

**ETNOGRAFİK BAKIŞ AÇISIYLA KIRSAL KESİMDE
OKULÖNCESİ FEN EĞİTİMİNE YÖNELİK
BİR DURUM ÇALIŞMASI**

**Işıl TAŞ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Eskişehir 2010

**ETNOGRAFİK BAKIŞ AÇISIYLA KIRSAL KESİMDE OKULÖNCESİ FEN
EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Işıl TAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Arzu ARIKAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos, 2010

ÖZET

ETNOGRAFİK BAKIŞ AÇISIYLA KIRSAL KESİMDE OKULÖNCESİ FEN EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI

Işıl TAŞ

İlköğretim (Okulöncesi Öğretmenliği) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos, 2010

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Arzu ARIKAN

Okulöncesi eğitim programları incelendiğinde, çocukların çok yönlü gelişimlerini sağlamak için serbest zaman, Türkçe dil, matematik, fen, müzik, sanat, oyun, drama ve hareket gibi değişik etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Okulöncesi fen eğitiminde amaç, çocuğun inceleme, araştırma, keşfetme, sınıflama ve gözlem yapma gibi bilimsel süreç becerilerini geliştirmek için uygun ortamlar hazırlamaktır. Fen eğitimi, çocuğun çevresindeki nesnelere ve olayları denetleyerek problem çözme becerisini kazandırmayı hedeflemektedir. Bu araştırmanın amacı, kırsal kesimde okulöncesi dönemde fen eğitiminin niteliğinin, okulöncesi eğitim kurumlarının ve bu kurumlara devam eden çocukların içinde yaşadıkları toplumun kültürel yapısıyla etkileşimde buldukları göz önünde bulundurularak betimlenmesi olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden etnografik araştırma deseni ile durum çalışmasının sentezi olarak görülebilecek etnografik durum çalışmasından yararlanılmıştır. Araştırmaya, 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ili Tepebaşı ilçesine bağlı iki farklı köyde 17 anasınıfı çocuğu, anasınıfı çocuklarının anneleri, anasınıfı öğretmenleri, köylerin eski/yeni muhtarları ve okul müdürleri olmak üzere toplam 30 kişi katılmıştır. Araştırmada katılımcı gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için “Öğrenci Görüşme Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Veli Görüşme Formu”, “Oyun Gözlem Formu”, “Öğrenci Sistematiik Gözlem

Formu”, “Anekdot Kayıt Formu”, “Video Kayıtları” ve “Araştırmacı Günlüğü” kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş ve araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda, veri toplanan bir köyde anasınıfında fen köşesinin bulunmadığı ve birkaç çalışma dışında sınıfta fen etkinliği yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer köy anasınıfında ise fen köşesinin bulunduğu ve fen etkinliklerinin farklı yöntem ve teknikler kullanılarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Fen etkinlikleri düzenleyen anasınıfı öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yeterli becerilere sahip olmadığı ve etkinliklerin zaman zaman aksayarak verimin azaldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda genel olarak köylerde annelerin fen ve fen eğitimi konusunda neredeyse hiç bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, her iki köyde ailelerin çoğunluğunun çocuklarına karşı aşırı koruyucu tutum içinde oldukları, çocuklarına evde yeterli eğitim desteği sağlayamadıkları ve eğitimi evde devam ettirmeye yönelik okul-aile işbirliğinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, her iki köy anasınıfı öğretmeni kırsal kesimle bağlarının olduğunu ve köyde öğretmenlik yaptıkları süreçte bu durumun olumlu yansımalarının olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin okul-aile işbirliğini artırmak konusunda yeterince girişimde bulunmadıkları ve kabullenici bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Kırsal kesimde okulöncesi dönem çocuklarına zengin uyaranlar içeren eğitim ortamları yaratılması ve okulöncesi fen eğitiminde kırsal kesim çocuklarının etkinliklere katılım düzeylerini artırmak amacıyla farklı yöntem ve teknikler kullanılarak etkinliklerin zenginleştirilmesi gerekmektedir. Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursları yoluyla kırsala özgü olan zenginlikler, çocukların eğitimleri sırasında kullanılacak fırsatlar ve kırsal kesimde karşılaşılabilecekleri sorunlar konusunda farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca kırsal kesimde okulöncesi eğitimin önemi ve fen eğitimi konularında aileleri bilinçlendirmek, okul-aile işbirliğini güçlendirmek için aile eğitim programlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Okulöncesi eğitim, fen eğitimi, kırsal kesim.

ABSTRACT

A CASE STUDY ON PRESCHOOL SCIENCE EDUCATION IN RURAL AREAS FROM ETHNOGRAPHIC PERSPECTIVE:

Işıl TAŞ

Department of Preschool Education

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

August, 2010

Advisor: Assist. Prof. Dr. Arzu ARIKAN

Preschool education programs in Turkey include various activities including free play time, Turkish language, music, science and mathematics, creative arts, play, drama and physical movement. Among those activities, science education was specifically targeted for further study in this research. The purpose of preschool science education is to prepare appropriate environments for children to support the development of such skills and attitudes as inquiry, discovery, problem solving, classification, comparison and observation. In other words, science education aims at developing problem solving skills of children and an inquiring attitude toward objects and events in their environment. The purpose of this research is to describe the quality of preschool science education in rural areas by taking into account the fact that school and children are interacting with the larger cultural structure of the society that they are situated in.

This qualitative research used ethnographic case study design as a synthesis of ethnography and case study methods. The participants of the research included 17 preschool children, the mothers of these children, preschool teachers, old/new headmen of the villages and school principals, totally 30 persons from two different villages of Eskişehir, Tepebaşı. Qualitative data collection techniques such as participant observation, semi-structured interviews and document analysis were used in the research. During data collection, “Student Interview Form”, “Teacher Interview Form”, “Parent Interview Form”, “Play Observation Form”, Student Systematic Observation

Form”, “Anecdote Form”, “Video Records” and “Researcher Diary” were utilized. Data were analyzed using descriptive analysis method and the findings were described and interpreted in line with research questions.

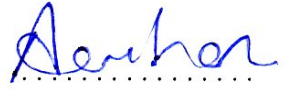


The results of the study indicated that science center did not exist in one of the preschool classrooms and science activities were not performed in the classroom, except a few cases. As to the other village preschool classroom, there was a science corner and science activities were performed by using different methods and techniques. However, the teacher in this classroom appeared to have less classroom management skills and there were delays and unproductive results in science activities. The findings of the research also indicated that mothers in both villages had almost no knowledge about science and science education. Majority of the families in the villages were over protective about their children and they could not provide educational support to their children at home. Furthermore, school-family cooperation for continuing education at home was weak in both villages. Teachers in both villages stated that they had rural roots and this had positive effects on their work however both teachers did not seem to have initiative to increase family-school cooperation.

In order to create stimulant-rich environments for education and increase participation level of preschool children in science activities, the content of science activities should be enriched using different strategies and techniques in rural areas. Teachers who work in rural areas should receive in-service training about the specific richnesses of rural areas; rural children’s strengths and the problems that they can encounter in these areas and how they can use these as opportunities in the education of children. In addition, family training programmes on the importance of pre-school education and science education must be expanded to increase families’ awareness about these issues and to strengthen family-school cooperation in rural areas.

Key words: Preschool education, science education, rural areas.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Işıl TAŞ'ın "Etnografik Bakış Açısıyla Kırsal Kesimde Okulöncesi Fen Eğitimine Yönelik Bir Durum Çalışması" başlıklı tezi 09.08.2010 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Öğretmenliği yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr.Arzu ARIKAN	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Pelin YALÇINOĞLU	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Evrım GENÇ KUMTEPE	


Doç.Dr.A.Ayktu CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Vekili

ÖNSÖZ

Kırsal kesimde eğitime yönelik çok fazla araştırmaya ulaşılamamış olması Türkiye'nin bir gerçeği olan kırsal kesimde eğitimin bilimsel açıdan göz ardı edildiği ve ülkemizde örgün eğitim sisteminin daha çok kenti temsil eden bir olgu olarak algılandığını göstermektedir. Günümüzde köylerin dış dünya ile ilişkilerinin artması ile birlikte köylerde örgün eğitime verilen değerlerin yeniden gözden geçirilerek eğitime yönelik gereksinimlerin belirlenmesi gerekmektedir. Çocuklar bütün gelişim alanlarına yönelik temel bilgi, beceri ve tutumları ilk önce ailede, daha sonra okulöncesi kurumlarında kazandıkları için öncelikli olarak okulöncesi dönem çocuklarının eğitimlerine, özellikle de çocukların çok yönlü gelişimlerini destekleyen fen eğitimine yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesine birçok kişinin katkısı ve desteği olmuştur. Araştırma sürecinde görüş ve önerileriyle tez konusunun belirlenmesinden sürecin tamamlanmasına kadar her aşamada bana yol gösteren, akademik anlamda desteğini ve en önemlisi manevi anlamda dostluğunu esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd.Doç.Dr. Arzu ARIKAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma için tez izleme komitesinde yer alan; büyük bir özen ve titizlikle gerçekleştirilen çalışmaları takip ederek görüş ve önerileriyle araştırmanın biçimlenmesi ve zenginleşmesi konusunda katkı sağlayan hocalarım Sayın Yrd.Doç.Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE ve Sayın Yrd.Doç.Dr. Pelin YALÇINOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Araştırmaya katılmayı kabul ederek bir dönem boyunca sınıflarında beni konuk eden öğretmenlere, araştırma sürecinde ellerinden gelen yardımı esirgemeyen anasınıfı öğrencilerine, öğrencilerin annelerine, okul müdürlerine ve bütün samimiyetleriyle bana evlerini açan tüm köylülere çok teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında bıkmadan, yorulmadan çalışmama destek veren Arş.Grv. Sevcan YAĞAN'a ve Arş.Grv. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a çok teşekkür ederim. Uzun araştırma sürecinde pozitif bakış açısı ve duyarlılığı ile hep yanımda olan değerli

arkadaşım Arş.Grv. Muhammet ÖZDEN'e çok teşekkür ederim. Araştırma boyunca bana bir anne şefkatiyle yaklaşarak sevgi ve desteklerini hiç esirgemeyen çok değerli hocalarım Yrd.Doç.Dr. Meral ÖREN ve Yrd.Doç.Dr. Ayşegül SELİMHOCAOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde manevi desteğini hiç eksik etmeyen, yaşamıma anlam ve değer katan arkadaşım Erden AYAŞLI'ya teşekkürü bir borç bilirim. Bu günlere gelmemi sağlayan ve bu tezin asıl sahibi olan çok değerli aileme, özellikle annem Zuhâl TAŞ ve babam Azamettin TAŞ'a sonsuz teşekkürler.

Eskişehir, 2010

Işıl TAŞ

ÖZGEÇMİŞ

Işıl TAŞ

İlköğretim (Okulöncesi Öğretmenliği Programı) Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Yüksek Lisans	2007-....	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim (Okulöncesi Öğretmenliği Programı) Anabilim Dalı
Lisans	2002-2006	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği
Lise	1999-2002	Kayseri Talas Fatma Kemal Timurçin Anadolu Lisesi- Sayısal Bölümü

İş

2008-	: Araştırma Görevlisi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doğum Tarihi	: 17.07.1984
Doğum Yeri	: Kayseri

İletişim Bilgileri

İş adresi	: Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
E- posta	: itas@ahievran.edu.tr
Tel	: (0386) 2114412

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xv
RESİM LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
	<u>Sayfa</u>
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	3
1.1.1.Okulöncesi Dönemde Fen Eğitiminin Amacı.....	5
1.1.2. Kuramsal Çerçeve	6
1.1.2.1. Gelişim ve Öğrenme Kuramları.....	7
1.1.2.1.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı.....	8
1.1.2.1.2. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı.....	13
1.1.2.1.3. Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı.....	14
1.1.2.1.4. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı.....	17
1.1.2.2. Bilişsel Gelişim ve Kültür İlişkisi.....	18
1.2. Araştırmanın Amacı.....	19
1.3. Araştırmanın Önemi.....	21
1.4. Sayıtlar.....	23
1.5. Sınırlılıklar.....	23
1.6. Tanımlar.....	24
2. İLGİLİ ALANYAZIN	26
2.1. Okulöncesi Dönemde Fen Eğitimi.....	26

2.1.1. Okulöncesi Dönemde Fen Etkinlikleri.....	28
2.1.1.1. Fen Etkinliklerinin Kapsamı.....	30
2.1.1.2. Fen Etkinliklerinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	31
2.1.1.2.1. Kavram Haritaları.....	32
2.1.1.2.2. Analogiler.....	33
2.1.1.2.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi.....	34
2.1.1.2.4. Bütünleştirilmiş Yöntem.....	34
2.1.1.2.5. Proje Yaklaşımı.....	37
2.1.1.2.6. Okulöncesi Dönemde Bilgisayar Kullanımı.....	38
2.1.3. Okulöncesi Fen Eğitiminde Fiziksel Ortamlar.....	39
2.1.4. Okulöncesi Fen Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	40
2.2. Kırsal Alan ve Kalkınma.....	42
2.2.1. Kırsal Eğitimin Sınırlılıkları.....	44
2.2.1.1. Taşınmalı Eğitim.....	45
2.2.1.2. Kırsal Kesimde Eğitime Katılım.....	45
2.2.1.3. Kırsal Kesimde Eğitimin Avantajları.....	46
2.2.2. Türkiye'de Aile Yapısı.....	47
2.2.2.1. Kırsal Kesimde Aile Yapısı.....	48
2.2.2.1.1. Kırsal Kesimde Çocuk Hakkındaki Değer Yargıları.....	49
2.3. İlgili Araştırmalar.....	50
2.3.1. Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar.....	51
2.3.2. Yurt dışında Yapılmış Çalışmalar.....	58
3.YÖNTEM.....	66
3.1. Araştırma Yöntemi.....	66
3.1.1. Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik.....	67
3.1.2. Etnografik Bakış Açısı.....	68
3.1.2.1. İyi Bir Etnografya İçin Kriterler.....	69
3.1.3. Durum (Örnek Olay) Çalışması.....	71
3.1.4. Etnografik Durum Çalışması.....	73
3.2. Katılımcılar.....	73
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	74

3.4. Veri Analizi.....	80
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	85
4.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Köylerin Kültürel Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	85
4.1.1. Kavaklı Köyü İle İlgili Genel Bilgiler.....	85
4.1.1.1. Kavaklı Köyü’ndeki Katılımcı Annelerin Özellikleri.....	94
4.1.1.2. Kavaklı Köyü’ndeki Katılımcı Çocukların Özellikleri.....	96
4.1.1.3. Kavaklı Köyü İlköğretim Okulu ve Anasınıfının Özellikleri.....	99
4.1.2. Kırçalı Köyü İle İlgili Genel Bilgiler.....	102
4.1.2.1. Kırçalı Köyü’ndeki Katılımcı Annelerin Özellikleri.....	111
4.1.2.2. Kırçalı Köyü’ndeki Katılımcı Çocukların Özellikleri.....	112
4.1.2.3. Kırçalı Köyü İlköğretim Okulu ve Anasınıfının Özellikleri.....	115
4.1.3. Kavaklı ve Kırçalı Köylerinde Anasınıfı Öğretmenlerinin Özellikleri...	118
4.1.4. Kavaklı ve Kırçalı Köylerinin Karşılaştırılması.....	124
4.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Köylerde Eğitime İlişkin Bulgular.....	126
4.2.1. Kavaklı Köyü’nde Eğitime Bakış.....	127
4.2.1.1. Kavaklı Köyü’nde Anne-Çocuk İlişkileri ve Eğitsel Sonuçları.....	129
4.2.1.2. Kavaklı Köyü’ndeki Anasınıfı Çocuklarının İlgi Alanları.....	135
4.2.2. Kırçalı Köyü’nde Eğitime Bakış.....	138
4.2.2.1. Kırçalı Köyü’nde Anne-Çocuk İlişkileri ve Eğitsel Sonuçları.....	141
4.2.2.2. Kırçalı Köyü’ndeki Anasınıfı Çocuklarının İlgi Alanları.....	145
4.2.3. Eğitime Bakış ve Anne-Çocuk İlişkilerinin Kavaklı ve Kırçalı Köylerinde Karşılaştırılması.....	148
4.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Köylerde Fen Eğitime İlişkin Bulgular.....	151
4.3.1. Kavaklı ve Kırçalı Köylerinde Düzenlenen Fen Etkinlikleri.....	152
4.3.2. Kavaklı Köyü’nde Fen Eğitime Bakış.....	156
4.3.2.1. Kavaklı Köyü Anasınıfında Tipik Bir Gün ve Fen Etkinlikleri.....	158
4.3.2.2. Kavaklı Köyü’ndeki Çocukların Anasınıfındaki Durumları.....	164
4.3.2.3. Kavaklı Köyü’nde Düzenlenen Fen Etkinlikleri.....	167
4.3.2.3.1. Canlılar ve Fiziksel Bilim Alanı Etkinliklerinden Örnekler.....	167
4.3.2.3.2. Kavaklı Köyü’nde Çocukların Fen Etkinliklerine Katılımları...	177

4.3.3. Kırçalı Köyü'nde Fen Eğitimine Bakış.....	182
4.3.3.1. Kırçalı Köyü Anasınıfında Tipik Bir Gün ve Fen Etkinlikleri.....	183
4.3.3.2. Kırçalı Köyü'ndeki Çocukların Anasınıfındaki Durumları.....	187
4.3.4. Kırçalı Köyü'nde Düzenlenen Fen Etkinlikleri.....	191
4.3.4.1. Kırçalı Köyü'nde Çocukların Fen Etkinliklerine Katılımları.....	196
4.3.5. Kırsal Kesimde Anasınıfı Çocuklarının Fene Yönelik İlgileri.....	200
4.3.6. Kırsal Kesimde Fen Eğitiminin Olumlu ve Olumsuz Yanları.....	204
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	208
5.1. Sonuç ve Tartışma	208
5.1.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Köylerin Kültürel Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	208
5.1.1.1. Kavaklı Köyü'nün Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	208
5.1.1.2. Kırçalı Köyü'nün Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	211
5.1.1.3. Kırsal Kesimde Anasınıfı Öğretmenlerinin Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	217
5.1.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Köylerde Eğitime İlişkin Sonuçlar.....	221
5.1.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Köylerde Fen Eğitimine İlişkin Sonuçlar.....	226
5.1.3.1. Kırsal Kesimde Fen Eğitiminin Olumlu ve Olumsuz Yanlarına İlişkin Sonuçlar.....	231
5.2. Öneriler.....	234
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	234
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	235
EKLER.....	236
KAYNAKÇA.....	258

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge	<u>Sayfa No</u>
1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri	11
2. Veri Toplama Takvimi	78
3. Eğitim Düzeyi ve Cinsiyete Göre Nüfus (15+yaş)	89
4. Kavaklı Köyü'ndeki Ailelerin Genel Özellikleri	90
5. Kavaklı Köyü'ndeki Annelerin Demografik Özellikleri	95
6. Kavaklı Köyü'ndeki Çocukların Demografik Özellikleri	97
7. Eğitim Düzeyi ve Cinsiyete Göre Nüfus (15+yaş)	104
8. Kırçalı Köyü'ndeki Ailelerin Genel Özellikleri	106
9. Kırçalı Köyü'ndeki Annelerin Demografik Özellikleri	111
10. Kırçalı Köyü'ndeki Çocukların Demografik Özellikleri	113
11. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	119
12. Kavaklı ve Kırçalı Köylerinin Karşılaştırılması	124
13. Öğretmenlerin Düzenlediği Fen Etkinlikleri	153
14. Köylerde Düzenlenen Fen Etkinlikleri	154
15. Etkinlikler Sırasında Kullanılan Yöntemler	155
16. Kavaklı Köyü'ndeki Çocukların Anasınıfındaki Durumları	165
17. Kırçalı Köyü'ndeki Çocukların Anasınıfındaki Durumları	188

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil	<u>Sayfa No</u>
1. Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı	16

FOTOĞRAF LİSTESİ

Fotoğraf	<u>Sayfa No</u>
1. Kavaklı Köyü Köy Meydanı	87
2. Ömer'in Evi	88
3. Kavaklı Köyü Anasınıfı	101
4. Kavaklı Köyü Anasınıfı Fen ve Doğa Köşesi	102
5. Gözde'nin Evi	103
6. Neslihan'ın Evi	104
7. Kırçalı Köyü İlköğretim Okulu	115
8. Kırçalı Köyü Anasınıfı	116
9. Kırçalı Köyü Anasınıfı	117
10. Anasınıfında Bulunan Etkinlik Köşeleri	118
11. Kavaklı Köyü Anasınıfında Anneler ve Öğretmen	130
12. Kavaklı Köyü'ndeki Annelerin Tutumları	130
13. Matematik Etkinliği Sırasında Okunan Hikâye Kitabı	160
14. Örüntü Çalışması	162
15. Sanat Etkinliği	163
16. Taşıtlarla İlgili Albüm Hazırlıkları	172
17. Yüzme Batma Etkinliği	173
18. Güneş Sistemi Modeli	175
19. Boyama Etkinliği	185
20. Kesme-Yapıştırma Etkinliği	186

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEB	:	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
TÜİK	:	Türkiye İstatistik Kurumu
DPT	:	Devlet Planlama Teşkilatı
TDK	:	Türk Dil Kurumu
AB	:	Avrupa Birliği
ZPD	:	Zone of Proximal Development (Yakınsak Gelişim Alanı)
TKB	:	Tarım ve Köyişleri Bakanlığı
DİE	:	Devlet İstatistik Enstitüsü
DPT	:	Devlet Planlama Teşkilatı
SDA	:	Sosyal-duygusal alan
PMA	:	Psikomotor alan
DA	:	Dil alanı
BA	:	Bilişsel alan
ÖB	:	Özbakım becerileri
A	:	Amaç
K	:	Kazanımlar

1. GİRİŞ

21. yüzyılda teknolojik yenilikler, ekonomik ve sosyal değişimi büyük ölçüde hızlandırmıştır. Hızla gelişen bilim ve teknolojiye ayak uydurabilmek için öğrenciler etkin, ileriye görebilen, kendini tanıyan, ifade edebilen, çevre olanaklarını ve teknolojiyi en iyi şekilde kullanabilen, yaratıcı özelliklere sahip olacak biçimde yetiştirilmelidir (Argun, 2004, s.1).

Çağımızın getirdiği değişimler sonucunda, modern dünyada sağlıklı yetişmiş, analitik düşünebilen, problem çözebilen, kısacası bilimsel süreçleri etkili bir şekilde kullanabilme becerisine sahip insan gereksiniminin karşılanabilmesi sözkonusu olduğunda, erken yaşlarda eğitimin gerekli ve zorunlu olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır (Erbaş, Ergül, Şimşekli ve Özdilek, 2002, s.1).

Doğumu izleyen ilk yılları kapsayan okulöncesi eğitim; 0-6 yaş grubundaki çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarının desteklenmesini, çeşitli özbakım becerilerinin kazandırılmasını sağlamaktadır. Okulöncesi eğitim sürecinin amaçları MEB (2006) tarafından “çocukları ilköğretime hazırlamak, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel bir şekilde kullanmalarını sağlamak ve sahip oldukları becerilerinin gelişmesine yardım etmek” şeklinde ifade edilmektedir (s.11). Günümüzde ülkeler eğitimin, bir ülkenin politik, ekonomik ve toplumsal açıdan kalkınması için gerekli olan unsurlardan biri olduğu konusunda hemfikirdir (Poyraz ve Dere, 2003, s.17). Okulöncesi eğitimin elverişsiz ortamlar ve olumsuz koşullar gibi bazı toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olması, uygarlık düzeyine ulaşmış birçok toplumda okulöncesi eğitimi eğitim sistemi içinde öncelikli konulardan biri haline getirmiştir.

Okulöncesi dönem, eğitimin en önemli yılları ve insan yaşamındaki temel basamak olduğundan, çocuğun bu dönemdeki yaşantıları, gelecekte yaşama bakış açısını da önemli ölçüde etkilemektedir. Oktay (1999)’da okulöncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin önemini vurgulayarak, okulöncesi eğitimi “aileden sonra en önemli eğitim

ortamı” olarak işaret etmektedir (s.15). Araştırmalar da okulöncesi eğitim almış olan çocukların okulöncesi eğitim almamış olan çocuklara göre ilköğretimde daha katılımcı, girişken ve uyumlu olduklarını göstermektedir. Yeşil (2008)’in okulöncesi eğitim almış ve almamış çocukların okula uyumlarını karşılaştırdığı araştırmada okulöncesi eğitim almış çocukların diğer çocuklara göre okula daha fazla uyum sağlayabildikleri ortaya çıkmıştır.

Okulöncesi eğitimde çocukların başarılı olmasında uygulanan eğitim programlarının niteliğinin de büyük etkisi vardır. Okulöncesi eğitim programları hazırlanırken farklı ortamlardan gelen çocukların farklı deneyimlere ve gereksinimlere sahip oldukları göz ardı edilmemelidir. Bu konuyla ilgili Dewey gecekonduda yaşayan bir çocuk ile modern bir evde yaşayan çocuğun deneyimlerinin birbirinden farklı olacağını savunarak çocuğun normal gelişiminde deneyimlerinin büyük rolü olduğunu vurgulamıştır. Aynı şekilde köyde yaşayan çocukla şehirde yaşayan ya da deniz kenarında büyüyen çocukla karada büyüyen çocuğun farklı deneyimleri vardır. Eğitimcilerin başlıca görevi çevre koşullarını ve eğitime olumlu katkı sağlayabilecek deneyimleri dikkate almaktır. Bu bağlamda, eğitimci çocuğun önemli olan bu deneyimlerini açığa çıkartmak için fiziki ve sosyal çevreden nasıl yararlanacağını mutlaka bilmelidir (Akyüz, 1979). Bütün bu etkenler göz önünde bulundurulduğunda çocukların farklı ortamlardaki deneyimleri ve bunların eğitime yansımaları ön plana çıkmaktadır.

Okulöncesi eğitim programlarında çocukların farklı deneyimler edinebilmesi ve çok yönlü gelişimlerinin sağlanması amacıyla farklı etkinlikler düzenlenmektedir. Bu programlar incelendiğinde, çocukların çok yönlü gelişimlerini sağlamak için serbest zaman, Türkçe dil, müzik, sanat, oyun, drama ve hareket gibi değişik etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Bu etkinliklerden biri de fen etkinliğidir. Fen etkinliklerinin amacı, fen ve doğa bilimleri ile ilgili bilgilerin çocuğa aktarılması değil, çocuğun fen ve doğa olaylarını yaparak yaşayarak öğrenmesine yardımcı olmaktır (Ulucay, 1989, s.36). Fen etkinlikleri sayesinde çocuklar gelecek yaşantılarında da gereksinim duyacakları zengin deneyimler edinme olanağı bulurlar.

Okulöncesi eğitimde, çocuklara zengin deneyimler sağlanması ve toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılabilmesinde eğitim programlarının içeriği ve niteliği çok önemlidir. Okulöncesi eğitim programları köy, kent, gecekondu gibi farklı ortamlarda yaşayan çocukların gereksinimlerini karşılayacak biçimde yapılandırılmalıdır. Dolayısıyla öncelikli olarak farklı eğitim ortamlarındaki gereksinimlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, bu nitel araştırmada kırsal kesim ve kırsal kesimde yaşayan okulöncesi dönem çocuklarına okullarda sunulan fen eğitiminin niteliği çevre ve kültürün eğitimdeki rolü dikkate alınarak incelenmiştir.

1.1. Problem

Okulöncesi fen eğitiminin amacı çeşitli etkinlikler yoluyla çocuğun inceleme, araştırma, keşfetme, sınıflama ve gözlem yapma gibi becerilerini geliştirmek için uygun ortamlar hazırlamaktır. Fen eğitimi çocuğun çevresindeki nesnelere ve olayları denetleyerek problem çözme becerisi kazanmasına (Ulucay, 1993, s.217), kendisine ve çevresine karşı duyarlı olmasına, iletişim becerilerinin gelişmesine ve bilimsel düşünebilmesine yardımcı olur (Tuğrul, 2003, s.229). Fen etkinlikleri sayesinde çocuklar, kendilerini, canlı-cansız varlıkları ve yaşadıkları dünyayı yakından tanıma olanağı bulurlar. Çocuklar gözlemlerde ve tahminlerde bulunarak öğrenirken, aynı zamanda öğrendiklerini başka bir konuya aktarabilme yeteneği de kazanırlar. Çocukların seçim yapma ve seçimlerini sıraya koyma özgürlükleri olduğunu fark edebilmeleri için eleştirel ve bilimsel düşünme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Fen etkinlikleri sayesinde çocuklar karşılaştıkları problemlere gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma, eşleştirme, tahminlerde bulunma gibi bilimsel süreç becerilerini kullanarak çözümler bulabilir ve yaşamlarını kontrol altına alabilirler (Arı ve Çelebi Öncü, 2007).

Köylerde yapılan sınırlı sayıda çalışmaları incelendiğinde daha çok kırsalın olumsuz etkileri ve sorunlarının vurgulandığı görülmektedir. Bu çalışmalar, köyde yaşamının çocuğun gelişim ve öğrenmesi üzerinde engelleyici etkilerinin olduğunu göstermektedir. Örneğin köy çocuklarının önemli bir çoğunluğunun sağlıklı ortamlarda buldukları, yetersiz ve dengesiz beslendikleri, okullardaki araç-gereç ve donanımın yetersiz olduğu,

buna bağlı olarak ise eğitim kalitesinin köylerde daha düşük olduğu belirlenmiştir (Kağıtçıbaşı, 1981). Okulöncesi eğitim kurumları olumsuz çevre koşullarında yaşayan çocukların yaşıtlarına göre eksik kalan eğitim gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte olmalıdır (Kandır, 2001).

Hızla değişen günümüz toplumlarında gerçekteşen değişimler kırsal kesime de çeşitli şekillerde yansımaktadır. Yapılan araştırmalar, kırsal kesim toplumunun geleneksel yapıdan uzaklaşarak modernleşmeye doğru ilerlediklerini göstermektedir. Kırsal kesimde çoğu tarım ve hayvancılıkla uğraşan insanların genel olarak sosyo-ekonomik açıdan alt ya da orta düzeyde olduğu görölmektedir (Doğan ve Doğan, 2005). Bu durumun çocuklarda gelişim ve eğitimi etkilemesi kaçınılmazdır. Vygotsky (1978)'de sosyokültürel kuramında çocuğun çevresindeki insanlarla etkileşiminin bilişsel gelişim açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çocuk bu etkileşimler sayesinde kendi becerilerinin ötesine geçebilme olanağı bulmaktadır. Ahioğlu (2006)'nun yaptığı çalışmada, sosyo-ekonomik düzeyle bilişsel etkileşim arasında bir ilişki olduğu ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin bilişsel nitelikteki etkileşimlerin ve çocuklarına verdikleri geribildirimlerin düşük olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla farklı eğitim ortamlarında eğitimde başarıyı artırmak için ailenin üstlendiği toplumsal görevi okulun üzerine alması gerekir. Bu bağlamda okullar, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamalı, çocukların gerçek yaşamdaki uğraşlarını işe koşmalı ve çocukların yaptıkları için değerini ve toplumsal önemini kavratmalıdır (Akyüz, 1979). Dolayısıyla kırsal kesimde eğitimde başarıyı yükseltmek için okullara çocukların gerçek yaşamdaki uğraşlarının dâhil edilmesi gerekmektedir. Ayrıca, eğitime yönelik değişen değerler doğrultusunda kırsal kesimde ailenin üstlendiği toplumsal görev ve ailelerle çocuklar arasındaki etkileşim belirlenmelidir.

Çoğu devlet politikalarında kırsal kalkınma kavramının ön plana çıkmasıyla, kırsal kalkınma yalnızca tarım ve üretimle ilgili bir mesele olmaktan çıkarak yaşam kalitesinin artırılmasına yönelik bütün olanakları işe koşma olarak ele alınmaya başlanmıştır. Kırsal kesimdeki sosyal ve ekonomik gelişim düzeyinin çok düşük olması nedeniyle günümüzde kırsal kalkınma adeta bir zorunluluk halini almıştır (Dıraor, 2008, s.2).

Aydın Şafak (2001)'in ifade ettiği gibi Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde modernleşme ve uluslaşma politikalarını sürdüren Türkiye'de, kırsal kesimin örgün eğitim sorunları daha çok modernleşmeci yaklaşımla ele alınmıştır. Modernleşmeci yaklaşım kalkınma planları içinde ve akademik araştırmalarda da kendini göstermiştir. Bu yaklaşıma göre, örgün eğitim daha çok kenti temsil eden dış dünyaya ait bir olgudur. Günümüzde ise, köylerin dış dünya ile ilişkilerinin artması ile birlikte kent artık köylülere uzak bir kavram olmaktan çıkmıştır. Bu bağlamda, köylerde örgün eğitime verilen değerin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de okulöncesi dönemle ilgili alanyazın incelendiğinde kırsal kesim çocuklarının eğitimiyle ilgili yapılmış çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Özellikle kırsal kesimde eğitim alan okulöncesi dönem çocuklarının incelenmesi ile ilgili sadece bir tane ulusal araştırmaya ulaşılabilmiş olması dikkat çekicidir. Dolayısıyla, Türkiye'nin bir gerçeği olan kırsal kesimde eğitimin bilimsel açıdan ikinci planda kaldığı söylenebilir. Bu bağlamda, kırsal kesim kültürü, eğitim süreci açısından kültür-egitim-çevre etkileşiminin boyutları düzeyinde araştırılmalıdır. Kırsal kesimde yaşayan okulöncesi dönem çocuklarına sunulan fen eğitimi, kırsal kesimde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda bulunan çocukların içinde yaşadıkları toplumun ekonomik ve sosyal yapısıyla etkileşimde buldukları göz önünde bulundurularak incelenmelidir. Kırsal kesime yönelik fen eğitim programları ve etkinlikleri ulaşılan sonuçlar doğrultusunda yapılandırılmalıdır. Ülkemizde çocukların fen alanına yönelik bilişsel gelişimlerinde kültürün rolünü ve fen eğitime yönelik gereksinimlerini vurgulayan çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu araştırma böyle bir gereksinimden doğmuştur.

1.1.1. Okulöncesi Dönemde Fen Eğitiminin Amacı

Çocuğun doğal çevresi bitkiler, hayvanlar, hava, toprak, su gibi canlı ve cansız varlıkları içerir. Karın ve yağmurun yağması, suyun donması, hayvanlar, bitkiler, çamaşır makinesinin çalışması, arabaların hareketi, saçlarının uzaması, gece gündüz oluşumu gibi gündelik hayatta yaşanan ve gözlenebilen bir çok olay ve olgu çocuğun merakını artırarak onu soru sormaya teşvik eder. Çocuğun erken yaşlardaki bu merakı

fen eğitiminin temel taşlarını oluşturur. Çocuğun ilerleyen yıllarda fene dair farkındalığının artırılmasında okulöncesi eğitim kurumlarının büyük katkısı bulunmaktadır. Bu bağlamda, okulöncesi eğitim kurumlarında nitelikli fen etkinliklerinin planlanması gerekmektedir.

Çocukların çok yönlü gelişimlerini sağlamak için uygulanan fen etkinliklerinin eğitsel bir değerinin olabilmesi için fen eğitimin amaçlarının öğretmenler tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir. Fen etkinliklerinin amacı, fen ve doğa bilimleri ile ilgili bilgilerin çocuğa aktarılması değil, çocuğun fen ve doğa olaylarını yaparak yaşayarak öğrenmesidir. Çocuğun fen deneyimlerini zenginleştirecek uyaranlarla desteklenmiş doğal öğrenme ortamları hazırlamak (Genç Kumtepe, 2008, s.155), çocuğun çevresindeki nesnelere ve olayları denetleyerek problem çözme becerisini kazandırmak (Ulucay,1993, s.217), yaratıcı, kendisine ve çevresine karşı duyarlı, iletişim becerileri gelişmiş, bilimsel düşünen çocuklar yetiştirmek okulöncesi fen eğitiminin amaçlarından biridir (Tuğrul, 2003, s.229). Yaşar (2004)'a göre okulöncesi fen eğitimi çocuğun doğal çevresi ile etkili iletişim kurmasını, çocuğun zihinsel olarak uyarılmasını, bağımsız olarak düşünebilme ve akıl yürütme yeteneğinin geliştirmesini, çevresinde olup biten olaylara karşı daha duyarlı olmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Yaşar ayrıca, fen eğitiminin çocuğun meraklılık, açık fikirlilik, doğruluk, güçlükler karşısında dirençli olma, sabırlı ve kuşkucu olma gibi bilimsel tutumlar kazanmasına katkıda bulunduğunu ve çocuğun demokratik tutumlar geliştirmesine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır (s.3).

1.1.2. Kuramsal Çerçeve

Okulöncesi dönem, çocukların gelişimlerinin çok hızlı olduğu ve öğrenmeye açık oldukları bir dönemdir. Bu dönemde, fen eğitimi çocukların başta bilişsel gelişimleri olmak üzere sosyal-duygusal, dil ve psikomotor gelişim alanlarını desteklemektedir. Bu araştırma, kırsal kesimde okulöncesi dönemde fen eğitiminin kültürel açıdan incelenmesini amaçlandığı için daha çok bilişsel gelişim-kültür-çevre etkileşimi üzerine yoğunlaşmıştır. Dolayısıyla bilişsel gelişim (gelişim ve öğrenme) kuramları temel alınarak araştırma yapılandırılmıştır. İnsanlarda bilişsel gelişime ilişkin olarak farklı

bilim adamları farklı yaklaşımlar ortaya koymuşlardır. Gelişim ve öğrenme kuramlarının en önemli araştırmacılarından biri olan Piaget gelişim ve öğrenme sürecini, insanların çevrelerindeki bilgiyi etkin bir şekilde seçip yorumlaması ve bilgiyi yapılandırması olarak tanımlamaktadır. Bu araştırma, kırsal kesimdeki çocukların gelişim ve öğrenme sürecinde kültürün etkisiyle bilgiyi nasıl yorumlayıp yapılandıkları incelenip yorumlanırken, Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı ve dönemleri araştırmacıya rehber olmuştur.

Araştırmacılar yaptıkları farklı çalışmalar sayesinde kuramların eksik yönlerini tamamlayarak gelişmesini sağlamışlardır. Örneğin gelişim ve öğrenme kuramcılarında Bruner, Piaget'in "gelişim evrelerinin değişmez bir sırayı takip eder" zorunluluğunun olmadığını savunmuştur. Ayrıca Vygotsky'de yaptığı çalışmalarda Piaget'in kuramında yeteri kadar yer bulamayan çevre etkisine vurgu yapmıştır. Vygotsky (1978)'e göre, bilişsel gelişim çocuğun sosyal, tarihi ve kültürel geçmişinin bir yansımasıdır. Bu araştırmada kültürel bağlamda kırsal kesimde okulöncesi dönemde fen eğitimi incelendiğinden, Vygotsky'nin bilişsel gelişim-kültür-çevre etkileşiminde vurguladığı "yakınsak gelişim alanı" ve çocuğun eğitiminde yetişkinlerin (özellikle de anne-baba ve öğretmenin rolü) rolünün büyük önem taşıması vb. gibi temel konular göz önünde bulundurularak araştırma sürdürülmüş ve analizler biçimlendirilmiştir. Ayrıca, kırsal kültürün çocukların hangi zekâ alanlarını desteklediği, çocukların hangi alanlarda daha başarılı, hangi alanlarda daha az başarılı oldukları vb. incelenirken, çocukların birden çok alanda başarılı olabileceği (Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı) göz önünde bulundurulmuştur.

Bu bağlamda, kuramsal çerçeve içerisinde araştırmanın yapılandırılması aşamalarında araştırmacıya bakış açısı sağlayan farklı gelişim ve öğrenme kuramlarına ve gelişim-öğrenme ve kültür arasındaki ilişkiye değinilmiştir.

1.1.2.1. Gelişim ve Öğrenme Kuramları

İnsanın dünyada ve çevresinde olup bitenleri anlamasını sağlayan etkin zihinsel etkinliklerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir. Piaget, Bruner ve Vygotsky

çocukların değişik yaşlarda çevrelerindeki dünyayı algılama, gelişim ve öğrenme şekilleri üzerine çalışmalar yapan araştırmacıların başında gelmektedirler (Senemoğlu, 2009, s.32). Gelişim ve öğrenme konusu üzerinde çalışan araştırmacılar bilişsel işlemler üzerinde durarak değişimlerin tanımlanması ve açıklanması amacıyla çeşitli kuramlar geliştirmişlerdir. Bu gelişim ve öğrenme kuramlarından başlıcaları Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı, Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı, Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı ve Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'dır.

1.1.2.1.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget, çalışmaları sonunda, bugün bile tüm dünyada kabul gören bilişsel gelişim kuramını ortaya koymuştur. Piaget'e göre çocuk, bilginin edilgen alıcısı olmayıp, tersine bilgiyi kazanmada etkin role sahiptir. Piaget değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin dünyalarının birbirinden farklı olduğunu savunmuştur. Bu farklılıkların nedenlerini araştırarak bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır (Senemoğlu, 2009, s.32). Piaget'e göre gelişim ve öğrenme sürecinde insanlar çevrelerindeki bilgiyi edilgen bir şekilde emerek bilgi deposu oluşturmadan etkin bir şekilde seçip yorumlarlar ve bilgiyi yapılandırır (Miller, 2008, s.55).

Piaget'nin kuramı içerisinde zekâ, şema, olgunlaşma ve yaşantı, örgütlenme ve uyum, dengeleme gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır (Arslan, 2008, s.6). Bu kavramların açıklamaları şu şekildedir:

Zekâ: Zekâ en basit tanımıyla kişinin çevreye uyum sağlama ve aynı zamanda çevreyle başa çıkabilme yeteneğidir (Bacanlı, 2009, s.58). Piaget'e göre insan yenilenen durumlara, değişen çevre koşullarına hızlı uyum sağlayabiliyorsa zekidir. Her canlı zekâsını kullanarak yaşamak için kendine en uygun koşulları bulmaya çalışır. Organizmalar farklı olgunlaşma düzeyleri ve çevreyle etkileşimler sonucu değişik yaşantılar kazanmaktadır. Dolayısıyla organizmanın gösterdiği performans farklılıklarının zekâ düzeyleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir (Senemoğlu, 2009, s.35).

Şema: Çocuğun çevresiyle etkileşimi sonucu geliştirdiği davranış ve düşünce kalıplarıdır (Bacanlı, 2009, s.59). Şema çocuğun yeni edindiği bilgiyi anlamlandırmak, dönüştürmek ve yerleştirmek için kullandığı kılavuzdur. Çocuk yeni bir nesne ya da olayla karşılaştığı anda onu önceden edindiği şemaya dayanarak anlamaya çalışmaktadır (Küçükkaragöz, 2008, s.85). Hayatında ilk kez bir koyun gören çocuğun koyuna köpek demesi şema kavramını somutlaştıracak bir örnek olarak sıkça kullanılmaktadır. Burada çocuk koyunu bildiği köpek ölçütüne uygun görmüştür ve koyun uyarıcısını kendinde var olan köpek şemasına yerleştirmiştir. Farklı yaşlardaki çocukların şemalarındaki farklılıkları çocukların davranışlarında gözlemlemek mümkündür (Senemoğlu, 2009, ss.35-36).

Olgunlaşma ve Yaşantı: Olgunlaşma Piaget'e göre fiziksel büyüme ile ilişkilidir. Bebekler ve küçük çocuklar çok hızlı büyüdükleri için, bebekler ve çocuklarda olgunlaşma belirgin şekilde fark edilir (Küçükkaragöz, 2008, s.87). Bebekler çok sayıda refleksle doğarlar ve bu sayede çevrelerine uyum sağlarlar. Refleksler daha önceden dünya ile ilgili hiçbir yaşantıya sahip olmayan çocuğun davranışlarını yönlendirirler. Bebek daha sonraları biyolojik olarak olgunlaşıp, çevresiyle etkileşime girip yaşantı kazandıkça refleksler değişikliğe uğrar. Dolayısıyla, bilişsel gelişimde ilerleme olabilmesi için organizmanın belli bir biyolojik olgunluğa erişmesi ve yaşantı kazanması gerekmektedir (Senemoğlu, 2009, s.33). Örneğin iki yaşında bir çocuk ne kadar çabalarsa çabalasın beyni, sinirleri ve el kasları olgunlaşmadığından düzgün bir şekilde kalem tutup yazı yazma konusunda başarı gösteremez (Deniz, 2009, s.34).

Örgütlenme ve Uyum (Adaptasyon): Örgütlenme, karşılaşılan kavramları, fikirleri, eylemleri birbirleriyle tutarlı bütünler haline getirme eğilimidir (Arslan, 2008, s.7). Örneğin yeni doğan bir bebeğin nesnelere yakalayıp emmesi başlangıçta koordineli değildir. Bebek birkaç yakalayıp emme denemesinden sonra artık istediği nesnelere düzgün yakalayıp emme davranışını gösterebilir. Burada düzensiz etkinliklerden organize edilmiş etkinliklere doğru ilerleme görülür (Senemoğlu, 2009, s.34). Piaget'e göre insanlar doğdukları andan itibaren çevrelerine uyum sağlama süreci içine girerler ve yaşam boyu süren uyum, çevredeki yeni deneyimler yoluyla şemaların değiştirilerek problemlerin çözümlenmesidir. Uyum süreci, "özümleme (assimilation)" ve

“uyumsama/düzenleme (accomodation)” süreçlerini içermektedir (Bütün Ayhan, 2009, ss.100-101). Bazen çocuklar yeni olgulara değinmek için daha önceden var olan kavramları kullanırlar. Kavramsal değışikliğin ilk aşamasının bu değışkeni özümleme olarak adlandırılır. Genellikle çocuğun yeni bir durum karşısında, sahip olduğu kavramlar yeni olguları başarılı bir şekilde kavramak için yeterli olmaz. Bu nedenle çocuk kendi zihninde var olan kavramları yeniden yapılandırıp organize etme yoluna gider. Bu kavramsal değışiklik biçimi uyumsama/düzenleme (accomodation) olarak adlandırılmaktadır (Posner, Strike, Hewson ve Gertzog, 1982 s.212). Çocuğun koyunu gördüğünde köpek şeması içine yerleştirmesi, hayatında hiç denizkeşanesi görmemiş bir çocuğun bu sözcüğü duyduğunda bunu bildiği kestane yapısı içine alıp yenebilen kahverengi bir meyve olarak düşünmesi özümlemeye örnek olarak verilebilir. Çocuğun dışarıdan gelen uyarıcıları sürekli kendinde olan yapıların içine alması ve onlara göre tepkilerde bulunması gelişimini sınırlandırır. Dolayısıyla yeni durumlar, olaylar ya da objeleri anlamak için çocuğun kendisinde var olan yapıları yeniden biçimlendirmesi gerekmektedir. İşte bu biçimlendirme sürecine uyumsama/düzenleme (accomodation) adı verilmektedir (Senemoğlu, 2009, s.37). Uyumsamanın ortaya çıkması için tamamlanması gereken birçok önemli koşul vardır. Aşağıdaki üç madde bize düzenlemenin en yaygın olduğu koşulları açıklamaktadır.

1. Var olan kavramlarla ilgili kişide bir memnuniyetsizlik ve tatminsizlik olmalıdır. Bilim adamları ve öğrenciler radikal olmayan olağan değışimlerin işe yaramayacağını görene kadar kendi kavramlarında önemli değışiklikler yapmaya sıcak bakmazlar. Bunun sonucunda da, bir düzenleme ortaya çıkmadan önce birey çözülmemiş parçalardan ve anormalliklerden oluşan bir birikime sahip olmalı ve kendisinde var olan kavramların kapasitesinin bu problemleri çözeceğine dair inancını kaybetmiş olması, düzenlemeyi ortaya çıkarmak için nedenleri destekler.

2. Yeni kavram ilk olarak makul ve inandırıcı olmalıdır. Edinilmiş olan herhangi yeni bir kavramın kendinden önceki kavramlar tarafından üretilmiş problemleri çözmeye bakımından net bir kapasiteye sahip olduğu açıkça görülmelidir. Aksi takdirde bu kavramda makul ve inandırıcı olamaz. İnandırıcılık diğer bilgilerdeki kavramların varlığının bir sonucudur.

3. Yeni kavram başarılı bir araştırma programının olanaklı kılmalı ve yeni araştırma alanlarının açılması için genişletilebilir bir potansiyele sahip olmalıdır (Posner ve diğ. 1982, s.214).

Dengeleme: İnsan zihninde bütünlüğün tutarlı ve dengeli olması gerekmektedir. Zihin sürekli bir denge-dengesizlik durumundadır. Öğrenme de bu denge-dengesizlik

durumunda gerçekleşmektedir. Kişi başlangıçta denge durumundadır ve yeni bilgi zihinde dengesizlik yaratır. Daha sonra zihin tekrar denge durumuna ulaşır ve gelişimini sürdürür (Bacanlı, 2009, s.61). Buradaki denge statik değil, dinamik bir dengedir (Senemoğlu, 2009, s.38). Denge varsa, bilişsel gelişim düzenli olur (Oktay, 1999).

Piaget bilişsel gelişim kuramında çeşitli dönemlerden bahsetmiştir ve bilişsel gelişimi duyuşsal motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemsel dönemi ve soyut işlem dönemi olarak dört temel döneme ayırmıştır. Söz konusu dört temel dönem ve özellikleri kısaca özetlenerek Çizelge 1.'de sunulmuştur (Senemoğlu, 2009, s.39).

Çizelge 1.

Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri

Evreler¹	Tahmini Yaşlar	Erişilen Temel Özellikler
Duyusal motor dönem	0-2 yaş	-Kendisini dış dünyadan ayırt etme -Refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara geçme -Nesnenin sürekliliğini kazanma
İşlem öncesi dönem	2-7 yaş	-Çevresindeki olay ve nesnelere çeşitli sembollerle ifade etme -Tek yönlü sınıflandırmalar yapma -Başlangıçtaki benmerkezcilik giderek azalma
Somut işlem dönemi	7-11 yaş	-Mantıksal düşünme yeteneğinde gelişme -Korunum kazanma -Üst düzeyde sınıflama yapma -Benmerkezcilikten uzaklaşma -Somut yollarla problem çözme
Soyut işlem dönemi	11 yaş+	-Soyut düşünme -Bilimsel yöntemle problem çözme -Değer ve inanç sistemini yapılandırma -Düşünce dünyasıyla etkin ilgilenme ve düşüncesini etkinliklerine yansıtma

¹ Bu araştırma okulöncesi dönem (0-6 yaş) çocuklarını kapsadığı için sadece duyuşsal motor ve işlem öncesi dönemleri açıklanmıştır.

Piaget'e göre çocuklar bir gelişim dönemini atlayarak diğerine geçemezler. Dolayısıyla tüm çocukların bu gelişim aşamalarını sırasıyla geçirmesi gerektiğini savunmuştur. Piaget'in okulöncesi (0-6 yaş) gelişim dönemleri ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

1. Duyusal Motor Dönem (0-2 yaş): Piaget bebeğin dış dünyayı keşif çabaları sırasında duyu organlarıyla ve nesnelere etkileşim kurduğu ilk dönemi duyu motor dönem olarak adlandırmaktadır. Duyusal motor dönemi bebekler sadece duyumları ve bedensel hareketleri yoluyla öğrenirler. Bu dönemde çocuk kendini nesnelere ayırt etmeye ve amaçlı davranışlarda bulunmaya başlar. Ayrıca bu dönemde çocuk nesnelere kalıcılığı kavramını edinir, yani nesnelere görülebilir ya da ulaşılabilir olmasa da var olduğunu bilir. Çocuk bu dönemde belirli türdeki hareketleri tekrarlar (döngüsel tepki). Çocuğun taklit ve oyunlar yapması bu dönemin göze çarpan bir diğer özelliğidir (Küçükkaragöz, 2008, s.91).

2. İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Piaget'in işlem öncesi dönemi sembolik işlem dönemi (2-4 yaş- ön yargı aşaması) ve sezgisel işlem dönemi (4-7 yaş- önsezi aşaması) olmak üzere iki aşamada incelenmektedir. Çocuklar işlem öncesi dönemde dili kullanmayı, nesnelere imgeler ve sözcüklerle belirtmeyi öğrenirler. Bu dönemde çocuklar nesnelere tek bir özelliğine göre sınıflandırabilirler. İşlem öncesi dönemde çocuklarında henüz mantıksal düşünce ve "korunum" gelişmemiştir. Benmerkezcilik ve animistik düşünme sembolik işlem döneminin özelliklerindedir. Animistik düşünme, canlı olmayan nesnelere canlıymış gibi davranmaya denir. Benmerkezci düşünme ise çocuğun olayları yalnızca kendi bakış açısından değerlendirmesidir (Kandır, 2007, s.28). Sembolik işlem döneminde çocuklar birlikte oynuyor gibi yan yana ama birbirlerine dikkat etmeden oynarlar. Buna paralel oyun denir (Küçükkaragöz, 2008, s.94).

Sezgisel işlem dönemi ise Piaget'e göre çocuk sınıflandırma, nitelendirme ve ilişkilendirme gibi zihinsel işlemleri uygulasa bile hangi ilkeyi kullandığını bilmemektedir. Yani çocuk soruyu çözebilir ancak neden bu şekilde çözdüğünü açıklayamaz (Kandır, 2007, s.29). Dört yaş civarında çocuklar var olduğunu bilseler bile göremedikleri olayları anlamakta zorluk çekerler. Çocukları ilk akıl yürütmeyi kullanmaya 4-7 yaşlarında başlarlar (Küçükkaragöz, 2008, s.95). Bu dönemde çocuklar

mantık kurallarına uygun düşünme yerine sezgilerine dayalı olarak akıl yürütürler ve problem çözmeye çalışırlar. Çocuklar bu dönemde üst düzeyde sınıflama yapamazlar. Örneğin nesnelere biçimlerine ya da renklerine göre sınıflayabilmelerine rağmen aralarındaki ilişkinin tam olarak farkında değildirler. Bu dönemde çocuklar daha çok nesnelere dikkat çekici özelliklerine odaklanırlar. Bu durum, korunumu kazanamamalarında etkili olan nesnelere diğer özelliklerini gözden kaçırmalarına neden olmaktadır. İşlem öncesi dönemde bulunan çocuklar dille ilgili öğrendikleri kuralları kullanırken bazen yanlış genellemeler yapabilirler. Örneğin “cı” eki kullanılarak meslek adları türetilmektedir. Çocuk aşırı genellemeler yapıp “manav”, “bakkal”, “kuaför” gibi sözcüklere de “ci” takısı takarak “manavcı”, “kuaförcü” gibi yanlış kullanımlar türetebilirler (Senemoğlu, 2009, ss.44-45).

Piaget’in gelişim ve öğrenme kuramında kendi çocuklarını gözlemleyerek elde ettiği veriler ışığında değerlendirmelerde bulunması çalışmalarını açısından bir sınırlılık olarak görülmektedir. Dolayısıyla Piaget’in gelişim ve öğrenme kuramında yöntembilimsel titizliğin eksik olması da eleştirilere neden olmaktadır (Garton, 2004). Ayrıca Vygotsky gibi bazı araştırmacılar Piaget’in kuramında olduğu gibi gelişim evrelerinin keskin bir şekilde ayrılamayacağını savunmuştur. Piaget kuramında, bilişsel gelişimde başkalarının yardımlarından çok fazla bahsetmemektedir ve kuramda dış çevresel etkiler oldukça azdır (Bacanlı, 2009, s.72). Çevrenin bilişsel gelişim üzerindeki etkilerinden yeteri kadar bahsedilmediği için Piaget’in kuramı eleştirilmektedir.

1.1.2.1.2. Bruner’in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bruner bilişsel gelişimi, Piaget’ye benzer bir şekilde, dünyaya ilişkin bilgilerin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanması üstünde durarak incelemiştir. Bruner bilişsel gelişim kuramında eylemsel dönem, imgesel dönem, sembolik dönem olmak üzere üç dönemden bahsetmektedir. Bu dönemler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1. Eylemsel Dönem (Temsil) (0-3 Yaş): Çocuğun çevreyi eylemlerle anladığı dönemdir. Bu dönemde çocuk çevresindeki nesnelere dokunarak, vurarak, ısıarak, hareket ettirerek yaşantı kazanır. Bruner’e göre çocuklar en iyi psikomotor eylemlerle yani

yaparak öğrenebilirler. Bu kurama göre, yetişkinler bile yeni bir şey öğrenirken eylemsel döneme dönebilirler (Senemoğlu, 2009, s.54).

2. İmgesel Dönem (3-6 Yaş): Bu dönemde görsel bellek gelişmiştir ve bilgi imgelerle taşınmaktadır. Çocuğun kararları duyu organları yoluyla elde ettiği duyuusal etkinliklere dayalıdır. Çocuklar bu dönemde herhangi bir nesneyi, olayı görmeden zihinlerinde canlandırarak resmedebilirler (Senemoğlu, 2009, ss.54-55). Örneğin bir çocuk, evi ve market arasındaki yolu rahatlıkla bir resim ya da haritaya dökülebilir. Aynı şekilde bir kişi ateş ile yaşadığı bir deneyim sonucunda bunu kırmızı, sıcak bir alev olarak temsil edebilir (Yeşilyaprak ve Uçar, 2008, s.317).

3. Sembolik Dönem (6 +Yaş): Sembolik dönem, dil, mantık, matematik, müzik vb. alanlardaki sembollerin kullanılarak iletişimin kuruldu dönemdir. Çocuk bu dönemde etkinlik ya da algının anlamını açıklayan semboller kullanmaya başlar. Böylece çocuk zengin yaşantılar kazanır (Senemoğlu, 2009, s.55).

Bruner, Piaget'den farklı olarak gelişim evrelerinin değişmez bir sırayı takip etme zorunluluğunun olmadığını savunmuştur (Yeşilyaprak ve Uçar, 2008, s.318).

1.1.2.1.3. Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı

Vygotsky çalışmalarında sosyal ve kültürel bağlam olmaksızın bireysel gelişimin anlaşılamayacağı üzerine vurgu yapmıştır. Bruner ve Piaget'nin aksine gelişim evrelerinin keskin bir şekilde ayrılamayacağını savunmuştur. Gelişimin doğasının karmaşık ve sürekli değişken olduğunu belirterek, Piaget'nin dengelenmesinde yaptığı gibi tek bir ilke ile ifade edilemeyeceğini belirtmiştir. Vygotsky'ye göre gelişim sosyalleşmeden zihinsel işlemlere doğru giden bir süreçtir (Yeşilyaprak ve Uçar, 2008, s.338).

Vygotsky, doğru eğitimin yalnızca belli başlı bilgi ve becerilerin öğrenilmesinden ibaret olmadığını ve plan yapma, yaptığı planı uygulama, öğrendiklerini aktarıp iletebilme gibi özelliklerin çocukların öğrenme yeteneklerinin gelişimi ile ilgili unsurlar olduklarını

belirtmiştir (Dolya ve Palmer, 2004). Vygotsky (1978)'ye göre çocuğa verilecek eğitimin çocuğun gelişim düzeyiyle uyumlu olması gerekmektedir. Örneğin okuma, yazma ve aritmetiği öğretmek için çocuğun belli bir gelişim düzeyine gelmesi beklenmelidir. Çocukların bilişsel gelişim çalışmalarında, çocukların kendi kendilerine yapabildiği şeylerin zihinsel yeteneklerinin göstergesi olduğu varsayılmaktadır (Vygotsky, 1978). Vygotsky çalışmalarında çocuklara düşünmek ve yaratabilmek için birtakım kültürel araçlar sağlanması gerektiğinden bahsetmektedir. Vygorsky'ye göre, kültürel araçlar genetiksel olarak aktarılmadan kültürün içinde gelişerek korunmaktadır. Vygotsky eğitimin kültürel araçları bütün boyutlarıyla çocuklara tanıtmayı ve onlara gerçeği analiz etmede bunu nasıl çabuk ve başarılı bir biçimde kullanacaklarını göstermeyi amaçladığını vurgulamıştır (Dolya ve Palmer, 2004).

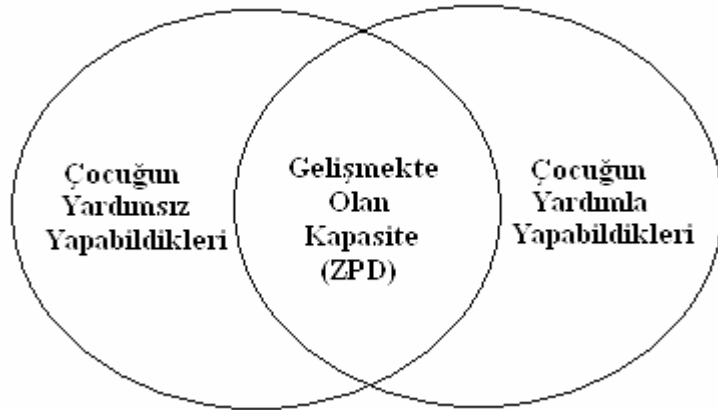
Vygotsky kuramında “araçlar” ve “işaretler”den söz etmektedir. Maymunun ulaşamadığı muza bir sopa yardımıyla ulaşması örneğinde sopa araçtır. Maymun sopayı kullanarak problemi çözmüştür. Benzer biçimde bir problem içerisinde “x” bulunmak istenen sonucun yerine kullanılan bir işarettir. İnsanda üst düzey zihinsel işlemlerin yaratılması araçlar ve işaretlerin yarattığı içsel ve sembolik bir süreçtir. Bu süreçte Vygotsky “içselleştirme” ve “yakınsak gelişim alanı” kavramlarından bahsetmektedir. İçselleştirmede kişilerarası etkinlikler kişi içi etkinliğe dönüşür. Piaget'nin işlem öncesi dönemde gözlemlendiğini belirttiği benmerkezci konuşma içselleştirmeye örnek olarak verilebilir. Vygotsky'e göre somut işlem döneminde mantıksal işlemler başlayınca benmerkezci konuşma kaybolmayarak sessiz düşünmeye dönüşmektedir (Yeşilyaprak ve Uçar, 2008, s.339).

Vygotsky, Piaget'den farklı olarak çocuğun bilişsel gelişiminin kendi başına gerçekleşemeyeceğini, başkalarına da bağlı olduğunu savunarak yakınsak alan (proximal zone) kavramı ile bağlantılı sosyal bir kuram ortaya atmıştır. Vygotsky'ye göre, çocuğun belli bir gelişim düzeyinde kendi başına gerçekleştirebileceği ve gerçekleştiremeyeceği davranışlar vardır. Çocuk belli gelişim düzeyinde başaramayacağı bazı davranışları ancak yetişkin desteği sayesinde gerçekleştirebilir. Bu davranışlar proximal zone davranışları olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2009, s.71).

Yakınsak gelişim alanı (ZPD-Zone of Proximal Development), Vygotsky'nin yazılarında sıklıkla kullanılan bir terimdir. Çağdaş Vygotsky bilgini Nikolai Veraksa yakınsak gelişim alanını “çocukla yetişkinin bulunduğu yer” olarak tanımlamaktadır.

Vygotsky yaptığı çalışmalarda eğitimde öğretmenin rolünün büyük öneme sahip olduğunu ve öğretmenlerin çocukların yeteneklerinin gelişiminde rehberlik edebileceklerini vurgulamıştır. Ona göre bu rehberlikle beraber belli sınırlar içerisinde çocuklar kendi yeteneklerinin de ötesinde şeyler uygulayabilmektedir. Vygotsky, bu limiti (bir yetişkinin yardımı ve rehberliğiyle uygulanabilenlerin düzeyi ile bağımsız bir şekilde yapılmış olanların düzeyi arasındaki farklılık) “yakınsak gelişim alanı” olarak tanımlamaktadır (Dolya ve Palmer, 2004).

Vygotsky'e göre bugün çocuğun yakınsak gelişim alanı olan şey, yarın gerçek gelişimsel düzeyi olacaktır, yani bir çocuk bugün yardım ile yapabildiği şeyi, yarın kendi başına yapabilir (Vygotsky, 1978). Vygotsky'e göre çocuğun bilişsel kapasitesi yetişkin ve arkadaşlarının rehberliğiyle yeni zihinsel becerilerin içselleştirilmesi sonucu çevrenin etkisiyle sürekli gelişir. Şekil 1.'de Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı gösterilmiştir (Yeşilyaprak ve Uçar, 2008, s.340).



Şekil 1. Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı

Vygotsky kavramların kendiliğinden edinilen ve okulda öğretilen kavramlar olarak ayırdığını belirtmiş, Piaget ise kardeş kavramı gibi kavramların 11-12 yaş civarında

kazanılabileceğini savunmuştur. Kendiliğinden edinilen kavramlara örnek olarak kardeş kavramı, sonradan okullarda karşılaşılan öğrenilen kavramlara ise demokrasi kavramı örnek olarak verilebilir. Vygotsky'nin kuramı Piaget'ten farklı olarak bilişsel gelişimin dış etkilere daha açık olduğunu savunmaktadır (Bacanlı, 2009, s.72).

Piaget'in kuramı 'içten-dışa' olarak tanımlanırken, Vygotsky'nin kuramı tam tersine 'dıştan-içe' olarak kabul edilir. Bunun anlamı, Piaget genel olarak çocuğun bilişselliğini herhangi bir sosyal ya da çevresel etkiden bağımsız şekilde gelişmesi olarak inceleyip açıklamıştır. Piaget'e göre gelişimin yönü genetik olarak önceden belirlenmiştir ve çocuk bilgiyi kendi kendine yapılandırmalıdır. Bu gelişimin oluşum hızı içsel ve dışsal çeşitli etkenlere bağlıdır; yönü de önceden belirlenir. Vygotsky ise, bilişsel gelişimin çocuğun sosyal tarihi ve kültürel geçmişinin bir yansıması olduğunu kabul etmiştir. Vygotsky'e göre, çocukların gelişen bilgileri onların içinde kendilerini bulduğu belirli toplumsal şartlar ve çevrenin bir ürünüdür (Garton, 2004).

1.1.2.1.4. Gardner'in Çoklu Zeka Kuramı

Çoklu zeka kuramı 1980'li yılların başlarında Gardner tarafından yapılandırılmıştır. Gardner tek bir zeka alanı yerine sekiz farklı zeka alanı olduğunu belirtmektedir. Bu zeka alanları: bedensel-kinestetik zeka, kişilerarası-sosyal zeka, benlik bilgisi (kişiyeye dönük zeka), mantıksal-matematiksel zeka, müzik-ritmik zeka, sözel-dilbilimsel zeka, görsel uzaysal zeka ve doğacı zeka olarak belirlenmiştir (Bacanlı, 2009, s.121). . Gardner'in kuramında zekâ gelişiminde rol oynayan üç etmen vardır. Bunlar (Oktay, 2009, s.36):

1. *Kalıtsal Ögeler*: Kalıtsal etmenler doğumdan önce, doğum sırasında ve sonrasında beyinde oluşan hasarlar sonucu ortaya çıkabilmektedir.
2. *Kişisel Yaşantılar*: Kişinin çevresinde bulunan insanlarla yaşantıları sonucu zekâyı engelleyen ya da geliştiren durumlardır.
3. *Kültürel Ögeler*: Kişinin içinde bulunduğu ve etkileşimde olduğu her türlü maddi-manevi kültürel öğelerdir.

Gardner son yıllarda yaptığı çalışmalar sonucunda 9. zekâ alanı olarak varoluşçu zeka alanının varlığından bahsetmektedir. Varoluşçu zekâ, yaşamın, ölümün, evrenin ve kaderin bilmeceleeri karşısında tavır almak ve mücadele etmek eğilimini yansıtır. İnsanlar bu farklı zekâ alanlarından birçoğuna aynı anda sahip olabilir

1.1.2.2. Bilişsel Gelişim ve Kültür İlişkisi

Günümüzde bilim insanları bireyin farklı derecelerde özellik ya da davranışlarında doğuştan getirilen özelliklerin ve çevresel etmenlerin sorumlu olduğu konusunda hem fikirdir. Belirli bir kalıtsal etkinin farklı çevrelerdeki davranışsal etkileri farklı olabilir (Miller, 2008, s.41). Gelişim ve Öğrenme Kuramı'nın (Bilişsel Gelişim Kuramı) kurucusu Piaget ve Psikoanalitik Kuram'ın kurucularından Freud doğuştan ve yaşantısal etkilerin karşılıklı etkileşimini vurgulamışlardır. Piaget ve Piaget'nin kuramına benzer kuramlar, gelişim ve öğrenmeyi bireysel olarak tanımlamakta ve çevrenin yalnızca bireyin gelişimi üzerinde etkisi olduğunu savunmaktadır (Bayraktar, 2009). Piaget'e göre sosyal ve duygusal etkilerin bilişsel gelişimde büyük önemi vardır ve diğer insanlarla etkileşime girmek bilginin özümlemesini sağlar. Piaget'nin, sosyal ve duygusal alana önem vermesine rağmen araştırmalarında bunları çok dikkate almadığı ve toplumsal-tarihsel etkilerin rolünü gereği kadar önemsemediği görülmektedir (Miller, 2008, ss.121-122).

Piaget'in araştırmalarını takip eden bir grup gelişim psikologu Piaget'in gelişim ve öğrenme kuramındaki eksiklikleri tamamlamaya çalışmışlardır. Bunlar arasında en etkileyici olan Vygotsky tarafından geliştirilen sosyokültürel yaklaşımdır. Vygotsky kültür ve çevresel etmenlerin bilişsel gelişim üzerindeki etkisini vurgulayan en önemli bilim adamlarından biridir. Vygotsky kültüre özgü bilişsel araçlar sağlayan öğretimlerin bilişsel gelişimde çok önemli bir rol oynadığını ve bu öğretimlerin içselleştirildiği takdirde çocukların bilişsel gelişimine aracılık edeceğini belirtmiştir. Ancak burada önemini vurgulamasına rağmen Vygotsky öğretimin içeriğinin gelişimle ilişkisine ve bilişsel araçların hangi özelliklerinin çocuktaki gelişimi sağladığına odaklanmamıştır. Bu noktadaki eksikleri ise Gal'perin tamamlamış ve Vygotsky'nin yaklaşımını zenginleştirmiştir. Gal'perin bilişsel araçların niteliğinin kavramlar, şemalar, kriterler

gibi bilişsel gelişime katkıda bulunduğunu belirtmiştir ve bilişsel araçlara dayanan alternatif bir öğretim yöntemi geliştirerek bunu görgül açıdan test etmiştir (Bayraktar, 2009, s.36).

Yurt dışında yapılan pek çok araştırma bilişsel gelişimde çevre/ kültürün rolünün etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin Bornstein, Tal ve Tamis LeMonda (1991)'nin yaptıkları araştırmada, ailesel inançlar ve çocuk yetiştirme felsefesi, yani kültürün anne çocuk ilişkileri ve çocuğun gelişim alanları üzerinde büyük bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada Amerikalı, Fransız ve Japon annelerin ebeveynlik davranışında kültürler arası benzerliklerin yanı sıra kültürel farklılıkların da olduğunu belirlenmiştir. Amerikalı annelerin Fransız ve Japon annelerden daha çok nesnel uyarılara tepki verdikleri, Amerikalı ve Japon annelerin sosyal uyarılara eşit derecede tepki gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada annelik davranışının, tutarlı ebeveynlik davranışından büyük ölçüde bağımsız olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Japon annelerin bebeklerine bireyler arası bağlılığı esas alan bir etkileşimde buldukları, Amerikalı annelerin ise bireysel bağımsızlığa vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bu durum bebeklerin ilerideki dil ve oyun becerilerini etkilemektedir. Değişik zaman dilimlerinde yapılan benzer çoğu araştırmanın bulguları incelendiğinde, bilişsel gelişimin ve öğrenmenin başlangıçta biyolojik olarak belirlendiği, ancak zaman içinde kültürel/bağlamsal etmenlerin bilişsel gelişim üzerindeki etkisini artırdığı düşüncesinin hâkim olduğu görülmektedir. Kültürler arası çalışmalar anne-babaların çocukları ile etkileşim tarzlarının bilişsel gelişime farklı yansımaları olduğunu göstermektedir (Bayraktar, 2009, s.33). Dolayısıyla, ülkemizde de çocukların bilişsel gelişimlerinde çevre/ kültürün rolünü vurgulayan çalışmaların sürdürülmesi gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kırsal kesimde okulöncesi dönemde sunulan fen eğitiminin niteliğini kırsal çevre ve kültür bağlamında betimlemektir. Araştırmada, kırsal kesimde okulöncesi eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda bulunan çocukların içinde yaşadıkları

toplumun ekonomik ve sosyal yapısıyla etkileşimde buldukları, bu yapıyı yansıttıkları ve biçimlendirdikleri göz önünde bulundurulmuştur.

Alanyazına bakıldığında günümüze kadar yapılan araştırmalarda kırsal kültürün daha çok olumsuz etkileri ön plana çıkarılacak biçimde ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmada ise, kırsal kesimde yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak kırsal çevre ve kültürün çocukların fen eğitiminde başvurulabilecek zenginlikleri de vurgulanmıştır. Bu bağlamda, ‘etnografik durum çalışması’ yöntemi kullanılarak kırsal kesimde sunulan okulöncesi fen eğitimi, kırsal kesimin doğal ve kültürel özellikleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Araştırmanın amacıyla ilgili olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaya dâhil edilen köylerin kültürel özellikleri nelerdir?
2. Araştırmaya dâhil edilen köylerde eğitim nasıl gerçekleştirilmektedir?
3. Araştırmaya dâhil edilen köylerde fen eğitimi nasıl gerçekleştirilmektedir?

Bir toplumda kültür/çevrenin etkileri ile ilgili zengin veri elde edilmek istenildiğinde, insan etkinlikleri, davranış ve tutumları kültürden bağımsız düşünülemez olduğundan, kültüre yönelik çıkarımlar yapabilmek için o kültür içinde yaşayan insanların özelliklerinin de incelenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada, köylerin sahip olduğu tarihi geçmiş, yerli halkın özellikleri, nüfus, ekonomik düzey, eğitim düzeyi, göç alma, fiziksel yapı, aile yapısı, toplumsal ilişkiler (komşuluk ilişkileri) vb. gibi özellikler ve annelerin yaşı, eğitim düzeyi, çocuk sayısı, mesleği, sosyal rolü, çocuğa ilgisi, çocukların yaşı, özellikleri, başarılı oldukları alanlar, doğum sırası, sosyal rolleri, öğretmenlerin yaşları, mezun oldukları bölüm, mesleki deneyimleri, çalışma şekilleri, kırsalla olan bağlantıları vb. gibi özellikler kırsal kesimin kültürel özellikleri kapsamında incelenmiştir.

Araştırmada genelden özele doğru giden bir yapı izlenmiş ve birinci araştırma sorusu kapsamında köye, ailelere, çocuklara ve öğretmenlere ait kültürel özelliklere, ikinci araştırma sorusu kapsamında annelerin eğitime bakışı, evde çocuk eğitimi, okulda yaşanan eğitim sorunları vb. gibi genel eğitime ilişkin konulara, üçüncü araştırma

sorusu kapsamında ise anasınıflarında düzenlenen fen etkinlikleri, fen etkinliklerinde kullanılan yöntem ve teknikler, annelerin fen eğitimine bakışı, fen eğitiminde yaşanan sorunlar, fen eğitiminin olumlu ve olumsuz yanları gibi konulara yer verilmiştir. Bu bağlamda, araştırmada kırsal kesimde sunulan fen eğitiminin niteliği çeşitli etmenler göz önünde bulundurularak betimlenmeye çalışıldığından, araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak desenlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okulöncesi dönem, çocukların bilişsel gelişimlerinin çok hızlı olduğu bir dönemdir ve bu dönemde bulunan çocukların temel özellikleri çok fazla meraklı olmalarıdır. Çocukların içinde buldukları dünyayı ve çevrelerinde meydana gelen olayları anlama çabasıyla oluşan bu doğal merakları fen etkinlikleri yoluyla karşılanabilmektedir. Yetişkinler için olduğu kadar çocuklar için de fen etkinlikleri günlük yaşamın kolaylaşması ve kişilerin becerilerinin gelişmesi açısından gereklidir (Arı ve Çelebi Öncü, 2007, s.9).

Köy yaşantısı ile ilgili yapılan çalışmalar, köy çocuklarının büyük çoğunluğunun sağlıksız ortamlarda bulduklarını, yetersiz ve dengesiz beslendiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu çalışmalarda köylerde yaşayan insanların sağlıkla ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı ve köylerde bulunan okulların donanımlarının eksik olması nedeniyle eğitim kalitesinin olumsuz yönde etkilendiği belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1981). Kırsal kesimde eğitimde yaşanan olumsuzluklar yanında, eğitime aktarılacak olumlu özelliklerin de belirlenmesi gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki, kırsal kesimde fen eğitiminde yeterli düzeyde başarı isteniyorsa, bu alandaki sorunların yanında, kırsal kesim kültürünün çocukların bilimsel kavramları anlamaları ve kullanmaları üzerindeki olumlu yansımaları da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, kırsal kesim kültürü ile eğitim süreci arasındaki etkileşimin derinlemesine incelenmesi ve kırsal kesimin güçlü yönlerinin eğitim sürecine nasıl aktarılacağı ve uygulamanın nasıl iyileştirebileceği konuları üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

Türkiye’de eğitim politikaları incelendiğinde, kırsal eğitim gerçeğinin göz ardı edildiği, kente odaklanmış sistemler geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2010) verilerine göre Türkiye nüfusunun %24,5’i (17.754.093) belde ve köylerde ikamet etmektedir. Belde ve köy gibi kırsal kesimlerde yaşayan insanların oranlarının Türkiye’de hiçte azımsanmayacak düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, kent odaklı hazırlanıp yapılandırılan sistemlerin kırsal kesimde kendisini nasıl gösterdiğinin incelenmesi ülkemiz eğitim sistemi açısından bir zorunluluktur. Ülkemizde eğitim programları hazırlanırken bölgeler arasındaki farklılıklar dikkate alınmalı ve eğitim programları araştırmalar sonucunda belirlenen eksiklikler ve programın işleyişini aksatan etmenler göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmelidir. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak, kırsal kesim ve büyük şehir merkezleri gibi farklı ortamlarda yaşayan çocukların eğitim gereksinimlerine en iyi şekilde yanıt verebilecek, bu çocukların ilköğretim basamağına mümkün olabildiğince eşit koşullarda başlamalarını sağlayabilecek önlemler geliştirilmelidir.

Ülkemizde kırsal kesimle ilgili yapılan araştırmaların çoğunda eğitim-kültür ve eğitim-çevre etkileşimine yeteri kadar değinilmediği görülmektedir. Bu çalışma, Türkiye’de yapılacak kırsal eğitime yönelik araştırmalara ve kırsal alanyazın oluşturma çabalarına katkıda bulunacaktır. Ayrıca, bu araştırmanın, okulöncesi eğitim alanında Türkiye’de etnografik durum çalışması üzerine yapılan ilk araştırma olması bakımından da bir örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu araştırmada, köylerde okulöncesi eğitim basamağındaki çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunları en aza indirme konusunda yardımcı olacağı ve okul-aile-çevre etkileşimini artıracığı düşünülen öneriler getirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırma, kırsal kesimde evde ve okulda eğitimde yaşanan sorunların en aza indirilmesine ve okulöncesi fen eğitiminde başarının artırılmasına yönelik öneriler getirmesi bakımından önemlidir. Bunun yanında, farklı çevrelerde yaşayan çocukların eğitim gereksinimlerini karşılayacak etkinliklerin seçiminde, bu araştırmanın sonuçlarından yararlanılacağı ve araştırmanın okulöncesi eğitim alanında yapılacak diğer araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayılılar

Bu araştırmanın varsayımları araştırma sorularının oluşturulmasından, analiz ve yorumlara kadar çoğu aşamanın biçimlenmesinde etkili olduğu, nitel araştırmalarda veri toplama aracı olan araştırmacının süzgecinde var olanların paylaşılması gerektiği düşünüldüğü için araştırma açısından değerli görülerek paylaşılmıştır.

Bu araştırmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin ve diğer katılımcıların görüşme sorularını doğru yanıtladıkları ve çalışmaya katılan öğretmenlerin ve diğer katılımcıların gözlemler sırasında doğal hallerini yansıttıkları varsayılmıştır. Araştırmada kırsal kesimin dezavantajları yanında eğitime uyarlanabilecek, uygulamaları iyileştirebilecek avantajları olduğu varsayılmıştır.

Bu araştırmada, kültürün bireylerin etkinlikleri, algıları ve davranışları ile ilişkili olduğu, dolayısıyla fen eğitiminin de kültürün etkisinden bağımsız düşünülmemeyeceği varsayılarak, daha zengin veri elde edilebilmesi amacıyla köylerin özellikleri, ailelerin özellikleri, çocukların özellikleri ve öğretmenlerin özellikleri kırsal kesimin kültürel özellikleri kapsamında ele alınmıştır. Araştırmada yakın toplumsal ilişkiler, daha zengin bir paylaşım ortamı oluşturması ve köy çocuklarının bu zengin uyaranlar içeren ortamlarda fene yönelik farkındalık kazanabilmeleri açısından önemli görülmüştür. Dolayısıyla kırsal kesim toplumlarında insanların birbirleriyle akrabalık dışında da yakın toplumsal ilişkiler (komşuluk ilişkileri) kurdukları ve sık görüştükları varsayılmıştır. Kırsal kesimlerde ailelerin çocuklarının istedikleri etkinlikleri istedikleri zaman yapmalarına izin verdikleri, çocukların daha serbest, daha özgür bir ortamda yetiştirildiği ve bu özgürlük içinde yetişen çocukların fene yönelik daha çok keşfetme olanağına sahip oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma Eskişehir Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 2 farklı köy ilköğretim okulunun anasınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi boyunca 2 köy ilköğretim okulunun anasınıflarına devam 17

çocuk, çocukların anneleri, anasınıfı öğretmenleri, okul müdürleri ve köy muhtarları olmak üzere toplam 30 kişiyle sınırlıdır. Yaz aylarında köylerde veri toplama amaçlı yapılan çalışmalar sırasında köylerden birinden 1 katılımcı anasınıfı çocuğunun ve annesinin ayrıldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, yaz aylarındaki çalışma grubu 28 kişiyle sınırlıdır.

Çalışma sonuçları çalışma grubuyla sınırlıdır, ancak sonuçlar başka ortamlara aktarılabilir. Bu çalışmada bilimsel süreç ve bilim kavramları kullanılırken matematiğe odaklanılmamış, yalnızca fen kavramlarına odaklanılmıştır. Dolayısıyla çalışmada incelenen kavramlar fen kavramlarıyla sınırlıdır.

Araştırma sırasında araştırmacının planlanması ve uygulanması aşamalarında öğretmene yardımcı olduğu fen etkinlikleri sırasında gezi-gözlem, deney yapma, soru-cevap, anlatım, görsel materyal kullanımı, drama, gösterip yaptırma ve bilgisayar kullanma gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Etkinliklerde analogi, kavram haritaları, proje yaklaşımı, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi gibi yöntem ve teknikler kullanılmamıştır. Araştırma fen eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okulöncesi Eğitim: Okulöncesi eğitim, 0-6 yaşlar arasını kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002, s.14).

Anasınıfı: MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesinde 61-72 aylık çocuklara tüm gelişim alanlarını desteklemek, hızlandırmak ve ilköğretim programlarına temel oluşturmak üzere verilen eğitim basamağıdır (Yılmaz, 1999, s.105).

Köy: Nüfusu 2000 kişinin altında olan yerleşim birimlerine denir (Tarım ve Köyişleri Bakanlığı [TKB], 1924).

Şehir: Nüfusunun çoğunun ticaret, sanayi, hizmet ya da yönetimle ilgili işlerle uğraştığı, genellikle tarımsal etkinliklerin olmadığı yerleşim alanı anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2008).

Kültür: Bir toplumun içinde bulunduğu doğal yaşam, sahip olduğu bilgi, örf, âdet, gelenek, görenek, davranış, yaşayış, tutum gibi değerler bütünüdür.

Fen Eğitimi: Bireylere, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yollarının öğretildiği, günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunların çözümünde bilimsel yöntem ve teknikleri kullanmalarını sağlayan, karşılaştıkları sorunlara akılcı çözüm yolları öneren, gerek doğal çevreye gerekse toplumsal çevreye daha kolay uyum sağlayabilme becerilerini kazandıran eğitim sürecidir.

2. İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde, okulöncesi fen eğitimine, fen eğitiminde fiziksel ortamlara, fen eğitiminde uygulanan etkinlikler ve kullanılan yöntem ve tekniklere, fen etkinliklerinde öğretmenin rolüne, kırsal alan ve kırsal kalkınma kavramlarına ve bu başlıklarla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Okulöncesi Dönemde Fen Eğitimi

Çocuk, dünyaya geldiği andan itibaren doğal çevresiyle etkileşim içine girer. Bu doğal yaşam süreci içerisinde, okulöncesi yıllarda çocuklar bilimle ilk olarak fen etkinliklerinde tanışmaktadır. Çocukların bu yaşlarda bilimi öğrenmeleri için tetikleyici unsur merakları ve yaşadıkları dünyayı keşfetme çabalarıdır (Ravanis ve Bagakis, 1998, s.317). Fen etkinlikleri çocukların bu meraklarını, araştırma isteklerini geliştirir ve onlara çeşitli bilimsel süreç becerileri kazandırır (Erbaş ve diğ., 2002, s.1).

Yapılandırmacı bakış açısına göre bilgi çocuğun zihninde yapılandırılan dinamik ve etkileşimli bir süreçtir. Çocuklar kuram oluşturucu bireyler olarak nitelendirilebilirler. Challi ve Britain (2003, s.5)'nin verdiği bir örnekte bu durum şöyle açıklanmaktadır: “Küçük bir çocuk yuvarlak bir nesneyi iter ve nesne yuvarlanır. Çocuk bu deneyimi sonucunda “Bütün nesnelere yuvarlanır” kuramını oluşturur. Daha sonra küp şeklindeki bir nesneyi iter ve kaydığını görünce kuramında değişiklik yapar ve “Yuvarlak nesnelere yuvarlanır, küp şeklindekiler kayar” kuramını oluşturur”. Çocuklar bu kuramları ancak çeşitli ve zengin uyaranlarla etkileşime girerek yani deneyimleri aracılığıyla geliştirebilirler.

Fen etkinlikleri çocuklara arkadaşlarıyla etkileşimde bulunarak, işbirliği halinde çalışma ve görüşlerini paylaşma olanakları sunmaktadır. Yaşamın ilk yıllarında yapılan fen etkinlikleri sayesinde bilimsel düşüncenin temelleri atılır. Çocuklar gözlemlerde ve tahminlerde bulunarak öğrenirken, aynı zamanda öğrendiklerini başka bir konuya aktarabilirler. Çocuklar sormaya ve dinlemeye gereksinim duyduğu için etkileşime her zaman açıktırlar. Fen etkinlikleri sayesinde çocuklar karşılaştıkları problemlere çözüm

bulabilme ve yaşamlarını kontrol altına alabilme olanağına sahip olurlar (Arı ve Çelebi Öncü, 2007, ss.9-10).

Okulöncesi dönemde fen eğitimi çocuklara genellikle gözlem yapma, karşılaştırma, sınıflandırma, sayma, ölçme, iletişim kurma (Genç Kumtepe, 2008, s.159) tahmin ve çıkarım yapma gibi bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yöneliktir. Tahmin etme, sonucun ne olabileceği konusunda genellemeler yapmayı ve sonuca ilişkin beklentiyi ifade etmeyi içerir. Çıkarım yapma ise, gözlem, deney ya da konuyla ilgili toplanan veriler ışığında sonuç ortaya koymaktır. Erken çocukluk eğitiminde fen eğitiminin temel amacı olan, çocuğun tahminler ve gözlemler sonucunda daha iyi yorumlar yapabilmesi için öğretmen çocukların sorgulama, gözlem yapma, test etme ve yorumlama becerilerini geliştirecek çalışmalara yer vermelidir (Aktaş Arnas, 2002, s.3).

Wortham (2006)'a göre işlem öncesi dönemde bulunan çocuklar için fen eğitim programı ilk elden deneyim ve eşyaların keşfinden oluşmalıdır. Okulöncesi dönemdeki 5-6 yaş çocukları gelecekle ilgili olayların sonuç ve önemlerini öngöremezler. Bu onların henüz deneyim yaşamadıkları için tahmin etme yeteneklerini sınırlandırır. Aynı şekilde bu sınırlama çocuklar için neden ve sonucu bağlamayı ya da bir dizi olaydaki deseni görmeyi zorlaştırır (s.362). Yetişkinlerin görevi çocuklara yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak zengin uyarıcı ortamlar hazırlamaktır.

Çocukların nesnelere öğrenmek için yalnızca eline alması dokunması ve incelemesi yeterli olmayabilir. Challi ve Britain (2003)'in verdiği bir örnekte bu durum şöyle açıklanmaktadır: “Örneğin bu düşünceyi (yapılandırmacı yaklaşım) savunanlara göre iskeleti merak eden bir çocuğun eline iskelet sisteminden kemikler verip dokunarak incelemesini sağlamak çocuğun öğrenmesi için yeterlidir. Aslında bu çocuğun iskeletle ilgili düşünmeyi durdurması anlamına gelir ve çocuk sadece kemiklere dokunarak çok fazla bir şey öğrenemez” (s.17). Dolayısıyla etkinlikler sırasında öğretmenler çocukları süreçte nesnelere etkileşime geçirmeli, ancak tamamen yalnız bırakmamalıdır. Öğretmenlerin etkinlikleri planlarken çocukların meraklarını ve öğrenme isteklerini canlı tutacak bazı çalışmalar yapmaları ve çocuklara öğrenme sürecinde rehberlik etmeleri gerekmektedir (Wortham, 2006, s.363). Örneğin iskeletle ilgili çocuklara

sorular sorulması, sınıfa röntgen filmi getirilmesi, kemiklerin kırılıp içyapılarının incelenmesi, iskelet şeklinde kukla ile oyun oynanırken görevleri ile ilgili seslendirme yapılması varsa iskelet müzesine geziye gidilmesi vb. gibi etkinliklerle çocukların öğrenmesine yardımcı olunabilir.

2.1.1. Okulöncesi Dönemde Fen Etkinlikleri

Okulöncesi eğitimde fen kavramlarının anlayarak öğrenilmediği ve ezbere dayandırıldığı zaman çocukların kavramlar arasında ilişki kuramadıkları, öğrenilen kavramlarla günlük yaşam arasında bağlantı kuramadıkları, problem çözme yeteneklerini geliştiremedikleri gözlenmiştir. İlköğretim ve ortaöğretimde yapılan çalışmalara göre ise, çocukların ilk öğrendikleri bilgileri değiştirmeye karşı direnç gösterdikleri belirlenmiştir. Fen ile ilgili kavramların temeli okulöncesi dönemde atıldığı ve sonraki bilgiler bu bilgiler üzerine inşa edildiği için okulöncesi fen eğitimi çok büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda okulöncesi eğitim kurumlarında fen ile ilgili kavramlar doğru, somut ve anlaşılır biçiminde verilmeli (Şahin, 2000, s.10) ve çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlanmalıdır. Bazen çocukların yaparak öğrenmeleri sınıfta dağınıklık yaratabilir ve daha çok zaman alabilir. Bu yüzden etkinliğin ne kadar zaman alacağı, neleri gerektireceği önceden planlanmalıdır (Paulu ve Martin, 1992, s.6).

Okulöncesi dönemde çocukların dış dünyayla ilgili sınırlı sayıda modeller görmeleri ve uygulanan fen etkinliklerinde daha çok çocuklara soyut bilgilerin aktarılması onların fen ile ilgili kavramları anlamalarını zorlaştırmaktadır (Ravanis ve Bagakis, 1998, s.317). Ayrıca, örneğin çocuklara “Denizde yaşayan canlılar vardır” denildiğinde bu kuramsal bir bilgidir. Çocuklar bunu tam olarak algılayamayabilirler. Bu canlılarla ilgili akıllarında çok fazla soru işareti oluşabileceğinden, sınıfa akvaryum içinde bir balık getirilip çocukların balığın suda yüzüşü, beslenmesi, üremesi gibi olayları gözlemlemesi sağlanabilir. Böylece fen etkinliği biraz da olsa soyut olmaktan çıkarılabilir. Ravanis ve Bagakis (1998)’e göre okulöncesi dönemde ezbere dayalı sunulan hazır bilgiler, çocukların araştırma ve gözlem yapma becerilerinin gelişmesini engelleyebilmektedir.

Kalıcı ve etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrenilen bilgilerin soyut olmaktan çıkarılıp daha yaşamsal ve somut bir hale getirilmesi gerekmektedir.

Alanyazında okulöncesi dönemdeki çocukların bilimsel düşünceye dayalı öğrenmelerini beş duyuları yoluyla sağlayan ve bilimsel düşünme sürecini çocuklara kavratan etkinlikler gibi çeşitli fen etkinliklerinden bahsedilmektedir (Arı ve Çelebi Öncü, 2007, s.12). Bu etkinliklerin türleri ile ilgili yapılış/uygulanış şekli ve öğretmenin rolüne göre 3 farklı yaklaşımdan bahsetmek mümkündür. Bunlar; formal, formal olmayan ve rastlantısal (spontan) fen etkinlikleridir. Bu etkinlikleri şöyle açıklayabiliriz (Mayesky, 2002, s.320):

Formal fen etkinlikleri öğretmen tarafından planlanan, gözlem yapma, inceleme, tanımlama gibi belli becerilerin geliştirilmesini amaçlayan etkinliklerdir. Kum ve su ile yapılan ölçme çalışmaları ve taşıma araçları kullanarak yapılan deneyler formal fen etkinliklerine örnek olarak verilebilir. *Formal olmayan fen etkinliklerinde* öğretmen etkinliğe katılmaz ya da çok az katılır. Çocuklar kendi kendilerine hoşlandıkları şekilde, ilgilerini çeken etkinlikleri seçerek oynarlar. Öğretmen burada çocukların ilgilendikleri etkinlikleri yapabilmeleri için gerekli araç-gereçleri sağlar, ortamı düzenler ve oluşabilecek tehlikeler için önlemler alır. Kendilerinden istenen herhangi bir etkinlikte gereken süreyi geçirirler. Çocukların bahçede farklı yaprakları toplayıp incelemeleri formal olmayan fen etkinliklerine örnek olarak verilebilir. *Rastlantısal fen etkinlikleri* adından da anlaşılacağı gibi öğretmen tarafından önceden planlanmaz. Öğretmen yalnızca bu etkinlikleri gerçekleştirebileceği olanakları iyi değerlendirerek çocukların keşfetmesine ve sorulara cevap bulmasına yardımcı olur. Yağmurun yağması gibi beklenmeyen doğa olayları sonrasında yapılan gözlemler bu etkinliklere örnek olarak verilebilir. Okulöncesi dönem çocuklarının dikkatleri çok çabuk dağılabildiği, uzun süreli odaklanamadıkları için çocukların fen etkinliklerine ilgisini canlı tutmak amacıyla öğretmenin fen etkinliklerini bu tip farklı yaklaşımlarla uygulaması gerekmektedir.

2.1.1.1. Fen Etkinliklerinin Kapsamı

Okulöncesi fen etkinlikleri çeşitli etkinlik alanlarını içermektedir. Bu alanların içinde fen köşesi, koleksiyonlar ve albümler, bitkiler, hayvanlar, deneyler, eğitici oyuncaklar ve gezi-gözlem bulunmaktadır (Dere ve Ömeroğlu, 2001, s.2). Bu etkinlik alanları kısaca açıklanacak olursa:

Bitki Yetiştirme: Okulöncesi dönemde çocukların en çok ilgisini çeken etkinliklerden biri bitki yetiştirmedir. Bitki yetiştirme etkinlikleri sayesinde çocuklar bitkileri daha yakından tanır ve nasıl yetiştikleri konusunda bilgi sahibi olurlar. Bu etkinlikler genellikle sınıf içinde bulunan fen köşesinde ya da okul bahçesinde bulunan bitkilerle gerçekleştirilir. Bu etkinliklerde çocuklar soğan, kaktüs, fasulye gibi bitkileri yetiştirebilirler (Yaşar, 2004, s.6). Bu araştırma sırasında bitki yetiştirme etkinliğinden faydalanılmış, buğday ve fasulye tohumları çimlendirilmiştir.

Hayvan besleme: Okulöncesi dönemdeki çocuklar kedi, köpek ve tavşan gibi hayvanları genellikle sevdikleri ve bu hayvanlar ilgilerini çektiği için sınıf içerisinde beslenmesi uygun olan balık, kuş, tavşan, kedi, köpek gibi hayvanların bakımı ile ilgili sorumluluk çocuklara verilebilir. Bu durum çocukların hayvanlara karşı olumsuz davranışlar sergilemelerini engelleyerek hayvanların bakımları ile ilgili deneyim kazanmalarına yardımcı olacaktır (Dere ve Ömeroğlu, 2001, s.4). Bu araştırma sırasında okul bahçelerinde bulunan hayvanlar zaman zaman sınıf ortamına getirilerek çocukların bu hayvanları incelemeleri sağlanmıştır.

Gezi-Gözlem Yapma: Okulöncesi dönemde ilk fen çalışmaları çocukların çevrelerinde yaptıkları gözlemlerle başlamaktadır. İnceleme gezileri sayesinde çocuklar çevrelerinde doğada bulunan cisim, olgu ve olayları yerinde planlı olarak inceleme olanağı bulabilirler (Yaşar, 2004, s.8). Şahin (2004)'e göre gezi ve gözlemler sayesinde çocuklar içinde yaşadıkları dünyayı daha iyi tanıma ve kuramsal olarak öğrendiklerini görüp inceleme olanağı bulurlar. Çocuklar gezi-gözlem çalışmaları sayesinde çevreye karşı daha duyarlı olurlar ve onu koruması gerektiğini öğrenirler (s.96). Bu araştırmada

fen etkinlikleri sırasında okul bahçelerinde gezi-gözlem çalışmalarına sıkça yer verilmiştir.

Deney Yapma: Deney etkinliklerinde ise genel amaç fen ile ilgili konuları yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktır. Deneye dayalı etkinlikler çocukların gelişim özellikleri ve ilgileri dikkate alınarak planlı bir şekilde gerçekleştirilebilecek etkinliklerdir (Arı ve Çelebi Öncü, 2007, s.15). Okulöncesi eğitimde gerçekleştirilmek üzere hazırlanacak deneyler kısa süreli, çocukların gelişim düzeylerine ve ilgilerine yönelik olarak planlanmalıdır. Deneylerden beklenen yararların sağlanabilmesi için öğretmen önceden deneyle ilgili ayrıntılı bir plan yapmalı ve bir ön deneme gerçekleştirmelidir (Yaşar, 2004, s.7). Okulöncesi eğitimde deneyler laboratuvar olmadan çeşitli bitkilerin büyümesini izleyerek, tohumu çimlendirerek, hayvanlar, topraktaki solucan, karınca ve kelebekleri, suda yüzen kâğıttan bir kayığı, bir taşın batmasını inceleyerek gerçekleştirilebilir (Şahin, 2004, s.87). Bu araştırmada deneylere sıkça yer verilmiştir.

Koleksiyon ve Albüm Oluşturma: Koleksiyon ve albüm oluşturma çalışmaları için öğretmen ve çocukların biriktirdikleri benzer ya da farklı nitelikteki nesnelere incelenerek çocukların ilgileri doğrultusunda bir nesne grubuna karar verilir. Bu yolla koleksiyon ve albüm hazırlama çalışmaları gerçekleştirilebilir. Örneğin dergilerden, gazetelerden kesilen resimlerle taşıtlar albümü, çiçek albümü vb. hazırlanabileceği gibi yaprak, taş, pul ve peçete koleksiyonları oluşturulabilir. Hazırlanan koleksiyon ve albümler çocukların oldukça ilgisini çeker (Dere ve Ömeroğlu, 2001, ss.2-3). Bu araştırmada fen etkinlikleri sırasında taşıtlar konusu incelenirken çocuklarla birlikte taşıtlar albümü oluşturulmuştur.

2.1.1.2. Fen Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Okulöncesi dönemde çocukların dikkatleri kısa sürede dağıldığı için çocuklar etkinlikler sırasında uzun süreli odaklanmakta sorun yaşayabilirler. Dolayısıyla öğretmenler fen etkinlikleri sırasında çocukların dikkatini toplayacak farklı yöntem ve teknikler kullanılarak çocukları etkin hale getirmelidir (Şahin, 2000, s.10). Öğretmen söz konusu

yöntemleri uygulamadan önce bu yöntemler ve uygulanmaları ile ilgili bilgi sahibi olmalıdır (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2007, s.50).

Okulöncesi fen eğitiminde öğretmenler çocukların dikkatlerini toplayıp, fen etkinliklerini daha zevkli, anlaşılabilir hale getirebilmek için, kavram haritaları, analogiler, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, proje yaklaşımı, bütünleştirilmiş yöntem, okulöncesinde bilgisayar kullanma gibi birçok farklı yöntem ve teknikleri kullanabilir (Şahin, 2004, s.86). Bu yöntemler ve tekniklerin özellikleri, uygulamaları ve uygulanırken dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1.2.1. Kavram Haritaları

Kavram benzer özelliklere sahip nesnelere, insanları, düşünceleri, süreçleri, varlıkları gruplandıran, bu grupların diğer gruplardan ayırt edilmesini sağlayan ve aynı zamanda farklı gruplar arasındaki ilişkilerin kurulmasına yardımcı olan bir kategoridir (Senemoğlu, 2009, s.511). Kavram haritaları ise, kavramların birbirleriyle ilişkilerini gösteren, insanların nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme konuları arasında bağlantı kuran, bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlayan iki boyutlu bir şemadır. Kavram haritası yöntemi, fen eğitiminde çocukların önceden edindikleri bilgiler ile yeni edindikleri bilgiler arasında bağlantı kurmalarını sağlar (Kaptan, 1998). Okulöncesi dönemde kullanılacak kavram haritaları çocuklar henüz metinleri okuyamadıkları için özellikle görsel öğeleri içermelidir.

Şahin (2000, s.33)'e göre basitten karmaşığa doğru hazırlanan kavram haritaları yoluyla edinilen bilgiler daha uzun süre bellekte kalmaktadır. Kavram haritalarını diğer yöntemlerden üstün kılan özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Kavram haritası yöntemi öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlar (Çakmak ve Hevedanlı, 2004, s.3).
- Öğrenmeyi belirgin bir şekilde artırır (Kaptan, 1998).
- Öğretmene ders planı yaparken yardımcı olur. Öğretmen kavram haritası sayesinde hangi kavramları verip hangilerini vermeyeceğini görebilir (Şahin, 2004, s.89).
- Farklı öğrenme şekilleri, konular, eğitim aşaması ve not düzeyleri için uygundur (Kaptan,1998).
- Öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesine yardımcı olur (Şahin, 2004, s.90).

- Kavram haritaları oluşturulurken öğrencilere de söz hakkı verildiği için sosyalleşmelerine katkıda bulunur (Çakmak ve Hevedanlı, 2004, s.3).
- Kapsam oluşturulmasında ve bütünleştirilmesinin değerlendirilmesinde kullanılabilir (Kaptan, 1998).

2.1.1.2.2. Analogiler

Analogiler tanıdık olmayan olguların tanıdık olan olguya benzetilerek açıklanmasıdır. Analogiler herhangi bir problem durumunda, daha önceki benzer bir problem durumunda kullanılan çözüm yollarının yeni probleme uyarlanmasıdır. Analogiler günlük dille bilimsel dil arasında bağlantı kurar, konuyu özetler, problem çözmeyi, yaratıcılığı, sezgisel düşünmeyi ve keşfetmeyi geliştirir. Analogilerin basit analogiler, oyunlaştırılmış analogiler, resimlerle yapılan analogiler gibi türleri bulunmaktadır (Şahin, 2004).

Analogilerin gerçek yaşamdaki olayları temsil etmesi çocukların anlamakta zorluk çektikleri birçok olayı analogilerle somut ve anlaşılır hale getirmesi olanaklıdır. Yaratıcı drama yoluyla olaylar arasındaki ilişkiler somutlaştırılabileceğinden benzetmelerin ortaya konulmasında yaratıcı drama uygun bir yol olabilir. Burada önemli olan çocuğun yaratıcılığını geliştirmesine, incelemesine, araştırmasına olanak vermek, etkin katılımın sağlanması için ortamların hazırlanmasıdır (Çimen, 1999).

Günay Bilaloğlu (2006) yaptığı çalışmada analogiler kullanarak fen etkinlikleri yaptığı gruptaki çocukların analogi kullanılmayan gruptaki çocuklardan daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Bu araştırma sonucunda analogi yönteminin fen eğitiminde bilimsel bilgi, kavram ve düşüncelerin kazanılmasında, geliştirilmesinde, yanlış kavramları engellemede ve bilgilerin uzun süreli saklanmasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

2.1.1.2.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, çocukların küçük gruplar halinde birlikte çalışmalarını gerektirir (Şahin, 2004, s.94). İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde gruplar 2-6 kişiden oluşmaktadır ve öğretmen tarafından rastgele oluşturulmaktadır. Öğretmen grupların heterojen olmasına dikkat etmelidir. İşbirliğine dayalı öğrenmede

bireysel başarıdan çok grup başarısı önemli olduğu için bilen bilmeyene öğretmek zorundadır (Sarıtış, 1998).

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin olumlu yönlerinden söz etmek olanaklıdır. Bu olumlu yönler şu şekilde sıralanabilir (Senemoğlu, 2009):

İşbirliğine dayalı öğrenme çocukların psiko-sosyal ve duyuşsal gelişimlerine önemli katkılarda bulunmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme sayesinde öğrenciler öğrenmeye güdülenirler ve dikkatlerini sürdürürler. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi öğrencilere başkalarının düşüncelerine saygılı olmayı, hoşgörölü olmayı, nasıl tartışma yapılacağını öğretmektedir. Bu yöntem öğrencilere demokratik yaşama alışkanlığı kazandırmakta ve öğrencilerin özsaygı ve özyeterlilik duygularını geliştirmekte, öğrencilere “ait olma” duygusunu yaşatmakta ve öğrencilerin “ait olma” gereksinimlerini karşılamaktadır (s.498).

2.1.1.2.4. Bütünleştirilmiş Yöntem

Çok metodlu yöntem olarak da ifade edilen bütünleştirilmiş yöntemde fen kavramları oyun, müzik, sanat, drama ve Türkçe dil etkinlikleri gibi gün içinde yapılan etkinliklerle bütünleştirilerek verilebilir. Öğretmen belirtilen farklı etkinlikler kapsamında programda yer alan fen kavramlarını verebilir (Alisinanoğlu ve diğ., 2007, s.59).

Oyun çocukların doğası gereği ortaya çıktığı için bütünleştirilmiş yöntemde sıkca kullanılır. Çocuklar elleriyle oynarlar, seslerle oynarlar, neredeyse etraflarında bulunan her şeyi oyun malzemesi olarak kullanabilirler. Oyun çocuklar için sadece zaman geçirmelerini sağlayan bir etkinlik olmayıp çocukları gelecek yaşamlarında edinecekleri deneyimlere hazırlar ve fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel gelişimlerine yardımcı olan bir araçtır (Wilson, 2008).

Oyun sayesinde çocukların tüm duygularını kullanmaları ile etkin gerçekleşmektedir. Oyun fen eğitiminde çocuklara nesnelere kullanma, olayları yeniden yaşama ve öğrendiklerini pekiştirme olanağı verir. Oyun sayesinde çocukların problem çözme,

keşfetme, çabuk karar verme ve mantık yürütme becerileri gelişir (Şahin, 2004, s.93). Oyun çocuklara en doğal öğrenme ortamlarını sağlamakla birlikte etkin öğrenmenin özellikleri olan öğeleri de doğal olarak içinde bulundurur. Sevinç (2009) oyunun çocuklara doğal öğrenme ortamları sağladığını, çocukları araştırma ve keşfe yöneltecek ortamlara, yaşantıya dayalı olduğunu, bağımsızlığı teşvik ettiğini ve dil kullanımını desteklediğini belirterek oyunda etkin öğrenmenin öğelerinin bulunduğuna vurgu yapmaktadır (s.14).

Okulöncesi fen eğitiminde etkin öğrenme ortamları oluşturmak için kullanılan bir diğer yöntem dramadır. Dramanın doğasında oyun bulunmaktadır. Evcilik, doktorculuk, bakkalcılık gibi pek çok oyun *dramatik* özellik taşımaktadır. Çocuklar genellikle drama etkinliğini oyun olarak algıladıkları için tıpkı oyun sırasında olduğu gibi tüm enerjilerini ve dikkatlerini drama etkinliği üzerinde de yoğunlaştırırlar (Tezel Şahin, 2007, s.16). Drama çocuklara değişik yaşantılar sunarak farklı bakış açıları kazandırmaktadır (Kandır, 2007, s.23).

Eğitimde drama insanın empati kurarak çok yönlü gelişmesidir. Drama sayesinde çocuk etkin olarak konunun içine girer ve kendi yöntemleri ile sonuca ulaşma fırsatı bulur (Güneysu, 2002). Ayrıca dramanın kendilik kavramının gelişimi, kavram öğrenme, iletişim ve duygusal deneyimler sağlama gibi gelişim ve öğrenme sürecinde önemli katlıları vardır (Dowling ve Dauncey, 1989; Lindvaag ve Moen, 1984; Oaklander, 1978; Slade, 1995'den aktaran Önder, 2009, ss.45-46).

Okulöncesi fen eğitiminde bütünleştirilmiş yöntemde müzik etkinlikleri de kullanılmaktadır. Erken çocukluk döneminde müzik çocuğun duyuşsal, bilişsel, dil ve psikomotor gelişimlerine yardımcı olur. Müzik çocukların yaratıcılıkları artar, yeni kavramlar kazanırlar, ayrıca müzik sayesinde çocuklar kendilerini ritim ve şarkılarla özgürce ifade edebilme olanağı bulurlar. Müzik eğitimi sayesinde çocuklar problemlerin nedenlerini anlar ve çözümlere daha kolay ulaşabilirler (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2007, ss.3-5). Müzik sözcüklerle anlatılamayan duyguları, heyecanları sesler ve ritimler aracılığıyla sezdirecek şekilde yansıtmaya sanatıdır (MEGEP, 2007). Müzik günlük yaşamımızda doğal ve kolay yollarla

birçok formda karşımıza çıkar. Bu bir insan sesi, bir enstrüman sesi ya da yağmurun yağarken çıkardığı ritim olabilir. Dolayısıyla çocuklar çok küçük yaşlarda müzikle tanışır (Mayesky, 2002, s.271) .

Müzik etkinlikleri içinde dinleme, dans etme, şarkı söyleme, enstrüman çalma, yeni bir beste yapma ya da yaratma süreci gibi birkaç farklı etkinliği barındırır. Bu etkinlikler tüm yaş ve beceri düzeyindeki çocuklar için uygundur. Örneğin ufak bebekler ve çocuklar müziği dinlerken, 3-5 yaşındaki çocuklar şarkı söyleyebilir, dans edebilir, ritim aletleri gibi kolay enstrümanları çalabilir, daha büyük çocuklar ise bunların hepsini yapabilir (Güngörmüş Özkardeş, 2007, s.265). Okulöncesi fen etkinlikleri sırasında müzik ve drama birleştirilerek daha zengin eğitim ortamları oluşturulabilir. Böylece soyut kavramların somutlaştırılması, grupla işbirliği yapma ve etkin öğrenme gerçekleştirilebilir (Şahin, 2000, s.39).

Bütünleştirilmiş yöntem içinde sanat etkinlikleri de yer alabilir. Sanat etkinlikleri çocukların kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri kağıt işleri, yoğurma maddeleri, kolaj çalışmaları ve boya çalışmaları gibi çeşitli yaratıcı etkinlikleri kapsamaktadır (Dere ve Ömeroğlu, 2001, s.44).

Sanat malzemeleriyle çalışan çocuklar bilimsel gözlemler yaparak “su, suluboyanın daha ince boyamasına sebep olur” ve “pastel boyalar ısının yakınında bırakılırlarsa daha yumuşak hale gelirler.” gibi genellemelere ulaşabilirler. Çocuk gece boyunca pencerenin eşiğinde bıraktığı, kilden yaptığı figürün artık ıslak olmadığı için “sertleştiğini” keşfeder. Sanat malzemeleriyle çalışmak, neden-sonuç ile ilgili başka pek çok keşfe olanak sağlar (Mayesky, 2002, s.321).

Çocuklar renkler karıştırıldığında başka renklerin oluştuğunu, baskı için kullanılan süngerlerin sıvıyı emdiğini fark ederler ve buna karşın plastiklerin sıvıyı emmediğini keşfeder. Pek çok malzemeyi kullanan çocuklar sıvılar ve katılar arasındaki farkları gözlemler ve mum, pastel boya ve yağlı boyaların suya dayanıklı olduğunu görür ve dolaylı olarak öğrenme olanağı bulurlar. Boyayı tozdan karıştırırken, çocuklar bazı maddelerin suda çözündüğünü öğrenirler. Basit makinelerin işlevleri makas ve çekiç

gibi aletler kullanılarak anlaşılabilir. Bilim kavramı geliştirme potansiyeli sanat malzemelerinde keşfedilmek ve uygulanmak için hazırdır (Mayesky, 2002, s.321) . Çok sayıda ve çeşitte materyaller sayesinde çocuklar birçok problem çözme ve karar verme durumu ile karşı karşıya gelme olanağı bulur (Dere ve Ömeroğlu, 2001, s.44).

Türkçe dil etkinlikleri sırasında çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasının sağlanması ve sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Okulöncesi fen eğitiminde kullanılan Türkçe dil etkinlikleri sayesinde çocuklar fene ait pek çok kavramı kazanma olanağı bulurlar. Dramatizasyon, tekerlemeler, parmak oyunları, şiir, bilmece, sohbet, resimli kitap okuma, öykü anlatma, taklit oyunları, pandomim etkinlikleri vb. Türkçe dil etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerdir (MEB, 2006). Ayrıca Türkçe dil etkinlikleri çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekler. Türkçe dil etkinlikleri hikâye öncesi etkinlikler, hikâye ve hikâye sonrası etkinlikler olarak üç şekilde yapılmaktadır (MEGEP, 2009).

2.1.1.2.5. Proje Yaklaşımı

Proje yaklaşımı bir öğrenme yöntemidir. Proje yönteminde öğretmen öğrencilere inceleme görevleri vererek bireysel ya da grup olarak çalışmalarını sağlar. Proje yaklaşımında konuları öğretmen belirleyebilir ya da proje konusu rastlantı sonucu ortaya çıkan bir olay ya da nesne ile ilgili olabilir. Sistemik öğretim ve proje çalışmaları program içinde büyük öneme sahiptir. Öğretmenler çoğu konuda çocuklardan daha çok bilgiye sahiptir, ancak çocukların kendi gereksinimleri konusunda uzman olduklarını öğrenmeleri gerekir. Çocukların ve öğretmenlerin uzmanlıklarının birbirlerini tamamlar şekilde kullanılmasının öğrenmeye önemli katkısı olduğundan, sistemik öğretim ve proje çalışmaları arasında uygun bir denge sağlanmalıdır (Temel, Kandır, Erdemir ve Koçarer Çiftçi, 2004). Proje yaklaşımında hem grupla hem de bireysel öğrenme söz konusudur.

Proje çalışmaları çocukların yakın çevrelerindeki nesnelere, olaylara ve hareketlere arasında ilişki kurabilmelerine, sorulara kendi kendilerine yanıtlar bulabilmelerine ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlar. Proje yaklaşımı sayesinde

çocukların sosyal becerileri gelişmekte ve çocuklar kendilerinin zayıf ve güçlü yönlerini görebilmektedir (Avcı ve Dere, 2002). Bunların dışında proje yaklaşımı öğrencilerin fene karşı ilgilerini artırmakta, problem becerilerini geliştirmekte, onlara eleştirel bakış açısı kazandırmaktadır (Yaşar, 1998, s.75)

2.1.1.2.6. Okulöncesi Dönemde Bilgisayar Kullanımı

Bilgisayar, programda yer alan yetenekleri, gerçekleri ve kavramları öğretmekte öğretmene yardımcı olan görsel işitsel bir öğretim makinesidir (Şahin, 2004, s.97). Öğrenciler için tek başına bilgisayarı kullanmak çekici olabildiğinden diğer öğretim materyallerine göre bilgisayar daha eğlencelidir. Ayrıca bilgisayar destekli eğitim sayesinde öğrencilere daha somut yaşantılar kazandırılabilir. Bilgisayar sadece öğretim materyali olarak değil, aynı zamanda materyalin öğrenilme derecesini belirlemede de kullanılabilir (Senemoğlu, 2009, ss.435-436). Okulöncesi dönemde bilgisayarda izlenecek slayt, resim, video gibi görseller ve fenle ilgili eğitsel oyunlar kullanılarak fen etkinlikleri zenginleştirilebilir.

Okulöncesi eğitime bilgisayar teknolojisinin girmesi beraberinde birçok tartışmayı da getirmiştir. Bazı eğitimciler okulöncesi eğitimde çocukların bilgisayar ile tanışması gerektiğini savunurken, bazı eğitimciler bilgisayarın okulöncesi dönem çocuklarını olumsuz yönde etkilediğini savunmaktadır. Ancak çocuklar okulöncesi dönemde bilgisayarı kullanmaya başladıklarından bu yana çoğu uzman bilgisayarın olumlu etkileri olduğu konusunda birleşmiştir. Yaşar (2002) bilgisayar kullanımının öğrenme sürecinde çocukların etkin olmalarını, eğlenirken öğrenme olanağı sağladığını, çocukların dil ve kavram gelişimi desteklediğini, çocukların problem çözme becerilerinin gelişimini desteklediğini, öğrenme isteklerini ve zihinsel süreçleri canlı tutarak daha etkin öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmektedir (s.3). Bilgisayar sayesinde çocuklar yetişkinlerin dünyasını daha gerçekçi tanıma olanağı bulurlar. Ayrıca teknolojiyle erken yaşlarda tanışan çocuklar onu kullanma konusunda korkuya kapılmazlar. Bilgisayar kullanımı özellikle diğer alanlarda başarılı olamayan ya da çekingen içe dönük çocuklar için önemlidir. Bilgisayar bu tür sorunları yaşayan çocukların diğer insanlarla iletişim kurarak toplumsal becerilerinin gelişmesine

yardımcı olur. Bilgisayar kullanımında öğretmenlere düşen görevler bulunmaktadır. Öğretmenler bilgisayarı okulöncesi dönem çocuklarının gereksinimlerini karşılayacak şekilde kullanılmalıdır (Aydın, 2002, ss.13-14).

2.1.3. Okulöncesi Fen Eğitiminde Fiziksel Ortamlar

Okulöncesi eğitimde fen eğitimi keşif yapmayı desteklemelidir. Fen köşesi okulöncesi sınıflarında çocukların gelişimini desteklemek ve onlara çeşitli öğrenme yaşantıları sunmak amacıyla düzenlenmiş köşelerden biridir. Çocuklar fen köşelerini kullanarak basit buluşlardan genellemelere gidebilir, sorularına kendileri yanıt verebilirler (Dere ve Ömeroğlu, 2001, s.2). Fen köşesi düzenleme, çocukların fen bilgilerini artırmak ve deneyimler kazanmalarını sağlamak amacıyla yapılan etkinliklerin en önemlisidir.

Fen köşeleri bilimsel düşüncenin gelişmesini destekleyen bilim köşeleri olduğu için çocuklar bilim köşesinin ortamına rahatlıkla uyum sağlayabilme, araştırabilmeli ve inceleyerek öğrenmelidir (Alisinanoğlu ve diğ, 2007, s.28). Fen köşeleri çocuklara başarısızlık endişesinden uzak, özgürce çalışma ortamı sağlayarak çocukta yaratıcılığın gelişmesini de desteklemektedir (Şahin, 2000).

Okulöncesi sınıflarda fen köşeleri, çocuğa amaçlanan beceri ve bilgileri kazandırabilecek materyaller, işlevsel, zengin uyarılar içeren, oyun ve sanat köşesi gibi gürültülü köşelerden uzak, bütün çocukların aynı ölçüde etkinliklere ulaşabilecekleri bir köşe olarak düzenlenmelidir. Ayrıca fen köşelerinde çocukların bireysel ve grupta çalışmalarına olanak sağlanmalıdır (Genç Kumtepe, 2008, s.164).

Fen köşeleri, fen eğitimi ile ilgili farklı niteliklerde materyallerle donatılmalı ve okulöncesi eğitim kurumlarında bulunan çocuklara bu materyalleri kullanabilme olanağı sunulmalıdır (Dere ve Ömeroğlu, 2001, s.2). Fen köşesindeki materyaller seçilirken çocukların yaş ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklara zarar vermeyecek, kolay temizlenebilen ve sağlam materyaller seçilmelidir (Yıldız ve Perihanoğlu, 2004, s.2).

Fen köşesinde, bitkiler, termometre, su, fen kitapları, dürbün, rüzgârgülü, doğadan toplanan materyaller, mezura, farklı büyüklük ve şekildeki kaplar, kuş tüyü, mıknaş, eldiven, renk çarkı, taş, çakıl örnekleri, harita, kum, terazi, büyüteç, kuş yuvası, lavabo, kum ve su masası, ölçme kapları ve kaşıklar, cımbız, maşa, damlalık, el feneri, pirinç, ayna, toprak, fasulye, böcekler, batan ve yüzen materyaller, kurutulmuş yapraklar, laboratuvar önlüğü, yemek pişirme malzemeleri, mikroskop, huni, laboratuvar tüpleri, plastik bitki ve hayvan modelleri, izin verilen süs balığı ve su kaplumbağası gibi hayvanlar, saklama kapları ve kutuları gibi malzemeler bulunmalıdır (Genç Kumtepe, 2008, s.166). Fen köşesinde öğretmen ve çocukların getirdikleri ilgi çekici materyaller de yer verilebilir. Tüm materyallerin aynı anda fen ve doğa köşesinde bulunmamalıdır. Öğretmen köşeye günlük planda yer alan amaç ve kazanımlara uygun olarak materyalleri koymalıdır (Alisinanoğlu ve diğ., 2007, s.28).

2.1.4. Okulöncesi Fen Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Öğretmen fen eğitim programının yürütülmesinde rehber, yanıt verici ve kolaylaştırıcı olarak etkin bir biçimde yer alır. Öğrenciler gözlem, araştırma, deneyler yaparken ve etkinliği yürüttükçe sorgularlar, öğretmen ise çocukları gözlemler. Öğretmenin birinci sorumluluğu, öğrenci düşüncesinin gelişimini gözlemlemek ve kaydetmektir (Wortham, 2006, s.366). Öğretmenin bu sorumluluk dışında fen etkinliklerini etkin biçimde yürütebilmesi için temel fen bilgisine sahip olması ve fen bilimine karşı olumlu tutum geliştirmiş olması gerekmektedir. Ayrıca fen etkinlikleri sırasında öğretmen gerektiğinde öğretiyi sunan, çocuğu gözlemleyen, sorgulayan, katalizörlük eden, danışman, öğrenmeyi kolaylaştıran, rehber ve kuram geliştiren gibi farklı rolleri üstlenebilmelidir (Genç Kumtepe, 2008, s.166).

Okulöncesi fen eğitiminde öğretmen kalıp bilgileri aktaran olmamalıdır. Öğretmen çocuklara fen etkinlikleri sırasında gözlem, inceleme yapabilmeleri ve sorular sorabilmeleri için zengin ortamlar hazırlamalıdır. Çocukların okulöncesi dönemde fen ile ilgili sordukları bu soruların ileride fen kavramlarının temelini oluşturacağı için öğretmen çocukların etkinliklere etkin katılımını sağlamalı ve çocukların sorularını yanıtı bırakmamalıdır. Öğretmen çocuklara yanıtı “evet” ya da “hayır” olan sorulardan çok onlara düşünme ve tartışma olanağı sağlayacak, beyin fırtınası için cesaretlendirecek sorular sormalıdır (MEGEP, 2007, ss.4-5).

Çocukların küçük yaşlardan itibaren sordukları sorulara verilen cevaplar onların gelecekteki başarılarını etkilemektedir. Örneğin fizik alanında Nobel ödülü sahibi Isador I. Rabi'ye neden bir doktor ya da avukat olmadığı sorulduğunda küçükken çevresindeki yetişkinlere sorduğu farklı sorular sayesinde bilim adamı olduğunu söylemiştir. Isador I. Rabi'nin de burada vurguladığı gibi okulöncesi dönemde çocukların sordukları sorular ve yetişkinlerin verdikleri yanıtlar gelecek yaşamlarına yön verdiği için çok önemlidir. Çocukların sordukları bütün soruların yanıtını öğretmenlerin bilmesi mümkün olmayabilir. Böyle bir durumda başka birilerinden, ansiklopedi ve kitaplar gibi farklı kaynaklardan yardım alınarak cevap verilebilir (Paulu ve Martin, 1992, s.3). Yetişkinler çocukların sorularını çeşitli nedenlerle geçiştirirlerse çocukların büyüklerine güveni sarsılır ve öğrenme istekleri azalabilir (Yaşar, 2004, s.10). Yetişkinler çocukları düşüncelerini anlatma konusunda cesaretlendirmeli ve açıklamalarını dinlemelidir. Düşüncelerini dinlenmesi çocukların düşüncelerine olan güvenlerini artırmakla birlikte fene karşı ilgi ve becerilerinin artmasına da yardımcı olmaktadır (Paulu ve Martin, 1992, s.4).

Öğretmen fen etkinlikleri için gerekli olan zamanı ve gruplandırmayı da öngörmelidir. Öğretmen çocukların bazen bireysel olarak kendi ilgi alanlarını takip etmeli, bazen de grup çalışması yapılarak onlara öğrenme olanakları sağlamalıdır. Bütün sınıfı içeren ve öğretmen tarafından yönetilen etkinliklerden önce öğretmen görsel sunumları planlayarak öğrencileri fen etkinliği için hazırlamalıdır. Öğretmen hangi bilimsel süreç becerilerinin çocukların anlayış kazanmalarını kolaylaştıracağına farkında olmalı ve çocukların becerilerini nasıl kullanacakları konusunda onlara rehberlik etmelidir.

Gerekirse önlem ve kurallar konulmalı ve öğretmen etkinlik başlamadan önce öğrencilerin nasıl çalışacaklarını anladıklarından emin olmalıdır (Wortham, 2006, s.366).

Öğretmen fen eğitimini diğer etkinlik ve eğitim programlarıyla bütünleştirebilmeli ve çocukların bireysel farklılıklarını ve gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak eğitim programlarını hazırlamalıdır. Ayrıca, eğitici filmler, videolar, bilgisayar ortamında fen etkinlikleri, resim ve farklı ders materyallerini kullanarak çocukların ilgilerini uyandırmalı ve algılama becerilerini geliştirecek kaynak materyaller seçerek fen etkinliklerini zenginleştirmelidir. Öğretmen bilimsel bilginin değişebilirliğini anlamalı ve çocuklara gerçekleri doğrudan vermek yerine onları sorgulamaya, düşünmeye, araştırmaya ve yeni düşünceler üretmeye teşvik etmelidir (Genç Kumtepe, 2008, ss.168-169).

2.2. Kırsal Alan ve Kalkınma

Günümüze gelene kadar kırsal kavramı değişen koşullarla birlikte büyük değişikliklere uğramıştır. Kırsal alanların yeni anlamlar kazanması ile birlikte kırsal alanın tanımının yapılması güçleşmiştir. Bu bağlamda, ülkeler kendi idari yapılarını göz önünde bulundurarak kendilerine özgü kırsal alan tanımları yapmaktadırlar. Ülkemizde de kırsal alan kavramı farklı yaklaşımlarla, hatta bazen kırsal alan tanımı yapılmaksızın değerlendirilmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2006).

Tarım ve Köyişleri Bakanlığı [TKB]'nin 1924 tarihli Köy Kanunu'nda köy, 'nüfusu 2000'e kadar olan yerleşim birimleri' olarak tanımlanmıştır. Kırsal alan kavramının ise, köy kavramının tanımından daha geniş ve kapsamlı tanımları yapılmaktadır. Bir yerleşim merkezinin nüfusu 2000'den fazla olduğu halde kırsal alan kapsamına alınabilir. İmar Kanununa göre, nüfusu 5000'den fazla olan yerleşim birimleri için imar planı gerektiğinden nüfusu 5000'in altında olan yerler kırsal alan olarak adlandırılmaktadır (Yurttaş, Yavuz ve Atsan, 2007, s.13). Türkiye'de kırsal kavramı, Devlet İstatistik Enstitüsü [DİE] tarafından yapılan araştırmalarda, "İl ve ilçe merkezleri dışında kalan yerler" olarak tanımlanmaktadır. Kırsal kavramı, Devlet Planlama

Teşkilatı [DPT] tarafından ise, “20 bin ve daha fazla nüfusa sahip kentsel yerleşmeler” dışında kalan alanlar olarak kabul edilmektedir (DPT, 2006).

Webster ve Fisher (2000)’a göre ise, kırsal kesim için temel belirleyici etmen, insanlara ve hizmetlere erişebilirliktir. Buna göre kırsal kesim, il ve ilçe merkezleri dışında kalan 20 binden daha az nüfusa sahip, birçok hizmetten yeterince yararlanamayan bireylerin sayısal çoğunluğu oluşturduğu mekânsal büyüklüğü ifade etmektedir.

Günümüzde kentsel ve kırsal alanlar arasında önemli ölçüde kırsal alanların aleyhine gelişmişlik farkları bulunmaktadır (Yurttaş ve diğ., 2007, s.6). TÜİK (2009) verilerine Türkiye’de nüfusun %75’i il ve ilçe merkezlerinde, %25’i ise kırsal kesimlerde yaşamaktadır. Kırsal bölgelerde yaşayanların yoksulluk oranı %32,18 iken kentte yaşayanların yoksulluk oranı %10,6 olarak belirtilmiştir. Yani kırsal bölgelerde yaşayanların yoksulluk riski kentlerde yaşayanlara oranla daha fazladır. Bu veriler göz önünde bulundurulursa ne yazık ki kırsal kesimde yaşayan insanların çoğunluğunun eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlerinden yeterince yararlanamadıkları açıkça görülmektedir.

Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu’na göre kırsal kalkınma kavramı, Türkiye’de uzun süre ağırlıklı olarak tarım politikasının bir uzantısı olarak tarımsal kalkınma şeklinde algılanmıştır. Ancak son dönemlerde özellikle de AB üyelik süreciyle birlikte, kırsal kalkınmanın tanımı ile ilgili algılamının değiştiği ve tarım dışı temaların ağırlık kazandığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, 9. Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporunda kırsal kalkınma:

“kırsal yerleşimlerde yaşayanların, insanca yaşam koşullarına erişim olanaklarının artması, kalkınma temelinde değişim taleplerinin desteklenmesi, bireylerin kendi öz güçlerini keşfetmesi ve ona dayanması, gelir dağılımında adaletin sağlanması, gelirlerinin artması, eğitim ve sağlık hizmetlerine ulaşım oranının yükselmesi, doğal kaynakların korunarak kullanılması ve zenginliklerin kırsaldaki bireyin hayatına yansması süreci”

olarak tanımlanmıştır. Ulusal Kırsal Kalkınma Planına temel oluşturmak üzere 2006 yılında Kırsal Kalkınma Stratejisi hazırlanmıştır. Buna göre kalkınma stratejisinde temel amaç, yerel kaynakların değerlendirilmesi, doğal ve kültürel varlıkların

korunması ve kırsal toplumun iş ve yaşam koşullarının kentsel alanlarla uyumlu olarak yöresinde geliştirilmesi ve sürdürülebilmesidir (DPT, 2006). Bir ülkenin stratejik planlarında kalkınma ve büyüme amaçlandığında eğitim boyutunun göz önünde bulundurulmaması halinde amaçlara ulaşılması zorlaşacaktır. Bu bağlamda, özellikle aileden sonra ilk eğitimin verildiği okulöncesi eğitim basamağının mutlaka göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

2.2.1. Kırsal Eğitimin Sınırlılıkları

Yapılan birçok araştırmanın sonuçları kent bölgelerinin sağladığı eğitim fırsatlarının çoğunun kırsal kesimde sunulmadığını ve kır-kent arasında birtakım eşitsizliklerin olduğunu göstermektedir. Araştırmalar sonucunda kırsal kesimde genel eğitim durumunun, eğitime katılımın kentsel alanlara oranla daha düşük olduğu ve eğitim hizmetlerinin etkinleştirilmeye ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kırsal kesimde çocukların erken yaşlarda iş gücüne katıldıkları için örgün eğitim sürecinden erken ayrılmak zorunda kaldıkları tespit edilmiştir. Olumsuz sosyo-ekonomik koşulların yanında öğrencilerin kırsal kesimde örgün eğitimden erken ayrılmalarının en büyük nedeni kırsal kesimlerde örgün eğitim olanaklarına erişimin ilköğretimden sonra sınırlı olmasıdır (DPT, 2006).

Garan (2005)'ın kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin kırsal kesimde matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların temelinde kırsal kesimdeki varolan durumun ve kırsal gerçeğinin göz ardı edilmesinin olduğu belirtilmiştir. Araştırmada matematik öğretimi başta olmak üzere kırsal eğitime ilişkin alanyazının yok denecek kadar az olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin çoğunun genç ve deneyimsiz olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, öğretmenlik uygulaması çalışmalarının yalnızca şehir okullarında yapılarak, kırsal kesimdeki okulların göz ardı edildiği ve hizmet öncesi matematik eğitimi ile kırsal kesimdeki uygulamanın birbiriyle örtüşmediği tespit edilmiştir. Araştırmada kırsal okullardaki eğitim materyallerinin günümüz bilgi teknolojilerinin gerisinde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalarda ekonomik nedenlerden dolayı, okulların genel fiziki yapısının zayıf olduğu belirlenmiştir. Kırsal ve kent okullarının, hizmetlere erişim noktasında eşit olanaklara kavuşmaları için sunulacak yeni hizmetlerin öğrenci başına düşen maliyeti artıracakđ düşünöldüğünden (Webster ve Fisher, 2000) kırsal kesimdeki okullar daha kısıtlı finansal kaynaklara sahiptir. Kırsal kesimdeki eğitim maliyetlerini düşürebilmek amacıyla “Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitim”le birlikte taşımali eğitime başlanmıştır.

2.2.1.1. Taşımali Eğitim

Taşımali eğitim, ilköğretim okulu bulunmayan ya da eğitim-öğretime kapalı olan okullar ile birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin seçilen merkezlerdeki ilköğretim okullarına günü birlik taşınarak kaliteli bir eğitim-öğretim görmelerini sağlamak amacıyla yapılan uygulamadır (MEB, 2000).

Taşımali ilköğretim uygulaması, özellikle taşrada okulu olmayan yerleşim yerleri için çok önemli bir uygulama olarak görölebilir. Taşımali eğitim ilköğretim okulu bulunmayan yerlere ilköğretim düzeyinde eğitim götürmeyi, kapalı okulların öğrencilerine hizmet verilmesini, birleştirilmiş sınıf öğretimine son vermeyi ve taşınan öğrencilerin nitelikli eğitim öğretim görmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Ülkemizde 1989–1990 eğitim-öğretim yılından sonra taşımali eğitime geçilmiş, zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkmasıyla da taşımali eğitim uygulaması yaygınlaşmıştır (Göleryüz, 2002).

Taşımali eğitim uygulaması sayesinde eğitimde fırsat eşitliği sağlanmakta, öğrencilerin, özellikle kızların ikinci basamağa devamı artmakta, uygulamanın yapıldığı bölgelerde öğretmen gereksinimi azalmaktadır. Ayrıca uygulamayla taşınan öğretmenler merkez okulda karşılıklı etkileşerek kaliteli eğitim sağlanmaktadır (Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Uçak ve Sezer, 2005).

2.2.1.2. Kırsal Kesimde Eğitime Katılım

Kırsal kesim ile ilgili farklı zamanlarda yapılan araştırmalar ölkemizde kırsal kesimde eğitime katılım ve devam oranlarının düşük olduğunu göstermektedir. Türkiye

genelinde kırsal yerleşim merkezlerinde 18 yaş ve üstü yetişkinlerin örgün ya da yaygın eğitime katılım oranlarının %12.8, örgün eğitime katılım oranının ise sadece %2.86 olduğu ortaya çıkmıştır (TÜİK, 2007). Doğan ve Doğan (2005)'in Türk köy aile yapısı ile ilgili 3 farklı köyde yaptıkları araştırma sonucunda kırsal kesimde insanların genelde ilkokul mezunu oldukları, eğitim düzeyinin düşük olduğu ve köylerde okuma-yazma bilmeyen insanların bulunduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan benzer araştırmaların çoğunluğunda da kırsal kesimde eğitime katılım ve devam oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Benzer biçimde, TÜİK (2008) eğitim istatistikleri incelendiğinde bu araştırmanın gerçekleştiği köylerde bulunan insanların genel olarak eğitim düzeylerinin düşük olduğu, kadınların örgün eğitime katılımının erkeklere oranla düşük olduğu, yüksek okul ya da üniversite mezunlarının ise yok denecek kadar az olduğu görülmektedir.

2.2.1.3. Kırsal Kesimde Eğitimin Avantajları

Kırsal kesimde eğitimin çoğu sınırlılıklarına rağmen, bazı avantajları da bulunmaktadır. Köylerde yaşayan insanlar aralarındaki dayanışma ve ciddiyet duygusu ön plana çıkmaktadır. Bu ait olma duygusuyla köye yöneltilen herhangi bir tehlikede “hepimiz birimiz için” düşüncesiyle hareket etmektedirler (Yurttaş ve diğ., 2007). Kırsal kesimde yaşayan çoğu insan için sosyal, kişisel yaşam ile iş yaşamı iç içe geçmiştir. Örnek olarak bir öğretmen ailelerin etkinliklerine katılabilir ve köy sakinleri de öğretmene sosyal destek sağlayabilir. Bu sosyal bütünlük çocukların yaşamlarıyla ilgilenmeyi de içeren toplulukla ortak olan değerleri güçlendirir. Kırsal kesimde hâkim olan bu güçlü toplum duygusu, kırsal kesim eğitiminde başarıyı yakalayabilmek için önemli bir etken olduğundan korunmalıdır. Topluluk üyeleri iş birliği yaptıklarından, dürüstlük, sadakat, kendine güven, çalışkanlık korunur ve öğretilir (Salamon, 1995).

Kırsal kesimde insanların doğayla iç içe olması ise doğayla sınırlı teması olan kent insanlarına göre bir avantajdır (Yurttaş ve diğ., 2007). Doğayla kırsal kesimde günlük yaşam yoluyla kurulan ilişki okulöncesi dönem için önemli bir zenginliktir. Çocuklar bu sayede doğayla etkileşim içine girer ve bağımsızlık duygusunu yaşarlar. Okulöncesi dönemde öğrenmenin sağlanabilmesi için çocukların somut deneyimler edinmesi ve

zihinlerinde kavramları somutlaştırılması gerekmektedir. Kırsal kesimde doğayla iç içe olan çocuklar ilk elden veriye ulaşma ve yaparak-yaşayarak öğrenme imkânına sahiptirler. Dolayısıyla kavramları daha kolay somutlaştırma ve yaşantılarıyla ilişkilendirme olanağına sahiptirler. Öğretmen ve ailelere düşen görev çocukların yaşantılarının sağladığı bu fırsatları değerlendirebilmelerine olanak tanımak ve çocuklarına rehberlik etmektir.

2.2.2. Türkiye’de Aile Yapısı

Türkiye genelinde aile yapısına bakıldığında hanelerin %6’sı tek kişilik, %80.7’si çekirdek aile, %13’ü geniş aile, %0,3’ü diğer hane halklarından oluşmaktadır (TÜİK, 2006). Yapılan araştırmalara göre köylerde geniş aile modellerine daha sık rastlanmaktadır. Kızılaslan (2006)’nın Sivas iline yakın ve uzak köylerde yaptığı bir araştırmada hem kente yakın hem de uzak köylerde yaşayan ailelerdeki kişi sayısının, kenttekine göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada kente uzak köylerde eğitim ortamlarının istenilen düzeyde olmadığı ve eğitim düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir. Köylerde ailedeki kişi sayısı fazla olduğundan köy çocuklarının ilişkide olduğu yetişkin sayısı şehirde yaşayan çocuklara göre daha fazladır. Ayrıca köyde çocuk yalnızca aile içinde değil, aynı zamanda geniş bir akrabalık ve komşuluk sistemi içinde büyümektedir (Kızılaslan, 2006).

Zamanla toplumsal, siyasi ve ekonomik koşulların değişmesiyle geniş aile yapısı köylerde de giderek azalmıştır. Günümüzde köylerde çekirdek aile yapısının yaygınlaştığı görülmektedir. Erman (1992) Ankara İli Haymana ilçesinde yaptığı bir araştırmada kente yakınlığın aile tipini etkilediğini ve köylerdeki geniş aile tipinin yerini çekirdek aile tipini bıraktığını belirlemiştir. Köylerde aile ve akrabalık ilişkileri çok kuvvetli olduğu için, çocuğun içinde yaşadığı aile çekirdek aile yapısında olsa bile, çocuğun içinde yaşadığı aile yapısal olmasa bile işlevsel geniş ailedir. Geleneklere bağlılık ve geçmişe duyulan özlemden dolayı, köylerde geniş aileyi tercih eden genel bir sosyal değer vardır (Kağıtçıbaşı, 1981).

Görüldüğü gibi Türk toplumunun bir parçası olan köy aile yapısının toplumsal yapısı sürekli değişmektedir. Köy toplumundaki bu değişimlerin olmasında dünyada ve Türkiye’de meydana gelen gelişmelerin etkisi vardır ve gelecekte de bu etki devam edecektir.

2.2.2.1. Kırsal Kesimde Aile Yapısı

Kırsal aile yapıları ve kentsel aile yapıları incelendiğinde aralarında çeşitli farklılaşmalar görülmektedir. Çocukların yetiştirilmesi, kültürün aktarılması, aile içi iş bölümü, rol ve statülerin dağılımı, otorite ve ailenin toplumsal çevreyle ilişkileri bakımından köy (kırsal) ailesi şehir (kent) ailelerinden ayrılmaktadır. Köy aileleri şehirde yaşayan ailelere nazaran daha kapalı ve gelenekçi bir yapıya sahiptir (Erman, 2004). Doğan ve Doğan (2005)’ın köy aile yapısı ile ilgili yaptıkları araştırmada aile reislerinin kimlik bilgileri ve olgusal durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda aile reislerinin ekonomik, sosyal ve kültürel durumlarında zaman içerisinde önemli değişimlerin meydana geldiği belirlenmiştir.

Değişen aile yapıları incelenirken şehirde yaşayan ancak çoğu kırsal kökenli gecekondu tipi ailelerden de söz etmek gerekmektedir. Gecekondu kavramı 1950’lerden itibaren köylerden kente göçlerle birlikte ortaya çıkmıştır (Erman, 2004). Gecekondu, insanların genellikle kendilerine ait olmayan topraklara imar izni olmadan sağlık koşullarından yoksun olarak yaptıkları binalardır. Gecekondu, kişilerin kendilerine ait topraklara benzer özellikleri taşıyan barınaklar olarak da tanımlanabilir (Yasa, 1970, s.9). “Gecekondu” kavramına ise farklı toplumsal, siyasal ve ekonomik koşullarda farklı anlamlar yüklenmiştir (Erman, 2004). 1970’li yıllara kadar gecekonduya yaşayan aileler çoğu akrabaları hala köylerde yaşadığından köyle olan bağlarını koparmamışlardı. Bununla birlikte kent yaşamına da tam olarak uyum sağlayamadıklarından kentli de olamamışlardı. Bu durum gecekonduya yaşayanlar arasında ekonomik güvensizliğe ve toplumsal huzursuzluğa yol açmıştır. O yıllarda gecekondu ailesi yaşamı kısa sürecek “mutsuz” bir aileyi yansıtmaktaydı (Yasa, 1970, ss.15-17).

1970’li yıllardan sonra gecekonduda yaşayan ailelerde geniş köy aile yapısından çekirdek aile yapısına eğilim başlamasıyla birlikte gecekondulu anlayışı değişerek gecekondululara sorunların kaynağı olmaktan çok koşulların mağduru olarak bakılmaya başlanmıştır. Her iki dönemin ortak özelliği gecekonduların kentlerle bütünleşme sorunu yaşamasıdır. Gecekondulu kavramı, 2000’li yıllara gelindiğinde ise, tinerci çocukların, kapkaççıların, her türlü yasa dışı faaliyet ve şiddetin kol gezdiği, yasadışı siyasi örgütlerin, laiklik karşıtı görüşlerin hüküm sürdüğü çevreler olarak tanımlanmaya başlamıştır. Günümüzde gecekondulu kavramı, gecekondularda zaman içinde meydana gelen bu değişimlerle birlikte yerini varoş kavramına bırakmaktadır (Erman, 2004).

Gecekondulu ailelerinin yaşadıkları değişim sürecinde eğitimle ilgili çeşitli sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Gecekonduda yaşayan öğrenciler şehrin daha iyi kesimlerinde sunulan eğitim olanaklarından yararlınsalar da başarılarının diğer çocuklardan düşük olduğu görülmektedir. Bu çocukların ebeveynlerinin eğitim düzeyinin düşük olması okul-aile işbirliği için bir engel oluşturmaktadır. Aileler çocuklarını okutmak istemelerine rağmen, çocukların istenilen eğitim düzeyine ulaşamadıkları belirlenmiştir (Doğan, 1993).

2.2.2.1.1. Kırsal Kesimde Çocuk Hakkındaki Değer Yargıları

Ülkemizde kırsal kesim kültürüyle ilgili yapılan bazı araştırmalar da köylerde çocuklardan çok büyük saygı beklendiği ortaya çıkmıştır. Genelde köylerde çocukların büyüklerine karşı konuşması, bir konuyu tartışması geleneği olmadığı ve çocukların “aklının her şeye ermeyeceği” düşüncesinin hâkim olduğu görülmektedir. Araştırmalar sonucunda çocuk cinsiyeti tercihleri ile anne-babaların eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olduğu ve kırsal kesimde ailelerin genellikle erkek çocuk istedikleri belirlenmiştir. Türkiye’de soyunun devamını erkek çocukların sağlayabileceğini düşünen erkeklerin sayısı %44,6, kadınların oranı ise %36,4’tür. Erkeklerin %89,3’ü erkek çocukların anne babaları yaşlanınca bakmak zorunda olduklarını düşünürken, kadınlarda bu oran %87,4’tür (TÜİK, 2006). Kırsal kesimlerde ailelerin erkek çocuklarına daha çok değer verdikleri, erken yaşlarda babalarından görerek sürekli annelerine ya da kız kardeşlerine iş buyurdıkları, kız çocukların ise bu tavır karşısında kendilerini daha az değerli

hissettikleri belirlenmiştir. Kız çocuklar ise, annelerini örnek alarak itaatkâr, ezik, boyun eğen bir kimlik geliştirmekte, birçok köyde kız çocukları okula gönderilmemekte ve erken yaşta evlendirilmektedir. Köylerde çocukların terbiyesinden yalnızca aileleri değil, köydeki bütün yetişkinler sorumludur. Tüm köy erkekleri amca, tüm köy kadınları da teyzelerdir. Çocukların merakları, özgür davranışları devamlı engellenir. Uslu olmaları, söz dinlemeleri girişken olmalarından önemlidir (Yıldırak, 1990). Dolayısıyla kırsal kesimde ailelerin erkek çocuğunu daha çok sahiplenen bir tutum içinde oldukları ve Türk toplumunda erkekler etrafında kurulmuş ataerkil bir sistemin hâkim olduğu görülmektedir. Bu sistemde kuralları erkekler belirler. Kadınlar bu sistem içinde yer alabilmek için ataerkilliğin belirlediği kuralları benimsemek ve uymak zorundadırlar (Demren, 2005).

Köy aile yapısında otorite olan babalar çocuklarına arkadaş değildirler. Köyde çocuğa karşı sert tutum ve çocuk hata yaptığında şiddetli ceza vardır. Çocuk hata yaptığında psikolojik cezadan çok fiziksel ceza uygulanır. Kişiler birbirini sever, ancak birbirlerine ifade etmekten kaçınır, sevgilerini içlerinde saklarlar. Kentsel aile yapısında çocukluk dönemi daha uzun sürmektedir. Aileler kız ve erkek çocukları arasında ayırım yapmadan her ikisine de eşit değer verirler. Çalışan kent kadınların en büyük sorunu, çocuklarına gerekli bakım ve eğitimin verilmesidir. Bununla birlikte, çalışan kadın sayısı kentlerde giderek artmaktadır (Anonim, 1991'den aktaran Çakmak, 2005).

Kağıtçıbaşı (2007)'na göre çoğu bilimsel araştırmada “insan gelişimi her zaman kültürün içinde gerçekleşir” unsuru göz ardı edilmektedir (s.30). Çok hızlı gelişmelerin yaşandığı günümüzde insanların ve kültürün gelişiminin, toplumlarda ve kültürlerde ne gibi değişiklikler yarattığının ve bu değişimlerin eğitime yansımalarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırma böyle bir gereksinimden doğmuştur.

2.3. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de okulöncesinde kırsal kesim ve kırsal kesimde eğitim konularıyla ilgili çok az sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Türkiye’de kırsalla ilgili yapılan araştırmaların çoğunda nicel araştırma yönteminin kullanıldığı

belirlenmiştir. Nicel yöntemin kullanıldığı bu araştırmalarda çeşitli testler ve ölçekler kullanıldığı tespit edilmiştir. Okulöncesi dönemde fen ve çevre eğitimi ile ilgili olarak ise yeterli sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Yurt dışında ise kırsal-kent kültürleri ve bu kültürlerin insanlar üzerindeki etkileri üzerine pek çok araştırma yapıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmada yurt dışında yapılan yeterli sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğunluğunun nitel araştırma yöntemi kullanılarak desenlendiği görülmektedir. İlgili araştırmalar, Türkiye’de yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

2.3.1. Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar

Garan (2005) “Kırsal Kesimdeki Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla köy ve kent merkezinde görev yapan 142 sınıf öğretmenine Kırsal Kesim Matematik Öğretimi Sorunları Ölçeği’ni uygulamıştır. Araştırmada sonucunda, kırsal kesim eğitim ortamları düzenlenirken kırsal kesimin koşullarının dikkate alınmadığı ve kırsala özgü olmayan bir programın uygulandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin çoğunun genç ve deneyimsiz olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlik uygulaması çalışmalarının sadece şehir okullarında yapılarak, kırsal kesimdeki okulların göz ardı edildiği, hizmet öncesi matematik eğitimi ile kırsal kesimdeki uygulamanın birbiriyle örtüşmediği ve kırsal kesim okullarındaki eğitim materyallerinin günümüz bilgi teknolojilerinin gerisinde kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kesicioğlu ve Alisinanoğlu (2009) “Ebeveynlerin Okulöncesi Dönemdeki (60-72 Ay) Çocuklarına Yaşattıkları Doğal Çevre Deneyimlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında şehir, köy ve çiftlikte yaşayan ailelerin çocuklarına yaşattıkları doğal çevre deneyimleri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Giresun il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı bu betimsel araştırmanın verileri aile tarama ölçeği kullanılarak

toplanmıştır. Araştırmada şehir merkezinde yaşayan ailelerin çocuklarına daha fazla doğal çevre deneyimleri yaşattıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özyürek (2004) “Kırsal Bölge ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5–6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuklarına karşı tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri “Aile Bilgi Formu” ve “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kırsal bölgedeki anne babaların şehirdeki anne babalara göre daha koruyucu ve daha katı/sert disiplin tutumlarını benimsedikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, şehirde yaşayan anne-babaların köyde yaşayan anne-babalara göre daha demokratik tutuma sahip oldukları ve eğitim düzeyi arttıkça demokratik tutumların arttığı, katı/sert disiplin tutumlarının azaldığı belirlenmiştir.

Önal Akbaş (2006) “Köy Çocuklarının Ortaöğretime Geçiş Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Toplumsal Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında köy çocuklarının ortaöğretime geçiş sürecinde yaşadıkları sorunları ortaya koymayı ve çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında belirlenen ilköğretim okullarında öğrenim gören 47 öğrenci, öğrencilerin anneleri, babaları, öğretmenleri ve okul yöneticileriyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ortaöğretime devam etmeme nedenlerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda kız çocuklarının ailelerinin karşı çıkması, ilköğretimde başarısızlık, ev işlerine yardım etmek zorunda kalmak, kardeş bakımı, ergenliğe geçiş, okula gitmeyen büyüklerine özentisi, ekonomik engeller, ulaşım ve kalacak yer sorunu nedeniyle okula devam etmeyi düşünmedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada cinsiyet ayrımı yapmaksızın tüm öğrencilerin ortaöğretime devam etmeme nedenlerinin ulaşım, kalacak yer sorunu ve ailelerin isteksizliği olduğu ortaya çıkmıştır.

Çakmak (2005) “Anasınıfına Devam Eden Altı Yaşındaki Köy ve Kent Çocuklarının Yaratıcılıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı doktora tez

çalışmasında çocukların yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Formu’nu, çocuklar ve aileleri hakkındaki bazı bilgileri elde etmek için ise Genel Bilgi Formu’nu kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırıkkale iline bağlı bütün köy anasınıfları ile Kırıkkale ilinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerinde bulunan kent ilköğretim okullarının anasınıfları oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, köyde yaşayan çocukların yaratıcılığa ilişkin puan ortalamalarının kentte yaşayan çocukların puan ortalamalarından düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca köyde geniş aileye sahip çocukların yaratıcılık puanlarının çekirdek ailedeki çocukların puanlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada köy ve kentlerde kız çocuklarının zenginleştirme ve yaratıcılık indeksinden erkek çocuklarına oranla daha yüksek puanlar aldıkları gözlenmiştir. Ayrıca anne ve babanın öğrenim durumu ve meslekleri ile çocuklarının yaratıcılıkları arasında bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Anne-babaları üniversite ve lise mezunu olan çocukların yaratıcılık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda kırsal kesimde ailelerin çocuklarının kendilerine oranla daha rahat ve daha çok para kazanabilecekleri mesleklere yönelmelerini istedikleri ortaya çıkmıştır.

Şeker (1998)’in “Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Ders Başarıları İle Köy Okulu Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Aile, Öğretim, Sosyal Çevre ve Davranışsal Etkenler” başlıklı doktora tez çalışmasında başarı testleri uygulanıp, kapalı uçlu sorular sorularak öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi ders başarıları ile öğretmen ve öğrenciler ile ilgili niceliksel veriler elde edilmiştir. Araştırmada köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin başarılarını etkileyen aile, öğretim etmenleri, bağımsız ve birleştirilmiş sınıflarda öğretimi zorlaştıran etmenler gibi niteliksel veriler ise açık uçlu anket sorularıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, köyde yaşam koşullarının güçlüğü, ailedeki eğitim ve iletişim durumundaki yetersizliği, çocukların aileler tarafından güdülenmemesi ve araç-gereç yetersizliği gibi durumların çocukta var olan potansiyeli olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Özbek (2009) “Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin fen etkinliklerini planlama ve uygulamalarının incelenmesini amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemiyle desenlenen araştırma kapsamında Niğde ilinde ve Bor ilçesinde bulunan İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim ve bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 64 okulöncesi öğretmeni ile görüşmeler ve anasınıflarında gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin erken yaşlarda fen eğitiminin önemli olduğunu düşündükleri ve fen etkinliklerinde en sık kullandıkları yöntemlerin deney, drama ve gezi-gözlem olduğu belirlenmiştir.

Günay Bilaloğlu, Aslan, ve Aktaş Arnas (2008) “Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada, Adana İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimi etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini ve öğretmenlerin sahip oldukları bu beceriler arasında mesleki kıdeme göre bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseni kullanıldığı çalışmada toplam 23 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler arasından seçilen 5 öğretmen 3 gün boyunca gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunun fen etkinliklerine günlük programlarında haftada iki ya da üç defa yer verdiklerini ifade etmelerine rağmen, yapılan gözlemler sonucunda yalnızca beş yıldan az deneyime sahip bir öğretmenin, üç gözlemden birinde fen etkinliği gerçekleştirdiği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin neredeyse tamamı formal fen etkinliği düzenlememekte ve formal olmayan fen etkinliği fırsatlarını gözden kaçırmaktadır. Ayrıca, araştırma sonucunda öğretmenlerin fen etkinliklerini uygularken farklı yöntemler kullanmadıkları belirlenmiştir.

Uysal (2007) “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Fen ve Doğa Etkinliklerinin İşlevselliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin işlevselliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde yaptığı çalışmasını Eskişehir il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı 16 ilköğretim okulunda gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında 20 anasınıfı öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler

yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, anasınıfı öğretmenlerinin tamamı fen ve doğa etkinliklerinin çocukların başta bilişsel gelişimleri olmak üzere sosyal, psikomotor, dil ve duygusal gelişimlerini desteklediğini düşünmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin fen etkinliklerinde genelde zıt kavramlara yer verdikleri, ses, elektrik, ışık gibi fen ile doğrudan ilişkisi olan soyut kavramları kazandırmak için yeterince çaba harcamadıkları, fen ve doğa etkinliklerine günlük programlarında yeterince yer vermedikleri belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin fen ve doğa etkinliği kapsamında gezi-gözlem, bitki yetiştirme, deney, hayvan besleme çalışmalarına yer verdikleri, sınıfta pasta, kek, turşu vb. yapma, eğitici oyuncaklarla oynama, kavram haritalarından yararlanma ve sınıfa konuk çağırma gibi etkinliklere çok fazla yer vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Yağlıkara (2006) “Okulöncesi Dönem Çocuklarına Çevre Bilinci Kazandırmada Fen ve Doğa Etkinliklerinin Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen görüşleri yoluyla fen ve doğa etkinliklerinin okulöncesi dönem çocuklarına çevre bilinci kazandırmada etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, anasınıfı öğretmenlerinin çevre bilinci konusundaki görüşleri çevre bilinci kavramıyla örtüşmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çocuklara çevre bilinci kazandırmada en çok fen ve doğa etkinliklerinden yararlandıkları ve özellikle inceleme gezileri, bitki yetiştirme gibi etkinlikleri çocuklara çevre bilinci kazandırmada etkili gördükleri ortaya çıkmıştır.

Özbey (2006) “Okulöncesinde Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerinin Belirlenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında okulöncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin öğretmenlerin yaşına, kıdem durumuna, görev yaptığı ve mezun olduğu okula göre anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, araştırmacı tarafında geliştirilen ve 29 maddeden oluşan “Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” ve “Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin fen etkinliklerini planlama

ve uygulama düzeyinde bazı sorunlar yaşadıkları ve fen etkinliklerini düzenli olarak uygulayamadıkları belirlenmiştir.

Ünal ve Akman (2006)'ın "Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Gösterdikleri Tutumlar" başlıklı çalışmalarının katılımcılarını Ankara ve Malatya illerindeki resmi ve özel anasınıflarında/anaokullarında bulunan 6 yaş grubu çocukları ve bu kurumlarda çalışan 160 öğretmen oluşturmuştur. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğretmenlerin öğrenim düzeyleri, hizmet içi eğitim almaları ve çalıştıkları illere göre anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin hizmet içi eğitim almamış öğretmenlere göre ilk elden fenin idaresinde daha olumlu tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir. Araştırmada, yüksek lisans ve lisans dönemlerinde fen ve matematik derslerini alan öğretmenlerin kendilerini fen etkinlikleri yaparken daha rahat hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Karaer ve Kösterelioğlu (2005) Amasya ve Sinop illerinde çalışan okulöncesi öğretmenlerinin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, toplam 84 öğretmene kapalı uçlu anket soruları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Amasya ilindeki okulların tamamında, Sinop ilindeki okulların ise % 59.26'sında fen ve doğa köşesi bulunduğu, öğretmenlerin fen ve doğa köşesinin çocuğun gelişiminde önemli olduğunun ve okulöncesi eğitim kurumlarında fen ve doğa köşesinin bulunması gerektiğinin bilincinde oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre fen etkinlikleri Amasya'da genelde sınıf ve doğal ortamda, Sinop'ta ise laboratuvar ve doğal ortamda yürütülmektedir.

Parlakıyıldız ve Aydın (2004) "Okulöncesi Dönem Fen Eğitiminde Fen ve Doğa Köşesinin Kullanımına Yönelik Bir İnceleme" başlıklı çalışmalarında anasınıflarında fen köşelerinden hangi boyutlarda yararlanıldığını belirlemek amacıyla 31 okulöncesi öğretmenine değerlendirme anketi uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, genel olarak sınıflarda fen ve doğa köşesinin olmadığı ya da tam anlamıyla oluşturulmadığı belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin fen eğitiminde yeterli ön bilgiye sahip olmadıkları ve fen ve doğa eğitimi süreçlerini etkili bir şekilde yürütemedikleri ortaya çıkmıştır.

Ayvacı, Devecioğlu ve Yiğit (2002) “Okulöncesi Öğretmenlerin Fen ve Doğa Etkinliklerindeki Yeterliliklerinin Belirlenmesi” başlıklı çalışmalarında okulöncesi öğretmenlerinin, fen ve doğa etkinliklerindeki beceri ve davranışlarını, öğretmenlerin görüşleri ve gözlenen etkinliklere dayalı olarak belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin çoğunun fen ve doğa etkinliklerini istenen nitelikte planlama ve yürütme becerisine sahip olmadıkları, orijinal materyal geliştirmedikleri, oyun ve drama gibi fen etkinliklerinde kullanılabilecek etkili öğretim yöntemlerinden haberdar olmadıkları ve kullanmadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumların çocukların bilimsel süreçleri kullanmasını ve düşünce becerilerinin gelişimini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Çamlıbel akmak (2006)’ın “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Fene ve Fen Öğretimine Yönelik Tutumları İle Bazı Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının çalışma grubunu 7 farklı eğitim fakültesinde bulunan dördüncü sınıf okulöncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okulöncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve bilgi fen kavramları düzeylerinin beklenen ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Karamustafaoğlu ve Üstün (2006) “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Fen ve Doğa Etkinliklerini Uygulayabilme Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı çalışmada okulöncesi öğretmen adaylarına anketler düzenlenerek, öğretmen adaylarının fen ve doğa etkinliklerini uygulayabilme düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Toplam 108 öğretmen adayına uygulanan anket sonuçlarına göre, Karadeniz Teknik Üniversitesi’ndeki okulöncesi öğretmen adaylarının diğerlerine göre başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak ise, diğer üniversitelerde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme gibi önemli dersleri yürüten akademisyenlerin eğitimde uzman olmayan kişiler olması gösterilmiştir. Araştırmada, okulöncesi öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarında fen ve doğa etkinliklerini istenilir düzeyde yürütemeyecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Yurt dışında Yapılmış Çalışmalar

Ogbu ve Mature Bianchi (1986) kültürün her çocuğa aynı oranda etki etmeyeceği düşüncesiyle yürüttükleri araştırmada kültürü değerlendirirken, o kültürün gruptaki, çocuk ve ailelere aynı biçimde etki ettiğini varsaymanın hatalı olacağını belirtmişlerdir. Araştırmada çocuğun doğduğu ve içinde bulunduğu kültürden okula getirdiklerinin de önemli olduğu ve kültürün bir uyum sağlama aracı olduğu vurgulanmıştır. Ogbu ve Mature Bianchi kültürün çocuğu alışık olmadığı yabancı ortamlara uyum sağlamada yardımcı olabildiği gibi, bazı durumlarda bunun zıttı olarak çocuğun uyum sağlamasını engelleyebileceğini belirtmiştir. Araştırma sonucunda ise, kültürün okul ve ev arasındaki kopukluğu giderip, çocuğun yabancı olduğu duruma uyumu sağlayabilmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Guterrezz (2002) kültürün eğitim ile ilgili kavramları nasıl düzenlediğini ve biçimlendirdiğini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada verilerini gözlem ve görüşme tekniklerini kullanarak toplamıştır. Araştırmada okullardaki sınıf etkinlikleri gözlenerek kültürel süreçteki fikir yapıları ve uygulamalarıyla ilgili fikir edinilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitimsel uygulamaların toplumun sahip olduğu kültürel yapı, davranış, inanç değerleri ve kurallardan etkilendiğini; dolayısıyla, kültürün eğitim ile ilgili kavramlar ve öğrenciler üzerinde çok büyük etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Larson ve Dearmont (2002) kırsal çiftçi toplulukların güçlü yanlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada aile yapısı, ailedeki roller ve çeşitli bireysel, ailesel ve toplumsal özellikler incelenmiştir. Araştırma sonucunda ailenin kırsal çiftlik değerlerinin çekirdeğinde yer aldığı, aile bireyleri arasında genellikle güçlü bir paylaşılan kimlik duygusu olduğu, kişiler arasında yakın ilişkiler ve yüksek seviyede güven bulunduğu belirlenmiştir. Çiftlik kadınlarının genellikle ev kadını rolünü üstlendikleri ve çocuk bakımının ev dışında sağlanması gerektiğinde büyükanne, büyükbaba gibi aile kaynaklarının kullanıldığı belirlenmiştir. Küçük yaşlardan itibaren çiftçi çocuklarının çiftlikteki günlük iş ve çalışmalara katkıda buldukları ve bu katılımın, çocukların kendilerini ailenin üretken bir bireyi olarak görmelerini sağladığı

ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin eğitim düzeyleri ile çocuklarıyla okuma yapmaları ve çocukların okul etkinliklerine katılımları arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Webster ve Fisher (2000) yaptıkları çalışmada kırsalın dezavantajlı konumunu ve temel olarak Avustralya kırsal ve şehir okullarındaki kaynak bulunurluğunu ve kırsal okullardaki öğrenciler için fırsat eşitliğinin derecesini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, Avustralya'daki kırsal ve şehir okullarında, matematik ve fen bilgisi derslerindeki öğrenci başarıları ölçülmüştür. Araştırmada öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ve cinsiyetleri de değişken olarak alınmış ve bu değişkenlerin öğrenci başarısına olan etkileri de göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma sonucunda kırsal alandaki öğrencilerin başarı düzeylerinin şehirdeki öğrencilerden düşük olduğu ve kırsal kesim okullarında kaynakların yetersiz olduğu ortaya koyulmuştur.

Young (1998) yaptığı çalışmada Batı Avustralya'da bulunan, şehir ve kırsal kesim okulları arasındaki öğrenci başarısı farklılıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma örnekleminde şehir merkezlerinde ve kırsal kesimlerde bulunan 28 okuldan toplam 3397 öğrenci yer almıştır. Araştırma örnekleminde düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç farklı sosyo-ekonomik kategori belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerden, matematik ve fen bilimleri testiyle birlikte bir anket doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonuçları kent ve kırsal kesimlerde yer alan okullar arasında belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Kırsal kesimdeki okullara devam eden öğrencilerin başarılarının şehir merkezindeki öğrencilerin başarılarından düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kırsal kesimdeki öğrencilerin fen ve matematik alanlarında düşük performansa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Hadfield (1992) "Kırsal Kesimdeki Okullarda Fen Bilimleri Eğitiminin Gelişimi İçin Başarılı İşbirliğine Dayalı Çalışmaların Geliştirilmesi" başlıklı araştırmada fen bilimleri eğitiminin gelişimi için yerel mercilerin, öğretmenlerin eğitimine yardım edebileceği, malzemeler bağışlayabileceği, sınıfta görsel sunumlar gerçekleştirebilecek alan gezileri sunabileceği ve pek çok başka kaynak ve hizmet için katkıda bulunabileceği ifade edilmiştir. Araştırmada, kırsal kesimdeki ebeveynlerin de

işbirliğine katılabilecekleri, eğitim aktivitelerinde yardımcı öğretmen ya da sınıf temsilcileri olarak yer alarak yardımcı olabilecekleri belirtilmiştir. Araştırma sonucunda kırsal kesimlerde işbirliğine dayalı çalışmaların fen bilimleri eğitiminin gelişiminde fark yarattığı belirtilmiştir.

Howley (2006) kırsal kesimdeki çocukların eğitim amaçlarını ele alan bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, 1999 yılından itibaren Michigan Üniversitesi Sosyal Araştırma Enstitüsü tarafından yürütülen PSID verilerinin neredeyse hepsi telefonla görüşmeleriyle toplanmıştır. Araştırma kapsamında sorulan sorulara 2907 birincil bakıcı (biyolojik ebeveynleri, üvey ebeveynleri ya da yasal koruyucuları içerir) ve 2907 çocuk cevap vermiştir. Howley kırsal toplulukların eş zamanlı olarak geliştirdiği, eğitimciler ve aynı şekilde araştırmacılar tarafından değeri bilinmeyen önemli sosyal yararlarının bulunduğu işaret etmektedir. Araştırma sonucunda kırsaldaki çocukların, kırsalda olmayanlar gibi lise ve lisans eğitimini amaçladıkları, kırsaldaki öğrencilerin %48,5'i 4 yıllık bir üniversiteden mezun olmak isterken, kırsalda olmayanların %37,1'i gibi daha küçük bir oranının bu isteğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Kırsalda ve kırsalda olmayan çocukların amaçları arasındaki belirgin farkın lisansüstü eğitim düzeyinde görüldüğü, kırsaldaki gençliğin %44'ünün 4 yıllık bir üniversiteden mezun olmayı bekledikleri, kırsalda olmayanların %21,9'unun 4 yıldan fazla bir eğitim beklentisi içinde oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda kırsaldaki gençliğin kırsal engeller nedeniyle amaçlarını sınırlandırmış olabileceği belirtilmiştir.

Reeves ve Bylund (2005) "Kırsal okullar kentsel okullara göre daha mı düşük düzeydedir?" başlıklı çalışmalarında kırsaldaki okulların kent merkezlerindeki okullardan daha az görev yapmaları konusunu okul performansında zaman dizisi (time series) yaklaşımını kullanarak yeniden incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 1999-2003 yılları arasında 1111 Kentucky devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul performansı değerlendirildiğinde, küçük kasabalar ve kırsal kesimlerdeki okulların, şehir merkezlerindeki okullara göre daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmada, okul performansında öğrenci yoksulluğunun başkent ve büyük kasabalarda olumsuz etkilerinin olduğu, komşu küçük kasaba ve kırsal okullarında ise öğrenci yoksulluğunun çok fazla olumsuz etki yaratmadığı

sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, Kentucky'deki kırsal kesimde bulunan okulların kent merkezlerinde bulunan okullara göre daha düşük düzeyde performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Ezeife (2003) matematik ve fen öğretiminde çevrenin kullanımını incelemeyi amaçladığı çalışmasında yerli, kırsal ve geleneksel düzenlemelerin, kültür mirası zenginliğinin nasıl olumlu yöne çevrileceğini, modern matematik ve fen sınıflarına nasıl taşınacağını araştırmıştır. Araştırmada, yerel kültürlerdeki öğrencilerin tecrübeleriyle, okul fen ve matematiğinin birleştirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda öğretim materyalleri/ etkinlikleri, somut örnekler gibi öğrencilerin kültür ve ortamlarından alınan kaynakların öğretimi kolaylaştırdığı ve öğrencilerin anlamlı öğrenmesine olanak sağladığı belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrendikleri ve okul dışında günlük yaşamlarında yaptıkları arasında doğrudan bir bağlantı kurulabildikleri zaman, fen ve matematiğin çok sayıda öğrencinin ilgisini çektiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim sırasında yerel, kırsal ve geleneklerine bağlı toplumlarda bulunan zengin doğal kaynaklarla bağlantı kurulmasının matematik ve fen eğitimini canlandıracağı ortaya koyulmuştur.

Gilbert ve Yerrick (2001)'in "Aynı Okul Aynı Dünyalar: Kırsaldaki Düşük Seviyeli Fen Sınıfında Yapılan, Kimlik, Direniş ve Müzakerenin Sosyokültürel Çalışması" başlıklı çalışmalarında, fen sınıfı söyleminin içinde yer alan bileşenlerin, kültürel gelişmede okulda yapılan bilimin rolünün ve kırsal kesim okullarındaki inançların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu etnografik araştırma 28 kişilik düşük seviyeli bir yer bilimi sınıfından seçilen 3 siyah erkek, 3 siyah kız, 1 beyaz erkek ve 1 Kübalı erkek öğrenci olmak üzere toplam 8 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda düşük seviyeli çocukların, onlara biçilmiş olan etiketlerden kaçmaya çalışırken karşılaştıkları zorluklar ve düşük seviye öğretmenlerinin anti-akademik davranışları yorumlarken karşılaştıkları zorlukların bilindik çözümlerin dışında çözümler gerektirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bir üst seviyeye çıkmaya çalışan üyelerin diğerler üyeler tarafından "olmadıkları biri gibi olmaya çalışıyorlar" şeklinde nitelendirildiği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda yabancılaştırılan öğrencileri okul başarısından ayıran ayrımların çok geniş olduğu ve bu

öğrencilerin talihlerini tersine çevirmekte kendilerini nispeten çaresiz gördükleri belirlenmiştir.

Weisner ve Gallimore (1988) Havaili yerli çocukların sınıftaki öğrenme kültürlerine etki eden akran yardımı gibi etmenleri ve çocuk merkezli etkinlikleri incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada çeşitli sorulara cevaplar bulmak ve sorgulama yapmak için çocukları Kamehameha Erken Çocukluk Eğitimi Pojesi (KEEP)'ne katılmış ailelere yönelik görüşme ve gözlemler yapılmıştır. Araştırma ve etkili bir eğitim programı geliştirme 5 yıl sürmüştür. Araştırma kapsamında 8 aileye aile ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kültüre ait genellemeler yanlış kullanıldığında, sıradan ve sınırlı beklentilerin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca kardeş bakımının, aile yapısı ve çocuk deneyimlerine göre farklılaştığı, ailelerin kardeş bakımı konusunda kararsızlık ve kabullenme gibi iki duyguyu birlikte yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada sonucunda, kültürün bir bireyin ya da grubun eğitimsel deneyimlerini anlama konusunda yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Carraher ve Schliemann (1985) yaptıkları çalışmada sokak çocuklarının ve okulda okuyan çocukların matematiksel başarılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, daha çok kırsal kesimden göç eden ve metropoliten şehir hayatına uyum sağlamaya çalışan işçilerin yaşadığı bir şehir de gerçekleştirilmiştir. Şehirde neredeyse bütün Brezilya'da olduğu gibi çocukların ailelerine sokaklarda çalışarak yardım ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, çocuk sokak satıcılarının aritmetik becerilerinin değişik toplumlarda normal sınıf ortamındaki yaşlılarına göre daha iyi olduğu ve kalem kağıt olmadan birçok matematik problemini çözebildikleri belirlenmiştir. Araştırmada bunun çocukların yaptıkları işlemlerin sosyokültürel bağlamda anlamlı olması ve sosyo-ekonomik amaç taşıması ile ilişkili olabileceğini belirtilmiştir.

Weisner (1976) kırsal kesim ve şehirdeki Afrikalı çocukların bilişsel ve hafızaya yönelik performansları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya göre kırsal kesimde yaşayan çocuklar bilişsel becerileri şehirde yaşayan çocuklara göre daha geç kazanmaktadırlar. Araştırmada, batılı modellere uyum açısından şehirli çocukların daha avantajlı olduğu ve şehir yaşamının çocukları

yetişkinlere karşı daha az itaatkâr yaptığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca şehir yaşamının çocukların kavrayışlarını artırdığı, değişik sorunlarla karşı karşıya kalan çocukların bu sorunları çözme sürecinde konuşma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Bunun bir sonucu olarak şehir çocuklarının köy çocuklarına göre daha konuşkan oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, gerekli şartlar sağlandığında eğitim-öğretim ve kültürleşmenin çocuklar üzerinde, şehirde yaşıyor olmaktan daha önemli etkilerinin olduğu ortaya koyulmuştur.

Patrick, Mantzicopoulos, Samarapungavan ve French (2008) yaptıkları çalışmada çocukların farklı güdülenme profillerini anlamak ve bu profillerle ilgili uyumlu ve uyumsuz etkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmada öğretmen öğrenci ilişkileri ile öğrencilerin güdülenme ile ilgili kişisel yeterlilik, sevmeye, öğrenme kolaylığı gibi tutumlarının ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan varoş kesimler olarak tabir edilen şehrin sosyo-ekonomik düzeyi düşük yerlerinde bulunan iki farklı devlet okulunda, Fen Okur Yazarlık Projesi=SLP (Science Literacy Project) uygulanmış ve fen etkinliklerine katılan 110 anaokulu çocuğuna “Yeterlilik Ölçeği” ve “Bilimden Keyif Alma Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada çocukların bilimi sevmeye ve öğrenme kolaylığı ile ilgili algılanan yetkinliklerini içeren 3 profil belirlenmiştir. Bunlar; Yüksek Motivasyonlu Kanılar, Düşük Yetkinlik, Yüksek Sevmeye ve Düşük Sevmeye, Orta Yetkinlik olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, profiller ırk, cins, sınıf, erken akademik gelişime göre farklılıklar göstermemektedir. Ancak Yüksek Sevmeye, Düşük Yetkinlik profiline sahip çocuklar, öğretmenlerden, öğrenme konusunda yüksek güdülenmiş çocuklardan daha az destek gördüklerini bildirmiştir. Ayrıca gözlenen öğretmen-çocuk etkileşimlerinin doğası ve sıklığının güdülenme profiline göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yoon ve Ariri Onchwari (2006) “Küçük Çocuklara Fen Öğretimi: Üç Anahtar Nokta” başlıklı çalışmalarında, öğretmenlerin çocukların feni daha anlamlı hale getirmelerine yardımcı olan üç etkeni incelemeyi amaçlamıştır. Bunlar: Gelişimsel Uygunluk Çalışmaları (Developmentally Appropriate Practices (DAP)), 5E öğretim modeli ve Sorgulamadır. Yoon ve Ariri Onchwari çalışmaları sırasında çocuklara fen öğretiminde, okulöncesi dönemde 5E öğretim modeline dayanan bir ders planı sunulmuştur ve

öğretmenlerin erken çocukluk döneminde bu stratejiyi uygulayarak çocukların fen ile ilgilenebileceği zengin ortamlar yaratabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, çocukların dünyayı keşfetmeleri ve çevreleriyle ilgili farklı yorumlar yapabilmeleri için yetişkinlerin zengin ortamlar sağlaması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Yurt içinde okulöncesi fen eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunda öğretmenlerin katılımcı oldukları ve nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Yurt içinde okulöncesi dönem çocuklarının etkin katılımcı oldukları, çocukların da görüşlerine yer verilen ve nitel yöntemin kullanıldığı çok fazla araştırmaya ulaşılamamıştır. Yurt içinde okulöncesi fen eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda, anasınıflarında fen köşelerinin tam anlamıyla yapılandırılmadığı, çoğu sınıfta materyal ve donanım eksikliği bulunduğu, anasınıfı öğretmenlerinin yeteri kadar fen etkinliği planlamadığı, öğretmenlerin anasınıflarında uygulanan fen etkinlikleri sırasında farklı yöntem ve teknikler kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Yurt içinde kırsal kesimde eğitime ilişkin yapılan araştırmaların ise kırsal kesimlerde uzun süreli gözlemler yapılmadan, genellikle görüşlere dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Türkiye’de yapılan kırsal kesimle ilgili çalışmaların hiç birinde doğrudan okulöncesi çocukların katılımcı olduğu ve derinlemesine incelemelerin yapıldığı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Dolayısıyla ülkemizde okulöncesi dönemde kırsal kesim çocuklarının katılımcı olarak yer aldığı, kültür-çevre-fen eğitimi etkileşimini inceleyen nitel yöntemle desenlenmiş etnografik durum çalışması bulunmamaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmada, kırsal kesimde uzun süreli gözlemler yapılmış, okulöncesi eğitimin niteliği özellikle fen eğitimi üzerine yoğunlaşarak kültürel bağlamda betimlenmeye çalışılmış, çocukların araştırmanın etkin katılımcısı olmuş ve görüşlerine de yer verilmiş olması bakımından yurt içinde yapılan diğer araştırmalardan ayrılmaktadır.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların çoğunda kırsal kesimin kentlere göre daha dezavantajlı olduğu sonucu açığa çıkmıştır. Köy çocuklarının kent çocuklarından daha az yaratıcı oldukları ve eğitim açısından kırsal kesimin göz ardı edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırma sonuçlarında bazı kültürel etkenlerin doğrudan eğitimi etkilediği, ancak aynı kültürde yetişen çocukların deneyimlerinin aynı

olmayacağı belirtilmiştir. Araştırmaların sonucunda, kırsal kesimde yaşayan çocukların bilişsel becerileri daha geç kazandıkları da ortaya çıkmıştır. Bu araştırma, kırsal kesimin dezavantajları yanında, eğitim ortamına aktarılacak, uygulamaları kolaylaştırabilecek avantajları da incelenmiş olması bakımından çoğu yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmadan ayrılmaktadır. Ayrıca bu araştırmada yukarıda sunulan araştırmalara paralel olarak, kültürü oluşturan öğeler ile kültürün fen öğretimi ve öğrenimi üzerine düşünsel ve felsefi yansımalarının da incelenerek betimlenmeye çalışılması fen ile ilgili alanyazına katkı sağlayabilir.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar ve sonuçları ışığında, bilimsel araştırmalarda geri planda tutulan kırsal kesimde okulöncesi dönemde kültür-çevre-fen eğitimi etkileşimi ve kültür-çevrenin fen eğitimindeki rolünün incelenmesi gerektiği söylenebilir. Yapılan bu araştırmanın, özellikle Türkiye’de bilimsel araştırmalar içinde hak ettiği ilgiyi bulamayan kırsal kesimde okulöncesi dönemde fen eğitimine ilişkin alanyazına katkı sağlayacağı ve daha sonra yapılacak araştırmalara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu araştırmada, kırsal kesimde okulöncesi dönemde sunulan fen eğitiminin niteliğinin, kırsal kültür ve çevre bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma sürecinde “1) Araştırmaya dâhil edilen köylerin kültürel özellikleri nelerdir?, 2) Araştırmaya dâhil edilen köylerde eğitim nasıl gerçekleştirilmektedir?, 3) Araştırmaya dâhil edilen köylerde fen eğitimi nasıl gerçekleştirilmektedir?” sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma yapılandırılırken genelden özele doğru giden bir yapı izlenmiştir. Araştırmada 1. araştırma sorusu kapsamında köye, ailelere, çocuklara ve öğretmenlere ait kültürel özelliklere, 2. araştırma sorusu kapsamında annelerin eğitime bakışı, evde çocuk eğitimi, okulda yaşanan eğitim sorunları vb. gibi genel eğitime ilişkin konulara, 3. araştırma sorusu kapsamında ise anasınıflarında düzenlenen fen etkinlikleri, fen etkinliklerinde kullanılan yöntem ve teknikler, annelerin fen eğitimine bakışı, fen eğitiminde yaşanan sorunlar, fen eğitiminin olulu ve olumsuz yanları vb. gibi konulara yer verilmiştir. Bu bağlamda araştırmada kırsal kesimde sunulan fen eğitiminin niteliği çeşitli etmenler göz önünde bulundurularak betimlenmeye çalışıldığından, araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak desenlenmiştir. Bu bölümde araştırma yöntemi, katılımcılar, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri ve toplanan verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın genel amacına ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden etnografik araştırma deseni ile durum çalışmasının sentezi olarak görülebilecek ve durum çalışmasının bir biçimi olan etnografik durum çalışmasından yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında katılımcı gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda, bu araştırmada hem veri kaynaklarının hem de veri toplama tekniklerinin çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir.

Max Weber (1864-1930) nitel araştırma yöntemiyle ilgili, nitel araştırma geleneğini şu şekilde özetlemektedir (Ekiz, 2003, s.25):

Eğer sosyal bilimciler, bireylerin ya da grupların davranışlarını anlamak istiyorlarsa, kendilerini araştırılan subjelerin (kişilerin) yerine koymalıdır. Onlar başkalarının gerçek hakkındaki görüşlerini, sembollerini, değerlerini ve tutumlarını anlamayı kazanmalıdırlar.

Max Weber'in bu tanımlaması dışında, nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmaların en temel özelliği, araştırılan kişilerin bakış açılarıyla olay ve değerlerin incelenmeye çalışılmasıdır. Araştırılan kişilerin kullandıkları ve oluşturdukları özel dil, anlamlar ve kavramlar üzerinde durup onları anlamak ve bunların araştırılan kişi için ne ifade ettiğini ortaya çıkarmaya çalışmak önemli bir çalışma stratejisidir (Ekiz, 2003, s.27). Nitel araştırmalarda görüşme, gözlem ve doküman analizi yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3.1.1. Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı bilimsel araştırmanın en önemli kabul edilen ölçütüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.256). Nitel araştırmalarda geçerliğe bakılırken hem iç hem dış geçerlik göz önünde bulundurulmalıdır. İç geçerlik, araştırma bulgularının gerçekliğe uygunluğu ile ilgilidir (Merriam, 1998, s.201). Araştırmacının sürekli olarak kendisini ve araştırma süreçlerini eleştirel bir gözle sorgulaması ve elde ettiği bulguların ve sonuçlarının gerçeği yansıtıp yansıtmadığını kontrol etmesi beklenmektedir. Bu kontrollerin nasıl yapıldığı konusunda yapılan açıklamalar okuyucuyu tatmin edebilecek biçimde açık ve anlaşılır olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.257). Nitel araştırmalarda araştırmacı şu stratejileri kullanarak iç geçerliği artırabilir (Merriam, 1998, ss.204-205):

Çeşitleme: Çeşitli araştırmalara kullanma, çeşitli veri kaynakları ya da araştırma sonucu belli olan bulguları desteklemek için çeşitli yöntemler kullanma.

Üye kontrol işaretleri: Veri alma ve tamamlanmış olmayan yorumlar, sonuçların doğru olup olmadığı insanlara sorularak araştırılabilir. Birçok araştırmacı, bunun araştırmanın başından sonuna kadar sürekli yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Uzun süreli gözlem: Araştırma sonucu elde edilen bulguların geçerliği için aynı olgu üzerine uzun süreli gözlem yapılmalıdır.

İnceleme: Çalışma yapılan kişilerle aynı işi yapan kişilere araştırma sonucunda elde edilen bulgular sorulur ve yorum yapmaları istenir.

Araştırmacının ön yargısı: Araştırmacının varsayımlarını, dünyaya bakış açısını ve kuramsal konumunu araştırmanın başında açıklaması gerekmektedir.

Dış geçerlik ise araştırma sonucunda elde edilen bulguların başka durumlara uygulanabilmesi ile ilgilidir. Bu durum araştırma sonuçlarının nasıl genellenebileceği ile ilgilidir (Merriam, 1998, s.205). Nitel araştırmalarda genelleme amacı gütmeyen için dış geçerlik üzerinde durulmamıştır.

Güvenirlilik, araştırma tekrarlandığında aynı sonuçların alınmasıdır. İnsan davranışları hiçbir zaman durağan olmadığından güvenirlilik kavramı Sosyal Bilimler’de her zaman sorun olmuştur (Merriam, 1998, s.205).

Bu araştırmada geçerliğin ve güvenirliliğin artırılması amacıyla araştırmada kullanılacak veriler öğrenci, öğretmen ve velilerle farklı zamanlarda yapılan ve tekrarlanan görüşmeler, okul ve okul dışında yapılan uzun süreli gözlemler ve doküman analizi gibi farklı tekniklerle toplanmıştır. Bu bağlamda bu araştırmada, farklı veri toplama teknikleri kullanılarak elde edilen verilerin birbirini desteklemesi amacıyla veri çeşitlemesi yapılmış ve farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerin birbirini desteklemesi amacıyla çocuklar, anneleri, öğretmenler ve köy muhtarları gibi farklı katılımcılarla görüşmeler yapılarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığı artırılmıştır. Ayrıca araştırmacının ön yargıları araştırmanın başında varsayımlar başlığı altında açıklanmıştır. Böylece bu nitel araştırmanın geçerliğinin ve güvenirliliğinin artırılması sağlanmıştır.

3.1.2. Etnografik Bakış Açısı

Etnografi, bir kültür bilimidir. Etnografik araştırma hem süreci hem de süreç sonucunda elde edilen ürünü içermektedir (Ekiz, 2003, s. 41). Etnografya, sosyal antropologlar tarafından, sosyokültürel bağlamda, kültür ve insan deneyimini çalışma amacıyla tasarlanmıştır. Zaharlick’ göre (1992), etnografyanın amacı geniş bir sosyokültürel bağlamda insanların, eylem, davranış ve değerlerinin bütünüyle ve derinlemesine

anlaşılmasının sağlanmasıdır. Eğitsel çalışmalarda, etnografya, doğal sorgulama (araştırma), durum çalışması (örnek olay çalışması), katılımcı gözlemi ya da alan temelli araştırma ile özdeşleştirilir.

Etnografya ve bahsedilen diğer araştırma yöntemleri arasında benzerlikler olmasına rağmen, onu diğerlerinden farklı bir araştırma yaklaşımı yapan belirli bazı özellikleri vardır. Zaharlick (1992) bütün etnografik çalışmaların paylaştığı yedi özelliği tanımlamıştır. Bu özellikler, sosyal ilişkiler, öğrenici olarak araştırmacı, birinci elden gözlem, uzun süreli gözlem, katılımcı gözlem, araştırma aracı olarak etnograf ve doğal gözlem olarak sıralanmaktadır.

Wolcott (1999)'a göre, etnografların kültür kavramına yaklaşımında iki yol vardır. İlki; etnograflar kültüre gözlem yoluyla keşfedilecek bir şey olarak yaklaşırlar. Bu yaklaşım, belirsizliğinden dolayı eleştirilmiştir; burada kültür olarak sayılan şey etnografin analiz için seçtiği belirli gözlemlere dayanır. İkincisi, bazı etnograflar kültürün keşfedilmediğini, ancak bu etnografların kültürü bir grup insana yüklediklerini öngörür. Walcott etnografik çalışmanın, gözlemden sunuma kadar her yönü, araştırmacının kendi yapımı olduğunu savunur.

Etnograflar, inceledikleri kültür içindeki insanların yaşam biçimlerini öğrenmek için onlarla sosyal ilişkiler kurar. Okullarda gerçekleştirilen tüm etkinlikler sosyal, politik, ekonomik ve kültürel güçlerden etkilenmektedir. Etnografya, eğitimcilerin okul kültürü ve öğretim bağlamı hakkında daha fazla bilgi edinmelerine yardımcı olur, böylece eğitimciler eğitimsel uygulamaları geliştirmek için daha iyi bir duruma gelebilirler (Zaharlick, 1992).

3.1.2.1. İyi Bir Etnografya İçin Kriterler

Etnografik bir araştırma yapılacağına dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Etnografin bir araştırma aracı olarak çalışması için iyi eğitilmiş olması gerekmektedir. Etnograflar kendi kişisel tepki ve öğrenmelerinin farkında olmalıdırlar, böylece özel cevapta kültürel anlamı bulabilirler. Araştırmacılar teorik, yöntemsel ve kişisel tercih ve

ön yargılarının, bunlar araştırma süreç ve sonuçlarını etkileyebileceği ölçüde, kuvvetli biçimde farkında olmalı ve hesaba katmalıdırlar (Zaharlick, 1992).

Etnografik araştırmalarda gözlemler ilerledikçe, çalışmayla ilgili hipotez ve sorular ortaya çıkar. Bu durumda yargılama yapılmaması ve alan çalışmasının yönlendirme aşamasının bitmesinin beklenmesi gerekmektedir. Etnografik araştırmalarda geçerlik, güvenilirliği artırmak için gözlemler tekrarlanmalı ve olay zincirleri birkaç defa gözlenmelidir. Etnografik çalışmalarda sosyal katılımcılar tarafından sahip olunan sosyokültürel bilgi birikimi, sosyal davranış ve iletişimi kişinin kendisi ve diğerleri için mantıklı hale getirir. Katılımcıların getirdiği sosyokültürel bilgi birikimini anlamak ve çalışılan sosyal düzeni oluşturmak, etnografyanın en önemli kısımlarından biridir. Araçlar, kodlar, planlar, anketler, görüşme günlüğü, gözlem vb. etnografik araştırma sonucunda oluşturulur. Etnografın canlı veriyi, daha doğal ve detaylı toplamasını sağlamak amacıyla kamera, ses ve video kaydedicisi gibi her türlü teknik alet kullanması gerekebilir. Etnografyanın önemli bir görevi de çalışılan sosyal düzenlemedeki veri kaynağı ve katılımcılara dair üzeri kapalı olanları açığa çıkarmaktır. Etnograf, sorulan soruların çeşitlerine göre cevaplar hakkında ön tahminlerde bulunmamalıdır. Görüşmenin ve bilgi sağlanan etkileşimin “doğal” biçiminin açığa çıkmasının sağlanması için araştırma iyi yürütülmelidir (Spindler, 1982).

Bu araştırmada etnografik bakış açısı, kırsal kültür içindeki insanların yaşam biçimlerini öğrenmek, onlarla yakın sosyal ilişkiler kurabilmek, okul kültürü, aile yapısı, toplumsal ve ailevi ilişkiler, bu ilişkilerin eğitim ortamına (özellikle fen eğitimi ortamına) yansımaları ve eğitime ilişkin değer yargıları hakkında daha fazla bilgi edinilmesinde araştırmacıya kolaylık sağlamıştır. Bunun yanı sıra, araştırmacının köyde doğmuş olması, kırsal kesimle hâlâ süren bağlarının olması, kırsal kesimde yaşayan insanlarla yakın ilişkiler kurması ve onların emik ve etik bakış açılarını anlamasında araştırmacıya kolaylık sağlamıştır. Araştırmada iyi bir etnografik çalışma için gerekli olan yukarıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın veri toplama aşamasında yargılama ve yönlendirme yapılmamasına özen gösterilmiştir. Araştırmada her türlü veri kaybını önlemek amacıyla ses ve video kaydedicisi gibi teknik alet kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların en doğal hallerinin açığa çıkarılabilmesi için yaz, kış gibi

farklı zaman ve okul, ev, bahçe, vb. gibi farklı mekanlarda araştırma verileri toplanmıştır. Ayrıca, araştırmacı olay zincirleri kendini tekrar edip, rutin bir hal alınca kadar veri toplamaya devam etmiştir.

3.1.3. Durum (Örnek Olay) Çalışması ve Özellikleri

Genel olarak durum çalışmaları, araştırmacının olaylar üzerindeki kontrolünün yetersiz olduğu ve odak noktasının gerçek hayat ile bağlantı içerisinde güncel olaylar olduğu durumlarda tercih edilen bir yöntemdir. Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması, bireysel, grup, örgütsel, sosyal, politik konular, karmaşık sosyal olayları anlama ve bunlarla ilişkili durumlarla ilgili bilgi sağlamak amacıyla kullanılabilir (Yin, 2002 ss.1-2). Bu araştırma köylerdeki farklı kültürel ortamların fen eğitimini ile etkileşimi ve fen eğitimindeki yansımaları gibi durumları incelemeyi amaçladığı için araştırmanın durum çalışması ile desenlenmesi uygun görülmüştür.

Durum çalışmaları daha çok ‘nasıl’ ve ‘neden’ soruları için uygundur (Yin, s.22). Durum çalışmaları olay yaratılmasında yer alan insanların anlayışını araştırmak için kullanışlıdır. Bu araştırmada, katılımcıların doğal yaşamı ve deneyimlerine odaklanıldığından kırsal kesimde bulunan durumu derinlemesine anlayabilmek için durum çalışması deseninin kullanılması uygun görülmüştür.

20. yüzyıl başlarında Amerika’ya büyük göç dalgaları gerçekleşmiştir ve bunun sonucu olan şehirleşme, uyum ve ekonomik sorunlar Amerikalı sosyal bilimciler arasında durum çalışmalarına ilgiyi artırmıştır. Bu dönemde göçmenlerin yoksulluk ve suçla yönelimleri konularında yapılan çalışmalar durum çalışmalarının ilk örneklerini oluşturmuştur. Durum çalışması konusunda önemli bir isim olan Robert Park insana ilişkin olay ve olguların ancak insanların içine karışılıp, insan deneyimleri yerinde incelenerek anlaşılabileceğini savunmuştur (Yıldırım, Şimşek, 2006, s.278). Bu bağlamda durum çalışmalarının güncel bir olgunun ya da insana ilişkin olayların gerçek bağlamında derinlemesine araştırılmasına olanak sağlaması (Yin, 2002, s.13) son yıllarda durum çalışmalarına ilginin artmasının nedeni olarak gösterilebilir.

Durum çalışması ile yapılan araştırmalar, genel tarama modelleri ile yapılanlara oranla daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın bilgiler verir. Genel taramalar daha yüzeyseldir. Genel taramaların yetersiz görüldüğü durumlarda, durum çalışması taramaları yapılır (Karasar, 2003, s. 86).

Durum çalışmalarının kurgularının gelişiminde kurgunun kalitesiyle bağlantılı olarak dört koşulun üst seviyede yerine getirilmesi gerekir. Bunlar: geçerliliğini oluşturmak, içsel geçerlik/doğruluk (açıklayıcı ya da nedensel durum çalışmaları için), dışsal geçerlik ve güvenilirlik (Yin, 2002, s.19) olarak sıralanır. Durum çalışmaları, büyük ölçüde, nitelik araştırmalarıdır. İstatistiksel çözümlemelere olanak vermediği için, verileri yorumlama güçlüğü daha fazladır. Bu nedenle, yeterli kanıt elde etmeden, acele yorumlar yapılmamasına özen gösterilmelidir (Karasar, 2003, s. 87). Ayrıca durum çalışmaları yapılandırılırken titizlikle çalışılmalı ve bir takım basamaklar takip edilmelidir. Bunlar (Basseý, 1999, s.66):

1. Bir konu problem ya da hipotez olarak araştırmayı tanımlamak
2. Araştırma sorularını sormak ve etik rehberliklerin hazırlanması
3. Veriyi toplamak ve saklamak
4. Analitik ifadeler üretmek ve denemek
5. Analitik ifadeleri yorumlamak ya da açıklamak
6. Sonuçlar üzerinde karar vermek ve durum raporu yazmak
7. Bitirme ve basılması'dır.

Durum çalışmalarında belgeleme, arşivsel kayıtlar, görüşmeler, doğrudan gözlemler, katılımcı-gözlem, filmler, fotoğraflar, video-kasetler, yansıma teknikleri, psikolojik testler ve fiziksel eserler yaygın olarak kullanılan veri kaynaklarıdır (Yin, 2002, s. 85). Durum çalışması ile toplanan bilgiler, yalnız inceleme konusu ünite için geçerlidir ve genelleme amacı taşımaz (Karasar, 2003, s. 86). Durum çalışmalarının bu özelliği genellenebilirliğine ilişkin ön yargılar ve eleştirilere neden olmuştur. Bazı araştırmacılar durum çalışmalarının “yanlı” olduğunu ve tek bir deneyden yola çıkılarak genelleme yapılamayacağını savunmuştur. Bu tarz sorunlar dikkatli desenlenmiş çoklu durum çalışmaları ile aşılabılır (Yıldırım, Şimşek, 2006, s.279).

Bu araştırmada, iki farklı köyde aynı özellikler incelenerek, aynı veri toplama teknikleri kullanarak veri toplandığı ve bu veriler karşılaştırılabilir olduğu için, bütüncül çoklu

durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2006, s.292). Böylece bu araştırmada yanlılık ve tek bir deneyden yola çıkma durumları aşılmaya çalışılmıştır.

Durum çalışmaları disiplinlere dayalı yönelim ya da amaç temel alınarak kategorilere ayrılmaktadır. Disiplinlere dayalı yönelimde durum çalışmaları etnografik, tarihsel, psikolojik ve sosyolojik durum çalışmaları olarak dörde ayrılmaktadır. Amaca dayalı sınıflandırmada ise durum çalışmaları betimleyici, yorumlayıcı ve değerlendirici olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Merriam, 1998, ss.34-40).

Kırsal kesimde okulöncesi eğitim kurumlarında fen eğitimi sürecinin nasıl gerçekleştiğini, fen eğitiminde gereksinimleri ve bu süreçte kültürün rolünü incelemeyi amaçlayan bu araştırmada etnografik durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir.

3.1.4. Etnografik Durum Çalışması

Bu araştırmada kırsal kültür, kırsal kesimde fen eğitimi ve gereksinimleri ile ilgili derin bir bakış açısı kazanılması amaçlanmıştır. Veri toplama süreci boyunca kişiler doğal ortamlarında gözlenerek kırsal kesimde kültürün önemli bölümleri, özellikle fen eğitimi üzerinde etkileri ile ilgili bilgiler edinilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda durum çalışmaları araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayın derinlemesine incelenmesine (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 276) ve etnografyanın zengin veri elde edilmesini sağlayarak, belli bir grubun kültürünü tanımlama ve yorumlamaya olanak tanınması (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 70) nedeniyle, bu araştırmada etnografik durum çalışması kullanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırma için çalışılması uygun olası çalışma grubu ve katılımcılar kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmada maliyeti azaltması, hız ve pratiklik kazandırması açısından tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.113). Araştırmanın pilot uygulaması aşağıda belirtilen dört

ilköğretim okulunun bünyesinde bulunan anasınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen okullar aşağıda sunulmuştur:

1. Eskişehir Alpu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bahçecik İlkokulu
2. Eskişehir Alpu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Karakamış İlkokulu
3. Eskişehir Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Karahöyük Havacılar İlkokulu
4. Eskişehir Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Kızılcacören İlkokulu.

Pilot uygulama sonrasında, köy ve köy anasınıfları ile ilgili elde edilen ön bilgiler ışığında yukarıda belirtilen dört köy arasından amaçlı örnekleme ile daha zengin veri elde edilebileceği düşünülen iki köy araştırma kapsamına alınmıştır. Etik kurallara uyulması ve gizliliğin korunması amacıyla araştırmaya dâhil edilen köylere Kavaklı ve Kırçalı kod isimleri verilmiştir. Araştırmanın katılımcıları bu iki köy okuluna devam eden 17 anasınıfı öğrencisi, öğrencilerin anneleri, okul müdürleri, anasınıfı öğretmenleri ve köylerin yeni/eski muhtarları olmak üzere toplam 30 kişiden oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi süresince hafta içi, ikişer gün köy okullarının anasınıflarında ve köylerde veri toplama amaçlı çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada veri toplama amaçlı çalışmalar yaz aylarında da sürdürülerek, Temmuz ve Ağustos aylarında aileler evlerinde ziyaret edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama tekniği vardır. Bunlar; gözlem, görüşme ve doküman analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırma yöntemi içinde etnografik durum çalışması ile desenlenerek sürdürülen bu araştırmada, verilerin toplanmasında, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi teknikler kullanılmıştır.

Gözlemde elde edilen verinin amacı, gözlenen olayların geçtiği yer ve zamanı, yer alan etkinlikleri, bu etkinliklere katılan insanları ve gözlenenlerin anlamını tanımlamaktır. Tanımlamalar, gerçek, tam ve konu dışı küçük ayrıntı ve önemsiz noktalar karıştırılmadan yapılmalıdır. Gözlem ile elde edilen veri sayesinde, araştırmacı program

etkinliklerini ve programdaki insanların olması gereken durumlara nasıl bir tepki gösterdiklerini anlayabilir (Patton, 2002). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır ve çocuklar kendi doğal ortamlarını gözleneceğinden yapılandırılmamış alan çalışması yapılmıştır.

Yapılandırılmamış alan çalışması, davranışın gerçekteleştiği doğal ortamlarda yapılır ve çoğu durumda araştırmacının ortama katıldığı, katılımcı gözlem denilen teknikle gerçekteleştirilir. Burada amaç belirli bir kùltürü içeriden tanımlamak olduğu için, araştırmacının elinde herhangi standart bir gözlem aracı yoktur (Yıldırım ve şimşek, 2006, s.171).

Görüşme ise, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Görüşmeler değişik biçimlerde gruplanabilmektedir. En yaygın gruplama biçimi yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olarak üçlü sınıflamadır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formu hazırlar. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeydeki standartlığı ve aynı zamanda esnekliği nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Karasar, 2003, s.168).

Araştırmada görüşme verilerini toplamak amacıyla öğrenci görüşme formu, öğretmen görüşme formu, veli görüşme formu olmak üzere üç görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan gözlemler için ise, öğrenci oyun gözlem formu, öğrenci sistematik gözlem formu ve anekdot kayıt formu olmak üzere üç gözlem formu kullanılmıştır. Görüşme ve gözlem formları alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve elde edilen dönütler doğrultusunda formlar yeniden düzenlenmiştir. Araştırmada pilot uygulama yapılarak görüşme ve gözlem formlarında gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Öğretmen görüşme formu Ek 10'da, veli görüşme formu Ek 11'de, öğrenci görüşme formu Ek 9'da, oyun gözlem formu Ek 12'de, sistematik gözlem formu Ek 13'te, anekdot kayıt formu ise Ek 14'de sunulmuştur.

Görüşme ve gözlem formları oluşturulduktan sonra Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Nitel verilerin toplanması amacıyla araştırma kapsamında yapılan veri toplama tekniklerinin kullanılmasına yönelik araştırma izni Ek 1'de sunulmuştur.

Öğrenci, öğretmen ve velilerle yapılan ön görüşmeler belirlenen ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanmadan önce, çalışma başlangıcında, anasınıfı öğretmeni yardımıyla, okul müdürünün de bilgisi dâhilinde, velilere ulaşılarak çalışmanın amacını açıklayıcı bir görüşme yapılarak veliler, öğretmenler ve okul müdürleri yazılı ve sözlü olarak bilgilendirilmiştir. Okul müdürü bilgilendirme formu Ek 2'de, öğretmen bilgilendirme formu Ek 3'te, veli bilgilendirme formu Ek 4'te sunulmuştur. Daha sonra velilerden sınıf ortamında ve dışında hem kendilerinden hem de çocuklarından veri toplayabilmek için sözlü ve yazılı izinleri alınmıştır. Bu görüşmeler sırasında velilerin anlayabileceği açıklıkta ve seviyede bir dil kullanılmıştır. Velinin kendisi için izin formu Ek 8'de, Öğrenci için veli izin formu Ek 7'de sunulmuştur.

Çalışmada verileri toplamaya başlanmadan önce çalışmanın amacı çocuklara anlayabilecekleri seviyede açıklanarak çalışmaya katılmaları için sözlü izinleri alınmıştır. Çalışma sırasında görüşmeler yapılırken çocukların anlayamadığı sorularda gelişimsel seviyelerine uygun açıklamalar yapılarak soruları anlayabilmelerine yardımcı olunmuştur. Çalışma, katılım için gönüllü olduğunu belirten veliler ve çocuklar ile sürdürülmüştür. Çalışmanın pilot ve uygulama aşamalarında okul müdürleri okulda gerçekleştirilecek görüşme ve gözlemler konusunda bilgilendirilmiş ve yapılacak araştırma uygulamalarına ilişkin yazılı izinler alınmıştır. Okul müdürü izin formu Ek 5'te sunulmuştur. Okul müdürünün onayı alındıktan sonra, anasınıfı öğretmeninden de kendisiyle görüşme ve sınıfında gözlem yapılacağı için yazılı izin belgesi alınmıştır. Öğretmen izin formu Ek 6'da sunulmuştur.

Araştırma, M.E.B'in 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun ile 31.08.2006 tarih ve 4396 sayılı Makam Onayına dayanılarak hazırlanmış olduğu yönerge gereğince, ikinci yarıyıl

başlangıç tarihlerinden 3 hafta sonra başlatılmış ve yarıyıl bitiş tarihlerinden 3 hafta öncesine kadar tamamlanmıştır. Pilot uygulama sırasında, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Eskişehir Alpu ilçesine bağlı Bahçecik Köyü İlköğretim Okulu anasınıfı, Eskişehir Alpu ilçesine bağlı Karakamış Köyü İlköğretim Okulu anasınıfı, Eskişehir Tepebaşı ilçesine bağlı Karahöyük Köyü Havacılar İlköğretim Okulu anasınıfı ve Eskişehir Tepebaşı ilçesine bağlı Kızılcaören Köyü İlköğretim Okulu anasınıfı öğrencileri, bu öğrencilerin velileri ve anasınıfı öğretmenleriyle görüşme sorularının işlevselliği, anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot çalışma sırasında yapılan görüşmeler sayesinde, yapılacak asıl çalışma ile ilgili bir ön değerlendirme yapma fırsatı elde edilmiştir.

Pilot çalışma sırasında görüşme soruları veliler, öğretmen ve öğrencilere yöneltilerek gerekli düzeltmeler yapılmış, fen etkinlikleri ve diğer etkinlikler sırasında çocuklar gözlenmiştir. Pilot uygulama sonrasında amaçlı örneklem yoluna gidilerek 4 köy okulu içerisinde daha çok veri toplanabileceğine karar verilen 2 köy okulu anasınıfı seçilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen köy okullarının gizliliğinin korunması amacıyla köylere Kavaklı ve Kırçalı kod isimleri verilmiştir. Araştırmada veri toplamak amaçlı yapılan çalışmalar Kırçalı ve Kavaklı köylerinin okullarının anasınıfında, 16 Mart 2009 tarihinde başlamış ve yönerge gereğince ikinci yarı bitimine 3 hafta kalıncaya kadar yani 22 Mayıs 2009 tarihine kadar sürdürülmüştür. Ayrıca okul dışında öğrencilerin gözlenmesine, velilerle ve öğretmenlerle görüşmelerin yapılmasına 2009 Ağustos ayı sonuna kadar devam edilmiştir. 30 Ağustos 2009 tarihinde veri toplama çalışmaları sonlandırılmıştır. Araştırmada köylerde aylara göre veri toplama amaçlı yapılan çalışmalar Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2.

Veri Toplama Takvimi

Köy Kodu	Görüşme Sayısı	Gözlem Sayısı	Video Kaydı Sayısı	Ses Kaydı Sayısı
KAVAKLI	43	21	15	10
Mart:	5	4	3	3
Nisan:	11	9	6	5
Mayıs:	7	6	6	2
Temmuz-Ağustos:	20	2	-	-
Diğer:	1	-	-	-
KIRCALI	39	20	16	9
Mart:	4	4	3	3
Nisan:	6	8	7	4
Mayıs:	8	6	6	2
Temmuz-Ağustos:	21	2	-	-
Diğer:	1	-	-	-

Çizelge 2’de görüldüğü gibi her iki köyde Mart, Nisan, Mayıs, Temmuz ve Ağustos aylarında veri toplama amaçlı çalışmalar sırasında toplam 84 görüşme, 41 gözlem yapılmış ayrıca 31 video ve 19’da ses kaydı alınmış ve farklı tarihlerde araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmada, gözlemler sırasında gözlem formları doldurulmuş, gözlem notları tutulmuş; görüşmeler sırasında ses kaydı yapılmış; fen etkinlikleri sırasında video kaydı ve/ya da ses kaydı yapılmıştır. Bazı fen etkinliklerinde veri kaybını engellemek amacıyla hem video kaydı, hem de ses kaydı yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin en uzununu 34 dakika, en kısası 4 dakika sürmüştür. Uzun süre alan görüşmelerin neredeyse tamamının öğretmenlerle anasınıfı çocuklarıyla ilgili yapılan görüşmeler olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer görüşmelerin ise çoğunluğu 10-15 dakikalık zaman dilimleri içinde gerçekleştirilmiştir.

Etnograflar çalıştıkları insanlara hem emik (içerden bakış açısı) hem de etik (dışarıdan bakış açısı) açıdan ulaşmayı hedeflemektedir (Wolcott, 1999). Araştırmacı, kırsal kültürle bağları olduğundan, köyde yaşayan yerli halkın emik görüşlerine ulaşma, yerli halkla iletişim kurma, kullandıkları özel terimleri anlama ve onlarla sıcak ilişkiler kurup onlardan biri gibi davranmakta zorlanmamıştır. Araştırmacının kırsal kültürle bağlarının

olması araştırmada veri toplama ve yorumlama konusunda da araştırmacıya kolaylık sağlamıştır.

Etnografik çalışmalarda yazılı kaynaklarda veri sağlayabilir. Bunun yanında yazılı olmayan video kaydı, fotoğraflar ve insan ürünü olan her Şey veri kaynağı olarak kullanılabilir (Wiersma, 2000, s.248). Bu bağlamda, yapılan araştırmada okulda, okul bahçesinde ve gerekli gürülen yerlerde saha notları alınmış, çocuklar ve öğretnenler arasında geçen günlük diyaloglar not edilmiş, çocukların yaptıkları ürünler incelenmiş, fotoğraflar çekilmiş ve sadece fen etkinlikleri sırasında video kaydı yapılmıştır. Ses kaydı ise, belirlenen zaman ve mekânlarda planlı olarak yapılan yarı yapılandırılmış gürüşmeler ve bazı fen etkinlikleri sırasında alınmıştır. Diğer zamanlarda araştırmacı önemli gördüğü yerlerde küçük notlar tutmuştur. Çocukları tanıyabilmek ve onlar hakkında değerlendirmeler yapabilmek için gözlem kayıtları, anekdot kayıtları, gelişim kontrol listeleri, portfolyolar (gelişim dosyaları) ve gelişim raporları gibi çeşitli kaynaklara başvurulmuştur.

Araştırma sürecinde araştırmacı belirtilen dönemler boyunca anasınıflarında öğretnenin yıllık plana uygun olarak hazırlayıp uyguladığı fen etkinliklerini gözlemlemiş ve anasınıfı öğretnenine bu etkinlikler sırasında yardımcı olmuştur. Öğretnenlerin sınıfta yeterli sayıda fen etkinlikleri uygulayamadıkları belirlendiği için, araştırmacı fen etkinlikleri planlaması ve uygulaması konusunda öğretnene yardımcı olmuştur. Araştırmada araştırmanın yürütülmesi sırasında sınıfta eğitime ara verilmesi gereken anket gibi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir ve tüm gözlem ve gürüşmeler sınıfta eğitimin doğal akışını etkilemeyecek Şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılacak veriler öğrenci, öğretnen ve velilerden; gürüşme, gözlem ve doküman analizi gibi farklı veri toplama teknikleri kullanarak toplanmış ve çeşitleme yapılmıştır. Araştırmada veriler kendini tekrar ederek, sürekli bir hâl almaya başlayınca kadar veri toplamaya devam edilmiştir.

Gürüşmelerde katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılarla yarı yapılandırılmış gürüşmeler gerçekleştirildiğinden, gürüşme sorularında araştırma sırasında anlaşılmayan ya da yetersiz gelen sorular anlaşılır hale getirilmek üzere

değiştirilmiştir ve katılımcılara ipucu niteliğinde sorular yöneltilmiştir (Örn: Ne söylediğinizi tam olarak anlayamadım, şunu mu demek istediniz? Biraz daha açıklayabilir misiniz? gibi sorular).

Görüşme soruları üzerinde değişiklikler yapılması gerektiğinde etik kurallara uyulmuştur. Katılımcılar cevap vermek istemedikleri sorular olduğunda cevap vermeye zorlanmamıştır. Gözlem, katılımcı gözlem yoluyla yapılmıştır ve gerekli görülen yerlerde, sınıf ortamını tam olarak betimleyebilmek için fen etkinlikleri sırasında video kayıtları yapılmıştır. Yapılan araştırmada çocukların meydana getirdikleri her türlü ürün de veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmacı her gün sahadan döndükten sonra elde ettiği verileri, gün içinde araştırma sırasında karşılaştığı ilginç olayları araştırmacı günlüğünde derlemiştir. Araştırma bulgularının sunumunda araştırmacı günlüğünden doğrudan alıntılar yapılarak veriler desteklenmiştir. Araştırma sırasında elde edilen tüm veriler tamamen eğitim amaçlı kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların kimlikleri araştırma raporlarında açıklanmamıştır ve araştırma sonrasında da kimlikler gizli tutulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırmanın odak noktası, araştırmacı ve araştırma konusu gözetilerek, sosyal olarak oluşturulan gerçekliğin doğası ve insan tecrübesidir (Denzin ve Lincoln, 2000). Nitel araştırmacılar sınıfı, sosyal ve kültürel olarak öğrenmek için biçimlendirilmiş bir ortam, öğretmeni ise yansıtıcı öğrenme ortamının bir yönü olarak ele alırlar (Erickson, 1986). Nitel araştırmacılar için sosyal tecrübe katılımcılar tarafından bir durum içerisinde yaratılır ve anlam, eylemin ya da durumun içerisinde yer almaz ancak katılımcılar tarafından verilir (Denzin ve Lincoln, 2000). Bu nedenle anlam oluşturma, öğretme ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır (Erickson,1986). Alan araştırmaları öğretme ve öğrenmede anlam oluşturmada sıkça kullanılmaktadır. Erickson (1986)'a göre alan araştırmaları araştırmacılara, insanları kültürel, ekonomik, sosyal ve politik bağlamlarda inceleyebilme ve anlam oluşturma fırsatı sunmaktadır.

Erickson (1986) alan araştırmalarının başlangıçtan analiz sürecine kadar dokuz temel elemanı olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

1. Empirik hipotezler
2. Analitik kısa hikâye anlatımı
3. Alan notlarından alıntılar
4. Görüşme notlarından alıntılar
5. Özet veri raporları (haritalar, devam tabloları, şekiller)
6. Özel tanımı çerçeveleyen yorumsal açıklama
7. Genel tanımı çerçeveleyen yorumsal açıklama
8. Teorik tartışma
9. Çalışmadaki araştırmanın doğal geçmiş raporu.

Bütün bu elemanlara ulaşım okuyucunun raporlanan durum için bir yardımcı analizci gibi davranmasına izin verir. Bu elemanların herhangi birinin yokluğu, ya da herhangi birinin uygunsuzluğu, okuyucunun durumu anlama kabiliyetini ve yazarın yorumsal analizini yargılamasını sınırlandırır (Erickson, 1986). Verilerin analiz edilmesi verilerle çalışmayı, elde edilen verileri düzenlemeyi, incelenabilir bölümlere ayırmayı, verileri sentez etmeyi, bu veriler arasındaki örüntüleri araştırmayı, önemli noktaları belirlemeyi ve diğer insanlara bunların nasıl sunulacağına karar verilmesi gibi basamakları içerir. Veri analizi insanları sayfalar dolusu düzensiz, sonuçlara ait tanımlamalardan kurtarır (Bogdan ve Biklen, 1998, s.157).

Araştırma başlangıcında oluşturulan hipotezler alan çalışması seyri boyunca süreç içerisinde değişebilirler. Araştırmacı alan sahasından ayrıldıktan sonra bu hipotezleri alan notlarının koleksiyonu, görüşme protokolleri, alan dokümanları ve doğal olarak meydana gelen sınıf içi olayların ses ve video kayıtları yoluyla elde ettiği verilerle tekrar tekrar test eder (Erickson, 1986). Bu bağlamda analiz ilerledikçe, elde edilen veriler ışığında araştırma soruları tekrardan yapılandırılmıştır.

Bu araştırmada amaç veri toplama teknikleri yoluyla elde edilen verileri düzenleyip, yorumlayarak sunmak olduğu için betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve şimşek (2006, ss.224-225)'e göre betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklara göre özetlenerek, örüntüler tespit edilip yorumlanır.

Betimsel analizde yer yer görüülen kişilerden doğrudan alıntılara yer verilerek yapılan betimlemeler zenginleştirilebilir.

Nitel araştırmalarda verileri analiz edilmeye başlanırken, verilerin organize edilebilmesi için bir kodlama sisteminin oluşturulması gerekmektedir. Veriler yorumlanırken kelimeleri, kalıpları davranış örüntülerini düşünme şekillerini, tekrarlanan ve göze çarpan olgular belirlenmelidir (Bogdan ve Biklen, 1998, s.171). Miles ve Huberman (1994)'a göre, kodlama çözümlerdir. Kodlama düzenler, temalar ve örüntülere ait verilerin belli bir süreç içinde yorumlanmasıdır denilebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler, analizinin ilk basamağında görüşme ve gözlem veri formlarına yazılmıştır. Öğretmen görüşme veri döküm formu örneği Ek 15'te, günlük gözlem veri dökümü formu örneği Ek 16'da sunulmuştur. Bu aşamada öğretmenler, veliler, çocuklar ve köy muhtarlarıyla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazından dinlenmiş ve katılımcıların görüşleri olduğu gibi forma aktarılmıştır. Ayrıca fen etkinlikleri sırasında alınan video kayıtları izlenerek var olan durum olduğu gibi forma aktarılmıştır. Video kaydı veri dökümü formu örneği Ek 17'de sunulmuştur. Araştırmada kullanılan veri döküm formunda görüşme yapılan yer, görüşme tarihi, görüşme saati, görüşülen kişi, görüşmeci, görüşme numarası, sayfa numarasının yazılacağı yerler ile betimsel indeks, betimsel veri, görüşmeci yorumu, sayfa yorumu gibi bölümler bulunmaktadır.

Araştırma verileri veri döküm formuna aktarıldıktan sonra veri döküm formları, görüşmelere ait ses kayıtları, fen etkinlikleri sırasında alınan video kayıtları ve dökümleri bir başka uzman tarafından incelenmiştir. Burada amaç, araştırmacının bu kayıtları dinlerken ya da yazarken dikkatinden kaçabilecek verileri belirlemek ve veri kaybını önlemektir. Uzman tarafından yapılan incelemede ses ve video kayıtları ile veri dökümleri arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Alanda toplanan materyal koleksiyonu verinin kendisi değil veri için bir kaynaktır. Alan notları, görüşme kayıtları, video kayıtları ve saha dokümanları veri değildir. Bunlar analizinin bazı biçimsel anlamları yoluyla veri yapılandırılmasına ihtiyaç duyan

dokümanter materyallerdir. Dokümanter kaynakları veriye dönüştürme işlemi, bütün alan notları gruplarını çoklu okumalarla başlar. Araştırmacılar bu aşamada ya da önceki aşamalarda, alan notlarının gözden geçirilmesi için mikro bilgisayarların kullanımını kolaylıkla tasarlayabilir. Ancak, bilgisayarın daha sonra düzeltme için kullanımı, başlangıçta kullanımından daha akıllıca görülebilir. Asıl notların sayfa sayfa okunması araştırmacının alan notlarının içeriğini daha bütünsel biçimde algılanmasını sağlar. Notların “elde” okunması, beklenmeyen onaylanmamış delil ile daha fazla karşılaşma fırsatı ve daha sonraki okumalarda peşine düşülebilecek olan öngörülmemiş yan durumların keşfini sağlar (Erickson, 1986). Dolayısıyla bu araştırmada dökümü yapılan tüm veri formlarının çıktısı alınarak elde sayfa sayfa okunmuş ve kodlanmıştır.

Araştırmada, verilerin analizini yaparken çocukların fen etkinlikleri üzerine odaklanılmıştır ve fen ile ilgili yaşantılarına ağırlık verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler benzer kalıplar, örüntüler ve ortak diziler (Miles ve Huberman, 1994) tanımlanmış, farklı veri toplama teknikleri ile toplanan veri parçaları betimleyici kategoriler halinde belirtilmiş ve bu parçaları ifade edebilecek kategori isimleri belirlenmiştir. Kodlama süreci boyunca olabildiğince çok kodlama yapılmıştır. Ancak bu kodlamalar yapılırken başlangıçta oluşturulan kodlar arasında hiçbir bağlantı kurulmadan kodlama yapılmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra verilerden elde edilecek kodlamalar birbirleriyle ilişkilerine göre düzenleyerek hiyerarşik bir sıraya konulmuştur. Ayrıca araştırma verilerinin analizinde görüşmelerin, gözlemlerin, saha notlarının, öğretmenler ve çocuklarla yapılan informal görüşme verilerinin, çocukların her türlü ürünlerinin, ses ve video kayıtları ile elde edilen verilerin çözümlenmesi yapılmıştır.

Araştırmacının sahadan döndükten sonra verileri derlemek için tuttuğu araştırmacı günlüğündeki veriler de analiz edilmiştir. Araştırma raporunda çocukların ve öğretmenlerin kimliklerini açığa çıkaracak nitelikteki video ve fotoğraf gibi görsel kayıtlar kesinlikle ham halleriyle yer almamıştır. Bu kayıtlar sadece veri toplama amaçlı kullanılmıştır ve raporda metne dökülmüş halleri yer almıştır (Çocukların ya da öğretmenin yüzünün net olarak çıktığı fotoğraflar tezde kullanılmamıştır, sadece

çocukların çalışmalarını içeren, ancak kimliklerini açığa çıkarmayan fotoğraflar yazılı raporda kullanılmıştır).

Araştırmacının raporu yazarken iki ana amacı vardır. Bunlar: çeşitli hipotezlerle anlamını okuyucuya açıkça anlatmak ve hipotezler için kanıt niteliğindeki belgeleri göstermektir. Açıklama amacına özel bir açıklamayı örnekleme yoluyla ulaşılır. Anlatılan analitik hikâye ve görüşmelerden direk alıntılar, hipotezlerde yer alan sosyal düzenleme ve anlayış perspektifi desenlerinin özelliklerini açıklar. İddialar için kanıtsal belge sağlanması amacına, hem özel hem de genel tanımın raporlanmasıyla ulaşılır. Anlatılan kısa hikâye ya da görüşmeden alıntı, hipotezin olduğunu iddia ettiği şeyin en azından bir kez olduğunun belgesel kanıtıdır. Alan notlarından doğrudan alıntılar, alan çalışmasının zamanla bakış açısındaki değişimi göstermek için de kullanılabilir (Erickson, 1986). Dolayısıyla araştırmanın bulgular kısmında doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Kırsal kesimde okulöncesi eğitim kurumlarında bulunan anasınıfı çocuklarına sunulan fen eğitiminin çevre ve kültür bağlamında incelenmesini amaçlayan bu araştırmada “1) Araştırmaya dâhil edilen köylerin kültürel özellikleri nelerdir?, 2) Araştırmaya dâhil edilen köylerde eğitim nasıl gerçekleştirilmektedir?, 3) Araştırmaya dâhil edilen köylerde fen eğitimi nasıl gerçekleştirilmektedir?” sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma sürecinde toplanan verilerin çözümlenmelerinden elde edilen bulgular ve yorumlar, katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek üç ana başlık altında, her iki köy için ayrı ayrı sunulmuştur. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla araştırmacı tarafından çalışmaya katılan tüm anne, çocuk, öğretmen, muhtar, okul müdürü ve çalışma yapılan köylere farklı isimler atanmıştır.

4.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Köylerin Kültürel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Köylerin kültürel özelliklerine ilişkin veri toplama amaçlı yapılan çalışmalar sonucunda köylerin tarihi, yerli halkı, nüfusu, göç alma durumu, geçim kaynağı, şehir ile bağlantısı, eğitim düzeyi, köyde toplumsal ilişkiler, çocuğa ilgi, sosyal roller vb. gibi temalarda çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca insan ürünleri, davranış, tutum ve özellikleri kültürün etkisinden bağımsız düşünölmeyeceğinden, katılımcı anasınıfı çocuklarının, katılımcı annelerin ve anasınıfı öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular ve köylerdeki okulların betimlemesi köylerin kültürel özellikleri içinde ele alınmıştır. Bu verilere ait başlıklar, gözlem ve görüşme notlarından yapılan doğrudan alıntılarla desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Kavaklı Köyü İle İlgili Genel Bilgiler

Kavaklı Köyü ile ilgili genel bilgilere ulaşmak amacıyla köy eski muhtarı ve anasınıfı öğretmeniyle görüşmeler yapılmış ve köyde gerçekleştirilen gözlemlerle internet kaynaklarından (Wikipedia ve köyün resmi internet sitesi) yararlanılmıştır.

Eskişehir'in doğusunda Alpu Ovası'nda yer alan Kavaklı Köyü, şehre yaklaşık 30 km uzaklıktadır. Köyün kuzeyinden geçen Porsuk Çayı köye ait arazilerin kuzey sınırını da belirlemekte ve ovanın başlıca su kaynağını oluşturmaktadır (Wikipedia, 2010). Kavaklı Köyü anasınıflı öğretmeni Burcu Hanım köyün şehre yakın olmasının ve şehirle bağlantısının olmasının köy halkı için olumlu bir durum olduğunu “...buradaki öğrencilere tam köy çocuğu diyemem. Çünkü velilerin bir ayakları şehirde. Sürekli gidip geliyorlar” (Görüşme No:38, 28.05.2009. şeklinde bir ifade kullanarak vurgulamıştır.

Kavaklı Köyü'nün tarihiyle ilgili görüşme yapılan köyün eski muhtarı Veli Efendi köyün kuruluşunun çok eski tarihlere dayandığını ifade etmiştir. Wikipedia'dan alınan bilgilere de Veli Efendinin ifadelerini desteklemektedir. Köyün tarihi Selçuklulara dayanmaktadır ve 700 yılı geçkin zamandır aynı arazide ikamet eden köy, adını köyün 500 metre güney doğusunda yer alan ve yüz ölçüm açısından Türkiye'nin ilk sıralarında bulunan höyükten almaktadır (Wikipedia, 2010). Veli Efendi köy tarihinden bahsederken köydeki höyükle ve bazı tarihi eserlerle ilgili şunları ifade etmiştir:

“Bilmiyorum bu Hüyük var ben onu sordum tarihini bilen yok. Mesela orada bir türbe vardı, onu biz yaptırık. Yıktılar, yaktılar. Müzeler müdürlüğünden, Ankara'dan izin aldım kendim yaptırım. Onlar da başka bir şey dedi. Şimdi hatırımda değil. Şimdi ne Selçuklu ne Mezopotamya mı bilmiyorum, bir şeyler dediler. Selçuklulara mı dayanıyor, Hititlilere mi dayanıyor öyle bir şey dediler bu höyüğü. Yalnız şimdi bakan yok gören yok sit alanı, sit alanı ama kazı yapıyor. Gören yok bakan yok hiçbir şey yok” (Görüşme No:70, 25.08.2009).

Tarihi eserlerin genel durumu ve halkın tutumu ile ilgili Veli Efendinin bu ifadeleri, köyün çevreye ve özellikle tarihi eserlere duyarlılığının düşük olduğunu ve yerel yönetimlerin de bu konuda ilgisiz davrandığını göstermektedir.

Köyün yerli halkının Manavlar olduğunu ifade eden Veli Efendi, köyün dışarıdan göç almadığını belirtmiştir. Manavları inceleyen Öcalan (2004), bu grubun etnik bir alt kimlik olmadığını ve Manav kelimesinin Batı Anadolu'nun genelinde yerleşik hayata geçmiş Türkmenlere verilen bir ad olduğunu ifade etmektedir. Köyün resmi internet sitesinden 10.06.2010 tarihinde alınan bilgiye göre, Manavların gelenek, görenek ve kültürleri, Yörüklerden yerleşik hayata geçmiş olmaları dışında çok fazla farklılık

göstermemektedir. Fotoğraf 1’de görüldüğü gibi Kavaklı Köyü’nde evler planlı olarak inşa edilmiştir.

Fotoğraf 1. Kavaklı Köyü Köy Meydanı



Kaynak: Köy meydanına ait fotoğraf Kavaklı Köyü’nün resmi internet sitesinden 10.06.2010 tarihinde alınmıştır.

Geçici göç ya da uzun zamanlı göç ederek köye gelen ailelere mensup olan Serpil Hanım, Mehtap Hanım ve Pakize Hanımın ailelerinin evleri dışında tüm ailelerin evlerinin fiziksel görünümünün düzenli olduğu, hatta bu aileler içinden 3 ailenin evlerinin 2 katlı apartman dairesi şeklinde planlandığı belirlenmiştir. Köydeki çoğu evin içyapısı şehir merkezinde bulunan evlerle, modern eşyalara sahip olması yönünden, benzerlik göstermektedir. Araştırmacının katılımcı ailelerin evlerindeki gözlemleri sırasında Fotoğraf 2’de görüldüğü gibi çoğu ailenin mutfak dolabı, buzdolabı, otomatik çamaşır makinesi, fırın, elektrikli ısıtıcı ve koltuk takımı gibi modern eşyalara sahip olduğu belirlenmiştir.

Fotoğraf 2. Ömer'in Evi



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 08.05.2009 tarihinde çekilmiştir.

Araştırmacı, gözlemleri sırasında çoğu ailenin oturma odaları dışında konuklarını ağırladıkları bir salonlarının bulunduğunu ve salonlarında Fotoğraf 2'de görüldüğü gibi koltuk ya da çekyat takımlarının bulunduğunu tespit etmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2008)'nin verilerine göre, 191'i kadın, 166'sı erkek olmak üzere köyün toplam nüfusu 326'dır. Köyün resmi internet sitesinde bu rakamın yıllar içinde giderek azaldığı ifade edilmiştir. Araştırmanın gerçekteştiği Eskişehir Tepebaşı ilçesinin Kavaklı Köyü'ndeki insanların eğitim düzeylerine ilişkin eğitim istatistikleri Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3.

Eğitim Düzeyi ve Cinsiyete Göre Nüfus (15+yaş)

Kavaklı Köyü	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	16	2	14
Okuma yazma bilen fakat bir okulu bitirmeyen	7	2	5
İlkokul mezunu	48	22	26
Ortaokul ve dengi	11	9	2
Lise ve dengi	41	28	13
Yüksek okul ve üzeri	2	2	0
Bilinmeyen	4	2	2
Toplam²	284	138	146

TÜİK'in 2008 verilerine göre, Eskişehir Tepebaşı ilçesinin Kavaklı Köyü'nde yaşayan 15 yaş ve üstü 284 kişi arasında okuma yazma bilmeyen 16 kişi bulunmaktadır ve bunların 14'ünün kadın olduğu belirlenmiştir. Çizelge 3'te ilkökul eğitim basamağı hariç diğer tüm üst düzey eğitim basamaklarında erkek mezunların sayısının kadın mezunların sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında köylerde kadınların eğitim düzeylerinin erkeklerden daha düşük olduğu ve köylerde erkeklere eğitime devam etme konusunda daha çok olanak tanındığı söylenebilir. Köyde lise ve dengi mezunlarının da azımsanmayacak sayıda olduğu görülmektedir. Katılımcı anneler arasında hiç lise mezunu annenin bulunmaması nedeniyle, lise ve dengi okul mezunlarının köy nüfusuna kayıtlı oldukları halde köyde yaşamıyor olabilecekleri sonucuna ulaşılabilir. Köyde bulunan eğitilmiş kesim ile ilgili yapılan konuşmalar sırasında eski muhtar Veli Efendi köyde yetişip sonradan öğretmen, yüzbaşı olmuş, memur, kurum müdürü gibi mesleklere sahip olmuş insanların bulunduğunu belirtmiştir. Yüksek öğrenim görmüş ya da meslek sahibi olan bu kesimin artık köyde yaşamadıkları ve köyle bağlarının akrabalık ilişkileri ile sınırlı olduğu belirlenmiştir.

² 2008 Yılında yayınlanan bu veriler son nüfus sayımından önceki yılların sayım bilgilerine dayandığından şu andaki köy nüfusu ile sayısal farklılık göstermektedir.

Veli Efendi köy halkının ekonomik düzeyini “orta halli” ifadesini kullanarak açıklamıştır. Muhtar araştırmacının köyün göç alıp almadığına ilişkin yönelttiği sorulara “Doğudan hiç göç eden yok. Hiç hiç, taa 52 muhacirleri var 2 hane “(Görüşme No:70, 25.08.2009). ifadelerini kullanarak cevap vermiştir. Gözlem ve görüşmeler sırasında Veli Efendinin ifadelerinin aksine, köyde Urfa’dan göç eden 3 ailenin bulunduğu tespit edilmiştir.

Köylerde ailenin geçim kaynağı, aile yapısı ve ailedeki kişi sayısı, farklı bir ilden göç etme durumunun olup olmaması vb. gibi ailelere ait genel bilgiler Çizelge 4.’te sunulmuştur.

Çizelge 4.

Kavaklı Köyü ’ndeki Ailelerin Genel Özellikleri

Anne Kodu	Geçim Kaynağı	Ailedeki Kişi Sayısı	Göç Faktörü
Ayşe	Tarım	4 kişi 2 çocuk- anne- baba	Yok
Serpil	Babanın Geliri	7 kişi 5 çocuk- anne- baba	Var- Baba Doğu Kökenli
Hülya	Tarım Hayvancılık	4 kişi 2 çocuk- anne- baba	Var- Yakın İlçeden
Sevim	Tarım	6 kişi 2 çocuk- anne- baba- büyükanne- büyükbaba	Yok
Melek	Hayvancılık	6 kişi 2 çocuk- anne- baba- büyükanne- büyükbaba	Yok
Fidan	Tarım Hayvancılık	6 kişi 2 çocuk- anne- baba- büyükanne- büyükbaba	Yok
Huriye	Tarım Hayvancılık	4 kişi 2 çocuk- anne- baba	Yok
Mehtap	Babanın Geliri	7 kişi 5 çocuk- anne- baba	Var- Doğudan (Urfa)
Pakize	Babanın Geliri	5 kişi 2 çocuk- anne- büyükanne- büyükbaba	Geçici Göç

Muhtar köyde ailelerin çoğunun geçimini tarım ve hayvancılıktan sağladıklarını belirtmiştir. Görüşme yapılan 8 annenin 3’ü geçimlerini tarım ve hayvancılıktan sağladıklarını ifade ederken, 5 anne geçimlerini ya tarım ya da hayvancılıktan

sağladıklarını ifade etmiştir. Hayvancılıkla geçimlerini sağladıklarını belirten 4 anne arasından yalnızca 2'si hayvan çiftliklerinin olduğunu, hayvan besiciliği yaptıklarını ve süt satışında bulduklarını belirtmiştir. Diğer anneler ise genelde 2-3 inekleri olduğunu belirtmiştir. Araştırmada 4 anne ise hayvancılık gelirleri olduğundan bahsetmemiştir. Köyde, köyün yerlisi olan 2 aile ve Urfa'dan göç eden 1 aile tarlaları olmadığı için tarım gelirlerinin olmadığını ifade etmiştir.

Köyde yaşamla ilgili bulgular incelendiğinde tarım ve hayvancılık gibi faaliyetlerin annelerin yaşamla ilgili düşünceleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Köyde yaşama ilişkin görüş bildirirken 8 annenin 6'sının tarla işlerinin yaz aylarında yoğunluğuna vurgu yaptığı belirlenmiştir. Köyde iş yoğunluğundan bahsetmeyen 2 annenin mensup olduğu ailelerin tarlalarının olmaması, tarım ve hayvancılık gibi faaliyetlerin annelerin iş yoğunluğu ve yaşama ilişkin düşünceleri üzerinde etkili olduğu bulgusunu desteklemektedir. Annelerin tamamı yazları zamanlarının çoğunu tarla, bahçe, hayvan, ev işleri, çocuk bakımı gibi işler yaparak geçirdiklerini belirtmiştir. Annelerin tamamı yazları köy yaşantısının zor olduğunu ifade ederken, annelerden 1'i yazın köy yaşantısının eğlenceli ve güzel olduğunu belirtmiştir.

Görüşme yapılan 9 annenin 5'i evde sadece çocukları ve eşleriyle birlikte yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu ailelerin 2'si 7 kişiden, diğer 3'ü 4 kişiden oluşmaktadır. Diğer katılımcı 4 anne ise büyükanne ve büyükbabanın da kendileriyle birlikte yaşadığını belirtmiştir. Bu 4 ailenin 3'ü 6 kişiden, 1'i ise 5 kişiden oluşmaktadır. Katılımcı ailelerin aile tipleri incelendiğinde, çoğunlukla ailelerin çekirdek aile tipi yaşama bir eğilimlerinin olduğu görülmüştür. Eşi ve çocuklarıyla çekirdek aile tipi bir yaşam sürdürdüklerini belirten 5 anneden 2'sinin yakın bir tarihe kadar büyükanne ve büyükbaba ile birlikte yaşadıklarını ifade etmeleri ve bazı annelerin geniş aile tipine yönelik olumsuz görüş bildirmeleri, çekirdek aile tipi yaşama bir eğilim olduğunu destekler niteliktedir. Örneğin yakın zamana kadar büyükanne ve büyükbaba ile birlikte yaşayan annelerden Huriye Hanımla 27.03.2009 tarihinde yapılan görüşme (Görüşme No:9) sırasında geniş aile tipi yaşamın ailelerini olumsuz etkilediğini hatta kendisinin antidepresan ilaçlar kullanacak kadar sınırlarının bozulduğunu belirtmiştir. Anne köylerde geniş ailede yaşamının kadınlar açısından zorluklarına değinmiş ve kadınların

iş yükünün arttığını vurgulamıştır. Dolayısıyla anne çocuklarına zaman ayıramadığını ve aile büyüklerinin çocuk eğitiminde kendileri üstünde baskı yarattığını ifade etmiştir. Geniş aile tipi yaşam süren Sevim Hanım ise, kalabalık aile içinde yaşamının olumsuz yanları olduğu kadar olumlu yanları olduğunu belirtmiştir. Anne geniş ailede yaşamının olumlu yanlarını sayarken kalabalık ailede çocukla ilgilenecek birileri olduğu için anneye bağımlılığın azaldığından ve çocuğun sosyalleştiğinden bahsetmiştir. Anne aile büyüklerinin çocuk eğitiminde ikilem yaratmasının geniş ailede yaşamının olumsuz yanı olabileceğini belirtmiştir. Diğer anneler ise geniş aile tipi ile ilgili görüş bildirmemiştir.

Annelere araştırmanın yapıldığı köyün yerlisi olup olmadıkları sorulduğunda, 9 annenin 7'si köyün yerlisi olduklarını belirtirken, 2 anne köye göç ederek geldiklerini belirtmişlerdir. Köye göç ederek geldiklerini belirten 2 anneden 1'inin köye yakın bir ilçeden göç ettiği, diğer annenin ise Urfa'dan göç ettiği belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler incelendiğinde köyün yerlisi olduklarını söyleyen 7 anne arasından 1 annenin aslında eşinin ailesinin uzun yıllar önce Ağrı'dan köye göç edip yerleştiği ortaya çıkmıştır. Ancak anne görüşme sırasında bu konuya değinmemiştir. Köye yapılan farklı göçlerin ortak noktası ekonomik nedenlerle yapılmış olmasıdır. Urfa'dan köye göç eden aile daha önce Urfa'dan köye gelen yakınları vasıtasıyla bu köyde iş bulup yerleştiklerini ifade etmiştir. Köyde yapılan gözlemler ve görüşmeler sırasında Urfa'dan köye göç eden bu ailede anne ve evin en küçüğü olan 3 yaşındaki kız çocuğunun hiç Türkçe konuşmadığı belirlenmiştir. Anasınıflı öğretmeni göç faktörü söz konusu olan diğer ailede Türkçe dışında ikinci bir dil konuşmadığını ifade etmiştir. Köyün yerlisi olan ve eşi uzman çavuş olarak Van ilinde görev yapan anne eşinin görevde olduğu için güvenlik nedeniyle geçici olarak köye taşındıklarını, normalde köye sadece yazları geldiklerini belirtmiştir.

Köyde iş bölümünde kadına, erkeğe ve çocuğa düşen görevlerle ilgili annelere sorulan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda genelde köylerde kadınların erkeklerden daha fazla iş yüküne sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Kavaklı Köyü'nde iş bölümü ile ilgili görüş bildiren annelerin neredeyse tamamı kendilerine erkeklerden daha çok iş düştüğünü vurgulamıştır. Köyde iş bölümü ile ilgili görüş bildiren 8 annenin 6'sı çocuk

bakımı, yemek, bulaşık, çamaşır gibi genel ev işleri yanında, tarla ya da bahçelerde erkeklere yardım ettiklerini belirtmiştir. Köyde iş bölümü ile ilgili anasınıfı öğretmeni Burcu Hanımın:

“Burada babalar hiç hiç ilgilenmiyorlar. Anne sorumlu çocuktan, eğitiminden anne sorumlu. Hastalanınca anne sorumlu. Anneler yazık sabah erkenden kalıp dama, ahıra gidiyorlar. Tarlaya gidiyorlar çocukların önüne koşturuyorlar. Babalar, hani tarlasına da yardım edenler var ama çoğunluk kahvede geri planda burada bayanlar daha ön planda”(Görüşme No: 38, 28.05.2009).

ifadeleri köylerde kadınların ev içinde ve dışında erkeklerden daha çok sorumluluk aldıklarını destekler niteliktedir. Dolayısıyla köyde kadınlar erkeklerden daha çok iş yüküne sahiptir denilebilir. Köyde sadece, köye göçle gelen aileye mensup olan Alper’in kardeş bakıcılığı, babaya sığır çobanlığında yardımcı olma gibi işler yaptığı tespit edilmiştir. Çocuğa iş bölümünde sorumluluklar verilmesiyle ilgili Alper ve araştırmacı arasında geçen konuşma şu şekildedir:

Araştırmacı: Peki annen dışarıda oynamana izin veriyor mu?

Alper: İzin veriyor. Bazen vermiyor bazen vermiyor.

Araştırmacı: Bazen niye izin vermiyor?

Alper: Bazen şey bebeği sustur diyor. Şey olur onun elini tutuyorum. Pışlıyorum. Babama sığırlarda yardım ediyoruz (Görüşme No:31, 18.05.2009).

Köyde Alper dışında iş bölümünde çok fazla sorumluluk alan çocuk olmadığı belirlenmiştir. Köyde tek okuma-yazma bilmeyen annenin Alper’in annesi Mehtap Hanım olması bunun yanında ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin çok düşük olması, çocuğun erken yaşlarda ailedeki iş gücüne katılması ile anne-babaların eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiye işaret etmektedir.

Köylerde toplumsal çevreyle ilişkilerle (komşuluk ilişkileri) ilgili “Köydeki diğer insanlarla görüşüyor musunuz? Köydeki diğer insanlarla ilişkileriniz nasıl?” gibi sorulara cevap veren 5 annenin verdikleri cevaplar incelendiğinde araştırmacının “Kırsal kesimde toplumsal bağların kuvvetli olduğu, insanların sürekli iç içe yakın ilişkiler kurduğu” varsayımının aksine, ailelerin genellikle varsa sadece akrabalarıyla görüştükleri, akrabaları dışındaki ailelerle çok fazla görüşmedikleri ve çocuklarını da

diğer ailelerin çocuklarıyla çok fazla görüştürmedikleri ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili annelerin konuşmalarından alıntılar aşağıda verilmiştir.

Sevim: İşlerimiz olduğundan çok sık görüşemiyoruz. Fırsat bulduğumuz da dinlenmeye çalışıyoruz (Görüşme No:71, 25.08.2009).

Fidan: Gidip geliyoruz canım. Zamanımız olduğu zaman gidip geliyoruz. Bir adette bir törede bir şeyde, bir ziyaret yapıyoruz (Görüşme No:75, 27.08.2009).

Huriye: Çok fazla değil, hani dışarı da ayak işleri, çarşıya gidip gelirken görüşürsek o kadar. Birbirimize gidip gelme, oturma olayları çok fazla yok (Görüşme No:77, 28.08.2009).

Kavaklı Köyü'nde katılımcı 5 anneden yalnızca 1'i köydeki diğer ailelerle görüştiklerini belirtmiştir. Diğer bir anne, köydeki ailelerle görüşmediklerini, ancak köyde birbirleriyle görüşen ailelerin olduğunu, başka bir anne ise yazları iş yoğunluğundan köylülerle görüşemediklerini, ancak kış aylarında iş yoğunlukları azalınca görüşebildiklerini belirtmiştir. Urfa'dan göç ederek köye gelen aileye mensup anne yalnızca Urfa'dan kendileri gibi göç eden iki aileyle görüştiklerini ifade etmiştir. Fidan Hanımın "*Bir adette bir törede bir şeyde, bir ziyaret yapıyoruz*" cümlesi ailelerin gelenek göreneklere bağlı olduğunu ve önemli günlerde toplumda bulunan kişilerin üzerine düşen görevleri yerine getirdiğini göstermektedir. Annelerle yapılan görüşmeler sonucunda ailelerin düğün, bayram, cenaze vb. gibi zamanlar dışında çok fazla görüşmedikleri ortaya çıkmıştır.

4.1.1.1. Kavaklı Köyü'ndeki Katılımcı Annelerin Özellikleri

Kavaklı Köyü'nde araştırmaya 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde anasınıfına devam eden çocuğu bulunan 9 anne katılmıştır. Eşinin askeri personel olarak görevde bulunması nedeniyle köye 2009 Şubat ayında gelen ve eşinin görevi bitince tekrar köyden ayrılan 1 anne ve çocuğu ile yaz aylarında görüşme yapılamadığından yaz aylarında katılımcı anne ve çocuk sayısı 8'e düşmüştür.

Köyde yapılan gözlem ve görüşmeler yoluyla annelerin çeşitli özellikleri belirlenmiştir. Annelerin yaşları, eğitim durumları, meslekleri, çocuk sayısı ile ilgili elde edilen bulgular Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5.

Kavaklı Köyü'ndeki Annelerin Demografik Özellikleri

Anne Kodu	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek Anne/Baba	Çocuk Sayısı
Ayşe	32	İlkokul	Ev hanımı/ Çiftçi	3 Kız:2 Erkek:1
Serpil	40	İlkokul	Ev hanımı/ Kamyon Şoförü	5 Kız:3 Erkek:2
Hülya	40	İlkokul	Ev hanımı/ Çiftçi	3 Kız:3 Erkek:-
Sevim	29	İlkokul	Ev hanımı/ Çiftçi	2 Kız:2 Erkek:-
Melek	31	İlkokul	Ev hanımı/ Hayvancılık	2 Kız:1 Erkek:1
Fidan	37	İlkokul	Ev hanımı/ Çiftçi	2 Kız:2 Erkek:-
Huriye	31	Lise 3 terk	Ev hanımı/ Çiftçi	2 Kız:2 Erkek:-
Mehtap	34	Okuma-yazma bilmiyor	Ev hanımı/ İnek Çobanı	5 Kız:1 Erkek:4
Pakize	29	İlkokul	Ev hanımı/ Uzman Çavuş	2 Kız:1 Erkek:1

Görüşme yapılan annelerin yaşları incelendiğinde 9 annenin 6'sının 29-34 yaşları arasında olduğu, diğer 3 annenin ise 37-40 yaşları arasında olduğu görülmektedir. Köyde bulunan annelerin eğitim durumları incelendiğinde 9 annenin 7'sinin ilkokul mezunu olduğu, yalnızca 1 annenin lise 3'e kadar eğitim aldığı ve 1 annenin ise hiç okuma-yazma bilmediği belirlenmiştir. Okuma-yazma bilmeyen anne köye yakın zamanda ekonomik nedenlerle Urfa'dan göç eden aileye mensuptur. Anneler arasında en eğitilmiş olan (lise 3'e kadar eğitim almış) Huriye Hanımın görüşmeler sırasında kendini daha iyi ifade edebildiği gözlenmiştir. Okuyan kardeş sayısı incelendiğinde ise, anasınıfı çocuklarının büyük kardeşlerinin genelde okuduğu ve ailelerin çoğunluğunun çocuklarını okutma gayretinde oldukları tespit edilmiştir.

Anne ve babaların meslekleri incelendiğinde bütün annelerin ev hanımı olduğu, babaların ise neredeyse tamamının çiftçilikle uğraştığı belirlenmiştir. Annelerden 1'i babanın çiftçilikle değil, sadece hayvancılıkla ilgilendiğini vurgulamıştır. Bunun nedeni olarak, annenin tarlalarının olmadığını belirtmesi gösterilebilir. 9 anneden sadece 3'ü kocalarının çiftçilik ve hayvancılık dışında kalan; uzman çavuşluk, kamyon şoförlüğü ve inek çobanlığı gibi meslekleri yaptıklarını belirtmiştir. Bu aileler incelendiğinde mesleklerin göç faktöründen bir şekilde etkilenebildiği görülmektedir. Göç eden aileler köyde tarla sahibi olmadığı için tarım ve hayvancılık dışında kalan mesleklere yönelmiştir. Uzman çavuş olan babanın ailesinde ise köyden dışarı göç söz konusudur. Ailede çocuk sayısı incelendiğinde 9 aileden 5'inin 2 çocuğa, 2'sinin 5 çocuğa, geriye kalan 2'sinin ise 3 çocuğa sahip olduğu belirlenmiştir. Anneleriyle görüşme yapılan 9 çocuğun 7'sinin evin en küçük çocuğu olması araştırma açısından çocuk özellikleri incelenirken üzerinde durulması gereken bir etmen olabilir.

4.1.1.2. Kavaklı Köyü'ndeki Katılımcı Çocukların Özellikleri

Kavaklı Köyü'nde araştırmaya 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde anasınıfına devam etmekte olan 9 çocuk katılmıştır. Yaz aylarında 1 çocuğun köyden ayrılmasıyla katılımcı çocuk sayısı 8'e düşmüştür. Günlük gözlem notları ve görüşmeler sonucu cinsiyet, yaş, özel durum gibi çocuklara ait belirgin bazı özellikler, çocukların ilgi alanları, ilgi alanlarını etkileyen etmenler ve çocukların okul dışında yaptıkları etkinlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında çocukların cinsiyeti, yaşları, her bir çocuğa özgü hal-hareketlerle ilgili bakış açısı sağlayacak özel durumları ile ilgili genel bilgi sağlayacağı düşünülen Çizelge 6 oluşturulmuştur.

Çizelge 6.

Kavaklı Köyü'ndeki Çocukların Demografik Özellikleri

Çocuk Kodu	Cinsiyet	Yaş/ Anasınıfına Devam Süresi	Özel Durum
Ömer	Erkek	6 yaş / ilk yılı	-Evde küçük çocuk -Hiperaktivite -Aşırı hareketlilik - Dikkat eksikliği
Erkan	Erkek	6 yaş / ilk yılı	-Evde küçük çocuk -Çokkültürlülük -Göç
Merve	Kız	6 yaş / ilk yılı	-Evde küçük çocuk -Dışlanma
Firdevs	Kız	6 yaş / 3. yılı	-Evde küçük çocuk -Anneye bağımlılık -Sık hastalanma
Damla	Kız	6 yaş / İlk yılı	-Evde küçük çocuk -Aile içi tartışmaların olumsuz etkileri
Dilek	Kız	6 yaş / 3. yılı	-Evde büyük çocuk
Esra	Kız	6 yaş / 2. yılı	-Evde büyük çocuk -Aile içi tartışmaların olumsuz etkileri -Altını ıslatma
Alper	Erkek	6 yaş / ilk yılı	-Göç (Ailesi) -Akranlarından geride olma -Çokkültürlülük -Çokdillilik -Dışlanma -Uyum sorunları
Fatih	Erkek	6 yaş / İlk yılı	-Evde büyük çocuk -Zorunlu taşınma (Geçici göç) -Uyum sorunları -Dışlanma

Çizelge 6'da anasınıfında bulunan 9 çocuğun 5'inin kız, 4'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, Kavaklı Köyü anasınıfında bulunan kız ve erkek çocukların dağılımlarının birbirine eşit olduğu söylenebilir. Anasınıfında bulunan tüm çocukların araştırmanın yapıldığı sene içerisinde 6 yaşında oldukları belirlenmiştir. Anasınıfına devam eden 9 çocuğun 6'sının anasınıfında ilk seneleri olduğu, 3 ünün ise 2 ya da 3 senedir anasınıfına devam ettikleri tespit edilmiştir.

Anasınıfında bulunan 9 çocuğun 5'inin evin en küçük çocuğu olduğu, 3'ünün ise evin en büyük çocuğu olduğu belirlenmiştir. Çocukların doğum sırası çocuk başarısı ve davranışları üzerinde etkili olabileceğinden önemli görülmüştür. Araştırma sırasında, Ömer'in hiperaktiviteye bağlı aşırı hareketlilik ve dikkat eksikliği hastalığının doktor raporuyla tespit edildiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen Erkan'ın babasının ailesinin yıllar önce köye doğudan göç ettiklerini, çocuğun ve ailesinin ise Kavaklı Köyü'nde doğduğunu belirtmiştir. Araştırmada, Erkan'ın evinde Türkçe dışında ikinci bir dilin konuşulmadığı belirlenmiştir. Çizelge 6'da çokkültürlülük ifadesi kullanılan ve yakın bir tarihte köye ailesi ile doğudan göç eden Alper'in evinde Türkçe dışında ikinci bir dilin konuşulduğu ve ailesinde hiç Türkçe konuşamayan kişilerin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin ifade ettiğine göre, Alper'de anasınıfına ilk başladığı zamanlar Türkçeyi etkin biçimde konuşamıyormuş.

Öğretmen sınıf içinde Alper, Fatih ve Merve'nin akranları tarafından zaman zaman dışlandıklarını ifade etmiştir. Öğretmen Alper ve Fatih'in köye sonradan geldiklerini ve sınıftaki uyumsuz, kavgacı davranışları nedeniyle arkadaşları tarafından dışlandıklarını belirtmiştir. Öğretmen özellikle Urfa'dan göç ederek gelen aileye mensup olan Alper'in temizlik alışkanlıklarını ve çoğu kuralı edinmediği, gündelik yaşamda kullanılan temel bilgi ve deneyimlere sahip olmadığı için arkadaşları tarafından kabullenilmesinin uzun zaman aldığını ifade etmiştir. Öğretmen, Merve dışındaki kız çocukları önceki senelerde de anasınıfına geldikleri için aralarında gruplaşma olduğunu ve anasınıfında ilk senesi olan Merve'yi aralarına alma konusunda direnç gösterdiklerinden bahsetmiştir. Öğretmene göre, kızların Merve'yi aralarına almamalarında Merve'nin temizlik kurallarına çok fazla uymamasının da etkisi olmuştur. Öğretmen anasınıfındaki çocukların özel durumları ile ilgili yapılan görüşmeler sırasında, Damla ve Esra'nın ailelerinde bulunan huzursuzluk ve tartışmalardan olumsuz etkilendiklerini, Damla'nın sessizleştiğini, etkinliklerden soğuduğunu, dolayısıyla etkinliklerde gerilediğini ve oyun bile oynamaz hale geldiğini belirtmiştir. Öğretmen Esra'nın ise, ailesindeki tartışmalar sırasında ilgi çekmek için altını ıslatma davranışını geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Araştırmacı başta Merve, Esra, Ömer, Erkan, Alper ve Fatih olmak üzere çoğu çocukta küsme davranışı olduğunu gözlemlemiştir. Anasınıfı öğretmeni de Esra, Ömer, Alper ve

Merve'nin küsme davranışını sık gösterdiklerini ifade ederek araştırmacının gözlemlerini desteklemiştir. Araştırmada, gözlemler sonucunda çocukların küsme davranışını birbirlerinden gözlemleyerek öğrendikleri söylenebilir.

Anasınıfı öğretmeni Burcu Hanım sınıfta olumsuz akran etkisinden de bahsetmiştir. Öğretmen, sınıftaki çoğu erkek çocuk ilk dönem uyumsuz davranışlar sergilemezken sınıfa sonradan gelen Fatih'in kavgacı davranışlarının diğer çocukları olumsuz etkilediğini ve Fatih'ten yanlış davranışlar öğrendiklerini ifade etmiştir. Araştırmada, Alper ve Fatih'in anasınıfına uyum konusunda sorunları yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenin genel olarak çocukların uyumlu, paylaşımcı olduklarını ifade etmesine rağmen gözlemler sırasında sınıfla uyum problemi yaşayan Alper ve Fatih dışındaki bazı çocukların da uyumsuz davranışlar sergiledikleri, çocukların çoğunun eşyalarını paylaşmadıkları, yardımlaşmadıkları ve genel olarak sınıf kurallarına uymadıkları gözlenmiştir.

Anasınıfında bulunan 9 çocuğun 3'ünün anasının başlarında pes etme davranışını sıklıkla gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırma sırasında sınıfta bulunan 3 çocuğun içine kapanık, çekingen ve utangaç oldukları belirlenmiştir. Anneler ve öğretmenle yapılan görüşmelerde çocukların çoğunun annelerin tabiriyle "hep benim dediğim/istediğim olsun" tutumunda oldukları ve uyumsuz davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum sınıftaki bütün çocukların Piaget'in Bilişsel Kuramı'ndaki işlem öncesi dönemde olmaları ile de açıklanabilir. İşlem öncesi dönem, çocukların genelde aileleri tarafından "bencil" olarak ifade edildikleri, "benmerkezciliğin" hâkim olduğu bir dönemdir. Bunun yanında sınıftaki çocukların çoğunluğu evin en küçük çocuğu olduğu için aileleri tarafından şımartılıyor olma ihtimalleri de söz konusudur. Gözlemler ve annelerle yapılan görüşmeler araştırmacının bu yorumunu destekler niteliktedir.

4.1.1.3. Kavaklı Köyü İlköğretim Okulu ve Anasının Özellikleri

Eski muhtar Veli Efendi köy okulunun 1968 yılında askeriye tarafından yapıldığını ifade etmiştir. Araştırmada okul binasının o tarihten beri yenilenmediği belirlenmiştir. Okul tek katlı, üç sınıflı bir binadan ve okul bahçesinde bulunan tepegöz ile

kütüphanenin bulunduğu iki odalı, tek katlı küçük bir binadan oluşmaktadır. Okulun yıllar geçtikçe çok fazla yıprandığı, özellikle 17 Ağustos 1999 tarihinde meydana gelen Gölçük depreminden büyük ölçüde etkilendiği tespit edilmiştir. Okul duvarlarında yoğun çatlaklar ve yarıklar olduğundan İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nce yapılan incelemeler ve raporlar sonucunda okulun kapatılma ihtimali söz konusu olmuştur. Okulda toplam 3 öğretmen eğitim hizmeti vermektedir ve okula kayıtlı toplam 41 öğrenci bulunmaktadır. Okulda 1., 2. sınıflardaki ve 4., 5. sınıflardaki öğrenciler birleştirilmiş sınıflarda öğrenim görmektedir.

Kavaklı köyü anasınıfı tek katlı, okul binasıyla bitişik farklı girişi olan yine tek katlı bir binada yer almaktadır. Okul binasının ana girişinin bulunduğu kısımda ilkokul öğrencilerine hizmet veren 2 sınıf ve müdür odası bulunmaktadır. Anasınıfının bulunduğu kısımda ise, anasınıfından başka bir de bilgisayar odası bulunmaktadır.

Anasınıfı öğretmeni okullarda anasınıfına kayıtlı öğrenci sayısı 10'un altına düştüğünde anasınıflarının kapanma durumlarının söz konusu olduğunu ve böyle bir durumla karşılaşmak istemedikleri için anasınıfına resmi olarak kayıtlı 12 öğrencilerinin bulunduğunu, ancak bu öğrencilerin sadece 9'unun düzenli olarak anasınıfına devam ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamda köyde eğitimcilerin ve ailelerin okulöncesi eğitimin sağlanmasına yönelik ortak bilinç geliştirdiği ve stratejik davrandıkları görülmektedir.

Kavaklı köyü anasınıfının yaklaşık olarak 6×7 çaplarında geniş bir sınıf olduğu ve sınıfta çoğu etkinlik köşenin bulunduğu Fotoğraf 3 ve Fotoğraf 4'te de görülmektedir. Sınıfta blok köşesi, fen ve doğa köşesi, Atatürk köşesi, evcilik köşesi, müzik köşesi ve kitap köşesi bulunmaktadır. Sınıfta çocukların boyama yaparken kullanmaları için önlükler, boyalar, kalemler bulunmaktadır.

Fotoğraf 3. Kavaklı Köyü Anasınıfı



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 17.04.2009 tarihinde çekilmiştir.

Sınıfa girer girmez sınıfın ortasındaki büyük yuvarlak tahta masa ve sandalyeler göze çarpmaktadır. Bunların dışında sınıfta çocukların oynayabileceği eğitici oyuncaklar da bulunmaktadır. Sınıfın duvarlarında 1'den 10'a kadar sayılar, çocukların yaptıkları resim çalışmaları, geometrik şekiller ve mevsimleri gösteren resimler bulunmaktadır. Sınıfta bilgisayar, televizyon ve vcd player bulunmaktadır. Ayrıca sınıfın yerleri halıfleks kaplanmış ve sınıfta çocuklar için küçük minderler bulunmaktadır. Bu haliyle genel olarak anasınıfında etkinliklerin sürdürülebilmesi için sınıfın yeterli donanıma sahip olduğu görülmektedir. Sınıf fen ve doğa köşesi donanım bakımından incelendiğinde, Fotoğraf 4'te de görüldüğu gibi fen ve doğa köşesinde çeşitli malzemeler bulunmaktadır.

Fotoğraf 4. Kavaklı Köyü Anasınıfı Fen ve Doğa Köşesi



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 30.04.2009 tarihinde çekilmiştir.

Fotoğraf 4'te anasınıfında fen ve doğa köşesinde fen etkinlikleri için gerekli olan insan vücudu modeli, dünya modeli, terazi vb. gibi materyallerin bulunduğu görülmektedir. Yapılan gözlemler ve öğretmen görüşmeleri sonucunda, Kavaklı köyü anasınıfında fen etkinlikleri düzenleyebilmek için sınıf donanımının yeterli olduğu belirlenmiştir.

4.1.2. Kırçalı Köyü İle İlgili Genel Bilgiler

Köyle ilgili genel bilgiler içinde köyün tarihi, konumu, köy halkı, köy nüfusu, köyün şehirle bağlantısı, köydeki eğitimli kesim, köy okulunun tarihi, köyün ekonomik düzeyi gibi konular ele alınmıştır. Kırçalı köyü ile ilgili genel bilgilere ulaşmak amacıyla köy muhtarından, anasınıfı öğretmeninden, gözlem notlarından ve internet kaynaklarından (Wikipedia) yararlanılmıştır.

Kırçalı köyü Eskişehir merkezine 30 km uzaklıktadır. Köyün araştırmalarıma göre 1250-1400 yılları arasında Türkler tarafından kurulduğu tespit edilmiştir (Wikipedia, 10.06.2010). Köy muhtarı Vahit Efendi de köyün kuruluşunun eski tarihlere dayandığını

belirtmiştir. Muhtar köyün 1978 yılından itibaren Ağrı Doğubayazıt'tan iş imkânları ve kan davaları nedeniyle çok fazla göç aldığını, köyün asıl yerlilerinin Manavlar olduğunu ifade etmiştir. Wikipedia'dan 10.06.2010 tarihinde alınan verilere göre köyde 2 adet gizli manastır ve 7 ayrı kola giden sadece ikisi ayakta kalmış mahzenler bulunmaktadır. Köyün nüfusu TÜİK (2008) verilerine göre, 237'si kadın, 231'i erkek olmak üzere toplam 468'dir. Muhtar Vahit Efendi köydeki nüfusla ilgili bilgi verirken köyde 140 hanenin bulunduğunu ifade etmiştir. Köyde araştırmacının gözlemleri sırasında çektiği Fotoğraf 5 ve Fotoğraf 6'da görüldüğü gibi katılımcı ailelerin evlerin çoğunluğunun derme çatma inşa edildiği ve ev içinde bazı ailelerde oturacak koltuğun dahi olmadığı belirlenmiştir.

Fotoğraf 5. Gözde'nin Evi



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 14.07.2009 tarihinde çekilmiştir.

Fotoğraf 5'te de görüldüğü gibi, köykondü gibi bir ifadeyle betimlenebilecek bu yapılar şehirlerdeki gecekondularla benzerlik göstermektedir. Köyde çoğu evde çamaşır makinesi, mutfak dolabı, koltuk, elektrikli ısıtıcı vb. gibi eşyaların bulunmadığı belirlenmiştir. Fotoğraf 6'da anasınıfı öğrencilerinden Nigar'ın yaşadığı evinin oturma odası gösterilmiştir.

Fotoğraf 6. Neslihan'ın Evi



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 14.07.2009 tarihinde çekilmiştir.

Köyün yerlisi olan bazı ailelerin evleri dışında köyde bulunan evlerin çoğunun derme çatma ve bakımsız olmasının nedeni olarak, köylülerin çoğunun sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması görölmektedir. Araştırmanın gerçekleştiği Eskişehir Tepebaşı ilçesinin Kırçalı köyü ile ilgili eğitim istatistikleri Çizelge 7.'de sunulmuştur.

Çizelge 7.

Eğitim Düzeyi ve Cinsiyete Göre Nüfus (15+yaş) (TÜİK, 2008)

Kırçalı Köyü	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	75	22	53
Okuma yazma bilen fakat bir okulu bitirmeyen	14	4	10
İlkokul mezunu	103	54	49
Ortaokul ve dengi	16	15	1
Lise ve dengi	28	19	9
Yüksek okul ve üzeri	1	1	0
Bilinmeyen	36	22	14
Toplam	321	160	161

Çizelge 7 incelendiğinde, Kırçalı Köyü'nde eğitim düzeyinin çok düşük olduğu görülmektedir. Eskişehir Tepebaşı ilçesinin Kırçalı Köyü'nde yaşayan 15 yaş ve üstü 321 kişi arasında okuma-yazma bilmeyen 75 kişi bulunmaktadır ve bunların 53'ünün kadın olduğu görülmektedir. Ayrıca bütün eğitim kademelerinde erkek mezunların sayısının kadın mezunların sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Çizelge 7'ye göre, Kırçalı Köyü'nde kadınların örgün eğitime katılımı erkeklere oranla düşüktür. Kadınlara köyde eğitime devam etme konusunda erkeklerden daha az olanak tanındığı görülmektedir. Köyde yüksekokul ya da üniversite mezunlarının ise yok denecek kadar az olduğu görülmektedir.

Muhtar köydeki eğitimli kesim ile ilgili konuşmaları sırasında köyde yetişip sonradan öğretmen, yüzbaşı, astsubay, mühendis vb. gibi mesleklere sahip olmuş insanların bulunduğundan şöyle bahsetmiştir: *“Amcam var Albay emekli şu an, dayım var Astsubay emeklisi, yine köyümüzün çocuklarından birisi Yüzbaşı, geçen yıl emekli oldu. mühendis var öğretmen var, her meslekten insanımız var. Yine köyümüzden bir okul müdürü vardı, emekli oldu hayvancılık yapıyor şimdi”* (Görüşme No:76, 27.08.2009).

Köyde görüşme yapılan annelerin çoğu doğudan göç ettikleri için tarlaları olmadığını, dolayısıyla tarım ve hayvancılık gelirlerinin olmadığını belirtmiştir. Köye sonradan göç eden 6 ailenin 5'inin geçim kaynağının babanın inşaat işçiliğinden elde ettiği geliri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu annelerin 2'sinin eşlerin araştırmanın yapıldığı zaman işsiz olduğu tespit edilmiştir. Geçimlerini babanın inşaat işçiliğinden sağladıklarını belirten annelerden 1'i aynı zamanda akrabaları ile ortak tarım gelirinden bahsetmiş, 1'i kendi ihtiyaçlarını karşılayacak birkaç ineklerinin olduğunu, diğeri ise büyük erkek çocuğunun okulu bırakıp çalışmaya başladığını belirtmiştir. Göç eden annelerden yalnızca 1'i geçim kaynağı olarak kömürcülü göstermiştir. Araştırmada, bu ailenin dağda çadırda yaşadığı belirlenmiştir. Köyün yerlisi olan 2 anne ise, tarım ve hayvancılık yaparak geçimlerini sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu 2 aileden yalnızca 1'inin hayvan çiftliği olduğu, hayvan besiciliği ve süt üretimi yaptıkları belirlenmiştir. Diğer anne yalnızca kendi ihtiyaçlarını karşılayacak sayıda hayvana sahip olduklarını belirtmiştir.

Köylerde ailenin geçim kaynağı, aile yapısı ve ailedeki kişi sayısı, farklı bir ilden göç etme durumuyla ilgili genel bilgiler Çizelge 8.'de gösterilmiştir.

Çizelge 8.

Kırcalı Köyü'ndeki Ailelerin Genel Özellikleri

Anne Kodu	Geçim Kaynağı	Ailede Kişi Sayısı	Göç Faktörü
Mualla	Büyük Erkek Çocuğun Geliri (İnşaat işçiliğinden elde ettiği gelir)	10 kişi 8 çocuk- anne-baba	Var- Doğudan (Ağrı)
Demet	Babanın Geliri-Hayvancılık (1-2 inek ve babanın inşaat işçiliğinden elde ettiği gelir)	5 kişi 3 çocuk-anne-baba	Var- Doğudan (Ağrı)
Özlem	Tarım-Hayvancılık (Kendi ailelerine yetecek kadar üretiyorlar)	6 kişi 2 çocuk-anne-baba büyükanne-büyükbaba	Yok
Ela	Babanın Ailesiyle Ortak Tarım Geliri	10 kişi ve üzeri 2 çocuk-anne-baba-büyükanne-büyükbaba-amca-yenge-kuzenler	Var- Doğudan (Ağrı)
Arzu	Babanın Geliri (İnşaat işçiliğinden elde ettiği gelir)	8 kişi 3 çocuk-anne-baba-büyükanne-büyükbaba-amca	Var- Doğudan (Ağrı)
Meral	Babanın Geliri (İnşaat işçiliğinden elde ettiği gelir)	8 kişi 4 çocuk-anne-baba-büyükanne-büyükbaba	Var- Doğudan (Ağrı)
Sevcan	Tarım-Hayvancılık (Hayvan besiciliği-süt üretimi)	4 kişi 2 çocuk-anne-baba	Yok
Ash	Anne-Babanın Geliri (Kömürcülüğünden elde ettikleri gelir)	5 kişi 3 çocuk-anne-baba (Çadırda yaşayan aile)	Var- (Adana)

Kırcalı Köyü'nde köyde yaşam ile ilgili sorulara cevap veren 8 annenin 4'ünün yazları köyde yaşamın zorluğuna vurgu yapmıştır. Bu annelerin 3'ünün köyde tarlalarının olduğunu söyleyen anneler olduğu belirlenmiştir. Meral Hanım yazları köyde yaşamla ilişkili olarak "*Durum maddeye göre değişiyor. Madden iyiye durum da iyi geçiyor. Madden yoksa durum da kötü oluyor. Maddi durumun iyi olursa köy de güzel olur*" (Görüşme No:42, 09.07.2009). şeklinde bir açıklama yapmıştır. Meral Hanım burada kırsal kesimde iyi bir yaşam sürdürülebilmesi için ekonomik şartların önemli olduğundan bahsetmektedir. Meral Hanım her iki köyde de kırsal kesimde yaşam konusuna doğrudan ekonomik açıdan soruları cevaplayan tek annedir. Annelerin

tamamı yazları zamanlarının çoğunu ev işleri, çocuk bakımı, hayvanların bakımı gibi işler yaparak geçirdiklerini ifade etmiştir. Annelerden 3'ü yazın köy yaşantısının güzel olduğunu belirtmiştir.

Görüşme yapılan 8 annenin 4'ü evde çocukları, eşleri ve büyükanne, büyükbaba, amca, elti, kuzenler gibi akrabalarla birlikte yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu ailelerden ikisi 8 kişiden, biri 6 kişiden, diğeri ise 10 kişi ve üzerinde kişiden oluşmaktadır. Annelerden 4'ü evde çocukları ve eşleriyle birlikte yaşadıklarını belirtmiştir. Çekirdek aile yapısında görünen ailelerdeki kişi sayısına bakıldığında iki ailenin 5, bir ailenin 4 ve bir ailenin de 10 kişiden oluştuğu görülmektedir. Köyün yerlisi olan, hayvan besiciliği yaptıklarını belirten anne ve köye başka bir ilden göç ederek kömürcülük yaptıklarını ve çadırda yaşadıklarını belirten annenin ailelerinin akrabalarıyla iç içe yaşadığı ve etkileşimde buldukları belirlenmiştir. Geniş ailede yaşamla ilgili görüş bildiren anneler, genelde zorunluluklar sebebiyle babaanne, büyükbaba, elti, kuzen gibi yakınlarla birlikte yaşadıklarını ve bu durumun çocuk eğitiminde bazen ikilem yarattığını belirtmiştir. Araştırmada, geniş aile tipindeki ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olduğunun belirlenmesi, ailelerin ekonomik zorunluluklar nedeniyle geniş aile tipi yaşamı tercih ettikleri bulgusunu destekler niteliktedir.

Annelere araştırmanın yapıldığı köyün yerlisi olup olmadıkları sorulduğunda 8 annenin 6'sı köyün yerlisi olmadıklarını ve farklı bir ilden göç ettiklerini belirtmiştir. Köye göç ettiklerini belirten 6 anneden 5'i köye doğuda bulunan bir ilden (Ağrı), diğeri anne ise Adana'dan göç ettiklerini belirtmiştir. Araştırmada, annelerle yapılan görüşmeler sonucunda köye yapılan göçlerin hâlâ devam ettiği ve göçlerin çoğunun yaklaşık olarak 25-30 yıl öncesine dayandığı tespit edilmiştir. Bu göçlerin ortak özelliği ekonomik nedenlerle yapılmış olmalarıdır. Ağrı'dan köye göç eden aileler daha önce Ağrı'dan köye gelen yakınları vasıtasıyla köyde ya da Eskişehir merkezinde iş bulup köye yerleştiklerini ifade etmişlerdir. Göç ettiklerini belirten annelerin çoğunun görüşme başlarında "köyün yerlisi misiniz?" sorusuna "evet" cevabını verdikleri; soru tekrarlanıp kökenleri sorulduğunda, göç ettiklerinden bahsettikleri belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak 25-30 yıl önce köye gelen ailelerin zamanla kendilerini köyün yerlisi gibi

hissetmeye başlamaları ve köyü sahiplenmeleri gösterilebilir. Görüşme yapılan 8 annenin yalnızca 2'sinin köyün yerlileri olması dikkat çekicidir.

Kırcalı Köyü'nde iş bölümü ile ilgili görüş bildiren 6 annenin tamamı ev işi ve çocuk bakımı gibi gündelik iş olarak gördükleri işleri yaptıklarını belirtmiştir. Dağda yaşayan ve kömürcülüğten geçimini sağlayan aileye mensup olan Aslı Hanım ise, kocasıyla birlikte kömürcülük yaptığını ifade etmiştir. Görüş bildiren annelerden 3'ü ev işi ve çocuk bakımı yanında hayvanların bakımı ile ilgilendiklerini belirtmiştir. Yapılan görüşme sırasında Meral Hanımın yaz aylarında tarlalarda mevsimlik işçi olarak çalıştığı ortaya çıkmıştır. Köyde iş bölümü ile ilgili Ela Hanım şu ifadeleri kullanmıştır: *"...Ne olsun. Faydaya bakmaya uğraşıyoruz ne olsun. Çocuğuma bakıyorum. Kendi evimin geçimini yapıyorum. Her gün iş yapıyorum yemek, çay falan..."* (Görüşme No:44., 14.07.2009). Özlem Hanım ise araştırmacının *"...daha çok erkekler çalışıyor sanki hanımlar ne yapıyor?"* sorusunu *"Onların yemeği. Şimdi hayvanlar evde oluyor kadınlara kalıyor adamlar tarlada olduğu zaman. Şimdi eşim yok. Bağa gideceğiz inek sağacağız"* (Görüşme No:45, 14.07.2009). ifadelerini kullanarak cevaplamıştır. Köyde iş bölümü ile ilgili görüş bildiren annelerden sadece tarımla uğraşan ailelere mensup anneler iş bölümünde erkeğin görevinden bahsederken, annelerin erkeklerin genelde tarla işleriyle uğraştıklarını belirttikleri gözlenmiştir. Kırcalı Köyü'nde bulunan katılımcı annelerin kendilerine erkeklerden daha çok iş yükü düştüğüne dair bir ifade kullanmadıkları belirlenmiştir. Köyde yalnızca köyün yerlisi olan 1-2 ailenin toprak ve hayvan sahibi olması, diğer ailelerin ise geçimlerini genellikle babalarının inşaatta çalışmasından elde edilen gelirle sağlamaları bu durumla ilişkilendirilebilir. Çocuklarla yapılan görüşmeler sırasında ise, Gizem ve Arzu'nun kardeşlerinin bakımı konusunda annelerine yardımcı oldukları ortaya çıkmıştır. Konu ile ilgili bu iki çocuk ve araştırmacı arasında şöyle bir konuşma geçmiştir:

Araştırmacı: Peki ona (Gizem'in kardeşi) bakabiliyor musun?

Gizem: Evet

Araştırmacı: Anneannen babaannen yok mu? Bakamıyor mu?

Gizem: Yok. Odama getirme diyor.

Araştırmacı: Rahatsız mı oluyor sesinden?

Gizem: Evet

Araştırmacı: Annen ne yapıyor sen ona bakarken?

Gizem: Bulaşık yıkıyor.

Araştırmacı: Ev işlerini yapıyor sen de bebeğe bakıyorsun öyle mi?
Gizem: Evet (Görüşme No: 36, 26.05.2009).

Gizem'in annesi Ela Hanımın ve Arzu'nun annesi Duygu Hanımın yaşlarının küçük olmasının, eğitim düzeylerinin ve sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olmasının ve her iki çocuğun ilk çocukları olmasının çocuklarına kardeş bakıcılığı ve ev işleri yapma gibi sorumluluklar vermeleriyle ilişkisi olabilir.

Kırcalı Köyü'nde iş yoğunluğuyla ilgili görüş bildiren 8 anneden 6'sı köyde yaz iş yoğunluğunun, kış iş yoğunluğundan fazla olduğunu belirtmiştir. Aslı Hanım yaz iş yoğunluğunun fazla olmasına rağmen yazları kışa göre daha rahat çalışabildiklerini ifade etmiştir. Bu durum kömürcülük yapmalarından ve kış şartlarında kömür çıkarmanın daha zor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Annelerden 2'si ise yazları daha az iş yoğunluğu olduğunu belirtmiştir. Bu annelerin aynı zamanda tarla sahibi olmayan ailelere mensup olması dikkat çekicidir. Bu konu ile ilgili tarla sahibi olmayan aileye mensup Meral Hanım: *"He tarlası olanların işi çok oluyor. Tarla marla olmadığı için yarım saatlik bir iş oluyor hayvanların da. Bir de daha rahat oluyor. Çıkar bir hava alır. Kışın devamlı bir odanın içindesin"* (Görüşme No:42, 09.07.2009). ifadelerini kullanarak tarım yapmanın yaz iş yoğunluğunu artırdığını tarımla uğraşmayan ailelerde özellikle kadınların yaz aylarında iş yüklerinin çok fazla olmadığını belirtmiştir.

Diğer tarla sahibi olmayan aileye mensup annelerden 2'si ise hayvanları olduğu ve hayvanlar yaz aylarında sağıldığı için yaz aylarında daha çok işlerinin olduğunu ifade etmiştir. Tarla ve hayvan sahibi olmayan aileye mensup Demet Hanım ise *"Yazın oğlanlar olduğu için iş çok oluyor"* (Görüşme No:74, 27.08.2009). sözleriyle akrabalarının yazın daha çok köye geldiğini ve hizmet ettikleri için daha çok işlerinin olduğunu ifade etmiştir. Köyün yerlisi olan tarım ve hayvancılıkla uğraşan ailelere mensup anneler yazın kışa göre iş yoğunluklarının fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, tarım ve hayvancılık gibi faaliyetlerin ailelerin iş yoğunluğunu ve yaşama dair düşüncelerini biçimlendiren unsurlar olduğunu göstermektedir.

Kırcalı Köyü'nde toplumsal çevreyle ilişkilere (komşuluk ilişkileri) dair sorulara cevap veren 6 annenin cevapları incelendiğinde, Kavaklı Köyü'ndeki bulgulara benzer şekilde,

araştırmacının “*Kırsal kesimde toplumsal bağların kuvvetli olduğu, insanların sürekli iç içe yakın ilişkiler kurduğu*” varsayımının aksine ailelerin genellikle varsa sadece akrabalarıyla görüştükleri, diğer ailelerin görüşmedikleri ve çocuklarını da diğer ailelerin çocuklarıyla çok fazla görüştürmedikleri ortaya çıkmıştır. Kırçalı Köyü’nde, ailelerin birbiriyle görüşmemesi ve çocuklarının da görüşmesini istememelerinde göç etmenin ve kültür/etnik farklılığının yarattığı kutuplaşmanın etkisi olabilir. Konuyla ilgili anneler ve araştırmacı arasında geçen konuşmalardan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacı: Okumadığınız için hor mu görüyorlar yani?

Mualla: Tabi. Okulu biz çocuklarla gördük. Hayatta görmüyorduk, girmiyorduk, bize de uzaktı zaten o zaman. Zamanla buraya geldik çok şükür artık her bir şeyi de görüyoruz. Düzgün konuşmayı da öğreniyoruz. Burada kimse kimseye hiç karışmıyor, herkes kendi evinde. Maddi durumu iyi olanlar Allah’ın selamını dahi insana vermiyorlar (Görüşme No: 43, 10.07.2009).

Özlem: Şimdi herkes kendi kendine. Öyle yani. Pek birbirine giden olmuyor (Görüşme No: 41, 09.07.2009).

Araştırmacı: Köydekilerle görüşebiliyor musunuz? Gelip, gidiyor musunuz?

Aslı: Hayır. Sadece muhtarla görüşüyoruz (Görüşme No: 82, 29.08.2009).

Annelerle yapılan görüşmelerden alıntılarda da görüldüğü gibi, gözlemler ve formal olmayan görüşmeler sırasında ailelerin birbirleriyle yakın komşuluk ilişkileri kurmadıkları belirlenmiştir. Araştırmada, 6 anneden yalnızca 1’i köyde çok yakın komşusu olan ailelerle görüştiklerini belirtmiştir. Anne ailelerin yalnızca varsa yakın akrabalarıyla görüştiklerini belirtmiştir. Araştırmada, Mualla Hanım köylerde ataerkil yapının bozulmaya başladığını, otorite olarak görülen ve köylerde dengeleri sağlayan köyün yaşlı büyüklerinin artık var olmadığını ve yeni gelen gençlerin yaşlıların fikirlerine saygı duymadıklarını ifade etmiştir. Kırçalı Köyü muhtarı Vahit Efendi köyde toplumsal çevreyle ilişkilerle ve köye yapılan göçlerin ilişkilere etkisi konularıyla ilgili görüşlerini “*Şu anda uyumumuz çok iyi. İleride nasıl olur onu bilemem ama şu anda iyi. Tabi tabi, devamlı her yerde, camide, mevlitlerde, düğünlerde sürekli görüşülüyor*” (Görüşme No: 76, 27.08.2009). ifadelerini kullanarak açıklamıştır. Muhtar köye göçlerle gelen insanların yerli halk tarafından dışlanmadıklarını da sözlerine eklemiştir. Ancak araştırmacının gözlemleri ve annelerle yaptığı görüşmeler köyün yerlisi olan ve yerlisi olmayan insanların birbirleriyle çok gerekmedikçe görüşmediğini ortaya koymuştur.

4.1.2.1. Kırçalı Köyü'ndeki Katılımcı Annelerin Özellikleri

Kırçalı Köyü'nde araştırmaya, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde anasınıfına devam eden çocuğu bulunan 8 anne katılmıştır. Köyde gözlemler ve görüşmeler sonucu elde edilen bulgular ışığında annelerin yaşları, eğitim durumları, meslekleri ve çocuk sayısı gibi genel bilgiler Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9.

Kırçalı Köyü'ndeki Annelerin Demografik Özellikleri

Anne Kodu	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek Anne/Baba	Çocuk Sayısı
Mualla	36	Okuma-yazma bilmiyor	Ev hanımı/ İnşaat işçisi-Şuan işsiz	8 Kız:5 Erkek:3
Demet	25	İlkokul	Ev hanımı/ İnşaat işçisi	3 Kız:2 Erkek:1
Özlem	27	İlkokul	Ev hanımı/ Çiftçi	2 Kız:1 Erkek:1
Ela	23	İlkokul	Ev hanımı/ İnşaat işçisi-Şuan işsiz	2 Kız:1 Erkek:1
Arzu	24	İlkokul	Ev hanımı/ İnşaat işçisi	3 Kız:2 Erkek:1
Meral	32	İlkokul	Ev hanımı/ İnşaat işçisi	4 Kız:3 Erkek:1
Sevcan	29	İlkokul	Ev hanımı/ Çiftçi	2 Kız:1 Erkek:1
Ash	38	Okuma-yazma bilmiyor	Kömürcülük/ Kömürcülük	3 Kız:1 Erkek:2

Çizelge 9'da annelerin yaşları incelendiğinde, 8 annenin 5'inin 23-29 yaşları arasında olduğu, diğer 3 annenin ise sırasıyla 32, 36 ve 38 yaşlarında olduğu görülmektedir. Kırçalı Köyü'nde bulunan katılımcı annelerin tahsil durumları incelendiğinde 8 annenin 6'sının ilkokul mezunu olduğu, 2 annenin ise hiç okuma-yazma bilmediği

belirlenmiştir. Köyde anasınıfında yerli halkın çocuklarının sayısının göçle köye gelen kesimin çocuklarının sayısından çok az olması dikkat çekicidir. Okuma-yazma bilmeyen annelerin, köye ekonomik nedenler yüzünden göç ettiklerini belirten anneler arasında oldukları tespit edilmiştir. Okuyan kardeş sayısına bakıldığında ise, anasınıfı çocuklarının çoğunluğunun kardeşlerinin okuduğu ve ailelerin çoğunluğunun çocuklarını okutma gayretinde oldukları, ancak bazı ailelerin ekonomik nedenlerden dolayı çocuklarını okutamadıkları, erken yaşlarda çalıştırmak zorunda kaldıkları tespit edilmiştir.

Anne ve babaların meslekleri incelendiğinde 1 anne dışında bütün annelerin ev hanımı olduğu, 8 babanın ise 5'inin inşaat işçisi olarak çalıştığı belirlenmiştir. Eşlerinin inşaat işçisi olduğunu belirten annelerin hepsinin doğudan göç eden ailelere mensup olmaları dikkat çekicidir. Köyün yerlisi olan annelerin eşlerinin ise çiftçi oldukları belirlenmiştir. Aslı Hanım ise eşiyile birlikte kömür ocağında çalıştıklarını ifade etmiştir. Ailede çocuk sayısı incelendiğinde 8 aileden 3'ünün 3 çocuğa, 1'inin 8 çocuğa, 1'inin 4 çocuğa, geriye kalan 3'ünün ise 2 çocuğa sahip olduğu belirlenmiştir. Görüşme yapılan 8 anne arasında en çok çocuğa sahip olan annenin yaşının diğer annelere göre büyük olması ve okuma-yazma bilmemesi çok çocuk sahibi olması ile ilişkilendirilebilir. Anneleriyle görüşme yapılan 8 çocuğun 5'inin evin en büyük çocuğu olması, 2 çocuğun ise evin en küçüğü olması araştırma açısından çocuk özellikleri incelenirken üzerinde durulması gereken etmenler olabilir.

4.1.2.2. Kırçalı Köyü'ndeki Katılımcı Çocukların Özellikleri

Kırçalı Köyü'nde araştırmaya 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde anasınıfına devam eden toplam 8 çocuk katılmıştır. Günlük gözlem notları ve görüşmeler sonucu cinsiyet, yaş, özel durum gibi çocuklara ait belirgin bazı özellikler belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında çocukların cinsiyeti, yaşları, her bir çocuğa özgü hal-hareketlerle ilgili bakış açısı sağlayacak özel durumlarına ilişkin genel bilgiler Çizelge 10'de sunulmuştur.

Çizelge 10.

Kırcalı Köyü'ndeki Çocukların Demografik Özellikleri

Çocuk Kodu	Cinsiyet	Yaş/ Anasınıfına Devam Süresi	Özel Durum
Neslihan	Kız	5 yaş / ilk yılı	-Evde küçük çocuk -Çokkültürlülük -Çokdillilik -Göç
Bilge	Kız	6 yaş / ilk yılı	-Evde büyük çocuk -Çokkültürlülük -Göç
Gözde	Kız	5 yaş / ilk yılı	-Evde büyük çocuk
Gizem	Kız	6 yaş / ilk yılı	-Evde büyük çocuk -Çokkültürlülük -Çokdillilik -Göç -Ailede erkek çocuğa daha çok değer veriliyor. Kız çocuk bastırılmış
Duygu	Kız	6 yaş / ilk yılı	-Evde büyük çocuk -Çokkültürlülük -Çokdillilik -Göç
Senem	Kız	6 yaş / ilk yılı	Çokkültürlülük -Çokdillilik -Göç
Murat	Erkek	6 yaş / ilk yılı	-Evde büyük çocuk -Yetişkin (akraba) desteği -Sınıfta tek erkek
Burçin	Kız	4 yaş / ilk yılı	-Evde küçük çocuk -Çokkültürlülük -Çokdillilik -Göç

Çizelge 10 incelendiğinde Kırcalı köyü anasınıfında sadece 1 erkek çocuk olduğu görülmektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda bu durumun ailelerin okulöncesi eğitimin gerekliliğinden çok fazla haberdar olmaması ve okulöncesi eğitime daha çok kız çocuklarının gittiği bir eğitim basamağı olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Anasınıfında karma yaş grubunun bulunduğu, çocukların 5'inin 6 yaşında, 2 çocuğun 5 yaşında, 1 çocuğun ise 4 yaşında olduğu belirlenmiştir.

Anasınıfında bulunan 8 çocuğun 5'inin evin ilk çocuğu olduğu, 2'sinin ise evin en küçük çocuğu olduğu belirlenmiştir. Çocukların bu özel durumu farklı davranışlarının kaynağı olabileceğinden dikkatle üstünde durulması gereken bir konu olarak görülmüştür. Sınıfta 2 çocuk hariç tüm çocukların aileleri farklı illerden köye göç etmiştir. Bu ailelerin neredeyse tamamı doğu illerinden (Ağrı) ekonomik nedenlerden dolayı köye göç ettiklerini belirtmiştir. Sadece 1 ailenin farklı bir ilden (Adana) köye iş amaçlı göç ettiği belirlenmiştir. Köye göç ederek gelen ailelerin tamamının evlerinde ikinci bir dil konuşulduğu öğretmen ve annelerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğretmen bu durumun çocukları olumsuz etkilediğini ve okul-ev arasında ikilem yarattığını, çocukların düzgün Türkçe konuşmadığını ve kelime dağarcıkları dar olduğu için kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğretmen 1 çocuğun sesiz olmasını, sorulara cevap verememesini, arkadaşlarıyla iletişim kuramamasını ailesinde bastırılmış olmasıyla açıklamaktadır. Öğretmen ailede erkek çocuğa daha çok değer verildiğini, kız çocuğun düşüncelerine önem verilmediği, dinlenmediği için bastırıldığını ve kendisine söz hakkı verilmedikçe, hatta söz hakkı bile verilse bile ısrar etmedikçe çok fazla konuşmadığını belirtmiştir.

Öğretmen sınıf içerisinde diğer çocuklardan daha ileride olduğunu söylediği çocuğun amcası, kuzenleri ve büyükanne-büyükbabası ile aynı binada oturduğunu ifade etmiştir. Öğretmene göre, kalabalık ailede yetişen çocuk çevresindeki yetişkinlerin ilgisi ve desteği sayesinde daha çok kendini geliştirebilme fırsatı bulmaktadır. Öğretmen, özellikle çocuğun amcasının oğlunun çocuğa çok destek olduğunu ve birçok şeyi öğrettiğini ifade etmiştir.

Öğretmen sınıftaki tüm çocukların birbirleriyle uyumlu çalışabildiklerini, sınıf kurallarını uyduklarını ve çoğunun paylaşımcı olduğunu belirtmiştir. Öğretmen sınıfta 8 çocuktan 3'nün sessiz, sakin olduğunu, söz hakkı verilmedikçe çok fazla konuşmadıklarını ve 8 çocuğun 4'ü sorulan soruları cevaplamakta zorluk çektiklerini söylemiştir. Sorulara cevap vermekte zorluk çeken 4 çocuğun 3'ünün sessiz olan çocuklar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı gözlemleri de bu veriyi destekler niteliktedir. Bu çocuklardan 1'inin 5, 1'inin 4 yaşında olduğu ve 1'inin ise aile içinde bastırılmış çocuk olduğu belirlenmiştir. Sorulara cevap verememeleriyle bu özel

durumlarının ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen anasınıfında bulunan 8 çocuğun 3'ünün sınıfta lider olmayı istediklerini ve bu nedenle bazen aralarında problem çıkabildiğini ancak bu problemleri de aralarında çözebildiklerini belirtmiştir. Öğretmen 8 çocuk arasından özellikle 3'ünün etkinliklerde etkin olduklarını, öğrenmeye açık, hafızası kuvvetli ve neredeyse bütün etkinliklerde başarılı çocuklar olduklarını belirtmiştir.

4.1.2.3. Kırçalı Köyü İlköğretim Okulu ve Anasının Özellikleri

Bu bölümde Kırçalı köyü anasının fiziksel özellikleriyle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Kırçalı ilköğretim okulu aşağıda sunulan fotoğrafta da görülen okulun girişinde duvarda bulunan tabelada belirtildiği üzere “ Yaşasın Okulumuz” kampanyası bünyesinde “Milli Takımlar Heyeti” sponsorluğunda TOÇEV tarafından 2005-2006 yılları arasında onarılmış. Okul müdüründen alınan bilgilere göre okul 1967 yılından beri eğitim hizmeti vermektedir. Fotoğraf 7’de Kırçalı Köyü ilköğretim okulunun anabinasının fiziksel yapısı görülmektedir.

Fotoğraf 7. Kırçalı Köyü İlköğretim Okulu



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 07.04.2009 tarihinde çekilmiştir.

Okul birbirinden ayrı tek katlı üç binadan oluşmaktadır. Okulda 1., 2. sınıflar ve 4., 5. sınıflar birleştirilmiş eğitim almaktadır. Okulda müdürle birlikte toplam 4 öğretmenin eğitim hizmeti verdiği ve toplam 71 öğrencinin eğitim aldığı belirlenmiştir.

Kırcalı köyü ilkokulunda 1.2. sınıflar ve 4.5. sınıfların müdür odasının da bulunduğu ana binada eğitim almakta 3. sınıf ve anasınıfı ise ana binanın hemen sağ ve sol yanındaki küçük binalarda bulunmaktadır. Anasınıfının bulunduğu bina da okul bahçesinin girişinde bulunmaktadır. Aynı bina içinde anasınıfı ile birlikte kütüphane, tuvalet, odunluk ve fazla oyuncakların konulduğu bir depo bulunmaktadır. Anasınıfının bulunduğu kısmın zemininde derin geniş çatlaklar ve çöküntüler dikkat çekmektedir. Okul müdürü ve anasınıfı öğretmeni anasınıfına kayıtlı çocuk sayısı 10 kişinin altında olduğunda okullarda anasınıfı açılmadığından, anasınıfında toplam 10 öğrenciyi kayıtlı gösterdiklerini, bunların yalnızca 7'sinin anasınıfına devam ettiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda köyde eğitimcilerin ve ailelerin okulöncesi eğitimin sağlanmasına yönelik ortak bilinç geliştirdiği ve stratejik davrandıkları ortaya çıkmıştır. Fotoğraf 8, Fotoğraf 9'da anasınıfından farklı görüntüler sunulmuştur.

Fotoğraf 8. Kırcalı Köyü Anasınıfı



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 24.03.2009 tarihinde çekilmiştir.

Anasınıfı öğretmeni ve müdürle yapılan görüşmeler sonucunda okulun anasınıfının 2.5 senedir hizmet verdiği belirlenmiştir. Anasınıfının fiziksel özellikleri incelendiğinde yaklaşık olarak 4x3 boyutlarında küçük bir sınıf olduğu ve sınıfın küçük olmasının çocukların hareket alanlarını sınırlandırdığı tespit edilmiştir. Çocukların genellikle çok fazla hareket ve alan gerektirmeyen yapboz, kağıt oyunları, evcilik, doktorculuk, öğretmencilik, legolarla ev, arba vb. yapma gibi oyunlara yöneldikleri gözlenmiştir.

Fotoğraf 9. Kırçalı Köyü Anasınıfı



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 12.05.2009 tarihinde çekilmiştir.

Anasınıfında kitap köşesi, evcilik köşesi, oyuncak köşesi, Atatürk köşesi ve blok köşesi bulunmaktadır. Fotoğraf 10'da anasınıfında bulunan Atatürk köşesi ve evcilik köşeleri görülmektedir. Anasınıfının duvarlarına sayılar, mevsimler ve çocukların yaptıkları çalışmaların yapıştırıldığı görülmektedir. Anasınıfında fen-doğa köşesi ve müzik gibi köşeler bulunmamaktadır.

Fotoğraf 10. Anasında Bulunan Etkinlik Köşeleri



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 24.03.2009 tarihinde çekilmiştir.

Anasınıfında ayrıca 2 adet plastik masa, plastik sandalyeler, televizyon, soba ve vcd player bulunmaktadır. Yerlerin büyük bir kısmının halıfleksle kaplandığı görülmüştür. Anasınıfının donanım yönünden eksikleri olması dışında en çok dikkat çeken eksikliği sınıfın çok küçük olması ve temel bazı köşelerin eksikliğidir.

4.1.3. Kavaklı ve Kırçalı Köylerinde Anasınıfı Öğretmenlerinin Özellikleri

Görüşmeler sonucu elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin yaşları, mezun oldukları bölüm, deneyimleri, çalışma şekilleri, düzenledikleri fen etkinlikleri ve bu fen etkinlikleri sırasında kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili genel bilgi sağlayacağı düşünülen Çizelge 11 oluşturulmuştur.

Çizelge 11.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen Kodu	Yaşı	Mezun Olunan Üniversite/ Program	İş tecrübesi /Çalışma şekli
Burcu Kavaklı Köyü Anasınıfı Öğretmeni	23	9 Eylül Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Programı	1 /Usta öğretici
Berrin Kırcalı Köyü Anasınıfı Öğretmeni	25	Sakarya Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Programı	2 /Usta öğretici

İki farklı köy okulunda usta öğretici olarak görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin özellikleri incelendiğinde her iki öğretmenin de genç oldukları ve iş tecrübelerinin 1-2 yıllı sınırlı olduğu görülmektedir. Kavaklı köyü anasınıfı öğretmeninün üniversiteden yeni mezun olduğu, ilk iş tecrübesini Kavaklı köyü ilkokulunda edindiği, Kırcalı köyü anasınıfı öğretmeninün ise 1. Yılı şehir merkezine bağlı bir ilköğretim okulunda olmak üzere toplam 2 yıldır usta öğretici olarak hizmet verdiği belirlenmiştir. Her iki öğretmen de Üniversitelerin 4 yıllık okulöncesi öğretmenliği programlarından mezun olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada Kavaklı ve Kırcalı köyleri anasınıfı öğretmenlerinin kırsal kesimle herhangi bir bağlantılarının olup olmadığı, varsa bağlantılarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda her iki öğretmenin anne ve babalarının Eskişehir'e bağlı farklı köylerde doğup, 20'li yaşlarda evlenene kadar köylerinde yaşadıkları, daha sonra Eskişehir il merkezine taşındıkları ortaya çıkmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenler taşındıktan sonra köyde hiç uzun süreli olarak yaşamadıklarını yalnızca tatillerde köyelerine zaman zaman anne-babalarının köylerinde gittiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla her iki anasınıfı öğretmeninün köy kültürüyle bağlantılarının olduğu, köy hayatına çokta yabancı olmadıkları, köylerde öğretmenlik yapmadan önce köyde yaşam, aile yapısı ve köy insanlarıyla ilgili fikir sahibi oldukları belirlenmiştir. Berrin Hanım köyle olan bağlantısını *"Tabi tabi öyle uzun süreli kalıcı bir köy yaşantımız yok ama tatillerde falan gideriz yine oradaydım mesela tatilde 10 gün falan kaldım. Hani öyle köy hayatını da iyi bilirim. Mesela inek sağarım, önceden*

köylerde tezek yapılırdı tezek yaptığımı falan iyi bilirim” (Görüşme No:83, 28.08.2009). ifadelerini kullanarak açıklamıştır.

Kavaklı köyü anasınıfı öğretmeni Burcu Hanım *“Tabi canım yani şöyle bir şey çocuğuyla geldiğinde ailenin nasıl düşündüğünü aile yapısını, nasıl şeyler bildiğini biliyorsun bir kere. Artı çocuğa ne verebilirsin, neleri aile kabullenir neleri kabullenmez, çocuklara artı olarak ne vermen gerek bunlar açısından önemliydi. Koşullar şartlar ulaşım giyim kuşamından tut her şeylerinde kolaylık sağladı” (Görüşme No:84, 28.08.2009).* ifadelerini kullanarak köyde yaşam şartları ile ilgili ön bilgiye sahip olmasının köyde öğretmenlik yaparken kolaylık sağladığını belirtmiştir. Berrin Hanım da Burcu Hanımın düşüncelerini destekleyecek biçimde, köy yaşantısına alışık olduğu için Kırçalı Köyü’nde hangi gibi koşullarla karşılaşacağını tahmin ettiğini dolayısıyla köyde öğretmenlik yaparken ailelerle, çocuklarla iletişim kurmakta ve dersleri yürütürken çocukların yaşantılarıyla konuları ilişkilendirmekte zorlanmadığını şöyle açıklamıştır: *“Yani hiç yadırgamadım köyde çalışmayı, ne çocuklar açısından ne velilerle iletişim açısından ne de kendim açısından hiç zorluk yabancılık çekmedim... Evet bence öyle en azından velilerin seviyesine kadar ine biliyorsun. Seni kendilerinden biri zannettikten sonra hem velilerle hem de çocuklarla iletişimin kolaylaşıyor. Çocukların anlattığını anlayabiliyorsun, sende onlara farklı şekillerde örnekler verebiliyorsun” (Görüşme No:83, 28.08.2009).* Öğretmenin bu açıklamalarında kullandığı ‘kendilerinden biri zannettikten sonra iletişim kolaylaşıyor’ ifadesinden, belli bir kültür içinde yaşayan insanlarla sağlıklı iletişim ve ilişkilerin kurulabilmesi için öncelikle o insanları, yani kültürlerini anlamamız gerekebileceği sonucu çıkarılabilir. Bu durum ortak hassasiyetlere, anlayışa ve bağlara sahip olmanın kişiler arasında güven oluşturarak kişileri yakınlaştırmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sırasında genelde kırsal kesimde yaşayan çocuklar için kullanılan ‘köy çocuğu kavramının’ öğretmenler için köye gelmeden önce ve sonrasında ne ifade ettiğini açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin köy ve köy çocukları ile ilgili düşüncelerini ifade ederken köylere gelmeden önce bazı ön yargılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Kavaklı köyü anasınıfı öğretmeni Burcu Hanım önceden köy

çocuklarıyla ilgili genel olarak sahip olduğu ön yargıları şu ifadeleri kullanarak açıklamıştır:

“Ya şimdi açıkçası köy çocuğu denince akla pek bir şey bilmeyen, geride olan oturmasını kalkmasını bilmeyen çocuklar gelir...Ben köye ön yargısız geldim yani hiç öyle bir şey düşünmedim. Birçok şeyi yaşayarak öğrendim ama buradaki öğrencilere tam köy çocuğu diyemem. Çünkü velilerin bir ayakları şehirde... İlk önce köy daha geride kalmış çevre şartları daha zor. Hani nasıl deyim hiç yemesini içmesini bilmeyen, oturmasını kalkmasını, karşısındakine nasıl konuşacağını bilmeyen öyle bir şey canlanıyor ama burada öyle değil... Şimdi bilgi seviyesi olarak şehirdeki çocuklara göre biraz daha gerideler... Şehirdeki aileler daha bilinçli hani konuşmalarında olsun, araştırmalarda olsun, sordukları sorulara verdikleri cevaplar olsun” (Görüşme No:38, 28.05.2009).

Öğretmen her ne kadar köye ön yargısız geldiğini ifade etmiş olsa da yukarıdaki açıklamaları öğretmenin köye gelmeden önce köylerin gelişmemiş ve köyde yaşayan insanların da şehirde yaşayan insanlar gibi görgülü olmadıkları ön yargısına sahip olduğunu gösterir niteliktedir. Öğretmen şehirdeki aileler daha bilinçli olduğu için eğitim konusunda köy çocuklarının geride kaldığını da vurgulamıştır. Kırcalı köyü anasınıfı öğretmeni Berrin Hanım ise köy çocuğu kavramı ile ilgili şu şekilde açıklamalarda bulunmuştur:

“Bence tamamen bir ayrımcılık şeklinde çocuklara yansıdığında kendilerini kötü hissettiren ifadeler olarak çıkıyor. Şehir- köy çocuğu denince sadece maddi olanaklardan daha kısıtlı şehirde olanaklar daha fazla burada daha kısıtlı, ya da veliler anneler babalar pek vakit ayıramıyorlar çocuklarına köy çocukları bu ilgiden yoksun kalıyorlar şehirde aileler daha fazla ilgililer çocuklarıyla...Ama hiç zannetmiyorum çocuklar arasında karakter açısından kişilik açısından fark olduğunu...Köy çocuğu denince daha zeka seviyesi düşük olarak algılanıyor ya da olanakları az algılanıyor. Evet olanaklar az ama bunları çoğaltmak bizim elimizde...” (Görüşme No:37, 27.05.2009).

Berrin öğretmen konuşmasında köy çocuklarının maddi olanaklar açısından yoksun olduklarını ve köylerde ailelerin çocuklarıyla şehirde yaşayan aileler kadar ilgilenemediklerini vurgulamaktadır. Öğretmen ayrıca insanların köy çocuklarının zeka seviyesi düşük çocuklar oldukları ön yargısına sahip olduklarını ve köy çocuklarına haksızca ayırım yaptıklarını ifade etmektedir. Her iki köy anasınıfı öğretmenin açıklamaları, köyde öğretmenlik yapmadan önce, köy çocuklarına ve köyde yaşayan ‘köylü’ olarak tabir edilen insanlara karşı çeşitli ön yargılarının bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin şehirdeki ailelerin çocuk eğitimi konusunda daha bilinçli

olduğu konusunda hemfikir olmaları üzerinde durulması gereken bir konu olarak görülmektedir. Kavaklı köyü anasınıfı öğretmeni Burcu Hanım köylerde cinsiyete ilişkin bir takım kalıp yargıların bulunduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Mesela diyelim ki çocuğun ilk başta kız erkeklerle birlikte olması konuşmaları, hani kız yapmaz etmez susar hani erkek daha önce falan....Ya açıkçası okulöncesinde anasınıfında bu çok fazla belirgin değildi ama ileriki yaşlarda ilkökul ortaokuldaki kız çocukları eve işlerine yardım eder, anneye yardım eder, erkek çocuğu daha çok dışarıda kalabilir gece dışarıda kalabilir şeyi var ya köyde”* (Görüşme No:84, 28.08.2010). Öğretmen köyde bazı insanların ‘kız çocuğu susar, kız çocuğu gezmez, dışarı çıkmaz, işlere yardım eder’ gibi kalıp yargılara sahip olduklarını köyde kız çocuklarının çok fazla söz hakkı verilmediğini ifade etmiştir. Kırçalı köyü anasınıfı öğretmeni Berrin Hanımın Gizem’in genelde susması, konuşmaması ile ilgili *“...Anneye sorduğumda hani Evin çok sessiz, neden olabilir falan dediğimde “Eee işte hocam” anne... “işte babamız biraz hani sert” dedi. Bastırılmış çocuk muhtemelen ya da üzerine çok fazla sorumluluk veriliyor”* (Görüşme No:7, 24.03.2009). ifadeleri köylerde kız çocuklarına çok fazla söz hakkı verilmediği ve bastırıldıklarını destekler niteliktedir. Dolayısıyla köylerde kız çocuklarının içe dönük yetiştirildiği, erkek çocuklarının ise daha dışa dönük ve serbest yetiştirildiği ortaya çıkmıştır.

Araştırma sırasında anasınıfı öğretmenlerinden köylerde öğretmenlik yaptıkları süreç içerisinde edindikleri deneyimlerle ilgili bilgi vermeleri istenmiştir. Kavaklı köyü anasınıfı öğretmeni Burcu Hanım köyde öğretmenlikle ilgili görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Teknolojik olarak her şey elimizde hazır değil...Ama işte en başta kuralları alıştırmada zor oldu. Çocuklar çünkü kural bilmiyorlardı. Geçen sene okula gelenler biliyor onlarda fark etmedi ama ilk seferde gelenlerde kurallara alıştırmak çok zor oldu...Kırsalda öğretmenlik yapmak daha çok çaba sarf etmeyi, kendinden daha çok şeyler vermeyi gerektiriyor. Çünkü çocuklar diğerlerine göre daha az şey biliyorlar... kırsal kesimde öğretmenlik yaptığımda öğrencilere daha çok şey verebildiğim için ben kendim daha mutlu oluyorum. Onların gözünde kendimi daha değerli hissediyorum...Yani şehirdeki okula göre nasıl söyleyeyim veliler hatalı olsa da benim çocuğum benim çocuğum diyorlar...” (Görüşme No:38, 28.05.2009).

Burcu Hanım konuşmalarında ailelerin köylerde çocuklarına eğitim açısından çok fazla destek veremediği için kendilerinin ailelerin göstereceği çabayı da göstermek zorunda

kaldığını, dolayısıyla iş yüklerinin arttığını belirtmektedir. Burcu Hanım daha çok çaba sarf etmek zorunda kalmasına rağmen köyde öğretmenlere şehirdekinden daha fazla değer verildiğini, şehirdeki ailelerin daha bencilce bir tutum içinde olduklarını ve köyde öğretmenlik yaptığı için mutlu olduğunu ifade etmiştir. Burcu Hanım şehre yakın olan Kavaklı köyünün şehirle bağlantısının yoğun olduğunu ve zor köy şartlarının Kavaklı Köyü'nde var olmadığından köyde öğretmenlik yaparken çok fazla olumsuzlukla karşılaşmadığını “...yani köyün şartları zor olmadığı için aşırı bir zorluğu olmadı. Köy merkeze yakın olduğu ve velilerimizde açık olduğu için öyle bir etki olmadı Kavaklı Köyü'nde” (Görüşme No:84, 28.08.2010). ifadelerini kullanarak belirtmiştir. Dolayısıyla köyün şehre uzak olması ile eğitimde yaşanan olumsuzlukların artması, koşulların zorlaşması ve öğretmenlerin köyde öğretmenlikle ilgili olumsuz tutumları arasında bir ilişki olabilir.

Kırcalı köyü anasınıflı öğretmeni Berrin Hanım kırsal kesimde öğretmenlik yapmakla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Geçen sene kocaman bir sınıfta kaloriferli bir yerde ders anlatırken bu sene küçücük bir sınıf ve sobalı bir yerde ders anlattım. Tabi ki ilk başta alışmak çok zor oldu çünkü geçen sene direk merkezde başlamış olmamın vermiş olduğu bir dezavantaj belki... Sobayı bile ben boşalttım, sobayı bile ben yaktım. İleride hani böyle bir sınıfım olsa yadırgamayacağım hani öyle bir şey var. Ama hani yine de güzel. Sonuçta eğitim vereceksen nerede olursa olsun vereceksin... Yardım aldık... - Anaokulu bide - Anaokulu var. İkisi ile de görüşme yaptık. Sağ olsunlar kırmadılar. Hani ihtiyaçlarımızı yazdık onlarda bir şekilde karşılamaya çalıştılar” (Görüşme No:37, 27.05.2009).

Berrin Hanım sınıflarının kalorifer, materyal, kırtasiye malzemesi birçok donanımdan yoksun olduğunu, sınıfta sobayı dahi kendisinin yakmak zorunda kaldığını ve önceleri alışmakta zorlansa da alıştığını belirtmiştir. Öğretmen şehirde bulunan 2 özel anaokulundan yardım alarak eksiklerini tamamlamaya çalıştıklarını ve köyde öğretmenlik yapmaktan şikâyetçi olmadığını sözlerine eklemiştir. Berrin öğretmen araştırmacının Kırcalı ilkokuluna üniversiteden stajyer öğrenciler gönderilmesi konusunda düşüncelerini,

“O özellikle köye gelmeleri birleştirilmiş sınıf. Mesela 1 ve 2'ler aynı sınıfta 4 ve 5'ler aynı sınıfta. Hani onun amacı eee köy değil sadece birleştirilmiş sınıf görsünler diye. Zaten şu anda bütün köylerde muhtemelen eğitim sistemi birleştirilmiş sınıf...Gelen

öğrenciler hem köyü görüyorlar hem sınıf ortamını görüyorlar....Bence kesinlikle olması gereken bir şeydir...” (Görüşme No:37, 27.05.2009).

şeklinde ifade etmiştir. Berrin öğretmen bu sözlerinde okullara staj amacıyla giden öğretmen adaylarının köylerde bulunan sınıf ortamlarını ve nelerle karşılaşabileceklerini önceden görmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

4.1.4. Kavaklı ve Kırçalı Köylerinin Karşılaştırılması

Kavaklı ve Kırçalı köylerinden elde edilen bulgular doğrultusunda köylerin genel özellikleri karşılaştırmalı olarak Çizelge 12’de sunulmuştur.

Çizelge 12.

Kavaklı ve Kırçalı Köylerinin Karşılaştırılması

Köyün Adı	Kavaklı	Kırçalı
Tarih	700	700+
Şehir merkezine uzaklık	28 km	30 km
Yerli halk	Manav	Manav
Nüfus	357	468
Göç alma	Düşük	Yüksek
Geçim Kaynağı	Tarım ve hayvancılık	Babanın inşaat işçiliği kazancı
Ekonomik düzey	Orta	Düşük-Orta
Eğitim düzeyi	İlkokul (Düşük)	İlkokul (Düşük-Çok düşük)
Toplumsal bağ-ilişkiler	Zayıf	Zayıf-Çok zayıf

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda köylerin yakın tarihlerde kurulduğu, yerli halklarının ‘Manav’ olduğu, şehir merkezine yakın oldukları, Kırçalı Köyü’nün nüfusunun Kavaklı Köyü’nün nüfusundan fazla olduğu belirlenmiştir. Kırçalı Köyü’nde nüfusun daha fazla olmasında köye yapılan göçlerin etkisi olabilir. Her iki köy ilköğretim okulunun 1960’lı yıllardan beri eğitim hizmeti verdiği ortaya çıkmıştır. Kavaklı Köyü anasınıfının 4 senedir, Kırçalı Köyü anasınıfının ise 2,5 senedir eğitim hizmeti verdiği belirlenmiştir. Anasınıflarının donanımları incelendiğinde Kavaklı Köyü anasınıfının Kırçalı Köyü anasınıfından daha büyük ve donamlı olduğu tespit edilmiştir.

Köylerde iş yoğunluğuyla ilgili görüşler alındığında Kavaklı Köyü'ndeki annelerin mevsimsel bir değişkenliğe vurgu yaptıkları, yaz aylarında tarım ve hayvancılık nedeniyle işlerinin daha yoğun olduğu belirlenmiştir. Kırçalı Köyü'nde ise ailelerin çoğunun tarla ve/ya da hayvanları olmadığı iş yoğunluğu konusunda mevsimsel bir değişkenlikten bahsedilmemiştir. Köylerdeki göç etmeni incelendiğinde Kavaklı Köyü'nün Urfa'dan ekonomik nedenlerle köye göç eden birkaç aile dışında dışarıdan göç almadığı, Kırçalı Köyü'nün ise yıllar içinde çoğunluğu Ağrı Doğubayazıt'tan olmak üzere yoğun bir şekilde göç aldığı belirlenmiştir. Köylerin geçim kaynakları incelendiğinde Kavaklı Köyü'nde katılımcı ailelerin çoğunluğunun tarım ve hayvancılıkla uğraştığı, Kırçalı Köyü'ndeki ailelerin çoğunluğunun tarla ve hayvanlarının olmadığı görülmüştür. Kırçalı Köyü'ndeki katılımcı ailelerin çoğunluğunun geçimini babaların inşaatlarda çalışarak elde ettiği gelirden sağladıkları belirlenmiştir. Ayrıca Kırçalı Köyü'ndeki katılımcı ailelerin çoğunluğunun sosyo-ekonomik düzeylerinin Kavaklı Köyü'ndeki çoğu katılımcı ailenin sosyo-ekonomik düzeyinden düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak Kavaklı Köyü'ndeki evlerin daha planlı inşa edildiği, içlerinin daha modern eşyalarla donandığı görülürken, Kırçalı Köyü'ndeki evlerin daha derme çatma olduğu ortaya çıkmıştır. Kavaklı Köyü'nde, Kırçalı Köyü'ndeki katılımcı ailelerin çoğunluğundan farklı olarak, ailelerin belki de tarım ve hayvancılık faaliyetlerinin de etkisiyle daha yerleşik hayat özellikleri taşıyan bir yaşam tarzı olduğu gözlenmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda her iki köyde çekirdek aile yapısına yönelik bir eğilim olduğu belirlenmiştir. Toplumsal ilişkiler incelendiğinde kırsal kesimde “hepimiz birimiz, birimiz hepimiz için” anlayışının hâkim olduğu varsayımının aksine, toplumsal bağların zayıfladığı ve bazı toplumsal değer yapılarının değiştiği ortaya çıkmıştır. Akrabalar dışında kalan aileler iş yoğunluğu gerekçe gösterilerek kendi aralarında özel zamanlar dışında fazla görüşmemektedir. Bu değişimde dünya ve ülkemizde meydana gelen hızlı ekonomik, sosyal, politik, teknolojik ve kültürel değişimlerin ve zamanında yapılan ve hala devam eden göçlerin ve kültürel/etnik farklılıkların yarattığı kutuplaşmanın etkisinin olduğu görülmektedir.

Köylerde aile özellikleri incelendiğinde, Kırçalı Köyü'ndeki katılımcı annelerin çoğunun Kavaklı Köyü'nde bulunan katılımcı annelerden genç olduğu, her iki köydeki çoğu annenin ilkokul mezunu olduğu, Kavaklı Köyü'nde okuma yazma bilmeyen 1, lise 3. sınıfa kadar okumuş 1 annenin bulunduğu, Kırçalı Köyü'nde ise okuma yazma bilmeyen 2 annenin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Kırçalı Köyü'nden Aslı Hanım hariç, her iki köyde bulunan annelerin tamamının ev hanımı olduğu görülmektedir. Kavaklı Köyü'ndeki babaların neredeyse tamamının çiftçilikle uğraştığı, Kırçalı Köyü'ndeki babaların çoğunluğunun ise inşaat işçisi olduğu belirlenmiştir. Ailelerdeki çocuk sayısına bakıldığında onyedili ailenin onüçünün 2 ya da 3 çocuklu aileler olduğu, Kavaklı Köyü'nde 2 ya da 3 çocuklu aileler dışında 5 çocuğa sahip iki ailenin, Kırçalı Köyü'nde ise 2 ya da 3 çocuklu aileler dışında biri 8 biri 4 çocuklu olmak üzere toplam 2 aile bulunmaktadır.

Her iki köyden katılımcı anasınıflı çocuklarının özellikleri karşılıklı incelendiğinde Kavaklı Köyü'ndeki bütün çocukların 6 yaşında olduğu, Kırçalı Köyü'nde ise, anasınıflı karma yaş gruplarının (4, 5 ve 6 yaş) bulunduğu belirlenmiştir. Kavaklı Köyü'nde anasınıflı çocukların sayısı cinsiyet açısından homojen bir yapı gösterirken, Kırçalı Köyü'ndeki anasınıflı öğrencilerinin tamamını 1 erkek çocuk dışında kız çocukları oluşturmaktadır. Kavaklı Köyü'nde anasınıflı devamlı çocukların çoğunluğu evin en küçük çocuğuyken, Kırçalı Köyü'nde anasınıflı devamlı çocukların çoğunluğu evin büyük çocuğudur. Çokdillilik ve çokkültürlülük etmenleri incelendiğinde Kavaklı Köyü'nde 9 aile arasından yalnızca 2 ailede çokkültürlülük etmenin söz konusu olduğu ve bu ailelerden yalnızca 1'inde Türkçe dışında ikinci bir dil konuşulduğu belirlenmiştir. Kırçalı Köyü'nde ise katılımcı 8 ailenin 6'sında çokdillilik ve çokkültürlülük etmenlerinin söz konusu olduğu ve bu ailelerin hepsinin evde Türkçe dışında ikinci bir dil konuştukları ortaya çıkmıştır.

4.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Köylerde Eğitime İlişkin Bulgular

Bu bölümde Kavaklı ve Kırçalı Köyü'nde eğitime bakış, köylerde anne-çocuk ilişkileri ve eğitsel sonuçlarına ve köylerde anasınıflı çocuklarının ilgi alanlarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Kavaklı Köyü'nde Eğitime Bakış

Kavaklı Köyü'nde eğitimle ilgili görüş bildiren annelerin tamamı eğitimin kendileri ve çocuklarının geleceği için önemli olduğunu ifade etmiştir. Annelerin tamamı çocuklarının okumasını istediklerini belirtmiştir. Ayşe Hanım eğitimle ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Bu köyün zaten geneli çocuk mesela çocuğunu şehirde okutmaya maddi yönden de istek yönünden de istek var. Yani okuma yönünden imkânsızlık yok, okuyorsa arkasında duruyor. Anne babalar okutmaya istekli”* (Görüşme No:48, 24.07.2009). Ayşe Hanım bu açıklamalarında köydeki ailelerin ekonomik durumlarının çocuklarını okutmaya elverişli olduğunu ve ailelerinde çocukları eğitime devam etmek istediği sürece destek olduklarını belirtmiştir. Melek Hanım ise eğitimle ilgili görüşlerini belirtirken *“Damla sizin gibi okusun, meslek sahibi olsun, kişilik sahibi olsun, kendisinin kurtarsın yeter. Bir anne-baba daha ne isteyebilir ki yani”* (Görüşme No:72, 25.08.2009). şeklinde bir ifade kullanmıştır. Anne bu sözlerinde eğitimin çocuklarının gelecekte hayatlarını kazanmada yardımcı olacağını vurgulamaktadır. Huriye Hanımın: *“... Esra'ya daha fazla vakit ayırabiliyordum, ama Esin daha bilinçli büyüyor, kendisi öğrendiği için aklında daha kalıcı oluyor. Yani Esra'ya ben söylediğim için unutabiliyor ama Esin görerek öğrendiği için aklında daha çok kalıyor... Esin'in ablası olduğu için biraz daha avantajlı bu konuda. Ablasından görerek de öğreniyor”* (Görüşme No:77, 28.08.2009). Anne burada çocuğun öğrenmesi için yaparak yaşayarak ve modelden öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Anne ayrıca çocuğuna baskıcı tavır sergilemesinin yanlış olduğunu sonradan anladığını ifade etmiştir. Anne, çocuğuyla ve çocuk yetiştirme konusunda verdiği cevaplarla anneler arasında en bilinçli anne olarak göze çarpmaktadır. Pakize Hanım ise eğitimle ilgili görüş bildirirken *“Çocuklar her şeyi öğrenebilirsin. Şimdi okul zamanı öğrenir. Ne öğrenirse küçük yaşta öğrensin. Büyüyünce ne kadar da zorlasan kafa işlemeyince işlemiyor”* (Görüşme No:40, 29.06.2009). şeklinde bir ifade kullanarak çocukların küçük yaşlarda eğitime başlamasının büyük öneme sahip olduğuna vurgu yapmaktadır.

Kavaklı Köyü'ndeki katılımcı anneler, öğretmen ve muhtarlarla yapılan görüşmeler sırasında köyde çeşitli eğitim sorunlarının yaşandığı ortaya çıkmıştır. Kavaklı Köyü anasınıfı öğretmeni Burcu Hanım köylerde çocuklara evde kurallar konmadığı ve

dolayısıyla çocuklar kurallara uymayı bilmediği için sınıf kurallarına alıştırmada sorunlar yaşadığını şu şekilde ifade etmiştir: “... İşte en başta kuralları alıştırmada zor oldu. Çocuklar çünkü kural bilmiyorlardı. Geçen sene okula gelenler biliyor onlarda fark etmedi ama ilk seferde gelenlerde kurallara alıştırmak çok zor oldu... Materyalleri normalde aile birliği paraları toplayıp tedarik eder hepsini ben koşturdum yaptım” (Görüşme No:38, 28.05.2009). Burcu Hanım kırsal kesimdeki çocukların şehirdeki çocuklara göre daha az bilgiye sahip olduğunu bu sebeple kendilerinin daha çok çaba sarf etmek zorunda kaldıklarından bahsetmiştir. Ayrıca anasını öğretmeni öğretmen sayısının yetersiz olduğunu, sınıflarda teknolojik donanımın yetersiz olduğunu, çocuk eğitimiyle ve okulla ilgili konularda ailelerden çok fazla destek alamadıklarını ifade etmiştir.

Köylerde eğitim sorunlarıyla ilgili görüş bildiren anneler ve köyün eski muhtarı ise öncelikli olarak köy okulunun hasarlı olduğu için yıkılma ihtimaliyle karşı karşıya kaldığından bahsetmiştir. Bu bağlamda çocukların ileriki yıllarda taşınmalı eğitimle eğitimlerine devam etmesi söz konusudur. Ancak, annelerin çoğu taşınmalı eğitime ailelerin sıcak bakmadığını, taşınmalı eğitimle başka bir ilçe ya da şehre giden çocukların uyum sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca anneler yakın ilçe ve beldelere taşınmalı eğitim yapılmasındansa çocuklarının şehre taşınmalı olarak gitmesini tercih ettiklerini belirtmiştir. Köyün eski muhtarı Veli Efendi taşınmalı eğitimle ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Zaten hani çoğu ailede sıcak bakmıyor taşınmalı eğitime ama... Lojmanda okuyacakmış, şimdi bir bu kapalı yerde okumak var bir de serserpe yerde okumak var dimi? Çocuk yarın çocuk orda lojmanda terleyecek çıkacak hasta olacak çıkacak hasta olacak mı?...” (Görüşme No:70, 25.08.2009). Köyün eski muhtarının bu ifadeleri incelendiğinde köy halkının okulun yıkılmasını istemediği ve çocuklarının gözleri önünde olmasını istedikleri için taşınmalı eğitime sıcak bakmadıkları görülmektedir. Konuyla ilgili araştırmacı ve Ayşe Hanım arasında geçen konuşmalardan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ayşe: Okulumuz tamir olma durumu var çatlaklar düzeltilecek olursa okulumuz devam edecek. Tamir edilmezse taşınmalı gidecekler. Köydekilerde taşınmalıya hiç düzgün bakan yok... Göz önünde olursa daha iyi olur anne baba yönünden... Civar köylere gitmelerini önermiyoruz çocuklarımızın. Ortam açısında birbirlerine uyum

sağlayamayacaklar...Dilleri daha bir farklı. Osmaniye'dekiler Bulgar göçmeni olduğu için ne kadarda olsa Manavlardan farkları var.

Araştırmacı: Şehre taşınmalı eğitim olsa ister misiniz?

Ayşe: Bir şekilde olsa daha iyi tabii. Okulumuz kapanacak diye bir duyuru yaptılar onu da sağ olsun milli eğitimimizin Osmaniye'yi taraf tutmadı bizim köyümüz Osmaniye'yi istemediler (Görüşme No:48, 24.07.2009).

Anneler eğitimle ilgili yaşadıkları sorunlarla ilgili görüş bildirirken okulun yıkılma ihtimalinden, taşınmalı eğitimden, sık öğretmen değiştirilmesinden ve eğitimde fırsat eşitsizliğinde bahsetmiştir. Annelerin büyük çoğunluğu özellikle taşınmalı eğitim, okullarının yıkılma ihtimali ve sık öğretmen değiştirme konuları üzerine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Anneler taşınmalı eğitim konusunda kendilerinin ve köy halkının olumsuz düşüncelere sahip olduğunu, ailelerin çocuklarının göz önünde olmasını istediklerini ifade etmiştir. Anneler, yakındaki köylerin ve belde de yaşayan halkın dilleri ve ortamlarının farklı olduğunu, çocuklarının bu farklılıklara uyum sağlayamamasından endişelendiklerini ve yakın köylere taşınmalı eğitim olmasındansa şehir merkezine çocuklarını göndermeyi tercih ettiklerini ifade etmiştir. Aileler köylerinde çok sık öğretmen değiştirildiğini ve bu durumun çocukların başarısını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bunların yanı sıra Fidan Hanımın: “*Şehir çocuklarını eğitim yönünden şanslı görüyoruz*” (Görüşme No:75, 27.08.2009). şeklindeki ifadesinde de görüldüğü gibi anneler şehir merkezlerinde daha iyi eğitim verildiğini düşünmektedir. Annelerin çoğunluğu şehirde çocuklara sağlanan imkânların köy çocuklarına sağlanmadığını, dolayısıyla köy çocuklarının eğitim konusunda şehir çocuklarından hep bir adım geride olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

4.2.1.1. Kavaklı Köyü’nde Anne-Çocuk İlişkileri ve Eğitsel Sonuçları

Araştırma boyunca yapılan gözlemler ve yapılan görüşmeler sonucunda Kavaklı Köyü’nde bulunan anasınıfı öğrencilerinin annelerinin çoğunun çocuklarına karşı aşırı koruyucu kollayıcı tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Ömer, Erkan, Firdevs, Damla ve Esra’nın annelerinin Fotoğraf 11 ve Fotoğraf 12’de görüldüğü gibi anasınıfına sık geldikleri ve anasınıfı içerisinde bile bu tutumları sergiledikleri gözlenmiştir.

Fotoğraf 11. Kavaklı Köyü Anasınıfında Anneler ve Öğretmen



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 14.05.2009 tarihinde çekilmiştir.

Fotoğraf 12’de Ömer’in annesi, anasınıfında Ömer’in çoraplarını giydirirken görölmektedir. Çocukların uyumsuz davranışlar sergilemelerinde annelerin çocuklarına karşı aşırı kollayıcı tutum sergilemelerinin etkisi olabilir.

Fotoğraf 12. Kavaklı Köyü’ndeki Annelerin Tutumları



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 14.05.2009 tarihinde çekilmiştir.

Serpil Hanım ailelerin çocuklarına karşı tutumları ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “...*Ne isterse yapıyorlar. Babasının gözünde de büyümedi bu küçücük mesela, benim gözümde de. Hala bebek gibi bizim gözümüzde. Başka yere de göndermek istemiyorum hani...Köyde yabancı da çok. Bir yabancı araba çıkıp geliyor, nereden bileceksin ki kime geldi, ne için geldi*” (Görüşme No:49, 24.07.2009). Serpil Hanım bu açıklamada Erkan en küçük çocuk olduğu için aşırı hoşgörülü davrandıklarını, evde her istediğinin yapıldığını, köye dışarıdan insanların gelip-gittiğini ve köy dışından gelen yabancı insanların çocuklarına zarar vereceği korkusu yaşadıklarını, bu korkuyla Erkan’ı devamlı gözetim altında tuttuklarını ve bazen bu nedenle çocuklarını kısıtladıklarını belirtmiştir. Yapılan gözlemler sırasında Serpil Hanımın, evi okula 2 dakikalık bir yürüyüş mesafesinde olmasına rağmen çocuğunu her sabah okula getirdiği ve her öğlen çıkışta eve götürdüğü gözlenmiştir. Annenin aşırı hoşgörülü ve aşırı koruyucu kollayıcı tavır sergilediği açıkça görülmektedir. Konu ile ilgili olarak Hülya Hanım, Serpil Hanımın görüşlerine benzer şekilde Merve evin en küçüğü olduğu için ona sorumluluk vermekten kaçındıklarını ifade etmiştir. Huriye Hanım ise Esra ilk çocuğu olduğu için aşırı koruyucu kollayıcı tutum içinde olduklarından ve aşırı ilgi gösterdiklerinden bahsetmiştir. Annelerin çocuklarına koruyucu kollayıcı tavır sergilemesi ile ilgili Melek Hanımın “*Okuldan çıktıktan sonra pek dışarı çıkmaz dışarı çıkartmıyoruz hasta olur diye. Çok narin hemen hasta oluyor...*” (Görüşme No:2, 20.03.2009). açıklamasını yaptığı görülmektedir.

Çocuklara aileleri tarafından uygulanan kısıtlamalarla ilgili Alper annesinin kardeşiyle ilgilenmesini istediği ve babasına sığır çobanlığında yardım etmesi gerektiği için annesinin bazen oyun oynamasına izin vermediğini belirtmiştir. Aile kısıtlamalarıyla ilgili Fatih araştırmacının “*Peki dışarıda oyun oynamana annen kızıyor mu?*” sorusuna “*Kızıyor biraz. Bisiklet binince kardeşim de geliyor onun için kızıyor. Geliyor ineklerin su içtiği yerden su içiyor. Dışarıda oynayabiliyorum kardeşim uyuyunca*” (Görüşme No:30, 18.05.2009). cevabını vermiştir.

Elde edilen bulgular çocukların aileler tarafından özellikle dışarıda oyun oynama konusunda üstlerini kirletecekleri, hasta olacakları, evde iş bölümünde çeşitli sorumluluklar almaları gerektiği için ya da gözlerinden uzak yerlerde oynarlarsa

başlarına bir şey gelebileceği korkusuyla kısıtlandığını göstermektedir. Köyde annelerin aşırı koruyucu tutuma ve aşırı hoşgörülü tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca annelerin bu tutumlarını çocuklarının en küçük çocuk ya da ilk çocuk olmaları, ya da çocuğun hastalık durumu gibi özel durumlarla ilişkilendirdikleri gözlenmiştir.

Kavaklı Köyü'nde görüşleri alınan katılımcı anneler çocuğa ilgi konusunda mevsimsel bir değişkenlikten bahsetmiştir ve 8 annenin 4'ü yaz aylarında işlerinin daha yoğun olduğundan çocuklarıyla daha az ilgilenemediklerini belirtmiştir. Melek Hanım ve Huriye Hanım ise yaz kış farkı olmaksızın çocuklarıyla ilgilendiklerini, çocuklarının kendileri için ön planda olduğunu belirtmiştir. Serpil Hanım, kış aylarında işlerinin daha yoğun olduğunu dolayısıyla çocuklarıyla yaz aylarında daha çok ilgilenbildiğini belirtmiştir. Annelerden Mehtap Hanım çocuğuyla genelde işlerinden dolayı pek ilgilenmediğini belirtmiş ancak mevsimsel bir değişkenlikten söz etmemiştir. Köyde annelerin genelinde çocukla ilgilenmeyi yemek yedirme, üstünü giydirme, çamaşırlarını yıkama, banyo yaptırma gibi temel bakım gereksinimlerinin karşılanması ve çocukların isteklerini yerine getirme olarak tanımladıkları gözlenmiştir. Annelerin çocuklarıyla hangi boyutlarda ilgilendikleri hangi ihtiyaçlarına cevap verip veremediklerine dair fikir edinmek amacıyla çocuklarla yapılan konuşmalardan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

- Araştırmacı:** Anladım peki annen baban seninle birlikte evde oyun oynuyorlar mı?
Merve: ...annem yemek yapıyor oynayamıyor. Ben kendim oynuyorum, babamda çalışmaya gidiyor (Görüşme No: 39, 29.05.2009).
Araştırmacı: Annene sorular soruyor musun?
Damla: Cık
Araştırmacı: Neden sormuyorsun?
Damla: Annem istemiyor.
Araştırmacı: Peki soru soracağında kime soruyorsun sorunu?
Damla: Abime. Abim her şeye hemen cevap veriyor (Görüşme No:13, 25.04.2009).

Görüşme yapılan 9 çocuğun 5'i anne ve babalarının kendileriyle çok fazla ilgilenemediklerini belirtmiştir. Bunun nedeni olarak ise annelerinin ve babalarının çok işleri olmasını göstermişlerdir. Ayrıca çocukların anne ve babalarına "Sorularına cevap veremedikleri/veremedikleri, geçiştirdikleri ya da kızdıkları için" çok fazla soru sormadıkları ortaya çıkmıştır. Fidan Hanımın "*Bazen öyle çok soruyor ki bıktırıyor beni. Ben yorgun oluyorum hayvana gidecek oluyorum. Beni boğuyor. Artık bir sus diyorum. Çok sorar. Bazen o kadar yoruluyorum ki dama gidiyorum sabah erken*

kalkıyorum başım ağrıyor” (Görüşme No:22, 06.05.2009). ifadelerinde de çocuğu soru sorduğunda çoğu zaman sinirlenip kızdığı açıkça görülmektedir.

Köylerde evde çocuk eğitimine ilişkin görüşleri alınan anneler çocuklarına okulda yaptıkları çalışmalarda, evde yaptıkları çalışmalarda, ev ödevlerinde ya da merak ettikleri soruları cevaplama konusunda daha çok kendilerinin ve/ya da abla, ağabey ve kuzen gibi çocuğun yakın akrabalarının yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca annelerin büyük çoğunluğunun okulöncesi eğitimi, ilköğretim başamağı gibi algıladıkları ve çocukların çalışmaları ve etkinlikleri için “ders yapma, ders çalışma” gibi ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda annelerin bu tarz ifadelerinin çocukların ders-etkinlik algılarını da etkilemiş olabileceği yorumuna ulaşılmıştır. Annelerden sadece birkaçının eşlerinin de çocuk eğitiminde kendilerine yardımcı olduğunu belirtmesi de dikkat çekicidir. Annelerin büyük çoğunluğu köyde iş yoğunluğundan dolayı çocuklarının eğitimleriyle istedikleri ölçüde ilgilenemediklerini vurgulamıştır. Araştırma sırasında “*Çocuğunuzla çalışmalar yapıyor musunuz? Evde çocukla kim ilgileniyor?*” gibi sorular annelere yöneltilerek çocuklarıyla hangi boyutlarda ilgilendikleri ve gelişimlerini desteklemek için okul dışında yaptıkları etkinlikler ile ilgili fikir sahibi olunmaya çalışılmıştır. Evde çocuk eğitimi, yani çocuğun gelişim alanlarını destekleyici çalışmalar yapılması, annelerin tabiriyle ise “*çocuğun ders çalıştırılması*” ile ilgili görüşleri alınan 9 annenin 6’sı çocuklarıyla birlikte çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Sevim, Fidan, Huriye ve Pakize Hanım evde çocuklarının eğitimiyle kendilerinin ilgilendiklerini onlarla resim, boyama, kesme-yapıştırma, toplama-çıkarma, harf çalışması gibi etkinlikler yaptıklarını ifade etmiştir. Hülya Hanım ablaları olduğu halde ablalarının Merve’nin eğitimi ile çok fazla ilgilenmediklerini, çocuğun genelde etkinlik kitabında bulunan soruları kendisine sorduğunu kendisinin de genelde bu soruları “*Sonra yaparım*” diyerek geçiştirdiğini ifade etmiştir. Ayşe ve Melek Hanım çocuklarına eğitim konusunda hem kendilerinin hem de abla ya da ağabeylerinin yardımcı olduğunu, Serpil ve Mehtap Hanım ise kendilerinin çocuklarıyla pek ilgilenmediklerini daha çok çocuklarının abla ya da ağabeylerinden yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Mehtap Hanım okuma-yazma bilmediği için çocuğuna yardım edemediğini, Serpil Hanım ise ablalarının ilgilendiği için kendisinin ilgilenmesinde gerek kalmadığını şu ifadeleri kullanarak belirtmiştir:

“Erkan’ın ablaları olduğu için ben pek ilgilenmiyorum. Ablaları ilgileniyor. Derslerini onlarla yapıyor, oyunlarını onlarla oynuyor. Benimle pek ilgisi olmuyor” (Görüşme No:1, 19.03.2009). Annelerin hiç birinin, çocuk eğitimi ile ilgili konuşmalarda babalardan bahsetmediği görülmektedir. Kavaklı köyü anasınıfı öğretmeni Burcu Hanım da kendisiyle yapılan görüşmeler sırasında çocuğun eğitiminde köylerde babalardan çok annelerin sorumluluk aldığını ifade etmiştir.

Araştırmada görüşme yapılan çocukların çoğu eğitim konusunda abla, ağabey ve kuzen gibi yakınlarından destek aldıklarını belirtmiştir. Köyde anne babaların çocuk eğitiminde çok etkin olmadıkları ortaya çıkmıştır. Anne ve çocuklar arasındaki ilişkilere, paylaşımaya yönelik elde edilen bulgular ışığında Kavaklı Köyü’nde annelerin çocuklarıyla iletişim halinde olduğu, bazı annelerin evde çocuğun gelişimini desteklemek için çalışmalar yaptıkları ancak bu çabalarının yeterli olmadığı ve çocuklarıyla ilişkilerinin belli sınırları aşmadığı söylenebilir. Ancak, ailelerin çocuklarının okulda aldıkları eğitime karşı olumlu tutumlar sergiledikleri ve öğretmenle sürekli iletişime girerek çocuklarının eğitimiyle yakından ilgilendikleri gözlenmiştir. Çocuklarıyla evde kaliteli zaman geçirme ve eğitimi evde devam ettirme konusunda diğer çocuklarına sorumluluk veren ailelerin çoğunluğu, ilgilerini çocuğun durumunu öğretmene sorarak gözlem altında tutmaktadır. Bu durum, ailelerin evde çocuklarına karşı gösterdikleri kollayıcı tutumun okuldaki uzantısı olarak değerlendirilebilir. Köydeki ailelerin, çocuklarının okulda geçirdikleri zamanla ilgili takındıkları tutum, öğretmenlerle yakın ilişki kurmalarıyla da desteklenmektedir. Nitekim araştırma boyunca köylerde yapılan gözlemler süresince Kavaklı Köyü’nde anneler ve öğretmen arasında sıcak ilişkiler kurulduğu görülmüştür. Okul-aile işbirliği ve ilişkileri ile ilgili araştırmacı ve anasınıfı öğretmeni Burcu Hanım arasında şu şekilde bir konuşma geçmiştir:

Araştırmacı: Okul–aile işbirliği kuvvetli mi burada? Devamlı gidip geliyorlar mı? İlgileniyorlar mı çocuklarıyla? Çocuklarının durumunu, sorunlarını size soruyorlar mı?

Burcu: Valla iki velim var onlar hiç sormuyorlar ilgilenmiyorlar. Ama %80’i ilgileniyorlar tek tek ne yaptı? Ne durumda? Nasıl? onları soruyorlar. Zaten çocuklar eve gidince anlattıkları için...(Görüşme No:38, 28.05.2009).

Annelerin çoğunun anasınıflı öğretmeninin yukarıdaki konuşmalarında da görüldüğü gibi anasınıfla sık geldikleri ve öğretmenle iletişim halinde oldukları ortaya çıkmıştır. Sadece Hülya, Fidan ve Mehtap Hanımın okula çağırıldıkları zamanlarda ya da beslenme getirme sırası kendilerinde olduğu zamanlar geldikleri belirlenmiştir. Fidan Hanım “...1 hafta 10 gündür gidemiyorum işlerden dolayı gidemiyorum. Öğretmenlerle de çok görüşüyordum ama sadece bugün bir gittim” (Görüşme No:22, 06.05.2009). ifadelerini kullanarak okula sık gidememesini işlerinin yoğunluğuna bağlamıştır. Ayşe ve Serpil Hanımın ise okula getirme götürme dışında günlük etkinlikler sırasında da anasınıfla sık geldikleri gözlenmiştir. Anneler içinde özellikle Ayşe, Serpil ve Huriye Hanımın çocuklarının okuldaki durumuyla yakından ilgilendikleri ve sık sık öğretmenlerden çocuklarıyla ilgili bilgi aldıkları, çocuklarıyla ilgili bir sorunla karşılaştıklarında da öğretmenle paylaştıkları gözlenmiştir.

4.2.1.2. Kavaklı Köyü’ndeki Anasınıflı Çocuklarının İlgilendiği Alanları

Köyde çocukların ilgi alanlarını belirlemek amacıyla öğretmenlere ve annelere çocukların en çok hangi konularla ilgili sorular sorduğu, hangi konuların çocuğun ilgisini çektiği, çocukların en çok hangi etkinliklerde yoğunlaştığı sorulmuştur. Çocukların genelinde evde televizyon izlediği, özellikle de çizgi film izledikleri, bazı çocukların çizgi film karakterlerinden etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların resim, boyama, kesme-yapıştırma gibi sanat etkinliklerini, şarkı söylemeyi, sayı sayma, toplama-çıkarma yapma gibi matematik etkinliklerini sevdikleri bazı çocukların da fenle ilgili konularla ilgilendikleri ortaya çıkmıştır. Kavaklı Köyü anasınıflı öğretmeni Burcu Hanım somutlaştırılan kavram ve konuların çocukların dikkatlerini daha çok çektiğini araştırmacıyla arasında geçen bir konuşmada şu şekilde ifade etmiştir: “Ne kadar somutlaştırırsam o kadar ilgilerini çekiyor somut olmazsa akıllarında kalmıyor yani görsel olarak olabildiğince farklı farklı şeyler yapmaya çalıştım olabildiğince” (Görüşme No:38, 28.05.2009). Kavaklı Köyü anasınıflı öğretmeni Burcu Hanım çocukların ilgi alanları ile ilgili bilgi verirken Ömer’in uzay, tamir aletleri, teknoloji gibi farklı, bilinmeyen konulara meraklı olduğunu ve keşfetmeyi sevdiğini, Erkan’ın ise belgeseller, hayvanlar, denizaltındaki yaşamla ilgilendiğini, Firdevs’in genelde aile hayatına dair sorular sorduğunu ve hikayeler, resim yapma, kesme yapıştırma, boyama

gibi sanat etkinlikleriyle ilgilendiğini ifade etmiştir. Öğretmen ayrıca Merve'nin çok meraklı bir çocuk olmadığını çok fazla soru sormadığını, Dilek ve Esra'nın çizgi film izlemeyi çok sevdiğini ve fene karşı ilgilerinin olduğunu belirtmiştir. Öğretmen Fatih ile ilgili ise bilgisayar oyunlarının ve silahların ilgisini çektiğini ve çizgi film kahramanlarından etkilendiğini ifade etmiştir. Fatih'in babasının uzman çavuş olduğu için çocuğun babasının silahını görmüş ve babasını model alarak silahlara merak salmış olabilir.

Araştırmada çocukların ilgi alanlarıyla ilgili sorulara 8 anne arasından Serpil, Hülya ve Mehtap Hanım çocuklarının yazı yazma etkinliklerini yapmaktan hoşlanmadığını ifade etmiştir. Okuma-yazma bilmeyen Mehtap Hanımın çocuğu Alper'in ve Sepil Hanımın çocuğu Erkan'ın yazı yazma çalışmaları sırasında zorlandıklarını 22.05.2009 tarihinde tutulan gözlem notlarında: *“Erkan ve Alper harfleri çizmekte zorlanıyorlar. Öğretmenin tahtaya ve el yazı defterlerine çizip gösterdiği şekilde bakarak harfleri çizemedikleri için öğretmen Ömer ve Alper'e üstünde küçük noktalarla harflerin yazılı olduğu kâğıtları vererek bunlar üstünden takip ederek çalışmalarını istedi”* (Gözlem No:33) şeklinde belirtilmiştir. Fidan ve Huriye Hanımın çocuklarının ise yazı yazma etkinliklerini sevdiğini, diğer annelerin ise yazı yazma etkinliği ile ilgili herhangi bir görüş bildirmediği görülmektedir. Araştırmada, 8 annenin 5'i hayvanların, özellikle de çocukların kendi çevrelerinde bulunan tavuk, civciv, inek, buzağı, kedi, koyun, kuzu, ördek gibi hayvanların, çocuklarının ilgisini çektiğini belirtmiştir. Görüşme yapılan anneler arasından Hülya, Sevim ve Fidan Hanım çocuklarının bitkilerle, özellikle de kendi tarla ya da bahçelerinde yetişen fasulye, nohut, buğday, arpa, şeker pancarı gibi bitkilerle, ilgili sorular sorup, ilgilendiklerini söylemiştir. Annelerin 3'ü çocuklarının matematik etkinlikleri yapmaktan hoşlandıklarını belirtirken, Merve ve Ömer'in anneleri çocuklarının uzay, gezegenler ve uzaylılarla ilgili sorular sorduğunu belirtirken, yalnızca Ayşe Hanım çocuğu Ömer'in ilgisinin teknolojik ve elektronik aletler üzerinde yoğunlaştığını vurgulamıştır. Görüşü alınan annelerden 3'ü çocuklarının boyama ve resim yapmaktan hoşlandığını belirtmiştir ve bu 3 annenin de çocuklarının cinsiyetinin kız olması sanat etkinliklerine ilgede cinsiyet faktörüne işaret edebilir.

Kavaklı Köyü'nde yapılan görüşme bulguları ışığında çocukların ilgi alanlarını etkileyen etmenler incelendiğinde “aile ilgisi, okulda yapılan etkinlikler, televizyon, çevre (doğal yaşam ve olanakları), ve cinsiyet” başlıklarının ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle aile ilgisi, fen etkinlikleri, televizyon ve çevre başlıklarının üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Araştırmacının Merve'ye ailesine soru sormaya çekinmesinin nedenini sorduğunda Merve'nin cevap vermezler diye canının soru sormak istemediği cevabını vermesi aile ilgisinin çocuğun ilgileri ve merakı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ailenin çocuğun merakına karşılık vermediği ve zamanla çocuğun merakının köreldiği görülmektedir. Çocuğun ilgisini etkileyen etmenlerle ilgili anneler ve araştırmacı arasında geçen konuşmalardan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı: Sınıfta yapılan etkinliklerden sonra bu canlılara karşı ilgisi arttı mı yani siz sorularından onu anladınız mı?

Ayşe: Evet daha fazlalaştı yani her yönde her şekilde yani. Eve gelip aynısını denemeye çalıştı. Mesela kaşık ve su. Anne dedi sıcaklığı ölçelim dedi mesela (Görüşme No:48, 24.07.2009).

Serpil: Televizyonda bir şey duysun bunun sebebini soruyor. Diyor ne anlama geliyor bir sözü duysa onu soruyor ya da başka bir şey duysun onu soruyor... önceden tek çizgi filmlerin etkisinde kalıp söylerdi...bir zaman fasulye ektiklerini söylüyor. Evde de saksılara farklı bir şeyler ekmeye kalkıyor. Hayvan az olduğu için ondan soru sormuyor... Belki başka hayvanlar olsa onlarla da ilgilenirdi. Kuzular falan varken çok gelir giderdi (Görüşme No:47, 24.07.2009).

Fidan: Ayşenur, deney yaptıklarını söylüyor, mesela fende yaptığı deneyleri etkinliklerini söylüyor.

Araştırmacı: Hiç evde de okulda öğrendiği etkinlikleri yapmak istediği oldu mu?

Fidan: Oluyor, ama biz reddediyoruz.

Araştırmacı: Neden?

Fidan: İşte, uğraşılmıyor, şunu getir anne, şunu bunu yapalım, bunu yapalım diyor. İşte fasulye falan ekmişsiniz galiba, nohut falan. Bunları ekelim anne. Kap bulup geliyor, şunu yapalım, çamurdan kova yapalım. Bir şeyler yapalım istiyor (Görüşme No: 75, 27.08.2009).

Serpil Hanım çocuğunun çoğu şeyi televizyondan öğrendiğini ve televizyon izlerken çok fazla soru sorduğunu ifade etmiştir. Huriye Hanım çocukların fene yönelik ilgileri hakkında konuşurken “Bardağa su koyup üstüne kağıt koyup bardağı ters çeviriyor mesela. Onu da televizyonda tarçınlardan görmüş” (Görüşme No:77, 28.08.2009). şeklinde bir ifade kullanarak çocuğunun televizyonda izlediği fen deneylerini yapmaya çalıştığını belirtmiştir. Annelerin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi yeni uyarılarla karşılaşan ya da çevrelerinde gördüklerini farklı bir bağlamda inceleme fırsatı bulan

çocuklar, okulda öğrendikleri ya da televizyonda gördüklerine karşı ilgi duymakta ve bu ilgiyi eve taşımaktadırlar. Annelerine birlikte farklı şeyler yapma konusunda yaklaşan bu çocukların farklı ortamlar ve bağlamlarda öğrendiklerini eve aktarma ve aileleriyle paylaşma eğiliminde olduğu açıktır. Ancak, bu aktarım çabaları, annelerin köyün günlük işleri ve eğitimle ilgili yeterli donanımı olmaması sebebiyle verimli sonuçlanmamaktadır.

Çocukların ilgi alanları konusunda özellikle boyama ve resim yapmaktan hoşlandığını belirten Hülya, Sevim ve Fidan Hanımın çocuklarının cinsiyetinin kız olması sanat etkinliklerine ilgide cinsiyet faktörüne işaret edebilir. Kırsal toplumda “kızlar resim yapar, boyama yapar, bunlar kız işi” tarzında bir yönlendirme yapılıyor olabilir ya da kırsalda erkek çocukların çevresindeki erkek modeller sanat etkinliklerine ilgili olmadığından çocuklarda sanat etkinliklerine ilgili olmamış olabilirler.

Görüşme yapılan 8 annenin 7’sinin çocuklarının ilgi alanlarıyla ilgili görüş bildirirken okulda yapılan etkinliklere özellikle de fen etkinliklerine vurgu yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca, başlıklar ve çocukların ilgi alanlarıyla ilgili annelerin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde araştırma kapsamında yapılan fen ve doğa etkinliklerinin etkililiğine dair ipuçları görülebilmektedir. Okul etkinliklerinden ve fen etkinliklerinden sadece Mehtap Hanımın bahsetmediği belirlenmiştir. Annenin köyde tek okuma-yazma bilmeyen anne olması bu durumla ilişkili olabilir. Araştırmaya katılan 8 anne arasından Ayşe, Serpil, Hülya ve Mehtap Hanım çocukların ilgi alanları üzerinde çevrenin (doğal yaşamları) etkisi olduğuna vurgu yaptığı görülmüştür. Annelerle yapılan görüşmeler sonucunda, çocukların daha çok yaşantılarından izler taşıyan ya da farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen fen etkinliklerinin daha kalıcı olduğu öğrenme sağladığı ve bu tarz etkinlikleri çocukların daha çok içselleştirebildiği söylenebilir.

4.2.2. Kırçalı Köyü’nde Eğitime Bakış

Kırçalı Köyü’nde eğitimle ilgili görüş bildiren annelerin tamamı eğitimin önemli olduğunu ve çocuklarının eğitim almasını istediklerini ifade etmiştir. Mualla Hanım çocuğunun eğitim alması konusunda “*İnşallah inşallah. Okusan daha iyi olur. Kendine*

muhtaç olursun kimseye muhtaç olmazsın. Yani okuyor gibi yapıyor okumayı bilmese de. He seviniyorum ben de” (Görüşme No:43, 10.07.2009) şeklinde görüş bildirmiştir. Arzu Hanımın “Çocukların okuması her şeyden önemli inşallah okurlar” (Görüşme No:47, 15.07.2009) şeklindeki sözleri eğitime verdikleri değeri göstermektedir. Meral Hanım çocukları eğitimlerine devam etmek istedikleri takdirde çocuklarını destekleyeceklerini “Allah nasip ederse zekâ olursa” (Görüşme No:42, 09.07.2009) ifadelerini kullanarak belirtmiştir. Sevcan Hanım köyde ailelerin erkek çocukları anasınıfına yollamamalarıyla ilgili araştırmacının “Murat sınıfta tek erkek. O da çok ilginç. Neden diğer erkek çocuklardan anasınıfına gelen yok” sorusu üzerine “Göndermediler. Onlar eğitime pek önem vermiyorlar galiba” (Görüşme No:26, 08.05.2009). şeklinde bir açıklama yapmıştır. Ailelerin erkek çocuklarını anasınıfına göndermemeleri anasının çocukların çok yönlü gelişimi için önemi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Aslı Hanım eğitimle ilgili görüş bildirirken kendi içinde bulunduğu olumsuz durumunu eğitim almamış olmasıyla ilişkilendiren şu ifadeleri kullanmıştır: *“Biz okuyamadık o ne öğrenirse o kar diye düşünüyoruz. Biz kendimiz için bir şey istemiyoruz. Çocuklarımız için yardım bekliyoruz büyüklerimizden. Çocuklarımızın okumasını istiyoruz” (Görüşme No:82, 29.08.2009).* Aslı Hanım bu ifadelerinde ekonomik açıdan durumları kötü olduğundan çocuklarının okuması için desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

Kırcalı Köyü’nde anneler, anasınıfı öğretmeni ve muhtarla yapılan görüşmeler sonucunda eğitimle ilgili çeşitli sorunlarla karşılaştığı belirlenmiştir. Kırcalı Köyü’nde anasınıfında materyal ve teknolojik donanımın, öğretmen sayısının yetersiz olduğu, rehberlik hizmeti sunacak kişilerin bulunmadığı, taşınmalı eğitimde uyum sorunları yaşandığı, okulun binasına bakım yapılması gerektiği ve ailelerin ekonomik yetersizliklerden dolayı çocuklarını okutamama korkusu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Anasınıfı öğretmeni köylerde sınıfların birçok materyal ve teknolojik donanımdan yoksun olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Berrin Hanım şehirdeki okulların daha donanımlı olduğunu ve şehirdeki çocukların daha çok olanaklarının olduğu için öğrenmenin kolaylaştığını *“Tabi ki farklı materyalleri var. Evde bile farklı materyalleri var... Sınıfta da aynı mesela kendi sınıfına ait bir dünya var...Güneş sistemini, ay*

tutulmasını yani her şeyi gösterebiliyordur....Onlar sürekli gördükleri için unutmuyorlar. Benimsiyorlar artık onu orda çocuk alışkanlık haline getiriyor. Burada öyle bir şey olmadığı için çocuk hatırlamakta zorluk çekiyor” (Görüşme No:34, 21.05.2009). şeklinde bir açıklama yaparak ifade etmiştir. Anasınıfı öğretmenine göre köy çocukları sınıfta gerekli materyaller ve modeller olmadığı için onlara soyut gelebilecek birçok kavram ve konuyu öğrenmekte şehir çocuklarına göre daha çok zorlanılmaktadır. Köy muhtarı Vahit Efendi ise okulda anasınıfı öğretmeniyle birlikte toplam 4 öğretmenin hizmet verdiğini ve bu sayısının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Muhtar ayrıca okulun bakımıyla yeterince ilgilenilmediğinden bahsetmiştir. Kırsal kesimde ailede eğitimle ilgili Mualla Hanım “Köy çocuğu cahil kalıyor öğretmen okul görmemişler anneleri de bilmiyor ne verecekler ki” (Görüşme No:43, 10.07.2009). ifadelerini kullanmıştır. Anasınıfı öğretmeni de görüşmeler sırasında Mualla Hanımın açıklamalarına benzer şekilde köydeki ailelerin eğitim seviyelerinin düşük olduğunu ve ailelerin çoğunun ilgisiz olduklarını ifade etmiştir. Ela Hanım ise “İşte benim de kaynımın kızı ablası. O da sınavını kazanamamış. Öyle bir ağlıyordu ki. Puanları 265 olduğu için çok ağlıyordu. Sabahleyin aklıma geldi acaba şu abla gidiyor mu? İşi yoksa konuşalım yardım isteyeceğim dedi” (Görüşme No:44, 14.07.2009). ifadelerini kullanarak araştırmacıya üniversite tercihleri konusunda akrabasının yaşadığı bir sıkıntıyı aktarmıştır. Bu örnekte de olduğu gibi kırsal kesimde çocukların ve ailelerin çeşitli rehberlik ve destek hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır.

Kırcalı Köyü’nde Sevcan Hanım dışında taşınmalı eğitimle ilgili çocukların yaşadıkları/yaşayabilecekleri uyum sorunları ile ilgili görüş bildiren annenin bulunmadığı belirlenmiştir. Sevcan Hanım taşınmalı eğitimle farklı bir belde ya da şehir merkezinde eğitim alacak çocuklarının gözlerinin önünde olmayacağından “başlarına bir şey gelir” korkusu yaşayacaklarını vurgulamıştır. Meral Hanım ve Aslı Hanım ise konuşmaları sırasında ekonomik nedenlerden dolayı çocuklarını okutamama korkusu yaşadıklarını ifade etmiştir. Köylerde annelerin geneli şehir merkezlerinde çocuklara daha iyi eğitim verildiğini düşünmektedir. Özlem Hanımda: “Okul yönünden şehir daha iyi olduğu için olabilir. Eğitim yönünden daha iyidir” (Görüşme No:41, 09.07.2009). sözleriyle köylerdeki eğitim kalitesinin şehir merkezlerindeki eğitim kalitesinden düşük olduğuna vurgu yapmıştır.

4.2.2.1. Kırçalı Köyü’nde Anne-Çocuk İlişkileri ve Eğitsel Sonuçları

Ailelerin çocuklarına karşı tutumları incelendiğinde araştırma boyunca yapılan gözlemler sonucunda Kırçalı Köyü’nde bulunan annelerin diğer köydeki anneler nazaran çocuklarına karşı daha sınırlandırıcı (Orçan, 2008) ve bunun yanında daha az hoşgörülü bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Annelerin çocuklarını kısıtlamaları konusunda ise annelerin genellikle çocukların hasta olmamaları ve üstlerini kirletmemeleri için oynamalarına izin vermedikleri ortaya çıkmıştır. Örneğin Bilge araştırmacının “*Dışarıda oyunlar oynuyor musun?*” sorusunu “*Dışarıda annem izin vermediği için dışarı çıkamıyorum. Annem balkonda oyun oynamamıza izin verebilir. Ama dışarı için vermez. Aşağı çamurlu olduğu için izin vermez. Başka hani yukarıdaki oyuncaklar var. Annem orayı çok dağıtıyor, onlar hani çok olduğu için dağınık olduğu için onlarla oynayamıyoruz*” (Görüşme No:4, 24.03.2009). ifadelerini kullanarak cevaplamıştır. Burada annenin aşırı koruyucu kollayıcı ve sınırlandırıcı tavır içinde çocuğu kısıtladığı açıkça görülmektedir. Anasınıfı öğrencilerinden Gözde üstünü kirletmemesi, Gizem ise kardeşine bakması için annelerinin bazen dışarıda oyun oynamalarına izin vermediklerini ifade etmiştir. Murat’ın “*Bisiklet biniyorum. Ama pek arkadaşım yok. Birde fazla dışarı çıkıyorum...Çünkü çok soğuk annem kızıyor*” (Görüşme No:5, 24.03.2009). şeklindeki ifadeleri ise annesinin aşırı koruyucu kollayıcı tavır sergilediğini destekler niteliktedir. Dolayısıyla çocuklarla yapılan görüşmeler annelerin çocuklarını üstünü kirlettikleri, hasta oldukları, kardeşlerine bakmaları gerektiği gibi nedenlerle dışarıda ve evde oyun oynamalarına izin vermeme gibi kısıtlamalarda bulduklarını ve çocuklara karşı kısıtlayıcı bir tutum içinde bulduklarını ortaya koymuştur.

Çocuğa ilgi konusunda görüşleri alınan anneler arasında mevsimsel bir değişkenlikten yalnızca Arzu Hanımın bahsettiği gözlenmiştir. Anne yazın işleri çok olduğundan, çocuğu da devamlı dışarıda oynadığından çocuğuyla ilgilenemediğinden bahsetmiştir. Ela Hanım çocuğuyla yazın da kışın da ilgilenemediğini belirtmiştir. Diğer bütün anneler yaz kış farkı olmaksızın çocuklarıyla çok fazla ilgilenemediklerini ancak ilgilenmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Kırçalı Köyü’nde annelerin genelinin çocukla ilgilenmeyi yemek yedirme, üstünü giydirme, çamaşırlarını yıkama, banyo yaptırma

gibi temel bakım gereksinimlerinin karşılanması ve isteklerini yerine getirme olarak algıladıkları gözlenmiştir. Çocuğuyla ilgilenemediğini belirten annelerin ise çocuklarla ilgilenmeme nedeni olarak iş yoğunluklarını gösterdikleri belirlenmiştir. Çocuklarıyla ilgi konusunda görüş bildiren 8 annenin yalnızca 4'ünün çocuğuyla oyun oynadığı, toplama-çıkarma, resim çizme, boyama yapma, harf çalışması yapma gibi çalışmalarında yardımcı olduğu belirlenmiştir. Çocuklarla yapılan konuşmalarda da ailelerin çocuklarıyla çok fazla ilgilenmedikleri, gelişim alanlarını destekleyecek etkinlikler yapmadıkları belirlenmiştir. Köyde bu konu ile ilgili bazı çocuklarla araştırmacı arasında geçen konuşmalardan alıntılar şu şekildedir:

Araştırmacı: Annen babanda senle oyun oynuyor mu?

Neslihan: Hayır babam çok hasta ondan oynayamıyoruz

Araştırmacı: Annen?

Neslihan: Annemde işleri yapıyor o yüzden oynayamıyor (Görüşme No:6, 24.03.2009).

Araştırmacı: Annene babana sorular sorduğunda cevap veriyorlar mı sana?

Gizem: Hayır.

Araştırmacı: Ağabeyine soruyor musun?

Gizem: Hayır.

Araştırmacı: Peki bir şey merak ettiğinde kime soruyorsun?

Gizem: Hiç kimseye sormuyorum (Görüşme No:37, 26.05.2009).

Görüşme yapılan 8 çocuğun 6'sı anne ve babalarının kendileriyle ilgilenmediklerini belirtmiştir. Bunun nedeni olarak ise annelerinin ev işlerini, hayvanlarla ilgilenmesini, babalarının ise başka işleri olmasını göstermişlerdir. Çocuklardan Bilge bu konuyla ilgili babasının işten gelince kahvehaneye gittiği için kendisiyle ilgilenemediğini ifade etmiştir. Ayrıca çocukların genelinin ailelerine çok fazla soru sorma eğiliminde olmadığı gözlenmiştir. Çocuklar ve annelerle yapılan görüşmeler sonucunda, çocukların anne ve babalarının sorularına cevap vermedikleri/veremedikleri, geçıştirdikleri ya da kızdıkları için çok fazla soru sormadıkları ortaya çıkmıştır. Soru sorulduğunda ise annelerin tamamı 8 annenin tamamı çocuğun sorularına önce kendilerinin cevap vermeye çalıştığını ifade etmiştir. Aslı Hanım okuma yazma bilmediği için bazı sorulara cevap veremediğini ve çocuğunun babasından yardım aldığını şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Benim okuma yazmam olmadığı için ders ile ilgili sorduğu sorularda babası yardımcı oluyor”* (Görüşme No:82, 29.08.2009). Aslı Hanımın Kırçalı Köyü'nde çocuğun sorularını cevaplama konusunda eşinden yardım aldığından bahseden tek anne olması dikkat çekicidir. Demet ve Özlem Hanım çocuklarının sorularına cevap

veremezlerse çocuğu öğretmenine yönlendirdiklerini ifade etmiştir. Ela Hanım çocuğu Gizem'in çok fazla soru sormadığından ve meraklı olmadığından bahsetmiştir. Anasını öğretmeni bu durumu Gizem'in evde bastırılmış olmasına ve çok fazla kendisini ifade etme fırsatı bulamamasına bağlamaktadır. Mualla Hanım ve Özlem Hanım çocukları sordukları sorunun cevabını almak konusunda ısrarcı olursa “*Git başımdan*” diyerek çocuklarına kızdıklarını belirtmiştir. Diğer anneler ise çocuklar kendilerinden cevap alamayıp ısrar ederse abla, ağabey, amca, kuzen gibi çocuğun yakınlarından yardım aldıklarını belirtmiştir.

Kırcalı Köyü'nde katılımcı 8 annenin 4'ü evde çocuklarıyla kendilerinin ilgilendiğinden, birlikte boyama, harf çalışması, toplama-çıkarma gibi etkinlikler yaptıklarından bahsetmiştir. Demet ve Özlem Hanım çocuklarına çalışmalarında kendilerinin yardımcı olduğunu, Meral Hanım ise çocuğa hem kendisinin hem de ablalarının yardımcı olduğunu belirtmiştir. Mualla Hanım ve Aslı Hanım okuma-yazma bilmedikleri için çocuklarına çok yardımcı olamadıklarını, daha çok ağabey, ablalarının ya da kuzenlerinin (amca çocukları) çocuklarının etkinlikleri ve sorularıyla ilgilendiğini ifade etmişlerdir. Ela Hanım: “*Çocuk eğitimi çok az. Çünkü köyde yaşadığımız için. Hayvandı ev işi falan derken pek fazla ilgilenemiyoruz*” (Görüşme No:44, 14.07.2009). şeklinde ifadeler kullanarak, Meral Hanım: “*Benim kendime öyle zamanım olmadığı için kardeşlerine söylüyorum ablalarına diyorum ilgilenin*” (Görüşme No:42, 09.07.2009). ifadelerini kullanarak işlerinin yoğunluğundan dolayı çocuklarıyla ilgilenemediklerini belirtmiştir. Meral Hanım kendileriyle aynı evde yaşayan kuzenlerinin çocuğuyla ilgilendiğini ifade etmiştir. Sevcan Hanım hem kendilerinin hem de çocuğun kuzenlerinin eğitim konusunda çocuğa yardımcı olduğundan bahsetmiştir. Aslı Hanımın: “*Benim okuma yazmam olmadığı için ders ile ilgili sorduğu sorularda babası yardımcı oluyor*” (Görüşme No:82, 29.08.2009). şeklindeki konuşmaları haricinde çocuk eğitimi ile ilgili konuşmalarda baba etmeninden bahsedilmediği görülmüştür.

Katılımcılardan elde edilen bu bulgular ışığında, aile içinde annelerin ev işleri ve çocukların temel bakım sorumluluklarını üstlendiği, anne-babaların çocuk eğitimi ve bakımı konusunda çocuğun kendinden büyük kardeşlerinden ve kuzenlerinden yardım

aldığı (amca, teyze, hala vb. çocukları), köyde babaların çocukların bakımı ve eğitimi ile ilgili konularda geri planda kaldığı ortaya çıkmıştır. Anasınıfı öğretmeni Berrin Hanımın çocukların babalarının hiç okula gelmediklerini ve babaların çoğuyla tanışmadığını ifade etmesi, babaların çocuklarıyla ve çocuklarının eğitimiyle etkin olarak ilgilenmedikleri yönündeki araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırma süresince okulda ve anasınıfında yapılan gözlemlerde hiç bir anasınıfı öğrencisinin babasına rastlanmamıştır. Araştırmada, babaların anasınıfı öğretmeniyle çocuklarının durumu ile ilgili hiçbir şekilde bilgi alışverişinde bulunmadıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, köyde babaların çocuk bakımı, çocuk eğitimi ve okul etkinliklerinde tüm sorumluluğu anneye yükledikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, Kırçalı Köyü'nde anne-çocuk iletişiminin zayıf, çocukla paylaşımın az ve iletişimin kopuk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan 8 çocuk arasından Neslihan, Gizem ve Senem'in annelerinin çocuklarıyla iletişim kurmadıkları, Duygu ve annesi arasında ise iletişim olduğu ancak yeterli olmadığı belirlenmiştir. Anne-çocuk iletişimi kopuk olan çocuklar anne-babalarının kendileriyle ilgilenmeme nedenleri sorulduğunda, ailelerinin köy işleriyle meşgul oldukları için kendileriyle ilgilenemediklerini belirtmişlerdir. Dağda çadırda yaşayan ve Türkçeyi iyi konuşup anlayamayan Burçin'in cevapları ise anlaşılamadığından tam olarak yorumlanamamıştır. Bu durum, görüşmecisi ve katılımcısı arasındaki dil farkından kaynaklanmıştır. Kırçalı Köyü'nde anasınıfı öğrencilerinin ailelerinin eğitim düzeylerinin düşük olması, sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması aile-çocuk iletişimi ve paylaşımının zayıf olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Kırçalı Köyü'nde okul-aile-öğretmen arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlı yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda köyde okul-aile-öğretmen ilişkilerinin zayıf olduğu, öğretmen ve anneler arasındaki iletişimin kopuk olduğu ve annelerin çoğunun çocuklarını okula getirip götürmek için dahi okula gelmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu konuda araştırmacı ve anasınıfı öğretmeni arasında geçen konuşma şu şekildedir:

Araştırmacı: Peki kırsal kesimde okul ile veliler arasındaki ilişkiler ne düzeyde hocam?

Berrin: Okul ile veliler arasındaki ilişki öyle aman aman yüksek düzeyde değil. Hatta hiç yokta diyebilirim. İlgili olan velilerimde var ama çoğu ilgisiz yani

gelemiyorlar iş gücünden dolayı işte şunu yaptım, bunu yaptım ya da çocuk baktım o yüzden gelemedim, sormadım, edemedim gibi tabirler kullanıyorlar... Çünkü evin temizliğe ihtiyacı var. Evin yemeğe ihtiyacı var. Evin bulaşıklarının yıkanmaya ihtiyacı var. O şekilde düşündüklerinde çocuklar bir şekilde büyüyor diye düşünüyorlar o yüzden çocuklar ikinci planda kalıyor (Görüşme No:3, 24.03.2009).

Anasınıfı öğretmeni Berrin Hanım, Kırçalı Köyü'nde ailelerin kendisiyle sıcak ilişkiler kuramadıklarını ve çocuklarıyla ilgili bilgi alışverişinde bulunmadıklarını ifade etmiştir. Araştırmacı gözlemleri de bu bulguyla örtüşmektedir. Araştırma boyunca Özlem ve Demet Hanımın (bazen de kocaları) okula yalnızca çocuklarını bırakmak için geldiği gözlenmiştir. Diğer annelerin ise öğretmen tarafından çağırılmadıkça okula gelmedikleri gözlenmiştir.

Annelerin yalnızca öğretmen çağırdığında okula görüşmeye geldiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca annelerin okula gelememelerini iş yoğunluklarına bağladıkları ve kendi açıklamalarıyla işler yüzünden çocuklarının ve çocuklarının eğitiminin ikinci planda kaldığı ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili Mualla Hanım araştırmacının “Okula sık geliyor musunuz?” sorusunu “Geliyorum iki defa çok hasta oldu öğretmenin yanına geldim. Sık sık gelmiyorum da arada bir geliyorum” (Gözlem No:43, 10.07.2009). şeklinde cevap vermiştir. Ela Hanım ise araştırmacının “Öğretmenle iletişiminiz nasıl?” sorusunu “Valla arada bir gelip gidiyoruz. Toplantı olursa geliyoruz, acil işimiz olursa geliyoruz...” (Görüşme No:44, 14.07.2009). şeklinde cevaplamıştır. Arzu, Meral ve Sevcan Hanımda okula sık gelip gidemediklerinden bahsetmiştir. Aslı Hanım araştırmacının “Okula sık gidip gelebiliyor musunuz?” sorusunu şu şekilde ifade cevaplamıştır “Hayır çalıştığımız için sık gidip gelemiyoruz. Babası toplantılarına katılıyor” (Görüşme No:82, 29.08.2009). Aslı Hanım köyde okul-aile ilişkilerinde babadan bahseden tek annedir. Araştırmada gözlem ve görüşmeler sonucunda, anasınıfı öğretmenin okul-aile iletişimini ve aile katılımını artırmaya yönelik yeterli çabayı göstermediği belirlenmiştir.

4.2.2.2. Kırçalı Köyü'ndeki Anasınıfı Çocuklarının İlgili Alanları

Kırçalı Köyü'nde katılımcı çocukların ilgi alanlarını belirlemek amacıyla annelerle ve öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda Neslihan'ın kuşlarla, oyuncak bebeklerle,

icatlarla, bilim adamlarıyla, teknolojik yeniliklerle, matematik ve fen alanlarıyla ilgilendiği, Bilge'nin hayvanlar, okulda yapılan tohum ekme, bitki yetiştirme gibi etkinlikler, matematik ve fen alanlarıyla ilgilendiği, Gözde'nin ise çevresinde gördüğü koyun, keçi inek tavuk gibi hayvanlarla, televizyonda izledikleri ve ağaçlarla ilgilendiği, müzik dinlemeyi ve dans etmeyi sevdiği belirlenmiştir. Ela Hanım Gizem'in genelde televizyon dizileri ve filmleri ile ilgilendiğini ifade etmiştir. Ayrıca Gizem'in evde ve okulda sessiz çok konuşmayan bir yapıya sahip olduğu, sosyal ilişkilerinin ve algılama gücünün zayıf olduğu gözlemler sırasında tespit edilmiştir. Anasınıfı öğretmeni Berrin Hanım Gizem'in matematik ve sanat etkinliklerini sevdiğini ifade ederek gözlem sonuçlarını destekler nitelikte görüş bildirmiştir:

“Eee üzerine laf düşerse konuşuyor Gizem, üzerine laf düşmezse konuşmuyor. Hafızası inanılmaz derecede zayıf yani o anda söylediğini hemen 5-10 dakika içinde unutabiliyor...Matematik konusunu da seviyor. Çok yavaş ilerliyor ama hani sonuca ulaşabiliyor, orası güzel... Yaptığı resimler kendine özgü yaptığı resimlerde güzel yani boyaması da güzel sanatsal faaliyetlerde başarılı. Anneye sorduğumda hani Gizem çok sessiz...Neden olabilir falan dediğimde...“işte babamız biraz hani sert” dedi. Bastırılmış çocuk muhtemelen ya da üzerine çok fazla sorumluluk veriliyor...Küçük ağabey de öyle 2. Sınıfa giden ağabey de öyle. O da mesela çok fazla hani sessiz bir çocuk” (Görüşme No:3, 24.03.2009).

Anasınıfı öğretmenin bu ifadeleri incelendiğinde çocuğun sessiz olmasını, çok soru sormamasını ve sosyalleşmemesini ailede bastırılmış olmasına ve kardeşine bakma, ev işlerine yardımcı olma gibi yaşından büyük sorumluluklar yüklenmesi nedeniyle anasınıfına devamlı gelememesine bağlamaktadır. Öğretmen Gizem'in anasınıfına devamlı gelemediği için arkadaşlarıyla iletişiminin kopuk olduğunu da sözlerine eklemiştir.

Duygu'nun annesi *“Hep akli fikri dışarıda oyun. Bilmiyorum ki. Şey ben çağırıyorum ağlayarak geliyor bu sefer de. Niye beni çağırıyorsunuz diye. Yani bıraksan sabahtan akşama kadar dışarıda oynar” (Görüşme No:47, 15.07.2009).* sözleriyle çocuğunun sadece oyun oynamakla ilgilendiğini belirtmiştir. Meral Hanım ise Senem'in devamlı televizyon izlediğini, Sevcan Hanım ise Murat'ın ilgisini hayvanların, hayvan bakımının ve içinde inek boğa fotoğrafları olan dergilerin çektiğini söylemiştir. Bu durumun Murat'ın ailesinin hayvan besiciliği yapmasından ve çocuğun çok küçük yaşlardan beri inek, boğa gibi hayvanlarla iç içe olmasından kaynaklanıyor olabileceğini Sevcan

Hanımın “*Küçüklükten beri sürekli hayvanların içinde olduğu için*” (Görüşme No:46, 15.07.2009). ifadesi destekler niteliktedir. Aslı Hanım ise Burçin’in resim yapmayı ve okulda öğrendiği şarkıları söylemeyi sevdiğini belirtmiştir.

Annelerle, çocuklarla ve öğretmenlerle görüşme bulgularında çocukların ilgi alanlarını etkileyen etmenler incelendiğinde “televizyon, çevre (doğal yaşam ve olanakları), okulda yapılan etkinlikler” başlıklarının ön plana çıktığı görülmektedir. Konuyla ilgili Kırçalı köyü anasınıfı öğretmeni Berrin Hanım araştırmacı sınıfta gözlemlere başladıktan sonra düzenlenen fen etkinliklerinden sonra çocukların fene karşı ilgilerinin arttığını bir konuşmasında şöyle ifade etmiştir:

“Tabi ki mesela sizin gelmediğiniz dönemlerde “Aa bunu biliyorum - abla boynumuza takmıştı Dünya Güneş”, Dünya’nın Güneş etrafında dönüşünü göstermiştiniz...hani hayvanları göstermiştiniz artık hayvanları falan da biliyordu zaten sizin izlettiğiniz slaytlar çok kalıcı olmuştu, sizin olmadığınız dönemler de söz konunuz oluyordu... “ (Görüşme No:37, 27.05.2009).

Öğretmenin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi çocukların ilgilerinin farklı alanlarda yoğunlaşabilmesi için farklı alanlarla ilgili somut yaşantılar kazandırılarak çocuklarda farkındalık yaratılmalıdır. Kırçalı Köyü’nde annelerle yapılan görüşmeler sonucunda çocuğun ilgileri üzerinde aile ilgisi ve ailenin çocuğun sorularını cevaplaması arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Kırçalı Köyü öğretmeni ile yapılan görüşmede bu konuyla ilgili şöyle bir ifade kullanmıştır:

“Yani çocuk zaten evde de fen eğitimi diye bir kavram olmadığı için çocuk annelerde de babalarda da çoğu bilmiyor zaten... Okula geldiğinde belki birkaç bir şey öğreniyor. Gittiğinde sorduğunda eee anne babanın böyle bir şeyden bilgisi olmadığından cevap alamıyor çocuk. Böyle böyle merak köreliyor zaten. Fazla soru sormaktan uzaklaşıyor” (Görüşme No:37, 27.05.2009).

Öğretmen bu konuşmada ailelerin fen ile ilgili çok fazla bilgi sahibi olamadığı için yaşantılarına fenle ilgili kavram ve konuları taşımadıklarına, fenle ilgili sorularına ve merakına karşılık bulamayan çocuğun fene karşı merakının azaldığına vurgu yapmaktadır.

Köyde bulunan 7 anasınıflı çocuğu annesinin çocukların ilgi alanlarını etkileyen etmenler incelendiğinde “televizyon, çevre (doğal yaşam ve olanakları) ve okulda yapılan etkinlikler” başlıklarının ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle televizyon ve çevre başlıkları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Çocukların ilgili alanları ile ilgili anneler ve öğretmen arasında geçen konuşmalardan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacı: Peki, hiç Bilge yaptığımız deneylerden evde de yapmaya çalıştı mı?

Demet: Fasulyeyi pamuğa falan ekelim dedi... Bahçeye çiçek, pamuk falan ektiler suluyorlardı çıksın diye (*Görüşme No:74, 27.08.2009*).

Özlem: ... Resimle çok ilgileniyor. Mesela yaptığı toplamaları, şeyleri öğretmeni şarkı söylüyor. Anneler gününde şarkı söylemiş ikide bir onu söylüyor. Şiirlerini okuyor... Zaten devamlı hayvanlarla ilgili olduğu için mesela Bu ne? Koyun mu, keçi mi, inek mi, tavuk mu? ilgileniyor (*Görüşme No:45, 14.07.2009*).

Başlıklar ve annelerin çocukların ilgi alanlarıyla ilgili sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde bahar dönemi boyunca araştırma kapsamında yapılan fen etkinliklerinin etkililiğine dair ipuçları görülebilmektedir. Özellikle 7 anne arasından Demet ve Özlem Hanım çocuklarının ilgi alanlarıyla ilgili görüş bildirirken okulda yapılan etkinliklere, Özlem, Ela ve Meral Hanım televizyon dizi ve filmlerine, Mualla, Demet, Özlem ve Sevcan Hanımın ise çevreye vurgu yaptığı belirlenmiştir. Okulda yapılan fen etkinliklerinden yalnızca 1 annenin bahsetmesi ve annelerin genelinin çocukların ilgi alanlarıyla ilgili dar kapsamlı görüşler bildirmesi ailelerin çocuklarla olan iletişiminin kopuk olası ve çocuklarıyla çok fazla ilgilenememeleriyle ilişkilendirilebilir. Ailelerin çocuklarını evde çok fazla dinlemediği, sorularına cevap verme ve çocukları farklı ilgi alanlarına yönlendirme konusunda yeterli desteği sağlayamadıkları açıktır.

4.2.3. Eğitime Bakış ve Anne-Çocuk İlişkilerinin Kavaklı ve Kırçalı Köylerinde Karşılaştırılması

Kavaklı ve Kırçalı köylerinden elde edilen bulgular karşılıklı olarak incelendiğinde her iki köyde de anneler için eğitimin önemli olduğu ve ailelerin çocuklarının eğitim almasını istedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca ailelerin anasınıflının önemi, anasınıflına gelişimlerinin desteklenebilmesi için cinsiyet ayrımı yapmaksızın bütün çocukların gitmesi gerektiği ve çocuk eğitimi gibi konularda bilgilendirilmeye ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Annelerle, öğretmenlerle ve muhtarlarla yapılan görüşmeler sırasında

köylerde çeşitli eğitim sorunlarının yaşandığı açığa çıkmıştır. Kırsal kesimde eğitim sorunlarıyla ilgili görüş bildiren katılımcıların taşımalı eğitim, sık öğretmen değiştirilmesi, köy okulunun yıkılma ihtimali, teknolojik donanım yetersizliği, eğitimde köy ve şehirlerde fırsat eşitliğinin olmaması gibi konular üzerine vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

Her iki köyde de anasınıfı öğretmenleri ailelerin eğitimli olmadıklarını ve çocuklarından çok köy işleriyle ilgilendikleri için çocuklarının eğitimlerine yeterince destek olamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler, aileler çocuklarına eğitim konusunda destek olmadıkları için kendilerinin ailenin yapması gereken görevleri de üstlendikleri için daha çok çaba sarf etmek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Araştırmada, gözlem ve görüşmeler sonucunda, anasınıfı öğretmenlerinin, çocuk eğitiminde yeterli desteği sağlayamayan ve bilinçsiz olan ailelere çocuk eğitiminde destek olma konusunda yeterli çabayı göstermedikleri belirlenmiştir.

Görüşmeler sonucunda köylerde annelerin genelinin şehir merkezlerinde çocuklara daha iyi eğitim verildiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Kavaklı Köyü'ndeki annelerin taşımalı eğitime sıcak bakmadığı, Kırçalı Köyü'ndeki annelerin ise genelinin taşımalı eğitim ile ilgili bir tedirginlik yaşamadığı ortaya çıkmıştır.

Kavaklı ve Kırçalı köylerinde elde edilen bulgular karşılıklı incelendiğinde her iki köyde de çocukların genelinin televizyon izlediği özellikle de çizgi film izledikleri, hatta bazı çocukların çizgi film karakterlerinden çok fazla etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Bazı kız çocuklarının resim, boyama, kesme-yapıştırma gibi sanat etkinliklerini ve şarkı söylemeyi sevdikleri, bazı çocukların sayı sayma, toplama-çıkarma yapma gibi matematik etkinliklerini sevdikleri, bazı çocukların ise fenle ilgili konularla ilgilendikleri ortaya çıkmıştır. Köylerde elde edilen bulgular ışığında çocukların içinde buldukları çevre (doğal yaşam biçimi), ailenin çocuğun sorularına verdiği tepkiler ve çocuğa ilgisi, okullarda düzenlenen etkinlikler, kitle iletişim araçlarından televizyon ve tarım ve hayvancılık gibi faaliyetlerin çocukların yaşamlarının ve ilgi alanlarının şekillenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Köylerde çocuğa ilgi konusuna ilişkin bulgular incelendiğinde Kavaklı Köyü’nde mevsimsel bir değişkenliğin olduğu görülmektedir. Kavaklı Köyü’nde bulunan anasınıfı öğrencilerinin annelerinin çoğunluğunun yaz aylarında iş yoğunluğundan dolayı kış aylarına göre çocuklarıyla daha az ilgilendikleri ortaya çıkmıştır. Kırçalı Köyü’nde ise çocuğa ilgide mevsimsel bir değişkenlik olduğuna dair kesin bir veriye ulaşılmamıştır. Her iki köyde de annelerin genelinin çocukla ilgilenmeyi yemek yedirme, üstünü giydirme, çamaşırlarını yıkama, banyo yaptırma gibi temel bakım gereksinimlerinin karşılanması ve isteklerini yerine getirme olarak algıladıkları gözlenmiştir. Her iki köyde bulunan toplam 16 anne arasından sadece 4-5 annenin evde çocuklarıyla birlikte verimli zaman geçirdiği, çocuğun eğitimini evde devam ettirecek etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca anneler ve çocuklarla yapılan konuşmalar sırasında babaların neredeyse tamamının evde çocukla ilgili sorumlulukları annelere yükledikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırma boyunca yapılan gözlemler sonucunda Kavaklı Köyü’nde bulunan anasınıfı öğrencilerinin annelerinin çoğunun çocuklarına karşı aşırı koruyucu kollayıcı ve aşırı hoşgörülü tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca annelerle yapılan görüşmeler ve gözlemler sırasında “Çocuktur ne bilsin”, “Ne istese hemen olsun istiyor, ne dese yapıyoruz”, “Çocuktur yapar” gibi (Orçan, 2008, s.161) konuşmalara sık rastlanmıştır. Kırçalı Köyü’nde ise annelerin diğer köydeki annelere nazaran çocuklarına karşı daha otoriter (sınırlandırıcı) (Senemoğlu, 2009, s.11) ve daha az hoşgörülü bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca her iki köyde araştırmacının “köyde aileler çocuklarını kısıtlamalardan uzak daha özgür yetiştirirler” varsayımının aksine çocukların aileleri tarafından bazı konularda kısıtlandığı görülmüştür. Köylerde çocukların aileler tarafından özellikle dışarıda oyun oynama konusunda üstlerini kirletecekleri, hasta olacakları, evde iş bölümünde çeşitli sorumluluklar almaları gerektiği için ya da gözlerinden uzak yerlerde oynarlarsa başlarına bir şey gelebileceği korkusuyla kısıtlandığı ortaya çıkmıştır.

Kavaklı ve Kırçalı köylerinde genel olarak anne ve çocuk ilişkilerine dair bulgular incelendiğinde ise anneler ve çocuklar arasındaki paylaşımın temel ihtiyaçların karşılanmasıyla sınırlı kaldığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sırasında elde edilen bulgular

sonucunda Kırçalı Köyü'nde anne-çocuk iletişiminin Kavaklı köyü'ndeki anne-çocuk iletişiminden daha zayıf olduğu, çocukla paylaşımın daha az olduğu ve iletişimin daha kopuk olduğu ortaya çıkmıştır. Kavaklı Köyü'ndeki annelerin Kırçalı Köyü'ndeki annelere göre daha fazla çocuklarıyla iletişim halinde olduğu, bazı annelerin yeterli olmasa bile evde çocuğun gelişimini desteklemek için çalışmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Kırçalı Köyü'nde anasınıfı öğrencilerinin ailelerinin eğitim düzeylerinin düşük olması ve sosyo-ekonomik düzeylerinin Kavaklı Köyü'ndeki ailelerinkinden daha düşük olması bu durumla ilişkilendirilebilir.

Kavaklı Köyü'nde anneler ve öğretmen arasında sıcak ilişkiler kurulduğu, annelerin okula çocuklarını getirmek götürmek için geldikleri ve çocuklarının durumlarıyla ilgili öğretmenle bilgi alışverişinde buldukları belirlenmiştir. Kırçalı Köyü'nde ise öğretmen ve anneler arasında Kavaklı Köyü'nde olduğu gibi annelerin geneliyle sıcak ilişkiler kurulamadığı, birkaç anne dışında annelerin çocuklarını okula bırakmak için dahi gelmedikleri gözlenmiştir. Öğretmen anneleri herhangi bir konuda görüşmek, çocukla ilgili sorunları paylaşmak için çağırmadıkça annelerin okula gelmedikleri gözlenmiştir. Dolayısıyla Kırçalı Köyü'nde öğretmen ve anneler arasındaki ilişkilerin zayıf, iletişimin ise kopuk olduğu, Kavaklı Köyü'nde ise okul-aile işbirliğinin Kırçalı Köyü'ndekinden daha yoğun olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, Kırçalı Köyü anasınıfı öğretmenin öğretmen-anne iletişimi ve aile katılımını artırmak için yeterli çabayı göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca her iki köyde de babaların okula neredeyse hiç gelmedikleri, okul-aile işbirliği ve öğretmen-aile ilişkileri konularında babaların çok geri planda kaldıkları ortaya çıkmıştır.

4.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Köylerde Fen Eğitime İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki köylerde okulöncesi fen etkinlikleri, ailelerin fen eğitime bakışları, anasınıflarında tipik bir günde fen etkinlikleri, fen etkinliklerinde kullanılan yöntemler, çocukların bilimsel becerileri kullanması ve çocukların sınıf içi durumları incelenerek kırsal kesimde fen eğitime yönelik gereksinimler ve olumlu yönler değerlendirilmiştir. Bu bölümde köylerde anasınıfı öğretmenleri tarafından uygulanan fen etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar sunulmuştur. Etkinlikler

sırasında çocukların gündelik hayatta karşılaştıkları olayları sorgulayabilme, sınıf ortamında öğrendikleri ile bu olayları ilişkilendirebilme, sınıf kurallarına uyma, işbirliğiyle uyumlu çalışabilme gibi sosyal becerileri gözlenmiştir. Ayrıca çocukların gözlemde yapma, keşfetme, karşılaştırma, sınıflama, ölçme, iletişim kurma, tahminde bulunma ve yorumlama gibi hangi bilimsel süreç becerilerini kullandıkları konusunda fikir edinebilmek amacıyla etkinlikler sırasında çocuklara çeşitli sorular yöneltilmiştir. Görüşme, gözlem ve doküman analizi sonucu elde edilen veriler etkinliklerden yapılan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Ayrıca çocukların yaşantılarına, kültürlerine, özellikle de kırsal kesimde fen etkinliklerinde kullanılan yöntemler, çocukların katılım düzeyleri ve çocukların bilimsel süreçleri kullanma düzeyleri ile ilgili yapılan konuşmalardan alıntılara yer verilmiştir.

İlk başlık altında, araştırma yapılan köylerde düzenlenen fen etkinliklerine ve annelerin fen eğitimi ile ilgili düşüncelerine yer verilmiştir. Daha sonra, köylerin anasınıflarında tipik bir günün, ne tür etkinlikler ve çocuk-öğretmen arası etkileşimler içerdiği açıklanarak okulöncesi fen eğitimi bu bağlamda değerlendirilmiştir. Sınıftaki çocukların bazı özel durumlarının (uyum ve davranış sorunları ile kişilik özellikleri) fen eğitimine etkilerinin görülebilmesi açısından, anasınıfı çocuklarının sınıftaki genel durumlarına ve başarılı oldukları etkinliklere bu bölümde yer verilmiştir. Bu bölümde, her iki köyde düzenlenen fen etkinlikleri ve kullanılan yöntem ve teknikler ayrıntılı olarak açıklandıktan sonra, köylerde fen eğitiminin olumlu yönleri değerlendirilmiştir.

4.3.1. Kavaklı ve Kırçalı Köylerinde Düzenlenen Fen Etkinlikleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, araştırmaya dâhil edilen köylerde fen etkinliklerinde kullanılan yöntemlerde ve fen etkinliklerinin uygulanmasında bazı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerle düzenledikleri fen etkinliklerine ilişkin yapılan görüşmeler sonucunda, Kavaklı Köyü anasınıfı öğretmenin fen etkinlikleri düzenlediği, fen etkinliklerinde farklı yöntem ve teknikler kullandığı, Kırçalı Köyü anasınıfı öğretmenin ise, bitki çimlendirme dışında fen etkinliği düzenlemediği tespit edilmiştir.

Köylerde okulöncesi fen etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular ışığında, Kavaklı Köyü anasınıfı öğretmeni Burcu Hanımın gözlem yapma, deney yapma, soru-cevap, görsel materyal kullanımı, açıklama, proje çalışması ve bilgisayar kullanma gibi farklı yöntem ve teknikler kullandığı belirlenmiştir. Kırçalı Köyü öğretmenin ise çok fazla fen etkinliği planlamadığı, düzenlediği fen etkinliklerinde gözlem yapma tekniğini kullandığı, görsel materyal olarak ise resimli kartlardan yararlandığı belirlenmiştir. Çizelgede 13’de öğretmenlerin anasınıfının ilk döneminde uyguladıkları fen etkinlikleri ve fen etkinliklerinde kullandıkları yöntem ve teknikler gösterilmiştir.

Çizelge 13.

Öğretmenlerin Düzenlediği Fen Etkinlikleri

Öğretmen Kodu	Düzenlediği Fen Etkinlikleri	Fen Etkinliklerinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler
Burcu Kavaklı Köyü Anasınıfı Öğretmeni	Programda bulunan neredeyse bütün etkinlikler yapılmış	-Gözlem yapma -Deney yapma -Soru-cevap -Görsel materyal kullanımı -Açıklama -Proje Çalışması -Bilgisayar kullanma
Berrin Kırçalı Köyü Anasınıfı Öğretmeni	Bitki yetiştirme	Gözlem yapma

Yapılan görüşmelerde Kırçalı Köyü anasınıfı öğretmeni, fen etkinliği planlayıp uygulamamasını sınıftaki materyal ve donanım eksikliğine bağlamıştır. Araştırmacı etkinlikler sırasında zengin veri elde edilebilmesi amacıyla, fen etkinliklerinin farklı yöntem ve teknikler kullanılarak planlanması ve uygulanması konusunda araştırma süresince köydeki öğretmenlere yardımcı olmuştur. Araştırmacının, planlanması ve uygulanması aşamalarında öğretmene yardımcı olduğu haftalık fen etkinlikleri Çizelge 14’te, etkinlikler kapsamında yapılan çalışmalar ise Çizelge 15’te sunulmuştur.

Çizelge 14.

Köylerde Düzenlenen Fen Etkinlikleri

Etkinlik Konusu ³	Hafta	Kavaklı Köyü			Kırcalı Köyü		
		Ö	E	S	Ö	E	S
Hayvanlar ve özellikleri	1		E		Ö	E	
Taze-bayat kavramları	2		E		Ö	E	S
Vücudumuzu tanıyalım	2		E		Ö	E	
Hayvan seslerini tanıma	3		E		Ö	E	
Ağaç ve çiçek türleri	3		E			E	
Ne nereden gelir?	4		E		Ö	E	S
Kelebeğin oluşumu	4	Ö	E	S	Ö	E	S
Yüzme-batma, Islak-kuru kavramları	5	Ö	E		Ö	E	
Taşıtları-Taşıtların seslerini tanıma	5	Ö	E	S	Ö	E	S
Mikroplar- mikroplardan bulaşan hastalıklar	6		E			E	
Isı ve sıcaklık, Sıcak-soğuk kavramları	6		E		Ö	E	S
Mıknatıs, özellikleri ve kullanıldığı yerler	7		E			E	
Işık, yansıma ve gölgenin oluşumu	7	Ö	E		Ö	E	
Uzay, gezegenler ve dünya'mız	8	Ö	E	S	Ö	E	S
Çimlenme, bitkiler,kök-gövde-yaprak	8	Ö	E		Ö	E	
Toprak, toprakta yaşayan canlılar	9	Ö	E	S	Ö	E	S

Çizelge 14'te görüldüğü gibi etkinlikler sırasında fen eğitimine yönelik çoğu kavram ve konuya yer verilmiştir. Çizelge 14 incelendiğinde, Kırcalı Köyü'nde Kavaklı Köyü'dekinden daha fazla etkinlik öncesi ve etkinlik sonrası çalışma yapıldığı görülmektedir.

³ **Ö:** Etkinlik öncesinde yapılan hazırlık çalışmalarını ifade etmektedir. **E:** Etkinlik sırasında yapılan çalışmaları ifade etmektedir. **S:** Etkinlik sonrasında yapılan çalışmaları ifade etmektedir.

Çizelge 15.

Etkinlikler Sırasında Kullanılan Yöntemler

Etkinlik Konusu	Amaç-Kazanımlar	Etkinlikler Sırasında Kullanılan Yöntemler
Hayvanlar ve özellikleri	SDA: A9- K3,5., DA: A4- K1,2,5; A5- K3, BA: A2- K1,2; A3- K1,2,3; A4- K2,3,4.	Hayvan resimleri, gezi-gözlem bilgisayardan video izlenmesi, hikâye, boyama çalışması, soru-cevap.
Hayvanlar ve özellikleri (devam) Taze-bayat	DA: A8- K1,3. BA: A5- K1; A16- K1	Resimler, tartışma ve soru-cevap, eşleştirme çalışması, boyama çalışması.
Vücudumuzu tanıyalım	SDA: A1- K1, DA: A8- K1,2,3. BA: A2- K1; A4- K1,3,9.	İnsan modeli, diyafram modeli oluşturulması, bilgisayardan fotoğraf gösterimi, soru-cevap.
Hayvan sesleri	DA: A1- K1,4. BA: A4- K1,9.	Farklı hayvan seslerinin dinletilmesi, hayvanlarla ilgili canlandırma, boyama çalışması
Ağaç ve çiçek türleri	SDA: A12- K1,2. BA: A2- K1,2.	ağaç yaprakları ve çiçeklerle ilgili gezi-gözlem, inceleme, resimli kartlar, soru-cevap
Ne nereden gelir?	DA: A8- K1,2,3. BA: A4- K7; A6- K6.	Resimli çalışma kâğıtları, fotoğraf gösterilmesi, soru-cevap ve anlatım.
Kelebeğin oluşumu	PMA: A2- K7,13. BA: A16- K3; A17- K1.	Video izlenmesi, soru-cevap, kelebeğin oluşumuyla ilgili model yapılması, hikâye tamamlama.
Yüzme-batma, Islak-kuru, Hafif-ağır	SDA: A6- K2,9,10. BA: A4- K1,7,8.	Gezi-gözlem, battı-yüzdü deneyi.
Taşıtları, taşıt seslerini tanıma	SDA: A4- K2. DA: A1- K1,4. BA: A1- K1,2; A6- K6.	Slayt gösterisi, dergi, gazete ve kitaplardan resimler kesilerek taşıtlar albümü oluşturulması, farklı taşıt sesleri dinletilmesi.
Mikroplar-mikroplardan bulaşan hastalıklar	DA: A5- K2,3. BA: A3- K1,2,3.	Bilgisayardan fotoğraf, slayt gösterildi, soru-cevap tekniği kullanıldı, mikropların bulaşma yollarının tekrarlandığı bir oyun .
Isı ve sıcaklık, Sıcak-soğuk kavramları	DA: A5- K2,3. BA: A2- K1,2; A3 K1,2,3.	Sıcak su, demir, tahta plastik kaşık kullanılarak deney yapılması, soru-cevap tekniği kullanıldı.
Mıknatıs, özellikleri ve kullanıldığı yerler	DA: A8- K3,4. BA: A2- K1,2; A4- K7.	Demir levha, resimli hikâye kartları ve mıknatıslarla ilgili tartışma, hikâye, gösterip yaptırma.
Işık, yansıma ve gölgenin oluşumu	PMA: A1- K1. DA: A4- K1,4,5. BA: A3-K 1,2,3.	Parlak yüzeyli maddelerle yansıma deneyi, kaçan ışığı kovalama oyunu, mum ve siyah karton kullanılarak gölgenin oluşumu deneyi, soru-cevap, anlatım, gölgelerin keşfi.
Uzay, Gezegenler ve Dünya'mız	SDA: A2- K1,4; A6- K1,3,4,7,9. DA: A4- K7,8. BA: A2- K1,2; A3- K1,2,3; A4- K3,5,6,9.	Resimli atlaslar, bilgisayardan video ve fotoğraf gösterimi, astronot yürüyüşünün canlandırılması, Güneş Sistemi Modeli yapılması, Ay ve Güneş tutulmalarıyla ilgili drama çalışması.
Çimlenme, bitkiler, kök-gövde-yaprak	SDA: A4- K2. DA: A6- K2,3. BA: A8-K2.	Fasulye çimlendirme, çiçek tohumları ekilmesi, eğitsel video, soru-cevap.
Toprak, toprakta yaşayan canlılar ve toprak katmanları	PMA: A2- K2,9. SDA: A6- K1,2,3,4. BA: A7- K1,4; A8- K2,3.	Toprağın, yapısı ve içinde yaşayan canlılarla ilgili gözlem ve keşif, salyangozların toplanıp incelenmesi.

Çizelge 15’te psikomotor alan için PMA, sosyal-duygusal alan için SDA, dil alanı için DA, bilişsel alan için BA, özbakım becerileri için ÖB, amaç için A, kazanım için K şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır. Fen etkinlikleri planlanırken, amaç ve kazanımların belirlenmesi aşamasında MEB (2006)’in “36- 72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı” kitabından yararlanılmıştır. Araştırmacıyla birlikte düzenlenen fen etkinlikleri sırasında Çizelge 15’te de görüldüğü gibi, soru-cevap tekniği, drama tekniği, gösterip yaptırma tekniği, gezi-gözlemler tekniği, anlatım tekniği gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılmış, bilgisayardan kavram ve konularla ilgili video ve slayt gibi görseller sıklıkla izletilmiştir. Ayrıca, deneyler, oyunlar, el yapımı modeller kullanılmış, etkinlikler sonrası resimler ve boyama çalışmaları gibi destekleyici sanat etkinlikleri yapılmış, albüm ve modeller hazırlanmış, konu/kavramlarla ilgili hikâyeler okunmuştur.

4.3.2. Kavaklı Köyü’nde Fen Eğitimine Bakış

Köylerde anasınıfı öğrencilerinin annelerine fen ve fen eğitimiyle ilgili sorular yöneltilerek ailelerin fen eğitimi ile ilgili düşünceleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, anasınıfı öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, köylerde fen eğitiminde bazı sorunlarla karşılaşıldığı ortaya çıkmıştır. Köylerde ailelerin fen eğitimine bakışları ve fen eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin bulgular aşağıda görüşmelerden yapılan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Kavaklı Köyü’nde fen kavramının anneler için ne ifade ettiği sorulduğunda annelerin soruyu anlamakta zorlandıkları görülmüş ve fenin anlamı ile ilgili açıklamalar yapılarak sorular tekrar sorulmuştur. Fen ve doğa kavramlarıyla ilgili yapılan açıklamalar sonrasında, 9 annen 6’si fen ve doğa kavramlarının kendileri için ne ifade ettiğine dair görüş bildirebilmiştir. Annelerin çoğunluğunun fen kavramı yerine doğa kavramı kullanınca sorulara cevap verebildikleri belirlenmiştir. Bu durum, annelerin eğitim seviyelerinin düşük olmasıyla ilişkili olabilir. Serpil Hanım “*Bilmem öle hiç aklıma getiremiyorum*” diyerek, Mehtap Hanım ise, okuma-yazma bilmediğini söyleyerek fen kavramı ile ilgili görüş bildirmemiştir. Ayşe Hanım fen ve doğa kavramlarının kendisi için ne ifade ettiğini “*Doğa dediğiniz zaman ne bileyim hani böyle daha bir çevremiz açık havadar güzel köyümüz güzel başta yeşillik. Mesela her türde hayvancılığımız var*

yeşilliğimiz var bağ bahçemiz var yapabiliyoruz” (Görüşme No:29, 17.05.2009). şeklinde açıklamıştır. Hülya Hanım ise, konuyla ilgili *“Ne bileyim. Benim aklıma bitkiler geliyor bahçe hayvanlar geliyor. Yağmur iyi çok yağsın ürünler iyi çıksın” (Görüşme No:10, 09.04.2009).* ifadelerini kullanarak görüş bildirmiştir. Huriye Hanım fen ve doğa kavramları ile ilgili *“Deneyler geliyor genellikle. Doğa dendiğinde güneş her şey yani...biz doğayla iç içe olduğumuz için toprak, güneş, bulut, yağmur her şey geliyor aklıma. Biz Esra ile evde deneyler yapıyoruz” Görüşme No:9, 27.03.2009).* ifadelerini kullanmıştır.

Annelerin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, fen ve doğa denildiğinde annelerin akıllarına bitkiler, ağaçlar, hayvanlar, böcekler, güneş, yağmur, bulut gibi etraflarında gördükleri canlı cansız varlıklar ve doğa olaylarının geldiği görülmektedir. Hülya Hanım fen ve doğa kavramlarını kendi yaşantıları açısından yorumlayarak cevap vermiştir. Aile tarım ve hayvancılıkla uğraştığı için anne fen ve doğa kavramlarını *“Yağmur iyi çok yağsın ürünler iyi çıksın”* şeklinde ifade etmiştir. Fen kavramıyla ilgili konuşurken yalnızca Huriye Hanım deneylerden bahsetmiştir. *“Çocuğunuzun fen öğrenmesi sizin için önemli midir?”* sorusuna 9 annenin 9’u da fen eğitimin anlamını ve içeriğini tam olarak bilmemelerine rağmen çocuklarının her şeyi öğrenmesini istedikleri için fen eğitimi almalarını istediklerini belirtmiştir. Ayrıca fen ve doğa konusunda görüş bildiremeyen Serpil Hanımın fen eğitimi konusunda deneylerden *“Feni öğrensin isterim. Bilgisi daha iyi gelişir. Daha iyi deney yapıyor şey yapıyor. O iyi bir şey” (Görüşme No:49, 24.07.2009).* ifadelerini kullanarak bahsettiği görülmüştür. Fen eğitiminin aileler için önemi ile ilgili Sevim Hanım *“Önemlidir herhalde ben bilmiyorum ama.”* ifadesini, Huriye Hanım ise *“Fen demek hayat doğa gerçek demek hayatın gerçekleri demek. Yani bu konuda pek anlatamayacağım ama. Esra’nın işte kendini tanıması için doğayı tanıması için, hayatın kendisi olduğu için Esra için önemli olduğunu düşünüyorum” (Görüşme No:71, 25.08.2009).* ifadelerini kullanarak görüş bildirmiştir. Anneler arasında yalnızca Huriye Hanımın fen ve fen eğitimine yönelik farkındalığının olduğu belirlenmiştir. Bu annenin her iki köyde de en eğitimli anne olması bu durumla ilişkilendirilebilir.

Köylerde fen eğitiminde yaşanan sorunlarla ilgili görüşleri alınan Kavaklı Köyü anasınıfı öğretmeni Burcu Hanım sınıftaki materyal ve malzemelerin yeterli olduğunu ancak ailelerin teknoloji kullanımını açısından bazı eksikliklerinin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen köyde sadece Esra ve Fatih'in ailenin evinde bilgisayar bulunduğu ve sadece bu çocukların bilgisayar kullandığını belirtmiştir. Öğretmen bu durumu ailelerin ekonomik imkânlarının sınırlı olmasına bağlamıştır. Burcu Hanım sınıftaki malzeme ve donanımın fen etkinlikleri düzenlemek için yeterli olduğunu, köyde sık elektrik kesilmesi, sınıf ortamının kışları soğuk olması ve ailelerin kendisine eğitim açısından desteği olamadığı için daha çok çaba sarf etmesi dışında çok fazla olumsuzlukla karşılaşmadıklarını belirtmiştir.

4.3.2.1. Kavaklı Köyü Anasınıfında Tipik Bir Gün ve Fen Etkinlikleri

Bu bölümde, Kavaklı Köyü anasınıfında gün içinde yapılan rutin etkinliklere ilişkin fikir sağlaması amacıyla bir günlük gözlem notundan alıntılara yer verilmiştir.

Yer : Kavaklı Köyü İlköğretim Okulu Anasınıfı

Tarih: 27.04.2009

Saat: 08.50-13.00

Gözlem No: 19

Genel Açıklama: Kavaklı Köyü İlköğretim Okulu'nda anasınıfına giriş saatinin 09.00 olduğu belirlenmiştir. Çocukların sınıfa geldikleri andan itibaren yaklaşık 1-1,5 saat kadar serbest zaman etkinliği yaptıkları belirlenmiştir. Çocukların serbest zaman etkinliğinde kendi arzu ettikleri köşelerde arzu ettikleri şekilde zaman geçirdikleri gözlenmiştir. Öğretmenin çocukların dikkatlerini toplayabildiği zamanlar beslenme saatinden önce bir sanat, hikâye, fen ya da matematik etkinliğine yer verdiği gözlenmiştir. Çocukların saat: 10.30 sularında beslenmelerini yaptıkları belirlenmiştir. Çocukların beslenmelerini anasınıfı öğretmenin hazırladığı yemek listesine uyacak biçimde evden getirdikleri belirlenmiştir. Beslenme sonrası anasınıfında fen, matematik, hikâye ya da sanat etkinliklerinin düzenlendiği ve saat 13.00' da anasınıfı öğrencilerinin evlerine dağıldıkları belirlenmiştir.

Okula geldiğimde kapıda Erkan'ın annesi ile karşılaştık. Birlikte müdür odasına girdik. Öğretmenlerin bekleme odası olmadığı için bütün öğretmenler müdür odasında ders saatinin başlamasını bekliyordu.

Saat 09.25: Sınıfta Alper, Erkan, Ömer, Firdevs ve Merve vardı. Ömer'i anasınıfına yine annesi getirdi ve sınıfa girdi. Öğretmenle 23 Nisan etkinlikleri ile ilgili konuşmaya başladılar. Daha sonra yeni alınan fotokopi makinesinin bozuk olması ile ilgili konuşmaya başladılar (Yorum: Gözlemler sırasında annelerin sınıfa sık gelerek etkinliklerin işleyişini aksattıkları gözlenmiştir). Bu sırada öğretmenin ve çocukların dikkatleri dağıldı. Bazı çocuklar anne ve öğretmenin konuşmalarını dinlemeye başladı. Ömer'in annesi ve öğretmenin sohbeti devam ettiği sırada öğretmen çocuklarla ilgilenemediği için sınıfta büyük bir gürültü yaşandı.

Merve ve Firdevs evcilik köşesinde oynuyorlardı. Yemek yapıyormuş, çay içiyormuş gibi yapıyorlardı (Yorum: Sembolik oyun). Ömer, Alper ve Erkan birlikte oynuyorlardı. Trafik işaretlerini tüm sınıfa yerleştirdiler ve ellerine aldıkları kamyon, kepçe ve kamyonetlerle oynamaya başladılar. Bu sırada çocuklara trafik işaretlerini gösterip ne anlama geldiklerini sordum. Erkan "Dur" ve "Dönüş Yasak" işaretlerini bildi. Ancak Ömer çoğu trafik işaretinin ne anlama geldiğini bilemedi. Erkan'a tekrar trafik işaretlerinin anlamını sorduğumda çoğunu bilmesi üzerine, öğretmene Erkan'ın trafik işaretleri nasıl öğrendiğini sordum. Öğretmen taşıtlarla ilgili oynadıkları bir oyun sayesinde Erkan'ın trafik işaretlerini öğrendiğini ifade etti. Öğretmen bu oyunda kendilerinin taşıt olduklarını ve işaretleri takip ederek ilerlediklerini anlattı.

Saat 09.45: Ömer'in annesi hala sınıfta oturuyordu. Öğretmen etkinlik yapacağı için çocukların sınıfı toplamalarını istedi. Oyuncakları hepbirlikte topladılar. Öğretmen Erkan ve Ömer kamyonlarla oynamaya devam edince "hadi ders yapacağız toplayın" diye tekrarladı (Yorum: Çocukların ve ailelerin anasınıfında yapılan etkinliklerin çoğunu "ders yapma" olarak adlandırmalarında öğretmenin yanlış kavram kullanmasının da etkisi olduğu görülmektedir).

Saat: 09.50 de öğretmen andımızı okunacağından çocukları sıraya dizdi. Nöbetçi Ömer olduğu için andımızı Ömer okutmaya başladı (Yorum: Her gün farklı bir çocuk nöbetçi oluyor. Gün içinde nöbetçi olan çocuğa andımızı ve yemek duasını okutmak gibi sorumluluklar veriliyor). Ömer önceki sınıf nöbetçiliğinde olduğu gibi andımızı çok güzel ve çokta fazla şaşırmadan okuttu. Diğer çocuklarda sıralarından ayrılmadan tekrarladılar. Andımız bittikten sonra Ömer tekrar kamyonla oynamaya başladı. Öğretmen Ömer'e "Oyun zamanı değil, ders zamanı" dedi ve hikâye okuyacaklarını söyledi. Ancak Ömer masaya gelmedi. Öğretmen ve diğer çocuklar masaya oturdular. Öğretmen "Tak tak tak konuk geldi konuk" parmak oyunu oynatarak hikâye okuma etkinliğine geçiş yaptı. Öğretmen hikâye okumaya başlamadan önce çocuklara geometrik şekilleri hatırlayıp hatırlamadıklarını sordu. Çocuklar kare, dikdörtgen, daire diye sırasıyla saymaya başladılar. Alper hariç, bütün çocuklar geometrik şekilleri biliyorlardı. Öğretmen "Dairenin içi boş olunca ne diyoruz?" diye sorduğunda çocuklar cevabı bilemediler. Öğretmenden izin alarak ben cevabın çember olduğunu söyledim. Öğretmen "Mır mır şekilleri öğreniyor" hikâyesini okumaya başladı. Öğretmen hem hikâyeyi okuyor hem de Fotoğraf 13'te gösterilen hikâye kitabındaki şekilleri göstererek şekillerin isimlerini ve renklerini sordu.

Fotoğraf 13. Matematik Etkinliği Sırasında Okunan Hikâye Kitabı

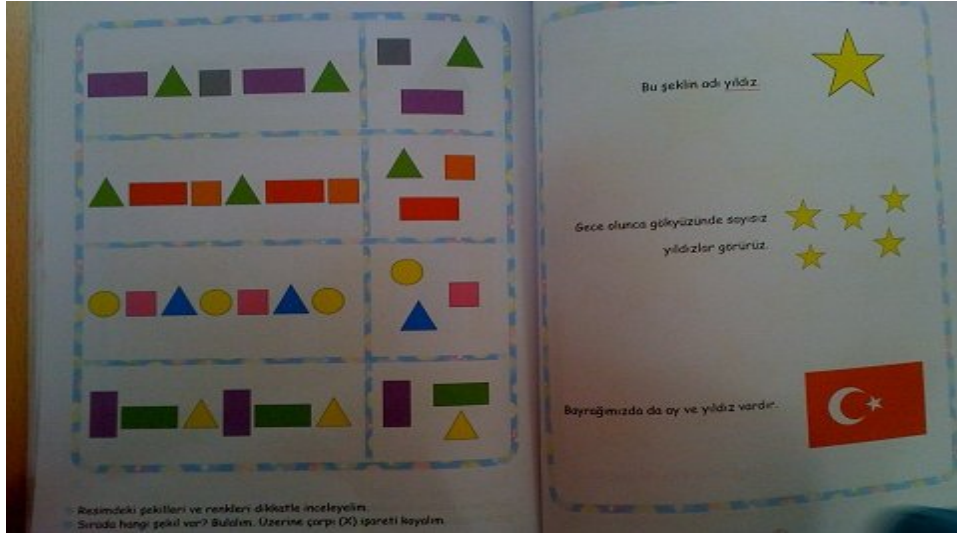


Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 27.04.2009 tarihinde çekilmiştir.

Alper haricindeki çocuklar şekilleri ve renkleri tam olarak biliyordu. Alper sadece arkadaşlarının cevaplarından etkilenererek daire, üçgen ve dikdörtgen şekillerini bilebildi. (Yorum: Alper bazı zamanlarda cevabı bilmediğinde biliyormuş gibi yaparak arkadaşlarını taklit ediyor. Dolayısıyla etkinlikler sırasında Alper'in arkadaşlarının cevaplarından sık etkilendiği belirlenmiştir). Alper çalışmanın başında geometrik şekilleri bilmiyordu. Hikâye anlatıldığı sırada biraz öğrenmiş gibi görünüyordu, ancak hikâye sonunda öğretmen tekrar geometrik şekilleri sorunca tam olarak geometrik şekilleri kavrayamadığı ortaya çıktı. Kareyi ve dikdörtgeni karıştırıyordu. Erkan önce gösterilen şeklin hangi geometrik şekil olduğunu söyleyemedi. Ardından 4 kenarı da birbirine eşit diyerek biraz ipucu verildiğinde cevabı buldu ve geometrik şeklin kare olduğunu söyledi (Yorum: Çocuklar bazen doğru cevaba ulaşmak için yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla çocukların daha ileri düzeylerdeki bilimsel süreç becerilerini kullanabilmeleri için de desteklenmesi gerekebilir). Öğretmen Firdevs'e geometrik şekilleri sordu. Firdevs'te geometrik şekilleri hemen bilemedi. Ömer biraz zaman geçip düşündükten sonra yıldız, dikdörtgen, kare ve üçgen şekillerini bildi, ancak daireyi tanımakta biraz zorlandı. Öğretmen üstelleyip daire şeklini tekrar tekrar Ömer'e sorunca en sonunda daire cevabını verdi (Yorum: Ömer ilk önce biraz çekindi ve cevabından emin olmadığı için cevap veremedi. Çoğu zaman, Ömer'in sorulara cevap vermesi için biraz ısrarcı olunması gerekebiliyor).

Fen etkinliği sürerken Firdevs'in annesi sınıfa girince Firdevs'in dikkati dağıldı ve hemen annesinin yanına gitti (Yorum: Annelerin çok sık sınıfa geldikleri ve devamlı etkinliklerin işleyişini aksattıkları görülmektedir). Firdevs'in annesi sabah beslenmesini koymayı unuttuğundan gelmiş ve beslenmesini getirmiş. Anne 1-2 dakika sınıf içinde durduktan sonra sınıftan çıktı. İlk çalışma sayfasında (sayfa 64) geometrik şekillerden oluşturulmuş örüntüler vardı. Öğretmen çocuklara örüntüyü açıklamadan Fotoğraf 14'teki örüntü çalışmasını yaptırmaya başladı.

Fotoğraf 14. Örüntü Çalışması



Kaynak: Fotoğraf öğretmen tarafından 27.04.2009 tarihinde çekilmiştir.

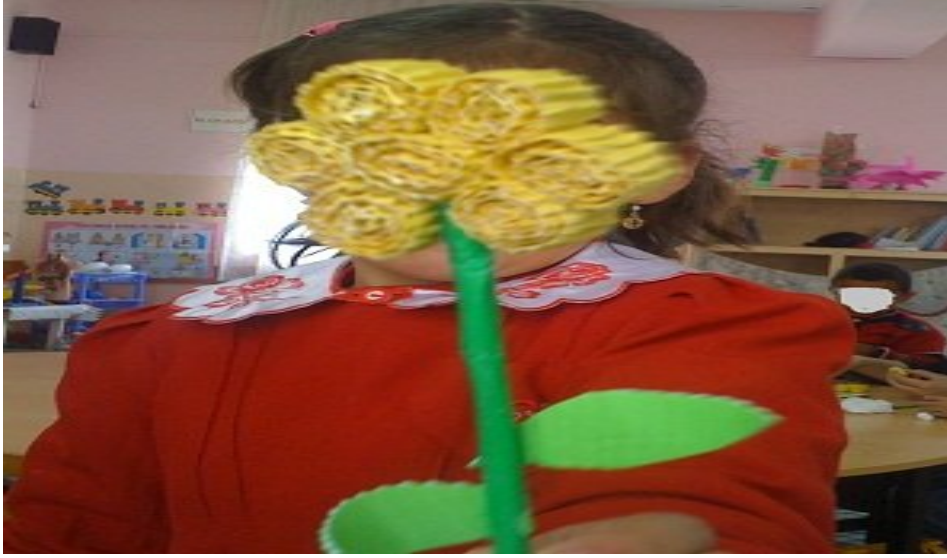
Öğretmen tek tek şekilleri söyleyerek bir sonraki şeklin hangisi olduğunu bilmelerini istedi. Ancak çocuklar ne yaptıklarını anlamamış gibi görünüyorlardı. Öğretmenin sorularına hiçbiri cevap veremiyordu. Öğretmen doğru cevabın üstünü çarpı işaretiyle işaretlemelerini istedi. Ancak çocuklar çarpı işaretini yapmayı unutmuşlardı. Öğretmen tahtaya çarpı işaretini çizerek tekrar gösterdi. Ömer devamlı karnının acıktığını söyleyerek etkinliği aksatmaya başladı (Yorum: Ömer etkinlikler sırasında genelde bu tip uyumsuz davranışlar sergilediği gözlenmiştir). Erkan ve Firdevs örüntü çalışmasında ne yapmaları gerektiğini çabuk anladılar. Doğru sıralamaya göre hangi şeklin gelmesi gerektiğini bulabildiler. Ancak diğer çocuklar örüntü çalışmasını pek yapamadılar (Yorum: Bu çalışma, örüntü kavramı çocuklara verilip, kavratıldıktan sonra yapılırsa çocuklar daha başarılı olabilirlerdi). Ömer çalışmayı bırakarak beslenmesini açmaya başladı. Bunun üzerine öğretmen yavaş yavaş etrafı toplayıp beslenmelerini açmalarını istedi.

Çocuklar saat 10.25 de beslenmelerini açtılar. Saat 11.00 gibi beslenmelerini bitirdiler. Beslenmeden sonra öğretmen yapacağı etkinlikten önce “ben bay bayan mikrop” oyununu oynattı (Yorum: Bu oyunda çocuklardan biri mikrop oluyor, diğerleri ise

mikrobu öldüren çocuklar oluyorlar. Mikrop rolünde olan çocuk nerelerde yaşadığını, ellerini yıkamayan, meyveleri yıkamayan, dişlerini fırçalamayan, süt içmeyenleri hasta etmeyi çok sevdiğini söylüyor. Çocuklara tek tek “Yoksa siz ellerinizi yıkıyor musunuz?, Dişlerinizi fırçalıyor musunuz?, Meyveleri yıkıyor musunuz?” sorularını soruyor ve çocuklar evet diyince mikrobu kovalayıp yakalıyorlar).

Saat 11.20 de öğretmen bütün çocukların makaslarını alarak masaya oturmasını istedi. Öğretmen kalın tırtıklı karton kâğıtları rulo halinde sardı ve uçlarından kesmeye başladı. Öğretmene ne yapacaklarını sorduğumda çiçek yapacaklarını söyledi. Öğretmen herkesin önüne kesilmiş kâğıtlar koyduktan sonra örnek olması için bir çiçek modeli yaptı. Öğretmen daha sonra çocuklardan Fotoğraf 15’de görülen çiçeklerden yapmalarını istedi.

Fotoğraf 15. Sanat Etkinliği



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 27.04.2009 tarihinde çekilmiştir.

Ömer arkadaşları çiçek yaparken tek başına küçük toplarla ve elinde silahmış gibi kullandığı kağıtlarla oynuyor, dış dış diye ateş etme sesini taklidi ediyordu (Yorum: Simgesel oyuna örnek)... Öğretmen Ömer haricindeki çocuklar çiçeklerini yapmayı saat: 12.00 gibi tamamlayınca “Şimdi de vazo yapacağız” dedi. Öğretmen saksı olarak

eskimiş oyun hamurlarını kullandı. Alper, Merve ve Damla çiçeklerini tamamladılar. Ömer de bir ara çocukların yaptığı çiçeklere bakıp tekrar yapmaya başladı. Ancak hemen sıkıldı ve yapmayı bıraktı... Saat 12.48 gibi Ömer'in annesi gene sınıfa geldi ve çıkış saatine kadar sınıfta durdu. Saat 12.55 gibi öğretmen oyuncakları toplattı. Saat:13.00 da ise sınıfı boşalttık.

Genel Açıklama: Kavaklı Köyü'nde anasınıfında düzenlenen fen etkinlikleri ile ilgili anasınıfı öğretmeni Burcu Hanımın araştırma öncesinde anasınıfında fen etkinliklerinin haftada en az bir kez yapıldığını belirtmiştir. Burcu öğretmen su basıncı, havanın ağırlığı olması, yoğunluk, kokulu-kokusuz, maddenin halleri, güneş enerjisi sistemleri, ışık enerjisi, sıcak-soğuk, ıslak-kuru kavramları, hava olayları, mevsimler, gölge oluşumu, hayvan sesleri, taşıt sesleri, duyu organları gibi pek çok konu ve kavramla ilgili etkinlikler düzenlediğini ifade etmiştir. Öğretmen kendisiyle fen etkinliklerine ilişkin yapılan görüşmeler sırasında, farklı görsel materyaller, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak uygulanan fen etkinliklerinin öğrenmede daha etkili olduğundan ve çocukların daha çok dikkatini çektiğinden bahsetmiştir. Öğretmen ayrıca köyde fen etkinliği düzenlemede materyal ve donanım açısından çok fazla sıkıntı yaşamadığını ifade etmiştir.

4.3.2.2. Kavaklı Köyü'ndeki Çocukların Anasınıfındaki Durumları

Kavaklı Köyü'ndeki katılımcı anasınıfı çocuklarının çoğunluğunun sınıf kurallarına uyma, sırasını bekleme, eşyalarını paylaşma, uyum içinde işbirliğiyle çalışma vb. gibi sosyal becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Kavaklı Köyü'ndeki çocukların çoğunun matematik, fen etkinlikleri gibi sayısal alanların yanı sıra sanat etkinlikleri, Türkçe dil etkinlikleri gibi sözel alanlarda da başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Günlük gözlem notları ve görüşmeler sonucu elde edilen bulgular ışığında katılımcı çocukların belirgin özellikleri, başarılı oldukları ve yapmakta zorlandıkları etkinliklerle ilgili genel bilgiler Çizelge 16'da gösterilmiştir.

Çizelge 16.

Kavaklı Köyü'ndeki Çocukların Anasınıfındaki Durumları

Çocuk Kodu	Belirgin Özellikleri	Başarılı Olduğu /Zorlandığı Etkinlikler
Ömer	Zeki, hayal gücü ve yaratıcılığı yüksek, hiperaktivite ve dikkat etsikliği sorunu var, detaycı, küsme davranışı gösteriyor, başarısızlık korkusu var, tek başına oyun oynamayı tercih ediyor, paylaşımcı değil.	Sayısal alanda (matematik ve fen etkinlikleri) ve sanat etkinliklerinde (özellikle kesme) başarılı. Tüm alanlarda isterse ve kendini verebilirse başarılı olabilir.
Erkan	Okulu seviyor, öğrenmeye açık, istekli, çalışkan, pes etme ve küsme davranışlarını gösteriyor, uyumlu, doğru tahminlerde bulunabiliyor, iyi bir gözlemci, paylaşımcı, özeleştirici yapabiliyor.	Bütün alanlarda çalışırsa başarılı olabilir / Yazı yazma ve matematik etkinliklerinde zorlanıyor.
Merve	İçe kapanık, paylaşımcı değil, meraklı değil, küsme, ağlama, pes etme ve kıskançlık davranışlarını gösteriyor, bencil.	Sanat (oyun hamurları) etkinlikleri, hikâye ve matematik etkinliklerinde başarılı / Kesme-yapıştırma, yazı yazma, boyama ve fen etkinliklerinde zorlanıyor.
Firdevs	Sessiz, içe kapanık, pasif, kurallara uyar, paylaşımcı, meraklı değil, liderlik isteği yok.	Sanat -hikâye etkinliği gibi sözel alanlarda başarılı / Matematik etkinliklerinde zorlanıyor.
Damla	Zeki, kolay öğreniyor, sıcakkanlı, dışa dönük, hafızası kuvvetli, tahmin becerisi gelişmiş.	Tüm etkinliklerde özellikle de sayısal alana yönelik fen ve matematik etkinliklerinde başarılı.
Dilek	Okulu seviyor, paylaşımcı, başarılı, uyumlu, kızlarla oynamayı tercih ediyor.	Tüm etkinliklerde, özellikle fen, matematik, yazı yazma ve sanat etkinliklerinde başarılı.
Esra	Çekingen, utangaç, içine kapanık, liderlik isteği var, bencil, küsme davranışı gösteriyor, başarılı.	Tüm etkinliklerde, özellikle sayısal alana yönelik matematik ve fen etkinliklerinde başarılı.
Alper	Öğrenmeye açık, hafızası kuvvetli, sınıf kurallarını bilmiyor, temizlik alışkanlıklarını, öz bakım becerilerini edinmemiş, birçok alanda arkadaşlarından geride, kavgacı, uyumsuz, pes etme, küsme davranışlarını gösteriyor.	Tüm etkinliklerde arkadaşlarından daha geride, sayısal alanda sözel alana göre daha başarılı/ Yazı yazma, boyama, kesme- yapıştırma gibi sanat etkinliklerinde zorlanıyor.
Fatih	Saldırgan, hırçın, uyumsuz, kavgacı, çok hareketli, kural tanımaz, küsme davranışlarını gösteriyor, başladığı işi bitirme konusunda hassas.	Okuma-yazma, matematik boyama gibi sanat etkinliklerinde başarılı/ Hikâye ve kesme yapıştırma etkinliklerinde zorlanıyor.

Araştırmacı başta Merve, Esra, Ömer, Erkan, Alper ve Fatih olmak üzere çoğu çocuğun küsme davranışı gösterdiğini gözlemlemiştir. Araştırmacının günlük gözlemlerinde aynı gün içinde birçok kez çocukların küsme davranışı ile karşılaştığını tespit etmiştir. Bu durumla ilgili araştırmacının 02.04.2009 tarihinde tuttuğu notlardan alıntılar şu şekildedir: “Ömer oyun oynarken yine sorun yaşadı. Oyuncakları paylaşmak istemiyor. Öğretmen Ömer’in yanına gidip paylaşımın önemini açıkladı ancak Ömer oyuncakları

paylaşmayı kabul etmedi ve ağlamaya başladı. Daha sonra küserek bir köşeye çekildi. Öğretmen yanına gitti onunla ilgilenerek tekrar birlikte arkadaşlarıyla oyun oynaması için ikna etmeye çalıştı Saat:09.18. Saat: 11.04, öğretmen bütün çocuklara elinde bulunan üzerinde farklı taşıt resimleri bulunan kağıtları dağıttı. Merve kendisine gemi ve polis arabası resmi verildiği için küstü ve çalışmaya katılmadı” (Gözlem No:10, 02.04.2009). Anasınıfı öğretmeni de konuşmaları sırasında Esra, Ömer, Alper ve Merve gibi bazı çocukların küsme davranışını sık gösterdiğini ifade ederek araştırmacının gözlemlerini desteklemiştir. Çocuklar küsme davranışını birbirlerinden gözlemleyerek öğrenmiş olabilir.

Anasınıfı öğretmeni sınıfa Alper ve Fatih’in gelişyle uyum sorunlarının yaşanmaya başladığını ve arkadaşlarının bu çocukların davranışlarından olumsuz etkilendiklerini ifade etmiştir. Araştırmacının günlük gözlem notlarındaki şu ifadeler öğretmenin görüşlerini destekler niteliktedir: “Fatih ve Ömer sürekli kavga ediyorlar... Fatih oyuncaklarını ve eşyalarını arkadaşları ile paylaşmak istemiyor. Çok paylaşımcı bir çocuk değil. Çocukların hepsi Fatih’e bu konuda tepki gösteriyorlar. Topla oyun oynarken de topu eline aldı ve diğer arkadaşlarının oynamasına izin vermedi (Gözlem No: 12.03.2009)”. Araştırma sırasında Alper ve Fatih’in sınıfta ciddi uyum sorunları yaşadıkları belirlenmiştir.

Çocukların başarılı oldukları ve yaparken zorlandıkları etkinlikler incelendiğinde 9 çocuğun 6’sının matematik etkinliklerinde başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Geriye kalan 3 çocuk ise sanat, hikâye, yazı-yazma, okuma, müzik gibi etkinliklerde başarılı olarak nitelendirilmiştir. Matematik etkinliklerinde başarılı olan 6 çocuğunda 4’ünün aynı zamanda fen etkinliklerinde başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Matematik etkinliklerinde başarılı olan 6 çocuk arasından yine 4 çocuk aynı zamanda sanat etkinliklerinde de başarılı görülmüş ve bu 4 çocuğun 3’ünün de fen etkinliklerinde başarılı olması dikkat çekicidir. Anasınıfı öğretmenin fen ve matematik etkinliklerinde başarılı olduklarını söylediği çocukların genel olarak tüm etkinliklerde başarılı olduklarını ya da isterlerse başarabileceklerini ifade etmesi dikkat çekicidir. Öğretmen sınıfta 2 çocuğun matematik etkinliklerinde, 3 çocuğun kesme-yapıştırma çalışmalarında, 2 çocuğun da yazı yazma etkinliklerinde zorlandığını belirtmiştir. Kesme yapıştırma etkinliklerinde zorlanan

çocuklardan 2'sinin erkek, 1'inin ise kız olduğu belirlenmiştir. Kesme-yapıştırma çalışmalarında başarısız olan erkek çocukların sınıfa sonradan gelen ve uyum sorunu yaşayan çocuklardır. Yazı yazma etkinliklerinde zorlanan 2 çocuğun da erkek olması erkeklerin ince kas motor gelişimini kızlardan daha geç tamamladığına işaret edebilir.

4.3.2.3. Kavaklı Köyü'nde Düzenlenen Fen Etkinlikleri

Köy okullarının anasınıflarında düzenlenen fen etkinlikleri ile ilgili fikir sağlaması amacıyla, bu bölümde 1., 4., 5. ve 8. haftalarda uygulanan etkinlikler sırasında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmada fen etkinlikleri sırasında 1., 4., 5. ve 8. haftalarda fiziksel bilimle ilgili 3, canlılar bilimiyle ilgili ise 4 konu incelenmiştir. Belirtilen haftalarda alanlara göre konu dağılımı eşit olacak şekilde bu 7 etkinlik arasından 4 farklı etkinlik seçilmiştir. Canlılar bilimiyle ilgili “Hayvanlar ve özellikleri” ve “Ne nereden gelir?” başlıklı etkinliklerin, fiziksel bilimle ilgili ise “Yüzme-batma” ve “Uzay, Gezegenler ve Dünyamız” başlıklı etkinliklerin amaç-kazanımları ve etkinlikler sırasında yapılanlar aşağıda sunulmuştur.

4.3.2.3.1. Canlılar ve Fiziksel Bilim Alanı Etkinliklerinden Örnekler

1.Hafta:

Hayvanlar ve Özellikleri

Amaç: Hayvanlar, yaşadıkları habitat (kara ve deniz) ve özelliklerini görmek.

Kazanım:

1. Hayvanları yaşadıkları habitata göre sınıflar.
2. Habitata göre canlı organizmalar (bitki ve hayvan) ve ortamlar arasındaki farklılıkları sıralar.
3. Hayvanları kendi doğal ortamlarında gözlemler.
4. Hayvanların beslenme şekillerini belirler.
5. Hayvanların nerede barındıklarını belirler.
6. Farklı hayvan seslerini ayırt eder.
7. Farklı hayvan seslerini taklit eder.

Araştırmanın sürdürüldüğü her iki köy anasınıfında hayvanlar, yaşadıkları yerler ve özelliklerini incelemek amacıyla yapılan etkinlikler sırasında soru-cevap tekniği ve hayvan modelleri (minyatür hayvan oyuncakları) kullanılmış; bilgisayardan farklı hayvan fotoğrafları gösterilmiş, farklı hayvan sesleri dinletilmiş; okul çevresinde gözlemler yapılmış; hayvanlarla ilgili hikâyeler okunmuş; şarkılar söylenmiş ve boyama çalışması yapılmıştır. Öğretmen etkinlik sırasında gerekli görülen kısımlarda açıklamalar yapılmıştır. Hayvanlarla ilgili etkinlikler 2 haftalık bir zaman dilimine yaydırılmış ve farklı haftalarda konuyu destekleyebileceği düşünülen fırsatlar değerlendirilmiştir.

Hayvanlar ve özellikleri ile ilgili olarak 1. hafta düzenlenen etkinlik sırasında sınıfta Ömer, Erkan, Damla, Alper ve Fatih'in bulunduğu belirlenmiştir. Merve ise etkinliğin son dakikalarında sınıfa gelmiştir. Etkinlik sırasında Ömer ve Damla'nın etkinliğe katılma konusunda isteksiz oldukları, Ömer'in bazen etkinliği takip edip soruları cevapladığı görülse de etkinliğe katılım konusunda isteksiz olduğu belirlenmiştir. Damla'nın ise hiçbir şekilde etkinliğe katılmadığı gözlenmiştir. Erkan, Alper, Merve ve Fatih'in ise, etkinliğe katıldıkları ve sorulara cevap vermeye çalıştıkları belirlenmiştir. Fatih'in soruları cevaplarırken etkinliği ciddiye almayan alaycı bir tutum içinde alakasız cevaplar verdiği gözlenmiştir. Etkinlikler sırasında, Ömer ve Fatih başta olmak üzere sınıftaki çocukların çoğunun sınıf kurallarına uymadığı, sırasını beklememe, arkadaşının sözünü kesme gibi olumsuz davranışları sık gösterdikleri ve etkinliğin işleyişini aksattıkları belirlenmiştir.

Hayvanlar ve özellikleri ile ilgili çalışmalar sırasında katılımcı çocukların genelinde at, baykuş, fare, goril, kanguru, kurt, kuzu, ördek, panda, solucan, timsah, zebra gibi hayvanları fotoğraflarından tanıyabildikleri ve yaşadıkları yerler, beslenme şekilleri, çoğalma şekilleri gibi özellikleri ile ilgili önbilgilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların çoğunun hayvanların beslenme şekilleri ile ilgili konuşulurken otçul- etçil kavramları ile ilgili sorulara cevap vermekte zorlanmadıkları gözlenmiştir. Ren geyiği, denizanası, dinazor gibi farklı hayvanları hiperaktif olan Ömer ve öğretmen tarafından "yaramaz" (Görüşme No:73, 26.08.2009). olarak nitelendirilen Fatih'in vermesi dikkat çekmiştir. Etkinlikler sırasında genel olarak çocukların parmak kaldırmadan cevapları

verdikleri, söz isteme alışkanlığını çoğu çocuğun edinmediği ve birbirlerinin söz hakkına saygı göstermedikleri belirlenmiştir.

4. Hafta:

Ne nereden gelir?

Amaç: Besin maddelerinin nereden, nasıl elde edildiğini görmek.

Kazanım:

1. Besin gruplarını tanırlar ve sınıflar.
2. Besin maddelerinin nereden elde edildiğini bilir.
3. Besin maddelerinin nasıl elde edildiğini bilir.
4. Besin maddelerinin hayatımızdaki önemini kavrar.

Ne nereden gelir? etkinliği sırasında soru-cevap tekniği kullanılmış, gerekli görülen yerlerde açıklamalar yapılarak anlatım tekniğinden yararlanılmış ve video, slayt, fotoğraf gibi çeşitli görseller kullanılmıştır. Öğretmen gerekli gördüğü anda ipuçları vererek çocukları yönlendirmeye çalışmıştır. Etkinlik sırasında çocuklara “Anneleriniz süttten neler yapıyor?”, “Yoğurt nasıl yapılıyor?”, “Yoğurdu suya karıştırınca ne olur?”, “Hamur nasıl yapılıyor? Neler katılarak hamur hazırlanır?”, “Bu yiyecekler bize ne gibi faydalar sağlıyor?” gibi sorular yöneltilmiştir.

Etkinlik sırasında sınıfta Esra, Merve, Firdevs, Fatih, Ömer, Damla, Alper ve Erkan’ın sınıfta oldukları gözlenmiştir. Ömer dışındaki tüm çocukların etkinliğe katıldıkları gözlenmiştir. Firdevs’in etkinlik sırasında sorulara cevap verme konusunda istekli olmadığı ve çok az soruya cevap verdiği belirlenmiştir. Çalışma sırasında çocuklara bal, süt, yağ, peynir, un, yumurta gibi çeşitli besin maddeleri ve iplik, kazak, kâğıt gibi maddelerin fotoğrafları gösterilerek bu maddelerin nereden elde edildikleri sorulmuştur. Çocukların çoğunun kendi yaşantıları içinde de yer alan yumurta, süt, peynir, yoğurt, ayran, et, bal gibi besin maddelerinin ve yün gibi maddelerin hangi hayvanlardan, nasıl elde edildiklerini, nerelerde kullandıklarını bildikleri ve bu maddelerin hayatımızdaki yeri ile ilgili fikir sahibi oldukları belirlenmiştir. Araştırmacının “Anneleriniz süttten neler yapıyor?” sorusuna Erkan’ın verdiği “Yoğurt yapıyor, yoğurdu da yiyince

kemiklerimiz güçlenir” (Etkinlik No:13, 09.04.2009). cevabı bu durumu destekler nitelikte bir örnektir. Etkinlik sonrasında çocuklara ürünlerin ve hayvanların olduğu resimler dağıtılarak çocukların ürünlerle elde edildikleri hayvanı eşleştirmeleri istenmiştir. Daha sonra çocuklar eşleştirdikleri resimleri boyamıştır.

Kelebeğin Oluşumu

Amaç: Kelebeğin oluşum safhalarını görmek.

Kazanım:

1. Kelebeğin nasıl çoğaldığını kavrar.
2. Gelişmiş bir kelebeğe kurtçuk (tırtıl) arasındaki farkları bilir.
3. Kelebeğin oluşum safhalarını bilir.

Sınıfta çocuklarla kelebeğin oluşum aşamalarının incelendiği etkinlikler sırasında önce çocuklara konuyla ilgili ön bilgilerini yoklayıcı sorular sorulmuş, çocuklar konuya güdüldükten sonra kelebeğin oluşum aşamalarını gösteren bir slayt izletilmiştir. Slayt sonrasında çocuklara tırtıllar, kelebekler, kelebeğin oluşum evreleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Etkinlik sırasında çocukların ilgilerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Daha sonra çocuklarla birlikte plastik küçük yuvarlak kaplar kullanılarak kelebeğin oluşum evrelerini gösteren modeller hazırlanmıştır ve konu tekrarlanmıştır. Etkinlik sonunda çocuklara kelebeğin oluşumu ile ilgili bir hikâye anlatılmış ve çocukların bu hikâyenin sonunu tamamlamaları istenmiştir. Etkinlik sırasında Merve, Dilek, Erkan, Ömer, Alper, Esra ve Damla'nın sınıfta oldukları ve ilgiyle etkinliğe katıldıkları gözlenmiştir. Özellikle Erkan, Dilek ve Merve'nin etkinlik sırasında etkin oldukları ve kelebeğin oluşum aşamaları ile ilgili birçok soruya eksiksiz cevap verebildikleri gözlenmiştir.

5. Hafta:

Taşıtlar

Amaç: Farklı ulaşım araçlarını ve özelliklerini görmek.

Kazanım:

1. Taşıtları gittikleri yollara göre sınıflar.
2. Kara, hava, deniz ve demiryolu taşıtlarının özelliklerini bilir.

3. Taşıtlara farklı örnekler verir.
4. Taşıit seslerini tanır.
5. Taşıit seslerini ayırt eder.
6. Taşıit seslerini taklit eder.

Kara, hava, deniz ve demiryolu taşıtlarını ve bu taşıtların seslerini tanıma ile ilgili yapılan etkinlik sırasında soru-cevap tekniğı kullanılmış, görsel materyaller (dergi, gazete, resim, slayt vb.) kullanılmış ve bilgisayardan farklı taşıit ve taşıit yolu resimleri gösterilmiştir. Ayrıca, geçmişten günümüze taşıitlar hikaye şeklinde anlatılmış; farklı taşıit sesleri dinletilmiş; trafik kurallarına uyma ile ilgili hikâye okunmuş; çocuklarla Fotoğraf 16’te gösterilen taşıitlar albümü oluşturulmuş; artık materyallerden farklı taşıitlar yaptırılmış ve gerekli görülen kısımlarda açıklamalar yapılmıştır. Erkan, Merve, Alper, Ömer, Fatih, Damla ve Esra’nın etkinlik sırasında sınıfta buldukları gözlenmiştir. Sınıfta bulunan bütün çocukların etkinliğe katıldıkları, sorulan sorulara cevap verme gayretinde oldukları ve konuya karşı ilgilerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Fatih ve Erkan’ın etkinlik sırasında genelde arkadaşlarından farklı cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Araştırmacı denizde giden taşıitların isimlerini sorduğunda Fatih’in “*Korsan gemisi*” (Etkinlik No:19, 17.04.2009). cevabını vermesi, demiryolu araçlarının isimlerini sorduğunda ise Erkan’ın “*Tren, hızlı tren., yavaş tren, tranvay*” (Etkinlik No:19, 17.04.2009). cevabını vermesi çocukların farklı ve beklenmedik cevaplar vermelerine örnek olabilir.

Çocukların taşıitları ve çıkardıkları sesleri tanıma konusunda genel olarak başarılı oldukları gözlenmiştir. Etkinlik sırasında anasınıfına önceki senelerde de devam eden kız çocuklarının sorulara cevap verme konusunda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Çoğu zaman sınıftaki etkinliklere katılma konusunda isteksiz olan Ömer ve Fatih’in etkinliğe isteyerek katıldıkları ve taşıitlar konusuyla yakından ilgilendikleri gözlenmiştir.

Fotoğraf 16. Taşıtlarla İlgili Albüm Hazırlıkları



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 17.04.2009 tarihinde çekilmiştir.

Hangi Cisimler Yüzer, Hangi Cisimler Batar?

Amaç: Yoğunluğu fazla olan maddelerin suda battığını, az olan maddelerin suda yüzdüğünü gözlemek.

Kazanım:

1. Islak-kuru kavramlarını gözlemler.
2. Yüzme-batma kavramlarını tanır.
3. Yoğun maddelerin suda battığının farkına varır.

Çocuklarla yüzme-batma, ıslak-kuru kavramlarıyla ilgili yapılacak deney için farklı yoğunlukta birçok farklı cisim okul bahçesinden çocuklarla birlikte toplanarak sınıfa getirilmiştir. Daha sonra büyük bir kaba su konarak ve tek tek cisimler suya atılmadan önce bu cisimlerin suya atıldığında ne olacağına dair çocuk tahminleri açıklamaları ile birlikte alınmıştır. Yüzme ya da batma cevaplarının açıklamaları alındıktan sonra bu cisimler Fotoğraf 17'de görüldüğü gibi suya atılmıştır. Çocuklara tahminlerinin doğruluğunu gözlemleyerek ve deneyerek test etme fırsatı verilmiştir.

Fotoğraf 17. Yüzme Batma Etkinliği



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 16.04.2009 tarihinde çekilmiştir.

Dilek, Damla, Esra, Fatih, Firdevs, Merve, Alper, Erkan ve Ömer'in etkinlik sırasında sınıfta bulunduğu gözlenmiştir. Etkinlik sırasında sınıfta Firdevs dışında tüm çocukların bulunduğu ve etkinliğe eksiksiz katıldıkları belirlenmiştir. Sınıfta bulunan tüm çocukların etkinliğe karşı ilgili ve tahminlerde bulunma konusunda istekli oldukları gözlenmiştir. Etkinlik sırasında en doğru tahminleri Damla ve Dilek'in verdikleri belirlenmiştir. Örneğin öğretmen suya küçük plastik top atıldığında ne olacağıyla ilgili çocuk tahminlerini aldığında Damla ve Dilek'in "batmaz" cevabını verdikleri ve Damla'nın "Top hafif olduğu için batmaz" açıklamasını yaptığı gözlenmiştir. Araştırmacının etkinlik sırasında Damla ile ilgili "Damla'nın bu anasınıfındaki ilk senesi olmasında rağmen çoğu şeyi biliyor (Etkinlik No:17, 16.04.2009)" şeklinde bir ifade kullandığı, Dilek için ise "Dilek önceki senelerde anasınıfına geldiği için diğer çocuklardan bilgi seviyesi olarak ileride (Etkinlik No:17, 16.04.2009)" ifadelerini kullanarak açıklama yaptığı belirlenmiştir. Damla'nın etkinliklerde etkin olmasında evde ağabeyi tarafından desteklenmesinin, Dilek'in de anasınıfında 3. senesi olduğu için birçok konu ve kavramı önceden öğrenmiş olmasının etkisi olabilir.

8. Hafta:**Uzay, Gezegenler ve Dünyamız**

Amaç: Uzayda yer alan farklı gezegenleri ve bu gezegenler arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin sonuçlarını görmek.

Kazanım:

1. Uzayda yer alan farklı gezegenleri tanıır.
2. Dünya'mızın Güneş Sistemi'ndeki konumunu fark eder.
3. Güneş ve Dünya'mız arasındaki ilişkiyi inceler.
4. Gece ve gündüz oluşumunu kavrar.
5. Mevsimlerin oluşumunu kavrar.
6. Ay ve Güneş tutulmalarını inceler.

“Uzay, Gezegenler ve Dünyamız” başlıklı etkinlikler boyunca uzay, gezegenler ve Güneş Sistemi'nin fotoğrafları, atlastaki resimler ve bilgisayardan gösterilen slaytlar kullanılarak incelenmiştir. Çocukların görüşleri, önbilgileri ve algılamaları soru-cevap yöntemi ile yoklanmıştır. Dünyanın da içinde bulunduğu Güneş Sistemi'nde bulunan gezegenler ve özellikleri üzerinde durularak isimleri çocuklara öğretilmeye çalışılmıştır. Gece, gündüz ve mevsimlerin oluşması ile ilgili sınıfta bir tartışma ortamı yaratılmış ve çocuklara fikirlerini paylaşma olanağı tanınmıştır. Çocuklarla birlikte uzayda astronot yürüyüşü canlandırılmıştır. Daha sonra çocuklarla birlikte karton, iplik ve askı gibi malzemeler kullanılarak gezegenler kesilip boyanarak Fotoğraf 18'de gösterilen “Güneş Sistemi” modeli hazırlanmıştır.

Fotoğraf 18. Güneş Sistemi Modeli



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 14.05.2009 tarihinde çekilmiştir.

Bir sonraki gün etkinliğe önceki derste yapılan etkinliğin tekrar edilmesi ve çocuklara soruların sorulması ile başlanarak kavram yanılgılarının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Daha sonra çocuklarla birlikte büyük renkli kartonları kendi boyutlarına uygun biçimde Dünya, Ay ve Güneş gezegenlerini temsil edecek şekilde kesilmiş ve boyanmıştır. Bu kartonlar ip yardımı ile çocukların boyunlarına asılıp Dünya, Güneş ve Ay rolleri çocuklara dağıtılarak bir drama çalışması yapılmıştır.

Drama etkinliği sırasında çocuklar Ay, Dünya, Güneş gezegenlerinin birbirlerine göre hareketlerini yaparak, Ay tutulması ve Güneş tutulması gibi olaylar canlandırılmıştır. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde müdahalelerde bulunmuştur. Bu etkinlik sırasında kullanılan çocuklarla birlikte yapılan el yapımı modellerin, drama tekniğinin, gösterip yaptırma tekniğinin, destekleyici etkinlik olarak sanat etkinliğinin kullanımının çocukların ilgisini ve kavramalarını artırdığı gözlenmiştir. Uzay, gezegenler ve dünyamız etkinliği sırasında tüm çocukların sınıfta olduğu ve hazırlık aşamasındaki sanat etkinliklerine Ömer dışında tüm çocukların katıldığı belirlenmiştir. Konuyla ilgili gösterilen fotoğraf ve videoların çocukların büyük ilgisini çektiği, drama etkinliğine de tüm çocukların ilgiyle katıldığı gözlenmiştir.

Bitkiler ve Çimlenme

Amaç: Bitkilerin özelliklerini incelemek

Kazanım:

1. Bitkilerin büyümesinde ışığın, suyun ve toprağın önemini fark eder.
2. Bitkinin kök, gövde, yaprak gibi farklı bölümlerinin işlevlerini kavrar.
3. Bitkinin tohumdab ürediğini bilir.
4. Tohumun çimlenmesi için gereken koşulları bilir.
5. Tohumun büyüme ve filizlenme aşamalarını gözlemler.

Bitkiler ve bitkilerin büyümesi ile ilgili ise tohum çimlendirme deneyi yapılmış ve 2 hafta boyunca büyümesi gözlenmiştir Okul bahçesinde ağaçlarla ilgili gezi-gözlem çalışması yapılmış, farklı ağaç yaprakları incelenmiş, görsel materyaller kullanılarak (üzerinde farklı ağaç yapraklarının resimleri bulunan kartlar, slayt, fotoğraf vb.) farklı çiçek, ağaç ve yaprak çeşitleri tanıtılmaya çalışılmış, anında geri dönüt sağlanabilmesi, kavram kargaşasını engellemek amacıyla soru-cevap tekniği kullanılmıştır. Daha sonra çocuklarla birlikte bilgisayardan *Elif ve Bitkilerin Büyümesi* adlı tohumun çimlenmesini ve oluşan bitkinin beslenip büyümesini anlatan eğitici çizgi film izlenmiştir. Video izlenmesi sırasında ve sonrası bitkinin büyümesi ile ilgili sorular sorularak çocukların algılamaları test edilmiştir. Etkinlikler sırasında Fatih dışında tüm çocukların sınıfta buldukları belirlenmiştir. Etkinlik sırasında çocukların eğitim videosunu 1. Dönem de izledikleri ve video sayesinde tohumun çimlenip bitki oluşmasını ve büyümesi için gerekli koşulları kavrayabildikleri ortaya çıkmıştır. Örneğin araştırmacının “*Tohumu neden toprağa ekiyorduk?*” sorusuna çocukların “*Çünkü büyüsün diye, kökleri toprak olmasaydı kökler olmazdı çıkmazdı, sulanıyorlar bazen (Erkan), Çünkü büyüyecek kocaman olacak sonra onu alacağız un yapacağız (Damla), Büyüsün öğretmenim büyüyünce pişiriyor yiyorlar (Esra)*” cevaplarını verdikleri, Merve’nin ise fotosentez sırasında oluşan glikozu “*Bir şey söyleyeceğim böyle şeker var iki tane kırmızı o karışıyor sonra Güneş ona farklı bir renk veriyor sonra gövdesi böyle şeker gönderiyor yapraklara falan*”(Gözlem No:31,15.05.2009). ifadelerini kullanarak anlatmaya çalıştığı gözlenmiştir Merve, Dilek, Erkan, Damla ve Esra’nın birçok soruya cevap verebildikleri, özellikle Merve ve Erkan’ın farklı ve beklenmedik cevaplar verdikleri ortaya çıkmıştır.

4.3.2.3.2. Kavaklı Köyü’nde Çocukların Fen Etkinliklerine Katılımları

Kavaklı Köyü’nde çocukların düzenlenen fen etkinliklerine katılım düzeyleri incelendiğinde etkinliğe karşı yüksek ilgi, etkinliğe karşı düşük ilgi, etkinliğe katılım, etkinliğe az katılım, etkinliğe katılmama başlıklarının ön plana çıktığı belirlenmiştir.

Etkinlik sırasında genellikle çocukların çoğunluğunun sınıfta bulunduğu ancak özellikle Ömer, Fatih, Damla ve Esra’nın çoğu etkinliğe sınıfta oldukları halde katılmadıkları belirlenmiştir. Bu çocukların çoğu zaman etkinliklere karşı isteksiz ve ilgisiz tutum sergiledikleri, öğretmen etkinliklere katılmaları konusunda ısrarcı olduğunda ise özellikle Esra ve Ömer’in protesto eden bir tutum içinde küsmeye ve/ ya da sınıfı terk etme davranışları gösterdikleri gözlenmiştir. Araştırmacının gözlem notlarında öğretmenin sınıfa gelip etkinliğe katılmasını istediğinde Esra’nın protesto eden inatçı tutumu şu şekilde kaydedilmiştir: *“Saat: 09.40, sınıfa Esra geldi. Esra içeri girmek istemiyordu. Öğretmen onu sınıfa girmesi konusunda ikna etmeye çalışıyordu. Esra öğretmen konuştuğunda daha da inat etti ve kapının önüne oturdu. Suratını astı ve hiç bir şey yapmadan oturuyor”* (Gözlem No:10, 02.04.2009). Fatih’in katıldığı etkinlikler sırasında genelde soruları cevaplarken etkinliği ciddiye almayan alaycı bir tutum içinde ilgisiz cevaplar verdiği gözlenmiştir. Öğretmenin ayıların beslenme şekilleri ile ilgili sorduğu soruya Fatih’in gülererek *“Ot”* cevabı vermesi üzerine araştırmacının *“Fatih hiç düşünmeden cevap veriyor gibi. Fatih bu arada benim sorularıyla değil ses kayıt cihazına ilginç sesler çıkarmakla meşgul”* (Gözlem No:2, 19.03.2009). şeklinde gözlemci yorumunu da içeren notu, Fatih’in etkinlikler sırasındaki uyumsuz, ilgisiz ve alaycı tutumunu göstermektedir. Fatih’in etkinliklere katılmaması, katıldığı etkinlikler sırasında gözlenen uyumsuz davranışlarının nedeni olarak önceki çevrelerinde çocuğun babası tarafından şiddete yönlendirilmiş olabileceği görülmektedir. Konuyla ilgili Fatih’in annesi Pakize Hanımın *“Onu oranın çocuklarından öğrendi, kavga etmeyi. Şey nasıl diyeyim. Eşimin arkadaşları kavga ettiriyorlardı çocuklarını. Hani şey yapmasınlar diye. Dövülmesinler dövsünler diye. O yüzden burada zorlandı yani ilk noktalarda”* (Görüşme No:40, 29.06.2009). ifadeleri yapılan bu yorumu destekler niteliktedir. Babanın çocuğu *“dövülme-döv”* şeklinde şiddet ve kavgaya yönlendirmesi sınıfta uyum sorunları yaşamasında etkili olabilir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite

bozukluğu teşhisi konan Ömer'in katıldığı etkinlikler sırasında kısa süreli odaklanabilmesi onun bu durumuyla ilişkili görülmektedir. Ömer'in odaklandığı etkinlikler sırasında ise diğer çocuklardan farklı, yaratıcı cevaplar verdiği gözlenmiştir. Sınıfta etkinliklere düşük ilgisi olan bir diğer çocuğun da Firdevs olduğu yapılan gözlemler sonucunda ortaya çıkmıştır. Araştırmacının fen etkinliği sırasında tuttuğu gözlem notunda da "*Etkinlik sırasında Firdevs pek cevap vermedi ve etkinliğe katılmadı*" ifadeleri kullanılarak Firdevs'in etkinliğe ilgisinin düşük olduğu vurgulanmıştır (Etkinlik No:13, 09.04.2009).

Erkan, Alper, Merve, Dilek'in ise çoğu etkinliğe katıldıkları ve öğrenmeye karşı istekli oldukları belirlenmiştir. Anasınıfı öğretmeni de yapılan görüşmeler sırasında Alper ve Erkan'ın öğrenme konusunda istekli olduklarını ifade etmiştir. Etkinlikler sırasında da Alper ve Erkan'ın istekli oldukları gözlenmiştir. Hayvanlar ve özellikleri ile ilgili etkinlik sırasında denizyıldızı ile ilgili sorulan sorunun cevabını bilmesi üzerine öğretmeninden Erkan'ın övgü aldığını gören Alper'in "*Ben de biliyorum hepsini*" diyerek sorulara cevap verme konusunda istekli olduğu, etkinlik sonunda öğretmenin "*Peki hayvanlarımız bitti. Bitkilere bakalım mı şimdi?*" sözlerine Erkan'ın "*Bakalım çok severim ben bitkileri*" cevabını verdiği gözlenmiştir (Etkinlik No:2, 19.03.2009). Erkan'ın hafızasının da kuvvetli olduğu, öğrendiği kavramları kolay kolay unutmadığı gözlenmiştir. Burcu öğretmenin "*Erkan çok zeki bir çocuk; ya aslında çok zeki değil öğrenebilen çocuk öğrenmeye açık kendini öğretilenleri hemen kapıyor ve unutmuyor kolay kolay söylenenleri unutmuyor*" (Görüşme No:16, 27.04.2009). ifadesi de bu gözlem bulgularını destekler niteliktedir. Anasınıfına önceki yıllarda da devam etmiş olan Firdevs, Dilek ve Esra isimli çocukların arasında Dilek ve Esra'nın katıldıkları etkinlikler sırasında birçok kavramı önceden edindikleri, fen konuları hakkında bilgi sahibi oldukları ve katıldıkları etkinlikler sırasında etkin oldukları ortaya çıkmıştır. Firdevs'in ise anasınıfında 3. yılı olmasına rağmen sınıfta çok fazla etkin ve istekli olmadığı belirlenmiştir. Yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda Erkan ve Damla isimli çocukların anasınıfına önceki yıllarda gitmemelerine rağmen yakınlarındaki büyük kardeşlerinin desteği sayesinde anasınıfına önceki yıllarda gelen arkadaşlarının gelişim seviyelerine yetiştikleri belirlenmiştir.

Ömer ve Fatih başta olmak üzere Dilek, Firdevs ve Merve dışında birçok çocuğun sınıftaki çocukların çoğunun sınıf kurallarına uymadığı, sırasını beklememe, arkadaşının sözünü kesme, kendi sırasını beklemeden cevap verme gibi olumsuz davranışları sık gösterdikleri ve etkinliğin işleyişini aksattıkları belirlenmiştir. Bazı çocukların özellikle de sınıfa sonradan gelen Alper'in arkadaşlarının verdikleri cevaplardan sık etkilendiği, çoğu çocuğun kendini ifade ederken davranışlarından, el kol hareketlerinden yararlandığı gözlenmiştir. Yüzme-bayma kavramlarıyla ilgili yapılan etkinlik sırasında tutulan *“Çocuklar topun hafif olduğunu gördükten sonra Esra batacağını söyledi, ancak daha sonra Damla ve Dilek'in batmaz cevaplarından etkilendiği için batmaz dedi” (Etkinlik No:17, 16.04.2009).* şeklindeki gözlem notlarında Esra'nın arkadaşlarının cevaplarından etkilendiği görülmektedir. Hayvanlar ve özellikleri ile ilgili etkinlik sırasında Erkan'ın ahtapotun özelliklerini anlatırken *“Ahtapot böyle elleri var bir sürü”* ifadeleriyle el kol hareketlerini kullandığı, inekten sütün nasıl sağıldığı sorulduğunda ise Damla, Merve, Esra, Fatih ve Erkan elleriyle inek sağıyor gibi yapıp göstererek cevap verdikleri gözlenmiştir.(Etkinlik No:2, 19.03.2009).

Anasınıfında Dilek dışında tüm çocukların çoğu etkinliğe kendilerine çikolata, şeker gibi hediyeler vaat edildiğinde yani ödül beklentisiyle katıldıkları gözlenmiştir. Kelebeğin oluşumu ile ilgili yapılan çalışmalar sırasında araştırmacının *“Çocuklara devamlı etkinliklere katılırlarsa ödüllendirilecekleri uyarısını yapmak zorunda kaldım, çünkü böyle söylemeden etkinliğe tam olarak katılmıyorlar ve sorularıma hepsi istekle cevap vermiyorlardı” (Etkinlik No:15, 10.04.2009).* ifadelerini kullanarak çocukların ödül bekleyen bir tutum içinde bulduklarını vurguladığı görülmektedir. Bu durum öğretmenin sınıf yönetiminde bu yola başvurarak çocukları koşullamış olmasından kaynaklanmış olabilir.

Çocukların düzenlenen çoğu etkinlikte yaşantılarından aktarma yapabildiği gözlenmiştir. Örneğin Ne nereden gelir? etkinliğinde (Etkinlik No: 13, 09.04.2009) çocukların yaşantılarıyla etkinliği ilişkilendirebildiği gözlenmiştir. Etkinlik sırasında araştırmacının *“Yoğurt nasıl yapılıyor?”* sorusunu Fatih *“Sütün içine yoğurt karıştırılır”*, Erkan ise *“Sütün içine yoğurt katıktan sonra üstü kapatılır”* şeklinde cevaplamıştır. Araştırmacının yoğurt yapılırken sütün üstünün neden kapatıldığını sorması üzerine

Damla “*Yoğurt tutsun diye bezle kapatılır*” ifadesini kullanarak durumu açıklamıştır. Bu örnekte görüldüğü kırsal kesimde çocuklar süttten yoğurt oluşması, süttten peynir yapılması gibi günlük yaşama ait pratik bilgi ve becerilere yaşantılarında gözlemleyerek sahip olmaktadır.

Sınıfta etkinlikler sırasında beklenmedik yaratıcı ve farklı cevapları genelde Erkan, Fatih ve Ömer’in verdiği gözlenmiştir. Anasınıfı öğretmeniyle çocuklarla ilgili yapılan görüşme sırasında Ömer ve Fatih’in yaratıcılıklarının ve hayal güçlerinin yüksek olduğu ifade etmiştir. Çocukların farklı cevaplarıyla ilgili araştırmacı ve çocuklar arasında geçen konuşmalardan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacı: Şimdi çok ilginç bir canlı geliyor kim bilecek bunu?

Ömer: Denizanası.

Araştırmacı: Ne yer acaba denizanası biliyor musun Fatih?

Fatih: Onlar elektrikle besleniyor (Etkinlik No:2, 19.03.2009).

Araştırmacı: Bitkinin vücuduna biz ne diyoruz?

Erkan: Besin kaynağı (Etkinlik No:31, 15.05.2009).

Köye doğudan ekonomik nedenlerle göç ederek gelen ailenin çocuğu olan, anasınıfına bahar döneminden itibaren gelmeye başlayan ve birçok gelişim alanında diğer yaşlıtlarından geride olan Alper’in çok hızlı bir gelişim gösterdiği gözlenmiştir. Sınıfta ilk geldiği zamanlar diş fırçalama, el yıkama gibi alışkanlıklarını, sınıf kurallarını, nezaket kurallarını hatta çatal, kaşık tutmayı bilmeyen Alper’in, ilk başlarda arkadaşları tarafından dışlanmasına rağmen, sonradan okul hayatına hızla uyum sağladığı gözlenmiştir. Alper’in neredeyse düzenlenen tüm etkinliklere katıldığı, sorulan sorulara cevabı bilse de bilmesede cevap vermeye istekli olduğu, çok çabuk öğrendiği ve öğrendiklerini kolay unutmadığı belirlenmiştir. Anasınıfı öğretmeni Burcu Hanım Alper ile ilgili “*Alper eğitime çok açık bir çocuk, verileni alabilen biri*” şeklinde bir ifade kullanması araştırmacı gözlemlerini desteklemektedir (Görüşme No:73, 26.08.2009).

Sınıftaki çoğu çocuğun sınıf kurallarına uyma, sırasını bekleme, işbirliğiyle uyumlu çalışma, arkadaşının hakkına saygı gösterme gibi çoğu sosyal becerileri edinmedikleri, sınıf içi çatışmanın yoğun olduğu gözlenmiştir. Sınıf içinde kural tanımayan çocukların etkinliklerin akışının etkilendiği ve eğitim sürecinde verimin azaldığı belirlenmiştir. Çocukların etkinlikleri aksatması, sınıf kurallarına uymamaları ve öğretmenin sınıf

yönetimi konusunda etkili olamaması ile ilgili araştırmacının, “Çocukların hiç parmak kaldırıp söz isteme alışkanlıkları yok. Birbirlerinin söz hakkına saygı göstermiyorlar. Çocukları parmak kaldırmaları konusunda devamlı ikaz etmeme rağmen hep aynı şeyi yapıyorlar, söz istemeden cevap veriyorlar. Sanırım benim yaptığım etkinlikler dışında anasınıfı öğretmeni kendi etkinlikleri sırasında parmak kaldırıp söz isteme davranışını hiç kazandırmamış. Çocukları ne kadar uyarırsam uyarayım olmuyor” (Gözlem No:3, 26.03.2009). ifadelerini kullanarak yaptığı yorumlar sınıf içi çatışmanın yoğun olduğu ve öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yeterli becerilere sahip olmadığını destekler niteliktedir. Dolayısıyla öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki sahip olduğu beceriler çocukların öğrenmesi üzerinde etkili olmaktadır. Ayrıca etkinlikler sırasında Alper’in ceylanı, Ömer’in denizanasını, Erkan’ın ise denizyıldızını televizyonda ya da çizgi filmde görerek tanıdıklarını söylemeleri televizyonun çocukların öğrenmesi üzerine etkisi olduğunu göstermektedir.

Çocukların en çok hayvanlar ve özellikleri, hayvan sesleri, kelebeğin oluşumu, yüzmeyiş, taşıtlar, taşıt seslerini tanıma, uzay gezegenler ve dünyamız, bitkilerin büyümesi konularıyla ilgili düzenlen etkinliklerin ilgilerini çektiği belirlenmiştir. Yaz aylarında çocuklarla araştırmacı arasında çocukların dönem içinde yapılan fen etkinliklerinden hangilerini hatırladıklarına ve hangilerini sevdiklerine dair geçen konuşmalardan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacı: Birlikte yaptığımız etkinlikleri hatırlıyor musun? Neler yapmıştık.

Erkan : Sayıları yazmıştık ben hepsini bilmiştim. Hayvan seslerinden hayvanları bildik. Oyun oynamıştık.

Araştırmacı: Kelebeğinin oluşumunu hatırlıyor musun?

Erkan: Tırtıl kabuk yapıyor onun içine giriyor sonra kelebek oluyor.

Araştırmacı: Gezegenleri nasıl yapmıştık hatırlıyor musun?

Erkan : Öğretmen kağıt yaptı bizde kestik sonra yapıştırdık. İsimlerini yazıp astık.

Araştırmacı: Ay, Güneş ve dünya kesmiştik ve birinizi Ay, biriniz Güneş birinizi de dünya yapmıştık hatırlıyor musun ne yaptığımızı sonra.

Erkan : Güneşin etrafında dünya dönüyordu, Ayda dünyanın etrafında dönüyordu (Görüşme No: 69 , 24.07.2009).

Dilek: Gezegenleri kestik, ip bulduk, iple öğretmenim kocaman bir şeye zımbaladı. Sonrada astık gezegenleri.

Araştırmacı: Aferin, hangi gezegenler vardı orada hatırlıyor musun?

Dilek: Gezegenlerin adını bilmiyorum. Ama Ayı biliyorum.

Araştırmacı: Evet Ay vardı, ne vardı başka?

Dilek: Jüpiter, başka hatırlayamadım. Başlangıçtan böyle gidiyor böyle geliyor, Ayı koyunca Ay Güneşin önünü kapatıyordu, Güneşin önüne Ayı koyunca Ay Güneşin önünü kapatıyordu (Görüşme No:74, 27.08.2009).

Yaz aylarında görüşmelerde etkinliklerle ilgili görüş bildirmeyen tek çocuk olan Ömer'in DEHB gibi bir özel durumu olduğu için sorulara odaklanamadığından cevap veremediği düşünülmektedir. Yaz görüşmeleri sırasında Erkan, Merve, Firdevs, Damla, Dilek, Esra ve Alper'in hayvanların özellikleri ve sesleri, kelebeğinin oluşumu, ne nereden gelir, taşıtlar, vücudumuzu tanıyalım, ısı-sıcaklık kavramları, yüzme-batma kavramları, uzay, gezegenler ve dünyamız, Güneş ve Ay tutulmaları, mıknatısın özellikleri, toprakta yaşayan canlılar ve toprağın katmanları ile ilgili yapılan etkinlikleri detaylarıyla hatırladıkları belirlenmiştir. Çocukların hepsi bahar döneminde araştırmacıyla birlikte uygulanan etkinlikleri sevdiklerini ve bu şekilde “ders yapmanın” hoşlarına gittiğini belirtmiştir. Etkinliklerden yaklaşık 2 ay sonra bile çocukların çoğu etkinliği detaylarıyla hatırlıyor olması bu tarz değişik materyal, görseller, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı etkinlikler yoluyla daha kalıcı öğrenmenin sağlanabileceğini ortaya koymaktadır.

4.3.3. Kırçalı Köyü'nde Fen Eğitimine Bakış

Kırçalı Köyü'nde fen ve fen eğitimi ile ilgili annelerle yapılan görüşmeler sonucunda annelerin nerdeyse tamamının fen ve fen eğitimi konusunda hiç fikir sahibi olmadığı ortaya çıkmıştır. “Fen ve doğa dendiğinde aklınıza neler geliyor?” sorusuna 8 anne içinden sadece Arzu Hanım “Doğa çevre. Temiz hava olabilir mi? Çevre” ifadelerini, Sevcan Hanımın ise “Ot böcek bir şey de gelebilir.” ifadelerini kullanarak birkaç kelimelik cevaplar verebildiği diğer annelerin ise fen ve doğa kavramlarının ne anlama geldiğiyle ilgili hiçbir fikre sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Annelerle yapılan görüşmeler sonucunda Kırçalı Köyü'nde bulunan annelerin fen eğitimi ve içeriğiyle ilgili bilgi sahibi olmamalarına rağmen fen eğitimin çocukları için yararlı olacağını düşündükleri belirlenmiştir. Annelerin tamamının “Öğrenmenin zararı olmaz, çocuklarımız her şeyi öğrensin” düşüncesine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Kırçalı Köyü anasınıflı öğretmeni köyde ailelerin fen ve fen eğitimi kavramlarıyla ilgili bilgi sahibi olmadığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Yani çocuk zaten evde de fen eğitimi diye bir kavram olmadığı için...Okula geldiğinde belki birkaç bir şey öğreniyor gittiğinde sorduğunda eee anne babanın böyle bir şeyden bilgisi olmadığından cevap

alamıyor çocuk. Böyle böyle merak köreliyor zaten. Fazla soru sormaktan uzaklaşıyor” (Görüşme No:37, 27.05.2009). Öğretmen bu açıklamalarında köyde ailelerin fen ve fen eğitimi konusunda bilgiye sahip olmamasının çocukları etkilediğinden ve çocukların fene karşı ilgisini azalttığından bahsetmektedir. Öğretmen ayrıca sınıflarında fen eğitimine yönelik materyal ve teknolojik donanım eksikliğini ifade etmiştir. Öğretmen sınıfta fen etkinliği yapamamasını, farklı yöntem ve teknikler kullanamamasını anasınıfında fen etkinliği için gerekli materyallerin ve modellerin olmamasına bağlamıştır. Berrin öğretmen donanım eksikliği yüzünden gerçek hayatta görme şanslarının olmadığı uzay, gezegenler, ay tutulması gibi soyut kavram ve konularla ilgili çocuklara somut yaşantılar sağlanamadığını ifade etmiştir. Öğretmen çocukların soyut kavramları anlamakta güçlük çektiğinden ve öğrenilenlerin kalıcı olmadığından “Hani üzerinden 1-2 ay geçtikten sonra tekrar hani yaptıklarımızı hatırlayalım dediğimizde hatırlayamıyorlar bile. Sonuçta çok fazla kalıcı olmuyor. Yani çocukların dokunamadığı, böyle tam anlamıyla yaşayamadıkları için, çocuklar için somut bir yaşantı yok. Çocukları için en önemli şu anda kalıcı olması için gidip iç içe olacaksın bırakacaksın onu o yaşayacak, görecek, edecek” (Görüşme No:37, 27.05.2009). ifadelerini kullanarak bahsetmiştir.

4.3.3.1. Kırçalı Köyü Anasınıfında Tipik Bir Gün ve Fen Etkinlikleri

Bu bölümde, Kırçalı Köyü anasınıfında gün içinde yapılan rutin etkinliklere ilişkin fikir sağlaması amacıyla bir günlük gözlem notundan alıntılara yer verilmiştir.

Yer: Kırçalı Köyü İlköğretim Okulu Anasınıfı

Tarih: 28.04.2009

Saat: 08.40-14.50

Gözlem No: 20

Genel Açıklama: Kırçalı Köyü’nde ders zilinin saat: 09.00’da çaldığı belirlenmiştir. Köyde 12.20-13.20 saatleri arasında öğle yemeği arası verildiği ve 14.50’de çıkış zilinin çaldığı belirlenmiştir. Diğer anasınıflarında genelde 09.00-13.00 saatleri arası yarım gün etkinlik yapılırken, burada tam gün yapıldığı gözlenmiştir. Bu durumun, anasınıfı

öğretmenini 13.00’da şehre götürecektir servisin bulunmamasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Araştırmada, Anasınıfı öğretmeni Berrin Hanımın diğer öğretmenlerin çıkış saatini beklemek zorunda olduğu 2 saatlik zaman dilimini, anasınıfı öğrencileriyle geçirmeyi tercih ettiği için anasınıfının tam güne çevirildiği belirlenmiştir. Araştırmada, çocukların sınıfa geldiklerinde yaklaşık bir saat kadar serbest zaman etkinliği yaptıkları gözlenmiştir. Serbest zaman etkinliğinden sonra öğretmenin genelde hikâye, boyama ya da matematik çalışması yaptırdığı ve beslenme saatinden sonra da bu gibi çalışmalara devam edildiği gözlenmiştir.

Saat 09.05: Sınıfta Neslihan, Senem, Murat, Duygu, Burçin ve Gizem vardı. Saat: 09.12: Gözde’yi annesi anasınıfına bıraktı. Çocuklar bir başkası sınıfa geldiğinde “hoş geldiniz” ya da “günaydın” gibi karşılama sözcükleri kullanıyorlar, herhangi bir hata yaptıklarında özür diliyorlardı. Çocuklar birbirlerine karşı çok saygılılar ve devamlı birbirlerine teşekkür ediyorlar (Yorum: Bu durum çocukların sosyal becerilerinin geliştiğini destekler niteliktedir).

Saat: 09.20: Duygu tek başına legolarla ev yapıyordu. Burçin tek başına tahta lego ve küçük hayvan maketleriyle ve Gizem ise tek başına kâğıtlarla oynuyordu (Yorum: Çocuklar genelde tek başlarına oynamayı tercih ediyorlardı. Bu durum evlerinde de tek başlarına oyun oynamak zorunda kalmalarından kaynaklanıyor olabilir). Gizem ve Burçin kendi oyunlarını oynuyor gibi görünüyorlar ancak, Murat, Senem ve Neslihan’ın oyununu izliyorlardı (Yorum: Paralel oyun evresine geçişte bu duruma sık rastlanabilir). Murat, Senem ve Neslihan birlikte hayvanat bahçesi oluşturup oyun kurgulayarak oynuyorlardı (Yorum: Bahar dönemi başlarında ellerine oyuncakları verip bu tarz bir kurgu oluşturup ellerindeki oyuncaklar canlıymış gibi konuşturarak oyun oynamalarını istediğimde kurgu oluşturmada ve canlandırmada zorlanmışlardı. Zaman içinde çocukların gelişim gösterdikleri görülmektedir).

Gizem daha sonra öğretmen masasının önünde eline legolardan yaptığı cep telefonunu almış, konuşuyormuş gibi yaparak oyun oynuyordu (Yorum: Simgesel oyun döneminin özelliği). Gözde, Gizem’in yanına giderek onunla birlikte oynamaya başladı. Gizem’e hangi oyunu oynadıklarını sorduğumda “öğretmenlik” cevabını verdi (Yorum:

Evcilik, öğretmencilik, doktorculuk gibi simgesel oyunları sık oynadıkları gözlenmiştir).

Saat: 10.20’de çocuklar beslenmelerini yaptılar.... Beslenme sonrası fen etkinliği yapıldı ve etkinlikle ilgili hikâye okunarak sorular soruldu. Murat hikâyeyi çocuklar arasında en dikkatli dinleyenlerdendi. Gizem ve Burçin hikâye ile ilgili sorulan hiçbir soruyu bilemedi. Duygu genelde sorulara cevap veremedi. Öğretmen, öğle arasına 10 dakika kaldığını görünce kesme yapıştırma çalışmasını öğleden sonra yaptırmaya karar verdi. Öğretmen daha sonra Fotoğraf 19’da gösterilen, üzerinde çaydanlık, fincan ve demlik resimleri olan boyama kâğıtları vererek çocukların boyamalarını istedi.

Fotoğraf 19. Boyama Etkinliği



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 28.04.2009 tarihinde çekilmiştir.

Çocuklar Fotoğraf 19’da gösterilen çaydanlık ve çaydanlık kapaklarını eşleştirerek aynı renge boyadılar (Yorum: Öğretmenin çocuklara genelde basit ve yaratıcılıklarını çok fazla kullanma olanaklarının olmadığı sanat etkinlikleri yaptırdığı gözlenmiştir).

Saat 12.20 yemek arası olduğu için çocuklar evlerine gittiler. Öğlen yemek arasından sonra çocuklar sınıfa gelip boyama çalışmalarını bitirdiler. Daha sonra öğretmen kesme yapıştırma çalışmalarını yaptırmak için 2.sınıfları da sınıfa çağırdı (Yorum: Öğretmene

nedenini sordumda 1.sınıfların yükünü azaltmak istediğini ve 2. sınıfta okuyan çocukların da böyle çalışmalar yapma olanağına sahip olması için çocukları sınıfa çağırdığını belirtti. Çocukların hepsi büyük bir ilgiyle ördeklerini yapıştırıp, boyamaya başladılar). Saat 14.30 gibi çocuklar Fotoğraf 20’de sunulan kesme-yapıştırma çalışmalarını bitirdiler.

Fotoğraf 20. Kesme-Yapıştırma Etkinliği



Kaynak: Fotoğraf araştırmacı tarafından 28.04.2009 tarihinde çekilmiştir.

Sanat etkinliğinden sonra anasınıfı öğrencileri masaları toplayıp oyun oynamaya başladılar. Ellere aldıkları hikâye kitaplarını okuyormuş gibi yapıyorlardı. Saat: 14.50’de zil çaldı ve evlerine dağıldılar.

Genel Açıklama: Kırçalı Köyü anasınıfı öğretmeni Berrin Hanım bitki çimlendirme ve yetiştirme dışında fen etkinliği düzenlemediğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen düzenlediği etkinlikler sırasında materyal olarak sadece resimli kartlardan yararlandığını “*Daha fazla deney ya kartlarla göstermeye çalışıyorum flash kartlar falan hazırlıyorum ya da ufak çapta deneyler yapıyoruz öyle çok fazla ileri gidemiyoruz açıkçası. Flash kartlarla işte o gün ne işleyeceksek hayvanların canlıların ya da işte vücudumuzun şeklini bunu ancak flash kartlarla destekleyip ardından bir etkinlik yapıp*

onunla tamamlamaya çalışıyoruz” (Görüşme No:37, 27.05.2009). şeklinde ifade etmiştir. Anasınıfı öğretmeni ayrıca vücudumuzun şekli, iç organlarımız, canlılar ve hayvanlarla ilgili resimli kartlar kullanarak ve televizyondan bazı eğitim cd’lerini izleterek etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Berrin Hanım çok fazla fen etkinliği planlayıp uygulamamasını sınıftaki materyal ve donanım eksikliğine bağlamıştır. Öğretmen gerçek eşya ve modellerin kullanılmasının çocukların dikkatini çektiğini ve etkinlikler sırasında çocukların kendi yaşantılarıyla konuyu bağdaştırarak örnekler verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmen ayrıca köylerde çevredeki olanakların bulunduğunu ve bu olanaklar sayesinde fen eğitimi açısından görsel materyale çok fazla ihtiyaç duyulmadığını *“Tabii ki yöntem seçimimde ben diğerlerine daha fazla görsel hazırlıyorsam köy çocukları zaten çok fazla yaşantı içine girdikleri için çok fazla görsel materyale gerek kalmıyor. Zaten sorduğum sorulara çok rahat cevaplar alabiliyorum. Ama diğer tarafta çok fazla yaşantı olmadığı için bu mümkün olmuyor” (Görüşme No:37, 27.05.2009).* ifadelerini kullanarak belirtmiştir.

4.3.3.2. Kırçalı Köyü’ndeki Çocukların Anasınıfındaki Durumları

Kırçalı Köyü’ndeki katılımcı anasınıfı çocuklarının çoğunluğunun sınıf kurallarına uyma, sırasını bekleme, eşyalarını paylaşma, uyum içinde işbirliğiyle çalışma vb. gibi sosyal becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların özellikleri anne ve anasınıfı öğretmeni tarafından genellikle ‘sessiz, sakin, uyumlu, çok konuşmaz, akıllı, uslu’ gibi kelimeler kullanılarak ifade edilmiştir. Kırçalı Köyü’ndeki katılımcı anasınıfı çocuklarının çoğunluğunun kurallara uyma eğilimde olmaları ve sessiz, sakin, uyumlu davranışlar sergilemeleri, sınıfta bir erkek çocuk dışında tüm öğrencilerin cinsiyetinin kız olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Günlük gözlem notları ve görüşmeler sonucu elde edilen bulgular ışığında katılımcı çocukların belirgin özellikleri, başarılı oldukları ve yapmakta zorlandıkları etkinliklerle ilgili genel bilgiler Çizelge 17’de sunulmuştur.

Çizelge 17.

Kırcalı Köyü'ndeki Çocukların Anasınıfındaki Durumları

Çocuk Kodu	Belirgin Özellikleri	5.Başarılı Olduğu /Zorlandığı Etkinlikler
Neslihan	Okulu seviyor, mantıklı konuşuyor, yardımsever, kurallara uyuyor, çabuk öğreniyor, öğrenmeye istekli, başarılı, uyumlu, meraklı, paylaşımcı, lider olma isteği var.	Tüm alanlarda başarılı boyama, hikaye, serbest zaman etkinliklerinde özellikle matematik etkinliklerinde/ Boyama etkinliğini sevmiyor.
Bilge	İyi bir gözlemci, hafızası çok kuvvetli, lider olma isteği var, oyun kurma ve yönetmede başarılı, sınıf içinde etkin, sorumluluk sahibi, sınıfta diğer çocuklara liderlik yapıyor, kurallara uyuyor, arkadaşlarıyla uyumlu, paylaşımcı, günlük yaşamını etkinliklere aktarmada başarılı, kendini ifade edebiliyor.	Matematik etkinliklerinde başarılı / Sanat etkinliklerini, özellikle boyama etkinliğini sıkıldığı için sevmiyor / Kesme-yapıştırma boyama etkinliklerinde zorlanıyor.
Gözde	Sessiz, sakin, etkinliklere karşı isteksiz, algılaması zayıf, evde şımarık ve daha problemlı, sınıfa geç uyum sağladı, çok paylaşımcı değil, dikkat eksikliği var, meraklı değil.	Boyama etkinliğinde başarılı/ Diğer tüm etkinliklerde zorlanıyor.
Gizem	Sessiz, sakin, çok fazla konuşmuyor, tek başına oynamayı tercih ediyor, arkadaşlarıyla pek iletişime girmiyor, küçük kardeşine bakıyor, geç algılıyor, uyumlu, kurallara uyuyor, başarabilmesi için rehber ihtiyacı var, özgüveni eksik.	Sanat etkinliklerinde başarılı / Diğer tüm etkinliklerde zorlanıyor.
Duygu	Kıskanç, tek başına oynamayı tercih ediyor, genelde paylaşımcı ancak oyuna başladıysa başka birini sokmak istemiyor, başladığı işi bitirme konusunda hassas, kendini ifade etmekte zorlanıyor, sınıf kurallarına uyuyor, biraz bencil.	Boyama ve matematik etkinliklerinde başarılı sayılabilir / Hikâye etkinliklerinde sıkılıyor.
Senem	Meraklı, iyi bir gözlemci, sinirli, agresif (son zamanlarda), bazen bencil ve uyumsuz, öğrenmeye açık, ilgili, paylaşımcı değil.	İsterse tüm etkinliklerde başarılı, özellikler hikâye okuma ve matematik etkinliklerinde başarılı / Boyama gibi sanat etkinlikleri sırasında sıkılıyor.
Murat	Bilgi donanımlı, yaratıcı, özgüveni yüksek, uyumlu, paylaşımcı, dikkatli, başarılı.	Genel olarak sayısal alanda daha başarılı olmakla birlikte neredeyse tüm etkinliklerde özellikle fen, matematik, yazı yazma etkinliklerinde başarılı./ sanat etkinliklerinden kesme-yapıştırma çalışmalarında zorlanıyor.
Burçin	Sessiz, sakin, kardeş kıskançlığı var, algılaması zayıf, sınıfta uyum sorunları yaşıyor.	Serbest boyama etkinliğini seviyor/ Türkçe dil etkinliklerinde özellikle de hikâye etkinliklerinde, matematik ve fen etkinliklerinde zorlanıyor.

Kırcalı Köyü'nde, etkinliklere katılımda istekli olan çocukların başta matematik olmak üzere neredeyse tüm alanlarda başarılı oldukları, algılama ve kendini ifade etme güçlüğü çeken 3 çocuğun ise sadece sanat etkinliklerinde başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Günlük yaşantılarında kendilerini çok fazla ifade edemeyen bu çocuklar, kendilerini sanat etkinlikleriyle ifade etmeye çalışıyor olabilirler. Sınıfta çoğu çocuğun evinde Türkçe dışında ikinci bir dil konuşulduğu için kavram kargaşası yaşadıkları ve bu nedenle çocukların Türkçe dil etkinliklerinde zorlandığı belirlenmiştir.

Öğretmen sınıftaki tüm çocukların birbirleriyle uyumlu çalışabildiklerini, sınıf kurallarını uyduklarını ve çoğunun genelde paylaşımcı olduğunu belirtmiştir. Araştırmacının gözlemleri de anasınıfı öğretmeni Berrin Hanımın ifadelerini destekler niteliktedir. Aşağıda sunulan gözlem notlarından yapılan alıntılarda çocukların oyuncaklarını paylaşp, birlikte uyumla oyun kurdukları görülmektedir. *“Saat: 11.20 gibi öğretmen oyuncakları toplattı. Çocuklar öğretmenin yapacağı çalışma için hazırlanmaya başladılar. 2 masa ayrı ayrı kondu ve öğretmen çocuklara çalışmayla ilgili kağıtlar dağıtarak boyaları almalarını istedi. Çocukların hepsi öğretmenin sözünü dinliyorlar, öğretmenin komutlarına uyuyorlar”* (Gözlem No:5, 24.03.2009). şeklinde kaydedilen gözlem notu çocukların sınıf kurallarına uyduklarını, *“Gizem oyuncak bebekle oynarken Murat yanına geldi ve oyuncak bebeği kendisine vermesini istedi... Gizem Murat'a oyuncak bebeği verdi ve daha sonra başka bir bebek alarak Muratla oynamaya devam ettiler”* (Gözlem No:9, 01.04.2009). şeklinde kaydedilen gözlem notu ise çocukların birlikte uyumla oyun kurduklarını destekler niteliktedir.

Öğretmen sınıfta özellikle Gözde, Gizem ve Burçin'in çok sessiz, sakin olduğunu, söz hakkı verilmedikçe çok fazla konuşmadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca Berrin öğretmen çocuklar arasından Gözde, Gizem, Burçin ve Duygu'nun sorulan soruları cevaplamakta zorluk çektiklerini belirtmiştir. Araştırmacı gözlemleri de bu veriyi destekler niteliktedir. Bu çocuklardan Gözde'nin 5, Burçin'in 4 yaşında olduğu, Türkçe'yi çok iyi anlayamadığı ve Gizem'in ise aile içinde bastırıldığı belirlenmiştir. Bütün bu özel durumlar nedeniyle algılama konusunda çeşitli nedenlerle sıkıntı yaşamaları sınıfta çok sessiz olmaları ve sorulara cevap verememeleri ile ilişkili olabilir. Öğretmen anasınıfında bulunan 8 çocuğun Senem, Neslihan ve Bilge'nin sınıf içinde lider olmayı

istediklerini ve bu nedenle bazen aralarında problem çıkabildiğini ancak bu problemleri de aralarında çözebildiklerini belirtmiştir. Öğretmen 8 çocuk arasından özellikle Murat, Bilge ve Neslihan'ın etkinliklerde etkin olduklarını, öğrenmeye açık, hafızası kuvvetli ve neredeyse bütün etkinliklerde başarılı olduklarını ifade etmiştir.

Çocukların başarılı oldukları etkinlikler incelendiğinde öğretmenin sınıf içinde etkin olduklarını belirttiği Murat, Bilge ve Neslihan'ın tüm alanlarda özellikle de matematik etkinliklerinde başarılı oldukları, sanat etkinliklerinden ise basit buldukları için sıkıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca bu çocuklardan 2'sinin kesme-yapıştırma çalışmalarında zorlandığı belirlenmiştir. Öğretmen sınıfta 5 yaşında olan Gözde'nin boyama çalışması dışında bütün etkinlikleri yapmakta zorlandığını ifade etmiştir. Öğretmenin fen etkinliklerinden ve çocukların fen etkinliklerinde başarısından söz etmemesi, öğretmenin sınıfta fen etkinlikleri düzenlememiş olmasıyla ilişkilendirilebilir. Burçin etkinliklerin çoğunda sınıfta bulunmadığından tüm etkinlik ve alanlarda yaşatlarından geride olduğu gözlenmiştir. Öğretmen Burçin'le ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır: *“Ama algılaması öyle aman aman çok çok kötü değil...Hikâye okuyorsun mesela hikâyeden bir kelime bile anlamıyor... Belki anlıyor ama onu aktaramıyor, anlatamıyor yani öyle bir sorun var...Arkadaşlarıyla öyle çokta aman aman uyumlu değil aslında...Müzik etkinliği ya da tekerlemeler, şiirler falan filan çok fazla telaffuz edemediği için onda da söylemiyor bırakıyor tekrarlamak istemiyor... Onun dışında diğer etkinlikler öyle matematik, işte onlarda falan öyle yinede çok fazla aktif değil biraz edilgen. Ama çok fazla ilgide yok çocukta ondan...”* (Görüşme No:34, 21.05.2009). Öğretmen konuşmalarında çocuğun evinde Türkçe dışında ikinci bir dil konuşulmasının çocuğun Türkçeyi anlama ve konuşmasını olumsuz etkilediğini ve çocuğun akademik başarısının bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

Her iki köyde de çocukların yaşadıkları kültürün, örf adetlerinin yansımalarını çoğu oyunlarına taşıdıkları gözlenmiştir. Çocukların oynadıkları oyunlarda ve sosyal rollere yönelik çoğu canlandırmalarında kırsal kesim kültüründe kadının ve erkeğin yerini görmek mümkündür. *“Saat:10.25'te beslenme saati geldiği için çocuklar oyuncaklarını topladılar. Çocuklar beslenme saatinden sonra “Yüksek yüksek tepelere ev kurmasınlar” adlı türküyü söyleyerek bir kına gecesini canlandırdılar. Kızların hepsi*

sırayla kına gecesindeki gelin rolüne büründüler. İlk önce Bilge gelin oldu. Gizem arkadaşlarına “Bilge yemek yapacak, evi süpürecek, çocuklara bakacak ondan sonra bitecek” dedi” şeklindeki gözlem notlarında Kırçalı Köyü’nde çocukların oyunlarında sosyal rollere ait özellikler net olarak gözlenmiştir (Gözlem No:9, 01.04.2009). Gizem’in “Bilge yemek yapacak, evi süpürecek, çocuklara bakacak ondan sonra bitecek” ifadelerinde köy insanına göre kadının ev süpürme, çocuğa bakma ve yemek yapma gibi sorumlulukları olduğu görülmektedir. Onlar için doğal olan bu gerçekliktir. Ailelerin çocuklarını da bu bilinçle yetirdikleri ya da bu bilincin istemeden de olsa yaşantı ve kültür aracılığıyla diğer nesillere aktarıldığı söylenebilir.

4.3.4. Kırçalı Köyü’nde Düzenlenen Fen Etkinlikleri

Kırçalı Köyü’nde düzenlenen fen etkinliklerini betimlemek amacıyla 1., 4., 5. ve 8. haftalarda düzenlenen fen etkinliklerinin amaç-kazanımları ve etkinlikler sırasında yapılan çalışmalarla ilgili ayrıntılara “Kavaklı Köyü’nde Düzenlenen Fen Etkinlikleri” başlığı altında yer verildiği için bu bölümde değinilmeyecektir. Bu bölümde, “Hayvanlar ve özellikleri, Ne nereden gelir?, Yüzme-batma, Uzay, Gezegenler ve Dünyamız” etkinlikleri sırasında çocukların katılım düzeyleri, etkinliklere ilgileri, sosyal becerileri ve kullandıkları bilimsel süreç becerileri ile ilgili genel bulgulara yer verilmiştir.

1.Hafta: Hayvanlar ve özellikleri ile ilgili yapılan etkinlik sırasında Senem dışında tüm çocukların sınıfta buldukları gözlenmiştir. Etkinlik sırasında sınıfta olan Neslihan, Bilge, Gözde, Gizem, Duygu, Murat ve Burçin’in etkinliğe katıldıkları belirlenmiştir. Etkinlik sırasında çocukların çoğunun at, baykuş, fare, goril, kanguru, kurt, kuzu, ördek, panda, solucan, timsah, zebra gibi hayvanları fotoğraflarından tanıyabildikleri ve yaşadıkları yerler, beslenme şekilleri, çoğalma şekilleri gibi özellikleri ile ilgili önbilgilerinin olduğu gözlenmiştir. Etkinlik sırasında çocukların çoğunun at, baykuş, fare, kuzu, ördek, panda, solucan, timsah, zebra gibi hayvanları fotoğraflarından tanıyabildikleri ve yaşadıkları yerler, beslenme şekilleri, çoğalma şekilleri gibi özellikleri ile ilgili önbilgilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Neslihan, Bilge, Gözde, Gizem ve Murat'ın etkinliğe karşı ilgili oldukları gözlenmiştir. Duygu ve Burçin'in ise etkinliğe katılımlarının az olduğu belirlenmiştir. Sorulara en çok cevap veren çocukların Neslihan, Bilge ve Murat olduğu, bu çocuklar dışında Gözde ve Gizem'in de sorulara cevap vermeye çalıştıkları gözlenmiştir. Etkinlik sırasında sınıfta olan Neslihan, Bilge, Gözde, Gizem, Duygu, Murat ve Burçin'in çalışmalara etkin şekilde katıldıkları belirlenmiştir.

Çocukların çoğunun at, zebra, inek ve tavuk gibi hayvanların nasıl çoğaldıklarını bildikleri ortaya çıkmıştır. Çocuklardan, Murat, Neslihan ve Bilge'nin inek ve koyunun doğum yapmasına ve tavuğun yumurtlamasına şahit olduğu belirlenmiştir. Araştırmacının doğum yaparken gördükleri hayvanlarla ilgili deneyimlerini anlatmalarını istediğinde Duygu ineğin doğum yaptığını gördüğünü şu ifadeleri kullanarak anlatmıştır (Etkinlik No:1, 17.03.2009): *“İneğin. Möö möö diye bağırdı doğurdu”*. Bilge ise koyunun doğum yapmasını *“Böyle arkasından. Ben o doğduktan sonra adını Meryem koydum”* şeklinde ifade ettiği gözlenmiştir. Çocukların çoğunun hayvanların beslenme şekilleri ile ilgili konuşulurken otçul-etçil kavramlarını anlamakta ve sorulan sorulara cevap verebilmekte zorlanmadıkları gözlenmiştir. Dağda çadırda yaşayan, ailesinde Türkçe dışında ikinci bir dil kullanılan ve sınıfın en küçüğü olan Burçin'in öğretmen tarafından cevap vermeye teşvik edildiği, ancak kurt köpeği ve yaşadığı yer dışındaki sorulara cevap veremediği belirlenmiştir. Ayrıca bu çocuğun fare ve kanguruya da tavşan dediği gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak henüz 4 yaşında olan Burçin “özümseme” yaparak bu hayvanları kendi çevresinde sık gördüğü köpek ve tavşan gibi kendinde var olan şemalara benzetmesi gösterilebilir. Burçin'in “özümseme” aşamasından “uyumsamaya (düzenleme)” aşamasına geçemediği, şemaları yeniden yapılandıramadığı gözlenmiştir. Yapılan etkinliklerin genelinde sınıftaki diğer arkadaşlarına göre sessiz kalan ve sorulara genelde cevap veremeyen Gizem, Gözde ve Burçin'in hayvanlar ve özellikleri etkinliği sırasında sorulara cevap verebildikleri, söz hakkı almaya çalıştıkları gözlenmiştir. Çocukların az ya da çok bu hayvanlarla ilgili önbilgiye-yaşantıya sahip olmaları, öğretmenin onları cevapları vermeleri konusunda cesaretlendirmesi ve etkinliğin hayvan fotoğrafları kullanılarak yürütülmesinin daha çok dikkatlerini çekmiş olması etkinlik sırasında ilgili olmalarını sağlamış olabilir. Sınıfta genelde bütün etkinlikler sırasında en aktif olan ve sınıfta bulunan tek erkek çocuk olan

Murat'ın ceylan, denizanası, denizyıldızı, goril, yarasa gibi diğer çocukların tanımakta zorlandığı bütün hayvanları zorlanmadan tanıdığı gözlenmiştir. Görüşmeler sırasında bu çocuğun ailesinin hayvan besiciliği yaptığı, çocuğun hayvanlarla haşır neşir olduğu ve hayvanlara karşı özel ilgisinin olduğu belirlenmiştir. Ailesinin Murat'la birlikte gelişim alanlarını destekleyici çalışmalar yapmaları ve kendisinin hayvanlara karşı ilgili olması gerçek yaşantısında görme fırsatının olmadığı denizanası, denizyıldızı gibi hayvanları tanıyabilmesinde etkili olmuş olabilir.

4.Hafta: Ne nereden gelir? etkinliğinde Duygu ve Burçin haricinde tüm çocukların sınıfta olduğu belirlenmiştir. Sınıfta bulunan tüm çocukların etkinliğe katıldığı ve soruları cevaplamak konusunda istekli oldukları gözlenmiştir. Sorulara en çok cevap verebilen çocukların Neslihan, Bilge, Senem ve Murat olduğu gözlenmiştir. Gözde ve Gizem'in ise katılımı sınıf arkadaşlarından düşük olmasına rağmen diğer etkinliklerdeki durumlarına göre daha etkin ve istekli oldukları gözlenmiştir. Çeşitli besin ve ürünlerin nerelerden elde edildikleri ile ilgili yapılan "Ne nereden gelir" başlıklı çalışma sırasında çocukların çoğunun kendi yaşantıları içinde yer alan yumurta, süt, peynir, yoğurt, ayran, et, bal gibi besin maddelerinin ve yün gibi ürünlerin hangi hayvanlardan, nasıl elde edildiklerini, nerelerde kullandıklarını bildikleri ve bu hayvanların hayatımızdaki yeri ile ilgili fikir sahibi oldukları belirlenmiştir. Örneğin öğretmenin "Hayatımızda bu hayvanlar olmasa yani bal, süt, yoğurt olmasa ne olurdu? (Etkinlik No:12, 07.04.2009)" sorusuna Neslihan'ın "*Öğretmenim hastalıktan ölürdük*" cevabını vermesi hayvanlardan elde edilen besinlerin hayatımızdaki önemine dair fikir sahibi olduğunu göstermektedir. Öğretmenin "*At, katur, sığır, devenin nesinden faydalanıyoruz?* (Etkinlik No:12, 07.04.2009)" sorusuna Murat'ın "*Öğretmenim devenin sütüyle*" cevabını vermesi hayvanlarla ilgili genel kültüre sahip olduğunu göstermektedir.

Çocuklara peynir, yoğurt gibi besin maddelerinin neden yapıldığı sorulduğunda ise, koyun, keçi ya da inek cevabını verdikleri, yani çocukların aslında peynirin süttan yapıldığını süttan de keçi, koyun ve ineekten elde edildiğini kastettikleri, peynir ile süttan elde edildiği hayvanlar arasında direk ilişki kurarak bir eşleştirme yaptıkları ortaya çıkmıştır. Sınıfta birkaç çocuk hariç diğer çocukların hiç buğday ve petekli bal görmediklerini söylemeleri dikkat çekicidir. Bu durum ailelerin çoğunluğunun tarımla

uğraşmaması ve çocukların buğday gibi tarım ürünlerini çok fazla görmemiş olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Balı hangi canlının yaptığı sorulduğunda çocukların balı arıların yaptığını bildikleri, bal peteğini kimin yaptığı sorulduğunda ise sadece Murat'ın bal peteğini de arıların yaptığını yorumunu yapabildiği gözlenmiştir. Çocukların hiçbirinin yünden ip yapımını görmediği ortaya çıkmıştır. Dağda çadırda yaşayan Burçin'in ise köyde yaşayan bir çocuğun zorlanmadan bilebileceği düşünülen koyun gibi hayvanları bile fotoğraftan tanıyamaması dikkat çekicidir. Bu durumun nedeni olarak dağda yaşayan çocuğun hayvancılıkla uğraşmadıkları için çok fazla koyun görmemesi, evde ikinci bir dil konuşulduğu için kavram kargaşası yaşıyor olması ve sınıftaki çocukların en küçüğü olarak bilişsel gelişiminin diğer çocuklardan geride olabileceği gösterilebilir. Etkinlik sonrası hayvanlarla ilgili sorulan bilmecelelerin cevabını çok zorlanmadan bulabildikleri gözlenmiştir.

5. Hafta: Etkinlik sırasında sınıfta Gizem, Gözde, Neslihan, Senem ve Murat'ın bulunduğu gözlenmiştir. Çocuklarla yüzme-batma, ıslak-kuru kavramlarıyla ilgili yapılacak deney için farklı yoğunlukta birçok farklı cisim okul bahçesinden çocuklarla birlikte toplanarak sınıfa getirilmiş. Daha sonra büyük bir kaba su konmuş ve tek tek cisimler suya atılmadan önce bu cisimlerin suya atıldığı takdirde ne olacağına dair çocuk tahminleri açıklamaları ile birlikte alınmıştır. Yüzme ya da batma cevaplarının açıklamaları alındıktan sonra bu cisimler suya atılmıştır. Çocuklara tahminlerinin doğruluğunu gözlemleyerek deneme fırsatı verilmiştir.

Etkinlik sonunda sudan daha yoğun maddelerin ya da suyu tamamen emebilen maddelerin ağırlıkları arttığı için suda battıkları açıklamasının birçok kez tekrarlanmasına rağmen çocukların etkinlik sonunda bu açıklamayı yapamadıkları ortaya çıkmıştır. Çocukların cisimlerin batması ile ilgili yoğunlukla ağır cisimlerin batacağı açıklamasını yaptıkları gözlenmiştir. Bu açıklama üzerine "*Pamuk batar mı yüzer mi?*" sorusu sorulmuştur. Çocukların "*yüzer ve batar*" gibi farklı cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Ardından, araştırmacı tarafından pamuğun hafif olduğu halde suyu emdiği ve battığı açıklaması yapılmıştır. Etkinlik sonunda çocukların suda yüzen

ve batan cisimleri yorum yapıp, karşılaştırma yaparak ayıramadıkları ve kavram yanlışları bulunduğu gözlenmiştir. Çocukların yoğun-ağır-sert-kalın ve hafif-küçük-ince kavramlarının ayrımını tam olarak yapamadıkları, kavram yanlışları olduğu belirlenmiştir. Çocukların, onlar için çok soyut ve karmaşık gelen bu tür kavramları edinebilmeleri ve kavramsal gelişimlerini desteklemek için konuyla ilgili daha çok etkinlik yapılması, belirli aralıklarla suda yüzen batan cisimlerle ilgili örneklerin verilmesi ve neden yüzüp battıkları ile ilgili açıklamalar yapılarak konunun tekrarlanması gerekmektedir.

8.Hafta: Uzay, Gezegenler ve Dünyamız etkinliği sırasında sınıfta Neslihan, Gözde, Murat, Senem ve Gizem'in olduğu belirlenmiştir. Sınıftaki bütün çocukların etkinliğe katılmakta istekli oldukları ve etkinliğin dikkatlerini çektiği gözlenmiştir. Çocukların konuyla ilgili önbilgileri yoklanırken uzayda Jüpiter, Venüs, Dünya, Ay, Güneş ve göktaşlarının bulunduğu hatırlayabildikleri belirlenmiştir. Uzayda kuyruklu yıldızların da olduğunu sınıfta tek erkek çocuk olan ve neredeyse bütün etkinliklerde etkin olan Murat'ın hatırlayabildiği gözlenmiştir. Neslihan'ın ise uzayda göktaşlarının bulunduğunu söylemesi dikkat çekicidir. Genelde etkinlikler sırasında cevap vermekte ve algılamakta güçlük yaşayan Gözde ve Gizem'in bu etkinlik sırasında ilgili oldukları ve sorulan sorulara doğru cevaplar verebildikleri gözlenmiştir. Gözde'nin sorulan sorulara cevap verirken çok fazla mantık yürütemediği, diğer öğrencilerin mantık yürütebildikleri gözlenmiştir. Gözde ve Gizem'in Güneş ve Ay tutulmasını bazen birbirine karıştırdıkları, onların dışındaki tüm çocukların Güneş ve Ay tutulmalarını anlatabildikleri gözlenmiştir. Etkinlikler sonunda bütün çocukların sorulan sorulara az ya da çok cevap verebildikleri ve konuyu kavradıkları gözlenmiştir. Özellikle de birçok konuda algılama güçlüğü yaşanan Gözde'nin verdiği doğru cevaplar dikkat çekmiştir. Bu tür algılama, dikkatini toplama güçlüğü çeken ya da gelişim olarak sınıfta bulunan yaşlılarından geride olan çocuklar bu etkinliklerdeki gibi çoklu yöntemler kullanılarak daha etkin hale getirilebilirler. Bu etkinlik sırasında kullanılan çocuklarla birlikte yapılan el yapımı modellerin, drama tekniğinin, gösterip yaptırma tekniğinin, destekleyici etkinlik olarak sanat etkinliğinin kullanımının çocukların ilgi ve kavramalarını artırdığı gözlenmiştir.

4.3.4.1. Kırçalı Köyü’nde Çocukların Etkinliklere Katılım Düzeyleri

Kırçalı Köyü’ndeki çocukların düzenlenen fen etkinliklerine katılım düzeyleri incelendiğinde etkinliğe karşı yüksek ilgi, etkinliğe karşı düşük ilgi, etkinliğe katılım, etkinliğe az katılım, etkinliğe katılmama, dinliyormuş gibi yapma başlıklarının ön plana çıktığı belirlenmiştir.

Kırçalı Köyü’nde düzenlenen bütün fen etkinlikleri sırasında sınıfta etkinlikler sırasında bulunan tüm öğrenciler etkinliklere katılmıştır. Genel olarak Gözde, Gizem, Duygu ve Burçin’in etkinlikler sırasında sorulara cevap verme konusunda çok istekli olmadıkları gözlenmiştir. Örneğin Ne nereden gelir? etkinliği sırasında tutulan: *“Gizem ve Gözde pek parmak kaldırıp söz hakkı istemedikleri ve pek fazlada konuşmadıkları için daha çok onla söz hakkı vermeye çalıştım.”* şeklindeki gözlemci notunda Gizem ve Gözde’nin etkinliklere karşı düşük ilgilerinin olduğu ifade edilmiştir (Gözlem No:12, 07.04.2009). Özellikle Gözde, Gizem ve Burçin isimli çocukların etkinlikler sırasında sorulan sorulara yanıt vermek istemedikleri, söz hakkı verildiğinde kendilerini ifade edemedikleri, sorulara cevap vermekte ve algılamakta sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Burçin’in yaşının küçük olması, sık devamsızlık yapması ve evde ikinci bir dil konuşulduğu için Türkçeyi iyi anlayamaması sınıfta etkin olamaması, kendini ifade edememesi, algılamada güçlük yaşaması ve soruların çoğuna cevap verememesiyle ilişkili olabilir. Ayrıca düzenlenen çoğu etkinlik sırasında Gözde, Gizem ve Burçin’in dinliyormuş gibi yaptıkları, bazen de sorulan soruların cevaplarını bilmeseler bile stratejik davranarak biliyormuş gibi yapıp parmak kaldırdıkları ve söz hakkı verildiğinde ise çoğu zaman cevap veremedikleri gözlenmiştir. Hayvanlar ve özellikleri ile ilgili yapılan etkinlik sırasında (Etkinlik No:1, 17.03.2009) araştırmacının sorularına *“Ben biliyorum, ben biliyorum”* diyerek ısrarlı bir şekilde cevap hakkı istediği, araştırmacı söz hakkı verdiğinde ise sessiz kalarak cevap veremediği gözlenmiştir. Anasınıfı öğretmenin de Gözde ile ilgili konuşurken *“... aslında sen dinliyor zannediyorsun dinliyor diye bir soru yönelttiğinde kesinlikle cevap alamıyorduk... (Görüşme No:3, 24.03.2009)”* ifadelerini kullanmış olması araştırmacının yorumlarını desteklemektedir.

Öğretmen Burçin ile ilgili görüşlerini *“Tabi ki evde Kürtçe konuşuluyor... Mümkün olduğunca evde Türkçe konuşulmasını rica ettim ama kendilerinin bana söyledikleri ana dilimiz bizim Kürtçe olduğu için evde onu konuşuyoruz hocam dediler... ama okula geldiğinde Burçin ne derdini anlatabiliyor ne kendisini ifade edebiliyor ne ben onunla konuştuğum zaman beni anlayabiliyor”* (Görüşme No:34, 21.05.2009). ifadelerini kullanarak açıklamıştır. Berrin öğretmen evde ikinci bir dil kullanıldığı için Burçin’in Türkçeyi anlama ve konuşmada zorlandığını, Burçin’le iletişim kurmakta zorlandığını ve çocuğun etkinliklerde etkin olamadığını ifade etmiştir. Berrin öğretmen Gözde’nin etkinliklerde etkin olamaması ve sorulara cevap verememesini tamamen algılama güçlüğü yaşamasına bağladığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenin sınıfta algılama sorunu yaşayan diğer bir çocuk olan Gizem’le ilgili *“Bazen ara veriyor okula gelmeye; bir 15 gün gelmiyor. Sonra zaten toparlaması daha zor oluyor. O zaman hiç bir şekilde cevap dahi alamıyorsunuz. Sadece düşünüyormuş gibi yapıyor. Ama düşündüğü de çok fazla belli değil. Muhtemelen evde bastırılmış olmasından kaynaklanıyor daha fazla erkek çocuk üzerine yoğunlaşmışlar. Çok fazla fikirleri önemli değil aileleri için. Aileleri göndermek için gönderiyor”* (Görüşme No:3, 24.03.2009). ifadelerini kullanarak Gizem’in sınıfta etkin olmamasını evde bastırılmış olmasına bağladığı ortaya çıkmıştır.

Neslihan, Bilge, Senem ve Murat’ın ise etkinliklerde istekli ve öğrenmeye açık oldukları ve sorulan sorulara mantıklı cevaplar verebildikleri belirlenmiştir. Özellikle 2.dönem başından ortalarına kadar Murat ve Bilge’nin sınıftaki en etkin çocuklar oldukları gözlenmiştir. Sonraki haftalarda Bilge’nin anasınıfına devamsızlıklarıyla birlikte performans düşüklüğü gözlenmiştir. Taşıtlarla ilgili etkinlik sırasında demir yolu taşıtlarına örnekler verilirken Murat’ın metroyu nitro kelimesini kullanarak şu şekilde açıkladı gözlenmiştir: *“Oda bir tren ama çok hızlı giden bir tren. Televizyonda gördüm çok hızlı gidiyordu taksiyi bile geçiyordu”* (Etkinlik No:18, 15.04.2009). Murat’ın sınıfta en etkin çocuk olduğu, genel kültürünün köydeki yaşlılarından çok yüksek olduğu ve kendisine sorulan sorulara mantıklı cevaplar verdiği gözlenmiştir. Çocukların etkinlikler sırasında el kol hareketlerine sık başvurarak davranışlarıyla kendilerini ifade etmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Örneğin kelebeğin oluşumu etkinliğinde Bilge tırtılın etrafında koza örmesini davranışlarıyla destekleyerek şu

şekilde ifade etmiştir: *“Ondan sonra şey yapıyor ondan sonra onun içine giriyor birazcık büyüyor büyüyor büyüyor sonra kelebek oluyor. Birazcık bekliyor sonra artık çıkıyor çıkıyor kelebek oluyor uçuyor gidiyor”* (Etkinlik No:14, 08.04.2009). Bu durumun çocukların kelime dağarcıkları dar olduğundan sözcüklerin yeterli olmadığı durumlarda hareketlerden yararlanma ihtiyacı duymalarından kaynaklanıyor olabilir. Anasınıfı öğretmeni 19.01.2009 tarihli gelişim raporlarında Duygu, Gözde, Gizem, Burçin ve Neslihan’ın dili etkili kullanma ile ilgili sıkıntı yaşadıklarını ve kelime haznelerinin dar olduğunu, özellikle Duygu, Gözde ve Burçin’in kendilerini ifade etmekte sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir.

Genel olarak çocukların, özellikle de Murat, Neslihan, Bilge, Senem ve Duygu’nun etkinlikler sırasında konuları yaşantılarıyla ilişkilendirme ve yaşantılarından örnekler verme konusunda zorlanmadıkları gözlenmiştir. Örneğin dağda çadırda yaşayan ve birçok hayvanın adını bilmeyen Burçin’in kurt köpeği resmi gösterilince hiç tereddüt etmeden fotoğraftakinin kurt köpeği olduğunu söylemesi, Araştırmacının *“Zebranın yavrusu yumurtadan mı çıkıyor?”* sorusuna Murat’ın, Kübra’nın ve Bilge’nin kendi yaşantısından edindiği deneyimlere dayanarak *“Hayır arkasından çıkıyor inek gibi”* (Etkinlik No:1, 17.03.2009) cevabını vermeleri çocukların yaşantılarından izler taşıyan konularda daha başarılı olduğunu ve yaşantılarıyla yeni öğrendikleri konuyu ilişkilendirebildiklerini göstermektedir.

Çocuklar arasından Murat, Neslihan, Bilge ve Senem ‘in etkinlikler sırasında farklı ve yaratıcı yorumlar yapabildikleri gözlenmiştir. Örneğin araştırmacının *“Mesela dedik tavuk bize yumurta veriyor yiyoruz. Koyun inek bize süt veriyor sütü içiyoruz peynir yapıp yiyoruz. Arıdan bal alıyoruz. Bunlar olmasaydı ne olurdu?”* sorusu karşısında *“Öğretmenim hastalıktan öldü (Neslihan), Öğretmenim o yemekler olmazdı başka yemekler olurdu (Murat)”* şeklinde açıklamalar yapmaları olaylara farklı bakış açılarından bakarak yorum yapabilme becerisine sahip olduklarını ve yaratıcılıklarının yüksek olduğunu gösterir niteliktedir (Etkinlik No:12, 07.04.2009).

Kırcalı Köyü’nde anasınıfındaki çocukların sınıf kurallarına uyma, sırasını bekleme, işbirliğiyle uyumlu çalışma, arkadaşının hakkına saygı gösterme gibi çoğu sosyal

becerileri edindikleri gözlenmiştir. Bu durum gözlem notunda, “*Çocuklar diğer köydekinin aksine söz almadan cevap vermiyorlar, birbirlerine daha saygılılar, sınıftaki kurallara uyuyorlar*” şeklinde ifade edilmiştir (Gözlem No:24, 28.04.2009). Çocukların sınıfta etkinliklerin yürütülebilmesi için gerekli olan sosyal becerileri edinmiş olmalarında öğretmenin sınıf yönetimi konusunda önceki bölümlerde ayrıntılı bahsedilen becerilere sahip olmasının etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıfta 1 çocuk dışında diğer tüm çocukların cinsiyetinin kız olması (cinsiyet etkeni), sınıfta öğrencilerin öğrenmeye ve etkinliklere karşı istekli olması gibi sınıf içi genel tutumları ve sessiz, sakin olma, etkinliklere katılma gibi davranışları göstermeleri ile ilişkilendirilebilir. Hayvanlar ve özellikleri etkinliği sırasında Bilge ata nasıl binildiğini, Gözde ise baykuşu televizyonda görerek öğrendiklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla çocukların öğrenme düzeylerinde sosyal becerileri ve öğretmenin sınıf içi yönetimi kadar kitle iletişim araçlarından televizyonun da etkili olduğu belirlenmiştir.

Kırcalı Köyü’nde uygulanan fen etkinlikleri arasından hayvanlar ve özellikleri, hayvan sesleri, kelebeğin oluşumu, yüzme-batma, taşıtlar, taşıt seslerini tanıma, uzay gezegenler ve dünyamız, bitkilerin büyümesi konularında düzenlen etkinliklerin ilgilerini çektiği belirlenmiştir. Yaz aylarında çocuklarla yapılan görüşmeler sırasında da çocukların en çok bu etkinlikleri hatırladıkları belirlenmiştir. Yaz aylarında Neslihan, Bilge, Gözde, Duygu, Senem ve Murat’ın hayvanlar ve özellikleri, kelebeğin oluşumu, ne nereden gelir?, taşıtlar, vücudumuzu tanıyalım, bebeğin dünyaya gelişi, ayda yürüyen astronotun canlandırılmasını, ısı-sıcaklık, gölge oluşumu, yüzme-batma, Uzay, Gezegenler ve Dünyamız, Güneş ve Ay tutulmaları, mıknatısın özellikleri, toprakta yaşayan canlılarla ve toprağın katmanları ile ilgili yapılan etkinlikleri detaylarıyla hatırladıkları belirlenmiştir. Çocukların hepsi bahar döneminde araştırmacıyla birlikte yapılan etkinlikleri sevdiğini ve bu şekilde “ders yapmanın” hoşlarına gittiğini belirtmiştir. Etkinliklerle ilgili görüş bildirmeyen tek çocuk olan Burçin’in çekindiği sıkıldığı hatta cevap vermemek için ağladığı gözlenmiştir. Bu durumun yaz döneminde uzun süre köyden ve diğer insanlardan ayrı kalması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Gizem’in ise hayvan fotoğraflarının gösterilmesi ve tohum ekilmesi dışındaki etkinlikleri hatırlayamadığı gözlenmiştir. Dönem içinde sorulara pek cevap veremeyen, etkinlikler sırasında da etkin olmadığı gözlenen Gözde’nin toprakta yaşayan canlılar,

Ay ve Güneşin hareketleri ve tutulmalar, kelebeğin oluşumu, hayvanlar ve ağaçlarla ilgili yapılan etkinlikler gibi birçok etkinliği hatırladığı ve öğrendiklerini unutmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum ve çocukların etkinliklerden yaklaşık 2 ay sonunda bile çocukların çoğu etkinliği detaylarıyla hatırlıyor olması bu tarz değişik materyal, görseller, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı etkinlikler sonunda diğer etkinliklere göre daha kalıcı öğrenmenin sağlanabileceğini ortaya koymaktadır.

4.3.5. Kırsal Kesimde Anasınıfı Çocuklarının Fene Yönelik İlgileri

Araştırma kapsamında araştırmacının anasınıfı öğretmenine planlaması ve uygulaması aşamalarında yardımcı olduğu fen etkinlikleri 9 haftalık bir zaman dilimi boyunca her iki köy anasınıfında uygulanmıştır. Kavaklı Köyü'nde 9 hafta boyunca etkinlik öncesi, etkinlik sırası ve etkinlik sonrasında yapılan çalışmalar dâhil olmak üzere yaklaşık olarak 18 farklı çalışma yapılmıştır. Kırçalı Köyü'nde ise, etkinlik sırası ve etkinlik sonrasında yapılan çalışmalar dâhil olmak üzere yaklaşık olarak 22 farklı çalışma yapılmıştır. Kırçalı Köyü'ndeki katılımcı çocuklar etkinlikleri yapma konusunda Kavaklı Köyü'nde bulunan çoğu çocuktan daha istekli oldukları için anasınıfında daha çok çalışma yürütülebilmiştir. Kırçalı Köyü'ndeki bazı çocukların çoğu zaman soruların cevabını bilmedikleri halde parmak kaldırıp söz hakkı istedikleri ve cevap verme konusunda istekli oldukları gözlenmiştir. Araştırmacının tuttuğu günlük gözlem notlarında Kırçalı Köyü'ndeki çocukların etkinliklere katılma konusunda istekli oldukları: *“Saat: 11.55 gibi öğretmen çocuklara yeni bir çalışma vereceğini söyleyince çocuklar çok sevindiler ve “oley” tarzında sevinç belirten sesler çıkardılar”*(Gözlem No:26, 05.05.2009) ifadeleri kullanılarak belirtilirken, Kavaklı Köyü'nde gölge oluşumu ile ilgili yapılan etkinlik sırasında yaşanan zorluklar: *“Saat:11.10 - 11.30,çocuklar oradan oraya koşuşturmaya başladılar. Etkinliği başlamamız ve bitirmemiz çok zaman aldı. Çocukların dikkatinin de çok zor topladık. Etkinliğe geçebilmek için çocuklar dinlesinler diye öğretmen “sar sar makarayı” şarkısını söyledi”* (Gözlem No:27, 06.05 2009). şeklinde ifade edilmiştir.

Kavaklı Köyü'ndeki katılımcı anasınıfı çocuklarının genel olarak etkinliklere katılma konusunda isteksiz olması, etkinlikler sırasında kurallara uymamaları, yönergeleri takip

etmemeleri gibi etkinliklerin yürütülmesi konusunda yaşanan aksaklıkların anasınıfı öğretmeni Burcu Hanımın öğretmenlik konusunda tecrübesiz olmasından kaynaklandığı gözlenmiştir. Öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili becerilerinin düşük olması, hiperaktivite, şiddet eğilimi, kural tanımazlık, küsme vb. gibi sorunları olan çocukların yanlış davranışlarını söndürme ve eğitim ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kaldığı gözlenmiştir. Araştırmacının gözlem notlarında bu durum, “*Sınıfta belli bir düzen yok. Çocuklar rastgele hareket ediyorlar. Öğretmen çalışmalar sırasında disiplini sağlayamadı*” (Gözlem No:13, 09.04.2009). şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmacı başka bir gün anasınıfı öğrencilerinin sınıfa giriş saati dışındaki saatlerde geldiklerini ve sınıfa giriş saatiyle ilgili kurala uyulmadığını “*Sınıfta belirli bir giriş saati uygulanmıyormuş gibi. Öğrenciler canlarının istediği zaman geliyorlar*” yorumunu kullanarak ortaya koymuştur (Gözlem No:1, 13.03.2009). Ayrıca gözlemler sırasında Kavaklı köyü anasınıfına velilerin sık geldiği, çoğu zaman yapılan etkinliklerin bölüdüğü ve çocukların dikkatlerinin dağıldığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacının gözlem notlarından alınan: “*Velilerden Okan’ın annesi anasınıfına kızı için kimya kitabından fotokopi çektirmeye gelmiş. Anasınıfına geçtik. Öğretmen fotokopi makinesini çalıştırmaya çalıştı. Az sonra müdür hanımda fotokopi çektirmeye geldi. (Anasınıfı yolgeçen hanı gibi her önüne gelen kapıyı çalıp etkinlikleri çalışmalarını böler miyim demeden içeri rahatça girebiliyor)*” (Gözlem No:10, 02.04.2009). şeklindeki araştırmacıya ait gözlem notları ve yorumlar anasınıfında velilerin anasınıfında uyulması gereken bir takım kurallarla ilgili bilgilendirilmesi gerektiğini destekler niteliktedir. Anasınıfı öğretmenin sınıf içi ve dışında velilerin ve anasınıfı çocuklarının uyması gereken kuralları net bir şekilde ifade etmesi gerekmektedir.

Kırcalı Köyü’ndeki katılımcı anasınıfı çocuklarının genel olarak etkinliklere katılım konusunda istekli olması, etkinlikler sırasında kurallara uymaları, yönergeleri takip etmeleri ve etkinliklerin yürütülmesi konusunda çocuklardan kaynaklanan herhangi bir aksaklığın yaşanmaması anasınıfı öğretmeni Berrin Hanımının öğretmenlik konusunda çok tecrübeli olmamasına rağmen sınıf yönetimi ile ilgili becerilerinin yüksek olmasıyla ve anasınıfında kızların çoğunlukta olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Araştırmacı, öğretmenin sınıf içindeki genel tutumuyla ilgili gözlem notlarında şu şekilde bir ifade kullanmıştır:

“Saat:09.00, Sınıfa gittiğimde sınıfta sadece Murat ve Neslihan vardı. Bilge benimle birlikte sınıfa girdi. 5 dk sonra Gözde'nin annesi Gözde'yi sınıfa bıraktı. Gözde'nin annesi sabahları düzenli olarak Gözde'yi sınıfa bırakıyor, ancak kesinlikle sınıfın içine girmiyor ve hiçbir çocuğu rahatsız etmiyor. Öğretmen sınıftaki kuralları çok iyi kavratmış. Çocukların sosyal gelişimleri çok iyi. Bir çok temel alışkanlığı kazanmışlar ve çok uyumlular... Oranın sınıf olduğunun farkındalar. Çocukların çoğu okul kurallarını benimsediğinden bir olumsuzluk olmadıkça en geç 09.10 civarlarında gelecek bütün çocuklar gelmiş oluyor sınıfa” (Gözlem No:20, 21.04.2009).

Öğretmenin sınıfta problemleri bir durumla karşılaştığında çocuklara gerekli açıklamaları yaptığı, problemi çözme konusunda başarılı ve etkili olduğu gözlenmiştir. Örneğin araştırmacı gözlem notunda öğretmenin, sınıftaki bir çocuğun vücuduna sürekli sakızlardan çıkan geçici dövmelemleri yapıştırması karşısında verdiği tepki şu şekilde kaydedilmiştir:

“Öğretmen Burçin'in kolunda ve elinin üstünde sakızlardan çıkan yapıştırma dövmelemler gördü ve “Ne bu Burçin?” dedi (Sert ses tonuyla). Öğretmen daha sonra çocuklara “Bunlar bizi hasta edebilir, bunlar bizi kanser edebilir asla yapıştırmayacağız. Onu eve gidince hemen çıkaracaksın. Anne de benim elimdeki dövmelemleri hemen çıkar beni hasta edermiş de. Kesinlikle vücudunuza yapıştırmayın böyle şeyler...” dedi.” (Gözlem No:6, 25.03.2009).

Örneklere görüldüğü gibi öğretmen yanlış olan durumun açıklamalarını yaparak çocukların anlayacağı mantıksal bir çerçeveye oturtup kendilerine zararlı olabilecek alışkanlıklar edinmemeleri ve kuralları içselleştirmeleri yardımcı olmaktadır. Berrin öğretmenin sınıf kurallarını çocuklara ve velilere sene başında net şekilde ifade edip gerekli görülen zamanlarda hatırlatması ve Kırçalı Köyü'ndeki çocukların Kavaklı Köyü'ndeki çocuklara göre daha sessiz sakin ve kurallara uyma eğiliminde olmaları da çocukların etkinliklere devamlarının ve isteklerinin yüksek olmasıyla ilişkili olabilir. Araştırmacı günlüğünde Berrin öğretmenin ilgili: *“Çocukların sorunlarıyla ilgilenmeye çalışıyor ve olumsuzlukları gidermek için çabalyor. Öğretmenin kendisi etkinliklerde çok istekli. Bu istek çocuklara da yansıyor ve çocuklarda öğrenme konusunda çok istekliler” (Araştırmacı günlüğü, 01.04.2009).* ifadelerini kullanarak gözlem ve düşüncelerini aktarmıştır. Her iki öğretmenle ilgili yukarıda sunulan bulgular öğrencilerin etkinlikler sırasındaki tutumları üzerinde öğretmen tutumlarının ve sınıf yönetimi ile ilgili sahip oldukları becerilerin etkili olduğunu göstermektedir.

Köylerde fen etkinliklerinde fiziksel bilim ile ilgili (kimya ve biyoloji ile ilgili bazı konularda bu bölüm içinde ele alınmıştır) taze-bayat, yüzme-batma, ıslak-kuru, ağır-hafif, taşıtlar ve sesleri, mikroplar ve mikroplardan bulaşan hastalıklar, ısı ve sıcaklık, manyetizma, ışık, yansıma, gölgenin oluşumu, uzay, gezegenler ve dünyamız, toprak ve katmanları gibi konu ve kavramlara yer verilmiştir. Canlılar bilimi ile hayvanlar ve özellikleri, hayvan seslerini tanıma, vücudumuzu tanıyalım, bitkiler, ne nereden gelir?, kelebeğin oluşumu gibi kavram ve konulara yer verilmiştir. Araştırmada fen etkinliklerinde canlılar bilimi ile ilgili konulara 7 hafta ve fiziksel bilimle ilgili ele alınan konulara 7 hafta olmak üzere eşit şekilde yer verilmiştir. Etkinlikler sırasında çocukların fene yönelik ilgilerinin yoğunlaştığı konu ve kavramlar, kullandıkları bilimsel süreç becerileri, gündelik hayatta kullandıkları bilgileri fen etkinlikleri ile ilişkilendirebilme ve sınıf ortamında öğrendikleri gündelik hayatta kullanabilme gibi becerilerine ilişkin fikir edinilmeye çalışılmıştır.

Kavaklı Köyü'nde düzenlenen 18 farklı etkinlik sırasında Erkan ve Alper'in 18, Ömer'in 7, Merve'nin 15, Firdevs'in 4, Damla'nın 13, Dilek'in 11, Esra'nın 10, Fatih'in ise 9 farklı etkinlik öncesi ve sonrası çalışma sırasında çalışmalara katıldıkları, yönergelere uydukları, sorulan soruları cevaplamaya çalışarak etkin oldukları gözlenmiştir. Anasınıfında Merve, Erkan ve Alper çoğu etkinliğe etkin olarak katılırken, Ömer, Fatih, Esra ve Damla sınıfta oldukları halde çoğu etkinliklere karşı ilgisiz oldukları ve katılmadıkları gözlenmiştir. Ömer'in etkinliklere katılamamasının ve dikkatini verememesinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğundan kaynaklandığı belirlenmiştir. Fatih ise sınıfa sonradan geldiği ve önceki bölümlerde açıklanan çeşitli nedenlerden dolayı kurallara uyumada sorunlar yaşadığından etkinliklere katılmada isteksiz olduğu gözlenmiştir. Dilek ve Firdevs etkinliklere 4. haftadan sonra dâhil oldukları için ilk 4 hafta yapılan etkinliklere katılamamıştır. Dilek 4. Hafta sonrasında sınıfta olduğu zamanlar düzenlenen tüm etkinliklere etkin bir şekilde katılırken Firdevs'in etkinliklere karşı ilgisiz olduğu gözlenmiştir.

Kırcalı Köyü'nde ise, tüm çocukların sınıfta oldukları zaman etkinliklere katıldıkları, Kavaklı Köyü'ndeki bazı çocukların aksine, canları istemediği için etkinliklere katılmama gibi bir durumlarının hiç söz konusu olmadığı gözlenmiştir. Anasınıfında

etkinlik öncesi, etkinlik sırası ve sonrasında düzenlenen 22 farklı etkinlik sırasında Neslihan ve Murat'ın 22, Bilge'nin 17, Senem ve Duygu'nun 14, Gözde ve Gizem'in 4 etkinlik öncesi ve sonrası çalışma sırasında çalışmalara katıldıkları, yönergelere uydukları, sorulan soruları cevaplamaya çalışarak etkin oldukları gözlenmiştir. Burçin'in ise çoğu zaman sınıfta olmadığı yalnızca 1., 3. ve 6. haftalarda düzenlenen etkinliklere katıldığı, bu etkinlikler sırasında çok etkin olamadığı belirlenmiştir. Bilge'nin okulun son haftalarında okula gelmediği için bazı etkinliklere katılmadığı, Senem ve Duygu'nun ise tüm etkinliklere katıldığı ancak bazı etkinliklerde etkin olmadıkları sorulara cevap veremedikleri belirlenmiştir. Gözde ve Gizem ise çoğu etkinlik sırasında sınıfta olmalarına rağmen çok fazla etkin olmadıkları gözlenmiştir. Burçin, Gözde ve Gizem'in sınıfta etkinlikler sırasında etkin olamamaları önceki bölümlerde açıklanan yaşlarının küçük olması, algılama güçlüğü yaşamaları, evlerinde bastırılmaları gibi özel durumlarıyla ilişkili olabilir.

4.3.6. Kırsal Kesimde Fen Eğitiminin Olumlu ve Olumsuz Yanları

Kırsal kesimde okulöncesi dönem fen eğitiminde kullanılabilecek ve fen eğitimini kolaylaştırabilecek olumlu etmenlerin olup olmadığına ilişkin yapılan görüşmelerde öğretmenler, köy çocuklarının bitkilerle, toprakla, köpek, kedi, kuzu, inek, kaplumbağa vb. gibi hayvanlarla kısacası doğayla iç içe oldukları dolayısıyla bitkiler ve hayvanlarla ilgili konuların onlara yabancı gelmediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, çocuklar fen ile ilgili birçok olayı günlük yaşantılarında gördükleri ve yaşadıkları için çocukların fenle ilgili konuları anlamakta ve yaşantılarından örnekler vermekte zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler köy çocukların fen eğitiminde birinci elden yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatlarının şehir çocuklarına göre daha çok olduğundan söz etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmenlerden elde edilen bulgular ayrıntılı olarak incelenecek olursa;

Kavaklı Köyü anasınıfı öğretmeni Burcu öğretmen kırsal kesimde olmanın fen eğitimi açısından olumlu yanları ile ilgili görüş bildirirken;

“Olumlu yanları var. Hayvanları tanımlar, hayvanların seslerini bilmeler. Bunlar birebir içlerinde oldukları için daha yatkın. Ama çocuklar bir büyüteci görmemişlerdi

sonuçta incelediler daha ilgili oldular. Toprak konusunda daha ön plandalar hani babaları çiftçi. Toprağa ne yapmaları gerektiğini biliyorlar. Onları gördükleri için daha ilgililerdi. Hayvanlar toprak yabancı gelmiyor onlara Mesela ağaçların ne zaman yeşereceğini ne zaman yaprak dökceğini, mevsimlerde falan biliyorlar. Ağaçlar ne zaman çiçeklenir ne zaman meyve verir onları daha kolay öğrendiler” (Görüşme No: 38, 28.05.2009).

şeklinde ifadeler kullanmıştır. Burcu öğretmen burada çocukların kendi yaşamlarında gözlemledikleri ağaçların çiçeklenmesi, ağaçların meyve verme zamanı, hayvan sesleri, toprak ekimi-biçimi gibi konularla daha çok ilgilendiklerini ve bu konularda daha çok bilgi sahibi olduklarını ifade etmiştir. Öğretmen köylerde çocukların hayvanlar, bitkiler ve toprakla iç içe olduğu için birinci elden kaynaklara ulaştıklarından, yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatlarının olduğundan söz etmektedir. Öğretmen fen etkinliklerinde kullanabilecekleri malzemeleri okul bahçesinden toplama şanslarının olduğunu ve toprakta yaşayan canlılar, tohumun çimlenmesi, bitkilerin büyümesi gibi birçok durumu okul bahçesi ve çevresinde gözleme fırsatı bulduklarını belirtmiştir. Kırçalı Köyü anasınıflı öğretmeni Berrin öğretmen de Kavaklı Köyü anasınıflı öğretmeni Burcu Hanımın ifadelerini destekleyen şu açıklamaları yapmıştır:

“Kesinlikle mesela çevreyi gözlemek daha kolay olabiliyor şehirde ya cadde üzerinde oluyorsun ya sokakta arabalar falan geçiyorsa burada okul zaten çok büyük bir alanda bulunuyor. Hani çıktığında ağaçları yerde olan böceklerle kadar inceleme fırsatı buluyorlar. Hayvanlarla zaten çocuklar iç içe bütün hayvanların nasıl beslendiğini birebir kendileri görerek yaşayarak fark ediyorlar şehirde bu açıdan biraz daha kısıtlı çocuklar bu açıdan birebir yaşantıya sahip olamıyorlar” (Görüşme No: 37, 27.05.2009).

Öğretmen fen etkinliklerinde kırsal kesimde daha özgür olabildiklerini, çevrelerinde fen etkinliklerinde sunulabilecek pek çok canlı modelin bulunduğunu ve birinci elden veriye ulaşabildiklerini ifade etmiştir. Öğretmen ayrıca araştırmacının fen etkinliklerinde kullandığı yöntemlerde kırsal kesimde çalışıyor olmasının etkisi olup olmadığı sorusunu “Tabii ki onlar çevreyle dışarıyla daha iç içe oldukları yaşantıları olduğu için onları daha kolay adapte edebiliyorsunuz... Tabi ki yöntem seçimimde ben diğerlerine daha fazla görsel hazırlıyorsam köy çocukları zaten çok fazla yaşantı içine girdikleri için çok fazla görsel materyale gerek kalmıyor...” (Görüşme No: 37, 27.05.2009). ifadelerini kullanarak cevaplamıştır. Berrin öğretmen ayrıca araştırmacıyla arasında geçen konuşmalar sırasında şehir çocuklarının çoğu hayvanla yaşantıya sahip

olmadıklarından hayvanlardan korktuklarını, karşılaştıkları zaman temas kuramadıklarını belirtmiştir. Öğretmen köy çocuklarının daha özgür bir ortamda fene ait birçok olay, durumla ve nesneyle içi içe yaşadıkları için fen eğitimi açısından şehirde kısıtlı alanlarda yaşayan çocuklardan daha çok inceleme ve gözlem yapma fırsatına sahip olduklarını ifade etmiştir. Öğretmen çocukların fenle ilgili birçok konuda yaşantıya sahip oldukları ve çevrelerinde çok fazla örnek olduğundan, örnek verip anlamakta zorlanmadıkları için çok fazla görsel materyal kullanmak zorunda kalmadığını belirtmiştir. Yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda kırsal kesimde çocukların doğayla, özellikle de canlılar bilimi ile ilişkili olay, durum ve nesneyle içi içe oldukları için çocukların canlılar bilimi başta olmak üzere çeşitli fen konularını anlamakta ve örnekler vermekte zorlanmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca kırsal kesimde fen etkinlikleri sırasında öğretmenlerin çocukların yaşantısından örnekler verme ve doğadan malzeme bulma gibi konularda zorlanmadıkları belirlenmiştir.

Çocukların kullandıkları bilimsel beceriler ve çocukların ilgileri açısından da fen eğitiminin olumlu yanlarını görmek mümkündür. Kırsal kesimde etkinlikler sırasında Kavaklı Köyü'nden Erkan, Merve, Damla ve Dilek'in, Kırçalı Köyü'nden ise Neslihan, Bilge, Senem ve Murat'ın gözlemlerde bulunabilme, keşfetme, karşılaştırma, sınıflama, ölçme, iletişim kurma, tahminde bulunma gibi hangi bilimsel süreç becerilerinin geliştiği özellikle Erkan, Damla, Dilek, Neslihan, Murat ve Bilge'nin sınıftaki diğer çocuklardan daha önceden kestirme, sonuç çıkarma gibi orta düzey bilimsel süreçleri kullanabildikleri, yorumlama ve çıkarım yapma becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Örneğin hayvanlar ve özellikleri ile ilgili etkinlik sırasında öğretmenin denizyıldızı fotoğrafını gösterip fotoğraftaki canlıyı sorduğunda Neslihan'ın önce canlıyı gökteki yıldızlara benzeterek "Yıldız" tahmininde bulunduğu, öğretmenin "Denizde yaşıyorsa?" ipucu sonrası "Su yıldızı" sonucunu çıkarması, Murat'ın da Neslihan'ın cevabını "Denizyıldızı" olarak düzeltmesi bu çocukların orta düzey bilimsel süreçleri kullandıklarını göstermektedir. Hayvanlar ve özellikleri ile ilgili yapılan çalışma sırasında çocuklara denizanası resmi gösterildiğinde Alper'in denizanasını yaşamında sık gördüğü mantara benzettiği, denizyıldızlarının nasıl beslendiği sorulduğunda ise Erkan'ın "Herhalde balık yakalıyor. Dikenleri onu geliyor dikenlerine batırıyor onu yiyor" (Etkinlik No:2, 19.03.2009). şeklinde yorum yaparak tahmininde

bulunduğu belirlenmiştir. Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi çocukların daha ileri seviyeli bilimsel süreç becerilerini ve Vygotsky'nin “yakınsak gelişim alanı” olarak ifade ettiği kapasitelerini kullanabilmeleri için öğretmenin desteğine ihtiyaçları vardır. Ancak anasınıflarında öğretmenlerin çocukların daha ileri düzey bilimsel süreç becerilerini kullanabilmeleri için yeterli desteği vermedikleri belirlenmiştir.

Kırsal kesimde fen eğitiminin olumsuz yanları ise öncelikle ailelerin bu konudaki donanımlarının yetersiz olmasıdır. Her iki köyde 2-3 anne dışında annelerin genelinen fen ve fen eğitimi kavramlarının ne anlama geldiğini ve fen eğitiminin kapsamını bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Buna rağmen her iki köyde de anneler eğitime değer verdikleri ve çocuklarının her şeyi öğrenmelerini istedikleri için çocuklarının fen öğrenmelerinin de yararlı olacağını ifade ettikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla kırsal kesimde görüşme yapılan anneler arasındaki genel eğilim çocuklarının fen eğitimi alması yönündedir. Kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocuklarının iyi bir geleceğe sahip olabilmeleri için eğitimin önemli olduğunu farkında oldukları ortaya çıkmıştır.

Köylerde fen eğitiminde yaşanan sorunlarla ilgili görüşleri alınan öğretmenler ailelerin genel eğitim konusunda olduğu gibi fen eğitimi konusunda da bilgi sahibi olmadıkları için çocukların bu konuda daha fazla desteğe ihtiyacı olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler çocukların çevrelerinde gördükleri fene ait somut kavramları ve olayları algılayabildiklerini ancak daha soyut olan kavramları anlamakta zorluk çektiklerini ifade etmiştir. Özellikle Kırcalı Köyü anasınıfı öğretmeni köylerinde materyal ve teknolojik donanım eksikliği yüzünden soyut kavramları anlaşılabilir şekilde sunmakta zorlandığını ve çocuklarda kalıcı öğrenmenin sağlanamadığını belirtmiştir. Kavaklı Köyü öğretmeni sınıftaki materyal ve malzemelerin yeterli olduğunu ancak ailelerin teknoloji kullanımı açısından bazı eksikliklerinin olduğunu ifade etmiştir. Her iki köyün anasınıfı öğretmenlerinin teknoloji kullanımında kasıtlarının bilgisayar kullanımı olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla teknoloji kullanımı açısından öğretmenlerin sınırlı bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Her iki köyde toplam 17 aile içinde sadece Esra, Fatih ve Murat'ın evinde bilgisayar bulunduğu ve çocuklarının bilgisayar kullandığı ortaya çıkmıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu etnografik durum çalışmasında kırsal kesimin doğal ve kültürel özellikleri göz önünde bulundurularak kırsal kesimde okulöncesi dönemde çocuklara sunulan fen eğitiminin niteliği incelenmiştir. Araştırma 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ili Tepebaşı ilçesine bağlı, Kavaklı ve Kırçalı kod isimleri ile belirtilen iki köyde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya köylerin ilköğretim okulları anasınıflarında öğrenim gören 12'si kız, 5'i erkek toplam 17 çocuk, bu çocukların anneleri, köy eski/yeni 2 muhtarı, 2 okul müdürü ve 2 anasınıfı öğretmeni katılmıştır. Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucu ulaşılan bulgulardan elde edilen sonuçlara, sonuçların alanyazındaki diğer araştırma bulguları bağlamında tartışılmasına, uygulamaya ve yapılacak araştırmalara dönük önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuş ve bu sonuçların alanyazındaki diğer araştırma bulguları bağlamında tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Köylerin Kültürel Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

5.1.1.1. Kavaklı Köyü'nün Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda, yerli halkını Manavların oluşturduğu Kavaklı Köyü'nün, yaklaşık olarak 700 yıllık bir geçmişe sahip olduğu, şehir merkezine 28 km uzaklıkta olduğu ve köylülerin şehirle yakından bağlantılarının bulunduğu belirlenmiştir. Kavaklı Köyü'nde yalnızca 3 ailenin köye farklı bir ilden göç ederek geldiği, diğer tüm ailelerin köyün yerlisi olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcı annelerin evlerinde yapılan gözlemler sırasında köye göçle gelen ailelerin evlerinin derme çatma olduğu, köyün yerlisi olan ailelerin evlerinin fiziksel görünümünün ise düzenli olduğu görülmüştür.

Köyün nüfusunun 357 olduğu ve köylülerin neredeyse tamamının geçimlerini tarım ve hayvancılıktan sağladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, tarım ve hayvancılık gibi faaliyetlerin annelerin yaşama ilgili düşünceleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Köydeki ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde genel olarak “orta halli” oldukları yani orta sosyo-ekonomik düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Köy halkının eğitim düzeyleri incelendiğinde ilkokul ve lise ve dengi okul mezunlarının sayısının çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Köyde araştırmaya katılan 9 anne arasında hiç lise mezunu annenin bulunmadığı gözlenmiştir. Dolayısıyla lise mezunu olarak belirtilen kişiler köyde devamlı ikamet etmiyor olabilirler. Araştırma sonucunda, ilkokul eğitim basamağı hariç, diğer tüm üst düzey eğitim basamaklarında erkek mezunların sayısının kadın mezunların sayısından daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, köyde kadınlar ve erkekler arasında eğitim düzeyi farklarının olduğu ve erkeklere eğitime devam etme konusunda kadınlardan daha çok olanak tanındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kavaklı Köyü’nde katılımcı ailelerin çoğunluğunun anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile tipinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, köyde yaşayan ailelerde çekirdek aile tipi yaşama eğilimin söz konusu olduğu belirlenmiştir.

Kavaklı Köyü’nde iş bölümünde kadınların erkeklerden daha fazla iş yüküne sahip oldukları tespit edilmiştir. Köyde kadınların çocuk bakımı, yemek, bulaşık, çamaşır gibi genel ev işleri ile ilgilendikleri, hayvanlara baktıkları, gerektiğinde de tarla ya da bahçelerde erkeklere yardım ettikleri ortaya çıkmıştır. Köyde yalnızca sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi düşük aileye mensup çocuğa iş bölümünde sorumluluklar verildiği, diğer ailelerin ise çocuklarına iş bölümünde çok fazla sorumluluk vermedikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda, çocuğun erken yaşlarda ailedeki iş gücüne katılması ile anne-babaların eğitim düzeyleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Kavaklı Köyü’ndeki toplumsal ilişkiler (komşuluk ilişkileri) incelendiğinde araştırmacının “*Kırsal kesimde toplumsal bağların kuvvetli olduğu, insanların sürekli iç*

ıçe yakın ilişkiler kurduğu” varsayımının aksine toplumsal bağların zayıf olduğu, ailelerin genellikle varsa sadece akrabalarıyla görüştükleri, diğer köylülerle düğün, bayram, cenaze vb. gibi özel günler dışında çok fazla görüşmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kavaklı Köyü’ndeki katılımcı annelerin çoğunluğunun 29-34 yaşları arasında oldukları ve ilkokul mezunu oldukları belirlenmiştir. Anne ve babaların meslekleri incelendiğinde bütün annelerin ev hanımı olduğu, köye göçle gelen babalar dışındaki babaların ise neredeyse tamamının çiftçilikle uğraştığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, mesleklerin göç etmeninden bir şekilde etkilendiği söylenebilir. Ailede çocuk sayısı incelendiğinde, ailelerin genelinin 2-3 çocuğa sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, Kavaklı Köyü anasınıfında bulunan kız ve erkek çocukların sayısının sınıf içinde eşit dağılım gösterdiği ve tüm çocukların 6 yaşında oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, anasınıfındaki 3 öğrencinin anasınıfına önceki senelerde de devam ettiği tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin hepsinin cinsiyetinin kız olması köyde ailelerin “anasınıfına kız çocukları gider” kalıp yargısına sahip olduklarına işaret edebilir.

Kavaklı Köyü anasınıfında öğrenim gören çocukların neredeyse tamamının evin en küçük çocuğu olduğu belirlenmiştir. Doğum sırası, çocuk davranış, tutum ve akademik başarısını etkiliyor olabilir.

Kavaklı Köyü anasınıfındaki çocukların bazılarının Çizelge 6’da da gösterildiği gibi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, şiddet eğilimi, altını ıslatma, küsme, çok kültürlülük, sık hastalanma, anneye aşırı bağımlılık, dışlanma, anasınıfına uyum sağlayamama vb. gibi sorunlarının olduğu ve çocukların genelinin sınıf kurallarına uyma, arkadaşlarıyla işbirliği içinde uyumlu çalışma, eşyalarını paylaşma, başkasının söz hakkına saygı gösterme, sırasını bekleme vb. gibi sosyal becerileri düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumun çocukların evin en küçük çocuğu olmasından ve deneyimsiz olan anasınıfı öğretmeninin sınıf yönetimine yönelik becerilerinin yeterli olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.1.2. Kırçalı Köyü'nün Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Kırçalı Köyü'nün yerli halkını Manavlar oluşturmaktadır. Köyün 700 yıllık aşkın bir geçmişe sahip olduğu, şehir merkezine 30 km uzaklıkta olduğu ve köy nüfusunun 468 olduğu belirlenmiştir. Kırçalı Köyü'nde yaşayan çoğu ailenin köye Ağrı Doğubayazıt'tan göç ederek geldikleri ve katılımcı annelerden sadece 2'sinin köyün yerli halkına mensup olduğu belirlenmiştir. Köyde yapılan gözlemler sırasında, köyün yerlisi olan bazı ailelerin evleri dışında, köyde bulunan evlerin çoğunun derme çatma ve bakımsız olduğu görülmüştür.

Kırçalı Köyü'ne göçle gelen ailelerin, toprakları olmadığı için tarım ve hayvancılık yapamadıkları ve geçimlerini babanın inşaat işçiliği yaparak elde ettiği gelirden sağladıkları ortaya çıkmıştır. Köyün yerlisi olan ailelerin ise, tarım ve hayvancılıkla geçimlerini sağladıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, köylülerin orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda, Kırçalı Köy halkının genel eğitim düzeyinin düşük olduğu ve köylülerin büyük çoğunluğunun ilkokul mezunu oldukları belirlenmiştir. Doğan ve Doğan (2005)'in köy aile yapısını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmanın, köylerde ailelerin geçimlerini tarım ve/ya da hayvancılıktan sağladıkları, köylerdeki ailelerin çoğunluğunun yıllık gelirinin 10 bin liranın altında olduğu ve köylerde ilkokul mezunu kişi sayısının diğer eğitim basamaklarından mezun olan kişi sayısından fazla olduğu bulguları, bu araştırmada her iki köydeki yerli halkın tarım ve/ya da hayvancılıkla geçimini sağladığı, köylerde eğitim düzeyinin düşük olduğu ve genelde köylülerin alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde oldukları sonucuyla örtüşmektedir.

Köyde araştırmaya katılan 8 anne arasında 2 okuma-yazma bilmeyen anne dışındaki tüm annelerin ilkokul mezunu oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, köyde eğitim istatistikleri incelendiğinde okuma-yazma bilmeyen kadınların sayısının çokluğu ve tüm eğitim basamaklarında erkek mezunların sayısının kadın mezunların sayısından daha fazla olması dikkat çekicidir. Kavaklı Köyü'nde de benzer bulgular elde edilmesi, köylerde kadınlar ve erkeklerin eğitime devam etme konusunda eşit fırsatlara sahip

olmadıklarını göstermektedir. Yapılan araştırma bulguları, araştırmanın bu sonucuyla örtüşmektedir. Örneğin Koçyılmaz (2000)'in Türkiye'de köyde yaşayan kız çocuklarının temel eğitim sorunlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda babaların çoğunluğunun kız çocuklarını farklı nedenlerle okula göndermek istemedikleri belirlenmiştir. Ayrıca Çorum ilinde annelerin tamamının (%100) erkek çocuklarının okula gitmesini istediği, yüzde 92'sinin ise kız çocuklarının okula devam etmesini istediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar Önal Akbaş (2006)'ın köy çocuklarının ortaöğretime geçiş sürecinde yaşadıkları sorunları ortaya koymayı ve çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlayan araştırmaların da elde edilmiştir. Önal Akbaş (2006) yaptıkları araştırma sonucunda, ailelerin karşı çıkması, ilköğretimde başarısızlık, ev işlerine yardım etmek zorunluluğu, kardeş bakımı, ergenliğe geçiş, okula gitmeyen büyüklere özentisi, ekonomik engeller, ulaşım ve kalacak yer sorunu gibi nedenlerle kız çocuklarının okula devam etmeyi düşünmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaların da ortaya koyduğu gibi kırsal kesimlerde kız çocuklarının çoğu çeşitli nedenlerle eğitimlerine devam edememektedir. Kırsal kesimlerde kız çocuklarına okula devam etme konusunda destek olunması ve ailelerin eğitimin önemi ve eğitimde fırsat eşitliği konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

Kırcalı Köyü'nde katılımcı ailelerin evlerinde yaşayan kişi sayıları incelendiğinde çekirdek ve geniş aile tiplerinin dengeli bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Kavaklı Köyü'nde ise ailelerin genelinin çekirdek aile tipinde olduğu ve ailelerde çekirdek aile tipi yaşama bir eğilimin olduğu tespit edilmiştir. Timur'un 1972 yılında yaptığı araştırma bulguları araştırmanın bu sonucuyla örtüşmektedir. Araştırma sonucunda, Türkiye'de çekirdek aile tipi oranının %60 olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde, 2006 yılında Ökten tarafından Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yapılan araştırma sonucunda çekirdek aile tipi oranının %78,1 olduğu, Adıyaman, Malatya ve Antalya illerinde bulunan üç farklı köyde yürütülen araştırma sonucunda ise ailelerin %85'inin aile yapısında olduğu tespit edilmiştir (Doğan ve Doğan, 2005, s.87). Kızılaslan (2006)'ın kente yakın ve uzak köylerde aile yapılarını incelediği araştırmada, kente yakın olan köylerde çekirdek aile tipinin daha yaygın olduğu ve kente uzak olan köylerde ise bir çözülmenin olduğu, ancak geniş ve geçici geniş aile tipinin halen önemini koruduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erman (1992)'in yaptığı araştırma sonuçları da kente yakın

köylerde geniş aile tipinden çekirdek aile tipine bir eğilimin olduğunu destekler niteliktedir. Bu araştırmalar ışığında, ülkemizde çekirdek aile tipinin giderek yaygınlaştığını söylemek mümkündür. Ayrıca yapılan araştırmalar köy aile tipinde meydana gelen bu değişimlerde kırsal bölgedeki hızlı nüfus artışı, tarımın makineleşmesi, ulaşım vasıtalarının gelişmesi, sanayileşme ve kentleşme, kitle iletişim araçlarının artışı ve yaygınlaşması gibi etmenlerin etkili olduğunu göstermektedir (Doğan ve Doğan, 2005, ss.23-32).

Kırcalı Köyü'nde iş bölümünde kadınların tamamının çocuk bakımı, yemek, bulaşık, çamaşır gibi genel ev işlerini yapmakla sorumlu olduğu belirlenmiştir. Kırcalı Köyü'nde yalnızca köyün yerlisi olan 2 annenin hayvanların bakımıyla ilgilendiği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada, her iki köyde de kadınların genelde ev işleri yaptıkları, gerektiğinde hayvanlarla, tarla ve bahçeyle ilgilendikleri tespit edilmiştir. Larson ve Dearmont (2002) kırsal çiftçi topluluklarının güçlü yanlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalarının bulguları, bu araştırmanın köylerde kadınların genelinin ev işlerinden ve çocuk bakımından sorumlu olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda çiftlik kadınlarının genellikle ev-yapıcı rolünü üstlendikleri ve çocuk bakımını üstlendikleri belirlenmiştir.

Kırcalı Köyü'nde 2 kız çocuğunun evde kardeşlerine baktıkları ve ev işlerine yardım ettikleri belirlenmiştir. Kavaklı Köyü'nde de okuma-yazma bilmeyen annenin çocuğuna ev işlerinde Kırcalı Köyü'ndeki çocuklara benzer biçimde çeşitli sorumluluklar verdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, annelerin yaşlarının küçük olması, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması, çocuklarının iş bölümünde çeşitli sorumluluklar üstlenmelerini beklemeleriyle ilişkili olabilir. Geçmişte yapılan araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Farklı kültürel ortamlarda çocukların çalıştırılmasını inceleyen araştırmalar genelde kırsal kesimde ve alt sosyo-ekonomik sınıflardan ailelerde çocukların küçük yaşlardan itibaren ev işlerine yardım etmelerinin beklendiğini göstermektedir. Örneğin Whiting ve Whiting (1975' den aktaran Kağıtçıbaşı, 2007, s.55)'in çocukların çalıştırılması ile ilgili yaptıkları araştırma sonucunda, Nyansongo'daki (Kenya) çocukların zamanlarının %41'ini iş yaparak geçirdikleri, Orchantown'daki Amerikalı çocukların ise zamanlarının %2'sini iş yaparak

geçirdikleri belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda, çocuğun ev işlerine yardım etme de dâhil maddi katkılarının gelişmiş ülkeler ve kent merkezlerine göre, az gelişmiş ülkelerde ve kırsal kesimlerde yaşayanlar tarafından daha önemli bulunduğu ortaya çıkmıştır (Fawcett, 1983; L. W. Hoffman, 1987; Kağıtçıbaşı, 1982a, 1982c'den aktaran Kağıtçıbaşı, 2007, s.56). Ayrıca, yapılan araştırmalar bu araştırmanın anne-babaların sosyal, sosyo-ekonomik ve eğitim düzeylerinin de çocuklarını çalıştırmaları ile ilişkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Örneğin kırsal kesimden göç eden ve büyük şehir hayatına uyum sağlamaya çalışan yoksul işçilerin yaşadığı bir şehir de gerçekleştirilen çalışmada, şehirde çocukların ailelerine sokaklarda çalışarak yardım ettikleri ortaya çıkmıştır (Carracher ve Schliemann, 1985). Benzer biçimde Kağıtçıbaşı (1982a'dan aktaran Kağıtçıbaşı, 2007, s.56)'nın Türkiye'de yaptığı Çocuğun Değeri Araştırması (ÇDA)'nda ana-babaların eğitim düzeylerinin artmasıyla çocuğun ev işlerine yardım etmesinin ve eve maddi yardımının öneminin azaldığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitimsiz düzeyde çocuğun çalışmasına verilen önem %28, ilkökul düzeyinde %22, lise düzeyinde %1, üniversite düzeyinde ise %0 olarak belirlenmiştir. Ancak bu araştırmaların sonuçlarından farklı olarak Kırçalı ve Kavaklı köylerindeki aileler çocuklarına evde sorumluluk yüklese de çocuklarının eğitimini devam ettirmesini dilemektedir.

Kırçalı Köyü'nde köyün yerlisi olan tarım ve hayvancılıkla uğraşan ailelere mensup anneler yaz aylarında iş yoğunluklarının fazla olduğundan bahsetmiş, tarım ve hayvancılıkla uğraşmayan anneler ise iş yoğunluğunda mevsimsel bir değişkenlikten bahsetmemişlerdir. Kavaklı Köyü'nde de iş yoğunluğuyla ilgili yapılan görüşmeler sonucunda benzer bulgular elde edilmiştir. Dolayısıyla tarım ve hayvancılık gibi faaliyetler ailelerin iş yoğunluğunu ve yaşama dair düşüncelerini etkiliyor olabilir.

Kırçalı Köyü'nde toplumsal ilişkiler incelendiğinde araştırmacının "*Kırsal kesimde toplumsal bağların kuvvetli olduğu, insanların sürekli iç içe yakın ilişkiler kurduğu*" varsayımının aksine ailelerin genellikle varsa sadece akrabalarıyla görüştüğü, yakın akrabaları dışındaki diğer ailelerle pek görüşmedikleri ve çocuklarını da diğer ailelerin çocuklarıyla pek görüştürmedikleri ortaya çıkmıştır. Kavaklı Köyü'nde de toplumsal ilişkilerle ilgili benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kızılaslan (2006) kente uzak ve yakın

köylerde aileler arasındaki komşuluk ilişkilerini incelediği araştırmada, bu araştırma sonuçlarıyla çelişen bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak kırsal alanda komşuluk ilişkilerinin canlı olduğu ve bu ilişkilerin kente uzak köylerde yakın köylere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Komşuluk ilişkilerinde araştırma sonuçları arasındaki farklılıklar, bu araştırmaya dâhil edilen köylerin şehre çok yakın olmasından kaynaklanmış olabilir. Araştırma sonuçlarının örtüşmemesinde toplumsal ilişkilerin değişmesinde, kitle iletişim araçlarının, göç etmeninin ve kültürel/etnik farklılığının yarattığı kutuplaşmanın da etkisi olabilir. Süleymanov (2009) Türk toplumlarının aile yapısında yaşanan dönüşümleri incelediği araştırmasında başta televizyon olmak üzere sinema internet vb. gibi kitle iletişim araçlarının toplumun aile yapısında, kültür ve değerlerin değişiminde etkili olduğunu belirlemesi, araştırmanın bu sonucuyla örtüşmektedir.

Kırcalı Köyü'ndeki katılımcı annelerin çoğunluğunun 29-34 yaşları arasında oldukları ve ilkokul mezunu oldukları belirlenmiştir. Anne ve babaların meslekleri incelendiğinde bütün annelerin ev hanımı olduğu, köye göçle gelen babaların inşaat işçisi olduğu, köyün yerlisi babaların ise çiftçilikle uğraştıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda mesleklerin göç etmeninden etkilendiği söylenebilir.

Ailede çocuk sayısı incelendiğinde 2, 3, 4 ve 8 çocuklu ailelerin bulunduğu, dolayısıyla Kırcalı Köyü'nde çocuk sayısında çeşitliliğin olduğu tespit edilmiştir. Köyde 8 çocuğa sahip olan annenin yaşının diğer annelere göre büyük olmasının ve okur-yazarlığının olmamasının diğer annelere göre daha çok çocuk sahibi olması ile ilişkili olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmaların eğitim düzeyi arttıkça gebeliği önlemek için alınan önlemlerin arttığını ve çocuk sayısının azaldığını göstermesi (Akın, Özaydın ve Aslan, 2006) araştırmanın bu sonucuyla örtüşmektedir.

Kırcalı Köyü anasınıfında bulunan kız ve erkek çocukların sınıf içinde dağılımının birbirine eşit olmadığı ve sınıfta yalnızca 1 erkek çocuğun bulunduğu belirlenmiştir. Bu durum, ailelerin okulöncesi eğitimin önemi konusunda farkındalık kazanmamış olmalarına ve köylerde “anasınıfına kız çocukları gider” kalıp yargısının hâkim olmasına işaret etmektedir.

Kırcalı Köyü anasınıfında karma yaş gruplarının (4, 5 ve 6 yaş) olduğu görülmüştür. Kırcalı Köyü anasınıfında öğrenim gören çocukların çoğunluğunun evin ilk çocuğu olduğu belirlenmiştir. Kavaklı Köyü anasınıfında bulunan çocukların çoğunluğunun ise evin en küçük çocuğu olduğu belirlenmiştir. Çocukların doğum sırası, çocuk davranış, tutum ve akademik başarısıyla ilişkili olabilir. Yapılan araştırmalar da doğum sırasının kişiler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin ilk çocukların diğer çocuklar göre daha başarılı olma eğiliminde, yetişkin yönelimli, kendini kontrol eden, uyma eğiliminde olan, endişeli, başarısızlıktan korkan, çalışkan ve edilgen oldukları gözlenmiştir. İlk çocuktan sonraki çocuklar için belirgin özellikler söylenememekle birlikte daha dışa dönük, daha az başarı yönelimli oldukları söylenebilir (Bacanlı, 2009, s.120). Son çocuklar ise ailenin bütün fertlerinden yoğun ilgi gördükleri için başarı yönelimleri yüksektir, iyimser ve güvenli görünmektedirler (Propp, 1985'den aktaran Bacanlı, 2009, s.120). İlk çocuklar ailede çok sevilmeyle birlikte aile çocuğun üzerine düşerek daha çok sorumluluk yüklemektedir. Çocuk çevresindekilerin kendisine yüklediği sorumluluklar sayesinde kendini daha değerli ve güçlü hissetmektedir. Lichtenwalner ve Maxwell (1969)'in yaptıkları araştırmanın bulguları da bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmacılar, doğum sırasının çocukların yaratıcılıklarıyla ilişkili olduğunu, ilk doğan çocukların ve tek çocukların sonraki çocuklardan daha yaratıcı olduklarını belirlemişlerdir.

Kırcalı Köyü anasınıfındaki çocukların çoğunluğunun Çizelge 10'da da sunulduğu gibi göçle gelme, çokkültürlülük ve çokdillilik gibi özel durumlarının bulunduğu, sınıftaki çoğu çocuğun sessiz sakin olduğu, çok konuşmadığı, kelime dağarcıklarının çok dar olduğu, Türkçe'yi iyi kullanamadıkları ve kendilerini ifade etmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Bu durumun evlerinde Türkçe dışında ikinci bir dil konuşulan çocukların Türkçe kelime dağarcıklarının sınırlı olmasından ve iki dil arasında kavram kargaşası yaşamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan araştırmalara göre, Türkiye'de örgün eğitime başlayan çocukların önemli bir bölümü okula başlarken Türkçe dışında bir dil bilmektedir. Çocuklar, Türkçe kelime dağarcıkları dar olduğu için Türkçe cümle kurmada ve Türkçe'yi anlamada zorlanmaktadırlar. Çocukların bu durumu eğitim başarılarını da olumsuz etkilemektedir (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009).

Kırcalı Köyü'nde çocukların çoğunun sınıf kurallarına uyma, arkadaşlarıyla işbirliği içinde uyumlu çalışma, eşyalarını paylaşma, başkasının söz hakkına saygı gösterme, sırasını bekleme, izin isteme vb. gibi sosyal becerileri kazandıkları belirlenmiştir. Bu durumun, köy çocuklarının sessiz sakin itaatkâr yapılarından, sınıfın çoğunluğunu kız çocuklarının oluşturmasından ve anasınıfı öğretmenin sınıf yönetimine yönelik becerilerinin gelişmiş olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Weisner (1976) kırsal kesim ve kentteki Afrikalı çocukların bilişsel ve hafızaya yönelik performansları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, bu araştırma sonucuna benzer biçimde köy çocuklarının daha itaatkâr oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada, kent yaşamının çocukları yetişkinlere karşı daha az itaatkâr yaptığı belirlenmiştir. Bunun bir sonucu olarak şehir çocukları köy çocuklarına göre daha konuşkan olmaktadır. Özdemir (2006) okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarının incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmanın bulguları, bu araştırmanın köylerde kız çocuklarının daha sessiz, sakin, daha az konuşma eğitiminde yetiştirildiği sonucuyla örtüşmektedir. Ankara'da gündüz bakımevine giden 5 ve 6 yaşlarında toplam 120 çocuğun katılımcı olduğu araştırma sonucunda, çocukların kızların daha duygusal olduğuna, erkeklerin daha kavgacı olduğuna ve kızların daha güçsüz olduğuna ilişkin kalıp yargılara sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çocukların erkeklerin daha geveze olduğu ve kızların daha nazik olduğuna ilişkin kalıp yargılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Okulöncesi eğitim kurumunda temelleri atılan kalıp yargıların oluşmasını engellemeye yönelik önlemler alınmalı ve çocuklarla ailelerine bu konuda gerekli eğitim verilmelidir.

5.1.1.3. Kırsal Kesimde Anasınıfı Öğretmenlerinin Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Kavaklı ve Kırcalı köylerinin anasınıfı öğretmenlerinin üniversitelerin Okulöncesi Öğretmenliği Program'ından mezun oldukları ve köylerde ücretli öğretmen olarak hizmet verdikleri belirlenmiştir. Her iki öğretmenin de köy okullarında usta öğretici olarak görev yaptıkları, genç ve tecrübesiz oldukları ortaya çıkmıştır. Garan (2005)'in kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın bu sonucuyla örtüşmektedir. Araştırma sonucunda, köy ve kent merkezinde görev yapan sınıf

öğretmeniyle yaptığı araştırma sonucunda kırsal kesimde çalışan öğretmenlerin genelde genç ve deneyimsiz oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda “ücretli öğretmenlik” uygulamasının eğitimde verimi düşürmesinin nedeni olarak öğretmenlerin kırsal kesime yönelik sahip oldukları ön yargılar ve olumsuz tutumlar gösterilmiştir. Kırsalda yaşam ve öğretmenlik ile ilgili daha önceden hiçbir bilgiye sahip olmayan öğretmenler süreçte bocalıyor ve kırsalın dezavantajlarının üstesinden gelmekte zorlanıyor olabilirler.

Araştırma sonucunda, Kavaklı ve Kırçalı köyleri anasınıfı öğretmenlerinin köy kültürüyle bağlantılarının olduğu, köylerde öğretmenlik yapmadan önce köyde yaşam, aile yapısı ve köy insanlarıyla ilgili deneyime sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada anasınıfı öğretmenleri köy yaşam şartları ile ilgili deneyime sahip olmanın öğretmenlik mesleğinde ailelerle, çocuklarla iletişim kurarken ve dersleri yürütürken kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Kırçalı Köyü anasınıfı öğretmenin bu durumu açıklarken kullandığı ‘kendilerinden biri zannettikten sonra iletişim kolaylaşıyor’ ifadesinden, belli bir kültür içinde yaşayan insanlarla sağlıklı iletişim ve ilişkilerin kurulabilmesi için öncelikle o insanları şekillendiren kültürün anlaşılmasının gerektiği söylenebilir. Köyde yaşayan insanların, kendileri gibi köyde yaşayan ya da köy deneyimi olan insanlarla daha kolay iletişim kurabilmeleri, ortak hassasiyetlere, anlayışa ve bağlara sahip olmanın kişiler arasında oluşturduğu güven duygusundan kaynaklanıyor olabilir. Ancak öğretmenlerin bu kültürel ortaklığı okul-aile işbirliğini artırmaya yönelik kullanmamaları dikkat çekicidir. Araştırmada, Kırçalı Köyü öğretmeni köylerde öğretmenlik uygulaması çalışmalarının yapılmamasının sürece olumsuz yansıdığını ifade etmiştir. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular, araştırmanın bu sonucuyla örtüşmektedir. Örneğin Garan (2005)’ın yaptığı araştırma sonucunda hizmet öncesi eğitimin bir parçası olan öğretmenlik uygulaması çalışmalarının sadece şehir okullarında yapılarak, kırsal kesimdeki okulların göz ardı edildiği ve hizmet öncesi matematik eğitimi ile kırsal kesimdeki uygulamanın birbiriyle örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet öncesi eğitimde matematik ve matematik öğretimi, fen ve fen öğretimi gibi programları yürüten öğretim elemanlarının çoğu, kırsal kesimde görev yapmamış oldukları için kırsal kesimdeki eğitimsel koşulların farkında olmayabildiklerinden öğrencilere kırsal kesime yönelik ön bilgileri vermekte

zorlanabilmektedirler. Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının yalnızca şehir okullarında yapılması, kırsal kesimdeki okulların göz ardı edilmesi hizmet öncesi eğitimden edinilen uygulamaya dönük kazanımın oluşmasına engel olabilmektedir. Dolayısıyla şehir okullarında edinilen deneyimlerle kırsal kesimdeki okullardan edinilen deneyimlerin birbirinden farklı olması, öğretmenlerin kırsal kesime yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir (Garan, 2005, s.38).

Öğretmenlerin köy ile ilgili deneyim sahibi olmalarına rağmen, Kavaklı Köyü anasınıfı öğretmenin köye gelmeden önce “köyde yaşayan insanların şehirde yaşayan insanlar gibi görgülü olmadıkları” ön yargısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki köyde de cinsiyete ilişkin bir takım kalıp yargıların bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenler köylerde ‘kız çocuğu susar, kız çocuğu gezmez, dışarı çıkmaz, işlere yardım eder’ gibi kalıp yargıların yaygın olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla köylerde kız çocuklarının içe dönük ve baskı altında yetiştirildiği, erkek çocuklarının ise daha dışa dönük ve serbest yetiştirildiği ortaya çıkmıştır. Koçyılmaz (2000) ve Önal Akbaş (2006)’ın yaptıkları araştırmalar sonucunda ailelerin erkek çocukların eğitime devam etmeleri konusunda daha çok desteklendikleri belirlenmiştir. Bu bulgular araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Özdemir (2006)’in araştırma okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarının incelenmesi amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, araştırma sonuçlarını destekler biçimde, kız çocuklarının daha az konuştukları, daha güçsüz ve duygusal olduklarına dair kalıp yargıların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kavaklı Köyü anasınıfı öğretmeni şehre yakın ve şehirle bağlantısı yoğun olan Kavaklı Köyü’nde zor köy şartlarının hafiflediğini ve eğitimde daha az olumsuzlukla karşılaşıldığını belirtmiştir. Dolayısıyla köyün şehre uzak olması ve köyün şehirle bağlantısının kopuk olması ile eğitimde yaşanan olumsuzlukların artması, koşulların zorlaşması ve öğretmenlerin köyde öğretmenlikle ilgili olumsuz tutum geliştirmeleri arasında bir ilişki olabilir. Garan (2005)’in araştırma bulguları bu sonucu desteklemektedir. Araştırma sonucunda kırsal kesimle ilgili deneyime sahibi olmayan öğretmenlerin kırsal kesime yönelik bazı ön yargılara sahip oldukları ve olumsuz

tutumlar geliřtirdikleri belirlenmiřtir. Dolayısıyla eđitim kalitesi kırsal kesimlerde daha dūřuk dūzeylerde olabilmektedir.

Her iki anasınıfı öğretmeni de köy çocuklarının maddi olanaklarının sınırlı olduğunu, köylerde ailelerin eğitimsiz olduklarını, ailelerin çocuklarıyla şehirde yaşayan aileler kadar ilgilenemediklerini ve genel olarak köy çocuklarının şehir çocuklarına göre daha sınırlı imkânlarla sahip oldukları için bazı alanlarda şehir çocuklarından dūzeylerinin dūřuk olduğunu belirtmişlerdir. Üstün, Akman ve Etikan (2004) farklı ekonomik dūzeylerdeki çocukların bilişsel gelişimlerini inceledikleri araştırma sonucunda, araştırmanın bu sonucuyla örtüşecek biçimde, sosyo-ekonomik dūzeyin bilişsel gelişim üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Üst sosyo-ekonomik dūzeydeki aileler, çocuklarına her açıdan (beslenme, ailesel destek, sosyalleşme) iyi bir ortam sağlamaya çaba sarf ederken, alt sosyo-ekonomik dūzeydeki ailelerin çocuklarının bu tür kaynaklardan ve deneyimlerden yoksun kaldıkları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla alt sosyo-ekonomik dūzeydeki çocukların bilişsel gelişimleri olumsuz etkilenmektedir. Bu sonuçla örtüşen bir araştırma da İstanbul'da 2300 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda anne-babaların eğitim dūzeyleri, meslekleri ve sosyo-ekonomik dūzeylerinin çocukların okul başarılarını etkilediği tespit edilmiştir (Türkiye'de Okulöncesi Eđitim, 2010, s.7). Benzer bir araştırma sonucunda eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ve okla iletişim halinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Çelenk, 2003). Tüm bu araştırmalar ışığında sosyal ve ekonomik durumun çocuğun kişilik gelişimi ve davranışlarını etkilediği söylenebilir. Alt sosyo-ekonomik dūzey çocukları üst sosyo-ekonomik dūzey çocuklarından daha az imkâna sahiptir. Üst dūzey çocuklar bu imkânlar sayesinde kalıtımla birlikte getirdikleri dezavantajların en azından bir kısmını telafi edebilme şansına sahipken, alt dūzey çocukları ise bu durumun tam tersine, kalıtımla getirdikleri birtakım üstünlükleri ortaya koyma olanağına sahip olamayabilmektedirler. Bu noktada öğretmene bu durumun farkında olma ve öğrencinin başarılarını artırma konusunda büyük sorumluluk dūřmektedir (Bacanlı, 2009, s.118).

5.1.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Köylerde Eğitime İlişkin Sonuçlar

Kavaklı ve Kırçalı köylerindeki annelerin tamamının eğitime önem verdiği ve çocuklarının eğitim almasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bazı anneler çocuklarının kendi yaşantılarından daha iyi bir yaşam sürebilmeleri için çocuklarının eğitim almalarını istediklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular, bu araştırmanın, köylerde ailelerin eğitime önem verdiği ve çocuklarının eğitim almasını istediği sonucuyla örtüşmektedir. Doğan ve Doğan tarafından 2000 yılında yapılan araştırma sonuçlarına göre kırsal kesimde aile reislerinin eğitimin gerekliliğini anlayabildikleri ve çocuklarını okutmak istedikleri belirlenmiştir (Doğan ve Doğan 2005, ss.80-81). Çakmak (2005)'ın köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarını çeşitli etmenleri göz önünde bulundurarak incelediği araştırma sonucunda kırsal kesimde ailelerin çocuklarının kendilerine oranla daha rahat ve daha çok para kazanabilecekleri mesleklere yönelmelerini istedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada bu durumun ailelerin çocuklarının kendilerinden daha iyi bir yaşam sürmelerini istemelerinden kaynaklanabileceği vurgulanmıştır. Bu yorum araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kızılaslan (2006)'nın yaptığı araştırma bulguları ise, araştırmanın sonuçlarıyla tam olarak örtüşmemektedir. Kızılaslan yaptığı araştırmada kırsal kesimlerde kız çocuklarının okula devam etme konusunda erkekler kadar şanslı olmadıklarını belirlemiştir. Araştırma sonucunda, kırsal kesimde eğitim konusunun halen yeterince dikkate alınmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları arasındaki bu farklılık köylerde okulöncesi eğitim basamağında erkek ve kız çocuklarına eğitime devam etme konusunda benzer olanaklar tanınırken, daha üst düzeydeki basamaklarda kız ve erkek çocuklara tanınan olanakların farklılaşmasından kaynaklanıyor olabilir.

Köyde ailelerin şehir merkezlerinde daha iyi eğitim verildiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar, bu araştırmanın şehir merkezlerindeki okullarda kırsal kesim okullarından daha nitelikli eğitim verildiği sonucuyla örtüşmektedir. Örneğin Reeves ve Bylund (2005)'ın kırsaldaki ve şehir merkezindeki okulların eğitim kalitesini inceledikleri araştırmaları sonucunda, kırsal kesimde bulunan okulların kent merkezlerinde bulunan okullara göre daha düşük düzeyde performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Webster ve Fisher (2000)'ın çalışmasında ise Avustralya'daki kırsal ve

şehir okullarında, matematik ve fen bilgisi derslerindeki öğrenci başarıları ölçülmüştür. Araştırmada kırsal alandaki öğrencilerin başarı düzeylerinin şehirdeki öğrencilerin başarı düzeylerinden düşük olduğu ve kırsal kesim okullarında kaynakların daha yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Young (1998)'ın yaptığı araştırma sonucunda kent ve kırsal kesimlerde bulunan okullar arasında belirgin farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Kırsal kesimdeki okullara devam eden öğrencilerin başarılarının kent merkezindeki öğrencilerin başarılarından düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kırsal kesimdeki öğrencilerin fen ve matematik derslerinde düşük performansa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Weisner (1976)'da yaptığı araştırma sonucunda kırsal kesimde yaşayan çocukların bilişsel becerileri kentte yaşayan çocuklara göre daha geç kazandıkları ve şehir çocuklarının köy çocuklarına göre daha konuşkan oldukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu araştırmalar ışığında şehir merkezlerinde eğitim kalitesinin daha yüksek olduğu ve şehir merkezindeki çocukların kırsal kesimlerdeki çocuklardan daha başarılı oldukları söylenebilir. Nitekim Kavaklı ve Kırçalı köylerinde ailelerin taşınmalı eğitimle ilgili tespitleri de genel hatlarıyla bu yönde olmuştur.

Araştırma sonucunda, Kavaklı Köyü'nde okulun yıkılma ihtimali, taşınmalı eğitim, sık öğretmen değiştirilmesi, ailelerin eğitimsiz olması, ailelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmemesi ve köylerde eğitimde fırsat eşitsizliğinin olmaması gibi çeşitli eğitim sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır. Annelerin özellikle taşınmalı eğitim, okullarının yıkılma ihtimali ve sık öğretmen değiştirme konuları üzerine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Kırçalı Köyü'nde ise anasınıfında materyal ve teknolojik donanımın eksik olduğu, öğretmen sayısının yetersiz olduğu, rehberlik hizmeti sunacak kişilerin bulunmadığı, okulun binasına bakım yapılması gerektiği, ailelerin eğitimsiz oldukları, ailelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmemedikleri ve ailelerin ekonomik yetersizliklerden dolayı çocuklarını okutamama korkusu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Kavaklı Köyü'nde ailelerin çocuklarının göz önünde olmasını istedikleri için taşınmalı eğitime sıcak bakmadıkları, çocuklarının kültürel farklılıklardan dolayı uyum sağlayamamalarından endişelendikleri için yakın köylere taşınmalı eğitim olmasındansa şehir merkezine çocuklarını göndermeyi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Kırçalı Köyü'nde ise taşınmalı eğitim konusunda ailelerin olumsuz tutum geliştirmedikleri görülmüştür. Köylerde yaşanan eğitim sorunlarını ortaya koymak amacıyla yapılan

araştırma bulguları da bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Örneğin Önal Akbaş (2006) yaptığı araştırma sonucunda cinsiyet ayrımı yapmaksızın tüm öğrencilerin ortaöğretime devam etmeme nedenlerinin ulaşım ve kalacak yer sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Garan (2005) yaptığı araştırma sonucunda ise, velilerin hem çocuklarına karşı hemde okula karşı ilgisiz oldukları ortaya çıkmıştır. Şeker 1998 yılında yaptığı çalışmada köy okullarında öğrenin gören öğrencilerin başarılarını etkileyen aile, öğretim etkenleri, bağımsız ve birleştirilmiş sınıflarda öğretimi zorlaştıran etkenleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, köyde yaşam koşullarının güç olduğu, ailedeki eğitim ve iletişim düzeylerinin yetersiz olduğu, çocukların aileler tarafından yeteri kadar ilgi görmediği ve güdülenmediği ve araç-gereçlerin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm bu olumsuzluklar ise çocukta var olan potansiyeli olumsuz etkilemektedir.

Kavaklı Köyü'nde katılımcı annelerin aşırı koruyucu kollayıcı tutuma ve aşırı hoşgörülü tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Kırçalı Köyü'nde bulunan katılımcı annelerin ise çocuklarına karşı koruyucu kollayıcı tutum yanında daha otoriter (sınırlandırıcı) ve daha az hoşgörülü bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Her iki köyde de çocukların aileler tarafından özellikle dışarıda oyun oynama konusunda üstlerini kirletecekleri, hasta olacakları, evde iş bölümünde çeşitli sorumluluklar almaları gerektiği için ya da gözlerinden uzak yerlerde oynarlarsa başlarına bir şey gelebileceği korkusuyla kısıtlandığı belirlenmiştir. Annelerin aşırı koruyucu kollayıcı ve kısıtlayıcı tutumlarının nedenini çocuklarının en küçük/ilk çocuk olmaları, başına bir şey gelir, yabancı insanlar zarar verir ya da çocuk hastalanır gibi korkular taşımalarına bağladıkları ortaya çıkmıştır. Özyürek (2004)'in araştırmasında elde edilen bulgular araştırmanın aile tutumları ile ilgili sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yapılan çalışmada, kırsal bölgedeki anne babaların şehirdeki anne babalara göre daha koruyucu ve daha katı/sert disiplin tutumlarını benimsedikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, şehirde yaşayan anne-babaların köyde yaşayan anne-babalara göre daha demokratik tutuma sahip oldukları ve eğitim düzeyi arttıkça demokratik tutumların arttığı, katı/sert disiplin tutumlarının azaldığı belirlenmiştir.

Her iki köyde de annelerin genelinin çocukla ilgilenmeyi yemek yedirme, giysilerini değiştirme, çamaşırlarını yıkama, banyo yaptırma gibi temel bakım gereksinimlerini karşılama ve isteklerini yerine getirme olarak algıladıkları belirlenmiştir. Kırsal

kesimlerde çocuklar okula başlayana kadar beslenme, yıkanma, giydirilme, temizlenme vb. gibi fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması dışında aileleri tarafından eğitim konusunda desteklenmedikleri için bilişsel gelişimleri bu durumdan olumsuz etkilenebilmektedir. Yıldırak (1990) yaptığı araştırmada sosyo-ekonomik düzeyin düşük olmasından ve yetersizliklerden dolayı köy çocuklarının zihinsel ve fiziksel gelişimlerinin zarar gördüğünü ortaya koymuştur.

Kavaklı Köyü'ndeki katılımcı annelerin yaz aylarında iş yoğunluğundan dolayı çocuklarıyla ilgilenemediklerini söyleyerek çocuğa ilgi konusunda mevsimsel bir değişkenlikten bahsettikleri belirlenmiştir. Kırçalı Köyü'nde çocuğa ilgi konusunda mevsimsel bir değişkenliğin olmadığı ve her iki köyde ailelerin genelinde köy işlerini bahane ederek çocuklarıyla ilgilenemedikleri ortaya çıkmıştır. Her iki köyde çocukların eğitim konusunda anne ve babalarından ziyade abla, ağabey ve kuzenleri gibi yakınlarından destek aldıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca annelerin büyük çoğunluğunun okulöncesi eğitimi, ilköğretim basamağı gibi algıladıkları ve çocukların çalışmaları ve etkinlikleri için “ders yapma, ders çalışma” gibi ifadeler kullandıkları gözlenmiştir. Her iki köyde babaların okul ve çocuklarla ilgili sorumlulukları anneye yükledikleri ve çocukların bakımı ve eğitimi ile ilgili konularda babaların geri planda kaldığı belirlenmiştir. Yapılan çoğu araştırma bulgusunun, bu araştırmada sosyal rollere yönelik elde edilen sonuçları desteklediği görülmektedir. Aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde babaların okulu genel olarak annelerin alanı olarak gördükleri ve annelerin okul etkinliklerine katılmak için daha uygun kişiler olduklarını düşündükleri görülmektedir. Babalar okul etkinliklerinde tüm sorumluluğu anneye yüklemektedirler. Oysa yapılan araştırmalar babaların eğitim etkinliklerine katılmalarının çocuklar üzerinde kısa ve uzun vadede akademik başarı ve psikolojik açıdan olumlu etkilerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Tezel Şahin ve Özbey, 2009, s.32). Örneğin Allen ve Dally (2002)'nin yaptıkları araştırma sonucunda babaları eğitim etkinliklerine katılan çocukların okula karşı daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri, etkinliklere katılma konusunda daha istekli oldukları belirlenmiştir. Özellikle okul-aile arasında paylaşımın az ve iletişimin kopuk olduğu kırsal kesimlerde uygun stratejilerle ve doğru planlamayla anne-baba okul etkinliklerine katılmaları sağlanmalıdır. Çocukların okul dışında da anne-babalarıyla geçirecekleri

zamanın kalitesi önemli olduğu için öğretmenler ailelere çocuklarıyla birlikte yapacakları etkinlikler konusunda destek olmalıdır. Araştırmada sonucunda, anasınıfı öğretmenlerinin, çocuk eğitimine yönelik ailelere destek olma konusunda yeterli çabayı göstermedikleri belirlenmiştir.

Kavaklı Köyü'nde annelerin çocuklarıyla paylaşım içinde oldukları ancak anne-çocuk arasındaki iletişiminin sınırlı olduğu, annelerin anasınıfına sık geldikleri, öğretmenle sıcak ilişkiler kurdukları ve öğretmenle iletişim halinde oldukları belirlenmiştir. Kırçalı Köyü'nde ise, okul-aile-öğretmen ilişkilerinin zayıf, öğretmen ve anneler arasındaki iletişimin kopuk olduğu ve annelerin çoğunun okula çağırılmadıkça gelmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca, Kırçalı Köyü'nde anne-çocuk iletişiminin zayıf, çocukla paylaşımın yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki köyde de okul-aile işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığı ve öğretmenlerin okul-aile işbirliğini artırmak için yeterli çabayı göstermedikleri tespit edilmiştir.

Ailelerinin eğitim düzeylerinin ve sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması, öğretmenlerin yeterli çabayı göstermemesi, okul-aile işbirliğinin ve aile-çocuk iletişiminin zayıf olmasıyla ilişkili olabilir. Kaya, Dinç ve Cihangir (2004)'in yaptıkları araştırmanın bulguları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırma sonucunda anne-babaların okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına karşı ilgili, işbirliğine açık ve istekli oldukları, ayrıca, aile katılımı çalışmaları konusunda öğretmenlerden daha çok destek bekledikleri belirlenmiştir. Öğretmenler ise, ailelerin çalışmalarda daha çok sorumluluk alması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer bir araştırma da Arabacı ve Aksoy (2005) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonunda, uygulanan aile katılımı programının, annelerin okulöncesi eğitim hakkındaki bilgilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk ailesi ile bir bütündür. Dolayısıyla okulöncesi eğitim hedefleri belirlenirken, çocuk tek başına düşünülmemeli, başarılı bir okulöncesi eğitim için okul-aile işbirliği sağlanarak anne baba da eğitim kapsamına alınmalıdır.

5.1.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Köylerde Fen Eğitimine İlişkin Sonuçlar

Kavaklı Köyü’nde bazı annelerin fen ve fen eğitimi konusunda görüş bildiremedikleri, görüş bildiren annelerin ise fen ve fen eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Kırçalı Köyü’nde ise annelerin nerdeyse tamamının fen ve fen eğitimi konusunda hiç fikir sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Her iki köyde de annelerin tamamı fen eğitimi ve içeriğiyle ilgili bilgi sahibi olmamalarına rağmen çocuklarının fen eğitimi almalarını istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun annelerin tamamının “Öğrenmenin zararı olmaz, çocuklarımız her şeyi öğrensin” düşüncesine sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Kavaklı Köyü’nde görüş bildirebilen katılımcı anneler fen ve doğa kavramlarının kendilerine bitkiler, ağaçlar, hayvanlar, böcekler, güneş, yağmur, bulut gibi çevrelerinde gördükleri canlı, cansız varlıkları ve doğa olaylarını çağrıştırdığını belirtmişlerdir.

Kavaklı Köyü’nde fen eğitiminde yaşanan olumsuzluklarla ilgili anasınıfı öğretmeni ailelerin teknoloji kullanımından uzak olduğunu, köyde sık elektrik kesildiği için sınıfta fen etkinlikleri sırasında bilgisayar kullanımının kısıtlandığını, sınıf ortamının kışları soğuk olduğunu ve ailelerin çocuklarına fen eğitimi konusunda yeterli desteği sağlayamadıklarını belirtmiştir. Araştırmada, Kavaklı Köyü anasınıfı öğretmenin teknoloji kullanımını yalnızca bilgisayar kullanımıyla sınırlandırdığı, dolayısıyla fen eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin sınırlı bir bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir.

Kavaklı Köyü anasınıfı öğretmeni anasınıfında fen eğitime yönelik materyal ve donanımın yeterli olduğunu ve farklı yöntem ve teknikler kullanarak fen etkinlikleri düzenlediğini ifade etmiştir. Kırçalı Köyü anasınıfı öğretmeni ise anasınıfında fen eğitime yönelik materyal ve donanımın yetersiz olduğunu ve çok fazla fen etkinliği yapmadığını ifade etmiştir. Kırçalı Köyü anasınıfı öğretmeni sınıfta fen etkinliği yapmamasını, farklı yöntem ve teknikler kullanmamasını ve fen eğitiminde kalıcı izli öğrenmenin sağlanamamasını, anasınıfında fen etkinliği için yeterli materyal ve donanımın olmamasıyla ilişkilendirmiştir.

Araştırmada, Kırçalı Köyü anasınıfı öğretmeni köylerde ailelerin çocuklarına karşı ilgisiz olduklarını, fen ve fen eğitimi kavramlarına çok uzak olduklarını ve bu durumun çocukların fene karşı ilgisini azalttığını belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular, köylerde fen eğitimi açısından olumsuzlukların yaşandığı ve köylerde geneli eğitimsiz olan ailelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenememesinin çocukları olumsuz etkilediği yönündeki araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Örneğin Şeker'in 1998 yılında yaptığı araştırma sonucunda, köyde yaşam koşullarının güç olduğu, ailedeki eğitim ve iletişim düzeylerinin yetersiz olduğu, çocukların aileler tarafından yeteri kadar ilgi görmediği ve güdülenmediği ve araç-gereçlerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu olumsuzlukların ise çocukta var olan potansiyeli olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Larson ve Dearmont (2002) kırsal çiftçi topluluklarını inceledikleri araştırma sonucunda, ailelerin eğitim düzeyleri ile çocuklarıyla okuma yapmaları ve çocukların okul etkinliklerine katılımları arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Çelenk (2003)'in okul başarısı üzerinde ailenin oynadığı rolü inceleyen araştırması sonucunda ise, okul ile düzenli iletişim içinde bulunan ve çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar Hadfield (1992)'in yaptığı araştırmada da elde edilmiştir. Araştırma sonucunda kırsal kesimlerdeki okul-aile-yerel kurum ve kuruluşların işbirliğine dayalı çalışmaların fen bilimleri eğitiminin gelişimine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Kavaklı Köyü anasınıfında bazı çocukların çoğu zaman etkinliklere karşı isteksiz ve ilgisiz tutum sergiledikleri, öğretmen etkinliklere katılmaları konusunda ısrarcı olduğunda ise küsmeye ve/ ya da sınıfı terk etme gibi davranışları gösterdikleri, bazı çocukların ise öğrenmeye, etkinliklere karşı istekli oldukları ve etkinliklere etkin olarak katıldıkları gözlenmiştir. Kırçalı Köyü anasınıfında düzenlenen fen etkinlikleri sırasında sınıfta olan tüm öğrencilerin etkinliklere katıldıkları belirlenmiştir. Kırçalı Köyü'nde etkinliklerde etkinliklere karşı ilgili ve etkin olan çocuk sayısının, ilgisiz ve etkin olmayan çocuk sayısına eşit olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada her iki köyde fen etkinliklerine katılımı yüksek olan çocukların etkinlikler sırasında konuları yaşantılarıyla ilişkilendirme ve yaşantılarından örnekler verme

konusunda zorlanmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların yaşantılarından izler taşıyan konularda daha başarılı olduğu ve yaşantılarıyla yeni öğrendikleri konuyu ilişkilendirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Carracher ve Schliemann (1985)'ın sokak çocuklarının ve okulda okuyan çocukların matematiksel başarılarını inceledikleri araştırmalarının bulguları bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Araştırma sonucunda, çocuk sokak satıcılarının aritmetik becerilerinin değişik toplumlarda normal sınıf ortamındaki yaşlılarına göre daha iyi olduğu ve kalem kağıt olmadan birçok matematik problemini çözebildikleri belirlenmiştir. Araştırmada bunun çocukların yaptıkları işlemlerin sosyo-kültürel bağlamda anlamlı olması ve sosyo-ekonomik amaç taşıması ile ilişkili olabileceği belirtilmiştir. Bush (2002)'un kültür ve matematik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveyn tutum, değer ve inançları, öğretmen tutum, değer ve inançları, öğrenci algılaması, inançları ve dilleri gibi bazı kültürel etmenlerin doğrudan ya da dolaylı olarak matematik öğretimini etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu durum, kültürün bilişsel esneklikteki rolünü akıllara getirmektedir. İnsan zihni çevresel uyarıların yardımıyla daha esnek bir yapı ortaya koyabilmektedir. Ayrıca kültür-birey etkileşimi sonucunda kültüre ait fiziksel özellikler bilişsel süreçlere katkıda bulunabilmektedir (Bayraktar, 2009, s.34). Vygotsky de benzer biçimde çalışmalarında çevrenin bilişsel gelişimdeki önemine vurgu yapmıştır. Okulöncesi dönem çocukları Piaget'in bilişsel kuramına göre genellikle nesnelere bir özelliğine odaklanırlar. Çocukların odaklandıkları özellik değiştirilirse çocuklar için o nesne de değişir, yani bu dönemdeki çocuklar nesnelere korunumu kavramını kazanmamıştır. Ancak yapılan araştırmalarda okulöncesi dönemdeki çocuklara sistemli-kuramsal öğretim uygulandığında korunum kavramını geliştirebildikleri gözlenmiştir (Bayraktar, 2009, s.38). Bu bağlamda, farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş öğretim çocuğun bilişsel gelişimini desteklemektedir. Dolayısıyla okulöncesi fen eğitiminde verimin artırılması için öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullanarak etkinlikleri zenginleştirmeleri gerekmektedir.

Kırcalı Köyü'nde etkinliklere az katılım gösteren çocukların sorulara cevap verme konusunda çok istekli olmadıkları, dinliyormuş gibi yaptıkları ve soruların cevabını bilmedikleri halde parmak kaldırarak stratejik davrandıkları belirlenmiştir. Kavaklı

Köyü'nde de benzer davranışları sergileyen çocukların olduğu gözlenmiştir. Kırçalı Köyü'nde fen etkinliklerine az katılım gösteren çocukların etkinlikler sırasında kendilerine söz hakkı verildiğinde kendilerini ifade edemedikleri, sorulara cevap vermekte ve algılamakta sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Bu durum üzerinde evde ikinci bir dil konuşulması, bastırılma, kendisini ifade etme fırsatları tanınmaması ve aile ilgisizliği gibi etmenlerin etkili olduğu söylenebilir.

Kavaklı Köyü'nde anasınıfına önceki yıllarda da devam etmiş çocukların etkinlikler sırasında birçok kavramı önceden edindikleri, fen konuları hakkında bilgi sahibi oldukları ve etkinlikler sırasında etkin oldukları ortaya çıkmıştır. Etkinlikler sırasında başarılı olan bazı çocukların ise, anasınıfına önceki yıllarda gitmemelerine rağmen kendilerinden büyük kardeşlerinin desteği sayesinde anasınıfına önceki yıllarda devam eden arkadaşlarının başarı düzeylerine yetişebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kırçalı Köyü'ndeki anasınıfı çocuklarının etkinlikler sırasında el kol hareketlerine sık başvurarak davranışlarıyla kendilerini ifade etmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Bu durumun çocukların kelime dağarcıkları sınırlı olan çocukların Türkçeyi etkili kullanamamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayan Ceyhan ve Koçbaş (2009)'da çiftdilliliğin düzgün cümle kurarama, kelime dağarcığının sınırlı olması, Türkçe'yi az bilme ve anlama gibi etkilerinin olduğu için çocukların okul başarısını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Kırçalı Köyü'nde, Kavaklı Köyü'nden daha fazla etkinlik öncesi, etkinlik sırası ve etkinlik sonrası çalışma yapılabildiği ortaya çıkmıştır. Bu durumun, Kırçalı Köyü'ndeki katılımcı çocukların Kavaklı Köyü'ndeki çocukların aksine, etkinlikleri yapma konusunda istekli olmalarından, sınıfta etkinliklerin yürütülebilmesi için gerekli olan sınıf kurallarına uyma, sırasını bekleme, işbirliğiyle uyumlu çalışma, arkadaşının hakkına saygı gösterme vb. sosyal becerileri edinmiş olmalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu etmenlerin dışında Kavaklı Köyü'nde fen etkinliklerinin işleyişini aksatan diğer bir etken anasınıfı çocuklarının annelerinin sınıfa çok sık gelmeleridir. Ayrıca Kavaklı Köyü anasınıfındaki çocukların çoğunun ödül beklentisiyle etkinliklere katıldıkları gözlenmiştir. Bu durumun öğretmenin çocukların

etkinliklere katılımını sağlamak amacıyla hediyeler vaat etmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Kırçalı Köyü'ndeki çocukların etkinliklere katılmasının, etkinlikler sırasında kurallara uymalarının, yönergeleri takip etmelerinin ve etkinliklerin yürütülmesi konusunda çocuklardan kaynaklanan herhangi bir aksaklığın yaşanmamasının, anasınıfı öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili becerilerinin yüksek olması ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Kırçalı Köyü anasınıfında öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde cinsiyetin (sınıfın neredeyse tamamının kız çocuk olması) de etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmada, Kavaklı Köyü anasınıfı öğretmenin, öğretmenlik konusunda deneyimsiz olduğu, sınıf yönetimi ile ilgili becerilerinin düşük olduğu, hiperaktivite, şiddet eğilimi, kural tanımazlık, küsme vb. gibi sorunları olan çocukların yanlış davranışlarını söndürme ve eğitim ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Çocukların etkinliklere katılmada isteksiz olmaları, kurallara uymamaları ve fen etkinliklerinin aksamasının bu durumla ve ailelerin çocuklarına yeterli desteği sağlayamamalarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Liyanage, Prince ve Scott (2003)'ün anne-çocuk etkinlikleri ile okulöncesi dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın bulguları bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Araştırma sonucunda anne-çocuk etkinliklerinin düşük seviyede olması ile çocukların davranış problemleri olması arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Ayrıca ailelerin çocuklarıyla ilgilenmesi onlarla geçmiş ve gelecekle ilgili konuşması çocukların geçmiş ve gelecekte durumları daha iyi kavramalarına ve zaman kavramını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun dışında ailelerin çocuklarıyla oyun oynamaları, hikâye okumaları, konuşmaları vb. gibi deneyimler çocukların kişisel deneyimlerini sosyal ortamlarda aktarmayı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Bayraktar, 2009, s.35).

Her iki köydeki çocukların düzenlenen çoğu etkinlikte yaşantılarından aktarma yapabildiği belirlenmiştir. Araştırmada, hayvanlar ve özellikleri, hayvan sesleri, kelebeğin oluşumu, yüzme-batma, ısı-sıcaklık, mıknaşın özellikleri, taşıtlar, taşıt seslerini tanıma, uzay gezegenler ve dünyamız, bitkilerin büyümesi, toprak ve

özellikleri gibi konu ve kavramlarla ilgili düzenlen fen etkinliklerinin çocukların ilgisini çektiği belirlenmiştir.

Her iki köyde, algılama güçlüğü çeken çocuklar da dâhil olmak üzere anasınıflarındaki çocukların çoğunluğunun etkinlikler bittikten yaklaşık 2 ay sonra bile çoğu etkinliği detaylarıyla hatırlıyor olması farklı materyaller, görseller, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı etkinlikler sonunda daha kalıcı öğrenmenin sağlanabileceğini ortaya koymuştur. Yapılan çoğu araştırmada elde edilen bulgular bu sonuçla örtüşmektedir. Araştırmalar, okulöncesi fen eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin fen eğitiminin etkililiğini artırdığı, öğretmenlerin fen etkinliklerini planlama ve uygulama düzeyinde bazı sorunlar yaşadıkları, anasınıfı öğretmenlerinin farklı yöntemler kullanma eğitiminde olmadığı, hatta çoğu anasınıfı öğretmenin fen ve doğa etkinliklerine günlük programlarında yeterince yer vermedikleri belirlenmiştir (Ayvacı, ve diğ., 2002; Parlakyıldız ve Aydın, 2004; Özbey, 2006; Uysal, 2007, Günay Bilaloğlu ve diğ., 2008).

5.1.3.1. Kırsal Kesimde Fen Eğitiminin Olumlu ve Olumsuz Yanlarına İlişkin Sonuçlar

Köylerde, okullarda anasınıfına kayıtlı öğrenci sayısı 10'un altına düştüğünde anasınıflarının kapanma durumlarının söz konusu olduğundan, eğitimcilerin ve ailelerin okulöncesi eğitimin sağlanmasına yönelik ortak bilinç geliştirdiği ve stratejik davranarak kayıtlı öğrenci sayısının devam eden öğrenci sayısından yüksek gösterildiği ortaya çıkmıştır.

Köy çocuklarının özgür bir ortamda fene ait birçok olay, durum ve nesneyle içi içe yaşadıkları, şehirde kısıtlı alanlarda yaşayan çocuklardan daha çok inceleme ve gözlem yapma fırsatına sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada, kırsal kesimde çocukların doğayla, özellikle de Canlılar Bilimi ile ilişkili olay, durum ve nesneyle içi içe oldukları için çocukların canlılar bilimi başta olmak üzere çeşitli fen konularını anlamakta ve örnekler vermekte zorlanmadıkları tespit edilmiştir. Kırsal kesimde anasınıfı öğretmenlerinin fen etkinlikleri sırasında çocukların yaşantısından örnekler verme ve doğadan malzeme bulma gibi konularda zorlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu

durumun, her iki köyde görev yapan anasınıfı öğretmeninin kırsal geçmişe sahip olması ve çocukların çevrelerinden/yaşantılarından izler taşıyan konularda daha başarılı olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu Ezeife (2003)'nin yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırma sonucunda, öğretim materyalleri/etkinlikleri, somut örnekler gibi öğrencilerin kültür ve ortamlarından alınan kaynakların öğretimi kolaylaştırdığı ve öğrencilerin anlamlı öğrenmesine olanak sağladığı belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrendikleri ve okul dışında günlük yaşamlarında yaptıkları arasında doğrudan bir bağlantı kurulabildikleri zaman, fen ve matematiğin çok sayıda öğrencinin ilgisini çektiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim sırasında yerel, kırsal vb. kültürel geleneklerine bağlı toplumlarda bulunan zengin doğal kaynaklarla bağlantı kurulmasının matematik ve fen eğitimini canlandıracağı ortaya çıkmıştır. Benzer sonuçlar farklı zamanlarda yapılan araştırmalar sonucunda da elde edilmiştir. Örneğin Guterrezz (2002) kültürün eğitim ile ilgili kavramları nasıl düzenlediğini ve biçimlendirdiğini incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, eğitimsel uygulamaların toplumun sahip olduğu kültürel yapı, davranış, inanç değerleri ve kurallardan etkilendiğini tespit etmiştir. Dolayısıyla araştırmada, kültürün eğitim ile ilgili kavramlar ve öğrenciler üzerinde çok büyük etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kültür/çevrenin eğitim ortamına yansımalarına ilişkin tüm bu araştırma sonuçları, kır ve kent gibi farklı kültür ortamlarına yönelik eğitsel uygulamaların bu kültürlerin özellikleri ve gereksinimleri işe koşularak yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Kavaklı Köyü'nde ve Kırçalı Köyü'ndeki (Kırçalı Köyü'ndeki bazı çocuklar hariç) çocukların genelinin gözlem yapma, keşfetme, karşılaştırma, sınıflama, ölçme, iletişim kurma, tahminde bulunma gibi bilimsel süreç becerilerinin geliştiği, anasınıfına önceki senelerde devam eden ve ailelerinde yakınları tarafından desteklenen çocukların çocukların önceden kestirme, sonuç çıkarma gibi orta düzey bilimsel süreçleri kullanabildikleri, yorumlama ve çıkarım yapma becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum Vygotsy'nin "yakınsak gelişim alanına" işaret etmektedir.

Köylerde aileleri tarafından desteklenmeyen çocukların daha ileri düzeydeki bilimsel süreç becerilerini kullanabilmeleri için desteğe ihtiyacı oldukları, ancak anasınıfı

öğretmenlerinin ve ailelerin çocuklara yeterli desteği sağlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Garan (2005)'in araştırması sonucunda elde ettiği hizmet öncesi eğitimde matematik ve matematik öğretimi programlarını yürüten öğretim elemanlarının çoğunun kırsal kesimde görev yapmadıkları için kırsal kesimdeki eğitimsel koşulların farkında olmayabildiklerinden öğrencilere kırsal kesime yönelik ön bilgileri vermekte zorlanabildiklerinden öğrencilere kırsal kesime yönelik ön bilgileri vermekte zorlanabildikleri ve velilerin hem çocuklarına karşı hem de okula karşı ilgisiz oldukları bulgusu araştırmanın bu sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer biçimde Şeker (1998)'in yaptığı araştırma sonucunda ailedeki eğitim ve iletişim düzeylerinin yetersiz olduğu, çocukların aileleri tarafından yeteri kadar ilgi görmediği ve güdülenmediği bulgusu araştırmanın bu sonuçlarını destekler niteliktedir. Tüm bu olumsuz durumların ise çocukta var olan potansiyeli olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Kırsal kesimde ailelerin neredeyse tamamının fen ve fen eğitimi konusunda farkındalığa sahip olmadıkları ve bu durumun çocukların fene olan ilgilerini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Kırcalı Köyü'nde anasınıfı öğretmenin materyal ve teknolojik donanım eksikliği yüzünden soyut kavramları anlaşılabilir şekilde sunmakta zorlandığı ve çocuklarda kalıcı öğrenmenin sağlanamadığı ortaya çıkmıştır. Kırsal kesimlerde çocuklar fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması dışında aileleri tarafından eğitim konusunda desteklenmedikleri için bilişsel gelişimleri bu durumdan olumsuz etkilenebilmektedir. Yıldırak (1990) yaptığı araştırmanın sosyo-ekonomik düzeyin düşük olmasından ve yetersizliklerden dolayı köy çocuklarının zihinsel ve fizyolojik gelişimlerinin zarar gördüğü bulgusu araştırmanın bu sonucuyla örtüşmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda ailelerin fen eğitimi konusunda farkındalığa sahip olmadıkları ve çocuklarına yeterli desteği sağlayamadıkları sonucunu desteklemektedir. Örneğin Kesicioğlu ve Alisinanoğlu (2009) yaptıkları çalışmada şehir, köy ve çiftlikte yaşayan ailelerin çocuklarına yaşattıkları doğal çevre deneyimleri incelenmiştir. Araştırma sonunda şehir merkezinde yaşayan ailelerin çocuklarına daha fazla doğal çevre deneyimleri yaşattıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Lloyd (1972) Afrika'da kırsal kesim ve şehir karşılaştırmasında çocukların bilişsel gelişimleri açısından çeşitli farklılıklar belirlemiştir. Araştırmada, sonuçların genelde şehir çocuklarının lehine olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma sonucunda, anasınıfı öğretmenlerinin fen eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin yalnızca bilgisayar kullanımından bahsettikleri, dolayısıyla teknoloji kullanımı açısından öğretmenlerin sınırlı bir bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada, her iki köyde yalnızca birkaç ailenin evinde bilgisayar bulunduğu ve çocuklarının bilgisayar kullandığı belirlenmiştir. Ailelerin bilgisayarın okulöncesi eğitime olumlu etkileri konusunda bilinçlendirilmesi ve bilgisayar kullanımına yönlendirilerek çocukların evde desteklenmesi sağlanabilir.

Farklı kültürlerdeki insanların eğitime yönelik birikim ve gereksinimleri de farklılaşacağından kırsal kesimlerde okulöncesi eğitim programları hazırlanırken bu birikim ve gereksinimler göz önünde bulundurulmalıdır. Kırsal kesimin çevre koşullarının dikkate alınmadığı bir eğitim programının başarılı olması beklenemez. Dolayısıyla, kırsal kesimlerde fen eğitiminde başarının ancak kültürün fen eğitimine yansımaları belirlenip, fen eğitiminde kullanılacak zenginlikler işe koşularak ve kırsala özgü gereksinimler karşılanarak artırılacağı unutulmamalıdır.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında uygulama ve araştırmaya yönelik aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Araştırma kırsal kesimde okulöncesi dönemde daha çok fen eğitimi üzerine yoğunlaşarak yürütüldüğü için diğer alanlara yönelik çalışmalar da yapılabilir. Ayrıca kırsal kesim ve şehir merkezlerinde okulöncesi eğitimde sunulan imkânlar ve okulöncesi eğitim kademesinde eğitim alan çocukların gelişimsel özellikleri karşılaştırmalı olarak ayrıntılı bir şekilde incelenebilir. Araştırma şehir merkezine yakın köylerde gerçekleştirildiği için şehir merkezine uzak, şehirle bağlantısı kopuk olan köylerde okulöncesi eğitimde durum nasıl araştırılabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Kırsal kesimlerde okulöncesi dönem çocuklarına zengin uyaranlar içeren eğitim ortamları yaratılabilir. Okulöncesi fen eğitiminde kırsal kesim çocuklarının etkinliklere katılım düzeylerini artırmak amacıyla farklı yöntem ve teknikler kullanılarak etkinlikler zenginleştirilebilir. Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları yoluyla kırsala özgü olan zenginlikler, çocukların eğitimleri sırasında kullanılacak fırsatlar ve kırsal kesimde karşılaşılabilecekleri sorunlar konusunda farkındalık kazanmaları sağlanabilir. Böylece öğretmenlerin, çocukların kırsalın sağladığı fırsatları eğitim ortamlarına aktarabilmelerine ve sınıf ortamında edindikleri bilgileri gündelik yaşantılarında işlevsel hale getirebilmelerine rehberlik edecek yeterliğe sahip olabilmeleri konusunda destek olunabilir.

Kırsal kesimde zayıf olan okul-aile iletişimini ve etkileşimini güçlendirmek için aile eğitim programlarının yaygınlaştırılması konusunda çalışmalar yapılabilir. Kırsal kesimde okulöncesi eğitime katılımın artırılması için aile eğitim programlarında okulöncesi eğitimin önemi vurgulanabilir. Okulöncesi eğitimi ilköğretim gibi algılayan ailelerin okulöncesi eğitimde resim, boyama, kesme-yapıştırma gibi sanat etkinlikleri, müzik etkinlikleri ve serbest zaman etkinliklerinin de çocuğun gelişiminde büyük katkısı olduğu aile eğitim/aile katılım programları yoluyla kavratılabilir. Aileler fen, fen eğitimi ve kırsal kesimde fen eğitimine yönelik fırsatları kullanma konusunda bilinçlendirilebilir, aile eğitim/ aile katılım programlarında bu konulara da yer verilebilir.

Kırsal kesimde yaşayan ve birçoğu ilköğretim sonrası taşınmalı eğitimle farklı belde, ilçe ya da il merkezlerine eğitim amaçlı gitmek zorunda kalacak olan öğrencilerin yaşamları olası uyum sorunlarına karşı önlemler alınabilir. Kırsal kesimlerdeki öğrencilerin taşınmalı eğitim sürecine daha hızlı uyum sağlayabilmelerine yardımcı olmak amacıyla çeşitli oryantasyon ve rehberlik hizmetleri sağlanabilir.

EKLER**EK 1****ESKİŞEHİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ**

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 () / 19.02.2009 * 02842
Konu : Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 13.02.2009 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.00-500-134/1727 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Işıl TAŞ'ın "**Kırsal Kesimde Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi ve Gereksinimleri: Etnografik Bir Çalışma**" başlıklı tez çalışması kapsamında, 2008-2009 öğretim yılı bahar dönemi ve 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde İlimiz Tepebaşı İlçesi Karahöyük Havacılar İlköğretim Okulu, Kızılcaören İlköğretim Okulu ile Odunpazarı İlçesi İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu anasınıflarındaki öğrenciler, öğretmenler ve velilere araştırma uygulama izni talebi incelenmiştir.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, İlimiz Tepebaşı İlçesi Karahöyük Havacılar İlköğretim Okulu, Kızılcaören İlköğretim Okulu ile Odunpazarı İlçesi İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu anasınıflarındaki öğrenciler, öğretmenler ve velilere araştırma uygulama talebi ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
..../02/2009

Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Eğitim-Öğretim Bölümü
Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı
No:247 ESKİŞEHİR

Tel : (0222) 239 72 00 - 419
Faks : (0222) 239 39 22
egitimogretim26@meb.gov.tr
http://eskisehir.meb.gov.tr

EK 1- Devam

T.C.
ALPU KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.01.01.510/114
Konu: Uygulama İzni

22/01/2009

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
ALPU

İlgi: Eskişehir Anadolu Üniversitesinin 15 Ocak 2009 tarih ve 38/469 sayılı yazısı.

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Işıl TAŞ, "Kırsal Kesimde Okulöncesi Dönemde Fen Eğitimi ve Gereksinimleri: Etnoğrafik Bir Çalışma" başlıklı tezini hazırladığından, Tez çalışması için 2008-2009 öğretim yılı Bahar dönemi ve 2009-2010 öğretim yılı Güz döneminde Müdürlüğümüze bağlı Bahçecik İlköğretim Okulu ve Karakamış İlköğretim Okulu ana sınıflarındaki öğrenciler, öğretmenler ve velilerle uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmekte olup; Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

L. SALKIN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

-O L U R-
/01/2009

Aydın TETİKÖĞLU
KAYMAKAM V.

22.01.2009 Mem
22.01.2009 Şef

:C.KAYA dk
:M.SUROL mb



Adres : Fevzipaşa Mh.İstasyon Cd. No:1-Kat:2 Alpu/ESKİŞEHİR
Tel : 0(222) 5112030
Faks : 0(222) 5113296
Web : http://alpu.meb.gov.tr



EK 2

OKUL MÜDÜRÜ BİLGİLENDİRME FORMU

Benim adım Işıl TAŞ. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. “Kırsal kesimde okulöncesi dönemde fen eğitimi ve gereksinimleri: etnografik bir çalışma” konulu bir araştırma yapmaktayım.

Araştırmaya başlamadan önce İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma verilerinin elde edilebilmesi için Eskişehir il merkezinde bulunan bir ve ilçelere bağlı köylerde bulunan toplam dört ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıfları arasından pilot uygulama sonrası seçilecek bir okulda öğrenim gören okulöncesi dönem çocukları, çocukların velileri ve öğretmenleriyle görüşmeler yapmam ve çocukları gözlemlemem gerekmektedir. Sizin okulunuz bünyesinde bulunan anasınıfı da bu grupta yer almaktadır. Yapacağım gözlemler ve görüşmeler okul içinde, okul bahçesinde ve çocukların evlerinde gerçekleşecektir. Gerekli görülen yerlerde fotoğraf çekilecek, yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında ses kaydı alınacak ve sadece fen etkinlikleri sırasında video kayıtları alınacaktır. Ancak hiçbir fotoğraf ve video kaydı gibi görsel verilerde katılımcıların kimliğini açığa çıkaracak fotoğraf ve video verileri ham haliyle araştırma raporuna eklenmeyecektir. Raporda bu tür görsel kayıtların metne dökülmüş hali yer alacaktır, ancak çocukların çalışmalarını içeren ve kimliklerini açığa çıkarmayan fotoğraflar yazılı raporda kullanılabilir. Ayrıca çocukların meydana getirdikleri her türlü ürün veri kaynağı olarak değerlendirilecektir. Araştırmada araştırmacı anasınıfında uygulanacak bütün etkinlikleri gözlemleyecek ve çocuklar için yıllık plana paralel olarak haftalık fen etkinlikleri uygulanmasında anasınıfı öğretmene yardımcı olacaktır. Eğer öğretmen sınıfta fen etkinlikleri uygulamıyorsa, araştırmacı fen etkinlikleri planlaması ve uygulaması konusunda öğretmene yardımcı olacaktır. Araştırmanın yürütülmesi sırasında sınıfta eğitime ara verilmesi gereken anket gibi bir uygulama gerçekleştirilmeyecek ve tüm gözlem ve görüşmeler sınıfta eğitimin doğal akışını etkilemeyecek nitelikte olacaktır. Araştırma sırasında elde edilecek tüm veriler tamamen eğitim amaçlı kullanılacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, kırsal kesimde fen eğitimine yönelik gereksinimlerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu açıdan çalışmamda okulunuz bünyesinde bulunan anasınıfında ve okul bahçesinde veri toplamama izin vermenizin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmama ilişkin olarak sormak istediğiniz başka noktalar varsa aşağıda belirtilen numaralardan benimle ve tez danışmanım Yrd.Doç.Dr. Arzu ARIKAN ile iletişim kurabilirsiniz.

Okul Müdürünün Adı Soyadı:

ARAŞTIRMACI:

Işıl TAŞ

Kızılıklı Mahmut Pehlivan cad. Akbay

apt. kat: 4 no:8 Merkez/ Eskişehir

E-posta: isil_tass404@windowslive.com

Cep Tel.: 05064392639

DANIŞMAN

Yrd.Doç.Dr. Arzu ARIKAN

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İlköğretim Bölümü Okulöncesi

Öğretmenliği Anabilim Dalı Eskişehir

E-posta: arzuarikan@anadolu.edu.tr

Tel: 0-222-335-0580 (dah:3541)

Cep: 0-542-891-3574

EK 3

ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME FORMU

Benim adım Işıl TAŞ. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. “Kırsal kesimde okulöncesi dönemde fen eğitimi ve gereksinimleri: etnografik bir çalışma” konulu bir araştırma yapmaktayım.

Araştırmaya başlamadan önce İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma verilerinin elde edilebilmesi için Eskişehir il merkezinde bulunan bir ve ilçelere bağlı köylerde bulunan toplam dört ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıfları arasından pilot uygulama sonrası seçilecek bir okulda öğrenim gören okulöncesi dönem çocukları, çocukların velileri ve öğretmenleriyle görüşmeler yapmam ve çocukları gözlemlemem gerekmektedir. Sizin anasınıfınızda bu grupta yer almaktadır. Yapacağım gözlemler ve görüşmeler okul içinde, okul bahçesinde ve çocukların evlerinde gerçekleşecektir. Gerekli görülen yerlerde fotoğraf çekilecek, yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında ses kaydı alınacak ve sadece fen etkinlikleri sırasında video kayıtları alınacaktır. Ancak, fotoğraf ve video kaydı gibi görsel verilerde katılımcıların kimliğini açığa çıkaracak fotoğraf ve video verileri ham haliyle araştırma raporuna eklenmeyecektir. Raporda bu tür görsel kayıtların metne dökülmüş hali yer alacaktır, ancak çocukların çalışmalarını içeren ve kimliklerini açığa çıkarmayan fotoğraflar yazılı raporda kullanılabilir. Ayrıca çocukların meydana getirdikleri her türlü ürünü veri kaynağı olarak değerlendireceğim. Araştırmada araştırmacı olarak anasınıfında uygulanacak bütün etkinlikleri gözlemleyecek ve çocuklar için yıllık plana paralel olarak hazırlayacağımız fen etkinliklerinin uygulanmasına yardımcı olacağım. Eğer sınıfta fen etkinlikleri uygulamıyorsanız, araştırmacı olarak fen etkinliklerinin planlaması ve uygulaması konusunda size yardımcı olacağım. Araştırmanın yürütülmesi sırasında sınıfta eğitime ara verilmesi gereken anket gibi bir uygulama gerçekleştirilmeyecek ve tüm gözlem ve görüşmeler sınıfta eğitimin doğal akışını etkilemeyecek nitelikte olacaktır. Araştırma sırasında elde edilecek tüm veriler tamamen eğitim amaçlı kullanılacaktır. Sizinle yapacağım görüşmeler size uygun olan zaman ve yerde gerçekleştirilecektir. Görüşmenin yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmesi

planlanmaktadır. Araştırmada kimliğiniz açıklanmayacak ve araştırma sonrasında da kimliğiniz gizli tutulacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, kırsal kesimde fen eğitime yönelik gereksinimlerin belirlenmesinde katkı sağlayacaktır. Bu açıdan çalışmaya katılmanızın, benimle görüşme yapmanızın ve sınıfınızda veri toplama izninizin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim. Araştırmama ilişkin olarak sormak istediğiniz başka noktalar varsa aşağıda belirtilen numaralardan benimle ve tez danışmanım Yrd.Doç.Dr. Arzu ARIKAN ile iletişim kurabilirsiniz.

Anasınıfı Öğretmenin Adı-Soyadı:

ARAŞTIRMACI:

Işıl TAŞ

Kızılcıklı Mahmut Pehlivan cad. Akbay

apt. kat: 4 no:8 Merkez/ Eskişehir

E-posta: isil_tass404@windowslive.com

Cep Tel.: 05064392639

DANIŞMAN

Yrd.Doç.Dr. Arzu ARIKAN

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İlköğretim Bölümü Okulöncesi

Öğretmenliği Anabilim Dalı Eskişehir

E-posta: arzuarikan@anadolu.edu.tr

Tel: 0-222-335-0580 (dah:3541)

Cep: 0-542-891-3574

EK 4

ÖĞRENCİ VELİ BİLGİLENDİRME FORMU

Değerli Anne-Baba,

Benim adım Işıl TAŞ. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. “Kırsal kesimde okulöncesi dönemde fen eğitimi ve gereksinimleri: etnografik bir çalışma” konulu bir araştırma yapmaktayım.

Araştırmaya başlamadan önce İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden ve okul müdürlerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma verilerinin elde edilebilmesi için Eskişehir il merkezinde bulunan bir ve ilçelere bağlı köylerde bulunan dört ilköğretim okulunun anasınıfları arasından pilot uygulama sonrası seçilecek bir anasınıfında öğrenim gören okulöncesi dönem çocukları ile görüşmeler yapmam gerekmektedir. Sizin çocuğunuz da bu grupta yer almaktadır. Çocuğunuzla ve sizinle yapacağım görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürecektir. Ayrıca dönem içinde de ara ara çocuğunuzla görüşmeler yapmam gerekecektir. Görüşmeler, çocuğunuza ve size uygun olan saatlerde okulda ya da okul dışında gerçekleştirilecektir. Görüşme sürecinde araştırma verilerini doğru kaydetmek için ses kayıt cihazı kullanılacaktır ve sadece fen etkinlikleri sırasında video kayıtları alınacaktır. Gerekli görülen yerlerde fotoğraf çekilecek, yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında ses kaydı alınacak ve sadece fen etkinlikleri sırasında video kayıtları alınacaktır. Ancak, fotoğraf ve video kaydı gibi görsel verilerde katılımcıların kimliğini açığa çıkaracak fotoğraf ve video verileri ham haliyle araştırma raporuna eklenmeyecektir. Raporla bu tür görsel kayıtların metne dökülmüş hali yer alacaktır, ancak çocukların çalışmalarını içeren ve kimliklerini açığa çıkarmayan fotoğraflar yazılı raporda kullanılabilir. Çocuğunuzun bana, görüşme sürecinde söyleyeceklerinin tümü ve adı gizli tutulacak, gerçek ismi yerine kod isim kullanılacaktır. Araştırmada çocuklarla görüşmemin yanı sıra anasınıfında uygulanacak bütün etkinlikleri gözlemleyeceğim ve çocuklar için yıllık plana paralel olarak öğretmenin hazırladığı fen etkinliklerinin uygulanmasında anasınıfı öğretmene yardımcı olacağım. Eğer öğretmen sınıfta fen etkinlikleri uygulamıyorsa, araştırmacı olarak fen etkinlikleri planlaması ve uygulaması konusunda öğretmene yardımcı

olacağım. Elde edilen bilgiler tamamen eğitim amaçlı kullanılacak, araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Ayrıca, araştırmanın raporlaştırılması sürecinde elde edilen bilgiler yazılırken, çocuğunuzun ve sizin isminize kesinlikle yer verilmeyecektir.

Araştırma sonucunda elde edilen verileri, kırsal kesimde fen eğitimine yönelik gereksinimlerin belirlenmesinde katkı sağlayacaktır. Bu açıdan çocuğunuzun görüşlerinin önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmeye katılmak istiyorsanız “kabul ediyorum” diyerek velinin kendisi için izin formunu imzalamanız yeterli olacaktır. Eğer çocuğunuzun bu görüşmeye katılması için izin veriyorsanız, “kabul ediyorum” diyerek öğrenci için veli izin formunu imzalamanız yeterli olacaktır. Görüşmeye ilişkin olarak sormak istediğiniz başka noktalar varsa aşağıda belirtilen numaralardan benimle ve tez danışmanım Yrd.Doç.Dr. Arzu ARIKAN ile iletişim kurabilirsiniz.

Öğrenci Velisinin Adı-Soyadı:

ARAŞTIRMACI:

Işıl TAŞ

Kızılcıklı Mahmut Pehlivan cad.

Akbay apt. kat: 4 no:8

Merkez/ Eskişehir

E-posta: isil_tass404@windowslive.com

Cep Tel.: 05064392639

DANIŞMAN

Yrd.Doç.Dr. Arzu ARIKAN

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

İlköğretim Bölümü

Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Eskişehir

E-posta: arzuarikan@anadolu.edu.tr

Tel: 0-222-335-0580 (dah:3541)

Cep: 0-542-891-3574

EK 5
OKUL MÜDÜRÜ İZİN FORMU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Programı'nda yüksek lisans yapmakta olan Işıl TAŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Işıl TAŞ'ın bilimsel araştırması süresince okulumuz bünyesinde bulunan anasınıfında, okulumuzun bahçesinde ve anasınıfı öğrencilerimizi okul dışı saatlerde evlerinde velilerinden de izin alarak veri toplama amaçlı olarak ziyaret etmesinde, gözlem ve görüşme yapmasında, ses ve görüntü kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Okul Müdürünün Adı-Soyadı:

İmza

Tel:

Okul Adresi:

Araştırmacının Adı Soyadı:

IŞIL TAŞ

İmza

Tel:

Adresi:

EK 6
ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Programı'nda yüksek lisans yapmakta olan Işıl TAŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Işıl TAŞ'ın bilimsel araştırması süresince sınıfımda, okulumuzun bahçesinde ve anasınıfı öğrencilerimizi okul dışı saatlerde evlerinde velilerinden de izin alarak veri toplama amaçlı olarak ziyaret etmesinde, gözlem ve görüşme yapmasında, ses ve görüntü kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Anasınıfı Öğretmenin Adı-Soyadı:

İmza

Ses kaydı yapılmasına izin vermiyorum.

İmza

Görüntü kaydı (video ve fotoğraf) yapılmasına izin vermiyorum.

İmza

Tel:

Adresi:

Araştırmacının Adı Soyadı:

IŞIL TAŞ

İmza

Tel:

Adresi:

Not: Yukarıda, “Ses kaydı yapılmasına izin vermiyorum” ve “Görüntü kaydı (video ve fotoğraf) yapılmasına izin vermiyorum” seçeneklerini de imzalayan katılımcılardan ses ve görüntü kaydı alınmayacak görüşmeler ve gözlemler esnasında sadece araştırmacı tarafından notlar alınacaktır.

EK 7
ÖĞRENCİ İÇİN VELİ İZİN FORMU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Programı'nda yüksek lisans yapmakta olan Işıl TAŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Araştırmacının velisi olduğum öğrenciyi araştırmaya dahil etmesinde hiçbir sakınca bulunmamaktadır. Çocuğumun bu araştırmaya katılmasını gönüllü olarak, hiçbir baskı altında kalmadan kabul ediyorum. Işıl TAŞ'ın bilimsel araştırması süresince çocuğumu anasınıfında, okulun bahçesinde ve okul dışı saatlerde evimde benden izin alarak veri toplama amaçlı olarak ziyaret etmesine, gözlemesine, ses ve görüntü kaydı almasına yapmasına hiçbir baskı altında kalmadan izin veriyorum.

Velinin Adı-Soyadı:

İmza

Ses kaydı yapılmasına izin vermiyorum.

İmza

Görüntü kaydı (video ve fotoğraf) yapılmasına izin vermiyorum.

İmza

Çocuğun Adı Soyadı:

Tel:

Adresi:

Araştırmacının Adı Soyadı:

IŞIL TAŞ

İmza

Tel:

Adresi:

Not: Yukarıda, “Ses kaydı yapılmasına izin vermiyorum” ve “Görüntü kaydı (video ve fotoğraf) yapılmasına izin vermiyorum” seçeneklerini de imzalayan katılımcılardan ses ve görüntü kaydı alınmayacak görüşmeler ve gözlemler esnasında sadece araştırmacı tarafından notlar alınacaktır.

EK 8
VELİNİN KENDİSİ İÇİN İZİN FORMU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Programı'nda yüksek lisans yapmakta olan Işıl TAŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Araştırmacının beni araştırmaya dahil etmesinde hiçbir sakınca bulunmamaktadır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Işıl TAŞ'ın bilimsel araştırması süresince benimle görüşme yapmasına ve ses kaydı almasına hiçbir baskı altında kalmadan izin veriyorum.

Velinin Adı-Soyadı:

İmza

Ses kaydı yapılmasına izin vermiyorum.

İmza

Tel:

Adresi:

Araştırmacının Adı Soyadı:

IŞIL TAŞ

İmza

Tel:

Adresi:

Not: Yukarıda, “Ses kaydı yapılmasına izin vermiyorum” seçeneğini de imzalayan katılımcılardan ses kaydı alınmayacak görüşmeler ve gözlemler esnasında sadece araştırmacı tarafından notlar alınacaktır.

EK 9 ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, benim adım Işıl TAŞ. Ben Anadolu Üniversitesinde öğrenciyim. Öğretmenim bana bir ödev verdi. Bu ödevi yapabilmem için sınıfta sizinle çalışmalar yapmam ve size bazı sorular sormam gerekiyor. Seninle çalışmalar sırasında, sonrasında ya da herhangi başka bir zamanda konuşmam gerekiyor. Biz konuşurken söylediklerini unutmamak için konuşmamızı bu gördüğün aletle (ses kayıt cihazı) kaydetmek istiyorum. Sana sorular soracağım sen bu soruları istediğin gibi yanıtlayabilirsin. Söylediklerin sadece ikimizin arasında kalacak ve arkadaşların dahil olmak üzere başka kimseye söylemeyeceğim. Bana güvenebilirsin. Velin ödevime yardım etmen için bana izin verdi ama ben seninle de konuşmak istedim. Ödevimde sana bir takma isim vereceğim ve onu kullanacağım. Ödevime yardımcı olursan çok sevinirim. (Eğer görüşme sırasında öğrenci rahatsızlanır, görüşmeyi reddeder ya da herhangi başka bir olumsuzlukla karşılaşırsa çocukla görüşme durdurulacaktır).

Görüşme Soruları

1. Öğrencilerle İlgili Genel Sorular

1. Okulunu seviyor musun?
2. Anasınıfı öğretmenini seviyor musun?
3. Sınıfta gün içinde neler yapıyorsunuz?
4. En çok sevdiğin etkinlikler hangileri? Bana anlatır mısın?
5. Hangi oyunları oynuyorsunuz?
6. Sınıfta başka neler olsun isterdin?
7. En çok hangi oyuncaklarla oynamayı seviyorsun?
8. En çok hangi oyun/oyunları oynamayı seviyorsun?
9. Okuldan sonra neler yaptığını bana biraz anlatır mısın?
10. Evde de oyuncakların var mı?
11. Eve gittiğinde annene, babana ya da kardeşlerine sınıfta yaptıklarınızı anlatıyor musun?
12. Evde annen ve babanla oyun oynar mısın?

2. Fene Yönelik Genel Sorular

1. Sınıfta sizinle birlikte fenle ilgili deneyler yapmıştık. Yaptığımız deneylerin benzerlerini evde ya da dışarıda yapmaya çalıştığın oldu mu?
2. Fenle ilgili en çok hangi deney/deneyleri yapmaktan zevk aldın?
3. Fenle ilgili en çok hangi oyun/oyunları oynamaktan hoşlanıyorsun?
4. Okulda fenle ilgili bir oyun oynadıktan sonra çevrende olup biten olayların ve canlıların bazılarının dikkatini o günden sonra çekmeye başladığın oldu mu?
5. Okuduğumuz bir hikâye, yaptığımız bir deney ya da oynadığımız bir oyunda fenle ilgili öğrendiklerinle ilgili çevrende benzer şeyler gördüğün oluyor mu?
6. Fenle ilgili merak ettiğin konularda soruları evde daha çok kime/ kimlere soruyorsun?
7. Annen ve baban fenle ilgili soru sorduğunda ya da merak ettiğin şeyler olduğunda sana nasıl davranıyorlar?

3. Genel Fen Etkinlik Soruları

1. Sence yapılacak olan deneyde neler olacak?
2. Şuan gördüklerini açıklayabilir misin bana, neler oluyor?
3. Yaptığımız deneyde ne oldu? Neden oldu sence?
4. Yaptığımız etkinlik hoşuna gitti mi?
5. Etkinlik sırasında en çok dikkatini ne çekti?

EK 10

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Merhaba. Ben Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. “Kırsal kesimde okulöncesi dönemde fen eğitimi ve gereksinimleri: etnografik bir çalışma” konulu bir araştırma yapmaktaydım. Bu araştırma kapsamında belirlenen okullardaki öğretmenlerle derslerinde yaptıkları fen uygulamaları ve kırsal kesimdeki fen eğitimi konularında görüşmeler yapıyorum. Bu konuda sizin de görüşlerinizi almak istiyorum. Görüşme sırasında bir sakıncası yoksa ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Ses kayıt cihazına söylediklerinizin kaydedilmesinden rahatsız olursanız siz konuşurken küçük notlar alabilirim. Araştırma süresince vereceğiniz bilgiler gizli kalacaktır. Ayrıca araştırma verileri yazılırken isminiz kullanılmayacak ve kalkacaktır. Bunun yerine size verilen kod isimler kullanılacaktır. Araştırma sonucunda elde edilen verileri, kırsal kesimde fen eğitimine yönelik gereksinimlerin belirlenmesi gibi önemli bir konuda vereceğiniz bilgiler için ve araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Görüşme Soruları

1. Kırsal kesimde yaşayan çocuklar için kullanılan köy çocuğu kavramı sizce neyi ifade ediyor?
2. Fen eğitimi açısından kırsal kesimde olumsuzluklarla karşılaşıyor musunuz? Evet ise, bu olumsuzluklar nelerdir?
3. Fen eğitimi açısından kırsal kesimde yaşamının olumlu yanları var mıdır? Varsa neler?
4. Fen eğitimi için hangi etkinlikleri kullanıyorsunuz?
5. Fen eğitimi için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Bu yöntemleri seçmenizde kırsal kesim çocuklarıyla çalışıyor olmanızın etkisi oldu mu?
6. Kırsal kesimde yaşayan anasınıfı çocuklarının fen eğitimine ilişkin ilgileri hangi alanlar üzerinde yoğunlaşıyor?

7. Kırsal kesimde çocukların ve ortamın gereksinimlerine karşılık veremediğiniz ya da karşılık vermekte zorlandığınız zamanlar oldu mu? Böyle durumlarla karşılaştığınızda neler yapıyorsunuz?
8. Fen eğitimi için kırsal kültürden faydalandığınız oluyor mu? Oluyorsa nasıl faydalaniyorsunuz?
9. Kırsal kesimde okul ile veliler arasında ilişkiler ne düzeydedir? Fen eğitimi üzerinde bu durumun etkileri nelerdir? Açıklayabilir misiniz?

EK 11

ÖĞRENCİ VELİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, Ben Anadolu Üniversitesinde yüksek lisans yapmaktayım. “Kırsal kesimde okulöncesi dönemde fen eğitimi ve gereksinimleri: etnografik bir çalışma” konulu bir araştırma yapmaktaydım. Bu araştırma kapsamında velilerle okullarda gerçekleştirilen uygulamalar ve çocukları ile ilgili görüşmeler yapıyorum. Bu konuda sizin de görüşlerinizi almak istiyorum. Görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanacağım. Araştırma süresince vereceğiniz bilgiler gizli kalacak. Ayrıca araştırma verileri yazılırken isminiz kullanılmayacak, size verilen kod isimler kullanılacaktır. Kırsal kesimde fen eğitimine yönelik gereksinimlerin belirlenmesi gibi önemli bir konuda vereceğiniz bilgiler için ve araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Görüşme Soruları

1. Köy çocuğu ifadesi sizin için ne anlama geliyor?
2. Fen sizin için ne ifade ediyor?
3. Fen eğitimi sizin için ne kadar önemli?
4. Çocuğunuzun fen öğrenmesine yönelik düşünceleriniz nelerdir?
5. Çocuğunuz okuldaki fen etkinliklerinden sonra fene karşı ilgisi değişiyor mu? Merakı ve soruları arttı mı?
6. Çocuğunuzun sorularını nasıl cevaplandırıyorsunuz?
7. Kendinizin fen ve bilim ile ilgili merak ettiği konular olduğu zaman ya da çocuğunuzun sorduğu soruyla ilgili bilginiz olmadığı zaman ne yapıyorsunuz?
8. Okuldan çıktıktan sonra çocuğunuz dışarıda ya da evde neler yapıyor?

EK 12
ÖĞRENCİ OYUN GÖZLEM FORMU

Çocuklarla ilgili bilgi edinmek ve onları yakından tanıyabilmek için oyun en doğal ve zengin veri toplama kaynağıdır. Çocukların oyunları gözlemlenerek onların sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimleri hakkında bilgilere rahatlıkla ulaşılabilir. Çocuklar oyunlarında gözlemleyerek edinilen bilgiler “güvenilir kaynak” olmaları açısından önemlidir (MEB, 2006, s.91). Bu çalışmada her çocuk için bireysel olarak kullanılmak üzere oyun gözlem formu hazırlanmıştır.

OYUN GÖZLEM FORMU				
Çocuğun Adı-Soyadı:			Gözlem yapan kişi:	
Yaşı ve Cinsiyeti:				
Gözlem Tarihi	Oynadığı oyun materyali ve oyun yeri	Oyun arkadaşları	Oyun davranışları	Oyunda kullandığı fen kavramları

EK 13
ÖĞRENCİ SİSTEMATİK GÖZLEM FORMU

Gözlemler yapılırken etkili bir şekilde yararlanabilmek için bu gözlemlerin periyodik olarak tekrarlanması ve gözlem kayıtlarının iyi tanımlanmış olması gerekmektedir. Bazı durumlarda gereksinimlerin karşılanabilmesi için özel alanlarda gözlemler yapmak gerekirken, bazı durumlarda ise genel gözlemler istenilen verilerin elde edilmesini sağlar (MEB, 2006, s.92). Bu bağlamda yapılacak olan çalışmada periyodik olarak gözlem kayıtları tutabilmek için sistematik gözlem formu oluşturulmuştur.

SİSTEMATİK GÖZLEM FORMU	
Çocuğun Adı-Soyadı: Yaşı ve Cinsiyeti:	Gözlem yapan kişi: Tarih: Zaman aralığı:
Etkinlik-Ortam:	
Detaylar:	
Gözlem nedeni:	Yorumlar ve öneriler:

EK 14
ANEKDOT KAYIT FORMU

Gözlem yaparken çocuğun bireysel yaşamındaki gelişimsel olayların kaydedilmesi çok önemlidir. Çocuğun gelişimsel özellikleri ve program amaçları temel alınarak işlevsel anekdot kayıtlarının tutulması gerekmektedir (MEB, 2006, s.93). Bu bağlamda, yapılacak olan çalışmada gerekli görülen yerlerde kısa notlar tutulacak ve anekdot kaydı yapılacaktır. Bu çalışmada kullanılmak üzere kısa not örneği ve anekdot kayıt formu hazırlanmıştır.

KISA NOT ÖRNEĞİ	
Çocuğun Adı-Soyadı:	Durumu gözleyen:
Tarih:	
Gözlenen Durum:	

ANEKDOT KAYIT FORMU	
Çocuğun Adı-Soyadı: Tarih:	
Kayıt tutan:	
Gözlenen durum:	
Gözlenen mekan ve çocuk grubu:	
Detaylar:	
Yorumlar:	

EK 15

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME VERİ DÖKÜMÜ FORMU ÖRNEĞİ

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU			
YER:	Türkiye – Eskişehir –Kavaklı Köyü İlköğretim Okulu Anasınıfı	GÖRÜŞME NO:	16
TARİH:	27.04.2009	SAYFA NO:	1
SAAT:	12.10-12-42	DEŞİFRE EDİLEN SÜRE:	32 dakika
GÖRÜŞÜLEN KİŞİ:	Anasınıfı öğretmeni Burcu Hanım		
GÖRÜŞMECİ:	Işıl TAŞ		

BETİMSSEL İNDEKS	BETİMSSEL VERİ	GÖZLEMCİ YORUMU
Görüşmenin konusu	<i>“Anasınıfındaki çocukların özellikleri” konulu Burcu Hanım ile yapılan görüşme.</i>	
Ses kayıt cihazının kullanılması için sözlü onayın alınması	Konuşmamızda sesinizin kaydedilmesinin bir sakıncası var mı? <i>Hayır yok</i>	Katılımcı hafif gülümsüyor.
Görüşmecinin ilk sorusu	Erkan’dan başlayalım. Erkan bu köyde mi doğdu biliyor musunuz hocam? Buranın yerlisi mi? Yoksa Doğu kökeni var mı?	
Görüşülen kişinin Erkan ile ilgili genel bilgiler vermesi.	<i>Doğma büyüme buralılar. Baba tarafından var doğu kökenli.</i>	
Görüşmecinin ikinci sorusu ve Görüşülen kişinin cevabı	Evlerinde Türkçe dışında ikinci bir dil kullanılıyor mu? <i>Yok yok.</i>	
Görüşülen kişinin Erkan’ın sınıf içindeki durumu ile ilgili genel bilgiler vermesi	<i>Peki Erkan sınıfta nasıl bir çocuk?</i> <i>Çok zeki bir çocuk ya aslında çok zeki değil, öğrenebilen, öğrenmeye açık kendine öğretilenleri hemen kapıyor ve unutmuyor kolay kolay söylenenleri unutmuyor. En başarılı öğrencilerimden biri.</i>	Öğretmen çocuğun sınıfta genel olarak başarılı ve öğrenmeye istekli olduğunu vurgulamıştır
SAYFA YORUMU: Yazılı izin almama rağmen ses kaydının başında ses kaydına izin verdiğini sözlü olarak onaylattım. Bunu yaparken yazılı izin belgesindeki kadar resmi bir dil kullanmadım. Görüşme ortamı görüşmenin verimli geçebileceği şekilde düzenlendi. Her türlü engelleyici unsur (telefon, kapı, ya da beklenmeyen bir konuk) hesaba alındı. Görüşme formunda tüm “Kalın” cümleler görüşmeciye <i>“italik”</i> cümleler ise görüşmeciye belirtmektedir.		

EK 16

GÜNLÜK GÖZLEM VERİ DÖKÜMÜ FORMU ÖRNEĞİ

YER: Türkiye – Eskişehir – Kırcalı Köyü İlköğretim Okulu Anasınıfı.	GÖZLEM NO: 24
TARİH: 28.04.2009	SAYFA NO: 1
ODAKLAŞILAN OLAY: Anasınıfındaki etkinlikler	SAAT: 08.40 -14.50
ODAKLAŞILAN KİŞİLER: Anasınıfı öğrencileri	SÜRE: 6saat10dk

BETİMSSEL VERİ	GÖZLEMCİ YORUMU
Saat 08.40 gibi Gündüzler belediyesinin otobüsü köye yetişti. Otobüsten indim ve her gün olduğu gibi müdür odasına gittim.	
4. ve 5. sınıfların öğretmeniyle müdür beyi (3. sınıfların öğretmeni aynı zamanda) ve diğer öğretmenleri beklemeye başladık.	
Berrin öğretmen sabahları ve öğleden sonra çıkışta müdür beylerle arabayla gidip geliyor. Ben de öğleden sonra çıkışta müdür beylerle birlikte dönüyorum.	Öğretmenleri alan servis 1 saat geç geliyor ve yer olmuyor serviste.
Saat 08.55 de öğretmenler geldi ve hemen öğrencilere andımızı okuttular. Daha sonra çocuklar sınıflarına geçtiler.	
Saat 09.05 de anasınıfında Neslihan, Senem, Murat, Duygu, Burçin ve Gizem vardı. Daha sonra Gözde'yi annesi anasınıfına bıraktı.	Köyde anneler okula pek gelmiyorlar, gelenler de sınıf içine girip etkinlikleri bölmüyorlar.
Çocuklar ben ya da bir başkası sınıfa geldiğinde “hoş geldiniz” ya da “günaydın” gibi sözcükler kullanıyorlardı. Hata yaptıklarında özür diliyorlardı ve birbirlerine devamlı teşekkür ediyorlardı.	Sınıf kurallarına ve nezaket kurallarına uyuyorlar.
Duygu, Burçin ve Gizem tek başlarına oyun oynuyorlar. Duygu Legolarla ev yapıyordu.	
Burçin tahta lego ve küçük hayvan maketleriyle oynuyordu, ancak Burçin oyun oynamaktan çok Murat, Senem ve Neslihan'ın oyunlarını izliyor gibi görünüyordu.	
SAYFA YORUMU: Çocukların birlikte uyum içinde çalıştıkları ve çocukların sınıftaki kurallara uydukları gözlenmiştir.	

EK 17**VIDEO KAYDI VERİ DÖKÜMÜ FORMU**

YER: Türkiye – Eskişehir – Kırcalı Köyü İlköğretim Okulu Anasınıfı	ETKİNLİK NO: 6
TARİH: 25.03.2009	SAYFA NO: 1
ODAKLANILAN OLAY: Anasınıfındaki fen (hayvanlar ve özellikleri) etkinlikleri	SAAT: 11.00-11.36
DAKLANILAN KİŞİ: Anasınıfı öğrencileri	DEŞİFRE EDİLEN SÜRE: 36 dk

ETKİNLİK SORULARI	BETİMSSEL VERİ	GÖZLEMÇİ YORUMU
Bu hangi hayvan?	Ayı (önce Murat ve tüm çocuklar).	
Ayı mı bu?	Evet (Murat).	
Ayı olduğunu nasıl anladınız?	Büyük olduğu için (Murat). Şişman olduğu için ve kulakları küçük olduğu için (Bilge).	Murat kendini ve çevresindeki varlıkları rahat ifade edebiliyor.
Nerede yaşıyor ayılar?	Ormanda. Sonra böyle hani kayaların olduğu şeylerin içinde (Bilge). Balık yiyorlar bide (Murat).	
Başka ne yiyorlar peki Neslihan?	At da zebra da yiyor (Murat).	
Bundan sonraki hayvanı bize Burçin söylesin. Burçin bu hangi hayvan? Hani az önce yapboz yaparken gösterdiğim gözleri büyük bir kuş vardı.	...(Burçin). Baykuş (Neslihan).	Burçin cevap veremeyince diğer çocuklar cevap verdi.
Baykuş nasıl bir kuşmuş?	Bir sivri ağzı var (Murat). Gagası vardır (Bilge).	
Hiç sesini duydunuz mu?	Guguk guguk diye ses çıkarıyor (Gözde, Bilge, Murat, Neslihan).	
Var mı köyde baykuş? Sen gördün mü hiç Neslihan?	Akşamları ağacın orasında, ağacın kökünde durur (Murat). Çocukları yana itiyordu onları pişirip yiyeceklerdi (Gözde).	
SAYFA YORUMU: Derste daha çok az cevap veren ve cevap verme konusunda çekingen davranan çocuklara ilk söz hakkını vermeye çalıştım.		

KAYNAKÇA

- Ahioğlu, E. N. (2006). Alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne, baba ve kardeşler ile 4-5 yaşlarındaki çocuklar arasındaki bilişsel etkileşimler. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 22 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Akın, L., Özyaydın, N. ve Aslan, D. (2006). Türkiye’de evli erkeklerin aile planlaması yöntemlerini kullanmalarını etkileyen faktörler. *Gülhane Tıp Dergisi*, 48, 63-69. http://gulhanetip.dergisi.org/pdf/pdf_GMJ_283.pdf adresinden 8 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Okulöncesi dönemde fen eğitiminin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*. 6-7, 1-6.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Okulöncesi dönemde fen eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 76, 4-8.
- Akyüz, Y. (1979). Eğitimde çocuk, doğa ve çevre korunması ilişkileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1-4), 85-96.
- Allen, S. and Daly, K. (2002). The effects of father involvement:a summary of the reseach evidence. *Newsletter of the Father Involvement Initiative-Ontario Network*, 1.
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S ve Kahveci, G. (2007). *Okulöncesi dönemde fen eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arabacı, N. ve Aksoy A. B. (2005). Okulöncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 18-26.

- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2002). *Okulöncesi eğitim ve okulöncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Argun, Y. (2004). *Okulöncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Arı, M. ve Çelebi Öncü, E. (2007). *Okulöncesi dönemde fen-doğa ve matematik uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arslan, E. (2008). Erken çocukluk döneminde gelişim. E. Deniz (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s.2-25). (1.bs.). Ankara: Maya Akademi.
- Avcı, N. ve Dere, H. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarında fen doğa çalışmalarının proje yaklaşımıyla verilmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16- 18 Eylül*. Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.
- Ayan Ceyhan, M ve Koçbaş, D. (2009). *Çiftkillik ve eğitim*. I. Tüzün ve İ. Aktaşlı (Ed.). İstanbul: ERG Sabancı Üniversitesi. <http://su-erg.advancity.net/uploads/pdf/CiftkillikVeEgitim.Rev.ERG.pdf> adresinden 12 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, C. H. (2002). Okulöncesi çocuklara temel bilgisayar becerilerinin öğretilmesi. A. G. Namlu (Ed.). *Okulöncesinde bilgisayar öğretimi içinde* (s.11-24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Aydın Şafak, B. (2001). Modernleşme ve eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 2(18), 55-66. <http://www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr> adresinden 21 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Ayvacı, H. Ş., Devecioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002). Okulöncesi öğretmenlerin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.

- Bacanlı, H. (2009). *Eğitim psikolojisi*. (14.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. (1st ed.). P. Sikes (Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Bayraktar, F. (2009). Bilişsel gelişim çalışmalarında çevresel/kültürel vurgular. *KKTC Milli Eğitim Dergisi-TRNC Journal of National Education*, 3, 31-40. <http://www.mebnet.net/Dergi/sayi-3/4.pdf> adresinden 9 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Bogdan, R. C. ve Biklen S. K. (1998). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. (3rd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bornstein, M. H., Tal, J. ve Tamis LeMonda (1991). Parenting in cruss-culturel perspective: the United States, France and Japan. *National Institute of Child Health and Human Development (NIH)*, Bethesda, MD.23 p. ed. 405944, ps.019741.
- Bush, W. (2002). *Culture and mathematics: An overview of the literature with a view to rural context*. Athens, OH: Appalachian Collaborative Center for Learning, Assessment, and Instruction in Mathematics.
- Bütün Ayhan, A. (2009). Eğitim psikolojisi. N. Aral ve T. Duman (Ed.). *Bilişsel gelişim* içinde (s.95-112). (1.bs.). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Carraher, T.N., Carraher, D.W. ve Schliemann, A.D. (1985). Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29. EBSCOhost veritabanından 12 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Chaille, C. ve Britain, L. (2003). *The young child as a scientist: a constructivist approach to early childhood science education*. Boston, MA: Pearson Education.

- Çakmak, A. (2005). Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2004). Biyoloji öğretiminde kavram haritalarının önemi ve diğer yöntemlerden farkı. *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2006). Okulöncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelim tutumları ile bazı fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 10 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi*. 2(2), 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> adresinden 12 Nisan 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Çimen, S. (1999). *Okul öncesi eğitiminde analogi*. Yayınlanmamış seminer raporu, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demren, Ç. (2005). *Erkeklik, ataerkillik ve iktidar ilişkileri*. http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/erkeklik_ataerklik.pdf adresinden 21 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Deniz, Ü. (2009). Gelişim. N. Aral ve T. Duman (Ed.). *Eğitim Psikolojisi içinde* (s.33-50). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Dere, H. ve Ömeroğlu, E. (2001). *Okulöncesi dönemde fen doğa matematik çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Denzin, N. K. ve Lincoln Y. S. (2000). *The sage handbook of qualitative research* (2nd ed.). California: Sage Publication.
- Dıraor, B. M. (2008). *Katılım öncesi AB fonları ve kırsal kalkınma; fırsatlar, sorunlar ve Türkiye için öneriler*. <http://ekutup.dpt.gov.tr/ab/diraorbm/kirsalka.pdf> adresinden 21 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Doğan, C. (1993). Gecekondu ailelerinin eğitim problemleri Ümraniye M.K. Paşa mahallesi örneği. *Aile ve Toplum Dergisi*. s.3, c.1. <http://www.sabem.saglik.gov.tr/kaynaklar/3543.pdf> adresinden 21 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Doğan, S. ve Doğan C. (2005). *Modernleşme sürecinde Türk köy ailesi araştırması*. (1.bs.). İstanbul: Kızılelma Yayıncılık.
- Dolya, G. ve Palmer, S. (2004). *Lev Vygotsky*. [Çevirimiçi sürüm] <http://www.suepalmer.co.uk/articles/LEV%20VYGOTSKY.pdf> adresinden 10 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.
- DPT. (2006). *Ulusal kırsal kalkınma stratejisi*. <http://ekutup.dpt.gov.tr/bolgesel/strateji/kirsal.pdf> adresinden 21 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbaş, S., Ergül, R., Şimşekli, Y. ve Özdilek, Z. (2002). *Okulöncesi dönemde fen öğretimi*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (p.119-161). (3rd ed.). London: Collier Macmillan Publishers.

- Erman, S. (1992). Kente uzaklığın kırsal aile yapısına etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erman, T. (2004). Gecekondu çalışmalarında “öteki” olarak gecekondu kurguları. *European Journal of Turkish Studies, Thematic Issue No.1-Gecekondu*. <http://www.ejts.org/document85.html> adresinden 20 Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Ezeife, A. N. (2003). Using the Environment in Mathematics and Science Teaching: An African and Aboriginal Perspective. *International Review of Education*. 49(3-4), 319-342.
- Garan, Ö. (2005). Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 22 Mayıs 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Garton, A. F. (2004). *Exploring cognitive development: the child as problem solver*. (1st ed.). [Çevirimiçi sürüm]. United Kingdom: Balckwell Publishing. www.googlebook.com adresinden 3 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Genç Kumtepe, E. (2008). Okulöncesi eğitimde fen. Ş. Yaşar (Ed.) *Okulöncesi fen ve matematik eğitimi* içinde (s.151-174). (1.bs.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gilbert, A. ve Yerrick, R. (2001). Same school, seperate worlds: a sociocultural study of identity, resistance and negotiation in a rural, lower track science classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(5), 574-598.
- Gutierrez, K. D. (2002). Studying cultural practices in urban learning communities. *Human Development*, 45, 312-321.

- Güteryüz, H. (2002). *Taşımali eğitim*. Ankara: Öğretmen Dünyası.
- Günay Bilaloğlu, R., Aslan, D. ve Aktaş Arnas, Y. (2008). Okulöncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 88-104.
- Günay Bilaloğlu, R. (2006). Altı yaş çocuklarına bağışıklık sisteminin analogi tekniğiyle öğretiminin başarı ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış yükek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 22 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Güneysu, S. (2002). *Eğitimde drama, yaratıcı drama*. Ankara: Natürel Yayınları.
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2007). Okulöncesi eğitim kurumlarında müziğin kullanımı. A. Oktay ve O. P. Unutkan (Eds.). *Okulöncesi eğitimde güncel konular* içinde (s.265–280). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Hadfield, O. D. (1992). Developing successful coalitions for the improvement of science education in rural schools. *Education*, 12(3), 397-402.
- Howley, C. W. (2006). Remote possibilities: rural children's educational aspirations; peabody. *Journal of Education*, 81(2), 62-80.
- Kağıtçıbaşı, Ç (2007). *Kültürel psikoloji: kültür bağlamında insan ve aile*. (3.bs.). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun değeri, Türkiye'de değerler ve doğurganlık*. İstanbul: Gözlem Matbaacılık.
- Kandır, A. (2007). Bilişsel gelişim kuramları. E. Ömeroğlu ve A. Kandır (Eds.). *Bilişsel gelişim içinde* (s.9-45). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Kandır, A. (2007). Yaratıcı dramanın okulöncesi eğitim programındaki yeri ve hedefleri. *Okulöncesi eğitimde drama: teoriden uygulamaya içinde* (s.19-26). (5.bs.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okulöncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, s.151. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/kandir.htm> adresinden 31.05.2008 tarihinde edinilmiştir.
- Karaer, H. ve Kösterelioğlu, M. (2005). Amasya ve Sinop illerinde çalışan okulöncesi öğretmenlerin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 447-454.
- Karamustafaoğlu, S. ve Üstün, A. (2006). Okulöncesi öğretmen adaylarının fen ve doğa etkinliklerini uygulayabilme düzeylerinin belirlenmesi. *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 15-23.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (12.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14, 95-99.
- Kaya, Ö. M., Dinç, B. ve Cihangir, S. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımına yönelik bir model önerisi. *1. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi içinde* (s.379-397). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kesicioğlu, O.S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Ebeveynlerin okulöncesi dönemdeki çocuklarına (60-72 ay) yaşattıkları doğal çevre deneyimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 1-14.
- Kızılaslan, N. (2006). Kente Uzaklığın Kırsal Aile Yapısına Etkileri. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(3), 141-162.

- Koçyılmaz, Y. (2000). Türkiye’de köyde yaşayan kız çocuklarının temel eğitim sorunları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. A.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 2 Nisan 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Küçükkaragöz, H. (2008). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi* içinde (s.81-115). (4.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Larson, N. C. ve Dearthmont, M.(2002). Strengths of farming communities in fostering resilience in children. *Child Welfare*, lxxxı(5), 821-835.
- Lichtenwalner, J. S. ve Maxwell, J. W. (1969). The relationship of birth order and socio-economic status to the creativity of preschool children. *Child Development*, 40, 1241-1247.
- Liyanage, K. C., Prince, M.J. ve Scott, S. (2003). Mother-child joint activity and behaviour problems of preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (7), 1037-1048.
- Lloyd, B. (1972). *Perception and cognition: across cultural perspective*. Penguin Boks.
- Mayesky, M. (2002). *Creative activities for young children*. United States of America: Delmor Thomson Learning.
- MEB. (2006). *Okulöncesi eğitim programı (36- 72 aylık çocuklar için)*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- MEB. (2000). *Millî eğitim bakanlığı taşınmalı ilköğretim yönetmeliği*. <http://www.adalet.gov.tr/html/20491.html> adresinden 21 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.

- MEGEP (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Türkçe dil etkinlikleri*. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modulpdf/761CBG036.pdf adresinden 15 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- MEGEP. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: müzik etkinlikleri 2*. <http://cygm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/muziketkinlikleri2.pdf> adresinden 15 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- MEGEP. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: fen ve doğa etkinlikleri*. <http://cygm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/fenvedogaetkinlikleri.pdf> adresinden 15 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. (2nd ed.). California: Sage Publication.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Ogbu, J. U. ve Mature Bianchi, M. E. (1986). *Understanding sociocultural factors; knowledge, identity, and school adjustment*. Bilingual Education Office, California State Department of Education, eds. (p.73-142). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assesment Center. Los Angeles: California State University
- Oktay, A. (2009). Okulöncesi eğitimin düşünsel temelleri. Ş. Yaşar (Ed.) *Okulöncesi eğitime giriş* içinde (s.21-42). (2.bs.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Okday, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okulöncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Orçan, M. (2008). Sosyal gelişim. E. Deniz (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s.134-188). (1.bs.). Ankara: Maya Akademi.
- Öçalan, M. (2004). Sakarya ili ağızları. Yayınlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 22 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Öğretir, A. D. (1999). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 6 yaş çocuklarının sosyal oyun davranışlarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 24 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Ökten, Ş. (2006). GAP Bölgesi'nin sosyokültürel ve yapısal özelliklerinin aile yapısına etkileri. *Aile ve Toplum*. 3(9). <http://aile.gov.tr/index/index/konu/12/lang/TR> adresinden 3 Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Önal Akbaş, A. (2006). Köy çocuklarının ortaöğretime geçiş sürecinde yaşadıkları sorunların toplumsal cinsiyet açısından karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 23 Mayıs 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Önder, A. (2009). *Okulöncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

- Özbek, S. (2009). Okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 12 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Özbey, S. (2006). Okulöncesinde eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 2 Mayıs 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Özdemir, E. (2006). Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 28 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Özyürek, A. (2004). Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5–6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 24 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Parlak yıldız, B ve Aydın, F. (2004). Okulöncesi dönem fen eğitiminde fen ve doğa köşesinin kullanımına yönelik bir inceleme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A. ve French, B. F. (2008). Patterns of young children's motivations for science and teacher child relationships. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 121-144.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). California: Sage Publication.

- Paulu, N. ve Martin, M. (1992). *Helping your child learn science*. Washington, DC.: U.S. Department of Education.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. ve Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), 211-227. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.3730660207/pdf> adresinden 11 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ravanis, K. ve Bagakis, G. (1998). Science education in kindergarden: sociognitive perspective. *International Journal of Early Years Education*, 6(3).
- Reeves, E. B. ve Bylund, R.A. (2005). Are rural schools inferior to urban schools? a multilevel analysis of school accountability trends in Kentucky. *Rural Sociology*, 70(3), 360-386.
- Salamon, S. (1995). The rural people of the Midwest. E. N. Castle. (Ed.). *The changing American countryside: rural people and places* (p.352-368). Lawrence: University of Cansas Press.
- Sarıtaş, M. (1998). İlköğretim okulları iv. sınıf beden eğitimi dersi öğretimine işbirlikli öğrenme yöntemi ve yarışalı öğrenme yönteminin etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. (15.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Schmidt, W. H. O, ve Nzimande, A. (1970). Cultural differences in color/form preference and in classificatory behavior. *Human Development*, s.13, 140-148.
- Süleymanov, A. (2009). Çağdaş Türk toplumlarında aile ve evlilik ilişkileri. *Aile ve Toplum Dergisi, Nisan-Mayıs-Haziran*, 11(5), 17.
- Spindler, G. (1982). General introduction. G. Spindler (Ed.). *Doing ethnography of schooling* (p.1-13). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Şahin, F. (2004). Okulöncesi eğitimde fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili kavramların öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. A. Özdaş (Ed.). *Okulöncesinde fen ve matematik öğretimi içinde* (s.85-100). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, F. (2000). *Okulöncesi dönemde fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Şeker, H. (1998). Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin hayat bilgisi, türkçe matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi ders başarıları ile köy okulu öğrencilerinin başarılarını etkileyen aile, öğretim, sosyal çevre ve davranışsal etkenler. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Temel, Z. F., Kandır, A., Erdemir, N. ve Koçarer Çiftçibaşı, H. (2004). *Okulöncesi eğitimde proje yaklaşımı ve program örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tezel Şahin, F ve Özbey, S. (2009). Okulöncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum Dergisi, Nisan-Mayıs-Haziran*, 11(5), 17.
- Tezel Şahin, F. (2007). Oyun ve drama. *Okulöncesi eğitimde drama: teoriden uygulamaya içinde* (s.9-16). (5.bs.). Ankara: Kök Yayıncılık.

- TDK. (2008). *Şehir*. <http://tdk.gov.tr> adresinden 20.05.2008 tarihinde edinilmiştir.
- TKB. (1924). *Köy kanunu*. http://www.tarim.gov.tr/mevzuat/kanun_son/TKB_Kanunlar/K%C3%96Y%20KANUNU.doc adresinden 22 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.
- TÜİK. (2010). *Haber Bülteni: adrese dayalı nüfus kayıt sistemi nüfus sayımı sonuçları, 2009*. 15, 25 Ocak 2010. www.tuik.gov.tr adresinden 12 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- TÜİK. (2009). 2008 adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları: Eskişehir ili köy nüfusları. http://www.eskisehir.gov.tr/sarici/ekitap/adnks_eskisehir_kitapcik.pdf adresinden 10 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.
- TÜİK. (2009). *Rakamlar ne diyor?*. www.tuik.gov.tr adresinden 10 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir.
- TÜİK. (2008). *Belirtilen eğitim düzeyi ve cinsiyete göre nüfus (+15)*. http://report.tuik.gov.tr/reports/rwservlet?adnksdb2=&report=belkoy_cinsiyet_yas_egitim_top.RDF&p_kod=2&p_il1=26&p_ilce1=2047&p_xkod=egitim_kod2&p_yas=15&p_yil=2008&p_dil=1&desformat=html&ENVID=nufus2000db2Env adresinden 10 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir.
- TÜİK. (2007). *Haber bülteni: yetişkin eğitimi araştırması 28 Aralık 2009*. www.tuik.gov.tr adresinden 12 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- TÜİK. (2006). *Aile yapısı araştırması*. <http://www.aile.gov.tr> adresinden 22 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Tuğrul, B. (2003). Okulöncesinde drama ile fen ve matematik öğretimi. A. Öztürk (Ed.). *Çocukta yaratıcılık ve drama içinde* (s.213-230). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Türkiye’de Okulöncesi eğitim. <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/474.pdf> adresinden 24.06.2010 tarihinde edinilmiştir

Timur, S. (1972). *Türkiye’de aile yapısı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Ulucay, S. (1993). Okulöncesi eğitim araçları ve lego dacta eğitim sistemi. 9. *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* içinde (s.217). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Ulucay, S. (1989). Okulöncesi eğitimde fen bilgisi programları. 6. *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Uysal, D. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 22 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.

Ünal, E. ve Akman, B. (2006). Okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.

Üstün, E., Akman, B. ve Etikan, İ. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 205-210.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Webster, B. J. ve Fisher, D. L. (2000). Accounting for variation in science and mathematics achievement: a multilevel analysis of Australian data third international mathematics and science study (TIMSS). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 339-360.
- Weisner, T. S., Gallimore, R. ve Jordan, C. (1988). Unpackaging cultural effects on classroom learning: native Hawaiian peer assistance and child-generated activity. *Anthropology & Education Quarterly*, 19(4), 327-353.
- Weisner, T. S. (1976). Urban-rural differences in African children's performance on cognitive and memory tasks. *Ethos*, 4(2), 223-250.
- Wikipedia (2008). *Gecekodu*. <http://tr.wikipedia.org/wiki/Gecekodu> adresinden 21 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Wiersma, W. (2000). *Research methods in education: an introduction*. (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wilson, R. (2008). *Nature and young children: encouraging creative play and learning in natural environments*. New York: Routledge. <http://www.google.com/books> adresinden 26 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Wolcott, H. F. (1999). *Ethnography: a way of seeing*. [Çevirimiçi sürüm]. Walnut Creek, CA: A Division of Sage Publications.
- Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum: developmental bases for learning and teaching*. (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

- Yağlıkara, S. (2006). Okulöncesi dönem çocuklarına çevre bilinci kazandırmada fen ve doğa etkinliklerinin etkileri konusunda öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 22 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Yaşar, Ş. (2004). Okulöncesi eğitimde fen ve doğa etkinliklerinin yeri ve önemi. A. Özdaş (Ed.). *Okulöncesinde fen ve matematik öğretimi* içinde (s.1-12). (3.bs.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yaşar, Ş. (2002). Okulöncesi eğitimde bilgisayarın yeri ve önemi. A. G. Namlu (Ed.). *Okulöncesinde bilgisayar öğretimi* içinde (s.1-10). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yaşar, Ş. (1998). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. Ş. Yaşar (Ed.). *Fen bilgisi öğretimi* içinde (s.61-80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yasa, İ. (1970). *Gecekondu ailesi. sosyal bilim ve hukuk*. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/42/417/4594.pdf> adresinden 10 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Yeşil, D. (2008). Okulöncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 22 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Yeşilyaprak, B. ve Uçar, E. (2008). Öğrenmeden öğretime. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi* içinde (s.309-354). (4.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yeşilyurt, M., Orak, S., Tozlu, N., Uçak, A. ve Sezer, D. (2007). İlköğretimde taşımali eğitim araştırması Van il merkezi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 197-213.

- Yıldırak, N. (1990). *Toplumsal-ekonomik durumları ve sorunlarıyla Türkiye’de köy çocukları*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, R. ve Perihanoğlu, P. (2004). Okulöncesi eğitimde araç-gereç bulunma düzeyi ile öğrencilerin gelişim düzeyleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden 3 Mayıs 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Yılmaz, N. (1999). *Anaokulu öğretmenlerinin rehber kitabı*. (4.bs.). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: design and methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yurttaş, Z., Yavuz, F. ve Atsan, T. (2007). *Kırsal sosyoloji*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Young, D. J. (1998). Rural and urban differences in student achievement in science and mathematics: a multilevel analysis. *School Effectiveness and Social Improvement*, 9(4), 338-418.
- Yoon, .J. ve Onchwari J. A. (2006). Teaching young children science: three key points. *Early Childhood Educational Journal*, 33(6).
- Zaharlick, A. (1992). Ethnography in anthropology and its value for education. *Theory into Practise*, xxxı(2), 61-66.