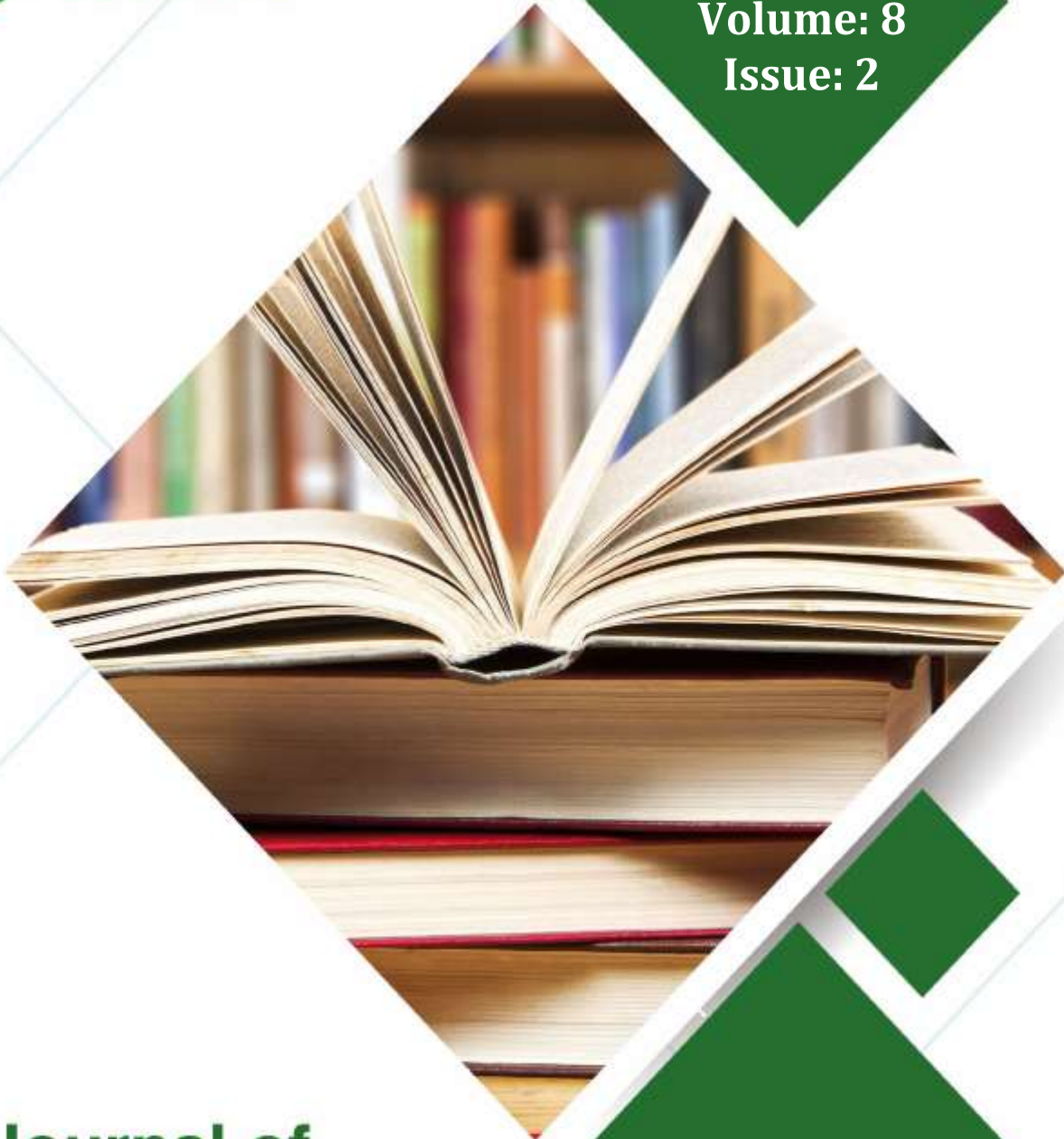


 **JoCuRES**

**Year: 2018
Volume: 8
Issue: 2**



**Journal of
Current
Researches on
Educational Sciences**



Journal of Current Researches on Educational Studies (JoCuRES)

www.stracademy.com/jocures

Year: 2018

Volume: 8

Issue: 2

ABOUT THE JOURNAL

Journal of Current Researches on Educational Studies (JoCuRES) is a peer-reviewed, quarterly and publicly available online journal. JoCuRES aims to provide a research source for all practitioners, policy makers, professionals and researchers working in the area of business and economics. The editor in chief of JoCuRES invites all manuscripts that cover theoretical and/or applied researches on topics related to the interest area of the Journal.

The publication languages of the Journal are English and Turkish.

Editor-in-Chief

JoCuRES is currently indexed by

Open J-Gate, International Scientific Indexing (ISI), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), International Society for Research Activity (ISRA), InfoBaseIndex, Scientific Indexing Services (SIS), TUBITAK DergiPark, International Institute of Organized Research (I2OR), Google Scholar

CALL FOR PAPERS

The next issue of JoCReBE will be published in three months.

JoCuRES welcomes manuscripts via e-mail.

E-mail: editor@stracademy.org

Web: www.stracademy.org



**Journal of Current Researches
on Educational Studies
(JoCuRES)**

www.stracademy.com/jocures

Year: 2018

Volume: 8

Issue: 2

EDITORIAL BOARD

- Dr. Aicher Thomas, University of Cincinnati
Dr. Alexandre Kalache, Oxford University
Dr. Alparslan Murad KASALAK, Akdeniz University
Dr. Apostolopoulou Artemisia, Robert Morris University
Dr. Bülent Cercis Tanrıtanır, Yüzüncü Yıl University
Dr. Choi Han-Woo, Korea University of International Studies
Dr. E. Annamalai, University of Chicago
Dr. Emrah ATAY, Mehmet Akif Ersoy University
Dr. Erdal Zorba, Gazi University
Dr. Erkan ÇETİNKAYA, Aydın Adnan Menderes University
Dr. Ersin Teres, İstanbul University
Dr. Esias Meyer, University of Pretoria
Dr. Gloria Gutman, Simon Fraser University
Dr. Gürer Gülsevin, Ege University
Dr. Helen Harton, University of Northern Iowa Cedar Falls
Dr. Horst Unbehau, Robert Gordon University
Dr. İlhan Genç, Düzce University
Dr. Jürgen Nowak, Uygulamalı Bilimler Alice Salomon University
Dr. Kaplanidou Kyriaki, University of Florida
Dr. Kartakoulis Nicos, University of Nicosia
Dr. Kemal GÖRAL, Muğla Sıtkı Koçman University
Dr. Marcus V. A. Goncalves, Nichols College
Dr. Mehmet Demirbağ, Sheffield University
Dr. Michael H. Eaves, Valdosta State University
Dr. Monika Dohnanská, Teknoloji, Slovakia Dubnica Enstitüt
Dr. Muammer Çetingök Tennessee Knoxville University
Dr. Murat Özbay, Gazi University
Dr. Nadir İlhan, Ahi Evran University
Dr. Nurşen Adak, Akdeniz University
Dr. Özden Tezel, Eskişehir Osmangazi University
Dr. Ronald A. Feldman, Columbia University



**Journal of Current Researches
on Educational Studies
(JoCuRES)**

www.stracademy.com/jocures

Year: 2018

Volume: 8

Issue: 2

CONTENTS



For cited: Fidan, F. & Yeliz, Y. (2018). Participation in Education and Employment of Disabled Children: Nilüfer School School Sample. Journal of Current Researches on Educational Studies, 8 (2), 1-10.

Participation in Education and Employment of Disabled Children: Nilüfer School School Sample*

Fatma FİDAN¹ & Yeliz YEŞİL²

Keywords

Disabled,
Disabled
Education,
Disabled
Employment.

Abstract

Disabled are individuals who have various levels of physical, mental, spiritual, and sensory loss and therefore they can not participate fully and effectively in equal conditions to the life as other individuals. In order for disabled people to exist effectively in social life, it is necessary to ensure the participation of the education process and employment. Educational institutions operate for this purpose. The purpose of the study was to prepare the education and employment participation processes of the disabled people, the difficulties they faced, the individual-social importance of the disabled education. Research data were collected using face-to-face interviews and participant observation techniques. The trainers in Nilüfer School of Business interviewed using semi-structured interview form. On the other hand, participating in trainings one day a week during 1 month, the observations were compiled through "participant observation". The research was carried out at Nilüfer School of Business. The school which is composed of individuals who complete secondary education, have mild mental learning disabilities that are not 23 days old, can not attend general and secondary education programs, and require special education; is a state-affiliated private education institution that provides 4 years of education within the scope of non-formal education to improve basic living skills, meet learning needs, ensure compliance with the society, and prepare for work and profession. According to the findings of the research, it is aimed to integrate the lives of the mentally retarded people into society without depending on others in the future. In the education period of the students, it is seen that besides acquiring knowledge and skills, self-expression, social harmony, friendship, activity with other people, self-care, goal setting, participation in social activities, independence and self-confidence are gained. Thus, disabled individuals are able to adapt to society and take part in society as social individuals with economic freedom.

Article History

Received
06 June, 2018
Accepted
10 Oct, 2018

* Çalışmanın özeti Eurasian Conferences on Language and Social Sciences bildiri kitabında yer almaktadır, ECLSS-2017, 29 Eylül-1 Ekim 2017.

Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, SBF, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü,
ffidan@sakarya.edu.tr

² Corresponding Author. Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, İ.İ.B.F., Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, yelizyasil@trakya.edu.tr

Engelli Çocukların Eğitimi ve İstihdama Katılımı: Nilüfer İş Okulu Örneği*

Anahtar Kelimeler
Engelli,Engelli Eğitimi,Engelli İstihdamı.

Özet

Engelli; fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyuşsal açıdan çeşitli düzeylerde kayıpları olan bireylerdir ve bundan dolayı topluma diğer bireyler gibi eşit koşullarda tam ve etkin olarak katılamamaktadırlar. Engelli bireylerin toplumsal hayatta etkin biçimde var olabilmesi için eğitim sürecine ve istihdama katılımının sağlanması gerekmektedir. Bu amaçla eğitim kurumları faaliyet göstermektedir. Araştırmanın amacı engelli bireylerin eğitimi ve istihdama katılım süreçlerinin hazırlanması, karşılaşılan güçlükler, engelli eğitiminin bireysel-toplumsal öneminin ortaya konulması için gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yüz yüze görüşme ve katılımcı gözlem teknikleri kullanılarak derlenmiştir. Nilüfer İş Okulu'ndaki eğitimcilerle yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Diğer yandan 1 ay süresinde haftada bir gün eğitimlere katılarak gözlemler "katılımcı gözlem" aracılığıyla da veriler derlenmiştir. Araştırma, Nilüfer İş Okul'unda gerçekleştirilmiştir. Okul, ortaöğretimlerini tamamlayan, 23 yaşından gün almamış hafif düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan, genel ve orta öğretim programlarına devam edemeyen, özel eğitim gerektiren bireylerin; temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme gereksinimlerini karşılamak, topluma uyumlarını sağlamak, işe ve mesleğe hazırlamak amacıyla açılan yaygın eğitim kapsamında 4 yıl eğitim veren devlete bağlı özel eğitim kurumudur. Araştırmanın bulgularına göre, zihinsel engellilerin eğitiminde ileride başkalarına bağlı olmadan yaşamaları, toplumla bütünleşmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin eğitim süresinde, bilgi ve beceri edinme yanında kendini ifade etme, toplumsal uyum, arkadaşlık kurma, başka insanlarla birlikte faaliyet yapabilme, öz bakım, hedef belirleme, sosyal faaliyetlere katılım, bağımsızlık, özgüven kazandığı görülmektedir. Böylece engelli bireyler topluma uyum sağlayabilmekte ve ekonomik özgürlüğü olan sosyal bireyler olarak toplumda yer almaktadırlar.

Makale Geçmişi
Alınan Tarih
06 Haziran 2018
Kabul Tarihi
10 Ekim 2018

1. Giriş

İnsanların fiziksel, zihinsel, ruhsal ya da duyuşsal fonksiyonlarını belli oranlarda kullanamamaları durumu tarihin her döneminde kendini göstermiştir. Günümüzde dünyanın her tarafında yeti yitimi olan insanlara rastlamak mümkündür. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün 2011 yılında yayınladığı Dünya Engellilik Raporu'na göre dünyada bir milyardan fazla insan engelli kategorisine girmekte, bunlar arasından yaklaşık 200 milyon kişi ise ciddi işlev bozuklukları yaşamaktadır. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (BÖİB) verilerine göre ise Türkiye'de toplam nüfusun %12.29'u yeti yitimi olan bireylerden oluşmaktadır (akt.Yıldız ve Gürler,2018:2).

Engelli çocuklara gerekli önemin ve eğitimin verilmesi çok büyük önem taşımaktadır. İşitme engelli çocuklar, zihinsel olarak engeli olmayan çocuklardan farklı değillerdir. Engelli olmayan pek çok kişinin yapabildikleri meslekleri, onlar da yapabilirler. Ancak bu çocukların çok büyük bölümü, gerek özgüven eksikliği, gerek yeterli eğitim imkanlarına sahip olamamak, gerekse fiziksel gelişimleri açısından desteklenemediklerinden dolayı meslek sahibi olamamakta, sosyal hayatın içine katılamamaktadırlar. Öte yandan, insan hayatının eğitim açısından en önemli döneminin okul öncesi dönemi olduğu bilinmektedir. Çocuklar gelişimlerinin büyük bölümünü bu dönemde tamamlarlar. Bu perspektifle engelli çocuk eğitimine baktığımız zaman ise, okul öncesi dönem eğitimi engelli çocuklar için çok daha büyük önem kazanmaktadır (Karşal ve Malkoç,2013:169).

2. Engellilik Kavramı

Kişilerin doğuştan veya sonradan herhangi bir hastalık veya kaza sonucu bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle engelli olması, süreğen (kronik) hastalığı olan kişilerin ise çalışma kapasitelerinin ve yaşamsal fonksiyonlarının engellenmesi, bu durumdaki kişilerin yaşamsal aktivitelerini kısmi ya da tam olarak engellemekte ve de en önemlisi sosyal yaşamlarını sürdürmelerini zorlaştırmaktadır (Türkiye Özürlüler Araştırması,2002).

Kişinin, bedensel, zihinsel, ruhsal ve sosyal özelliklerinde belli bir oran ve sürekli olarak fonksiyon kaybı veya bozukluğu sonucu normal yaşamın gereklerine uymama durumuna engellilik denir (Akıncı 1999;akt.Acar,2009:2).

Engelli “normal bir kişinin kişisel ya da sosyal yaşantısında kendi kendisine yapması gereken işleri, bedensel veya ruhsal yeteneklerindeki kalıtsal ya da sonradan olma herhangi bir noksanlık sonucu yapamayanlar” olarak Birleşmiş Milletler Genel Kurulu' na göre tanımlanmaktadır (Koca, 2010,Aykal vd.,2017:31).

'Engelli' sözcüğü genelde hareket yeteneği sınırlanmış bireyi çağrıştırmaktadır. Hareket yeteneğini sınırlayan nedenler ise doğuştan getirilen, doğum sırasında karşılaşılan ya da sonradan yaşanan bir hastalık veya kaza sonucu ortaya çıkan bir işlev bozukluğundan kaynaklanıyor olabilir. Engelliliği: “doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük ihtiyaçlarını karşılamada güçlükleri olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi” olarak tanımlamak mümkündür (Öztürk,2011:18).

5378 sayılı Engelliler Hakkındaki Kanunun 3. maddesinde ise engellilik kavramı “Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyuşal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıp bulunan ve bundan dolayı toplum içerisinde diğer üyeler ile eşit koşullarda görülmeyen, toplumsal hayata tam ve etkin katılım sağlayamayan ayrıca birtakım tutumsal ve çevresel koşullarından etkilenen bireyi” ifade etmektedir. Bu ifadelerden yola çıkarak engellilik halinin bireyi diğer bireylerden farklılaştırdığı, toplumsal hayata katılımını veya uyumunu güçleştirdiği ve bu durum üzerinde tutumsal, çevresel vs. birtakım faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Oysaki engelli de olsa her bireyin toplum içerisinde var olmaya, tanınmaya, en az diğer sağlıklı bireyler kadar normal yaşam gereklerine uygun şekilde bir hayat sürmeye ve ona sunulan her türlü imkan, olanak veya hizmetten yararlanmaya hakkı bulunmaktadır (Hüseyinli vd.,2017:139).

3. Engellilik Türleri

Engellilik türleri, genel olarak 3 ana başlık altında toplanmaktadır(Engelli Hakları,2018):

- Fizyolojik Engelli: Doğuştan olabileceği gibi daha sonrada geçirilen bir kaza veya hastalıktan dolayı insan bedeninde yer alan hayati organlarda ki yetersizlik yaşayan kişilere fizyolojik engelli denir. Bunlara, organ yetmezliği, diyabet, kalp rahatsızlıkları, dolaşım bozuklukları gibi örnekler verilebilir.

- **Zihinsel Engelli:** Doğuştan veya sonra işitme veya görme engelli veya daha geniş kapsamda beyin ile ilgili algılama ve algıladığını doğru yorumlayamama durumları, algısal engellilik sınıfına girer. Bunların arasında öğrenme bozuklukları, dikkat eksiklikleri, görme bozuklukları, işitme bozuklukları (sağırılık), psikiyatrik bozukluklar (duygusal algı bozuklukları, sosyal bozukluklar; algıladıklarını yorumlayamama sorunları, yanlış dürtülenme vs.)
- **Fiziksel (Bedensel) Engelli:** Bedensel hareket özgürlüğünü kısıtlayan engellilik türüdür. Halk arasında sakat olarak da tabir edilen engellilik türü, genellikle el ve ayaklarda oluşan sakatlıklar veya uzuv kayıpları, felç gibi durumları kapsar.

Engellilik türlerini Öztürk (2011:18-19) şu şekilde ele almıştır:

- **Ortopedik Engelli:** Kas ve iskelet sisteminde yetersizlik, eksiklik ve fonksiyon kaybı olan kişidir. El, kol, ayak, bacak, parmak ve omurgalarında, kısalık, eksiklik, fazlalık, yokluk, hareket kısıtlılığı, şekil bozukluğu, kas güçsüzlüğü, kemik hastalığı olanlar, felçliler, serabral palsi, spastikler ve sipina bifida olanlar bu gruba girmektedir.
- **Görme Engelli:** Tek veya iki gözünde tam veya kısmi görme kaybı veya bozukluğu olan kişidir. Görme kaybıyla birlikte göz protezi kullananlar, renk körlüğü, gece körlüğü (tavuk karası) olanlar bu gruba girer.
- **İşitme Engelli:** Tek veya iki kulağında tam veya kısmi işitme kaybı olan kişidir. İşitme cihazı kullananlar da bu gruba girmektedir. 2.4. Dil ve Konuşma Engelli Herhangi bir nedenle konuşamayan veya konuşmanın hızında, akıcılığında, ifadesinde bozukluk olan ve ses bozukluğu olan kişidir. İşittiği halde konuşamayan, gırtlığı alınanlar, konuşmak için alet kullananlar, kekemeler, afazi, dil-dudak-damak-çene yapısında bozukluk olanlar bu gruba girmektedir.
- **Zihinsel Engelli:** Çeşitli derecelerde zihinsel yetersizliği olan kişidir. Zekâ geriliği olanlar (mental retardasyon), Down Sendromu, Fenilketonüri (zeka geriliğine yol açmışsa) bu gruba girer.
- **Süreğen Hastalık:** Kişinin çalışma kapasitesi ve fonksiyonlarının engellenmesine neden olan, sürekli bakım ve tedavi gerektiren hastalıklardır (kan hastalıkları, kalp-damar hastalıkları, sindirim sistemi hastalıkları, idrar yolları ve üreme organı hastalıkları, cilt ve deri hastalıkları, kanserler, endokrin ve metabolik hastalıklar, ruhsal davranış bozuklukları, sinir sistemi hastalıkları, HIV).
- **Zedelenme – Sapma:** Bireyin psikolojik, fizyolojik, anatomik özelliklerinde geçici ya da kalıcı türden bir kayıp, bir yapı ya da işleyiş bozukluğu olur. Vücudun bir parçasının olmayışı, eksik oluşu, işlemeyişi gibi.
- **Yetersizlik:** Zedelenme ya da bazı sapsmalar sonucu, bir insan için normal kabul edilen bir etkinliğin ya da hareketliliğin, engellenme veya sınırlandırılması haline, yetersizlik denmektedir.

4. Türkiye’de Engelliler

Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre nüfusumuzun % 12,9 ’u engelli bireylerden oluşmaktadır (TÜİK, 2015). Buna göre, ülkemizde yaklaşık olarak 8,5 milyon engelli bireyin yaşadığı sonucuna varılmaktadır. Bu oranlara göre 8,5 milyon engelli birey, aileleriyle birlikte 32 milyon kişiye ulaşmakta böylece engellilik sorunu ülke nüfusunun yarısını ilgilendiren önemli bir problem haline gelmektedir (Gökçe, 2012,akt. Aykal vd., 2017:30). Ayrıca Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK, 2015) verilerine göre nüfusumuzun % 8,2 ’sini yaşlılar (65 ve daha yukarı yaş) oluşturmakta ve bu oranın 2023 yılında % 10,2’ye ve 2050 yılında ise % 21’e ulaşması beklenmektedir (akt.Aykal vd., 2017:30).

Türkiye’de, 2011 Nüfus ve Konut Araştırması sonuçlarına göre; görme, duyma, konuşma, yürüme, merdiven çıkma veya inme, bir şey taşıma veya tutma ve yaşlılarına göre öğrenme, basit dört işlem yapma, hatırlama veya dikkatini toplama fonksiyonlarından en az birinde çok zorlandığını veya hiç yapamadığını belirten kişi sayısı 4 milyon 882 bin 841’dir. Diğer bir ifadeyle 2011 yılında toplam nüfusun %6,6’sının en az bir engeli vardır.En az bir fonksiyonda zorluk yaşadığını veya hiç yapamadığını belirtenlerin %42,8’i erkek, %57,2’si ise kadındır (TUİK Haber Bülteni,2015).

En az bir engeli olanların yaş grubu ve cinsiyete göre dağılımına bakıldığında, ileri yaşlardaki kadınlarda, aynı yaş grubundaki erkeklere göre en az bir engeli olanların oranının daha fazla olduğu görülmektedir. Kadınlarda, 65-69 yaş grubunda en az bir fonksiyonu yerine getirirken çok zorlandığını veya hiç yapamadığını belirtenlerin oranı bu yaş grubundaki toplam kadın nüfusta %27,2 iken, erkeklerde bu oran %18,3’tür. Kadınlarda 70-74 yaş grubunda en az bir engeli olanların oranı %36,3 iken aynı yaş grubundaki erkeklerde bu oran %26,3’tür. İleri yaşlardaki kadın ve erkekler arasındaki bu fark 75 ve daha yukarı yaş grubunda da belirgindir. Erkeklerde 75 ve daha yukarı yaş grubunda engelli nüfus oranı % 40,9 iken, kadınlarda bu oran %50,3’tür (TUİK Haber Bülteni,2015).

Araştırma sonuçlarına göre en az bir fonksiyonu yerine getirmede zorluk yaşayan ve okuma yazma bilmeyen nüfusun (6 ve daha yukarı yaş) oranı toplamda yüzde 23,3, erkeklerde yüzde 10,9 ve kadınlarda yüzde 32,4’tür. Bu oran aynı araştırma sonuçlarına göre tüm nüfus için toplamda yüzde 4,5, erkeklerde yüzde 1,4 ve kadınlarda yüzde 7,6’dır ([TUİK'ten "Özürlülerin Sorun Ve Beklentileri" Raporu](#),2011).

TÜİK Özürlüler İdaresi Başkanlığı ile yapılan protokol kapsamında; Ulusal Özürlüler Veri Tabanında kayıtlı olan özürlü bireylere yönelik, "Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması, 2010" sonuçlarını açıklamıştır. "Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması, 2010" sonuçlarına göre Türkiye’deki "Ulusal Özürlüler Veri Tabanı"nda kayıtlı özürlülerin yüzde 66,9’ u kaldırımların, yaya yollarının ve yaya geçitlerinin kullanımına uygun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Türkiye genelinde ilk kez yapılan araştırma ile özürlü bireylerin günlük yaşam içindeki sorun ve beklentileri tespit edilerek, bu alandaki politikaların etkin biçimde oluşturulabilmesi hedeflenmiştir. Rapora göre, bu veri tabanına kayıtlı özürlülerin yüzde 29,2 ’ si zihinsel özürlüler, yüzde 25,6’ sı süreğen hastalığı olan

özürlüler, yüzde 8,8' i ortopedik özürlüler, yüzde 8,4' ü görme özürlüler, yüzde 5,9'u işitme özürlüler, yüzde 3,9' u ruhsal ve duygusal özürlüler, yüzde 0,2' si dil ve konuşma özürlüler ve yüzde 18' i birden fazla özre sahip olanlardan oluşmaktadır. Rapora göre, kayıtlı özürlülerin yüzde 66,9' u kaldırımların, yaya yollarının ve yaya geçitlerinin özürlü bireyin kullanımına uygun olmadığını düşünmektedir. Yaşadıkları yerdeki fiziksel çevre düzenlemeleri ile ilgili olarak, kayıtlı olan özürlü bireylerin yüzde 66,3' ü oturdukları binanın, yüzde 59,5 'i dükkan, market, mağaza ve lokantaların, yüzde 58,4' ü kamu binalarının, yüzde 55,4' ü postane ve banka benzeri yerlerin özürlü bireyin kullanımına uygun olmadığını belirtmişlerdir. Rapora göre, kayıtlı özürlü bireylerin yüzde 38,4'ü sosyal yardımlardan düzenli olarak yararlanmaktadır. Bu bireylerin yüzde 27' si özürlü aylığından, yüzde 11,2' si ise Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü'nün aynı ve nakdi yardımlarından düzenli olarak yararlandıklarını belirtmişlerdir (TÜİK'ten "Özürlülerin Sorun Ve Beklentileri" Raporu ,2011).

5. Türkiye'de Engelli Eğitiminin Önemi

Karataş (2000)'a göre her insanın yapabileceği bir iş vardır ve engelliler de fiziksel ve ruhsal işlevlerinde bir bozulma ya da eksiklik olsa bile, onların bu niteliklerini dikkate alan uygun bir eğitim ve rehabilitasyondan geçirildikleri zaman çalışabilirler, üretime katılabilirler. Çalışmanın, kültürün önemli bir parçası sayıldığı toplumlarda, herkes gibi engelliler de çalışmaya ve üretmeye isteklidirler (Gündüz ve Akın,2015: 87).

Ataman (2005)'a göre özel eğitim, çoğunluktan farklı ve özel gereksinimi olan çocuklara sunulan; üstün özellikleri olanların, yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmalarını sağlayan; yetersizliği, engele dönüştürmeyi önleyen; engelli bireyi kendine yeterli hâle getirmek suretiyle topluma kaynaştırarak bağımsız, üretici kişiler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir (Er,2011:14). Engelli eğitime gereken önemin verilmesi ve engelli eğitiminin geliştirilmesi bireylerin iş gücü piyasasına aktif katılımlarını arttıracak ve engelli bireylerin üretime katkıda bulunması ise onların motive olmalarında ve özgüvenlerinin artmasında önemli bir rol oynayacaktır.

6. Araştırma

6.1. Araştırmanın Amacı

Araştırma; engelli bireylerin eğitimi ve istihdama katılım süreçlerinin hazırlanması, karşılaşılan güçlükler, engelli eğitiminin bireysel-toplumsal öneminin ortaya konulması için gerçekleştirilmiştir.

6.2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma verileri yüz yüze görüşme ve katılımcı gözlem teknikleri kullanılarak derlenmiştir. Nilüfer İş Okulu'ndaki eğitimcilerle yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Diğer yandan 1 ay süresinde haftada bir gün eğitimlere katılım sağlanarak "katılımcı gözlem" aracılığıyla da veriler derlenmiştir.

6.3. Araştırmanın Örnekleme

Araştırma, Nilüfer İş Okul'unda gerçekleştirilmiştir. Okul, ortaöğretimlerini tamamlayan, 23 yaşından gün almamış hafif düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan, genel ve orta öğretim programlarına devam edemeyen, özel eğitim gerektiren bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme gereksinimlerini karşılamak, topluma uyumlarını sağlamak, işe ve mesleğe hazırlamak amacıyla açılan yaygın eğitim kapsamında 4 yıl eğitim veren devlete bağlı özel eğitim kurumudur.

6.4. Araştırmanın Bulguları

Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilere okulda ve işyerlerinde gerekli teorik bilgiler, uygulamalı temel iş bilgisi ve becerisi kazandırmak için Uygulama Fason İş Atölyesi, Matbaa, Mobilya ve Dekorasyon, Seramik, Resim İş, El Sanatları, Giyim, Tekstil, Dokuma, Matbaa, Yiyecek İçecek Hizmetleri, Müzik Atölyeleri mevcuttur. Öğrenciler, mezun olduktan sonra büyük oranda özel ve kamu kurumlarında işe yerleştirilmektedir. Mezun ve kayıtlı öğrenciler; 126 özel, 9 kamu olmak üzere çeşitli işyerlerinde çalışmaktadır. Ayrıca okul, öğrencilerin faaliyet gösterdiği NİŞ kafe ile hizmet vermektedir.

Eğitim kurumunda okulundan yeni mezun olmuş ve eğitim vermeye yeni başlamış eğitimci de bulunmakta ve senelerini bu işe adanmış uzun zamanlar eğitim vermiş, farklı kurumlarda da bilgilerini öğrencilerine aktarmış eğitimciler de bulunmaktadır. Eğitim kurumunda çalışan eğitimcilerin her biri kendi alanlarında eğitimlerini almış, bilgi birikimlere sahip eğitimcilerdir. Ve burada öğrencilere hizmet vermektedirler.

Engelli bireylere eğitim vermenin zorlukları olarak birçok sorunla karşı karşıya kalınmaktadır. Bu sorunlar; müfredat ile ilgili zorluklar, düzeyi uygun olmayan öğrenciler, müzik konusunda doküman bulunamamasından kaynaklanan sorunlar, aile ile ortak çalışmaların olmaması, uygulamalarda kısıtlı zaman olması, öğrencilerin unutkan olmalarından dolayı sürekli tekrar edilmesi, ilerlemelerinin çok yavaş olması, bazı veliler ile yaşanan sorunlar, disiplin sıkıntısının yaşanması, öğrenci sayısının fazla olması ve bu yüzden sınıfların kalabalık olmasından dolayı yaşanan sorunlar, öğrencilerin engel düzeyleri ve performanslarının farklılık göstermesinden dolayı grup eğitimlerinde eğitimin zorlaşmasından oluşan sorunlar, engelli öğrenciler birçok şeyi kendi içlerinde yaşadıkları için üzerlerinde oluşan problemlerin geleceği önceden bilinmiyor olması, öğrencilere verilen eğitimlerin geri dönüşlerinde sıkıntılar olması gibi sorunlar yaşanmaktadır.

Ailevi sorunlar ise ailelerin okul ile işbirliğine istekli olmaması, çocuğun başarabileceğine inanmaması, ailelerin çocukları destekleyici faaliyetlerinin olmaması, okulu zaman geçirebileceği bir yer olarak değerlendirmesidir.

Verilen eğitimin sosyo-ekonomik olarak etkileri olarak ise öğrenciler hiçbir masraf yapmadan okumaktadırlar. Yemek, ulaşım ve atölyelerde her türlü giderleri devlet ve okul aile birliği tarafından karşılanmaktadır. Öğrenciler mezun olduktan sonra büyük oranda işe yerleşmektedirler. Devlet memuru olabilmektedirler. Topluma uyum sağlayabilmeleri için eğitimler verilmektedir. Sonuç olarak ekonomik özgürlüğü olan sosyal bireyler yetiştirilmektedir.

Eğitimcilerin birçoğu okullarından gayet memnundurlar, engelli öğrencilere bilgilerini aktarmaktan ve onları bilgi sahibi yapmaktan onur duymaktadırlar. Bazı eğitimciler ise daha önce birçok eğitim kurumunda çalıştıklarını belirterek; bazıları da kendi gördüğü sorunlardan dolayı başka okullarda çalışmayı tercih edebileceklerini belirtmektedirler.

Öğrencilerin eğitim süresinde, bilgi ve beceri edinme yanında kendini ifade etme, toplumsal uyum, arkadaşlık kurma, başka insanlarla birlikte faaliyet yapabilme, öz bakım, hedef belirleme, sosyal faaliyetlere katılım, bağımsızlık, özgüven kazandığı görülmektedir. Bu da topluma uyum sağlayabilen, ekonomik özgürlüğü olan sosyal bireyler olarak toplumda yer almasına imkan vermektedir.

7. Sonuç ve Değerlendirme

Dezavantajlı bireylerin topluma eşit koşullarda katılımı önem arz etmektedir. Dezavantajlı grup olan engelli bireylerin önündeki engelleri de kaldırmak onları da toplumsal ve ekonomik yaşamda aktif olarak rol almalarını sağlamak açısından engelli eğitim faaliyetleri önemli rol üstlenmektedir. Ülkemizde engelli hakları konusunda son yıllarda artan gelişmeler söz konusudur. Engelli bireylerin istihdama katılımının artırılmasına yönelik de plan ve stratejiler son yıllarda geliştirilmektedir. Engelli bireylerin etkin bir şekilde istihdam edilebilmeleri için de engelli bireylerin eğitiminde kalite ve verimlilik artışı önemlidir.

Engelli eğitiminde müfredat ile ilgili zorlukların giderilmesi, günümüz ihtiyaçlarına göre şekillenmesi, aile ile ortak yapılacak çalışmaların artırılması, öğrenci sayılarına uygun sınıfların ayarlanması, grup eğitimlerinin düzenlenirken engel düzeylerinin dikkate alınarak gerekli dağılımın yapılması, eğitim faaliyetlerinin etkinliğini ve verimliliğini arttırmak için engelli bireylerin iletişim yeteneklerinin artırılması, ailelerin engelli eğitiminin önemini kavramaları açısından ailelere yönelik bilinçlendirme eğitimlerinin artırılması engellilere yönelik eğitim faaliyetlerinin gelişimi açısından önem arz etmektedir.

Zihinsel engellilerin eğitiminde bireylerin ileride başkalarına bağlı olmadan yaşamaları, toplumla bütünleşmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin eğitim süresince bilgi ve beceri kazandığı, kendilerini ifade ettiği ve toplumsal uyum, arkadaşlık kurma, başka insanlarla birlikte faaliyet yapabilme, öz bakım, hedef belirleme, sosyal faaliyetlere katılım, bağımsızlık, özgüven kazanma gibi konularda gelişme kaydettikleri görülmektedir. Bu da topluma uyum sağlayabilen, ekonomik özgürlüğü olan sosyal bireyler olarak toplumda yer almalarına imkan vermektedir.

Kaynakça

- Acar, M. (2009). Zihinsel ve Fiziksel Özürlü Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Yaşam Doyumu ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Ataman, A. (2005). "Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim", Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, İkinci baskı, Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık.
- Aykal, F.D., Yılmaz, A. ve Çelik, S. (2017). Kent Parklarının Erişilebilirliği Üzerine Bir Araştırma: Van Dilek Doğan Kent Parkı Örneği, Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi 5(ÖS: Ergonomi2016), 29-40.
- Er, R.K. (2011). Aile Ve Kardeş Eğitimi Programının Engelli Çocuğa Yönelik Tutum Ve Davranışlara Etkisi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Tezi, Konya.
- Gökçe, D., 2012. Antalya Atatürk Kültür Parkı Örneğinde Parkların Engelli Bireyler Tarafında Kullanım Olanakları, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Gündüz, M. ve Akın,A. (2015). Türkiye’de Devlet Okullarındaki Özel Eğitimle İlgili Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching, Cilt:4 Sayı:2,ss.86-95.
- Hüseyinli, N., Göçmen, S. ve Nasibov, D. (2017). İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Cilt/Vol: 6, Sayı/Issue: 6, ss. 138-152.
- Karataş, K. (2000). "Özürlülerin İstihdamı ve Çalışma Yaşamında Karşılaşılan Sorunlar" Görme Özürlüler İçin Rehabilitasyon Deneyimleri, Yeni Rehabilitasyon Politikaları ve Meslek Tanımları Sempozyumu, Ankara.
- Karşal, E. ve Malkoç,T. (2013). Okul Öncesi Dönemi İşitme Engelli Çocuklarda Müzik Eğitimi, The Journal of Academic Social Science Yıl: 1, Sayı: 1, ss. 168-181.
- Öztürk, M. (2011). Türkiye’de Engelli Gerçeği, Cep Kitapları, İstanbul.
- Yıldız, S. ve Gürler, S. (2018). Görme Engelli Bireylerin Engelli Haklarına Dair Bilgi Düzeylerinin Ölçülmesi-Ankara Örneği, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD), Cilt 8, Sayı 1, 241-268.
- Türkiye Özürlüler Araştırması, 2002, www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=14, erişim tarihi:13.07.2018.
- Engelli Hakları, 2018, <https://www.engellihaklari.net/2015/02/engellilik-turleri-nelerdir.html>, erişim tarihi:13.07.2018.
- TÜİK'ten "Özürlülerin Sorun Ve Beklentileri" Raporu, <http://www.haberler.com/tuik-engelli-nufustaki-issizlik-orani-yuzde-8-8-7482124-haber>, erişim tarihi: 13.07.2018.
- TÜİK Haber Bülteni, 2015, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18617>, erişim tarihi: 13.07.2018.

© Copyright of Journal of Current Researches on Educational Studies is the property of Strategic Research Academy and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.



For cited: Çakmak İgalçı, E. E. (2018). Spiritual Education on the Basis of Sufi Ethics in Preschool Period. Journal of Current Researches on Educational Studies, 8 (2), 11-50.

Spiritual Education on the Basis of Sufi Ethics in Preschool Period

Emine Elif ÇAKMAK İGALÇI¹

Keywords

Preschool education, religious education, suff training, children, spiritual education, Morality of sufism.

Abstract

This study is based on the idea of having a sufistic flavor to the spiritual education of preschool children has been prepared. Morality of sufism trying to gained to children between 3-6 ages, examined with spiritual education. Spiritual education is defined in detail and is divided into four subtitles. Spiritual education is evaluated based on sufism to address young children's heart. In addition, sufism techniques are used to form an educational approach related with spiritual education of children. Subtitles of spiritual education are religious, moral, values and character education. These categories try to integrated with techniques of sufism and thus both technical and practical methods are become to guide for educators, teachers and also people who are interested in spiritual education in early years. Early childhood education is most critical and sensitive period among all educational periods. Because of this, spiritual education shouldn't include only direct instruction, and also address the children's emotional worlds. Hence necessity of this education doesn't ought to ignore for all education systems and we want to show importance of spiritual education and morality of sufism and interaction between two with this study. Using a sufistic approach aimed to develop concepts in education, pre-school children to be given a heart combined with spiritual training method is adapted.

Article History

Received
15 Nov, 2018
Accepted
22 Dec, 2018

Okul Öncesi Dönemde Tasavvufî Ahlak Bazında Manevî Eğitim

Anahtar

Kelimeler
Okul öncesi eğitim, tasavvufî ahlak, çocuk, manevî eğitim.

Özet

Bu çalışmamız; okul öncesi dönem çocuklarının manevî eğitimine tasavvufî bir boyut kazandırma düşüncesinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Çocuklara kazandıracağımız tasavvufî ahlak manevî eğitim çatısı altında incelenmiş, manevî eğitim dört ana başlığa ayrılarak daha detaylı ele alınmıştır. Çocukların seviyesine daha iyi hitap etmesi açısından alt bölümlere ayrılan manevî eğitim tasavvufî ahlak bazında değerlendirilmiş, tasavvufî teknikler kullanılarak eğitimsel bir yaklaşım oluşturulmaya çalışılmıştır.

Din eğitimi, ahlak eğitimi, değerler eğitimi ve karakter eğitimi gibi bileşenlerle ele alınan manevî eğitim; tasavvufî tekniklerle birleştirilmiş hem teorik hem de pratik bilgilerle yol gösterici bir metot haline getirilmiştir. Manevî eğitimin sadece sözden ibaret kalmaması için eğitimin en alt kademesi ve en önemli dönemi olan okul öncesi dönemde çocukların duygu dünyalarına dokunarak kalbe hitap eden bir eğitim sisteminin çok faydalı olacağı düşünülmüş, manevî

¹ Corresponding Author. Dr. eminelif@yahoo.com

Makale Geçmişi
Alınan Tarih
15 Kasım 2018
Kabul Tarihi
22 Aralık 2018

eğitimde sağlam bir temel atılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Buradan hareketle tasavvufî eğitimde kullanılan kavram ve tekniklerle eğitimde tasavvufî bir yaklaşım geliştirilmeye çalışılmış, okul öncesi dönem çocuklara verilecek manevî eğitimle birleştirilerek kalbî bir metot uyarlanmıştır.

1. Giriş

Manevî eğitim insanı sıradan maddi bir varlık olarak görmeyen bir eğitim çeşididir. İnsanın vücudu maddesel bir yapıdadır, ruhu ise mana âleminde. Bu mana âlemi görünmeyen unsurlar, hazineler ve güzelliklerle doludur. Ruhi yönü bakımından ise kişi, Yaratan'ın aynasıdır. Bir başka ifadeyle insan "mazhar-ı hak" tır. İnsanın kalbi, gönlü ve ruhu da "nazargâh-ı ilahî"dir. (Seyyar, 2014, s. 130) Bu doğrultuda etkin olacak manevî boyut çocuğa kim olduğuna ilişkin bir hassasiyet, varlığına ilişkin bir anlam hissi kazandıracaktır. (Meydan, 2015, s. 164)

Allah-u Teâlâ'nın insanları yaratırken kendi ruhundan onlara verdiği, doğal ve fitri olan vicdan ve duyguyu besleyip geliştirdiği ve bu tabiatla yaratılan insanın ilahına yakınlaşmasını sağlayan dini, vicdani, ruhi eğitimlerin tümüne manevî eğitim denilmektedir. (Benna, 2013) Bundan dolayı verilecek manevî eğitimin İslam temelli olması, çocukların fitratına uygun hareket etmesi gerekmektedir.

Manevî arayış ve anlamlandırma ihtiyacı, insanın ve dolayısıyla da eğitimin en temel amaçlarından birisidir. Din eğitimi eğer bireylerin manevî dünyasında kalıcı izler bırakabilirse, çocukların manevî ihtiyaçlarını farklı kanallarda giderme arayışına girmelerine gerek kalmayacaktır. (Benna, 2013, s. 164)

Vicdani yükselmenin ve manevî eğitimin özü kalptir. Kalp; eğitimin ta kendisidir çünkü hisler ve duygular dini terbiyenin direğidir. Bundan dolayı İslamiyet kişide kalbe ulaşmayı hedefler, vicdan ve kalbin ıslahını ister. (Benna, 2013, s. 168) Bu da yaratıldığında ki fitrat vasıtalarını kullanarak olabilmekte, özüne uyumlu bir eğitim aldığı takdirde de kendi iç dünyasıyla çatışmadan potansiyeli yüksek, donanımlı ve maneviyatlı bir birey olmasını sağlamaktadır. Sadece bilişsel düzeyde kalan eğitim kişiyi bilgili kılarken kurnaz hale de getirir. Eğer bu zihin eğitimi ruhî eğitim ile birleştirilmez, irade güçlendirmelerine yer verilmez, nefisî istek ve dürtülerin önüne geçilmez ve eğitim sistemi de buna göre şekillendirilirse; kişinin maddi yapısı güçlenecek, dünyevî arzularla donatılacak, kendine ve topluma faydalı olmayan bir birey haline gelecektir. Onun için feridin manevî eğitimle ahlakî değer kazanması gerekmektedir ve bu kazanım devam eden bir süreç olmakla birlikte kişide ruha yerleşen prensipler oluşturarak ahlakî karakter elde etmesini sağlamaktadır. (Çamdibi, Şahsiyet Terbiyesi ve Gazalî, 2014, s. 31,39)

Manevî eğitim bireylerin eğitiminin tekâmüle erme noktasında en kritik olan eğitim çeşididir. Hem eğitimi verimli kılmakta hem de ilmi gerçek öz manasına ulaştırmaktadır. Bunun için çalışmamızın konusu olan okul öncesi dönem çocuklarında manevî eğitimi dört başlık altında detaylandırarak ele almak faydalı olacaktır. Ayrıca bazı önemli mutasavvıfların görüşlerinden yola çıkarak ve okul öncesi dönemde kullanılmakta olan teknikleri tasavvufî eğitim teknikleriyle birleştirilerek yeni bir eğitim modeli oluşturmaya gayret edeceğiz.

2. Okul Öncesi Dönemde Manevî Eğitim

Doğumdan altı yaşa kadar çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyen eğitime okul öncesi eğitim denilmektedir. Okul öncesi eğitim toplumun kültürel değerlerinden uzak kalmamalıdır. Bu değerler çocukların gelişme ve olgunlaşma sürecine göre arttırılmalıdır. Bilişsel gelişim sürecinde çocuklara destek olan ve yaratıcılığını gelişmesine olanak sağlayan okul öncesi eğitim; çocukların milli, manevî, ahlakî, kültürel ve insani değerlere bağlılığının oluşmasını sağlar. Kendini ifade edebilen, kendi öz kontrolünü sağlamış ve bağımsız bir birey olma gayretinde olana çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen okul öncesi eğitim; çocukların donanımlı bireyler olarak yetişmesini sağlayan temel bir eğittir. (Yılmaz, 2003, s. 12-17) Eğitim sisteminin en önemli dönemi olan ilk çocukluk döneminde sistemli ve planlı bir eğitim sistemi yürütülmesi ve bu dönemin manevî eğitim ve değerlerle birleştirilmesi gerekmektedir. (Oruç, 2011, s. 35)

Çocukların beyin ve sinir gelişiminin çoğunluğu beş yaşına kadar en hızlı dönemindedir. Bunun için bu dönemde çocukların öğrenme kapasitesi çok geniştir ve öğrenmeleri çok hızlıdır. Yapılan bazı araştırmalara göre çocuklar hayatları boyunca öğreneceklerin bir çocuğunu okul öncesi dönemde öğrenmektedirler. Bu öğrenmelere dini eğitimi eklemekte ayrıca mümkündür ve öğrenmenin hızlı olduğu evrede gelecek öğrenmelerine çok da faydası olacaktır. Taklitle birlikte duygusal hazırlıkta bu dönemde arttığından çocuklarda dini hayata bir katılım söz konusu olmaya başlar. Onun için soruların çoğaldığı, keşfetmeye başladıkları, merak duygusunun arttığı okul öncesi dönemde, duygu ve düşüncenin iyi bir şekilde işlenmesi ve bu konuda ki ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir. (Erden, 2014, s. 30)

İlk çocukluk dönemi çocukların belirli davranışları belirli zaman diliminde kazandıkları için önemlidir eğer bu durum kritik dönemde gerçekleşmezse davranışın ya da yaşantının öğrenilmesi çok zor olur ya da öğrenilemez ileri zaman dilimlerinde bunun telafisi mümkün olamayabilir. Bu dönem kritik dönem olarak adlandırıldığından telafisi mümkün olmayan davranış temellerinin atıldığı dönem olabilmektedir. (Bacanlı, 2004, s. 43) Kişilik gelişiminde ilk altı yıl çok önemlidir. Yaşantılar, davranışlar, tutum ve değerler kişilik gelişiminde bu dönemde çok kalıcı izler bırakmaktadır. Bu dönemde ki yaşam şekli, sunulan olanaklar, verilen eğitim çocukların kişiliğinin ana hatlarını belirlemektedir. (Çamdibi, 2014, s. 227)

Tüm eğitim çeşitlerinin temelini atıldığı erken çocukluk döneminde verilecek olan davranış eğitimiyle ibadet eğitiminde duygusal boyut çok önemlidir. Çocuğun ibadetlere, öğretici kişiye ve çevresine karşı nasıl bir duygu atmosferi içerisinde olduğunu dikkate almak gerekir. (Sağlam, 2003, s. 34) Öğrenci ile öğrenme konusu olan ibadet, öğretici ve ortam arasında sevgi ve güvene dayalı duygusal bir ilişki kurmaya çalışmalıdır. Böylelikle öğrenilen ibadetle öğrenci arasında manevî bir bağ oluşması sağlanmış, söz konusu ibadet çocuğun manevî dünyasında önemli bir yer elde etmiş olur. Aynı zamanda böyle sevgi veya güvene dayalı bir ilişki öğrencinin veya velisinin söz konusu uygulamalara katılım konusundaki tereddütlerini de ortadan kaldırmaya imkân verir. (Meydan, 2015, s. 305)

Çocuk, eleştiren düşünce yeteneğine daha ulaşamamıştır bunun için bire bir taklit etme ve taklitten öğrenme evresindedir. Bu taklitle öğrenme dini yaşantı ve dini

eğitim için de önemlidir. Ebeveynlerin, eğitimcilerin ve yetişkinliklerin dini temalı davranışlarını da taklit eden çocuklarda dini ritüeller bir alışkanlık haline alacaktır. Bu alışkanlığın temelinde büyüklerin otoritesi, çocuğun tabii yetenek ve eğilimlerinin varlığı yatmaktadır. Bunun içindir ki çocuğun imanında iradi unsurlar yok denecek kadar azdır. Dini yaşayışın başlangıcında iradenin alması gereken yeri “hevesler” doldurmuştur. Anne babanın telkinleri, rehberliği ve örnekliliği çocuğun dini kimliğini büyük ölçüde şekillendirmektedir. Onun için anne babalar, öğretmenler ve büyükler dikkatli olmak ve iyi örnekler teşkil etmek durumundadırlar. Çocuklar ancak bu şekilde ve bu davranışları görerek, yaşayarak “kutsalı” hissedebilecektir. (Erden, 2014, s. 31)

Bu dönemde verilecek olan tüm eğitimler çocukların hayatında temel teşkil edecek ve kalıcı izler bırakacaktır. Bu izlerin olumlu ve gelişmeye açık olması her bir bireyin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Sadece belirli kazanımları elde etsin diğerleri önemli değil demek gibi bir şansımız yoktur. Nasıl ki çocukların akademik donanımını her türlü açıdan destekliyorsak, manevî gelişimini de o şekilde desteklememiz son derece önemlidir. Manevî eğitimle kazanılan donanımlar, çocukların hem kendine hem de çevresine bakışını etkilemekte, değer yargılarını belirlemede, olumlu kişilik oluşumuna temel hazırlamaktadır. Asıl önemli olan ise “dini algı” oluşumu sağlanarak dini bir temel atılmasını sağlamaktır. Allah tasavvuruyla oluşan durum ve düşünce yapıları bakış açılarını etkileyecek ve hayatında dini yaşantıya yer açacaktır. Okul öncesi dönem dediğimiz 0-6 yaş arasındaki çocukların din, ahlak, değerler ve karakter eğitiminden oluşarak verilen “manevîyat eğitimi”, çocukların yaşadıkları aile ortamından, anne-babaların tutum, davranış ve inançlarından, içinde bulunduğu toplumun kültürel ve dini yapısından, sosyal ortamda yaşadığı akranların tutum ve bakış açılarından etkilenen bir eğitimsel yaklaşımdır. Kişiden kişiye, aileden aileye ve toplumdan topluma değişiklik gösteren ve hatta kişilerin istekleri doğrultusunda talep edilen ya da edilmeyen manevî eğitim çatısı altında bulunan bu dört kritik eğitim olgusu çocuğun kişilik ve ahlak yapısının temelini pozitif ölçüde şekillendiren içsel ve dinsel (teokratik) eğitim şekilleridir.

Okul öncesi dönem çocuklarında verilen manevîyat eğitimi; din eğitimini, ahlak eğitimini, değerler eğitimini ve karakter eğitimini kapsamaktadır. Çalışmamızın konusunu teşkil eden bu dört eğitim çeşidi ayrıntılı bir şekilde ele alınacak, tasavvufî yaklaşım oluşturularak eğitim sistemine dâhil edilebilecek uygulanabilir metotlar üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

2.1. Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi

Hayatın her alanını kuşatan dinin ve hayatın her anının zorunlu bir fenomeni olan eğitimin, insanın mevcut dinamizmini yukarıya çevirme; var olan iradesini olumluya yöneltme gibi iki ortak misyonu vardır. Eğitimi olmayan bir dini ve üzerinde yükseldiği manevî değerleri olmayan bir eğitimi düşünemeyiz. Çünkü eğitim, aradığı eksilmeyen enerjiyi dinin inanç, ibadet ve ahlak prensiplerinde bulabildiği ölçüde başarılı olabilir. Başka bir deyişle eğitim, dinin bu imkânlarını sağlıklı kullanabildiği, evrensel ilkelere bağlı kalabildiği ve bilimin verileriyle yolunu tayin ettiği ölçüde hedeflerine ulaşır. Dini ve eğitimi iki ayrı alan olarak düşündüğümüzde birincinin ikinciyi kuşattığı, ortak hedefleri bulunan, aynı obje

üzerinde çalışan, hayatın vazgeçilmez iki olgusu olduğunu görürüz. (Kager, 2012, s. 19) Din ve eğitim bu şeklide iç içe olduğu zaman nasıl verimli bir etki alanı oluşturuyorsa, okul öncesi dönemde verildiği zamanda da bu verimlilik ziyadesiyle artmış olacaktır. Çünkü çocukluk dönemi bireyin ileriki hayatının temellerini oluşturması ve karakterinin şekillendiği dönem olması açısından oldukça önemlidir. Birey kendisini yetişkin hayatına hazırlayıcı davranışları büyük ölçüde küçük yaşlarda öğrenir ve bu öğrenmeler onda derin izler bırakır. Hatta bazı psikologlar kişilik gelişiminin %90'ının çocukluğun ilk 6 yılında gerçekleştiğini ileri sürmektedirler. (Köylü, 2004, s. 137-154)

Buna paralel olarak çocukluk insan yaşamının en önemli dönemlerinden biridir. Çocukluk dönemi insanın kişiliğinin, hayata bakışının, dini tutumlarının tohumlarının atıldığı çağdır. Bu dönemde çocukların düşünme biçimleri, duyguları, hayatı ve dini anlamlandırmaları yetişkinlerden çok farklıdır. Çocuklar yetişkinlerin minyatürü değildir, onlar hayata tamamen kendilerine özgü bir pencereden bakarlar ve gördükleri bizim gördüklerimizle aynı değildir. Çocuklar bu perspektifle değerlendirildiğinde yetişkinlerden çoğu konuda farklı düşündüğü gözlemlenir. Din konusu da bunlardan bir tanesidir. Dini kavramları çocuklar farklı algılarlar çünkü kendilerine ait farklı bir algı ve hayal sistemleri vardır. (Dönmez, 2012, s. 523)

Bu bağlamda maneviyat eğitiminin dini eğitim boyutunu ele aldığımızda; okul öncesi dönem çocuklarında dini eğitimin somuttan soyuta doğru geliştiği noktada yetişkin yardımıyla desteklenmesi gerekmektedir. Peygamber Efendimiz Hz. Muhammed Mustafa (sav) *"her çocuk yaratılış üzerine doğar"* derken çocuğun yaratılıştan Allah'a inanmaya kabiliyetli doğduğunu ve dini inancı kabul etmeye elverişli bir yapıda olduğuna vurgu yapmaktadır. (Buharî, Müslim) Hadis-i şeriften hareketle çocukların ruhen dine yabancı olmadığını çocuk psikolojisi alanında yapılan çalışmalar da göstermektedir. Belçikalı psikolog Antonie Vergote, çocukların dine hazırlıklı ve kabiliyetli olduğunu vurgularken, dini konulara ilginin başladığı altın yaşın da dört yaş olduğunu söylemektedir. Dini dünyaya açılan pencerenin dört yaş civarında açılmaya başladığı ifade eder. (Vergote, 1978)

Bireyin gençlik ve yetişkinlik dönemindeki dini inanç, duygu, tutum ve davranışlarının temeli de büyük ölçüde çocukluk döneminde atılmaktadır. Verilecek iyi bir eğitimle çocukta din duygusunun sağlıklı bir gelişimi sağlanacağı gibi, yanlış ya da baskıcı bir eğitim vermek suretiyle de ondaki din duygusunun körelmesine ve hatta dinden uzaklaşmasına da neden olunabilir. (Köylü, 2004, s. 138)

2.1.1. Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi Uygulamalarına Tasavvufi Yaklaşım:

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişmelerini, ilgi ve meraklarını, önceliklerini göz önüne alarak oluşturacağımız etkinlik çeşitlerine manevî boyut kazandırdığımızda tasavvufî bir yaklaşım oluşturabilmekteyiz. Bu tasavvufî boyutu eğitime dâhil edebilmek için eğitimsel unsurların ve örneklerin manevî yönünü oluşturabilmemiz ya da gün yüzüne çıkarmamız gerekmektedir. Dini eğitimi tasavvufî alanla entegre ettiğimizde okul öncesi dönem çocuklarının kalbî eğitimi de ihmal etmemiş, etkisi daha yüksek bir eğitim ortamı sağlamış olacağız. İnterdisipliner bu yaklaşımı çocukların eğitiminde örneklendirecek olduğumuzda

daha zenginleştirilmiş, manevî kazanımı daha yüksek ve gelecek yaşantısı için pozitif bir etki sağlanmış olacaktır. Okul öncesi dönem çocuklarının dini eğitimine tasavvufî yaklaşımı örneklerle açıklamaya çalışacağız. (Hökelekli, 2011, s. 244)

Kalbe² hitap etme: Tasavvufî açıdan kalb eğitimin başlangıç noktası, tasavvufî eğitimde de odak noktasıdır. Her hal, hareket ve düşünce kalb endeksli çalışarak kişinin özünü eğitmek hedeflenmektedir. Zira kalbe hitap etme tasavvufî eğitimin ana temel konusudur. Kalb kişiyi hakikate götürdüğü için tasavvufta öncelikli konu kalbe hitap ederek kişileri eğitmektir. Bu doğrultuda herhangi bir yaratılan, özüne hitap edildiğinde nasıl kendinden bir parça buluyor ve o eğitime kendini dâhil ediyorsa çocukların eğitiminde de onların kalbine hitap etmek son derece önemlidir. Çünkü çocuğun zihninde korkutarak Allah'ı tanıtmak yerine sevgi, huzur ve şefkatle tanıtarak sevilen bir Yaratıcı kavramını kalbine yerleştirmek tasavvufî açıdan din eğitiminde oldukça önemli bir husus ve temeldir. Bunun için sadece akla değil aynı zamanda kalbe hitap etmek her seviyede ki din eğitimi için olmazsa olmaz şartlardandır. Din eğitimi de okul öncesi dönemde iyi ve sağlam karakterde kişilikler yetişmesini öngören bir değerler eğitimine dayandırılmalıdır. Ezberlenen ve anlamı bilinmeden tekrar edilen dini bilgilerin öğretimi yerine, iyi insan olmanın doğal şart ve uygulamalarını içine alan bir din eğitimi anlayışı geliştirmek ancak çocukların kalbine hitap ederek ve orada bir heyecan duygusu oluşturularak verildiği takdirde daha olumlu sonuçlar alınacaktır. (Hökelekli, 2011, s. 244)

Ayrıca din eğitiminin temeline işlenmesi gereken motif "sevgi motif"idir. Sevgi bir kalb işi olduğundan çocukların din eğitiminde kalbe hitap eden bir sevgi anlayışı oluşturmak oldukça önemlidir. Zaten yaratılış mayamızda olan Allah sevgisi kalbe hitap edecek bir eğitim anlayışıyla çocukların eğitim hayatını şekillendirerek bir mana kazanmalarını sağlayacaktır. Zira öğretim "beyin" ile eğitim "kalb" ile olur. İnsan severse yapar, içselleştirir ve edinir. (Tongar, 2017, s. 44)

Kalbe hitap etmeyi okul öncesi döneme indirgediğimizde ise eğitimin başını öğretmen öğrenci arasında kurulacak sevgi bağı oluşturmakta, öğretmenin çocuğun kalbine girmesini başarması hem onu sevmesi hem de kendisini sevdirmesi gerekmektedir. Bu sevgiyi hisseden çocuk öğretmeniyle güvenli bir bağlanma yaşayacak ve eğitimsel süreç daha kolay olacaktır. Bu bağlanmadan sonra eğitimin içeriğinde verilen bilgilerin sadece anlatımdan ziyade çocuklara yaşantılar yoluyla sunulması, hissetmelerine fırsat verilmesi son derece önemlidir. Yapılan geziler, uygulanan drama yöntemleri çocukların öğrendikleri bilgileri yaşamalarına fırsat vererek, içsel olarak hissetmelerini sağlayacaktır. Deney, gözlem, araştırma da kullanılacak diğer yöntemlerdendir. Önemli olan bilgiyi çocuklara öğretip geçmekten ziyade deneyimlerle hayatlarına aktararak kalbi bağ kurmalarını sağlamaktır.

²Biyolojik ve anatomik manada açıklayacak olursak kalb; insan göğsünün solunda yer alan, misalen çam kozalağına benzeyen bir organdır. Ana rahminde insan varlığının jinekolojik oluşum sürecinde meydana gelen ilk organdır. Tasavvufî manada ise; insanın özü, oluşumu, madde ile mananın birleştiği yer, akıl, ruh, Allah'ın tecelli ettiği mahal, ilahi latife gibi birçok yönlü manaları ifade eder. Biyolojik manada ki kalb, insanda olduğu gibi hayvanlarda da bulunur. İkinci anlamda ki kalb ise sadece insanda bulunur ve insanları hayvanlardan ayıran özelliştir. Mutasavvıflara göre; manevî kabin maddi kalbe bir nevi bağlantısı vardır. Ve bu kalp insanın hakikatidir. (dty bilgi için bkz: Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 341, Kalb bölümü)

Dua³: Allah-u Teâlâ; “*Rabbimiz, dua ediniz kabul edeyim*” (Mü’min, 40/60) *Resullullah (sav) de “dua, ibadetin ilâhidir”* (Tirmizi, *Daavat*, I, Acluni, I, s. 403) buyurmuştur. Dua ihtiyaç anahtarıdır, ihtiyaç sahiplerinin istirahat mahallidir, sıkıntıda kalanların sığındığı yerdir, dert ve hacet sahiplerinin nefes aldıkları alanlardır. Bunun için tasavvufî ehilleri duaya oldukça önem vermişler ve hatta kal ve hal ile olmak üzere duayı iki çeşide ayırmışlardır. Buradan yola çıkarak bir münacat şekli olan dua ibadet olarak görülmüş, yukarıda ki hadis uyarınca ibadet olan bir şeyi icra etmek, onu terk etmekten elbette ki daha üstün olduğundan duanın ehemmiyeti mutasavvıflarca oldukça büyük olarak değerlendirilmiştir. (Kuşeyri, 2016, s. 352) Önemi bu kadar büyük olan duayı çocukların hayatına sokmak ehemmiyet arz etmektedir. Tasavvufî bir bağlantıyla çocuğun manevî dünyasını harekete geçirecek dua, din eğitiminin yapı taşlarından biridir. Bu doğrultuda dua; din eğitiminde aynı zamanda eğitim tekniklerinden bir teknik olarak düşünülebilir. Dua, ibadetin ön alıştırması olarak değerlendirilebilmekte, çocuğun Allah ile iletişimini güçlendirecek bir metot olarak kullanılabilir. Yalnız dua edilirken korku, ceza, ürperti, tedirginlik, kızgınlık halleri kesinlikle çocuğa yansıtılmamalı; gayet anlayışlı, seven, olumlu ve mutlu duygular yaşamasını sağlayacak bir yaratıcı imajı çizilerek dua edilmesine ortam hazırlanmalıdır. Bunun için Peygamber Efendimizin (s) naif, anlayışlı, gayet sakin ve huzur verici ahlakî örnek alınabilir. Kalbe hitap eden, çocuklarda sevgi ve merak uyandıracak cümleler kurarak isteklerde bulunmak, duaya çocuğu hevesli kılacak, dini unsur, kelime ve yaşantıları hayatına geçirmesine vesile olacaktır.

Duanın yeri dini eğitimde oldukça önemlidir. Korkularak edilen dua ileride duasız bir hayata bırakılan bir iz olduğundan korku kaynaklı değil sevgi ve merhamet kaynaklı dualar edebiliriz. Çocuklara uygun zamanlarda kısa ve küçük dualar öğretilmeli, şükür cümleleri ezberletilmelidir. Besmele çekmek, hamdele etmek, kısa ilahiler öğretmek gibi. (Bilgin, 1985, s. 14,15)

Gözlem ve Tefekkür⁴: Gözlem ve tefekkür neden sonuç, sonuç neden ilişkisinde yolları birbirine çıkan iki unsurdur. Gözlem metodunda bilgi duyular vasıtasıyla elde edilmektedir. Kişinin tüm dikkatini tabiata yönelterek oradaki hareketlerden, olaylardan birtakım bilgilere ulaşması gözlemin gerçekleşmesi manasına gelmekte (Gözütok, 2012, s. 136,137) gözlemin ötesini düşünerek kâinattan yola çıkarak Yüce Yaratıcıyı düşünmesi de tefekküre dayanmaktadır. Hatta kâinat bir eğitim ortamı olarak düşünüldüğünde tefekkürle esma öğretimi de gerçekleştirilebilir. Çünkü esma çalışmalarının en önemli çalışma sahası “doğa”dır. Doğayı gezen, duayı öğrenir ve Yaratıcısını tanır. Mesela bir ağacın karşısına oturup ağacın kökleri, gövdesinin dokusu, rengi, yaprakları, meyveleri incelenebilir. Bu tefekkür bir sohbet dönüştürülüp, Allah’ın her şeyi yaratan “Halık”, kâinatı süsleyen “Müzeyyen”, meyveleri ve sebzeleri bize rızık olarak gönderen “Rezzak”

³ Arapça isteme, yalvarma, niyaz gibi manaları olan kelime. İhtiyaçların anahtarı, darda kalanların rahatladığı yer, muhtaçların sığınağı manalarını içerir. (dty bilgi için bkz: Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 173, Dua bölümü)

⁴ Arapça, düşünmek demektir. Sufî Allah’ın zatını değil, nimet ve kudretlerini düşünür. Cürcani tefekkürü, kalbîn iyi ve kötüyü ayırt eden lambası olarak görür. Ona göre tefekkür sahibi olmayan kalp, karanlıklar içinde boğulur, kaybolur. Tefekkür, hikmeti yakalayan bir ağ olarak da tanımlanır. (dty bilgi için bkz. Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 643, Tefekkür bölümü)

esmalarının vurguları yapılabilir. Bu yöntemle somutlardan yola çıkarak soyut olan Allah'ın varlığına ulaşmak mümkündür ve böylece çocukların zihnine esma tohumları okul öncesi dönemden atılabilir. (Tongar, 2017, s. 103)

Kısaca doğayı ve çevreyi kullanarak, Allah'ın yüceliğini, büyüklüğünü doğada ve çevrede bulunan yarattıklarına bakarak verebiliriz. Sadece soyut cümlelerle anlatmak yerine ayetleri doğayla, duygularla somutlaştırarak verebiliriz. Bu bağlamda çocuklarımıza Allah'ı anlatırken, Allah'ın sanatından yola çıkmamız süreci çocuğumuz için somutlaştırmış olur. Somuttan soyuta giden öğrenme biçimi, özellikle okul öncesi dönem çocukları adına çok daha anlamlı ve kalıcı olacaktır. (Tongar, 2017, s. 104)

Tedricilik: Tasavvufî eğitimin metotlarından biri de tedricilik ilkesidir. Eğitimde amaca ulaşmak için aşama aşama ilerleyerek marifete ulaşmak gerekmektedir. Kişinin inançlarının değişiminde zaman çok önemli bir faktördür. Birdenbire olmak sünnetullahı ters bir durumdur. Asıl olan hedefe emin ve sağlam adımlarla belirli bir sürede yürümektir. Kur'an'ın zamana yayılarak inişi, insanın aydınlanması meselesi içinde önemli bir örnektir. İnsanın da hedeflenen ideal seviyeye gelmesi de belirli bir süreç dâhilinde olmaktadır. (Savaş, 2016, s. 20) (Saka, 2012, s. 59-72) Tasavvuf da kişi tedricen ilerleyerek insan-ı kâmil olma yolunda aşama kaydetmektedir. (Gözütok, 2012, s. 133,134)

Tedricilik ilkesini hem okul öncesi döneme hem de din eğitimine uyarladığımızda kolaydan zora, basitten karmaşığa, açıktan kapalıya doğru bir aşama kaydetmesi gerektiği karşımıza çıkmaktadır. Bunun için doğrudan verilen bir din eğitiminden ziyade dolaylı bir din eğitimi sağlamak hem eğitimin tedricilik ilkesine hem de amacına ulaşma konusunda daha kademeli bir yaklaşıma vurgu yapmaktadır.

Her yaşın belirli bir özelliği olduğu için bu özelliklere uygun bir gelişim seyreden din eğitimi çok daha etkili olacaktır. Sevgi ve güven bağı kurulmadan verilen bir Allah tasavvuru nasıl etkin olmuyorsa, algısı gelişmeden verilecek din eğitimi de etkili olmayacaktır. Onun için belirli aşama ve özelliklere göre verilecek din eğitiminde çocukların özellikleri baz alınarak kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru izlenecek yol hem aşamalılık ilkesine uygun olacak hem de din eğitimini verimli ve anlaşılır hale getirecektir.

Kissadan⁵ hisse ve menakıpname⁶ anlatımı: Gayesi ahlak adamları yetiştirmek olan tasavvufun zirve şahsiyetlerinin hayat hikâyelerinin anlatılması ve

⁵ Arapça hikâye demektir. "Salihlerin kıssası, Allah (c)'in ordularından bir ordudur." Hadis-i şerif gereği büyük velilerin hayat hikayelerine sohbetlerde sık sık yer verilir. Bundan gaye ibrettir. (dy bilgi için bkz. Ethem Cebecioğlu, *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 373, Kıssa bölümü);

Kur'an-ı Kerim'de tarihî kişilerle olaylara dair yer alan haberler ve bunlardan bahseden ilim. Sözlükte "bir kimsenin izini sürmek, ardınca gitmek; bir kimseye bir haber veya sözü bildirmek" gibi mânalara gelen kıssa kelimesi bir kimse yahut bir şeye ait hadiselerin adım adım, nokta nokta takip edilerek anlatılması/hikâye edilmesi ve bu niteliği taşıyan hikâyeyi ifade eder. Kelimenin bu etimolojik anlamı, kıssa türü hikâyede olayın adım adım izlenecek nitelikte önemli ve ilginç olmasıyla doğru ve gerçekçi olması niteliklerini ön plana çıkarır. Kıssanın hikâyeden farkı da bu nitelikleri dolayısıyladır. Çünkü asıl anlamı "nakil" olan hikâye gerçekçi-hayalî, önemli-önemsiz başkalarına aktarılıp anlatılabilecek her tür olayı kapsar. Kur'an'da yer alan kıssalar için hikâye kelimesinin kullanılmaması da bu ayırma dayanır. Zira Kur'an kıssaları ibret alınacak olan, tarihî

örneklendirilmesi eğitimsel bir metot olarak kullanıldığında verimli sonuçlar alınabilecektir. (Göktaş, 2011, s. 140) Bu doğrultuda çocuğun hikâyelere büyük ilgi duyduğu bu dönemde dini içerikli hikâyeler çocuğun dini hayal gücünü ve duygusunu uyandırdığı gibi eşyanın içinde ve ötesinde gizli kuvvetlerin olduğu düşüncesinin gelişmesini hızlandırır. (Yavuz, 2012, s. 40)

Kutub'a göre Kur'an, kullandığı bütün eğitim yöntemlerinde mutlaka kıssalara yer vermiştir. Ona göre Kur'an kıssaları her türlü eğitim, irşad ve yöntemle dolu bir hazinedir. (Kutub, 1977, s. 274) Bu kıssalar çocuğun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimine katkı sağlayacak şekilde, günümüzün değişen değer algılamalarına alternatif bir yöntem olarak kullanılabilir. (Ay, 2001, s. 22)

Okul öncesi dönem daha sonra kazanılacak dini bilgi ve davranışların hazırlayıcısı mahiyetinde ön bilgilerin verildiği bir hazırlık veya başlangıç dönemidir. Bu açıdan kıssalar ve menakıpnameler dini hikâyeler hükmünce değerlendirilerek hem çocuğun gelecek hayata hazırlanmasında hem de gelecekte yaşayacağı dini hayatın genel bir resmini görmesi açısından önem kazanır. Çocuğun tarihsel süreç içerisinde yaşanmış ve tekrar yaşanması muhtemel olan olayları anlaması ve kendisine model alacağı ideal kişilerin hayatlarını öğrenmesinin en etkin yollarından biri konusu ve zamanı iyi seçilmiş hikâyelerdir. (Oruç, 2011, s. 176)

Bu bağlamda dini hikâyelerin şiirsel olarak aktarımı yapılabilir, etkin ve kalıcı bir anlatımla kıssalar dikkat çekici hale gelebilir, oyunlaştırarak ve drama yöntemiyle canlandırmalar yapılarak kıssalar ya da menakıpnameler somutlaştırılabilir. Bu tarz çocukların anlayabilecekleri dil ve teknikler kullanılarak aynı zamanda Hz. Peygamberin (sav), çocukların dikkatini çekebilecek sahabelerin ve diğer tarihi şahsiyetlerin hayatı, Bedir savaşı, İstanbul'un fethi gibi tarihi olaylar anlatılabilir.

Model olma, rehber olma: Kutub, model yoluyla öğrenmeyi ya da toplumda model insanların varlığını, eğitimin en etkili ve başarılı yöntemi olarak kabul eder. Ona göre eserler ortaya koymak, dev külliyatlar hazırlamak kolaydır fakat bunların uygulamalı bir duruma geçmediği; davranışları, duyguları ve düşünceleri ile temel prensip ve kavramları içselleştirmediği sürece pek bir önemi olmaz. Fikirlerin realiteye geçmesi, hareket kazanması ve tarihte yer bulması için örneklik ve modellerin varlığı zorunludur. "*Şüphesiz, sizden Allah'a ve ahret gününe kavuşmayı uman ve Allah'ı çokça analar için Allah'ın Peygamberinde güzel bir örnek vardır*" (Ahzab, 33/21) ayeti, İslam eğitim anlayışının tarih boyunca daima canlı tutulduğu mükemmel bir örneğini gösterir. (Kutub, 1977, s. 253-255)

İslam eğitiminin sunduğu bu örneklik, öncelikle yetişkinlere ardından da yetişkinlerin kendi sorumluluğundaki bireylere yöneliktir. Model alma ve model olma sürecinin başlangıcı insanın doğduğu andan itibaren hayatını, duygu ve

doğruluk ve gerçeklik niteliği taşıyan olaylardır. (<http://www.islamansiklopedisi.info/> sitesinden 18.02.2018 tarihinde alınmıştır.)

⁶ Arapça bir isim olup çoğulu "menakıb" dır. Evliyaların hayatlarının anlatıldığı eserlerdir. Bu eserler velilerin kerametlerini, hikmetli sözlerini, hallerini, yaşayışlarını anlatır. (dty bilgi için bkz. Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 426, Menkabe bölümü); Velilerin daha çok kerametlerinin anlatıldığı eserlerin genel adı.Sözlükte "övünülecek güzel iş, hareket" mânasına gelen menkabe (menkibe) kelimesinin çoğulu olan menâkib olarak adlandırılır.<http://www.islamansiklopedisi.info/> adresinden 18.02.2018 tarihinde alınmıştır.

düşüncelerini şekillendiren ilk yapı muhakkak ki “aile” dir. (Oruç, 2011, s. 171) Bunun için aileler yaşantılarıyla, aktarımlarıyla söz davranışlarıyla çocuklarına iyi örnek olmalıdır. Armaner’e göre: “*Dindar anne, dinin ilk öğretmenidir.*” (Armaner & Zeki, 1960, s. 15) Bilhassa anne çocuklarının dini duygularının uyarılıp geliştirilmesinde birinci derecede etken olan kişidir. Anne babanın örneğini ilerleyen zamanlarda öğretmen, sonra arkadaş ve akranlar alacak ve bu etkilenim kişilerin hayatları boyunca devam edecektir. Bundan dolayı okul, çevre ve arkadaş seçimi dini eğitiminde de oldukça önemli bir yere sahiptir.

Sohbet⁷ ve Manevî Ortam: İki ya da daha fazla şahıs arasındaki beraberliği ve muhabbeti sağlayan sohbet ortamları, kişilerin aralarında ki ortak amaç doğrultusunda şekillenmektedir. Bunlar hem umumi hem de hususi olabilmektedir. Bunun için kişilerin içerisinde buldukları ortamlar kişilerin vasıflarına göre belirlenip, ihtiyaçlarına cevap vermekte, manevî ortamın oluşması içinde zemin hazırlamaktadır. (Sühreverdi, 2016, s. 534)

Eğitimde ki anlatım metodunun tasavvufî eğitimde ki karşılığı “sohbet” tir. Sohbet bizzat Peygamber Efendimizin (s) sahabelerine uyguladığı direkt bir metottur. (Göktaş, 2011, s. 139,140) Günümüz okul öncesi eğitiminde de kullanılan bu teknik çocukların yaşantılarını anlatmasını, paylaşımlarda bulunmasını sağlayarak verimli bir sohbet saati oluşmasını amaçlamaktadır. Eğitim sistemimizde anlatım ve soru-cevap teknikleri birbirine bağlantılı iki tekniktir. Tasavvufî eğitim de kişi soru sorma hakkına sahip olsa da sadece müşidin izin verdiği yer ve zamanda bu hakkını kullanabilmektedir. Hâlbuki okul öncesi dönemde soru cevap tekniği eğitimde çok kullanılmakta, öğretimi daha aktif hale getirmektedir. Hatta Hz. Peygamber (s) soru cevap metodunu sıklıkla kullanmış kimi zaman kendisi soru sormuş kimi zamanda kendisine sorular sorulmasına müsaade etmiştir. (Savaş, 2016, s. 19) Bunun için din eğitiminde de dini sorular ve bu sorulara uygun cevaplar çocukların dini algısının ve bilincinin hatta farkındalığının artmasına olarak sağlayacaktır. Çocukların sorularına yalın ifadelerle ve açık net cevaplar verilmelidir. (Yavuz, 2012, s. 37) Bu dönem çocuklarının sorularına cevap verirken Peygamber Efendimiz (sav)’in “*insanlara akıllarının alacağı kadar konuşunuz*” hadisi şerifi doğrultusunda davranmakta fayda olacaktır. Çocukların dini duygularının uyarılıp geliştirilmesinde ve dini bilgiler kazandırılmasında dikkat edilmesi gereken en önemli husus; onların gelişim dönemlerine uygun olarak davranılması ve konuşulmasıdır. (Öcal, 2013, s. 80) Okul öncesi dönem yaş aralığında bulunan çocuklara ibadetlerin akademik boyutundan ziyade uygulama boyutunun çocuklara yansıtılması gerekmektedir. Özellikle anne babaların samimi ve içten Allah’a yönelmeleri, bunun ibadetlerine yansması çocukta oldukça derin izler bırakacaktır. Huzur ve huşu içerisinde, Allah’a ibadet eden ebeveynlerini

⁷ Arapça, arkadaşlık yapmak, karşılıklı konuşmak vs gibi anlamları olan bir kelime. Allah’a ulaştıran tasavvufî okullarından her biri “hizmet” ve “sohbet” gibi iki temele dayanır. Bu ikisi kişiyi manevîyat yüceliklerine ulaştıran vasıtaadır. Sohbet müşid-i kamilin ruhundaki kabiliyetlerin müride yansması yani sohbet kabiliyet aktarımı söz konusudur. Bu yüzden Allah dostları sohbe çok önem verirler. Hz. Rasullullah (s) ın sahabe-i kirami (r) sohbet yoluyla yetiştirmesi suffiye yolunda vazgeçilemez ve göz ardı edilemez bir metot olarak kabul edilmiştir. (dty bilgi için bkz. Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 577, Sohbet bölümü).

gören çocuk aynı davranışları duygu boyutuyla da taklit eder ve duygu dünyasında hisseder çünkü bu dönemde din çocuklarda duygu yönüyle oldukça kuvvetlidir. (Bilici, 2015, s. 348)

Sefer⁸, gezi: Tasavvuf da seferin önemi oldukça büyüktür. İlim öğrenmek amacıyla çıkılan seferlerde kâmil mürşit bulma, sadık dostlar edinme, nefsanî isteklerden uzak durma, keşiflerde bulunma, kâinatta olanlardan ibret alma, tarihi eserleri inceleme gibi yaşantılara haiz olma durumları söz konusudur. (Sühreverdi, 2016, s. 162-165) Kuşeyri Risalesinde iki çeşit seferden bahsetmektedir. Birisi beden ile olan sefer, bir diğeri de kalp ile olan seferdir. Beden ile olan sefer bir bölgeden, yerden bir bölgeye, yere intikal etmektir. Kalp ile olan sefer ise bir sıfattan diğeri bir sıfata yükselmek şeklindedir. Bu sebeple bedeni ile sefer yapan binlerce insana rastlandığı halde, kalbî ile sefer eden pek az kimseye rastlanır. (Kuşeyri, 2016, s. 377)

Bizim burada çalışmamızın kapsamında ele alacağımız sefer anlayışı gezi nitelikli olacaktır. Okul öncesi çocukların belirli bir amaç için bir yerden bir yere gitme faaliyetine alan gezisi denilmektedir. Nasıl ki sefer belirli amaç için yapılıyorsa çocuklarda ki gezi etkinliğinden hedeflenen kazanım da aynı şekilde olabilmektedir. Çünkü gidilen yerin özelliğinden istifade etmek, orada ki önemli şahısları tanımak, tarihi öneme sahip yerleri görmek, mekânın görselliğinden etkilenmek, dini açıdan manevî doyum tadabilmek hem tasavvufî mana da seferin hem de okul öncesi dönemde gezinin hedefleri arasındadır. Bunun için gezilerden tasavvufî açıdan din eğitiminde faydalanılabilir. Manevî yerler gezilerek (cami, türbe... vb.), çeşitli ziyaretler (hasta ziyareti, yaşlı ziyaret... vb.) de bulunarak çocukların manevî gelişimine katkı sağlanabilir. Kalbî olarak yükselmek çocuklar için söz konusu olmasa da manevî ortamın hazzını hissetmek, feyzinden istifade de bulunmak son derece de önemlidir. Ve ayrıca gezi esnasında çocuklar için tefekkür etmesine fırsat verilecek yaşantılar oluşturulması, dini farkındalıklarının sağlanması, din eğitimini hem nitelikli hem de eğlenceli hale getirecektir.

Tüm bunlardan amaç çocuklarda bir dini hazırlık oluşturmaktır. Bu hazırlık eğitimle çok yakın alakalıdır. Bu doğrultuda çocuğun dini hazırlığı vaktinden önce eğitilmiş olmasıyla şekillenir. Dini oluşum faktörleri sırasıyla aile terbiyesi, şahsi düşünce ve okuldur. Din psikolojisiyle aile psikolojisi arasında bulunan yakınlıktan dolayı dini tavırların oluşumunda ailenin etkisinin çok baskın olduğu görülmektedir. Allah'a mahsus dini saygının anlamı, O'nun yüceliği karşısındaki duygu ve korku fikri yaşla beraber gelişir. (Vergote, 1978, s. 321)

⁸ Arapça, yolculuk demektir. Cürcani ve Kaşani, zikir vasıtasıyla sufînin Allah'a doğru yolculuk yapmasına sefer derler. Suffiler, Allah'ın yer yüzünde ki ayetlerine nazar için ve diğeri şeyhlerle görüşüp feyz almak maksadıyla uzun yolculuklara çıkarlardı. (dty bilgi için bkz. Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 549, Sefer bölümü)

Özetle, her seviyedeki din eğitiminin nihai hedefi insanı mükemmelleştirmek, olgun ve bütünleşmiş bir kişiliğe ulaştırmak olmalıdır. Tasavvufî manada İnsan-ı kâmil⁹ yetiştirmek, felsefi olarak da kendi gerçekleştiren (Sardoğan & Karahan, 2014, s. 132) bireyler olmalarını sağlamaktır. Bunun için din eğitimi günah/sevap ekseninde değil, yaparak, yaşayarak, anlaşarak ve paylaşarak öğretilmelidir. Otoriter ve emredici bir dini söylem değil, vicdana, insan gönlünün derinliklerine nüfuz eden bir öğretici ve eğitici din dili ve üslubu geliştirmek okul öncesi dönem dini eğitimde tasavvufî bir yaklaşım olarak önem arz etmektedir. (Hökelekli, 2011, s. 244)

2.2. Okul Öncesi Dönemde Ahlak Eğitimi

Ahlakî eğitimde genelde taklit ve ödüllendirme yoluyla değerler öğretilmekte, çocukların içselleştirip muhakeme etme yetisine izin verilmemektedir. Hâlbuki ahlakî gelişim kuramcılardan Kohlberg'e göre; çocukta muhakeme yeteneğiyle düşünce yapısında değişiklik oluşturarak bir üst ahlak düzeyine çıkmayı hedeflemek gerekmektedir. Bu anlayışa göre ahlakî ikilem oluşturulan ortamlarda çocuğun kendisi doğruyu bulmaya yönlendirilerek ahlakî değerler kazandırılabilir. Ahlakî eğitimin hem zihinsel hem de sosyal yönüne değinen Kohlberg; çocukların çatışmalar ve zıtlıklar yaşayarak, deneyimleme yoluyla ahlakî değerleri kendi süzgeçlerinden geçirerek elde ettikleri takdirde daha etkin ve kalıcı bir ahlakî değer kazanımı elde edeceklerini düşünmektedir. Kohlberg'in adil toplum okullarında öğretmen öğrenciyi bir üst ahlakî gelişim düzeyine hazırlamak için onu çok iyi dinler ve onun ahlakî muhakeme düzeyini anlar. Sonra öğrencilerinin muhakeme ve karar arasında denge kurmasına yardımcı olur. Böylece çocukların hem muhakemeleri gelişir hem de kurallar çerçevesince davranışları ahlaken şekillenir. (Akbaba, 2014, s. 181)

Bu yaklaşımdan hareketle; okul öncesi dönemde ki çocuklara hem okul hem aile çevresinde neden sonuç ilişkisini kurabileceği, ahlakî kazanımların farkına varıp değerlendirme olanağı sunulacağı, bir üst düşünme ve ahlakî perspektifle hareket etmesine neden olarak sosyal ve ahlakî sorumluluk kazanacağı, muhakeme yeteneğiyle kendisinin ulaşacağı fırsatlar verilmelidir. Bu fırsatlarla ahlakî kazanım ve değerlerini ezber yoluyla olmaktan çok düşünüp değerlendirerek ulaşılması gereken olgular olması lazımdır.

Okul öncesi dönemde okullarda çocuklara sözel olarak birebir ahlak dersi vermek yerine çeşitli etkinliklerle dolaylı bir ahlak eğitimi yapılmalıdır. Birlikte çalışma alışkanlığı çocuklara kazandırılmalıdır. Karşılaşılan problemlere çözüm yolları üretilerek birlikte karar alma ve alınan kararı uygulama alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Kalbe, zekâya ve iradeye hitap eden ahlak eğitimi çocuklar üzerinde daha etkin olmaktadır. Burada ki ahlak eğitiminden amaç iyiliği keşfetmelerine ve iyilik

⁹ Arapça olgun insan demektir. Tasavvufî manada gerçek insan-ı kâmil Hakk ile halk arasında vasıtaadır. Hakk'ın feyzi, imdadı onun vasıtasıyla yayılır. İnsan-ı kâmil, Hakk'ın tam olarak belirlediği, ortaya çıktığı yerdir. İnsan-ı kâmile ulaşan Allah'a ulaşmış olur. İnsan-ı kâminden murad, Peygamber Efendimiz (sav) ve O'nun manevî mirasına sahip olmaktır. İnsan-ı kâmil, Allah'a gerçek manada teslim olan kişidir. (Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 314, İnsan-ı Kamil bölümü)

kavramlarını öğrenmelerine fırsat vermektir. Böylece çocuk iyiliği tanıyacak ve sevmeye eğimli bir hal alacak, kötünden kötü ahlaktan koruyarak çocukların ve toplumun iyi ahlakla donanmalarını sağlayacaktır. Onun için ahlakla ilgi doğru bilgiler vermek doğru bir ahlakî eğitim için ön koşuldur ki sağlam kanaatler oluşabilsin. Böylece çocuklar iyi bir karakter inşası için iyi yönlerini geliştirebilmeyi ve kötü yönlerine yenik düşmemeyi öğrenirler. Doğruların nitelikli bir şekilde öğrenilebilmesi için çocuklara yüksek düşünceler ve duygular verilmelidir ki doğru kanaatler ve algılar oluşabilsin. (Aydın M. Z., 2011, s. 59)

Çocukların ahlakî eğitiminde ahlakî değerleri kendisinin bulacağı ortamlar sunmanın yanı sıra bu süreci kolaylaştırmak için doğru-yanlış, iyi-kötü davranışlar hakkında bilgi vermek ve bu bilgiler doğrultusunda davranışların nedenini sorgulamasına fırsat tanımak ve onların yaş ve bilgi seviyesine göre açıklamak faydalı olacaktır. Açıklanan ve öğretilen bu kurallar sevgi ve şefkat ortamında öz güven kazanımı sağlanarak verilmeli, drama ve oyun yöntemleriyle örnek yaşantılar oluşturularak ve tekrarlamalar yapılarak eğitim ortamı sağlanmalıdır. Ahlakî düşünce yapısının temelini okul öncesi dönemde atabilmek için çocukların yaşantısına ahlakî öğeleri katmak, örneklendirmeler sunmak, düşünüp değerlendirmelerine olanaklar sunmak gerekmektedir.

Erken çocukluk döneminde çocuklar taklit çağında olduğundan ve her öğrendiğini modelleme yoluyla öğrenirken daha kalıcı bir eğitim ve öğrenme sağladığından, öğretmen hal, tavır ve diliyle iyi bir rol model olarak çocuklara doğru bir ahlakî eğitim ortamı oluşturmaktadır.

Okul öncesi dönemde ahlakî eğitimi örneklendirecek olursak; çocuğun doğru davranışında çevresi tarafından fark edilip, takdir edilmesi gerekmektedir. Çocuk, öğrendiği ve gözlemlediği doğru ve iyi davranışı kendi çıkar ve faydası için yapmasından ziyade kendi ilgi ve isteğiyle yapmalıdır. Bunun için öğrenilmiş tüm davranış ve bilgilerin iyi yönleri sık sık vurgulanarak tekrar edilmeli, çocukların unutmaması sağlanmalıdır. Eğitimci iyiliğe hizmet eden duygu ve eğilimleri güçlendirmeli, kötülüğe sebep olanları zayıflatıp etkisini azaltmalıdır. Böylece çocukların duygu ve düşüncelerini istenilen yöne yönlendirmelidir. (Bilgin & Selçuk, Din Öğretimi, 1991, s. 96-98)

Ayrıca eğitimciler ve ebeveynler ahlaken uygun olmayan davranışın tekrar edilmesine, çevre tarafından onay görmesine, çocuklar tarafından dikkat çekici hale getirilmesine hiçbir zaman izin vermemelidir. Bunun için yanlış olan davranışı önlemek için davranışın nedenini bulup, nedeni yok etmesi gerekir. (Dodurgalı, 1999, s. 150,151) Bu süreçte çocuğa daima olumlu telkinler yaparak güzel davranışlara yönlendirmeli, olumsuz söz ve telkinlerden olabildiğince kaçınılmalıdır. (Binbaşıoğlu, 2004, s. 236,237)

Öğretmen drama yöntemiyle öğrenilen kavram ve davranışları çocuklara aktif katılımlarıyla kazandırmalıdır. Ahlakî değer ve davranışlar içeren hikâyeleri okuyup birlikte değerlendirme ortamı sunmalıdır. Eğitimde heyecan ve canlılık uyandıran öyküler önemlidir. Anlatılan öyküler canlandırılabilir, fırsat eğitiminde olaylar bizzat yaşanabilir.

Seviyeye uygun, yumuşak ve açıklayıcı net bir dil kullanarak, hikâyeler anlatılmalı, örnek olaylarla ahlakî eğitim verilebilmesi, yanlış olay üzerinde beyin fırtınası ve

yanlılıklar tespit edilerek, doğru yönlendirmeler yapılmalıdır. Çocukların seviyesine uygun etkinlikler yapılmalı, ahlakî değerleri abartmadan objektif ve somut bir şekilde davranışa nasıl dönüştürüleceğini göstererek verilmelidir. (Çağlayan, 2013, s. 75)

Yaşayarak öğrenme ortamları oluşturularak gezilerle ahlakî kültür göstermeli, doğal ortamında faydalı çalışmalara (ziyaretlere) yer verilmelidir. Cami, türbe, dini mekânlar gezilerek dini ve ahlakî yaşantılar pekiştirilmelidir. Bunlara ek olarak küçüklerin büyüklerini saymasına, büyüklerin küçüklerini koruyup gözetmesine ve yardımcı olmalarına fırsat verilmelidir. Yaşlıları Koruma haftasında huzurevlerine gezi düzenlenmeli, hasta olan arkadaşlarına hasta ziyareti yapılmalıdır.

2.2.1. Okul Öncesi Dönem Ahlak Eğitimi Uygulamalarına Tasavvufî Yaklaşım

Ahlakî eğitim dini eğitimden ayrı düşünülemez. Çocukların ahlakî yargıları ve dini terimleri etkin bir şekilde öğrenmesi iki eğitiminde kaynaşmasıyla mümkündür. Böylelikle ahlakî gelişim daha etkin hale gelecektir. Okulda öğretmenin yapması gereken; çocuklara, ahlakî kararlara ulaşmalarında analiz etme fırsatı sunmak, beyin fırtınalarıyla zihinsel süreçlerini hızlandırmak olmalıdır. Ahlak kurallarını ve önemli değer yargılarını kazandırmak, öğretmenin başlangıç hedefi olmalıdır. Bu süreçte çocuğun ahlak gelişiminden ve ahlakî eğitiminden okul sorumludur. (Gatherer, 2004, s. 37) Okul ahlakî eğitim bazında eksik kalıyorsa tüm sorumluluk ve güç evdeki eğitime bağlı kalmaktadır ve de bu tek başına yetersiz durumlar oluşturabilir. (Gatherer, 2004, s. 38)

Din eğitimi ile ahlak eğitimini birlikte ele aldığımızda maneviyat kavramı da karşımıza çıkmaktadır. Maneviyat ve ahlak kavramlarını inceleyecek olduğumuzda ikisi arasında ki fark şu şekildedir: Ahlak bize neyin doğru neyin yanlış ya da neyin iyi ya da kötü olduğu hakkında bilgi verirken maneviyat bize kendi tercihlerimizi alıp onunla yaşama fırsat ve kaynaklarını sunar, baş edebilme yetisi kazandırır. (West Burnham & Huws Jones, 2005, s. 33)

Eğitimin manevî yünden gelişimi mevcut olan iyilik ve güzellik kavramlarını da genişletir ve geliştirir. Hayatta bu eğitimin etkisiyle kötü olan davranışları azaltır, ahlak düşüklüğünü önler ve insanı da yüceltir. Böyle bir eğitimden geçen kimse de öz güven ve öz saygı gelişir. (Ayhan, 1997, s. 60) Maneviyatı tasavvufî bakış açısıyla ele alıp, okul öncesi çocukların ahlakî eğitimine dâhil ettiğimizde de şu şekilde faydalarını göreceğiz:

Edeb¹⁰ ve Adab¹¹: Edeb, insanın içini ve dışını güzelleştirmesidir. Kulun zahirini ve batınını terbiye ederek edepli olmasıdır. (Sühreverdi, 2016, s. 350) Allah-u Teâlâ insanı, iyilik ve kötülükleri kabule hazır, edep ve güzel ahlakı kazanmaya müsait olarak yaratmıştır. (Sühreverdi, 2016, s. 351) Her manevî yolun uyulmasını

¹⁰ İyi ahlak, güzel terbiye, utanma, zarafet, usluluk, insanlara güzel davranışlarda bulunmak manalarını taşır. Edepler sünnetleri güçlendirmek içindir. Sünnetler vacibleri, vacibler farzları. Farzlar ise imanı korumak içindir. (dty bilgi için bkz. Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 180 Edeb maddesi)

¹¹ Edeb kelimesinin çoğulu olan bu kelime, izlenmesi gereken esaslar, görgü kuralları gibi manaları ihtiva eder. (dty bilgi için bkz. Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 31 Adab maddesi)

istediği ve gözetilmesini beklediği bir adab ve erkânı vardır. Bu kaidelere ve kabullere uyulması o yolun olmazsa olmazlarından. Bu kaideler, manevî hayatta istikamet ve müntesiplerin istikrar ve samimiyetle kaidelere riayetinin temini içindir. (Arpaguş, 2015, s. 309)

Her eğitim sisteminin belirli bir kuralları olduğu gibi tasavvufî eğitimin de kuralları bulunmaktadır ve biz bu kurallar bütününe “adab” diyebilmekteyiz. Tasavvufî eğitim bir terbiye çeşidi olduğu için temelleri edeb üzerine inşa edilmiştir. Tasavvufî eğitimde edebe riayet eden kişi muhakkak ki yolu daha hızlı alacak anlayışı hâkimdir. Biz çalışmamızda edebî görgü kuralları kısmını ele alarak okul öncesi çocukların öz bakım eğitiminde ve toplumsal yaşamda nasıl kullanılır, gelişimlerine ne türlü katkıları olur ve de toplumun eğitilmesine nasıl yol gösterici bir etkisi olur onlara değineceğiz.

Okul öncesi dönemde öz bakım ve toplumsal kuralları öğrenebilmek müfredat içinde bulunan bir kazanımdır. Bu doğrultuda edebî görgü kuralları öğretimi şeklinde ele aldığımız takdirde nezaket sözcüklerinin kullanımı, sofrada adabı, giyinme adabı, konuşma adabı, yatma adabı, tuvalet adabı, büyüklere saygılı olma gibi konular edebî kazanımı şeklinde değerlendirilebilir. Bu doğrultuda bu kuralları öğretirken çocukların seviyelerine göre anlatmak, örneklendirerek açıklamak, kuralların kazanımı konusunda hem eğitimcilerin hem de ebeveynlerin titizlikle üzerinde durması son derece önemlidir. Ayrıca öz bakım ve günlük hayatta ki bazı pratik bilgileri öğretmek de ahlak eğitiminin içine girebilmektedir. Çünkü yemek adabı, uyku adabı ve tuvalet adabı gibi konular çocukların ahlakî kavramları yerleştirebileceği belirli konulardandır. Bunun için yemekten önce ve sonra hadis-i şerif uyarınca ellerin yıkanmasını öğretmek, her işe besmele ile başlanması gerektiğinin bilincini yerleştirmek, özlü ifadeler içeren dualar yaparak örneklendirmelerde bulunmak, konuşurken kibar ve sakin olmak, toplumsal yaşamda saygılı olunması gerektiğini bilmek çocukların edebî konusunda kazanımlarını arttıracaktır. (Sağlam, 2012, s. 558)

Hayâ¹²: Resullullah (sav) “*hayâ, imanın kemalindedir*” buyurmuşlardır. (Buhari, *İman*, s. 16; Müslim, *İman*, s. 12) Mutasavvıfların görüşlerine göre hayâyı tanımlayacak olduğumuzda ise hayâ; Allah-u Teâlâ'nın azameti karşısında kalbîn sıkılmasıdır. (Kuşeyri, 2016, s. 298) Tasavvufî literatürünün ana temalarından olan hayâ kavramı hem tasavvufî eğitimin içerisinde bulunmakta hem de tasavvufî hayatı şekillendirmektedir. Bunun için tasavvufta çok önemli bir yere sahiptir. Ahlakı şekillendiren temel kavramlardan birisidir. Edeb ve hayâ insanın davranışlarını şekillendiren ana kavramlardır ve tasavvufî eğitim kişinin eğitilmesinde eğitim boyunca kazanımın artmasını öngörmektedir.

Tasavvufî literatüründe önemli bir yere sahip olan Gazali'nin üzerinde önemle durduğu en önemli duygulardan biri utanmadır. Ona göre, çocukta utanma duygusu belirmediği andan itibaren, bu hayâ hissinin körleştirilmemesi için dikkat edilmelidir. (Çelebi, 1976, s. 296) Bu nedenle insanın küçük yaşta, başka bir deyişle henüz çocukken eğitilmesi gereklidir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitimi ele

¹² Lügatta: Diri ve canlı olmak, hicap, utanma, sıkılma, ar manalarına gelir. İstilahta: İnsanı zarardan men eden duygu, rahat ve rehavetten alıkoyan saygı hissi, utanılan bir şey veya kişi, görüldüğü zaman sıkıntı ve değişiklik gerektiren hal ve sıfat anlamları taşır.

aldığımızda; hayâ kavramını çocukların bu kavramı anlama yaşı geldiğinde (yaklaşık dört beş yaş civarı) ünlü mutasavvıflardan İmam Gazali muhakkak kazanılması ve desteklenmesi gerektiğini söylemiştir. Bu kritik dönem atlandığında hayâyı çocuklara kazandırmak oldukça zor olmakta, davranışlarını hayâ kavramı doğrultusunda şekillendirebilmekte imkânsız hale gelebilmektedir. Bunun için erken çocukluk döneminde eğitime haya kavramını entegre etmemiz gerekmektedir ki ahlakî diğer olgular da tam olarak çocukların yaşantısına dahil edilebilsin.

Hayâ kavramını eğitime dâhil ettiğimizde karşımıza çocukların aslında utanma duygusunun varlığını fark ederek başlarız. Önemli olan bu utanmanın yok olmasını sağlamak, titizlikle hayâ eğitiminin üzerinde (ama sıkmadan) durmak gerekmektedir. Özellikle yabancılarla iletişimde, büyük ve küçüklerle olan yaşantılarda, mahremiyet eğitiminde ve en önemlisi de kendi hayâ duygusunun oluşumunda kullanılacak dil ve üslup sert olmaktan ziyade yumuşak, anlaşılır ve net olmalı, yapılmaması gereken durumlar sonuçlarının olumsuzluğu anlatılarak açıklanmalı ve çocukların davranışları sürekli gözetim altında tutulmalıdır. Gözetimden kast edilen çocuklar sürekli kendini mercek altında hissedip tedirgin olması değil normal doğal yaşantı halinde kazanım gerçekleşmiş mi gerçekleşmemiş mi onun takibinin hissettirmeden ve rahatsızlık vermeden yapılmasıdır. Olumsuz bir durum görüldüğünde de sakin ve yumuşak olarak müdahale edilmesi gereklidir. Hayâ duygusunun desteklenmesinde tutarlılık, devamlılık ve şeffaflık oldukça önemlidir.

Havf¹³ ve Reca¹⁴: Tasavvufî açısından incelediğimizde mutasavvıflara göre havf; Allah'tan uzak kalmaktan ve marifet berraklığının kaybolmasından korkmaktır. Nitekim Şibli'den "*havfin ne olduğu*" sorulduğunda "*Allah'ın seni sana teslim etmesinden korkmandır*" diye cevap vermiştir. (Tusî, 2016, s. 60) Reca ise yüce bir haldir ve Allah-u Teâlâ Kur'an'da recaya şu şekillerde vurgu yapmaktadır: "*Allah'ın Rasulü'nde sizin için Allah'ı ve ahiret gününü umanlar(reca) için güzel bir örnek vardır.*" (El Ahzab, 33/21) "*O'nun rahmetini umarlar (reca), azabından korkarlar.*" (El İsra, 17/57) Tasavvufî eğitimde önemli kavramlardan olan havf ve reca, müridin ilerlemesi açısından son derece önemlidir.

Biz çocuk eğitiminde havf ve recayı ele aldığımızda havf yani korkudan ziyade reca ümit etmek, sevmek üzerinde duracağız. Çünkü okul öncesi dönem çocukları korktukları şeylerden uzak durur, bağ kurdukları, sevdikleri şeylere karşı da oldukça yakındırlar. Mesela hata yaptığında korkan bir çocuk annesinin onu

¹³ Arapça korku manasındadır. Allah'ın kahrından korkarak dinde sabit olmaktır. Bunun zıddı da recadır. Diğer bir tarife göre ise havf; yasaklanan her türlü durumda utanarak üzüntü duymak anlamına gelir. (dty bilgi için bkz. Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 257, Havf bölümü)

¹⁴ Arapça ummayı, ümit etmeyi ifade eden bir kelimedir. Allah'tan ümit kesmeme "Allah'ın rahmetinden ümit kesmeyiniz" (Zümer/53) ayetine göre, Allah'dan ümit kesmek büyük günahlardandır. Reca'nın gelecekle ilgili olması, temenni ile aynı anlama gelmesini çağrıştırıyorsa da ikisi arasında fark vardır: Temenni, oyalayıcıdır, sahibini çalışmaktan alıkoyar; reca ise bunun aksinedir. Bu yüzden temenni makbul değildir. "Şeytan, insanı ümniyye yani temennilerle oyalır" şeklideki ayet (Hacc/2) bu hususu teyid eder. (dty bilgi için bkz. Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 513, Reca bölümü)

affetmesini ümit eder eğer ümidi gerçekleşmez öfke anına denk gelirse kendisinde suçluluk duygusu oluşacak bu şekilde davranmak da çocuğun kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Hâlbuki annesini affetmesini ümit ettiğinde annesi sakince konuşarak teskinde bulunsa ve hatasının neden yanlış olduğunu açıklasa hem ümidi kırılmayacak hem de annesiyle bağı kuvvetlenecektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında da durum böyledir. Çocuk öğretmeninden sadece korkarsa ne kreşe gelmek isteyecek ne de yapılanlardan zevk alıp öğrenebilecektir. Hâlbuki eğitimci korku ve ümit dengesini sağladığı bir eğitim felsefesiyle hem çocukların gözünde otorite hem de sevgi kaynağı olmalıdır. Çocuklar bu eğitim felsefesiyle eğitildiğinde hem okula mutlu gelecekler hem de çocukların aldıkları eğitim daha verimli hale gelecektir. Bunun için havf ve recanın dengesi okul öncesi eğitimin niteliği, çocuklar üzerinde ki etkinliği açısından da oldukça önemlidir. Şahsi görüşüm ise havf ve recanın dengesi öğretmende disiplin anlayışını oluşturmaktadır.

Taat¹⁵, itaat ve ibadet: Ayet-i kerime de Allah-u Teâlâ: “Ey iman edenler! Allah-u Teâlâ’ya itaat edin. Peygamber’e ve sizden olan Ulu’l emre (idare ve işinizi yürüten imamlara) da itaat edin”(Nisa, 4/ 59) buyurmuştur.

Elmalılı Hamdi Yazar bu ayetin tefsirinde tüm iman edenler Allah-u Teâlâ’ya itaat ediniz, onun emirlerine, yasaklarına hakkıyla riayet ediniz ve son Peygamber Hazretlerine de itaat edini. O’nun emirleri doğrultusunda harekette bulununuz ve sizden ehli imandan olup adalet ve doğruluğa riayetkâr bulunan İslam yöneticilerine de ve dininizin hükümlerini size tebliğ eden şariat âlimlerine de itaatte bulununuz, onlara karşı itaatsizlik etmeyiniz şeklinde açıklamada bulunarak taat ve itaatin ayet ışığında ne kadar da önemli olduğunu göstermektedir.¹⁶

Ayet ve tefsirin açıklaması doğrultusunda fitrat ve yaratılışın amacı, Allah’ı tanımak ve O’na kulluk etmektir. Fıtratta var olan bu ilahi şuura ulaşmak ve bunun gerektirdiği bir düzen ve davranışı koruyup geliştirmek değişmez bir ilahi kanundur. Cin ve insanın yaratılış amacı da aynıdır. Ancak diğer varlıklar için zorunlu olan bu kulluk ilişkisi cin ve insan için isteğe bağlıdır. İrade ve şuur taşımayan varlıkların ibadeti, onların tabiatta yürürlükte olan İlâhî kanunlara göre hareket etmesidir.

Kur’ân’da ifade edildiği üzere kâinatta her şey kendini Allah’ın iradesine teslim etmiştir. Fakat insan Allah’a hem itaat hem de isyan etme imkânıyla donatılmış olduğundan sadece Allah’a ibadet etmeye, kendi bencil arzuları dâhil bütün yalancı tanrıları terk etmeye çağrılır. İnsanın, kendisi için mümkün bir yol olan isyana yönelmeyip istek ve iradesiyle Allah’a itaat ve duâ etmesi, son derece anlamlı ve değerli bir davranıştır. Esasen böyle bir davranış hem kâinat düzenine hem de insanın kendi fitratına uygunluk arz eder. Bu bakımdan insanın Allah’a ibadet etmesi dinî bir görev olduğu kadar, insanlık güçlerini geliştirip olgunlaştırmasının

¹⁵ Arapça, itaat, muvafakat, emre boyun eğme gibi anlamları ihtiva eder. Seyyid Şerif taatı, bir emre isteyerek muvafakat etmek şeklinde tanımlar. (dty bilgi için bkz. Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 618, Taat bölümü)

¹⁶ Daha detaylı bilgi için bkz: Elmalılı Hamdi Yazar, *Hak Dini Kur’an Dili*, sad. Sadık Kılıç, Lütfullah Cebeci, Ankara: Akçağ Yayınları, 2017.

da en etkili aracıdır. Öte yandan varlıklar arasındaki değer sıralamasının en üstünde yer alan insan, Allah ile kurduğu ibadet ilişkisi sayesinde tabiat ötesi âleme açılmakta, Allah'a yakınlaşmakta, böylece ruhânî yüceliş ve olgunlaşmanın en üst sınırına ulaşarak varlıkla Allah arasındaki bağı tamamlamaktadır.¹⁷

Çocuğun eğitimindeki temel amaç, onun Allah'a taatını artırmaktır. (Durakoğlu, 2014, s. 219) İmam Gazâlî'nin düşüncesini ele aldığımızda ise şu önemli noktayı görebilmekteyiz: Gazâlî, önce bir çocukta bulunması gereken nitelikleri sıralar. Çocuk, her şeyden önce nefsinin tüm kötü eğilimlerden arıtılmalıdır. Kalbîn ilimle ibadeti, ancak onun kötü vasıflardan arınmasıyla mümkündür. (Dağ & Öymen, 1974, s. 47,48)

İtaat ve ibadet boyutunu okul öncesi dönemde ele aldığımızda ise itaat ve ibadet edilecek varlığı sevmeye, gönül bağı kurma gibi öğeler karşımıza çıkmaktadır. Bu dönem çocukları güven duyduğu ya da korktuğu kişiyi dinlemekte, sevgi ve otorite dengesiyle hayatın dengesini oluşturmaktadırlar. Bunun için okul öncesi eğitimcilerin sevgi temelli bir güven bağı kurarak çocukların manevî gelişimini desteklemeleri son derece önemlidir. Çünkü itaat ve ibadet alışkanlığının kazandırılabilmesi için bu dönem sevgi tohumlarının ekilmesi ve de davranışların bununla şekillenmesi gerekmektedir. İbadet boyutunda ise rol model olmak zahiri olarak ne kadar önemliyse yapılan ibadetin görünen değil de hissedilen yani batini kısmı da oldukça önemlidir. Okul öncesi dönem çocukları ibadetlerde ki manevî boyutu hissedebildiklerinden, sohbetlerde ki manevî hazzı alabildiklerinden deruni bir iman oluşumu bu yaşlarda sağlanabilmekte gelecek yaşantılarına da temel oluşturabilmektedir.

İtaat ve ibadet bilincinin oluşabilmesi için zorlamak, korkutmak, inatlaşmak, aşırı tepkiler göstermek erken çocukluk dönemi için çok tehlikeli davranışlardır. Hem ebeveynler hem de eğitimciler bu davranışlardan sakınarak yaş seviyesine uygun, algılayabilecekleri düzeyde, ibadetleri yaşayarak, örnek olarak, eğlenceli ve eğitici ortamlar sunarak çocukları bu manevî ve ahlakî yaşantıya dâhil etmelidirler.

Musîkî ve Şiir¹⁸: Tasavvufî ekollerinden olan Mevlevilik, öncelikle musiki ile ayırt edilir. Musikiyi icra edişi, tasavvufî prensiplerle kaynaştırması, bir gelenek oluşturacak ve farklı melodik unsurlara temel oluşturacak seviyede musikiye yer vermesi, musiki eğitimini deruhte edip yüzyılları kapsayan bir üslup oluşturması ve pek çok bestekâra bünyesinde yer vermesi Mevlevî kültürünü musiki alanında müstesna bir mevkiye getirmektedir. (Arpağuş, 2015, s. 303) Mevlevîlerde manevî eğitimde yaygın olarak kullanılan musiki, diğer eğitim sistemlerinde de etkin olarak kullanılabilir.

¹⁷ Mehmet İzzet Aslın, Tasavvufta İbadet ve Ubudiyet,

<http://www.mehmetizzetaslin.com/?pnum=314&pt=N.%20T.%2027.%20Tasavvufita%20%C4%B0badet%20ve%20Ubudiyet> 02.03.2018 tarihinde alınmıştır.

¹⁸ Hacı Bayram, insanın sezîş yüceliklerinden kaynaklanan şiir hakkında şunları söyler: "Nazm, evliyanın kerametindedir." Tasavvufî erbabı şiiri zorlama ile değil, hal ile söyler. Sufiler, rumuz ve istiarelî anlatımlarla, içlerinde bulunduğu halleri şiirle anlatırlar. Sufilerin önemli bir kısmı, güzel sanatın bu yönünden uzak durmamışlardır. Divan sahiplerinin çoğu sufilerdir. (dty bilgi için bkz. Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 612, Şiir bölümü)

Müzik kişinin gönlüne ve kulağına hitap ettiği için tesiri daha etkin olmaktadır. Önemli olan nokta kullanılan müzik çeşididir. Gönle hitap eden müzik olduğu gibi nefse hitap edenlerde mevcuttur. Bunun için manen gelişmesini istediğimiz çocuklarımızın eğitiminde olumlu örneklemelerde bulunacak müziklerin kullanımı, dini kavramların çocuk tarzı söylenmiş müziklerle verilmesi çok etkili yöntemlerden birisidir. Çocukların manevî eğitiminde kullanılan Gülberenk şarkıları¹⁹ hem güzel ahlak kazandırma da hem de ibadet bilinci oluşumunda eğitimi hem eğlenceli hem etkin hale getirebilmektedir.

Ayrıca eğitimde kullanılan sözsüz müzikler, hayvan ve doğa sesi içerikli müzikler çocukların ruhuna hitap ettiği için hem algıyı açacak hem de eğitimcinin ya da anne babanın yönlendirmeleriyle de manevî bir bağlantı kurmaya vesile olacaktır.

Musiki gibi şiirde çocukların ahlakî eğitiminde kullanılabilir manevî boyut aşılabilir tekniklerden birisidir. Önemli olan nokta öğretilecek olan şiirlerin içeriği ve neyi amaçladığıdır. Çocukların ezberlemesinin kolay olması, akıcı bir üslupla yazılması, şairin dini ve manevî duygulara sahip olması ve bunu şiirlerinde hissettirmesi oldukça önemli konulardandır. Bundan dolayı şiir tekniği kullanıldığında bu hususlara dikkat edilmesi gerekmekte, ezberlenen şiirlerin anlaşılması sağlanmalıdır.

Güzel Sanatlar: Dini; insan benliğini saran ulvi heyecanlar olarak kabul edersek, aşk, iman ve edep gibi deruni hayatın güzelliklerine, sırlarına varmanın bir yolu da sanat olmaktadır. Bu bakımdan sanat mükemmel bir mürebbidir. Sanatın nefis ve irade terbiyesindeki bu kudretini bilen sufiler, tekkeler ve özellikle Mevlevihanelerde dervişin manevî eğitimi beraberinde bir güzel sanat dalında da eğitilmesine son derece önem vermişlerdir. Bu manevî eğitim merkezlerinde insanlar, nefsin tacizinden, hataya sevk eden duygu ve düşüncelerden arındıktan sonra yeniden insanların arasına katılır, her biri muhitine huzur ve sükûn veren mana erleri olarak hizmette bulunurdu. (Arpaguş, 2015, s. 301)

Güzel sanatlar, ortak inanç ve kültüre bağlı insanlar arasında duygu ve düşünce birliği sağlayarak ruhlara sükûnet, mutluluk ve huzur hissi verir. Dini hayatın canlı kalmasını ve ruhun madde üzerinde hâkimiyet kurmasını temin eder. Ferdi duyguların ferd ve cemiyete zararlı kısımlarını tasfiye ederek nefis ve irade terbiyesinde son derece önemli bir rol oynar. Buradaki güzel sanatlar eğitimi ile hedeflenen şey, varlığın eşsiz yaratıcısı Cenab-ı Hakk'ın cemal tecellilerini bir sanat öğrenimiyle paralel olarak nefisine ve kişiliğine uygulayıp güzelleştirmek, bunları yaparken de asla adab ve erkânın dışına çıkmamaktır. (Arpaguş, 2015, s. 327)

Okul öncesi dönem de güzel sanatlardan kast edilen çocukların sanatsal becerileri kazanması, görsel, bilişsel, dokunsal ve işitsel sanat dallarında kabiliyetine yatkın olana yönlendirilerek eğitilebilmesidir. Okul öncesi dönemde keşfedilen çocuğun yeteneği aldığı eğitimlerle desteklendiğinde son derece etkin ve önemli derece de yol alınacaktır. Fakat bu beceri eğitim yıllarının ileriki yıllarına bırakılırsa ya geç kalınmış ya da daha ciddi üzerine düşülerek eğitilmesi gerekmektedir. Eğitimin kritik çağı olan okul öncesi dönem bu açıdan atlanmaması gereken bir dönemdir.

¹⁹ Daha ayrıntılı bilgi için bkz Neslihan Nur Türk, Gülberenk Manevî Eğitim Çocuk Şarkıları Ahlak – İbadet.

Bundan dolayı anne babalara ve eğitimcilere düşen görev güzel sanatlar alanında zengin eğitim ortamları sunarak çocuğun kabiliyeti doğrultusunda eğitimine ya da uğraşlarına yön vermektir. Güzel sanatlar konusunda aktif desteklenen çocuklarda estetik bakış açısının gelişmesinin yanı sıra el, göz, kulak, beden koordinasyonu da gelişecek hangisinin baskın olduğu kanısına varılarak nitelikli eğitim yolunda kapı açılabilir. Zanaat sahibi olan bireyler nasıl ki çocukluklarından itibaren o işin ocağında yetişiyorsa eğitim alanında da görsel sanatlar dalında okul öncesi dönemden itibaren gelişmesi ve yetişmesi sağlanmalıdır ki çocukların fitrat ve yetenek farklılıkları keşfedilerek daha verimli bir eğitim ortamı oluşturulabilsin.

Nefs²⁰ ve İrade Terbiyesi: Peygamber (sav): “En küçük cihaddan en büyük cihada dönmüş bulunmaktayız” deyince: “Ya Resülullah en büyük cihad nedir?” diye soruldu. Buyurdular ki “Dikkat edin, o nefis mücadelesidir.” Resulullah (sav) nefis mücadelesini gazadan üstün tutmuştur. Zira onun meşakkati, savaşın ve gazanın meşakkatından daha fazladır. Bu hadis-i şeriften yola çıkarak tasavvufî ehilleri nefis mücadelesinin, onu sevk ve idare etmenin yolu açık seçiktir ve hakdır görüşüne sahiplerdir. Bütün din ve mezhepler arasında da makul bir anlayıştır. Bu hususa riayet etmek, tasavvufî yolunu tutanların hususiyeti olmuştur. (Hücviri, 2016, s. 263,264)

Zünnün Mısri (ra): “ *Kul için en zor hicap, nefsi görmek ve onun idaresine tabi olmaktır*” demiştir. Zira nefse uymak, Hakk’ın rızasına muhalefet etmektir. Hakk’a muhalefet ise, bütün hicapların sırrı ve başıdır. (Hücviri, 2016, s. 263)

Tasavvufun bir ahlakî eğitim metodu olarak görüldüğü ve bu metodun da insanın kötü huylardan arındırılması şeklinde olması gerektiği düşüncesi genel olarak tasavvufî camiasında hâkimdir. Nitekim Hücviri; tasavvufun esası olarak kulun nefsanî sıfatlardan arındırılması olduğunu söylemiştir. (Bolat, 2016, s. 40)

Nefs esas itibarıyla kötü olmayıp, kendisiyle mücadele edilmesi gereken, insana kötülüğü emreden kötü tabiatlı nefistir. Tabiatı terbiye edilmediğinde hep dünyalık istekler peşinde koşan, edildiği takdirde ise kâmil bir nefis olarak gereksiz isteklerde bulunmamaktadır. (Bolat, 2016, s. 42) Bunun için eğitime ihtiyaç duyulduğu ve de kişilerin gelişimi için eğitime gereksinim olduğu için nefis terbiyesi tasavvufî eğitimin en temel konularındandır.

Okul öncesi dönem çocukları için düşündüğümüzde ise nefis terbiyesini direkt olarak ele almaktan ziyade haz eğitimi, sabretme, razı olma, her istediğini elde edememe gibi kavramlar karşımıza çıkabilmektedir. Özellikle bu dönem çocuklarının eğitiminde önemle üzerinde durulması gereken konulardan bir tanesi de “haz öteleme” dir. Çünkü dönemimizin çocukları, istediği her an karşılanan bireyler olduğu için tatminsiz, haz sınırı oldukça yüksek, kâfi gelme durumunu bilmeyen yetişkinler olabilmektedirler. Burada ki her canının istediğinin olması durumu aslında nefis terbiyesi eğitiminin olması gereken bir durum olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkarak tamamıyla çocuğu men etme yerine

²⁰ Nefs, bir kimsenin kendi öz varlığı, öz benliği, kişiliği manasına gelmektedir. Tasavvufî bir terim olarak ise nefis, kulun kötü huylarını, çirkin özelliklerini ifade eder. Ayrıca kötü his ve huyların yeri olan latife manasına da gelmektedir. Bu yönüyle nefis, ruh ile beden arasında bir araçtır. (dty bilgi için bkz. Mehmed Zahid Kotku, *Nefsin Terbiyesi*, İstanbul: Server Yayınları, 2017, s. 13-14)

istediklerini belirli bir zaman diliminden sonra karşılama yöntemi oldukça etkin olabilecek uygulamadır. Buna ek olarak çocukların talep ettiklerine, olmasını istediklerine kendisinin emek vermesi de bir başka etkin yöntemlerden birisidir. Emek verilen her şey daha kıymetli olduğu için muhakkak ki çocukların kendince çabaları da son derece önemlidir. Burada önemli olan konu yetişkin desteğidir. Ne tüm işi yetişkinler yapacak ne de çocuğu başıboş bırakacaktır. Dengeli bir yardım sağlandığında çocuk hem çabaladığı hem de elde ettiği için çok daha fazla sevinecek, amacına ulaştığı için de takdir ve beğeni duyacaktır. Bunun sonucunda da eğitim gerçekleşmiş olacaktır. Bundan dolayı nefis terbiyesini sırf yetişkin eğitimi ile ele almadan çocukların anlayacağı ve terbiyesini sağlayabilecek şekilde indirgemek, eğitim sistemine de uygulamalı olarak dâhil etmek ahlakî eğitimde önemli bir noktadır.

Güzel huy, güzel ahlak²¹: Ebu Muhammed Ceriri; *“tasavvufî, bütün güzel huylarla süslenmek, bütün çirkin şeylerden de sakınmaktır”* demiştir. (Sühreverdi, 2016, s. 86) Güzel ahlak da Resulullah'ın (sav) ahlakı ile ahlaklanmak; O'na güzelce uymak ve sünnetini ihya etmektir. (Sühreverdi, 2016, s. 293)

Hz. Peygamber (s)'in *“Ben, güzel ahlakı tamamlamak için gönderildim”* hadisindeki vurgu ve Kur'an'ın, O'nu prototip olgun bir Müslüman örneği şeklinde öne çıkarması, suffilerin dikkatlerinden kaçmayan önemli bir husustur. Bu nedendir ki suffiler olgunluk yolunda Hz. Rasulullah(s)'in şemalini, ruhi özelliklerini, ahlakî yapısını anlatan eserleri hayatlarına tatbik etmek üzere dikkatle okurlar. Bu kitaplarda, Allah'ın örnek diye büyüleyici özellik yüklediği Hz. Peygamber (s)'i anlamaya çalışmak, aynı zamanda Kur'an'ı yani Allah'ın kulları için arzu ettiği kulluğu anlamak demektir. Kendisini Resullullah'a benzetip O'nun manevî mirasına konanlar, Allah'ın Kur'an'da çizdiği Müslüman adam tipine ulaşmış olurlar. (Cebecioğlu, 2009, s. 39)

Güzel ahlak, insanın güzel ve örnek davranışlarının en iyisi ve en faziletlisidir. İnsanların cevherleri bu sayede açığa çıkar, insan bedeni ve yaratılışı itibariyle gizli, ruhu ve ahlakî itibariyle meşhurdur. (Kuşeyri, 2016, s. 330)

Kettani demiştir ki: *“Ahlaken senden fazla olan, tasavvufî yönünden de senden fazladır.”* Tasavvufî ahlaktan ibarettir. Kim senin ahlakını güzelleştirirse, seni tasavvufî bakımından da geliştirmiş olur. (Kuşeyri, 2016, s. 331)

Sühreverdi'ye göre insan hem iyiliği hem de kötülüğü kabule hazır, edeb ve güzel ahlaka meyilli yaratılmıştır. Burada önemli olan kişinin manevî kirlerden uzak durup, kabiliyetinde olan güzel ahlakî fiiliyata dökmesidir. Bu da ancak ehil

²¹ Arapça, hulkun çoğuludur. Huylar demektir. Ahlak, insanın manevî seciyesini temyiz eden hususiyetlere denir. İslam mutasavvıflarında, şeyhi ruhlarda ki hastalıkları tedavi eden hekim olarak görme eğilimi kuvvetle savunulur. Bunun gayesi de saadete, huzura itminana kavuşmaktır. İnsan şahsiyetinin “Allah'ın ahlakıyla ahlaklanmak” esprisi doğrultusunda reziletten fazilete doğru yeni bir yapılanmaya maruz kalması, tasavvufun ana temasıdır. Ancak Allah'ın ahlakında fani olup, o ahlaka sahip olmadan önce suffinin bağlı olduğu şeyhinin ahlakında daha sonra da İslam'ın en güzel örnek olarak gördüğü Hz. Peygamberin ahlakında fani olması büyük önem arz eder. İslam'ı anlama ve yaşama biçimi açısından kendine göre, bir metot belirleyen tasavvufî ekollerinin gayesi insanda mükemmelle doğru tedricen değişiklikler yaparak, ruh olgunluğunu, ihsan bilincini sağlamaktır. (dty bilgi için bkz. Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 39, Ahlak bölümü)

insanların denetiminde ki manevî eğitimle mümkün olabilmektedir. (Sühreverdi, 2016, s. 296) Güzel ahlakı Haris Muhasibi'nin bir sözüyle özetleyecek olursak: *"Kaybettiğimiz üç şey var. Koruma ile birlikte güzel yüz, emanet ile birlikte tatlı söz, vefa ile birlikte iyi dostluk. Yüz güzel olmalı fakat iffetli ve mahsun olmalı, söz güzel olmalı fakat doğru ve tatlı olmalı, iyi bir dostluk bulunmalı fakat aradaki bağ vefa olmalı."* (Sühreverdi, 2016, s. 296)

Güzel ahlaklı olmak ve güzel huylara sahip olmak ahlakî eğitimin ana gayesidir. Okul öncesi dönem çocuklarını düşündüğümüzde de bu geçerlilik aynı şekilde devam etmektedir. Güzel ahlakla ahlaklanan çocuklar yetiştirmek eğitimcilerin ve de anne babaların başlıca vazife ve isteklerindedir. Bunun için okul öncesi dönem ahlakî eğitiminde tasavvufî mana da çok büyük önem arz eden güzel ahlak, kısa ve öz olarak Peygamber Efendimiz'in (sav) ahlakıyla ahlaklanmak, onun davranış biçimlerini, huy ve seciyesini küçük yaşlardan çocuklara aşılacaktır. Hatta Hz. Peygamberin çocuklara karşı davranışları, neleri öğütlediği de ahlakî eğitimde göz ardı edilmemesi gereken durumlardır. Okul öncesinde ahlakî öğeleri kazandırmak, sadece sözlü olarak vermekten ziyade yaşantıya yönelik uygulamalarla, hayatın içerisine geçirmek, canlandırma ve gerçek hayatta rol edinimi teknikleriyle ahlakî kazanımlar daha da somutlaştırılarak çocuklarda ahlakî davranışların oluşumu sağlanabilmektedir. Mesela ahlakî bir öge olan şükür kavramı çocuklara kazandırılırken somutlaştırılarak verilebilmekte Allah'ın verdiği nimetler düşünülüp, gözlemlenerek çocuklarda şükür kavramı oluşabilmektedir. Teşekkür etmek çocuklarda bir şükür bilincinin oluşumu açısından önemli bir basamaktır. Kendi hayatında ve çevresinde gördüklerinin farkında olan çocuk yüce yaratıcıyı tanıyarak hayata başlayacak ve bu nimetlerin hayatında ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu kavrayacaktır. Bundan dolayı çocukların yaşantısına uygun olarak işlenecek ahlakî donanım her çerçevede etkisini hissettirecektir.

Bütün bu uygulama örneklerine paralel olarak önemli olan bir nokta da çocuklar bu dönemde, din bilgisinden çok dinin istediği iyi huy ve ahlaka sahip olacak davranışlara yönlendirilmelidir. Buna dikkat ederken hem dini eğitim hem de ahlakî eğitim kaynaştırarak vermiş, kişilik ve benlik gelişimde optimum seviyeye ulaşılmış olacaktır. (Armaner N. , 1980, s. 157)

2.3. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi

Okul öncesi eğitim değerler kazanımında önemli bir role sahiptir. Ev içerisinde ya da dışarısında değerler eğitimi için uygulanabilecek çeşitli yöntemler ve etkinlikler vardır. Ev içinde değerlerin aile bireyleri tarafından oyunların içinde aktarılması çocukların değerleri dolaylı yoldan edinmesinde oldukça önemlidir. Çocuklarla birlikte tarihi mekânların ve büyük zatların yaşadığı yerlerin ziyareti geleneksel değerlerin öğretiminde oldukça etkilidir. Küçük yaşta öğrenilen değerlerin alışkanlık haline gelmesi ve pekişmesi okulda aldığı eğitimle devam etmelidir. (Aydın & Gürler Akyol, 2013, s. 30)

Değerler eğitimi çocukların düzey ve ilgilerine göre planlanmalı, aklın süzgecinden geçirilerek uygulamaya konulmalıdır. Akılcı bir yaklaşımla, çocukların gelişim düzeylerine göre karakter ve ahlaklarını olumlu yönde etkileyen, onlara kimliğini, sorumluluklarını hatırlatacak rehberlik önemsenmelidir. (Çağlayan, 2013, s. 91) Gelişimine uygun olarak değer aktarımı yapılmalıdır. Değer aktarımında örnek

şahsiyetlerden yararlanılabilir. Onların başarı ve statüleri, ahlakî ve kültürel değerleri nasıl kazanıp uyguladıkları anlatılabilir. Çocuklar, kişiliğine göre değil davranışlarına göre takdir edilmeli, olumsuz cezadan ziyade olumlu ödül yöntemiyle olumlu örnekler ve değerler pekiştirilerek verilmelidir. Değerler eğitiminde öğrencinin olumlu tutumlarında ve davranışlarında geri dönüş anında verilmelidir. Çocuklara eğitsel değeri olan iyi modellerin olduğu çizgi film, tiyatro, tv programları izletilmelidir. Örnek verilen modelin kendisinden ziyade olumlu davranışları üzerinde durulmalıdır. Olumsuz model olabilecek tipler sunmama konusunda duyarlı olunmalıdır. Öğretmen çocuğun içinden geldiği toplumu ve kültürü bilerek, çelişki yaratacak durumlardan kaçınarak değer eğitimi vermeli, değerler eğitimini verirken tutarlı, istikrarlı ve inanarak eğitim sağlanmalıdır zira kalpten gelmeyen, kendi yaşantısında olmayan bir değeri çocuklara aktarmamak gerekir. Evde ise anne-baba çocuğuna öğütlediği davranışa ve tutuma kendisi de ters düşmemelidir, anne babalar olumlu ve doğru model olmalıdır çünkü kişiliği oluşturan temel inanç ve değerler, günlük hareketler yoluyla çocuklara kolayca iletilebilir. (Aydın & Gürler Akyol, 2013, s. 26)

Ayrıca ahlak ve değerler eğitiminde teknolojinin, modern donanımların kullanımı da sen derece etkili olabilmektedir. Resim ve şekillerin, projeksiyon, radyo, televizyon, internet vb araçların yardımıyla değerler eğitiminin işleyişinden olumlu sonuçlar alınması sağlanabilir. (Çağlayan, 2013, s. 93) Teknolojinin etkisiyle öğrenilen değerleri hayata geçirebilmek için çocuklara yaşama çevirici ortamlar hazırlamak gerekmektedir. Bunu sağlayacak en faydalı eğitim tekniği de "dramatizasyon" dur. Drama yoluyla çocuklar değerleri özümseyebilir, hayatına yerleştirmesi daha kolay ve etkin olabilir.

Okulları ele aldığımızda her ay için bir değer belirlenerek ve o ay içinde bu değer işlenebilir. Ayın değeri ile ilgili sanat çalışmaları, öykü okumaları, hikâye canlandırmaları ve resim yapmaları sağlanabilir. Ayın değerini yaşama biçimi ya da mesleği ile temsil edebilecek ünlü konuklar davet edilerek sınıf seviyelerine göre sohbet ortamları oluşturulabilir. Sabah sohbet saatinde o ayın değeri ile ilgili sorular sorarak öğrencilerin düşünüp tartışmalarına ortam hazırlanabilir. (Aydın & Gürler Akyol, 2013, s. 49)

Bugünün güzelliklerini fark etmek için gözlem tekniği kullanılabilir, gözlem tekniğiyle çocukların düşünmelerine fırsat verilerek öğrendikleri değerlerle bağdaşım kurmalarına fırsat tanınabilir. Böylece öğrendikleri bilgileri ilk önce akıl süzgecinden geçirerek kavranması sağlanabilir sonra da çevreyle etkileşimiyle içsel öğrenme olanağı oluşturulabilir. Bunu yaparken önce aklın sonra ruhun ve yaşamın değerler sistemini oluşturmak sonra da daha kaynaşık (maddi + manevî eğitim) bir eğitim ortamı hazırlamak değerler eğitimi için yararlı olabilir. Kısacası öğrencilerin kendileri ve çevreleriyle daha uyumlu ve başarılı bireyler olabilmeleri için bütünsel gelişimin (fiziksel, ruhsal, bilişsel gelişim alanlarını kapsamaktadır) pozitif olarak desteklenmesi ve böyle ortamların çocuklara sunulmaları gerekmektedir. (Çağlayan, 2013, s. 92,93)

Özetle; mutlu bir toplum; kültür ve değerlerini koruyacak, yaşatacak, geliştirecek bireyler ister. Sağlıklı ve verimli bir toplum için çocuklarımıza değerlerimizin okullarda öğretilmesi son derece önemlidir. Öğretimin sadece zihinsel öğrenmelerle sınırlı kalmayıp, öğrencilerin duygu, tutum ve davranışların hepsinin

geliştirilmesi yani eğitimin bütünselliğinin sağlanması lazımdır. Bu unsurların birleşimi nitelikli bir değerler eğitimi sağlayacaktır. (Aydın & Gürler Akyol, 2013, s. 52)

2.3.1. Okul Öncesi Dönem Değerler Eğitimi Uygulamalarına Tasavvufi Yaklaşım

Öğrencilerin ahlakî ve insani olarak olgunlaşmış, bütünleşmiş bir karakter ve kişiliğe sahip bireyler, iyi insanlar, iyi vatandaşlar olarak yetişmeleri değerler eğitiminin hedeflerindedir. (Hökelekli, 2011, s. 294) Ebeveynlerin ve öğretmenlerin değerlerin eğitimi ve öğretiminde çocuklar üzerinde kalıcı etkileri bulunmaktadır. Babanın, annenin veya öğretmenin değerlerle ilgili davranışları, doğru, tutarlı ve sürekli olduğu takdirde çocuklar davranışlarını bu yönde daha kolay geliştireceklerdir. (Aydın & Gürler Akyol, 2013, s. 18) Bu değerler evrensel, kültürel ve insani olduğu kadar hem dini içerikli hem de manevî boyutu geliştirici nitelikli olmalıdır ki çocukların okul öncesi dönemden itibaren manevî alanda kazanımını olumlu yönde desteklesin. Bundan dolayı çocukların manevî değer kazanımını desteklemek için tasavvufi bir yaklaşım oluşturduğumuzda karşımıza ahlakî ve etik karar ve davranışların kazanımının sağlandığı bir eğitim sistemi çıkmalıdır. Bu eğitim sistemi hem akademik açıdan hem de manevî açıdan kişi de düşünmeyi, keşfetmeyi, başkasının bakış açısıyla bakmayı, empati kurmayı sağlayarak, neyin doğru ya da neyin yanlış olduğunu bulmalarına yardımcı olacaktır. (Gatherer, 2004, s. 113) İşte bu nedenle değer eğitimi tek taraflı incelemekten ziyade tasavvufi bir bakış açısıyla değerlendirdiğimizde, tasavvufi değerleri erken çocukluk döneminde somutlaştırarak verme gayreti gösterdiğimizde hem akli hem de kalbî donanımı güçlendirerek, potansiyeli yüksek bireyler yetiştirmek amaçlanacaktır.

Değerleri tek tek ele almadan önce Haris el Muhasibi (Bolat, 2016, s. 40)'nin değerlerle bireylere kazandırmasını hedeflediği davranışlar ve yapılması gereken fiiliyatlar üzerinde bir müddet durmamızda fayda olacaktır. Haris el Muhasibi'ye göre;

Kişiler ne şekilde olursa olsun yemin etmekten uzak durmalıdır.

- Her türlü yalandan sakınarak insanlar hep doğru söz ve davranışlarda bulunmalıdır.
- Hiçbir şekilde kişi yerine getiremeyeceği söz vermemelidir.
- Herhangi bir kişiye veya canlıya beddua etmekten, eziyet etmekten ve de canını acıtmaktan sakınmalıdır.
- Kişi tüm azalarını korumalı, haramdan uzak tutmalı ve Allah'ın buyruklarına aykırı hal, davranış, söz ve tutumlardan sakınmalıdır.
- Hiçbir insanın elindekine göz dikmemeli, az ile yetinmeyi bilmeli ve de halini hiçbir kula şikâyet mahiyetinde arz etmemelidir.

Tüm bu hallerin özü olarak da kişiler kendisinden başka her insanı kendinden daha faziletli görmeli, aşağılama ya da hor görme eğilimin de kesinlikle olmamalıdır.

Genel çerçevede yukarıda ele aldığımız konuları tek tek ele aldığımızda hem eğitimsel hem de tasavvufî açıdan çocuklara kazandırma yönünde ele almamız gerekmektedir. Bu doğrultuda manevî eğitimin bu bölümde ele alacağımız değerler eğitim kısmında önemli belli başlı değerleri hem teorik hem de pratik mahiyetiyle ele almaya çalışacağız.

Tevazu²²:Suffilerin en güzel ahlakı tevazudur. Kul, tevazu elbisesinden daha güzel bir elbise giymemiştir. Tevazu sahibi kimse kendisini başkalarının gördüğü şekilde görür, başkalarını da tevazuyla değerlendirir. (Sühreverdi, 2016, s. 305) Cüneyd-i Bağdadi şöyle buyurmuştur: *“Tevazu, şefkat kanatlarını halkın üzerine germek ve onlara yumuşak davranmaktır.”* (Kelabazi, 2013, s. 149) Ve ayrıca Bağdadi Hazretleri Peygamber Efendimizin yaşantısından örnek vererek *“Resulullah Efendimiz’de (sav) şu dört haslet bir arada bulunuyordu: cömertlik, insanlarla ülfet, nasihat ve şefkat”* (Sühreverdi, 2016, s. 298) demiştir.

Ünlü mutasavvıflardan Gazâlî’nin ahlak felsefesinde O’nun en çok önem verdiği ahlakî değerlerden birisi de tevazudur. Tevazunun zıttı olan kibir; gıybet etmek, yalan söylemek, alay etmek gibi birçok kötü davranışlar kişi de tevazu değerinin olmamasından dolayı ortaya çıkmaktadır. Gazâlî, bu konudaki düşüncesini şöyle ifade eder: *“Tevazu makamların en yükseğidir. Bazen kibir ve gurur, uzleti seçmeye bile sebep olabilir. Bazı insanlar, halkla beraberliğe tenezzül etmediklerinden başka bir deyişle kendilerini onlardan üstün gördüklerinden uzlete çekilmişlerdir. Aslında onlarınki kuru bir yalnızlıktan başka bir şey değildir.”* (Gazâlî, 2012, s. 160) Ayrıca Gazâlî’ye göre, çocuğa kazandırılması gereken en önemli değerlerden biri de alçakgönüllülüktür. Zira bazı çocuklar annesi ve babasının maddi durumu nedeniyle her istediğine sahip olamayabilirler. Bu durumda çocuk, gördüğünü elde etmek için ya kötü yollara başvurur ya da boynunu büküp içine kapanarak aşağılık duygusuna kapılabilir. Alçakgönüllü çocukta ise bu hallerden hiçbiri görülmez. (Bayraktar, 1988, s. 261)

Alçakgönüllülük manasıyla ele alacağımız okul öncesi dönemde en önemli değerlerden biri sayılabilecek tevazu, çocuklara hem aile hem de okul ortamında örnek ve yaşantılarla, oyunların içine dâhil edilerek verilmesi gereken değerlerdendir. Alçakgönüllü olan çocuk dünyalık hırsların peşinden gitmeyen, az ile yetinmeyi bilen, elindekinin şükürüyle teşekkür bilinci oluşan bir birey olacaktır. Bunun kazanımı için okul öncesi eğitimde rol kartlarıyla bu değer vurgulandığı canlandırmalar yapmak, aile katılımıyla anne ve babaların dikkati çekilerek yaşantısal sürece alçakgönüllü olma eylemi yerleştirmek, bu değer bilincine varan çocuklara dikkat çekilerek örnek çocuk vurgusu yapmak eğitimsel süreçte faydalı olacaktır. Tüketimden ve gereksiz isteklerden uzaklaşarak çocuklara örnek olunacak ev ve okul hayatları hem çocuklara kanaatkârlığı hem de alçakgönüllü olmayı öğretecektir.

Alçakgönüllülük değerinin kazanımını sağlamak için çocukların hayatının içine katmak ve canlandırmalarla değeri somutlaştırmak oldukça faydalı olacaktır.

²² Tevazu, Arapça da alçakgönüllüğü ifade eder. Nefsi tanıyıp ciddi olarak alçaltma anlamı vardır. Azlıkla öğünmek, alçakgönüllüğe yönelmek, herkesin ağırlığını yüklenmek şeklinde çeşitli tarifleri de vardır. (dty bilgi için bkz. Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 656 Tevazu maddesi)

Çocuklara oyunlarla yardımlaşma, adalet duygusu verilebilir, paylaşma ve başkasının hakkına saygı duyma gibi değerler kazandırılabilir, fen ve tabiata yönelme, kendini ve çevreyi keşfetme gibi kazanımlara ulaşmaları da sağlanabilir. Tüm bu değerlerle birlikte oyun etkinlikleri ile tevazu da çocuklara kazandırılabilir. Nasıl ki insanlar bayramlara, törenlere, kutlamalara sadece akıllarıyla değil duygu ve duyarlılıklarıyla da katıldıklarından dolayı duygular derinleşir, iman güçlenir. Aynı şey çocuklar için de mümkündür. Yaşayarak, duygu derinliği yaşayarak öğrenme ortamı sağlayabiliriz. (Vergote, 1978)

Kanaatkârlık²³: Tasavvufî anlayışında kanaatkârlığın Allah-u Teâlâ'ya rızadan kaynaklandığı düşüncesi vardır. Dünya malına temah etmeyen sufiler, az bir malla geçineceğini düşünmüşlerdir. (Sühreverdi, 2016, s. 335) Şükür²⁴ de ise Allah: "Eğer şükrederseniz nimetimi ziyadeleştiririm" (İbrahim, 14/7) diye buyurmaktadır. Haris Muhasibi de bu ayet çerçevesinde: "Şükür, şükreden için Allah'ın ziyade bir nimetidir" demiştir.²⁵ Bu; kul şükrederse Allah onun başarısını daha da arttırır. Başarısı artanın ziyadesiyle şükürü de artar manasına gelmektedir manası taşımaktadır. (Kelabazi, 2013, s. 157)

Okul öncesi çocuklarına şükür ve kanaatkârlık değerlerinin kazanımı için birkaç örnek verdiğimizde ise karşımıza şu uygulamalar çıkabilmektedir. Şükür kumbarası uygulaması bu yaş dönemi çocukların hem algılarına hem de hevesle yapmalarına olanak tanıyacak güzel bir etkinliktir. (Tongar, 2018, s. 115) İyilik yolu olarak adlandırdığımız bir diğer etkinlikte çocuklarda kanaatkârlığa ve de şükre sebep olacak açılımlar şeklinde uygulanarak, çocuklarda bu değerlerin kazanımını sağlanama fırsat sunmaktadır. (Tongar, 2018, s. 107)

Ülfet²⁶ ve **muhabbet**²⁷: Tasavvufî ehli insanların aralarında ki sevgi, ülfet, muhabbet ve muhalefeti terk güzel ahlaktandır. (Sühreverdi, 2016, s. 342) Cüneydi Bağdadi muhabbeti; kalbîn meyli şeklinde ifade etmiştir. Kulun kalbînin olağan bir halde Allah'a ve O'nun yarattıklarına meyletmesi ve yönelmesi şeklinde ifade etmiştir. (Kelabazi, 2013, s. 163) Bu açıklamadan yola çıkarak muhabbet kavramını tasavvufî ehillerince iki kısma ayrıldığını görmekteyiz. Birincisi Allah'ın kulunu sevmesi; ona bol bol nimet ihsan etmesi, dünya ve ahirete sevap vermesi, Cehennem'den onu emin kılması, günahattan onu koruması, yüce haller ve yüksek

²³ Kanaat kelimesi Arapça, ikna olmak, yetinmek vs gibi anlamları ihtiva eden bir kelimedir. Yaşamak için gerekli olan ihtiyaçlar dışında kalan, bütün dünyevi arzu ve hayvani isteklerden kişinin uzak durmasıdır. Yeme, içme ve çeşitli konularda aşırıya kaçmamaktır. (dty bilgi için bkz. Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 347 Kanaat maddesi)

²⁴ Allah'a teşekkür etmek, nimet ve lütuflarını dile getirmek ve nimetin kaynağını tanımaktır. Esas şükür dil ile değil, kalp, hal ve fiille yapılır. Nimeti verenin büyüklüğünü idrak etmeyenler nimetin önemini anlayamazlar. (dty bilgi için bkz. Kelabazi, Ta'arruf, s. 152)

²⁵ Daha detaylı bilgi için bkz: Muhasibi, *Kalb Hayatı: Er Riaye li Hukukillah*, Ankara: Akçağ Yayınları, 2012.

²⁶ Arapça, kaynaşma, yakınlık, ısınma gibi anlamları olan bir kelime. Cürcani, iyi geçinmeyi sağlamaya yardım konusunda fikirlerin birleşimi şeklinde tanımlar. İyi geçinmek; anlaşmazlığa düşmeden, herkesle güzel geçinmektir. (dty bilgi için bkz. Ethem Cebecioğlu, *Tasavvufî Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009, s. 675 Ülfet maddesi)

²⁷ Meyil, heva, arzu, kalbîn temennisi, ünsiyeti ve nefsin sükunu olmaksızın, mahbubu ve sevgiliyi irade etmek manasına gelmektedir. (Hücviri, *Keşfu'l Mahcub*, s. 369)

makamlar ikram etmesi, her şeyden tecerrüt edene kadar sadece rızasını talep eder hale gelinceye dek ona ezeli inayeti ulaştırmasına sufiler muhabbet adını vermişlerdir. İkinci kısım ise kulun Allah'ı sevmesidir. Bu açıdan muhabbet; itaatkâr müminin kalbînde peyda olan bir sıfat olup, sevgilinin rızasını talep etmek, onu görmek için sabırsızlanmak, ona yakın olma arzusu içinde kararsız olmak, heva ve hevesten yüz çevirmek, sevgi sultanına yönelmek, Allah'ı ululamak ve yüceltmek manalarına gelmektedir. (Hücviri, 2016, s. 370)

Muhabbet; kulun gözüyle Allah'ın kendisine verdiği nimetlere, kalbîyle kendisine olan yakınlık, inayet, hıfz ve yardımına; iman ve yakın ile hidayet ve inayet nasib etmesine bakarak Allah'ın kendisini sevdiğini görüp kendisinin de O'nu sevmesidir. (Tusî, 2016, s. 57)

Okul öncesi dönemde tasavvufî olarak ele aldığımız ülfet ve muhabbet kavramlarını sevgi ve saygı değerleri altında incelemek, kazanım ve uygulama açısından daha etkin olacaktır. Sevgi²⁸ değerinin birincil öğrenme kaynağı aile ve ebeveynlerdir. Sevgi içeren bir aile ortamında büyüyen çocuklar diğer insanlarla ve canlılarla olan ilişki ve iletişimini bu duygu temelinde inşa edecektir. (Sapsağlam, 2016, s. 51)

Saygı²⁹; toplumsal yaşamda ve uyumda oldukça önemlidir. Saygı ekseninde kurulan ilişki ve iletişim daha sağlıklı ve kalıcıdır. Anne, babalar ve eğitimciler henüz ilk çocukluk yıllarından itibaren, çocukların fiziksel ve duygusal özelliklerine, tercihlerine ve düşüncelerine saygı göstererek, çocuklar için koydukları kurallara kendileri de uyararak saygı değerinin oluşumunu sağlamalıdır. Saygı bilincinin yerleşmesi için çocuğa yazılı ve görsel kaynaklar sunarak, bu değer hakkında çocukla sohbet ederek ve hepsinin de ötesinde iyi bir model olarak yarının toplumu için birer yetişkin olacak çocuklara bu değerini kazanmasını desteklemelidirler. (Sapsağlam, 2016, s. 52)

Güler Yüzlülük ve Yumuşak huyluluk: Güler yüzlü ve tatlı dilli olma tasavvufî birer haslettir. Bu özelliklere sahip olma gayretinde olanlar Allah'ın rızasını kazanma peşindedirler. (Sühreverdi, 2016, s. 323) Yumuşak huyluluk ise herkese tabiat ve ahlakına göre muamele etmek, yumuşak davranmak tasavvufî bir anlayıştır. Bu anlayışa sahip olan müridler Peygamberi (sav) davranış metodunu model almaktadır. (Sühreverdi, 2016, s. 326)

Tasavvufî olarak ele aldığımız güler yüzlü ve yumuşak huylu olma durumunu okul öncesi eğitim değerlerinden hoşgörü ile ele alabilmekteyiz. Bu doğrultuda hoşgörü³⁰ değerinin iki boyutu vardır; çocuğun kendine karşı hoşgörülü olması ve çevresine karşı hoşgörülü davranması. Hoşgörü değeri sevgi değeri ile ilişkilidir. Çünkü insan sevdiği birisine karşı daha hoşgörülü ve toleranslıdır. Değerlerin ilk kazanıldığı yer olan aile de hoşgörü değerini çocuklara kazandırmak adına, anne ve

²⁸İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu, Hoşgiden bir şeye eğilim; tutkuya dek varabilen bir ruh durumu, Bir şeye veya bir kimseye karşı duyulan sevme duygusu. www.tdk.gov.tr

²⁹Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram www.tdk.gov.tr

³⁰ Her şeyi hoş görerek olabildiğince anlayışla karşılama durumudur. Müsamaha, tolerans şeklinde de ifade edilir. www.tdk.gov.tr

babalar çocuklarına karşı hoşgörülü davranmalı ve sonrasında çocuklardan kendilerine ve çevrelerine karşı hoşgörülü davranmalarını beklemelidir. (Sapsağlam, 2016, s. 54)

Cömertlik: Hz. Peygamber (sav) buyurur ki: “Cömert kişi, Allah’a yakındır, Cennete yakındır, Cehennemden uzaktır. Cimri kişi Allah’tan uzaktır, Cennetten uzaktır, Cehenneme yakındır.” (Tirmizi, *Birr*, 40) Tasavvufî ve dini bir kazanım olan cömertlik cimri olmama, az vermeme halidir ki bu kavramı değer olarak çocuklara yerleştirmek kolay bir gelişim olacaktır. Çünkü çocuklar doğru ve etkin yönlendirildiğinde ve egosentrizm dönemini (benmerkezcilik) geçtiklerinde üç yaş sonrası paylaşmaya, paylaşarak övgü almaya, teşekkür ederim cümlesini duymaya ve arkadaşları arasında seçilmeye çok isteklidirler. Çocukların bu özelliklerinden faydalanarak cömert olma değeri verilebilir, gönüllü aile ve çocuklarla yaşantısal örneklerle çocuklara cömertlik değeri kazandırılabilir.

Dürüstlük³¹: Dini ve tasavvufî kavramların en başında olan ve bireyde muhakkak bulunması gereken dürüstlük değerinin tasavvufî eğitimde kazandırılmasından ziyade tasavvufî eğitime başlamadan önce kişide bulunması gerekmektedir ki eğitim mürşit ve mürit arasından güven bağı oluştursun. Buradan yola çıkarak bir çıkarımda bulunmamız gerekirse kişide başkalarına karşı olması gereken dürüst olma durumunun tasavvufî eğitimde bireyin özüne yönelik kazanılması da beklenebilmektedir. Bu durumdan kast ettiğimiz şudur ki tasavvufî eğitimde kişi yaşantı, duygu ve düşüncelerine karşı objektif olarak ve net bir çıkarımda bulunarak kendine açık ve net olarak dürüst olma durumudur. Kişi bu kazanımı elde etmeli ki tasavvufî eğitimde hakiki bir yol alabilsin. Dürüstlük kavramının tüm kişilerde olması gerektiği gibi okul öncesi dönem çocuklarının da kazanması gereken bir değerdir. Bunun için dürüstlük değerinin öğrenilmesinde yetişkinlerin verdiği sözleri yerine getirmesi ve çocukta güven duygusunun oluşması son derece önemlidir. Yetişkinlerin sözleri ve davranışları arasında ki uyum ve tutarlılığı gören çocuk, dürüst olmayı da öğrenecektir. Bunun için yalan söylemekten kaçınmak, hatalara karşı aşırı tepkiler vermemek, gereksiz ve anlamsız cezalar vermemek dürüst çocuk yetiştirme konusunda kilit adımlardır. (Sapsağlam, 2016, s. 57)

Peygamber Efendimiz Hz. Muhammed Mustafa (sav)’in “Muhammed-ül Emin” olmasının temelinde yatan bu dürüstlük ve güven değeri kişileri hem maddi hem de manevî yönden geliştirecek, temeli okul öncesi dönemde atılarak oluşan karakterinin özünde bulunmasını sağlayacaktır.

Arkadaşlık³²: Arkadaşlık tasavvufî yaşantı da oldukça önemli değerlerden bir tanesidir. Manevî yolda ki yoldaşlık, kişinin hakiki dost kazanımını sağlamakta ve hatta dini tabirlerden “ahretlik” kavramını oluşturmaktadır. Bunun temeli de Peygamber Efendimizin(sav) zamanına dayanmakta ve O’nun yönlendirmesine göre arkadaş seçimleri şekillenmektedir. Buradan anlaşılan da insanlar arasında ki karakter transferi gayet doğal bir durum olmakla birlikte, kişinin etrafında bulunan insanlar ister istemez menfi ya da müsbet olarak bireyi etkilenmektedir.

³¹ Dürüst, sözünde ve davranışlarında doğruluktan ayrılmayan, doğru kimse. www.tdk.gov.tr

³² Birbirlerine karşı sevgi ve anlayış gösteren kimselerden her biri, yaren. Bir ortamda birlikte bulunanlardan her biri. www.tdk.gov.tr

Bu durumu da Peygamber Efendimiz (sav) şu şekilde açıklamaktadır: “İyi arkadaşla kötü arkadaş misk taşıyan kimse ile körük üfüren kimse gibidir. Misk taşıyan ya sana onu ikram eder yahut sen ondan misk satın alırsın ya da ondan güzel bir koku duyarsın. Körük üfüren kimse ise ya elbiseni yakar ya da ondan kötü bir koku duyarsın.” (Müslim, *Birr*, 146) Bu hadis doğrultusunda kişinin seçtiği ya da seçeceği arkadaş onun hayatına yön verme açısından oldukça önemlidir.

Çocuk için ilk arkadaşları annesi, babası ve kardeşleridir. Anne, baba ve kardeşleri ile kurduğu bu ilk arkadaşlık deneyimi çocuğun sonraki arkadaşlık deneyimlerinin de temelini atacak ve yol gösterici olacaktır. Çoğunlukla oyun yoluyla kurulan bu ilk arkadaşlık deneyimi çocuk için hayata dair pek çok kural, beceri ve rutini öğrenme fırsatı sağlayacaktır. (Sapsağlam, 2016, s. 55)

İş birliği³³: Tasavvufî mana da bir olma, birlikte hareket etme ifadelerine gelebilecek olan iş birliği değeri oldukça önemli ve iletişimsel açıdan kilit bir kavramdır. Aynı dini düşünce ve yaşantıya sahip kişilerin iş birliği içerisinde, birlikte hareket ederek hem biz kavramı oluşturması hem de doğruyu doğru kişilerce doğru olarak çoğunlukla aktarabilmesi açısından da elzem bir değerdir. İş birliği değerinin kaybedilmesinden güven, sevgi ve saygı değerlerinin de etkilenimi fazla olacaktır. Bunun için tasavvufî alanda önemsenerek ve yaşantısal öğeyi sunacak bir değer olan iş birliği, okul öncesi dönemde de kazanılması ve öğretilmesi gereken temel değerlerdendir. Çocuk için ilk iş birliği değerinin kazanılması genellikle oyun yoluyla gerçekleşmektedir. Çevresindekilerle işbirliği yaparak bir amaca veya başarıya ulaşan çocuk bu değerın önemini ve gerekliliğini anlamaktadır. (Sapsağlam, 2016, s. 56) Aile ve okul ortamında desteklenecek ve yaşantısal olarak sunulacak fırsatlar değerin kazanılması açısından önemlidir.

Sorumluluk³⁴: Tasavvufî manada, tasavvufî eğitimde her bir bireyin sorumluluğu ayrı olmakla birlikte ona verilen görevi de tam olarak yerine getirme yükümlülüğü bulunmaktadır. Çünkü tasavvufî eğitimde bireyin ilerleyebilmesi için kendisine verilen görev ve sorumlulukları vaktinde ve yerli yerince yapması beklenmekte; gönüllü olarak yapıldığı takdirde de eğitimde hızlı bir yol alacağı düşünülmektedir. Yani tasavvufî eğitimin hiçbir aşamasında zorlama olmadığı gibi sorumluluk bilincinde de bu durum bireye bırakılmış, yol alma açısından da ilerleyiş kişide ki sorumluluk duygusuyla özdeşleşmiştir. Okul öncesi duruma indirgediğimizde ise sorumluluk değeri ya da sorumluluk bilinci, doğuştan gelen bir özellik değildir, eğitim ve yaşantılar sonucunda, çeşitli deneyimlerle kazanılmakta ve biçimlenmektedir. Çocuklar öncelikle ev ortamındaki sorumluluklarını sonrasında çevre ve okul gibi diğer ortamlardaki sorumluluklarını öğrenmektedirler. Okul öncesi dönem çocuklarının sorumluluk değerini kazanmalarına yönelik ev ve okul merkezli etkinlikler düzenlenebilir. Bu etkinlikler yoluyla çocukların kendilerine ve çevrelerine karşı sorumluluklarının farkında olması sağlanabilir. (Sapsağlam,

³³ Amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı. Belli bir hedef için diğer kişilerle enerjisini birleştirmek. (Daha detaylı bilgi için bkz: G Balat ve A Dağal, *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*, Ankara: Kök Yayıncılık, 2009)

³⁴ Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenerek sorum ve mesuliyet almasıdır. Ayrıca uyulması gereken bir yargıya, bir kural ya da yetkili üstün verdiği emre uyulmaması üzerine suçlu düşme durumu şeklinde ifade edilir. www.tdk.gov.tr

2016, s. 51) Sorumluluk bilincini çocuklara dini olarak kazandırmanın temelinde özverili ve yumuşak bir yaklaşımla değerlendirerek kazandırmak ve bu sorumluluğu dinin ibadet boyutunda ele almak oldukça önemli olabilmekte, kendisine verilen sorumluluğu yerine getirme edasıyla da kişide özgüven kazanımının oluşumu desteklenmektedir.

Okul öncesi eğitiminde çocuklara sorumluluk duygusu kazandırmak ve sorumluluğun önemini fark etmesini sağlayacak bir etkinlik önerdiğimizde “hiçbir şey yapmama günü” dediğimiz bir uygulama yapabiliriz. (Tongar, 2018, s. 114) Bu uygulamada amaç çocukların aile bireylerine ait sorumluluğu fark etmelerini sağlamak, kendi sorumluluğunun farkında olarak kâinata ki düzene dikkati çekmelerine fırsat vermektir. Allah’ın bir günlüğüne yarattıklarını yaratmamasının sonuçları üzerinde düşünerek ve konuşarak sorumlulukların önemi hakkında konuşmak bu değer kazanımı için oldukça önemlidir.

Tasavvufî, insana değer eğitimi vermeyi gaye edinen bir ilim, tarikatlar da bu ilmin eğitiminin verildiği müesseselerdir. Değerler eğitiminin ne şekilde ve nasıl verileceği ve kazanımın sağlanması eğitimde kritik noktalar. Bunun için düşünce geleneğimize dönerek kendi kültür kodlarımızdan yararlanmak ve değer eğitiminde hem teorik hem de pratik açıdan büyük birikime sahip olan tasavvufî kültüründen hareketle insanımıza yeni yaklaşım biçimleri sunabilmekteyiz. İnsanı varlığın merkezine yerleştiren ve âlemden Allah’ın tecellilerinin en mükemmel mazharı olarak gören tasavvufî kültürünün her bireyi tek tek ele alarak eğitmeyi öngören bir yaklaşım ortaya koyması, esasen bugün modern eğitim anlayışının son zamanlarda gördüğü fakat bizim geleneğimizde zaten var olan bir durumdur. Bu bakımdan tasavvufî kültürünün bugünün değerler eğitimine yol gösterebilecek mahiyette olduğunun üzerinde bilhassa durmamız gerekmektedir. (Bolat, 2016, s. 46)

2.4. Okul Öncesi Dönemde Karakter Eğitimi

İlk çocukluk yılları karakterin yapılanmasında çok önemlidir çünkü bu yıllardaki tesirlerin izleri çocuklar üzerinde daha kalıcı ve kuvvetlidir. Şahsiyetin çekirdeğini oluşturan bu dönemde ki yaşantılar, karakter eğitiminin yönünü belirler. Eğitimin bütüncül yapısını bozmadan, özgürlük ilkelerine bağlı olarak verilecek karakter eğitiminden anne babalar ve eğitimciler sorumludur ve bu eğitimi çocuğun kendisinde ki özellikleri bozmadan yapmaları gerekmektedir. (Çamdibi, 2012, s. 180)

Tüm eğitim çeşitlerinde olduğu gibi karakter eğitiminde de gelişim düzeyi, gelişimsel olgunluk önemlidir. Eğitimin amacına ulaşması için çocukların gelişimlerine uygun olması, anlayacağı zaman ve şekilde olması erken çocukluk dönemi karakter eğitimi için de kritik bir noktadır. Buna paralel olarak çocuklar bilişsel olgunluğa erişmeye ve öğrendiklerini kendilerine göre ifade etmeye iki yaş civarında başlarlar ve bu dönemde bebeklikten sıyrılıp çocukluğa adım atmaktadırlar. Çocuklar konuşmaya başladıklarında nezaket sözcüklerini de öğrenmeye eğilimli hale gelirler. Sosyal uyum sorunu yaşamayan, dış ortamlarda uygun şekilde davranan çocuk, toplum tarafından onay görür. Onay gören çocuğun da özgüveni gelişir. Bu süreçte kuralları belirlerken ve uygularken çocuğun yaşını ve gelişimini dikkate almak gerekmektedir. Beklentiler çocuğun yaşı ile paralellik

göstermeli, yetişkin kategorisine girinceye kadar bu konuda eğitilmelidir. (Komisyonu, 2012, s. 9)

Karakter eğitiminde bütüncül yaklaşım oldukça önemlidir. Sadece akademik başarı baz alınarak verilecek eğitim yeterli olmamakla birlikte öğrendikleri eğitime kişilik ve karakter katacak, bilgiyi anlamlı kılacak değerler verilmesi de gerekmektedir. Böylece öğrenilen bilgiler hem anlamlı olacak hem de hayata olumlu dönütler sağlanması için zemin hazırlanmış olacaktır. Bundan dolayı okul öncesi dönemde çocukların tek taraflı ve özellikle zihni, akademik yönü temel alınarak verilecek eğitimle bütünlük ilkesi dikkate alınmamış olacak ve gelecekte karakteri sağlam olmayan, tek yönlü yetişen, bencil ve insani değerlere saygısı olmayan bireyler yetişecektir. Bütünlük ilkesi paralelinde kişinin manevî ve ahlakî bakımdan kendini tanıması ve bu doğrultuda okul öncesi dönemde verilecek karakter eğitimiyle ileride bireyler daha güçlü muhakeme yetisine, daha ince duygulara sahip olacak, hassas, adil ve şahsiyetli bireyler olacaktır. (Çamdibi, 2012, s. 12) Erken çocukluk döneminde ki eğitim ne sadece akla ne de sadece kalbe hitap etmelidir ikisi bir arada ele alınarak ve o doğrultuda nitelikli bir karakter eğitimiyle hem eğitim kalitesi arttırılmalı hem de çocukların kazanımları desteklenmelidir.

Alman pedagog Eduard Spranger (1963); eğitimin amacının her alanda tam donanımlı, gelişimi desteklenmiş yani tam ve mükemmel insanlar yetiştirmek olduğunu söylemiştir. (Çamdibi, 2012, s. 13) Bu da sadece tek bir alanda eğitimle olmamakta tüm alanların birbiriyle iç içe girdiği hem bireyin dışsal hem de içsel eğitiminin etkin olarak sağlanmasıyla oluşacaktır. Bunu da sağlayacak olan nitelikli bir karakter eğitimi hareketidir.

Eğitim sisteminde olması gereken karakter eğitimi hareketi (özellikle Amerika'da) çeşitli derslerin içerisinde olması gereken temel değerlerin öğretimini teşvik etmektedir. Okullarda karakter eğitimi teşvik edilerek, temel değerler kazandırılmalıdır. Karakter eğitimi ile dini değerler ayrı düşünülebilir fakat genel de kazandırılmak ve öğretilmek istenen değerler dini, ahlakî olabilmektedir. (Hunts & Mullins, 2005, s. 195,196)

2.4.1. Okul Öncesi Dönem Karakter Eğitimi Uygulamalarına Tasavvufî Yaklaşım

Öğrenciler fazileti ve temel ahlakî değerleri tanıma, anlama ve akademik donanımlarla birlikte diğer gelişimlerini ailede, okullarda ve yaşadıkları çevrelerde yaşları büyüdükçe sürdürürler. İnce, derin anlayış, sağlam iman, güçlü sevgi ve fazilet ile beslenen ahlak eğitiminin, karakter oluşumunda rolü büyüktür. (Çağlayan, 2013, s. 96) İnsanın karakterinin gelişmesinde, karakter bütünlüğünün sağlanmasında yüksek duyguların ve maneviyatın önemli bir yeri vardır. (Çamdibi, 2012, s. 11)

Ünlü eğitimci ve pedagoğlardan Fredrich Froebel (1852), Gerhard Budde ve Eduard Spranger (1963) karakter eğitiminin önemi üzerinde titizlikle durmuşlar, olmadığı takdirde hem eğitimi hem kişiliği olumsuz yönde etkileyebileceğini savunmuşlardır. Froebel(okul öncesi eğitim kuramcılarından Pestalozzi'nin öğrencisi), kendisi okul öncesi eğitimiyle bizzat ilgilenmiş ve o dönem çocuklarına verilecek eğitimin, bireyin özündeki ebedi, değişmez ve bu nedenle de kutsal olan

şeyi geliştirmelidir düşüncesine hâkim olduğunu göstermektedir. (Aytaç, 1972, s. 273) Karakter eğitimiyle bu özü kuvvetlendirmek ve manevî, vicdani ve dini gelişimi sağlamak gerekmektedir.

Gerhard Budde; insanın kişilik yoluyla manevî bir karakter kazanacağını belirterek, manevî karakter kazanmak ve kendine hâkim olmak kişilik eğitiminin konusu olmakla birlikte; manevî hayatın önemi üzerinde durarak manevî karakter geliştirecek bir karakter eğitimi verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. (Çamdibi, 2012, s. 12)

Yaşadığımız yüzyılın filozof ve pedagoglarından bazıları eğitimin amacının karakter ve kişilik gelişimi olduğunu savunmaktadırlar. Onlara göre insan, eğitim vasıtasıyla manevî bir karakter kazanır ve bu sayede kendine hâkim olmayı öğrenir. Bu da eğitimin amacının bireye manevî ve ahlakî karakter kazandırmak olduğunu vurgulamaktadır. (Kanad, 1948, s. 349)

Tasavvuf da Yüce Allah'ın insanda bulunmasını istediği ve Hz. Peygamber'in yaşayarak örneğini ortaya koyduğu güzel, iyi ve olumlu tutum ve davranışların kazanılmasını sağlamak ve bunun için insanların ruh, zihin ve duyu durumuna göre eğitimini gerçekleştirmektir. İşte bu doğrultuda tasavvufî ve tasavvufî eğitimi ile karakter ve karakter eğitimi amaç ve yöntem olarak birbirine benzerdir. (Kıziler, 2017, s. 61)

Tasavvuf, insanın maddi yönünden ziyade onun manevî, ruhsal ve iç âlemi ile ilgili bir eğitim anlayışını öne çıkaran bir düşüncenin uygulanmasıdır. Tasavvufî eğitimi de modern ve gelişmiş eğitim kurumlarında verilen bilgi ve meslek edinmeyi esas alan örgün eğitimden ziyade, insanın iç eğitimini ve ahlak eğitimini de kapsayan karakter eğitimine benzerdir. (Kıziler, 2017, s. 71)

Tasavvufî eğitiminde yetiştirilmek istenen insan tipi vasat değil, ideal bir karaktere sahip, ahlakî değerlerle donatılmış, dindar bir kişidir. Bu yüzden tasavvufî eğitiminden geçmiş ve bu eğitimi başarıyla tamamlamış olana "insan-ı kâmil" denilmektedir. İnsan-ı kâmil; din, edep, ahlak, karakter, huy gibi pek çok özelliği ile Kur'an-ı Kerim'de anlatılan ve Hz. Peygamber'in yaşadığı örnekliliği ideal seviyesinde üzerinde taşıyan demektir. (Kıziler, 2017, s. 71)

Çalışmamızın gayesi yaratılış amacına uygun bireyler yetiştirmek için karakter eğitimini baz alarak okul öncesi dönem çocuklarından başlayarak insanlarda tasavvufî bir yaklaşımla bireylerin karakterini tasavvufî ahlakına uygun olarak biçimlendirmektir. Bunun için de karakter eğitiminde bazı önemli noktalar bulunmakta, çocuklara indirgediğimizde ise aşağıda ki sonuçlandırmalara varabilmekteyiz:

Ahlakî Muhakeme: Yeni durumlara ahlakî prensipleri uygulamak, onların ahlakla ilişkisini kurabilmek için açık bir ahlak zekâsına sahip olmak demektir. Bu da kişinin ahlakî değerleri bilerek, kendi içerisinde muhakeme oluşturup bağlantı kurmasıyla sağlanabilmektedir. Bunun için eğitim ortamları karakter inşası için muhakeme yeteneğinin gelişmesine olanak sağlamalıdır. Bunu yaparken eğitim kurumları manevî değerlere karşı farkındalık ve ilgi uyandıracak, düşünme becerisini destekleyecek ve bu ikisi arasında yorum yapabilme becerisi

kazandıracak ortamlar sunmalıdır ki ahlakî muhakeme yeteneği bireylerde desteklenebilsin. (Kızıler, 2017, s. 103)

Günümüz karakter eğitimi savunucularından Carrel, eğitim kurumlarının manevî ve karakter eğitimine ağırlık vermesi gerektiğini söylemektedir. Ona göre insan manevî olarak sadece bilgi ile yükselmez. Ruhsal ve ahlakî anlamda yüksek derecelere gelen insanlar, irade ve ahlakî muhakeme açısından güçlü, iyi yetiştirilmiş bireylerdir. (Carrel, 1959, s. 77) Bunun için manen donanımlı ve karakteri sağlam bireyler yetiştirebilmek, öğrendiklerini algısal olarak ahlakî öğretilerle birleştirebilen bireyler olmasını sağlamak için okul öncesi dönemde hem muhakeme yeteneğini hem de ahlakî öğretileri onların seviyesine indirgeyerek vermek gerekmektedir. Bunun için çalışmamızın önceki bölümlerinde bahsettiğimiz gözlem, araştırma, inceleme, doğayı kullanma gibi eğitimsel teknikler çocuklarda tefekkür bir oluşumun sağlanabilmesi için kullanılabilir. Tefekkür ile ahlakî ve dini öğeleri karakterlerinin temelini atacak şekilde eğitimciler şekillendirebilmekte, kıssadan hisse metoduyla da ilgi ve dikkat çekici unsurlarla çocuklar için kazanımın elde edilmesi sağlanabilmektedir. Ahlakî değerlendirme de bulunabilmesi için çocukların ahlakî donanımla yetiştirilen ortamlarda bulunmaları ve hem aile içerisinde hem de okul ortamında ahlakî bilinç oluşturulması sağlanmalıdır. Bu temel ahlakî değerleri çocuğun karakter inşası için kullanmak ve çalışmaları bu doğrultuda seçmek son derece önemlidir. Yüce kitabımız Kur'an-ı Kerim'in çizdiği karakter profilini, düşünce profili zenginleşmeye başlayan okul öncesi dönem çocuklarında inşa etmeye başlamak en önemli noktalardan bir tanesidir.

İnce Duyguluk, İnsanlarla iyi geçinmek ve Empati³⁵: Duyguların farkına varma ve onların dengelenmesi manasını taşıyan duyguluk bu konuda hassasiyet gösterilmesi durumu da ince duyguluktur. İnsana manevî ve ahlakî yücelik kazandıran etkenlerin başında, zekâ ve bilginin yanında aynı zamanda dengeli bir şekilde kazanılmış olan ince duygular gelmektedir. Bu duygular eylemleri şekillendirmekte, iyi, güzel ve olumlu olmasını sağlamaktadır. Bu da karakter eğitiminin önemseydiği konulardan bir tanesidir. (Kızıler, 2017, s. 106)

Bu kavramı okul öncesi çocuklara indirgeyecek olduğumuzda karşımıza empati, iyiyi ve güzeli sevmek, estetik bakış açısı gibi kavramlar gelebilmekte her duyguya da ince bir bakış kazanımı sağlanması hedeflenmektedir. Milli Eğitimde okul öncesi eğitim kazanımlarından olan bu duygu ve kavramlar, eğitim sisteminde tam olarak verilmeye çalışıldığında duyguları desteklenmiş, empati yeteneği gelişmiş, toplumsal yaşantıda daha duyarlı bireyler olması sağlanabilmektedir. Bunun için karakter eğitiminde tasavvufta da yer alan her bireyin duygu dünyasını destekleyen eğitim erken çocukluk döneminde de verilebilecek ve desteklenecek bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Temeli okul öncesi dönemde atılmaya çalışılan empati ve ince duygulu olma durumu kişinin kendinden başkasını düşünme, değer verme duygularını da geliştireceği için hadis-i şerif doğrultusunda *"Hiçbiriniz kendisi için istediğini (mü'min) kardeşi için istemedikçe (gerçek) iman*

³⁵ Duygudaşlık, Kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilmesi becerisi anlamlarına gelir. (www.tdk.gov.tr adresinden 16.02.2018 tarihinde alınmıştır)

etmiş olamaz” (Buhari, İman, 7; Müslim, İman, 71) yetiştirilme gayreti göstermektedir. Bu şekilde karakteri inşa edilen çocuk ileriki yaşlarda etrafına ve yaşantısında ki insanlara karşı merhametli, anlayışlı ve ince duygulu olacak, tasavvufi bir ahlak sergileyecektir.

İrade Kuvveti: İnsanlar doğruyu bildikleri halde ve doğruya duygusal bir yakınlık hissederken onu gerçekleştirecek bir iradeyi bazı zamanlarda kendilerinde bulamazlar. Bunu sağlayan ahlak duygusu herkeste olurken bu iradeyi sağlayacak kuvvet ise herkeste bulunmamaktadır. Bunun için irade kuvvetini destekleyecek alışkanlık, kararlılık, azim, sabır ve vicdan gibi duyguların güçlendirilmesi ve kazandırılması gerekmektedir. (Kızıler, 2017, s. 109) Bu duygularla desteklenen irade kuvvetinin irade eğitimiyle kazanılması ön koşuldur. İrade eğitiminden kast edilen ise kişilerde sabır ve dayanma gücünü arttırmak ve bu doğrultuda bireyin sağlam bir iradeye sahip olunmasını sağlamaktır. Bu kavramı okul öncesi çocuklara kazandırmak oldukça zor olabilmekte sadece sabır konusunda destekleyici çalışmalar yapılarak irade konusunda bilinçlendirilmesi sağlanabilmektedir. Doğru ve yanlış net olarak anlatıldığında, olası olumsuz sonuçlar vurgulanarak verildiğinde, pekiştiricilerle çocukların olumlu davranışları desteklendiğinde de irade kuvvetinin oluşması sağlanabilir fakat bunlar çocuklar için geçici kazanımlar olabilmektedir. Bunun için otoriterlikten sakınarak, ceza uygulaması ve korkutma tekniklerinden uzak durarak, iyiye ve güzele teşvikle oluşturulacak bir irade eğitimi zaten var olan ahlak duygusunu perçinleyecek, çocukların irade kazanmasını da teşvik edecektir.

Meleke Kazanma: Bir iş ve eylemin tekrarlanarak yapılması sonucu tecrübe, bilgi, maharet, yetenek, kabiliyet ve alışkanlığın kazanılmasına meleke kazanma denilmektedir. (Kızıler, 2017, s. 113) Karakter eğitiminde de kişinin manen ve içsel olarak işi özümsemesi durumudur. Melekelerin kazanılması için değerler, inançlar ve tutumlar arasında bir bütünlük oluşturulması ve böylece duyuşsal alanda bir öğrenmenin sağlanması gerekmektedir. Bu kavramı üç altı yaş çocuklarına vermek istediğimizde aslında okul öncesi eğitimin hedefinin çocuğa meleke kazandırmak olduğunu görmekteyiz. Sadece önemli olan nokta bu iş, yetenek kazanımını okul öncesi çocuğun yaş, seviye, duygu durumu ve ahlak seviyesine göre vermektir. Bundan dolayı da gerek ebeveynlere gerekse eğitimcilere çok iş düşmektedir. Çünkü görevi sadece maddesel olarak meleke kazanmak olmamalı kazanılan bu işin ya da yeteneğin içsel dünyasına girerek çocuklarda kalıcı eğitim ve öğretim sağlanması amaçlanmalıdır. Bundan dolayı kazanımlarda belirlenen melekelerin ahlakî olarak desteklenerek verilmesi çocukların karakter eğitiminde oldukça önemli bir noktadır. Tasavvufî ehilleri nasıl ki zanaatkâr olmakta ve bu zanaatlerine ahlakî ve manevî değerleri yükleyerek melekelerine bir kimlik kazandırabiliyorlarsa çocuklarda da bu temel okul öncesi dönemden atılarak öğrenilen her bir duruma ahlakî ve manevî yaklaşım geliştirilerek bir karakter inşası oluşturulabilsin.

Okul öncesi dönemde çocukların meleke kazanabilmesi için ilgi alanları, yetenekleri, istekleri ve gelişimleri göz önünde tutulmalıdır. Ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocuğu iyi tanıyarak doğru alana doğru zamanda yönlendirmesi, heveslerini kırmadan desteklemeleri ve ilgilerini çekecek çalışmalarla kabiliyetleri doğrultusunda sabırla eğitebilmek gerekmektedir. Meleke kazanma işinin en

önemli aracı çocuğu ya da bireyi en iyi şekilde tanımak ve o doğrultuda hayatına yön vermektir.

Özetle, karakter eğitiminin sağlıklı, iyi ve güzel olması ve bireyin ahlak prensiplerine bağlı bir karakterle yetişmesi için karakter eğitiminin bileşenleri olarak ortaya konulan bu ahlakî kavramların geliştirilmesi gerekmektedir. Hem tasavvufî hem de eğitimsel yönleri olan bu kavramlar bireyin içinde yaşadığı aile, okul ve çevre gibi etkin faktörler tarafından desteklenmeli, geliştirilmesi için de çaba sarf edilmelidir ki eğitim ortamlarından ve kurumlarından fayda sağlanılabilsin. (Kızıler, 2017, s. 115)

3. Sonuç

Bu çalışmamızda okul öncesi dönem çocuklarının manevî eğitimi tasavvufî bir bakış açısı oluşturularak incelenmiştir. Manevî eğitimin içeriğinde yer alan din eğitimi, ahlak eğitimi, değerler eğitimi ve karakter eğitimine kalbî ve ruhi bir boyut kazandırabileceği düşüncesiyle tasavvufî eğitimin birleşenleri ve kavramları erken çocukluk dönemine uyarlanmaya çalışılmış, eğitimsel bir yaklaşım oluşturulma gayretinde olunmuştur.

Eğitim, insan davranışlarında değişime neden olan ve belirli bir süreci kapsayan derinlemesine bir olgudur. Sadece okulları kapsamından ziyade daha geniş kapsamlı bakıldığında içerisinde gelişme ve değişmeyi barındıran bir süreç olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitim içerisinde pek çok unsur barındıran bir eylemdir. Bu unsurlar insan, tecrübe, bilgi, ahlak, karakter, kişilik, mizaç, mekân, tutum ve davranış gibi olgulardır ve eğitimin içerisinde her zaman var olmuştur. Bu unsurlar eksik olduğu takdirde eğitimden söz etmek mümkün olmamaktadır.

Eğitimin başlangıç noktası okul öncesi döneme baktığımızda genel manada içeriğinden, eğitimi etkin hale getiren, çocuklara kazanımların kolaylaştırılmasını sağlayan yöntem ve tekniklerden, gelişimsel açıdan değerlendirebilmek için her alanı tek tek içine alan ve çocukların gelişimini daha iyi anlayabilmemizi sağlayan kuramlardan yol haritası çizmek fayda analizi bakımından oldukça etkin olmuştur. Okul öncesi dönemde verilen her türlü bilgi, değer, yaşantı, deneyim, inanç kişinin gizli bir kutusu varmış gibi kaydedilmekte, ihtiyacı olduğunda da kişi o kutudan alıp kullanabilmektedir. Onun için erken çocukluk döneminde verdiğimiz hiçbir bilgi, kazanım, yaşantı, uygulama boşuna gitmemekte, çocuğun hem normal hayatını hem okul hayatını hem de manevî hayatını etkilemekte ve şekillendirmektedir.

Bu dönemden ayrı düşünülerek açıklanmaya çalışılan tasavvuf ve tasavvufî eğitim konusu din eğitimi bağlamında değerlendirilerek ve de ayrı bir ilim ve eğitim dalı olarak ele alınmaya çalışılmış, eğitimsel metotlarla desteklenmiştir. Tasavvufu din eğitiminden sıyrarak ele almak verilen dini bilgilerin aslında mana âleminin de olduğunu göstermekte sadece akla değil kalbe hitap ederek yaşantısal bir eğitim anlayışı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bu doğrultuda din eğitiminin temel gayelerinden biri bireyin sahip olduğu manevî potansiyeli dini gelişim aşamalarına göre ele alıp ona uygun bir eğitim ortamı hazırlamaktır. Din eğitimi sadece dindar birey yetiştirme eğitimden sıyrarak manevî donanımlı, dini tecrübe, bilgi, inanç ve ibadet boyutlarında bir bütün olarak

ele almak manevî bağıllık oluşturma ve dini işlevsellik açısından oldukça önemlidir. Dini inanç ve ibadetlerin ardındaki manevî derinliğin bilincinde olarak içsel dindarlık aşamasına geçmek tasavvufun ve tasavvufî eğitiminin başlıca konularındandır. Tasavvufî ve tasavvufî eğitimin doğuşuna, eğitimin köküne indiğimizde karşımıza Kur'ani ve Peygamberi bir İslam eğitimi metodu çıkmaktadır. Bu açıdan İslam eğitime baktığımızda; dinin insanın manevî potansiyelini geliştirmeye yönelik olduğunu görürüz. Peygamber Efendimizin (sav) Kur'an referanslı eğitim modeliği eğitim ve terbiye konusunda eşsiz bir örnek olmakla birlikte eğitim sistemimize uyarlanabilecek teknik, yöntem ve uygulamaları etkin ve aktif bir şekilde içermektedir. Peygamberi eğitimsel yaklaşıma baktığımızda tasavvufî eğitimde kullanılan bir metot olarak görülmekte, küçüğünden büyüğüne, gencinden yaşlısına kadar her yaş ve düzeyde insana hitap etmektedir. Bunun için İslam düşüncesinde tasavvufî; Peygamberi bir yaşayış ve dolayısıyla eğitim metodu olduğu için insanların psikolojik varlığı, manevî gelişimi ve eğitimi adına günümüz insanının manevî ihtiyaçlarına cevap veren önemli bir kaynak görevi görmektedir.

Tasavvuf; iman ve ibadetlerin manevî boyutlarını inananlara hatırlatarak ve dinin manevî derinliğini yaşayabilmek için onlara olanak sağlayan bir yaşayış biçimidir. Tasavvufî eğitim de bu yaşayış biçiminin daha sistemli ve programlı olarak insanlara aktarılması, talep eden bireylerin eğitilmesi ve geliştirilmesi, dini yaşantılara manevî derinlik ve anlam yüklenmesi şeklinde ifade edilebilen bir eğitim sistemidir. Tasavvuf ve tasavvufî eğitimi detaylı bir şekilde literatür taraması yapılarak açıklanması, eğitim sisteminin içeriğinden bahsedilerek çocukları kapsayacak konu üzerinde durulması temel noktalardandır. Çocuk terbiyesi kavramı ise günümüz eğitim sistemlerinin kullandığı bir ifade olmamakla birlikte tasavvufî eğitimde karşımıza çıkan bir tabir olmuştur. Özellikle bazı mutasavvıfların eserleri incelendiğinde bu konu üzerinde önemle durdukları görülmektedir. Çocuk terbiyesi, tasavvufî bir yaklaşımla değerlendirilerek ünlü tasavvufî düşünürlerden faydalanılarak örneklemelere gidilmiştir.

Tasavvufî eğitimi incelediğimizde karşımıza sadece bireyin dini bilgi öğreniminin girmediği, uygulama ve kalbî hassasiyetin ve doyumun olduğu kişiyi hem bilgi hem de manevî açıdan yetiştiren bir eğitim olduğunu görmekteyiz. Genel eğitimde dinde var olan bu manevî boyutu insanlara kazandırabilecek bir eğitim ve yaşantı yollarından bir tanesi de tasavvufudur. Çünkü birey elbette bir manevî arayışa girecek ve bu isteğini kendini tatmin ve mutlu hissettiren bir durumla kapatmaya çalışacaktır. Bunun için kişilerin eğitiminde manevî doyumunu sağlamak, farklı yönlerde eğilimi engelleyebilmek dinin manevî boyutuyla mümkündür. Bu manevî boyutu da bireye çocukluğundan itibaren tasavvufî yaşam ve düşünce tarzıyla kazandırmanın oldukça yararlı bir yöntem olacaktır.

Manevî eğitim tek başına kişide değişime neden olan ruhsal bir eğitim olmaktan ziyade hem kişide dini bilgi birikimini sağlayan hem kişiyi ahlaken donatan, hem değerlerin kazanım ve öğrenimini destekleyen hem de sağlam karakterli bireylerin yetişmesini amaç edinen bir eğitim sistemidir. Bu dört bileşenin tam manasıyla verildiği ve eğitim sistemine etkin ve doğru bir şekilde dâhil edildiği zaman, faydası olmayacak her hangi bir pozisyon ve olumsuz bir yaşantı olmayacaktır. Hatta okul öncesi dönem dediğimiz gelişimin, öğrenmenin ve de örnek almanın en yoğun

dönemde başlandığı manevî eğitimde uzun periyotta çok daha etkili ve faydalı bir değişim ve kazanım sağlanacaktır. Bu doğrultuda da tasavvufî düşüncesi içerdiği pek çok eğitimsel ilke ve yöntemle günümüz din eğitimcisine manevî gelişime destek olma adına ışık tutmaktadır.

Kısaca çerçevesini çizdiğimiz bu bilgiler etrafında edindiğimiz kanaate göre okul öncesi eğitimde manevî eğitime tasavvufî bir yaklaşım oluşturmak çocuklarda dine karşı kalbî bir bağlantı kurulmasını sağlamış olmakla birlikte çocukların ahlakî donanımını, değer kazanımını, karakter oluşumunu da olumlu yönde etkileyerek her açıdan çocuğun eğitilmesine zemin oluşturmuştur.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2014). Ahlak ve Gelişimi. A. Kaya içinde, *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Armaner, N. (1980). *Din Psikolojisine Giriş*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Armaner, n., & Zeki, A. (1960). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodik Bilgiler*. İstanbul.
- Arpaguş, S. (2015). *Mevlevîlikte Manevî Eğitim*. İstanbul: İFAV.
- Ay, M. E. (2001). *Ailede ve Okulda İdeal Din Eğitimi*. İstanbul: Bilge Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2011). *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, M., & Gürler Akyol, Ş. (2013). *Aydın, Mehmet Zeki, ve Şebnem Akyol Gürler. ODeğerler Eğitimi: Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ayhan, H. (1997). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Şule Yayınları.
- Aytaç, K. (1972). *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara: AÜİF Basımevi.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayrakdar, M. (1988). *İslam Felsefesine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Benna, H. e. (2013). *Tasavvuf ve Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Nida Yayınları.
- Bilgin, B. (1985). Okul Öncesi Çocuğunda Din Duygusu. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*(30).
- Bilgin, B., & Selçuk, M. (1991). *Din Öğretimi*. Ankara: Akid Yayıncılık.
- Bilici, A. B. (2015). *Gelişim ve Eğitim Odaklı Çocuk Psikolojisi ve Din*. İstanbul: Kişisel Yayınlar.
- Binbaşoğlu, C. (2004). *Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Bolat, A. (2016). Değerler Eğitiminde Tasavvuf. *OMÜİFD*(40).
- Buharî, S. *İman* (Cilt 2).
- Carrel, A. (1959). *İnsanlar Uyanın*. (L. Yazıcıoğlu, Çev.) İstanbul.

- Cebecioğlu, E. (2009). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ağaç Kitapevi.
- Çağlayan, A. (2013). *Ahlak Pusulası: Ahlak ve Değerler Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Çamdibi, M. (2012). *Güzel Ahlak ve İnsan İlişkileri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Çamdibi, M. (2014). *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazalî*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Çelebi, A. (1976). *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi*. (A. Yardım, Çev.) İstanbul: Damla Yayınevi.
- Dağ, M., & Öymen, H. (1974). *İslam Eğitim Tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Dodurgalı, A. (1999). *Din Eğitimi ve Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler*. İstanbul: MÜİFAV Yayınları.
- Dönmez, F. (2012). Okul Öncesi Dönem Çocukların Dinî Tasavvurlarına Din Eğitimi Açısından Bir Yaklaşım. *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu II* (s. 523). Ankara : DİB Yayınları.
- Durakoğlu, A. (2014). Gazalî'de Ahlakî Eğitim. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 34, no. 2 (2014)*.
- Erden, H. İ. (2014). *Çocuklarda Ahlakî ve Manevî Eğitim*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gatherer, W. A. (2004). *Pioneering Moral Education: Victor Cook and His Foundation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gazalî, E. H. (2012). *İhya-i Ulumiddin* (Cilt 3). (A. Serdaroğlu, Çev.) İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Göktaş, V. (2011). Tasavvufî Terbiye'nin Günümüz Eğitim Sistemine Sunabileceği İmkanlar. *AÜİFD, 52(2)*, 137-155.
- Gözütok, Ş. (2012). *Sufî Pedagojisi*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitim*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Hunts, T., & Mullins, M. (2005). *Moral Education in America's Schools: The Continuing Challenge*. Greenwich: Information Age.
- Hücviri, A. b. (2016). *Hakikat Bilgisi: Keşfu'l Mahcub*. (S. Uludağ, Çev.) İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kager, F. (2012). *Peygamber Ahlakını Referans Alan Karakter Eğitimi*. İstanbul: Kampanya Kitapları.
- Kanad, H. F. (1948). *Pedagoji Tarihi* (Cilt 2). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kelabazi. (2013). *Ta'arruf: Doğuş Devrinde Tasavvuf*. (S. Uludağ, Çev.) İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kıziler, H. (2017). *Tasavvufta Karakter Eğitimi*. Ankara: İlahiyat.
- Komisyonu, Ç. v. (2012). *Çocukta Karakter ve Davranış Eğitimi*.

- Köylü, M. (2004). Çocukluk Dönemi Dinî İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi. *AÜİFD*(11), 137-154.
- Kuşeyri, A. (2016). *Tasavvuf İlmine Dair Kuşeyri Risalesi*. (S. Uludağ, Çev.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kutub, M. (1977). *İslam Terbiye ve Ahlak Sistemi*. (A. Özek, Çev.) İstanbul: Hisar Yayınları.
- Meydan, H. (2015). *Din Eğitiminde Manevî Boyut*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Müslim. *İman* (Cilt 3).
- Oruç, C. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Öcal, M. (2013). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar*. Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Sağlam, İ. (2003). *Çocuk ve İbadet, 7 - 14 Yaş Dönemi İbadet Eğitimi Üzerine Bir Araştırma*. Bursa: Düşünce Kitabevi.
- Sağlam, İ. (2012). Okul Öncesi Dönem ve Din Eğitimi. *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu II*. Ankara: DİB Yayınları.
- Saka, Ş. (2012). İnsanı Aydınlatmada Tedrici Metodun Önemi. *AÜİFD*(62), 59-72.
- Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi: Teoriden Uygulamaya*. (E. Ömeroğlu, Dü.) Ankara: Pegem Akademi.
- Sardoğan, M., & Karahan, T. F. (2014). Kişilik Gelişimi. A. Kaya içinde, *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Savaş, E. (2016, Aralık). Tasavvuf-Eğitim İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 20.
- Seyyar, A. (2014). *Dinî Danışmanlık ve Din Hizmetleri "Manevî Sosyal Hizmetlerin İslamî Çerçevesi"*. (N. Altaş, & M. Köylü, Dü) İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Sühreverdi, Ş. (2016). *Avarifu'l Maarif: Gerçek Tasavvuf*. (D. Selvi, Çev.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tongar, H. K. (2017). *Korkutarak Değil Sevdirerek Din Eğitimi*. İstanbul: Hayy Kiyap.
- Tongar, H. K. (2018). *Yarışı Yavaşlar Kazanır*. İstanbul: Hayy Kitap.
- Tusî, E. N. (2016). *el Luma: İslam Tasavvufu*. (H. K. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Erkam Yayınları.
- Vergote, A. (1978). Çocuklukta Din. (E. Fırat, Dü.) *AÜİFD*, 22, 315-319.
- West Burnham, J., & Huws Jones, V. (2005). *Spiritual and Moral Development in Schools*. İngiltere: Network Continuum Education.
- Yavuz, K. (2012). *Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. M. Sevinç içinde, *Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 12-17). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

© Copyright of Journal of Current Researches on Educational Studies is the property of Strategic Research Academy and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.



For cited: Çavuldur, Z. L. (2018). The Usage of Recycled Pulp in the Visual Arts Education and its Contributions to Environmental Education: An Action Research. Journal of Current Researches on Educational Studies, 8 (2), 51-76.

The Usage of Recycled Pulp in the Visual Arts Education and its Contributions to Environmental Education: An Action Research*

Z. Lale ÇAVULDUR¹

Keywords

Paper, recycled pulp, papier maché, visual arts education, environmental education.

Abstract

The paper today has ample opportunity to be used as an art, design and innovation material. In visual arts education, by teaching students the possibilities of creation and recycling paper; is likely to create a positive push for them, to establish a relationship between the object, the material, and the environment, and of course an ecological awareness. The purpose of this research is to clarify whether the method of usage of recycled pulp as an application material, has an effect on creating this awareness in a 6th-grade visual art course. In this research, an "action research design" has been used, which is an applied method of qualitative research. The study was implemented during the 2015-2016 scholar period, spring semester, in a secondary school owned by a private educational foundation with a total of 22 students in the course of 8 weeks. As part of the action plan implemented in line with the researcher's objective, two and three dimensional artworks were created using the recycled pulp. In addition to the production of handcrafted paper leaves (2D), papier-maché technique was used to create figures of animal living on trees (3D) and water and food cups for these animals (3D), then the works were displayed on a tree made of package cardboards (3D) with the theme "Living Tree". The research data was attained using various data collection tools, namely pre and post survey, opinion survey, semi-structured focus group interviews, student, teacher and researcher diaries and researcher's observations. The frequencies attained from the data were divided into codes and then into categories and content analysis was used to interpret the findings. The resulting findings were interpreted within the framework of the study questions to obtain the results based on findings. The research has shown that; in a visual arts curriculum formed by an ecological point of view, the use of recycled pulp as an artwork creation material has a positive contribution to the students to raise an awareness on environmental education as well as the richness of paper for artistic creation.

Article History

Received
15 Nov, 2018
Accepted
30 Dec, 2018

* Bu makale "Geri Dönüşümlü Kağıt Hamurunun Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanımı ve Çevre Eğitimine Yönelik Katkıları: Bir Eylem Araştırması" (2018) başlıklı Doktora Tezinden yola çıkılarak hazırlanmıştır.

¹ Corresponding Author. Öğr. Gör. Dr. Z. Lale Çavuldur, FMV Işık Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü, lale.cavuldur@isikun.edu.tr

Gerİ Dönüşümlü Kağıt Hamurunun Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanımı ve Çevre Eğitime Yönelik Katkıları: Bir Eylem Araştırması*

Anahtar Kelimeler
Kağıt, geri dönüşümlü kağıt hamuru, papier maché, Görsel Sanatlar Eğitimi, Çevre Eğitimi.

Özet

Kağıt günümüzde sanat, tasarım ve inovasyon malzemesi olarak geniş kullanım olanağına sahiptir. Görsel Sanatlar eğitiminde, öğrencilere kağıdın yaratım ve geri kazanım olanakları hakkında bilgi aktararak, malzeme-madde-çevre ilişkisi kurmalarına ve bilinç kazanmalarına olumlu katkı sağlamak mümkündür. Bu araştırmanın amacı, Ortaokul 6. sınıf Görsel Sanatlar dersinde geri dönüşümlü kağıt hamurunun uygulama malzemesi olarak kullanım yönteminin, öğrencilerin çevre bilinci kazanmalarına yönelik nasıl bir etkisi olabileceğini belirlemeye çalışmaktır. Araştırmada uygulamalı nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın uygulaması 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, özel bir eğitim vakfına ait ortaokulda, sekiz haftalık süreç içerisinde toplam 22 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu ile yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda uygulanan eylem planında atık kağıtların geri kazanımıyla elde edilen kağıt hamuru kullanılarak sanatsal çalışmalar gerçekleştirilmiştir. El yapımı yapraklı kağıt yapımı (2D), papier-maché tekniği kullanılarak ağaçlarda yaşayan hayvan figürleri (3D) ve hayvanlar için su ve yemek kapları (3D) gerçekleştirilmiş, ardından tüm çalışmalar koli kartonlarından inşa edilen (3D) ağacın üzerinde, "Yaşayan Ağaç" teması çerçevesinde sergilenmiştir. Araştırmanın verileri ön ve son anket, görüş anketi, yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, öğrenci, öğretmen, araştırmacı günlüğü ve araştırmacı gözlemi olmak üzere farklı veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Verilerden elde edilen frekanslar kodlara ve daha sonra kategorilere ayrılmış, bulguların yorumlanmasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde yorumlanmış, bulgulara dayalı olarak sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma, ekolojik bakış açısıyla yapılandırılan Görsel Sanatlar ders programında yaratım malzemesi olarak geri dönüşümlü kağıt hamuru kullanımının, öğrencilere kağıdın yaratım zenginliği hakkında bilinç kazandırmanın yanı sıra çevre eğitimine yönelik olumlu katkı sağladığını göstermiştir.

Makale Geçmişi
Alınan Tarih
15 Kasım 2018
Kabul Tarihi
30 Aralık 2018

1. Giriş

Kağıdın geçmişten günümüze kültürel gelişimde oynadığı rol göz önüne alındığında malzeme olarak çok katmanlı değere sahip olduğu görülmektedir. Kağıdın bilgiyi taşıma ve belge işlevi görmesi sayesinde sanat, tasarım ve bilimde süreklilik ve gelişim mümkün olmuştur. Kağıt yaratıcılığın ortaya çıkmasına izin veren özelliğiyle sanatın temel malzemesidir. Malzeme kendi başına sanat yapıtının öz değerini belirlemez fakat önemli ölçüde katkıda bulunur²(McLuhan, 1964, Akt. Bardt). "Nesne biçimlenmiş malzemedir... Eserdeki nesnelligi, açıkça oluşturduğu malzeme sağlar. Malzeme sanatsal biçimlendirme için alan ve temeldir"³(Heidegger, 2011). Çağımızda yaratıcılık, sanatsal yaratımın bir parçası olmanın ötesinde bilim ve teknolojiyi de içine alarak yaşamın her alanında gereksinim duyulan bir olgu olarak değerlendirilmektedir⁴ (San, 2008: 13). Sanat eğitimi,

² Bardt, J. (2016). Kunst aus Papier, zur Ikonographie eines Plastischen Werkmaterials der Zeitgenössischen Kunst. Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York.

³ Heidegger, M. (2011). Sanat Eserinin Kökeni. Çev. Tepebaşılı, F., 2. Basım, De Ki Yayınevi, Ankara.

⁴ San. İ. (2008). Sanat ve Eğitim, Yaratıcılık, Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları. 4.Baskı, Ütopya Yayınevi, Ankara.

özgür, yaratıcı, barışçı, insancıl, toplum ile bütünleşmiş, değişen koşullara göre kendini yenileyebilen, geleceğe hazırlıklı çocukların yetişmesi için eğitimin vazgeçilmez bir unsurudur. Sanat eğitiminin çok yönlü, kültürel, iletişimsel, bilgilendirici, aydınlatıcı ve davranış geliştirici işlevi, onun sanata özgü nitelikleridir ve kişinin ussal ve duygusal gelişimini sağlamaya diğer derslerden daha fazla katkıda bulunmaktadır⁵ (Kırısoğlu, 2005:7).

Sanat eğitimi içerisinde özel bir alanı kapsayan Görsel Sanatlar eğitimi, resim sanatından grafik tasarıma, heykel sanatından seramik sanatına, mimariden tekstil tasarımına kadar birçok sanat dalını kapsamaktadır⁶ (Alakuş ve Mercin, 2009, s.III). Görsel Sanatlar dersinde kağıdın kullanımı yalnızca üzerine resim yapılan yüzey olmasıyla sınırlı kalmamaktadır. Kağıdı; keserek, yırtarak, yapıştırarak, katlayarak, bükerek, kıvrarak, presleyerek, delerek, ıslatarak, biçim vererek, gererek, üst üste katman oluşturarak sonsuz çeşitlilikte yaratıcı çalışma gerçekleştirmek mümkündür. Kağıt farklı uygulama çalışmalarına aracılık ederek; kolaj, baskı, rölyef, vitray, ebru, suluboya, yağlı boya, vb. çeşitli tekniklerin denenmesine elverişli bir ortam sunmaktadır⁷(Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Kağıtla yapılan iki boyutlu çalışmaların sayısı yaratıcılık ve deneysellikte çoğaldığı gibi, üç boyutlu çalışmalara da olanak tanımaktadır. Görsel Sanatlar eğitiminde üç boyutlu çalışmalar genellikle ihmal edilmekle birlikte, öğrenciye soyut düşünme, hayal edebilme, el deneyimi kazanma, alet kullanımında ustalaşma, malzemeye yönelik sorun çözebilme, yaratıcı çözüm üretebilme gibi birçok yetenek kazandırması açısından önem taşımaktadır. İlköğretim ikinci kademesinde öğrencilere iki boyutlu çalışmaların yanı sıra, üç boyutlu çalışmalarda kendilerini ifade etme olanağının sunulması uygulamada kolaylık sağlayabileceği gibi, üç boyutlu dünyayı algılamalarına da katkı sağlamaktadır⁸ (Çapar, 2008).

Uygulamalarda kullanılacak malzemelerin çevrede kolay bulunabilir olması özellikle üç boyutlu çalışmalar için çok önemlidir⁹ (Ayaydın ve Mercin, 2013). Atık kağıtların geri dönüştürülmesiyle elde edilen kağıt hamuru, oyun hamuru ya da kil gibi biçimlendirme malzemesidir. Geri dönüşümlü kağıt hamuru çevreden kolaylıkla elde edilebilen, pratik, ucuz, geri dönüşümlü, zararsız, sağlam, dayanıklı ve yaratıcılığı geliştiren yönleriyle bir çok avantaja sahiptir. Geri dönüşümlü kağıt hamurunun tutkal ve diğer katkı maddeleriyle birleşiminden oluşan papier maché tekniği, rölyef, heykel ve seramik alanında çalışmalar ve tasarımlar yapmayı olanaklı kılmaktadır. Ülkemizde Görsel Sanatlar derslerinin işlendiği sınıf ortamlarının araç-gereç ve teknik donanım yetersizlikleri göz önüne alındığında geri dönüşümlü kağıt hamurunun malzeme olarak kullanımının, üç boyutlu

⁵ Kırısoğlu, O.T. (2005). Sanatta Eğitim, Pegem Yayıncılık, Ankara.

⁶ Alakuş, A. O. ve Mercin, L. (2009). Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.

⁷ Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). Sanat eğitimi ve Öğretimi, Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Tekniklerle. 3. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

⁸ Çapar, M. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinde Üç Boyutlu Çalışmaların Önemi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (3) 35 Güz. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874897.pdf>, (10.04.2016).

⁹ Ayaydın, A. (2013). Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar. Ed. Ayaydın, A. ve Mercin, L. Pegem Yayıncılık, Ankara.

çalışmaların uygulanmasında yaşanan zorluklara çözüm getireceği düşünülmektedir.

Günümüzden yaklaşık 2200 yıl önce başlayan kağıt yapımı çağımızda dev bir sektöre dönüşmüş, üretilen kağıt çeşidi 3000'i geçerek, kullanım alanının sayısı 400'ü aşmıştır. Kağıt; eğitim, sanat, tasarım, inşaat ve yapı, tekstil, sağlık, temizlik, ambalaj, gıda, iletişim, reklam vb. sektörlerden dijital teknoloji, nano teknoloji ve uzay teknolojisine kadar çok çeşitli alanda değerlendirilen inovatif bir malzeme olmuştur. Günümüzde yaşamın her alanında kullanılmakla birlikte kağıt endüstrisinin çevreye verdiği zararların maliyeti artmaktadır. Endüstriyel kağıt üretiminin çevre sorunlarını doğuran yapısını değiştirmek için atık kağıtların geri kazanımı konusunda bilinç kazanmak önem taşımaktadır. Dünya üzerinde bulunan yaşamın sürdürülebilmesi için su, toprak ve havanın temiz kalması, bitki ve hayvan varlığının korunması büyük önem taşımaktadır. Çağımızda yaşanan küresel iklim değişikliği sonucu ortaya çıkan sorunlar, başta insan sağlığı olmak üzere çevremizdeki tüm canlı ve cansız varlıkları olumsuz yönde etkilemektedir. Sanat ve tasarımla uğraşan yaratıcı bireylerin yeni bir eser veya ürün yaratırken çevre bilinciyle hareket etmeleri bu nedenle önem taşımaktadır¹⁰ (Bulut, Çavuldur, 2017).

Çevre sorunlarına duyarlı ve çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmek için eğitim programlarında ekolojik sistemin korunmasına yönelik yöntemleri öğretmek gerekmektedir. Ekoloji, ayrıştırmayı, bölmeyi değil, sentezi arayan bir bilim dalıdır¹¹ (Odum ve Barrett, 2008: 2-9). Eğitimin her kademesinde yer alması gereken çevre eğitiminde hava, su, toprak başta olmak üzere doğal kaynakların yanlış kullanımıyla ekosisteme verilen zararlar konusunda öğrencilere bilgi verilmeli, çevre duyarlılığı oluşturulmalıdır. Çevre eğitimi konuları diğer derslerle ilişkilendirilerek kaynaştırılmalı, oyun ve etkinlikler aracılığıyla uygun öğrenme ortamı hazırlanmalıdır¹² (Ada, Baysal ve Şahenk Erkan, 2017: 92-93). Empati ve keşif çocuk gelişiminin uygun ve kritik dönemlerinde teşvik edildiğinde öğrencinin gezegenle kurduğu bağ davranışsal eylemlerine yansiyarak çevre koruyucu tutumunu yaşam boyu sürdürebilecektir. Çevre eğitimine öğrencinin yakın çevresinde yaşanan sorunlardan başlanmalı, bu sorunlara çözüm getirebilecekleri ve yaşamla bağlarını kurabilecekleri düzeyde eğitimin düzenlenmesine çalışılmalıdır¹³ (Sobel, 2014). Görsel Sanatlar alanında fiziksel çevre yalnızca kompozisyondaki mekan kurgusu ve sınıf ortamının yerleşimi değil, aynı zamanda sanatsal biçimlerdir ve uzamda bulunan doğal ve insan eliyle yapılmış tüm nesnelere öğrencilerin estetik beğenilerini ve yaratıcılıklarını yönlendirir. Çevreyle ilgili tüm deneyimlerini öğrenciler çevre nitelik ve özelliklerini öğrenmede

¹⁰ Bulut, E. Ve Çavuldur, L. (2017). Geri Dönüşümlü Kağıt Hamurunun Yaratım Malzemesi Olarak Kullanımının Öğrencilerde Kağıdın Geri Dönüşümü Hakkında Bilgi ve Alışkanlık Kazanımına Yönelik Etkileri. Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi, 4 (2), 187-209.

¹¹ Odum, E.P. ve Barrett, G.W. (2008). Ekolojinin Temel İlkeleri, Çev. Ed. Kani Işık, Palme Yayınevi, Ankara.

¹² Ada, S., Baysal, Z. N. ve Şahenk Erkan, S. S. (2017). Çeşitli Boyutları ile Çevre Eğitimi, Nobel Yayıncılık, Ankara.

¹³ Sobel, D. (2014). Ekofobiyi Aşmak, Doğa Eğitiminde Kalbin Yeri, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.

kullanırlar¹⁴ (McFee ve Degge, 1977: 327). Çevre eğitiminde, sanat eğitimcileri öğrencilere doğanın bir parçası olduklarının bilincini aşılayarak, çevre sağaltımına yönelik eğitim vermelidirler¹⁵ (Blandy, vd., 1998).

Eğitimde çevreyi korumanın temel insanlık değeri olduğu bilincini kazandırmak gerekmektedir. Çevre eğitiminde süreklilik, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki davranışlarına, eylemlerine çevrenin sürdürülebilir geleceği açısından bakmaları anlamına gelmektedir¹⁶ (McConnell Moroye ve Ingman, 2017: 2). Çevre eğitimi yalnızca Fen Bilgisi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamı içine sınırlandırılmadan eğitimin tüm alanlarına genişletilerek oyunlar ve etkinlikler eşliğinde öğrencilere verilebilir. Görsel sanatlar eğitimi içerisinde çevre bilinciyle tasarlanmış uygulama çalışmaları, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak çevre eğitimi almalarına katkı sağlar. Küçük yaşlardan itibaren çevre sorunları hakkında bilinçlenen bireyler, geleceğin dünya düzenini inşa ederken doğal dengeyi koruyacak ve yaşamdan yana bir tutum geliştirmiş olacaklardır¹⁷ (Uzunoğlu, 2006). Görsel Sanatlar dersinde kağıdın çevre ile olan ilişkisinin yeterli derecede ele alınmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerde kağıt yapımına, kağıdın geri dönüşümüne ve çevre için değerine dair bilgi eksikliğinden yola çıkılarak bu eksikliği giderme yönünde çalışmaya karar verilmiştir.

Bu doğrultuda yapılan alan yazın araştırmasında kısıtlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. “5 Yaş Okulöncesi Çocuklarda Atık Kağıtların Değerlendirilmesi ve Çevre Bilincinin Kazandırılması” başlıklı makale, çocuklara atık kağıtlardan kağıt yapımı bilgisinin resimler, videolar ve uygulama etkinlikleri yoluyla verilmesi sonucunda, davranışlarında olumlu yönde değişimlerin gözlemlendiğini ortaya koymuştur¹⁸ (Onur, Çağlar ve Salman, 2016). Sanat ve çevre eğitiminin birlikte verilmesine yönelik yurtdışında yapılan yüksek lisans tezinde papier maché tekniğinin kullanıldığı uygulama çalışmalarının öğrencilerde çevre bilinci kazanımına yol açtığı saptanmıştır¹⁹ (Arantes, 2007). Görsel Sanatlar ders programı içerisinde, atık kağıtlardan elde edilen kağıt hamuruyla yapılacak sanatsal etkinlikleri oluşturma yönünde yapılan araştırma sonucunda alan yazında

¹⁴ McFee, J. K. ve Degge, R. M. (1977). *Art, Culture and Environment, A Catalyst for Teaching*, Wadsworth, USA.

¹⁵ Blandy, D., Congdon, K., G. ve Krug, D., H. (1998). *Art, Ecological Restoration and Art Education. Studies in Art Education*, Spring, 39, 3, 230, https://www.jstor.org/stable/1320366?seq=1#page_scan_tab_contents (15.09.2017).

¹⁶ McConnell Moroye, C. ve Ingman, B. C., (2017). *Ecologically minded teaching. Environmental Education Research Journal*. 1-15. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504622.2017.1387767>, (18.03.2017).

¹⁷ Uzunoğlu, S. (2006). *Çevreyi Korumada Yeni Bir Kavram: Ekolojik Ego*, Çevkor Ekoloji Dergisi, vol.15, 58, 33-37.

¹⁸ Onur, A., Çağlar, A. ve Sağlam, M. (2016). *5 Yaş Öncesi Çocuklarda Atık Kağıtların Değerlendirilmesi ve Çevre Bilincinin Kazandırılması*, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi (11. Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kurultayı Özel Sayısı), 24, (5), 2457, <http://dergipark.gov.tr/uploads/issuefiles/368f/ce10/8134/58a96d80e3560.pdf> (21.02.2017).

¹⁹ Arantes, M. (2007). *Arte em Papelmaché e Papietagem e Papel do Educador em Arte: Uma Trajetoria Rumo a Sensibilização e Conscientização Ambiental (Papier Maché ve Kağıtla Obje Yapma Sanatında Eğitimcinin Rolü: Farkındalık ve Çevre Bilincine Doğru Bir Yol)*, Yüksek Lisans Tezi, <http://www.openthesis.org/documents/Arte-em-papel-e-papietagem-317254.html>, (23.08.2016).

eğitsel kitapların daha çok olduğu saptanmıştır. Kağıtla yapılan sanatsal çalışma örneklerinin yöntem ve tekniklerinin yer aldığı yerli ve yabancı yayınlar ve ders programlarından yararlanılarak araştırmanın iki ve üç boyutlu uygulama çalışmaları belirlenmiştir. Küçük yaşlardan itibaren çocuklara, kağıdın önemi ve kullanım alanları hakkında bilgilendirici eğitsel programların yapıldığı Almanya ve Fransa'daki örnekler incelendiğinde kağıdın geri dönüşüm özelliğine bağlı olarak çevre eğitimiyle birlikte ele alındığı görülmektedir²⁰ (Ecofolio, 2015, ²¹Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2014, ²²Zibell, 2010). Buna karşılık Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kağıdın değeri ve geri dönüşümü hakkında yapılan eğitsel çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Araştırmada kağıdın çevre ile olan ilişkisi üzerinde durularak, kağıdın önemi, kullanım alanları ve çevresel değeri hakkında bilinç oluşturulmaya çalışılmıştır.

2. Araştırmanın Amacı

Ekolojik bakış açısıyla yapılandırılan ders programının amacı, Ortaokul 6. sınıf Görsel Sanatlar dersinde geri dönüşümlü kağıt hamurunun uygulama malzemesi olarak kullanım yönteminin, öğrencilerin çevre bilinci kazanmalarına yönelik nasıl bir etkisi olabileceğini belirlemeye çalışmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Geri dönüşümlü kağıt hamurunun yaratım malzemesi olarak kullanıldığı Görsel Sanatlar dersinin, sanat eğitime entegrasyonu nasıl gerçekleştirilebilir? Planlanan bu ders programı sürecinde,
 - Uygulama atölyelerinde kağıt hamuru ile çalışılma ortamı nasıl oluşturulabilir?
 - Geri dönüşümlü kağıt hamurunun sanat eğitime entegrasyonuna yönelik ne tür etkinlikler gerçekleştirilebilir?
 - Geri dönüşümlü kağıt hamurunun malzeme olarak kullanımıyla hangi sanatsal üretim yöntem ve teknikleri uygulanabilir?
 - Geri dönüşümlü kağıt hamurunun uygulama malzemesi olarak kullanıldığı etkinlik ve sanatsal ürünlerin değerlendirmesi nasıl yapılabilir?
2. Uygulama çalışmaları öğrencilere kağıt yapımı ve kağıt hakkında genel bilgi kazanımına nasıl bir etkide bulunmuştur?
3. Uygulama çalışmaları öğrencilerin kağıdın kullanım olanaklarına dair görüşlerine nasıl bir etkide bulunmuştur?
4. Uygulama çalışmaları öğrencilerin kağıdın önemi hakkındaki görüşlerine nasıl bir etkide bulunmuştur?
5. Uygulama çalışmaları öğrencilerin kağıdın geri dönüşümü hakkında bilgi ve alışkanlık kazanımlarına nasıl bir etkide bulunmuştur?

²⁰ Ecofolio (2015). www.ecofolio.fr, (10.08.2016).

²¹ Stiftung Haus der kleinen Forscher (2014). Forschen und Entdecken mit Papier, Stiftung Haus der kleinen Forscher Verlag, Berlin.

²² Zibell, M. (2010). Wertstoff Papier, Warum Für Uns So Wichtig Ist?, Kohl Verlag, Kerpen.

6. Uygulama çalışmaları öğrencilere çevre bilinci kazandırmaya yönelik nasıl bir etkide bulunmuştur?
7. Öğrencilerin geri dönüşümlü kağıt hamurunu kullanarak işledikleri Görsel Sanatlar dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Görsel Sanatlar eğitiminde geri dönüşümlü kağıt hamurunun yaratım malzemesi olarak kullanımına yönelik uygulamalarda yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

3. Araştırmanın Önemi

Kağıdın eğitimde geleneksel kullanımının yerine inovatif tekniklerle, farklı yaratım süreçleri ve yeni bakış açılarıyla genişletilmesi gerekmektedir. Kağıt farklı yöntem ve tekniklerin kullanımıyla zengin çeşitlilikte sanatsal uygulamaların gerçekleşmesine izin veren çok yönlü bir malzemedir²³ (Göbel, 2007: 12-13). Bu nedenle çağımızda kağıdın Görsel Sanatlarda ve tasarımda geniş kullanım olanaklarının aktarımına yönelik bir ders programı hazırlanmıştır. Görsel Sanatlar dersinde kağıt ve kağıt hamuruyla farklı tekniklerde uygulanan iki ve üç boyutlu sanatsal çalışmaların seçilmesiyle, sınıf ortamında uygulanabilir etkinliklerden oluşan bir örnek olması açısından önemli bir çalışmadır. Öğrencilere kağıdın geçmişten günümüze gelişimi ve kullanımı hakkında bilgi kazandırmayı amaçlayan araştırma öğrencilerin kağıda bakış açılarını genişletmelerine, kağıdı çağımızda kullanılan inovatif bir malzeme olarak görmelerine katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Görsel Sanatlar ders programı kapsamında uygulama ve tekniklerde kullanılacak malzemeler arasında kağıt hamuru önerilmekle birlikte, kağıdın geri dönüşümü hakkında bilinç kazandırıcı çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu araştırma, öğrencilerin atık kağıtlardan kendi ürettikleri malzemeyi uygulama çalışmalarında kullanmaları ve Görsel Sanatlar ders programında çevre eğitiminin verilmesine yönelik örnek bir çalışma olması açısından önemlidir.

4. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırmaları, eleştirel yansıtma ve sorgulama yoluyla yaşamın kalitesini artırmak için önceden planlanmış, düzenlenmiş ve iş birliğine dayalı sistematik incelemelerdir²⁴ (Bogdan ve Biklen, 1998; Johnson, 2002, Mills, 2003: Akt. Uzuner, 2005). Eylem araştırmaları, öğretmenler ve akademisyenler tarafından yapılabilen, okul ve sınıf gibi yerel düzeylerdeki değişimin, buna paralel olarak da gelişimin oluşturulabilmesinde en güçlü araştırmalardan biri olarak tanımlanabilecek, eleştirel kavram kapsamında değerlendirilmesi gereken bir

²³ Göbel, P.L. (2006), Papier als Werkstoff in der Bildenden Kunst, Eine Bestandsaufnahme der Moderne und die Gestalterischen Möglichkeiten für den Kunstunterricht, Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam. Doktora tezi, Potsdam. <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/year/2007/docId/1217>, (12.01.2015).

²⁴ Uzuner, Y. (2005). Baş Makale: Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırmaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 6(2), 1-12.

yöntemdir (Ekiz, 2003). Araştırma deseni olarak eylem araştırması, eğitim programlarının uygulama süreçlerinde görülen sorunları çözmeye yönelik yenilikçi öğretme ve öğrenme yaklaşımları getirme aracına sahip olma niteliğiyle bu çalışma için uygun görülmüştür.

5. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında özel bir eğitim vakfına ait olan, İstanbul ilinde bulunan ortaokulda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Okulun 6G şubesinde bulunan 12'si kız, 10'u erkek, toplam 22 öğrenci ve öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik bilgileri, çoğunluğu yüksek eğitim sahibi ebeveynlerden, orta ve üst düzey ekonomik yapıya sahip ailelerden oluştuğunu söylememize izin vermektedir. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden "kritik durum örnekleme" kullanılmıştır. Kritik durum örneklemeinde, "bu, burada oluyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olur", ya da tam tersi bir ifade yer almaktadır. Kritik bir durumun varlığına işaret eden diğer bir göstergede "bu grup belirli bir problemle karşılaşıyorsa, diğer bütün gruplar kesinlikle bu problemle karşı karşıya kalır" yargısının varlığı veya yokluğu söz konusudur²⁵ (Patton, 1987, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubu, eko-okul programı kapsamında, okul öncesi ve ilköğretim sürecinde çevre eğitiminin verildiği okulda öğrenim gören öğrenciler olmaları nedeniyle seçilmiştir.

Araştırmanın ortaokul birinci sınıf düzeyinde yapılmasının nedeni, bu yaştaki çocukların sanatsal gelişim basamakları açısından mantık döneminde bulunmalarıdır. 11-13 yaş arası kapsayan bu dönemde çocuklar çevrelerini fark etmeye, gözlem yapmaya ve eleştirel gözle bakmaya başlamaktadır. Bu yaşlardaki çocuklara verilen sanatsal faaliyet konularının gerçeğe ve hayal gücüne dayalı, heyecan verici olması önem taşımaktadır²⁶ (Alakuş ve Mercin, 2009). Ayrıca bu dönemde çocukların çevre ile kurdukları ilişki yakın çevreden yeryüzüne doğru genişlemekte, toplumsal ve mantıksal olarak etkin olma eğilimi başlamaktadır. Çevre eğitiminde bu yaş döneminde öğrencilerin hayvanlarla ilişkilerini sürdürmelerine özen gösterilmesi gerekmektedir²⁷ (Sobel, 2014). Araştırmanın uygulanması tüm sınıfı kapsayacak biçimde gerçekleştirilmiştir. Ortamdaki tüm öğrencilerle çalışılmış fakat ön ve son anketler ve görüş anketi uygulamalarına o an sınıfta bulunan 19 öğrenci katılmıştır. Odak grup görüşmesinin yapıldığı grup ise gönüllük esasıyla belirlenen 12 öğrenciden oluşmaktadır.

6. Eylem planı

Eylem planı sekiz haftalık süreci kapsayan bir ders izlencesi olarak hazırlanmıştır. Bu süre içerisinde toplamda beş etkinlik planlanmış, etkinliklerin birbirleriyle ilişkili ve geçişken şekilde olmasına dikkat edilmiştir:

²⁵ Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

²⁶ Alakuş, A. O. ve Mercin, L. (2009). Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.

²⁷ Sobel, D. (2014). Ekofobiyi Aşmak, Doğa Eğitiminde Kalbin Yeri, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.

1. Atık kağıtlardan kağıt hamuru hazırlama,
2. Geri dönüşümlü yapraklı kağıt yapımı (2D, okul bahçesindeki ağaçlardan toplanan yapraklar ile kolaj),
3. Geri dönüşümlü kağıt hamurundan ağaçlarda yaşayan hayvan figürleri yapımı (3D, papier-maché tekniği, heykel çalışması),
4. Geri dönüşümlü kağıt hamurundan kalıp yardımıyla kaplar yapılması (3D, papier-maché tekniği, seramik çalışması),
5. Koli kartonlarından ağaç inşa edilmesi projesi (3D, grup çalışması).

Uygulama etkinliklerine başlanmadan önce, kağıdın tarihte keşfi, günümüzde üretim biçimi ve geri dönüşümü hakkında görseller ve ders malzemeleri kullanılarak sunum şeklinde genel bilgi verilmiştir. Uygulama çalışmaları süreci, kağıt yapımı hakkında kısa film gösterimi, kağıt tasarımlar hakkında sunum, çeşitli kağıt örneklerinden ve ürünlerinden oluşan ders malzemeleri ve oyunlarla zenginleştirilmiştir. Papier maché tekniğinde yapılan üç boyutlu uygulama çalışmaları (hayvanlar ve su/yemek kapları) “Yaşayan Ağaç” adı altında, koli kartonlarından inşa edilen ağaç üzerine yerleştirilmiştir. Yapraklı kağıtların üzerine hangi ağaca ait olduğu bilgisi yazılarak asılmış ve tüm çalışmalar tematik bir sergi çerçevesinde sergilenmiştir.

7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, bu araştırmada katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Bunun yanı sıra uygulama etkinliklerinde yer alan iki ve üç boyutlu çalışmaların birlikte yürütüldüğü derslerde Görsel Sanatlar öğretmeniyle iş bölümüne giderek üç derste uygulamacı rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı katılımcı gözlemci olarak bulunduğu derslerde düzenli olarak gözlemlerini yazmış, ayrıca tüm uygulama çalışmaları süresince günlük tutmuş, uygulama çalışmalarının ardından on iki öğrenciyle odak grup görüşmesini gerçekleştirmiştir.

8. Veri Toplama Araçları

Araştırmada “veri çeşitlemesi” stratejisinden yararlanılmış, bu doğrultuda veri toplama araçlarından; araştırmacı gözlemi, öğrenci, öğretmen ve araştırmacı günlükleri, ön ve son anketler, öğrenci görüşü anketi, yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi ve uygulama çalışmaları fotoğrafları kullanılmıştır. Anketlerin ve gönüllülük esasına göre yapılan odak grup görüşmesinin soruları hazırlanırken uzman görüşü alınmış, başka bir grup üzerinde denenmiş, geçerlik komitesinin görüş ve onayı alınarak uygulanmıştır. Ürünlerin değerlendirilmesinde, Görsel Sanatlar dersi uygulamalarında süreç odaklı çalışmaların değerlendirilmesine uygun olan performans değerlendirmesi kullanılmıştır.

9. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde “içerik analizi”nden yararlanılmıştır. İçerik analizi her türlü sözel ve yazılı verinin araştırma problemini aydınlatarak şekilde sınıflandırılması, özetlenmesi, veriler içerisindeki belirli değişkenlerin veya kavramların ölçülerek anlamlandırılması amacıyla kategorilere ayrılması olarak

tanımlanmaktadır²⁸ (Arık, 1992, Akt. Demirci ve Köseli). Araştırmanın amacı kapsamında belirlenen sorular doğrultusunda, veriler üç aşamada analiz edilmiştir. 1. Verilerin kodlanması aşaması, 2. Kodların sınıflandırılıp kategorileştirme aşaması, 3. Geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması.

10. Uygulama Çalışmaları Süreci Hakkında Toplanan Verilerin Analizi

Araştırmada derslerin işleniş süreci hakkında toplanan veriler; öğrenci, öğretmen, araştırmacı günlükleri, araştırmacı gözlemi ve uygulama çalışmaları fotoğraflarıdır. Bu veriler herhangi bir değişiklik yapılmadan bilgisayara aktarılmış, dikkatle incelenmiştir. Her derse ait verilerdeki kavramlar belirlenerek temalara ayrılmıştır. Geçerlik komitesiyle yapılan düzenli toplantılarda veri seti üzerinde yapılan çalışmalar paylaşılmış, görüş ve onayları alınmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinin değerlendirilmesinde, veri çeşitliliğini sağlamak ve güvenilirliği artırmak amacıyla kod ve tarih belirtilerek verilerden doğrudan alıntılar yapılmış, ilgili bölümlerde yazı ve görseller sunulmuştur.

11. Anketler ve Odak Grup Görüşmesinin Analizi

Uygulanan anketlerin ve odak grup görüşmesinin soruları araştırmanın problemi kapsamında belirlenen kavramlar çerçevesinde şekillendirilmiştir. Uygulama çalışmaları öncesi ve sonrası uygulanan ön ve son anket arasındaki fark ders programının etkisini ortaya koymada önemli rol oynamıştır. Öğrencilerin dersin işleniş ve kazanımları hakkında görüşlerini almak amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesinin ses kayıtları herhangi bir değişikliğe uğratılmadan bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Ses kayıtları özgün biçimiyle uzmana verilmiş ve ses kayıtlarıyla dökümleri arasında tutarlılık olduğu belirlenmiştir. Genel bir çerçeve içinde anketlerin ve yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesinin metinleri dikkatlice incelenerek, kodlama yapılmıştır. Verilerin analizinden önce genel bir kavramsal yapının oluşturulmasına rağmen, ortaya çıkan yeni kodlar verilere dahil edilmiştir. Elde edilen kodlardan alt temalar belirlenmiş, bu temalardan kategorilere ulaşılmıştır.

12. Kodlamaların Karşılaştırılması ve Güvenirlik

Farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin benzerlik oranı nitel araştırmanın güvenilirliğini belirlemektedir. İç tutarlılığı veren kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması gerekmektedir. Araştırma sonuçlarının çeşitlenmesi amacıyla veri seti tekrarlı olarak kodlanır (Balcı, 2017). Araştırmada kodlama ve kategoriler oluşturmanın güvenilirlik çalışması bir uzmanla birlikte yürütülmüştür. Güvenirlik çalışmasında Miles & Huberman (1994)'ın önerdiği aşağıdaki formül kullanılmıştır.

Güvenirlik= Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100

13. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği

Araştırmanın verileri, geçerlilik komitesiyle düzenli yapılan toplantı ve görüşmelerde paylaşılmış ve öneriler doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır.

²⁸ Demirci, S, ve Köseli, M. (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, içinde, İkincil Veri ve İçerik Analizi. (Ed.), Alfa Yayınevi, İstanbul, s.321-362.

Araştırma verilerinin analizinde güvenilirlik elde etmek amacıyla Görsel Sanatlar alanından uzman bir kişiyle birlikte çalışılmıştır. Uzman tarafından veriler tek tek incelenmiş, araştırmacının bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmacı, uzmanın yaptığı bu çalışmanın kendi analizine kattığı nesnellik doğrultusunda bir süre sonra tekrar kendi bulgularını analiz etmiştir. Araştırmacı tarafından ikinci kez yapılan veri analizi sonunda, uzman kişi verileri tekrar analiz etmiş ve ayrı ayrı elde edilen bulgular karşılaştırılmış, Miles & Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ön anketin güvenilirlik oranı: $(262/273) \times 100:95$, %95, son anketin güvenilirlik oranı: $(259/269) \times 100:96$, %96, görüş anketinin güvenilirlik oranı: $(375/393) \times 100:95$, %95, odak grup görüşmesi güvenilirlik oranı: $(148/168) \times 100:88$, %88 olarak hesaplanmıştır.

14. Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen veriler araştırmanın amacı çerçevesinde belirlenen sorular doğrultusunda incelenmiştir. Öğrencilerin; kağıt yapımı ve kağıt hakkında genel bilgi kazanımına, kağıdın kullanım olanaklarına, kağıdın önemine, geri dönüşüm hakkında bilgi ve alışkanlık kazanımına, çevre bilinci kazanımına ve derse ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular ve etkinlik görselleri yer almaktadır.

14.1. Uygulama Çalışmalarının Öğrencilere Kağıt Yapımı ve Kağıt Hakkında Genel Bilgi Kazanımı Katkısına Dair Bulgular

Tablo 1: Kağıdın nelerden üretildiğine yönelik ön ve son anket yanıtlarının kategorileri ve frekans dağılımları

Kategoriler	Ön Anket (f)	Son Anket (f)
Ağaçlar	18	12
Yapraklar, bitkiler	-	7
Kullanılmış kağıt, gazete	-	4
Hamur	2	-
Yaprak, peçete ve geri dönüştürülmüş kağıt	1	-
Su	1	2
Hayvansal madde	-	2
Yanıtsız	-	2
Toplam	22	29

Tablo 1’de, ön anket 22, son anket 29 frekans değere sahiptir.Ön ankette ağaçlar kategorisinde 18 frekans, son ankette 12 frekans bulunmakta, ön ankette yapraklar, bitkiler kategorisinde frekans değeri bulunmamakta, son ankette 7 frekans değere ulaşmaktadır. Kullanılmış kağıtlar, gazete kategorisinde ön ankette frekans değer bulunmamakta, son ankette 4 frekans bulunmaktadır. Hamur kategorisi ön ankette 2 frekans değerinde, son ankette frekans değeri yer almamaktadır. Yaprak, peçete ve geri dönüştürülmüş kağıt kategorisi ön ankette 1 frekans değerine sahiptir, son ankette bulunmamaktadır. Su kategorisinde ön ankette 1 frekans, son ankette 2 frekans bulunmaktadır. Son ankette hayvansal madde (parşömen yapımı), 2 frekans değere sahiptir, ön ankette bulunmamaktadır. Son ankette yanıtsız kategorisinde 1 frekans, ön ankette frekans değeri bulunmamaktadır. Uygulama çalışmalarının öğrencilerin kağıdın hammaddeleri hakkında bilgi sahibi olmalarına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 2: Derste kağıt hakkında öğrenilen yeni bilgilere yönelik görüş anketi yanıtlarının bulguları

Bu derste kağıt hakkında bilmediğin yeni bilgiler edindin mi, örnek verir misin?	Evet	Hayır
Toplam: 19	18	1

Tablo 2’de, toplam 19 öğrenciden 18’i olumlu, 1 öğrenci olumsuz görüş bildirmiştir. Görüş anketi bulguları öğrencilerin derste kağıt hakkında yeni bilgiler edinmelerine dair görüşlerinin olumlu yönde olduğunu yansıtmaktadır.

Tablo 3: Derste kağıt hakkında öğrenilen yeni bilgilerin örneklerine yönelik görüş anketi yanıtlarındaki kodlar ve kategorileri

	Kağıt yapım maddeleri hakkında	Kağıt yapımı hakkında	Kağıdın Geri Dönüşümü hakkında	Kağıdın tarihi hakkında	Kağıdın kullanım alanı hakkında	Diğer
<i>Bu derste kağıt hakkında bilmediğin yeni bilgiler edindin mi, örnek verir misin?</i>	Fil gübresi 4 Bitkilerden yapılabilmesi 2 Kağıt tek ağaçtan yapılmıyor 1	Kağıt yapımını öğrendim 2 Kağıt hamuru yapımı öğrendim 1 Kağıt su ile erir 1	Yapraklardan geri dönüşüm yapılabilmesi 1 Kağıdı lüzumlu kullanıyorum 1 Kağıdın birkaç kez geri dönüşümü 1	Çinliler 1 Doğulular 1	İç çamaşırı 2	Çınar, çam ağacı 1 Örneksiz 1
Toplam: 20	7	4	3	2	2	2

Tablo 3’te, toplam 20 frekans değeri bulunmaktadır. Kağıt yapım maddeleri hakkında kategorisinde 7 frekans, kağıt yapımı hakkında kategorisinde 4 frekans, kağıdın geri dönüşümü hakkında kategorisinde 3 frekans, kağıdın tarihi hakkında kategorisinde 2 frekans, kağıdın kullanım alanı hakkında kategorisinde 2, diğer kategorisinde 2 frekans değer oluşmuştur. Görüş anketi bulguları, derste aktarılan bilgileri yansıtmakta ve bu bilgilerin öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenmelerine olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir. Aşağıda yer alan öğrenci günlükleri örnek olarak verilmiştir:

Resim 1: K.Ö. Günlüğü

Kağıt'tan kıyafet ve uzay gemisinin bile tasarımlarını yapmak ilgisini çekti

Kağıt Üretimi 20/04/2016
*Kağıt hamurunu nasıl yapıldığını öğrendim. Kağıdın geçmişini öğrendim. Çeşitli kağıt çeşitlerini öğrendim.

3. Hafta
Geçen hafta yaptığımız hamurlarla hayvan yaptık ve derse getirdiğimiz ağaç yaprakları ile kağıt yaptık.
Değerlendirmem Bu ders çok eğlenceli ve aktif geçti.

Tablo 4: Dersin kağıt yapımı bilgisine katkısına yönelik görüş anketi yanıtlarındaki kodlar ve kategorileri

Bu dersin kağıdın nasıl yapıldığına dair bilgi sahibi olmana katkısı oldu mu?	Evet	Hayır	Biraz	Çok
Toplam: 19	15	2	1	1

Tablo 4'te, yöneltilen soruya büyük oranda olumlu yanıt verilmiş, ankete katılan 19 öğrenciden 15'i evet, 2'si hayır, 1'i biraz, 1'i çok şeklinde yanıtlamışlardır. Görüş anketi bulguları, dersin öğrencilere kağıt yapımı hakkında bilgi kazanmalarına olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir.

14.2. Uygulama Çalışmalarının Öğrencilerin Kâğıdın Kullanım Olanaklarına Dair Görüşlerine Etkisi Hakkında Bulgular

Tablo 5: Kağıdın kullanım olanaklarına yönelik ön ve son anket yanıtlarındaki kategoriler ve frekanslar dağılımları

Kategoriler	Ön Anket (f)	Son Anket (f)
Günlük Yaşamda kullandığımız kağıt "şeyler" nelerdir? Aklına gelen her şeyi yazabilirsin	43	20
Yazı / Eğitim	9	10
Temizlik	6	1
Sanat / Resim	4	5
Paketleme	2	27
Şekillendirme (3D) / Tasarım	64	63
Toplam		

Tablo 5'te, ön ankette toplam 64 frekans değeri bulunmakta, 43 frekans yazı ve eğitim kategorisinde, 9 frekans temizlik kategorisinde, 6 frekans sanat/resim kategorisinde, 4 frekans paketleme kategorisinde, 2 frekans şekillendirme(3D)/tasarım kategorisinde yer almaktadır. Son ankette toplam 63 frekans değeri bulunmaktadır, yazı/eğitim kategorisi 20 frekans, temizlik kategorisi 10 frekans, sanat/resim kategorisi 1 frekans, paketleme kategorisi 5 frekans, şekillendirme(3D)/tasarım kategorisi 27 frekansa ulaşmıştır. Papier maché tekniğinde yapılan üç boyutlu çalışmaların, öğrencilere kağıdın şekillendirme ve tasarımda (üç boyutlu) kullanımını hakkında olumlu yönde katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 6: Dersin kağıdın kullanımı hakkında bilgi kazandırmasına yönelik görüş anketi yanıtlarının kategorisi ve frekans dağılımları

Bu dersin kağıdın günlük hayattaki yaygın kullanımına dair bilgi sahibi olmana katkısı oldu mu?	Evet	Hayır
Toplam: 19	17	2

Tablo 6'da, soruya toplam 19 öğrenciden, 17'si olumlu, 2'si olumsuz yanıt vermiştir. Uygulanan ders programı öğrencilere kağıdın günlük hayattaki yaygın kullanımına dair bilgi kazandırma yönünde olumlu katkıda bulunmuştur.

14.3. Uygulama Çalışmalarının Öğrencilerin Kağıdın Önemi Hakkındaki Görüşlerine Etkisine Dair Bulgular

Tablo 7: Kağıdın olmadığı bir yaşam üzerine düşünmeye yönelik ön ve son anket yanıtlarının kategori ve frekans değerleri

Kategoriler	Ön Anket (f)	Son Anket (f)
Yazı ile ilgili	26	11
Resim/Sanat	9	7
Şekillendirme (3D)/Tasarım	3	2
Temizlik	2	2
Paketleme	1	-
Her şey/Bütünüyle	-	3
Tarih	-	2
Zorlanırsınız	-	1
Çirkin bir dünya olur	-	1
Bilmiyorum	-	1
Toplam	41	30

Tablo 7’de, ön ankette toplam 41 frekans değeri yer almaktadır, yazı ile ilgili faaliyetlerin olumsuz olacağını belirten 26 frekans, resim ve sanat kategorisinde 9 frekans, şekillendirme (3D)/tasarım kategorisinde 3 frekans, temizlik kategorisinde 2 frekans ve paketleme kategorisinde 1 frekans yer almaktadır. Uygulama çalışmalarının ardından yapılan son ankette toplam 30 frekans değeri bulunmaktadır, yazı kategorisinde 11 frekans, resim/sanat kategorisinde 7 frekans, şekillendirme (3D)/tasarım kategorisinde 2 frekans, temizlik kategorisinde 2 frekans, her şey/ bütünüyle kategorisinde 3 frekans, tarih kategorisinde 2 frekans, zorlanırsınız kategorisinde 1 frekans, çirkin bir dünya olur kategorisinde 1 frekans, bilmiyorum kategorisinde 1 frekans yer almaktadır. Son anket bulgularının frekans değerleri ön ankete göre azalmıştır. Bununla birlikte son ankette farklı kategoriler ortaya çıkmıştır. Öğrenciler kağıdın yokluğunda “her şey, bütünüyle”, “tarih”, “zorlanırsınız”, “çirkin bir dünya olur” şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Kağıdın önemi hakkında kendi çıkarımlarını yapmakta oldukları söylenebilir.

Odak grup görüşmesinde kağıdın olmadığı bir dünyayı hayal etmeleri istenmiş ve görüşleri alınmıştır. Verilen yanıtlardan örnekler:

“Eğer kağıdın olmadığı bir dünyada yaşarsak eğitimde en iyi öğrenme yolu olan yazıyı yapamazdık. Resim çizeceğimiz şey duvar falan olurdu, duvar pürüzlü olduğu için iyi olmazdı.” (E.Ö., O.G.G., 14.06.2016).

“Hocam kağıt olmasaydı elimizi yıkadıktan sonra neye silecektik. Bir de derste neye not alacaktık. Kağıdın önemi çok fazla.” (E.Ö., O.G.G., 16.06.2016).

“Ben kağıt yerine bir şey kullanabileceğimizi düşünmüyorum o yüzden kağıt bizim hayatımızda çok önemli bir yeri var, o yüzden çevremizi korumamız gerekiyor diye düşünüyorum çünkü kağıt yerine mesela ne kullanabiliriz ki.” (E.Ö., O.G.G., 14.06.2016).

Öğrencilerin ifadeleri hakkında, dersin kağıdın önemini sorgulamaya teşvik ettiğini ve farkındalık kazanımına olumlu yönde katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz.

14.4. Uygulama Çalışmalarının Kağıdın Geri Dönüşümü Hakkında Bilgi ve Alışkanlık Kazanımı Katkısına Dair Bulgular

Tablo 8: Kağıtların kaç kez geri dönüştüğü bilgisine yönelik ön ve son anket bulguları

Kategoriler	Ön Anket (f)	Son Anket (f)
Sonsuza dek	4	1
3 kez	4	2
1-2 kez	3	-
7-12 kez	3	3
30 kez	1	1
50 kez	1	-
<i>Kağıtlar sence kaç kez geri dönüştürülebilir?</i>		
Kullanılamayacak hale gelene kadar	1	-
Yakılabildiği kadar	1	-
Yanıtsız	1	-
6 Kez	-	7
4-5 Kez	-	3
Bilmiyorum	-	1
Dönüştürülemeyene kadar	-	1
Toplam	19	19

Derste kağıdın yaklaşık altı kez geri dönüştüğü bilgisi aktarılmıştır. Tablo 8’de, ön ve son ankette toplam 19 frekans değeri bulunmaktadır. Ön ankette 4 frekans sonsuza dek kategorisinde yer alırken, son ankette 1 frekans, 3 kez kategorisi, ön ankette 4 frekans, son ankette 2 frekans değere sahiptir. Ön ankette, 1-2 kez kategorisinde 3 frekans değer bulunurken, son ankette yanıt bulunmamaktadır. 7-12 kez kategorisinde ön ve son anketlerde 3 frekans bulunmaktadır, değişim saptanmamıştır. Ön ve son ankette 30 kez kategorisinde 1 frekans bulunmaktadır. Ön ankette 50 kez, kullanılamayacak hale gelene kadar, yakılabildiği kadar kategorilerinde 1’er frekans değeri bulunmakta, son ankette frekans değeri yoktur. Son ankette 6 kez kategorisi 7 frekans değerindedir. Derste verilen bilgiye yakın diğer veri ise 4-5 kez kategorisi olup, son ankette 3 frekans değerindedir. Son ankette bilmiyorum kategorisinde 1 frekans, dönüştürülemeyene kadar kategorisinde 1 frekans bulunmaktadır. Bulgularda öğrencilerin kağıdın geri dönüşüm bilgilerinde olumlu yönde artış olduğu söylenebilir.

Tablo 9: Kağıtları geri dönüştürme alışkanlıklarını ölçmeye yönelik ön ve son anketin kategorileri ve frekans dağılımları

Kategoriler	Ön Anket (f)	Son Anket (f)
<i>Kağıtları geri dönüşüme verir misin?</i>		
Evet	8	13
Bazen	5	1
Genellikle	3	2
Hayır	2	1
Diğer	1	2
Toplam	19	19

Tablo 9’da, ön ve son anketlerin toplam 19 frekans değeri bulunmaktadır. Ön ankette evet kategorisinde 8 frekans, son ankette 13 frekans, bazen kategorisi ön ankette 5, son ankette 1 frekans değere sahiptir. Genellikle kategorisi ön ankette 3, son ankette 2 frekans, hayır kategorisi ön ankette 2, son ankette 1 frekans değere sahiptir. Ön ankette diğer kategorisi 1, son ankette 2 frekans değere sahiptir. Ön ve son anket bulguları karşılaştırıldığında, uygulama çalışmalarının ardından

öğrencilerin kağıdı geri dönüştürme alışkanlıklarında artış gözlenerek olumlu davranış değişikliğine yol açtığı söylenebilir.

Tablo 10: Dersin öğrencilerde kağıtları geri dönüştürme alışkanlığında yarattığı etkileri araştırmaya yönelik görüş anketi bulguları

Bu ders kağıtları geri dönüştürme alışkanlığında olumlu değişim yarattı mı? Örnek verir misin?	Evet	Hayır	Çok değil
Toplam: 19	14	4	1

Tablo 10'da, toplam 19 öğrenciden 14'ü evet, 4'ü hayır, 1 öğrenci çok değil şeklinde yanıtlamıştır.

Resim 2: E.Ö., S.A., 13.06.2016



Görüş anketinde öğrenci geri dönüşüm alışkanlığını evde kağıtlarla figür yaptığını belirterek örneklemiştir. Derste kazandığı bilgi ve deneyimi uyguladığını ortaya koymaktadır.

14.5. Uygulama Çalışmalarının Öğrencilere Çevre Bilinci Kazandırmaya Yönelik Katkısına Dair Bulgular

Tablo 11: Dersin öğrencilere okul bahçesindeki ağaçların isimlerini öğrenmeye katkısına yönelik görüş anketi bulguları

Bu ders okuldaki ağaçların isimlerini öğrenmene katkıda bulundu mu?	Evet	Hayır
Toplam: 19	15	4

Tablo 11'de, toplam 19 öğrenciden 15'i olumlu, 4'ü olumsuz görüş belirtmiştir. Uygulama çalışmaları öğrencilerin çoğunda okuldaki ağaçları tanımalarına katkı sağlamıştır.

Tablo 12: Günlük hayatta kağıt kullanımına dair sorunlara yönelik örneklerin görüş anketi kategorileri ve frekans dağılımları

Günlük hayatta kağıdın kullanımı ile ilgili sorunlar nelerdir? Bu dersler senin bu sorunları fark etmene yardımcı oldu mu?	Geri Dönüşüm Eksikliği	Gereksiz kullanım (Kağıt israfı)	Doğa Tahribatı	Açıklamasız	Hayır
Toplam: 18	7	6	2	2	1

Tablo 12'de, sorunun ilk bölümüne verilen yanıtlardaki kodlar "geri dönüşüm eksikliği", "gereksiz kullanım" ve "doğa tahribatı" temalarıyla kategorize edilmiştir. Toplam 18 frekans değeri bulunmaktadır. Geri dönüşüm eksikliği kategorisi 7, gereksiz kullanım(kağıt israfı) kategorisi 6, doğa tahribatı kategorisi 2, açıklamasız kategorisi 2, hayır kategorisi 1 frekans değere sahiptir. Derslerin, öğrencilerin günlük hayattaki geri dönüşüm eksikliğinden ve kağıt israfından kaynaklanan sorunları fark etmesine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 13: Günlük hayattaki kağıt kullanımına dair sorunları fark etmede dersin katkısına yönelik görüş anketi analizi ve frekans dağılımı

Günlük hayatta kağıdın kullanımı ile ilgili sorunlar nelerdir? Bu dersler senin bu sorunları fark etmene yardımcı oldu mu?	Evet	Yanıtsız
Toplam: 19	17	2

Tablo 13’de, toplam 19 öğrenciden 17’si bu soruya olumlu yanıt vermiş, derslerin günlük hayatta kağıdın kullanımı ile ilgili sorunları fark etmelerine olumlu yönde katkıda bulunduğunu belirtmiş, 2 öğrenci yanıtsız bırakmıştır.

Tablo 14: Az kağıt tüketimi ve geri dönüşümün yararlarına yönelik görüş anketi yanıtlarının kategorileri ve frekans dağılımları

	Ağaçlar	Çevre	Hayvanları ve yaşam alanlarını	Kağıtları
<i>Kağıtları az tüketerek ve geri dönüştürerek neleri kurtarıyoruz?</i>	Ağaçlar 8 Ormanlar 2 Bitkiler 1	Çevreyi 3 Doğayı 1 Dünyayı 1	4	2
Toplam: 22	11	5	4	2

Tablo 14’te, toplam 22 frekans değer bulunmakta, ağaçlar kategorisi 11, çevre kategorisi 5, hayvanları ve yaşam alanlarını kategorisi 4, kağıtları kategorisi 2 frekans değere sahiptir. Tabloda yer alan kodlar, uygulama çalışmalarının öğrencilerde bütünlüklü bir çevre anlayışının gelişimine, çevre bilinci kazanımına olumlu yönde katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Resim 3: K.Ö., G.A., 13.06.2016

14. Kağıtları az tüketerek ve geri dönüştürerek neleri kurtarıyoruz?
Hayvanların yaşam alanlarını,
ormanları

Görüş anketinde öğrenci kağıtları az tüketerek hayvanların yaşam alanlarını ve ormanları kurtardığımızı ifade etmektedir.

14.6. Uygulama Çalışmaları Hakkında Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular:

Tablo 15: Görsel sanatlar dersinde kağıtla ilgili yapılan çalışmalar hakkında düşüncelere yönelik görüş anketi bulguları

	Eğlenceli	Bilgilendirici	Yaratıcı	İyi
<i>Görsel sanatlar dersinde yaptığımız kağıtla ilgili çalışmalar hakkında ne düşünüyorsun?</i>	Eğlenceli 15 Heyecanlı 1 Zevkli 1	Bilgi verici 4 Yararlı 1 Olumlu 1 Geliştirici 1	Yaratıcı 2 Geliştirici 1 Değişik 1	İyi 3 Çok güzel 1
Toplam: 32	17	7	4	4

Tablo 15’te, toplam 32 frekans değer bulunmakta, eğlenceli kategorisi 17, bilgilendirici kategorisi 7, yaratıcı kategorisi 4, iyi kategorisi 4 frekans değere sahiptir. Görsel Sanatlar dersinde yapılan kağıtla ilgili çalışmalar hakkında öğrenci görüşlerinin olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Resim 4: K.Ö., G.A., 13.06.2016

1. Görsel Sanatlar dersinde yaptığımız kağıtla ilgili çalışmalar konusunda ne düşünüyorsunuz?

Eğlenceli, yaratıcı ve doğamıza çok olumlu yönleri olduğunu düşünüyorum.

Görüş anketinde, öğrenci kağıtla ilgili çalışmalar hakkında eğlenceli, yaratıcı ve doğamıza çok olumlu yönleri olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Tablo 16: Görsel sanatlar dersini kağıtla ilgili uygulamalarla öğrenmenin yararlarına yönelik görüş anketi yanıtlarının kategorileri ve frekans dağılımları

	Gerİ Dönüşüm ve Çevre bilinci	Kağıt yapımı hakkında genel bilgilenme	Kağıt hakkında genel bilgilenme	Yanıtsız	Kağıdın tarihi hakkında bilgilenme	Eğlenceli	Olumsuz	Geçersiz
<i>Görsel sanatlar dersini kağıtla ilgili uygulamalarla öğrenmenin ne tür yararları oldu?</i>	Doğaya yardım 2 Az kağıt tüketimi 1 Yönlendirdi 1 Gerİ dönüşüm 1	Kağıt yapımı 3 Kağıt hamuru yapımı 1	Kağıt hakkında bilgilenme 2 Bilgilenim 1 Bilgilen dirici 1	Boş 3	Kağıdın tarihi 1 Kağıdın geçmişi 1	Eğlenceli 1	1	1
Toplam: 21	5	4	4	3	2	1	1	1

Tablo 16'da, yanıtlarda yer alan toplam 21 kod 8 kategoriye ayrılmıştır. Geri dönüşüm ve çevre bilinci kategorisinde 5, kağıt yapımı hakkında genel bilgilenme kategorisinde 4, kağıt hakkında genel bilgilenme kategorisinde 4, yanıtsız kategorisinde 3, kağıdın tarihi hakkında bilgilenme kategorisinde 2, eğlenceli, olumsuz ve geçersiz kategorilerinde 1'er frekans değer bulunmaktadır. Görsel Sanatlar dersini kağıtla ilgili uygulamalarla öğrenmenin, geri dönüşüm ve çevre bilinci kazanma, kağıt yapımı, kağıdın tarihi ve kağıt hakkında genel bilgi kazanımına olumlu yönde katkısı olduğu söylenebilir.

Tablo 17: Ders içindeki en beğenilen çalışmanın belirlenmesine yönelik görüş anketi yanıtlarının kategorileri ve frekans dağılımları

	Hayvan figürleri (3D)	Kağıt yapımı	Boyama/renklendirme	Şekillen dirme (3D)	Kağıt hamuru hazırlama	Her şey
<i>Bu derste yaptığın en çok hangi çalışmayı sevdin?</i>	8	4	4	Kase 2 Heykel 1 Şekiller 1	1	1
Toplam: 22	8	4	4	4	1	1

Tablo 17'de, toplam 22 frekans değer bulunmaktadır. Hayvan figürleri yapımı en çok beğenilen çalışma olmuş, 8 frekans değere sahiptir. Kağıt yapımı kategorisinde 4, boyama/renklendirme kategorisinde 4, şekillendirme/üç boyutlu çalışmalar kategorisinde 4, kağıt hamuru hazırlama 1, her şey kategorisinde 1 frekans değer bulunmaktadır.

Odak grup görüşmesinde öğrencilerin uygulama çalışmaları hakkındaki görüşlerini almak için; "Geri dönüşümlü kağıt hamuru ile çalışmak hoşuna gitti mi? Neler hoşuna gitti? sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlardan örnekler:

"Benim de kağıttan figürler yapmak çok hoşuma gitti, zaten böyle şeyler yapmayı seviyorum, daha önce seramik kursuna gittim. Boyamak çok yaratıcıydı." (O.G.G., K.Ö., 14.06.2016),

"Benim yaprak toplamak çok hoşuma gitti çünkü yaprakları toplayarak sonra onlarla bir şeyler yapmak yaratıcı geldi, bir de kağıt hamurundan şekiller yapmak harikaydı." (O.G.G., K.Ö., 16.06.2016).

Yanıtlardan yapılan doğrudan alıntılarda, öğrenciler figür yapımını, yaprak toplamayı, kağıt hamuruyla yapılan üç boyutlu çalışmaları örnek göstermişlerdir.

Tablo 18: Görsel sanatlar dersinin geri dönüşüm ve çevre konularıyla birlikte işlenmesi hakkında öğrencilerin görüşlerini almaya yönelik odak grup görüşmesi bulguları

	Kodlar	f
<i>Görsel Sanatlar dersinin geri dönüşüm ve çevre konularıyla birlikte işlenmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?</i>	Geri dönüşümün önemini kavrama	4
	Çevre koruma bilinci edinme	4
	Geri dönüştürme alışkanlığı edinme	2
	Kağıdın geri dönüşüm bilgisini edinme	2
	Geri dönüşüm prensibiyle sanat yapma becerisi edinme	1
	Kağıdın önemini kavrama	1
	Atık kağıtlardan kağıt yapma bilgisini edinme	1
Toplam	15	

Tablo 18'de, toplam 15 frekans değer bulunmakta, geri dönüşümün önemini kavrama kategorisinde 4, çevre koruma bilinci edinme kategorisinde 4, geri dönüştürme alışkanlığı edinme kategorisinde 2, kağıdın geri dönüşüm bilgisini edinme kategorisinde 2, geri dönüşüm prensibiyle sanat yapma becerisi edinme kategorisinde 1, kağıdın önemini kavrama kategorisinde 1, atık kağıtlardan kağıt yapma bilgisini edinme kategorisinde 1 frekans değer yer almaktadır.

Yanıtlardan örnekler:

"Ben aslında geri dönüşüm konusunu çok sevdim, yani kağıdın geri dönüşebilmesini çok sevdim, ayrıca ilk kere böyle boyanabilen, üstüne boya fırlatabileceğimiz bir hamur gördüm." (O.G.G., E.Ö., 16.07.2016)

"Bizi daha çok bilinçlendirdi çevreyle ilgili, mesela eskiden çevreye o kadar önem vermezken şimdi çevre ile daha çok bilinçlendik." (O.G.G., E.Ö., 14.07.2016)

"Ben diğer arkadaşlarımdan dediklerine katılıyorum bence de böyle daha eğlenceli oldu dersler, sanki yalnız çizim boyama değil de bilinçlendirilmeyle bir şeyler yapmak, çevre ile alakalı bir şeyler yapmak daha çok hoşuma gitti, daha eğlenceli geldi." (O.G.G., K.Ö., 16.07.2016)

"Zaten resim yaparken kağıt kullanıyoruz, yani resim yaparken doğadan bir parça gidiyor, o yüzden görsel sanatlarla doğa bence çok ilişkili, o yüzden bence kağıdı geri dönüştürdüğümüzde doğaya bir katkı yapıyoruz. Yani görsel sanatlarda bunu kullanmamız bir nevi geri dönüşüm." (O.G.G., K.Ö., 14.07.2016)

Öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinin geri dönüşüm ve çevre konularıyla birlikte işlenmesi hakkında düşünceleri olumlu yöndedir. Çalışmaları sevmiş, eğlenceli bulmuş, çevre konusunda bilinç kazandıklarını ifade etmişlerdir.

14.7. Uygulama Çalışmalarının Görselleri

Resim 5: El yapımı yapraklı kağıt çalışması ve üç boyutlu çalışmaların yapımı



Resim 6: Hayvan figürleri ve kapların kuruma aşaması



Resim 7: Üç boyutlu çalışmaların renklendirilmesi



Resim 8: Koli kartonlarından yapılan ağaç figürünün renklendirilmesi



Resim 9: Uygulama çalışmalarında kullanılan malzemeler



Resim 10: Yapraklı kağıt çalışması örnekleri



Resim 11: Uygulama çalışmalarının toplu görünümü, “YAŞAYAN AĞAÇ” sergisi



15. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma özel bir eğitim vakfına ait ortaokulun 6G sınıfının Görsel Sanatlar dersinde öğretmen ve 22 öğrenci ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar belirtilen okulun Görsel Sanatlar ders programında geri dönüşümlü kağıt hamuruyla gerçekleştirilen uygulama çalışmalarının öğrencilerin kağıt yapımı ve kağıt hakkında genel bilgi sahibi olmalarına, kağıdın önemi ve kullanım olanaklarıyla birlikte, geri dönüşümü hakkında bilinçlenmelerine, çevre koruma bilinci edinmelerine olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir. Bulgularda ortaya çıkan sonuçlar araştırma soruları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında planlanan ders programı okulun Görsel Sanatlar dersi işliğinde uygulanmıştır. Kağıt yapımında kullanılan malzemeler araştırmacı tarafından işliğe getirilerek kullanılmış, mekanda bulunan lavabo su kullanım gereksinimini karşılamıştır. Kağıt hakkında genel bilgi aktarımında çalışma ortamında bulunan bilgisayar ve projeksiyon makinesinden yararlanılmıştır. Uygulama çalışmalarına yönelik ortamın hazırlanmasında sorun yaşanmamıştır.

Görsel Sanatlar dersinde planlanan etkinliklerde, geri dönüşümlü kağıt hamurunun malzeme olarak kullanıldığı sanatsal uygulamalarda, kolaj, heykel ve seramik teknikleri uygulanmıştır. El yapımı yapraklı kağıt yapımında öğrenciler ıslak kolaj çalışmasını uygulama olanağı bulmuşlardır. Heykel çalışmasında papier maché tekniği uygulanmış, öğrenciler geri dönüşümlü kağıt hamurunu kil gibi yoğurarak biçim vermiş, oluşturulan formlar kuruduktan sonra akrilik boya ile renklendirilmiştir. Seramik çalışmasında yine papier maché tekniğinden yararlanılarak bu kez kalıplar yardımıyla kaplar üretilmiştir. Öğrenciler papier maché tekniğinde üç boyutlu çalışmalar yapmanın yöntem ve tekniklerini uygulayarak bilgi ve deneyim kazanmışlardır.

Kullanılmış koli kartonlarından ağaç figürü inşa etme etkinliğinde, iki boyutlu yüzeylerin iç içe geçirilmesiyle hacim oluşturma yönteminden yararlanılmıştır. Üç boyutlu figürü oluşturmada önce maketi hazırlanmıştır. Etkinlikte şablon oluşturma ve yüzeylerden yola çıkarak üç boyutlu nesne inşa etme yöntemi uygulanmıştır. Çizim aşamasından sonra ağaç figürünün kesilmesi ve boyanması grup çalışması olarak sürmüştür.

Bireysel ve grup çalışması şeklinde ilerleyen yaratıcı çalışmalar sürecinin sonunda her öğrencinin sanatsal ürün gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Ürünlerin değerlendirmesinde performans değerlendirmesi kullanılmıştır. Öğrencilerin, konuya ilgi, merak, soru üretebilmesi, görevleri nitelikli yapması, projeyi benimsemesi, temiz ve düzenli çalışmaları, görevleri zamanında tamamlaması ve grup çalışmasına katkıları göz önüne alınmıştır.

Atık kağıtların geri kazanımıyla elde edilen kağıt hamurunu kullanarak kağıt yapımını öğrenen öğrenciler, uygulama çalışmalarında yaparak-yaşayarak öğrenme olanağı bulmuşlardır. Bulgulardan çıkan sonuçlarda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun görüşü kağıt hakkında yeni bilgiler öğrendiklerini göstermektedir. Uygulama çalışmalarının öğrencilere kağıt yapımı ve kağıdın hammaddeleri hakkında genel bilgi kazanımına katkısı olumlu yönde olmuştur.

Araştırma öncesi öğrencilerin kağıdın kullanım olanaklarına dair bilgileri daha çok yazı ve eğitim alanını kapsamaktadır. Uygulama çalışmaları sonrasında, kağıdın kullanım olanakları hakkındaki düşüncelerinin öğrendikleri bilgilerle genişlediğini ve çeşitlendiğini ortaya koymaktadır. Kağıdı üç boyutlu tasarıma elverişli bir malzeme olarak algılamaya başlamışlardır. Uygulama çalışmalarında geri dönüşümlü kağıt hamuru ile yapılan üç boyutlu çalışmalar, kullanılan ders materyalleri ve görsel örnekler öğrencilerin kağıdın kullanım olanakları hakkındaki görüşlerinde değişikliğe yol açmış, olumlu yönde katkı sağlamıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında kağıdın önemi hakkındaki düşünceleri karşılaştırıldığında, olumlu yönde değişimin ortaya çıktığı görülmektedir.

Derslerde kağıdın çevre sorunlarıyla ilişkisinin irdelenmesi, kağıdın yokluğunun olumlu ve olumsuz açılardan değerlendirilmesine yol açmıştır. Uygulama çalışmaları öğrencileri kağıdın önemi üzerine düşünmeye sevk etmiş, konu hakkında farkındalığa yol açmıştır.

Uygulama çalışmalarında atık kağıtlardan elde edilen geri dönüşümlü kağıt hamurunun kullanımı, öğrencilerin kağıdın geri dönüşümünü deneyimlemelerine ve bilgilenmelerine olanak tanımıştır. Uygulama etkinlikleri öğrencilerin kağıdın değerini kavramalarına, gereksiz kağıt tüketiminden kaçınmaya ve kağıtları daha fazla geri dönüşüme vermelerine olumlu katkı sağlamıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin uygulama çalışmalarında kazandıkları bilgileri içselleştirerek, yaşamlarına kattıklarını ve olumlu etkide bulunduğunu göstermektedir.

Yapraklı kağıt yapımı çalışması öğrencilerin okulun bahçesinde bulunan ağaçları tanımalarına katkı sağlamış, yakın çevre bilgisine olumlu etkide bulunmuştur. Öğrenciler günlük yaşamda kağıdın kullanımıyla ilgili ortaya çıkan sorunları, geri dönüşüm eksikliği ve gereksiz kullanımdan kaynaklanan çevre sorunları olarak belirlemişlerdir. Uygulama çalışmalarında aktarılan bilgiler öğrenciler tarafından özümsemiş, onları kendi çıkarımlarını yapabilecekleri bir noktaya taşımaya katkı sağlamıştır. Bulgularda ortaya çıkan sonuçlar, Görsel Sanatlar eğitimi içerisinde çevre bilinci kazandırmaya yönelik hazırlanan uygulama çalışmalarının olumlu yönde etkide bulunduğunu ortaya koymuştur.

Görsel Sanatlar dersini kağıtla ilgili uygulamalarla öğrenmenin, öğrenciler tarafından olumlu katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Öğrenci görüşleri, yapılan uygulama çalışmalarının doğa sevgisini pekiştirici etkide bulunduğunu, eğlenerek, zevk alarak çalıştıklarını ortaya koymaktadır. Verilerde ortaya çıkan bulgulara göre, geri dönüşümlü kağıt hamuru kullanılarak işlenen Görsel Sanatlar dersine yönelik öğrencilerin görüşleri genelde olumlu yönde olmuştur.

Uygulama etkinliklerinin içerisinde yer alan yapraklı kağıt yapımı (2D) yavaş tempoya sahip bir çalışma olması nedeniyle üç haftalık sürece yayılmış, üç boyutlu uygulama çalışmalarıyla paralel yürütülmesi planlanmıştır. İki boyutlu yapraklı kağıt yapımı çalışmasını araştırmacı, üç boyutlu uygulama çalışmalarını öğretmenin yürüttüğü bir iş bölümüne gidilerek çözüm üretilmiştir. Öğretmenle araştırmacının birlikte yürüttükleri üç haftalık süreç, uygulama açısından başarılı şekilde sonuçlanmıştır. Uygulamada yaşanan temel sorun ders süresinin (40') kısa oluşudur. Görsel Sanatlar dersinin müfredatta haftada bir ders saati olarak yer almasının getirdiği olumsuzlukları gidermek amacıyla araştırmacı, dersin ön hazırlığını ve ders bitiminde ortamın düzene konmasını kendisi üstlenerek çözüm getirmiştir.

Görsel Sanatlar derslerinde üç boyutlu uygulama çalışmalarının maddi koşullar yüzünden yapılamadığı, ihmal edildiği durumlarda geri dönüşümlü kağıt hamurunun kullanımı yaşanan sorunlara çözüm getirmektedir. Özellikle maddi koşulları yetersiz okullarda çalışan uygulayıcılar için papier-machée tekniğini önermek mümkündür.

Araştırma Görsel Sanatlar dersi kapsamında ortaokul birinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, farklı yaş gruplarına yönelik çalışmalarda geri dönüşümlü kağıt hamurunun kullanım olanaklarından

yararlanılarak yaratıcı çalışmalar gerçekleştirilebilir ve çevre koruma bilincine katkı sağlanabilir.

Araştırma Görsel Sanatlar dersinde kağıdın uygulama çalışmalarında kullanım yöntemleriyle birlikte çevre eğitimi ele almıştır. Kağıdın tarihi, kültürel ve çevresel değeri ele alınarak Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe gibi diğer derslerde de yapılabilir ve disiplinlerarası yaklaşımı benimseyen araştırmalar desenlenebilir.

Kaynakça

- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Şahenk Erkan, S. S. (2017). Çeşitli Boyutları ile Çevre Eğitimi, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Alakuş, A. O. ve Mercin, L. (2009). Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Arantes, M. (2007). Arte em Papelmaché e Papietagem e Papel do Educador em Arte: Uma Trajetoria Rumo a Sensibilização e Conscientização Ambiental (Papier Maché ve Kağıtla Objeler Yapma Sanatında Eğitimcinin Rolü: Farkındalık ve Çevre Bilincine Doğru Bir Yol), Yüksek Lisans Tezi, <http://www.openthesis.org/documents/Arte-em-papel-e-papietagem-317254.html>, (23.08.2016).
- Ayaydın, A. (2013). Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar. Ed. Ayaydın, A. ve Mercin, L. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Bardt, J. (2016). Kunst aus Papier, zur Ikonographie eines Plastischen Werkmaterials der Zeitgenössischen Kunst, Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York.
- Blandy, D., Congdon, K., G. ve Krug, D., H. (1998). Art, Ecological Restoration and Art Education. *Studies in Art Education*, Spring, 39, 3, 230, https://www.jstor.org/stable/1320366?seq=1#page_scan_tab_contents (15.09.2017).
- Bulut, E. Ve Çavuldur, L. (2017). Geri Dönüşümlü Kağıt Hamurunun Yaratım Malzemesi Olarak Kullanımının Öğrencilerde Kağıdın Geri Dönüşümü Hakkında Bilgi ve Alışkanlık Kazanımına Yönelik Etkileri, *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 187-209.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). Sanat eğitimi ve Öğretimi, Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Tekniklerle. 3. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çapar, M. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinde Üç Boyutlu Çalışmaların Önemi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3) 35 Güz. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874897.pdf>, (10.04.2016).

- Demirci, S, ve Köseli, M. (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, içinde, İkincil Veri ve İçerik Analizi. (Ed.), Alfa Yayınevi, İstanbul, s.321-362.
- Ecofolio (2015). www.ecofolio.fr, (10.08.2016).
- Göbel, P.L. (2006), Papier als Werkstoff in der Bildenden Kunst, Eine Bestandsaufnahme der Moderne und die Gestalterischen Möglichkeiten für den Kunstunterricht, Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam. Doktora tezi, Potsdam. <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/year/2007/docId/1217>, (12.01.2015).
- Heidegger, M. (2011). Sanat Eserinin Kökeni. Çev. Tepebaşılı, F., 2. Basım. De Ki Yayınevi, Ankara.
- Kırıçoğlu, O.T. (2005). Sanatta Eğitim, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- McConnell Moroye, C. ve Ingman, B. C., (2017). Ecologically minded teaching. Environmental Education Research Journal. 1-15. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504622.2017.1387767>, (18.03.2017).
- McFee, J. K. ve Degge, R. M. (1977). Art, Culture and Environment, A Catalyst for Teaching, Wadsworth, USA.
- Odum, E.P. ve Barrett, G.W. (2008). Ekolojinin Temel İlkeleri, Çev. Ed. Kani Işık, Palme Yayınevi, Ankara.
- Onur, A., Çağlar, A. ve Sağlam, M. (2016). 5 Yaş Öncesi Çocuklarda Atık Kağıtların Değerlendirilmesi ve Çevre Bilincinin Kazandırılması, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi (11. Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kurultayı Özel Sayısı), 24, (5), 2457, <http://dergipark.gov.tr/uploads/issuefiles/368f/ce10/8134/58a96d80e3560.pdf>. (21.02.2017).
- San. İ. (2008). Sanat ve Eğitim, Yaratıcılık, Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları. 4.Baskı, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Sobel, D. (2014). Ekofobiyi Aşmak, Doğa Eğitiminde Kalbin Yeri, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2014). Forschen und Entdecken mit Papier. Stiftung Haus der kleinen Forscher Verlag, Berlin.
- Uzuner, Y. (2005). Baş Makale: Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırmaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 6(2), 1-12.
- Uzunoğlu, S. (2006). Çevreyi Korumada Yeni Bir Kavram: Ekolojik Ego, Çevre Ekoloji Dergisi, vol.15, 58, 33-37.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Zibell, M. (2010). Wertstoff Papier, Warum Für Uns So Wichtig Ist?. Kohl Verlag, Kerpen.

© Copyright of Journal of Current Researches on Educational Studies is the property of Strategic Research Academy and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.



Journal of Current Researches
on Educational Studies
(JoCuRES)

www.stracademy.com/jocures

Year: 2018

Volume: 8

Issue: 2

For cited: Özbay, Ö. & Bekir, H. (2018). Family Perception of Six Year-Old Turkish and Syrian Children. Journal of Current Researches on Educational Studies, 8 (2), 77-86.

Family Perception of Six Year-Old Turkish and Syrian Children*

Özgür ÖZBAY¹ & Hatice BEKİR²

Keywords

Syria, migration, child, family perception.

Abstract

In this qualitative study, in which phenomenological approach was used, it is aimed to investigate family perception of six year old Turkish and Syrian refugees children comparatively. The sample of the study consists of 30 children (15 Turkish and 15 Syrian) who go to an official kindergarten in Bozova district, Sanliurfa. The data were collected in the fall semester of 2017-2018 academic year. The data were analyzed by using descriptive and content analysis method. At the end of the study, there were 17 children representing the official "Core Family" and two children representing the 17 "Large Family" themes. While of six of Syrian children were observed to have drawings containing the theme of war, drawings containing the theme of war were not found in Turkish children's paintings. Three Turkish children had drawings containing theme of mother and two Turkish children had drawings containing theme of gun; however, no drawings involving themes of mother or gun were noted in paintings of Syrian children.

Article History

Received
29 Nov, 2018
Accepted
30 Dec, 2018

Türk ve Suriye Uyruklu Altı Yaş Çocukların Aile Algısı*

Anahtar Kelimeler

Suriye, göç, çocuk, aile algısı.

Özet

Suriyeli mülteciler ve Türklerin altı yaş çocuklarında aile algısını karşılaştırılmalı olarak incelenmesi amaçlanan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenemoloji/phenomenology) yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa'nın Bozova ilçesinde bulunan resmi bir anaokuluna devam etmekte olan 15'i Suriye uyruklu, 15'i Türk uyruklu çocuklardan olmak üzere toplam 30 çocuk oluşturmuştur. Çalışmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, resmi "Çekirdek Aile" temasını temsil eden 17 çocuk, "Geniş Aile" temasını temsil eden ise iki çocuk olduğu görülmüştür. Suriyeli çocukların altısının resminde savaş temasını içeren çizimlere yer verdikleri görülürken, Türk çocuklarının resimlerinde savaş temasını içeren çizime rastlanmamıştır. Türk çocuklarından üçünün resminde anne temasını içeren, ikisinin resminde ise silah temasını içeren çizimler yer alırken, Suriyeli çocukların resimlerinde hem anne hem de silah temasını içeren çizimlerin yer

Makale Geçmişi

Alınan Tarih
29 Kasım 2018
Kabul Tarihi
30 Aralık 2018

* Bu çalışma 7-10 Aralık 2017 tarihleri arasında Mağusa'da düzenlenen 3. Kıbrıs Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş şeklidir.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

² Corresponding Author. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, shatice@gazi.edu.tr

almadığı görülmüştür.

1. Giriş

Suriye'de 2011 yılından itibaren devam eden iç savaş son yılların en büyük nüfus hareketi ve insani krizini yaratmıştır. Mültecilerin büyük bir çoğunluğu kadın ve çocuklardan oluşmaktadır. Yaşanan insani krizden en fazla etkilenen grup olan çocuklar en ağır bedeli ödemekte eğitimleri, duygusal sağlıkları, hatta yaşamları bile risk altına girmektedir.

Özellikle savaş ve göçün Suriyeli mülteci çocuklar üzerindeki etkilerinin çocukların yaşadıkları bu süreci nasıl içselleştirdiklerinin bilinmesi, savaş ve göçün çocuklar üzerindeki etkilerinin en aza indirilmesine yönelik koruyucu faktörlerin alınmasına imkan tanıyacaktır. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramının mikro sisteminde yer alan aile, okul ve çevreden kaynaklı risk faktörlerine karşı koruyucu faktörlerin alınması görüşü de bu düşünceyi desteklemektedir.

Özellikle çocukların sözel olarak kendilerini ifade etmede zorlandıkları durumlar söz konusu olduğunda resimle kendilerini ifade etmeleri daha da önem kazanmaktadır. Resim, yalnızca yapısal tipi, karakteri ya da zekâyı yansıtan bir yapıt değil, aynı zamanda geçmişte ya da şimdiki zamanda yaşanmış öğeleri içeren tam bir kişilik yansımasıdır. San (1979)'a göre resim, güdülenmemiş enerjiler ve fazla özgür bırakılmış anlatımlar, bir takım bilinçaltı güçlerin körüklenmesine, ortaya çıkmasına, komplekslerin açığa vurulmasına, yaşanmış sarsıntıların, birikmiş kin ve ya da küçük çocukluktan beri getirilmiş çocukluk özlem ve düşüncelerinin açıkça su yüzüne çıkmasına neden olabilir (Akt.Yavuzer, 1997) Çocuk resmi, çocuğun çevresi, aile, anne, baba, kardeş ve arkadaş ilişkilerini ortaya koyabilir.

Alan yazında da okul öncesi dönem çocukları ile görüşme, tanı ve destekleme gibi çalışmalarda çocukların resimlerinden yararlanılmasının sözel ifadelerin yerine kullanmada önem taşıdığı belirtilmekte ve Türk ve Suriyeli okul öncesi dönem çocuklarının resim yoluyla öğretmen, aile algıları, aile yaşamlarına ilişkin ipuçları, oyun algılarının resim yoluyla değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır (Akgün ve Ergül, 2015; Gültekin, Bekir ve Aydın, 2016; Dağlıoğlu, 2011; Serdaroğlu ve Bekir, 2018; Türkkkan, 2004). Ancak Türk ve Suriye uyruklu çocukların aile algılarının resimleri yoluyla karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Çocuğun aileyi nasıl algıladığının tespit edilmesi savaş ve göçün Suriyeli mülteci çocuklar üzerindeki etkilerinin bilinerek koruyucu önlemlerin alınması bakımından önemli görülen bu çalışmada Suriyeli mülteciler ve Türklerin altı yaş çocuklarında aile algısını karşılaştırılmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

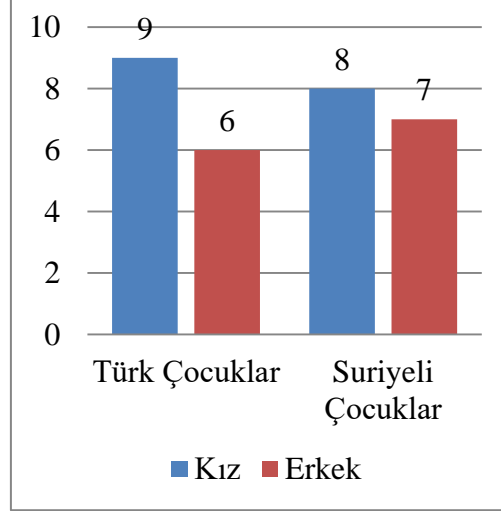
Bu araştırma, Suriyeli mülteciler ve Türklerin altı yaş çocuklarında aile algısını karşılaştırılmalı olarak inceleyen nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenemoloji/phenomenology) yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşım; bireylerin bir kavrama ilişkin algılarını, betimlemelerini, hislerini ve görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Patton, 2014).

Bu araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa'nın Bozova ilçesinde bulunan resmi bir anaokuluna devam etmekte olan altı yaş çocuklar arasından amaçlı çalışma grubu belirleme yöntemlerinden heterojen yöntem ile seçilmiş çocuklar oluşturmaktadır.

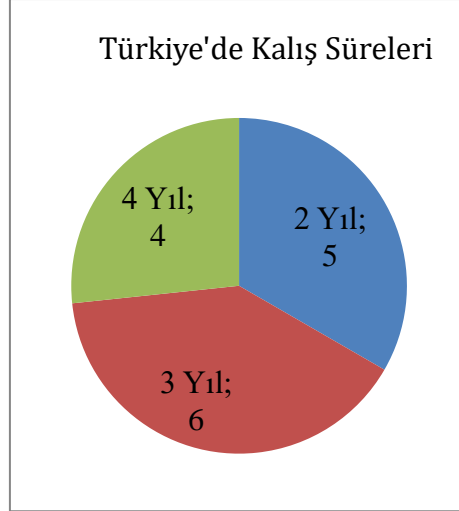
Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan ön görüşme sonucu altı yaş çocukların 15'i Suriye uyruklu, 15'i Türk uyruklu çocuklardan olmak üzere toplam 30 çocuk çalışma grubuna alınmıştır.

Çalışma grubunu tanıttıcı bilgiler Şekil 1 ve Şekil 2'de yer almaktadır.

Şekil 1. Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları



Şekil 2. Suriyeli Çocukların Türkiye'de Kalış Sürelerine Göre Dağılımları



Şekil 1 ve Şekil 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 15 Türk çocuktan dokuzu kız, altısı erkek; 15 Suriyeli çocuktan ise sekizi kız, yedisi ise erkektir. Suriyeli çocuklardan altısı üç yıldır, beşi iki yıldır, dörtü ise dört yıldır Türkiye'de ikamet etmektedir.

Çalışmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Veri toplama sürecinde gönüllü her çocuk bireysel olarak görüşmeye alınmış ve görüşme esnasında çocuğa A4 ebadında beyaz kâğıt ve boya kalemleri verilmiştir. Kendisine önce, "Aile resmi çiz" yönergesi verilmiş ve belirli süre beklenmiştir.

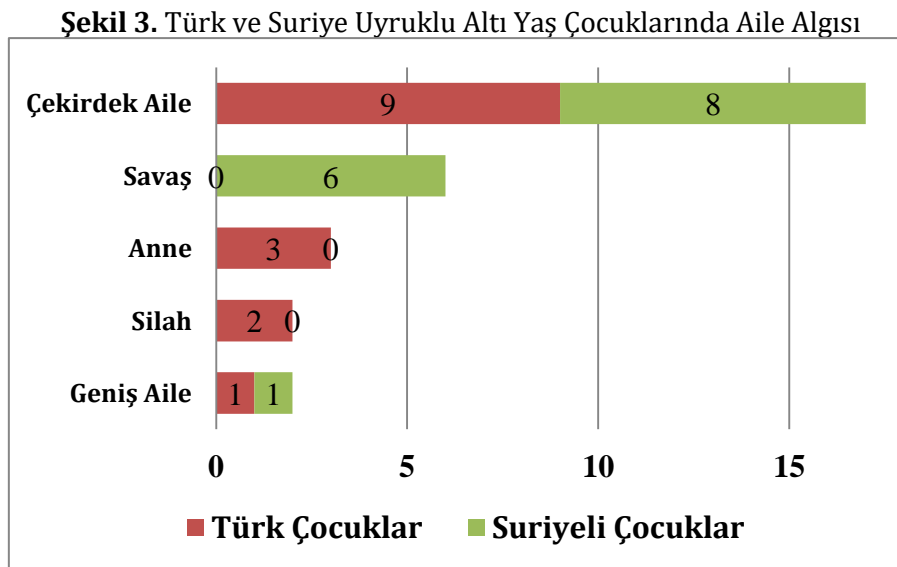
Suriyeli çocukların verilen sözel yönergeleri algılayabilecek ölçüde yeterli Türkçe bilmemelerinden ve tüm çocukların “Aile resmi çiz” yönergelerini doğru algılayabilmeleri için veri toplama esnasında araştırmacının yanında öğretmen ve tercüman bulundurulmuştur.

Resim analizinde resimlerin araştırmacının bakış açısıyla yorumlanması sorun teşkil etmekte ve bu sorunu ortadan kaldırmaya yönelik mutlaka resmi yapan çocukla yaptığı resme ilişkin konuşma yapılması gerekmektedir (Ersoy ve Türkkın, 2009). Buna yönelik çocuklarla herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmeksizin birebir, yüz yüze görüşme yapılmış (resim yapımı ile birlikte ortalama 30 dk.) ve elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Resimlerin analizi sonucu belirtilme sıklıkları en yüksek olan ilk beş temayı temsil eden çizimlerden örnekler seçilerek bulgular bölümünde sunulmuştur. Çocukların resimleri hakkında anlattıkları doğrudan alıntılar şeklinde paylaşılmıştır. Alıntı yapılan çocuğun ismi açık bir biçimde verilmemiş, anlatının kime ait olduğunu belirtmek için kaç numaralı görüşme formu olduğunu ifade eden sayı belirtilmiştir. Belirtilen sayılara çocukların uyruğunu göstermek amaçlı sayının başına T ya da S ifadesi eklenmiştir. T ile başlayanlar Türk, S ile başlayanlar ise Suriyeli olarak kodlanmıştır. Araştırmada sonuçların elde edilmesi için derinlemesine veri toplama yöntemleri kullanılarak ve araştırmanın sonuçlarının çalışma grubunu temsil etmekle sınırlı tutularak geçerlik ve güvenilirlik sağlanmıştır.

3. Bulgular, Yorum ve Tartışma

Bu bölümde, Türk ve Suriye uyruklu altı yaş çocukların aile algısının karşılaştırılmalı olarak incelenmesine yönelik bulgu, yorum ve tartışmalara yer verilmiştir.

Türk ve Suriye uyruklu 6 yaş çocuklarında aile algısı Şekil 3’de yer almaktadır.

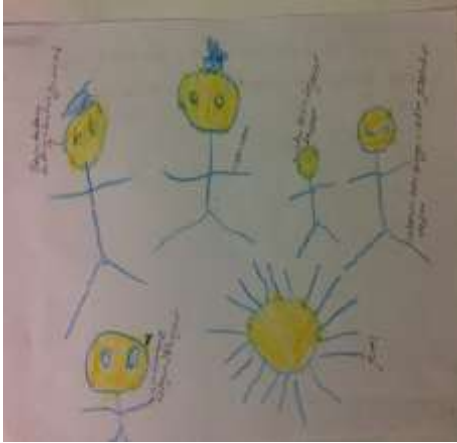


Şekil 3’e göre çalışmaya katılan çocukların aile algısına yönelik yaptıkları resimlerdeki çizimler incelendiğinde beş temaya ayrıldığı görülmüştür. Çocukların aile resmini çizerken farklı temaları içeren çizimlere yer verdiği görülmüş ve

resimlerde belirlenen temalar arasında en fazla çizimi yapılan (17) “çekirdek aile”, en az çizimi yapılan ise (2) “geniş aile” temasıdır. Suriyeli çocukların altısının resminde savaş temasını içeren çizimlere yer verdikleri görülürken, Türk çocuklarının resimlerinde savaş temasını içeren çizime rastlanmamıştır. Türk çocuklarından üçünün resminde anne, ikisinde ise silah temasını içeren çizimlere resimlerinde yer verdikleri görülürken, Suriyeli mültecilerin altı yaş çocuklarının resimlerinde anne ve silah temasını içeren çizimlerin yer almadığı görülmüştür.

Resmi “Çekirdek Aile” temasını temsil eden 17 çocuktan T8 resmini (Şekil 4) “Çünkü çok güzeldi diye bu resmi çizdim. Babam işe gidiyor annemde iş yapıyor. Zeynep te çizgi film izliyor ve oyuncak oynuyoruz.” şeklinde anlatırken S10 ise resmini (Şekil 5) “Ben, Annem, Babam, Kardeşim» Şimdi yarın gideriz ya o zaman babamla parka gideriz. Güneş böyle olur. Annemi çok seviyorum ayaklarına sarıldım beni bırakmasın diye” şeklinde anlatmıştır. Türk çocuklar, birincil aile üyelerinin günlük aktivitelerini resmederken Suriyeli çocuklar ise birincil aile üyelerinden ayrılma korkularını resmetmişlerdir. Türk çocukları kendi ülkelerinde kendi öz kültürlerine göre, kendi dillerinde eğitilmekte ve yaşamaktadırlar. Suriyeli çocuklar ise savaştan kaynaklı Türkiye’ye gelmiş ve bir dönüş beklentisi içerisinde olan ebeveynlerin çocuklarıdır. Bu durum Suriyeli çocukların içinde buldukları olumsuz şartlar nedeniyle aile algılarında farklılaşma olabileceğini düşündürmektedir.

Şekil 4. T8



Şekil 5. S10



Suriyeli çocukların altısının resminde savaş temasını içeren çizimlere yer verdikleri görülürken, Türk çocuklarının resimlerinde savaş temasını içeren çizime rastlanmamıştır. “Savaş” temasına ait çizimlere resminde yer veren Suriyeli altı çocuktan S2 resmini (Şekil 6) “Küçük uçaklar bizim her tarafımızdan geçiyor. Ablamın balonu uçmuştu. Annemle ben varız babam gitti.” şeklinde anlatırken S3 resmini (Şekil 7) “Bizim evimizin karşısında kocaman bir canavar var. Bu canavarın ayaklarından böyle ateşler çıkıyor. Biz evdeyiz babam bizi korur.” S8 resmini (Şekil 8) “Evimizin üzerinden uçak geçiyor. Evimiz devrildi, sonra uçak bizi alıyor. Babam bana çikolata aldı.” şeklinde anlatırken S9 ise resmini (Şekil 9) “Evimizdeyiz. Evimin üstünden uçak gidiyor. Bu benim, evde annem babam, kardeşim var” şeklinde anlatmıştır. Bu ifadeler ülkemize göç etmiş olan Suriyeli çocukların savaş ortamından uzakta olmalarına rağmen bilinçaltında orada yaşadıkları, savaşın

izlerini hâlâ taşıdıklarını ve kendilerini güvende hissetmediklerini düşündürmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte Gültekin, Bekir ve Aydın (2016)'nın yaptığı çalışmada da Suriyeli çocukların resimlerinde savaş ortamında aile üyelerini resmettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şekil 6. S2



Şekil 7. S3



Şekil 8. S8



Şekil 9. S9



Türk çocuklarından üçünün resminde anne temasını içeren çizimlere yer verdikleri görülürken, Suriyeli altı yaş çocukların resimlerinde anne temasını içeren çizimlerin yer almadığı görülmüştür.

Resmi "Anne" kategorisini temsil eden üç Türk çocuktan T11 resmini (Şekil 10) "Burası Fırat. Annemle gittik babam gelmez. Fırat'ta piknik yaptık" şeklinde anlatırken T3 ise resmini (Şekil 11) "Annemle ben, fıstık topluyoruz." şeklinde anlatmıştır.

Şekil 10. T11



Şekil 11. T3



Türk çocuklarından, ikisi resminde silah temasını içeren çizimlere yer verirken, Suriyeli çocukların resimlerinde silah temasını içeren çizimlerin yer almadığı görülmüştür.

“Silah” temasına ait çizimin resminde yer alan iki Türk çocuktan T7 resmini (Şekil 12) “Ben büyüdüm ya silah alabilirim. Babamı, annemi korurum. Bu bizim evimiz buradan girip buradan çıkabiliyoruz. Bu taramalı silah, sniper de var.” şeklinde anlatırken T4 ise resmini (Şekil 13) “Adam çocuğu arabayla gezdiriyor. Biliyor musun babamın koruması var hem de silahı var.” şeklinde anlatmıştır. Çocukların ifadelerinden silahın aileyi koruyan bir nesne olarak algılandığı söylenebilir.

Şekil 12. T7



Şekil 13. T4



Resmi “Geniş Aile” temasını temsil eden iki çocuktan T14 resmini (Şekil 14) “Bizim evimiz. Bizim evimiz rengârenk okulun yanına taşıncaz. Annem babam, ben, Betül, amcamgil, nenem, dedemgil yaşıyor. Dedemi seviyorum.” şeklinde anlatırken S5 ise resmini (Şekil 15) “Annem, babam, kardeşim, ben, ninem” şeklinde anlatmıştır.

Şekil 14. T14



Şekil 15. S5



4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda resmi “Çekirdek Aile” temasını temsil eden 17 çocuk, “Geniş Aile” temasını temsil eden ise iki çocuk olduğu görülmüştür. Suriyeli çocukların altısının resminde savaş temasını içeren çizimlere yer verdikleri görülürken, Türk çocuklarının resimlerinde savaş temasını içeren çizime rastlanmamıştır. Türk çocuklarından üçünün resminde anne temasını içeren, ikisinin resminde ise silah temasını içeren çizimler yer alırken, Suriyeli çocukların resimlerinde hem anne hem de silah temasını içeren çizimlerin yer almadığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda ülkemize en az iki yıl önce göç etmiş Suriyeli çocukların resimlerinde savaşı içeren figürlere yer vermesi savaşın izlerini hâlâ taşıdıklarını ve kendilerini güvende hissetmediklerini düşündürmektedir. Araştırma sonucuna yönelik olarak;

- Suriyeli çocuklara yönelik okul öncesi eğitime katılım imkânının artırılması,
- Sosyal, ekonomik ve eğitim açısından dezavantajlı gruplar arasında yer alan Suriyeliler arasında en riskli yaş grubunda olan erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik projelerin geliştirilmesi ve uygulanması,
- Ebeveynlere, çocuklarındaki sorunlarla baş edebilmeleri için ebeveynlere yönelik eğitimlerin uygulanması,
- Kişiliğin temelini oluşturan erken çocukluk dönemindeki Türk ve Suriyeli çocukların aile algıları, ileride toplum ve ailede sağlıklı ilişkiler kurma becerilerini etkileyeceğinden dolayı konu ile ilgili erken müdahale programlarının geliştirilmesi,
- Etkili erken müdahale programlarının geliştirilmesine yönelik hedef grubun mevcut durumunu belirlemeye yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi ve ilgili gruba uygulanması,
- Bu konuda farklı bölgelerde farklı sayıda gruplarla boylamsal, nicel, nitel ve karma çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akgün E., & Ergül A. (2015).55-74 Aylık çocukların resimlerinde aile algısının değerlendirilmesi, *Çukurova üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 44(2), 2015, 209-228
- Dağlıoğlu, H. E. (2011). 5-7 yaş grubu çocukların resimlerine yansıyan öğretmen figürünün karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 144-157.
- Ersoy, A., & Türkkkan, B. (2009).Perceptions about Internet in elementary school children's drawings, *Elementary Education Online*, 8(1), 57-73.
- Gültekin, D., Bekir, H. & Aydın, R.(2016). Suriye mültecilerin 6 yaş çocuklarında aile algısı.II. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi, 23-25 Eylül 2016, 393-402, Konya.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. baskı. çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Serdaroğlu, H., & Bekir, H. (2018).Suriyeli 5 yaş çocukların oyunla ilgili algılarının çizdikleri resimlerle analizi, *27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, 18-22 Nisan, 219-232, Antalya.
- Türkkkan, B. (2004).Okulöncesi dönem çocuklarının yaptıkları resimlerin aile yaşamlarına ilişkin ipuçları bakımından değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi*, (Cilt III). İstanbul: YA-PA.
- Yavuzer, H. (1997). *Resimleriyle çocuk*.İstanbul: Remzi Kitabevi.

© Copyright of Journal of Current Researches on Educational Studies is the property of Strategic Research Academy and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.



For cited: Teker E., Şen S. & Siverekli, E. (2018). A Mixed Research on the Application of Project Based Learning in Art Education: Harran University Project Example. Journal of Current Researches on Educational Studies, 8 (2), 87-104.

A Mixed Research on the Application of Project Based Learning in Art Education: Harran University Project Example*

Emine TEKER¹, Sedat ŞEN² & Esra SİVEREKLİ³

Keywords

Art Education interdisciplinary, project, community service practices.

Abstract

Purpose of the study is to provide the quantitative and qualitative measurement of Art Teaching students' views on project-based and learner-centered learning in the study group. In the analyses of the results, a mixed research approach including quantitative and qualitative data collection techniques was followed by evaluating the emerging attitudes and behaviors of the students. For the quantitative part of the study, Empathy Quotient (EQ) Scale was adopted and the experimental design with pre-test-post-test control group was used and the data were analyzed with this scale while the data obtained from the semi-structured interview form prepared by the researchers were analyzed for the qualitative part. Considering the research findings, qualitative analyses in the study produced much more meaningful results than quantitative results. In particular, the qualitative findings of "Art everywhere, School of Economics coloring" project funded by Harran University Scientific Research Projects Coordination Board has been shown to have positive effects on project based learning and practice based social outcome-oriented learning. According to this, with the project in which the students make their lives by practicing, the common attitudes and views that they enjoy, learn and benefit the society have been confirmed by interviews. Considering the results of the project, it is recommended to develop course content with social identity based on learning by learning and to develop projects that will increase the applications in this direction.

Article History

Received
25 Nov, 2018
Accepted
30 Dec, 2018

Sanat Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Uygulaması Üzerine Bir Karma Araştırma: Harran Üniversitesi Proje Örneği*

Anahtar Kelimeler

Sanat Eğitimi, disiplinlerarası, proje, topluma hizmet uygulamaları.

Özet

Bu çalışmanın amacı çalışma grubunda yer alan Resim-iş Öğretmenliği öğrencilerinin proje tabanlı ve öğrenen merkezli öğrenmeye ilişkin görüşlerinin nicel ve nitel olarak ölçümünün sağlanmasıdır. Çalışmanın ana eksenini oluşturan Projenin gerçekleştirilmesi ile öğrencilerin görüşlerinde ortaya çıkan durumların değerlendirilerek, sonuçların analizinde nicel ve nitel veri toplama tekniklerini içeren karma bir araştırma yaklaşımı takip edilmiştir.

* Bu çalışma, Harran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Kurulu (HÜBAK) tarafından desteklenen ve 2018 yılında tamamlanan 18052 no'lu "Her Yerde Sanat Renklensin İktisat" adlı entegre projeden üretilmiştir.

¹ Corresponding Author. Dr. Öğr. Üyesi. Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. emineteker@harran.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi. Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. sedatsen@harran.edu.tr

³ Prof. Dr. Harran Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi esrasiverekli@harran.edu.tr

Araştırmanın nicel kısmı için öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış olup Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği ile toplanan veriler analiz edilirken, nitel kısmı için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna ait veriler analiz edilmiştir. Araştırma bulguları dikkate alındığında çalışmada nitel analizler nicel analizlere nazaran çok daha anlamlı sonuçlar üretmiştir. Harran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Kurulu (HÜBAK) tarafından değerlendirilerek finanse edilen “Her Yerde Sanat Renklensin İktisat” projesinin özellikle nitel bulguları; proje tabanlı öğrenme ve uygulamaya dayalı toplumsal sonuç odaklı öğrenme üzerindeki etkilerinin olumlu yönde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna göre öğrencilerin proje yöntemiyle uygulamalı olarak gerçekleştirdikleri derslerini içeren söz konusu proje ile; eğlendikleri, öğrendikleri, topluma fayda sağladıkları yönünde ortak tutum ve görüşler yapılan görüşmeler ile doğrulanmıştır. Proje sonuçları ele alındığında öğrenmede proje tabanlı öğrenmeye dayalı toplumsal kimlikli ders içeriklerinin oluşturulması ve bu yönde uygulamaları artıracak projelerin geliştirilmesi önerilmektedir.

Makale Geçmişi

Alınan Tarih
25 Kasım 2018
Kabul Tarihi
30 Aralık 2018

1. Giriş

İçerisinde bulunduğumuz 21. Yüzyılda etkili olan küreselleşme sürecinin birçok alana farklı anlayış değişimleri ile yansımaları olmuştur. Bu alanların en önemlilerinden birisini eğitim alanı oluşturmuş ve küreselleşme, bilgi çağı ve postmodernizm olarak adlandırılan değişimlerin eğitim üzerinde önemli etkileri ortaya çıkmıştır. Eğitime yeni bakış açıları, eğitim anlayışı ve kavramlar kazandıran bu yeni yaklaşımın esası; hayat boyu öğrenmeye dayalı olmakla birlikte, eğitimde öğrenen odaklı yaklaşımı benimsemiştir. Bu anlayış beraberinde özellikle de sanat eğitiminde proje tabanlı öğrenmeye dayalı eğitim tekniklerini de getirmiş ve sanat eğitiminde proje yöntemiyle öğrenme süreçleri eğitim alanının günümüzde önem kazanan ana inceleme konuları arasında yer almaya başlamıştır.

Devletin toplumsal ihtiyaçların karşılanması amacıyla gerçekleştirdiği hizmetlerden birisini oluşturan eğitim hizmeti yarı kamusal mal ve hizmet olarak faydası toplumun tamamına yayılı bir hizmettir. Bir diğer ifadeyle dışşallığı olan eğitim hizmetinin bir taraftan kişiye sağladığı faydalar yanısıra, toplumun tamamına yayılı faydaları nedeniyle kalkınmanın sağlanmasında üstlendiği önemli bir misyonu da vardır.

Günümüz eğitim anlayışlarından “öğrenen merkezli” ve “proje tabanlı öğrenmeye dayalı” ilkelerini de hayata geçirerek yürütülen Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, bir taraftan eğitim verme ve konuyu pekiştirme, diğer yandan toplumsal çıktılar üreterek çok yönlü sonuçlarıyla öğrencilere fayda sağlayan bir günümüz eğitim anlayışı içeriğine sahiptir. Bu bağlamda, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi işbirliğinde gerçekleştirilen ve “Herkes İçin Her Yerde Sanat” düşüncesinden hareketle İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesini görsel açıdan renklendirmek, eğitici ve öğretici görsellerle, fakültenin farkındalık sağlayan, yaratıcı ve verimli bir ortam olmasına katkı sağlamak ve aynı zamanda çalışma grubunda yer alan Resim-İş öğretmenliği adaylarının proje tabanlı öğrenme ile niteliklerini ve tecrübelerini arttırmak amacıyla uygulanan “Her Yerde Sanat Renklensin İktisat” projesi bu çalışmanın ana çerçevesini oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında, yürütülen projeye ilişkin sonuçlar; öğrenen merkezli, toplumsal birliktelik ve çıktı odaklı uygulamalı eğitim anlayışı ile değerlendirilmiş,

yapılan nicel ve nitel analiz sonuçları ile desteklenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın amacı; çalışma grubunda yer alan Resim-iş Öğretmenliği öğrencilerinin proje tabanlı ve öğrenen merkezli öğrenmeye ilişkin görüşlerinin nicel ve nitel olarak ölçümünün sağlanmasıdır. Bu çalışma ile Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan Resim-İş öğretmenliği öğrencilerinin adı geçen projeye katılmalarının empati düzeylerinde artış sağlayıp sağlamadığı sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu projenin öğrencilerin bilişsel empati, duygusal tepki ve sosyal beceri düzeylerinde herhangi bir farklılığa yol açıp açmadığı incelenmiştir. Buna ek olarak Projeye katılan Resim-İş öğretmeni adaylarının proje tabanlı öğrenmeye ilişkin görüşleri nasıldır sorusu araştırılmaya çalışılmış ve bu problem doğrultusunda; Resim-İş öğretmeni adaylarının proje sonunda neler hissettikleri, hangi kazanımları elde ettikleri, neler öğrendikleri, proje süresince hangi zorluklarla karşılaştıkları, proje danışmanına ilişkin görüşlerinin neler olduğu da alt başlıklar olarak değerlendirme konusu yapılmıştır. Çalışma nicel ve nitel anlatım yönteminden yararlanarak konu bağlamında bulgulara ulaşmayı hedeflemiş bir çalışmadır.

2. Literatür

Eğitim Fakülteleri müfredatlarında yer alan temel derslerden birisini oluşturan ve bünyesinde birçok farklı proje üretilebilecek bir ders olan “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi, öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk, duyarlılık, çevre bilinci, farkındalık ve disiplinlerarası çalışmalar yapmasına olanak veren ve daha nitelikli eğitimciler olmalarına fırsat tanıyan toplumsal çıktı içerikli bir derstir. Söz konusu ders, aynı zamanda disiplinler arası etkileşimi de güçlendirecek toplumsal çıktıları ortaya çıkartma özelliğine sahip olması yönüyle de önemli bir derstir. Bu doğrultuda Topluma Hizmet Uygulamaları dersi üzerine farklı disiplinlerde birçok çalışma yürütülmüştür.

Yılmaz (2011) ders olarak verilen topluma hizmet uygulamalarının değerlendirilmesi ile öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayanan çalışmada sosyal sorumlulukların son yıllarda üzerinde durulan önemli bir konu olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonucunda bu dersin çok yararlı olduğu fakat uygulamada bazı sorunlar olduğu ifade edilmektedir. Saran, Coşkun, İnal-Zorel ve Aksoy (2011) tarafından yürütülen çalışmada sosyal sorumluluk olgusunun hem bireylere hem de kurumlara sorumluluk yüklediği belirtilmiştir. Ayrıca bu ders ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmaları ele alarak Ege Üniversitesi’nde yürütülen projeler ve koordinasyonu incelenmiştir.

Küçüköğlü (2014) tarafından; Eğitim Fakültelerinde 2006 yılından bu yana yürütülmekte olan Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin bir öğretme/öğrenme yaklaşımı olduğu ve öğretmen adaylarında toplumsal duyarlılık, farkındalık, işbirliği, dayanışma, etkileşim, öz değerlendirme becerileri, toplumsal sorumluluk bilinci ve özgüveni geliştirme hedefinde yürütülen bir ders olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca adı geçen çalışmada bu dersin Türkiye’deki uygulama sonuçları ve literatür bilgilerinin incelendiği belirtilmiştir.

Tosun (2014) tarafından yapılan çalışmada; Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin proje tabanlı yürütülen derse yönelik görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma

sonuçlarına bakıldığında dersi alan öğrencilerin proje yürüttükleri kurumla herhangi bir sorun yaşamadıkları, sınıf arkadaşlarını projeler sayesinde daha yakından tanıdıkları, zaman yönetimi konusunda da pratiklerinin geliştiği belirtilmiş ve bu çalışma ile proje tabanlı yürütülen diğer çalışmalara yol göstermek hedeflenmiştir.

Küçükoğlu ve Koçyiğit (2015) tarafından yürütülen ve Topluma Hizmet Uygulamalarının öğretmen yetiştirmede etkililiği konusunu inceleyen çalışmada; öğretmen adaylarının topluma hizmet-öğrenmenin vurgu becerileri, demokratik tutumlar, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkileri incelenmiştir. Bu çalışma öntest/sontest kontrol gruplu seçkisiz desen içeren bir çalışma olarak kontrol ve deney grupları ile yapılmıştır. Veriler birçok farklı ölçekle toplanmış ve bulgular analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, topluma hizmet-öğrenme deneyiminin, öğretmen adayının özellikle problem çözme ve eleştirel düşünme olmak üzere birçok becerisine katkı yaptığı ortaya konulmuştur.

Bilgin ve Toksoy (2014), tarafından düzenlenen ve yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisini inceleyen çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi ve öğretmen merkezli öğretim yaklaşımının yaparak-yaşayarak öğrenme etkinlikleriyle bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi hedefi güdülmüş ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşturulan deney ve kontrol gruplarına uygulanan bilimsel süreç beceri testleri değerlendirilerek, araştırma sonucunda da deney grubu lehine anlamlı farkların ortaya çıktığı vurgulanmıştır.

Tüm bu literatür bilgilerinden hareketle; topluma hizmet uygulamaları dersinin uygulamada bazı zorlukları olsa da genel anlamda öğrencilere fayda sağlayan bir ders olarak; özellikle sosyal sorumluluk, toplumsal duyarlılık, farkındalık, dayanışma, etkileşim, öz değerlendirme, işbirliği becerilerini geliştirdiği ve ders içerisinde proje tabanlı öğrenmenin getirdiği eleştirel düşünme becerisi ve uygulayarak öğrenmenin bilimsel öğrenme süreçleri içerisinde anlamlı sonuçlar ortaya çıkardığı şeklinde özetlenebilir.

3. Araştırma Yöntemi

Araştırma yöntemi çalışmada; araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları olmak üzere dört alt başlıkta ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmanın ana eksenini oluşturan projenin gerçekleştirilmesi ile öğrencilerin empati düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerde proje sonucunda ortaya çıkan görüşlerin değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Sonuçların analizinde nicel ve nitel veri toplama tekniklerini içeren karma bir araştırma yaklaşımı takip edilmiştir. Johnson ve Christensen'e (2008) göre karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarına ait paradigmanın özelliklerinin birlikte kullanımını kapsayan çalışmalar için öncül bir tasarım olarak kullanılmaktadır.

Araştırmanın nicel kısmı için Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği (Kaya ve Çolakoğlu, 2015) benimsenerek, veriler bu ölçek ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel kısmı nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen ile

yürütülmüştür. Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desende seçkisiz atama ile oluşturulan deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi ve sonrasında aynı ölçme aracı kullanılarak ölçüm yapılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Çalışmanın deney ve kontrol grubu öğrencileri 14 hafta boyunca süren Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğrencilerden oluşmuştur. Deney grubundaki öğrenciler fakülteadaki duvar boyama çalışmasına katılan öğrenciler arasından seçilirken, kontrol grubundaki öğrenciler bu dersi başka bir öğretim elemanından alan öğrenciler arasından rastgele seçilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmı nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile tamamlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın nitel kısmı; uygulamalı ve betimsel olarak özetlenebilir. Çalışmanın nitel verileri; araştırmanın Proje çalışmasına 14 hafta boyunca katılan ve topluma hizmet uygulamaları dersini alan 11 öğrenciye proje sonunda uygulanan araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla toplanan verilerden elde edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın deney ve kontrol grubunda 11 öğrenci yer almış ve toplamda 22 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler ($N=11$) fakülteadaki duvar boyama çalışmasına katılan öğrenciler arasından seçilirken kontrol grubundaki öğrenciler ($N=11$) bu dersi başka bir öğretim elemanından alan öğrenciler arasından rastgele seçilmiştir. Katılımcılara ait betimsel istatistikleri içeren bilgiler Tablo 1’de verilmektedir. Deney grubundaki katılımcıların %18.18’i ($n=2$) erkek katılımcılardan oluşurken %81.82’si ($n=9$) de kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Kontrol grubundaki katılımcıların %45.45’i ($n=5$) erkek katılımcılardan oluşurken %54.55’i ($n=6$) de kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların yaş ortalaması 22.72 iken kontrol grubundaki katılımcıların yaş ortalaması 22.36’dır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler

	Cinsiyet		Yaş	
	Erkek	Kadın	\bar{X}	SS
Deney Grubu	2	9	22.72	1.68
Kontrol Grubu	5	6	22.36	3.83

3.3. Verilerin Toplanması

Her iki gruba da ders öncesi ve ders sonunda Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği (EDBÖ) uygulanmıştır. Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen ve David (2004) tarafından geliştirilen ve Kaya ve Çolakoğlu (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan EDBÖ, 5’li Likert tipinde (“kesinlikle katılmıyorum”, “kısmen katılmıyorum”, “kararsızım”, “kısmen katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum”) 13 maddeden oluşmaktadır. Kaya ve Çolakoğlu (2015) orijinalinde 48 madde ve 3 faktör olan ölçeği Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarında kullanmaya yönelik uyarlama çalışmasında 13 maddeye indirgemıştır. Ölçeğin faktörleri Bilişsel Empati (madde 4, 9, 11, 12, 13), Duygusal Tepki (madde 6, 7, 8, 10) ve Sosyal Beceriler (madde 1, 2, 3, 5) olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmada da EDBÖ’nün 13 maddelik versiyonu kullanılmıştır. Öğrencilerin hem öntest, hem de sontestte ölçek maddelerine verdikleri cevaplar üzerinden Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı

hesaplanarak puanların güvenilirliği kontrol edilmiştir. Önteste katılan öğrencilerin ölçeğin tamamına verdiği cevaplara göre alfa katsayısı .88 olarak hesaplanırken sonteste katılan öğrencilerin cevaplarına göre alfa katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Öntestten elde edilen cevaplara göre Bilişsel Empati, Duygusal Tepki ve Sosyal Beceriler boyutları için alfa katsayısı sırasıyla .75, .81 ve .57 olarak hesaplanmıştır. Sontestten elde edilen cevaplara göre Bilişsel Empati, Duygusal Tepki ve Sosyal Beceriler boyutları için alfa katsayısı sırasıyla .65, .62 ve .33 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçekten elde edilen toplam puanlar öntest-sontest arası farka ve deney-kontrol grupları arası farka bakarken kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri için öncelikle alanyazın taranmış, ilgili belge ve dökümanlar kavramsal veriler için toplanmış, bunun yanı sıra araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış olarak oluşturulan altı sorudan oluşan görüşme formları projeye katılan Resim İş Öğretmenliği öğrencilerinin projeye yönelik görüşlerinin ne yönde olduğunu tespit etmek amacıyla uygulanmış ve katılımsız gözlem yapılarak çalışma sırasında çekilen fotoğraflar da araştırmanın ekler kısmına eklenmek üzere toplanarak nitel veri kaynakları arttırılmaya çalışılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel kısmında uygulanan projenin öğrencilerin empati düzeyleri üzerindeki etkililiğini belirlemek adına öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Alanyazında bu desene ait uygulamanın etkililiğini belirlemek adına birçok istatistiksel yöntem önerilmiştir (Gliner, Morgan ve Harmon, 2002). Bu yöntemler arasında i) hem deney grubu hem de kontrol grubu için elde edilen öntest ve sontest puanlarının bağımlı örneklem t-testi kullanılarak her grup içerisinde ayrı ayrı karşılaştırılması, ii) deney ve kontrol grupları arasında önce öntest sonra da sontest sonuçlarının bağımsız örneklem t-testi kullanılarak karşılaştırılması, iii) fark puanı (sontest - öntest) yaklaşımının kullanılması, iv) karışık ANOVA deseninin kullanılması ve v) ANCOVA'nın kullanılması gibi yöntemler yer almaktadır. Bu yöntemlerden ilk ikisi düşük güç ve yüksek I. Tür hata oranına sebebiyet vermesinden dolayı tavsiye edilmemektedir (Gliner vd., 2002). Gliner vd. (2002)'nin belirttiği üzere ANCOVA yaklaşımı ve fark puanı yaklaşımları daha fazla istatistiksel güce sahiptir. Bu çalışmada öncelikle ANCOVA varsayımları kontrol edilmiş ve veri yapısının bu varsayımları karşılamadığı tespit edilmiştir. ANCOVA kadar güçlü olmasa da diğer yaklaşımlardan daha fazla istatistiksel güce sahip olan fark puanı yaklaşımı bu çalışmada analiz yöntemi olarak kullanılmıştır.

Fark puanı yaklaşımına göre hem deney, hem de kontrol grubuna ait sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak bir fark puanı değişkeni oluşturulmakta ve bu değişken üzerinden iki grup arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bağımsız örneklem t-testi ile bakılmaktadır. Bu çalışmada hem toplam EDBÖ puanı hem de alt boyutlara ait toplam puanlar için katılımcıların sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak oluşturulan yeni değişkenler üzerinden bağımsız örneklem t-testi analizleri yapılmıştır. Bağımsız örneklem t-testinin varsayımları arasında yer alan normal dağılım ve varyans homojenliği varsayımları da her bir fark puanı için kontrol edilmiştir. Araştırmada istatistiksel analizler SPSS 16 programı kullanılarak yapılmıştır.

Nitel verilerin analizinde projeye katılan Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerine uygulanan görüşme formlarından elde edilen veriler ilk olarak içerik analizi ile sınıflandırılmaya çalışılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerin analizinde en çok kullanılan yöntemlerden biridir ve çoğunlukla yazılı ve görsel verilerin analizinde yararlanılmaktadır (Özdemir, 2010). Çalışmada içerik analizi yapılarak sınıflandırılan veriler sonrasında tablolandırılarak görsel hale getirilmiş ve basit istatistiki hesaplarla belirtilmiştir. Buradan elde edilen bulguların yorumlanmasında ise betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür ve bu analiz yönteminde araştırmacı görüşme yaptığı ya da gözlemlediği bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla direk alıntılara sıklıkla yer verebilmektedir (Özdemir, 2010). Buradan hareketle araştırmada bulguların yorumlanmasında öğrencilerin görüşme formlarına verdikleri cevaplardan elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenmeye çalışılmıştır.

4. Bulgular ve Yorum

Çalışmada elde edilen bulgular nicel bulgular ve nitel bulgular olarak iki açıdan değerlendirme konusu yapılmıştır.

4.1. Nicel Bulgular

Tablo 2’de deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest olarak uygulanan Empati Düzeyi Belirleme ölçeğine ve ölçeğin alt boyutlarına ait betimsel istatistik değerleri verilmektedir. Öntest ve son test ortalamaları incelendiğinde ölçeğin toplamında ve alt boyutlarda az da olsa deney grubunun ortalamasının kontrol grubu ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak hem deney grubunda hem de kontrol grubunda öntest sontest arası az da olsa artış gözlenmiştir.

Tablo 2. EDBÖ ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

		EDBÖ		Bilişsel Empati		Duygusal Tepki		Sosyal Beceriler	
		Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Öntest	<i>N</i>	11	11	11	11	11	11	11	11
	\bar{X}	50.91	44.45	19.91	17.45	17.73	15.18	13.27	11.82
	<i>SS</i>	3.78	12.79	3.11	5.46	1.74	4.05	2.28	4.49
Sontest	<i>N</i>	10	11	10	11	10	11	10	11
	\bar{X}	51.20	45.00	20.10	17.64	17.50	15.18	13.60	12.18
	<i>SS</i>	6.35	10.07	2.77	3.96	2.37	3.74	2.12	3.66

Öntest sontest arası artışın deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öntest sontest kontrol gruplu desenler için önerilen fark puanı analizi yapılmıştır. Bu analizi gerçekleştirebilmek adına ilk olarak sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak yeni bir fark puanı değişkeni oluşturulmuştur. Bu fark puanı değişkeni hem ölçeğin tamamı hem de alt boyutlar için oluşturulmuştur. Fark puanı değişkenine ait betimsel istatistikler Tablo 3’te verilmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere bu puanlar üzerinden deney ve kontrol grubunu karşılaştırmak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Fark puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testine bakılarak incelenmiştir. Tablo 3’te sunulan

basıklık ve çarpıklık değerlerinin çoğunun ∓ 2 aralığında olduğu tespit edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Ayrıca Gözlem sayısının 30'un altında olduğu durumlarda tercih edilen Shapiro-Wilk normallik testine göre kontrol grubuna ait Bilişsel Empati puanları hariç tüm fark puanları için p değerinin .05'ten büyük olduğu tespit edilmiştir (Can, 2014). Bu bulgular ışığında normallik dağılımının sağlandığı kabul edilmiştir. Varyansların homojenliği koşulunun sağlanıp sağlanmadığı, Levene's testi ile kontrol edilmiş olup ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında bu koşulun sağlandığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Tablo 3. t -testi Analizleri için Oluşturulan Fark Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	EDBÖ		Bilişsel Empati		Duygusal Tepki		Sosyal Beceriler	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
N	10	11	10	11	10	11	10	11
\bar{X}	0.30	0.54	0.10	0.18	-0.20	0.0	0.40	0.36
SS	7.95	6.23	3.38	2.04	2.30	3.26	3.92	2.38
Çarpıklık	-0.86	-1.16	0.84	0.05	-0.72	-1.55	-0.76	0.18
Basıklık	0.01	2.12	-0.57	-2.06	-0.05	2.99	0.29	1.04

Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen fark puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi analizi ile incelenmiştir. Dört farklı t-testine ait analiz sonuçları Tablo 4'te verilmektedir. Tablo 4'te verilen analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ölçeğin tamamından hesaplanan EDBÖ fark puanları grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(19)}=-0.079, p>.05$]. Bilişsel Empati alt boyutu üzerinden yapılan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin fark puanları grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(19)}=-0.068, p>.05$]. Benzer şekilde Duygusal Tepki alt boyutu üzerinden yapılan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin fark puanları grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(19)}=-0.161, p>.05$]. Son olarak Sosyal Beceriler alt boyutu üzerinden yapılan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin fark puanları grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(19)}=-0.026, p>.05$]. Bu bulgular uygulama öncesinde ve sonrasında grupların empati, bilişsel empati, duygusal tepki ve sosyal beceri düzeylerinin benzer bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Kontrol ve Deney Gruplarının Fark Puanlarına Göre Karşılaştırılması

	t	sd	p
EDBÖ	-0.079	19	.938
Bilişsel Empati	-0.068	19	.947
Duygusal Tepki	-0.161	19	.874
Sosyal Beceriler	0.026	19	.980

4.2. Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış açık uçlu altı sorudan oluşan görüşme formlarından elde edilmiştir. Mevcut görüşme formlarına dayalı olarak, araştırmaya katılan deney grubundaki

11 öğrenciyle proje sonunda görüşme yapılmış ve veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Araştırmada öğrencilere; “bu projede neler öğrendikleri, neler hissettikleri, hangi kazanımları edindikleri, yaşadıkları güçlükleri, proje danışmanına yönelik görüşleri ve projeye yönelik eklemek istedikleri” sorulmuş ve verilen cevaplar araştırmacılar tarafından sınıflandırılmaya çalışılarak, öğrenci görüşlerini yansıtmak amacıyla yer yer görüşmeye verilen cevaplardan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 5. Projeye Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin 1. Görüşme Sorusuna Verdikleri Cevapları Gösteren Dağılım

<i>“Bu projede neler öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?”</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Grup Çalışması	5	20.8
Çalışma Disiplini	4	16.6
İletişim Becerisi	3	12.5
Birlik beraberlik ve Dayanışma	2	8.3
Sorumluluk Duygusu	2	8.3
İş Bölümü	2	8.3
İş Güvenliği	1	4.2
Sabırlı ve Titiz Çalışma	1	4.2
Planlı Çalışma	1	4.2
Çevre Bilinci	1	4.2
Toplum Yararına Çalışma	1	4.2
Bilgiyi Pekiştirme	1	4.2
<i>Toplam</i>	<i>24</i>	<i>100</i>

Tablo 5 ele alındığında, projeye katılan öğrencilerin özellikle Grup çalışması, çalışma disiplini, iletişim becerisi, sorumluluk alma, işbölümü yapma, iş güvenliğini düşünerek hareket etme, toplum yararına çalışma ve öğrendikleri bilgiyi pekiştirme adına pozitif katkılar sağlamış oldukları anlaşılmaktadır. Öğrenci görüşlerinden şu alıntılarla bu bulgular desteklenebilir “...projeler bize grup çalışmasını ve birlikte hareket etmeyi öğretir. Bu projede de arkadaşlarımızla organize bir şekilde çalışmayı öğrendiğimizi düşünüyorum...”(ö1). “...bu proje okulda öğrendiğim teorik bilgileri uygulamalarla pekiştirmemi sağladı”(ö3). “...sanatın sadece belli başlı malzemelerle belirli alanlara yapılmadığını, istenilen her mekânda sanatın yapılabileceğini gördük. Birlik, beraberlik içerisinde ve en önemlisi dayanışma içerisinde olup her işin üstesinden gelmeyi öğrendik...”(ö4). “...plan program ve iş organizasyonu yapmayı, iş güvenliği önlemlerini alarak meslek etiği gereklerine uyarak çalışmayı öğrendim...”(ö8). “...karşılık beklemeden insanlar için bir şeyler yapabilme duygusunu öğrendiğimi düşünüyorum...”(ö9). “...Bu proje sayesinde disiplinli çalışmanın önemini ve ortak karar verebilmeyi öğrendim...”(ö10). Buradan hareketle bu projenin araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mesleki gelişim yeterliliklerine olumlu katkı sağlayan bir proje olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Projeye Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin 2. Görüşme Sorusuna Verdikleri Cevapları Gösteren Dağılım

"Bu proje size neler hissettirdi?"	f	%
Mutluluk	6	33.3
Keyifli	3	16.8
Gururlu	2	11.2
Heyecan verici	2	11.2
İyi	1	5.5
Güzel	1	5.5
İnanılmaz	1	5.5
Farklı ve Birlikte	1	5.5
Özgüvenli	1	5.5
Toplam	18	100

Tablo 6'ya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adayları proje sonunda mutlu, keyifli, gururlu, heyecan verici, iyi, güzel, inanılmaz, farklı ve birlikte, özgüvenli hissettiklerini vurgulamışlardır. Buradan hareketle proje sürecinin genel olarak olumlu duygular hissettirdiği bulgusuna ulaşılabilir. Bu bulgu şu alıntılarla da desteklenebilir.

"...bir mekanı güzelleştirmek, okuma salonlarının daha aktif kullanılması adına renklerin dilini kullanmak inanılmaz keyif verici bir serüven. Çalışırken danışmanımızın da bize katılması hem doğru yol izlememize katkıda bulundu hem de işi daha keyifli bir hale getirdi diyebilirim. (ö2). "...Proje ekibinin uyumu ve danışmanımızın bize olan inancı beni mutlu hissettirdi."(ö3) "...projede ortaya güzel işler çıktığını görmek beni çok mutlu etti..." (ö5). " ...bu proje sayesinde kendime güvenim arttı, öğretmen olduğumda bulunduğum mekânları sanatla güzelleştirme konusunda artık tecrübeliyim..." tüm bu bulgulardan hareketle, projenin araştırmaya katılan öğretmen adaylarına pozitif duygular hissettirdiği ve edindikleri deneyim sayesinde özgüvenlerinde olumlu bir artış olduğu ifade edilebilir.

Tablo 7. Projeye Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin 3. Görüşme Sorusuna Verdikleri Cevapları Gösteren Dağılım

"Bu projede hangi kazanımları elde ettiğinizi düşünüyorsunuz?"	f	%
Sosyal Beceriler	3	12.5
Topluma Faydalı İşler Yapabilme	3	12.5
Sağlıklı ve Etkili bir İletişim	2	8.3
Grup Çalışması	2	8.3
Güzel Arkadaşlıklar	2	8.3
Özgüven	2	8.3
Düzenli Çalışabilme	2	8.3
Sorumluluk Alabilme	2	8.3
Yardımlaşma	2	8.3
Malzeme Seçimi	1	4.2
Malzemenin Doğru Kullanımı	1	4.2
Koşullara Uygun Çalışabilme	1	4.2
Birliktelik	1	4.2
Toplam	24	100

Tablo 7'ye bakıldığında projeye katılan öğretmen adaylarının özellikle toplum yararına bir şeyler yapabilme ve gerek sosyal becerilerini gerekse grup çalışmasının gerektirdiklerini, düzenli aynı zamanda da yardımlaşarak çalışmayı öğrendiklerini, projede güzel arkadaşlıklar kazandıklarını, iletişimi etkin kullanmayı, birlikte hareket etmeyi, malzeme seçimi ve kullanımı konusunda tecrübe kazandıklarını belirtmişler, aynı zamanda özgüvenlerini geliştirerek, sorumluluk bilinci konusunda da kazanım elde ettiklerini vurgulamışlardır. Öğrenci görüşlerinden şu alıntılarla bu bulgular desteklenebilir “...bu projede en büyük kazanım iş birliği içinde güzel arkadaşlar kurarak sosyal hayatta sağlıklı ve etkili iletişim kurmayı öğrenmek...”(ö3). “...hangi renklerin nasıl kullanılması gerektiği konusunda, malzeme seçiminde ve duvara aktarılacak görsel seçiminde yaratıcı ve özgün olmayı öğretti...”(ö5). “...birliktelik duygusunu kazandırdı...”(ö6). “...bu proje bana davranışlarımın ve uygulamaların sorumluluğunu almayı öğretti...”(ö7). “...topluma nasıl fayda sağlayabileceğimi ve sosyal beceriler kazandırdı...”(ö8). “...İnsanlarla iyi bir iletişim kurmamı sağladı...”(ö9). “...yardımlaşma ve desteğin ne kadar önemli olduğunu anladım...”(ö11). Buradan hareketle, projenin öğretmen adayları üzerinde “kazanımlar” bakımından olumlu farklar yarattığını söylemek mümkündür.

Tablo 8. Projeye Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin 4. Görüşme Sorusuna Verdikleri Cevapları Gösteren Dağılım

“Bu projede yaşadığınız güçlükler nelerdir?”	F	%
Hiçbir Güçlük Yaşamadım	6	54.5
Havanın Sıcak Oluşu	2	18.2
Mesafenin Uzaklığı	1	9.1
İnce Ayrıntılı ve Dikkat Gerektiren Çalışmalar	1	9.1
Yüksekte Olan Çalışmaları Boyamak	1	9.1
Toplam	11	100

Tablo 8 ele alındığında; öğretmen adaylarına projede yaşadığı güçlükler olup olmadığı sorusuna, çoğu herhangi bir güçlük yaşamadığını belirtmiş, bazı öğretmen adayları ise, projenin uygulama kısmının yaz mevsimine denk gelmesi sebebiyle hava koşullarının bazen zorluk yaşattığını, yine bazı öğretmen adaylarının ise projenin uygulama alanının merkeze uzaklığı sebebiyle bazen ulaşım ile ilgili zorluklar yaşadıklarını belirtmişler ve bir kısım öğretmen adayı da projede dikkat gerektiren işlerin sorumluluğunu almada bazen zorluklar çektiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular şu alıntılarla desteklenebilir; “...Herhangi bir güçlük çekmedim sadece yaz mevsimi dolayısıyla sıcaklık problemi vardı. Çalıştığımız ortamın klimalı olması sıkıntıyı hafifletti...”(ö1). “...Boyalarla bir şeyler üretmeyi çok sevdiğimden karşımda ne zorluklar olsa da bunların üstesinden gelmek zor olmuyor. Sadece yaşadığım en zor an yüksekte olan çalışmayı boyamak oldu...”(ö3) “...İnce ayrıntılı çalışmaları boyarken zorluk yaşadım...”(ö4). “...proje mekanı merkeze uzakta olduğu için bazen ulaşım zorluğu yaşadım...”(ö6). “...Boyalara ve mekana çabuk adapte olabildiğimiz için hiç bir zorluk yaşamadık...”(ö7) “...Bu projede hiç bir güçlük çekmedim danışman hocamız her aşamayı sorunsuz bir şekilde yönettiği için güçlük çekeceğimiz bir durum kalmadı...”(ö8)“...Bulduğumuz ortam içten ve samimi olduğu için hiçbir zorlukla karşılaşmadık...” (ö9). Tüm bu bulgulardan yola çıkarak projenin genel anlamda

güçlükler bakımından ulaşım, hava koşulları, ayrıntılı ve dikkat isteyen çalışmalar dışında herhangi bir zorluk taşımadığını ifade etmek mümkündür.

Tablo 9. Projeye Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin 5. Görüşme Sorusuna Verdikleri Cevapları Gösteren Dağılım

“Proje danışmanına yönelik görüşleriniz nelerdir?”	f	%
Hoşgörülü, neşeli ve pozitifdir	4	12.1
Planlı ve Programlı Çalışır	4	12.1
Bilgili ve tecrübelidir	3	9.1
Öğrencilerine inanır ve güvenir	3	9.1
Sağlıklı ve etkili bir iletişimi vardır	3	9.1
Zamanı verimli kullanır	3	9.1
Gayet ilgili ve titizdir	2	6.1
Grubu doğru ve etkin yönetir	2	6.1
Öğrencilerine değer verir	2	6.1
Sorunları çözme becerisine sahiptir	2	6.1
Düzenlidir	1	3.0
Farklı İşlere imza atar	1	3.0
İşini yarım bırakmaz	1	3.0
Kendine Güvenir	1	3.0
Kendini sürekli yeniler	1	3.0
Toplam	33	100

Tablo 9 dikkate alındığında, projeye katılan öğretmen adaylarının danışmana yönelik görüşleri sorulduğunda danışmanın özellikle iletişim konusunda, planlı çalışma konusunda, bilgi ve tecrübe konusunda, zaman yönetimi konusunda olumlu dönütler vermişler, bunun yanında özellikle sorunları çözme becerisi, düzen, grubu yönetme konularında yeterli bulduklarını bildirmişler ve aynı zamanda öğrencilere karşı olumlu tutum ve davranışlarda bulunduğunu vurgulamışlardır. Öğrenci görüşlerinden şu alıntılarla bu bulgular desteklenebilir; “...Gayet ilgili ve titiz bir danışmanımız vardı. Her çalışmamızın ayrıntılarıyla birebir ilgilenip yardımcı oldu, hoşgörülü neşeli ve pozitif enerjisi vardı...”(ö1). “...En büyük destekçimiz olduğunu, bizlere her zaman yürekten inandığını ve en önemlisi başaracağımıza inandığı için kendisine çok ama çok teşekkür ediyorum...”(ö2). “...Danışman hocamız başarılı, kendine güvenen, bilgili ve tecrübelidir. Yaptığı işlerde ve projelerde hep farklı işlere imza atmıştır...”(ö3). “...her şeyi önceden planlayan hiç bir pürüze izin vermeyen düzenli çalışan, sürekli pozitif olan, işini asla yarım bırakmayan ve öğrencilerine değer veren bir danışmandır...”(ö5). “...Proje danışmanımız mesleği ile ilgili gelişmeleri ve kendini kişisel olarak sürekli geliştirdiği için sağlıklı ve etkili iletişim kurarak planlı programlı bir şekilde projeyi bize sevdiren ve sorun çözme becerisi olan biridir...”(ö8) Buradan hareketle proje danışmanının, proje sorumluluklarını bilen, proje bilgisini sunmada yeterli, uygulamada destekçi, sorunları çözmede de aktif rol oynadığı söylenebilir.

Tablo 10. Projeye Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin 6. Görüşme Sorusuna Verdikleri Cevapları Gösteren Dağılım

“Projeye yönelik eklemek istedikleriniz nelerdir?”	f	%
Eğlenceli ve Öğretici bir projeydi	4	36.4
Yaparak ve yaşayarak öğrendiğimiz bir projeydi	3	27.2
Güzel ve Anlamlı bir projeydi	2	18.2
Mesleki gelişime katkı sunan bir projeydi	1	9.1
Mutluluk ve gurur veren bir projeydi	1	9.1
Toplam	11	100

Tablo 10 dikkate alındığında, projeye katılan öğretmen adaylarına projeye yönelik eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulduğunda, bir kısım olmadığını belirtmiş, diğer bir kısım da projenin eğlenceli ve öğretici olduğunu, yaparak yaşayarak öğrendikleri bir proje olduğunu, güzel ve anlamlı bir projede oldukları için mutluluk ve gurur duyduklarını aynı zamanda da mesleki gelişimlerine katkı sunan bir proje olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgular şu alıntılarla desteklenebilir; “...tekrar bir proje olsa tekrar çalışırım...” (ö2). “...bizi zorlamadan keyif verici bir etkinlik olarak bize her koşulda yeni bir bilgi katarak gelişimimizi sağlayan bir proje oldu...”(ö3). “...Bu projede çalışmaktan mutluluk ve gurur duyuyorum...”(ö4). “...bu projede olduğu gibi destek verilmesini ve daha fazla olmasını istiyorum. Renksiz bir dünya düşünemediğimiz gibi renk girmeyen bir mekanın da kalmaması gerektiğini düşünüyorum...”(ö6). “...Eğlenceli ve öğretici bir proje oldu...”(ö8). “...Her yer renklendi, hayat daha da güzelleşti...”(ö9). “...Her şey çok güzel başladı ve bitti...”(ö10). Buradan anlaşıldığı üzere projenin öğretmen adayları üzerinde gerek mesleki, gerekse proje amaçları bakımından pozitif farklar yarattığını söylemek mümkün olabilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Harran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Kurulu (HÜBAK) tarafından değerlendirilerek finanse edilen “Her Yerde Sanat Renklensin İktisat” projesi’nin uygulayıcısı Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi Öğrencileri’nin görüşlerini analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmanın özellikle nitel bulguları; proje tabanlı öğrenme ve uygulamaya dayalı toplumsal sonuç odaklı söz konusu projenin öğrenciler üzerindeki etkilerinin olumlu yönde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin “Topluma Hizmet Uygulamaları” kapsamında Harran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde yapmış oldukları tematik resim ve dijital görsel çalışmaları öğrencilerin öğrenmesi üzerinde ortaya çıkarmış olduğu etki; nicel ve nitel olarak iki açıdan değerlendirme konusu yapılmıştır.

Çalışmada nicel olarak deney ve kontrol grubunun öntest-sontest empati düzeyleri açısından farklılık gösterip göstermediklerini değerlendirmek amacıyla yapılan analizlerde iki gruba ait öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, bu dersi alan ve projeye katılan öğrencilerin empati düzeylerinin sadece bu dersi alan ve projeye katılmayan öğrencilerden daha yüksek olmadığını ve/veya farklı olmadığını ortaya koyan bir sonuçtur.

Çalışmada nitel olarak yapılan değerlendirmeler nicel değerlendirmelere nazaran çok daha anlamlı sonuçlar üretmiştir. Buna göre; öğrencilerin proje yöntemiyle uygulamalı olarak gerçekleştirdikleri derslerini içeren söz konusu proje ile;

eğlendikleri, öğrendikleri, topluma fayda sağladıkları yönünde ortak görüş ve değerlendirmeler yapılan görüşmeler ile doğrulanmıştır.

Çalışmanın örneklem alanının dar olması ve nicel bulguların nitel bulguları destekleyecek anlamlı sonuçlar ortaya çıkarmaması, bu çalışmanın gelecekte yapılması planlanan çalışmalara ışık tutması amacıyla gerçekleştirilen bir pilot çalışma niteliğinde olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Öğrenmede uygulamaya dayalı toplumsal kimlikli ders içeriklerinin oluşturulması ve bu yönde uygulamaları artıracak projelerin geliştirilmesi daha büyük hedef kitleleri temsil eden geniş örneklem alanlar için çok daha anlamlı ve yol gösterici olabilecektir.

Kaynakça

- Bilgin, İ., ve Toksoy, A . (2014). Yapararak Yaşayarak Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becelerine Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 163-169.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem Atıf İndeksi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Erdem, M. (2000). *Resim tekniği*. Ankara, Mozaik.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.) Boston:MA, Pearson.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Harmon, R. J. (2003). Pretest-posttest comparison group designs: Analysis and interpretation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(4), 500-503.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3. Edition). Los Angeles:CA, Sage Publications.
- Kaya, B. ve Çolakoğlu, Ö. M. (2015). Empati düzeyi belirleme ölçeği (EDBÖ) uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 17-30.
- Küçüköğlu, A. (2014). Community service-learning in teacher education: An experimental learning approach. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 214-226.
- Küçüköğlu, A. ve Koçyiğit, S. (2014). Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen yetiştirmede etkililiği. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 11(2), 610-629.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

- Saran, M., Coşkun, G., İnal Zorel, F., ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 22(6), 3732-3747.
- Stanyer, P. (2008). *Çizim teknikleri*. İstanbul, Alfa Yayınları.
- Tosun, N. (2014). Böte bölümü öğrencilerinin proje tabanlı topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 22(3), 961-980.
- Ünver, E. (2011). *Görsel sanatlar ve eğitimi üzerine*. Ankara, Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 86-108.

Ekler

Ek 1. Uygulama Fotoğrafları







SRA *Strategic Research Academy* ©

© Copyright of Journal of Current Researches on Educational Studies is the property of Strategic Research Academy and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.