

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ÇOCUK KÜLTÜRÜ ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ YAYINLARI

ÇOCUK KÜLTÜRÜ

1. ULUSAL ÇOCUK KÜLTÜRÜ KONGRESİ BİLDİRİLERİ

Yayına Hazırlayan
Prof. Dr. Bekir ONUR



ANKARA UNİVERSİTESİ
ÇOCUK KÜLTÜRÜ ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ YAYINLARI NO 1

ÇOCUK KÜLTÜRÜ

1. ULUSAL ÇOCUK KÜLTÜRÜ KONGRESİ
6-8 KASIM 1996

Yayına Hazırlayan

Prof.Dr BEKİR ONUR

ANKARA 1997

Ankara Üniversitesi
Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi
Yayınları No:1

Çocuk Kültürü
1.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi
6-8 Kasım 1996

Yayına Hazırlayan: Prof.Dr.Bekir Onur
Dizgi: Gülen Demirkol - Tolga Özbolat
Sayfa Düzeni: Gülen Demirkol
Kapak Tasarımı: Hakan Büyükçaylı
Kapak Fotoğrafı: Attila Erden
Baskı: Ankara Üniversitesi Basımevi

ISBN · 975 - 482 - 372 - 3

Ankara 1997

İÇİNDEKİLER

Sayfa

* Prof.Dr.Bekir ONUR'un açış konuşması.....	1
* Prof.Dr.Gönal AKBAY'ın açış konuşması.....	7
* SUNUŞ.....	9

Birinci Bölüm: “Çocukluğun Tarihi”

_ Bozkurt GÜVENÇ: Çocuk ve Kültür.....	15
_ Mine TAN: Çocukluğun Tarihi Araştırmalarında Sözlü Tarih Yaklaşımı ve Sözlü Tarihte Bir Çocuk.....	31
_ Hayat ERKANAL: Eski Mezopotamya'da Çocuk ve Eğitimi.....	57
_ Necdet SAKAOĞLU: Lütüye-i Vehbi'de (18.yy.) Çocuk Eğitimiyle İlgili Görüşler.....	71
_ Özer ERGENÇ: Osmanlı Klasik Döneminin “İdeal İnsan Tipi” ve Bu Dönemde Çocuğun Kültürel Gelişimini Etkileyen Etkenler Üzerine Düşünceler.....	97
_ Sabahattin TÜRKOĞLU: Osmanlı Saraylarında Çocuk	105
_ Mine ERBEK: Tarih Boyunca Türk Çocuk Giysileri.....	124
_ Atilla ERDEN: Kazdağı Türkmenlerinde Çocukları Topluma Kazandırma.....	128
_ Muhsine H.Yavuz: Türk Masallarında Çocuk İmgeleri.....	132
_ İsmet KÜR: 1869-1928 Yılları Çocuk Dergilerinde Eğitimci Yazarların Benimsediği Çocuk Tipleri.. ..	141
_ Yahya AKYÜZ: Türkiye'de Anaokullarının Kuruluş ve Gelişim Tarihi.....	152

İkinci Bölüm: “Çocuk ve Gelişim”

_ Çiğdem KAĞITÇIBAŞI: Çağdaş Dünyada İnsan Gelişimine İlişkin Görüşler ve Türkiye Deneyimi.....	182
_ İnci SAN: Kültür Eğitilimi ve Çocuk.....	194
_ Şengül Ö.Gür: Türkiye’de Mimari ve Çocuk	209
_ Sevdâ ŞENER: Türk Çocuk Tiyatrosu Yapıtlarında Çocuk.....	271
_ Gülçin ALPÖGE: Günümüz Çocuk Kitaplarında Çocuk İmgesi.....	286
_ Serpil URAL: Çocuk Kitaplarında Çevre Kültürü...	301
_ Yücel ÇAĞLAR: Türkiye’de Çocuk ve Doğa İlişkisi.....	317
_ Yakın ERTÜRK: Türkiye’de Çocuk Emeginin Kullanım Biçimleri.....	329
_ Nermin ÇELEN: 12-15 Yaş Grubunun Çocuk Hakları Konusundaki Tutumları.....	353
_ Selahattin ÖĞÜLMÜŞ-Figen ÇOK: İlkokul Öğrencilerinin Okulla İlgili Algıları.....	377

Üçüncü Bölüm: “Çocuk Kültürü”

_ Metin AND: Geleneksel Kültürlerde Çocuğun Yeri ve Anlamı.....	397
_ Ufuk BEYAZOVA: Çocuk Sağlığı ve Geleneksel Yaklaşımlar.....	406
_ Tülin SAĞLAM: Türk Çocuk Oyunlarında Ritüel Öğeler.....	416
_ Serpil A.CENGİZ: Kdz.Ereğli Örneğinde Çocuk Oyunlarının Halkbilim Açısından Değerlendirilmesi...	441
_ Figen ÇOK-Müge ARTAR- Tülin ŞENER- Melike T. BAĞLI: Kentlerde Çağdaş Çocuk Oyunları.	475

_ Leyla Ö.DURLU: Bilgisayar Oyunları ve Cinsiyet Rollerini.....	497
_ Fatoş İNHAN: Türkiye’de Çocukların Oyuncak Gereksinmesi, Sorunlar ve Çözümler.....	512
_ Melike T.BAĞLI: Çocuk Bahçesindeki Oyun Araçlarında Toplumsal Etkileşim.....	518
_ Aynur ÖZUÇUCU: Yuva Çocuklarının Gündelik Yaşamındaki Davranışları.....	545
* Kongreye Katılanlar (bildiri sırasıyla).....	555

PROF.DR.BEKİR ONUR'UN AÇIŞ KONUŞMASI

Sayın Rektör, Değerli Konuklar, Sevgili Öğrenciler;

Hepinizi saygıyla selamlıyor ve kongremize hoşgeldiniz diyorum
Size kısa bir konuşma ile Araştırma Merkezimizi tanıtmaya çalışacağım.

Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi 28 Ekim 1994'te kuruldu. Merkez'in bu tarihte yayınlanan yönetmeliği Merkez çalışmalarının disiplinlerarası bir biçimde yürütülmesini öngörmektedir. Böylece Merkez Kurulu, Ankara Üniversitesi'nin dört fakültesinin on iki bölümünden seçilen öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Halen iş başında olan Yönetim Kurulu da üç fakülteden seçilen öğretim üyeleriyle oluşturulmuştur. Bu çok-disiplinli tablonun Merkez'in bütün çalışmalarına yansıtacağını tahmin edebilirsiniz. Bu çalışmaların çocuk kültürü kavramıyla sınırlı kalmadığını, çocuğun yaşamının her alanına yayıldığını belirtmem gerek. Belki şimdiye kadar yapılan çocuk çalışmalarından farklı olarak, biz çocuğun yaşamını daha çok çocuğun gözüyle değerlendirmeye çaba harcıyoruz. Ülkemizde çocukların yaşam koşullarının pek de parlak olmadığı hepimizce bilinmektedir. Bu yaşam koşulları içinde çocuklarımız neler yaşıyor, dünyayı nasıl görüyor, haklarını ne kadar biliyor, okulu ve eğitimi nasıl algılıyor, oyunları nasıl, ne kadar oynacağı var, kültürel etkinlikleri neler, çevreyle ve doğayla nasıl ilişki kuruyor? İşte bütün bu ve benzeri soruların yanıtlarını araştırmak Merkezimizin temel işlevi olmaktadır. Ama bununla da bitmiyor. Günümüzdeki bütün gelişmelerin köklerinin tarihte olduğunu düşünerek biz çocukluğun tarihini araştırmayı da başta gelen görevlerimizden biri sayıyoruz.

Birazdan size Merkezimizin projelerini açıklayacağım. Bunların bir kısmını gerçekleştirdik, bir kısmı da gelecek için planlandı. Hepsini önümüzdeki dört yıl içinde tamamlayacağız. Yani 2000 yılına girdiğimizde projelerimizin hepsini gerçekleştirmiş ve elde ettiğimiz sonuçları uygulamacıların, bilim çevrelerinin, politika yapımcılarının dikkatine sunmuş olacağız. Biz uygulamacı değiliz, dolayısıyla çocuğun yaşamını doğrudan etkileme gücüne sahip olamayız. Ama çocukla doğrudan ilgili kişileri, kurum ve kuruluşları araştırmalarımızın sonuçlarıyla etkileyebileceğimize inanıyoruz. Temel amacımız ülkemizin çocuklarının mutluluğuna katkıda bulunmaktır.

TABLO 1

A.Ü. ÇOCUK KÜLTÜRÜ ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ (ÇOKAUM)

PROJELER: 1996-2000

I. TOPLANTI

- 1996: **I.ULUSAL ÇOCUK KÜLTÜRÜ KONGRESİ**
- 1998: **CUMHURİYET'İN 75.YILINDA TÜRKİYE'DE
ÇOCUK SEMPOZYUMU**
- 2000: **21.YÜZYILDA DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE
ÇOCUK KONGRESİ**

II. YAYIN

- **TÜRKİYE'DE ÇOCUKLA İLGİLİ KURUM VE
KURULUŞLAR REHBERİ**
- **TÜRKİYE ÇOCUK KÜLTÜRÜ BİBLİYOGRAFYASI**

- **ÇOCUK KÜLTÜRÜ DERGİSİ**
- **KİTAPLAR**

1. **I.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi**
2. **Psikolojide ve Eğitimde Oyun**

III. ARAŞTIRMA

- **ÇOCUK VE OKUL ARAŞTIRMA PROJESİ**
- **ÇOCUK OYUNLARI ARAŞTIRMA PROJESİ**
- **ÇOCUK HAKLARI ARAŞTIRMA PROJESİ**
- **ÇOCUKLUĞUN SÖZLÜ TARİHİ PROJESİ**
- **ÇOCUKLARIN AİDS BİLGİSİ VE ALGISI PROJESİ**
- **ÇOCUKLARIN KÜLTÜREL ETKİNLİK ENVANTERİ PROJESİ**

IV. ETKİNLİK

- ULUSLARARASI İLİŞKİLER

1. **Stockholm Üniversitesi Çocuk Kültürü Merkezi**
2. **Çocukların Oyun Hakkı Uluslararası Derneği**
3. **Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği- Washington**
4. **Çocuk Kültürü Forumu, Kopenhag, Temmuz 1996**
5. **Kent Çocukluğu Kongresi, Norveç, Haziran 1997**

- ATÖLYE ÇALIŞMALARI

1. **"Çocukluktan Ergenliğe Cinsel Gelişim", Eylül 1996**

- DİZİ KONFERANSLAR

V. KÜTÜPHANE

- **ÇOCUK YAYINLARI KÜTÜPHANESİ**
- **ÇOCUK ARŞİVİ**

Araştırma Merkezimizin projeleri beş başlık altında toplanmaktadır (Tablo 1). Birincisi, bilimsel toplantılar. İlk bilimsel toplantımızı bugün gerçekleştiriyoruz. İkincisini 1998'de Cumhuriyet'in 75.yılında yapacağız. 2000 yılında yapacağımız toplantı dünyada ve Türkiye'de çocuğun geleceğini tartışmaya açacak. Sayın Rektörümüzün önerisiyle bu kongreyi uluslararası nitelikte düzenleyeceğiz. Sosyal bilimler alanındaki uluslararası toplantıları destekleme kararı alan TÜBA'nın bize de destek olacağını umuyoruz.

İkinci kategoride yayın çalışmaları var. "Türkiye'de Çocukla İlgili Kurum ve Kuruluşlar Rehberi" projemiz Devlet Planlama Teşkilatı tarafından onaylandı, 1997 yılı içinde gerçekleştirilecek. Bu yayın ülkemizde çocukla ilgili bütün kurum ve kuruluşları tanıtacak; böylece aralarında ilişki kurulmasını, ortak etkinlikler gerçekleştirilmesini sağlayacak diye umuyoruz. "Türkiye Çocuk Kültürü Bibliyografyası" nı 1997 içinde projelendireceğiz. Bunun için Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Kütüphanecilik Bölümü'yle işbirliği yapmayı düşünüyoruz. "Çocuk Kültürü Dergisi" Merkezimizin yayın organı olarak çıkacak. İlk kitap yayınıımız bu kongrenin bildirilerinin toplanacağı kitap olacak, bunu da 1996 yılı bitmeden gerçekleştirmek niyetindeyiz. "Psikolojide ve Eğitimde Oyun" konulu kitap da büyük ölçüde hazır sayılır.

Üçüncü kategoriye oluşturan araştırmamızın bir kısmı gerçekleşti. "Çocuk ve Okul", "Çocuk Oyunları", "Çocuk Hakları" araştırmalarının sonuçları bu kongrede bildiri olarak sunuluyor. Oyun araştırmamız 1997 yılı içinde de sürecektir. "Çocukluğun Sözlü Tarihi" 1997 yılı içinde projelendirilecek ve araştırma Tarih Vakfı ile birlikte yürütülecek. Çocukluğun tarihi araştırmalarının Merkezimizin en önemli uğraş alanlarından biri olduğunu daha önce söylemiştim. Nitekim

ülkemizde bu konuda ilk bilimsel toplantı ve yayın, Eğitim Bilimleri Fakültesinin -Merkezimizin kurucusu olan- bazı öğretim üyeleri ile Tarih Vakfı'nın ortak çalışması olarak gerçekleşmiştir. "Kültürel Etkinlik Envanteri Projesi" özgün bir bilimsel araştırma projesidir ve bir araç geliştirmeyi amaçlamaktadır "Çocukların AIDS Bilgisi ve Algısı Projesi" yaklaşık bir buçuk yılda gerçekleştirmeyi planladığımız Türkiye çapında dev bir araştırma projesidir ve Avrupa Birliği tarafından finanse edilecektir.

Dördüncü sıradaki etkinlikler kategorisinde uluslararası ilişkiler, atölye çalışmaları, dizi konferanslar yer almaktadır. Araştırma Merkezimiz kurulurken ve kurulduktan sonra yaptığımız en önemli işlerden biri bizimle benzer çalışmalar yapan yurtdışı kuruluşları araştırmak ve onlarla ilişki kurmaktır. Örneğin, "Stockholm Üniversitesi Çocuk Kültürü Merkezi"ni böyle keşfettik; Washington'daki "Okul Öncesi Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği" yle ilişki kurduk; merkezi Birleşik Devletler'de olan "Çocukların Oyun Hakkı Uluslararası Derneği" ile temas kurmak üzereyiz. Temmuz 1996'da Kopenhag'da yapılan "Çocuk Kültürü Forum"una bir temsilcimiz katıldı Haziran 1997'de Norveç'te yapılacak "Kentlerde Çocuk" toplantısına oyun araştırmamızı götüreceğiz. Atölye çalışması olarak 25-26 Eylül 1996' da Amerika'dan gelen Prof.Lizbeth Ann'la "Çocukluktan Ergenliğe Cinsel Gelişim" konulu bir eğitim programı gerçekleştirdik. Dizi konferanslara 1997 bahar aylarında başlamayı düşünüyoruz.

Beşinci kategoride kütüphane çalışmaları var. Merkezimizde çocukla ilgili her türlü bilimsel yayının yer alacağı ve araştırmacıların yararına sunulacağı bir kütüphane kurmaya giriştik. Çocuk Arşivi' nde

çocukla ilgili belgesel nitelikte yerli ve yabancı video kasetlerimiz var. Ayrıca bir çocuk fotoğrafları arşivi kurmaya çalışıyoruz.

Sizlere son olarak bugün gerçekleştirmeye başladığımız kongremizin özelliklerinden söz etmek istiyorum. Bu kongrede bildiri konuları üç ana başlık çevresinde toplanmaktadır. Birincisi "Çocukluğun Tarihi". Daha önce de belirttiğim gibi bu bizim temel araştırma alanlarımızdan biri. Burada sunulacak bilgiler toplumsal tarihimizin ihmal edilen bir yönüne ışık tutacak nitelikte. İkinci ana alan "Çocuk ve Gelişim" başlığını taşıyor. Burada kültür, mimari, edebiyat, okul, doğa gibi çocuğun gelişimini etkileyen etkenler inceleniyor. Bunları çocuk için yetişkinler tarafından yaratılan kültür öğeleri olarak niteleyebiliriz. Bir de bizzat çocuklar tarafından yaratılan kültür var ki, bu da kongrenin üçüncü ana başlığını oluşturuyor. "Çocuk Kültürü" başlığı altındaki bu bölümde temel konu oyun.

Merkezimizin bu ilk kongresinde çocuk kültürünün bütün konularını kapsayamadığımızı belirtmem gerek. Çocuk edebiyatı, çocuk müziği, çocuk resmi, çocuk tiyatrosu, çocuk sineması, çocuk ve estetik, çocuk ve müze, çocuk ve medya gibi birçok konu programımızın dışında kaldı. Bu ilk toplantıda alanı biraz dar tutmak bir zorunluluktu. Dizi konferanslar gibi diğer etkinliklerle bu eksikimizi kapatacağımızı umuyoruz.

Sayın konuklar, kongremizi izlemeye geldiğiniz için ve yapacağınız katkılardan dolayı hepinize şimdiden teşekkür ediyorum. Bu vesileyle, Merkezimizin kurulmasında emeği geçen Prof.Dr.Ömer Kürkçüoğlu'na ve gelişmesine katkıda bulunan Prof.Dr.Cahit Kavcar'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Hoşçakalın.

PROF.DR.GÜNAL AKBAY'IN AÇIŞ KONUŞMASI

Sayın Konuklar, Değerli Öğretim Üyeleri, Sevgili Öğrenciler,

Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOKAUM) üniversitemizin en son kurulan araştırma merkezlerinden biridir.

Merkezin kurulmasının temel nedeni, ülkemizde çocukların neler yaşadığını ve yarattığını araştırmaktır. Bütün dünyada olduğu gibi, ülkemizde de çocuklar kendi kültürlerini kendileri yaratmaktadırlar

Ülkemizdeki yaşam koşullarının çocukların kendilerini geliştirmelerine pek uygun olmadığı, destek sağlamadığı bilinmektedir. Ailelerin yetersiz ekonomik koşulları, eğitim sisteminin çağa uygun olmayan özellikleri çocukların gelişimini olumsuz etkilemekte, yaratıcılıklarını engellemekte, geleceklerini gölgelemektedir

Bu durum çocukların yalnız kültürlerini değil, bütün yaşam koşullarını ele alıp incelemeyi gerektirmektedir. İşte ÇOKAUM'un yaptığı da budur. Yani çocuğun yaşamını bir bütün olarak ele almak, bütün yönleriyle araştırmak ÇOKAUM bu amaçla çok-disiplinli bir merkez olarak kurulmuştur. Zaten günümüzde çocukla ilgili bütün çalışmalar böylesine çok yönlü niteliktedir. Sosyoloji, psikoloji, antropoloji, hukuk,

tıp, ekonomi gibi çok çeşitli disiplinler çocuk çalışmalarına katkıda bulunmaktadır. Toplumsal tarih disiplini de bu çalışmalara önemli bir tarihsel zemin hazırlamaktadır.

ÇOKAUM birbuçuk yıl gibi kısa bir zamanda kendini geliştirmiş, projeler üretmiş, bir kısmını uygulamaya koymuş bir araştırma merkezimiz. Önümüzdeki 4 yılı da şimdiden planlamış olmaları umut verici.

ÇOKAUM'u kuran arkadaşlarımız daha önce de Oyuncak Müzesi'ni kurmuş kişilerdir. Her iki kuruluşun ülkemizin bu alandaki ilk ve tek kuruluş olması da bize kıvanç vermektedir. Her iki girişimde de temel amaç çocukların gelişimine ve mutluluğuna katkıda bulunmaktır. Ülkemizde başka hiçbir üniversitede bulunmayan bu iki kuruluş ülke çocuklarının gelişimine ne kadar önem verdiğimizizin kanıtlarıdır.

Kongrenin başarılı geçmesini diler, emeği geçenlere teşekkür eder, hepinize sevgi ve saygılarımı sunarım.

SUNUŞ

Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOKAUM) tarafından düzenlenen 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi 6-8 Kasım 1996 tarihlerinde Ankara'da yapıldı. Kongrede "Çocukluğun Tarihi", "Çocuk ve Gelişim" ve "Çocuk Kültürü" ana başlıkları altında yirmi sekiz bildiri sunuldu. Ayrıca üç bildiri üç günün herbirinin açılış konuşması olarak verildi.

Çocukluğun tarihine ayrılan birinci günün açılış konuşmasını "Çocuk ve Kültür" başlıklı bildirisiyle Prof. Dr. Bozkurt Güvenç yaptı. Prof. Dr. İpek Gürkaynak'ın yönettiği birinci oturumda Prof. Dr. Mine Tan "Çocukluğun Tarihi Araştırmalarında Sözlü Tarih Yaklaşımı ve Sözlü Tarihte Bir Çocuk", Prof. Dr. Hayat Erkanal "Eski Mezopotamya'da Çocuk ve Eğitimi", Necdet Sakaoğlu "Lütfiye-i Vehbi'de (18. yy.) Çocuk Eğitimiyle İlgili Görüşler" konulu bildirilerini sundular. Prof. Dr. Mine Tan'ın başkanlığındaki ikinci oturumda, Prof. Dr. Özer Ergenç "Osmanlı Klasik Döneminin "İdeal İnsan Tipi" ve Bu Dönemde Çocuğun Kültürel Gelişimini Etkileyen Etkenler Üzerine Düşünceler", Sabahattin Türkoğlu "Osmanlı Saraylarında Çocuk", Mine Erbek "Tarih Boyunca Türk Çocuk Giysileri" konularını anlattı. Prof. Dr. Hayat Erkanal'ın yönetimindeki üçüncü oturumda Yard. Doç. Dr. Atilla Erden "Kazdağı Türkmenlerinde

Çocukları Topluma Kazandırma", Dr. Muhsine H. Yavuz "Türk Masallarında Çocuk İmgeleri", Prof. Dr. Yahya Akyüz "Türkiye'de Anaokullarının Kuruluş ve Gelişim Tarihi" konulu konuşmalarını yaptılar Kongreye bizzat gelemeyen İsmet Kür "1869-1928 Yılları Çocuk Dergilerinde Eğitimci Yazarların Benimsediği Çocuk Tipleri" başlıklı bildirisini yazılı olarak gönderdi.

Çocuk ve gelişim konularına ayrılan ikinci günün açılışını "Çağdaş Dünyada İnsan Gelişimine İlişkin Görüşler ve Türkiye Deneyimi" başlıklı konuşmasıyla Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı yaptı. Dördüncü oturumu Prof. Dr. Süleyman Ç. Özoğlu yönetiyordu; burada Prof. Dr. İnci San "Kültür Eğitilimi ve Çocuk", Prof. Dr. Şengül Ö. Gür "Türkiye'de Mimari ve Çocuk", Prof. Dr. Sevdâ Şener "Türk Çocuk Tiyatrosu Yapıtlarında Çocuk İmgesi" başlıklı bildirilerini sundular Doç. Dr. Sedat Sever'in yönetimindeki beşinci oturumda Dr. Gülçin Alpöge "Günümüz Çocuk Kitaplarında Çocuk İmgesi" ve Serpil Ural "Çocuk Kitaplarında Çevre Kültürü" konularını anlattı. Prof. Dr. Mahmut Tezcan başkanlığındaki altıncı oturumda, Doç. Dr. Yücel Çağlar "Türkiye'de Çocuk ve Doğa İlişkisi", Prof. Dr. Yakın Ertürk "Türkiye'de Çocuk Emeğinin Kullanım Biçimleri", Doç. Dr. Nermin Çelen "12-15 Yaş Grubunun Çocuk Hakları Konusundaki Tutumları", Doç. Dr. Selahattin Öğülmüş- Yard. Doç. Dr. Figen Çok "İlkokul Öğrencilerinin Okulla İlgili Algıları" başlıklı bildirilerini verdiler

Tümüyle çocuk kültürü konularına ayrılan üçüncü günün açılış konuşmasını Prof. Dr. Metin And yaptı: "Geleneksel Kültürlerde Çocuğun Yeri ve Anlamı". Prof. Dr. Efser Kerimoğlu'nun başkanlık ettiği yedinci oturumda Prof. Dr. Ufuk Beyazova "Çocuk Sağlığı ve Geleneksel Yaklaşımlar"ı ve Tülin Sağlam "Türk Çocuk Oyunlarında Ritüel Öğeler"i

anlattı Prof. Dr. Uğur Öner'in yönettiği sekizinci oturumda Serpil A. Cengiz "Kdz Ereğli Örneğinde Çocuk Oyunlarının Halkbilim Açısından Değerlendirilmesi", Yard. Doç. Dr. Figen Çok- Muge Artar- Tülin Şener-Melike T. Bağlı "Kentlerde Çağdaş Çocuk Oyunları", Dr. Leyla Ö. Durlu "Bilgisayar Oyunları ve Cinsiyet Rollerini" konulu bildirilerini sundular Prof. Dr. İclal Ergenç'in yönetimindeki dokuzuncu oturumda, Melike T. Bağlı "Çocuk Bahçelerindeki Oyun Araçlarında Toplumsal Etkileşim", Dr. Aynur Ozucu "Yuva Çocuklarının Gündelik Yaşamdaki Davranışları" başlıklı bildirilerini verdiler. Kongreye katılmayan Fatoş İnhan "Türkiye'de Çocukların Oyuncak Gereksinmesi, Sorunlar ve Çözümler" konulu bildirisini yazılı olarak gönderdi

Kongrenin içeriği konusunda da bir şeyler söylememiz gerek Çocuk kültürü kavramı ülkemizde yeni yeni kullanılıyor, dünyada kullanılması da gitgide yaygınlık kazanıyor 1980'de kurulan Stockholm Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma Merkezi ve 1996'da Kopenhag'da yapılan Uluslararası Çocuk Kültürü Sempozyumu bu gelişmenin açık kanıtları Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi de bu kavrama fikir olarak yer veren uluslararası belgelerden biri

O halde çocuk kültürü nedir? Burada kavramı tanımlamaya çalışmak yerine içeriğini sergilemeyi yeğleyeceğiz İnsanoğlunun yaşamını sürdürmek için gerçekleştirdiği her şeye -en geniş anlamda- kültür denildiğine göre, çocuğun yaşadığı her şey de bir bakıma onun kültürüdür Ama daha özel anlamıyla bakarsak, kültür çocuğun kendini dışavurduğu davranışlar, etkinlikler, ürünler toplamıdır Bir de çocuklara yetişkinlerin yönelttiği kültürel ürünler, etkinlikler var Birincisi *çocukların yarattığı kültür*, en güzel örneği de çocuk oyunları. İkincisi *çocuklar için yaratılan kültür* en bilinen örneği de çocuk edebiyatı İster çocuklardan

kaynaklansın, ister yetişkinlerce yönlendirilsin, bu kültürel davranışların, etkinliklerin, ürünlerin hepsi çocuk kültürü çerçevesinde değerlendirilmektedir. Çünkü hepsinin temel amacı çocuğun yaşamını sürdürmesi, gelişmesi ve kendini gerçekleştirmesidir. Belki şimdiye kadar ihmal edilen nokta, çocuğun bütün bunları nasıl yaşadığı, nasıl algıladığı, bunlara ne kadar olanak bulabildiği sorunudur. İşte bu kongrenin/kitabın ele aldığı temel sorun da budur.

Son olarak, kongreyi kendi açımızdan değerlendirme gereksinmesini duyuyoruz. Bizce bu kongrenin iki temel özelliği vardı. Birincisi, seçilen konuların ve bildiri istenen konuşmacıların değişik disiplinleri temsil etmesi idi. Psikologla mimarın, sosyologla tarihçinin, halkbilimciyle tıp uzmanının, edebiyatçıyla arkeoloğun, eğitimcinin, müzecinin, sanayicinin yanyana olması kongrenin çok-disiplinli, çok boyutlu, sonuçta çok renkli ve ilginç olmasını sağladı. İkinci özellik sunulan bildirilerin çoğunun özgün çalışma ürünü olması idi. Gerek Merkez'in kendi projesi olan araştırmaların, gerekse bildiri getirenlerin bulguları ilk kez kongremizde sunuluyor, tartışılıyor, değerlendiriliyordu. Bildirilerin bu özgün niteliği kongrenin de, bu kitabın da özgün olmasını, birçok "ilk"ın ortaya çıkmasını, yeni bilgi üretimini sağlamıştır diyebiliriz.

Kongrenin gerçekleşmesinde pek çok kişinin emeği ve katkısı olduğunu belirtmemiz gerek. Başta kongre sekreteri Yard. Doç. Dr. Figen ÇOK olmak üzere, araştırma görevlileri Tülin ŞENER, Melike T. BAĞLI, Müge ARTAR ve bir grup öğrenci kongrenin düzenlenmesinde ve yürütülmesinde yoğun çaba gösterdiler. Fotoğraf sergilerini açan fotoğraf sanatçısı Ozan SAĞDIÇ ve öğretim üyesi Attila ERDEN kongreye renk kattılar. Fotoğraf sergisi için gerekli panoları sağlayan TCDD Müzesi ve Sanat Galerisi Müdürü Servet SARIASLAN, kitap

standı açan Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı temsilcisi Ülkü ÖZEN ve TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi yöneticisi Zafer KARACA bu katkılarıyla kongremize destek oldular. Konferans salonunu kullanmamıza olanak sağlayan ATAUM müdür yardımcısı Prof. Dr. Nahit TÖRE en önemli sorunumuzu çözmüş oldu. Bu değerli katkıları, destekleri ve çabalarından dolayı hepsine teşekkür borçluyuz

Kongremizin Ankara Üniversitesi 50. Yıl kutlama etkinlikleri içinde yer almasını, program kitapçığının basılmasını ve kongre kitabının hemen yayınlanmasını sağlayan Sayın Rektör Prof. Dr. Gönal AKBAY'a da içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Bu kitabın doğmasında en önemli payı olan ÇOKAUM sekreteri Gülen DEMİRKOL'a, dizgiye katkıda bulunan Tolga ÖZBOLAT'a, Basımevi Müdürü Prof. Dr. Aydın ÖNEŞ'e ve matbaa çalışanlarına da çok teşekkür ediyoruz

Bekir Onur
Ankara, Ocak 1997

BİRİNCİ BÖLÜM

ÇOCUKLUĞUN TARİHİ

ÇOCUK VE KÜLTÜR

PROF.DR.BOZKURT GUVENÇ

ÇOCUKLUK, ERGİNLİK VE KÜLTÜR

“İnsan eğitimle insan oldu” diye bilimsel ve evrensel bir gözlem vardır. Geçerliliği ve güvenilirliği tartışılmayan bu söz doğru kabul edilir, çünkü bu gözlem ve süreç, çocuğun sosyolojik anlamda toplumsallaştırılmasına, antropolojik anlamda ise, kültürlenmesine dayanır. Çocuk kültürlenir, yani kültürle beslenerek büyür, adam (insan) olur.

Herşeyleri bilen biz büyükler, bir zamanlar çocuk olduğumuz için çocukluğu, büyümeyi; şimdi büyük olduğumuza göre büyütmeyi, hatta büyüklüğü bildiğimizi sanırız, en azından biliyormuş gibi davranırız. O aşamalardan daha önce geçmiş olduğumuz için, “o daha dünkü çocuk, hele biraz büyüsün bakalım” deriz. Oysa “o mahıler ki derya içredir deryayı bilmezler” diye ünlü bir özdeyim vardır. (Denizin içinde olanlar denizi bilmeyebilir). Bir zamanlar çocuk olmakla ne çocukluğu, ne de şimdi erişkin büyükler olmakla kültürü biliriz. Onun için, bütün dinler, felsefe ve etik okulları insana “kendini bil” (tanı) öğüdünü verirler. Dr Alexis Carrel, “L’homme c’est inconnu” adlı ünlü denemesinde

herşeyleri öğrenebilen insanı, bilen, fakat bilinmeyen/bilinmeyen bir “homo incognito” olarak nitelemişti Carrel haklıydı, kendimizi yeterince bilmiyoruz Çocukluğumuzda büyümeye özeniyor/özendiriliyorduk. Şimdi çocukluğumuzu özliyoruz. Ama nasıl büyüdüğümüzün bilincine varamıyoruz Sözün kısası çocuğu, çocuğu eğiten kültürü ve çocuk kültürünü de yeterince bilmiyoruz. Bu süreci, yani çocuğun nasıl büyüdüğünü bilmeden kişinin “kendini bil”mesi zor. Sanki biliyormuş gibi davranmak işimizi büsbütün güçleştiriyor Oysa çocuk bilmediğini bilir, sorarak öğrenir. Şöyle demiş doğulu bir ozan:

O ki bilmiyor ama	O ki bilmiyor ama
biliyor bilmediğini;	bilmiyor bilmediğini;
çocuktur, onu eğitin.	cahildir, ondan sakının.

Konunun anahtar sözcükleri, öyleyse, çocuk, kültür ve çocuk kültürü'dür! “Kendini bil”menin sırları, çocukta ve kültürde saklı ise, çözümünü, çocuk kültüründe aramalıyız. Çocuğu kültürlüyoruz, ama çocuk kültürünü bilmiyoruz Oysa haberi çocuktan almak gibi, “çocuk kültürünü” de çocuktan öğrenebiliriz ya da öğrenmeye çalışmalıyız Söylemesi kolay da uygulaması zor bir önerme. Çocuktan öğrenmektense, çocuğa yapacak ve yapamayacaklarını öğretmek ne kadar kolaydır. Çocuk olma; çocukluğu bırak, oyunu bırak, derine bak; çalış adam ol der, dururuz. Yavaş öğreneni haylazlıkla kınar (zeki, ama çalışmıyor kerata der), hızlı gideni frenleriz Bazı soruların yanıtını bilmediğimizi kabul etmektense, büyüyünce anlarsın deyip sınavı geçiririz Aslında çocuğun büyüyünce anlayacakları bizim hala anlayamadıklarımızdır. Eğer anlamış olsaydık anlatırdık, çocuk da çoktan anlamış olurdu Sonuç olarak,

Çocukken büyümeye özeniriz,
Büyüyünce çocukluğu özleriz.

Oyun yazarı bir oyuncu arkadaşım bakınız nasıl özlüyor, çocukluk mevsimini:

İlk aşkın çarpıntılarıyla, bulutlarda uçuştığımız, küskünlüklerimiz, seçimlerimiz, özlemlerimiz, isyanlarımız ve küçük kalplerimize sığmayan, harika coşkularla taşıdığımız, o kısacık mevsim çocukluğumuz. Ve sonra birdenbire, eyvah ki büyüyuverdik!

Duygular, değerler, kavramlar, kavgalar ve çevremiz hızla renk değiştirdi. Hayatın özgül ağırlığı altında, o mavi iklimden uzak bir yerlere savrulduk.

Çocukluğumuzun değerini bilebilirsek, kendimizi belki daha iyi anlayabilir, tanıyabilir, sorunlarımıza çözüm bulabiliriz. Umut, dağların ardında değil belki burada.

Çocuk kültürlenerek, kültürle beslenerek insan olduğuna göre, çocuğu ve kültürü, çocuk kültürünü, kültürleme sürecini daha iyi tanıyarak, kendini bilebilir, yalnız yetişkin değil gelişkin ve gelişen insan olabilir. Öylesine evrensel bir olgu ve sorun ki, BM Teşkilatı'nın düzenlediğı dünya konferanslarından birinin konusu çocuk olmuştı. Konunun dünya çapında tartışılıyor olması, gelecek için ümit veriyor.

ÇOCUK KULTURU

Çocuk kültürü, çocuğun ergenlik çağına (12-13 yaşına) kadar eğitimle, yani bir toplum içinde yaşayarak öğrendiklerinin, edindiklerinin, kültürün ona kattıklarının tümüdür. Bu süreçte, eğitimciler eğitim adını verir. İlk altı yaşına veya okul çağına kadar, ailede süren birinci döneme birinci, ergenlik çağına kadar süren okul evresine ikinci çocukluk deniyor.

Çocukluk, ergenlikle bitiyor, ama öğrenme ve eğitim, giderek azalan bir hızla sürüyor. Çocukluk çağının önemi buradan kaynaklanıyor, öğrenme bedensel büyüme hızıyla orantılı görünüyor. Ergenlik çağına gelmiş çocuk, ortalama olarak öğrenme yeteneğinin de zirvesine ulaşmış sayılıyor. Ancak, insan hep öğrendiği ve geliştiği için, kendinden genç olanları hep çocuk görüyor.

“ O daha dünkü çocuk, ne zaman büyüyecek adam olacak?” deriz.

Çocuk sözcüğü doğumdan ergenliğe kadar, kız ve erkek bütün insan yavrularını içine alan genel bir kavramdır. Kız ve erkek diye vurguluyorum, çünkü hemen bütün toplumlar, ilerde üstlenecekleri sosyal rol ve görevleri dikkate alarak, kız ve erkek çocukların eğitimi - yani çocuk kültürünün erkek ve dişi türlerini - az veya çok, fakat bilinçli olarak farklılaştırmaktadır. Çocuk kültürü bir değil ikidir.

Başka bir deyişle, insan bu dünyaya er veya dişi olarak gelir, kültürleme ile kadın veya erkek olur. Bu süreç, yani toplumca verilen cinsel rollerin, kimliklerin benimsenmesi işi, ergenlik çağına kadar tamamlanmış olur. Davranışlarımızı büyük ölçüde belirleyen temel kişilik örgütlenmesi “birinci çocukluk”, geri kalanı “ikinci çocukluk” evresinde

kazanılmış oluyor Eski dünyadan yeni dünyaya gelişmiş gelişmemiş veya gelişen, hemen bütün toplumlar, eğitimin çocukluk döneminde daha etkili, verimli ve başarılı olduğunu görmüş ve çağların birikimine dayalı bu gözlemi, "Ağaç yaşken eğilir" ve benzeri sözdeyişleriyle dile getirmişlerdir.

İşte bu aşamada, çocukla ilgili bilgilerin toplamına "Çocuk Kültürü" adı verilebilir. Çocuğun kültürünü, çocuğu bir bütün olarak ele alan bir bilim ve uzmanlık alanı, ne yazık ki , yok henüz

Çocuğun eğitimiyle uğraşanlara pedagog, çocuk hekimlerine pediatrist deniyor, ama çocuk kültürü ile ilgili bilgi ve bulgularımız, yalnız eğitim ve hastalıkla sınırlı değil ki! Çocuğunengin dünyası ile uğraşan bir çok meslek, kurum ve uzmanlık alanı var. Sözc gelişi, Çocuk Bakımı, sağlığı, beslenmesi, tuvalet (temizlik) terbiyesi, psikolojisi, psikiyatrisi, felci, bahçesi, yuvası, tiyatrosu, sineması, mahkemesi, yetiştirme yurdu, suçları, mahkemeleri, hakimleri, ıslah evleri, yazarları, rehberleri, danışmanları, sanatı, edebiyatı, kitapları şiiri, giyimi, müziği şarkısı, korusu, modası, masalları, dansı, oyunları, kampları, oyuncakları, eşyası, bilmece ve bulmacaları v b

Öyle çok ve çeşitli ki saymakla tükenmiyor. Yetişkin kültüründe neler varsa çocuklar için de var Var ama bu varlar arasında diyalog yok, ilişki kuramıyor büyükler Her bilim dalı uzmanlık alanı, kendi söyleminin anabilim dalı olduğunu savunuyor Batı ülkelerinin sözlüklerinde "çocuk bilimi" diye bir kavram var; kimi, kimliği, içeriği ve adresi iyi bilinmiyor İnsanbilimin kendisi gibi yeni bir alan Psikologlar ile psikiatrlar ve pedagoglar arasında öksüz kalmış bir uzmanlık alanı

{Örnek: 1960 başlarında California'da yapılan bir eğitim araştırmasında, çocukların okul başarıları hekimlere, sağlık sorunları öğretmenlere sorulmuş, yanlışlık çok geç farkedilmiştir.}

ÇOCUK BİLİMİ NE DURUMDA?

Filozof John Locke, psikolog Stanley Hall ve John Watson, çevrenin (toplum ve kültürün) çocuğun gelişiminde baskın olduğunu ileri sürerken, Arnold Gesell gibi uzmanlar kalıtım ile çevre (kültür) arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu tezini savundular.

Bu yüzyılda, Freudçular ve psikoanalitik eğilimli çevreciler, normal dışı (patolojik) davranışların ana-baba (ebeveyn) tutumundan kaynaklandığı görüşünde direndiler. "Kültür-kişilik" adı verilen bu paradigmaya göre, çocuğun ana-baba tarafından (a) kabulü (b) reddedilmesi ve (c) ihmal edilip yok sayılması, çocuğun temel (ergin) kişiliğinde belli davranış özelliklerine yol açıyordu

Ana-baba kişilikleri ve tutumları arasındaki farklar, çatışma ve çelişkiler, çocukta kişilik problemlerine neden oluyordu. Ne var ki, psikoanalitik kişilik kuramı, aynı aile ve kültür ortamındaki kişilik farklarını açıklamakta yetersiz kalıyordu.

Çocuğun gelişmesinde , olumlu çevre (aile, toplum ve kültür) koşullarının etkisi ve önemi red edilmemekle birlikte, çocuğun kişilik gelişiminin genetik kalıplara göre belirlendiği görüşü de yaygın kabul görmektedir. Açıklama pandülü, günümüzde yeniden genetiğe dönüyor

Jean Piaget, yaptığı ve yayımladığı araştırmalarla, çocuktaki düşünce ve zeka düzeyinin, çevre (ana-baba, toplum ve kültür) faktörlerinden bağımsız aşamalar geçirdiği görüşünü desteklemiştir.

Başlangıçta , yetişkin insanları tanımayı amaçlayan araştırmalar, 1930-40'lı yıllardan sonra, William Sheldon'un geliştirdiği, çocuğu anlamaya yöneldi. Bedensel çocuk tiplerine göre, *tıknaz*, *atletik*, ve *ince-uzun* bireylerden beklenen davranış tipleri saptandı.

Psikolog Stella Chess, çocukların etkinlik düzeylerini (bir anlamda kültürlerini) dikkat, dil, kişilik, topluma uyum gibi yeteneklerini 9 testle ayırmaya, ölçmeye çalıştı. Gesell, 1960'lı yıllarda, gelişmesinin her aşamasında çocuğun ayrı (farklı) bir kişilik yapısına sahip olduğunu; her gelişme aşamasının farklı bir kişiliğe (kültüre) tekabül ettiğini savundu. İki yaşında dengeli görünen çocuk, ikibuçuk yaşında dengesini yitirmeye başlar. Bu tür gözlemlere dayanarak "iki yaşın dehşeti", "dört yaşın çılgınlığı" gibi medyatik genellemeler yapılmıştır. Çocuğun içe (kendine) dönük ve taşkınlık eğilimlerinin dönüşümlü olduğu bulunmuştur. Çocuk hekimi Herman Epstein bu farklı dönemlerin, çocuk beyninin her yaş ve dönemdeki farklı büyüme hızından kaynaklandığını saptadı.

Çocuğun okuldaki başarısını ölçtüğü sanılan zeka testleri son zamanlarda gözden düştü. Psikolog Howard Gardner, sayısal bir IQ ölçümü yerine, dil, mantık-matematik, uzam (mekan), müzik, bedensel hareket, kişilerarası ilişkileri anlama, farklı biçim ve boyutları kavrama yeteneklerini ölçmeye çalıştı. Farklı yeteneklerin ölçülmesi, genel ve tek bir yetenek testinden daha güvenilir olmuştur

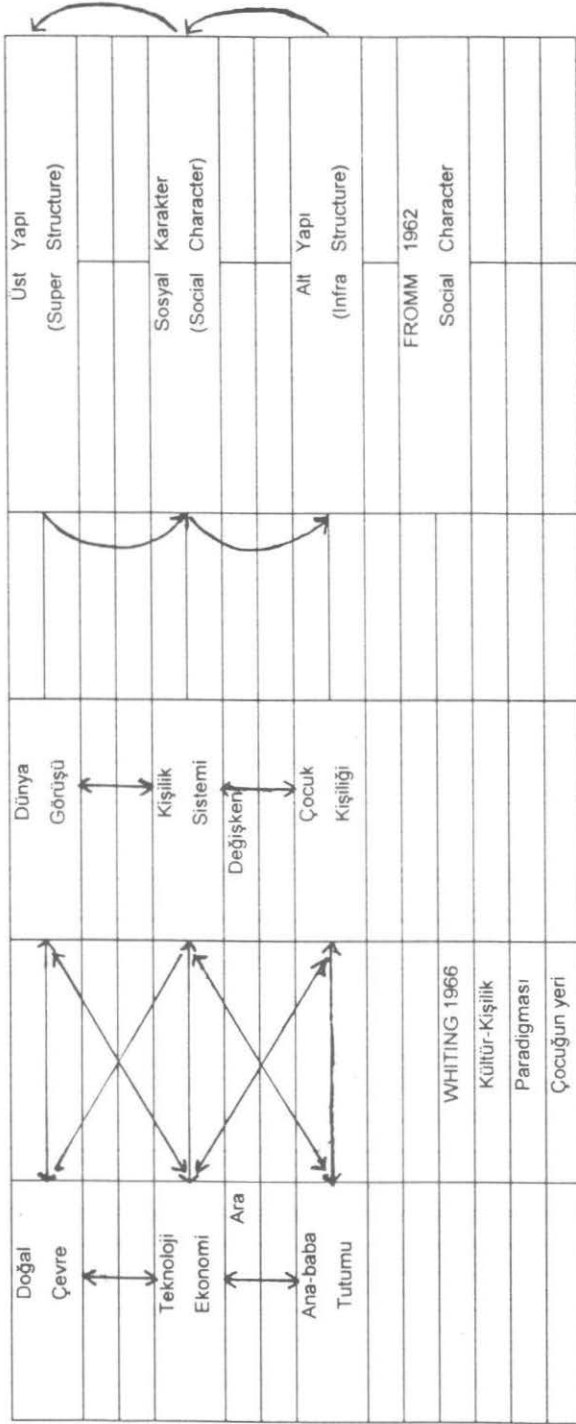
Çağdaş psikolojide, okulda veya eğitimde başarısız çocukları “beyin hasarlı” veya “ozurlu” gibi sınıflamak yerine, dikkatini toplayamayan, belli konulara konsantre olamayan çocuklardan söz ediliyor, bugün Başarısız çocukların, okula başlamaya hazır olmadığı, okul yaşına gelmediği veya okul programının ağırlığı altında ezildiği de one surülebilir

Oğrenme güçlüğü olan çocuk, henüz okula hazır olmayabilir. Çocuk okula hazır değilse, belki de hazırlık okulu, psikolojik yardımdan daha iyi bir çözüm olabilir Düşük gelir (alt SED) grubundaki çocuklar için, ABD ve AB’de özel yardımcı programlar öneriliyor Edward Ziegler, öğrenme sorunlu çocuklara yalnız okulda değil aile çevresinde de yardımı öneriyor

Çocuğun zihinsel gelişmesi genel sağlık durumu ve beslenme düzeyi ile yakından ilişkili görünüyor Ozurlu (yavaş öğrenen) çocuklar için, özel eğitim kurumları yerine genel eğitim kurumları içindeki özel programların daha demokratik, etkili ve başarılı olduğu görüşü savunuluyor

Ozetle, kalıtım mı (soyaçekim mi) yoksa aile ve toplum çevresi mi ikilemi yerine, günümüzde, her ikisinin de etkili olduğu kabul ediliyor

Şema 1: Whiting'in Kişilik Modeli (1966)

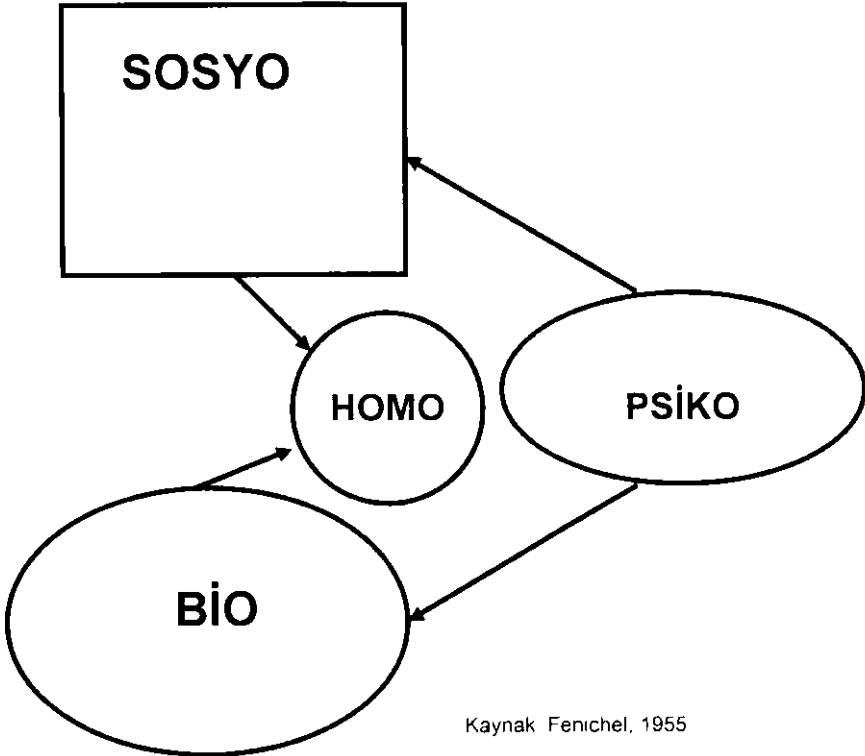


Ancak, çevre faktörlerine gücümüz yettiği halde, kalıtım ve genetik faktörler hala bir kara kutu görünümündedir.

Çevre önemli görülmeyle birlikte, her türlü davranış bozukluğunun sorumluluğunu ana-babaya yükleme eğilimi giderek zayıflıyor. Ana-baba belki hala sorumlu, ama eskisi gibi tümünden sorumlu değil.

Şema 2: Çocuk Kişiliğinin Oluşumu:

BİO-SOSYO-PSİKO İNSAN!



Kaynak Fenichel, 1955

OYUN VE ÇOCUK KÜLTÜRÜ

İnsanı öteki canlılardan ayıran başlıca özelliklerden biri de onun bir "homo ludens" oyuncu ve "homo rides": gülen insan olmasıdır. Bazı böceklerde "ölmüş taklidi" yapma, bazı evcil ve vahşi hayvan yavrularında, kısa bir süre için güreş,boğuş benzeri oyunlar görülür, ama Huizinga'ya göre, insan-toplum hayatı baştan sona bir oyundur. İnsan yavrusu kadar oyuncusu yoktur; hatta oyunun nerede, ne zaman bittiği, ciddi hayatın veya ilişkilerin nerede, hangi aşamada başladığı söylenemiyor. Çocuk oynayarak, düşe kalka büyür, ama oyunu hiç bırakmaz. Öğrenmenin yaşı olmadığı gibi oyunun da yaşı yoktur. Oyunların yalnız türü değişir. İnsan her yaptığından öğrendiği gibi her oyundan da öğrenir

Onun, gülünecek haline ağlaması, ağlanacak hallerine gülmesi de sadece bir oyundur. Yalnız eğlence/dinlence değil, en ciddi ölüm ve kalım sorunları bir oyun konusu olabilir: Savaş oyunları, Olimpiyat oyunları, evcilik, gönül oyunları v.b gibi. Oyun insan varlığının bir aynasıdır

İnsan hayatında öyle önemli bir yer tutar ki oyun, sözgelışı, henüz bir barış teorisi yoktur, ama evrensel bir oyun (game) teorisi vardır

Bazı yabancı dillerde, "games" (gamen) ile "play" (oyun) ayrımı varsa da, Türkçede hepsine oyun deniyor. Game, kuralları kesin olan ciddi bir oyundur; oyun ise, oyunbazlığa, oynaşmaya ve yaratıcılığa izin veren esnek bir game'dir. Playboy,Playgirl gibi.

Sözgeleş, çocuklar evcilik oynarlar Ana, baba, hasta, doktor, bebek, öğretmen, hemşire, hırsız, polis, pilot, kaptan, şoför olurlar Bu evrensel bir tiyatrodur Çocuk büyükleri taklit ederek belli rolleri öğrenir Gerçek bir oyun sınırı, sanıldığı kadar belirsiz değildir (Bakınız Şema 3).

Eğitim sürecinde oyunun işlevi, eğitim bilimlerinin temel sorunlarından biri olmuştur Nasıl eğitim çocuklarımızı? Sorularla mı, yanıtlarla mı? Sorular düşünmeyi, yanıtlar ezberciliği öğretir Bu iki kutup arasında oyun, çocuğun zihinsel ve psikolojik gelişmesine yardımcı olur. Çocuğun oyunla öğrendiği genellikle kabul edilmekle birlikte, hangi yaşlarda, ne türden, hangi oyunlar? Büyükler, ne kadar ayırsa da çocuklar, hemen her ciddi konuyu, sorunu bir miktar oyunlaştırarak öğrenir ve çözümler

Büyükler için oyun oynamak, oynaşmak kumarı olmak, aldanmak, aldatmak gibi kötü bir huydur Çocuklar içinse, oyun oynamak, meşru, ciddi, öğretici bir davranıştır Oynamayan çocuktan kaygı duyulur Oyun, tıpkı sanat gibi, gerçek ile gerçek olmayan arasında yapılan bir iştir. Nesneden çok düşsele yakındır (Bakınız Şema 3) Oyun, gerçeküstü (surrealist) olabilir, ama gerçek dışı (irreal) değildir

Şema 3: ÇOCUK, OYUN VE DÜŞ

Gerçek		İdeal
	OYUN	
Nesnel		Düşsel
Kişi , nesnel koşulları değiştiremez, uyum sağlamaya çalışır.. Uyabilen ödül alır; uymayanlar ceza!	Senaryo: Oyun Oyuncu Oyuncak Yönetmen	Kişiler, koşullar ve kurallar belirsiz... Birey ve toplum durum ve konuma uymak zorunda değil!
Nesnel koşullar sürekli değişir; oysa insan kişiliği (huyu), yaş ilerledikçe, uyum gücünü yitirir.	Dr.FREUD "Mutlu kişi, düş görmez; düş gören hastadır!"	Düşsel olay/gerçek: Zaman ve mekanla bağımlı değildir. Yer-zamanvekoşullar sürekli değiştirilebilir.
Senaryo yazarı belli değil.Olupbitenler bilinmezden başlayıp bilinemeze doğru akar	Düşkurma yetisi-becerisi eğitim-deneyle geliştirilebilir.	Senarist* (Yönetmen) belli: Ben kendim!

* Japon (Shakespeare'i) Chikamatsu (XVI yy): der ki: "Sanat, gerçek ile gerçek olmayan/düşlem arasındaki o dar alanda yapılan bir şeydir!"

Toplumsallaşma ve kültürleme oyunla başlar, gelişir Kimi ocuklar oyunu o kadar severler ki oyuncu olurlar.

Gerçek baba ceza verir,
Noel baba ise armağan!

ocuk hangi babaya sığınsın? Noel babaya neden inanmasın ki? Çocuğa oynadığımız türlü oyunlar, verdiğimiz cezalar, söylediğimiz yalanlar, ilerde Tanrının kişiliğini, inançlarını belirler.

ocuk düşle gerçeğin farkını oyunla öğrenir. Hiç oyun oynamayan ocuk bu iki alanı ayırmakta güçlük çeker. Batılı toplumlar, gerçek ile dş, nesnel ile dşseli ayırma gücüne sportmenlik adını verirler

Kişiler, nesnel güçlükler karşısında, düşlere sığınır ve dşlemlerden aldığı yaratıcı gle, gerçekleri değiştirme gücünü bulur kendinde.

Kimi araştırmacı ve gözlemlere göre, çocuğun anneyele özdeşimi dş gücünü, babayla özdeşimi gerçek saygısını geliştirir. Bir denemesinde, şöyle demiş nl Goethe

Babam sert bir görünüş
verdi ve gerçek saygısı,
Annemse, sevinç ve dş
ile oyun tutkusunu!

SONUÇ

Çocuklar, oynadıkları oyunların senaryolarını kendileri yazdıkları zaman, daha iyi oynuyor ve düş kurma güçlerini geliştiriyorlar

Düş kurma, öyleyse hastalık değil, sağlıklı bir gelişme göstergesidir. Stefan Zweig'in satranç oyuncusu, düş kuramayan çaresiz bir ruh hastası idi.

Çocukların yaşı ilerledikçe, düşsel oyuncu ve oyuncaklar değil gerçek oyuncu ve senaryolar ararlar.

Sağlıklı gelişen çocuk, gerçek ile düş, nesnel ile ideal (felsefe deyimiyle) realizmus ile idealizmus arasında salınır durur. İkisini de tanır. Yaratıcı ve çocuğun yaşına uygun oyunlar, bu salınımı ve geçişleri kolaylaştırır.

Çocuk oyunları toplumun bilinçaltının bir yankısı, yansıması olabilir. Refah toplumunda, çocuklar savaş oyunlarını oynarken, yoksul ve sorunlu toplumlardaki çocuklar "Görünmeyeni görme" (Yaşar Kemal'in Yer Demir Gök Bakır'ı) oyunu oynayabilir.

Çocukları kültürlüyoruz, ama "Çocuk Kültürü"nü yeterince bilmiyor, anlamıyoruz. Çocuk edebiyatının yetersizliğini dile getirirken, çocukların sanat ve edebiyatına (dünyasına) yeterince ilgi göstermiyoruz. Kültürleme adını verdiğimiz aslında çocuk dünyası ile bir kültürleşme sürecidir

Çocuktan alacağımız haberler yanında ondan ne çok öğreneceklerimiz var! Çocuklara kültür vermekten kuşkusuz vazgeçemeyiz. Ancak çocuk kültürünü öğrenerek kendi kültürümüzü geliştirebilir, zenginleştirebiliriz sanki.

Ölüm döşegindeki ünlü Chikamatsu, son sözlerini sorana şöyle demiş:

Oyun bitti ama korkma.
Kirazlar yine açacak
Her zaman olduğu gibi.

**ÇOCUKLUĞUN TARİHİ ARAŞTIRMALARINDA SÖZLÜ TARİH
YAKLAŞIMI VE SÖZLÜ TARİHTE BİR ÇOCUK
PROF.DR. MİNE TAN**

Çocukların tarih içindeki görülmezlik ve işitilmezlikten kurtulmaları, 1960'ların başında P. Ariès'in öncü çalışmasını¹ izleyerek, aile tarihini konu alan araştırmalardaki patlamanın bir parçasını oluşturdu. Tarihçiler toplumsal, kültürel, ekonomik bağlamla çocukluk ve gençlik yaşantılarındaki değişimler arasında bağlantılar kurmaya yöneldiler.

Çocukların tarihsel araştırmalara girişleri, kültürel tanımların özneleri ve biçimsel-örgütsel pratiklerin alıcıları -müşterileri- olarak iki şekilde gerçekleşti. Bir tür, "duygular tarihi" diyebileceğimiz tarih yazımı, anne-babaların çocuklarına yönelik algılarının, tavırlarının ve duygularının değişimini incelemeyi üstlendi. İkinci bir tür, "kurumlar tarihi" diyebileceğimiz yaklaşım ise çocuk yaşamını düzenleyen siyasalara, kurumlara ve örgütsel pratiklere odaklandı,².

P. Ariès'ten esinlenen ve L. Stone ve E. Shorter'la özdeşleştirilen³ "duygular tarihi", çocukluğu bir "kültürel kurgulama"

olarak tanımlamaktaydı. Buna göre, çocukluk bir kültürel kategori olarak onsekizinci ve ondokuzuncu yüzyıllarda **keşfedilmişti**. Bu keşfi yapan da evlilik mahremiyetinin yeni sınırları içinde bütünlük kazanan burjuva ailesiydi. Çocukluğun keşfiyle eşzamanlı olarak, çocukları okul, yuva, oyun bahçesi ve benzeri gibi soyutlanmış mekanlarda ve yetişkinlerin yönettiği etkinlikler çerçevesinde, kendi hizmetleri için bir piyasa oluşturacak biçimde kolonize eden yeni meslekler ortaya çıktı⁴ . Bu anlamda çocukluk özel bir yaşam dönemi olarak ayrıldı, bu dönemdekiler de daha önce gerekli görülmemeyen bir sevgi ve koruma nesnesi haline geldi

Başlangıçta Ariès'i izleyerek, çocukluk kavramının bilişsel boyutunu vurgulayan “duygu tarihçileri”ne göre, antik uygarlıklar çocukları “küçük yetişkin”ler olarak algılamışlardı. Sonradan, radikal bilişsel tezlerin yerine, anne-babaların ve topluluğun çocuğa yönelişlerindeki evrim ve çocuk sevgisinin yükselişi ön plana çıkarıldı⁵ .Çocuğa karşı resmiyet ve kayıtsızlığın yerini sevecenliğin alması buna örnek gösterildi.

“Çocukluğun keşfi” anlayışını konvansiyonel bilgileri arasına katan kimi sosyologlar, bunu çağdaş tartışmalar için ardaan olarak kullandılar. Postman, Winn, P. Berger ve B. Berger yirminci yüzyılda **yitirilen çocukluk** için matem tutarken Suransky, Illich ve Firestone, onsekizinci yüzyıl başında çocukluğun keşfedilmiş olmasına üzülüyor ve bunun kötü sonuçlarının bizi hala etkilediğini düşünüyorlardı,⁶ .

Bazı eleştirmenler, özellikle, işçi sınıfındaki anne-babaların çocuklarını orta sınıftaki anne-babalar kadar sevmedikleri ve bu sevgiyi değerlerin kültürel iletişimi yoluyla burjuvalardan öğrendikleri yolundaki

anlayışa karşı çıktılar⁷ Daha global bir eleştiri ise tarihsel belgelerin yanlış okunduğunu⁸ savunuyordu: Pollock'a göre çocukluğun keşfini işaretleyen bir kültürel kırılma hiçbir zaman olmamıştı. Gerçi Pollock'un günceler ve özyaşamöyküleri üzerindeki yeni okumaları, çocuk yetiştirme yöntemlerinin ve çocuk yaşamının koşullarının "keşif" iddialarına yol açacak biçimde köklü bir değişikliğe uğradığını gösteriyordu. Ancak Pollock'un sosyobiyolojik kuramına göre çocuk sevgisi kültürel bir norm olarak tüm zamanlarda ve her yerde geçerli olmuştu

S. Shaha⁹ da modern tarihi, psikolojik kuramları ve etnografik kaynakları kullanarak, Ortaçağ'ın çocuk gelişimi hakkındaki görüşlerinin günümüzdeki anlayışlara benzerliğini göstermeyi amaçladı. Bu bağlamda Shaha, J. Piaget ve E. Erickson'un çocuk gelişimi konusundaki modern kuramlarıyla Ortaçağ didaktik metinleri arasında koşutluklar kurdu. Söz konusu koşutluklar, Ortaçağ'da çocukların "küçük yetişkin"ler olarak değil, yetişkinlerden **farklı** görüldüğünü örneklemeye yönelmişti. Shaha'nın, çocuk ölümleri karşısında anne-babanın duyduğu acı konusundaki incelemeleri ise, çocuk sevgisinin sonradan icadedilmiş bir kavram olmadığını gözönüne getiriyordu.

Çocukluğun siyasa ve örgütlenme yönüyle ilgilenen "kurumlar tarihi" çocuk yaşamı konusundaki kamu siyasalarına, mesleklere ve kurumlara yönelen zengin bir araştırma geleneğine yol açtı¹⁰. Çocuk yaşamının Batı'da, ondokuzuncu yüzyıldan başlayarak giderek artan kurumsal düzenlemelere konu olması bu yaklaşımın mantık temelini oluşturuyordu. Bu bağlamda eğitim kurumlarının ve okullaşmanın, çocukların serbest zamanlarını örgütleyen spor, din ve gönüllü kuruluşlarının, hayır ve esirgeme kurumlarının, çocuk mahkemelerinin,

hastanelerin ve rehberlik kliniklerinin, çocuk yayınlarının gelişimi incelendi. Modell, Furstenberg ve Hershberg'e göre "yaşam rotasının örüntüleri"ni yeniden biçimlendiren temel etmen, işte bu, yaşa göre ayrılan kurumlardı¹¹.

Kurumsal tarih araştırmalarının çoğunluğu yazılı kaynaklar üzerinden yapılıyor ve uygulamalardan ziyade, bu kaynaklarda belirlenen sosyal reformlara odaklanıyordu. Dolayısıyla bu vesayet kurumlarının ne ölçüde bir toplumsal değişme deneyimi gerçekleştirdiğini aydınlatamıyorlardı¹². Söz gelimi, eğitim konusundaki bir tarih çalışması, çocukların alması gereken eğitimle ilgili yasal düzenlemeleri belirliyor, ama öteki, kurumsal olmayan etkilerin çocuk deneyimlerini ve çocukların kurumsal ilişkilerini nasıl kurguladığını gözardı ediyordu.

ÇOCUK BAKIŞ AÇISININ EKSİKLİĞİ VE GENELLEME GÜÇLÜĞÜ

Gerek duygusal gerekse kurumsal tarihin kullandığı ilk el kaynaklar niteliğindeki didaktik ve medikal çalışmalar, mahkeme, hastane ve lonca kayıtları, çıraklık mukaveleleri, dinsel anekdot ve öyküler, hatta günce ve anılar hemen tümüyle yetişkinler tarafından yazılmıştı. Bu metinler, yetişkinlerin çocuklara ve gençlere bakış açılarını, çocuklardan beklentilerini ve çocuk yaşamını nasıl düzenlediklerini belirliyordu. Çocukların ve gençlerin yaşantıları konusundaki anlatılar, çokluk bu betimsel kanıtlardan çıkarsamalara ve bunları destekleyen nicel verilere dayanıyordu.

Oysa çocuk gelişimi ve toplumsallaşmayla ilgili bilgilerimiz de günlük yaşantılarımız da, çocukla yetişkin arasındaki ilişkilerin tek yönlü

olmadığını göstermiştir bize. Çocuk anne-babasının da çevresindeki öteki kişi ve kurumların da etkisi altında bulunur, ama onlardan aldıklarını, karşılıklı pazarlıklar çerçevesinde, değerlendirerek tepkilerde bulunur. Bu ortak alışveriş, hem bireylerin hem toplumun tavır ve inançlarındaki süreklilik ve değişmelere yolu açar.

Çocukların kamusal kurumlarla ilişkilerinde de kendi ailelerinde olduğundan daha edilgin olmadıkları, kendilerini denetlemek veya islah etmek için planlanmış bu örgütlerin yaşamında etkin rol oynadıklarını gösteren çalışmalar vardır¹³ Bu nedenle çocuğu, yalnız yetişkinlerin belirlediği toplumsallaştırma pratiklerinin edilgin bir **nesnesi** olarak değil, fakat kültürün yeniden üretimi sürecinde yaratıcı bir **özne** olarak almak gerekir. Bu tür bir yaklaşım, çocukların tarih yapıcı rollerinin de, toplumsal değişimin ve sürekliliğin boyutlarının da daha iyi anlaşılmasına yardım edecektir. Ekonomik ve kültürel dönüşümlerde çocukların rolü, tarımda ve sanayide çocuk emeğinin biçimleri, mal ve hizmetlerin tüketicisi olarak çocukların konumu, pop kültürünün ve kitle beğenilerinin biçimlenmesindeki çocuk etkileri bu bağlamda ele alınabilecek konu başlıklarından bazılarını oluşturmaktadır.

Çocukluğun tarihi konusundaki çalışmaların gözönüne koyduğu bir başka sorun da sınıf, cinsiyet, coğrafya ya da kültür boyutunda genelleme güçlüğünden kaynaklanmıştı. Araştırmalar ilerledikçe çocuk yaşamının karmaşık çeşitliliği ortaya çıktı. Ülkenin belli bir bölgesindeki, belli bir toplumsal sınıfın kız ya da erkek çocuklarının yaşantılarına dayanarak çocukların tarihiyle ilgili genellemelerde bulunmak, tarihe yetişkinlerin gözüyle bakmaktan fazla bir şey getirmiyecekti. Çocukların kimlikleri, kişilikleri ve davranışları, az ya da çok, içinde bulundukları

çevreyi yansıtıyordu. Çocukları tarihe dahil etmeye çalışırken bu farklılaşmaya özen göstermek gerekiyordu¹⁴.

Çocukların tarihini yazma konusundaki güçlüklerin aşılması, araştırmacıların geleneksel kaynaklardan ve yöntemlerden değişik arayışlara girmelerine neden oldu¹⁵ Tarihçilerin, dıştan gözlemlenebilen toplumsal olayların altındaki duygu ve yaşantıları öğrenmek istediklerinde başvurdukları özyaşam öyküsü, yaşamöyküsü, günlük ve hatırat gibi kaynaklar, bu bağlamda yetersiz kalıyordu. Aslında gençlerin, günümüze kadar gelebilmiş bazı günlük ve mektuplarına rastlanıyordu. Ancak bunların sayısı, yetişkinlerinkinden çok daha azdı ve hemen hepsi yedi ve yukarı yaşlardaki okul çocuklarının kaleminden çıkmıştı. Daha küçük yaştakilerin ya da hiçbir kayıt bırakmayan çocuk yığınlarının dünyasına girebilmek için tarihin periferisindeki insanları araştırma merkezine getiren **sözlü tarih yöntemine** başvurulabilirdi.

SÖZLÜ TARİH NEDİR?

Sözlü tarih, geçmişte yaşanan olayları yaşayanların belleğinden ve onların yaşamöyküleri çerçevesinde toplayarak kaydetmeye dayanır¹⁶. Sözlü tarih bir tarih yöntemi olmakla birlikte benzer yöntemler, özellikle yaşamöyküsü, toplumsal bilimlerde ötedenberi kullanılmakta ve giderek yaygınlaşmaktadır. Bu tür yöntemlerin bize, toplumsal bilimlerin daha sınırlı yöntemlerini zorda bırakan karmaşık insan gerçekliği ile ilgili anlamlı ipuçları sağladığı bilinmektedir. Bu bağlamda sözlü tarihin bireysel deneyimlerin çeşitliliğini yakalamak, belgelerde yeralmayan ya da çarpıtılarak yansıtılan konularla gündelik yaşam ve aile ilişkileri gibi "özel" alanları aydınlatmak, geçmişteki büyük olayların ya da süreçlerin

“sıradan” insanların yaşamındaki yansımalarını belirlemek açısından önemli katkıları olduğu belirtilmiştir¹⁷.

Sözlü tarih, metodolojide doğru sorulara odaklanan bilgi toplama tekniğinden, surece ve öznenin -anlatıcının- görüşünün dinamik açılımını sağlayan **etkileşime** kaymayı gerektirir. Görüşmenin etkileşimci niteliği, anlatıcıya, olgularla ve duygularıyla ilgili bazı esnek sorular sormamıza olanak tanır. Ancak katı bir sorular listesi uygulamak görüşme dinamiğini bozacağı gibi tarihin, kişinin kendi tarzında anlatılmasını da engellilecektir¹⁸. Sözlü tarih, öznenin kendi yaşamı hakkında ne tür sorular geliştirdiğine dikkat etmemizi gerektirir. Alışlagelmiş yanıtlar yerine, anlatıcının kendi yaşantısını nasıl kurguladığı öne geçer. Bu açıdan görüşmecinin müdahaleci olmadan keşifçi olması önem kazanır¹⁸.

Sözlü tarih belgeleri, tek tek yaşamöyküleri, çeşitli tanıklıklardan yapılan derlemeler ya da görüşmelerden alıntıları çözümleyerek yeni tezler ya da anlayışlar oluşturan metinler gibi değişik biçimler alabilir¹⁹.

Söylencenin kulaktan kulağa aktarılması biçimiyle sözlü tarih en eski tarih yöntemi olmakla birlikte ondokuzuncu yüzyılda belge tarihçiliğinin gelişmesiyle gözden düşmüş, ancak II Dünya Savaşı sonrasında yeni bir ivme kazanmıştır²⁰. Türkiye’de de sözlü tarih araştırmalarının başlaması, resmi tarihte adı geçmeyenlerin, özellikle de kadınların, seslerini işitmek amacıyla ilişkili olmuştur²¹. Bu açıdan, çeşitli toplumsal bilimlerle yakın ilişkiler içindeki bir tarih anlayışını benimseyen Tarih Vakfı ile Kadın Eserleri Kütüphanesi’nin ilk sözlü tarih çalışmalarının temsilcileri oluşu raslantı sayılmasa gerekir

Nicedir sosyal tarihin konvansiyonel kaynakları arasına girmiş bulunan sözlü tarih belgelerinin, çeşitli sorunları olduğu yadsınamaz²² Sözlü tarih, kuru istatistik yığınlarından ve devlet yayınlarına dayanan tarih yazma biçimlerinden daha tam ya da değerlerden arınmış bir olgular dizisi sunmaz. Görüşmeci, belli soruları sorup başka soruları dışlayarak, ya da belli yanıtları edit edilmiş bir parçada sıralıyarak, araştırma öznesinin tepkilerini biçimlendirmektedir. Buna karşılık gene de sözlü anlatı, öteki kaynaklarla ulaşılması olanağı bulunmayan bir dünya görüşüne açılımı sağlamaktadır²³

Sözlü tarih, öznelerini tarihsel olayların tam orta yerine yerleştirir ve bu olayları onların bakışıyla kurgular. M. Frische'in deyişiyle sözlü tarih tarihsel anı örüntülerini, yani yaşam deneyimlerimizi nasıl anımsadığımızı, sıraladığımızı, anlamlandırdığımızı görmeyi sağlar. Buna karşılık, bu algıları biçimlendiren kurumsal bağlamla toplumsal güçleri vermeyi ihmal edebilir²⁴.

Geriye dönük verilerle uğraşmanın en önemli sorunlarından bazıları da bellekte yanılma ve aynı olayla ilgili yorumların değişebilmesidir. Bellek bazan zayıflar. Bazan da hatırlanması tercih edilen olaylarla, olayların ve ayrıntıların düzenlenmesiyle ve yeniden yaratılan geçmişe verilen duygusal renk tonlarıyla belleğin, daha ustalıkla yollardan biçimlendirildiği görülür²⁵. Dolayısıyla öznel algılarla ve seçilmiş olaylarla uğraştığımızın farkında olmamız gerekir. Ancak, W. I. Thomas'ın dediği gibi, gerçek diye algılanan birşey, sonuçları itibariyle gerçektir. Sözlü tarih, görüştüğümüz kimseler ve aileleri için önemli sayılan anıları ve algıları bize vermektedir. Bu bağlamda tercihler, nüanslar, çelişkiler ve belirsizlikler başlıbaşına aydınlatıcı nitelik taşır.

Bizim amacımız da zaten yorumlara ulaşmaktır; olayları istatistiksel çözümlmeler için tarihlemek ya da sıralamak değil²⁶.

SÖZLÜ TARİHTE BİR ÇOCUK

Sözlü tarih, çocukluğun tarihini araştıranlar için özellikle verimli bir yöntem niteliğindedir. Herkesin bir çocukluğu vardır ve insanların çoğu çocuklukları hakkında konuşmaktan hoşlanırlar. Genellikle insanların uzak geçmişteki çocukluk anılarından sözederken kendilerini, evlilik, meslek ya da yakın geçmişteki olayları anlatmaktan daha az tehdit altında hissettikleri izlenmiştir. Ancak bu anımsamalar ve anlatılar özel bir merak konusu haline getirilerek kaydedilmedikleri takdirde yitirmeye mahkumdur.

Çocuklukla ilgili pekçok ayrıntı, çok kez, onları yaşayanlar tarafından kaydedilmeye değer nitelikte görülmemiştir. Özyaşam öyküsü ya da hatırat örneklerinde bile çocukluğa ait anıların genellikle birkaç sayfayla geçirtilmesi bu nedenle olsa gerekir. Bir grup kadının yaşam öyküleri çerçevesinde çocukluklarını nasıl yaşadıklarını ve nasıl anlamlandırdıklarını araştırmaya başladığımda anlatıcıların ilk soruları, çocukluk anılarının "ne işe yarayacağı" ya da "ne önemi olduğu" konusuna yönelmiştir.

Görüştüğüm kadınlar oyuncak, oyun, çocukluk giysileri, dersler, ev ödevleri, cep harçlığı ve benzeri gibi konulardaki kimi soruların kendilerini geçmişin çoktandır terkettikleri ya da daha önce hiçkimseyle paylaşmadıkları parçalarına götürdüğünü de ifade etmişlerdir. Ancak, ya özellikle belleği güçlü kadınlar olmalarından ya da çocukluğun, çeşitli disiplinlerin belirlediği gibi, insan yaşamının çok önemli bir dönemini

oluşturmasından dolayı sonuçta, canlı ve ayrıntılı anlatılarda bulunmuşlardır.

Görüşmelerin serbestliği, aşağıdaki alıntılarda görüleceği gibi, çocukluğun ardaalanını oluşturan dönemin makro olaylarının zaman zaman hiç beklenmedik bir biçimde canlanmasına da neden olmuş, onları yaşayan çocuğun bakışı ve duygulanımlarıyla kayıtlara yansımıştır. Ve ancak sözlü tarihle yakalayabileceğimiz “özel” alan bilgisinin “kamusal” alanla içiçeliği böylece örneklenmiştir

Görüştüğüm kadınların bir ortak özellikleri, yetmişli yaşların sonuna yaklaşmış olmalarıdır: Osmanlı’nın son yıllarında doğmuş, çocukluklarını Cumhuriyet’in kuruluşunda yaşamışlardır. O açıdan bakıldığında görüşmeler, yalnızca bir grup kadının çocukluk anılarını ve duygularını kaydetmekle kalmamakta, onların bu kuruluş dönemini nasıl yaşadıklarına ve anlamlandırdıklarına ilişkin yansımalar taşımaktadır.

Araştırma grubundaki kadınların bir ortak özellikleri de eğitim sisteminin çeşitli düzeylerinde öğretmenlik yapmış olmalarıdır. Türk modernleşmesinin eğitime koyduğu vurgu gözönüne alındığında, bu kadınları söz konusu sürecin yalnız “alıcıları” değil, “taşıyıcıları” olarak nitелеmek olasıdır. Dolayısıyla bu kuşak kadınlarının çocukluk ve toplumsallaşmalarına ilişkin anılarından onların kimliklerinin farklılaştırılmasına yarayan bilgiler edinmek olanağı da bulunabilecektir.

Aşağıda 10.2.1995 ve 2.11.1996 tarihleri arasında altı görüşme yaptığım **Zerrin Tüzün**’ün çocukluk anılarından ilkokul yaşantısı ile ilgili

olanları, bant kayıtlarının çözümünden^{*} dil ve anlatım özelliklerine hiçbir müdahalede bulunmadan, görüşmeciyile görüşülen kişi arasındaki etkileşimlerin bir ucunu işaretleyen esnek soruları da kapsayacak biçimde verilmiştir. Bu anlatılarda, 1920'li yılların başında, seçkin bir ailenin ilkokul çağında bulunan bir kız çocuğunun, iki ayrı kentte ve iki özel okuldaki yaşantıları, bu okullardaki eğitim pratikleri, çocuğun bu pratiklerin yeniden üretiliş sürecindeki katkıları, yorumları, tepkileri ve bu eğitim yaşantılarının içinde yer aldığı toplumsal-tarihsel çevreyle ilişkileri canlanmaktadır.

Zerrin Tüzün, 1917'de İstanbul (Kurtuluş) da doğdu. İlk öğrenimini İzmir ve Bursa'da yaptı Bursa Necatibey Kız Enstitüsü'nün ilk mezunlarından biriydi 1937'de Ankara Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nu bitirdi Bu okulda öğretmenlik yaparken 1959 yılında müdürlüğe atandı. 1962'de Kız Teknik Öğretim genel müdürü oldu. Zerrin Tüzün, Cumhurbaşkanlığı kontenjanından Cumhuriyet Senatosu'na seçilen (1964) ilk kadın üyeydi. 1971'de Senato'daki görevinin sona ermesiyle emeklilik yaşamına başladı On yıl önce eşini, beş yıl önce tek çocuğunu -diplomat olan oğlunu- kaybetti

Zerrin Hanım bugün yaşamını bir yardımcısı ile birlikte, eski öğrenci ve arkadaşlarının oluşturduğu geniş bir çevreyle ilişkilerini hiç koparmadan, ciddi sağlık sorunlarıyla başetmeye çalışarak sürdürmektedir. Görüşmemizin sürdüğü yaklaşık iki yıllık süre içinde üç ameliyet geçirmiş olmasına karşın eksilmeyen enerjisinden; entellektüel, siyasal ve sosyal ilgisinden; ve her koşuldaki yetkinciliğinden söz

* At. Gör Güzin Yamaner'e bantların çözümündeki katkıları için teşekkürlerimi sunarım.

etmeden Zerrin Tüzün hakkında verilecek her tanımın eksik kalacağı kanısındayım.

Zerrin Tüzün'ün babası inşaat ve su mühendisiydi. Aile, "1921-22" de İzmir'e nakletti. "İzmir yanmış, yıkılmıştı". Babası burada müteahhitlik yapacaktı. "Yakmışlar hükümet konağını. Fakat eski planları, eski fotoğraflarına bakarak babam, tam eski şekilde Hükümet Konağı'nı yeniden yaptırmış oldu."

"Ben ilkokula İzmir'de, Karşıyaka'daki Notre Dame de Sion okulunun ilk kısmında başladım...1922 olmalı... İki ablam da zaten oranın lise kısmında okuyorlardı... Dolayısıyla beni de oraya verdiler. Tabii hocalarımız söylerdi. O zamanlar onların o kıyafetle gezmelerine izin veriliyordu. Şimdi izin verilmiyor. Başlarında içi beyaz üstü siyah örtüler, yerlere kadar elbiseler, boyunlarında haçlar asılı. Fakat çok sevecen, çok hanımefendi kadınlardı. Gittim, tabii hiç lisan bilmiyorum. Biraz ablalarımın kulak dolgunluğum var. Ama çok kısa zamanda onlarla diyalog kurabildik "

"Aynı kampus içinde bir tarafta ilkokul, tek katlı, bir tarafta iki üç katlı orta ve lise, ortada yemekhane vardı. Biz yemeklerimizi okula evden götürür ve yemeklerini okuldan.yiyenlerle birlikte, yemekhanede bize ayrılan yerlerde yerdik. Sefertaslarımızı bırakırdık, ısıtırlar, masalara korlardı. Ordan yiyenler gibi masalarımız kurulur, tabaklarımıza yemekleri alır tasları bırakırdık. Yemekhanede bir sör başımızda bulunurdu. Orda kavun keserlerdi. Ve yemekhane kavun kokardı. Şimdi ne zaman evde kavun kesilse ben o kokuyu hatırlarım."

"Öğretmenleriniz.. ?"

“Öğretmenimiz genç ve güzel bir kadındı. Sör Mari idi adı. Bizi birde ve ikide okuttu ”

“Hiç erkek öğretmen var mıydı?”

“Hayır. Erkek hoca yoktu okulda Orta okulda da yoktu Çünkü ben bazan ablamlardan erken çıkar, onların bölümüne giderdim, hiç erkek hocaya rastlamadım.”

“Öğrenciler...?”

“Gayrimüslim çoktu. Yakın arkadaşım Flavya idi Herhalde Yahudi idi Çünkü Rum kalmamıştı. Hiç unutmuyorum, benim çok hoşuma giden bir şey. Kartonlar vardı. üzerine muhtelif resimler yapılmış Ve iğne ile muayyen yerleri böyle sırayla delinmiş. Onları, o kartonları bize dağıtırlardı ve de renkli iplikler verirlerdi. Bu kartonlara, bu şeylere, resimlere göre renkleri seçerek bu deliklerden geçip doldururduk. Yani bir çizgi halinde, çizgiyi iplikle dolduracağız ama işte bir kız çocuğu, kolunda bir sepet, sepetin içinde çiçekler var. Onu kendi zevkimize göre, çocuğun elbisesini farzedelim kırmızıdan, bilmem çiçeğin konduğu sepeti sarıdan, içindeki çiçekleri bilmem ne renklerden, doldururduk Ve bir yerde bizi hem oyalardı, hem ben çok severdim onu. Cumayı iple çekerdim Çünkü kartonları bize o gün eve verirlerdi ”

Zerrin Hanım, “bende sanata karşı küçükten eğilim vamiş herhalde” ifadesiyle sonradan Kız Teknik Öğretim’in Moda-Çiçek bölümündeki kariyeriyle bu anısı arasında ilişki kuracaktır.

“Ve her ay muntazam olarak bütün okulun toplandığı, ansambli dedikleri toplantılar yapılırdı. Orada başarılı olanlar seçilmiş, tanıtılırdı bütün okula. Her sınıftan, en büyükten en küçük sınıfa kadar. O zaman gran kordon, pöti kordon diye iki şey vardı. Ve sınıflar, renkle ayrılmıştı. En küçük sınıf kırmızıydı, bizimki. Daha sonra mavi sınıflardı, sarı sınıflardı. Büyük sınıflar da multi kolor (çok renkli) oluyordu. Onlarınki renkli renkli.

O renklerle bir omuzdan diğer tarafa, bele doğru geçen çapraz, böyle şeyler konurdu. Eğer davranış bakımından çok iyiye pöti kordon, yahut dersleri çok iyiye yine pöti kordon. Hem davranış hem dersleri çok iyiye gran kordon alırdı. Onlar daha geniş olurdu. Pöti kordon aşağı yukarı beş santim. Gran kordon aşağı yukarı bilmem sekiz santim filan. Ama onu almak büyük bir şerefti. Çünkü bütün okulun karşısında onu koyuyorlar, yani o kordonu takıyorsunuz. Bir ay müddetle okula gelirken onu koyuyorsunuz. Her yerde dolaşırken böyle bir nevi iftihar.

Ve ben, o iki sene zarfında hep o gran kordona sahip olmak için gayret gösterdim. Ve daima, her ay o gran kordonu takıyordum ve eve onunlan geliyordum. Hatta zannediyorum ki ben size ilk konuşmamızda ona ait bir de resim verdim. Olacak. Teyzezademle beraber... Onunki pöti kordon yalnız, onu hatırlarım. Hiçbir şey söylemedimdi ona ama, onun yanında azıcık kibirlendimdi. Benim gran kordon onunki pöti kordon diye.

Böylece işte o iki seneyi orada tamamladık. E, iki ablamın orada olması bana emniyet veriyordu.. Çünkü şey de (okul) biraz uzaktı evimize. Bir de demiryolundan atlayarak giderdik okula. Onun için iki ablamla beraber giderdim okula. Dönüşte de beraber dönerdik onlarla.”

“Ne gibi dersler gördüğünüzü hatırlar mısınız?”

“Çok iyi hatırlıyamıyorum onları. Yalnız okuma yazma dersimiz vardı, kaligrafi dersi, yani yazı dersi vardı. Güzel yazmak için. Ve buna ilaveten eve, o zaman cuma günleri tatildi okullar, cuma günleri ve tatil olduğu bayram günleri, bazan onların bayramı olurdu, bazan bizim bayramımız olurdu, eve bir hoca gelirdi. Bir yaşlı, sakallı bey, Abdullah bey, gelirdi İki ablama ve bana ders verirdi. Türkçe okuma yazma ve Türk tarihi okuturdu. Çünkü şeyde Fransızca olduğu için. Eski Türkçe zamanı tabii. Tamamen değişik. Harfler değişik, yazı şekli değişik. Onlardan geri kalmayalım diye onları öğretirdi bize . Babam biraz matematik çalıştırıyordu”

“Okul giysileriniz...”

“Okul giysimi çok iyi hatırlıyorum. Siyah önlük, beyaz yaka. Şeyde, omuzdan gelen iki tane şeysi vardı, kanun pli Ve beyaz yaka”.

Zerrin Hanım Dame de Sion’da iki yıl okuduktan sonra, küçük kızkardeşinin ölümü üzerine aile Bursa’ya nakletti: “Ve babam Ankara’ya gidip devlet memurluğu istedi Bize, Bursa Su İşleri Müdürlüğü verdiler”.

“Kanal yapılıyordu. Şimdi baraj yapılıyor. O zaman sular, Bursa’nın da suyu bol, fakat ibadullah akıyor her yerden. Onları bir kanal içerisine toplamak ve bir zapt-u rapta almak gerekiyordu. O işi yapan bir Su İşleri kurulmuş Bursa’da. Babam da oraya müdür olarak geldi .. Biz İzmir’den Bursa’ya iki günde geldik, inanır mısınız? O zamanın şartlarında... Bir, eşya kamyona yüklendi Biz de bir arabaya bindik. O

zaman kaptı-kaçtı diyorlardı o arabalara. . Ve İzmir'den ancak İnegöl'e kadar gelebildik Ve bir gece İnegöl'de kaldık, İnegöl'den sonra akşam ancak saat dörtte Bursa'ya varabildik.

Bursa'ya geldiğimiz zaman onların (ablalarının) artık gidebileceği bir okul yoktu Bursa'da. Zaten lise de yoktu . Bir Amerikan Koleji vardı Bursa'da .. Ve aile bu sefer dedi ki, 'O Amerikan Koleji'ne verelim onları da. Böylece hiç olmazsa İngilizce de öğrensinler, lisan bilsinler ' O zaman için lise tahsili bir kıza, hatta bir erkeğe bile çok kifayetliydi. Çok işler bulunabiliyordu o zaman. Ve de iyi bir tahsil sayılıyordu lise Ve Amerikan Koleji'ne kaydettirdiler Onlar bir sene kadar gitti oraya Sonra orada onların, o zaman gazetelere intikal ettiği sözüyle söylüyeyim, bir tanassür hadisesi oldu. Yani bir talebenin dinini değiştirmeye uğraşmışlar. Ve o da dinini değiştirmeye kalkmış Bu tabii mühim bir hadise oldu, olmuş. Gazetelere intikal etti. Bursa'da da çalkalandı bu hikaye Ve bu okulu tamamen kapattılar, ortadan kaldırdılar.

Ve benim iki ablam gidecek bir okul olmadığı için ev hanımı oldular. Eve piyano alındı. Piyano dersi alıyorduk. Uçümüz de alıyorduk piyano dersi ama ortanca abla, yani küçük ablam, o çok ilerledi Ben biraz atlatırdım Çünkü okula gidiyordum, dersler filan şey oluyordu

Bursa'ya geldik. Tabii senenin ortası olmuş. Zaten orda birkaç tane okul var. Her semtte bir tane. Şimdi, okullar açılmış ve tabii bütün tedrisat başlamış olduğu için bana ancak özel bir okulda imkan bulundu. İsmi Bizim Mektep'ti. Benim kaydım yapıldı okula -ikinci sınıfa... Fakat ben kızıl oldum ve kızıldan yattım. Kırk gün karantinada kaldım.. Kırk gün de karantinada kaldıktan sonra artık o sene gitmedim okula. Ertesi sene gittiğimde dediler ki 'şimdi bu gelmedi okula. Biz bunu imtihan

edeceğiz. Bakalım, eğer bir üst sınıfta başarılı olabilecek olursa alalım' dediler ve beni imtihan ettiler.

Ama ben hasta olduğum süre zarfında devamlı okuyup yazdım... Zaten bir odada kapalıyım Yapacak başka hiçbir şey yok. Babam da dışardan hikaye kitapları getiriyor bana Bir kısmını da pek okuyamıyorsam da evvela annem bana bi kere okuyor. Ondan sonra ben onu bir kere daha okuyorum Okumaya merakım var. Oturup yazıyorum Ondan sonra da işte, iyileştim, artık dışarıya çıktım ama bütün derilerim soyuluyor filan. O zamanın kızıl hastalığı. Babam bana, mühendis olduğu için, matematik öğretiyor bir miktar. Matematiği, okumayı, yazmayı biraz ilerletmişim Bana sorulan soruları başarıyla cevaplandırdım Onun üzerine beni üçüncü sınıfa aldılar

Ve o zaman harpten çıktığımız için, büyük bir kısmı şu veya bu sebeple okula gidememiş, dolayısıyla, çok büyük yaştaki çocuklar biraradaydı sınıflarda Mesela, benim gittiğim okulda, benim sınıfımda onsekiz yaşında bir Yahudi çocuğu vardı, Simento, hiç unutmam ismini. Uzun boylu bir çocuktur. Bizlen beraber okurdu Harp zamanında gidememiş okula, sonradan gidiyor.

Okulun hem ilk kısmı hem orta kısmı vardı. İlk sınıf dahil bütün okulda Fransızca dersi kur halinde verilirdi. Ve tabii ben Fransız okulunda okuduğum için benim Fransızcam bizim sınıftakilere göre çok ileriydi Ve ben üçüncü sınıftayken ortaokul üçüncü sınıftakilerle beraber Fransızca kurlarına girerdim İlk okuldaki en samimi arkadaşlarımdan biri, Hamiyet, İsmail Baha Süersan'ın karısı, hala arkadaşımıdır.

Okulun iki kurucusu vardı: Zehra'nım ve Nazike'anım diye iki hemşire, iki kızkardeş. Gayet zayıf, baston gibi iki hanımdı bunlar. Bu iki hanım İstiklal Harbi'nde madalya almışlardı. Ama herhalde geri hizmette oldukları için madalyalarının şeritleri beyazdı, kırmızı şeritli değildi. Hergün iftaharla takarlardı ve biz buna çok imrenirdik.

Bursa'da o iki hanım, gayet geniş kenarlı fötr şapka giyerlerdi. Hem de fötr şapka. Evet fötr şapka giyerlerdi ikisi. Adeta o şey, Meksika'lıların büyük şapkaları var ya, ama her tarafı yukarıya doğru bir kenar, bir de yuvarlak tepesi vardı. Onu öylece giyerlerdi. O şapkasız bir yere gitmezlerdi hiç. O zaman herkes, artık herkes, şapka giymeye başlamıştı azar azar.”

Zerrin Hanım, görüşmenin serbest akışı içinde, burada ani bir çağrışımla şapka devrimini yaşayan bir çocuk olarak gözlemlerini ve duygulanımlarını aktarmaya başlıyor:

“Fes çıkmıştı zaten, biz İzmir'deyken Birgun işte, emir çıktı Herkes şey yapacak diye. Fes kaldırılacak diye bir emir çıktı. Babam da gitti, çarşıdan bir şapka satın aldı geldi.”

“Fes giyer miydi?”

“Fes giyerdi tabii Herkes fes giyerdi o zaman Babam da fes giyyordu. Hatta bir müddet, iki eniştem, küçük teyzemin kocası, büyük teyzemin kocası, birbirine şapkasını gösterirdi: ‘Ben bunu aldım, sen ne aldın?’, ‘Sana yakışmış, yakışmamış’ gibi ..

Ve bir cuma günü, o zaman cumaydı tatiller, bir cuma günü, bugunden itibaren artık fes giymek yasak denildi Bizim evimiz de Soğukkuyu caddesi derler, Bursa'da, (düzeltiyor) şeyde, İzmir'de Karşıyaka'da, o caddenin üzerindeydi. Bir anda inanır mısınız, cadde yırtık fesle doldu Fesini yırtan sokağa attı Kıpkırmızı oldu cadde neredeyse, ve herkes şapka giydi. Hiç şeysiz yani Ve şimdi mesela, zaman zaman sarıklılar, takkeliler falan görüyoruz. Hayır, hiçbir tane yoktu öyle Herkes gayet normal şapkasını giydi başına "

"Peki şapka o kadar ucuz muydu? Nasıl oldu da alabildi hemen herkes şapkayı?"

"Herhalde ucuzdu. Herkes, herhalde ucuzdu ki herkes aldı . Hatta babamın ilk aldığı şapka hasır bir şapkaydı Çünkü yaza doğruydu, hasır şapka giyiliyordu Kışın da fôtr şapka giyiliyordu. Herkes aldı ve gayet şey olarak aldı Yani onun bir sözü edilmedi evin içinde. Yahut işte bacanaklar arasında filan. Ben çünkü hep onların arasındaydım. Bu konuşulanlara da biraz meraklıymışım ki, herşeyi duymak isterdim. 'Nedir, o nedir o' diye de sorardım hep Onun için eğer şey yapsaydı, hatırlardım onu. Ama fesin yırtıldığını, caddelere atıldığını hatırlıyorum Ve herkes şapka giymeye başladı

Böylece üçüncü sınıfı okudum Dördüncü sınıfa geçtiğimizde, tabii sınıf hocası var -bu da bir enteresan hatıramdır benim- Zehra Hanım diye Çok hoş bir hanım. seviriz hepimiz O da anne gibi düşün bize Bir gün geldi dedi ki 'Çocuklar ben çok üzgünüm, ama ben artık gelemediğim' dedi. 'Ama neden?' diye telaşlandık Eşi de Kapalı Çarşı'da ayakkabıcı. Yerli, Bursa'nın yerlilerinden Hanım geldiği vakit üstünde bir tayyor veya manto olurdu. Başında da siyah bir başörtüsü

koyardı Topuzu vardı, topuzun altından bir iğneyle iliştirir, iki ucunu da omzundan sarkıtırdı. Şeysi oydu yani, kıyafeti. Dedi ki, 'bakanlıktan emir gelmiş, bundan sonra öğretmenler derslere başörtüsüz gireceklermiş. Bizim bey de bana mücadele etmiyor' dedi 'Onun için ben öğretmenlikten ayrılıyorum' dedi ve ayrıldı

Biz tabii çok ağlaştık, üzüldük Malum her şeyin, öğrencinin yaptığı şeyler

Arkasından Cemal Nadir Bey geldi bize. Meşhur karikatürist Cemal Nadir Güler. Sınıf öğretmenimiz oldu O sırada yeni Türkçe çıktı Ben yeni Türkçe'yi çok kolay öğrendim Dame de Sion da Fransızca alfabeyi çok iyi bildiğim için Kaligrafi dersi aldığım için hem yazım da güzel oldu. Alfabeyi de kolaylıkla söktüm...

Bu arada tabii yeni Türkçe başladığı için bir yeni sanat dalı ortaya çıkmıştı Bursa'da, her yerde olduğu gibi. Bütün dükkanlar tabelalarını değiştiriyorlardı. Ve Cemal Nadir Bey'in asıl işi, Bursa'ya geliş nedeni, ya da bilmiyorum belki de zaten Bursa'daydı o zaman, tabela yazardı. Ve bu arada da bize öğretmenlik yapardı. Bizim de çok güzel karikatürlerimizi yapardı, herbirimizin karakterine göre

Mesela o bahsettiğim, Simento diye Yahudi çocuğuna, şişman bir kabak çekirdeği şekli veriyordu. Tombul bir kabak çekirdeği Bizim sınıfta bir eczacının kızı vardı, Şükran diye, hiç unutmam. O zaman da gramofonlar var, kollu böyle, çevrilir. Şükran'ın Şe'sini ve Ka'sını öyle getirdi ki bir gramofon ve o da kulbu, çeviren sapı. Şükran yazıyor, fakat gramofon. Çünkü hiç durmadan konuşuyor derslerde Buna benzer çok

güzel buluşları vardı, onları bize gösterirdi Yani kabiliyeti var, fakat hiç tanınmamış. Bizi dörtte ve beşte o okuttu O mezun etti bizi ilkokuldan.

Bütün derslere o geliyordu... Elişi kağıtlarınlan dersler yapardık. Çok zor şeyler verirdi. Mesela Bursa'nın meşhur bir türbesi vardır. Evvela mukavvadan nasıl yapılacağını bize tarif ederdi. Ondan sonra, işte, köşeleri yapmak için nasıl şeylen, çakıylan kesilecek, mukavva kıvrılacak, minare şöyle yapılacak gibi. Fikri verir, ondan sonra eve gideriz, onu yaparız. Çoğu zaman da sıkıya geldim mi, küçük ablamın çok elinden iş gelirdi, o bana yardım ederdi doğrusu Ve üzeri yeşil eliş kağıtlarınlan kaplanmış ve Yeşil Türbe yaptıktı Ve zor bir işti bir ilkokul çocuğu için.

Ondan sonra, bir defasında da birşey veriydi bize. Eve geldim 'nasılsa yaparım' dedim ve cuma gününe kaldı yapılması. Ertesi gün de okula götürülecek Bir de baktım, evde sadece lacivert ve yeşil eliş kağıdı kalmış, gerisi yok. Dükkanlar da kapalı Ben onlarla birşey yaptım, göturdüm Bir bana baktı, bir ona baktı, 'sen bunu beğendin mi şimdi' dedi. Bunu da hiç unutmam (gülüyor). Ve şimdi lacivertle yeşilin moda olduğu bir devirde hep o benim aklıma gelir. Rahmetliyi anarım. Derim ki 'bak ne kadar da güzel oluyor Beğenmedindi sen ama ne kadar da güzel oluyor lacivertle yeşil'.

Biz dördüncü sınıftaydık. Bizim üstümüzdeki sınıfın mezuniyetiydi ve ortaokul son sınıfın. O zaman bir toplantı yapılmıştı. Veliler geldi Tabii biz de gittik. Bahçede. Bir kara tahta getirildi. İşte Cemal Nadir Bey, böyle birtakım karikatürler yapmıştı. Mesela, iki kızkardeş dediğim Zehra hanımlan Nazike hanım, başlarına çok büyük, kenarlı, fotr şapkalar giyerlerdi Şimdi Zehra'nım zayıf, biraz da hastalıklı bir

hanımdı, sıksık ilaç yaptıırırdı O zamanlar haplar, eczanelerde böyle yuvarlak, mukavva kutuların içerisine konurdu Hap kutusu denirdi onlara Zehra'nımın Ze'sini o şekilde çizdi ki, bir hap kutusu şeklinde yaptı Nazike hanımı da zayıf ve başında apkasınlı. Onu da öyle çevirdi ki bir baston, ters duran, yani kulbu aşağıda bir baston ve üstünde bir kocaman şapka, gibi. Bu tip şeyler de tabii çok beğenildi, çok alkışlandı Böyle bir güzel tören oldu. Fakat bizim törenimiz böyle olmadı, hayır."

"Neden?"

"Belki de parasızlık, bilemiyorum. Çok basit bir şekilde bizi topladılar, diplomalarımızı verdiler. Ondan sonra, biz mezun olduk. Yani ailelerimiz geldi Öyle, yani çok enlikli bir şey olmadı."

"Buradaki okul giysileri.. "

"Kıyafetlerimiz, yani orta ve ilk, lacivert pilili etek, üstüne lacivert kazak, yünlü ve dik yakalı Yandan, yani şöyle göğüse kadar, urdan (yakanın yanını gösteriyor) düğmeli. O şekilde üniformamız vardı Bütün okul aynı uniformayı giyerdik Fitilli siyah çorap giyerdik. Bursa'nın çamuruna karşı çoğu zaman da siyah bot. Ve ayda bir toplardı, müdür, bütün okulu biraraya toplardı Tırnaklarımıza bakarlardı. Etekler çok kısa olmayacak

O zamanlar kemerler kalçadan, dizüstu elbiseler modaydı. Ama okulda dizaltında giymek gerekiyordu. Benim eteğimin de beli lastikliydi Biraz sıkıya geldim mi acık eteğimi aşağıya indirirdim. Biraz daha uzun

olurdu. Devamlı beni çağırıp gösterirdi misal olarak. 'Böyle olacak' derdi (gülüyor). Birtakım sahtekarlıklarım da var yani hafiften."

Zerrin Hanım, Bursa'da ilkokula başladığında okulu, "Ulu Cami'den yukarıya çıkılan Fıskırık Caddesi diye bir yer vardı, Fıskırık Caddesi'nin üzerindeydi. Okul binası eski, ahşap, zamanının büyük evlerinden yahut konaklarından biriymiş. Büyük bir binaydı, ahşap. Biz de o zaman Fıskırık Caddesi'nde oturuyorduk. Ve rahat oluyordu. Sonra biz Setbaşı'na taşındık. Ama bir müddet sonra onlar Setbaşı'nda bir büyük bina buldular. Kirayla tutulmuş bir binaydı anlaşılan, ordan çıktılar, bu tarafa geldiler. Ve benim için çok da kolay olmuştu. Çünkü eve çok yakındı. Gidip geliyordum. Gayet iyiydi. Yine büyük bir binaydı, eski binalardan. Büyük, ahşap binalardan. Ortaokulu da orda okuyacağım düşünülüyordu.

Ortaokulu bitirmek belki aileme yeterdi. 'Ortaokulu da orda bitirir' diyorlardı. Ortaokula kayıt için gittiğimizde müdire hanım, biraz meseleleri olduğunu, sonra gelmemizi söyledi. İkinci gidişimizde, 'Bakanlık bize verdiği tahsisatı kesti, okulu kapatmaya karar verdik' dedi. Fazla bir varlığı olmayan insanlardı okulun sahipleri. Demek ki bu tahsisatla ancak idare ediyorlarmış. Resmi okul zaten bir tane. Onun da kaydı kapandı. Ben bu sefer, ortada kaldım.

Tabii büyük bir şok oldu, benim için de babam için de. 'Peki' dedi, 'napıcağız şimdi Zehranım bu çocuğu' dedi, 'kaldı bu ortada' dedi."

Bizim Mektep'in okul müdürü Zehra Hanım, bu noktada, Zerrin Tüzün'ün tüm yetişkin yaşamını yönlendiren bir öneride bulunacaktır: "Bakın' dedi, 'yeni bir okul açıldı Türkiye'de' dedi, 'Bursa'da, Necatibey

Kız Enstitüsü' dedi. 1929 martında açılmış. 'Çok değişik bir okul. Hem birtakım ev kadınlığı bilgileri veriyor, hem birtakım nazari şeyler veriyor, yani ortaokulda okuyacakları bütün dersleri... Gayet güzel, çok iyi. Kızları alıyor Atatürk'ün tavsiyesiyle açıldı. Siz' dedi, 'Zerrin'i oraya verin.'

Babam da dedi ki

'İyi güzel gidelim ama, kayıtlar kapandı. Biz nasıl kayıt yaptıracağız?' 'Oranın' dedi, 'kayıt yapan muavini benim' dedi 'iyi arkadaşım Size bir kart veririm. Okul da yeni açıldığı için herhalde kontenjanı dolmamıştır. Siz götürün benim tarafımdan söyleyin. Hallederler' dedi.

Gittik Ve hakikaten de müdür muavini, Fazıl Bey, benim kaydımı yaptı Ve ben 1929-30 yılı ekiminde bir daha çıkmamak üzere Kız Teknik Öğretim'e girdim."

DİPNOTLAR

¹ Tan, M. 1994 "Çocukluk Dün ve Bugün" in **Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu 23-24 Nisan 1993**, yay haz B. Onur, İstanbul Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s 11-30

² Bellingham, B. 1988 "The History Of Childhood Since the 'Invention of Childhood' Some Issues in the Eighties" **Journal of Family History** 13 s 347-358

³ Bellingham, age s 348

⁴ Aries'den sonra bu temayı işleyen bazı çalışmalar Badinter, E. 1981 **Motherlove: Myth and Reality**. New York Macmillan, de Mause, L. 1974 "The Evolution of Childhood" in **The History of Childhood**, L. de Mause (ed) New York Psychohistory Press, s 1-73, Shorter E. 1976 **The Making of Modern**

Family, New York Basic Books, Stone, L. 1977 **Family, Sex and Marriage in England, 1500-1800**. New York Harper and Row

⁵ Bellingham, age s 348

⁶ Postman, N. 1984 **The Disappearance of Childhood**. New York Dell, Winn, M. 1983 **Children Without Childhood: Growing Up Too Fast in the World of Sex and Drugs**. Harmondsworth Penguin Books, Berger, B. and P. Berger 1983 **The War Over The Family: Capturing the Middleground** New York Basic Books, Suransky, V. P. 1982 **The Erosion of Childhood**, Chicago University of Chicago Press, Illich, I. 1970 **Deschooling Society**. New York Harper and Row; Firestone, S. 1970 **The Dialectic of Sex: A case for Feminist Revolution**. New York Morrow

⁷ Gillis, J. 1979 "Affective Individualism and the English Poor" **Journal of Interdisciplinary History** 10 s 121-128, Macfarlane A. 1979 " 'The Family, Sex and Marriage in England, 1500-1800' by L. Stone" **History and Theory**, 18 s 103-126, Scott, J. W. 1979 "The History of the Family as an Affective Unit" **Social History** 4 s 509-516

⁸ Pollock, L. 1983 **Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500-1900**. Cambridge University Press

⁹ Shahar, S. 1990 **Childhood in the Middle Ages**. London Routledge

¹⁰ Hawes, J. M. and N. R. Hines (eds) 1985 **American Childhood: A Research Guide and Historical Handbook**. Westport Greenwood Press, ABD'de bu yaklaşımı izleyen yayınları kapsıyordu

¹¹ Modell, J., F. Furstenberg and T. Hershberg. 1976 "Social Change and the Transition to Adulthood in Historical Perspective" **Journal of Family History** 1 s 7-32

¹² Bellingham, age s 354

¹³ West, E. and P. Petrik (eds) 1992 **Small Worlds, Children and Adolescents in America, 1850-1950**. Lawrence University Press of Kansas, s 7

¹⁴ Age s 41

¹⁵ Age s 3

¹⁶ Sözlü tarih konusundaki Türkçe kaynaklardan bazıları **Sözlü Tarih Atölyesi**, 6-7 Haziran 1993, İstanbul Tarih Vakfı Yayınları, 1993; Danacıoğlu, E. ve P. Böke, 1996 "Bir Sözlü Tarih Projesinden Seçmeler, Geçmiş Yaşamların İzinde" **Toplumsal Tarih**, 31 s 6-12, İlyasoğlu, A. "Türkiye Kadın Tarihinin Araştırılmasında Yöntem Sorunları ve Sözlü Tarih Yöntemi" çoğaltma Ne ölçüde

bir sözlü tarih çalışmasına dayandığı belirtilmemiş olmakla birlikte Belmoaras, L. 1996 "Hasköylü Küçük Adile Meryem Samanon'un Anıları, Bir Şarkılıktı Hepsisi" **Toplumsal Tarih**, 34 s. 8-18. Osmanlı'nın son döneminde bir Yahudi ailesindeki çocuğun yaşantısını kendi anılarından derlemektedir. Bu anılarda O. M. Samanon'un Dame de Sion'daki yaşantılarından bazıları ile Z. Tüzün'ün anlattıkları arasında benzeşmeler (özellikle ödül kordonları konusunda), görülmektedir.

¹⁷ Sözlü Tarih Atelyesi, age s. 13-14. Danacıoğlu ve Böke, age s. 6.

¹⁸ Reverby, S. 1979 "From Aide to Organizer" in Norton, M. B. and C. R. Berkin (eds.) **Women of America, A History**, Boston: Houghton Mifflin Co., s. 313.

¹⁹ Anderson, L. and D. C. Jack, 1991 "Learning to Listen: Interview Techniques and Analyses" in Gluck, S. B. and D. Patai (eds.) **Women's Words, The Feminist Practice of Oral History**, New York: Routledge, s. 23.

²⁰ Bu gelişmede tarih disiplininin içinden ve dışından çeşitli etmenler rol oynamıştır. Bu etmenlerden bazıları tarihin evrensel yasaları olduğu yolundaki görüşlerin zayıflaması ve tarihle öteki toplumsal bilimler arasındaki etkileşimlerin artması, iletişim teknolojisinin ilerlemesi dolayısıyla yazılı kayıtların azalması, sayısal kitle partilerinin yükselişi nedeniyle sıradan insana ilgi yönelişi, savaş sırasındaki hareketlerin ve savaş öncesi yapı incelemelerini sözlü tanıklıklara başvurma gereksinimini güçlendirmesi, belgelerde daha az temsil edilen kadın ve çocukların araştırma odağına girmesidir. Danacıoğlu ve Böke, age s. 6, Sözlü Tarih Atelyesi age s. 12.

²¹ Somersan, S. 1994 "Sözlü Tarihin Artan Önemi" Cumhuriyet **Bilim Teknik**, 12.11.1994.

²² Shopes, L. and M. Frisch. 1996 "Oral History: Introduction" **The Journal of American History**, 83 s. 549.

²³ Norton ve Berkin, age s. 290.

²⁴ Agy.

²⁵ West and Petrik, age s. 3.

²⁶ Pagnini, D. L. and S. P. Morgan, 1996 "Racial Differences in Marriage and Childbearing: Oral History Evidence from the South in the Early Twentieth Century" **American Journal of Sociology** 101 s. 1702.

ESKİ MEZOPOTAMYA'DA ÇOCUK VE EĞİTİMİ

PROF.DR.HAYAT ERKANAL

Eski Mezopotamya bilindiği gibi sadece Önasya için değil, tüm Dünya için “Uygarlığın Beşiği” ünvanını taşımış ve bu özelliğini uzun bir zaman dilimi içinde devam ettirmiştir. Bu denli önemli bir ünvanı taşımasının başlıca nedeni, ekonomik yaşamı mabet çatısı altında merkezileştirme becerisidir. M.Ö. 4. bin sonlarında merkezileşen ekonomi sayesinde üretimde büyük artış kaydedilmiş, dönemin odak noktalarını oluşturan şehir devletlerinde artık tüketilenden çok daha fazlası elde edilmiştir. Gene merkezi sistem sayesinde ticari amaçla değerlendirilen ihtiyaç fazlası ürün, girdilerin büyük çapta artmasına neden olmuş, bu sayede kültürel alanlarda yatırım için yeterli kaynak elde edilmiştir.

Eski Mezopotamya'da ilk yazının ortaya çıkışı da ekonomik alandaki merkezileşme ile doğrudan doğruya bağlantılıdır. M.Ö. 4. bin sonlarındaki ani ekonomik büyüme insan belleğini zorlamış, yeni arayışlar içine sokmuştur. Neticede çevrede bol miktarda bulunan kil, levhacıklar haline getirilerek üzerlerine girdiler ve çıktılar basit işaretlerle

işlenmiştir. Bu kil levhacıklar pişirilince sertleşerek seramik halini almış, böylece tablet dediğimiz ilk kitap sayfaları ortaya çıkmıştır.

Ekonomik gelişimin zorlaması sonucu oluşan bu işaretleme sistemi, ikinci bir safhada köşeli çubukların uçlarını yumuşak kil üzerine bastırma suretiyle daha şematik ve daha pratik hale getirilmiş, neticede çivi yazısı dediğimiz yazı türü ortaya çıkmıştır. Takriben 400-500 yıl süren bir gelişim sürecinde, Eski Mezopotamya insanı bu yazı türü sayesinde her konuyu ifade etme başarısını göstermiştir. Ekonomik konuların dışında, tarihi olaylar, dini konular, edebî eserler, hukuki konular, bilimin çeşitli disiplinleri ile ilgili konular, kısacası toplum veya bireylerle bağlantılı her konu yazının bu gelişimi sonucu kaleme (çiviye) alınmıştır.

Onasya ve Ege dünyasının çeşitli bölgelerinde bu tür yazı girişimleri olmuş, fakat konuya devamlılık kazandıracak bir kurumlaşma gerçekleştirilemediği için bu yondeki atılımlar sonuçsuz kalmıştır. Eski Mezopotamya'da ise durum tamamen farklıdır. İlk işaretlerin ortaya çıkışıyla birlikte, konu büyük bir disiplin altında süreklilik kazanmış, ulaşılan gelişim safhaları daha genç nesillere intikal ettirilmiş, her yeni nesil bu safhalara yeni boyutlar ekleyerek sonuca ulaşılmasında büyük rol oynamıştır.

Konuya büyük bir disiplin altında süreklilik kazandıran, dolayısıyla insanlığa en büyük hizmeti yapan kurum okuldur. Eski Mezopotamya'da yazıyla birlikte okul da ortaya çıkmış, tüm bu gelişim safhalarında okul, merkezi bir sistem anlayışı içinde birinci derecede sorumluluk yüklenmiştir. Bu nedenle okul Eski Mezopotamya insanının en çok önem

verdiği, en fazla yücelttiği kurumdur. Bu yüceltme bir bilmece ve yanıtıyla açık bir şekilde dile getirilmektedir¹.

“Gökyüzü gibi bir temel üzerine kurulan ev,
üzeri bir örtü ile kaplı mücevher sandığı gibi ev,
kaz gibi bir kaide üzerinde duran ev,
(oraya) kapalı gözle girilir,
açık gözle çıkılır!
(Bu bulmacanın) yanıtı okuldur.”

Burada okulun kurulduğu temel gökyüzüne benzetilmiştir. Gökyüzünde ancak en önemli Eski Mezopotamya tanrıları oturabilmektedir. Böylece okulun temeli tanrıların katıyla bir tutulmaktadır. Dıştan bakıldığında bir örtü görülmekte, fakat bu örtünün altı, yani okulun işlevi bir mücevher sandığıyla bir tutulmaktadır. Okulun ayakta durduğu kaidenin kaza benzetilmesi ise daha çok kazın ayaklarıyla bağlantılıdır. Kazlar ince ayaklarıyla çok iri ve ağır olan gövdelerini çok dengeli bir şekilde ayakta tutmakta ve hareket ettirmektedir. Bu olağan özellikleri okula yansıtılmış olmalıdır. Tüm bunların yanında bilgisizlik ve eğitimsizlik, kısacası cehalet kapalı gözle, okul sonunda kazanılan meziyetler açık gözle bir tutulmaktadır.

M.Ö 4. bin sonlarında ilk kez ortaya çıktığı kabul edilen okul ve eğitim sistemi ile ilgili ayrıntılı bilgiler, ancak M.Ö 2. bin başlarına tarihlenen yazılı belgeler sayesinde elimize geçmektedir. Bu bilgiler M.Ö. 3 bin sonlarına ait belgelerle birleştirildiğinde sistem genel hatlarıyla

¹ M. Civil, “Sur les Livres d’écolier à l’époque paléo-babylonienne”, **Miscellanea Babylonica**, Mélanges offerts à Maurice Birot, yay. haz. J.-M. Durand ve J.-R. Kupper, Paris 1985, 19 vd

daha belirgin bir şekilde ortaya konabilmektedir². Öğretmensiz ve öğrencisiz okul olamayacağı için okul öğretmenin ve okul öğrencisinin de okulla birlikte M.Ö. 4 binin sonlarından itibaren Eski Mezopotamya'da var olduğunu kabul etmek gerekir

Ele geçen yazılı belgelere göre okula “é - dub - ba = tablet evi” denmektedir. Okul sorumlusu veya okul yöneticisi ya “um - mi - a = (okul) usta(sı)”, ya da “ad - da - é - dub - ba = tablet evinin babası” şeklinde adlandırılmaktadır. Büyük okullarda yönetici yanında görev yapan öğretmenlere “ugula = gözetmen”, yardımcı öğretmenlere “šeš - gal = büyük birader” denmektedir. Öğrenciler ise “dumu - é - dub - ba = tablet evinin oğulları” şeklinde tanımlanmaktadır³.

Okullarda görev yapan öğretmenlerin ne tür yeteneklere sahip olması gereği açık bir şekilde ortaya konmamıştır. Bunlara okul ustası veya tablet evinin babası dendiğine göre belli bir yaşta ve belli bir olgunlukta olmaları beklenir. Bu olgunluğa insan ancak uzun yıllar kâtip olarak çalıştıktan sonra erişebilmektedir⁴. Dolayısıyla iyi bir kâtipin sahip

² Eski Mezopotamya'da okul yapısı ve eğitim sistemi yazılı belgeler sayesinde çok açık bir şekilde ortaya çıkmış ve bu durum bazı bilim adamları tarafından eğitim tarihi çerçevesi içinde özel olarak değerlendirilmiştir. S. N. Kramer, “The Sumerian School”, *Studies Presented to David Robinson*, St. Louis 1951, 238 vd.; A. Falkenstein, “Die Babylonische Schule”, *Saeculum* 4, 1953, 125 vd.; C. J. Gadd, **Teachers and Students in the oldest Schools**, Londra 1956; H. Waetzoldt, “Der Schreiber als Lehrer in Mesopotamien”, *Schreiber, Magister, Lehrer*, yay. haz. J. G. P. von Hohenzollern ve M. Liedtke, Bad Heilbrunn 1989, 33 vd.

³ H. Waetzoldt, a. g. e., 33-34.

⁴ Eski Mezopotamya'da kâtiplik aydınlar özgü bir meslektir. Uzun yıllar süren bir okul döneminden sonra insan bu meslek için gerekli bilgilere sahip olabilmektedir. Kâtipler devlet memuru olarak çalışabildikleri gibi, özel olarak da her türlü yazışmaları, kadastro işlerini, hesap işlerini, arabuluculuk işlerini yerine getirebilmektedir. Üst düzeyde kazanç sağlayan bu meslek, ayrıca toplum içinde büyük bir saygınlığa sahiptir. Ayrıca çeşitli müzik aletlerini çalma, şarkı söyleme, edebî ve dinî metinlere hakimiyet bu mesleğin meziyetleri arasındadır a. g. e., 34.

olduğu tüm meziyet ve yeteneklere öğretmenler de sahiptir M. Ö. 1700-1800 yılları arasında özel ihtisas öğretmenlerinin bulunduğuna dair bazı kayıtlar tespit edilmiştir⁵. Bunlar muhakkak yüksek sınıflarda görev yapmaktadır Bu tür öğretmenler arasında plan çizme konusunda, ve o dönemde klasik bir dil haline gelen Sumerce konusunda ihtisas sahibi olanlara rastlanılmaktadır. Öğretmenlerin kazançları konusunda kesin bilgi elde edilememektedir Fakat bazı yazılı belgeler karşılaştırma yöntemiyle değerlendirilecek olursa kazançlarının en az kâtipler kadar yüksek olduğu, hatta günümüz öğretmenlerine nazaran çok daha fazla olduğu açıkça görülür⁶.

M. Ö. 2 bin yıl başlarına ait okul günlüğü metinleri hem eğitim sistemi hakkında, hem de öğretmen ve öğrencilerin (daha çok öğrencilerin) okul içindeki statüleri hakkında aydınlatıcı bilgiler vermektedir⁷ Bu metinlere göre tablet evinin oğullarının, yani öğrencilerin okul içindeki yaşam ve eğitim şartları, katı disiplin kuralları nedeniyle çok zordur Okuldaki eğitim süresinin uzunluğu şu özgün ifadeyle açıklık kazanmaktadır⁸

“Çocukluğundan ergin bir insan oluncaya kadar okulda kalmaktasın”

Bu doğrultudaki diğer metinler de göz önüne alındığında, 6-7 yaşlarında başlayan eğitim süresi takriben 17-18 yaşlarına kadar devam

⁵ a. e., 34; J. Oates, **Babylon**, Londra 1986, 166

⁶ H. Waetzoldt, a. g. e., 34

⁷ A. Falkenstein, “Der Sohn des Tafelhauses”, **Die Welt des Orients**, 1947/1952, 172 vd., R. S. Falkowitz, “Round Old Babylonian School Tablets”, **Archiv für Orientforschung** 29/30, 1983/1984, 18 vd.

⁸ A. Sjöberg, “Der Examenstext A”, **Zeitschrift für Assyriologie** 64, 1975, 141

etmektedir⁹ Bu durumda henüz daha çok küçük bir yaşta iken çocuklar okul hayatına ayak uydurmak zorunda kalmaktadır Kız çocuklarının okula gitmesi söz konusu değildir Çeşitli yazılı belgelerde karşımıza çıkan aydın kadın şahsiyetler, kendilerini özel imkânlarla yetiştirmiş olmalıdır

Aslında Eski Mezopotamya'da çocukların çok az bir kısmı okuma şansına sahiptir Bu şansa sahip olanlar da varlıklı ailelere mensuptur Genelde varlıklı veya varlıksız tüm aileler çocuklarına çok düşkündür Bir çocuğun dünyaya gelmesi aile için büyük bir olaydır Genelde erkek çocuk arzusu ağır basar¹⁰ Bir ebe yardımıyla gerçekleştirilen doğumda tanrılara dua edilir ve sunularda bulunulur Çocuk hastalıklarına karşı çeşitli koruyucu muskalar kullanılır Doğumdan kısa bir süre sonra baba tarafından çocuğa bir isim verilir Bu isim genel olarak o andaki hislerle veya belli bir tanrıyla bağlantılı olabilir Ayrıca çocuklar belli özellikleri doğrultusunda da bir isme sahip olabilirler Varlıklı aileler çok kez yeni doğan çocukları için bir süt anne tutarlar Bu süt annelerle iki veya üç senelik bir anlaşma yapılır Dolayısıyla süt anneler emzirme süresi sonrasında da bebekten sorumlu olurlar Ayrıca evlâtlık edinme olayı da yazılı belgelerde sık sık görülebilmektedir¹¹ Çocuklar için özel olarak seramikten ağaçtan, yünden oyuncaklar üretilmektedir Arkeolojik kazılardan çok sayıda seramik oyuncak örneği ele geçmiştir Bunlar daha çok tekerlekli ve onde ip bağlama delikleri olan hayvan heykelcikleri şeklindedir¹² Belli bir yaşa geldikten sonra bazı varlıklı

--- -- -- -- --
a.e. 145, H. Watzoldt, a.g.e., 38

W. von Soden, Einführung in die Altorientalistik, Darmstadt 1985, 69

H. Klengel, **König Hammurapi und der Alltag Babylons**, Zürich 1991, 115-116

N. Cholidis, "Tiere und tierförmige Gefäße auf Rädern-Gedanken zum Spielzeug im Alten Orient, Mitteilungen der Deutschen Orient-Gesellschaft zu Berlin 121, 1989, 197 vd

ailelerin çocukları okula giderken, diğerleri aile meslegine ayak uydurmak zorundadır. Bu konu bir babanın okulunu ihmal eden oğluna hitabında açıklık kazanmaktadır¹³

‘Senden hiçbir zaman tarlamı surmeni istemedim
senden hiçbir zaman tarlamı çapalamanı istemedim,
senden hiçbir zaman daha başka bir iş yapmanı istemedim,
(bütün akranların) çalışıyorlar ve ailelerine bakıyorlar
(ama sen) git (derslerine) çalış. (şu anda değil ama okulu
bitirdiğinde sen de) bana bakacaksın ”

Görüldüğü gibi burada hitabedilen çocuk okula gittiği için babasının işinde çalışmamaktadır. Fakat akranları okula gitmedikleri için aile işlerinde çalışmakta ve aile bütçesine katkıda bulunmaktadır. Tarlada çalışabildikleri ve para kazanabilecek olgunlukta oldukları için 18 yaşın altında olmamaları gerekir. Bu durumda ergin bir yaşta olmasına rağmen öğrencinin okul hayatı halen devam etmiş olmaktadır. Okul şartları çok ağır olduğu için hem okumak, hem de çalışıp gelir sağlamak imkânsızdır. Bu husus bir atasözü haline getirilmiştir¹⁴

“Ekmeğiyle, yemeğiyle uğraşan yazı sanatını öğrenemez

Ayrıca ailelerin yüklü bir okul ücretini öğretmenlere hediye şeklinde verdikleri okul günlüklerinde dile getirilmektedir¹⁵

¹³ H. Waetzoldt, a.g.e., 38

¹⁴ I. J. Gordon, *Sumerian Proverbs: Glimpses of Everyday Life in Ancient Mesopotamia*, Philadelphia 1959, 210

¹⁵ H. Schmökel, *Ur, Assur und Babylon*, Stuttgart 1956, 62 vd

“Tablet evinin oğlu öğretmeninin elinden tutarak babasının yanına gitti Tüm okulda öğrendiklerini babasına gösterdi. Çok mutlu olan baba öğretmene hitaben (şunları) söyledi: ‘Oğluma yol gösterdin. Bilimin içine soktun. Tablet yazıcılığı sanatının gösterdin Hesap ve hesap tutmayı öğrettin En güç sorular oğlum için açıklık kazandı.’ (Bunları söyledikten sonra) öğretmenin kabına su gibi iyi yağ akıttı (Kendisine ayrıca) bir elbise verdi (para olarak) metal verdi ve parmağına bir yüzük taktı ”

Okullarda dersler sabahları erken saatlerde başlayıp, akşamları geç saatlere kadar devam etmektedir Bu süre içinde öğrenciler evlerinden getirdikleri yiyecekleri yemek için bir kere teneffüs yapmaktadır. Bu durumda öğretmenler de bu uzun çalışma süresine uymak zorundadır. Gerek öğretmenler, gerekse öğrenciler bir ay içinde üç gün tatil yapmaktadır. Buna üç günlük dini tatil günleri de eklenirse, okul yaşamı bir ay içinde 24 gün devam etmiş olmaktadır¹⁶ .

Tablet evinin oğulları, yani öğrenciler katı bir disiplin altında yetişirler. Dayak cezası artık kural haline gelmiştir¹⁷

“Eğer tablet evinin oğlu ödevini doğru dürüst yapmazsa,
büyük birader ve babası tarafından döğülecektir.”

Ödevlerin itinalı yapılmaması dışında, okula geç gelmek, kıyafet bozukluğu ve diğer hatalı davranışlar dayakla cezalandırılır Cezalar daha çok büyük birader yani yardımcı öğretmen tarafından uygulanır. Okulda alınan cezalar yüzünden öğrenci ayrıca evde babası tarafından

¹⁶ H. Waetzoldt, “Die Situation der Frauen und Kinder anhand ihrer Einkommensverhältnisse zu Zeit der III. Dynastie von Ur, Altorientalische Forschungen 15, 1988, 30 vd.

¹⁷ C. J. Gadd, a g e., 20

cezalandırılır, yani ayrıca bir de evde dayak yer. Dayak cezası dışında, telle ayaklardan bağlanma, iki ay okulu terketmeme gibi cezalar da yaygındır¹⁸. Öğrencilerden öğretmenlerine karşı daima saygılı ve itaatlı olmaları istenir. Bu istek bir baba tarafından şu şekilde ifade edilmiştir¹⁹.

“Uslu ol, öğretmenine daima saygı göster

Eğer öğretmenine saygı gösterirsen, sevgisini kazanırsın.”

Öğrenciler azar ve eleştiriyile sık sık karşılaşılır. Fakat övgü nadiren görülür. Sınavda başarı gösteremeyen bir öğrenciye, öğretmeni şu şekilde çıkışmaktadır²⁰

“Ne yaptın! Senin bu pineklemenden hiç iyi bir şey ortaya çıkmadı. Artık olgun bir adamsın. Nerdeyse yaşlanacaksın. Yaşlı bir eşşek gibi öğrenme yeteneğini kaybettin. Kuru bir tahıl tanesi gibi büyümeye ve olgunlaşma zamanını kaçırdın. Daha ne kadar böyle devam etmek istiyorsun. Fakat zaman henüz o kadar geç değil. Eğer gece gündüz öğrenirsen, gururu bir tarafa bırakıp doğru dürüst çalışırsan, eğer öğrenci arkadaşlarını ve öğretmenlerini dinlersen, sen de (eğitimi tamamlar) kâtip olabilirsin, sen de insanları güçlü kılan yazı sanatına kavuşursun; iyi bir melek ile eşdeğerde olan şans seninle de beraber olur; senin de parlayan gözlerin olur ”

¹⁸ a. e., 35

¹⁹ H. Hörner, “Der Vater und sein mißratener Sohn”, Kindertgemäße Erziehung, Festschrift für Hans Gieding zum 65. Geburtstag, yay. haz. G.-B. Reinert, Frankfurt 1986, 109.

²⁰ J. A. Brinkman, “The Monarchy in the Time of the Kassite Dynasty”, **XIXème rencontre assyriologique**, Paris 1974, 396.

Bu katı disiplin kuralları çok kez öğrencileri sınırlandırmakta ve bu sınırlı halleri yazı malzemelerine yansıtmaktadır. Sınırdan ve can sıkıntısından ezilen, kırılan, tırmalanan tabletler; yarım bırakılan alıştırma tabletleri ve alıştırma yerine gereksiz şekillerle doldurulan okul tabletleri çok sayıda mevcuttur²¹

Fakat tüm olumsuz yanlarına karşın öğrenciler bu katı kuralların kendi yararlarına olduğuna inanmaktadır. Eğer okulda başarılı olurlarsa, kendilerini parlak bir gelecek ve toplum içinde saygın bir yer beklemektedir

Herkesin korkulu ruyası sınav, 4000 yıl önce de tablet evinin oğullarının korkulu ruyası olmuştur M O 3. bin yılları sonlarında Mezopotamya'ya hakim olan Kral Şulgi bile sınav başarıları ile öğünmektedir²² Tablet evlerindeki bilgiler bize 2800 yıl önceki kaynaklardan intikal etmiştir. Fakat bu kaynaklar 4000 yıl önceki belgelerin kopyası görünümündedir Bir belgeye göre bitirme sınavı okul yöneticilerinden oluşan bir komisyon önünde yapılmaktadır Yani bir jüri önünde öğrenci ter dökmektedir Bu belge şu şekilde başlamaktadır²³.

"Öğretmen öğrencisini sınamakta (ve şöyle hitabetmektedir). Tablet evinin ustalarından (yöneticilerinden) oluşan komisyonda ayaklarımın dibine otur oğlum Şimdi ben sana sorular yönelteceğim ve sen bana yanıt vereceksin Çocukluğundan itibaren olgun bir erkek oluncaya kadar hayatın tablet evinde geçti ."

²¹ H. Waetzoldt, "Der Schreiber als Lehrer in Mesopotamien", Schreiber, Magister, Lehrer, yay. haz. J. G. Prinz von Hohenzollern ve M. Liedtke, Bad Heilbrunn 1989, 35.

²² a. e., 37

²³ A. Sjöberg, a. g. e., 137 vd

Bundan sonra sorulardan oluşan büyük bir liste metinde yer almaktadır. Bu listede Sumerce kelimelerin gizli anlamları, tüm şarkı türleri, bir koronun nasıl yönetileceği, kuyumculuk ve gümüş işçiliğiyle ilgili mesleki terimler, hisselerin dağıtımı, tarlaların dağıtımı, çeşitli müzik âletlerinin kullanılması ve teknik özellikleri konularında sorular yer almaktadır. Metinde adayın yanıtları bulunmamakta, fakat hatalı yanıtlar verdiği anlaşılmaktadır. Öğrenci hatalı yanıt verdiği konularla ilgili ders almadığını söyleyince hakaret dolu sozlere muhatap olur ve yukarda da belirtildiği gibi yaşlı eşşeğe, cansız tahıl tanesine benzetilir.

4000 yıl önceki öğrencilerin ders malzemesi daha çok yumuşak kilden oluşmaktadır. Çok az bir ücret karşılığı temin edilebilen bu malzeme nedeniyle tasarruftan kaçınılmış, alıştırma sık sık tekrar ettirilmiştir. Küçük yaştaki öğrenciler kili avuçlarına girecek şekilde köfte gibi şekillendirerek kullanmışlar, biraz daha büyük yaştakiler ise dikdörtgen tablet yaparak yazı alıştırması yapmıştır. Öğretmenler ve yardımcıları alıştırma metnini tabletin bir yüzüne yazmış, öğrenciler ise aynı metni altta veya yan yüzde tekrar etmiştir. İlk yazıya başlayanlar önce dikey işaretleri, daha sonra ise yatay ve eğik işaretleri öğrenmektedir. Belli bir süre sonra iki veya üç işaret kombine edilerek yazı alıştırması yapılmıştır. Böylece en azından bazı isimler rahatlıkla yazılabiliştir²⁴

M.Ö. 2. bin başında Sumerce ortadan kalkmıştır. Fakat buna rağmen daha ilk derslerde okullarda gerçekten ağır olan Sumerce metinler öğretilmiştir. Asıl kullanılan dil, Akadca'nın diyalekti olan

²⁴ H. Watzoldt, a. g. e., 35-36.

Babilce, başlangıçta çok az öğretilmiştir. Anlaşılması güç olan bu durum eski geleneğin devamına bağlanmaktadır²⁵.

Ayrıca eğitim büyük ölçüde ev ödevleriyle güçlendirilmektedir. Verilen ev ödevleri öğrenciler tarafından büyük ciddiyetle yapılmakta, daha sonra bunlar öğretmenler tarafından okulda kontrol edilmekte, yapılmayan veya hatalı yapılan ödevlerin sahipleri cezalandırılmaktadır.

Eldeki belgeler dikkate alınırsa, normal okulların yanında yüksek okulların da bulunduğu anlaşılmaktadır. Güney Mezopotamya'da Babil ve Nippur'da birer yüksek okulun mevcut olduğu bilinmektedir²⁶. Bu tür yüksek okullara ait okul tabletleri artık basit metinleri içermemektedir. Genelde Sumer edebiyatı, resmi mektuplar, hukuk ve idari konular ağırlıklı olarak ders programlarında yer almaktadır. Sumerce dışında başka bir yabancı dil, ders programlarına dahil edilmemiştir. Bazı kralların birden fazla yabancı dil bildiği ve bu özellikleriyle öğündükleri bilinmektedir. Bu dilleri nerede ve ne şekilde öğrendikleri konusu açıklık kazanmamıştır. Yüksek okulu bitiren bir öğrenci büyük olasılıkla "kâtip" unvanı taşımaktadır. Fakat öğrencilerin belli bir işe girmeleri ancak uzun bir staj sonrası mümkün olabilmektedir. Bu staj dönemi sırasında belli konularda ihtisas sahibi olunmakta ve okuma yazma dışında yeni meziyetler elde edilmektedir²⁷.

Öğretmenler için özel bir eğitim bulunmamaktadır. Büyük olasılıkla belli olgunluğa erişen kâtipler, kendilerini deneyimli öğretmenlerin yanında yetiştirerek bu mesleğin içine girebilmektedir. Eldeki metinler

²⁵ a. e. , 36

²⁶ J. Oates, a. g. e. , 166

²⁷ H. Waetzoldt, a. g. e. , 40

dikkate alınacak olursa, öğretmenlik çeşitli konularda yetenek isteyen ve çok geniş bilgi hazinesine gerek duyulan güç bir meslektir.

Devrin öğretmenleri, çok yönlü eğitim programları geliştirmişler, bir yerde günümüz için de geçerli olan pedagojik uygulamalara ağırlık vermişlerdir Bu nedenle pedagoji tarihinin Eski Mezopotamya'ya kadar uzandığı kabul edilmelidir Bazı örnekler vermek gerekirse, küçük çocuklar büyük işaretlerle daha kolay yazıp okuyabilmektedir. Bu nedenle başlangıçta çocuklar 1 cm büyüklüğünde işaretler kullanırken, zamanla bu büyüklük 4 mm ye kadar indirilmiştir Gene başlangıçta avuç içi büyüklüğünde tabletler kullanılırken, belli bir süreden sonra tabletler büyütülerek dikdörtgen bir şekle dönüştürülmüştür. Alıştırma tabletleri elle silmeyi kolaylaştırma amacıyla normal tabletlere nazaran çok daha kalın yapılmıştır Bu sayede aynı zamanda tabletlerin alıştırma sırasında kolay bozulmaları da önlenmiş olmaktadır. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin dikkatini toplayabilmek için farklı konuları ders malzemesi olarak kullanmışlardır. Ağır edebî ve hukuki konuların yanında alıştırma tabletlerinde bilmeceler, atasözleri, dini şarkı sözleri sık sık yer alır²⁸.

Tablet evlerine, yani okullara ait çeşitli mimari kalıntılar Mezopotamya'da yürütülen kazılar sonunda açığa çıkarılmıştır. Sippar, Ur, Uruk ve Mari gibi önemli arkeolojik merkezlerde okul kalıntıları tespit edilmiştir²⁹. Bunlar arasında en belirgin ve iyi korunan okul örneği Mari'de açığa çıkarılmıştır³⁰.

²⁸ a. e., 42-43

²⁹ H. Schmökel, "Mesopotamien". **Kulturgeschichte des Alten Orient**, yay. haz. H. Schmökel, Stuttgart 1961, 173

³⁰ E. Heinrich gibi bazı bilim adamları okul fikrine karşı çıkmaktadır: E. Heinrich, *Die Paläste im alten Mesopotamien*, Berlin 1984, 78. Fakat bu yapı içinden ele geçen arkeolojik malzeme ancak bir okula ait olabilir. Bu nedenle tüm bilim dünyası Mari

Mari Güney Suriye'de, Fırat kenarında bulunmaktadır M Ö 2 bin yılı başlarında önemli bir ticaret merkezi olarak karşımıza çıkar Kentin sarayı da aslında büyük bir ticarethane görünümündedir (A Parrot, Mari, München 1953) Kentin ticaret hacminin çok büyük olması sarayı da zenginleştirmiş ve tüm bölgede büyük ün yapmasına neden olmuştur Komşu krallar bile bu sarayı görebilmek için aracı kullanma zorunda kalmıştır 3 hektarlık bir alanı kaplayan bu sarayın en az 300 tane kapalı mekânı bulunmaktadır Saray içinde iki avlu, ticari malların korunduğu depolar, dört taht salonu, çeşitli misafir daireleri, iki mutfak kompleksi, harem dairesi ve en önemlisi iki dershaneden oluşan bir okul yer almaktadır. Okuldaki deshanelerden biri büyük, diğeri ise oldukça küçüktür³¹ Daha iyi korunan büyük dershane içinde kerpiçten yapılmış 28 adet uzun sıra açığa çıkarılmıştır (A Parrot, Mari, München 1953) Bu sıralar arasında öğrencilere ait alıştırma metinleri ele geçmiştir Sıraların çevresinde ayrıca kil tekneleri bulunmaktadır Teknelerdeki kili öğrenciler, veya Eski Mezopotamya deyiimiyle tablet evinin oğulları önce tablet haline getirmekte, daha sonra ise bunların üzerine çivi yazısıyla alıştırmalar yapmaktadır. Bu tür okullar, yani tablet evleri saraylar dışında, mabetlerde veya ayrı yapılar içinde de bulunabilmektedir.

Görüldüğü gibi Eski Mezopotamya'da çocuk eğitimi ve eğitim sistemi, günümüz eğitim sisteminin başlangıcını oluşturacak özelliklere sahiptir Biz bu sistemi yaratan insanlara, sadece sistemi ortaya koymalarından dolayı değil, bu sistem sayesinde ulaştığımız uygarlık düzeyine katkılarından dolayı da çok şey borçluyuz

Saray Okulunu kabullenmiş ve bu yapı eğitim tarihiyle ilgili eserlerde baş köşeye konmuştur

³¹ A Parrot, **Mission archéologique de Mari II. Le palais I**, Paris 1958, 186 vd, 1 ev 41 vd.

LÜTFİYE-İ VEHBÎ'DE (18.YY) ÇOCUK EĞİTİMİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLER

NECDET SAKAOĞLU

18 yy , ikisi de ozan-yazar; dönemlerinin sosyal ve kültürel olaylarını eserlerine yansıtan iki “Vehbî”nin yaşamına tanık oldu-

Seyyid Vehbî (Ö 1736) Lâle Devrinin renkli simalarındandı Divanı, Kirk Hadis çevirisi, Sürname'si, Sulhiyye'si kültürümüze kattığı eserlerdir

Asıl adı Mehmet olan Sünbülzâde Vehbî ise 1720'ye doğru Maraş'ta doğdu. Serüvenlerle geçen uzun bir yaşamdan sonra 29 Nisan 1809'da İstanbul'da öldü. Edirnekapı dışında Topçular'da defnedildi. “Gülşeni cennet olan meskeni Sünbülzâde”, “Cennet olsun rûhuna Vehbi Efendinin mekân”, ölümüne düşürülmüş tarihlerdir.

Bursalı Mehmed Tahir, Sünbülzâde Vehbî için “şairlerini ilim kuvvetiyle yazdığından o kadar san'atlı görülmemiştir. Ancak mevzun söz söylemekte Osmanlı şairlerinin başlıcalarından sayılır” diyor(1). Eğitim tarihçilerimiz ise Sünbülzade'nin Türk eğitim tarihindeki yerini vurgulamaktadırlar(2)

Kuşkusuz Sünbülzâde Vehbî, 18 yy'ın ikinci çeyreğine doğru, Maraş'ta büyük babası müftü, âlim ve şair Mehmed Efendinin dizi dibinde, ayrıca Maraş mektep ve medreselerinde, din ve ahlâk ağırlıklı bir eğitim almıştı. Yine kuşkusuz ki, gerek Maraş'ın sosyal ve kültürel havası, gerek eğitim ve ahlâk gelenekleri o zamanın İstanbul dünyasından hayli farklıydı. Bu nedenle gençliğinde İstanbul'a geldiğinde taşra-payitaht çelişkilerini oluşturan herşeyi, doğal olarak çocuk eğitimi pratiklerini de yadırgamış olmalıdır.

Müderreslik, kadılık görevlerinde bulunması, çok iyi Farsça bildiği için 1775'te İran'a elçilikle gidişi; Koca Ragıp Paşa'dan gördüğü ilgi; Galatalı Tıflî Efendiye müritliği, fakat hepsinden fazla, Osmanlı başkentinin sonsuz renkliliği, onun hayata bakışını elbette ki etkiledi. Bununla birlikte İstanbul yaşamının taşra yaşamına denk düşmeyen yönlerini manzum eserlerine konu edinerek açıktan veya dolaylı eleştirdi; ya da yanlış saydıklarının doğrularını yazdı. Örneğin “Şevk-engîz” adlı manzum risalesinde “zenpâre” (kadın düşkünü) ile “gulampâre” (genç erkek düşkünü)'nin öyküsünü ironilerle işlemiştir.

“İkisi birbirinden rüsvâ
iki şeytan idiler recm sezâ
Herbiri mâhir idi kârında
San'at-ı mefsedet âsârında
Kullanub mel'âneti gündeliğe
İşemezdi ikisi bir deliğe”

gibi dizelerle uzayıp giden bu risale, Enderunlu Fâzıl'ın Hubânnâme-Zenannâme'siyle bir arada basılmış (1837), fakat mustehcen görülerek toplatılmıştır

Asıl, eğitime dönük eserleriyle tanınan Vehbî'nin, Farsça-Türkçe Tuhfe-i Vehbî, Arapça-Türkçe Nâhbe-i Vehbî adlı sozlükleri yüzyıldan fazla Osmanlı mekteplerinin temel ders kitaplarından olmuştur (3)Tuhfe'ye ve Nâhbe'ye yazılan şerhler de vardır Divan'ı ve Münşeat'ı da anılmaya değer.

Bu bildirimizin konusu olan Lûtfiye-i Vehbî adlı didaktik ve ahlakî mesnevisini ise, Nâbî'nin Hayriyye'sine nazire olarak kaleme aldığı sanılıyor. Bu küçük esere verilen önemin ilk kanıtı, Hicri 1252'de (1836) Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye Matbaasında "İşbu manzume-i Lâfife-i Lûtfiyye tezhîb-i ahlâka vesile-i külliye olmağla" basılmış olmasıdır. Gazalî'den (ö.1111) başlayarak İslâm düşünür, aydın ve ozanlarının "Eyyühe'l-veled" veya "Ey Oğul" başlıkları ile işledikleri, çocuk ve genç eğitimlerine yönelik eserlerin Osmanlı kültürü kapsamındaki son örneklerinden olan Lûtfiyye öylesine rağbet görmüştür ki, yazma, basma nüshaları 19 yy sonuna kadar sürekli çoğaltılmıştır.

Sünbülzâde Vehbî bu özgün eserinde 18 yy'a bir önceki yüzyıldan miras kalan ve kısmen 19.yy'a da devredilecek olan gelenekçi, uhrevî ve bireysel çocuk eğitiminin program çerçevesini, temel becerilerden, inanç edinimine, kültürel öğelere değin geniş kapsamda çizmektedir. Ancak bu çerçeve Kınalızâde Ali Efendi'nin (ö.1572) Ahlâk-ı Alâ'î'de verdiği program kadar geniş değildir. (4) Yaratılışla ilgili görülen melekî,

seb'ı, behimî güçlerin dışı vuran özelliklerinden pek azını, fakat yaşamla doğrudan bağlantılı, çocuk eğitiminde erken yaşlarda dikkate alınması gerekenleri kapsamaktadır. Ayrıca Sünbülzâde, salt Gazalî öğretisine de dayanmayarak toplumsal geleneklerin önemlilerini de manzum programına katmıştır. Doğal ki bu çerçeve ve kapsam, eski deyimle "sabavet" (büluğ öncesi) evresinden çocukluk sınırının sonuna, hatta ilk ergenlik yaşlarına kadar uzayan yaş dönemi için öngörölmüştür.

Bu noktada, bizdeki "çocuk" (sabi) tanımı kadar çocuk eğitimi olgusunun sınırlarını da doğru algılamak gerekiyor. Ancak günümüzde 14, hatta 18 yaş sınırını hukuksal açıdan kazanabilen çocukluğun toplum tarihimizdeki yaş sınırı çok aşağılardaydı. Dinî görevlere bir an önce yatkınlık kazandırılması amacıyla eski deyimle "kâhillik" erken yaşlara çekilmiş bulunuyordu. Başka bir deyimle, çocuklukla erginlik arasında bir tür "çocuk-adam" çağı söz konusuydu. Bu, Arabistan'daki erken büluğ yaşının İslâmiyetle birlikte toplumumuzca benimsenmiş olmasının bir sonucuydu. Nitekim, ilmihal kitapları, "akıl ve baliğ" olma koşuluna bağlanması gereken din yükümlülüğü (mükelleflik) yaşını kızlar için 7-9, erkekler için 9-11 olarak veriyor. Çelişkileri tartışılabilir bu gerçeğin konumuzu ilgilendiren yönü; temel eğitimin, inanç, ibadet ve ahlâk bağlarının kazandırılmasında da sürecin olabildiğince erken başlatılmasıdır. Böylece, yükümlölük yaşına gelinmezden önce eğitim, bilgi ve kültür donanımının tamamlanması hedeflenmiştir.

Bu bakımdan, 18 yy'da, 4-12 yaş dönemi için öngörölen bilgi, beceri ve davranışlarla yasakları ve zararlı bilgileri ayrıntılayan Lütfiyye-i Vehbî, çocuk eğitimi tarihimiz için önemli bir kaynaktır. Veya genel

anlamda eski eğitimimizin, “din” ve “hayat” için açtığı kapıların orantılanmasında bu küçük eserden yararlanılabilir

Lütfiyye-i Vehbî, farsça başlıklı 92 bölümden ve toplam 1174 beyitten oluşan Osmanlı Türkçesiyle yazılmış bir mesnevidir. Bazı bölümler eğitimden çok, evlenmek, ev kurmak, eşya edinmek, iş yapmak gibi hayat icaplarına dönük tavsiye ve öğütleri içermektedir. Buna karşılık birçok bölümde kültür, zevk ve mutluluk, hayatı sevmek, hobiler edinmek gibi, yaşamı renklendiren istek ve eğilimlerin küçük yaşlarda köreltilmesini amaçlayan öğüt ve uyarılar vurgulanmış; düşünüp tartışmak, irdelemek, ilm-i hikmete (felsefeye) ilgi duymak, geometriye kafa yormak, müzikle uğraşmak, oynamak, hatta kuş beslemek ve çiçek yetiştirmek ise “yasak-günah-abes” sayılmıştır

Tanrının, insanları bir avuç topraktan yaratıp tüm yaratıkların en üstünü kıldığını, akılla ve bilimle donattığını, öğrenme yetisi verdiğini, peygamberler gönderip kitaplar indirerek aydınlık yolu gösterdiğini vurgulayan Vehbî, Lütfiyye'yi, ateşler içinde hasta yatarken bir haftada yazdığını, eserine bu yüzden düzen vermediğini, karalama halinde bıraktığını, ama amacının beğenilir bir öğüt ve eğitim eseri vermek olduğunu da “Hatime” (sonsöz) de yazmakta ve:

“Bulasın revnâk-ı hulk-ı hüsnü
Her gören eyleye tahsin seni
Halkın sevdiğidir şahs-ı halûk
Ana etmez mi muhabbet mahlûk?
Oku pek cân ile ihyâ-yı Ulûm
Hüsn-i hulk onda serapâ ma'lûm
Eyle Ahlâk-ı Alâ'yyeye nazar ” demektedir.

Risalesinin son beyitlerinde, dünyayı gezdiğini, türlü görevler yaptığını, deneyim ve gözlemler edindiğini, sıkıntının da mutluluğun da her türlüşünü tattığını, bu nedenle yazdıklarının başkalarınca yazılamayacağını belirten Vehbî, oğlu Lûtfullah'a.

"Sana bu pâk nasihat benden
İsterim tutmağa himmet senden
Pendimi etme sakın mahv ü hebâ
Deme-kim lâf-ı nasihat mı baba"

diyerek eserini noktalamıştır.

Lûtfiyye-i Vehbî'deki görüş ve öğütlerin, genellikle dinsel eğitimin dışında kalan alanlara ilişkin oluşu önemlidir. Fakat bu görüş ve öğütlerin, dünyasını ahiret yaşamına göre kurması umulan "ciğer pâresi" yavruya bu yonde ışık tutmak amacını güttüğü de açıktır. Yine akla geliyor ki, Vehbî, din eğitimini her ailenin ya da ebeveynin kutsal, kaçınılmaz bir görevi saymış ve bu görevi, kendi çocuğu için bizzat üstlenmişti. O dönemlerde aile ortamlarında dinin öngördüğü vecibeler aksatılmadan yerine getirildiğinden kuşkusuz Lutfullâh da doğduğu günden itibaren o ortamda olgunlaşmaya başlamış; Kur'anı, ilmi hâli, tecvidi, akaidi, evinde öğrenme olanağı bulmuştu. Bu nedenle Vehbi, oğlu ve aynı konumdaki çocuklar için, aile ortamı dışındaki eğitiminin ve etkileşimlerin yanlışlarını, yasaklarını, doğrularını ve gerekliliklerini sayıp dökme gereği duymuştur.

Fakat bu sayıp dökmede yazar bir sıralama ya da gruplama gereği duymadığından bunu basit bir sınıflama ile biz yaptık

A) Kültüre ve beceri eğitimine ilişkin öneriler.

- 1- Kazanılması gerekli ve yararlı bilimler, bilgiler, beceriler;
- 2- Gereksiz veya zararlı bilimler, beceriler

B) Ahlâka ve yaşama ilişkin öneriler:

- 1- Gerekli, doğru davranışlar,
- 2- Çekinmek, uzak durmak gereken durumlar, kişiler,
- 3- Yasak bilgiler, beceriler ve davranışlar.

Bunları vermezden önce Vehbi'nin konulara nasıl girdiğini de açıklamakta yarar var: "Hitâb-ı ferzend" başlıklı girişte, birer halk deyimi olan "ciğerpârem", "gözüm nuru", "ömrümün varı" diyerek seslendiği sevgili oğluna; Tanrı'nın eşsiz bir bağışı olduğu için Lûtf-ullah adını verdiğini, kendisini, gönül bahçesinin taze gülü, sünbülü saydığını, böylesine değerli ve kutsal gözettiği çocuğunun toplum içinde seçkin (mümtaz) olması için de ona lâayık bir terbiye programı öngördüğünü; ayrıca oğlunun isterse "fenn-i ahlâk"a ilişkin pek çok eserleri de edinip okuyabileceğini açıklamaktadır

Bundan sonra "fezâil-i ilm-i şerif" başlığı altında onur verici bilimlerin erdeminden söz açılmakta, Lûtfullah'a buna ilişkin ayrıntıları kulağına küpe (gûşuna mengüş) etmesi öğütlenmektedir. Vehbi, oğluna; mala servete kanmayarak bilim yolunu seçmesini; malın düşmanı çok olduğu gibi yanabileceğini, sele suya gidebileceğini, talan edilebileceğini, oysa kazanılmış yararlı bilgilerin bu tehlikelerden uzak bulunduğunu vurgulanmaktadır. "Sebeb-i takdim-i bahs-i ilim" başlığı altında da bilim öğreniminin önceliğini, bilimin, herşeyin önü başı, yaşamın kaynağı,

guzel ahlâkın da mayası oluşuna bağlanmaktadır. Fakat amacının “ilm-i nafia” (yararlı bilim) olduğunu bir kez daha vurgular.

Risalenin bildirimize esas aldığımız Hicri 1203 (m 1790) tarihli 52 sayfalık yazma nüshası ile karşılaştırmalarda yaralandığımız Hicrî 1252 (m.1836) tarihli matbu ayrıca, Hicrî 1281 (m.1864) de tab edilen taşbaskısı Tuhfe-i Vehbî'nin derkenarındaki nüshaların(5), ilk dört sayfasından sonraki, tasnif ettiğimiz eğitim görüşleri ve öğütleri, son iki sayfa dışında eserin tamamını kaplamaktadır

A) KÜLTÜR VE BECERİ EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖNERİLER.

1- Kazanılması gerekli ve yararlı bilimler, bilgiler ve beceriler:

İlm-i tıp (hekimlik): Vehbi, tüm bilimlerin önüne hekimliği koymasını, vucut sağlıklı olmayınca başka bilimlerin de öğrenilemeyeceği gerekçesine bağlamakta, fakat oğlundan hekimliğe özenmemesini istemektedir (s 5)

Mantık: Bu bilimin haram sayılmayacağını savunan yazar, oğluna mantıkla uğraşmayı önerir (s.6)

İlm-i tasavvuf: Uzun uzun mutasavvufları anlatan ve öven Vehbî, “Okusan ilm-i tasavvuf ne zarar/pâk yel tasfiye-i batn eder” der ve oğluna Gazalî'nin İhyâ-ı Ulûm'unu okumasını salık verir (s 11).

İlm-i feraset: (Suratî intikal, us uyanıklığı) ise “Fenn-i rânâ-yı feraset ne güzel” denilerek övülmektedir (s.14)

Edebiyat-Tarih-Siyer: Lûtfullah'ın tarih, siyer, edebiyat öğrenirse dünyanın gidişini kavrayabileceğini, bunlardan habersiz olanların ise aymazlıktan kurtulamayacağını, ibretli öykülerde sayısız dersler olduğunu, savaşın barışın yararlarını zararlarını, devletlerin içyüzlerini öğrenenlerin, iradelerinin ve karar verebilme cesaretlerinin arttığını, bu yetkinlikte olanların meclislere cevherler saçıp herkesi hayran bıraktıklarını, mevkiler elde ettiklerini baba Vehbî ısrarla vurgulamaktadır (s 14).

Şiir ve İnşa: Vehbî, kendi mesleği olan bu sanatlar için, "şî'r ü inşa hünerin âlâsı/ya'ni her ma'rifetin ra'nası" diyen ozan, şiire eleştiri yöneltmenin ayıp sayılması gerektiğini, meclislerde "suhandan" olmanın erişilmez onurunu hatırlatmaktadır (s.15).

İlm-i muammâ (Bilmece tarzında şiir söyleme, bir varlığı şiirde bilmeceleştirme): Vehbî, oğluna, bunun gibi bir "fenn-i leziz" yoktur diyor ve biraz daha büyüyünce kendisine bunun yöntemlerini öğreteceğini ekliyor Ayrıca, muammâ söyleyebilmek için, hem Arapçayı hem de "şeker gibi" Farsçayı öğrenmek gerektiğini hatırlatıyor (s.15).

Hüsn-i hat ve İmlâ: Güzel yazı becerisinden daha yüksek ve değerli bir hüner olmadığını savunan, bu hünerin bir kazanç yolu olduğunu, fakat salt güzel yazmanın yetmeyeceğini, imlâya ve anlama da kafa yormak gerektiğini ileri süren Vehbî, Kafiye'yi okuyan Lûtfullah'ın Şafiye'yi de okumasının gerektiğini, buna karşılık tahtaya ve taşla yazı yazan nakkaşlara, kendisini tahtabaşı seçseler de özenmemesini açıklamaktadır (s 16)

Vehbî, ciğer pâresi Lûtfullah'ın eğitimi için, 8 başlıkta tanıttığı bu 12 bilgi ve beceriyi yeterli görmüştür.

2- Gereksiz veya zararlı bilimler, beceriler:

İlm-i Hikmet (Felsefe) Hikmet Tanrı'da gizlidir. Hükemâ sözleri ise kuruntu ve hayaldir. Gerçi akla yakınsa da nakle muhaliftir. Öyleyse felsefeden uzak durmalıdır (s.6)

İlm-i Hendese (Geometri, Mühendislik) "İtibar eyleme pek hendeseye/Düşme ol daire-i vesveseye/Bakub eşkale mukarnas diyerek/Bir murabbaya muhammes diyerek." Sonuç, bu bilimle uğraşıp mimar olmayı düşünmek abestir (s.6).

İlm-i Nücûm (Astronomi): "Çıkarırlar senede bir takvim/Olma sen talib-i ilm-i tencim" Şaire göre bu bilim şeytan mesleğidir. Mensuplarının ise ancak bindebiri doğru çıkar. Müneccimler, yıldızlara kement atan yalancılardır. Vehbî, oğluna, ünlü müneccimlerin adlarını sayıp dökerek herbiriyle alay etmektedir (s.7).

İlm-i Kimya: Musa'nın mucizesi olan kimya, kimilerini zengin etmişse de el-Câbir'in yazdıkları tümüyle yalandır. Çoğu kişi, kimya öğrenmek için varını yoğunu, parasını ateşe atagelmıştır. Şair oğluna bir de "Kıssa-i Kimyacı" (öykü) anlatır (s 9).

İlm-i Simya (cisimleri altına dönüştürme): Vehbî'ye göre "Simya ise hayal ü evham/ismi var gerçe velâkin kuru nâm"dır (s.10).

İlm-i Ta'vir (Tahmin etme): Define bulmak, aramak hevesi de anlamsızdır (s.10)

İlm-i Kırtasiye (Kağıt yazma): "İlm-i kırtasiye bilen biçâre/Ola mı akçeye pâre pâre" (s.10).

Tılsımat ve Himyâ (Tılsım, sihir): Akıllı kişilerin bunlara ilgi duyması düşünülemez. (s 10)

İlm-i ihfâ (Gizleme, saklama): "Kendini göz göre etme rûsvâ/Aslı yokdur bilesin çekme ziyan" (s.11)

İlm-i Musiki: Biliyorum müzik ruhlara esenlik verir ama, yine de bestekâr olmayı düşünme. Sana yakışmaz Soyunda da yok. Tanburun orta teli olma "Sakınub söyleme şarkı mâni / Hele türkû hiç söyleme!/ Olma sazandelerin demsâzı" Ney üflemekte ne yarar var? Santuri olmak ise rezalettir. Sakın daire-zen olma ayıptır "Nağmede gerçi nice halet var! / Nice dikkat edecek hikmet var" Aman çocuğum, eğer evde gizli gizli icra edersen duyanlar "çelebi ehl-i hevadır diyeler/Mâil-i zevk u sefâdır diyeler" Fakat evden uzak yerlerde, elemli gunleri bir an unutabilmek için dinleyebilirsin (s.13).

Vehbî, gözüm nuru dediği Lûtfullahının, sorgulayıp düşünmekten, pozitif bilimlerden, bunları simya, ta'vir, tılsım ve ihfa ile denk tuttuğu için uzak durması görüşündedir.

B) AHLAKA VE YAŞAMA YAŞAMA İLİŞKİN ÖNERİLER

1- Gerekli, doğru davranışlar:

Konu ahlâk ve yaşam olunca, Vehbî'nin oğluna öğütleri, hocaya, ustaya saygıdan evliliğe değin uzun bir dizi oluşturmuştur:

Tazim-i Üstad (Hocaya saygı): “Hocana eyle be-gâyet ta’zim” diyen baba, hocasına kulluk eden çocuğun her türlü mihnetten kurtulacağını, hocaların ve ustaların hayır duasının, kişiyi iki cihanda mutlu kılacağını müjdeliyor (s.5).

Edeb (Güzel ahlâk): Yüce ilimlerle donanırken güzel ahlâka da koşulmalıdır (s 6).

Adâb-ı Suhan (Konuşma ahlâkı): “Lik adâb ile söyle suhanı/ Boşboğaz ile Lak açma deheni”. Kimseye öfkeyle yüksek sesle hitap edilmemeli; “Bazı meclislerde serapa guş ol/ya’ni çok söylemeyüb hamuş ol”. Sözü unutulmamalıdır (s 19).

Libas-ı Edibâne (Edepli giyim).

“Olsa da fahre sezâ esbabın/Uydur akrânına her esbabın
Zehr ü ziver yakışur nisvana/Câme-i merd gerek merdâne
Ehl-i imâna nezâfet lâzım/Câmede ya’ni taharet lâzım
Giyme sufliyet ile kirli libas/Pâk esvaba nazar eyler nâs
Kürkü sanma sebab-i unvandır/Kuru bir posteki-yi hayvandır
Sarığın olmaya tarz-ı süfehâ/Elinle başına sarma belâ” (s.23).
Sonuç; insana “sevb-i edeb” yakışır.

Tevazu: Vehbî, sadece iki beyitle oğluna, halka alçak gönüllülükle yaklaşmasını öğütlüyor (s.23).

İlm-i İnsaf: İnsaf, dinin yarısıdır. İlimli olmaya, iyiliğe, yumuşaklık kazanmaya çalışılmalıdır; öfke gösterilmemelidir (s 24)

Sabır ve Afiv-i Cemil (Güzel bağışlayıcılık) Bu erdemleri elde etmek güçtür. Ancak insanlara Tanrı vergisidir (s.24).

Gayret-Kârî (Çaba göstermek). Zor işlerin çaba ile çözüldüğü; ama çabanın bağışlamayı unutturabileceği, öç almayı özendireceği akıldan çıkartılmamalı; bu nedenle çaba salt duşmanla savaşırken gösterilmelidir (s 24).

Tevkir-i ehl-i ilm (Bilim adamlarını ululama): Vehbî, oğluna, nerede bir bilim adamı görürse ayağına yüz sürüp ikramda, hizmette bulunmasını, duasını almasını öğütler ve "Kürküne borküne bakma asla/ örf-i zarif ademi etmez ulema/Postu sırtında gezer hayvanın/İlmi sadrında olur insanın/Öyle çok koca kavuklu cühela-Başına sardı ta'zimle bela-Görünür haylî acaibü'l-heykel/Mebahs-i ilmi açınca başı kel" diyerek sahte bilginlerin de bulunduğunu hatırlatır (s 25).

Tevkîr-i Pirân (Yaşlılara saygı): "Göricek pirleri ikram et/İhtiyacı varsa in'am et" diyen şair baba, oğluna, yaşlılarla sohbet etmesini, öğütlerini dinlemesini, deneyimlerinden yararlanmasını, onlara "köhne takvim" (eski toplum) dememesini, hele hiç alay etmemesini uyarır (s 25)

Tazim-i Ebeveyn (Ana babaya saygı): Cennetin anaların ayağı altında olduğu da hatırlatılarak "öf deme başına ursa faraza/Daima eylegör celb-i rızâ" deniliyor (s 26).

Keyfiyet-i Havişan (Akraba ve yakınlarla ilişki): Baba, oğluna akrabalarından kötülükler geldiğinin çok denenmiş olduğunu; akraba ile akrep, hısım ile hasım çağrışımlarını hatırlattıktan sonra "zengini olursa fasiddir/ Fakiri ise hasid olur" demekte ve (Osmanlı) tarihini okursa amcaların, yeğenlerin, kardeşlerin birbirlerine neleri revâ gördüklerini öğreneceğini bildirir. Oğlunun, akrabalarına muhtaç olmaması için dua eder (s.26).

Encâz-ı vaad (Sözünde durmak): Oğlundan iyilik vadinde bulunurken ölçülü olmasını ve mutlaka vadini yerine getirmesini, uluorta söz verip halk katında mahçup olmamasını istemekte; yaşanılan devirde ise bol bol söz verilip hiçbirinin yerine getirilmediğini bildirerek "Uçdular Kaf'a himem eshâbı/Sanki ankadır ânın erbabı" demektedir (s.27).

Edâ-yı şükri ni'met (İyiliğe şükretmek): Vehbî, oğluna, her zaman Tanrı'ya şükretmesini, yoksullara iyilikte ikramda bulunmasını, hastalarla ilgilenmesini ve bunu sağlık sadakası saymasını, her organın bir şükür yöntemi olduğunu unutmamasını ve bunları öğrenmek için de Gazali'nin Ihya'sını okumasını öğütlemektedir (s 28).

Mihman-nüvazi (Konukseverlik): Dişten artar demeyip yoksulları doyurmak; konuklara temiz ve nefis yemekler sunmak gerektiği de uyarılmıştır (s.28).

Beyân-ı Sahavet ve Men’-i İsrâf ve Sefahat (Cömertliğin ne olduğu; savurganlık ve eğlencenin önlenmesi): El açıklığında ölçü kaçırılmamalıdır. Çünkü bu, savurganlık olur. İsrâf haramdır. Ayrıca kişiyi nâmerde muhtaç bırakır. Halkın ise insafı ve utanç duygusu yoktur; her türlü külahı giydirebilir. Önce kişinin varlığını tüketip sonra da yolda selâm vermez olurlar. Lûtfullah, ömrü boyunca böyle leşe konuculardan uzak durmalıdır (s.30).

İ’tibar-ı rûsum-ı Şer’-i Şerif (Şeriat kurallarına saygılı olmak). Şeriat küçümsenmemeli; hatta tüm yaşamda kurallarına uyulmalı; böylece, hükkam denilen yargıçlar gürûhunun karşısına çıkmaktan da kurtulunmalı, ayrıca hiçbir nedenle yemin edilmemelidir (s.32).

Haya ve İstiğna (Utanma, yetinme ve bakmama): “Zen(ne) yaradılışlılar olur darba sezâ/Dest-i Cibrildedir sut-ı hayâ/Eğer rızka engel deseler de farazâ/Mü’minin hasletidir şerm ü hayâ/Hadd-i zatında kim olmazsa edib/Feleğin sillesi eyler te’dip” diyen Vehbî, oğluna, kız-kadın davranışlı olmamasını, böylelerinin, Cebrail’in disiplin kırbacını yemelerinin kaçınılmaz olduğunu uyarır (s 34).

Tarîk-i Ulemâ (Din bilginliği): Bu yolu seçenlerin her devirde ululanageldiklerini, kamuda bunlardan başka rahat yaşayan olmadığını söyleyen Vehbî, oğluna da bu yolu gösterir (s 36).

Terk-i Unvan ve Hazm-ı Devlet (Böbürlenme ve görevde alçak gönüllülük). Lûtfullaha, her yolun onurunun kişiden kaynaklandığını

bilmesi; bunun debdebe ile, değerli koşumlarla olduğunu sanmaması; ayrıca baht gerektiği, bedbahtların ise perişan oldukları uyarılır (s.38).

Meşveret-i umûr (Her işi danışmak): Aklınla mağrur olma, meşveret eylemeden iş görme, aklını beğenirsen bencil olursun, danışacağın kişiler güvenilir, dindar, deneyimli olmalı; hatalı kararında direnme, doğru tarafa yönel, her insan hata yapabilir ve unutkandır. Fakat sonuçta mütevekkil ol; çünkü yazgı değişmez (s.43).

Tedbir-i Umur-ı Beyt (Ev işleri): Evin gereksinimlerini karşılamak en önemli görevdir. Kişinin evi, ozanın beyti gibi düzgün ve sağlam olmalıdır. Evine düzen vermeyen mutlu olamaz. Gereğinden fazla büyük evi çekip çevirmek güçtür. Uyumlu ve dengeli yaşanırsa aile düzeni de korunur; gelir gider denkleştirilmelidir. Fakat rızkı verenin ne vezir ne padişah olmayıp Tanrı olduğu unutulmamalıdır (s 43).

Emr-i izdivaç (Evlilik): Vehbî, oğluna, zamanı gelince bunu çok iyi düşünmesini, evliliğin pekçok iyi yanları kadar sakıncaları da olduğunu uzun uzun anlatıyor. Hür eş seçerse vefasız, cariye seçerse görgüsüz olabileceğini, yüzü güzelin huyunun bilinmeyeceğini, kişizâde, güzel bir eş adayı seçmesini uyardıktan sonra, mutlaka bakire al; ırzına, inancına dikkat et; karının malına lânet olsun; seçtiğin eş çapaççul da olmasın. Erkeğin işine karışan kadın dinsizlerde görülür. Tanrı erkekleri "kıvam" (yapıcı) kılmıştır, öğütlerinde bulunur (s.44-46).

Hüsn-i ülfet (Güzel ilişkiler): Vehbî, kapını herkese kapatma, iyiliğini sürekli tut "Komşunun ekseri aç gözlü olur/pek geda tıynet tok sözlü olur" der ve kapıdan pencereden gözetlemeyi seven komşulara

kızmmasını öğütler ve “fukarasun doyurub ni’metle/Ağniyasıyla görüş izzetle” der (s.46).

Ahval-i Hademe (Hizmetçilerin durumu): Yahnikapanları kapına uğratma, kapkaççılara kanma, para görünce önünde yuvarlananlar, işten çıkarırsan seni tanımazlar. Akbıyık (yaşlı) hizmetçi en iyisidir Sakalını genç oğlanlara kaptırtma, ayıptır. İrzın beş paralık olur; diyen Vehbî, devrin kötüleştiğini, herkesin hademe diye güzel yuzlû oğlanları yanlarına aldıklarını, bunları basbayağı kız, kadın düzgününe boyadıklarını; İbn-i Haldun’u okursa, iyi bir uşağın tüm özelliklerini bulabileceğini v.s. anlatır (s.46-48).

Sonuç olarak Vehbî, oğlu ve oğlunun kişiliğinde tüm eğitim çağındaki çocuklar için gerekli ahlâkî davranış ve tutumları 25 başlıkta toplamıştır.

2- Çekinmek, Uzak Durmak Gereken Durumlar; Kişiler:

Vehbî, oğluna çekinmesi gereken durum ve kişileri de şöyle sıralamaktadır:

Müvaneset-i Nâs (Halkla senli benli olmak): Eş dost ve arkadaşlarla dedikodu etmek yerine seçme kitapları dost edinmek doğrudur. Düzensiz meclislere gidilmemelidir Kişinin değeri böyle yerlerde heba olur (s.22)

Va'd-i mazûlin (Açıktakilerin söz vermeleri): Sakın seni umutlandırmasin. Unutma ki insanın bulduğu, umduğu değil, ummadığıdır (s.27)

İdbaran-ı Devlet (Gözden düşenler). Sözde küskün gözüdürler ama bir el etek yakalamak için fırsat kollarlar. Fırsat bulamazlarsa iftiraya yönelirler. Herkesi hain, kendilerini güvenilir tanıtmaya yeltenirler Hiçbir şey yapamazlarsa, kıyamet belirtileri tamam! derler, dünyayı yıkmaya çalışırlar Bunların kötülüklerinden uzak durulmalıdır (s.21).

Adem-i Asayiş-i Ehl-i Câh (Makam sahiplerinin mutsuzluğu)· Bunlar her an, azillerini düşünür mutsuz olurlar. Belki yakınları zevk sefa içindedir Yine, bunlar hakkında bin türlü laf gezer. Eski dostlarını unuturlar, yanlarına gelenlerin yüzlerine bile bakmazlar (s 39)

Hubb-ı Câh (Makam tutkusu): “Câhını câh bilüb dünyanın/Öyle pek üstüne düşme ânın/Hubb-ı câha düşen erbâb-ı mihen/Kendüye hazır eder çok düşmen” Eğer kadı olursan adaletle hareket et. Mesleğin avam mesleği olmasın Senin için tek yol kadı olmaktır Çünkü soyun ulemadır (s.35).

Tarik-i Hâcegân (Yazıcılık mesleği)· Bunların çoğu zillete düşmüştür. Varları yokları başlarındaki Horasanidir. Kimi açlığından atını satıyor Bazısı halka ulu gözükmek için bayramda mehter çalınca, başında kuru kafes (sarık), altında at hava satar; kapısına alacaklısı Karabet gelince de hasta numarasına yatar! (s.37).

Ahvâl-i Mülâhide-i Zaman (Doğru inançtan ayrılanların durumu).

“Şimdi gördükleri ehl-i taklid/Benzemez onlara ger şeyh ü mürid/Ne şeriat ne tarikat anlar/Ne mücaz ve ne hakikat anlar” Tekkelerde “Dalga tevhidî deyü cûş edip” mey içlerler “Görseler bir güzel oğlan geliyor/Diyeler tekkeye kurban geliyor” derler. Vehbî, oğlunun tekkelere gitmemesini rakkas olmamasını öğütleyerek “Hırka vü tac giyenler çokdur/Lik bir mürşid-i kâmil yokdur.” diyor ve Kur’an yolundan ayrılmamasını tavsiye ediyor (s 12).

İttisaf-ı Esnaf be Adem-i İnsaf (İnsaf yoksunu esnaftan

sakınmak): Esnafın çoğu, yiğitbaşılardan başlayarak nâmert ve insafsızdırlar. Kimileri parasal hilelerde uzmandır. Hâcegîlerin dolaplarıyla halkı aldatmaya kapı açarlar. Zanatkârlar, ustalarından öyle elaldıklarından yalanı sermaye etmişlerdir. Eğer hilenin anlaşıldığını sezerlerse müşteriye yoldan çevirip kahve ikram ederler. Şeytanı aldatabilirler. Koyunlarında misvak, gözlerinde sürme, hacı ağa görünümündedirler. Kendilerini alçaltıp sermayelerini yükseltirler. Herkesi bir biçimde borçlu kılarlar. Ama onlarla işin olursa uyanık ol! (s.40)

İhtizâr-ı Hilekârân ve Hâyinan (Hayinlerden ve hilecilerden

sakınma): Hile savaşa yakışır. Güvenilecek adam neredeyse yok! Dıştan temiz görünenlerin de içleri bozuk. Bir gûruh halkı baştan çıkartıyor. Hilecileri semtine uğratma. Yüze gülücüler insanı ağlatır. Dalkavukların sözlerine de önem verme “iyi gun dostu ile yâr olma/Bivefâ nâkese gam-har olma” (s.41).

Et'ime-i Hasisan (Alçakların sofrası): Böyleleri baklava börekle değil, yağlı çörekle ramazan davetleri duzenler, sonra da baş köşeye geçip keyifle kahve içerler. Bu iğrenç bir gösteriştir. Oysa dürüst insanlar, sofralarını her türlü yiyeceklerle donatır, komşularını iftara çağırırlar (s.28)

Keyfiyet-i Cerreran ve Fukara-yı Sabirin (Dilenciler ve yoksullar): Dilencilere bir para verme. Çünkü onlar dilenmeyi iş edinmişlerdir. Ama gerçek yoksulu, açken evinden çıkmayanı, derdini saklayanı, "Aç yatup ağzını açup söylemez" zavallıları bul ve onlara sadaka ver (s.31-32).

Teczir-i ez Mükeyyifat (Keyif vericileri yok etmek) "Olma pek zevk ü safaya mail/Ey oğul ümm-i habaisdir mey/Fıskı tevlide sebep peymâne-i mey" Kahvehane de meyhaneden farklı değildir Tütün alışkanlığı ise giderek yaygınlaşıyor. Kahveye giden avarelerin sakalları sarı, dişleri karadır. Enfiye ise dişleri burnu kirletir. Tüm bunlardan uzak dur (s.49)

Lezzet-i İntikam (Öç alma isteği): Düşmanı ayaklar altına almak zevk verse de bağışlayıcılık daha güzeldir (s.25).

Def-i Kibr-i Şeytanî (Şeytan kibrinin def'i): Böbürlenme şeytanın işidir. Hz Adem'in başına gelenleri unutma (s 23)

Şahadet: Aman, tanık olarak kadı karşısına çıkıp rezil olma. Elin davasıyla başına iş açma (s 32).

Vesayet, Vekâlet, Kefâlet: Ne birisinin vasisi olmak için girişimde bulun, ne vekil ne de kefil ol. Bunların kurallarına uymak, gereklerini

yerine getirmek çok zordur. En kötüsü de kefalettir. Başkalarının borcunu ödemek zorunda kalırsın (s.32-33).

Men’-i Tevliyet ve Cibayet (Vakıf görevleri almamak): Mütevellî, vakıf geliri toplayıcısı olma. Çünkü bunlar sonunda mutlu olamazlar. Yıkılanı yapmaz, vakıf koşullarına uymazlar: beddua alırlar (s.33).

Karz ve Düyûn (Kredi ve borç): Borçlu, rezil olur. Borç insanı iki yüzlü, yalancı eder, sevgiyi öldürür. Borçlunun yüzünde güzellik kalmaz. Kredi de alma, azla yetin. Gelirini arttırmak için çalışma (s.34).

3- Yasak Bilgiler, Beceriler ve Davranışlar:

Vehbî, oğluna ve tüm müslüman çocuklarına büsbütün haram, günah ve suç olan bilgi, beceri ve davranışları da sayıp sıralıyor:

İlm-i Remil (Nokta ve şekilleri yorumlayıp gaipden haber verme).
İlm-i Cifr (Remilin daha karmaşığı). **İlm-i Tâ’bir** (Rüyaya anlam verme).
İlm-i Vefk (Dua yazılı şekilleri içeren muska yazma).

Sihir ve Mushakâri (Büyücülük ve muskacılık). **Nârenciyyat** (Cin bağlama): Tüm bunlarla uğraşmamalıdır. Bazıları ermişlik gerektirir; bazıları da gûnahtır; şeytan işidir (s.8).

Men’-i Fisk ve İsyân: Toplumu karıştırmak, ayaklanmak, buyruklara karşı gelmek gûnahtır (s.18).

Men'-i Kizb ve Düruğ (Yalancılık). “Hür fikir olma zarafet satma/Sözüne kizb ü düruğ katma/Şair olsan da yalandan hazer et/Doğru yoldan yürü sıdka guzer et” (s 19)

Men'-i İstihza ve Nemime (Alay ve koğuculuk) Boş konuşma, çevrene böyle insanları yaklaştırma. Dedikoducularla konuşma (s 20).

Men'-i Hased: Kimsenin kısmetini kıskanma. Kıskançların kalpleri her an ateşlerle kavrulur (s 25)

Men'-i Hasset (Alçaklıktan sakınmak) Cimriliğin doğal sonucu olan alçaklığa sapma Cimriler için, “dostu yok, düşmana saklar malı” derler (s.29)

Men'-i Keşf-i U'yub (Ayıpları açıklamamak): “Herkesin içyüzünü Tanrı bilir İnsanlar birbirlerinin noksanlarını araştırmamalı, ayıplardan gözünü çevirmelidir (s 24)

Men'-i Keşf-i Raz (Gizlilikleri açıklamamak): “Gonca-veş rāzını eyle meknun/Gül gibi etme sakın Keşf-i derun” Dostun, sırrını halka çıtladır. Kırılan şişenin suyu gibi etrafa dağılır Başkalarının hele büyüklerinin sırlarını öğrenmeye hiç ilgi duyma (s 42).

Men'-i Zulüm: “Eline girerse faraza fırsat/Eyleme zulm-i ibada cür'et” Kimseye en küçük kötülüğün dokunmasın (s 35)

Men'-i Taassub ve Riya: “Lik pür zâhid-i sâkıs (tatlı sözlü) olma/Halka sıklet ile kabus olma/Din fûruş olma sakın satma riya” abus

 ehreli olma, "A lamış  ehreli sofu ne belâ/Cennete girse de gülmez
faraza/Hoş ed : hoş dil hoş ruy ola-gor" (s 18)

Men'-i Tasaddur (Başk  eyi gozetmemek) "Vardığın yerde
gozetme sadrı/Pest olur t lib-i sadrin kadri" Kendi evinde bile baş
   eye geçme Yaratılışında olgunluk varsa pabu lu a da otursan
değerin değişmez (s 22)

Men'-i Tebdil-i Tarik (Meslek de iştirmemek) İnsan alıştı ı,
yapageldi i işini bırakıp başka meslek se memelidir (s 36)

Men'-i Devr-i Ebvab Ber 'y  Taleb-i Rızk (Geçim için kapı kapı
gezilmemelidir) Rızkı veren Tanrıdır. Kapı kapı dolaşma (s 27)

Men'-i Beytülmal ve mal-i Mir  (Kamu mallarından uzak durmak)
Evine, sandı ına kamu malı va parası sokma Fakat, İstanbul'da bu
yasa a kimse uymaz (s 35)

Men'-i Istil h-Perdaz  (Konuşmayı s slememek) "Biliriz çok
m teşerrif  elebi/Nazik ne a ılıb gonce lebi/G z n  kaşını bir hoş
süzerek/Oynadub başını a zın süzerek/Söz bilür natika-perver
ge in r/Hayliden hayli soz anlar ge in r" Konuşurken gereksiz sozler
söylenmemelidir(s 19)

Bazi e-i Nerd ve Satranç (Tavla ve satranç oyunları) Vehbî,
dunyanın aldaticı oyun ve eğlenceler bata ına gom ld   n , karagoz
perdesindeki hayal g runtulerin herkesi oyuncak edindiğini, evlerini
"m l ebe-i sıbyan"a çevirenlerin aymazlık içinde olduklarını, tavla

düşkünlerinin şeşten pençten başka şey düşünmediklerini; oyun yüzünden bir pula muhtaç duruma düşenlerin, kuru tahta üzerinde yattıklarını, satrancı ise görevlerinden uzaklaştırılanların oynadıklarını anlatır (s.17)

Men'-i Kuşbazî (Kuşçuluk) Baba, oğlundan, herkesçe abes sayılan tutkulardan uzak durmasını isteyerek "Bulunur nice hevâyı şehri/Çekmemiş dahi belâ-yı dehri/Gözü bağlı kuşa benzer ekser/Murg-ı akli uçurub kuş besler/Gözü bir dalda kanarya kafesi/Kısulur şevki ile kuş gibi sesi/Yem döker kuşlarına dane saçar/Dâne-i aklını yabana saçar/Tutduğun bilmeyüb etmez muhtaç/Bırakur yavruların lânede aç/Kuşu kuşla sanur-kim ede sayd/Sonra bir dame düşer ol lakây/Yokdur insafı nice insanın/Kuşca canuna kıyub hayvanın/Kafese bülbülü mahbus eyler/Bây-i gülden anı meys eyler/Andelib ede kafesde feryad/Ne revadır işidenler ola şad/Anlar erbab-ı hevâ zümresidir/Aklı uçmuş sühefâ zümresidir" der ve akıl kuşunu uçurup "erbab-ı hava"ya uyanların aymazlığını vurgulayarak Lütfullah'a "Bülbülü gülşende gör ve dinle" öğüdünde bulunur (s.50).

Men'-i Şükufe-kari (Çiçek yetiştirme yasağı): 17 yy ortalarından başlayarak çiçek tutkusunun giderek yaygınlaştığı, çiçek encümenlerinin kurulduğu, çiçek müsabakalarının düzenlendiği İstanbul'da 18.yy biterken, dizelerini çiçek motifleriyle süsleyen ozan-düşünür-eğitimci bir babanın oğlunu bu hobiden dahi uzak tutmak istemiş olmasını açıklamak güçtür.

"Böyle beyhude emeller çokdur/Mubtelâsına nihayet yoktur/Varınca tâze açılmış çelebi/Lâle çiçekle takınmış lâkabı/Eyleyüb tarh-ı şükûfe garsın/Saksı yapmakla unutmuş fikrin/Dikmeğe sökmeğe aklın vermiş/Sanırsın ka'arı zemine girmiş/Bağbân kârıdır önünde çiçek/Demesünler sana-kim bu ne çiçek?/Zihnini kılma soğan bahsine yaz/Etmesünler sana bin türlü niyaz/Nevbahar olsa çıkıp güلزâre/Kıl temaşa açılan ezhara/Sun'-i Bâriye edüp sen dikkat/Sünbül ve gülleri seyr et kat kat/Bağ-ı irfanda sünbül ola-gör/Sen o gülşende açıl gul ola-gör/Diyeler işte bu sünbülzâde" (s.51).

SONUÇ:

Lütfiyye-i Vehbî, yazıldığı çağın çocuklarını yaşama bağlayacak mutlu kılacak, birçok etkinliği günah, suç, ayıp ve gereksiz kilitleri altına almayı, çocukları edilgen, suskun, gülücuksüz, korkak ve kaderci olmaya yönlendirmeyi amaçlamış gözüküyor. Unutmamalı ki Vehbî, döneminin mutaasıp zümresinden de değildi O zümreden olanlar ise çocuklar için, yaşamı büsbütün zindan eden katı, tek yönlü tüm amacı, bilinci ve duyuları köreltmek olan görüşleri savunmaktan çekinmemişlerdi

DİPNOTLAR

- (1) **Osmanlı Müellifleri** C II sayfa 236-237, (İstanbul 1333)
- (2) Bkz Prof Dr Yahya Akyuz, **Türk Eğitim Tarihi** (Başlangıçtan 1993'e) 4 basım,İstanbul 1993,s 134-135
- (3) Dehri Dilçin, "1911'de, unlu dil bilgisi Sunbülzâde Vehbî'nin Tuhfesini ezberlemeye başlamıştım" dediğine göre, ozanımızın eserleri 20 yy başında bile okunuyordu (Bkz **Edebiyatımızda atasözleri**, T D K İstanbul 1945, s IX)
- (4) Kınalızade'nin görüşleri için, Tercuman 1001 Temel Eser dizisinde çıkan **Ahlak-ı Ala'i-Ahlak ilmi** (haz Huseyin Algul) ve **Devlet ve Aile Ahlakı** (haz Ahmet Kahraman) adlı kitaplara bakılabilir
- (5) Yazma nüsha 26 varak olup Hicri 1205'te Vehbi hayatta iken istinsah edilmiştir (Özel kütüphanemizdedir)

Matbu nussha Mekteb-ı Funun-ı Harbiye (matbaası)'de basılmıştır Sene 1252 (1836) tarihli dir

Taş baskısı Tuhfe-ı Vehbı'nın derkenarındadır Sahaf Karahisarı el-hac Alı Rıza Efendinin taş tezgahında Hicri 1281 (1865)'te basılmıştır

**OSMANLI KLASİK DÖNEMİNİN “İDEAL İNSAN TİPİ” VE BU
DÖNEMDE ÇOCUĞUN KÜLTÜREL GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN
ETKENLER ÜZERİNE DÜŞÜNCELER**
PROF.DR.ÖZER ERGENÇ

Bu bildiride iki amaç güdülmüştür Birinci olarak, Osmanlı klasik donemindeki “insan”ı biçimlendiren düşünce kaynaklarını ve bu düşünceye dayalı uygulama ortamını hazırlayan, diğer yonuyle de bu düşüncenin kuşaktan kuşağa aktarımını yapan kurumların özellikleri irdelenecektir İkinci olarak da, böyle bir ortamda dünyaya gözlerini açan çocuğun sosyal bir varlık olarak kültürel gelişimini nasıl gerçekleştirdiği sorusuna cevap aranacaktır

Her toplum geçmişten getirdiği, zenginleştirerek ve geliştirerek geleceğe aktaracağı değerlere bağlı tavırlar gösterir. Toplumun tavırları, yarattığı kurumları aracılığıyla somutlaşmak durumundadır Bu bakımdan toplumsal kurumların her biri, asıl işlevlerinin yanısıra, bu ortak davranış biçiminin ideal gördüğü insan tipini yaratmaya katkıda bulunan bir işleyiş içindedir Her kurum, bu açıdan bir bakıma eğitim kurumudur Toplumun siyasal çerçevesini ve çatısını oluşturan devletin temel ideolojisine uygun ve bunu benimsemiş bireyler yetiştirmeyi öngörür Diğer bir deyişle, bireyler bu ideolojiyi benimseme ve

özümsemedeki derecelerine göre, dönemin doyumlu ve nitelikli insanı durumuna gelebilirler. Bu bildiride esas olarak Osmanlı Devleti'nin klasik dönemi dediğimiz zamanda, yani kuruluşun XVI.yüzyılın sonlarına kadarki süre içinde:

a) "İdeal Osmanlı uyruğu"nın hangi özellikleri taşıması gerektiğini,

b) Bu ideal tipi yaratan düşüncenin hangi kaynaklardan beslendiğini, ve bu düşünce yumağının bileşiminde hangi öğelerin bulunduğunu tespit ve tahlil denemesine girişilecektir.

Bu iki hususun açıklanmasından sonra, Osmanlı Devleti'nin 17,18 ve 19.yüzyıllardaki gelişmelerinde ortaya çıkan yeni normlar üzerinde değerlendirme çabalarına geçilecektir

İdeal Osmanlı Uyruğu: Osmanlı anlayışına göre, padişaha mutlak bağlılık gerekiyordu. Din ve devlet uğruna çalışmaktan,¹ gerektiğinde bu yolda can vermekten kaçınılmazdı. Padişah'ın teb'asının muti olmasını sağlamak ve ülkesinde adaleti geçerli kılabilmek² için belirli kurallara bağlı bir toplumsal düzen yaratılmıştı. Buna göre, toplum mekanda yerleşme durumuna göre, mesleklere, din ve mezheplere göre ayrı ayrı cemaatler olarak düzenlenmiş ve hem mekanda hem de cemaatler ve gruplar arasında geçişler³ ve yer değiştirmeler⁴

¹ Osmanlı hukuku, İslamiyet kuramına dayandığı için, fıkhıya göre ulu'lemre mutlak itaat gerekiyordu. Osmanlı devlet anlayışı hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. İnalcık, Halil, **The Ottoman Empire**, London 1973

² Adalet anlayışı için bkz İnalcık, Halil, **Adaletnameleri**, **TTK Belgeler Dergisi**.

³ Bu konuda Osmanlı Kanunnamelerinde, mekanda ve gruplar arasında hareketliliği olabildiğince yavaşlatıcı etkileri olan hükümler bulunmaktadır

⁴ Tımar ve kul sistemleri, üyelerinin yer ve statü değiştirmeleri konusunda engelleyici bir işlev iş içindeydi

alabildiğince sınırlandırmıştı Osmanlı reayayı belirli grupların üyesi olarak görme isteği. mekana, giyim-kuşama belirgin biçimler getirmişti Eğer yüzyıllar ötesine dönebilse ve herhangi bir beldedeki günlük yaşayışı gözleyebilme olanağı bulunabilseydi, gezinen, oturan ve birbirleriyle konuşan kişilerden kimin devlet görevlisi, kimin reayadan olduğunu anlayabilir; hangisi müslüman, hangisi gayri müslim, kim din adamı, kim esnaftan veya tüccardandır derhal sezilebilirdi. Belgelerden anlaşılabilirdiğine göre, her cemaatin üyesinin giyebileceği ayakkabının, makramanın, üstlüğün ve gomleğin rengi ve biçimi belirlenmişti Giyimin kalitesi, onun grubunun içindeki yerinin göstergesiydi.⁵

Şehir ve kasabalar, Osmanlı belgelerinin diliyle “**bazar durur, cum’a kılınur**” yerleşme birimleri olarak tanımlanmıştır Bu büyük imparatorluğun yayıldığı geniş alanların birbirlerinden uzak bölgelerinden hangisinde olursa olsun, ortak bir planın belirleyici öğelerine rastlamak mümkündür Sıra sıra kubbeleriyle hemen tanınan bir bedesten, kimbilir hangi paşanın evkafındandır Çevresinde rastlanan hanlar, ya kapılarını bu yapıya çevirmişlerdir veya sırtlarını ona dayamışlardır Aralarında göğe yükselen minareleriyle çok sayıdaki cami ve mescid şehrin silüetine egemendir. Burası ticaret alanının merkezidir. Bedestenden başlayan genişçe bir cadde, beldenin doğal konumuna göre biçimlenerek uzar gider. Bu caddenin adı **Uzunçarşıdır**. Uzunçarşıya açılan çok sayıdaki sokaktan her birinde, kendi uğraşı dalında mal ve hizmet üreten sanatkarlar kümelenmiştir Her üretici grubunun çarşısından yükselen alet sesleri, yüzyıllar boyu kesintisiz süregelen bir sihirli musikinin nağmelerini oluşturur. Bu musikinin icra edildiği mekanda gezinmek mümkün olsaydı, kuşakların birbirine

⁵ Bu konuda bkz. İnalcık, Halil, **The Ottoman Empire**, London 1973.

aktardığı deneyimlerin ustalaştırdığı ellerin doğa renkleriyle bezediği yorganları, ipekli, yunlu, pamuklu dokumaları, boy boy pabuçları, koşum takımlarını ozenle istiflemiş esnafı görürdünüz. Yüzündeki çizgilerde yılların gormuş geçirmişliği sezilen bir ustanın önünde bağdaş kurmuş bir şakirdin saygılı çalışmasına tanık olabilirdiniz. Çarşının başında rastlayabileceğiniz aksakallı bir ihtiyar, ya bir **şeyh** ya bir **kethüda** veya bir **yiğitbaşı**dır. Bunlar en az beşyüz yıllık bir geleneğin temsilcisidir. Bir yanında terazu oğlanı, diğer yanında falaka oğlanı ile atının üzerinde heybetle oturan **muhtesib**, bir büyük otoritenin gücünü size hissettirebilirdi.⁶

Eğer kişinin yaşadığı mekan köy ise, daha değişik koşulların bulunmasına rağmen, merkezi gücün otoritesinin ulaşan etkisi, şehirlininkinin benzeriydi. Çiftinin çubuğunun peşinde, üretim için uğraşan köylü, en çok sipahisi ile karşılaşır. **Sipahi** bir anlamda, devletin onun karşısında tecessüm etmiş bir biçimiydi. Ancak zaman zaman devre çıkan **sancakbeyinin** kolluk güçleri veya bir emri tebellüğ ettirmeye gelen bir **mübaşir** ona yüzyıllar boyu dikte ettirilen bir otoriteyi hatırlatırdı. Moral gereksinimleri ise, koltuğunun altında sazı ile dolaşan “hak ışıkları” tarafından karşılanırdı. Ondanduyduklarını, belki de eğer yazı yazmasını biliyorsa, cönküne ozenle geçirirdi.⁷ Yine bir “Muhammediye”, bir “Anonim Tevarih”, bir “Gazavatname”, yüzyılların ötesinde kalmış gerçekleri ona ulaştırırdı.

İşte böyle bir ortamda dünyaya gelen çocuk, ulaşılan teknolojik düzeyin olanaklarından yararlanarak, kültürel ortamın değerleriyle

⁶ Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Ergenç, Ozer, Osmanlı Kent Tarihçiliğine Katkı XVI Yüzyılın Sonlarında Ankara ve Konya, Ankara 1995

⁷ Aynı eser

donanarak yetişir ve erginliğe ulaştığında babasının grubunun bir üyesi olurdu. Belli bir yaşa geldiğinde, belki mahallesinde bir vakfın yaptırdığı camiin yanındaki **sıbyan mektebine** gider, orada okuma yazmayı öğrenirdi. Ama yaygın bir ilk öğretim düzenine pek de gerek duyulmuyordu. Zira, yukarıda sözü edilen toplumun değerleri sözlü anlatımla kuşaktan kuşağa aktarılabilirdi. Mesleki yeteneklerin kazandırılması ve geliştirilmesi, meslek örgütünde yaparak ve görerek gerçekleştirilebiliyordu. O nedenle, **ilmiyye** sınıfı dışında mektebe dayalı öğretim sınırlıydı. Ergenlik çağında bir yanda camide, kahvehanede anlatılan **menakıbnameler**, **gazavatnamelerden**, diğer yandan meslek grubunun dayandığı gelenekleri öyküleştiiren **fütüvvetnamelerden**, içinde bulunduğu kültürel ortamın değerlerine ulaşabilirdi. Beldenin namazgahında hacılar uğurlanırken ve hatta İstanbul'dan gelmiş bir **çavuşun** belinden çıkardığı **ferman** okunurken gördükleri ve duydukları, onu kendiliğinden belirli davranışlar içine sokardı.⁸

Kısacası, Osmanlı toplumunun “ideal insan tipi”, **mütedeyyin**, **ulu'l-emre itaatkar**, **dünyanın düzeninden ve geleceğinden kendini sorumlu tutmayan**, **fakat tam anlamıyla muti olan**, **yeni tavırlar almaya**, **mekan değiştirmeye pek hevesli olmayan**, **olmaması makbul tutulan bir tipti**.⁹

Bu tipi yaratan ortamın tarihsel ve hukuksal kaynakları neydi?

b) Bu konuda, tarihsel gelişimin belli başlı noktalarına bakmak gerekecektir. Bilindiği gibi, Büyük Selçukluların tarih sahnesine çıkışının, hem Türk hem de dünya tarihi açısından önemi büyüktür. Zira, bu büyük

⁸ Aynı eser.

⁹ Aynı eser.

olay, siyasal yönden XI yüzyıldan itibaren İslam dünyasının liderliğinin Türklere geçmesini sağlamıştır.¹⁰ Bu oluşum, Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılışına kadar etkisini sürdürmüştür Tarihi yönden biliyoruz ki, Büyük Selçuklu Devleti'ni kuran Oğuz boyları, X.yüzyılın ikinci yarısında, çeşitli siyasal ve ekonomik nedenlerle Aral Gölü'nün kuzeyindeki yurtlarından, Sir-Derya kıyısındaki Cend şehri mıntıkasına gelmişlerdi. Burası Maverâünnehir'den gelip yerleşen müslümanların oturduğu, Türklerle İslam bölgeleri arasında bir sınır alanıydı. Devletin kurucusu Selçuk bu mıntıkada müslümanlığı kabul etmenin gerekliliğini kavrayarak, Buhara ve Harezmi'den getirilen din adamlarının öğreticiliğiyle Türkler kitleler halinde İslamiyeti kabul ettiler¹¹. VIII yüzyıldan itibaren önemli bir düşünce merkezi durumuna gelmiş olan Harezmi ve Maverâünnehir, X ve XI yüzyıllarda İslam düşüncesinin ve bilimlerinin en parlak temsilcilerinin yetiştiği yerlerdi Bu İslam bilginlerinden biri de Ebu Mansur Maturidi idi.¹² İslamiyeti kabul eden Selçuklular, Maturidilikle kolayca uzlaştılar ve İslam doktrini büyük çoğunlukla kabul edildi Böylece gelişmiş bir düşünce ortamının değerleriyle kolayca beslendiler. Diğer yandan eski Türk sosyal ve kültürel hayatının bu yeni düşünceye kolayca uyum sağlaması, burada yeni bir sentezin doğmasına sebep oldu

Büyük Selçuklu Devleti'nin kuruluşunu gerçekleştirecek gelişmeler içinde, 1038'lerde Çağrı Bey'in Gaznelileri mağlup etmesi, Oğuz Türklerinin Horasan'a egemen olmalarını sağladı Horasan, Türklerin

¹⁰ İslam Dünyasında Türklerin üstlendiği rol ve Osmanlı Devletine gelinceye kadarki gelişmelerin çok muhtasar, fakat oldukça doğru bir değerlendirilmesi için bkz. Ahmet Yaşar Ocak'ın, 1985 yılında Ankara Üniversitesi'nde düzenlenen Tarihte Türk Devletleri Sempozyumunda sunduğu bildiri

¹¹ Aynı bildiri

¹² Aynı bildiri

dünya görüşünün biçimlenmesinde önem taşıyacak yeni bir mekan oldu. Bu da eski İran kültürünün İslamiyetle bileşimi sonucu ortaya çıkmış yeni bir düşünce türüydü. Daha çok tasavvufi akımların IX ve X yüzyıllarda, bu alanda etki yaptıklarını görüyoruz. Estetikçi bir yapı gösteren Melametilik okulu, pek çok Türk mutasavvıfının yetişmesinde öncülük yaptı. Ahmed Yesevi bunlardan biridir.¹³ Bu kol, Türk düşünce hayatını besleyen en önemli kaynaklardan birini oluşturdu

Büyük Selçuklu Devleti'nin kuruluşundan kısa bir süre sonra, 1055 yılında Abbasi halifesini bir İranlı hanedan olan Büveyhilerin elinden kurtarması, İslam dünyasının siyasal liderliğini Büyük Selçuklulara devretti.¹⁴ Bu tarihten itibaren Türkler, yalnızca siyasi ve askeri yönden değil, aynı zamanda kültürel açıdan da İslamın savunuculuğunu üstlendiler. Bir yandan Batınlık hareketine karşı önlemler alınırken, diğer yandan Nizamiye medreseleriyle kapsamlı bir düşünce ve bilim hayatı oluşturuldu. Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde bile pek çok Türk bilim adamı öğrenimlerini Maverâünnehir, Harezm ve Horasan'da yapmış ve XVI.yüzyıla kadar Osmanlı düşünce hayatı bu alanın etkisinde kalmıştır

Büyük Selçuklu Devleti siyasal üstünlüğünü yitirdikten sonra, XI.yüzyılın son çeyreği içinde, Anadolu Selçuklu Devleti, bir başka alanda, Ortodoks Hristiyan kültürünün tam ortasında, yeni bir görev üstlendi. Bu, Türk tarihinin, dünyadaki gelişmeleri de derinden etkileyecek, ikinci önemli bir dönemidir. Anadolu Selçukluları, Bizans ve Haçlı saldırılarına karşı başarılı faaliyetlerinden sonra, XIII.yüzyıldan itibaren, bu yeni coğrafyada kuvvetli bir düşünce ortamı yaratmak için

¹³ Aynı bildiri

¹⁴ Aynı bildiri.

aba gösterdiler Birçok ahsiyet bu dönemde Anadolu'ya geldi. Konya, Kayseri, Sivas gibi şehirlerde renkli bir faaliyet kendini gösterdi Muhyeddin Arabi'nin temsil ettiği ahlakçı tasavvuf ile Necmüddin Kubra'nın halifelerinin yaydıkları Horasan kaynaklı estetikçi tasavvuf, Anadolu'da yeni düşünce bileşimlerine kaynaklık ettiler Mevlana, Yunus Emre, Hacı Bektaş gibi büyük düşünürleri bu ortam ortaya çıkardı.¹⁵

XIII yüzyılın sonlarına doğru dağılmaya balayan Anadolu Selçuklu Devleti'ni, Anadolu'nun batısında, gaza alanı olan ve uc diye adlandırılan sahalarda ortaya çıkmış ve sayıları yirmiye geçen gazi beylikler izledi Bunların siyasal faaliyette bulunduğu XIII ve XV yüzyıllar arasındaki dönem, Türk tarihi açısından Türkçenin düşünce hayatında onem taşımaya baladığı, Türk-Islam kültürünün yeni bir alanda biçimlendiği ve daha önemlisi gelecekteki Osmanlı kültürünü yaratacak bir ara dönem olarak nitelenebilir. Bu dönemin mirası, Osmanlı Devleti'nin siyasal açıdan klasikleşmeye, fetihlerle genişlemeye, temel kurumlarının fonksiyonel olduğu sistemlerini yaratmaya baladığı XVI yüzyılda iyice ve yeni potalarda yoğrulacak ve konuşmamızın başında kısaca tasvir etmeye çalıştığımız mekandaki davranış kalıplarına temel olacaktır

Bu tarihsel süreç içinde, Osmanlı Ideal İnsanı, bütün özellikleriyle belirecektir ve dünyaya gelen her ocuk, bu tipe ulaşmayı hedefleyen bir kültür ortamında çeşitli kaynaklardan beslenen bir eğitim alacaktır Bu eğitimin formel kurumları vardır, ancak formel kurumların dışında, her toplumsal kurum, böyle bir işlevi yerine getiren nitelikler taşıyacaktır

¹⁵ Aynı bildiri

OSMANLI SARAYINDA ÇOCUK

SABAHATTİN TURKOĞLU

Osmanlı saray yaşamının bütün görkemine karşın, imparatorluğun özellikle ilk yüzyıllarının çocuklar açısından çok şaşalı geçtiği iddia edilemez Erkek çocuklar açısından, şayet kardeş ve kardeş çocuklarının katliamı ve bunun meşru kabul edilmesi gibi uygulamalar düşünülecek olursa Osmanlı tarihinde önemli bir ayıp yaşanmıştır Bununla Bizans ve bazı batı devletleri örnek alınarak tek kişinin yani hükümdarın mutlak hükümlanlığı amaçlanmıştır Bu uygulamanın 17.yy başında daha insani ölçülere getirildiğini, padişah kardeşlerinin Harem bahçesinde “kafes” hayatı yaşadıklarını, 18 yy sonlarından itibaren de tümüyle batıdaki çağdaş ve medeni ölçülere uydurulduğunu görüyoruz Kaldı ki çocuk yaşta padişah olan IV Mehmet, IV Murat, I Ahmet gibi padişahların da henüz çocukluklarını yaşayamadan tahta oturduklarını, tecrübesizlikleri yüzünden idareyi Valide Sultanlara bırakmalarına rağmen gene de hem kendilerinin hem de ülkenin birçok sorunla karşı karşıya kaldığını biliyoruz

Padişahların kız çocukları için de ayrı bir talihsizlik yaşanmış ve bu durum uzun süre devam etmiştir Kızlar çoğu kez çocuk yaşta hatta

bazen bebek iken bazı devlet büyükleriyle nişanlanmışlar veya çocukluklarını yaşamadan evlenmişlerdir Hala Anadolu'nun birçok yöresinde de görülebilen erken yaşta evlendirme alışkanlığı bir gelenekten öte bazı ekonomik ve sosyal sebeplere de dayanmaktadır Sarayda ise bunun başka bir boyutu, diplomatik ve siyasal boyutu olduğu görülüyor. Sarayın gerek padişah açısından gerekse ülke açısından menfaatine olan durumlarda bu tür evlilikler bir iyi niyet jesti (veya teveccüh olarak) niteliği taşımaktaydı. Elbette padişah kızlarıyla evlenen damatların özel statüleri ve sorumlulukları vardı. Bazen bu sorumlulukları yüklemek için dahi bazı sadrazam ve vezirler padişah kızlarıyla (Sultan Hanımlarla) evlendirilmekteydiler III.Ahmet'in kızlarından Ümmügülsüm Sultan 2 yaşında, Sultan İbrahim'in kızlarından Fatma Sultan 3 yaşında, Beyhan Sultan ise 2 yaşında evlendirilmişlerdir. Her ne kadar bluğ çağına gelmeden cinsel birleşme olmuyorsa da, yaşlı kocaları ölünce şeklen de olsa sultanlar gene çocuk yaşta dul kalabiliyorlardı Bu sultanlar bazen birkaç kez evlendirilmişlerdir. Evliya Çelebi'ye göre I.Ahmed'in kızı Fatma Sultan tam 12 defa evlenmiştir. Bazen de nişanlandıkları vezirler katlolundukları için bu talihsiz kız çocuklar başka vezirlerle birkaç kez nişanlandırılırlardı Buluğ çağında gerçek evlilik olur ve saraydan ayrılırlardı

DOĞUM VE BEŞİK ALAYI

Padişahların erkek çocuklarına şehzade, kız çocuklarına sultan denilirdi Çelebi Mehmet zamanında şehzadelere çelebi, 19 yy da ise efendi denilmiştir. 17.yüzyıldan itibaren kız ve erkek çocukların doğumu bir Hattı Hümayunla sadrazama bildirilir, daha sonra haber sadrazam

tarafından yüksek devlet ricaline iletilir, bunlar da padişah huzuruna tebrik için çıkarlar ve çeşitli hediyelerle uğurlanırlardı.

Padişah eşleri çocuk doğurduğunda kendilerine gayet süslü bir yatak hazırlanır, üstüne de yakut, inci ve zümrütlerle bezeli bir cibinlik asılırdı. Bu cibinliğin rengi Osmanlı hanedanının geleneksel rengi olan kırmızıydı. Kahya kadın tarafından doğum saray dışındaki evli sultanlara ve bazı önemli devlet büyüklerinin eşlerine bildirilir, davet edilirdi.

Sadrazamın çocuk için mücevherli bir beşik hediye etmesi gelenektir. Sultan tarafından daha önce hazırlanan beşik ise yorgan ve puşide denilen örtüsüyle görevlilerce saraya (hareme) taşınırdı. Bu beşik ve aksesuarının Beyazıt'daki eski saraydan Topkapı Sarayı'na getirilmesi Beşik Alayı adıyla bilinen tantanalı bir törenle olmaktadır. Sadrazamın hediyesi olan beşik ise lohusanın altıncı günü ayrı bir beşik alayıyla yapılır, çocuk erkek ise buna bir sorguç eklenirdi. Lohusa munasebetiyle haremde kurbanlar kesilir, eğlenceler düzenlenirdi. Bu geleneklerden D'ohsson ayrıntılı olarak söz etmiştir. Doğan bebek ve onunla ilgili törensel uygulamalar başlıbaşına bir konu olacak kadar geniş anlatılmıştır. Bu beşiklerden biri birçok şehzade için asırlarca kullanılmış olup halen Topkapı Sarayı Hazine Dairesinde teşhir edilmektedir. Sadrazamın hediye ettiği beşik ile Darphanede imal edilen gümüşten bir beşikten tarihler sürekli soz ederler. Nitekim Abdülhamit döneminde altın beşik ile çocuğun uzun ömürlü olması için kullanılan kaplumbağa (bağa) tas hazineden çıkarılıp kullanılmıştır. Doğum haberini İstanbul halkı atılan topraklarla duymuş olurdu. Atılan toprakların adedi ve şenlik günlerinin çokluğu çocuğun kız veya erkek oluşuna göre değişirdi. İlk doğan çocuk erkekse donanma (şenlik) fazla olurdu. Genellikle günde beş vakit olmak üzere erkek çocuklar için 7 şer, kızlar

için 3 er top atılırdı. Kutlamalar taşra eyaletlerinde, özellikle Bilad-ı selase denilen Edirne ve Bursa'da da yapılırdı.

Yeni doğan şehzadenin bakımı annesinin nezaretinde yirmi kadar (usta) genç kız tarafından sağlanır, çocuk bir yaşında sütten kesilir ve daha o yaşta Hasoda ağalarından oluşan 3 kişilik maiyeti olurdu. Bunların en yaşlısı Başlala adıyla mürebbilik görevi yapardı. Ayrıca dışardan bir sütnine getirilirdi. Bunlara Taya kadın da denir, çocuğun annesi öldüğünde ona bakan kadına da aynı ad verilir ve sarayda büyük nüfuzları olurdu

ŞEHZADELERİN SÜNNET DÜĞÜNLERİ

Törenlerin en önemlisi ve büyüğü sünnet düğünleri olmuştur Sünnet düğünü birkaç ay evvelden davet edilecek vezirlere ve ileri gelen valilere bildirilirdi Bu düğünler bazen 10-15 gün ve daha fazla sürerdi ve imparatorluğun ihtişamını göstermek için bir fırsat olarak değerlendiriliyordu.

Hazırlıklar aylar öncesinden başlar ve büyük organizasyonlar olarak gerçekleştirilirdi İkramlar, kabuller ve gösteriler titizlikle hazırlanmış programlar halindeydi Fatih Sultan Mehmed'in iki oğlu, Kanuni Sultan Süleyman'ın oğlu ve III.Murat'ın bir oğlu ve III.Ahmet'in dört oğlu için yapılan sünnet düğünleri en görkemlileri olmuştur Bunlar 13 ile 52 gün arasında sürmüştür. Düğünlere hükümet erkânıyla beraber dini ve askeri erkan ile yabancı elçilik mensupları katılır, hediyeler verirler ve kendilerine ikramlar yapılırdı.

İstanbul halkı için bu düğünlerdeki eğlenceleri seyretmek bulunmaz fırsat olmuş, nakkaşlar şölenleri s rname denilen kitaplarda resimleyerek padişahlara bir nevi fotoğraf albümü gibi sunmuşlardır

Sünnet düğünlerinin minyatürlerde anlatılan en onemlileri Sultanahmet'deki eski Hipodromda (At Meydanında), Haliç'te ve Okmeydanı'nda yapılmış olanlardır. IV Mehmed'in çocukları için Edirne'de yapılan düğün de ünlüdür.

Sultanahmet meydanında yapılan düğünlerde İbrahim Paşa Sarayı önüne seyir için tribünler kurulur ve bütün esnaf loncaları kendi hünerlerini arabalar üzerinde veya yaya olarak geçerken gösterirlerdi.

Sarayın organize ettiği sünnet düğünleri incelenmesi gereken önemli bir konudur. Zira bunlar sayesinde eğlence folklorundan el sanatlarına, yapıldıkları devirlerin kıyafetlerinden, zengin yemek ve tatlı çeşitlerine kadar çok geniş bir kültürle karşılaşmaktayız

Günümüz Türkiye'sinde kasaba ve köylere kadar yayılan festivaller için de tarihi kapsam ve kaynağı olan Manisa Mesir ve Kırkpınar şenlikleri dışında festivaller yok gibidir Bu sünnet düğünleri tekrarlandığında muhteşem bir festival ve çok çarpıcı turistik atraksiyonlar oluşturacakları muhakkaktır Sünnet düğünlerinde palyaçolar, oyuncular, müzisyenler ve canbazların ayrı bir yeri vardı Düğünlerde at koşuları, muhtelif fişenk oyunları, yağlı direk oyunu, göğüs üzerinde  rsle nal yapmak gibi hünerler gösterilir, karagöz ve kukla oynatılırdı. Yapılan bütün gösteriler, hatta esnafın sanat gösterileri bile eğlendirmeğe yönelik idi. Bu düğünleri padişahın ve çocuklarının halkla bütünleşmesi ve eğlenmesi olarak kabul etmek gerekir Padişah

mutluluğunu çevresiyle ve halkla paylaşmaktaydı. Zaten şehzadelerle beraber çok sayıda fakir çocuk da sünnet edilmekteydi. Bu bir gelenek olmuştu. Abdülhamit döneminde de bu gelenek sürdürülmüştür. Bu bakımdan şenlikler aynı zamanda halka mal edilmiştir. Şüphesiz eğlencelerin kapsamı en çok şehzadelerin ve dolayısıyla çocukların hoşuna gidecek türdendi.

Sünnet olan ve onüç, ondört yaşına gelen şehzadeye ayrı bir daire tahsis edilir, arada bir annesi ve kızkardeşleriyle görüşmesine izin verilirdi.

III.Murad'ın oğlu şehzade Mehmed'in sünnet düğünü kaynaklarda ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Bir surnameden (Ali'nin Cemiul-Hubur der Mecais-i Sûr) aldığımız bir bölüm aynen şöyledir:

"a) Sünnet Hamamı Sünnete sıra gelip de sünnet düğünü başlayınca, sünnet işlerine alışık olan vezir Cerrah Mehmed Paşa hamamı hazırlattı. Şehzade alınıp hamama getirildi. Karşısında peri gibi kimi dellak, kimi cerrah kişiler vardı. Özellikle o temiz yürekli vezir emirle, eksiksiz hazır oldu. Sünnet için gerekli ne varsa hazırladı. Padişah o gün gözünün nuruna bahşişler verdi. Bir hamam bohçası verdi, vücudu yumuşasın, sünneti kolaylaştırsın diye. Bohçada ne varsa hepsi altın işleme, gömleğinin altındaki kuşak şib-i şahi Halep kadifesi, giyecek, çarkap. Kıymetli bir otağa sarılmış bir sarık, içi dışı baştan aşağı kıymetli taşlarla bezenmiş benzeri olmayan bir bıçak ve altın hançer. Mintanındaki düğmeler altın, şehzadenin gümüş tenine saf bir nur gibi. Çizmesinden sarığına kadar hep bohçada. Ama padişah için bu kerem çok değil, azdır.

b) Sünnet. Davullar döğülüyor, borular çalınıyor. Temmuzun yedisinde şehzadeyi At Meydanı sarayında, vezir Cerrah Mehmed Paşa sünnet etti. Altın ve gümüş paralar dağıtılması, bin altın ödül ile bir at yarışı yapılması bu günün parlaklığını arttırdı. Cerrah Mehmed Paşaya yaptığı sünnet için sekiz bin duka kadar bahşiş verildi. Türlü türlü kumaşlar, giyecekler, hilatlar sayısızdı. Alınan küçük deri parçası, bir altın tepsi içinde Sultan Mehmed'in annesi Haseki Sultana ve kanlı

ustura Sultan Murad'ın annesi Sultana gönderildi Düğün gecesini, padişah bütün sazandelere ihsanlarda bulundu Kanun, muğni'ye uydu; şeştâr tanbura, ney halkı uyandırdı. Çenk. def. ud. usule uymuştu; rebabın ahengi santura Rakkaslar semaa girmiş dönüyor Çakacaklar, çarhın kemerine varmış, oyuncular çarpareye uymuş dönüyor Nice komikler meydana girmiş halkı güldürüyorlar, omrunde gülmemiş olanlar bile gülüyor Sultan o gece altın ve gümüşü yağmur gibi yağdırıyor, sanki hamama kar yağmış gibi Saçılan paraları yağma edenlerden kimileri. toprağa yayılmış bunca çil parayı görünce can verdiler.

c) Sünnet kaç gün sürdü? Padişah Saray-ı Hümayun'dan çıktığının elli ikinci günü sabahleyin şehzadesiyle beraber sarayına geldi Bu gelişte, At Meydanındaki tantana yoktu Ali, bu düğünü anlatan eserini altı ayda yazdığını, bu düğünün de altmış gün sürdüğünü soyledikten sonra şöyle bir hesap yapıyor Gerçi büyük padişahların düğünleri ya otuz, ya kırk gün olurdu, bu hesaba göre bu düğün bunların iki katı oldu, bu da gecesıyla birlikte dört ay olur, bundan dolayı yuzyirmi tamam olmuştur, ama yüzyirmi yılın safası görülmüştür ki hakimler buna ömr-i tabii derler; o halde düğün altı ayda tamamlanmışsa ne var bunda?"

Sultan adı verilen padişah kızları çok küçük yaşlarda evlendirilseler dahi düğün törenleri ihtişamlı olmaktadır Sünnet düğünlerindeki eğlencelere benzer gösteriler yapılırdı. Bunlar arasında cambazlar, yarışlar başta gelirdi. Elbette gelin çeyizi hazırlanır ve sergilenirdi Bazı sultan düğünleri de sunnet düğünleri gibi Sultanahmet'teki At Meydanında, hatta sunnet düğünüyle beraber yapılmıştır. Sultan, hanım sultan ve padişahların kızkardeşlerinin düğünlerine önem verilmekteydi. Zira 15.yüzyıldan sonra genellikle padişah ve şehzadeler nikah ve düğün yapmıyorlardı Bu düğünler ise boşluğu doldurmaktaydı.

Birçok sultan sözü kesildiği veya nişanlandığı sırada çocuk yaşta bulunduğu gerçekte evliliklerine kadar yaşamlarını haremde sürdürüyorlardı.

EĞİTİM:

Elifbanın ilk dört harfi okunarak merasimle 5-6 yaşlardaki çocuklara bir hoca atanır ve derslere başlanırdı. Derse başlarken şehzadeye gerekli olan cüz, cüz kesesi, Hilal gibi gereçler gene sadrazam tarafından hediye edilirdi. İlk olarak Kur'an okuması öğretilir, hatim sırasında gene hediyeler verilirdi 19.yy sonlarına kadar devam eden bu gelenek sırasında ve bu yaşlarda çocukların eğitimi için padişahın bizzat ilgilendiğini görüyoruz.

En görkemli töreni Sultan II.Mahmut, oğlu Abdülmecit için 1832'de düzenlemiştir. 3 gün süren ve İbrahim paşa çayırında yapılan bu kutlama tam bir festival havasında cereyan etmiş, törenlere 24 bin asker, 150 bin seyirci katılmıştır.

Safiye Ünüvar Yıldız Sarayında Sultan Reşat döneminde gerçekleştirdiği bir hatim merasimini şöyle anlatır:

"Aklıma birşey geldi Bir "Hatim merasimi" yapmak fena olmayacak diye düşündüm Düşüncemi anneleri Ünsiyar Hanıma açtım 'Çok muvafık olur' dedi. Ve memnun oldu. Hatim merasimi hazırlıklarına başladık. Ben sultanlara manzumeler öğrettim Dürrîye Sultan 'Bayrak' nesrini, Rukiye Sultan da İbrahim Alaaddin'in 'Bayrak' manzumesini ezberledi Ünsiyar Hanım derhal esvapçı başı Sabit Beyi çağırttı Kırmızı atlardan etrafı altın saçaklı bir bayrak yapılmasını emretti Biz Sultanlarla Hatim merasimi programı ile meşgul iken, anneleri Ünsiyar Hanım da merasimde yapılacak ikramlarla uğraşıyordu. Şerbet ve limonatalar karlıklara boşaltılıyor Davetlilere rütbe derecelerine göre zarif kutular içerisinde şekerler yaptırılıyordu

Davetlilerimiz bir hayli yekun tutmuştu Başta Sultanların babaları; Şehzade Ziyaeddin Efendi olmak üzere, amcaları şehzade Omer Hilmi Efendi, diğer küçük şehzadeler, kadın efendiler ve tesadüfen o gün sarayda misafireten bulunan Rukiye ve Adile Sultanlar, şehzade

haremleri, sarayda mevki sahibi ustalar, büyük kalfalar, Hazinedar Usta, Kahya Kadın, diğer saraylılar. Daha doğrusu hemen hemen bütün saray halkı davetli idiler.

Merasim günü geldi Küçük Mabeyn tabir ettiğimiz dairenin büyük sofası altın yaldızlı kafeslerle ikiye ayrıldı. Bir kısmı erkeklere, öte tarafı da kadınlara tahsis olundu. Erkeklerle mahsus kısımda ortaya bir rahle kondu. Üzerine sırma işlemeli bir örtü örtüldü. Sultanların oturması için de altın sırma ile işlenmiş iki minder kondu. Karşı tarafa da şehzadelerin oturmalarına mahsus kadife, minderler yerleştirildi.

Sultanlar minderlerine oturdular. Bu sırada onlara evvelce ders veren şehzade hocası Mustafa Efendi Baş İmamın işaretleriyle gelerek sultanların karşısındaki mindere oturdu. Evvela Dürriye Sultan, sonra Rukiye Sultan üç defa İhlas-ı Şerifi ve Muavvizeteyn'i ve Fatiha'yı okudu. Hazirun tekbir getirdiler. Hoca Efendi hatim duasını okudu ve şerbetler dağıtıldı. Bu sırada Musahib Ramiz Ağa elinde o atlas bayrakla görüldü. Bayrağı Dürriye Sultana takdim etti. Sultan bayrağı aldı ve okumağa başladı."

Bütün şehzadeler edebiyata ve onunla ilgili olarak şiir ve hat sanatına özel ilgi göstermişlerdir. Küçük yaşta devrin ünlü şairlerinin eserlerini, klasik edebi ürünleri, hatta 40 vezir hikayesi, düşünür Sinbad'ın hikayeleri, Kelile ve Dimne, Battal Gazi gibi halkın da rağbet ettiği kitapları okurlardı. (A Clot, **Solimanle Magnifique**, Fayard 1983). Özellikle dini konular, Hadidler ve Hz. Muhammed'in soyundan gelen ve macera dolu yaşamıyla Anadolu'da yaygın ilk islami efsanelerden biri olan Battal Gazi gibi hikayeleri sürekli okurlardı.

Şehzadelerin bu arada Farsça ve Arapça öğrendiklerini, hatta bazılarının eski Latince ve Yunancaya ve özellikle son yüzyılda başta Fransızca olmak üzere bazı Avrupa dillerine merak saldıkları ve Fransızca konuştukları biliniyor. Eğitimlerinde Avrupa kökenli annelerinin de rolünün olduğu kesindir. Arapça ve Farsça edebi eserler arasında özellikle Farsça Gülistan, Bostan ve Hafız Divanı dil tatbikatı için sık sık

okunurdu. Arapça için ulum-i Arabiye, Sarf ve nahiv öğretilirdi. İmparatorluğun son yüzyılına ait padişah çocuklarının eğitimiyle ilgili en iyi bilgileri sarayda muallim (öğretmen) olarak görevlendirilen Safiye Ünüvar'ın hatıralarından öğrenebilmekteyiz. Bu hatıralara göre Saraylarda mutlaka bir ders odası bulunduğunu, kara tahtadan diğer ders araçlarına kadar her türlü Avrupalı öğrenim gereçleri mevcut olduğunu, bazı hocaların sarayda ikamet ettiğini öğreniyoruz. Kur'an-ı Kerim dışında Ulum-u Osmaniye, Ulum-i Diniye, kıraat, imla, hesap, hendese, coğrafya, terbiye-i bedeniye gibi dersler okutulmaktaydı. Safiye Ünüvar, sultanlar ve şehzadelerin bir arada ders yaptığını, ancak çocukların anneleri ve babaları arasında birtakım sorunlar varsa çocuklarını ayırmak istediklerini, bu yüzden ders için özel odalarına gitmek zorunda kaldığını yazıyor. Bu arada saraydaki ilk öğrenimlerinden sonra isteyen şehzadelerin yüksek okullara gidebildiğini (örn.tıbbiye), kız, erkek bütün bu çocukların alaturka ve alafranga piyano öğrenip çalabildiğini bildiriyor. II.Abdülhamit'in kızı Ayşe Osmanoğlu küçük kardeşi 7 yaşındaki Burhaneddin Efendinin musiki kabiliyetinin büyük olduğunu ve bestelediği bir marşın törenlerde çalındığını yazar. Kızların eğitimi sırasında Hulviyat, Ahmediye, Muhammediye, Dürr-i yekta ve Mızraklı ilmihal gibi kitaplar okutulmuş.

Abdülhamit döneminde şehzadelerin çok iyi eğitilemediğini belirten saray mabeyncisi Tahsin Paşa hatıralarında bunun sebebini hocalarda liyakat yerine saraya sadakat aranmasında gösteriyor

Bu dönemde şehzadelerin okuluna bazı ekabir çocukları da kabul edilmiştir. 19.yy'da bazı şehzadelerin resim yapmayı öğrendiklerini biliyoruz. Sultanlar ise doğal olarak çeşitli kadın el işleri öğrenmekteydiler

Osmanlı şehzadelerinin eğitilmesi sırasında önemli bir gelenek son dönemlere kadar sürdürülmüştür. Şehzadelerin çocukluk dönemi ile gençlik dönemi arasındaki 10 ila 18 yaş arasında gördüğü eğitime ek olarak bir meslek edinmesi için çaba harcanırdı. Bu daha çok bir sanat dalı ve en çok güzel sanatlardan biri olarak uygulanmıştır. Bu bakımdan gelmiş geçmiş bütün padişahların mutlaka bir sanatı veya zenaati şöyle veya böyle icra ettiklerini görüyoruz. Bazıları uğraştıkları sanat dalında üstatlığa kadar yükselmişlerdir. III Selim'in müzik ve beste çalışmaları, II.Abdülhamit'in marangozluğu, III Ahmed'in hattatlığı misal olarak gösterilebilir. Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman'ın da şehzadeliklerinde Trabzon'daki bir Rumdan kuyumculuk dersleri aldıkları bilinir. Ayrıca pek çoğu şiir yazar, hat meşkederler, iyi ata binerler, ok atarlar idi.

Topkapı Sarayındayken Darüssaade Ağasının dairesinde onun kontrolündeki şehzadeler mektebinde ders veren hocalar dışında çocuk şehzadelerin eğitiminde gene en büyük rolü annesi ve lalası üstlenmekteydi. Annelerin görevi genellikle oğullarının sancak beyliklerine çıkmalarına kadar sürerdi. Şayet sarayda kalmış ve veliaht olduğu belli olmuşsa şehzadeleri padişahların şüphe ve evhamlarından uzak tutmak, padişahın hırs ve saltanatını dedikodu vesilesi etmeyecek tutumlar için çırpınır dururlardı. Açıkçası valideler padişahların gazabına uğrama korkusu içinde olmuşlardır. Bir lala için şehzadenin sahip olacağı ilim, irfan, sanat ve meziyetler gurur vesilesi olmaktadır. Buna karşılık lalaların bazıları ayrı hesaplar içerisinde olmuşlardır. Şehzadenin veliaht olması ve gelecekte tahta geçmesi onun da geleceğini etkileyeceği için diplomatça davranmışlar, bazen de çeşitli ve hoş

olmayan olayların içine girmişler, bazıları ise gerçekten vezirliğe hatta sadrazamlığa kadar yükselmişlerdir.

OYUN VE EĞLENCELER

Dolmabahçe ve Yıldız Saraylarında padişah çocuklarının eğlencelerinin bu sarayların Avrupai havasına uygun olarak değiştiğini görüyoruz Her iki sarayda da batı normlarına uygun birer tiyatro bulunmaktaydı. Her ne kadar saraydaki kız ve erkek çocuklar her zaman bu tiyatrolara alınmıyor idilerse de, bazen tiyatro onlara açılır ve hazırladıkları çeşitli oyun, müzik konseri ve müsamerelere tahsis edilirdi. Nitekim bununla ilgili olarak bazı sahne kıyafetleri ele geçmiştir. Gene çocukları eğlendirmek üzere saraya çağırılan Karagöz, kukla ve orta oyunu sergileyen sanatçıların fotoğrafları vardır Ayrıca saraydaki kalfaların hazırladıkları "köçek, tavşan, matrak, kalyon" gibi oyunları çocuklar da zevkle seyrediyorlardı. Ayşe Osmanoğlu'nun anlattığına göre haremde Bekiz, Kös Sürme (9 taş) ve Domino oynanmaktaydı. Kaynaklar ve hatıra kitapları sık sık oyuncaklardan söz etmesine rağmen bunların çeşitleri hakkında bilgi vermiyorlar Yalnız Abdülhamid'in kızı Ayşe Osmanoğlu bebeklerinden en çok çalgılı olanlarını sevdiğini ve babasından sık sık oyuncak hediye edildiğini yazıyor Bu oyuncakların son yüzyılda Avrupa kökenli olduğu anlaşıyor. Topkapı Sarayında bu tür gösteriler için saray haremine kimsenin sokulmadığı bilinmektedir. Bunun yerine harem bahçesinde veya Hasbahçede küçük oyuncak arabalarla -ki bunları Midilli atları veya keçiler çekerdi- şehzadelerin dolaştıkları mevcut bir arabadan anlaşıyor. Ayrıca şehzade Abdülhamit Midilli atıyla bahçede gezermiş Bunun yanında III Mehmet döneminde İngiltere Kraliçesi Elizabeth'in hediyesi olan bir orgu Topkapı Sarayı haremde kurmakla görevli

Thomas Dallam'ın anlattıklarına göre, kendisi bir kafesin arkasından genç cariyelerin birbirleriyle top oynadığından söz eder. Bu cariyelerin şehzade ve sultanların eğlendirilmelerinden de sorumlu olduğu düşünülürse, muhtemelen bezden, keçe ve meşinden yapılmış top ve benzeri oyuncakların birlikte oynandığını kabul edebiliriz. Nitekim aynı devirlerde sarayda çavuşlar ve büyükler de sopalarla vurmak suretiyle tomak denilen bir oyun oynarlardı.

Sultanların lalaların refakatinde olmak kaydıyla saray dışına çıkmak için izin aldıklarını, çeşitli şenlikleri arabalarından seyrettikten sonra döndüklerini öğreniyoruz.

Bütün şehzade ve sultanlar halka açık tören ve eğlenceleri ancak bu şekilde arabadan, şayet saray önünde yapıyorsa pencere ve balkonlardan dürbünlerle seyredebiliyorlardı.

Saray içinde ise çocuklar harem dışına çıkacakları zaman selamlık kapısına kadar dadılarıyla, sonra lala veya görevli saray ağalarıyla bahçelerde dolaşabilirlerdi. Bu sırada yanlarındaki ağalar çocuğa gerekli su matarası, şemsiye gibi malzemeleri taşırlardı.

Sultanlar bazen Hasbahçede izinli kır sefası yaparlardı, "Bahçe takımları" denilen piknik yiyecekleri yerler, oynar, koşar eğlenirlerdi. Çocukların saray bahçelerinde mutlaka bulunan hayvanat bahçelerine veya serbest dolaşan evcil hayvanlara çok büyük ilgi gösterdiklerini öğreniyoruz. Nitekim haremden de çocuklara hediye edilen pekçok kedi, köpek ve papağan gibi hayvanlar olurdu. Böylece çocuklarda büyük bir hayvan sevgisinin oluşturulduğuna tanık oluyoruz.

Uzun süre şehzadeler yanında dolaşıp onu eğlendiren ve koruyan cüceler olmuştur. Bazen çocukların eğlendirilmeleri için saraya kendi yaşlarında seçilmiş küçük çocuklar da alındığı, bunların sarayda ikamet ettikleri de vakidir. Sultanlar padişah huzuruna elleri kavuşmuş olarak çıkarlar ve daima "Efendimiz" diye hitap ederlerdi. Anneleri şehzadelere "Aslanım" diye hitap ederdi. Şehzadelerle ilgili ihtarlar bunların müsahiplerine ve lalalarına yapılırdı.

SPOR

Şehzadeler küçük yaşlardan itibaren ata binmek, ok atmak ve eskiden gürz kullanmak gibi geleneksel sporları öğrenip uygularlardı. Yaşadıkları çağın silahını en iyi şekilde kullanmaları sağlanırdı. Bazen maiyetleriyle deniz gezilerine ve ava giderlerdi. Abdülhamid'in gençliğinde denize girdiğini, iyi yüzdüğünü, araba kullandığını, kürek çektiğini, tabanca ve kılıç kullanabildiğini, ava gittiğini kızının hatıralarından öğreniyoruz.

Görüldüğü gibi, ne kadar ağırbaşlı yetiştirilirse yetiştirilsin on, oniki yaşına kadar saray çocuklarının da rahat bir şekilde oynayıp koşuştuklarını anlıyoruz. Bunlar dönem dönem farklı ve her devrin değişik eğlencelerinden oluşuyordu. Saraya çocuk yaşta alınan cariyelerin de şehzade ve sultanların oyunlarına eşlik ettiklerini ve bu cariyelerden bazılarının dışarıdaki hocalardan öğrendikleri kukla vb gibi oyunlarla çocukları eğlendirdiklerini kaynaklardan öğreniyoruz.

KIYAFET

Saray çocuklarının her türlü bakımıyla olduğu gibi kıyafetlerinden de kendilerine bakmakla görevli başta anneleri ve cariye kalfalar sorumluydular. Geleneksel Osmanlı kıyafetlerinin aynısı çocuklara da yapılmış ve giydirilmiştir Şehzadeler saray dışına sorguçlu destar, müvecceze ve kürklü feraceyle çıkarlardı. Topkapı Sarayında gerek eski geleneklere ve gerekse Avrupai uygulamalara uygun kıyafetler görülebilir. Bunlar eskiden şalvar, entari ve çeşitli başlıklar iken Sultan II Mahmut'dan sonra büyükler gibi fes, setre ve pantolon giymişlerdir. Sultan Abdülmecid'den sonra saray çocuklarının Avrupai kıyafetleri daha çok taşıdıkları görülüyor. Şehzadeler resmi olmayan günlerde İstanbul giyerler ve bununla huzura çıkarlardı Bazen çocuklara milli duyguların etkisiyle askeri kıyafetler giydirilmiştir Bu adeta son yüzyılda bir gelenek haline gelmişti Bu tür kıyafetler en çok fotoğraf çekilirken giyilmiştir.

Yine bu yüzyılda sultanlar genç kızlığın ilk günlerinden itibaren vücutlarının gelişmesiyle beraber yaşmağa bürünürlerdi. Yaşmak, ferace ile giyilirdi. Buna "yaşmak tutmak" deniyordu. Kızlar yine bu yaşlarda uzun etek giymeye başlarlardı. Buna göre küçük yaşlarda kısa etekli entarilerin de giyilebildiğini anlıyoruz. Bununla beraber sade, uzun kollu entariler giyiyor, saçlarını örgülü ve kurdelaı olarak arkaya sarkıtıyorlardı Yaşmak tutmak küçük bir merasimle olur, o gün kızın başına paralar serpilirdi. Avrupailaşma hareketlerinden önce şehzadelerde olduğu gibi sultanlar da geleneksel Türk kıyafetlerini giymişlerdir Üç etek entariler, düz entariler, şalvar, uzun bürümcük gömlek ve çeşitli başlıklar bunların en ünlüleriydi. Lady Montagu hatıralarında haremde gördüğü küçük kızların elbiselerinin inci ve

kıymetli taşlarla süslü olduğunu söyler. Şüphesiz bu tür giyim kuşam özel günlerde olmaktadır.

Padişah çocuklarına, özellikle 19.yy'dan önce yaşamış şehzadelere ait bazı elbise ve aksesuarlar büyüklerde olduğu gibi bir geleneğe uyularak sandukalarına konulmuştur. Bu sayede bu kıyafetleri ayrıntılarıyla tanıma olanağı vardır. Ne yazık ki birçoğu yurt dışındaki müzelerde bulunmaktadır

KAFES HAYATI

Yukarıda belirtildiği gibi gerek çağdışı bir uygulama olması, gerekse devlet ve aile ileri gelenlerinin baskısı sonucu kardeş ve kardeş çocuklarının katledilmesi 17.yy'a doğru kaldırıldı. Bu kez yeni bir uygulama başlatılmıştı. Kafes hayatı. Topkapı Sarayı Haremi'nin bahçesinde şimşirlik denilen bir bölüm vardı. Burada oniki dairesel veya bölümlü bir köşke aynı zamanda "kafes" denilmiştir. Zira babası ölen şehzadeler buraya adeta kapatılırdı. Dış dünya ile temasları kesilir, ancak bütün ihtiyaçları karşılanırdı. Emirlerinde cariyeler, ağalar bile vardı. Bununla padişahın tahttan düşürülmesi için herhangi bir tertipten uzak durmaları amaçlanıyordu. Başka bir sebepten veya padişahın vefatı halinde sırası gelen şehzade tahta çıkardı. Kafesteki şehzadenin annesi Topkapı'da değil eski sarayda oturur, padişahın izniyle gelip oğlunu görebilirdi. Bayramlar dışında huzura da çıkamazlardı. Bunlar padişahın değişik annelerden veya aynı anneden kardeşleriydiler. Bazen halk şehzadelerin hayatta olup olmadığını anlamak için onları görmek isterdi. Mesela 4 Murat böyle bir istek karşısında kardeşlerini çıkarıp göstermiş ve hayatlarına dokunulmayacağına dair söz vermişti. Katledilmektense bu uygulama daha insani bir tavır olmuştur

Şehzadeler önceden öğrendikleri sanatları burada icra ederler veya yeniden bir sanat (daha ziyade zenaat) öğrenirlerdi. Birçok şehzade kafeste kuyumculuk, tornacılık, oyma kakma işleri, hat ve nakış yapmayı öğrenmişlerdir. Küçük yaştakilerin eğitimlerini cariyeler üstlenirlerdi Kafesteki şehzadelerin cariyelerden çocuğu olursa ortadan kaldırılırdı Kafes hayatının şehzadelerin ruhsal yaşamlarını ters yönde etkilediği ve bunun şayet şehzade padişah olursa yönetiminde başarısızlıklara neden olduğu açıktır Harem hayatı üzerinde önemli bir araştırma yapan L P Peirce bu konuda şöyle yazmaktadır:

"16.yüzyılın ikinci yarısında bir dizi değişiklik oldu ve bunların uç kuşak içinde yarattığı sonuç politik ve cinsel erişkinlikleri baskı altına alınan şehzadelerin tamamen güçten yoksun bırakılmaları oldu III Murad, oğlunu sancak beyliğine gönderen son sultandı, bundan sonra, şehzadeler imparatorluk sarayından ayrılmayacak, tahta geçene kadar çocuk sahibi olmalarına izin verilmeyecekti Ata mirasının bir parçasına sahip olmaktan ve mirasçılar üretmekten kaynaklanan kimlikten yoksun bırakılan şehzade, sünneti dolayısıyla yapılan kamusal törenle cülus törenleri arasında, harem duvarları ardında yitip gidiyordu Şehzade artık bir hanenin reisi değildi, dolayısıyla da politik bir kariyerin en önemli temelinden hem gerçek, hem de simgesel anlamda yoksun kalmıştı."

Kaldı ki şehzadelerin çocuk sahibi olmalarının engellenmesi ve bu arada kardeş katlinin devam etmesi hanedanın devamını da tehlikeye düşürmekteydi.

Çok ilginçtir ki sancağa çıkan şehzadenin erkek evlatlarından birisi dedesi olan padişahın yanında büyütölmek üzere gönderilmekteydi.

ÖLÜMLERİ

Hangi dönemde olursa olsun şehzade ve sultanların ölümleri halinde cenazeleri Topkapı Sarayında hazırlanıp kaldırılırdı. Üzerlerine konulan örtüler ve kemerler orada durur. Cenaze üzerine üçer kemer konulurdu.

SONUÇ

Sonuç olarak, Osmanlı sarayında çocukların yaşamı ve konumunun genellikle siyasi durum ve endişelerin birer aleti haline geldiğini gözlemliyoruz. Saray çocukları devletin, padişahın, valide sultanın ve çocuk annelerinin sevgilerine olduğu kadar kişisel hırs, endişe ve korkularına paralel mutlu veya mutsuz bir yaşam sürmüşlerdir

KAYNAKLAR

- 1-I Hakkı Uzun Çarşılı, **Osmanlı Devletinin Saray Teşkilatı**, Ankara ,1984, T T K Y
- 2-M Çağatay Uluçay, **Padişahların Kadınları ve Kızları**, Ankara, 1980, T T K Y
- 3-Macide Makluz, **Osmanlı Saraylarında Haremlik** (tercume), Zaman Gazetesi, 19 Ağustos 1989
- 4-Bekir Onur (yay), **Toplumsal Tarihte Çocuk**, Tarih Vakfı Yayını, İstanbul 1995
- 5-Leslie P Peirce **Harem-i Hümayun**, T T Vakfı Yayını, İstanbul, 1995
- 6-Defterdar Sarı Mehmet Paşa, **Zübde-i Ve kaiyat**, Tecuman 1001 Temel Eser, İstanbul 1977
- 7-Andre Clot, **Soliman le Magnifique**, Fayard, Paris 1983
- 8-Safiye Unuvar, **Saray Hatıralarım**, İstanbul, 1964

- 9-Abdulaziz Bey, **Osmanlı Adet, Merasim ve Tabirleri**, Tarih Vakfı Yayını
İstanbul, 1995
- 10-O.Saık Gökyay, **Bir saltanat Düğünü**, Topkapı Sarayı-Yıllık,1,1986
- 11-Ayşe Osmanoğlu, **Babam Sultan Abdülhamid**, İstanbul 1994
- 12-Tahsin Paşanın Hatıraları, **Sultan Abdülhamid**, İstanbul

TARİH BOYUNCA TÜRK ÇOCUK GİYSİLERİ

MİNE ERBEK

Tarih öncesi dönemlerden günümüze çeşitli halkları ve dinleri barındıran Anadolu, bu halkların farklı yaşam biçimlerinin birbirleri ile etkilenmesiyle ve tarihsel akış içinde geçirdikleri toplumsal ve ekonomik değişimlerle biçimlenmiş ilginç ve zengin bir yapıya sahiptir. Anadolu'daki kadın, erkek ve çocuk giyimini etkileyen bu senteze kısaca göz atacak olursak, giyimin biçimlenmesinin bir çeşit tarihsel gelişimini de görmüş olacağız. Neolitik dönemden bu yana Anadolu topraklarında yaşayan tüm uygarlıkların izleri mimari, resim, heykel, müzik, dans, giyim-kuşamı etkilemiştir. Mısır, Babil, Asur, Pers, Yunan, Roma, Selçuk, Bizans, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi bu kapsama dahil olmaktadır. Giyim kuşamda önemli bir etken olan hammadde, yani kullanılan kumaşlar sosyo-ekonomik anlamda giyimi etkilemiştir.

Bizans döneminde varlıklı kişilerin giyimini belirleyen en önemli simge ipektir. İmparator Iustinianus döneminde 6.yy'a değin Çin'den kervanlarla ithal edilen ipek, Bizanslı iki Nesturi keşişin Çin'in uzun süre ustalıkla gizlediği üretim sırrını Konstantinopol'e getirmesi ile artık burada da üretilmeye başlar. İpek kumaşlar Bizans'a gelir sağlayan bir

devlet tekeline temel olmuştur. Boyacı ve dokumacı loncaları kurularak üretim bir sisteme bağlanır. Özellikle imparatorluk atölyelerinde saray için kumaş üretilir. Stilize hayvan ve bitki motifleri, insan figürleri, dini ve mitolojik sahne, tasvirlerinde İran, Sasani, Mısır Koopt sanatının belirgin izlerini taşıyan yetkin dokuma örneklerine raslanmaktadır. Başta saray halkı, üst sınıf halk ve çocuk giysilerinde bu etki görülür. İmparatorluk atölyelerinde başta koyu kırmızı, imparatorluk moru, eflatun üzerine altın renkler olmak üzere pek çok çarpıcı ve kaliteli kumaş üretilmiştir. Mor renkli altın işlemeli kumaşları yalnız saray halkı mensupları giymektedir 4.yüzyıldan İmparator Constantinus dönemine değin bu uygulamalar sürmüştür.

Bizanstan Osmanlıya İstanbul'da ve Anadolu'da yaşamış tüccarlar, İtalyan soyluları, diğer azınlıklar, değişik kesimden halk doğu giysilerinden esinlenmişlerdir. Bunlar kadın-erkek, çocuk giysilerinde görülmektedir. Üçetek entari, uzun mintan ve kaftan türü giysiler böyledir. Kaynağı Oğuzlar ve göçebe kültüründen olma, aşiretten beyliğe, beylikten devlete geçiş sürecinde zenginleşen, dini nedenlerle Arap ve İran etkisinde kalan Osmanlı kültürü, dokusuna Bizans kültürünü de katarak olgunluğa ve kendine özgü bir senteze ulaşmıştır Bu durumda İslam dünyasının merkezi olan İstanbul kadın, erkek, genç ve çocuk giyimini belirleyen bir özelliğe sahip olmuştur Dikkat edilecek olursa, genel anlamda çocuk giysisi, genç ve yetişkin giysisinden ayrı tutulmamaktadır. Giysi kişinin ait olduğu toplumsal katmanı, mesleği, dini, kültürü yansıtan ve toplumsal hiyerarşiyi belirleyen önemli bir araç haline gelmiştir Bu nedenledir ki, Anadolu'daki tüm beyliklere ve valiliklere atanan Osmanlı Paşaları Anadolu'daki aristokrat göçebeleri de harekete geçirip giysi aracılığı ile toplumsal katmanların ortaya çıkmasını sağlamışlardır. Osmanlı döneminde en büyük loncayı

“dokumacılar” oluşturmıştır. Bu dönemde dokuma Osmanlının büyük gelir kaynağı olmuştur. Bu nedenle fermanlar ve kanunlar çıkararak kalite korunmaya çalışılmıştır. 18.yüzyılda batının makina kumaşları karşısında dokuma ürünleri rekabet gücünü kaybederek gerileme sürecine girmiştir.

Göçebelikten yerleşikliğe geçiş sürecinde, özellikle kadın ve çocuk giysisinde büyük değişim gözlenmektedir. Ortaçağdan başlayarak; çocuğun toplumsal kimliği, kurgu olarak bize çocuk fikrinin geliştiği izlenimini vermektedir. Ortaçağda çocuk, sosyo-kültürel, dil ve din açısından yetişkinlerden farklı değildir 16.yüzyılda Osmanlı döneminde veliaht olan veya tahta oturması beklenen çocuk-padişah kavramı çocuğun önemini pekiştirmiştir Padişahların çok karılı olması ve taht varislerinin savaşı erkek evlat, kız evlat ayırımı toplumsal konum farkı nedeni ile çocuk giyimine yeni bir boyut getirmiştir Buradaki ayrıcalık, şehzadelerin padişah babalarının giydiklerinin aynını giymiş olmalarıdır Tek fark; ufak bedenlerde giysiler olmuştur. Kavuk, kaftan, sahtiyan çizme, altın ve gümüş işlemeli ipek ve kadife dokumalardan oluşmuş giysilerdir Abartılı ağırlıkta olup; çocuk bedenlerinde taşımakta zorluk bile çekmişlerdir. Kız çocuklarına gelince, buluş dönemi gözetilmeksizin çocuk yaşta kadınlaştırılmışlar, büyükler gibi giydirilmişlerdir.

18 yüzyıl Osmanlı İmparatorluğundaki gerileme döneminde giyim, elçiliklerin getirdiği terzilik geleneği ile büyük bir değişim sürecine girmiştir. Anadoluya bir bakış atacak olursak, kent merkezlerinde, Osmanlı paşaları üst düzey memurları ile kısmen İstanbul stili benimsenmiş, bu stil toplumun kadın, erkek ve çocuk kesiminde etkisini göstermiştir. Etnik gruplarda ise göçebe kültürüne dayalı otantik giysiler daha ağır basmaktadır. Bu ise karşımıza Orta Asya kökenli Oğuz

boyları. Türkmen, Avşar ve Yörük aşiretlerinin geleneksel bütünlük içinde günümüzde bile izlerini gördüğümüz giysileri çıkarmaktadır Anadolu halkının bu konudaki geleneksel çizgisini değiştirmesi Cumhuriyet döneminde başlamış ve sürmektedir. Ancak bu değişim süreci oldukça yavaş gelişmiştir. Bunun önemli nedenlerinden biri, giysi göçebe toplumun kültürel dili ve anlatımı olduğu içindir. 14 yaşındaki bir kızın gelin adayı olduğu onun giysisinden anlaşılır. Bu bir çeşit iletişim aracıdır. Ozenle elde dokunmuş kumaşlar, işlemler, başlıklar geleneğin ayrılmaz bir parçası olmuştur.

2 Dünya savaşından sonra Anadolu'yu saran yoksulluk ve yokluğun geleneksel aile kültüründeki giyim-kuşam geleneğini etkilediği söylenemez. Kentli giysisini tersyüz edip vatkalı batının bobstil modasını sürdürürken Anadolu kapalı ekonomik yapısı ile ayakta duruyordu. 1960'lardaki hızlı sanayileşme, kente göç, dünyadaki T.V., uzay keşifleri gibi moda, müzik ve sinemada parlayan yıldızlar Türk giyim kuşamını da doğal olarak etkilemiştir. Günümüz koşullarında çocuk giyiminin tarzı, değer ve usupları ile yetişkinlerinki ile karışıp birleşmeye doğru gitmiştir. Çocuğa yönelik giyim endüstrisi son on yılda çok büyük değişimlere uğradı; adeta küçük kalıplara uydurulmuş büyük giysileri izlenimi vermektedir. Bu sadece çocuk giyiminde değil, beslenme alışkanlıklarında da görülebilir. MC Donald, Burger King müşterisi olan çocuklar gibi. Öte yanda yetişkin-çocuk usuplarının birbirine karışmasının bir başka yönü de, çocuk oyunlarının yetişkin uğraşısı haline dönüşmesidir. Bu üslup birleşimini eğlence ve konuşma dilinde de görebiliriz. Özetle, çocuk fikri toplumsal bir kurgu olarak 16 yüzyılda oluşmuş, zamanla gelişim göstermiş ve günümüzde tekrar ortadan kaybolmaktadır denebilir, giysilerde de aynı eğilim izlenmektedir.

KAZDAĞI TÜRKMENLERİNDE ÇOCUĞUN TOPLUMA KAZANDIRILMASI*

YRD.DOÇ.DR.ATTILA ERDEN

Kazdağı, Balıkesir ile Çanakkale il sınırları içerisinde Edremit körfezinin kuzey kıyısını kaplayan, mitolojide *İda* adıyla da tanınan bir dağdır.

Halk etimolojisi ve eldeki sınırlı verilere göre Türkmenler bu yöreye 13. yüzyıldan itibaren Karasioğulları tarafından yerleştirilmeye başlanmışlardır Türkmenlerden beklenen, yöreyi Türkleştirmek ve Bizans akınlarını durdurmadır. Daha 11. yüzyılın sonlarına doğru Selçuklu komutanlarından Caka Bey önderliğinde pek çok Türkmen aşiretinin Ege Bölgesine, İzmir-Edremit yörelerine geldikleri bilinmektedir

Derinlemesine incelemeleri gerektirecek daha geniş tarihi bilgileri şimdilik bir yana bırakarak yöredeki Türkmenlerin bugünkü durumuna göz atalım.

* Bu yazı tören ve törelerin 50 slayt ile anlatıldığı bildirinin çok kısa bir özetidir.

Anadolu'nun pek çok yerinde olduğu gibi burada da Türkmenlere *Tahtacı*, *Ağaçeri* gibi adlar verilmektedir. Araştırma yaptığım Hacıhasanlar, amcı, Mehmetalan, Tahtakuşlar, Doyuran, Bahedere, Arıtaş, Kızılukur adlı Türkmen köylerindeki sosyal ve kültürel yapıya göz atarsak; bunların Alevi ve kapalı toplumlar olduğunu görürüz. Hemen tüm bu köyler eldeki verilere göre 150-200 sene önce yörede yerleşik hayata geçirilmiş konar-göçer halkın oluşturduğu köylerdir. Okuma yazma oranının çok yüksek olduğu, ibadetlerinden günlük yaşamın her boyutuna kadar tamamen z Türkçe konuştukları, toplumlarında kadının statüsünün erkeklerinkinden hemen hiç farklı olmadığı, ilk gözlemlerde açıkça görülebilecek boyutlarda fark edilebilmektedir.

Zengin bir ekolojik evre içerisine yerleşen Türkmenlerin pek çoğu orman işçiliğiyle geçimlerini sağlamaktadır. Son senelerde yetiştirdikleri zeytinlikler nedeniyle oldukça iyi maddi olanaklara kavuşmuş olup, hemen her türlü gelişmiş araçların (buzdolabı, radyo, televizyon, dikiş makinası ve t v. b.) girmediği ev hemen hiç kalmamıştır.

Dinsel inançlarında, düğün-ölüm gibi törenlerde şamanizmin izleri çok açıkça görülmektedir. Bütün bu kolayca görülebilen kültürel niteliklerin yanında derinlemesine yapılan araştırmalarda yöre Türkmenlerinin kendilerine özgü sosyal organizasyonlarını, sanal akrabalık kurumlarını, toplumda farklı statülerin bulunduğunu günlük yaşamdam çeşitli törenlerde gözlemlemek mümkün olmaktadır.

Aile yapısında çok eşli evlilik kesinlikle yasak olup, çok eşli tek bir aile bile bulunmamaktadır.

Sosyal ve kültürel yapıyla ilgili bu çok kısa hatırlatmadan sonra esas konumuz olan çocuğun topluma kazandırılmasına gelelim Hemen dikkatimizi çekmektedir ki, çocuklar arasında kız-erkek ayırımı hemen hiç yapılmamaktadır. Örneğin, okuma çağına gelen kız ve erkek çocuklar hiçbir farklı değerlendirme yapılmadan okula gönderilmektedirler. Çocukların doğum, sünnet, evlenme törenlerinde kız erkek ayırımı yapılmaksızın töreler eksiksiz yerine getirilmektedir. Çevredeki farklı kültürel yapıdaki köylerle karşılaştırıldığında çocuğa günlük yaşamda çok daha fazla zaman ayrıldığı, önemli boyutlarda oyuncaklar alındığı, kendileriyle ilgili hemen her konuda düşüncelerinin sorulduğu ve gereğinin yapıldığı dikkati çekmektedir.

Çocuklar arasında hemen hiçbir zaman cinsiyet farkından dolayı kaç-göç bulunmamaktadır. Her iki cinsiyet de birbirlerinden uzak bulunmamakta, ayrılmamaktadırlar.

Diş hediği, baş yuğma (törenle baş traşı), sünnet gibi çocukla ilgili önemli tören ve uygulamalarda çocuk önemsenmekte, çeşitli hediye ve bağışlarla toplumda yerinin oluşturulması sağlanmaktadır. Yine pek çok tören, bayram ve düğünlerde çocuklara ve gençlere önemli görevler yüklendiği gibi, bazı törenlerin tüm uygulama ve sorumlulukları da gençlere bırakılmıştır. Örneğin düğünleri yöneten *bayraktan* seçimi ve sorumluluğu gençlerdedir. Sağdıç seçimi, kepez (gelin başlığı) götürme, gelin ve damadı ağırlayıp uğurlama hep evlenmemiş gençlerin görevleri içerisinde yer alır.

İlgili slaytlarda görüldüğü gibi bu uygulamalar ve sorumluluk yükleme, çocuğa gerekli ihtimamı gösterme ve zaman ayırma, yöredeki

Türkmen çocuklarında kendilerine güvenin oluşmasını, toplumda kuşak çatışmalarının hemen yok denecek kadar azalmasını ve yetişen gençlerin toplumlarına ve kültürlerine olan bağın sağlam temeller üzerine oturmasını sağlamaktadır.

TÜRK MASALLARINDA ÇOCUK İMGELERİ

DR.MUHSİNE HELİMOĞLU YAVUZ

Cigaramın Üstünde Bir Topal Karınca, Şahmaran ve Kim Uyur

Kim Uyanık adlı masal kitaplarımı yayına hazırlarken, ülkemizin hemen her bölgesinden derleyip inceleyerek, üstünde çalıştığım 120 masaldan yaklaşık üçte birinin, mutsuz çocuklar üstüne kurulmuş olduğunu gördüm. Geri kalan masallardaki, yan olaylarda yer alan çocukların da yine büyük bir bölümü, herhangi bir şekilde mutsuzdu ve bulundukları kötü koşullardan kurtulabilmek için, olağanüstü bir uğraş veriyorlardı. Çok ilgimi çeken bu masalları, ayrı bir sınıflandırmaya tabi tuttum.

Mutsuz çocuk serüvenleri üzerine kurulmuş bu masalların, derlendikleri alanlara göre, ülkemizdeki coğrafi dağılımı şöyledir: Bu masalların yaklaşık dörtte üçü Diyarbakır, Mardin, Van, Muş, Hakkari, Kars, Elazığ, Adıyaman, Bingöl ve Bitlis kaynaklı olmak üzere Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya aittir. Geriye kalan dörtte biri ise Balıkesir, Samsun, Kırıkkale, Hatay, Ankara, Adana, Aydın, İzmir, Afyon kaynaklıdır.

Derlediğim bu masalların kaynaklarının cinsiyeti ise; anlatıcıların yaklaşık dörtte üçü kadındır

Masallarımızın bu mutsuz çocuklarının mutsuzluk nedenlerini, şu ana başlıklar altında toplayabiliriz:

1-EKONOMİK NEDENLER

a-Yoksul ailelerin güzel kız çocuklarını, varsıl evlere evlatlık veya gelin olarak verip, karşılığında maddi çıkar sağlamaları (örneğin Çirkin Kız, Uykuşah, Çiğ Süt, Şato masalları).

b-Yoksul evlerde yaşanan huzursuzluk nedeniyle, çocukların kendi aralarında anlaşıp, evlerini terketmeleri (örneğin Fatma, Kül Eşek, Şerbetçi Güzeli).

Birinci guruba örnek olarak göstereceğimiz masalarda bu kız çocukları, gittikleri evlerde öylesine güç durumda kalır, eziyet çekerler ki, sonunda onları ya iyi kalpli bir peri, ya bir ihtiyar veya bir arap kurtarır. Bazan da kendi akılları sayesinde bir yol bulup kurtulurlar, ama kurtulurlar.

İkinci guruptaki masalarda ise, evi önce erkek çocuklar terkederler. Bunlar çoğunlukla üç kardeştir ya da yedi. Daha sonra da geride kalan tek kız kardeşleri, onları bulmak üzere yollara düşer ve uzun-maceralı bir arayıştan sonra bulur. Yine çok uzun ve maceralı yılların sonunda da hep birlikte ana-babalarının yanına dönüp, mutlu olurlar. Bu ikinci guruptaki masalarda, ekonomik zorluklar nedeniyle

önce parçalanın aile bütünlüğü, sonunda mutlaka yine kurulur ve mutlu sona ulaşılır.

Sosyo-ekonomik yaşamında “gurbetçilik” geleneğı bulunan bir toplumun yaratısı olan bu masallarda, aile bütünlüğünün korunması özlemi, elbetteki çok anlamlıdır. Bu masalları incelerken, toplumumuzda Anadolu insanımızda, önceleri “İstanbul” diye bilinen en uzak gurbetçiliğın adresi Almanya olarak değışince, parçalanın aileleri ve çocukları düşündüm. Gözlediğim acı gerçek, sevgisiz kalan o çocukların yüreklerindeki boşluğu, gurbettten getirilen hiçbir pahalı oyuncağın dolduramadığıydı. Hele hele bir de geride bırakılan çocuğa kardeşı tercih edilmişse, biri götürölüp biri bırakılmışsa, geride kalanın ruhunda, kişiliğinde onulmaz yaralar açılıyordu. Bu bakımdan, günümüz olaylarıyla aralarında koşutluk kurduğum masallardaki çocukların, aralarında anlaşarak, evi hep birlikte terketmelerini de oldukça anlamlı buluyorum. Ayrıca, masallarda gurbete giden ana-baba değil çocuklar oluyor. Bunu da üstünde durulması gereken bir olgu olarak düşünüyorum.

2-ÜVEY ANA MOTİFİ (Avcı ile Çocukları, Hasanıko ile Cıtto Pitto, Dev Anası ile Cake, Oduncu ile Kızları, Kıskançlık masalları)

Diğeri ulusların masallarında da yer alan bu “üvey ana” motifi, bizim masallarımızda da oldukça yaygındır. Çoğunlukla kötü kalpli olan bu masalların üvey anaları, ellerine kalan öksüz çocuklara, en acımasız işkenceler yapmaktan geri durmazlar. Bu arada da, daima şeytani zekaları ve bir seks objesi olarak sundukları bedenleriyle kocalarını aldatıp etkileyerek, zavallı adamları kendi öz çocuklarına düşman ederler. Bu şeytani uygulamalardan bazıları şöyledir. Üvey çocuklarını

ortadan kaldırmayı amaçlayan, kötü kalpli üvey ana, yatağının altına iyi kızarmış gevrek yufkaları serip üstüne yatar ve sağa sola dönüp onları çitirdatarak aptal kocaya, “Çok hastayım, bak kemiklerim kırılıyor, iyi olmam için çocuklarının kanını içmem gerek” veya “yüreklarını yemem gerek” der Bu tehlikeyi çoğu zaman bir kuş veya iyi kalpli bir peri çocuklara haber verir Onlar da kaçıp kurtulmak isterler ama, bu kez de yollarda acımasız devlerin eline düşerler.

Bazan bu üvey anaların, zulümlerine zengin köy ağalarını da ortak ettikleri görülür.

Bilinen başka üvey ana işkencelerinin başında ise dayak, aç bırakmak, az uyutmak, babayı kışkırtmak, çok çalıştırmak, sıcak suyla haşlamak, soğukta bırakmak gelir ki, bu uygulamalar da elbette, masalı yaratan toplumun üvey ana gerçeğinin, masallara yansımasından başka birşey değildir

3-CİNSEL TACİZLER (örneğin Gülnazik, Helvacı Güzeli, Geyik Sultan masalları)

Masallarda çoğunlukla kız çocuklarının karşılaştıkları bu cinsel tacizleri iki şekilde görüyoruz.

a-Ensest İlişkilerden Doğan Tacizler Aile büyüklerinden, örneğin babadan kaynaklanan taciz. Bu, masallara çoğunlukla şöyle yansıyor. Bir bey veya padişah olan babanın, çok sevdiği karısı ölürken, kolundaki bileziğini (bu yüzük veya ayakkabı da olabilir) kocasına vererek, “Ben öldükten sonra bu kimin bileğine olursa onunla evlen” diyor.

Bilezik, ÷lkedeki bütün kadınlarda denenişor ama kimseye olmuyor. Bir g÷n baba k÷ç÷k kızını bu bilezikle oynarken izliyor ve hayretle bileziğın kızın bileğine olduğunu g÷r÷yor. Karısının vasiyeti gereğı de kızıyla evleneceğini söyl÷yor.

Biraz büy÷d÷kten sonra bunu öğrenen çocuk, başına gelecek bu felaketten kurtulabilmek için önce babasına yalvarıp, onu bu kararından vazgeçirmeye çalışıyor. Sonuç alamayınca da kaçıp uzaklara gidişor, ama arkasını bırakmayan baba, onu her yerde izliyor. Ondan kurtulamayacağını anlayan kız da sonunda kendisini öldür÷yor.

Masallara konu olan bu olaylar, aslında toplumlarda varolan “ensest” ilişkilerin masallara yansımasıdır. Çünkü, Latince “lekelemek-kirletmek” anlamına gelen ve baba-kız, kardeş-kardeş, ana-oğul, dede-torun, amca-yeğen gibi aralarında çok yakın kan bağı olan aile bireyleri arasında yaşanan cinsel ilişki olarak tanımlanan “ensest” olgusu, insanlık tarihi kadar eskidir. Örneğın, Eski Mısır’da firavunlar, soylu aile yapılarını bozmamak için, kardeşleriyle evlenmişlerdir. Kleopatra’nın annesiyle babasının kardeş olduğu, kendisinin de kardeşi Putalemyus ile evli olduğu bilinişor

Ekonomik ve toplumsal yapı değıştikçe, aile içi evlilikler de kalkmış ve bu, bir cinsel sapma olarak kabul edilmiştir. Böylece günümüzde bu ilişki giderek, aile içinden bir göbek daha dışarıya atılmış ve amca çocukları veya teyze çocuklarının birbirleriyle evlenmeleri doğal kabul edilmiştir. Bu yakın akraba evliliklerinde “kanın bozulması” gerekçesi kadar, ekonomik gücün bölünmemesi, malın dışarıya çıkmaması isteğı de önemli rol oynar.

Ekonomik nedenlerle evden kaçan çocukları konu alan masallar mutlu sonla bittiği halde, cinsel taciz nedeniyle evden kaçan çocukları konu alan masalların, ölümle sonuçlanmasını da yine, masalı yaratan toplumun etik değeri yargılarının bir yansıması olarak görmek gerekir.

Ayrıca buradaki olayın, üstünde önemle durulması gereken bir de psikolojik yönü bulunduğu kanısındayım. Ekonomik sorunların çocuk ruhunda yarattığı yıkımlar, zaman içinde bir şekilde onarılabildiği halde; cinsel tacize, özellikle de bir yakınının tacizine uğramış çocuğun ruhsal yıkımı, hiçbir şekilde onarılamıyor. Sonuçta tek çözüm yolu olarak ölüm gösteriliyor. Masalı yaratan toplumun ahlak anlayışı da böyle bir çirkinliği ancak ölümün temizleyebileceği doğrultusundadır.

Bazı masalların sonu ise bu konuda çifte ölümü yeğler. Şöyle ki, kız kendini öldürürken, kızın koruyucusu da babayı öldürür. Böylece mazlumu ölüme iten zalim de cezalandırılarak, masal dinleyicisinin vicdanında, görece bir rahatlık sağlanmış olur

b-Tanıdıkları yetişkinler tarafından cinsel tacize uğrayan çocuklar:
Bu masalarda ise, çoğunlukla Hacca giden baba kız çocuğunu ya çok güvendiği komşusuna ya da imama emanet eder. Baba gider gitmez de bu emanetçiler kıza gözkoyarlar ve çeşitli yollarla bu çocukları tuzağa düşürmek isterler. Ama, akıllı çocuklar, çok büyük güçlüklerle de olsa, onların elinden kurtulup, uzun ve çileli bir yaşam serüveninden sonra, mutlu sona kavuşurlar.

Burada üstünde durulması gereken bir nokta da, yakınları tarafından cinsel tacize uğrayan çocuklar bunu atlatamayıp kendilerini öldürürken, yabancılar tarafından uğrayanların bunu bir şekilde

atlatabilmeleridir. Çünkü, toplumsal yargı ve kişisel direnç, birinci tip olayda “mutlu son”u olası kılmıyor

4-KARDEŞ ve YAKIN AKRABA KISKANÇLIKLARI (örneğin: Yedi Çingene, Dertli Fatma, Nar Tanesi, Şehzade Hüdada ile Kırkdokuz Kardeşi, Padişah ile Üç Oğlu, Gülbahar ile Gülbarin masalları)

Masallardaki akıllı, başarılı çocukların, diğer kardeşler tarafından kiskanılmasına ve bunun sonucu olarak da çeşitli kötülüklerle karşılaşmasına çok rastlanır. Fakat, bu çocuklar zeka ve becerileriyle bu sıkıntılardan, güçlüklerden kurtulup mutlu sona ulaşırlar ve çoğu zaman da kendilerine kötülük yapan kardeşlerini bağışlarlar.

Masalların bir diğer işkenceci akrabaları ise kötü kalpli amca karılarıdır ki, buradaki kötü kalpli yenge, kötü kalpli üvey ana motifi ile özdeşleştirilebilir. Çünkü, bizim halk kültürümüzde, amca karısı her zaman “potansiyel” üvey anadır. Bilindiği gibi kırsal kesimlerimizde, evli ve çocuklu erkek kardeş öldüğünde, onun karısını evli bile olsa ölen erkeğin kardeşi alır ki, çocuklar yabancı üvey baba eline düşmesin ve mal bölünmesin diye. Veya herhangi bir şekilde ortada kalan çocuklar yine amcanın evine sığınır. Amca ailenin en yakın erkek akrabası olduğu için, çocuklara bakmakla yükümlüdür. Böyle olunca da amca karısı, üstüne ek yük ve sorumluluk getiren, bu öksüz çocukları yüksünür, kocasının onlara ilgisini kiskanır ve bu çocuklara her fırsatta eziyet eder. Masallardaki bu çocuklar da yine, acımasız yengelerinin elinden bir şekilde kurtulmayı başarırlar.

5-DİĞER NEDENLER

Ana-babaların kendi eksiklerini çocuklarında tamamlama istekleri ve bu nedenlerle onları çok zor koşulları yerine getirmeye zorlamaları (örneğin, Altın Bulbül masalı). Bu da insanın aklına hemen, ailelerin çocuklarını iyi okullara sokabilmek için, daha ilkokuldayken, onları amansız bir yarışa sokmalarını getiriyor

Ana-babaların birbirlerini başkalarıyla aldattıklarını gören, aile içi ihanetlere tanık olan çocukların mutsuzlukları (örneğin, Ne İdim Ne Oldum Ne Olacağım masalı), halkına zulmeden acımasız yöneticilerin ölümünden sonra, halkın onların geride bıraktıkları çocuklarından öğ almak istemeleri, alın yazısına bağlı olarak mutsuz olmalar gibi (örneğin, Nar Tanem Bir Tanem masalı) nedenler, bu guruba örnek gösterilebilir.

SONUÇ

Sonuç olarak, tüm bu örneklerde de görüldüğü gibi, masallar ürünü oldukları toplumların sosyo-kültürel aynalarıdır. Onlarda, bir toplumun tüm geleneklerini, göreneklerini, ekonomik yapısını, üretim-tüketim ilişkilerini, etik değer yargılarını görebiliriz. Ama, masallar bunları doğrudan değil de çoğu zaman bazı sembollerle anlatırlar. Önemli olan, gerçek yaşamla masal olayları arasındaki koşutluğu kurabilmek ve onların üstündeki giz perdesini kaldırabilmektir. O perdenin altında, giz dolu, büyülü, olağanüstü, olağanüstü olduğu kadar da gerçek bir dünyanın durduğunu görürüz

Bir başka deyişle, bir toplumun masallarında, o toplumun yaşam serüveni gizlidir. Ne acıdır ki, bu serüvende yer alan çocukların büyük çoğunluğu mutsuzdur. Öyleyse, bu masalların aynası olduğu toplumun çocuklarının büyük çoğunluğu mutsuzdur

Önümüzde, çok önemli ve mutlaka çözüm bekleyen, çözülmesi toplumumuzun geleceği için hayati önem taşıyan bir sorun duruyor demektir

Bu mutsuzluk ibresini, mutluluğa çevirmek de sanırım bu ülkenin yetişmiş ekonomistlerinin, eğitimcilerinin, psikologlarının, yazarlarının, halkbilimcilerinin, aydınlarının kısacası hepimizin işidir, birincil görevidir.

**1869-1928 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE YAYINLANMIŞ ÇOCUK
DERGİLERİNDE EĞİTİMCİ YAZARLARIN BENİMSEDİKLERİ
ÇOCUK TİPLERİ
İSMET KÜR**

Söyleşimizin konusu, “1869-1928 yılları arasında Türkiye’de yayınlanmış çocuk dergilerinde, eğitimci yazarların benimsedikleri çocuk tipleri”dir

Ancak, asıl konuya girmeden önce, bu tarihler arasında yayınlanmış çocuk dergileri hakkında genel bir bilgi sunmak, daha yerinde bir deyişle, bu konudaki bilgilerimizi hep birlikte tazelemek iyi olur diye düşünüyorum.

Bizdeki eski çocuk dergileri, sadece çocuk yazını okutanlar ya da yazın, basın tarihçileri için değil; yerli olsun yabancı olsun, Türk kültürel ve sosyal yaşamını, hatta bir ölçüde, politik gidişini de incelemek, öğrenmek isteyenler için de önemli ve en doğal, en tarafsız kaynaklardır.

Aynı zamanda, hemen tümü, günümüzde de okumayı seven her kişinin, bir kez başladı mı, elinden bırakamayacağı kadar tatlı ve ilginç

şeylerdir. Bunu nerden mi biliyorum? Çünkü, küçük puntolarla dizildiği için 558 sayfaya sığdırılmış olan “Türkiye’de Süreli Çocuk Yayınları”¹ adlı kitaptan ötürü bana mektup yazan, telefon edip iltifat ya da teşekkür edenlerin tümü, evet tümü, hep sade vatandaşlardı. Ve bunların sayısı da hiç küçümsenecek gibi değildir.

Az önce dergilerden söz ederken, “Bunlar, doğal ve tarafsız kaynaklardır” dedim; doğrudur. Çünkü, bunların hiçbiri, gelecekte önemli birer kaynak oluşturacağı düşüncesi ve temkini içinde oldukları izlenimi vermemektedir. Her biri, sadece, yayınladıkları zaman içinde yetişmekte olan genç kuşaklar için ilginç, eğlenceli ve yararlı birer bilgi aracı, bilgi kaynağı olabilme gayreti içindedir.

Eski çocuk dergilerinin ortak özellikleri denince, her zaman aklıma ilk gelen, bunların çocuklara gösterdikleri “saygı” olur. Bu dergileri çıkaranların, bunların yazarlarının çocuğu “insan” olarak ele alışları olur. İncelendiğinde görülür ki, bu dergilerde, memleketin, toplumun hemen her tür sorunu, dilin karmakarışıklığından yazımın zorluğuna; eğitimdeki bozukluklardan, gözardı edilen çocuk ve kadın haklarına kadar tüm aksaklıklar ele alınmaktadır. Yazarlar, genç okurların dikkatini bunların üstüne çekmek; sorunlara birliklere çözüm aramak gibi saygı değer bir çaba içindedirler.

Böyle bir davranış, çocuğa gösterilecek en anlamlı saygıdır kuşkusuz.

¹ KÜR İsmet, *Türkiye’de Süreli Çocuk Yayınları*, Atatürk Kültür Merkezi Yay. no:50, Ankara, 1991.

Onların; hep ileriye dönük, çağdaş, aydınlık düşünce ve davranışlarıyla çocuklarını en önemli güne ortak ederek, onlara özel bir bayram günü armağan etmiş olan bir Mustafa Kemal Atatürk'leri yoktu

19. yüzyılın sonlarında, 20. yüzyılın başlarında çocuk ruhbilimini, eğitim bilimini yüksek okullarda okumuş; gelişmiş ülkelerin, geliştirilmiş üniversitelerinde öğrenip gelmiş maarifcilerimiz, eğitimcilerimiz, yazarlarımız da yoktu

"Bugünün çocuğu, yarının yetişkinidir" gibi sloganlar da ağızlarda sakız edilmemişti.

Ne ki, o yılların Türkiye'sinde, gelişmenin, hatta "var olma"nın nelere bağlı olduğunu, içtenlik ve ısrarla düşünüp araştıran ve, en önemlisi, memleketinin çıkarlarına duyarlı, gerçekten aydın bir toplum yetiştirmek amacıyla olan -bir avuç da olsa- sağlam kafalar; insanımızı gerilere, karanlıklara çekmek isteyenlere gerçek bir mücadeleye girecek cesur, aydınlık yürekler varmış anlaşılan.

Konumuzun birazcık dışına çıkmak için izninizi rica ederek, o günlerin öğretmenlerinden biriyle ilgili bir anımı anlatmak istiyorum. Bende bir defter var. Bu; bir yandan üniversite öğrenimini yürütmeye çalışırken, bir yandan da özel bir okulda öğretmenlik yapmak zorunda kalmış 17 yaşındaki bir kişinin, sonraların ünlü şair ve romancısı Halide Nusret Zorlutuna'nın tuttuğu bir sınıf defteridir. Yıl 1918. Bu defterde her öğrenci için 3 sayfa ayırmış genç öğretmen. Birinde öğrencinin ders durumu, yani notları var. İkinci sayfada çocuğun fiziksel ve ruhsal portresini buluyoruz; üçüncü sayfada da aile durumunu. Ana-babanın öz olup olmadığı, yaşları, kültür düzeyleri; öğrencinin, ailenin kaçıncı

çocuğu olduğu, geçirdiği hastalıklar, ev yaşamında dikkati çeken bir hali bulunup bulunmadığı, vs vs... Kısacası, bugün modern eğitimin öğrenci hakkında bilinmesini önkoşul olarak saptadığı bir yığın soru ve yanıtları.

Bu defteri ilk gördüğümde ne kadar şaşırmış olduğumu tahmin edersiniz.

"Taa 1918'de, yani dünyanın hiçbir okulunda böyle bir uygulama yok iken bugünkü modern eğitimin dayandığı aşağı yukarı tüm temel öğeleri nasıl bulup uyguladınız?"

Yanıt çok çarpıcıydı:

"Kızım, aklın yolu birdir. Senin, 'modern eğitimin tüm temel öğeleri' dediklerin gökten zembille inmedi. Bu yöntemleri öğretmenler, eğitimciler gözlemlerine dayanarak, çocuk üstüne kafa yorarak, hem de bu işe yüreklerini katarak buldular elbet."

Az önce sözünü ettiğim sağlam kafalar, aydınlık yürekler bunlardı işte.

Şimdiye kadar söylediklerim, eski eğitim sistemimizi ya da uygulamalarını, eski çocuk dergilerini A'dan Z'ye kusursuz bulduğum anlamına gelmez elbette Her olayı kendi zamanı ve koşulları içinde değerlendirmek gerektiğini de biliyoruz.

Ancak, önemli ve de acı olan nedir, bilir misiniz? Bugünkü eğitim sistemimizi, daha çok da bunun gülünç ve aynı zamanda berbat, korkunç uygulamalarını; çocuk dergilerinin ve televizyonlardaki çocuk programlarının pek çoğunu izlerken, az önce sözünü ettiğim eski

dostları, hatta kusurları ve ilkelilikleriyle, arar hale geldiğimizi görmektir. İyi niyet ve içtenlik pek çok kusuru bağışlayabilecek erdemlerdir. Bugün özlemini duyduğumuz bunlardır.

1869-1928 yılları arasında yayımlanmış çocuk dergilerini ardı ardına incelerken, okurken, bunlardaki kimi çelişkileri görmemek de mümkün değildir. O zamanların aydın yazarları, dilimize, eğitim sistemimize, toplum yaşamına getirilmesini arzuladıkları, “olmazsa olmaz” buldukları yenilikler ile; yüzyıllar boyu Türk insanının kanına girmiş, beyninde çöreklenmiş olan kimi tutucu gelenekler arasında kimi zaman bocalayıp durmakta, kimi zaman da sıkışıp kalmış görünmektedir. Örneğin: Tüm yazarlar, kız çocukların okutulmasından yanadır. Bugünkü bilgilerimize göre ilk çocuk dergisi olan *Mümeyyiz*’den (1869) başlayarak hemen her dergi bu konuya, zaman zaman, az ya da çok yer verir sayfalarında. En eski olmasına karşın, en yeni fikirlerin savunucusu olan *Mümeyyiz*, ilk sayısında sadece erkek çocuklar için değil, aynı zamanda kız çocuklar için yayınlandığını söyler: “Çünkü Cenab-ı Allah erkeklere ihsan buyurduğu akıl ve fikri kadınlara dahi vermiş olduğundan, kadınların dahi erkekler gibi ilim sahibesi olmaları lazım geldiği” görüşündedir. Eskiden kızların, “fena yola sapar” düşüncesiyle okutulmadıklarını, hele yazı yazmaktan büsbütün mahrum bırakıldıklarını anlatıp bu durumdan yakınır gibi olduktan sonra, “Bu mütalaaya pek de yolsuz denemezse de” deyiverir yazar.

Eski çocuk dergilerinde en sık rastlanan yakınmalardan biri de çocukların pısrıklığı ve bilgisizlikleridir. Bu durumu çarpıcı hale getirmek için seçtikleri yol da, “sair memleketlerin çocukları”yla, hatta “İstanbul’da yaşayan hristiyan çocukları” ya da “Beyoğlu çocukları” diye bahsettikleri azınlık çocuklarıyla bizimkileri kıyaslamaktır: “8 yaşında, mahalle

mektebinde okuyan hıristiyan çocuğu söylediğini bilir” ya da “Hıristiyan mekteplerinde okuyan çocuklar birbirleriyle ve büyükleriyle güzel güzel, sıkılmadan konuşur Bizim çocuklar birkaç adamın yanına çıksalar Van kedisi gibi vahşı dururlar. Söyleneni anlamazlar ve iki lakırdıyı bir araya getiremezler.”

Bu arada, Hıristiyan çocuklarla bizimkileri bilgi yönünden de kıyaslayıp, bizimkilerin ne kadar geri olduklarını yana yakıla anlatan eğitimci yazar, yazısını şöyle bağlamak gereğini duyar: “Bütün bu fena şeyler sizin akılsızlığınız değildir. Herkes tasdik eder ki, siz akıl ve idrak ve sürat-i intikalde her milletin çocuklarından muhtarsınız.” (Mümeyyiz, 1869).

“Beyoğlu çocukları hayattan korkmazlar Her vakit görüyorum, 7-8 yaşında çocuklar çantaları arkalarında, yemek sepetleri ellerinde vapura biniyorlar, Arnavutköy’e mektebe gidiyorlar Böyle büyüyen çocuk elbette hayattan korkmaz. Sizin hayatınız, sizin terbiyeniz böyle mi?... 10 dakika, nihayet yarım saatlik mesafedeki mekteplere, kendisini idareden aciz bir mubassır, her tarafı çanta ve sepetlerle dolmuş, sizi önüne katmış, makineli bebek haline sokmuş, sevk eder durur Böyle bir terbiye altında yetişen çocuklar elbette pısıırık, yılgın, cesaretsiz olurlar.” (Çocuk Duygusu, 1913).

Evet, daha başkaları da yakınırılar -üstü kapalı ya da biraz daha açık- bizim çocukların pısıırıklığından, beceriksizliğinden, korkaklığından; onları bu hale getiren eğitim biçiminden Ama, bir yandan da “itaat”ın, “sonsuz sabır”ın, “kanaat”ın, kısacası “susma”, “hak aramama”nın, bir anlamda “kişiliksiz olma”nın erdemlerini sıralayıp dururlar başyazılarında, öykülerinde.

Türklerin islamiyeti kabulü ile başlayıp, padişahlık, halifelik sistemleriyle pekişmiş olan "kul"luk, yani, Allah'tan başlayarak, Peygamber'in, padişahların, büyüklerin buyruklarına kayıtsız şartsız, "amma"sız, "belki"siz itaat etmek zihniyeti, geleneği, belli ki o günün aydınlarına hiç de sevimli gelmemektedir. Ne ki, buna karşı çıkmak kolay değildir. Yürek ister bunun için. Ve de birlik. Bu sözlerimle eskileri kınadığımı sanılmasın. Pek çok, ama endişe verecek oranda çok insanımızın, bugün bile şu ya da bu biçimde kul olmaktan kurtulamamış olduklarını göre göre bile, 100-150 yıl önceki aydınları, zaman zaman düştükleri çelişkilerden ötürü kınamak olası mı?

Çocuklarla Arkadaş ilk sayısında "itaat"i ele alır; Allah'tan başlayarak itaat edilecekleri şöyle sıralar: "Peygambere, padişaha, ana babalara, ulema ve üdebaya, vesair bizden büyük olanlara itaat etmek üzerimize farz ve vaciptir" der, ve 'kayıtsız şartsız itaat'in erdemlerini uzun uzun anlatır

Şu da var ki, bu derginin sahibi olan ve tüm yazılarını yazan; ayrıca, daha önce çıkardığı çocuk dergilerinden de tanıdığımız Mehmet Şemsettin Bey de "doğru" olan ile "gelenekler" arasında bocalayanlardan biridir. Yazısının bir yerinde de şöyle demekten kendini alamaz "İtaat maddesinde dahi itidal şarttır, şöyle ki, herkese müstahak olduğu derecede ve ciddi, yani riyadan ari bir surette muamele ve riayet iktiza eder." Ama, hemen ardından da "Kimsenin düşmanlığını kazanmamak için herkesle hoş geçinmek bir tür itaat olduğundan". ... "saadet ve selamet için" itaatin şart olduğunu da anımsatır.

Vasıta-i Terakki de (1883) “Çocuklara Mütalaa” adlı yazısında: “Efendiler, bizim birinci vazifemiz Cenab-ı Allah’ı sevmek” diye başlıyor. Ve Allah’ı sevmenin, O’nun buyruklarına itaat etmek anlamına geldiğini, ağır bir dille anlattıktan sonra şöyle sürdürüyor sözü: “Peygamberimizi sevmek dahi, sünnet-i seniyelerine itaat ile olur. İkinci vazifemiz ebeveynimizi sevip onlara nihayet derecede riayet eylemektir.”

“Sorgusuz sualsiz itaat” gibi, “Kanaat” de, “Kadercilik” de, “Sonsuz Sabır” da, islamiyetin Türk’lere armağanıdır *Çocuklarla Arkadaş* dergisine bakalım: “Kanaat, kaderimizin iktizası bulunduğumuz hal ve derecenin kadr ü kıymetini bilip ana hamd ü şükr etmek demektir.” “.....Çünkü bir adam kanaat yolunu tuttu mu artık hiçbir emeli olmaz ki... Şöyle olmadı, böyle yapamadım gibi birtakım düşünceler ve ümitlerle ömrünü boşa geçirirsin.” “. ... Bir adam Cenab-ı Hakkın nimetlerine, az ise de çok sayıp şükr eder ve hiçbir şeyin iyisini emel etmezse o adam ne büyük bir rahat ve lezzet içinde olur.”

Neyse ki, eski çocuk dergilerimizde çocuklardan istenenler, böyle kişilik oluşmasını, vatandaşlık bilincinin gelişmesini önleyecek “huy”lar değildir sadece. Öğütler, öyküler ve şiirlerle onlara benimsetmek istenen güzellikler, bu tutucu geleneklerden daha fazladır. Örneğin çalışkanlık ..

Çocuklara Kıraat (1883) dergisinde “8 Yaşında Bir Çocuk” adlı kısa bir öykü var. Kısa olduğu, hem de 1883’ün anlatım biçiminin özelliklerini taşıdığı için sunmak istiyorum:

“Bu hanım kız bildiklerimizden birinin kerimesidir. Yaşı ne kadar küçük ise akli kadar büyüktür

Sabahları elini yüzünü yıkadıktan ve bir miktar da yiyecek yedikten sonra validesi hanımın ellerini öperek mektebe gider. Lakin mektebe gidince çocuklar ile oynamayıp ve münasip olmayan sözlerle vakit geçirmeyip hoca hanımın verdiği dersleri okuyarak ve her gün derslerini yaptığı ve uslu ve terbiyeli durduğu cihetle hocasından aferin aldığı gibi ismini (şeref) listesine yazdırmaya sebep olarak mektebe hocasının yanında itibarla ve evde ise mektebden bin kat sevimli bulunduğundan pederinden validesinden her türlü mükafata mazhar olmaktadır.

Geçen gün hanelerine gittiğim cihetle yazdığı yazıları ve okuduğu kitabları birer birer gösterdi Ne güzel yazı yazmış ve okuduğu dersleri de ne güzel ezberlemiş ve hele gergef takımının üzerine işlediği bir terlik yüzü pek güzel ve gayet sanatlı işlenmiş olduğundan yaşına ve büyük çocuklar gibi gerek derslerinden ve gerek elişlerinden bu kadar malumat ve iktidarı haiz olmasına nazaran ilerde rüştiyye ve darülmuallimata girdiği halde bin kat daha ziyade terakki edeceği ve kadınlar içinde meşhur bir hanımefendi olacağı şüphesizdir.”

Çocuklardan istenen çalışkanlık ve benzeri şeyler her zaman bu kadar abartılı değildir. Belki de yazarın amacı, kadınların çok yönlü gücünü belirterek, daha çok okutulmaları gerektiği mesajını vermektir.

2. Meşrutiyet'in (1908), özellikle ilk yıllarında, aydınlara, basına tanınan özgürlükten sonra, çocuk dergilerinin de yenilikler, haklar üstünde daha rahatça durduklarına tanık oluyoruz. Örneğin “Çocuk Duygusu” (1913), gene “Beyoğlu çocukları”nın rahatlığından, üstünlüğünden söz ettikten sonra yazıyı şöyle bitirir:

“Çünkü Beyoğlu çocuklarının herşeyde bir hakları vardır ve çünkü (ağlamayan çocuğa meme verilmez) olduğuna vakıftırlar Bilerek, düşünerek, akıllıca her haklarını istemesini bilirler ve istediklerine de muvaffak olurlar

Çocuklar İstenmeyen, aranmayan herşey kayb olur. Haklarınızı isteyiniz ve arayınız.”

Aynı derginin 31. sayısında Baha Tevfik, “Gaye” adlı yazısında, kadının, çocuğun, güzel sanatların, sosyal ve siyasal yaşamın o günkü durumunu hayli acımasız bir dille eleştirir. Son tümceler şunlardır:

“Önümüzde Avrupa vardır Arkamızdaki tarih şayan-ı hürmettir, fakat şayan-ı taklid değildir

Turan hissi hafızamızda yaşasa da ef’alimizde mensi kalmalıdır.”
(Mensi, terkedilmiş, bırakılmış demektir.)

Kısacası, 1869-1928 yılları arasında Türkiye’de yayınlanmış çocuk dergilerinde eğitimci yazarların benimsedikleri çocuk, şimdiye kadar saydıklarımıza ek olarak, yalan söylemez; asla açgözlü, para düşkünü, çıkarıcı ve kendini beğenmiş değildir. Başkalarını, özellikle de fakirleri küçümsemez. Haksızlık yapmaz Hileli işlere girmez Her şeyden çok bilim’e önem verir. Ve vatanını sever

Bu son saydıklarımız, dünyanın hemen her yerinde eğitimin amaçladığı niteliklerdir

Farklı olan, bunlara ters düşmesine karşın; bizim, kaderciliği, kanaati, sabrı, itaati, hem de Tanrı buyruğu olarak, yani aklın süzgecinden geçirilmesine bile izin vermeden, eğitim amaçları içine katmış olmamızdır.

Kadercilik ve kanaatkarlık, üstünde konuşulmaya bile değmeyecek saçmalıklardır

Ama, itaat'ın insan ilişkilerindeki yerini ve önemini biliyoruz Sabır'ın, gene insan ilişkilerindeki, özellikle de bilimsel araştırmalardaki, tüm araştırmalardaki yerini de

Ne ki, insan ilişkilerindeki, çalışmalardaki yeri ve ölçüsü aşılıarak ilahi bir buyruk gibi kabul ettirilmek istendiğinde, bunların, ruhsal, beyinsel, her türlü gelişmeyi engelleyen çemberler haline geldiğini de biliyoruz.

Bugün için düşündürücü olan, Cumhuriyet'in ilk 25 yılında kırmayı amaçladığımız, büyük ölçüde de kırdığımız çemberlerin, eğitim ve toplum yaşamımızda yeniden bizi iyice sıkmaya başlamış olmasıdır

TÜRKİYE'DE ANAOKULLARININ KURULUŞ VE GELİŞİM TARİHÇESİ

PROF.DR YAHYA AKYÜZ

GİRİŞ

Türk eğitim tarihinde, 19.yüzyılda çocuğa ve onun eğitime bakışın değişmeye başladığı görülür. Bu evrimin dikkati çeken yönleri özetle şöyledir:

1824'te Sultan II.Mahmut, ilköğretimi zorunlu kılan Fermanını yayınlamıştır.

Nisan 1847'de ilköğretim ve öğretmenleri hakkında bir Talimatname¹ yayınlanmıştır. Bu talimatname, resmi makamların, ilkokul çocukları, öğretmenleri ve eğitime olan geleneksel bakışlarının değişmeye başladığını gösteren, muhtemelen ilk belgedir. Öyle ki, burada, "çocukların doğasından, oyun oynama, yaramazlık yapma, bunlardan zevk alma eğilimlerinden" söz edilmekte, geleneksel sıbyan mekteplerinin "dünya ve ahiret için yeterli bilgileri veremediği"

¹ Yahya Akyüz, İlköğretimin Yenileşme Tarihinde (ve çocuğa bakışta) Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı

söylenerek zorunlu öğretim, Rüşdiye mekteplerini de kapsar şekilde, 6 yıla çıkarılmaktadır. Böylece, resmi makamlar, eğitimin daha çok "dünyevileşmesi" gereğine de inanmışlardı.

1860'lardan itibaren eğitimciler, yazarlar, ailenin ve okulun eğitim görevleri üzerinde geleneksel görüşlerden farklı düşünceler ileri sürmeye başlamışlardır². Bu görüşler, ailenin ve devletin çocuklara ve toplumun mutluluğuna olan sorumlulukları açısından ele alınmaya başlanmıştır. Böylece artık, hiç değilse yazılı belgelerde çocuk, kendisine, doğasına, gelişip eğitilmesine saygı duyulması ve önemle ele alınması gereken bir varlık olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu yeni düşüncelerin üretilmesinin temel sebebi, Tanzimat döneminin çeşitli nedenlerle zenginlik kazanan düşünce hayatı içinde, bazı aydınların, toplumu ve devleti samimi bir özeleştiriden geçirmeleri, eğitime ilişkin değerler ve uygulamaları toplumun ve devletin duçar olduğu felaketlerin temel nedenlerinden biri olarak yorumlamaları, kurtuluşun ve gelişmenin yeni bir eğitimle sağlanacağına inanmalarıdır.

İşte, Osmanlılarda 20.yüzyılın başlarında anaokullarının ortaya çıkması da bu gelişmelerin doğal bir sonucudur.

Bizim bu incelememiz, şu çerçeve ile sınırlıdır:

a) Bu incelemede, esas olarak, 3-6 yaş çocuklarına özgü olarak düşünülen ve anaokulu denen kurumlar üzerinde durulacaktır.

² Yahya Akyüz, Tanzimat Döneminde Ailenin Eğitim Görevlerine İlişkin Yeni Görüşler.

b) Ancak, yaptığımız bu belirleme dışında kalan, fakat kısmen anaokulu işlevi gören bazı kurumlar üzerinde de kısaca durulacaktır.

c) Azınlık ve yabancıların açtıkları anaokulları ele alınmayacaktır.

d) Anaokullarının Osmanlılarda ilk ortaya çıkışından Cumhuriyetin başına kadar olan dönemdeki gelişmeler ele alınacaktır. Böylece amacımız, bir bildiri çerçevesi içinde, anaokullarının iyi bilinmeyen ilk dönemlerini aydınlatmaya çalışmaktır

Bildirimizde konu şu başlıklar altında ele alınacaktır

I Kısmen anaokulu işlevi gören kurumlar

II Anaokullarının kuruluşu ve gelişmesi

III.Anaokulları ile ilgili yayınların gelişmesi

IV Anaokulu öğretmeni yetiştirilmesindeki gelişmeler

V.Sonuç ve genel değerlendirme

I.KISMEN ANAOKULU İŞLEVİ GÖREN KURUMLAR

Osmanlılarda, esasında, anaokulu olarak kurulmamakla beraber, kısmen bu işlevi de gören kurumlar vardı.

a) Sıbyan Mektepleri

Kuruluşları Karahanlı ve Selçuklulara kadar çıkan sıbyan mektepleri (ya da mahalle mektepleri), zorunluluk olmadan 5-6 yaşındaki çocukları alan, onlara 3-4 yıl boyunca Kur'an okumayı, namaz kılmayı, duaları, bazan da biraz yazı yazmayı öğreten kurumlardı. Böyle

bir öğretim yapan, disiplini de hocasının sopası ve falaka ile sağlayan bir kurum anaokulu sayılabilir mi? Hayır. Sıbyan mekteplerini çok basit bir eğitim öğretim veren ilkokullar olarak kabul etmek gerekir³

Ancak, sıbyan mekteplerine bazan veliler, daha küçük yaşlardaki çocuklarını da gönderiyorlardı. Bundan amaç, çocuğun bir şey öğrenmesi değil, mektepte uslu oturup oyalanması ve annesinin de evde rahat kalması idi. Sıbyan mektebi hocası için böyle küçük çocukları zaten tek oda olan okuluna alıp bir köşeye oturtmasında sakınca yoktu .. Bu bakımdan sıbyan mektepleri kısmen anaokuluna, daha doğrusu çocuk yuvası ve kreşlerine benzetilebilir. Ancak, hocaanın, bu tür küçük çocukların bakım ve eğitimi ile de ilgili bir görevleri olduğu şeklinde bir kayda rastlamadık.

b) Islahhaneler

Mithat Paşa'nın öncülüğü ile 1863'ten itibaren kurulmaya başlanan, kimsesiz erkek ve kız çocukların korunması, yetiştirilmesi ve onlara bir meslek kazandırılması amacını güden Islahhaneler de, zaman zaman, anaokulu yaşı içinde bulunan çocukları da barındırmışlardır⁴

c) Darüleytam-ı Osmani

1908'de Adana'da Ermenilerin başkaldırması üzerine çıkan olaylarda, o yörede birçok çocuk öksüz ve yetim kalmıştı Devlet bunlardan yaşı 5-10 arasında bulunan kız ve erkek Müslüman ve Ermeni

³ Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, s 129.Yine bkz., Osman Ergin, Türkiye Maarif Tarihi, C.1-2, s.384,425.

⁴ Öztürk, Cemil, Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Doğuşu I.Islahhaneler; Nesimi Yazıcı, Tanzimat Dönmeminde Yetim Mallarının Korunması.

çocuklarını, açtığı Darüleytam-ı Osmani adındaki bir kurumda barındırıp eğitmiştir⁵.

d) Darüleytamlar

Eğitim bakanı Şükrü Bey'in Aralık 1917'de Meclis-i Mebusan'da açıklamasına göre, Darüleytamlar (yetim yurtları), onun bakanlığı döneminde, Kasım 1914'te şu şekilde açılmıştır⁶: I.Dünya Savaşına giriş kararı verilince, bazı düşman devletlerin Osmanlı ülkesindeki kuruluşlarını kapatmak gerekmiştir. Bunlar arasında birçok Darüleytam da vardı ve buralarda çok sayıda Müslüman Osmanlı çocukları barınıyorlardı. O tarihte bu kurumların sayıları 100'ün üzerinde idi; oysa Osmanlı Devleti bir tek Darüleytam açmamıştı! İşte, kapatılan yabancı kurumlardaki Osmanlı çocukları açıkta kalmasin diye Eğitim Bakanlığı, bütçeye ödenek koyarak bu kurumların bir kısmını yaşatmaya çalıştı. Balkan ve I.Dünya Savaşlarının şehit çocuklarının sayısını çok artırması, Balkan Savaşı felaketleri sonucu Rumeli'den anayurda gerçekleşen göçler, hastalıklar v.b. nedenlerle bu kurumlara ihtiyaç arttı. Çünkü pek çok şehit çocuğu, öksüz ve yetim, kimsesiz çocuk perişan bir durumda ortada kalmıştı. İşte açılan Darüleytamlara bu çocuklardan da "rastgele" bir kısmı alındı 1915'de hükümet "şehit çocukları vergisi" adıyla bir de vergi koyarak bu kurumlara daha fazla kaynak sağlamaya çalıştı.

Ancak, 15-16 bin kadar çocuğun barındırıldığı, korunduğu ve yetiştirildiği Darüleytamların bir kısmı maddi kaynak yetersizliğinden kapatıldı. Bakan "yürekerimizin kanı akarak bunları kapatmaya mecbur

⁵ Mustafa Ergün, II.Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri, s.354-355.

⁶ Darüleytamlar, Muallim, 15 K.evvel 1333, sayı 17 ve 15 K.sani 1334, Sayı 18. Çocukların korunması ile ilgili olarak bkz. Ali Naim Inan, Çocuk Hukuku

olduk" der ve o sırada Mecliste, açılan bu kurumların sayısını çok görenlerin bile bulunduğunu ekler. Bakana göre, seksenden fazla Darüleytam açılabilirdi halde, kapatma zorunluluğundan sonra sayıları 65'e inmişti ve buralarda 1917 sonlarında 11600 çocuk bulunmakta idi.

Darüleytamların kısmen anaokulu olma özelliği şuradan gelmektedir. Bazı yerlerde, kızlar için açılan Darüleytamlar içinde ana sınıfları oluşturulmuş ve 2-7 yaş arasındaki erkek ve kız çocukları buralarda barındırılıp eğitilmiştir.

II.ANAOKULLARININ KURULUŞU VE GELİŞMESİ

II Meşrutiyet dönemi eğitimcilerinden Satı Bey'in verdiği bilgilere göre, II.Meşrutiyetin başlangıç tarihi olan 23 Temmuz 1908'den önce bazı illerde özel ana mektepleri açılmıştı⁷. Bu tarihten sonra da İstanbul'da bazı özel ana mektepleri açıldı. Fakat resmi ana mektepleri ise Balkan Savaşlarından (1912-1913) sonra açıldı ve yaygınlaşmaya başladı. Satı Bey, bu dönem resmi ana mekteplerinin temel bir sorununu da açıklar: Eğitimle ilgili çeşitli yeniliklerde yapılageldiği gibi, hazırlıksız olarak bu işe girildi. Şöyle ki, ana mekteplerine muallime, yani bayan öğretmen yetiştirilmemiş olduğundan, Türk okullarına Ermeni, Yahudi muallimler getirildi ve okulların her işi onlara teslim edildi. Okulların şarkılarını ve şiirlerini bile onlar yazdılar. Bundan sonra muallime yetiştirilmeye başlandı. Muallimler iki kaynaktan yetişip geliyorlardı. Allians İsrailit'in yani Yahudilerin Ana Mektebi, İstanbul Darülmuallimatı'ndaki Ana Muallime Sınıfı Birinciler bir Musevi, ikinciler

⁷ Satı, Meşrutiyetten Sonra Maarif Tarihi, s.663-664.

de bir Ermeni muallimeden örnek alıyorlardı Bu muallimeler, artık Avrupa'da terkedilmiş, zararları anlaşılmış yöntemleri uyguluyorlardı

Satı Bey de İstanbul Beyazıt'ta özel bir Çocuk Yuvası açmıştır⁸. Bu anaokulu, kısa bir süre sonra, İstanbul aristokrat ailelerinin iltimaslı bir okulu oldu. Çocuklar atlar, arabalar ve uşaklarla mektebe geliyorlardı. Pestalozzi, Frobel, Montessori gibi ünlü pedagogların adları Türk eğitimcilerinin dilinden düşmüyordu Çocuklara ödülleri veriliyor, her çeşit maddi cezalar tarihe karışmıyordu Bu, güzel bir başlangıçtı. Her ne kadar çocuklar birdenbire fazlaca dandili paşam dandili beyim diye bakılıyor ve okutuluyorsa da, teker teker özen görüyorlardı. Bununla beraber, Satı Bey'in mektebi yalnızca üst tabakanın, zengin çocuklarının mektebi idi

Eğitimci Kazım Nami (Duru) da Meşrutiyet döneminde anaokullarının kuruluşu ve karşılaştıkları ilk sorunlar hakkında önemli bilgiler verir⁹:

Ona göre, Türkiye'de ilk önce Frobel usulünü benimsiyenler öncelikle Ermeniler, sonra Bulgarlardır Meşrutiyetten sonra Türkiye'de eğitime daha çok ilgi uyanmaya başladığı zaman Frobel usulü bizde de dikkatleri çekmiştir. 1909'da Avusturya- Macaristan'a yapılan bir geziye katılan Kazım Nami, Peşte'de çocuk bahçesi öğretmeni yetiştiren iki yıllık bir okulu gezmiş ve dönünce, Selanik'te Ravza-i Sıbyan mektebi içinde bir çocuk bahçesi sınıfı açmıştır. Karşılaştığı en büyük zorluk öğretmen sağlama konusunda olmuştur Yahudilerin Allians Israelit adındaki okulundan yetişmiş iki bayanı öğretmen olarak almış, Frobel usulünün ilk bilgilerini de onlara kendisi vermiştir.

⁸ Malik Aksel, Eski Mahalle Mektepleri, s 14.

⁹ F Garsen, Frobel Usulüyle Küçük Çocukların Terbiyesi(Çev.K.Nami), önsöz.

Ancak, 1912-1913 Balkan Savaşları, bu çalışmaları yarım bıraktırmış, daha sonra Şükrü Bey Eğitim Bakanı iken (1913-1917) resmi ana mektepleri açılmaya başlanmıştır. Bunlara bayan öğretmen yetiştirmek için İstanbul Darülmuallimat'ında (Kız Öğretmen Okulu) bir de özel sınıf açılmıştır. Fakat, Frobel usulüyle öğretim yapabilecek öğretmen bulunamadığından, bilgisi sınırlı bir Ermeni bayan öğretmene başvurulmak zorunda kalınmıştır. O sırada Kazım Nami, Bakanlık adına, Fransızcadan Çocuk Bahçesi Rehberi adında bir kitap çevirmiştir.

1914 başında İzmit'e Maarif Müdürü atanan Kazım Nami, orada bir Ermeni bayan öğretmenle beraber bir Ana Mektebi açmıştır. Kazım Nami Ermenilerin tamamen uygulama içinde yetişmiş olduklarını ve küçük çocuklarımızı eğitmede başarılı olamadıklarını ve özellikle de bozuk Türkçeleriyle onların dillerini bozduklarını gözlemiştir. Bu sırada, İzmit Sultanisi (Lisesi) Türkçe öğretmeni olan Şefik Bey'in eşi Mebrure Hanım ile yirmi yaşlarında bir başka bayan, anaokulu öğretmeni olmak istemişler ve Kazım Nami'den ricada bulunarak, akşamları ondan evinde ders almışlardır. Kazım Nami, F.Garsen'in Frobel usulüyle ilgili kitabını sağlayarak onlara dersler vermiş ve iki ay sonra onları sınava girmek üzere İstanbul'a göndermişti. Darülmuallimat'ta (Çapa'daki Kız Öğretmen Okulu) sınava giren bu bayanlardan Mebrure, anaokulu öğretmenliği, öteki de öğretmen yardımcılığı ehliyetnamesini (yeterlilik belgesi) almışlardır. Mebrure Hanım, İzmit'te açılan Ana Mektebini başarıyla yönetip, birkaç ay sonra İstanbul'a giderek Moda Ana Mektebi öğretmeni olmuştur. Orada, Kız Öğretmen Okulu'nun bir yılda yetiştirdiği bayan anaokulu öğretmenlerinden pek üstün başarılar göstermiştir.

İstanbul Kız Öğretmen Okulu'nun başarılı olamamasının nedeni, Kazım Nami'ye göre, Frobel usulünün ruhunu gereği gibi kavrayıp öğretecek öğretmen bulunamaması idi

1913'te İstanbul Maarif Müdürlüğünün, ilin ihtiyaç duyduğu okullarla ilgili olarak hazırladığı bir raporda da, resmi eğitim makamlarının ana mekteplerine bakışı ve ilk açılan (resmi) ana mektepleri hakkında önemli bilgiler vardır. Bu raporda özetle şöyle deniyor¹⁰:

1914 yılı Eğitim Bakanlığı bütçesi düzenlenirken, Avrupa'da pek çok faydası görülen, çocukların maddi ve manevi durumlarını uygulama içinde geliştirip onları okula hazırlayan ve çocuk bahçesi denilen mekteplerin (resmi olarak) açılmasına girişilmiştir. Bu senelik, bu çeşit mekteplerden dördünün Fatih, Şehremini, Sultanahmet, Eyüp'te olarak İstanbul tarafında, ikisinin Nişantaşı ile Kasımpaşa'da olmak üzere Beyoğlu tarafında, ikisinin Üsküdar tarafında, ikisinin de Kadıköy'de, toplam 10 adet mektebin açılması için bütçeye gerekli ödenek konmuştur.

Bu çeşit mektepler, evlerinde ev işleri ile uğraşıp çocuklarına yeterli kadar bakamayan aileler ile, çocuklara daha küçük yaşta uygulamalı biçimde ilk bilgileri veremeyen ve eğitim nimetinden mahrum bulunan ailelerin çocuklarını eğitip hazırladıkları ve çocuklar buralarda pek küçük yaşlarda iken düzen ve sosyal hayata alıştıkları için çok gerekli ve yararlı mekteplerdir. Bu çeşit mektepler, çocuk eğitimi bilimini bilen ve anne şefkatine sahip bayan öğretmenler elinde bulunduğu ve çocuklar sürekli

¹⁰ İstanbul Vilayeti Maarif Müdüriyeti Tarafından..... s.13-14.

geniş bahçelerde birtakım hüner ve becerileri eğlenceli ve açık havalı yerlerde el işleri ile kazanmakla meşgul edildikleri için, çocuklar hiç sıkılmadan birçok yararlı bilgi edinip ilköğrenime hazırlanmaktadırlar.

Bu mekteplerin ikinci bir yararı da, her çocuğun aynı eğitim ile yetişmesidir. Çocukluk hayatı muaşeret ve sosyal hayatın temelidir. İnsan ilk yaşlarda aldığı eğitimi kolay kolay bırakamaz. Çeşitli yaşam ve geçinme şartları içindeki ailelerin mini mini çocukları biraraya toplanır ve aynı eğitim usulünden geçirilirse, onlar adeta bir ailenin çocukları gibi olurlar, aralarında büyük bir samimiyet ve kardeşlik oluşur. Şu halde, bu çeşit mekteplerin her tarafa yayılması arzu edilir.

Açılacak olan bu çeşit mekteplerin herbiri için bütçeye aylık 2 400 kuruş ödenek konmuştur. Böylece 10 tanesi yıllık 288.000 kuruşa malolacaktır. Bu mekteplerin yararları düşünülünce bu miktar çok görülmemelidir.

İstanbul Maarif Müdürlüğünün verdiği ilk açılan resmi anaokulları hakkındaki bu bilgiler çok önemlidir. Bu raporda, bir ana mektebinin kadrosu da şöyle gösterilmiştir:

Muallime (bayan öğretmen), adedi 3, aylık maaşı:600 kuruş
Hademe (hizmetle görevli), adedi 2, aylık maaşı:300 kuruş

Anaokulları ile ilgili ilk gelişmeler, doğal olarak yasal metinlere de yansımış, bu alanda yasal düzenlemelere gidilmiştir

•23 Eylül 1329 (6 Ekim 1913) tarihinde Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) yayınlanmıştır.

Üçüncü maddesinde, "ana mektepleri ve sıbyan sınıfları" ilköğretim kurumları arasında gösterilmiştir¹¹.

Kanunun 4 maddesi, ana mektepleri ve sıbyan sınıflarını şöyle tanımlar: "Çocukların yaşlarına uygun olarak, faydalı oyunlar, geziler, elişleri, ilahiler, yurtseverlik şiirleri, tabiat bilgisine ilişkin konuşmalar ile onların ruhi ve bedeni gelişmelerine hizmet eden kurumlar."

Kanun, ana mekteplerinin 4 yaşından 7 yaşına kadar çocuklar için kurulacağını belirtmektedir. Yine kanun, bunlar için bir Nizamname hazırlanacağını öngörmektedir.

•Sözü geçen Ana Mektepleri Nizamnamesi, 2 Mart 1331 (15 Mart 1915) tarihli olarak hazırlanmıştır 15 maddeden oluşan bu Nizamnamenin hükümleri bugünkü dille ve kendi düzenlememize göre şöyledir¹²:

Genel Hükümler

Madde 1-Anaokulları, ilkokulu bulunan bir kız mektebine bağlı olarak ya da bağımsız olarak açılır.

Madde 2-Anaokulu kurulurken,

a) Binasının okul yapılmasına elverişli ve sağlık şartlarına uygun olmasına,

¹¹ Reşat Özalp, Milli Eğitimle İlgili Mevzuat, s.83.

¹² Aynı eser, s.548-549.

- b) Çocukların sayısı ile orantılı genişlikte bahçesinin bulunmasına,
- c) Her çeşit eğitim gerecinin hazırlanmış olmasına özen gösterilecektir.

Madde 3- Anaokulları ücretli veya ücretsiz olarak açılabilir.

Madde 4- Ücretli resmi anaokullarına parasız çocuk alınmaz

Madde 5- Anaokullarına 4,5,6 yaşındaki çocuklar alınır. Erkek ve kız çocukları birlikte bulundurulabilir.

Madde 6- Çocuklar anaokullarına alınırken doktor tarafından muayene edilerek bulaşıcı hastalıkları olmadığı ve aşıları olduğu tespit edilecektir.

Madde 7- Anaokullarında çocuklar yaşlarına göre sınıflara ayrılırlar Her sınıfa en çok 30 çocuk alınır

Madde 8- Anaokullarında sağlığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dini ve milli hikaye ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır.

Madde 9- Anaokulları en az haftada bir kez sağlık incelenmesine tabi tutulacak ve çocuklar tek tek muayene edilecektir Gerek görülürse bu denetimlerden çocuk velilerine bilgi verilecektir

Madde 10- Anaokullarında sınıf sayısı kadar bayan öğretmen ve yardımcı bayan öğretmen bulunur. Yönetim görevleri birincilere verilir.

Madde 11- Bir anaokulu öğretmeni olabilmek için,

- a) Darülmuaallimat (İstanbul Kız Öğretmen Okulu) Ana Muallime şubesinden mezun olmak,
- b) Veya bir anaokulunu iyi yönettiğine dair belgesi bulunmak,
- c) Veya anaokulu öğretmenliği yapabilecek yetenek ve bilgi sahibi olduğunu sınavla göstermek,
- d) Türkçeyi güzel telaffuz etme ve akıcı bir anlatıma sahip olmak gereklidir.

Madde 12- Anaokulları öğretmenlerinin terfi ve meslekte ilerlemeleri İlköğretim Kanunu'ndaki hükümlere tabidir

Madde 14- İlköğretim Kanunu gereğince açılacak sıbyan sınıfları da bu Nizamname hükümlerine tabidir.

Madde 15- Bu Nizamname, yayınlandığı tarihte yürürlüğe girer.

Yukarıda açıkladığımız fikir, uygulama ve yasal düzenleme alanındaki gelişmelerden sonra, büyük kentlerde anaokulları çoğalmıştır.

İstanbul'da 1916 sonlarına kadar İstanbul'da resmi anaokullarının sayısı 30'a ulaşmıştır¹³.

İstanbul'da adları tespit edilebilen bazı anaokulları şunlardır¹⁴.

- Beşiktaş İttihat ve Terakki Mektebi Anaokulu (Öğretim araç gereçleri Avrupa'dan getirtilmişti).
- Kadıköy Osmanlı İttihat Mektebi'nin 1 yıllık Çocuk Bahçesi.
- 8 Haziran 1913'de Erenköy Valide Mektebi açılmıştır. Hasan Tahsin ve Mustafa Celal, 14 Temmuz 1913'de Osmanlı Çocuk Bahçesi adında bir anaokulu açmak için Bakanlıktan izin almışlardır
- Beyazıt'ta, Ekim 1910'da Osmanlı Ana Mektebi adında bir okul açılmıştır. Bu, adına rağmen, farklı bir anaokuludur. Amacı, İstanbul kadınlarının annelik ve ev hanımlığı görevlerini en iyi biçimde yerine getirebilmeleri için onlara gerekli bilgileri vermektir.

İzmir'de:

- Hadika-i Maarif Mektebi'nin 1 yıllık anaokulu kısmı.
- Şark Mektebi'nin 2 yıllık anaokulu kısmı
- Menba-ı Füyûzât Mektebi'nin 2 yıllık anaokulu kısmı.

Mart 1917'de, Eğitim Bakanı Şükrü Bey, Meclis-i Mebusan'da yaptığı bir konuşmada, ilköğretimi, 4 yaşından başlayarak, 12 yaşını bitiren çocuklara kadar hepsini kapsamına alan bir öğretim olarak tanımlıyor ve dört yıldır binlerce çocuğun, Bakanlığın gerek İstanbul'da,

¹³ S.Ç. Maarif Yılı, s. 12.

¹⁴ Ergün, a.g.e., s.192-193.

gerek taşrada açtığı ana mekteplerine alınarak, sokak terbiyesinden ve aileleri içindeki bazı sakıncalı etkilerden kurtarıldığını söylüyordu¹⁵.

III.ANAOKULLARI İLE İLGİLİ YAYINLARIN GELİŞMESİ

Meşrutiyet döneminde, anaokulları ile ilgili olarak birçok yayın yapılmıştır. Bunları ikiye ayırmak uygun olur.

a) Anaokullarını Tanıtan ve Öğretim Yöntemlerini Açıklayan Yayınlar

Bu tür yayın yapan eğitimciler arasında özellikle Sabri Cemil, Mehmet Sami, Mustafa Rahmi ve Kazım Nami'nin yayınları üzerinde durulması gerekir.

- Üsküp Darümuallimin-i Rüşdisi (Orta Öğretmen Okulu) Müdürlüğü de yapan Sabri Cemil (Aykut), bu konuda çok önemli yazılar yazmıştır¹⁶. Onlardan ilginç ve güzel biri Ekim 1913 tarihlidir ve Yeni Fikir adındaki önemli bir eğitim dergisinde yayınlanmıştır¹⁷. "Çocuk Bahçeleri" başlığını taşıyan bu yazıda Sabri Cemil, özetle, şu görüşlere yer verir:

"Kindergarten" denen çocuk bahçesi, içinde çocukların doğduğu, çocuk ekilen efsanevi bir bahçe değildir; hatta bu, çocukların eğlenmek için gittikleri bir bahçe de değildir. Çocuk bahçesi, çocukların belli bir yöntemle eğitildikleri yerdir. Bu yerin yeşillikli bir bahçesi olsa daha iyi

¹⁵ Maarif Nazırının Beyanâtı, s.258.

¹⁶ Sabri Cemil'in Hayatı ve Eğitim Çalışmaları için bkz. Eğin, a.g.e. , s.83-87.

¹⁷ Sabri Cemil, Çocuk Bahçeleri.

olur, ama, asıl olan burada "eğitim yöntemi" dir. "Yöntem" yoksa, en geniş bir orman bile çocuk bahçesi sayılmaz; "yöntem" varsa, bir kuş kafesi ve birkaç saksı çiçeğin bulunduğu iki odalı bir evde bile uygun bir çocuk bahçesi kurulabilir

Çocuk bahçesinde çocuk, pek nazik bir bitki gibi doğasına göre meyve veren ve olduğundan başka bir şekle koymağa ne gücümüz ne hakkımız bulunan bir bitki gibi yetiştirilir Biz dikkatli bahçıvanlara, yalnızca, onu havanın şiddetinden korumak, şefkatimizle tatlı bir güneş gibi ısıtmak, zararlı böcek ve asalak otlardan arındırmak, ona gerekli suyu vermek, çok gölgeden onu korumak ve bazan onu doğrultmak - pek nazik biçimdel-, özetle ona doğrudan müdahaleden çok, olumlu etkilerle gelişmesine uygun şartlarla kendisini çevreleyerek davranmak düşer

Onun hızla gelişmesine yardım etmekten de sakınmak gerekir. Erken açan çiçekler soğuktan bozulma tehlikesiyle daha çok karşılaşır. Çocuk bahçesi sıcak bir sera değildir Çocuk oradan mevsimlerin şiddetini hissetmeden, canlı, taze, kuvvetli çıkmalıdır Öğretimden çok deney ile beslenmeli, teorik bilgilere yabancı, fakat olayları incelemeye alışkın olmalıdır. Kitaplarda hiçbir şey okumamış, fakat birçok şeyi iyi incelemiş olmalı, bilgin değil, fakat öğrenmeye yetenekli, okul ve hayat için hazır olmalıdır.

İnsanlığın geleceği, günümüzde, savaşımlara, parlamentolara, akademilere, işçi kongrelerine değil, aile eğitimi ile bu tür okullara bağlıdır Bu sözleri ülkesinde birçok çocuk bahçesi bulunan bir Fransız söylüyor ve bunların iyileştirilip çoğaltılmasını istiyor. Yıllardır bu yolda çalışılan, eserler yazılan bir ülkede yine "çocuk bahçesi" diye feryad

ediliyor. Oysa, bir-ikiden başka böyle okulu bulunmayan zavallı Osmanlı memleketi ise bağırmayı hiç aklına getirmiyor.

Oysa Osmanlıların en temel ihtiyacı çocuk bahçeleridir. Çünkü aileler, 7-8 yaşına gelmiş çocuklarına iyi bir terbiye veremiyorlar ve çocuklar, ekseriya cılız, miskin, iradesiz, pasif oluyor ve çeşitli olumsuz davranışları görülüyor. Böyle bir çocuk ilkokula gittiğinde öğretmenin onu düzeltip eğitmesi için hem geç kalınmış olunuyor, hem de çocukların en iyi gelişmelerini bilimsel şekilde pek az öğretmenimiz biliyor. Bu nedenle, ilkokullarımız bir koyun ağılı gibidir ve oraya gönderilen çocuklar yeteneklerini geliştiremiyor, pasif kalmaya adeta ölmeye mahkum ediliyor.

Oysa, çocuk bahçelerinde verilecek eğitim, ilk, orta ve yüksek öğrenimin de yoluna girmesine hizmet edecektir.

3-4 yaşından itibaren çocukların çocuk bahçelerinde dokunma, görme...duyularının gelişmesi, düşüncelerinin yeni şeyler icadına yönlendirilmesi, sosyal hayata alışarak, şiirler, şarkılar söylemeye, güzel konuşmaya alışması, zihinden aritmetik yapabilmesi, v.s. az bir şey midir?

Bu okullarda öğretmenliği kadınlar yapabilir. Avrupa'da böyledir. Ayrıca bu öğretmenlerin eğitim ve psikoloji bilimlerini çok iyi bilmeleri ve yabancıların bu kurumlarını yakından incelemeleri gerekir.

Bu okulların açılması ve öğretmenlerin yetiştirilmesi, hükümetin ve halkın ortak görevidir. Kirli çamaşırlarını temizlemek için ayda 20-30 kuruşu esirgemeyen bir aile, çocuklarının karanlık fikirlerini ağartmak

için yine bu kadar bir para harcamayı çok görmemelidir. Halkın çoğu bu görevin kutsallığını anlayamaz, onun için aydınlatılması gerekir

Şimdilik, İstanbul Kız Öğretmen Okulu'nda bayan öğretmenler yetiştirilip il merkezlerine gönderilmeli ve oralarda çocuk bahçeleri açılmalıdır. Bunların ilkokullardan ayrı bulunmaları gerekir".

- Çeşitli eğitim yöneticiliği görevlerinde bulunan ve Fransızcadan Aristokli Efendinin önemli bir eğitim bilimi kitabını da çeviren (1907) Mehmet Sami, Süleyman Nesib takma adıyla eserler veren bir ediptir¹⁸. Anaokulları ile ilgili olarak, 1914'te Eğitim Bakanlığı için Frobel ve Pestalozzi Usûllerinde Talim ve Terbiye Dersleri başlıklı 248 sayfalık bir eser çevirmiştir (adı belirtilmemişse de, çevirinin ona ait olduğu biliniyor)

Bu kitap, Eğitim Bakanı Şükrü Bey'in Avrupa'dan getirtme ve Türkçeye çevirtme çabası gösterdiği eserlerden biridir. Çeviri ülkenin her tarafındaki Eğitim Müdürlüklerine gönderilmiş ve Frobel ve Pestalozzi yöntemleri tanıtılmaya çalışılmıştır

- Eğitimci Mustafa Rahmi¹⁹, 1923'te (TBMM Hükümeti döneminde) Montessori'nin Çocuklar Evi kitabını (Eğitim Bakanlığı yayınları içinde) çevirmiştir.

¹⁸ Mehmet Sami'nin hayatı ve eğitim çalışmaları için bkz. Cavit Binbaşıoğlu, Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi, s.151.

¹⁹ Mustafa Rahmi'nin hayatı ve eğitim çalışmaları için bkz. Mustafa Şahin-Semiha Kalyoncu Şahin, Mustafa Rahmi Balaban...

- Eğitimci Kazım Nami²⁰, 1924'te F Garsen'in Frobel Usulüyle Küçük Çocukların Terbiyesi kitabını (Eğitim Bakanlığı yayınları içinde) çevirmiştir

b) Anaokulu Çocuklarına Yönelik Yayınlar

Bu tür yayın yapanlar arasında, şiirleriyle Tevfik Fikret (Şermin başlıklı şiir kitabı), Ali Ulvi (Elöve) ve gerek şiirleri, gerek düz yazı ve uyarıları ile Sabri Cemil (Aykut)'i görüyoruz. Biz bunlardan yalnızca bu sonuncu eğitimcinin bazı çalışmaları hakkında bilgi vermekle yetineceğiz.

Anaokullarını tanıtmaya yönelik yayın çalışmalarına yukarıda (III/a) değindiğimiz Sabri Cemil, bu okul çocukları için şiirler de yazmış ve öğretmenlerine nasıl eğitim yapmaları gerektiği konusunda bilgiler vermiş, uyarılarda bulunmuştur. Bu çalışmaları, eski bir eğitim dergisinin sayfalarında kaldığı için onların bulunup çıkarılması ve değerlendirilmesi, anaokullarının tarihçesi bakımından çok önem taşımaktadır.

Sabri Cemil, bu konudaki yazılarını Üsküp'te Nisan 1911'den Balkan Savaşlarına kadar çıkardığı Yeni Mektep adındaki çok önemli, aylık eğitim dergisinde yayınlamıştır²¹. Derginin yayıncısı ve başyazarı, Üsküp Orta Öğretmen Okulu Müdürü Sabri Cemil'dir. Yazarları esas olarak bu okulun öğretmenleridir.

²⁰ Kazım Nami'nin hayatı ve eğitim çalışmaları için bkz. Binbaşoğlu, a.g.e., s.100

²¹ Yeni Mektep ve Meşrutiyet döneminin öteki eğitim dergileri için bkz. Yahya Akyüz, Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Ftkileri, s.104-111. Süreli çocuk yayınları için de bkz. İsmet Kü. Türkiye'de Süreli Çocuk Yayınları

Sabri Cemil, bu dergide, çeşitli kuramsal eğitim yazılarına yer verdikten başka, "Tatbikat Kısmı" başlığı altında bazı "uygulamalara" da yer vermiş ve bu kısımda, "Mini minilere ana mektebi dersleri" başlığı altında, anaokulu çocuklarına ve öğretmenlerine yönelik çok önemli yazılar yayınlamış, uyarılarda bulunmuştur. O, bu "derslerini" şu üç başlık altında toplar:

1. Duyular ve el, 2. Ahlaki hayat, 3. Fikri hayat.

Sabri Cemil'in bu dersleri hakkında bazı bilgiler verelim:

Derslerinin birinde, "duyular ve el" başlığı altında şunları yazar²²:

Büyüklik: Çeşitli büyüklükte çakıl taşları üç yığın yapılarak ayrılır: Büyükler, ortalar, küçükler. Hububat taneleri, çekirdekler, kalemle de aynı alıştırmaya yapılır. Çocuklara bir şey gösterilir, "bana bu boyda bir şey gösteriniz" denir. Bir şey gösterilir, "bana bu boydan büyük, bundan küçük bir şey gösteriniz" denir.

Yaptırmak, bozdurmak: Çocuklar bir boyun bağı bağlamaya ve sonra çözmeye alıştırılır. Önce arkadaşları üzerinde yapar, sonra kendilerinde tekrar ederler. En iyi ve çabuk yapanlara "aferin" verilir

Sabri Cemil, bir başka yerde, "yaptırmak, bozdurmak" başlığı altında şu faaliyeti önerir:

Çocuklar ayakkabılarını kendileri giymeye ve çıkarmaya alıştırılır. Bu alıştırmaya, gittilçe hızlı biçimde yapılır. Becerikli olanlar beceriksizlere yardım ederler. İyi ya da çabuk yapamayan birkaç kez tekrarlar.

²² Yeni Mektep, Teş.ev.1327 (1911), No 6, s.176 v.d.

Bir başka sayıda, "ahlaki hayat" başlığı altında şunları yazar:

Öğretmenlere uyarı. Çocuk adımlarını bize uyduracak değil, biz adımlarımızı çocuğun adımlarına uyduracağız (Sabri Cemil'in bu görüşü, İtalyan bayan eğitimci Montessori'nin "çocuğun hareket hızına uyulmalıdır" görüşünün sanki çevirisidir).

Çocuklar her şeyi inceleyerek öğrenmek isterler Onun için, ellerine geçirdikleri şeyleri kırarlar (yazarın yine Montessori'nin benzer bir görüşünü aktardığını düşünüyoruz).

Sabri Cemil, anaokulu çocuklarına bazı olumlu alışkanlıklar kazandırabilmek için de önerilerde bulunmuş, şiirler yazmıştır.

Örneğin, çocuklara temizlik alışkanlığı kazandırmak için anaokulunda şu konuşmanın yapılmasını önerir

Yağmurlu bir günde pamuk kediye bakınız: Çamurlu avludan geçerken kirlenmekten nasıl korkuyor! Kanaryanın kafesine taze su kondu mu ne kadar keyiflenir; ne yapar? Geçen gün faytoncu atlarını dere içinde yıkıyordu. Hayvanlar ne kadar memnun görünüyordu! "Hayvanlar temizliği sever. Küçük çocuklar, siz pis kalmak ister misiniz?"

Sabri Cemil'in Hayvanların Nasihatı (öğütleri) başlıklı aşağıdaki telif şiiri de onları çeşitli alanlarda (örneğin bal yemeleri için) olumlu biçimde etkilemeye yöneliktir ve çok ilginçtir:

Horoz öter: kukkiriku!
Der: kalkınız, ne bu uyku!
Kumru öter: gu, gu, gu!
Der: çocuklar, olun uslu!
Arı vızlar, durmaz uçar,
Der: yemez bal haylazlar!
Kuzu otlar, sıçrar, meler,
Der: çalışın ey tembeller!
Kedi der ki: Miyav, miyav!
Bulabilsem bir güzel av!
Ders veriyor kurtlar kuşlar,
Uyanalım arkadaşlar!

IV.ANAOKULU ÖĞRETMENİ YETİŞTİRİLMESİNDE GELİŞMELER

Yukarıda belirtildiği gibi (Bkz.Bölüm II), II.Meşrutiyet'ten sonra açılan ilk özel anaokullarına ve daha sonra açılan ilk resmi anaokullarına Türk bayan öğretmen bulunamadığından, Yahudi ve Ermeni bayan öğretmenlere başvurulmuştu. Böylece, Eğitim Bakanlığı, bu alana öğretmen yetiştirme sorununa eğilmek zorunda idi. Bu yoldaki temel gelişmeler şöyledir²³:

İlkönce, 1913-1914 öğretim yılında İstanbul Darülmuaallimatı (Kız Öğretmen Okulu) içinde bir Ana Muallime Sınıfı açıldı. O yıl buraya 15 yatılı ücretsiz Müslüman, 8 gündüzlü ücretsiz Müslüman kız öğrenci alındı²⁴

Darülmuaallimatın 1914-1915 öğretim yılı içinde yayınlanan programıyla, bu kurumun bünyesinde bir Ana Muallime Mektebi, bir de

²³ İstanbul Kız Muallim Mektebi (Darülmuaallimat) 1870-1933. s 45-68. Cemil Öztürk, Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası, s.17-19.

²⁴ 1329-1330 Ders Yılı İstatistikleri (Maarif Nezareti), s 77.

Ana Mektebi kuruldu. Ana Muallime Mektebi'nin öğretim süresi 1 yıl idi ve Ana Mektebi, bunun uygulama okulu idi.

- Ana Muallime Mektebi, Mart 1914'te açıldı. Bakanlığın basına verdiği açılış duyurusu, bugünkü dille, şöyle idi:

Tanrı'nın yardımıyla Ana Muallime Mektebi açılıp derslere başlanmış olduğundan, evvelce kaydolan muallime hanımların devamları ve yeni kaydolmak isteyenlerin de Çapa'daki yatılı Darülmuaallimat Müdürlüğüne başvurmaları²⁵.

- İlk açılan Ana Muallime Mektebi'nin dersleri şöyledir²⁶:

İlm-i Ruh mebadisi ve bilhassa İlm-i Ruh-ı Etfal (Psikolojiye giriş ve özellikle Çocuk Psikolojisi)

Terbiye

Frobel tedrisatı ve elişlerinin nazari kısmı

İmla, Kıraat {1915 tarihli Nizamname'de Türkçe başlığı altında İmla, Kıraat (Türkçe Okuma), Kitabet (Yazılı anlatım), İnşad (Şiir okuma) görülüyor}

Ulum-ı Tabiiye (Doğa Bilimleri): Zooloji, Botanik, Madenler hakkında genel bilgiler Anatomi hakkında kısa bilgi. Çocuk Sağlığı hakkında yeterli bilgi.

²⁵ Sabah, 24 Mart 1914.

²⁶ İstanbul Kız Muallim Mektebi (Darülmuaallimat), s.49.

Hıfzıssıhha (Koruyucu Sağlık)
Hesap, Geometriye giriş
Gina (Müzik) ve Piyano
Osmanlı Tarihi
Osmanlı Coğrafyası
Beden Eğitimi
Ders Uygulamaları

Eğitimci Nafi Atuf (Kansu), henüz yeterli fikri eğitimlerini almamış bayanlara, Psikoloji ve Pedagoji derslerini iyi öğretmenin ve onları, çocukların psikolojik durumlarını tanıyabilen bir hale getirmenin çok zor, "herhalde olanaksız" bir iş olduğunu yazıyordu²⁷.

- Okulun öğretmenleri de şunlardır:

Samiye Hanım	İhsan Bey
Hikmet Hanım	Tahsin Efendi
Fatma Hanım	Yusuf Ragıp Bey
Zahide Hanım	Ahmet Bey
Vantura Hanım	

- Ana Mektebi'ndeki öğretmenler de şunlardır:

Makruhi, Emine, Hürmüz, Atamyan, Nevart Arakelyan Hanımlar.

Bu verilerde görüldüğü gibi, Eğitim Bakanlığı, Türk kızlarından anaokulu öğretmeni yetiştirme çabalarına giriştiği sırada, bu amaçla açtığı kurumda, yine de bazı azınlık bayan öğretmenlere ihtiyaç duymuştur

²⁷ Nafi Atuf, Maarifimiz Hakkında, s.168-169.

• 22 Haziran 1331 (5 Temmuz 1915) tarihli olarak Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi yayınlanmıştır²⁸. Bu belgenin 15.maddesi, Ana Muallime Mektebine öğrenci olarak nasıl girilebileceğini belirtiyor. Bu kuruma, Darümuallimat-ı İptidaiye (Kız Öğretmen Okulu)'nin 2.yılını bitirenler sınavsız kabul edilecekleri gibi, bu düzeyde bilgi sahibi olduklarını sınavla ortaya koyanlar da kabul edilirler. Bu kız öğrencilerin yaşları 17'den aşağı ve 24'ten yukarı olamaz.

I Dünya Savaşının sıkıntıları ve 1918'de savaştan yenilgi ile çıkılması sonucu toplumun içine sürüklendiği, siyasi, sosyal ve iktisadi felaketler, yıkıcı etkilerini İstanbul Darümuallimatı üzerinde de gösterdi ve 1918-1919 öğretim yılından itibaren, öğretim kadrosu daraltılmaya başlandı. Bu sırada, 5 Ekim 1919'da Ana Muallime Mektebi kapatıldı. Böylece, bu okul, öğretim yaptığı 5 ders yılı içinde toplam 370 öğrenciye anaokulu öğretmenliği diploması verdi. Okulun kapatılma gerekçesi, "yeterli sayıda anaokulu açılmadığı, buna karşılık çok fazla sayıda anaokulu öğretmeni yetiştirilmesi" idi²⁹.

Meşrutiyet döneminde anaokullarına özel olarak öğretmen yetiştirme girişimleri de olmuştur: İstanbul'da (Satı Bey tarafından) ve Eskişehir'de. Bunların etkili ve uzun ömürlü olmadığı sanılıyor³⁰.

Cumhuriyet döneminin başında, anaokullarında nitelikli öğretmen ihtiyacı kendini göstermeye başlamıştı. Öyle ki, 1923-1924 yılında ülkede toplam 80 anaokulu ve buralarda 5880 öğrenci vardı. Öğretmen sayısı ise yalnızca 136 idi. Başka deyişle, öğretmen başına 43 öğrenci

²⁸ Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi, 1331

²⁹ İstanbul Kız Muallim Mektebi (Darümuallimat), s.68.

³⁰ Öztürk, Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası, s 61.

düşüyordu ki, bu sayı çok fazlaydı. Öğretmenlerin yarısı uygun mesleki bir eğitim de görmemişti³¹ Oysa, 1919'da kapanan Ana Muallime Mektebi'nden sonra yeni bir okul da açılmamıştı.

Eğitim Bakanlığı, giderek ihtiyaç duyulan anaokulu öğretmenlerini yetiştirmek için 1926'da İzmir'de, 1927'de Ankara'da girişimde bulundu. Böyle bir okul, 1927-1928 yılından itibaren Ankara'da açıldı ve bu kentte 3 yıl faaliyet gösterdi³²

V. SONUÇ VE GENEL DEĞERLENDİRME

Meşrutiyet döneminde önce çocuk bahçesi, sonra ana mektebi denen okulların kurulup yaygınlaşmasında İstanbul Darülmuallimin-i İptidaisi (İlköğretmen Okulu) Müdürü, Satı Bey'i Üsküp Darülmuallimin-i Rüşdisi (Orta Öğretmen Okulu) müdürü Sabri Cemil (Aykut)'i, Manastır Darülmuallimini Müdürü Ethem Nejat'ı, İstanbul Erkek ve Kız Öğretmen okullarının Müdürlüğünü yapmış ve Darüleytamların kurucularından İsmail Mahir Efendiyi, 1913-1917 yılları arasında Eğitim Bakanlığı yapan Şükrü Bey'i, eğitimci İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) ile eğitimci Kazım Nami (Duru)'yi özellikle anmak gerekir. Bu eğitimciler hem düşünce düzeyinde hem uygulamada pedagojinin bir bilim olduğunu, eğitimdeki gelişmelerin öğretmenlerin pedagoji ve öğretim yöntemlerini bilmelerine ve uygulamalarına bağlı olduğunu ısrarla savunmuşlardır. Böylece Türk eğitim tarihinde, 1912'lerde pedagojide çok verimli anlar, adeta bir ihtilal yaşanmıştır. Böyle bir ortam içinde anaokullarının kurulması ve geliştirilmeye çalışılması doğaldır.

³¹ Aynı eser, s.62.

³² Aynı eser, s.62-63

Ayrıca, Meşrutiyet döneminin özgürlükçü havası ve toplumun uzun bir durgunluk döneminden sonra yeni fikirler ve olaylarla tanışmaya başlaması da anaokullarının öncelikle İstanbul, İzmir, Selanik, İzmit... gibi kentlerde ortaya çıkmasını kolaylaştırmıştır

Başlangıçta anaokulları için azınlıklardan öğretmen sağlanmaya çalışılmıştır.

Dönemin savaşları ve göçleri, şehit çocuklarının ve öksüzlerle yetimlerin sayısını çok artırdığı için, başlangıçta Darüleytamlar içinde bunlar için ana sınıfları açılması acil bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Ancak, Balkan ve I.Dünya Savaşları yenilgilerinin topluma getirdiği felaketler, bu çabaların giderek duraksamasına da yol açmıştır.

Anaokulları ile ilgili çalışmaların yeterli hazırlık yapılmadan ve hızlı biçimde yürütülmesi de beklenen sonucun alınamamasında önemli bir nedendir.

Ancak, her şeye rağmen, Eğitim Bakanlığı'nın ve eğitimcilerimizin, savaş ve felaket yıllarında, anaokulu açma ve öğretmen yetiştirme çabaları, eğitim tarihimizde saygıyla anılmaya değer.

KAYNAKLAR

Aksel, Malik, Eski Mahalle Mektepleri, **Eğitim Hareketleri** Haziran-Temmuz 1956, Sayı 18-19, s 14-15

Akyuz, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi** (Başlangıçtan 1993'e), İstanbul, 1994, 5 Baskı

- Akyüz, Yahya, İlköğretimin Yenileşme Tarihinde (ve Çocuğa Bakışta) Bir Adım Nisan 1847 Talimatı, **OTAM**, 1994, Sayı 5, s 1-47
- Akyuz, Yahya, Tanzimat Döneminde Ailenin Eğitim Görevlerine ilişkin Yeni Görüşler **Türk Aile Ansiklopedisi** 1991, C 2, s 439-445
- Ana Muallime Mektebinin Açılışı, **Sabah**, 14 Mart 1914
- Binbaşıoğlu, Cavit, **Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi**, İstanbul, 1995
- 1329-1330 Ders Yılı İstatistikleri** (Maarif Nezareti)
- Çocuk Bahçesi** Ocak 1905'te Selanik'te, Mart 1914'te İstanbul'da bu adla, haftalık iki dergi yayınlanmaya başlamıştır. İncelediğimiz bu dergileri bir başka yazımızda tanıtmayı düşünüyoruz. Resimli olan ikincisi, kısmen küçük çocuklara da hitap etmekte ise de, bu dergiler ana okullarına değil, esas olarak 10-15 yaş çocuklarına, hatta öğretmenlere yönelik eğlendirici, eğitimsel, genel kültür kazandırıcı yayınlar yapmışlardır (Y Akyüz)
- Darüleytamlar, **Muallim**, 15 K evvel 1333, Sayı 17 ve 15 K sani 1334, Sayı 18.
- Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi**, İstanbul, 1331
- Ergin, Osman, **Türkiye Maarif Tarihi**, İstanbul, 1977, 5 C
- Ergun, Mustafa, **II.Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)**, Ankara, 1996
- Garsen, F. , **Frobel Usulüyle Küçük Çocukların Terbiyesi**, İstanbul, 1340, (Çev Kazım Nami)
- Inan, Ali Naim, **Çocuk Hukuku**, İstanbul, 1968
- İstanbul Kız Muallim Mektebi** (Darümuallimat) 1870-1933, İstanbul, 1933
- İstanbul Vilayeti Maarif Müdüriyeti Tarafından Vilayetin Muhtaç Olduğu Mekatibin Luzüm ve Tesisi Hakkında Layiha, İstanbul, 1329
- Kür, İsmet, **Türkiye'de Süreli Çocuk Yayınları**, Ankara, 1991
- Maarif Nazırının Beyanâtı, **Muallim**, 1 Nisan 1333, c 1, Sayı 9, s 257-263
- Nafi Atuf, Maarifimiz Hakkında, **Türk Yurdu**, 4 Ağustos 1332, C 10, Sayı 11, s 166-169
- Özalp, Reşat, **Milli Eğitimle İlgili Mevzuat (1857-1923)**, İstanbul, 1982
- Oztürk, Cemil, **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**, Ankara, 1996
- Öztürk Cemil, **Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Doğuşu**, I Islahhaneler, Hakkı Dursun Yıldız Armağanı, Ankara, 1995, s 427-442
- Sabri Cemil, Mini minilere Ana Mektebi Dersleri, **Yeni Mektep**, Teş evvel 1327, No 6 (ve çeşitli sayıları)
- Sabri Cemil, Çocuk Bahçeleri, **Yeni Fikir**, Teş evvel 1329, Sayı 16, s 495-500

Satı, Meşrutiyetten Sonra Maarif Tarihi, **Muallim**, 15 Şubat 1334, Sayı 19, s 654-665

S Ç.Maarif Yılı, **Türk Yurdu**, 10 Mart 1332, C 10, Sayı 1, s 11-12

Şahin, Mustafa- **Kalyoncu Şahin**, Semiha, Mustafa Rahmî Balaban, Hayatı, Eserleri, Mektupları ve Düşünceleri, İzmir, 1995

Yazıcı, Nesimi, Tanzimat Döneminde Yetim Mallarının Korunmasına Yönelik Yasal Düzenleme ve Uygulamalar, **XII.Vakıf Haftası Kitabı**, Ankara, 1995, s 45-53

İKİNCİ BÖLÜM

ÇOCUK VE GELİŞİM

**ÇAĞDAŞ DÜNYADA İNSAN GELİŞİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER VE
TÜRKİYE DENEYİMİ
PROF DR ÇIĞDEM KAĞITÇIBAŞI**

Günümüzde insan gelişimine ilişkin görüşler psikolojide çok önemli bir yer tutuyor ve gelişim psikolojisi, özellikle yaşamboyu gelişme psikolojisi olarak bugün psikoloji içinde en hızlı gelişen alanlardan biri. Örneğin yeni yayınlanan bir kitapta (Thompson ve Hogan, 1996), otobiyografik bir yaklaşımla gelişim psikolojisi ele alınıyor; on psikoloğun kendi otobiyografilerini yazarak bu alana nasıl baktıkları inceleniyor; o on kişiden biri de benim. Bu kitabın da gösterdiği, bu alandaki gelişmelerin çok hızlı olduğu. Aynı şekilde psikoloji içinde kültürlerarası araştırmalar da yaygınlaşmakta. Kültürlerarası psikoloji ya da kültürel psikoloji de çok hızlı gelişiyor. O kadar ki, üç yıl önceki Amerikan Psikoloji Kuruluşu'nun yıllık kongresinde ölçme alanında çok önemli bir yeri olan A. Anastasi, son birkaç on yılda psikolojide en önemli gelişmeler kültürlerarası psikolojide ve yaşamboyu gelişim psikolojisinde olmuştur dedi. Ayrıca bu iki alanın çakıştığı alanda en önemli kuramsal gelişmeler olduğunu önesürdü.

Bu konuları burada etraflıca ele almak mümkün değil. Ancak, kültürlerarası gelişim psikolojisi alanında çığır açıcı yaklaşımların olduğunu söyleyebiliriz. Kültürlerarası çalışmaların giderek önem kazanması aslında son yüzyılın psikolojisinin tamamen batı kökenli olmasına bir tepki olarak düşünülebilir. Son yüzyılın psikolojisi gerek kuram, gerek kuramlardan yola çıkan ve bunları destekleyen araştırmalar açısından batı ürünüdür. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri  r n d r. Bu sadece böyle olmakla kalmayıp bu kuramlar, bulgular ve yaklaşımlar bütün dünyaya da ihraç edilmektedir. Biz de bu bilgiyi ithal eden toplumlardan biriyiz. Bu belki fizikte ve matematikte de böyledir. Matematik ve fende bunun çok ciddi bir sorun olmadığı düşünülebilir, ancak sosyal bilimlerde bu ciddi bir sorundur. Özellikle çok temel bazı psikolojik süreçlerin, örneğin psikofizyolojik süreçlerin ötesine gidildiğinde, insan, kültür,  vre ilişkileri, insanlararası ilişkiler gibi konulara girildiğinde, bu çok ciddi bir sorun olmaktadır. Çünkü herhangi bir yerde oluşturulmuş olan bir bilgi birikimi ve bunlar üzerine inşa edilen kuram, başka bir kültürel çerçevede geçerli olmayabilir. Bu bir görgül sorundur; yani ideolojik ya da kuramsal bir sorun değildir.

İnsan davranışıyla ilgili bazı bulguların, kural ve ilkelerin genelliği olabilir, evrensel genelliği ve geçerliği olabilir; başka bulguların ise olmayabilir, bunlar kültüre bağımlı ilişkiler olabilir. Hangi bulgu ve kuramlar evrensel geçerliğe sahiptir, hangileri kültüre bağımlıdır, bunu anlayabilmek için, kültürlerarası karşılaştırmalar ve araştırmalar yapılması gerekir, bu yapılmadan bu sorunun cevabı verilemez. Dolayısıyla birçok zaman kültürlerarası araştırmalar eksik kaldığından, diyelim ki Amerika Birleşik Devletleri'nde oluşturulan bir kuramın evrensel geçerliği olduğu varsayılmaktadır. İşte bugün bu varsayım sorgulanmaktadır

Kültürlerarası araştırmaların bulguları ışığında insan gelişimi özellikle iki boyut üzerinde veya iki ayrı alanda incelenmektedir. Bunlardan biri zihinsel gelişme alanı ya da bilişsel gelişim çerçevesidir. Diğer de benlik gelişimi ya da toplumsal-duygusal gelişim alanıdır. Her iki boyuttaki çalışmalar da insan gelişimini ortam içinde ele almak durumundadır. Ortam içinde yani kültürel çerçevede, bağlamsal yaklaşımla ele alındığında bu gelişme alanlarında zengin bir veri tabanıla karşı karşıya kalıyoruz. Ortam içinde insan gelişimini çocukluktan başlayarak ele aldığımızda burada o çocuğu yetiştiren anababasıyla ya da onu yetiştiren kimse onunla çocuk arasındaki etkileşim ön plana çıkıyor. Ancak sosyal bilimlere baktığımızda, özellikle daha geniş alanda çalışma yapan sosyoloji, demografi, ekonomi gibi sosyal bilimlere baktığımızda bu ara değişkenlerin, örneğin çocuk yetiştirme tarzlarının ön plana çıkmadığını, daha geniş (makro) sosyal çerçevelerin önemsendiğini görüyoruz. Örneğin birçok eğitim istatistikleri (örneğin Unesco istatistikleri), gösteriyor ki, yoksul çevrede yetişen çocukların okullaşma oranları daha düşük düzeydedir; okul başarıları daha düşüktür. Yani yoksullukla, fakir ortamlarla, çocuk gelişiminin bazı göstergeleri arasında korelasyonlar ya da ilişkiler vardır. Buradan yola çıkarak fakirlikle nasıl başa çıkılacağı üstünde durulmaktadır. Ama bu analiz düzeyi hep makro ilişkiler üzerindedir; diyelim ki yoksulluk göstergeleriyle yani kişi başına düşen gelirle eğitim ya da okullaşma oranları arasındaki ilişkilere bakılıyor. Bu tür araştırmalar aslında bize önemli bilgi sağlıyor. Gerçekten de yoksul ortamda çocuk gelişiminde bazı eksiklikler ortaya çıkmaktadır. Ancak bizler eğitimci ya da psikologlar olarak daha mikro alana girebildiğimiz için bu makro düzeydeki ilişkilerin aslında ne şekilde ortaya çıktığını, *niçin* bu ilişkilerin

böyle olduğunu anlayabilecek ve bu konuda analizler yapabilecek durumdayız.

Bazı örnek araştırmaları ele alalım Bunların bir kısmı Türkiye'de bir kısmı ise başka ülkelerde yapılmıştır Bu araştırmaların ortak bulguları, düşük sosyoekonomik düzeyde yani anababanın ya da çocuğu yetiştirenin eğitiminin düşük olduğu düzeyde çeşitli gelişim göstergeleri düşük olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin Şemin (1975) İstanbul'un orta sosyoekonomik düzey 5 sınıf öğrencileri ile düşük sosyoekonomik düzey 5. sınıf öğrencilerini karşılaştırdığında özellikle sözcük dağarcığında önemli sosyal sınıf farkları bulmuştur. Bu tamamen çevresel bir farktan ortaya çıkan bir sonuçtur. Ataman ve Epir'in (1972) kavram düzeylerini inceledikleri araştırmada da Ankara'da sosyal sınıf farkları bulunmuştur. Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların kavram düzeyleri orta kesimdekilerden daha düşük olarak ortaya çıkmıştır Benim Bursa'da kente uzak ve yakın köylerde yine 5 sınıf öğrencileriyle yapmış olduğum bir araştırmada, kente yakınlıkla "Bir İnsan Çiz" başarı düzeyi arasında yüksek bir korelasyon ortaya çıkmıştı (Kağıtçıbaşı, 1979). Yani çocuk ne kadar gelişmiş bir yörede yaşıyorsa, o kadar becerileri gelişmişti Daha sonraki yıllarda, Savaşır ve Şahin'in (1988); Savaşır, Sezgin ve Erol'un (1992) daha sonra yaptığı ölçek çalışmalarında yine Ankara'da hep tutarlı olarak sosyal sınıf farklılıkları bulunmuştur.

Başka ülkelerdeki araştırmalara gelince, Slobin (1972) birçok ülkede çocukların sözel beceri gelişmesini ve dil gelişmesini incelediği araştırmasında Amerika Birleşik Devletleri, Fransa ve Rusya gibi ülkelerdeki çocukların batılı olmayan ülkelerdeki çocuklardan iki sözcüklü söz oluşturma dil becerisini daha çabuk elde ettiklerini

bulmuştur. Yani erken yaşta, 2 yaş dolayında gelişmiş ortamlarda yaşayan çocukların dil becerisini kullanmayı daha çabuk elde ettiklerini bulmuştur. Laosa (1984) Amerika Birleşik Devletleri'nde Anglo-Amerikan ve Hispanik çocuklarda yaptığı araştırmada gene 2,5 yaşlarında, bu iki etnik grup arasında dil gelişimi farkı bulmuştur. Burada da gene Anglo-Amerikalı çocukların genel ortamları daha yüksek bir sosyoekonomik düzey gösteriyordu. Slaughter da (1988), ilk iki yaş içinde zenci çocukların beyaz çocuklardan daha hızlı gelişmesine rağmen ikinci yıldan sonra zenci çocukların geri kaldığını, beyaz çocukların onları geçtiğini gösteriyor. Burada da doğrudan çocukla anababanın kullandığı dilin önemini vurguluyor. Nihayet, Leseman (1993) Hollanda'da Türk ve Hollandalı çocuklar arasında bir araştırma yapıyor. Burada da 2,5 ve 3,5 yaşlarında aynı sosyoekonomik düzeydeki Hollandalı ve Türk çocukları kendi anadillerinde karşılaştırdığında, Türk çocukların Hollandalı çocuklardan daha geri olduğunu buluyor. Okulöncesinde, daha okulda ayırma, önyargılara muhatap olmadan aile içinde bu farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

Şimdiye kadar eğitim ve gelir düzeylerinin düşüklüğüne, genel sosyal konumun etkilerine baktık. Buradan giderek yakın ortama yani aileye eğildiğimizde görüyoruz ki, fakirlik düzeyi ve genel eğitim düzeyi ne olursa olsun, aslında evin içinde çocuğa nasıl bir yaklaşım gösterildiği, anababanın çocuğa ilgi gösterip göstermediği sonucu oluşturan etkidir. Örneğin bir Meksika köyünde yapılan bir araştırmada (Carvioto, 1981), çocukların beslenme düzeyleri incelendiğinde, beslenme bozukluğu olmayan, iyi gelişen çocukların annelerinin daha çok radyo dinlediği, gelişmelerin daha çok farkında olduğu bulunuyor, aynı fakirlik ve eğitimsizlik düzeyinde. Yani fakirlik ve eğitimsizlik ortamında bile, eğer anne ya da çocuğu yetiştiren kişi bir şeylerin

farkında ise, çocuğa ilgi gösteriyorsa, çocuğun gelişimini olumlu olarak etkiliyor. Tayland köylerinde (Kotchabhakdi, 1987) annelerle yapılan bir eğitim çalışmasında, annelere erken çocuk gelişimi ve çocuğun gereksinimleri hakkında bilgi verildiği zaman, onlarla konuşulup çocukların sözel ve duygusal uyarılmasının önemi annelere anlatıldığı zaman, bu çocukların hem beslenme ve sağlık, hem de psikososyal gelişme düzeylerinin daha yüksek olduğunu buluyorlar. Gene Java'da aynı şekilde anne çocuk etkileşiminin önemini gösteren çalışmalar yapılıyor (Ford Foundation, 1990). Nihayet bir grup araştırmacının onaltı ülkede yapılan araştırmalardan çıkardığı sonuçlar, psikolojik stresin besinlerin etkisini azalttığı, psikolojik olumlu durumun büyümeyi sağlayan hormonları uyardığı, beslenme, sağlık ve psikososyal etkenlerin etkileşiminin önemli olduğunu gösteriyor (Zeitlin, Ghassemi ve Mansour, 1990).

Bütün bunlar bize neyi gösteriyor? Ekonomik durum düzeltilmeden, insanlar daha fazla eğitim almadan bir yere varamayız demek aslında doğru değildir. Ekonomik politikaların yanında insana yönelik politikalarda psikologlara, eğitimcilere önemli bir rol düşüyor. Çünkü genel ekonomik gelişme ne olursa olsun o ekonomik gelişmenin içinde yer alan aile biriminde, yani çocuğun yakın çevresinde neler olduğu, o çocuğun gelişmesini etkiliyor, genel fakirlikten bağımsız olarak.

Erken Destek Projesi'ne gelince, biz bu tür yaklaşımlardan yola çıkarak, "Biz ne yapabiliriz?" sorusuna cevap aramaktayız. Bu alanda bir şeyler yapmaya uğraşıyoruz. 1970'lerin sonunda Milli Eğitim Bakanlığı'yla itibak kurarak okulöncesi eğitimde kullanılabilecek bazı materyalleri geliştirmeye başladık. Bu ön proje çerçevesinde anababa

eğitimi kitabı, çocuk gelişimi kitabı, zihinsel gelişim faaliyetleri, yaratıcı faaliyetler gibi çeşitli çalışmalar yapıldı. Bundan sonra da bir deney düzeni içinde, çocuğun gelişmesine destek vererek aile içindeki olumsuz ya da verimsiz çocuk geliştirme tarzını olumluya çevirip çocuğun gelişmesini destekleyebilir miyiz diye sorarak bir alan deneyi oluşturduk. İstanbul'un gecekondu semtlerinde düşük eğitim düzeyi olan kadınlar ve çocuklarla bir uygulamalı araştırma yaptık. Burada bizim değiştirmemize imkan olmayan sosyal olgu düşük gelir düzeyi ve düşük eğitim düzeyi idi. Buradan yola çıkarak çocuğun yakın çevresine eğildik ve ana değişken olarak yetişkin-çocuk iletişimini ele aldık. Çocuğa doğrudan ilgi düzeyi, çocukla iletişim düzeyi, çocuktan itaat beklentisi ve/veya özerklik kabulü gibi bazı konuların üzerinde durduk (Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993). Bunların önemi nedir?

Bu araştırma dört yıl sürdü. İlk yılda bu düşük sosyo-ekonomik düzeyli annelerle ve çocuklarla birçok gözlemler, mülakatlar, değerlendirmeler yapıldı. Burada bulduğumuz şu oldu: Annelere, siz evde çocuğunuzla beraber olduğunuzda ne yapıyorsunuz diye sorduğumuzda annelerin büyük bir kısmı evişi yapıyorum veya iş yapıyorum, çocuk da kendi kendine oynuyor diye bir cevap veriyordu bize. Annelerin yüzde doksanı okulöncesi yaştaki çocuklarıyla evde olduklarında paralel aktivite yaptıklarını, ama çocuklarıyla bir etkileşim içinde olmadıklarını söylediler. Yani "anne evde olsun, kendi çocuğuna baksın, böylesi çok daha iyi olur" varsayımları verilere dayanmıyor; çünkü anne evde olduğunda, bu çocuğuna bakıyor anlamına gelmiyor. Çocuğunu, yediriyor, içiriyor, onu hoş tutuyor, sağlıklı tutuyor, ama çocukla etkileşim son derece azdır. Nitekim "yemek saatleri dışında, çocuğunuzla doğrudan ilgilendiğimiz olur mu?" diye bir soru

sorduğumuzda (çünkü her anne yemek saatinde çocuğuyla ilgilenir), büyük çoğunluk hayır dedi. Ya nadiren ya hiç dediler.

Burada çok önemli bir olguyla karşı karşıya bulunuyoruz. Çocuk sevilmiyor değil, ama çocuğa doğrudan ilgi göstermenin, özellikle çocukla oturup yetişkin dili kullanarak konuşmanın öneminin farkında değil anneler. Araştırma bulguları gösteriyor ki, çocukla sözel iletişim düzeyi çok önemli. Oysa bu çevrelerde çocukla yapılan bütün iletişim, "yemeğini ye, hırkanı giy, koşma, otur" biçiminde tek kelimelik ya da cümlelik iletişim, ama etkileşim değil; özellikle yetişkin dili çocukla hiç konuşulmuyor Yetişkin dili ne demek? Daha soyut kavramların kullanıldığı, somuta indirgenmemiş, objelerin iyi tanımlandığı, nedensel ilişkilerin kullanıldığı dil demek Böyle bir dil kullanılmadığında 2,5-3 yaşlarındaki çocukların dil gelişiminde bir gerilik ortaya çıkıyor.

Ben bu bulguları uzmanlara anlattığım gibi Hollanda'da iki yüz kadar Türk kadınına da anlattım. Bunlar çalışan işçi kadınlar ya da işçilerin eşleri olan kadınlardı Bunlar bana Hollanda'daki okullardan şikayet ediyorlardı, öğretmenlerin çocuklarına karşı önyargılı olduğunu söylüyorlardı. Bu kısmen doğrudur, bütün Avrupa'da böyledir. Sonra ben onlara burada daha önce sözünü ettiğim Leseman'ın (1993) araştırmasından söz ettim Dedim ki bu çocuklar daha okulda değil, 2,5 veya 3,5 yaşlarındalar. Bu çocuklar evde. Niçin bu çocuklar kendi anadillerinde yani Türkçe'de, Hollandalı çocukların kendi anadillerinde yani Hollandaca'da olduğundan daha az sözcük biliyorlar? Bunu sorduğumda anneler bunun yanıtını buldular, çocukla etraflıca konuşmadıklarını, çocuğa kitap okumadıklarını kabul ettiler.

Bütün bunlar çocuğun dil ve zihinsel gelişmesiyle ilgili. Çocuktan itaat beklentisi, özerklik kabulü gibi konulara girdiğimizde, benim 1970'lerden beri yaptığım araştırmalarda (Kağıtçıbaşı, 1981, 1990, 1996) gördüğüm şudur: İyi bir çocuk nasıl olmalıdır diye sorduğumuzda çocuktan itaat beklentisi önemlidir. Bizim Erken Destek Projemizde de (Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993) çocuğunuzun nasıl olması sizi memnun eder diye sorduğumuzda, cevaplar söz dinleyen çocuk olsun , uslu çocuk olsun şeklindeydi. Çocuğun kendi kendine yetebilmesi, bir şeyler yapabilmesi, yani özerk olması yaramazlık olarak görülüyordu.

İşte bütün bu konuları anne eğitimiyle ele almaya karar verdik. Bu anne eğitimi hem çocuğun zihinsel gelişimine destek veren, hem de toplumsal-duygusal gelişimine destek olan bir eğitimdi Aynı zamanda da kadını güçlendirme ve iletişim becerilerini oluşturma şeklinde yoğun bir eğitimdi. Bu iki yıllık eğitim sonucunda, araştırmamızın dördüncü yılında anneleri bu eğitimden geçen çocukların hem okul başarıları, hem toplumsal-duygusal gelişmeleri, hem zihinsel gelişmeleri kontrol grubuna göre daha ileri düzeydeydi. Özetle, Erken Destek Projemizin ilk yılında etraflı bir durum tesbiti yaptıktan sonra, tesadüfi örnekleme seçtiğimiz bir grup anneye iki yıllık bir eğitim vererek, çocuklarının zihinsel ve duygusal-sosyal gelişmesine destek olmalarını sağladık. Bu eğitimin sonunda, eğitimden geçen gruptaki çocukların çok yönlü gelişmelerinin ve okul başarılarının kontrol grubundan daha ileri düzeyde olduğunu saptadık.

Biz bu çocuklara, annelere ve babalara altı yıl sonra tekrar ulaştık. Araştırmamızın ilk başladığı tarihten itibaren on yıl geçmişti. Çocuklar 13-15 yaşlarına gelmişlerdi. Çocukların hala okulda olup olmadıklarına baktık ve okul başarılarına baktık. Düşük sosyoekonomik düzeyde

çocuklar çoğu zaman ilkokuldan sonra belirli bir yaşta okuldan çıkıyor Buna baktığımızda annesi eğitimden geçmiş çocukların geçmemiş olanlara göre çok daha büyük bir oranda hala orta hatta lise düzeyinde okulda olduklarını gördük. Akademik ortalamaları da daha ileri düzeydeydi Erken Destek Projemizin uzun vadeli sonuçları, yetersiz çevrede yetişen çocuğun yakın çevresini, özellikle annesini, eğiterek ve etkileyerek, çocuğun çok yönlü gelişimine ve okul başarısına katkıda bulunulabileceğini gösterdi (Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993).

Araştırma sonucunda Anne-Çocuk Eğitim Programını revizyondan geçirdik Bu programı halen Milli Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'yla birlikte Türkiye'nin birçok yerinde uyguluyoruz.1996'da 34 ildeyiz, 97'de 50 ile çıkması planlanıyor. Bu gelişmeler, bilimsel bir araştırmanın geniş çaplı bir uygulamaya dönüşmesinin bir örneğidir.

Sonuç olarak, psikologlar, eğitimciler, sosyal bilimciler olumsuz ekonomik koşulları değiştiremezler. Yani biz Türkiye'nin kişi başına düşen millî gelirini arttıramayız, makro düzeyde gelişmeyi sağlayamayız. Ancak ara değişkenleri etkileyerek, özellikle çocuğun yakın çevresini etkileyerek olumsuz çevre koşullarını, gelişen çocuk için yoksunluk olmaktan çıkarabiliriz. Böylece "olumlu sapma" denilen, yani olumsuz koşullarda bile çocuğun yeterli ve iyi gelişmesini sağlayabiliriz. Sağlık alanında ortaya çıkmış "olumlu sapma" kavramını psikososyal alanda da kullanarak bu olumlu sapmayı bizler sağlayabiliriz. Bu alanda ben eğitimcilere ve psikologlara, önemli bir rol düştüğü kanısındayım. Yaygın eğitim olanaklarını kullanarak insan kaynağını geliştirebiliriz. Psikologların ve eğitimcilerin hatta çağırılmadan bu konuda önemli bir

rol üstlenerek, insan kaynağının geliştirilmesine katkıda bulunabileceklerini düşünüyorum.

KAYNAKLAR

- Ataman, J. , & Epir, S. (1972) Socio economic status and classificatory behavior among Turkish children L J C Cronbach & P. J. D, Drenth (Eds) **Mental test and cultural adaptation** kitabında (pp 329-337) The Hague; Mouton
- Carvioto, J (1981) Nutrition, stimulation, mental development and learning W O Atwater Memorial Lecture, 12th International Congress of Nutrition, San Diego CA
- Kağıtçıbaşı, Ç (1979) The effects of socio-economic development on Draw-A-Man scores in Turkey, **Journal of Social Psychology**, 108, 3-8
- Kağıtçıbaşı, Ç (1981) **Çocuğun Değeri: Türkiye’de Değerler ve Doğurganlık**. İstanbul Boğaziçi Üniversitesi Yayını
- Kağıtçıbaşı, Ç (1990) Family and socialization in cross-cultural perspective A model of change In Berman (Ed), **Cross-Cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation**, 1989 (pp 135-200) Lincoln, NE; Nebraska Univesity Press
- Kağıtçıbaşı, Ç (1996) **Family and human development across cultures: A view from the other side**. Mahwah, New Jersey Lawrence Erlbaum Associates
- Kağıtçıbaşı, Ç., Berkman, S., & Sunar, D (1988) **Comprehensive preschool education project: Final Report**. Ottawa: International Development Research Center
- Kağıtçıbaşı, Ç , Berkman, S , & Sunar, D (1993) **Başarı ailede başlar**. İstanbul Ya-Pa Yayınları.
- Kotchabhakdi, N J , Winichagoon, P., Smitasiri, S , Dhanamitta, S , & Valya-Sevi, A. (1987). The integration of psychosocial components in nutrition education in northeastern Thai villages **Asia Pacific Journal of Public Health**, 2, 16-25
- Laosa, L M (1984) Ethnic, socioeconomic, and home language influences upon early performance on measures of abilities **Journal of Educational Psychology**, 76, 1178-1198

- Leseman, P. (1993). How parents provide young children with access to literacy. L. Eldering & P. Leseman (Eds), **Early intervention and culture** kitabında (pp. 149-172) The Hague: UNESCO
- Savaşır, I., & Şahin, N. (1988). Weschler çocuk zeka ölçeği (WISC-R) Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1992) 0-6 Yaş Çocukları için gelişim tarama envanteri geliştirilmesi (Devising a developmental screening inventory for 0-6 year old children) **Türk Psikiyatri Dergisi**, 3, 33-38.
- Şermin, R. (1975) **Failure in School**.
- Slaughter, D. T. (1988) Black children, schooling, and educational interventions. D. T. Slaughter (Ed), **Black children and poverty: A development perspective** kitabında (pp. 109-116) San Francisco: Jossey- Bass
- Slobin, D. I. (1972). Children and Language: They learn the same way all around the world **Psychology Today**, 6, 71-74, 82.
- Thompson, D. & Hogan, J. D. (1996) **A history of developmental psychology in autobiography**. Colorado: Westview Press
- Zeitlin, M., Ghassemi, H. & Maneur, M. (1990). **Positive deviance in child nutrition, with emphasis on psychosocial and behavioral aspects and implications for development**. Tokyo: The United Nations University

KÜLTÜR EĞİTBİLİMİ VE ÇOCUK

PROF.DR.İNCİ SAN

KÜLTÜR EĞİTBİLİMİ

Kültür eğitbilimi kavramı sanırım açıklanması gereken bir kavramdır. Açıklamaya şu soruyla başlanabilir belki: Kültür eğitbilimi yeni bir bilim alanı mıdır?

Yanıtlamaya geçmeden önce "kültür" kavramının, kültür eğitbilimi terimindeki kullanımı bağlamında, bir tanımlamasının yapılması gereklidir.

Kültür insan yetilerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesi, yetkinleştirilmesi ya da insanın yaşam süreci içinde doğanın ve insan olarak kendisinin, doğal durumdan daha ileri düzeye getirilmesi bakımından, doğaya ve insana tüm eklenenlerdir. Ya da Tolstoy'un dediği gibi; kültür insanın, bireyin karakterini biçimlendiren tüm toplumsal güçlerin toplamıdır.

Eğitim kavramına da gene Tolstoy'un gözüyle bakarsak, eğitim insana özel bir karakter tipi ve alışkanlık vermeye yönelik bilinçli girişimlerdir Tolstoy, öğrenmenin eğitim değil, bir kültür süreci olmasını diliyordu. Okulda "müdahelenin" olmamasından, bireye gereksinme duymadığı ve istemediği öğretimden kaçabilmek için tam özgürlük verilmesinden yana idi. O'nun için müzeler, halk seminerleri "müdahelenin olmadığı" okul örnekleriydi

Bugün yaygın (nonformal) eğitim ve algın (informal) eğitim diyerek okul dışındaki eğitim olgusunu bir bakıma Tolstoy'un değindiği anlamda, gerçekleştirmeye ve geliştirmeye çalışmaktayız.Okulda verilenlerin dışında, kişinin kendi isteğiyle seçtiği birtakım eğitim programlarını belirlemesi ve bu bağlamda bir kültür eğitimi alması söz konusu olmaktadır.

Eğitbilim ise; 1) Eğitimin amaçlarını, ilkelerini, yöntem ve düzgülerini (norm) inceleyen ve eğitim çalışmalarını kurallara bağlayan bir bilim; 2) Öğretmenlik sanatı, uygulaması ya da mesleği için gerekli bilgi ve becerileri kazandıran bilim dalıdır. Demek ki; birincisine bilim, ikincisine bilim dalı denmektedir. Eğitbilim her durumda bir bilim ya da bilim dalı olarak kabul gördüğüne göre, kültür eğitbilimi de bir bilim alanıdır.

Kültür eğitbilimi yeni bir olgu mu? Bu soruya yanıt ararken hemen Antik Yunan'dan başlayarak, bilge kişiyi yetiştirmedeki yedi özgür (liberal) hüneri (gramer, retorik, diyalektik, aritmetik, geometri, astronomi ve müzik) anımsıyalım. (Bilindiği gibi bu liberal hünerlere karşılık, mekanik hünerler de söz konusuydu ve bugün plastik sanatlar diye adlandırdığımız pek çok alan bu mekanik hünerler arasındaydı) Tolstoy

gibi, eğitimi bir kültür süreci olarak alırsak ve Antik Yunan'da bu kültür bileşenlerinin pek çoğunun o dönemin kendine özgü örgün ve yaygın eğitimi içinde ele alındığı da göz önüne alınırsa, o zamanların eğitibiliminin içeriğinde, öğretim ve uygulamaların, kısaca yukarıda değindiğimiz bilge kişinin yetiştirilmesinde önemli olan kimi öğelerin (retorik, diyalektik, müzik gibi), bugünün kültür bilimleri ve sanat bilimleri gibi sosyal bilimler içinde yer alan alanlar olduğu görülür. O zaman kültür eğitibilimi konseptinin yeni olduğunu ileri süremeyiz. Ancak bugünün, özellikle çoğulcu demokratik toplum anlayışında insanın ele alınması, "kendini gerçekleştiren birey" kavramı, müdahalelere karşın (ailede, okulda, toplumda) bağımsız ve eleştirel düşünebilen insanın varedilmesi kaygıları "yeni"dir kuşkusuz, en azından çağa özgü yeni bağlamlarda ele alınmaktadır. Değişen yaşam koşulları, medyatik gelişmeler, teknoloji hatta yeni hastalıklar karşısındaki bugünün insanı da zaten başlı başına yeni'dir. Kültür eğitibilimi de işte bu yeni konumdaki insana yönelmektedir.

Bu durumda, çocuklara ve ergenlere örgün eğitim içinde verilen hizmetlerin, giderek genişlemelerine ve ayrılaşmalarına karşın, kültürlendirme'nin fen, matematik ve ilerideki yıllardaki mühendislik bilimleri v.d. lehine yoğunlaşması olgusu karşısında ve doğal olarak - kültürün dar anlamı olsa da- önünde sonunda en önemli boyutları olan sanat ve estetik bölümünün örgün eğitimde giderek savsaklanır duruma gelmesi sonucunda ortaya çıkan hizmet alanı kültür eğitibilimidir. Başka bir deyişle, özellikle çocuk ve ergene kültür hizmeti veren, çocukların kendilerine özgü kültürleri ile onlara "verilebilir" kültür arasında bağ kuran ya da bu ikisi arasında var olan boşlukları dolduran kişi kültür eğitibilimcisidir.

Kimi batılı ülkelerde kültür bilimleri ve estetik iletişim bölümlerinde kültür pedagogları yetişmektedir. Sözelimi Berlin'de Güzel Sanatlar Yüksekokulu'nda Estetik Eğitim Bölümü içinde Kültür Pedagojisi bir bilim dalı olarak yer almaktadır ve oradan da birkaç yıldır lisans diploması almak olanaklıdır.

Bu hizmet alanının nasıl ortaya çıkıp yaygınlaştığına bir bakacak olursak belli başlı üç nokta belirleyebiliriz:

1.Günümüzde okullar ile çocuk, ergen ve gençlere özgür zaman etkinlikleri sunan kurumlar ve diğer çeşitli kültürel kuruluşlar arasında, kısaca örgün eğitimle, yaygın (nonformal) hatta algın (informal) eğitim arasında anlamlı bir bağ ve belki bir eşgüdüm sağlama gereksinimi.

2 Eğitim-öğretimdeki kültürel eğitimin daha sistemli, programlı ve bilinçli olabilmesi gereksinimi ve buna yönelik istemler. (Bugün okullarda örgün eğitimle verilmeye çalışılan kültür eğitimi insanlara yetmemektedir ve bu pek çok ülkede böyledir.)

3.Yeni kitle iletişim araçlarının, medyatik kültürün pedagojik olarak ele alınması gereksinimi.(Pedagojik olarak ele alınan medya kültürü, aynı zamanda kuram, uygulama ve eleştiri bağlamında irdelenmektedir.)

Bu sonuncu madde, özellikle edilgenleşen kültür tüketiminin, etkin (aktif) kültürel etkinliklere dönüşmesi anlamında ele alınmaktadır (Eichler, 1988).

Kültür eğitilimi içine giren alanları ve kurumları -genel olarak- belirtmek gerekirse aşağıdaki liste (Tablo 1) bize bir fikir verecektir

Tablo 1

Kültür Eğitilimi İçine Giren Alanlar ve Kurumlar:

Alanlar (Genel)

- Yaygın (nonformal) eğitimdeki sanat ve kültür çalışma alanları (Tüm sanat dalları söz konusu olabilir)
- Oyun ve tiyatro eğitilimi*
- Müze eğitilimi
- Kültürel sanatsal şenlikler
- Anma günleri
- Kitap fuarları
- Çocuk ve gençlik tiyatrosu şenlikleri
- Yazınsal ve/ ya da dramaya ilişkin atelye çalışmaları
- Medya eğitilimi
- Algın (informal) eğitimde sanat ve kültür çalışma alanları v.b.

Kurumlar (Genel)

- Çocuk ve Gençlik Merkezleri
- Kültür ve sanata yönelik demokratik kitle örgütleri (Dernek, vakıf, birlik v b)
- Sosyo-kültürel merkezler
- Yerel yönetimlerde ilgili birimler
- Tiyatrolar (özellikle çocuk tiyatroları)
- Muzeler
- Müzik okulları
- Sanat eğitimi okulları
- (Sanata ilişkin) Halk eğitimi merkezleri v b.

Bu listeyi uzatmak kuşkusuz olasıdır. Türkiye’de yukarıdaki listede bulunan kimi alanların henüz bulunmadığı ya da yeni yeni örgütlendiğini belirtmeliyiz. Söz gelimi Ankara’da oyun ve tiyatro eğitilimi ile ilgilenen Çağdaş Drama Derneği (kur.1990), çocuk tiyatroları ile ilgili olarak ASSITEJ-Çocuk ve Gençlik Tiyatroları Birliği Türkiye Merkezi (kur.1989), sanat eğitilimine yönelik olarak SEDER (Sanat Eğitmcileri Derneği;

* Bilgi edinmek için bkz.:San. İnci., “Yaratıcı Bir Eğitim İçin”,1996.

kur.1996), Ankara Kültürel İletişim Vakfı, TOBAV, Çağdaş Sanat Merkezi, Artosfer Sanat Evi, Sahne Sanat Evi, Oluşum Drama Atelyesi v.b kuruluşlar birer örnektir.

Almanya'dan örnek vermek gerekirse; Kültür Politikaları Derneği, Kültür Pedagogları Derneği, Sosyal Pedagoglar Derneği, Eğitim Bilimcileri Derneği, BKJ-Federatif Gençlik Sanat Örgütleri Birliği (yüzlerce gençlik sanat merkezi bu birliğin üyesidir) gibi kuruluşlar sayılabilir.

Ayrıca Almanya'da örgün eğitime koşut olarak, isteğe bağlı olarak gidilen ve kendilerine okul denen pek çok kuruluş bulunmaktadır. Adları ağırlıklı olarak yönedikleri alanla ilişkili olarak değişmektedir. Yaratıcılık Okulu, Özgür Zamanlar Okulu, Kültür Atelyesi, Elişleri Merkezi, Sanat ya da Sanat Eğitimi Okulu gibi. Amaçları genelde birbirine benzemektedir. Özetle aşağıdaki amaçlar ortak amaçlar olarak belirtilebilir.

Çocuğun (ve ergenin, bir çoğunda gencin) sosyo-kültürel eğitiminde;

- 1.Sanatsal eğitimin ve kültürel birikimin sağlanması;
- 2.Yaratıcılığın geliştirilmesi;
- 3.Sosyalleşmesinin ve sosyal öğrenme sürecinin desteklenmesi;
- 4.Kişiliğinin güçlendirilmesi, topluma açık bir kişilik kazandırılması (Raske,1988)

Kısaca çocuk ve gence yönelik kültür eğitimini alanında üç temel kurumsallaşma saptanabilir

1.Alternatif bir kültürlendirme ve eğitim kurumu olarak ele alınan çocuk ve gençlik kültür merkezlerindeki kültürel-sanatsal çalışmalar (yaygın eğitim).

2.9-16 yaş grubuna yönelik olarak kurulmuş olan, örgün eğitim veren olağan ilk ve orta öğretim kurumları yanı sıra, öğleden sonra ya da akşamüstleri gidilen Gençlik Güzel Sanat Okulları²² ve Müzik Okulları ve daha ileri yaşlardakilere Yüksek Halk Eğitimi Okulları gibi kurumlar ile örgün eğitim kurumlarındaki proje çalışmaları. (Alternatif örgün eğitim) (Benzer sınıflandırma: Müller-Rolli,1988)

3.Tiyatrolar ve müzelerdeki çalışmalar. Oyun, tiyatro ve yaratıcı drama çalışmaları; müze ortamında gerçekleştirilen yaratıcı etkinlikler, drama v.b. (yaygın eğitim).

Türkiye açısından Halkevleri ve Halkodaları'nın örgün Köy Enstitüleri eğitimi paralelinde yer aldıklarını anımsarsak ne denli çağcıl bir yaklaşım içinde bulunulmuş olduğunun bir kez daha bilincine varabiliriz.

KÜLTÜR EĞİTBİLİMCİSİ NASIL YETİŞİR?

Bu alanda çalışacak uzmanların, kuramsal, uygulamalı ve kılgsal çalışmaları yapabilecek nitelikte yetişmeleri ya da yetiştirilmeleri gerekmektedir. Söz konusu bu yetişim çok geniş bir spektrumu kaplamaktadır. Alan olarak sanattan, sanat bilimlerinden ve kültür

²² Gençlik Almancada Jugend ve Jugendlisch olmak üzere iki kavramı birden kapsamaktadır. Jugendlisch ergenlik çağını belirlerken, Jugend daha geniş bir kavram olup ergenlik ile 19 yaşa dek bir yaş grubunu belirler. Burada sözü edilen okullar ilk ve ortaöğretim gençliğini kapsamaktadır.

bilimlerinden, sosyal pedagoji alanına; anasınıfı ve ilkokul çocuklarının kulüp çalışmalarından üniversitedeki kulüp çalışmalarına; yaygın eğitimdeki ya da yerel yönetim birimlerindeki kültür sanat alanındaki çalışmalardan, nitelik ve/ya da yetenek geliştirme kurslarına dek "çok yönlü ve geniş bilgi ve beceri" isteyen bir alan söz konusudur.

Kültür eğitilimcisi için tam bir meslek tanımı henüz yapılamamıştır. Fakat yukarıda değinilen iki yönelim, yani çocuk ve gençlik kültür merkezleri ile alternatif okullar, aslında birçok Avrupa ülkesinde söz konusudur ve kültür pedagoğu olarak yetişenler (kendini yetiştirenler) şimdiden birtakım işlendirme (istihdam) alanlarına, iş piyasasına çıkmışlardır. İş yasaları henüz belirlenmemiş yeni bir pazar söz konusudur (Müller-Roli, 1988).

Kültür eğitilimi ile ilgili kılğısal alanlar çok değışik ve farklıdır (müzik, yaratıcı drama, tiyatro, müze eğitilimi v.d.). Bilgi temeli de son derece bölünmüş ve değışik disiplinlere ayrılmış durumdadır. Müzik, edebiyat, plastik ve dramatik sanatlar ile toplumsal bilimler, kültür pedagoğlarının kuramsal bilgi ve beceri temellerini oluşturur. Bunun yanı sıra kültür pedagoğu, müzik yapma, plastik sanatların en az bir dalında ürünler üretme, tiyatro oyunculuğı yapma ve aynı zamanda alan bilgisi verme, bu eğitimi planlama ve yürütme gibi kılğısal bilgi ve becerilere de sahip olmalıdır.

Üniversitelerde yenilerde, medya eğitilimi, özgür zamanlar eğitilimi, oyun ve tiyatro eğitilimi, müze eğitilimi gibi, yeni araştırmalara da açık bilim dal ve alanları kurulmaya başlamıştır.

TÜRKİYE'DE KÜLTÜR EĞİTBİLİMCİSİ YETİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR PROGRAM VAR MI?

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, özellikle 1980'lerden bu yana verdiği lisansüstü eğitimle, dikkatle ve özenle, giderek bilinçlenerek, onlarca kültür eğitibilimcisi yetiştirmiş ve yetiştirmektedir. Değişik sanat ve kültür alanlarından gelen -çoğunlukla resim, grafik, Türkçe-edebiyat,müzik gibi alan eğitimcileri adaylar, yüksek lisans ve doktora programlarında, genel bir sosyo-kültürel alanla karşılaşmaktadırlar. (Sanat eğitimi kavramı yerine adı geçen Anabilim Dalı, "sosyo-kültürel estetik eğitim" kavramını, Ekim 1994'de düzenlediği geniş bir seminerde ortaya atmıştı^{***} .) Programlarında, çok yönlü ele alınan 20.yüzyıl sanat akımları, çağdaş sanat biçimleri, çocuk yazını, çocuk yazınıni inceleme teknikleri, eğitim ve yazın, sanat ve sanat eğitimi kuramları, sanat psikolojisi, sanat felsefesi, estetik ve birkaç yıl verilen müze eğitbilimi dersleri ile on yıldır verilen oyun ve tiyatro eğitbilimi/yaratıcı drama dersleri yer almaktadır

Öğrenciler yukarıda belirtilen başlıca alanlar dışında, eğitim bilimleri, tiyatro bilimi, çocuk gelişimi, zaman zaman felsefe, siyasal bilimler, mimari gibi alanlardan da gelmektedirler ve elverdiğince geniş bir bilgi spektrumundan yararlandırılmaktadırlar. Sanat dallarından gelenler o sanat dallarındaki yetkinliklerine sanat bilimlerindeki kuramsal bilgilenmeyi eklemekte, yaratıcı drama ile tanışmakta ve grup içi etkileşim güçlerini artırmaktadırlar.

^{***} Bkz San. Inci.,(yay.): Eğitsel Etken Olarak Güzel Sanatlar-Sanat Eğitiminin Geleceği. Semineri (20-22 Ekim 1994), 1995.

Demek ki kültür eğitilimi hakkında bilinçlenme gerçekleştiğinde ve ilgili kurum ve kuruluşlarda bu çağcıl yaklaşıma gereksinme duyulmaya başlayınca, yetişmiş ve yetişmekte olan uzmanlar da bulunabilecektir. Bu uzmanlık alanının, eğitim bilimleri alanlarındaki uzmanlık tanımları arasına, sanat eğitilimi yanısıra girmesi gereği ortadadır

Şimdi, örgün eğitimde proje çalışmaları üzerinde de durarak, çocuk kültürlenmesine bir kültür pedagogu, sınıf öğretmeni ile birlikte ne gibi katkılarda bulunabilir sorusunu açalım

PROJE ÇALIŞMALARI

Gene Almanya'dan örnek verebileceğimiz ve sanat eğitimi alanının diğer pek çok ders ile entegre edilerek, içerikler üstü bir konsepte dönüştüğü proje çalışmaları, her kademedeki okul içinde bir kültür projesi, bir kültür eğitilimi çalışmasına dönüşerek, okul ile mahallesi, semti, ilçesi kısaca tüm çevresi için bir örnek olay, bir kültür hareketi oluşturur. Gelenekselleşebilir, toplumsal yaşamı etkileyebilir, tam bir sosyo-kültürel olguya dönüşebilir. Bu olgu aynı zamanda sanatın demokratikleşmesine de katkıda bulunabilir.

Almanya'da bir ilköğretim okulunun tüm sınıflarında ortak bir proje olarak iki ay içinde geliştirilen "barış" temasının işlenişi; sergiler, drama gösterisi, panolar, afişler, duvar gazeteleri, toplu yazma ürünleri ve barış yemekleriyle sonlanan bir proje çalışması üzerinde daha önce bir yazıda durmuştuk (San, İnci.,1993, s.648-650).

Bu bir sanat eğitimi projesiydi aslında. Sınıflara göre dağılımı yapılan konular şunlardı. Gündelik yaşamda barış, ailede ve arkadaşlar

arasında barış, arkadaşlarla, anababalarla ve kardeşlerle yaşanan anlaşmazlıklar ve çözümleri; Hitler döneminde aile yaşamı, aynı dönemde çocuk oyuncakları ve oyunlar, dinlenen müzikler. Bunun gibi birçok konu, sanat eğitimcilerinin eşgüdümüyle, sosyal bilgiler, edebiyat, müzik, tarih, toplumbilim, sosyal psikoloji, psikoloji gibi ders öğretmenlerinin bilgilerinden ve aynı zamanda ele alınan dönemi yaşayan kişilerden birebir edinilen bilgilerden yararlanılmasını; kitaplık, belgesel ve muzelere gidişleri gerektiriyordu. Barışı anlamak için savaşı anlamak, tarihsel, sosyolojik, ekonomik v.d. boyutlarını araştırmak; 2.Dünya savaşını sorgulamaktan geçiyordu. Film ve video gösterileri izleniyor, fotoğraf albümleri karıştırılıyor, fotoğraf, resim, video, kolaj ve montajları yapılıyordu. Barış çubuğunun içildiği Kızılderililerle ilgili çalışmada ise konu bir kere de Kızılderililer açısından işlenmiştir(a.g.y.).

Bu tür proje çalışmalarının, tarih bilinci, çevre bilinci, sorumluluk taşıma gibi yönlerine dikkati çekmeğe gerek yok. Öğrencilerde ne denli kalıcı bilgi ve öğrenmelere yol açtığını söylemeye de gerek yok. Gözden kaçırılmaması gereken bir önemli husus, değişik sanat dal ve türleriyle tanışma da sağlayarak, özellikle ve kesinlikle, çağcıl sanat biçimleriyle karşılaşmalar gerçekleştirerek, yalnız bizde değil birçok başka ülkede de olmadığını gördüğümüz çağcıl sanata hoşgörüyü yerleştirme amacıdır. Sanatın en yeni biçimleriyle, yaşantısal olarak erken yaşlarda tanıştırılan bireyler doğru estetik yargılara daha kolay ulaşırlar

Proje çalışmalarına yeniden dönecek olursak, kuşkusuz bu etkinliklerin büyükçe bir bölümü derslerden arta kalan zamanlarda, özgür zaman içinde yer almaktadır. Ancak, müze, sergi, kitaplık, belgeselleri gezme, filmler izleme, yalnız gezmek ve izlemek değil, o mekanlarda öğrenmek de söz konusu olduğu ve öğretmenlerin gerek

rehberliğiyle, gerekse açtığı tartışmalarla canlı, yaşayan dersler niteliğine dönüştüğü için eğitim programları içinde yer alır.

Özgür zamanların nasıl kullanıldığı son derece önemlidir. Çünkü öğrenci bu proje çalışması çerçevesinde de olsa, resmi seviyorsa resimle ilgili uğraşı seçecek, tarih ile ilgiliyse projenin tarih araştırmaları ile ilişkili çalışmalarını seçecektir. Bu seçimlerin öğrenci tarafından özgürce yapılmasının sağlanması şarttır. Çünkü sevgi ve ilgiyle yöneldiği alanlarda birey daha yaratıcıdır.

Söz konusu proje çalışmalarında yaratıcı drama, önemli bir etkindir. Gerek bir sanatsal biçim (yorum) olarak, gerek bir öğretim yöntemi ve bir disiplin olarak, okulun bulunduğu semte taşan, halka açık projelerde başı çeker (Hoffmann ve Vassen,).

ABD'deki en ünlü drama eğitimcilerinden Nellie McCaslin de bu proje çalışmalarındaki dinamizmi ve etkililiği vurgulamaktadır.

"(ABD'de) Sosyal bilgiler ve edebiyat ile drama, müzik, dans, yaratıcı yazma ve görsel sanatları bütünüleştiren projeler, eğitimde ilerici akımların başladığı günlerden bu yana popüler olmuştur. En geleneksel okullar bile, bütünüleştirilmiş projelerin öğretim ve öğrenimde çok etkili olduğunu kabul etmişlerdir. Sanat eğitimcileri de genellikle bu projeleri, sanatlar, öğretimin kıyısında kalmayıp odağına alındığından dolayı onaylamışlardır. Çünkü sanat dalları, eğitimin içinde cılızlaşmış bir yan ilgi alanı olarak değil, diğer akademik konular ölçüsünde ve onlarla eşit önemde, temel bir alan olarak ele alınmaktadır. Öğretmen kadrolarının birlikte çalışmakta yetkin ve istekli olduğu okullarda bu tür proje çalışmaları popülerliklerini korumaktadırlar. Bu durum çoğunlukla

programların daha esnek olabildiği ve öğrencilerin ilgi alanlarının da göz önüne alındığı küçük özel okullarda daha kolay gerçekleştirilmektedir."

"Proje çalışmaları genellikle sosyal bilgiler ve İngilizce (anadil dersleri; ç.n.) derslerinde başlar, temel alınan konu değişik yönleriyle incelenir ve geliştirilir. Söz gelimi, Mısır gibi yabancı bir ülke konu olarak ele alınır. Mısır'ın tarihi, coğrafyası, iklimi, dini, evleri, giyim tarzı, yiyecekleri, meslekler, mitleri ve söylenceleri, sanatı ve zenaati tümüyle incelemeye dahil edilir; bu çalışmalardan bir proje ortaya çıkar. Newyork'taki Metropolitan Müzesinde Kral Tut Sergisi düzenlendiği zaman yukarıdaki projede çalışmış olan bir beşinci sınıf sergiye o denli hayranlık duymuştur ki, hemen gölge kuklalar hazırlayıp onlarla en beğendikleri Mısır söylenceleri üzerinde geliştirdikleri bir kısa oyunlar programını müzede sunmuşlardı. Birçok hafta boyunca süren bu gösteride görsel sanatlar, müzik ve sosyal bilgiler öğretmenleri de devreye girmişlerdi. Sonuçta bu olgu çok ilgi çekti ve anlayış gördü."

"Öte yandan bir proje, daha özgül bir konu ya da bir soru ile başlayabilir. Konular takvim, zaman, kömür çıkarma yöntemi ya da barış olabilir. Öğrencilerin ilgisi yeterli düzeyde ise, bu konular bir sınıf projesine dönüşebilir. O zaman öğretmen konuyu öğretim programlarındaki diğer konularla bütünleştirmekten çok, o konu ile ilgili kitaplar, gazeteler, görsel araçlar getirerek olguyu bir sınıf içinde ya da belli bir alan içinde geliştirir."

"Böylece bu bütünleştirilmiş projeler, okul açık olduğu sürece gerçekleştirilerek ve okulun öğrencilerinden oluşan izleyiciler tarafından izlenerek, okul çalışmalarının bir parçası haline gelebilir. Bu proje toplumsal bir boyut (semt halkına hitap edecek bir boyut) ya da yaygın

önemde bir boyut kazanırsa daha geniş bir izleyici kitlesinin çalışmayı izlemek üzere çağırılması söz konusudur." (McCaslin,1990, s.284-285)

İşte bu proje çalışmalarını organize eden, çeşitli alan ve branş öğretmenlerini projeye katan bir kültür eğitbilimcisinin bulunması durumunda daha yetkin ve çok yönlü çalışmaların gerçekleştirilebileceği kesindir. En ideali ise öğretmenlerin yetişiminde, birer kültür pedagogu gibi hazırlanmalarıdır.

SONSÖZ

Aslında son sözü yukarıda söyledik. Çocuğun kültür eğitimi açısından başta okulöncesi eğitimci ve öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri olmak üzere, çocuk ve ergenlere eğitim verenlerin ne denli donanımlı yetişmesi mümkünse o denli uğraş verilmesi gerekliliği açıktır. Almanya ve İngiltere gibi ülkelerde olduğu gibi, eğitim verilecek yaş düzeyi indikçe, öğretmenin bilgilendirme düzeyi o oranda artmalıdır.

Bu gerçeğin yanısıra çok ağır eğitim programları altında bunalan öğretmene yeni kurslar-hizmet içi eğitim verilebilmesi kuşkusuz gereklidir, fakat yeterli çözümü getirmeyebilir. Öğretmene yardımcı ve destek olabilecek, proje çalışmalarını organize edecek, çok yönlü bilgiler ve becerilerle donanmış sanat ve kültür eğitbilimcileri, eğitbilim uzmanlığı tanımları arasında tanımlanarak artık devreye girebilmelidir.

KAYNAKLAR

- Eichler, Kurt, "Alles nach Plan-Möglichkeiten und Grenzen der Kulturentwicklungsplanung", in: **Kulturpädagogik und Kulturarbeit**, München 1988, s 105-118
- Hoffman, Klaus, Vassen, Florian (der). **Theater und Schule. Konzepte und Materialien** Publ. des Literaturrates Niedersachsen e v (tarihsiz-1995 olabilir)
- McCaslin, Nellie, **Creative Drama in Classroom**, Longman 5.baskı, California, 1990
- Müller-Rolli, S., (der) **Kunstpädagogik und Kulturarbeit-Grundlagen**, Praxisfelder, Ausbildung, Juventa Verlag München 1988.
- Müller-Rolli, S., "Kulturpädagogik Heute", in **Kulturpaedagogik und Kulturarbeit**, München, 1988, s 11-32
- Raske, Peter, **Kunstschulen** In: **Kulturpädagogik und Kulturarbeit**, München 1988, s 157-168
- San, İnci, "Evrım İçinde Sanat Eğitimi Politikaları" **A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt 25, sayı 2, Ankara 1993, s 643-652
- San, İnci, (yay.) **Eğitsel Etken Olarak Güzel Sanatlar-Sanat Eğitiminin Geleceği**, 20-22 Ekim 1994 Semineri, Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi:8, Ankara 1995.
- San, İnci, "Yaratıcı Eğitim İçin Gerekli Yenilikler", **Eğitimimize Bakışlar**, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yay , İstanbul 1996, s 179-200
- San, İnci, "Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama", **Yeni Türkiye Dergisi**, Eğitim Özel Sayısı, Ocak-Şubat 1996, Yıl 2, Sayı 7, Ankara, s 148-161

MİMARİ VE ÇOCUK
TÜRKİYE ÖRNEĞİNDE ÇOCUĞUN
MEKAN ÖRGÜTLENMESİNDEKİ YERİ
PROF DR ŞENGÜL ÖYMEN GÜR

I. GİRİŞ

Bu bildirinin birinci bölümünde fiziksel, bilişsel ve toplumsal gelişme evreleriyle çocukluk dönemi tanımlanmakta; ikinci bölümde bu gelişmelerin aşamalarına koşut olarak çocuğun katılmaya başladığı özel, yarı-özel, yarı-kamusal ve kamusal mekanlar sınıflanmakta; çocuğun bu mekanlarla etkileşimlerinin türleri ve bunlara bağlı olarak beklentileri ulusal ve uluslararası düzeyde araştırmalara dayalı olarak irdelenmekte; çocuğun bu beklentilerine yanıt olması gereken mekanların tasarlanma ilkeleri üzerinde durulmaktadır.

Her bir mekan sınıfı ayrı ayrı ele alınarak, ülkemizde bilinen projeler ve uygulama örneklerinde bu ilkelerin varlığı ve/veya yokluğu aranmakta ve böylece ülkemiz uygulamalarında, çocuk ile ilgili çok önemli olması gereken bu bilgilerin eksikliğinin ortaya çıkardığı hatalı tasarım tutumları sergilenmekte; her mekan sınıfıyla ilgili irdelenenin

sonuç bölümünde bilgi ve içgörüye dayalı sağlıklı tasarımların ve projelerin elde edilebilmesi için gerekli ilkeler betimlenmektedir.

II. ÇOCUĞUN GELİŞİMİ

Çocuğun gelişimini inceleyen araştırmalar doğumdan yetişkinliğe kadar olan dönemi;

1. fizyolojik-fiziksel
2. algısal-bilişsel
3. toplumsal- duygusal, olmak üzere üç koşut evrim olarak görürler

Gelişim psikolojisi çocuğun gelişme süreci ve bu süreç üzerinde etkili olan kalıtsal yanlar üzerine odaklanır. Çocuk psikolojisi ise daha çok gelişmenin zeka, kişilik ve toplumla ilgili yönlerinde yoğunlaşır. 1960'lı yıllardan sonra gelişen deneysel psikoloji ise çocuk-mekan etkileşimlerini çeşitli araştırma teknikleriyle inceleyen algı-biliş-davranış ağırlıklı bir bilim alanıdır.

Çevresel Psikoloji, Mimari Psikoloji ve Ekolojik Psikoloji başlıkları altında birçok psikolog, sosyolog ve çevre tasarımcısı insanın çevresel değer, tutum ve davranışlarını daha iyi anlamak ve tasarımlarda göz önünde bulundurmak üzere interdisipliner çalışmalar yapmaktadırlar. Bu çalışmaların bir kısmı da özel olarak çocukluk evresi ile ilgilenmektedir. Çocuklarla ilgili çalışmalar bir yandan normal gelişme gösteren çocuklara eğilirken diğer yandan da normal dışı gelişme gösteren, öğrenme güçlüğü çeken çocuklara da çocuk psikopatolojisi bağlamında yönelmektedir. Yakın dönemli bazı çevre-davranış

araştırmaları özürlü çocuklara yönelik olup bu bildiride yeri geldikçe bunlara da gönderme yapılacaktır.

II.1 FİZİKSEL GELİŞME

Çocuğın fiziksel, bilişsel ve davranışsal gelişmesi büyük ölçüde koşutluk gösterir.Çocuğın fiziksel geliőmesinden, büyümesi, hareketlerin, zihin ve duyu organlarının, ve cinselliğın gelişmesi anlaşılmaktadır. Bu gelişme kızlarda doğumdan 13 yaşa; erkeklerde ise doğumdan 15 yaşa kadar olan dönemde çok hızlıdır.

Psikolog Mary Shirley,yaptığı araştırmaların bulgularına dayanarak bir aylık bir bebeğın yüzükoyun yatma anında çenesini kaldırabildiğini; iki aylıkken aynı konumda göğsünü kaldırabildiğini;  aylıkken nesnelere uzanıp yakalamaya çalıőtıėını; dört aylık olunca yardımla oturabildiğini; olumlu ve düzenli gelişme gösteren bir bebeğın beş aylıkken kucakta oturabildiğini; altı aylık olunca sandalyesinde oturmayı, yedi aylıkken kendi kendine oturabilmeyi baőardıėını, sekiz aylıkken yardımla ayakta durabildiğini, dokuz aylıkken donatılara tutunup ayağa kalkıp adım atabildiğini kanıtlamıştır. Ancak, yedi aylıkken adım atmaya başlayan ve dokuz aylıkken rahatlıkla kendi başına yürüyebilen bebekler tanıdığını da bu arada belirtmeliyim. Ama uzun süreli gözlemlere dayanarak konuőmak gerekirse, bebeklerin çoğunun on aylıkken emeklemeye, onbir aylıkken tutunarak yürümeye ve bir yaşlarını doldurduklarında kendi kendilerine ayağa kalkabilmeye başladıklarını ve yaklaşık bir buçuk yaşlarına geldiklerinde de büyük çoğunluğunun yürümeye başladıklarını söyleyebiliriz.

Bu arada bebek duyuşsal olarak sürekli gelişmiştir: Isınma/üşüme gibi ya da acıkma gibi duyular doğuşta tam olarak mevcuttur. Görme, duyma, koku ve tad alma duyuları da bebekte doğuştan olmakla birlikte bunlar ilk iki hafta içinde önemli gelişmeler gösterirler. İlk iki haftanın sonunda bebekte göz odaklama, göz-göze gelme, renk ayırdına varma, sesin şiddet ve yönünü ayırdetme, koku ve tadların ayırdına varma başlar. Beş-altı aylık olunca bebek ses çıkarmaya başlar, "agu", "mama", "baba" gibi sesleri yineler. Bir yaş dolayında ilk simgesel anlamı olan sözcüğü bilinçli bir biçimde söyler. 18-24 ay arasında ilk tek sözcüklü tümceden iki ya da daha çok sözcüklü tümceye geçer. Kişisel deneyimlerim ise, çift dilli ortamlarda yetişen çocukların konuşmada biraz geciktiğini, buna karşın birdenbire çok uzun tümcelerle konuşmaya başladığını da göstermektedir. Burada sözü edilen ortalama ve standartların genç ana-babayı rktmemesi gerekir. Ortalama insan olmadığı gibi, ortalama ocuk da yoktur. İki yaşa gelene kadar ocuk Freud'e göre "oral" aşamadadır. Ağız uyarılmanın odak noktasıdır.

Fiziksel büyüme ve uzaması sürekli olan ocuk 2-3 yaş arasında üç tekerlekli bisiklete binebilir. Yetişkinlerin tüm duyuşsal yeteneklerine sahiptir. Beyin bir yetişkinin beyninin %75'ini bulur. Dil sürekli gelişmektedir. Freud'a göre cinsel olarak anal aşamaya geçmiştir. Anüs uyarılmanın odak noktasıdır.

Üç yaş dolayında büyümede hafif bir duraksama olur ve buna bağlı olarak bir iştah yitimi gözlenebilir. Bu yaş dolaylarında çocuklarda cinsiyet ayırdı ve "benci"lik dönemi başlar, sahip olma duygusu imlem kazanır: "Benim annem", "Benim oyunağım", gibi...4-5 yaş arası büyüme sürekli, dil düzgün olarak gelişir, ocuk cinsel olarak fallik aşamaya girer. Cinsel organ uyarılmanın odak noktasıdır.

6 yaşında bir çocuk iki tekerlekli bir bisiklete binebilir. Denge yetisi ve ilgili beceriler gelişmiştir. 12. yaşa doğru el ve ayaklarda büyümeler farkedilir. Genelde iskelet sisteminde özelde ise farkedilir bir biçimde burun ve çenede yeni kemiksel biçimlenmeler oluşur. Cinsellikte örtük aşamaya geçilir. Cinsel dürtüler bastırılır, savunma mekanizmaları artar. Kızlarda artan cinsiyet hormonu salgılamalarına bağlı olarak cinsel organlar 13 yaş dolayında gelişmeye başlar 18 yaş dolayında gelişmenin hızı yavaşlar. Oysa erkek çocuklarda hızlı cinsel gelişme 15 yaş dolayında yaşanır ve 19-22 yaşlarında yavaşlar. Bu kritik dönemlerin Kuzey ırklarında giderek daha erken yaşlara çekildiği yakın zamanlı araştırmalarda ifade edilmektedir. Son yıllarda Türk gençlerinde boy uzamasının 20 yaşlara kadar sürdüğü de gözlemlerimle doğrulanmaktadır. Freud 13-18 yaş arası cinsel evrimden genital aşama diye söz eder. Bu aşamada uyarılmanın odak noktası artık cinsel organlardır.

II II ALGISAL-BİLİŞSEL GELİŞME

Algılama bir uyarının varlığından duyular aracılığıyla bilgi sahibi olma, duyular yoluyla ayırdedilene beyne iletme işlemidir. Bu işlemin biliş sürecinden ayrı ve yalın bir süreçmiş gibi tanımlanması ancak analitik olarak olanaklıdır. Çünkü insan zihni bir şeyleri algılayayım, bir şeyleri de değerlendirip yorumlayayım şeklinde davranmaz. Algı ve biliş birbirini tamamlayan döngüsel süreçlerdir

Bazı araştırmacılar, ki bunlara amprisistler ya da görgülcüler diyoruz, duyular yoluyla algının insan davranışı içindeki önemini savunurlar ve insan duyularını algısal dizgeler olarak vurgularlar. Diğer

bir grup araştırmacı, ki bunların bir kısmını biliş psikologları oluşturmaktadır, algılama eylemini bilgi yığınlarını ayırıştırma, birleştirme, değerlendirme, zihinsel şemaya yerleştirme, eleme-ayıklama, onaylama-reddetme, kısacası deneyim ve öğrenme süreci olarak yorumlamaktadırlar. Bu bağlamda çocuğın deneyip tanıdığı şeyler yanısıra her türlü sözel öğreti ve uyarı da gelişmesinde önem kazanmış olmakta ve sosyo-kültürel belirleyiciler de insan davranışı içinde anlamlı yerine oturmaktadır.

Özetlersek, algılama doğuştan olduğu kadar sonradan da öğrenilen, duyulara olduğu kadar zihne de dayalı olan bir süreçtir.

Piaget çocukta bilişsel gelişimi kabaca beş aşamaya ayırır:

- | | |
|---------------------------|--------------|
| 1. Duyusal-hareket Evresi | (0-2 yaş) |
| 2. İşlem Öncesi Evre | (2-5 yaş) |
| 3. İlgörüşel Evre | (5-8/9 yaş) |
| 4. Somut İşlemsel Evre | (8/9-12 yaş) |
| 5. Biçim İşlemsel Evre | (12-18 yaş) |

Duyusal-hareket evresi duyuların eşğüdümlenme aşamasıdır. Bu dönemde çocuk renk ve biçim olarak algıladığı bir oyuncadı yakalamaya çalışırken istemsizmiş gibi duran hareketler yapar. Görme duyusu ve yakalamaya çalışan elin hareketi eşğüdümsüzdür. Nesne ile el arasındaki uzaklık ve yön saptamasını zihin tam olarak yapamaz ya da el istenen yöne doğrultulamaz. Bu dönemde mekansal ilişkileri kavramak çocuk için son derece zordur. Mekansal ilişkilerin algısı ancak 6 aylıktan sonra bütünleşmeye başlar. 8-9. aylar dolayında nesne kavramı ancak oluşmaya başlar. Örneğin çocuk kaybolan emziğini,

beşiğine düşen oyuncağını aramaya başlar. Hatta aynı nesneyi farklı amaçlar için kullanmayı da yine bu aylarda dener, böylece süreç-sonuç ilişkisi de gelişmeye başlar. Maması geciken bir bebek parmak emmeyi deneyebilir, ama doyurucu olmadığını kısa zamanda anlayacaktır.

İşlem öncesi evrede duyum ve hareket eşgüdümü sağlanmış, dil gelişmiş, üç-dört sözcüklü tümce kurma yetisi ve biliş gelişmeye başlamıştır. Ayırttırma yoluyla sınıflama ve soyutlama başlar. Çocuk artık algı alanı içinde olmayan nesnelerden de söz etmektedir. Ancak bütünü oluşturan parçalar arasındaki ilişkiler bu evrede gelişigüzel kurulmaktadır. Algısal düzeyde kazanılan bilgiler biliş düzeyinde yeterince korunamaz. Örneğin bir portre yapılırken ağzın üzerinde olması gereken burun ağzın altında çizilebilir. Öklit ilişkiler (oran, uzaklık) ve perspektif çocuk tarafından görmezden gelinir. Bir başka deyişle bu dönem çocuk resminde "fütüristik" dönemdir.

Çocuk ancak beş yaşından sonra somut işlemsel süreçleri başarmaya başlayacaktır. 7 yaş dolayında artık sınıflama yetisi oldukça gelişmiştir. Cinsiyetin değişmezliğinin, hayal ve gerçek arasındaki farkın ayırdına varılmıştır. Ancak, çocukta 7/8/9 yaşa kadar miktar ve nitelik ile ilgili kavramlar, parça-bütün ilişkisi tam olarak gerçekleşmediğinden Piaget 5 ile 8/9 yaş arası dönemden "içgörüsöl evre" diye söz etmeyi yeğler. 8/9 yaş Piaget'e göre somut işlemsel aşamanın kritik yaşıdır. Çocukların büyük çoğunluğu zihinsel gerçeklik dönemini bu yaşlarda tamamlarlar. Bu evrede çocuk dizgeli bir biçimde kurulmuş daha kararlı bir zihinsel şemaya sahiptir. Öklit ve perspektif ilişkiler kusursuz olmasa da vardır. Topolojik ilişkiler evrensel bir anlatım kazanmışlardır ve daha gerçeğe yakın görünümündedirler. Resimdeki anne büyük, çocuk ise daha küçük bir biçimdir. Gövde bacak oranı daha gerçekçidir. Şekiller arası

uzaklıklar gerçeğe yakın bir biçimde korunmuştur. Bu dönemdeki çocuğun resimleri "empresyonist" ressamlarınkileri anımsatır 12 yaş dolayında ise işlemsel süreçler olgunluğa erişir.

12-14 yaşlar arasında başlayan biçimsel gerçeklik 18 yaşlarına kadar sürekli gelişir. Görsel sanatlarla ilgili deneyimler, zaman-mekansal deneyimler, biçimsel gerçekliğin aslında yaşamboyu sürekli olarak gelişmesine neden olan eylemlerdir. Bu dönem çocuk resminde "realist" dönemdir, denebilir.

Piaget ile karşılaştırıldığında Krampen'in çocuğun gelişme evrelerini sınıflaması biraz farklılık gösterir. Somut işlemsel aşamanın 3/4 yaş dolaylarında başladığını ve 7 yaşa kadar sürdüğünü savunan Krampen zihinsel gerçeklik aşamasının da 7-12 yaşlar arasında yaşandığını ifade eder. Hatta 7 yaşında bir çocuğun pekala somut biçim-ışlemsel süreçler gerçekleştirebileceğini öne süren Krampen biçim işlemsel olgunluk yaşı olarak 13/14 yaşlarını gösterir. Tarafımdan yürütülen bir araştırma her iki saptamanın da doğru yanları olduğunu ortaya koymuştur (Gür ve ark.,1989; Gür, 1993a). Göreceli olarak basit mekanların imge haritalarında 6/7 yaş grubu çocukları başarılı biçim-ışlemler sergilemektedirler.Ancak göreceli olarak karmaşık yapılar karşısında aynı düzeydeki başarıyı ancak 8/9 yaş grubu sergileyebilmektedir ki, bu da Piaget'in saptamalarındaki doğruluk payına işaret etmektedir. Ancak tarafımızdan yapılan çalışmanın asıl önemi, inceleme konusu olan ilkökul mekanlarının göreceli karmaşıklığının ilkökul çocuklarının algı ve bilme düzeylerine "uygun olup olmama" sorununu da ortaya çıkarmasıdır. İlkokul çağı çocukları birden fazla kattan oluşan ilkökul binalarını zihinsel şemalarına yerleştirmekte güçlük

çekmektedirler. Bu konuya eğitim yapıları alt başlığında ayrıca değinilecektir.

II.III TOPLUMSAL-DUYGUSAL GELİŞME

Çocuğun toplumsal ve duygusal gelişmesini çok yakın tarihlere kadar kültürel ve toplumsal belirleyicilere ve özellikle aile-yakın çevre yapısına bağlayanlar 20.yy'ın son çeyreğine kadar egemen oldular. Bunlara karşı bir grup ise sözel ve görsel bilgiye dayalı eğitimin önemini vurguladılar. Nihayet yakın tarihlerde toplumsal ve duygusal gelişmenin kalıtsal, çevresel ve eğitsel etmenlerin ortak olarak oluşturdukları bir yapılanma olduğu konusunda bir konsensus oluştu.

Pavlow ve Watson, davranışçılığı, tüm insan davranışlarının zaman içinde doğa ve toplum gözlemleriyle öğrenildiğini savunmuştur. Bağlılık duygusunun da bu öğrenme sonucu olduğu öne sürülmüştür. Daha yakın tarihlerde Bandura ve Walters taklit ve model almanın çocukta en etkili öğrenme biçimi olduğunu savunarak çocukta bir başka çocuğa veya bir yetişkine benzeme arzusunun var olduğunu; en önemli davranış dürtüsünün de dikkat çekme ve onay görme ikilemi olarak belirginleştiğini savunmuşlardır.

Dollard ve Miller ise sözel eğitimi savunanlardandır. Ceza yerine sözlü uyarı yaklaşımını da bir terapi yöntemi olarak öneren Dollard-Miller uyarının yanlış davranışı engellediğine, fakat suçluluk duygusunu da pekiştirdiğine dikkat çekmişlerdir.

Araştırmacıların üzerinde en çok durdukları davranış mekanizmaları bağımlılık, güvensizlik, başarı ve gerilim davranışlarıdır.

Her iki grup da 2-3 yaş dolaylarında çocuğun kendi kendine tuvalete gitme eylemiyle açığa çıkan özgüvenini ve örgütlü oyun kurma çabalarını toplumsallaşma girişimlerinin başlangıcı olarak kabul eder; güvenin pekiştirilmesi, başarının gerilim yaratmayacak bir biçimde değerlendirilmesini salık verirler

Çocuk yaşına bağlı olarak toplumsal ve duygusal gelişim evrelerinin bilinen en iyi sınıflaması Erikson'a aittir. Ona göre çocukta bağlılık duygusu 5. aydan sonra gelişir, çünkü çocuk nesnelerin sürekliliğini ancak o sıralarda kavramaya başlar. 5 ile 10. aylar arasında çocuk kendini bakana bağlanır. 10-24 aylar arasında çocuk sık gördüklerine bağlanır. Güven/güvensizlik duyguları 2 yaşını tamamladığı sıralarda ortaya çıkar. Dollard-Miller'in de işaret ettiği gibi bağımsızlık ve buna bağlı olarak da utanç ve suçluluk duyguları 2-3 yaş dolaylarında gelişmeye başlar. 4-5 yaş oyun çağı olarak anılır. Koşut oyun evresinden örgütlü ve etkileşimli oyun evresine geçiş yaşanır. Girişimcilik, buna bağlı olarak da suçluluk duygusu artar. 6. yaştan itibaren yavaş yavaş cinsiyet rolleri öğrenilir ve kendi cinsinden olan çocuklarla işbirliği başlar. Bu dönem enerjinin üretkenliğe dönüştürülüp dönüştürülemezlik dönemi olup yine hassas bir dönemdir. Başarısızlıklara, işe yaramazlık ve aşağılık duyguları eşlik eder. Ergenlik dönemi ise benlik/kimlik özdeşleştirilmesi dönemidir. Bu dönemde gelişmede arkadaş etkisi artar. İçsel, bireysel, dinamik ve yaşantısal bir rol bunalımı dönemi yaşanır. 19. yaştan sonra yakınlık/yalnızlık; üreticilik/verimsizlik; benlik benimseme ve savunma/çökkunluk, bezginlik gibi özellikler yerleşik bir hal alır

Özetlersek çocuğun toplumsal gelişiminde aile, toplum ve kültür yapısı kadar deneyim ve eğitim de önemli rol oynar. Olumlu bir birey

yetiştirmede ise 3, 6 ve 12-15 yaş dolayları en kritik yaşlar gibi görünmektedir.

III ÇOCUĞUN GEREKS NMELER  VE ÇOCUK-MEKAN  L ş LER 

Deneyssel psikolojinin özellikle 60'lı yıllardan sonra yoğunlaşan çabalarıyla gelişen  evre-davranış etkileşimleri konusundaki bilgiler en çok  evre tasarımıcsı ve mimarlar için önemli olmakla birlikte, bu konudaki bilgiler pek az tasarımcıya ulaşabilmekte ve çok yararlı olmasına karşın özellikle mimarların "ben bilirim"ci tavrından dolayı pek de ilgi görmemektedir. Dolayısıyla da çeşitli tasarım ve uygulama hataları özellikle ülkemizde sürüp gitmektedir. Bu hatalar yada bilgi eksiklikleri çocuklara yönelik mekanlarda ger ekleşitinde sonuçlar daha da vahim olmaktadır.

Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde çocukların gelişme evrelerine de koşutluk göstererek gelişen dürtü, gereksinme ve davranış eğilimleri üzerinde durulacak ve bir mekansal sınıflama dahilinde bu gereksinmelerin mekansal anlam ve önemleri vurgulanacaktır.

Belki mekanların çocuğun olumsuz evrimini düzeltecek gücü kanıtlanamamıştır, ama kötü tasarlanmış mekan ve mekan ögelerinin çocuğun olumsuz gelişme riskini ve gerilimlerini arttırdığından; buna karşılık iyi, doğru ve güzel tasarlanmış mekanların çocuğun bedensel ve ruhsal açıdan olumlu gelişmesini desteklediğinden; algısal ve bilişsel gelişmesini hızlandırdığından; öğretici ve eğitici roller oynayarak olumlu davranışlarını pekiştirdiğinden; ve kaza riskini azaltarak yaşamsal bir rol oynadığından söz edebiliriz. Barker  ocuk davranışlarının kişilik, zeka

gibi özelliklerden çok, çocuğun içinde bulunduğu psiko-sosyal ortam ve mekan tarafından belirlendiğini kanıtlamıştır. Çok farklı yapı ve kişilik özelliklerine sahip çocuklar bir restoranda restoranın koşullarına, bir matematik dersinde ders ve dersliğin koşullarına bağlı olarak benzer davranışlar sergilemektedirler (Barker,1968; Bechtel, 1977; Wicker 1979).

III.1 GEREKSİNİMLER

Yetişkin bir insanın gereksinimleri hiyerarşik bir yapı arzeder: Gereksinimlerimiz biyolojik (fizyolojik) olanlardan başlayarak, güvenlik, ait olma-bağlanma isteği, saygınlık(prestij), özgerçekleştirim (yetenekleri geliştirme) ve entellektüel, duygusal ve estetik doyum olmak üzere yukarı doğru sıralanırlar. Erikson'un önerdiği toplumsal-duygusal aşamalara dikkat edilirse çocuklarda bu aşamaların kaynağı olan gereksinimler Maslow'un tüm yetişkin insanlarda aşamalı olarak varolduğunu savunduğu gereksinimlerden farklı değildir ve çocukların bu gereksinimlere davranışsal tepkileri de tıpkı Maslow hiyerarşisindeki gibi evrimsel bir sıra izleyerek ortaya çıkmaktadır. Bu gereksinimler hiyerarşisine karşılık gelen psiko-sosyal ve kültürel kavramları bir kitabımda özetlemiştım (Çizelge 1).

Çocuğun biyolojik gereksinmesi sağlıklı beslenme, iyi ve rahat koşullarda uyuma, temizlik ve bakımın sağlanması, kısacası, sağlıklı ve uygun bir ortamda büyüme ve gelişme gereksinmesi şeklinde özetlenebilir.

Güvenlik ise, fiziksel ve psiko-sosyal güvenlik olarak ayrı ayrı değerlendirebilir. Fiziksel güvenlik can-mal güvenliğini kapsar Can

güvenliği mekansal çözümlerin de kaza riskini azaltıcı önlemlerle tasarlanmasını gerektirir. Bu durum çocuk tarafından değil, anababası, yakınları ve çevre tasarımcısı tarafından sağlanır.

Fiziksel güvenlik yalnızca istenmeyen dış etkenlere karşı korunarak sağ kalmak demek değil, uzun dönemde sağlıklı kalmak demektir. Çocuğun sağlıklı bir ömür sürmesi için çevresindeki donatı vb. nesneler çocuğun statik ve dinamik antropometrik ölçülerine uygun olmalıdır. Mekanın ısı, nem ve ışıklandırma koşulları da çocuğun sağlıklı büyümesi için gerekli parametrelerdir. Uygun olmayan standart ve ölçülerdeki donatıları uzun süre kullanmak zorunda kalan çocukların kemik ve kas gelişmelerinin sağlıklı olmadığı artık bilinmektedir. Kaldı ki, donatı ve eşyaların uygun boyutlarda olması çocuğun bazı beceri ve yeteneklerini zamanında geliştirmesine de yardımcı olacaktır.

Psiko-sosyal güvenlik kavramı altında düşünülmesi gereken başlıca etmenler çocuğun bağlılık geliştirdiği kişilerle ilişkilerinin sık, sürekli ve düzenli olmasının sağlanması olduğu gibi, ilerki yaşlarda örgütlü oyun ortamının kendine sağlanması, gerekli yaşlarda mekansal mahremiyet ve egemenlik alanına sahip olması şeklinde anlaşılabilir.

Çizelge 1. İnsan gereksinimlerine karşılık gelen psiko-sosyal ve kültürel kavramlar (Gür, 1996, s. 122,)

İnsan Gereksinimler Hiyerarşisi	Psikososyal ve kültürel Tasarım Kavramları
Fizyolojik (biyolojik) kalıcılık	Barınma, konfor, soy sürdürme, süreklilik bağlamlıcılık
Güvenlik	Can-mal güvenliği, mahremiyet, kalabalıklık duygusunun ontenmesi, egemenlik alanının belirlenmesi ,savunma, kolay yonlenme, yol bulma
Ait olma isteği (Bağlanma)	Sosyo-kültürel uygunluk, insan orgutlerine katılma, sosyalleşme, toplumsal etkileşimler kurma, ortaklaşılan mekanlar kullanma, "yer" ile özdeşleşme toplumsal belleğe göndermeler yapma simgesel değerlere sahip çıkma
Saygınlık (Prestij)	Kimlik-benlik, ayrıcalık, kendileme, birey sınıf veya gruba ait statü sembolleri, imgelenebilirlik, ayırdedici uyarılar, algılanabilirlik
Özgerçekleştirim(yetenekleri geliştirme)	Toplumsal orgutlerde görev alma, katılma, seçme özgürlüğü, üretme, esneklik geliştirilebilirlik dinamiklik, tamamlanmamışlık
Entellektüel, duygusal ve estetik doyum	Bıçimsel estetik kavramların çeşitlenmesi, kompleksite, enerji ve canlıya olan duyarlılık, geleceğin sorunlarına eğilme, toplumsal bilincin pekiştirilmesi, insan ve insanlığa yardım

Çocuğun tamamen kendine ait bir kişi olması onun kimliğinin gelişmesine ve öz saygısının pekişmesine yardımcı olacaktır. Aile kararlarına, arkadaş toplantılarına, örgütlü etkinliklere katılması kendini kanıtlamasına ortam hazırlayacak, sevinç ve kederlerini paylaşma yoluyla bilinçaltını rahatlatacak ve onu kendine yeten ve kendisiyle barışık bir birey durumuna getirecektir.

Katıldığı etkinliklerin iyi planlanmış etkinlikler olması halinde entelektüel arayışlara girmeye başlayacak, duygusal ve estetik duyular kazanmayı öğrenecek, sağlıklı, özgüvenli ve nitelikli bir birey olma yolunda olumlu adımlar atacaktır.

Biz mimarlar bu sözü edilen ortamların fiziksel yerinden "mekan" diye söz ederiz. Çocuklar tüm yukarıda sözü edilen gelişme evrelerini mimar elinden çıkmış veya çıkmamış; geleneksel veya çağdaş; kırsal veya kentsel; doğal veya yapay, açık veya kapalı çeşitli mekanlarda geçirirler.

İnsanın çevre ve mekanla olan ilişkilerini Sonnenfeld "Çevresel Kişilik" kavramı ile ifade eder. Çevresel kişilik insanın kişiliğinin bir fonksiyonu olan ve çevresel davranışını belirleyen tutum, beklenti ve koşullar olarak tanımlanabilir.

Psikolog G.E. McKechnie'nin çalışmaları çevresel kişiliğin birtakım boyutlarıyla tanımlanması ile ilgilidir (1974, 1977). McKechnie'nin ortaya koyduğu ERI (Environmental Response Inventory=Çevresel Tepki Envanteri) insan kişiliğinin çevreye yönelik 8 ölçekli bir yapı barındırdığını savunur. Bunlar, pastorallik, kentsellik, çevresel uyum,

uyarı arayıcılığı, antikacılık, mahremiyet, mekanik yönelim gibi boyutlardır. Bunlardan pastorallik, kentsellik ve çevresel uyum bir yandan biyolojik, diğer yandan dolaylı olarak güven,soy-sürdürme gibi gereksinmelerin uzantısı olan ilişkilerken, antikacılık ve uyum ait olma gereksiniminin; mahremiyet saygınlık gereksiniminin; mekanik yönelim özgerçekleştirim gereksiniminin; uyarı arayıcılığı ise estetik, entellektüel ve duygusal doyum gereksiniminin uzantısı olan ilişkilerdir. Çevresel güvenlik boyutu ise doğrudan temel insan gereksinmesi sayılabilecek güven duyma-güvende olma isteğinin çevrede aranması ve beklenmesidir.

Pastorallik: İnsanda doğal çevreye ve açık alanlara karşı olumlu bir duyarlılığı anlatır.

Kentsellik: İnsanın kentsel yaşamın karmaşıklık ve çelişki barındıran yapısına ve insan elinden çıkmış çevreye gösterilen ilgidir.

Çevresel Uyum: İnsanlığın doğaya egemen olmaya ve bu yolda teknolojiyen yararlanmaya hakkı olduğuna ilişkin inanıştır.

Uyarı arayıcılığı: Olağandışı ve serüven dolu çevrelere duyulan ilgi ve bu doğrultuda girilen riskleri kapsar.

Çevresel güven: Doğal ya da insan elinden çıkmış çevrelere karşı duyulan güven-güvensizlik duygularıdır.

Antikacılık: Tarihi geçmişe, eski moda ya da geleneksel çevrelere karşı oluşan duygusal yakınlıktır.

Mahremiyet: çevrenin istenmeyen, dikkat dağıtan özelliklerinden soyutlanma ve özgürlük duygusunun pekişmesidir.

Mekanik yönelim: Mekanik oluşumlara duyulan ilgi; el-kol ile gerçekleştirilen etkinliklerden hoşlanma, şeklinde anlaşılabilir

Bunting ve Cousins (1985) bu kişilik özelliklerini 9-12 yaş grubuna uygulamış ve aynen geçerli olduğunu saptamışlardır. Ancak, bu boyutlarda kız ve erkek çocuklar arasında bazı önemli farklar söz konusudur.

Örneğin, pastoral duygular kız çocuklarında erkeklere göre daha yüksek seyreder ve özellikle kır kökenli olanlarda daha da yüksek seyreder. Kendi araştırmalarım da bunu açıkça doğrulamıştır İlkokullar arasında yaptığım karşılaştırmalı çalışmada okul resimlerini yoğun bir biçimde çiçek ve bitkilerle bezeyenler kır kökenli kız çocuklarıydı. Bu tutum ortaokul çağları boyunca artmakta, lise yıllarında sabit bir değere ulaşmaktadır Sadece lise çağındaki erkek çocuklarda pastorallik şiddetle düşme gösterir İlgi başka noktalara kayar.

Kentsellik erkeklerde her yaşta kız çocuklarına göre daha fazladır, ama her iki cinste de büyümeye koşut olarak artar.

Çevresel uyum gereksinmesi ve kapasitesi kırsal çevrede yetişenlerde yaş ilerledikçe düşme gösterir ve gelişemezken, kent çocuklarının lise çağlarında bir ölçüde artma gösterir. Demek ki kent ile tanışıklığın erken yaşlara rastlaması gerekir ki kentli olmak öğrenilebilsin. Yoksa kente uyum zorlaşır.

Uyarı arayışı yaş büyüdükçe artar. Erkeklerde kızlara göre daha yüksek seyreder. Kentte yaşayan kız çocuklarında bu arayış kırdaki yaşayanlara göre daha azdır. Kentin sunduğu uyarılar kız çocuklar için gereğinden fazladır şeklinde de bir yorum yapmak bile olasıdır. Kentte büyüyen erkek çocuk ise tersine kırdaki hemcinsinden daha fazla uyarı peşinde koşar.

Diğer yandan Cohen ve Trostle (1990) anaokulu ve ilkokul birinci sınıf öğrencileriyle ölçü, şekil, biçim, karmaşıklık, doku ve ışıklandırma konusunda yaptığı çalışmalarda ışık, biçim ve karmaşıklık açısından kızların daha dramatik çevresel uyarılardan yana olduğunu ortaya koymuştur. Acaba erkek çocuk çok uyarı, kız çocuk üstün nitelikli uyarı arar denebilir mi?

Çevresel güven ya da çevresel yetkinleşme duygusu yıllara göre sürekli ve şiddetli artar, ama kız çocuklarda erkeklere göre daha düşüktür.

Küçük yaşlardaki antikacılık ortaokul çağlarında hızla düşme gösterir. Yetişkinlikte ancak tekrar yükselir ve ilginçtir ki kırsal kökenlilerde antikacılık ruhu ve davranışı daha fazladır.

Mahremiyet gereksinmesinin erkek çocuklarda kız çocuklardan fazla olması ise kızların dost ve arkadaşına verdikleri öneme ve sürekli birilerinin varlığında kendi yaşamlarını sürdürerek büyümek zorunda kalmalarına bağlanabilir.

Mekanik yönelim 16. yaşlara doğru azalma gösterir. Erkeklerde uçarılık başlar. Kız çocuklarında zaten zayıf ve ender bir çevresel tepki

türüdür Kız ve erkek çocukların en fazla farklılık gösterdiği çevresel tepki boyutu budur ($F=547.294$; $p=.000$)

İnsan belleğinde fiziksel çevrenin yeri ve önemi konusundaki çalışmalar azdır. Cooper-Markus (1978), Helphand (1978), Hester (1979), Hester-O'Donnell (1987) ve Ladd (1977) mimarlık öğrencilerinin çevresel otobiyografilerini değerlendirmişlerdir. Lukashock ve Lynh (1956) kent sakinleri ile görüşmeler yapmışlardır. Cobb (1969) otobiyografik analizleri değerlendirmiştir. Sebba (1991) İsrail'de yetişkin ve çocuklara uyguladığı otobiyografik çalışmalarda çevrenin niteliklerinin çocuğun onunla ne tür bir ilişki kurduğuna bağlı olarak önem kazandığını ortaya koymuştur.

Çevre ve mekan ögeleri insan belleğinde fon değil esas oluştururlar. Balamir (1996), kendi otobiyografisinde her anını mekana bağlı olarak anlatmakta ve geleneksel çıkmaz sokaklarımızın birinde bir pencere içinde geçirdiği günlerini anarak, "Çıkmaz sokağa bakan bir pencere içinde oturan çocuğun canı hiç sıkılmaz.. Burası mahallenin oturma odasıdır", demektedir. Çevre ve mekan ögelerinin en etkili olanları mutlaka her gün kullanılanlar değildir. Anısal elemanların %43'unu dış mekansal, %22'sini iç mekansal ögeler oluşturmaktadır. Bunlar arasında büyükanne-anneannenin evi en önemli mekandır. Deneğin büyüdüğü yer dışında en çok tekrarlanan yerler deniz kıyıları (%63) ve parklar (%50) dır. Çocuğun kendi kendine gittiği değil de götürüldüğü yerler onda daha çok etki bırakmaktadır Yalnız kaldıkları ve diğer çocuklarla beraber oldukları yerler de diğer önemli yerlerdir Çocuklar tarafından çizilen resimlerin %97'sinde, sözlü anlatımlarının %44'ünde doğal elemanların varolması doğanın bellekteki imlemine işaret etmektedir Sebba'nın çalışması kızların iç, erkeklerin de dış

mekandan favori yerler ($X^2=19.81$; $df=1$, $p=.001$) belirttiklerini göstermiştir. Kent çocukları iç, kır çocukları ise dış mekandan favori yerler belirtmişlerdir. İşin en ilginç yanı çocuklar ve yetişkinlerin yanıtları tam bir benzerlik içindedir. İnsanların anıları arasında çevrenin imleminin gençlikten yaşlılığa farketmediği; çocukluk deneyimlerinin kişide çok kalıcı izler bıraktığı anlaşılmaktadır.

Aynı araştırmada iç ve dış alanlar arasında tercihler sorulduğunda ise çocukların %46'sının dış alanları tercih etmesine karşılık, bu oran yetişkinler için %96.5 olarak saptanmıştır. Bu bulguya dayanarak "Çocuğu dışarı çıkarmaya" çocuktan çok annenin gereksinmesi olduğu söylenebilir. Çocuk tercihleri yerleşmenin bulunduğu yerler ve çocuğun yaşına göre farklılaşım gösterirken, yetişkinlerin bu verileri tercihleri üzerinde hiçbir önemli rol oynamamıştır.

Çocukların çevreye karşı duyarlılıkları çok erken yaşlara çekilmeye başladı. Cohen ve Horn-Wingard'in (1993) 3-5 yaş çocuklarına kirlilik, trafik engeli, kalabalıklık ve doğanın korunması konusunda resimler göstererek uyguladıkları bir testte çocukların çevresel ve ekolojik kavramları ayırt edebildikleri görüldü. Doğal olarak bu yaşın tepkilerinin kültürden kültüre değişebileceğini ve eğitimin rolünü kabul etmeliyiz. Çocuklara çevresel duyarlılık programlarının uygulandığı okullarda duyarlılıkta büyük artmalar saptanmıştır (Stahl, 1993).

Çocukların gelişme evrelerine de bir ölçüde koşutluk gösterdiği için ben çocukların yoğun kullandığı mekanları tıpkı derslerimde yaptığım gibi dört grup halinde ele almak istiyorum: Özel, yarı-özel, yarı-kamusal ve kamusal mekanlar.

III.II. ÇOCUKLAR VE MEKANLAR

III.II.1 ÖZEL VE YARI-ÖZEL MEKANLAR (EVLER, ÖZEL BAHÇELER)

Gariptir ki insan yavrusunun tam anlamıyla özel bir mekanı, ne geçmişte ne de bu gün, hiç varolmadı... O bunu hep kendi yaratmayı başardı Yetişkinin özel mekanından örnek verirken konutları ve bir ölçüde de üst düzey devlet memurlarının ofislerini, ev içinde de, eğer varsa, özellikle anababaya ait çalışma odalarını gösteririz. Özel mekan kişinin denetiminde olan, istediğine kapısı açık istemediğine kapalı olan mahrem mekandır Çocuk odası diye projelerde belirtilen mekan ise anababa tarafından bakımı yapılan ve bu arada da bolca eşelenen mekandır. Çocuğun güvenlik ve mahremiyet gereksinimleri tüm toplumlarda anababanın niteliğine bağlı olarak ya karşılanır ya da büyük olasılıkla karşılanmaz. Çocuğun kendi denetiminde olan bir mekanı olamaması o daha bir bebekken sağlığını etkiler. Bebek rahatsız konumlarda, sigara dumanları içinde ve bol gürültülü yerlerde uyumaya, dinlenmeye çalışır. Daha ileri yaşlarda bir odası olmamak, birçok ailede anababa-çocuk arası gerilimleri arttıran bir olgudur. Hanehalkı ortalaması düşük, oda başına düşen kişi sayısı düşük rakamlarla ifade edilen toplumlarda bile ergenlik çağı çocuklarının banyo ve tuvaletleri telefon görüşmeleri amacıyla yoğun bir biçimde kullandıkları bilinmektedir Toplumumuzda hane halkı ortalaması hâlâ yaklaşık 5 kişi ve oda başına düşen kişi sayısı da ikiye yakın, toplam hane halkının kullandığı banyo sayısı bir olduğu için, kendine ait odası olan çocuk "mutlu azınlıktır".

Çoğunlukla salonlar konuğa ayrıldığı için çocuk odaları gece yatmaya ayrılan, gündüz de oturma odası şeklinde kullanılan mekanlardır. Hele bir de mutfak darsa yemek de burada yenir, karşı komşu burada ağırlanır, fasulye burada ayıklanır, ders de burada çalışılır. Kısacası toplumumuzda orta halli ailelerde çocuk odası pek bir yoğun kullanılır (Gür, 1993b,c) Ancak çocuğa ve eğitime saygının pekiştiği ailelerde çocuğun ders çalışması ona bir ayrıcalık ve saygınlık kazandırır. "Ders çalışıyorum" deyince akan sular durur.

Gerçekte ise ergenlik çağına kadar çocuk birtakım mahremiyet mekanizmalarına pek de gereksinme duymaz. Hatta kolay denetlenmeyi, anababaya yakın olmayı bir güvenlik göstergesi olarak yeğler Odasında uyumaktansa anababanın yanında gürültülü bir salonda uyumayı yeğler Ancak oyun çağına girerken oyunların senaryosuna bağlı olarak çocuk kendine masa altlarında, koltuk arkalarında mahrem mekanlar oluşturur Bu onun mahremiyet fantazisidir

Sosyologlar farklı yaşlardaki aileler için farklı mahremiyet eşikleri olan konutlar önermektedirler. Ancak bunlara uygulamalarda önem verilmemekte, bugün dünyada ve ülkemizde konut çözümlerinde olağanüstü bir anomi yaşanmaktadır Gazetelerde sıkça rastlanan emlak reklamları ve yabancı mimarlık dergilerinde yayınlanan toplu konut örnekleri karşılaştırıldığında bu açıkça görülmektedir.

Oysa konut bu anlamda çok yaratıcılık gerektiren çok özel bir tasarım konusudur Çocuk yaşına bağlı olarak değişen kullanıcı gereksinmelerinin ev değiştirme yoluyla sağlanmasının güçlüğü bazı araştırmacıları konutta değişim ve dönüşümü olanaklı kılan esnek

konutlar tasarlamaya itmiştir (Gür 1993d , Gür, 1994; Schnieder, 1995). Hareketli bölücüler ve "destek sistemler"den¹ oluşan bu konutlar aile yaşına bağlı olmayan dönüşümlere de olanak sağlarlar

Günümüzün yaşama tarzı olan apartmanlarda ise çocuk yetiştirmenin güçlüğü ortadadır. Çocuklar, gürültü yalıtımı yeterince sağlanmamış apartman dairelerinde sürekli olarak "dur", "sus" şeklinde uyarılmakta; bu durum da çocuklarda olağanüstü gerilim yaratmaktadır. Amerika'da yapılan araştırmalar çocuk yetiştirme dönemindeki ailelerin büyük çoğunlukla "suburb"lerde bahçe içindeki müstakil evleri yeğlediğini ortaya koymaktadır. Ancak çocuklu aileler için ülkemizde de geçerli olduğuna inandığım bu tercihi gerçekleştirmek olanaksızdır. Çünkü bu çözümler kentlerin arsa maliyeti yüksek yerlerinde çok pahalıya malolan çözümler olmaktadır Kaldı ki, bizde yapılan araştırmalar dar gelirlinin ev seçimindeki en önemli etmenin iş ve okullara yakınlık olduğunu ortaya koymaktadır. Böylece ulaşımın maliyeti düşürülmek istenmektedir

Bir bahçe veya benzeri bir boş alana sahip bir konut çocuğa birçok yeteneğini çok erken yaşlarda kendi kendine deneme olanağını sağlar. Çevreden iyi korunmuş bir küçük bahçe, seslenme mesafesi ve algı boyutu içinde bir özel alan çocuğu doğayla tanıştırır ve başa çıkmayı öğretir Bugünün çocukları böyle olanaklardan ne yazık ki yoksun olarak büyümekte, bilişsel, yaratıcı ve "fantazi" dediğimiz etkinlik türlerinde bulunamamaktadırlar.

¹ Destek sistemler Habraken'in kolon-kiriş gibi, bir binanın ana taşıyıcılarına verdiği addır.

Bunlardan başka çeşitli fiş, priz, kurşun boya, tehlikeli balkon korkulukları, ulaşılabilir pencere kolları ile rastgele inşa edilmiş konutlar çocukların can güvenliği açısından da potansiyel tehlike oluşturmaktadırlar.

Geleneksel evlerin dış kapılarında iki adet tokmak bulunurdu. Biri çocuğun yetişeceği yükseklikte, biri erişkinin. Nerede şimdi bu duyarlılık. Asansörlerde biri diğerinin omuzuna çıkarak düğmeye basıyor.

Ama yine de çocuklar az bir korunmuş bölge yada bir otoparklı giriş, olmadı, az trafikli bir yol bulunca sokağa çıkmaktan da geri kalmıyor Çünkü toplumsal yaratıklar olduklarının ayırdına varıyorlar. Birilerini arıyorlar güçlenmek için, çoğalmak için. .

Çocukların konut biçimleri (stilleri) konusundaki tercihlerine gelince; Devlin (1994) 126 çocuk ve 88 yetişkin ile yaptığı bir araştırmada yaştan tercihlerde çok önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Yetişkinler "Tudor" gibi ağır bir tip üzerinde yoğunlaşırken, çocuklar beyaz düğün pastasını anımsatan kolonyal tipleri seçmişlerdir.

McAlester ve McAlester'ın (1984) benzer bir çalışmaları da yetişkinlerin minimal geleneksel, dubleks, Neo-Fransız ve Mansard tiplerde yoğunlaştığını, buna karşılık çocukların mobil evler, kulübeler ve masalsı biçimlerde karar kıldığını göstermiştir.

Ülkemizde bu anlamda bir çalışma yapılmamıştır. Zaten yapılsa da genel anlamda bir yararı yoktur, çünkü Türk çocuğunun pek alternatifi yoktur. Yalnız, bu batı kaynaklı çalışmalardan alınan mesaj çocuğun

konutu işlevsel bir barınak olmaktan çok eğlenceli ve keyifli bir yer olarak algılama isteğidir.

III II.II. YARI-KAMUSAL MEKANLAR (EĞİTİM, SAĞLIK, EĞLENCE, DİNLENCE YAPILARI)

Yarı-kamusal mekanlar, toplumsal örgütleri barındıran, denetimli ve koşullu olarak çocuğa hizmet veren mekanlardır. Bunların doğrudan çocuğa yönelik olanları üzerinde durmak istiyorum, aksi halde bu çalışma tam bir mimari panoromaya dönüşebilir.

Çocuklara yönelik yarı-kamusal mekanları, a) eğitim; b) sağlık; c) özel eğitim ve bakım; d) eğlence-dinlence yapıları olarak ele almak olanaklıdır.

A) EĞİTİM YAPILARI

Eğitim yapıları, çocukların yer aldığı ilk toplumsal örgütlerdir. Eğitim öncesi dönemde kreşler ve anaokulları eğitici ve diğer personelleriyle çocuğu toplumsal bir birey olmaya hazırlarlar. Daha sonra ilkokul, ortaokul ve liseler, özürlü çocuklar için ise kör/sağır-dilsiz/zihinsel özürlü/ortopedik özürlü okulları, suçlu çocuklar için islahevleri, bakıma muhtaç çocuklar için çocuk esirgeme kurumları, yetiştirme yurtları, boş zamanları değerlendirmeye yönelik gençlik kampları ve dinsel eğitim veren imam-hatip okulları hep eğitsel kurumlardır. Yarı kamusal mekanların ortak özellikleri devlet veya serbest girişimci eliyle kurulma durumu önemli olmaksızın yasa ve yönetmeliklerce yönetiliyor olmalarıdır

Eğitsel örgütler kültür üreten ve aktaran kurumlardır. Temel amaçları bireyin topluma uymasını sağlamaktır. Bu bakımdan belli değerleri tartışarak okul içinde bir konsensus oluşturma; eğitimcileri öğrenciye örnek alınacak modeller olarak sunma; belirgin ve geçerli olan davranış kalıplarını ve inançları aktarma; büyük değişimlerden etkilenen değerleri sınama, değerlendirme ve ayıklama yoluyla kültürel yenileşmeyi sağlama, toplumsal kabul gören gelenekleri yaygınlaştırma gibi amaçlar taşır ve stratejisini bu erekler doğrultusunda belirler.

Bu amaçla Osmanlı döneminde gerçekleştirilen yapılar modelini Orta Asya ev tipinden alan, açık veya kapalı avlulu, büyük gök kubbelerle örtülen, simetrik dikdörtgen ve kare planlı medreselerdi. Kütle olarak da görkemli ve anıtsal özellik taşıyan bu yapılar kubbe altındaki havuz ile yer-gök-su temalarına gönderme yaparak Osmanlı kentlerine gerek plastik ve gerekse simgesel bir değer katarlardı.

İmparatorluğun dışa açıldığı ve Batı etkisinin arttığı Tanzimat yıllarında eğitime verilen önem de artmış, "asri" eğitim veren laik okullar kurulmuştur. Bu okulların eğitsel hedefleri ile varolan kurumlar arasındaki çatışma Cumhuriyet döneminde medreselerin kapanmasıyla sonuçlanmıştır. "Asrileşme"ye koşut olarak tanzimat döneminde yabancı dilde eğitim veren Haydarpaşa, Kabataş, Çamlıca ve Galatasaray liseleri açılmıştır.

Cumhuriyetle gelen köktenci değişiklikler yaşama geçirilirken eğitimle ilgili olarak da ilk öğretimden yüksek öğretime kadar çeşitli düzeyleri içeren yasalar çıkarılmıştır. Ancak bu yasalarda mekanın fiziksel yapısıyla ilgili belirleyicilere rastlanmamaktadır. İlk laik okul örnekleri medreseleri biraz anımsatmakla birlikte yüksek katlı açık

dikdörtgen yada kare avlulu mekanlardır Okulların planlanmasındaki hataları en aza indirmek ve yapımdan ekonomi sağlamak amacıyla 1950'li yıllarda "tip proje" kavramı gündeme gelmiş olup halen de bu uygulamalar sürmektedir

Ulkemizde eğitim yapılarında tip proje uygulamasının gerekçeleri şöyle sıralanabilir;

a her bir okul için ayrı ayrı proje hazırlamanın gerektirdiği zaman, eleman ve finans kaynaklarının sınırlı olması karşısında okul yatırımlarına hız kazandırılması

b.yapısal dizge ve malzemelerde standardizasyon olanağı sağlaması

c. on maliyetin hesaplanması kolaylığı

d proje giderlerinin en aza indirilmesi

e kısıtlı teknik kadrolarla en fazla hizmet sağlanması

f hizmetin yurt çapına dağılarak dengelenmesi

Ancak, tip uygulamaların bu gerekçelerinden bir kısmı yararsız, bir kısmı yanlış, bir kısmı da sevimsizdir.

Gerek ilgili bakanlık ve gerekse ona bağlı müdürlükler gereğinden fazla mimar istihdam etmektedirler. Eleman yetersizliği söz konusu değildir Elemanlar yeterince yetenekli değilse her türlü proje için yarışma düzenleyen Batı dünyası yarışmaların nasıl üstesinden gelebiliyorsa bu ülke de gelebilir. Ve proje elde etmenin en doğru yolu da yarışmalardır.

Kaldı ki okulların yapımı devlet eliyle gerçekleşmediği için her üstlenici bir okulu bir defaya mahsus inşa etmekte ve böylece ülkemizde sanıldığı gibi malzeme ve dizge standardizasyonu okul yapımında sağlanamamaktadır. Dolayısıyla tip projenin ekonomik olması da bir safesatadır.

Bir ilkokulun on maliyet hesabı ise verilerin bilgisayara yarım saatte girildiğini varsayarsak yarım saat + 1 dakikalık bir işlemdir Hizmetin yurt çapına dengeli dağılması ise bir karar sorunudur, bir proje sorunu değildir.

Okulların tip projelerle inşa edilmesinin en önemli sakıncalarından bir kısmı fiziksel, bir kısmı psikolojik, bir kısmı da estetikle ilgilidir. Tip projeler bölgesel iklim farklarını görmezden gelerek türlü iklimsel sorunlara neden olurlar. Tip projeler teknolojik gelişmeleri ön görmedikleri için türlü işlevsel sorunlara neden olurlar. Bazı semtler için gereğinden küçük, bazı semtler için gereğinden büyük olarak ekonomik ve işlevsel sorunlara neden olurlar. Tip projeler çocukların özgünlük, ayrıcalık gibi duygularıyla; karşılaştırma, değerlendirme gibi yetkeleriyle alay ederler. En vahimi ise kentlerin kimliksiz ve karaktersiz görünümünden en fazla tip devlet yapıları sorumludur. Gürcistan gibi komünizmi yaşamış bir ülkede bile her bir otobüs durağı özgün bir sanat eseriymiş, ülkemizde birçok eğitsel yapı, hastane, toplu konut gibi hacımlı yapıların yoksul sadeliği ve kuşku götürür işlevselliği kentlerimize acınacak bir görünüm vermektedir.

Çocuğun psiko-sosyal ve kültürel gereksinimleri açısından olaya bakarsak, tip projelerin bu konudaki bilgilerimizin çok gerisinde kaldığı açıktır.

Türk akademisyenleri özellikle ilkokul çağındaki çocuklar için tek katlı yapıları hijyenik ve pedagojik nedenlerle 60'lı yıllardan beri savunmaktadırlar. Doğal aydınlatma-havalandırma ile birlikte tek katlı ilkokullar bahçe-derslik ilişkisini de en iyi biçimde sağlamaktadırlar. Batı kökenli araştırmacıların inceledikleri ilkokullar arasında ise çok katlı olana zaten rastlanamamaktadır. Buna karşın ülkemizde çok katlı ilkokul uygulamaları sürmektedir. Kendi araştırmam çok katlı ilkokullarda çocuğun okul algısının son sınıfa kadar tamamlanmadığını ve çocuğun gereksiz bir güvensizlik duygusuna itildiğini, ait olma duygusunun da buna bağlı olarak pekişmemiş olabileceğine işaret etmektedir (Gür, 1993e).

1982/83 akademik yılında gerçekleştirilen bu çalışmada 1,2 ve 3 kattan oluşmuş üç ilkokul seçildi. Bu okullardan her birinin her sınıfından öğrencilerle görüşmek üzere araştırma görevlileri saptandı. Araştırmanın rutin soruları dışında çocuklardan okullarının plan ve cephelerini çizmeleri istendi. Daha önce çocukların imge haritalarına dayalı olarak yapılmış çalışmalarda sonuçlar oldukça yorumsuz bırakılmış, bu çizimler yazarların bazı görüşlerini ilüstre etmek üzere kullanılmıştır (Sanoff, 1974). Oysa Lang ile yaptığımız daha önceki çalışmalardan bu haritaların sınıflanabileceğini ve bunun zorunlu bir bilimsel adım olduğunu biliyorduk (Lang ve ark., 1979). Çözümlemenin ilk adımı olarak temel bakış açıları tartışılarak belirlendi. Olgusal ve topolojik olmak üzere iki boyut kabul edildi. Birincisinde plan ve cephelerde mevcut olan elementer gösterge ve simgeler kodlandı ve haritalarda mevcut olup olmama durumları kodlandı. Elementer gösterge ve simgeler arasında Lync'in parametreleri arandı: Bölgeler, düğümler, sınırlar, yollar ve vurgu noktaları. İkinci boyutta ise temel topolojik ilişkilerin varlığı/yokluğu çözümlendi. Bir başka deyişle,

haritalarda, bitişiklik, yakınlık, ayırma, sınırlama, süreklilik, saydamlık, düzen, doğrular, açılar, orantılar, pseudo-perspektif, doğrusal perspektif gibi ilişkilerin belirlenliği tarandı. Buna bağlı olarak haritalar üç ana düzey ve üç ara düzey olmak üzere toplam dokuz gruba ayrıldı. İstatistik irdellemeler, okul tipleri, yaş ve cinsiyet grupları, çocuğun sosyo-ekonomik düzeyi, kır/kent kökenli oluşu ile harita düzeylerinin bağıllarımlarına (korelasyonlarına) bakıldı. Bu irdellemeler gösterdi ki,

Görsel gerçekçilik yaşı Krampen'in kabul ettiğı gibi 7 ile 12 yaş arasında geniş bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bir başka deyişle, çocuktan çocuğa farklılaşabilmektedir. Anababanın eğitim ve refah düzeyine, çocuğun yeteneğine (asla cinsiyetine bağıl değil) ve çocuğun kentle deneyim düzeyine bağıl olarak bu ranjin alt sınırına veya üst sınırına doğru kayma göstermektedir.

Okulun kat adedine bağıl olarak imge haritaları incelendiğinde tek katlı ilkokul binasını birinci sınıfta kavrayabilen öğrencilere rastlanabildiğı, ancak yoğun olarak mekanı kavramanın 8/9 yaşlarda yani üçüncü sınıfta belirginleştiğı ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan Piaget de bu çalışmada doğrulanmaktadır.

İki katlı ilkokulların imge haritalarında ise görsel gerçekçiliğın patlama yaşının beşinci sınıfa yani 10/11 yaşa ertelendiğı saptanmıştır. Uç katlı ilkokul yapıları ise tam olarak kavranmadan ilkokul eğitimi sona ermektedir.

Bu çalışma iki şeye işaret etmektedir: Birincisi, görsel gerçekçilik üzerine yapılan çalışmalarda araştırma nesnesinin karmaşıklığı bulguları etkilemektedir. Nesne sadece tek katlı ilkokullar olsa idi sadece

Piaget doğrulanmış olacaktı. Oysa farklı kat adedine sahip okullar irdelenince gerçekçilik yaşının 11 yaşı bulduğu, bir başka deyişle 7-12 yaşa yayıldığı ortaya çıkmıştır. İkincisi, kat adedinin artması çevrenin bilinmesini açığa çıkarır ki güçleştirmektedir.

Araştırmada “yetenek” göz ardı edilmesine karşın, eğitim ve gelir düzeyi çok düşük, kırsal kesimden bazı çocukların en üst düzey haritalarda yer almış olması çevreyi kavrama ve aktarmada yeteneğin açıklaması güç ama önemli bir etmen olduğunu göstermiştir.

Kız ve erkek çocukların harita düzeylerine dağılımı incelendiğinde arada kayda değer bir fark görülmemesine karşın, kız çocukların mekansal ayrıntılar üzerinde daha fazla durdukları ve ince noktaları gözden kaçırmadıkları söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak sağlıklı büyüme ve fiziksel kondüsyonu desteklemesi, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişmeyi hızlandırması ve pekiştirmesi beklenen ilkökul eğitiminin verildiği binaların, çocukların fiziksel konforunu sağlamasının yanısıra, tanıdık-bildik çevreler olarak içinde çocuğun özgüvenli ve rahat davranmasını sağlayacak tek katlı, sıcak ve huzur verici mekanlar olması gerektiğini söyleyebiliriz. Ayrıca çocuklardan vurgulu bir biçimde istenmemesine karşın binaların gösterge ve simgelerinin çizimlerde ön plana çıkması ilerde yapılacak yeni binalarda, simgelere, değişebilirliğe, çeşitliliğe, renk ve dokuya önem verilmesi gereğini de ortaya çıkarmaktadır. Böylece çocuğun çevreye karşı ilgisi dirik tutulabilir. Bu ilginin öğrenme hevesini de arttıracığına inanıyorum.

Çok katlı ilkokullardaki vandalizm örnekleri de zaten bu okulların olumsuz tepkiye yolaçtığını gösteren diğer verilerdir. Ayrıca çok katlı ilkokullar çeşitli kazalara da daha yatkındırlar.

Diğer yandan ülkemizde, bir bahçe içinde kütleli bir koridor sistemi şeklinde çözülen binalar, kapalı avlular ve teneffüshanelerden de yoksun olduğundan, kötü hava koşullarında çocukların derse ara verip rahatlamalarını da olanaksız hale getirmektedir. Eğitim kış aylarına yayıldığı için kapalı teneffüshanelerin tüm okullarda mutlaka düşünülmesi gereklidir. Kaldı ki çocuk bahçeleri ve oyun alanları yetersizliği yaşanan ülkemizde ilkokul, ortaokul ve liselerin bahçeleri çocuk oyun alanlarının bir alternatifi şeklinde de algılanmalı ve bu bilinçle tasarlanmalıdırlar. Bir yandan bitki bahçeleri gibi derslere yardımcı olacak anlamda ele alınmalı,diğer yandan çeşitli sporlara elverişli ortamlar olmalıdırlar. Oysa gerek çamura karşı bir önlem, gerekse bazı oyunlara alt yapı olarak betonlanan ilkokul bahçeleri ülkemizde ölümcül kazalara bile yol açabilmektedirler. Vur deyince öldürmek gibi bir şey...

Tasarım sadece "Ne" sorusunun yanıtı değildir "Nasıl ?" ve "Ne kadar ?" gibi soruların da yanıtıdır. Batı'daki örneklerde derslikler ilginç diziler ve 3-5 dersliğe hizmet edebilen açık ve kapalı bahçeler halinde tasarlanmakta ve çocuğun birçok gereksinmesine yanıt olmaktadır.

Taban alanı biçimi konusunda okullar irdelendiğinde daireye yakın içe yönelen dersliklerin eğitici-öğrenci ilişkisini ve eğiticinin (+) değerlerini arttırdığı saptanmıştır (Wollin-Montagne, 1981). Dikdörtgen mekanların iyileştirilmesi ise sadece eğitimin niteliğinde artış sağlamış, eğitici-eğitilen ilişkisini arttırmamıştır.

Özellikle ilkokulların mekansal düzenlerinin güven, sığınma duyguları oluşturması pedagoglar tarafından da önerilirken, bir koridor boyunca dizilip giden yüksek tavanlı kuru, tatsız ve renksiz (akromatik) tip okullar olumlu duygular uyandırmaktan, zengin algısal ortamlar oluşturmaktan çok uzaktır. Oysa, uyarı arayışı, çocuğun yukarıda belirtildiği gibi temel çevresel bir boyutu olduğu gibi beyni dirik, ilgiyi devingen tutarak öğrenimi de hızlandırabilen bir özelliktir..

B) SAĞLIK YAPILARI

Ülkemizde çocuğa yönelik sağlık yapıları yok denecek kadar azdır. Sağlık yapıları tam teşekküllü hastaneler, özel konulara eğilen hastaneler (onkoloji, kemik, göğüs vb), sağlık ocakları, özel poliklinikler, dispanserler olarak sıralanırlar. Ülkemizde çocuk hastanesi sayısı hayvan hastanesi sayısını geçmez. Belli bazı hastanelerimizin çocuğa özđü hastalıklardan dolayı bünyesinde oluşmuş çocuk bölümleri vardır.

Sorunlu çocuk tedavisinde kurumların yararı çocukları sorunlu yetişkinden ayırmaktır. Yoksa kurumsal yaşam homojendir. Kurumsal yaşamda yaratıcılık ve inisiyatif yoktur. Buna karşılık evde spontane etkinlik çoktur, mahremiyet düzeyi yüksektir, dolayısıyla ev bir terapi ortamı olarak daha iyidir (Tars, Appleby, 1973). Ne zaman ki kurumlar evlerin bu özelliklerine kavuşturulabilirler, ancak o zaman verimli sonuçlar alınabilir.

Yine, duyma güçlüğu çeken çocuklar eğer normal okullarda okumayı sürdürürlerse kişisel mekanları daralıp normal çocuklarına yaklaşıyor, kurumlarda okurlarsa bu yarıçap çok büyüyor (Mallenby, 1974). Bu demektir ki eğer olanaklıysa duyma güçlüğu çeken çocukların

psiko-sosyal ilişkilerinin normale yakın seyretmesi için onları normal olanların yanında yetiştirmek daha doğrudur. Hiç olmazsa yatılı okul yerine çocuğun gününün bir kısmının kurumsal, bir kısmının da aile ortamında geçmesi bir çözüm olabilir.

C) ÖZEL EĞİTİM VE BAKIM YAPILARI

Ülkemizde bakıma muhtaç çocuklar ve özel eğitim isteyen çocuklar için yapılan yapıların mimarisi çok az araştırılmış bir konudur. Ozurlülerin eğitime yönelik bazı tip projeler geliştirilmiş olmakla birlikte, çocuk esirgeme kurumlarının ve yetiştirme yurtlarının binaları gelişigüzel bir biçimde seçilmekte, genellikle bulunanla yetinilmektedir.

Bu konularda yapılan araştırmalar Çok Aşamalı Çevresel Değerlendirme Ölçeği olarak andığımız bir ölçek ortaya koymuştur. Bu ölçek kapsamlı ve kavramlara dayalı bir çevresel etki değerlendirme modeli olup dört temel aşama içermektedir (Çizelge 2).

Bu ölçek tüm bakım, koruma ve eğitim amaçlı bina ve örgütlerin değerlendirilmesine yöneliktir. Bu ölçeği kullanan araştırmalar, sonuçta bu kurumsal binalardaki sosyal ortamın, fiziksel ve mimari olanaklar; yönetsel politika ve programlar; ve binanın sakinleri ve personelinin yapısından ortaya çıktığını kanıtlamışlardır. Yani, bütünlük, sürtüşme, bağımsızlık, benliğin keşfi, örgütlenme, etkililik ve fiziksel konfor gibi ortamsal değer ve ölçütler çizelgede belirtilen ilk üç grup etmenin doğal sonuçlarıdır. Özellikle mimari etmenler sonuçtaki varyanstan %50 sorumludurlar. Fakat, her bir fiziksel ve mimari belirleyicinin tek başına etkisi %20' lerde seyrederken, kurumlarda izlenen politikaların daha iyi

olması, sakinlerin yaşam sürdürmedeki becerileri ve personel çeşitliliği gibi etmenlerle birleşmesi durumunda etkisi %80'lerde seyretmektedir.

Bu bulgu, her hangi bir kurumsal ortamın iyileştirilmesinden yukarıdaki çizelgede belirtilen farklı aşamalar ve bu aşamaların topyekün etkisinin sorumlu olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Burada sözü edilen fiziksel ve mimari özellikler doğrudan araştırmacı tarafından saptanan konulardır. Örneğin fiziksel olanak, "Ana giriş kapısı yağmur ve aşırı güneşe karşı korunaklı mıdır?" gibi sorularla saptanabilir? (Kuloğlu 1984; Bayraktar 1995) Sosyal ve rekreasyonel olanak, "giriş holü sohbete olanak tanımakta mıdır?" gibi sorularla saptanabilir.

Kurumda izlenen politika, kurumun finansmanı ve kuruma kabul edilme gibi şeylerin kural ve olanaklarının görünen ve sayılabilen yüzüyle ilgilidir. Programla ilgili bilgiler sakinlerin bağımsızlık istemine karşın kurumun denetim anlayışı ve bunların dengesi, zaman süreci içinde sürekliliği ile ilgili bilgilerden oluşur.

Sakinler ve personelle ilgili kaynaklar konusundaki ilk altı boyut sakinlerin eğitim ve meslek gibi, yaş, cinsiyet, etnik grup gibi temel özelliklerini, etkinlikleri kendi başına gerçekleştirme kapasitesini, sosyal olaylara katılma isteğini vb ortaya koyar. Diğer boyutlar aynı şekilde personelin uzmanlık konularını, kurumdaki deneyimini, gönüllü olup olmama durumunu ve etkinliklere katılma eğilimini saptar.

Çizelge 2. Çok Aşamalı Çevresel Değerlendirme Ölçeği (Moos ve Lemke 1979'dan uyarlanmıştır)

I	Fiziksel ve Mimari Kaynaklar 1 Fiziksel olanaklar 2 Sosyal ve rekreasyonel olanaklar 3. Özürlüler için gerekli aksesuar, alet, ve gerecin varlığı 4 Yönlendirici olanaklar 5. Güvenlik önlemleri 6 Mimari tercihler 7 Mekanın varlığı 8 Personel mekanları 9 Toplumla ilişkiler
II	Yönetsel politikalar ve Programlar 1 Seçicilik 2 Görevden beklentiler 3 Sapmalara gösterilen hoşgörü 4. Politika netliği 5 Politika seçimi 6 Sakinlerin denetimi 7 Mahremiyet ongorüleri 8 Sağlık hizmetlerinin varlığı 9 Günlük yaşamı destekleme davranışı 10 Sosyal ve rekreasyonel etkinliklerin varlığı
III	Sakinler ve Personel ile ilgili Kaynaklar 1. Personel zenginliği 2 Sakinlerin sosyal kaynakları 3 Sakinlerin heterojenliği 4 Sakinlerin işlevsel yetenekleri 5 Sakinlerin aktivite kapasitesi 6 Sakinlerin toplumla bütünleşme talebi 7 Sağlık olanaklarının değerlendirilmesi 8 Günlük yaşamı desteklemenin değerlendirilmesi 9 Sosyal ve rekreasyonel etkinliklerin değerlendirilmesi
IV	Sosyal Ortam Kaynakları 1. Bütünlük 2 Çelişki/surtuşme 3 Bağımsızlık 4 Öz benliğin keşfi 5 Orgütlenme 6 Sakinlerin etkililiği 7 Fiziksel konfor

Kurumlar bir yandan bu boyutlara göre tipleştirilebilir, diğer yandan değerlendirilebilirler. Aynı zamanda kurumların insan üzerindeki etkileri de rastlantısal örneklem yöntemleriyle ölçülebilir. Bunlardan bir tanesi normal okullarda eğitim gören ve özel okullarda eğitim gören zor öğrenen çocuklar üzerinde yapılmış ve normal okullarda okuyanların kendi davranışlarına daha egemen olduğu ve okullarını daha çok sevdiği saptanmıştır (Budoff ve Gottlieb 1976).

Çok aşamalı çevre değerlendirme ölçekleri kurumları ölüm sıklığı, suç sıklığı, kaza sıklığı açısından karşılaştırmamıza, kullanıcısında bıraktığı etkiler, örneğin sağladığı huzur, doyum, strese yenik düşme eğilimi, (yetkinlik) kompetans, kişilik yapısı, yakın ilişkiler kurma eğilimi cinsinden değerlendirmemize yararlar.

Özellikle son yıllarda çocuk esirgeme kurumlarımız ve yetiştirme yurtlarımızdaki ulusal çocuklarımıza karşı işlenen suçlar bu tip değerlendirmeleri ülkemizde zorunlu kılmaktadır.

Diğer yandan, özürlüler için yapılmış tip projeleri araziye sığdırmak ve yerleştirmek gibi sorunlar bu konuda çeşitlenme gereğine ve alternatif proje edinme yollarının vazgeçilmezliğine işaret etmektedir².

D) EĞLENCE-DİNLENCE YAPILARI

Ülkemizde çocukların eğlence-dinlencesine yönelik yapı ve yapı bölümlerinin sayıları, son yıllarda global olarak desteklenen "kitleleri

² Bu işaret edilen nedenlerle Trabzon Körler Okulu Projesini Trabzon Gazipaşa Lions Kulübü üyesi olarak ve bu konularda yaptırdığım tez ve araştırmaların bilgisine dayanarak ben karşılıksız olarak gerçekleştirdim.

eğlendirme" ye yönelik ticaret pazarı oluşturma politikalarına koşut olarak artma göstermiştir. Büyük ticaret merkezleri ve turizm yapıları bünyesinde çocuk eğlence tesisleri ve bakım odaları oluşturulmaktadır. Galeria, Atakule, Kapitol, Akmerkez, Karum gibi merkezlerde yer alan çocuk eğlence mekanları bunlara örnektir. Ne yazık ki bu imkanların çoğu ücret karşılığı olduğundan belli gelir parantezindeki ailelerin çocukları bu olanaklardan yararlanma şansına sahip olabilmektedir. Dar gelirli çocuklarının itildiği atari ve langırt salonlarının da çocuğu kumar ve her türlü hırsla teşvik etmek gibi önemli bir sakıncası vardır.

III II.III. KAMUSAL MEKANLAR (KOMŞULUK BİRİMLERİ VE SOKAKLAR, ÇOCUK OYUN ALANLARI, SPOR TESİSLERİ, ÇEŞİTLİ PARKLAR)

Kamusal mekanlar bakım ve denetim personeli dışında tayin edilmiş personeli olmayan, kamu hizmetine tahsis edilmiş alanlardır. Bunlar kuramsal olarak her yaşta çocuğa açık olmakla birlikte barındırdıkları olanaklarla ya da belli bir program dahilinde kullanıcı çocuk kitlelerinde yaş ayrımı yaparlar. Örneğin, basket ve tenis kortları gibi kortlarda bir rezervasyon programı izlenir veya günün belli saatlerinde "az", belli saatlerinde "çok" bilenlere bu tip mekanlar paylaşılır. Diğer bir örnek de olanaklarla getirilen sınırlamalardır. Örneğin, bir kum havuzunda zaten belli bir yaşın üstü oynamaz.

Ülkemizin çocuklara sunduğu bu tip olanaklar da kısıtlıdır. Kaldı ki bütün dünya çocukları çeşitli nedenlerle bu tip olanaklardan çok, ev yakın dolayını ve sokakları kullanmayı yeğlemektedirler

A) KOMŞULUK BİRİMLERİ VE SOKAKLAR

Ev yakın dolayı olan komşuluk birimi olanaklarının ve sokakların çocukların geleneksel tercihi olduğu kesin Fakat 1915-1976 yılları arasında New York'ta bir komşuluk ünitesinin kullanımını inceleyen Gastner (1991) suç oranının yükselmesiyle birlikte komşuluk ünitelerinin çocuk oyunlarını destekleme özelliğini hemen hemen yitirdiğini, çocukları sokağa çıkma yaşının 5,5'tan 7,5'a çıktığını, gidilen konumların sayı ve niteliğinin düştüğünü, anababanın getirdiği kısıtlamaların sayısının arttığını ve bunlara bağlı olarak yetişkinler tarafından örgütlenen ve denetlenen etkinliklerin sayısının 1'den 23'e kadar yükseldiğini ortaya koymuştur. Durum ülkemizin küçük kent ve kasabalarında elbetteki bu denli vahim değildir Gidiş kötüdür ama henüz tehlikeli boyutlara varmamıştır Kaldı ki komşuluk ünitesi tasarımında mimar ve kent tasarımcısının elinde bazı engel aparatları vardır Eğer bunlar iyi kullanılırsa daha elverişli komşuluk uniteleri tasarlanabilir.

Oscar Newman'ın bir New Jersey komşuluk ünitesinde potansiyel suçlunun kaçabileceği bütün noktalara engel tasarlama yoluyla suçlu üzerinde çok caydırıcı bir rol oynadığı bilinmektedir Bu başarılı denemesinden sonra aynı kişi A.B.D'nin çeşitli devletçiklerinden komşuluk ünitelerini yeniden örgütleme teklifi almıştır. Demek ki sorun tasarım yoluyla büyük ölçüde giderilebilir ve çocukların mahalle ve trafikten arınmış sokakları kullanmaları böylece desteklenebilir.

Tarafımdan Trabzon sokaklarında gerçekleştirilmiş bir araştırma sokakların oyun alanlarına çeşitli stnlkler taşıdığını ortaya koymuştur. Sokaklar, aktif, pasif, bilişsel, yaratıcı ve düşsel çeşitli oyunların sergilenmesine olanak tanımakta; anababanın fiilen denetimini gerektirmeden kullanılabilmekte; buna karşılık yine de çocuklar anababanın ve diğerk yakınların görsel ve işitsel algı alanı içinde olabilmekte, sokağık eklenen diğerk aksesuarlar kurulan oyuna bağılı olarak çabucak evlerden temin edilebilmekte; çocukların devam ve sürekliğini sağılayarak dostluk ve dayanışmanın pekişmesine yardımcı olmaktadır (Gr ve ark., 1980)

Araştırma yapılan kentte çocukların sokağı yoğın kullanma yaşının 5 yaş ve yukarısı olduğı; kız çocuklarının sokağı pasif oyunlar için ve lokal olarak kullandığı; buna karşılık erkek çocukların aktif oyunlar için sokağın tümünü kullandığı ortaya çıkmıştır. Yine, sokağın tümüyle ya da lokal kullanılması yaşa bağılı olarak değışmektedir (izelge 3). 5 yaşın altı sokağı lokal kullanırken, yaş ilerledikçe ocuk nüfusu sokağın tümüne yayılmaktadır. Araştırma yapılan kentin sokaklarında en çok etkin, edilgen ve düşsel oyunlar oynanmaktadır. Sokaklarda en az rastlanan oyun türü bilişsel oyunlardır.

Kullanılan süre açısından en uzun süreli olan edilgen (pasif) etkinliklerdir. Oyunlar farklı grup büyüklükleri gerektirmekte, en fazla katılımla gerçekleşen etkin (aktif), en az katılımla gerçekleşen ise edilgen oyun türleri olmakta, ama edilgen etkinliklerde katılımcı sayısında süreklilik saptanmaktadır (izelge 4) rneğın iki kız çocuğı uzun süre evcilik oyununu sürdürebilmektedir (a.g.e). Doğaldır ki sokakların düz veya eğıimli olması, trafiğın çok hızlı-sık seyretmesi ya da ender ve yavaş seyretmesi sokağı katılımı etkilemektedir (izelge 5).

Çizelge 3. Sokakların Çocukların Yaş ve Cinsiyetine göre Lokal-
Genel Kullanım Sıklıkları (Gür ve diğ. 1980)

Davranış Türü	0-5 yaş				6-10 yaş				11+			
	Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek	
	ok.	en	ok.	en	ok	en	ok	en	ok	en	ok	en
Etkin			7		3	7	82	4			9	01
Edilgen	3		2		0		90	0	0		1	
Bilişsel												
Düşsel	1		2		2		2				9	
Yaratıcı							7					
Toplam	8		0		30	2	46	4	9		24	04

**Çizelge 4. Sokaklarda Oyun Süreleri-Erkek/kız Oranları ve Grup
Süreklilikleri (Gür ve diğ 1980)**

Davranış Türü	½ saatlik sürede oyun tipi ortalaması	Erkek/Kız oranı ve ranjı	1 kişilik grupların sürekliliği	2 kişilik grupların sürekliliği	3 kişilik grupların sürekliliği	4 ve daha fazla grupların sürekliliği
Etkin	19.5 dk.	5.4/1 Ranj (15/0- 6/6)	11.6 dk	16.8 dk	17.5 dk	18.6 dk
Edilgen	11.6 dk.	2.7/1 Ranj (10/0- 0/5)	10.3 dk	10.4 dk	12.8 dk	11.5 dk
Bilişsel	14.0 dk	3.3/1 Ranj (8/1- 0/5)	5.0 dk	5.0 dk	15.0 dk	20.0 dk
Düşsel	13.0 dk	1.9/1 Ranj (9/1- 1/4)	6.2 dk	15.0 dk	10.0 dk	18.0 dk
Yaratıcı	16.0 dk	3.5/1 Ranj (14/1- 0/6)	7.5 dk	12.5 dk	8.7 dk	20.0 dk

Çizelge 5. Sokak Tiplerine Göre Oyunların Dağılımı

(Gür ve diğ. 1980, Tablo 1)

Davranış Türleri: Oyun Türleri	A1: Düz ve geniş (n:20)	A2: Düz ve dar (n:13)	A3: Eğimli ve geniş (n:6)	A4: Eğimli ve dar (n:17)	Toplam Sokak (N:149)	Sokağın kullanılan öğeleri	Sokağa Eklenen Canlı Öğeler	Sokağa Eklenen Cansız öğeler
Etkin	20	13	6	17	56	zemin duvar köşeler	top bilya teneke kutular toprak kum sopa ve ip	anne-baba yakınlar simitçi çöpçü şöför vb.
Edilgen	19	12	5	16	52	basamak bahçe duvarı kapı eşik ve girişleri kaldırımlar	kitap dergi elli beş maddesi	anne-baba yakınlar simitçi çöpçü şöför vb.
Bilişsel	3	2	0	1	6	sokak zemini ve kaldırımlar	evcilik oyunu gereçleri bebekler arabalar tabanca tâfek	anne-baba yakınlar simitçi çöpçü şöför vb.
Düşsel	10	6	3	3	22	basamaklar eşikler kapı girişleri	toprak kum su çakıl testere kalas	anne-baba yakınlar simitçi çöpçü şöför vb.
Yaratıcı	5	2	1	5	13	sokak zemini kaldırımlar boy arsalar		anne-baba yakınlar simitçi çöpçü şöför vb.

Sokakların ve mahallelerin oyuna elverişli noktalarına (yaya yolları, kaldırımlar, çıkmaz sokaklar, otoparklar, cepler, çok seyrek trafikli yollar, apartmanlar ve bloklar arasında kalan boş alanlar, henüz inşa edilmemiş alanlar, vb) ulaşım kolaylığı buraların yoğun kullanımı üzerinde çok etkili olmaktadır. Özellikle tamamlanmamışlık arzeden inşa edilmemiş boş alanlar çocuğun yaratıcı güdülerini uyarmakta, bilişsel, yaratıcı ve düşsel etkinliklerini desteklemektedir Kim bilir belki de en olanak dolu olan, boş olan oyun alanıdır.

Ulaşılmak istenen yerin yürüme mesafesi içinde olması, yolun çok eğimli olmaması (Berg Merdrich, 1980), çok dolambaçlı olmaması ve çok köşe dönmeden erişilmesi şarttır (Herman, Norton, Klein, 1980). Ayrıca konut ve iş bölgelerinin iç içe olduğu çözümlerde sokaklar güvensiz olarak değerlendirilmekte böylece seyrek ve sınırlı bir biçimde kullanılmaktadır. Paris sokaklarında artık çiziktaş bile oynamak olanak dışı hale gelmiştir (Frappat, 1976).

Ayrıca sokaklarda diğer çocukların varlığı ve kalabalık katılımlar pencereden durumu algılayan çocuğun dışarı çıkma arzusunu arttırmaktadır Çocuğun en çok istediği şey diğer çocuklarla birlikte olmaktır (Berg, Medrich, 1980) Fakat kişisel gözlemlerim çok yüksek katlarda yaşayan çocukların çok şiddetli bir katılım isteği duymalarına karşın, 7/8 yaşlarına kadar kendi kendilerine bahçeye dahi inmekten çekindiklerini kanıtlamaktadır. Demek ki okul öncesi çocukların ailelerinin apartmanların çok yüksek katlarını tercih etmemesi çocukların ruhsal sağlığı açısından da önemli olmaktadır.

Bu nedenlerle çok çocuklu ailelerin aynı yerleşme birimlerinde ve topraktan çok kopmamış, az katlı apartmanlar, ikiz evler ya da müstakil

evlerde düşünülmesi kentsel tasarım kararı olarak doğru gibi görünmektedir. Yoğunluk ve yakınlık çocukların toplumsal ilişkisini arttırarak onlara iyi bir yetişme ortamı hazırlayacaktır. Fakat bu durum aileleri gürültü sorunu ile karşı karşıya bırakacağından kent tasarımcısına olayı biraz dengeleyerek planlamak düşecektir.

Sokakların programlanmamış çocuk oyun alanları olarak çok başarılı görev yaptıklarını söyleyen de ilk biz değiliz Bu durum Barker, Wright (1955), Gans (1962), Jacobs (1961), Opies (1969), Benjamin (1974), Lynch ve ark , (1977) tarafından da daha önceleri çeşitli biçimlerde dile getirilmiştir.

Fakat kentlerin olağanüstü büyümesi; terör, diğer suçlar ve yoğun trafiğin de olumsuz etmenler olarak kentleşmeyle birlikte artması çocuk oyun alanlarının özel olarak tasarlanmasını zorunlu kılmıştır. Çok yoğun trafik akışı olan sokağa çocuk bırakılmaz İyi denetlenmeyen gözden uzak boş alanlara çocuk bırakılmaz. İlkokul bahçeleri evden uzak. Evler bahçeli değil. Kaldırımlar araç dolu. Çocuk bahçeleri ve oyun alanları tasarlamak bu koşullarda bir zorunluluk gibi.

Ancak, çocuk oyun alanları tasarımlarında yıllardır saptanan başarısızlıklar Moore'u çocuk oyun alanları tasarımı için bazı ilkeler belirlemeye itmiştir (1974). Bunlara değinmeden önce çocuk oyun alanları üzerinde biraz durmak yararlı olacaktır.

B) ÇOCUK OYUN ALANLARI

Çocuk oyun alanları çocukların oyun türlerine göre örgütlenmiş, çevreden sınır ve engellerle yalıtılmış, geleneksel olarak sabit gereçlerin yer aldığı, belli yaş gruplarının büyüklerin denetimi altında kullandığı açık mekanlardır

Çocuk oyun oynarken gerimlerini gevşetmeyi, kişiliğini geliştirmeyi ve toplumsal çevresiyle olumlu ilişkiler kurmayı öğrenir. Bu bakımdan bir yetişkin kadar değilse bile içerde olmaktan çok dışarda olmayı yeğler. Hatta kırsal kökenli olduğumuz için mi nedir bilemem, bizim çocuklarımız yukarıda değinilen araştırmada belirtilen orandan daha yüksek oranda dışarıda olmayı yeğler ve bu durum yaşına koşut da artma gösterir. Koptagel (1978), açık alanda oynamamanın çocuklarda bedensel boşalmayı engellediğini, bastırılan ve bilinç altına itilen içgüdüsel enerjinin içte saldırganlık duygusu yaratarak ilerde nevrotik bir kişilik oluşturduğunu savunur. Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yapılan bir çalışma sıkışık ve yetersiz düzenlenmiş toplu konutlara yönelik en önemli şikayetlerin başında yetersiz çocuk oyun alanlarının geldiğini ortaya koymuştur (Aydemir ve ark.,1983, Aydemir,1993). Varolanların çoğu yetersiz boyut ve koşullara sahiptir. Ayrıca, çocukların oyun olanaklarına erişimleri için örneğin Trabzon'da 800-1900m kadar yürümeleri gerekmektedir. Apartmanlaşma çocukların açık alanlara çıkmalarını büyük ölçüde engellemiştir. 7380 nüfuslu Keşap'ta evde oynayan çocuk yok denecek kadar azken (%4,5), 50-60 bin nüfuslu Rize ve Giresun'da çocukların % 37-43'ü evde oynamaktadır ve bu oran Samsun'da % 60'ları bulmaktadır (Aydemir, Ökten, Öksüz, 1993)

Çocuk oyun alanlarının sayıca eksik olup istemi karşılamaması bir yana, tasarlandıkları yer, biçim ve donatıları itibarıyla da olumsuz eleştiriler aldıkları bir gerçektir. Çocuk oyun alanları çocukları yeterince doyuma ulaştırmadığı gerekçesiyle son yıllarda küresel olarak önemli evrimler geçirmişlerdir. Bu evrime koşut olarak bunları a) geleneksel çocuk oyun alanları, b) çağdaş çocuk oyun alanları ve c) serüven parkları, şeklinde ele alıyorum.

GELENEKSEL ÇOCUK PARKLARI

Geleneksel çocuk parkları sabit ve oldukça mekanize donatılarla ele alınan parklardır. Kaydıraklar, salıncaklar, sihirli küpler, sallangaçlar, merdivenler, potalar, tırmanma demirleri, tahterevalliler, teraziler, karışık kabinler yanı sıra kum havuzları geleneksel oyun alanlarının vazgeçilmez gereçleridir ve çocuklara etkin oyunlar gerçekleştirme olanağı tanırken zaman zaman da yaralanmalarına ve kırıklara neden olurlar. Mahalle birimlerinde ilk açıldıklarında olağanüstü ilgi çeker, çocukların sürtüşmelerine neden olur, sonra enkaz haline gelir ve çok ender müşteri çekmeye başlarlar.

Önceleri kullanıcı çocuk sayısına göre sınırlı olan geleneksel çocuk bahçesi gereçleri daha sonra hiçbir alternatif kullanıma olanak tanımadıkları için bıktırıcı olmaya başlarlar. Bugüne kadar alternatif bir kullanıma örnek olarak tahterevallinin iki karşıt ucunda evcilik oynayan kız çocukları gördüm.

Diğer yandan bu klasik gereçler zaman zaman standartlara uygun olmadıkları için kullanışsız ve tehlikeli olabilmektedirler. Örneğin ancak

bir yetişkinin kullanabileceği yüksekliğe monte edilmiş tahteravalli ve salıncaklara uygulamada sıkça rastlanılır.

Bir başka önemli sorun da iklim koşullarına göre bahçe donatısı ve malzemelerin uyumlandırılmamış olmasıdır. Yakıcı güneşe karşı monte edilmiş ağaç veya diğer gölgeleme elemanlarıyla korunmamış plastik malzemeler çocukların rahatça oturup kaymasını ve tutunmasını engellemektedirler. Arkasından geçilebilen salıncaklar onları kullanmayanlar için yaşamsal tehlike arzemektedirler. Uygulamada bu bakış açılarının önemli olması gerekir.

ÇAĞDAŞ ÇOCUK PARKLARI

Çağdaş çocuk parklarının amacı yarattıkları ortamlarla çocukların etkin oyunlarından başka, edilgen, düşsel, yaratıcı ve hatta bilişsel oyun türlerine de olanak tanımadır. Bilişsel oyun türlerinin hedeflendiği örnekler genellikle çocuğun da yapımına katılmasıyla sağlanan örneklerdir. Berlin belediyesinin destekleriyle ilkököl öğrencileri, yönetici ve tasarımcı işbirliği ile tasarlanmış birçok ilkököl bahçesi ve çocuk oyun alanı bu amaçla gerçekleşmiştir (Kuhl,1993)

Bu çalışmalara aktif olarak katılan çocukların çok şanslı olduklarını düşünüyorum Ayrıca, çocuk mantığına dayalı olarak örgütlenmiş mekanları çocuktan daha iyi kim tasarlayabilir ki? Bu edimlerinden çocukların birçok yapısal detayı kavraması, malzeme niteliğini öğrenmesi de ayrıca edinimlerinden bir kısmı. Ya yaratmanın keyfini tattırmaktan sağlanan eğitsel kazanç?

Ama "çağdaş" denince bizim ülkemizde en azından eğitim kurumlarının anladıkları bir ya da birkaç katı geometrik kütlenin (küp, piramit, prizma) varyasyonlu kullanımıyla özdeşleşen, ne hedeflediği belirsiz ve çoğu kez de tehlikeli örgütlenmelerdir.

SERÜVEN PARKLARI

Serüven parkları da iki şekilde ele alınmakta; a) mekanik, b) doğal olanlar. Her iki durumda da oldukça büyük alanlara yayılan bu parklar artık dünyada "McDonald"lar ve "Planet World"ler gibi zincir yayılmalar gösteriyorlar ve adları da "Lunapark" değil "Disneyland" oluyor. Bunlar günümüzün gerçeği.. Tıpkı kapalı mekanlarda olanlar gibi arkalarında büyük ölçüde ileri teknoloji gizli, ama ailelere bir ölçüde katılımlı etkinliklermiş gibi yansıyor. Doğal olarak çocuğun çevresel tepkileri içinde saydığımız çevresel yetkinlik ve uyum, mekanik yönelim gibi güdü ve gereksinimleri karşılarken çocuğun çok eğlenceli zaman geçirmesine de neden oluyorlar. Yaşamı ne denli simüle ettikleri çok kuşku götürürken toplumsallaşmaya ne denli yardımcı oldukları da çok tartışılır. Ama gelecek yıllar kişiyi insanlı bir ortamdan çok, insansız bir sanal mekana doğru yönlendirmekteyse, belki gelecekle uyum yapmanın bir yolu da bu tür eğlence mekanlarını tanımaktan geçiyor olabilir.

Ama eğer doğa büsbütün ölmezse gelecekte de tırtıllar, top böcekleri ve ateş böcekleri olacak. Çocuklar ve yetişkinlerin her şeye karşın çevreyle kurduğu ilişkilerde hâlâ önemini koruyan pastoral tepki de göz önünde bulundurulursa çocuğa doğal serüvenler yaşatmanın önemi de ortaya çıkacaktır. Ama araştırılan yetişkinlerde dış mekan

isteminin yüksek, çocuklarda alçak seyretmesi gelecek kuşakların doğa gereksiniminin azalacağına dair bir "omen" olabilir mi ?

Bu soruyu da sormak gerek..

Bu konularda çalışmalar yapan araştırmacılardan Hayward, Rothenberg ve Beasley (1974) yukarıda değinilen seçeneklerin hepsinin farklı farklı yararı olduğunu düşünüyor. Mahalle birimlerindeki çocuk oyun alanları kapsülleşmeyi (aynı birim içinde derin ve sürekli arkadaşlıklar kurma) sağlarken, serüven parkları ve kentsel çocuk oyun alanları yakınlardan uzaklaşma, özerk davranma gibi istemleri karşılıyor.

Brown ve Burger (1984), çağdaş ve geleneksel oyun alanlarını karşılaştırıyorlar ve çağdaş olanların eğitsel ve bilişsel etkinlikleri gerçekten destekleyip desteklemediklerini sorguluyorlar .

Yaratıcı olduğu söylenen çağdaş gereçlerin büyükler tarafından hareket ettirilmedikçe çocuklar tarafından oynatılmadığını ve tasarımcının yaratıcılık beklentilerinin yerine gelmediğini; ayrıca renk ve şekillerin çocukları değil büyükleri mutlu ettiğini ortaya koyuyorlar. Demek ki çağdaş çocuk oyun alanları tasarımında çocukların yerine kendimizi koyamıyoruz ve kendimizi aldatıyoruz Bu da çocuklar üzerinde araştırmaların artırılması gereğine işaret ediyor. Aynı araştırmacılar, ikisi geleneksel ikisi de çağdaş olan uygulama alanlarından geleneksel olanların yalnızca birisinde olumlu toplumsal ilişki saptıyorlar Yani çocukların olumlu, uzun süreli ilişki kurabildiği bir durum. Bu geleneksel çocuk oyun alanında kenti taklit eden minik bir taşıt yolu var ve çocuklar bu yollar boyunca araba kullanıyor, arabaya

benzer gereçler sürüyor, rastlaşıyor, selamlaşıyor ve böylece gerçek kentsel yaşamı taklit ediyorlar

İşte çocuk oyun alanlarının geneldeki başarısızlıkları, sokakların da genel başarılarını birleştirerek gelecek için aşağıdaki tasarım ilkelerini salık vermek yararlı olacaktır

1. Tüm yerleşmelerde anababa %80-90 arasında değişen değerlerle 3-5 yaş çocuğunun göz önünde bulunmasını istemektedir Pollock (1977), görsel denetim için uygun uzaklık boyutunun 80-90 m. olduğunu ifade etmektedir. Ancak 2. kat ve daha üstünde oturan aileler için bu limit benim de yukarıda değindiğim gibi aşağı çekilmektedir (Gehl, 1984) Bu nedenle tarafımdan 60-70 m olarak önerilmiştir (1980).

2. Çocuğun yaşı arttıkça anababanın çocuk üzerindeki sınırlamaları yavaş yavaş kalkar Kaldı ki yukarıda değinilen çocuk evrim çizelgesi de pekala işaret etmektedir ki, çocuğun diğer çocuklarla eşgüdümlü davranmaya eğilimi de giderek artar 6 yaşından sonra çocukta somut zihinsel işlemler evresine geçilir. Sorunu algılama, çözme, çevreyi haritalama istemi artar. Çocuk oyunlarının da bunları desteklemek gibi bir özelliği vardır. Gürültülü grup oyunları, anababadan uzaklaşma eğilimi başgösterir. Koruma-kollama gereğinin 6-11 yaş arasında azalması doğaldır, ama yine de kentlerde evden uzaklaşma mesafesinin 1-2 dakikalık yürüme süresini geçmesi anababa tarafından istenmez (Aydemir, Ökten, Öksüz, 1993). Küçük yerleşmelerde bu süre 3-4 dakikayı bulmaktadır (a.g e) Bu yaş grubundaki çocuğun evden 5-6 dakikalık bir yürüme mesafesi kadar uzaklaşmasına Doğu Karadeniz Bölgesi illerinde izin veren aile yok gibidir. Her anlamda en güvenli bir bölge olan D K B.'de böyle olduğuna göre, Doğu İllerimizde ve

sanayileşmiş Batı bölgelerimizde izin verilen uzaklıkların bunun çok altında olacağını bekleyebiliriz

Bu sonuç birçok Batılı ülke ve ülkemizde uygulanan standartların çok altındadır. Genellikle 6-11 yaş grubu için uygun süre 5-6 dakika ve mesafe 400-500m olarak uygulanmaktadır (Richter, 1973, ANPB, 1975; Çetiner, 1979, Kedle, 1983; Gallion, 1986). Hatta Bakan ve Konuk tarafından önerilen 300m. ölçütü bile D K B araştırmasındaki deneklerin %30'u tarafından kabul edilemez bulunmaktadır (a.g.e). Sözü edilen kapsamlı araştırmanın Doğu Karadeniz Bölgesi için elde edilmiş sonuçları Soulier'in Bakan (1981) tarafından değinilen sonuçlarıyla benzeşmektedir (a.g.e). Soulier 6-11 yaş grubu için oyun alanı uzaklığını 100-150m.(1-2dk.) ve 12-15 yaş grubu için 350m.(5-6dk.) olarak önermektedir.

Aydemir ve grubunun gerçekleştirdiği araştırma ilginç bir başka noktaya da ışık tutmaktadır. 3-5 yaş grubu anababaları arasında ekonomik düzeyi çok düşük aileler, 6-11 yaş grubunda genç anababalar, 12-15 yaş grubunda refah düzeyi çok yüksek aileler çocuklarının evden daha uzak mesafelere gitmesine izin verme eğilimi içindedirler. Bu saptama ülkemizde hangi yaş ve sosyal sınıftan çocukların ne tür istismar edilme eğilimi içinde olduklarını gösteren suç istatistikleriyle çakışır sanıyorum. Bazı suçlar dar gelirlilerin çocuklarına, bazıları da zengin çocuklarına yönelik oluyor.

Ama yığılan araştırmaların bir sonucu olarak, biz bu satırları yazarken Batılı ülkelerde standartların aşağı çekilmiş olabileceğini düşünüyorum. Çünkü onlar, çocuk oyun alanlarının kullanılmadığının ya da istekli bir biçimde kullanılmadığının çok erken farkına vardılar.

3. 12-15 yaş grubuna giren ergenlik çağı gençleri için izin verilen mesafe 5-11 dakikalık bir yaya uzaklığı olarak saptanmıştır (a.g.e). Ancak kültürümüzde kız çocuklarına uygulanan baskı bu mesafeyi büyük ölçüde aşağı çekmiş olabilir, çünkü sözü geçen çalışmada kız/erkek ocuk ayrımı yapılmamıştır. Çocuklarını "dizinin dibinde" isteyen aile oranının da %22'leri bulduğuna bakılırsa bu sonuç kız çocuklarını düşündürmektedir. Dolayısıyla bu yaş grubunun büyüklerin denetimi olmadan kullanabileceği oyun ve spor alanlarının evden uzaklığının 7-10 dk. gibi kabul edilmesi uygun olacaktır

4. Yukarıdaki tartışmalardan kapı önlerinin, giriş kapısı basmaklarının, n bahçelerin, komşuluk birimlerinin denetimli i alanlarının, avluların, yaya yolları ve minik birim parklarının 3-5 yaş çocuğunun temel oyun alanı olma rolünü sürdüreceği anlaşılmaktadır. Bu durumda bu tür olanakların konut bölgelerini tasarlayanlar tarafından bilinçli olarak örgütlenmesi gerekmektedir.

Bu konuda dikkat edilmesi gereken noktalar, bu tip olanakların evden görsel ve fiziksel olarak erişiminin kolay olması; komşuluk nitesi içindeki diğer açık alanlardan farklı olan bazı zemin ve sınır özellikleri taşıyarak davet edici olması; mahalle birimi içinde ivegen değil süreğen bir özellik taşıması yani her eve yakın olacak biçimde olabildiğince lineer olması; taşıt yolları ile kesilmemesi, konuta yakın ve bitişik mekanların ve donatıların (kapı eşikleri, merdivenler, çitler, bahçe duvarları, kaldırımlar vb) amaçları dışında kullanılma olasılığının araştırılmasıdır. Bu tip tasarım olanakları ve aparatusları hiçbir orgtl oyun alanının sağlayamadığı çeşitliliği, esnekliği ve kapslleşmeyi sağlarlar.

Seksenli yıllarda yaptığım sokak çalışması 5 yaş üstünün sokakları trafik, eğitim ve genişliğe bağlı olarak çok yoğun kullandığını göstermektedir. Ancak bu durumun özellikle zemin katlarda yaşayan mahalle sakinleri için gürültülü bir ortam yaratacağı da açıktır. Özellikle etkin oyunlar arasında yer alan top oyunları camların kırılmasına da neden olabilmektedir. Bu nedenle Alman oyun ve spor yönetmeliği bu amaçlı alanları konutlardan 200m kadar uzakta öngörmektedir ki, bu ülkemizde saptanan arzu edilen uzaklık koşulunu da pek fazla aşmamaktadır. Eğer evin yönlenmesi de doğru ise yani çocuk pencereden görülebiliyorsa bu mesafe ülkemizde de benimsenebilir görüşümdedir. Ama toplu konutlarda bu konuda bir denetimin getirilmediği, getirilse bile sağlanamadığı açık.

Ayrıca bu tür örgütlü oyun alanlarının hektar başına hesaplanıyor olması da düşündürücüdür. Alman standartlarında oyun alanının 150-200 kişi/hektarda 0.5 m²/kişi olarak hesaplanması öngörülürken, bu değer altındaki yerleşmelerde bu standart 0.25 m²/kişiye düşmektedir. Yıldızcı (1983), yoğunluğa göre farklılaşmaların A B D'de de uygulandığından söz etmektedir. Bu durumda yoğunluğun çok yüksek olduğu yerleşmelerde çocuk oyun alanlarının sayısını ya da büyüklüğünü arttırmak gerekecektir. Sayıyı arttırmak yürüme mesafesi koşulunu daha az zorlayacağından sayıyı arttırma yoluna gidilmelidir. Ayrıca, Almanya'da yapılan gözlemler çocuk oyun alanlarını çok büyük tutup farklı yaş gruplarını bir araya getirme durumunda bu tip alanların büyük çocuklar tarafından kullanıldığını ve fakat küçük çocukların bu mekanlardan dışlandığını ortaya koymuştur. Eğer aksine zorlayıcı bir neden yoksa 6-11 ve 12-18 yaş grubunun oyun ve spor etkinliklerini ayrı ayrı çözmek yada en azından küçükleri büyüklerden ayırıcı önlemler almak son derece yararlı olacaktır.

Diğer yandan yoğunluğu az olan yerleşmelerde çocuk oyun alanları olarak ayrılması gereken yer küçüleceğinden konut birimlerinden de zorunlu olarak uzaklaşacaktır. Bu durumda da evlerin çocuk oyun alanlarına işlevsel yönelmesinin tasarım yoluyla sağlanması gerekir.

Yukarıda değinildiği gibi ülkemizden elde edilen veriler, 3-5 yaş grubu oyun alanlarını evden 1-2 dk., 6-11 yaş grubu oyun alanlarını evden 3-4 dk., 12-15 yaş grubu oyun ve spor alanlarını da, yerleşmenin özelliğine ve suç oranı yüksekliğine bağlı olarak, evden 6-10 ya da 7-10 dk. yaya uzaklığında çözmenin doğru olacağını düşündürmektedir.

Bu süreçte oyun mekanı yer seçimi koşullarına ve diğer tasarım ilkelerine de uyulmalıdır. Böylece oyun alanlarının mikroklimasının konfor koşullarında olması, oyun alanının oyunun örgütlenişine uygun olması ve her türlü kazayı onleyici biçimde tasarlanması sağlanacaktır.

C) SPOR TESİSLERİ

Yine D.K.B.'de yapılan araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak konuşursak, araştırma yapılan illerde spor tesislerine ulaşım için tercih edilen yürüme mesafesi 2-3 dakikalık bir mesafedir. Ancak yerleşme büyüdükçe denekler daha uzun süreleri de kabul edilebilir bulmaktadırlar. Örneğin Trabzon ve Samsun'da bu süre 10 dk.'yı bulmaktadır. Ancak çok eğimli bir arazide olan Rize'liler en kısa mesafeyi tercih etmektedirler. Eğitim insanların gözünü korkutmaktadır. Az çocuklu ve özel otosu olan aileler ise mesafe sorununa daha hoşgörülü bakmaktadırlar.

Düzenli kurs ve turnuvalar dışında bu mekanların ilköğretim çağı çocukları tarafından kullanılma şansı pek yoktur. Daha büyük yaş gruplarının bile yeterince karşılanamayan istemi buna olanak tanımamaktadır. Olanakların artırılması veya küçük yaş gruplarının özel olarak değerlendirilebileceği mekanlar önerilmesi gerekmektedir. Bir yol da ilköğretimde spora hiç verilmeyen değerin bilinçli bir biçimde restore edilmesi, kapalı teneffüşhanelerin zorunlu hale getirilmesi, eğitimin doğrudan beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle desteklenmesi olabilir.

D) PARKLAR

Parkların yoğun kullanılmalarındaki en önemli etmen kolay ulaşılabilir olmaları ve "yol üstünde" olmalarıdır. Parklarda düzenli etkinlikler olmadığı için gidişe zorlayıcı nedenler "can sıkıntısı" ve "şöyle bir hava alma" isteğidir. Bu nedenle parkın deneklerce 5dk.lık ya da 6-10 dk.lık bir yürüme mesafesi içinde olması istenmiş olsa da, kişisel gözlemlerim parkların kentsel düğüm noktalarından uzak olanlarının pek fazla rağbet görmediği doğrultusundadır. Parklar semtleri birbirine bağlamalı, başlıca ulaşım ağlarının kesişme noktalarında olmalı ve donatıları çeşitli etkinlik ve şölenleri gerçekleştirmeye olanak tanımalı. Hatta büyük parklara her yıl düzenli olarak bazı açık hava programları eklenmeli. Örneğin Filadelfiya'da Robin Hood Dell'de her yaz halka açık, ücretsiz müzik festivali yapılır ve kış aylarında çok yüksek fiyatlarla konserlerini sürdüren Filadelfiya Filarmoni orkestrası burada bedava konserler verir ve binlerce kişi tarafından bu park yaz aylarında böylece yoğun bir biçimde değerlendirilmiş olur. Pasif yeşil alan olarak kalmak yerine bu güzelim park aktif yeşil alan olma görevi yüklenmiş olur.

12 yaşın altı parka yalnız gitmez. Hele de dünyanın büyük metropollerinde eēiticiler tarafından olay  rg tlenmemişse ya da çocuklar büyük gruplar halinde deēilse Batılı ülkelerin devasa kent parklarına gitmek artık pek riskli bir olay haline gelmiştir. Uyuşturucu kullananlardan tutun da çeşitli suç potansiyeli taşıyanlara kadar birçok kimse parkları bir sıēınma yeri olarak kullanmaktadır. Bu bakımdan parklarda sıkı güvenlik önlemleri de alınmaya başlanmıştır. New York Central Park, Londra Hyde Park böyle parklardır.

Ancak  lkemizde suç oranı yüksek olmadıēı gibi parklar da bu denli büyük deēildir. Çok küçük yaş grupları için parklar doēayla buluşmanın bir yoludur ve pastoral güdü ve gereksinmelerin yanıtıdırlar. Bu bakımdan vazgeçilmez olan parkların iyi düzenlemelerle toplumsal ilişkiyi ayarlamaları çok doēru olacaktır. Yalnız kalmak isteyenler yalnız kalabilmeli, birilerine rastlamak isteyenler rastlayabilmelidir. Donatılarla bunu saēlamak olanaklıdır

Ülkemizde parklarda dede-torun, anneanne-torun, bakıcı-bebek görme sıklıēı fazladır. Parklarımız  ocuk ve gençlerden çok, bebek ve yaşlılar tarafından kullanılmaktadır. Bu bakımdan gelecek yıllarda güvenliklerine daha fazla  zen gösterilmesi gerekebilir. Çünkü bebek ve yaşlılar kendilerini korumaktan düşkün oldukları için suçlara maruz kalma olasılıkları da yüksektir.

Bu nedenle diēer bir strateji de mahalle parklarına önem verilmesi, konutlar arasında bırakılan küçük yeşil alanların rastlantıya bırakılmadan özenle tasarlanması ve bloklar arasında aktif yeşil alanların yaratılması olmalıdır.

IV. SONUÇ

Birleşmiş Milletler Çocuk hakları bildirgesinin 4. Maddesi;

“Çocuk, toplumsal güvenlik olanaklarından yararlanır. Sağlık içinde gelişme ve yetiştirme hakkı vardır...Çocuğun yeterli beslenme, konut, eğlenme ve sağlık hizmetlerine hakkı vardır” demektedir.

Yine 6. Madde çocuğun **“maddi ve manevi güvenlik”** hakkıyla donatıldığını vurgulamaktadır.

Çocuğun eğitimiyle ilgili olan 7. Maddede ise;

“Çocuk eğitimle aynı amaçlara yönelik oyun ve eğlenme konusunda tüm olanaklarla donatılır; toplum ve kamu makamları çocuğun bu haktan yararlanma olanaklarını arttırmaya çaba gösterir”, demektedir

Gerek evrensel düzeyde gerekse ulusal düzeydeki yasal düzenlemelerle hakları koruma altına alınmış olan çocuğun, çevresinin de bu hakların öngördüğü güvenli, huzurlu, eğitici ve iyi bir birey olmayı destekleyici özelliklerle donatılmış olması hem bir zevk hem de bir zorunluluktur.

Bu nedenlerle çocuğun çevresiyle ilgili araştırmaların hızlandırılarak sürdürülmesi insanlık ve bilim gereğidir. Yukarıdaki açıklamalar bildiklerimize işaret ettiği gibi bilmediklerimize de işaret etmektedir. Dileğimiz odur ki bildiklerimiz kadar bilmediklerimiz de geleceğin araştırmacı ve tasarımcılarına ışık tutar.

KAYNAKLAR

- Anon , Belediye İmar Hizmetleri Geliştirme Projesi, No 3, Bayındırlık ve İskan Bakanlığı Teknik Araştırma ve Uygulama Genel Müdürlüğü Mesleki Eğitim ve Geliştirme Daire Başkanlığı, Yay No.31
- Anon , Eğitim Yayınları, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Yatırımlar ve Tesisler Daire Başkanlığı
- Anon , (1996), Çocuk hakları Bildirgesi, Kalkınmada Anahtar Verimlilik, Milli Prodüktivite Merkezi Aylık yayın Organı, Yıl 8, 88, s 10
- Amico, J (1989). **"Strategic Planning for Educational Reform and Improvement"** Planning Changing, Vol 19 No 4
- Aydemir, S. Ökten, N Öksüz, A M (1993), **"Konut Alanları Donatı Standartları"**DK.B'de Nitelikli Konut Araştırması, DPT-KTÜ, Trabzon, KTU Mim Böl , Ş Ö Gür ve S Aydemir (der), Cilt 1, s 120-243
- Balamir, A K (1996), **"Kent mekanları Sonatı"**, Kent Planlama Politika Sanat, Ankara, ODTU, s 105-112
- Barker, R (1968), Ecological Psychology, Stanford, Stanford University Press
- Bechtel, R B (1977), Enclosing Behavior, Pa , Dowden-Hutchinson ve Ross
- Becker ve ark (1973), **"College Classroom Ecology"**, Sociometry, Vol.36, 4, s. 514-525
- Berg, H W , Daniel, T C (1980), **"Children in Four Neighborhoods The Physical Environment and Its Effect on Play and Play Patterns"**, E&B, Vol 12, 3, s 308-320
- Bishop, J (1974), **"Children's Images of Harvich"**, Architectural Psychology, R. Küller /der), Proceedings of the Lund Conference
- Bozkurt, O (1964), **"Köyde 'Toplum Evi' olarak İlkokul: İlkokulda Esnek Mekan Düzeni, Amaç, Para, Zaman Birleşimine Götüren Kademeli Yapım Sistemi"**, İlkokul Paneli, YAK
- Brown, J G , Burger, J (1984), **"Playground Design and Pre-School Children's Behaviors"**, E&B, Vol.16, 5, s 599-627
- Bunting, T E Cousins, L R (1985), **"Environmental Dispositions Among School-Age Children"**, E&B, Vol 17,6, s 725-769
- Burchett, B M (1971), A Descriptive Study of Fourth, Fifth and Sixth Grade Student's Attitudes Relating to Environmental Problems, Unpublished Ph. D Dissertation, Indiana, Indiana University
- Chipeniuk, R (1995), **"Childhood Foraging as a Means of Acquiring Competent Human Cognition about Biodiversity"**, E&B, Vol 27, 4, s 490-513
- Cobb, E (1969), **"The Ecology of Imagination in Childhood"**, P Shepard ve D Mckinley (der), The Subversive Science, Boston, Houghton-Mifflin, s 122-132
- Cohen, S , Horm-Wingerd, D (1993), **"Children and the Environment: Ecological Awareness Among Preschool Children"**, E&B, Vol 25, 1, s 103-121
- Cohen, S, Trostle, S L , (1990), **"Young Children's Preferences for School Related Physical Environmental Setting Characteristics"**, E&B, Vol.22, 6, s 753-767
- Cooper-Marcus, C (1978), **"Remembrance of Landscapes Past"**, Landscape, Vol 2, 3, s
- Cornell, E H (1984) **Children's Acquisition of a Route Via Different Media"**, E&B, Vol 16, 5, s 627-643
- Cuceloğlu, D (1991), İnsan ve Davranışı, İstanbul, Remzi Kitabevi

- Çakıroğlu, N (1962), Okul Yapıları İlkokullar, İstanbul, İTÜ No 25,
- Çelik, U (1993), **"Okul Kültürü ve Eğitim planlaması"**, 21 yy'a Doğru Eğitim Yapıları Sempozyumu, İstanbul, YTU, Mim Fak Yay , s. 17-25
- Devlin, A S (1994), **"Children's Housing Style Preferences: Regional Socio-Ekonomi, Sex and Adult Comparison"**, E&B, Vol 26, 4, s 527-560
- Gans, H (1962) Urban Villagers, N Y . Random House
- Gastner, S (1991), **"Urban Children's Access to Their Neighborhood: Changes Over three generations"**, E&B, Vol 23, 1, s. 70-86
- Giuliani, M V (1991), **"Autobiographical Reports of Residential Experience: An Exploratory Study"**, Proceedings of the Int' Symposium for Housing Research and Design Education, Londra, Southbank Polytechnic
- Gur, Ş Ö (1993a), **"Çocukların Planlama ve Tasarlama Kararlarına Katılımı"**, 21 yy'a Doğru Eğitim Yapıları Sempozyumu, İstanbul, YTU, Mim Fak Yay., s 141-149
- Gur, Ş Ö (1993b), **"Konutta Yaşam Kalitesini Etkileyen İlke ve Ölçütler: Doğu Karadeniz Bölgesi'nde Bir Kullanım Sonrası Değerlendirme Çalışması (KSD) "**, Doğu Karadeniz Bölgesi Nitelikli Konut Araştırması, Şengül O Gür ve S E Aydemir (der), DPT-KTU, Trabzon, KTÜ Mimarlık Böl , Cilt 5, s 1-181
- Gur, Ş Ö (1993c) Konut Sorunu Ders Notları, Trabzon, KTÜ Müh-Mim Fak Yay
- Gur, Ş Ö (1993d), Doğu Karadeniz Bölgesinde Uygulanabilecek Dinamik ve Adaptif Konut Öneri Paketi ve Ayrıntıları, Doğu Karadeniz Bölgesi Nitelikli Konut Araştırması, Şengül O Gür ve S E Aydemir (der), DPT-KTU, Trabzon, KTÜ Mimarlık Böl. Cilt 6
- Gur, Ş Ö (1993e), **"İlkokul Öğrencilerinin Okul Çevrelerini Bilişsel Olarak Değerlendirmelerinin Tasarımdaki Yorumu"**, Bursa, III Yapı/Yaşam Uluslararası Kongresi, Bursa Mim Od Yay . s 68-88
- Gür, Ş Ö (1994), **"Esneklik Bir Masal mıydı ?"**, Bursa, IV Uluslararası Yapı/Yaşam Kongresi, Bursa Mim Od (yayınlanmadı)
- Gür, Ş Ö (1996), Mekan Orgütlenmesi, Trabzon, Gur Yayıncılık
- Gür, Ş Ö, Lang, J, Ozbilen, A, Ertürk, S, Ibiş, T (1980), **"Çocuk ve Çevresi: Çocuk Oyun Alanları Olarak Sokaklarımız"**, KTÜ Mim Böl Bülteni, 5, s 70-76
- Gür, Ş Ö, Ozbilen, A, Ertürk, S, (1989), Çevresel Psikolojide Çocuk İlkokul Öğrencilerinin Okul Çevresine Yönelik Bilişsel Değerlendirmelerinin Tasarım Kararlarına Etkisi, Trabzon, KTÜ, Yay No 148
- Gürel, S (1963), **"Okul İnşaatlarında Malzeme ve Konstrüksüyon"**, İlkokul Binalarının İnşaa Tarzı. Bunların Sağlık ve Teknik Yönden İncelenmesi, Seri Raporlar, Sayı 2, İstanbul, İTÜ
- Hayward, D G, Rothenberg, M, Beasley, R R (1974), **"Children's Play and Urban Playground Environments"**, E&B, Vol 6, 2, s 131-169
- Helphend, K I (1978), **" Environmental Autobiography"**, Childhood City Newsletter, 4, s 8-11
- Herman, J F, Norton, L M, Klein, C A. (1986), **"Children's Distance Estimates in a Large Scale Environment"**, E&B, Vol 18, 4
- Hester, R, O'Donnell, W (1987), **"Inner and Outer Landscapes-Integrating Psychotherapy with Design"**, JSAP, U of New Mexico, Vol 5, s 30-36
- Horvatt, R E (1974), Fifth and Eighth Grade Student's Orientation Toward the Environment and Environmental Problems, Unpublished Ph D Dissertation, Madison U of Wisconsin
- Horvatt, R E, Voelker, A M (1976), **" Using a Likert Scale to Measure Environmental Responsibility"**, Journal of Environmental Education, s 36-47

- Ittelson, H W (1973), **"Environmental Perception and Contemporary Perceptual Theory"**, Environment and Cognition, N Y Seminar Press
- Jacobs, J (1961), **Death and Life of Great American Cities**, N Y , Random House
- Jacobs, J (1961), **"The Use of Sidewalks: Contact and Assimilating Children"**, *Death and Life of Great American Cities*, N Y , Random House
- Jeffrey, W E (1981), **"Child Development"**, *Encyclopedia Americana* Vol 6, s 450-459
- Krampe, M. ve diğ. (1978), **Subjective Impressions and Objective Measurement of Old and New Façades**, KTU, *Architectural Bulletin*, 3. The whole Issue
- Krampe, M (1980) **Wie Kinder Zeichen Design Center**, Stuttgart.
- Kuhl, O. der. (1993) **Pausen Traume, Hinweise zur Schulhofumgestaltung**, Stiftung Berlin, Naturschutz
- Kuran, A (1969), **Anadolu Medreseleri**, Vol 1, Ankara, ODTU Yay
- Ladd, F C (1977), **"Residential History: You Can Go Home Again"**, *Landscape*, Vol 21,2,34-43
- Lang, J, Gür, Ş Ö, Özbilen, A, Ertürk, S, Ibiş, T (1979), **"Spatial Images, Cognitive Styles and The Nature of Aesthetic Preferences"**, KTU *Architectural Bulletin*, 7, s 67-94
- Lehman, J, Durlak, J (1973), **The School Environment A Study of User Patterns**, Toronto, Ontario Milli Eğitim Bakanlığı
- Lehman, J, Durlak, J (1974), **"User Awareness and Sensitivity to Open Space: A Study of Traditional and Open Plan Schools"**, *Psychology and the Built Environment*, D Canter and T Lee (der), Architectural Press, ps 164-170
- Lukashok, A, Lynch, K (1956), **"Some Childhood memories of the City"**, *JAIP*, 22, s 142-152
- Lynch, K, ve ark (1977). **Growing Up in Cities**, Camb , Mass , MIT Press
- Mallenby, T W (1974), **"Personal Space: Direct Measurement Techniques with Hard of Hearing Children"**, *E&B*, Vol 6,1, s 117-123
- Manning, P (1967), **The Primary School An Environment For Education** The Pilkington Research Unit, Dept of Building Science, U of Liverpool
- Maurer, R, Baxter, J C, **"Images of the Neighborhood and City Among Black, Anglo-and Mexican- American Children"**, *E&B*, Vol 4, 4, s 351-389
- McAlester, V, McAlester, L (1984), **A Field Guide to American Houses**, N Y , Alfred A Knopf
- McKechnie, G (1974), **ERI Manual**, Berkeley Cons Psychologists Press
- McKechnie, G (1977), **"The Environmental Response Directory in Application"**, *E&B*, Vol 9,s 225-276
- Mitchell, S K, Lunneborg, P W (1968), **"Effectcs of Environmental Education on First Graders"** *Journal of Environmental Education*, 4 34-37
- Moore, R C (1976), **"Patterns of Activity in Time and Space: The Ecology of Neighborhood Playgrounds"** *Psychology and the Built Environment*, D Canter ve T Lee (der), Architectural Press, s 118-132
- Moore, R C (1986), **Childhood Domain Play and Space in Child Development**, Viyana, Croom Helm,
- Moore, R, Young, D (1978), **"Childhood Outdoors: Towards a Social Ecology of the Landscape"**, *Children and the Environment*, I Altman, J F Wohlwill (der), N Y , Plenum, s 83-130

- Opie, I., Opie, P (1969), *Children's Games in Street and Playground*, Londra, U press
- Owens, R G , Steinhoff, C R. (1989), **"Towards a Theory of Organizational Culture"**, Journal of Educational Administration, Vol 33, No 3
- Piaget, J , Inhelder, B (1948), *The Child's Conception of Space*, Londra, Routledge ve Kegan Paul
- Pollowy, A M (1977), *The Urban Nest*, UNESCO Community Development Series
- Rivlin, L G , Wolfe, M (1972), **"The early History of a Psychiatric Hospital for Children: Expectations and Reality"**, E&B, Vol 4, 1, s.33-73
- Schnieder, B (1995), **"Different Housing Demands: Segregative and Integrative Options in the Actual Housing Discussions in Germany"**, Housing Question of the Others, Ankara, TMMOB Mim Od Yay , s 94-95
- Sebba, R (1991), **"The Landscapes of Childhood: The reflection of Childhood's Environment in Adult Memories and in Children's Attitudes"**, E&B, Vol 23, 4, s 395-423
- Sebba, R , Churchman, A (1986), **"Schoolyard Design as an Expression of Educational Principles"**, Children's Environment Quarterly, 3, s 70-76
- Sonnenfeld, J (1969), **"Personality and Behavior in Environment"**, Proceedings of the Assn Of American Geographers 1, s 136-140
- Stea, D , Blaut, T M (1973), **" Some Preliminary Observations on Spatial Learning in School Children, Images and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior"**, R M Downs ve D Stea (der), Chicago, Aldine Pub , 226-234
- Stebbins, R A (1973), **" Physical Context Influences on Behavior: The Case of Classroom Disorderliness"**, E&B, Vol 5, 3, s 291-315
- Susa, A M , Benedict, J O (1994), **"The Effects of Playground Design on Pretend Play and Divergent Thinking"**, E&B, Vol 26, 4, s. 560-580
- Süer, H (1963) , **"İlkokulların Yeri ve Tertiplenmesi"**, İlkokul Binalarının İnşaa Tarzı, Bunların Sağlık ve Teknik Yönden İncelenmesi, Seri raporlar Sayı 2, ITU yay ,
- Tars, S E , Appleby, L (1973), **"The Same Child in Home and Institution: An Observational Study"**, E&B, Vol 5, 1, s 73-89
- Tiryaki, G (1988), 1839-1970 Arası Dönem İçinde Orta Dereceli Eğitim Yapılarının İncelenmesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon, KTÜ
- Wicker, A W (1979), *An Introduction to Ecological Psychology*, Monterey, Calif , Brooks and Cole
- Wiesenthal, D L , Tubiana, J H (1981), **"Apartment Design Choices"**, E&B, Vol 13, 6, s 677-685
- Wollin, D. D. (1981), **"College Classroom Environment: Effects of Sterility versus Amiability on Student and Teacher Performance"**, E&B, Vol.13,6, s. 685-707

TÜRK ÇOCUK TİYATROSU YAPITLARINDA ÇOCUK İMGELERİ

PROF.DR.SEVDA ŞENER

Ülkemizde çocuklar için tiyatro oyunu yazma ve oynama düşüncesinin ve uygulamasının tarihi II. Meşrutiyet dönemine kadar uzanır. Bu süre içinde yazılmış çocuk oyunlarında hangi çocuk imgelerinin yaratıldığı incelendiğinde çocuk gerçeğini nasıl algıladığımız ve tiyatro oyunları ile çocuk seyirciye hangi çocuk örneklerini sunmaya çalıştığımız ortaya çıkar. Bu örnekler, toplumumuzda çocuğun yeri, çocuk eğitimi ve çocuk eğitiminde sanattan beklediklerimiz konularında bir fikir verecektir

Türkiye'de çocuk tiyatrosu üzerine araştırma yapan Prof Dr Metin Andın ve onun izinden giden Dr. Tekin Özertem'in bulgularından anlaşıldığına göre ülkemizde çocuk tiyatrosu kavramı İstibdat döneminde ortaya atılmıştır. Ondokuzuncu yüzyılın sonlarında okullarda oynanmak üzere çocuk oyunları yazılmağa başlanır. Çocuk tiyatrosunun bir eğitim aracı olarak algılanması, hatta ilkökul eğitiminde tiyatro derslerine yer verilmesi düşüncesinin oluşması ise II.Meşrutiyet dönemine rastlamıştır. Çocuk tiyatro ilişkisinin ve tiyatronun eğitim

programlarındaki yerinin bu kadar erken bir dönemde dikkate alınmağa başlamış olduğunu gördükten sonra, bugün eğitim ve öğretimde neden hala sanatın ve yaratıcı çalışmaların hak ettiği yeri almamış olmasını açıklamakta güçlük çekiyoruz.

I Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı sırasında ister istemez duraksayan çocuk-tiyatro ilişkisi sorunu Cumhuriyet döneminde yeniden ele alınmış, çocuk eğitiminde tiyatronun yeri ve çocuk tiyatrosu konuları gündeme getirilmiştir. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun okuldaki tiyatro çalışmalarının amacı ve yöntemi konularındaki görüşleri ve uygulamaları, kendi dönemi içinde çok ileri bir eğitim anlayışına tanıklık ettiği gibi bugün de güncelliğini korumaktadır.

Cumhuriyet döneminde bir yandan geleneksel okul musameresi kapsamı içinde, okullarda öğrenci çocuklar tarafından oynanmak üzere eğitici çocuk oyunları yazılır ve sahnelenirken, bir yandan da erişkin sanatçılar tarafından çocuklar için oyun sahneleyen çocuk tiyatroları kurulmuştur. Bu konuda ilk girişim, Muhsin Ertuğrul'un 1934 yılında İstanbul Şehir Tiyatrosu kuruluşu içinde yer verdiği Çocuk Tiyatrosu birimidir. 1 Ekim 1935'te, Tepebaşı Tiyatrosunda sahnelenen ilk oyun M.Kemal Küçük'ün yazdığı **Çocuklara İlk Tiyatro Dersi** adlı yapıttır.

İstanbul Şehir Tiyatrosu'nun Çocuk Tiyatrosu birimini, İzmir Belediye Tiyatrosu'nun Çocuk Tiyatrosu birimi izlemiş, 1948'den başlayarak da Devlet Tiyatrosu kapsamı içinde Çocuk Tiyatrosu çalışmaları başlatılmıştır.

Devlet ve belediye ödenekli tiyatroların yanısıra, kırklı yıllardan bu yana bazı resmi kuruluşların, daha sonra bankaların desteklediği çocuk

tiyatroları açılmış, altmışlı yıllardan bu yana ise yetişkinler için tiyatro yapan özel tiyatrolarda da çocuk oyunları sahnelenmeye başlamıştır. Son çeyrek yüzyılı aşan surede yalnız çocuklar için oyun sergileyen amatör ve profesyonel özel çocuk tiyatroları kurulmuştur.

Gunumuzde, çocuk oyunu yazarlığını geliştirmek için bazı resmi kuruluşlar çocuk oyunu yarışmaları düzenliyorlar. Ayrıca çocuk tiyatrosu festivalleri, okul tiyatrosu yarışmaları yapılıyor. Bütün bu gelişmelere karşın, ülkemizde düzenli, düzeyli ve sürekli çocuk tiyatrosu etkinliklerinden söz edemiyoruz. Çocuk tiyatro oyunlarının yazımında ve sahnelenmesinde çocuk gerçeğinin dikkate alındığını, çocuk eğitimi konusundaki bilimsel kaynaklardan yeterince yararlanıldığını, sanatsal kaygının özenle gözetildiğini söyleyemiyoruz. Bu gerçek, çocuk tiyatro yapıtlarındaki çocuk tipleri konusundaki araştırma ve inceleme sonuçları dikkate alındığında bir kez daha karşımıza çıkmaktadır.

Ülkemizde resmi ya da özel ödenekli çocuk tiyatrolarının tiyatro yaparken hangi ilkeleri gözettikleri belli değildir. Sergilenen oyunların kapsamı, amacı, yöntemi konularında belli bir politika geliştirilmemiştir. Öne çıkan en belirgin eğilim, yerli ve yabancı her türlü kaynaktan yararlanarak çocukları eğlendirmek ve bu arada o günün en gözde değerini yücelterek eğitici işlevini sözümona yerine getirmiş olmaaktır. Çocuk, bu değerlerin taşıyıcısı değil muhatabıdır. Oyundaki çocuğa ve dolayısı ile seyirci çocuğa öğütler verilir. Çocuğun bu değerleri özümsemesinden çok tanınması yeterli görülmüş gibidir. Ya da, çocuğun bu öğütleri algıladığı, öğrendiği varsayılır. Son yıllarda seyirci çocuğu da sahnedeki oyuna katma girişimleri ancak sahneye çağrılarak küçük roller verilen birkaç çocuğu sevindirmekte, fakat etkin bir oyuncu seyirci bütünlüğü sağlayamamakta, birlikte yaratma sevinci ve gücü

üretmemektedir Çocuk tiyatrosunda böyle bir girişimin gerekli olup olmadığı ayrıca tartışmalıdır.

Bu tiyatroların repertuvarlarında genellikle yabancı çocuk oyunlarının çeviri veya uyarlamaları ile, hayvan masallarından, geleneksel seyirlik oyunlarından yapılan, çoğu kez danslı ve müzikli uyarlamalar yer almıştır İçinde çocuk gerçeğinin, çocuğun yakın çevresi ile olan ilişkilerinin ele alındığı oyunlar ancak son yıllarda yazılmaya ve sahnelenmeye başlamıştır Bu oyunlarda da çocuk gerçeğinin derinliğine işlendiğini söylemek kolay değildir. Çocuk oyunu yazarlığımızda genel tavrımızın hâlâ, çocuğun kişiliğini tanımak, kişiliğinin gelişmesinde yardımcı olmak, onu içten güçlendirmekten çok, onu kendi ölçülerimiz doğrultusunda eğitmek, kendi doğrultularımız bağlamında koşullandırmak biçimindedir.

Okul piyeslerine gelince, bu oyunlar, yıl sonu müsamerelerinde oynanmak üzere yazılır ve çocuklar tarafından canlandırılır. Bu oyunların başat özelliği eğitici olmalarıdır. Çocuğa bol bol hangi değerleri yüceltmesi, hangi kurallara uyması ve nasıl davranması gerektiği konularında öğütler verilir. Ayrıca Kızılây Haftası, Tutum Haftası, Kitap Haftası, Turizm Haftası, Trafik Haftası, Sağlık Haftası gibi özel haftalarda, 23 Nisan Çocuk Bayramı, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı gibi, Anneler Günü, Okuma Bayramı gibi özel günlerde, çevre temizliği, insan hakları, çocuk hakları gibi konuların gündeme geldiği dönemlerde, bu konuların anlamını ve önemini anlatan oyunlar yazılır ve sahnelenir. Bu oyunlarda çocuklar büyükleri canlandırırlar. Ayrıca seyirci çocukların örnek alması için yaratılmış çocuk tiplerine de yer verilir. Bu tipler yazıldığı yılların egemen ahlaki değerlerine, hatta siyasal

eğilimlerine göre değişim gösterir ve bize, çocuk eğitimi konusundaki genel tavrımız hakkında ipuçları verir.

İçinde çocuğa ya da çocuğun özdeşleşebileceği fantastik figürlere yer veren okul piyeslerini ve çocuk tiyatrolarında sahnelenen oyunları inceleyerek toplumumuzda çocuk gerçeğinin nasıl algılanmak istendiği ve nasıl bir çocuk eğitimi anlayışı içinde olduğumuzu görebiliyoruz. Özellikle bu oyunlarda çocuklara örnek olarak sunulan çocuk tiplerini, yetişkinlerin çocuğu değerlendirme ölçütleri hakkında genel bir fikir veriyor.

Son elli yıl içinde yazılmış olan oyunlarda yinelenen kimi çocuk tipleri çocuğa yaklaşımımızda kemikleşmiş bir geleneğe sahip olduğumuzu gösterir. Bununla beraber, zaman içinde çocuk tiyatrosu oyunlarında yaratılan çocuk imajında bir değişim de gözlemlenir. Bu değişim özellikle yetmişli yılların sonlarında belirmeğe başlar

Ellili yıllarda yoğunlukla yinelenen, altmışlı ve yetmişli yılların kimi çocuk oyunlarında yer verilen, günümüz oyunlarında da arasıra rastlanan çocuk tiplerini, ortak özelliklerinden yola çıkarak *Mutsuz Çocuk*, *Uslu Çocuk*, *Haylaz Çocuk*, *Kahraman Çocuk*, *Saf Çocuk (Keloğlan)* gibi başlıklar altında kümeleyebiliriz. Yetmişli yılların sonlarında ise, *Barışsever*, *Özgürlükçü Çocuk*, seksenli yıllardan bu yana da, *Akıllı ve Neşeli Çocuk*, *Akıllı ve Becerikli Çocuk*, *Büyüklerine Yol Gösteren Çocuk* tiplerinin ağırlık kazandığı görülür

Mutsuz çocuk: Daha çok çocukların rol aldıkları okul piyeslerinde, bazan da çocuk tiyatrolarında oynanmak üzere yazılmış oyunlarda karşımıza sık sık mutsuz çocuklar çıkar. Mutsuz çocuk, yoksul olduğu

için, kimsesiz olduğu için, sakat olduğu için ya da büyüklerin kötülüğü yüzünden acı çeker. Yoksulluk, kendini küçük görme, hor görülme, hatta yoksulluğu bir suçluluk duygusu içinde yaşama teması kırklı yıllardan başlayarak yetmişli yılların sonlarına kadar yinelenmiştir. Yoksul ve mutsuz çocuğa özel bir örnek, bir vesile ile zengin çocukları arasına karışan, onlarla uyum sağlayamayan, horlanan çocuktur Bahçıvanın, hizmetçinin çocuğu, varlıklılarla birlikte yaşar, onlarla beraber okula giderken farklı sınıftan olmanın acısını çeker ve bu durumu bir yazgı gibi kabullenir. Varsıl arkadaşları onun tavırları ile, giysileri ile alay ederler, ona oyun oynarlar. Bu oyunların arasında ona iftira etmek, onu gözden düşürmek gibi çok zalimce olanları da vardır. İftiraya uğrayan çocuk bu suçlamalardan iyi yürekli bir varsıl büyüğün yardımı ile kurtulur ve aklıldığı için mutlu olur. Benzer bir biçimde, yoksul çocuk, okulda varsıl arkadaşlarından yada Kızılay gibi bir kurumdan yardım gördüğü için kendini mutlu sayar, ona giysi kitap veren arkadaşlarına müteşekkirek olur. Yoksul çocuk çeşitlemeleri arasında köyden gelip kentte çalışmak durumunda olan, köle gibi çalıştırılan, dövülen hatta öldürülen çocuk da bulunmaktadır. Yakın zamanlarda yazılmış çocuk oyunlarının yoksul olduğu için mutsuz çocuğu, köyden gelmiş olan, gecekondualarda yaşayan, zengin mahalle çocuklarının birlikte oyun oynamak istemediği, gene giyimi, tavırları, konuşması ile alay konusu olan çocuktur. Fakat bu çocuk kısa zamanda ötekiler tarafından kabul edilecek, seviyecek, yardım görecektir ve mutlu çocuk olacaktır.

Öksüz ya da yetim çocuğun dramı başlangıçtan beri çocuk oyunlarının gözde teması olmuştur. İlgi çekici bir nokta, Batı masallarındaki kötü yürekli üvey ananın yerini, karısını, çocuğunu döven, parasını içkiye, kumara harcayan sarhoş ya da kumarbaz babanın almış olmasıdır. Kötü alışkanlığı olan babanın çocuğu yoksulluk

çeker, babası adına utanç duyar, annesi adına üzülr. Arkadaşlarının yanında küçük düştüğü için onuru zedelenir. Kimsesiz mutsuz çocuk çeşitlemeleri arasında, annesi ölmüş, yoksulluk çeken, ya da annesini özleyen, yalnızlık duygusu içinde olan çocuklar da bulunur.

Mutsuz çocuğun karakteristik özelliği, terbiyeli, uslu, çalışkan, özellikle de duygulu olması, acısını içine gommesidir. Seyirci bu boynu bükük çocuğa acımalıdır. Bu oyunlarda ana babanın özel durumu, ya da toplumsal koşullar tartışılmaz. Durumun nedenlerine inilmez. İlginin odağında durumunu yazgı gibi yaşayan, umarsız çocuk vardır. Mutsuz çocuğun ruhsal özellikleri üzerinde de fazla durulmamıştır. İlginin odağına çektiği acılar yanına kâr kalan erdemli, içli ve sabırlı çocuğun konulması yeterli sayılmıştır. Önemli olan, çocuk seyircinin bu modeli tanınması, ona acıması ve duygulanmasıdır.

Son yıllarda yazılmış olan ilginç bir çocuk oyununda, annesi ve babasından ayrıldığı için sevgisi ikiye bölünen, annesini üzen babasını suçlayan ve babasını suçladığı için bilinç altında kendi de suçluluk duygusu taşıyan ve bunalıma düşen çocuğun dramı, psikolojik nedenleri ve bunalımın sonuçları sergilenerek işlenmiştir. (Orhan Asena'nın **Ali** adlı çocuk oyunu)

Milliyet Çocuk Dergisi'nin yetmişli yıllarda açtığı, Uluslararası Çocuk Yılı dolayısı ile Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesinde yer alan on ilkeyi eleştiren ödüllü öykü yarışmasında dereceye giren on öykünün oyunlaştırılması ile ortaya çıkarılmış **İlkeler Kağıtlarda Kalmasın** adlı çocuk oyunu mutsuz çocuk çeşitlemesine ilginç bir örnek oluşturuyor. On kısa oyundan oluşmuş bu çocuk oyununun ilkinde, çok yoksul olduğu için okulda yardım olarak kendisine süet bot verilen, bu

yüzden çok mutlu olan çocuk bir sokak çatışmasında vurulur Öldüğü zaman bile elinde yeni botlarını sıkı sıkı tutmaktadır Öteki kısa oyunlarda da, haksızlığa uğrayan, çalıştırılan, sömürülen, aç kalan çocuk, öksüz, hasta, yoksul çocuk, evlatlık olarak verilen çocuk, özürlü, felçli çocuk, babası ölünce okula gidemeyen çocuk, kız olduğu için okula gönderilmeyen çocuk, köle gibi çalıştırılan çocuk yer almıştır. On ayrı kısa bölümden oluşan bu oyunun temeldeki amacı ne olursa olsun, sahneden çocuk seyirciye sunulan, acınası durumuna katlanmak zorunda kalan ve acınmayı hak eden çocuk olmuştur.

Ben Çalmadım (Ferih Egemen), **Gizli Bahçe** (Ferih Egemen), **Son Armağan** (İ Hakkı Sunat), **Kör Memduh** (Fikret Ergin), **Sağlık Haftası** (Hadi Besleyici), **Bir Orman Masalı** (Enise Arel), **Fatmacık** (Afif Obay), **Camgöz** (Muharrem Cem), **Afyon Yalayan Çocuk** (Dr Süleyman Gündüz Gülyüz), **Armağan** (Enver Naci Gökçer), **Yoksullar Parkı** (Oğuz Gözen), **Yurtta Barış, Dünyada Barış** (Semiha Türkyılmaz), **Barışın Çocukları** (Yücel Başkut), **İlkeler Kağıtlarda Kalmasın** (Deniz Uyguner), **Ali** (Orhan Asena), v.b....

Haylaz Çocuk-Uslu Çocuk: Çocuk oyunlarında, daha çok da okul piyeslerinde sık tekrarlanan tiplerin başında haylaz çocuk, uslu çocuk tiplerleri gelir Uslu çocuk genellikle haylaz çocuğun karşısında yer alır Haylaz çocuk yaramazdır, söz dinlemez, zararlı oyunlar oynar, derslerine çalışmaz, yalan söyler, okuldan kaçır. Uslu çocuk ise çalışkandır, terbiyelidir, söz dinler, büyükleri rahatsız etmez, okuyup büyük adam, genellikle de öğretmen olur. Bu tür oyunlarda uslu çocuk ödüllendirilirken, haylaz çocuk cezasını çeker, pişman olur ya da başına gelenlerden sonra akıllanır, uslanır

Altın Zincir (Ferih Egemen ve Gülkız Tezer), **Gülmeyen Çocuk** (M.Kemal Küçük), **Son Cevap** (İ.Hakkı Sunat), **Tarla Kuşu** (Halil Bedii Fırat), **Birsen'in Rüyası** (Yılmaz Yüksel Erdem), **Ali ile Tipitos** (Bırol Engeler), **Sığırmaç** (Hikmet Güner), **Kara Mehmet** (Hikmet Güner),

Mutluluk Ormanındaki Düş (Fatma Kuzucuoğlu), **Mutlugiller** (Pınar Kür), **Okul Kaçağı** (Kadir Gürkan), **Şipşirin'in Merakı Başına Neler Açtı** (Yıldız Yaşaroğlu), v.b....

Kahraman Çocuk: Kurtuluş savaşı sırasında yararlık gösteren çocuktur. Vatani için canını vermekten kaçınmaz, özverisi ile başkalarına örnek olur. Cumhuriyet sonrası okul piyeslerinin gözde tiplerinden biridir vatansever, gözüpek, kahraman çocuk. Bu çeşit konuları işleyen oyunlar genellikle "milli piyes" olarak adlandırılmıştır. Kahraman çocuk imajı günümüz çocuk oyunlarına kadar uzanan bir geleneğin ürünü olarak varlığını sürdürmektedir.

Bizim Manga (Ahmet Bektaş), **Son Armağan** (İ.Hakkı Sunat), **Balta** (İ.Hakkı Sunat), **Atak Ali** (İ.Hakkı Sunat), **Bozkurt** (İ.Hakkı Sunat), **Ne Mutlu Türküm Diyene** (Emine Işınsoy Bektaş), **Kutsal Armağan** (Orhan Hamdi), **Zafer Yolu** (Emrullah Nutku), **Küçük Efe** (Hadi Besleyici), **Kemal Paşanın Kağnısı** (Hadi Besleyici), **İstiklal Kahramanları** (Ahmet Reşit Uygun), **Destan Yaratan Kahramanlar** (Ayhan Gültaş), **Sakarya Çetesi** (Abay Dağlı), **Küçük Ali** (İsa Coşkun), v.b....

Ellili, altmışlı hatta yetmişli yıllarda okullarda oynanmak üzere yazılmış olan oyunların amacı, çocukları eğitmek, onlara uslu, terbiyeli, çalışkan, özverili olma yolunda öğütler vermek ve onlara bu doğrultuda örnekler sunmak olmuştur. İdeal çocuk örneği, söz dinleyen, iyilik yapan, yurdunu seven çalışkan çocuktur. Ne var ki, erdemli olmak çocuğu mutsuzluğa karşı koruyamamıştır. İyi, uslu, terbiyeli, çalışkan, fedakar çocuk sevgimizi, övgümüzü hak etmek için acıyı tatmak, acıyla sınanmak zorunda kalır..

Saf Çocuk: Çocuk tiyatrolarında oynanmak üzere yazılmış ve bu tiyatrolarda sahnelenmiş oyunların amacı ise daha çok çocukları eğlendirmek, güldürmek olmuştur. Masallardan yapılan uyarlamalarda çocukları güldüren şaşkın, sakar, budala, şişman kişiler yer alır. Bu bağlamda, çocuk oyunlarının gözde bir çocuk tipi saf çocuktur. Saf çocuk, Keloğlan arketipinin uzantısıdır. Keloğlan ya da Safoğlan neşelidir, vurdumduymazdır, saman altından su yürütür, saf görünüşü altında kıvrak bir zekaya sahiptir, karşısındakileri zor ve gülünç duruma düşürür, en sonunda sevdiği kıza kavuşur. Keloğlan masallarından yapılan uyarlamalarda ve bu masalların konuları örnek alınarak yazılmış özgün oyunlarda sık sık çocuk seyircinin karşısına çıkarılan saf çocuk, saflığı ile olduğu kadar kurnazca düzenlediği oyunlarla da seyirci çocukları güldürür. Mutsuz çocuğun acıma uyandırmasına karşılık, safoğlan eğlendiricidir. Keloğlan ya da Safoğlan, küçük görüldüğü alaya alındığı halde rakiplerini akli ile yendiği için, onun başarısı seyirci çocukları da mutlu eder.

Son yıllarda yazılan çocuk oyunlarında Saf çocuk ya da Keloğlan tipinin çeşitlenmesi de sayabileceğimiz Soyтары, Palyaço tiplerine sıkça yer verildiği görülüyor. Soyтары karşımıza, güldürücü olduğu kadar, akılcı bir kişi olarak çıkıyor. Genellikle Kralın yanında yer alan Soyтары, Kralın yaptığı hataları görüyor, onu uyarıyor, ona yol gösteriyor, Kralın onayını almasa da sonunda haklı olduğunu kanıtlıyor, hatta bazan tıpkı Keloğlan gibi, ülkenin en güzel kızı ile evlenmeyi başarıyor. Palyaço da hem gülünç, hem ciddi bir tip olarak ele alınıyor. O da tıpkı Keloğlan gibi zor durumlarda aklını kullanmayı, düşmanlarını altetmeyi, sevdiği kıızı almayı başarıyor. Muharrem Buhara'nın **Kuklacı** adlı oyununda, benzer özelliklerle donatılmış bir kuklacı çirağının ele alınmış olması, Ergun Sav'ın **Pofla Paf** adlı oyununda, oyunbozan, muzır çocuklarla savaşıma

giren çok şişman ve komik, fakat aynı ölçüde dost canlısı, iyi yürekli, akıllı iki şişman çocuğun bulunması, Ünver Oral'ın **Prensesle Çoban** adlı oyununda, uygarlığın doğal olanı öldürdüğü ve her şeyi yapay olana dönüştürdüğü bir gelecekte, doğal olanın saklı kaldığı bir yeryüzü parçasını bilen ve prensesi oraya götüren çoban, bu tipin yeni çeşitlemelere açık olduğunu gösteriyor.

Barış Kervanı (Ergun Sav), **Kuklacı** (Muharrem Buhara), **Hesap Lütfen** (Murat Karahüseyinoğlu), **Su Dolu Bir Kaba Elli Metre Yükseklikten Atlama** (Coşkun İrmak), **Keloğlan** (Ümit Denizer), **Yıldızcı Kral İle Akıllı Soyтары** (Türel Ezici), **Palyaço Kral** (Fevzi Gönenç), **Balon** (Murat Karahüseyinoğlu), **Prensesle Çoban** (Ünver Oral), v.b .

Canlı, neşeli, akıllı, becerikli çocuk: Seksenli yılıardan bu yana yazılan çocuk oyunlarında canlı, neşeli, becerikli çocuk tipine de yer vermeye başlanmıştır. Eskinin edilgin, mutsuz, acınası çocuğunun yerini etkin, mutlu özenilesi çocuk almaktadır. Okul piyeslerinin uslu, terbiyeli çocuğuna karşılık, yeni oyunlarda soru soran, meraklı çocuklara rastlıyoruz. Örneğin, 1964 yılında Yıldız Yaşaroğlu tarafından yazılmış olan, **Şipşirin'in Merakı Başına Neler Açtı** adlı çocuk oyununda, on iki yaşlarındaki küçük kız çok soru sorduğu için babasını kızdırmış, sokağa çıkması, gezmesi yasaklanmıştır. Oyunda, meraklı olmanın bir çeşit tehlikeli hastalık olduğu, lüzumsuz sorular sormamak gerektiği açıklanır. Çocuğun, uslu, söz dinler, çalışkan, iyi huylu olması gerektiği belirtilir. Düşünde kilitli bir dolabı açan küçük kız soyтары kılığındaki şeytanı görür ve bu şeytanın kendine soru sorma isteği aşılamış olduğunu, annesini öldürdüğünü, babasını hasta ettiğini öğrenir. Olup biten her şeyin çocuğun düşü olduğu anlaşılır ama çocuk bu düştten uyandığında soru sormama doğrultusunda eğitilmiş de olur. Buna karşılık, Orhan Asena'nın 1993'de yayımlanan **Dede-Torun** adlı çocuk oyununda torun,

soru soran, düş kurabilen, oyun seven bir çocuktur ve bu özellikleri ile beğenilecektir.

Yetmişli yıllardan bu yana, genellikle halkını sömüren, açgözlü ve budala kral ile onun acımasız yordakçılarını,iki yüzlü dalkavuklarını ele alan çocuk oyunları yazılmaktadır. Bu oyunların akıllı ve bilinçli çocuğu halkın yanında yer alarak onlara kötölukle, zorbalıkla savaşıml yolunu öğretir, kendi de bu savaşıma katılarak Kralı ve krallığı devirmeyi başarır Aynı temayı işleyen kimi oyunlarda kralın yerini herhangi bir güçlü zorba almıştır. Ümit Denizer'in **Keloğlan**, **Uçan Şemsiye**, Fevzi Gönenç'in **Palyaço Kral**, Ülkü Ayvaz'ın **Teneke Şövalyeler**, **Yaşasın Gökkuşuğı**, Dersu Yavuz Altun'un **Doğ Güneşim Doğ**, Haluk Işık'ın **Şarkıcı**, Muharrem Buhara'nın **Ayının Fendi Avcıyı Yendi**, Serpil Akıllıoğlu'nun **Saka Kuşu** gibi oyunları bu yaklaşımın bazı tipik örnekleridir

Günümüzde çoğunlukla, özgürlük isteyen ve özgür olmayı başaran akılcı yaklaşımı ile büyüklerin göremedikleri gerçekleri gören, çözemedikleri sorunları çözen, içinde taşıdığı ısıtıcı güçle kötölükleri çevresinden uzaklaştırmayı başaran, barışı seven ve yeni dostluklar kurabilen çocuk tiplerine yer veren oyunlar yazılıyor ya da oyunlarda çocukların özdeşleşebileceğı bu tür figürler canlandırılıyor. Gülizar İrmak'ın **Hohoş Mahallesiinde Curcuna**, Yücel Barut'un **Barış'ın Çocukları**, Salim Dörtcan'ın **Afacanlar Sirki**, Hasan Erkek'in **Yaşasın Barış**, Beliz Güçbilmez'in **Mutlu Ayılar** gibi oyunlarındaki bazan afacan, bazan kurnaz, bazan yaramaz, bazan uslu, ama her zaman canlı, hareketli, akıllı, yardımsever, dayanışmayı bilen çocukları gibi Bu tipe en eski örnek olarak Mümtaz Zeki Taşkın'ın 1956 yılında yazdığı **Oyuncakçı Dede** adlı oyununu ve bu oyundaki dedektif olmaya özenen

ve uluslararası bir kaçakçıyı yakalatmayı başaran akıllı ve becerikli kız ve erkek çocukları anımsamak gerekir. Ülker Köksal bütün çocuk oyunlarında yapıcı ve etkin çocuklara yer veriyor. Onun **Ormanın Bekçileri** adlı oyunundaki serüvenci, canlı, savaşımçı, **Dağ Denize Kavuştu** adlı oyunundaki neşeli, yürekli, **Barış Gezegeni** adlı oyunundaki demokrasiyi gerçekleştiren, barışı seven, **Yarını Akıl Yapar**'daki akılcı, **Pınar'la Annesi**'ndeki çalışkan, sorumlu çocuklar, çocuk oyunlarındaki geleneksel mutsuz, edilgin, acınası çocuk imgesinin yerine yeni bir çocuk imgesi yerleştirmiştir. Osman Güngör Feyzoğlu'nun **Sapaneli ve Sultankız** adlı oyunlarında işlediği, hem iyi huylu olan, hem kötülükle savaşabilen Keloğlan tipini ve aynı doğrultuda yazılmış oyunlardaki saf fakat becerikli genç tipini de bu bağlamda değerlendirmek gerekir. Burada Şinasi Ekinciğlu'nun **Hoşu'nun Utancı** adlı oyunundaki, içe dönük, utangaç fakat içinde ışık saçan bir inci barındıran ve bu ışıkla kötücül gücü sevdiklerinden uzaklaştırabilen Hoşu adlı istiridyeyi ve onun simgelediği iyilik gizli gücüne sahip çocuk imgesini anmak istiyorum.

Ülkemizde yazılmış ve oynanmış çocuk oyunlarından yapılan bu orta boy seçki çocuk tiyatrosunda yansıyan çocuk imgeleri hakkında genel bir fikir veriyor. Bu birikimden yola çıkarak şu sonuca varabiliyoruz: Yoğunlukla ellili ve altmışlı yıllarda yaratılan çocuk tipi, yoksul, yetim, ya da öksüz olduğu için, hatta sakat olduğu için acı çeken mutsuz çocuktur. Mutsuz çocuk tipi, daha seyrek olarak ilerki yıllarda yazılan oyunlarda da ele alınmış ve tiyatro edebiyatının geleneksel prototiplerinden birini oluşturmuştur. Bir başka prototip; kahraman çocuk olmuştur. Özellikle Kurtuluş Savaşı sırasında vatani için canını vermekten kaçınmayan yürekli çocuk, özellikle "milli" adı verilen okul piyeslerinin vazgeçilmez kişisidir. Mutsuz çocuğun ve kahraman

çocuğun başından geçenleri ele alan oyunlarda seyircilerin duygulanmaları amaçlanmış, bir çeşit acıma estetiği yaratılmak istenmiştir. Okul piyeslerinde, uslu, çalışkan, terbiyeli çocuk tipini, yaramaz, tembel, haylaz çocuğa karşı yüceltmek adet olmuş, bu tiplerde kalıplaştırılmıştır

Çocuk tiyatromuzun bir başka kalıplaşmış oyun kişisi, geleneksel Keloğlan arketipinin çeşitlemesi olan saf çocuk olmuştur. Saf görünüşü altında zeki ve becerikli olan bu tip, daha yakın zamanların oyunlarında Soyтары, Palyaço, Kuklacı Çırağı, Çoban kimlikleri ile karşımıza çıkar. Mutsuz ve Kahraman çocuk imgelerinin yansıtıldığı oyunların acıklı olmasına karşılık, Keloğlan serüvenlerini ele alan oyunlar güldürücü ve eğlendiricidir

Özellikle yetmişli yıllardan bu yana yazılmış olan çocuk oyunlarında ise canlı, neşeli, akıllı, becerikli çocuk tiplerine yer verilmiş, çocuğun büyüklerine yol gösterdiği, demokratik bir yönetim biçimini gerçekleştirmek için, barış için, özgürlük için, çevre temizliği için savaştığı oyunlar yazılmıştır.

Bu kalın çizgili özet de gösteriyor ki, çocuk oyunlarında genel tavrımız çocuğa örnekleme yolu ile öğüt vermek olmuştur. Örnek olarak sunulan çocuk, kalın çizgilerle belirtilmiş ve genellikle idealize edilmiştir. Çocuk kimliğini, çocuk psikolojisini derinliğine araştıran, çocuğun gerçeğine inen, koşullarını irdeleyen oyunlar yok denecek kadar azdır. Tiyatro yolu ile çocuk eğitiminde nasıl bir yöntem benimsendiği, bilimsel kaynaklardan ne ölçüde yararlanıldığı pek belli değildir. Büyüklere anlatılması gereken, çocuğun değil, erişkinin çare bulabileceği mutsuz durumların neden çocuklara gösterildiğini anlamak zordur. Aynı biçimde,

bilincine ancak erişkinlerin varabileceği toplumsal ideallerin, ideolojik tercihlerin neden çocuklara maledildiği de tartişma konusu olmalıdır. Çocuk oyunlarında yansıtılan çocuk imgelerinden anlaşılıyor ki, çocukları olduğu gibi görmekten çok, olmaları gerektiği gibi görmek ve göstermek istiyoruz. Çocuğu nasıl görmek istediğimiz ise, kimi değerlerimizin kalıplaşmış olduğunu, kimilerinin ise güncel sorunlara bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini kanıtlıyor. Örneğin, başlangıçtan beri, okullarda oynamak üzere çocuk oyunu yazan eğitimcilerin tavrı, çocuğu otoritenin tercihi doğrultusunda, uslu, terbiyeli, çalışkan, soz dinler, sabırlı, özverili olmaya yönlendirirken, yetmişli yıllardan bu yana tiyatrolarda oynamak üzere çocuk oyunu yazan aydın yazarların tavrı çocuğu çağdaş demokratik değerler doğrultusunda eğitmek olmuştur. Değişmeyen, başlangıçtan beri çocuk oyunlarında çocuğa karşı koşullayıcı bir tutum içinde olmamız, çocuğun kişiliğini geliştirmek, onu içten güçlendirmek için sanatın ve bilimin verilerinden yeterince yararlanamadığımızdır.

Uzerinde durulmaya değer bir çelişkili durum da , çocuğu eğitmek amacı ile yazılan oyunlarda toplumun ideal saydığı değerlere sahip, erdemli çocuk imgesine yer verilirken, çocuğu eğlendirmek amacı ile yazılan oyunlarda ya tümü ile fantastik kişi ve durumlarla örölmüş, şarkı ve danslarla donatılmış gerçek dışı öykülerin, ya da Keloğlan tipinin uzantısı olan açıkęöz, kurnaz, işbitirici oyun kişilerinin yer almış olmasıdır Toplumumuzda, yaşatılmaya çalışılan ideal değerlerle, uygulamada gözetilen değerler arasındaki karşıtlık çocuk oyunlarına da yansımaktadır. Böyle bir çelişkinin çocuğu ve toplumun geleceğini nasıl etkileyeceği bilimsel bir inceleme konusu olmalıdır.

GÜNÜMÜZ ÇOCUK KİTAPLARINDA ÇOCUK İMGESİ

DR.GÜLÇİN ALPÖGE

Günümüz çocuk kitaplarında çocuk imgesinden söz etmeden önce kısaca Cumhuriyet'den bu yana çocuk edebiyatındaki gelişmelere bir göz atmak ve Cumhuriyet'e geçildikten sonra çıkan kitaplarda çocuklara ne verilmek istenmiş ona bakmak yerinde olur.

Osmanlı dönemindeki hareketlilik 1. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşıyla kesilmişti. Cumhuriyetin kuruluşundan az sonra da 1928'de harf devrimi yapıldı. Böylece bu dönemde çocuklar için yazılan yeni eserlerin tek tük olması doğaldır. Gene de ilk çocuk ansiklopedisi Zekeriya Sertel, Sabiha Sertel ve Sabri Duran tarafından 1927 yılında hazırlanmıştır. İlk dört cildi çıktıktan sonra harflerin değişmesiyle yayına ara verilmiş ve 1937'de "Yeni Çocuk Ansiklopedisi" adı altında yeni harflerle çıkmıştır (Özçelik, 1989).

Cumhuriyet'ten sonra çocuklar için yayımlanan ilk yapıt Ziya Kozanoğlu'nun (1906-1966) "Kızıl Tuğ"udur. Bu eser çocuklar için yayımlanan "Bizim Mecmua" dergisinde çıkmıştır. Huriye Öñiz'in yazdığı kimsesiz sokak çocuklarını konu alan "Köprüaltı Çocukları" da (1936) bu

dönemin eserlerindendir. Cahit Uçuk'un yapıtı olan "Türk İkizleri" 1937 yılında yazılmış bir çocuk romanıdır. Bu eser daha sonra Londra'da "İkizler Serisi" arasında yayımlanmış (1956) ve Milletlerarası Çocuk Kitapları Kurulu'nun (IBBY) düzenlediği Hans Cristian Andersen yarışmasında şeref listesine katılmış ve onur diploması almıştır (1958). Bu eser Almanca, Japonca ve Farsçaya çevrilmiştir (Demiray, 1977; Özkırımlı, 1990)

1940'larda tekrar çocuk edebiyatı gündeme gelmiş, okuma ve okuma alışkanlığı konularına önem verilmiş ve bu yıllarda birçok çocuk kitabı yayımlanmıştır. Ancak bunların çoğu yabancı çocuk klasiklerinin çevirilerinden oluşuyordu. Çocuk Esirgeme Kurumu bu yıllarda çocuklar için seri kitap yayımlamış ve ilk kez okul öncesi yaşlardaki çocuklar için kitap basılmıştır. Sonuçta 100 kitaplık bir dizi oluşmuştur. Gene bu yıllarda Ahmet ve Naime Yaşaroğlu'nun konulara göre düzenledikleri tek ciltlik yeni bir çocuk ansiklopedisi basılmıştır

Bu yıllarda çocuk kitaplarının ucuz kopyaları yapılmış, bu kitapların herkese ulaşması istenmiştir. 40'lı yılların alfabelerine bakacak olursak köye dönük olduklarını görüyoruz. 30'lu yılların alfabesinden içerik olarak farklı değil, resimler de gene ünlü Ramiz'in çizimleri, ancak şehirli tipler yerlerini köylü tiplere bırakmış, kızlar şalvarlı, erkekler kasketli (Alfabe, 1938, 1940).

Bu dönemin ikinci yarısında, 1946'da Pertev Naili Boratav (doğumu 1907) Ankara Üniversitesi Halk Edebiyatı ve Folklor kürsüsündeki meslektaşlarıyla beraber Türk Masalları Kataloğunu hazırlamıştı (Boratav, 1958). Böylece masallara ilgi yeniden uyanmış ve bu dönemde Eflatun Cem Güney (1896-1981) çocuklar için masal

kitapları yayımlamıştır. (Kabacalı, 1990) (Güney 1956 yılında IBBY şeref listesine girmiş ve onur diploması almıştır.)

2. Dünya Savaşından sonra yani gene dönemin ikinci yarısında eğitime önem verilmiş ve Türkiye'nin her yerinde okul açma ilkesi benimsenmiştir. Bu yeni açılan okullara atanan öğretmenler ise kendi öğrenimlerini Cumhuriyet çocuğu olarak gören ilk öğretmen kuşağını oluşturmuştur. Böylece bu genç öğretmenler sınıfta alfabe ve ders kitabı yanı sıra çocuk kitap ve dergilerini kullanmaktan çekinmemişler, böylece ilk kez çocuk kitap ve dergilerini sınıfa sokmuşlardır.

Gene bu yıllarda çocuk kitaplarının yanısıra çok sayıda çocuk dergisi yayım hayatına başlamıştır. 23 Nisan 1945 de yayına giren Doğan Kardeş dergisi öyküler, masallar, şiirler, çeviriler yanısıra bilmece, bulmaca, çizgi roman, karikatür ve dünyadaki ilginç olayları içeriyordu. Vedat Nedim Tör'ün (1897-1984) yönettiği dergi adeta çocuk kulübü niteliğine bürünmüş ve çocuklarla iletişim kurabilmiştir. Çocuklar resimlerini, şiirlerini, öykülerini, kendi fotoğraflarıyla birlikte mektuplarını ve kendileriyle ilgili ilginç olayları dergiye yollamışlar ve bunların bir kısmı basılmıştır. Doğan Kardeşin ilk sayılarına baktığımız zaman günümüzün yazar, çizer ve şairlerinin denemelerini görüyoruz

Kırklı yıllar çocuk edebiyatına hareketlilik getirmiştir.

50'li yıllara gelince bu dönemde basılan kitapların isimlerine bakmak ne vermek istediklerini anlamağa yeterlidir. "Isı nedir?", "Vücudumuz Nasıl Çalışır?", "Hayvanlar", "Bitkiler", "Dünyamız" vs. 50'li yıllar bilgi kitaplarının altın çağı olmuştur. Bunun yanısıra birçok çeviri çizgi roman da bu yıllarda yayım hayatına girmiştir (Oğuzkan, 1977).

60'lı yıllar ise şehirlere göçün hızlandığı ve birçok kadının iş hayatına girdiği bir dönem. İlk kez çok sayıda kadın ev dışında (işçi ya da memur olarak) iş gücüne katılmış; çalışan annelerin artması anaokullarını gündeme getirmiştir. 1960 darbesinden sonra yeni bir anayasa yapılmıştır. Bunun ardından da bakımevleri, emzirme odaları, yuvalarla ilgili yeni yasalar çıkmıştır. Bu dönemde birçok özel yuva kurulmuş, fabrikalar kendi bünyelerinde yuvalar açmışlardır. Bu yeni okulların gereksinimlerinden dolayı okul öncesi çocuklar için kitap konusu önem kazanmış ve 60'lı yılların sonuna doğru yayınevleri çocuk kitapları konusuna eğilmişlerdir. 60'lı yıllarda Doğan Kardeş Yayınları, 70'li yılların başında da Arkin kitabevi çocuk öykü ve romanı yarışmaları düzenlemiştir.

70'li yıllar çocuk edebiyatına akademik katkılar getirmiş, antolojilerin basıldığı, seminer ve sempozyumların yapıldığı, televizyon ve radyonun da devreye girerek çocuk edebiyatını konu ettiği yıllar olmuştur. Bu dönemde birçok ünlü yazar çocuklar için yazmayı seçmiştir. 1979 çocuk yılı ilan edilmiş ve yayınevleri de yazarları çocuklar için eser vermeye davet etmişlerdir. Böylece çocuk edebiyatına tanınmış yazarlarımızın katkısı olmuştur. Ancak bu yıllarda politik yaşamda görülen kutuplaşma çocuk yayınlarına da yansımıştır. Paul Dumont'un sözleriyle (1992) "Çocuklara sunulan eserler yetişkinlerinkinden fazla farklı değildi; aynı temler, aynı edebi üslup ve politik ve sosyal bakımdan etken olma endişesi vardı. Çocuklar politik ve sosyal problemlere duyarlı kılınmak isteniyordu."

Edebiyatta sosyalist gerçekçilik akımından söz edildiği bu yıllarda çocuk masallarının çocuklar üstünde uyuşturucu etkisi olduğu söyleniyor

ve basılması istenmiyordu. Basılanlar gerçekçi öyküler ve şiirlerdi. Nazım Hikmet'in çocuklar için olan eserleri de bu dönemde basılma olanağı bulmuştur.

80'li yıllar darbe ile başladı. Gene 80'lerin başında kağıt sıkıntısı başladı. Kağıdın çoğu gazetelere gittiği için kitap basanlar da darda kalmışlardı. Özellikle de çocuk kitapları ikinci hamur kağıda basılmaya başlanmıştı.

80'li yıllarda masallar tekrar gündeme gelmiş, çocuklara kendi kültürlerini aktardığı gerekçesiyle birçok yayınevi masal basmıştır. Bu dönemde çok sayıda İslam diniyle ilgili çocuk kitabı ve kahramanlık öyküleri de basılmıştır. 80'li yılların ortaları çok çocuk kitabı basılan yıllar olmuştur (Alpay, 1990). Aşağıdaki tablo bunu göstermektedir:

1981'de	637 çocuk kitabı
1982'de	745 çocuk kitabı
1983'de	804 çocuk kitabı
1984'de	1034 çocuk kitabı
1985'de	702 çocuk kitabı

Gerçi 1985'ten sonra kitap sayısında bir düşme olmuştur, ancak piyasaya yakından bakılacak olursa yayınların daha nitelikli olduğu gözlenebilir. Çünkü çocuk edebiyatı kavramı artık benimsenmişti. Çocukların duyguları, düşünceleri kavrama ve algılama yetenekleri ve düş güçleriyle dünyaya bakışlarının farklı olduğu kabullenilebilmişti. Böylece çocukların yaşlarına göre eser hazırlanması fikri 80'li yılların sonuna doğru yerleşmeye başlamıştır. Öte yandan, 80'li yıllarda okul öncesi çocukları için piyasada bulunan kitapların çoğunu hala çeviriler

ve geleneksel masallar oluşturuyordu. Bu yaşlara y6nelen yerli 6ocuk yazarları parmakla g6sterecek kadar azdı. Okul 6ncesi yaşlardaki 6ocuklar i6in yazarlar telif 6creti almakta zorluk 6eker, 6izerler ise isimlerini kitabın 6st6ne koydurmak i6in uğraşırlardı. İşte 80'li yılların sonuna doğru bu sorunların d6zelmeye başladığı, yerli yazar ve 6izerin arttığı, 6ocuk kitaplarının daha nitelikli olduğu g6zlenmiştir.

Bu yıllarda dergi sayısında da artış g6r6l6r. Bir6ok banka reklam amacıyla 6ocuk dergisi 6ıkarıp dağıtmaya başlamıştır. (Bunlardan yalnız Doğan Kardeş paralı satılmış, eskiden olduğu gibi belli bir kaliteyi tutturmayı ama6lamıştır.) Bankalar yanısıra gazeteler ve basımevleri de 6ocuk dergisi 6ıkarmışlardır. (6rneğin Milliyet gazetesinin Milliyet 6ocuk dergisi, Terc6man gazetesinin Terc6man 6ocuk dergisi, Gelişim yayınlarının Bando dergisi gibi.) Hi6 reklam kullanmadan edebi 6ocuk dergisi olmayı ama6layan "Kırmızıfare" ise 1980'de yayına başlayıp g6n6m6ze kadar s6rd6rmeyi başarmıştır.

1990'lı yılların ilk yarısında 6ocuk yayınları hareketlilik kazanmıştır. 1993 İştambul T6yap kitap fuarında 6ocuk kitaplarının 6n plana 6ıkarılmasıyla 6ocuk edebiyatına ilgi artmıştır. Bu hareketlilik 6eşitli seminerler, kitap kampanyaları, 6ocuk 6izerlerinin eserlerinden oluşan sergilerle s6rm6řt6r.

1994'de ise 6ocuk Yayınları Derneği kurulmuştur. 6ocuk edebiyatıyla ilgilenen yazarları, 6izerleri, yayımcıları, k6t6phanecileri, 6ęretmenleri b6nyesinde toplayan bu kuruluş nitelikli 6ocuk yayınlarının ortaya 6ıkması ve bunların okuyucuya ulaşmasını ama6lamaktadır. İlerde 6ocuk kitaplarımızın uluslararası d6zeyde de sesini duyurmasına

yardımcı olabilecek bir kuruluş olduğu için çocuk edebiyatımız açısından önemli bir adım olarak nitelendirilebilir.

Böylece günümüze geldik Şimdi bu dönemlerde yayımlanmış kitapların niteliğine bakarak yazarların nasıl çocuklar yaratmış olduklarına bakalım.

CUMHURİYET'TEN BU YANA ÇOCUK KİTAPLARINDA ÇOCUK

Cumhuriyet'ten 2. Dünya Savaşına kadar olan dönemde çocuklar için yayımlanan ve içinde çocuk olan ilk eser Mahmut Yesari'nin "Bağrı Yanık Ömer"i (1930)dir. Bundan sonra Huriye Öñiz'in "Köprüaltı Çocukları" (1936) yayımlanmıştır. Cahit Uçuk'un yazdığı "Türk İkizleri" ise 1937'de ilk baskısını yapmıştır. Bu eserlerdeki çocuk kahramanlar talihin acımasızlığı, kimsesizlik ya da yalnızlık, korumasızlık içinde ezilen çocuklar olarak çizilmişlerdir. "Bağrı Yanık Ömer" de üvey anne ve üvey baba teması da bu melodramatik yapıya eklenmiştir Çocuklar okumak isteyen, iyi ahlaklı köy çocukları olarak çizilmiştir Çokluk eziyet çekerler. Ömer acılara dayanamayarak ölür Bu dönemin yetişkin kitaplarına bakarsak bu acı çeken çocuk temasını orda da buluruz. Ebu Bekir Hazım'ın "Küçük Paşa"sı (1910, 1930); Reşat Nuri'nin "Kızılıık Dalları" (1932) ve Halide Edib'in "Zeyno'nun Oğlu" bu tür örneklerdir Demek ki bu yıllarda yetişkin romanlarında görülen melodramatik işleniş çocuk kitaplarına da aktarılmıştır.

Kemalettin Tuğcu yüzyılın başında 1902 yılında doğmuş, 1936 yılında yazdıkları basılmaya başlanmış ve 1993'e kadar yarım yüzyılı aşkın bir süre eser vermiş bir yazar. Çocuk ve gençler için basılmış 301

kitabı var. Tuğcu'ya göre kendisi için yazmış biri. Yazdıklarının bir kısmını yakmış, sonra yenilerini yazmış (Yüksel, 1993).

Yalnız 60'lı yıllarda yaklaşık 30 kitabından her biri 10-20 bin adet basılmış, 8inci baskıya kadar çıkmıştır Köyden kente göçün yoğun olduğu yıllarda bu denli çok eser veren Tuğcu'nun köyden göçmüşleri konu alması doğaldır. Daha önce gördüğümüz hüznü, acıklı bir yaşamı göğüsleyen çocuklar Tuğcu'nun kitaplarında yarım yüzyıl kadar yaşamışlardır Dilencileri, köprüaltı çocuklarını, yoksulları yazdı. Ama çocuklar onun için her zaman saf ve temizdiler. Duygusaldılar. Yaşamlarında şansızlıklar, üzüntüler, acılar çoğunluktaydı. Romanlarında başkalarına acımayı ve yardım etmeyi öğütlemiş, iyiyi kötüyü siyah beyaz olarak vermiştir. Ona göre çalışan, okuyan çocuklar her zaman kazanırlar. Sabırlı olanlar sonuca ulaşır. Gösterişi, aylaklığı kınamıştır Kötüler cezasını çeker, iyiler mutluluğu bulur. Tuğcu “Yazdıklarım hep güzel biter, umut verir. Kimseyi öldürtmemiştir. Çocuklar cinayetten hoşlanmazlar” der. Onun için aile çok önemlidir Yarattığı çocuklar ailelerine bağlıdırlar. İşte Tuğcu'nun çocuk imgesi (Yüksel, 1993).

Gülten Dayıoğlu ise ilk günden beri çocuklar için yazdığını söyleyen ve 30 yılı aşkın bir süredir çocuk kitabı yazan bir edebiyatçı. Dayıoğlu 1963'de yazmaya başlamış. O da kente göçten etkilenmiş olmalı ki daha çok köyden göçmüş kişileri canlandırmış: Temizlik işlerinde çalışan kadınlar, kente göçmüş aileler, çocuklar. Dayıoğlu romanlarındaki çocukları pek ayrıntılı çizmez. Örneğin Fadiş kötü koşullarda da başarılılabileceğini kanıtlayan bir tiptir. Dayıoğlu'nun çocukları kente yabancılıkları, bilgisizlikleri içinde zorlukları göğüsleyen

tiplerdir. Koşullar kötü de olsa isteyen başarır. Gene de öykünün sonunda bir burukluk kalır içinizde.

70'li yıllar değişik bir yaklaşım getirir. Bu yıllarda ürün veren yazarların listesi uzun. Bu dönem için en iyi örnek:

Yaşar Kemal'den "Filler Sultanı ile Kırmızı Topal Karınca" (1977). Birkaç başka örnek ise:

Aziz Nesin'den "Doğ Güneş Doğ" (1975). Çocuklar büyüklerini aydınlığa taşır.

Ülkü Tamer'den "Pullar Savaşı" (1975). Faşizme karşı özgürlük savaşına değinir.

Talip Apaydın'dan "Dağdaki Kaynak" (1975). Köyü ve köyün sorunlarını anlatır.

Işıl Özgentürk'den "Kuş Ne Yana Öter" (1976). Bir grevin öyküsünü verir.

Nezihe Meriç'den "Alagün Çocukları" (1976) Köyden göçmüş kişileri konu eder.

Fakir Baykurt'tan "Sakarca" (1977). Ağaya karşı gelen horozun öyküsüdür.

Erol Toy'dan "Fareler Cumhuriyeti" (1977). Farelerin özgürlük savaşını anlatır.

Bekir Yıldız'dan "Ölümsüz Kavak" (1977). Kavak ağacının kağıt oluşunu ve kitabın başına gelenleri anlatır.

Çetin Öner'den "Mavi Kuşu Gören Var Mı?" (1978). Mavi kuştan, umuttan söz eder.

Bu dönemde özgürlük, eşitlik, barış özlemi gibi konuların işlendiği romanlarla çocuklar politik, ekonomik, sosyal konulara duyarlı kılınmak istendi. Bu romanlarda konular önemliydi, aktarılacak istenen önemliydi,

çocuklar figüran gibi kalıyorlardı. Yaratılan çocuk tipi iyi, saf, temizdi. Zaman zaman büyüklerine önderlik ediyordu bu temiz kalpliliği ile. Aslında ilginçtir, çocukları gerçeklere duyarlı kılmak isteyen bu yazarların çocuk tipleri ideal çocuk kavramını getiriyordu Çocuklar ara sıra hata yapsalar da anlayınca hemen düzeltecek tiplerdi. Akıllı, büyükler gibi sorumlu davranan çocuklar yarattılar. Ülkü Tamer'in "Günüşiği Hoşça Kal"daki Muharremin dediği gibi "Benim nerem çocuk? Kendimi bildim bileli çalışıyorum."

Canlı çocuk tipleri yaratan yazarımız Rifat Ilgaz. Örneğin, "Bacaksız Kamyon Sürücüsü"nde (1977), Bacaksız "köyden kente gelmiş, ekmeğini taştan çıkaran namuslu bir ailenin çocuğu" olarak tanıtılıyor. Kendi kendine düşünüp karar alan, aldığı kararları eyleme geçiren bir küçük. Sevimli, cana yakın ve yaramaz. İyi niyetli ama bu iyi niyet merakla karışınca çoğu kez başından büyük işlere karışıyor ve ceza gerektirecek durumlara düşüyor. Ne var ki romanın sonu tatlıya bağlanıyor ve Bacaksız kurtuluyor.

Rifat Ilgaz'ın romanlarında da Nezihe Meriç'in romanlarında da çocuğa büyüklerin fikirleri yüklenmeyip olaylar sanki çocuğun gözünden izleniyor (Bir Kız Tanıyorum 7 Yaşında -Nezihe Meriç). Sevinç, korku, üzüntüyü çocuk duygusallığı ile veriliyorlar. Meriç'in romanında bir serüven yok, daha çok günlük olayların iniş çıkışları var, ama hepsi çocuğun bakış açısından veriliyor.

80'li yılların sonu ve 90'lı yılların ilk yarısında yazmağa başlayan yazarlar da bu yöntemi benimsemişler. Elvan Pektaş'ın "Kuşlara Masallar" (1991) kitabındaki oyküler böyle çocuk gözünden anlatılmış. Günümüz yazarlarının yarattığı çocuklar Ilgaz'ın romanlarında olduğu

gibi kişilik de kazanmışlar. Sevim Ak'ın "Pembe Kuşa Ne Oldu" (1990) kitabında Mufo böyle bir tip Artık çocuklar edilgen değil. Etken olabiliyorlar.

80li, 90lı yıllarda zaman zaman zor konulara değinen yazarlar var. Rifat Ilgaz "Bacaksız Sigara Kaçakçısı"nda (1980) çocukların sigarayı piyasaya sürmek isteyen kaçakçılara alet oluşunu ele almış. İsmet Kür "Coşkun'un Serüveni" (1992) kitabında uyuşturucu satıcılarının çocukları nasıl kullandıklarından söz ediyor

Güldürü de başka bir eleman. Rifat Ilgaz diyor ki, "Karamsar konularla çocukların acıma duygularına sesleniliyor, çocuklar bu yapıtları okuduktan sonra yaşamın aydınlığını göremiyordu. İşte birçok yazar bunu sezdi ve çocuklara yazmağa yöneldi Ben de onlardan biriyim Çocukların dünyasına giden yollardan biri de gülmekten geçer..... Çocukların en yoksullarında, en çilelilerinde bile gülmececel bir aç vardır. Ben de onları sağlıklı güldürmeye çalıştım" (Şeyhoğlu, 1995)

1988'de ise Elvan Pektaş da "Yağmur Ormanı"nda "İnsanlar mutlu oldukları için gülerler, bazen de güldükleri için mutlu olurlar" diyor. Demek ki çocuklar artık gülen, mutluluğu arayan kişiler. 80li yıllardan önce çocuk edebiyatımızda orta sınıf işlenmemiş gibidir Fakir çalışkan çocuğun karşısı olması için yaratılan zengin haylaz tiplemesinin dışında çocuklar genellikle yoksul kimsesiz çocuklardır 90lı yıllarda ise orta sınıf devreye giriyor. Ayla Çınaroğlu'nun "Mavi Boya"sında (1995) böyle öyküler var Muzaffer İzgü'nün "Yusuf'un Treni"nde (1996) Yusuf'un babası makasçı. Yalvaç Ural "Bir Gök Dolusu Güvercin"" (1992) kitabındaki bir öyküsüne "Annemin bir dağ köyü öğretmeni, babamın da Toprak Ürünleri dairesi memuru olduğu" diye başlıyor. Nezihe Meriç

“Küçük Bir Kız Tanıyorum Altı Yaşında”da (1991) orta halli bir aileyi anlatıyor

90’lı yılların çocuk kitaplarındaki çocuklar doğayı korumayı seviyorlar, bunun savaşını veriyorlar. Nazire Kutsal “Mor Gezegen”de, “Emre avucundaki kırık dallara solmuş yapraklara baktı Ne kadar yanlış davrandığını anladı” diyor. İsmail Sivri “Leylekler Gelirken”i (1994) leyleklerin “Çocuklar umudumuz, çocuklar dünyayı kurtaracak” sözleriyle bitiriyor

Kadın haklarının konuşulduğu 90’lı yıllarda çocuk romanlarında erkek çocuk kız çocuk farkı nasıl işlenmiş?

1994 yılında Şeyda Özçalışkan tarafından yapılan akademik bir çalışmada çocuk kitaplarındaki kız ve erkek çocuk imgesine bakılmış Bulgularda dikkati çekenler şöyle Erkek ve kız çocuğu faaliyetleri farklı Erkek çocuklara daha zihinsel faaliyetler yakıştırılmış Erkek çocuklar daha atak ve cesur çizilmişler Erkek çocuklara çok çeşitli faaliyetler tanınırken kız çocuklar evde ve ev işlerinde gösterilmiş Erkek çocuklar ev dışında, kızlar ev içinde anlatılmışlar Erkek çocuklar serüvenlere kahraman olurken kızlar bakım, büyüme gibi konularda yorumlanmışlar.

OKUL ÖNCESİ KİTAPLAR

90’lı yıllarda okul öncesi çocuklar için birçok yeni kitap yapılmıştır Bunlar kısa öyküler oldukları için çocuk imgesi çıkarmak zor. Ancak kitapların üstünde durduğu konulara bakılarak bir fikir edinmek olanaklı Doğayı tanıma ve doğayı korumaya çalışan çocuk imgesi bu yaşlar için de geçerli. Bazı örnekler:

Nihal Sarier'den "Güzel Bir Düş"

Ruhsar Belen'den "Güzellikler Bitmesin" (1992)

Fatih Erdoğan'dan "Yağmur Nasıl Yağar" (1985)

Dilek Aykul Bishka'dan "Park Yeri Belediye Başkanı" (1993)

Behiç Ak'dan "Gökdelene Giren Bulut" (1993).

Küçük çocukların kimlik, büyüme sorunlarına eğilen kitaplardan Aysel Gürmen'in "Ben Kimim" (1995) kitabında kardeş, torun, arkadaş, komşu v.s. olarak ele alınmış çocuk. Leyla Sakpınar "Annem ve Ben" de (1994) çocuğun annesiyle ilişkisini konu ediyor. Can Göknıl "Kardeş Kardeşe"de (1991) kardeşlerin ilişkisini işlerken "Küçük Olmak"ta küçük biri olmanın zorluklarından söz ediyor.

Bazı yazarlar da farklı olmayı, farklı olayları ele almışlar. Şükran Oğuzkan'dan "Yıkanmayı Sevmeyen Kimi" (1987) yıkanmaktan korkanlar için

"Çiçek Hasta Olur Mu?"da Dr. Servet Bal ve Belma Atik kazaları ve hasta çocuk konusunu işlemişler.

Serpil Ural "Çiçeğin Ömrü"nde (1991) ölüm konusuna değiniyor. "Aksak Ali" (1993) kitabında ise sakatların da öteki çocuklar gibi olduğunu ve onların da övünebilecekleri yetenekleri bulunduğunu vurguluyor.

Hatalarıyla öğrenenler de başka bir konu. Melek Güngör'den "Bayan Tulu Modaya Uyuyor"u (1993), Mevlana İdris Zengin'den "Uçan Eşek" (1991) ve Sevin Etyemez'den "Düğmecik" böyle kitaplar.

SONUÇ

Özetleyecek olursak, çocuklara verilmek istenen bazı kurallar var İlk başlarda bunlar ahlak kuralları olarak acıklı öykülerle, iyi kötü ayırımıyla verilmiş Daha sonra sosyal bir çerçeve içinde haklar, özgürlükler olarak verilmiş. Şimdilerde ise bunlara “değerler” diyoruz 90’lı yılların değerleri. Sevim Gündüz Raşa’nın “Prenses Ozor” (1995) kitabında sevgi ve mutluluk olarak beliriyor. Elvan Pektaş’ın “Yağmur Ormanı”nda (1988) dostluk ve sevgi oluyor. Öyküdeki güzel kız “Hep yalnızdım yapayalnız. Oysa yalnız olmaktan nefret ediyorum. İnsanlarla dost olmak istiyorum” diyor.

Günümüz çocuk romanı çocukların gereksinmelerine yanıt vermeye başladı. Onlara bilgi veriyor, hayal gücünü genişletmeye yöneliyor, sevgi duygusunu pekiştirmeyi, arkadaşlık kavramını sevdirmeyi, başarı duygusunu kamçılamayı, bağımsızlık duygusunu geliştirmeyi amaçlıyor denilebilir Kısacası, mutlu, gülen, bağımsız, kendi kendine karar verebilen, arkadaşlarıyla geçinebilen çocuklar örnekleniyor. 90’larda çocukluk dolu dolu yaşanması istenen bir dönem olarak görülüyor

KAYNAKLAR

ALFABE 1938. İstanbul Devlet Basımevi

ALFABE 1940 İstanbul Maarif Matbaası

ALPAY, Meral 1990 **Kütüphane**. İstanbul Edebiyat Fakültesi Basımevi

BORATAV, Pertev Naili 1958 **Zaman Zaman İçinde** İstanbul Remzi Kitabevi

DEMIRAY, Kemal. 1977 **Açıklamalı Çocuk Edebiyatı Antolojisi** İstanbul

İnkilap ve Aka Kitabevleri Kol Şti

- DILIDUZGUN, Selahattin 1996 **Çağdaş Çocuk Yazını** İstanbul Yapı Kredi Yayınları
- DUMONT Paul 1992 “**Littérature Enfantine Turque**” *Livers d’Hier et Livres d’Aujourd’hui* Strasburg-Istanbul Sayfa 81
- GOKŞEN Enver Naci 1966 **Örnekleriyle Çocuk Edebiyatı** Ankara DSI Matbaası
- KABACALI, Alpay 1990 “Çocuk Edebiyatı” **Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi** Cilt 3
- MAC LEOD, Anne Scott 1994 **American Childhood** Georgia University of Georgia Press
- OĞUZKAN, Ferhan 1977 **Çocuk Edebiyatı** Ankara Kadioğlu Matbaası
- OZÇALIŞKAN, Şeyda 1994 *Sex Roles in Children's Literature in Turkey* Basılmamış Doktora Tezi Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul
- ÖZÇELİK, Tahir 1989 “Çocuk ve Gençlik Ansiklopedileri” **Hürriyet Gösteri Dergisi**.
- OZKIRIMLI, Atilla 1990 **Türk Edebiyatı Ansiklopedisi** İstanbul Cem Yayınevi 4 Cilt
- ŞEYHOĞLU, Recai 1995 “Çocuklar Üzerine Muzaffer İzgü ile Söyleşi” **Varlık** (Kasım)
- ŞİRİN, Mustafa Ruhi 1987 **Çocuk Edebiyatı Yıllığı** İstanbul Gökuyu Yayınları
- ŞİRİN, Mustafa Ruhi 1988 **Çocuk Edebiyatı Yıllığı** İstanbul Gökuyu Yayınları
- YUKSEL, Turan 1993 “Kemalettin Tuğcu” **Cumhuriyet Kitap Dergisi** Sayı 195 (18 Kasım)

ÇOCUK KİTAPLARINDA ÇEVRE

SERPİL URAL

Çevre günümüzün en sık adı geçen konularından biridir. 21.yüzyılın en önemli konusunun çevre olacağı, hatta savaşların bu nedenle çıkacağı öne sürülüyor. Böyle bir ortamda çevre konularının çocuk kitaplarına da yansması kaçınılmaz bir sonuçtur, çünkü çocuk kitapları çocuğa içinde yaşadığı dünyayı tanıtmak içindir. İçinde yaşadığı dünyada böyle bir konu varsa, bu elbette çocuk kitaplarında ele alınacak ve çeşitli şekillerde işlenerek çocuğa aktarılacaktır.

Çevre konularının çocuk kitaplarını geniş ölçüde etkilemeye başlaması, 20.yüzyılın ikinci yarısındadır. Bu yıllarda her yaş çocuk için hazırlanmış, değişik ülkelerde yayımlanmış ve konusu çevre olan kitapları kitapçılarda, kitaplıklarda, sergilerde ve fuarlarda görmekteyiz. Yüzyılımızın çocukları artık birçok doğal zenginliği tüketilmiş, kirlenilmiş ve çirkinleştirilmiş bir dünyaya doğmaktadır ve sorunlarla dolu çevresini tanıması gerekir. Tanımalıdır ki, etkinlik kazandığı yaşlarda çevre sorunlarını artırıcı değil, olabildiğince önleyici ve azaltıcı bir yaşam sürmeyi seçsin.

20.yüzyılın ikinci yarısında hemen her yerde karşımıza çıkan çevre konulu çocuk kitaplarının ilk örneklerini 19.yüzyılın sonlarında görüyoruz. 1899 yılında Londra'da Burleigh Yayınevi tarafından yayınlanan, fakat yazı ve resimleri Avustralya'da hazırlanan, Avustralya'lı yazar Ethel Pedley ve ressam Frank Mahoney'nin eseri **Nokta Kız ve Kanguru** (Dot and the Kangaroo) masalında Nokta Kız bir kangurunun cebinde yaşamaya karar verir. Bir süre sonra hayvanların dillerini de anlamaya başlayan kahramanımız, kanguruların giderek azalmakta olduğunu, yakında hepten yokolabileceklerini öğrenir Yazar Pedley kitabını, "Düşüncesizce yok etme sonucu nesillerinin tükenmekte olduğu kesin olan, güzel ülkelerinin çok sayıdaki sevimli, arkadaş canlısı ve neşe saçan yaratığını anlayıp onlara acımaları ümidiyle" Avustralya'lı çocuklara ithaf etmiştir. (1)

1940'ların başında ABD' nde yayınlanan **Küçük Ev** adlı resimli kitap da, türünün ilk örneklerindendir Virginia Lee Burton'un yazıp resimlediği bu kitabın (**The Little House**, Houghton and Mifflin Yayınevi,1942) konusu, doğal bir ortam içinde mutlu yaşayan bir evin, düzensiz şehirleşme sonucu yüksek binaların, metronun ve büyük caddelerin ortasında, hava kirliliği içinde kalmasıdır. Öykü, başka dillere çevrildiğinde gerçek dışı olarak algılanacak, yalnızca Amerikan toplumuna özgü bir çözümle son bulur: Evin ilk sahiplerinin torunu binayı tekrar şehir dışına taşır ve böylece Küçük Ev, yıllardır özlediği ortama kavuşmuş olur.

Bu öncü kitaplardan sonra, yirmi yıl kadar bir süre içinde çevreyi konu alan çocuk kitaplarına rastlamıyoruz. O yıllarda büyük bir savaş ve

savaş dönemi kadar zor bir savaş sonrası yaşanmaktadır. Hiçbir ülkede çevre sorunlarını işleyen kitap yazacak bir ortam yoktur ve insanlar, bir süre sonra bu tür kitaplara konu olan kirliliklere yol açacak fabrikaları, şehirleri kurmakla uğraşmaktadır

Bu geçiş döneminden sonra yeniden ve pek çok ülkede çevre konularını ele alan çocuk kitapları görülmeye başlar 1970'lerde bu kitapların sayısı göze çarpacak kadar artar ve ilk kez kitap sergilerinde, kitapçılarda ve kataloglarda çevre konulu kitaplara özel bir yer ayrılır. Çevre sorunları dünyanın birçok yerinde günlük yaşamı etkilemeye başlamıştır ve bunların yansıması çocuk kitaplarında da yoğun biçimde görülmektedir.

Çevre konularıyla ilgili çocuk kitaplarının daha çok gelişmiş ülkelerde yayınlandığı da bir gerçektir. A.B.D , Avustralya, Kanada, Federal Almanya, İskandinav ülkeleri, Fransa ve İtalya bu yayınların sayısı ve özellikleri açısından başta gelen ülkelerdir. Ortadoğu, Afrika ve Asya ülkelerinde ise bu tür çocuk kitaplarının sayısı henüz o kadar çok değildir ve genellikle ders kitabı niteliğinde, okullarda doğa bilgisi derslerine yardımcı olmak amacıyla hazırlanmış yayınlardır.

1980'li yılların ikinci yarısında ise çevre konulu çocuk kitapları dünyayı sarmıştır diyebiliriz. Hemen her ülkede yazılan yeni kitapların çoğunluğu çevreden söz etmektedir. İlk örneklerini 1970'li yılların ikinci yarısında gördüğümüz ülkemizdeki durum da böyledir. 1970-1993 yılları arasında Türkiye'de basılmış resimli kitaplarını inceleyen bir uzmanlık tezi, konu sıralamasında çevre konusunun ikinci en çok işlenen konu olduğunu göstermiştir.(2)

BIÇİM AÇISINDAN ÇEVRE KONULU ÇOCUK KİTAPLARI

Çevre sorunlarını ele alan çocuk kitaplarını da, diğer konuları işleyen çocuk kitapları gibi konuyu doğrudan ele alanlar ve konuyu dolaylı olarak okuyucuya aktaranlar olarak ikiye ayırabiliriz. Bu iki ayrı yaklaşıma örnek olarak şu kitaplar gösterilebilir:

1- Prag/Çekoslavakya'da 1979'da yayınlanan (Panorama Yayınevi) **Rahatsız Edici-Rahatsız Etmeyici**.

Çok küçük yaştaki çocuklar için hazırlanmış karton sayfalı bu resimli kitap, altı değişik yeri (orman, akarsu, bahçe, fabrika, sokak ve park) olması ve olmaması gerektiği gibi göstermektedir. Jaroslav Kerles'in yaptığı resimler kolay anlaşılan, açıklayıcı ve aynı zamanda da esprili çizimlerdir. Daniela Fischerova'nın yazdığı metin ise çok kısadır ve çocuklara sorular sormaktadır "Ormanın haline bakın. Rahatsız edici değil mi?" ya da "Akarsu ne kadar pis. Kurbağa 'Bu gidişle ben buraları terkedeceğim' diyor Haksız mı?" gibi.

2- Brüksel/Belçika'da yayınlanan (Les Editions de la Marelle Yayınevi) **Bir Ağacın Öyküsü**.

Helene Tersac'ın okul öncesi çocuklar için yazdığı bu kitapta, yola çıkan ağaç küçük bir köye gelir. Bu köyde hiç ağaç yoktur, çünkü hergün gelen bir baltacı ağaçları kesmektedir. Köyün çocukları misafir gelen bu ağaca saklanmasını öğütlerler. Oysa ağaç çok büyüktür ve baltacı onu hemen görür. Bu kez bütün çocuklar baltacıya karşı durur, onunla dövüşür ve onun köyü terketmesini sağlarlar.

Küçük yaştaki çocuklar için hazırlanmış bu iki kitabın pek çok örneği olduğu gibi, özellikle 10-12 yaş ve sonrası için yazılmış çok sayıda çevre konulu romana özellikle batı ülkeleri ve Avustralya yayınları arasında rastlanmaktadır.

İÇERİK AÇISINDAN ÇEVRE KONULU ÇOCUK KİTAPLARI

Çevreyi işleyen çocuk kitaplarını içerik açısından da ikiye ayırabiliriz: Çocuğa içinde bulunduğu çevreyi tanıtan kitaplar ve çevresindeki bozulmaları işaret eden kitaplar

Çocuğa içinde bulunduğu çevreyi tanıtan kitaplar coğrafi yapıyı, denizleri, gölleri ve akarsuları, bitki örtüsünü, hayvanları ve bütün bunların ekolojik düzendeki yerlerini anlatırlar. Bu tür kitaplara bir örnek **Faregillerin Öyküsü**'dür. Münih/Almanya'da 1978'de yayınlanan (Ellerman Yayınevi) bu kitabın yazarı Una Jacobs; konusu tarla fareleri Pastel renkli resimlerle tamamlanmış olan kitapta tarla farelerinin nasıl ve nerelerde yuvalandıkları, beslenme özellikleri, aç kalmamak için nasıl dövüşebildikleri, değişen mevsimler ve havaya uyumları çocukların ilgisini çekecek şekilde yazılmıştır. Kitap tarla farelerinin doğal çevredeki yerini ve özelliklerini bütün ayrıntılarıyla anlatmaktadır.

Çocuğa çevredeki bozulmaları anlatan kitaplara gelince, bunları özellikle 1970'li yılların sonlarında pek çok ülkede sayısı hızla artan yayınlar olarak görmekteyiz. Hemen her yaş grubundaki çocuklar için hazırlanmış örnekleri bulunan bu tür kitapların en çok işlediği konular su kirliliği, sanayileşmenin doğayı yok etmesi, düzensiz yerleşmenin çocuklara oyun yeri bırakmayışı ve pek çok canlı türünün tükenmekte olduğudur

Helsinki/Finlandiya'da 1973'te yayınlanan (Weilin Göös Yayınevi) **Elli-Velli-Karamelli** adlı resimli kitap hem gerçek hem gerçeküstü olayların bir karışımı. Elli adlı küçük kızın yaşadığı kasabada her yere fabrikalar kuran fabrikatör, Elli'nin çok sevdiği ve üzerinde oynadığı ağacı da kesmeye kalkınca, küçük kız fabrikaya, fabrikatörün odasına gidip ona bu yaptıklarının çok kötü olduğunu ve ağacına dokunmamasını söyler. Fabrikatör ise çok sinirlenir ve fabrikasını daha hızlı çalıştırmaya başlar. Meydana gelen hava kirliliğinden dolayı bütün çiçekler ölür, hayvanlar kaçar. Bu arada Elli'nin ağacı da kurur.

Bir gün Elli ve köpeği kesik ağaçta tek bir çiçeğin açtığını görürler. Çiçeğin ortasında da kırmızı bir telefon vardır. Elli bununla ormana telefon edip kuşlara kasabanın başına gelenleri anlatır. Ertesi gün bütün kuşlar tohumlar getirip eker. Yeniden çiçekler yetişir. Hava kirliliği azalır Belediye başkanı sevinçle bir çiçek festivali düzenler Elli ve köpeği bu festivalin şeref konuğu olurlar. Çiçek ve ağaç sayısı arttıkça kasabanın havası tamamen temizlenir. Fakat bu arada büyülü çiçek ortaya çıktığı gibi sessizce kaybolur. Artık kendisine gerek kalmamıştır.

Sydney/Avustralya'da 1975'te yayınlanan (Wm.Collins Yayınevi) **Girmek Yasaktır** adlı resimli kitap, oyun oynayacakları yer olmayan bir kasabadaki çocukların öyküsünü anlatır Çocuklar birgün üzerinde "Girmek Yasaktır" yazılı bir tahta perde görür ve bu tahta perdenin arkasına geçerler. Burada eski otomobil lastikleri, kapılar, ipler ve benzeri hurdalar bulunan boş bir arsa vardır. Bunlarla çeşitli oyunlar uyduran çocuklar, hemen her gün boş arsaya gelip oynamaya başlar. Birgün "Burayı düzenli bir park yapacağız" diyerek buldozerlerle belediye işçileri gelir. Çocuklar bu fikre karşı çıkınca Belediye Başkanı, Mimar,

Şehir planlamacı ve üç Belediye Meclisi Üyesi arsaya çağrılır. Çocuklar ne tür bir park istediklerini bu ilgililere anlatırlar ve sonuçta onların istedikleri gibi bir park yapılır: Geniş oyun yerleri, eski lastiklerden salıncaklar, künkler, eski küvetler ve benzeri şeyler bulunan bir park. Sıra isim vermeye gelince gene çocukların isteğiyle parkın kapısına "Serüvenler Oyun Yeri. Herkese Açıktır- Buyrun" yazılır

Helsinki/Finlandiya'da yayınlanan (Tammi Yayınevi) **Yeşil Devrim**, İnari ve Laena Krohn'un yazıp resimlediği bir çocuk kitabı. Büyük çapta bir garaj inşaatı için ayrılan arsanın öyküsünü anlatıyor ve aynı sorunu farklı bir çözümle sunuyor.

Tozlu ve gürültülü bir şehirde, yüksek duvarlarla çevrili ve kapısında polis bekleyen bir arsa vardır. Buraya bir inşaat yapılması düşünülmektedir. Aynı şehirde çocukların oyun oynayabileceği alan yoktur. Bir gün Mortti adlı bir çocuk ve köpeği bu duvarı aşıp arkasında güzel, bol ağaçlı, park gibi bir arsa olduğunu görürler. Bunun üzerine Mortti şehirdeki bütün çocukları toplayıp burayı ele geçirmeyi düşünür. Öğleden sonra binlerce çocuk ve köpekleri kapalı kapıya doğru ilerler. Şehir yöneticileri engel olmak isterse de çocuklar arsayı ele geçirir. Toplanan şehir meclisi inşaatı vazgeçip arsayı bir oyun yeri ve park haline getirirler.

Çeşitli ülkelerin çocuk kitapları arasında çevre konusunu işleyenlere bakınca pek çok benzer yaklaşım görülmektedir. Bunlardan ilginç bir tanesi, çevre sorunlarını dünyanın sonu olarak gören ve bunu işleyen yazarların çokluğudur. Görülüyor ki başka başka ülkelerde yetişmiş, farklı kültürlerden olan yazarlar aynı düşüncede birleşmiş ve

evre sorunlarını dünyanın başına gelen müthiş bir son olarak kabul etmişler.

Newyork/ABD'nden bir yazar Gail E.Hailey'in yazıp resimlediği kitabın adı **Nuh'un Gemisi** (Atheneum Yayınevi, 1971). Bu ilginç resimli kitapta yazar, bilinen Nuh Tufanı efsanesini yeni ve sembolik bir yaklaşımla ele almış. Nuh, 20.yüzyılda büyük şehirde yaşayan bir adamdır. Bir gece rüyasında karısı ve çocuklarıyla hayvanat bahçesine gittiklerini, fakat bütün kafeslerin boş olduğunu ve üzerlerinde "Nesli Tükendi" yazdığını görür. Nuh korkuyla uyanır ve rüyanın etkisinden kurtulmak amacıyla giyinip sokağa çıkar. Bu kez gördükleri onu daha çok korkutur: Bir dükkanda kürkler, bir başkasında deri eşyalar, fildişinden yapılmış hediyelikler satılmaktadır. Bu gidişle bir gün rüyasının gerçekleşeceğini anlar. Güneş doğarken de şehrin pisliliğini ve havanın kirliliğini görünce rüyasının gerçekleşeceği konusunda hiç kuşkusu kalmaz. Ertesi günden başlayarak toplantılar düzenler, televizyonlarda konuşmalar yaparak toplumu uyarmaya çalışır. Ne var ki, kimse oralı olmaz.

Bunun zerine Nuh bir gemi yaptırır, her kıtaya gider, her hayvan türünden bir çift alarak gemisiyle denize açılır. Yalnız devekuşu Nuh'un gemisine gelmez. Başını kuma gömerek Nuh'un anlattıklarını duymaktan kaçar.

Yıllar sonra birgün geminin alıcısına karadan bir mesaj gelir. "Gemide hayvanlar bulunduğu doğru mu?" diye sorulmaktadır. "Evet" cevabını alınca, gemidekilerin yeryüzünde kalan tek hayvanlar olduğu, karadakilerin nesillerinin tükendiği haberi gelir. Nuh'un gemideki hayvanlarla karaya dönmesini isterler. Nuh ise karalar, sular ve hava

iyice temizlenmeden geri dönmeyeceğini söyler. Bir süre sonra her yer temizlenir ve Nuh gemisiyle karaya döner. Yeryüzü tekrar hayvanlarla dolmuştur. Yalnız başını kuma gömerek olayları görmekten kaçan devekuşunun nesli tükenmiştir

1971'den başlayarak günümüze kadar çeşitli öyküleri yayınlanan Fransız çocuk kitapları dizisi Barbapapalar'ın 1974'te yayınlanan bir serüveni de Barbapapa'nın Gemisi adını taşımaktadır. Barbapapalar bir tür sevimli masal kahramanıdır ve her kitapta yarı bir serüven yaşarlar. Söz konusu öyküde Barbapapalar kirli sularda hastalanan canlıları, avcılarının bilinçsizce avlayarak neslini tüketmek üzere olduğu hayvanları ve bitkileri bir gemiye doldurarak kurtarmak isterler. Gail E.Haley'nin denize açılan gemisi yerine Barbapapalar bir uzay gemisiyle dünyadan uzaklaşırlar. Son yıllarda denizlerin de öldürücü derece kirlenmiş olduğunu düşünecek olursak belki de bu çözüm daha akıllıcadır. Bir süre sonra yeryüzünde hayvanların ve bitkilerin eksikliğini duyan insanlar yeni yerleşme düzenleri kurarak, havayı, suları ve karaları temizler. Yerleştikleri gezegenden dünyanın artık temizlenmiş olduğunu gören Barbapapalar da bütün hayvanları ve bitkileri dünyaya geri taşırlar

TÜRKİYE'DEN ÖRNEKLER

Buraya kadar verdiğim örneklerin yabancı ülkelerde yayınlanmış çocuk kitapları olması, bizde benzeri yayınların olmamasından değil, Türkiye'de yayınlanmış çevre konulu çocuk kitaplarını ayrıca ele almak istediğimdendir. Çevre konularını işleyen çocuk kitaplarının ülkemizdeki ilk örneklerini 1970'lerin son yıllarında görmekteyiz. O yıllarda yayınlanan **Tabiat Bilimleri Serisi, Çevre ve Sen, Çiçek Kopartmak Yasaktır, Doğayı Koruyalım, Pan ve Çiçeği, Gürültücü Ali ve İki**

Minik Kentli adlı kitaplar söz konusu çocuk kitaplarının ilk tipik örnekleridir.

Amacı "Tabii kaynaklarımızı tanıtmak ve onları korumaya teşvik etmek" olarak belirtilen Tabiat Bilimleri Serisi, 1972 yılında Redhouse Yayınevi tarafından yayınlanmıştır. Dizideki kitapların adları şunlardır: **Göçmen Kuşlar, Kuşlarımız, Memeli Hayvanlarımız, Dağlarımız, Ormanlarımız, Balıklarımız, Semender ve Kurbağalarımız, Göllerimiz, Türkiye'de Yaşayan Kaplumbağa, Kertenkele ve Yılanlar, Akarsularımız ve Yabani Bitkilerimiz.**

Çevre ve Sen çeviri bir kitaptır. Alice ve Robert Arnd'in yazdığı bu eser (Redhouse Yayınevi) daha çok yardımcı bir ders kitabı niteliğindedir. Çeviri olmasına karşın Türkiye'ye uyarlanmış, resimler Türkiye'den görüntüler olarak değiştirilmiştir. Çevredeki bozulmaları göstermenin yanısıra okuyucunun neler yapabileceğini de söylemekte, öneriler getirmektedir.

Çiçek Kopartmak Yasaktır ve Doğayı Koruyalım adlı yayınlar okul öncesi çocuklar için hazırlanmıştır. Her ikisini de Can Göknıl yazmış ve resimlemiş, Redhouse yayınevi yayınlamıştır. Bir tür oyuncak kitaptır da diyebileceğimiz **Doğayı Koruyalım** televizyon şeklindedir ve ekrandaki görüntüler değiştirilebilmektedir. Metin "Dağları, ormanları, akarsuları, denizleri ve buralarda yaşayan canlıları ile ülkemizin ne kadar güzel olduğunu düşündünüz mü?Yurdumuzu bütün bu değerleriyle korumalıyız ve bu gerçeği yakınlarımıza da anlatmalıyız" diye başlamaktadır.

Fatih Erdoğan'ın yazıp resimlediği **Pan ve Çiçeği** de bir televizyon oyunu biçimindedir ve gene Redhouse Yayınevi tarafından basılmıştır. Çok renkli sekiz resimle çevre koruma mesajı veren bu yayın 1979 yılında Türk Kütüphaneciler Derneği'nin "En İyi Resimli Kitap Ödülü"nü almıştır.

Gene 1979'da yayınlanan **Gürültücü Ali** (Yazan ve resimleyen: Serpil Ural) ve **İki Minik Kentli** (Yazan ve resimleyen Tan Oral), en önemli çevre sorunlarımızdan olan gürültü, trafik, çöpler ve oyun yeri yokluğu konularını çocuklara anlatmaktadır. Bu kitaplardan ilki Türkiye Çevre Vakfı, ikincisi ise Marmara ve Boğazları Belediyeleri Birliği tarafından yayınlanmıştır.

İlk örnekleriyle 1970'lerde karşılaştığımız çevre konulu çocuk kitaplarının ülkemizdeki sayısı sonraki yıllarda hızla artmıştır. Bugün piyasada her yaş çocuğu için hazırlanmış, çeviri ya da telif, konusu çevre olan pek çok çocuk kitabı vardır. Görülen odur ki, yazarlar, yayinevleri, kamu kuruluşları ve gönüllü kuruluşlar, hepsi çevreyle ilgili bilgileri çocuklukta edinmenin önemini bilmekte ve bu amaçla çalışmaları arasında çevre konulu kitaplara yer vermektedir.

Ya-Pa Yayınlarından olan oniki kitaplık **Çevremiz Dizisi** okul öncesi yaştaki çocuklara doğal çevrelerini tanıtan çeviri bir eser (1988), Kök Yayıncılık'ın kitaplarından **Fen ve Doğa Dizisi** ise aynı amaçla hazırlanmış telif bir çalışmadır (1995). Bu dizinin yazarı Asiye Pervan Karadağ, çizeri Fikriye Taşpolatoğlu'dur. Bilgi Kitabevi'nin yayınladığı (1993) **Elif Çocuk Dizisi** adlı altı kitaptan dördünün konusu da çevremizi korumaktır. Bunlardan **Balina Aydın'ın Türk Dostları**, **Yıldızlı Kaplumbağa** ve **Acemi Avcının Serüvenleri** adlı kitapların

yazarı ünlü romancımız Ayla Kutlu, **Setenay'ın Ağacı** adlı kitabın yazarı ise Seçil Özden'dir.

Daha büyük yaştaki çocuklar için yazılmış çevre konulu kitaplara örnek olarak Sim Yayınları'ndan çıkan **Çocuklar 50 Basit Önlemle Doğayı Kurtarabiliriz** adlı kitap gösterilebilir. Oya Alpar'ın dilimize kazandırdığı bu çeviri eser konuyu didaktik bir yaklaşımla ele almaktadır

Başkent Yayınevi'nden çıkan **Yeşil Trampetçi** ise konuyu dolaylı olarak ele alan başarılı bir çocuk romanı örneğidir. Adem Atar'ın yazıp Fatih Kaçan'ın resimlediği bu eserde "baştan aşağı yeşil giymiş, yeşil bir trampet çalan ve çevre şarkısı söyleyen" bir kişi ile Ayça adında küçük bir kız sürekli tartışır. Ayça Yeşil Trampetçi'nin heyecanını ve çevre için bir şeyler yapma isteğini eleştirir. Büyüklerin sözle zaman geçirip iş yapmayan çevreciler olduğundan yakınıır. Yeşil Trampetçi ise bir uzaylının yardımıyla Ayça'ya hâlâ çevre için yapılabilecek şeyler olduğunu kanıtlamaya çalışır. Olaylar geliştikçe çevreye zarar veren tipler tanıtılmakta, bu kişilere karşı neler yapılabileceği konusunda, öneriler getirilmektedir.

Altın Kitaplar'ın yayınladığı **Parbat Dağı'nın Esrarı** ve **Ganga** adlı çocuk romanları da çevre konusunu dolaylı olarak işleyen eserlerdir. Her ikisinin de yazarı ünlü çocuk edebiyatçımız Gülten Dayıoğlu'dur. **Parbat Dağı'nın Esrarı**'nda insanüstü güçlere sahip bir grup bitki-insan diyebileceğimiz yaratığın yardımıyla gene üstün yetenekli bir çocuk dünyayı çevre sorunlarından kurtarmakta; **Ganga** adlı romanda ise olaylar gene insanüstü güçleri olan yarı balık yarı çocuk bir yaratığın çevresinde gelişmektedir.

Dikkatimi çeken bir nokta, adı geçen son üç eserde olayların ya bir uzaylının yardımı ya da üstün yaratıkların yardımıyla çözüme kavuşmasıdır. Bazı yazarlarımız insanların yarını bugünden daha iyi bir hale getirebileceğinden ümit kesmiş gibiler. Dünyayı bugünkü sorunlarla dolu ortama getiren insanların, çözüm üretmekten aciz, yalnız sorun yaratıcı bir tür canlı olduğunu düşünüyor olmalılar.

Özel yayınevlerince basılan bu örneklerin yanısıra Çevre Bakanlığı'nın yayınladığı **Çevre ve Çocuk** (Çetin Öner-Can Okan-Ümit Öğmel), **Büyüklerinizi Uyarın ve Mehmet'in Rüyası** (A.Giray Karanlık-Mehmet Koyunoğlu); Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları arasında yer alan **Karagöz Park Bekçisi** (Ünver Oral) adlı çocuk oyunu ve Kültür Bakanlığı'na yayınlanan **Güzel Bir Dünya İçin** (Yazan ve resimleyen: Zerrin Polat) adlı eserler kamu kuruluşları tarafından yayınlanmış çevre konusunu işleyen çocuk kitaplarına örnektir. Birleşmiş Milletler Uluslararası Kültür ve Eğitim Programı UNICEF'in Milli Eğitim Bakanlığı'yla işbirliği sonucu yayınlanan **Temiz İnsan-Temiz Çevre-Temiz Dünya** adlı kitap da boyanacak resimleri, çözülecek bulmacaları ve yanıtlanacak sorularıyla çocuklara dolaylı yollardan çevre bilinci kazandıran bir yayındır.

Yukarıda, ülkemizdeki ilk çevre konulu çocuk kitapları arasında adı geçen **İki Minik Kentli** adlı kitap gibi **İstanbul'un Suyu Nereden Geliyor?** adlı resimli kitap da bir Belediye yayınıdır Behiç Ak'ın hazırlayıp resimlediği bu kitabı İSKİ (İstanbul Büyükşehir Belediyesi Su ve Kanalizasyon İdaresi) yayınlamış, 50.000 tane basılan bu kitap ücretsiz dağıtılmıştır.

Dünya Sevgiyle Yaşar adlı çocuk kitabının, yayıncısının iş dünyasından bir kuruluş olması nedeniyle, çevre konulu çocuk kitapları arasında özel bir yeri vardır. Bu kitabı IBM (International Business Machines) Türk Ltd.Şti. beş yazara çevre konulu çocuk öyküsü yazdırıp beş çocuk kitabı çizirine bu öyküleri resimleterek hazırlamıştır. Ayrıca gene IBM Şirketi'nin ilkokul çocukları arasında düzenlediği çevre konulu öykü yarışmasında derece alan üç öğrencinin öyküleri de bu kitapta yer almaktadır. Kitap, ücretsiz olarak dağıtılmıştır.

Yayıncılar, kamu kuruluşları ve şirketler çocuk kitaplarında çevre konularını işlerken gönüllü kuruluşlar da boş durmamış, benzeri kitaplar yayınlamıştır. 1995'te Doğal Hayatı Koruma Derneği'nin yayınladığı **Benim Adım Caretta Caretta, Ya Seninki?** (Irene Fafalios), Çevko desteğiyle yayınlanan **Eko Dino Arkadaş Arıyor** (Nuran Turan-Pelin Yakıcıer), Deniz Temiz Derneği'nin yayınladığı **Denizler Yaşamalı** (Prof.Dr.Bayram Öztürk-Ender Çılgın), Türkiye Çevre Vakfı yayınlarından **A-B-C-Çevre** (Serpil Ural) ve **Bizim Ali** (Selahattin Dikmen) bu tür kitapların en yeni örneklerindendir.

ORTAK ÖZELLİKLER

İlk örneklerden başlayarak ülkemizde ve diğer ülkelerde yayınlanan çevre konulu çocuk kitaplarını günümüze kadar gözden geçirince, bu kitapların bazı ortak özellikleri olduğu görülür. Örneğin çevrenin bozulmakta olduğu mesajını çocuklara iletmek için hemen her kitapta benzer simgeler kullanılmıştır. Bunların en başta geleni sanayinin çevre bozucu etkileri olduğunun çocuklara fabrika simgesiyle iletilmesidir. Çevre kirlenmesinden söz eden her resimli kitapta kirlilik saçan fabrika resimleri görülür. Pek çok kitapta fabrika, ya kirliliğe yol

açan kötü kişi ya da kötü kişinin kullandığı araçtır (**Ellli-Velli-Karamelli** adlı Fin Kitabında olduğu gibi)

Bir başka ortak özellik de hemen her kitapta çevreyi bozanların büyükler olmasıdır. Avcılar, baltacılar, fabrikatörler, park olabilecek yerlere inşaat yapmak isteyen müteahhitler ve onlara hak tanıyan belediyeciler gibi. "Kötü kişi" her zaman büyüklerdir. Bunun yanısıra verilen ortak mesaj ise, bozulmuş olan çevreyi düzeltecek, sorunlara çözüm bulacak kişilerin çocuklar olduğudur.

Kitaplardaki çevreyi kurtarma çabalarında çocuklar çoğu zaman yalnız değildir. Hayvanların ya da bitkilerin onlara yardım ettiğini görürüz. (Gene **Ellli-Velli-Karamelli**'de Elli'nin yanından ayrılmayan köpeği ve ona yardım eden kuşlar; **Yeşil Devrim**'de çocukların yanında yer alan köpekler gibi). Birçok kitap da çocuklara doğrudan hitap ederek çevre sorunlarına karşı neler yapabileceklerini sıralamakta, hatta meslek seçerken bile çevre sorunlarını kontrol altına alabilecekleri mesleklere yönleltici olmaya çalışmaktadır.

Bir başka deyişle, çevre sorunlarını ele alan çocuk kitaplarında çocuklara büyük sorumluluk düştüğü ve bu amaçla yapacakları çalışmalarda hayvanların ve bitkilerin önemli rol oynayacağı anlatılmaktadır. Gerçekten de hayvanlar ve bitkileri kapsayan doğal hayatın korunması, ekolojik dengenin sağlanması, çevre sorunlarını çözümlemede en önemli adımdır.

Çok eğlendirici olanları, baştan sona bir nefeste okunanları, küçük çocuklar için bol resimlerle sunulanları, gençler için sürükleyici roman biçiminde hazırlananları... Hangisi olursa olsun, çevreyi konu alan çocuk

kitaplarının bir ortak özelliği de "acı haber" vermeleridir. Hepsi de çocuklara içinde yaşayacakları dünyada hava ve suların yer yer öldürücü derecede kirlendiğini, türlü nedenlerle hayvanların ve bitkilerin tür ve sayılarının azaldığını, doğal kaynakların tükenmekte olduğunu anlatırlar. Oysa hâlâ bu sorunlara karşı yapılacak bir şeyler vardır ve okuyucuya, yani çocuklara görev düşmektedir.

Çevre konularının çocuk kitaplarına girmesiyle bazı çocuk kitapları bir tehlike çanı niteliği kazanmıştır. Çanlar çocuklar için, yarının dünyasının yaşanılır bir ortam olması için çalmakta, gelecek kuşakları görev başına çağırmaktadır. Bu çanların tepki vermeyen toplumların çocuklarını bile yeterince rahatsız edip harekete geçirecek kadar ses çıkartması ümidiyle, hepimize daha çok kitaplı ve daha yaşanılır bir çevre dilerim.

KAYNAKLAR

- (1) Saxby, H M, "A History of Australian Children's Literature 1841-1941", Sydney, 1969, s 52
- (2) Uzman, Selay F , "1970-1993 Yılları arasında Basılmış Türkçe ve İngilizce Resimli Hikaye Kitaplarının Konu Yönünden İncelenmesi" (H U Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Bilim Uzmanlık Tezi), Ankara, 1993

TÜRKİYE'DE ÇOCUK-DOĞA İLİŞKİSİ

DOÇ DR.YUCEL ÇAĞLAR

“Sanatın da, bilimin de uygarlığın da dayanağı doğa
Nermi Uygur

GİRİŞ

Bilindiği gibi kavramlar, “*düşüncenin yapı taşlarıdır*” ve bu işlevlerini görebilmesi için de kimi koşulların varlığı gerekir. Ancak, kavramlar, kimileyin, bu koşulların oluşmadığı durumlarda da herhangi bir yolla ya da gerekçeyle gündeme getirilebilmektedir. Dahası, kimi kavramlar, bir anlamda fetişleştirilerek ilişkilendirildikleri olgulara yabancılaştırılabilmektedir. “Çevre” ve “Doğa” bu türden kavramlardır. Bir suredir Türkiye’nin de gündeminde olan bu kavramların içeriği (ya da tanımı) üzerinde henüz yaygın bir uzlaşmaya varılamamıştır. Böyle iken bu kavramlar yaşamsal önemde tartışmaların, kimi durumda strateji tasarımlarının, dahası uygulamalarının kilit öğelerinden birisi olabilmektedir. Türkiye’nin de gündeminde olan “çevre (ya da doğa) korumacı” duyarlılık ve çabaların gerektiğince etken olmaması ve

algılama biçiminde insanın yalnızca **kimi** etkinlikleri “doğa”ya zarar vermektedir ve bu nedenle de “doğa” bu etkinliklere karşı korunmalıdır! Çünkü ve kimilerine göre “doğa *insansız yaşar ama insan doğasız yaşayamaz*” Oysa insanın her etkinliği “bilinçli”dir ve bu özelliği de onu hayvanlardan ayrılmasını gerekli kılmaktadır Çünkü, Engels’in vurguladığı gibi; “*hayvanlar etkinlikleri yoluyla insanların yaptığı ölçüde olmasa bile aynı biçimde çevreyi değiştirirler ve bu değişiklikler bu kez de başka etkileri doğurur ve onları meydana getirenleri değiştirirler*” **Çünkü doğada hiçbir şey ayrı ayrı meydana gelmez. Her şey diğerini etkiler ve diğerlerinin etkisi altında kalır.”**⁵ Ne var ki, bu gerçeğin göz ardı edilmesi nedeniyle, hemen hemen yalnızca “doğaya zarar veren” etkinliklerin belirlenmesine ve bu etkinliklerin önlenmesine ve/veye değiştirilmesine ağırlık verilmektedir Açık ki bu durumda kimilerinin “doğa korumacısı” olarak işlev üstlenmeleri ve bu doğrultuda çaba göstermesi de olağan bir yönelimdir Giderek, son derece mekanik bir saflaşma ortaya çıkmakta; tüm etkinlikleriyle “doğayı etkileyen” insanların bir kısmı “doğaya zarar verenler” ve bir kısmı da “doğayı koruyanlar” olarak çeşitli etkinliklerde bulunmaktadır “Doğa korumacıları” tarafından geliştirilen doğayı dışsallaştırıcı, giderek fetileştirici stratejiler ise, çoğunlukla, bu saflaşmanın giderek keskinleşmesine yol açmaktadır. Böylece sonuçları tarafların güç düzeylerine bağlı olarak biçimlenen (ya da değişen) bir **savaş** yürütülmektedir.* Bu savaştaki saflarını belirleyebilecek yeterliliğe henüz sahip olamamış durumdaki “bilinçsizler” ve bu arada da çocuklar ise, ilkel toplumlardaki kabile savaşçılarının yetiştirilmesini çağrıştıran söylemlerle bu **savaşa** hazırlanmaktadır

* Bu doğrultuda savaşım veren gönüllü örgütlenmelerin kimilerinin kendisine “Doğa Savaşçıları” ya da “Doğa Dostları” yahut da “Yeşil Barış” adını vermesi; “doğa dostu” teknolojiler ya da ürünlerden söz edilmesi, adını vermesi sıradan bir rastlantı olmasa gerek

2. TÜRKİYE'DE ÇOCUK VE DOĞA İLİŞKİSİ

Türkiye’de çocuklar, başka ülkelerde de olduğu gibi, aileleri ile ülkenin yönetiminde egemen olabilen sınıf ve katmanlar arasındaki işbirliği ve/veya çatışmanın içeriğine ve sonuçlarına göre eğitilmektedir. Bu süreçte çocukların, en azından belirli bir evreye değin farklı bir ideoloji, tutum ve davranış kalıbı, yönelim ve bu arada da yukarıda sözü edilen savaşın saflarından birini seçme olanağının hemen hemen hiç olmadığı bilinmektedir. Öyle ki, en “tarafsız” bilgiler bile onlara, egemen ideolojiyle “*tadlandırılmış*” olarak verilmektedir. Ne var ki bu “*tadlandırma*” , uygun bir deyimle, çeşitli “*yan etkilere*” yol açmaktadır. Sanat, özellikle de yazın ortamı bu etkilere dolaylı, ancak en kalıcı biçimde uygun duruma getiren etkinliklerin başında gelmektedir. Örneğin orman, çocuk şarkılarında,çok yakın zamanlara değin “*baltalar elde, uzun ipler belde*” ağaç kesmeye gidilen bir yerdir. Fransız yazarlarından Charles Perrault’un ünlü “Kırmızı Başlıklı Kız” öyküsünde küçük kızın büyükannesini yiyen kurdun saklandığı yer de ormandır. Çocuklar tarafından büyük bir ilgiyle izlenen çizgi film ve romanların çoğunda ise, gelecekte, “doğal” sayılan öğelerin, sözgelimi çiçeklerin, ağaçların, ormanların, hayvanların, akarsuların artık olmadığı, insanlararası ilişkilerin yalnızca gezegenlerarası savaşılar indirgendiği evrenlerde yaşanacağı, çocukların yaşama kültürüne kolaylıkla içselleştirebilmektedir. Ancak, insanların ormanları korkunç varlıklar olarak algılamalarına katkıda bulunan söylem biçimi Oktay Akbal’ın “İnsan Bir Ormandır” adlı uzun öyküsünde doruğuna ulaşır⁶:

“Bu ormanı yıkmalı. Kökünden . Yolumu kesen, göğümü karartan hep bu ağaçlar . Geçmişin olayları teker teker dikmiş, büyüttmüş onları

Dalları girmiş birbirinin içine. Baltakesmez ormanlar vardı ya Amerikan filmlerinde, onlara dönmüş. Nerden ne çıkacak, hangi vahşi hayvan, zehirli böcek, hangi insan yiyen yamyam,bilemediğim, goremeydiğim, anlayamadığım . İçimiz böyle bir ormandır işte.”

“Çevre/doğa korumacı” etkinliklerin, bu bağlamda da “savaşların” çocuk yazınına yansıma biçimi de anlamlıdır: Son yıllarda Türkiye’de de “çocuklara doğa koruma bilinci kazandırma”yı amaçlayan yayınlar, çocuk tiyatro oyunları vb. ürünler üretilmektedir. Ancak, doğayı algılama biçimindeki yanlışlıklar bu ürünlere de yansımakta; en iyi örneklerinde de “doğa”, çocuklara; i) kendileri dışında, ii) korunması, dahası sevilmesi **gereken**, iii) sevimli ağaçlar, kırlar, böcekler, çiçekler, kuşlar vb varlıklar olarak gösterilmekte, iv) korunmadığı durumlarda da büyük yıkımların yaşanabileceği **korkusu** verilmektedir. Başka bir söyleyişle, doğa söz konusu olduğunda korku, artık sıradan bir gerekliliğe indirgenmiş sevginin, bir anlamda bedeli olmaktadır. Böylesi bir yaklaşımın dayandığı tez açıktır: << *Doğa korunmalı; korunabilmesi için de sevilmeli. Çünkü doğa olmazsa yaşanamaz!*>> Ne var ki, her sevme ya da korkma, bilindiği gibi, öncelikle, sevecek ya da koruyacak kişinin **dışında** sevillecek ya da korkulacak bir “şeyin” olmasını gerektirir. Bu, kolaylıkla ayırdına varılamayan dışlama, çoğu zaman doğanın “korunması” kaygısının ve dolayısıyla bu doğrultudaki çabaların olağan yaşama etkinliklerine içselleşmesini de engellemekte, giderek de insanın, doğaya yabancılaşmasına yol açmaktadır. Böyle olduğu içindir ki kimi insanların “doğasever”, “doğa dostu” ya da “doğa savaşçısı” olması gerekmiştir. Yine böyle olduğu içindir ki “pek çok doğaseverin pek çok kötürüm filologdan ayrılığı yok: Hepsi de tümözünü anlamaktan yoksun. Kimi ayrıntıda yitiriyor kendini Bir bölümü, kaskatı biçimci. Büyük bir kısmıysa, tadalma yetisini yitirmiş ” ⁷. Sözelimi, Türkiye’deki

vurdulu kırdılı filmlerin önde gelen başoyuncusu Cüneyt Arkın'ın değerlendirmesi bu gerçekliği çarpıcı biçimde ortaya koyan bir örnektir: *“Benim çocukluğum kırdı, tabiatın içinde geçti Tabiat bana sevgi, hoşgörü, zenginlik ve iyilikler armağan etti. Çünkü insanın manevi hayatının anlamı tabiattır. İnsanı tefekküre zorlar”*⁸.

Öte yandan iktisat yazınında “doğal kaynaklar”dan söz edilmesi, teknolojik gelişme söz konusu olduğunda da sıkça kullanılan insanın “doğayla savaşı” ya da “doğayı yenmesi” söylemi, gerçekte, söz konusu yabancılaşmanın dışavurum biçimlerinden birisi olarak değerlendirilebilir. Bu noktada, açıktır ki, “doğayla savaş” içinde olma “doğayı yenme” ile “doğa dostu” ya da “doğa savaşçısı” olmanın nasıl bağdaştırılabildiğinin de doğayı sevmesi istenen çocuklara açıklanması gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Genel bir değerlendirmeye, Türkiye’de I) bilimsel düşünme; ii) akılcılık; iii) yaratıcılık; iv) estetik; v) demokratlık; vi) uzlaşmacılık; vii) hoşgörü; viii) işbirliği/dayanışmacılık; ix) hayalcilik; x) serüvencilik; vb. özelliklerin bireyler arasındaki yaygınlık düzeyinin görece olarak düşük olduğu söylenebilir ve bu olumsuzluk çeşitli biçimlerde açıklanabilir; giderek, aşılması için çeşitli yaklaşımlar geliştirilebilir. Doğayı çocuklara doğru algılatmak, dolayısıyla çocuk-doğa ilişkisine işlevsel bir içerik kazandırmak da bu yaklaşımlardan birisi olabilir. Çünkü, çeşitli gerekçelerle sevicecek, korkulacak, savaşıp yenilecek, küsölüp barışılacak, kendisi dışında “doğa savaşçısı” ya da “doğa dostu” kişiler tarafından korunabilecek bir varlık olarak algılatılmasına yönelik yaklaşımlar, doğayı, çocuklara, dışsallaştırmakta, giderek de yabancılaştırmaktadır. Oysa, Uygur’un da belirttiği gibi;

“Doğa en ilk öğretmen Coşmayı, alçakgönüllüğü, unutmayı, anımsamayı, güvenmeyi azla yetinmeyi dürüstlüğü, bağlanmayı, aldırışsızlığı, beklemeyi, sevmeyi- daha nice şeyi, isterse doğadan öğrenebilir insan”⁹

Bu nedenle, insanın doğaya yaklaşımında, Uygur'un, *'Ancak amaçsız bir seyirle doğaya yaklaşabilirsin Toprağa tarla, ağaca odun, kuşa besin, ırmağa yol çiçeğe ilaç gözuyle baktığı sürece doğanın dolayında dolaşıp durur insan. Ben'ini otta, dalda, taşta, yelde, havada eritmedikçe doğayı anlayamazsın'* saptamasının temel alınmasını sağlayabilecek bir söylemin geliştirilmesi uygun olacaktır. Çocukluk, bu doğrultudaki çabaların etkenliği yönünden, çeşitli kolaylıklar ve bir ölçüde de güçlükler getiren, stratejik bir dönemdir. Söz konusu söylemin bu döneme yönelik olarak öne çıkarılabilecek başlıca boyutları şöylece sıralanabilir:

Bilimsel Düşünebilme Yetisi: Bilindiği gibi *“niceliğin niteliğe ve niteliğin de niceliğe dönüşmesi”*, *“karşıtların birliği”* ve *“yadsımanın yadsınması”* gibi gerçeklikler, Hegel'den bu yana, bir anlamda bilimsel düşünmenin üç temel yasası olarak göz önünde bulundurulmaktadır. Bu gerçekliklerin çocuklara kavratılabileceği alan “doğa” ve/veya “doğal oluşumlar”dır. Bu boyutlarıyla algılatılabildiğinde doğa, çocukların, “oluşma”, “değişme”, “etkileşim”, “sistem” gerçeklikleriyle tanışmalarına, bu olguları kavramalarına önemli katkılar sağlayabilecek ve dolayısıyla her anlamda tutucu, baskıcı tutum ve davranış kalıplarına sokulmalarını ve/veya girmelerini güçleştirecektir.

İşlevsel Üretkenlik: Spinoza'nın da belirttiği gibi "doğa, var olmak için kendinden başka bir şeyi gereksinmeyen şeydir". Öyle ki, doğada her olup bitme, her durumda, insanoğlunun herhangi bir etkinliğini gerektirmemektedir. Başka bir söyleyişle, her durumda üretkenlik, doğanın varoluş biçimlerinden birisidir. Bu insan için de geçerli bir özelliktir. Ancak, doğanın üretimi, insandan farklı olarak her durumda işlevseldir. Yine başka bir söyleyişle, tüketim, doğada bitirme ya da yok etme anlamında değildir; başkasına dönüşme/dönüştürme sürecidir. Çocuklara, insanların da işlevsel olarak üretmeleri ve tüketmeleri gereği doğanın bu özelliğinden hareketle daha kolay kavratılabilir.

Birlik ve Dayanışma Geleneği: Çatışma (ya da çelişme) ve yarışma durumunda bile birlikte olabilme, anlamlı bir bütün oluşturabilme durumu, en çarpıcı biçimiyle doğada somutlaşmaktadır. Çocukların, her durumda soyut bir söylemle yinelenen "birlik ve dayanışma içinde olma" ilkesini özel bir çaba göstermelerine gerek kalmaksızın, kendiliklerinden, tutum ve davranışlarına içselleştirilmiş olarak gözetmelerini sağlamak için de doğadan ya da doğal oluşumlardan esin kaynağı olarak yararlanma olanağı vardır.

Direnme: "Direnme", tutuculuğa dönüşmediğinde, erdemli bir tutum olarak değerlendirilebilir. Varlıkların (ya da durumların) başka varlıklara (ya da durumlara) dönüşmesi, başka bir söyleyişle sürekli değişim, aynı anlama gelmek üzere oluşum sayılmadığında, doğa, dirençkendir. Bu tutumun karşıtı olarak "teslimiyetçilik" anlamına gelebilecek bir oluşumu doğada gözlemleyebilmek olası değildir. Doğa çocuklara bu özelliği ile gerektirdiği gibi kavratılabildiğinde ilkesizliğin,

tutarsızlığın, kararsızlığın ne anlama geldiği daha kolay algılanabilecektir

Estetik: Güzelliğin, çekiciliğin renkte, biçimde, anlatımda, uyumda, çeşitlilikte arandığı durumlarda doğa, bireye, öznel olarak da sonsuz sayıda seçenek sunabilmektedir. Bu seçenekleri görebilecek biçimde bakabilme becerisi ile donatılmış çocukların estetik kaygıyı gündelik yeğlemelerinde de hareket noktalarından birisi olarak temel almaları kolaylaşabilecektir.

Çeşitlilik: Varsıllık göstergesi olmasının yanı sıra birarada yaşayabilme, dahası dışsal etkilere karşı görece olarak dirençli yapılaşmaların öncelikli koşullardan birisi olduğu, yarışmacılığın her türlü yöntemlerle yürütüldüğü toplumlarda kolaylıkla gözden kaçırılabilen bir gerçekliktir. Doğa ile doğru yaklaşımlarla yakın ilişki kurabilmeleri sağlandığında çocuklar çeşitlilik olgusunun önemini daha kalıcı biçimde kavrayabilecektir.

Ne var ki, Türkiye'de, herhangi bir eğitim ya da öğretim sürecinde çocukların doğayı bu boyutlarıyla algılayabilmelerine katkıda bulunabilecek bir yaklaşım egemen değildir.

- Doğanın çocuklara tüm boyutlarıyla ve dinamikleriyle kavratılabilmesine yönelik eğitsel çalışmalar sırasında yararlanılabilecek teknikler ve araçlar geliştirilmemiştir. Sözgelimi, özellikle okul öncesi eğitim ile ilköğretimde öğretmenlerin çoğunluğu böylesi bir söylemin gerekli kıldığı kültürel yapıya, teknik beceriye, daha da önemlisi kaygıya sahip değildir. Rastlantıyla da olsa bu kaygıya sahip olanlar tasarımlarını, bu kez alt yapı yetersizlikleri (personel, tesis, araç-gereç

vb) ve yönetsel engellemeler nedeniyle yaşama geçirememektedir. Örneğin, Türkiye'de eğitim ve öğretim kurumlarının bu yönden sahip olması gerekli standartlar (eğitmen, çevre düzeni, laboratuvar, araç-gereç donanımı, yayın vb) geliştirilmemiştir

- Öğretim kurumlarında çevre ve dolayısıyla da doğa, özel olarak açılmış derslerde ya da bölümlerde, mekanik bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Buna karşılık, biyoloji, fizik, kimya, astronomi ve coğrafya gibi derslerde doğa, bütüncü ve dinamik bir yaklaşımla irdelenmemekte; oluşumların dinamikleri deneysel gözlemlerle sorgulanmamaktadır.

- Türkiye'de botanik bahçesi, arboretum, herbaryum, doğa tarihi müzesi, doğa gözlemevi vb ortamların nitelik ve niceliği de yetersizdir. Çeşitli yasalarla belirlenen ulusal park, doğayı koruma alanı, doğa parkı, doğa anıtları, özel çevre koruma bölgeleri gibi ortamlardan yararlanma olanakları kısıtlıdır. Gerçekte yurttaşlarımızın bu gibi ortamlardan eğitsel amaçlarla yararlanma gelenekleri de yoktur. Dr Olcay Birgül Vakfı'nın desteğiyle yürütebilen etkinliklerin, daha önce Ankara'da açılmış Bilim Merkezi'nin, Ankara'daki MTA'nın Tabiat Tarihi Müzesi'nin gördüğü ilgi düzeyi bu gerçeği açıklıkla ortaya koymaktadır.

- Çoğu anne ve babanın çocuklarının geleceği ile ilgili beklentileri ve tasarımları güncelin gereklerini yerine getirmeye yöneliktir; yararlarını ancak "uzun dönemde" görebilecekleri böylesi bir yaklaşımı yeğleyebilmeleri için herhangi bir bireysel ve toplumsal özendirici düzenek yoktur.

- Bir anlamda yukarıda sayılan yoksunlukların bir sonucu olarak kitle iletişim araçlarının konuya yaklaşım biçimleri de son derece yüzeyseldir ve çoğunlukla da kalıcı etkiler yapabilecek içerik ve biçime sahip değildir.

Bu yoksunlukların giderilmesi, gerçekte, çok boyutlu bir çabayı gerektirmektedir. Maddesel yoksunlukların giderilmesi bu çabanın görece olarak en kolay boyutunu oluşturmaktadır. Ancak, toplumsal ve kültürel alanlardaki çabaların uzun erimli olarak tasarlanması, etkili teknik ve söylemlerle, demokratik bir düzen içinde yürütülmesi gerekmektedir. Bu amaçla aile, eğitim ve öğretim kurumlarıyla gönüllü kuruluşların verimli işbirliği öncelikli bir koşuldur.

KAYNAKLAR

- 1 Orhan HANÇERLİOĞLU, **Felsefe Ansiklopedisi, Kavramlar ve Akımlar**, Cilt 1, Remzi Kitabevi, 1976, İstanbul, s. 329
- 2 Friedrich ENGELS, **Doğanın Diyalektiği**, (Çeviren Arif GELEN), Sol Yayınları, Dördüncü Baskı, 1979, Ankara s. 85
- 3 Orhan HANÇERLİOĞLU, *agy*, s. 330
- 4 Friedrich ENGELS, *agy* s. 229
- 5 *Agy*, s. 226 (Altı tarafımdan çizilmiştir YÇ)
- 6 Oktay AKBAL, **İki Roman: Suçumuz İnsan Olmak- İnsan Bir Ormandır**, Adam Yayınları, Birinci Basım, 1982, İstanbul, s. 94
- 7 Nermi UYGUR, **Yaşama Felsefesi**, Çağdaş Yayınları, 1984, İstanbul, c. 2
- 8 Çevre Bakanlığı, **"Çevre ve Sanat", Çevre ve İnsan**, Eylül 1994, Ankara
- 9 Nermi Uygur, *agy*, s. 31

TÜRKİYE'DE ÇOCUK EMEĞİNİN KULLANIM BİÇİMLERİ

PROF.DR.YAKIN ERTÜRK

ÇOCUK OLGUSUNUN KATEGORİK PARÇALANMIŞLIĞI

Birleşmiş Milletler 20 Kasım 1959'da Çocuk Hakları Bildirgesini ilan etti. Buna göre tüm çocukların somuru, şiddet, zulüm ve ayrımcılığa karşı korunma hakkı, yurttaşlık hakkı, eğitim hakkı, sevgi, şefkat ve kardeşlik içinde yetişme hakkı, belli bir yaştan önce çalıştırılmama hakkı, bir başka deyişle, çocukların çocukluklarını yaşama hakkı, toplumsal sorumluluk olarak tanımlanmıştır. Türkiye Çocuk Hakları Sözleşmesini 20 Kasım 1988 yılında imzalayarak çocuk haklarını koruma ve güvence altına alma yükümlülüğünü resmi olarak belgelemiştir. 1989 yılında hazırlanan ulusal faaliyet planı çerçevesinde ise, devlet çocuk haklarını

* Bu bildiri 1993 yaz aylarında Samsun, Sinop, Çorum ve Van'ın köylerinde, sanayi bölgelerinde, sebze hallerinde kısaca çocukların çalıştığı her yerde- yoğunlaştırılmış gözlem teknikleri ile (Rapid Rural Appraisal) yapılmış olan bir saha çalışması verilerine dayanmaktadır. ILO-IPFC (bakınız dipnot 1) kapsamında ve İKV'nin lojistik desteği ile yapılmış olan bu araştırmanın sonuçları ILO tarafından kitap olarak basılmıştır (Ertürk, 1994). Araştırmanın kuramsal yaklaşımı sektörel bir ayrıma dayanmamakla birlikte başlangıç noktasını kırsal çocuklar oluşturmaktadır. Böylece, kırdan hareket eden çocuk emeğinin kullanım alan ve biçimlerinin tanımlanmasıyla, kır-kent, tarım-sanayi gibi kategorik ayrımların aşılaraq, bütüncül ve kapsamlı bir biçimde konuya yaklaşmanın mümkün olacağı düşünülmüştür.

koruma girişimlerini, Çocuk Esirgeme Kurumu gibi resmi kuruluşlarla sürdürme yoluna gitmiştir. Bunun yanı sıra, 1973 yılında ILO tarafından oluşturulan ve uluslararası çalışma standartlarını belirlemeyi amaçlayan 138 Nolu Asgari Çalışma Yaşı Sözleşmesi de, Türkiye'nin de dahil olduğu, 40'dan fazla ülke tarafından onaylanmıştır. Nihayet, 1990'lı yıllarda ILO-IPEC projesi dünya ölçeğinde çocuk işçiliğini ortadan kaldırmaya yönelik ulusal programlara destek vermeye başlamıştır. Projenin öncelikli olarak uygulamaya geçtiği ülkeler arasında Türkiye de bulunmaktadır¹

Bu gelişmeler, ağır adımlarla da olsa, çocuk konusunu Türkiye'nin gündemine yerleştirmiş ve bu konuda toplumsal duyarlılığın yoğunlaşmasına neden olmuştur. Böylece, 1990'lı yıllar, çocuk hakları ve çalışan çocuk olgusunun daha önce olmadığı kadar geniş çevrelerin ilgi odağı haline geldiği, araştırma, tartışma, proje ve politika belirleme alanlarında öncelik kazandığı bir dönem olmuştur (Ertürk, 1996). Ankara Üniversitesi, Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezinin düzenlemiş olduğu 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresini de "çocukların çocukluklarını yaşamaları" gerektiği evrensel insanlık ilkesine olan inancın bir ifadesi olarak algılamak mümkündür.²

Söz konusu ilke, iki temel sayıltıyı gündeme getiriyor: (1) çocukluk kronolojik yaştan dışında bir anlam taşımakta; (2) her "çocuk"

¹ Çocuk işçiliğini ortadan kaldırmayı hedefleyen IPEC (International Programme on the Elimination of Child Labour) projesi 1990 yılında oluşmuş ve 1991-92 döneminde programın uygulanacağı öncelikli ülkeler saptanmıştır. Bu ülkeler: Brezilya, Hindistan, Endonezya, Kenya, Tayland ve Türkiye'dir. Bu kapsamda Türkiye'de başlatılan çeşitli proje ve faaliyetler halen devam etmektedir.

² Türkiye'de çocuk konusuyla ilgili ilk bilimsel toplantı 23-24 Nisan 1993 tarihlerinde Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı ve İstanbul Büyükşehir Belediyesi tarafından düzenlenmiş ve sunulan bildiriler kitap olarak yayınlanmıştır. (Onur, 1994).

çocukluğunu yaşayamamaktadır. O halde, çocukluk doğal bir gerçeklik değildir (Onur, 1994), tarihsel süreç içinde, toplumsal koşullara bağlı olarak ortaya çıkan çelişik bir olgudur. Bu bilinci Yaşar Kemal yalın ama çarpıcı bir biçimde şöyle ifade etmiştir: “Bana hiçbir zaman çocukmuşum gibi köyde kimse davranmadı. Başka çocuklara da. Ben köyden ayrılıp şehre düşünce çocukların çocuk olduğunu anladım” (alıntı yapıldığı kaynak Onur, 1994: 4). Uzun bir gelişim sürecinin ürünü olarak ortaya çıkan çocukluk, temelde sanayi kapitalizminin gelişmesi bağlamında 2 olgu ile ilişkilendirilerek açıklanabilir: (1) Birinci olgu, teknolojinin gelişip yaygınlaşmasıyla bilgiye ulaşmanın yazılı ve hiyerarşik bir yapılanmadan geçerek yelişkinliğin kademeli öğrenme süreci ile ulaşılır olmasıdır. Çocukluk ise, yetişkin olmanın gereklerinin henüz yerine getirilmemiş olduğu bir evresi olarak tanımlanır olmuştur. Bir başka deyişle, “bilgi boşluğunun” yaratılması, yetişkin ve çocukların sembolik dünyalarını gittikçe farklılaştırmıştır (Postman, 1995). Okul,³ çocukların gerekli bilgileri denetim altında edinerek, yetişkinlik rollerini kazandıkları bir mekan olarak kurumsallaşmış ve 20. yüzyılın ikinci yarısında, zorunlu eğitim çoğu toplumda temel bir vatandaşlık hakkı olarak tanımlana gelmiştir.⁴ (2) İkinci bir gelişme ise, aile temelinde örgütlenmiş olan üretim sistemlerinin çözülmesi ile hane halkı üyelerinin bireyler olarak emeklerini satma zorunda kalmalarıdır. Bu süreç içinde çocuklar,

³ Geniş halk kitlelerinin çocuklarının, ihtisaslaşmış bir eğitim kurumu olan okullarda, eğitilmeleri teknolojinin hem mümkün hem de gerekli kıldığı bir olgudur. Sanayi devriminin teknolojik donanımı eğitilmiş işçilere olan talebi artırmıştır. Örneğin, 1870 İngiltere’inde 14 yaşındakilerin sadece %2’si, 10 yaşındakilerin ise %40’ı okula gidiyordu (Aries, 1973).

⁴ Bilgiye ulaşmak, günümüz elektronik çağının televizyon ve bilgisayar gibi araçlarıyla, okulun hiyerarşik yapısından - yani yetişkin denetiminden - giderek bağımsız bir hale gelmektedir. Bu durum, bazı düşünürlere göre, çocuk ile yetişkin arasındaki bilgi boşluğunu ortadan kaldırarak, çocukluğun yok olmasına neden olmaktadır (Postman, 1995).

pazarda talep edilen ucuz işgücü olarak, aileleri için bir nakit kaynağı olmuşlardır.

Bu gelişmeler mekansal olarak, gerek zamanlama gerekse nitelik açısından , farklılıklar göstermiştir. Ucuz çocuk emeği, bir taraftan iş gücü pazarının kolayca ulaşabileceği bir hedef haline gelirken, diğer taraftan da, çocukluk giderek okul sistemi içinde tanımlanır olmuştur. Çocuk emeğine olan talep ve buna paralel çocuğun okula gitmesi gerekliliği konusundaki görüşler, Avrupa'da 19. yüzyılın sonlarında yoğunluk kazanmıştır. Çocuğun zaman ve enerjisine aynı oranda talip olan bu iki faaliyet alanı arasındaki yarışma evrensel doğurguları (implications) olan bir tartışma başlatmıştır. Bazı çevreler, fabrikayı çocukları sokaktan kurtaran ve yetişkinliğe geçişlerini sağlayan önemli bir sosyalleşme süreci olarak romantize ederken, diğer bazıları, çocuğun fiziki ve entellektüel gelişimini olumsuz yönde etkilediği gerekçesiyle çalışmalarına karşı çıkarak çocukların yerlerinin okul olduğu görüşünü savunmuşlardır. Zaman içinde, ikinci görüş galip gelerek etik değerlere ve uluslararası antlaşmalara temel olmuştur ⁵

O halde, genel olarak çocuk sorununun, özel olarak da çocuk işçiliğinin toplumsal gündemi işgali ve sosyal politika konusu olarak önem kazanması, tarihsel olarak geçimlik aile ekonomilerinin sosyo-ekonomik dönüşüm süreçleri ile ilişkilidir. *Uçuncü dünya* ülkeleri ve gelişmiş sanayi toplumlarında farklı gelişim örüntüleri ve zamanlama

⁵ Bir hedef olarak çocuk işçiliğine son vermek dünyadaki pek çok devlet politikasına yansımış olmasına karşın, özellikle *uçuncü dünya* ülkelerinde çocuklar yaygın olarak ve bazı durumlarda oldukça ağır işlerde çalışmaya devam etmektedirler.

gösteren bu tarihsel süreç, bir toplumsal kategori olarak “çocukluğu “ yaratırken, çocuk işçiliğini de toplumsal ahlak (etik) sorunu olarak gündeme getirmiştir.

19 yüzyıl Avrupa'sında çocukluğun oluşmasına yol açan toplumsal dönüşümler *üçüncü dünya* ülkelerinin küresel süreçlerle bütünleşmelerine koşut olarak bazen derece derece, bazen de ani olmuştur. Pazar ekonomisinin yayılması ile kıır/kent toplulukları ve formal/enformal sektörler arasındaki kurumlarda önemli çelişki ve farklılaşma meydana gelmiştir. Böylece, atadan kalma yöntemlerle yaşamlarını sürdüremez hale gelen kırsal haneler, yeni geçim stratejileri geliştirmek zorunda kalmışlardır Çocuk emeği ise, çoğu kırsal aile için, karşılaştıkları yeni geçim sıkıntılarını gidermede önemli bir olanak sağlamıştır. Çocuk işçiliğinin getirisi aile için ekonomik açıdan önemsiz olduğu durumlarda dahi, çocuğun çalışması bir “eksik boğaz” anlamına geleceği için tercih edilegelmiştir

Uçuncu dünya ülkelerindeki toplumsal dönüşüm süreci, çocuğun yaş hiyerarşisinde ilerleyişini, bazı toplumsal kesimler için eğitim süreci içinde belirlerken, diğer bazıları için iş süreci içinde gerçekleştiğinden iki tip çocuk kategorisinin doğması kaçınılmaz olmuştur: (1) okula giden orta sınıf kentli çocuklar; (2) ekonomik zorunluluğa bağlı olarak ev dışında çalışma zorunda olan küçük işçi çocuklar. Çocukluğun bu kategorik bölünmüşlüğü, toplumsal ahlakımızın ve normatif değerlerimizin bir çelişkisi olarak 23 Nisan kutlamalarımızda somut olarak sergilenmektedir. Bir tarafta, dünya çocuklarıyla bütünleşmiş ve güzel giysileriyle bayram şenliklerini renklendiren çocuklarımız, diğer tarafta ise, onlara simit satarak ya da ayakkabılarını boyayarak “bayramlarını” kenardan izleyen “diğerleri” toplumumuzun alışılmış

çocuk manzaralarını oluşturmaktadırlar. Çoğu kez çocuk olarak bile görmediğimiz “diğerleri” toplumdaki yoksulluk ve işsizlik nedenleriyle çocukluklarından olurken, orta sınıf değerlere göre çocuğun doğal mekanı olan okul bu çocuklar için gerçekçi bir seçenek olamamaktadır

KIRSAL DÖNÜŞÜM SÜRECİNDE EMEĞİN FARKLILAŞMASI

Türkiye’de kırsal dönüşüm karmaşık ve uzun bir tarihe sahiptir. Ancak, güncel gelişmeler açısından, özellikle 60’lı yıllarda *yeşil devrim* olarak nitelendirilen tarımda modernleşme girişimlerini odak noktası almak mümkündür. Tarımsal modernleşme süreci, makinalaşma ve daha sonra kimyevi gübre, geliştirilmiş tohum, ilaçlama gibi teknolojik yeniliklerin kullanımına dayalı entansif tarım ile sağlanmıştır.⁶

Bu gelişmeler, her ne kadar, bölgesel farklılıklar göstermiş ise de, genel olarak, Türkiye tarımsal yapılarının pazarla bütünleşmesini hızlandırmış ve tarımda nakite dayalı girdi kullanımını kaçınılmaz kılmıştır. Entansif tarım, geleneksel üretim biçimleri içinde yaşamlarını sürdüren, özellikle , küçük üretici ve topraksız köylüleri doğrudan etkilemiş, geleneksel yaşam koşullarını ve toprakla olan ilişkilerinin devamını zorlaştırmıştır. Böylece, kırsal aileler yeni geçim stratejileri geliştirerek değişime ayak uydurmaya çalışmışlardır. Bir taraftan insanın toprakla ilişkileri farklılaşırken, diğer taraftan da, kırdan kente göç, uluslararası işçi göçü ve mevsimlik göç gibi süreçler, Türkiye’de hızla

⁶ *Yeşil devrimin* geri kalmış ülkelerin kırsal yapıları üzerindeki etkisi çelişkilidir. Bir taraftan, olağanüstü üretim artışları sağlanırken, diğer taraftan da büyük toplumsal bunalımları beraberinde getirmiştir. 1960’lı ve 70’li yıllar, çoğu *üçüncü dünya* ülkesinde kayda değer kırsal dönüşümlerin ve çatışmaların meydana geldiği, yer yer *yeşil devrimin* yerini adeta *kızıl devrime* bıraktığı bir dönem olmuştur.

yayılan yaşam biçimleri haline gelmiştir. Bunun bir sonucu olarak ise, işsizlik, gecekondulaşma, hızlı kentleşme, parçalanmış aile gibi yeni sorunlar toplumsal gündemi oluşturmuştur.

İç göç verilerine bakıldığında görülüyor ki, 1970 yılında göç oranları % 10.7'ye ulaşmış, takip eden yıllarda ise nüfus artış hızı yükselmeye devam ettiği halde, göç oranlarında bir gerileme olmuştur. İç göç, 1975'te %9, 1980'de %7 ve 1985'de %6.5'e düşmüştür (DPT, 1993). Bu verilere göre, günümüzde sürekli iç göç yavaşlamış bulunmaktadır, yurtdışı işçi göçü ise geri dönüş sürecine girmiştir. Bunların yerine, mevsimlik geçici göçler daha da önem kazanarak, küçük tarım üreticilerinin hem toprakta hem de tarım dışı işlerde çalışmalarını mümkün kılmaktadır. Bir başka değişle, kırsal dönüşüm süreci içinde, kır/kent ve tarım/tarım dışı alanlarda gidip gelen **toprağa bağlı/serbest dolaşan emek** (Ertürk, 1994) oluşarak, kırdan kente göç olgusunun, tarımdaki düşük verimlilik karşısında beklenen düzeyin çok altında gerçekleşmesine neden olmuştur.⁷ Bu durum, büyük ölçüde, hane içi işbölümü sonucu bazı aile üyelerinin (kadın ve yaşlı) köy ve tarımdaki işleri üstlenmeleriyle yetişkin erkek emeğinin tarım dışı alanlara kayması sayesinde olmuştur.

Yetişkin kadın ve erkek emeği üzerindeki kısıtlayıcı sosyo-kültürel etkilerden görece olarak daha az etkilenen farklı yaş ve cinsiyetteki çocuk emeği ise, gerek mekan içinde, gerekse işten işe kolayca dolaşabildikleri için hem tarım hem de tarım dışı işgücünün önemli bir boyutunu oluşturmuşlardır.⁸ Böylece, kırsal aileler sosyo-ekonomik dönüşüm

⁷ Ekonomistler, tarımdaki düşük verime karşın büyük bir nüfusun neden hala kırsal alanda yaşamaya devam ettiğini sorgulamaktadırlar (Tuncer Bulutay, 1994).

⁸ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyoloji Bilim Dalı Başkanı Doç. Dr. Ahmet Bilgili'nin yaptığı bir araştırmaya göre güneydoğuda zorunlu göçlerde çocuklar aileleri

sürecine ayak uydurabilmek için farklılaşan hane içi işgücü ile, kır ve kent arasında gidip gelen, sürekli bir parçalanmışlığa, yani gurbetçiliğe, mahkum olmuşlardır. Kırsal çocukların giderek ailelerinden ve köylerinden uzak, ikincil ilişkiler içinde çalışmaları kaçınılmaz hale gelmiştir. İş ilişkileri ise çoğu kez formal kurumların dışında hemşehrilik ilişkileri içinde kurumaktadır. Kırsal çocuğun fiziki hareketliliğinin artması ve işgücü piyasasına bağlanması, çocukluğun kategorik parçalanmışlığını kentlere taşımıştır.

Otuz yılı aşkın bir süredir yoğun olarak yaşanan kırsal alandaki bu emek farklılaşması, 1970'li yıllarda işçi hakları ve sorunları bağlamında Türkiye'nin gündemini işgal etmiştir. 1980'lerde, emeğin cinsiyet boyutu önem kazanarak dikkatlerin kadın emeğine yönelmesine neden olmuştur (Ertürk, 1991); 1990'lar ise, yaşa bağlı olarak farklılaşan emek kapsamında çocuk emeğini göz ardı edilemeyecek bir gerçeklik olarak gündeme getirmiştir.⁹

ÇOCUK EMEĞİNİN KULLANIM BİÇİMLERİ

Kırsal çocuk emeğinin kullanım biçimleri bölgelere göre önemli farklılıklar göstermekle birlikte temelde şu üç faktöre bağlı olarak farklılaşmaktadır:

için bir geçim umudu haline gelmektedirler. Hiç iş bulamadığını belirten 252 göçerin % 15'i çocuklarının kazandıkları para ile geçindiğini belirtmiştir (**Radikal**, 13 Kasım 1996: 6).

⁹ İkibinli yıllarda, bugün için gözardı edilmekte olan, emekli ve yaşlı kesimin sorunlarının öncelikli bir politika belirleme konusu haline gelmesi muhtemeldir.

(1)Köy düzeyi ilişkiler - köyün emek ve meta pazarıyla bütünleşme derecesi, (2)Hanehalkı düzeyi süreçler - hanenin kaynak tabanı ve yaşam döngüsü, (3)Yaş ve cinsiyet yapılanması.

Köy, kırsal haneler ile “büyük” toplum arasındaki ilişkilerin kurulmasında önemli bir bağlantı noktası oluşturur. Bir başka deyişle, köy, haneler üstü mutlak bir güç olmaktan çok, bireylerin ve hanelerin dışarıyla olan bağlarının kurulmasında etkili olan bir ilişki sistemidir. Bu nedenle de önemli bir analiz birimidir. Ancak, gerek tarihten gelen ilişki ağları, gerekse merkezden çevreye doğru yayılan devlet ve pazar kurumları vs., köyün ve köy içi birimlerin sınırlarını genişletmiş ve değiştirmiştir. Araştırma kapsamına giren köyler, bu değişimleri farklı biçimlerde yaşamış olan bölgeleri ve farklı üretim sistemlerini yansıtacak bir biçimde, amaçlı örneklem tekniği ile seçilmiştir. Çizelge 1 araştırma alanına giren köy ve köy dışı gözlem birimlerini göstermektedir.

Çizelge 1
Araştırma Alanı

	İl	Köy Tipi	TEMEL		ÜRÜN
	Gözlem Birimi		Tahıl	Sebze-Meyve	Sanayi Urunu
1	SAMSUN	Ova			Tepecik
	ticaret merke cam fabrikası toptancı hali	Dağ	Sofular		
	SİNOP	Ova			
	kiremit fab pazar	Dağ	Olukbaşı Sarıyer	Karataş	
2	ÇORUM	Ova			Gökçe ağaç
	okul	Dağ	Kızağlı	Yukarızeytin	
3	VAN	Ova			Güzelkonak Yemişlik Göllü
	toptancı hali hali/kılım atölyesi	Dağ	Göveçli Kaymaklı Karakoç	Yeşilsu	
	TOPLAM KÖY		7	3	4

Köy Düzeyi İlişkiler: Araştırma alanına giren yörelerden Samsun emek çeken, Sinop ise emek veren yöreler olarak işgücü hareketliliğinin en yoğun ve dinamik olduğu yerlerdir. Sinop'un zayıf kaynak tabanına karşılık Samsun'un Bafra ovası farklılaşmış üretim sistemleriyle tam bir çekim noktası konumundadır. Sinop dağ köylerinden Bafra ovasına her yıl 6 aylığına kiralık çoban çocuklar gelmektedir¹⁰ Yaşları 10 ile 15 arasında değişen küçük çobanlar ailelerinden ayrılığı ilk kez böyle yaşarlar. Ayrıca, dağ köylerinden "çavuş" denetiminde kızlı-erkekli çalışma grupları, yakın ya da Çorum gibi uzak mesafelerdeki kiremit fabrikalarına çalışmaya giderler. Bafra ovası ise, yaz aylarında gerek civardan, gerekse Urfa, Antakya gibi uzak illerden gelen kız ve erkek (12-18 yaşlarında) işçilerin uğrak yeridir. Tütün, fındık, karpuz ve çeşitli sebzelerin hasadında çalıştırılmak üzere, farklı yörelerin işçileri tercih edilmektedir. Örneğin, karpuz işinde Urfalı erkek çocuklar, biber işinde Antakyalı kız çocuklar, tütün ve fındık işinde ise yerli çocuk işçiler çalışmaktadırlar. Antakya'dan gelen kızlar ile yerli çocuk işçiler görelilik olarak denetimli koşullarda çalışırken, Urfa'dan gelen erkek çocuklar, denetimsiz ve korumasız, kendi başlarının çaresine bakmak durumundadırlar.

Çorum köyleri ise, temelde tahıl üreticileri olup, ikinci ürün olarak nohut, mercimek ve az miktarda şeker pancarı ekmektedirler. Ticari anlamda hayvancılık ise meraların ve insan gücünün yetersizliği nedeniyle eskiye göre hemen hemen hiç kalmamış. Tamamen makinalaşmış olan tahıl üretiminde emek gereksinimi oldukça sınırlı ve

¹⁰ Son yıllarda, kiralık çoban çocukların Bafra'da pazarlanmaları, siyasi çevrelerde ve basında tartışma konusu olmuştur. Böyle bir uygulamanın çağ dışı ve insan hakları ihlali olduğu üzerinde durulmuştur. Bu saptama, büyük ölçüde doğru olmakla birlikte, çocuk işçiliğinin bütünlüğü içinde ele alındığında, çoban çocukların durumu belki de ehven-i şer olamıdır denilebilir.

uzmanlaşmış, diğerk ürünler ise, emek yoğun olduğundan belli mevsimlerde yüksek olan işğücü gereksinimi çevre köylerden gelen kadın ve çocuk emeğı ile karşılanmaktadır. Erkekler tahıl üretiminin örgütlenmesinden sorumlu iken, emek yoğun ürünlerin üretimi, işğücü temini ve örgütlenmesi gibi işler kadınların sorumluluk alanına girmektedir. Bazı kadın grupları işğücü gereksinimini karşılamak için dönüşümlü olarak birbirlerinin işini yapsalar da, genelde iş ücret karşılığı yapılmaktadır.

Çorum köylerinin en belirgin özelliğı köylülerin, biri köyde diğeri ise şehirde olmak üzere, çifte ikametgaha sahip olmalarıdır. Son on yıldır hızlanan bu süreç, ailelerin tarım ve tarım dışı yaşamı birlikte sürdürmelerine olanak sağlamıştır Hanenin *kaynak tabanına*¹¹ bağılı olarak aile ya köy-kent arasında parçalanmakta ya da hep birlikte kış aylarında kentte, yaz aylarında ise köyde yaşamaktadırlar. Kentte yaşayanlar, tarımsal faaliyetlerin yoğun olduğu mevsimlerde, bayramlarda, düğün ve cenaze gibi durumlarda köye gelmektedirler Böylece, köy bir taraftan temel geçim kaynağı, diğerk taraftan da toplumsal dayanışma ve kimlik oluşumu için bir çerçeve oluşturmaya devam etmektedir.

Çorum köylerindeki tarım-dışı işğücü, özellikle Ankara'da işportacılık ve fırıncılık alanlarında yoğunlaşmaktadırlar. Köyler, birbirinden köy ahalisinin kentte yaptıkları iş kollarına göre ayrılmaktadırlar Orneğin, yerli halk köylerden söz ederken simitçiler, mısırcılar, pastaneciler vs. diye söz etmektedirler Ankara'da simitçiliğek, hemen hemen, tümüyle egemen olan Çorum köylüleri, bu işek 30 yıl önce

¹¹ Kaynak tabanı kavramı bir sonraki bölümde ele alınmaktadır.

başlamışlar. Erkek çocuklar ilkokulu bitirir bitirmez Ankara'ya gitmekte ve hemşehrilik ağı içinde simitçiliğe başlamaktadırlar. Sokakları aralarında parsellemiş olan simitçiler, gene köylüsü olan bir fırıncıdan aldıkları 70 simit ile başlamakta ve satış sonucu elde edilen kazancın %50'sine sahip olmaktadır. Simit satıcılığı, büyük ölçüde, çocuk işi olmakla beraber, bazı önemli kavşaklarda sabit yer edinmiş tezgah sahipleri yetişkin erkeklerden oluşmaktadır. Simitçiliğin çok karlı bir gelir kaynağı olduğunu belirten Çorum köylüleri, bir çocuğun, 1993 yaz fiyatlarına göre, 150-200 bin lira kazanabildiğini ifade etmişlerdir. İki-üç kardeş birlikte çalışıyorsa, kısa zamanda, kendi fırınlarını açacak birikimi sağlayabilmeyi amaçlamaktadırlar. Simitçilik okul ile birlikte sürdürülebilmekte, bu nedenle, bazı çocuklar hem simitçilik yapmakta hem de okula gitmektedirler. Hatta, bunlar arasında üniversitede okuyan istisna örneklerle de rastlanmıştır.

Kız çocukları, şayet aile kentte ev açmamışsa, köyde kalmaktadırlar. 12 yaşına kadar ev işleri yapan yoksul aile kızları, 12'sinden sonra kadın iş gruplarına katılarak civar köylerde pancar, nohut ve mercimek hasadına gitmektedirler.

Van köylerinde işgücü örüntüleri, batı Karadeniz ve Orta Anadolu'ya kıyasla daha az farklılaşmış durumda olmakla birlikte, 1980'lerden bu yana gerek geçim sıkıntısı, gerekse terör nedeniyle nüfus ve işgücü hareketliliği dinamizm kazanmıştır. Van'ın merkez köylerinde tahıl üretimi ve hayvancılık hakimken, Gevaş köylerinde sulu tarıma bağlı olarak ürün deseni çeşitlilik gösteriyor. Gevaş köylerindeki emek kullanım örüntüleri daha çok batı bölgesinde gözlenen biçimlere benzemektedir. Ancak, Van köylerinde, kültürel faktörlerden kaynaklanan ortak bazı uygulamalar söz konusudur. Örneğin, köylülerin

Çizelge 2'ye göre sosyo-ekonomik güvenlik derecesi en yüksek olan varlıklı aileler ücretli işçi çalıştırabildikleri için çocuklarını eğitime yönlendirebilmektedirler. Bu ailelerde çocukların dışarda çalışmaları, boş zamanını değerlendirme ya da iş disiplini edinme gibi faktörlere dayanan iradi bir seçim söz konusudur. Orta grubu oluşturan hanelerin kaynak tabanı yoğun emek gerektiren sulu tarım ve hayvancılık gibi faaliyetleri kapsadığı için, bunlar ailenin çalışabilir işgücünün hiçbir üyesinden vaz geçemezler. Bu nedenle, bu ailelerde çocuk emeği hane üretiminin önemli bir parçasını oluşturur ve ihtiyaca göre tarım ve tarım dışı alanlarda yoğun olarak kullanılır. Alt grubu oluşturan hanelerde ise çalışabilir durumda olan herkes ücret getirici işlerde çalışmak zorundadır. En küçük yaşta evinden ve köyünden koparak işgücü pazarına, şu ya da bu şekilde, katılma zorunda olan kırsal çocuklar, kaynak tabanı zayıf olan bu hanelerin çocuklarıdır.

Hanelerin kaynak tabanına göre biçimlenen emek arz ve talebinin yanı sıra, hane içi işgücü arzı ve tüketim talepleri arasındaki denge (yaş bağımlılık düzeyi) ailenin biyolojik yaşam döngüsü içinde belirlenir.

Çizelge 2

Hanenin Kaynak Tabanı ve Sosyo-ekonomik Güvenlik Derecesine göre Çocuk İşgücü Kullanımı

Kaynak Tabanı	DÜŞÜK		---Sosyo		Ekonomik		Güvenlik		Derecesi---		YÜKSEK	
	İşgücü		Toprak		Sulama Suyu		Hayvan Varlığı		Tarım Makinaları		Düzenli Tarım-dışı Gelir	
	X		X		X		X		X		X	
	X		X		X		X		X			
	X		X		X		X					
	X		X		X							
	X		X									
	X											
	X											
Çocuk İşgüc	Domestik İşler	Domestik İşler			Domestik İşler				Domestik İşler			
	+				+				+			
	Ücretli İş				Hane Üretimi				Eğitim			
					+				+			
					Ücretli İş				Hane Üretimi			
									+			
									Ücretli İş			

Yaş bağımlılık düzeyi, hanelerin toprak kullanım örüntüleri, üretim düzeyleri ve tarım dışı kazanç potansiyelleri açılarından önemli doğurgular içerir. Bir ailenin yaşam döngüsünde yaş bağımlılık oranlarındaki değişimler bir çizelgede gösterilebilir. Örnek olarak alınan ailenin yaş bağımlılık oranının en yüksek düzeye ulaştığı dönem ailenin 17inci yılına rastlamaktadır. Bu dönemde aile işgücü 3'e tekabül ederken , toplam nüfus 7'dir, yani bir işgücü 2.33 tüketiciyi beslemek zorundadır. Bağımlılık oranının yüksek olduğu dönemlerde, kadınların iş yükü oldukça fazladır. Kadın emeği domestik ve geçimlik üretim açısından ikame edilemez bir özelliğe sahiptir. Kadın emeği gerektiğinde erkeğin yaptığı pek çok işi de üstlenebilecek esnekliğe sahiptir. Erkek emeği için ise bu söz konusu değildir. Ancak, çocuklar büyüdükçe bazı işleri üstlenmekte ve böylece kadının iş yükünü hafifletmektedirler. Bağımlılık düzeyi ailenin 27inci yılında en düşük düzeyine (1 05) ulaşmaktadır. Böylece ailenin ilk oluşum yıllarında çocuklar aile için bir maliyetken, ilerleyen yıllarda işgücüne katkıları arttıkça, bu durum değişmeye başlamaktadır. Aile geçimine katkıda bulunabilecek yaştaki çocukların artması, hane içi işgücü örgütlenmesinde bir esneklik sağladığı gibi ailenin geçim güvencesi açısından da önemli bir destek oluşturmaktadır.

Yaş ve Cinsiyet Yapılanması: Hane içi işgücünün niteliği ve niceliği, belli bir zaman boyutundaki yaş ve cinsiyet yapısına bağlıdır. Çocuk emeğinin yaş ve cinsiyete göre geçirdiği farklılaşma dört evre olarak düşünülebilir. 5 ile 9 yaş grubunu kapsayan birinci evrede iki cinsiyet grubu benzer işler yapmakta, 8-15 yaş grubunda yapılan işlerde ise farklılaşma gözlenmektedir. Doğu ve güneydoğu bölgeleri dışındaki diğer yörelerde, bu yaş grubunda cinsiyet açısından önemli bir farklılık

söz konusu olmayabilmektedir. Bu kategorideki çocuklar, aile denetiminde ve birincil ilişkiler içinde yapılan ev dışı işleri üstleniyorlar. 12 ile 17 yaş grubunda, kız ve/veya erkek çalışma grupları “çavuş” tarafından örgütlenen, ikincil ilişkiler içinde ve çoğu kez köylerinden uzak mesafelerde çalışmaktadırlar. Son evreyi oluşturan 15-19 yaş grubunun iş örüntüsü, yetişkinlik rollerine geçişi simgelemektedir. Bu evrede iş farklılaşması cinsiyete göre biçimlenmektedir. Kızlar, kadınlık rolleri gereği, köye ve eve bağlı işleri üstlenirken, “bir torba çimentoyu kaldırabilir” hale gelen erkek çocuk, büyük kentlerin *toprağa bağlı/serbest dolaşan* işgücünün doğal bir parçası haline gelmektedir. Askerliğini bitirdikten sonra ise , o artık sürekli bir gurbetçidir.

SONUÇ. ÇOCUKLUĞUN KOŞULLARININ YAYGINLAŞTIRILMASI

Yukarıdaki tartışmalar, pazar ekonomisi koşullarında, kırsal hanelerin gündelik yaşamlarını idame ettirebilme mücadelelerinde, çocuk emeğinin vazgeçilemez bir öneme sahip olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Çalışma koşulları ve alanları sosyo-kültürel değerlerce tanımlanarak kısıtlanmış olan yetişkin emeğine kıyasla çocuk emeği, ne yazık ki, bir avantaj sağlamaktadır. Fiziki mobilitesi yüksek olan çocuk emeği için, düşük ücretli, geçici ve marjinal işlerde, tarım/tarım dışı ve formal/enformal sektörlerde, istihdam olanakları kolayca bulunabilmektedir. Böylece, yoksulluk ve işsizliğin yarattığı dar boğazları aşma çabalarında çocuklar aile bütçesine önemli katkı sağlayabilmektedirler. Hane içi iş bölümü ile yetişkin/çocuk, kadın/erkek temelindeki emek örgütlenmesi, tarım ve tarım dışı gelirin dengelenmesini, böylece de, kırsal hanelerin topraktaki düşük verimliliğe rağmen toprakta kalmaya devam etmelerini mümkün kılıyor. Bir başka

değişle, kırsal aileler , bir taraftan tarımla uğraşmaya devam ederken, diğer taraftan farklı sosyal sınıf ve meslek alanlarına da girerek ailenin geçim güvencesini arttırmakta ve aynı zamanda, işgücü pazarına ucuz emek sunarak sermaye birikimine de katkıda bulunmaktadır Pazarla bütünleşmenin getirdiği çelişkiler karşısında, özellikle küçük üreticiler için, aile emeğinin daha yoğun olarak kullanılmasının dışında başvurabilecekleri başka bir yaşam stratejisi mümkün görünmemektedir.

Yoksulluk, yetişkin işsizliği ve eğitim olanaklarına erişebilirliğin sınırlılığı karşısında bir zorunluluk olan kırsal çocuk işçiliği, gerek geleneksel gerekse resmi denetim mekanizmalarının dışında, korumasız koşullarda sürüp gitmektedir. Bu bağlamda, çocuk işçiliğine yönelik politikaların istihdam ve eğitim gibi Türkiye'nin temel kalkınma sorunlarından bağımsız düşünölemeyeceği açıktır. Bu sorunların ise, yarın çözülemeyeceği de bir gerçektir Oysa, çocukların beklemeye vakitleri yoktur, zira yarın onlar artık çocuk olmayacaklardır Bu durumda, çocuk işçiliği sorununa, kısa ve uzun vadeli, mütevasi ama gerçekçi, hedefler çerçevesinde kademeli bir strateji ile yaklaşma zorunluluğu vardır Böyle bir yaklaşım, üç temel alanda çözümü hedefleme durumundadır:

1- Koruyucu önlemler; (a)veri toplama tekniklerinin geliştirilerek, çocuk işçiliği konusundaki bilgi tabanının genişletilmesi; (b)yasal tanımlamalara çocuk işçiliğini kapsayıcı bir nitelik kazandırılması; (c)buna bağlı olarak, çocukların çalışma koşul ve ücretlerini denetleyici bir sistemin geliştirilmesi; (d)çalışan çocukların sosyal sigorta sistemine dahil edilmeleri.

2- Alternatif iş olanaklarının yaratılması: (a)çocukların evlerine yakın mesafelerde; (b)meslek edinmeye katkıda bulunacak bir iş becerisi geliştiren; (c)okulla birlikte yürütülebilir niteliklere sahip iş olanaklarıyla çalışma zorunda olan çocuklara, bir taraftan, para kazanma olanağı sağlanırken, diğer yandan da, onların geleceğe yönelik seçenek ve güvencelerini arttırmak.

3- Çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılması: (a)kırsal alanda işsizlik sorununa yerinde istihdam olanakları sağlayacak kırsal sanayileşmeye öncelik vermek; (b) çocukların bir yarar aracı değil, gerek aileler gerekse toplum için, birer imtiyaz oldukları yönünde bir toplumsal bilinç oluşturmak. Bir başka deyişle, çocukluğun hem maddi hem de toplumsal ahlak koşullarını yaratmak.

Kısaca, “çocukluğun koşullarının yaygınlaştırılması” olarak nitelendirilebilecek olan bu yaklaşım, kapsamlı ve köklü bir siyasal kararlılığı ve toplumsal mutabakatı gerekli kılar. Çocuklar başta olmak üzere, toplumun madur kesimlerinin temel haklarının güvenceye alınması, hiç kuşkusuz, sosyal devletin en başta gelen sorumluluğu olmalıdır. Ancak, siyasi konjonktür içinde devlet kurumlarının bu sorumluluktan uzaklaştıkları da bilinen bir gerçektir. Böylece, Cumhuriyetin kuruluş hedeflerini temellendiren devlet-birey ilişkisini (aşağıda gösterilen model A) kurumsallaştırma girişimleri etkisiz kalmakta ve bu yönde boşluk yaratılmaktadır. Bireylerin devletten bağımsız olarak kendi sorunları etrafında örgütlenerek baskı grubu oluşturma eğilimlerinin zayıf olması karşısında, boşluk geleneksel-yerel güç odaklarınca doldurulmaktadır. Sosyal devletin kurum ve kaynakları ise, siyasi rekabetin malzemesi haline geldiğinden, çocuk işçiliği gibi öncelikli toplumsal sorunlara ilişkin çabalar da zaman zaman amacından

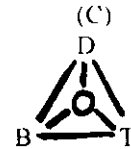
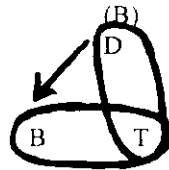
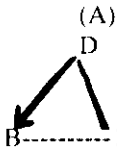
sapma tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla, çalışan çocuklar sorununun, kamu kuruluşları ve hükümet dışı sivil toplum örgütlerinin işbirliği ile, gündelik siyasetten arındırılarak yürütülme zorunluluğu vardır. Hali hazırda, mikro düzeyde somut modeller üretmekte olan TKV ve Fişek Vakfı gibi kuruluşların artması, bir taraftan, kendi ayakları üzerinde durmayı sağlayacak sivil toplum alt yapısının gelişmesine, diğer taraftan da, devletin kurumlarını ellerinde tutanların sorumluluklarını yerine getirmeleri yönünde baskı unsuru olacak talebin güçlenmesine katkıda bulunacaktır. Böylece, toplumun mağdur kesimleri, güç odakları ve geleneksel dayanışma ağlarının dışında sorunlarını çözebilecek seçeneklere sahip olacaklardır. Ancak, toplumumuzda sivil toplum örgütlenmesi konusu özellikle iki nedenden dolayı bazı şüpheler uyandırmaktadır: (1) Sivil toplum yaklaşımları ulus devletini yok etme girişimi olarak algılanmaktadır; (2) Türkiye’de, sivil toplum radikal dinci kesimlerin söylemi haline gelmiş olduğu için, iki olguyu özdeşleştirme eğilimi vardır. Oysa, sivil toplum, devlet-topluluk-birey ilişkilerinin katılımcı ve demokratik bir düzeyde örgütlenmesi olarak anlaşılmalıdır. Böyle bakıldığında, sivil toplum, insanların farklılaşmış çıkar ve sorunlar etrafında inisiyatif kullanarak alternatif çözümler üretmesi ve bu yönde devletin politika ve uygulamalarını etkileme girişimlerini ifade eder. Radikal dinci çevrelerin sivil toplum söylemleri ise, bir amaç değil bir araçtır, yani konjonktürelidir. Zira bu yöndeki girişimler sisteme karşı bir iktidar arayışıdır. Cemaati-ümme-ti tavandan tabana taşıma girişimi olarak tanımlanabilecek olan bu yaklaşımlar, esas itibarıyla, bireye ve toplumsal farklılaşmaya olanak tanımayan bütüncül-totaliter toplum projeleridir (model B). Son zamanlarda devletin bizzat

içinde meydana gelmiş olduğunu gözlediğimiz yapılanma, örgütlü sivil topluma olan gereksinimin önemini teyid etmektedir¹².

KAYNAKLAR

- 1- Aries, P 1973 **Centuries of Childhood** Harmondsworth Penguin Books
- 2- Bulutay, Tuncer 1994 "Tarımsal İşgucu Kullanımı" TMMOB Ziraat mühendisleri Odası **Tarımsal Yapı Dönüşüm ve Strateji Arayışları** Ankara T C Ziraat Bankası Kültür Yayınları No 25 117-120
- 3- Bulutay, Tuncer 1995 **Türkiye'de Çalışan Çocuklar** Ankara Devlet İstatistik Enstitüsü ve Uluslararası Çalışma Örgütü
- 4- Ertürk, Yakın 1991 "Türkiye'de Uygulanan Kırsal Kalkınma Projelerinde Kadın Boyutu" TKV-ILO, **Kırsal Kesimde Kadının Statüsü: Sorunları ve Çözüm Önerileri** Ankara. 30-38.
- 5- Ertürk, Yakın 1994 **Patterns of Child Labour In Rural Turkey**. Ankara ILO IPEC.

¹²Devlet (D), topluluk (T) ve birey (B) arasındaki ilişkinin üç farklı örgütleniş biçimi aşağıda gösterilmektedir. Bunlardan A, devlet-birey-topluluğun farklılaştığı ve vatandaş olarak bireyin geleneksel güç ilişkilerinden soyutlanarak - yani birey-topluluk ekseninin zayıflatılarak - merkezi otoritenin egemenliği altına alınmasıdır. B farklılaşmanın olmadığı ve bireyin cemaatin bir parçası olarak devletle ilişkisini sürdürdüğü bir toplum modelidir; C ise örgütlü bir toplum modelidir. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana, güçlü bir sivil örgütlenmenin gelişmemiş olması nedeniyle siyasi mücadele A ve B modelleri arasında gerçekleşmiş ve siyasi çıkarlar uğruna sosyal devlet adeta yok edilmiştir. O halde örgütlü bir sivil toplum (yani C modeli) demokratikleşmenin ön koşulu, sosyal devletin de güvencesidir.



- 6- Ertürk, Yakın 1995 "Dördüncü Dünya Kadın Konferansı " **Mülkiyeliler Birliği Dergisi**. Cilt XIX, Sayı 184 59-64
- 7- Ertürk, Yakın 1996. "Kırsal Çocukların Çalışma Alan ve Örüntüleri " E Kahramanoğlu (Der) **Türkiye'de Çalışan Çocuklar Sorunu ve Çözüm Yolları** Ankara Sosyal Hizmetler Yüksekokulu ve Friedrich-Naumann Vakfı 59-74
- 8- Onur, Bekir (Der). 1994 **Toplumsal Tarihte Çocuk** İstanbul Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- 9- Postman, Neil 1995. **Çocukluğun Yokoluşu**. Çev Kemal İnal Ankara İmge Kitapevi
- 10-**Radikal**, 13 Kasım 1996, Çarşamba: 6

12- 15 YAŞ GRUBUNUN ÇOCUK HAKLARI KONUSUNDAKİ TUTUMLARI

DOÇ.DR.NERMİN ÇELEN

GİRİŞ

İnsan haklarının gündemde olduğu bugünlerde haklarına sahip çıkan toplumun daha uygar ve gelişime açık olduğu inancı yaygınlaşmaktadır.Çocuklar ise toplumun en büyük ve en savunmasız alt grubunu oluştururlar.Bu grup kendi çıkarlarını sağlama yetersizliğine de sahiptir. Ayrıca yapılan yanlış davranışlardan da toplumun diğer üyelerine göre daha fazla etkilenir. Buna karşılık insanlığın geleceğini oluşturan da bu gruptur.Tarihsel açıdan çocuk ve çocukluk kavramları oldukça yeni yapılandırılmış kavramlardır. On altıncı yüzyıldan önce altı yaş sonrası çocuklar küçük yetişkinler olarak kabul edilmiş ve yetişkinlerden farklı bir sınıfa yerleştirilmemişlerdir (akt.Hart,1991; Onur,1993). Bu kavramların tanımlarında da güçlüklerle karşılaşılabilir.Bu kavrama ilişkin bugün verilecek tanım ile yirminci yüzyılın başında verilmiş tanım farklı olduğu gibi, Batılı çocukluk tanımları ile Üçüncü dünya ülkelerinin çocuğa ilişkin tanımları birbirinden farklı olabilir Bir bakış açısından çocukluk,tarihsel olarak

değişen kültürel bir yapı olarak tanımlanırken bir başka bakış açısından toplumda iktidara sahip olmayan, boyun eğen, bağımlılık sergileyen insan grubu olarak değerlendirilmiştir (Franklin,1993).

Çocuklar sınıfsız durumlarından,yetişkin sorumluluğu taşımaktan ve bazı anlamlı işlerde yetişkinlerle işbirliği yapmaktan kazançlı gözükseler de, De Mause ve Aries gibi otoriteler çocukluk tarihinin başlangıcını çocuklar için “karabasan” veya “zülüm” dönemi olarak aktarırlar.Çünkü o çağda çocuklar yeteneklerini ancak beklentiler doğrultusunda izin verildiği kadar biçimlendirme şansına sahiptiler.Ana babaları onların üstünde sonsuz güce sahiptiler.Yine sözü edilen çağda çocuklar ihmal edildiler,taciz edildiler ve esir olarak satıldılar.

Onaltıncı, onyedinci ve onsekizinci yüzyıllarda çocuğun mülk niteliğindeki doğasında değişiklikler oldu.Önceleri aile işini paylaşan, yaşlılığında anababasına bakacak, taşınır mal ya da köle olarak değerlendirilirken, sözü edilen yüzyılların başında da bireysel kimlikleri göz ardı edildi ve yine değiş tokuş metarı olarak kabul gördüler.O dönemlerde çocuklar yedi ya da sekiz yaşında ev işlerinin de dahil olduğu bir çıraklık dönemi için başka evlere gönderilirdi.Buna karşılık anababalar çalışmak ve eğitim için başka çocuklar alırlardı.Çıraklar ekstra oğullar ya da ekstra kızlar gibi görülen işçilerdi.

Çocuklar çalışmalarına karşılık giydirilir, beslenir, eğitilirlerdi. Aile içinde çocuk emeği ağırdı.Yoksul çocuklar bu tür işe üç yaşında başlayabilirdi (Thompson,1968). Yukarıda da söz edildiği gibi o çağlarda çocuk yetiştirmede oldukça haşın uygulamaların olduğuna,yetişkinlerin çocuklara karşı düşmanca tavırlarının varlığına, çocuk-ana-baba ilişkilerinin oldukça mesafeli süregeldiğine çocukluk tarihi ile ilgili

yazılarda rastlamak mümkündür. Zaman içinde çocukların farklı bir sınıfa ait oldukları görüşü gelişmiş ve anababalar onları koruma ve eğitime gereği hissetmeye başlamışlardır. Rönesans döneminde yaşa önem vermeyen ve hayat boyu sürecek etkinlik olarak ele alınan eğitim bu dönemde çocuklukla sınırlanan etkinliğe dönüştü (Franklin,1993).18.yüzyılda ana-babalar çocuklarının kendi kanından ve canından olduğunun farkına varıp onları çok değerli ve incinebilir canlılar olarak kabul etmeye başladılar.Bütün bu değişimler bütün çocuklar tarafından eşit bir şekilde ve aynı anda yaşanmadı;cinsiyet ve sınıf farkı gelişimlerin hızını engelledi.*İlk çocuklar* orta sınıfın erkek çocukları idi. Çünkü çocukluk kadınlara uygulanmıyordu İyi ailelerin kızları bile alt sosyo-ekonomik sınıfın kızlarından daha iyi eğitilmiş değildi.Aynı şekilde işçi sınıfının erkek çocuklarının okuma yazmaya gereksinimi yoktu. Onlar madenlerde,fabrika ve imalathanelerde çalışırdı Bu durum çocukluğun ilk zamanlarda sınıf ve cinsiyet ayrımcılığına tabi olduğuna işaret etmektedir.

19 yüzyılda ise çocukların diğer yetişkinlerden farklı bir sınıf olduğu anlayışı iyice pekişmiştir. Bu kesinliğin oluşumunda en önemli etken Rousseau'nun görüşleridir. Çünkü Rousseau, çocukları doğuştan iyi olarak değerlendirmiştir. John Locke bu özelliği farklı biçimde dile getirmiş, çocukların doğuşta ne iyi ne kötü olduklarını savunmuş, deneyimler aracılığı ile belirli niteliklere sahip olacaklarını ileri sürmüştür.

Her iki görüş de o güne kadar insanları etkileyen Calvinist görüşü yani insanların doğuştan günahkar olduklarını ileri süren görüşü çürütmektedir (Leahey,1992;Franklin,1993). Gelişen bu anlayış doğrultusunda çocuklar göçlerin, sanayileşmenin, kentleşmenin olumsuz etkilerinden korunulmaya çalışılmış, sağlık ve refahları ile ilgili önlemler

alınmış;özel ve devlete ait veya dini kuruluşlar aile içinde çocuğu kontrol etmeye başlamıştır.Yirminci yüzyılda çocuk, toplumun geleceğini belirleyen en önemli insan kaynağı olarak değerlendirilmiştir Bu anlayış işçi reformunun, zorunlu eğitimin ve çocuk mahkemelerinin oluşumuna neden olmuştur.Yirminci yüzyılın ilk yarısında çocuğu potansiyel birey olarak kabul eden anlayış çocuk merkezli ailenin oluşumuna etki etmiştir Çocuk mahkemeleri ve gelişim psikolojisi gibi aile dışı güçler de çocuğun bakımı ve gelişimine etki etmeye başlamıştır.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında ise somut destek bekleyen canlılar olan çocukları koruyan **hakların** olduğu inancı kamunun,çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili kuruluşların dikkatini çekmeye başlamıştır. Çocuklar kendilerine ait statü kazanarak daha önemli bir konuma geçirilmişlerdir. Haklarının korunması,çevre ve kişisel düşüncelerin üzerinde kontrol geliştirmelerinin sağlanması bu statüyü güçlendirmiştir. Sonuçta çocuklar yasalarca "kişi" olarak kabul görmeye başlamıştır.Bu olumsuzluktan olumluluğa geçişi sağlayan koşullara bakıldığında çocuk ve çocukluk kavramlarını etkileyen faktörleri dört başlık altında toplamak mümkündür: **Aile; ekonomi,iş ve eğitim ;bilimin ve uzmanlığın gelişimi ;devlet.**

1-Aile:Aile başlığı altına çocuk yetiştirme işleri yerleştirilebilir.18. yüzyıldan önce çocuk sahibi olma çeşitli nedenlerden ötürü hem tehlikeli hem de doyum sağlamayan bir durumdu.Doğum kontrol bilgisi yoktu.Bebek ve anne ölüm oranı yüksekti.Yiyecek yeterli değildi İş kaybetme oranı yüksekti.Gebelik ve lohusalık dönemlerinde cinsel ilişkiye ilişkin yanlış inançlar vardı.Bu nedenlerle istenmeyen birçok çocuk olumsuz ana-baba-çocuk ilişkilerinin gelişmesine,çocuk istismarı ve ihmaline ciddi ölçüde yol açmaktaydı.Sosyal koşullar değiştikçe

yetişkinler çocuklarına empati geliştirdi, ana-baba-çocuk bağları sağlamlaştı. Çocuğu korumaya ilişkin tutumlar güçlendi. Yapay yetişkin-çocuk ilişkileri çocukların seçme olanaklarını arttırdı (Horowitz, 1984).

2-Ekonomi,iş ve eğitim: Çocuk anlayışı ile ilgili en önemli gelişmeler orta sınıfın ekonomik gücünün artmasına bağlanabilir. Çocuklara anti-sosyal davranışta bulunan veya savunmasız çocukların en çok hırpalandığı ortam göçmenlerin de dahil olduğu fakirler sınıfıdır. Bu nedenle 19.yüzyılın ortalarına kadar çalışan çocuklar "sosyal problem" olarak değil "sosyal durum" olarak kabul edilmiştir. Ailede, çıraklık ortamında aşırı disiplin altında çalışan çocuklar sanayileşme sürecinde ucuz işçi istismarına hedef olmuşlardır. Bu durumda, çocukların duygusal değerleri ekonomik değerleri ile yer değiştirmiştir de denilebilir. Okullar ise çocuğu korku ve baskı ile yetişkin rolüne hazırlarken çocuğun kendini gerçekleştirmesine, günlük yaşantısına sağlıklı uyum yapma şanslarını tüketmişlerdir (Hart,Brassard 1987;Takanishi,1978). Bugün ise çocuk merkezli eğitimin önemi vurgulanmaktadır

3-Bilimin ve uzmanlığın gelişimi:

20.yüzyıldan önce bilim adamları ve uzmanlar çocukların sağlıklı beslenme ve fiziksel sağlıkları ile ilgili çalışmalar yaparken son zamanlarda dikkatler çocuğun "kendini gerçekleştirmesi" üzerinde yoğunlaşmıştır. Psikologlar çocuk bakımı ve disiplini ile ilgili yönergeler hazırlamış, çocuk kişilik özellikleri ölçülmüş, gelişim özellikleri üzerine kuramlar geliştirilmiştir. Sosyal hizmet uzmanları aile ve çocuğun yaşantısındaki davranış bozukluklarını iyileştirme, ihmal ve istismar konusunu önleme amacıyla çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Eğitim dini kökeninden ayrılmış, çocuk yetiştirme sorumluluklarının büyük bir

kısmını okul yüklenmiştir.Yirminci yüzyılda psikiyatristler, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları ve hukukçular çocuğun kendini geliştirmesini sağlayacak hakların koruyucusu olmuşlardır.

4-Devlet: Onsekizinci yüzyıl öncesi İngiltere ve A.B D'de genel kanunlar hazırlanırken çocuğun ana-baba kontrolünü destekleyen, hatta itaatsiz çocuğa ölüm cezası verilebileceğine ilişkin hükümler bulunmakta idi Çocuk özel ve savunmasız bir sınıfın üyesi olarak kabul görmeye başladıktan sonra, devlet ailenin çocuk üzerindeki yıkıcı baskısını kaldıran, sağlık standartlarını yükselten, istismar ve ihmali engelleyici kanunlar geliştirmeye başlamıştır Yine 20.yüzyılın başında ailenin ve çocuk mahkemelerinin otoriter özellik taşıdığı gözlenebilir.Bu sistem çocukların bakış açısına dikkat etmemiş, çocuk hakları sürecini başlatmamıştır (Melton,1991; Horowitz,1989). Yirminci yüzyılın ikinci yarısında mahkemeler davaları değerlendirirken çocukların haklarını gözetmeye başlamıştır Onları birey olarak kabul edip, konuşma özgürlüğü sağlamış, mahremiyetlerine değer verip, ana-baba otoritesinin kontrol sınırlarını daraltmıştır Çocuklarla ilgili kanunlar yeniden gözden geçirilmiştir.

Yukarıda da belirtildiği gibi çocuğun mülk durumundan birey statüsüne geçişi basit bir değişim ürünü değildir.Yazılı yasalarla elde edilen hakların günlük yaşamda uygulanmaya konulması tıpkı insan haklarına gösterilen tepkilerde olduğu gibi kolay olmamış, uzun süre benimsenmemiştir.Ancak bu sürecin bireysel nedenli kaynaklarına bakıldığında,bir başka deyişle insanın gelişim sürecine dikkat edildiğinde bireyin kendini çevreye kabul ettirme çabasının doğasında var olduğu izlenebilir (Gill,1991).

HAKLARIN DOĞAL TEMELLERİ

İnsan biyolojik donanım ile dünyaya gelmekte ve bu donanım doğrultusunda belirli evrelerden geçerek gelişim sürecini tamamlamaktadır.

Psikososyal gelişim sürecine baktığımızda yaklaşık iki yaşından itibaren çocuğun kendini çevresindeki diğer insanlardan ayırt ettiği, "Ben" sözcüğünü sık sık tekrar etmesinde izlenebilir. Kendi koşullarına uymayan davranışları da "Hayır" sözcüğünü sıklıkla kullanarak ifade eder. Bu durum çocuğun bir birey olarak statü işgal ettiğinin bir göstergesidir. Bireyin oluşturmaya başladığı kimlikte kazanma kaygısı da yer almaktadır. Tarihsel süreçte "sosyal mülk" olarak kabul gören canlının doğası bu görüşe aykırıdır. Çocuk hakları ile çocuğa kazandırılmak istenen aslında çocuğun doğasında var olan özerk kimlik kazanma kaygısının adını koymaktır (Kroger,1989). Çocuk hakları bildirgesinde çocuğun korunma ve beslenmesinin yanısıra kendini gerçekleştirme haklarına da dikkat çekilmiştir. Buna ek olarak çocuğun biyolojik, sosyal ve psikolojik gereksinimlerinden de söz edilmektedir. Rogers, Adler ve Maslow gibi kuramcılar, insan doğasında var olan içsel potansiyellerden ve kendini gerçekleştirme dürtüsünden ve her ikisinin etkileşiminin yaşam sürecini oluşturduğundan söz ederler. Yine bu kuramcılara göre, bireyin yaşamının gelişip devam etmesi çevredekilerinin yaşamlarının da devam edip gelişmesi demektir (Maddi,1976). Kendini gerçekleştirme biyolojik bir yatkınlık olarak kabul edildiğinde çocuk hakları bildirgesi zaten insanda var olan bir durumu bilmeyenlere öğretme olarak görülebilir. İnsanların sağlıklı ve başarılı gelişimi bu gereksinimlerin doyuma ulaşması olarak kabul edilir ve

“Çocuk hakları” gereksinimlerin karşılığı olarak nitelendirilebilir. Özerklik gelişimi de bu duruma eklenebilir.

Thomas Hobbes, John Locke, John Stuart Mill gibi düşünürler ise çocuğun korunmasını ve özgürlüğünü savunmuşlar,ama davranışlarının sonuçlarını anlayacak düzeye gelene kadar özgürlüklerinin sınırlı olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir.Onlara göre çocuğun birey statüsüne ve ona ilişkin haklara sahip olması belirli yeterlilikleri kazanmasından sonra söz konusudur. Bu bakış açısı hatalı gibi gözükse de bilişsel açıdan bakıldığında pek de haksız olmadıkları söylenebilir. Doğal yatkınlıkları olmasına karşın çocuklar toplumun kendilerine tanıdığı hakları anlamak ve uygulamak için yeterli zihinsel yapıya sahip olmayabilir ve çevrelerindeki durumları değerlendirirken bir yetişkin gibi akıl yürütemeyebilirler Kohlberg'in ahlaki yargılama evrelerine bakıldığında ilk dört evrede bireyin sadece ceza ve suçlamadan kaçmak için birtakım davranışlarda bulunduğu izlenebilir Kendi çıkarlarını bir başkasının çıkarlarını göz ardı etmeden uygulamaya koyması için kendinin ve başkalarının haklara neden ve niçin sahip olduğunu bilmesi gerekir (akt S.Hart,1991). Gerek Kohlberg gerekse Piaget gibi düşünürler bu bilişsel yapıya biyolojik donanıma uygun bir süreç içinde ulaşıldığını ileri sürerler. İnsan gereksinimleri biyolojik temelli olmasına karşın içinde yaşanılan toplumun gelişiminden ve iletişim sistemlerinden etkilenmesi söz konusudur.O nedenle eğitim süreci burada işlemeye başlamalıdır Çünkü farklı koşullar, farklı sosyal, siyasal ve ekonomik haklar getirir (Kuçuradı,1996)

ÇOCUK HAKLARI HAREKETİNİN GELİŞİMİ

Plato'nun Devlet adlı eserinde hak,birisine borçlu olunan şey olarak tanımlanır. Ya da bir başka deyişle hak ,insan olan herkese diğer özellikleri ne olursa olsun insan olduğundan dolayı borçlu olunan bir muameledir. Bu nedenle insan olma bilincini bilgiye çevirmek ve onu hukukla korumak gerekmektedir. İnsan hakları, insan olma bilincinden çıkan bazı sonuçların ifadesidir (Beck, 1961). Yirminci yüzyıl tarihsel kayıtlarında insan haklarından çocuk haklarına doğru bir geçiş izlenebilir. 1924 Cenevre deklarasyonunu ve 1948 insan hakları evrensel bildirgesini temel alan Birleşmiş Milletler çocuk hakları bildirgesi 1959'da imzalanmıştır. Bu bildirge çocukların korunma ve beslenme haklarına ağırlık vermiştir.1970'lerden itibaren çocukların kendilerini gerçekleştirme haklarına da dikkat çekilmiştir. Bu tarihlerde Beyaz Saray'da psikologların düzenlediği çocuk hakları ile ilgili konferansta sunulan listede kişisel kimlik, bağımsızlık ve özgürce kendini ifade etme haklarının benimsendiği izlenebilir.

Çocuk hakları bildirgesi son şeklini 20 Kasım 1989'da almıştır. Bu bildirge, sağlık, aile eğitim, muamele, özgürlük gibi çok çeşitli sınıflamalara sahiptir. Çocuk hakları üzerine evrensel görüşleri yansıtmaktadır. Özetle Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesi çocukların korunması, bakımı ve bunlara dengeli olarak çocuklara özgürlük veya kendilerini gerçekleştirme şansı vermektedir. Bu bildirge ile çocuklar, hareket özgürlüğü, kurumlaşma, inanç özgürlüğü, bağımsızlık gelişimi kazanmıştır.

ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN KARŞIT GÖRÜŞLER

Çocuğun kendini gerçekleştirme hakları büyük ölçüde ana-baba otoritesi ile çatışma göstermiştir. Ana-baba hakları (Parents Patriae) olarak 19.yüzyılda İngiliz kanunlarınca ortaya konulan ilkeler çocuğun bakımını ve korunmasını aile ya da aile dışı kurumlara yükleyip, çocuk üzerinde hak talep etme alışkanlığı geliştirmiştir. Bu nedenle çocuk haklarına ilişkin yeni ilkeler çocuğu ailenin dışında bağımsız bir birey olarak ele aldığı için tepkiler geliştirilmiştir (Cohen; Neimark, 1991). Ortaya çıkan çelişkiyi kaldırmak amacı ile Caldwell çocuk-ana-baba haklarını dengeleme amacı ile bir model geliştirmiştir.Çocuk-ana-baba ve toplum bileşkelerinden oluşan bu modelde her bileşke kendi haklarına sahiptir.Bileşkelerden biri sorumluluğunu yerine getirmediğinde diğer ikisi onun sorumluluğunu yüklenir. Geleneksel olarak toplumun veya devletin hakları olduğu anlayışı olmamasına karşılık varlığını dengeleme ve devam ettirme hakları tüm işlevsel toplumların hakları olarak kabul görür. Bir toplumun varlığı yetişkinlerin gereksinimlerini karşıladığı, devamlılığı ise toplumun çocuklarını koruduğu sürece mevcuttur (Caldwell, 1989).

Çocuk Haklarının 5, 12, 13, 14, 17. maddeleri ile ilgili karşıt görüşler halen geçerliliğini sürdürmektedir. Çocuğa kapasitesinin dışında hak vermek, yetişkinlere ilişkin haklara sahip kılmak Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesinin zayıf tarafları olarak gösterilmektedir. Erikson, Piaget, Kohlberg gibi kuramcılar, bireyin özerkliğe ulaşımı, kritik düşünce eğilimi, olumlu sosyal davranış kazanımı, haklara neden-niçin sahip olduğuna ilişkin akıl yürütebilmesi için belirli bir zihinsel olgunluğa

ulaşmasını öngörmektedirler. Ancak çocuğun karar verme potansiyeli ve öğrenmeye etki eden toplumsal bağlam çocuğu demokratik problem çözme sürecine götürebilir. Çocuk Hakları Bildirgesi 0-18 yaş arasındaki çocukları kapsadığı düşünölürse, üç yaşındaki bir çocuğun sorumluluğu ve onbeş yaşındaki bir yetimin sorumluluğu adı geçen kuramcılar açısından değerlendirildiğinde farklılıklar ortaya çıkacaktır.

Yukarıdaki değerlendirmeler doğrultusunda bu araştırma ölkemizde yaşayan çocukların kendi haklarına ilişkin bilgi ve tutumlarını izlemek üzere betimsel çerçevede düzenlenmiştir.

ARAşTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı çocukların çocuk haklarına ilişkin tutumlarının boyutlarını ortaya koymaktır. Bu amaca uygun olarak sorulacak sorular aşağıdaki biçimde düzenlenmiştir

1-Farklı yaş gruplarındaki (10-12, 13-14, 15-17) çocukların çocuk haklarına ilişkin tutumları nasıldır?

2-Farklı cinsiyet gruplarındaki çocukların çocuk haklarına ilişkin tutumları nasıldır?

3-Her yaş grubunun koruyucu haklar, refah hakları, söz söyleme haklarına ilişkin tutumları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışma olarak planlanmıştır. Orta sosyo-ekonomik sınıfa mensup ailelerin çocuklarının devam ettiği okullardan tesadüfi örneklem seçilerek, üç yaş grubu oluşturulmuştur. 10-12,13-14,15-17 yaş gruplarının temsil edildiği bu gruplarda eşit kız ve erkek öğrenci bulunmaktadır. Her birine araştırmacı tarafından geliştirilen çocuk haklarına ilişkin tutum ölçeği verilmiş ve yazılı olarak cevaplar alınmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmada, evren,orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil ettiği varsayılan 10-17 yaşları arasındaki çocuklardır.Tesadüfi atama yöntemiyle her yaş grubu yüzer çocuktan oluşturulmuştur.Her yaş grubunda eşit sayıda kız ve erkek bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan tutum ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.Tutum ölçeği geliştirme aşamaları aşağıdaki sırayı takip etmiştir:

-Uludağ Üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlik ,psikoloji ve sosyoloji bölümlerinden öğretim elemanları çocuk haklarına ilişkin bir ölçekte bulunabilecek maddeleri türetmişlerdir.

-Oluşturulan bu maddeler A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim elemanlarından oluşan bir grup tarafından gözden geçirilmiş, uygun görülmeyenler ayıklanmış, bozuk ifadeler düzeltilmiştir.

-Sonuçta ikiyüz madde kırkbeş maddeye indirilmiş, veri toplama aracı son şeklini almıştır.

-Başlangıçta 10-17 yaş arası yüz kişiye uygulanıp alınan cevaplar doğrultusunda maddelerin güvenilirliği Cronbach Alfa ile kontrol edilmiş, 72 düzeyinde katsayı elde edilmiştir.

-Bu aşamadan sonra seçilen örneklem grubuna tutum ölçeği uygulanmıştır

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde bulgular araştırmanın amacında belirlenen sorular doğrultusunda değerlendirilecektir.Araştırmanın ilk amacı; farklı yaş gruplarındaki çocukların çocuk haklarına ilişkin tutumlarında farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır.Tablo 1’de görüleceği gibi 10-13 yaş grubunu temsil eden A grubu ve 13-14 yaş grubunu temsil eden B grubu arasında sadece refah hakları (R) ve söz söyleme (S) haklarında $p<0.05$ ve $p<0.01$ düzeyinde anlamlı farklılığa rastlanmaktadır.15-17 yaş grubunu temsil eden C grubu ile diğer grupların karşılaştırılmasında anlamlı farklılığa rastlanmamaktadır.

Tablo-1: Farklı yaş gruplarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının t testi ile karşılaştırılması

Gruplar	S O R U L A R							
	K				R			
	Ortalama	St.Sapma	n		Ortalama	St.Sapma	n	S
A	116,09	9,85	100		38,66	3,66	100	Ortalama 23,31 St.Sapma 3,17 n 100
B	117,37	11,82	100		39,8	3,75	100	Ortalama 24,7 St.Sapma 3,8 n 100
C	117,39	8,92	100		39,9	3,68	100	Ortalama 24 St.Sapma 2,7 n 100
Anlamlılık A-B	P > 0.05				P < 0.05*			P < 0.01**
B-C	P > 0.05				P > 0.05			P > 0.05
A-C	P > 0.05				P > 0.05			P > 0.05

Tablo-2: Farklı yaş gruplarının kendi içinde kız ve erkek çocukların haklarına ilişkin tutumlarının t testi ile karşılaştırılması

Gruplar	S O R U L A R									
	K					R				
	Ortalama	St.Sapma	n	Anlamlılık		Ortalama	St.Sapma	n	Anlamlılık	S
A Kız	118,19	7,85	42	Kız-Erkek		39,09	2,8	42	Kız-Erkek	Ortalama 23,71 St.Sapma 2,76
Erkek	114,56	10,89	58	P > 0.05		38,34	4,17	58	P > 0.05	23,01 3,43
B Kız	120,33	9,92	46	P < 0.05*		40,15	4,04	46	P > 0.05	25,73 3,46
Erkek	114,85	12,78	54			39,5	3,49	54		23,81 3,88
C Kız	119,32	6,83	52	P < 0.05*		39,67	2,96	52	P > 0.05	24,5 2,52
Erkek	115,29	10,41	48			38,66	4,28	48		23,45 2,87

Tablo-3: Farklı yaş gruplarındaki erkeklerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının t testi ile karşılaştırılması

Gruplar	S O R U L A R									
	K			R			S			n
	Ortalama	St. Sapma	n	Ortalama	St. Sapma	n	Ortalama	St. Sapma	n	
A	114,56	10,89	58	38,34	4,17	58	23,01	3,43	58	58
B	114,85	12,78	54	39,5	3,49	54	23,81	3,88	54	54
C	115,29	10,41	48	38,66	4,29	48	23,45	2,87	48	48
Anlamlılık A-B	P > 0.05			P > 0.05			P > 0.05			
B-C	P > 0.05			P > 0.05			P > 0.05			
A-C	P > 0.05			P > 0.05			P > 0.05			

Tablo-4: Farklı yaş gruplarındaki kızların çocuk haklarına ilişkin tutumlarının t testi ile karşılaştırılması

Gruplar	S O R U L A R									
	K			R			S			n
	Ortalama	St. Sapma	n	Ortalama	St. Sapma	n	Ortalama	St. Sapma	n	
A	118,19	7,85	42	39,09	2,8	42	23,71	2,76	42	42
B	120,32	9,92	46	40,15	4,04	46	25,73	3,46	46	46
C	119,32	6,83	52	39,67	2,96	52	24,5	2,52	52	52
Anlamlılık A-B	P > 0.05			P > 0.05			P < 0.01**			
B-C	P > 0.05			P > 0.05			P < 0.05*			
A-C	P > 0.05			P > 0.05			P > 0.05			

Tablo-5: Tüm yaş gruplarında kız ve erkek çocukların haklarına ilişkin tutumlarının t testi ile karşılaştırılması

Gruplar	S O R U L A R							
	K			R			S	
	Ortalama	St.Sapma	n	Ortalama	St.Sapma	n	Ortalama	St.Sapma
Kız	119,31	8,24	140	39,65	3,32	140	24,67	3,02
Erkek	114,88	11,36	160	38,83	4	160	23,41	3,43
Anlamlılık	P < 0.001***			P > 0.05			P < 0.001***	

Araştırmmanın ikinci amacı ise farklı cinsiyet gruplarındaki çocukların çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ortaya koymaktır. Tablo 2’de, görülebileceği gibi A grubunda kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık izlenmemektedir. B grubunda ise koruyucu haklar (K) ve söz söyleme hakları (S) konusunda kızlar $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermişlerdir. C grubunda ise kızlar ve erkekler arasında sadece koruyucu haklar konusunda $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık ortaya konmuştur.

Farklı yaş gruplarında erkeklerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarında değişiklik olup olmadığı da araştırılmış, Tablo 3’de görüldüğü gibi gruplar arasında farklılık izlenmemiştir

Farklı yaş gruplarındaki kızların çocuk haklarına ilişkin tutumlarında değişiklik olup olmadığı araştırıldığında, Tablo 4’de görüldüğü gibi A (10-12) ve B (13-14) yaş gruplarında söz söyleme (S) hakkında $p<0.01$ düzeyinde, B (13-14) ve C (15-17) yaş gruplarında yine söz söyleme (S) haklarında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tüm yaş gruplarındaki kız ve erkek çocukların haklarına ilişkin tutumları karşılaştırıldığında Tablo 5’de görüldüğü gibi kızlar koruyucu haklara (K) ve söz söyleme haklarına (S) karşı geliştirdikleri tutumlarda $p<0.001$ düzeyinde erkeklere göre anlamlı farklılık göstermişlerdir.

Ayrıca tüm grupların koruyucu haklar (K), refah hakları (R), söz söyleme haklarına (S) ilişkin tutumlarına bakıldığında Grafik1 ve 2’de

görüldüğü gibi koruyucu haklara ilişkin tutumlar oldukça anlamlı görünmektedir.

ÖZET, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma sonucunda; çocukların çocuk haklarına ilişkin tutumlarına yaşı etkilemediği, tutumlardaki farklılığın cinsiyetten kaynaklandığı ve tutum ölçeğinde çocuklara yöneltilen üç tür madde grubunda koruyucu haklar ile ilgili olanına ilişkin tutumlarının diğerlerine kıyasla daha anlamlı olduğu ortaya konmuştur.

Çalışmanın amacına bakıldığında yaş faktörünün tutumları etkileyeceği görüşü ön planda bulunmasına karşılık, yaşı çocuk haklarına ilişkin tutumlara etki yapmadığı sonucuna varılmıştır. Farklı yaş gruplarının farklı zihinsel yapıları olduğu düşünüldüğünden bu beklentiye girilmiş, ancak Çelen'in (1995) sosyal kavramların gelişimi üzerinde yaptığı araştırmada da görüldüğü gibi burada da yaşı etkisi izlenmemiştir. Raaijmakers'ın (1991) yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve sosyal sınıfın sosyo-politik düşüncelere etkisini araştıran çalışmasında sosyal sınıf ve yaşı sosyo-politik düşünceye etkisinin olmadığı, cinsiyetin ise güçlü etkisi olduğu ortaya konmuştur (Verbought, 1995). Bu araştırmada da yaş faktörünün, dolayısıyla zihinsel gelişim düzeyinin etkisi olmadığı görülmektedir. Bu durum sosyal şemaların bilişsel şemalardan farklı ya-pıya sahip olduğuna işaret etmektedir. Sosyal şemalar gelişip uzun süre kullanıldığında durağan yapılar oluşabilir Fiske ve Dyer'in (1988) çalışmalarında izlendiği gibi gelişen şemalar değişmeye karşı dirençlidir. Kalıpyargılar bu duruma örnek verilebilir. Gelişen sosyal şemalar birey için işlevsel ve uyum sağlayıcı ise değişmeye direnç göstermeleri birçok araştırmacı tarafından dile

insanı insan yapan değerlere daha yakın olduğunu ileri sürmüş ve insanlık sorumluluğunun, haklara sahip çıkma bilincinin erkeklere oranla daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Demokrasi anlayışı doğrultusunda insanlardan sosyal ve ekonomik anlamda özgür, haklarına sahip çıkan, vatandaşlık görevi yüklenen kimlikler geliştirmesi beklenmektedir. Cins ayrımı düşünülmemektedir. Yine de liberal demokraside gizli de olsa bu haklar ve özgürlükler kamu alanındaki erkeğe aittir. Yirminci yüzyılın son günlerinde karşı cins bunun farkındadır ve haklarına sahip çıkmaktadır (Dietz, 1994).

Araştırmamızın bir başka boyutu da koruyucu hak, refah hakkı, söz söyleme hakkı olarak ayrılan hakların hangisine daha fazla tutumsal yatkınlık olduğunu ortaya koymaktır. Koruyucu haklar, çocukları yetersiz ilgiden, ev içindeki ihmal, fiziksel ya da duygusal kötü muameleden ya da herhangi bir başka tehlikeden koruyacak haklarla ilgilidir. Refah hakları ise bütün çocukların beslenme, tıbbi hizmet, barınma ve eğitim gereksinimlerini kapsar. Wald'a göre bunlar çocuklara verilebilecek en önemli haklardır (Franklin, 1993). Üçüncü grup haklar ise söz söyleme ile ilişkilidir; bunlar çocukların ne yiyeceği ne giyeceği, saçlarını nasıl kestireceği ve ne seyredeceği gibi toplumda kendini ifade etme hakları olarak özetlenebilir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, koruyucu haklara ilişkin tutumlar diğerlerine göre anlamlı farklılık göstermekte, söz söyleme hakkı ikinci sırada, refah hakları ise üçüncü sırada yer almaktadır. Wald'ın belirttiği gibi refah hakları çocukların en önemli hakları olmasına karşın, çocuklarımız bu konuda yeterli aydınlanmamış durumdadır. T.B.M.M tarafından 4058 sayılı yasa ile 9 Aralık 1990 tarihinde kabul edilen ve iç hukuk kuralı olarak hükümlülük kazanmış

çocuk hakları sözleşmesi için gerekli düzenlemeler yapılmamış ve kurumsallaşmaya gidilmemiştir. Bu nedenle de yetişkin ve çocuk toplumu çocuk hakları konusunda yeterince aydınlatılmamıştır. Araştırmancın verileri de bunu doğrulamaktadır. Çocuklar bu kurumsallaşmadan ulusal ve yerel düzeyde yarar sağlayacaktır. Bildirgenin ileri sürdüğü kavramlar kazanıldıkça göreceli olarak toplumda barış ve denge de sağlanacaktır.

KAYNAKLAR

- Beck, N (1961), **Perspectives in Philosophy** Holt, Rinehart and Winston Inc N Y
- Caldwell, B M (1989), "Achieving Rights for Children" **Childhood Education**, fall, 4-7
- Cohen, C P, Naimark, H "Individual Rights Concepts and Their Significance for Social Scientists" **American Psychologist**, Jan, 60-65
- Evans, D (1993), **Sexual Citizenship** Routledge
- Franklin, B (1993), **Çocuk Hakları**, Ayrıntı Yay .İstanbul
- Gil, D G (1991) Children and Work, Rights to become Creative and Productive" **School Psychology Review**, 20, 3 389-400
- Hart, S N, Prasse, D P (1991), "Children's Rights-Now is the time" **School Psychology Review** , 20, 3, 408-413
- Hart, S N, Brassard, M (1987), "Psychological Maltreatment" **American Psychologist** , 42, 160-165
- Hart, S N , (1991), "Historical Perspective on Children's Rights" **American Psychologist**, Jan, 46, 1, 53-59
- Horowitz, F D (1984), "Children and Their Development" **American Psychologist** , 44, 2
- Kışlalı A T (1994), **Siyaset Bilimi** , İmge Yayınevi, Ankara
- Maddi, S (1976), **Personality**
- Melton, G B. (1991), "Preserving the Dignity of Children Around the World" **Child Abuse and Neglect** 15, 343-350
- Mouffe C (1994), **Dimensions of Political Democracy** M Dietz "Feminism and Theories of Citizenship" Routledge
- Onur, B (1994), **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, İmge Yayınevi, Ankara

- Pateman,C (1989), **Disorder of Women, Democracy, Feminism and Political Theory** , Stanford Univ Press Ca
- Prasse,D P (1991), "Children's Rights and Educational Enterprise" **School Psychology Review**, 20,3,359-368
- Rosaldo and Lamphere (1984), **Woman, Culture and Society**, Stanford Press
- Tan,M (1979). **Kadın, Ekonomik Yaşam ve Eğitim**, Türkiye İş bank yay
- Takanishi R (1978) "Historical roots of Contemporary Child Advocacy Movements" **Journal of Social Issues**, 34,2,8-28
- Verbought,T (1996), "Moral Reasoning and Political Believes in Adolescent" EARA Conference, Belgium

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULLA İLGİLİ ALGILARI

DOÇ.DR SELAHATTİN ÖĞÜLMÜŞ

YRD DOÇ DR FİGEN ÇOK

GİRİŞ

İnsan çevredeki uyaranlar için pasif bir alıcı değil; nesneleri, kişileri ve olayları kendine özgü bir biçimde algılayan, yorumlayan, bunları yeniden yapılandıran, anlamlandıran ve buna uygun olarak tepkide bulunan aktif bir varlıktır

Fiziksel ve sosyal özellikleriyle bir bütün olan çevre, "düzenli olarak etkileşimde bulunduğumuz ve etkinliklerimiz için normal bir ortam olarak hizmet gören dünyadır. Bu bağlamda çevre, okulları, evleri, alış veriş merkezlerini, caddeleri, piknik alanlarını, restoranları, park yerlerini, doktor muayenahanelerini, vb . . . içerir" (Augoustinos ve Walker, 1995, s. 7).

Davranış, kişi ile çevre arasındaki etkileşimin fonksiyonudur. Bireyin herhangi bir davranışını anlayabilmek için, o davranışın oluştuğu çevrenin (örneğin okulun) nesnel özellikleri kadar, birey tarafından nasıl

algılandığının ve nasıl yapılandırıldığının da bilinmesi gerekir. Bu da bireyin söz konusu çevre hakkında (örneğin okul hakkında) oluşturduğu “bilişsel tasarım”ın (cognitive representation) incelenmesi demektir

OKUL NE TÜR BİR YERDİR ?

Okul, insanların öğrenci, öğrenci velisi, yönetici ya da vatandaş olarak yaşamlarının hemen hemen her döneminde değişik yollarla etkileşimde bulundukları önemli bir kurumdur. Tarihsel süreç içerisinde toplumsal bir kurum olarak ortaya çıktığı günden bu yana, yapısı ve işlevleri değişime uğramış olsa da, okul, günümüzde de aile ile birlikte insan yaşamına yön veren en temel kurum olma özelliğini korumaktadır. Nitekim okulun çocuğun toplumsallaşmasındaki rolü sıklıkla dile getirilmektedir(Vasta, Haith & Miller, 1992; Scarr, Weinberg, & Levine, 1986).

Yetişkinler için okul çok değişik anlamlar ifade etmektedir. Örneğin, okul kendine özgü yapısı, amaçları ve işlevleri olan örgüttür; ailenin yanı sıra, çocukların ve gençlerin toplumsallaşmasında önemli roller üstlenen bir kurumdur; okulun, toplumsal yaşamın karmaşık yapısını basitleştirmek, çocukları ve gençleri tehlikelerden korumak, toplumsal yaşamda gözlenebilen dengesizlikleri en aza indirmek gibi işlevleri vardır; çocuklara ve gençlere bir yandan bilgi ve beceri kazandırarak, diğer yandan toplumsal roller, normlar ve değerler aşılayarak toplumun sürekliliğini ve gelişmesini sağlamakla görevlidir. Bütün bunlar okulun çocuklar için değil, yetişkinler için ne ifade ettiğini göstermektedir

Çocuklar kendilerine özgü duygularıyla ve düşünme biçimleriyle okulu yetişkinlerden farklı bir şekilde algılayabilirler ve okul hakkında yetişkinlerden farklı bir imgeye sahip olabilirler. Diğer bir deyişle, çocuklar için okul, yetişkinlerin algıladıklarından çok daha farklı anlamlara sahip olabilir. Dahası bütün öğrencilerin okul yaşamı hakkındaki bilgileri, öğretmenler, diğer öğrenciler ve programlar hakkında oluşturdukları yargılar da aynı değildir. Öğrencilerin okula ilişkin davranışlarını anlayabilmek için, öğrencilerin okul yaşamına ilişkin bilgilerinin ya da deneyimlerinin, okul hakkındaki ortak (paylaşılan) bakış açısının ve bu ortak bakış açısının oluşmasında öğrencilerin birbirlerini nasıl etkilediklerinin incelenmesi gerekir (Furlong,1984).

Okul hem fiziksel hem de sosyal bir çevredir. Bir çocuk için okul (özellikle de ilkokul), daha önce hemen hemen hiçbirini tanımadığı çok sayıda çocukla karşılaşma zorunluluğuyla, uyulması gereken kurallarıyla ve başarılması gereken öğrenim görevleriyle dolu yepyeni bir sosyal çevredir (Yavuzer, 1992). Hetherington ve Morris'in (1978) ifadesine göre ise okul;

... öğretmen adı verilen bir kişinin size ne yapacağınızı söylediği, onu uygun biçimde yaptığınızda sizi ödüllendirdiği, yapmadığınızda azarladığı bir yer... öğrenmek ve uymak zorunda olduğunuz kuralların ve düzenlemelerin bulunduğu bir yer... her biri sizin kadar ilgi bekleyen, hiç birinin alamadığı, 25-30 arasında başka çocuğun sizinle birlikte oturduğu bir yer. . değerlendirildiğiniz, sınavdan geçirildiğiniz ve zorlandığınız bir yer... kendi başınıza yapmayı rüyanızda bile görmediğiniz, elinizden gelse bazılarından kaçınacağınız şeyleri yaptığınız bir yer... öğrendiğiniz, büyüdüğünüz ya da başarısızlığa uğradığınız bir yer (Aktaran: Gander ve Gardiner, 1993, s.388).

Yukarıdaki betimlemeler temelde okula ilişkin sosyal imgelerdir. Moscovici'ye göre sosyal tasarımlar (social representations), "bir topluluğun üyelerinin paylaştıkları idealler, düşünceler, imajlar ve bilgilerdir. Bunlar toplum tarafından yaratılır ve yine toplum tarafından kuşaktan kuşağa aktarılırlar. Sosyal tasarımlar, kişilerin sosyal dünya hakkında sağduyu kuramları biçiminde yaygın olarak paylaştıkları bilgi deposudur. Sosyal tasarımlar hem kavram, hem de resim (pictorial) içeren öğelerden oluşur (Augoustinos ve Walker, 1995, s. 135).

Okul sosyal bir çevre olduğu kadar fiziksel de bir çevredir. Dolayısıyla okulun sosyal tasarımından söz edilebileceği gibi; binası, sınıfları, bahçesi, vb. ile fiziksel bir çevre ya da bir mekan olarak da okul tasarımından söz edilebilir. Okulun fiziksel bir çevre / alan (mekan) olarak çocuk için anlamı, psikolojide "bilişsel harita oluşturma" (cognitive mapping) ve alansal davranış (spatial behavior) kavramları çerçevesinde incelenebilir. Bilişsel harita oluşturma, bir mekan olarak çevre hakkında bilgi toplanmasını, bu bilgilerin organize edilmesini, depolanmasını, hatırlanmasını ve manipüle edilmesini mümkün kılan bilişsel ya da zihinsel yetenekleri kapsayan bir soyutlamadır. Bu yetenekler, yaş (ya da gelişim) ve öğrenme ile değişir. Bilişsel harita, kişinin bir mekan olarak çevrenin bazı kısımlarına ait organize bir imgesidir. Bu anlamda bilişsel harita bir ürün, bilişsel harita oluşturma ise bir süreçtir. Dolayısıyla da bilişsel harita oluşturma, sahip olduğumuz bir nesneden çok meşgul olduğumuz bir etkinlik; bizi kuşatan dünyayı anlama ve dünya ile uğraşma biçimidir (Downs ve Stea, 1977).

Hetherington ve Morris'in okulun ne tür bir yer olduğuna ilişkin yukarıda verilen betimlemesi, aslında okul hakkındaki (ve özellikle de

sosyal) bir imgedir. Ancak bu imgenin yetişkinlere mi yoksa çocuklara mı ait olduğu belirtilmemiştir. Aşağıda da açıklanacağı gibi aslında bu araştırma ile fiziksel ve sosyal yönleriyle çocukların "okul imgesi" ele alınmıştır

Çocukların okulla ilgili davranışlarını anlayabilmek için, yetişkinlerden çok çocukların okul imgelerini bilmek gerekir. Örneğin, yetişkinlerin okul yaşamına ilişkin olarak çocuklardan beklentileri ile çocukların okulla ilgili davranışlarının kimi zaman uyuşmaması, aslında yetişkinlerin ve çocukların okul algılarının farklı olmasından, diğer bir deyişle okul imgelerinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırmada elde edilen verilerin bu konuya da ışık tutacağı düşünülmektedir.

AMAÇ

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıftaki çocukların okul imgelerini anlamak, diğer bir deyişle, okulu nasıl algıladıklarını ve okul dendiğinde çocukların gözünde neyin canlandığını betimlemek amacıyla tasarlanmıştır. Diğer bir deyişle bu araştırmanın genel amacı, çocuk gözüyle okulun anlamını ya da okulun çocuklar için ne ifade ettiğini saptamak, okul imgesi ile çocukların cinsiyeti ve öğrenim gördükleri okul arasında bağlantı olup olmadığını belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okulla ilgili algılarını betimlemek üzere tasarlanmış olan betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, iki farklı ilkokulun dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle çocuklardaki “okul imgesi” betimlenmeye çalışılmaktadır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmada veriler, ilkokul 4. sınıfta okuyan 81 kız ve 69 erkek olmak üzere Ankara’da yaşayan toplam 150 öğrenciden oluşan bir gruptan elde edilmiştir. Öğrencilerin 75’i, orta sosyoekonomik düzeyi temsil edebileceği düşünüerek Tevfik İleri İlköğretim Okulundan; 75’i de üst sosyoekonomik düzeyi temsil edebileceği düşünüerek Bilim Kolejinden alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmada “İçerik Çözümlemesi” tekniği kullanılmıştır. İçerik çözümlemesi, nitel verilerin nicel hale dönüştürüldüğü bir tekniktir. Temelde, davranışları doğrudan doğruya gözlemlemek yerine, bireylerin sembolik davranışlarını ya da iletişim materyallerini çözümlemeye dayanır (Öğülmüş, 1991). Sosyal olguları bireyin gözüyle ortaya koymayı hedefleyen araştırmalarda sıklıkla kullanılan bu yaklaşım, özellikle araştırmanın çocuklar üzerinde yürütülmesine uygun görünmüştür. Bu araştırmada veriler, öğrencilerden elde edilen yazılara

dayanmaktadır. Öğrencilerden bir tür kompozisyon yazmaları istenmiş, ancak yaptıkları işi sınav ya da bir tür değerlendirme olarak görmemeleri için açıkça kompozisyon ifadesi kullanılmamıştır. İlgili okullarda bir ders saatinde öğrencilerden en fazla bir sayfa olacak şekilde “okul deyince akıllarına neler geliyor” yazmaları istenmiş, öğrencilerin yazıları “içerik çözümlemesi” ile çözümlenmiştir.

İçerik çözümlemesi yapabilmek için, verilerin sınıflandırılacağı kategorilerin ve kayıt birimlerinin önceden belirlenmesi ve açık seçik tanımlanması gerekir. Bu araştırmada kullanılan 5 kategori, araştırmacılar tarafından yapılan bir ön çalışma ile (N = 70) saptanmış ve tanımlanmıştır. Araştırmada öğrencilerden elde edilen metinler belirlenen kategorileri içerip içermemesi açısından değerlendirilmiştir.

Ön çalışma ile belirlenen kategoriler şunlardır:

1. Duygu yükü : Eğer yazılı metinde okula ilişkin duygusal bir ifade (tema) yer alıyorsa bu kategori işaretlenir. Örneğin “okulu seviyorum”, “okul sınımsız bir yuvadır”, vb. gibi temalar duygu yükü kategorisine girer.

2. Disiplinli bir çevre olarak okul : Eğer yazılı metinde okuldaki kurallara atıfta bulunulmuşsa bu kategori işaretlenir. Örneğin “koridorlarda koşmamalıyız”, “muslukları kapatmalıyız”, vb. gibi temalar bu kategoriye girer.

3. Sosyal bir çevre olarak okul : Eğer yazılı metinde okuldaki kişilere ya da kişilerarası ilişkilere atıfta bulunulmuşsa bu kategori işaretlenir. Örneğin “okulda öğretmen, müdür, hizmetli ve öğrenciler

bulunur" ya da "okulda arkadaş çoktur", vb. gibi temalar bu kategoriye girer.

4. Fiziksel bir çevre olarak okul : Eğer yazılı metinde okulun binasından, okul araç-gereçlerinden söz ediliyorsa bu kategori işaretlenir. Örneğin, "okul, içinde sınıfların ve sıraların bulunduğu bir binadır" ya da "okulda sıralar bize göre ayarlanmıştır", vb. gibi temalar bu kategoriye girer.

5. Bilgi sağlayıcılık : Eğer yazılı metinde okulda bilgi, beceri, alışkanlık, tutum, vb. kazanıldığı ya da yeni şeyler öğrenildiği belirtiliyorsa bu kategori işaretlenir. Örneğin "okulda okumayı yazmayı öğreniriz" ya da "okul bilgi öğretilen yerdir" ,vb. gibi temalar bu kategoriye girer.

Bu araştırmada çözümlenen yazılı metinler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, her bir kategori için iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar arasında .8018 ile .6456 arasında değişen korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki korelasyon katsayıları .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Tablo 1).

TABLO 1

Kodlayıcılar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Kategoriler	r (N=150)
Duygu yükü	.7793
Disiplinli bir çevre olarak okul	.7815
Sosyal bir çevre olarak okul	.6456
Fiziksel bir çevre olarak okul	.8018
Bilgi sağlayıcılık	.7957

Yazılı metinler yukarıda tanımlanan 5 kategoride çözümlenmiş, elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak tablolaştırılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okula ilişkin algılarının cinsiyet ve okul türü ile bağlantılı olup olmadığını belirlemek için de çapraz tablolar hazırlanarak kay-kare (χ^2) değerleri ve kontincensi katsayıları hesaplanmış; ancak araştırma raporunda yalnızca .05 düzeyinde anlamlı bulunan ilişkilere yer verilmiştir.

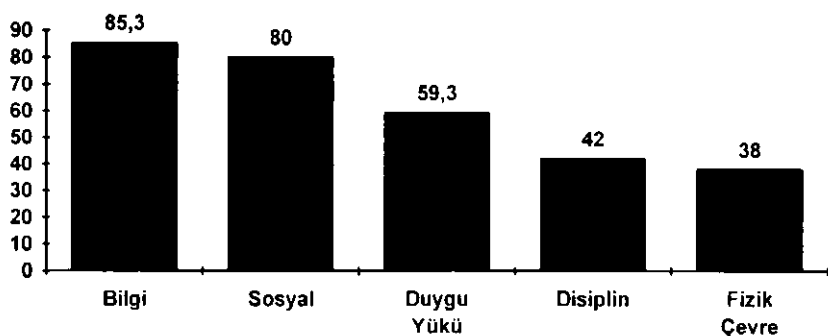
BULGULAR VE YORUM

1. Öğrencilerin yazılarında gözlenen temaların kategorilere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

TABLO 2

Okulla İlgili Yazılı Metinlerde, Çözümleme Kategorilerine Giren Temaların Sayısı ve Yüzdesi (N = 150)

	VAR		YOK	
	Sayı	%	Sayı	%
Bilgi sağlayıcılık	128	85.3	22	14.7
Sosyal bir çevre olarak okul	120	80.0	30	20.0
Duygu yükü	89	59.3	61	40.7
Disiplinli bir çevre olarak okul	63	42.0	87	58.0
Fiziksel bir çevre olarak okul	57	38.0	93	62.0



Şekil 1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin (N=150) Okula İlişkin Algıları

Tablo 2 ve Şekil 1'de görüldüğü gibi, okul deyince öğrencilerin % 85.3'ü (n = 128) okulun bilgi sağlama işlevini dile getirmektedir. Bu bulgu, okulun çocuklar tarafından öncelikle bir eğitim-öğretim kurumu olarak algılandığını göstermektedir. Öğrencilerin %80'i (n = 120)

tarafından “sosyal çevre ve kişilerarası ilişkiler” kategorisine giren temaların dile getirilmiş olması ve bunun ikinci sırada yer alması, çocukların okulun sosyal bir kurum olma özelliğini önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Üçüncü sırada, %59.3 (n = 89) ile “duygu yükü” kategorisine giren temalar yer almaktadır. Dördüncü sırada % 42 (n = 63) ile disiplin kategorisine giren temalar; son sırada ise % 38 (n = 57) “fiziksel çevre” kategorisine giren temalar yer almaktadır.

2. Cinsiyete Göre Çocukların Okul Algıları İle İlgili Bulgular

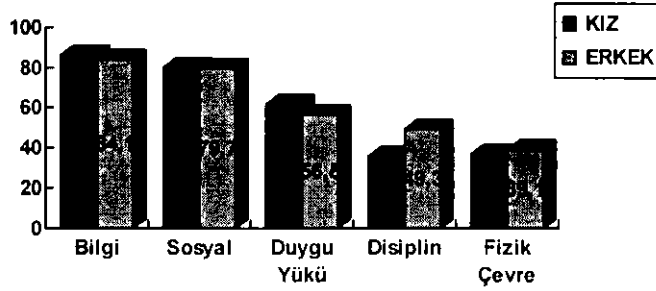
Yazılar metinler, öğrencilerin cinsiyetlerine göre ayrı ayrı çözümlenmiş, elde edilen veriler Tablo 3 ve Şekil 2-A ve 2-B’de gösterilmiştir.

TABLO 3

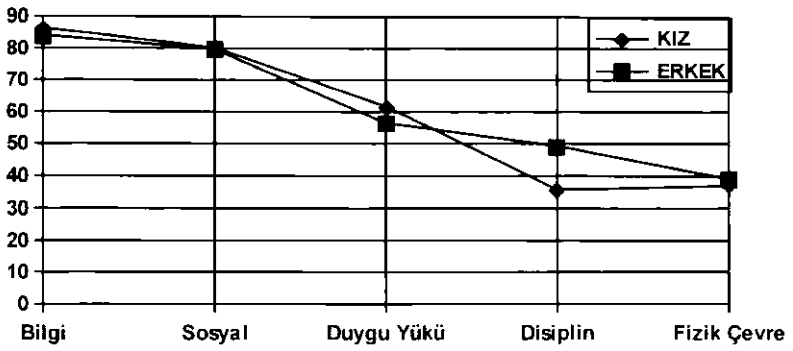
Kız ve Erkek Öğrencilere Ait Yazılarda, Çözümleme Kategorilerine Giren Temaların Sayıları ve Yüzdeleri

	KIZ (n=81)		ERKEK (n = 69)	
	Sayı	%	Sayı	%
Bilgi sağlayıcılık	70	86.4	58	84.1
Sosyal bir çevre olarak okul	65	80.2	55	79.7
Duygu yükü	50	61.7	39	56.5
Disiplinli bir çevre olarak okul	29	35.8	34	49.3
Fiziksel bir çevre olarak okul	30	37.0	27	39.1

Tablo 3 ve Şekil 2-A ve 2-B’de görüldüğü gibi, hem kız hem erkek öğrenciler yazılarında okulun en çok “bilgi sağlayıcılık” işlevine değinmişlerdir (kızlar %86.4 ; erkekler %84.1). Bunu hem kız hem de erkek öğrenciler için sırasıyla “sosyal bir çevre olarak okul” (kızlarda %80.2; erkeklerde %79.7) ve “duygu yükü” izlemektedir (kızlar %61.7; erkekler %56.5). Erkekler ve kızlar için kategorilerin ilk uç sıradaki yeri aynı olmakla birlikte, dördüncü ve beşinci sırada yer alan kategorilerin sıralamadaki yeri değişmektedir. Kızlarda, dördüncü sırada sırada yer alan “fiziksel bir çevre olarak okul” kategorisi, erkeklerde beşinci sırada yer almaktadır. Buna karşılık erkeklerde dördüncü sırada yer alan “disiplinli bir çevre olarak okul” kategorisi, kızlarda beşinci sırada yer almaktadır. Ancak, cinsiyetle okul algısı kategorileri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.



Şekil 2-A. İlkokul 4. Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerinin Okula İlişkin Algıları



Şekil 2-B. İlkokul 4. Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerinin Okula İlişkin Algıları

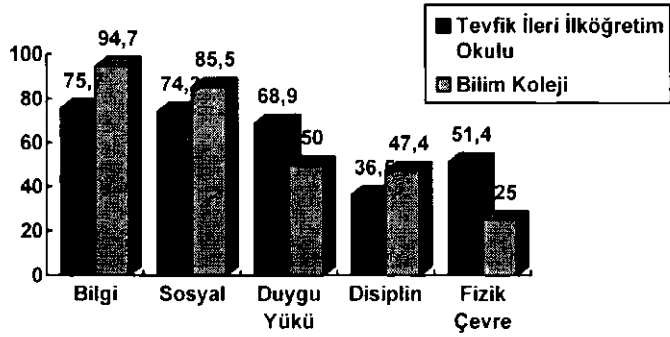
3. Farklı Okullardaki Çocukların Okul Algılarıyla İlgili Bulgular

Yazılar öğrencilerin ait oldukları okullara göre ayrı ayrı çözümlenmiş, elde edilen veriler Tablo 4'de ve Şekil 3-A ve Şekil 3-B'de gösterilmiştir.

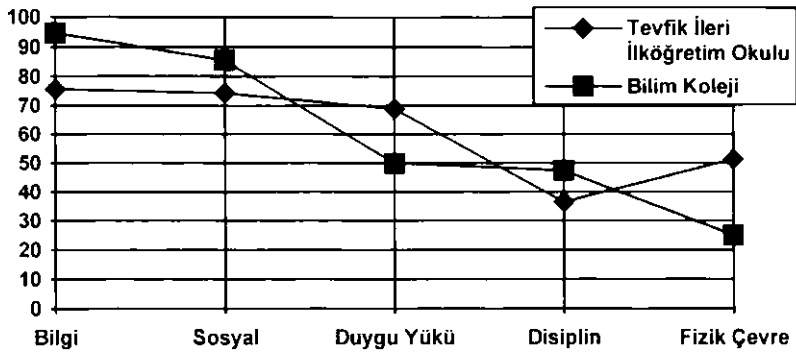
TABLO 4

Öğrenim Gördükleri Okullara Göre, Öğrencilerin Okulla İlgili Algıları

	Tevfik İleri		Bilim Koleji	
	Sayı	%	Sayı	%
Bilgi sağlayıcılık	56	75.7	72	94.7
Sosyal bir çevre olarak okul	55	74.3	65	85.5
Duygu yükü	51	68.9	38	50.0
Disiplinli bir çevre olarak okul	27	36.5	36	47.4
Fiziksel bir çevre olarak okul	38	51.4	19	25.0



Şekil 3-A. Tevfik İleri İlköğretim Okulu ve Bilim Koleji Öğrencilerinin Okula İlişkin Algıları



Şekil 3-B. Tevfik İleri İlköğretim Okulu ve Bilim Koleji Öğrencilerinin Okula İlişkin Algıları

Tablo 4, Şekil 3-A ve Şekil 3-B'de görüldüğü gibi, iki farklı okuldan araştırmaya katılan öğrencilerin yazdıkları metinlerde okula ilişkin ilk uç sırada yer alan kategoriler aynıdır. Her iki okuldaki öğrenciler de birinci sırada “bilgi sağlayıcılık” (Tevfik İleri İlköğretim okulunda %75.7; Bilim Koleji’nde %94.7) işlevine değinmişlerdir. İkinci sırada “sosyal bir çevre olarak okul” (Tevfik İleri İlköğretim okulunda %74.3; Bilim Koleji’nde %85.5) kategorisi ; üçüncü sırada “duygu yükü” (Tevfik İleri İlköğretim okulunda %68.9; Bilim Koleji’nde %50) kategorisi yer almaktadır. Dördüncü ve beşinci sırada yer alan kategoriler ise yer değiştirmektedir. Tevfik İleri İlköğretim Okulu’nda dördüncü sırada “fiziksel bir çevre olarak okul” kategorisi (%51.4), beşinci sırada ise “disiplinli bir çevre olarak okul” kategorisi (%36.5) yer almaktadır. Buna karşılık, Bilim Koleji’nde dördüncü sırada “disiplinli bir çevre olarak okul” kategorisi (%47.4), beşinci sırada ise “fiziksel bir çevre olarak okul” kategorisi (%25.0) gelmektedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okula ilişkin algılarının cinsiyet ve okul türü ile bağlantılı olup olmadığını belirlemek için hazırlanan çapraz tablolarda; okul türü ile a) bilgi sağlayıcılık, b) duygu yükü ve c) fiziksel bir mekan olarak okul kategorileri arasında .05 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bilgi sağlayıcılık kategorisine giren temaların frekans ve yüzdesi, Bilim koleji öğrencilerinde Tevfik İleri İlköğretim Okulu öğrencilerinden daha fazladır ($X = 10.88$, $sd = 1$, $p < .05$). Frekans dağılımlarına baktığımızda bilgi sağlayıcılık işlevine Bilim Koleji öğrencilerinin (% 94.7), Tevfik İleri İlköğretim Okulu öğrencilerinden daha fazla (% 75.7) yer verdikleri görülmektedir. Okul türü ile çocukların okul algılarındaki duygu yükü arasında ($X=5.56$, $sd=1$, $p<.05$) ve okulun fiziksel bir mekan olarak özelliklerinin arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur ($X= 11.05$, $sd= 1$, $p< .01$). Her iki boyuta da Kurtuluş İlköğretim Okulunun öğrencilerinin yazılı metinlerinde Bilim Koleji öğrencilerinkinden daha fazla rastlanmıştır. Okula ilişkin duygu yüküne Tevfik İleri İlköğretim Okulu öğrencilerinin % 68.5'i yer verirken, Bilim koleji öğrencilerinin % 50'si; okulun fiziksel özelliklerine Tevfik İleri İlköğretim Okulu öğrencilerinin % 51.4' ü , Bilim Koleji öğrencilerinin yalnızca %25'i yer vermiştir. Disiplinli bir çevre ve sosyal bir çevre olarak okuldan söz etmeleri ile okul türü arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır.

TARTIŞMA

Çocukların gözünde okulun ne olduğunu, başka bir deyişle nasıl bir okul algısının olduğunu belirlemeye yönelik bu araştırma, konuyu çocuğun bakış açısından ele alması açısından önemli görünmektedir. Okulun ne olduğu, nasıl olması gerektiği, işlevleri pek çok bilimsel çalışmaya konu olmuştur. Ancak bunların büyük ölçüde yetişkin bakış

açısından kaynaklanan çalışmalar olduğu söylenebilir. Bu amaçla Ankara'da bir devlet okulu ve bir özel okul olmak üzere iki okuldan toplam 150 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Okul algısının çocuğun bakış açısından incelendiği önceki çalışmalara rastlanmadığı için konunun tartışılması yalnızca bu çalışma çerçevesinde mümkün olmaktadır. Bu çalışmada öncelikle okul algısının kategorileri belirlenmiştir. Ön çalışmayla belirlenen beş kategoriden öğrencilerin en sık dile getirdikleri işlev "bilgi sağlayıcılık" işlevi olmuştur. Yani çocuklar okul deyince en çok okulun çeşitli konularda insanları bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu eğilim yetişkinlerin okula ilişkin açıklamalarına uygun düşmektedir. Okulun değeri, önemi, işlevi yetişkin kaleminden ya da yetişkin gözüyle çeşitli boyutlarda ele alındığında da bilgi sağlama işlevi her zaman en başta yer almaktadır. Nitekim yetişkinlerin çocuklar için yazdıkları ders kitaplarında da okulun yeri ve önemi konusu daha çok bilgi sağlayıcılık işlevi çerçevesinde ele alınmaktadır. Çocukların okula ilişkin algılarında okulun bilgi sağlayıcılık işlevini, sosyal bir çevre olarak okul kategorisi izlemektedir. Çocuklar okulda arkadaşlarını, öğretmenlerini, diğer görevlileri, okul ortamındaki toplumsal havayı ve onlarla olan ilişkilerini de okul algılarında yansıtmışlardır. Üçüncü olarak duygu yüküne değinmişlerdir. Okulun ne kadar olumlu duygular uyandırdığı, arkadaşların ve öğretmenlerin ne kadar çok sevildiği gibi ifadeler bu kategoride değerlendirilmiştir. Başlangıçta okula ilişkin olarak dile getirilen duyguların olumlu ve olumsuz olarak iki farklı alt kategoride yer alması planlanmıştı ancak gerek ön çalışmada gerekse toplanan verilerde hiçbir öğrencinin okula ilişkin olumsuz duygu dile getirmediği görülmüştür. Okula ilişkin korkuların, okulda dayanın ve bunun yarattığı kaygının varlığı bilinmektedir, ancak bunların bu araştırmadaki okul algısına hiç yansımamış olması ilginçtir. Bu durum, okula ilişkin olumsuz duyguların

ya da okul algısının olumsuz yönünün olmadığını değil, çocukların yazılarına yansımadığını göstermektedir.

Duygu yükü kategorisiyle ilgili bir diğer nokta, okul türüne göre bir fark göstermiş olmasıdır. Bir devlet okulu olan Tefik İleri İlköğretim Okulundaki öğrenciler duygusal ifadelerle bir özel okul olan Bilim Koleji öğrencilerinden daha sıklıkla yer vermişlerdir. Bu farkı yorumlamak güçtür. Tek olasılık özel okullardaki ücret konusu olabilir. Bu okullarda çocuklar okula ödenen para nedeniyle okulu devlet okulundaki çocuklara göre daha az duygusal ve daha fazla ticari bir kurum olarak algılamakta olabilirler.

Okul algısının bir diğer boyutu olarak fiziksel özellikleriyle okul kategorisi kullanılmıştır. Bilişsel gelişimin somut işlem düşüncesinde olan araştırma grubunun okulu fiziksel özellikleriyle algılaması ve yansıtması doğaldır. Okulun fiziksel bir mekan olarak algılanmasına Tefik İleri İlköğretim okulu öğrencileri arasında daha fazla rastlanmıştır. Okul içinde bulundurduğu malzemeleriyle, koridoru, bahçesi gibi mekansal özellikleriyle, sınıflardaki tahtası, haritası, sıralarıyla, bahçesindeki Atatürk Büstü ile, öğretmenler odasıyla, tuvaletleriyle, tuvaletlerdeki lavabolarıyla, okullarına yapılmakta olan ek binasıyla çocukların yazılarına yansımıştır. Bilim Koleji öğrencileri de daha az sıklıkta fiziksel özellikleriyle okuldan söz etmişlerdir, ancak değinilen fiziksel özellikler devlet okulundakilerden önemli ölçüde farklılaşmıştır. Özel okul öğrencileri fiziksel özellik olarak daha çok okullarının yemekhanesinden, yemekhanedeki kola makinesinden ve bunun öneminden, okullarındaki güzel toplantı salonundan ve bireysel kullandıkları dolaplarından söz etmişlerdir. Yine fiziksel özellik olarak spor alanlarından, çocuk parkından ve okullarında yüzme havuzu ve buz

pateni pisti olması gerekliliğinden söz etmişlerdir. İki okul arasında ortaya çıkan bu farklılık bulgu olarak ele alınmamakla birlikte ilginç görünmektedir.

Küçük bir araştırma grubu üzerinde yürütülmüş olan bu araştırmanın daha geniş ve daha farklı SED gruplarından gelen çocuklar üzerinde tekrarlanması düşünülebilir. Çocuk gözüyle okul algısının ortaya konması bu konudaki araştırmalara zenginlik getirebileceği gibi, okullardaki uygulamalara ve düzenlemelere de ışık tutabilir.

KAYNAKLAR

- Augoustinos, M & Walker, I , (1995) **Social Cognition: An Integrated Introduction**, Sage Publications London
- Downs, R M. & Stea, D (1977) **Maps in Minds; Reflections in Cognitive Mapping**, Harper & Row Publ New York
- Furlong, V J , (1984) Interaction sets in the classroom: towards a study of pupil knowledge, (In) **Life in School** . Edited by M Hammersley & P. Woods, Open Univ. Press: Milton Keynes
- Gander, M J & Gardiner, H.W , (1995) **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, İkinci Baskı, (yay Bekir Onur), İmge Yay.:Ankara
- Öğülmüş, S (1991) İçerik çözümlemesi, **A.Ü.EBF Dergisi**, 24, 1, 213-228
- Scarr, S , Weinberg, R A., & Levine, A , (1986) **Understanding Development**, Harcourt Brace Jovanovich Publ San Diego
- Vasta, R , Haith, M M , & Miller S.C ,(1992) **Child Psychology: The Modern Science**, John Wiley & Sons Inc New York
- Yavuzer; H (1992) **Ana-Baba ve Çocuk**, Dördüncü Baskı, Remzi Kitabevi. İstanbul

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÇOCUK KÜLTÜRÜ

GELENEKSEL KÜLTÜRLERDE ÇOCUĞUN YERİ VE ANLAMI

PROF.DR.METİN AND

Sayın konuklar, benim konuşmamın konusu geleneksel kültürlerde çocuğun yeri ve anlamı. Ama ben bu konuyu kültürlerin özü olan bir olguya dayanarak açıklamaya çalışacağım. Kültürün kökeninde oyun olduğu bilinir. Ayrıca çocuk kültürünün en önemli ögesi de oyundur.

Oyun antropolojisi ile kültür antropolojisi arasındaki ilişki de ilginç veriler getirmektedir. Sonuncusu, bir uygarlığın toplu koşullarından bir başkasına geçişte insan doğasının başkalaşmasını incelemektedir. Burada çocuğun incelenmesinin bu verilerin sağlanmasında çok önemli katkıları olmaktadır. Bu konuda çocuğun payını inceleyen bir araştırmacı iki önemli sonuç çıkarmıştır. Bunlardan birincisi şudur. Bir toplumdaki tüm çocuklar için ortak anlamı ve önemi olan şey, başka bir toplum için özel anlam taşıyabilir. Ayrıca yalnız tek bir çocuğa özgü bir anlam da taşıyabilir. İkinci sonuç daha önemlidir ve konumuzla daha yakından ilintilidir. Oyun etkinliği, bir çocuğun içinde bulunduğu toplumda kendisine tanıdığı yer içinde kimliğini araştırmasıyla çok yakından

ilintilidir. Söz gelimi ilkel topluluklar üretim kaynakları ve araçlarıyla doğrudan doğruya ilişkiindedir. Teknikleri insan gövdesinin uzantısına dayanır. Büyüsel işlemleri, insan gövdesi üzerine görüşlerinin yansımasıdır. Bu topluluğun çocukları da teknik ve büyüsel işlemlere katılırlar. İnsan gövdesi ve çevre, çocuk ve kültür hep aynı dünyanın ayrılmaz parçalarıdır. Bu küçük bir dünyadır, ama kendi içinde tutarlı, bağıntılı, uyumludur. Tersine, toplumlar uygarlaştıkça ters orantılı olarak katmanlaşmaları ve uzmanlaşmaları karşısında, çocukların bu bileşime katılması olanaksızdır. İnsanlar makinelerin bir uzantısı olmaktadır. Çocuk da kendine özgü folkloruyla yalıtılmış bir yaşam kesiminin parçası olur. Söz konusu folklorun oyunları da yalnız çocuklara özgü oyunlardır. Çocuğun kendi oyunları ile toplumun dışında kalması, çocuk beninin ve kişiliğinin içinde yaşadığı toplum içindeki yerini bulmasını ve bunun sürecini zorlaştırır.

Bu genellemeden sonra Anadolu'nun kırsal bölgelerindeki çocuğun yerine bakarsak, kentsel bölgelerin çocuklarına göre daha önemlidir; en azından çocukla yetişkinler dünyası arasında bir kaynaşma ve eşitlik vardır. Köyler kapalı toplumlar olarak eski ilkel toplum düzenini günümüze kadar getirebilmiştir. Örneklere bakalım. Köy yaşamında bunalım dönemleri için başvuru büyüsel işlemler çocuklara bırakılmıştır. Bu işlemlerin en çok rastlanılanında, belirli günlerde ve dönemlerde çocuklar ev ev dolaşırlar, her evde bu ritüele özgü türküler, tekerlemeler söylerler, oyun niteliğinde birtakım simgesel eylemler yaparlar ve böylece büyüün uğurunu ve gücünü her eve dağıtırken, yiyecek, armağan toplarlar. Bunun gibi, bir köyün yağmur gereksiniminde başvuru çeşitli ritüellerde çocukların etkinliği çok büyüktür. Çeşitli yağmur ritüelleri arasında en yaygını olan yağmur kuklası ya da yağmur gelini uygulamasını ele alalım. Yörelere göre adı

çaput adam, kepçe kadın, çomca gelin, bebek, su gelini, kodu gelin, kepçe başı, gelin gok, çullu kadın, bodi bostan vb değişen bu uygulamada çocuklar ilkel bir kukla yaparlar. Bu çoğunlukla iki değneği bir haç biçiminde birbirine bağlayıp üzerini çullarla giydirmek, bir bebeğe benzeterek bunun üzerine su dökmek ya da dolaşarak evlerden üzerine su döktürmek şeklinde yapılan bir uygulamadır. Tüm bu işlemler çocuklara bırakılmıştır. Önemsiz bir çocuk oyunu olduğundan değil; çünkü köy halkı gerçekten bu uygulamanın sonunda yağmur geleceğine inanmaktadır.

Yukarıda bugün çocuk oyunu diyebildiğimiz ve çocuklara özgü olan oyunların, eski çağlarda tüm toplumun ciddi uğraşlarının kalıntısı olduğunu belirtmiştim. Şimdi bunları örnekleyelim. Çocuk, tutucu, koruyucu olduğundan, bunları çağlar boyunca günümüze kadar yaşatmıştır. Ayrıca şurasını da belirtmek gerekir: Anadolu'nun kırsal kesimindeki tüm oyunların en azından yarısı, hem çocukların hem yetişkinlerin oynadıkları oyunlardır. Çocuk oyunlarının, eski çağlarda en güzel dayanak noktası, yetişkinlerin çocuk oyunlarına tanıdıkları yorum ve önemdir. Bu konuyu yeterince örneklemek zordur; çünkü Türkiye'de folklor derleyicileri yalnız folklor olgusunun biçimsel ve dış görünümüyle ilgilenmekte, bunların işlevlerini, toplumdaki davranışları ele almamaktadırlar. Bu bakımdan ya folklor derleyicisi, antropoloğun yöntemleriyle çalışmalı, ya da antropologlar bu derlemelere katılmalıdırlar. Bununla birlikte elimizde, yetişkinlerin çocuk oyunlarına tanıdığı önem ve yorumlar üzerine üç örnek bulunuyor. Örneğin, Hamit Zübeyr Koşay'ın Ankara köylerinde saptadığı şu inanç ilginçtir: "Çocuklar ne oyun oynarsa o sene o iş çok olurmuş. Mesela çocuklar kuyu kazarak oynarsa o sene bolluk olur, ekin kuyuları kazırmış. Ev yaparak oynarlarsa yapı çok olurmuş."

İki örnek de Konya köylerinden verebiliriz. Konya'da çocukların uçurtma ile oynamasına büyükler karşı çıkmakta, bunun hem günah olduğu, hem de uçurtma uçurulduğu zaman yağmur yağmayacağı, ekinlerin kuruyacağı yolunda bir inanç bulunmaktadır. Gene Konya'da çocukların kamçı ile döndürdükleri topaç (bu oyuna fırça ya da kozak oyunu denmektedir) oyununu halk, yasaklamak ister, çünkü fırçayı bulan Yezit Imam Hüseyin'i öldürttükten sonra başını kesip ayağıyla vurarak döndürmüş. Böylece fırça Hazret-i Hüseyin'in kesik başı ile özdeşleştirilmektedir.

Körebe oyunu da ilginç bir örnektir. İsveç'te oyunun adı "kör keçi" anlamına *Blinde-buk*'tur. Almanlar, oyuna *Blinde Kuh* yani "kör inek", güney Almanya'nın kimi yörelerinde gene "kör keçi" anlamına *Blind Bock* demektedirler. Bunun gibi örneğin, Anakara'nın köylerinde körebenin adı Kör Çebiş'tir. Çebiş keçi yavrusu demektir, tepesindeki saçları gözlerinin üstüne düştüğünden körebe oyunundaki gözleri bağlı ebeye benzetilmesinden oyuna bu ad verilmiştir. Güney Almanya'da "kör keçi" olan ebe, kimin alnına elini iki kez değdirebilirse, değdiğinde "yandı" denilir. İşte bu örnekler üzerinde incelemelerin yorumu ilginçtir. İlkelerde bir kurban ritüelinde, rahip, hayvan postu giyer, gözleri bağlanır, rastlantıyla eli kime değerse o kurban olarak ateşte yakılır. Ritüelde hayvan postu giymek, oyunda "kör keçi" olma; her ikisinde gözlerin bağlanması; rastlantı ile değdiğinin ritüelde gerçekten yanması gibi ortak noktalar, ister istemez oyunun bu türden bir ritüelin kalıntısı olduğu görüşünü pekiştirmektedir.

Çocuk oyunlarında, gerek sözle, gerek eylemle, eski büyüsel uygulamaların kalıntısı olduğunu gösteren pek çok izlere

bir kurban ritüelinde, rahip, hayvan postu giyer, gözleri bağlanır, rastlantıyla eli kime değerse o kurban olarak ateşte yakılır. Ritüelde hayvan postu giymek, oyunda “kör keçi” olma; her ikisinde gözlerin bağlanması, rastlantı ile değdiğinin ritüelde gerçekten yanması gibi ortak noktalar, ister istemez oyunun bu türden bir ritüelin kalıntısı olduğu görüşünü pekiştirmektedir

Çocuk oyunlarında, gerek sözle, gerek eylemle, eski büyüsel uygulamaların kalıntısı olduğunu gösteren pek çok izlere rastlanmaktadır. Ebe karşılığı kurt, şeytan, cadı gibi anlamlara gelen sözcükler kullanılması (örneğin Anadolu’da kimi yerde ebeye öcümendenmesi gibi); kimi oyunlarda cennet, cehennem, yanmak gibi sözcüklere rastlanması, oyunda belirli bir yere, özellikle kaleye tükürmek, ya da ebeyi seçerken ve oyuna başlama sırasını belirlemek için bir taşın üstüne tükürmek gibi eylemlerin rituel ve simgesel anlamları bulunmaktadır

Çocuk oyunları açısından kültürümüzün kökenlerine de inilebilir. Önce oyun terimlerinin incelenmesi bizi bu sözcüklerin kökenindeki anlamlarına götürebilir, böylece oyunlardaki bu sözcükler yoluyla oyunun kendisinin eski işlevi ve toplumdaki yeri saptanabilir. Oyunların kendileri de böyle bir araştırmayla kökenindeki işlevinin saptanması bakımından ilginç sonuçlar verecektir. Sözelimi Anadolu’da yaygın olan Dokuz Taş ya da Dokurcun oyununun Kırgız Kazaklarında ve Özbeklerde fal için kullanılan bir işlevi vardı. Kumalak denilen taşlar dokuz yere ayrılarak fala bakılıyordu. Gene Anadolu’da çok yaygın olan aşık oyununun kökenine inildiğinde, Türk göçebelerin aşık kemiği ile fal açtıklarını öğreniyoruz. Nitekim aşık kemiğinin bu işlevinin bugün Anadolu çocuk oyunları içinde bir ölçüde korunmuş olduğunu görüyoruz. Örneğin

Kırşehir’de, Aşığım Ne Adam (Baht) adlı aşık oyunuyla bir kimsenin nasıl bir adam olduğu öğrenilmeye çalışılır. Gaziantep’ten Aşık Filan Ne kişi oyunu da öyle. Gemerek’te sofraya başında oynanan söyleşmeli aşık oyunu da böyledir. Nitekim aşığın yüzlerine verilen adlar da bunu kolaylaştırır: Şişkin yüzü = dok (tok); çukurlu yüzü =aç; alt = eşek; üst = bey.

Oyunlarda söz ögesi de gene oyunların işlevi ve eskiliğinin araştırılmasında yardımcı olur. Belli başlı dört ana söz türü vardır: Türküler, maniler, tekerlemeler, yanıltmaçlar, bilmeceler. 1974’te yayınladığım *Oyun ve Büğü* kitabımda yalnız oyun tekerlemeleri için 12 değişik işlev saptamıştım. Bu tekerlemelerin kökenine gidildiğinde bunların işlevlerinin gene toplumun önemli ritüellerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Örneğin, eski Türklerde tarantula gibi zehirli örümceklerin ısırıldığı kişileri sağaltmak için afsun okuyan arabavıcların, bakışların iki afsun metni, bugünkü çocuk oyun tekerlemelerine sözcükler ve ölçü bakımından tıpatıp uymaktadır.

Sağaltma işlevine gelince, gerek dramatik oyunlarımızın, gerek bunun dışında kalan oyunların kökenleri Orta Asya ve Şaman kültürüne uzanmaktadır. Şamanın da en önemli işlevlerinden biri hastaları sağaltmaktır. Sağaltım işlevini Anadolu oyunlarında az da olsa buluyoruz. Burada 1979’da Amerika’da yayımlanan halk oyunlarımız üzerine uzun bir incelememde yer alan iki örnekle yetineceğim. Bunlardan birincisi, çocukların belirli günlerde ateş üzerinden atlamalarıyla ilgilidir. Bu tür oyunlar çok yaygındır ve bunun bir arınma uygulaması olduğu bilinmektedir. Ancak Burdur’da çocukların Büyük Paskalya’da (aslında Paskalya ille de bir Hristiyanlık uygulaması ve inancı sayılmamalı; Anadolu’da Betlem denilerek çok yerde Hristiyan

olmayan halkça da kutlanmaktadır) oynadıkları Hasır Küfrü'nde eski küfe ve hasır eskisi yığılarak ateşe verilir ve bu ateşin üzerinden atlayarak şu iki dizeyi söylerler:

İnem inem izine/ Hep günahlarımız cavurun gizine

Alevler söndükten sonra, çocuklar ateşin külünden birer parça alırlar ve tırnaklarının yanlarına sıvarlar; bununla tırnakta ezi dedikleri şeyin bir daha çıkmayacağına inanırlar. Görülüyor ki, arınmanın yanı sıra bu örnekte oyunun sonucunda bir sağaltma bilinci bugün de yaşamaktadır.

İkinci örnek Tarsus yöresindendir. Belki uygulamanın kendisi bir oyun değildir, ama yapılışı cirit gibi at üstünde değnekle oynanan oyunların bir taklididir. Amaç beldeki ağrı ve sızıları sağaltmak için hastanın (ya da hastalığın) korkutulmasıdır. Biri, ucuna mısır püskülü ya da bir mendil bağlanmış uzun bir sopanın üstüne ata biner gibi biner. Ayrıca elinde bir sırık vardır. Hasta karşıda oturur, arkası dönüktür; sırtını, hamur açmak ya da üzerinde yemek yemek için kullanılan yuvarlak bir tahta hedef olarak yerleştirilir. Halk sorar: "Nereye gidiyorsun?"; yanıt "Yaylaya"; yine sorulur "Ne yapacaksın?"; yanıt "Sızıyı vurmaya gidiyorum." Bu söyleşmeden sonra yapma at üzerindeki binici, elindeki sırığı mızrak gibi hastaya atar, sopa hamur tahtasına çarpıp gürültülü ses çıkarır. Bu yirmi kez yinelenirse hastalığın geçeceğine inanılır.

Bu bildirinin kapsamı içinde tüm çocuk oyunlarımızı incelemeye olanak bulunmayacağı doğaldır. Tek bir örneğin üzerinde durarak çocuk oyunlarının önemini bu örnekten çıkarmak daha yerinde bir yaklaşım

olacaktır Bunun için seçilen örnek mangala ya da mankala oyunudur. 17 yüzyılda bir kitap yazmış olan Thomas Hyde 1694 tarihli yapıtının Türk oyunlarını tanıttığı bölümünde mangala oyununa da yer vermiştir. Anadolu'nun çeşitli yerlerinde değişik adlar altında oynanan oyunun kimi yerlerde gene mangala adıyla oynandığını biliyoruz. Örneğin, Gaziantep'teki oyunların adları verilirken mangala adına da rastlıyoruz Mangala sözcüğünün Arapça taşıma, aktarma, geçirme, bir şeyi başka bir yere götürme anlamına gelen ve Türkçe'ye girmiş olan "nakl" ve türevlerinden geldiği ileri sürülmektedir. Bu açıklama sürekli taşların bir gözden ötekine aktarılmasına dayanan bir oyun için uygun düşmektedir. Ancak başka yorumlar da yapılabilir. Dilimizdeki kökeni bilinmeyen ve en küçük asker birliği anlamına gelen "manga" sözcüğünde askerlerin sıralanışı ve bu en küçük birimin genellikle 14 kişi olması bakımından mangala oyununa uyduğu gibi, mangal sözcüğü de bu oyundaki taşların konduğu çukurlara çağrışım yapmaktadır.

Oyunun bir toplumun kültür birikiminin tanınmasında ne denli önemli olduğunu konuşmamın başında belirtmiştim Bugün antropologlar bu görüşü benimsemişlerdir. Bir toplumun incelenmesi, o toplumun oyunları inceleme kapsamı içine alınmadıkça eksik kaldığı gibi, hangi yaştan olursa olsun oynamayan insan da önemli bir boyutundan yoksun kalmış denebilir İşte mangala oyunu bu bakımdan en iyi örnektir.

Önemli bir konu da oyuncaktır. Oyuncaklar oyunda kullanılan araç ve gereçlerden ayrıdır. Anadolu köy çocukları kendi oyuncaklarını kendileri yaparlar. Bunlar ilkindir, ama yaratıcılığa dayanan, özgün oyuncaklardır. Hele bunların türlerine göre ya da yörelere göre değişen adları öyle zengindir ki, dil folkloru bakımından eşsiz bir kaynaktır.

Çocukluğumda tüm dünyayı kaplayan bir yo-yo salgını vardı. Yo-yo çeşitli madenlerden yapılan yassı, yuvarlak bir nesne olup çevresinde makara gibi ip sarmaya yarayan yuva vardır. İp buraya sarıldıktan sonra aşağıya bırakılınca kendiliğinden çözülerek dönerek aşağıya iner, sonra bu hızla yeniden ip çevresine sarılarak yukarıya doğru çıkar. Sözelimi bu oyunu Gaziantep'te çıkışa (çıkışağı) diye buluyoruz. Uçurtmalar da çok yaygın ve çeşitlidir.

Elde oynanabilen bu oyunların yanı sıra, çocukları taşıyan, onları sallayan, döndüren, indirip kaldıran "büyük oyuncaklar" diyebileceğimiz oyun araçları vardır, bunların kiminden büyükler de yararlanır. Salıncak, tahterevallı, dönme dolap, atlı karınca gibi. Geçmişte Osmanlılarda salıncak, dönme dolap, atlı karınca gibi büyük boy oyun nesneleri çok gelişmişti. Bu bakımdan Avrupa'dan da ileriydik. Avrupalılar 16. ve 17. yüzyılda bunların resimlerini yayınlamışlardır. Ayrıca bayramlarda kurulan bu tür araçlarda kimi yarışmalar, oyunlar da düzenleniyordu. Örneğin büyük salıncakların tepesine yemişler asılır, kim en çok yükselip bunları koparabilirse kazanırdı.

Sonuç olarak şunu söyleyeceğim: Oyun, geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemlidir. Hem çocuklar için, hem de yetişkinler için. Ben yetmiş yaşına geldim, oyunu hala seviyorum, oynuyor gibi yaşamayı seviyorum. Yabancı bir yazarın 1979'da dediği gibi. İnsan oynadıkça insan olur!

ÇOCUK SAĞLIĞI VE GELENEKSEL YAKLAŞIMLAR

PROF.DR.UFUK BEYAZOVA

Her toplumun çocuk bakımı ve büyütülmesi, çocukların hastalıklarının sağaltımı ve sağlıklarının korunması, geliştirilmesine ilişkin geleneksel yaklaşımları vardır. Bu geleneksel yaklaşımların bir bölümü bilim ve teknolojinin ilerlemelerine yenik düşmekte, unutulmakta iken, bir bölümü gerek yerlerine uygun yeni seçeneklerin geliştirilememesi ya da bilim ve teknolojinin o topluma dek ulaştırılamaması nedeniyle, gerekse folklorik ya da dinsel değer yargılarına uygunlukları sonucu yüzyılların aşındırıcı etkisine karşın ayakta kalmışlardır. Kimi gelenekler çocukların sağlığına olumlu katkılarda bulunurken, kimileri de bugünkü bilimsel yargılarımıza ters düşmekte, zararlı olabilmektedirler. Bazı geleneksel davranışlar ise olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilemeyecek, daha çok törensel, folklorik davranışlardır ve toplumun kimliğini ortaya çıkaran mozaiğin değişik renkleridirler.

Bizim sağlığa ilişkin geleneksel davranışlarımızın çoğu Türklerin en eski dini olan şamanizmin kalıntılarına, İslamiyetin bazı değer ve kurallarını ekleyerek ortaya çıkan trensels davranışlar, bir bölümü de hastalar ve hastalıkları konusunda yüzyılların imbiğinden szlp gelen deneyimli gözlemlerden elde edilen sonuçlardır.

Bu yazıda yenidoğan döneminden başlayarak yurdumuzun değerik yörelerinde ocuk sağlığına ilişkin bazı geleneksel yaklaşımlar gözden geçirilmeye çalışılmıştır.

Yenidoğan bebeğin göbek bakımına ilişkin yurdumuzun çeşitli yörelerinde birbirinden değerik ama temelde enfeksiyonu nleme amacı güden yaklaşımlar vardır. Göbeğin dağlanması, kl, yanmış kömür, tandır toprağı, kahve gibi steril olduğu varsayılan maddelerin sürülmesi, büyük olasılıkla bakteri üremesini önlemek amacıyla tuz, yumuşatmak için de zeytinyağlı bez konması bunlar arasında sayılabilir. Bugün göbek bakımı için antiseptik maddeler ya da yalnızca alkol önerilmektedir. Yenidoğan bebeğin gözüne limon suyu, sarımsak, anne sütü sürülmesi geleneği büyük olasılıkla bu yaşların başta gelen sorunlarından olan konjunktivitleri (göz iltihabı) nlemeyi amaçlamaktadır. Limon suyu ortamı asitleştirerek bakteri üremesini engelliyor olabilir. Sarımsak ve anne sütü ise günümüzde de mikrop öldürücü özellikleri vurgulanan maddelerdir. Bugün göz iltihaplarından korunmak için doğumdan hemen sonra göze gümüş nitrat ya da antibiyotikli merhemler uygulamaktayız.

Doğumdan sonra teri kokmasının diye bebeğe tuz ekilmesi, tuzlu su ile yıkanması, tatlı dilli olması için ağzına bal, kız çocuklara al yanaklı, kiraz dudaklı olması için göbek kanı sürülmesi ise bilimsel anlam taşımayan trensels davranışlar olarak nitelendirilebilir.

Küçük bebeklerin geleneksel giysisi olan kundağın temel amacını ısıtmak olabilir, ancak bugün bacakların yanyana getirilerek sımsıkı sarılmasının doğuştan kalça çıkığına eğilimi olan bebeklerde bunu kolaylaştırdığı varsayılmaktadır. Bu geleneksel yaklaşımın çocuk sağlığını olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Bebek beslenmesi konusunda bazı yörelerimizde uygulanan emzirmenin doğumdan üç ezan sonra başlatılması eskiden tıpta da kabul gören bir yaklaşımken, son yıllarda anne sütünün salgılanmasını başlatmakta gecikmeye yol açtığı için vazgeçilmiştir. Birçok çalışma doğumdan sonra bebek anne memesine ne kadar erken tutulursa sütün o kadar erken geldiğini ve bol olduğunu göstermektedir.

Bazı yörelerimizde memeden gelen ilk süt (ağız, kolostrum) zararlı olabileceği kaygısı ile bebeğe verilmeyip dışarı atılmaktadır. Hatta geleneklerimizde nereye sağılacağı konusunda kurallar vardır. Tandır kenarına, ayak değmeyen bir yere sağılması biçiminde öneriler geliştirilmiştir. Ağız bol proteinli, içinde bebeği enfeksiyonlardan koruyan maddeler içeren bir süttür ve bebek için çok yararlı olduğu kabul edilerek mutlaka verilmesi önerilmektedir. Belki de yoğun protein içeriğine bağlı olarak kıvamlı ve koyu renkli olması nedeni ile daha sonraki anne sütünden değişik görünmesi ağız'ın bebeklere verilmesini engelleyen geleneksel davranışa yol açmıştır. Bu geleneksel davranış bugünkü çağdaş bilgilerimize uymamaktadır.

Geleneğimizde bebeklerin anne sütü ile beslenmesi yaygındır. Bugün bebekler için en uygun besinin anne sütü olduğu tartışılmaz bir kavramdır. Bebeğe anne sütü vermek için saat aralıklarına uymama, her ağladığında emzirme hem geleneksel hem de bilimsel bir davranıştır. Halk arasında "anne sütü alan bebeğe melekler su verir" görüşü de

bugün "anne sütünün önemli bir bölümü sudur, bu nedenle anne sütü alan bebeklere ayrıca su vermeye gerek yoktur. Özellikle az gelişmiş ülkelerde bebeğe dışarıdan verilecek su ya da başka besinlerin mikroplu olma olasılığı çok yüksektir, bu nedenle emzirilen bebeklere ilk 4-6 ay dışarıdan hiçbir şey vermemelidir" biçimindeki bilgilerimize uygundur

Anne sütünün gerekliliğini vurgulayan gelenekler anne sütünü arttırma konusunda da çeşitli öneriler ileri sürmüşlerdir. Çeşitli yörelerimizde plasenta'nın ya da düşen göbek kordonunun suya atılması, bazı yörelerimizde bulunan süt pınarlarında annenin yıkanması, sabahtan çobana verilen bir ekmeğin yedi pınar suyuna batırılıp getirildikten sonra yenilmesi, daha çok törensel büyüsel davranışlar olarak değerlendirilirken, oğlan anasına oğlak, kız anasına kaymak yedirilmesi, süt, çorba, lohusa şerbeti içirilmesi, dalak, dut hoşafı, horoz eti, bal, alabalık başı yedirilmesi gibi gelenekler anne sütü yapımı için iyi beslenmenin gereğini çağrıştırarak çocuk sağlığına olumlu katkılarda bulunmaktadır.

Bebek ölüm oranlarının yüksek olduğu toplumlarda çocuk yaşatma konusunda çeşitli umarlar üretilmesi beklenir. Bizim geleneklerimizde çocuğu yaşayan aileden giysi alıp yedi yıl onu giydirme, Mehmet adlı kişi olan yedi ayrı evden çivi toplayıp çocuğa bilezik yapma, ya da kumaş toplayıp kundak yapma, 3-7 gün annesinden başkasına emzirme, yıkamama gibi davranışların yanısıra, kızsı Yedigörmüş, Durgül, Dursune, Hayat, Satı, erkekse Yaşar, Murat, Dursun, Satılmış gibi adlar koyma biçiminde büyüsel davranışlar görülmektedir. Bugün bebek ve çocuk ölümlerine yol açan nedenlerin çoğunun önlenabilir olduğunu biliyoruz. Nitekim sağlık açısından gelişmiş ülkelerin çoğunda bebek ve çocuk ölüm oranları çok düşüktür. Sağlık düzeyinin düşük olduğu ülkelerde ise

ölümlerle başedemeyen, bu konuda bilimsel olanaklardan yeterince yararlanamayan kesimlerin günümüzde bile bu gibi büyüsel umarlara umut bağlamaları kolayca anlaşılabilir bir davranıştır.

Bebeğin ilk kakası adeta kutsal bir maddedir, doğa üstü güçleri olabileceğine inanılır. İlk kaka; gelen geçenin nazarı değmesin diye kapı eşiğine gömülür, kurutulur, ileride döküntülü hastalıklarda deriye sürülür, sancılara iyi gelir düşüncesi ile hastalara yutturulur.

Bebeğin düşen göbeğinin konulduğu yer ailenin onunla ilgili beklentilerini yansıtır. Tarlaya gömülürse sabana pulluğa düşkün olur, cami duvarına konursa hoca, okula gömülürse okumuş adam olur. Kız ise iyi ev kadını olsun diye tandır başına, erkekse evine bağlı olsun diye kapı eşiğine gömülür.

Yenidoğan bebeklerin bazılarında gebelikte anneden geçen hormonların etkisi ile memelerde büyüme görülür. Bu fizyolojik bir olaydır ve birkaç hafta içinde kendiliğinden kaybolur. Halk arasında bebeğin memelerine süt birikmiş, dağıtmak gerekir düşüncesi ile ovalamak geleneği vardır. Bu davranış meme apselerine yol açabilir. Gerek kötü sonuçlarının gözlenmesi, gerekse sağlık eğitimi hizmetlerinin yaygınlaşması ile bu gelenek kaybolmaya yüz tutmuştur.

Bebeğin altına konan geleneksel toprak "höllük" adını alır. Höllük; kırmızı, kum gibi, ıslanınca çamurlaşmayan özel bir topraktır. Bazı yörelerimizde doğumdan önce kız evi tarafından elenir, kavrulur, hazırlanır. Bez yıkama olanakları sınırlı olan bölgelerde, hazır bez üretiminden önceki dönemlerde bu yöntem sağlıklı sayılabilir. Höllük; idrarı süzebilen, bebeğin altını kuru tutabilen, böylece pişik oluşmasını önleyebilen bir yöntemdir, kavrularak mikroplardan da arındırılmıştır.

Ancak günlük işlerin yoğunluğu kavrulma aşamasını ortadan kaldırdığı zaman tetanoz başta olmak üzere toprakta yaşayan birçok mikro organizmanın bebeğe taşınmasında aracı da olabilir. Çağdaş bebek bezleme ve yıkama olanakları sonucu höllük geleneği ancak türkülerde kalmıştır .

Elekçi gelse de elek alsam

Örünü örünü höllük elesem

Aynalı beşikte bebek elesem

Altına höllük konup kundağa sarılan bebek geleneksel yatağı olan beşiğe yatırılır. Sallanabilen bir yatak olan beşik uykuya dalmayı kolaylaştıran , ritmik hareketi sağlar. Yine geleneksel bir uyutma biçimi bacakta sallamadır. Bebeklerin sırt üstü yatırılmaları kustukları zaman aspire edip boğulma riski taşımakla birlikte, son yıllarda daha önceleri önerilen yüzü koyun yatmanın da ani bebek ölümlerine yol açtığıının gösterilmesi üzerine bu tür geleneksel bebek yatırma biçimine geri dönmüştür.

Bebek ninnilerle uyutulur. Ninninin tek düze ritmi, uykuya geçişi kolaylaştıran bir ögedir. Ninniler annenin beklentilerini, babaya ya da kaynanaya duyurulacak mesajları, sevinçleri, hüznüleri içeren dizelerle örülür. En bilindik ninni sağlığa ilişkin değerli bir gözlemi dile getirmektedir.

Gündüz olur gece olur

Sevgilerden hece olur

Uyumazsa cüce olur

Uyusunda büyüsün ninni

Tıpış tıpış yürüsün ninni

Yüzyıllar süren dikkatli gözlemler iyi uyuyan bebeklerin daha hızlı büyüdüğünü, gelişip yürümeye başladığını göstermiştir. Bugün büyüme hormonu salgısının uykuda arttığını biliyoruz.

Yaşamın ilk altı haftası bağışıklık sistemlerinde fizyolojik yetersizliklerin ve ailenin bebek bakımı konusundaki deneyim azlığının etkisi ile hastalık ve ölümlerin yüksek olduğu bir dönemdir Geleneksel yaklaşımda bu süreye özel bir önem verilir. Kırk basması ya da al basması denen belki yenidoğan sepsisini tanımlayan, zayıflama, emmeme, hipoaktif olma ile giden durum büyüsel nedenlere bağlanır Bebeğin yanına kırkı içinde olan bir başka kadın ya da çocuk girerse, bazı yörelerde eve et alınırsa bebeği kırk basacağına inanılır Bu özel dönemde anne ve bebek yalnız bırakılmaz, odalarında lamba yakılır, bebeğe sırt dönüp yatılmaz. Bu dönemin sağlıklı olarak bitirilişi kırklama ile kutlanır. Bebeğin zor günleri atlattığı, artık topluma katılabileceği kabul edilir. Bazı yörelerde evlerde, bazı yörelerde hamama giderek anne ve bebek yıkanır. Ailenin gücüne göre yıkama suyuna kırk arpa, çakıl, fındık ya da altın konur, yıkarken kırk ayrı hayvanın adı anılır ki hastalıklar bunlara gelsin.

Yeni doğan sarılığından korunmada ve sarılığın tedavisinde sarı örtü ya da sarı altın'ın sihirli gücüne guvenilmesinin bilimsel bir açıklaması yoktur. Çoğu yenidoğan sarılıklarının kendiliğinden birkaç gunde kayboluvermesi bu yöntemlerin başarılı sanılmasına yol açmış olabilir.

Bebeğin ilk dişi "hedik" töreni ile karşılanır. Yörelere göre bazı farklar olmakla birlikte, buğday, mısır ya da nohut haşlanır, yakınlar çağırılıp hep birlikte yenir. Gelenler bebeğe çeşitli armağanlar getirirler.

Diş çıkarmanın bebeğin gelişme aşamalarından biri olarak kutlanması sağlıklı büyümeye verilen önemi gösteren bir gelenektir.

Nedeni açıklanamayan hastalık ya da ölümler “nazar değmesi”ne bağlanır Mavi gözlülerin, çocuğu olmayanların, bebeği görünce “maşallah” demeyenlerin nazarı değer Nazardan, muska, mavi boncuk, altın nazarlık ile korunulabilir. Ayrıca sarımsak, kaplumbağa kabuğu, at nalı, iğde dalı, ekmek ve çörek otunun, kurşun dökmenin, üzerlik yakmanın da nazara iyi geldiğine inanılır. Nazar daha çok iyi gelişmiş, sağlıklı bebeklere değer. Onları evde saklamak, dışarı çıkarmamak, kem gözlerden irak tutmak güneşten de az yararlanmalarına yol açar. Güneşi böylesine bol bir ülkede D vitamini eksikliğine bağlı raşitizmin bu denli sık görülmesinde bu geleneğin de belki bir ölçüde rolü olabilir. İyi gelişmiş, güzel bir bebeği severken aksine onun çirkin ve hasta olduğunu söylemek gelenekseldir. Bu duygu ninnilerde de dile gelir:

Bu kavak uzamasın

Dibinde gezemesin

Benim yavruma nazar

“Hasta” de,değemesin.

Hastalıkların sağaltımına ilişkin geleneksel yaklaşımların çoğu dinsel ya da büyüseldir Sağaltımda özel bir yeri olan bitkilere bu yazıda değinilmeyecektir. Basması geciken bebeklerin bacağına yumurta akı sürmek, peynir suyu dolu tekneye oturtmak, köpeklere ekmek doğramak gibi yaklaşımların yanı sıra, yürümeyen çocuklara “diz ketesi” yapıp çocuğun bacakları arasından geçirerek komşulara dağıtmak, çocuğun ayaklarını bağlayıp cuma günü camiden ilk çıkana bu bağı açtırmak, konuşmayan çocukların dil bağını kesmek, cuma günü cami kapısına

giderek müezzine caminin anahtarı ile çocuğun ağzını açtırmak, ayın ilk çarşambası ahıra götürüp boynunu hayvanların bağı ile bağlayıp “ insan isen dile gel, hayvan isen gab’a gel” demek, bir kurban kesip dilini çocuğa yedirmek gibi yaklaşımlar vardır Çağlar boyu hastalık ve ölümler insanlar için gizemli olaylar olmuştur ve açıklanamayan tüm olaylarda olduğu gibi büyüsel yöntemlere başvurulmuştur Bilimin ilerlemesi ile korunma ve tedavi yöntemleri geliştirilmiş olan çoğu hastalıkta geleneksel yöntemler yerlerini bilimsel yaklaşımlara bırakmaktadır. Kuşkusuz bu, bilimsel ve teknik olanakların ulaştırılabildiği yerlerde yaşayanlar için geçerlidir. Öte yandan, bilimsel ilerlemeler geleneksel yaklaşımların doğru ve yararlı yönlerini de anlamamıza yardımcı olacaktır Bu gelenekleri bilmek, onların olumlu katkılarından yararlanmak, olumsuz katkıları olduğunu düşündüklerimizin yerine yeni seçenekler oluşturmak ve zararlarını yok etmek ya da en aza indirmek açısından önem taşır. Gelenekler toplumu tanımamıza yarayan göstergeler oldukları için de hizmet verilen çocuklar ve onların bakımından sorumlu olan kişilerle kuracağımız ilişkiler için değerli yol göstericiler olurlar

KAYNAKLAR

- 1 Örnek SV , **Geleneksel kültürümüzde çocuk**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, No 206, Saim Toraman Matbaası, 1979, Ankara
- 2 Erk Z , Anadoluda Kırklama, **1.Uluslararası Türk Folklor Kongresi Bildirileri**, Kültür Bakanlığı Yayınları 4 cilt DSi, Basım ve Foto Film İşletme Müdürlüğü Matbaası, s 101-110, 1976, Ankara
- 3 Abdülkadiroğlu A , Kastamonu’da Dini Folklor veya Dini Manevi Halk İnançları, **3. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri** Kültür Bakanlığı Yayınları 4 cilt Başbakanlık Basımevi, s 1-19,1987 Ankara

- 4 Küçük A , Erzincan ve Çevresindeki Halk İnanışlarına Toplu Bakış **3. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri**, Kültür Bakanlığı Yayınları 4 Cilt Başbakanlık Basımevi s 241-257 1987, Ankara
- 5 Uçer M , **Sivasta Folklorik Tıp ve Bunun Modern Tıptaki Yeri** Ankara Üniversitesi Basımevi 1989, Ankara
- 6 İlbars Z , Sara Hastalığının Kültürel Boyutu, **Türk Halk Hekimliği Sempozyum Bildirileri**, Ankara Üniversitesi Basımevi 1989 Ankara
- 7 Bayat A H , **Halk Tıbbında Özellikle Anadolu'da Sarılık Hastalığı ve Tedavisi**, Başbakanlık Basımevi 1987, Ankara
- 8 Güzelbey C C , **Gaziantep'te Doğum ve Çocuğa İlişkin Eski Töre ve İnançlar**, Ankara Üniversitesi Basımevi 1982, Ankara
- 9 Şahin H , **Malatya Arguvan Köyü Lohusalık Dönemi Al Karısı ve Kırklama Adetleri Üzerine Bir Araştırma**, Feryal Matbaası 1991, Ankara
- 10 Öztürk İ , **Yenikent Köyü Çocuklara İlişkin İnanış ve Uygulamalar**, G U Basın Yayın Yüksek Okulu Basımevi, 1983, Ankara
- 11 Ozer K , **Balıkesirde Halk Adet ve İnançları**, Ant Basımevi, 1946
- 12 Başar Z , **Erzurum'da Tıbbi ve Mistik Folklor Araştırmaları**, Atatürk Üniversitesi Yayınları, No: 217, Sevinç Matbaası 1972, Erzurum
- 13 Köymen N , **Çocuk Hastalıklarında Folklor ve Batıl İnanç**, Karınca Matbaası, 1970, İzmir
- 14 **Türk Folklorundan Derlemeler**, Kültür Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayınları, No 115 Ankara Üniversitesi Basımevi 1989, Ankara
- 15 Çelebioğlu A , Nininiler, **Halk Kültüründen Derlemeler** Ninni Özel Sayısı, Kültür Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayınları 1991, Ankara

TÜRK ÇOCUK OYUNLARINDA RİTÜEL ÖGELER

TÜLİN SAĞLAM

Çocuk oyunlarındaki ritüel öğeleri incelemeye başlamadan önce, bu çalışmada ritüelin hangi anlamıyla kullanıldığını açıklamak yararlı olacaktır. Bilindiği gibi insanoğlunun en eski kültürel miraslarından biri olan ve uzun yıllardan beri çeşitli disiplinlerden gelen bilim adamlarının araştırma konusu olan ritüel, değişik biçimlerde tanımlanmakta ve kullanılmaktadır. En genel anlamda ritüelin farklı iki kullanımı vardır ve bunlar iki farklı ölçüte dayanır; davranış ve inanç. Bazı bilim adamları ritüelin ayırıcı özelliğinin davranışa eşlik eden inanç olduğunu söylerken, bazıları da asal sorunun davranışın kendisinin niteliği olduğunu savunurlar. Dini içeriğe göre açıldığı zaman bu terim, özellikle dinsel gösteriyle ilişkili bir dizi gelenek göreneğe işaret eder. Bu bağlamda 'ritüel' kutsal olan şeylerle ilintili davranışa gönderme yapar. Ölçüt davranış olduğu zaman ritüel, belirgin olarak mantıksal olmayan veya biçimlendirilmiş sembolik davranışı nitelemek için kullanılır. Fakat, açıktır ki mantıksallık (akla uygunluk) ve kutsallık kültürel bakış açısına bağlı

kavramlardır. Şu anda bize açıkça mantıksız gelen bir şey ilk insanlara tümüyle mantıklı gelebilirdi. Tylor ve Frazer gibi bilim adamları ritüelin orijininde doğayı kontrol etmek için yapılan pragmatik bir çaba olduğunu ve bilimsel olarak hastalıklı bulunsa bile mantıklı bir eylem olduğunu belirtiyorlar.¹ Kutsallık da aynı şekilde mutlak (absolute) değil, göreceli bir niteliktir. Birçok antropolog 'kutsal şeyler'in belirli koşullar altında aynı zamanda 'dünyevi (profane) şeyler' olduğunu ya da tersini göstermişlerdir.² Bazı çağdaş antropologlar, bu konudaki anlaşmazlığa dikkat ederek, kendilerini bu tartışmanın dışında tutacak başka tanımlamalar önermişlerdir. Örneğin Edmund Leach ritüeli toplumsal bir iletişim biçimi olarak görmüş ve şunu savunmuştur: "kültürel olarak tanımlanmış davranış grupları bir dil işlevi görebilirler, ve ritüel kelimesi en iyi davranışın bu en iyi davranışın bu iletişimsel boyutunu göstermek için kullanılır"³ Evan M. Zuesse ritüeli "evrensel yapılara ve/veya kutsal varlıklara odaklanmış, bilinçli ve gönüllü, tekrara dayanan ve stilize edilmiş sembolik eylemler olarak tanımlar"⁴ Özellikle çağdaş antropologların yaptıkları tanımlamalar ritüelin kullanım alanını oldukça genişletmiş ve günlük yaşamımızda tekrara dayanan, stilize edilmiş, kültürel olarak tanımlanmış birçok davranış-yemek yeme, duğün, camiye veya kiliseye gitme vb- bir ritüel olarak görülmüştür. Ritüel en geniş anlamıyla tekrarı ve sembolik davranışı kullanan bir eylem tarzı olarak ele alındığında, günlük yaşamımızda bir ritüel özelliği gösteren daha birçok davranış bulmak olasıdır. Ancak bu çalışmada ritüel bu geniş anlamıyla değil, bolluğu, bereketi sağlamak gibi belirli bir sonuç elde

¹ Evan M. Zuesse, art. "Ritual", in M. Eliade (ed.), **Encyclopaedia of Religion**, Vol. XII (New York, Macmillan, 1987) 412.

² Edmund R. Leach, art. "Ritual", in **International Encyclopaedia of the Social Sciences** Vol. XIII (The Macmillan Company & The Free Press, 1968) 522

³ Leach 524

⁴ Zuesse 504

etmek için yapılan, dini veya sosyal bir içeriği olan bir grup eylemi olarak ele alınmaktadır.

İnsanlık kadar eski olan ritüel tüm toplumlarda ve dinlerde görülür. Ritüel asıl olarak gösterime yönelik bir grup eylemidir. İnsanlar hem eğlenmek hem de gösteri yoluyla belli sonuçları elde edebilmek için toplanırlar. Ritüel ilk insanların doğayı kontrol altına almak için yaptıkları dini ve sosyal eylemlerden doğmuştur. İlk insanlar doğadaki değişimlerin gerçek nedenlerini anlayamadıkları için bu değişimleri kontrol ettiğine inandıkları birtakım doğaüstü güç veya güçleri hayal etmişlerdir. Bu doğaüstü güç ve ruhlar adına yaptıkları ve katı kuralları olan ritüel gösteri yoluyla ilk insanlar, varoluş savaşımalarında onların gönlünü almak, iyi niyetlerini kazanmak istemişlerdir. Yani, bu insanlar, bazı gizemli olaylar ve krizlerle başedebilmek için ritüel eylemini kullanmışlardır. İlk insanlar her ne yapmak istedilerse onu simgesel bir biçimde benzeterek (sympathetic magic) oynamışlardır. Farklı nedenlerle, örneğin verimliliği sağlamak, mevsimlerin dönüşümünü garanti altına almak veya genç insanlara bilgi vermek, onları toplumun yetişkin bir elemanı olarak üyeliğe kabul etmek için yapılan tüm ritüeller, taklit unsurunu içeriyordu ve stilize edilmiş bir tavra sahipti. Ritüellerde davranış tekrarları dayanıyor ve bilinçli olarak bir modeli izliyordu. Birçok toplumlarda bu ritüeller neredeyse yok oldu veya zaman içinde bambaşka şekiller aldıysa da, Afrika, Avusturalya ve Amerika yerlileri gibi bazı toplulukların yaşamında ritüeller hala önemli bir rol oynar. Anadolu'nun birçok yöresinde de yapılmakta olan bu ritüellerde köylüler, özellikle mevsim dönemlerinde, verimliliği sağlayacağı inancıyla birçok törenler yapmakta, dramatik oyunlar oynamaktadırlar. Anadolu'nun birçok yöresinde çocukların da doğayı etkileme törenlerinde önemli bir rol aldığı görülmektedir. Bugün bazıları sadece bir oyuna dönüşmüş,

büyüsel işlevi tamamen unutulmuş, bazılarıysa hala doğayı etkileyeceği inancıyla oynanan bu tür çocuk oyunları bu araştırmanın konusunu oluşturuyor.

Kısaca çocuk oyunlarındaki ritüel öğeleri incelemenin ne tür yararlar sağlayabileceğini de anlattıktan sonra örneklerle geçilecektir. Bilindiği gibi modern eğitim anlayışında drama ve oyunun önemli bir yeri vardır. Çocuğun neredeyse doğumdan itibaren oynamaya başladığı ve ilk çocukluk yıllarında kendini, çevresini, dünyayı oyun oynayarak tanıdığı bilinen bir gerçektir. Oyun oynama dürtüsü, eğer teşvik edilirse, okul yıllarında da -hatta yaşam boyunca- eğlenceli ve etkin bir öğrenme yolu olabilir düşüncesi modern eğitim anlayışının temellerinden birisidir. Bir başka ilke de eğitimin merkezine çocuğu koymak ve eğitime onun bulunduğu yerden başlamaktır. Bu düşüncenin hayata geçirilebilmesinin en önemli koşulu çocuğu gerçekten tanımaktır. Çocuğu tanımak ve onu oyun yoluyla eğiterek kendini geliştirebilmesine izin vermek için kullanılabilecek en elverişli araçlardan biri çocuğun oynadığı oyunlardır. **Eğitimde Drama** bu anlayışın bir ürünü olarak ortaya çıkmış ve çocuğu bir bütün olarak (zihinsel, bedensel ve sosyal bir varlık olarak), özellikle dramatik nitelikteki oyunlar aracılığıyla eğitmeyi hedeflemiştir. Ritüeller, daha önce de söylendiği gibi insanoğlunun en eski kültürel miraslarından biridir. Toplumların saf-bozulmamış kültürel örneklerini yansıtan ritüeller ve ritüelistik öğeler taşıyan çocuk oyunları bir yandan çocuğun kendini ve içinde yaşadığı toplumu tanıması, o toplumda kendine verilen yeri anlayabilmesi amacına hizmet edebilirken, bir yandan da çocuğu dramatik nitelikteki bir eylem yoluyla etkin kılar. Bu eğitsel değerinin anlaşılması sonucu ritüeller, özellikle son yirmi yılda **Eğitimde Drama** alanında kullanılmaya başlanmıştır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de, özellikle

televizyon ve sinema aracılığıyla yoğun olarak Amerikan kültürüne maruz kalan çocuklar, kendi kültür zenginliklerinden uzaklaşmakta, toplumların değerlerine yabancılaşmakta ve dolayısıyla bir kimlik bunalımı yaşamaktadırlar. Ritüeller ve ritüel kalıntısı çocuk oyunları bu sorunun aşılması için de yararlı araçlar olarak görülmektedir. Çocuğa oyun yoluyla eğitim, içinde bulunduğu toplumun geleneklerini öğrenme ve eğitimciler için yerel malzemenin değerlendirilmesi, bu yolla çocuğu tanıma olanağı tanıyan çocuk oyunları ve özellikle ritüel nitelikli oyunlar, üzerine eğilimesi gereken bir konu olarak kendini göstermektedir. Tabii burada en önemli konu bu malzemenin çağın gereklerine uygun, yaratıcı bir biçimde kullanılabilmesidir. **Eğitimde Drama** alanında çalışan birçok batılı uzmanın üzerinde uzun zamandır durduğu bu konu, sanırım artık Türkiye’de de ele alınmalı ve özellikle bu alanda yerel bir malzeme oluşturmak için çalışılmalıdır

Bu çalışmada Anadolu’nun birçok yöresinde, değişik adlar aldığı halde, hemen hemen aynı biçimde ve aynı amaca yönelik olarak oynanan, ritüel nitelikli çocuk oyunları üç grupta ele alınacaktır (Ritüeller konusunda son derece zengin bir kaynak olan Anadolu’da bunlar dışında daha birçok ritüel kalıntısı olduğu düşünülen oyunlar vardır. Ancak burada doğayı etkilemek için yapılan ritüellerle sınırlandırılmıştır çalışma).

1. Çiğdem Adeti

2. Yağmur Duası

3. Ölüp-Dirilme ve Kız Kaçırma

Bu oyunların çoğu hem çocuklar hem de büyükler tarafından oynanmaktadır. İlk iki grupta yer alan oyunların ritüel niteliği açıkça

görülmesine karşın, üçüncü grupta yer alan oyunlar ritüel niteliğini hemen hemen tamamen kaybetmiştir. (Oysa aynı konuda gençlerin ve büyüklerin oynadıkları oyunlarda ritüel izleri açıkça görülmektedir.)

Prof. Dr. Metin And'ın belirttiği gibi Anadolu'nun kırsal bölgelerinde çocuğun toplum içindeki yeri çok önemlidir. Köy yaşamında kriz dönemlerinde başvurulmuş birtakım büyüsel işlemler çocuklara bırakılmıştır. Belirli günlerde ve dönemlerde çocuklar ev ev dolaşır, her evde yapılan ritüele özgü türküler, tekerlemeler söylerler; oyun niteliğinde birtakım simgesel eylemler yaparlar ve böylece büyü'nün uğrunu ve gücünü her eve dağıtırken yiyecek, armağan toplarlar.

ÇİĞDEM ADETI

Bitki kültürüne bağlı ritüel bir oyundur. Karların erimesiyle birlikte toprak uyanmaya ve ilk bitkilerini vermeye başlar. Bunlardan birisi de çiğdem çiçeğidir. Bu çiçek doğanın uyanışını, baharın gelişini müjdeler. Çocuklar, Anadolu'nun çeşitli yörelerinde, mevsimin özelliğine göre şubat, mart ya da nisan ayında baharın gelişini müjdeler ve kutlarlar. Bu kutlamanın amacı bolluğu, bereketi sağlamaktır.

Yozgat'ta yapılan törenin adı **Çiğdem Pilavı**'dır. Çocuklar ellerinde sopalarla grup halinde çiğdem kazmaya giderler. Buldukları çiğdemleri hilal şeklinde başlarına takarak kendilerini süslerler. Kalan çiğdemleri de bir çalının dikenlerine tuttururlar. Çocuklardan biri eline çalıyı alır, iki çocuk da sırtlarına torba alırlar. Çalıyı çeken çocuk önde, diğerleri arkada köyü gezmeye başlarlar. Evlerin önünde şu tekerlemeyi söylerler:

Çiğdem çiğdem çiçecik
Ebem oldu köçecik
Çiğdem geldi kapıya
Yağ istiyο yapıya
Bir verenin kızı olsun
İki verenin oğlu olsun
Kız çatlasın ölsün
Oğlan yanımıza yoldaş olsun

Ev sahibi çocuklara yağ, bulgur, un, ekmek, odun verir Çocuklar da ev sahibine çiğdem verirler Ev sahibi çocuklarla ilgilenmezse, bu sefer aynı tekerleme biraz değiştirilerek tekrar söylenir:

Çiğdem geldi kapıya
Yağ istiyο yapıya
Yağ olmazsa bal olsun
Oğlun uşağın bol olsun
Bir verenin kızı olsun
İki verenin oğlu olsun
Kız çatlasın ölsün
Oğlan yanımıza yoldaş olsun

Ev sahibi yine ilgilenmezse çocuklar vaz geçmezler ve istediklerini alıncaya kadar orada kalacaklarını belirten başka bir tekerleme söylerler:

Dam başına boyunduruk
Dura dura yorulduk
Verirseniz giderik
Vermezseniz dururuk

Sonunda hediyelerini alır giderler. Bütün köy gezildikten sonra toplanan bulgur ve yağ ile çiğdem pilavı yapılır ve topluca yenir. Bolluk bereket için şükran niteliğinde bir ritüel niteliğinde olan bu eylemin yapılmamasının doğayı, tanrıyı küstürebileceğine inanılır.⁵

⁵ Mevlüt Özhan III. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri, Ankara, 1987, Başbakanlık Basımevi, s 218-9

Niğde, Aksaray'da **Çiğdem Bayramı** adıyla yapılan kutlamada çocuklar dağlarda çıkan çiğdemi köye getirirler. Bayramın yapılacağı gün (22 Şubat) bütün köylü köy meydanında toplanır. Dala bağlanan çiğdemlerin kökleri tek tek mavi, kırmızı, yeşil ve sarı kumaşlarla süslenir. Süslenen dalı çiğdem başı eline alır. Obür oyuncular onun etrafında çiğdem türküleri söyleyerek dönerler Çiğdem başı diğer arkadaşlarını toplayarak köy evlerinden bulgur, yağ ve ekmek toplar. Toplanan malzeme ile pilav pişirilir ve hep beraberce yenir. Çiğdem başı ile ev sahipleri arasında şöyle bir dialog geçer

Çiğdem Başı. Ev saabı çiğdem bayramı yapıyoruz. Ne veriyorsunuz?

Ev Sahibi: Dedeme danışayım da ne verecekse onu vereyim.
Dede ne vereceğim?

Dede: Buyur yavrum, ne istiyorlar?

Ev Sahibi: Bulgur, yağ, ekmek.

Dede Yavrum yağımız kalmadı. Azıcık bulgurla tuz ver de gitsin.
Yağın kilosu 24 lira.

(Günlük yaşamdan alınan konular dahil ediliyor)

Ev sahibi (çiğdemcilerin heybelerine vereceklerini koyar): Al sana bulgur, al sana tuz.

Çiğdemciler (yolda): Çiğdem çiğdem çiçekcik.

Emmim oğlu Musacık

Az verenin kızı olsun

Çok verenin oğlu olsun

(İkinci evin kapısını çalarlar)

Butün evlerde aynı dialog sürdürölür. Çiğdemciler bütün köyü gezerler Topladıkları malzeme ile meydanda yemek pişirilir. Burada baba ve dedeler çocuklara nasihat ederler (ilk insanların yaptıkları Eriştirme -Initiation) törenlerinde topluluğun genç insanlarına gelenek ve göreneklerin aktarılması adetini çağrıştıracak biçimde çocuklara gelenek aktarılıyor.)

Dede- Ey yavrularım, daha çiğdem bayramı uzun yıllar devam edecek. Ben 87 yaşındayım, duvar kovuklarında oturuyorum. Fakat sizleri görünce gönlüm şenleniyor

Baba- Çocuklar karnımız sırtımıza çıktı, bunu eritmek için haydi biraz oynayalım.

(Çocuklar türkü söyleyerek çiğdem başının etrafında şıkırdım oyununu oynarlar)⁶

Yozgat'ın Boğazlıyan kazasında yapılan törenin adı da **Çiğdem Pilavı**'dır.

Köyde kış mevsiminin uzun yahut kısa oluşuna göre Şubat veya Mart aylarında çocuklar gruplar halinde çiğdeme giderler. Elllerinde "köküç" denilen bir değnek vardır Değneğin ucu çiğdem kazılırken yanmasın diye hafifçe yakılır Bundan başka her çocukta mahalli motiflerle süslü bir örme torba vardır Kıra çıkınca bu köküçlerle çiğdemler kazılarak kökündeki yumrusuyla birlikte torbalara doldurulur Çiğdemin çiçeği peygamberin gözyaşı olarak kabul edilir. Bu yuzden yaşlı kadınların birçoğu çiğdem çiçeğini üç kere öperler. Çocuklar

" Mehmet Kılıç Tez,Ankara Üniversitesi D T. C. Fakültesi, Tiyatro Bölümü, 1.1098, 1970-71

çiğdem devşirme anında bir çok oyun da oynarlar Çelik-Çomak, Değnek Vurma, Sülenke (taş oyunu) gibi Oyunlar oynandıktan sonra grup toplanır. Torbadaki çiğdemler sayılır Çiğdemlerin yumruları kabuklarından soyulur Bu sırada çiçeğin yumrudan kopmamasına dikkat edilir. Soyulmuş çiğdemler elişer-elişer demet yapılır Bu demetler köküklerin ucuna bağlanır. Daha sonra türküler söylenerek köye dönülür. Grup şu tekerlemeyi söyler:

Gıdıman geldi kapıya
Yağ çıkarın takıya
Yağ verenin oğlu olsun
Bulgur verenin kızı olsun
Hiç vermeyenin Allah elinden alsın
Diyelim Allah Allah

Daha sonra kapılar çalınır ve evlere çiğdem demetleri verilir. Bu çocuklara yağ, bulgur vermek adettendir. Toplanan yağ ve bulgurla pilav yapılır ve topluca yenir. Bu sırada şarkılar söylenir, oyunlar oynanır Böylece baharın gelişi müjdelenmiş ve kutlanmış olur (Topluca yemek-topluluğun tanrılarına sunulan bir hediyedir bir anlamda da. İlk insanlar tören sonunda verdikleri ziyafette topluluğun tanrılarının da orada olduğunu varsayırlardı)⁷

Muğla, Ula-**Telden Teleme** de bir bahar oyunudur İlkbarda bütün çiçeklerden önce köylülerin kür dedikleri böğürtlen filizlenir Çocuklar bunun taze yerini koparıp soyarak bir tasa veya çanağa koyar, tuzlarlar Üstüne de beyaz bir bez ve mendil örterek bunu ağaçlara vura vura telden teleme diye gezdirler, koşuştururlar. Bir ağacın altına geldikleri zaman başında çanak olan çocuk “telden teleme” diye bağırınca, diğer

⁷ Fikret Türkinen, Türk Folklor Araştırmaları, Eylül 1969, sayı 242, s. 5389-90.

bir çocuk o ağacın köküne vurarak “sen de ver hadi ama” der Çocuklar böylelikle bütün ağaçları gezerler, onları da bahara, filizlenmeye çağırırlar. Sonra köye dönüp evlerin kapılarında bağırarak köylülere de baharın müjdesini verirler.⁸

YAĞMUR RİTÜELİ

Anadolu'nun birçok yöresinde, özellikle de Orta ve Güney Doğu Anadolu'da yaz aylarında, kuraklık olduğu zaman çeşitli yağmur duaları yapılır. Çoğu ilk insanların yaptıkları riüelleri çağrıştıran bu törenlerin bir kısmı sadece büyüklerce, bazıları büyük, çocuk herkes, bazıları da sadece çocuklar tarafından yapılır. Masum, günahsız çocukların dualarının tanrı tarafından kabul edileceği inancıyla birçok yörede çocukların yaptıkları törenler daha çok önemsenir.

Birçok yörede **Çomalı Gelin** adıyla düzenlenen, amacı yağmurun sağlanması olan ritüel nitelikli bu oyun Adana, Kadirli'de gece, dolunayda oynanır. Dolunay gece gezmek için gereken ışığı sağlar Çomca, yaklaşık 80-100 cm boyunda, büyük kazanları karıştırmak için yapılmış ağaç kepçedir. Baş kısmı bir el büyüklüğünde ve çukurdur. Çomçanın baş kısmının hemen altında, 50-60 cm uzunluğunda bir çubuk “T” şeklinde bağlanır. İki taraftaki bu simetrik çıkıntılar, oluşturulacak olan “gelin”in kollarıdır. Çomçanın baş kısmı ise “gelin”in kafası olacaktır. Gelinin elbiselerini kızlar hazırlar. Rengarenk basmalardan gelinlik hazırlanır. Baş kısmı Türkmen gelini gibi süslenir.

⁸ Yusuf Ziya Demircioğlu. **Anadolu'da Eski Çocuk Oyunları**İstanbul, Milli Mecmua Matbaası, 1934, s 80.

Çocuklar, bazen birkaç büyükle beraber köy meydanında toplanırlar ve beraberce Çomalı Gelin'i hazırlarlar. Çomalı gelinin iki kolundan bir genç kız ve bir genç erkek tutar. Bu iki kişi özellikle yamalı, yırtık giysiler giyerler. Grubun içinde bir kişi verilecek yiyecekleri toplamak için bir çuval taşır. Yine verilecek yağ ve salçaları koymak için sahan taşıyan iki kişi vardır. Grup herkesin akşam yemeğini yediği varsayılan bir saatte ritüele başlar. (Gruptakiler özellikle yemek yemememişlerdir, çünkü törenden sonra kısır yiyeceklerdir.) Yolda hep bir ağızdan.

Yağ yağ yağmur
Teknede hamur
Ver Allahım ver
Sicim gibi yağmur

tekerlemesi söylerler. Evlerinin kapısına varıldığında ise söylenen tekerleme şudur:

Çomalı gelin çom ister
Bir kaşıkcık yağ ister
Yağ verenin oğlu olsun
Bulgur verenin kızı olsun

(Anadolu'da erkek çocuğa verilen değer ve yoksul insanlar için yağın bulgurdan daha değerli olduğu anlaşıyor). Tekerlemeyle dile getirilen bu beklentiden sonra ev sahibi genellikle nazlanır

Yağmur mu yağdı ki bulgur olsun
Para mı var ki yağ olsun

gibi itirazlarda bulunur. Grup onu yağmurun yağacağına, ürünün ve paranın bol olacağına inandırınca da istediklerini verir. Bir ev grubu

istediğini verdiği anda onların üstüne su dökme hakkını kazanır. Bu bazen tas, bazen bir kova su olabilir. Ritüelin gereği olarak da mutlaka su dökülmelidir.

O gün Çomalı Gelin oynanacağı bütün evlere duyurulmuştur. Bu yüzden de aileler hem verecekleri malzemeyi hem de grubun üzerine dökülecek suyu önceden hazırlamışlardır. Bu nedenle sudan kurtulmak pek mümkün değildir. Her evden az ya da çok mutlaka birşeyler alınmalıdır, yoksa ritüelin amacına ulaşmayacağına, yağmurun yağmayacağına inanılır. Bütün evler gezilip yiyeceklerin toplanması bittikten sonra artık gece yarısı olmuştur. Bulgur, yağ ve salça hazırlanır, kısır yapılır ve hep birlikte yenir (Bu ritüelin orijinalinde toplanan yiyeceklerin suya atıldığına inanmıyor araştırmacı.)⁹

RITÜELİSTİK ÖGELER:

1. Gelini taşıyanların özellikle yırtık pırtık giyinerek, hatta yuzlerine kara sürerek kılık değiştirmeleri,
2. Çomçalı gelinin bir kepçeden yapılması (çomça, büyük kazanlarda kaynatılan buğday, mısır gibi hububatları karıştırmak için kullanılan bir kepçedir, bolluk, bereket sembolü olarak kullanılıyor olabilir);
3. Tekerleme (soz ögesi),
4. Her evin mutlaka katılması gereği,
5. Benzetmece yoluyla doğayı etkilemeye çalışma (Sympathetic Magic);
6. Toplu yemek (Suya atılması tanrılara hediye olabilir),

⁹ Oğuz Çağlayan. **Tez**. Ankara Üniversitesi D. T. C. Fakültesi Tiyatro Bölümü. 1993-94 s.53-55

7 Bir sonuca ulaşmak amacı;

8. Grup içinde yer alan bireyin toplum yararı için ortak hareket etmesi,

9 Grup üyelerinin işbirliği, fedakarlık ve paylaşmaya dayalı işbirliği

Urfa, Birecik'te **Çömçe Gelin** adıyla, hala yapılmakta olan benzer törende çocuklarla büyükler birarada yer alıyorlar. Nisan ya da Mayıs ayında, gece yapılıyor. Mahalleden dul bir kadın eşeğe ters bindirilip kapı kapı dolaştırılır, çocuklar eşlik ederler. Bu sırada çömçe gelin tekerlemeleri söylenir. Çömçe gelin ve beraberindekilere her evin önünde yukardan su dökülür (özellikle kadına dökülür su) ve yağ, bulgur, mercimek vb tür bir yiyecek verilir. Bütün evler gezildikten sonra toplanan yiyeceklerle pilav yapılır. Herkes mahalle meydanında toplanır ve pilav toplu halde yenir.

Çömçe Gelin Tekerlemesi:

Çömçe gelin ne ister
Allahtan rahmet ister
Koç koyun kurban ister
Ver Allahım ver bir yağmurdan sel

Kara sandık açıldı
Üzüm yere saçıldı
Bir habbeyi beş ettik
Altmış kazan aş ettik
İtlere şoş şoş ettik
Ver Allahım ver bir yamurdan sel

Çömçe gelin olasan
Her kapıda durasan
Uşağların elinden
Mahalleyi dolanasan

Ver Allahım ver bir yağmurdan sel¹⁰

Kırşehir Merkez Kızılıca Köyü'nde yapılan **Yağmur Gelini** her ne kadar ritüel bir özellik taşıyorsa da çocuklar bunu oyun anlayışı içerisinde gerçekleştiriyorlar. 5-15 yaş çocukları ve gençleri köy meydanında toplanırlar. İçlerinden bir kıza (annenin ilk doğan kızına) uzun, beyaz bir elbise giydirilir. Kolları açık dursun diye çocuğun omuzuna birbuçuk metre uzunluğunda bir sopa bağlanır. Beyaz elbisenin kolları sopanın ucundan geçirilir. İki çocuk ellerinde birer çanta veya heybe alırlar. Yağmur gelini önde, diğerleri arkada köyü gezmeye başlarlar. Gezerken “Yağ yağ yağmur..” tekerlemesini söylerler. Evlerin önünde ise

Yağmur yağmur yar ister
Tekne, tekne bal ister
Allahtan korkan
Bir sürü yağmur ister

tekerlemesini söylerler. Ev sahibi yağmur gelinin üzerine su döker, hediyesini verir. Tüm evler gezildikten sonra yemek yapılır ve birlikte yenir¹¹

Zonguldak, Safranbolu- **Gode Gode** oyununu da 8-13 yaş çocukları toplanır, kabalak ve benzeri iri yapraklı bitkilerin yapraklarını sıırıkların üstüne iplerle bağlayıp bunlarla ev ev dolaşırlar, yiyecek toplarlar. Tekerlemesi şöyledir:

Gode- Gode göl olsun
Evin önü sel olsun
Arpa buğday çok olsun
Gökten yağmur yerden bereket

¹⁰ Siverek’li Emin Topçu’dan aktarma

¹¹ Mevlüt Özhan. **Çocuk Oyunlarımız**, Ankara, Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları: 142, Oyun, Spor, Eğlence Dizisi 1, 1990, s 71-2

Bi değim un bi değim su

Yağ yağ yağmur
Bit bit buğday
Tarlada çamur
Teknede hamur
Ver Allahım yağmur

Değirmende oluk taşacak
Gurbalar içeriye kaşacak
Godecuğum bahşış verirse
Rahmet gökten yağacak
Ver Allahım rahmet

Evin penceresinden kalabalığın üstüne su dökülür, kapıdan yiyecek verilir.

Gode gode gl olsun
Gode bahşışın bol olsun
Evinde dirlik yol olsun
Gökten rahmet yerden bereket
Bi değim un bi değim su

Evlerin tümü dolaşıldıktan sonra yiyecekler blşlr ve çocuklar dağılır.¹²

Bir başka adet de Çorum'da olduğu gibi '**Eşek Gelin Etmek**'tir. Bir Alevi adeti olduğu söylenen bu törende ihtiyaır bir eşek mahallenin en yaşlısının gelinliğiyle süslenir. Fakir bir kız çocuğu başında kurbağa dolu bir sele, mahalleyi eşekle dolaşır, her evden başına su dökülür, çocuklar şu tekerlemeyi söyler:

Eşek gelin olur mu olur mu?
Yer yağmursuz olur mu olur mu?
Kurbağa susuz olur mu olur mu?
Yer yarıldı yaş ister

¹² Sadi Yaver, Halk Bilgisi Haberleri, Temmuz 1934, Sayı 38, s.27-29

Ufacıklar aş ister
Ekin bol olsun bol olsun
Madrabazların gözleri kör olsun¹³

Urfa'da yapılan **Sapan Harbi**, yağmur oyunlarının içinde en farklı ve belki de en kanlısı. Bu tür çocuk oyunları bize toplumumuzun örf ve adetlerini tanıtırken bir yandan da onlara eleştirel bir gözle bakabilmemizi de sağlar. Böylece, çocukların yaralanmasına, hatta zaman zaman sakatlanmasına yol açan ve bazı yörelerde hala oynanmakta olan bu tür oyunlardan vazgeçebiliriz

Oyun bir mahallenin diğer mahalleye karşı savaş ilanı ile başlar. Savaş ilan eden çocuklar öbür mahalleye gider ve bir tekerlemeyle savaş çağrısı yaparlar:

Leş, leş, leş
Mahlemizde böke yok
Leş, leş, leş
Mahlemizde böke yok

Savaş ilan edilen mahallenin çocukları savaş yapıp yapmayacaklarına karar vermek için toplanırlar. Eğer savaş yapmak istemezlerse küçük çocuklardan bir kısmı öbür mahalleye gönderilir ve şöyle söylerler:

Leş, leş, leş
Mahlemizde böke çok

Eğer savaş yapılacaksa, ilk tekerleme aynen söylenir. Savaş çağrısından sonra mahalleden seçilen çocuklar savaş tarihini saptamak üzere bir araya gelirler. Sonra iki mahalle de savaş hazırlığı yapar.

¹³ Hayri Karamuk. "Çorum'da Yağmursuzluk ve Halktaki Ananeler" **Çorumlu**, Ağustos 1941, sayı 28, s.856-7

Savaş günü her iki mahallede de bayram ilan edilir. Davul zurna eşliğinde mahalle dolaşılır ve savaşın yapılacağı yere gidilir. Taraflar sapanla atacakları taşları seçip, bir küme halinde önlerinde toplarlar. Sapanla taşlar atılmaya başlanır. Ağır yaralıları beyaz bayrak çekilerek çıkarılırlar. Bazen yenilen taraf kaçmak zorunda kalır, yenen taraf onları mahallelerine kadar kovalar ve zafer havası içinde kendi mahallelerine dönerler İlkbaharda yağmur yağmadığı zaman oynanan bu oyun, kan akıtmakla toprağın verimliliği için gereken yağmurun yağacağına olan inançtan gelmektedir. (Olması istenen bir şey için tanrılara kurban verme, adak geleneğinin bir devamı, kan akıtmak-kurban vermek.)¹⁴

Kayseri’de yapılan **Dağ Dövüşü**’nde oyundan sonra kör kalanlar bile olmuştur ama buradaki inanişaya göre sapanla taş dövüşü yapılmazsa o yıl üründe bolluk olmazmış.¹⁵

Karadeniz Bölgesi’nde oynanan **Kuç Kuçura** ise, bölgenin yağmurdan çok güneşe gereksinimi olması dolayısıyla, güneş çıkması için yapılıyor Karadeniz kıyılarında genç oğlanlar evleri dolaşırlar, meşaleler taşırlar, şarkı söyleyip dans ederler, evlerden yiyecek alırlar ve güneşin çıkması için ellerindeki ateşleri evlere atarlar.¹⁶

Evleri dolaşıp, yiyecek toplarken türküler, maniler, tekerlemeler söylenir Törenselsel, büyüsel bir işlevi vardır bunların. Taklidi yapılan, olması istenen şey sözlerle de desteklenir. İnanişaya göre toplanan yiyecek gibi bolluk bereket gelecektir. Ayrıca bu armağanlar tanrıların

¹⁴ Omer Kayısı Urfa İli Köy Şenlik Oyunları, **Tez**, Ankara Üniversitesi, D. T. C. Fakültesi Tiyatro Bölümü, 1975

¹⁵ Metin And, **Oyun ve Büyü**, İstanbul, İş Bankası Kültür Yayınları: 144, 1974, s.283

¹⁶ Metin And, **Oyun ve Büyü**, s.126

gönlünü hoş tutmak, isteneni elde etmek için onlara sunulur: göle atmak, topluca ziyafet gibi

ÖLÜP-DİRİLME VE KIZ KAÇIRMA OYUNLARI

Çocuk oyunlarında bir ritüelin izlerinin bazen açıkça, bazen de biçim değiştirmiş bir halde görüldüğü daha önce söylenmişti. İşte bu grupta yer alan oyunlar, ritüel izlerin açık olmadığı, bugün sadece oyun anlayışı içerisinde yapılmakta olanlardır. Bu oyunların bazılarında sadece ölüp-dirilme (kış/yaz-doğanın ölüp-canlanması), bazılarında ise ölüp-dirilme ve kız kaçırma birlikte vardır; iki konu içiçe geçmiştir. Kız kaçırma ana temayı zenginleştiren bir öge olarak yer alırken aynı zamanda toplumsal bir gerçeğe de işaret ediyor. Kızın kaçırılışı-yokluğun, ölümün; anasına geri verilmesi ise- bolluğun, bereketin, uyanışın, yazın gelişinin kutlanması gibi. Bu gruptaki oyunlar bize aynı zamanda Demeter-Persephone mitini çağrıştırmaktadır. Efsaneye göre Homeros destanlarının “güzel saçlı kraliçe”si Demeter, toprak ve bereket tanrıçasıdır. Demeter’in tanrı Zeus’tan olan kızı Persephone (ya da Kore), birgün oyun arkadaşlarıyla birlikte çayırdaki çiçek toplarken, yeraltı tanrısı Hades tarafından kaçırılır. Uzun aramalardan sonra kızının yer altında olduğunu öğrenen Demeter, ümitsizliğe kapılır ve Olympos’tan kaçarak ıssız bir yere çekilir. Bunun üzerine toprağın bereketi kalmaz, insanlar kıtlık tehlikesiyle karşılaşır. Zeus, onları barıştırmaya, Hades’i kızı geri vermeye razı etmeye çalışırsa da başarılı olamaz. Bu arada Hades’in sunduğu nar meyvesini yemiş olan Persephone, bu sevgi büyüsüyle yer altı hakimliğine bağlanmıştır. Sonunda Zeus, Persephone’nin yılın üçte ikisini, yani çiçek açma ve meyve zamanını, anası Demeter’in, geri kalan üçte birini, yani kışı da kocası Hades’in

yanında geçirmesini kararlaştırmış. Böylelikle toprağa yeniden bereket gelmiş¹⁷

Tokat köylerinde çocukların oynadığı **Deven Nerde?** oyununda sadece ölüp-dirilme konusu vardır ve uzunca olan bu oyunda bu konu sadece birinci bölümde yer alır. Çocuklar elele tutuşup ay biçiminde sıralanırlar. Ayın iki başındaki çocuk arasında şöyle bir konuşma geçer:

- Ey efe
- Buyur
- Deven nerde?
- Uludağ'da
- Ne yiyor?
- Yemişen
- Ne pişiyor?
- Gümüşen
- Kaç kaşık?
- Üç kaşık
- Allahın emri ile kızına dünür geliyoruz. Ne ile gelelim?
- Davulunan zurna ile

Çocuklar davul sesini yansıtarak birbirlerinin kollarının altından geçerler. Ortadakilerin kolları bağlanır Onlar ölür Bunları gömmek isterler. Bir de hedef olur Birer birer kollarından tutup götürürler. Ellerini bırakan cehenneme, bırakmayan cennete götürülür. Ölenler dirilirler. Yeniden sıraya geçilir. Baştakiler yine elele tutuşurlar. Ötekiler gelip kollar üzerine yatarlar. Oyun başkanları sorar: Kapıdan mı girersin, bacadan mı? Oyuncu kapıdan derse ayakları üzerine bırakılır, bacadan derse baş üzeri dikerler. Oyunun üçüncü bölümünde ise oyuncular baştakilerin kolları arasına girer, bir yandan sallarken şöyle sorulur:

Annen seni nerde doğurdu?

¹⁷ Azra Erhat. **Mitoloji Sözlüğü**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1989, s.92-93.

Samanlıkta
Ne ile besledi?
Bal ile börek
Al sana bir kötek

diyerek arkasına bir kötek atıp bırakırlar. Böyle sürerken “ekmek” denirse “al sana deynek” denir; “kaymakam” denirse “al sana dayak” ya da “ayak”; “çorba derse “al sana bir sopa” denir.¹⁸

Kız kaçıрма motifinin yer aldığı oyunlarda genellikle beş, altı kız çocuğu bir grup olurlar. İçlerinden bir tanesi bu grubun başı olur ve nine, teyze veya koyun gibi bir ad alır. Kızları kaçırarak olan da genellikle bir erkek çocuktur ve adı ebe, kurt, kara kuş veya Keloğlan (Ah Tiyojen oyununda) olur. İki grup arasında, genellikle bir şeyin yokluğundan kaynaklı, bir çatışma meydana gelir ve kız çocuklar ebe tarafından kaçırlır. Kızları kaçırılan kişi üzülür, ağlar ve genellikle sonunda kızlar geri getirilir.

Malatya’da **Limonata Bardak Doldurdum, Ah Tiyojen, İncili Kız, Kurt ile Koç** gibi adlar altında oynanan tüm oyunlarda yukarıda sayılan özelliklerin bir çoğu görülür. Beş veya daha fazla kız çocuğu elele tutuşarak ya da arka arkaya, birbirlerinin belinden tutarak dururlar. Başlarında duran ya teyze, nine veya koyun ile kızları kaçırarak olan adam ya da kurt arasında bir tartışma olur. Örneğin İncili Kız’da adam para ister ve ikili arasında şöyle bir konuşma geçer:

Adam-	Paralarımı ver
İncili Kız-	Samanların altında
Adam-	Yoktur
İncili Kız-	Sobanın altında

¹⁸ Metin And. **Oyun ve Büğü**, s. 199-200

Adam-	Yoktur
İncili Kız-	Kazanın yanında
Adam-	Yoktur Heryana baktım, hiçbir yerde yoktur.
İncili Kız-	Beş kuruş
Adam-	On kuruş
İncili Kız-	Beş kuruş
Adam-	On kuruş... Alacağım kızlarını

Bunu söyleyen çocuk sıranın arka tarafına koşarak kızları çalmak ister. Her bir kız çalındığında oyun yeniden başlar. Kızların hepsi çalınıncaya kadar devam eder.¹⁹

Tekirdağ'da oynanan Annem Beni Kaptırmaz Oyunu'nda çalınan kızların geri verilmesi de vardır. İki baş oyuncudan biri anne, diğeri de tilki olur. Annenin arkasına çocuklar tek sıra halinde dizilir. Tilki "simitçi geldi, simitçi" diye bağırınca çocuklar simit ister Anne parası olmadığı için alamaz, ama çocukların ağlamasına dayanamayınca daha sonra ödemek koşuluyla alır. Ama ertesi gün ve daha sonraki günler gelen tilki parasını alamayınca yavrulardan birini almaya karar verir.

Tilki çocuklara tehlikeli bir biçimde yaklaşınca anne onun niyetini anlar ve tilkiyi kovalar. Çocuklar "Annem beni kaptırmaz" diye bağırıp kaçıırken tilki onlardan birini yakalayıp götürür Anne ağlamaya başlar. Kurt geri geldiğinde niye ağladığını sorar ve der ki, "Şu dağın arkasında bir sürü kaybolmuş yavru var, gel bir bakalım". Birlikte giderler. Anne hepsinin benzediğini ama hiçbirinin onun yavrusu olmadığını söyler. Kurt "sil gözünün yaşını öyle bak" der. Anne gözyaşını siler ama yine de bulamaz. Sonunda yavrusunu bulur ve ona kızar, nereye gittiğini sorar Kız "Babaanneme gittim, pastalar, çörekler yedim" der. Anne "pekala, ya

¹⁹ Kültür Bakanlığı, Milli Folklor Araştırma Dairesi Y. B. 92 0005 no'lu belge

hani bana?" diye sorar. Kız "Avucunu yala" deyince kovalamaca başlar ve oyun biter.²⁰

Balıkesir, Merkez Balıklı Köyü'nde oynanan bu tür bir oyunda, kız çocuklar yerine basma ya da testiler çalınıyor. **Basma Oyunu** ve **Testiciler Oyunu**: Çocuklar basma ya da testi oluyolar. Bir alıcı geliyor, satıcıyı aldatarak bütün malları kaçırıyor. Satıcı ağlıyor. Niye ağladığı sorulunca, basmaları kaçırıldığı için olduğunu söylüyor. Bunu gören alıcı bir müddet sonra hepsini geri getiriyor. Bir tartışmanın ardından satıcı mallarını geri alıyor.²¹ Anadolu'nun birçok yöresinde bu kız kaçıma oyunu, ufak tefek değişikliklerle **Pembe Nine** adıyla oynanmaktadır. İçel-Anamur'da oynanışı şöyledir: Pembe Nine ve kızların karşısında Oyuncu Başı vardır. Oyuncu Başı bir tür tekerleme söyleyerek gelir

Oyuncu Başı- Pembe nine pembe nine şanıyla

Nasıl gitsem eniştemin yanına

Bahçelerde demet demet maydanoz

Ağaçların yaprakları salyangoz

Pembe nine, pembe nine

Pembe Nine- Ne var nine, ne var nine?

Oyuncu Başı- Bizim oğlan sizin kıza ne demiş?

Pembe Nine- Ne demiş?

Oyuncu Başı- Evin arkasında saklan da seni kaçırayım demiş

Pembe Nine- Hangisini?

(Oyuncu Başı ve Nine kızlardan birini seçer ve birlikte şarkı söylerler. Böylece bütün kızlar gider. Pembe Nine ağlamaya başlar.)

²⁰ Yrd. Doç. Dr. Erman Artun. **Tekirdağ Çocuk Oyunları**. Ankara, 1992. s.8-9.

²¹ MFAD Y.B. 92 0083

Oyuncu Başı- Pembe Nine niye ağlıyorsun?

Pembe Nine- Kızlarımı kaçırdılar

Oyuncu Başı- Ayaklarını göstersem bilir misin?

Pembe Nine- Bilirim.

Böylece kızlarını bulur ve nerede olduklarını sorar, onlara kızar

Kızlar- Teyzemdeydik

Pembe Nine- Ne yediniz?

Kızlar- Meyve isimlerini söylerler

Pembe Nine- Hani bana?

Kızlar- Avucunu yala

Pembe Nine kızları kovalar ve kovalamaca oyununun neşesiyle oyun biter.²²

Daha birçok yörede değişik adlarla oynanan bu oyunlarda ölüp-dirilme ögesinin yanında simgesel anlamları olan sözlerin kullanılması, ebe karşılığı kurt, tilki gibi sözcüklerin yer alması ve Persephone'nin Hades'in sunduğu nar meyvesini yemesini çağrıştıran meyve yeme ögesinin bulunması, bu grupta yer alan oyunların eski ritüel törenlerin kalıntısı olduğu varsayımını güçlendirmektedir

Zengin bir kültürel miras olarak karşımızda duran ve özellikle eğitsel amaçlarla kullanılabilecek bu oyunları yaratıcı bir biçimde değerlendirmek, bunlardan ulusal bir eğitim malzemesi oluşturacak

²² MFAD Y. B 91 0330.

yolları araştırıp bulmak sanırım bizlere duşen en önemli görevdir. Asal amacı yaratıcılığı geliştirmek olan **Eğitimde Drama** alanında, yapısı itibariyle kalıplaşmış, belli bir rneği tekrarlayan ritüellerin kullanılması bir çelişki gibi görünmektedir. Ancak bu alanda kullanılan birçok malzeme gibi ritüeller de amaca göre parçalanabilir ve/veya istenen biçimde tekrar bir araya getirilebilirler. Ayrıca ritüeller sadece biçimsel olarak ya da konu itibariyle de malzeme olabilirler. Çocuğun hayal gcu ve yaratıcılığı bu oyunlarda gelişirken, bu oyunlar da onların üretkenliği sayesinde bizlere zengin bir malzeme olarak geri dönecektir.

KDZ. EREĞLİ ÖRNEĞİNDE ÇOCUK OYUNLARININ HALK BİLİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

SERPİL AYGUN CENGİZ

Bu bildiride, çocuk oyunları, Kdz Ereğli’de yapılan alan araştırması¹ temel alınarak halk bilimi açısından değerlendirilecektir

Alan çalışması için araştırma alanı olarak Kdz. Ereğli seçilmiştir. Kdz Ereğli’de 6’sı köylerde, 3’ü ilçe merkezinde bulunan toplam 9 ilkokulda gerçekleştirilen araştırmaya katılan çocuklardan bildikleri sayımacalar ve oyunlar derlenmiştir. Çocukların *bildikleri* oyunların geleneksel olup olmadığı, *okulda oynadıkları* oyunların geleneksel olup olmadığı, bildikleri oyunları kimlerden öğrendikleri, konusu *oyun oynayan çocuklar* olan resimler çizdiklerinde de bu resimlerde çocukların köyde veya kentte yaşıyor olmalarına bağlı olarak farklılıklar olup olmadığı, ayrıca ilkokul bahçelerinde öğrenci başına düşen alanın köy ve kente göre değişimi araştırılmıştır. Sonuç olarak alan çalışmasından elde edilen sozel ve sayısal veriler *halk bilimi* açısından yorumlanmıştır

¹ Daha geniş bilgi için bkz., Cengiz, 1996

ARAŞTIRMA GRUBU

Kdz. Ereğli'de bulunan köy ilkokullarının 5. sınıfında okuyan toplam öğrenci sayısı 1837, kent merkezinde bulunan ilkokulların 5. sınıfında okuyan toplam öğrenci sayısı ise 1732'dir. Araştırma grubu, araştırmaya katılan ilkokulların 5. sınıfında bulunan toplam 350 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 350 çocuğun 179'u (89'u kız, 90'ı erkek) köy ilkokullarında, 171'i (79'u kız, 92'si erkek) merkezdeki ilkokullarda öğrencidir. Köy ilkokullarından araştırmaya katılan çocukların oranı %97,4, kent merkezinden araştırmaya katılan çocukların oranı ise %9,87'dir. Bu sayı, Kdz. Ereğli'de, 153'ü ilçeye bağlı köylerde, 18'i ilçe merkezinde bulunan ilkokulların 5. sınıfında okuyan toplam 3569 öğrencinin %9,80'ini oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan 5. sınıf ilkokul öğrencilerinin yaş aralığı 10-13'tür.

Alan çalışmasında veriler Nisan 1996 - Mayıs 1996 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmada köy-kent karşılaştırmasının verimli olabilmesi amacıyla; merkezle, ulaşım açısından, en az ilişkisi olan köylerdeki ilkokullarla ilçe merkezinden iki özel ilkokul ve genelde gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının gittiği bir ilkokul seçilmiştir.

ALAN ÇALIŞMASINDA DERLENEN SAYISAL BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Köylerdeki ve Kentteki Çocukların Bildikleri Geleneksel Olan ve Geleneksel Olmayan Oyunlara İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumu

Köylerdeki ve kentteki çocukların bildikleri geleneksel olan ve geleneksel olmayan oyunlara ilişkin elde edilen bulguların değerlendirilmesinden önce 'geleneksel oyun'la erekenen anlam belirlenmelidir. Çok kaba bir tanımlamayla *geleneksel oyunlar* kuralları birkaç kuşak önceden belirlenmiş kurallı grup oyunlarıdır Bu araştırmada 'geleneksel olmayan oyunlar'la imlenen ise *geleneksel oyunlar* olarak belirlenen oyunların dışındaki bütün oyunlardır

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların bildiği geleneksel olan ve geleneksel olmayan oyun sayısı ortalamaları Çizelge 1'de gösterilmiştir

Çizelge 1 Köylerde ve kentte çocukların bildiği geleneksel olan ve olmayan oyun sayısı ortalamaları

		<u>geleneksel</u>	<u>geleneksel olmayan</u>	<u>genel 1</u>	<u>genel 2</u>
<u>köy</u>	kız (89)	20 46	0 70	10 58	11 20
	erkek (90)	21 76	1 88	11 82	
kent	kız (79)	14 09	12 87	13 48	13 48
	erkek (92)	8 18	18 76	13 47	
genel		16 12	8 55		

Çizelge 1'de gösterilen ortalamalar arasında anlamlı farklar bulunup bulunmadığını belirlemek için verilere 2 (cinsiyet) x 2 (köy-kent) x 2 (geleneksel olan ve olmayan), son faktörde tekrar ölçüm bulunan desene uygun varyans analizi uygulanmıştır.

ANOVA sonuçlarına göre köy-kent temel etkisi anlamlıdır ($F(1-346)=16.63$, $p<0.05$) Köylerdeki çocukların bildiği oyun sayısı ortalaması 11.2 iken, kentte bu sayı 13.48'e çıkmaktadır. Dolayısıyla kentteki çocuklar köylerdeki çocuklara oranla daha çok oyun bilmektedir.

Yine ANOVA sonuçlarına göre geleneksel olan ve geleneksel olmayan oyun sayısı temel etkisi anlamlıdır ($F(1-346)=210.73$, $p<0.05$). Geleneksel oyun sayısı ortalaması 16.12 iken, geleneksel olmayan oyun sayısı ortalaması 8.55'tir. Dolayısıyla araştırmaya katılan çocukların bildiği geleneksel oyun sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Bir başka sonuca göre köy-kent x geleneksel olan ve geleneksel olmayan oyun sayısı ortak etkisi de anlamlıdır. Bu ortak etkiyi oluşturan ortalamalar Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2 Köy-kent x geleneksel olan ve geleneksel olmayan oyun sayısı ortalamaları

	geleneksel	geleneksel olmayan
köy (179)	21.11	1.29
kent (171)	11.14	15.82

Bu ortak etki için uygulanan Scheffé testi sonuçlarına göre köylerdeki çocuklar daha çok geleneksel oyun bilmektedirler ($s=1.41$; $p<0.05$). Buna karşılık kentteki çocukların bildiği geleneksel olmayan oyun sayısı geleneksel oyun sayısından fazladır ($s=1.44$; $p<0.05$). Ayrıca köylerdeki çocukların bildiği geleneksel oyun sayısı kentteki çocukların bildiği geleneksel oyun sayısından fazladır; buna karşılık kentteki çocuklar köylerdeki çocuklara oranla daha fazla geleneksel olmayan oyun bilmektedirler (her iki karşılaştırma için $s=1.43$; $p<0.05$).

Çocukların bildikleri oyunlar, *geleneksel olan ve geleneksel olmayan* biçiminde iki ayrı kümede değerlendirildiğinde köylerdeki çocukların kentteki çocuklara göre daha fazla geleneksel oyun bildikleri, buna karşılık kentteki çocukların da köylerdeki çocuklara oranla daha fazla geleneksel olmayan oyun bildikleri ortaya çıkmaktadır. Kentteki çocukların daha fazla geleneksel olmayan oyun bilmelerinin arkasında yatan etken araştırıldığında köylerdeki çocuklarla kentteki çocuklar arasında ne(ler)in oyun olarak algılandığı konusunda temel bir farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır: Köylerdeki çocuklar 'oyun'dan geleneksel oyunları anarlarken; kentteki çocuklar, kendilerini *eğlendiren* hemen hemen her şeyi oyun olarak görmektedirler.

Kentteki çocukların geleneksel oyunlar dışında *bildikleri oyunlar* olarak dile getirdikleri oyunlar başlıca üç kümede öbeklenmektedir:

1. Spor etkinlikleri:

Amerikan futbolu (Cİ, ÖÜİ) / *at binme* (TEDÖİ) / *basketbol* (Cİ, TEDÖİ, ÖÜİ) / *beyzbol* (Cİ) / *futbol* (Cİ, TEDÖİ, ÖÜİ) / *hentbol* (Cİ, TEDÖİ, ÖÜİ) / *kayak* (TEDÖİ) / *kaykay* (TEDÖİ, ÖÜİ) / *masa tenisi* (TEDÖİ) / *paten* (TEDÖİ) / *su topu* (TEDÖİ) / *tenis* (Cİ, TEDÖİ, ÖÜİ) /

Uzakdoğu sporları (TEDÖİ, ÖÜİ) / voleybol (CI, TEDÖİ, ÖÜİ) / yelkencilik (TEDÖİ) / yuzme (TEDÖİ, ÖÜİ) /

2. Müzikle ilgili etkinlikler:

flüt çalma (TEDÖİ) / gitar çalma (TEDÖİ) / muzik dinlemek (ÖÜİ) / org çalma (CI, TEDÖİ, ÖÜİ) / piyano çalma (TEDÖİ) / şarkı söylemek (ÖÜİ) /

3. Spor ve müzik dışında çocukların oyun olarak gördükleri etkinlikler² (serbest-akışlı oyunlar³):

akvaryumdaki balığı bilezikten geçirme (ÖÜİ, Elif Karaduman, K, 11) / akvaryumdaki balıklara sabah sporu yaptırmak (ÖÜİ, Doruk Türkoğlu, E, 11) / atlı karıncaya binme (ÖÜİ) / “babamla oynamak (onun sırtına binmek gibi)” (ÖÜİ, Duygu Özmadenci, K, 11) / bale (CI) / bilardo (CI) / bileklik örme (TEDÖİ, Uğur Acar, E, 11) / bilgisayar oyunları (CI, TEDÖİ, ÖÜİ,) / bilgisayarda resim çizmece (ÖÜİ, Burçak Akdeniz, K, 11) / bisiklete binme (TEDÖİ, ÖÜİ) / bisiklete binerken araba alarmı çaldırma (ÖÜİ) / bisikletle sıkıştırma oyunu (TEDÖİ) / bisikletle yarış (CI) / cam kırmak (TEDÖİ, Erdinç Yılmaz, E, 12) / dans etmek (ÖÜİ) / deniz altında nefes tutmak (ÖÜİ) / denizde taş kaydırma (TEDÖİ) / denizin dibine dalma oyunu (TEDÖİ, Başak Çakmak, K, 11) / ders çalışma (TEDÖİ) / gezmek (ÖÜİ) / iskambil oyunları (TEDÖİ, ÖÜİ) / kafesteki kuşla oynama (ÖÜİ) / kafesteki kuşu sinirlendirme (ÖÜİ, Ayhan Çevik, E, 11) /

² Bu bölümde yer alan etkinlikler, çocuğun; kendisinin uydurduğunu söylediği oyunlarsa kaynak kişi künyesi, sırasıyla okul, çocuğun adı-soyadı, cinsiyeti ve yaşı belirtilerek ayrıç içinde verilmiştir

³ Bruce geleneksel olmayan oyunları *serbest-akışlı oyunlar* olarak adlandırmaktadır. *Serbest-akışlı oyunlar*, kuralların oyuncuları tarafından oyun anında belirlendiği oyunlardır. Bruce, kendisine ait bir çalışmadan aktararak *serbest-akışlı oyunları* şu denklemlerle ifade etmektedir: “Serbest-akışlı oyun = fikirler, duygular ve ilişkiler içinde yuvarlanmak + önceden geliştirilmiş olan yeterlik, ustalık ve kontrolün uygulanması” (1994:65).

kasede ses kaydı yapma (ÖÜİ) / kaşıkla yumurta tutma oyunu (TEDÖİ, Bilun Kaptanoğlugil, K, 11) / kışın kardan adam yapma (ÖÜİ) / kızma birader (ÖÜİ) / kitap okuma (TEDÖİ) / köpekle oynama (ÖÜİ) / laf kavgası (TEDÖİ, Ülkü Öztürk, E, 11) / langırt (Cİ) / mıknaatısla oynama (TEDÖİ, Kaan Tahsin Erol, E, 11) / monopol - milyarder (Cİ, ÖÜİ) / okey (Cİ) / resim yapmak (ÖÜİ) / sahilde dolaşmak (ÖÜİ) / satranç (Cİ, TEDÖİ, ÖÜİ) / silgi atma (TEDÖİ, Algan Acar, E, 11) / sessiz film oynama (TEDÖİ) / solo test (ÖÜİ) / şapka uçurtma (TEDÖİ, Hürkal Durusoy, E, 11) / "Tatil yapmak (her yaz İzmir'e gideriz, bu bana oyun gibi gelir)" (ÖÜİ, Seda Efe, K, 11) / test çözme yarışı (TEDÖİ, ÖÜİ) / Türkçede büyük ünlü uyumu testi (ÖÜİ) / yazı yazmak (ÖÜİ)

Kentteki çocukların köylerdeki çocuklara oranla daha az geleneksel oyun bildikleri düşünüldüğünde kentteki çocukların bu oyunların yerine koydukları oyunların gerekçesi daha iyi anlaşılmaktadır. Kentte karşımıza çıkan *kasede ses kaydı yapma, şapka uçurtma* ya da *bisiklete binerken araba alarmı çaldırma* gibi, kentteki çocukların oyun olarak adlandırdıkları etkinliklerin ortak özelliği bu etkinliklerin çocuklara zevk veriyor olmasıdır. Zaten araştırmaya katılan 350 çocuğun büyük bir bölümü oyunun ne olduğunu tanımlarken oyunun zevkli ve eğlenceli yanını özellikle vurgulamıştır. Bunlardan birkaç örnek şöyledir:

Bence oyun insanın en sıkıntılı anında onu güldüren, eğlendiren bir şeydir. (Duygu Turanlı, K, 11, Cİ)

Bence oyun stres atmak, eğlenmek demektir Oyun spor yapmak, gezip dolaşmak demektir (Emrah Çankaya, E, 11, Cİ)

Oyun bana göre stres atmak, rahatlamak, zevk ve eğlence için insanların arkadaşlarıyla yaptığı beden çalıştırma işidir (Fatih Toptan, E, 11, Cİ)

Bence oyun hem dinlendirici hem de insanın stresini atabileceği bir zevktir (Özge Bayol, K, 11, Cİ)

Oyun ruha tazelik verir (Burak Başel, E, 11, Cİ)

Zaten mutluyken bile oyunla sevincimiz ikiye katlanabilir Aslında en yorucu oyun bile bizi dinlendirebilir. Çünkü mutlu olan insan genelde dinlenmiş insandır. Kısaca oyun herkesi eğlendirir ve dinlendirir. Bu sayede biz de direncimizi kazanırız (Duygu Turanlı, K, 11, Cİ)

Eğlenmek, vaktimi geçirmek ve başımı dinlendirmek için oyun oynamak istiyorum. (Orhan Uzun, E, 12, AKİ)

Kentteki çocukların bildikleri oyunlar içinde en çok adı geçen oyunlar *iskambil* ve *bilgisayar oyunları*dır. Başka bir deyişle, kentteki çocuklar geleneksel oyunlardan çok *iskambil* ve *bilgisayar oyunları*na ilgi göstermektedirler. Kentten araştırmaya katılan çocuklar arasında bu gerçekliği dile getirenler bulunmaktadır. Bu çocuklardan biri bu olguyu geleneksel oyunların eskisine göre daha az oynanmasının nedeni olarak gördüğünü dile getirmektedir

Oyun bir eğlencedir. Yalnız ilerleyen zamanlarda oyunların bazılarında bir bozukluk olmuştur. Bunun nedeni insanın bu oyun[lar]dan bıkmasıdır. Günümüzde bilgisayar oyunları çoğaldığı için dışarıda saklambaç, köşe kapmaca, yakalamacılık v.b oyunlar oynayanlar azalmıştır. (Emrah Öner, E, 11, ÖÜİ)

Kentten bu araştırmaya katılan çocuklar arasında *oyun oynayan* çocuklar konulu resimlerinde "bilgisayarda oynayan çocuk" resmi çizenler vardır (Söz konusu resimlere bir örnek olarak bkz.: Cengiz, 1996:191).

Köylerdeki ve Kentteki Çocukların Teneffüste Oynadıkları Geleneksel Olan ve Geleneksel Olmayan Oyunlara İlişkin Bulgular

Çocukların teneffüste oynadıkları oyunların neler olduğu saptanarak veriler sayıya dökülmüştür. Teneffüste oynanan geleneksel olan ve geleneksel olmayan oyunların sayısına ilişkin ortalamalar Çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Teneffüste oynanan geleneksel olan ve olmayan oyunların sayısına ilişkin ortalamalar

		geleneksel olan	geleneksel olmayan	genel1	genel2
		oyun sayısı	oyun sayısı		
köy	kız (89)	1 64	0 07	0 86	0 81
	erkek (90)	0 84	0 68	0 76	
kent	kız (79)	1 22	0 23	0 72	0 55
	erkek (92)	0 18	0 58	0 38	
genel		0 96	0 40		

Çizelge 3'teki ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için verilere 2 (köy-kent) x 2 (cinsiyet) x 2 (geleneksel olan ve olmayan oyun) desenine uygun varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

ANOVA'dan çıkan ilk sonuca göre araştırmaya katılan çocukların teneffüste oynadığı oyunların sayısı yönünden fark vardır ($F(1-346)=18.77$; $p<0.05$). Buna göre teneffüste, köylerdeki çocuklar kentteki

çocuklara göre daha fazla oyun oynamaktadırlar (ortalamalar sırasıyla 0.81 ve 0.55).

Bir başka ANOVA sonucuna göre teneffüste oynanan geleneksel olan ve olmayan oyun sayısı da farklıdır ($F(1-346)=60.23$, $p<0.05$). Buna göre teneffüste oynanan geleneksel oyun sayısı ortalaması 0.96, geleneksel olmayan oyun sayısı ortalaması da 0.40'tır. Bu ortalamalar çocukların teneffüste daha çok geleneksel oyun oynama eğiliminde olduğunu göstermektedir.

ANOVA sonuçlarından bir başkasına göre köy-kent x teneffüste oynanan geleneksel olan ve geleneksel olmayan oyun sayısı ortak etkisi de anlamlıdır ($F(1-346)=14.44$; $p<0.05$). Bu ortak etkiye ait ortalamalar Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4: Köy-kent x teneffüste oynanan geleneksel olan ve olmayan oyun sayısı ortalamaları

	geleneksel	geleneksel olmayan
köy	1.24	0.38
kent	0.70	0.40

Bu ortak etki için uygulanan Scheffé testi sonuçlarına göre, köyde teneffüste oynanan geleneksel oyun sayısı, geleneksel olmayan oyun sayısından fazladır. Benzer olarak kentte de teneffüste oynanan geleneksel oyun sayısı geleneksel olmayan oyun sayısından daha yüksektir. Ancak köylerde teneffüste oynanan geleneksel oyun sayısı kentte oynanan geleneksel oyun sayısından fazladır. Buna karşılık

köylerde ve kentte oynanan geleneksel olmayan oyun sayıları eşittir (tum karşılaştırmalar için $s=0.21$; $p<0.05$).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre köylerdeki çocuklar, teneffüste, kentteki çocuklardan daha fazla oyun oynamaktadırlar.

Elde edilen bulguların sonuçlarına göre çocukların teneffüste genelde geleneksel oyun oynamayı yeğledikleri görülmektedir. Ancak köylerdeki çocukların teneffüste oynadıkları geleneksel oyun sayısı kentteki çocukların oynadıkları geleneksel oyun sayısından fazladır.

Hem köylerde hem de kentte araştırmanın yapıldığı teneffüslerde hiç oyun oynamamış olan çocuklar da bulunmaktadır. Teneffüste köylerdeki ve kentteki hiç oyun oynamamış olan çocuklara ilişkin elde edilen bulgulara göre kentte teneffüste oyun oynamayan çocuk sayısı (40), köylerde oyun oynamayan çocuk sayısından (4) fazladır ($z=30.06$; $p<0.05$). Kentte, teneffüslerde oyun oynamayan bu çocukların çoğu okuldaki kısıtlı serbest zamanlarını genellikle Anadolu Liseleri sınavına hazırlık amacıyla *test* çözerek geçirmektedirler. Kentte, araştırmaya katılan çocuklar bu durumdan duydukları rahatsızlığı dile getirmektedirler. Örneğin, çocuklar, kendilerine yöneltilen "Sizce oyun nedir?" sorusunu yanıtlarlarken *kendiliklerinden* "İstediğiniz kadar oynayabiliyor musunuz?" sorusunu sorulmadan yanıtlamışlardır. Aslında sorulmamış olan bu soruya köylerdeki çocukların yanıtı genellikle olumluyken, kent merkezindeki çocukların yanıtı genellikle olumsuzdur:

Oyun çocuklar için bir eğlencedir, daha doğrusu herkes için bir eğlencedir. İstediğim zaman oyun oynayamıyorum çünkü dersim biraz

kötü olduğu için babam "Git eve, ders çalış" diyor Ben de eve gidip ders çalışıyorum (Turgut Odabaşı, E, 11, ÖÜİ)

Oyun bazı zaman dostluğu bazen de eğlenceyi öğretene bir varlıktır Onumde Anadolu Lisesi sınavı olduğu için fazla oyun oynayamıyorum. (Berk Ekren, E, 11, ÖÜİ)

Ben 5. sınıf öğrencisi olduğum için ders çalışmak zorundayım Boş zamanlarımda pek oyun oynamam diyemeyeceğim Çünkü vaktim yok (Mine Kazancı, K, 11, TEDÖİ)

Aslında hep oyun oynamak isterdim ama bu sene Anadolu Lisesine hazırlandığım için oyun oynayamıyorum. (Doğukan Canver, E, 11, ÖÜİ)

Oyun eğlenmek için yapılan bir iştir Ama 5 sınıfların oyun oynayamadığını biliyoruz Ama yaz tatilinde inşallah bol bol oynayacağız. (Kaan Hatipoğlu, E, 11, ÖÜİ)

Bence oyun her çocuğu eğlendiren bir meşgaledir Hayatımda her zaman gınlümce oynamak istemişimdir Fakat bir türlü (yaz tatillerinden başka) derslerimden vakit bulup doğru dürüst oyun oynayamamışım (Derya Zengin, K, 11, ÖÜİ)

Ben bu sene sınava hazırlandığım için oyun oynayamıyorum Ama tabii ki her çocuk oyun oynamayı sevdiği için ben de oyun oynamak isterdim (Hakan Hasdemir, E, 12, ÖÜİ)

Oyun canımız sıkıldığı zaman vakit geçirmek için oynanan bir eğlencedir Ama annem dışarı çıkmama izin vermiyor çünkü Anadolu Liselerine girmeye hazırlanıyorum. (Cihan Orhan, E, 12, ÖÜİ)

Kent merkezinden bir çocuk, kendileri için rahatsız edici olan bu durumu çizdiği resimde şöyle anlatmaktadır İki bölümden oluşan bu resmin birinci bölümünde açık bir kitabın içinde yüzleri asık iki çocuk bulunmaktadır ve resmin altında da "Kurtarılmak İsteyenler" yazılıdır; resmi çizen çocuğun kendi deyişiyile "Bu çocuklar ders çalışmaktan kitapların içinde boğulmuşlar"dır Resmin ikinci bölümündeyse kırık bir alanda çocuklar oyun oynamaktadır; resmi çizen çocuğun deyişiyile

“Çocukluklarını yaşamaktadırlar” (Söz konusu resim için bkz.: Cengiz, 1996:192)

Köylerdeki ve Kentteki Çocukların Öğrendikleri Oyunların Kaynağına İlişkin Bulgular

Köylerdeki ve kentteki çocukların bildikleri oyunları kim(ler)den öğrendikleri araştırıldığında ortaya çıkan, oyunların kaynağına ilişkin ortalamalar Çizelge 5'te gösterilmiştir.

Çizelge 5 Köylerdeki ve kentteki kız ve erkek çocukların farklı kaynaklardan öğrendikleri oyun sayısı ortalamaları

	<i>Çocukların öğrendikleri oyunların kaynağı</i>									
	<u>baba anne akraba öğretmen kardeş arkadaş tv. diğ. hatırlamıyor</u>									
kız (köy) (89)	0 16	0 28	0 63	2 21	2 91	13 35	0 27	0 07	1 69	
erkek (köy) (90)	0 16	0 12	0 41	2 18	2 64	15 98	0 34	0 02	1 79	
kız (kent) (79)	1 32	1 08	1 70	1 52	2 82	14 97	1 14	0 28	1 95	
erkek (kent) (92)	1 76	0 58	1 38	1 26	2 54	15 02	2 38	0 45	1 55	
genel	0 85	0 52	1 03	1 79	2 73	14 83	1 03	0 21	1 74	

Çizelge 5'teki ortalamalar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere 2 (köy-kent) x 2 (cinsiyet) x 9 (oyunların öğrenildiği kaynak), son faktörde tekrar ölçüm bulunan desene uygun varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır

ANOVA sonuçlarına göre oyun öğrenme kaynağı temel etkisi anlamlıdır ($F(8-2768)=595.17, p<0.05$).

Bu temel etkiye ait ortalamalar Çizelge 7'nin son satırında gösterilmiştir. Sözü edilen ortalamalara uygulanan Scheffé testi sonuçlarını Çizelge 6'da görmek mümkündür.

Çizelge 6. Oyun öğrenme kaynağı temel etkisi için uygulanan Scheffé testi sonuçları

	bab	anne	akraba	öğretme	kardeş	arkadaş	TV	diğer	hatırlamıyor
baba	--	0 33	0 18	0 94 *	1 88 *	13 98 *	0 18	0 64 *	0 89 *
anne		--	0 51	1 27 *	2 21 *	14 31 *	0 51	0 31	1 22 *
akraba			--	0 76 *	1 70 *	13 80 *	0 00	0 82 *	0 71 *
öğretmen				--	0 94 *	13 04 *	0 76 *	1 58 *	0 05 *
kardeş					--	12 10 *	1 70 *	2 52 *	0 99 *
arkadaş						--	13 80	14 62 *	13 09 *
TV							--	0 82 *	0 71 *
diğer								--	1 53 *
hatırlamıyor									--

$p<0.05$ $s=0.52$

ANOVA sonuçlarına göre köy-kent x oyun kaynağı ortak etkisi anlamlıdır. Bu ortak etkiye ait ortalamalar Çizelge 7'de gösterilmiştir.

Çizelge 7. Köy-kent x oyun kaynağı ortak etkisine ait ortalamalar

	baba	anne	akraba	öğretmen	kardeş	arkadaş	TV	diğer	hatırlamı -yor
köy	0 16	0 15	0 52	2 19	2 78	14 66	0 29	0 04	1 74
kent	1 54	0 83	1 54	1 39	2 68	14 99	1 76	0 36	1 75
genel	0 85	0 49	1 03	1 79	2 73	14 82	1 02	0 20	1 74

Bu ortak etkiye uygulanan Scheffé testi sonuçlarına göre kentteki çocuklar köylerdeki çocuklara oranla babalarından, akrabalarından, televizyondan daha fazla oyun öğrenirken; köylerdeki çocuklar kenttekilere oranla öğretmenden daha fazla oyun öğrenmektedirler (tüm karşılaştırmalar için $s=0.74$; $p<0.05$).

Yine bu kapsamda yapılan ikili karşılaştırma sonuçları, bir önceki analiz sonuçlarıyla tutarlı olarak hem köylerdeki, hem de kentteki çocuklar için en önemli oyun öğrenme kaynaklarının arkadaş, kardeş ve öğretmen olduğunu göstermektedir (tüm karşılaştırmalar için $s=0.53$, $p<0.05$) Araştırma sonuçlarına göre köylerde de, kentte de çocuklar için en önemli oyun öğrenme kaynağı *arkadaştır*. *Arkadaşı* izleyen ikinci ve üçüncü en önemli oyun öğrenme kaynakları ise sırasıyla *kardeş* ve *öğretmendir*. Bu sıralama kız ve erkek çocuklar için aynı biçimde karşımıza çıkmaktadır. Ancak köylerdeki çocuklar kentteki çocuklara göre öğretmenlerinden daha çok oyun öğrenmektedirler. Köylerdeki çocuklar bu olguyu kendilerine sorulan "Oyun nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlarda dile getirmektedirler.

Oynamaları geliştiren öğretmenlerdir. Öğretmenimiz öğretir bize oyunu (Ahmet Kahraman, E, 11, ÇKi)

Öğretmenimiz teneffüse çıkınca oyun oynayalım diyor (Meryem Kılıç, K, 11, DaKi)

Oğretmenimiz bize beden dersinde oyunlar öğretir (Semra Bayram, K, 11, DKİ)

Genelde, tüm çocuklar için, öğrenme kaynağı olarak *anne, baba, akraba ve televizyon* arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak kentteki çocuklar köylerdeki çocuklara oranla *babalarından, akrabalarından ve televizyondan* daha fazla oyun öğrenmektedirler.

Çocukların öğrendikleri oyunların kaynağına ilişkin elde edilen bulguların sergilendiği bölümdeki çizelgelerdeki “diğer” başlıklı sütunda yer alan *oyun öğrenme kaynakları kitaplar, dergiler ve çeşitli kurslardır*. Araştırmanın sonucunda köylerdeki çocuklarla kentteki çocukların öğrendikleri oyunların kaynakları arasında bu sütunda anlamlı bir fark çıkmamış olmasına rağmen, köylerde çok az çocuğun belirttiği bu tarz kaynağa karşılık kentte daha çok sayıda çocuk *kitapları, dergileri ve çeşitli kursları* oyun öğrenme kaynağı olarak göstermiştir.

Köylerdeki ve Kentteki Çocukların Çizdiği Oyun Konulu Resimlerde Bulunan Figürlere ve Etkileşim İçindeki Çocuk Kümesi Sayısına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 350 çocuğa “oyun oynayan çocuklar” konulu resim çizdirilmiştir. Çocukların çizdiği resimlerde bulunan figür sayısının ve çizdikleri oyunların çeşitliliğinin gerçek oyun dünyaları hakkında bilgi vereceği düşünülmüştür.

Köylerdeki ve kentteki çocukların çizdiği resimlerdeki figür sayısı ortalamaları Çizelge 8'de gösterilmiştir

Çizelge 8: Çizilen resimlerdeki kız ve erkek çocuk sayısı ortalamaları

		kız figuru ortalaması	erkek figuru ortalaması	genel 1	genel 2
köy	kız (89)	8 40	3 09	5 74	5 80
	erkek (90)	2 68	9 03	5 86	
kent	kız (79)	2 91	1 54	2 22	2 29
	erkek (92)	0 51	4 23	2 37	
genel		3 62	4 47		

Çizelge 8'deki ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için verilere 2 (köy-kent) x 2 (cinsiyet) x 2 (figür cinsiyeti) desenine uygun varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır

ANOVA sonuçlarına göre köy-kent temel etkisi anlamlıdır ($F(1-346)=10.34$, $p<0.05$) Köy çocuklarının çizdiği resimlerdeki insan figür ortalaması 5.8 iken, kent çocuklarının çizdiği resimlerde bu ortalama 2.30'dur Bu da köy çocuklarının daha fazla insan figürü çizme eğilimi olduğunu göstermektedir

Köylerde ve kentte kız ve erkek çocukların çizdiği resimlerde bulunan etkileşim içindeki oyun oynayan çocuk kümesi sayısı ortalamaları Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9 Çizilen resimlerde bulunan etkileşim içindeki oyun oynayan çocuk kümesi sayısı ortalamaları

	köy	kent	genel
kız	4 16	2 22	3 19
erkek	3 17	1 60	2 38
genel	3 66	1 91	

Çizelge 9'daki ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için verilere 2 (köy-kent) x 2 (cinsiyet) desenine uygun varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır

ANOVA sonuçlarına göre köy-kent farkı da anlamlıdır ($F(1-346)=97.89$; $p<0.05$) Buna göre köylerdeki çocukların çizdiği resimlerde bulunan etkileşim içindeki küme sayısı, kentteki çocukların çizdiği küme sayısından fazladır (ortalamalar sırasıyla 3 66 ve 1 91)

Araştırmadan elde edilen bulguların sonucuna göre köylerdeki çocuklar çizdikleri oyun konulu resimlerde kentteki çocuklara göre daha fazla insan figürü çizmektedirler⁴.

Çocukların çizdikleri resimlerde etkileşim içinde bulunan çocuk kümesi sayısının incelenmesi sonucunda köylerdeki çocukların resimlerinde daha fazla oyun oynayan çocuk grubu olduğu sonucu çıkmıştır

⁴ Araştırma yapılırken, çocukların çizdikleri resimler üzerine her çocukla çizdiği resim hakkında tek tek konuşulmuştur. Resimlerde figürlerin cinsiyetinin belli olmadığı görüldüğünde resmi çizen çocuğa, resminde cinsiyeti belli olmayan insan figürlerinin cinsiyetinin ne olduğunu düşündüğü sorularak yanıtları kaydedilmiş ve çocukların verdikleri bu yanıtlar da veri kümesi içinde değerlendirilmiştir.

Bu sonuçlar, köylerde ve kent merkezinde yapılan gözlem sonuçlarıyla da tutarlıdır. Kentteki çocuklardan daha fazla geleneksel oyun bilen köy çocuklarının oyunları da kenttekilere göre daha kalabalık gruplarla oynanmaktadır. Daha küçük gruplar oluşturarak oynayan kentteki çocuklar, teneffüslerde *ilgi çekecek bir oranda* spor etkinliklerini gerçekleştirirken, köylerdeki çocuklar kalabalık gruplar halinde geleneksel oyunları oynamayı yeğlemektedirler. Bu durum, çocukların çizdiği resimlerde de açıkça görülmektedir.

Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okul Bahçelerinde Öğrenci Başına Düşen Alana İlişkin Bulgular

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul bahçelerinde öğrenci başına düşen alanın büyüklüğü ve bahçelerdeki doğal ortamın farklılığı ilgi çekicidir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul bahçelerinde, öğrenci başına düşen alan⁵ Çizelge 10'da gösterilmiştir.

⁵ Araştırmanın gerçekleştirildiği okulların çoğunda *yarım günlük eğitim-öğretim* yapıldığı için öğrencilerin *yahbahçı* veya *oğlenci* olmalarına göre okul bahçelerinde öğrenci başına düşen alan değişebilmektedir; ortalamalar hesaplanırken bu farklılık göz önüne alınmamıştır.

Çizelge 10 Araştırma yapılan okulların bahçelerinde öğrenci başına düşen alan (m²)

okulun adı	toplam öğrenci sayısı	okul bahçesinin alanı (m ²)	öğrenci başına düşen alan (m ²)
A Sofular Köyü İlkokulu	94	2500	26 59
Aydınlık Köyü İlkokulu	120	5000	41 66
Çiğdemli Köyü İlkokulu	163	500	3 06
Dağlıca Köyü İlkokulu	173	600	3 46
Danışmendli Köyü İlkokulu	126	450	3 57
E Ortacı Köyü İlkokulu	112	1100	9 82
Cumhuriyet İlkokulu	1707	1800	1 05
Özel Utku İlkokulu	170	400	2 35
TED Koleji Vakfı Özel İlkokulu	371	300	0 80

Araştırmanın yapıldığı köy ilkokullarıyla kent merkezindeki ilkokullarda öğrenci başına düşen ortalama alan Çizelge 11'de gösterilmiştir

Çizelge 11 Köylerde ve kent merkezinde öğrenci başına düşen ortalama alan

	öğrenci başına düşen ortalama alan (m ²)
köy	14 69
kent	1 40

Çizelge 11'de de görüldüğü gibi köylerde öğrenci başına düşen ortalama alan 14 69 m² iken, kent merkezinde bu alan öğrenci başına ortalama 1.40 m²'dir.

Köy ilkokullarının bahçeleri daha büyük ve doğal ortam açısından da kentteki ilkokulların bahçelerinden daha zengin olduğu için, köylerdeki çocuklara okullarının bahçeleri hem doğal ortam olarak hem de arkadaşlarını topluca istedikleri zaman görebildikleri bir ortam olarak çok çekici gelmektedir. Kentte okuldan eve döndükten sonra çocukların okullarının bahçesine diğer çocuklarla oynamak için tekrar dönmeleri hiç düşünülemeyecek bir şeyken bu olguyla köylerdeki okullarda sık sık karşılaşılmaktadır. Örneğin köyden (ÇKI) 11 yaşında bir kız öğrenci

olan Nilay Şahin “okul bahçesinde boş kaldıkları günler arkadaşlarıyla oyun oynadıklarını” söylemektedir

Kentteki okul bahçelerinin, oyun alanının darlığı ya da oyun için uygun ortam (örneğin ortamda yeteri kadar ağaç⁶) olmamasının etkisiyle bu okullarda okuyan çocuklar için mutluluk verici yerler olmadığı gözlemlenmiştir.

Oysa, kentlerde artık çocukların oynadığı *heyecan verici* genişlikte alanlar olmadığı için -okul bahçeleri de dahil- onlara ayrılan bütün *oyun alanları* çok iyi planlanmalıdır. Ancak çocuklar için *oyun alanlarının*⁷ *düzenlenmesinden* de önce gelen, yeni yerleşim yerleri planlanırken onlar için *oyun alanlarının* ayrılması zorunluluğunun bile göz ardı edildiği görülmektedir.

ALAN ÇALIŞMASINDAN DERLENEN SÖZEL BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Kdz. Ereğli’de yapılan alan çalışmasında çoğu köylerdeki çocuklardan olmak üzere 100’ün üzerinde *geleneksel çocuk oyunu* derlenmiştir. Oyun derlemeleri sırasında, oynanan oyunların bir parçası

⁶ Çocuklar oyun oynadıkları bu ortamları resimlerine yansıtmaktadırlar. Örneğin, köyden bir çocuk çizdiği *saklambaç* oyununda (bkz. Cengiz, 1996:200) iki çocuğu *bir ağaçta* saklanırken göstermektedir. Kentteki okuyan bir çocuk ise *saklambaç* oynayan çocukları çizdiği resimde (bkz. Cengiz, 1996:200), çocuklardan birini bir *arabanın* arkasında, diğerini de *bir çöp kutusunun* arkasında saklanırken çizmiştir.

⁷ Oyun alanları, 6-14 yaş arası çocukların oynaması için düzenlenmiş alanlardır: *çocuk bahçeleri* 1-6 yaş arası çocuklar için düzenlenen oyun yerleridir (Mangu ve Silleli, 1987:45). Yeni yerleşim yerleri düzenlenirken *çocuk bahçeleri* çoğu zaman göz ardı edilmektedir. 6-14 yaş arası çocuklar için *oyun alanları* düzenlemekse ne yazık ki genellikle hiç akla gelmemektedir.

olarak ebe seçiminde kullanılan tekerlemeler⁸ olan *sayışmacalar* ile *oyun içerisinde söylenen tekerlemeler* de kaydedilmiştir

Alan çalışmasından elde edilen verilere göre çocuk oyunları halk bilimi açısından değerlendirildiğinde şunlar söylenebilir:

Çocuk Oyunlarının Sınıflandırılması

Çocuk oyunlarının sınıflandırılması konusunda, dünyada, değişik bilim dallarından araştırmacıların birtakım denemeleri olmakla birlikte, bu konudaki *halk bilimsel* malzemenin *sağlıklı* bir sınıflandırması yurt dışında olduğu gibi Türkiye’de de henüz yapılmamıştır⁹ . Sağlıklı bir sınıflandırma için öncelikle oyunların temel öğeleri belirlenmelidir. Oyunlar katışık olarak birçok öğeyi içlerinde barındırmaktadır. Bu öğelerin ilk akla gelen birkaçı şöyle sıralanabilir: Oyunun oynandığı yer ve mevsim, oyunu oynayan çocukların sayısı-yaşı-cinsiyeti, oyuna başlama ve oyunu bitirme şekli, oyunda kullanılan araç-gereçler, oyunun dilsel yapısı, oyunda bedenin kullanılan kısımları ile oyunun kuralları.

⁸ And’a göre, *tekerlemeler*, “folklorun en önemli konularından birisidir” (1974 133) Boratav, tekerlemenin tanımını yapmanın çok güç olduğunu söyleyerek tekerlemenin “baş-uyakları ve ayaklarla elde edilen ses oyunları ile ve çağrışımlarla birbirine bağlanıvermiş, belirli bir şiir düzenine uydurulmuş, birbirini tutmaz birtakım hayallerle düşüncelerin sıralanmasından meydana gelmiş” bir yapı olduğunu ifade etmektedir (1988:134). Çocuk oyunlarında beş çeşit tekerlemeyle karşılaşmaktadır (Özhan,1990:7): (1) Ebe bulmak için söylenen tekerlemeler. (2) Eş seçimi içerisinde söylenen tekerlemeler. (3) Oyun içerisinde söylenen tekerlemeler. (4) Oyuna yeni girenleri şevklendirmek, hile yapanları veya karşı grubu kızdırmak için söylenen tekerlemeler. (5) Oyunun bittiğini bildiren tekerlemeler. Bu gruplandırmaya *oyuna davet tekerlemelerini* de ekleyebiliriz. Çocuklar bu tekerlemeleri söyleyerek oynanacak oyuna öteki çocukları çağırırlardır.

⁹ Az sayıdaki bazı çalışmalarda da oyunların (geleneksel kuallı grup oyunlarının) sınıflandırılmasının denendiğini görmekteyiz. Bu konuda göze çarpan örnekler Arsunar (1955:4,6), Boratav (1973:288-289), And (1974), Ozhan (1990) ve Barar’a (1993) aittir.

Oyunların bu öğelerin dışında da birçok ögesi bulunmaktadır. Ayrıca değişen yaşam biçimiyle birlikte oyuna her geçen gün başka yeni ögeler eklenmektedir. Oyunun bu karmaşık yapısı göz önüne alınarak *son derece dızgeli* bir sınıflandırma geliştirilmelidir. Oyun için geliştirilecek bir sınıflandırma dizgesi *özellikle* esnek olmak zorundadır. Sutton-Smith'in (1972:15) de belirttiği gibi oyunun çok yönlü yapısı nedeniyle ulamlar arasında örtüşmeler zorunlu olarak karşımıza çıkacaktır. Ancak kanımızca esnek bir yapıyla olası sakıncalar giderilebilecektir. Oyunlar için hazırlanacak bir dizin/katalog, yalnızca bugüne dek elde edilen malzemenin işe yaramaz ve kullanışsız bir yığın olmasını engellemekle kalmayacak, bundan sonra yapılacak derlemeleri de dizgeleştirerek bu konudaki standartlaşmayı sağlayacaktır.

Oyunların Eskiliği (Oyunların Kuşaktan Kuşağa Aktarılması)

Karadeniz Ereğli'de yapılan alan araştırmasında derlenen oyunlarının çoğuna 50-60 yıl önce yapılan oyun derlemeleri çalışmalarında rastlanmaktadır¹⁰. Örneğin, 1934 yılında yayınlanan

¹⁰ Aslında, geleneksel Türk çocuk oyunlarının *eskiliğinden* söz edildiğinde elbette yüzyıllarca (elimizdeki kaynaklar çerçevesinde belki daha da) oncesine gitmek olanaklıdır. Örneğin, Kdz Ereğli'nin köylerinde çocuklar tarafından hâlâ sevilerek oynanan *çelik çomak* oyununun geçmişi oldukça eskilere gitmektedir. Bu oyun, günümüzden yaklaşık olarak 900 yıl önce kaleme alınan *Divânu Lûgat-it-Türk*'te *tuldi* adıyla anlatılmaktadır (Aydın, 1995: 511). Bugün bildiğimiz geleneksel oyunların tarihine gelirsek *topaç çevirmek* ve *aşık kemiğiyle oynamak* Anadolu'nun bilinen en eski oyunlarından: I.Ö. 8. yüzyıla ait, "aşık kemiği ve kırbaçlı topaç oynayan çocukları" gösteren, Geç-Hitit Dönemi'nden kalma bir taş kabartma bulunmaktadır (Başaranbilek, 1994:53). I.Ö. 5. yüzyılda Anadolu'da yaşamış olan Herakleitos'un çocuklarla tapınakta *aşık* oynadığını biliyoruz (Kranz, 1984: 61). Platon *Lysis* adlı yapıtında, bir şenlikte çocukların bayramlık giysileriyle nasıl aşık oynadıklarını anlatmaktadır (Eflatun, 1972, 108). Aşık oyunu, Türklerin Anadolu'ya gelmeden önce de bildikleri bir oyundur. *Dede Korkut* anlatılarında bu oyundan söz edilmektedir (*Dede Korkut*, 1977:30). Yaklaşık 1000 yıl öncesinden günümüze kalan *Manas Destanı*'nda da *aşık oyunu* anlatılmaktadır [bkz. Yıldız, 1995:431-432].

(Demircioğlu) ve Anadolu'nun değişik yerlerinde yapılan bir derleme çalışmasında *samut (dilsiz oyunu)* olarak anlatılan oyun, Kdz. Ereğli'de bugün *güldürmece* adıyla oynanan oyunun aynısıdır. Yine aynı çalışmada çocukların en çok sevdiği oyunlardan biri olarak anlatılan *esir almaca* adlı oyun, Kdz Ereğli'de *ateş, çember, dağlar başı* ya da *kale kapmaca* adıyla oynanmaktadır. 1945 tarihli (Can) bir çalışmada anlatılan *bop* ya da *bız*, Kdz.Ereğli'de de *bız; eşim eşim seni kimler sürüyor* yine aynı yörede *eşim eşim seni iten kim; el el üstünde kimin eli* Ereğli'de *kimin eli, kırmızı beyaz* adlı oyunsu yine *kırmızı beyaz* adıyla yörede oynanmaktadır. 1955 tarihli (Arsunar) başka bir oyun derlemesi çalışmasında anlatılan *hankervan* bugün *aç kapıyı bezirgânbaşı* adıyla oynanırken, *kara kedi* adlı oyun yine aynı adla oldukça benzer bir biçimde oynanmaktadır.

Birdir bir, uzun eşek, ıstop, köşe kapmaca gibi oyunlarsa hemen hemen bütün *eski* derleme çalışmalarında karşımıza çıkan, günümüzde de Anadolu'da oldukça yaygın olan oyunlardır.

Oyunların Zaman İçinde Yenilenmesi

Bazı oyunların yapılarının, bazen malzemelerinin, bazen de dillerinin değişen kültürle birlikte birtakım değişikliklere uğramış olduğu saptanmıştır

Örneğin, 1970'li yıllarda, araştırmacının öğrenci olduğu Cİ'de *imam bayıldı* adıyla oynanan oyunun, günümüzde yapısındaki bazı değişikliklerle Cİ'nin ve bu okuldan ayrılan öğrencilerle kurulan ÖÜ'nin öğrencileri tarafından aynı adla oynandığı gözlemlenmiştir. Günümüzde bu oyun şöyle oynanmaktadır: Dört kişinin oynadığı oyunda iki oyuncu

karı kocayı, bir oyuncu hizmetçiyi, bir oyuncu da imamı canlandırmaktadır. karı koca işe giderlerken hizmetçiye "Akşama misafirler gelecek, imambayıldı yap" derler; hizmetçi de imamı çağırarak onu bayıltır, sonra bütün oyuncular kendilerini imamın üstüne atarlar ve oyun biter 1970'li yıllardaysa oyunda *baba* rolünü üstlenen oyuncu işe giderken *karısına* akşam için yemek yapmasını söylerdi, evde de *hizmetçi* yoktu Yaklaşık 25-30 yıl boyunca Cİ'ye giden çocukların ailelerinin yapısındaki en önemli değişiklik artık *annelerinin* babalarıyla birlikte, sabah evden çıkarak bir işe gitmeleri ve evlerine düzenli olarak *temizlikçi bir kadının* gelmesidir. Bu değişikliğin de çocuklar tarafından oyuna yansıtıldığını görülmektedir

Demircioğlu'nun çalışmasında anlatılan (1934- 63) *kadı çavuş* adlı oyun, yapısında, malzemesinde ve dilindeki bazı değişikliklerle bugün Kdz Ereğli'de *kamçı* ya da *kibrit* adıyla oynanmaktadır. *Kibrit* oyununda bir kibritin kenarlarına *sopa*, *hakem*, *af*, *çingene*, *eşek*, *vur* yazıldıktan sonra oyuna katılan çocuklar sırayla kibriti yere atarlar. Kibrit yere atıldığında *af* yazılı kenar gelirse hiçbir şey yapılmaz; *çingene* yazılı kenar gelirse diğer çocuklar kibriti atana *çingene* diye bağırırlar; *eşek* yazılı kenar gelirse oyuncu eşek gibi anırır; *sopa* yazılı kenar gelirse *vur* yazılı kenar gelen çocuğa, bir sopayla, *hakem* yazılı kenar gelen çocuğun dediği sayıda vurur *Kamçı* oyununda da aynı şekilde bir kibrit kullanılır Kibrit kutusunun dört kenarına *hakim*, *polis*, *ceza* ve *serbest* yazılır Çocuklar sırayla kutuyu yere atarlar Kendisine *polis* yazılı kenar gelen oyuncu eline bir terlik alarak, kutuyu yere attığında kendisine *ceza* yazılı kenar gelen oyuncuya, kendisine *hakim* yazılı kenar gelenin dediği sayı kadar vurur.

Demircioğlu'nun derlediği, yüzyılın başlarında (büyük olasılıkla daha önceleri de) oynanan *kadı çavuş* oyunu (1934: 63) şöyledir:

Bu oyunda oyuncuların sayısı muayyen değildir. Oyuna iştirak edecekler beş on, on beş olabilir. Bunlar bir halka halinde otururlar. Ortaya da bir filcan koyarlar, herkes sıra ile filcanı atar. Filcan yere düştüğünde ağız yukarı gelirse atan kadı, ağız aşağı gelirse atan çavuş olur. Filcanı yan getirenler hiç bir şey olmadıkları gibi iğri getirdikleri, düzgün düşüremedikleri için kadının emriyle dövülecektir. Çavuş olanın elinde bir topuz vardır. Kadı çavuşa filcanı yan getirenleri dövmesini emreder, meselâ. İki yun vur. ! der. Filcanı yan getiren avucunu açar, çavuş vurur. Filcan atılmasına devam edilir. Eğer oyunculardan kadı, ve çavuş getiren olursa kadılığı, çavuşluğu onlar alır, oyun böylece devam eder

Demircioğlu'nun derlemesinden anlaşıldığı gibi günümüzde bu oyunda, *filcan* (fincan) yerine *kibrit*, kadının yerine *hakem/hakim*, çavuşun yerine *polis* ve cezalandırmada da *topuz* yerine *terlik* ya da *sopa* geçmiştir. Bu örnek diğer örneklerle birlikte, bazı oyunların zaman içinde değişen kültürel yapıyla birlikte birtakım değişikliklere uğradığını kanıtlamaktadır.

Yok Olan Oyunlar

Alan çalışmasında derlenen oyunlar içinde *dramatik kurgusu* olan oyunlar da bulunmaktadır. Söz konusu oyunlar şunlardır: *bekçi baba*, *develer geliyor*, *devenin sütü bir kaşık olsa*, *kara kedi*, *osuruklu dede*, *pembe nine* v.b..

Alan çalışmasından elde edilen sayısal bulgulardan çıkan sonuca göre köylerdeki çocuklar kentteki çocuklara göre daha fazla geleneksel oyun bilmektedirler. Kent merkezinde araştırma yapılan okullarda bilinmeyen bu oyunların hepsi ve geleneksel oyunların çoğu köylerden

derlenmiştir. Bu saptamaların ışığında, *geleneksel oyunların* yavaş yavaş ortadan kalktığı söylenebilir.

Oyunlarda, İçinde Yaşanılan Kültürün İzleri

'Toplumsallaşma', "bireyin, içinde yer aldığı küme ya da toplumun kurallarını öğrenme süreci"dir (Elkin, 1995:65-105). Çocuğun toplumsallaşması açısından oyunlar, kültürün çok önemli bir parçasıdır; çünkü Mead'e göre, çocuk, oynadığı oyunlar aracılığıyla toplumsal davranışları öğrenmektedir (Elkin, 1995:48-53). Bu nedenle, çocuğun dünyasında, *oyunlar*, *toplumsallaşmadan* daha geniş bir anlamı olan kültürleme sürecinin belki de en başat ögesidir¹¹.

Çocuklar oyunları yaşadıkları *kültürleme süreci*¹² içinde öğrendikleri için, dolayısıyla, oyunlardan yola çıkarak kültürel yapı hakkında çeşitli bilgiler edinebiliriz. Örneğin, oyunlarda aile yapısıyla ya da ailenin nasıl oluşturulduğuyla ilgili bilgilerle de karşılaşmaktadır. Örneğin, *develer geliyor, devenin sütü bir kaşık olsa, handa handa kulübünde ve pembe nine*¹³ oyunlarının merkezinde *kız isteme* olgusu bulunmaktadır. *Ablanı alacağım* adlı oyunda "evlenildiğinde erkek tarafının takı takma geleneği"nin bilgisi bulunmaktadır. Anne ile kızı arasında, kızın sevgilisi (ya da gelecekteki sevgilisi) hakkında

¹¹ Mead, oyunun bir ruhu olduğunu ve bunun, çocuğu tüm topluluğun ruhundan daha fazla ele geçirerek onu etkisi altına alıp çocuğun kişiliğini biçimlendirdiğini savlamaktadır (Mead, 1995:191-195)

¹² *Kültürleme süreci*, bireyin tüm yaşamı boyunca toplum tarafından, bilinçli/bilinçsiz etkileşimlerle eğitilerek değiştirilmesidir; bu süreç "en geniş anlamıyla, eğitim ve öğrenmedir" (Güvenç, 1979:131,134).

¹³ Kdz. Ereğli'den derlenmiş, bildiride adı geçen bütün sayışmaca ve oyunlar için bkz.: Cengiz, 1996.

geçebilecek konuşmalara örnekler de *a mela* (ya da *a mella*) adlı oyunlarda sergilenmektedir

Çocukların, toplumsal kurallar roller, din ve cinsellikle ilgili konulardaki bilgileri çok küçük yaşlarda *oyunlar aracılığıyla* da alıyor olmaları, üzerinde dikkatle durulması gereken bir gerçekliktir: çünkü çocuk oyunlarında var olan bu bölük pörçük bilgiler, yaygın bir biçimde inanıldığı gibi her zaman *iyi* ve *olumlu* değildir. Orneğin, bazı oyunlar toplumdaki bazı önyargıların çocukların belleğine çok küçük yaşlarda yerleşmesine neden olabilmektedir. Bu önyargılara bir örnek, etnik bir azınlık olan *çingenelere* yönelik olanlardır. Kdz Ereğli’de derlenmiş olan sayışmacalarda ve oyunlarda *çingeneler* adlarının geçtiği her yerde küçük görülerek aşağılanmakta ve söz konusu sayışmacalar ve oyunlar aracılığıyla çocuklara çingenelerle ilgili olumsuz bilgiler aktarılarak bu insanlara karşı bir önyargının oluşmasına yol açılmaktadır.

Çocukların oyunlarında güncel konularla da karşılaşmaktayız. Örneğin, *ağlama yenge ağlama* adlı *el çırpmalı-ezgili* oyunda *askere gitme* olgusu, adeta askere değil de savaşılmaya gidiliyormuş gibi işlenmektedir. Söz konusu ezgili oyunun sözleri şöyledir.

iki elimde şişeler / şakşak da şak şak / doktorlar geliyor göz kırpa kırpa / hemşireler geliyor kıvrta kıvrta / annemi sorarsanız dansozluk yapar / babamı sorarsanız çöpçülük yapar / abimi sorarsanız tabutu yapar / ablamı sorarsanız tabutu susler/ yengemi sorarsanız oturmuş ağlar / ağlama yenge ağlama / ben gidiyorum / bu vatani sizlere bırakıyorum / hey / ağlama yenge ağlama / ben gidiyorum / bu vatani sizlere bırakıyorum / hey

Oyunun sözlerine göre askere gidecek olan ağabeyin askerde öleceğine o kadar kesin gözle bakılmaktadır ki, ağabey askere gitmeden

önce kendi *tabutunu yapmakta*, *abla tabutu süslemekte*, ağabeyin karısıysa *oturmuş ağlamaktadır*. Bu oyun, bize, çocuk oyunlarının toplumsal olgulardan etkilendiğini gösteren çok iyi bir örnektir.

Ağlama yenge ağlama adlı oyunda anlatılan küçük öykü gibi öyküler, ezgili oyunların çoğunda (bazen sözler arasında bize anlamsız görünen kopukluklar olsa da) görülmektedir. Bu saptamaya örnek olarak birçok oyun gösterilebilir: *dağlar kızı heydi*, *egeste megeste*, *İstanbul'un parkında*, *kız meslek lisesi*, *şeker kıskancı*, *zürafalar aşkına* v b

Oyunların, içinde oluştukları/oluşturdukları kültürel yapıyla ilgili olarak birçok bilgi vermesine rağmen ülkemizde oyunların merkez alındığı kültür çözümlemeleri çalışmaları şimdiye kadar yeterince yapılmamıştır.

Oyunların Dili ve Argo Sayışmacalar

Oyunlarda ve tekerlemelerde kullanılan dil, sözcük dağarcığı açısından oldukça zengindir. Bu sözcük dağarcığının içinde kimi zaman İngilizce'den, Fransızca'dan kimi zaman da büyük olasılıkla eski kültürlerden günümüze kalmış sözcüklerin yanı sıra yöre insanının kullandığı sözcükler de bulunmaktadır

Alan araştırması sırasında 100'den fazla *sayışmaca*¹⁴ derlenmiştir. Çocukların ebe seçiminde kullandıkları bu sayışmacaların yaklaşık

¹⁴ *Sayışmacalar*, tekerlemelerin bir türüdür, sayışmacalar, "oyun-başında söylenen "ebe seçimi" ile ilgili tekerlemeler"dir (Oğuz, 1992:24) ve bunların en belirgin yapısal özelliği diğer tekerlemeler gibi "baştan ya da sondan uyaklı, âhenkli söz kalıpları" olmalarıdır (Boratav, 1988:135).

olarak yarısı argo sayışmacalardır. Bu sayışmacalarda, gerçekten çok zengin bir argo dünyası karşımıza çıkmaktadır. Çocuk dünyasında argo, yalnızca sayışmacalarda değil, çocukların söylediği *manilerde* (Cengiz, 1996:167) ve *çocuk atışmacalarında* (Schwartzman, 1982:294) da karşımıza çıkmaktadır.

SONUÇ

Yapmış olduğumuz gözlemler ve araştırmadan elde etmiş olduğumuz veriler geleneksel çocuk oyunlarımızın çok hızlı bir biçimde ortadan kalktığını göstermektedir. Bu durumda öncelikle folklorcular olarak bizlerin yapması gereken, bu oyunlar tümüyle kaybolmadan onları derlemek olmalıdır. Şimdiye kadar derlenmiş ve bundan sonra derlenecek olan malzemenin kullanılması olanaklı olmayan bir *yığın* haline dönüşmemesi için de oyunlar için *ivedilikle* bir katalog oluşturulması gerekmektedir. Derlenen bu malzeme sonuçta yine çocuklar için etkin bir biçimde kullanılmalıdır. Örneğin, çocuğun bedensel gelişimi konusu üzerine yapılan çalışmalara baktığımızda, gelişmiş ülkelerde çocukların bedensel eğitimi için oyunun *yaygın olarak* kullanıldığını¹⁵ görüyoruz. Türkiye'de de çocukların bedensel gelişimi için ilkokulların beden eğitimi müfredat programında (*İlkokul Programı* ve

¹⁵ Örneğin *Human Kinetics Publishers*'ın 1993 yılı kataloğunda tanıtımı yapılan birkaç yayın şöyledir: 5'le 11 yaş arası çocukların nitelikli fiziksel eğitim almaları için Cadılar Bayramı, Şükran Günü, Paskalya gibi tatil günlerinde ve mevsim özelliklerine göre oynanan oyunlar üzerine bir kitap olan *Holiday Games and Activities* (B. Wnek, 1992); fiziksel eğitimi öğrenciler için oyunla eğlenceli hale getirmeyi amaçlayan bir çalışma olan *Fitness Fun - 85 Games and Activities for Children* (E. R. Foster - K. Hartinger - K. A. Smith, 1992); beden eğitimi derslerine yaratıcılık ve eğlence katmak için çocuklara oyun oynatmayı öneren *Great Games for Young People* (M. A. Gustafson - S. K. Wolfe - C. L. King, 1991) adlı yapıtla oyun aracılığıyla engelli çocukların gelişim sorunlarının aşılabilmesi için 250 oyunun önerildiği *Creative Play Activities for Children with Disabilities* (L. R. Morris - L. Schulz, 1989) adlı çalışma.

Beş Sınıfın Yıllık Programı, 1989) *geleneksel oyunlara yer verilmektedir*. Ancak, müfredat programında yer alan oyunların sayısı *geleneksel oyunlarımızın zenginliğinin yanında oldukça sönük kalmaktadır*. Kanımca müfredat programının bu açıdan zenginleştirilmeye gereksinimi vardır¹⁶.

Kültürleme sürecinde çocukların *oyun aracılığıyla kazandıkları diğer özellikler olan "duyguların dile getirilişi (empati), paylaşma ve başkasının hakkına saygı gösterme (uyum), düzen kurma, neşe içinde oyalanma, sözcük dağarcığının gelişimi, artan yoğunlaşma, esneklik, görev alma, imgelemen ve yaratıcılığın gelişmesi"* (Singer, 1994:11) de dikkate alındığında, bütün bu kazanımlar, *oyunun/oyun oynamanın* önemini gözler önüne sermektedir¹⁷. Bu durumda yapılması gereken, ilkokullarda, oyunların yalnızca beden eğitimi derslerinde değil, bütün öteki derslerde de kullanılmasını sağlamaktır¹⁸.

¹⁶ *İlkokul Programı*'nın (1989) *beden eğitimi dersleri* ile ilgili bölümü incelendiğinde, bu programın Türkiye'nin koşullarına göre hazırlanmamış olduğu görülmektedir, çünkü programda, çocukların bedensel gelişiminde ulaşılmak istenen amaçlara uygun olarak önerilen hareketlerin çoğu için bir spor salonu (bunlar kışın dışarıda yapılamayacak türden hareketlerdir) ve birçok spor aleti (kasa, yer minderi gibi) gerekmektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği 9 ilkokulun yalnızca birinde bu olanaklar bulunmaktaydı. Oysa, çocuklara geleneksel oyunları (bilinçli bir biçimde) oynatılarak *hiçbir masraf yapılmadan ve özel bir alan gerekmeksizin* beden eğitimi derslerinde hedeflenen amaçlara ulaşılabilmesi olanaklıdır.

¹⁷ Suçlularla ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda, bu kişilerin çocukluklarında yeteri kadar oyun oynamamış insanları oldukları saptanmıştır, kişiliğin oluşumu açısından oyunun önemi düşünüldüğünde, doğal olarak, bu saptama çok önem kazanmaktadır (Brown, 1994:12)

¹⁸ Günümüzde, oyun, ders programlarında eğitim aracı olarak birçok ülkede kullanılmaktadır. Örneğin, Hindistan'da *Eğitim ve Öğretim Ulusal Konseyi*'nin *Çocuk Araştırmaları Birimi*, oyun ve oyuncağın sınıfta kullanımıyla ilgili olarak araştırmalar yapmakta ve öğretmenler için bu konuda el kitapları hazırlamaktadırlar (bkz.: Rasen, 1984)

Ayrıca, *oyunlar*, içinde yaşanan kültürün yapısının/özelliklerinin yorumlanabilmesini sağlayan bir pencere açtığı için *kültür çözümlemeleri* çalışmalarının en önemli malzemelerindendir ve bu nedenle de folklorcular için konu özellikle araştırmaya değerlidir.

Oyun, sözlük tanımıyla "Vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence"¹⁹ olmasının çok ötesinde bir oluşumdur. Bir köy çocuğunun tanımlamasıyla oyun, "birlikte ve birarada yaptığımız şeylerdir" (Bayhan Sancar, E, 11, ASKİ); dolayısıyla oyunun araştırılmasının varoluşumuza ilişkin bilgiler vermesi kaçınılmazdır.

NOTLAR

1. Bu araştırmayı gerçekleştirirken yapıcı eleştirileriyle çalışmaya katkıda bulunan Sayın Doç.Dr. Gürbüz Erginer'e ve çalışmanın istatistiksel çözümlemelerinin tamamlanmasında yardımcı olan Sayın Prof.Dr. Selim Hovardaoğlu'na teşekkür ederim.

2. Bildiride sözü edilen, alan çalışması sırasında derlenmiş sayışmacaların neler olduğunun, çocuk oyunlarının betimlemelerinin ve yine bildiride yer alan istatistiksel çözümlemelerle ilgili olarak (cinsiyet temel etkisinin de ele alındığı) daha ayrıntılı değerlendirmeler için Cengiz'in (1996) çalışmasına bakılabilir.

KISALTMALAR

AKİ: Aydınlar Köyü İlkokulu, Kdz. Ereğli
ASKİ: A. Sofular Köyü İlkokulu, Kdz. Ereğli
Cİ: Cumhuriyet İlkokulu, Kdz. Ereğli
ÇKİ: Çiğdemli Köyü İlkokulu, Kdz. Ereğli
DaKİ: Dağlıca Köyü İlkokulu, Kdz. Ereğli
DKİ: Danişmendli Köyü İlkokulu, Kdz. Ereğli
EOKİ: E. Ortacı Köyü İlkokulu, Kdz. Ereğli
TEDÖİ: Türk Eğitim Derneği Özel İlkokulu, Kdz. Ereğli
ÖÜİ: Utku Özel İlkokulu, Kdz. Ereğli
K: Kız çocuk
E: Erkek çocuk

¹⁹ *Türkçe Sözlük*, 1988: *oyun* maddesi.

KAYNAKLAR

- AND M (1974) *Oyun ve Bügu - Türk Kültüründe Oyun Kavramı* İstanbul Türkiye İş Bankası Yayınları
- ARSUNAR F (1955) *Türk Çocuk Oyunlarından Örnekler* İstanbul Maarif Basımevi
- AYDIN E (1995), Divânı Lûgat-it-Türk'te Çocuk Oyunları *Türk Kültürü Dergisi*, XXXIII Ağustos, 388 510-512
- BARAN M (1993), *Çocuk Oyunları* Ankara Kültür Bakanlığı Yayınları
- BAŞARANBILEK E (1994) Arkeolojik Eserlerde Çocuk **Toplumsal Tarihte Çocuk** içinde (Yayına Hazırlayan B Onur) İstanbul Tarih Vakfı Yurt Yayınları
- BORATAV P N (1973) **100 Soruda Türk Folkloru** İstanbul Fono Matbaası
- _____ (1988) **100 Soruda Türk Halk Edebiyatı** İstanbul Gerçek Yayınevi
- BROWN, S L (1994), Play *National Geographic* Aralık, 186, 6, 6-35
- BRUCE T (1994) Çocukların Yaşamında Oyunun Rolü (Çev I Altınöğlü) **Eğitim ve Bilim**, 18.92.64-68
- CAN S (1945), **Ordu İlinde Çocuk ile İlgili İnanmalar** [y y] Gürses Basımevi
- CENGİZ (AYGUN) S (1996) **Kdz. Ereğlisi Örneğinde Çocuk Oyunlarının Halk Bilimsel Açısından İncelenmesi**, Ankara Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halk Bilimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Dede Korkut** (1977), (Haz S Hızarcı) İstanbul Varlık Yayınevi
- DEMİRCİOĞLU, Y Z (1934), **Anadoluda Eski Çocuk Oyunları** İstanbul Millî Mecmua Matbaası
- EFLATUN (1972), **Şölen-Lysis** (Çev A Erhat - S Eyuboğlu) İstanbul Yükselen Matbaacılık
- ELKİN F (1995), **Çocuk ve Toplum** (Çev N Gungor) Ankara Gündoğan Yayınları
- İlkokul Programı ve Beş Sınıfın Yıllık Planı 1989** (Haz F Kocaoluk ve M Ş Kocaoluk) İstanbul Kocaoluk Yayınevi
- GUVENÇ B (1979), **İnsan ve Kültür** İstanbul Remzi Kitabevi
- KRANZ W ve M BAYDUR (1976) **Antik Felsefe**, İstanbul İU Edebiyat Fakültesi Yayınları
- MANGIR M ve F N SİLLELİ (1987) **Çocuk ve Oyun** Ankara Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları
- MEAD G H (1995), **Oyun ve Çocuğun Kişiliği Felsefe Yazarlarından Seçilmiş Metinler** içinde (Der A Cuvillier, çev M M Yakupoğlu) Ankara Bilim ve Sanat Yayınları
- OĞUZ, O (1992) Çocukların Sayışmacı Dünyası **Millî Folklor**, Kış 16, 24-29
- OZHAN M (1990) **Çocuk Oyunlarımız** Ankara Feryal Matbaası
- RASEN, P R **Oyunun Değeri** (Çev D Ongen) **Eğitim ve Bilim** Nisan 17 88 60-64
- SCHWATRZMAN, H B (1982) **Transformations -The Anthropology of Children's Play**, New York Plenum Press
- SINGER, J (1994), **Imaginative Play and Adaptive Development Toys, Play, and Child Development** içinde (Der) J H Goldstein New York Cambridge University Press

SUTTON-SMITH, B (1972), **The Folkgames of Children** Austin University of Texas Press.

Türkçe Sözlük (1988), Ankara TDK Yayınları

YILDIZ, N (1995) **Manas Destanı (W Radloff) ve Kırgız Kültürü ile İlgili Tespit ve Tahliller** Ankara Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları

KENTLERDEKİ AÇIK ALANLARDA ÇOCUK OYUNLARI: ANKARA ÖRNEĞİ

YRD. DOÇ. DR. FİGEN ÇOK, AR. GÖR. MÜGE ARTAR,
AR. GÖR. TÜLİN ŞENER,
AR. GÖR. MELİKE TÜRKAN BAĞLI

GİRİŞ

Son yıllarda, çocukların oyunları ve oyunların gelişimdeki rolleriyle ilgili çalışmalara artan bir ilginin olduğu görülmektedir. Bu gelişen ilgi, yalnızca psikolojide değil, eğitim, antropoloji ve sosyoloji gibi alanlarda da kendisini belli etmektedir. Bu durum, yalnızca araştırmacıları değil, doğrudan çocuklarla ilgilenen politika üreticilerini ve bir dizi uygulamacıyı da içine almaktadır (Nicolopoulou, 1993).

Oyun, gönüllü, kendiliğinden, haz verici ve açık uçlu bir davranış olarak tanımlansa da, hiçbir görgül araştırma oyunu belirlemek için bu ölçütleri kullanmamıştır. Bunların yerine oyun sınıflamaları geliştirilmiştir. Oyun sınıflamaları içinde en çok kullanılanlarından biri, Piaget'in (1962) oyun sınıflamasıdır. Bu sınıflamaya göre, üç oyun yapı türü ortaya konmuştur:

- 1) Alıştırma oyunları
- 2) Sembolik oyunlar
- 3) Kurallı oyunlar

Alıştırma oyunları ve sembolik oyunlar çocukluğın ilk 5-6 yılında kurallı oyunlar ise özellikle orta çocukluktan başlayarak ergenliğe kadar sıklıkla gorulmaktadır. Kurallı oyun, "daha önceden saptanmış kuralları kabul edip bunlara uyarak oynama" olarak tanımlanmaktadır (Smilansky, 1968). Birçok kurallı oyun, çocuklar ve yetişkinler için ortaktır; ancak bu oyunların çoğu, özellikle çocuklar tarafından bir kuşaktan diğerine yetişkin etkisi olmadan aktarılmaktadır. Kurallar genel olarak ikiye ayrılmaktadır. Aktarılanlar ve kendiliğinden oluşanlar. Dolayısıyla kültürün önemli bir oğesi olan (kurallı) oyunların zaman içerisinde bazı özelliklerinin sabit kalacağı, bazı özelliklerinin de çeşitli değişimler göstereceği düşünülebilir. Bu değişimler de çeşitli kültürel ve toplumsal değişimlere koşutluk göstereceğinden, bunlardan çocukluğa ilişkin toplumsal olguların aydınlatılmasında ve yorumlanmasında önemli ipuçları olarak yararlanılabileceği açıktır.

Kentlerde (dış mekânlarda) oyun olgusu, dış mekânlarda oluşan/ oynanan oyunların iç mekânlardakilerden farklılaşıyor olması, özellikle günümüzdeki hızlı kentleşme gerçeği çerçevesinde dikkatle değerlendirilmelidir. Çocukların oyun oynadığı dış mekânlar arasında, okul bahçeleri ve çocuk bahçeleriyle birlikte -yetişkinlerin trafik ve güvenlik gerekçeleriyle müdahale ve muhalefet etmelerine karşın- sokaklar da yer almaktadır. Sokak, çocuk için önemli bir yenilik kaynağı ve çekici bir mekândır. Fiziksel özellikleri ve eve yakınlığı nedeniyle sokak oyun için önemli bir ortam oluşturmaktadır. Evin önu ve arkası, evler arasındaki boşluk ve sokak, oyun için çocuklar tarafından uygun

bulunarak kullanılmaktadır (Aiello, Gordon ve Farrell, 1974; Becker, 1976). Çoğu zaman karşı çıkmalarına karşın, anababalar da çocuklarını kontrol edebilmek için onların evin yakınında/sokakta oynamalarını, özel oyun alanlarında oynamalarına tercih edebilmektedirler. Türkiye'de çocuklar için yeterli sayıda ve nitelikte oyun alanının bulunmadığı da dikkate alınırsa, sokak, önemli bir dış mekân oyun çevresi olarak ortaya çıkmaktadır.

Önem

Çocukların oyunları, bilişsel ve duygusal öğelerin yanısıra sosyokültürel boyutlar da taşımaktadır. Dolayısıyla çocukların oyunlarının incelenmesi, oyunların bilişsel ve duygusal boyutlarını anlamamıza yardımcı olabileceği gibi; oyun biçimlerinde anlatım bulan kültürel öğeleri, çocukların toplumsal kimlik ve bağlılıklarını biçimlendirmelerine de yardımcı olan bu oyun etkinliklerine nasıl katıldıklarını anlamamıza da yardım edebilir

Türkiye'de oyun hakkındaki antropolojik, folklorik, sosyolojik çalışmaların çoğu, kırsal yörelerdeki geleneksel oyunlarla ilgilidir. Ancak kentlerde bu oyunların nasıl ve hangi özelliklerle ortaya çıktığı, geleneksel oyunlardan farklılaşan çağdaş ve yeni oyunların olup olmadığı ve niteliklerinin incelenmediği görülmektedir. Bu durum gözönüne alındığında kentlerde de benzeri araştırmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu tür çalışmalar daha çok etnografik çalışmalar olarak görülmektedir. Etnografik çalışmalar, genellikle oyunların gözlemlenmesini ve oyuncularla yapılan görüşmeleri içermektedir. Bu yöntemlerin birarada kullanılması, yalnızca gözlem ya da yalnızca görüşme yapıldığı durumlarda meydana gelebilecek eksik

ya da yanlış yorumlanmış bilgilerin ortaya çıkmasını engellemektedir (King, 1986).

Bu araştırma, Ankara'da çocukların hangi oyunları oynadığını, bu oyunların farklı oyun alanlarında ve sosyoekonomik düzeylerde değişip değişmediğini ve oynanan oyunların özelliklerini ele almaktadır. Araştırmanın temel amacı, büyük kent çocuklarının oyunlarını gözlem ve görüşme yoluyla saptamak ve yorumlamaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylerden gelen 6-12 yaş çocuklarının kentlerdeki açık alanlarda oynadıkları oyunları belirlemektir. Ayrıca bu oyunların genel özelliklerinin çıkarılması da amaçlanmaktadır: Oyunun kaç kişi tarafından oynandığı, hangi cinsiyetten çocuklar tarafından oynandığı, hangi yaş çocuklarınca oynandığı, oyunda araç kullanılıp kullanılmadığı, vb. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

I. Alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylerde,

- a) Sokakta hangi oyunlar , ne sıklıkta oynanmaktadır?
- b) Okul bahçesinde hangi oyunlar , ne sıklıkta oynanmaktadır?

II. Alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylerde oynanan oyunlar cinsiyet değişkeni açısından hangi özellikleri göstermektedirler?

- a) Yalnızca kızlar tarafından oynanma
- b) Yalnızca erkekler tarafından oynanma
- c) Hem kızlar hem erkekler tarafından oynanma

III. Sokakta ve okul bahçelerinde saptanan oyunların öykülerinin belirlenmesi¹

1) Oyunun kaç kişi tarafından oynandığı,

2) Kaç yaşında çocuklar tarafından oynandığı,

3)Oyunun kuralları (nasıl oynandığı, araç kullanılıp kullanılmadığı, vb.).

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Araştırma, gözleme dayalı betimsel bir çalışmadır

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evreni, Ankara sokakları ve okul bahçeleridir. Araştırmanın planlanma aşamasında çocuk bahçelerinin de araştırma kapsamına alınması düşünülmüş, ancak, yapılan ön gözlem sonucunda çocuk bahçelerinde çocukların yalnızca oyun araçlarıyla ilişkili oyunlar oynadıkları (kayma, tırmanma, sallanma, vb.) görüldüğünden çocuk bahçelerinin araştırma kapsamı dışında tutulmasına karar verilmiştir. Araştırma örneklemini, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyleri temsilen, sırasıyla Boğaziçi, Kurtuluş ve Bahçelievler semtlerinden rastlantısal olarak belirlenmiş olan benzer nitelikteki birer sokak ve okul bahçesi oluşturmaktadır Boğaziçi semtinden Boğaziçi İlköğretim Okulu ve 1. Cadde; Kurtuluş semtinden Tevfik İleri İlköğretim Okulu ve Dede Efendi Sokak; Bahçelievler semtinden Bahçelievler İlköğretim Okulu ve 15. Sokak, oynanan oyunların gözlemlenmesi amacıyla araştırma örneklemini oluşturmuştur

¹ Bu çalışmada, oyuncu sayısı ve yaşla ilgili çeşitli veriler de toplanmış olmasına karşın, bunlar bu bildiride yer almayacaktır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmanın amaçları doğrultusunda, iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, gözlemciler tarafından doldurulan, oyunun adı, oyuncuların cinsiyeti, yaşı ve oyuncu sayısının kaydedildiği "Kentlerdeki Açık Alanlarda Çocuk Oyunları Gözlem Formu"dur. Diğer veri toplama aracı, gözlemcilerin çocuklarla görüşerek doldurdıkları "Kentlerdeki Açık Alanlarda Çocuk Oyunları Görüşme Formu"dur. Bu forma, oyunun nasıl oynandığı, kaç kişi tarafından oynandığı, kaç yaşından beri oynandığı, eski ve yeni kuralları, süresi ve oyunda kullanılan araçlar kaydedilmektedir.

Verilerin Toplanması. Araştırmanın okul bahçesi ile ilgili verileri, Haziran 1996'da; sokakla ilgili verileri de Haziran ve Temmuz 1996'da toplanmıştır. Okul bahçelerinde, üç gün içinde, sabahları ikişer teneffüs, öğlen de sabahçı öğrencilerin dağılıp öğlenci öğrencilerin derse girdiği saatlerde gözlem yapılmıştır. Sokaklarda ise, yine üç gün boyunca, 17:00 ile 19:00 saatleri arasında değişen birer saatlik birimlerde gözlem yapılmıştır. Hem sokaklarda hem de okul bahçelerinde üçer gözlemciyle gözlem yapılmıştır.

Sözü edilen tarihler ve saatler içerisinde, üçer kişilik gruplar tarafından gözlemlenen oyunlar, Kentlerdeki Açık Alanlarda Çocuk Oyunları Gözlem Formuna kaydedilmiş ve ardından oyuna katılan çocuklarla görüşülerek Çocuk Oyunları Görüşme Formu ile oyunlara ilişkin ayrıntılı bilgiler edinilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi: Gözlemlenen oyunların çözümlemesinde, literatürde yer alan önceki sınıflamalar (bkz., Cengiz, 1996; Baran, 1993) temel alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulan oyun sınıflaması kullanılmıştır. Bu sınıflamada yer alan oyun türleri şunlardır:

- 1-Top Oyunları
- 2-Beden Oyunları
- 3-Şarkılı-tekerlemeli Oyunlar
 - a) İki kişi
 - b) İki kişiden fazla
- 4-Taş Oyunları
- 5-Taklit Oyunları
- 6-İp Oyunları
- 7-Yakalamalı Oyunlar

Gözlemlenen bütün oyunlar, bu sınıflardan birine dahil edilmiş ve frekans dağılımlarına göre sıralanmıştır. Elde edilen bulgular üç kategori içinde aşağıda verilmekte ve yorumlanmaktadır.

BULGULAR ve YORUM

1-Okul Bahçeleri ile Sokaklarda Gözlemlenen Oyunların Karşılaştırılması Her üç semtte okullarda gözlemlenen toplam oyun sayısı 109'dur. Her üç semtte sokakta gözlemlenen oyun sayısı ise 49'dur. Okul bahçesi ve sokaklarda gözlemlenen oyunların semtlere (farklı sosyoekonomik düzeylere) göre dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2' de görülmektedir.

TABLO 1

Okul Bahçesinde Gözlemlenen Oyunların Semtlere Göre Dağılımı

OYUNLAR	Alt SED Boğaziçi	Orta SED Kurtuluş	Üst SED Bahçelievler	Toplam
Top Oyunları	14	10	4	28
Beden Oyunları	1	-	-	1
Şarkılı/Tekerlemeli Oyunlar (iki kişi)	9	2	6	17
Şarkılı/Tekerlemeli Oyunlar (iki kişi +)	11	12	1	24
Taş Oyunları	9	-	1	10
Taklit Oyunları	-	1	-	1
İp Oyunları	7	8	3	18
Yakalamalı Oyunlar	1	2	7	10
	52	35	22	109

TABLO 2

Sokaklarda Gözlemlenen Oyunların Semtlere Göre Dağılımı

OYUNLAR	Alt SED Boğaziçi	Orta SED Kurtuluş	Üst SED Bahçelievler	Toplam
Top Oyunları	11	9	10	30
Beden Oyunları	1	1	-	2
Şarkılı/Tekerlemeli Oyunlar (iki kişi)	1	-	1	2
Şarkılı/Tekerlemeli Oyunlar (iki kişi +)	-	-	-	-
Taş Oyunları	2	1	-	3
Taklit Oyunları	-	3	-	3
İp Oyunları	2	-	-	2
Yakalamalı Oyunlar	4	1	2	7
	21	15	13	49

Tablo 1'de görüldüğü gibi, okul bahçelerinde, Boğaziçi semtinde 52, Kurtuluş'ta 35 ve Bahçelievler'de 22 oyun gözlemlenmiştir. Alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye gidildikçe okulda oynanan oyun sayısında bir azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, sokaklarda Boğaziçi semtinde 21, Kurtuluş'ta 15, Bahçelievler'de 13 oyun gözlemlenmiştir. Okul bahçelerindeki gibi, sokaklarda gözlemlenen oyun sayısında da alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye gidildikçe bir azalma olmaktadır.

Alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye gidildikçe hem okul bahçelerinde hem sokaklarda gözlemlenen oyunların sayısındaki azalma, birkaç nedene bağlı görünmektedir. İlk akla gelen neden, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların diğerlerinden daha fazla oyun oynadığıdır. Ancak birim başına düşen çocuk sayısına bakıldığında alt sosyoekonomik düzeyde hem okul bahçesi hem de sokakta genel bir "kalabalıklık" durumu olduğu görülmektedir. Öte yandan, araştırmanın planlanma aşamasında, öğrenci sayısı ve bahçe büyüklüğü açısından birbirine benzer okullar seçilmeye çalışılmış olmasına karşın, bu amaç tam olarak gerçekleştirilememiştir. Dolayısıyla, alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye gidildikçe oyun sayısında görülen azalma bu nedenlerle açıklanabilir.

Sokaklarda gözlemlenen oyunların sayısının, alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye gidildikçe azalmasının nedeni okul bahçelerinde saptanandan farklı bir nedenden kaynaklanıyor gibi görünmektedir. Bu da, üst sosyoekonomik düzey çocuklarının, araştırmanın yapıldığı yaz aylarında, sokak haricinde evde, çocuk klüplerinde, yaz okullarında ya da Ankara dışında yazlık tatil bölgelerinde bulunuyor olmaları olasılığıdır. Alt sosyoekonomik düzeyi temsilen seçilen Boğaziçi'nin sokakları, çeşitli nüfus alt gruplarından kişiler (kadın, çocuk, yaşlı, vb.) tarafından bir "yaşama alanı" olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla, bu semtte çocukların oyun oynama ya da oyun oynarken gözlemlenme sıklığı daha yüksektir.

Üst sosyoekonomik düzeyde, okul bahçesi ve sokakta gözlemlenen toplam oyun sayısına bakıldığında okul bahçelerinde (109), sokaklarda gözlemlenenden (49) daha fazla oyuna rastlandığı görülmektedir

Genel olarak, okul bahçelerinde sokaklardan daha çok oyun gözlenmiş olmasının birkaç nedeni olabilir:

1-Sokaklar bazı anababaların, çocuklarının uzun süreyle bulunmalarını istemedikleri yerlerdir. Çeşitli nedenlerle (güvenlik, trafikle ilgili sorunlar, güneş altında kalmak vb.) -büyük olasılıkla da orta ve üst sosyoekonomik düzeyde- anababalar, çocuklarının sokakta bulunmalarına ya da uzun süreyle bulunmalarına izin vermeyebilmektedirler. Dolayısıyla, sokak ve okul bahçesi ile ilgili olarak ortaya çıkan oyun sayılarındaki farklar, sokakta ve okul bahçesinde bulunan çocuk sayısının farkından kaynaklanıyor olabilir

2-Okul bahçeleri, sokaklara göre, oyun oynamak için yapısal özellikleri nedeniyle fiziksel olarak, çok sayıda çocuğun varlığı nedeniyle de sosyal olarak oyun oynamak için daha elverişli görünmektedir. Okul bahçelerinin, düz ve geniş alanlar olması ve çok sayıda oyun arkadaşı sağlaması, bu mekânları doğal bir oyun alanı haline getirmektedir

3-Teneffüsler, çocukların, okul bahçesine "oyun oynamaya" (oyun oynamak amacıyla) çıktıkları zaman dilimleridir. Sokaklar ise, daha geniş çaplı -içinde "oylesine" oturmak da yer alan- etkinliklerin gerçekleştiği mekânlardır (Becker, 1976). Çocuklar sokağa çıkmaktadırlar, ancak oyun oynamak sokakta olmanın zorunlu bir sonucu değildir. Nitekim araştırma verilerinin toplanması aşamasında

sokakta oyun oynamaksızın bulunan, oturan, sohbet eden pek çok çocuğa rastlanmıştır. Buna karşılık, çocuklar, okula başlamalarından itibaren ders aralarında oyun oynanması geleneği ile karşılaşır ve bu genel eğilim, okul gününün bir parçası olarak sürer. Ders aralarında kısıtlı olan zaman heyecanla oyuna harcanmaktadır; hatta çocuklar zil çalınca, sınıflarından bahçeye koşarak gelirken zaman kazanmak için oyun hazırlığı yaparak gelmektedir. Oysa sokakta böylesi bir zaman kısıtlılığı olmadığı için, oyunun zaman içinde ortaya çıkma olasılığı vardır. Özetle, çocuklar, ilk öğrenmelerine bağlı olarak okul bahçelerini, özellikle ders aralarında, oyun oynanan yerler olarak görürken, sokaklar yalnızca oyun oynanan alanlar olma özelliği taşımamaktadır.

2-En Çok Oynanan Oyunlar:

Okul bahçelerinde, Boğaziçi semti (20) ve Kurtuluş'ta (14) şarkılı/tekerlemeli oyunlar en sık gözlemlenen oyunlardır. Bahçelievler'de de şarkılı/tekerlemeli oyunlar (7) ve yakalamalı oyunlar (7), en sık gözlemlenen oyun kategorileri olmuştur. Her üç semtte gözlemlenen şarkılı/tekerlemeli oyunların toplam sayısı 41'dir. Bu çalışmada yalnızca üst sosyoekonomik düzeyde en çok oynanan oyun olarak gözlemlenen yakalamalı oyunlar, Blatchford, Creaser ve Mooney' in (1990) çalışmalarının bulgularına göre de, okul bahçesinde en çok oynanan oyun türlerindendir. Aynı araştırmacılar, şarkı ve tekerlemelerin, oyunların sınıflanma sorunları nedeniyle kendi başına oyun olarak sayılmadıklarını, ancak birçok oyunun içinde yer aldıklarını, dolayısıyla bunların önemli olduklarını belirtmektedirler.

Sokaklarda, her üç semtte de (Boğaziçi:11, Kurtuluş:9, Bahçelievler 10/ Toplam 30), top oyunları en sık gözlemlenen oyunları oluşturmaktadırlar. Top oyunları; yakantop, 21 aylık, sıçankaçtı, futbol,

voleybol (ya da bunların türevi olan japon kalesi, raket vb. gibi), beyzbol, bowling gibi top ile oynanan oyunlardır. Bu oyunların bir bölümü, bazı spor dallarındaki kuralların aynen uygulandığı ya da çocuklar tarafından değiştirildiği oyunlardır. Gözlemlenen top oyunları arasında çoğunlukla futbol (14) yer almaktadır. Futbol, genelde, çocuklar tarafından en çok ve zevkle oynanan oyunlardan biridir. Bu kadar yaygın olması, kitle iletişim araçları ve kitle kültürünün etkisi ile açıklanabilir. Bu etmenlerin etkilerini, daha sonra açıklanacağı gibi, başka oyunlar üzerinde de görmek mümkündür.

Top oyunları kategorisinde yer alan ve iki kez gözlemlenen beyzbolun, alt sosyoekonomik düzey grubunda görülmüş olması ilginçtir. Bowling ve raket oyunları ise, yalnızca üst sosyoekonomik düzeyde ve birer kez gözlemlenmiştir.

Okul bahçelerinde en çok rastlanan oyun türü olan şarkılı/tekerlemeli oyunların, kendi içinde en fazla çeşide sahip oyun kategorisi olduğu da görülmüştür. Bunlar arasında "benim bir atım var", "Arabistan Bulgarları", "bir yarım olsun isterdim", "deli ettin", "şu karşiki dağda", "beyaz kelebek", "melemen", "yogi", "dansa davet", "bahçeye biber ekim", "eski minder", "annem babam tulumba", "ah benim turnam", "İstanbul'un parkında", "Fred Çakmaktaş", "bezirgânbaşı", "kokakola", "küçük ev", "alfabe", "esterella", "Cumali Mistik", "bum bum bum", "abone" ve "tatlı cadı" oyunları bulunmaktadır. Şarkılı/tekerlemeli oyun kategorisinde gözlemlenen şarkı ve tekerlemelerin isim olarak aynı olmakla birlikte, farklı sosyoekonomik düzeylerde bazı farklı söylenişlerinin/sözlerinin olduğu görülmüştür. Örneğin, "küçük ev" isimli tekerleme, Bahçelievler'de aşağıdaki gibi söylenmektedir:

Üç kere a a a
Üç kere b b b
Üç kere a
Üç kere b
Al-fa-be!
Eteğimin pilesı,
Saçımın **jölesi**,
Ay çok mersi,
Pepsi!

Aynı tekerleme, Boğaziçi'nde ise şöyle söylenmektedir:

Üç kere a a a
Üç kere b b b
Elimin tersi,
Eteğimin pilesı,
Saçımın **kurdalesi**,
Kulağımın **küpesi**,
Ay, çok mersi,
Hayatımın çöp tenekesi.

Bu fark, alt sosyoekonomik düzeyin, tekerlemede, "kurdele" ve "küpe", üst sosyoekonomik düzeyin ise "jöle" kelimelerini kullanıyor olmaları ile belirmektedir. Aynı şekilde, alt sosyoekonomik düzeyde, tekerlemenin sonunda "hayatımın çöp tenekesi"nin kullanılmasına karşılık, üst sosyoekonomik düzeyde "pepsi" kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra, alt sosyoekonomik düzeyde, tekerleme ve şarkılı oyunların çoğunun "darıldın mı gülüm bana" türküsüyle bitirildiği de gözlemlenmiştir. Bu fark, önemli bir biçimde kültürün etkisini gösteriyor görünmektedir; alt sosyoekonomik düzeyde, geleneksel kültürün izleri vardır. Bununla birlikte, alt sosyoekonomik düzeyde, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde gözlemlenen oyunlara benzer ya da bunlarla aynı şarkılı/tekerlemeli oyunlara da rastlanmaktadır. Dolayısıyla, hem

geleneksel kültürün hem de popüler kültürün etkileri çocuk oyunlarına yansımaktadır.

Şarkılı/tekerlemeli oyunlarla ilgili olarak önemle belirtilmesi gerekli bir nokta da, özellikle bu oyun kategorisindeki oyunların, kitle iletişim araçlarından etkilenmiş olduklarının gözlemlenmesidir. Bu oyunlar içerisinde yer alan "Fred Çakmaktaş" ve "Yogi", çizgi film kahramanlarıdır. "Bir yarım olsun isterdim", "bum bum bum" ve "abone", ünlü pop müzik şarkılarından uyarlanmış oyunlardır. Bu oyunların bazılarının içinde de İbrahim Tatlıses ve Michael Jackson gibi popüler şarkıcıların adları geçmektedir. Bunların bir bölümü (örneğin, "Arabistan Bulgarları" ve "ah benim turnam") eskiden beri oynanmakta olan oyunlarken, bir bölümü de ("abone", "bir yarım olsun isterdim" vb) güncel Türk pop müziğinin etkisiyle ortaya konmuş oyunlardır.

Yukarıda, Tablo 1'de de belirtildiği gibi, okul bahçelerinde gözlemlenen şarkılı/tekerlemeli oyunların bir bölümü (17) yalnızca iki çocuk tarafından, diğer bölümü (24) ise üç ya da daha fazla sayıda çocuk tarafından oynanmaktadır. Kalabalık gruplar halinde oynanan şarkılı/tekerlemeli oyunlar arasında "yogi" ve "Fred Çakmaktaş" yer almaktadır. Bu oyunlardan bazılarının, zaman zaman öğretmen tarafından da başlatıldığı gözlemlenmiştir.

Yakalamalı oyunlar kategorisinde, don, saklambaç, tenekeli kumba, zındırzimba, ebecilik gibi çeşitli oyunlar gözlemlenmiştir. Blatchford, Creaser ve Mooney'in (1990) de okul bahçesinde en sık gözledikleri oyun türlerinden biri olan yakalamalı oyunlar, sokaklarda 7 ve okul bahçesinde 10 kez gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu oyun, daha çok okul bahçelerinde ortaya çıkıyor gibi görünmektedir.

Okul bahçelerinde sıklıkla gözlemlenen ip oyunları arasında "lastik" (ya da diğer adıyla "çinçan"), çocuklar tarafından oldukça fazla tercih edilen oyunlardan biridir. Bu oyunun basitten karmaşığa değişimli türleri vardır.

Okul bahçesinde gözlemlenen ve taklit oyunları sınıfına dahil edilen "TV'deki saklambaç oyunu" ilginç bir durum sergilemektedir. Bir sunucu, bir seçici ve üç adaydan oluşan, sunucunun sorduğu sorulara adayların verdiği yanıtlara göre, seçicinin birlikte "çıkacağı" karşı cinsten kişiyi seçtiği TV programı "Saklambaç"ın aynısının okul bahçesinde (orta sosyoekonomik düzey) oynandığı görülmüştür. Okul bahçesindeki duvar, programdaki paravan olarak kullanılmış, seçici, sunucu ve üç aday dışında oyunu seyreden çocuklar ise seyirci olarak oyuna katılmıştır. Bu oyunun tamamen televizyonun etkisiyle oynandığı açıktır. Karşı cinsten bir kişinin "beğenilmesine" odaklanan bu oyun, ilkokulun son sınıflarındaki öğrenciler (10-12 yaş) tarafından oynanmaktadır ve erinlik öncesi ilgileri yansıtmaktadır.

3-Oyuncuların Cinsiyetine İlişkin Bulgular: Okul bahçelerinde gözlemlenen oyunların oyuncularının cinsiyetine ilişkin bulgular, Tablo 3'te görülmektedir

TABLO 3

Okul Bahçelerinde Gözlemlenen Oyunların Oyuncularının Cinsiyetine İlişkin Dağılım

Boğ.			Kur.			Bah.			Top.		
Kz	Erk	Krş	Kz	Erk	Krş	Kz	Erk	Krş	Kz	Erk	Krş
23	23	6	19	7	9	10	5	7	52	35	22

Tablo 3' teki bu bulgulara göre, Boğaziçi semtinde yalnızca kız ve yalnızca erkeklerin oynadığı gözlemlenen oyun sayısı birbirine eşittir (23) Yine bu semtte, kız ve erkeklerin birlikte oynadıkları oyun oyun sayısı, 6'dır. Kurtuluş'ta yalnızca kızların oynadığı 19, yalnızca erkeklerin

oynadığı 7, kız ve erkeklerin birarada oynadığı 9 oyun saptanmıştır. Bahçelievler'de ise, yalnızca kızların oynadığı 10, yalnızca erkeklerin oynadığı 5, kız ve erkeklerin birlikte oynadığı 7 oyun gözlemlenmiştir. Okul bahçelerinde, bütün sosyoekonomik düzeylerde oyunların toplamına bakıldığında yalnızca kızların oynadığı oyunların (52) yalnızca erkeklerin oynadığı oyunlardan (35) ve kızlarla erkeklerin birlikte oynadığı oyunlardan (22) daha sık gözlemlendiği görülmektedir.

Genel olarak, okul bahçelerinde yalnızca kızlar tarafından oynanan daha fazla oyunun var olması ilginçtir. Ancak bu genel cinsiyet farkı, gözleme ilişkin özelliklerden ve yetersizliklerden kaynaklanmış olabilir. Gözlem sırasında, özellikle okul bahçelerinde aynı anda birçok oyun oynanmaktayken, gözlemciler ancak gözledikleri kadarını kaydedebilmişlerdir. Kısacası, bu fark rastlantısal olarak gözleme bağlı olabilir. Bununla birlikte, bu bulgudaki sayılar, oyuncu sayısını değil, oyun sayısını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla kızların erkeklerden daha çok oyun oynarken gözlemlendiklerini değil, yalnızca kızların oynadığı daha fazla oyunun gözlemlendiğini söylemek mümkündür. Erkeklerin kızlara göre daha kalabalık gruplarla oynadıkları ve arkadaşlıklarının daha fazla etkinliğe yönelik olduğu bilinmektedir (Berndt, 1982). Ayrıca erkeklerin kizlardan sayıca daha çok arkadaşına sahip oldukları da belirtilmektedir (Berndt ve Hoyle, 1985). Bu araştırmada, aşağı yukarı yalnızca kızların oynadığı bir oyun grubunu oluşturan şarkılı/tekerlemeli oyunlar, genelde iki kişi tarafından oynanmaktadır. Erkekler arasında popüler olan top oyunları ise, beş, altı ya da daha fazla çocuk tarafından oynanmaktadır. Dolayısıyla birbirine yakın sayılarda kız ve erkek çocuk, birbirinden farklı sayılardaki oyun gruplarını oluşturuyor olabilir.

Sosyoekonomik düzeyler arasındaki farka bakıldığında, en çok oyunun gözlemlendiği Boğaziçi'nde, yalnızca kız ve yalnızca erkeklerin

oynadıkları oyun sayıları birbirine eşitken, Kurtuluş ve Bahçelievler semtlerindeki okul bahçelerinde yalnızca kızların oynadığı daha fazla oyun gözlemlenmiştir. Farklı oyun kategorileri açısından oyuncuların cinsiyetine baktığımızda, top oyunları sınıfında “yalnızca kız” grubunun hiç yer almadığı, kız ve erkeklerin birlikte oynadığı oyunların yalnızca 4 kez (Boğaziçi'nde 1, Kurtuluş'ta 3) gözlemlendiği ortaya çıkmaktadır. Top oyunları kategorisinde yer alan oyunların büyük oranda (toplam 28 oyundan 24'ünün) “yalnızca erkek” grubu tarafından oynandığı görülmüştür. Taş oyunlarının tümünün de (toplam 10 oyun) yalnızca erkekler tarafından oynandığı gözlemlenmiştir. Öte yandan, şarkılı/tekerlemeli oyunların yalnızca kızlar tarafından oynandığı da söylenebilir. Yalnızca erkeklerin oynadığı şarkılı/tekerlemeli oyunlara hiç rastlanmamış, kız ve erkeklerin birlikte oynadığı Boğaziçi'nde 4, Kurtuluş'ta 3, toplam 7 oyun gözlemlenmiştir. Geriye kalan 34 şarkılı/tekerlemeli oyun, yalnızca kızlar tarafından oynanmıştır. Oyun kategorileri ve oyuncuların cinsiyeti konusundaki bir diğer çarpıcı bulgu, ip oyunlarının hepsinin (18) yalnızca kızlar tarafından oynandığıdır. Yakalamalı oyunların hepsi de (10) hem kız hem de erkeklerin birlikte oynadığı oyunlardandır.

Tüm sosyoekonomik düzeylerde, ağırlıklı olarak aynı cinsten çocukların birlikte oynadıklarını gösteren bu bulgu, sözkonusu yaşlarda (6-11 yaş) aynı cins arkadaşlıkların önemine işaret eden toplumsal gelişim araştırmalarının (bkz. Hartup, 1983) sonuçlarıyla tutarlıdır.

Sokaklarda gözlemlenen oyunların oyuncularının cinsiyetine ilişkin dağılım Tablo 4'te görülmektedir.

TABLO 4

Sokaklarda Gözlemlenen Oyunların Oyuncularının Cinsiyetine İlişkin Dağılım

Boğaziçi			Kurtuluş			Bahçelievler			Toplam		
Kız	Erkek	Krş.	Kız	Erkek	Krş.	Kız	Erkek	Krş.	Kız	Erkek	Krş.
4	12	5	2	7	6	1	5	7	7	24	18

Bu bulgulara göre, sokaklarda, Boğaziçi'nde yalnızca kızların oynadığı oyun sayısı 4, yalnızca erkeklerin oynadığı oyun sayısı ise 12'dir. Bu semtte kızlarla erkeklerin birarada oynadıkları oyun sayısı 5'tir. Yine sokaklarda, Kurtuluş'ta yalnızca kızların oynadığı 2, yalnızca erkeklerin oynadığı 7, kızlarla erkeklerin birlikte oynadığı 6 oyun gözlemlenmiştir. Sokaklarda, bütün sosyoekonomik düzeylerde gözlemlenen oyunlara birlikte bakıldığında yalnızca erkeklerin oynadığı oyun sayısı (24) en yüksek bulunmuştur. Kız ve erkeklerin birlikte oynadıkları oyunlar daha az (18) ve yalnızca kızların oynadıkları oyunlar ise (7) belirgin biçimde düşüktür. Bu durumda, en sık gözlemlenen oyunlar, yalnızca erkeklerin oynadıkları oyunlar olmuştur. Okul bahçelerinde ortaya çıkan bulgunun tam tersi olan bu bulgu, anababaların kız çocuklarının sokakta oynamalarına daha az izin veriyor olmalarıyla açıklanabilir. Björklid-Chu (1977), bazı başka araştırmalarda da (örneğin, Moore ve Young, 1978) tekrar edilen benzer bir olgudan söz etmektedirler: Kız çocukların dış mekânları kullanma süreleri, erkek çocuklarıkinden daha düşüktür. Ayrıca, genelde dış mekânlarda erkek çocukların, fiziksel ve sosyal olarak daha etkin olduklarını gösteren araştırmalar da vardır (örneğin, Bağlı, 1996).

Bu farkı açıklayabilecek bir başka olasılık, kız ve erkek çocukların arkadaşlık ilişkilerinde gözlemlenen farkla ilişkili olabilir. Erkekler, arkadaşlarıyla birlikte bir şeyler yaparak (oyun dahil)

etkileşirken, kızların arkadaşlıklarında etkinliğe odaklaşma, zorunlu bir özellik olarak görünmemektedir (Berndt, 1982).

Bahçelievler'de, sokaklarda, yalnızca kızların oynadığı oyun sayısı 1'dir. Bu semtte yalnızca erkeklerin oynadığı 5, erkeklerle kızların birlikte oynadıkları 7 oyun gözlemlenmiştir. Sayılar çok düşük olmakla birlikte orta ve üst sosyoekonomik düzeyleri temsil eden sokaklarda gözlemlenen top oyunlarının bir bölümünde kız ve erkeklerin birlikte gözlemlenmiş olması ilginç görünmektedir. Kurtuluş'ta toplam 6 yalnızca erkek oyununa karşılık, kızlarla erkeklerin birlikte oynadıkları 3 oyun; Bahçelievler'de ise yalnızca erkeklerin oynadığı 5 oyuna karşılık, kızlarla erkeklerin birlikte oynadıkları 5 oyun gözlemlenmiştir. Yakalamalı oyunların çok az gözlemlenmiş olmakla birlikte (7), kızlarla erkeklerin birlikte oynadıkları oyunlardan olduğunu söylemek olanaklıdır (7 oyundan 6'sı, hem kız hem erkekler tarafından oynanmıştır)

Gözlemlenen oyunlarda kız ve erkek oyuncuların birlikte oynadıkları oyunlar bakımından, alt sosyoekonomik düzeyde orta ve üst sosyoekonomik düzeye göre daha az oyunun gözlemlenmiş olması, bu düzeyde aynı cinsle arkadaşlık ve geleneksel cinsiyet rolleri beklentisinin daha fazla olduğunu düşündürmektedir.

SONUÇ

Ankara'da farklı (alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki) okul bahçeleri ve sokaklarda oynanan oyunların gözlemlenmesine dayalı olarak yürütülen bu araştırmada saptanan temel bulgular şöyledir:

Sokaklarda, okul bahçelerindekinden daha az oyun gözlemlenmiştir. Sokaklarda ve okul bahçelerinde alt sosyoekonomik

düzeyde, orta ve üst sosyoekonomik düzeydekinden daha fazla oyun gözlemlenmiştir. Sokakta ve okul bahçelerinde farklı oyunların oynanmadığı ancak oynanan oyunların frekansının farklılaştığı da gözlemlenmiştir; Okul bahçelerinde en fazla şarkılı/tekerlemeli oyun gözlemlenmesine karşılık, sokaklarda en çok top oyunlarına rastlanmıştır. Cinsiyet farkı konusunda da, okul bahçelerinde daha çok yalnız kızların, sokaklarda da yalnızca erkeklerin oynadıkları oyunlar en fazla gözlemlenmiştir ve bu durum, gözlemlenen oyun türüyle ilişkili görünmektedir.

Ayrıca araştırma, farklı sosyoekonomik düzeyden bölgelerde farklı oyunlar oynanmadığını göstermektedir. Bütün sosyoekonomik düzeylerde, kitle iletişim araçlarının da etkisiyle popüler kültürün izlerine rastlanmıştır (Türk pop müziğinin şarkılı tekerlemeli oyunlar üzerindeki etkisi, futbolun yaygın biçimde oynanması vb.) İlginç biçimde alt sosyoekonomik düzeyde, hem kitle iletişim araçlarının ve güncel kültürün etkisi (örneğin beyzbolun yalnızca burada gözlemlenmesi; pop müziğin etkisi vb.), hem de geleneksel kültürün etkisi (örneğin şarkılı/tekerlemeli oyunların kısa bir türküyle bitmesi) birlikte görülmektedir. Gözlemlenen oyun türlerine baktığımızda, kitle iletişim araçlarının yoğun etkisinin göze çarpması bağımsız bir çocuk kültürünün olmadığını, çocuk kültürünün yetişkin kültürünün bir parçası olduğunu düşündürmektedir.

Bu araştırmada, gözlemlenen oyunların oyun türlerine göre sınıflandırılmasında güçlüklerle karşılaşmıştır. Yalnızca bu araştırmaya özgü olmayan bu durum, oyun sınıflandırmalarının genel sorununu (Smith, Takhvar, Gore ve Vollstedt, 1985) yansıtmaktadır. Gözlemlenen oyunların geleneksel oyun olduğunun ya da olmadığına belirlenmesi de, sınıflama sorununa benzer bir sorun oluşturmaktadır. Kimi

araştırmalarda (örneğin, Cengiz, 1996), "birkaç kuşaktır oynanan oyun"lar geleneksel olarak tanımlanmakta; öte yandan çocuklar tarafından yaratılan, oluşturulan oyunlar ise geleneksel olmayan oyunlar olarak değeriendirilmektedir. Bu araştırmada gözlemlenen oyunların büyük bölümü -neredeyse hepsi- önceki kuşakların oynamış oldukları oyunlar arasında yer aldığından, geleneksel oyun tanımına uygun düşmektedir. Ancak oyunlarda geleneksel olmayan izlerin önemli ölçüde varlığı da dikkat çekicidir. Dolayısıyla, oyun türlerinin geleneksel oyun tanımına uymakla birlikte, oyunların geleneksel olmayan güncel popüler kültürden etkilendiğı söylenebilir.

Araştırma, gözlem tekniğine dayanmakla birlikte, özellikle ders aralarında yapılan gözlemlerde oynanan bütün oyunları gözlemleyebilmek mümkün olmamıştır. Bu nedenle, sonraki araştırmalar için, daha fazla sayıda gözlemciyle, daha uzun sürelerde gerçekleştirilmesi ve video kamera kullanılması önerilebilir. Aynı amacın okul çocuklarına, bir okul gününde hangi oyunları nasıl oynadıklarının sorulması yoluyla (gözlem dışı bir yaklaşımla) araştırılması da olanaklıdır.

KAYNAKLAR

- Aiello, J. F., Gordon, B. ve Farrell, T. J. (1974). Description of children's outdoor activities in a suburban residential area. Preliminary findings. R. C. Moore (Ed.), *Man-environment interaction : Vol. 12 Childhood city* içinde (s. 197-211). Washington D. C. EDRA.
- Bağılı, M. T. (1996). 5 ve 7 yaş kız ve erkek çocukların çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında gözlemlenen sosyal etkileşimleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baran, M. (1993). *Çocuk oyunları*, Kültür Bakanlığı, Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Becker, D. F. (1976). Children's play in multifamily housing. *Environment and Behavior*, 8(4), 545-574.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.

- Berndt T J ve Hoyle, S G (1985) Stability and change in childhood and adolescence in friendships ***Developmental Psychology***, 21(6), 1007-1015
- Bjorklid-Chu, P (1977) A survey of children's outdoor activities in two modern housing areas in Sweden B Tizard ve D Harvey (Eds) ***Biology of play*** içinde (s 146- 159) London: Spactics International Medical Publication
- Blatchford, B , Creeser, R ve Mooney, A (1990) Playground games and playtime The children's view ***Educational Research***, 32(2), 163-174
- Cengiz, S (1996) *Kdz Ereğlisi orneğinde çocuk oyunlarının halkbilimsel açıdan ncelenmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hartup, W W (1983) Peer relations E M Hetherington (Ed) ve P H Mussen (Seri Ed) ***Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*** içinde (s 104-195) New York, NY Wiley
- King, N R (1986) Play and culture of childhood G Fein ve M Rivkin (Eds) ***The young child at play*** (vol.4) içinde (s 29-42). Washington, D C NAEYC
- Moore, R C ve Young, D (1978) Childhood outdoors Toward a social ecology of the landscape I Altman ve J F Wohlwill (Eds) ***Human Behavior and environment: Vol. 3. Children and Environment*** içinde (s 83-130) New York, NY Plenum Press
- Nicolopoulou, A (1993) Play, cognitive development, and the social world Piaget, Vygotsky, and beyond ***Human Development***, 36, 1-23
- Pellegrini, A D ve Davis, P D (1993) Relations between children's playground and classroom behaviour ***British Journal of Educational Psychology***, 63, 88-95
- Piaget, J (1962) ***Play, dreams and imitation in childhood*** New York Norton and Company
- Smilansky, S (1968) ***The effect of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*** New York Wiley
- Smith, P K, Takhvar, M , Gore, N ve Vollstedt, R (1985) Play in young children Problems of definition, categorization and measurement ***Early Child Development and Care***, 19, 25-41.

BİLGİSAYAR OYUNLARI VE CİNSİYET ROLLERİ

DR. LEYLA ÖZCİVELEK DURLU

Bilindiği gibi şu an teknolojinin karakterize ettiği sosyo-kültürel bir ağ içinde yaşıyoruz. Bu ağın bir parçasını oluşturan bilgisayarı da günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olarak kullanmaktayız. İşlem ve depolama kolaylıkları ile network yolları "bilgi çağı" olarak adlandırılan çağımızın araçlarıdır.

Bill Nichols'ın dediği üzere bilgisayar sadece bir makina değil, aynı zamanda kendimiz ve çevremiz hakkında yeni düşünme biçimleriyle insan olmanın ne olduğuna dair yeni görüntüler üretme yolları sunan bir metafor ve bir ikondur (1) Şimdi insan, sibernetik sistemlerle olan ilişkileriyle tanımlanır hale gelmiştir. Yani bilgisayar, sadece bir araç değil aynı zamanda cinsiyet rollerimizi içine alan ve sosyal hayatımıza da müdahalede bulunan önemli bir faktördür

Bilgisayar teknolojisiyle ilişkili olarak, geçen on yıllık zaman içinde kitlelere pazarlanan popüler ürünler olarak bilgisayar oyunları çocuklar ve hatta yetişkinler için yaygın bir eğlence aracı haline gelmiştir. Ancak

bilgisayar oyunu sadece zevk yada haz için oynanan bir oyun değil, aynı zamanda bilgisayar teknolojisi ve popöler kùltürün bir parçası olduğu gibi kendimizi ve kùltürümüzü tanımladığımız bir ortamdır.

Araştırmaların gösterdiğine göre, bilgisayar oyunları, eril güçle özdeşleştiren bir teknolojinin parçası olmasından ötürü kadınlara çekici gelmemekte ve bu oyunlar kadın oyuncular tarafından oynanmamaktadır, çünkü oyunların sunduğu haz tek bir cinsiyete özgü bir hazdır. Buradaki problem özellikle bu teknolojinin niçin eril alanla özdeşleştirildiğidir. Bu bağlamda bilgisayar oyunu, cinsiyetin, hayatın her alanında önemli bir rol oynadığı ataerkil toplumda gelişen popöler kùltürün bir parçası olarak ele alınmalıdır. Diğer bir deyişle, bir anlamlama pratiği olarak bilgisayar oyunu, oyuncusunu erkek oyuncu olarak yapılandırmaktadır. Erkeğin baskın olduğu bir toplumda yaşadığımızdan dolayı bilgisayar oyunu bu ataerkil düzeni güçlendirici bir faktör olarak görülebilir. Bu çerçevede teorik ve eleştirel temeli kurmada cinsiyet faktörü bilgisayar oyunları ve diğer yayın ortamları, yani televizyon, yazılı basın, sinema ve bilgisayar gibi medya kaynaklarıyla ilintili olarak ele alınmalıdır; çünkü bu sayılan yayın ortamları, bilgisayar oyunu ortamında yapılandırılmış görüntülerin okunması ve yorumlanmasındaki ön söylemi (prior discourse) oluşturmaktadırlar. Bütün teknolojileri ve bu teknolojiler içinde yeniden sunulan cinsiyet kimliklerini "verili" (given) olarak, yani olduğu gibi, kabul etmek yerine bir tartışma zemini oluşturmaya gereksinim vardır. Bu bildirinin amacı, popöler bilgisayar oyunlarının cinsiyet rolleri sosyalleşmesindeki rolünü, bu oyunların, söylemin yapılandırdığı bir erkek Model Oyuncu fikri ile tüketime sunulduğunu açıklamaya yöneliktir.

Başlığın da belirttiği gibi anahtar kelimeler cinsiyet (gender), bilgisayar, bilgisayar oyunları ve oyuncu'dur. Bu terimleri bildirinin çerçevesinde açıklamak gerekirse; İngilizce'deki gender ve sex terimleri pekçok kaynakta birbirinin yerine geçer şekilde kullanılmaktadır, ancak cinsiyetle ilgili olan bu iki terim birbirinden oldukça farklıdır. Sex terimi biyolojik bir terimdir; canlılar cinsel organlarına göre dişi yada erkek olarak tanımlanırlar. Buna karşılık gender terimi psikolojik ve kültürel bir terimdir, temeli biyolojik değildir. Buna göre gender, her cinsin nasıl davranması gerektiğine dair beklentileri içine alan ve sosyal olarak yapılandırılan, inşa edilen bir kavramdır (2) Türkçe'de biyolojik ve toplumsal cinsiyet rollerini birbirinden ayırabileceğimiz iki ayrı kavram yoktur, ikisi için de cinsiyet terimi kullanılmaktadır; ancak son zamanlarda duyulan ihtiyaçtan olacak, gender kelimesinin Türkçe'ye aynen geçtiği de bazı kaynaklarda gözlemlenmektedir.

Cinsiyet rollerinin şekillenmesinde tarihsel, kültürel ve psikolojik süreçler etkindir ve izlerini günlük aktivitelerde gösterirler. Yani, karşımıza stereotipik cinsiyet özellikleri çıkar; bu özellikler kadın ve erkeğe yüklenmiş bir dizi kişilik bilgileri yada inançlarıdır. Bu bilgiler cinsiyete bağlı özelliklerin varlığını ima etmekle kalmaz aynı zamanda arzulanır olduklarına da işaret eder. Cinsiyet stereotipleri hem kültürel hem de kişisel bağlamda medyada da yansıtıldığı gibi kadın yada erkek olmanın ne olduğuna ilişkin özellikleri içerir (3)

Araştırmalara göre çocuklar iki yaş dolayında cinsiyet ve cinsiyet stereotiplerinin bilincine varmaktadırlar. Bu bilgiyi hem kendi görüntülerinden hem de dış dünyadan elde ederken erkeklerin erkeklere özgü, kızların kızlara özgü davranış ve etkinlik içinde olduklarını kavrarlar.

Medyada işlenen görüntülerin cinsiyet ağırlığı yada değeri olduğu için toplumda yaşayan insanlar üstünde de oldukça büyük etkisi vardır. Bu anlamda kitle yayın teknolojileri baskın ideolojiye dayalı popüler kültür görüntülerini iletme hizmet etmektedirler.

Popüler kültür günlük hayatın kültürüdür, içinde eğlenceyi barındırır ve belli normları, değerleri, cinsiyet temelli özellikleri kitle iletişim araçlarını ve diğer teknolojileri kullanarak yaygınlaştırır ve içselleştirir. Diğer popüler ürünler gibi alıcıyı yada okuyucuyu millet, insanlık, kahramanlık, aile gibi konularda fikir birliğini güçlendiren stereotiplere alıştıırır. Bunu yaparken alıcı ve/veya okuyucunun en basit şekilde yorumlayabileceğı bildik bir dil kullanır (4).

Medyada kadın ve erkeğın yenedensunumu kadın ve erkeğın kendisi hakkındaki kavrayışlarının bir parçası haline gelir. Medyada yenedensunulan yada temsil edilen statüler, beceriler, kadın ve erkek olarak bireylerin de statü ve becerilerini etkiler. Diğer bir deyişle medya, kişiler ve genelde de tüm bir toplum ve içinde yaşanan çağ hakkındaki algıların şekillenmesinde etken bir kaynaktır

Televizyonu ele alacak olursak, 1950'lerden beri yaygın olarak kullanılmaktadır. Kadın ve erkek görüntülerini ele alma, işleme ve yenedensunma biçimi, insanlara örnek modeller sunar. Seyircinin seyrettiğı her ne olursa olsun, ister çocuk programı, ister haber, ister reklam, stereotipik cinsiyet mesajlarıyla doludur. Kadınlar televizyon programlarında genellikle zayıf, pasif olarak işlenirken erkekler, güçlü, iddiacı ve işe bağımlı olarak temsil edilmektedirler (5). Son yıllarda gözlenen değişimlere karşın, kadınlar hala erkeklerle olan eş, kız

arkadaş veya anne gibi ilişkilerine göre kimlik kazanmakta yada adlandırılmaktadırlar. Çoğu kadın yardıma muhtaç ve aciz olarak ele alınmaktadır Prime-time'da izleyicinin karşısına çıkan kadınların erkeklere göre daha genç, çekici ve seksi olmaları beklenir Gün içinde yayınlanan ve hedef kitlesini kadınların oluşturduğu pembe dizilerde ise kadın karakterler geleneksel ve stereotipik olarak sunulmaktadır. Örneğin, insan ilişkilerine erkeklerden daha sadıktır, daha gençtirler ve genellikle tecavüz edilen, terkedilen taraf rollerindedirler (6).

Haber sunucusu pozisyonunda karşımıza çıkan kadınların da erkeklere göre daha genç ve çekici olmaları beklenmektedir (7) Ancak kadınların ekranda görünmeleri hatta haber spikerliği gibi önemli ve ciddi konumda olmaları haberlerin kadınlara yönelik olduğun yada kadın bakış açısını yansıttığı anlamına gelmemektedir; çünkü ekranda haber sunan çoğu kadın spiker, arka planda kalan, seyircinin görmediği ve çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu bir haber komitesinin hazırladığı haberleri sunmaktadır. Bu nedenle ekranda gördüğümüz kadın spikerlerin habere katkısı, görüntülerinin ötesine geçememektedir.

Çocuk programlarındaki durum, yani kadın ve erkek görüntüleri, ele alınış biçimleri, diğer televizyon programlarından farklı değildir. Kadın ve erkek karakterlerin davranışları birbirinden oldukça farklıdır ve bu anlamda stereotipleri desteklemektedir Örneğin cumartesi sabahı kuşağında yerli televizyon kanallarında yabancı ve özellikle de Amerika Birleşik Devletleri'ndeki gibi bir çocuk programı kuşağı yer almaktadır. Ülkemizde özel kanalların çoğalmasıyla çocuklara daha geniş bir program yelpazesi sunulmaktadır. Walt Disney filmleri, çizgi filmleri, Warner Bros. yapımları en popüler çocuk kuşağı programlarıdır, ancak hemen hemen her çocuk programında hikayenin baş karakteri erkek

olarak karşımıza çıkmaktadır. "Donald Duck" yani Türkçe'deki adıyla "Donald Amca", "Mickey Mouse" yani "Miki Fare" yada "Ninja Kaplumbağalar" gibi Bunun yanında Susam Sokağı gibi eğitici programlar da yer almaktadır; ancak Susam Sokağı'ndaki kuklalar, örneğin "Kurabiye Canavarı" yada "Minik Kuş" gibi karakterler eril özellikler taşıdıkları gibi erkek sesiyle seslendirilmektedirler. Bu karakterler ayrıca sadece televizyon programı karakterleri olarak kalmayıp birtakım kitap, oyuncak gibi ticari malzemelerde de yer alan pop kültür figürleridir ve çocuğa, özdeşleşme yoluyla cinsiyet rollerini yapılandırmada etkili rol oynarlar.

Reklamlarda kadının yenisunumlarına bakacak olursak yine geleneksel kalıplara rastlamaktayız. Örneğin deterjan reklamları hala kocasının gömleğindeki lekeyi nasıl çıkaracağını düşünen kadın figürlerini önümüze sermektedir.

Televizyon programlarının yanında yazılı basın, yani gazete, dergi ve bu kaynaklarda yer alan basın ilanları, kadını, benzer şekilde, stereotipik özelliklerini destekler nitelikte portrelemektedir. Televizyondan önce bir anlamlama, sosyal gerçeği ve seyircinin olası yerini belirlemede aracı olarak sinema vardı. Sinema, anlam ve algı etkilerini üreten, içinde yer alan özneye, ki bu özne hem yapımcı hem de izleyicidir, belli pozisyonlar yükleyen bir anlamlama pratiği olarak anlaşılmalıdır (8). Filmler, diğer yayın ortamları gibi, kadın ve erkeğin cinsiyet rolleri açısından yenisunulduğu ortamdır (9).

Bugün seyrettiğimiz çoğu filmin çıkış noktası Hollywood'dur; ancak kadın, Amerikan filmlerinde yer almaz, onun yerine erkekler tarafından yapılandırılmış başka bir yaratım sözkonusudur (10). Filmlerde kadınlar

genellikle bastırılmış, erkeğin yardımına ve korumasına gereksinim duyan rollerde ve genelde kurban rolündedir. Ev dışında iş kadını yada eve maddi katkı sağlayan birey rolünde olduğu zamanda bile anne ve eş olarak görevleri iş kadınlığının üstünde roller olarak vurgulanır. Bunun yanında kadının güçlü, iddiacı, aktif olduğu roller ise hep negatif örnekler olarak sunulur ve çoğu filmin sonunda bu rolleri üstlenen kadın karakterlerin cezalandırıldığı görülür. "Thelma ve Louise" filmi bu açıdan örnek olarak sayılabilir.

Özetleyecek olursak, medya tanımlamaları yoluyla kadın ve erkek birbirinden çok farklı davranış ve statü görüntüleriyle karşımıza çıkarlar. Bu görüntüler değişik yayın ortamlarında tekrar tekrar işlenmek yoluyla önemle vurgulanır ve böylece yayın ortamları, metinlerarası bir uyum oluşturarak birbirlerinin mesajlarını güçlendirirler.

Bilgisayar teknolojisindeki ilerlemelerle birlikte yayın ortamları etkileşimli mültimedya ortamına entegre olmuştur. Böylece daha önceki pasif izleyicilik, yerini etkileşimli, katılımcı izleyiciliğe bırakmıştır. Etkileşimi olanaklı kılan teknolojik buluş ise bilgisayardır. Herşeyden önce bilgisayar bir kullanıcı öngörür. Kullanıcı sözkonusu olduğunda ise hem erkek hem kadın kullanıcı, yani önceden cinsiyetleşmiş, belli bir toplumsal cinsiyet kimliği kazanmış kullanıcı düşünülmelidir. Bilgisayarın etkileşim yönü her ne faaliyet sözkonusu olursa olsun kullanıcının aktif olarak katılımına olanak sağlar. Günlük kullanımda herhangi bir metin edit edilebilir, formatlanabilir, dünyanın herhangi bir köşesindeki bilgiye ulaşılabilir, sanatsal çalışmalarda kullanılabilir ve oyun oynanabilir. Sayısız olanaklarının ötesinde bilgisayar, kullanıcılarından belli bir birikim öngörür. Diğer tüm teknolojik alet yada makinalar gibi bilgisayar da önceden tanımlanmış, kendine özgü kurallarıyla kullanıcıya sunulur.

Bilgisayar ve kadın kullanıcı sözkonusu olduğunda, yapılan araştırmalar, ortada bir bilgisayar fobisi veya bilgisayardan uzak durma arzusu olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bilgisayar bilimi her iki cinsiyet tarafından eril alan olarak tanımlanmaktadır; bu nedenle kadın için, bilgisayar, kadının ne olmadığına dair kişisel ve kültürel bir semboldür (11). Erkeklik, güç ve iktidar ile ilişkilendirildiğinden bilgisayar, kullanıcısına güç hissi veren bir erkek uzantısı olarak algılanmaktadır.

Bu konudaki araştırmalarıyla tanınan Sherry Turkle'nin belirttiğine göre çocuklar bilgisayarı belli bir seviyeye kadar antropomorfize etmekte ve ona eril bir kişilik vermektedirler. Örneğin dokuz yaş dolayında bir kız çocuğu bilgisayara "Peter" yani İngilizce'de erkek ismi olan bir ad takmıştır (12). Bunun yanında bilgisayarın parçaları arasında "mother board" ve "daughter board" gibi dişi terimlerle anılan parçalar vardır. Bilgisayar ve gender üzerine araştırma yapanlardan biri olan Heather Kelly'e göre bunun nedeni özne/nesne kavramları çerçevesinde gelişen ikilemlerden kaynaklanmaktadır. Erkek her zaman özne, kadın ise nesne olarak kavramsallaştırılır (13). Erkek etken, yani davranan, kadın edilgen, yani davranılandır. Böylece bilgisayar kullanıcıları erkek, bilgisayarın bazı parçaları dişidir. Bu anlamda, bilgisayar teknolojisi cinsel metafor konusu olarak görülebilir. Huyssen 'e göre modernist metinler makinalarla kadınları eşleştirme eğilimindedirler. Bunun nedeni teknolojinin korkutucu, yıkıcı gücünden duyulan korkunun kadın cinselliği üzerine yansıtılmasındandır.

Springer'in belirttiğine göre ekran karşısındaki kullanıcının aldığı haz, bilincinin, hem kadın hem de rahim anlamına gelen matrix ile entegre olduğu bir ortama girmekten doğan hazdır. İnsan ve teknoloji

arasındaki sınırlar bu ortamda yıkılır ve ortaya hem çekici hem de korkutucu yeni bir oluşum çıkar (14). Bu anlarda bilgisayar, insanların kendilerini güvende hissettikleri ve Freud'a göre ilk mekanlarını (earliest home) temsil eden rahim ile metaforik anlamda benzeştirilir. İnsanlar ne zaman kendilerini aile korumasından yoksun olduğundaki gibi güçsüz hissetseler bilgisayarın doğasından gelen korku ve endişeyi yoketmek için ona, kadına mahsus özellikler yüklerler. Böylece saldırı ve karşı-saldırı senaryoları çerçevesinde gelişen bilgisayar oyunlarının kadınlara cazip gelmemesi şaşırtıcı değildir, çünkü savaşın yapıldığı yer onların vücutlarının içidir.

Oyun kategorilerinin gösterdiği gibi, oyunların çoğunluğunda askeri senaryolar işlenmektedir. Bu oyunlarda kahraman, "kötü adamlarla" çatışma içine girer. Oyun içinde kadın karakterlere yerverilse bile genellikle kaçırılmış, hapsedilmiş, erkek kahramanın kendisini kurtarmasını bekleyen karakterleri çizerler. Bu özellik çocuk edebiyatında ve filmlerde de yaygındır. Sadece bilgisayar oyunları değil aynı zamanda oyun paket yada kutuları ile bilgisayar oyunu dergileri de kadın karakterlerin ikincil rollerdeki konumlarını destekler niteliktedir. Dergi reklamlarında, oyun kutularında kadın görüntüleri hep erkek görüntülerinin ardında yer alır ve hiçbir zaman bir grubun lideri yada baskın rolde resmedilmezler; genelde oyunun akışına direk etkileri de yoktur, sadece dekoratif eleman olarak yer alırlar. Bütün bu özelliklerin oyuncu üzerinde kesin etkisi vardır. Çoğu oyun, erkek karakteri baş kahraman olarak işler ve bu karakter, oyuncunun özdeşleşmesi beklenen figürdür. Bu anlamda oyunların söylem tarafından erkek olarak yapılandırılan oyuncunun cinsiyeti üzerinde belirleyici etkisi vardır. Diğer bir deyişle, olası oyuncular belli tüketim stilleriyle, tasarımcı yada üretiminin, genelde ise tüm toplumun niyet ve eğilimleriyle kadın ve

erkeğe bakış tarzının önceden kodlandığı oyunlarla tanışır. Daha iyi bir isim vermek gerekirse, bir Model Oyuncu, oyun tarafından oluşturulur.

Model Oyuncu terimi Umberto Eco'nun "Okuyucunun Rolü" (The Role of the Reader) adlı eserinde kullandığı Model Okuyucu (Model Reader) teriminden gelmektedir. Model Okuyucu, metnin yapısal stratejisinin bir unsurudur. Eco'nun deyişiyle sadece metnin kendisi bir okuyucu talep eder ve hiçbir metin okuyucunun diğer metinlerle olan deneyiminden bağımsız okunamaz (15). Benzer şekilde bilgisayar oyunlarında da bir Model Oyuncu yapılandırılmaktadır.

Oyunlar etkileşimli oldukları için ve oyuncuyu tek ve önceden tanımlanmış bir karakterle özdeşleşmeye mecbur ettiği için bu karakterin rolü ve oyun içinde kendisine verilen görev, oyuncuya çekici gelmelidir. Oyunların çok büyük bir kısmı Model Oyuncu'sunu erkek olarak yapılandığı için kadın oyuncular kendilerini dışlanmış hissetmektedirler; çünkü diğer yayın ortamlarında ve toplumda kendilerine verilen görevler, beklentiler ve sorumluluklar yada davranışlar bu oyunlardaki karakterlere önceden yüklenmiş olanlarla bağdaşmamaktadır. Bu durumu incelemek üzere şu anda piyasada en popüler olan oyunların analizi üzerinde durmak gerekir.

Sözkonusu oyunlardan biri olan "Doom" kendi içinde başlı başına bir kategori oluşturmuş ve diğer benzeri olan "Heretic," "Hexen," ve "Duke Nukem 3D" gibi oyunların yaratılmasında esin kaynağı olmuştur. Doom'un baş karakteri, çevresinde hareket eden herşeye karşı ateş açıp yokeden bir erkek tiplmesidir. Oyunda karşısına çok değişik güçte ve görünüşte "düşman" çıkar ve hemen hemen tümü oyunda ilerlemek

için yokedilmelidir. Oyuncunun, oyunun değişik yerlerinde karşısına çıkan bu çok değişken canavarları yoketmek için değişik güçte silahlara gereksinmesi vardır ve bu silahlar kimi zaman gızlı kapıların ardında oyuncunun onları bulması için saklanmışır

Oyunun hem paketi hem de grafikleri, oyuncuya, elinde güç ve ıktidarı sembolize eden silahları taşıyan kaslı bir erkek kahramanla özdeşleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer yandan, düşman yada canavarların da silahları vardır ve onlar da oyuncuya karşı canavarlaşmış vücutlarıyla savaşmaktadırlar ve görünüş olarak erkeği çağrıştırmaktadırlar. Çağdaş film teorileri, erkek vücudunu, canavarlaştığında, canavar yaratığın içinden doğduğu kadın vücuduyla benzeştirir. Doğurmak, bir canlıya hayat vermek kadına ait olduğu için erkek vücudu kadınlaşmış şeklinde yorumlanır. Çağdaş teorisyenler, Freud'dan hareket ederek kadının hadım edildiğinden dolayı korkutucu olduğunu, çünkü erkek için hadım olma kaygısını yarattığını savunmaktadırlar. Hadım edilme yada hadım olma kaygısını yoketmek için erkek olarak yapılandırılan oyuncu, karşısına çıkan canavarı yoketmek zorundadır

Doom kategorisinden biri olan Heretic oyununda oyuncu büyucelere karşı savaşmaktadır. Film analizlerine bakılacak olursa korku filmi türünde kadına ait diğer bir rol de cadı rolüdür. Heretic'in kötü karakteri büyülü güçleri olan bir cadı olarak tanıtılmaktadır ve oyunun sonunda final sahnesinde yokedilmelidir. Ataerkil söylemde cadı, sembolik duzenin düşmanı olarak sunulur. Cadılık rollerinin çoğu kadın oyunculara verilir ve bu karakter toplum üzerinde tehlike yaratan ve onu yoketmeye çalışan olarak kavramsallaştırılır. Elindeki güçler onun kadını doğasının bir parçası olarak görülür

Heretic oyununu Hexen oyunu izlemektedir. Bu oyunda da yine canavarlar oyuncuya karşı savaşmaktadır. Bu oyunun diğerklerinden farkı, teknolojiyle de ilişkili olarak oyuncuya oyun içinde daha fazla hareket edebilme olanağının sunulmasıdır.

Bu serinin en yenisi ise yakın zamanda piyasaya çıkan Duke Nukem 3D oyunudur. Oyuncu yine ateşli silahları elinde tutan erkek bir kahramanla özdeşleşerek oyuna başlar Bu oyunda dikkat çekici olan farklılık, canavarların yanında gerçek kadın görüntülerine de kurban rolünde yerverilmesidir. Oyuncu, dansçı rolünde oyunun belli bir noktasında karşısına çıkan bu kadın karakterleri yoketmeye çağrılır, çünkü oyunda ilerlemenin kuralı budur. Oyunun bir dergide çıkan tanıtımında oyuncu cinsiyeti ima yoluyla değil, doğrudan erkek olarak yapılandırılmaktadır. Bunu, Mart 1996 "Computer Life" dergisinde "ayın oyunu" olarak tanıtımını yapan John Bennett'in "gerçek bir kadın düşmanlığı için bu dansçıları parçalara ayırabilirsiniz" ifadesi açıkça göstermektedir

Buraya kadar Model Oyuncu'nun yapılandırılması açısından incelediğimiz oyunların hedef kitlesi genelde on yaş ve üstü ile yetişkin erkek oyuncuydu. Şimdi değineceğim oyun ise Nintendo'nun daha küçük yaş çocuklarını hedefleyerek bir dizi oyun olarak piyasaya sürdüğü ünlü Mario karakterinin macera serisidir. Mario oyunları bize yine bir erkek karakteri tanıtmaktadır. Mütevazi bir İtalyan musluk tamircisi olan Mario, kardeşi Luigi ile birlikte amacı prensesi kurtarmak olan bir dizi maceraya atılır. Küçük çocuklar arasında "kötü adamlara" karşı "iyi adam" olarak savaşan kültürel bir simge haline gelmiş olan bu kahramanın dizisinde çizilen portre, yine, oyuncunun bir erkek kahramanla özdeşleşmesi fikrini

ortaya koymaktadır. Kısaca, bu oyunda da Model Oyuncu erkek olarak yapılandırılmaktadır.

Film ve bilgisayar oyunları endüstrileri sıkça popüler temaları aralarında işledikleri için bir tarafta oyun formatına adapte edilen filmler, diğer yanda ise filme dönüştürülen oyunlar yer almaktadır. Mario da bunlardan biridir. Oyunun geniş yankı uyandırması sonucu "Süper Mario Kardeşler" (Super Mario Bros) filmi yapılmıştır. Bunun yanında "Güzel ve Çirkin" (Beauty and the Beast) diğer bir örnek olarak sayılabilir. "Güzel ve Çirkin"in oyun versiyonunda iki oyun şekli sunulmaktadır; bunlardan biri "Güzel'in Macerası" (Belle's Quest), diğeri ise "Çirkin" (Beast)dir. "Güzel'in Macerası"nda oyuncu, zayıf ve kısıtlı yetenekleri olan ve bu özelliğiyle kadın karakterlerin genel betimlenme şekline uyarak bir erkek korumasına yada yardımına ihtiyaç duyan bir karakterle özdeşleşmeye çağrılır

"Çirkin" versiyonu ise canavarlaşmış bir erkek karakter sergiler Burada yine erkek vücudunun kadınlaştırılması görülmektedir; çünkü karakter, oyunun sonunda prensle dönüşecek olan bir yaratığa hayat vermektedir

Buraya kadar ele alınan tüm oyunların dışında değerlendirilebilecek bir diğer oyun ise herkesin yakından tanıdığı Barbie bebeğinin bilgisayar ortamına adapte edilmiş olan "Barbie Süper Model" (Barbie Super Model) oyunudur Barbie, oyunda manken rolündedir. Amaç Barbie bebeğe makyaj yapmak ve ona geniş elbise koleksiyonundan giysi seçmektir. Bu haliyle oyun, bilgisayar oyunu kategorilerinden hiçbirine girmediği gibi bilgisayar oyunu tanımlarına da uymamaktadır. Bilgisayar oyununu tanımlayacak olursak; ortada

mutlaka bir kazanma/kaybetme, karşı yada düşman taraf gibi, oyunların belkemiğini ve amacını oluşturan, kategorilerin yapılmasında birinci derecede rol oynayan özellikler burada bulunmamaktadır. Bu oyunda Model Oyuncu, vücut ölçüleri ve görünüş olarak güzel, çekici ve erkek ölçütlerine göre "feminen" olmaya çalışan bir kadın olarak inşa edilmiştir.

Özetleyecek olursak, televizyon, yazılı basın, bilgisayar oyunları yaratımına etki etmektedir. Kadın ve erkek, kültürel olarak kendilerine verilmiş davranışları sergilemekte ve cinsiyet rolleri, teknoloji dahil her alanda etkisini göstermektedir. Bilgisayar teknolojisi gelecekte hayat biçimimizi belirleyici bir faktör olarak gözüktüğünden dolayı kadınlar, bilgisayar kullanmaya, özellikle bilgisayar oyunu oynamaya özendirilmelidir; edilmelidir çünkü araştırmalara göre oyunlar, çocukların bilgisayar dünyasında yeralmalarında bir giriş yolu niteliğini taşımaktadır. Son günlerde görülen eğilimler, kadınların bilgisayar teknolojisi üretimine ve kullanımına aktif olarak katılmaya başladıklarını göstermektedir, ki bu durum erkek ve kadının eşit şartlara sahip olması yolunda bir fırsat olabilir.

KAYNAKLAR

- (1) Nichols Bill "The Work of Culture in the Age of Cybernetic Systems " **Screen** 1st ser 29 (Winter 1988) 22
- (2) Stockard Jean Miriam M Johnson **Sex and Gender in Society** Englewood Cliffs Prentice 1992, s xi
- (3) Basow Susan A **Gender: Stereotypes and Roles** Pacific Grove Brooks/Cole 1992, s 2-3
- (4) Oktay Ahmet "Türkiye'de Popüler Kültür" **Popüler Kültür** Yapı Kredi Yayınları İstanbul 1993, s 26, 30
- (5) Basow Susan A **Gender: Stereotypes and Roles** Pacific Grove Brooks/Cole 1992, s 157
- (6) Pearson, Judy Cornelia , Lynn H Turner, William Todd-Mancillas. **Gender and Communication** Dubuque Wm C Brown, 1991, s 259

- (7) Basow, Susan A **Gender: Stereotypes and Roles** Pacific Grove Brooks/Cole, 1992, s 159-161
- (8) De Lauretis, Teresa **Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema** Bloomington Indiana UP, 1982, s 37
- (9) Doane, Mary Ann **The Desire to Desire: The Women's Film of the 1940s** Bloomington Indiana UP, 1979, s 3
- (10) Todd, Janet, ed **Women and Film: Women and Literature New Series** vol 4 New York Holmes and Meier, 1988, s 130
- (11) Morley, David **Television, Audiences and Cultural Studies** New York Routledge 1992, s 232-235
- (12) Turkle Sherry **The Second Self: Computer and the Human Spirit** New York Simon and Schuster, 1984, s 110
- (13) Kelley, Heather "Gender and Computers " Kaynak Internet E-Mail (elektronik posta) adresi hkelley@mamil.utexas.edu, 15 Nisan 1996
- (14) Springer, Claudia "The Pleasure of the Interface " **Screen** 32 3 (Autumn 1991) 305-306
- (15) Eco, Umberto **The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts** Bloomington Indiana UP, 1979, s 7, 22

**TÜRKİYE'DE ÇOCUKLARIN OYUNCAK GEREKSİNMESİ,
SORUNLAR VE ÇÖZÜMLER
FATOŞ İNHAN**

Oyuncağın tarihçesi neredeyse insanlığın varolduğu dönemlere kadar dayanıyor. Çocuğun yaşamındaki önemi konusunda, temel gereksinimlerinden sonra oyuncak ilk sıralarda yer alır diyebiliriz. Pedagogların, çocuk yaşamında oyunun 'onların hayatındaki en ciddi işleri' olarak tanımlamalarından da oyun ve oyuncakın önemi çok açık olarak anlaşılmaktadır.

Dünyada milyonlarca insan oyuncak tasarımı, üretimi ve ticareti ile uğraşmaktadır. Diğer birçok iş kolu ile karşılaştırıldığında oyuncak diğerlerinden ayıran temel fark gerçek tüketici ile ürünü satın alanın aynı kişi olmadığıdır. Çocuğun büyük insanlara göre kendini korumaktan aciz, tehlikelere çok açık bir canlı olduğu da düşünülürse oyuncak üretiminin ne denli sorumluluk gerektirdiği açıkça görülür. Zaten bu nedenle oyuncak üretiminin de güvenliği açısından önce batı ülkeleri ve Amerika'da bazı standartlar konulmuş, arkasından da ülkemizde 5 yıldır uygulanmakta olan TSE'nin bu konudaki çalışmaları sonuçlanmıştır. Bu standartlar Türkiye'de halen gönüllü olarak uygulanmaktadır. Her ne

kadar TSE'nin kalite belgesini alan oyuncak üretici firma sayısı 3 ise de, umarız yakın bir gelecekte hızla artar.

Çocukları sosyal yaşama hazırlayan, iç gerginliklerini gideren, fiziksel ve ruhsal gelişmeleri için gerekli olan oyuncağın Türkiye'de gelişimi son yıllara kadar ne kadar ne yazık ki çok yavaş olmuş; 1980 sonrasında ise tüketim açısından olumlu bir gelişme olurken, üretimde ciddi bir gerileme gözlenmiştir. Ülkemizde bu sektörün gelişememe nedenlerine tüketici, sanayici ve pazar açısından bakarsak konu aşağıdaki başlıklarla özetlenebilir.

TÜKETİCİ AÇISINDAN

- Oyuncak bazı çevrelerde hala çocuk için bir oyalama aracı, anne babayı rahat bıraktıracı bir unsur olarak görülmektedir.
- Oyuncak çocuğun gelişimine ve eğitime katkısı tam olarak kavranamamıştır.
- Oyuncak satın alınırken gerek satıcılar, gerekse anne babalar çocuğun yaşına, sosyal yapı ve olgunluğuna uygun seçim yapma konusunda bilgili değildir.

SANAYİCİ AÇISINDAN

- Düşük adetli üretimler, araştırma-geliştirme ve pazarlama masraflarını kaldıramamaktadır.
- Sektörün küçüklüğü nedeniyle yan sanayi gelişmemiştir.
- İşletmeler teknolojik açıdan çağdaş değildir

PAZAR AÇISINDAN

- Pazarda haksız fiyat rekabeti nedeniyle kalite göz ardı edilmektedir.

- AB kalite standartlarına uygun üretim yapılmaması, ihracat olanaklarına set çekmektedir

- En önemlisi ise tüketiciye ulaşım güçlüğü çekilmesidir. Yani oyuncak satan yerler ülkemizdeki 21 milyon çocuğa arzdan çok uzaktır.

Dünyada milyonlarca insan için aynı zamanda geçim kaynağı olan bu sektörün can damarı olan ihtisas fuarları uzun yıllardır çocuklara daha iyi, daha güvenli, daha gelişmiş oyuncak üretme yarışında olan oyuncak üreticilerinin ürünleri ile doludur.

Ülkelerin bu fuarları kaç yıldır düzenlediklerine bakarsak aşağıdaki tabloyu görürüz:

Tablo 1:Oyuncak Fuarlarının Geçmişi

Almanya Nürnberg (II Dünya Savaşı Öncesi Leipzig Fuarı hariç)	74 yıl
İngiltere Londra Olympia	43 yıl
İtalya Milano	34 yıl
Türkiye (İstanbul Dünya Ticaret Merkezi)	1 yıl

Fuarların kapladıkları alanların büyüklüğüne bakıldığında ise durum şöyledir

Tablo 2 Oyuncak Fuarlarının Genişliği

Almanya: Nürnberg	83 000m2
İngiltere: Londra Olympia	20 000 m2
İtalya: Milano	19.000 m2
Türkiye: İstanbul Dünya Ticaret Merkezi	1 000 m2

Birkaç ülkenin karşılaştırmalı pazar hacimleri, çocuk nüfusları, yıllık çocuk başına düşen oyuncak harcaması ve çocuk başına düşen milli gelir içinde oyuncağa ayrılan payı incelemek istersek aşağıdaki tablo ortaya çıkmakta ve Türkiye'de çocukların oyuncakla nasıl oynayamadıklarını açıkça görülmektedir

Tablo 3 Ülke Nüfusu, Oyuncak Harcaması ve Oranları

Ülke Pazar Hacmi

Ülke	Pazar USD (x 1.000 000)
İngiltere	2 000
Almanya	20.380
İspanya	1 000
Türkiye	100

Ülke Çocuk Nüfusu

<u>Ülke</u>	<u>0-14 yaş çocuk nüfusu (x 1.000.000)</u>
İspanya	5.0
İngiltere	11.6
Almanya	11 0
Türkiye	21.0
ABD.....	58.2

Yıllık Oyuncak Harcaması

<u>Ülke</u>	<u>Çocuk başına yıllık oyuncak harcaması (USD)</u>
İngiltere	172
İspanya	200
Japonya	400
Amerika	350
Türkiye	5

Milli Gelirin Oyuncak Oranı

<u>Ülke</u>	<u>Kişi Başına Düşen Milli Gelir (USD)</u>	<u>Oyuncağa Ayrılan Pay (%)</u>
İngiltere	15.470	1 1
ABD.....	21.042.....	1.7
İspanya	12.000	1.7
Türkiye	2 727 (4000-5000).....	0.1

Özellikle milli gelirimiz içinde oyuncağa ayrılan payın 5 Dolar gibi çok küçük bir miktar olmasının suçunu sadece ne sanayicide, ne tüketicide, ne de bu işin ticaretini yapan kişilerde aramak doğru olur. Gelişmekte olan ülkemizde sanayici, tüketici ve satıcı elele vererek geleceğimizin, beden ve ruh sağlığı gelişmiş çocuklarının yetişmesinde üzerlerine düşen görevi yapmalıdırlar.

Kanımca sektöre düşen görevler şunlardır:

- a) Oyun ve oyuncağın önemini tüketiciye anlatmak,
- b) Çocuğun beden ve ruh sağlığı açısından "güvenli oyuncak" üretmek,
- c) Türk çocuklarının kültürüne ve yaşam biçimine uygun özgün oyuncaklar tasarlamak,
- d) Araştırma ve geliştirmeye önem vermek,
- e) Gelişmiş ülkelerle işbirliği yapıp teknolojik açıdan çağa ayak uydurmak.

Tüketicilere, daha doğru bir anlatımla anne ve babalara düşen görevler ise şunlar olabilir:

- a) Oyunağı sadece bir vakit geçirme aracı olarak algılamamak,
- b) Oyuncak satın alırken kalitenin ve güvenliğin çok önemli olduğunu gözden uzak tutmamak,
- c) Çocuğun yaşına ve sosyal yapısına uygun oyuncak seçimi konusunda bilinçlenmek,
- d) Çocuk oyun oynarken ona zaman ayırıp eşlik etmek, yol gösterici olmak,
- e) Oyuncağın sadece rafta saklanmak üzere alınmadığını unutmamak, ondan yararlanmak

Çocuğun gelişimindeki bu sihirli değneğı doğru kullanabilen anne babaların çocuklarına ne mutlu!

**ÇOCUK BAHÇELERİNDEKİ OYUN ARAÇLARINDA SOSYAL
ETKİLEŞİM**
ARAŞ.GÖR.MELİKE TÜRKAN BAĞLI

GİRİŞ

Çocuğun kullandığı, girip çıktığı ve oynadığı mekânlardan biri de çocuk bahçesidir. Çocuk bahçelerinin fiziksel ve sosyal özellikleri ile bu mekânları kullanan çocuklar arasındaki etkileşim ve çocuk bahçelerinin gelişimsel önemi, gün geçtikçe daha sistematik hale gelen araştırma ve yaklaşımlarla ele alınmaya başlamıştır. Çocuk bahçeleri bazı özellikleri dolayısıyla, konuyla ilgili çeşitli disiplinlerin (çevresel psikoloji, gelişim psikolojisi, tasarım, şehir plancılığı, peyzaj mimarlığı, vb) literatürlerinde dikkate alınmakta olan bir konudur. Çocuk bahçelerinin neden önemli olduğu sorusuna aşağıda kısa cevaplar getirilmeye çalışılmıştır.

Çocuk bahçesi, çocuk-çevre ilişkisinin, çevre düzenlemelerinin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin gözlemlenebileceği önemli mekânlardan biridir. Fiziksel çevrenin genel olarak insan davranışları üzerindeki etkisi, çevresel psikolojinin temel konusudur. Fiziksel çevrenin, özel bir nüfus alt-grubunu oluşturan çocukların davranışları üzerindeki etkisi ise, özellikle çocuklar için

oluşturulmuş mekânlar söz konusu olduğunda özel bir önem taşımaktadır/ taşımalıdır.

Çocuk bahçesi, iç mekânlardan farklı özellikleri ve doğurguları olan bir dış mekândır. Dış mekân ile iç mekân arasındaki farklar, kısaca şöyle belirtilebilir: ***İç mekân***, fiziksel barınma, sosyal güvenlik ve psikolojik destek kaynağıdır. Ancak aynı zamanda, çocuklar için, yetişkin başatlığıyla aile ve okulun kısıtlayıcı etkilerinin de odağıdır. ***Dış mekân*** ise, (*iç mekânı tamamlamaya yönelik*) gerekli bir dengeleyicidir. Yaygın sistemlerle ve yaygın kültürle ilişki kurmayı sağlayan bir kamu alanıdır. Uygun görülen davranışlar açısından daha az yapılandırılmış olduğundan serbest keşif için de daha fazla imkân sağlar, çocuklar için devamlı bir yenilik kaynağıdır. Daha geniş/daha fazla kişi ve hareket içeren etkinlikler için uygun bir ortamdır (Moore ve Young, 1978; Naylor, 1985, Wohlwill ve Heft, 1987).

Çocuk bahçesi, çocuklar için planlanmış tek "resmî" dış mekândır. Bu bakımdan, çocuk bahçesinin oluşturulma ve planlanma biçimi, çocuğa ve etkinliklerine yönelik bakış açısını yansıtmakta, "çocuklar için" planlandığı belirtilen bu mekânın "gerçekten" ne kadar "çocuklar için" olduğu sorusu da önem taşımaktadır

Çocuk bahçesi, çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki kazanımları için önemli bir geliştirme gizilgücüne sahiptir. Çocuk bahçesi, bazı hareket deneyimlerini sağlamasıyla bedensel gelişime, çocuğun araştırma ve keşfetmesini kolaylaştıracak bir ortam sunmasıyla zihinsel gelişime, çocuğu diğer çocuklarla ve sosyal çevresinin öğeleriyle özellikle oyun ortamı içerisinde biraraya getiriciliğiyle de sosyal gelişime etki edebilecek gizilgücü bünyesinde barındırmaktadır (Hart, 1993).

Çocuk bahçesi, çocukların zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri ile ilgili "gelişimsel" göstergeleri olan bir ortamdır. Yani çocuk bahçesi, çocukların gelişimsel olarak "tanılanabildiği" mekânlardan olma özelliğine sahiptir. Çocuk bahçesinin bu özelliğini yansıtan araştırmalar arasında anababaların disiplin yöntemleriyle okulöncesi çocuklarının çocuk bahçesindeki davranışlarının ve akranları arasındaki konumlarının ilişkilendirildiği çalışmalar (örneğin, Hart, DeWolf, Wozniak ve Burts,1992), anne-çocuk, baba-çocuk ve anne-baba-çocuk gruplarının etkileşimsel açıdan çocuk bahçelerinde incelendiği araştırmalar (örneğin, Liddell, Henzi ve Drew, 1987), okulöncesi çocukların arkadaşları arasındaki konumlarının çocuk bahçesindeki davranışları aracılığıyla kestirildiği araştırmalar (örneğin, Ladd, Price ve Hart, 1988) ve çocukların çocuk bahçesindeki davranışlarının beslenme ve aile özellikleriyle ilişkilendirildiği araştırmalar (örneğin, Espinosa, Sigman, Neumann, Bwibo ve McDonald, 1992) sayılabilir

Çocuk bahçesi, çocuklararası kültür ve davranış özelliklerinin yakalanıp incelenebileceği bir kültürel çevre niteliğine de sahiptir. Çocuk bahçesi her ne kadar çocuklar için tasarlanmışsa da birçok yaş grubundan insanın etkileştiği, süregiden hayatın ve yaşayan kültürün ilginç yönlerinin tanıdığı olan bir mekândır. Bu özelliğiyle, özellikle çocuklar arasında oluşan etkileşimin ve çocuk kültürünün değişik boyutlarının saptanabileceği doğal bir ortamdır.

Bu araştırma da, çocuk bahçesinin, sözü edilen bu son niteliği ile bağlantılıdır; gözleme dayalı betimsel bir çalışma ile çocuk bahçelerinin, çocukların sosyal etkileşimleri için ne tür bir sosyal ve fiziksel değer

taşıdığı tartışılacak, çocuk bahçelerinin gelişimsel olarak daha iyi bir düzeye getirilebilmelerinin yolları üzerinde durulacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, araştırma için seçilen çocuk bahçesindeki oyun araçlarında oluşan sosyal etkileşimleri belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmaktadır:

1)5 ve 7 yaş çocuklarının her bir sosyal etkileşim analiz boyutundaki frekans ve yüzde dağılımları nasıldır?

2)Kız ve erkek çocuklarının her bir sosyal etkileşim analiz boyutundaki frekans ve yüzde dağılımları nasıldır?

3)Her bir sosyal etkileşim boyutu, araçlara göre nasıl bir frekans ve yüzde dağılımı göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, 5 ve 7 yaşlarındaki kız ve erkek çocukların çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında ortaya koydukları sosyal etkileşimlerin incelenmesinin amaçlandığı betimsel bir çalışmadır.

Araştırma Grubu

Bu araştırma kapsamında, kendilerine eşlik eden yetişkinler tarafından söz konusu çocuk bahçesine getirilen ve bu çocuk bahçesini "tanıdıkları"¹ belirtilen 5 ve 7 yaş grubundan toplam 40 kız ve erkek çocuk gözlemlenmiştir. Bu çocuklar, yaş ve cinsiyet gruplarına eşit bir biçimde dağılmaktadırlar.

Verilerin Toplanması

Tüm gözlemler, 1994 ve 1995 yıllarının Haziran, Temmuz, Ağustos ve Eylül aylarında, çocuk bahçesinin kullanımının yoğun olduğu 17:00 ile 19:30 saatleri arasında araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, çocuk bahçesinde oynamakta olan, 5 ve/ya da 7 yaşlarında olduğunu tahmin ettiği çocukların yetişkin yakınlarıyla (anne, baba, yetişkin akraba, vb.) görüşerek kendisini tanıtmış, amacının "çocukların çocuk bahçesindeki oyunlarını incelemek" olduğunu kısaca anlatmış, çocuğun yaşını tam olarak öğrenmiş ve - çocuğun yaşının araştırma için uygun olduğu koşulda da- çocuğu gözlemlemek için izin istemiştir.

¹ Ellis (1974), tüm canlılar gibi çocukların da, çevrede kendileri için yabancı ve belirsiz olan "şeyler"i ilginç bulduklarını, çocukların "yeni" unsurlarla olan ilişkileri ve yaşantıları arttıkça, yani herhangi bir çevresel öge "yeniliğini" kaybettikçe, davranışlarının da değişeceğini belirtmektedir. Dolayısıyla çevrenin ve çeşitli öğelerinin yeniliği ya da tanıdıklığı, bu bağlamda ortaya konacak davranışların niteliğini değiştirecektir. Araştırmanın yürütüldüğü çocuk bahçesine ilk defa gelen çocukların araçlardaki davranışlarının, aracın kendisinden mi, yoksa çocuk için "yeni" oluşundan mı kaynaklandığını kestirmek mümkün olamayacağından çocuk bahçesini "taniyan" ve daha önce bu çocuk bahçesine gelmiş çocukların gözlemlenmesi uygun görülmüştür.

Araştırmacı, çocukları kaydırak, atlıkarınca ve "dönen araç"² gözlemlemiştir. Kaydırak, üç adet kayılacak kısmı olan ve merdivenle çıkılan klasik anlamda bir kaydırığa oldukça benzeyen bir araçtır. Atlıkarınca, üzerinde at, deve, eşek, inek, tırtıl ve ördek figürleri bulunan, yerden 40cm kadar yukarıda saç bir zemine sahip olan ve döndürülerek hareket ettirilen bir araçtır. "Dönen araç" ise, yere ortasındaki metal bir çubukla bağlı olan, çubuğu daire şeklinde çevreleyen oturma birimine sahip ve oturan çocukların bu çubuktan hız alarak aracı döndürdükleri araçtır. (Bu araç, İngilizce'de "merry-go-round" olarak anılmaktadır; ancak "merry-go-round" olarak anılan aracın kuçuğu görünümündedir). Araştırma için bu uç aracın seçilmesinin nedeni, araştırmadan önce edinilen izlenimlere göre kaydırak, atlıkarınca ve "dönen aracın" çocuk bahçesindeki araçlar içerisinde en çok ve her iki yaş grubu tarafından da kullanılan ve birden fazla çocuğun aynı anda kullanabildiği, dolayısıyla sosyal etkileşim için önemli bir ortam hazırlayan araçlar olmalarıdır.

Araştırmacı, çocukların davranışlarını gündelik dille³ betimlemiş ve aynı anda da bu betimlemelerini bir ses alma cihazı ile kaydetmiştir.

Çocukların çocuk bahçesindeki araçları, her bir seferde en çok 5-6 dakika kullandıklarına ilişkin ön çalışma sonuçları gözönünde tutularak her araçta belirtilen sürede gözlemlenmeleri amaçlanmıştır. Gözlemler kimi zaman sürenin doldurulmuş olması nedeniyle gözlemci tarafından sonlandırılmış, kimi zaman da çocuğun araçtan ayrılmasıyla

² Çocuklar ve yetişkinler tarafından "dönmece", "dönen şey", "dönme dolap" gibi çeşitli biçimlerde adlandırılan "dönen araç"a, Prof. Dr. Bekir Onur, "dönengeç" denmesinin uygun olacağını belirtmektedir.

³ Bu araştırmada kullanılan gözlem tekniği, Wright'ın (1967) geliştirmiş olduğu spesimen kaydı yönteminde kullanılan gözlem tekniğinin bazı özelliklerini -belli bir süre içerisinde, çocuğun tüm davranışlarını, davranış akışının sırası bozulmaksızın, gündelik dille, ayrıntılı bir biçimde ve davranışın olduğu anda kaydetmeyi- taşımaktadır.

sonlanmıştır. Araştırma grubundaki çocukların yaş grubu ve cinsiyete göre toplam gözlem süresi ortalamaları Tablo 1'de belirtilmiştir (Bu sürelerin ortalamaları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark yoktur).

Tablo 1

Araştırma Grubundaki Çocukların Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Toplam Gözlem Süresi Ortalamaları (Dakika olarak)

	Kız	Erkek	Toplam (Kız ve Erkek)
5 Yaş	11.73	13.65	12.69
7 Yaş	11.88	12.32	12.10

Araştırmacı, çocukların araçlardaki davranışlarının betimlemelerini kaydetmiş olduğu kasetleri daha sonra çözerek yazılı hale getirmiştir. Araştırma grubundaki çocukların araçlardaki sosyal etkileşimlerine ilişkin analizler, bu raporların okunmasıyla ve araştırma grubundaki çocukların sosyal etkileşimlerinin aşağıda açıklanacak olan sosyal etkileşim analiz boyutları açısından çetelenmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Sosyal Etkileşim Analiz Boyutları

Araştırma grubundaki çocukların oyun araçlarındaki sosyal etkileşimleri, üç ana boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar, gözlemlenen çocukların kiminle etkileşimde bulundukları, sözel davranışlarının özellikleri ve hangi tür sosyal etkileşimde bulunduklarıdır. Bu boyutlar ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmaktadır. Anlatımda belirginliği sağlamak açısından, araştırma grubundaki çocuklar için "denek" terimi kullanılacaktır:

1-Sözel etkileşimde bulunulan kişi: Bu boyutta, deneğin sözel etkileşimde bulunduğu kişinin gelişim düzeyi belirlenmektedir.

A)Çocuk: Deneğin sözel etkileşimde bulunduğu kişi, kardeşi, okuldan ya da mahalleden arkadaşı, herhangi bir akrabasının çocuğu ya da ilk kez çocuk bahçesinde karşılaştığı çocuktur.

B)Yetişkin/Ergen: Deneğin sözel etkileşimde bulunduğu kişi, annesi, babası, yetişkin/ergen akrabaları, arkadaşlarının yakını olan yetişkinler/ ergenler ya da ilk kez çocuk bahçesinde karşılaştığı yetişkinler/ ergenlerdir.

2-Sözel davranışın sosyalliği: Deneğin sözel davranışlarının sosyalliğini içerir.

A)Kendi kendine konuşma: Denek, belirli bir kişiye yönelik olmaksızın konuşur, sesler çıkarır.

B)Başka bir kişiyle konuşma: Denek, belirli bir kişiye yönelik bir şey söyler, seslenir, soru sorar ya da belirli bir kişi tarafından yöneltilen soruya sözel olarak cevap verir; belirli bir kişiyle konuşur, sohbet eder.

3- Sosyal etkileşim kategorileri: Deneklerin sosyal etkileşimleri, Wright (1967) tarafından spesimen kaydı yönteminde psikolojik betimleme kategorileri olarak kullanılan, niteliksel olarak birbirinden farklı davranış biçimlerini içeren yedi temel davranış türü açısından değerlendirilecektir: Başatlık, saldırganlık, direnme, uysallık, bakım, başvurma ve kaçınma. Bu yedi temel davranış türüne, araştırmacının, ön çalışma sırasında oluştuğunu gözlemlediği başka davranış türleri de

eklenecektir. Bunlar, davranış sergileme, duymazlıktan gelme, yakınma, çatışma ve katılmadır. Aşağıda, başatlık, saldırganlık, direnme, uysallık, bakım, başvurma ve kaçınma (Gürkaynak, 1979; s. 80-86), davranış sergileme, duymazlıktan gelme, yakınma, çatışma ve katılma ayrıntılı bir biçimde tanımlanmaktadır:

Başatlık: Denek, sosyal baskı yoluyla ilişki⁴ yönetir ya da yönetmeyi amaçlar. Başatlık gücün varlığını gösterir. Bu, yetkeci baskı biçiminde ortaya konan bir güçtür. Amaç, etkilemek, yol göstermek, kontrol etmektir. Başatlıkta, genelde "şunu yap" buyruğu vardır. Buyruğun nedeni, "ben öyle söylüyorum da ondan" biçiminde iletilir. Başatlık, sözel ya da sözel olmayan bir biçimde ortaya konabilir. Başatlık göstermenin dolaylı bir yolu da belirli bir kurala gönderme yapmaktır.

Saldırganlık: Denek, diğer kişiyi ya da onunla bir birim oluşturan nesneyi incitir, canını yakar ya da bunu amaçlar. İlişkit ile birim oluşturabilecek nesneler arasında, diğer kişinin sahip olduğu, ilişkit ile ilişkili, ilişkit tarafından beğenilen ya da yapılmış olan canlı ya da cansız nesneler sayılabilir. Amaç, ilişkitin incinmesi, acı çekmesidir. Deneğin, ilişkitte yaratmaya çalıştığı şey, incinme, acı, rahatsızlık, kayıp, utanç, engellenme, vb. istenmeyen bir yaşantı olabilir. Saldırganlık da, başatlık gibi, sözel ya da sözel olmayan yollarla ifade edilebilir.

Direnme: Denek, ilişkitin sosyal baskı uyguladığı başatlık, saldırganlık, yalvarma türünden davranışlara "karşı durur" ya da "göğüs gerer". Amaç, baskı yaratıcı sosyal etkiye karşı koymak ya da herhangi bir fiziksel ya da psikolojik yaralanmayı ve bunun sonucunda ortaya çıkacak üzüntüyü yok etmektir. İlişkitin davranışının saldırgan olduğu

⁴ Araştırma grubuna alınan ve gözlemlenen çocuğun etkileşimde bulunduğu kişiden bu tanımlar boyunca "ilişkit" olarak söz edilecektir.

durumlarda, deneğin direniş i fiziksel ya da sözel olarak kendini savunma biçiminde ortaya çıkar. İlişkitin davranış ının başatlık ya da başka bir tür sosyal baskı iç erdiği durumlarda ise, denek, direniş ini uyarlık göstermeme, istem ya da ricaları duymazlıktan gelme, tartışmada kendi görüş ünü savunma ve eğ ilmeme biçiminde gösterebilir.

Uysallık: Denek, başatlık, saldırganlık, başvurma ya da ilişkitin sosyal baskı uyguladığı herhangi bir davranış a "razı olur", "boyun eğ er" Denek, ilişkitin baskısını algılar. İlişkitin kendisinden bir şey yapmasını ya da yapmamasını istediğini farkederek, bunu kabullenir direnç göstermez. Uysallıkta amaç, denek ile ilişkit arasında rahatsız edici ve stres yaratıcı etkileş im oluş masını baştan engellemek ya da sonradan yön ünü de ğ işt irtmektir. Deneğin uysallık göstermektteki amacı, ilişkiti memnun etmek de ğ il, kendi üzerindeki baskıyı kaldırmaktır. Uysal davranan kiş i, kabalı ğ ı, cezayı, suçlamayı, eleşt iriyi savunmasız ve direnmesiz olarak ve ö c almayı düşünmeden kabullenir

Bakım: Denek, ilişkiti mutlu etmek için özel ç aba harcar. Denek, ilişkitin bir gereksinmesi olduğunu farkederek. Bunu doyurmaya çalış ır. İlişkitin yararına olacak bir şey yapar. İlişkite bir şey vermeye, yardım etmeye, onu korumaya çalış ır ya da bu amacı gerçekleştirir. Amaç, ilişkitin gereksinmelerine doyum sağlamaktır. İlişkite, denek tarafından sağ lanan herhangi bir yarar, bakım olarak de ğ erlendirilemez. Bakım davranış ı için önemli olan nokta, ilişkite yarar sağlamak ya da onu memnun etmek için etkin bir ç aba harcanmasıdır. Bakımla ilgili davranış ta destek olma, yatış tırma, rahatlatma, iyileşt irme, özgürlük tanıma, arka çıkma ç abası vardır. İlişkit kötü bir davranış la karşı laş ınca onun tarafını tutma eğ ilimi vardır. İlişkite bir şeyler verme, ona yardım etme, onu koruma, ö zette, genelde ilişkite iyi davranma görünümü vardır

Başvurma: Denek, ilişkitin kendisine yarar sağlamasını, yardımcı olmasını arzu ettiğini gösteren bir davranışta bulunur. Deneğin davranışının amacı, bir gereksinmeyi ya da isteği belli etmektir. İlişkitin bu gereksinmeyi karşılamasını ya da bu isteği yerine getirmesini arzu ettiğini denek dolaylı ya da dolaysız bir biçimde belirtir. Amaç, ilişkitin bunu farkedip gerekli biçimde davranmasıdır. Destek bulma, yardım görme, korunma, yol gösterilme, nasihat edilme ve affedilme isteği de başvurma davranışı türündendir.

Kaçınma: Denek, ilişkiten ya da ilişkitin saldırganlık veya bir başka olumsuz özellik gösteren davranışından uzak durur, uzaklaşır ya da kaçınır, kaçır. Amaç, ilişkit ile birlikte olmanın, ilişkitin davranışlarının ya da ilişkit ile birim oluşturan bir ortamın yaptığı olumsuz, rahatsız edici etkiden kaçınmaktır. Kaçınma, ilişkitin saldırgan ya da başat davranışı sonucu ortaya çıkabilir. Ayrıca, ilişkitin herhangi bir tehlikeli, beklenmeyen, arzu edilmeyen davranışı ya da özeliği denekte kaçınmaya yol açabilir. Denek, kaçınmayı hiç yerinden kıpırdamayarak, farkedilmemek için hiç ses çıkarmayarak, ilişkitin bulunduğu yerlerde "donup kalarak" ortaya koyabilir; saklanabilir, ilişkit üstüne gelirse kaçabilir.

Davranış Sergileme: Denek, eylemini ilişkit için, -ilişkitin dikkatini, ilgisini ve beğenisini çekmek ve/ ya da ilişkitin tepkisini görmek amacıyla- sergiler. İlişkitin dikkatini, sözel ya da sözel olmayan bir biçimde üzerine çeker ve ondan sonra da eylemini ortaya koyar ya da zaten içinde bulunduğu bir eyleme ilgi çekmek için ilişkiti eylemini izlemeye çağırır. Örneğin, denek kullanmakta olduğu oyun aracından annesine seslenir: "ben buna bindim!".

Duymazlıktan Gelme: Denek, ilişkin kendisine yönelik uyarılarını ya da isteklerini duymuyormuş gibi davranır; kendisinden istenildiği biçimde davranmaz. Örneğin, herhangi bir oyun aracını kullanım biçimine "öyle yapma" diyerek itiraz eden babasının bu sözünü hiç duymamış gibi davranır, karşı çıkılan davranış biçimini uygulamaya devam eder.

Yakınma: Denek, herhangi bir durumla ilgili olarak herhangi bir kişiye yakınır; sözel ya da sözel olmayan bir biçimde hoşnutsuzluğunu belirtir. Burada önemli olan, hoşnutsuzluğun kime karşı gösterildiği değil, yaşanıp yaşanmadığıdır. Örneğin, denek, herhangi bir oyun aracının işleyişine ilişkin olarak hoşnutsuzluğunu, sözel ya da sözel olmayan bir biçimde belirtir.

Çatışma: Deneğin davranışları ile ilişkin davranışları, ereklere bakımından uyumsuzluk gösterir; birbiriyle çatışır. Bu çatışma, fiziksel ya da sözel olarak ortaya çıkabilir. Örneğin, denek ile ilişki, üzerinde ortak bir eylemde bulunacakları herhangi bir oyun aracını kimin ve nasıl kullanacağı konusunda anlaşamazlar.

Katılma: Denek ile ilişkin davranışları, aynı amaca yöneliktir; birbiriyle uyuma gösterir, birbirini destekler ya da tamamlar. Örneğin, denek ile ilişki, aynı oyunu oynarlar, herhangi bir oyun aracını birlikte harekete geçirirler, şakalaşırlar.

Verilerin Çözümlemesi

Yazılı duruma getirilen kayıtlar okunarak yukarıda ayrıntılı bir biçimde tanımlanan sosyal etkileşim analiz boyutlarına göre

çetelelendikten sonra, elde edilen veriler, frekans ve yüzdeler halinde ifade edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM⁵

1-Sözel Etkileşimde Bulunulan Kişi ile İlgili Bulgular

A)Çocuk: Çocukla sözel etkileşimde bulunma, 7 yaş grubunda (%66 17) 5 yaş grubuna (%33.83) göre daha çok gözlemlenmektedir (Tablo 2). Cinsiyet farklılıklarına bakıldığında ise erkeklerin (%57) kızlara (%43) oranla daha fazla "çocukla sözel etkileşimde bulundukları" ortaya çıkmaktadır (Tablo 3).

Tablo 2

Çocukla Sözel Etkileşimde Bulunmanın Yaşa Göre Dağılımı

	5 Yaş	7 Yaş	Toplam
Frekans	203	397	600
Frekans %	33.83	66 17	100.00

⁵ Bu bildiriye araştırmanın tüm bulgularına yer verilmeyecek, sözü edilen bulgularında bazıları yorumlanacaktır. Araştırmanın bulguları hakkında kapsamlı bilgi için,

"Bağlı, M. I. (1996). 5 ve 7 yaşındaki kız ve erkek çocukların çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında gözlemlenen sosyal etkileşimleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara."

künyeli kaynaktan yararlanmak mümkündür

Tablo 3**Çocukla Sözel Etkileşimde Bulunmanın Cinsiyete Göre Dağılımı**

	Kız	Erkek	Toplam
Frekans	258	342	600
Frekans %	43.00	57.00	100.00

B)Yetişkin/ Ergen: Yetişkin/ ergenle sözel etkileşimde bulunma davranışına bakıldığında, 5 yaş grubundaki çocukların (%70.38), bu davranışı, 7 yaş grubundaki çocuklardan (%29.62) daha fazla ortaya koydukları görülmektedir (Tablo 4). Erkekler de (%59.58), kızlara (%40.42) göre, yetişkin/ergenle daha fazla sözel etkileşimde bulunmaktadırlar (Tablo 5)

Tablo 4**Yetişkin/Ergenle Sözel Etkileşimde Bulunmanın Yaşa Göre Dağılımı**

	5 Yaş	7 Yaş	Toplam
Frekans	202	85	287
Frekans %	70.38	29.62	100.00

Tablo 5**Yetişkin/ Ergenle Sözel Etkileşimde Bulunmanın Cinsiyete Göre Dağılımı**

	Kız	Erkek	Toplam
Frekans	116	171	287
Frekans %	40.42	59.58	100.00

2-Sözel Etkileşimin Sosyalliğine İlişkin Bulgular

A)Bir Başkasına Yönelik Sözel Davranış: Tablo 6'ya bakıldığında, 7 yaşındakilerin (%54.34) 5 yaşındakilerden (%45.66) daha fazla "bir başkasına yönelik sözel davranış"ta bulundukları görülmektedir. Erkeklerin de (%57.84) kızlardan (%42.16) daha fazla "bir başkasına yönelik sözel davranış"ta bulundukları gözlemlenmiştir (Tablo7).

Tablo 6**Bir Başkasına Yönelik Sözel Davranışın Yaşa Göre Dağılımı**

	5 Yaş	7 Yaş	Toplam
Frekans	405	482	887
Frekans %	45.66	54.34	100.00

Tablo 7**Bir Başkasına Yönelik Sözel Davranışın Cinsiyete Göre Dağılımı**

	Kız	Erkek	Toplam
Frekans	374	513	887
Frekans %	42.16	57.84	100.00

B)Kendi Kendine Konuşma: Kendi kendine konuşma, 5 yaşındakilerde (%55.42), 7 yaşındakilerden (%44.58) daha yaygındır (Tablo 8). Bu davranış, erkeklerde (%68.67) kızlarda olduğundan (%31.33) daha fazla gözlemlenmiştir (Tablo 9).

Tablo 8**Kendi Kendine Konuşmanın Yaşa Göre Dağılımı**

	5 Yaş	7 Yaş	Toplam
Frekans	92	74	166
Frekans %	55.42	44.58	100.00

Tablo 9**Kendi Kendine Konuşmanın Cinsiyete Göre Dağılımı**

	5 Yaş	7 Yaş	Toplam
Frekans	52	114	166
Frekans %	31.33	68.67	100.00

Sözel Etkileşimde Bulunulan Kişi ve Sözel Davranışın Sosyalliğine İlişkin Bulgular İçin Kısa Bir Yorum

Toplam sözel etkileşim miktarının göstergesi olan "bir başkasına yönelik sözel davranış"a ilişkin bulgular, 7 yaşındakilerin 5 yaşındakilerden daha fazla sözel etkileşimde bulunduklarını göstermektedir. Bu durum, gelişimsel bir durumdur. Gelişim psikolojisi literatürü, yaşla birlikte etkileşimin arttığına ilişkin kanıtlar sunmaktadır⁶. Aynı şekilde, 7 yaşındaki çocukların "çocuk"la, 5 yaşındaki çocukların da "yetişkin/ergen"le, öteki yaş grubuna göre daha fazla sözel etkileşimde bulunuyor olmaları da "gelişimsel" olarak değerlendirilebilir (Hartup, 1983).

"Sözel etkileşimde bulunulan kişi" ve "sözel davranışın sosyalliği" boyutlarında cinsiyete ilişkin olarak ilginç bir durum göze çarpmaktadır. Erkeklerin, "bir başkasına yönelik sözel davranış"ı, "çocukla sözel etkileşimde bulunma"yı ve "yetişkin/ergenle sözel etkileşimde bulunma"yı, kızlara göre daha çok gerçekleştirdikleri görülmektedir. Yani, erkek çocuklar, çocuk bahçesinde, çocukla ve yetişkin/ergenle ve en çok etkileşimde bulunan cinsiyet grubudur. Bu olgunun nedenleri üzerinde durmak gerekirse şunlar söylenebilir:

Genelde dış mekânların, erkek çocuklar tarafından daha çok, daha uzun sürelerle ve daha etkin bir biçimde kullanıldığı bilinmektedir (örneğin, Moore ve Young, 1978). Bu durumun, bir dış mekân olarak çocuk bahçesindeki etkinliklere yansımış olabileceği düşünülebilir. Ayrıca, erkeklerin çocuk bahçesindeki etkinliklerinin, anababaları tarafından kızlara göre daha fazla "cinsiyete uygun" olarak

⁶ Bkz. Hartup, 1983

nitelendirilebileceği de dikkate alınmalıdır Çocuk bahçelerinin genelde erkeklerin tercih ettiği etkinlikler için zemin hazırlayabileceği de akla gelmektedir. Çocuk bahçeleri, fiziksel etkinliği artırmaktadır (örneğin, Aközer, 1983). Fiziksel etkinlik/ hareketlilik ise, erkeklerin tercih ettiği ve birlikte oynadıkları oyunların tipik bir özelliğidir (Weinstein ve Pinciotti, 1988). Tüm bu etmenler birlikte dikkate alındığında, çocuk bahçesinde görülen cinsiyete ilişkin bu davranış farklılıklarının nedenleri biraz daha açıklık kazanmaktadır.

3-Sosyal Etkileşim Kategorilerine İlişkin Bulgular

A)Sosyal Etkileşim Kategorilerinde Yaşa İlişkin Bulgular:

Sosyal etkileşim kategorilerinde yaşa ilişkin bulgular, Tablo 10'da görülmektedir. Bu bulgulara göre, başatlık, direnme, uysallık, başvurma, davranış sergileme, duymazlıktan gelme, yakınma ve çatışma, 5 yaşındakilerin 7 yaşındakilerden daha çok ortaya koyduğu davranışlardır. Buna karşılık, saldırganlık, bakım ve katılma, 7 yaşındaki çocuklar tarafından 5 yaşındakilere göre daha fazla gösterilmektedir

Gelişimsel açıdan alt düzeyde davranışlar olarak başatlık, direnme ve çatışmanın, 5 yaşındakilerde 7 yaşındakilerden daha fazla görülmesi doğal karşılanabilir. Bakım ve katılma, bu bulguyu tamamlar nitelikte bir görünüm sunmakta ve 7 yaşındakilerin daha çok gösterdikleri davranışlar arasında yer almaktadırlar. Direnme ve uysallık, yapıları (ve tanımları) gereği, dışsal baskılara karşı gösterilen tepkilerdir. Bu davranışların 5 yaşındakilerde daha fazla görülmesi, bu yaş grubundaki çocukların, yaşlarının, fiziksel ve psikolojik güçsüzlüklerinin yarattığı bir durum olarak, yetişkinlere (ve dolayısıyla baskılarına) fiziksel bakımdan daha yakın oluşları ile açıklanabilir. Başvurma davranışının da yine 5 yaş çocuklarında daha fazla gözlemlenmesinin nedeni, 5 yaşındakilerin fiziksel ve psikolojik olarak yetersizliklerinin onların daha çok yardım

çağrısında bulunmaları ile sonuçlanıyor olmasıdır. Ayrıca, çocuk bahçesi, bu yaş grubundaki çocuklar için, çeşitli bakımlardan baş etmekte güçlük çektikleri bir yer olabilir.

Araştırma bulguları arasında saldırganlık davranışına ilişkin olanlar, ilginç görünmektedir. Bunlara göre, 7 yaşındaki çocuklar 5 yaşındaki çocuklardan daha fazla saldırganlık göstermektedirler. Bu bulgu, literatürdeki, küçük çocukların büyüklere göre daha fazla saldırganlık gösterdikleri yönündeki bulgularla (Evans ve McCandless, 1978; Vasta, Haith ve Miller, 1992) ters düşmektedir. Ancak, burada dikkat edilmesi gereken bir durum vardır: Bu araştırmada çok az sayıda saldırganlık gözlemlenmiştir ve gözlemlenen 10 saldırganlıktan 6'sı tek bir kız çocuğu tarafından gerçekleştirilmiştir.

Tablo 10**Sosyal Etkileşim Kategorilerinde Yaşa İlişkin Frekans ve Yüzdelere**

Sosyal Etkileşim Kategorileri	5 Yaş	7 Yaş	Toplam
Başatlık	23 (%54.76)	19 (%45.29)	42
Saldırganlık	0 (%0.00)	10 (%100.00)	10
Direnme	35 (%89.74)	4 (%10.26)	39
Uysallık	10 (%55.56)	8 (%44.44)	18
Bakım	12 (%27.91)	31 (%72.09)	53
Başvurma	40 (%70.18)	17 (%29.82)	57
Kaçınma	0	0	0
Davranış Segileme	42 (%28.57)	24 (%36.36)	66
Duymazlıktan Gelme	14 (%28.57)	10 (%71.43)	14
Yakınma	4 (%28.57)	10 (%71.43)	14
Çatışma	9 (%60.00)	6 (%40.00)	15
Katılma	80 (%44.44)	100 (%55.56)	180

B)Sosyal Etkileşim Kategorilerinde Cinsiyete İlişkin

Bulgular: Sosyal etkileşim kategorilerinde cinsiyete ilişkin bulgular Tablo 11'de görülmektedir. Bu dağılıma göre, başatlık, uysallık, bakım, davranış sergileme, duymazlıktan gelme, yakınma ve katılma, erkeklerin; saldırganlık, direnme, başvurma ve çatışma da kızların diğer cinsiyet grubuna oranla daha çok gösterdiği davranışlardır.

Erkeklerin, içerisinde rekabet, başatlık ve saldırganlık içeren davranışları, kızlardan daha çok ortaya koydukları bilinmektedir (Crowell, 1987; Hyde, 1984; Tieger, 1980; aktaran Vasta, Haith ve Miller, 1992 ve Özüçücu, 1995). Bu araştırmada da, başatlık, erkekler

tarafından daha çok gösterilmiştir. Ancak saldırganlık, kızların daha çok ortaya koydukları davranışlar arasında yer almaktadır. Bu noktada, saldırganlık için yaş boyutunda yapılan yorumun bir benzerini yapmak mümkündür: Bu araştırmada saldırganlık, oldukça az gözlemlenmiştir ve gözlemlenen saldırganlığın büyük bölümü tek bir çocuk tarafından sergilenmiştir.

Direnmenin kızlarda daha çok görülüyor olmasının nedeni, kızların belki de daha çok kısıtlanan cinsiyet grubunu oluşturuyor olmaları olasılığı ile ilişkilidir. Yine kızlar, daha fazla başvurma davranışında bulunmaktadırlar. Literatürde de kızların daha fazla başvurma ve başvurma benzeri davranışlarda bulundukları görülmektedir (örneğin Özuçucu, 1995). Gerçekten de kızlar, yardıma daha çok gereksinim mi duymaktadırlar? Bu, en azından çocuk bahçesi için doğru olabilir; zira, kızlara özgü olduğu düşünülen bakım davranışı (Evans ve McCandless, 1978), bu araştırmada erkekler tarafından daha çok sergilenmektedir. Bir olasılıkla erkek çocuklar, hem kendileri hem de onlardan yardım isteyenler tarafından, "çocuk bahçesinde daha yetkin" olarak görülmektedirler. Nitekim, erkek çocukların, çocuk bahçesini daha yetkin bir biçimde ve zevk alarak kullandıklarının küçük bir göstergesi de, katılma davranışını kızlardan daha fazla ortaya koyuyor olmalarıdır.

Tablo 11
Sosyal Etkileşim Kategorilerinde Cinsiyete İlişkin Frekans ve
Yüzdelere

Sosyal Etkileşim Kategorileri	5 Yaş	7 Yaş	Toplam
Başatlık	17(%10.48)	25(%59.52)	42
Saldırganlık	10 (%100.00)	0 (%0.00)	10
Direnme	21(%53.85)	18(%46.15)	39
Uysallık	8 (%44.44)	10 (%55.56)	18
Bakım	20 (%46.51)	23 (%53.49)	43
Başvurma	32 (%56.14)	25 (%43.86)	57
Kaçınma	0	0	0
Davranış Segilem	32 (%48.48)	34 (%51.52)	66
Duymazlıktan Gelme	6 (%37.50)	10 (%62.50)	16
Yakınma	4 (%28.57)	10 (%71.43)	14
Çatışma	8 (%53.33)	7 (%46.67)	15
Katılma	60 (%38.33)	111 (%61.67)	180

4-Sosyal Etkileşim Analiz Boyutlarında Araçlara İlişkin Bulgular

Sosyal etkileşim analiz boyutlarında araçlara ilişkin bulgular, Tablo 12'de görülmektedir. Bunlara göre, çocukla sözel etkileşimin, bir başkasına yönelik sözel davranışın, başatlığın, direnmenin, çatışma ve katılmanın en çok görüldüğü araç, "dönen araç"tır. Yetişkin/ergenle sözel etkileşim, kendi kendine konuşma, uysallık bakım, başvurma ve yakınma davranışları ise en çok atlıkarıncada gözlemlenmiştir

Saldırganlık, bakım, duymazlıktan gelme ve davranış sergileme de en çok kaydırakta gözlemlenmiştir.

Bu bulgular, araçlara ilişkin birer "davranışsal resim" sergilemektedir. Bu "resim"lerde, atlıkarınca ve "dönen araç", birbirine karşıt nitelikte davranışların sergilenmesine zemin hazırlıyor gibi görünmektedir. "Dönen araç", çocukların, yanyana, yüzyüze, fiziksel olarak oldukça yakın bir mesafede bulunmalarını sağlayıcı özelliğiyle, genel olarak tüm sözel etkileşimin (bir başkasına yönelik sozel davranış) ve çocukla sözel etkileşimin en çok gerçekleştiği araçtır. Bu araç, çocukların tek başlarına ya da birlikte hareket ettirebildikleri, yani kullanımı dışarıdan bir yetişkinin müdahalesini gerektirmeyen bir araçtır. Bu da, çocuklar arasındaki etkileşimi artırmakta, çocukların yetişkinlerle olan etkileşimini azaltmaktadır. "Dönen aracın" döndürülmesi, çocuklar arasında zaman zaman çatışmaya ve dolayısıyla da direnmeye yol açabilmektedir ("dönen araç", çatışmanın en çok görüldüğü araçtır). Ancak, çatışma, gelişimsel bakımdan değerli bir durumdur. Çünkü, çatışmayı, çatışmanın çözümüne ilişkin çabalar izlemekte ve çözüm, bazen "katılma" biçiminde bulunmaktadır.

Atlıkarınca, "dönen aracın" karşıtı fiziksel ve davranışsal özelliklere sahiptir. Öncelikle, bu araçta, çocuklar, yüzyüze oturmamaktadırlar; yani birbirlerini, etkileşimin oluşabileceği bir biçimde görmemektedirler. Bunun yanı sıra, atlıkarınca, çocukların döndürebildikleri bir araç değildir, dolayısıyla çocuklar, yetişkinlerden yardım istemek durumunda kalmaktadırlar. Bu durum da, bulgulara, başvurma ve yetişkin/ergenle sözel etkileşimde bulunmanın en çok bu araçta oluşması ile yansımaktadır.

Kaydırak, daha çok fiziksel etkinliği arttıran, dolayısıyla da bir başkasına yönelik sözel davranışın en az oluştuğu araçtır. Çocuklar, bu aracın yükseltilerine çıkabilmekten duydukları övüncü, "davranış sergileme" ile ortaya koymaktadırlar. Kaydırak, duymazlıktan gelme davranışının da en çok oluştuğu araçtır. Kaydırakta duymazlıktan gelme davranışı, çocukların, kaydırağın kayılan yerinden çıkmaya çalışmaları ve kaydırağın yine kayılan yerine taş atmaları ile ortaya çıkmaktadır. Kaydırak, atlıkarınca ile birlikte bakım davranışının da en çok görüldüğü araç olma özelliğini taşımaktadır. Araç, yardıma gereksinme doğuracak, merdivenlere, beceriyle kaymayı gerektiren kayılacak yerlere ve benzeri fiziksel özelliklere sahiptir.

Tablo 12
Sosyal Etkileşim Analiz Boyutlarında Araçlara İlişkin Frekans ve
Yüzdele

Sosyal Etkileşim Kategorileri	Kaydırak	Atlıkarınca	Dönen Araç	Toplam
Çocukla Sözel Etkile	171(%28.50)	153(%25.50)	276(%46.00)	600
Yet./Ergenle söz. Etkileşim	74(%25.78)	127(%44.25)	86(%29.97)	287
Başkasına Yön.Söz.	245(%27.62)	280(%31.57)	362(%40.81)	887
Kendi kendine konuş	52(%31.33)	69(%41.57)	45(%27.10)	166
Başatlık	12(%28.57)	4(%9.53)	26(%61.90)	42
Saldırganlık	6 (%60.00)	0 (%0.00)	4(%40.00)	10
Direnme	9(%23.08)	11(%28.20)	19(%48.72)	39
Uysallık	3 (%16.67)	8 (%44.44)	7(%38.89)	18
Bakım	16 (%37.21)	16 (%37.21)	11(%25.58)	43
Başvurma	11 (%19.30)	31 (%57.38)	15(%26.32)	57
Kaçınma	0	0	0	0
Davranış Segilem	35 (%53.03)	22 (%33.33)	9(%13.64)	66
Duymazlıktan Gelm	9 (%56.25)	6 (%37.50)	1(%6.25)	16
Yakınma	4 (%28.57)	6 (%42.86)	4(%28.57)	14
Çatışma	1 (%6.67)	0 (%0.00)	14(%93.33)	15
Katılma	63 (%35.00)	37 (%20.56)	80(%44.44)	180

SONUÇ

Çocuk bahçeleri, tasarımları ve yapıları itibariyle, çocuklara yönelik bakışaçılarını yansıtmaktadırlar. Ülkemizde sayı ve niteliksel açıdan yetersiz olan bu alanlar, çocuklara ve çocukların dış mekân gereksinimlerine ilişkin yaklaşımları açık bir biçimde ortaya koymaktadırlar. Bu alanların sözu edilen eksikliklerinin giderilmesi, bu temel anlayışın değışmesini zorunlu kılmaktadır. Bununla birlikte, çocukların cinsiyetleri ve yaşları onların bu alanlardan ne derece yararlanabileceklerinin de bir ölçüsü olarak karşımıza çıkmaktadır. Anababaların, çocuklarına yönelik davranış biçimlerinin de onların bu alanlarda ortaya koydukları davranış biçimlerini etkilediğinin gözlemlendiğı bu araştırma, çevresel ve ekolojik psikoloji araştırma birikiminin zaten önemle vurguladığı sosyal ve fiziksel mekân özelliklerinin, eşgüdömlü bir biçimde mekâna ilişkin davranışları nasıl etkilediğı olgusunun bir kere daha çocuk bahçesi bağlamında gözler önüne serilişinin küçük bir örneğini vermektedir. Çocuk bahçelerinin çocukların gelişimine katkıda bulunması için ilk adım, bu mekânlarda davranışa etki eden sosyal ve fiziksel özelliklerin çözömlenmesidir. İkinci adım ise, bu çözömlenmenin sonuçlarından çocuk bahçesi tasarımlarında yararlanılması ve bu yolla da çocuğa verilen/ verildiğı soylenen kültörel değerin "çocuklar için mekân" boyutunda da kanıtlanması olacaktır.

KAYNAKLAR

- Akozer, E (1983) **A study on children's play activity and public playgrounds**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğı Teknik Üniversitesi, Ankara
- Ellis, M J (1974) Play Theory and research G Coates (Ed) **Alternative learning environments** içinde (s. 305-310) Stroudsburg, Pennsylvania: Dowden, Hutchinson and Ross
- Espinosa, M P , Sigman, M D , Neumann, C G , Bwibo, N O ve McDonald,

- M. A. (1992) Playground behaviors of school-age children in relation to nutrition, schooling, and family characteristics. **Developmental Psychology**, 28 (6), 1188-1195
- Evans, E. D. ve McCandless, B. R. (1978). **Children and youth: Psychosocial development**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gibson, J. J. (1977) The theory of affordances. R. Shaw ve J. Bransford (Eds.), **Perceiving, acting and knowing** içinde (s. 67-82). NJ: LEA
- Gürkaynak, I. (1979) **Sosyoekonomik düzey ve çocuk**. Ankara: Kelaynak.
- Hart, C. H. (1993) Introduction. Toward a further understanding of children's developments on playgrounds. C. H. Hart (Ed.) **Children on playgrounds: Research perspectives and applications** içinde (s. 1-12). Albany, NY: State University of New York.
- Hart, C. H., DeWolf, D. M., Wosniak, P. ve Burts, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. **Child Development**, 63, 879-892
- Hartup, W. W. (1983) Peer relations. E. M. Hetherington (Ed.) ve P. H. Mussen (Seri Ed.) **Handbook of child psychology Vol. 4: Socialization, personality, and social development** içinde (s. 104-195). New York, NY: Wiley
- Ladd, G. W., Price, J. M. ve Hart, C. H. (1988) Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. **Child Development**, 59, 986-992
- Liddell, C., Henzi, S. P. ve Drew, M. (1987) Mothers, fathers, and children in an urban park playground: A comparison of dyads and triads. **Developmental Psychology**, 23(2), 262-266
- Moore, R. C. ve Young, D. (1978) Childhood outdoors: Toward a social ecology of the landscape. I. Altman ve J. F. Wohlwill (Eds.) **Human Behavior and environment: Vol. 3: Children and Environment** içinde (s. 83-130). New York, NY: Plenum Press
- Naylor, H. (1985) Outdoor play and play equipment. **Early Child Development and Care**, 19, 109-130
- Ozuçucu, A. (1995) **Yuva çocuklarının gündelik yaşamdaki davranışları: 4-5 Yaş çocuklarında paylaşma**. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Vasta, R., Haith, M. M. ve Miller, S. A. (1992) **Child psychology: The modern science**. New York: Wiley.
- Weinstein, C. S. ve Pinciotti, P. (1988) Changing a schoolyard: Intentions, design decisions, and behavioral outcomes. **Environment and Behavior**, 20(3), 345-371
- Wohlwill, J. F. ve Heft, H. (1987) The physical environment and the development of the child. D. Stokols ve I. Altman (Eds.) **Handbook of environmental psychology** içinde (s. 281-328). New York, NY: Wiley
- Wright, H. F. (1967). **Recording and analyzing child behavior**. New York: Harper and Row.

YUVA ÇOCUKLARININ GÜNDELİK YAŞAMDAKİ DAVRANIŞLARI

DR.AYNUR ÖZÜÇUCU

Son yıllarda, önce ekolojik psikoloji daha sonra da çevresel psikoloji akımlarının ortaya çıkması ile, sadece sosyal çevrenin değil içinde yaşadığımız fiziksel çevrelerin de davranışlarımız ve deneyimlerimiz üzerindeki etkilerine dikkat çekilmiştir. Ayrıca, fiziksel çevrenin insan davranışları üzerindeki önemli etkisini vurgulayan çalışmalar (Shure, 1963; Wright, 1967; Birch ve Billman, 1986; Sommer ve Wicker, 1991), psikologları bu alandaki araştırmalara yöneltmiştir. Gürkaynak (1979), davranışın doğal ortamı içerisinde ele alınmasının önemini şöyle ifade etmektedir: "Çocuğun biyopsikososyolojik gelişiminin kökü ailesi ile ve diğer önemli sosyal ortam ya da çevrelerle karşılıklı etkileşimlerinde aranmalıdır. Gelişim için gerekli olan çevresel öğeleri ele almayan, yalnızca kişisel gereksinimleri ya da farklı uyum biçimlerini vurgulayan kuramlar yeterli olmaktan uzaktır, zira davranış daima bir ortam içerisinde oluşur ve ortamı içersinde ele alınınca davranışın anlamı belirginleşir" (s.24).

Zaman içinde araştırmacılar çocukların ve yetişkinlerin davranışta bulundukları alanların güçlü etkisini dikkate alarak, davranış hakkında en sağlıklı bilgilerin kişilik özellikleri gibi psikolojik verilerden çok davranış alanlarından elde edilen verilerle sağlanabileceği sonucuna ulaşmışlardır (Sommer, Wicker, 1991) Davranış alanı kavramı Wapner'in (1987) bütüncül yaklaşımı ile tutarlıdır. Yani davranış alanının fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutları vardır ve bunlar arasında karşılıklı bir ilişki, alışveriş söz konusudur. Psikoloji laboratuvarlarının, davranış alanının bu üç boyutunu bir arada içermediği açıktır. Örneğin, paylaşma davranışının genelde laboratuvarda incelenmesi nedeniyle çocukların gündelik yaşamlarında giriştikleri paylaşma ile ilgili çevresel, sosyal ve psikolojik değişkenler hakkında çok az şey bilinmektedir. Çünkü paylaşma ile ilgili günlük yaşamda karşılaşılan koşulların ve bunların niteliğinin, niceliğinin, karmaşıklığının laboratuvarda yaratılması ve incelenmesi olanaksızdır

Araştırmanın çıkış noktasını oluşturan yukarıdaki sorunlara yanıt aramak üzere çocuğun davranış ve yaşantılarını doğal ortamı içerisinde ele almayı amaçlayan bir psikolojik ekoloji yöntemi, spesimen kayıtlaması yöntemi kullanılmıştır. Spesimen kayıtları, doğal ortamında izlenen kişinin davranış akışını, akış sırasına göre, gündelik dille ve ayrıntılı biçimde içeren raporlardan oluşur. Spesimen kayıtlarının içerdiği verilerin en önemli özelliği, günlük davranışsal olguların doğadaki dağılımını ortaya koyabilmesidir. Spesimen kayıtlarında günlük davranışlar, doğal çevreleri içerisinde, gözlemci tarafından seçilmemiş ve düzenlenmemiş biçimde aktarılır Aynı özelliğin psikolojide kullanılan diğer araştırma yöntemleri için geçerli olduğu söylenemez. Spesimen kayıtlarının en önemli yönlerinden biri de, gözlenen bireyin "davranış dağılımını" ortaya koyabilmesidir Deneğin gözlem süresi içerisindeki

tüm davranışları kayıtlarda yer alır. Dolayısıyla bir davranışın tüm diğer davranışlar içerisindeki yerini ve dağılımını bulmak ve böylece de davranışa anlam yüklemek mümkün olur.

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönemde yuvaya giden 4-5 yaş çocuklarını doğal ortamları içinde ele alarak günlük yaşamlarında kendiliğinden girdikleri davranışlarını incelemektir. Bu amaçla, okul öncesi dönemdeki çocukların yuvada geçen günlük yaşamlarındaki davranışlarının yapısal özellikleri nedir? Psikolojik içeriği nedir? Günlük yaşamlarının içinde paylaşma olgusunun yeri nedir? sorularına denek özellikleri (cinsiyet, kardeşlilik durumu ve annenin iş durumu) dikkate alınarak yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Denekler

Araştırmanın deneklerini Bursa ilinde bir anaokuluna devam eden orta sosyo-ekonomik düzeyden 8'i kız ve 8'i erkek olmak üzere, 4-5 yaşlarında toplam 16 çocuk oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri aynı yuvaya giden 8'i kız, 8'i erkek olmak üzere 4-5 yaşlarında toplam 16 çocuğun doğal ortamlarındaki günlük davranışlarının yetiştirilmiş gözlemciler tarafından gözlenmesi ile elde edilmiştir. Çocuğun davranışları ortamı ile birlikte anında ve akış sırasına göre bantlara kaydedilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar yazıya geçirilerek her çocuk için bir tam günlük spesimen kayıt raporu elde edilmiştir. Davranış akışının birimlere ayrılması ve birimlerin her birinin

yapısal özellikler ve psikolojik içerik açısından niteliksel ve niceliksel olarak çözümlenmesi ile veriler toplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Okul öncesi dönemde yuvaya devam eden 4-5 yaş çocuklarının gündelik doğal ortamlarında sergiledikleri davranışlar, özellikle de paylaşma davranışının bu davranışlar içindeki yeri ve oranı cinsiyet, kardeşlilik durumu ve annenin iş durumu değişkenleri açısından değerlendirildiğinde; araştırmada yer alan erkek çocukların gündelik doğal yaşamlarındaki etkinliklerini başlatmada ve bitirmede kız çocuklarına göre daha bağımsız davrandıkları görülmüştür. Kız ve erkek çocukların gündelik doğal yaşamlarında sergiledikleri davranışlarında ortaya çıkan bu farklar, yetişkinlerin kız ve erkek çocuklarına farklı eğitim uyguladıklarını; erkeklerde girişkenlik, bağımsızlık gibi özellikleri, kız çocuklarda ise tersi özellikleri pekiştirdiklerini düşündürmektedir.

Etkinlikleri başlatma ve bitirme açısından annesi çalışan çocuklar gündelik doğal yaşamlarındaki etkinliklerini daha çok kendi inisiyatifiyle başlatırken, annesi ev kadını olan çocuklar daha çok çevreki kişilerin baskısıyla başlatmışlardır. Annesi çalışan ve annesi ev kadını olan çocukların gündelik doğal yaşamda sergiledikleri davranışları başlatma ve bitirmede ortaya çıkan bu farklar ev ortamındaki anne-çocuk ilişkisinin nitelik açısından farklı olduğunu düşündürmektedir. Yuva ortamında gözlenen bu farklılıkların ev ortamındaki görev ve sorumlulukların her iki grupta farklı algılanmasından kaynaklandığını söylemek olası görünmektedir.

Kardeşlilik durumu açısından dikkati çeken nokta, tek çocukların gündelik davranışlarının yarısından fazlasını kendi inisiyatifleriyle başlatmalarına karşın kardeşli çocukların gündelik doğal davranışlarının yarısını çevreden gelen baskı ve değişikliklere tepki olarak başlatmalarıdır.

Bu bulgular, biraz spelasyona olanak tanındığında, kız ve erkek, tek ve kardeşli, annesi çalışan ve çalışmayan çocukların profillerinin ayırıştığı ve örtüştüğü yerleri ortaya çıkarmaktadır, şöyle ki, etkinliklerini kendi inisiyatifiyle başlatma ve sürdürmede erkek, tek ve annesi çalışan çocuklar, davranışlarında "daha kararlı", "daha az çocuksu", "daha bağımsız" bir görüntü sergilemektedirler. Buna karşılık, kız, kardeşli ve annesi ev kadını olan çocuklar ise gündelik doğal yaşamlarındaki davranışlarını daha çok çevreden gelen baskı ve değişikliklere tepki olarak başlatarak "daha bağımlı", "daha az tutarlı" ve "daha çocuksu" bir profil oluşturmaktadırlar.

ocuk profillerine ilişkin bu görüşler spelasyon niteliği taşısa da spesimen kaydı gibi araştırmacıyı çok uzun sürelerle çocukla birlikte yaşamaya ve ince ayrıntıları bile gözlemlemeye yönelten bir yöntemin kullanıldığı bu araştırmada ilerki araştırmacılara ışık tutulmasına katkı yapıcı olarak görülebilir.

Çocuktan ilişkitede yönelik eylem modelleri (Ek 1) bir arada ele alındığında ilginç bir bulgu, araştırmada yer alan 4-5 yaş çocuklarının cinsiyet, kardeşlik durumu ve annenin iş durumu değişkenlerinden bağımsız olarak ilişkitlerine karşı en fazla başvurma davranışı göstermeleridir Bir başka deyişle, çocuklar çevrelerindeki sosyal

davranış nesnelerini ilişkilerine katarken, kendi gereksinimlerinin doyurulmasına öncelik tanımışlardır

Çocuğun ilişkitlerine yönelttiği davranışların sırası açısından bakıldığında, işbirliği ve paylaşma sıralamanın en altında yer almaktadır

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, araştırmada yer alan çocukların ortaya koyduğu genel profil dikkat çekicidir: Okul öncesi dönemindeki çocuklar, ilişkilerinde öncelikle kendi istem ve arzularının doyurulmasına önem verirken, diğer kişilerin istem ve arzularına duyarsız kalmışlardır. Diğer bir deyişle, çevrelerindeki kişilere yönelik ilişkilerinde “vermekten” çok “almak” önemli bir belirleyici niteliği taşımaktadır.

Çocuktan ilişkiye yönelik eylem modelleri denek özellikleri açısından ele alındığında, kız çocukları, kardeşli çocuklar ve annesi ev kadını olan çocuklar için, başvurma ve uysallık davranışları benzer bir şekilde ilk iki sırada yer almaktadır. Bu araştırmada oluşan profillerine göre, kız olan, kardeşli olan ve annesi ev kadını olan çocuklar, ilişkilerinde edilgin ve yumuşak bir yaklaşım göstermek açısından birbirlerine çok benzemektedirler

Başvurma ve başatlık davranışlarının erkek çocuklarda, tek çocuklarda ve annesi çalışan çocuklarda benzer bir şekilde, ilk iki sırada yer alması, bu iki davranışın tanımından gelen zıtlıklar düşünülürse, ilginç bir çocuk profili oluşturmaktadır. Bu durumda, erkek olan, tek olan ve annesi çalışan çocuklar, diğer kişilerle olan ilişkilerinde gereksinimlerinin karşılanması yönünde öncelikle edilgin bir davranış

sergilemekte, ikincil olarak da başatlık göstererek sosyal baskı uygulamasında etkin ve katı bir yaklaşım göstermektedirler.

Çocuktan ilişkiye yönelik eylem modellerinde bir başka ilginç bulgu, araştırmada yer alan çocukların ilişkilere saldırganlık gösterme oranlarının görece düşüklüğüdür. Bu durum, yuva ortamında saldırganlık gibi problem yaratan davranışlara daha fazla müdahale edilmesi olasılığıyla açıklanabilir. Nitekim, araştırmanın ham verilerinde bu tür müdahale örneklerine sıkça rastlanmaktadır.

Bu araştırmada paylaşma davranışı ve paylaşma davranışının çocuğun gündelik yaşamındaki yeri, gösterilme sıklığı diğer davranışlara görece değerlendirilmiştir. Araştırmada yer alan 4-5 yaş çocuklarının gündelik doğal yaşamlarında sergiledikleri davranışlar içinde cinsiyet, kardeşlik durumu ve annenin iş durumu değişkenlerinden bağımsız olarak paylaşma ve işbirliği davranışlarını dikkati çekecek kadar düşük oranlarda sergilemeleri, araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri olarak değerlendirilmektedir. İnsan davranışlarının, güdülerinin, eğilim ve değer yargılarının, içinde yaşanılan kültürden önemli ölçüde etkilendiği gözönünde bulundurulacak olursa, dayanışma, yardımlaşma ve paylaşmanın öneminin atasözlerimizde bile vurgulandığı bir kültürde yetişen çocukların yok denecek kadar az paylaşmaları düşündürücüdür.

Ana-babaların ve öğretmenlerin kullandıkları ödül ve ceza mekanizmaları ve model oluşturmaları, çocukların paylaşma ve işbirliği davranışları üzerinde kuşkusuz etkili olmaktadır. O halde çocukların gündelik yaşamlarında çok düşük oranlarda paylaşma davranışı göstermelerinin nedeni, ana-babaların ve öğretmenlerin çocukların bu tür davranışlarını yeterince pekiştirmemelerinden ya da çocuklar için

model oluşturacak bu tür davranışları yeterince sergilememelerinden mi kaynaklanmaktadır?

Ayrıca ocuk yetiştirme tekniklerinin olumlu sosyal davranışların gelişmesi üzerinde çok açık ve kesin etkilere sahip olduğu gerçeği dikkate alındığında, çocukların gündelik yaşamlarında paylaşma davranışını seyrek olarak göstermeleri, toplumumuzda uygulanan ocuk yetiştirme tekniklerinin bu tür davranışların gelişmesinde ve yeni kuşaklara kazandırılmasında yeterince etkili olamadığının bir göstergesi midir?

Yardımselik, işbirliği, paylaşma, komşuluk, konukseverlik gibi önemli bazı özellikler açısından diğer toplumlardan, özellikle de batı toplumlarından farklılaştığını düşündüğümüz, hatta bu tür değerleriyle vndğmz Türk toplumu giderek daha bireyci, yaşışmacı özelliklerin önem kazandığı, bunun yanışıra “bize özgü” dediğimiz değerlerin daha az önemsendiği bir toplum olma özelliği mi göstermektedir?

Bu soruların yanıtlarının olumlu sosyal davranışların gelişiminde ana-baba ve eğitimcilerin tutumlarını inceleyen, bu tür davranışların kazanılmasında en etkili ocuk yetiştirme tekniklerinin neler olduğunu belirleyen, toplumumuzda değerlerin nasıl ve ne yönde değiştiğini inceleyen araştırmalarca verilmesi konunun bilimsel olarak gelişmesine önemli bir katkı sağlayacaktır

Eylem Modelleri

Eylem modelleri niteliksel açıdan birbirinden farklı davranış biçimleridir ve kendi içlerinde yeğlilik açısından farklılık gösterirler. Aşağıdaki tanımlarda tanımı basitleştirmek açısından, eylem modelleri çocuktan ilişkiye* yönelik olarak ele alınmıştır

Başatlık: Çocuk ilişkiti sosyal baskı yoluyla yönetir ya da yönetmeyi amaçlar Başatlık genellikle "şunu yap", "şunu yapma" gibi buyruklarla ortaya konur; buyruğun nedeni "ben öyle istiyorum da ondan" biçiminde iletilir.

Saldırganlık: Saldırgan davranışlar vurma, tırmalama, ısırma, kırma gibi fiziksel, küçültücü, suçlayıcı, eleştirici gibi sözel olarak ortaya konabilirler. Amaç, ilişkinin acı çekmesi, incinmesidir

Direnme: Bu eylem modeli sadece tepkisel olarak ortaya çıkar. Çocuk, ilişkinin kendisine yönelttiği başat ve saldırgan davranışlarına karşı koyar, boyun eğmez.

Uysallık: Çocuk ilişkinin kendisine uyguladığı sosyal baskıya boyun eğer, direnmez. Amaç, ilişkiti memnun etmek değil, kendi üzerindeki baskıyı kaldırmaktır

Bakım: Çocuk ilişkiti rahatlatmak, memnun etmek için çaba harcar. İlişkiti destekler, savunur Amaç, ilişkiye yarar sağlamaktır ve bakım etkin bir davranıştır

Başvurma: Çocuk, ilişkinin kendisine yarar sağlamasını, yardımcı olmasını arzu ettiğini, ilişkiye dolaylı ya da dolaysız olarak iletir. Amaç, ilişkinin bunu fark edip, çocuğun isteğini yerine getirmesini sağlamaktır.

Kaçınma: İlişkinin saldırgan ya da başat davranışı sonunda ortaya çıkabilir. Herhangi bir tehdit ya da tehlikenin söz konusu olmadığı ortamlarda kaçınma çocuğun utangaç ya da korkak davranması şeklinde ortaya çıkar.

Paylaşma: Çocuk kendiliğinden ya da istek üzerine sahip olduğu şeyin tümünü ya da bir bölümünü ilişkiye verir. Çocuğun aynı nesneyi ilişkiyle birlikte kullanması, paylaşma değil işbirliği olarak nitelendirilir.

İşbirliği: Çocuk ilişkile birlikte ortaklaşa bir nesneyi kullanır, bir iş yapar ya da bir oyun oynar

* İlişkit çocuğun o anda ilişki içinde olduğu sosyal bir davranış nesnesi, yani bir diğer kişidir

KAYNAKLAR

- BIRCH, L, BILLMAN, J (1986) Preschool children's food sharing with friends and acquaintances **Child Development**, **57**, 387-395
- GURKAYNAK, I (1979) **Sosyo-Ekonomik Düzey ve Çocuk** Ankara Kelaynak Yayınevi
- SHURE B M (1963) Psychological ecology of a nursery school **Child Development** **34** 979-992
- SOMMER, R, WICKER, W A (1992) Gas station psychology The case for specialization in ecological psychology **Environment and Behavior** **23** (2), 131-149
- WAPNER, S (1987) Clark University Years of transition **Journal of Environmental Psychology**, **7**, 389-408
- WRIGHT H F (1967) **Recording and Analysing Child Behavior** New York Harper and Cow

KOGREYE KATILANLAR

“Bildiri Sırasıyla”

Prof.Dr.Bozkurt GÜVENÇ, Cumhurbaşkanı Başdanışmanı, Ankara

Prof.Dr.Çiğdem KAĞITÇIBAŞI, Koç Üniversitesi Psikoloji Bölümü,
İstanbul

Prof Dr.Metin AND, Emekli Öğretim Üyesi, Ankara

Prof.Dr.Mine TAN, A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara

Prof Dr Hayat ERKANAL, A.U Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi,
Arkeoloji Bölümü, Ankara

Necdet SAKAOĞLU, M.E.B.Talim-Terbiye Kurulu Üyesi, Ankara

Prof.Dr.Özer ERGENÇ, A.Ü.Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Tarih
Bölümü, Ankara

Dr.Muhsine H.YAVUZ, Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne
Sanatları Fakültesi, Ankara

Prof.Dr.Yahya AKYUZ, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi EPÖ Bölümü,
Ankara

Prof.Dr İnci SAN, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi EPÖ Bölümü,
Ankara

Prof.Dr.Şengül Ö GÜR, Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık
Bölümü, Trabzon

Prof Dr.Sevda ŞENER, Emekli Öğretim Üyesi, Ankara

İsmet KÜR, Eğitimci-Yazar, İstanbul

Dr.Gülçin ALPÖGE, Emekli Öğretim Üyesi, Paris

Serpil URAL, Ressam-Yazar, Ankara

Doç.Dr Yücel ÇAĞLAR, Orman Y.Mühendisi-Araştırmacı, Ankara

Prof.Dr Yakın ERTÜRK, ODTÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji
Bölümü, Ankara

Doç.Dr.Nermin ÇELEN, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Bursa

Yard Doç.Dr Figen ÇOK, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi EPH
Bölümü, Ankara

Yard.Doç.Dr Selahattin ÖĞÜLMÜŞ, A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi
EPH Bölümü, Ankara

Prof.Dr.Ufuk BEYAZOVA, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk
Sağlığı ve Hastalıkları ABD, Ankara

Uzm.Tülin SAĞLAM, A.Ü Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tiyatro
Bölümü, Ankara

Uzm Serpil A.CENGİZ, A.Ü.Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi
Halkbilim Bölümü, Ankara

Uzm.Müge ARTAR, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi EPH Bölümü,
Ankara

Uzm.Tülin ŞENER, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi EPH Bölümü,
Ankara

Uzm Melike T.BAĞLI, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi EPH Bölümü,
Ankara

Dr Leyla Ö.DURLU, Bilkent Üniversitesi Grafik Tasarım Bölümü,
Ankara

Fatoş İNHAN, Sanayici, İstanbul

Dr Aynur ÖZÜÇÜCU, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bursa

OTURUM BAŞKANLARI

Prof Dr Ipek GURKAYNAK, A Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi, EPH
Bölümü, Ankara

Prof Dr.Mine TAN, A Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi, EPO Bölümü,
Ankara

Prof Dr Hayat ERKANAL, A Ü Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi,
Arkeoloji Bölümü, Ankara

Prof Dr.Süleyman Ç.OZOĞLU, A Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi, EPH
Bölümü, Ankara

Doç Dr Sedat SEVER, A.U.Eğitim Bilimleri Fakültesi, EPÖ
Bölümü, Ankara

Prof Dr Mahmut TEZCAN, A Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi, EPO
Bölümü, Ankara

Prof.Dr Efser KERİMOĞLU, A Ü Tıp Fakültesi, Psikiyatri ABD,
Ankara

Prof.Dr Uğur ONER, A U Eğitim Bilimleri Fakültesi, EPH Bölümü,
Ankara

Prof Dr İclal ERGENÇ, A.Ü Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi,
Dilbilim Bölümü, Ankara

Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOKAUM) 28 Ekim 1994'te kuruldu. Bilimsel toplantılar düzenleyen, araştırma projeleri gerçekleştiren, kütüphane ve arşiv kuran Merkez'in önemli etkinliklerinden biri de **1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi** (4-6 Kasım 1996) oldu. Bu kitap işte bu kongrenin ürünü.

Çocuk Kültürü kavramı "*çocuklar için*" ve "*çocuklar tarafından*" yaratılan her şeyi içermektedir. Bütün bu ürünlerin, etkinliklerin, davranışların temelinde çocuğun yaşamını sürdürmesi, kendini geliştirmesi ve gerçekleştirmesi amacı yatmaktadır. Çocuğun bunları nasıl yaşadığı, nasıl algıladığı, nasıl değerlendirdiği sorunu temel sorundur. Bu kitap "*Çocukluğun Tarihi*", "*Çocuk ve Gelişim*", "*Çocuk Kültürü*" ana başlıkları altında bu temel soruna yaklaşmaktadır.

Ülkemizde ilk olmanın heyecanını duyarak.