nefes bile almakta güçlük çeker. Bunun kaynağında da onun yıllardır kapalı ortamda tutulması, teknolojik aygıtlarla, yapay bir ortamda, yaşamı ve dünyayı tanımaya dayanan ve denetimci katı eğitim sürecidir:

“Canım acıyor: Nefesin kesiliyor yine. Hava, anladım: Beni mahveden bu. Ne kadar da çok! İçinde boğulacak kadar çok, sonsuz. Benim de sonum, soluksuz bırakan bir hava okyanusunda hapsolan şu denizaltındakiler gibi olacak” (Adı Sıfır, 2021, s. 17).

Sıfır, sanal bir ortamda yetiştirildiği için de gerçek sevginin anlam ve değerini henüz fark edememiştir. Özellikle teknolojik aygıtlarla çevrelenmiş dünyası onun sevgiden yoksun büyümesinin temel nedenlerindendir. Hastanede kendisini kurtaran kadının dokunuşundan mutlu olur. Bu yönden teknolojik aygıtların bireyi yaşamdan yalıtın yönüne dikkat çekilmiştir:

“Sonra yavaşça beni örttüğünü, yanı başıma oturduğunu ve yumuşak bir şekilde benimle konuştuğunu hayal ediyorum; bana, sana ne yaptılar bilmiyorum ama şimdi ben yanıdayım, diyor. Tuhaf kelimeler, güzel kelimeler. Böyle bir rüyanın içinde rahatlıkla uyuyabilirim, kendimi bırakabilirim” (Adı Sıfır, 2021, s. 36).

3.2.2 Bilim ve Teknoloji Kurumları

Yapıtta, bilimin ya da mühendislik zekâsının kötü yönde kullanımı da eleştirel açıdan ele alınmıştır. Sıfır’ın görüntüler dünyasında hapsedilmesi, orada belli bir biçimde alması bilgi ve becerisi alanında uzman bireylerin eylemidir:

“Yine de yolunda gitmeyen bir şey var! Ben, Teknisyenler’le bırak konuşmayı, onları görmem bile. Onlar da bunu bilir; böyle davrandıklarını bir düşünsene... İnan bana, Tıp Teknisyeni bile olsa, böyle konuşmaz... Tıp Teknisyeni en fazla bir yerin ağrıyor mu, nasıl ve ne zamandır ağrıyor diye sorar” (Adı Sıfır, 2021, s. 53).

Teknolojik gelişmelerin neden olduğu yanılsamalı bir gerçekliğe, bilgisayar/video oyunlarının çocuk üzerindeki yıkıcı etkisine dikkat çekilir. Sıfır, gerçek dünyayı bile uzun süre etkileşim içinde kaldığı oyunlarla karıştırır:

“Çok büyük bir video oyununun sahiden içindeymişim gibi geliyor, ama bu, alışık olduğum Duyumsal Simülasyon’dan daha fazlası. Burada gerçekten içindeyim” (Adı Sıfır, 2021, s. 23).

“EĞER OYUNU KAYBEDERSEN, BUNDAN HİÇ MEMNUN OLMAYACAKSIN. ÜSTELİK, MADAR DA MEMNUN OLMAYACAK. BU SEFERKİ GERÇEKTEN ÇOK ZOR GÖRÜNSE DE, YİNE KAZANMALISIN” (Adı Sıfır, 2021, s. 23).

3.2.3 Aile

Yapıtta, aile kurumunun yapısının sorgulandığını görülmektedir. Ana figür (Sıfır) bir ailede yetişmemiş, yalnızca belli seslerin ya da görünmez gözlerin denetiminde ergenliğe adım atmıştır. Bu yönden anne baba olmanın biyolojik boyutundan çok “denetimsel” yönü ön plana çıkarılmıştır. Sıfır, yıllarca Madar (İngilizcedeki “mother” sözcüğünden esinlenerek oluşturulmuş bir ifade) dediği bir sesin avutuculuğunda büyümüştür:

“Madar bana neler olduğunu biliyor, çünkü o her zaman her şeyi bilir. Ondan herhangi bir şey saklamak mümkün değil” (Adı Sıfır, 2021, s. 6).

“SAÇMA SORULAR SORMA: MADAR HER ZAMAN SENİN İÇİN NEYİN İYİ, NEYİN KÖTÜ OLDUĞUNU BİLİR. ONA GÜVENMELİSİN” (Adı Sıfır, 2021, s. 21).

3.2.4 Medya

Medyanın da yaklaşımı eleştirilmektedir. Sıfır’ın anne babası olduğunu öne süren iki kişi bir televizyon programına çıkarılır. Sıfır’a uydurma ad ve geçmişin yakıştırıldığı bu haberde eleştirel bir bakış açısı yerine olayın magazinsel boyutu işlenir. Program yapımcıların gerçek ya da hakikat kaygısı olmadığı okura sezdirilir:

Dün öğleden sonra, on dört yaşındaki Michele Frascati şehirde kayboldu...Oğlumuz Michele çok hassas ve narindir, her şeyden korkar. Her kim onu bulursa, aşağıdaki numarayla iletişime geçmesini rica ediyoruz... Size yalvarıyoruz, küçüğümüzü bulmamıza yardım edin ve bizi hemen arayın” (Ballerini, 2021, s. 61-62).

4. 3 “Adı Sıfır” Başlıklı Yapıtta Dikkat Çekilen Sorunlar

“Adı Sıfır” adlı yapıtta teknolojik bağımlılık, tek tipleştirici eğitimin olası riskleri, şiddetin çocuk üzerindeki etkileri, bilim ve teknolojinin kötü amaçlarla kullanımı üzerinde durulmuş; bunların ortaya çıkardığı duyarsızlıklar ve yabancılaşma duygusu duyumsatılmıştır. Sıfır, izlediği bir filmdeki şiddet sahnesini gayet olağan bir tavırla anlatır, kendi durumuyla filmi karşılaştırıp yoğun bir özdeşim yaşamaktadır:

“Daha dün akşam denizin dibine oturan denizaltıyla ilgili bir film izledim. Bir kapanda, hiçbir kaçış yolu olmayan fareler gibi hapseden denizciler ölmüştü. Hepsi ölmüştü, teker teker. Kimse onları kurtarmaya gelmemişti... Boğularak ölmek istemiyorum. Havaya, havaya ihtiyacım var” (Adı Sıfır, 2021, s. 13).

Yaşamı yalnızca sanal ortamlarda öğrenen Sıfır, ilk başlarda gerçek dünyanın ayırdına varamaz. Merkez denilen yetiştirme alanından çıktığında “kar”ın soğukluğunu anlamlandıramaz, kitabın bile enerjisiyle (pil ya da şarj gibi) çalışan bir nesne olduğunu düşünür:

“Havayı soğutan bu olabilir. Afallıyorum. Ekranda sayısız kez görmüştüm ama gerçekten var olduğunu ve özellikle de bu kadar soğuk olabileceğini düşünmemiştim... Karın can acıtacağını bilmiyordum” (Adı Sıfır, 2021, s. 19).

“HEMEN KAPAT ŞU KİTABI! İsterdim, ama kumandasını bulamıyorum! Yanları kalın ve pürüzsüz, eğri, ne düğmesi ne de ekran klavyesi var. Tek yapabileceğim gözlerimi iyice kırmak: bu korkunç şeyleri görmeye istekli değilim, beni çok etkiliyorlar” (Adı Sıfır, 2021, s. 66).

Şiddete maruz kalan çocukların fiziksel tepkilerinin yoğun olabileceğine dikkat çekilmektedir. Çocuk doktoru Stefania, Sıfır’ı tedavi için hastaneye götürmeden önce bu sorun hakkında düşüncesini açıklamaktadır:

“Sen nörologsun, senin görüşün önemli tabii, ama beyinde bir sorun olmadığını düşünüyorum... Bana kalırsa, benim fiziksel temasıma dayanmadığı için bayıldı. Bu, çok kötü muamele gören çocuklarda olur yalnız” (Adı Sıfır, 2021, s. 30).

Yapıtta teknolojiye bağımlı kılınmış bir yaşamın, yalnızca belleğe odaklanmış bir eğitim sisteminin çocuk üzerindeki etkisi işlenmiştir. Sıfır, Stefania tarafından misafir edildiğinde kanepede uzanırken tuhaf bir biçimde tavana asılı avizenin kendisini öldüreceğini düşünmektedir. Bu yönden onun yoğun kaygılı bir ruhu halinde olduğu söylenebilir:

“Tavanda eski bir avize asılı. Bir, iki, üç, dört... camdan ve metalden dört kolu var. Tam tepemde; düşerse bir kılıç gibi karnıma saplanır. Açık değil. Bana kalırsa, o kadar eski ki çalışmayabilir” (Adı Sıfır, 2021, s. 45).

Günümüzde üzerinde durulan diğer bir konu da kültür endüstrisi olduğu görülmektedir. İncelediğimiz yapıtta da buna dikkat çekilmektedir. Sıfır, sevdiği ya da izlediği filmlerden söz ederken bilgisayar teknolojisinin sinema sektöründeki etkisine değinmektedir:

“Eski filmleri seviyorum ama Madar bazen abartıyor, çok sıkıcı filmleri de izletiyor. Dünyayı bir zamanlar olduğu gibi tanıyam gerektiği konusunda ısrar ediyor... Ona göre eski filmler artık olmayan şeyleri hatırlatmaya yarıyor. Yenilerse bilgisayarda yapıyor ve bilgisayarla gerçekte var olmayan, yalnızca hayal ürünü her şeyi yaratmak mümkün” (Adı Sıfır, 2021, s. 46).

5.4 “Adı Sıfır” Başlıklı Yapıtta Bireye Yüklenen Anlamlar

“Adı Sıfır” adlı yapıtta bireyin olmanın anlamı “beden ve cinsiyet”, “özneleşme” ve “zihin” çerçevesinde ele alınmaktadır.

5.4.1 Beden ve Cinsiyet

Yapıtta erkek olmanın ya da büyümenin anlamı bedensel değişimlerle de ilişkilendirilmektedir. Hatta Sıfır, favorilerinin altında çıkan sakaldan mutluluk duyup daha da erkekleşeceğini düşünmektedir:

“Son aylarda çok geliştim; sadece boy atmadım, kuvvet de kazandım, kendimi daha güçlü hissediyorum. Hatta favorilerimin altında biraz sakal çıktı. Bunları tıraş edip edemeyeceğimi sordum ama Madar şimdilik böyle iyi görüldüğünü, daha zamanının gelmediğini söyledi” (Adı Sıfır, 2021, s. 10).

Sıfır, bir robot gibi yetiştirildiği için özellikle geçirdiği eğitimden dolayı varlığını makineleşmiş bir bedenle (*metnin başlarında*) eşleştirir. Duygusal açıdan eksik ve pragmatik bir kişiliği temsil eder:

“Göğüs kaslarım bloke oldu. Hayır, daha kötü, tüm vücudum felç oldu, artık hareket edemiyorum. Ne tuhaf bir felç, kaslar gergin ve ağrıyor, hatta her an yırtılabilirler. Yüzümdeki kaslar da beni aptal bir sırıtişla gülümsemeye zorluyor, gülünecek bir şey varmış gibi...” (Adı Sıfır, 2021, s. 16).

Duygusal bağ kurmanın anlamını bilmeyen Sıfır, dokunmadan büyük rahatsızlık duyar. Kendisini asfaltta yarı baygın bulan kadın doktora büyük bir tepki verir:

“Hayır, mümkün değil! Sen de kimsin? Rahat bırak beni! Bana dokunamazsın! Yapamazsın. Sana izin vermiyorum. Tanrım, bana neler oluyor? Nereden geldin sen? Bu bir kâbus... Ölüyorum. Evet, ölüyorum” (Ballerini, 2021, s. 30).

5.4.2 Özneleşme

Yukarıda belirtildiği gibi “Sıfır” adlı karakter yaşamı boyunca bedensel, zihinsel ve ahlaksal yönden bir biçime sokulan biridir. Bu da onun bir özneye dönüşmesinden çok yönlendirmelere açık bir kişiliğe sahip olmasına olmuştur. Kendi gerçekliğinden kopmuş olan Sıfır öz bedenine bile yabancılaşarak aşırı soğuktan ayaklarının morarmasına bile anlam veremez:

“Ayaklarım mavi; onları daha önce hiç böyle görmemiştim. Şunlara bak! Aman Tanrım, neler oluyor? Kopacaklarından korkuyorum” (Adı Sıfır, 2021, s. 24).

5.4.3 Zihin

Kapatılma ve aşılana yönlendirmeler Sıfır’ın zihnini belli kalıplarla örmüştür. Sorunları çözmek için yaratıcılıktan ziyade zihninde basmakalıp formüllere başvurulur:

“İşin püf noktası tam da buradaydı: Umutsuzluğa kapılmamak ve her ayrıntıyı özenle, dikkatle analiz etmek. Muhtemelen buradaki durum da aynı: Tek bir çıkış yolu var. Bırak da düşünüyüm... Geriye gidemiyorsam bu ileriye gideceğim anlamına gelir. Odaklanacağım, yapılacak şey bu” (Adı Sıfır, 2021, s. 18).

Bununla birlikte Sıfır’ın peşine bırakmayan ses duyulara yer vermeden bir akıl yürütmeyi önerir: “EĞER KARARINI VERDİYSEN, O ZAMAN KOŞ. BOŞ YERE DÜŞÜNEREK ZAMAN KAYBETME. UNUTMA: DUYGU YOK, YALNIZCA ÜSTESİNDEN GELECEĞİN ENGELLER ULAŞACAĞIN HEDEFLER VAR. KOŞ HADİ!” (Adı Sıfır, 2021, s. 19).

Yapıtta, Sıfır zekâsını överken hafızasının nasıl da güçlü olduğunu anlatır: “... gördüğüm her şeyi hatırlarım ben. Olağanüstü bir hafızam var, özellikle de fotoğrafik hafızam. Madar benimle gurur duyar, çünkü tüm Hafıza Testleri’nin en yüksek skorla geçerim” (Adı Sıfır, 2021, s. 45).

SONUÇ

Günümüzde yapay zekâ, canlı kopyalama (klonlama), yapay organlar gibi birçok gelişme beraberinde çeşitli etik sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu yönden özellikle distopik metinler çizdikleri dünya ve senaryolarla okurun bu tür gelişmeleri farklı perspektiflerden görmesine aracılık eder.

Distopik anlatılar eleştiri anlayışının, özellikle toplumsal eleştiri, baskın olduğu temel kurgusal türlerdendir. Yaşamsal olgular, varoluşsal sorunlar bambaşka pencerelerden görülür. Olası tehlikeli sonuçlara ilişkin senaryolar okurla paylaşılır. Bu yönden distopyalar kötü bir gidişatın ortaya çıkaracağı sonuçlara odaklanan anlatılardır. Çocuğun/genç okurun toplum, birey, devlet, demokrasi gibi çeşitli fenomenlere dönük bir bilinç edinmesinde işlevsel rol üstelenebilir.

“Adı Sıfır” başlıklı yapıtta öncelikle toplumsal normlara ve teknolojik gelişmelerin ortaya çıkardığı sonuçlara eleştiri getirilmektedir. Özellikle ana figürün (Sıfır adlı temel karakter) kapatıldığı dünyanın ve teknolojinin ortaya çıkardığı örselenmeler aracılığıyla teknolojinin amaca uygun kullanılmamasının olası riskleri okura sezinletilmiştir. Ayrıca yapıtta beden dokunulmazlığı, zihnin tahakküme alınması gibi ahlaksal problemlerde hedef kitleyle buluşturulmuştur.

Sonuç olarak “Adı Sıfır” başlıklı yapıtta işlenen distopik evren sayesinde hedef kitle otoriter ve denetimci anlayışların, insanı gerçek yaşamdan koparan çeşitli sanal ortamların, toplumu ya da bireyi tasarımılamaya yeltenen mühendislik etkinliklerinin birey ve toplum üzerindeki yıkıcı ve etik dışı etkilerini yakından irdelenebilir.

Kaynakça

- Ballerini, L. (2021). *Adı Sıfır*. İstanbul: ON8 Yayınevi.
- Blasingame, N., & Nilsen, D. (2014). *Literature for Today's Young Adults*. London: Pearson Education Publication.
- Bonn, J. D. (2010). *A Comprehensive Dictionary of Literature*. Delhi: Abhishek Publications.
- Claeys, G. (2021). Distopyaların Kökenleri: Wells, Huxley ve Orwell. G. Claeys içinde, *Ütopya Edebiyatı* (s. 155-190). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Flagan, V. (2014). *Technology and Identity in young Adult Fiction (The Posthuman Subject)*. New York: PALGRAVE MACMILLAN.
- Stableford, B. (2006). *Science Fact and Science Fiction (An Encyclopedia)*. New York: Routledge Publication.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara : Seçkin Yayıncılık.

**TÜRKİYE’DE ÇOCUKLARDA İNVAZİV GİRİŞİMLERDE SANAL GERÇEKLIK GÖZLÜĞÜ
UYGULAMASI İLE İLGİLİ YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ HEMŞİRELİK TEZLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ümmühan KILIÇ¹, Esra TURAL BÜYÜK²

Özet

Bu çalışma, Türkiye’de çocuklarda invaziv girişimlerde sanal gerçeklik gözlüğü uygulamalarını içeren lisansüstü hemşirelik tezlerinin türünün, yayın yılının, amacının, yöntemini ve elde edilen sonuçlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Gereç ve Yöntem: Çalışmada veriler, YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı “çocuk, sanal gerçeklik gözlüğü, kan alma, pansuman, ağrı” anahtar kelimeleri ile taranmıştır.

Bulgular: YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında 2017-2021 yılları arasında Hemşirelik alanında konu ile ilgili yapılmış 13 tez bulunmuştur. Tezlerden sekizi yüksek lisans, beşi ise doktora düzeyinde yapılmıştır. Çocuklarda sanal gerçeklik gözlüğünün kullanılması ile ilgili ilk tez 2017 yılında yapılmıştır. Tezler daha çok randomize kontrollü deneysel türde gerçekleştirilmiştir. Yapılan tezlerde genel olarak sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasının çocuklarda kan alma ve pansuman değişimi gibi bazı invaziv girişimlere bağlı hissedilen ağrıyı azaltmada etkisini ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Sonuç: Çocuklarda invaziv girişimlerde sanal gerçeklik gözlüğü kullanılmasını konu alan tezlerin sayıca az olduğu bu nedenle bu konularda akademik araştırmaların sayısının artırılmasının diğer araştırmalara ışık tutacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, sanal gerçeklik gözlüğü invaziv girişim, ağrı

**INVESTIGATION OF POSTGRADUATE NURSING THESES REGARDING THE APPLICATION OF
VIRTUAL REALITY GLASSES IN INVASIVE INTERVENTIONS IN CHILDREN IN TURKEY**

Abstract

This study was conducted to examine the type, publication year, purpose, method and results of graduate nursing theses that include virtual reality glasses applications in children in invasive interventions in Turkey.

Materials and Methods: In the study, the data were scanned with the keywords "child, virtual reality glasses, blood collection, dressing, pain" in the YÖK National Thesis Center Database.

Results: In the YÖK National Thesis Center Database, 13 theses were found in the field of Nursing between the years 2017-2021. Eight of the theses were at the master's level and five were at the doctoral level. The first thesis on the use of virtual reality glasses in children was made in 2017. Theses were mostly carried out in randomized controlled experimental type. In the theses, it was determined that the application of virtual reality glasses in general revealed the effect of reducing the pain felt due to some invasive procedures such as blood collection and dressing change in children.

Conclusion: The number of theses on the application of virtual reality glasses in invasive interventions in children is insufficient; It is thought that the increase in the number of academic studies on the subject will shed light on other studies.

Keywords: Child, virtual reality glasses, invasive intervention, pain

GİRİŞ

Günümüz teknolojisi sağlık hizmetlerinde dijital ekipmanların kullanımını da zorunlu hale getirmektedir. Özellikle 2D teknolojileri (çizgi film izleme, dijital kitap, cep telefonu oyunları ve kullanımı, tablet oyunları ve televizyon) içerisinde yer alan sanal gerçeklik gözlüğü (VR) (Bozkurt, 2017; Göksu, 2017) çocukların dikkatini başka yöne çekmek için medikal prosedürler esnasında kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin aşı yapmak veya kan almak gibi cerrahi girişimler çocuklarda ağrı, korku ve anksiyeteye yol açmakta, tedaviye uyumu zorlaştırmakta ve hasta memnuniyetini azaltmaktadır. Son çalışmalar, VR kullanımının bu işlemler

¹Samsun İl Sağlık Müdürlüğü, ummuhankilic10@gmail.com

²Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

sırasında uygulanmasının kaygıyı azalttığı için tercih edilen bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır (Arane, 2017; Demirci, 2018). VR kullanıcıları, üç boyutlu görüntü veya canlandırmaların gerçeğe benzer bir şekilde hazırlanması ile tasarlanmış ve son teknoloji ürünü olarak geliştirilmiş bir simülasyondur (Sarikoç, 2016; Erkilic ve Dönmez, 2020). VR tabanlı teknolojilerin kullanılması özellikle Y ve Z kuşaklarının hızlı düşünmesini, etkin motivasyonla öğrenmesini sağlamaktadır (Kapucu ve Yıldırım, 2019). Sağlık hizmetlerinde VR ameliyat öncesi eğitimlerin planlamasında ve çeşitli medikal prosedürler sırasında artan ağrı ve kaygının azaltılmasında sıklıkla kullanılmaktadır. Ayrıca sanal gerçeklik uygulamaları ile yapılan eğitimler sağlık kurumlarında yatan hastalara da uygulanmaya başlanmış ve hastaların memnuniyetini artırdığı belirtilmiştir (Bekelis ve ark., 2017; Pandrangi ve ark., 2019). VR gözlüğü kullanılarak, çocukların medikal işlemler sırasında oluşan ağrısını azaltması yönünde akademik çalışmalar yapılmıştır (Gold ve Mahrer, 2018; Piskorz ve Czub, 2017; Sharar ve ark., 2008; Nilsson ve ark., 2009).

Çalışmada, Ülkemizde hemşirelik alanında çocuklarda VR gözlüğü kullanılarak yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları nicelik ve içerik açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu verilerle çalışma yapacak olan araştırmacılar için bir veri havuzu oluşturulacaktır.

AMAÇ

Bu araştırma, Türkiye’de çocuklarda invaziv girişimlerde sanal gerçeklik gözlüğü kullanılarak yapılan lisansüstü hemşirelik tezlerinin türü, yayın yılı, amacı, yöntemi ve elde edilen sonuçları incelenmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

ARAŞTIRMA SORULARI

1. Türkiye’de çocuklarda invaziv girişimlerde sanal gerçeklik gözlüğü uygulaması ile ilgili yapılmış lisansüstü hemşirelik tezleri hangi yıllarda yayınlanmıştır?
2. Türkiye’de çocuklarda invaziv girişimlerde sanal gerçeklik gözlüğü uygulaması ile ilgili yapılmış lisansüstü hemşirelik tezlerinin türleri nelerdir?
3. Türkiye’de çocuklarda invaziv girişimlerde sanal gerçeklik gözlüğü uygulaması ile ilgili yapılmış lisansüstü hemşirelik tezleri hangi amaçlarla yapılmıştır?
4. Türkiye’de çocuklarda invaziv girişimlerde sanal gerçeklik gözlüğü uygulaması ile ilgili yapılmış lisansüstü hemşirelik tezlerinin genel sonuçları nelerdir?

GEREÇ VE YÖNTEM

Tanımlayıcı retrospektif tipte olan bu araştırmanın verileri 15 Ocak- 15 Şubat 2022 tarihleri arasında internet üzerinden YÖK Ulusal Tez Veri Tabanı (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>) incelenerek toplanmıştır. Arama veri tabanına, sanal gerçeklik gözlüğü, çocuk, kan alma, pansuman, ağrı” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmış erişilen tezlerin özet kısımları incelenmiştir. Hemşirelik dışında ve çocuk yaş gurubu dışındaki kişi/hastalar ile yapılan tezler veri havuzundan çıkartılmıştır. Anahtar kelimelerin taranması sonucu bu yıllar arasında Hemşirelik ve Çocuk Hemşireliği alanında yapılmış tezler incelenmiştir. Tarama sonunda 2017-2021 yılları içerisinde Hemşirelik alanında yapılmış ve bu konuyu içeren 13 tez belirlenmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada, hemşirelerin çocuk yaş gurubu ile sanal gerçeklik gözlüğü uygulanarak yapılan tezlerin durumları çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Tezler incelenirken “Tez İnceleme Formu” kullanılmıştır. Bu form tezlerin çalışmaların yapıldığı üniversiteler, yılları, anabilim dallarına göre dağılım, araştırma yöntemi, çalışma tipi, hasta sayısı, amaç ve elde edilen sonuçlar olmak üzere çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve verilerin içeriği karşılaştırma yapılabilmesi için tablolara dönüştürülmüştür.

¹Samsun İl Sağlık Müdürlüğü, ummuhanakilic10@gmail.com

²Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

Araştırmanın Etik Yönü

Çalışma, retrospektif tipte bir çalışma olduğu için ve literatür taraması yapıldığı için, etik kurul onayına gerek yoktur.

Kısıtlılıklar/Sınırlılıklar

Çalışma sonuçları sadece 2017-2021 yılları arasında, YÖK Ulusal Tez Veri Tabanından ulaşılabilen, hemşirelik alanında pediatri gurubu ile sanal gerçeklik gözlüğü kullanılarak yapılmış lisansüstü tezlerden oluşmaktadır.

BULGULAR

Araştırmada değerlendirilen tezlerin %61,5’si yüksek lisans, %38,5’inin ise doktora tezi olduğu, %92,3’ünün Randomize kontrollü araştırma, %7,7’sinin ise yarı deneysel ve analitik tipte araştırma olduğu saptanmıştır. Tezlerin yayınlandığı yıllar bakıldığında ise %7,7’sinin 2017 yılında, %15,39’unun sırasıyla 2018 ve 2019 yılında, %38,4’ünün 2020 yılında, %23,07’sinin 2021 yılında yayınlandığı bulunmuştur. Tezlerin %100’ünün devlet üniversitelerinde ve hepsinin ayrı üniversite yapıldığı belirlenmiştir. Tezlerin %53,85’inin Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı bünyesinde, %38,5’ini Hemşirelik Ana Bilim Dalında, %7,7’sinin ise Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalında gerçekleştirildiği bulunmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. Tezlerin Yapıldığı Anabilim Dalına, Yayınlandığı Yıllara ve Üniversitelerine Göre Dağılımı

Konu	İçerik	n	%
Tez türü	YL	8	61,5
	DR	5	38,5
Yayınlandığı Yıl	2017	1	7,7
	2018	2	15,4
	2019	2	15,4
	2020	5	38,4
	2021	3	23,1
Yapıldığı Üniversite	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	7,7
	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	7,7
	Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi	1	7,7
	Erciyes Üniversitesi	2	15,4
	Atatürk Üniversitesi	2	15,4
	İstanbul Üniversitesi	1	7,7
	Uludağ Üniversitesi	1	7,7
	Bülent Ecevit Üniversitesi	2	15,4
	Bolu Abant Baysal Üniversitesi	1	7,7
	Ege Üniversitesi	1	7,7
Anabilim Dalı	Hemşirelik	5	38,4
	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	7	53,9
	Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	1	7,7

2017-2021 yılları arasında ülkemizde çocuk gruplarında sanal gerçeklik gözlüğü kullanımının en sık kan alma, enjeksiyon uygulama sırasında ağrı, anksiyete ve korku yönetimi üzerinde kullanıldığı saptanmıştır. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin yılı, çalışmanın adı, amacı, örneklem sayısı, çalışmanın tipi ve sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

¹Samsun İl Sağlık Müdürlüğü, ummuhankilic10@gmail.com

²Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

Tablo 2. Yüksek lisans-Doktora Tezleri Tablosu

Yazar Yılı	Tez Başlığı	YL/D R	Amaç	Örneklem Sayısı	Çalışma Tipi	Sonuç
(Göksu, 2017)	Çocuklarda Venöz Kan Alımı Sırasında Kullanılan Sanal Gerçeklik Gözlüğünün Hissedilen Ağrı Üzerine Etkisi	YL	Kan alma sırasında sanal gerçeklik gözlüğü kullanılarak yapılan dikkat dağıtma yönteminin çocuğun ağrısını azaltmaya yönelik etkisinin belirlenmesidir.	40 kontrol 40 deney grubu olmak üzere 80 çocuk hasta	Randomize kontrollü deneysel	Çocuklarda kan alma esnasında ağrıyı azaltmada sanal gerçeklik gözlüğünün etkili olduğu saptanmıştır.
(Erdoğan, 2018)	Çocuklarda Kan Alma Sırasında Uygulanan Üç Farklı Yöntemin Ağrı ve Anksiyete Üzerine Etkisi	YL	7-12 yaş aralığındaki çocuklarda kan alma esnasında uygulanan dikkati başka yöne çekme kartları, sanal gerçeklik gözlüğü ve Buzzy uygulamalarının çocukların anksiyete ve ağrı düzeyine etkisinin belirlenmesidir.	Dikkati başka yöne çekme kartları 35, sanal gerçeklik gözlüğü 37, Buzzy 36 ve kontrol 34 grubu ve toplam 142 çocuk	Randomize Kontrollü deneysel	Kan alma işlemi sırasında dikkati başka yöne çekme kartları, sanal gerçeklik gözlüğü ve Buzzy uygulamalarının çocukların ağrı ve anksiyetelerini azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir.
(Aydın, 2018)	Çocuklarda Sanal Gerçeklik Gözlüğü Kullanımının Kan Alma İşlemi Sırasında Oluşan Ağrıyı Azaltmaya Etkisi	YL	Çocuklarda kan alma esnasında sanal gerçeklik gözlüğü kullanımının ağrıyı azaltmaya etkisinin incelenmesidir.	60 kontrol 60 deney grubu olmak üzere toplam 120 çocuk	Randomize kontrollü deneysel	Kan alma işlemi esnasında sanal gerçeklik gözlüğü kullanımının ağrıyı azaltmada etkili olduğu saptanmıştır.
(Binay, 2019)	Ameliyat Öncesi Çocuk Hastalara İzletilen Eğitim Amaçlı Animasyon Filminin Çocuklarda Korkuya ve Ameliyat Sonrası Ağrıya Etkisinin İncelenmesi	DR	6-12 yaş aralığındaki ameliyat olan çocuklarda preoperatif dönemde eğitim amaçlı animasyon filmi izletilmesinin korkuya ve ameliyat sonrası ağrıya etkisinin incelenmesidir.	44 Animasyon film grubu, 44 belgesel film grubu ve 44 kontrol grubu olma üzere toplamda 132 çocuk	Randomize kontrollü deneysel	Ameliyat olacak çocuklara ameliyat öncesinde animasyon film izletilmesi çocukların korkusunun yönetiminde ve ameliyat sonrası ağrıyı azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir.
(Özdemir, 2019)	6-12 Yaş Çocuklarda İnvaziv İşlemler Sırasında Dikkati Başka Yöne Çekme Tekniklerinin Anksiyete, Korku ve Ağrı Yönetimine Etkisi	YL	6-12 yaş aralığındaki çocuklara invaziv işlemler (kan alma/damar yolu açma) esnasında sanal gerçeklik gözlüğü ve dikkati başka yöne çekme kartları uygulanmasının korku, anksiyete ve ağrıya etkisinin belirlenmesidir.	Dikkati başka yöne çekme kartları 31, sanal gerçeklik gözlüğü 31 ve kontrol 31 ve olmak üzere toplam 93 çocuk	Randomize kontrollü deneysel	Çocuklarda invaziv işlemler sırasında sanal gerçeklik gözlüğü ve dikkati başka yöne çekme kartları kullanımının anksiyete, korku ve ağrıyı azaltmada etkili olduğu saptanmıştır.
(Kaplan, 2020)	Çocuklarda Damar Yolu Açma İşlemi Sırasında Oluşan Ağrıyı Azaltmada Sanal Gerçeklik Gözlüğünün Etkisi	DR	Çocuklarda damar yolu açma esnasında oluşan ağrıyı azaltmada sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasının etkisinin belirlenmesidir.	Kontrol 35 ve deney grubu 35 olmak üzere toplam 70 çocuk	Randomize kontrollü deneysel	Çocuklarda damar yolu açılması esnasında sanal gerçeklik gözlüğü kullanılarak video izletilmesinin ağrıyı azalttığı ve çocukların davranışlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.
(Orhan, 2020)	Okul Yaş Grubu Çocuklarda Kan Alma Sırasında Oluşan Ağrıya Sanal Gerçekliğin Etkisi	DR	Kan alma işlemi esnasında sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasının 7-12 yaş grubu çocukların hissettikleri ağrı düzeyi, kalp tepe atımı ve oksijen saturasyonu değerlerine etkisini belirlemesidir.	50 kontrol ve 52 deney olmak üzere toplam 102 çocuk	Randomize kontrollü deneysel	Kan alma işlemi esnasında sanal gerçeklik gözlüğünün uygulanmasının çocukların ağrısını azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir.

¹Samsun İl Sağlık Müdürlüğü, ummuhankilic10@gmail.com

²Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

Yazar Yılı	Tez Başlığı	YL/DR	Amaç	Örneklem Sayısı	Çalışma Tipi	Sonuç
(Kaya, 2020)	Sanal Gerçekliğin Çocuklarda Yanık Pansumanı Sırasındaki Ağrı, Kaygı ve Korku Düzeyine Etkisi	DR	Yanık pansumanı esnasında sanal gerçek gözlüğünün kullanılması hastaların yaşadığı kaygı, korku ve ağrı düzeyine etkisinin belirlenmesidir.	Deney 33, kontrol grubu 32 olmak üzere toplam 64 çocuk	Randomize kontrollü deneysel	Yanık pansumanı esnasında sanal gerçeklik gözlüğünün uygulamasının çocuklarda ağrı, kaygı ve korku düzeyini azaltmada etkili olduğu saptanmıştır.
(Caner, 2020)	Sanal Gerçeklik Gözlüğü ve Akıllı Telefon Oyun Uygulamasının 7-13 Yaş Grubu Çocuklarda Preoperatif Anksiyete Üzerine Etkisi	DR	7-13 yaş grubundaki çocuklarda sanal gerçeklik gözlüğü ve akıllı telefon uygulamasının ameliyat öncesi anksiyete üzerine etkisinin belirlenmesidir.	20 akıllı telefon grubu, 20 sanal gerçeklik gözlüğü grubu, 20 olmak üzere toplam 60 çocuk	Randomize kontrollü deneysel	Sanal gerçeklik gözlüğü ve oyun grubundaki çocukların ameliyat öncesi anksiyetelerinin ve kalp atım hızlarının daha az olduğu saptanmıştır.
(Özsoy, 2020)	7-12 Yaş Grubu Çocuklarda Pansuman Değişimi Sırasında Ağrı ve Anksiyetenin Azaltılmasında İki Farklı Yöntemin Karşılaştırılması	YL	Batın ameliyatı olan 7-10 yaş grubundaki çocuklara, pansuman değişimi sırasında, sanal gerçeklik gözlüğü ile video izletmenin ve tableten çizgi film izletmenin, ağrı ve anksiyete üzerindeki etkisini belirlenmesidir.	32 kontrol, 32 sanal gerçeklik ve 32 çizgi film grubu olmak üzere toplam 96 çocuk	Randomize kontrollü deneysel	Çocuklarda, pansuman değişimi sırasında sanal gerçeklik gözlüğü ile dikkati başka yöne çekme tekniği, ağrı ve anksiyetenin azaltılmasında en etkili yöntem olduğu belirlenmiştir.
(Burkay, 2021)	Çocuklarda Pansuman İşlemi Sırasında Oluşan Korku, Anksiyete ve Ağrıyı Azaltmada Sanal Gerçeklik Gözlüğünün Etkisi	YL	6-12 yaş aralığındaki çocuklarda, ağrılı bir uygulama olan pansuman değişimi esnasında oluşan korku, anksiyete ve ağrıyı azaltmak için kullanılan sanal gerçeklik gözlüğünün korku, anksiyete ve ağrı düzeyine etkisinin belirlenmesidir.	6-12 yaş arasındaki 50 çocuk	Yarı deneysel ve analitik tipte	Çocuklarda pansuman işlemi esnasında sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasının korku, anksiyete ve ağrıyı azaltmada etkin olduğu belirlenmiştir.
(Tüfenk, 2021)	Çocuklarda Kan Alma İşlemi Sırasında Kaleidoskop ve Sanal Gerçeklik Gözlüğü Uygulamasının Ağrı ve Korku Üzerine Etkisi	YL	7-12 yaş grubundaki çocuklarda kan alma esnasında kullanılan kaleidoskop ve sanal gerçeklik gözlüğünün ağrı ve korku düzeyine etkisinin incelenmesidir.	50 kontrol 50 sanal gerçeklik gözlüğü ve 50 kaleidoskop olmak üzere toplam 150 çocuk	Randomize kontrollü	7-12 yaş grubu çocuklara kan alma esnasında uygulanan kaleidoskop ve sanal gerçeklik gözlüğünün ağrı ve korku düzeylerini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Çocuğa göre korku puanı değeri VR grubunda daha düşük bulunmuştur.
(Turgut, 2021)	Çocukların Ameliyat Sürecinde Sanal Gerçeklik Uygulamasının Anksiyete, Ağrı ve Aile Memnuniyeti Üzerine Etkisi	YL	4-10 yaş arası ilk defa ameliyat olacak çocuklarda sanal gerçeklik gözlüğü kullanılarak gerçekleştirilen ameliyat öncesi hazırlığın ve ameliyat sonrası izletilen videonun, ameliyat öncesi anksiyete, ameliyat sonrası anksiyete ve ağrı ile ebeveyn memnuniyetine etkisini belirlenmesidir.	Kontrol 35 ve sanal gerçeklik gözlüğü kullanan 35 olmak üzere toplam 70 çocuk	Randomize kontrollü	Ameliyat öncesi ve sonrası anksiyete puanlarının kontrol grubunda daha yüksek olduğu, ameliyat sonrası ağrı puanlarının ise deney grubunda daha düşük olduğu bulunmuştur.

¹Samsun İl Sağlık Müdürlüğü, ummuhankilic10@gmail.com

²Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

TARTIŞMA

Medikal prosedürler esnasında sanal gerçeklik gözlüğü kullanımının özellikle çocukların hissettiği ağrı, anksiyete ve ağrıyı yönetmede önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir (Czech ve ark. 2021; Armstrong ve ark., 2022). Bu çalışmada, YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında hemşirelik alanında çocuklara sanal gerçeklik gözlüğü uygulanarak yapılan sekiz yüksek lisans, beş doktora tezi içerik ve niceliksel yönden ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Sanal gerçeklik gözlüğü ile yapılan tezlerin çoğunluğunun çocuk sağlığı ve hastalıkları anabilim dallarında yapıldığı görülmektedir.

Yapılan tez çalışmalarında çocuklarda kan alma esnasında sanal gerçeklik gözlüğü kullanan, Tüfenk (2021) ağrı ve korku yönetmede, Erdoğan (2018) ağrı ve anksiyeteyi yönetmede, Aydın (2018) ağrıyı yönetmede, Özdemir (2019) ağrı, korku ve anksiyeteyi yönetmede, Orhan (2020) ağrıyı yönetmede etkili olduğunu bulmuşlardır. Chen ve ark. (2019) acil servise başvuran 7-12 yaş grubundaki çocuklara enjeksiyon uygulamasının, Taylor ve ark. (2021) 6-17 yaş arası çocuklara minör cerrahi uygulaması esnasında, Gerçekler ve ark. (2021) ise 6-17 yaşları arasında kanser tanısıyla hastanede yatan ve port iğnesi yerleştirilen çocuklarda gerçeklik gözlüğü uygulamasının korku ve anksiyeteyi yönetmede etkili olduğunu bulmuşlardır (Chen ve ark., 2019; Gerçekler ve ark., 2020; Taylor ve ark., 2021). Tez çalışmaları ile yapılan bilimsel araştırmanın bulguları benzerlik yönündedir.

Yapılan tez çalışmalarında ameliyat sürecinde çocuklarda sanal gerçeklik gözlüğünün kullanılmasının Binay (2019) korku ve ağrıyı yönetmede; Caner (2020) anksiyeteyi yönetmede, Turgut (2021) ağrı, anksiyete ve ebeveyne memnuniyetini yönetmede etkili olduğunu bulmuşlardır. Gold ve ark. (2021a) 6-14 yaş aralığındaki çocuklarda sanal gerçeklik uygulamasının perioperatif kaygıyı azalttığını, Esposito ve ark. (2022) 13-18 yaş aralığında elektif cerrahi geçiren pediatrik hastalarda preoperatif dönemde VR'nin uygulanmasının kaygıyı ve anksiyeteyi azaltmada güvenli ve etkili bir yöntem olduğunu, Olbrecht ve ark. (2021) 7-21 yaş aralığındaki çocuk ve yetişkinlerle yaptığı çalışmada, ameliyattan sonra ağrı yaşayan hastalarda VR uygulamasının yapılmasının ağrı ve kaygı yoğunluğunda bir azalmaya neden olduğunu bulmuşlardır (Gold ve ark., 2021a; Olbrecht ve ark., 2021; Esposito ve ark., 2022).

Yapılan tez çalışmasında damaryolu açma sürecinde çocuklarda sanal gerçeklik gözlüğünün kullanılmasının Kaplan (2020) ağrıyı yönetmede etkili olduğunu bulmuştur. Gold ve ark. (2021b) yaptığı çalışmada, periferik intravenöz kateter açma esnasında VR uygulamasının ebeveyn, hemşire ve çocuk tarafından bildirilen anksiyete ve ağrı puanlarında standart bakım grubuna göre oldukça düşük olduğunu, Gold ve ark., 8-12 yaş aralığındaki çocuklarda damar yolu açma esnasında kullanılan sanal gözlüğünün ağrıyı azaltmada etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir (Gold ve ark., 2006; Gold ve ark., 2021b).

Yapılan tez çalışmalarında pansuman değişimi sırasında çocuklarda gerçeklik gözlüğünün kullanılmasının Özsoy (2020) ağrı ve anksiyeteyi yönetmede, Burak (2021) ağrı, korku ve anksiyeteyi yönetmede etkin olduğunu bulmuşlardır. Xiang ve ark. (2021) 6-17 yaş grubundaki, Armstrong ve ark. (2022) ise 5-17 yaş grubundaki yanık pansumanı yapılan çocuklarla yaptıkları çalışmada ağrı hissinin önemli derecede azaldığını bulmuşlardır (Xiang ve ark., 2021; Armstrong ve ark., 2022).

SONUÇ

Literatürü incelediğimizde yapılan tez çalışmalarında sanal gerçeklik gözlüğü kullanıldığı görülmektedir. Çocuklara invaziv işlemler ve medikal prosedürler uygulanırken dikkat dağıtmanın önemli olduğu ve sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasının anksiyete, korku ve ağrıyı yönetmekte başarılı olduğu düşünülmektedir. Farmakolojik olmayan bir müdahale olan sanal gerçeklik gözlüğü uygulaması pediatrik işlemler sırasında ağrı, korku ve anksiyeteyi yönetmek için ampirik olarak desteklenen, uygulanabilir ve uygun maliyetli bir yöntemdir. Sanal gerçeklik müdahaleleri iğne fobisi, tıbbi prosedürlere karşı olumsuz ve travmatik tepkileri azaltırken, hastalar, ebeveynler ve sağlık bakım profesyonelleri için memnuniyeti artırır ve tedaviye uyumun bir sonucu olarak daha iyi klinik sonuçlara yol açar.

¹Samsun İl Sağlık Müdürlüğü, ummuhankilic10@gmail.com

²Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

Çalışmalar son yıllarda teknolojiadaki gelişmelerle birlikte artmış olmasına karşın yeterli değildir. Çocuklara uygulanacak tüm işlemler esnasında bu uygulamaların yapılması çocukların yaşayacağı olumsuz hastane deneyimini de ortadan kaldırmakta etkili olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Arane, K., Behboudi, A., Goldman, R. D. (2017). Virtual reality for pain and anxiety management in children. *Canadian Family Physician*, 63(12), 932-934.
- Armstrong, M., Lun, J., Groner, J. I., Thakkar, R. K., Fabia, R., Noffsinger, D., & Xiang, H. (2022). Mobile phone virtual reality game for pediatric home burn dressing pain management, a randomized clinical trial. *Medrxiv*. doi: <https://doi.org/10.1101/2022.01.07.2226893>.
- Aydın A.İ. (2018). Çocuklarda sanal gerçeklik gözlüğü kullanımının kan alma işlemi sırasında oluşan ağrıyı azaltmaya etkisi, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı Hemşirelik Programı, Yüksek Lisans Tezi, Bursa.
- Bekelis, K., Calnan, D., Simmons, N., MacKenzie, TA ve Kakoulides, G. (2017). Effect of an immersive preoperative virtual reality experience on patient reported outcomes: A randomized controlled trial, *Annals of Surgery*, 265(6), 1068-1073.
- Binay Ş. (2019). Ameliyat öncesi çocuk hastalara izletilen eğitim amaçlı animasyon filminin çocuklarda korkuya ve ameliyat sonrası ağrıya etkisinin incelenmesi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hemşireliği Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İzmir.
- Bozkurt, S. S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60.
- Burkay Ö.F., (2021). Çocukların pansuman işlemi sırasında oluşan korku, anksiyete ve ağrıyı azaltmada sanal gerçeklik gözlüğünün etkisi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Antep.
- Caner N. (2020). Sanal gerçeklik gözlüğü ve akıllı telefon oyun uygulamasının 7-13 yaş grubu çocuklarda preoperat anksiyete üzerine etkisi. Erciyes Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Kayseri.
- Chen, Y. J., Cheng, S. F., Lee, P. C., Lai, C. H., Hou, I. C., & Chen, C. W. (2019). Distraction using virtual reality for children during intravenous injections in an emergency department: A randomised trial. *Journal of Clinical Nursing*, 29(3-4), 503-510.
- Czech, O., Wrzeczono, A., Rutkowska, A., Guzik, A., Kiper, P., & Rutkowski, S. (2021). Virtual reality interventions for needle-related procedural pain, fear and anxiety-A systematic review and meta-analysis. *Journal of clinical medicine*, 10(15), 3248. <https://doi.org/10.3390/jcm10153248>
- Demirci, Ş. (2018). Sağlık hizmetlerinde sanal gerçeklik teknolojileri. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 6 (1), 35-46.
- Erdoğan, B. (2018). Çocuklarda kan alma sırasında uygulanan üç farklı yöntemin ağrı ve anksiyete üzerine etkisi. Atatürk Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi. Erzurum.
- Erkılıç, H., & Dönmez, S. C. (2020). Sanal gerçeklik anlatısının izini sürmek: Trinity VR ve Sel yatağı VR örnekleri. *SineFilozofi*, 318-344.
- Esposito, C., Autorino, G., Iervolino, A., Vozzella, E. A., Cerulo, M., Esposito, G., & Escolino, M. (2022). Efficacy of a virtual reality program in pediatric surgery to reduce anxiety and distress symptoms in the preoperative phase: A prospective randomized clinical trial. *Journal of Laparoendoscopic & Advanced Surgical Techniques*, 32(2), 197-203.
- Gerçekler, G. Ö., Bektaş, M., Aydınok, Y., Ören, H., Ellidokuz, H., & Olgun, N. (2021). The effect of virtual reality on pain, fear, and anxiety during access of a port with huber needle in pediatric hematology-oncology patients: Randomized controlled trial. *European Journal of Oncology Nursing*, 50, 101886.
- Gold, J. I., & Mahrer, N. E. (2018). Is virtual reality ready for prime time in the medical space? A randomized control trial of pediatric virtual reality for acute procedural pain management. *Journal of Pediatric Psychology*, 43(3), 266-275.
- Gold, J. I., Annick, E. T., Lane, A. S., Ho, K., Marty, R. T., & Espinoza, J. C. (2021a). “Doc McStuffsins: Doctor for a day” virtual reality (docvr) for pediatric preoperative anxiety and satisfaction: Pediatric medical technology feasibility study. *Journal of Medical Internet Research*, 23(4), e25504.
- Gold, J. I., SooHoo, M., Laikin, A. M., Lane, A. S., & Klein, M. J. (2021b). Effect of an immersive virtual reality intervention on pain and anxiety associated with peripheral intravenous catheter placement in the pediatric setting: a randomized clinical trial. *JAMA Network Open*, 4(8), e2122569-e2122569.
- Gold, J.I, Kim, S.H, Kant, A.J, Joseph, M.H. and Rizzo, A.S. (2006). Effectiveness of virtual reality for pediatric pain distraction during I.V. placement”. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 9 (2), 207-12.
- Göksu, F. (2017). Çocuklarda venöz kan alımı sırasında kullanılan sanal gerçeklik gözlüğünün hissedilen ağrı üzerine etkisi. Bülent Ecevit Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi. Zonguldak
- Kaplan, B. (2020). Çocuklarda damar yolu açma işlemi sırasında oluşan ağrıyı azaltmada sanal gerçeklik gözlüğünün etkisi. Erciyes Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği. Doktora tezi. Kayseri.
- Kapucu, M. S., & Yıldırım, İ. (2019). Türkiye’de sanal ve artırılmış gerçeklik üzerine eğitimde yapılan çalışmalara ilişkin metodolojik bir inceleme. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (73), 26-46.

¹Samsun İl Sağlık Müdürlüğü, ummuhankilic10@gmail.com

²Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- Nilsson, S., Finnström, B., Kokinsky, E., Enskär, K., (2009). The use of Virtual reality for needle-related procedural pain and distress in children and adolescents in a paediatric oncology unit. *European Journal of Oncology Nursing*, 13, 102–9.
- Olbrecht, V. A., O’Conor, K. T., Williams, S. E., Boehmer, C. O., Marchant, G. W., Glynn, S. M., & King, C. D. (2021). Transient reductions in postoperative pain and anxiety with the use of virtual reality in children. *Pain Medicine*, 22(11), 2426-2435.
- Orhan E., (2020). Okul yaş grubu çocuklarda kan alma sırasında oluşan ağrıya sanal gerçekliğin etkisi. İstanbul Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, Doktora Tezi, İstanbul.
- Özdemir A. (2019). 6-12 yaş çocuklarda invaziv işlemler (kan alma/damaryolu açma) sırasında dikkati başka yöne çekme tekniklerinin anksiyete, korku ve ağrı yönetimine etkisi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak, Yüksek Lisans Tezi.
- Özsoy F. (2020). 7-10 yaş grubu çocuklarda pansuman değişimi sırasında ağrı ve anksiyetenin azaltılmasında iki farklı yöntemin karşılaştırılması. Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı. Yüksek lisans Tezi. İstanbul.
- Pandurangi, V. C., Gaston, B., Appelbaum, N. P., Albuquerque Jr, F. C., Levy, M. M., & Larson, R. A. (2019). The application of virtual reality in patient education. *Annals of Vascular Surgery*, 59, 184-189.
- Piskorz, J., and Czub, M. (2018). Effectiveness of a virtual reality intervention to minimize pediatric stress and pain intensity during venipuncture. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 23(1), e12201. <https://doi.org/10.1111/jspn.12201>
- Sarıkoç, G. (2016). Sağlık çalışanlarının eğitiminde sanal gerçekliğin kullanımı. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 13 (1), 243-248.
- Sharar, S. R., Miller, W., Teeley, A., Soltani, M., Hoffman, H. G., Jensen, M. P., et al. (2008). Applications of virtual reality for pain management in burn-injured patients. *Expert Reviews of Neurotherapeutics*, 8 (11), 1667–1674.
- Taylor, J. S., Chandler, J. M., Menendez, M., Diyaolu, M., Austin, J. R., Gibson, M. L., & Chao, S. D. (2021). Small surgeries, big smiles: using virtual reality to reduce the need for sedation or general anesthesia during minor surgical procedures. *Pediatric Surgery International*, 37(10), 1437-1445.
- Turgut A. (2021). Çocukların ameliyat sürecinde sanal gerçeklik uygulamasının anksiyete ağrı ve aile memnuniyeti üzerine etkisi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi, Bolu.
- Tüfenk N. (2021). Çocuklarda kan alma işlemi sırasında kaleidoskop ve sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasının ağrı ve korku üzerine etkisi. Ondokuzmayıs Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı Hemşirelik Programı. Yüksek lisans Tezi, Samsun.
- Xiang, H., Shen, J., Wheeler, K. K., Patterson, J., Lever, K., Armstrong, M., & Fabia, R. B. (2021). Efficacy of smartphone active and passive virtual reality distraction vs standard care on burn pain among pediatric patients: A randomized clinical trial. *JAMA Network Open*, 4(6), e2112082-e2112082.

¹Samsun İl Sağlık Müdürlüğü, ummuhankilic10@gmail.com

²Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

**HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ‘ÇOCUK HASTALARDA AĞRI YÖNETİMİ’ KONUSUNDA
BİLGİ DÜZEYLERİ: SİSTEMATİK DERLEME**

Hatice UZŞEN¹, Merve KOYUN², Emel ODABAŞOĞLU³, Esra TURAL BÜYÜK⁴

Özet

Amaç: Ağrı tanımı güç olan, bireysel algılara göre değişiklik gösteren bir kavram olmasına rağmen her çocuğun yaşadığı bir durumdur. Birçok çocuk, akut ya da kronik hastalık nedeniyle ağrı yaşamakta ve acı çekmektedir. Çocuk hastalarda ağrı semptomu çocuğun davranışlarını, beslenme düzenini, büyümesini, beyin ve duyunların gelişimini, ailesi ile olan etkileşimini dolayısıyla çok boyutlu olarak yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir. Ağrı semptomunun iyi yönetilmesinin başında ağrının tanınması ve düzenli olarak değerlendirilmesi gelir. Ağrı yönetimi multidisipliner ekibin sorumluluğunda olmasına rağmen hemşireler bu konuda kilit noktadadır. Hemşireler ağrı ile ilgili bilgiyi ve klinik karar verme becerisini lisan eğitimi sırasında kazanmalıdırlar. Bu çalışmanın amacı, hemşirelik öğrencilerinin çocuk hastalarda ağrı yönetimi konusunda bilgi düzeylerini araştıran çalışmaların incelenmesidir.

Yöntem: Bu çalışma sistematik derleme türlerinden olup doküman analizine dayalı nitel bir araştırmadır. Tarama İngilizce dilinde “nursing students, ‘pediatric pain management” anahtar kelimeleri ile 2015-2022 yılları arasında ProQuest, Science Direct ve Web of Science veri tabanları taranarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sistematik derlemelerin temel ilke ve yöntemleri hakkında bilgi veren Centre for Reviews and Dissemination (CRD) rehberi doğrultusunda yapılmıştır. Tarama ve bulguların rapolandırılması Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) bildirim kontrol listesi rehber alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Veri tabanlarına anahtar kelimeler girilerek ilk tarama gerçekleştirilmiştir. ProQuest veri tabanından 471, Science Direct veri tabanından 19 ve Web of Science veri tabanından 90 araştırma makalesi seçilerek kaydedilmiş ve veri tabanları karşılaştırılmıştır. Dahil edilme kriterlerini karşılayan 12 araştırma incelenmeye alınmıştır. Çalışmaların 7’si tanımlayıcı, 1’i nitel, 1’i metodolojik, 2’si yarı deneysel, 1’i randomize kontrollü araştırmadır.

Sonuç: Yapılan araştırmaların daha çok tanımlayıcı nitelikte olduğu ve hemşirelik öğrencilerinin ağrı bilgisinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Az sayıdaki deneysel çalışmalarda ise ağrı eğitiminin ve eğitimde kullanılan farklı yöntemlerin hemşirelik öğrencilerinin ağrı bilgisini arttırdığı belirlenmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin lisans eğitiminde çocuk hastalarda ağrı yönetimi hakkında bilgisini arttıracak eğitim ve farklı eğitim yöntemleri konusunda deneysel araştırmalara ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: hemşirelik öğrencisi, ağrı, çocuk hasta, sistematik derleme

**KNOWLEDGE OF NURSING STUDENTS ON PAIN MANAGEMENT IN PEDIATRIC PATIENTS: A
SYSTEMATIC REVIEW**

Abstract

Objective: Pain is a difficult concept to define and varies according to individual perceptions. It is a condition that every child experiences. Many children experience pain and suffer from acute or chronic illness. Pain symptoms in pediatric patients adversely affect the child's behavior, diet, growth, development of the brain and senses, interaction with the family, and therefore, the quality of life in a multidimensional way. First of all, pain symptoms can be managed with diagnosis and regular evaluation of pain. Although pain management is the responsibility of the multidisciplinary team, nurses are at a key point in this regard. Nurses should gain knowledge about pain and clinical decision-making skills during language education. The aim of this study is to examine the studies investigating the knowledge levels of nursing students on pain management in pediatric patients.

Method: This study is one of the systematic review types and is a qualitative research based on document analysis. The search was carried out by searching ProQuest, Science Direct and Web of Science databases

¹Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

³İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

between 2015-2022 with the keywords "nursing students, 'pediatric pain management" in English. The study was conducted in line with the Center for Reviews and Dissemination (CRD) guide, which provides information on the basic principles and methods of systematic reviews. Screening and reporting of findings were carried out with the guidance of the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) reporting checklist.

Results: The first search was carried out by entering keywords into the databases. 471 research articles from the ProQuest database, 19 from the Science Direct database and 90 from the Web of Science database were selected and recorded. Then the studies were compared. Eleven studies meeting the inclusion criteria were included in the review. Of the studies, 7 were descriptive, 1 was qualitative, 1 was methodologically, 2 were quasi-experimental, and 1 was randomized controlled research.

Conclusion: It was determined that the studies conducted were mostly descriptive and the nursing students' pain knowledge was insufficient. In a small number of experimental studies, it has been determined that pain education and different methods used in education increase the pain knowledge of nursing students. There is a need for experimental research on education and different education methods that will increase the knowledge of nursing students about pain management in pediatric patients in undergraduate education.

Keywords: Nursing student, pain, pediatric patient, systematic review

GİRİŞ

Ağrı tanımı güç olan, bireysel algılara göre değişiklik gösteren bir kavram olmasına rağmen her çocuğun yaşadığı bir durumdur. Birçok çocuk, akut ya da kronik hastalık nedeniyle ağrı yaşamakta, acı çekmektedir (Harrison ve ark., 2014). Çocuk hastalarda ağrı, çocuğun davranışlarını, ailesi ile olan etkileşimini, beslenme düzenini, büyüme ve gelişmesini dolayısıyla yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir (Samuels ve ark., 2010; Boztepe, 2012; Göl ve Onarıcı, 2015; Kodama ve ark., 2021). Ağrının değerlendirilmesi ve yönetimi konusunda uluslararası ve ulusal düzeyde birçok çalışma yapılmış, rehberler oluşturulmuştur. Yapılan çalışmalar etkin ağrı yönetimi yapılmadığı için çocukların orta ya da şiddetli ağrı deneyimlediğini göstermektedir (Shrestha-Ranjit ve Manias, 2010; Akdeniz Kudubeş ve ark., 2021).

Çocukların yaş dönem özelliklerine göre ağrıyı algılamaları farklılık göstermektedir. İki yaşından küçük çocuklarda ve bebeklerde yaşanan ağrı daha çok davranışsal olarak ifade edilirken, iki yaşından büyük çocuklar ağrı ile ilgili yaşadıklarını somut cümlelerle ifade edebilirler (Pasero, 2000; Conk ve ark., 2018). Toplumda çocukların yaşadıkları ağrı ile ilgili birçok yanlış vardır. Yenidoğan bebeklerin ağrı algılamayacağı, çocukların ağrıya daha dayanıklı olduğu, bebeklerin ve çocukların yaşadıkları ağrıyı hatırlamayacakları gibi yanlışlar yaygındır. Özyazıcıoğlu ve Çelebioğlu (2008) çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin %38.2'si yenidoğanların doğar doğmaz ağrıyı algılayabileceklerini düşündükleri belirlemişlerdir (Özyazıcıoğlu ve Çelebioğlu, 2008). Ağrı, yaş, cinsiyet, bilişsel gelişim, mizaç, önceki ağrı deneyimleri, korku, kültür, ebeveyn tutumu gibi demografik faktörlerden etkilenmektedir. Bu nedenle ailelerin ağrı ile ilgili bilgi, tutum ve davranışlarını değerlendirmek gerekmektedir (Boztepe, 2012).

Ağrının iyi yönetilmesinin başında ağrının tanınması ve düzenli olarak değerlendirilmesi gelir. Ağrı yönetimi multidisipliner ekibin sorumluluğunda olmasına rağmen hemşireler bu konuda kilit noktadadır. Hemşireler çocuk hastayı diğer sağlık profesyonellerinden daha sık gören, bakım veren, tedavi uygulayan, psikososyal destek sağlayan kişilerdir. Bu nedenle çocuğun hastalık ve hastane ile ilgili deneyimlerini etkileyen, çocukta fizyolojik ve psikolojik belirtilere neden olan ağrının yönetilmesinde, hemşirenin bilgi, beceri ve deneyimi önemlidir. Özellikle çocuklarda ağrı yönetimine ilişkin bilgisi yüksek olan, doğru kararı verebilen ve gerekli bakımı planlayabilen bir hemşire çocuğun ağrısını kontrol altına alarak rahatlamasını sağlayacaktır (Efe, 2018; Akdeniz Kudubeş ve ark., 2021). Hemşireler çocuğun önceki ağrı deneyimleri ve baş etme yöntemlerini öğrenmeli ve gerektiğinde bunlardan yararlanmalı, ağrı ile başa çıkma yöntemlerini çocuğa veya ailesine

¹Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

³İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

öğretmeli, planlanan analjezik tedavisini uygulamalı, sonuçlarını düzenli olarak izlemeli ve empatik yaklaşım ile psikolojik destek sağlamalıdır (Aslan ve Badır, 2005; Akdeniz Kudubeş ve ark., 2021).

Çocuk ile etkili iletişimin kurulmadığında ağrıyı değerlendirmek ve ölçmek zor olduğu için hemşire çocuğun ifadesi ve davranışları doğrultusunda, gözlem ya da fizyolojik ölçümler kullanarak, çocuğun yaşına ve iş birliğine göre değerlendirmek zorundadır. Ağrı beşinci yaşam bulgusu olarak kabul edildiğinden hemşireler ağrı ile ilgili bilgiyi ve klinik karar verme becerisini lisan eğitimi sırasında kazanmalıdırlar (Dikmen ve ark., 2012; Barker, 2017; Kara ve Bal Yılmaz, 2020).

Bu sistematik derlemenin amacı, hemşirelik öğrencilerinin çocuk hastalarda ağrı yönetimi konusunda bilgi düzeylerini araştıran çalışmaların incelenmesidir.

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın türü: Çalışma bir sistematik derleme türünde olup doküman analizine dayalı nitel bir araştırmadır.

Araştırma sorusu: Hemşirelik öğrencilerinin çocuk hastalarda ağrı yönetimi konusunda bilgi düzeyi nedir?

Dahil edilme ve dışlanma kriterleri:

Çalışmaların seçiminde dahil edilme kriterleri; lisans ve lisansüstü hemşirelik eğitiminde pediatrik ağrı yönetimine yönelik araştırma olması, 2015 yılından sonra yayınlanmış olması, yayın dilinin İngilizce olması, tam metnine ulaşılabilmesidir.

Çalışmaların seçiminde dışlanma kriterleri ise hemşirelik veya diğer sağlık alanlarında yapılmış olması, 2015 yılından önce yayınlanmış olması, araştırma dilinin İngilizce dışında başka bir dil olması ve tam metnine ulaşılamaması şeklinde belirlenmiştir.

Tarama süreci: Bu sistematik inceleme Cochrane Handbook for Systematic Reviews rehberi doğrultusunda yapılmıştır (Higgins ve ark., 2021). Araştırmanın sorularının belirlenmesinde PICOS bileşenleri temel alınmıştır. Bu çerçevede, katılımcılar (P: population), uygulanan müdahale (I: interventions), karşılaştırma grupları (C: comparators), sonuçlar (O: outcomes) ve araştırma desenleri (S: study designs) bileşenleri tanımlanmıştır (Karaçam, 2013) (Tablo 1). Araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak taramaları gerçekleştirmiştir. Seçilen makaleler karşılaştırılmış ve farklı görüşler hakkında ortak bir karara varılmıştır. Web Of Science, Proquest ve Science Direct veri tabanları, 2015 yılından 2022 yılına kadar, İngilizce dilinde MeSH (Medical Subject Heading) dizini dikkate alınarak, “Nursing Student”, “Pediatric Pain Management” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Veri tabanlarının taranması ile saptanan tüm araştırmaların başlık ve özetleri gözden geçirilmiştir. Eğer başlık ya da özet açık değilse, çalışmanın dahil olma kriterlerine uyup uymadığının araştırılması için çalışmanın tam metni incelenmiştir (Tablo 2). Çalışmaların incelenme sürecinde araştırmaya alınma kriterlerinden oluşan veri inceleme formu oluşturulmuştur. Veri inceleme formu, yazar ve yayın yılı, çalışmanın yeri, örneklem büyüklüğü, kullanılan ölçme araçları, çalışmanın amacı, uygulanan müdahale ve uygulanan müdahalenin etkisini içermektedir. Form doğrultusunda, birinci araştırmacı tarafından veriler alınmış ve ikinci araştırmacı tarafından bu veriler kontrol edilmiştir. Makalenin yazımında PRISMA Bildirimi kullanılmıştır (Moher, 2009)

Araştırmanın Etik Yönü: Literatür incelemesinin yapılmasında araştırmacılara herhangi bir maddi/manevi zarar verme riski bulunmamaktadır.

¹Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

³İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

Tablo 1. Araştırma Sorusunun Oluşturulması

PICOS	Tanım	Anahtar Kelime
Population (Hedef grup)	Hemşirelik öğrencileri	“Nursing Student”
Interventions (Müdahale)	Çocuk hastalarda ağrı yönetimi konusunda eğitim	“Pediatric Pain Management”
Comparators (Karşılaştırılan)	Ağrı bilgisi	
Outcomes (Sonuçlar)	Hemşirelik öğrencilerinin ağrı bilgisi düzeyi	
Study design (Araştırma deseni)		

Çalışmaların PRISMA modeline göre seçilmesi aşaması Şekil 1’de gösterilmiştir.

Veri Tabanı	Tanımlama	Dışlanma	Dışlanma Nedenleri	Ayrırma		Seçim Yapma
				Seçilen	Ortak	
WOS	90	80	Hemşirelik alanı dışında olma, hemşirelerin çocuk hastalarda ağrı bilgi, tutum ve becerisine yönelik çalışmalar, yayın dilinin İngilizce olmaması, tam metnine ulaşamama, 2014 yılından önce yayınlanma	7	0	7
Proquest	471	462		11	8	3
Science direct	19	17		2	0	2

Şekil 1. PRISMA Sistematik Derleme Seçim Şeması

BULGULAR

Çalışmaların incelenmesi sonucuna göre ProQuest veri tabanından 471, Science Direct veri tabanından 19 ve Web of Science veri tabanından 90 araştırma makalesi seçilerek kaydedilmiş ve veri tabanları karşılaştırılmıştır. Dahil edilme kriterlerini karşılayan 12 araştırma incelenmeye alınmıştır. Çalışmaların 7’si tanımlayıcı, 1’i nitel, 1’i metodolojik, 2’si yarı deneysel, 1’i randomize kontrollü araştırmadır.

¹Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

³İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

Tablo 1. 2015-2022 Yılları Arasında ‘Çocuk Hastalarda Ağrı Yönetimi’ Konusunda Hemşirelik Öğrencileri İle Yapılan Çalışmalar

Yazar ve Yayın Yılı	Çalışmanın Yeri	Çalışma Deseni	Örneklem	Ölçme Araçları	Çalışmanın Amacı
Gadallah ve ark. (2017)	Mısır	Kesitsel, tanımlayıcı çalışma	3. ve 4. sınıf hemşirelik öğrencileri (n:358) %57.1 22-23 yaşında %93.4 kadın %56.3 ağrı yönetimi konusunda eğitim almamış	Manworren tarafından 2000 yılında geliştirilen, 42 maddeden oluşan Çocuk Hemşirelerinin Ağrı Bilgisi ve Tutumu Anketi (Pediatric Nurses Knowledge and Attitudes Survey Regarding Pain)	Lisans öğrencilerinin ağrı yönetimine ilişkin bilgi ve tutumlarını değerlendirmek
Ortiz ve ark. (2015)	Meksika	Kesitsel, tanımlayıcı çalışma	Çocuk hemşireleri (n:111) 2-4 sınıf hemşirelik öğrencileri (n:300) Hemşirelerin yaş ortalaması 30.2, %96.4’ü kadın Öğrencilerin yaş ortalaması 21, %89.3’ü kadın	Manworren tarafından 2000 yılında geliştirilen, 42 maddeden oluşan Çocuk Hemşirelerinin Ağrı Bilgisi ve Tutumu Anketi (Pediatric Nurses Knowledge and Attitudes Survey Regarding Pain)	Hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin çocuklarda ağrı ile ilgili bilgi ve tutumları araştırmak
Al Omari (2015)	Ürdün	Kesitsel, tanımlayıcı çalışma	3. sınıf hemşirelik öğrencileri (n: 101) Yaş ortalaması 21 %31.7’si kadın	Manworren tarafından 2000 yılında geliştirilen, 42 maddeden oluşan Çocuk Hemşirelerinin Ağrı Bilgisi ve Tutumu Anketi (Pediatric Nurses Knowledge and Attitudes Survey Regarding Pain)	Ürdün’deki üç farklı üniversitede eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin çocukların ağrı yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini ve tutumlarını değerlendirmek
Amponsah ve ark. 2019	Afrika Gana	Kesitsel, tanımlayıcı çalışma	4. sınıf öğrencileri (n:554) Yaş ortalaması 24 (21-47) %75.5’i kadın	Manworren tarafından 2000 yılında geliştirilen, 42 maddeden oluşan Çocuk Hemşirelerinin Ağrı Bilgisi ve Tutumu Anketi (Pediatric Nurses Knowledge and Attitudes Survey Regarding Pain)	Gana’da eğitim gören hemşirelik öğrencileri ve hemşireler için sürdürülebilir bir eğitim programı (kisa kurs) içeriğinin geliştirilmesi
Amponsah ve ark. 2020	Afrika Gana	Kesitsel, tanımlayıcı çalışma	4. sınıf öğrencileri (n:100) Yaş ortalaması 29 %78’i kadın	Manworren tarafından 2000 yılında geliştirilen, 42 maddeden oluşan Çocuk Hemşirelerinin Ağrı Bilgisi ve Tutumu Anketi (Pediatric Nurses Knowledge and Attitudes Survey Regarding Pain)	Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin çocuklarda ağrı yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini ve tutumlarını değerlendirmek
Aydın ve Bektaş 2019	Türkiye	Kesitsel, tanımlayıcı çalışma	4. sınıf öğrencileri (n:72) Yaş ortalaması 22.64±1.025 %90.3’ü kadın %63.9’u ağrı yönetimi hakkında bilgi düzeyini yetersiz olarak öz bildirimde bulundu %58.3 ağrı yönetimi konusunda eğitim almamış	Literatür doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilen, sosyo-demografik veri toplama formu ve 6 alt boyuttan oluşan ağrı yönetimi bilgi anketi	Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin çocuklarda ağrı yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini ve bilgi düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek
Aydın ve Bektaş 2021	Türkiye	Metodolojik, ölçek geliştirme	3.ve 4. Sınıf hemşirelik öğrencileri (n:343) Yaş ortalaması 21.92±1.150 %76.2 kadın %59.6 ağrı yönetimi konusunda eğitim almamış	Hemşirelik Öğrencileri İçin Pediatrik Ağrı Yönetimi Ölçeği	Hemşirelik öğrencilerinin pediatrik ağrı yönetimi bilgisini ve becerilerini değerlendirmek için geliştirilen ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemek

¹Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

³İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022

Yazar ve Yayın Yılı	Çalışmanın Yeri	Çalışma Deseni	Örneklem	Ölçme Araçları	Çalışmanın Amacı
Liu ve ark. 2020	Çin	Randomize kontrollü çalışma	Hemşirelik öğrencileri (n:296) Yaş ortalaması 20.7 (20-21)	Her biri araştırmacılar tarafından literatür doğrultusunda geliştirilen öğrenme tutumu ölçeği (10 madde), hemşirelik öğrencileri için pediatric ağrı yönetimi ölçeği (10 madde), OSCE beceri listesi	Üç farklı eğitim yönteminin hemşirelik öğrencilerinin çocuklarda ağrı yönetimi konusunda bilgi düzeylerine ve beceri performansını etkisini araştırmak
Tural Büyük 2019	Türkiye	Ön test-son test modelli yarı deneysel araştırma	Hemşirelik ve ebellek öğrencileri (n: 182) Yaş ortalaması 21.14±1.86 (19-37) %89'u kadın	Literatür doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilen, sosyo-demografik veri toplama formu ve yenidoğanlarda ağrı yönetimi bilgi anketi	Ebelere, yenidoğanlarda ağrı yönetimi konusunda verilen video destekli eğitimin öğrencilerin bilgi düzeyine etkisini araştırmak
Alotaibi 2019	Arabistan	Kesitsel, tanımlayıcı araştırma	3. ve 4. Sınıf hemşirelik öğrencileri (n:176) %53.8'i 20-30 yaşında %60.9'u erkek %67'i çocuklarda ağrı yönetimi hakkında bilgi düzeyini iyi olarak öz bildirimde bulundu	Manworren tarafından 2000 yılında geliştirilen, 42 maddeden oluşan Çocuk Hemşirelerinin Ağrı Bilgisi ve Tutumu Anketi (Pediatric Nurses Knowledge and Attitudes Survey Regarding Pain)	Suudi Arabistan'daki lisans hemşirelik öğrencilerinin çocuklarda ağrı yönetimine ilişkin bilgi ve tutumlarını incelemek
Uwimana ve ark. 2022	Afrika Ruanda	Nitel araştırma	Nitel araştırma 6 akademisyen, 8 öğretim görevlisi, 19 1. sınıf hemşirelik öğrencileri Hemşire katılımcıların yaş ortalaması 31 (28-46), 8 kadın ve 6 erkek Hemşirelik öğrencilerinin yaş ortalaması 24 (22-28), 13 erkek, 6 kadın	Odak grup görüşmesi Yarı yapılandırılmış, açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu	Ruanda'da da akademisyenlerin, rehber hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin çocuklarda ağrı yönetimi yeterliliğini etkileyen faktörler araştırmak
Hunter ve ark. 2015	Kanada	Ön test-son test modelli yarı deneysel araştırma	Farklı sağlık alanlarında okuyan öğrencileri (21) %86'sı kadın	Rieman ve ark. tarafından 2007 yılında geliştirilen, 4 maddeden oluşan Çocuk Hemşirelerinin Ağrı Bilgisi ve Tutumu Anketi (Pediatric Nurses Knowledge and Attitudes Survey Regarding Pain) McFadyen ve ark. (2007) yılında geliştirilen Disiplinlerarası Eğitim algısı Ölçeği (Interdisciplinary Education Perception Scale)	Klinik ortamda uygulanan beş haftalık ağrı eğitim programının 'Ağrı-Profesyoneller Arası Eğitim' fizibilitesini ve ön sonuçlarını değerlendirmek ve geliştirmek

¹Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

³İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

TARTIŞMA

Yenidoğan bebeklerde veya çocuklarda tıbbi ya da cerrahi nedenlerden dolayı ağrı semptomu en sık rastlanan ve şikayet edilen durumdur. Bu nedenle hemşirelerin ağrı yönetimi konusunda bilgi ve becerili olması önemlidir. Hemşirelik öğrencilerine ağrı yönetimi konusunda bilgi ve becerinin lisans eğitimi sırasında kazandırılması gerekir. Bu sistematik derlemede yer alan araştırmalar değerlendirildiğinde, çalışmaların örnekleminde yer alan öğrencilerin daha çok kadın olduğu, yaşlarının 20-48 arasında değişkenlik gösterdiği ve lisans eğitiminin farklı sınıflarında eğitim gördüğü belirlenmiştir.

Gadallah ve ark. (2017)’nin çalışmasında öğrencilerin %76.2’si “Çocuk Hemşirelerinin Ağrı Bilgisi ve Tutumu Anketi” sorularının %50’sinden daha az soruya doğru cevap verdikleri belirlenmiştir. Yaz tatilinde hastanede çalışan öğrencilerin ağrı puanı ile iş tecrübesi arasında pozitif yönde ilişki saptanmıştır. Sosyo-demografik verilerin ağrı puanını etkilemediği belirlenmiştir. Öğrencilerin en çok çocuk hastalarda ağrı değerlendirilmesi ve farmakolojik yönetimi ile ilgili maddeleri yanlış cevapladıkları, en çok “ilk doz opioid ilaç uygulamasından sonra çocuğun ilaca bireysel yanıtına göre sonraki uygulanacak ilaç dozları ayarlanır” maddesini doğru cevapladıkları belirlenmiştir (Gadallah ve ark., 2017).

Ortiz ve ark. (2015)’nin çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin “Çocuk Hemşirelerinin Ağrı Bilgisi ve Tutumu Anketi”ne ait 40 sorudan en az 7 soruyu, en çok 26 soruyu doğru cevapladıkları, soruları doğru cevaplama puan ortalamasının 16.1 ± 3.0 olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada benzer şekilde sosyo-demografik verilerin ağrı bilgisine etki etmediği saptanmıştır. Çocuk hemşirelerini opioidler hakkındaki bilgi düzeylerini değerlendiren 12 maddelik ölçeğin doğru cevaplama oranının 5.96 ± 3.64 olduğu belirlenmiştir (Ortiz ve ark., 2015). Gadallah ve ark.’nin çalışmasına benzer şekilde en sık doğru cevaplanan maddenin “ilk doz opioid ilaç uygulamasından sonra çocuğun ilaca bireysel yanıtına göre sonraki dozları ayarlanır” olduğu görülmüştür (Ortiz ve ark., 2015; Gadallah ve ark., 2017).

Omar’ni (2015) çalışmasında hemşirelik öğrencilerin çocuklarda ağrı yönetimi konusunda yetersiz ağrı bilgisine ve tutumuna sahip oldukları belirlenmiştir. “Çocuk Hemşirelerinin Ağrı Bilgisi ve Tutumu Anketi” sorularının %18.36’sı doğru cevaplanmıştır. Öğrencilerin %70.1’i en sık “tekrarlayan ağrılı girişimlere maruz kalacak çocuklarda ilk işlemde ağrı ve anksiyetenin en iyi şekilde yönetilmesi sonraki işlemlerden önce yaşanacak anksiyeteyi azaltır” maddesini doğru cevaplamışlardır (Omar, 2015).

Amponsah ve ark. (2019) çalışmasında “Çocuk Hemşirelerinin Ağrı Bilgisi ve Tutumu Anketi” doğru cevap puanı %42.1’dir. Öğrenciler ağrı deneyimi ve tedavisi, farmakolojik analjezi ve non-farmakolojik ağrı yönetimi girişimlerinin önemi konularındaki soruları doğru cevapladıkları, kansere nedeniyle yaşanan ağrının yönetimi, opioid ilaç uygulaması, ağrı değerlendirmesi ve ağrı algısı konularındaki soruları yanlış cevapladıkları belirlenmiştir. Yaş ve cinsiyetin ağrı puanını etkilemediği ancak eğitim düzeyinin ağrı puanını etkilediği belirlenmiştir. Lisans eğitimi alan öğrencilerin ağrı puanı daha yüksektir. Hemşirelik öğrencilerinin çocuklarda ağrı yönetimi konusunda bilgi düzeylerinin ve tutumlarının yetersiz olduğu saptanmıştır (Amponsah ve ark., 2019). Amponsah ve ark. (2020) çalışmasında da önceki çalışmasına benzer şekilde hemşirelik öğrencilerinin “Çocuk Hemşirelerinin Ağrı Bilgisi ve Tutumu Anketi” doğru cevap puanı %44’dür. En çok ağrı algısı, opioid ilaç uygulaması, analjezik ilaçlar, ağrı fizyolojisi ve non-farmakolojik ağrı yönetimi girişimleri ile ilgili soruları doğru cevaplandığı belirlenmiştir. Ancak Öğrencilerin ağrı bilgisi ve ağrı yönetimine yönelik tutumları yetersizdir (Amponsah ve ark., 2020).

Liu ve ark. (2021) deneysel araştırmasında hemşirelik öğrencilerine çocuklarda ağrı yönetimi konusunda farklı yöntemlerle verilen eğitimlerin ağrı bilgisine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve ölçekler kullanılmıştır. Öğrencilerinin öğrenme tutumu puanlarının 75.96-78.42 aralığında olduğu ve yöntemler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ancak karma yöntemle verilen eğitim grubundaki öğrencilerin öğrenme tutumu puanının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ağrı yönetimi bilgi

¹Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

³İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

puanlarının 79.06-81.41 aralığında orta düzeyde olduğu, beceri performansı puanlarının 74.42-74.87 aralığında ve orta düzeyde olduğu, e-öğrenme yöntemi grubundaki öğrencilerin her iki puanının da diğer gruplara göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir (Liu ve ark., 2021).

Büyük’ün (2019) ön test-son test modeli yarı deneysel araştırmasında, hemşirelik ve ebellek öğrencilerine 2 saatlik video destekli yenidoğanlarda ağrı yönetimi konusunda eğitim verilmiştir. Öğrencilerin araştırmacı tarafında geliştirilen anket sorularının eğitim öncesi cevaplarına göre ağrı yönetimi bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ancak eğitim sonrası anket sorularına verilen doğru cevapların oranı anlamlı derecede artmıştır (Tural, 2019). Hunter ve ark. çalışmasında da benzer şekilde farklı sağlık alanlarında okuyan öğrencilere verilen çocuklarda ağrı yönetimi konusunda eğitimin öğrencilerin ağrı puanını arttırdığı belirlenmiştir (Hunter ve ark., 2015).

Aydın ve Bektaş (2019) çalışmasında öğrencilerin “Hemşirelik öğrencilerinin ağrı yönetimi bilgisi anketi”nden 103 puan üzerinden 67.58 ± 7.37 puan aldıkları saptanmıştır. Öğrenciler orta düzeyde ağrı yönetimi bilgisine sahiptir. Öğrencilerin en yüksek puanı ağrı değerlendirmesi (29.35 ± 4.29) alt boyutundan, en düşük puanı ise ağrı yönetimi (5.49 ± 1.55) alt boyutundan aldıkları belirlenmiştir. Çalışma bulgularına göre sosyo-demografik verilerin ağrı puanını etkilemediği ancak daha önce ağrı yönetimi konusunda eğitim alan öğrencilerin ağrı bilgi puanının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Aydın ve Bektaş, 2019). Aydın ve Bektaş’ın 2021 yılındaki yayını ise bir önceki araştırmanın devamı niteliğinde bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Yirmi dokuz madde ve 6 alt boyuttan oluşan “Hemşirelik Öğrencileri İçin Pediatrik Ağrı Yönetimi Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin hesaplanmasında kullanılan, iç tutarlılığı yansıtan Cronbach’s alfa katsayısı 0.864’dır. Aydın ve Bektaş tarafından geliştirilen ölçek geçerli ve güvenilir. Bu ölçeğin “Çocuk Hemşirelerinin Ağrı Bilgisi ve Tutumu Anketi”nden sonra literatüre kazandırılan önemli bir ölçek olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalarda hemşirelik öğrencilerinin çocuklara ağrı yönetimi konusunda bilgi düzeylerinin ve tutumlarını yetersiz olduğunu göstermektedir. Tanımlayıcı çalışmalardan ziyade deneysel veya yarı deneysel araştırmalara ihtiyaç vardır. Sistematik derlemede incelenen Liu ve ark. (2019) ile Tural (2019) çalışmaları bu durumu kanıtlar niteliktedir. 2015 yılından bugüne kadar yapılan çalışmalar sistematik olarak incelenmiştir ancak daha eski tarihlerde yapılan çalışmaların da sonuçları benzerdir (Chiu ve ark., 2003; Maclaren ve ark., 2008). Bu konu hala çalışılması gereken bir alandır. Hemşirelik öğrencilerine lisans eğitiminde daha ayrıntılı ağrı yönetimi dersleri verilmeli, teorik bilgilerini klinik alanda kullanma becerileri geliştirilmelidir. Araştırmacılara ağrı yönetimi konusunda farklı yöntemlerin kullanıldığı eğitimler planlamaları, bu yöntemlerin etkinliklerini karşılaştırmaları ve Aydın ve Bektaş (2021) tarafından geliştirilen “Hemşirelik Öğrencileri İçin Pediatrik Ağrı Yönetimi Ölçeği”ni kullanmaları önerilmektedir.

SONUÇ

Sistematik derlemenin sonuçlarına göre 2015 yılından günümüze kadar yapılan çalışmalar daha çok tanımlayıcı araştırmalardır. Çalışmaların büyük çoğunluğunu 20-48 yaş arasındaki, farklı lisans düzeylerinde kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Değerlendirilen çalışmalara göre hemşirelik öğrencilerinin çocuklarda ağrı yönetimi konusunda bilgi düzeylerinin ve tutumlarının yetersizdir. Yapılan kısıtlı sayıdaki deneysel ve yarı deneysel araştırma sonuçlarına göre ise ağrı yönetimi konusunda verilen eğitimlerin öğrencilerin ağrı bilgi düzeyini arttırmakta ve tutumu olumlu etkilemektedir. Lisans eğitimi hemşirelik öğrencilerine çocuklarda ağrı yönetimi konusunda bilgi düzeyini, tutum ve becerisini geliştirmek için kapsamlı ve profesyonel bir eğitim olanağı sunmalıdır. Bu çalışmanın hemşirelik eğitimi, uygulaması ve araştırması için önemli çıkarımları vardır. Eğitim içeriği, süresi ve yöntemleri geliştirilmelidir. Hemşirelik öğrencilerine çocuklarda ağrı yönetimi konusunda kaliteli eğitim verilebilmesi için öğretim yöntemlerinin uluslararası standartlara göre yeniden düzenlenmesi gerekir. Öğrencilerin özgüven ve becerilerini artırmak için çocuklarda ağrının değerlendirilmesi ve yönetimi konusu uygulamanın bir parçası olmalıdır. Hemşirelik öğrencilerinin klinik alanda hemşirelik fakültelerinden rol modellere ihtiyacı vardır. Klinikte çalışan hemşirelerin ve uygulamada görevli

¹Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

³İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

akademisyenlerin, hemşirelik öğrencilerine günlük bakımın bir parçası olarak sık ağrı değerlendirmesi yapmanın ve uygulamanın önemini vurgulaması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aslan, F.E., Badır, A. (2005) Ağrı kontrol gerçeği: hemşirelerin ağrının doğası, değerlendirilmesi ve geçirilmesine ilişkin bilgi ve inançları. *Ağrı*, 17(2):44–51.
- Akdeniz Kudubeş, A., Bektaş, İ., Bektaş, M. (2021) Nursing role in children pain management. *J Educ Res Nurs.*,18(1),107-113.
- Amponsah, A.K., Dompin, J.K., Kyei, E.E., Odura, E., Afaya, R.A., Ahoto, C.K. (2020). Final year nursing students' knowledge and attitudes regarding children's pain. *Pain Research and Management*. <https://doi.org/10.1155/2020/7283473>
- Aydın, B., Bektaş, M. (2019) Pediatric Pain Management Knowledge Levels of Intern Nursing Students. *American Society for Pain Management Nursing*, 21, 290-298 .<https://doi.org/10.1016/j.pmn.2019.06.012>.
- Aydın, B., Bektaş, M. (2021) Pediatric pain management knowledge scale for nursing students: assessment of the psychometric properties. *J Pediatr Res*, 8(1):82-92 DOI:10.4274/jpr.galenos.2020.38258.
- Barker, D.W. (2017). The Joint commission's pain standards: origins and evolution. *The Joint Commission*, 91.
- Boztepe, H. (2012). Pediatri hemşirelerinin ağırlı işlemler sırasında ebeveynlerin bulunması hakkında görüşleri. *Türk Algoloji Derneği Dergisi*, 24(4), 171-9. Erişim: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23364780>. doi: 10.5505/agri.2012.58561.
- Büyük, E.T. (2020). The effect of video-assisted training given to midwifery and nursing students about pain and its management in newborns on students' level of knowledge. *J Nurs Midwifery Sci.*, 7,7-12.
- Chiu, L.H., Trinca, J., Lim, L.M., Tuazon, J.A. (2003) A study to evaluate the pain knowledge of two sub-populations of final year nursing students: Australia and Philippines. *J. Adv. Nurs*. 41 (1), 99–108. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02511.x>.
- Conk, Z., Başbakkal, Z., Bal Yılma, H., Bolışık, B. (2018) Pediatri Hemşireliği. Ankara/Türkiye, Akademisyen Kitapevi.
- Dikmen, Y.D., Usta, Y.Y., İnce, Y., Gel, K.T., Kaya, M.A. (2012) Hemşirelerin ağrı yönetimi ile ilgili bilgi, davranış ve klinik karar verme durumlarının belirlenmesi. *Çağdaş Tıp Dergisi*, 2(3), 162-72.
- Efe, E. (2018). Çocuklarda ağrının yönetimi neden önemlidir? Polat, S. ve Gürol, A. (editör). *Çocuklarda Ağrı Yönetimi- Hemşireler ve Sağlık Profesyonelleri İçin Bir Rehber*. 2. Baskı, Türkiye, Nobel Akademik Yayıncılık, syf.1-17.
- Gadallah, M.A. E.A., Hassan, A. M.H., Shargawy, S.A.E.H. (2017) Undergradatenursing students' knowledge and attitude regarding pain management of children in Upper Egypt. *Journal of Nursing Education and Practice*, 7(6), 100.
- Göl, İ., Onarıcı, M. (2015) Hemşirelerin çocuklarda ağrı ve ağrı kontrolüne ilişkin bilgi ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2(3), 20-29.
- Harrison, D., Joly, C., Chretien, C., Cochrane, S., Ellis, J., Lamontagne, C., Vaillancourt R., (2014) Pain prevalence in a pediatric hospital: raising awareness during pain awareness week. *Pain Res. Manag.*, 19 (1), 24–30.
- Higgins, J.P.T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M.J., Vivian, W. (2022) Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 6.3. *Cochrane*. <https://training.cochrane.org/handbook/current>
- Hunter, J.P., Stinson, J., Campbell, F.,... et al. (2015) A novel pain interprofessional education strategy for trainees: Assessing impact on interprofessional competencies and pediatric pain knowledge. *Pain Res Manag*, 20(1), 12-20.
- Kara, R., Bal Yılmaz, H. (2020). Çocuk kliniklerinde çalışan hemşirelerin girişimsel ağrıyı azaltmak için kullandıkları yöntemlerin incelenmesi. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 17(2), 104-11. Doi: 10.5222/HEAD.2020.13334.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi sistematik derleme metodolojisi: sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Kodama, Y., Fukahori, H., Tse, M., Yamamoto-Mitani, N. (2021) Pain prevalence, pain management, and the need for pain education in healthcare undergraduates. *Pain Management Nursing*, 22(3), 408-413.
- Kusi Amponsah, A., Odoro, E., Bam, V., Kyei- Dompim, J., Ahoto, C.K., Axelin, A. (2019) Nursing students and nurses' knowledge and attitudes regarding children's pain: A comparative crosssectional study. *PLoS ONE*, 14(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223730>.
- Liu, Y.M., Lin, G.L., Chao, K.Y., Jih, H.J., Yang, B.H., Chiang, Y.C. (2020) Comparison of the effectiveness of teaching strategies for a pediatric pain management program for undergraduate nursing students: A quantitative evaluation using an objective structured clinical examination. *Nurse Education in Practice* 43, 102707 . <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102707>
- MacLaren, J.E., Cohen, L.L., Larkin, K.T., Shelton, E.N. (2008) Training nursing students in evidence-based techniques for cognitive-behavioral pediatric pain management. *Journal of Nursing Education*, 47(8), 351-358.
- Manworren, R.C. (2000) Pediatric nurses knowledge and attitudes survey regarding pain. *Pediatric Nursing*, 26(6),610– 614.
- McFadyen, A.K, Maclaren, W.M, Webster, V.S. (2007) The Interdisciplinary education perception scale (IEPS): An alternative remodelled sub subscale structure and its reliability. *J Interprof Care*, 21, 433-43.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G. (2009) Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med.*, 21;6(7):e1000097. doi: 10.1371/journal.pmed.1000097
- Omari, O. (2015) Knowledge and attitudes of Jordanian nursing students toward children's pain assessment and management: A cross-sectional study. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(3), 51.

¹Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

³İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- Ortiz, M.I., Ponce-Monter, H.A., Rangel-Flores, E., Castro-Gamez, B., Romero-Quezada, L. C., O’Brien, J.P., ... & Escamilla-Acosta, M.A. (2015) Nurses’ and nursing students’ knowledge and attitudes regarding pediatric pain. *Nursing Research and Practice*,1-8.
- Özyazıcıoğlu, N., Çelebioğlu, A. (2008) Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin yenidoğanda ağrıya ilişkin bilgi ve görüşleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(3), 9-16.
- Pasero, C., Mc Caffery, M. (2000) When patient can’t report pain. *American Journal of Nursing*,100(9):22-23.
- Rieman, M.T, Gordon, M., Marvin. J.M. (2007) Pediatric nurses’ knowledge and attitudes survey regarding pain: A competency tool modification. *Pediatr Nursing*, 33, 303-6.
- Samuels, J.G., Leveille, D.M. (2010) Senior nursing students' clinical judgments in pain management. *Nurse Educator*, 35(5), 220-224.
- Shrestha-Ranjit, J.M., & Manias, E. (2010) Pain assessment and management practices in children following surgery of the lower limb. *Journal of Clinical Nursing*, 19, 118–128.
- Uwimana, P., Mukamana, D., Babenko- Mould, Y., Adejumo, O. (2022) Exploring factors affecting the facilitation of nursing students to learn paediatric pain management in Rwanda: A descriptive qualitative study. *PLoS ONE* 17(2): e0263609. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263609>.

¹Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

³İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

**DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİ KAZANIMI AÇISINDAN DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI 4-6 YAŞ
KURAN KURSLARININ ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

Halime Korkmaz*

Özet

Çocukluk, insan hayatının temelini atıldığı oldukça önemli bir evredir. Bu evrede verilen din ve değerler eğitimi, çocuğun ileriki yaşları için ehemmiyet arz etmektedir. Bu bağlamda toplumu din konusunda aydınlatmakla görevli olan Diyanet İşleri Başkanlığı, bu öneme binaen ilk defa 2013-2014 yılında okul öncesi çocuklar için il ve ilçe bazında 4-6 Yaş Kuran Kursları açmıştır. Bu çalışmada Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı olarak eğitim veren 4-6 Yaş Kuran Kurslarının çocuklara yönelik olarak gerçekleştirdiği din ve değerler eğitimi, bu eğitimlerin çocukların hayatına yansması öğretici görüşleri doğrultusunda incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma kısmı konu ile alakalı dokümanların incelenmesi esasına göre gerçekleştirilmiş olup, uygulama kısmı ise yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi ile 14 öğreticiyle görüşülerek veri elde etme esasına dayanır. Bu veriler doğrultusunda 4-6 Yaş Kuran Kurslarının çocuklara yönelik din ve değerler eğitimi kazandırmadaki fonksiyonları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın temel amacı; okul öncesi çocukluk dönemi olan 4-6 Yaş Kuran Kurslarının din ve değerler eğitimi kazandırmadaki fonksiyonunu öğretici görüşlerine göre tespit etmektir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Diyanet İşleri Başkanlığı, 4-6 Yaş Kuran Kursu, Din Eğitimi, Değerler Eğitimi

**REVIEW OF QURAN COURSES IN THE AGE OF 4-6 BY PRESIDENCY OF RELIGIOUS AFFAIRS
ACCORDING TO THE INSTRUCTORS’ OPINIONS IN TERMS OF OUTCOME OF RELIGIOUS
AND VALUES EDUCATION**

Abstract

Childhood is a considerably important phase on which the foundations of human life is laid. The religious and values education given in this phase is of importance for the the years ahead of a child. In this context, the Presidency of Religious Affairs that is in charge of enlightening the society about religion, has opened Quran Courses in the age of 4-6 by the province and district for the preschool students for the first time in 2013-2014 in virtue of this importance. In this study, it is attempted to review the religious and values education carried out by the Quran Courses in the age of 4-6 which gives education affiliated to the Presidency of Religious Affairs and the reflection of these education to the life of children in accordance with the instructors’ opinions. The part of research is carried out based on the review of the documents related to the subject, and the part of practice is based on the acquisition of data through the negotiations with 14 instructors via semi-structured interview method. According to this data, it is attempted to identify the functions of Quran Courses in the age of 4-6 concerning the outcomes of religious and values education for children. The fundamental purpose of this study is to identify the function of Quran Courses in the age of 4-6 as the preschool childhood period concerning the outcomes of education and values education according to the opinions of instructors.

Keywords: Child, Presidency of Religious Affairs Quran Courses in the Age of 4-6, religious education, values education

GİRİŞ

İslam dini, başlangıcından itibaren eğitim-öğretim faaliyeti olarak gelişmiştir. Fakat öğretim müesseselerinde “din eğitimi” veya “din öğretimi” adı altında ayrı bir ders yer almamıştır. Yani din eğitimi, öğretim şekline ibaret iken temel eğitim ise din bilgilerinden oluşurdu. Çocuklar, mahalle mekteplerinde okuma yazmayı öğrendikten sonra Kur’an-ı Kerim okumaya geçerlerdi. Dinle ilgili bilgiler de “İlmihal” adı altında başka bir derste Türkçe olarak okutulurdu. Din eğitimi ve öğretimi, Türkiye’de ilk defa bağımsız bir disiplin olarak modern eğitim kurumlarıyla birlikte diğer derslerin yanında okutulmaya başlandı. Ders; “Ulum-u

*Diyanet İşleri Başkanlığı, oz_halime@hotmail.com

Diniye” bazen de “Ulum-u Diniye maa Kur’an-ı Kerim” adı altında okutulurdu. Mahalle mekteplerindeki İlmihal dersleri ise Din Bilgisi olarak okutulurdu. Bugün ise Din Eğitimi Bilimi bağımsız bir alan haline dönüşmüştür.¹

Eğitimin değerler ile yakın alakası vardır. Çünkü değerler; eğitimi geliştirmeye katkı sağlar. Eğitimin kendisi faaliyet olarak kabul edilirken değerler ise bu faaliyetin meydana gelmesinde rol oynayan organlar olarak görülür. Değerler, hayatın her alanında var olduğundan eğitim de değerler ile iç içedir.²

Din duygusunun işlenmesi ve karşılanması açısından en önemli ve en zor çağ; okul öncesi çağdır. Bu dönemde, soruların geçirtilmeden ve ciddiye alınarak sade ve tek anlamlı kelimelerle cevaplandırılması gerekir. Okul öncesi çağda eğitim sonucu edinilen yargılar, diğer dönemlerdeki eğitim-öğretimle kıyaslanamayacak kadar baskındır. İlk üç yaş, çocuğun bakıma ve gözetime muhtaç olduğu dönem iken 4-6 yaş arası ise sözlü öğretime açık, her gördüğünü alan ve kendine göre değerlendirme yeteneğine sahip bir dönem olarak kabul edilir.³

3-4 yaşlarından itibaren çocukların din ile ilgili konulara meraklı oldukları bilinen bir gerçektir. Bu sebeple diğer gelişim özelliklerinden bağımsız olmamakla birlikte bu yaş döneminin dini gelişim için özel bir dönem olduğunun dikkate alınması ve bu dönemdeki çocuk özelliklerinin bilinip din eğitiminin nasıl olması gerektiğinin üzerinde durulması elzemdir.⁴ 4 yaş, dini ihtiyacın canlılık kazanmaya başladığı dönem olarak kabul edilir. Bundan dolayı bu dönemde çocukların dini duygu ve inanç gelişiminin önemli olduğu savunulur.⁵

Okul öncesi (4-6 yaş) dönem, aynı zamanda çocuğun sosyal bir varlık olmaya başladığı ve gerek insan ilişkileri gerek çevreye karşı faydalı kazanımların elverişli olmaya başladığı bir çağdır. Bu dönemde çocuğa yapılan yanlış yönlendirmeler ve ihmaller, çocuğun ileriki hayatında giderilmesi oldukça güç olan olumsuz alışkanlıkların oluşmasına sebep olur.⁶

Dini bilginin doğum öncesinden başladığı konusu, dini referanslarda da dikkat çeken bir mevzudur. “O halde sen Hanîf olarak bütün varlığınla dine, Allah insanları hangi fıtrat üzere yaratmışsa ona yönel! ...”⁷ ayeti, insanın doğuştan dini kabul etmeye hazır olduğuna dikkat çekmektedir.⁸ Ayrıca Hz. Peygamber’in şu hadis-i şerifi de bu konuyla alakalıdır: “Her doğan fıtrat üzere doğar. Fakat çocuğun annesi ve babası onu kendi dinlerine döndürürler. Yahudi iseler; Yahudi; Hristiyan iseler, Hristiyan veya Mecusi iseler; Mecusi yaparlar.”⁹

Tosun’a göre din eğitimi; “Din eğitimi, bireyin dinî davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir.”¹⁰ Dodurgalı ise; “Ferdî, dinin esaslarına bağlı olarak iyiliğe götürme, insanlığı karanlıktan aydınlığa çıkarma hedefini güden bir çalışma”¹¹ olarak tarif etmektedir.

¹ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara 2001, s. 1-2.

² Bayraktar Bayraklı, *İslâm’da Eğitim Batı Eğitim Sistemleriyle Mukayeseli*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1997, s. 33.

³ Bilgin, *a.g.e.*, s. 102-105.

⁴ Cemal Tosun-Fatma Çapcıoğlu, “4-6 Yaş Kur’an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi”, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (5), 2015, s. 706.

⁵ Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 2001, s. 49.

⁶ Beyza Bilgin-Mualla Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Gün Yayıncılık, Ankara 2000, s. 56.

⁷ Rûm 30/30.

⁸ Mustafa Öcal, *a.g.e.*, s. 43-44.

⁹ Buhârî, *Tefsir (Rum)*, 2; Müslim, *Kader*, 22.

¹⁰ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Akademi, Ankara 2012, s. 23.

¹¹ Abdurrahman Dodurgalı, *Din Eğitimi ve Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1999, s. 39.

Kuran Kursları Cumhuriyet Döneminde ilk olarak 1925 yılında TMMM gündemine gelmiş ve aynı yıl Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olarak 9 kurs açılmıştır. Diğer dini öğretim müesseseleri, zaman zaman kapanmış olmasına rağmen Kuran Kursları hiç kapanmadan varlığını sürdürmüş tek kurumdur.¹

Diyanet İşleri Başkanlığı, son yıllarda yaygın din eğitimi politikaları çerçevesinde çalışma alanını daha geniş bir yelpazede ele almaya başladı. Bu alanlardan biri de yaygın din eğitim kurumlarından olan Kuran Kurslarıdır. Diyanet İşleri Başkanlığı, ilk defa 2013 yılında açmış olduğu 4-6 Yaş Kuran Kursları ile Cumhuriyet tarihinde okul öncesi döneme yönelik olarak din eğitimi ve öğretim faaliyetlerini resmi bir çatıda topladı.²

17.09.2011 tarih ve 28057 sayılı kanun hükmünde kararname ile Kuran Kurslarına kayıt olabilmek için belirlenen yaş sınırı ortadan kaldırıldı. Komisyonun çalışmaları neticesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara, İstanbul, İzmir'de 10 sınıfta; Adana, Diyarbakır, Erzincan, Gaziantep, Samsun, Kayseri ve Rize'de 5 sınıfta olmak üzere toplam 10 ilde 4-6 yaş grubu Kur'an Kursları için pilot uygulama başlatıldı. 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren “Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu) Türkiye genelinde şartları tutan kurslarda öğretmenler tarafından uygulanmaya başlandı.³

4-6 Yaş Kuran Kurslarının genel amacı; çocukların İslam dininin değerlerini insan hayatı için anlamlı olmasını fark etmeleri, elde edecekleri değerleri günlük hayatta kullanmaları, Kur'an-ı Kerim'i ses ve şekil olarak tanımaları, Allah'ı sevgi temelinde tanımaları, Peygamberi tanımaları, sağlıklı bir din ve ahlak gelişimi göstermeleri, beden, ruh, zihin ve duygu gelişimine katkı sağlayacak öğrenim görmek amacıyla onlara uygun ortamları meydana getirmeyi hedeflemektedir. Bu eğitimlerde çocuklara sevgi, saygı, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma, paylaşma gibi temel değerler, duygu ve davranış şekliyle geliştirme amaçlanmaktadır.⁴

1.1. Araştırmanın Yöntemi

1.1.1. Araştırmanın Amacı

Çalışma; Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesindeki 4-6 Yaş Kuran Kursları için hazırlanan müfredat kapsamında kazanımların edinilip edinilmediğini Kuran Kursu Öğreticilerinin görüşlerine göre tespit etmeyi amaçlamaktadır.

1.1.2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma; teorik ve uygulama açısından iki bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde konu ile alakalı yapılan araştırmalardan yararlanılmış; uygulama kısmında ise yarı yapılandırılmış mülakat formları katılımcılara yazılı bir şekilde ulaştırılarak katılımcılardan da yazılı bir şekilde cevapları elde edilmiştir. Araştırma için gerekli görüşmeler, 2022 Mart ayında gerçekleştirilmiştir.

1.1.3. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olarak görev yapan 4-6 Yaş Kuran Kursu Öğreticileri oluşturmaktadır. Bu alanda görev yapan bütün personele ulaşmak, bu çalışma açısından oldukça güç olacağından araştırma belirli sayıdaki öğretici ile sınırlandırılmıştır. Bu sebeple bu çalışmanın örneklemini; Ankara, Adana, Kastamonu, Karabük, Sivas, İzmir, Tokat, Bingöl ve Gaziantep'te görev yapan 14 öğreticiden meydana gelmektedir.

¹ Ahmet Koç, “Kur'an Kurslarında Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, Editörler: Mustafa Köylü-Nurullah Altaş, Ensar Yayınları, İstanbul 2015, s. 379.

² Samet Yağcı, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir 2018, s. 3-4.

³ Yağcı, a.g.e., s. 52-53.

⁴ [https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20\(4-6%20Ya%C5%9F\)%20-%202018.pdf](https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20(4-6%20Ya%C5%9F)%20-%202018.pdf). Erişim Tarihi: 07.05.2022.

2. BULGULAR

2.1. Demografik ve Meslekî Özellikler

Örnekleme meydana getiren 4-6 Yaş Kuran Kursu Öğreticilerinin demografik ve mesleki özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Katılımcılara toplamda 20 soru sorulmuş olup ilk 5 soru, demografik özellikler ve mesleki tecrübe ile alakalıdır. (Tablo 1)

Tablo 1. Demografik Özellikler ve Meslekî Tecrübe

Sıra	Yaş	Medeni Durum	Eğitim Durumu	Meslekî Tecrübe Yılı	4-6 Yaş Tecrübe Yılı
K1	36	Boşanmış	İlahiyat Önlisans+Hafız	10 yıl	2 yıl
K2.	28	Bekar	Lisans	4 yıl	4 yıl
K3.	45	Evli	Lisans	13 yıl	5 yıl
K4.	29	Evli	Lisans	4 yıl	4 yıl
K5.	38	Evli	Lisans	4 yıl	4 yıl
K6.	40	Evli	Lisans	9 yıl	1 yıl
K7	37	Bekar	Lisans	11 yıl	6 yıl
K8	48	Evli	İlahiyat Önlisans	15 yıl	7 yıl
K9.	34	Evli	İlitam	10 yıl	7 yıl
K10.	38	Evli	Lisans	15 yıl	8 yıl
K11.	31	Evli	Lisans	12 yıl	3 yıl
K12.	45	Evli	Yüksek Lisans	20 yıl	9 yıl
K13.	42	Evli	İlahiyat Önlisans+Çocuk Gelişimi Önlisans	15 yıl	7 yıl
K14	44	Evli	Lisans	10 yıl	6 yıl

Örnekleme göre 4-6 yaş kurslarında görev yapan öğretmenler; 28-48 yaş aralığında değişkenlik göstermektedir. Öğreticilerin medeni durumu; büyük oranda evlilerden meydana gelmektedir. Eğitim durumuna göre değerlendirildiğinde lisans mezunları ağırlıktadır. Mesleki açıdan görev yılına göre incelendiğinde genelleme yapmak pek mümkün görülmemekle birlikte yeni göreve başlayanlar ve görev tecrübesi olanlar şeklinde bir kategoriye tabi tutulabilir. Buna ilaveten 4-6 yaş kurslarında görev yapma süreleri dikkate alındığında ilk göreve başladıkları andan itibaren bu kurslarda görev yapanlar olduğu gibi yetişkin eğitiminde görev yapıp daha sonra bu kurslarda görev yapmayı tercih edenler de vardır.

2.2. 4-6 Yaş Kuran Kursu Öğreticilerinin Bu Kurslarda Görev Alma Sebepleri

4-6 yaş kursları, yetişkin eğitimi veren Kuran Kurslarından farklı bir metoda ve öğrenci potansiyeline sahiptir. Bundan dolayı katılımcıların bu kurslarda görev alma sebepleri, şu şekilde bir soru sorularak tespit edilmeye çalışıldı:

- Bu kurslarda görev yapmayı kendiniz mi tercih ettiniz? Tercih sebebiniz nedir?

K-2: “Atandığım zaman lisans mezunu olanları 4-6 yaş kurslarına görevlendiriyorlardı. Kendi tercihim olmadan başladım.”

K-5: “Kendi tercihim. Çünkü çocukların eğitiminin çok önemli ve verimli olduğunu düşünüyorum.”

K-6: “Kendim tercih ettim. Hem aldığım eğitime, hem yaşam tarzıma ve genel olarak bir bayana uygun bir meslek olarak görüyorum.”

K-13: “4-6 yaşta görev yapmayı kendim tercih ettim. Çocukları küçüklükten bu yana severim. Bu birinci tercihim. İkinci olarak da kadınlarda öğrenci sıkıntısı yaşamamız. Ve her sene aynı öğrenci ile ders yapmanın bana sıkıcı gelmesi ve motivasyonumu düşürmesi.”

K-2, ilk göreve başladığı zaman şartlarının bu kurslarda görev yapmayı karşılaması sebebiyle bu kurslara atamasının yapıldığını ifade etmiştir. K-5, K-6 ve K-13 ise kendi tercihleri doğrultusunda görev yaptıklarını beyan etmişlerdir. Kursların ilk açıldığı yıllarda ilgili amirin karar vermesi ile görev yapmaya başladıkları fakat daha sonraki yıllarda yapılan atamalarda ise özellikle lisans mezunu olanların ilk atandıklarında bu kurslarda görev yapacaklarını bilerek tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların, tercih sebebi olarak çocukları sevmelerini söylemeleri duygusal bir boyuta dikkat çekmektedir. Ayrıca yetişkin kurslarında her yıl aynı öğrenciyle eğitime devam edilmesine karşılık 4-6 yaş kurslarında her yıl öğrencilerin farklılık göstermesi öğretmenlerin bu kurslarda görev almasında bir tercih sebebi olarak görülmektedir.

2.3. 4-6 Yaş Kuran Kurslarındaki Müfredat

4-6 Yaş Kuran Kurslarında yetişkin eğitiminden farklı olarak başka bir müfredat ve yöntem uygulanması gerekmektedir. Çünkü çocuk eğitimi, yetişkin eğitiminden farklılık arz eder. Bu konuyla alakalı olarak bu kurslarda hangi derslerin verildiğini tespit etmek amacıyla şöyle bir soru sorulmuştur:

- 4-6 yaş kurslarındaki ders içeriği ve işleyişi hakkında bilgi verir misiniz?

K-4: “Kur’an-ı Kerim eğitimi, dua ve ezber sure ezberleri, değerler eğitimi, genel anasınıfı okul öncesi etkinlikleri ve oyunları. Bunları anasınıfı etkinlikleriyle birlikte harmanlayarak öğretmeye çalışıyoruz.”

K-8: “4-6 yaş kurslarında eğitim alan çocuklarımızın % 98’i başka bir eğitim almadan 1. sınıfa başladıkları için sorumluluğumuz çok fazla. Mesela çocuğa sadece Kur’an eğitimi verdiğimizde çocuk okula başladığında sağdan sola okumaya ve yazmaya çalışıyor ve soldan sağa okuma ve yazmada zorlanıyor. Bu yüzden Türkçe harfler, rakamlar ve okula hazırlık etkinlikleri vermek zorundayız. Bunun yanı sıra Başkanlığımızın bizden istediği eğitim dışında Kızılay, Yeşilay Haftaları, İstiklal Marşı’nın Kabulü, Çanakkale Zaferi vb. güncel konuları deneyler, etkinlikler matematik dersi, dikkat geliştirme etkinlikleri, oyunlar vb. dersler de yapıyoruz.”

K-11: “4-6 yaş kurslarımızda dini bilgiler yani değerler eğitimi dersimiz daha ağırlıklıdır. Başlıklar halinde şu şekildedir:

Dua, şükür ve özür dileme, sevgi ve merhamet, saygı, sorumluluk, yardımlaşma, sabır, iyilik, doğruluk ve dürüstlük, adalet, Allah’ı seviyorum, Peygamberimi seviyorum, Kitabımı seviyorum, insanları seviyorum, kainatı seviyorum, dinimi seviyorum, dini mekanları seviyorum, vatanımızı seviyorum, bayramlarımızı seviyorum.

Bu başlıklardaki konuları çocukların yaşları dikkate alınarak dramalarla etkinliklerle, hikayelerle işliyoruz. Bunlara ek olarak, Kur’an-ı Kerim dersimiz var. Bu derste oyunlar, boyamalar, eşliğinde önce Kuran harflerini öğreniyoruz. Çocukların hazırbulunuşluğuna göre yine oyunlarla devam ediyoruz. Zaten Diyanet İşleri Başkanlığı’nın 4-6 yaşa uygun ücretsiz verdiği elif-ba ile çocuklar severek ilerliyor. Dua ve kısa sureler de sandalye kapmaca gibi oyunlar eşliğinde öğreniyoruz. Bunların yanında bir çocuğun, anasınıfında görebileceği motor gelişimi, yani yürüme koşma, yuvarlanma, sekme, sıçrama, atlama, yakalama vb. bedensel koordinasyon hareketleriyle beraber; kesme, katlama, yapıştırma, boyama, resim yapma, çizme vb. el-göz koordinasyonu gerektiren hareketlerini yapabilmesini sağlamaya çalışırız. Rakamlar, renkler gibi ana sınıfı konularını dini değerler etkinliklerimizde pekiştirerek işliyoruz.”

K-14: “12 saat değerler eğitimi, 6 saat Kuran dersimiz var. Çocukların görsel, işitsel zekalarına hitap ederek ders anlatıyoruz. Değerler eğitiminde dramalar, kuklalar (parmak kukla, daha büyükleri) hikaye anlatımı teknikleri, kullanarak işliyoruz. Kuran eğitiminde de ses temelli yapıyoruz. Ama hep oyunlar ya da çocuklarını dikkatini çekecek şekilde.”

Çocuklar, bu kurslarda etkinlik ve oyun esasına dayalı bir öğretim görmektedirler. Değerler eğitimi, oyun, eğlence, drama vb. etkinliklerle pekiştirilmekte ve sevgi-saygı esası üzerine gerçekleştirilmektedir. Dualar ve surelerin öğretimi de etkinlik ve oyunlar eşliğinde öğretilmeye çalışılmaktadır.

2.4. 4-6 Yaş Öğrencilerine Din ve Değerlerin Anlatım Şekli

4-6 yaş kurslarında çocuklara din ve değerler eğitimi yöntemi ile ilgili şöyle bir soru sorulmuştur:

- Din ve değerler eğitimi açısından hangi değerleri, nasıl anlatıyorsunuz?

K-2: “Doğruluk değeri mesela konu ile ilgili farklı hikayeler okuyarak sonunda her ne olursa olsun her zaman doğru sözlü olmanın faydasına yönlendirmeye çalışıyoruz. Hikaye sonlarında oyun etkinlikleri konu ile ilgili çizgi film ve şiir çalışmaları yapıyoruz.”

K-4: “Genel olarak insani ve dini değerlerimiz (Allah, Peygamber, Kitap, kainat, insan, vatan sevgisi), Diyanet İşleri Başkanlığı’nın 4-6 yaş öğretici kitabımızdan faydalanarak ve farklı sanat etkinlikleri drama, sanat, hikaye ve oyunlarla destekleyerek anlatıyoruz.”

K-6: “Muhatabım olan yaş grubunun gelişimine göre değişiyor. Bu yıl 3,5-4 yaş çoğunlukta olan bir sınıfım var. Somut kavramlarla, göstererek veya anlatıma onları katarak değerleri vermeye çalışıyorum. Dini

kavramları anlatırken aklını karıştıracak anlatımlardan uzak durup, mümkün olduğu kadar “onlar gibi” düşünebilmeye çalışıyorum ki, olumsuz etki bırakmayayım.”

K-13: “Mesela namaz, bizim değerimizdir. Çocuk bunu öğretmeninde görürse daha etkili olur ve oluyor da. Özellikle öğrenmesi gerekli davranışları söylemekten çok örnek olarak onlara gösteriyorum. Yani onların kafasında bir görsel çiziyorum.”

K-8: “Örneğin sorumluluk; 2 hafta boyunca bu konuyu işliyoruz. Ders kitabımızda konuyla alakalı hikayeler, dramalar var. Bunları yapıp Instagram’da da Pinterest’te de bunlarla ilgili etkinlikler bulup etkinliklerle pekiştiriyoruz. Çocuklar ve ailelere konuya başladığımız ilk gün örneğin, Allah’a karşı, insanlara karşı, çevremize, ailemize karşı sorumluluklarımızı hikayeleştirerek anlatıyoruz. 2 hafta boyunca çocuk sorumluluklarını yerine getirdikçe kavanoza 1 mısır tanesi atıyor. Bu bardak ya da kavanoz okulda da var. Okuldaki sorumluluktan bir tanesine örnek: Çocuk masasını, masanın üstünü ve altını temiz tutmalıdır. Allah temizdir ve temiz olanları sever. Masası boya olan çocuk masasını ıslak mendille silmişse ya da etkinlikten sonra yere kağıt kırıntıları düşmüş ve onları toplayıp atık kağıt kutusuna atmışsa bir tane mısır kazanır. 2 hafta sonunda biriken mısırlar toplanır ve en çok kim sorumluluklarını yerine getirmişse bir çikolata ya da oyuncakla ödüllendirilir. Ve toplanan mısırlar da patlatılıp hep birlikte yenilir. Sıkıcı olmamak adına bu ödüller değerlere göre değişim sağlar.”

Katılımcılar, din ve değerler eğitimi hikayeleştirerek ve oyunlarla anlattıklarını çocuğun içerisinde aktif bulunduğu etkinlikler ve uygulamalarla yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda çocuğa kazanılacak bir değeri, çocuğun bizzat kendisinin uygulamasına ve özellikle sınıf içinde o değere yönelik eylemlerin uygulama esasıyla pekiştirildiği tespit edilmiştir. Kurumun kitapları yanında dijital ortamlardan da faydalandığı ve internet vasıtasıyla farklı örneklerden yararlandığı üzerinde de durmaktadırlar.

Yapılan bir araştırmada da bizim çalışmamızla aynı doğrultuda 4-6 yaş öğrencilerine kazandırılacak değerlerin oyun yoluyla verildiği ortaya konulmuştur. Bunun drama, boyama, oyun hamuru, makasla kesme, yapıştırma gibi yöntemlerle yapıldığı ve öğrencilerin bu yöntemleri sevdikleri sonucuna varılmıştır.¹

2.5. 4-6 Yaş Öğrencilerine Din ve Değerler Eğitiminde En Zor Anlatılan Konu

4-6 yaş, bulundukları dönem itibari ile her değeri ve konuyu tam olarak anlayacak potansiyele sahip değillerdir. Bu açıdan din ve değerler konusunda katılımcılara anlatma noktasında en çok zorlandıkları konunun ne olduğunu öğrenmek maksadıyla şu soru yöneltilmiştir:

- 4-6 yaş kursundaki eğitimler esnasında çocuklara anlatırken en çok zorlandığınız konu veya konular nelerdir? Neden?

K-1: “Allah ile ilgili konuları çok merak ediyorlar. Nerede, neden göremiyorum vb. soruları soruyorlar.”

K-5: “Bu dönem itibari ile görmedikleri şeylere yani soyut kavramlara kapalıdırlar. Bizim çalışma alanımız da soyut üzerine. Sürekli olarak Allah neye benziyor soruları soruyorlar ve böyle soyut konular ve kavramlar bizi zorluyor.”

K-6: “Ölüm, öldükten sonraki hayat, cennet-cehennem gibi soyut konularda zorlanıyorum. Hemen sevdikleri kişileri kaybetme ya da ölecek miyim gibi endişelere kapılıyorlar.”

K-11: “Bir konuyu çocuklara anlatmak zor olmuyor. Fakat bizim anlattığımız ile velinin daha evvelden öğrendiği ve öğrettiği yanlış-farklı bilgi arasında öğrencimiz zorlanabiliyor. Ama veli görüşmeleri yaparak kısa sürede sorunu çözebiliyoruz.”

¹ Ayşe Sevde Karaca, Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitiminin Öğretici Görüşleri Açısından İncelenmesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya 2020, s. 82.

Katılımcılar, daha ziyade soyut konuları anlatmakta zorlandıkları üzerinde durmuşlardır. Çocukların görmedikleri konular hakkında meraklı olmaları ve onların bulunduğu yaş itibarı ile bu konuları zihinlerinde canlandıramamaları öğreticilerin bu konuları anlatmalarında zorluk yaşamalarına sebep olmaktadır.

Yapılan bir çalışmada 4-6 yaş kurslarında görev yapan öğretmenlere bu kurslarla alakalı olarak kendilerinin eksiklerinin olup-olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 39'u “evet” diyerek eksik yönleri olabileceğini beyan ederken; % 44'ü “kısmen” cevabını vermiştir. Bunun yanında % 15'i ise kendisinde hiçbir eksiklik olmadığını beyan etmiştir. Dolayısıyla % 83'lük bir kısmı 4-6 yaş kuran kursu öğreticiliği noktasında kendisinde eksiklik olduğu görüşündedir. Kendilerini yetersiz hissettikleri konular incelendiğinde; öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri (drama, oyun vb. etkinlikler) yeterince bilmeme, pedagojik formasyon eksikliği, çocukları motive edememek, sınıf yönetimi, çocuklarla iletişim sorunu, Elif-Ba öğretiminde zorluk, çocuk psikolojisini bilmeme, tecrübe eksikliği, meslek sevgisinde eksiklik şeklinde bir sonuca varılmıştır.¹

2.6. 4-6 Yaş Kuran Kursu Öğreticilerinin Öğretmekten Zevk Aldığı Konular

4-6 yaş çocukluk evresi olduğu için bu gruba verilen dersler esnasında öğretmenlerin hangi konuları daha zevk alarak anlattıklarını ve gerekçesini tespit etmek istedik. Bu amaçla şu soruyu sorduk:

- 4-6 yaş kursundaki eğitimler esnasında çocuklara ders anlatırken en çok keyif aldığınız konu veya konular nelerdir? Neden?

K-2: “Çocukların ilgisini çekebildiğimiz her konu çok keyifli oluyor. Ama yeni aldığımız bir eğitim var: Çocuklar için felsefe. Bir sonuca vardırmadan doğru veya yanlış göstermeden, bir kavram, bir olay ile ilgili her çocuğun fikrini söylemesi, diğer arkadaşlarının bunu dinlemesi, kabul etmese bile saygı göstermesi bu sohbet çok keyifli oluyor.”

K-7: “Sevgi konusu. Çünkü bu konuyla alakalı çok materyal var.”

K-14: “Peygamberimiz ünitesi ve kainatı seviyorum ünitesi. Uzayı, dünyayı, yer altında yaşayan ya da deniz altında yaşayan her şeyi tefekkür ediyoruz. Çocukların bu sırada tepkileri çok güzel oluyor. Rabbimiz bizler için çok çeşitli yiyecekler yaratmış. Elimizden gelirse kursumuzda onlara gösteriyoruz. Mesela şükür sepeti için ananas, mango meyveleri ve yer elması getirdik.”

Herhangi bir konuda çocuğun fikrini söyleyebilmesi ve birbirlerine saygı göstermeleri, sevgi konusu ve dünyayı tanıma noktasındaki konuların anlatılışı esnasında katılımcıların bu konuları anlatmaktan hoşnut oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla çocukların görerek öğrendikleri konuların anlatılmasının daha zevkli olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca materyallerin fazla olduğu konuları anlatmak da öğretici açısından önemli bir durum olarak görülmektedir.

2.7. 4-6 Yaş Çocuklarının Din ve Değerleri Anlamakta Zorlandığı Konular

4-6 yaş eğitimi esnasında din ve değerler konusunda çocukların hangi dini konu ve değeri anlamak için zorlandıklarını tespit etmek amacıyla katılımcılara şu soruyu sorduk:

- Çocuklar, din ve değerler eğitimi açısından hangi konuları anlamakta zorlanıyorlar? Neden?

K-5: “Melekler, Allah neye benziyor, ölüm, ahiret konusu zorlandıkları konular ve bu durum çok normal. Çünkü soyut kavramlar. Bu sebeple bu konularda çok fazla konuşmamaya çalışıyorum.”

K-8: “Şimdiye kadar din ve değerler eğitimi konusunda çocukların zorlandığını düşündüğüm saygı dışında bir konu olmadı. Saygı konusunu çok zor pekiştiriyoruz. Bazı çocuklarımız da hiç pekişmiyor. Bu alana geçtiğimde anlattığımız şeyleri çocukların anlamadığını düşünürdüm. Ama velilerimizden ve ilkökul öğretmenlerimizden güzel dönüşler almaya başladıkça ve sanırım ben de işimde tecrübe sahibi olmaya başladıkça işlediğimiz her konuyu onların seviyesine göre işledikçe çocukların hiçbir konuyu anlamakta zorlanmadıklarını düşünüyorum.”

¹ Mehmet Korkmaz, “4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma”, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlahiyat Tetkikleri Dergisi (İLTED), Sayı: 53, Erzurum 2020, 248-254.

K-10: “Genel itibari ile yaşlarına uygun olan konular, uygun anlatım teknikleriyle işlendiği için herhangi bir zorluk yaşamadım diyebilirim.”

Yapılan bir araştırmada 4-6 yaş çocuklarının en çok “Allah nerede neden göremiyorum? Allah ve peygamber aynı kişi mi? Peygamber insan mı?” gibi sorular sordukları tespit edilmiştir. Bunun yanında “harf, cezm, şedde ve mahreç” konularında zorlandıkları ifade edilmiştir.¹

Başka bir çalışmada ise harfleri öğrenme konusunda % 78,6; ezber konusunda % 7,1; cezm ve şeddenin öğrenimi % 14,3 oranında ve kurallar konusunda da öğrencilerin zorlandığı sonucuna varılmıştır.²

2.8. 4-6 Yaş Öğrencilerinin Din ve Değerler Eğitimi Esnasında En Kolay Anladıkları Konular

Bu konuyla alakalı olarak örneklemimize şu soruyu sorduk:

- Çocuklar, din ve değerler eğitimi açısından hangi konuları kolay anlıyorlar? Neden?

K-4: “Namaz kılmak, oruç tutmak ve abdest gibi konuları uygulamalı gösterdiğimiz için çok kolay anlayıp uygulamasını yapabiliyorlar.”

K-6: “Söyleyecek bir sözlerinin olduğu, gözlemleyebildikleri konuları daha kolay anlıyorlar.”

K-9: “Sevgi, saygı, yardımlaşmak, paylaşmak gibi değerleri masal, hikaye gibi anlatınca çocuklar kolay anlıyorlar.”

K-10: “Sosyal yaşantımızda uyguladığımız değerler günlük hayatta da karşılırlarına çıktığı için kolay anlayıp uygulayabiliyorlar.”

K-13: “Sevgi, saygı, sorumluluk bunları daha kolay anlıyorlar. Çünkü elimizde somut örnekler var.”

Çocukların uygulama esasına dayalı ve somut örnekleri olan konuları hikaye ve oyun eşliğinde anlatıldığı takdirde daha kolay anladıkları tespit edilmiştir.

2.9. 4-6 Yaş Kuran Kursları Ders Etkinlikleri

4-6 yaş dönemi, eğitim açısından çocukların yaşına göre diğer eğitim-öğretim şekllinden farklı olmak zorunda. Bu sebeple bu yaştaki çocuklara Kuran Kurslarında hangi eğitimlerin verildiğini öğrenmek amacıyla katılımcılara şöyle bir soru yönelttik:

- Bir günlük ders programınızı anlatabilir misiniz?

K-4: “Günlük ezber suresi tekrarı, eski ezberleri tekrar, Kur’an-ı Kerim Dersi, değerler eğitimi dersi, sanat etkinliği veya drama, oyun.”

K-6: “Dersin ilk dakikalarında hepsine oturdukları yerde bireysel yapabilecekleri bir etkinlik dağıtıyorum. Onlar bunu yaparken ben de aynı anda bireysel sayfa ve ezber ödevlerini alıyorum. İlk saatler bunu yapmazsam ilerleyen saatlerde dikkatlerini toplamak zor oluyor. Beslenme arasından sonra o güne kadar olan ezberleri talim yapıyoruz. Ardından bir yarışma veya etkinlik yapıp son yarım saatte serbest oynamaları için izin veriyorum.”

K-8: “1 günlük değilde haftalık program yapıp onu uygulamaya çalışıyorum. Çünkü günlük programlarda özellikle kuma, ihtiyaç molası, kıyafetlerini ıslatma vb. çocuklardan kaynaklı aksamlar oluyor veya veliler ile görüşme gerektirecek konular olduğunda program yetişmiyor ve bu sefer biz öğretici olarak kendimizi iyi hissetmiyoruz. Bu yüzden ben haftalık program yapıyorum. Haftanın 3 günü mutlaka kesme yapıştırma etkinliği yapıyorum. Salı günleri cami ziyaretimiz ve camiden kursa ikisinde namaz kılma etkinliğimiz var. Şu an 2 haftadır ikinci namazının sünnetini kıldık. Genelde pazartesi, salı, Perşembe

¹ Zeynep Yüksel, “4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğreticilerinin Öğretim Yöntemleri Açısından Yeterlik Algıları (Çankırı Örneği)”, *Dini Araştırmalar*, 24/60, Haziran 2021, s. 176.

² Ayşegül Gün, “Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği”, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 7, Amasya 2016, s. 49.

hikaye,drama ve soru ve cevaplar saati; Çarşamba cuma oyun odası oyunları, Pazartesi carşamba, cuma sure ve dua tekrarı; cuma günleri Kur'an-ı Kerim okuyan çocukların ortak derslerini tahtaya yansıtır toplu okuma dersi; yansıtırız. Her gün 8:15'ten itibaren gelmeye başlayan çocukların elif-ba ya da Kur'an derslerini almaya bireysel olarak başlıyoruz. Bireysel dersler 10:30'a kadar devam ediyor. Çocuklar bireysel derslerini teker teker okurken diğer çocuklar da haftanın konusuna uygun boyamaya, resim yapma, oyun hamuruyla oymama gibi mesguliyetlerle oyalanıyorlar. 10:30-11:00 arası beslenme. Bu arada salı ve perşembe günleri hadis dersimiz de var. Mutlaka bir hadis boyaması yaparken hadisi tekrar tekrar okuyup ezberlemelerini sağlıyorum. Hadis boyamasına geçmeden önce hadislerin resimlerini tahtaya yansıtıp çocuklar o resme bakarak hangi hadis olduğunu söylüyorlar. Şu anda 25. hadisi şerifi ezberledik. Çocuklar 25 farklı resimde hangi hadislerin olduğunu biliyorlar. Örneğin namaz kılan dedeye sarılmış bir çocuk resmi var. O resmin hadisi; din samimiyettir.”

K-10: “Şu sıralamayı takip ediyoruz: Selamlaşma, lego oynama, jimnastik, müfredata göre hikaye anlatımı veya drama, ilişkili boyama, oyun odası, Elif-Ba etkinlik çalışmaları, yemek saati, okul öncesi etkinlik çalışmaları, çıkış ve hazırlık.”

Katılımcıların beyanına göre gerek Kur'an-ı Kerim öğrenme gerek değerler eğitimi dersleri, oyun ve etkinlik şeklinde gerçekleştirilmektedir. Çocukların yaş dönemi dikkate alındığında onların derslerde bizzat kendilerinin aktif rol aldığı bir müfredat esasına göre ders yaptıkları anlaşılmaktadır.

2.10 4-6 Yaş Kuran Kurslarında Eğitim Süresi

4-6 Yaş Kuran Kurslarında din ve değerler eğitimi açısından eğitim süresinin yeterli olup olmadığını anlamak amacıyla katılımcılara şu soruyu yönelttik:

- 4-6 yaş dönemi kurslarında din ve değerler eğitimi kazanımı açısından bir yıl eğitim yeterli mi? Yetersizse ne yapmak gerekir?

K-5: “En az 2 yıl bu eğitim alınmalı. İlk yıl alışma, kurallar, dini değerler verilmeli. 2. yıl ise dua, Kur'an-ı Kerim eğitimi, dini değerler eğitimi devam etmeli.”

K-8: “Hazırbulunuşluğu tamamlanmış bir çocuk için yeterli olabilir. Ama genel olarak yeterli değil. Ders kitaplarımızda 1. ve 2. seneye uygun bir planlama yapılmalı. Birinci sene gelenler ve ikinci sene gelenler için ayrı bir sınıf açılması gerekir düşüncesindeyim.”

K-9: “Yeterli olur ama evde de din ve değerlerle uyuluyorsa. Ama evde böyle bir ortam yoksa hepsini almayabilir sadece bir kısmını özümseyebilir. Bu durumda bir yıl yeterli olamayabiliyor. Bir çocuk, olumlu bir davranışı öğrendiği ve uyguladığı takdirde onu hayatında yansıtacak ve uygulayacaktır.”

K-10: “Müfredata bağlı olarak verilen konular için yeterli. Fakat Kur'an-ı Kerim'e geçen öğrenciler için diğer sene ek derse gelip Kur'an-ı Kerim okuyuşlarını geliştirebilecekleri bir program olabilir. 1. sınıfa başlayan bir öğrenci için haftada 6 ders saatine katılabilir.”

K-14: “Öğrenci için bir yıl eğitim yeterli. Çünkü konularımız aynı olduğu için Kur'an-ı Kerim okumaya başlayan çocuk tekrar geldiğinde aynı istekle olmuyor. Ama 5 yaş bizim için ideal. Bazen 4 yaş zorlanabiliyor. Rehber öğretmenler de küçük çocukların aynı okula iki yıl gitmemeleri yönünde. Bir yıl bizim eğitimimiz için yeterli. Sonrasında bir anaokuluna gitmesi gerekir.”

Katılımcılar, 4-6 yaş dönemi çocuklarına din ve değerler eğitimi kazanımı için iki yıl eğitim verilmesi ve bu eğitimin her iki yıl için de farklı bir müfredatla yapılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Şu anki müfredata göre bir öğrenci hem 4 yaşında hem 5 yaşında iki yıl bu kurslara devam ettiği takdirde her iki yılda da aynı eğitimi almaktadır. Gerek Kur'an-ı Kerim öğretimi gerek değerler kazanımı açısından alışkanlık olması için iki yıllık farklı müfredatlı bir eğitimin faydalı olacağı sonucuna varılmıştır.

Bizim sonuçlarımızla aynı doğrultuda olan bir çalışmada da elde edilen verilere göre 4-6 yaş aralığındaki çocukların farklı gelişim özelliklerine sahip olması sebebiyle bu yaş grubunun da kendi içinde sınıflandırılması ve gerekli materyallerin her yaş grubuna göre tasnif edilmesi ifade edilmiştir.¹

Yine başka bir çalışmada da farklı yaşlardaki çocukların aynı sınıfta ders almamaları gerektiği 4 yaşındaki bir çocuk ile 6 yaşındaki bir çocuğun aynı bilişsel ve davranışsal yeterliliğe sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı 4-6 yaş kurslarında eğitim-öğretim verilirken bu ayrıma göre öğrencilerin tasnif edilmesi gereği üzerinde durulmuştur.²

2.11 4-6 Yaş Kuran Kurslarında Ders Materyalleri

4-6 yaş dönemi, çocukların oyun çağı olması sebebiyle gerek dini eğitim gerek değerler eğitimi için özel ders araç-gereçlerinin olması gerekir. Bu amaçla şu an halihazırda kullanılan materyallerin yeterli olup olmaması ile ilgili olarak katılımcılara şu soru soruldu:

- 4-6 Yaş Kuran Kursları için kurumunuzun verdiği eğitim materyalleri sizce yeterli mi? Yeterli değilse siz hangi materyalleri nasıl, nereden elde ederek derse hazırlanıyorsunuz?

K-2: “Kurumumuzun verdiği materyaller maalesef yeterli değil. Hem değerler konusunda hem Kur'an harfleri konusunda kendimizin hazırladığı materyaller ya da hazır olarak satın aldığımız materyalleri kullanıyoruz.”

K-9: “Yeterli olmayanlar var. Biz sosyal medyadan faydalananarak kendi çabalarımız ile yapmaya çalışıyoruz. Özel bir kaynak yok internetten araştırarak yapıyoruz.”

K-14: “Yeterli değil. Etkinlik kitabı veriliyor değerler eğitimi dersi için. Kuran dersi için ve etkinlik dersi için kitabımız güzel. Biraz daha okul öncesi etkinlik dolu olmalı. Ya da bir de anaokulu seti dağıtılmalı. Set alan kurslarımız var. Fotokopi makinası kullananlar var. Bizim kursumuzda renkli fotokopi makinası yok. O da sıkıntı oluyor. Çocuklar için bu durum bazen sıkıcı olabiliyor.”

4-6 yaş aralığındaki çocuklar, oyun çağı ağır basan özelliklere sahiptir. Bu kurslarda öğretmenler için belirlenen materyallerin dersler için yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Öğreticilerin kendi imkanları doğrultusunda sosyal medya ortamlarını takip etmek suretiyle materyaller elde ettiği ifade edilmiştir.

Yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin 4-6 yaş grubu öğrencilerine yönelik olarak özel olarak hazırlanmış materyaller satın aldıkları veya internet ortamından temin ettikleri tespit edilmiştir.³

2.12. 4-6 Yaş Kurs Öğreticilerinin Görevle Alakalı Düşünceleri

Kur'an Kursu öğretmenleri, 2013 yılından itibaren yetişkin eğitiminden farklı bir alan olan okul öncesi çocuklarına yönelik olarak eğitim vermeye başladılar. Bu itibarla gerek dini öğretim gerek değerler eğitimi konularında duygu ve düşüncelerini tespit etmek maksadıyla şöyle bir soru soruldu:

- 4-6 yaş kurslarında görev yapmanın en zor ve en kolay tarafı nedir?

K-1: “Genellikle erkek öğrenciler daha çok oyun oynamak istiyorlar. Bazılarında dikkat dağınıklığı oluyor ve bu durumda dinleme noktasında zorlanıyorlar.”

K-2: Başlarken hiç eğitim almamış olmamız zorladı. Çocuklara nasıl ders verileceği, neyi, nasıl anlatacağımızı bilmiyor olmamız gerçekten sıkıntılı bir durum olmuştu. Öğrencilerle sıkıntı olmadı. Çocuklarla iletişim kurmak, kin tutmak gibi duyguların olmaması güzel tarafı.”

K-6: “En zor tarafı sürekli bir hazırbulunuşluk içinde olmanın gerekli olması. Vakit yetersizliği de zorluyor. Kendi adıma ikametime uzak bir yerde olmak, yolun verdiği yorgunluk verimimi düşürüyor. En kolay

¹ Zeynep Yüksel, a.g.m., s. 178.

² Muzaffer Üzümcü-Nuran Çınar, “Öğreticilerine Göre Diyanet 4-6 Yaş Kur'an Kursları (Çorlu Örneği)”, Trabzon İlahiyat Dergisi 7/1, Bahar 2020, s. 43.

³ Teceli Karasu, “Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi: Muş İli Örneği”, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlahiyat Tetkikleri Dergisi (İLTED), Sayı: 51, Erzurum 2019, s. 489.

tarafı da öğrencilerimizin ilk öğretmeni olmak sanırım. Verdiğiniz her şeyin bir olumlu sonucunu muhakkak görüyorsunuz.”

K-9: “En zor tarafı veliler açısından oluyor. En kolayı veliyle öğretici birlikte olunca el ve iş birliğiyle eğitim güzel bir şekilde bürünüyor.”

K-14: “En zor tarafı toplanan aidatlar. Yardımcı annelerin kadrolu olmayışı ve ihtiyaç odaklılar ile aynı bir arada olmamız. Kurumumuzdan dolayı aidat toplanınca öğrenci sıkıntısı olabiliyor. Ya da neden para topladığımız anlatmada zorlanıyoruz. Veliler biraz daha çocuk alıp bırakmada rahat davranıyorlar. Geç getirip geç alıyorlar. Bu bizim için yorucu oluyor. Anne ile aynı yerde eğitim olunca anneler sınıfa girme, oyun oynarken sırtına havlu koyma gibi rahatlıkla olabiliyorlar.

Kolay tarafı ise çocuklar çabuk öğreniyor, kalıcı oluyor. Enerji dolu oluyorsunuz. Onların temiz dünyasını görmek çok mutluluk verici. Biraz önce kavga ettiği arkadaşını saniyeler içinde affedebiliyor. Ve o çocuğun hayatına dokunan ilk öğretmen olmak dinimizi bizimle sevmeleri mutluluk verici.”

4-6 yaş dönemi oyun çağı olduğu için çocukların dikkat dağınıklığı oldukça fazla olabilmektedir. Öğreticilerin özellikle yeni başladığı dönemlerde bu alanda tecrübelerinin olmayışı, onların uyum sürecine etki etmiştir. Kuran Kurslarında 4-6 yaş dönemi öğrencileri ile yetişkinlerin bir arada ders almaları, öğreticiler açısından zor bir durum oluşturmaktadır. Ayrıca kurslardaki yardımcı personel ve kursların diğer ihtiyaçlar için velilerden para yardım talep edilmesi de veli karşısında öğreticileri zorlayan bir durum olduğu görülmektedir. Velilerin, kursta bulundukları süre zarfında sınıflarına girmek suretiyle derse müdahil olmak istemeleri de ayrıca bir sorun olabilmektedir. Öğreticiler, çocukların ilk öğretmenleri olmalarını kendileri için mutluluk verici bir duygu olarak ifade etmişlerdir.

2.13. Kuran Kursu Öğreticileri Açısından 4-6 Yaş Kursu ile Yetişkin Kursunda Görev Yapma

4-6 yaş öğreticilerinin bir kısmı, bu kurslar açılmadan önce yetişkin eğitiminde görevli idi. Bizim örneklemimizde de bu durum mevcut. Bu sebeple biz bu çalışmamızda öğreticilerin 4-6 yaş ile yetişkin eğitiminde görev yapma durumu arasındaki farkı tespit etmek istedik. Bu itibarla katılımcılara şu soruyu sorduk:

- Tercih yapmak zorunda kalsanız 4-6 Yaş Kuran Kursunu mu yetişkinlere yönelik Kuran Kursunu mu tercih edersiniz? Neden?

K-2: “Şu anda 4-6 yaş kursunu tercih ederim. Bu alanda aldığımız eğitimler, seminerler vs. hep kendimizi çocuklara karşı nasıl daha faydalı oluruz düşüncesine yönelik olarak eğilimimizin olması bizi görevimizde bizi sürekli yeniliyor.

K-5: “Kesinlikle 4-6 yaş tercih ederim. Çünkü çocuklara eğitim vermeyi önemsiyorum ve çocukları çok seviyorum.”

K-10: “Zorlukları çok olsa da 4-6 yaş kursunu tercih ederim. Geleceğe yatırım olduğu için.”

K-12: “Yaşım ve eğitimimden dolayı yetişkin eğitimi tercih ederim.”

K-6: “Bu şartlara göre değişir aslında. 4-6 yaş çocuklara eğitim vermek kendinize ait bir özel çalışma gerektiriyor. İçine kattığınız her malzeme size özel olduğu için zevk alıyorsunuz. Ama bir olumsuz tarafı var benim için: Günümün büyük bir bölümünü alıyor olması. Bu bakış açısından düşününce de ilim faaliyetlerinin devamı, Kur'an-ı Kerim ile daha fazla meşguliyet için ihtiyaç odaklı kursularda olmak bir avantaja dönüşüyor.”

Katılımcıların ağırlıklı olarak 4-6 Yaş Kuran Kurslarında görev yapmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çocuklara olan sevgileri ve kendilerini her gün yenilemek durumunda olmaları, bu isteğin ana sebebi olarak görülmektedir. 4-6 yaş kurslarında ders saatleri dışında da etkinliklere yer verilmesi ve öğreticilerin bunun için hazırlanmaları onlar için ayrıcalıklı bir durumdur. Bunun yanında belirli bir yaşın üzerindeki katılımcılar ise yetişkin eğitimi tercih edeceklerini söylemektedirler. Ayrıca dini ilimlerle fazla meşgul olmak isteyen katılımcılar da yetişkinlere yönelik Kuran Kurslarında görev yapmayı tercih edeceklerini ifade etmişlerdir.

2.14. 4-6 Yaş Kuran Kurslarında Görevli Personelin Eğitimi

4-6 Yaş Kuran Kursları, yetişkinlere yönelik din öğretimiyle kıyaslandığında hitap edilen kesimin çocuk olması sebebiyle orada görev alan öğreticilerin farklı bir eğitime tabi olup olmaması noktasını da akla

getirmektedir. Gerek dini eğitim, gerek değerler eğitimi konusunda bu kurslarda görev yapan personelin eğitimiyle alakalı olarak katılımcılara şöyle bir soru yöneltildi:

- 4-6 Yaş Kuran Kursları için alınması gereken eğitim nasıl olmalı? Sizce çocuk gelişimi bölümü mezunu da olunmalı mı? Yoksa sizin aldığınız eğitim yeterli mi?

K-4: “Bizler ortaokul ve lise düzeyindeki gençlere yönelik eğitimler aldık. Bu konuda dini ve değerler eğitimi bizim alanımız diyebiliriz. Fakat drama, masal anlatıcılığı, sanat etkinliği, oyun bu alanlar okul öncesi mezunu öğretmenlerinin işi olduğunu düşünüyorum. Biz ise bu alanlarda yardımcıları olarak kendimiz geliştirmeye çalışıyoruz.”

K-8: “Çocuk gelişimi lisans eğitimi olmalı. Eğitim sertifikası kesinlikle yetersiz. Benim sertifikam vardı fakat çocuk gelişimim önlisans okudum onu şimdi lisansa tamamlamaya hedefledim.”

K-14: “Mutlaka çocuklarla ilgili bir alandan eğitim şart. 4-6 yaş kurslarına atanan kişilerin belli bir dönem sınıf yönetimi, çocuklara davranış gibi anaokullarında staj görmesi gerekiyor.”

Yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin % 8,8’i okul öncesi çocuklarına Kur’an-ı Kerim öğretim metodları konusunda; % 5,4’ü ise temel dini bilgiler konusunda eğitim verilmesi gerektiğini düşünürken % 64,9’u ise okul öncesi ve ilköğretim birinci kademeye yönelik alanların hepsinde hizmet içi eğitimin gereğine inanmaktadırlar. Bunun yanında % 12,6’lık bir kısım ise bu alanların hiç birinde eğitime gerek olmadığını savunmaktadır.¹

2.15. 4-6 Yaş Kuran Kurslarında Din ve Değerler Eğitimi Sınıf Dışı Aktiviteleri

4-6 Yaş Kuran Kurslarında eğitim alan çocuklar için sınıf dışı etkinliklerin önemine dair katılımcılara şu soru yöneltildi:

- 4-6 Yaş Kuran Kurslarındaki din ve değerler eğitimi kazanımı için geziler ve sınıf dışı etkinlikler gerekli mi?

K-4: “ Bizler de birer anaokulu statüsünde olduğumuz için gerek alanımızla alakalı gerek alanımız dışına yönelik olarak geziler düzenlenmeli. Dini mekan gezisi, yardımlaşma amaçlı geziler vb. yapılabilir.”

K-8: “Bence gerek yok. Biz birkaç yıl önce çocukları müftülük ziyareti ve akabinde türbe ziyaretine götürmüştük. Bu tür geziler sadece reklam amaçlı kullanılabilir. Öğreticiyi aşırı yorup yıpratmaktan başka işe yaramıyor.”

K-13: “Kesinlikle olmalı. Somut dönem olduğu için çocuklar dokunarak hissetmeli ve görmeli.”

4-6 yaş dönemi, çocukların sadece kurslarda kalmaması ve sınıf dışı etkinliklerle eğitimin desteklendiği bir dönemdir. Somut öğrenmenin olduğu bir dönem olması sebebiyle eğitimlerin bir kısmının dış mekanda gerçekleştirilecek aktivitelerle sağlandığı takdirde çocukların görsel hafızalarında yer edeceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca maksadın dışında kalındığı takdirde öğretici açısından olumsuz yönlerine de dikkat çekilmiştir.

2.16. 4-6 Yaş Dönemi Eğitim Dönütleri

4-6 Yaş Kuran Kursları, ilk açıldığı günden bugüne kadar sayıları giderek çoğalmaktadır. Bu sebeple din ve değerler eğitimi kazanımı açısından katılımcılara bu kurslara devam eden öğrencilerle ilgili geri dönüş alıp almadıklarını sorduk.

- Din ve değerler eğitiminin çocuğun hayatında kazanımı noktasında geri dönüş alıyor musunuz? Nelerdir?

¹ Bilal Yorulmaz, “Kuran Kursu Öğreticileri ile Cami Görevlilerinin Okul Öncesi ve İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerine Ders Verme Durumlarına İlişkin Öz Algıları (İstanbul Örneği)”, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, X, Sayı: 39, İstanbul 2013, s. 161.

K-2: “Velilerden şu ana kadar olumsuz yönde çok fazla bir geri dönüş olmadı. Genelde çok memnun ayrılıyorlar. Daha sonrasında okul zamanı da takip ettiğimizde durumlarını diğer eğitim kurumlarına giden çocuklara göre daha duyarlı, daha özverili, daha sabırlı, daha dikkatli olduklarını duyuyoruz.”

K-5: “Geri dönüş alıyorum ve çok mutlu oluyorum. Yemek duasını hemen okuduklarını, yaşlılara yardıma koştuklarını, camiye gitmek için sabırsızlandıklarını, oturma adabına uyduklarını, kul hakkı gibi konulara çok değer verdikleri gibi konular bize geri dönüt olarak geliyor.”

K-7: “Değerlerimizi davranışa dönüştürdükleri yönünde olumlu dönüşler alıyorum.”

K-8: “Özellikle 1. sınıfa başlayan çocuklarımızın öğretmenleri, annelerine güzel şeyler söylüyorlarmış. Bu eğitimi alan çocukların diğerlerine nazaran daha ağırbaşlı, daha saygılı ve daha başarılı olduklarını söylediklerini duyuyoruz.”

K-10: “Olumlu dönüşler alıyorum. Öğrencilerimin birkaç sene sonra kardeşleri de mutlaka 4-6 yaş sınıflarımıza kayıt yaptırılıyor. Bu eğitimi alan öğrencilerin el becerisi ve değerler konusundaki farklılıkları bizlere bildiriliyor.”

K-14: “Çok fazla oluyor. 4-6 yaşta öğrenilen bilgiler kalıcı oluyor. Sure, Kur’an-ı Kerim gibi derslerde bu kurslara gelen çocukların özellikle yaz kurslarında diğer çocuklarla kıyaslandığında daha hızlı geçtiklerini görüyoruz. Dua ederek uyuduklarını, paylaşmadıklarında Peygamberimiz böyle davranmazdı dediklerini velilerden duyuyoruz. Okul hayatlarında da daha başarılılar. Kur’an-ı Kerim’i okumayı öğrendikleri için ilkokula başladıklarında daha hızlı okumayı öğrendiklerini söyleyenler var.”

Katılımcılar, din ve değerler eğitimiyle alakalı olarak öğrencilerin gerek velilerinden gerek okul döneminde öğretmenlerinden olumlu dönüşler aldıklarını söylemişlerdir.

Yapılan bir araştırmada değerler eğitimine öncelik verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kur’an-ı Kerim okumanın okul dışında desteklenmediği takdirde unutulacağını düşünen öğrencilerin, çocuğa tutum kazandırmaya öncelik verilmesinin faydalı olacağını düşündükleri ortaya konulmuştur.¹

SONUÇ VE ÖNERİLER

Örnekleme göre 4-6 Yaş Kuran Kursu öğretmenlerinin çoğunluğu evli ve 25-50 yaş aralığındaki bireylerden meydana gelmektedir. Bu kurslarda eğitim veren öğretmenlerin İlahiyat lisans eğitimi aldıkları, buna ilaveten çocuk gelişimi sertifikasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Mesleki tecrübe açısından değerlendirildiğinde yeni atananların direkt olarak 4-6 yaş kurslarında görev almasına karşılık 4-6 yaş kursları açılmadan önce göreve başlayanların da bu kurslar açıldıktan sonraki süreçte 4-6 yaş kurslarında görev yapmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Yetişkin eğitiminden farklı bir müfredata ve öğrenciye sahip olması, bu kurslarda görev yapmayı tercihe bırakılması verimin artırılmasında önemli bir etken olabilir. Öğreticiler, 4-6 Yaş Kuran Kurslarında görev almalarının sebebi olarak çocukları çok sevmeleri gibi duygusal bir boyutta konuyu ele almaktadırlar. Bazı öğretmenler ise yetişkin eğitiminde her yıl aynı öğrencilerle karşı karşıya kalmanın zorluğundan bahsederek 4-6 yaş kurslarında her yıl farklı öğrenci ile ders yaptıkları için bu kurslarda görev almayı tercih etmektedirler. Başka bir ifade ile her yıl farklı öğrenci ile muhatap olmak öğretmenlerin bu kurslarda görev almalarında önemli bir gerektir.

4-6 yaş kurslarında Kur’an-ı Kerim ve değerler eğitimi üzerine ders verilmektedir. Dersler, çocukların yaşıyla orantılı olarak etkinlik ve eğlence esasına dayanmaktadır. Değerlerin öğretilmesi, daha ziyade etkinlik odaklıdır. Dersler, ilgili kitaplara ilaveten dijital ortamlardan elde edilen materyallerle zenginleştirilerek masal, drama, hikaye ve oyun gibi etkinliklerle zenginleştirilerek verilmektedir. Bu itibarla dijitalleşme, Kuran Kursları için de vazgeçilmez bir durum olarak kabul edilebilir.

¹ Karasu, a.g.m., s. 491.

4-6 yaş dönemi çocukları, Allah, melek, ölüm gibi soyut konuları anlamakta zorlanmaktadır. Görmedikleri herhangi bir konu, bu yaş grubu için anlaşılması zor konulardır. Buna karşılık daha somut ve uygulamalı olarak anlatılan namaz, abdest gibi konular ise daha kolay öğrenmektedirler. Harf, cezm, şedde gibi konuları da anlamakta zorlandıkları görülmüştür. Çocuklar, kainat, uzay, denizaltı gibi konuları öğrenmek için daha isteklidirler.

4 yaş, eğitim açısından konuları anlama noktasında daha küçük bir yaş olmasına rağmen 5 yaşın ise din ve değerler eğitimi kazanımı açısından ideal bir yaş olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca 4-6 yaş aralığındaki çocukların aynı sınıfta ders alıyor olması gerek çocuklar gerek öğretmenler açısından zorlayıcı bir durum olarak ortaya konulmuştur. Her ne kadar aralarında bir yaş olmuş olsa da 5 yaşındaki çocuğun hazırbulunuşluğu ile 4 yaşındaki çocuğun hazırbulunuşluğu arasında fark vardır. Bu kurslara devam eden çocuklar için hem 4 yaş hem de 5 yaş için her yıl ayrı bir müfredat olması gerektiği de bir başka konudur. Zira bir öğrencinin iki yılda aynı dersleri görmesi, çocuğun derse karşı ilgisini azaltan bir durum olarak tespit edilmiştir.

4-6 yaş kursları için hazırlanmış olan ders materyallerin yetersiz kaldığı, gerek din eğitimi gerek değerler eğitimi açısından öğretmenlerin hem kendi imkanlarıyla hem de dijital ortamlardan faydalanarak materyal elde ettiği tespit edilmiştir. Bu yaş eğitimlerinin genellikle etkinlik esasına dayalı olması sonucu bu kurslardaki öğretmenlerin ders dışı saatlerde de materyal hazırlayarak günlerinin büyük çoğunluğunu bu eksikliği gidermek amacıyla geçirdikleri ortaya konulmuştur. Dijitalleşmenin bu eğitim grubu için de vazgeçilmez bir gerçek olduğu sonucuna varılmıştır.

4-6 yaş kursları açıldığı zaman öğretmenlerin bu alanla alakalı ders almamış olmaları öğretmenler açısından olumsuz bir durum olarak tespit edilmiştir. Kurslarda çeşitli gerekçelerle velilerden aidat alınması, velilerin çocukları geç bırakıp geç almaları gibi konular öğretmenleri zorlayan meselelerdendir. Bunun yanında çocuklarla yapılan derslerin zevki ve çocukların ilk öğretmenleri olması öğretmenleri mutlu eden konular arasında yer almaktadır.

Öğreticiler, 4-6 yaş kursları ile yetişkin eğitimi açısından büyük bir çoğunluğu 4-6 yaş kurslarını tercih etmektedirler. Çocukların çok çabuk öğrenmesi ve bu öğrendiklerini öğretmenlere yansıtıyor olmaları bu tercihte önemli bir sebep olmaktadır.

4-6 yaş eğitimi için görev yapacak personelin çocuk gelişimi ve pedagojik formasyon üzerine de eğitim almalarının gereği ortaya konulmuştur. Zira ilahiyat eğitimi esnasında masal, hikaye anlatıcılığı, etkinlik vb. derslerin olmayışı fakat bu kurslarda ise derslerin daha ziyade bu usullerle yapılıyor olması öğretmenler açısından zor bir alan haline gelmektedir.

4-6 yaş dönemi çocukları, oyun döneminde oldukları için gerek dini mekanlar gerekse değerler konusunda sınıf dışı etkinliğin lüzumu ortaya konulmuştur. Zira çocukların görme yoluyla öğrenmesi, eğitim açısından daha kalıcı olacağından günlük veya haftalık gezilerin ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

4-6 yaş kurslarına devam eden çocuklarda din ve değerler eğitiminin önemli olduğu ve bu eğitimler esnasında öğrendiklerini hayatlarına yansıttıkları velilerden ve okul dönemine başladıklarından öğretmenlerinden bu anlamda dönüşler alındığı tespit edilmiştir. Hatta bu eğitimi alan çocukların kardeşlerinin de bu kurslara kayıt yaptırdıkları tespit edilmiştir.

Öneriler

- ▶ Kuran Kursu öğretmenlerinin ilk atanacakları zaman yetişkin eğitiminde mi yoksa 4-6 Yaş Kuran Kursunda mı görev yapacakları bilinerek atamaları yapılmalı,
- ▶ 4-6 Yaş Kuran Kurslarında öğrenciler için her yaşa göre ayrı sınıflarda eğitim verilmeli,
- ▶ 4-6 yaş döneminde somut konular anlatılmalı,
- ▶ İlahiyat Fakültelerinde seçmeli ders olarak çocuk eğitimi ve gelişimi ile etkinlik dersleri de okutulmalı,
- ▶ Bu alanda eğitim eşitliği olabilmesi için personelin kendi imkan ve becerilerine bırakılmadan gerekli materyaller dönem başında öğretmenlere temin edilmeli,
- ▶ Çocukların haftalık ders saatleri dikkate alınarak her hafta sınıf dışı etkinlik dersi verilmeli ve bu konuda gerek ulaşım gerek rehber konularında kurumsal destek sağlanmalı,

International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022

- Uygulama isteyen konularda çocukların görme ve dokunma esasına dayalı öğretim metodu uygulanmalı,
- 4-6 Yaş Kuran Kurslarının daha verimli olması için okul öncesi eğitim kurumlarıyla birlikte ortak sınıflar açılabilir.

Kaynakça

- Bayraklı, Bayraktar, *İslâm'da Eğitim Batı Eğitim Sistemleriyle Mukayeseli*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1997.
- Bilgin, Beyza-SELÇUK, Mualla, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Gün Yayıncılık, Ankara 2000.
- Bilgin, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara 2001.
- Buhârî, *Tefsir (Rum)*, 2.
- Dodurgalı, Abdurrahman, *Din Eğitimi ve Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1999.
- Gün, Ayşegül, “Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği”, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 7, Amasya 2016, ss. 33-66.
- Karasu, Teceli, “Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi: Muş İli Örneği”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlahiyat Tetkikleri Dergisi (İLTED)*, Sayı: 51, Erzurum 2019, ss. 479-500.
- Koç, Ahmet, “Kur'an Kurslarında Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, Editörler: Mustafa Köylü-Nurullah Altaş, Ensar Yayınları, İstanbul 2015, ss. 375-405.
- Korkmaz, Mehmet, “4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlahiyat Tetkikleri Dergisi (İLTED)*, Erzurum 2020, Sayı: 53, ss. 237-261.
- Kur'an-ı Kerim.
- Müslim, *Kader*, 22.
- Öcal, Mustafa, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 2001.
- Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Akademi, Ankara 2012.
- Tosun, Cemal-ÇAPCIOĞLU, Fatma, “4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının Dinî Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi”, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (5), ss. 705-720.
- Üzümcü, Muzaffer-Nuran Çınar, “Öğreticilerine Göre Diyanet 4-6 Yaş Kur'an Kursları (Çorlu Örneği)”, *Trabzon İlahiyat Dergisi* 7/1, Bahar 2020, ss.7-51.
- Yağcı, Samet, *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir 2018.
- Yorulmaz, Bilal, “Kuran Kursu Öğreticileri İle Cami Görevlilerinin Okul Öncesi ve İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerine Ders Verme Durumlarına İlişkin Öz Algıları (İstanbul Örneği)”, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, X, Sayı:39, İstanbul 2013, ss. 149-162.
- Yüksel, Zeynep, “4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerinin Öğretim Yöntemleri Açısından Yeterlik Algıları (Çankırı Örneği)”, *Dini Araştırmalar*, 24/60, Haziran 2021, ss. 1147-179.
- Karaca, Ayşe Sevd, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitiminin Öğretici Görüşleri Açısından İncelenmesi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya 2020.
- [https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20\(4-6%20Ya%C5%9F\)%20-%202018.pdf](https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20(4-6%20Ya%C5%9F)%20-%202018.pdf). Erişim Tarihi: 07.05.2022.

**RESMİ ANAOKULLARINDA ÇOCUK KİTAPLARI: KORKU VE ŞİDDET ÖĞELERİ
BAĞLAMINDA BİR İNCELEME**

Alev ÜSTÜNDAĞ¹, Fatma Betül ŞENOL²

Özet

Araştırma, resmi anaokullarında kullanılan resimli çocuk kitaplarının içeriklerinin şiddet ve korku bağlamında incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında toplamda 300 resimli çocuk kitabı değerlendirilmeye alınmıştır. İncelenen resimli çocuk kitaplarının içeriklerinde şiddet ve korku öğelerine ne sıklıkta yer verildiğini belirleyebilmek amacıyla Korku ve Şiddet Öğeleri Kontrol Listesi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda genel olarak, halihazırda resmi anaokullarında kullanılan resimli çocuk kitaplarının çoğunluğunda korku ve şiddet içeriklerinin bulunmadığı görülmüştür. Şiddet teması kapsamında yapılan incelemede, içeriğinde şiddet teması bulunan resimli çocuk kitaplarında çok az fiziksel şiddet ve sözel şiddet içeriklerinin olduğu ve sözel şiddet içeriklerine daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Korku teması kapsamında yapılan incelemede, içeriğinde korku öğesi bulunan resimli çocuk kitaplarında ses, hareket, ışık, diğer ve gerçeküstü korku temalarının olduğu ve diğer kapsamında değerlendirilen alt temalardan biri olan korkmuş yüz ifadeleri görsel korku öğelerine daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Erken dönemde çocukların gelişim alanlarının desteklenebilmesi için resimli çocuk kitapları aracılığıyla sunulan modeller ve davranışların çoğunluğunun olumsuz olarak değerlendirilebilecek örüntüleri içermemesinin oldukça yararlı olduğu düşünülmektedir. Hazırlanan resimli çocuk kitaplarının içeriğinin çocuklara iyi model sunulan öğelerden oluşmasına dikkat edilmesi gerektiği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Resimli çocuk kitapları, içerik analizi, kitap analizi, resmi anaokulları, korku, şiddet

**CHILDREN'S BOOKS IN OFFICIAL KINDERGARTENS: AN ANALYSIS IN THE CONTEXT OF
FEAR AND VIOLENCE**

Abstract

The study was carried out in order to examine the contents of picture books for children used in official kindergartens in the context of violence and fear. In the research, which was carried out using the qualitative research method, the document analysis method was used. Within the scope of the research, a total of 300 children's picture books were evaluated. The Fear and Violence Items Checklist was used to determine how often violence and fear items are included in the content of the children's picture books examined. The obtained data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it has been observed that the majority of children's picture books currently used in official kindergartens do not contain content of fear and violence. In the examination made within the scope of violence theme, it was determined that there is very little physical violence and verbal violence content in picture books with violence theme, and verbal violence content is given more place. In the examination conducted within the scope of the theme of fear, it was determined that there are sound, movement, light, other and surreal fear themes in the picture books containing the fear element, and frightened facial expressions, one of the sub-themes evaluated within the scope of other, are given more place to the visual fear elements. In order to support the developmental areas of children in the early period, it is thought that it is very useful that most of the models and behaviors presented through picture books do not contain patterns that can be evaluated negatively. It can be suggested that the content of the prepared children's picture books should be made up of items that provide good models to children.

Keywords: Children's picture books, content analysis, book analysis, official kindergartens, fear, violence

GİRİŞ

Çocuk edebiyatı, temelde çocuklar için hazırlanmış edebi ürünleri ifade etmektedir. Erken çocukluk döneminde kullanılan çocuk edebiyatı türleri arasında çoğunlukla resimli çocuk kitapları bulunmaktadır.

¹Sağlık Bilimleri University, alev.ustundag@sbu.edu.tr

²Afyon Kocatepe University, fbetululu@aku.edu.tr

Çocukların okuma-yazma bilmiyor olmaları bu neden üzerinde etkili olup, çocukların resimlerle bağ kurabilmeleri açısından da önemlidir (Yazıcı, 2020). Resimli kitaplar erken çocukluk döneminde bulunan çocukların günlük yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır ve çoğu ebeveyn resimli kitapların çocuklarının entelektüel gelişimini desteklediği düşünmektedir (Rideout, Vandewater ve Wartella, 2003). Resimli çocuk kitapları aynı zamanda çocukların öğrenmesini kolaylaştıran kaynaklar kapsamında da değerlendirilebilmektedir.

Erken çocukluk döneminde öğrenme, çocukların genellikle resimli kitap gibi bir tür medya içeriğini okuyan bir yetişkinle sosyal etkileşim kurması yoluyla gerçekleşmektedir. Sosyal öğrenme kavramı içerisinde değerlendirilen bu durum, çocukların yeni kavramları öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Tomlinson ve Lynch-Brown, 2002). Genel anlamda değerlendirildiğinde resimli kitapların eğlence aracı olduğu düşünülmektedir, ancak yapılan çalışmalar, ebeveynlerin ya da öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma tekniklerinden de yararlanarak kitaplardaki resimler hakkında sorular sorduğu, tanımlamalar ve açıklamalar yaptıklarında, bu etkileşimlerin çocukların öğrenmesi için çok verimli olabileceğini göstermiştir (Stephens, 2008). Ganea, Pickard ve Deloache (2008) araştırmalarında çocukların resimli kitaplardan gerçek dünyadaki nesnelerle ilgili yeni kavramları öğrenip genelleştirebildiklerini belirlemişlerdir. Burada önemli olan husus; resimli kitaplarda kullanılan resimlerin gerçekçiliği olarak vurgulanmıştır. Resimli kitaplarda sunulan içerikler ne kadar gerçekçiye o kadar iyi öğrenmeye yol açmaktadır.

Çocuk edebiyatı ürünü olan resimli kitaplar sadece resimsel gerçekçiliklerinde değil, aynı zamanda çeşitli diğer unsurlarda da farklı ve nitelikli özelliklere sahip olmalıdır. Çünkü resimli kitapların çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve kişilik gelişimlerinde olduğu kadar okuma alışkanlığı kazanmalarında da önemi etkileri bulunmaktadır (Uluğ ve Bayraktar, 2014). Bu nedenle nitelikli çocuk kitaplarının sahip olması gereken özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler temelde iki grupta değerlendirilmektedir: biçimsel ve içeriksel özellikler. Bir çocuk kitabının nitelikli olabilmesi için bu özelliklerin tümüne sahip olması gerekmektedir. Biçimsel özellikler kapsamında a) kapak, b) ciltleme, c) şekil, d) boyut, e) kâğıt, f) sayfa düzeni, g) harfler ve punto, h) resimleme başlıklarında değerlendirme yapılmaktadır (Yazıcı, 2020). İçeriksel özellikler kapsamında a) konu, b) karakter, c) ortam, d) tema, e) stil, f) bakış açısı, g) ruh hali başlıklarında değerlendirme yapılmaktadır (Yazıcı, 2020). Kitapların öncelikle fiziksel özellikleri açısından çocukların ilgisini çekmesi gerekmektedir. Görsel öğeleri çocukların anlatılan metni somutlaştırmasına yardımcı olmaktadır (Yılmaz, 2016). Aynı zamanda çocukların kitapla etkileşim kurabilmesi, anlama-dinleme becerilerinin gelişiminin desteklenebilmesi, duygularını fark edebilmesi/ ifade edebilmesi ve erken okuryazarlık becerileri için de önemli rol oynamaktadır. Kitapta anlatılan konu, kullanılan dil, olay örüntüsü, ortam ve karakterlerin özellikleri gibi unsurlar erken çocukluk döneminde bulunan çocuklar için sunulan birer modeli temsil etmektedir. Bu nedenle çocukların gelişim özelliklerine ve düzeylerine uygun, nitelikli kitapların çocuklara sunulması önemlidir.

Bahsedildiği gibi -çocuklara model olarak sunulduğu için- nitelikli çocuk kitaplarının sahip olması gereken pek çok özellik bulunmaktadır. Bu kapsamda tartışmalı olan konulardan biri de şiddet teması olarak karşımıza çıkmaktadır. Resimli kitaplarda şiddet temasının kullanılmasını destekleyen ve desteklemeyen araştırmacılar vardır. Örneğin; Yalçın ve Aytas (2005) kitaplarda şiddet temasının bulunmaması gerektiğini savunmaktadır. Çocuklara olumsuz (şiddet) davranışlarının model olarak sunulmasının doğru olmadığını, model olarak sunulan davranışların çocuklar tarafından benimsendiğini ve bu nedenle de çocuk kitaplarında şiddete yer verilmemesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu görüşün aksine Sever (2003), çocuk kitaplarının gerçekçilik olgusundan yola çıkması gerektiğini ve şiddetin de yaşamın gerçeği olduğundan çocuk kitaplarında bulunabileceğini savunmaktadır. Burada önemli olan husus; kitap içeriklerinde yer verilecek şiddet davranışlarının ve şiddetin boyutunun çocuğun yaşına, gelişim ve anlama düzeyine uygun olması gerektiğidir. Ayrıca sadece şiddet davranışını vurgulamak değil, şiddet davranışları sonrasında neler yapılması gerektiği, uygun olan tepkisel davranışlar ve sonuçları konusunda da çocuklarda uygun model sunulması ve farkındalık kazanımı sağlanabileceğini ifade etmektedir. Hayatın gerçekliğinden uzaklaştırmadan ve aynı zamanda çocuklarda olumsuz tutum ve davranışların gelişmesine sebep olmayacak içeriklerin belirlenmesi bu bağlamda önem arz etmektedir.

¹Sağlık Bilimleri University, alev.ustundag@sbu.edu.tr

²Afyon Kocatepe University, fbetululu@aku.edu.tr

Şiddet temasında olduğu gibi korku da çocuğa görelilik ilkesi kapsamında değerlendirilmesi gereken bir kavramdır. Aslında korkunun bir duygu olduğu genellikle göz ardı edilmektedir. Korku da hissedilen pek çok duygu gibi insan davranışlarının tepkisel bir sonucudur. Bu nedenle yok saymak ya da olumsuz olarak nitelemekten ziyade şiddet temasında olduğu gibi içeriğinin değerlendirilmesi gerekmektedir. İskender (2016) araştırmasında çocuk kitaplarında korku temasının çocukta dehşet duygusunu oluşturmada, merak ve keşfetme arzusunu tetikleyecek düzeyde olması gerektiğini ve böylelikle çocuğun hayata hazırlanmasına yardımcı olunmasının yanı sıra okuma zevki de yaşatılabileceğini ileri sürmektedir. Soyut düşüncenin gelişmemiş olması çocukların içerikleri gerçekçi olarak anlamasına sebep olabilir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde resimli kitaplarda korku teması çocukların gelişim ve anlama düzeylerine uygun olarak verilebilir. Bu bağlamda çocukların yaşı ve gelişim düzeyi oldukça önemli etkenlerdir. Örneğin; Tekşan, Acar ve Yiğit (2012) araştırmalarında 9-12 yaş arasındaki çocukların kitaplarda korku temasının bulunmasını istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çocuklar “Hayalinizdeki kitap nasıl olmalıdır?” sorusuna “Okulda Hayaletler, Okulumuzun Hayaleti ve Okul Hayaleti” gibi cevaplar vermişlerdir.

Çocuk kitapları, erken çocukluk döneminde çocuklarda olumlu davranış ve becerilerin kazandırılabilmesinin desteklenmesi ve hayata hazırlanabilmelerinin sağlanması açısından önemlidir. Çocuklara sunulan içerikler, model alma sürecinde yeni davranışlar öğrenmelerini sağladığı için çocuk kitaplarının önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Resimli çocuk kitaplarında şiddet ve korku öğelerinin incelendiği pek çok araştırma bulunmaktadır (Dağlıoğlu ve Çakmak, 2009; Güzelküçük ve Türkyılmaz, 2020; Öztürk ve Giren, 2016; Yılmaz ve Destegüloğlu, 2019). Bu nedenle, diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmanın hazırlanmasındaki temel amaç; resmi anaokullarında kullanılan resimli çocuk kitaplarının içeriklerinin şiddet ve korku bağlamında incelenmesi olmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt olarak Afyonkarahisar İlinde bulunan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm resmi anaokullarında kullanılan resimli çocuk kitaplarının tamamı belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Anaokullarında bulunan kitapların tamamı incelenmiştir. Benzer kitaplar tekrar analiz edilmemiş olup, toplamda 300 kitap değerlendirilmeye alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan resimli çocuk kitapları Ek 1’de yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma Ocak-Mart 2020 arasında gerçekleştirilmiş olup, 300 resimli çocuk kitabı doküman olarak değerlendirilmiştir. İncelenen resimli çocuk kitaplarının içeriklerinde şiddet ve korku öğelerine ne sıklıkta yer verdiklerini belirleyebilmek amacıyla Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak (2009) tarafından geliştirilen Korku ve Şiddet Öğeleri kontrol listesi kullanılmıştır. Resimli çocuk kitaplarının içerikleri kontrol listesi maddeleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir.

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle a) resimli çocuk kitaplarının tamamı okunmuştur. b) resimli çocuk kitaplarının yer verilen şiddet ve korku öğelerinin ayrıntılı bir şekilde değerlendirilebilmesi için metinler işaretlenmiştir. c) yazılı metnin yanı sıra görsel içeriklerde şiddet ve korku görselleri belirlenmiş ve yazılı metne dönüştürülmüştür. d) kontrol listesinde yer alan maddelere uygun olan şiddet ve korku içerikleri işaretlenmiş ve kodlanmıştır. e) her bir resimli çocuk kitaplarının içeriklerinde şiddet ve korku öğelerine yer verilip verilmediği değerlendirilmiştir.

İncelenen resimli çocuk kitaplarının şiddet ve korku öğesi içermemesi durumunda, şiddet ve korku öğesi bulunmadığı belirtilmiştir. Resimli çocuk kitaplarında şiddet ve korku öğesi bulunması durumunda hangi

¹Sağlık Bilimleri University, alev.ustundag@sbu.edu.tr

²Afyon Kocatepe University, fbetululu@aku.edu.tr

sayfada bulunduğu ve nasıl sunulduğu kaydedilmiştir. Şiddet içerikleri bağırarak, hakaret etmek, tehdit etmek, canını acıtmak, saldırmak, tekmelemek, kırmak, kesmek, bıçaklamak, silahla ateş etmek ve öldürmek alt temalarında incelenmiştir. Korku öğelerinin de hangi şekilde sunulduğu kaydedilmiştir. Korku içerikleri gerçeküstü karakterler, karanlık, gölge oyunları, ani sert hareketler, esrarengiz olaylar, doğadaki sesler, korkutucu ses efektleri, çılgılık atma/bağırma, aşırı sihir öğeleri, kavga etmek, dayak atmak/yemek, vurmak, ezmek, boğmak, kan akışını göstermek, sivri dişler, aşırı kızgın yüz ifadeleri, kesik vücut parçaları, aniden korkutma, korkmuş yüz ifadeleri, aşırı büyük ya da küçük karakterler, korku faktörünü kuvvetlendirecek renk ve çizim kullanımı alt temalarında incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi, araştırma alt problem soruları kapsamında yapılmıştır. Araştırmanın alt soruları:

1. Resmi anaokullarında kullanılan resimli çocuk kitaplarının biçimsel ve içeriksel özellikleri nasıldır?
2. Resmi anaokullarında kullanılan resimli çocuk kitaplarında şiddet içeriği bulunmakta mıdır?
3. Resmi anaokullarında kullanılan resimli çocuk kitaplarında hangi şiddet türleri bulunmaktadır?
4. Resmi anaokullarında kullanılan resimli çocuk kitaplarında korku içeriği bulunmakta mıdır?
5. Resmi anaokullarında kullanılan resimli çocuk kitaplarında hangi korku türleri bulunmaktadır?

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi yönteminde araştırma sırasında elde edilen veri ya da dokümanlar incelenmekte, birbirine benzeyen kavramlara ilişkin temalar oluşturulmakta ve bu temalara ilişkin kodlamalar yapılmaktadır. Oluşturulan kodlar başka araştırmacıların anlayabileceği şekilde yorumlanarak ifade edilmektedir.

İncelenen resimli çocuk kitaplarının içeriği kullanılan kontrol listesi maddelerine göre ayrıntılı şekilde listelenmiştir. Oluşturulan listeden birbirine benzeyen içeriklerle ilgili temalar oluşturulmuş ve kodlamalar yapılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma Afyonkarahisar İlinde bulunan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm resmi anaokullarında kullanılan resimli çocuk kitaplarının tamamı ile sınırlandırılmıştır. Dağhoğlu ve Çamlıbel Çakmak (2009) tarafından geliştirilen Korku ve Şiddet Öğeleri Kontrol Listesi içeriği ile sınırlandırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokullarında kullanılan resimli çocuk kitaplarındaki şiddet ve korku öğelerinin sıklığının tespit edilmesi amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Kitapların biçimsel ve içeriksel özellikleri:

İncelenen resimli çocuk kitaplarının biçimsel ve içeriksel özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur:

¹Sağlık Bilimleri University, alev.ustundag@sbu.edu.tr

²Afyon Kocatepe University, fbetululu@aku.edu.tr

Tablo 1. İncelenen resimli çocuk kitaplarının biçimsel ve içeriksel özellikleri sıklık tablosu

Kitapların orijinal dili		Sayfa sayısı	
Türkçe	242	8-15 arası	36
Yabancı	36	16-24 arası	214
Bilinmiyor	22	25-30 arası	27
Çevirmeni bilinen	32	31-48 arası	22
Yayın yılı		Yaş grubu	
2000-2005 arası	8	0-72 ay	1
2006-2010 arası	62	2+	1
2011-2015 arası	49	3+	4
2016-2019 arası	63	4+	14
Bilinmeyen	118	5+	1
Yayın yeri		7+	
Ankara	53	3-7 yaş arası	3
Eskişehir	2	4-7 yaş arası	4
İstanbul	230	7 yaşa kadar	1
İzmir	9	Bilinmeyen	270
Bilinmeyen	6	Türü	
Baskı sayısı		Biyografi	1
1	6	Fabl	16
2	8	Fıkra	1
3	5	Hikâye	185
4	4	Masal	86
5	8	Öykü	10
6	2	Şiir	1
8	1	Resimler	
10	2	Renkli	298
12	1	Siyah beyaz	2
13	1	Resimlerin sayfaya oranı	
26	1	1/2	34
Bilinmeyen	261	2/3	25
Fiyat etiketi		2/4	19
Bulunan	25	3/3	1
Bulunmayan	275	3/4	209
Boy		4/5	11
16-20 cm arası	21	9/10	1
21-25 cm arası	51	Metnin sayfaya oranı	
26-30 cm arası	176	1/10	1
31+	52	1/2	34
Eni		1/3	24
11-20 cm arası	148	1/4	209
21-48 cm arası	152	1/5	11
Ciltlemesi		2/3	1
İpli cilt	18	2/4	19
Tel ciltleme	281	¾	1
Yapıştırma	1	Yazar hakkında bilgi	
Kapak		Yok	300
Kalın karton	32	Kullanılan yaş grubuna uygunluğu	
İnce karton	268	Uygun	298
Kitabın içerik özelliği		Çok uzun	2
Eğitsel	176	Resim ve metin uygunluğu	
Eğitici ve eğlendirici	92	Uygun	300
Dünya klasiği	9	Kitabın mesaj içerme durumu	
Dünya klasiği ve eğitsel	5	İçeriyor	286
Dünya klasiği ve eğlendirici	4	İçermiyor	14
Çeviri	14	Olumlu sonla bitme durumu	
		Evet	295
		Hayır	5

¹Sağlık Bilimleri University, alev.ustundag@sbu.edu.tr

²Afyon Kocatepe University, fbetululu@aku.edu.tr

Tablo 1’de incelenen resimli çocuk kitaplarının çoğunlukla Türk yazarlar tarafından yazıldığı görülmektedir. Ayrıca kitapların nerdeyse yarısının yayın yılı belirtilmemiştir. Yayın yılı belirtilen kitapların da çoğunlukla 2016-2019 yılları arası basıldığı görülmektedir. Daha çok İstanbul’da basılmış olan resimli çocuk kitaplarının büyük bir kısmının kaçınıcı baskısı olduğu bilgisi bulunmamaktadır. Fiyat etiketi de bulunmayan kitapların enleri 21-48, boyları da 26-30 cm ölçüleri arasındadır. Kitaplarda tel ciltlemenin daha fazla kullanıldığı ve ince karton kapağa sahip oldukları belirlenmiştir. Çoğunlukla 16-24 sayfa sayısına sahip olan kitaplarda yaş grupları da belirtilmemiştir. Yedi farklı türde kitapların olduğu belirlenmiş olup en fazla hikâye türünün bulunduğu görülmüştür. Ayrıca incelenen kitaplardaki resimlerin renkli olduğu, resimlerin sayfa oranlarının $\frac{3}{4}$ ve metinlerin sayfa oranlarının $\frac{1}{4}$ olduğu belirlenmiştir. Kitapların tamamı resim-metin uyumuna sahiptir. İncelenen hiçbir kitapta yazar hakkında bilgiye yer verilmemiştir. İncelenen kitapların anaokulu dönem çocukları için uygun içeriğe sahip oldukları, büyük bir kısmının bir mesajının bulunduğu ve olumlu sonla bittiği belirlenen diğer özelliklerdir.

Kitaplardaki şiddet unsurları:

İncelenen resimli çocuk kitaplarında belirlenen şiddet türleri Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. İncelenen resimli çocuk kitaplarında belirlenen şiddet türleri

Belirlenen şiddet türü	Şiddet içeriklerinin sıklığı			Herhangi bir şiddet içeriği belirlenemeyen kitap sayısı
	Alt boyutlar	Görsel içerikte bulunan şiddet öğeleri	İçeriksel (metinde) bulunan şiddet öğeleri	
Fiziksel şiddet	Canını acıtmak	Belirlenemedi	12	285
	Saldırmak	5	12	290
	Tekmelemek	3	1	297
	Kırmak	1	5	294
	Kesmek	Belirlenemedi	6	294
	Bıçaklamak	Belirlenemedi	6	299
	Araçla (silah, sopa, ok) zarar vermek/yaralamak	Belirlenemedi	12	293
	Öldürmek	Belirlenemedi	7	294
Sözel şiddet	Bağırarak	37	81	225
	Hakaret etmek	1	5	296
	Tehdit etmek	Belirlenemedi	4	266

Tablo 2’de görüldüğü üzere, incelenen resimli çocuk kitaplarının büyük bir kısmında herhangi bir şiddet içeriğinin bulunmadığı belirlenmekle birlikte, incelenen kitaplarda çok az fiziksel şiddet ve sözel şiddet içeriklerinin olduğu ve sözel şiddet içeriklerine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Sözel şiddet teması bağırarak, hakaret etmek ve tehdit etmek alt temaları kapsamında incelenmiştir. Hem metinde hem de görsel içerikte en fazla kullanılan sözel şiddet türü bağırarak olarak belirlenmiştir. Bağırma şiddet davranışından sonra hakaret etme ve tehdit etme davranışları kapsamında değerlendirilen içeriklerin bulunduğu belirlenmiştir. Diğer alt temalara yönelik görsel içerik de bulunurken tehdit etme alt temasına yönelik görsel içerik bulunmamaktadır. Ayrıca; sözel şiddet temasında en fazla bağırma temasını içeren kitapların olduğu belirlenmiştir. Fiziksel şiddet teması kapsamında yapılan incelemede de canını acıtmak alt teması bulunan kitap sayısının diğer alt temalara göre fazla olduğu belirlenmiştir. Tablo 3’te resimli çocuk kitaplarında belirlenen sözel şiddet içeriklerine ilişkin örnekler sunulmuştur:

¹Sağlık Bilimleri University, alev.ustundag@sbu.edu.tr

²Afyon Kocatepe University, fbetululu@aku.edu.tr

Tablo 3. İncelenen resimli çocuk kitaplarında belirlenen sözel şiddet içeriklerine ilişkin örnekler

Alt Temalar ve İçeriğin bulunduğu kitap	İçerik	Bulunduğu Sayfa
Bağırarak		
Anne Martı ve Yavruları	“Ben yatak istemiyorum diye bağırış” “Biraz yavaş bağırırsan olmaz mı? Niçin böyle bağırıyorsun?” demiş. “Çirkin sesiyle gak gak diye bağırarak hiç durmadan uçmuş”	Sayfa 12 Sayfa 4
Eyvah Ormana Ayılar Gelecek	“Hayır o ormanda yalnızca biz yaşayacağız diye bağırışlar” “Bütün ayılar öfkeyle bağırışlar” “Nerede bu orman diye bağırışlar”	Sayfa 5 Sayfa 5 Sayfa 13
Tako Yeryüzünde	“Ben seninle oynamak istemiyorum” diye bağırıyordu. “Git bir daha seninle oynamam” diye bağırıyordu.	Sayfa 10
Şarkı Söyleyen Horoz	Parmağını ilikliye salladı, “Yeter be uykumu mahvettin” diye bağırdı.	Sayfa 10
Hakaret Etmek		
Çıplak Kral	“Ahmak köylü takımından olan bu insanlar ise bu elbiseyi göremez diyorlarmış”	Sayfa 10
Kınalı Kuzunun Pişmanlığı	“Arkadaşlar ne kadar yerseniz yiyeceğiniz ne kadar su içerseniz için güzel olamazsınız” dedi	Sayfa 5
Renklinin Başına Gelenler	“O kadar çirkinsiniz ki benimle arkadaş olamazsınız”	Sayfa 5
Tehdit Etmek		
Parmak Çocuk	“Fakat tekrar kaçmaya kalkarsanız bu sefer sizi perişan ederim”	Sayfa 13
Çizmeli Kedi	“Bana bakın kral birazdan buraya gelecek. Bu tarlaların kimin olduğunu sorunca hemen Marki’nin deyin. Yoksa sizi dilim dilim doğrarım” demiş	Sayfa 10
Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu	Kurt sert bir sesle “Değirmenci çabuk ayaklarıma un dök yoksa gözünün yaşına bakmaz seni de karını da yerim demiş”	Sayfa 9

Tablo 2’de de görüldüğü üzere incelenen resimli çocuk kitaplarındaki fiziksel şiddet teması canını acıtmak, saldırmak, tekmelemek, kırmak, kesmek, bıçaklamak, araçla (silah, sopa, ok) zarar vermek/yaralamak ve öldürmek alt temaları kapsamında incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda metin içeriklerinde canını acıtmak, saldırmak ve araçla (silah, sopa ve ok gibi) zarar vermek/yaralamak fiziksel şiddet içeriklerinin eşit düzeyde ve en fazla sıklıkta olduğu belirlenmiştir. Saldırmak ve tekmelemek alt boyutlarıyla ilgili görsel içerikler de az olsa da bulunmakla birlikte diğer alt temalara ilişkin görsel içerik bulunmamaktadır. Tablo 4’te resimli çocuk kitaplarında belirlenen fiziksel şiddet içeriklerine ilişkin örnekler sunulmuştur:

¹Sağlık Bilimleri University, alev.ustundag@sbu.edu.tr

²Afyon Kocatepe University, fbetululu@aku.edu.tr

International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022

Tablo 4. İncelenen resimli çocuk kitaplarında belirlenen fiziksel şiddet içeriklerine ilişkin örnekler

Alt Temalar ve İçeriğin bulunduğu kitap	İçerik	Bulunduğu Sayfa
Canını acıtmak		
Bremen Mızıkacıları	Canı yanan kedi haydudun üzerine atlamış	Sayfa 14
Gülüver	“Beni öldürmese de canımı acıtiyordu”	Sayfa 10
Gizli Tatlı	“Canım çok acıyor”	Sayfa 11
Sabır	“Sabırsız miniğin canı çok acıyordu”	Sayfa 9
Saklanın Mandarin Geliyor	“Ah yüzgecim canım acıdı”	Sayfa 11
Saldırmak		
Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu	“Hain kurt içeri girer girmez yavruların üzerine saldırmıştır”	Sayfa 10
Peter Pan	“Kızılderililer limana gelince korsanlara saldırdılar”	Sayfa 13
Kırmızı Başlıklı Kız	“Kurt kaşla göz arasında büyükanneye saldırmış”	Sayfa 11
Ağaçtaki Sır	“Ormada korkunç şeyler var bize saldırmaya çalışıyor” “Bu korkunç şeylerin yakınından bile geçerlerse onlara saldıracaklarını düşünüyorlardı” “Bu korkunç şeylerin yerlere düştüğünü görmüşler ve kendilerine saldırmak istediğini düşünüp oradan kaçmışlar” “Ağacın yanından geçtikleri bir gün ağaç onlara bu şeylerden atarak saldırdı”	Sayfa 9 Sayfa 3 Sayfa 7 Sayfa 9
Tekmelemek		
Sokakta Kediler	“Okkalı bir tekme savurdu”	Sayfa 9
Kırmak		
Kırılan Dal	“Top ağaca çarptı ve dalı kırıldı” “Dedem dalın kırıldığını anlarsa bize çok kızar” dedi	Sayfa 7 Sayfa 8
Taşitlar	“Olmayacak sebeplerden dolayı birbirlerinin kalplerini kırarlardı”	Sayfa 6
Kesmek		
Bremen Mızıkacıları	“Sahibim beni kesip misafirlere ikram edecek”	Sayfa 7
Gizli Tatlı	“Zavalhıcık kırılan bardağın üzerine düştü ve çenesi kesildi”	Sayfa 11
Bıçaklamak		
Doktor Panda Pandi	“Yaşadığım evin çocuğu bıçakla kanadımı yaraladı” “Peki annesi çocuğa bıçakla oynamaması gerektiğini söylememiş mi?”	Sayfa 12
Gulliver	“Az önce cüceler bana oklarıyla saldırdılar”	Sayfa 10, 11, 12, 13
Kırmızı Başlıklı Kız	“Avcı bıçağını çekip içeriye girmiş” “Derin bir uykuda olan kurdun karnını bıçağı ile boydan boya yarmış”	Sayfa 14 Sayfa 15
Araçla (silah, sopa, ok) zarar vermek/yaralamak		
Eyvah Ormana Ayılar Gelecek	“Ellerine sopaları alıp yola koyulmuşlar”	Sayfa 6
Yaşlı Gemi Semi	“Çalıların arasından tüfeğini tavşanın üzerine doğrultmuştu” “Avcı tüfeğini alıp ormana doğru koşmaya başladı”	Sayfa 19 Sayfa 39
Akılsız Kurt	“Kurda sopayla vurmaya başlamışlar”	Sayfa 13
Öldürmek		
Alice Harikalar Diyarında	“Yakalanırsa sonunun idam olacağını biliyordu”	Sayfa 16
Bambi	“Karacalar öldürmez işte bu çok iyiydi”	Sayfa 7
Karınca Birliği	“Karıncalardan ölenler ve yaralananlar oldu” “Bir grup karınca ölü fare buldu”	Sayfa 4 Sayfa 12

Resimli Kitaplardaki korku unsurları:

İncelenen resimli çocuk kitaplarında belirlenen korku içerikleri Tablo 5’te yer almaktadır.

¹Sağlık Bilimleri University, alev.ustundag@sbu.edu.tr

²Afyon Kocatepe University, fbetululu@aku.edu.tr

Tablo 5. Resimli çocuk kitaplarında belirlenen korku içerikleri

Belirlenen korku temaları	Korku içeriklerinin sıklığı			Herhangi bir korku içeriği belirlenemeyen kitap sayısı
	Alt boyutlar	Görsel içerikte korku öğeleri	İçeriksel (metinde) korku öğeleri	
Hareket içerikli korku öğeleri	Ani ve sert hareketler	1	4	296
	Esrarengiz olaylar	5	18	293
	Kavga etme	5	3	298
	Dayak atma veya yeme	1	Belirlenemedi	299
	Vurma	3	Belirlenemedi	298
	Boğma	1	Belirlenemedi	299
	Kan akışını gösterme	1	Belirlenemedi	299
	Karakterlerin sessizce diğer karakterlere arkadan yaklaşarak aniden korkutması	3	Belirlenemedi	299
Ses içerikli korku öğeleri	Saklanıp aniden ortaya çıkan karakterler	12	2	297
	Doğa sesleri	Belirlenemedi	92	243
	Korkutucu ses efektleri	Belirlenemedi	2	299
Işık içerikli korku öğeleri	Karakterlerin çılgın atma veya bağırması	Belirlenemedi	14	288
	Karanlık	11	20	285
Gerçeküstü özelliklerin kullanıldığı korku öğeleri	Gölge oyunları	3	2	297
	Gerçeküstü karakterler	27	15	287
	Aşırı sihir öğeleri	5	3	297
	Sivri dişler	34	Belirlenemedi	287
	Kesik vücut parçaları göstermek	2	Belirlenemedi	298
	Aşırı Büyük Karakterler	7	1	296
	Aşırı küçük karakterler	11	Belirlenemedi	297
Diğer	Korku ifadelerini kuvvetlendirecek çizgi kullanımı	58	Belirlenemedi	274
	Aşırı kızgın yüz ifadesi	116	Belirlenemedi	252
	Korkmuş yüz ifadeleri	254	Belirlenemedi	191
	Korku ifadelerini kuvvetlendirecek renk kullanımı	42	Belirlenemedi	282

Tablo 5’te, incelenen resimli çocuk kitaplarının büyük bir kısmında herhangi bir korku içeriğinin bulunmadığı belirlenmekle birlikte, incelenen kitaplarda ses, hareket, ışık, diğer ve gerçeküstü korku temalarının olduğu ve diğer kapsamında değerlendirilen alt temalardan biri olan korkmuş yüz ifadeleri görsel korku öğelerine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Hareket içerikli korku öğeleri teması ani ve sert hareketler, esrarengiz olaylar, kavga etme, dayak atma veya yeme, vurma, boğma, kan akışını gösterme, aniden korkutma ve saklanıp aniden ortaya çıkan karakterler alt temaları kapsamında incelenmiştir. İçerik açısından incelendiğinde esrarengiz olaylar, görsel açıdan incelendiğinde de saklanıp aniden ortaya çıkan karakterler alt temaları en fazla kullanılan hareket içerikli korku öğeleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca; hareket içerikli korku öğeleri temasında en fazla esrarengiz olaylar alt temasını içeren kitapların olduğu; ses içerikli korku öğeleri temasında en fazla doğa sesleri alt temasını içeren kitapların olduğu; ışık içerikli korku öğeleri temasında en fazla karanlık alt temasını içeren kitapların olduğu; gerçeküstü özelliklerin kullanıldığı korku öğeleri temasında en fazla gerçeküstü karakterler ve sivri dişler alt temalarını içeren kitapların olduğu ve diğer teması kapsamında yapılan incelemede de korkmuş yüz ifadeleri alt teması bulunan kitap sayısının diğer alt temalara göre fazla olduğu belirlenmiştir. Genel olarak yapılan değerlendirmede de korkmuş yüz ifadeleri alt teması bulunan kitap sayısının tüm gruplardan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Tablo 6’da resimli çocuk kitaplarında belirlenen hareket içerikli korku öğelerine ilişkin örnekler sunulmuştur:

¹Sağlık Bilimleri University, alev.ustundag@sbu.edu.tr

²Afyon Kocatepe University, fbetululu@aku.edu.tr

International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022

Tablo 6. İncelenen resimli çocuk kitaplarında hareket içerikli korku öğelerine ilişkin örnekler

Alt Temalar ve İçeriğin bulunduğu kitap	İçerik	Bulunduğu Sayfa
Ani ve Sert Hareketler		
Kibritçi Kız	“Duvar duymazda kendisini kenardaki karların üzerine atmıştı”	Sayfa 6
Oyuncakları Toplamak Kimin Görevi	Burcu, “Annemlere söylemeliyim” diye yerinden fırladı	Sayfa 25
Maviş ile İyi Kalpli Çocuk	“Mavişin peşinden koşmaya başladı”	Sayfa 11
Esrarengiz Olaylar		
Pinokyo	“Fakat yalan söyledikçe burnu uzadı”	Sayfa 11
	“Bu durumda eşeğe dönüşmeye başlamıştı”	Sayfa 13
	“Pinokyo günlerce bu köpek balığının karnında yaşamış”	Sayfa 15
Alâeddin’in Sihirli Lambası	“Sihirli sözcüklerden sonra yerin altına inen bir merdiven meydana çıkmış”	Sayfa 5
	“İşte o zaman lambadan bir cin çıkmış”	Sayfa 8
	“Cin, annesi ile kendisine bir sofraya kurmuş”	Sayfa 10
	“Cin, Alâeddin ve annesine kralın sarayında güzel bir köşk yapmış”	Sayfa 11
	“Lambayı okşayıp cini çağırmış”	Sayfa 16
	“Cin, büyücüyü bir fareye çevirmiş”	Sayfa 16
Bir Fikirle Ne Yaparsın	“Cin, tok bir sesle efendi dile benden ne dilerse demiş”	Sayfa 8
	“Fikrim gözlerimin önünde değişti. Havalandı ve gökyüzüne yaklaştı”	Sayfa 29
Zeliş’in Temizlik Alışkanlığı	“Sabun köpüğü elinde hopladı, zıpladı ve birden konuşmaya başladı”	Sayfa 4
Kavga Etme		
Vadideki Leylekler	“En çalışkanınız benim diyerek kavga ediyorlarmış”	Sayfa 4
	“Kurbagalar kavgaya kendilerini o kadar kaptırmışlar ki leyleklerin geldiğini bile fark etmemişler”	Sayfa 6
Saklanıp Aniden Ortaya Çıkan Karakterler		
Pinokyo	1 tane peri vardır.	
Kırmızı Başlıklı Kız	“Fakat yine de birdenbire karşında görünce korkmuş”	Sayfa 6

İncelenen resimli çocuk kitaplarında ses içerikli korku öğeleri teması doğa sesleri, korkutucu ses efektleri ve karakterlerin çılgık atma veya bağırması alt temaları kapsamında incelenmiştir. İçerik açısından incelendiğinde doğa sesleri alt teması en fazla kullanılan ses içerikli korku öğesi olarak belirlenmiştir. Görsel açıdan incelendiğinde hiçbir alt tema belirlenememiştir. Tablo 7’de resimli çocuk kitaplarında belirlenen ses içerikli korku öğelerine ilişkin örnekler sunulmuştur:

Tablo 7. İncelenen resimli çocuk kitaplarında ses içerikli korku öğelerine ilişkin örnekler

Alt Temalar ve İçeriğin bulunduğu kitap	İçerik	Bulunduğu Sayfa
Doğa Sesleri		
Niloş ile Ege Çevreciyiz	“Çok geçmemişti ki çat diye kır kırılma sesi duydu Niloş”	Sayfa 6
Tonton ile Ponpon Kavramlar/Duygular-Duyular	“Kıtır kıtır yedi”	Sayfa 13
	“Kıtır kıtır yemeye başladı” “Onu da aldı kıtır kıtır yedi”	Sayfa 15
Sabır	“Güm diye yere çakıldı”	Sayfa 9
Karınca’nın Öğüdü	“Bu sırada hışır hışır sesler duyuldu” “Hışır hışır...”	Sayfa 3
Lütfen Beni Dinleyin	“Tak tak tak...” “Ece’nin kalbi pır pır atmaya başladı”	Sayfa:2 Sayfa:11
Yeni Yıl	“Pencere camına tık tık diye vurdu”	Sayfa 5
Ay Ne Zaman Gelecek	“Tam o anda bir çıtırtı duydu”	Sayfa 6
	“Çatur çatur sesler geliyordu”	
Korkutucu Ses Efektleri		
Küçük Vak Vak Yeni Arkadaş	“Fırladı iki arkadaş şap diye suya düştü”	Sayfa 19
	“Cup gluk gluk sesler çıkardılar”	Sayfa 24
Karakterlerin Çılgık Atma veya Bağırması		
Pinokyo	“Feryatlarını duyan olmamıştı”	Sayfa 15
Parmak Çocuk	“İmdat diye bağırılmışlar”	Sayfa 6
Alice Harikalar Diyarında	“Kertenkele imdat diyerek bağırarak kaçtı”	Sayfa 9
Kibritçi Kız	“Üvey babası kibritleri satmadığını görünce bağırıp çağıracaktı”	Sayfa 5
Garip	“Dilek köpeği görünce çılgıncı bastı”	Sayfa 4

İncelenen resimli çocuk kitaplarında ışık içerikli korku öğeleri teması karanlık ve gölge oyunları alt temaları kapsamında incelenmiştir. Hem görsel hem de içerik açısından incelendiğinde karanlık alt teması en fazla kullanılan ışık içerikli korku öğesi olarak belirlenmiştir. Tablo 8’de resimli çocuk kitaplarında belirlenen ışık içerikli korku öğelerine ilişkin örnekler sunulmuştur:

¹Sağlık Bilimleri University, alev.ustundag@sbu.edu.tr

²Afyon Kocatepe University, fbetululu@aku.edu.tr

Tablo 8. İncelenen resimli çocuk kitaplarında ışık içerikli korku öğelerine ilişkin örnekler

Alt Temalar ve İçeriğin bulunduğu kitap	İçerik	Bulunduğu Sayfa
Karanlık		
Sabır	“Miniğin karanlıktan korktuğu yetmiyormuş gibi etrafından da kediler geçiyordu”	Sayfa 14
Eski Ev/Cici Kızlar	“Eski ev karanlıktan ürkütücü görünüyor”	Sayfa 10
Maviş ile İyi Kalpli Çocuk	“Bir anda ortalık kapkaranlık oldu”	Sayfa 11
Renklinin Başına Gelenler	“Burası çok karanlık”	Sayfa 11
Ay Ne Zaman Gelecek	“Yiyecek bir şeyler arıyorum fakat orman çok karanlık” “Ama orman çok karanlık”	Sayfa 8 Sayfa 11
Gölge Oyunları		
Peter Pan	“Bir parça peri tozuyla bu sorunu çözdüler”	Sayfa 7
Suyu Sevmeyen Krokodil	Ateş püskürtme durumu	

İncelenen resimli çocuk kitaplarında gerçeküstü özelliklerin kullanıldığı korku öğeleri teması gerçeküstü karakterler, aşırı sihir öğeleri, sivri dişler, kesik vücut parçaları gösterme, aşırı büyük karakterler ve aşırı küçük karakterler alt temaları kapsamında incelenmiştir. Görsel açıdan incelendiğinde sivri dişler, içerik açısından incelendiğinde de gerçeküstü karakterler alt temaları en fazla kullanılan gerçeküstü özelliklerin kullanıldığı korku öğeleri olarak belirlenmiştir. Tablo 9’da resimli çocuk kitaplarında belirlenen gerçeküstü özelliklerin kullanıldığı korku öğelerine ilişkin örnekler sunulmuştur:

Tablo 9. İncelenen resimli çocuk kitaplarında gerçeküstü özelliklerin kullanıldığı korku öğelerine ilişkin örnekler

Alt temalar ve İçeriğin bulunduğu kitap	İçerik	Bulunduğu Sayfa
Gerçeküstü Karakterler		
Pinokyo	“Işığın içerisinde bir peri kızı belirmiş”	Sayfa 5 Sayfa 11
Parmak Çocuk	“Dev parmak çocuğun söylediklerini...”	Sayfa 8
Bremen Mızıkacıları	“Arkadaşlar evi cinler periler sarmış”	Sayfa 15
Gulliver	“Cücelerle anlaşmak zorundaydı” “Cüceler kendilerine yardım ederse Gulliveri serbest bırakacaklarına dair söz verdiler” “Gulliver cücelere kendilerine yardımcı olacağını söyledi” “Bu dev adamdan faydalanmak istiyordu” “Hepsi de parmak kadar cücelerd” “Dalgalar Gulliverin cücelerin yaşadığı Liliputlar ülkesine getirmişti”	Sayfa 11 Sayfa 11 Sayfa 12 Sayfa 11 Sayfa 8 Sayfa 9
Eski Ev/Cici Kızlar	“3 beyaz hayalet üzerlerine doğru geliyordu”	Sayfa:13
Bağdat Hırsız	“Birdenbire açılan şişenin içinden yaşlı bir cin çıktı” “Cin sihirli sözler söyledi”	Sayfa 11 Sayfa 15
Aşırı Sihir Öğeleri		
Peter Pan	“Kuşlar gibi uçmak çok güzeldi”	Sayfa 8
Aşırı Büyük Karakterler		
Yeşil Kuyruklu Fare	“Fil büyüklüğünde fare ile karşılaştılar”	Sayfa 23

İncelenen resimli çocuk kitaplarında diğer kapsamında değerlendirilen korku öğeleri teması korku ifadelerini kuvvetlendirecek çizgi kullanımı, aşırı kızgın yüz ifadesi, korkmuş yüz ifadeleri, korku ifadelerini kuvvetlendirecek renk kullanımı alt temaları kapsamında incelenmiştir. Bu tema kapsamında içeriksel öğeler belirlenememiştir. Görsel açıdan incelendiğinde korkmuş yüz ifadeleri alt teması en fazla kullanılan diğer özelliklerin kullanıldığı korku öğeleri olarak belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Resmi anaokullarında kullanılan resimli çocuk kitaplarının içeriklerinin şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi temel amacıyla yapılan bu araştırmanın sonucunda genel olarak, halihazırda anaokullarında kullanılan kitapların çoğunluğunda korku ve şiddet içeriklerinin bulunmadığı görülmüştür. Resimli çocuk kitapları dil, öz bakım, sosyal, fiziksel, bilişsel, toplumsal ve ahlak gelişimi gibi gelişim alanlarını etkilemesinin yanı sıra çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini de etkilemektedir (Arıcı, 2018). Elde edilen bulgu, bu bağlamda değerlendirildiğinde erken dönemde çocukların gelişim alanlarının desteklenebilmesi için resimli çocuk kitapları aracılığıyla sunulan modeller ve davranışların çoğunluğunun olumsuz olarak değerlendirilebilecek örüntüleri içermemesinin oldukça yararlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yapılan incelemede resimli çocuk kitaplarının biçimsel ve içeriksel özelliklerinin de nitelikli çocuk kitaplarında bulunması gereken özelliklere uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Biçimsel özellikler açısından yapılan

¹Sağlık Bilimleri University, alev.ustundag@sbu.edu.tr

²Afyon Kocatepe University, fbetululu@aku.edu.tr

analizde; resimli çocuk kitaplarının yarısında yayın yıllarının ve baskı sayısının belirtilmemiş olması, fiyat etiketinin bulunmaması ve yazar hakkında bilgiye yer verilmemiş olması durumları olumsuz sonuçlar olarak ifade edilebilir. Bunun yanı sıra yayın yılı belirtilen kitapların çoğunluğunun yeni olması, en-boy oranlarının istenilen düzeyde olması, çoğunlukla tel ciltlemenin tercih edilmesi, sayfa sayısı, resim-metin oranları ve uyumu açısından da istenilen niteliklere sahip oldukları belirlenmiştir. İçeriksel özellikleri açısından yapılan genel analizde; erken çocukluk döneminde bulunan çocuklar için uygun içeriğe sahip olmaları, çoğu kitabın bir mesajının bulunması ve olumlu sonuçlar gibi özellikler de uygun sonuçlar olarak ifade edilebilir.

İncelenen resimli çocuk kitaplarının çoğunluğunda herhangi bir şiddet içeriğinin bulunmaması elde edilen bir diğer bulgudur. Öztürk ve Giren (2016) araştırmalarında Aksaray ilindeki kitabevleri ve halk kütüphanesinde bulunan ve okulöncesi dönem çocuklarına göre hazırlanmış 54 hikâye kitabının içeriğini şiddet ve korku öğeleri kapsamında incelemiş ve araştırmaları sonucunda resimli çocuk kitaplarının içeriklerinde oldukça az şiddet ve korku öğesi olduğunu belirlemişlerdir. Bu anlamda, elde edilen bulgu literatür ile uyumluluk göstermektedir. Ayrıca, elde edilen sonuçlarda içeriğinde şiddet temasının bulunduğu resimli çocuk kitaplarında fiziksel şiddet ve sözel şiddet içeriklerinin olduğu ve sözel şiddet içeriklerine daha fazla yer verildiği görülmüştür. Benzer şekilde Güzelküçük ve Türkyılmaz (2020) şiddet ve korku kapsamında 480 masalın içeriğini inceledikleri araştırmaları sonucunda, sözel şiddet ve fiziksel şiddetin içeriklerde en fazla karşılaşılan şiddet türleri olduğunu belirlemişlerdir. Sözel şiddet içeriklerinin fiziksel şiddet içeriklerinden daha fazla bulunmasında, hem fiziksel şiddetin resimle ifade edilmesinin zorluğu hem de kitaplarda bu görsellere yer verilmesinin uygun olmaması durumunun etkili olduğu düşünülmektedir. Tablo 3 ve Tablo 4’te görüldüğü üzere şiddet teması ve alt temaları kapsamında yapılan analiz sonucunda verilen örneklerde, şiddet içeriklerinin bulunduğu kitaplar çoğunlukla çeviri ve dünya klasikleri olarak karşımıza çıkmıştır. Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak (2009) da araştırmalarında dünya klasikleri ve çeviri çocuk kitaplarında şiddet ve korku öğelerine daha fazla yer verildiğini vurgulamaktadır. Aktan ve Aydın (2018)’in yüz temel eserin içeriğini inceledikleri araştırmalarında yabancı ve çeviri kitaplarda şiddet öğelerinin daha fazla yer aldığını belirlemeleri de diğer araştırma sonuçlarını ve yapılan araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Kişilik gelişimi doğuştan getirilen özelliklerin yanı sıra çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Sosyal bir varlık olan çocukların yeni davranışlar öğrenmeleri ve mevcut davranışlarının desteklenebilmesi açısından sunulan sosyal modeller oldukça önemlidir. Haliyle erken çocukluk döneminde anaokullarında sosyalleşmeye başlayan çocukların davranışları, içinde bulundukları çevreden ve akranlarından etkilenecektir. Anaokullarında çocukların kişilik gelişimleri, sosyal-duygusal ve toplumsal gelişimlerinin desteklenebilmesi açısından uygun davranış modellerinin sunulduğu nitelikli çocuk kitaplarına gereksinimleri vardır. İncelenen kitapların büyük bir çoğunluğunda şiddet içeriklerinin bulunmaması bu bağlamda olumlu ve önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, çocuklara şiddet davranışlarının kitaplar aracılığıyla da model olarak sunulmaması, şiddetin sorun çözümü için kullanılmaması ve hiçbir sorunun şiddet ile çözülemeyeceğinin vurgulanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Sever’in (2015) de vurguladığı gibi çocuk kitaplarında şiddetin değil, sağlıklı iletişim ve problem çözme yöntemlerinin çocuğa uygun bir şekilde sunulduğu resimli çocuk kitapları tercih edilmelidir.

İncelenen resimli çocuk kitaplarının büyük bir kısmında herhangi bir korku içeriğinin bulunmadığı belirlenmiştir. İskender (2016) tarafından yapılan araştırmada da korku içerikli kitapların ve öykülerin kültürümüzde bulunmadığı ve yaygın şekilde de kullanılmadığı açıkça ortaya konmuştur. Ayrıca Konar (2004) okulöncesi dönem çocuklara göre hazırlanmış 164 resimli çocuk kitabının içeriğini incelediği araştırmasının sonucunda, benzer şekilde, resimli kitapların sadece %1’inde korku öğelerinin bulunduğunu tespit etmiştir. Fırat, Güveç ve Şahin (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda da resimli çocuk kitaplarında korku öğelerinin oldukça az olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda, elde edilen bulgu literatür ile uyumluluk göstermektedir. Ayrıca, sonuçlarda içeriğinde korku temasının bulunduğu resimli kitaplarda ses, hareket, ışık, diğer ve gerçeküstü alt temalarının olduğu ve diğer kapsamında değerlendirilen alt temalardan biri olan korkmuş yüz ifadeleri görsel korku öğelerine daha fazla yer verildiği görülmüştür (Tablo 5). Korku bir duygu olarak ele alındığında görsellerde korkmuş yüz ifadelerinin bulunması, duygunun yansıtılması ve gösterilmesi açısından uygun olarak değerlendirilebilir. Ancak kitaplardaki temel amacın çocukları korkutmamak ve ürkütmemek olması durumu göz ardı edilmemelidir. Tekin (2011)’in de vurguladığı gibi çocuklara medya aracılığıyla sunulan modeller, davranışları öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu kadar ruhsal durumlarını olumsuz yönde etkileyebilme ihtimaline

¹Sağlık Bilimleri University, alev.ustundag@sbu.edu.tr

²Afyon Kocatepe University, fbetululu@aku.edu.tr

de sahiptir. Bu nedenle çocukların duyguları anlayabilmelerini, ifade edebilmelerini ve fark edebilmelerini sağlayacak modellerin çocuğa görelilik ilkesi kapsamında verilmesinin uygun olduğu düşünülmektedir. Sever (2015) bu durumu; “*çocukların sosyal ve toplumsal gelişimlerini desteklemek için erken çocukluk döneminde duygularını anlatmaya yönlendirecek kitaplar okunmalıdır*” sözleriyle ifade etmektedir. Bu nedenle korkunun duygu olarak ele alınması ve çocukların temel duyguları anlama, fark edebilme ve yansıtabilme becerilerinin desteklenebilmesi açısından kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

Çocukların model alması açısından resimli çocuk kitaplarında sunulan içerikler ve karakterler oldukça önemlidir. Bu nedenle hazırlanan resimli çocuk kitaplarının içeriğinin çocuklara iyi model sunulan öğelerden oluşmasına dikkat edilmesi gerektiği önerilebilir.

Kaynakça

- Aktan, O., & Aydın, F. (2018). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet: 100 temel eser örneği. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 92-109.
- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Dağlıoğlu, E. H., & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Fırat, H., Güleç, H., & Şahin, Ç., (2013). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(5), 217-241.
- Ganea, P. A., Pickard, M. B., & Deloache, J. S. (2008). Transfer between Picture books and the real World by very young children. *Journal of Cognition and Development*, 9, 46-66.
- Güzelkçük, Ş., & Türkyılmaz, M. (2020). Masal kitaplarında yer alan korku ve şiddet öğeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 859-878.
- İskender, H. (2016). Korku türünün dünya çocuk edebiyatındaki yeri ve Türk çocuk edebiyatında yaygın olmamasının nedenleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 4(3), 295-310.
- Konar, E. (2004). 1995-2002 yılları arasında yayımlanan okul öncesi hikâye kitaplarındaki bazı kavramların içerik ve biçimsel olarak incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tekin, H. (2005). Çocuk edebiyatında şiddet korku ve sevgi üçgeni. *Hece Edebiyat Dergisi*, 105, 304-306
- Öztürk, M. ve Giren, S. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan hikâye kitaplarındaki korku ve şiddet öğelerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2095-2108.
- Rideout, V. J., Vandewater, E. A., & Wartella, E. A. (2003). *Zerotosix: Electronic media in the lives of infants, toddlers, and preschoolers*. Retrieved December 1, 2008, from the Henry J. Kaiser Family Foundation. <http://www.kff.org/entmedia/3378.cfm>.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Stephens, K. E. (2008). A quick guide to selecting great informational books for young children. *The Reading Teacher*, 61(6), 488-490.
- Tekşan, K., Acar, F. & Yiğit, M. S. (2012). *Çocuk edebiyatı eserlerine çocukların penceresinden bakış*. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı (ss. 937-945). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tomlinson, C., & Lynch-Brown, C. (2002). *Essentials of children's literature* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Uluğ, E., & Bayraktar, A. (2014). Determination of the required features of children's picture books. *Journal of Education and Future*, (6), 25-42.
- Yalçın, A. & Aytas, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yazıcı, E. (2020). *Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler*. Editor Ceylan, Ş. Çocuk Edebiyatı. Ankara: Eğiten Kitap
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2016). *Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler*. T. Şimşek (Ed.). Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Medya. (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yılmaz, O., & Destegüloğlu, B. (2019). Çocuk kitaplarına yansıyan şiddet. *İlköğretim Online*, 18(3), 1099-1112

¹Sağlık Bilimleri University, alev.ustundag@sbu.edu.tr

²Afyon Kocatepe University, fbetululu@aku.edu.tr

ÇOCUKLAR İÇİN KUR’ÂN MEÂLİ’NİN İMKÂNI

Muhammet KARAOSMAN*

Özet

Kur’an-ı Kerim Müslümanların en önemli kaynak ve değerlerindendir. Yetişkin bir Müslüman gerek tilavetiyle gerekse anlayıp hayatına yansıtmasıyla Kur’an’dan istifade eder. Fakat henüz mükellef çağına gelmemiş çocuklar doğru bir şekilde Kur’an ile nasıl irtibatlandırılabilir? Kur’an çocukların anlam dünyalarına nasıl dâhil edilebilir? Kur’an’ın tüm âyetleriyle ilgili detaylı bilgiler çocuklara verilmeli midir? Yoksa onların algılarına hitap eden ayetlerle mi yetinilmelidir? Tebliğimizde bu sorulara cevap bulmaya çalışılacaktır.

Çocuklara göre meâl çalışmaları yapılması gerektiğine dair bilinç son dönemlerde ortaya çıkmıştır. Bu durum eğitime erişilebilirlikle ilgili bir neticedir. Özellikle eğitim-öğretimin bebeklik sonrası döneme kadar inmesi bu tür arayışları beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla yeni eğitim-öğretim anlayışına yönelik bir adaptasyonun sonucu olarak çocukların seviyelerine uygun bir Kur’an meâlî hazırlama ihtiyacı doğmuştur. Ancak bu hazırlık hem seçilecek âyetler hem de kullanılacak üslup açısından çocukların algı düzeyleri dikkate alınarak yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Kur’ân-ı Kerim, Meâl, Din Eğitimi, Erken Çocukluk Dönemi

THE OPPORTUNITY OF TRANSLATION OF THE QUR'AN FOR CHILDREN

Abstract

The Qur'an is one of the most important sources of knowledge, consciousness, meaning, and life guides for Muslims. An adult Muslim benefits from the Qur'an both by its recitation and by understanding and reflecting it in his life. But how can children who have not yet reached the age of adulthood be properly connected with the Qur'an? How can the Qur'an be included in children's worlds of meaning? Should children be given detailed information about all the verses of the Qur'an? Or should we be content with the verses that appeal to their perceptions? In our paper, we will try to find answers to these questions.

The need to do meaning studies for children has emerged recently. This is a consequence of accessibility to education. Especially, the drop of education until the post-infancy period has brought such needs and searches. Therefore, as an according to the new education-teaching approach, a Qur'an translation emerged a need for suitable for children's level. However, this preparation should be made by considering the perception levels of children in terms of both the verses to be chosen and the style to be used.

Keywords: Child, Quran, meaning, religious education, early childhood period

GİRİŞ

Kişinin gelişiminde önemli bir etken olan karakter eğitime erken yaşlarda başlama ile ilgili bilgi ve bilincin artmasına bağlı olarak ebeveynler ve eğitimciler okul öncesi döneme odaklanmışlardır. Bu çerçevede yaygın din eğitimi kurumları olan câmi ve yaz Kur’an kurslarında çocuklara dîni bilgi ve bilinç verilmektedir. Fakat onların algısına hitap edecek yayın konusunda yeterince bir mesafe kat edilemedi. Özellikle Müslüman kişiliğinin oluşumunda önemli bir etkiye sahip olan Kur’an bilinci hâlâ onun lafzını öğrenme yoluyla çocuklara verilmeye çalışılmaktadır. Oysa din eğitim-öğretiminde Kur’an lafzının yanında anlamının da dikkate alınması gerekmektedir.

Öğrenme algısı dikkate alınmayan ve gelişi güzel hareket edilen alanlardan biri Kur’an mealleridir. Bu sahada başlıca iki problemle karşı karşıya kalınmaktadır. Birincisi çocuklar için meâl hazırlama konusunda geç kalınmış olmasıdır. Karakter gelişiminde erken yaşlar kadar, o dönemde çocuklara sunulacak eğitim materyali de önemlidir. Müslüman bilincin inşasında Kur’an-ı Kerim hayatî bir yer tutar. Dolayısıyla erken yaşlardan itibaren âyet meâlleri çocukların zihinlerine yerleştirilmelidir. Diyanet İşleri Başkanlığı son yıllarda 4-6 yaş kursları ile bir nebze olsun bu açığı gidermeye çalışsa da özellikle çocuklar için hazırlanmış bir meâl çalışması bulunmamaktadır. İkinci problem özel yayınevlerinin çocuklar için hazırlamış olduğu kısmî meâllerin çocukların

*Artvin Çoruh University, mkaraosman@artvin.edu.tr

seviyelerine uygun olmamasıdır.¹ Pedagoji dikkate alınmadan yapılan meâllerle arzu edilen neticeye ulaşmak mümkün değildir. Sadece görsel birtakım içeriklerle âyetleri paylaşmak yetmiyor aynı zamanda meâllerin çocukların öğrenme algısına uygunluğu da önem arz etmektedir.

Bu çalışmada çocuklar için önerilen meâlin en önemli özelliği Kur’ân’ın tamamını kapsamamasıdır. Çocukta hem Kur’ân’a karşı sevgi ve saygı hem de ahlaki gelişiminde olumlu bir katkı sunacak Kuran mealinde geçen kıssa, olay ya da tavsiyeleri içeren âyetlerin meâliyle yetinilmelidir. Bu meâllerde olması arzulanan diğer özellik ise çocukların yaş gruplarına göre onların anlayabileceği üsluplarla hazırlanmış olmalarıdır. Her yaş grubu çocuk meâlinin görsel içeriği ve metni, o yaş grubunun anlama ve algılama yeteneğine göre olmasına dikkat edilecektir. Çocuklar için önerilen meâlin bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda iki disiplinin ortak çalışması gerektiği anlaşılmaktadır. Kur’ân açısından; temel İslam bilimleri bölümünün Kur’ân, tefsir ve İslam hukuku ana bilim dalları; çocuk açısından; eğitim bilimleri bölümünün eğitimin felsefesi, eğitim psikolojisi, danışmanlık ve rehberlik ana bilim dalı uzmanlarının birlikte çalışmasıyla çocuklar için ideal bir meâl hazırlanabilir.

Artık çocukların bîgane kalamadığı internet platformlarına yönelik dinimizin en önemli kaynağı Kur’ân ile ilgili içerikler de üretilmelidir. Öyle ki geleceğin dijital platformu metaverse dünyasına yönelik hazırlıkların şimdiden yapılması gerekmektedir. Hazırlıksız yakalanan internet ağından çocuklarımız ve gençlerimiz son derece olumsuz bir şekilde etkilendi. Eğer ciddi bir altyapı çalışması olmadan metaverse platformuna mâruz kalırsa neslimiz meydana gelecek tehlikenin boyutu öngörülemezdir.

1. Kur’ân Açısından Çocuklar İçin Meâl Hazırlamanın İmkânı

Öncelikle *çocuk* kavramının kapsamını netleştirmek gerekmektedir. Çünkü onun hem yaşının belirlenmesi hem de sorumluluğunun çerçevesi İslam hukuku ve medeni hukukta farklıdır. Medeni hukuk ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları sözleşmesine göre 18 yaşından küçükler çocuk kabul edilmiştir.² Fakat İslam hukukunda buluğ çağına gelmemiş kişi çocuk olarak nitelendirilir.³ Buluğ zamanı kişiden kişiye değişmekle beraber çocukluk yaşı da ülkeden ülkeye göre farklılık göstermektedir.

Kur’ân-ı Kerim’de Hz. Adem, Hz. Musa, Hz. Yusuf, Hz. Yahya ve Hz. İsa’nın⁴ çocukluk çağlarına atıflar bulunmaktadır.⁵ Kur’ân’ın nâzil olduğu dönem itibarıyla Hz. Peygamber’in çevresinde Müslüman olan Hz. Ali (10), Abdullah b. Ömer (13), Zeyd bin Harise (15) gibi bazı ashabın yaşlarına bakıldığında günümüz çocukluk yaşlarından farklılık arz ettiği görülmektedir. Bu farklılıkta coğrafya ve iklim faktörü önemli olmakla beraber günümüzde sorumluluk çağının giderek ötelendiği de bir gerçektir.

Kur’ân-ı Kerim akledabilen, düşünebilen kimseleri muhatap almaktadır. Bu durum Kur’ân’ın akletmeye, düşünmeye, tefekkür etmeye ve hatırlamaya yönelik çağrılarından anlaşılmaktadır.⁶ Buna bağlı olarak İslam hukukunda bireyin mükellef/sorumluluğu buluğ zamanı olarak kabul edilmiştir. Bu belirleme de onların anlama ve algılama düzeyleri dikkate alınarak yapılmıştır. Buna bağlı olarak kutsal kitaplarda çocuklara yönelik doğrudan bir hitap bulunmamaktadır. Fakat çocuk; peygamber, bilge kişi ve ebeveyn aracılığıyla eğitimin bir parçası olmaktadır. Burada amaç çocukta temel değerler konusunda bir bilinç geliştirmektir.

¹ Örneğin Türkçe’ye yabancı dilden çevirilen çocuk kitaplarından “Kur’ân Bahçesi” adlı kitapta ana dili Türkçe olan bir çocuğun anlaması zor terimler kullanılmıştır. Kitapta geçen Rahman, rahim, tevekkül, tecessüs ve niza kelimeleri çocukların seviyesine hitap etmemektedir. Dolayısıyla bu tür kelimelerin çocukların anlayabileceği şekilde tercüme edilmeleri gerekmektedir. Geniş bilgi için bkz. Rıza Şemseddin, *Kur’ân Bahçesi* (İstanbul: Nar Yayınları, 2014).

² Cemil Çelik, “Çocuk Kavramı ve Medeni Hukuk Açısından Çocuk Haklarının Tarihi Gelişimi”, *e-akademi: Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Aylık Bilimsel Dergisi* 36 (2005), par. 9, 14.

³ Orhan Çeker, *İslâm Hukukunda Çocuk* (İstanbul: Tekin Yayınevi, 1997), 28.

⁴ Meryem, 19/12, 16-34; el-Kasas, 28/7-13.

⁵ Bayram Köseoğlu, “Kur’ân’a Göre Çocuğun Yaratılışı ve Çocukluk Çağı” (İzmir: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2020).

⁶ Ra’d 13/3-4; Nahl 16/11-13; Rûm 30/21-25.

Kur'an-ı Kerim'de Lokman sûresinde ebeveyn yoluyla çocukların nasıl eğitileceği ile ilgili âyetler bulunmaktadır.¹ Bu âyetlerde kendisine ilim ve hikmet verilmiş bilge kişi Lokman² muhatap alınarak Kur'an'ın ana konularından inanç, ibadet ve ahlakla ilgili hususlarla çocuklara nasihatler yapılmaktadır. Eğitim, çocuklardan önce büyüklerden başlar. Çocuk eğitiminin başlangıcı ikinci ve daha önceki kuşaklara kadar dayandırılır.³ Dolayısıyla anne-baba çocuk eğitiminin önemli öğelerinden biridir. Lokman sûresinde de bu vurgu ön plana çıkmaktadır. Hz. Peygamber'inde erken yaşlarda çocuklara ibadet alışkanlığının kazandırılması hususunda uyarıları bulunmaktadır.⁴

2. Çocuk Açısından Kur'an Meâli Hazırlamanın İmkânı

Dindar bir kişiliğin teşekkül etmesinin ilk nedenlerinden biri erken yaşlarda verilen din eğitimidir.⁵ Din eğitiminin de en önemli kaynağı Kur'an-ı Kerim'dir. Çocuklar için Kur'an meâli hazırlama meselesine girmeden önce çocuklar için tefsir mümkün mü, değil mi? sorusuna cevap vermek istiyorum. Klasik din eğitiminde tefsir, eğitim-öğretimin en son aşmasında verilir. Hem yaş açısından bir olgunluğa erişildiği hem de temel bilgiler açısından belli bir seviyenin üzerine çıkıldığında tefsir derslerine geçilir. Bu gecikmenin nedeni; Allah kelamının açıklanmasını gaye edinmesi hasebiyle tefsir dersinin hassas oluşu bir de öğrenme açısından en üst algı düzeyine ulaşma durumu ile açıklanabilir. Böyle bir realite varken çocuklar için tefsir yapmanın bir anlamı kalmamaktadır. Çünkü tefsir anlaşılmayan âyetlerin, ya da bazı âyetlerin daha iyi anlaşılması için yapılır. Çocuklar için ise anlaşılması zor olan âyetlerin paylaşılması doğru değildir.

Çocuklar için Kur'an'ın kısmî olarak meâli hazırlanmalıdır. Fakat Kur'an'ın tüm âyetlerinin mealinin yapılması çocuklar için uygun değildir. Çünkü Kur'an'da çocukların anlamakta zorlanacağı algı düzeylerinin üstünde bilgi, hüküm, kıssa ve haberler vardır. Kur'an Hz. Peygamber'in ashapla birlikte vermiş olduğu mücadeleyi yönlendirmekte ve ona şahitlik etmektedir. Hayatın/mücadelenin gereği Kur'an'da zaman zaman savaş, cehennem bazen de barış ve cennet sahneleri ile karşılaşmak mümkündür. Buna göre savaş, cehennem, helak hâdiseleri, birtakım suçlar için belirlenen cezalar ve ölüm gibi birtakım konuları çocukların anlam dünyasına dâhil etmek birçok riski beraberinde getirebilir. Şöyle ki bilinçaltları bu tür bilgilerle dolu olan çocukların ileriki yaşlarında dinden soğuma, dinden uzaklaşma veya çıkma söz konusu olabilmektedir.⁶ Bu gibi durumlarla karşı karşıya kalmamak için Kur'an'ın tüm meâlinden ziyade seçme âyetler çocuklara verilmelidir.

Çocukların yaş grupları dikkate alınarak onların algı ve psikolojilerine uygun âyetler belirlenmelidir. Bu belirleme disiplinler arası ortak bir çalışmayla ortaya konulmalıdır. Tefsir, İslam hukuku, eğitimin felsefesi, eğitim psikolojisi, danışmanlık ve rehberlik gibi alanlardaki uzmanların gayretleri çocukların yapısına uygun ideal kısmî bir meâl için seferber edilmelidir. Bu çalışma özellikle günümüz neslinin vaktinin büyük bir bölümünü harcadığı dijital platformlarda yaygın ve etkin bir şekilde yer almalıdır. Çocukların bigâne kalamadığı bu alanın zararlarını azaltmak için uygun İslamî içerikler üretilmesi icap etmektedir.⁷ Bu içeriklerin işin ehli uzmanlar tarafından oluşturulması ve denetlenmesi bu alandaki başıboşluğun önüne geçebilir. Çünkü her iyi niyetli Müslümanın internet ortamında ürettiği içerik çocukların için uygun ve doğru olmamaktadır. Niyetlerin iyi, üretenin Müslüman olması yetmemekte aynı zamanda içeriğin de ve yönteminde dosdoğru olması gerekmektedir.

¹ Lokman 31/13-19.

² Ömer Faruk Harman, “Lokman”, *Diyanet İslam Ansiklopedisi* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2003), 205-206.

³ Mehmet Göksel Kartal, *Kur'an'a Göre Çocuk Eğitim Sürecinde Ahlakî Gelişim (Lokman Suresi Özelinde)* (Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020), 66-69.

⁴ Süleyman b. Eş'âs Ebû Dâvûd, *Sünenu Ebî Dâvûd*, ed. Muhammed Muhyiddin Abdülhamid (Beyrut: el-Mektebetu'l-Asriyye, 1992), Salat, 26.

⁵ W. Houston Clark, “Çocuklukta Din”, çev. Adil Çiftçi - Murat Yıldız, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* X (1998), 1-2; Ali Baz Bilici, “Din Eğitiminin İlk Temelleri: Erken Çocuklukta Din”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 42 (2015).

⁶ Ali Köse, “Din Değiştirmenin Psiko-Sosyolojik Nedenleri”, *Türkiye’de Misyonerlik Faaliyetleri*, ed. Ömer Faruk Harman (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005), 421-422.

⁷ “Bekir Develi ile Peynir Gemisi | Hatice Özdemir Tülün | 4K”, haz. Bekir Develi.

Çocuk eğitiminde erken yaşın önemine değinmek izahtan varestedir.¹ Son zamanlarda bu konuda bir bilinçlenme gözlemlenmektedir. Fakat henüz arzu edilen seviyede olduğu söylenemez. Gelişmiş ülkelerin birçok alanda başarılı olmaları erken yaşlarda eğitime verdikleri öneme dayandırılmaktadır. Keza uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA’da ilk sırada olan ülkelerin de erken yaşta eğitime ağırlık verdikleri görülmektedir. Manevi değerlere bağlı bir şekilde bir nesil yetiştirmek için din eğitiminin de erken yaşlarda başlaması gerekmektedir. Din eğitiminde de Kur’an, merkezî bir konumda bulunmaktadır. Nitekim Peygamber efendimiz “Sizin en hayırlınız, Kur’an’ı öğrenen ve öğretenidir.” hadis-i şerifi ile Kur’an eğitim ve öğretiminin çocuklar ve öğrenciler için önemine işaret etmiştir.²

Çocuklara Kur’an bilinci kazandırırken dikkat edilecek hususlardan birisi Kur’an öğretiminin öncelenmemesidir. Evvela görsel içeriklerin yoğun olduğu ve anlayabileceği ayetlerin tercümeleri ile aşinalık sağlanabilir. Bir süre, yaşlara göre seviye artırılarak bu şekilde devam ettirilir.³ Ardından çocuğun Kur’an metnini öğrenme aşamasına geçilir. Bu evrede ebeveyn ve öğrenciler çocuğun Kur’an öğrenmeye hazırbulunuşluğunu gözlemelidir. Çocukların öğrenmeye hazır olup olmadıklarını anlamadan Kur’an öğretimine başlanılmamalıdır. Bu öğrenme eşiğinden önce verilen eğitimler çocukların kabiliyetlerini ve ilgilerini köreltebilir. Her ne kadar uygulanagelen ve tavsiye edilen birtakım yaş aralıkları olsa da yine de çocuğun hazırbulunuşluğunu takip etmek gerekir. Örneğin Gazzali öğrenme çağı olarak 4 yaşını altın çağ olarak belirtir. Osmanlı döneminde bed-i besmele/âmin alayının ve günümüzde Diyanet İşleri Başkanlığının 4 yaşında eğitim-öğretime başlaması genel bir durumdur. Oysaki her çocuk özeldir. Her çocuğun öğrenme yaşı birbirinden farklılık arz edebilir. Bu durumu göz önüne alarak ebeveyn ve öğrenciler oyun eşliğinde Kur’an öğretimine başlayabilirler.⁴

Kur’an sevgisi kazandırılmadan ve Kur’an’la ilgili bir şuur verilmeden Kur’an’ı bir an önce öğretmeye çalışmanın doğru olmadığına vurgu yaptık. Erken yaş eğitim-öğretiminde yapılan hatalardan biri de çocukların hatim yapmaya zorlanılmasıdır. Kur’an’ın lafzını baştan sona okumaktan ibaret olan hatim yetişkinler için bile zorunluluk değilken çocukları böyle bir sorumluluğun altına sokmak hiç doğru değildir. Algılarına uygun olarak hazırlanmış âyet ya da sûrelerin okunması yeterlidir. Çocuk eğitiminde amaç, çocuğa çokça sevap kazandırmak değil ona Kur’an bilinci vermektir.⁵ Bu şuur, Kur’an eğitiminin şekil ve tören boyutlarının gölgesinde kalmamalıdır. Yapılan hatalardan biri de erken yaşta çocuklara hafızlık yaptırılmasıdır. Kur’an’ın mânası ve şuurundan yoksun çocukların böylesine zor bir yükke karşı karşıya bırakılması pedagoji açısından uygun değildir. Hafızlık eğitiminde de yetişkinler için artık Kur’an’ın bütünü değil de konu ve anlam odaklı olarak ezber yapılmaya gidilmesi gerekmektedir.⁶ Çocuklar için de anlamı bilinen ve seviyelerine uygun âyet ve sûrelerin ezberletilmesiyle yetinilmelidir.

Çocuklara Kur’an bilinci kazandırmak için seviyelerine uygun meâl sadece basılı değil dijital yayınlarda da olması gerekmektedir. İnternet artık çocukların da kolaylıkla erişebildiği bir platforma dönüşmüş durumdadır. Çocukların seviyelerine uygun basılı materyal hazırlanması gerektiği gibi dijital alanda da etkin bir şekilde yer alınmalıdır. Fakat internet alanında içerik üretimi hususunda geç kalındığı gibi hâlâ yeterli ve etkili bir şekilde bu mecradan istifade edilememektedir. Ancak medyanın yıkıcı etkilerinden çocukların korunabilmesi için “dinî medya okuryazarlığı” hususunda bir bilinçlenme ihtiyacı olduğu da unutulmamalıdır.⁷ Bu yüzden geleceğin

¹ Sümeyra Bilecik, “Bir Din Eğitimi Materyali Olarak Çocuk İncilleri”, *Mârife*, (2014), 28; Merve Gülcemal, *Çocuk Kalbinde Kur’an* (İstanbul: Cezve Kitap, 2021), 37-38; Dana Suskind, *Otuz Milyon Kelime*, çev. Esra Eret - Barış Satılmış (Ankara: Buzdağı Yayınları, 2020), 34; Rumeysa Şimşek, “Okul Öncesi Din Eğitiminden Ne Anlıyoruz?”, *Çocuğumu Yetiştirirken* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2020), 134, 135.

² İsmail Ebu Abdillâh Buhârî, *Sahihu’l-Buhârî* (Beyrut: Dârü Tavkî’n-Necat, 1422), Fedâilu’l Kur’an, 21.

³ Ahmet Yılmaz, *Çocuklara Meal ve Tefsir Hazırlamanın Gerekliği ve Örnek Olarak Lokman Suresinin Meal ve Tefsiri* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007), 60.

⁴ Gülcemal, *Çocuk Kalbinde Kur’an*, 41-43.

⁵ Suat Cebeci, “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (2006), 49.

⁶ Muhammet Karaosman, “İlahî Kelâmın Muhafazasına Farklı bir Yaklaşım: Konu ve Anlam Odaklı Hafızlık Önerisi” 1/1 (2017).

⁷ Bayramali Nazıroğlu, “Din Eğitiminin Gerekliği Açısından Dini Medya Okuryazarlığı”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 15/2 (2015).

dijital platformu metaverse için önceden hazırlıkların yapılması gerekmektedir.¹ Müslümanlar olarak hem nitel hem de niceliksel olarak metaverse diye tasarlanan bu dünyada şimdiden yerimizi almak durumundayız. Aksi halde geç kalırsak millî ve manevî değerlerden yoksun bir nesil ile yüzleşebiliriz.

SONUÇ

Çocuklar için Kur'an meâlî meselesinin üç önemli bileşeni bulunmaktadır. Birincisi çocuk kavramının kapsamı ve erken çocukluk döneminin eğitim-öğretim açısından öneminin ortaya konulmasıdır. İkincisi Kur'an-ı Kerim açısından çocuklar için Kur'an meâlî hazırlamanın mümkün olup olmadığının incelenmesi, eğer mümkünse nasıl hazırlanması gerektiği ve kapsamının vuzuha kavuşturulmasıdır. Üçüncüsü ise çocuğun yapısı itibarıyla Kur'an ile ilgili bilgi ve bilincin ne şekilde verilmesi gerektiğinin disiplinler çerçevesinde belirlenmesidir.

Erken çocukluk dönemi eğitim-öğretim temelinin atıldığı en önemli evredir. Öyle ki bu dönemin ihmal edilmesi çocuğun akranları arasında geride kalmasına neden olmaktadır. Bu yüzden çocukların zihin, ruh ve beden sağlıklarını etkilemesi itibarıyla yetkililer, öğreticiler ve ebeveynler bu dönemle ilgili konularda bilinçlendirilmelidir. Bu doğrultuda Kur'an-ı Kerim'de çocukların ebeveyn yoluyla eğitilmesine dair örnekler bulunmaktadır. “Ağaç yaşken eğilir.” misali erken yaşlarda dinî ve millî değerler çocukların dimağlarına yerleştirilmelidir. Dinimizin en önemli kaynağı Kur'an-ı Kerim bu değerlerin başında gelmektedir. Çocukların seviyelerine uygun meâllerle ve başarısı test edilmiş yöntemlerle bu değer kazanımı gerçekleştirilmelidir.

Kur'an dinî açıdan mükellef olan kimseleri muhatap almaktadır. Kur'an'da çocukların seviyelerine uygun olmayan savaş, ceza, helak, talak ve miras gibi konular bulunmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurularak Kur'an'ın tamamını kapsayan bir meâlden ziyade çocukların algılarına uygun sûre ve âyetlerin meâlleri yapılmalıdır. Genellikle din eğitiminin son aşamalarında verilen tefsir çocukların öğrenme seviyelerini aşmaktadır. Bu yüzden çocuklar için tefsir hazırlamak uygun ve gerekli görülmemektedir. Aynı şekilde anlamına ve bilincine varmadan erken yaşlarda çocuklara hafızlık yaptırmak da doğru bir uygulama değildir.

Çocuklar için kısmî Kur'an meâlî hazırlamanın maksadı onlarda erken yaşlarda Kur'an bilinci oluşturmaktır. Erken çocukluk döneminde amaç Kur'an'ı öğretmek ya da ezberletmek değil onu sevdirmektir. Öğrenmek ve ezberlemek için çocukların hazırbulunmuşluk denilen dönemine gelindiğinde sevgi ve merhametle oyun eşliğinde onların seviyesine uygun bilgiler verilmeye başlanabilir.

Alanında uzman kişilerin hazırlayacağı sûre ve âyetlerin meâlleri hem basılı hem de dijital olarak çocukların istifadesine sunulması gerekmektedir. Gelecekte öngörülen metaverse gibi platformlara yönelik her türlü hazırlığın da yapılması îcap etmektedir.

Kaynakça

- Baltacı, Ali. “Yazılıma Dayalı Evren Tasavvuru ve Din - 1”. <https://www.islamvemedya.com>. Erişim 04 Mayıs 2022. <https://www.islamvemedya.com/yazilima-dayali-evren-tasavvuru-ve-din-1/933/>
- Bilecik, Sümeira. “Bir Din Eğitimi Materyali Olarak Çocuk İncilleri”. *Mârife*.
- Bilici, Ali Baz. “Din Eğitiminin İlk Temelleri: Erken Çocuklukta Din”. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 42 (2015).
- Buhârî, İsmail Ebu Abdillâh. *Sahihu'l-Buhârî*. Beyrut: Dâru Tavki'n-Necat, 1422.
- Cebeci, Suat. “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (2006).
- Clark, W. Houston. “Çocuklukta Din”. çev. Adil Çiftçi - Murat Yıldız. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* X (1998).
- Çeker, Orhan. *İslâm Hukukunda Çocuk*. İstanbul: Tekin Yayınevi, 1997.
- Çelik, Cemil. “Çocuk Kavramı ve Medenî Hukuk Açısından Çocuk Haklarının Tarihi Gelişimi”. *e-akademi: Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Aylık Bilimsel Dergisi* 36 (2005).
- Ebû Dâvûd, Süleyman b. Eş'âs. *Sünenu Ebî Dâvûd*. ed. Muhammed Muhyiddin Abdülhamid. Beyrut: el-Mektebetü'l-Asriyye, 1992.
- Gülcemal, Merve. *Çocuk Kalbinde Kur'an*. İstanbul: Cezve Kitap, 2021.
- Harman, Ömer Faruk. “Lokman”. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2003.

¹ Ali Baltacı, “Yazılıma Dayalı Evren Tasavvuru ve Din - 1”, <https://www.islamvemedya.com> (Erişim 04 Mayıs 2022); Bahset Karşı, “Metaverse Kuşağı ve Din”, <https://www.islamvemedya.com> (Erişim 04 Mayıs 2022).

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- Karaosman, Muhammet. “İlahî Kelâmın Muhafazasına Farklı bir Yaklaşım: Konu ve Anlam Odaklı Hafızlık Önerisi” 1/1 (2017).
- Karslı, Bahset. “Metaverse Kuşağı ve Din”. <https://www.islamvemedya.com>. Erişim 04 Mayıs 2022. <https://www.islamvemedya.com/metaverse-kusagi-ve-din/935/>
- Kartal, Mehmet Göksel. *Kur’an’a Göre Çocuk Eğitim Sürecinde Ahlaki Gelişim (Lokman Suresi Özelinde)*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020.
- Köse, Ali. “Din Değiştirmenin Psiko-Sosyolojik Nedenleri”. *Türkiye’de Misyonerlik Faaliyetleri*. ed. Ömer Faruk Harman. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005.
- Köseoğlu, Bayram. “Kur’an’a Göre Çocuğun Yaratılışı ve Çocukluk Çağı”. İzmir: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2020.
- Nazıroğlu, Bayramali. “Din Eğitiminin Gerekliği Açısından Dini Medya Okuryazarlığı”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 15/2 (2015).
- Suskind, Dana. *Otuz Milyon Kelime*. çev. Esra Eret - Barış Satılmış. Ankara: Buzdağı Yayınları, 14. Basım, 2020.
- Şemseddin, Rıza. *Kur’an Bahçesi*. İstanbul: Nar Yayınları, 2014.
- Şimşek, Rumeysa. “Okul Öncesi Din Eğitiminden Ne Anlıyoruz?” *Çocuğumu Yetiştirirken*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 3. Basım, 2020.
- Yılmaz, Ahmet. *Çocuklara Meal ve Tefsir Hazırlamanın Gerekliği ve Örnek Olarak Lokman Suresinin Meal ve Tefsiri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- “Bekir Develi ile Peynir Gemisi | Hatice Özdemir Tülün | 4K”. haz. Bekir Develi. Yayın Tarihi 24 Aralık 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=U9HtybN8hi8>

ÇOCUK GELİŞİMİNDE BABANIN ETKİSİ

Şeyma SOYANIT¹, Melek ERSOY KARAÇUHA², Huriye Demet CABAR³

Özet

Babaların çocuk gelişiminde önemli katkıları bulunmakta (Karabulut ve Şendil, 2018) ve gösterdikleri tutumlar ve davranışlar çocukları doğrudan etkilemektedir (Lamb, 2004). Babanın ebeveynlik tarzı anneninkinden farklı olma eğiliminde olup çocuğun iyi olma hali ve gelişimsel sonuçlarıyla ilişkilidir (Palkovitz, 2019). Bebeklikten itibaren babanın varlığı çocuğun gelişimi ve baba-çocuk etkileşimi üzerinde önemli bir etkene sahiptir (Aksoy ve Tatlı, 2019). Babaların çocukları ile olan etkileşimleri çocukların farklı alanlardaki gelişimlerini desteklemektedir (Karabulut ve Şendil, 2018). Babası ile daha çok zaman geçiren çocuklar bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel yönden daha avantajlı olabilmektedir (Uludağlı, 2017). Bu çocukların akademik başarısı daha yüksek ve (Aksoy ve Tatlı, 2019) ruh sağlıkları daha iyi (Kuzucu ve Özdemir, 2013) olabilmektedir. Aynı zamanda yapılan çalışmalarda babaların çocuklarının yeme davranışlarını etkilediği (Litchford ve ark., 2020), emzirmeye karşı olumlu tutumları ile emzirme olasılığının artmasına (Atkinson ve ark., 2021), dil gelişimlerine, erken okuma yazma becerilerine ve sosyalleşmelerine katkı sağladığı sonuçları bulunmuştur (Fabiano ve Caserta, 2018). Sonuç olarak çocuk gelişiminde babanın etkisinin önemli olduğu ve çocuk bakımında babanın katılımını artırmayı sağlamanın çocuğun gelişimine ve çocuğun yetişkinlik döneminde psikososyal sağlığına daha faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, gelişim, baba

INFLUENCE OF FATHER ON CHILD DEVELOPMENT

Abstract

Fathers have important contributions to child development (Karabulut ve Şendil, 2018), with their attitudes and behaviors directly affect children (Lamb, 2004). The fathers' parenting style tends to be different from the mothers' and is related to the child's well-being and developmental outcomes (Palkovitz, 2019). The presence of the father from infancy has a significant impact on the child's development and father-child interaction (Aksoy ve Tatlı, 2019). The interaction of fathers with their children supports the development of children in different areas (Karabulut ve Şendil, 2018). Children who spend more time with their father can be more advantageous in terms of cognitive, emotional, social and physical aspects (Uludağlı, 2017). These children may have academically more successfull (Aksoy ve Tatlı, 2019) and better mental health (Kuzucu ve Özdemir, 2013). At the same time, studies have found that fathers affect their children's eating behaviors (Litchford ve ark., 2020), increase the probability of breastfeeding with their positive attitudes towards breastfeeding (Atkinson ve ark., 2021), and contribute to their language development, early literacy skills and socialization (Fabiano ve Caserta, 2018). As a result, it is thought that the influence of the father in child development is important and increasing the participation of the father in child care may be more beneficial for the development of the child and the psychosocial health of the child in adulthood.

Keywords: Child, development, father

GİRİŞ

Toplumsal hayattaki farklılaşmalar, kadın ve erkek rollerindeki değişimler babalık rolünü doğrudan etkilemiş, annenin meslek hayatına aktif katılması ve ekonomik bağımsızlığını kazanması ile çocuğun bakım sürecinde değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimler babaların çocuklarının gelişimi ile daha fazla ilgilenme durumunu ortaya çıkarmıştır (Aksoy ve Tatlı, 2019). Babaların çocuk gelişiminde önemli katkıları bulunmakta

¹Sinop University, seymasoyanitt@gmail.com

²Sinop University, melekersoy57@hotmail.com

³Sinop University, dcabar@sinop.edu.tr

(Karabulut ve Şendil, 2018) ve gösterdikleri tutumlar ve davranışlar çocukları doğrudan etkilemektedir (Lamb, 2004).

Babanın ebeveynlik tarzı anneninkinden farklı olma eğilimindedir ve bu eğilim çocuğun iyi olma hali ve gelişimsel sonuçlarıyla ilişkilidir (Palkovitz, 2019). Anneler çocuklarının rutin bakımında daha fazla zaman harcarken, babalar eğlenceli ve eğitici faaliyetlerde daha fazla zaman harcayabilmektedir (Cano ve ark., 2019).

Babaların çocuklarıyla etkileşimlerinde oyun oynama ön plana çıkarken, annelerin bakım verme durumu ön plana çıkmaktadır (Uludağlı, 2017). Bebeklikten itibaren babanın varlığı çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir etkene sahiptir (Aksoy ve Tatlı, 2019). Babaların çocukları ile olan etkileşimleri çocukların farklı alanlardaki gelişimlerini desteklemektedir (Karabulut ve Şendil, 2018). Babası ile daha çok zaman geçiren çocuklar bilişsel, ruhsal, sosyal ve fiziksel yönden daha avantajlı olabilmektedir (Uludağlı, 2017). Bu çocukların akademik başarıları daha yüksek ve (Aksoy ve Tatlı, 2019) ruh sağlıkları daha iyi (Kuzucu ve Özdemir, 2013) olabilmektedir.

Babalığın davranışsal boyutunu ele almak ve baba-çocuk ilişkisini açıklamak için kullanılan baba katılımı kavramı ilk olarak Lamb ve ark. (1985) tarafından açıklanmıştır (Erdem, 2020). Baba katılımı; çocuğa sorumluluk, ulaşılabilir olma ve doğrudan temas boyutlarını içermektedir. Doğrudan temas bakım verme, oyun veya boş zaman aktivitelerinde çocukla doğrudan ilişkiyi, ulaşılabilir olma babanın varlığını ve kapsamaktadır. Sorumluluk ise çocukla ilgili meselelerdeki planların düzenlenmesini ifade etmektedir (Sımsıkı ve Şendil, 2014). Baba katılımını değerlendiren çeşitli ölçekler mevcuttur (Sımsıkı ve Şendil, 2014; Finley ve Schwartz, 2004). Çocuğun gelişiminde önemli olan baba katılımı çok sayıda etkenden etkilenmektedir. Babanın sosyal ve kültürel özellikleri çocuğun gelişimi için etkili olan baba katılımını etkileyebilmektedir (Uludağlı, 2017). Babaların zihinsel ve fiziksel sağlığı çocukların gelişimi ve sağlığı üzerinde önemli bir etki yaratabilmektedir (Yogman ve Eppel, 2022). Babanın kişisel özellikleri, deneyimleri, ebeveynlik ve eş ilişkilerinin kalitesi çocukları ile ilişki kurmada önemli etkenler oluşturduğu bulunmuştur (Cabrera ve Bradley, 2012). Babalar aynı zamanda çocukları kendi ruh sağlıkları, eşleriyle olan çatışmaları ve iş stresleri aracılığıyla da etkileyebilmektedir (Cabrera ve ark., 2018). Literatürde genel olarak daha eğitilmiş, daha yüksek gelire sahip ve çalışan babaların, çocuklarının hayatlarına diğerlerinden daha fazla dâhil olma eğiliminde olduğu ifade edilmektedir (Cabrera ve Bradley, 2012). Yüksek eğitilmiş ebeveynler çocuklarıyla düşük eğitilmiş ebeveynlere göre daha fazla zaman harcamaktadır (Cano ve ark., 2019).

Baba-çocuk etkileşiminde babaların çocuklarıyla geçirdikleri vaktin niceliği ve bu vakit içinde gerçekleştirilen etkinliklerin içeriği önemlidir. Farklı tür etkinliklerin çocuğun bilişsel gelişimi için farklı sonuçları vardır (Cano ve ark., 2019). Aksoy ve Tatlı (2019)'nın çalışmasında çocuklarıyla haftalık 24 saat ve üzeri zaman geçiren babaların çocukları ile olan ilişkilerinin anlamlı düzeyde yüksek ve pozitif yönde olduğu sonucu bulunmuş ve haftalık 9 saat ve daha az zaman geçiren babalarında çocuklarıyla olan ilişkilerinde uyumsuzluk yaşadıkları saptanmıştır. Yine aynı çalışmada babaların öğrenim düzeyi yükseldikçe babalığa yönelik ilgi, tutum ve doyumlarının arttığı ve çocukları ile daha az çatışma yaşadıkları ve yaş ortalaması da arttıkça çocukları ile daha olumlu ilişkiye sahip oldukları sonucu bulunmuştur (Aksoy ve Tatlı, 2019).

Babaların doğum öncesi sürece dâhil olması da önemlidir. Bu durum erkeklere çocuk doğmadan önce baba olarak bir kimlik geliştirme fırsatı vermektedir, bu durum da uzun süreli bağlar oluşturmaya yardımcı olabilir. Literatürde doğum öncesi sürece dâhil olan babaların, çocuklarının hayatlarına daha sonra dâhil olmaya devam etme olasılıklarının daha fazla olabildiği belirtilmektedir (Cabrera ve Bradley, 2012).

Babayla Çocuğun Etkileşiminin Bilişsel Gelişim Üzerine Etkisi

İlgili babaları olan çocuklar, farklı değerlere, davranışlara, kelime dağarcığına ve ebeveynlik stillerine sahip iki ebeveynle etkileşimden kaynaklanan daha farklı uyaranlara maruz kalmakta ve bu durum, çocuk için daha iyi bilişsel sonuçlara yol açabilmektedir (Cano ve ark., 2019). Rohmalina ve Wulansuci, (2020)'nin

¹Sinop University, seymasoyanitt@gmail.com

²Sinop University, melekersoy57@hotmail.com

³Sinop University, dcabar@sinop.edu.tr

çalışmasında babaların çocuklarının bakımına katılımının çocukların akademik başarısını etkilediği sonucu bulunmuştur.

Rollè ve arkadaşlarının (2019) sistematik derlemesinde baba katılımı ile çocukların bilişsel becerilerinde olumlu ve anlamlı değişiklikler olduğu sonucu bulunmuştur. Olumlu baba-çocuk ilişkisi çocuğun bilişsel gelişimini destekleyerek okula uyumu kolaylaştırabilmektedir (Aksoy ve Tatlı, 2019). Babaların oyun esnasında çocuklarına karşı gösterdikleri yakın davranışlar da aynı şekilde küçük çocukların akademik performansını ve bilişsel gelişimini desteklemektedir (Yılmaz ve ark., 2021). Cabrera ve ark. (2017) yaptığı çalışmada babaların çocuklarının bebeklik döneminde çocuklarıyla oyun oynamalarının, ilerleyen süreçlerindeki kelime dağarcığının gelişimine olumlu etki ettiği sonucu bulunmuştur.

Cabrera ve Bradley (2012)’nin aktardığına göre; babaların okuma alışkanlıkları çocukların akademik başarılarıyla bağlantılıdır ve babaların kelime dağarcığı 15-36 aylık çocuklarda daha ileri dil gelişimi oluşturmaktadır. Septiani ve Nasution (2017) tarafından yapılan bir çalışmada da çocukların ahlaki zekâ gelişimi ile babanın ebeveynlikteki rolleri arasında bir ilişki olduğu ve babanın çocuğun bakımına katılımının çocukların ahlaki zekâ gelişimini etkilediği sonucu bulunmuştur. Bilişsel olarak uyarıcı faaliyetler, fiziksel bakım, baba sıcaklığı ve bakım faaliyetleri de dâhil olmak üzere babanın çocuk bakımına katılımı, bebeklerde daha düşük bilişsel gecikme olasılığı ile de ilişkilidir (Amodia-Bidakowska ve ark., 2020). Baba katılımı daha yüksek zekâ puanları, oyun sırasında daha iyi etkileşim, daha araştırmacı olma, daha yüksek matematik becerilerini desteklemektedir (Uludağlı, 2017).

Babayla Çocuğun Etkileşiminin Ruhsal Gelişim Üzerine Etkisi

Babanın çocuk bakımına katılımı çocuk ruh sağlığı ile yakından ilişkilidir (Kuzucu ve Özdemir, 2013). Babaları ile yakın temas halinde büyümüş çocukların psikolojik rahatsızlıkları ve duygusal problemleri daha az deneyimledikleri ifade edilmektedir (Yılmaz ve ark., 2021). Babanın çocuğun hayatına aktif katılımı çocuğun stresini, kaygısını ve depresyonunu azaltmada, mutluluğunu ve benlik saygısını geliştirmede önemlidir (Kuzucu ve Özdemir, 2013). Babalarıyla temas halinde olan çocuklar diğer çocuklara göre duygularını daha etkin bir şekilde düzenlemektedir (Cabrera ve ark., 2018). Bebeklik döneminde babanın olumlu katılımı çocuklukta daha az davranış sorunu ile ilişkili olabilmektedir (Amodia-Bidakowska ve ark., 2020). Baba katılımının daha olumlu iyilik hali, duygusal gelişim ve sosyal kardeş ilişkileri ile bağlantılı olduğu ifade edilmektedir. Aynı zamanda baba katılımı çocuklarda daha az davranış problemleri, daha az suçlu davranışlar ve daha düşük hiperaktivite ve daha az risk alma davranışı ile de ilişkilidir (Uludağlı, 2017). Babaların çocukları ile oynamaları ve oyun sırasında yönlendiriciliklerinin az olması veya daha az zorlayıcı taktikler kullanmaları ile çocuklarda saldırgan davranışlar azalabilmektedir (Cabrera ve Bradley, 2012). Baba katılımının yararı çocuğun adölesan ve yetişkinlik dönemine de uzanabilmektedir (Uludağlı, 2017). Kuzucu ve Özdemir (2013)’ün çalışmasında baba katılımı yüksek olan adölesanların daha az saldırganlık gösterdiği sonucu bulunmuştur. Aynı zamanda babanın yokluğu çocuklarda saldırganlık ve suçluluk ile de ilişkilendirilmektedir (Cabrera ve ark., 2018). Babaların çocuklarının yaşamına aktif katılım göstermesi ile çocukların yetişkinlik döneminde daha iyi psikolojik sağlık ve sosyal ilişkiler ile daha iyi bir kariyere sahip olmaları daha da olasıdır (Uludağlı, 2017).

Babayla Çocuğun Etkileşiminin Sosyal Gelişim Üzerine Etkisi

Babaların çocuklarının bakımına katılımı çocukların sosyalleşmelerine ve erken çocukluk döneminde çocuklarına kitap okumaları erken okuma yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilmektedir (Fabiano ve Caserta, 2018). Babası ile daha nitelikli ve daha fazla zaman geçiren çocuklar akranları tarafından da daha fazla kabul görebilmekte, sosyal ilişkileri daha güçlü olabilmektedir (Yılmaz ve ark., 2021). Olumlu bir baba-çocuk ilişkisinde çocuğun arkadaşlık ilişkileri ve liderlik becerileri daha güçlü; sıcak bir baba çocuk ilişkisinde çocuk daha özgüvenli olabilmektedir. Baba-çocuk arasında erken yaşlardan itibaren sağlanan sıcak ilişki çocuğa ileriki dönemlerinde olumlu sosyal davranışlar kazandırabilmektedir (Aksoy ve Tatlı, 2019). Babaların çocuklarının

¹Sinop University, seymasoyanitt@gmail.com

²Sinop University, melekersoy57@hotmail.com

³Sinop University, dcabar@sinop.edu.tr

sorumluluklarına, eğitimsel gereksinimlerine, oyun zamanlarına katılımı çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Türkoğlu ve Gültekin-Akduman, 2016). Türkoğlu ve Gültekin-Akduman (2016)’ın çalışmasında babaların babalık rolüne yönelik algısının, çocukların sosyal gelişimlerini destekleyen önemli bir unsur olduğu sonucu bulunmuştur.

Babayla Çocuğun Etkileşiminin Fiziksel Gelişim Üzerine Etkisi

Babaların perinatal bakım sürecine dahil olması babalık rolünü daha kolay benimsemelerine, emzirmenin erken dönemde başlamasına ve annenin bebeğini emzirmesini kolaylaştırmaya katkı sağlayabilmektedir (Bal ve Koç, 2020). Atkinson ve arkadaşlarının (2021) çalışmasında babaların emzirmeye karşı olumlu tutumlarının annenin bebeğini emzirme olasılığını artırabildiği sonucu bulunmuştur (Atkinson ve ark., 2021).

Babalar aynı zamanda çocuklarının yeme davranışlarını etkilemede kilit bir rol oynayabilmektedir (Litchford ve ark., 2020). Litchford ve arkadaşlarının (2020) yaptığı çalışmada babanın beden kitle indeksi ile çocuğun beden kitle indeksi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Babanın çocuğu ile geçirdiği süre çocuğun daha yüksek fiziksel aktivite düzeyi ile ilişkili olabilmektedir. Babanın düşük fiziksel aktivite düzeyi ve babanın bulunmaması çocuklarda obez olma riskini artırmaktadır (Uludağlı, 2017). Aynı zamanda babanın çocuğun yaşamına katılımı çocukta astımın azalması durumu ile de ilişkilendirilmiştir (Yogman ve Eppel, 2022). Wysocki ve Gavin (2006)’ın kronik hastalığı olan adölesanlarla yaptıkları çalışmada, hastalık yönetiminde baba katılımının yaşam kalitesi ve tedaviye uyum ile ilişkili olduğu sonucu bulunmuştur.

Çocuk Gelişiminde Babanın Etkisini Artırmada Hemşirenin Rolü

Baba olma durumu erkekler için önemli bir değişimi içermektedir ve baba olacaklar bu sürece uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu dönemde baba adayları çeşitli sorunlar yaşayabilmektedir. Bu sorunların erken dönemde belirlenmesine yönelik gebeliğin belirlendiği andan itibaren aile bütüncül olarak değerlendirilmelidir. Hemşireler babaları gebelik sürecine dâhil ederek, babanın babalık rolüne ve algısına uyumunu kolaylaştırabilirler (Belli ve ark., 2021). Bebek sahibi olma kararı verildikten sonra erkeğin bebeğin doğması ve doğduktan sonra bakım vermesi ile ilgili hazırlık planlanmalıdır. Ebeveyn olmanın anlamı, duygular, değerler, tutumlar ve davranışları hemşirelik tanılamasında yer almalıdır (Bal ve Koç, 2020). Baba-çocuk etkileşimini güçlendiren baba dostu etkinlikler geliştirilmelidir. Etkinliklere katılım sağlayan babalarda olumlu katkılar gelişebilir (Belli ve ark., 2021). Hemşireler, hastane ziyaretlerine gelen babalarla da etkili iletişim sağlamaları önemlidir (Allport, 2018).

SONUÇ

Sonuç olarak çocuk gelişiminde babanın etkisi önemlidir. Çocuğun büyüme ve gelişiminde babanın katılımı çocuğun bilişsel, ruhsal, sosyal ve fiziksel gelişiminde etkili olup babayla olumlu iletişimin ve paylaşımın çocuğun sadece çocukluk döneminde değil ilerleyen süreçlerine de hem kişilik, davranış, sosyal iletişim olarak hem de akademik başarı olarak olumlu katkısı olmaktadır. Bu nedenle babayla çocuk etkileşiminin sağlanabileceği ortamlar oluşturulması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, AB., Tatlı, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların çocuklarıyla olan ilişkileri ile babalık rolü algıları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(1), 1-22.
- Allport, B. S., Johnson, S., Aqil, A., Labrique, A. B., Nelson, T., Angela, K. C., ... & Marcell, AV. (2018). Promoting father involvement for child and family health. Academic Pediatrics, 18(7), 746-753.
- Amodia-Bidakowska, A., Laverty, C., & Ramchandani, P. G. (2020). Father-child play: A systematic review of its frequency, characteristics and potential impact on children’s development. Developmental Review, 57, 100924.

¹Sinop University, seymasoyanitt@gmail.com

²Sinop University, melekersoy57@hotmail.com

³Sinop University, dcabar@sinop.edu.tr

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- Atkinson, L., Silverio, S. A., Bick, D., & Fallon, V. (2021). Relationships between paternal attitudes, paternal involvement, and infant-feeding outcomes: Mixed-methods findings from a global on-line survey of English-speaking fathers. *Maternal & Child Nutrition*, 17, e13147.
- Bal., S., Koç G. (2020). Babaların bebek bakımına katılımının sağlanmasında hemşirenin rolü. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 90-96.
- Belli, M., Didişen, NA., & Yılmaz, HB. (2021). Geçmişten günümüze değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine katkıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 366-371.
- Cabrera, NJ., & Bradley, RH. (2012). Latino fathers and their children. *Child Development Perspectives*, 6(3), 232-238.
- Cabrera, NJ., Karberg, E., Malin, J. L., & Aldoney, D. (2017). The magic of play: low-income mothers' and fathers' playfulness and children's emotion regulation and vocabulary skills. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 757-771.
- Cabrera, N. J., Volling, B. L., Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives*, 12(3), 152-157.
- Cano, T., Perales, F., Baxter, J. (2019). A matter of time: Father involvement and child cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 81(1), 164-184.
- Erdem, S. (2020). Baba katılımı ölçümünde yorumsamacı yaklaşımın yeri. *Akademik Hassasiyetler*, 7(13), 407-430.
- Fabiano, G. A., ve Caserta, A. (2018). Future directions in father inclusion, engagement, retention, and positive outcomes in child and adolescent research. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(5), 847-862.
- Finley, G. E., & Schwartz, S. J. (2004). The father involvement and nurturant fathering scales: Retrospective measures for adolescent and adult children. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 143-164.
- Karabulut, H., Şendil, G. (2018). Okul öncesi dönemdeki baba katılımının ebeveyn tutumlarına göre incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(3), 143-154.
- Kuzucu, Y., Özdemir, Y. (2013). Ergen ruh sağlığının anne ve baba katılımı açısından yordanması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- Lamb ME. (2004). How Do Fathers Influence Children's Development? Let Me Count the Ways Chapter 1. Lamb, M. E. (Ed.). *The role of the father in child development*. John Wiley & Sons. fifth edition.
- Lamb, M., Pleck, J., Charnov, E., Levine and J. (1985). "Paternal Behaviour In Humans". *American Zoologist*. 25(3). pp.883-894. DOI: 10.1093/icb/25.3.883
- Litchford, A., Roskos, MRS., & Wengreen, H. (2020). Influence of fathers on the feeding practices and behaviors of children: A Systematic Review. *Appetite*, 147, 104558.
- Palkovitz, R. (2019). Expanding our focus from father involvement to father-child relationship quality. *Journal of Family Theory & Review*, 11(4), 576-591.
- Rohmalina, Wulansuci, G. (2020, February). Effect of Father's Involvement in Early Childhood Education. In 3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2019) (pp. 90-96). Atlantis Press.
- Rollè, L., Gullotta, G., Trombetta, T., Curti, L., Gerino, E., Brustia, P., & Caldarera, A. M. (2019). Father involvement and cognitive development in early and middle childhood: A systematic review. *Frontiers in psychology*, 2405.
- Septiani, D., Nasution, I. N. (2018). Peran keterlibatan ayah dalam pengasuhan bagi perkembangan kecerdasan moral anak. *Jurnal Psikologi*, 13(2), 120.
- Sımsıkı, H., & Şendil, G. (2014). Baba katılım ölçeği'nin (bakö) geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 104-123.
- Türkoğlu, D., & Akduman, G. G. (2016). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 224-241.
- Uludağlı, NP. (2017). Baba katılımında etkili faktörler ve baba katılımının baba, anne ve çocuk açısından yararları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(39), 70-92.
- Wysocki, T., & Gavin, L. (2006). Paternal involvement in the management of pediatric chronic diseases: Associations with adherence, quality of life, and health status. *Journal of pediatric psychology*, 31(5), 501-511.
- Yılmaz, S. N., Aksoy, S., Özdiğer, E., Tuğ, B., Tetik, B., Altundal, MN., Acar, İH. Çocuk gelişimi ve öğreniminde baba katılımı. 25 Mayıs 2021. Erişim Adresi: https://labs.ozyegin.edu.tr/cdli/files/2021/05/tr_fatherinvolvement.pdf
- Yogman, M. W., & Eppel, A. M. (2022). The role of fathers in child and family health. in *engaged fatherhood for men. Families and Gender Equality* (pp. 15-30). Springer, Cham.

¹Sinop University, seymasoyanitt@gmail.com

²Sinop University, melekersoy57@hotmail.com

³Sinop University, dcabar@sinop.edu.tr

ÇOCUKLARLA POSTMODERN TERAPİ UYGULAMASI: NARATİF TERAPİ

Seda KILIÇ*

Özet

Öncüleri Sosyal Hizmet Uzmanı ve Aile Terapisti Michael White ile Antropolog David Epston olan Naratif terapi, bireylerin patolojikleştirilmesi ve problemle özdeşleştirilmesine karşı olarak ortaya çıkmış postmodern bir terapi ekolüdür. Naratif Terapi öncelikle aile ve çocuk alanında yapılan çalışmalarla birlikte geliştirilerek günümüzde çocuk, aile, çift alanları ile birlikte farklı ruhsal problemle bireysel, grup, toplumsal çalışmalarla etkililiğini sürdürmeye devam etmektedir. Günümüzde çocuklarla terapi uygulamalarında birçok farklı ekolden yararlanılmaktadır. Naratif terapi çocuklara yönelik uygulamalarda dışsallaştırıcı bir dil kullanarak sorunun ilişkisel bağlamda yeniden konumlanmasını sağlaması ve merkezden uzak danışan rolü ile diğer ekollerden farklılaşmaktadır. Kaygı, depresyon, sosyal fobi, DEBH, yeme bozukluğu gibi tanısı almış çocuklarla yapılan çalışmalarda Naratif Terapinin etkililiği ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın amacı, postmodern bir yaklaşım olan Naratif Terapinin teori ve çocuklara yönelik uygulamaları hakkında bakış açısı sağlamaktır. Ayrıca çocuk ruh sağlığı sorunları ile çocuğa yönelik ihmal ve istismar vakaları, aile içi şiddet öyküsünün bulunduğu vakalarda çocuğun yüksek yararı ilkesi doğrultusunda dışsallaştırıcı dilin nasıl kullanılacağı ve Naratif Terapi uygulamasının nasıl olacağı hakkında bilgi verilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda derleme çalışmasında Naratif Terapinin kuramsal temelleri, varsayımları, çocuklarla terapi süreci ve uygulanan teknikler ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Naratif Terapi, postmodern terapi, çocuk

POSTMODERN THERAPY APPLICATION WITH CHILDREN: NARRATIVE THERAPY

Abstract

Narrative therapy, pioneered by Socialist and Family Therapist Michael White and Anthropologist David Epston, is a "postmodern school of therapy" as opposed to its categorization and identification with the problem. Narrative Therapy is first used together with studies in the field of family and children, and it continues to develop the personality with the dual field and different personality problems, together with the effect. Today, different schools are used in therapy practices with children. Narrative therapy differs from the schools in practical applications by using an exclusionary language to revitalize the point of view and approach from a decentralized point of view. The aim was to demonstrate the effectiveness of Narrative Therapy with children known as anxiety, depression, social phobia, ADHD, and eating disorders. This aim is from the perspectives of the theoretical and practical applications of Narrative Therapy, a postmodern setting. At the same time, child and child cases related to child mental health, how to educate children in cases of domestic violence, how to train children, how to train and explain language. For this purpose, the basics of education, education and training, therapy process with children and techniques are discussed.

Keywords: Narrative Therapy, postmodern therapy, child

GİRİŞ

“Problem kişi değildir, problem problemidir.”

White&Epston (1990)

Naratif Terapi Avusturalya’da Micheal White ve Yeni Zelenda’da David Epston’ın çalışmalarıyla ortaya çıkmış postmodern bir terapi ekolüdür. Terapi yaklaşımlarının insanları patolojikleştirmesi ve problem ile bireylerin özdeşleştirilmesine karşı bir tepki olarak doğmuştur. Micheal White, Welfare Department ve daha sonra çocuk hastanesinde çalışmıştır, David Epston ise çocuklarla ve ailelerle çalışmıştır (Murdock, 2018:493). 1980 yılında Micheal White ve David Epston bir aile terapisi kongresinde tanışmışlardır ve mevcut terapi ekollerine karşı çıkarak Naratif Terapiyi geliştirmişlerdir. 1990 yılında ise Naratif terapinin temel kaynakları arasında yer alan “Narrative Means to Therapeutic Ends” adlı kitabı yazmışlardır (Murdock, 2018:491). İlk kitabın ardından Naratif Terapi dünyanın birçok yerinde ilgi görmeye başlamıştır.

*Hitit University, ssedakilic19@gmail.com

Naratif terapi dayandığı felsefi temel ve kullandığı terapi teknikleri bağlamında diğer ekollerden farklılaşmaktadır. Naratif terapi postmodernizm, postyapısalcılık, sosyal yapısalcılık, antropoloji, edebiyat, feminist teori, eleştirel teori ve yorumsamacılık gibi pek çok kaynaktan beslenerek derinlikli bir perspektif ile geliştirilmiştir. Özellikle kuramın geliştirilmesinde Foucault’dan oldukça etkilenmişlerdir. Foucault’a göre insan bilimleri (aile ve evlilik danışması gibi sosyal bilimler de dahil) genellikle insanları tanımlar sınıflandırır, belli bir ölçek üzerinde uzmanlaşıp insanı nesneleştirirler (Gladding, 2015:298). Modernistler gözlenebilen nesnel gerçeklikleri savunarak patolojinin belli normlar dışına çıkıldığında ortaya çıktığını vurgularken postmodernizm ise bunu reddeder. Bu nedenle Naratif terapi doğru ya da yanlış bağlamdan bağlama ve durumdan duruma değişebileceğini vurgular. İnsanların anlam yükleyici olması, sürekli olarak olayları yorumlaması Naratif terapiyi şekillendiren fikirler arasında yer alır.

Michael White, hikayelerin sadece betimleyici değil bununla birlikte inşa edici bir rolünün de olduğunu Bruner’in çalışmalarından yola çıkarak edinmiştir (Gladding, 2015:297). Naratif terapi insanların yaşamlarındaki sorunların etkisini azaltmalarına yardımcı olacak birçok beceriye, yetkinliklere, inançlara, değerlere, taahhütlere ve becerilere sahip olduğunu varsayar. Postmodern terapist danışanın çıkmazlarına karşı empatik ve saygılıdır ve terapötik konuşmaların daha önce bastırılmış, görmezden gelinmiş veya reddedilmiş hikayeleri ortaya çıkarma kapasitesine inanır (Tarragona, 2008).

Birçok alanda uygulamaya yer verilen Naratif terapinin diğer terapilerden farklı olarak özellikle çocuklarda dışsallaştırıcı bir dil kullanması kuramı özgün kılan bir yandır. Anoreksiye, DEBH, travma sonrası stres bozukluğu gibi tanılar almış çocuk ve gençlerde yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür. Bunun yanı sıra kanser teşhisi alan çocuklarda kendi kimliklerini tercih ettikleri şekilde yaratma fırsatı sağlayan çalışmalar literatürde yer almaktadır (Portnoy v.d. 2015). Ayrıca göçmen çocuklar ile yapılan çalışmalar da Naratif Terapinin alternatif hikayelerin oluşturulmasında katkı sağladığı görülmektedir (Kurtuluş ve Kurtuluş, 2022).

Bu çalışmanın temel amacı postmodern terapi kuramları içerisinde yer alan Naratif terapinin çocuklar ile uygulamasını analiz etmek, değerlendirmek ve tartışmaktır. Türkçe literatürde çocuklarla Naratif terapi çalışmalarına dair yeterli kaynak bulunmadığı için bu literatür çalışmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın ilk bölümünde Naratif terapinin kuramsal ve felsefi temelleri hakkında bilgilere yer verilerek daha sonra ise çocuklarla Naratif Terapi ve teknikleri hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

1. Naratif Terapi

Naratif Terapi bilişsel davranışçı yöntemler gibi yapılandırılmış bir kuramın işe yarayan terapötik varsayımlarını temel almaktan ziyade katılımcıların hikayelerini kullanarak planlar geliştirmek için bu hikayelerin üzerine düşündürmektir (Payne, 2020:339). Sosyal adalet ve sosyal değişimin giderek daha çok ana akım psikoloji uygulamalarının parçası olmasıyla Naratif terapi danışanların yaşanmış deneyimlerini onurlandırmak için yenilikçi ve kapsayıcı bir model ortaya koyar (Madigan, 2016:21). Ayrıca dışsallaştırma sürecinde terapistin hayal gücü önemli bir rol oynar (White ve Epston, 1992).

Naratif terapi insanların problemine dair her zaman çoklu öykülerin varlığını savunmuştur.

Naratif terapi insanların kendi hayatlarının uzmanı olduğunu varsayarak onları merkeze alan bir danışmanlık sunar. Naratif terapinin temel prensipleri postyapısalcı bakış, patolojize etmeme, çifte dinleme, merkezde olmayan ama etkili danışman, baskıya karşı duruş, işbirliği etiği ve kontrol etiği, hesap verebilirlik şeklindedir.

Naratif Terapinin temel varsayımları şu şekildedir (Morgan, 2000:129-130):

- Problem problemdir (kişiler problem değildir)
- Kişi, hayatının uzmanıdır ve kendi hikayesinin temel yazarıdır.
- Kişilerin baskın problem hikayeleri, hayatları ve ilişkileriyle ilgili zayıf çıkarımlarda bulunmalarına neden olur. Bu çıkarımların sonucunda ise bireyler kendilerini yetersiz olarak görürler ve var olan bilgi, beceri ve yeteneklerini fark etmeleri zorlaşır.

- Kişinin bilgi, beceri ve yetenekleri, probleme doymuş hikayesinden çıkmasını ve alternatif bir hikaye oluşturup hayatını geri kazanmasını sağlar.
- Kişinin problem hikayesi kültürel bir bağlam içerisinde oluşur. Bu bağlamlar, ırk, sınıf, cinsel tercih, cinsiyet ve dezavantajlı güç ilişkilerini içerir.

Psikolog Bruner (1990) anlatmayı seçtiğimiz öyküler içerisinde daima baskın olarak anlatılan öykünün dışında kalan duyguların ve yaşanmış deneyimlerin var olduğunu savunmuştur (Madigan, 2016:80). White insanların sorunlarının kendileri için taşıdıkları hikayelerle ilişkili olduğunu ve bu sorunların çoğu kez de adil olmayan kültürel uygulamaların yansıması olduğunu düşünmektedir (Gladding, 2015:298). Bu nedenle Naratif Terapi toplumda baskın söylemlerin üzerinde durarak terapi sırasında bunların açığa çıkmasını sağlar.

Söylem, gerçek ve mümkün olanı kavramamızı sağlayan, toplumda devam eden siyasi / tarihsel / geleneksel konuşmalar anlamına gelir (Freedman ve Combs, 2002).

Naratif Terapi sorun ile kişiyi bütünleştirmekten ziyade sorunun kişinin üzerindeki etkisinin olduğuna dair örtük bir varsayımı somutlaştıran dışsallaştırıcı bir dil kullanır (Payne, 2020:12). Naratif terapide danışanlara sorunu sürdüren baskın öyküleri kendi yaşamları hakkında tercih edilen öykülerle değiştirmeleri için yardım edilir (Butler ve ark., 2009:225; White, 2000).

Naratif Terapinin soruna karşı koymak amacıyla farklı metaforlar kullanır, bu metaforlar içerisinde “sorunu güçsüzleştirme”, “sorunu zayıflatma”, “sorunun etkisini azaltma” “sorunu dizginleme” gibi metaforlar yer alır (White, 2007).

Naratif terapistler patolojize etmekten kaçınan bakış açılarından dolayı, güç kullanmanın bir çeşidi olabileceği gerekçesiyle, “danışan” ya da “hasta” gibi isimlerden veya “terapi”, “psikolojik danışma”, “müdahale” gibi ifadelerden uzak durmaya çalışmaktadırlar (Murdock, 2018:495).

1.1. Naratif Terapi Teknikleri ve Uygulamaları

Naratif Terapinin genel olarak beş aşaması vardır, ancak bu tekniklerin bir rehber olarak hizmet etmeleri amaçlanır, çünkü her danışan benzersizdir ve müdahaleler vakaya özgüdür. Bununla birlikte, anlatı terapisinin klinik sürecinin birbiriyle ilişkili ve örtüşen doğası, onu sonraki tüm oturumlara uygulanabilir kılar. Naratif terapi uygulamasında aşamalar:

- (a) *problemin tanımlanması*;
- (b) *sorunun etkisinin haritalandırılması*;
- (c) *sorunun etkilerinin değerlendirilmesi ve gerekçelendirilmesi*;
- (d) *eşsiz çıktıların belirlenmesi ve*
- (e) *yeniden yazma şeklindedir* (White, 2007).

Naratif Terapi alanında uygulanan teknikler şunlardır:

Dışsallaştırma: Dışsallaştırma David Epston ve Micheal White’in 1980’lerin başında aile terapisi alanına kazandırdıkları bir kavramdır ve başlangıçta çocuklarla yaptıkları çalışmalarda geliştirilen ilişkisel dışsallaştırma planlı ve dikkatli uygulama ile ilişkilendirilmiştir böylece sorun hakkında daha ilişkisel ve bağlamsal bir çerçevede konuşabildiğinde terapötik ilerlemenin arttığını gözlemlemiştir (Madigan, 2016:26-27). Sorunun adını koymak, genellikle dışsallaştırma sürecinde ilk adımdır. Dışsallaştırma problem ve danışan arasında dilsel bir ayrım yaratır. Özellikle çocuklarla çalışırken problemin bir resminin betimlenmesi dışsallaştırmayı kolaylaştırabilir bu metafor üzerinden sorular sorulduğunda dışsallaştırıcı bir dil kullanılmış olur. Probleme bir isim verilerek dışsallaştırdığında insan özne, problem ise nesne konumuna gelir böylelikle problem nesneye dönüşerek sınırlar çizilmiş olur.

Naratif terapide Dışsallaştırma Naratif terapide uygulanması zorunlu değildir sadece uygulamalarda seçeneklerden birisidir. Dışsallaştırma ile:

- Kendilerini bir yere götürmeyen birçok tartışmanın azalmasına,

- Kişilerin taşıdıkları çözüm bulamadıkları bir durumdan ötürü hissettikleri başarısızlık hissinin azalmasına,
- Birbirleriyle diyalog kurmak ve sorun çözme yönünde ailede işbirliğinde artış sağlanmasına,
- Yapılabilecekler konusunda yeni olasılıkların önünün açılmasına
- Bireylerin sorunlarına yaklaşımda daha etkili ve daha az sıkıntılı olmalarına katkıda bulunur (White ve Epston, 1990).

Naratif terapi çocuğun yaşadığı problem karşısında problemin aileyi nasıl etkilediğine dair de sorular sorar ve aileyi de sürece dahil ederek ilişkisel bağlamı araştırır. White dışsallaştırılmış bir dil kullanarak çocukla beraber sinsi kaka etiketini oluşturmuş ve onu çocuğun dışındaki ilişkisel bir özne olarak kişiselleştirmiştir (Madigan, 2016:27). White’ın “sinsi kaka” yı dışsallaştırmak için şu soruları sorarak ardından sinsi kakanın rahatsızlığa, mutsuzluğa, hayal kırıklığına ailevi sıkıntılara ve buna benzer şeylere dair yarattığı tehditkar etkiler hakkında sorular yöneltir. (White, 1986; Madigan, 2016:28):

Başını belaya sokan o pis şeye ne diyorsun? Kaka mı?

Kakanın sana gizlice yanaştığı ve seni hazırlıksız yakaladığını hiç deneyimledin mi?

Mesela sen oyun oynarken senin pantolonuna giriverdiği oldu mu?

Naratif Terapi anoreksik diye bir ifade kullanmak yerine anoreksiyadan muzdarip ifadesini kullanır ayrıca psikolojik araştırmalarda anoreksiyayı biyolojik bir açıklama çerçevesinde tarif etmeye dair örneğin kişinin beynin ön lobundan kaynaklandığına dair bir desteklemede bulunmaz (Madigan, 2016:117).

Naratif terapinin DSM tanı kriterlerine bakış açısı da diğer kuramlardan farklılaşmaktadır. Çocuklara konulan tanılar üzerine odaklanmaz, çocukta problem yaran durumun kendisi üzerindeki etkilerine odaklanarak alternatif bir hikaye oluşturulmaya çalışılır. Ergenlik döneminde yaşanan yeme bozukluklarına bakış açısı da buna bir örnektir. Naratif terapi perspektifinde anoreksiyanın kısmen insan bedenine dair kapitalizm sonrası siyasete verilen bir yanıt olduğu düşünülür (Bordo, 1989,1993; Madigan, 2016:117). Naratif terapist kültürel söylemler üzerinde durarak nasıl ve hangi yollarla patoloji olarak yaratıldığını inceler. Dışsallaştırma dili diğer yöntemlerden farklı olarak Naratif terapide aşağıdaki gibi yapılabilir (Payne, 2006:46-47).

“Ne zaman kabuslar görmeye başladın?” Yerine *“Bu kabuslar ne zamandan beri ortaya çıkmaya başladı?”*

“Yalnız bir insansınız.” Yerine *“Yalnızlık hayatınızın çoğu zamanında sizinle birlikte olmuş gibi görünüyor.”*

“Obsesif-Kompulsif bozukluğunuz mu var?” Yerine *“Kendine güven duymak için rahatlatıcı ritüeller mi kullandın?”*

“Alkololiksınız.” Yerine *“Alkol hayatınızı ele geçirme konusunda başarılı olmuş.”*

“Siz ve Joan birbirinizi kskanıyorsunuz.” Yerine *“Siz ve Joan kıskançlığın ilişkinize saldırdığını tespit ettiniz.”*

Çocukla yapılan görüşmelerde ise probleme dair dışsallaştırıcı bir dil kullanımı önemlidir. Örneğin korkudan muzdarip bir çocuğa öncelikle dışsallaştırmanın sağlanması için bu korku olarak tanımladığı probleme bir isim vermesi istenebilir. Daha sonra çocuğun dışsallaştırdığı (yani korkuya verdiği isim) dil kullanılarak bu korkunun ne zamandan beri ortaya çıktığı, hayatına etkileri konusunda dışsallaştırıcı dil ile alternatif bir hikayenin oluşturulması aşamasına geçilebilir.

Yeniden yazma: Yeniden yazma konuşmaları terapist ve danışan arasında gerçekleşir ve kimliğin alternatif hikaye örüntüsünü tanımlamasını ve birlikte geliştirilmesini içerir (Russel ve Carrey, 2020:42). Yeniden yazma konuşmaları danışanları yaşamlarındaki ihmal edilmiş olan bazı alan ve olayları (örtük hikayeleri) yerinden çıkarmaya davet eder (Madigan, 2016:143). Göz ardı edilen ve ihmal edilen olaylarla yeniden yazma konuşmalarına geçilmesi alternatif hikayelerin oluşmasına ve eşsiz çıktılar ortaya çıkmasına zemin oluşturur. Yeniden yazma konuşmaları ile terapist danışanlarına yaşamlarındaki göz ardı edilmiş olayları belirlemekte yardım eder (Madigan, 2016:81) Bu ortaya çıkan özgün sonuçlar naratif terapide eşsiz çıktılar olarak ortaya çıkmıştır (Goffman, 1961; Madigan, 2016:81).

Alternatif hikayeler danışanın istediği hayatı betimleyen hikayelerdir (Madigan, 2016:120). Naratif terapistler alternatif hikayenin ortaya çıkması için danışanlara eylem alanı ve kimlik alanına dair sorular yöneltirler. Eylem alanı soruları kişinin yaşamına dair anlattıklarının bir öykü teması oluşturacak biçimde zamansal açıdan bağlantılandırılması iken kimlik alanı soruları eylem alanı sorularına danışanın yanıt verirken tarif ettiği eylemlerin oluş sırası, temalara dair varmış olduğu sonuçlarla ilgilidir (Madigan, 2016:144).

White ve Epston naratif terapi ile kişinin tacizin gerçekleştiği bağlama nasıl yanıt verdiği ve bu bağlamda nasıl ayakta kaldığı ile ilgili dile getirilmemiş takdir ve saygı öykülerini ortaya çıkarmaya yarayan bir alternatif oluşturmuştur (Bird, 2000; White 2002; Madigan, 2016:68).Yeniden yazma konuşmalarında örneğin tacizin gerçekleştiği bağlamda kişinin ayakta kalmak için kullandığı becerilerin görünmez hale gelmesi, öfkeye sarılmak gibi kaçmak gibi araştırmayı içeren sorularla mağdurun gerek bedenlen gerek yaş olarak ondan daha büyük ve güçlü olan failin tehdidi altında maruz kaldığı, fail tarafından kullanılan ve mağdurun gücünü aşan taktikler fark edilmeye çalışılır (Jenkins, 2009; Madigan, 2016:68). Çocuklarla yapılan uygulamada da çocuğun yaşamış olduğu soruna dair nasıl cevap verdiği ve tercih ettiği benlik deneyimlerine doğru ilerlemesi konusunda katkı sağlanır.

Yeniden üyelik (Re-membering): Yeniden üyelik konuşmaları, White’ın dönüştürdüğü yeniden üyelik kavramına göre, insanların kimlikleri sadece bireysel değil, sosyaldır ve “hayat kulüpleri” tarafından şekillendirilir bu metafor ile bu kulüpte yer alan kişilerin aktif olan üyelerin kendimizi nasıl deneyimlediğimiz ile ilgili belirli rolleri olduğunu göstermektedir (Dinç ve Dinçer, 2020:28) Yeniden üyelik konuşmaları, insanların yaşamlarındaki farklı ilişkiler ve seslere verilen önem ve etki düzeyini gözden geçirmeleri için bir alan açar. Kişinin kendisi için önemli olanlar hem hala hayatta olanlar veya hayatta olmayan kişilerle olan ilişkileriyle bir yardım kaynağı bulmasıyla konuşmaları hatırlayarak sağlanır (Payne, 2006:172). Yeniden üyelikte David Epston Antopolog Barbara Myerhoff’un çalışmalarından etkilenmiştir. İnsanların yaşamlarında tercih ettiği kimliklerinin desteklenmesine yardımcı olacak kişilerle ilişki kurması sağlanır.

Yeniden üyelik konuşmalarında sadece bireylerin çevresindeki insanlar değil, tüm canlılar veya cansız nesneler yer alabilir. Çocuklarla yapılan naratif terapi görüşmelerinde çocuğun oyuncuğu veya sevdiği bir sanatçı, bir film v.b. şeyler üzerinden yeniden üyelik çalışmaları yapılabilir. Yeniden üyelik ile çocuğun bahsetmiş olduğu bireyin veya nesnelerin kendisine olan katkıları üzerine bir görüşme başlatılarak yaşanan probleme dair alternatif bir hikaye oluşturulabilir. Aynı zamanda bireyin veya nesnelerin üzerinde kendisinin nasıl bir etkisi vardır, ona katkıları nelerdir buna dair sorular sorulur.

Tanımsal seramoni/dış şahit: Dış şahit uygulaması, çoklu hikaye sürecini desteklemek amacıyla ebeveyn, eş, arkadaş gibi kişinin yeniden anlatma sürecine eşlik eden izleyiciler olarak görüşmelerde yer almalarını içermektedir (Payne, 2006:16) Burada dış şahit uygulamaları ile birlikte farklı uygulamalar da kullanılabilir. Dış şahitler dinledikleri hikayenin kendilerinde yankılananları çeşitli biçimlerde paylaşarak eşsiz çıktılarının ortaya çıkmasına yardımcı olmak için görüşmeye dahil edilirler (Payne, 2006:133). Burada özellikle çocuklarla çalışırken dış şahit olarak dahil edilen kişiden profesyonel veya öğüt verici bir konuşma yapmaması beklenmektedir. Dış şahit uygulamasında amaç insanların yaşamlarını birbirine bağlamak ve alternatif hikayeleri oluşturmaya çalışmaktır (Tarragona, 2009:188). Dış şahitler hikayeyi yeniden yazmaya destek olarak görüşme sürecinin bir parçası olmaktadır (White, 2007:165-166). Tanımsal seramoniler şu basamaklara ayrılmıştır (White, 2007):

- Tanımsal seramoninin yapıldığı kişinin kendisi tarafından önemli olan hikayenin anlatılması
- Kişinin anlattığı hikayenin sürece dahil edilen dış şahitler tarafından yeniden anlatılması
- Tanımsal seramoninin yapıldığı kişi tarafından dış şahitlerin anlatımının yeniden anlatılması

Newman (2018) insanların becerisinin diğerlerinde görünür hale geldiğinde kendileri için de görünür hale geldiğini belirterek e-posta, mektup gibi farklı dokümantasyon belgeleri kullanmıştır. Dokümantasyon için mektuplar, notlar, listeler, sözleşmeler veya sertifikalar kullanılabilirdiği gibi yazılı olmayan ses kayıtları, i mailler veya resimler, çizimler, maskeler, kum, kuklalar, şarkılar, şiirler de kullanılabilir (Payne, 2006:15; Besley, 2002: 351; Abels ve L. Abels, 2001:106; Milner, 2001:23). Çocuklarla yapılacak görüşmelerde

mektup ve diğer araçlarda zorlanması durumunda çizimler, resimler, maske, kuklalar görüşmede kolaylaştırıcı olmaktadır.

1.2. Çocuklarla Naratif Terapi

Vigovsky çocuğun kültürel gelişimindeki her işlevin öncelikle sosyal düzeyde sonra bireysel düzeyde ortaya çıktığını, önce insanların arasında sonra ise çocuğun içinde ortaya çıktığını vurgular (Vigotsky, 1978:57, Madigan, 2016:126). Vygotsky'nin bireylerin hikayeleri hakkında nasıl bilgi edinebileceğini sorgulanması, kişisel faillik duygusunu nasıl desteklediğine dair bir düşüncüyü de beraberinde getirmiştir (White, 2007:226). Aile terapisti Michael White problemi aileye yükleyen bir bakış açısından dolayı özellikle anne babayı da sürece dahil etmiştir. Hem David Epston hem de Michael White terapotik çalışmalarına çocuklarla başlamıştır ve yaptıkları çalışmaları Naratif terapi olarak nitelendirmeden önce bile çocukların yaşadıkları problemleri onlarla birlikte dışsallaştırmışlardır (Madigan, 2016:54).

Sorular, problemin çocuğun kendisi olduğu izlenimini uyandırabilir (Freeman, Epston ve Lobovits, 1997). Çocuklarla naratif terapi uygulamalarında problem tanımının yapılmasında dışsallaştırıcı bir dil kullanılması önemlidir. Micheal White'ın bir çocuk ile yaptığı görüşme bunun için önemli bir örnektir. Micheal White enkopreziyle mücadele eden on yaşındaki bir erkek çocukla görüşme yapar ve bu görüşmede Micheal White ve çocuk enkoprezi sorununu “sinsi kaka” olarak yeniden isimlendirirler, böylece Micheal White enkopreziyi çocuğun bedenine yerleştirmeyerek sorunun çocuktan ilişkisel olarak farklı ve ayrı konumlandırılacak biçimde dillendirmiş ve sorunun ilişkisel bağlamda yeniden konumlandırılmasını sorunun dışsallaştırması olarak adlandırmıştır (Madigan, 2016:26-27). Böylece çocuğun kimliği sorunlu olarak indirgenmemiştir.

Naratif terapi travmaya odaklanmak yerine çocuklarda travmayı dönüştürmek ve yeni kimlik oluşturma üzerine odaklanmaktadır. Travma yaşamış bir çocuk kendi kimlikleri ve yaşamları hakkında olumsuz sonuçlara varırlar. "Benlik algıları" bazen o kadar küçülür ki hayatta neye önem verdiklerini açıklamak bile onlar için zor hale gelir (White, 2006). Naratif terapi travmaya odaklanmak yerine travmayı nasıl dönüştürmek istedikleri ve yeni kimlik oluşturma üzerine odaklanmaktadır.

Epston ve White terapistlerin çoğunluğunun DEBH olarak adlanmaya başlanan bu durumun nasıl olup da bir çocuğun bedeninin içine yerleştirdiklerini yani bağlamsal etmenleri anlatılan öykünün dışında bıraktıklarını sorgulamaya başlamışlardır ve çocuğun bedenine ve kimliğine hızla kazınan bu fikirlerin geçmişten geldiğini ve çok çeşitli kültürel bağlamlar boyunca müzakere edilmiş olduğunu düşünmüşlerdir (Madigan, 2016:63).

Michael White'a göre travma yaşayan küçük yaştaki çocuklarla çalışırken dünyanın neresinde olursa olsun çocukları tekrar travmatize etmemek için psikolojik, fiziksel, ve duygusal güvenliğe terapötik olarak büyük önem verilmelidir (Madigan, 2016:238). Çocuğun hikayeyi anlatabilmesi için öncelikle güvenli alanın oluşturulması gerekir. Bunun için çocuğa bir gün boyunca neler yaptığı veya yaşadığı ev; odası, yatağı ve orada problem ortaya çıkıyor mu bunlara dair sorular sorarak güvenli alanı oluşturulmaya çalışılabilir. Travmanın öykülenmiş özelliklerini ve çocuğun dostça olmayan ortamlardaki destek bulma becerileri, travmayı yeniden üretecek bağlamlara dahil olmayı reddetmesi gibi çokça güvenlik faktörünün dikkate alınmadan anlatmaya zorlamak, yalnızca çocuğu yeniden travmatize etmeye ve onu güvende hissettirmeyen yeni bir kırılganlık hissine itmeye neden olacaktır (Madigan, 2016:239). Bu nedenle terapist konumunda çocuklarla yapılacak görüşmelerde güç ilişkisine girmeden gücü nasıl akışkan hale getirebiliriz buna odaklanmak gerekir. Çocukların yaşadıklarını anlatmalarını zorlamak yerine onlara yaşadıklarını anlatabilecekleri yollar bulunmalıdır. Çocuğun hikayeyi anlatabilmesi için öncelikle güvenli alanın oluşturulması gerekir. Bunun için çocuğa bir gün boyunca neler yaptığı yaşadığı ev odası, yatağı ve orada problem ortaya çıkıyor mu bunlara dair sorular sorulabilir. Bu sorulara örnek olarak “*Küçük bir arı olsam seninle birlikte odana gelsem orada takdir edecek ne görebilirim?*” sorusu yöneltilebilir. Travmaya maruz kalmış bir çocuk için yaşanan problemin çocuk tarafından anlatılamadığı durumlarda bu problemin kapalı bir kutuya konulduğunu varsayarak bunun üzerinden görüşme yapılabilir.

Bazen resimlerden de yararlanmak çocuklarla çalışmada etkilidir. Çocukların resim çizmek istemediği durumlarda terapist çizmeye başlayarak çocuğa “devamını yapamadım” gibi cümleler söyleyerek çocuğun da katılımını sağlayabilir. Böylelikle danışanı merkez pozisyona getirmiş olunur.

Yaşam Ağacı Uygulaması: Yaşam Ağacı uygulaması kırılganlık düzeyi yüksek olan çocuklara yönelik Ncazelo Ncube ve David Denborough tarafından geliştirilen bir naratif terapi yaklaşımıdır, Proje 2009 yılında Güney Avustralya’daki iki ilkokulda gerçekleştirilerek göçmen ailelerden gelen çocuklar üzerindeki etkinliği değerlendirilmesi amaçlanmıştır (Madigan, 2016:235).

Vigovsyk’nin odak noktasının erken çocukluk öğrenimi ve gelişimi olduğunu vurgulamasına rağmen White ve Mogan (2006) proksimal gelişim bölgesinin terapötik konuşmalarda önemli olduğunu vurgulamaktadır. White ve Mogan (2006)’da çocuklarla naratif terapi konuşmalarının üç örneğini verdiği çalışmasında dışsallaştırma ile çocukların problem tarafından tanımlandığı yollardan uzaklaşması, kişisel güç kavramının zenginleşmesi, travmatik deneyim ve çocuğu travmatik deneyimden ve bu travmatik deneyimin kendisini tanımladığı yollardan uzaklaşmasına katkı sağladığını belirtmiştir.

Butler, Guterman ve Rules (2006) sorunu dışsallaştırmak için Naratif Terapide çocuklarla kuklaları kullanmaya yönelik klinik bir uygulama sunmaktadır. Naratif terapide çocukla çalışmada farklı teknikler kullanılmaktadır (Butler, Guterman ve Rules, 2006:226). Naratif terapistler Ayrılık ve yas sorunları yaşayan çocuklarda kuklalar kullanmışlardır (Epston ve Lobovits, 1997; White ve Morgan, 2006). Kuklaları kullanmak sorunu nesne konumuna getirir ve uygulama ile problem ve danışan arasında mesafe yaratmaya başlar bu da dışsallaştırma sürecinin ilk adımıdır (White ve Epston, 1990). Naratif terapi tekniklerinden özellikle dışsallaştırmanın kullanımı çocuğun problem olmasını engeller ve bu probleme karşı ailenin güçlerini birleştirerek problemin etkileri üzerine çalışılmasını sağlar.

Problemi dışsallaştırmaya yardımcı olmak için nesnelerin kullanılması her yaştan danışanın rutin olarak mektup yazma ve sorunu adlandırma gibi çeşitli klinik süreçler yoluyla naratif terapide sorunu nesneleştirmeye teşvik edilir (White ve Epston, 1990). Böylelikle bir kişinin travmadan nasıl etkilendiğine odaklanmak yerine travmaya nasıl tepki verdiğini aktif olarak merak ettiğimizde nelerin mümkün olabileceğini görebiliriz (Yuen, 2009:7).

SONUÇ

Naratif terapi postmodern terapi kuramları içerisinde kişiyi patolojize etmeyen bireysel ve toplumsal uygulamalarla diğer ekollerden oldukça farklı bir terapi ekolüdür. Çocukların gelişiminde biyo-psiko-sosyal tüm faktörlerin etkili olmasından dolayı çevrenin terapi sürecine dahil edilmesi önemlidir. Naratif terapi dış şahit uygulaması ile terapi sürecine çocuğun yakın çevresini ve ailesini dahil etmesi açısından özgün bir uygulama alanı sunmaktadır. Çocukla terapi uygulamasında özgün tekniklerin kullanılmasını da içermesi ve metaforların kullanımı, film kahramanlarının, kuklaların, steakerların, resimlerin sürece dahil edilmesi uygulamayı zenginleştirmektedir. Naratif terapi travma yaşamış çocuklarda travmaya odaklanmak yerine travmanın etkilerine ve çocuğun travmaya nasıl yanıt verdiğine odaklanmaktadır. Kişinin yaşadığı travma karşısında hayatta kalma becerisi ve problem hikayesi dışında alternatif hikayenin oluşturulduğu değerlere odaklanmaktadır (White, Epston, 1990:25). Bu nedenle Naratif terapist uygulamalarında çocukların muzdarip olduğu problemler hakkında toplumda baskın söylemler konusunda farkında olmalıdır.

Naratif terapi farklı tekniklerin kullanımı ve felsefi arka planı sayesinde bireylerin baskın problem hikayelerinin yerine alternatif hikayelerin oluşturulmasında katkı sağlar. Terapötik tekniklerin yanı sıra terapist bu teknikler ile sınırlandırmadan uygulayabileceği farklı bakış açıları kazandırır. Özellikle Naratif Terapinin çocuklar ile çalışmalarda özgün yöntemlerin kullanılmasına fırsat sunması, dışsallaştırıcı bir dil kullanarak problem ile kişiyi ayrı konumlandırması postmodern terapi kuramları içerisinde önemini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

Ahioglu, S. (2008). Tarım Sektöründe İş Sağlığı ve Güvenliği ve Risk Değerlendirmesi, Tarım Sektöründe İş Sağlığı ve Güvenliği ve Risk Değerlendirmesi, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü. Ankara.

- Ak, Y., & Toktaş, D. (2021). Çocuk Emeği Kullanımından Kaynaklanan Sosyal Hukuk Sorunları. Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, Sayı 81, , 245 - 283.
- Ak, Y., & Toktaş, D. (2021). Çocuk Emeği Kullanımından Kaynaklanan Sosyal Hukuk Sorunları. Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, Sayı 81,, 245 - 283.
- Avşar, Z., & Öğütoğulları, E. (2012). Çocuk İşçiliği ve Çocuk İşçiliği Mücadele Stratejileri. Sosyal Güvenlik Dergisi, 9-40.
- Aydınlık Gazete. (2022, Şubat 10). Aydınlık. 5 ayda 737 işçi çalışırken öldü: <https://www.aydinlik.com.tr/haber/5-ayda-737-isci-calisirken-oldu-209684> adresinden alındı
- Batır, E. (2020). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, Yetişkin Eğitimi Programı Çocuk İşçi Ölümleri: Yaşam ve Eğitim Hakkı Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Bozkurt, A. (2021). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Programı, Türkiye’de Çocuk İşçilere Yönelik Sosyal Koruma, Yüksek Lisans Tezi, . Trabzon.
- Bulut, K. (2016). Diyarbakır’da 2011–2015 Yılları Arasında Meydana Gelen İş Kazalarına Bağlı Ölümün Adli İrdelenmesi. Diyarbakır.
- Butler, S., T. Guterman, J., & Rudes, J. (2009). Using Puppets with Children in Narrative Therapy to Externalize the Problem. Jounat of Mentat Heatth Counseting, 225-233.
- Büyükkak, E. (2021). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1960-1970 Dönemi Türk Sinemasında Çocuk İşçiliği, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Antalya.
- Çakmak, G. (2021). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Günümdüzde Çocuk İşçiliğinin Sosyoekonomik Nedenleri: Türkiye ve Meksika Örnekleri, Yüksek Lisans Tezi, . Ankara.
- Dinç, M., & Dinçer, E. M. (2020). Giriş. M. Dinç, & E. M. Dinçer içinde, Narrative Terapi Uygulamaları Türkiye’de Yürütülen Bireysel ve Toplu Çalışmalar (s. 9-32). İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Dogan, K. H., Demirci, S., Sunam, G. S., & Deniz, I. (2010). Evaluation of Farm Tractor-Related Fatalities. The American Journal of Forensic Medicine and Pathology, Volume 31 - Issue 1, 64-68.
- Freedman, J., & Combs, G. (2002). Narrative Therapy with Couples-and a whole lot more. Adelaide, South Australia: Dulwich Centre Publications.
- Gladding, S. T. (2015). Aile Terapisi, Tarihi, Kuram ve Uygulamaları, İ. Keklik, İ. Yıldırım (Çev.). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.
- <http://www.serenti.org/>. (2022, Şubat 10). Sanayi Devriminin Çocuk İşçileri. <http://www.serenti.org/sanayi-devriminin-cocuk-iscileri/> adresinden alındı
- İSİG Meclisi. (2022, Nisan 28). Çocuk İşçilik. <https://isigmeclisi.org/cocuk-isciler> adresinden alındı
- Kara, E. G. (2019). 4857 Sayılı İş Kanunu’na Göre Çocuk İşçi Kavramı ve Çocukların Korunması, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Kılıç, S., & E. A. (2021). Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Yürütülen Ev Programı ve Uygulamalar Üzerine Bir Olgu Sunumu. Çocuk ve Gelişim Dergisi, Cilt 4, Sayı 8, , 104 - 116.
- Kılıç, Ş. (2011). Türk İş Hukukunda çocuk işçi kavramı ve çocuk işçinin hakları, İstanbul Bilgi Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Kurtuluş, H. Y., & Kurtuluş, E. (2022). Çocuk Gözünden Göç Hikayesinin Öyküsel Terapi Odağında İncelenmesi: Suriyeli Mülteci Çocuklar. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 318- 348.
- Madigan, S. (2016). Naratif Terapi, G. Akkaya (Çev.). İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Morgan, A. (2000). What is narrative therapy? Australia: Dulwich Centre Publications.
- Murdock, L. N. (2018). Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları, Olgu Sunumu Yaklaşımıyla. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Newman, D. (2008). Rescuing the said from the saying of it’: Living documentation in narrative therapy. The International Journal of Narrative Therapy and Community Work, 24-34.
- Ogelman, H. G., & Güngör, H. (2021). Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Çocuk Sevmeye Düzeylerinin Çocuk Katılımı Farkındalığı Düzeylerini Yordayıcı Etkisi . Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, Cilt 7, Sayı 1, 51 - 61.
- Payne, M. (2006). Narrative Therapy. London: SAGE Publications.
- Portnoy, S., Girling, I., & Fredman, G. (2015). Supporting young people living with cancer to tell their stories in ways that make them stronger: The Beads of Life approach. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 1-13.
- Russel, S., & Carrey, M. (2020). Narrative Terapide Temel Uygulamalar. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- SGK. (2022). Çırak ve Mesleki Eğitim Görenlerin Sigortalılığı. http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/sgk/tr/calisan/cocuk_cirak_ve_genc adresinden alındı
- SGK. (2022, Nisan 29). SGK İstatistik Yıllıkları. http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/sgk/tr/kurumsal/istatistik/sgk_istatistik_yilliklari adresinden alındı
- Sunal, O. (2022, Şubat 10). Kavramlar. <https://fisek.org.tr>: <https://fisek.org.tr/projeler/cocuk-emeginin-cografya-atlasi/2015-2/kavramlar/> adresinden alındı
- Tarragona, M. (2009). Postmodern/Poststructuralist Therapy. J. L. Lebow içinde, Twenty-First Century Psychotherapies (s. 167-205). New Jersey, USA: John Wiley & Sons.
- Tat, D. (2022, Şubat 10). Çocuk Emeğinin Coğrafya Atlası: 2000-2012 Yılları Özeti. <https://fisek.org.tr>: <https://fisek.org.tr/projeler/cocuk-emeginin-cografya-atlasi/2015-2/cocuk-emeginin-cografya-atlasi-2000-2012-yillari-ozeti/> adresinden alındı
- Tat, D. (2022, Şubat 10). Ülkelerin Alfabetik Sıraya Göre Endeksi. <https://fisek.org.tr>: <https://fisek.org.tr/projeler/cocuk-emeginin-cografya-atlasi/2015-2/ulkelerin-alfabetik-siraya-gore-endeksi/#afghanistan> adresinden alındı
- White, M. (2007). Maps of narrative practice. New York: Norton.

International Symposium on Child “*Child in Interdisciplinary Perspective*”
Book of Proceedings /16-18 May 2022

- White, M., & Epston, D. (1990). Narrative Means to Therapeutic Ends. New York: Norton.
- White, M., & Mogan, A. (2006). Narrative Therapy with Children and their Families. Adelaide, South Australia: Dulwich Centre Publications.
- Yağcı, F., Küçük, H., & Sezgin, E. (2021). Çocuk Gelişimi Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Karşılaştıkları Zorluklara Öz Yeterlik İnançları Ve Yaşam Doyumlarının Etkisi. Current Research İn Social Sciences, Cilt 7, Sayı 1, 31 - 45.
- Yuen, A. (2009). Less pain, more gain: Explorations of responses versus effects when working with the consequences of trauma. Explorations: An E-Journal of Narrative Practice, 6-16.

ÇOCUKLARDA BENLİK KAVRAMI VE HEMŞİRELİK YAKLAŞIMI

Satu TUFAN¹, H. Demet CABAR²

Özet

Bu çalışmada çocuklarda benlik kavramını ve hemşirelik yaklaşımı hakkında bilgi vermek amaçlanmıştır. Bu amaçla konuyla ilgili literatür ve çalışmalar incelenerek derleme çalışması planlanmıştır. Çocuklarda benlik kavramı zamanla gelişmekte ve başkalarıyla etkileşimlerinden ve deneyimlerinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Benlik kavramının oluşumu, bebeklik döneminde kendisini çevresinden ve ebeveynlerinden ayrı olduğuna dair bir benlik algısı geliştirme; çocukluk döneminde ise yaş aldıkça, özellikle ebeveynlerin bakış açılarını ve toplumun normlarını içselleştirme aşamalarından geçmektedir (DeLaune ve Ladner, 2011). Çocukların benlik kavramı cinsiyet, gelişim düzeyi, aile ve hastalık/sağlık durumu gibi değiştirilebilen ve değiştirilemeyen pek çok faktörden etkilenmektedir (Wilkinson, Treas, Barnett ve Smith, 2016; Cheong ve Johnston, 2013; Stuart, 2009). Ebeveynlerin çocuklarının yeteneklerine ilişkin algıları ile çocuğun sahip olduğu benlik kavramı arasında güçlü bir ilişki vardır (Baby, 2012). Çocuklarla ilgili farklı grupları içeren uygulama ortamlarında çalışan hemşireler, yüksek benlik saygısı oluşturan gelişimsel ortamlar oluşturmak için rehberlik edebilir (Taylor, Lillis, LeMone ve Lynn, 2011). Hemşirelik bakımı bireye özgü olması gerektiğinden dolayı, benlik kavramı değerlendirmesi hemşirelik sürecinin uygulanmasını büyük ölçüde etkiler. (DeLaune ve Ladner, 2011). Kapsamlı bir hemşirelik değerlendirmesi, benlik kavramı değerlendirmesini içermelidir. (Taylor, Lillis, LeMone ve Lynn, 2011). Sonuç olarak, hemşirelerin çocuklara bireyselleştirilmiş ve bütüncül hemşirelik bakımı vermesi için çocuklarda benlik kavramının gelişim aşamalarını, benlik kavramını etkileyen faktörleri dikkate alması ve hemşirelik sürecinin benlik kavramı değerlendirmesini de kapsamı önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Benlik kavramı, çocuk, hemşirelik yaklaşımı

THE CONCEPT OF SELF IN CHILDREN AND THE NURSING APPROACH

Abstract

In this study, it is aimed to give information about self-concept and nursing approach in children. For this purpose, a compilation study was planned by examining the literature and studies on the subject. Self-concept in children develops over time and is greatly influenced by their interactions and experiences with others. Formation of self-concept goes through that stages: developing a self-perception of being separate from his environment and parents in infancy; as the child grows, internalizing especially the perspectives of parents; and internalizing the norms of the society (DeLaune ve Ladner, 2011). Children's self-concept is affected by many factors that can and cannot be changed, such as gender, developmental level, family, and illness/health status (Wilkinson, Treas, Barnett ve Smith, 2016; Cheong ve Johnston, 2013; Stuart, 2009). There is a strong relationship between parents' perceptions of their children's abilities and the child's self-concept (Baby, 2012). Nurses working in practice environments involving different groups of children can guide them to create developmental environments that create high self-esteem (Taylor, Lillis, LeMone ve Lynn, 2011). Since nursing care should be individual-specific, self-concept assessment greatly affects the implementation of the nursing process. (DeLaune ve Ladner, 2011). A comprehensive nursing assessment should include a self-concept assessment. (Taylor, Lillis, LeMone ve Lynn, 2011). As a result, it is important for nurses to consider the developmental stages of self-concept in children, the factors affecting self-concept, and to include the self-concept evaluation of the nursing process in order to provide individualized and holistic nursing care to children.

Keywords: Child, nursing approach, self-concept

GİRİŞ

Benlik kavramında, bireyin benliğine bakışı ve kendisine yönelik zihinsel görüntüsü oluşmaktadır (Berman ve ark., 2016; Potter ve ark., 2013). Olumlu bir benlik kavramı, bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığı için gereklidir. Olumlu benlik kavramına sahip bireyler, kişilerarası ilişkiler geliştirip sürdürebilir ve hem psikolojik hem de fiziksel hastalıklara karşı daha dayanıklı olurlar. Güçlü benlik kavramı olan kişi, yaşamı boyunca meydana gelebilecek değişiklikleri daha iyi kabul edebilir veya bunlara adapte olabilir (Berman ve ark., 2016). Kişinin kendisi hakkında düşünceleri yani, benlik kavramı benlik saygısını ya da kendisi hakkında hislerini doğrudan etkiler. Bu iki terim çoğunlukla birbirinin yerine kullanılsa da, hemşirelerin hastaları doğru ve

¹Sinop University, stufan@sinop.edu.tr

²Sinop University, cabar@sinop.edu.tr

eksiksiz bir şekilde değerlendirebilmeleri ve hastanın gereksinimlerine uygun bireyselleştirilmiş bakım planı geliştirebilmeleri için ikisini ayırt etmesi gerekir (Potter ve ark., 2013).

Hemşireler, bireyleri olumsuz benlik kavramı yönünden değerlendirmek ve bireylerin kendilerine yönelik daha olumlu düşünceler geliştirmesine yardımcı olmalıdır. Olumsuz benlik kavramı geliştiren bireyler, değersizlik, kendinden hoşlanmama ve kendinden nefret etme duygularını dahi taşıyabilirler. Mutsuz veya umutsuz hissedebilirler ve en basit işleri bile yapacak enerjiyi kendilerinde bulamadıklarını ifade edebilirler (Berman ve ark., 2016).

BENLİK KAVRAMININ BİLEŞENLERİ

Bireylerde benlik kavramını oluşturan kişisel kimlik, beden imajı ve benlik saygısı gibi çeşitli bileşenler vardır.

Kişisel kimlik

Kişisel kimlik, yaşam boyunca sürekli gelişen bilinçli bireysellik ve benzersizlik duygusudur. İnsanların kimlikleri genellikle isim, cinsiyet, yaş, ırk, etnik köken, kültür, meslek, roller, yetenekler ve medeni durum, eğitim gibi diğer durumsal özellikleri içerir. Kişisel kimlik aynı zamanda inançları, değerleri, kişiliği ve dışa dönük, arkadaş canlısı, içine kapanık, cömert, bencil olma gibi karakter özelliklerini de kapsar. Dolayısıyla kişisel kimlik, isim ve cinsiyet gibi somut, değerler ve inançlar gibi soyut alanları kapsar (Berman ve ark., 2016).

Beden imajı

Beden imajı bireyin yaşamı süresince yeniden inşa edilir. Çocukluk döneminde kilo kaygıları, bedenle ilgili düşünceler ve fiziksel görünümü iyileştirmeye yönelik davranışlar başlayabilir. Bu sebeple, bireyin ideal bir beden arayışında olması, küçük yaşlardan itibaren beden imajını etkilemesine yol açabilir. Çocukluk döneminde olumsuz bir beden imajına sahip olma ileri yaşlarda psikopatolojilerin oluşumu için bir risk faktörü olabilir (Neves ve ark., 2017).

Benlik saygısı

Benlik saygısı, çocukların bireysel değerlerinin görüntüsüdür ve hem olumlu hem de olumsuz niteliklerden meydana gelebilir. Çocuklar içselleştirildikleri amaçlara ulaşmak için çaba gösterirler. Bununla birlikte, otorite olarak kabul ettikleri kişilerden performansları hakkında devamlı geri bildirim alırlar. (Rodgers, 2015). Benlik saygısı üzerinde çeşitli faktörler etkilidir, ancak ebeveynlerin tutumları ana faktör olarak kabul edilir (Moghaddam ve ark., 2017).

Benlik saygısı erken dönemlerde oluşmaya başlayan ve çocukla beraber gelişen, değişen bir yapıya sahiptir. Bebeklik dönemindeyken benlik saygısı gelişimde, aile veya bakıcının değerlendirmeleri ve kabulleri önemlidir. (Dilek ve Aksoy, 2013; Rodgers, 2015; Berman ve ark., 2016) Çocukluk döneminin ortalarına doğru akranların ve öğretmenlerin görüşleri önemli olmakla birlikte eleştiriler ve akran onayı da değerlidir. Her çocuk kısa sürede çevreden gelen bu görüşleri içselleştirmeye başlar. Çocuklar kendilerinin değerli olduklarını düşünürlerse, yüksek benlik saygısına, özgüvene ve olumlu bir benlik kavramına sahiptir olabilirler. Kendilerinin değersiz olduğunu düşünmeleri halinde ise, düşük benlik saygısına sahip olabilir (Rodgers, 2015).

BENLİK KAVRAMININ GELİŞİMİ

Benlik kavramı doğuştan gelmeyip genellikle sosyal etkileşimler sonucu, yaşam boyunca gelişir. Temel gereksinimleri olumlu ve tutarlı olarak karşılanan bebeğin, kendisiyle ilgili de olumlu duyguları gelişir (DeLaune ve Ladner, 2011). Benlik kavramı okul çağındaki dönemde olgunlaşmaya devam eder. Çocuklar kendileri ve diğerleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tanır. Okul çağındaki çocuklar kendilerini başkalarıyla karşılaştırırlar. Başarılı olan ve çabalarından dolayı takdir gören çocuklar kendilerini ve çevrelerini yetkin ve kontrol altında hissederler. Aksi takdirde, akranları tarafından kabul edilmediğini hisseden veya sürekli olarak olumsuz geribildirim alan ve çok az tanınan çocuklar, aşağılık ve değersizlik duyguları yaşayabilirler (Berman ve ark., 2016).

Benlik kavramının oluşumu şu şekilde gerçekleşir:

¹Sinop University, stufan@sinop.edu.tr

²Sinop University, cabar@sinop.edu.tr

- Bebeklik döneminde çocuk, çevresinden ayrı bir birey olduğuna dair bir benlik algısı geliştirir (DeLaune ve Ladner, 2011)
- Çocukluk döneminde başta ebeveynler ve akranlar olmak üzere çevresindeki bireylerin kendisinin kim olduğuna dair benlik hakkındaki tutumlarını içselleştirmeye başlarlar
- Çocukluktan yetişkinliğe doğru ilerledikçe toplum standartlarını içselleştirmeye başlarlar. (Wilkinson ve ark., 2016)

Bir çocuğun benlik duygusu, aile bireyleri ve diğer ilişkilerle etkileşimleri yoluyla oluşur. Çocuklar, kişisel değerleri hakkında bilgi edinirler ve büyüdükçe benlik algıları değişir (DeLaune ve Ladner, 2011).

BENLİK KAVRAMINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Benlik kavramı çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Gelişim düzeyi ve cinsiyet gibi kişinin benlik kavramını etkileyen bazı faktörler değiştirilemez. Sosyo-ekonomik statü ve aile ilişkileri gibi faktörler bir miktar kadar değiştirilebilir, ancak tamamen kişinin kontrolü altında değildir. Bu tür faktörlerin hastanın kontrolünde olmadığını anlamak, benlik kavramında bozulma yaşayan hastalara daha duyarlı, şefkatli bakım için yardımcı olabilir (Wilkinson ve ark., 2016).

Gelişim Düzeyi

Bireyler büyüdükçe, kendi benliklerini daha iyi kavradıkları için çevresindekilerin kendi benlik kavramlarına etkisi de daha az olur. Birey başarısızlıklarını ya da eksikliklerini değersizlik olarak görmez. Her insan için her yerde ortak zorlukların olabildiğini kavrar (Wilkinson ve ark., 2016). Bebekler, ihtiyaçlarının karşılanma derecesine göre güvenmeyi öğrenirler ve buna bağlı olarak da benlik duygusu geliştirmeye başlar. Yeni becerilerde geliştikçe küçük çocuklarda özerklik ve kendilik imajı da gelişmeye başlar. Ancak yine de çok ben merkezli kalırlar. Okul öncesi dönemde çocuklar, dil ve motor becerileri geliştikçe inisiyatif ve öz farkındalıkları artar ve aileleri çocuğun sahip olduğu değerlerini fark eder (DeLaune and Ladner, 2011). Çocuklar okul çağına geldiklerinde sosyalleşirler, çocuklar için ailesinin dışında daha çok okul arkadaşları ve akademik başarıları önem kazanmaya başlar (Gönener ve Pek, 2009; Yiğit, 2009; Arıkan, Çelebioğlu ve Tüfekçi, 2018). Bu nedenle de çocuklar çevresel deneyimleri ve değerlerini kendi imajlarına dahil ederler. Bunun sonucunda da hem güçlü yönlerini hem de eksikliklerini anlamaya başlar (DeLaune ve Ladner, 2011).

Aile ve Akran İlişkileri

Aile, çocuğun gelişen benlik kavramını güçlü etkiler. Birey, çocukluk döneminden itibaren ebeveynlerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında sürekli geri bildirimde bulunmasıyla kendine yönelik bilgi edinebilir. Ailenin çocuklarının yeteneklerine ilişkin algıları ile çocuğun sahip olduğu benlik kavramı arasında güçlü bir ilişki vardır (Baby, 2012).

Olumlu deneyimler, rol modeller ve aile ortamı, büyüyen çocuğun sağlıklı benlik kavramı için çok önemlidir. Erken ebeveyn-çocuk deneyimlerinin çocuğun benlik kavramının şekillenmesi üzerindeki etkisi önemlidir. Çocuk, ebeveynleri gibi kendisi için önemli kişilerden aldığı geribildirim türüne göre bir benlik duygusu geliştirir. Olumlu geribildirim, olumlu benlik duygusunun gelişimini güçlendirir. Olumsuz ve kaygı uyandıran geri bildirimler de benlik duygusunu olumsuz etkiler (DeLaune ve Ladner, 2011). Örneğin, çocuklukta aile içi şiddete maruz kalma benlik saygısını olumsuz yönde etkilemektedir (Tural Hesapçioğlu ve Altınparmak, 2015).

Benlik kavramı, kısmen sosyal ilişkiler ve başkalarıyla deneyimler yoluyla öğrenilir. Bu nedenle bir kişinin benlik kavramında çevredeki bireylerin ne düşündüğü etkili olabilir. Küçük bir çocuk için kendisi dışındaki en önemli kişi, çocuğun büyümesine ve deneyimlerine tepki vermesine yardımcı olan ebeveynlerdir (Stuart, 2009). Sosyal kimlik, ilk olarak bebekler ve ebeveynleri arasındaki etkileşimler tarafından desteklenir ve bebeklik döneminde kardeşler, aile büyükleri ve geniş aile üyeleri ile ilişkiler yoluyla genişler. Çocuk büyüdükçe akranlar bu açıdan aileden daha önemli hale gelmeye başlar (Wilkinson ve ark., 2016). Bununla birlikte, zamanla, arkadaşların ve diğer yetişkinlerin etkisi artar ve kişi için önemli olur. Kültür ve sosyalleşme uygulamaları da benlik kavramı ve kişilik gelişimini güçlü bir şekilde etkiler (Stuart, 2009).

¹Sinop University, stufan@sinop.edu.tr

²Sinop University, cabar@sinop.edu.tr

Değişen Sağlık Durumu

Çocuklarda benlik kavramını sağlık/hastalık durumu etkilemektedir. Altay ve Durualp (2016)’in çalışmasında hem kanserli hem de sağlıklı çocuklarda depresif belirti düzeyleri ve benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, benlik kavramları arttıkça depresif belirti düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir (Altay ve Durualp, 2016). Çalışmalar, kronik hastalığı olan gençlerin benlik kavramının, sağlıklı olan akranlarına göre risk altında olduğunu göstermiştir (Ferro ve Boyle, 2013).

BENLİK KAVRAMI VE HEMŞİRELİK SÜRECİ

Hemşirelik bakımı, bireylere özgü olması sebebiyle, bireyin benlik kavramı, hemşirelik sürecinin uygulanmasını büyük ölçüde etkilemektedir. Hemşirelik sürecinin her aşamasında, bireyin benlik algısı göz önünde bulundurulmalıdır (DeLaune ve Ladner, 2011). Hemşire, benlik kavramını değerlendirirken, hastanın kişisel kimliğine, beden imajına, benlik saygısına ve rol performansına odaklanır. Her kapsamlı hemşirelik değerlendirmesinde benlik kavramının genel bir değerlendirmesi de olmalıdır. (Taylor ve ark., 2011). Çünkü hemşireler, benlik kavramını ve benlik saygısını tehdit eden, benlik kavramını değiştirebilen, kronik bir hastalığa sahip, bedensel işlev kaybı, aktivite toleransında azalma olan bireylere de bakım vermek durumunda olabilir. Hemşire, var olan sorunla etkili başetme ve olumlu sağlık sonuçlarını teşvik etmek için hastaların benlik kavramındaki değişikliklere uyum sağlamasına ve benlik kavramının bileşenlerini desteklemesine yardımcı olur (Potter ve ark., 2013).

Ebeveynler, bakıcılar veya öğretmenlerden oluşan gruplarla çalışan hemşireler, yüksek benlik saygısı oluşturan gelişimsel ortamlar oluşturmak için konuyla ilgili bilgiler sunabilir. Çocuklara rol model davranışları için bu bilgiler faydalı olabilir (Taylor ve ark., 2011).

Ebeveynlerin çocuklarını duygularını ifade etmeye teşvik etmesi, açık bir iletişimle karşılıklı saygı ve güven oluşturmaları, herhangi bir konu hakkında çocuklarla konuşmaya istekli olması, çocukları dikkatle dinlemesi ve konuşurken onların seviyesine uygun anlayabileceği cümleler kullanması, öğrenmeyi desteklemesi için örnekler kullanması, çocukların yeteneklerini desteklemesi ve sınırlılıklarını kabul etmesi, beklentiler konusunda gerçekçi olması ve çocuğunu diğeriyle karşılaştırmaktan kaçınması, çocuğunun başarılarını kutlaması, yeteneklerine güvenmesi ve çocuklara koşulsuz sevgi sağlaması ebeveynlerin çocuklar üzerinde olumlu benlik kavramını geliştirmesi için çok önemli yaklaşımlardır. (DeLaune ve Ladner, 2011)

Kendisine verilen görevin yerine getirilmesinde başarılı ve yetkin olduğunu hisseden çocuk, başarısız hisseden çocuğa göre daha olumlu bir benlik kavramına sahiptir. Bu arada menarş ya da süt dişinin dökülmesi gibi fiziksel büyüme ve olgunlaşma ile birlikte meydana gelen değişiklikler başlangıcında çocuk kaygılanabilir. Hemşire, bu süreçte çocuğa ve ailesine eğitim ve destek sağlayarak etkili olabilir (DeLaune ve Ladner, 2011). Kaufman ve ark. (2014) çalışmasında çocukların benlik kavramının gelişimi için sanat programları faydalı olabileceğini (Kaufman ve ark., 2014), Augestad (2017), çalışmasında görme engelli çocukların benlik kavramlarını ve benlik saygılarını geliştirmeleri için bağımsızlık hareket etme, sosyal destek ve arkadaşlığın önemli olduğunu bildirmiştir (Augestad, 2017). Bu çalışmalara ilaveten, Sezici ve ark. (2017) çalışmasında Hemşirelik sürecinde oyun terapisi kullanmanın, okul öncesi çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal becerilerini geliştirmelerine ve benlik saygılarını artırmada yardımcı olduğunu belirtmiştir (Sezici ve ark., 2017).

SONUÇ

Sonuç olarak, hemşirelerin çocuklara bireyselleştirilmiş ve bütüncül hemşirelik bakımı vermesi için çocuklarda benlik kavramının gelişim aşamalarını, benlik kavramını etkileyen faktörleri dikkate alması ve hemşirelik sürecinin benlik kavramı değerlendirmesini de kapsamı önemlidir. Ayrıca, Hemşirenin her zaman çocuğu ailesi ve çevresiyle bir bütün olarak değerlendirmesi, çocuğun olumlu benlik kavramının gelişiminde ailesine ve çocuğun çevresindeki bireylere rehberlik etmesi de önemli bir yaklaşımdır.

Kaynakça

Altay, N., & Durualp, E. (2016). Kanserli ve Sağlıklı Çocukların Depresif Belirti Düzeyleri ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 18(2-3), 44-52.

¹Sinop University, stufan@sinop.edu.tr

²Sinop University, cabar@sinop.edu.tr

**International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022**

- Arıkan, D., Çelebioğlu, A., & Tüfekçi, F. G. (2018). Çocukluk Dönemlerinde Büyüme ve Gelişme. Z. Conk, Z. Başbakkal, H. Başbakkal, H. B. Yılmaz, & B. Bolışık içinde, *Pediatric Hemşireliği* (2. Baskı b., s. 83). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Augestad, L. B. (2017). Self-concept and self-esteem among children and young adults with visual impairment: A systematic review. *Cogent Psychology*, 4(1), 1-12.
- Baby, S. (2012). Development Of Self-Concept And Health. *Social Science International*, 28(2), 253-263.
- Berman, A., Snyder, S., & Frandsen, G. (Eds.). (2016). *Kozier & Erb's Fundamentals Of Nursing: Concepts, Practice, And Process* (10 ed.). Pearson Education.
- DeLaune, S. C., & Ladner, P. K. (Eds.). (2011). *Fundamentals of Nursing: Standards and Practice* (4 ed.). Delmar, Cengage Learning.
- Dilek, H., & Aksoy, A. (2013). Ergenlerin Benlik Saygısı ile Anne-Babalarının Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 95-109.
- Ferro, M. A., & Boyle, M. H. (2013). Self-concept among youth with a chronic illness: A meta-analytic review. *Health Psychology*, 32(8), 839-848.
- Gönener, D., ve Pek, H. (2009). Okul Yaş Dönemi Çocuğu Olan Ebeveynlerin Hastalık ve Hastaneye Yatma Durumunda "Ebeveynlerin Endişe Kaynakları Ölçeği"nin Geliştirilmesi Ve Çocukların Endişe Kaynakları İle Etkileşimi. *Gaziantep Medical Journal*, 15(1), 31-40.
- Kaufman, R., Rinehardt, E., Hine, H., Wilkinson, B., Tush, P., Mead, B., & Fernandez, F. (2014). The Effects of a Museum Art Program on the Self-Concept of Children. *Art Therapy*, 31(3), 118-125.
- Moghaddam, M. F., Validad, A., Rakhshani, T., & Assareh, M. (2017). Child self-esteem and different parenting styles of mothers: a cross-sectional study. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 1, 37-42.
- Neves, C. M., Cipriani, F. M., Meireles, J. F., Morgado, F. F., & Ferreira, M. E. (2017). Body Image In Childhood: An Integrative Literature Review. *Revista Paulista de Pediatria*, 35(3), 331-339.
- Potter, P. A., Perry, A. G., Stockert, P. A., & Hall, A. M. (Eds.). (2013). *Fundamentals Of Nursing/*. Mosby, an imprint of Elsevier Inc.
- Rodgers, C. C. (2015). Health Promotion of the School-Age Child and Family. In M. J. Hockenberry, D. Wilson, M. J. Hockenberry, & D. Wilson (Eds.), *Wong's Nursing Care of Infants and Children* (pp. 569-582). Canada: Elsevier, Mosby.
- Sezici, E., Ocakci, A. F., & Kadioglu, H. (2017). Use of Play Therapy in Nursing Process: A Prospective Randomized Controlled Study. *Journal of Nursing Scholarship*, 49(2), 162-169.
- Stuart, G. W. (2009). Self-Concept Responses and Dissociative Disorders. In G. W. Stuart, *Principles And Practice Of Psychiatric Nursing* (p. 261). Mosby, Elsevier.
- Taylor, C. R., Lillis, C., LeMone, P., & Lynn, P. (Eds.). (2011). *Fundamentals Of Nursing The Art And Science Of Nursing Care* (7 ed.). Wolters Kluwer Health Lippincott Williams & Wilkins.
- Tural Hesapçıoğlu, S., & Altınparmak, F. (2015). Çocuklukta Yaşanan Ya Da Şahit Olunan Aile İçi Şiddet: Depresif Belirtiler, Benlik Saygısı Ve Saldırganlık Üzerine Etkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5-15.
- Wilkinson, J. M., Treas, L. S., Barnett, K. L., & Smith, M. H. (Eds.). (2016). *Fundamentals of nursing: Theory, Concepts, And Application*. F. A. Davis Company.
- Yiğit, R. (2009). *Çocukluk Dönemlerinde Büyüme ve Gelişme*. Ankara: Sistemofse

¹Sinop University, stufan@sinop.edu.tr

²Sinop University, cabar@sinop.edu.tr

**ACİL SERVİSE SOLUNUM SİSTEMİ ŞİKAYETİYLE BAŞVURAN ÇOCUKLARA UYGULANAN
TAMAMLAYICI VE ALTERNATİF TEDAVİ YÖNTEMLERİ**

Emel ODABAŞOĞLU¹, Hatice UZŞEN², Merve KOYUN³, Esra TURAL BÜYÜK⁴

Özet

Giriş: Dünyada ve ülkemizde tamamlayıcı ve alternatif tedavi (TAT) yöntemlerinin kullanımı giderek artmaktadır. Ebeveynler genellikle tıbbi tedavilerin yan etkisinden korktukları için alternatif ya da tamamlayıcı tedavilere yönelme eğilimindedirler. Literatürde astım, KOAH, bronşit, alerjik rinit, öksürük gibi birçok solunum sistemi hastalığında TAT kullanımının yaygın olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma, ebeveynlerin solunum sistemi hastalıkları geçiren çocuklarına uyguladıkları tamamlayıcı ve alternatif yöntemleri belirlemek amacıyla yapılması planlanmıştır.

Yöntem: Çalışma kesitsel, tanımlayıcı araştırma olarak planlanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından literatür doğrultusunda hazırlanan "Tanıtıcı Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini Samsun Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Acil Servisi'ne solunum sistemi şikayetiyle başvuran 211 ebeveyn oluşturmuştur. Veriler SPSS 22.00 programı ile analiz edilerek, çocukların demografik, hastalık şikayeti ve kullanılan TAT özelliklerine göre tanımlayıcı istatistikleri yapılmıştır.

Bulgular: Ebeveynlerin %94.3'ü çocukları için TAT yöntemlerini kullandıklarını, bu konuda bilgiyi %39.4'ü sağlık personelinin, %25.1'i internet web sitelerinden, %43.1'i aile büyüklerinden öğrendikleri belirtmişlerdir. Çocuklar için kullanılan TAT yöntemleri değerlendirildiğinde; ebeveynlerin %44.1'inin C vitamini içeren ilaçlar, %68.7'sinin ıhlamur, %52.6'sının ballı süt kullandıkları belirlenmiştir. Kendileri için sıklıkla %41.2'sinin C vitamini içeren ilaçlar, %82.9'unun ıhlamur, %41.7'sinin ballı süt, %56.9'unun nane-limon, %32.2'sinin sarımsak kullandıkları tespit edilmiştir. Kendileri ve çocukları için en sık kullandıkları diğer yöntemler ise kekik, zerdeçal, viks, keçiyoynuzu, kuşburnu, karaturptur.

Sonuç: Ebeveynlerin neredeyse tamamının TAT yöntemlerini kullandıkları, yarısından fazlasının bu konuda bilgiyi aile büyüklerinden edindikleri belirlenmiştir. TAT yöntemleri kullanımı yaygın olmasına rağmen, bilinçsiz bir şekilde kullanımı çocuğun sağlığını olumsuz etkileyebilir. Çocuk hemşireleri; solunum sistemi hastalıkları geçiren çocuklarda kullanılan TAT yöntemlerinin etkisi, riskleri ve modern tedavi yöntemleri ile etkileşimleri konusunda bilgi sahibi olmalı, TAT kullanan çocukları saptamalı, ebeveynler ve toplumu bu konuda bilgilendirmelidir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, tamamlayıcı ve alternatif tedavi, solunum sistemi şikayeti

**COMPLEMENTARY AND ALTERNATIVE TREATMENT METHODS APPLIED TO CHILDREN
WHO CAME TO THE EMERGENCY DEPARTMENT WITH COMPLAINT OF RESPIRATORY
SYSTEM**

Abstract

Introduction: The use of complementary and alternative therapy (CAM) methods is increasing in the world. Parents generally tend to turn to alternative or complementary treatments because of fear about the side effects of medical treatments. In the literature, it is stated that the use of CAM is common in many respiratory system diseases such as asthma, chronic obstructive lung disease, bronchitis, allergic rhinitis and cough. This study aimed to determine the complementary and alternative methods that parents apply to their children with respiratory system diseases.

Method: The study was planned as a cross-sectional, descriptive research. The data were collected through the "Descriptive Information Form" prepared by the researchers in line with the literature. The sample of the study consisted of parents who applied to Samsun Gynecology and Pediatrics Emergency Service with respiratory

¹Istanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

³Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

system complaints. SPSS 22.00 package program was used in the analysis of the data, and descriptive statistics were made according to the demographic, disease complaints and CAM characteristics of the children.

Results: It was determined that 94.3% of the parents used CAM methods for their children, 39.4% learned about this from health personnel, 25.1% from internet websites, 43.1% from family elders. When evaluating which CAM methods used in children; It was determined that 44.1% of the parents used drugs containing vitamin C, 68.7% used linden and 52.6% used milk with honey. It was determined that 41.2% of them frequently used drugs containing vitamin C, 82.9% of them linden, 41.7% of them milk with honey, 56.9% of them mint-lemon and 32.2% of them garlic for themselves. Other methods that they use most often for themselves, and their children are thyme, turmeric, vics, carob, rosehip and horseradish.

Conclusion: It was determined that almost all of the parents used CAM methods, and more than half of them obtained information on this subject from their family elders. Despite the widespread use of CAM, its unconscious use may adversely affect the health of the child. Pediatric nurses should have information about the effects, risks and interactions of CAM methods used in children with respiratory system diseases, and their interactions with modern treatment methods, identify children using CAM, and inform parents and the community on this issue.

Keywords: Child, complementary and alternative therapy, respiratory system complaint

GİRİŞ

Tamamlayıcı ve alternatif tedavi (TAT) yöntemleri geçmişten günümüze kadar kullanılan, geleneklere ve deneyimlere dayanan tedavilerden biridir (Kutlutürk, 2014). Modern tıbbi destekleyerek hastanın fiziksel ve psikolojik olarak rahatlamasını sağlayan, bağışıklık sisteminin iyileştiren yöntemler “tamamlayıcı tedavi”, modern tıbbın yerine kullanılan geleneksel tedavi uygulamaları ise “alternatif tedavi” olarak adlandırılmaktadır (Paknejad ve ark., 2019; Wopker ve ark., 2020). TAT yöntemlerinin doğal ve zararsız olması, kolay erişilebilmesi, maliyetinin düşük olması, immün sistemi güçlendirmesi, ilaçların yan etkilerinden korkulması, gelenekler, dini inanışlar ve invaziv girişim olmaması sebepleriyle çok sık kullanılmaktadır (Büyük ve ark., 2014; Choi ve ark., 2019).

Dünya nüfusunun %80’inden fazlasının TAT yöntemlerini kullandığı bilinmektedir (Mainardi ve ark., 2009). Dünya Sağlık Örgütü’nün verilerine göre Afrika’da %80, Kanada’da %70, Avusturalya’da %48, Amerika’da %42, Belçika’da %38 ve Fransa’da %49 oranında TAT kullanılmaktadır (WHO, 2022). Türkiye’de ise hastaların doğru bilgi vermemesi ve kullandığı yöntemleri gizlemesi nedeniyle gerçek TAT uygulama oranları net olarak bilinmemekte, ancak yaygın bir şekilde kullanıldığı düşünülmektedir (Bulut ve Bektaş, 2019; Çarman ve ark., 2018). Türk toplumunda, TAT yöntemlerinin bireyin sağlığı açısından yararlı ve iyileştirici etkilerinin olduğu, tıbbi tedavi nedeniyle ortaya çıkan bazı olası yan etkileri azalttığı düşüncesi ailelerin çocukları için TAT kullanım sıklığını arttırmıştır (Akça ve ark., 2021; Yıldız ve Yavuz 2021; Akçay ve Yıldırım, 2017). Yapılan çalışmalarda; KOAH, astım, alerjik rinit, bronşit gibi birçok solunum sistemi hastalığında TAT kullanımının yaygın olduğu bilinmektedir (Topaloğlu ve ark., 2013; Tuncel ve ark., 2014; Aydın ve ark., 2015; Groenewald ve ark., 2017; Kalacı ve ark., 2019; Hazır ve Bozkurt, 2020; Yıldız ve Yavuz, 2021). Türkiye’de TAT uygulamasına yönelik birçok çalışma yapılmıştır fakat çocuk hastalara yönelik çalışmalar sınırlıdır (Bulut ve Bektaş, 2019; Çarman ve ark., 2018; Akça ve ark., 2021; Kurt ve ark., 2019; Hazır ve Bozkurt, 2020; Yıldız ve Yavuz, 2021).

Aileler çoğunlukla tıbbi tedavilerin yan etkilerinden korktukları için alternatif ya da tamamlayıcı tedavilere başvurumaktadırlar. Literatürde birçok solunum sistemi hastalığında sıklıkla TAT uygulamaları kullanılmaktadır (Işık ve Çadircı, 2011). Bunlardan bazıları öksürüğü geçirmek için sırtına sıcak havlu veya yün koymak, göğse gazete kağıdı veya yağ koyma, turp suyuna bal katıp içirme, çocuğu terletmek, çocuğa şerbet, keten tohumu, kekik, çiğ yumurta içirme, ıhlamur, pekmez, zeytinyağı, nane, limon, karabiberli çay veya süt içirme gibi alternatif tıp uygulamalarıdır (Büyük ve ark., 2014). TAT’nin kullanımının sık olmasına rağmen,

¹İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

³Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

bilinçsiz bir şekilde kullanımı çocuğun sağlığını olumsuz etkileyebilmektedir (Hazır ve Bozkurt, 2020). Yapılan çalışmalarda TAT'ların bilinçsiz olarak kullanılmasının, yan etkilere yol açtığı ve tedavi sonucunu olumsuz etkilediği görülmektedir (Polat ve ark., 2014; Uzun ve ark., 2014). Çocuk hemşireleri; solunum sistemi hastalıkları geçiren çocuklarda uygulanan TAT yöntemlerinin riskleri, etkileri ve modern tedavi yöntemleri ile etkileşimleri hakkında bilgi sahibi olmalı, TAT kullanan çocukları belirlemeli, aileler ve toplumu bilgilendirmelidir (Hazır ve Bozkurt, 2020). Bu çalışma, ebeveynlerin solunum sistemi hastalıkları geçiren çocuklarına uyguladıkları tamamlayıcı ve alternatif yöntemleri belirlemek amacıyla yapılması planlanmıştır.

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışma kesitsel, tanımlayıcı araştırma olarak planlanmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini Samsun Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Acil Servisi'ne acil solunum sistemi şikayeti ile gelen 1 ay-18 yaş çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Örneklemi, olasıksız rastlantısal örnekleme yöntemiyle seçilen, çalışmaya katılmayı kabul eden ve verileri eksiksiz dolduran 211 ebeveyn oluşturmuştur. Veriler Şubat-Nisan, 2022 tarihleri arasında toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından literatür doğrultusunda hazırladığı "Tanıtıcı Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Tanıtıcı Bilgi Formu, sosyo-demografik özellikleri, acile solunum sistemi ile ilgili başvurma sebepleri, ebeveynlerin solunum sistemi şikayetlerine yönelik uyguladıkları tamamlayıcı ve alternatif tedavi yöntemlerine yönelik bilgileri içermektedir (Büyük ve ark., 2014; Kurt ve ark., 2019; Akça ve ark, 2021).

Verilerin Toplaması

Veriler çocuğunda solunum şikayeti olan ailelerin acil servise başvurusu sırasında yüz yüze anketler aracılığıyla toplanmıştır.

İstatistiksel Analiz

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.00 paket programı kullanılmıştır. Çocukların ve ebeveynlerin demografik, hastalık şikâyeti ve kullanılan TAT özelliklerine göre tanımlayıcı istatistikleri yapılmıştır.

Etik

Çalışmanın yürütülebilmesi için gerekli etik kurul izni bir üniversitesin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik kurulundan ve çalışmanın yürütüleceği hastaneden kurum izni alınmıştır. Annelerden yazılı ve sözlü onam alınmıştır.

BULGULAR

Çocukların %53.1'i kız, yaş ortalaması 6.92 ± 4.4 'tür. Ebeveynlerin %81'i kadın, yaş ortalaması 36.7 ± 7.01 'dir. Ebeveynlerin %44.1'i iki çocuğa sahiptir. Ailelerin %83.4'ü il merkezinde yaşamakta olup, %63.5'inin geliri gidere denktir. Çocuk ve ailelerin sosyo-demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

¹İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

³Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

Tablo 1. Çocuk Ve Ailelerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Çocuğun yaşı X± Ss (Min-Max)		6.92±4.4 (5 ay-17 yaş)	
Aile bireyinin yaşı X± Ss (Min-Max)		35.43±7.5 (17-56)	
		n	%
Çocuğun cinsiyeti	Kız	112	53.1
	Erkek	99	46.9
Çocuğun sayısı	1	63	29.9
	2	93	44.1
	3 ve üzeri	55	26.0
Ebeveyn cinsiyeti	Kadın	171	81.0
	Erkek	40	19.0
Aile bireyinin eğitim durumu	İlkokul	34	16.1
	Ortaokul	49	23.2
	Lise	69	32.7
	Lisans ve üzeri	59	28.0
Yaşanılan yer	Köy	3	1.4
	İlçe	32	15.2
	İl	176	83.4
Gelir durumu	Gelir giderden az	52	24.6
	Gelir gidere denk	135	63.5
	Gelir giderden fazla	24	11.9

Çocukların %20.9'unun kronik hastalığı olduğu, %14.7'sinin düzenli ilaç kullandığı, %23.2'sinin tekrarlayan solunum şikayeti yaşadığı belirlenmiştir. Acil servise getirilen çocukların %65.4'ünde öksürük, %37.9'unda ateş, %31.3'ünde burun akıntısı şikayetleri tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Çocukların Hastalık ve Acil Servise Başvurma Özellikleri

Çocukların Hastalık ve Acil Servise Başvurma Özellikleri		n	%
Çocuğun kronik hastalık durumu	Evet	44	20.9
	Hayır	167	79.1
Çocuğun düzenli ilaç kullanma durumu	Evet	31	14.7
	Hayır	180	85.3
Tekrarlayan solunum şikayeti	Evet	49	23.2
	Hayır	162	76.8
Acil servise başvurma nedeni*	Nefes almada güçlük	32	15.2
	Hızlı nefes alma	11	5.2
	Öksürük	138	65.4
	Hırıltı	35	16.6
	Ses kısıklığı	13	6.2
	Ateş	80	37.9
	Burun akıntısı	66	31.3
	Burun tıkanıklığı	9	4.3
	Kulak ağrısı	9	4.3
	Diğer (ishal, karın ağrısı vb)	45	21.3

*Birden fazla madde işaretlenmiştir.

Ebeveynlerin %33.6'sı çocuğu için, %34.1'i kendisi için nadiren TAT yöntemleri kullandığını ifade etmiştir. Ailelerin %43.1'i TAT yöntemleri hakkında bilgiyi aile büyüklerinden, %39.4'ü sağlık personelinen, %25.1'i internetten edindikleri belirlenmiştir (Tablo 3).

¹İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

³Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

Tablo 3. Ailelerin TAT Yöntemlerini Kullanma Özellikleri

TAT Yöntemlerini Kullanma Özellikleri		n	%
TAT kullanma durumu	Evet	201	95.3
	Hayır	10	4.7
Çocuğu için TAT kullanma sıklığı	Kullanmıyorum	12	5.7
	Nadiren	71	33.6
	Bazen	52	24.6
	Sık sık	43	20.4
	Her zaman	33	15.2
Kendi için TAT kullanma sıklığı	Kullanmıyorum	11	5.2
	Nadiren	72	34.1
	Bazen	49	23.2
	Sık sık	49	23.2
	Her zaman	30	14.2
TAT ile ilgili bilgi edinme yolları*	Aile büyükleri	91	43.1
	Sağlık personeli	83	39.4
	İnternet	53	25.1
	Sosyal medya	38	18.0
	Aktar	20	9.5
	TV	18	8.5
	Kitap	12	5.7

*Birden fazla madde işaretlenmiştir.

Ailelerin çocukları için %68.7’si ıhlamur çayı, %52.6’sı ballı süt, %35.1’i nane-limon ve %44.1’i C vitamini kullandıkları belirlenmiştir. Kendileri için ise %82.9’u ıhlamur çayı, %56.9’u nane-limon, %41.7’si ballı süt, %41.2’si C vitamini, 532.2’si sarımsak kullandığını belirtmiştir. Kendileri ve çocukları için en sık kullandıkları diğer yöntemler ise kekik, zerdeçal, viks, keçiyoynuzu, kuşburnu, karaturtur (Tablo 4).

Tablo 4. Ailelerin Kullandıkları TAT Yöntemleri

TAT Yöntemleri*	Çocukları için kullandıkları		Kendileri için kullandıkları	
	n	%	n	%
ıhlamur çayı	145	68.7	175	82.9
Ballı süt	111	52.6	88	41.7
C Vitamini	93	44.1	87	41.2
Nane- limon çayı	74	35.1	120	56.9
Zencefil	63	29.9	64	30.3
Keçiyoynuzu	55	26.1	49	23.2
Vicks	55	26.1	45	21.3
Buhar uygulama	51	24.2	24	11.4
Bağışıklığı güçlendiren ilaçlar	46	21.8	56	26.5
Sarımsak	43	20.4	68	32.2
Kuşburnu	38	18.0	50	23.7
Zerdeçal	38	18.0	48	22.7
Bitki özlü	34	16.1	17	8.1
Polen / arı sütü	26	12.3	19	9.0
Kara turp-bal	24	11.4	25	11.8
Balık yağı içeren ilaçlar	24	11.4	7	3.3
Soğan-bal	23	10.9	23	10.9
Kekik	20	9.5	43	20.4
Bıldırcın yumurtası	18	8.5	12	5.7
Çam kozalağı	13	6.2	12	5.7
Hatmi çiçeği	4	1.9	4	1.9
Üzerklik otu tohumu	2	0.9	1	0.5
Hacamat	2	0.9	7	3.3

*Birden fazla madde işaretlenmiştir.

¹İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

³Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

TARTIŞMA

Çalışmada ebeveynlerin çocukları için solunum yolu enfeksiyonu geçirdiğinde %94.3’ünün TAT yöntemlerine başvurduğu belirlenmiştir. Pitetti ve ark. (2001)’nin çalışmasında bir hastanenin çocuk acil servisine başvuran ebeveynlerin %12’sinin solunum sistemi sorunlarında en az bir çeşit TAT yöntemi kullandığı saptanmıştır. TAT kullanım oranları, Kalacı ve ark.’nın (2019) astım tanısı olan çocuklarla yaptığı çalışmada %76.4, Simpson ve Roman’ın (2001) üst solunum yolu enfeksiyonu olan çocuklarda %50, Lanski ve ark. (2003)’nin çalışmasında ise bur oran %31 olarak rapor edilmiştir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda TAT’ın üst solunum yolu enfeksiyonlarında (ÜSYE) sık kullanıldığı, çocuklarda TAT kullanılma sıklığının %18-95 arasında değiştiği bildirilmektedir (Özcebe ve Sevcen, 2009; Araz ve Bülbül, 2011; Taşar ve ark., 2011). Hazır ve Bozkurt (2020)’un Üst solunum yolu (ÜSYE) tanılı çocuğu olan ebeveynler ile yaptığı çalışmada %86’sının, Kurt ve ark. (2019)’nin solunum problemi ile acile başvuran ailelerin %77.2’sinin, Aydın ve ark. (2015)’nin ÜSYE tanılı çocuğu olan ailelerin tamamının, Topaloğlu ve ark. (2013)’nin solunum yolu enfeksiyonu tanılı çocuğu olan ebeveynlerinin %93.7’sinin TAT uygulamalarına başvurdukları belirlenmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarında benzer şekilde bu çalışmada da aileler yüksek oranda çocukları için TAT yöntemlerini kullanmaktadır.

Araştırmada ebeveynlerin TAT ile ilgili bilgi kaynaklarının; çoğunlukla aile büyükleri (%43.1), sağlık personeli (%39.4) ve internet (%25.1) olduğu belirlenmiştir. Astım tanısı almış çocuklar ile yapılan bir çalışmada, annelerin %56.3’ünün aile büyükleri ve akrabaların TAT yöntemleri hakkında bilgi edindikleri belirlenmiştir (Yıldız ve Yavuz, 2021). Başka bir çalışmada TAT yöntemleri hakkında bilgi kaynağı olarak aile büyüklerinden ve akrabalarından yararlandığını belirten annelerin oranı %68.6’dır (Huzur ve Bozkurt, 2020). Yapılan çalışmada ve literatürde TAT yöntemleri uygulayan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun bu konuda bilgiyi aile büyüklerinden edindikleri görülmüştür (Lanski ve ark., 2003; Jean ve Cyr, 2007; Bozkaya ve ark., 2008; Öztürk ve Karayağız, 2008; Araz ve Bülbül, 2011; Taşar ve ark., 2011; Topaloğlu ve ark., 2013; Tuncel ve ark., 2014). Bu durum ebeveynlerin, hastalıkların tedavisinde aile büyüklerinin ve yakın çevredeki bireylerin önerilerini önemsediklerini, aile büyüklerinden öğrenilen gelenekleri devam ettirdiklerini düşündürmektedir.

Araştırmada aileler çocukları için en fazla kullandıkları TAT yöntemlerin sırasıyla ıhlamur çayı, ballı süt, nane limon ve C vitamini desteği olduğunu belirtmişlerdir. Kendileri içinde benzer TAT yöntemlerini uyguladıkları görülmektedir. Lucas ve ark. (2018)’nin akut solunum yolu enfeksiyonunda TAT kullanımı ile ilgili meta analizinde 22 çalışma incelenmiş olup; çalışmalarda en sık kullanılan TAT yöntemlerinin limon, zerdeçal, sarımsak, zencefil, ıhlamur ve hardal olduğu; bu ürünlerin genellikle birlikte kullanıldığı saptanmıştır (Lucas ve ark., 2018). Akça ve ark. (2021)’nin çalışmasında, 3-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuklarının öksürüğünü geçirmek için en fazla bal yedirdikleri saptanmıştır (Akça ve ark., 2021). Aydın ve ark. (2015) ile Topaloğlu ve ark. (2013) çalışmalarında da benzer şekilde annelerin öksürük durumunda TAT uygulamaları açısından çocuklarına en fazla bal yedirdikleri belirlenmiştir (Topaloğlu ve ark., 2013; Aydın ve ark., 2015). Oduwale ve ark. (2018)’in çalışmasında da çocuklarda öksürük semptomlarını geçirmede bal kullanımının önemli olduğu kanıtlanmış olup, hiçbir tedavi uygulanmamasındansa balın iyi bir seçenek olduğu bildirilmiştir (Oduwale ve ark., 2018).

Büyük ve ark. (2022)’nin yapmış oldukları çalışmada ailelerin COVID-19 pandemi sürecinde çocukları için %99.9’unun bağışıklık sitemini güçlendirici, balık yağı ve vitamin içeren ilaçlar kullandığı saptanmıştır (Büyük ve ark., 2022). Hazır ve Bozkurt (2020)’un yapmış olduğu çalışmada ebeveynlerin %66.9’u öksürüğü olan çocuğuna sıklıkla bitki çayı (ıhlamur, anason çayı, nane limon, hatmi çiçeği çayı, rezene çayı, yeşil çay, adaçayı, elma, tarçın) verdiği saptanmıştır (Hazır ve Bozkurt, 2020). Literatürdeki diğer araştırmalarda da ailelerin çocuklarının öksürüğünü geçirmek için sıklıkla bitkisel ürünlerden yararlandıkları belirlenmiştir. (Wu ve ark., 2008; Bülbül ve ark., 2009; Büyük Tural ve ark., 2014; Tuncel ve ark., 2014; Akçay ve Yıldırım, 2017). Kurt ve ark. (2019)’nin acil servise solunum sistemi şikayeti ile başvuran çocukların aileleri TAT yöntemi olarak en sık ıhlamur (%50.9) ve nane-limon (%40.8) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Literatür ile bizim

¹İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

³Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

araştırmamızın sonucu benzerlik göstermektedir. Bu durum bitkisel ürünlerin faydalarının geleneksel olarak bilinmesi, daha kolaylıkla temine dileyebilmeleri ve nispeten ucuz olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Birçok insanın bitkisel tedavileri, yaygın olarak kabul edildiği ve doğal olan ürünlerin zararı olmayacağı algısıyla kullandığı düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuklarında solunum sistemi şikayetleri olan ailelerde TAT kullanımı oldukça sıktır. En fazla bitkisel ürünler kullanılmaktadır. Çocukların tedavisinde TAT uygulamalarının bilinçsizce kullanılması nedeniyle yan etkilerde artış görülebilir. Çocuk hemşirelerinin TAT uygulamalarının yararları ve olası riskleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmekte ve holistik bakım anlayışıyla ebeveynlerle birlikte aile büyüklerine de TAT uygulamaları ile ilgili bilgilendirme yapmaları gerekmektedir. Bu konuda annelerin bilgilendirilmesi çok önemlidir. Ülke genelinde toplumdaki bireylere TAT yöntemlerinin bilinçli kullanımı hakkında eğitim programları düzenlenmeli, TAT kullanım sıklığının doğru bir şekilde belirlenebilmesi için çok merkezli araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

1. Kutlutürkan, S., Karataş, T. (2014). Kemoterapiye bağlı kusmada tamamlayıcı tıp. *Bozok Tıp Dergisi*, 4(3), 63-5.
2. Paknejad, M.S., Motaharifard, M.S., Barimani, S., Kabiri, P., Karimi, M. (2019). Traditional, complementary and alternative medicine in children constipation: a systematic review. *DARU Journal of Pharmaceutical Sciences*, 27(2), 811-826.
3. Wopker, P.M., Schwermer, M., Sommer, S., Längler, A., Fetz, K., Ostermann, T... ve ark. (2020). Complementary and alternative medicine in the treatment of acute bronchitis in children: A systematic review. *Complementary Therapies in Medicine*, 49, 102217.
4. Büyük, E.T., Gürel, E., Kalaycı, N. (2014). Annelerin öksürüğü olan çocuklara yaklaşımları. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(4), 1019- 1031.
5. Choi, E., Jang, E., Lee, J.H. (2019). Pharmacological activities of *Alisma orientale* against nonalcoholic fatty liver disease and metabolic syndrome: Literature Review. *Evidence-based Complementary and Alternative Medicine*, 2, 1-15.
6. Bulut, K.H., Bektaş, M. (2019). Kemoterapi alan çocuklarda tamamlayıcı tedavi kullanımı. *Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp Dergisi*, 2(3), 106-117.
7. Ng, J.Y., Mohiuddin, U. (2020). Quality of complementary and alternative medicine recommendations in low back pain guidelines: a systematic review. *European Spine Journal*, 29(8), 1833-1844.
8. World Health Organization. Traditional stragey 2002-2005. Geneva, URL: http://www.wpro.who.int/health_technology/book_who_traditional_medicine_stragey_2002.pdf.20.Subat 2022.
9. Çarman, K.B., Gürlevil, S.L., Kaplan, E., Dinleyici, M., Yazar, C., Arslantaş, D. (2018). The evaluation of use of complementary and alternative medicine practices in the treatment of children with chronic neurological disease. *Haydarpaşa Numune Medical Journal*, 58(3), 117-121.
10. Akça, S.Ö., Doğan, Z., Aydın, Z., Söngüt, S. (2021). 3-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Annelerin Tamamlayıcı Ve Alternatif Tıp Uygulamaları. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 181-188.
11. Kurt, F., Güvenir, H., Asarkaya, M., Buğa H., Yakut, H. İ., Mısırlıoğlu, E. D. (2019). Acil Servise Solunum Sistemi Şikayetiyle Başvuran Hastalarda Tamamlayıcı ve Alternatif Tıp Kullanımının Değerlendirilmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 13(5), 341-347.
12. Hazır, Y., Bozkurt, G. (2020). Üst Solunum Yolu Enfeksiyonu Geçiren Çocuklarda Tamamlayıcı ve Alternatif Tedavi Uygulamalarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 13(3), 117-123.
13. Yıldız, Y., Yavuz A.Y. (2021). Astım Tanısı ile Takip Edilen Çocuklarda Tamamlayıcı ve Alternatif Tıp Kullanımı ve Ailelerinin Tutumları. *Ankara Medical Journal*, 21(2), 238-249.
14. Işık M, Çadırcı E. (2011). Solunum yolu enfeksiyonlarında tamamlayıcı ve alternatif tedaviler. *Türkiye Klinikleri J Fam Med-Special Topics*, 2, 69-74.
15. Uzun, M.B., Aykaç, G., Özçelikay, G. (2014). Bitkisel ürünlerin yanlış kullanımı ve zararları. *Lokman Hekim Dergisi*, 4(3):1- 5.
16. Polat, G., Yıldırım, G., Polat, H.H. (2014). Tamamlayıcı alternatif tıp ile ilgili gazete haberlerinin gazetecilik, halk sağlığı ve tıbbi etik boyutuyla değerlendirilmesi. *IJHHS*, 11(1):814-835.
17. Mainardi, T., Kapoor, S., Bielory, L. (2009). Complementary and alternative medicine: herbs, phytochemicals and vitamins and their immunologic effects. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 123(2), 283-294.
18. Akçay, D., Yıldırımlar, A. (2017). Çocuklarda tamamlayıcı ve alternatif tedavi kullanımı ve ebeveyn bilgilerinin değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 17(4), 174-181.

¹İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

³Ondokuz Mayıs University, merveee_koyun@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

19. Aydın, D., Karaca Çiftçi, E., Kahraman, S., Şahin, N. (2015). Solunum yolu enfeksiyonu geçiren çocuklarda annelerin alternatif tedavi uygulamaları. *The Journal of Pediatric Research*, 2(4),212-7
20. Topaloğlu N, Yıldırım Ş, Tekin M, Uludağ A, Özgen K. (2013). Türkiye'nin batısında solunum yolu enfeksiyonu geçiren çocuklarda alternatif tedavi uygulamaları. *Güncel Pediatri*, 11(1), 23-2
21. Tuncel, T., Şen, V., Kelekçi, S., Karabel, M., Şahin, C., Uluca, Ü., Karabel D, Haspolat YK.(2014). Kronik hastalığı olmayan çocuklarda tamamlayıcı ve alternatif tıp kullanımı. *Türk Pediatri Arşivi*, 49(2),148-53.
22. Groenewald, C.B., Beals-Erickson, S., Ralston-Wilson, J., Rabbitts, JA., Palermo, T.M. (2017). Complementary and alternative medicine use by children with pain in the United States. *Acad Pediatr*,17(7), 785- 793.
23. Kalaci, O., Giangioppo, S., Leung, G., Radhakrishnan, A., Fleischer, E., Lyttle, B., Price, A., Radhakrishnan, D. (2019). Complementary and alternative medicine use in children with asthma. *Complementary Therapies in Clinical Practice*. 35,272-77.
24. Pitetti, R., Singh, S., Hornayak, D., Garcia, S.E., Herr, S. (2001). Complementary and alternative medicine use in children. *Pediatric Emergency Care*, 17:165-169.
25. Simpson, N., Roman, K. (2001). Complementary medicine use in children: extent and reasons. A population-based study. *Br J Gen Pract*, 51, 914-6.
26. Lanski, S.L., Greenwald, M., Perkins, A., Simon, H.K. (2003). Herbal therapy use in a pediatric emergency department population: expect the unexpected. *Pediatrics*, 111, 981-5.
27. Araz, N., Bülbül, S. (2011). Use of complementary and alternative medicine in a pediatric population in Southern Turkey. *Clinical and Investigative Medicine*, 34(1), 21-29.
28. Taşar, M.A., Potur, E.D., Kara, N., Bostancı, İ., Dallar, Y. (2011). Düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarına tamamlayıcı veya alternatif tıp uygulamaları: Ankara hastanesi verileri. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 5(2), 81-88.
29. Özcebe, H., Sevensan, F. (2009) Çocuklarda tamamlayıcı ve alternatif tıbbi konu alan araştırmaların değerlendirilmesi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52(4), 183-194
30. Öztürk, C., Karayagiz, G. (2008). Exploration of the use of complementary and alternative medicine among Turkish children. *J Clin Nurs*, 17, 2558-64
31. Jean D, Cyr C. (2007). Use of complementary and alternative medicine in a general pediatric clinic. *Pediatrics*, 120: e138-41.
32. Taşar, MA., Potur, ED., Kara, N., Bostancı, İ., & Dallar, Y. (2011). Düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarına tamamlayıcı veya alternatif tıp uygulamaları: Ankara hastanesi verileri. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 5(2): 81-88.
33. Bozkaya, Ö.G., Akgün, İ., Birgi, E., Çinkoğlu, A., Göğ, K., Karadeniz, D. (2008). Anne babaların çocuklarında uyguladıkları alternatif tıp yöntemleri. *DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 22(3),129-35
34. Lucas, S., Leach, M., Kumar, S. (2018). Complementary and alternative medicine utilisation for the management of acute respiratory tract infection in children: A systematic review. *Complement Ther Med*
35. Oduwole, O., Udoh, E.E., Oyo-Ita, A., Meremikwu, M.M. (2018). Honey for acute cough in children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4, CD007094.8, 37, 158-66.
36. Wu, T., Yang, X., Zeng, X., Poole, P. (2008) Traditional chinese medicine in the treatment of acute respiratory tract infections. *Respir Med*, 102, 1093-8
37. Bülbül, S.H., Turgut, M., Köylüoğlu, S. (2009). Çocuklarda tıp dışı alternatif uygulamalar konusunda ailelerin görüşleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52, 195-202.
38. Büyük, E.T., Uzşen, H., Koyun, M., Lezioğlu, H., Sarı, T., Çakır Z. (2022). Ailelerin COVID-19 pandemisi sürecinde çocuklarının sağlığını korumak ve geliştirmek için başvurdukları geleneksel tamamlayıcı alternatif tedavi yöntemleri (GETAT). *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 99-112.

¹İstanbul University- Cerrahpaşa, emel0545@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs University, hatice_uzsen35@hotmail.com

³Ondokuz Mayıs University, merveeee_koyun@hotmail.com

⁴Ondokuz Mayıs University, esratural55@gmail.com

DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN GÖRSEL ALGISAL BECERİLERİ İLE DUYUSAL İŞLEMLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Başak Karadağ¹, Meral Huri²

Özet

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), dikkat sistemlerindeki bozulma, davranışların kontrolünde yaşanan zorluk gibi özelliklerle karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur. Bir bütünü tanımlamak için kullanılan duyuşal işleme terimi merkezi ve çevresel sinir sistemi aracılığı ile çevreden alınan duyu girdisini yönetme, modüle, entegre ve organize etme süreçlerini içine alan karmaşık bir terimdir. Görsel algılama ise, merkezi sinir sisteminde görsel bilginin alınması, düzenlenmesi ve özümsemesini içeren bir bilgi işleme görevidir. Görsel algılama becerileri ile ilgili birçok faktörü etkileyen duyuşal işleme becerileri, görsel işleme süreçleri için bir temeldir. Araştırmamızın amacı, DEHB’li çocukların günlük yaşam fonksiyonlarını etkileyebilecek duyuşal işleme becerisi ve görsel algısal beceri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. DEHB’li çocukların (n=20) görsel algısal becerileri, Motor Free Visual Perceptual Test-4 (MVPT-4) versiyonu ile, duyuşal işleme becerileri ise Duyu Profili Bakım Veren Anketi ile değerlendirildi. MVPT-4, görsel ayırt etme, uzaysal oryantasyon, görsel hafıza, şekil zemin ve şekil tamamlama gibi görsel algısal becerileri motor becerilerden bağımsız olarak değerlendiren 45 maddelik bir testtir. Duyu Profili Bakım Veren Anketi ise, 3-10 yaş aralığındaki çocukların günlük yaşamdaki performanslarına duyuşal işlemenin olası etkilerini ölçmek için kullanılan 125 maddelik standardize bir değerlendirmedir. MVPT-4 klinik ortamda çocuğa birebir uygulanırken, Duyu Profili ergoterapist eşliğinde çocukların bakım verenleri ile tamamlandı. SPSS 23.0 programı ile veriler analiz edildi. Normatif dağılım gösteren verilerimizin ilişkisi Pearson momentler çarpımı korelasyon testi ile analiz edildi. Katılımcıların yaş ortalaması 7,6±1,01 yıl, %70’i (n=14) erkek, %30’u (n=6) kız idi. Görsel algısal beceriler ile “hareket ve vücut düzenlemeleri” becerisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki ($r=-0,498$, $p=0,026$) ve “tepki verme eşiği” arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-0,459$, $p=0,042$) saptandı. Araştırmamız görsel algısal becerilerin, özellikle hareket ve vücut düzenlemeleri ve tepki verme eşiği ile ilgili duyuşal işleme becerilerini etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Motor beceriler gerektiren aktivitelerin görsel algısal sorunlardan etkilenebileceği profesyoneller tarafından hem değerlendirme hem de tedavi aşamalarında göz önünde bulundurulmalıdır. Tepki verme eşiği, günlük yaşam aktiviteleri sırasında çocuğun görsel algısal becerileri tarafından etkilenebilir. Profesyonellerin tanı ve değerlendirme aşamalarında bu ilişkiyi göz önünde bulundurmasını önermekteyiz.

Anahtar Kelimeler: DEHB, görsel algılama, duyuşal işleme

**THE RELATIONSHIP BETWEEN VISUAL PERCEPTION AND SENSORY PROCESSING SKILLS
OF CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER**

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurodevelopmental disorder characterized by disturbances in attention systems and difficulties in controlling behavior. The term sensory processing used to describe a whole is a complex term that includes the processes of managing, modulating, integrating and organizing the sensory input received from the environment via the central and peripheral nervous system. It has been reported that children with ADHD have more sensory processing problems than children with normal development. Visual perception, on the other hand, is an information processing task involving the reception, organization and assimilation of visual information in the central nervous system. Sensory processing skills, which affect many factors related to visual perception skills, are a foundation for visual processing processes. The aim of our research is to reveal the relationship between sensory processing skills and visual perceptual skills, which can affect the daily life activities of children with ADHD. Visual perceptual skills of children with ADHD (n=20) were evaluated with the Motor Free Visual Perceptual Test-4 (MVPT-4), and sensory processing skills were evaluated with the Sensory Profile Caregiver Questionnaire. The MVPT-4 is a 45-item test that evaluates visual perceptual skills such as visual discrimination, spatial orientation, visual memory, figure-ground

¹Hacettepe University, karadagbasak@outlook.com

²Hacettepe University, mrlhuri@gmail.com

and figure-completion independently of motor skills. The Sensory Profile Caregiver Questionnaire is a 125-item standardized assessment used to measure the possible effects of sensory processing on the performance of children aged 3-10 years in daily life. While MVPT-4 was applied to the child individually in the clinical setting, the Sensory Profile was completed with the caregivers of the children under the guidance of an occupational therapist. The analysis of the data of the study was done with the SPSS 23.0 program. The relationship between our normatively distributed data was analyzed with the Pearson product-moment correlation test. The mean age of the participants was 7.6 ± 1.01 years, 70% (n=14) were male and 30% (n=6) were female. There was a significant negative correlation between visual perceptual skills and “movement and body regulation” skills ($r = -0.498$, $p = 0.026$) and a negative significant relationship between “response threshold” ($r = -0.459$, $p = 0.042$). Our research has revealed that visual perceptual skills can affect sensory processing skills, especially regarding movement and body regulation and response threshold. Professionals should consider that activities that require motor skills may be affected by visual perceptual problems, both in the evaluation and treatment stages. The responsiveness threshold can be affected by the child's visual perceptual abilities during activities of daily living. We recommend that professionals consider this relationship during diagnosis and evaluation.

Keywords: ADHD, visual perceptual, sensory processing

GİRİŞ

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), dünya çapındaki çocukların yaklaşık %5'ini etkileyen çocuklukta başlayan bir nörogelişimsel bozukluktur (Polanczyk, De Lima, Horta, Biederman ve Rohde, 2007). DEHB olan çocuklar dikkatsizlik, dürtüsellik ve aktivite kontrolü eksikliği nedeniyle okul, ev ve toplum ortamındaki performansını etkileyebilecek seviyede zorluklar yaşarlar (Association, 2013).

Görsel algılama, merkezi sinir sisteminde görsel bilginin alınması, düzenlenmesi ve özümsemesini içeren bir bilgi işleme becerisidir (Toglia, 1989). Bir dizi ilgili becerileri içeren görsel algılamayı görsel dikkat, görsel hafıza, görsel tamamlama, görsel şekil devamlılığı, görsel ayırt etme, görsel şekil zemin ayrımı, görsel uzamsal algılama becerileri oluşturur (Kurtz, 2006). DEHB’li çocuklarda görsel algısal problemler yaygın olarak görülmektedir. Zayıf uzamsal organizasyon, zayıf görsel hafıza, okuma veya yazma güçlükleri bu grupta iyi belgelenmiş algısal zorluklar arasındadır (Kurtz, 2006). Özellikle birleşik tip DEHB grubu için görsel algılama becerilerinin etkileniminden bahsedilmektedir (Redondo ve ark., 2019).

Duyusal işleme en yaygın olarak santral ve periferik sinir sistemleri aracılığı ile alınan duyu uyarılarını yönetme, modüle, entegre ve organize etme becerilerini kapsayan bir süreç olarak tanımlanır (Complementary, Zimmer, Desch ve Pediatrics, 2012). Winnie Dunn, duysal işleme üzerine gelişen araştırmalarını geliştirerek nörolojik eşik tipi ve yanıt tipi arasındaki ilişkileri kavramsallaştırmıştır. Bir kişinin uyarıyı fark etmesi ve ona yanıt vermesi için gerekli miktara nörolojik eşik denir (Karadağ, 2020). DEHB’li çocukların bazı duysal uyarılara karşı aşırı hassasiyet davranış profili sergiledikleri ebeveyn bildirimli raporlar ve fizyolojik testler ile gösterilmiştir (Reynolds ve Lane, 2008). Günlük yaşam becerilerini inceleyen çalışmalarda, DEHB tanısı olan altı çocuktan birinde bu becerilerinin olumsuz yönde etkilendiği gösterilmiştir. Terapistlerin bu alandaki sorunlara yoğunlaşması önemli bulunmuştur (Ben-Sasson, Carter ve Briggs-Gowan, 2009).

Çalışmanın amacı, görsel algılama becerilerini etkileyebileceğini düşündüğümüz duysal işleme becerileri ile arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. DEHB’li çocukların okul performanslarına katılımı için önemli olan görsel algılama ve duysal işleme süreçlerinin birbiri ile ilişkisini ortaya koyarak, profesyonellerin genel değerlendirme ve tedavi aşamalarında bu ilişkiyi göz önünde bulundurması hedeflenmektedir.

¹Hacettepe University, karadagbasak@outlook.com

²Hacettepe University, mrlhuri@gmail.com

YÖNTEM

Çalışmanın örneklem grubu, Mersin Şehir Hastanesi Ergoterapi Bölümü’ne yönlendirilen DEHB tanısı almış çocuklardan oluşturuldu. Çalışmanın etik kurulu, sağlık bakanlığı etik izleme kurulundan alınarak, örneklem grubundan aydınlatılmış onam formu alınarak tamamlandı. 6-10 yaş aralığı ve gönüllülük esası dahil edilme kriteri olarak belirlenirken, komorbid bir tanıya sahip olmak (özgül öğrenme güçlüğü, karşıt olma karşıt gelme bozukluğu vb.) çalışmadan hariç tutulma kriteri idi. Örneklem grubunun duyuşal işleme becerileri ergoterapist eşliğinde çocukların bakım verenleri ile Duyu Profili Bakım Veren Anketi ile, görsel algılama becerileri ise klinik ortamda Motor Free Perceptual Test-4 Edition (MVPT-4) testi ile çocuğa birebir uygulanarak değerlendirildi. Çalışma toplamda 20 katılımcı (n=20) ile tamamlandı.

Motor Free Perceptual Test – 4

Görsel algılama becerilerini motor becerilerden bağımsız olarak değerlendiren, 4 yaşından itibaren çocuklarda ve yetişkinlerde kullanılabilen bir değerlendirme aracıdır. Görsel ayırt etme, görsel uzamsal ilişkilendirme, görsel hafıza, görsel şekil- zemin ayrımı ve görsel şekil tamamlama olmak üzere beş alt kategoriden oluşmaktadır. Test görsel algılama total puanı vermektedir (Ryan, 1988).

Duyu Profili Bakım Veren Anketi

Çocukların günlük yaşamları etkileyebilecek duyuşal işleme becerilerini değerlendirmek için ebeveyn bildirimli değerlendirmedir. Engel grubu ve etkilenim derecesi fark etmeksizin, 3-10 yaş aralığındaki tüm çocuklarda kullanılabilir. Çocuğun belirli duyu bir uyarana verdiği yanıtı değerlendiren ‘duyuşal işleme’, duyuşal girdiyi düzenleme yeteneği ‘modülasyon’ ve duyuşal girdilerin ‘davranışsal/duyuşal cevaplar’ını inceleyen üç ana bölümden ve ana bölümlere ait alt bölümlerden oluşmaktadır (Dunn, 2014). Anketin, Türk toplumuna uyarlaması Kayihan ve ark. tarafından 2015 yılında yapıldı. Cronbach alfa değeri 0.63-0.97 arasında değişmekte olan, kullanımı yaygın bir değerlendirme aracıdır (Kayihan ve ark., 2015).

İstatistiksel Analiz

Örneklem grubuna ait veriler SPSS 23.0 programı kullanılarak analiz edildi. Parametrik verilerin normallik dağılımı Shapiro-Wilk-W testi ile analiz edilirken, duyuşal işleme ve görsel algısal beceriler arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile analiz edildi.

SONUÇ

Katılımcıların yaş ortalaması 7,6±1,01 yıl, %70’i (n=14) erkek, %30’u (n=6) kız idi. Parametrik veriler normal dağılım göstermektedir. Duyuşal işleme ve görsel algılama becerileri arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Tablo 1’de verildi. Görsel algısal beceriler ile “hareket ve vücut düzenlemeleri” becerisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki ($r = -0,498$, $p = 0,026$) ve “tepki verme eşiği” arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r = -0,459$, $p = 0,042$) saptandı.

‘Hareket ve vücut pozisyonu’ ile ilgili düzenlemeler görsel, vestibüler ve proprioseptif sistemlerin birbiriyle uyumlu ilişki sonucunda ortaya çıkan bir beceridir. Görsel işleme becerisi, şekillerin ve nesnelerin ne olduğu, tanıdık olan ve olmayan nesnelerin ayrımı ve bu nesnelerin uzaydaki konumunu bilmemizi sağlar. Vestibüler duyu, beynimize yerçekimi ve hareket hakkında bilgi sağlamak için tasarlanmış olup aynı zamanda dengenin gelişmesi, gözlerin, başın ve vücudun hareketlerini koordine etmeye yardımcı olur. Proprioseptif sistem eklemlerde, kaslarda ve tendonlarda bulunan çeşitli reseptörlerden oluşan vücut pozisyonu ve hareketleri hakkında bilinçaltı bir farkındalık sağlayan karmaşık sistemdir. Görsel, vestibüler ve proprioseptif sistemler arasındaki bu bütünleşmenin görsel algısal becerileri etkileyebileceği sonucu ile uyumludur.

Winne Dunn tarafından çocuğun uyarıyı fark etmesi ve yanıt oluşturmaya için ihtiyaç duyduğu uyaranların miktarını belirleyen nörolojik eşiktir (Dunn, 1997). DEHB’li bireylerin etkilenen tepki verme eşikleri ve modülasyon becerilerinin davranışsal yansıması, DSM-V tarafından belirlenmiş ve engelleyici kontrol eksiklikleri ile açıklanan aşırı hareketlilik, uyaran arama ve sürekli vücut hareketi gibi semptomlarla sıralanmıştır. Ebeveyn bildirimli değerlendirmeler haricinde, DEHB’de duyuşal işleme bozukluklarının

¹Hacettepe University, karadagbasak@outlook.com

²Hacettepe University, mrlhuri@gmail.com

nörofizyolojik bağlantılarını ve tepki verme eşiklerini araştırmak üzere elektrofizyolojik çalışmalar yapılır. Papp ve arkadaşlarının DEHB’li bireylerde P-1 olaya ilişkin potansiyel seviyelerine (P-1 event-related potentials) baktıkları çalışmada önemli farklılıklar ve bunların semptom şiddeti ile arasında önemli ilişkiler bulunmuştur (Papp ve ark., 2020). Aynı zamanda tepki verme eşığının düzenlenmesi ile doğrudan ilişkili olan duyuşal modülasyonun, DEHB’li çocuklarda farklılaştığı bilinmektedir (Yochman, Ornoy ve Parush, 2006).

2014 yılında Jung ve arkadaşlarının duyuşal işleme problemleri olan ve olmayan DEHB’li çocukların görsel algılama becerilerini karşılaştırdıkları çalışmada, tanılarına eşlik eden duyuşal işleme problemleri olan çocukların görsel algıları daha düşüktür. Çalışma sonuçları arasında görsel algılama skorları ile ‘hareket hassasiyeti ($r=0,368^*$)’ ve ‘düşük endurans tonus ($r=0,369^*$)’ arasında ilişki bulunmuştur. Bizim çalışma sonuçlarımız ile görsel algılama ve hareket becerileri ile arasındaki ilişkiyi ortaya koymaları açısından benzerlik göstermektedir.

Görsel algılama problemi yaşayan çocukların günlük yaşam aktivitelerinin birçok alanı, özellikle okul performansını etkilenir (Jung, Woo, Kang, Choi ve Kim, 2014). Çocuklar okul performansları için gerekli harfleri veya kelimeleri tanımak, tabloları, haritaları, grafikleri, sembolleri okumak ve yorumlamakta zorluk yaşarlar. Ayrıca, el yazısı ve sağ/sol ayırt etme gibi ince motor ve kaba motor becerileri gerektiren aktivitelerde de görsel algı problemleri nedeniyle güçlük çekerler. DEHB’li çocuklar sıklıkla azalmış görsel algılama ile ilişkili olan vestibüler veya proprioseptif sistemdeki problemlere sahiptir. Vücudun uzayda başarılı bir şekilde ‘konumlandırılması’ için gözler, boyun ve vücuttan alınan vestibüler ve proprioseptif uyarılar ile görsel bilgi, beyin sapında bütünleşir. Bu duyuşal süreç, bir şeye baktığımızda gözlerimizi hedefe yönlendirmemizi sağlar. Vestibüler ve proprioseptif uyarılar, göz hareketleri için uygun şekilde düzenlenmezse çocuklar nesneye odaklanma, yazma, okuma gibi masa üstü aktivitelerde zorluk yaşayabilirler. DEHB’li çocukların tanı ve değerlendirilmesi sırasında yalnızca belirgin bozukluklarına odaklanılıp görsel algı kolayca gözden kaçırılıyor olabilir. Profesyonellerin DEHB değerlendirme ve tedavi aşamalarında görsel algılama becerilerini etkileyebilecek duyuşal işleme becerilerini göz önünde bulundurmalıdır.

Tablo 1. Duyu Profili ve MVPT-4 arasındaki pearson momentler çarpımı korelasyonu

DUYUSAL İŞLEMLEME BECERİLERİ	MVPT-4		
	r	p	n
Duyuma İşlemi	-0,152	0,522	20
Görme İşlemi	-0,428	0,06	20
Vestibüler İşlem	-0,325	0,162	20
Dokunma İşlemi	-0,113	0,635	20
Çoklu (Karışık) Duyusal İşlem	-0,352	0,128	20
Oral Duyusal İşlem	-0,275	0,241	20
Endurans ve Tonusla İlgili Duyusal İşlem	-0,391	0,089	20
Hareket ve Vücut Pozisyonu İle İlgili Düzenlemeler	-,498*	0,026	20
Aktivite Seviyesini Etkileyen Hareket Düzenlemeleri	-0,306	0,19	20
Duyusal Cevaplarını Etkileyen Duyusal Girdilerin Düzenlenmesi	-0,406	0,075	20
Duyusal Cevapları ve Aktivite Düzeyini Etkileyen Görsel Uyarının Düzenlenmesi	-0,35	0,131	20
Duyusal-Sosyal Cevaplar	-0,259	0,27	20
Duyusal İşlemin Davranışsal Sonuçları	-0,246	0,295	20
Tepki Verme Eşigini Tanımlayan Maddeler	-,459*	0,042	20
Duyusal Girdi Arama	-0,342	0,165	18
Duyusal Tepki	-0,24	0,309	20
Düşük Endurans/Tonus	-0,401	0,08	20
Oral Duyusal Hassasiyet	-0,261	0,267	20
Dikkatsizlik/Dikkat Dağınıklığı	0,123	0,606	20
Zayıf Kayıt	-0,256	0,276	20
Duyu Hassasiyeti	-0,408	0,074	20
Hareketsiz	-0,301	0,197	20
Algısal İnce Motor	-0,155	0,514	20
Kayıt	-0,397	0,114	17
Araştırma	-0,398	0,102	18
Hassasiyet	-0,198	0,402	20
Kaçınma	-0,326	0,161	20

r: pearson korelasyon katsayısı, p: istatistiksel anlamlılık, n:kişi sayısı

¹Hacettepe University, karadagbasak@outlook.com

²Hacettepe University, mrlhuri@gmail.com

Kaynakça

- Association, A. P. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th edition (DSM-5). . Washington
- Ben-Sasson, A., Carter, A. S., & Briggs-Gowan, M. J. (2009). Sensory over-responsivity in elementary school: prevalence and social-emotional correlates. *Journal of abnormal child psychology*, 37(5), 705-716.
- Complementary, S. O., Zimmer, M., Desch, L., & Pediatrics, A. A. o. (2012). Sensory integration therapies for children with developmental and behavioral disorders. *Pediatrics*, 129(6), 1186-1189.
- Dunn, W. (1997). The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: A conceptual model. *Infants and young children*, 9, 23-35.
- Dunn, W. (2014). Sensory profile 2: Psych Corporation.
- Jung, H., Woo, Y. J., Kang, J. W., Choi, Y. W., & Kim, K. M. (2014). Visual perception of ADHD children with sensory processing disorder. *Psychiatry investigation*, 11(2), 119.
- Karadağ, B. (2020). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanılı çocuklarda bazı kan değerleri ile duyuşal işleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü,
- Kayihan, H., Akel, B. S., Salar, S., Huri, M., Karahan, S., Turker, D., & Korkem, D. (2015). Development of a Turkish version of the sensory profile: translation, cross-cultural adaptation, and psychometric validation. *Perceptual and motor skills*, 120(3), 971-986.
- Kurtz, L. A. (2006). Do You See What I See? Problems With Visual Skills. In *Visual Perception Problems in Children with AD/HD, Autism, and Other Learning Disabilities: A Guide for Parents and Professionals*, London, UK.
- Papp, S., Tombor, L., Kakuszi, B., Balogh, L., Réthelyi, J. M., Bitter, I., & Czobor, P. (2020). Impaired early information processing in adult ADHD: a high-density ERP study. *BMC psychiatry*, 20(1), 1-10.
- Polanczyk, G., De Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American journal of psychiatry*, 164(6), 942-948.
- Redondo, B., Molina, R., Cano-Rodríguez, A., Vera, J., García, J. A., Muñoz-Hoyos, A., & Jiménez, R. (2019). Visual perceptual skills in attention-deficit/hyperactivity disorder children: The mediating role of comorbidities. *Optometry and Vision Science*, 96(9), 655-663.
- Reynolds, S., & Lane, S. J. (2008). Diagnostic validity of sensory over-responsivity: A review of the literature and case reports. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(3), 516-529.
- Ryan, M. (1988). Motor-free visual perception test. *Test critiques*, 7, 346-349.
- Toglia, J. P. (1989). Visual perception of objects: An approach to assessment and intervention. *The American Journal of Occupational Therapy*, 43(9), 587-595.
- Yochman, A., Ornoy, A., & Parush, S. (2006). Co-occurrence of developmental delays among preschool children with attention-deficit-hyperactivity disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48(6), 483-488.

¹Hacettepe University, karadagbasak@outlook.com

²Hacettepe University, mrlhuri@gmail.com

İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNE KARŞI DİRENÇLİ KENTLER İNŞA ETMENİN BİR YOLU: “ÇOCUK DOSTU KENTLER”

Duygu GÖKCE¹ Z. Betül PANCAR²

Özet

Geçmişe kıyasla günümüzde kentlerde yaşayan çocuk sayısı daha fazladır. 2030 yılına kadar, dünya nüfusunun % 60'ının kentlerde yaşayacağı ve bu kent sakinlerinin % 60'ının da on sekiz yaşının altında olacağı tahmin edilmektedir (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2018). Kentler, çocukların sağlığı ve sağlıklı gelişimi için günümüzde ve gelecekte çeşitli riskler ve zorluklar barındırmaktadır. Nitekim, bilim insanları, insan faaliyetlerine bağlı iklim değişikliğinin gelecek nesiller için yıkıcı etkiler yaratacağına işaret etmektedir. Yetişkinlerle karşılaştırıldığında çocuklar, iklim değişikliğinin doğrudan ve dolaylı etkilerine karşı daha savunmasızdır.

Bu bildiri, UNICEF'in de belirttiği gibi, iklim krizini çocuk hakları krizi olarak ele almakta ve çocuklara yaşanabilir ve sürdürülebilir bir gezegenin ancak kentsel politikalara hak temelli yaklaşımların dahil edilmesiyle, bu bağlamda “Çocuk Dostu Kentler”in inşa edilmesiyle miras bırakabileceğini savunmaktadır. Çocuk dostu kentlerin özelliklerinin sadece çocuklar için değil, tüm kent sakinleri için kentleri daha dirençli, sağlıklı, yaşanabilir ve sürdürülebilir hale getirebileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda bildiride, iklim değişikliğine dirençli kentlerin inşasının çocuk dostu kentlerin inşasıyla yakından ilişkili olduğu savına dayanılmış ve “iklim değişikliği ve çocuk” ve “Çocuk Dostu Kentler” konusundaki yazından yararlanılmıştır. Çocuk Dostu Kentler”in iklim değişikliği politikalarıyla (azaltma ve uyum politikaları) yakından ilişkili olduğu ve çocuk dostu kentlerin inşasında “mahalle birimi” ölçeği ve “çocuk altyapısı ağı” (Arup, 2017) kavramının önemli olduğu ortaya konulmuş, imar yönetmeliklerine dahil edilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Dostu Kentler, iklim değişikliği, çocuk hakları, dirençli kentler, çocuk altyapısı ağı

A WAY TO BUILD RESILIENT CITIES TO CLIMATE CHANGE: “CHILD FRIENDLY CITIES”

Abstract

Compared to the past, there are more children living in cities today. It is estimated that by 2030, 60% of the world's population will live in cities and 60% of these urban residents will be under the age of eighteen. Cities, have various risks and challenges for the health and healthy development of children today and in the future. Indeed, scientists point out that climate change due to human activities will have severe effects for future generations.

This paper; as stated by UNICEF, considers the climate crisis as a children's rights crisis and argues that a livable and sustainable planet for children can only be inherited by incorporating rights-based approaches into urban policies and, in this context, by building "Child Friendly Cities". The characteristics of child-friendly cities can make cities more resilient, healthy, livable and sustainable not only for children but also for all city residents.

In this context, the paper is based on the argument that the construction of cities resilient to climate change is closely related to the construction of child-friendly cities, and the literature on "climate change and children" and "Child Friendly Cities" is used. It has been revealed that Child Friendly Cities are closely related to climate change policies (mitigation and adaptation policies) and; "neighborhood unit" scale and the concept of "child infrastructure network" (Arup, 2017) is important in the construction of child-friendly cities, and it has been suggested to be included in zoning regulations.

Keywords: Child Friendly Cities, climate change, children's rights, resilient cities, child infrastructure network

GİRİŞ

İklim değişikliğinin doğal tehlikelerin sıklığını, büyüklüğünü, zamanlamasını ve yerini değiştireceği öngörülmektedir. Diğer bir ifadeyle, ısı dalgalarının daha sık olması, şiddetli sağanak ve sel baskınlarının daha

¹Süleyman Demirel University, duyguqokce@sdu.edu.tr

²Isparta Uygulamalı Bilimler University, betulozsoy@isparta.edu.tr

yaygın ve yoğun olması, kasırgaların daha tehlikeli hale gelmesi, yükselen deniz seviyelerinin daha fazla kıyı taşkınlarına yol açması, daha sık ve daha yoğun kuraklıklar, daha fazla orman yangını vb. (Kausky, 2016) beklenmektedir.

Günümüzün ve geleceğin en önemli insan ve çocuk hakları sorunu olarak tanımlanabilecek iklim krizi, küresel olarak çocukların esenliği üzerinde yıkıcı bir etkiye sahiptir. Çocuklar gelecek yıllarda çok daha tehlikeli ve belirsiz hale gelecek bir dünyada yol almak zorundadır (UNICEF, 2021). Çocuklar yetişkinlere göre iklim değişikliği etkilerine daha fazla maruz kalmaktadır ve bu etkilere karşı daha savunmasız durumdadır. Bugünün çocukları ve gelecek nesillerin, hayatta kalmalarını, sağlık ve refahlarını doğrudan ve dolaylı yoldan etkileyecek olan iklim değişikliğinin yükünden orantısız bir pay alacağı muhtemeldir. Nitekim, UNICEF (2021) raporunda, dünya genelinde çocukların üçte birinden fazlasının yüksek oranda sıcak hava dalgalarına, her 7 çocuktan birinin yüksek oranda nehir taşkınlarına, her 10 çocuktan birinin yüksek oranda kıyı seline, çocukların üçte birinden fazlasının yüksek oranda su kıtlığına vb. maruz kaldığı, bu durumun gelecekte daha da kötüleşmesinin muhtemel olduğu belirtilmektedir. İklim değişikliği tehlikelerinin diğer çevresel, sosyal, politik ve sağlık riskleriyle birleşerek daha da şiddetleneyeceği, toplumda marjinalleşmeyi ve eşitsizliği artıracakları öngörülmektedir. Üst üste binen tehlikelerin nihayetinde dünyanın belirli bölgelerini çocuklar için daha da güvencesiz ve riskli yerler haline getirerek gelecekteki potansiyellerini büyük ölçüde azaltacağı belirtilmektedir (UNICEF, 2021).

Söz konusu tehlikeler çocukların sağlık, beslenme, eğitim ve sosyal koruma gibi temel hizmetlere erişimini olumsuz etkilemekte, savunmasızlıklarını artırmakta, dayanıklılıklarını ve uyum kapasitelerini azaltmaktadır. Özellikle yoksulluk içerisinde yaşayan çocuklar ile gelişmekte olan ülkelerdeki çocukların en büyük risklerle karşı karşıya olduğu ve en savunmasız olduğu vurgulanmaktadır (Currie ve Deschenes, 2016).

Günümüzde dünya gençliğinin yüzde 85'i gelişmekte olan ülkelerde yaşamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü, bu ülkelerde iklim değişikliğine bağlı hastalık ve ölümlerin yüzde 80'inden fazlasından çocukların muzdarip olduğunu tahmin etmektedir. Gelişmekte olan ülkelerdeki hükümetlerin çocukların çıkarlarını etkili bir şekilde temsil etme olasılığının düşük olması, kurumsal kapasitenin zayıf olması, çocukları daha büyük risklerle karşı karşıya bırakmaktadır (Currie ve Deschenes, 2016). Diğer yandan, birçok gelişmekte olan ülke aşırı hava koşullarından orantısız bir pay almaktadır ve gelecekte iklim değişikliğinin etkilerinden orantısız şekilde zarar göcekleri tahmin edilmektedir. Gelişmekte olan ülkelerin genellikle sınırlı sosyal güvenlik ağlarına, yaygın yoksulluğa, kırılgan sağlık sistemlerine ve zayıf devlet kurumlarına sahip olması; bu ülkelerin iklim değişikliğine uyum sağlamasını veya tepki vermesini zorlaştırmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerin yüksek doğum oranlarına ve yüksek çocuk/yetişkin oranlarına (yüksek bağımlılık oranlarına) sahip olduğu, bu ülkelerde gelişmiş ülkelere kıyasla daha fazla çocuğun risk altında olduğu söylenebilir (Hanna ve Oliva, 2016).

Kousky (2016), doğal afetlerin çocuklara orantısız bir şekilde ve genellikle uzun süreli etkilerle zarar verdiğini belirtmektedir. Daha açık bir anlatımla, afetler çocukların fiziksel sağlığına (yaralanma, ölüm, gıda tedarikindeki kesintilerden kaynaklanan yetersiz beslenme veya kirlenmiş suyun neden olduğu ishalli hastalıklar, tıbbi bakıma erişimin kesilmesi gibi) zarar verebilir. Ruh sağlığı sorunlarına (afetlerin stresli ve korkutucu olması, ev ve eşyalarının zarar görmesi, göç, sevdiklerini kaybetmenin üzüntüsü, ebeveynlerin veya bakıcıların stresi, ihmal ve istismar, sosyal ağlardaki, mahallelerdeki ve yerel ekonomilerdeki bozulmalar gibi) neden olabilir. Çocukların eğitimini (aileleri yerinden ederek, okulları yıkarak ve zor zamanlarda ailelerinin geçimini sağlamak için çocukları işgücüne dahil ederek vb.) kesintiye uğratabilir (Kousky, 2106). Ayrıca, çatışma, vektör kaynaklı hastalıklar, ekonomik bozulma, yetersiz beslenme, göç vb. nedenlerle çocukların gelişimsel açıdan tam potansiyellerine ulaşmalarını zorlaştırabilir (Currie ve Deschenes, 2016).

Bu bağlamda, çocuklara yönelik iklim değişikliği tehlikeleri nasıl azaltılabilir? sorusu önem kazanmaktadır. Gelecek nesillerin sağlığına ve refahına verilen değerin, o ülke, toplum ya da kentin politikalarında çocukların merkeze alınıp alınmamasıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kent planlama perspektifiyle konuyu ele alan bildiride, çocuklara yaşanabilir ve sürdürülebilir bir gezegenin ancak kentsel politikalara hak temelli yaklaşımların dahil edilmesiyle, bu çerçevede “Çocuk Dostu Kentler”in inşa edilmesiyle miras bırakabileceği savunulmaktadır.

¹Süleyman Demirel University, duyugokce@sdu.edu.tr

²Isparta Uygulamalı Bilimler University, betulozsoy@isparta.edu.tr

Bildiride, çocuk dostu kentlerin özelliklerinin sadece çocuklar için değil, tüm kent sakinleri için kentleri daha dirençli, sağlıklı, yaşanabilir ve sürdürülebilir hale getirebileceği düşünülmektedir (Coro ve ark., 2022). İklim değişikliğine dirençli kentlerin inşasının çocuk dostu kentlerin inşasıyla yakından ilişkili olduğu savına dayanılmaktadır. Bu doğrultuda, “iklim değişikliği ve çocuk” ve “Çocuk Dostu Kentler” konusundaki yazından yararlanılarak, kent planlama disiplini çerçevesinde “Çocuk Dostu Kentler”in iklim değişikliği politikalarına (azaltma ve uyum politikaları) katkısı değerlendirilmiş, ardından, çocuk dostu kentlerin inşasında “mahalle birimi” ölçeği ve “çocuk altyapısı ağı” (Arup, 2017) kavramının önemine dikkat çekilmiştir.

1. “Çocuk Dostu Kent” ve İklim Değişikliği Politikalarıyla İlişkisi

İklim değişikliği ile mücadelede, sera gazı emisyonlarını azaltma ve iklim değişikliği etkilerine uyum sağlama politikaları olmak üzere iki temel politika geliştirilmiştir. Çocuklar büyük ölçüde bu politikaların dışında bırakılmaktadır. Ancak çocuklar / gelecek nesiller, iklim değişikliğinden hem bugün hem de gelecekte büyük oranda etkilenecekleri için söz konusu politikaların merkezinde yer almalıdır.

UNICEF (2021) raporunda belirtildiği gibi, iklim krizi çocuk haklarını ihlal ederek çocuk hakları krizi yaratmaktadır. Aynı zamanda, çocukların hayatta kalmalarını ve sağlık ve refahlarını tehdit edecek şekilde su krizi, sağlık krizi, eğitim krizi, koruma krizi, katılım krizi vb. yaratmaktadır. Bu nedenle çocuklara yaşanabilir ve sürdürülebilir bir gezegenin miras bırakılması ancak kentsel politikalara hak temelli yaklaşımların dahil edilmesiyle mümkün görünmektedir. Bu da çocuk haklarına ilişkin “Çocuk Dostu Kentler”i işaret etmektedir.

“Çocuk dostu kent”; çocuk haklarına saygılı, güvenli oyun alanı sunan, doğayla güçlü bağlantı sağlayan, çocuk-bakıcı etkileşimini ve bağımsız hareketliliği teşvik eden ve çocukları kentsel politika yapma ve tasarım süreçlerine dahil eden bir kent demektir (Brown ve ark., 2019). Çocuk dostu kent; çocukların gelişimsel dönemlerini, bu dönemlerdeki özelliklerini ve gereksinimlerini dikkate alan, fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal açıdan sağlıklı gelişimlerini destekleyen, diğer bir ifadeyle, konut ve yakın çevresinde (komşuluk biriminde) doğa ile iç içe, güvenli, sağlıklı bir çevrede çocukların oyun gereksinimini, hareket etme dürtüsünü, merak ve keşif duygularını karşılayan, yaratıcılığını destekleyen, bağımsız hareket etmesini, kendini gerçekleştirmesini sağlayan bir kente karşılık gelmektedir. Böyle bir kentin planlanması ve tasarlanmasında, “mahalle biriminde /ölçeğinde” konut alanlarından kamusal alanlara güvenli erişilebilirlik, kamusal alanların dağılımı ve birbiriyle ilişkisi, kamusal alanların işlevi ve tasarımı önemli olmaktadır.

Çocuk dostu kentler, iklim değişikliği azaltım ve uyum politikalarını desteklemektedir. İklim değişikliğinin insan faaliyetlerinden kaynaklandığı, bunun da temelde insanın doğayı “meta” olarak görmesi, egemenliği altına alarak sınırsızca tüketmesi ve kirlilemesiyle, nihayetinde ekolojik döngülerin bozulmasıyla yakından ilişkili olduğu göz önüne alındığında, iklim değişikliği ile mücadelede insanın doğaya bakış açısının değişmesi (bu bağlamda, özellikle erken çocukluk döneminde doğa bilincinin -insanın doğanın bir parçası olduğunun algılanması, doğayı korumanın insanın kendisini ve geleceğini korumak olarak algılanması, doğanın “kaynak” olarak kavranması- kazandırılması) asal gerekliliktir.

İklim değişikliği azaltım politika ve stratejileri, karbon emisyonunun / ayak izinin azaltılması ve karbon yutaklarının artırılmasına odaklanmaktadır. Karbon emisyonunun azaltılması bağlamında; konut-iş yeri arasındaki mesafeleri azaltan, karma arazi kullanımını, yürümeyi ve bisiklete binmeyi teşvik eden kompakt kent formu ve yenilenebilir enerji kaynaklarından yararlanılması önerilmektedir. Kompakt kentsel form; çocukların konutlarından kamusal alanlara (kreş, anaokulu, çocuk bahçesi, vb.) kısa mesafede erişimlerini sağlama, yürüme ve bisiklete binme yoluyla fiziksel aktiviteyi artırarak çocukların sağlıklı fiziksel gelişimlerini destekleme, taşıt trafiğinden kaynaklı hava kirliliği ve güvenlik sorununu azaltma yoluyla konut çevresinde hava kalitesini artırma, kamusal alanlara güvenli erişim ve hareket özgürlüğü sağlama vb. potansiyeli nedeniyle çocuk dostu kent politikalarıyla örtüşmektedir. Yenilenebilir enerji kaynaklarından (özellikle güneşten) yararlanma politikası; güneşin çocukların sağlıklı büyüme ve gelişimleri üzerindeki yararları göz önüne alındığında, çocukların kullandıkları açık kamusal mekanların planlanması ve tasarımı güneş ışığından yararlanılması ve çocukların sağlıklı ve temiz bir çevrede yaşama hakkı açısından çocuk dostu kent politikalarıyla uyumlanmaktadır. Yutak alanların artırılması bağlamında, bir yutak alanı olarak açık yeşil alanların (çocuk bahçelerinin ve parkların)

¹Süleyman Demirel University, duyguokce@sdu.edu.tr

²Isparta Uygulamalı Bilimler University, betulozsoy@isparta.edu.tr

artırılması ve yollar dahil diğer kamusal alanların ağaçlandırılması politikaları öne çıkmaktadır. Yutak alanların artırılması politikası; çocuk oyun alanlarının artırılması ve konut yakın çevresinin doğayla iç içe olması sonucu çocukların oyun gereksiniminin yeterince karşılanması, çocuklara doğa bilincinin kazandırılması vb. açısından çocuk dostu kent politikalarıyla örtüşmektedir.

İklim değişikliği uyum politika ve stratejileri, iklim değişikliğinin etkilerine ve olası afetlere karşı kırılganlıkların azaltılması ve baş etme kapasitesinin artırılmasına odaklanmaktadır. İklim değişikliği etkilerine uyum kapsamında; mavi-yeşil altyapı planlaması, kamusal alanların birbiriyle bağlantısı ve sürekliliği, sosyal altyapı alanlarının güvenli erişimi, dengeli dağılımı, çevresindeki nüfusa hizmet edecek yeterli büyüklükte ve çok işlevli (olası afetlerde acil yardım ve toplanma alanı işlevini içerecek şekilde) tasarımı, alternatif ulaşım ağı gibi stratejilerden bahsedilebilir. Çocukların gereksinimlerini karşılamasına, sosyalleşmesine ve olası afetlerle baş edebilmesinde birlik ve dayanışmaya olanak sunan kamusal alanların dirençlilik anlayışıyla planlanmasına ve tasarımına odaklanması bakımından anılan uyum politikaları/stratejileri, çocuk dostu kent politikalarıyla örtüşmektedir. Aynı şekilde çocuk dostu kent politika ya da stratejileri iklim değişikliği azaltım ve uyum politika ya da stratejilerine katkı sunmaktadır.

Çocukların bir topluluğa aktif katılımı, bağımsız hareket etme kapasiteleri, dışarıda oynayarak geçirdikleri süre ve doğa ile temasları, bir şehrin nasıl bir performans gösterdiğinin yalnızca çocuklar için değil tüm vatandaşlar için güvenilir göstergeleridir (Arup, 2017). Bu bakımdan çocuk dostu kentlerin özelliklerinin sadece çocuklar için değil, tüm kent sakinleri için kentleri daha dirençli, sağlıklı, yaşanabilir ve sürdürülebilir hale getirebileceği düşünülmektedir (Derr ve ark., 2017; Caro ve ark., 2022). Çocukların kentle ilişki kurduğu ölçek, “mahalle birimi ya da komşuluk birimi”dir. Çocuklar “mahalle birimi”nde yer alan konut bahçesi, çocuk bahçesi, park, kreş, anaokulu, ilkököl vb. kentsel alanları sıklıkla kullanmaktadır. İklim değişikliği azaltım ve uyum önlemleri de temelde, nüfusun barındığı konut alanları ve çevresine odaklanmaktadır (kompakt form, yürünebilir, bisiklete binilebilir mahalleler, nüfusa hizmet edecek kamusal alanların ve ulaşım sisteminin “dirençlilik” anlayışıyla planlanması ve tasarımı vb.).

2. “Çocuk Dostu Kentler” in İnşası: “Çocuk Altyapısı Ağı”

“Çocuk dostu kent”; her çocuğa eşit yaklaşan, çocuklara saygı duyan, çocukların çıkarlarına öncelik veren, sağlıklı gelişimlerini destekleyen, katılımını sağlayan bir kenttir. Ancak fiili durumda kentsel politikaların hak (bu bildiri özelinde, çocuk hakları) temelli ele alınmadığı, kentlerin çocuk dostu yerler olmadığı görülmektedir. Kentli çocuklar, suç oranının arttığı, araç trafiğine bağlı trafik tehlikelerinin, gürültü ve hava kirliliğinin yüksek olduğu, sosyal izolasyonun, yoksulluk ve eşitsizliğin derinleştiği, doğadan kopuk, sınırlı bir alanda tek düze oyuna imkan tanıyan bir kentsel çevrede hareketsiz bir yaşam sürdürmektedir.

Kentte özellikle mahalleler, çocukların en etkileşimli olduğu ve en büyük mekânsal deneyimi kazandığı ilk kamusal alanlardır (Krishnamurthy, 2019). Çocukların yaşadığı ve okula gittiği yerleri içeren mahalle ölçeği önemli bir oyun ortamıdır (Gill, 2019). Çocuklar, gelişimleri henüz tamamlanmadığı için ebeveyn ya da bakıcılarının gözetiminde olmalarından dolayı, büyük ölçüde konut yakın çevrelerine ve mahallelerine bağımlıdır. Mahalle koşulları, çocukların deneyimlerinin, fırsatlarının ve yaşam şanslarının önemli belirleyicileridir (Nasrabadi ve ark., 2021). Dolayısıyla, çocuk dostu kent yaklaşımı çerçevesinde, sürdürülebilir ve dirençli mahalleler inşa etmenin / planlamanın önemi açıktır.

Kentsel mahallelerin dirençli ve sürdürülebilir olması; mahallelerin çocukların haklarına (oyun hakkı, sağlıklı ve güvenli bir kentte yaşama hakkı, karar alma süreçlerine katılım hakkı vb.) saygı duyarak ve çocuk dostu bir yer olarak iyileştirilmesi ve yeniden canlandırılması anlamına gelir. Bu bağlamda mahalleler; güvenli, temiz, canlı, çekici, erişilebilir, aidiyetlik duygusunu geliştiren, yaratıcılığı teşvik eden, doğayı ve çevreyi keşfetme fırsatı sunan, sosyalleşmeye (aynı / diğer yaşta bireylerle etkileşim kurmaya, olumlu işbirliğine) olanak sunan, yaşam kalitesini artıran, stresi azaltan, sağlıklı gelişimi destekleyen, doğayla etkileşimi artıran, sokakları ve oyun alanları ile oyun sürekliliği ve çeşitliliği sağlayan kentsel ortamlar olarak planlanmalıdır. Böyle bir mahallede yaşayan çocuklara atık toplama ve yeşil kamusal alanların yönetimini öğrenme (Cutter-Mackenzie ve Edwards 2013), karşılaştıkları tehlikeyi yönetme ve korunan bir alanda rahatlatma becerilerini

¹Süleyman Demirel University, duyugokce@sdu.edu.tr

²Isparta Uygulamalı Bilimler University, betulozsoy@isparta.edu.tr

öğrenme olanağı (Krishnamurthy, 2019) vb. sağlanmış olur. Mahalledeki kamusal alanlar, çocukların duygusal desteği de dahil olmak üzere sosyal yeniden üretim için uygun bir ortam sağlayarak, dayanıklılığın geliştirilmesinde ve değişime uyum sağlanmasında önemli bir rol oynayabilir (Derr ve ark., 2019).

Yerel yönetimler, yaşam kalitesini etkileyen yapısal çevrenin ya da mahallenin düzenlenmesi ve kentsel politikaların oluşturulmasında, çocukların ihtiyaçlarına ve tercihlerine dikkat etmemekte, çocukları paydaşlar olarak bu sürece dahil etmemektedir. Azaltma önlemleri ve afet sonrası yeniden yapılanma dahil olmak üzere, çocukların mahalleleri ve topluluklarının sorunlarıyla ilgili görüşlerini bildirme fırsatları pratikte yoktur (Caro ve ark., 2022). Çocuk dostu bir kentte, bunun tersine, çocukları “pasif alıcılar” olarak korumak yerine, kendi önemli (yaşam) alanlarını yeniden inşa etmeye dinamik olarak dahil olmaları sağlanmalıdır (Corsi, 2002). Nitekim, dirençli kentler inşa etmede; kendilerini etkileyen / etkileyecek tüm kentsel konularda seslerini duyurma hakkına sahip önemli aktörler olarak çocuklar da dahil tüm kentli nüfusun katılımı hayati önem taşımaktadır (UNICEF, 2014). Çocukların kentsel dirençlilik planlama süreçlerine aktif katılımcılar olarak dahil edilmesinin ve çocuk haklarının korunmasına odaklanılmasının kentsel gelişimi daha dirençli yapabileceğini öne süren çalışmalar bulunmaktadır (Fletcher ve ark., 2016; Derr ve ark., 2019).

Çocuk dostu kentlerin çocuk haklarını ve çocukların gereksinimlerini içermesi, imar planları yoluyla buna uygun arazi kullanım kararlarının geliştirilmesi gereklidir. Yürürlükteki imar yönetmeliklerine göre biçimlenen kentlerimizde çocukların sağlıklı gelişiminde asal önemde olan oyun gereksinimi (genellikle dört tarafı taşıt yollarıyla çevrili, standart oyun araçlarının yer aldığı) “çocuk bahçeleri” ile karşılanmaya çalışılmaktadır. Çocuk bahçelerinin dağılımı, büyüklüğü, formu ve donatıları ile bu alanlara erişimin çocukların gereksinimlerine ve sağlıklı gelişimlerine yeterince yanıt vermediği görülmektedir. Çocuk dostu kentlerde çocukların konutu ile kullandığı kamusal alanlar (okul, oyun alanları, sosyal ve kültürel tesisler vb.) arası ulaşımın erişilebilir, güvenli, konforlu, fiziksel aktiviteyi teşvik edecek, çevreyi keşfe imkan tanıyacak, doğayla olan ilişkiyi geliştirecek ve oyunu içerecek şekilde planlanması; oyun alanlarının ise oyun çeşitliliğine, algı zenginliğine, keşfe, yaratıcılığa, sosyalleşmeye, doğa bilinci oluşumuna, olası afetlerde ihtiyaç duyulan işlevlere vb. olanak sunacak şekilde çok işlevli tasarlanması önemlidir. Dolayısıyla kentte çocuklara ait mekanların sadece çocuk bahçeleri olarak görülmesinin ötesinde, çocukların kullandığı tüm kamusal alanların bir ağ olarak birbiriyle ilişkili, kademeli ve sürekliliği olacak şekilde planlanması gerektiği düşünülmektedir.

“Çocuk altyapısı” kavramının, bu gerekliliği karşılayacak bir kavram olarak ele alınması, ilgili imar yönetmeliklerinde tanımlanması ve imar planı gösterimlerine dahil edilmesi önerilmektedir. “Çocuk altyapısı”; konutların bahçesi (evlerin önündeki alanlar), sokaklar ile ailelerin ve toplulukların birlikte vakit geçirebilecekleri birbiriyle bağlantılı, çok işlevli, nesiller arası ve sürdürülebilir kamusal alanları içeren bir ağıdır (Arup, 2017). Böyle bir ağ, insan odaklı, güvenli, davetkar ve yürünebilir sokaklar, yeşil ve sağlıklı kamusal alanlar sağlayarak çocukları günlük yolculuklarında ve mekan kullanımlarında / deneyimlerinde geliştirir. “Çocuk altyapısı”, aynı zamanda, daha kapsayıcı, eşitlikçi, sağlıklı ve dirençli kamusal alanlar oluşturarak tüm kentlilere önemli faydalar sağlayabilir.

SONUÇ

Günümüzün ve geleceğin en önemli sorunu olan iklim krizi, küresel olarak çocukların sağlığı ve refahı üzerinde yıkıcı etkiye sahiptir ve iklim krizi karşısında çocukları daha dayanıklı hale getirebilmek için çocukların yaşam alanlarını kapsayan “mahalle ölçeği”ne ve kamusal alanlara odaklanmak gereklidir. Kamusal alanlar, dirençli kentsel gelişimin temel bir bileşenidir ve risk planlaması ve yönetiminde kamusal alanlar ile doğal afetler arasında doğrudan bir ilişki (kamusal alanların afet sonrası barınma, sağlık, mal ve hizmet dağıtımı, günlük aktivitelerin yönetilmesindeki vb. işlevleri) vardır. Kamusal alanların afetlerde koruyucu bir rol üstlenebilmesi için kamusal alanlarda iyi çocukluk deneyimlerinin oluşturulması gereklidir (Caro, 2022). Çocukların sağlık ve refahları, aileleri yanı sıra toplum tarafından sağlanan bakım, koruma ve fırsatlara bağlıdır. Yerel yönetimler mekansal planlar yoluyla çocukların sağlık ve refahlarını gözetecek fırsatlar sunabilir. Bu bağlamda, mahallelerdeki kamusal alanların çocuk haklarını temel alan “çocuk altyapısı ağı” anlayışıyla planlanıp tasarlanmasıyla iyi çocukluk deneyimleri oluşturulabilir. Böyle bir anlayışla planlanan kentlerin sadece

¹Süleyman Demirel University, duyguqokce@sdu.edu.tr

²Isparta Uygulamalı Bilimler University, betulozsoy@isparta.edu.tr

çocuklar için değil, tüm kent sakinleri için kentleri daha dirençli, sağlıklı, yaşanabilir ve sürdürülebilir hale getirebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Arup, (2017). Cities alive: designing for urban childhoods. London: Arup.
- Brown, C., Lannoy, A., McCracken, D., Gill, T., Grant, M., Wright, H. Ve Williams, S. (2019). Special issue: child-friendly cities. *Cities & Health*, 3:1-2, 1-7.
- Caro M.S., Canales, J. L. ve Guéguen, A.E. (2022). Public space and urban resilience: children’s perspectives. The case of the hills of Valparaíso, Chile, *Children's Geographies*, 20:2, 206-219.
- Corsi, M. (2002). The child friendly cities initiative in Italy. *Environment & Urbanization*, 14 (2), 169–179.
- Currie, J. ve Deschenes, O. (2016). Children and climate change: introducing the issue. *The Future of Children*, Spring, Children and Climate Change, 26(1), 3-9.
- Cutter-Mackenzie, Amy, Edwards, S. (2013). Toward a model for early childhood environmental education: foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. *The Journal of Environmental Education*, 44 (3), 195–213.
- Derr, V., Chawla, L. ve Van Vliet, W. (2017). Children as natural change agents. child friendly cities as resilient cities. In *Designing Cities with Children and Young People, Beyond Playgrounds and Skate Parks*, Routledge Press, 24-34.
- Derr, V., Corona, Y. ve Gülgönen, T. (2019). Children’s perceptions of and engagement in urban resilience in the united states and Mexico. *Journal of Planning Education and Research*, 39 (1), 7–17.
- Fletcher, S., Cox, R., Scannell, L., Heykoop, C., Tobin-Gurley, J. ve Peek, L. (2016). Youth creating disaster recovery and resilience: a multi-site arts-based youth engagement research project. *Children, Youth and Environments* 26 (1), 148–163.
- Gill, T. (2019). Building cities fit for children: case studies of child-friendly urban planning and design in Europe and Canada.
- Hanna, R. ve Oliva, P. (2016). Implications of climate change for children in developing countries. *The Future of Children*, Spring, Children and Climate Change, 26(1), 115-132.
- Krishnamurthy, S. (2019). Reclaiming spaces: child inclusive urban design. *Cities & Health*, 3(1-2), 86-98.
- Kousky, C. (2016). Impacts of natural disasters on children. *The Future of Children*, Spring, Children and Climate Change, 26(1), 73-92.
- Nasrabadi, M.T., García, E. H. ve Pourzakarya, M. (2021). Let children plan neighborhoods for a sustainable future: a sustainable child-friendly city approach. *Local Environment*, 26:2, 198-215.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2014). Child friendly cities initiatives. *For Every Child, A Child-Friendly City*.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2018). Advantage or paradox? The challenge for children and young people of growing up urban. New York: UNICEF.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2021). The climate crisis is a child rights crisis: Introducing the children’s climate risk index. New York: UNICEF.

¹Süleyman Demirel University, duyugokce@sdu.edu.tr

²Isparta Uygulamalı Bilimler University, betulozsoy@isparta.edu.tr

**OKSİPİTAL LENF NODLARININ MANYETİK REZONANS GÖRÜNTÜLEME İLE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Sevgi Demiröz TAŞOLAR*

Özet

Amaç: Pediatrik popülasyonda oksipital lenf nodlarının varlığı ve boyutunu değerlendirmek.

Gereç ve yöntem: Yaşları 1 ile 17 yaş arasında olan çocuklarda çekilen 387 beyin manyetik rezonans görüntüleme (MRG) incelemesinin retrospektif incelemesi yapılmıştır. Dışlanma kriterleri olarak, lenfadenopatiye neden olabilecek enfeksiyon, lenfoma ve granulomatoz hastalıklar alındı. MRG bulgularında sinüzit, ensefalit, menenjit ve mastoidit bulguları izlenen hastalar çalışma dışı bırakıldı. Oksipital bölgede izlenen lenf nodlarının tek olma durumunda aynı lenf nodundan, çoklu olma durumunda ise en büyük lenf nodundan kısa ve uzun aks ölçümleri yapıldı. Ölçümler MRG koronal kesitlerden yapıldı.

Bulgular: Çalışmamızda oksipital lenf nodu görülme oranı %58,3 idi. Oksipital lenf boyutları ortalaması kısa aks için $3,8 \pm 2,6$, uzun aks için ise $4,5 \pm 3,1$ idi. S/L oranı ise 0,84 (0,76-0,91, %95 GA) idi. Sağ ve sol oksipital lenf nodları arasında boyutlar açısından istatistiksel olarak fark yoktu. Oksipital lenf nodu boyutu ile yaş arasında korelasyon bulundu ve yaş arttıkça bu nodların boyutu azalma eğilimindeydi ($r = -0,328$ $p=0,021$).

Sonuç: Bu çalışma, sağlıklı pediatrik popülasyonda oksipital lenf nodlarının boyutunu ve şeklini karakterize etmekte ve oksipital lenf nodu varlığının normal bir bulgu olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Oksipital, lenf nodu, çocuk, MRG

EVALUATION OF OCCIPITAL LYMPH NODES WITH MAGNETIC RESONANCE IMAGING

Abstract

Aim: To evaluate the presence and size of occipital lymph nodes in the pediatric population.

Materials and methods: A retrospective review of 387 brain magnetic resonance imaging (MRI) examinations taken in children aged 1 to 17 years was performed. Infection, lymphoma and granulomatous diseases that may cause lymphadenopathy were taken as exclusion criteria. Patients with sinusitis, encephalitis, meningitis and mastoiditis findings in MRI findings were excluded from the study. Short and long axis measurements were made from the same lymph node in case of single lymph nodes in the occipital region, and from the largest lymph node in case of multiple lymph nodes. Measurements were made from MRI coronal sections.

Results: In our study, the incidence of occipital lymph nodes was 58.3%. The mean occipital lymph dimensions were 3.8 ± 2.6 for the short axis and 4.5 ± 3.1 for the long axis. The S/L ratio was 0.84 (0.76-0.91%, 95% CI). There was no statistical difference in size between the right and left occipital lymph nodes. A correlation was found between occipital lymph node size and age, and the size of these nodes tended to decrease as age increased ($r = -0.328$ $p=0.021$).

Conclusion: This study characterizes the size and shape of occipital lymph nodes in the healthy pediatric population and shows that the presence of occipital lymph nodes may be a normal finding.

Keywords: Occipital, lymph node, child, MRI

GİRİŞ

Palpabl lenf nodları, sağlıklı pediatrik popülasyonda özellikle baş ve boyun bölgesinde sık karşılaşılan bir bulgudur (1,2). Baş ve boyun bölgesinde prevalansın yaklaşık %90'a kadar çıktığı bildirilmektedir (3,4). Ebeveynler palpabl lenf nodu durumunda endişe duyarlar. Oksipital bölgede subkütan yağlı dokunun az olması nedeni ile çok küçük boyutlarda dahi olsa ele gelmekte ve endişeyi artırmaktadır. Lenf nodu varlığının malignite belirtisi olabileceği konusunda hem hasta yakını hem de klinisyenlerin endişesi nedeniyle çok sayıda ultrasonografi (US) talebi olmaktadır. Gerçek lenfadenopati bile çoğu zaman iyi huylu olup sıklıkla viral ve bakteriyel enfeksiyon durumunda normal bir yanıt olarak izlenmektedir. Radyolog için lenf nodu normal mi yoksa anormal mi belirlemek önemlidir (5). Oksipital lenf nodu açısından çocuklar için bir standart bir boyut

*Malatya Eğitim ve Araştırma Hastanesi, drsevgidemiroz@gmail.com

değerlendirmesinin olmaması bu işi zorlaştırmaktadır (6). Lenf nodlarına MRG çalışmalarında sıklıkla rastlanır; bununla birlikte manyetik rezonans görüntüleme (MRG), lenfadenopatinin tanısal incelemesinde yaygın olarak kullanılmamaktadır (7). Çalışmanın amacı pediatrik popülasyonda oksipital lenf nodlarının varlığı ve boyutunun MRG ile değerlendirilmesidir.

GEREÇ VE YÖNTEM

2018-2020 tarihleri arasında çekimi yapılan beyin MRG incelemeleri retrospektif olarak değerlendirildi. Yaşları 1-17 aralığında olan çocuklarda çekilen 387 MRG çalışmaya dahil edildi. Lenfadenopatiye neden olabilecek enfeksiyon, lenfoma, granülomatoz hastalıkları olan çocuklar dahil edilmedi. MRG bulgularında sinüzit, ensefalit, menenjit ve mastoidit görüntüleme bulguları izlenen hastalar dahil edilmedi. Oksipital bölgeyi içermeyen, görüntü kalitesi uygun olmayan MRG’ler çalışma dışı bırakıldı. Ölçümler su baskılı inversiyon geri kazanın sekansında (FLAIR) koronal kesitlerden en büyük izlendiği alandan yapıldı. Oksipital bölgede izlenen lenf nodunun tek olması durumunda bu lenf nodundan, çoklu olma durumunda ise en büyük lenf nodundan, en büyük izlendiği görüntüden kısa ve uzun aks ölçümleri yapıldı. İstatistiksel analiz için JASP (versiyon 0,16,3, JASP Team) yazılımı kullanıldı. Gruplar arasındaki sürekli değişkenlerin analizi için Student t testi veya Mann-Whitney U testi, kategorik değişkenlerin analizi için ki-kare testi yapıldı. Korelasyon analizi için Pearson veya Spearman korelasyon testleri kullanıldı.

BULGULAR

Çalışmada 216 kız, 171 erkek (%56 kız, %44 erkek) olmak üzere toplam 387 MRG değerlendirildi. Oksipital lenf nodu görülme oranı %58,3 idi. Oksipital lenf nodu boyutları ortalaması kısa aks için $3,8 \pm 2,6$ mm, uzun aks için ise $4,5 \pm 3,1$ mm idi. Kısa/uzun aks oranı ise 0,84 (0,76-0,91 %95 GA) idi. Sağ ve sol oksipital lenf nodları arasında sıklık ve boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı fark yoktu. Oksipital lenf nodu boyutu ile yaş arasında negatif korelasyon bulundu ve yaş arttıkça, lenf nodların boyutu azalma eğilimindeydi ($r = -0,328$ $p=0,021$).

TARTIŞMA

Mevcut sonuçlar, normal çocukların oksipital bölgelerinde lenf nodlarının sıklıkla bulunduğunu ve MRG görüntülemeye tanımlanabilir olduğunu doğrulamaktadır (7). Lenf nodu şüphesi olan pediatrik hastada birincil görüntüleme yöntemi US’dir. Çocuklarda BT ve US ile yapılan farklı çalışmalar, farklı eşik değerleri varsayılmıştır, ancak birleştirici bir rakam üzerinde anlaşmaya varılmamıştır (7,8). Lenf nodu ölçümlerinin zaman içinde ve yaşlar arasında farklılık göstermesi muhtemeldir ve her yaştan çocuğa yetişkin standart değerlerinin uygulanması lenfadenopatinin doğru teşhisi için yeterli olmayabilir. Lenf nodlarının boyutu yaşa göre değişir ancak bu değişkenler doğrudan bir korelasyon göstermez; erken çocukluk döneminde, daha küçük çocukların artmış lenfoid doku kütesine sahip olduğu fikrine uygun olarak, lenf düğümlerinin gelişimin sonraki aşamalarında olduğundan daha büyük olduğu düşünülmektedir. Çocuklarda diğer herhangi bir organ sisteminde olduğu gibi, lenfatik sistem erken çocukluk döneminde hızla büyür, 6 yaşında yetişkin boyutuna ulaşır ve daha sonra puberte ile eş zamanlı olarak gerilemeye başlar (2). Mevcut sonuçlarda lenf nodu boyutunun yaş ile negatif korelasyon gösterdiği izlendi. Oksipital bölgede, çalışma ile benzer şekilde yuvarlaklık morfolojilerini koruma eğiliminde olduğu ve daha küçük düğümlerin normal bir yuvarlak şekle sahip olduğu belirtilmiştir (6).

SONUÇ

Bu çalışma, sağlıklı pediatrik popülasyonda oksipital lenf nodlarının boyutunu, şeklini karakterize etmekte ve oksipital lenf nodu varlığının normal bir bulgu olabileceğini göstermektedir.

Kaynakça

1. Rosenberg TL, Nolder AR. Pediatric cervical lymphadenopathy. Otolaryngol Clin North Am. 2014 Oct;47(5):721-31
2. Nield LS, Kamat D. Lymphadenopathy in Children: When and How to Evaluate. Clinical Pediatrics. 2004;43(1):25-33.
3. Larsson LO, Bentzon MW, Berg Kelly K, et al. Palpable lymph nodes of the neck in Swedish schoolchildren. Acta Paediatr Int J Paediatr 1994;83(10):1091-4.
4. Park YW. Evaluation of neck masses in children. Am Fam Physician 1995; 51(8):1904-12.

International Symposium on Child “*Child in Interdisciplinary Perspective*”
Book of Proceedings /16-18 May 2022

5. Atas, E, Kesik V, Kurs € , at Fidanci M, et al. Evaluation of children with lymphadenopathy. Turk Paediatr Ars 2014; 49(1): 30-5.
6. Alves Rosa J, Calle-Toro JS, Kidd M, Andronikou S. Normal head and neck lymph nodes in the paediatric population. Clin Radiol. 2021 Apr; 76(4): 315.e1-315.e7
7. Restrepo, R., Oneto, J., Lopez, K. et al. Head and neck lymph nodes in children: the spectrum from normal to abnormal. Pediatr Radiol 39, 836–846 (2009).
8. Spijkers S, Littooi AS, Nievelstein RAJ. Measurements of cervical lymph nodes in children on computed tomography. Paediatr Radiol 2020;50(4):534e42

ÇOCUK HUKUKU VE TÜRK MEDENİ KANUNU'NUN ÇOCUĞU KORUYAN HÜKÜMLERİ

Atiye BOSTANCIOĞLU*

Özet

Çocuğun her açıdan gelişimi üzerine çeşitli disiplinlerce yapılan düzenlemelerin yanı sıra, onun toplum ve ailedeki yerini belirleyen hukuk kurallarının da büyük önemi vardır. Çocuk hukuku, ana-baba ve çocuklar arasındaki hakları, görevleri ve ilişkileri belirleyen kurallardan oluşur. Bu alan devletin de yükümlülüklerinin olduğu bir alandır ki, çocuğun hakları ana-babaya karşı da korunabilsin. Bu korumanın etkin olarak sağlanabilmesi açısından, çocuğun üstün yararı ilkesi yol gösterici nitelikte temel bir kavram olarak uluslararası sözleşmelerde ve ulusal düzenlemelerde yer almaktadır. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi bu anlamda en önemli uluslararası metinlerdir. Türk Medeni Kanunu, çocuğun üstün yararı ilkesi çerçevesinde yapılan düzenlemelere aile hukuku kitabında yer vermiştir. Türk Medeni Kanunu'na göre kişilik tam ve sağ doğum ile başlarken, çocuk tam ve sağ doğmak koşulu ile ana rahmine düştüğü andan başlayarak medeni haklardan yararlanır. Hukuken tam ve sağ doğum ile başlayan ve normal şartlarda 18 yaşın doldurulması ile sona eren çocukluk dönemi için ihtiyaç duyulan korumanın öncelikle aile içinde yapılması hedeflenmiş ve bu amaçla velâyet kurumu düzenlenmiştir. Velâyet, çocuğun ergin oluncaya kadar kişiliğinin ve mallarının ana babası tarafından korunmasını amaçlayan kamu düzenine ilişkin yetki ve görevler bütünüdür. Çocuğun velâyet altında ve aile içinde korunmasının mümkün olmadığı durumlarda ise çocuğun aile yanından alınması, velâyetin değiştirilmesi ya da velâyetin kaldırılması gibi kapsamlı düzenlemeler öngörülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hukuku, çocuk hakları, çocuğun üstün yararı, velâyet hükümleri, velâyetin kaldırılması

CHILD LAW AND CHILD PROTECTIONS OF THE TURKISH CIVIL LAW

Abstract

In addition to the regulations made by various disciplines in terms of different types of developments of the child, the rules of law that determine his place in the family and society are also of great importance. Child law, in its narrow sense, consists of rules regulating the rights, duties and relations between parents and children. This is an area where the state also has obligations so that the rights of the child can also be protected against the parents. In order to provide this protection effectively, the principle of the best interests of the child is included in international conventions and national regulations as a guiding basic concept. The Geneva Declaration of the Rights of the Child and the United Nations Convention on the Rights of the Child are the most important international texts in this sense. In the family law book of the Turkish Civil Code, there are regulations made within the framework of the principle of the best interests of the child. According to the Turkish Civil Code, personality begins with a full and healthy birth, while the child benefits from civil rights starting from the moment he is conceived, provided that he is born full and alive. The protection needed for the childhood period, which starts with a full and healthy birth legally and ends with the age of 18 under normal conditions, is aimed to be provided primarily within the family, and a custody institution has been arranged for this purpose. Custody is a set of powers and duties related to public order aiming at the protection of the child's personality and property by his parents until he reaches adulthood. In cases where it is not possible to protect the child under custody and within the family, comprehensive regulations such as removing the child from the family, changing custody or removing custody are envisaged.

Keywords: Child law, child rights, child's best interest, custody provisions, removal of custody

GİRİŞ

Çocuk hukuku, çocuk ile ana ve babası arasındaki ilişkilerinin yanı sıra devletin de çocuklara karşı yükümlülüklerini şekillendiren ve düzenleyen bir hukuk dalı olarak klasik özel hukuk – kamu hukuku ayrımı dışında kendine özgü nitelikleri olan bir hukuk dalıdır. Tarihsel açıdan orta çağdan ve batı ülkelerinden başlayan insancıl düşünce akımları, doğal hukuk anlayışı ve Fransız Devrimi, çocukların korunması fikrinin yayılmasında

*Atılım University, atiye.bostancioğlu@atilim.edu.tr

önemli rol oynamışlardır¹. İsviçreli eğitimci Petalozzi (1746-1827) sayesinde, çocukların uğrayacağı her türlü ihmal, istismar ve haksızlığın toplumsal temellere zarar vereceği anlaşılarak özellikle kimsesiz ve yoksul çocukların korunması konusunda sorumluluk bilinci oluşmaya başlamıştır. Her ne kadar çocuğun öncelikle aile içinde korunması esas alınmış olsa da bazı sosyal değişimler sonucu parçalanmış ya da zayıflayan aile kurumunun içerisinde korunamayan çocuklar için devletin de bu sorumluluğu üstlenmesi gerekmektedir. Ancak modern devletin sorumluluğu, ana babaya sadece çocuğun yüksek yararına özen göstermek bakımından destekleyici olmak ve denetlemek şeklinde anlaşılmamalıdır. Devlet aynı zamanda çocukların yetenekleri doğrultusunda gelişmelerini güvence altına almak, onların ekonomik ve sosyal refahını da sağlamak zorundadır². Çocuğun bedensel, düşünsel ve duygusal gelişimi hiç kuşkusuz sevgi ile sıcak ilişkiler içinde yetişmesine bağlıdır. Böyle bir imkânı sağlayacak en doğal ortam ise ailedir. Bu nedenledir ki, tarihin ilk dönemlerinden itibaren çocuğun her açıdan gözetilmesi öncelikle aileden beklenmektedir. En geniş anlamıyla çocuk hukuku, özel hukuk, kamu hukuku, sosyal hukuk ve uluslararası hukukta çocukların haklarını düzenleyen kurallar bütünü olarak ifade edilebilir³. Çocuk hukuku açısından ulusal hukukumuz içindeki temel kurallar, Türk Medeni Kanunu’nun Aile Hukuku bölümünde yer almaktadır. Uluslararası metinlere de uygun olarak çocuğun öncelikle aile içinde korunmasını benimsemiş olan Türk Medeni Kanunu 335-348 maddelerini velâyet ile ilgili düzenlemelere ayırmıştır. Çalışmamızın ilk bölümünde, Çocuk Hukuku’nun kaynaklarını ve Çocuk Hukuku’nun temel özelliklerini belirleyeceğiz. İkinci bölümde, çocuk haklarının neler olduğunu sıralayarak önemli uluslararası düzenlemelerden bahsedeceğiz. Üçüncü bölümde ise Türk Medeni Kanunu’nda çocuğu koruyan hükümler başlığı altında önemli detayları ile velâyeti, aile yanında korumanın sağlanamayacağı hallerde öngörölmüş olan vesayet kurumunu ana hatları ile inceleyerek çalışmamızı tamamlayacağız.

I. ÇOCUK HUKUKU’NUN KAYNAKLARI VE TEMEL ÖZELLİKLERİ

A. ÇOCUK HUKUKU’NUN KAYNAKLARI

Çocuk hukukunun ulusal kaynaklarının başında 1982 Anayasası gelmektedir. 1982 Anayasasının Kişi Hak ve Ödevleri başlığını taşıyan ikinci bölümünde yer alan hükümler çocuk hakları açısından da geçerlidir. Ancak çocuk haklarını özel olarak koruyan düzenlemeler de Anayasa’ımızda yer almaktadır⁴. Temel bir kanun olarak 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu’nun, Aile Hukuku bölümünde çocukla ilgili önemli meseleler için hükümler yer almaktadır. Bunlar – uluslararası ilkelere ve düzenlemelere uygun olarak- çocuğun üstün yararı göz önünde tutularak kaleme alınmış olan maddelerdir. Söz konusu düzenlemelerin başında –aşağıda ayrıntıları ile inceleyeceğimiz- velâyetin koşullarını, kapsamını ve çocuğun korunması için gerekiyorsa velâyetin kaldırılmasını düzenleyen maddeler gelmektedir. Türk Medeni Kanunu m.346 – m.351 arasında, çocukların korunması ile ilgili genel hükümler getirmiştir. Çocukların daha etkili bir şekilde korunması amacıyla ise 2005 yılında 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kabul edilmiştir. Kanunun amacı, “...*korunma ihtiyacı olan veya suça sürüklenen çocukların korunmasına, haklarının ve esenliklerinin güvence altına alınmasına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir*” şeklinde ifade edilmiştir⁵. Çocuğu koruyan önlemlere yer veren diğer bazı kanun ve yönetmelikleri ise şu şekilde sıralayabiliriz: 2012 tarihli Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun, Aile Mahkemesinin Kuruluş, Görev ve Yargılama Usullerine Dair Kanun ve ek olarak Çocuk Koruma Kanunu’na Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbir Kararlarının Uygulanması Hakkında Yönetmelik, Koruyucu Aile Yönetmeliği⁶. Çocukların mağdur, sanık ve hükümlü olarak korunmaları Ceza ve Ceza Muhakemeleri Kanunları sayesinde olmaktadır. Aynı amaçla Polis Vazife ve Salahiyetleri Kanunu, Çocukları Muzur Neşriyattan Koruma Kanunu, Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında

¹ Reyhani Yüksel, Sera: *Velâyet Hakkı ve Anayasal Sınırları*, Ankara 2020. s. 11 vd.

² Akyüz, Emine: *Çocuk Hukuku*, Ankara 2020, s. 5 vd.

³ Akyüz, s.6 vd.; Ayrıca bkz. Serozan, Rona: *Çocuk Hukuku*, İstanbul 2017.

⁴ 1982 Anayasası m.41, m.42, m.50, m.56, m.58, m.61 ve m.62 çocuk haklarını özel olarak koruyan hükümlerdir.

⁵ 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu R.G. 15.07.2005 sayı: 25876. Bu Kanuna göre çocuk ergin olsa bile 18 yaşını doldurmayan kişileri ifade eder. Kanun m.3/a-1 de korunma ihtiyacı olan çocuk tanımını: “...*Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuk*” şeklinde yapmıştır. Suça sürüklenen çocuk kavramı ise m.3/a-2 de “...*Kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirlerine karar verilen çocuk*” olarak yer tanımlanmıştır. Bu çocukların etkin bir şekilde ve özel olarak korunabilmeleri için aynı kanun ihtisas mahkemeleri olarak “*Çocuk Mahkemeleri*”nin görev yapmalarını düzenleme altına almıştır.

⁶ Ceylan, Ebru: “Türk Medeni Kanunu’nda Çocuğun Korunmasıyla İlgili Güncel Yargıtay Kararlarının Değerlendirilmesi” *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Prof.Dr.Şeref ERTAŞ’a Armağan*, C.19, Özel Sayı-2017, s.349-375.

Kanun, Umumi Hıfzı Sıhha Kanunu da çeşitli maddeleri ile çocukları koruma amaçlı düzenlemelerdir. Ayrıca İş Kanunu’nda, Milli Eğitim Temel Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Mesleki Eğitim Kanunu, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu da çocuklar ile ilgili düzenlemeler içermektedir.

B. ÇOCUK HUKUKUN’NUN TEMEL ÖZELLİKLERİ

1. Çocuk Yararının Önceliği

Çocuk Hukuku’nun da hiç kuşkusuz kendine has bazı özellikleri vardır. Bunların başında çocuk hukukunun en temel özelliği olarak çocuğun yararının önceliği yani çocuğun bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimi açısından öncelikle korunması gelmektedir. New York’ta 1990 yılında bir araya gelen Dünya Çocuk Zirvesi’nde tüm ülkelere, çocukların yararının her zaman birinci öncelik olması gerektiği çağırısı yapılmıştır. Tüm uluslararası bildiri ve sözleşmelerde de yer alan bu ilke, çocuğun aile içinde korunmasında, çocuğun yararları ile ana babanın ya da diğer kişilerin yararları çatıştığında çocuğun yararlarına öncelik tanınması anlamına gelmektedir. Aynı zamanda uygulayıcı konumda olan hâkimler, idari makamlar ya da öğretmenler vb. çocuklar ile ilgili düzenlemeler yaparken bu ilkeyi göz önünde tutmak durumundadırlar. Günümüzde çocuğun üstün yararı¹ olarak nitelendirilen bu öncelik, çocuk ile ilgili tüm konularda zorunlu bir ilke haline dönüşmüş ve aksi uygulamaların çocuğun üstün yararını zedeleyeceği kabul edilmiştir. Örneğin soybağının açısından gerçek babanın çocuktan gizlenmesi, hukuki amacın dışında evlat edinilmesi, velâyetin kullanılmasında çocuğun yararı gözetilmeden hareket edilmesi, velâyet hakkı kendisinden olmayan ana ya da baba ile çocuk arasındaki kişisel ilişkinin çocuğa zarar verecek tarzda kullanılması vb. durumlarda çocuğun üstün yararının zedelendiği kabul edilir².

2. Kamusalılık

Çocuk hukuku alanında yapılan hukuki düzenlemelerin neredeyse tamamı emredici hukuk kurallarından oluşmaktadır. Dolayısı ile kişiler kanunların yaptığı düzenlemelerin içeriklerini ve şekillerini değiştiremezler. Bu alanda yapılan hemen hemen tüm işlemler resmi şekil de – ya noter ya da hâkim aracılığı ile- gerçekleştirilir. Bu da çocuk hukukunun sıkı şekil kurallarına bağlı olduğunu ve düzenleme serbestisinin bulunmadığını ifade etmektedir. Örneğin çocuğun aile içinde korunması için var olan velâyet altında kalması mümkün olamıyor ise aile dışında korunabilmesi için kanunda yer alan vesayet hükümleri devletin denetimine tabiidir. Diğer yandan hem özel hukukta hem de kamu hukukunda³ çocuk hukuku ile ilgili tüm düzenlemeler öncelikle zayıfların korunması, kamu yararı ve kamu düzeni gibi ilkelerin ışığında yorumlanır ve uygulanır. Bu Anayasa’mız da yer alan sosyal devlet ilkesinin de gereğidir.

3. Düzenleme Serbestisinin bulunmaması ve Şekil Kuralı

Kamusalılık ilkesi içinde de ifade etmeye çalıştığımız gibi, çocuk hukuku alanında kişiler düzenleme yapma serbestisine, bir başka ifade ile sözleşme özgürlüğüne sahip değildirler. Kanunların yaptığı düzenlemelerin içerikleri ve şekil kuralları tarafların iradelerine göre değiştirilemez. Bu alanda yapılacak olan işlemler, noter ya da hâkim denetimi ile yapılmak suretiyle resmîyet kazandırılarak sıkı şekil kurallarına bağlanmıştır. Soybağına ilişkin hükümler, çocukların nüfusa kaydedilme şekil ve yöntemleri, evlat edinme ile ilgili hukuki düzenlemeler aksi kararlaştırılmayan, içerik ve şekilleri değiştirilemeyen düzenlemelere örnek olarak verilebilir.

4. Zayıfların Korunması

Çocuk Hukuku’nun bir diğer özelliği T.C. Anayasası’nın da temel ilkelerinden biri olan sosyal devlet ilkesine uygun olarak, doğalarından kaynaklanan zayıflıkları nedeniyle çocukların toplum ve aile içinde öncelikle korunması gereken gruplarda yer almasıdır⁴. Türk Medeni Kanunu aile hukuku ilişkilerinde de zayıf durumda olanların korunması ilkesini benimsemekte ve çocukları aile içindeki konumları açısından ebeveynlerine

¹ “...Çocuğun üstün yararını belirlerken, çocuk yetişkin biri olmuş olsaydı, kendisini ilgilendiren bir olayda, ne gibi bir karar verebilecekti ise, çocuk için karar verme makamındaki kişi tarafından da aynı yönde karar verilmesi gerekir. Yani çocuğun farazi düşüncesi esas alınacaktır...” Yarg. 2.HD., E.2018/5267 K.2018/5369 T.25.12.2018 www.lexpera.com (Erişim Tarihi: 18.3.2022)

² Akyüz, s.13.; SEROZAN, s. 65 vd.

³ Kamu Hukuku’nda çocuk hakları için ayrıca bkz. Akyüz, s. 341 vd.

⁴ Akyüz, s. 14.

karşı da koruma amacı gütmektedir. Örnek olarak velâyet haklarını özenli kullanmayan veya kullanamayan ana babaya karşı, hâkime koruyucu önlemler alma yükümlülüğünü getiren TMK.m.346 hükmünü göstermek mümkündür. Aynı şekilde Medeni Kanun sadece evlilik içinde doğmuş olan çocukları değil, evlilik dışında doğmuş olan çocuklar (TMK.m.301 vd.) ile üvey çocukları da (TMK.m.338) belli konularda koruyucu hükümler koymuş bulunmaktadır¹.

II. ULUSLARARASI HUKUKTA YAPILAN DÜZENLEMELER VE ÇOCUK HAKLARI

A. GENEL OLARAK

Tarihi gelişim içinde çocuk haklarına baktığımızda, Birleşmiş Milletlerin 10 Aralık 1948 yılında kabul ettiği İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile yola çıkmak gerekir. Otuz maddeden oluşan ve temel felsefesi “İnsanlar doğuştan eşittir ve vazgeçilmez haklara sahiptir; bu hakların tanınması özgürlüğün, adaletin ve barışın temelini oluşturur.” şeklinde ifade edilen bildirgenin yanında, Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (1966), Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi (1976) çocuk haklarını da kapsayan bazı hükümler içermektedir. Çocukların kendisine özgü fiziksel, zihinsel kişilik özellikleri ve özel gereksinimleri vardır. Diğer yandan çocukların tüm dünyada karşılaştıkları beslenme, barınma, sağlık ve eğitim gibi imkanlardan mahrum kalmaları; çalıştırılarak ya da cinsel ticaret yolu ile sömürülüyor olmaları nedeni ile uluslararası hukukta çocuk hakları ile ilgili özel düzenlemeler yapılmıştır. I.Dünya Savaşı sonrasında Milletler Cemiyeti, beş maddeden oluşan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi’ni kabul etmiştir (1924 League Nations- Geneva Declaration of the Rights of the Child). Bu metni, 1959 yılında Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi (United Nations- Declaration of the Rights of Child)² izlemiştir. Çocuk hakları için önemli hedefler getiren, özel ve kamusal girişimler açısından kılavuz işlevi gören bu bildireler devletler tarafından kabul edilen fakat bağlayıcılığı olmayan genel ilkelerdir³. Çocuk hakları ile ilgili bu uluslararası kaynakları, daha etkin koruma amaçlayan ve taraf olan devletler açısından uluslararası bağlayıcılığı da olan sözleşmeler takip etmiştir.

B. BİRLEŞMİŞ MİLLETLER ÇOCUK HAKLARI SÖZLEŞMESİ

En önemli hukuki düzenlemelerden biri olarak kabul edilen ve Türkiye’nin de imzalayan devletler arasında yer aldığı 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi⁴ (United Nations Convention on the Rights of Child – UNCRC) çocuğun korunması amacı ile ve çocuğun üstün yararı temel düşüncesi doğrultusunda çocuk haklarını tanımlamıştır⁵. Bu sözleşme öncesinde, çocuk hakları ile ilgili önemli ulusal ve uluslararası hukuki düzenlemeler yapılmış olsa da BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, önce çocuğun yüksek yararının düşünülmesini ve bunun çocuğu ilgilendiren her iş ve davada göz önüne alınmasını zorunlu bir ilke olarak düzenleyen ve uluslararası yasa gücüne sahip ilk hukuki metin olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca çocuğun katılım hakkı da bu metinle ilk olarak düzenleme altına alınmıştır⁶. Öncelikle bu sözleşmeye göre Sözleşmede yer alan bazı haklar, çocuklara tanınan diğer tüm hakların kullanılmasında ve devlete yüklenen görevlerin yerine getirilmesinde esas alınacak temel ilkeler niteliği taşımaktadır. Bu temel ilkeler dört başlık halinde gruplandırılabilir: Ayrımcılık Yasağı; Çocuğun Yaşama ve Gelişme Hakkı, Çocuğun Yüksek Yararına Öncelik Tanınması; Çocuğun Görüşlerinin Dikkate Alınması ve Katılım Hakkı.

C. ÇOCUK HAKLARININ KULLANILMASINA İLİŞKİN AVRUPA SÖZLEŞMESİ

¹ Akıntürk, Turgut/ Ateş, Derya: *Türk Medeni Hukuku Aile Hukuku*, C.2, Yenilenmiş 23.Bası, İstanbul 2022, s. 10 vd.; Kılıçoğlu, Ahmet: *Aile Hukuku*, Gözden Geçirilmiş 6.Bası, Ankara 2022. s.4 vd.; Dural, Mustafa/Öğüz, Tufan/Gümüş, Alper: *Türk Özel Hukuku, C.III. Aile Hukuk, Gözden Geçirilmiş 11.Bası*, İstanbul 2022.

² 1959 tarihli Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi’nin önemli bir özelliği, çocuğun üstün yararı kavramının ilk kez ifade ediliyor olmasıdır. Bildirgenin 2.maddesi “Çocuk özel korumadan yararlanır ve özgür ve onurlu koşullarda sağlıklı ve olağan bir yolla fiziksel, zihinsel, ahlaksal, ruhsal ve toplumsal olarak gelişimini sağlamak için yasa veya başka araçlarla kendisine fırsatlar ve olanaklar tanınır. Bu amaçla çıkarılan yasaların uygulanmasında çocuğun yüksek yararı en üstün düşüncedir.” Ayrıntıları için bkz. www.archive.crin.org/en/library/legal-database/un-declaration-rights-child-1959.html

³ Akyüz, s.41 vd.; Gençcan, Ömer Uğur: *Velayet Hukuku*, Ankara 2015, s.96 vd.

⁴ Ayrıntıları için bkz. www.unicef.org/child-rights-convention

⁵ Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS), Türkiye tarafından da onaylanarak 27 Ocak 1995 gün ve 22184 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin usulüne uygun olarak yürürlüğe girmesi ile T.C. Anayasa m.90/5 hükmü gereği, herhangi bir iç hukuk hükmü ile çatışırsa sözleşme hükümlerinin uygulanmasının kabulü anlamını taşımaktadır. Ayrıca bkz. Gençcan, s.100 vd.

⁶ Yücel, Özge: “Çocuğun Yüksek (Üstün) Yararı Bağlamında Çocuğun İradesi” *Ufuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Aralık 2013, Sayı:2, s.117-135.

1996 yılında imzalanan Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi (European Convention on the Exercise of Children’s Rights-Strasbourg 25/01/1996)¹, Avrupa Konseyi tarafından hazırlanmış ve 2000 yılında yürürlüğe girmiştir². Sözleşmenin amacı³, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ile tanınan hakların desteklenmesi ve etkin bir şekilde korunabilmesi amacıyla usule ilişkin belli hakların düzenlenmesidir. Bu haklar, çocukların yargı organlarında doğrudan ya da diğer kişiler/organlar tarafından temsil edilmeleri, kendilerini ilgilendiren davalar ile ilgili olarak bilgilendirilmeleri ve bu davalara katılmalarına izin verilmesi olarak ifade edilmiştir. Sözleşmenin 1.maddesinde bu haklar ile sağlanmak istenen amaç şu ifadeler ile yer almıştır: “Çocukların yüksek çıkarları için haklarını geliştirmek, onlara usule ilişkin haklar tanımak ve bu hakların, çocukların doğrudan ve diğer kişiler veya organlar tarafından bir adli merci önündeki, kendilerini ilgilendiren davalar hakkında bilgilendirilmelerini ve bu davalara katılmalarına izin verilmesini temin ederek kullanılmasını kolaylaştırmak”. Bu durumda sözleşmenin uygulama alanı Türk Medeni Kanunu’nda düzenlenen ve aile hukuku kapsamında yer alan boşanma davası, ayrılık davası, çocukların velâyetine ilişkin davalar ve ana veya baba ile çocuğun kişisel ilişkisinin düzenlenmesi, babalığın mahkeme kararı ile kurulmasına ilişkin davalar olacaktır⁴.

D. ÇOCUKLARA TANINAN HAKLAR

Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin çocuklara tanıdığı haklar, Çocuğun Kişisel Hakları ve Özgürlükleri (Medeni Haklar); Çocuğun Ailesi Tarafından ve Ailesi Dışındaki Bakım Ortamlarında Yetiştirilmesi ve Korunması Hakkı; Çocuğun Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Hakları ve Özel Durumdaki Çocukların Korunma Hakları olmak üzere dört başlık altında sınıflandırılmıştır⁵. Bu kapsamda, Çocuğun İsim, Vatandaşlık, Kimlik ve Nüfusa Kayıt Hakkı– Çocuğun Düşüncesini İfade Etme Hakkı – Çocuğun Din ve Vicdan Özgürlüğü – Çocuğun Özel Hayatının ve İletişiminin Korunması Hakkı – Çocuğun Bilgi Edinme ve Zararlı Yayınlar Karşı Korunma Hakkı - Çocuğun Şiddet Eylemlerine Karşı Korunma Hakkı - Çocuğun Ana ve Babası Tarafından Yetiştirilmesi Hakkı – Çocuğu Kendi Ana Babasından Ayırma Yasağı – Çocuğun Aile Dışında Korunması- Engelli Çocukların Hakları- Çocuğu Her Türlü Sağlık Hakkı – Çocuğun Eğitim Hakkı - Çocuğun Oyun, Dinlenme, Boş Zaman Değerlendirme Hakkı – Çocuğun Ekonomik Sömürüden Korunma Hakkı- Çocuğun Uyuşturucu Maddelerden Korunma Hakkı – Çocuğun Cinsel Anlamda Sömürüden Korunma Hakkı - Suça Sürüklenmiş Çocukların Korunma Hakkı ve Savaş Ortamındaki Çocukların Korunma Hakkı şeklinde sıralanabilir.

III. TÜRK MEDENİ KANUNU’NDA ÇOCUĞUN KORUNMASI

A. GENEL OLARAK

Genel olarak Türk Medeni Kanunu, çocuğun öncelikle aile içinde korunmasını benimsemiş ve bu amaçla velâyet kurumunu detaylı bir şekilde düzenlemiştir. TMK m.335-m.348 hükümleri arasında düzenlenmiş olan velâyet, küçüklerin ve bazı durumlarda ergin kısıtlı çocukların ana baba gözetiminde korunması, bakılması ve hukuki ilişkilerde temsil edilmesini ifade eder⁶. Çağdaş hukuk sistemlerine göre, sadece ana babaya tanınan bu görev ve yetki ancak ve ancak çocuğun üstün yararına uygun olarak kullanılmalı ve aksi bir durumun söz konusu olmaması için hukuken tüm önlemler alınmalıdır. Bu yaklaşım, velâyeti çocuk üzerinde kullanılan bir

¹ Ayrıntıları için bkz. www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-details&treatynum=160

² Türkiye bu sözleşmeyi 9.6.1999 tarihinde imzalamış, 18.01.2001 tarihinde 4620 sayılı Kanun ile onaylamıştır. Kanun 01.02.2001 tarihli, 24305 sayılı Resmi Gazete de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

³ Gençcan, s.143.

⁴ Bu kapsamda yer almayan evlat edinme davaları, nafaka davaları, çocuk malları ile ilgili davalar, 3.kişiler ile çocuk arasındaki kişisel ilişki kurulması davaları, tanınmanın iptali ya da soybağına itiraz gibi babalığın çekışmeli olduğu her davanın, sözleşmenin yapılma amacına uygun olarak uygulama alanında olduğunu kabul etmek gerekir. Aynı zamanda, T.C. Anayasası m.90/V de ulusal düzenlemeler ile uluslararası sözleşme hükümlerinin çatışması halinde uluslararası sözleşme hükümlerine öncelik verileceği düzenlemesi ile bu uygulamayı destekleyecektir. Bkz. Yücel, s. 127.

⁵ Akyüz, S.64 vd.; Serozan, s.51 vd.; Gençcan, s.104 vd.

⁶ Akyüz, s.223 vd.; Akıntürk/Ateş, s. 406 vd.; Kılıçoğlu, s. 494 vd.; Dural/Öğüz/Gümüş, s.365 vd.; Serozan, s.250 vd.; Gençcan, s.165 vd.; Reyhani Yüksel, s.22 vd. Baktır Çetiner, Selma: *Velâyet Hukuku*, Ankara 2000.

hak olarak nitelememekte, koruma ve bakım hakkı olarak kabul etmektedir¹. Diğer yandan velâyet hakkı, çocuğun bakımı, korunması, temsili ve mallarına özen gösterilmesini içeren bir bütündür. Bu bütünlük içerisinde ana baba tarafından yerine getirilmesi gereken yetki ve görev, çocuğun erginliğe ulaşmasına kadar daralarak ilerler ve çocuğun ergin olması ile son bulur. TMK. m. 11 hükmü gereğince erginlik 18 yaşının doldurulması ile başlar ve normal şartlarda artık velâyet son bulmuş olur. Toplumun ve gelecek nesillerin sağlıklı temeller üzerine inşa edilmesi amacı güden velâyet, bu niteliği gereği kamu düzenine ilişkin bir kurumdur². Velâyet ile ilgili hükümler dışında Türk Medeni Kanunu’nda çocuğun üstün yararı esas alınarak yapılan başka önemli düzenlemelerde yer almaktadır. Bu düzenlemelere örnek olarak: “*Evlat edinmenin herhalde çocuğun yararına bulunması ve evlat edinmenin diğer çocuklarının yararlarının hakkaniyete aykırı bir biçimde zedelenmemesi gerekir.*” (TMK.m.305/II.) ya da “*Kişisel ilişki sebebiyle çocuğun huzuru tehlikeye girer veya ana ve baba bu haklarını birinci fıkra da öngörülen yükümlüklerine aykırı olarak kullanırlar veya çocuk ile ciddi olarak ilgilenmezler ya da diğer önemli sebepler varsa, kişisel ilişki kurma hakkı reddedilebilir veya kendilerinden alınabilir.*” (TMK.m.324/II.) maddelerini gösterebiliriz³.

B. ÇOCUĞUN AİLE İÇİNDE KORUNMASI VE VELÂYET HÜKÜMLERİ

TMK.m.335 – m.351 arasında yer alan maddeler sırası ile velâyetin kurulmasının genel koşullarını, ana babanın evli olmaları ya da olmamaları halinde velâyetin kime ait olacağını, velâyetin kapsamını, ana babanın çocuğa karşı hak ve yükümlülüklerini, çocuğun haklarını, ehliyetlerini, koruma önlemlerini, çocuğun aile içinde korunamaması halinde alınacak gerekli tedbirleri ve en son olarak da velâyetin kaldırılmasını düzenleme altına almıştır.

1. Velâyetin Koşulları

Henüz 18 yaşını doldurmamış olan çocuk ergin değildir ve ana babanın velâyeti altındadır. Evlilik birliği içinde ana ve baba velâyet hakkını birlikte kullanır. Yasal herhangi bir sebep olmaksızın velâyet ana babadan alınamaz. Çocuk ergin olmasına rağmen yasa gereği bir kısıtlama sebebinin⁴ söz konusu olduğu durumlarda hâkim vasi atanmasına gerek görmez ise kısıtlanan ergin çocuk da ana babanın velâyeti altında kalmaya devam eder. Ana babadan birinin ölümü halinde velâyet kendiliğinden sağ kalan tarafa geçecektir. Ortak hayata son verilmesi ya da ayrılık söz konusu olduğunda velâyet, hâkim tarafından eşlerden birine verilebilir. Boşanma davası devam ederken hâkim çocuğun ya da çocukların velâyetinin bu süre sonuna kadar kimde kalacağına tedbir önlemleri kapsamında karar verecektir. Bu geçici bir önlem niteliğindedir. Boşanma kararı ile velâyetin kimde kalacağı da esasa ilişkin bir karar olarak hükme bağlanacak ve hâkim kararı ile velâyet anaya ya da babaya verilecektir⁵. Bu aşamada verilecek olan önemli bir kararda çocuğun velâyetinin bırakılmadığı diğer taraf ile çocuk arasında kişisel ilişkinin düzenleme altına alınmasıdır. TMK. m. 323 hükmü gereğince “*Ana ve babadan her biri, velâyeti altında bulunmayan veya kendisine bırakılmayan çocuk ile uygun kişisel ilişki kurulmasını isteme hakkına sahiptir.*” Bu hak vazgeçilmez ve devredilemez bir haktır. Çocuk ile

¹ Alman Medeni Kanun’u (BGB) yapılan değişiklikle velâyet kavramını değil, ana baba bakımı ve özeni kavramını (elterliche Sorge) kullanırken, İngiltere 1989 tarihi Çocuk Kanunu’nda çocuklar için sorumluluk (responsibility for children) kavramını kullanmaya başlamıştır. Bkz. Serozan, s.253 vd. Akyüz, s. 223.

² Reyhani Yüksel, s.33 vd.

³ Çocuğun üstün yararı gerektiriyor ise somut olayın özelliklerine göre çocuğun anaya ya da babaya bırakılan velayeti haklı sebeplerin varlığı halinde değiştirilebilir. Örneğin: “...Çocukla kişisel ilişki kurulmasının engellenmesi...” Yarg.2.HD. E.2013/13646 K.2014/157 T.13.01.2014.; “...Çocuğun fiilen 3.kişi yanına bırakılması...” Yarg.2.HD. E.2013/23213 K.2014/5029 T.10.03.2014.; “...Evlilik dışı çocuğun velâyetinin annede olmasına rağmen fiilen baba ve hala tarafından bakılması...” Yarg.2.HD. E.2015/3629 K.2015/4279 T.11.03.2015. Bkz. Ceylan, s. 357 vd.

⁴ TMK. m.405-408 de düzenlenen ve ergin bir kişinin fiil ehliyetinin kısıtlanmasını gerektiren sebepler şu şekilde sayılmıştır: akıl hastalığı, akıl zayıflığı, savurganlık, uyuşturucu madde bağımlılığı, kötü yaşama tarzı, kötü yönetim, özgürlüğü bağlayıcı ceza ve istek üzerine kısıtlanma.

⁵ Alman Medeni Kanun’u (BGB) 2013 yılında 1626 (a) paragrafı ile ortak velayetin mümkün olduğunu kabul etmiştir. Böylece, ana ve babanın birlikte talep etmeleri halinde mahkeme çocuk için ana babanın ortak velayetine karar verebilmektedir. Türk Medeni Hukuku’nda TMK.m.336 hükmünde bir değişiklik yapılmamış olmasına rağmen uygulamada ortak velayetin kabul edildiği görülmektedir. Bu yöndeki görüş ve uygulamaların dayanağı olarak ise Türkiye’nin 14 Mart 1985 tarihinde imzalayarak 6684 sayılı Kanun’la (R.G.25 Mart 2016) uygun bulduğu 11 no.lu Protokol ile değişik İnsan Haklarına ve Ana Hürriyetleri Korumaya Dair Sözleşmeye Ek 7 no.lu Protokolün 5.maddesi gereğince ve “*Eşler evliliğin sona ermesi durumunda çocukları ile ilişkilerinde medeni haklar ve sorumluluklardan eşit şekilde yararlanır.*” hükmü nedeniyle TMK.m.336/II. de yer alan düzenlemenin örtülü olarak ortadan kalktığı ileri sürülmektedir. Kılıçoğlu, s.495 vd.; Türk Hukuku’nda ortak velayet ile ilgili ayrıntılı tartışmalar için bkz. Erlüle, Fulya: Boşanmadan Sonra Birlikte (Ortak) Velayete İlişkin Güncel Gelişmeler, *Bursa Barosu Dergisi*, Cilt:45, Sayı:114, Aralık 2020, s.59-68.; Ayrıca bkz. ÇATALBAŞ, İlay: *Türk medeni Kanunu’nda Velayet ve Ortak Velayet*, Ankara 2021.; Reyhani Yüksel, s.70 vd.

kişisel ilişki boşanma veya ayrılık davası devam ettiği dönemde tedbir niteliğinde (TMK.m.169), boşanmaya karar verilmesi nedeniyle (TMK.m.182), eşlerin ayrı yaşaması nedeniyle (TMK.m.197/IV), ya da velâyetin kaldırılması nedeniyle (TMK.m.348) söz konusu olabilir¹. Ana ve baba evli değilse ve çocuk ile baba arasında soybağı tanıma ya da hâkim hükmü ile kurulmuş ise TMK.m.337 hükmü gereğince velâyet anaya ait olacaktır. Bu hükmün üç istisnası aynı kapsam da düzenlenmiştir; ananın küçük olması (ergin olmaması), kısıtlı olması ya da daha önce anaya ait olan velâyetin haklı nedenlerle anadan alınmış olması durumlarında ve çocuğu üstün yararı dikkate alınarak velâyet hâkim kararı ile babaya verilebilir ya da çocuğa bir vasi atanabilir. Eşlerin birbirlerinin daha önceki evliliklerinden olan, ergin olmayan çocukları üzerinde velâyet hakları yoktur. TMK.m.338 hükmü ile bu ilişkiyi, velâyeti kullanan eş çocuğun bakımı ve yetiştirilmesinde yardımcı olması şeklinde düzenlemiştir. Yargı kararı ile kurulan evlat edinme ilişkisinde ise çocuğun gerçek ana babasına ait haklar ve yükümlülükler, evlat edinene geçecektir (TMK.m.314/I).

2. Velâyetin Kapsamı

Çocuğun doğumundan ergin oluncaya kadar geçen sürede ana baba tarafından kullanılacak olan velâyet, çocuğun kişilik haklarının korunması ve geliştirilmesi bakımından, medeni hakları ve çocuğun hukuki ilişkilerde temsil edilmesi bakımından ve malvarlığı bakımından çeşitli yetki ve görevler içeren bir kurum olarak düzenlenmiştir². Velâyetin kapsamı incelendiğinde en başta çocuğun bakımı ve eğitimi gelmektedir ki bu başlık, çocuğun barınması, beslenmesi, sağlığı ve sosyal ilişkilerini kapsayan geniş bir alandır. TMK. m.339/I hükmü ana ve babaya çocukların eğitimi ile ilgili kararları alma ve uygulama yükümlülüğünü öngörürken, TMK. m.340 hükmü ana babanın bu görev ve yükümlülüğünü olanaklarına göre ölçüsü ile sınırlamıştır. Bu durumda ana ve baba maddi olanakları ölçüsünde, çocuğu sağlıklı bir ortamda barındırmak, beslenmesini sağlamak, ruhsal ve bedensel gelişimini takip etmek zorundadır. Çocuğun okul eğitiminin yanı sıra iyi bir insan ve vatandaş olarak yetişmesi için gerekli bilgilerin verilmesi, dürüst ve ahlaklı olması, iyi ve kötüyü ayırt etmesinin sağlanması, hukuk kurallarına uyarak başkalarına zarar vermemesi gerektiği gibi eğitimlerin zamana ve yerine göre yapılması ailesinin görevi olarak görülmektedir³. Çocuk ergin olduğu zaman dinini seçmekte özgürdür ancak velâyet altında olduğu sürede dini eğitimi belirlemede yine ana babaya ait olacaktır (TMK.m.341). Diğer yandan, velâyetin kapsamında çocukların ana babalarına itaat etme, onların sözünü dinleme ve onlara gerekli saygıyı gösterme yükümlülüğü de vardır. Bu durum TMK.m.339/II de “Çocuk, ana babasının sözünü dinlemekle yükümlüdür” şeklinde ifade edilmiştir. Çocuk ayrıca, ana babası ile yaşamak zorundadır ve onların onayı olmadan evi terk edemez. Çocuğun adı ana ve babası tarafından koyulur ve evlilik birliği içinde doğan çocuk ana babanın soyadını kendiliğinden kazanılır. Ana baba çocuğun yaşı ve olgunluğu ölçüsünde, hayatını düzenleme konusunda çocuğun düşüncelerini de göz önünde tutmak zorundadır. Türkiye’nin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 12.maddesinde “Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun, kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını, çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özeni göstermek suretiyle tanırlar.” hükmü yer alırken, Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi’nde de çocuğun usule ilişkin haklarından, davalarda bilgilendirme ve dava sırasında görüşünü ifade etme hakkının düzenlendiği 3.maddesinde “...çocuğun görüşünü ifade etmesine müsaade edilmeli... çocuğun ifade ettiği görüşe gereken önem verilmelidir.” hükmünü getirmiştir. Velâyet altında olan çocukların kural olarak hukuki işlem ehliyetleri olmadığı için ergin oluncaya kadar 3.kişilere karşı ana babaları tarafından temsil edilirler. Bu temsil yetkisi kanundan doğan bir temsil yetkisidir ve velâyet hakkına

¹ Bkz. Kılıçoğlu, s. 477 vd.; Ceylan, s. 367 vd.; “... Ana babadan her biri, velâyeti altında bulunmayan veya kendisine bırakılmayan çocuk ile uygun kişisel ilişki kurulmasını isteme hakkına sahiptir (TMK.m.323) Mahkemece velâyetler kendisinden kaldırılan davacı anne ile çocuklar arasında kişisel ilişki kurulması gerekirken bu konuda karar verilmemesi hatalı olup bozmayı gerektirmiştir...” Yarg. 2.HD., E.2021/1729 K.2021/2103 T.10.3.2021.; “...ortak çocuğun velâyet hakkı ve velâyeti kendisine bırakılmayan taraf ile kişisel ilişki düzenlenmesinin takdirinde, velâyetin değişen koşullar ve çocuğun yüksek yararı da gözetilerek yeniden değerlendirme yapılması ve tarafların velâyete ilişkin beyanları da alınarak sonucu uyarınca karar verilmesi gerekmektedir...” Yarg.2.HD., E.2017/332 K.2018/11437 T. 17.10.2018.; “...Davacı baba Almanya’da yaşamaktadır. Velâyeti anneye bırakılan küçükle baba arasında kurulan kişisel ilişki çocuğun fikri ve bedeni ilişkisinin gelişmesi ile babalık duygularının da tatminini gerektirir. Bu husus nazara alınmadan ortak çocuk Enes ile baba arasında yer sınırlaması yaparak kişisel ilişki tesisi doğru olmamıştır...” Yarg.2.HD. E.2020/581 K.2020/2382 T.1.6.2020. www.lexpera.com (Erişim Tarihi:18.3.2022)

² Serozan, s.250 vd.; Baktır Çetiner, s. 52 vd.; Reyhani Yüksel, s.84 vd.

³ Kılıçoğlu, s.500.; Dural/Öğüz/Gümüş, s. 369 vd.

sahip olan ana ve baba çocuğun yasal temsilcisidir¹. Aynı zamanda haksız fiillerden sorumlu olma ehliyetleri de olmadığından onların 3.kişilere verdikleri zarardan -kural olarak- ana babaları sorumlu olacaktır (TMK.m.369). Yasal temsilci sıfatıyla çocukların hukuki işlemlerde ana babaları tarafından temsil edilmeleri hem malvarlığı hem de kişilik hakları ile ilgili tüm işlemleri kapsar. Örneğin bir satım sözleşmesinde ana baba velâyeti altında olan çocuğu adına işlemi yapacak, bir tıbbi müdahale öncesi gerekli olan rızayı da yine veli sıfatıyla ana baba verecektir. Ayırt etme gücüne sahip çocuklar ise hukuken sınırlı ehliyetsizler olarak nitelendirilmektedir ve belli hukuki işlemleri ana ve babanın izin ya da icazeti ile kendileri yapabilirler.

3. Çocuğun Korunması için Alınacak Önlemler

Ana ve baba velâyeti altında olan çocuğun yararı ve gelişmesi için kanunun öngördüğü yükümlülükleri yerine getirmedikleri ya da getiremedikleri zaman, hâkim TMK.m.346 hükmü gereğince çocuğun korunması için uygun koruma önlemlerini alma yetkisine sahiptir. Bu düzenleme, çocuğu ana babanın yanında korumayı amaçlayan genel nitelikte bir hükümdür². Diğer yandan bu önlemlerin alınması hâkime tanınmış bir yetki olduğu kadar, ona yüklenmiş bir ödevi, bir yükümlülüğü de ifade eder³. Çocuğun sağlığı, eğitimi, ekonomisi, malvarlığı, bedensel bütünlüğü ya da kişisel varlıkları ve gelişmesi tehlikede olursa, hâkim bu konuda uygun önlemleri alacaktır. Örneğin sağlık sorunu yaşayan çocuğun tedavi ettirilmemesi, ilköğretim çağına geldiği halde okula gönderilmemesi, ağır işlerde çalışmaya zorlanması, başı boş bırakılarak sokaklarda yaşamasına neden olunması vb. durumlar söz konusu olduğunda çocuğun korunması için önlemler alınması gerekecektir. Somut olayın özelliklerine göre hangi tür önlemlerin uygun olacağı, hâkimin takdirine bırakılmıştır. Bu anlamda, hâkim ana ve babayı uyarabilir, gerekiyorsa çocuk için bir kayyım atanabilir ya da çocuğun bir sağlık kuruluşuna yatırılması uygun görülebilir. Daha ciddi bir koruma önlemi olarak, çocukların bir aile yanına ya da kuruma yerleştirilmesi TMK.m.347 hükmü ile düzenlenmiştir. Ana ve babadan velâyet hakkının alınmadan çocuğun başka bir aile yanına ya da bir kuruma yerleştirilmesi kararı hem önemli hem de ağır bir karardır. Bu durum için kanun maddesinde öngörülen sınırlı koşulların gerçekleşmesi gerekir. Öncelikle çocuğun bedensel ya da zihinsel gelişmesinin tehlikede olması veya manen terk edilmiş bulunması koşullarından birinin varlığı aranacaktır. Örneğin çocuğun doğuştan gelen ya da sonradan geçirdiği bir kaza sonucu sakat kalma riski bulunduğu halde ailenin gereken ilgiyi göstermemesi, önlem almaması halinde bu maddede ifade edilen koşullar gerçekleşmiş sayılabilir. Maddenin devamında ise çocuğun aile içinde kalmasının ailenin huzurunu katlanılması mümkün olmayacak şekilde bozması halinde ve başkaca bir çare bulunmaması durumunda aynı önleme başvurulabileceği düzenlenmiştir. Bu talep ana – baba ya da çocuk tarafından yapılabilir. Ortaya çıkacak giderler ise ödeme güçleri var ise ana -baba ya da çocuk tarafından, ödeme güçleri yok ise devlet tarafından karşılanacaktır.

4. Velâyetin Kaldırılması

Çocuğun korunması amacıyla alınan önlemlerin sonuçsuz kalması ya da sonuç alınamayacağının baştan anlaşılması hallerinde, TMK m.348 hükmü gereğince hâkim velâyetin kaldırılmasına karar verebilir. Velâyetin hangi durumlarda kaldırılacağı kanunda sayılan sınırlı sayıda sebebin varlığı halinde mümkün olabilecektir⁴. Bu sebepler:

a) Ana ve babanın Deneyimsizliği, Hastalığı, Başka Bir Yerde Bulunması veya Benzeri Sebeplerden Biriyle Velâyet Görevini Gereği Gibi Yerine Getirememesi: Ana ve/veya babanın çocuğun bakımını üstlenemeyecek kadar deneyimsiz olmaları, eğitimlerinin eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir. Diğer yandan çocuğun bakımını üstlenemeyecek kadar hasta olmaları da velâyetin gereği gibi yerine getirilememesine sebep olabilir. Eğer ana ve babanın -her ikisinin birlikte- başka bir yerde bulunmaları çocuğun ihtiyacı olan bakım ve eğitimi almasına engel oluyor ise hâkim tarafından velâyetin kaldırılma sebebi olarak değerlendirilebilir.

¹ Ana ve/veya baba velâyet hakkını kullanan kişiler olarak yasal temsil yetkilerini kullanırken herhangi bir izin ve denetime tabi tutulmamışlardır. Ancak bir diğer yasal temsilci olan vasi, vesayet altındaki kişinin işlerini yaparken hâkimin izni ve denetimine tabidir. TMK.m.462 de sayılan işler için hâkimden izin alınmasını zorunlu tutmuştur. Örneğin “taşınmazların alım satımı ve rehnedilmesi/ ödünç verme ve alma / kambiyo taahhüdü altına girme...”

² Bu kapsamda hâkim ana babayı uyarabilir; rehberlik ve danışmanlık hizmeti almalarını önerebilir, çocukla ilgili daha ciddi ihlallerin tespit edildiği durumlar için ise emir ve talimatlar verebilir. Bkz. Ceylan, s.355.

³ Akıntürk, s. 435 vd.

⁴ Kılıçoğlu, s. 514 vd.; Akıntürk/Ateş, s. 438 vd.; Dural/Öğüz/Gümüş, s.378 vd.; Serozan, s.292 vd. Reyhani Yüksel, s.114 vd.

b) Ana ve Babanın Çocuğu Yeterli İlgiyi Göstermemesi veya Ona Karşı Yükümlülüklerini Ağır Biçimde Savsaklamaları: Çocuğa karşı yeterli ilgiyi göstermeyen¹, yükümlülüklerini ağır bir şekilde savsaklayan², ihtiyaçları ya da sorunları için gerekli önlemleri almayan ana -baba velâyet hakkını kaybetme durumu ile karşı karşıya kalabilecektir.

Bu sebepleri yaratan ana veya babanın velâyet hakkı kaldırılacak, velâyet hakkı yükümlülüklerini sağlıklı bir şekilde devam ettiren ana veya baba için devam edecektir. Eğer bu sebepler hem ana hem de baba için söz konusu ise, bu durumda velâyet her ikisi içinde kaldırılacak ve çocuğun korunması için bir vasi atanacaktır. Velâyetin kaldırılmasının önemli ve ağır bir başka sonucu ise velâyetin kaldırılmasına ilişkin mahkeme kararının mevcut tüm çocuklar ve ileride doğacak olan çocuklar için de geçerli olmasıdır. Mali açıdan ise ana ve baba velâyet kaldırıldıktan sonra da çocuklarının bakım/egitim giderlerini karşılamak zorundadırlar. Ana babanın ödeme gücü olmaması durumunda giderler devlet tarafından karşılanacaktır (TMK.m.350). Bu ağır yaptırım için durumun olumlu yönde değişmesi halinde yeni koşullara uydurulması da TMK.m.351 hükmü ile düzenleme altına alınmıştır. Velâyetin kaldırılmasını gerektiren sebepler ortadan kalkmış ise hâkim re’sen ya da ana veya babanın istemi üzerine velâyeti geri verebilir.

C. ÇOCUĞUN AİLE DIŞINDA KORUNMASI VE VESAYET HÜKÜMLERİ

Hukuken 18 yaşını doldurana kadar küçük olarak tanımlanan her çocuk kural olarak velâyet altındadır. Değişik sebeplerden velâyet altında olmayan küçükler, TMK.m.404 hükmü gereğince vesayet altına alınarak korunur³. Ana ve babanın belli olmaması, velâyet hakkına sahip olan ana ve babanın her ikisinin de ölmüş olması veya kısıtlanmış bulunması, hayatta kalan ya da kısıtlanmayan diğer ana veya babanın velâyeti gerektirdiği yükümlülükleri yerine getirmesinin mümkün olmaması, ana ve babanın evli olmadığı durumlarda ananın küçük, ayırt etme gücünden yoksun ya da kısıtlı olması ve babanın kim olduğu/nerede olduğunun bilinmemesi halleri, ana ve babanın her ikisinin de velâyet hakkının kaldırılmış olması gibi durumlarda çocuğun korunması için vesayet hükümlerine başvurmak gerekecektir⁴. Bu nedenle, velâyet altında olmayan bir küçüğün varlığından haberdar olan nüfus memurları, idari makamlar, noterler ve mahkemeler için bir ihbar yükümlülüğü getirilmiştir. Örneğin; kimsesiz bir çocuğun ergin kılınması, erken evlenmesine izin verilmesi⁵, evlat edinilmesi için mahkemeye başvurulması gibi hallerde mahkeme; bir işlem yapması için kendisine başvurulmuş noter, nüfus cüzdanı ile ilgili işlemler için kendisine başvurulmuş nüfus memurları bu gibi durumları hemen yetkili vesayet makamı olan sulh hukuk mahkemesine bildirmekle görevlendirilmişlerdir⁶. (TMK.m.404/II.). Kimin vasi olarak atanacağı konusunda TMK.m.415 hükmü gereğince, “*Haklı nedenler engel olmadıkça, vasiliğe, vesayet altına alınacak kişinin ya da ana veya babasının gösterdiği kimse atanır.*” Uygulamada, özellikle büyükanne, büyükbaba, amca, dayı, hala, teyze gibi yakın hısımlara öncelik verildiği görülmektedir⁷. Vasilik görevini yerine getirecek olan kişinin öncelikle küçüğün bakımı ve eğitimi için gerekli olan özeni göstermesi gerekir. Bu, çocuğun kişiliğine özen, fiziksel ve ruhsal güvenliğinin korunması, bedensel, zihinsel ve ahlâk gelişiminin

¹ Çocuğa ana ve/veya babası tarafından yeterli ilgi gösterilip göstermedikleri çocuk psikolojisi açısından önemli bir faktör olarak açılan davalarda uzman bilirkişiler tarafından değerlendirilmektedir. Örneğin bir Yargıtay’ın bir kararında: “*Dosyada uzman görüşünden ayrılmayı gerekli kılan bir olgu ve delil bulunmamaktadır...davanın reddi ile annenin çocuk üzerindeki velâyetinin kaldırılmasına, çocuk için vasi atanması için ihbarda bulunmasına karar verilmesi isabetsiz olup bozmayı gerektirmiştir.*” Bkz. Yarg.2.HD. T.28.06.2016, E. 2016/13524, K.2016/12659 www.kazanci.com.tr (Erişim Tarihi:12.03.2022)

² Özellikle ana ve/veya baba ile çocuk arasında menfaat çatışması olan hallerde çocuğa kayyım atanması gerekir. Yarg.2. HD. T. 08.06.2016, E.2016/11784, K.2016/11291; Yarg.2.HD. T.28.06.2016, E.2016/13278, K.2016/12551. Bkz. Ceylan, s.361 vd.

³ “...Mahkemece hakkında velâyetin kaldırılması yönünde karar verilen küçüğe vâsi atanması için yetki vesayet makamına (Sulh Hukuk Mahkemesi) ihbarda bulunulmasına karar verilmemesi doğru görülmüştür...” Yarg.2.HD., E.2017/6883 K.2018/788 T.18.1.2018 www.lexpera.com (Erişim Tarihi:18.3.2022)

⁴ Akyüz.s. 316 vd.; Kılıçoğlu, s. 553 vd. Dural/Öğüz/Gümüş, s.421 vd.; Velâyet ve Vesayet arasındaki farklar için ayrıca bkz. Akıntürk/Ateş, s.470 vd.

⁵ TMK. m. 124: “*Erkek ve kadın 17 yaşını doldurmadıkça evlenemez. Ancak, hâkim olağanüstü durumlarda ve pek önemli bir sebeple on altı yaşını doldurmuş olan erkek veya kadının evlenmesine izin verebilir. Olanak bulundukça karardan önce ana ve baba veya vasi dinlenir.*”

⁶ Kılıçoğlu, s. 558.; “... Somut olayda, evlilik birliği içinde doğan çocukların anne babalarının boşanmasından sonra velâyetin verildiği babanın ölümü sebebiyle velayetleri boşta kalan çocuklara vasi tayini talebine ilişkindir...” Bölge Adliye Mahkemesi Kararı (Adana) 4.HD., E.2018/2210 K.2019/72 T.17.1.2019 www.lexpera.com (Erişim Tarihi: 18.3.2022)

⁷ “...Aile Mahkemesinin 2018/337 esas, 2020/97 karar sayılı ilamında küçük ...’ın annesi ... ile babası ...’ın boşanmalarına karar verildiği ve davacının velayet talebinin bulunmayışı, davalının cezaevinde hükümlü olarak bulunması, çocuğun halen babaannesi ile birlikte yaşadığının tespit edilmesi karşısında, çocuğa vasi atanması için ... Sulh Hukuk Mahkemesine ihbarda bulunulmasına karar verildiği anlaşılmıştır...” Yarg.2.HD.E.2017/6883 K.2018/788 T.18.1.2018 www.lexpera.com (Erişim Tarihi:18.3.2022)

gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir¹. Bu kapsamda vasi çocuğun genel olarak fiziki bakımı ve eğitimi ile özenli bir şekilde ilgilenmelidir. Vasi bu görevi yürüttüğü sürece çocuğun kendisine saygı göstermesini ve sözünü dinlemesini isteme hakkına sahiptir. Ancak tıpkı velayet ilişkisinde ana baba ile olduğu gibi vasi ile olan ilişkide de çocuğun üstün yararını tehdit eden yöntemlere çocuğun eğitmek amacıyla bile olsa başvurulamaz. Vasinin çocuğa göstereceği özen -somut olayın özellikleri gerektiriyor ise- onun bakımı ve eğitimi amacıyla bir aile yanına ya da kuruma yerleştirilmesini de kapsar.

SONUÇ

Çocuk hukuku, çocuk ile ana baba arasındaki ilişkileri ve aynı zamanda devletin de çocuklara karşı yükümlülüklerini düzenleyen kendine özgü niteliklere sahip bir hukuk dalıdır. Evrensel hukuk ilkeleri çerçevesinde hazırlanan önemli uluslararası düzenlemeler de çocuk hukuku açısından iç hukuk uygulama ve işleyişine yol gösterici olmaktadır. Bu ilkelerin başında, çocuğun üstün yararının gözetilmesi gelir. Velâyet kurumu, çocuğun ergin oluncaya kadar kişiliğinin ve mallarının ana babası tarafından korunmasını amaçlayan ve aynı zamanda kamu düzenine ilişkin olan yetki ve görevler bütünüdür. Velâyetin sınırı çocuğun üstün yararıdır. Evlilik içinde ana baba velayeti birlikte ve bir bütün olarak kullanırlar. Kamu düzenine ilişkin olan ve özel olarak ana babaya tanınmış olan velayet hakkı, kural olarak çocuğun 18 yaşını doldurması ile sona erer. Çocuğun aile içinde ve velâyet altında korunmasının mümkün olmadığı durumlar için Türk Medeni Kanunu, çocuğun aile yanından alınması, velâyetin değiştirilmesi ya da velâyetin kaldırılması gibi kapsamlı düzenlemeler öngörmüş ve bunları sıkı şartlara bağlamıştır. Ana ve babanın, velâyeti altında olan çocuğun yararı ve gelişmesi için kanunun öngördüğü yükümlülükleri yerine getirmedikleri ya da getiremedikleri zaman, hâkim çocuğun korunması için uygun koruma önlemlerini alma yetkisine sahiptir. Çocuğun korunması amacıyla alınan önlemlerin sonuçsuz kalması ya da sonuç alınamayacağının baştan anlaşılması hallerinde, TMK m.348 hükmü gereğince hâkim velâyetin kaldırılmasına karar verebilir. Bu durumda aile içinde korunma imkânı olmayan çocuk için bir vâsi atanması ya da bir kuruma yerleştirilmesi gereği doğacaktır.

Kaynakça

- Akıntürk, Turgut/ ATEŞ, Derya: *Türk Medeni Hukuku Aile Hukuku*, C.2, Yenilenmiş 23.Bası, İstanbul 2022.
Akyüz, Emine: *Çocuk Hukuku*, Ankara 2020.
Baktır Çetiner, Selma: *Velayet Hukuku*, Ankara 2000.
Ceylan, Ebru: “Türk Medeni Kanunu’nda Çocuğun Korunmasıyla İlgili Güncel Yargıtay Kararlarının Değerlendirilmesi” *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Prof.Dr.Şeref ERTAŞ’a Armağan* C.19, Özel Sayı-2017, s.349-375.
Çatalbaş, İlay: *Türk Medeni Kanunu’nda Velayet ve Ortak Velayet*, Ankara 2021.
Dural, Mustafa/Öğüz, Tufan/Gümüş, Alper: *Türk Özel Hukuku*, C.III. Aile Hukuk, Gözden Geçirilmiş 11.Bası, İstanbul 2022.
Erlüle, Fulya: Boşanmadan Sonra Birlikte (Ortak) Velayete İlişkin Güncel Gelişmeler, *Bursa Barosu Dergisi*, Cilt:45, Sayı:114, Aralık 2020, s.59-68.
Gençcan, Ömer Uğur: *Velayet Hukuku*, Ankara 2015.
Kılıçoğlu, Ahmet: *Aile Hukuku*, Gözden Geçirilmiş 6.Bası, Ankara 2022.
Serozan, Rona: *Çocuk Hukuku*, İstanbul, 2017.
Yücel, Özge: “Çocuğun Yüksek (Üstün) Yararı Bağlamında Çocuğun İradesi” *Ufuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Aralık 2013, Sayı:2, s.117-135.
REYHANİ YÜKSEL, Sera: *Velayet Hakkı ve Anayasal Sınırları*, İstanbul 2020.

www.lexpera.com
www.kazanci.com
www.unicef.org/child-rights-convention
www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-details&treaty=160
www.archive.crin.org/en/library/legal-database/un-declaration-rights-child-1959.html

¹ Akyüz, s.325.

ÇOCUĞA ÖTENAZİ UYGULAMASININ İSLAM HUKUKU AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hafsa KESGİN*

Özet

Modern dönem, etkisini tıp, hukuk, siyâset gibi hemen her alanda göstermektedir. Tıbbî gelişmelerin artması, insan hayatının korunması ve ömrünün uzamasına dair çok olumlu katkılar sağlamaktadır. Ancak bütün bu gelişmelere rağmen ortaya çıkan bazı hastalıklar tedavi edilememekte, gerek yetişkin gerekse de çocuklarda ölümcül hastalıklar söz konusu olmaktadır. Bu hastalıkların tedavi edilememesi bir yana, hastalık seyrinin zorluğu ve hastaya yaşattığı acı ve ızdırab duygusu da hem hasta hem de yakınları için çok zorlu bir süreci ifade etmektedir. Hasta, yaşadığı acı ve ızdırabın etkisiyle hayatına son verilmesini dahi talep edebilmektedir. Yetişkin bireyin bu zorlu süreci kabullenmesi ve onunla başa çıkması dini anlayışlarının da etkisiyle çocuklara nazaran daha kolaydır. Ancak çocuğun bu dini bilinçten yoksun olması, yaşadığı süreci hem kendisi hem de ailesi için daha zorlu kılmaktadır. Bu bağlamda, çocukların kendisi ya da velisinin kararıyla hayatlarına son verilmesi gündeme gelmektedir.

Yaşamın sonuna ilişkin kararlar, günümüzde ahlâk/etik, teoloji, hukuk, tıp ve biyoetik bağlamında ciddi tartışmalara konu olmaktadır. Günümüz ülkeleri içinde hukuk sistemlerinde çocuklara ötenazi yapılmasını kabul eden ve uygulayan Hollanda ve Belçika gibi ülkeler bulunmaktadır. Bu uygulamayı meşru gören bir hekimin ifadesiyle “her çocuk onurlu bir ölümü hak etmektedir”. Bu bakış açısı çocuğa ötenazi yapılmasını bir “hak” olarak değerlendirmektedir. Çalışma, karar verme ehliyeti anne babasına ait olan küçüklere ve özellikle ağır zihinsel veya bedensel kusurlarla dünyaya gelmiş ve yaşama ihtimali düşük olan çocuklara, hekim yardımıyla ötenazi uygulanmasını, “hak”, “yaşam hakkı” ve İslâm Hukuk ilkeleri bağlamında ele alacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ötenazi, hak, yaşam hakkı, çocuk, hukuk

EVALUATION OF CHILD EUTHANASIA FROM THE POINT OF ISLAMIC LAW

Abstract

The modern period shows its influence in almost every field such as medicine, law and politics. The improvement in medical developments makes very positive contributions to the protection and prolongation of human life. However, despite all these developments, some diseases cannot be treated; and there are fatal diseases in both adults and children. Apart from the inability to treat these diseases, the difficulty of the course of the disease and the pain and suffering it causes to the patient also means a very difficult process for both the patient and their relatives. The patient may even demand that their life be terminated due to the pain and suffering they experience. It is easier for adults to accept and cope with this difficult process than children, with the help of the effect of their religious understanding. However, the child's lack of this religious awareness makes the process more difficult for them and their family. In this context, ending the lives of children with the decision of themselves or their parents comes to the fore.

Today, decisions on the end of life are the subject of significant debates in the context of morality/ethics, theology, law, medicine and bioethics. There are countries today that adopt and practice child euthanasia in their legal system such as The Netherlands and Belgium. In the words of a physician who considers this practice as legitimate: “every child deserves to die with dignity.” This point of view considers the child euthanasia a “right”. This study will approach to the practice of euthanasia by physicians for minors whose decision-making capacity belongs to their parents, and especially to children who were born with severe mental or physical defects and who are unlikely to survive, in the context of “right”, “right to life” and Islamic Law principles.

Keywords: Euthanasia, right, right to live, child, law

GİRİŞ

Ötenazi, kişinin kendisinin veya başkalarının tercihiyle genelde hekim eliyle yapılmakta, hekimin yaptığı fiile göre de aktif ve ya pasif şeklinde ayrılmaktadır. Bu taksim hekimin davranışına göre isimlendirilirken, hastanın isteğine göre olması durumunda istemli ve istemsiz şeklinde bir tanımlama

*Sakarya University, hafsasenses@hotmail.com

yapılmaktadır. Hastanın şüursuz olduğu durumlarda uygulanan istem dışı ötenazide, hastanın kanuni temsilcisi veya doktoru tarafından ölüme dair bir tercih yapılmaktadır. Hangi şekilde olursa olsun sonuçta bir ölüm veya öldürme fiili gerçekleşmektedir. Gerek yetişkine gerekse de çocuğa uygulanan ötenazi konusu, din, hukuk, ahlak, felsefe ve tıp gibi birçok alanda tartışmaya açılmıştır. Özellikle insana onuruna yüklenen anlamın artmasıyla birlikte ötenazi kavramı farklı değerlendirilmeye başlanmıştır. Günümüzde tedavisi yapılamayan ve bu sebeple ızdırap yaşayan hastaların ötenazi taleplerini, bireycilik anlayışının gündeme gelmesine paralel olarak güçlenen “kişi özerkliği” çerçevesinde değerlendiren ve bunun sonucunda istemli ötenazinin suç olmaktan çıkarılması gerektiği iddia edenlerin sayısı artmaktadır.

Yetişkin kişilere dair başlatılan bu uygulamalar son dönemlerde çocuklar için de söz konusu edilmeye başlanmıştır. Bugün bazı ülkelerin hukuklarında çocuğa ötenazi uygulamasının suç olmaktan çıkarıldığı görülmektedir. Konuya dair sorunların çözümünün zor ve ötenazi yapma konusunda objektif bir ölçünün belirlenemez oluşu tartışmaların devam edeceğini göstermektedir.

A. Ötenazi ve Günümüz Uygulamaları

1. Tanımı ve Çeşitleri

Ötenazi, iyi, güzel, hoş anlamına gelen “eu” ile ölüm anlamına gelen “thanatos” kelimelerinin birleşiminden meydana gelen ve “iyi ölüm”, “merhametli ölüm”, “acısız ölüm” şeklinde dilimize çevrilen Yunanca bir kelimedir. (Özkara, 2001:11; Güven, 2000:12; Aydın, 2006) Ötenazi, “modern dönem tıp biliminin geldiği son teknolojik gelişmelere rağmen, elinde olan imkânlarla iyileştiremediği bunun yanında dayanılmaz ağrı ve acılarını yaşamının sonuna kadar dindiremeyeceği tanısı tıbben verilmiş hastaların ya kendilerinin bilinçli ve özgür iradeleri ile ya da kanuni temsilcilerinin izniyle, doktor tarafından tıbbî yollarla öldürülmesi ya da uygulanan tıbbî yardımın kesilerek hastaların ölüme terk edilmesidir”, şeklinde tanımlanmaktadır. (Terzioğlu, 1994:16).

Ötenazinin tıbbî açıdan farklı uygulamaları vardır. Bunları genel olarak aktif, pasif ve dolaylı ötenazi şeklinde sınıflandırabiliriz. Aktif ötenazide doktorun hastaya ölüm sonucu ortaya çıkacak şekilde aktif bir tıbbî yöntem uygulamasıdır. Bu uygulamayı hastaya ölüm sonucunu doğuracak yüksek dozda morfin ve ya benzeri bir ilaç enjekte ederek yapar. Bu ötenazide hastanın doğal sürecinde ölmesi söz konusudur. Tamamen hekimin müdahalesiyle yaşamına son verilmektedir. (Güven, 2000:15) Pasif ötenazi ise, hastaya hastalığının seyrini yavaşlatacak yaşam desteğini sağlamayı sona erdirmek ve ya uygulanan tedaviyi kesmekle gerçekleşen bir uygulamadır. (Özkara, 2001:19) Bu durumda olan hastanın yaşamı tıbbî destekle yapay olarak uzatılmakta olduğundan ya hastanın kendisi ya da kanuni temsilcisi aracılığıyla yaşam destek ünitelerinin çekilmesiyle hayatı sona erer. Burada doktor, yapılması gereken tedaviyi pasif kalarak uygulamayarak ya da başlanmış bir tedaviyi sonlandırarak bir ötenazi gerçekleştirmiştir. (Oğuz, 1996:5) Pasif ötenazide tedaviyi yarım bırakmak yanında gerekli tedaviye hiç başlamamak da söz konusudur. Dolaylı ötenazide ise hastanın yaşamına son verilecek bir durum söz konusu olmadan sadece acıları dindirmek amacıyla müdahale esnasında hastanın hayatını kaybetmesidir. Mesela hastaya ağrısı dinsin diye giderek artan oranda morfin vermek acıyı da dindirir de solunumunu etkileyerek hastanın ölümünü hızlandıracaktır. (Oğuz, 1996: 64) .

2. Ötenazi İle İlgili Tartışmalar

Ötenazi uygulamasına dair etik, hukukî ve dinî olan tartışmalar halen güncelliğini korumaktadır. Tartışmaların merkezinde ise bireyin “yaşam hakkı” vardır. Ötenaziye dair tartışmaların temelinde iki grup bulunmaktadır. Bir grup ötenaziye desteklerken diğer bir grup karşıt görüşler sergilemektedir.

Ötenaziye destekleyenlerin temel referans noktalarından biri her hastanın kendine göre bir özerk yapısı vardır ve bu yapıya saygı duyulmalıdır. Tıp etiği çerçevesinde dillendirilen bu görüşe göre, kişi kendiyile ilgili hür bir şekilde düşünme, karar verme ve harekete geçme hakkına sahiptir. (Aydın, 2006: 12) Hastanın bu hakkı kullanmasının yolu ise aydınlatılmış onamdır. Burada hastaya süreç ve tedaviye dair bütün detaylar bildirilir.

Ötenaziye destekleyenlerin dayandığı bir diğer gerekçe ise, yaşamın niteliğidir. Bu tez, yaşamın bizatihi bir kıymeti haiz olmadığı, yaşamı yaşam yapan şeylerle bir değer ifade ettiğini iddia etmektedir. Bu bağlamda kişi, yaşadığı çözümsüz hastalık sebebiyle acı çekiyor, hayattan zevk almıyorsa onun yaşamına son vermek,

*Sakarya University, hafsasenses@hotmail.com

ötenazi yapmak ahlâkî bir gerekliliktir. Bu anlayışın dayandığı en temel ilke esas olan sadece yaşam değil, onurlu bir yaşamdır. Acılar içinde başka birisine mahkûm olarak bir hayat sürdürmek insan onuruna yakışan bir yaşam şekli değildir. Kişi böyle yaşamaktansa, onurlu bir şekilde ölme hakkına sahip olmalıdır. (Özen-Şahin, 22) Diğer taraftan ötenaziye ölen kişi açısından bakıldığında hali hazırdaki durumundan daha kötü bir sonuç olmadığından ölüm, idam gibi diğer öldürme fiillerinden farklı bir perspektife sahip olduğu ifade edilir. Tıbbi gelişmelerin çok hızlı bir şekilde ilerlemiş olması ve en kötü hastalık durumunda olan hastayı dahi gelişen bu teknoloji sayesinde aylarca hatta yıllarca canlı tutulabilmektedir. Bu durum hastanın bu şekilde yaşamasından ise ölmeyi talep etmesine kapı aralamaktadır. Bu süreçte hastanın vücut fonksiyonlarının bir bölümü işlevini yitirmekte ve hastayı hastaneye bağımlı bir hale getirmektedir. Tıbbi gelişmeler, birçok vakada hastayı hayata geri döndürmektedir. Ancak bazı durumlarda ise, hastaların sadece ya ölüm sürelerini uzatmakta ya bitkisel hayatta tutmakta ya da komada uzun süre kalmalarını sağlamaktadır. Bu durum da hastanın hem fiziksel, hem de psikolojik olarak olumsuz anlamda etkilenmesine sebep olmaktadır (Kuyurtar, 2007:3).

Bir diğer dayanak olan merhamet ilkesine göre acılara dayanamayan birinin hayatına son vermek vicdani bir sorumluluk olduğundan dolayı bunu uygulayan hekim cezalandırılmaz. (Çağlayan, 1966: 10; Tunç, 1955:702) Zira onun sadece iyileştirme, tedavi etme değil hastanın ızdırabını dindirme görevi de vardır. Bu bağlamda hekimin vicdanının gerektirdiği merhamet duygusunun gereğini yapması öldürme fiiliyle kıyaslanamaz. Burada suçun manevi unsurunu oluşturan kastın bulunmayışının bu fiilin suç kapsamında değerlendirilmesine engel olduğu savunulmaktadır (Özen-Şahin, 24).

Ötenazi bu şekilde bazı dayanaklar çerçevesinde savunuların yanında karşıt olanlar da vardır. Ötenazi reddedenlerin dayandığı en önemli ilke, yaşamın kutsallığı anlayışıdır. Bu tezi savunulara göre, yaşam Tanrı tarafından insana verilmiş ve insanın üzerinde tasarrufta bulunmaya yetkili olmadığı bir haktır. Bu hakkı insana Tanrı vermiştir ve almak yine ona ait olmalıdır. (Özen-Şahin, 24) Dolayısıyla kişi, kendiliğinden ölmeye kadar yaşamına devam etmelidir. Ötenazi, yaşamın kutsallığını yok sayan bir uygulama olarak görülmektedir. İnsan ne zaman doğacağını belirleyemeyeceği gibi ne zaman öleceğini tayin etme hakkına da sahip değildir (Öz, 1998: 45).

Dine dayalı olarak dile getirilen yaşamın kutsallığı anlayışı modern dönemde yaşamın dokunulmazlığı ilkesiyle ifade edilir hale gelmiş, bireylerin yaşamları üzerinde kendi iradeleriyle tasarruf haklarının olmadığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda kişilerin yaşamdan vazgeçme hakları yoktur. Yaşamın dokunulmazlığı, tıbbi gelişmeler sonucu hasta olan bireylerin hastalıklarının son evresinde yaşamlarının uzatılması bağlamında tartışmalara konu edilmiştir. Modern dönem hukuk biliminde de gündeme getirilen, yaşamın dokunulmazlığı ilkesi, anayasamızın 17.maddesinde “herkes, yaşama, maddi ve manevi varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahiptir. Tıbbi zorunluluklar ve kanunda yazılı haller dışında, kişinin vücut bütünlüğüne dokunulamaz; rızası olmadan bilimsel ve tıbbi deneylere tabi tutulamaz” ifadeleriyle garanti altına alınmıştır.

3. Günümüzde Çocuğa Ötenazi Uygulaması

Uluslararası hukukta, siyasette ve tıpta ötenazi uygulamasının yapılmasına önceleri mesafeli yaklaşılmıştır. Ancak zamanla ceza hukuku çerçevesinde bunu belli şartlar çerçevesinde uygulayan hekimlerin cezai sorumluluğunun olmayacağı yönünde bir esnemeye gidilmiştir. Ülkeler ötenaziye yasal olarak uygulamadan önce ülkede tıp, etik, hukuk, siyaset ve halk arasında uzun yıllar süren tartışmalar meydana gelmiştir. (Varol, 2021:125) Ancak sonuçta hekimlerin ötenazi uygulamasını belli şartlara uyarak gerçekleştirebilecekleri yasalarda kabul edilmiştir. İlk olarak Hollanda’da 1985 yılında gündeme alınan ötenazi uygulaması bir referandum sonucu ancak 2001 yılında yasallaşmıştır. Bu yasaya göre, 12 yaşından küçük çocuklara kesinlikle ötenazi uygulaması yapılamazken, 16 yaşından küçük çocuklar için velilerinden alınan izin çerçevesinde ötenazi yapılabileceği ifade edilmiştir. Çocuklara ötenazi uygulamasına dair diğer bir karar ise, yeni doğan bebeklerin durumuna dairdir. Yeni doğmuş ve ağır anomalileri bulunan ve bundan dolayı dayanılmaz ağrıları olan bebeklere de ötenazinin uygulanabileceği kabul edilmiştir. Hollanda’da ağır anomalilerle özellikle ağır santral sinir sistemi sorunları olarak dünyaya yeni gelen bebeğe ötenazi uygulanması kabul edilmiştir. Ancak bu tür durumlarda karar verme yeterliliği ve gönüllülük esası, hastanın yüksek yararı gibi konularda tartışmalar devam etmektedir. Hollanda’da 2006 yılında ağır anomalilerle doğan bebeklerde ötenazi uygulaması

yasal olarak kabul edilmiştir. Fakat bebeğin ebeveyni bu konuda olumlu bir kanaat belirtse de, bu durum etik boyutuyla tartışılmaya devam etmektedir. Ancak söz konusu bu bebek ötenazisinin nasıl uygulanacağı, hangi vakaların bu türün içine dahil edileceği hususu hekimler açısından da zor bir durum oluşturmaktadır (Özkara, 2008: 10-110).

Belçika’da 2001 yılında yetişkinlere yönelik yapılacak ötenaziye yasal olarak kapı aralanıp 18 yaş sınırı getirilmiştir. Ancak 2013 Yılında yapılan bir kanun değişikliği ile ötenazi hakkındaki kanunda konulan 18 yaşından büyük olma şartı kaldırılmış ve belli şartlar çerçevesinde çocuklara da ötenazi yapılabileceğini ifade eden yeni bir kanun hazırlanmıştır. Söz konusu şartların ötenazi talebinde bulunan çocuğun bilincinin açık olması, ötenazinin ne anlama geldiğini bilebilecek durumda olması ve çocuğun ötenazi talebinin velisi ya da vasisi tarafından onaylanması olarak sıralanmaktadır. Kanun’da aranan diğer şartlar da yerine getirildiği takdirde çocuklar da bu haktan faydalanabileceklerdir. (Kılınç, 2019: 91) Belçika hükümeti, kronik rahatsızlığı olan çocuklar için ötenaziye izin vermiştir. Belçikalıların çoğunluğu tarafından desteklenen ve hükümet tarafından yasa haline getirilen değişiklik, sürekli ve dayanılmaz acı çeken çocuklar için ötenazi yapılmasının yolunu açmıştır. Bu uygulama için çocuğun gönüllü, açık bir talebinin olması ve velisinin onayı gerektirmektedir. Söz konusu yasada zihinsel engelli veya zihinsel hastalığı olan çocuklar kapsam dışıdır ve multidisipliner bir ekip tarafından çocuğun böyle bir durumda olup olmadığı incelenmelidir (Varol, 2021:127).

Kolombiya da çocuklara ötenazi uygulamayı kabul eden ülkeler arasında yerini almış ve 2018 yılında yapılan yeni bir düzenleme ile çocuklara ötenazi yapılmasını kabul etmiştir. Söz konusu karar gereği 14 yaşından büyük çocuklar velisi ya da kanuni temsilcisinin onayına gerek olmadan ötenazi kararını verebilmektedirler. 12-14 yaş arasındaki çocuklara velisinin birinin izniyle bu mümkünken, 7-12 yaş arası çocuklara velisi ya da kanuni temsilcisinin onayı olmadan bu uygulamanın yapılamayacağı karara bağlanmıştır (Sarı, 2021:49).

B. Ötenazi ve Çocuğun Yaşam Hakkı

Ötenaziye dair en temel tartışma yaşam hakkı bağlamında olmaktadır. Gerek uluslararası hukuk gerekse de dini metinlerin dokunulmaz olarak kabul ettiği bu hakka dair birçok kayıt ortaya konmakta, korunması gerektiği ve dokunulmaz olduğu noktasında ortak kanaat bildirilmiştir.

1. İslam’da Çocuğun Yaşam Hakkının Önemi

Hayat hakkı, insanın sahip olduğu en önemli hak olması itibarıyla korunması gereken ilk değerdir. İslam, hayat hakkını koruma altına almış ve bunu dokunulmaz ilan etmiştir. (Bardakoğlu, 1997: XV, 139; Armağan, 1992:73) İslam Hukuku’nda bu durum “kişiler bedenleri üzerinde tasarruf hakkında bulunabilirler, ancak canları üzerinde tasarrufta bulunamazlar” ilkesiyle ifade edilmiştir. (Kasânî, 1974: VII, 256) İslâm, yaşama ve ölme kararını kişinin kendisine vermediği gibi başkalarının da inisiyatifine bırakmamıştır. Bu hakkın tamamen Allah’ın (c. c.) elinde olduğu “Şüphesiz biz diriltir, biz öldürürüz” (Kur’ân, 15: 23) âyetiyle ifade edilmiştir. Bu çerçevede İslam inancında insanların özgürlük alanlarının sınırsız olmadığı vurgulanmaktadır.

Hayatın başlangıcı ve sonuna dair insanın her hangi bir karar hakkı ve dahli yoktur. Ayrıca insanın dünyadaki yaşam süresine dair bilgi de yine Allah katındadır. İslâm’a göre, insanın yaşama süresini ve sonunu tayin ve takdir eden yalnızca Allah’tır. “Aranızda ölümü takdir eden biziz” âyeti bu gerçeğe dikkat çeken bir ibaredir. (Kur’an-ı Kerim 56: 60) Hayatta yaşadığı sorunlara yenik düşerek ölmeyi isteyen kişilere yönelik Hz. Peygamber’in, “İnsan ölümü istememelidir. Ancak hayat kendisine çok ağır geliyorsa, “Allah’ım hayırlı oldukça bana ömür ver; ölüm hayırlıysa canımı al” şeklinde dua edilmesini tavsiye ettiği görülmektedir. (Buhari, Deavât, 30) Hadisin de vurguladığı gibi İslam’da ölümü temenni etmek dahi hoş karşılanmayan bir durum olarak görülmektedir. Direk olarak cana kastetmek ve onu bütünüyle ortadan kaldırmak elbette hiç kabul edilecek bir durum olamaz. Diğer taraftan insanın fitraten ölümsüzlüğü arzu eden bir yaratılıştaki olduğu bizzat vahiy tarafından vurgulanır. (Kur’an-ı Kerim 21: 34-35) Dolayısıyla insanın hasta olması durumunda yaşamı sona erdirmeye karar ve isteği esasen insan doğasıyla uyumlu bir durum olmadığı gibi patolojik bir vaka olarak da değerlendirilmektedir. (Eren, 1987)

İslam’da canın korunmasına ayrı bir değer verilmiş ve ortaya konan dini hükümlerde de canın korunması için bütün tedbirler alınmıştır. Bu bağlamda insanın canı tehlikeye girdiği zaman yenmesi haram olan bir şeyi ölmeyecek kadar yemesi “zaruretlar haram şeyleri mübah kılar” ilkesi gereğince caiz görülmüş (İbn Nüceym, 1985: 85) ve kişinin böyle bir durumda haram olan bir yiyecekte yiyebileceği ifade edilmiştir. (Kur’ân-ı Kerim, 2: 173) İslâm canı koruma amaçlı kişilerin canlarını tehlikeye atmamaları gerektiğini de ifade etmiştir. Bu amaçla, sağlığını dahi tehlikeye atacak bir durumdan sakınması gerektiği, sadece kendisinin değil başkalarının da bu anlamda haklarına saygı göstermesi gerektiği “Veba olan yere girmeyiniz, oradan ayrılmayınız” (Buhârî, “Tıb”, 30; Müslim, “Selâm”, 32) hadisi ile vurgulanmıştır. Bu hadis yaşama son vermeden daha aşağı olan insanların sağlığının korunmasına dair bir uyarıdır. Bu durum, kişinin yaşamını sona erdirmeye durumunda daha dikkatli olması gerektiğini de içinde barındırmaktadır. Yine aynı şekilde insanların hastalıkları için gereken girişimde bulunmaları ve tedaviye ulaşmak için gayret etmelerinin teşvik edilmesi bu bağlamda değerlendirilmelidir. İslâm hukukuna göre bireyler, yaşamını idame ettirme hususunda hem hak hem de sorumluluk sahibidir. Bu bağlamda meşru gerekçeler olmadıkça kimsenin başka birinin yaşamını sona erdirmeye hakkı olmadığı gibi, kendi yaşamını da sona erdirmeye/ intihar ve ya sona erdirilmesini isteme/ötenazi hakkı yoktur. (Gökmenoğlu, 1997: 75-76) Bu bağlamda, “Kim bir canı, bir can mukabilinde veya bir fesat çıkarmaktan dolayı olmayarak (haksız yere) öldürürse bütün insanları öldürmüş gibi olur. Kim de onu kurtarırsa bütün insanları diriltmiş gibi olur” (Kur’ân-ı kerim, 5: 32) ve “Haklı bir sebep olmadıkça, Allah’ın, öldürülmesini haram kıldığı cana kıymayın!” (Kur’ân-ı Kerim, 17: 33) âyetleri insan hayatına verilen önemi göstermesi yanında, kimsenin hayat hakkının bir başkası tarafından alınamayacağını ifade etmesi açısından oldukça önemli ibarelerdir.

Genel olarak insan yaşamına dair ortaya konulan bu düşünceler elbette çocukların hayatı açısından da aynı anlamı içermektedir. Ancak İslâm’da çocukların hayatı ile ilgili söz hakkı olan velilere de bu anlamda ayrıca bir vurgu yapılmıştır.

2. Uluslararası Hukuk ve Modern Hukuk’ta Çocuğun Yaşam Hakkı

Çocuğun yaşam hakkı, genel olarak İnsan Hakları Hukuku’nda herkes kavramının içinde mündemiç olsa da sonraki süreçte çocuk haklarına dair yapılan sözleşmelerde de ayrıca yaşam hakkı söz konusu edilmiştir. Bu bağlamda yaşama hakkının en temel hak olduğu, diğer hakların bu hakka dayalı olduğu ve sözleşme maddelerine göre, ayırım gözetmeksizin tüm çocukların hakkı olduğuna vurgu yapılmıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 6. maddesinde her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğu kabul edilmiştir.

Çocuğun fiziksel ve ruhsal bütünlüğüne dokunulmayacağı ilkesi ile yaşama hakkı birbirini tamamlar. Bu bağlamda çocuğun yaşamasının sağlanması için her tür tehlikelerden korunması büyük önem taşımaktadır. Tüm insan hakları belgelerinde, yaşama hakkı güvence altına alınmış ve dokunulmaz olarak kabul edilmiştir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Sözleşmenin 6. maddesinde; “*Taraf Devletler, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul ederler. Taraf Devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler*” şeklinde, çocukların hiçbir ayrıma tabi tutulmaksızın yaşam hakkının bulunduğu beyan edilmiştir. Ayrıca Sözleşmenin 37. maddesinde; “*On sekiz yaşından küçük olanlara, işledikleri suçlar nedeniyle idam cezası verilemeyeceği gibi salıverilme koşulu bulunmayan ömür boyu hapis cezası da verilmeyeceği*” maddesiyle çocuklara herhangi bir suçtan dolayı ölüm cezası verilmesi, müebbet hapse mahkûm edilmesi yasaklanmıştır.

Bu sözleşme maddeleriyle uluslararası platformda çocuğun yaşam hakkı teminat altına alınmış ve sözleşmeye taraf olan devletlerin sözleşmenin bu maddeleriyle bağlı olduğu ilke olarak kabul edilmiştir.

C. İslam Hukuku Açısından Çocuğa Ötenazi

İslam Hukukunda çocuğa yapılacak ötenazi uygulamasının cevazı çocuğun ehliyeti, kendi canı üzerinde bir tasarruf yetkisinin bulunmasının imkanı ve canı üzerinde kimlerin tasarruf yetkisinin olup olmadığının belirlenmesi gibi sorular çerçevesinde tartışılabilir.

1. Çocuğun Şahsiyeti ve Ehliyeti

Ehliyet, bireyin hakları kullanmaya ve borçlanmaya elverişli olmasını ifade eder. İnsanlığın ilk aşaması olan cenin döneminden itibaren aklî ve bedenî gelişim düzeyine göre peyderpey bu ehliyeti kazandığı, rüşd çağı ile birlikte tam ehliyete ulaştığı kabul edilir. İslâm hukukunda insan hayatı, hukukî kişiliğin başlamasından itibaren ehliyet açısından çeşitli dönemlere ayrılmaktadır. Ehliyet genel olarak “vücûb/hak ehliyeti” ve “edâ/fiil ehliyeti” şeklinde ikiye ayrılmaktadır. İnsan hayatı, geçirdiği gelişim evresi dikkate alındığında cenin, çocukluk, temyiz, bulûğ ve rüşd şeklinde dönemlere ayrılmaktadır. Bireyin gerek dinî gerekse de hukukî statüsü, ortaya koyduğu söz ve fiillerden ne kadar sorumlu olduğu, hukuk karşısında muhatap olarak hangi evrede kabul edileceği gibi konular bu evrelere göre belirlenmektedir. (Bardakoğlu, “Ehliyet”, 1994: 533)

Çocukların ehliyet açısından durumu beş dönem halinde incelenebilir. Cenin döneminde eksik hak ehliyetine sahip olduğundan onun için tek hak olan yaşam hakkı söz konusudur ve zorunlu, zaruri gerekçe olmadıkça, annenin hayatı tehlikeye girmedikçe ceninin yaşam hakkına müdahaleye cevaz verilmemiştir. (Buna dair geniş bilgi için bkz. Kesgin, 2018)

Temyiz çağına ermemiş çocukların ve delilerin fiil ehliyeti söz konusu değildir. Bu sebeple borç edinme, aleyhine olan tasarruflarda taraf olma ve hukuk karşısında bir muhatap gibi görülme durumu söz konusu değildir. Söz ve fiilleri, kabz ve teslim alma gibi hukuki tasarrufları geçersizdir. Hibe gibi lehlerine olan uygulamalar velileri ya da kanuni temsilcileri tarafından kabul edilebilir. Bu bağlamda bu çağıdaki çocuğa ötenazi uygulaması veli ya da kanuni temsilcisinin izniyle ancak çocuğun lehine olan bir uygulama olarak kabul edilmesi durumunda söz konusu edilebilir. Ancak, söz konusu bu uygulamanın çocuğun lehine bir tasarruf olduğu söylenemez. Temyiz çağındaki çocuk da iyiyi kötünden ayırabilecek bir bilince sahip olsa da tam bir fiil ehliyetinden bahsetmek mümkün değildir. Yedi yaşından bulûğ çağına kadar devam eden bu süreçte, edâ ehliyetinin eksikliği, kişinin sadece belli tür fiil ve hukukî işlemleri yapmaya ehil sayılıp bazıları için ehliyetsiz, bazıları için de sınırlı ehliyetli sayılması şeklinde karşılık bulmaktadır. Lehine olan miras, hibe gibi işlemlerde kendisi söz sahibidir. Lehide ya da aleyhinde olduğu belli olmayan işlemler velisinin iznine bağlıdır. Tamamen zararına olan kefalet, borç gibi işlemler velisi ya da kanuni temsilcisinin izni olsa da geçerli değildir. Bu dönemde olan çocuğun kendi hayatı hakkında tam karar verebilme yetisinden bahsedilemez. Velisi ya da kanunî temsilcisi onun aleyhine olabilecek tasarruflarda bulunamayacağından yaşam hakkını yok eden ötenazi uygulamasına müdahalede bulunamazlar. Çocuğun rüşd çağına gelmesi ise onun tam ehliyete sahip bir birey olması anlamını taşımaktadır. Bu bağlamda kendisine dair hukuki tasarruflarda söz sahibi olduğu kabul edilir. Bu çağ çocuğun hem evlenme hem de mali hakları anlamında yeterli düzeye ulaşmayı ifade ediyor. Günümüz hukukunda ergin olma çağı olarak ifade edilmektedir. Bu çağa gelmiş birey, artık çocukluktan çıktığı için yaşama hakkını ilgilendiren ötenazi uygulamasında kendi beyanı ve kararı etkili olacaktır.

Temyiz öncesi ve temyiz çağındaki olan çocuğun kendi hayatına dair bir tasarrufta bulunmaya ehil olmaması, onun ötenazi uygulamasına dair bir karar vermesini mümkün kılmamaktadır. Bu durumda onun hakkında karar mercii velisi ve ya kanuni temsilcisidir. Ancak buradaki temel sorun veli ya da kanuni temsilcinin çocuğun yaşam hakkı konusunda söz sahibi olup olamayacağı sorusudur.

2. Ebeveynin Çocuğunun Canı Üzerinde Tasarruf Yetkisi

Bir bireyin kendi canı üzerinde tasarrufta bulunma bunun sonucunda da ölmeye karar verme hakkı olmadığı gibi bir başka bireyin hayatı hakkında da karar verme yetkisi yoktur. Bu durum, hasta yakınları ya da kanuni temsilcileri için de geçerlidir. Zira bir hastanın kanuni temsilcisi olmak, onun adına hukuki işlemleri yapmakla sınırlıdır. Bu bağlamda velisi ya da kanuni temsilcisi çocuğun yaşam hakkına dair bir karar verme yetkisine sahip değildir. (Kaya, 2021: 54)

İslâm, bir başkası tarafından bireylerin yaşam hakkına müdahale edilmesini “Haklı bir sebep olmadıkça Allah’ın haram kıldığı canı öldürmeyin” (Kur’an-ı Kerim 6:151; 17:33; 25:68) âyetiyle yasaklamıştır. Aynı şekilde bir insanı öldürmenin bütün insanları öldürmeyle eşdeğer olduğu “Adem’in oğullarından birinin, kardeşini öldürmesinden dolayı, İsrailoğullarına şöyle yazmıştık: Kim bir kimseyi, başka bir kimseye karşılık veya yeryüzünde bozgunculuk çıkarmasına karşılık olmaksızın öldürürse o bütün insanları öldürmüş gibidir...”

*Sakarya University, hafsasenses@hotmail.com

âyetiyle vurgulanmıştır. (Kur’an-ı Kerim 5: 32) Herhangi birinin yaşamına kastetmenin yasak oluşu, bütün dinlerin ortak kanaati olarak dile getirilmiştir. Yaşama hakkının insana Allah tarafından verildiği gibi yine sadece O’nun eliyle alınacağı beyan edilmiştir. (Kur’an-ı Kerim 6: 2; 7:34; 13:38; 46:3). Bu durum elbette çocukların yaşam haklarına dair de aynı şekildedir. Çocuğun velisi konumunda olan ebeveyni veya kanuni temsilcisi onun her türlü maddi ve manevi varlığını geliştirme konusunda elbette söz sahibidir. Ancak çocuğun yaşam hakkına dair bir kanaat bildirme, hakların dışında olan bir durumdur. Hz. Peygamber’in Vedâ Hutbesi’nde “Allah’a hiçbir şeyi şirk koşmayın, hak olması hariç Allah’ın haram kıldığı cana kıymayın, zina etmeyin ve israf etmeyin” şeklindeki beyanı, hiç kimsenin bir başkasının yaşamı hakkında söz sahibi olmadığını vurgulamaktadır. Diğer taraftan çocuğun ailesine bir emanet olarak verildiği anlayışının sonucunda da, yine onun yaşam hakkının korunması gerektiği sonucu doğmaktadır.

3. Ekonomik Sebepler Çocuğa Ötenazi Uygulamasının Gerekçesi Olamaz

Çocuğa ötenazi uygulamasına dair velisinin ya da kanuni temsilcilerinin acı çeken çocuğun hayatına son verme kararında etkili olduğu ifade edilen sebeplerden biri de, ağır tedavi masraflarından kurtulmak ve kaynak israfına engel olmaktır. Ekonomik kaygılara dayanarak verilecek bir ötenazi kararının İslâm’ın temel ilkeleriyle uyuşmadığı görülmektedir. Zira buna dair gelen “geçim endişesi sebebiyle çocuklarınızı öldürmeyiniz. Size de onlara da biz rızık veriyoruz” şeklindeki âyet ekonomik kaygıların yaşam hakkına müdahalede bir dayanak olarak kullanılmayacağını vurgulamaktadır. (Kur’an-ı Kerim 17: 31) Bu âyette, her doğan çocuğun yaşama hakkının olduğu ve velisinin bu hakkı bazı gerekçelerle ondan alamayacağı açıkça ifade edilmektedir.

Hz. Peygamber’in ifadelerinde de kişinin çocuğunu öldürmesinin en kötü fiillerden olduğunun belirtilmesi, ebeveyn olmanın çocuğunu ekonomik kaygılarla öldürme ve hayatına son verme hakkını vermediğini göstermektedir. Bu bağlamda çocukların hastalıkları için yapılan tedavi ve bakım harcamalarının israf ve aile için bir kayıp olarak değerlendirilip bunun yaşam hakkı gibi çok kutsal olan ve insan onurunu temsil eden bir haktan üstün tutulması düşünülemez.

4. Cenini Öldürmenin Yasak Olması

İslam hukukunda anne karnındaki ceninin eksik hak ehliyeti çerçevesinde canlı bir varlık olarak yaşama hakkına sahip olduğu kabul edilmiş, bu çerçevede onun yaşamına kastetmek suç kabul edilmiştir. Bu bağlamda farklı anlayış ve tartışmalar olsa da insan olarak bilinen bir varlığa, anne karnında müdahale etmenin yasak olduğu bunu yapan kişiye ise ceza hukuku çerçevesinde “gurre” adında bir diyetle cezalandırılacağı hususunda görüş birliği vardır. (Ceninin hukuki varlığı ve haklarına dair daha geniş bilgi için bkz. Kesgin, 2018; Mergînânî, 2000, IV,189; İbnü’l-Hümâm, 1897, X, 299). Bu uygulama ceninin yaşama hakkını kimsenin inisiyatifine bırakmayarak güvence altına alan bir sonuç ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda çocuğun daha insan nüvesi halinde iken dahi kimse tarafından yaşamına kastedilemeyeceği beyan edilmiş olmaktadır. Aynı şekilde bebeğin kürtaj yoluyla rahimden tahliye edilmesi ve yaşam hakkının sona erdirilmesi klasik ulemâ tarafından belli bir dönemden sonra kesinlikle yasak olarak kabul edilmiştir. Ancak günümüzde söz konusu müdahalenin yasak olması daha ilk evre olan döllenme anıyla birlikte başlatılmaktadır. (Kesgin, 2018) Bu hüküm günümüzde yeni doğan ve ağır anomalileri olan bebeklerin velilerin izniyle ötenazi yapılmasının İslam Hukuk ilkeleriyle uyuşmadığı sonucuna götürmektedir. Yine aynı şekilde şu sonuca da varılabilmektedir: İslam Hukuku’nda henüz eksik hak ehliyetine sahip olan bir varlığa bile müdahale edilmesi tecviz edilmezken tam hak ehliyeti ve sınırlı fiil ehliyetine sahip olan bir çocuk için, daha öte bir yasaklamanın olması kaçınılmazdır. Bu durumda temyiz gücü olmayan ve dolayısıyla ehliyetsiz ve sınırlı ehliyetsiz grubunda bulunan ve bu sebeple velisi ya da kanuni temsilcisi tarafından hukuki işleri yürütülen çocuğun, yaşam hakkına dair bir karar verme durumunun söz konusu olamayacağı açıktır.

SONUÇ

Modern dünya, tıbbi açıdan gelişmelere şahit olmakta özellikle tedavisi olmayan hastalıkların tedavisinin artık mümkün hale geldiği görülmektedir. Ancak bütün bu gelişmelere rağmen tıpta halen daha çözümü olmayan ve bu sebeple hastalığın özellikle son dönemlerinde, hastaların şiddetli ağrılar çekmesi gündeme gelmektedir. Bu durumdan en fazla etkilenen grupların başında da daha zayıf durumda olan çocuklar bulunmaktadır. Bu bağlamda bireylerin ve çocukların yaşam hakkı ve tedavisi mümkün olmayan hastalıklarda

ötenazi uygulaması mevzu bahis edilmekte yaşamının bir hak olması gibi ölmenin de bir hak olarak kabul edilmesi düşüncesi popüler olmaya başlamıştır. Yetişkinlere yapılan ötenazi uygulamasının kapsamı genişletilmiş ve bazı ülkelerde çocuklara da ötenazi yapılması hukuki açıdan suç olmaktan çıkarılmıştır. Bu durum yaşama hakkı gibi dokunulmaz olan bir hakkı tartışmaya açmakta, çocukların yaşam hakkı konusunda veli ya da kanuni temsilcilerini söz sahibi haline getirmektedir.

İslam Hukuk ilkeleri çerçevesinde olaya bakıldığında, en temelde yaşama hakkının insana bir mülk olarak değil emanet olarak verildiği görülür. Bu durum kişilerin yaşam haklarında tasarrufta bulunamayacağı sonucunu doğurmaktadır. Dolayısıyla böyle bir tasarruf hukuka aykırı bir durum ortaya çıkarmaktadır. Zira bu hakkın İslam hukuku içindeki mahiyeti emanet hükmünde kabul edilmiş bu çerçevede de korunması istenmiştir. Çocuğun yaşam hakkı söz konusu edildiği durumda, yine İslam’da çocuğun insana bir emanet olarak verildiği anlayışı hakimdir. Bu bağlamda onu mülkü olarak görmek ve eşya hukukunun konusu haline getirerek yaşam hakkı konusunda karar verici konumda olmak, insan onuruyla bağdaşan bir durum değildir. Ayrıca hastalığının son dönemlerinde çekilen ağrının, acının objektif olarak belirlenebilmesi mümkün olmadığından, kime göre ne kadar acı çekilmesi durumunda bu kararın verileceği belirlenemez. Sonuç olarak, çocuğa ötenazi uygulamasının birçok çıkmazının olduğu ve bunların kolaylıkla halledilebilir boyutta olmadığı ve bu çerçevede tartışmaların artarak süreceği öngörülmektedir.

Kaynakça

- Armağan, S. (1992). *İslâm Hukukunda Temel Hak ve Hürriyetler*. D. İ. B Yayınları: Ankara.
- Aydın, E. (2006). *Tıp Etiği*. Güneş Kitabevi: Ankara.
- Bardakoğlu, A. (1994). “Ehliyet”. *TDV İslam Ansiklopedisi*. TDV: Ankara.
- Bardakoğlu, A. (1997). “Hak”. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. TDV: İstanbul.
- Çağlayan, M. (1966). “Ötenazi ve İntihar”, *AD.*, sayı 1, Ankara 1966.
- Güven, K. (2000). *Kişilik Hakları ve Ötenazi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Gökmenoğlu, H. (1997). *İslâm’da Şahsiyet Hakları*, T. D. V. Yayınları: Ankara.
- İbn Nüceym, (1985). *el-Eşbâh ve’n-Nezâir*, Beyrut.
- Kâsânî, (1974). *Bedâi’u’s-Sanâi’ fî Tertîbi’ -Şerâi’*, I-VIII, sy. 256, Beyrut.
- Kaya, A. (2021). “İslam Hukuku Açısından Ölümü Tercih Etmek: Ötenazi”. *Helal ve Etik Araştırmaları Dergisi*. 3 (1). 50-70.
- Kesgin, H. (2018). *İslam Hukuku’nda Kürtaj*. Kitabî Yayınları: İstanbul.
- Kılınç, B. (2019). *Mukayeseli Hukukta Ötenaziye İlişkin Yaklaşımlar ve Hukukumuzda Ötenazinin Yeri Sorunu*. Adalet Yayınevi: Ankara.
- Kuyurtar, E. (2007). “Ötenazinin Ahlaksallığı”. *Felsefelogos*.
- Merginânî, (2000). *el-Hidâye şerhu Bidâyeti’l-mübtedi*. Nşr. Muhammed Mu-hammed Tamir-Hafız Aşur Hafız. Dârü’s-Selam: Kâhire.
- Özkara, E. (2001). *Ötenazide Temel Kavramlar ve Güncel Tartışmalar*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Terzioğlu, A. (1994). “Euthanasie (Ötenazi) ve Getirdiği Etik Sorunlar”. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 14 (1). Ankara.
- Oğuz, Y. (1996). “Tıp Etiği Açısından Ötenazi”. *3P Dergisi*. 4 (3). Ankara.
- Öz, F. (1998). “Ötenazi”. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*. 6 (1). Ankara.
- Özkara, E. (2008). “Ötenaziye Farklı Bir Bakış: Belçika’da Ötenazi Uygulaması ve Ülkemizde Son Durum”, *TBB Dergisi*. 78.
- Sarı, A. B. (2021). *Türk Ceza Hukuku Açısından Ötenazi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Tunç, S. (1955). “Ötenazi”. *Ankara Barosu Dergisi*. 2.
- Varol, Ş. (2021). *Yaşam Bağlamında Ötenazi ve Kürtaj*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kırıkkale Sosyal Bilimler Üniversitesi.

**DÖRT-ALTI YAŞ KUR’AN KURSU EĞİTİMİNDE YER ALAN MASAL, HİKÂYE VE
ETKİNLİKLERİN GELİŞİM PSİKOLOJİSİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Suzan YILDIRIM*

Özet

Dört-altı yaş dönemi çocukta dini duygu gelişiminin ve dini konulara merakın en yoğun olduğu evredir. Bu devrede, çocuğun aldığı dini eğitim veya değerler eğitimi, onun ileriki yaşlarda sahip olacağı dindarlığını ve ahlak gelişimini etkiler. Bu yüzden çocuğun psikolojik gelişimine uygun bir şekilde dört-altı yaş Kur’an Kursunda masallar ve oyunlarla verilen din ve değerler eğitimi önemlidir. Çalışmada; Diyanet İşleri Başkanlığına (DİB) bağlı olarak İl Müftülükleri bünyesinde açılan, dört-altı yaş Kur’an Kursu Öğretici Kitapları 1 ve 2 içerisinde yer alan konular, çocuk gelişim psikolojisi açısından değerlendirilecektir. Bu çalışma, bütüncül tekli durum desenli nitel bir araştırmadır. Veri toplama basılı dokümanlar üzerinden yapılmış ve bu dokümanlar betimlenmiştir. Bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz birimi ile oluşur ve kendine özgü durumların çalışılmasında tercih edilen desenlerden biridir. Bu kapsamda, tek bir analiz birimi Diyanet İşleri Başkanlığı’dır. Doküman olarak bu kurslarda görev yapacak öğretmenler için hazırlanmış olan, dört-altı yaş grubu Kur’an Kursu Öğretici Kitabı 1 ve 2 kullanılmıştır. Öğretici Kitabı içeriğinde yer alan masal, hikâye ve etkinlikler dört-altı yaş grubu çocuk psikolojisi bakış açısından incelenmiştir. Bulgular; Kur’an Kursları Öğretici 1. Kitapta “Allah Bizi Duyuyor, Şeftali Ağacı Hikayesi” ve 2. Kitapta “Zeytin Yağlı Pırasa” başlıklı bölümlerde yanıltıcı ve yanlış anlamaya müsait olacak ifadeler yer almaktadır. Ayrıca 2. Kitapta Bayram namazlarının anlatıldığı bölüm ise cinsiyetçi bir bakış ile sunulmuştur. Aynı kitapta hikâyeler daha uzun, görsel daha azdır. Her iki kitap (1-2) içerisinde de “Vedûd, Hâlık, mucize, vefat etti, ölüm vs.” gibi soyut kavramlar geçmektedir. Dört-altı yaş Kur’an Kursuyla ilgili bütün çalışmalar din eğitimi bilim dalı alanında yapılmıştır. Bu çalışma psikoloji açısından, gelişim psikolojisi temel alınarak alanda yapılan ilk çalışmadır. Çocuk gelişim psikolojisi yönünden değerlendirilen konulardaki hataların düzeltilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din psikolojisi, gelişim psikolojisi, çocuk psikolojisi, dini duygu, oyun, masal

**THE EVALUATION OF THE TALES, STORIES AND ACTIVITIES IN THE EDUCATION OF
QURAN COURSE THE FOUR-SIX AGES IN TERMS OF DEVELOPMENT PSYCHOLOGY**

Abstract

The four-six-year-old period is the stage in which the development of religious feelings and curiosity about religious issues are most intense in children. In this period, the religious education or values education that the child receives affects his/her religiosity and moral development in the future. Therefore, religious and values education given with fairy tales and games in the Quran Course for the ages of the four-six in accordance with the psychological development of the child is important. In the study, the subjects included in the four-six year old Quran Course Tutorial Book 1 and 2, which provide education within the Provincial Mufti Offices under the Directorate of Religious Affairs (PRA), will be evaluated in terms of child developmental psychology. This study is a holistic single-case qualitative research. Data collection was done on printed documents and these documents were described. The holistic single case design consists of a single analysis unit and is one of the preferred designs in the study of unique cases. In this context, a single analysis unit is the Presidency of Religious Affairs. The Quran Course Tutorial Book 1 and 2, which was prepared for the teachers who will work in these course, was used as a document. The fairy tales, stories and activities included in the Instructor's Book were examined from the point of view of the four-six age group child psychology. Findings; the Quran Course in Tutorial Book 1, "Allah Hears Us, The Peach Tree Story" and in Book 2, "Leeks with Olive Oil", there are statements that are misleading and prone to misunderstanding. In addition, the chapter on Eid prayers in the 2nd Book is presented with a sexist view. In the same book, the stories are longer and the visuals are less. The subjects covered include the abstract concepts of "Wadud, Khaliq, miracle, passed away, death, etc". All studies related to Quran Course for the ages of the four-six have been carried out in the field of religious education. This study is the first study in the field based on developmental psychology in terms of psychology. Therefore, it is thought that it will contribute to the correction of errors in the subjects evaluated in terms of child developmental psychology.

Keywords: Psychology of religion, developmental psychology, child psychology, religious feeling, plays, tales

*Ahi Evran University, suzan.yildirim@ahievran.edu.tr

GİRİŞ

Günümüzde, çocuklar iletişim araçları ile oldukça erken yaşlarda karşılaşmakta ve bu durum okul öncesi dönemde yapılacak din eğitimi kıymetli hatta lüzumlu hale getirmektedir (Oruç, 2021). Gelişim psikolojisinde erken (ilk) çocukluk dönemi olan 4-6 yaş çocuğun bilişsel, sosyal, fiziksel, duyuşsal gelişiminin yoğun olarak gerçekleştiği önemli bir dönemdir (Yalçın, 2010). Bu dönem, dini duygunun gelişimi ve dini konulara merakın da en yoğun olduğu çağdır (Bilici, 2020). Çocuğun bilişsel, sosyal ve duyuşsal olarak bu dönemde aldığı eğitim onun ileriki yaşlardaki ahlakını ve kişiliğini büyük ölçüde etkileyeceğinden, 4-6 yaş çocuğuna verilen okul öncesi din eğitimi ya da kazandırılacak ahlaki değerler oldukça önemlidir.

Ülkemizde özellikle 4-6 yaş çocuğuna dini ve ahlaki değerleri öğreten kurumların başında Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) ve Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı özel okullar gelmektedir. Bu özel okullar bazı sivil toplum kuruluşları tarafından işletilmektedir.

Bu çalışma, bütüncül tek durum deseni ile gerçekleştirilmiştir (Yin, 2017). Bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir okul, bir program vb.) ile oluşur ve kendine özgü durumların çalışılmasında tercih edilen desenlerden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bundan dolayı DİB’e bağlı il müftülükleri bünyesinde hizmet veren 4-6 yaş Kur’an Kurslarının ele alındığı çalışmada, doküman incelemesi yapılmış ve uygulama boyutu kapsam dışında bırakılmıştır. Bilindiği gibi doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kurslarda verilen dini ve ahlaki eğitimi kapsayan ve kurs öğreticileri için hazırlanmış olan “Kur’an Kursları Öğretici Kitabı 1 ve 2” doküman olarak incelenmiştir. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile de birlikte kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Değerlendirilmesi yapılan doküman, DİB tarafından 2021 yılında “Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 yaş grubu)” için hazırlanmış olan “Öğretici Kitabı 1 ve 2”. Analizde ise; bu kitapların içerisinde yer alan masal, hikâye ve etkinlik konuları 4-6 yaş grubu çocuk gelişim psikolojisi açısından değerlendirilip, yorumlanmıştır.

Resmî Gazete’nin 17.09.2011 tarihli ve 28057 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamedeki, madde 15’te “633 sayılı Kanunun Ek 3’üncü maddesi ile geçici 13’üncü maddesinin altıncı fıkrasının son cümlesi yürürlükten kaldırılmıştır”, ifadesi ile yaygın din eğitiminde yaş sınırlandırılması sona ermiştir. Yaş sınırlandırılmasının ortadan kalkması ile “Hizmet Çeşitliliği Projesi” kapsamında 4-6 yaş Kur’an Kursu eğitimine kapı açılmış (DİB, 2011) ve 26 Ocak 2012 tarihinde Kur’an Kursları 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesi başlatılmıştır.

Aslında 4-6 yaş Kur’an Kursu, bir ihtiyaçtan dolayı ortaya çıkmıştır. Yetişkin kursuna gelen ve gelirken 4-6 yaş grubundaki çocuğunu da yanında getirmek zorunda kalan kadınların, kendisi eğitim alırken çocuğunun da eğitim alması talebi, uygulamanın doğmasına zemin hazırlamıştır. Bu durum; 07.04.2012 tarihli ve 28257 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği” ve 20.07.2012 tarihli, 81 sayılı onayla yürürlüğe konulan Yönergede belirtilen usul ve esaslar dikkate alınarak “İhtiyaç Odaklı Kur’an Kursları Öğretimi” içinde, “yaygın din eğitimi almak isteyen küçük çocuklar (4-6 yaş grubu), velisinin muvafakatine bağlı olarak Kur’an Kurslarındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinden yararlanabilecekleri” şeklinde ifade edilmiştir (DİB, 2012). İlgili yönetmelik bağlamında alt yapısı hazırlanarak annesiyle birlikte Kur’an Kursuna gelen 4-6 yaş çocuğunda dini ve değerler eğitimi, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında başlatılmıştır.* 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulama on pilot ilde (DİB, 2013) devam etmiş, vatandaşın yoğun istek ve talepleri doğrultusunda 2014-2015 öğretim yılından itibaren tüm ülke müftülükleri bünyesinde yayılmıştır.

4-6 yaş Kur’an Kursları baz alınarak yapılan literatür taramasında konuya dair, 17 yüksek lisans tezi ve 16 tane makale tespit edilebilmiştir. Sempozyumlarda verilen tebliğler bu rakamlara dahil değildir. Bu çalışmalar yıllara göre şöyledir: 2015 yılında 3, 2016 ve 2017 yıllarında 1, 2018 yılında 2, 2019 yılında 12, 2020 yılında 9,

* Bu alandaki makalelerde 4-6 yaş eğitim-öğretimi yılı 2013-2014 olarak geçmektedir. Örnek: Yüksel, 2021; Üzümcü ve Çınar, 2020; Korkmaz, 2020; Diler, 2020; Genç, 2019; Aybey, 2019; Demir ve Camadan, 2019; Gün, 2016; Tosun ve Çapçioğlu, 2015.

2021 yılında 5 çalışma yapılmıştır. Yapılan makalelerde; 4-6 yaş Kur'an Kurslarının, öğretmenlerin öğretim yöntemleri açısından yeterlik algıları, eğitsel yeterlikleri ve kurslarla ilgili görüşleri, bu kurslarda din eğitimi (Yüksel, 2021; Üzümcü ve Çınar, 2020; Korkmaz, 2020; Genç, 2019), ebeveyn memnuniyeti (Bayburt Örneği), (Demir ve Camadan, 2019), eğitim öğretim faaliyetleri ve problemleri (Aybey, 2019), bu kurslarda mahremiyet eğitimi (Diler, 2020), veli ve öğrenci görüşleri doğrultusunda bu kurslarda eğitim (Gün, 2016), öğretim programı ve içerikleri (Tosun ve Çapcıoğlu, 2015) gibi konular ele alınıp olumlu ve eksik yönler dile getirilmiştir. 4-6 yaş kursları üzerine yapılan bütün makale ve tez çalışmaları eğitim bilimleri alanında din eğitimi bilim dalındadır. Sadece bir tez, Temel İslam Bilimleri Kelam Bilim dalında yapılmıştır. Bu çalışma ise; psikoloji temel alınarak 4-6 yaş Kur'an Kursu öğretim materyalleri içinde yer alan masal, hikâye ve etkinliklerin çocuk gelişim psikolojisi açısından değerlendirilmesinin yapıldığı ilk çalışmadır.

1. Gelişim Psikolojisi Kapsamında 4-6 Yaş Çocuk Özellikleri

Organizmanın gelişimi, sperm ve yumurta hücrelerinin birleşmesi, yani gebelik ile başlayıp, doğumdan sonra da ölüme kadar devam eden bir süreçtir. 4-6 yaş, gelişim psikolojisi açısından ilk (erken) çocukluk dönemi olarak isimlendirilmiştir. Çocuğun gelişimi, genetik (kalıtım) ve çevre faktörlerinden (Ciccarelli ve White, 2019) etkilenmektedir. Dolayısıyla 4-6 yaş çocuğunun gelişim özellikleri arasında hem yaş olarak hem de çevresel faktörlerden kaynaklanan farklar olması doğaldır. Alan-yazında bu dönem ayrı ayrı yaş bazında değil genel özellikler kapsamında açıklanmaktadır. İlk çocukluk evresinde gelişim psikolojisi özellikleri kısaca şöyledir: Psikomotor ve fiziksel gelişim, sosyal-duygusal gelişim, bilişsel ve dil gelişimi, ahlaki ve dini gelişimdir.

1.1. Psikomotor ve Fiziksel Gelişim

İlk çocukluk döneminde boy, kas kütlesi ve ağırlıkta sabit bir artış olur. Bu dönemde çocuklar ayaklarını bitiştirerek zıplama, ip atlama, duruş değiştirme, düz yürüme bir kabı taşıma, top atıp tutma, basit müzik aletlerini çalma, ritim tutma yapar. Kısaca hareketlerinin koordinasyonları düzgündür (Yavuzer, 2013); ayakkabılarını bağlayabilir, verilen basit şekilleri makasla kesebilir. Oyun hamuru ile değişik şekiller yapabilir. Sıvıları bir kaptan başka bir kaba boşaltabilir. Kendi kendine yemek yiyebilir, bağırsız ve düğmesiz giysileri yardımsız giyebilir. Giysilerindeki düğmeleri ilikler ve çözer. Giysilerin önünü ve arkasını ayırt edebilir. Kendine ait eşyaları toplar ve ihtiyaç duyduğunda kendi başına tuvalete gidebilir. Hava şartlarına uygun giysiler seçer. Dizlerini bükmeden parmak uçlarına dokunabilir. Kare ve üçgen çizebilir, saç taramak, yıkanmak konusunda iyice ustalaşır ve ellerini yüzünü yardımsız yıkar (Aytekin, 2016). Her basamağı bir adım atarak merdivenleri iner çıkar, ince motor hareketlerden boncuk dizebilir ancak 4 yaş iğneden ipi geçiremez ama 6 yaş iğneden ipi geçirebilir. Kalem olgun bir şekilde tutar ancak yazarken ve çizerken konsantre olamaz (Bee ve Body, 2020). Günlük işlerde sorumluluk alabilir. Örneğin sofrayı kurmak gibi ev işlerine yardımcı olabilir ve sofrayı kurallarına uyar (Cole ve Morgan, 1985).

1.2. Sosyal-Duygusal Gelişim

Sosyal duygusal gelişim, alan-yazında psiko-sosyal gelişim ya da kişilik gelişimi olarak yer almaktadır. Sosyal-duygusal gelişim çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi kendi ve çevresi ile uyumlu ilişkiler içinde olmasıdır. Bu dönem çocukları, düş ile gerçeği birbirine karıştırır ya da düş dünyası çocuğun dünyasına egemen olur (Yavuzer, 2013). Gerçekle ile hayal olanı karıştırdığından ve hayal dünyası çok geniş olduğundan hayali canlandırmalar yapar (Piaget, 2020). Çok oyun oynar ve grup oyunlarına katılır. Grup oyunlarında cinsiyet ayrımı gözetir (Babaroğlu, 2016). Bu dönemde çocukların her şeye karşı ilgi ve merakı artar, çok soru sorarlar, yetişkinleri taklit eder veya örnek alır, kendisi ile ilgili sorulara uygun cevaplar verebilir. Övülmekten ve yetişkinleri memnun etmekten hoşlandığı gibi argo kelimeleri kullanmaktan da hoşlanır. Yaptığı işin görülüp beğenilmesi hoşuna gider. Her şey için izin istemeyi öğrendiği gibi bir sorun olunca yardım istemeyi de bilir. Kendinden küçüklere karşı yardım etmeye karşı isteklidir. Resim ve müzikle ilgilenmek hoşuna gider (Demircioğlu, 2016). Dört ile altı yaş arası çocuğun sosyalleşmesinde oyun önemli bir dönemdir (Altınköprü, 2016).

1.3. Bilişsel ve Dil Gelişimi

Bu aşama Piaget'e "işlem öncesi" dönemdir ve "Neden, Niçin ve Nasıl "gibi ayrıntı isteyen sorular sorar (Yörükoğlu, 1998; Yavuzer, 2013). Hatta o kadar çok soru sorar ki, çocuğun sorularına anlayışına uygun

*Ahi Evran University, suzan.yildirim@ahievran.edu.tr

cevap vermek kişilik gelişimini de olumlu yönde etkiler (Yavuzer, 2012). Bu dönemde nesneleri başka şeylerin simgesi gibi kullanır. Örneğin bir değneğe binip onu araba gibi kullanabilir. Gördüğü nesneyi tarif edebilir ya da resmini çizmeye çalışır. Dil gelişiminde kelime sayısı artar “mış gibi” oyunlar görülmeye başlar (Bee ve Body, 2020). Dili anlama, kelimeleri telaffuz etme, sözcük dağarcığı inşa etme, sözcükleri cümle içine yerleştirme ve yordama özelliklerini kazanır. Bu dönemde düşüncesi hala benmerkezcidir (Wadsworth, 2015). Kendince akıl yürütme becerisi vardır. Bu dönemin en önemli özelliklerinden birisi de animistik düşünce yani cansız bir nesneyi canlı gibi algılamadır (Şahin, 2016). Eğlenceli ve abartılı hikayelerden hoşlanır. Dikkat süresi 15-20 dakikadır (Karaköse, 2019). Bu dönemde çocuk cinsiyeti ayırt etmeye ve cinsiyet rollerini benimsemeye başlar (Babaroğlu, 2016).

1.4. Ahlaki ve Dini Gelişim

Vergote (1978), çocuğun içinde büyüdüğü ailenin ve yetiştiği kültürün, onun ahlaki ve dini gelişimini etkileyen ilk faktörler olduğunu belirtmektedir. Ailenin veya çevrenin ilk etken olduğu farklı uzmanlar tarafından kabul edilse de Bovet (1958) çocukta kendiliğinden olan bir din duygusunun varlığından bahsetmektedir. Bu sebeple o, dini duyguya kaynaklık eden duyguları; sevgi, korku, bağlanma (Bovet, 1958) şeklinde açıklamıştır. Dini duygu; bağlanma, sevgi, saygı, tevekkül, ümit, korku, sığınma, emniyet, korunma gibi birçok duygu ile irtibatlandırılabilir. Bundan dolayı bu duyguların hepsi de dini duygunun oluşmasında ayrı ayrı rol oynar (İçmeli, 2013). Bu duygular üzerinden özellikle sevgi, bağlanma ve güven duyguları ile Allah inancı verilse de bu dönem çocuklarında din konusundaki düşünceler somut olay ve nesnelere bağlıdır. Çünkü Piaget (2-7) işlem öncesi döneminde çocuğun zihinsel gelişiminde hayal gücünün gelişiminin önemine dikkat çeker ve çocuk soyut varlıkları insani özelliklerle açıklamaya çalışır (Santrock, 2018). Bu dönemde din konusunda her şeyin somut algılanması olayı yüksek olduğundan çocuğa bu konuda bilgi verenlerin şefkat, merhamet, sevgi ve iyi kalplilik ile yaklaşımı çocuğun fikirlerini olumlu etkiler (Jersild, 1979). Çocuklar bütün öğrenmelere açık olduğu için dinî konuları öğrenmeye de istek duyarlar (Oruç, 2021). Ahlaki gelişimde ise, yedi yaşına kadar olan çocuklarda haz ve elem ahlakı ağırlıklı hissedilir (Çinemre, 2020). Çocuk açısından haz veren, doyum sağlayan, güven kazandıran her şey iyi ve doğru; acı veren rahatsız eden, güvensizlik uyandıran her şey kötü ve yanlıştır. Çocuğun bu çağ içindeki ahlak kavramına, haz-elem ahlakı da denilebilir (Bee ve Body, 2020).

2. 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretici Kitaplarında (1-2) Hikâye, Masal ve Etkinlikler

Çalışmada 4-6 yaş Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 1-2, 2021 yılı 10. baskısı incelenmiştir. Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 1, sunuş ile başlar ve 4-6 yaş çocuklarda gelişim özellikleri ve eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken ilkeler, okul öncesi din eğitimi ve tarihsel süreci, 4-6 yaş çocukların din eğitimi, programda görev alacak öğretmenlerin dikkat edeceği hususlar ve 4-6 yaş grubu çocukların kursa uyum süreci başlıklı, özellikle öğretmenler için hazırlanmış bilgilendirici nitelikli yazılar ihtiva eder. Görüşlerine yer verilen uzmanların iki tanesi din eğitimcisi, bir tanesi pedagoğdur. Uyum süreci etkinliklerinden sonra dokuz konu yer almaktadır. Bu konuların başlıkları; dua, şükür ve özür dileme, sevgi ve merhamet, saygı, sorumluluk, yardımlaşma, sabır, iyilik, doğruluk ve dürüstlük, adalet şeklindedir. Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 2 de aynı şekilde sunuş ile başlar, konu başlıkları ve yazarlar Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 1'in içindekilerle aynıdır. Oysa 2. kitap için farklı isimlerdeki uzmanlardan istifade edilip, çocuk psikoloğu ve gelişim psikoloğu gibi uzmanların görüşlerine de yer verilebilirdi. Öğreticiler için bilgilendirici yazılardan sonra Allah'ı seviyorum, peygamberimi seviyorum, kitabımı seviyorum, insanları seviyorum, kâinatı seviyorum, dinimi seviyorum, dini mekanlarımızı seviyorum, vatanımı seviyorum, bayramlarımızı seviyorum başlıklı ana konuları ihtiva eder.

Baskısı 2021 yılına ait olan Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 2'de hikayeler daha uzun, görsel daha az, dil ve işlenen konuların soyut kavramlar olmasından dolayı öğrencinin yaşı sebebiyle algılaması daha zor görülmektedir. Bu konu, “öğreticiler açısından materyallerin çocukların seviyesine uygun olmadığı” şeklinde, Aybey (2019)'in çalışması ile ortaya konulmuştur. Ağır itikadi kurallar veya kavramlar çocuk henüz mükellef olmadığı için, bu konular daha çok bir oyun ve duyuş olarak benimsetilebilir (Konuk, 1994). Çünkü bu dönem çocuğun oyun çağıdır, oyun ile öğrenir, oyun ile sosyalleşir ve çocuk oyun ile hareket yeteneğini geliştirir. Bu nedenle çocuğun oyun oynaması engellenmeden, oyun oynayacağı ortamlar oluşturularak, oyun içinde değerler verilebilir (Montessori, 2016). Oyun, çocuğun kişilik gelişimini olumlu etkiler hatta çocuğun ruhsal uyumsuzluklarının sağaltımında en etkili yöntemdir. Ayrıca bu dönem çocuğunun içinde boşaltma ihtiyacı

*Ahi Evran University, suzan.yildirim@ahievran.edu.tr

duyduğu yoğun bir enerji vardır. Bu enerjiyi boşaltmasına imkân tanınmalıdır. Bu enerjiyi boşalmazsa çocukta gelirim ve huzursuzluk görülür (Yörükoğlu, 1998). Bu yüzden çocukların hareket etme ve enerji boşaltma gereksinimleri kısıtlanmadan oyuna ağırlık verilerek değerler işlenebilir.

Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 1 içinde yer alan; “Allah Bizi Duyuyor” başlıklı drama olarak geçen etkinlikte “bir şey istiyorsak onun için dua ettiğimizde Allah bizi hep duyar. Her zaman onu andığımız ve hep ondan istediğimiz için de bizleri çok sever” (2021, 54) ifadesi yanlış anlaşılmağa müsaittir. Oruç (2021) pedagojik ve dini kaynaklarda bu şekildeki sunumların çocuklarda olumsuz pek çok davranışın kaynağı olabileceğini ifade etmektedir. Örneğin çocuk “ben Allah’tan hep bisiklet, çikolata, şeker vs. istiyorum ama vermiyor, acaba beni sevmiyor mu?” şeklinde düşünmesine yol açabilir. Bu konular, 4-6 yaş çocuğunun bilişsel ve hayal dünyası dikkate alınarak yeniden düzenlenebilir.

Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 1 içinde yer alan; “Şeftali Ağacı Hikayesinde” (2021, 280) “Yüce Allah insanı kusursuz yaratmıştır. Örneğin, muhteşem bir vücut yapısına sahibiz, Rabbimiz vücudumuzun kontrolünü bizlere vermiştir... Konuşmak istediğimiz zaman konuşabiliyoruz... Ellerimizi bacaklarımızı istediğimiz gibi hareket ettirebiliyoruz...” ifadeleri, şayet kursta engelli bir çocuk varsa ya da çocuğun evde veya sevdiği kişiler arasında engelli bir yakını bulunuyorsa yukarıdaki cümleler ve “Allah” soyut kavramı çocuğun duygu dünyasında ne ifade eder? Çocukta olumsuz Tanrı tasavvuru oluşturmamak şekilde, onun hayal gücü doğru anlama ile örneklendirilebilir (Köylü-Oruç, 2020).

Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 2’de; “Zeytinyağı Pırasa” hikayesinde (2021, 173) pırasa ile havuç sebzelerinin dostluğuna vurgu yapılırken diğer sebzeler sanki faydasız ve dost değilmiş gibi bir anlatım ortaya çıkmış. Konunun sonunda diğer sebzelerin de faydalarından bahsedilmesi gerekir ki çocukların zihin dünyasında diğerleri olumsuz bir şekilde kalsın. Çünkü çocuk masalı dinlerken masal kahramanı ile özdeşleşir; kendini kahramanın yerine koyar, onun yaşadığı duyguları yaşar. Özdeşim kurduğu kahramanın davranışlarını da kendisine model alır ve içselleştirir. Masalın kahraman üzerinden olan ve keyifli anlatım biçimi ile aktarılacak istenen değer veya davranış çocuğa bu yolla verilir (Duman, 2018). Diğer sebzelerle kavga ortamı şeklindeki bir sunum, çocuğun dünyasında farklı anlamalara yol açabilir.

Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 2’de; “Döndüm Kibleye” hikayesinde (2021, 257) “annesini güzel bir bayram kahvaltısı hazırlarken, Ahmet ve babası bayram namazına gitmek için hazırlanıyorlardı” ifadesinde ve “Köyde Bayram Hikayesi” (2021, 359) bölümünde de sanki kadınlar bayram namazı kılmaz evde kalır ve kahvaltı hazırlar ya da sofraya hazırlar mesajı verilmiştir. Oysa, Hz. Peygamber’in özel durumda olan kadınları bile bayram tekbirlerine katılmak için mescide davet ettiği (Buhari, İdeyn, 15) kaynaklarda geçtiğinden “isteyen ve uygun olan kadınlar da bayram namazını kılabilir” ya da “tüm aile hep birlikte bayram namazına gidip, dönüşte yine birlikte bayram sofrası hazırladı” mesajının verilmesi, Hz. Peygamber’in hadislerine de uygun olur.

Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 2’de; “Bayramlar Paylaşınca Güzel” hikayesinde (2021, 347) ise bayramlarda “diş kirası” veriliyor gibi bir konu işlenmiştir. Doğrusu “Diş kirası”, Ramazan akşamlarında iftar yemeğinde özellikle fakirlere verilen bir alettir (TDVİA, 1994). Çocuklara kültürümüzün güzel alışkanlıklarını kazandırmak ve sevdirmek için yanlış bilgi kullanılması, Hz. Peygamber’in, çocuklara yalan söylemenin bile günah (Ebu Davud, Edep, 80) olduğunu vurguladığı hadisi ile çelişir.

SONUÇ

Bu çalışmada, Kur'an Kursları Öğretici Kitapları 1-2, 2021 yılı 10. baskısı içerisinde yer alan hikâye, masal ve etkinlikler incelenmiştir. Hem öğretici kitabı 1 hem de öğretici kitabı 2, sunuş ile başlar ve 4-6 yaş çocuklarda gelişim özellikleri ve eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken ilkeler, okul öncesi din eğitimi ve tarihsel süreci, 4-6 yaş çocukların din eğitimi, programda görev alacak öğreticilerin dikkat edeceği hususlar ve 4-6 yaş grubu çocukların kursa uyum süreci başlıkları ile öğreticiler için hazırlanmış bilgilendirici nitelikli yazılardan oluşur. Bu bölümde görüşlerine yer verilen uzmanların iki tanesi din eğitimcisi, bir tanesi pedagoğdur. Oysa 2. kitap için farklı isimlerdeki uzmanlardan istifade edilip, çocuk psikoloğu ve gelişim psikoloğu gibi uzmanların görüşlerine de yer verilebilirdi. Her iki kitap içinde de soyut içerikli kavramlar geçmektedir. Örneğin, Allah’ın Vedüd, Hâlık, Rahman isimleri, kâinat, mucize ve ölüm gibi soyut kavramların 4-6 yaş çocuğu için anlaşılması oldukça zordur. Bu kavramların somutlaştırılarak ve oyun içeriği kazandırılarak anlatılması ise öğreticinin

*Ahi Evran University, suzan.yildirim@ahievran.edu.tr

yeterliliğine bağlıdır. Ayrıca öğretici kitabı 2'nin içinde yer alan hikâye, masal ve etkinliklerin 4-6 yaş düzeyi için hikayelerin uzun, dilin ağır ve görsellerin azlığı dikkat çekmektedir. Bunun yanında Kur'an Kursları Öğretici 1. Kitapta “Allah Bizi Duyuyor, Şeftali Ağacı Hikayesi” ve 2. Kitapta “Zeytin Yağlı Pırasa”, “Döndüm Kibleye”, “Köyde Bayram Hikayesi” ve “Bayramlar Paylaşınca Güzel” başlıklı bölümlerde yanıltıcı, yanlış anlamaya müsait ifadeler, doğru olmayan bilgi ve cinsiyetçi bakışla sunulan konular bulunmaktadır.

4 yaşındaki bir çocuk ile 6 yaşındaki bir çocuk arasında zihinsel, duyuşsal, devinışsel ve dinî gelişim açısından önemli farklılıklar vardır. Öğretim süreci konusunda 4-6 yaş aralığındaki çocukların farklı gelişim özelliklerine sahip olmasından dolayı, her yaş grubuna özgü materyallerin yeniden oluşturulması öğretim verimliliğinin artırılmasında olumlu bir adım olacaktır. DİB'in, bu konuda yapılmış akademik çalışmaları dikkate alarak, Kur'an Kursları Öğretici Kitabı olarak hazırlanmış olan materyalleri, uzmanlar eşliğinde tekrar yenilemesi elzemdir. İletişim araçları ile erken yaşlarda karşılaşan çocukların daha çok duygularına hitap eden, dil olarak soyut kavramlardan arındırılmış ya da çocuğun anlayacağı şekle dönüştürülmüş, içerisinde çok daha fazla oyun olan masal, hikâye ve etkinliklerin yer aldığı materyallerin, 4-6 yaş çocuk gelişim psikolojisi göz önüne alınarak her yaş için ayrı bir şekilde hazırlanması önemlidir. Çünkü çocuk gelişimi açısından, bu dönemde yıllar değil aylar bile gelişimsel farklılıklar ifade etmektedir.

Kaynakça

- Altınköprü, T. (2016). *Çocuk Psikolojisi*. Ankara: Hayat Yayınları.
- Aybey, S. (2019). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği). *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 6(2): 207-240.
- Aytekin, Ç. (2016). Fiziksel Büyüme ve Motor Gelişim (55-81). (Editör: Baysal Metin, E. N.). *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Babaroğlu, A. (2016). *Çocuk Psikolojisi ve Ruh Sağlığı*. (4. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bee, H. ve Body, D. (2020). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (Çeviren: Gündüz, O.). (6. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bilici, B. A. (2020). *Çocuk Psikolojisi ve Din*. (2. Baskı). İzmir: Akademik Gelişim.
- Bovet, P. (1958). *Din Duygusu ve Çocuk Psikolojisi*. (Çeviren: Odabaşı, S.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Buhari, Ebü Abdullah Muhammed b. İsmail. (2000). Sahih-i Buhari (1-631). *El-Kutübu's-Sitte*, (Mevsuatü'l-Hadis eş-Şerif içinde, Haz. Salih b. Abdulaziz). Arabistan: Daru's-Selam.
- Cicceralli, K. S. ve White, J. N. (2019). Yaşam Boyu Gelişim (280-324). (3. Basımdan Çeviri. Çeviri Editör: Şahin, D. N.). *Psikoloji Bir Keşif Gezintisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cole, L. ve Morgan, J. B. (1985). *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi*. (Çeviren: Vassaf, B. H.). Ankara: MEB.
- Çinemre, S. (2020). *Lawrence Kohlberg Ahlak Gelişim Teorisi ve Ahlak Eğitimi Yaklaşımı*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Demir, Ö. ve Camadan, R. (2019). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Ebeveyn Memnuniyeti: Bayburt İl Örneği. *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 9(Bahar): 7-38.
- Diler, R. (2020). 4-6 Yaş Öğreticilerine Göre Mahremiyet Eğitimi ve Önemi (Nitel bir Analiz). *Eskiyeşi*. 41(Eylül): 623-652.
- Demircioğlu, H. (2016). Sosyal Duygusal Gelişim (163-196). (Editör: Baysal Metin, E. N.). *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- DİB, (2011). *Kur'an Kursları Öğretim Programları* (pilot uygulama). İzmir.
- DİB, (2013). 2012 Faaliyet Yılı Raporu.
- DİB, (2014). 2013 Faaliyet Yılı Raporu.
- Duman, N. (2018). Peri Masallarının Çocuk Psişesindeki Önemi. *Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*. 5(23): 1078-1084
- Ebu Davud es-Sicistani, Süleyman b. Eş'as b. İshak el-Ezdi. (2000). Sünen-i Ebu Davud (1223-1608). *El-Kutübu's-Sitte*, (Mevsuatü'l-Hadis eş-Şerifi içinde, Haz. Salih b. Abdulaziz). Arabistan: Daru's-Selam.
- Genç, M. F. (2019). Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Din Eğitimi. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*. 5(2): 506-521.
- Gün, A. (2016). Veli ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (7). 33-66.
- İçmeli, C. (2013). Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*. 5(3): 66-75
- Jersild, A. T. (1979). *Çocuk Psikolojisi*. (Çeviren: Günçe, G.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Karaköse, R. (2019). 4-6 Yaş Çocuk Psikolojisi ve İletişim (3-24). (Editör: Karaköse, Ş.). *Okul Öncesi Çocuk Psikolojisi ve Din Eğitimi*. (7. Baskı). İstanbul: TİDEF
- Konuk, Y. (1994). *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: TDV Yayınları.
- Korkmaz, M. (2020). 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*. 1(53). 237-261.
- Köylü, M. ve Oruç, C. (2020). *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Montessori, M. (2016). *Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler*. (Çeviri: Baykul, Z.). İstanbul: Kaknüs Eğitim Kitaplığı.
- Oruç, C. (2021). Çocuk Medyalarında Dinin Sunuluşu. *Çocuk ve Medeniyet*. 6(12): 147-171.
- Piaget, J. (2020). *Çocuk Psikolojisi*. (4. Basım). (Çeviren: Türkay, O.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Santrock, W. J. (2018). Yaşam Boyu Gelişim. (Çeviri Editör: Yüksel, G.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Şahin, S. (2016). Bilişsel Gelişim (84-122). (Editör: Baysal Metin, E. N.). *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi

International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022

- Tosun, C. ve Çapcıoğlu, F. (2015). 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5): 705-720.
- Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (TDVİA). (1994). *Diş Kırası*. C. 9. TDV Yayınları.
- Üzümcü, M. ve Çınar, N. (2020). Öğreticilerine Göre Diyanet 4-6 Yaş Kur'an Kursları (Çorlu Örneği). *Trabzon İlahiyat Dergisi*. 7(1) (Bahar 2020): 7-51.
- Vergote, A. (1978). Çocukta Din. (Çeviren: Fırat, E.). *AÜİFD*. XXII: 315-329.
- Wadsworth, B. J. (2015). *Piaget'in Duyuşsal ve Bilişsel Gelişim Kuramı*. (5. Baskıdan Çeviri. Editör: Selçuk, Z.). Ankara: Pegem Akademi.
- Yalçın, H. (2010). *Çocuk Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi*. (35. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2013). *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. (29. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması*. (3. Baskıdan Çeviri, Çeviren: Günbay, İ.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı*. (23. Baskı). İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Yüksel, Z. “4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerinin Öğretim Yöntemleri Açısından Yeterlik Algıları (Çankırı Örneği)”. *Dini Araştırmalar*. 24(60) (Haziran 2021): 147-17.

TÜRKİYE’DE TOPLUMSAL CİNSİYET ALANINDA YAPILMIŞ TEZLERDE ÇOCUKLARIN YERİ

Damla Nur KİNSİZ¹, Senem GÜRKAN², Yaşar BARUT³

Özet

Toplumsal cinsiyet kavramı, toplumun kadına ve erkeğe biçtiği roller, normlar, sorumluluklar, görevler ve ödevler üzerinden inşa edilen bir olgudur. Daha çocuk yaşta, hatta anne karnındayken toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden etkilenen bireyler, toplumsallaşma sürecinin her adımında bu olguyla karşılaşır. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet eşitliğinin her çocukta inşa edilmesi ve “toplumsal cinsiyet ve çocuk” odaklı bilimsel ve bilinç yükseltme çalışmalarının yapılması önem arz etmektedir.

Bu nitel araştırma, ülkemizde toplumsal cinsiyet ve çocuk odağında kaleme alınan lisansüstü tezleri inceleme amacını taşımaktadır. Böylece, Türkiye’de çocuk ve toplumsal cinsiyet alanında yapılmış lisansüstü tezlerde çocukların hangi alan ve konularda ele alındığı ortaya koyulacaktır. Doküman analizi tekniğiyle toplanacak olan veriler Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi veri tabanından, arama motoruna “çocuk, cinsiyet/toplumsal cinsiyet” terimleri yazılarak aranacaktır. Elde edilen tüm tezlerin konuları ve anahtar sözcükleri içerik analiziyle analiz edilecektir. Çalışmanın sonucunda, 1997- 2022 (Mart ayı) tarihleri arasında yapılmış olan 309 adet tez çalışması olduğu görülmüştür. Toplumsal cinsiyet ve çocuk konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin daha çok beşeri bilimler (sosyoloji, psikoloji, sosyal hizmetler, vb.) ve eğitim bilimleri alanlarında ortaya koyulduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, toplumsal cinsiyet, dezavantajlı gruplar, tez, YÖK

THE PLACE OF CHILDREN IN DISSERTATIONS ON GENDER IN TURKEY

Abstract

Gender as a term can be regarded as a phenomenon constructed upon roles, norms, responsibilities, duties and tasks attributed to women and men by the society. Affected by gender inequality in childhood, even in prenatal period, individuals come across gender inequality in every step of socialization. In this term, the construction of gender inequality in children has made it important to do scientific researches about “gender and child” and to raise awareness about this issue.

This aim of this qualitative research is to examine the post-graduate thesis (dissertations) about gender and child. Therefore, how and in which fields children are analyzed in dissertations about gender and children in Turkey will be put forward. The data of the research will be collected through document analysis technique from the database of Council of Higher Education Thesis Center (YÖK-TEZ) by using the search terms “child, child/gender”. The subjects and key words of the theses will be analyzed by content analysis technique. As a result of the study, it can be stated that there are 309 dissertations about gender and children between 1997- 2022 (until March). The dissertations about gender and children were carried out in such fields as humanities (sociology, psychology, social services, etc.) and educational sciences.

Keywords: Child, gender, disadvantaged groups, thesis, YÖK

GİRİŞ

Toplumsal cinsiyet kavramı sosyal ve beşeri bilimlerin son yıllarda tartışmasız en fazla üzerinde durduğu araştırma konusu olmuştur. Bu kavram bireylerin biyolojik cinsiyetini bir kenara bırakarak kadın ve erkeğin bağlı bulunduğu toplum içinde sahip olması beklenen roller, sorumluluklar ve davranışlar olarak tanımlanır. Bir diğer deyişle toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetten farklı olarak, kadınla erkeğin sosyal ve kültürel açıdan tanımlanmasını, toplumların bu iki cinsi birbirinden ayırt etme biçimini, onlara verdiği toplumsal rolleri anlatmak için kullanılan bir kavramdır (Ecevit, 2011, 4).

Toplumsal cinsiyet kişilerin toplumsal bir varlık olarak nasıl yaşayacağını, nasıl davranacağını, sahip olduğu rollerle ilişkili olarak hangi sorumlulukları yerine getirmesi gerektiğini belirler. Toplumsallaşma olarak

¹Ondokuz Mayıs University, damlanur.meral@omu.edu.tr

²Ondokuz Mayıs University, senem.gurkan@omu.edu.tr

³Ondokuz Mayıs University, yasarbarut@yahoo.com

adlandırılan bu süreç bireyleri şekillendirerek içinde bulundukları kültürel değerlere uygun bir kişi haline getirmede işlevseldir. Toplumsallaşma süreci birey dünyaya geldiği an başlar ve bireyler biyolojik cinsiyeti ile ilişkili olarak kadın ya da erkek olma üzerinden söz konusu cinsiyet için belirlenmiş özellikleri öğrenme sürecine girer. Toplumsallaşma sürecinde aile, yakın çevre, okul, yaşanan toplum değer yargıları ve davranış kalıpları ile bireyler kadın ve erkek olmayı öğrenir. Bhasin’in belirttiği gibi, her toplum bir erkek ya da kadını, farklı nitelikleri, davranış modelleri, rolleri, sorumlulukları, hakları ve beklentileri olan bir erkek ve kadına, eril ve dişiye yavaş yavaş dönüştürür. Biyolojik olan cinsiyetten farklı olarak erkeklerin ve kadınların toplumsal cinsiyet kimlikleri psikolojik ve sosyolojik – yani tarihsel ve kültürel – olarak belirlenmiştir (2003, s. 2). Bu anlamda toplumsallaşma süreci çocukluk döneminden başlayarak toplumsal cinsiyete dair tüm özelliklerin öğrenildiği yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

Toplumsal cinsiyet ve çocuk ilişkisi toplumsal cinsiyet rollerinin erken yaşta öğrenilmesi ve kadınlık/erkeklik rollerinin çocuk yaşlardan itibaren öğrenilmeye başlanması bakımından oldukça önemlidir. Yapılan çalışmalar, çocukların toplumsal cinsiyet ile ilgili kimlikleri 18-24 ay arasında ayırt edebildiklerini (Steensma ve ark., 2013), oyuncak seçimlerini (Serbin ve ark., 2001), oyunlardaki davranışlarını (Ruble ve Martin, 1998) ve kendi cinsiyetinden olan akranları ile oynama alışkanlıklarını edindiğini (Lobel ve ark., 2000) göstermektedir. Bu durum toplumsal cinsiyet kavramının erken yaşlardan itibaren çocukların kişiliklerini şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum ayrıca toplumsal cinsiyetin çocuklarda nasıl geliştiğini, nasıl sonuçlar ortaya çıkardığını araştırma ihtiyacını da beraberinde getirmektedir.

Bu anlamda çalışmanın amacı Türkiye’de toplumsal cinsiyet ve çocuk odağında yazılan lisansüstü tezleri incelemektir. Söz konusu amaç doğrultusunda toplumsal cinsiyet ve çocuk bağlamında yazılmış tezler, “tez.yok.gov.tr” adresinden tez adı, yazar, danışman, konu, dizin ve özet bilgilerinin tümünde “çocuk, cinsiyet/toplumsal cinsiyet” kelimeleri aranarak taranmıştır. Tarama sonucunda toplumsal cinsiyet ve çocuk ifadesinin geçtiği toplamda 308 adet tez listelenmiş, erişime kapalı olan 8 tez haricinde toplamda 300 adet teze ulaşılmıştır. İsmiinde toplumsal cinsiyet ve çocuk ifadesi geçen 21 tezin ise 20 tanesine erişilmiştir. Listelenen tezler sonucunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ulusal Tez Merkezi web sitesinde yer alan ve “toplumsal cinsiyet ve çocuk” ifadelerinin yer aldığı tezlerin türleri nelerdir?
2. Ulusal Tez Merkezi web sitesinde yer alan ve “toplumsal cinsiyet ve çocuk” ifadelerinin yer aldığı tezlerin yıllara göre dağılımları nelerdir?
3. Ulusal Tez Merkezi web sitesinde yer alan ve “toplumsal cinsiyet ve çocuk” ifadelerinin yer aldığı tezlerin konularına göre dağılımları nelerdir?
4. Ulusal Tez Merkezi web sitesinde yer alan ve isminde “toplumsal cinsiyet ve çocuk” ifadelerinin yer aldığı tezlerin konularına göre dağılımları nelerdir?
5. Ulusal Tez Merkezi web sitesinde yer alan ve başlığında “toplumsal cinsiyet ve çocuk” ifadelerinin yer aldığı tezlerin anahtar sözcüklere göre dağılımları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Türü ve Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş, veriler ise doküman incelemesi tekniğiyle incelenmiştir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan tezlerden toplumsal cinsiyet ve çocuk ifadeleri aranarak bulunan tezler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de yazılan lisansüstü tezler, örneklemi ise tez adı, yazar, danışman, konu, dizin ve özet bilgilerinin tümünde “toplumsal cinsiyet ve çocuk” ifadesi yer alan 309 lisansüstü tez oluşturmaktadır.

¹Ondokuz Mayıs University, damlanur.mental@omu.edu.tr

²Ondokuz Mayıs University, senem.gurkan@omu.edu.tr

³Ondokuz Mayıs University, yasarbarut@yahoo.com

International Symposium on Child “Child in Interdisciplinary Perspective”
Book of Proceedings /16-18 May 2022

Tablo 2. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında Yer Alan “Toplumsal Cinsiyet ve Çocuk” ile İlgili Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

YILLAR	YÜKSEK LİSANS	DOKTORA	SANATTA YETERLİK	TIPTA UZMANLIK	TOPLAM	YÜZDE (%100)
1997	1				1	
1999	2				2	
2002	3				3	
2003	3				3	
2004	3				3	
2005	1				1	
2006	2				2	
2007	1		1		2	
2008	9	2	1		12	
2009	7				7	
2010	7	1			8	
2011	9				9	
2012	5	1			6	
2013	7	5			12	
2014	7	2			9	
2015	8	6			14	
2016	13				13	
2017	16	3			19	
2018	24	5			29	
2019	60	5	1		66	
2020	30	8	1	1	40	
2021	31	11		1	43	
2022 (Mart)	4	1			5	
Toplam	253	50	4	2	309	%100

Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınan bilgilere göre 309 tez yazıldıkları yıla göre sınıflandırıldığında toplumsal cinsiyet ve çocuk konusunda 1997 yılından önce tez yazılmadığını ya da yazılmış tezlerin veri tabanına eklenmediğini ortaya koymaktadır. Toplumsal cinsiyet ve çocuk konusunda en fazla tezin 2019 yılında (66 adet) yazıldığı, bu sayıyı 2021 yılı (43 adet) ve 2020 (40 adet) izlediği görülmektedir. Bu durum toplumsal cinsiyet konusunun özellikle 2015 yılından sonra önemli bir araştırma konusu haline geldiğini gözler önüne sermektedir.

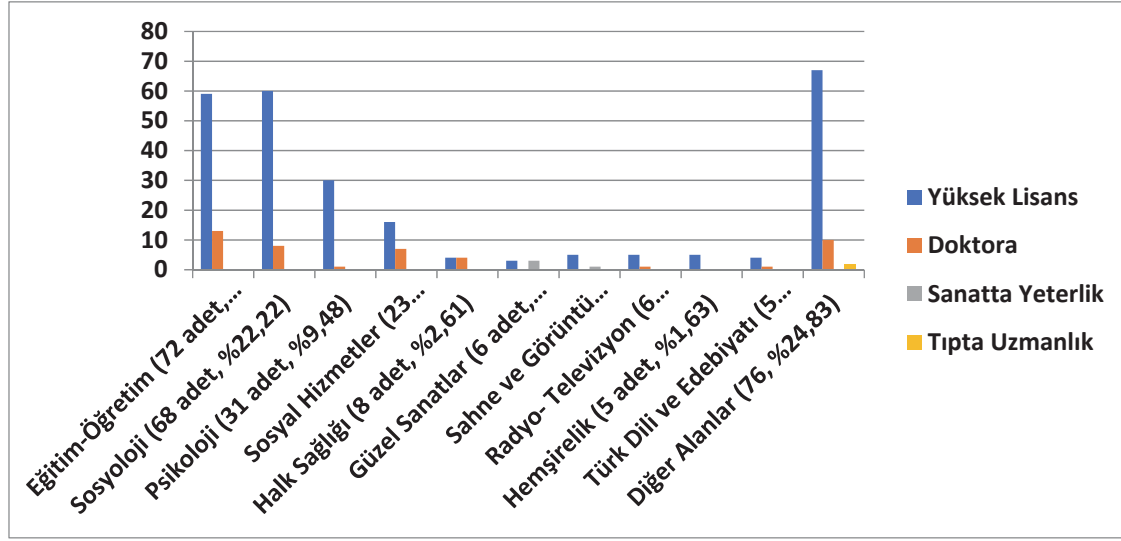
Toplumsal cinsiyet ve çocuk konusunda 1998, 2000, 2001 yıllarında yazılan bir teze rastlanmamıştır. Ancak özellikle 2015 yılından sonra tez sayılarında düzenli bir artış olduğu görülmektedir.

¹Ondokuz Mayıs University, damlanur.meral@omu.edu.tr

²Ondokuz Mayıs University, senem.gurkan@omu.edu.tr

³Ondokuz Mayıs University, yasarbarut@yahoo.com

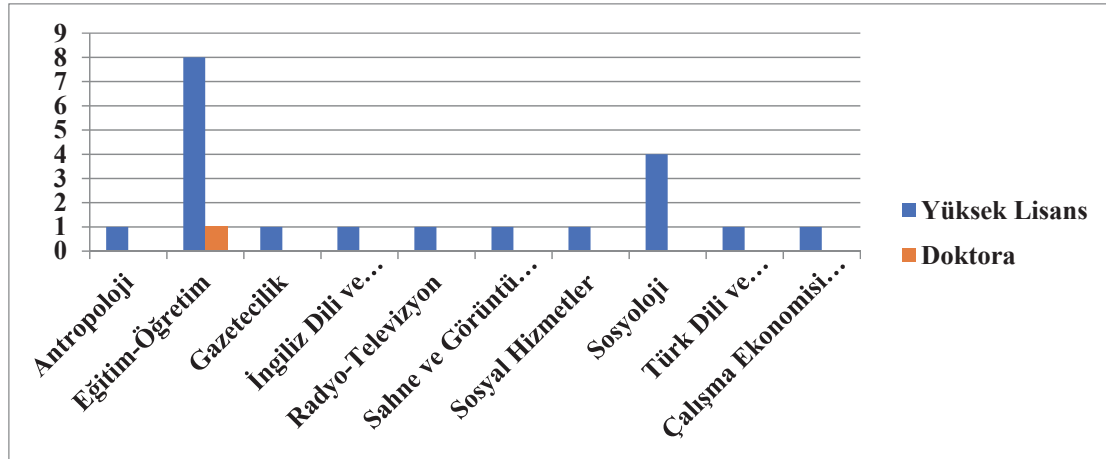
Tablo 3. Ulusal Tez Merkezi Verilerine Göre “Toplumsal Cinsiyet ve Çocuk” ile İlgili Tezlerin Konularına Göre Dağılımı



Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilen verilere göre, toplumsal cinsiyet ve çocuk alanında yazılan tezler konularına göre sınıflandırıldığında, ulaşılan 309 tezden 306 adet tez konularına göre 41 gruba ayrılmıştır. 3 tez çalışmasında konu bilgisi girilmediği için bu tezler kapsam dışı tutulmuştur. Tez çalışmalarının konuları kullanım sıklıklarına göre sıralandığında, Eğitim-Öğretim, Sosyoloji, Psikoloji, Sosyal Hizmetler, Halk Sağlığı, Güzel Sanatlar, Sahne ve Görüntü Sanatları, Radyo ve Televizyon, Hemşirelik, Türk Dili ve Edebiyatı alanları ve diğer alanlar olarak sıralama yapılmıştır.

Eğitim-Öğretim, Sosyoloji, Psikoloji ve Sosyal Hizmetler alanları toplumsal cinsiyet ve çocuk konusunun en fazla çalışıldığı alanlar olduğu için tezler de en çok söz konusu alanlarda yazılmıştır.

Tablo 4. Ulusal Tez Merkezi Verilerine Göre İsminde “Toplumsal Cinsiyet ve Çocuk” İfadeleri Geçen Tezlerin Konularına Göre Dağılımı



Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilen verilere göre, isminde toplumsal cinsiyet ve çocuk ifadeleri geçen tezler konularına göre sınıflandırıldığında, ulaşılan 21 tezden 20 tanesi tez konularına göre 10 gruba ayrılmıştır. 1 tez çalışmasına erişim sağlanamadığı için 20 adet tez değerlendirmeye alınmıştır. Tez çalışmalarının konuları kullanım sıklıklarına göre sıralandığında, Eğitim-Öğretim, Sosyoloji, Sosyal Hizmetler, Antropoloji, Gazetecilik, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Radyo-Televizyon, Sahne ve Görüntü Sanatları, Türk Dili ve Edebiyatı alanları ve Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri olarak sıralanabilir.

¹Ondokuz Mayıs University, damlanur.mental@omu.edu.tr

²Ondokuz Mayıs University, senem.gurkan@omu.edu.tr

³Ondokuz Mayıs University, yasarbarut@yahoo.com

Tablo 5. Ulusal Tez Merkezi Verilerine Göre İsminde “Toplumsal Cinsiyet ve Çocuk” İfadeleri Geçen Tezlerin Anahtar Sözcüklerine Göre Dağılımı

Anahtar Sözcüklerin Temaları	Anahtar Sözcük Sayısı	Anahtar Sözcükler
Toplumsal Cinsiyet Kavramı ile İlgili Anahtar Sözcükler	23	Toplumsal cinsiyet (13), toplumsal cinsiyetin temsili (1), cinsiyet rolleri (1), toplumsal cinsiyet rolleri (4), cinsiyet (1), cinsiyet rolü (1), toplumsal cinsiyet algısı (1), toplumsal cinsiyet ve eğitim (1)
Çocuk Kavramı ile İlgili Anahtar Sözcükler	10	Çocuk (3), Çocuk bakımı (1), çocukluk (2), çocuk refahı (1), çocuk tiyatrosu (1), çocuk seyirci(1), çocuk oyun ve oyuncakları (1)
Edebiyat/Çocuk Edebiyatı ile İlgili Kullanılan Anahtar Sözcükler	13	çocuk edebiyatı (5), gençlik edebiyatı (1), okul öncesi hikaye kitapları (1), süreli çocuk yayınları (1), çocuk dergileri (1), resimli çocuk kitabı (4),
Eğitim ile İlgili Anahtar Sözcükler	4	Okul öncesi dönem (1), okul öncesi eğitim (1), Türkçe eğitimi (1), çeviribilim (1)
Özel İsimler ile İlgili Anahtar Sözcükler	9	Ayla Kutlu (1), Çocuk Esirgeme Kurumu (1), Himaye-i Etfal Cemiyeti (1), Jean Claude Coquet (1), Yavrutürk Çocuk Gazetesi (1), Sevim Ak (2), TRT Çocuk (1), TÜBİTAK kitaplığı (1)
Çalışma Hayatına İlişkin anahtar Sözcükler	4	Refah rejimleri (1), işgücü piyasası (1), kadın işgücü (1), meslek elemanı (1)
Sosyolojik Konularla İlgili Anahtar Sözcükler	12	Annelik (1), erkeklik (1), Türk modernleşmesi (1), ulus-devlet inşası (1), kuram (1), bulgu (1), çeviri göstergebilimi (1), milliyetçilik (1), Türkçülük (1), dil dışı öğeler (1), sosyokültürel-ekonomik pratikler (1), ataerkillik (1)
Medya ile İlgili Anahtar Sözcükler	3	Medya (1), yeni medya (1), influencer (1)
Toplam	78	

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Veri Merkezi’ndeki toplumsal cinsiyet ve çocuk ile ilgili tüm tez çalışmalarını incelemeye hedefleyen bu çalışmada öncelikle toplumsal cinsiyet ve çocuk ifadeleri aranmıştır. İfadelerin aranması sonucunda konuyla ilgili 1997- 2022 (Mart ayı) tarihleri arasında yapılmış olan 309 adet tez çalışması olduğu görülmüştür. 309 adet tez türüne göre gruplandırıldığında 253 tezin Yüksek Lisans, 50 tezin Doktora, 4 tezin Sanatta Yeterlik ve 2 tezin Tıpta Uzmanlık tezi oldukları belirlenmiştir.

Toplumsal cinsiyet ve çocuk konusunda en fazla tezin 2019 yılında (66 adet) yazıldığı, bu sayıyı 2021 yılı (43 adet) ve 2020 (40 adet) izlediği görülmektedir.

Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilen verilere göre, toplumsal cinsiyet ve çocuk alanında yazılan tezler konularına göre sınıflandırıldığında, ulaşılan 309 tezden 306 adet tez konularına göre 41 gruba ayrılmıştır. Tez çalışmalarının konuları kullanım sıklıklarına göre sıralandığında, Eğitim-Öğretim, Sosyoloji, Psikoloji, Sosyal Hizmetler, Halk Sağlığı, Güzel Sanatlar, Sahne ve Görüntü Sanatları, Radyo ve Televizyon, Hemşirelik, Türk Dili ve Edebiyatı alanları ve diğer alanlar olarak sıralama yapılmıştır.

¹Ondokuz Mayıs University, damlanur.meral@omu.edu.tr

²Ondokuz Mayıs University, senem.gurkan@omu.edu.tr

³Ondokuz Mayıs University, yasarbarut@yahoo.com

Toplumsal cinsiyet ve çocuk konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin daha çok beşeri bilimler (sosyoloji, psikoloji, sosyal hizmetler, vb.) ve eğitim bilimleri alanlarında ortaya koyulduğu görülmektedir. Çocuklara yönelik oyunlar, oyuncaklar, resimli kitaplar, dergiler, çizgi filmler ve çocuk tiyatroları gibi öğelerde toplumsal cinsiyetin önemli bir etkisinin bulunduğu ve çalışmalarla ortaya koyulmak istendiği söylenebilir.

Toplumsal cinsiyet ve çocuk ifadelerinin isminde geçtiği 21 tezdten 20 tanesinin Eğitim-Öğretim, Sosyoloji, Sosyal Hizmetler, Antropoloji, Gazetecilik, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Radyo- Televizyon, Sahne ve Görüntü Sanatları, Türk Dili ve Edebiyatı alanları ve Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri alanlarında yazıldığı görülmüştür. Bu durum toplumsal cinsiyet inşasının çocukluk dönemiyle yakından ilişkili olması nedeniyle diğer çalışmalarda da toplumsal cinsiyetin izinin sürülmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Kaynakça

- Bhasin, K. (2003). Toplumsal cinsiyet: bize yüklenen roller. İstanbul: Kadınlarla Dayanışma Vakfı Yayınları.
- Ecevit, Y. (2011). Toplumsal cinsiyet sosyolojisine başlangıç. Toplumsal cinsiyet sosyolojisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Lobel, T.E., Bar-David, E., Gruber, R., Lau, S., Bar-Tal, Y. (2000). Gender scheme and social judgments: a developmental study of children from Hong Kong. *Sex Roles*, 43, 19-42
- Ruble, D.N., Martin, C.L., Berenbaum, S.A., 2006. Gender development, In: Eisenberg, E., Damon, W., Lerner, R.M. (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development*, 6th ed. Jogn Wiley & Sons Inc., Hoboken, NJ, pp. 858-932.
- Serbin, L.A., Poulin-Dubois, D., Colburne, K.A., Sen, M.G., Eichstedt, J.A., 2001. Gender stereotyping in infancy: visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year. *Int. J. Behav. Dev.* 25, 7-15.
- Steensma, T.D., Baudewijntje P.C. Kreukels, Annelou L.C. de Vries, Peggy T. Cohen-Kettenis. (2013). Gender identity development in adolescence. *Hormones and Behavior*, 64 (2), 288-297.

¹Ondokuz Mayıs University, damlanur.meral@omu.edu.tr

²Ondokuz Mayıs University, senem.gurkan@omu.edu.tr

³Ondokuz Mayıs University, yasarbarut@yahoo.com

**AN INVESTIGATION OF THE CONTRIBUTION OF “DE PARAPLU”, A SILENT BOOK, TO
NARRATIVE TEXT WRITING SKILLS OF STUDENTS**

İrem BAYRAKTAR*

Abstract

Writing is one of the most important tools that arise from the need to tell and people use to express themselves. Important changes occur in a child's life with the first learning to read and write. The child learns to express her feelings and thoughts verbally as well as in writing. It is also important to become proficient in writing in addition to acquiring writing skills. Writing is a skill that can be developed. The development of writing skills is possible with plenty of practice and study in schools where the child is educated. This process starting with basic literacy can be carried to advanced literacy in schools. The aim of this research is to examine the contribution of silent books, which can be used to improve writing skills, on students' ability to write narrative texts. In line with the purpose of the research, the study was designed with a case study, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of twenty six 6th grade students selected by purposeful sampling method are studying at the secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Suluova district of Amasya province. In the study, Ingrid & Dieter Schubert's “De Paraplu” book was used as a data collection tool. In the research, students were asked to write the story of the cat that was not told in the book. The papers of the students who wrote the story of the cat were subjected to content analysis by the researcher. The findings, which emerged as a result of the analysis of the data obtained in this direction, are presented in the form of tables and direct quotations. In the study, it was observed that the types of texts written by the students and the emotions they contain differed. At the same time, it was concluded that the content of the texts written by the students was similar.

Keywords: Silent book, De Paraplu, story writing, creative writing

**SESSİZ BİR KİTAP OLAN ŞEMSIYE’NİN ÖĞRENCİLERİN HİKÂYE EDİCİ METİN YAZMA
BECERİSİNE KATKISININ İNCELENMESİ**

Yazma, insanın anlatma ihtiyacından doğan ve kendisini ifade etmede kullandığı en önemli araçlardan biridir. İlk okuma ve yazmayı öğrenmekle birlikte çocuğun hayatında önemli değişimler meydana gelir. Çocuk, duygu ve düşüncelerini sözle ifade etmenin yanında yazıyla ifade etmeyi de öğrenir. Yazma becerisini edinmenin yanı sıra yazmada yetkinleşmek de önemlidir. Yazma becerisi geliştirilebilen bir beceridir. Yazma becerisinin geliştirilmesi ise çocuğun eğitim-öğretim gördüğü okullarda bol alıştırma ve çalışma yapmakla mümkündür. Temel okuryazarlıkla başlayan bu süreç okullarda ileri okuryazarlığa taşınabilir. Bu araştırmanın amacı yazma becerisini geliştirmek için kullanılabilecek bir materyal olan sessiz kitapların öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerine olan katkısını incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen Amasya ili Suluova ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokulda öğrenim gören 26 6. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ingrid & Dieter Schubert’in Şemsiye kitabı kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerden kitapta anlatılmayan kedinin hikâyesini yazmaları istenmiştir. Kedinin hikâyesini yazan öğrencilerin kâğıtları araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizi neticesinde ortaya çıkan bulgular, tablolar ve doğrudan alıntılar hâlinde sunulmuştur. Araştırmada, öğrencilerin yazdıkları metinlerin türlerinin ve içerdiği duyguların farklılaştığı görülmüştür. Aynı zamanda, öğrencilerin yazdıkları metinlerin içeriğinin benzer olduğu yönünde sonuca ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sessiz kitap, Şemsiye, hikâye yazma, yaratıcı yazma

GİRİŞ

Yazma, insanın anlatma ihtiyacından doğan ve kendisini ifade etmede kullandığı en önemli araçlardan biridir. İlk okuma ve yazmayı öğrenmekle birlikte çocuğun hayatında önemli değişimler meydana gelir. Çocuk, duygu ve düşüncelerini sözle ifade etmenin yanında yazıyla ifade etmeyi de öğrenir. Yazma becerisini edinmenin yanı sıra yazmada yetkinleşmek de önemlidir. Yazma becerisi geliştirilebilen bir beceridir. Yazma

becerisinin geliştirilmesi ise çocuğun eğitim-öğretim gördüğü okullarda bol alıştırma ve çalışma yapmakla mümkündür. Temel okuryazarlıkla başlayan bu süreç okullarda ileri okuryazarlığa taşınabilir.

Yazma becerisinin diğer dil becerileri ile sıkı sıkıya bir ilişkisi vardır. Ancak okuma becerisinin yazma becerisi için yeri çok önemlidir. Yazma becerisini doğrudan etkileyen beceri okuma becerisidir. Okul öncesi dönemden itibaren okuma becerisinin geliştirilmesi ilerleyen yaşlarda kazanılan yazma becerisinin de geliştirilmesine katkı sağlar. Okul öncesi dönemde okuma-yazma bilmeyen çocuklar için resimli kitaplar ve sessiz kitaplar devreye girer. Resimli çocuk kitapları, içerisinde yazı barındırdıkları için çocuğun ebeveyniyle birlikte okuma yapmasını gerektiren kitaplardır. Bu kitaplarda anlatılan hikâye görseller yardımıyla yazı ile ifade edilir. Sessiz kitaplar ise sözsüz kitaplardır. İçerisinde anlatılan hikâye sözcükler kullanılmadan sadece görseller aracılığıyla dile getirilir. Böylece okuma-yazma bilmeyen okul öncesi dönem çocukları bu kitapları ebeveynlerinin okumasına ihtiyaç duymadan tek başlarına okuyabilir ve kitabın anlamına ulaşabilirler. Öyle ki sessiz kitaplarda görsel okuma yapıldığı için bu anlam her çocukta farklılaşabilir ya da çocukta farklı düşünme kapılarını aralayabilir.

Türkçe dersi, temel dil becerilerinin kazandırıldığı ve geliştirildiği bir derstir. Okuma-yazmaya hazırlık olarak nitelendirilen okul öncesi dönemde kazandırılan bilgi ve beceriler ilkökul ve ortaokul yıllarında geliştirilir. Türkçe dersinde ileri okuryazarlığa ulaşılabilmesi için metinlere ihtiyaç duyulmaktadır. Sessiz kitaplar da her ne kadar okul öncesi dönem çocukları için uygun görülüyor olsa da somut olan görseller aracılığıyla soyut bir anlatıma sahiptir. Bu nedenle sessiz kitapları yalnızca okul öncesi dönem içerisinde değerlendirmek doğru bir yaklaşım değildir. Öyle ki bazı sessiz kitaplar okul öncesi dönem çocuğunun anlam kurması bakımından oldukça güçtür. Sessiz kitaplar içeriğine göre okul öncesi dönemden yetişkinlik çağına kadar olan bir dönem içerisinde okunabilir. Bu noktada Türkçe dersinde kullanılabilecek sessiz kitaplar oldukça fazladır.

“Türkçe dersinde sessiz kitaplardan nasıl faydalanılır?” sorusunun cevabı ise çok nettir. Sessiz kitaplar görsellerden oluştuğu için doğrudan okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Okuma sevmeyen bir öğrenciyi okumaya alıştırmak ve sevdirmek için bu kitaplardan faydalanabilir. Aynı zamanda sessiz kitaplarda yazı olmadığı için ise doğrudan yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Öğrencilerden sessiz kitapların hikâye akışına göre her sayfa için bir yazı yazmaları ya da metnin sonunda kitapta anlatılmak istenen hikâyeyi kendi ifadeleri ile yazmaları istenebilir. Bu çalışmada ise sessiz bir kitap olan *Şemsiye*’nin sonunda eksik bırakılan kedinin hikâyesini 6. sınıf öğrencilerinin yazmaları istenmiştir. Böylece, yazma becerisini geliştirmek için kullanılabilecek bir materyal olan sessiz kitapların öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerine olan katkısını incelemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, birey, kurum, grup, ortam, olay, süreç gibi etkenlerin bir duruma ilişkin sonuçlarının bütüncül bir yaklaşımla ortaya konulduğu araştırma desendir. Bu araştırma deseninde bir duruma ilişkin etkenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 73).

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için örneklem seçme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmacının, nitel araştırma yapmak için ortaya konulmak istenen problem, süreç ve olayla ilgili farklı bakış açılarını ortaya koyacak çalışma grubunu seçmesi anlamına gelir (Creswell, 2021, s. 294). Araştırmanın çalışma grubunu Amasya ili Suluova ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokulda öğrenim gören 26 6. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ingrid & Dieter Schubert’in Kuraldışı Yayıncılık tarafından 2020 yılında 5. baskısı yapılan *Şemsiye* kitabı kullanılmıştır. *Şemsiye*, sessiz bir kitaptır. Bu kitapta bir sonbahar günü oynadığı şemsiyeyle rüzgâra kapılıp dünyayı dolaşan köpeğin hikâyesi görsellerle anlatılmaktadır. Köpek, dünya turunda yaşadığı birçok maceradan sonra geri döner ve onu bekleyen kedi şemsiyeye doğru yönelirken hikâye biter. Kedi’nin hikâyesi kitapta anlatılmadığı için yaratıcı yazma çalışmasına uygun olduğundan dolayı bu kitap seçilmiştir. Araştırma verileri gerekli izinler dâhilinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerden metnin sonunda karşılaşılan kedinin hikâyesini yazmaları istenmiştir. Kedinin hikâyesini yazan öğrencilerin kâğıtları araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, çalışmada elde edilen verilerin tanımlanmasını ve incelenmesini içerir. Bu analizde amaç, birbirine benzeyen verileri okuyucunun anlayacağı şekilde bir araya getirerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 243-251).

Bu doğrultuda çalışmada, öğrencilerin yazdıkları metinlerin türleri, içeriği ve duygu durumları olmak üzere 3 başlıkta kategorize edilmiştir. Bu kategoriler, frekans ve yüzde hesaplamaları ile birlikte tablolar biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin metinleri, çalışmada elde edilen sonuçların geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin önemli bir gösterge olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 48), doğrudan alıntı şeklinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizi neticesinde ortaya çıkan bulgular ve öğrencilerin yazdıkları metinlerden alınan doğrudan alıntılar bu bölümde sunulmuştur. Öğrenci metinleri birden fazla kategoriye işaret edebildiğinden metin türü, temalar ve duygulara ilişkin veriler katılımcı sayısından fazla olabilmektedir. Doğrudan alıntılarda öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışlarına müdahale edilmemiştir.

1.1. Öğrencilerin Yazdıkları Metinlerin Türüne Ait Bulgular

Tablo 1. Öğrencilerin Yazdıkları Metinlerin Türleri

Metin Türü	f	%
Hikâye	17	65,38
Masal	4	15,38
Anı	3	11,53
Mektup	2	7,69
Toplam	26	100

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin türünde yazdıkları görülmektedir. Hikâye edici metin türünde en çok hikâye (%65,38) ve masal (15,38); bilgilendirici metin türünde ise anı (%11,53) ve mektup (%7,69) türünde yazdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun (%80,76) hikâye edici metin türünde yazdıkları görülmektedir.

1.2. Hikâye türüne ait bulgular

Ö14: “Bir sonbahar günüydü. Bahçede oturup arkadaşım olan köpeği bekliyordum o an ağacın altında uyuyakalmışım.”

Ö8: “Rüzgârlı bir sonbahar günüyümüş. Ağaçlar, dökülmüş yaprakları ile küçük kedi Miho’nun içini burkmaya yetiyormuş.”

Ö11: “Birgün ormanda dolaşırken iki hayvan bir adet şemsiye görmüşler, köpeğin şemsiye ilgisini çok çekmiş kedi ise ordan köpeğe bakıyormuş.”

1.3. Masal türüne ait bulgular

Ö7: “Bir varmış bir yokmuş, bir kedi varmış. O kedi uzaktaki arkadaşının yanına gitmek istiyormuş.”

Ö16: “Bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde kalbur saman içinde Ponçık adlı bir kedi varmış.”

Ö17: “Bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde kalbur saman içinde bir kedi varmış.”

Ö23: “Bir varmış bir yokmuş bir şemsiye varmış.”

1.4. Anı türüne ait bulgular

Ö19: “Merhaba ben Kömür, size bir anımı anlatacağım. Sonbahar mevsimindeydik. Ben bir ağacın altında arkadaşım olan Duman’ı izliyordum.”

Ö24: Yine sıkıcı günlerden biriydi ve karnımda kazınmıştı. Açıkçası bir av bile yakalayamamıştım.

Ö25: “Ben çok meraklı biriyim. Sahibimde genelde bana Lena sen çok macera seviyorsun diyor. Bugün yine bir maceraya çıktım. Size başıma gelenleri anlatacağım.”

1.5. Mektup türüne ait bulgular

Ö3: “...Aradan yaklaşık iki üç gün geçtikten sonra bana bir mektup geldi. Üstünde arkadaşım Pofuduktan geldiğine dair bir not vardı. Mektubu hemen açıp okumaya başladım. Mektupta şöyle yazıyordu: Sevgili arkadaşım Meraklı, öncelikle benim için endişelenmene gerek yok ben iyiyim...”

Ö7: “Hemen kâğıt kalemi kapıp bir çırpıda şu mektubu yazmış; Canım arkadaşım Perde Kulak...Mektubu özenle paketlemiş ve sonrada güvercin arkadaşı Fırtına’ya vermiş.”

2. Öğrencilerin Yazdıkları Metinlerin İçeriğine Ait Bulgular

Tablo 2. Öğrencilerin Yazdıkları Metinlerin İçeriği

Temalar	f	%
Dünya Turuna Çıkan Kedi	23	88,46
Hayvanlarla karşılaşma	21	80,76
Kedinin Rüyası	12	46,15
Fantastik Ögeler İçeren Metinler	11	42,30

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin yazdıkları metinlerin temasının en çok *dünya turuna çıkan kedi* (%88,46) ve hayvanlarla karşılaşma (%80,76) üzerine olduğu görülmektedir. Kedinin yaşadığı maceraların bir rüya olduğunu ele alan (%46,15) metinler ve içerisinde fantastik ögeler içeren metinler (%42,30) olduğu da tespit edilmiştir.

2.1. Dünya turuna çıkan kedi temasına ait bulgular

Ö3: “Şemsiye beni aldıktan sonra değişik değişik ülkelere, diyarlara götürdü.”

Ö5: “Kedi ne olduğunu anlayamadan şemsiye kendini “dünyada bir tura çıkıyor” diye kodladı.”

Ö7: “Tüm dünyayı dolaşmış ve bahçeye düşmüş.”

Ö9: Bir an korkmuştu Tommy ama şemsiye onu çok farklı yerlere götürmüştü. Bulutların üzerinden her yeri gezmişti. Farklı yerler, farklı iklimler gördü Tommy. Kutuplar, çöller, ormanlar birsürü çeşitli yere gitmişti.”

2.2. Hayvanlarla karşılaşma temasına ait bulgular

Ö5: “Burada bir tavşanla tanıştılar. Bu tavşanın 3 adet şirin mi şirin yavruları vardı.”

Ö9: “Kutuplar, çöller, ormanlar birsürü çeşitli yerlere gitmişti. Çeşitli hayvanlarla görüşmüştü.”

Ö11: “Ve tam çöle gelmişler. Orda zürafaları, filleri, aslanları, zebraaları, cıtalaları görmüşler.”

Ö18: “Denizde bir balina gördü ve ona tutundu.”

Ö25: “Şemsiyeyi de alıp balina ile arkadaş olmak için yanına gitmiştim.”

2.3. Kedinin rüyası temasına ait bulgular

Ö1: “O anda gözlerini açan çizgili bunun hepsinin bir rüya olduğunu anlamış. Rüyasında da olsa dünyayı gezmiş, şemsiyeyi yaşlı çınarın altına rüyada da olsa koymuştu.”

Ö3: “Sonra birinin beni dürterek ismimi söylediğini fark edip uyandım. Uyandığımda bunun bir rüya olduğuna hala inanmadım... Bu gerçekten bir rüya mıydı?”

Ö5: “Kedi ürkerek havaya sıçradı. Uyandığında her şeyin bir rüyadan ibaret olduğunu anladı. Kim bilir belki bu rüya bir gün gerçek olur.”

Ö7: “ve olan her şey rüyaymış.”

Ö13: “Sahibi ona seslendi, Ponçik rahatladı hepsi bir rüyaymış. Rahatlıkla sahibinin yanına gidip mamasını yedi.”

Ö15: “Kedinin annesi onu uyandırdı ve yavru kedi içinden bir ohh çekti ve rüyasındaki olayı annesine anlattı.”

2.4. Fantastik öğeler içeren metinlere ait bulgular

Ö2: “Tabi meraklı bir kedi olarak koklaya koklaya yanına gittim. Cisim konuşmaya başladı. Çok korktum. Dedi ki: Ben şemsiyeyim. Benimle bir maceraya atılmaya ne dersin? Çok heyecanlanmışım. Evet dedim. Şemsiye; kırmızı düğmeye bas ve bana sıkı tutun. Hemen dediğini yaptım. Uçuyoruzzz.”

Ö6: “Buraya (ormana) insanlar piknik yapmaya gelirler, bazen eşyalarını unuturlar ve bugün adını bilmediğim kırmızı renkte bir eşya vardı (şemsiye). Biraz yaklaştım ve düğme vardı ve merak edip tıkladım ve açılıp yukarı doğru yükseliyordum...”

Ö9: “Natalia (kedi) garip bir zamana ışınlanmıştı. Her yerde uçan arabalar, maskeli insanlar, robot garsonlar, köle gibi kullanılan hayvanlar vardı.

Natalia: Burası hangi gezegen acaba?

Şemsiye: Burası Dünya. Burası Dünyanın 2030’daki hâli.”

Ö12: “Sen orasını dert etme şuan dünya aleminde zaman durdu.”

Ö19: “Şemsiye’yi zaman makinesi gibi kullandım. İlk önce rüzgârla Atatürk’ün zamanına gittim.”

3. Öğrencilerin Yazdıkları Metinlerin İçerdiği Duygulara Ait Bulgular

Tablo 3. Metinlerin İçerdiği Duygular

Duygular	f	%
Merak	15	57,69
Korku	13	49,99
Sevinç	10	38,46
Şaşkınlık	10	38,46
Özlem	3	11,53

Öğrencilerin yazdıkları metinler incelendiğinde en çok merak duygusuyla (%57,69) karşılaşılmaktadır. Merak duygusunu korku (%49,99), sevinç (%38,46), şaşkınlık (38,46) ve özlem (%11,53) izlemektedir.

3.1. Merak duygusuna ait bulgular

Ö3: Onu çok merak ettim.

Ö6: “...ve merak edip tıkladım.”

Ö14: “Şemsiye buldum çok merak ettim gidip bakayım dedim.”

Ö23: “Köpek bu şemsiyeyi çok merak ediyormuş.”

3.2. Korku duygusuna ait bulgular

Ö2: “Cisim (şemsiye) konuşmaya başladı. Çok korktum.”

Ö4: “...korktum ve korkmakta haklıyım...”

Ö10: “Max çok korkmuştu.”

3.3. Sevinç duygusuna ait bulgular

Ö5: “Kedi bu duruma çok sevindi.”

Ö8: “Köpek tanıdğı –en azından durumu bilen- birini bulduğu için çok sevinmiş.”

Ö10: “Casper gözlerini kapatmıştı, açtığı anda bulutlardaydı bu çok hoşuna gitmişti.”

3.4. Şaşkınlık duygusuna ait bulgular

Ö3: “Çok şaşkıncım”

Ö9: “Natalia (kedi) insanların Dünya’yı böyle bir hâle getirmiş olmasına şaşırmıştı ve çok üzülmüştü.”

3.5. Özlem duygusuna ait bulgular

Ö11: “Daha sonra akşam olmaya başladı ve artık eve gitmeye karar vererek ormanını özlediğini düşündü.”

Ö14: “Onları çok özleyeceğimi söyledim.”

SONUÇ

Bu araştırmada, yazma becerisini geliştirmek için kullanılabilecek bir materyal olan sessiz kitapların öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerine olan katkısını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle öğrencileri yazmaya teşvik etme bakımından sessiz kitapların olumlu yönde bir katkısı olduğu görülmektedir. Öğrenci yazıları incelendiğinde detaylı anlatımlar ve tasvirler dikkati çekmektedir.

Çalışmada, öğrencilerin tek bir metin türünde yazmadıkları farklı metin türlerinde yazdıkları (anı, mektup, hikâye, masal) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin yalnızca hikâye edici metin

türünde yazmadıkları anı ve mektup gibi bilgilendirici metin türünde de yazdıkları görülmüştür. Bu açıdan farklı metin türü oluşturabilmeleri açısından sessiz kitaplar yardımcı kaynak olarak kullanılabilir. Sessiz kitaplarda yazı olmadığı için metin türü çalışmalarında bu kitaplardan faydalanılabilir.

Öğrencilerin yazdıkları metinler incelendiğinde birçok duyguyla karşılaşılmıştır. Sessiz kitaplarda yer alan görsellerin öğrencilerin duygularını harekete geçirdiği ve bunu yazılarında dile getirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin metinlerinde en çok merak duygusuyla karşılaşılmaktadır. Merak duygusunu korku, sevinç, şaşkınlık ve özlem izlemektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (s. 16) Türkçe ders kitaplarına önerilen temalar arasında “Duygular” teması da yer almaktadır. Bu durum, duyguları tanımanın ve tarif etmenin öneminden ileri gelmektedir. Bu noktada sessiz kitaplarda yer alan görsellerin ve anlatılan hikâyenin öğrencide uyandırdığı duyguları yazması bakımından faydalı olduğu söylenebilir.

Yaratıcı yazma, Türkçe derslerinde kullanılan bir stratejidir. Yaratıcı yazma stratejisi, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 8. sınıf yazma kazanımlarında (s.50) yer alır; ancak bu becerinin küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesinde fayda vardır. Bu noktada sessiz kitaplar yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılabilecek önemli kitaplardır.

Öğrencilerin yazmış oldukları metinlerin neredeyse tamamının köpeğin hikâyesine bir öykünme olduğu görülmektedir. Ana metinde köpeğin bir şemsiyeyle dünya turuna çıkması anlatırken kedinin hikâyesini yazan öğrencilerin de kedinin dünya turuna çıkmasını konu edindikleri tespit edilmiştir. Ana hikâyede yer alan köpeğin karşılaştığı hayvanların çoğu kedinin hikâyesinde görülmektedir. Öğrencilerin yazdıkları metinlerin olay örgüsü ise yine köpeğin yaşadığı olaylar zinciri ile hemen hemen aynıdır. Bir sonbahar gününde rüzgârın şemsiyeyi uçurması ve kedinin dünya turuna çıkarak farklı hayvanlarla tanışmaları anlatılmıştır. Bu durum öğrencilerin kitap okuma kültürleriyle ilgili bir durum olabilir. Çünkü kitap okumak aynı zamanda kişinin hayal dünyasını da zenginleştirir. Aynı zamanda öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı olmasının yanında farklı metin türleriyle de karşılaşmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenciler kitaplarda yer alan yazılar neticesinde anlam kurarlar. Çalışmada da görüldüğü üzere köpeğin hikâyesine bir öykünme söz konusudur; ancak kedinin başka yerlere gitmesi, başka canlılarla karşılaşması muhtemeldir. Bu öykünmenin giderilmesi için öğrencilerin okuma alışkanlıklarının gelişmesi ve farklı metinleri görmeleri gerekir. Nihayetinde okuma becerisi gelişmiş bir öğrencinin yazma becerisi de gelişecek daha yaratıcı ve özgün metinler ortaya koyabileceklerdir.

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir, Mesut Bütün). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Schubert, I. ve Schubert, D. (2020). *Şemsiye*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



SINOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Adres: Korucuk Mahallesi Üniversite Caddesi 15 Temmuz Yerleşkesi No: 21B 57010 – SINOP / TÜRKİYE
Telefon: 0 368 271 57 57 - **Faks:** 0 368 271 57 63

ISBN 978-605-71203-6-6