

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÇAĞDAKİ ÇOCUKLARIN EV ORTAMINDAN EĞİTİM
ORTAMINA GEÇİŞ SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Betül YANIK

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2017

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÇAĞDAKİ ÇOCUKLARIN EV ORTAMINDAN EĞİTİM
ORTAMINA GEÇİŞ SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Betül YANIK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAŞAR

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Emine Yılmaz BOLAT

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Vuslat OĞUZ

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2017

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAŞAR
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS

Üye: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Üye: Yrd. Doç. Dr. Emine Yılmaz BOLAT

Üye: Yrd. Doç. Dr. Vuslat OĞUZ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

../../....

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2016

Betül YANIK

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÇAĞDAKİ ÇOCUKLARIN EV ORTAMINDAN EĞİTİM ORTAMINA GEÇİŞ SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Betül YANIK

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Yard. Doç. Dr. Mustafa Yaşar

Ocak 2017, 188 sayfa

Bu araştırma, okul öncesi çağıdaki çocukların ev ortamından eğitim ortamına geçiş sürecini çocukların dahil olup katkıda bulundukları köy, aile, okul ve ürettikleri akran kültürlerine bakarak anlamak ve bu süreçteki kültürel unsurların rolünü ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Kahramanmaraş ilinin merkeze bağlı bir köyünde gerçekleşen araştırmaya katılımcı olarak köy halkı, Eylül (2014) ayında okul öncesine geçiş yapan yirmi bir çocuk, dört farklı aile, iki öğretmen ve okul personeli dahil olmuştur. Etnografik yöntemin kullanıldığı araştırmada veriler yedi ay süresince katılımcı gözlemci rolüyle toplanmış ve bu süreçte görüşme, gözlem, doküman analizi, araştırmacı günlüğü gibi teknikler kullanılmıştır. Elde edilen ham veriler betimsel ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde toplanan veriler sistematik şekilde ortaya konulurken, içerik analizinde kavramsal düzeyde yeni anlamlar oluşturulmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre çocukların içerisinde bulundukları sosyo kültürel yapı okul öncesine geçiş sürecini şekillendirmiştir. Bunlardan köyün fiziksel yapısı, toplumsal sorunları ve gerçekleştirilen işbirlikli eylemleri okula geçiş süreciyle direkt bağlantısı bulunurken, köyde var olan inanç sistemi ve erkek egemen yapı örtük bir ilişkiyi kapsamıştır. Ailelerin aşırı korumacı yaklaşımı ve çocuklarıyla kurduğu ilişki biçimi ise çocukların okul içerisinde kurduğu sosyal ilişkilerde belirleyici olmuştur. Diğer yandan evde çocuklara sunulan uyarıcılar, büyük kardeşin varlığı ve yaşam şartları çocukların okul geçişindeki koşulların hazırlanmasında önemli bir rol oynamıştır. Okul kültürünü oluşturan fiziki yapı, diğer kültürlerle kurulan ilişkiler, geçiş sürecinde izlenen stratejiler, sınıf yönetimi ve eğitim programı gibi unsurlar ise çocukların okulu sevme ve adapte olma sürecini biçimlendirmiştir. Son olarak okuldan

önce akran kültürü içerisine dahil olabilen ve kendinden yaşça büyük çocuklarla oyun kurabilen akranlar okula geçiş sürecinde zorluk yaşamamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesine geçiş, akran kültürü, etnografik yaklaşım



ABSTRACT**AN INVESTIGATION OF PRESCHOOL AGE CHILDRENS' TRANSITION
FROM HOME SETTING TO THE EDUCATIONAL SETTING****Betül YANIK****Doctoral Dissertation, Department of Preschool Education****Advisor: Asst. Prof. Dr. Mustafa YAŞAR****January 2017, 188 pages**

This qualitative study is conducted to investigate preschool age children's' transition process from the home setting to the educational setting with respect to the village, family, school and peer cultures that they were get involved in and contribute to and to explore the roles of the cultural elements involved in this process. The villagers, twenty-one children who started preschool in September (2014), four families, two teachers and the school staff participated in the study. This study was carried out in a village under the central province of Kahramanmaraş. In this study, the ethnographical method utilized to gather data. The data were collected in seven months through the participant observer technique and the interview, observation, document analysis, researcher diary techniques were used throughout this process. Descriptive and qualitative content analyses were used to analyze the data. While data were processed systematically in descriptive analysis, new meanings were attributed at a conceptual level in the content analysis.

According to the study results, the socio-cultural structure of the children shapes their preschool transition process. While the physical structure of the village, social problems and collaborative acts have direct connection to the preschool transition process, the belief system of the village and the male-dominant structure have an implicit relation. Overprotectiveness of the family and the nature of their the relationship with their children has been significant in the social relationships that the children establish within the school. Stimulants offered to children at home, existence of an older sibling and life standards also play a crucial role in preparing the conditions for the school transfer process. Components such as the physical structure of the school, relationships with other cultures, strategies adopted in the transfer process, classroom

management and educational curriculum have shaped in children liking their school and the process of adjusting themselves to it. Finally, the children who were successful in getting involved in the peer culture and played with children older before they started to school didn't encounter adaptation problems during the school transition process.

Key Words: Transfer to preschool, peer culture, ethnographical approach



ÖNSÖZ

Sevgili Okur

Cemil Meriç'in ifadesiyle düşünmek, caddelerden keçi yollarına; çiğnenmemiş, sarp, dikenli keçi yollarına sapmaktır. Ama zirvelere şehrahlardan gidilmez, zirvelere ve uçurumlara... Ortaya koyduğum bu doktora tezi de sokakların ve caddelerin değil, dolambaçlı ve zorlu yolların ürünü olmuştur. Bu eser, çocukların okul öncesine geçiş sürecine daha yakından bakmamızı sağlamış ve çocukların deneyimlerine bizi ortak etmiştir. Elbette ki bu araştırmada çocukların yaşantılarını birebir aktarabilmem mümkün olmamıştır. Kafka'nın deyişiyle yazıya geçen yaşantının yalnızca posası olmuştur. Fakat kullanmış olduğum etnografik yöntem ve çocukların yanında geçirmiş olduğum dört mevsim okula geçiş süreciyle ilgili gömülü kalmış detayları ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple sosyokültürel süreci dikkate alarak sunmuş olduğum bu yaşantı ve detayların çocukların eğitimlerine katkı sağlayacağı ümidini taşımaktayım.

Bu araştırma, çocukların eğitim sürecine getirdiği katkının yanı sıra kendi eğitim yaşamımda da önemli değişimler yaratmıştır. Yapılandırmak için gece gündüz üzerinde çalıştığım tezim bir süre sonra beni yapılandırmış ve kişisel gelişimimde dönüşüm yaratmıştır. Gelişimin işbirlikli sürece dayandığı düşünülürse bu tezin ortaya çıkışı da birçok insanın el birliğiyle olmuştur. Bu kişiler yazdıkları eserleriyle bakış açımda farklılık yaratan düşünürler, eğitim yaşantım boyunca akademiye başlamamda etkisi ve desteği olan ailem, danışmanım, öğretmenlerim, arkadaşlarım ve araştırmamdaki katılımcılar olmuştur. İsimlerini burada sıralayamayacak kadar fazla olan bu kişilere şükranlarımı sunarken, içlerinden bazılarının isimlerini anmadan geçemeyeceğim.

İlk olarak bu araştırmaya gönüllü olarak katılımcı olmayı kabul eden ve bu araştırmanın en önemli aktörleri olan köy halkına, koşulsuz olarak beni evlerine kabul eden ailelere, küçük dostlarıma, öğretmenlere, okul personeline teşekkürü borç bilirim.

Tanıştığımız günden bu yana çalışmalarımın planlanmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAŞAR'a çok teşekkür ederim.

Eğitim yaşantımda çığır açan, sorduğum bütün sorulara sabırla cevap vererek bütün kaynaklarını benimle paylaşan ve Amerika'da bulunduğum süre içerisinde desteğini benden esirgemeyen manevi danışmanım ve arkadaşım Prof. Dr. William A. CORSARO'ya sonsuz teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alan ve akademik yaşamım boyunca değerli önerileriyle beni aydınlatan Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'a ve Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY'a teşekkür ederim.

Doktora sürecinde karşılaştığım engelleri aşmamda destekleriyle yanımda olan Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ'e ve Dr. Burcu ÇABUK'a teşekkür ederim.

Eğitim yaşantımın bütün aşamalarında sevgisini ve yardımını esirgemeyen Özgür ÖZGER'e teşekkür ederim.

Bu sürecin cefasını benimle çeken fedakâr aileme ne kadar teşekkür etsem azdır. Her koşulda yanımda olarak doktoramı tamamlamamı sağlayan, toplumun üzerimde yarattığı evlilik baskısına direnen canım babam Enver YANIK, canım annem Ayten YANIK ve güzel ablam Tuba ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak ebedi hayata yolculuğuyla beni derin üzüntüye boğan ve ilkokulda saçlarımı papatya suyuyla tarayacak kadar üzerimde emeği olan değerli babaannem Sadiye YANIK'ı anarak sözümü noktalıyorum. Değerli tiyatro sanatçısı Şükran GÜNGÖR'ün dediği gibi: “Ölüm, bir hayata son veriyor, ama bir ilişkiyi bitiremiyor...” Her daim kalbimdesin...

Babaannem Sadiye YANIK şahsında;
tüm nene ve dedelere...

Betül YANIK

NOT: Ç.Ü. Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (SDK-2014-3110) nolu proje tarafından desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	viii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmada Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Geçiş Sürecindeki Çocuğun Sosyolojik Konumu.....	9
2.2. Farklı Kültürlerde Yaşanılan Geçiş Süreci	11
2.3. Araştırmanın Dayandığı Kuramsal Temeller.....	13
2.3.1. Yorumsal Kuram (Interpretive Reproduction)	13
2.3.1.1. Kültürel Alışkanlıklar.....	17
2.3.2. Sosyokültürel Kuram	18
2.3.3. Ekolojik Kuram	21
2.4. İlgili Araştırmalar	25
2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	25
2.4.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	31

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	38
3.2. Katılımcılar	39
3.2.1. Köy ve Köy Halkı.....	40
3.2.2. Dört Çocuk ve Aileleri.....	42
3.2.3. Okul	44
3.2.4.Öğretmenler	45
3.2.5. Sınıflar	46
3.3. Araştırmacının Rolü.....	47
3.4. Veri Toplama Araçları	49
3.4.1. Gözlem.....	49
3.4.2. Görüşme.....	51
3.4.3. Doküman Analizi.....	53
3.4.4. Araştırmacı Günlüğü	54
3.5. Veri Toplama Süreci.....	55
3.6. Verilerin Analizi	57
3.7. Araştırmadaki Güvenirlik ve Geçerlik.....	57
3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	59

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Katılımcılarla Olan Yaşantılar	60
4.1.1. Köydeki Yaşam	61
4.1.2. Ailelerdeki Yaşam	65
4.1.3. Okuldaki Yaşam	67
4.2. Köy Kültürünün Ev Ortamından Okul Öncesi Eğitime Geçişteki Rolü	70
4.2.1. Köyün Fiziksel Yapısı ve Eğitim Arasındaki İlişki.....	71
4.2.2. Köy Yaşamındaki Sorunlar ve Eğitim Arasındaki İlişki	72
4.2.3. Köydeki İşbirlikli Eylemler ve Eğitim Arasındaki İlişki.....	75
4.2.4. Köy Kültüründeki Ataerkil Yapı ve Eğitim Arasındaki İlişki.....	77
4.2.5. Köydeki Dini Yapı ve Eğitim Arasındaki İlişki	81

4.2.5.1. Dayanışma	82
4.2.5.2. Ebeveyn ve Davranışları	83
4.2.5.3. Ebeveyn ve Öğretmen İlişkisi	84
4.2.5.4. Yazgıcılık	86
4.2.5.5. Çocuklar ve Davranışları	89
4.3. Aile Kültürünün Ev Ortamından Okul Öncesi Eğitime Geçişteki Rolü	91
4.3.1. Ailedeki İlişki Biçimi ve Eğitim Arasındaki İlişki	92
4.3.2. Evdeki Uyarıcılar ve Eğitim Arasındaki İlişki	97
4.3.3. Büyük Kardeşin Varlığı ve Eğitim Arasındaki İlişki	99
4.3.4. Aşırı Korumacı Tutum ve Eğitim Arasındaki İlişki	101
4.3.5. Ailenin Geçim Koşulları ve Eğitim Arasındaki İlişki	106
4.4. Okul Kültürünün Ev Ortamından Okul Öncesi Eğitime Geçişteki Rolü	111
4.4.1. Okulun Fiziksel Şartları ve Eğitim Arasındaki İlişki	112
4.4.2. Diğer Kültürlerle Kurulan İlişkiler ve Eğitim Arasındaki İlişki	114
4.4.3. Okula Geçiş Sürecinde İzlenen Stratejiler ve Eğitim Arasındaki İlişki	120
4.4.3.1. Uyum Programı	121
4.4.3.2. Öğretmen Davranışları	122
4.4.3.2.1. Uzaklaştırma	123
4.4.3.2.2. Anlaşma veya Tehdit	124
4.4.3.2.3. İlişkiyi Yapılandırma	128
4.4.4. Sınıf Yönetimi ve Eğitim Arasındaki İlişki	132
4.4.4.1. Sessizlik	132
4.4.4.2. Gözetleyicilik	134
4.4.4.3. Bahçe Kısıtlaması	135
4.4.5. Okulda Uygulanan Program ve Eğitim Arasındaki İlişki	137
4.5. Akran Kültürünün Ev Ortamından Okul Öncesi Eğitime Geçişteki Rolü	143
4.5.1. Akran Kültürüne Dâhil Olan Çocuklar ve Eğitim Arasındaki İlişki	144
4.5.2. Büyük Çocuklarla Kurulan Oyunlar ve Eğitim Arasındaki İlişki	147
4.5.3. Akran Desteği ve Eğitim Arasındaki İlişki	148
4.5.4. İlkokul Öğrencileriyle Kurulan İlişkiler Ve Eğitim Arasındaki İlişki	150

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Okula Geçiş Sürecinde Toplum	153
5.1.1. Toplum ve Eğitim Arasında Görülebilen İlişkiler	153
5.1.2. Toplum ve Eğitim Arasında Örtük İlişkiler	156
5.2. Okula Geçiş Sürecinde Aile	159
5.3. Okula Geçiş Sürecinde Okul	163
5.4. Okula Geçiş Sürecinde Akranlar	168

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Köy Toplumuna Öneriler	172
6.2. Ailelere Öneriler	172
6.3. Millî Eğitim Bakanlığına Öneriler	173
6.4. Okul Yönetimine Öneriler	173
6.5. Öğretmenlere Öneriler	173
6.6. Akademisyenlere Öneriler	174

KAYNAKÇA	175
ÖZGEÇMİŞ	188

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Gözlem Sırasında Dikkat Edilecek Öğeler	50
Tablo 2. Gözlemin Gerçekleştiği Mekân Ve Etkinlikler	51
Tablo 3. Görüşme Dönemleri.....	53
Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Dokümanlar	54
Tablo 5. Veri Toplama Süreci.....	56
Tablo 6. Yedi Aylık Süreçte Değişen Araştırmacı Pozisyonu	69



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Gelişimin Doğrusal Görünüşü	14
Şekil 2. Küre Ağı Modeli	16
Şekil 3. Tek Başına Bir Çocuk	20
Şekil 4. Çocuğun Yanına Gelen Diğerleri	20
Şekil 5. Kişilerin Yanına Gelen Kültürel Figürler.....	20
Şekil 6. Analizin Odak Noktasındaki Çocuk.....	20
Şekil 7. Analizin Kişiler Arası Odak Noktası.....	20
Şekil 8. Ekolojik Geçişin Farklı Modelleri 1	23
Şekil 9. Ekolojik Geçişin Farklı Modelleri 2.....	24
Şekil 10. Köy Kültürünün Okula Geçiş Süreciyle İlişkisi.....	70
Şekil 11. Aile Kültürünün Okula Geçiş Süreciyle İlişkisi.....	92
Şekil 12. Okul Kültürünün Okula Geçiş Süreciyle İlişkisi.....	111
Şekil 13. Akran Kültürünün Okula Geçiş Süreciyle İlişkisi.....	143

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Anne karnından ölüme kadar giden süreçte insanoğlu değişime uğrayarak yaşamını sürdürür. Değişim bilinenden bilinmeyene doğru giden yolda bize farklılaşan insanı ve onun yaşamını gösterir. Doğum süreci bu değişimin ilk ve orijinal başlangıcıdır. Kişi anne karnındaki güvenli ortamdan dünyaya sürüklenen bir geçişe maruz kalır ve bunu okula başlama, mezun olma, işe girme, evlenme, boşanma ve ölüm gibi geçişler takip eder (Balaban, 2011). Yaşamdaki geçişlerin hepsi tanıdık bir çevreden ayrılıp, tanımadığımız çevreye giriş yapma noktasında benzerlik gösterir.

Çocuklar yetişkinlere oranla geçiş sürecini daha hızlı yaşarlar. Anne karnında uyurken bebek yatağında uyumaya başlaması, oyun vaktini sadece anne babasıyla geçirirken bir süre sonra akranlarıyla zamanını paylaşması, oyuncak ayısını her yere taşıırken evde bırakmaya başlaması çocukların hızlı geçişlerini gösterir (Smolkin, 1999; King, 2011). Geçişler bir o kadar hızlı olmasına rağmen zor ve stres dolu zamanları da içerisinde barındırır (Pianta & Cox, 1999).

Çocukların yaşadığı endişeli ve stresli zamanlardan birisi de evden okul öncesine geçiş süreçleridir. Eğitim sistemi içerisinde evden okula geçiş çocuğun karşılaşabileceği en büyük kültür şoku olarak nitelendirilir. Cleave (1982), çocukların geçiş sürecini bir fidanın büyüdüğüçe daha geniş bir çevreye transfer edilme sürecine benzetir ve bir yerden bir yere aktarma işinin ustalıkla gerçekleştirilmesinin yaşanılacak geçiş şokunu azaltacağını vurgular (Akt. Brooker, 2008). Çocukların evden okula geçişlerinde aileler de bu geçiş şokunu ve stresini azaltmak için çocukların okula kısa sürede adapte olmalarını sağlamaya çalışırlar. Enwistle ve Alexander (1998) yetişkinlerin çocukların geçişlerini daha iyi anlayabilmeleri için kendini onların yerinde hayal etmelerini ve hastanede yataklı hasta olduklarında, yeni bir işe başladıklarında ya da askere gittiklerinde nasıl hisler yaşadıklarını düşünerek anlayabileceklerini vurgular.

Küçük çocukların okul geçişlerini anlamak ve onlara yardımcı olmak amaçlı birçok bilimsel araştırma yapılmıştır. Örneğin Amerika’da farklı eyaletlerdeki çocuklar arasındaki başarı farklarını kapatabilmek için “Hiçbir çocuk geride kalmasın” yasası çıkarılmıştır. İlkokul ve ortaöğrenime yönelik eğitim reformunu içeren bu yasa ilk olarak düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar için düşünülse de daha sonra tüm çocuklar

için uygulamaya konulmuştur. Bu eğitim reformuyla tüm çocuklarda erken okuma yazma ve akademik becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Eyaletler çocukların yüksek akademik standartlara ulaşmaları için sorumlu tutulmuş ve anaokulundan ikinci sınıfa kadar olan sürede kapsamlı bir okuma programı hazırlamışlardır. Buna bağlı olarak akademik başarı hedeflerini gerçekleştiren eyaletler ödüllendirilmiştir (US Department of Health and Human Services, 2003). Virginia Üniversitesi'nde 1998 ve 2010 yıllarındaki anaokulu ve ilkokul birinci sınıfların karşılaştırılmasına yönelik yapılan araştırmada anaokullarının gittikçe birinci sınıflara dönüştüğü ortaya konulmuştur (Bassok, Latham & Rorem, 2016). New York ve Los Angeles'ta yapılan çalışmalarda okul öncesinde akademik içeriğe yoğun ve baskılı şekilde önem verildiği anlaşılmıştır. New York'ta okuma-yazma ve akademik eğitime günlük ortalama yüz elli dakika harcandığı, Los Angeles'ta okul öncesi okullarının yüzde altmış ikisinin okuma yazma eğitimine doksan dakikanın üzerinde zaman ayırdığı tespit edilmiştir (Miller & Almon, 2009). Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu okul geçişini çocukların okul programına hazır olup olmamasına bakarak anlamaya çalışmıştır (Petriwskyj & Grieshaber, 2011). Özellikle küreselleşmenin getirileri ve milletlerin çocuğun yaşamında akademik hazırlığa vurgu yapması, erken okuma-yazmayı hedeflemesi bu anlayışın yerleşmesinde rol oynamıştır (Winter, 2011).

Okul geçişleri Türkiye'de ve dünyada standart testlerle ölçülerek anlamaya çalışılmıştır. Bu testlerden popüler olan California Başarı Testi ve Stanford Erken Başarı Testi (Mc Cubbins, 2004). Türkiye'de ise özellikle Metropolitan Okul Olgunluğu Testi bu amaç için kullanılmıştır. Türkiye'de yapılan bilimsel araştırmalarda standart testler aracılığıyla birçok değişkenin (yaş, cinsiyet, aile katılımı, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, ev yapısı, okuma- yazma becerileri, sosyal beceriler, okul öncesine devamlılık, eğitim yöntemleri) çocuğun okul geçişine etkisi incelenmiş ve sonuçları paylaşılmıştır (Çataloluk, 1994; Yazıcı, 2002; Unutkan, 2007; Erkan & Kırca, 2010; Çiçekler, Büyükbayraktar & Er, 2011; Erkan, 2011; Kayılı & Arı, 2011; Kontaş & Güneş, 2012; Gündüz & Çalışkan, 2013; Kuru Turaslı ve Zembat, 2013). Bunun yanı sıra öğretmenlerin ve velilerin okula geçiş ya da okul olgunluğu ile ilgili görüşlerini ele alan araştırmalar da yapılmıştır (Ülkü, 2007; Yeşil Dağlı, 2012; Şahin, Sak & Tuncer, 2013).

Okula başlama sürecinde, çocukların akademik beceri ve yeteneğini sadece ölçüt olarak kullanmak ve bunu standart testlerle ölçmek bireysel farklılıklardaki değişkenlerin çoğu için açıklama getirememiştir (Pianta, Rimm-Kaufman & Cox, 1999).

Özellikle okulların içerisinde farklı kültür, etnik ve sosyal sınıftan olan çocukların çeşitliliği ve buna bağlı olarak ailelerin okul hazırlığı beklentilerinin farklılaşması araştırmaları sosyal yapı ve gelişime yöneltmiştir (Elder, 1994; Entwisle ve Alexander, 1999). Diğer yandan çocukların ev ortamından okul ortamına geçişlerini anlamak için kullanılan standart testlerin farklı kültürlerle duyarlı ve uygun ölçümler olmadığı ve kullanılan bu testlerin Batı'nın ölçümlerine bağlı kalınarak hazırlandığı konusunda da eleştiriler getirilmiştir. Sömürgeci anlayışın batı toplumlarından farklı olan gruplara batılı testlerdeki düşük performanslarından dolayı düşük kapasiteli olarak değerlendirdiği göz önünde bulundurulduğunda ise geçerli ve duyarlı ölçümlerin ancak farklı sosyokültürel bağlamlarda gerçekleştirilecek araştırmalarla mümkün olacağı belirtilmiştir (Kağıtçıbaşı, 2012).

Geleneksel değerlendirmeler çocukların okul geçişlerini kültürel ve sosyal içerikten bağımsız olarak ele almıştır. Gelişimi, insanın belleğinde depoladığı bilgi ve becerinin birey üzerindeki değişimi olarak tanımlamıştır. Problemin kaynağını sadece çocukta aramış ve çevresel faktörlerle yeteri kadar ilgilenmemiştir (Rogoff, 2003). Bu da yetersiz görülen okul performanslarında sadece çocuğun kurban olarak seçilmesine ve başarısız olarak etiketlenmesine sebep olmuştur (Kağıtçıbaşı, 2012). Güçlü bireyci geleneklere rağmen son yirmi otuz yıl içerisinde okul, öğretmen, aile, komşu, akran, sosyal statü gibi çevresel faktörleri, kültürleri de dikkate alan ve bağlamın önemini vurgulayan kuramlar ortaya atılmıştır. Bronfenbrenner'in ekolojik kuramı (1979) ve Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramı insan gelişiminin incelenmesinde bağlamın önemine vurgu yapan öncü kuramlar arasında yer almıştır.

Son yıllarda okul geçiş sürecine bağlamsal-sosyokültürel perspektiften bakılmış fakat bu bakış açısı da birtakım eleştirilere maruz kalmıştır. Rogoff (2003) sosyal bilimcilerin Vygotsky'nin kuramını yanlış değerlendirdiğini vurgulamıştır. Buna göre sosyal bilimciler kültürü, bireyin gelişimini etkileyen bağlamsal değişken olarak ele almışlardır. Aynı şekilde ekolojik modeller de sosyal içeriğin direk etkisine odaklanmış ve içeriği statik değişken olarak kabul etmişlerdir. Bu durum geçişleri oluşturan işbirlikli sosyal kültürel sürecin gözden kaçırılmasına neden olmuştur. Okula geçiş araştırmalarında da bu anlayıştan yola çıkılmış ve içeriğe süreçten ziyade bireyin gelişimine nasıl etki ettiği açısından bakılmıştır.

Rogoff (2003) kültür ve bireyi birbirinden ayrı oluşumlar olarak değerlendirmek yerine bireydeki gelişimin kültürel süreç içerisinde bakılarak anlaşılacağını vurgulamıştır. Buna göre gelişimin, kültürel süreç içerisinde kurulan ilişki ve

aktivitelerde bireyin katılımcılığının değişimi olarak kabul görmesi gerektiğini savunmuştur (Rogoff, Baker- Sennett, Lacasa & Goldsmith, 1995). Bu anlamda çocukların okul geçişi gibi yaşamsal geçişlerinde birey sosyokültürel süreçten ayrı olarak değil, birbirini oluşturan bir süreç olarak değerlendirilmesi gerektiği ve geçişlerin bu süreç içerisinde bakılarak anlaşılacağı vurgulanmıştır (Rogoff, 2003).

Corsaro & Molinari (2005) bu yönetsel eleştirileri dikkate almış, çocukların okul öncesinden ilkokula ve ortaokula geçişi ile ilgili yaptığı boylamsal araştırmasında çocuğun çevresindeki kişilerle olan karşılıklı etkileşimini ve aktivitelerdeki katılımcılığını çocuğu etkileyen değişken olarak ele almamışlardır. Bunun yerine çevresel faktörleri sosyokültürel süreç üzerinden değerlendirmişlerdir. Corsaro'nun geliştirmiş olduğu yorumsal kuram, çocukların içinde bulundukları kültürü sadece benimsemeyip aynı zamanda kültüre yaratıcı şekilde katkıda bulunduklarını vurgulamıştır. Bu anlamda yorumsal kuram, çocukları pasif bireyler olarak görmemiş, aksine onların kendi yaratmış olduğu gizli dünyayı yorumlamaya çalışmıştır (Corsaro, 1992; 2015). Çocuklar aktif katılımcılar olarak ele alınmış ve geçiş sürecindeki (okul öncesinden ortaokula kadar) eğitimsel aktiviteleri, arkadaşlık ilişkileri, ürettiği oyun rutinleri, dil oyunları ve bunları oluşturan akran ve okul kültürleri incelenmiştir. Aynı zamanda çocukların, öğretmenlerin, ebeveynlerin birbiriyle kurduğu kişiler arası ilişkiler ve geçiş sürecinin yaşandığı toplum ele alınmıştır. Böylelikle çocukların okul öncesindeki rolleri ile ilkokulda katılımcı olduğu aktivitelerdeki değişen rolleri üzerinde durulmuştur. Araştırmanın yapıldığı Modena şehri yüksek geliri olan, kadınların çalışma oranının fazla olduğu, zengin tarihi bir yapıya sahip ve okullarında nitelikli eğitimin verildiği bir kent olarak tanıtılmıştır. Araştırmada geçiş süreci Modena kültüründe yaşayan insanlar açısından da ele alınmış ve kentin eğitime toplumsal olarak nasıl baktığı ortaya konmuştur (Corsaro & Molinari, 2005). Corsaro & Molinari'nin (2005) araştırmasında olduğu gibi evden okul öncesine geçiş sürecinde de geçişin doğasını anlayabilmek için çocukların tarihsel geçmişlerinin bilinmesine ihtiyaç vardır.

Evden okul öncesine geçiş yapan çocukların ailelerin kültürleri ve bu kültürü okula taşımaları Pierre Bourdieu (1996) tarafından habitus terimi altında açıklanmıştır. Habitus, kişilerin pratiklerinin, tutumlarının ve inançlarının birikimi olarak kabul edilmiş ve herhangi bir ailenin yaşadığı coğrafyası, hikayesi, sosyal sınıfı, etnik kökeni, eğitim deneyimleri, işi, sosyal ağları ile biçimlendirilmiştir (Akt; Brooker, 2008). Bourdieu'ye (1996) göre her çocuğun deneyiminin farklı olması onların kendi eşsiz habitusunu geliştirmesine ve deneyim kazandıkça habitusun değişmesine neden

olmuştur (Akt; Brooker, 2008). Brooker (2008) bir kız çocuğunun okul geçişi ile ilgili verdiği örnekte çocuğun ailesinin geçişi bir sorun olarak görmediği aksine yeni insanlarla tanışma ve yeni çevreye girme olarak baktığından bahsetmiştir. Bu bakış açısının çocuğun habitusunu değiştirdiğini ve böylelikle geçişi daha kolay yaşadığını ortaya koymuştur.

Türkiye’de okul geçişlerini kapsayan araştırmalara bakıldığında evden okul öncesine geçiş ile ilgili araştırmaların yok denecek kadar az olduğu ve çoğunlukla da ilkökul sürecine odaklanıldığı anlaşılmıştır. İlkokula yönelik yapılan araştırmalarda ise okulun başlamasına yakın hazırlık sürecine ağırlık verilmiş ve çocukların okula hazır olup olmadığı standart testlerle anlaşılmaya çalışılmıştır (Erkan & Kırca, 2010; Erkan, 2011; Kayılı & Arı, 2011; Gündüz & Çalışkan, 2013). Bunun dışında toplum, aile, komşular ve akranları içerisine alan sosyal dinamik sürece bakılmamıştır. Bu nedenle Türkiye’de evden okul öncesine geçişin sosyokültürel süreç üzerinden değerlendirildiği bu gibi araştırmalara ihtiyaç olmuştur.

Kültürel yaklaşımların ortak yönü, kavramların her kültürel bağlamda farklı olacağını vurgulamalarıdır. Bu anlayışa göre, kavramlar anlamını içinde bulundukları ortamdan edinmiş ve her örneğin kendine has olduğu ifade edilmiştir (Kağıtçıbaşı, 2012). Bu anlamda yaptığım bu araştırmada çocukların geçiş sürecindeki gözlemlediğim deneyimlerinin her yerde aynı olmayacağı varsayılmıştır. Fakat Kağıtçıbaşı (2012) bağlamların tek ve kendilerine özgü olmayıp aşağı yukarı benzerlik taşıdığını ve karşılaştırmalarının yapılabildiğini vurgulamıştır. Bu nedenle, bu konuda yapılacak araştırmaların genel ve kapsayıcı bir sonuca ulaşmak yerine, yerel ve bağlamsal anlayış ve uygulamalara odaklanması daha uygun görülmüştür. Bu araştırmada da çocukların evden okul öncesine geçişlerini sosyokültürel sürece bakarak anlamaya çalıştığımdan elde edilen verileri o bağlam içerisinde değerlendirdim.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı evden okul öncesi eğitime geçiş sürecini çocukların dahil olup katkıda bulunduğu köy, aile, okul kültürüne ve ürettikleri akran kültürüne bakarak anlamaya çalışmak ve bu süreçteki kültürel unsurların rolünü ortaya çıkarmaktır. Yaptığım bu araştırmada ev ortamından okul öncesi eğitim ortamına geçiş yapan çocukların yaşadıkları çevrede edindikleri inanç, tutum ve pratiklere, okul ve akran

kültürüne bakarak okul geçişlerini anlamaya çalıştım. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aradım.

- Çocukların dahil oldukları köy kültürü ev ortamından okul öncesi eğitime geçişte nasıl bir rol oynamaktadır?
- Çocukların dahil oldukları aile kültürü ev ortamından okul öncesi eğitime geçişte nasıl bir rol oynamaktadır?
- Çocukların dahil oldukları okul kültürü ev ortamından okul öncesi eğitime geçişte nasıl bir rol oynamaktadır?
- Çocukların köy ortamında ve sınıf içinde ürettikleri akran kültürü ev ortamından okul öncesi eğitime geçişte nasıl bir rol oynamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların ev ortamından okul öncesi ortamına geçiş sürecini incelemeyi amaçlayan bu araştırma çocukların eğitim sürecine birçok yönden katkı sunacağı düşünülmüştür. İlk olarak Türkiye’de yapılan bilimsel araştırmalarda erken yıllara yönelik okul geçişlerinde sadece ilkökul geçişi dikkate alınmış ve evden okul öncesi eğitime geçiş üzerinde durulmamıştır. Okul geçişlerinin toplum ve bilim çevresi tarafından dikkatle ele alınmasına rağmen evden okul öncesi eğitime geçiş sürecinin gözden kaçırılması bu süreçle ilgili cevaplanması gereken soruların olduğu kanısını korumuştur. Yaptığım bu araştırma ise, çocukların gözden kaçırılan okul öncesi sürecini ele alması ve bu sürece bilimsel bakış açısı getirmiştir.

Diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırma, gelişimi birey üzerinden değil işbirlikli süreç üzerinden değerlendirerek farklı bir yöntemsel bakış açısı getirmiştir. Özellikle modern çağın kuramlarından (yorumsal kuram, sosyokültürel ve ekolojik kuram) yola çıkarak ele aldığım evden okul öncesi eğitime geçiş süreci çocukları bulunduğu çevre içerisinde incelememe ve bu süreci toplum, kişilerarası ve bireysel olmak üzere üç farklı analitik düzlem üzerinden değerlendirmeme olanak tanımıştır. Bu da erken yıllarla ilgili okul geçişi üzerinde yapılan araştırmalara geçişlerin işbirlikli süreci içerdiği düşüncesini oluşturan yorumsal teorik bir bakış açısı sunmuştur. Bu yeni bakış açısı araştırmacıların işbirlikli süreci ele alan çalışmalar yapmalarını sağlayarak sonraki yapılacak araştırmalara önemli kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

Uzun bir zaman dilimini kapsayan bu araştırma, evden okul öncesi eğitime geçiş yapan çocukları yaz boyunca köy içerisinde ve ev ortamında izlememe, okul öncesine başladıklarında ise okul ortamında takip etmeme olanak tanımıştır. Bu durum, okul öncesi eğitime geçiş sürecini yaşayacak olan çocukların aktivitelerini köy, ev ve okul ortamında doğrudan gözlemleyen karşılaştırmalı bir yöntem sunmuştur. Bu yöntem, çocukların okula başlamadan önceki süreçte köyde ve ev içerisinde neler yaşadığını, okulla ilgili nasıl bir deneyime sahip olduklarını ortaya koymuştur. Okula başladıktan sonraki süreçte ise çocuğun okul öncesindeki deneyimlerini ve bu süreçte nasıl ilerleme kaydettiğini göstermiştir. Bu da okul öncesine geçişte Türk eğitim sisteminin ve ailelerin takip ettiği politika ve pratiklerin doğasının incelenmesini sağlamıştır. Çocukların geçiş sürecinde takip edilen bu politika ve pratiklerin ortaya konması ise, başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere birçok kuruma ışık tutarken, buna yönelik siyasal çıkarımların taslağının çizilmesi için de yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim politikasının çizilmesinde yol gösterici olan bu araştırma, çocukların çevresinde bulunan kişilere de katkı sunacağı düşünülmektedir. Öğretmenler, bu araştırmayla stresli ve sıkıntılı zamanlardan biri olan okul geçişi sürecini daha iyi tanıyacak ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktaları fark edecektir. Bu da okul geçişi sürecinde işbirliği zeminini güçlendirerek çocuklara olan desteği artıracaktır. Öğretmenlere olan bu katkının yanında aileler bu araştırmayla çocukların okula başlamadan önceki süreçte köyde ve ev içerisinde neler yaşadığını, okulla ilgili nasıl bir deneyime sahip olduklarını görebileceklerdir. Bu da ailelerin çocuklarının okul geçişi sürecinde oynadıkları rolü ortaya koyarak çocuklarına bu süreçte nasıl yardımcı olması gerektiği konusunda deneyim kazandıracaktır. Araştırmanın önemli aktörlerinden olan çocuklar, okula geçiş sürecini nasıl yorumladıklarını bu araştırmayla ortaya koyma fırsatı elde edecektir. Bu da çocukların geçiş sürecinde tek bir bireye odaklanılmasına ve akran kültürünün yok sayılmasına son vererek bu sürecin dikkate alınmasını sağlayacaktır. Araştırmanın gerçekleştiği köydeki bölge halkı ise köyde takip ettikleri değerlerin, geleneklerin, inançların, tutumların eğitim sürecine nasıl yansıdığını görecektir ve bu araştırmanın sonuçları halkın eğitim politikası geliştirmesine katkı sağlayacaktır.

Son olarak bu araştırma, Türkiye'deki çocukların okul öncesine geçiş sürecinde yaşadıkları deneyimleri ve bu süreçte izledikleri eğitimsel pratikleri tanımlama imkânı sağlamıştır. Bu tanımlama ise, Türkiye'deki geçiş deneyimlerinin farklı kültürdeki çocukların geçiş deneyimleriyle karşılaştırılmasına olanak sunmuştur. Bu da yararlı

eğitim pratiklerinin belirlenmesini ve bu pratiklerin farklı kültürlerde kullanılmasını sağlayacaktır.

1.4. Araştırmada Sınırlılıklar

Araştırma, 2014 yılının Mayıs ayından Kasım ayına kadar geçen yedi aylık süreçte köyde yaşayan bütün insanlarla sınırlandırılmıştır. Köyün kültürel yapısı gereği kadın araştırmacı olarak köy erkekleri ile yaptığım görüşmeler de bu araştırmanın bir başka sınırlılığını oluşturmuştur. Buna göre erkeklerle olan görüşmelerim bir kadının gözetiminde yalnız olmayacak şekilde gerçekleşmiştir.

1.5. Tanımlar

Okul Kültürü: Okul üyeleri tarafından paylaşılan egemen değerler, normlar, varsayımlar, inançlar, hikayeler, törenler ve sembolleri ifade etmektedir (Çelik, 2004).

Akran Kültürü: Çocukların akranlarıyla ilgili etkileşimleri sonucunda oluşturdukları bir dizi etkinlikler, oyunlar ve alışkanlık haline gelmiş davranışlar, birlikte oluşturdukları oyuncaklar ve diğer materyaller, ortak değerler ve ilgilidir (Corsaro, 2015, s.19).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırma ev ortamından okul öncesi eğitimi ortamına geçiş yapan çocukları içerisinde bulunduğu kültürel bağlama göre incelemeyi amaçlamıştır. Bu bölümde ilk olarak geçiş kavramının farklı toplumlar tarafından algılanma şeklini ve bu algının zaman içerisindeki değişimini ele almaya çalıştım. Okula başlarken yaşanan geçiş süreçlerinin kültürlere göre farklılık göstermesinden ve her kültürün geçiş kavramını farklı şekillerde tanımlamasından dolayı kültürlerde yaşanan geçiş süreçlerine değindim. Batı toplumlarında geçiş süreçlerinin daha çok biyolojik yaş üzerinden ele alındığı, bazı toplumlarda ise geçiş sürecinin kişilerin sosyal ilişkilerine göre biçimlendiğini ortaya koydum.

İkinci bölümde bu araştırmanın dayandığı üç kuramsal temelden bahsettim. Bu kuramlar, okul öncesine geçiş yapan çocuğun bulunduğu kültürel çevresel unsurları dikkate almıştır. Bunu yaparken çevresel unsurları geçiş sürecindeki çocuğu etkileyen değişkenler olarak değil, karşılıklı etkileşim aracılığıyla oluşan bir süreç olarak ele almıştır. Yorumsal kuram, çocukların içinde bulunduğu kültüre yaratıcı şekilde katkılarının bulunduğu ve çocukların ürettikleri akran kültürüne bakarak geçiş sürecinin tam olarak anlaşılacağından bahsetmiştir. Sosyokültürel kuram, çocukların gelişiminin işbirlikli aktiviteler içerisindeki katılımcılığına bakılarak anlaşılacağını vurgulamış ve geçiş sürecinin anlaşılabilmesi için çocukların kişilerle olan kültürel aktivitelerine değinilmesi gerektiğini anlatmıştır. Son olarak ekolojik kuram modellerinden ekolojik dinamik model çocukların geçişleri üzerinde bağlamın dinamik, dolaylı ve dolaysız karmaşık etkilerinden bahsetmiş ve geçiş sürecinde kurulan ilişkilerin zamanla değişimine odaklanmıştır. Son bölümde ise erken yıllardaki okul geçişleri üzerine yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verdim.

2.1. Geçiş Sürecindeki Çocuğun Sosyolojik Konumu

Çocuklar okula başlamadan önceki yaşam süreçlerinde doğum, dış çıkarma, yürüme gibi birçok farklı geçişlerle karşılaşmışlardır. Bu geçişler çocuklara yaşamla ilgili ipuçları verirken, aileler çocukların geçiş süreçlerinde onlara yardımcı olan ve bilgi sağlayan kişiler olarak görev yapmışlardır. Diğer bir anlamda aileler, geçiş sürecinde bilmesi ve yerine getirmesi gereken davranışları çocuklara öğreterek onları

toplumsallaştırmışlardır. Çocuk geçiş süreçlerini yaşarken aynı zamanda öğrendikleriyle toplumsallaşmış ve yaşadığı hayata uyum sağlamayı öğrenmiştir. Bu geleneksel bakış açısı çocukları yetişkin oluncaya değin toplumsallaşması gereken varlıklar olarak görmüş ve çocukları pasif/edilgen bireyler olarak değerlendirmiştir.

Geleneksel bakış açısına göre çocuklar, yetişkinler tarafından üretilen kültürün müşterileri olarak görülmüşlerdir (Corsaro, 2015). Aynı zamanda çocuk, toplumun devamı için katkıda bulunma ihtimali olan bir acemi ve eğitim aracılığıyla kontrol edilmesi gereken yabancı bir tehdit olarak düşünülmüştür (Corsaro, 2015). Buna bağlı olarak Parsons ve Bales (1955; Akt. Corsaro, 2015) çocuğu doğduktan sonra sosyal göletin içine atılan çakıl taşına benzetmiş ve formal eğitim aracılığıyla çocuğun sosyal normları takip edip kabul edeceğinden bahsetmiştir. Bu anlayış, toplumun çocuğu kendine mal etmesi gerektiği noktasında birleşerek çocuğu biçimlendirilmesi gereken bir şey olarak görmüştür. Çocuğa olan bu bakış açısı, okul geçişi gibi kritik yaşamsal geçişlerin de alt yapısını oluşturarak çocuğun dönüşüm sürecine yön vermiştir.

Bazı gelişimciler, çocuğun çevresinden edindiği bilgiyi pasif olarak benimsemesinden ziyade çocuğun elde ettiği bilgiyi kendisinin yapılandırıldığını ve organize ettiğini vurgulamışlardır (Bodrova & Leong, 2005). Bu yapılandırmacı gelişimcilerin en başında Jean Piaget gelmiştir. Piaget, bir çocuğun bilişsel gelişiminin, doğumundan itibaren çevre ile etkileşimle ve birtakım evreleri izleyerek gerçekleştiğini belirtmiştir (Gülay, 2010). Piaget'in sunduğu bilişsel aşama/evre düşüncesi çocukların yetişkinlerden farklı olarak kendi dünyasını organize ettiğini ve algıladığını hatırlatması açısından önemli bulunmuştur. Corsora (2015, s.10) buna yönelik üç yaşındaki bir erkek çocuğunun kâğıda çizdiği eğri çizgiye bakarak "Yılanı görüyor musun?" şeklindeki sorusunu örnek göstermiş ve çocukların yetişkinlerden farklı perspektifle baktığını anlatmıştır. Bilginin yapılandırılmasında sosyal ilişkilerin etkisini savunan Piaget'e, sosyalleşme sürecinde çocuğun etkileşimde bulunduğu kişilerden bilgi ve düşünceleri doğrudan almadığını bunları kendi zihninde tekrar yapılandırıldığını ifade etmiştir (Gülay, 2010). Piaget'in çocuğa olan bu farklı bakış açısı araştırmalarda çocuğun pasif değil aktif olan konumuyla değerlendirilmesini sağlamıştır.

Diğer önemli yapılandırmacılardan Vygotsky'de çocuğun aktif olduğu anlayışını benimsemiş ve Piaget'nin organizmik, olgunlaşma ve bireysel odaklı biliş kuramından farklı olarak bilişin köklerinin dile ve kültürel deneyime dayandığını vurgulamıştır (Kağıtçıbaşı, 2012). Buna göre, insanın zihinsel işlevlerinin toplumsal kökenlerine vurgu yapmış; bunu çocuğun büyümesi sırasında sosyo kültürel bağlamda kazanılanlar,

yani kültür dolayımıyla edinilenler açısından ele almıştır. Bu süreç dil kullanımı ve çocuğun “yakın gelişim alanının” genişlemesi yoluyla oluşmuştur (Kağıtçıbaşı, 2012). Çocuğun gelişimine olan bu bakış açılarındaki değişiklikler, çocukların yaşam içerisinde kritik kabul edilen geçişlerin de tanımını değiştirmiştir. Çocukların geçişleri her kültürde farklılık göstermiştir.

2.2. Farklı Kültürlerde Yaşanılan Geçiş Süreci

Bir aşamadan diğerine geçiş süreci kültürden kültüre farklılıklar göstermiştir. Her kültür, geçiş sürecine yönelik kendi ritüelini oluşturmuştur. Etnografik yapılan araştırmalar, çeşitli kültürlerdeki insanların gelişim aşamalarının farklı şekillerde tanımladığını ortaya koymuştur. Buna göre, batı toplumundaki kültürlerde gelişim aşamaları fiziksel değişim veya kronolojik yaş üzerine temellendirilirken, bazı kültürlerde gelişim ve olgunlaşma kişinin gelişen ilişkisi ve toplumsal roller içerisinde değerlendirilmiştir.

Batı toplumlarında endüstriyel sistem içerisinde standart ölçümlerin kullanılmaya başlanmasıyla, insanların aktivitelerini düzenlemek için standart zaman uygulamaları yapılmış ve buna bağlı olarak yaşamdaki olaylarla ilgili ideal zaman ve yaş normları çizilmiştir. Bireylerin deneyimleri ve başarıları, çizilen ideal yaşa uygun olması halinde normal gelişim olarak kabul görmüş, bunun dışındaki zamanlarda oluşan deneyimler geç kalınmış gelişim olarak ele alınmıştır. Diğer bir anlamda gelişim normu, yaş grubu içerisinde gözlemlenen istatistiksel ortalama performans olarak tanımlanmış ve belirlenen yaş içerisinde beklenen performans (davranış) çocukların okula geçişlerindeki hazırlığı temsil eder görülmüştür (Zuckerman, 2003). Fakat Piaget’in her yaş grubunda evrensel kabul edilen bilişsel aşamaları farklı kültürlerdeki çocuklarla yapılan deneysel araştırmalarla bu evrensel anlayış yıkılmaya başlamıştır. Bu araştırmalar, ana akım gelişim psikolojisinin kültüre kayıtsız kalan geleneksel bakış açısına düzeltme getirmiştir. Piaget testlerinde ya da okulla ilgili faaliyetlerde başarılı olmadığı için yetkin olmadığı yönünde kolayca tanı konulan çocukların “yerel” bilişsel yeterliklerinin tanınmasını sağlamıştır. Buna göre Brezilya’da yürütülen araştırmalar sokak satıcısı çocukların sokakta kullandıkları sözlü aritmetikte oldukça başarılı olduğunu; ancak okuldaki yazılı aritmetikte zorlandıklarını göstermiştir (Schliemann, Carraher & Ceci, 1997).

Vygostyky'nin çalışmaları evrensel kabul edilen aşamaların tüm çocuklarda benzer aktivite, bağlam ve materyallerin kullanılmasına rağmen performansların farklı kültürlere göre değişiklik gösterdiğini belirlemiştir. Avrupa ve Kuzey Amerika'daki insanlar çocukların yapabilecekleri becerileri yaş gelişimi ile ilişkilendirmesine rağmen, Vygosty gibi kültürel araştırmacılar gelişim ve olgunlaşmayı kültürel farklılıklarla açıklamışlardır. Buna göre, bir çocuğun kendinden daha küçük bir çocuğun sorumluluğunu alma yaşının ya da bir çocuğun keskin aletlerle iş yapabilme yaşının kültürlere göre farklılaştığını göstermesi yaş gelişimi ile insan becerisi ilişkisinin ortadan kalkmasına neden olmuştur (Kağıtbaşı, 2012). Örneğin İngiltere'de ve bazı başka Avrupa toplumlarında 14 yaşın altındaki bir çocuğu yetişkin denetimi olmadan evde yalnız bırakmak suç sayılırken (Kağıtbaşı, 2012), Kwara'da beş-yedi yaş arası çocukların bir başka çocuğun sorumluluğunu aldığı, Demokratik Kango Cumhuriyeti'ndeki yeni yürümeye başlayan Efe çocuklarının tek başlarına ustaca pala kullanabildikleri gözlemlenmiştir (Rogoff, 2003). Ya da Kokwet'te üç yaşındaki erkek çocuklarının inekleri bahçeden çıkarmasının ve sekiz yaşındaki kız çocuklarının ailenin akşam yemeğini pişirmesinin olağan olduğu gözlemlenmiştir (Nsamenang, 1992; Akt. Kağıtbaşı, 2012). Bu anlamda farklı kültürel toplumlarda biyolojik yaş yerine sosyal ilişki ve aktivitelere önem verildiği anlaşılmıştır. Rogoff'un (2003) Mayan toplumu ile ilgili yaptığı araştırmasında da, yerlilerin tanışma sırasında karşısındaki çocuğa isminden sonra yaşını değil sosyal ilişkilerdeki kimliğini öğrenmek için ebeveynini sorduğu görülmüştür.

Toplumsal ilişkilerin merkezde olduğu kültürlerde çocuğun bakıcısıyla sosyal glmsemi gerçekleştirmesi, Afrika'daki bir çocuğun ilk dişlerini kaybedip ikinci dişlerinin hazırlığını yapması gelişimin farklı aşamasına geçişini göstermiştir (Rogoff, 2003). Margaret Mead ise çocukların ilişkisini referans yaparak dört gelişim aşamasını tanımlamıştır. İlki zamanın çoğunu birilerinin kucağında geçiren "kucak çocuğu", ikincisi bakıcısının dizinin yanından ayrılmayarak bakıcısı tarafından yakinen gözlenen "diz çocuğu", üçüncüsü evinin yakınlarında aylak aylak dolaşan "bahçe çocuğu" ve son olarak evin ötesine giderek farklı kurumlar içerisinde katılımcı olan "toplum çocuğu" şeklinde aşamalara ayırmıştır (Rogoff, 2003). Toplumların yaş gelişimine verdikleri bu önem, kültürel farklılıklara göre değişmesine rağmen, çocukların yaşam geçişlerinde özellikle okula başlama zamanlarının toplumlarda aynı yaş (beş-yedi yaş) dönemlerine denk geldiği anlaşılmıştır. Rogoff 'un 50 farklı toplumdaki çocukların beklentilerini ve rollerini incelediği araştırmasında, beş ve yedi yaş arasındaki çocukların

sorumluluklarının (küçük çocuklara bakmak, ev işi yapmak) arttığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak toplumların, beş ve yedi yaş dizgesi içerisindeki çocukların bir şeyleri öğrenebilir olarak gördüğü ve çocuğun okula başlama zamanını bu yaş aralığı olarak belirlediği anlaşılmıştır (Janus, 2011).

Teoristler arasında gelişimin aşamalara ayrılmasındaki farklılaşmasının yanı sıra olgunlaşmanın tanımında da bir ayrım görülmüştür. Buna göre, teoristler gelişimsel süreci kendi toplumunun değerlerine göre belirlediği tepe noktasını olgunlaşma olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin, bir toplumun pratiklerinin merkezinde okuma yazma olduğunda; teoristlerin gelişimsel olgunlaşmanın değerlendirilmesinde okuma yazma becerileri önem kazanmış ve çocuğun gelişimi bu beceriye göre değerlendirilmiştir (Rogoff, 2003). Fakat bunun gibi beceriler bazı teoristler tarafından olgunlaşmanın evrensel gelişimi olarak değerlendirilip kültürel pratiklerin gözden kaçırılmasına neden olmuştur. Oysaki Najova modelinde olgunluğa erişebilmek bir kişinin ya da bir diğerinin sorumluluğunu alabilme bilgisine sahip olmayı gerektirmiştir. Bu nedenle, insanların lideri konumuna gelen kişi gelişimin en yüksek seviyesine ulaşmış anlamına gelmiştir (Chisholm, 1996; Akt. Rogoff, 2003)

2.3. Araştırmanın Dayandığı Kuramsal Temeller

Bu araştırmada, çocukların ev ortamından okul öncesi eğitim ortamına geçiş süreci sadece birey yönünden değil aynı zamanda kültürel süreç ve çevresini kapsayan boyutuyla değerlendirilmesi tasarlanmıştır. Vygotsky'nin kültürel sistemin anlamını vurgulaması ve yapılandırmacılığın yayılması ile araştırmalardaki bireysel öğreti kırılmaya başlamıştır. Çocuk merkezli araştırmaların yerine çocuğun çevresini de içerisine alan kültürel-ekolojik araştırmalarda artış görülmüştür (Rogoff, 2003). Gelişimin tanımı sadece bireyden elde edilen bilgi ve becerilerden ziyade kültürel süreçte yaşanan değişim olarak ifade edilmeye başlanmıştır (Rogoff, 2003). Bu anlamda bu araştırmanın dayandığı kuramsal alt yapı yorumsal kuram, sosyokültürel ve ekolojik-dinamik model olmak üzere üç farklı yaklaşımı içermiştir.

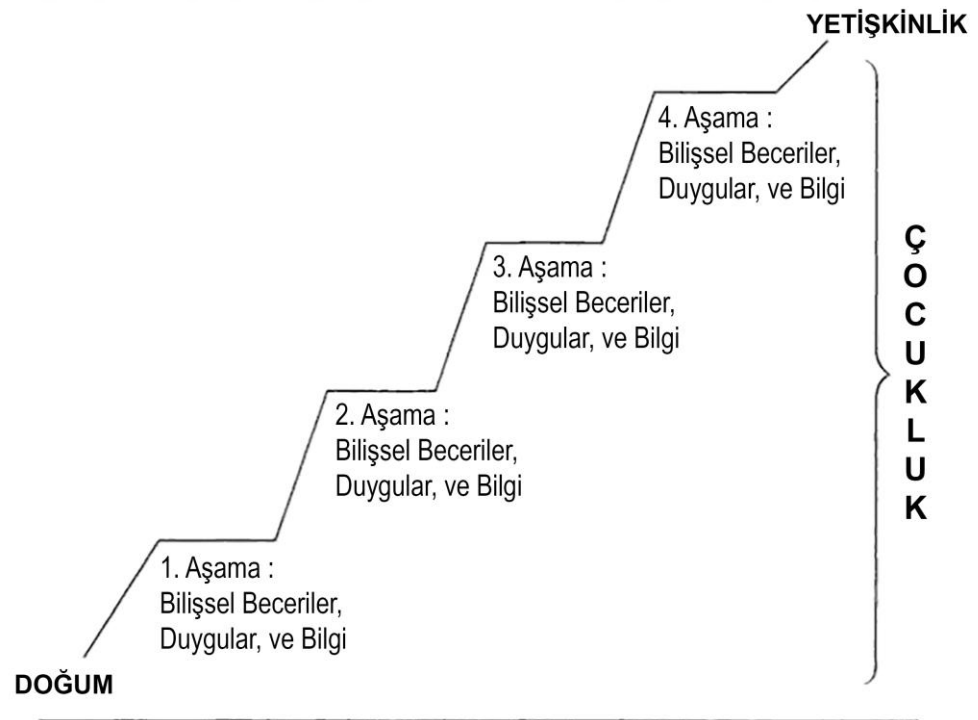
2.3.1. Yorumsal Kuram (Interpretive Reproduction)

William Corsaro; Mead, Piaget ve Vygotsky'nin çevre ile etkileşimin çocuk üzerindeki rolü hakkındaki görüşlerini bir araya getirerek kuramını oluşturmuştur. Hatırlanacağı üzere Mead, dil becerilerinin ve sosyal etkileşimin zihin üzerindeki

etkisine bakarken, Piaget dengeleme ile çocuğun yeni bilgilerle eskileri arasında uyum sağladığını ifade etmiştir. Vygotsky, sosyal etkileşimin dil ve bilişsel gelişim açısından önemine değinmiştir (Gülay, 2010). Corsaro ise, sosyal içerik içinde gömülü olan aktivitelerdeki olguyu yapılandırmacı teori ışığından yola çıkarak yorumlayıcı yaklaşımla genişletmiş ve çocukların sosyal etkileşimlere yorumlama ve dil becerileriyle katıldığını vurgulamıştır (Gaskins, Miller & Corsaro, 1992).

Corsaro, toplumsallaştırma yerine “yorumlayıcı yeniden üretim” terimini kullanmayı tercih etmiştir. Yorumlayıcı terimini çocukların toplum içindeki katılımlarının yaratıcı ve yenilikçi yönlerini yakalamak olarak ele almıştır. Yeniden üretimi ise çocukların sadece toplumun değerlerini ve kültürünü öğrenmesi değil aynı zamanda topluma katkıda bulunarak kültürü değiştirmede aktif rol aldığı anlamıyla kullanmıştır (Corsaro & Molinari, 2005 ; Corsaro, 2015).

Yorumlayıcı kuram, çocukların yetişkin kültürünü yapılandırmada ve devamını sağlamada aktif bir rolü olduğunu vurgulamasına rağmen çocuk gelişimi üzerine olan bir çok kuram, tek bir çocuk üzerine odaklanarak doğrusal görüşü benimsemiştir (Corsaro, 2015). Doğrusal görüş çocuğu, sosyal olarak yeterli bir yetişkine dönüşmeden önce çocuklukta hazırlık sürecinden geçtiğini varsaymıştır.



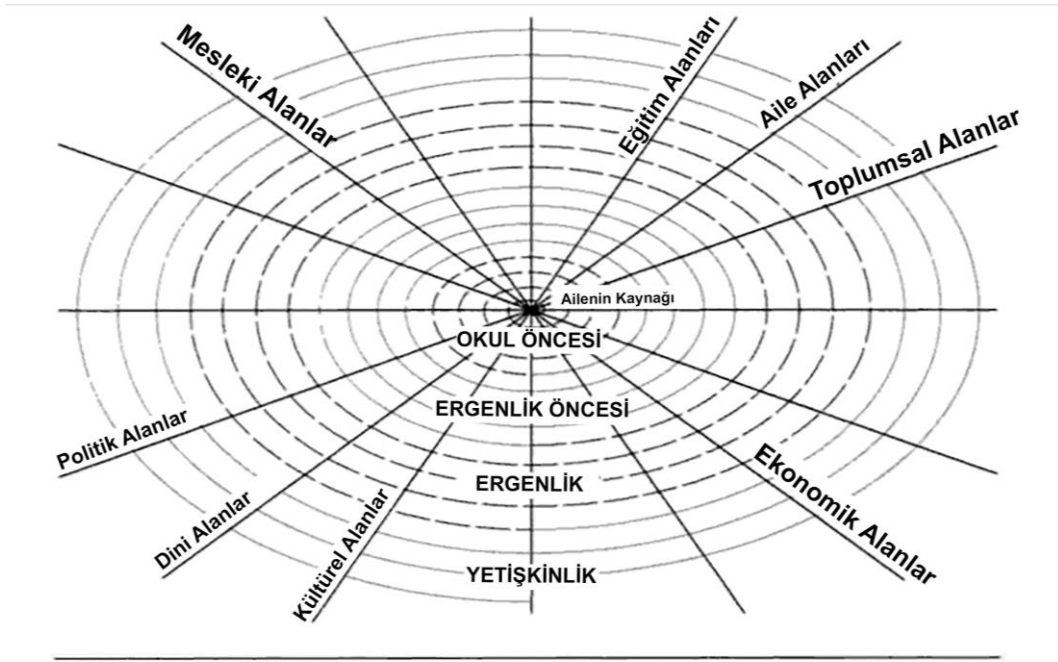
Şekil 1. Gelişimin doğrusal görünüşü

Kaynak: Corsaro, 2015, s. 24

Çocukların doğrusal bir gelişim izlediği yönünde olan görüşler çocukluğu yetişkinliğe bir hazırlık süreci olarak görmüş ve çocukluk periyodu yetişkin hayatına hazır olmak için gerekli olan bilişsel, duygusal ve bilgi becerilerinin gelişim aşamalarından oluştuğu ifade edilmiştir. Yukarıdaki Şekil 1 gelişimin doğrusal bakışını göstermiştir. Şekil 1'e göre gelişim dört aşamadan oluşmuştur. İlk aşama doğumla birlikte başlamış ve son aşama yetişkinliğe uzanmıştır. Çocukluk birinci aşamadan dördüncü aşamaya gelinceye kadar devam etmiştir. Çocuğun her bir aşamadan diğer aşamaya geçmeden önce bilmesi ve öğrenmesi gereken beceriler bulunmuştur. Çocuklar bu aşamalardaki becerileri kazanıncaya kadar pasif olarak kabul edilmiş ve aktif ve üretken yanları yok sayılmıştır.

Yorumsal kuram, çocukların gelişimini doğrusal süreçten ziyade üretim süreci olarak görmüştür (Corsaro, 1992; 1993). Bu üretici görüşe göre çocuklar etrafındaki dünyayı sadece benimseyip taklit etmemişler, aynı zamanda o dünyayı anlamlandırarak katkıda bulunmuşlardır. Buna göre, çocuklar içerisinde bulundukları dünyayı yorumlamış, anlamaya çalışmış ve ona katılmak için çaba göstermişlerdir. Yetişkin dünyasını anlamlandırmaya çalışırken çocuklar toplu olarak kendi akran dünyasını ve kültürlerini oluşturmaya başlamışlardır (Corsaro, 2015).

Corsaro (2015), çocukların toplumdaki yaratıcı ve üretkenliğini kavramsallaştırabilmek için etkili bir metafor kullanarak küre ağı modelini geliştirmiştir. Küre ağı modeli Max Weber'in "İnsan kendi ördüğü anlamlılık ağında asılı kalmış bir hayvandır" (Akt. Geertz, 2010 s.19) sözünden yola çıkarak kültürü tanımlamasıyla oluşmuştur. Küre ağı modeline bakıldığında modelin yarıçapı veya tekerlekleri çeşitli sosyal kurumları oluşturan alanları (aile, ekonomi, kültür, eğitim, politika, toplum, din) veya yerlerin çeşitliliğini sunduğu görülmüştür. Bu alanlar kurumsal etkileşimlerin veya davranışların gerçekleştiği çeşitli yerleri temsil etmiştir (Bourdieu, 1977). Kurumsal alanlar sabit olarak varlığını korurken, çocuklar ağlarını ördükçe üzerindeki yapılar değişime uğramıştır. Kültürel bilgi yarıçap boyunca ağın bütün bölümlerine yayılmıştır (Corsaro, 2015).



Şekil 2. Küre ağı modeli

Kaynak: Corsaro, 2015, s. 25

Şekil 2’de görüldüğü gibi ağın merkezinde bütün kurumlarla bağı olan aile yer almıştır. Çocukların doğumla beraber aileleri aracılığıyla kültüre giriş yapmalarından dolayı, aileler yorumsal kuram açısından önemli görülmüştür. Fakat modern toplumlardaki çocuklar erken yıllarda aile üyesi olmayan yetişkin ve diğer çocuklarla birlikte diğer kurumsal yerlerde katılıma başlamışlardır. Bu katılım sayesinde çocuklar bir takım akran kültürü üretmiş ve bu üretimin içerisine girmişlerdir. Şekil 2’deki küre ağı modeli toplumdaki her neslin ürettiği dört farklı akran kültürünü sunmuştur: Okul öncesi, ergenlik öncesi, ergenlik ve yetişkinlik. Akran kültürü küçük çocukların daha önceden karşılaştığı veya yüzleştiği önceden var olan bir yapı olarak düşünülmemiştir. Yetişkin dünyası ile etkileşim aracılığıyla oluşan birçok deneyimden etkilenen çocuklar işbirliği içinde akran kültürünü yaratmışlardır. Akran kültürü çocukların geçtiği bireysel bir aşama olmamıştır. Çocuklar akran kültürü içinde katılımcı ve üretici şeklinde yer almışlardır. Bu üretimler yaşam boyunca çocukların diğerleri ile ördüğü deneyimlerinin ağının içinde gömülü olmuştur (Corsaro, 2015).

Corsaro’nun (2015) bahsettiği üretimler çocukların yaşamları boyunca başkalarıyla ördükleri tecrübe ağında gizli kalmıştır. Bu sebeple çocuklar belirli kültürün etkili üyeleri olarak tarihteki yerlerini almışlardır. Çocukların sosyal düzen içerisinde sunduğu katkı örneklerinden birisi Schildkrout’un (1970; Akt. Corsaro, 2015)

Nijerya'nın Hausa kültüründe yaptığı gözlemler olmuştur. Bu örneğe göre Hausa kültüründeki kadınların sadece düğün, doğum ve hastalık durumunda evden ayrılması, erkeklerin ise başkasına ait olan eve özgür şekilde girip çıkamaması kadın ve erkeğin ilişkisinin kısıtlanmasına neden olmuştur. Fakat bu kültürün içerisinde özgürce gezen çocuklar, yetişkinler arasındaki diyalogun kurulmasına yardımcı olmuş yetişkinlerin birbirlerine mesaj gönderme, alım satım yapma, bir şeyler teklif etme işlerini yerine getirmişlerdir.

Çocukların sosyal yaşam içerisindeki üretken yanları okula geçiş süreci ile ilgili araştırmalarda dikkate alınmamış ve doğrusal bakışla değerlendirilmiştir. Fakat çocukların okula geçiş sürecinde diğer kişilerle birlikte (aile, akran, öğretmen, komşu vs) ördüğü anlam ağı ve ürettiği akran kültürü çocuğun okula geçiş süreci ilgili bize önemli ipuçları vermiştir. Bu anlamda bu araştırma çocukların evden okula geçiş sürecini çocuğun çevresindekilerle ürettiği kültür içerisinde anlamayı hedeflemiştir. Bunu yaparken de yorumsal kuram içerisinde önemli yere sahip olan kültürel alışkanlıklardan yararlanılması düşünülmüştür.

2.3.1.1. Kültürel Alışkanlıklar

Yorumlayıcı yaklaşım, dile ve çocukların kültürel alışkanlıklarına katılımına ayrı bir önem göstermiştir. Dil, hem yerel sosyal kültürel yapıyı kodlayan sembolik bir sistem olarak hem de sosyal ve psikolojik gerçekleri oluşturan bir araç olarak çocukların kendi kültürlerine katılmalarında önemli bir yere sahip olmuştur. Bu dilin ve dil kullanımının birbiriyle ilişkili özellikleri derinlerde saklı kalmış ve sosyal yaşamın maddi alışkanlıklarının gerçekleşmesinde etkili olmuştur (Schieffelin, 1988; Akt. Sormaz, 2010).

Çocukların kültürel alışkanlıklara katılımı yorumsal kuramın gerekli elementini oluşturmuştur. Kültürel alışkanlıklara katılım çok erken yaşlarda başlamıştır. Bebeklik çağının ilk dönemlerinde çocuğun dil ve iletişim becerisi kısıtlı olduğu zaman, sosyal etkileşim bir “mış gibi” varsayımıyla aynı çizgide ilerlemiştir. Bebekler sosyal olarak yeterliymiş gibi davranmışlardır. Örneğin, ebeveyn-bebek oyunu olarak bilinen “ce ee” oyunu hakkında Bruner ve Sherwood (1976; Akt. Shatz, 1981) altı ebeveyn çiftle yaptığı çalışmada bu oyunla ilgili dört temel olguyu ortaya koymuştur. İlki oyunda çocukla ebeveyn arasında bir kontak gerçekleşmesi, daha sonra ebeveynin çocuğun yüzünü örtü veya eliyle kapatarak gözden kaybolmuş gibi yapması, bir süre sonra bu

engeli çekerek yeniden ortaya çıkması ve tekrar çocukla kontak kurulması şeklinde ilerlediği anlaşılmıştır. Bu oyunla çocuk, sadece oyunun temel kuralını değil aynı zamanda değişimin kural sırasını tahmin etmiştir. Bu anlamda kültürel alışkanlıklara katılım çocuklara güvenilirlik sağlarken, tahmin edilebilir kuralların dizinini de öğretmiştir (Corsaro, 2015).

Kültürel alışkanlıklar sosyokültürel bilgi çizgisinde bir çerçeve oluştururken, tahmin edilebilir yapısı etkileşimin düzenli şekilde devam etmesini sağlamıştır (Corsaro, 1992). Böylelikle günlük rutin içerisinde çocuğun korkuları ve ikilemleri yetişkinle olan iletişim yoluyla giderilmiştir. Bunlar daha sonra akran kültürünü oluşturan alışkanlıklar ve aktivitelerin içerisinde üretilmiştir. Fakat kültürel alışkanlıkların her zaman var oluşu ve tahmin edilebilirliği dikkate alınmamasına neden olmuştur. Alışkanlıkların tahmin edilebilir düşüncesinden öte onu “bilinen” (familiar) olarak dikkate almak daha yararlı olmuştur (Corsaro, 1992). Beklenmeyen durumlarla, problemlerle ve belirsizliklerle başa çıkmak için bize dayanak noktası oluşturan alışkanlıklar “bilineni bilinmeyen” (the unfamiliar familiar) yapmak için (Mascouic, 1981; Akt; Corsaro, 1992) kültürel alan sağlamıştır.

Kültürel alışkanlıkların anlaşılması ve yorumlanması kültürel yapıyı kodlayan sembolik sistem aracılığıyla yani diğer anlamda dil yoluyla gerçekleşmiştir (Corsaro ve Rosier, 1992). Corsara’da (2015) çocuğun sosyal etkileşimlere yorumlama ve dil becerileri ile katıldığını ifade etmiştir. Dilin bilgiyi koruma veya temsil etme sisteminden daha fazlasına sahip olduğunu düşünmüştür. Söylem analizi ile ilgili çalışmalarda gelişmeler de cümlelerin ötesindeki anlamı anlama ve yorumlamada etkili olduğunu göstermiştir (Gaskins, Miller & Corsaro, 1992). Böylelikle dil basit bir iletişim aracı olarak değil işbirlikli süreç içerisinde söylenilenin ötesindeki gömülü olan anlamı veren araç olarak görülmüştür. Bu araştırmada da okul öncesine geçiş süreci, çocukların kültürel alışkanlıklar içerisinde ürettikleri anlam ve değerlere söylemin ötesine giden dil aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır.

2.3.2. Sosyokültürel Kuram

İnsan doğduğu günden bu yana içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevreyle sürekli etkileşim halinde olmuştur. Bu nedenle, insan gelişimini ele alan her çalışma bağlamsal ve zamansal boyutlar içermesi gerekmiştir. Kültürel bağlamın anlamı oluşturmalarının önemini vurgulayan görüşler sosyal bilimlerdeki birçok kuramsal bakış

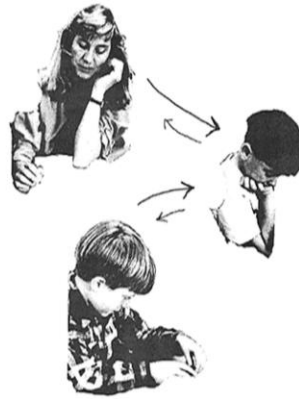
açısıyla iç içe geçmiş ve insanların kendi çevrelerine anlam yükleyerek kültürü yarattıkları konusunda aynı fikirde olmuşlardır (Kağıtçıbaşı, 2012). Bu görüşlerden birisi de Vygostky tarafından ortaya atılmış sosyokültürel kuram olmuştur.

Sosyokültürel kuram gelişimi sosyal ve kültürel aktiviteler içerisinde insanların değişen katılım süreci olarak değerlendirmiştir. Fakat birçok araştırmacı Vygotsky'nin yazılarında bahsettiği bireysel ve sosyal kültürel içeriğin ayrı ayrı oluşumlar olduğuna odaklanarak araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Aksine sosyokültürel yaklaşım varsayımları bireysel gelişimi kültürel ve tarihsel içeriğin içerisinde anlamaya çalışmış ve ondan bağımsız değerlendirmemiştir. Rogoff'da (2003) bu perspektiften bakarak hayatın geçişlerini içeren değişimlerin ne bireysel ne de çevresel olduğunu yalnızca devam eden aktivitenin içerisindeki bireylerin katılımcılığındaki niteliğin değişime uğraması olarak anlatmıştır. Çocuğun değişen katılımcılığını anlayabilmek için de toplum, kişilerarası, bireysel olmak üzere üç farklı düzlem üzerinde analiz edilmesi gerektiğini önermiştir. (Rogoff, Baker- Sennett, Lacasa ve Goldsmith, 1995).

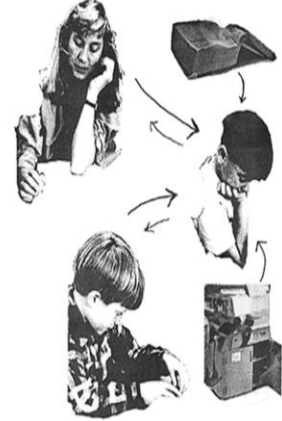
Bireyi ve içerisinde yaşamış olduğu toplumu, kişilerarası ilişkileri de içerisine alarak üç farklı düzlem üzerinden gerçekleştirilen analiz, geçişin doğasının anlaşılmasında önemli rol oynamıştır. Bu zamana kadar gelişim psikologların çoğu işbirlikli sürecin bireysel çocuğun içerisinde nasıl izler bıraktığıyla ilgilenmiş ve sürece ilgi göstermemişlerdir. Erken yıllardaki okul geçişlerinin sadece çocuğu ilgilendiren bir konu olarak görülmesi ve araştırmaların tek boyutu içeren çocuk merkezli olması işbirlikli sürecin gözden kaçırılmasına neden olmuştur. Oysaki geçiş sürecinin aile, okul ve toplum gibi kurumların da işbirliği içerisinde olduğu bir süreci kapsadığı anlaşılmıştır. Bu anlamda geçişin işbirlikli sürecin içerisinde gerçekleştiği düşünülmüştür. Rogoff (2003) diğer insanlarla aktivite içerisinde bulunan bir çocuğu analiz ederken sadece çocuğa odaklanmanın yapılan işin tam olarak yansıtmayacağını anlatmış ve aşağıdaki resimli örneklerle bunu açıklamıştır.



Şekil 3. Tek başına çocuk



Şekil 4. Çocuğun yanına gelen diğerleri



Şekil 5. Kişilerin yanına gelen kültürel figürler



Şekil 6. Analizin odak noktasındaki çocuk



Şekil 7. Analizin kişilerarası odak noktası

Kaynak: Rogoff , 2003, s. 53

Şekil 3. bir çocuğun yalnız başına olduğu portreyi kapsamıştır. Bu resimle çocuğun aktivitesinin amacı, durumları, diğer insanlarla ilişkisi hakkındaki bilgiler ortadan kaldırılmıştır. Rogoff (2003), insanlara resimdeki yalnız olan çocuğun ne yaptığı ile ilgili tahminlerini sorduğunda “Düşünüyor? Cezalandırılmış? Okuyor?” şeklinde kararsız ve belirsiz cevaplar almıştır. Şekil 4’te yalnız olan çocuğun yanına farklı kişiler eklenmiş ve insanlara çocuğun ne yapıyor olacağını tekrar sormuştur. İnsanlar ilk şekildeki gibi kesinlik taşımayan cevaplar vermişler ve sosyal etkiler üzerinde tartışmışlardır. Şekil 5’te portredeki kişilerin yanına kültürel figürler (kitap ve dolap) eklenmiş ve yeniden insanlara bu resimdeki çocuğun ne yapıyor olabileceğini sormuştur. İnsanlardan bazıları çocuğun kitap okuduğunu söylemelerine rağmen kesin bir tahminde bulunamamışlardır. Şekil 6’da portrenin analizindeki odak noktası çocuk olacak şekilde ön plana çıkarılmış ve kişilerarası kültürel bilgi arka plana alınmıştır. Rogoff (2003), bu portreyi insanlara gösterdiğinde ise çocuğun oyun oynadığı, sınıf içerisinde olduğu ile ilgili yorumlar almıştır. Son olarak Şekil 7’de analizin odak noktası kişilerarası ilişki olacak şekilde sunulmuştur. Bu resmi insanlara gösterdiğinde kelime

oyununun (Scrabble) çocuk ve diğer kişilerle birlikte oynandığı, çocuğun sırasını bekleyerek kelimesi üzerine çalıştığı, yetişkinin sözlüğe bakarak kelimeyi kontrol etmede yardımcı olduğu söylenmiştir.

Geleneksel/doğrusal gelişim psikolojisi, araştırmalarda insanları Şekil 3’te olduğu gibi yalnız bir nesne portresi şekliyle değerlendirmiştir (Corsaro, 2015). Aynı olay içerisine yoğunlaşmış olan insanların sosyal aktivitelerini birbirinden bağımsız olarak çalışmış ve birlikte yaptıkları şeye bakmaksızın analiz etmiştir (Rogoff, 2003). Bu durum Vygotsky’nin sosyokültürel teorisindeki kültürel süreç vurgusunun gözden kaçırılmasına neden olmuş ve kültürel çiraklık fikrini daraltmıştır. “Kültürel çiraklık” ve “rehberlikli katılım” çocukların toplumsal hayata katılımlarında, toplumsal, kişilerarası, ve bireysel süreçlerin bir arada incelenmesi gerektiği düşüncesini desteklemiştir (Rogoff, 1990; 2003). Rogoff (2003), yaptığı bu resimli analizde insanların ne yaptığını tam olarak anlayabilmek için arka planın önemli olduğunu vurgulamıştır. Rogoff (1990), sosyal bağlamı insan davranışı üzerinde bir etki olarak incelemektense, bilişsel olaylar ve aktiviteler içerisinde insan eylemlerinden ayıramaz bir parça olarak görmüştür. Bütün insan aktivitelerinin sosyal bağlamın içerisinde gömülü olduğunu ifade etmiş ve çocuğun gelişimini anlamak için çocuk ve sosyal dünyanın karşılıklı ilişkisinin dikkate alınması gerektiğinden bahsetmiştir. Buradan yola çıkıldığında, okula geçiş süreci hakkında araştırma yapanların tek bir çocuğa odaklanması ve kültürel süreci yok sayması resimlerden de görüleceği gibi eylemlerin tam olarak anlaşılmasına neden olacaktır. Bu nedenle okula geçiş süreci aile, birey, komşu, okul ve diğer kurumlarla birlikte kültürel süreci kapsayacak şekilde ele alınması gerekmiştir. Bu araştırmada da toplum, kişilerarası ve bireysel olmak üzere üç düzlem üzerinden analiz yapılmış ve geçiş süreci bu şekliyle ele alınmıştır (Rogoff, Baker- Sennett, Lacasa & Goldsmith, 1995).

2.3.3. Ekolojik Kuram

Ekolojik çevre iç içe geçmiş bir yapıyı ve bu yapının en iç seviyesinde iki kişilik etkileşimli sistemi kapsamıştır. İki kişilik sistem, gelişimin sadece çocuk içinde değil aynı zamanda ona bakan anne, baba, büyükanne ve öğretmen içinde geçerli olduğunu anlamamızı sağlamıştır. Bunun yanında akraba, komşu, arkadaşlar gibi üçüncü taraflar da insan gelişimindeki bağlamda varlıkları önemli olan katılımcılar olarak görülmüştür (Bronfenbrenner, 1979). Bu anlamda ekolojik sistem geleneksel

anlayışın sadece bir değişkene odaklanarak (çocuk) veri toplamasını eleştirmiş ve insan gelişiminin bir ve iki kişi üzerindeki davranışın doğrudan gözlenmesinden daha fazla olduğunu söyleyerek dört ekolojik sistemden bahsetmiştir (Bronfenbrenner, 1979).

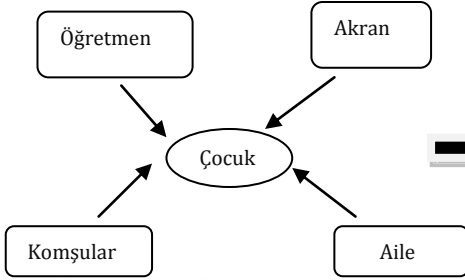
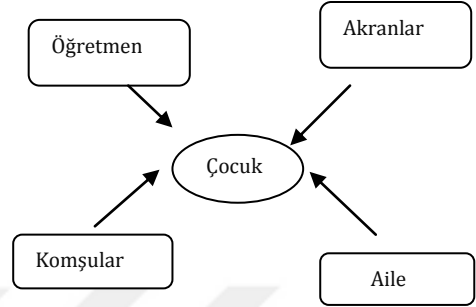
Bu dört ekolojik sistemden biri olan mikrosistem, insanların en yakınındaki sosyal ve fiziksel çevre olarak tanımlanmıştır. Buna göre, mikrosistemin özünü insanları doğrudan etkileyen yakın çevresi (aile, akran, komşu) ile yüz yüze etkileşimleri oluşturmuştur. Dinamik bir yapıya sahip olan bu sistemde insanların davranışları karşılıklı etkileşimlerle ve bilgi transferleriyle değişmiştir. Bir diğer sistem olan mezosistem, bağlamlar arasındaki bağlantıyı kurarak mikrosistem ile ilişki içerisinde olmuştur. Bir çocuğun okula başlaması, ailenin okul toplantılarına katılması, öğretmenin ev ziyareti gerçekleştirmesi mikrosistemler arasındaki ilişkiyi kuran ağ olarak tanımlanmıştır. Bu ilişki ağı telefonla, yazılı mesajlaşma yoluyla, duyuru ya da notlarla dolaylı olarak da gerçekleşmiştir. Ekzosistem ise bireylerin aktif olmadığı ve gelişimlerini dolaylı olarak etkileyen iki veya daha fazla çevre arasındaki ilişkileri içermiştir. Eğitim politikalarını belirleyen kurumların çocukların okul yaşantısını belirlemesi bireyi doğrudan etkilemeyen ancak sonuçları ile etkileyen etkenler olarak değerlendirilmiştir. Son olarak dördüncü sistem olan makrosistem, yaşanan kültürdeki tutumları, inanışları, ideolojileri, gelenekleri, değerleri ve maddi kaynakları içermiştir. Belirli bir kültür ve inanç sistemi içerisinde doğan çocuğun yaşantısı içerisinde bulunduğu toplumun değerleriyle biçimlenmiştir (Bronfenbrenner, 1979).

Ekolojik bakış açısının ortaya koyduğu bu dört ekolojik sistem üçüncü kişilerin varlığını göz önüne alması bakımından geleneksel bakış açısına karşı getirilen önemli bir adım olmuştur. Fakat ekolojik geçişleri (küçük kardeşin doğumu, okula başlama, mezun olmak, iş bulmak, evlenmek, emeklilik) içeren durumlarda bağlamların ve süreçsel bakış açısının öneminin artması ekolojik bakış açısında da farklı modellerin doğmasına neden olmuştur (Rimm- Kaufman ve Pianta, 2000). Bunların başında Rimm- Kaufman ve Pianta'nın (2000) geçişin ekolojik ve dinamik modelini sunması gelmiştir. Bu model diğer modellerden farklı olarak çocukların okula geçişlerini etkileyen güç statüsü, dil yeteneği, etnik gibi bireysel niteliğine odaklanan içeriğin direk etkisine odaklanmamıştır. Ekolojik dinamik modelin tam olarak anlaşılabilmesi için diğer modellere bakıldığında karşımıza üç farklı model çıkmıştır (Rimm- Kaufman & Pianta, 2000).

Model 1

Okul öncesi**İlkokul**

Model 2

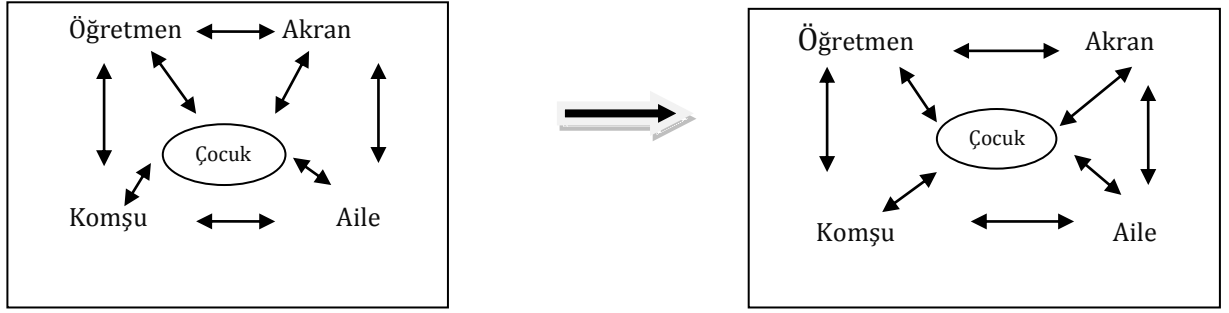
Okul öncesi**İlkokul**

Şekil 8. Ekolojik geçişin farklı modelleri 1

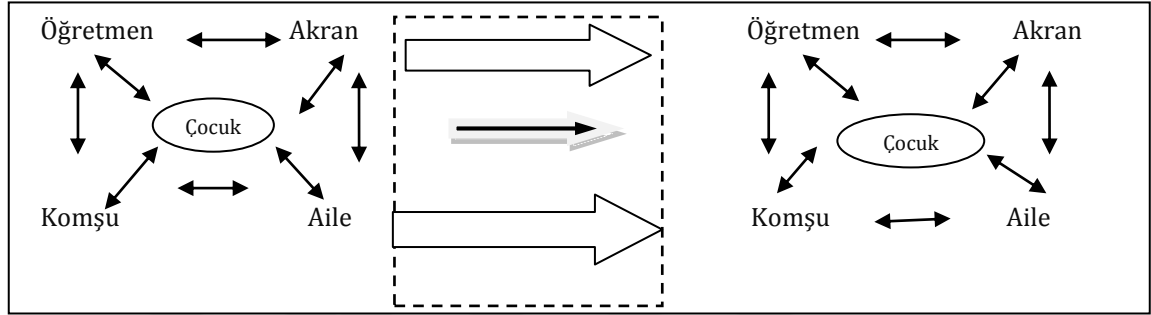
Kaynak: Rimm-Kaufman ve Pianta , 2000, s. 496

Şekil 8’de görüldüğü üzere ilk model (Model1) çocuğu etkileyen model olarak tanımlanmıştır. Bu model çocuğun okul geçişini ve uyumunu anlamak için temel faktör olarak çocuğun yoksulluk statüsü, bilişsel hazırlık, zekâ, dil yeteneği, etnik, mizaç gibi kişisel niteliklerine bakmıştır. Şekil 8’de sunulan ikinci model (Model 2) okul geçişlerinde tahmin edilen değişkenler içerisinde sosyal bağlamın rolünü tanımlamıştır. Çocuğun niteliğini dikkate alarak okul geçişleri üzerindeki bağlamın (Okul, komşu, akran, aile) doğrudan etkisini sunmuştur. Akran ilişkisinin niteliği, bir çocuğun yeni sınıfında diğer çocukları bilip bilmediği, aile sürecinin niteliği, ebeveyn hassasiyeti ve teşviki, komşuların özellikleri, şiddet ve yok sayılmakla ilgili önceki deneyimler, eğitimsel kaynak gibi bütün bunlar çocukların okul içinde davranış ve akademik performansı üzerinde ölçülebilir etkiler olarak görülmüştür (Rimm- Kaufman & Pianta, 2000).

Model 3



Model 4: Geçişin Ekolojik ve Dinamik Modeli



Şekil 9. Ekolojik geçişin farklı modelleri 2

Kaynak: Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, s. 497

Şekil 9’da görüldüğü üzere üçüncü model (Model 3) okula geçiş sürecinde çocuk ve sosyal ağ arasında var olan ikili etkileşimleri ölçerek çocuğun becerileri üzerinde bağlamın hem doğrudan hem de dolaylı etkilerine bakmıştır. Bağlamın dolaylı etkileri okul, çocuk bakımı, akran, aile, komşu etkilerini içermiştir. Akran etkileşimi, aile-öğretmen iletişimi, ev-okul öğrenme arasındaki tutarlılık, öğretmen ve ebeveyn arasındaki işbirlikli karar alma, başarı için ebeveyn beklentileri üzerinde yapılan bir araştırma dolaylı etkilerin önemini kanıtlamıştır. Fakat bu alandaki araştırmalar bağlam arasındaki bu ilişkilerin statik doğasına odaklanmıştır (Rimm- Kaufman & Pianta, 2000).

Şekil 9’da görülen dördüncü ekolojik dinamik model (Model 4) diğer üç modelden farklı olarak zamanla ilişkilerin gelişimine odaklanmış ve çocukların okul geçişleri üzerinde bağlamın dinamik, dolaylı ve dolaysız karmaşık etkilerini kabul etmiştir. Bu anlamda okul geçişi çocuk, okul, sınıf, aile ve toplum faktörleri arasında değişen etkileşimler olarak tanımlanmıştır. Çocukların niteliği ve bağlam, işlemsel süreç aracılığıyla etkileşmiştir. Bu etkileşimler zamanla sadece çocuğun gelişimi üzerinde etkiler olarak değil aynı zamanda başlı başına sonuçları olarak tanımlanabilen ilişkileri

biçimlendirmiştir. Ebeveyn- öğretmen ilişkisi ve akran ağları ilerleyen etkileşimin örnekleri olmuştur.

Sonuç olarak Şekil 8’de sunulan ikinci modele göre (Model 2) çocukların okuldaki sosyal ve ödevlerle ilişkili başarısı öğretmen ve ebeveynin ilişkilerinin doğrudan fonksiyonu olurken, Şekil 9’taki üçüncü modelde (Model 3) çocuğu doğrudan etkileyen ilişkilerin ağını biçimlendirmek için çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin kendi aralarındaki etkileşiminin nasıl olduğunu önermiştir. Şekil 9’da sunulan dördüncü ekolojik dinamik model ise (Model 2 ve 3’ teki gibi) sadece bağlam içerisindeki çocuğun deneyimini kabul etmemiş aynı zamanda bireylerin, grupların, kurumların zamanla geliştirdiği kendi aralarındaki etkileşimin şeklini açıklamıştır. Çocuğu zaman içerisinde dolaylı ve dolaysız etkileyen ağı dinamiklerini ve yıldan yıla değişen, gelişen bu ağı açıklamıştır (Rimm- Kaufman & Pianta, 2000). Özellikle okula geçiş sürecinde bu model aile, çocuk, akran, ebeveyn, öğretmen arasındaki ilişkinin nasıl geliştiğine ve değiştiğine bakarak geçiş ekolojisinin dinamik niteliklerini tanımlamaya çalışmıştır (Rimm- Kaufman & Pianta, 2000).

Okula geçişin dinamik sürecine odaklanan ekolojik-dinamik modelin insan gelişimini bireysel süreç olarak ele almasından dolayı halen yetersiz kaldığı düşünülmüştür. Sosyokültürel ve yorumsal kuram ışığında insan gelişimi her zaman işbirlikli olmuştur ve geçişler her zaman diğerlerinin payı ile üretilmiştir (Corsaro & Molinari, 2005). Bu anlamda bu araştırma, çocukların diğerleriyle olan işbirlikli aktiviteleri içerisinde okul öncesine başlamadan önceki ev süreçleri ve okul öncesine başladığı dönemdeki süreçlerine bakarak geçiş sürecinin anlaşılmasını tasarlamıştır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi eğitime geçiş süreciyle ilgili yapılmış araştırmalara ve okul geçişini kapsayan dolaylı araştırmalara yer verdim. İlk bölümde erken yıllardaki okul geçişi ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalara değindim. İkinci bölümde ise yurtiçindeki araştırmaları ele aldım.

2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Okula geçiş süreciyle ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar ilköğretim üzerinde yoğunlaşırken okul öncesiyle ilgili çalışmalarda da artış yaşanmaya başlamıştır. Yapılan araştırmalardaki artış aynı zamanda yöntem bakımından da çeşitlilik sağlamıştır. Buna

göre çalışmaların bazılarında okula geçiş süreci çocukların akademik başarıları üzerinden ele alınarak birtakım testlerle anlaşılmaya çalışılmıştır. Diğer yandan farklı araştırmalar okul sürecinin çevre ile olan ilişkisini dikkate almış ve bu süreçte etkili olan öğretmen ve ebeveyn faktörüne odaklanmıştır. Okul sürecinde çevrenin etkili olduğu düşüncesi araştırmaların da seyrini değiştirmiş ve çocukların içerisinde bulunduğu kültürel sürece odaklanan çalışmaların sayısını artırmıştır.

Bu çalışmalardan Gullo ve Burton'ın (1992; Akt. Harman & Çelikler, 2012) araştırmaları okula geçiş sürecini akademik olgunlaşma üzerinden ele almıştır. Buna göre okul öncesindeki akademik hazır bulunuşluğu cinsiyet, eğitime başlama yaşı ve okul öncesi eğitimde geçirilen süre açısından incelemişlerdir. Çalışmaya 104'ü üç yaşında, 1234'ü dört yaşında ve 3201'i beş yaşında devlet okuluna başlamış olan 4539 çocuk katılmıştır. Çocukların hazır bulunuşlukları "Metropolitan Hazır Bulunuşluk Testi" ile tanımlanmıştır. Bulgulara göre okula üç ve dört yaşlarında başlayan çocukların "Metropolitan Hazır Bulunuşluk Testi" sonuçlarının okula beş yaşında başlayan çocuklardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Fakat başarı puanları arasında böyle bir farklılığa rastlanmamıştır. Çalışma sonucunda, okula başlama yaşı ve okul öncesi eğitimde geçen süre ile hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak cinsiyet ile hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Osakwe (2009) okul öncesi eğitimin ilkokuldaki çocukların akademik başarısının etkisi üzerine araştırmasını yapmıştır. Araştırmanın verileri okula devam eden çocukların değerlendirme kayıtlarından toplanmıştır. Bulgulara göre okul öncesine giden çocuklarla gidemeyen çocuklar arasında bilişsel, sosyal ve motor beceriler üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Okula geçiş sürecini çocukların üzerinden değerlendiren çalışmaların yanında Giallo, Trayvaud, Matthews ve Kienhuis (2010) yaptıkları araştırmada ilkokula geçiş programını ebeveynler açısından değerlendirerek çevresel faktörlere odaklanmıştır. Araştırmaya Avustralya'nın 21 ilköğretim okulundan 576 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlerden bir grubuna okul geçişi ilgili bilgilendirici İlkokul Geçiş Programı rutinleri sağlanmıştır. Bulgulara göre bu eğitim programına dâhil olan ebeveynler çocukların ilkokula geçişinde yardımcı olmada kontrol grubundaki ebeveynlere göre daha fazla öz yeterliliğe sahip oldukları anlaşılmıştır.

Ebeveynlerde olduğu gibi öğretmenlerin de çocukların okul sürecinde önemli bir faktör olduğu düşünülmüştür. Buna göre Tudge, Otero, Hogan ve Etz (2003) çocukların

birinci sınıftaki becerilerine yönelik öğretmen algısı ile okul öncesindeki aktiviteleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada geçişe sadece ilkokul üzerinden odaklanılmamış, çocukların ilkokul içerisindeki performansını daha önceki okulu ile karşılaştırmış ve aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Bunun için Bronfenbrenner'in süreç-kişi-içerik-zaman şeklinde olan ekolojik modelini kullanmışlardır. Araştırmada süreç olarak çocukların üç yaşından bu yana her gün yaptığı aktiviteler takip edilmiştir. İlkokula giriş yaptıktan sonra ise ikinci süreç olarak öğretmenlerin çocukların ilkokuldaki becerilerine yönelik raporları izlenmiştir. Araştırmaya farklı sosyoekonomik (içerik) sınıftan gelen aileler katılmıştır. Orta sınıf aileden katılımcı sayısı 11 iken, düşük sınıf aileden katılımcı sayısı dokuz kişi olmuştur. Araştırmada farklı sosyoekonomik düzeyden gelen ailedeki çocukların günlük aktivitelerini evde, bakım zamanında, komşuda, okul öncesi sınıfında, kamusal alanlarda olmak üzere (alışveriş, park gibi) her yerde gözlemlemiştir. Yapılan gözlemlerde çocukların akademik becerileri, diğerleri ile olan ilişkisi ve okul ile aralarındaki bağ incelenmiş ve kodlanmıştır. Çocuklar ilkokula başladıklarında ise öğretmenlerin çocukların becerileri hakkındaki algısı ölçülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre orta sınıftan gelen çocuklar düşük sınıftaki çocuklara göre akademik becerileri ve yetenekleri daha yüksek olarak algılanmıştır. Bunun sebebi olarak orta sınıftaki ailelerin düşük sınıftaki ailelere göre çocuklarla olan iletişiminin ve ilgisinin daha yüksek olması gösterilmiştir.

Abry, Latham, Bassok ve LoCasale-Crouch (2015) okul öncesi ve kreş öğretmenlerinin çocukların okula geçişteki becerilerinin önemi hakkındaki düşüncelerini karşılaştırmıştır. Buna göre kreş ve okul öncesi öğretmenleri akademik, öz yeterlilik ve kişiler arası becerileri içerisine alan kategorize edilmiş 12 becerinin önemini sınıflandırmıştır. Bulgulara göre, öğretmenler akademik becerilerin önemine en ön sırada yer vermişlerdir. Çocukları doğrudan okuma ve matematik becerileri üzerinden değerlendirilmişlerdir. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı geçmişe sahip olan çocuklar diğer akranlarıyla karşılaştırıldığında öğretmenlerin bu önem sıralamasından ötürü okula uyum sürecinde negatif olarak etkilenmişlerdir.

Birch ve Ladd (1997) okul uyumunda öğretmen ve çocuk ilişkisi üzerine odaklanmışlardır. Öğretmen ve çocuk ilişkisinin çocuklar için okula girişte destekleyici önemli bir işlevi olduğunu ortaya koymuşlardır. Beş buçuk yaşında 206 okul öncesi çocuğunun katılımcı olan öğretmenlerle olan ilişkilerine bakmışlardır. Yakınlık, bağımlılık ve çatışma olarak üç farklı ilişki türü üzerinden çocukların okula uyum süreçlerini incelemişlerdir. Bulgulara göre, öğretmen ve çocuk arasındaki bağımlılığa

dayanan ilişki türü çocuğun zayıf akademik performansı ve negatif okul tutumunu içine alan okul uyum süreci arasında güçlü bir ilişki ortaya koymuştur. Öğretmen çocuk arasındaki yakınlık ise çocukların akademik performansı ile pozitif bir ilişki içermiştir.

Pianta, Nimetz ve Bennett (1997) okul öncesi eğitimi sonuçlarını anne-çocuk ve öğretmen-çocuk arasındaki ilişkilere bakarak anlamaya çalışmışlardır. Araştırmanın verileri küçük bir şehirde dört yaşındaki 55 çocuk üzerinden toplanmıştır. Çocukların anneleriyle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okulun ilk on haftasında her bir çocuk ve anneleri video kaydı altında problem çözme aktiviteleri gerçekleştirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri bahar ayında Öğretmen Bağlılık testini sınıftaki her bir çocuk için doldurmuşlar ve bütün çocuklara bahar ve sonbaharda Boehm Temel İçerik Testi uygulamışlardır. Nisan ayının sonlarına doğru ise öğretmenler Öğretmen-Çocuk Değerlendirme Ölçeğini tamamlamışlardır. Bulgulara göre, anne-çocuk arasındaki ilişkinin niteliği okul uyumu sonuçlarında öğretmen-çocuk ilişkisinden daha güçlü olduğu anlaşılmıştır.

Palermo, Hanish, Martin, Fabes ve Reiser (2007) okul öncesi yaşındaki çocukların akademik hazırlığında öğretmen-çocuk ilişkisinin rolüne bakmışlardır. Çocukların sosyal, agresif davranışları ve akranlar tarafından dışlanması test edilmiştir. Bu araştırma sosyoekonomik ve etnik olarak farklı kesimlerden çocuklarla yürütülmüştür. 95 çocuğun katıldığı çalışmada öğretmenler, çocuklarla olan ilişkileri, çocukların davranışları ve akademik hazırlığı hakkındaki sorulara cevap vermişlerdir. Bulgulara göre, çocukların davranışları ve akran grubu dışlanmasının negatif öğretmen-çocuk ilişkisi ve akademik hazırlığı arasında dolaylı bir ilişkisi bulunmuştur. Öğretmen eğitimi ve çocukla kurulan yakın ilişkilerin okul öncesi çocukların akademik hazırlığını yükseltebileceği vurgulanmıştır.

Harrison, Clarke ve Ungerer (2007), okul uyumunda öğretmen çocuk ilişkisini doğrudan ve dolaylı olarak anlamaya çalışmışlardır. Boylamsal yürüttükleri çalışmada 145 bebek okul çağına gelinceye değin takip edilmiştir. Çocuklar beş yaşına geldiklerinde 132 aileye çocuklarının okuldan önceki deneyimlerini kaydetmelerine yönelik (mail aracılığıyla) anket göndermişlerdir. Ailelere çocukların okul uyumlarını takip etmeleri için çalışmaya katılımcı olmaları istenmiştir. Çocukların okul sürecini takip etmek ve öğretmenleriyle bağlantı kurma konusunda izinleri alınmıştır. Toplamda çalışmaya 125 aile ve 120 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri 125 çocukla yapılan bireysel görüşmeler ve çocukların (60 kız, 60 erkek) yaptıkları çizimler

üzerinden toplanmıştır. Bulgulara göre çocukların görüşme raporu/çizimleri okul uyumu ve öğretmen çocuk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Mejia ve Hoglund (2016) okula uyumda öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiyi üç farklı model üzerinden ele almışlardır. Buna göre ilişkiye dayanan modelle öğretmen ve çocuk ilişkisinin okul uyumuna bakmışlardır. Çocuğa dayanan modelle çocukların okul uyumundaki problemlerin ilişkilerin niteliğine olan payını test etmişlerdir. İşlemsel modelle ise uyum problemleri ve ilişki niteliğinin zaman üzerinde karşılıklı ilişkisini incelemişlerdir. Bu üç model düşük gelirli olan çeşitli etnik kimliğe sahip çocuklar üzerinde ilkbahar, sonbahar ve kış aylarında uygulanmıştır. Bulgulara göre çocuğa dayalı model çatışmalı, bağımlı öğretmen çocuk ilişkisinin okula uyum problemleri arasındaki ilişkinin yönünü en iyi şekilde açıklamıştır. Çocukların okuldaki dışa dönük problemleri öğretmenle arasında çatışmacı bir ilişkisinin kurulmasına neden olurken, okul uyumundaki içe dönük problemler bağımlı bir ilişkiyi ortaya çıkarmıştır.

Chen, Chen, Li ve Wang (2009), Çinli çocuklarla yaptığı araştırmada çekingenlik davranışı ve okul uyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çekingenlik davranışı üzerindeki veriler iki yaşındaki çocuklardan alınan örneklerle toplanmıştır. Beş yıl süren boylamsal araştırmada sosyal davranışlar, akran ilişkileri ve okul performansı çocuklar yedi yaşındayken çeşitli kaynaklardan toplanmıştır. Bulgulara göre çekingenlik davranışı ile sonraki işbirlikli davranışlar, okul becerisi ve pozitif okul tutumu arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Yüksek derecede çekingen olan yeni yürüyen çocuğun çocukluk çağına geldiği zaman sosyal ve okul çevresine diğerlerinden daha iyi şekilde adapte olduğu anlaşılmıştır.

Ladd (1990) okula uyumla ilgili araştırmada çocukların sınıftaki akran ilişkilerine odaklanmıştır. Buna göre 125 çocuğun sınıftaki akran ilişkileri okul girişinde, okulun ikinci ayından sonra ve okulun son döneminde incelenmiştir. Bulgulara göre okulun başlangıcındaki arkadaşlıklar okul algısını daha olumlu şekilde geliştirdiği anlaşılmıştır. Sınıf içerisinde kurulan yeni arkadaşlıklar çocukların okul performansındaki başarısıyla ilişkilendirilmiştir.

Ewing ve Taylor (2009) çocukların okul öncesindeki davranışsal uyumuna öğretmen çocuk ilişkisi içerisinde cinsiyet ve etnik kimlik üzerinden ele almışlardır. Araştırmaya Head Start programına devam eden 301 çocuk ve öğretmenleri katılmıştır. Bulgulara göre, öğretmen çocuk ilişkisinde agresiflik kızlardan çok erkeklerde ortaya çıkarkan, yakınlık erkek çocuklarına göre kızlarda görülmüştür. Öğretmen çocuk ilişkisinde ve okula uyum davranışlarında etnik kimliğin etkisi bulunamamıştır.

Rimm-Kaufman (2004) araştırmasında okula giriş ve hazır bulunuşluk kavramları üzerine açıklık getirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul hazırlığı kavramı okuldaki başarının sağlanması için gerekli koşullardan biri olarak görülmüştür. Okul hazırlığı tanımı öğretmen ve ebeveynler arasında farklı şekilde görülmüş ve farklı şekilde tanımları yapılmıştır. Öğretmenler okul hazırlığı tanımı içerisine sosyal etkileri yerleştirirken, ebeveynler akademik becerilerin okul hazırlığını oluşturduğunu vurgulamışlardır.

Sosyal çevrenin çocukların okul süreciyle olan ilişkisi araştırmacıları çocukların yaşadıkları kültürel ortamlara yönlendirmiştir. Çocukların okul süreci yalnızca sınıf içerisinde değil aynı zamanda okuldan önceki yaşantısını kapsayacak boylamsal çalışmalarla değerlendirilmiştir. Bu çalışmalardan Corsaro ve Rosier'in (1992) siyahi yoksul bir ailenin çocuğunun okula geçiş hikayesini ele almaları önemli bir örnek teşkil etmiştir. Bu doğrultuda etnografik yapılan çalışmanın içerisinden bir anne ile kızın hayatlarına odaklanarak yaşam içerisindeki süreçleri incelenmiştir. Bulgularda annenin ve çocuğun yaşadığı süreç ayrı şekilde ele alınarak anlatılmıştır. Annenin işsiz kalışı, evden atılması, eşile yaşadıkları ilişkisel sorunlardan bahsedilmiştir. Daha sonra çocuğun bu süreç içerisindeki ilkokula geçişi ve öğretmenleriyle ilgili yaşadıkları sorunlara detaylı şekilde makalede yer verilmiştir.

Okula başlayan çocukların yaşadıkları süreç uzun bir zaman dilimini kapsayan araştırmalarla devam etmiştir. Corsaro, Molinari ve Rosier (2002) Amerika ve İtalya'daki okul öncesi eğitimi ve çocukların ilkokula geçişleri üzerine yaptıkları araştırmalarda iki çocuk üzerinden karşılaştırmalar gerçekleştirmişlerdir. İtalya ve Amerika'da gerçekleştirilen araştırmaların her ikisinde de etnografik yöntem kullanılmıştır. İtalya'daki Carletto ve Amerika'daki Zena'nın ilkokula geçiş aşamasında öğretmenleriyle olan ilişkisi ve eğitimi sorgulanmıştır. Bulgulara göre Zena'nın okul öncesi öğretmeni ve ilkokul öğretmeni arasındaki farklılık ilkokulda zorlanmasına neden olurken, Carletto tam tersine tartışmacı, özgür bir okul öncesi eğitim sisteminden gelmesinden dolayı ilkokulda bir sıkıntı yaşamamıştır.

Corsaro ve Molinari (2005) yaptıkları çalışmada okul öncesinden ilkokula geçiş yapan İtalyan çocuklarının geçiş sürecine etkisi olan İtalyan eğitim yasaları ve pratiklerine odaklanmışlardır. Araştırma altı yıl boyunca çocukların bir üst sınıfa geçtikleri zamanlarda (okulun başlangıcında ve sonunda) öğretmen, öğrenci ve akran etkileşimini doğrudan gözlemleyen boylamsal etnografik bir çalışma şeklinde gerçekleşmiştir. Çalışmada okul öncesindeki çocukları sosyal, duygusal ve akademik

geçiş için birinci sınıfa hazırlayan aktivitelere odaklanılmıştır. Bulgular okul öncesinde ve ilkokuldaki üretilen akran ve okul kültürünün farklı olduğunu göstermiştir. İtalyan eğitim yasalarında okul öncesine devlet tarafından verilen desteğin çocukların geçişinde önemli bir katkısı olduğu anlaşılmıştır.

Brooker'in (2008) yaptığı araştırmada ise iki farklı kültürel yaşantıya sahip çocukların okula geçiş süreci karşılaştırılmıştır. Brooker'in erken okul geçişleri ile ilgili çalışmaları derlediği kitabında Joshua ve Jelika adlı çocuklarla ilgili yapılmış durum çalışmasını örneklendirmiştir. Buna göre Joshua'nın babasının uzun yol kamyon şoförü olmasından dolayı anne ve çocuk zamanın çoğunu birlikte geçirmiştir. Anne çocuğu okula başlamadan önce büyük akran gruplarının içerisinde sokmuş ve orada oyun vaktini geçirmesini sağlamıştır. Joshua okula başladığında sadece sessiz bir şok yaşamış ve kolay şekilde okul sürecine adapte olmuştur. Jelika'nın ise kolay geçiş yapabilmesi için iyi bir geçmişe sahip olmadığı anlatılmıştır. Bangladeş'ten gelen ve İngilizce konuşamayan Jelika, okulun ilk günü ağlamamış fakat hiçbir oyuna katılmayarak oyuncaklarla da oynamamıştır. Sınıf içerisinde sadece sessizce olanları izlemiş ve dinlemiştir. Öğretmeni onu üç Bangladeşli çocuğun arasına katmak istese de çocuklara yanaşmamış ve diğer çocuklar tarafından da yok sayılmıştır.

Okula geçiş süreciyle ilgili kültürel sürecin öne çıkması araştırmaların okuldan önceki sosyal çevreye yönelmesini sağlamıştır. Yurt dışı kaynaklı yapılan literatür taramalarında okula başlamadan önceki yaşantıların okuldaki yaşantı kadar ön plana çıktığı anlaşılmıştır. Bundan sonraki bölümde okula geçiş süreciyle ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalara değindim.

2.4.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Okul öncesine geçiş süreciyle ilgili yurt dışında gerçekleştirilen çalışmaların ve kullanılan yöntemlerin çeşitliliği yurt içerisindeki kaynaklarda sınırlı şekilde kalmıştır. Var olan kaynaklarda ise okula geçiş süreci yalnızca ilkokul üzerinden ele alınmış ve okul öncesine geçiş sürecine yönelik araştırmalar yetersiz kalmıştır. Diğer yandan ilkokula geçiş sürecine yönelik yapılan araştırmalarda kullanılan yöntem, kültür gibi dinamik yapıya sahip olan içeriğin statik kabul edilerek okula geçiş sürecindeki etkilerine bakılmıştır. Çocukların okuldan önce ve sonra yaşadıkları kültürel süreci boylamsal olarak inceleyen araştırmalara neredeyse hiç rastlanmamıştır. Bunun yerine ebeveyn ve öğretmenlerin okul algılarını anlamaya yönelik betimsel araştırmalara yer

verilmiştir. Bu çalışmalardan çocukların olgunluk düzeyini ele alan Yazıcı (2002) araştırmasında okul öncesi eğitim alan ve almayan altı yaşındaki çocukların okul olgunluğu düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya katılımcı olarak birinci sınıfa yeni başlayan 72 çocuk, anasınıfına devam eden 70 çocuk olmak üzere toplamda 142 orta sosyoekonomik düzeye sahip çocuk katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde kişisel bilgi formu ve Metropolitan Olgunluk Testi uygulanmıştır. Bulguların sonucunda çocukların okul olgunluğu düzeylerini okul öncesi eğitiminin etkilediği görülürken, okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu puanlarının, okul öncesi eğitimi almayan çocukların okul olgunluğu puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer yandan anne baba eğitim düzeyine göre çocukların okul olgunluğu puanları arasında önemli bir farklılık görülmüştür. Üniversite mezunu anne babaların çocukların okul olgunluğu puanlarının, lise ve ilköğretim mezunu anne babaların çocuklarının okul olgunluğu puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır.

Yalman (2007) ilköğretim okulu yöneticilerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin ve ana sınıfı öğretmenlerinin okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte yaşanan uyum sorunları, nedenleri ve çözümleri ile ilgili görüşleri çeşitli değişkenlerle karşılaştırmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim almış birinci sınıf çocuklarının anaokulu/anasınıfı ile birinci sınıf hakkındaki düşüncelerini incelemiştir. Bu çalışmada, iki farklı örneklem grubu kullanılmıştır. Birinci örneklem grubu, İstanbul'un dört ilçesinde bulunan 61 resmi ve 23 özel ilköğretim okulunda görev yapan 120 yönetici (müdür ve müdür yardımcıları), 163 birinci sınıf öğretmeni ve 151 anasınıfı öğretmeni olmak üzere toplam 434 eğitimciden oluşmuştur. İkinci örneklem grubu ise bir yıl süreyle okul öncesi eğitim almış 50 birinci sınıf öğrencisinden meydana gelmiştir. Eğitimcilerin oluşturduğu birinci örnekleme demografik özellikleri ile ilgili bilgi almak için Kişisel Bilgi Formu ve ilköğretime geçişte yaşanan uyum sorunları hakkındaki görüşlerini almak için İlköğretime Geçiş Ölçeği uygulanmıştır. İkinci örnekleme oluşturan çocuklar ile 25 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bulgulara göre, okul öncesi eğitim almış çocuklar birinci sınıfın başında ve sonunda okul öncesi eğitim kurumunu ve öğretmenini tercih etmişlerdir.

Okula geçiş sürecinde akademik başarıyı dikkate alan Unutkan (2007) ise okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluluğu ile ilgili araştırmasında okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların matematik becerilerini temel alarak ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerini yaş,

cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenleri açısından karşılaştırarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, beş yaş (101), beş buçuk yaş (99), altı yaş (100) çocuklarından okul öncesi eğitim alan 180, okul öncesi eğitim almayan 120 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veriler, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam edip etmediği, yaş, cinsiyet, ailelerin SED ile ilgili aylık gelir, ek gelir, oturulan ev, kime ait olduğu, evdeki oda ve bölümler, eşyalar, evde yaşayan kişi sayısı vb. olmak üzere toplam 28 sorudan oluşan anket formu ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin uygulama formunun matematik çalışmaları alt boyutu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi eğitimi alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklardan dikkat-hafıza, rakam tanıma, arttırma-eksiltme, sıralama yapma ve ölçekten alınan toplam puan açısından anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Cinsiyet açısından çocukların matematik becerilerinde farklılık bulunamazken alt sosyo-ekonomik düzeyden çocukların matematik becerileri bakımından ilköğretime yeteri kadar hazır olmadıkları tespit edilmiştir.

Çocukların yaşadıkları ev ortamını değişken olarak kabul eden Unutkan (2007), beş-altı yaş çocuklarının yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerine etkilerini incelemiştir. Araştırma tarama desenli olup, çalışmanın örneklemi beş (101 çocuk), beş buçuk (99 çocuk) ve altı yaşlarındaki (100 çocuk) 150'si kız, 150'si erkek olmak üzere toplamda 300 çocuk ve ebeveynlerinden oluşmuştur. Veri toplama araçları nasıl bir evde yaşandığı, evde salon, yatak odası, çocuk odası, çocuğun sadece kendisine ait oda bulunup bulunmadığı ile ilgili toplam beş sorudan oluşan anket aracılığıyla ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Gelişim ve Uygulama formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının ev ortamları ile ilgili birçok değişkenin bu çocukların ilköğretime hazır bulunuşluğunda farklılıklara yol açtığı saptanmıştır. Çocukların yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazır oluş düzeylerinin matematik, fen, zihin ve dil gelişimi ve öz bakım becerileri konusunda farklılaştığı bulunmuştur. Özellikle apartmanda oturan çocukların matematik, fen, zihin ve dil gelişimi bakımından gecekondü gibi evde oturan çocuklara göre ilköğretime daha hazır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ev ortamı değişkenlerinin okula hazır oluştaya yol açtığı farklılıkların kaynaklarından birinin ailenin sosyoekonomik düzeyi ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre yoksul ailelerin ev kirası ödemek, beslenmek, giysi ve sağlık giderlerini karşılamak için gösterdiği çaba çocuklarına öğretici oyuncak ve kitap almaktan daha öncelikli olmuştur.

Okula geçiş surecinde önemli kabul edilen ğretmen ve ebeveyn görüşlerini lk (2007), anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların velileri ve ğretmenlerinin çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerini tarama modeli ile betimsel şeklinde incelemiştir. Araştırmanın alışma grubunu 350 okul öncesi velisi, 50 okul öncesi ğretmeni, 400 ilkokul birinci sınıf velisi ile 40 ilköğretim birinci sınıf ğretmeni olmak üzere toplam 840 kişi oluşturmuştur. Veriler anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri nicel ve nitel olarak ikiye ayırarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre veliler ve öğretmenlerin okul olgunluğu ile ilgili davranışlardaki görüşlerinin değiştiği görülmüştür. Velilerinin, ocukların ilköğretime başlaması için sahip olmaları gereken özellikler hakkındaki görüşleri takvim yaşı olmak üzere fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal olgunluk olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin okuma-yazma becerisinin, çocukların erkenden kazanıp kazanmamasına ilişkin görüşlerinde okul öncesi ğretmenlerinin yarısı bu duruma olumlu bakarken, ilköğretim 1. sınıf öğretmenleri kesin bir dille bu durumun olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtmişlerdir.

Erkan ve Kırca (2010) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitiminin ilköğretim birinci sınıf ğrencilerinin okula hazırlık becerileri üzerindeki etkisini cinsiyet, anne ve baba öğrenim düzeyine göre incelemişlerdir. Araştırma ilköğretim birinci sınıfa devam eden yüz yetmiş ocuk üzerinde gerçekleşmiştir. Veriler Metropolitan Okula Hazırlık Buluş Testi ve Aile Anket formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi eğitimin ve anne baba öğrenim düzeyinin çocukların okula hazırlık bulunuşlarının üzerinde anlamlı farklılık yarattığı anlaşılmıştır. Ancak, cinsiyetin okula hazır bulunuşlulukta anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapıcı ve Ulu (2010) ilköğretim birinci sınıf ğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerine ilişkin beklentilerine ilişkin görüşlerini analiz etmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın alışma grubunu Afyonkarahisar il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan, 20 birinci sınıf ğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre birinci sınıf öğretmenleri okul öncesi dönemdeki çocuklarının el becerilerinin gelişmiş olmasını, çizgi becerilerinin kazanılmasını, kalem tutmayı bilmeleri, öğrencilerin sınıf kurallarını bilmeleri gerektiği görüşünü ileri sürmüşlerdir. Bunun dışında birinci sınıf ğretmenlerinin çocukların adaptasyon sorunu yaşadıklarını, ailelerinden kopamadıklarını, tam olarak sosyalleşemediklerini ve arkadaşlık duygusunun, iletişimin eksik olduğunu ifade ederek bunların ilkokula gelmeden önce giderilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Kayılı ve Arı (2011) Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya, yirmi beş deney grubuna ve yirmi beş kontrol grubuna olmak üzere elli çocuk dahil edilmiştir. Çocukların okul olgunluklarını belirlemek amacıyla Metropolitan Olgunluk Testi, anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini belirlemek amacıyla PKBS Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu, anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerini belirlemek amacıyla ise FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi kullanılmıştır. Testler çocuklara deneme öncesi ve sonrasında uygulanmış; ayrıca deneme grubuna altı hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Bunun sonucunda Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına olumlu yönde katkı sağladığı ve hali hazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Erkan (2011), farklı sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşlukları cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama ve anne baba eğitim düzeyine göre inceleyerek çalışma grubunu ilköğretim birinci sınıflarına başlayan yüz yetmiş dokuz çocuk oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi ve Demografik Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Bulgulara göre sosyo-ekonomik düzey, okul öncesi eğitim alma ve anne öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı fark yarattığı ancak, babanın öğrenim düzeyi ve cinsiyetin okula hazır bulunuşluk üzerinde anlamlı fark yaratmadığı anlaşılmıştır.

Yıldız Çiçekler, Büyük Bayraktar ve Er (2011) annelerin mükemmeliyetçi tutumlarının altı yaşındaki çocuklarının okul olgunluğuna etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, altı yaşında çocuğu olan ve üst sosyoekonomik düzeyde bulunan elli anne ile altı yaşında çocuğu olan alt sosyoekonomik düzeyde bulunan elli sekiz anne olmak üzere toplam yüz sekiz anneden oluşmuştur. Çalışmada annelerin mükemmeliyetçi tutumlarının altı yaşındaki çocuklarının okul olgunluğuna etkisini belirlemek amacıyla Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin mükemmeliyetçilikleri ile çocuklarının okul olgunlukları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Annelerin mükemmeliyetçi tutumları çocuklarının cinsiyet ve ilk çocuk olup olmama durumlarına göre incelendiğinde her iki değişkende de anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Annelerin meslekleri, eğitimleri ve yaşları ile çocuklarının okul olgunlukları arasındaki ilişkinin analiz sonucunda ise, anlamlı farklılık elde edilmiştir. Çocukların okul olgunluk

düzeyleri ile ilk çocuk olup olmama değişkenine göre incelendiğinde, ilk çocukların okul olgunluğu puanlarının ilk çocuk olmayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sayılar alt boyutunda ilk çocuk olanlarla olmayanlar arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Çocukların okul olgunluk düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Kontaş ve Güneş (2012)'de eğitimde aile katılımı ve okul öncesinden ilköğretime geçişte gösterdiği değişime ilişkin yaptığı nitel araştırmasında iki okul öncesi öğretmeni, iki ilkokul birinci sınıf öğretmeni ve dört veli ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgular, okul öncesinden ilköğretime geçişte aile katılımının içeriğinin daralmakta olduğunu göstermiştir. İlköğretimde velilerin sadece toplantılara katıldığı okul öncesi eğitimde ise sürece katıldığını ortaya koymuştur.

Yeşil Dağlı (2012) de yaptığı çalışmada anasınıfı ve anaokuluna devam eden 115 velinin çocuklarının okula başlayabilmesi için önemli buldukları özellikleri incelemiştir. Araştırmanın verileri okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla velilere ulaştırılan anketlerden elde edilmiştir. Buna göre velilerin tamamına yakını çocukların öz bakım becerilerini kazanmış olmasını ve kişisel ihtiyaç ve isteklerini ifade edebilmesini önemli bulmuştur. Akademik becerileri önemli bulan velilerin oranı en son sırada yer almıştır. Genel olarak, velilerin görüşleri çocuğun cinsiyeti ve anne babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Sadece, velilerin çocuğun 15-20 dakika kadar yerinde oturabilmesi alanına verdiği önem babanın eğitim düzeyine göre, harfleri tanıma ve yirmiye kadar sayabilme alanına verdiği önem ise annenin eğitim düzeyine göre farklılık göstermiştir.

Şahin, Sak ve Tuncer (2013), yaptıkları çalışmada okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Veriler 35'i okul öncesi, 35'i sınıf öğretmeni olmak üzere toplam yetmiş öğretmenle görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Analiz sonucunda okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin genellikle benzer görüşlere sahip oldukları bulunmuştur. Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri ilköğretime hazırlık sürecinde; tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gerektiği, ailelerin bu süreçte çok önemli olduğu ve ailelerle işbirliği yapılması gerektiği, çocukları ilköğretime hazırlamanın okul öncesi eğitimin temel amacı olduğu, okul öncesinin bu süreçte çok önemli olduğuna yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir. Ancak okul öncesi öğretmenleri ile birinci sınıf öğretmenleri arasında bazı görüş farklılıkları da belirlenmiştir. Okul öncesinin amaçları okul öncesi öğretmenleri

tarafından daha doğru ve eksiksiz belirtilmişken, birinci sınıf öğretmenleri daha çok okula hazırlık, gelişim alanlarının desteklenmesi ve sosyalleşmeye odaklanmışlardır.

Başar (2013) 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin özbakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesini nitel bir araştırma olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılında sadece 60-66 ay aralığında öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfta görev yapan 26 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde öğrencilerin kişisel bilgileri yer alırken, ikinci bölümde karşılaşılan sorunların, kişisel öz bakım ve okuma yazma becerisini nasıl etkilediğine yönelik öğretmenlerin algılarına yer verilmiştir. Araştırmada yapılan içerik analizi sonucuna göre 60-66 ay aralığında ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrencilerin sürecin başında öz bakım becerileri bakımından yetersiz olduğu, kalem tutma, yazıyı satır aralığına yazma, tahtayı kullanma, oran ve orantı konusunda sıkıntı yaşadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ise 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrenciler için ilk okuma ve yazma sürecinin uzun tutulmasını, Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği sürece uyulması gerektiğini konusunda aynı ortak görüşü paylaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2014), okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyi ile çocuktan kaynaklanan değişkenlerden; mizaç, özsaygı, cinsiyet, yaş, okula devam durumu, kardeşi olup olmama durumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, betimsel araştırma desenlerinden, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, Ankara Çankaya ilçesinde okul öncesi eğitim alan 48-72 aylık 200 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre okula uyum ölçeği işbirlikçi katılım, kendi kendini yönetme ve genel uyum düzeyi alt boyutlarında, kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Okula devam süresinin anlamlı fark yarattığı görülürken, kardeşi olup-olmama arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu bölümde yurt içinde okula geçiş süreciyle ilgili gerçekleştirilen çalışmalardan bahsettim. Elde ettiğim kaynaklara göre araştırmalarda kültürel unsurların statik bir değişken olarak kabul edildiği yöntemsel benzerlik veri zenginliğini azaltmıştır. Bu araştırmanın yurt içerisindeki kaynaklardan yöntemsel olarak farklılaşması ise literatüre katkı sağlamış ve farklı bir bakış açısı kazandırmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, evden okul öncesi eğitime geçiş sürecini çocukların dahil oldukları köy, aile, okul kültürüne ve ürettikleri akran kültürüne bakarak anlamaya çalışmak ve bu süreçte öne çıkan kültürel unsurların rolü üzerinde durarak geçiş sürecine farklı bakış açıları kazandırmaktır. Bu bölüm sekiz kısımdan oluşmuştur. İlk kısımda araştırmanın doğasına uygun olarak araştırma modelini ele alırken, ikinci kısımda araştırmanın içeriğine odaklanarak katılımcılar ve onların özelliklerinden bahsettim. Üçüncü kısımda araştırmanın veri toplama ve analizinde önemli rol oynayan araştırmacı pozisyonuma açıklık getirmeye çalıştım. Dördüncüsünde, her bir araştırma sorusu için kullandığım veri toplama araçlarını tanımladım. Beşinci kısımda veri toplama sürecini betimlerken, altıncı kısımda ise araştırmada kullanılan veri analizi yöntemini detaylı olarak sundum. Yedinci kısımda araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini sağlayan ölçütleri sıraladım. Son kısımda ise araştırmada alınan etik önlemlere değindim.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar gerçeğin, karmaşık ve sürekli değişen sosyal dünya içerisinde yapılandırıldığı anlayışını korumuşlar ve yasa arayan deneysel bir bilim yerine anlam arayan bir bilimi devam ettirmişlerdir (Geertz, 2010). Bu nedenle insanların nesneleri, olayları, davranışları, algıları nasıl yorumladıkları ve anlamlandırdıkları araştırmanın temelini oluşturmuştur (Glesne, 2012). Bu araştırmada evden okul öncesi eğitime geçiş yapan çocukların, ailelerin ve yaşadıkları toplumun geçiş sürecine olan bakışlarını anlayabilmek için doğal yaşam içerisinde gözlemlene ve etkileşim olanağı sağlayan araştırma modeli seçilmiştir. Bu yöntem etnografik çalışma olarak planlanmıştır.

Etnografi, bir kültürün gündelik yaşamının yakından gözlemlendiği, kaydedildiği ve daha sonra bu kültür hakkında betimleyici ayrıntılara vurgu yapılarak yazılar yazıldığı bir araştırma sürecidir (Marcus & Fischer, 2013; Creswell, 1998). Bu araştırma süreci insanların yaşamlarını içeren gündelik tekrarlara fiziksel ve sosyal açıdan yakın olmayı gerektirir. Bu amaçla araştırmacı başkalarını gözleyebilmek ve anlayabilmek için bu insanların yaşamlarının geçtiği kilit önemdeki yerlerin/bölgelerin

tam ortasında bir konum edinebilmelidir. Özellikle, insanların yaşamlarını nasıl yönlendirdiklerini, neleri anlamlı bulduklarını ve bu anlamı nasıl oluşturduklarını içerden deneyimleme şansına sahiptirler (Emerson, Freiz & Shaw, 2008). Bu araştırmada etnografinin tercih edilmesindeki temel neden küçük yaş grubu çocuklarla çalışılan ve onların kültürlerini yakından tanımada en etkili yöntem olmasıdır. Çocukların etkileşimlerini, ürettikleri ve paylaştıkları kültürün özelliklerini anlamak kolay değildir (Corsaro, 2015). Çocukların akran kültürüne kabul edilmek ve o grubun bir üyesi olabilmek, yıllar ve aylar süren bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bu uzun zaman dilimini kapsayan gözlemlerin değeri, araştırmacının grubun bir üyesi gibi günlük hayatta kültürün rutinlerine, inançlarına ve değerlerine yakından tanık olabilmesidir. Bu araştırmada çocukların evden okul öncesi eğitime geçiş sürecine olan bakış açılarını ve bu süreçte yaşanan değişimi nasıl algıladıklarını akran kültürü içerisinde anlayabilmek için etnografi yöntemi tercih edilmiştir. Etnografi yöntemiyle kültüre bütüncül bakış açısıyla yaklaşılmış ve kültürlerin kullandıkları dil, yaşam için oluşturdukları araçlar, kişilerin davranışları, alışkanlıkları ve yaşam stillerine odaklanılmıştır (Ekiz, 2009). Evden okul öncesi eğitime geçiş süreci yalnızca çocukların akran kültürü üzerinden anlaşılmaya çalışılmamış, aynı zamanda çocukların yaşadıkları toplum (köy), aile ve okul kültürü üzerinden de bütünsel olarak ele alınmıştır. Okula geçişlerde toplumun, ailenin ve okulun bu süreci algılayışı, bu süreçte uyguladıkları pratikler, ürettikleri değerler yakından gözlenmiştir.

Etnografik çalışmalar nasıl ve niçin sorularını temele alarak olgu ya da olayı inceleme olanağı vermektedir (Glesne, 2012). Bu araştırmada, etnografik çalışmanın tercih edilmesindeki neden güncel bir olgu olan evden okul öncesi eğitime geçiş sürecinin derinlemesine incelenme olanağı sunmasıdır. Özellikle okula geçişteki eğitim uygulamaları, pratikler ve problemler etnografik yöntemle anlaşılmaya çalışılmıştır. Uygulanan bu yöntem ise birçok farklı katılımcının bir araya gelmesiyle gerçekleşmiştir.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırma, Kahramanmaraş ilinin merkeze bağlı bir köyünde gerçekleşmiştir. Köyün yakın civarında öğretmen olarak görev yapmam ve bu süreçte köy ilgili duyurularım araştırmanın yapılacağı köyün belirlenmesini sağlamıştır. Araştırmadaki katılımcıların tanımlanmasında ise çocukların evden okul öncesi eğitime geçiş sürecinin

toplum, kişiler arası ve bireysel olmak üzere üç farklı düzlem üzerinden ele almam etkili olmuştur. Buna göre; bu üç farklı düzlem, araştırmadaki katılımcıların sayısını artırmıştır. Araştırmaya katılımcı olarak yalnızca okula geçiş yapan çocuklar değil, bunun yanı sıra çocukların yaşadıkları köy halkı, kişiler arası ilişkilerde bulundukları ebeveynleri, kardeşleri, akranları, komşuları, öğretmenleri ve okul personeli de dâhil olmuştur. Bu katılımcılar arasından Eylül (2014) ayında okula geçiş yapacak olan dört çocuk (iki kız, iki erkek) seçilmiştir.

Dört kısımdan oluşan bu bölümde, araştırmaya katılan kişilerin özelliklerinden detaylı şekilde bahsettim ve hepsi için kod isimler kullandım. İlk olarak araştırmanın toplum ayağı olan köy ve insanlarını ele aldım. İkinci kısımda seçilen dört çocuk ve ailesi, üçüncü kısımda okul ve öğretmenler ve son kısımda sınıfın içeriği ve okula başlayan çocuklar üzerinde durdum.

3.2.1. Köy ve Köy Halkı

Bu araştırmada, toplum düzlemini temsil eden köy ve köy halkı çocukların okula geçiş sürecinin önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Köyün yapısı ve özellikleri çocukların okul sürecinin yorumlanmasında önemli bir veri alanıdır. Bu sebeple bu araştırmada çocukların evden okul öncesi eğitime geçiş yaparken yaşamış oldukları köyü detaylı olarak sunmaya ve anlamaya özen gösterdim.

Çocukların yaşamlarını sürdürdüğü bu köy eski ve yeni olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Bir dağın eteğinde, iki dere yatağına kurulmuş olan köy, 1971 yılında büyük bir sel felaketine uğramıştır. Devlet yıkılan ve hasar gören evlerin sahiplerine köyün bir kilometre ötesine yeni evler inşa etmiş ve mağdur olanların buraya yerleşmesini sağlamıştır. Köyde yaşayan insanlar bu yerleşim yerine “yeni köy” adını vermişlerdir. Bu araştırma ise sel felaketinin yaşandığı, hane sayısı 380 olan ve 1400 kişinin yaşadığı eski köy adındaki yerleşim yerinde gerçekleşmiştir.

Araştırmanın yapıldığı eski köyün bugüne kadar diğer köylerle hiçbir yol irtibatı olmamıştır. Şehirle arasında beş kilometrelik yol bağlantısı bulunan eski köyde, insanlar güzergâh olarak dört mevsim aynı yolu kullanmışlardır. İlkbaharda bağlarını sürmekten gelen atlılara, yazın bağlarındaki otları biçen ailelere, kışın zeytin toplayan kadınlara, koyun otlatanlara, yürüyerek okula giden lise öğrencilerine bu yolda karşılaşmışlardır. Yolun sonuna köy mezarlığı, karşısına ise tek katlı bir köy okulu kurulmuştur. Evler vadinin içine ve tepesine yerleştirilmiştir. Bu yerleşim yapısından dolayı insanlar köy

mekânlarına farklı isimler vermişlerdir. Caminin bulunduğu kısma “köyün içi”, köyün tepe kısımlarına “karşı tepe” ve “gırık” demişlerdir. Evler köyün içi veya karşı tepesinde yoğunlaşmıştır. Köyün iç kısmı cami, bakkal ve halı kursunu barındırmasından dolayı merkezi hale gelirken, karşı tepe genç nüfusun yerleşim yeri olmuştur. Evler genellikle bahçeli, tek katlı ve boyasız olarak inşa edilmiştir. Çitle çevrilmemiş evlerin bahçeleri, yol kenarındaki meyve ağaçlarına, ağaç gölgesindeki atlara, başıboş gezen tavuk ve keçilere sahipsizlik görüntüsü vermiştir. Terk edilmiş eski toprak evler ise ahır amaçlı kullanılmıştır.

Köy insanı geçmiş yıllarda geçimini bağcılık ve hayvancılıktan kazanırken, devletin arazileri ormanlaştırması hayvancılığı yok etmiştir. Şimdilerde insanlar yalnızca kendi ihtiyaçları için küçükbaş hayvan beslemeye başlamıştır. Kurdukları on yedi kişilik grupla nöbetleşe birbirlerinin hayvanlarını otlatmışlardır. Geçim kaynaklarından olan bağcılık da su yetersizliğinden dolayı yapılamaz duruma gelmiştir. Bunun yerine insanlar az su isteyen ürünler yetiştirmiş ve ihtiyaçları kadarıyla bağcılık yapmışlardır. Köyün temel geçimi ise erkeklerin şehirdeki fabrikalara gitmesiyle sağlanmıştır. Vardiya saatlerinin dışında bağ sürme, kazmacılık, boyacılık ve sıva işleri de erkeklerin ek işi haline gelmiştir. Kadınlar ise çoğunlukla ev işi ve çocuklardan sorumlu tutulmuştur. Fakat kadınlardan bazıları mevsimlik işlere gitmiş ya da el işlerini giysi veya mutfak aleti alma karşılığında çerciyle değiş tokuş yapmışlardır. Kadınlar için kurulan halı kursuna ise düşük bir katılım gerçekleşmiştir. Halı kursuna gidenlerin çoğunluğunu okula devam etmemiş, yaşları on beş ila on sekiz arasında değişen kızlar oluşturmuştur.

Köyde karşı cinsle olan ilişkilerde kadınlar erkeğin sözünden ayrılmadığı gibi kontrolü de erkeğe bırakmışlardır. Buna göre erkekler kadınların ev dışında çalışmalarına müsaade etmemiş ve izinsiz tek başına şehir merkezine gitmelerini de uygun görmemiştir. Kadınlar şehre ancak eşleriyle birlikte ya da yanında başka birisini bulundurmak şartıyla gidebilmişlerdir. Kadınların sadece şehir merkezinde değil köy içerisinde de çok sık gezmeleri ya da çok sık bakkala gitmeleri köylü tarafından hoş karşılanmamıştır. Bu yüzden kadınlar, özellikle köydeki genç kızlar, yalnızca ev ziyaretlerinde bulunmuş ya da çöpü dökmek, evin önünü süpürmek, hayvanları otlatmak (köyden uzaklaşmadan) gibi işleri halletmek için dışarı çıkabilmişlerdir.

Kadın ve erkek ilişkisindeki bu keskin ayrım köyde yapılan işbirlikli etkinliklerle azalmış fakat tam anlamıyla yok olmamıştır. Karşı cinslerin bir araya gelerek yardımlaşması ve sorumluluğu paylaşması köy sorunlarını azaltmamıştır.

Köyden şehre giden bir otobüsün olmayışı, yaşanan su kesintileri, dereye atılan çöpler ve sağlık ocağının bulunmaması köyün önemli sorunları haline gelmiştir. İnsanlar yaşadıkları bu çaresizlikler karşısında köylerini “Geri kalmış” olarak tanımlamışlardır.

3.2.2. Dört Çocuk ve Aileleri

Bu araştırmada her ne kadar köy ve okul bağlamı önemli veri kaynağı ve inceleme alanı olsa da ev yaşamından okul ortamına geçişi dört çocuk ve ailesi üzerinden ayrıntılı ve derinlemesine inceledim. Elif, Oktay, Hakan ve Ezgi olmak üzere altı yaşlarındaki dört çocuğu köyde dahil olduğum etkileşimler yoluyla seçtim. Bu çocuklardan Ezgi ve Hakan’la evlerinin bahçesinde dinlenme molası verdiğim bir vakit tanıştım. Bu iki çocuğun ailesi, köy içerisinde yürümekten yorulduğumu anladıklarında bahçelerine beni davet etmiş ve sohbetleriyle yakınlık göstermişlerdi. Bu tanışıklık araştırmamın ilerleyen günlerinde görüşme sıklığımızın artmasına ve sohbetlerimizin ilerlemesine katkıda bulunmuştu. Diğer çocuklardan Oktay ve ailesiyle kurduğum ilişkilerim Ezgi’nin ailesi aracılığıyla gerçekleşmişti. Ezgi’nin evinde bulunduğum günler Oktay’ın ailesiyle de sıklıkla karşılaşmış ve karşılıklı sohbet etme imkânı yakalamıştım. Bu karşılaşmalar sohbetlerimize Oktay’ın ailesini de dolaylı olarak dahil etmiş ve ailelerle olan iletişimimi güçlendirmişti. Elif ve ailesiyle tanışmam ise köy gezintisinde Elif’in halasıyla karşılaşmamla başlamıştı. Elif’in annesinin çalışıyor olması ve tüm gün Elif ve kardeşlerinin halasının yanında bulunması dikkatimi çekmişti. O günden sonra Elif ve ailesiyle görüşme sıklığımı daha da artırmış ve yakın bir ilişki içerisinde bulunmuştum. Ailelerle kurduğum bu yakın ilişkiler araştırmadaki dört çocuğu belirlememde yardımcı olmuştu. Yapacağım düzenli ev ziyaretlerine Elif, Oktay, Hakan ve Ezgi’nin ailelerinin gönüllü olarak katılmak istemesi ve bana yardımcı olmaya çalışmaları bu çocuklarda karar kılmamı sağlamıştı.

Katılımcı dört çocukta biri olan Elif, altı kardeşiyle okuma yazması olmayan anne babanın çocuğudur. Kardeşlerden en büyüğü olan kız çocuğu erken yaşta evlilik yaparak farklı bir köye gelin gitmiştir. Onun küçüğü Emin liseyi terk ederek fabrikada çalışmaya başlamıştır. Ortanca kardeş Ayfer lise eğitimine devam etmekte ve evin bütün sorumluluğunu yüklenmektedir. Bunun yanı sıra Ayfer, kardeşlerinden ortaokula giden Mert’in, birinci sınıf öğrencisi Gökçe’nin ve ailenin en küçük çocuğu Elif’in ise bakımlarını üstlenmiştir. Ortanca kardeşin evin bütün yükünü taşımasında anne ve babanın çalışma koşulları neden olmuştur. Elif’in ebeveynleri zengin ailelerin yazlık

evlerinde çalışarak geçimlerini kazanmışlardır. Babası yazlık evlerin bekçiliğini, annesi ise temizliğini ve diğer işlerini yapmıştır. Bunun yanında sucuk, tarhana, ekşi gibi kış yiyecekleri hazırlayarak ek gelir elde etmişlerdir. Her sabah gün doğmadan önce yola çıkan karı koca, yazlık evlere varabilmek için bir saatlik yolu at üzerinde ya da yaya olarak sürdürmüşlerdir. Kış aylarında ise baba dağdaki kulübede yaşayarak eve on beş güne bir çamaşırlarını yıkamak için uğramıştır. Ailenin bu çalışma koşulları çocukların okul zamanında da aynı şekilde devam etmiştir. Ebeveynlerin işte olduğu günler çocuklar halalarında ya da nenelerinde vakit geçirmiş, okul vakti geldiğinde ise kendi başlarına hazırlanarak okula gitmişlerdir.

Diğer katılımcı çocuklardan Oktay, beş kişilik bir ailenin ortanca çocuğudur. Oktay'ın on bir yaşında bir abisi ve dört aylık küçük bir kız kardeşi vardır. Baba, sanayide çalışarak evin geçimini sağlarken, anne bütün vaktini çocuklara ve ev işine ayırmıştır. Oktay tüm gününü küçük kardeşine bakmakla, sokakta oynamakla ya da keçisini yemlemekle geçirmiştir. Ağabeyinin evde bulunduğu zamanlarda ise birlikte televizyon izlemiş ya da boğuşmalı oyunlar oynamışlardır. Kardeşler arasında oynanan boğuşmalı oyunlar her seferinde kavgaya dönüşmüş ve bir süre sonra annelerinin dayaağıyla son bulmuştur. Dayaağın rutin hale geldiği evde çocuklar, küçük kardeşleriyle ilgilenmedikleri zamanlarda da anneleri tarafından cezalandırılmışlardır.

Araştırmaya katılan kız çocuklarından bir diğeri ailenin ortanca çocuğu olan Ezgi'dir. Ezgi kendisinden bir yaş büyük ağabeye ve iki yaş küçük erkek kardeşe sahiptir. Bugüne kadar ailesiyle birlikte dede ve nenesinin evinde yaşamlarını sürdürmüşlerdir. Ezgi'nin babası fabrikadan kazandığı gelikle geçimlerini sağlamış, annesi ise ev işleriyle ve çocuklarla ilgilenmiştir. Evin büyüğü olan dede, bağ-bahçe ile ilgilenirken, nene ise hayvanları yemleyerek ya da camideki kursa katılarak günlerini devam ettirmiştir. Komşu ve akraba ziyaretlerinin yoğun yaşandığı evde Ezgi kendi yaşatlarıyla sık sık bir araya gelmiş ve oyunlar kurmuştur.

Son olarak erkek çocuklardan Hakan dört kişilik bir ailenin en büyük çocuğudur. Kendisinden küçük bir kız kardeşi vardır. Evin babası fabrikada çalışmış ve fabrika dışındaki saatlerde ise terzilik yaparak ek gelir elde etmiştir. Çocukların bakımıyla ve ev işleriyle anne ilgilenmiştir. Hakan ve kardeşi günlerinin büyük bir kısmını ev içerisinde televizyon izleyerek geçirmişlerdir. Bunun dışındaki zamanlarda Hakan, ailesi ve tek arkadaşı olan kuzeni dışında kimseyle iletişime geçmemiştir.

Bu araştırmadaki dört çocuğun kişisel özellikleri ve aile yapısı okul sürecinde kendini göstermiştir. Çocuklar ailelerden aldıkları bilgi ve deneyimi evden okula geçiş

sürecinde kullanmışlardır. Ailelerde olduğu gibi çocukların geçiş yaptıkları okul ve okulu oluşturan öğeler de bu sürecin şekillenmesinde rol oynamıştır.

3.2.3. Okul

Çocukların okul öncesi eğitime geçiş sürecinin anlaşılmasında ailelerin olduğu kadar bulundukları okulun yapısı ve özellikleri de bu sürecin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Köydeki çocukların geçiş yaptıkları okul, geniş bir bahçe üzerine kurulmuş iki binadan oluşmaktadır. Büyük binada, ortaokul ve ilkokul çocukları eğitim görürken, küçük bina ise ana sınıfı öğrencilerine hizmet vermektedir. Büyük binanın içerisinde toplam dört sınıf, öğretmenler odası, idare odası, arşiv odası ve bilgisayar odası mevcuttur. Ana sınıfının bulunduğu küçük binada ise yalnızca tek bir sınıf vardır. Okulun tuvaletleri bahçedeki müştemilatın içerisinde olup, bütün çocuklar bu tuvaletleri ortak olarak kullanmaktadır. On iki ve 236 öğrencisiyle eğitim veren bu okulda ısınma ihtiyacı sınıfa kurulan sobalarla karşılanır. Okulun temizliği ise kadrolu personelin olmayışından dolayı veliler, öğrenciler ve öğretmenler tarafından geçici personel gelinceye kadar yürütülür.

Okul idaresi, müdür ve müdür yardımcısı olmak üzere iki kişi tarafından gerçekleştirilir. Okul müdiresi, 33 yıllık eğitim hayatının 20 yılını köylerde idarecilikle geçirmiştir. Bu okulda üçüncü yılını çalışan okul müdiresi, bugüne kadar çalıştığı köylerde birçok kız çocuğunun okuması için fırsat yarattığını ifade etmiş ve çocuklarının hayatında değişime öncülük yaptığından bahsetmiştir. Okulu bir aile çatısı olarak değerlendirdiğini ve öğretmenleri kendi çocukları gibi gördüğünü anlatmıştır. Okul personeli ile olan bu yakın ilişki köy insanıyla pek fazla kurulamamıştır. Köy halkı ve okul arasındaki ilişkiler okula sık uğrayan insanlar arasında gelişmiştir. Bundan dolayı okul aile birliği ve veli toplantılarında köy halkının katılımı düşük olmuştur.

Okul ve köy halkı arasındaki ilişkilerde bu kopukluğa rağmen, okul idaresi köyün kültürel değerlerini dikkate alan bir yönetim anlayışı izlemiştir. Köy insanı tarafından, özellikle kız ve erkek çocuklarının ilişkilerine yönelik, okula yöneltilen eleştiriler dikkate alınmış ve buna göre çocukların kurduğu ilişkiler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Köyün kültürel değerleri ile çatışmaya girmekten kaçınan okul idaresi eğitim anlayışlarını da bunu dikkate alarak tasarlamışlardır.

Okulda belirli gün ve haftalarda gerçekleştirilen programların dışında, şehir merkezinden getirilen tiyatro ekibi çocuklara oyun sergilemiştir. Köy halkını ve bütün

çocukları içerisine alan programlar yalnızca 23 Nisan Çocuk Bayramında gerçekleşmiştir. Çocuklar hazırlamış oldukları etkinlikleri izleyici olarak katılan köy halkına sunmuştur. Okulun bu fiziki ve genel özellikleri çocukların geçiş sürecindeki ortamını yaratırken, öğretmenlerin özellikleri de bu süreçteki bir diğer önemli detayı oluşturmuştur.

3.2.4.Öğretmenler

Okulun fiziksel yapısı ve özelliklerinin yanı sıra sınıfın iklimini oluşturan öğretmenler de bu araştırmanın katılımcıları olmuştur. Çocukların okula geçiş sürecinde izledikleri yöntem ve stratejilerle öğretmenler bu süreçte aktif rol almışlardır. Araştırmanın gerçekleştiği okulda toplam iki ana sınıfı öğretmeni bulunmaktadır. Bu araştırma ise iki ana sınıfı öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin ikisi de aynı tarihte Çukurova Üniversitesi Okul öncesi Öğretmenliğinden mezun olmuşlardır. İki öğretmen de meslek hayatlarının üçüncü yıllarını çalışmaktadırlar. Esra öğretmen meslek hayatına ilk olarak eski köyle başlangıç yapmıştır. Aslı öğretmen ise farklı bir köyde çalışmış ve araştırmanın yapıldığı yıl öğretmen olarak bu köye tayin olmuştur.

Yirmi dört yaşında ve evli olan Esra öğretmen, öğretmenlik hayatına ilk olarak eski köyde başlamıştır. Bu okulu tercih etmesinde köyün şehir merkezine yakın oluşu etkili olmuştur. Üç yıl boyunca çalıştığı okulda köyün kültürel yapısını ve insanlarını ebeveynler aracılığıyla tanıma fırsatı elde etmiştir. Çocukları masum varlıklar olarak tanımlayan Esra öğretmen, eğitimin öğrenci ve öğretmen açısından dengede tutulması gerektiğini düşünmüştür. Öğrencilerin ne çok özgür bırakılmasının ne de çok fazla kontrol altında tutulmasının doğru olmayacağından bahsetmiştir. Özellikle çocukların okula geçiş süreciyle birlikte disipline girme sürecinin başladığını vurgulamıştır. Okuldaki öğrenme ortamının ise çocuklara sağlanan kitaplarla gerçekleşebileceğini sözlerine eklemiştir.

Aslı öğretmen, öğretmenlik hayatına farklı bir köy okulunda başlamış ve mesleğinin üçüncü yılında eski köye tayinini istemiştir. Bu köyde çalışmak istemesinde, Esra öğretmen de olduğu gibi, köyün şehir merkezine olan yakınlığı sebep olmuştur. Yirmi dört yaşında evlilik hazırlığı yapan Aslı öğretmen, köy hakkındaki izlenimlerini okula görüşmeye gelen ebeveynler üzerinden edinmiştir. Aslı öğretmen, çocukları şekillendirilebilen bir hamura benzetmiş ve okulun çocukları şekillendirmede önemli bir

mekân olduğunu dile getirmiştir. Çocuklara öğretimden ziyade, davranışlarında değişim sağlayacak bir eğitimin sunulması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun da çocukların okula geçiş süreciyle başladığını ifade etmiştir. Çocukların okula kolay uyum sağlayabilmesinin sevgiden geçtiğini ve bu nedenle sevgi üzerine kurulu bir eğitim anlayışı izlemeye çalıştığından bahsetmiştir.

3.2.5. Sınıflar

Araştırmaya iki farklı sınıftan toplam 21 çocuk katılmıştır. Bu çocuklardan beşi kız, altısı erkek olmak üzere toplam 11 çocuk Esra öğretmenin sınıfında bulunurken, üçü kız, yedisi erkek olmak üzere toplam 10 çocuk ise Aslı öğretmenin sınıfında yer almıştır. Ev ortamında takip ettiğim Elif, Oktay, Ezgi ve Hakan ise Esra öğretmenin sınıfında okula başlamıştır.

Okula başlayan çocuklar, ilkokul binasından ayrı olarak bahçeye inşa edilmiş tek katlı bir binada eğitimlerini görmüşlerdir. Binanın içerisindeki anasınıfı, öğretmenler tarafından sabah ve öğle olmak üzere ortak şekilde kullanılmıştır. İki öğretmen tarafından ortak kullanılan sınıf küçük bir yapıya sahiptir. Sınıfın alanın dar olması materyallerin yerleştirilmesinde sorun oluştururken, diğer yandan çocukların hareket alanını da kısıtlamıştır. Kışın sobanın kurulmasıyla birlikte bu alan daha da küçülmüştür. Öğretmenler çocuklara hareket alanı yaratabilmek için bazı zamanlar masaları üst üste yerleştirmişlerdir.

Çocukların sınıf içerisinde sahip oldukları küçük alan her iki sınıfta farklı şekilde kullanılmıştır. Esra öğretmenin sınıfındaki çocuklar oyunlarını masa başında kurmuşlardır. Çocuklar çoğunlukla resim yapmış, hamurla oynamış ve tahta bloklardan masanın üzerine ev yapmışlardır. Aslı öğretmenin sınıfındaki çocuklar ise sınıfta hareketli türde oyunlar üretmişlerdir. Bunlardan silahçılık, boğuşmacılık ve kaleye şut çekme oyunların başında gelmiştir. Erkeklerin bu hareketli oyunlarına öğretmenleri de destek vermiş ve bazı zamanlar kalecilik rolünde oyunlarına katılmıştır.

Çocukların kurdukları oyunlarda olduğu gibi arkadaşlık ilişkileri de her iki sınıfta farklı olmuştur. Esra öğretmenin sınıfındaki çocuklar bireysel takılmış ya da en fazla iki kişilik ilişkiler geliştirmişlerdir. Aslı öğretmenin sınıfında ise erkeklerin hepsi bir araya gelerek grup oluşturmuşlardır. Her iki sınıfta da kızlar erkek çocuklarına göre arkadaşlık ilişkilerini kolay kurmuşlardır. Fakat Aslı öğretmenin sınıfında kızların oranının az olması ilişkilerde kontrolün erkeklerde olmasına neden olmuştur. Sınıfta

çoğunluğa sahip olan erkekler öğretmenleriyle ya da akranlarıyla olan ilişkilerinde isteklerini daha kolay gerçekleştirmişlerdir.

Çocukların istekleri öğretmenler tarafından dikkate alınsa da kurallar her iki sınıfta geçerliliğini korumuştur. Esra öğretmen sınıf kurallarını çocuklara sözlü olarak hatırlatmayı tercih ederken, Aslı öğretmen bazı kuralları (sınıfı toplamak gibi) çocuklarla birlikte uygulamıştır. Kuralların uygulanmadığı durumda ise her iki öğretmen de çocukları bir süre oyundan uzaklaştırmışlardır. Bunun yanı sıra Esra öğretmen kuralların uygulanabilirliğini denetleyebilmek için sınıftan her gün farklı bir çocuk seçerek arkadaşlarını gözetleme görevi vermiştir. Bu denetleme görevine rağmen her iki sınıfta da çocuklar öğretmenin kurallarından bazılarına karşı koymuştur. Öğretmenlerden gizli masanın altında oyunlar üretmiş ya da okulun bahçesindeki en uzak bölgeyi kendilerine mekân seçmişlerdir.

3.3. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmadaki pozisyonum katılımcılarla kolay iletişim kurmamı sağlayan katılımcı gözlemci rolü şeklinde ilerlemiştir. Katılımcı gözlemci rolü, kişilerin günlük yaşamlarının anlaşılmasında verilerin birinci elden toplanmasını sağlarken, aynı zamanda araştırılan kişilerle yüz yüze iletişime girilmesinin şartlarını hazırlamaktadır (Ekiz, 2009). Etnografik yaklaşım “yerlinin bakış açısını, yaşama yaklaşımını kavrama; onun kendi dünyasını nasıl gördüğünü yansıtırma” (Malinowski, 1922; Akt; Marcus & Fischer, 2013, s.66) olarak tanımlanmıştır. Yerlinin bakış açısına ulaşabilmek ve onların sosyal dünyayı nasıl gördüklerini ortaya koymak grubun içerisine dahil olmakla gerçekleşmektedir. Gruba dahil olabilmek için ise gözlenenlerin arasına doğrudan katılımcı olunması gerekmektedir.

Yüksek lisans araştırmamdan ötürü sahip olduğum geçmiş deneyimim ve alışık olduğum katılımcı gözlemci pozisyonu günlük yaşam içinde etrafımda gerçekleşen etkileşimlere farkındalığının ve merakımın artmasını sağlamıştır. Fakat bu araştırmada köy gibi büyük bir grubun içerisinde katılımcı gözlemci olmak ve grubun bir parçası haline gelebilmek çok daha fazla etkileşim ve yüz yüze iletişimi gerektirmiştir. Bundan ötürü araştırmam boyunca farklı mekân ve insanlarla etkileşim halinde olmaya çalışırken, aynı zamanda köy içerisindeki işbirlikli etkinliklerde aktif olarak katılmaya özen gösterdim. Araştırmadaki bu pozisyonum katılımcılarla olan yabancı konumumun ortadan kalkmasına ve ilişkilerimin ilerlemesine büyük katkı sağlamıştır.

Araştırma süresince katılımcıların gözünden (içeriden bakış) bakarak grupla bütünleşmeye çalışırken, diğer yandan kendi bakış açımı kaybetmemek adına dışarıdan (dışarıdan bakış) biri olarak da gruba bakmaya çalıştım. Bu iki bakış açısından “içeriden bakış” katılımcıların davranışlarını ve deneyimlerinin derinlemesine anlama olanağı sunarken, “dışarıdan bakış” açısı katılımcıların yaşamlarını tanımlayabilmemi ve diğer sosyal gruplarla karşılaştırma yapabilmem için katılımcılarla arama mesafe koymamı sağlamıştır (Wolcott,1999; Yaşar, 2006).

Katılımcılarla kurmaya çalıştığım ilişkilerde ön plana çıkmaktan ve etkinliklerin kendi halindeki doğal seyrini etkilemekten kaçınarak hareket etmeye özen gösterdim. Fakat araştırmanın bazı zamanlarında yolum, öğretmen kimliğim nedeniyle, çocuklarının problemleri hakkında tavsiye almaya gelen köylü kadınlar tarafından kesildi. Bu duruma yönelik teşvik ve tavsiye edici davranışlarım insanlardan bir şeyler öğrenme anlamına gelen etnografik yöntemin zarar görmesine neden olabileceği gibi, araştırma içerisinde konumumun uzman rolüne girmesine ve katılımcı rolümün kaybolmasına neden olacağından belirsiz cevaplarla geçiştirmeye çalıştım.

Katılımcı gözlemci rolünde köy halkının arasında öğrenen olarak değil tam tersine öğrenen olarak bulunmak yakın ilişkiler içerisinde bulunmayı gerektirmiştir. Bu süreçte kurulacak sıkı ve samimi ilişkiler ise araştırmacının etrafındaki insanlar gibi görünmesi, kıyafetinden jest ve mimiklerine kadar etraftaki insanlara mümkün olduğunca benzer olmaya çalışmasıyla gerçekleşir (Gönç Şavran, 2012). Bundan ötürü bu araştırmada insanlarla olan iletişimimi ilerletebilmek ve daha samimi ilişkiler kurabilmek adına köylü kadınların giyim tarzlarına yakın (uzun kollu) giysiler tercih ederken, erkeklerle olan iletişimimde köy kültürünün geleneklerini göz önünde bulundurarak davranışlarımı biçimlendirdim.

Yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarla kurduğum ilişkilerde de öğrenen katılımcı rolünü korudum ve davranışlarıma yansıtmaya özen gösterdim. Çocukların beni kendilerini kontrol eden, otorite sahibi bir yetişkin olarak görmelerinden ziyade, arkadaşlık ilişkisi kuran bir yetişkin rolünde görmelerini sağladım. Çocuklarla olan ilişkilerimdeki bu pozisyonum geçmiş araştırmamda olduğu gibi (Yanık, 2011) çocukların arasına kabul edilmemde kolaylık sağladı. Çocukların akran ilişkilerini, ürettikleri gizli oyunları ve onların eşsiz akran kültürlerini aralarına kabul edilerek yakından görme fırsatını elde ettim. Yetişkinler ve çocuklarla kurduğum ilişkilerde bu araştırmacı pozisyonum doğru verilere kolay şekilde ulaşmamda yardımcı olurken,

araştırmacı rolüm kullandığım farklı veri toplama teknikleri ile birleştğinde daha zengin bir hale dönüştü.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada çocukların evden okul öncesi eğitime geçiş sürecinin dinamik yapısını yorumlayabilmek için çoklu veri toplama kaynaklarından yararlandım. Kullandığım bu veri toplama teknikleri gözlem, görüşme, doküman analizi ve araştırmacı günlüğüdür. Farklı veri toplama tekniklerini bu araştırmada kullanmam okula geçiş sürecinin üç farklı düzlem (toplum, kişilerarası ve bireysel) üzerinden incelememe katkı sağlamıştır. Farklı düzlemlerden elde ettiğim verilerin zenginleşmesini destekleyen bu çoklu veri toplama araçları aynı zamanda verilerin birbirini teyit etmesinde de etkili olmuştur.

3.4.1. Gözlem

Bu araştırmada kullandığım gözlem tekniği, çocukların okula geçiş sürecinde rol oynayan kültürlerin betimlenmesinde ve bu kültürlerin eğitimle olan arasındaki örtük ilişkinin anlaşılmasında etkili bir araç olmuştur. Buna göre gözlem aracı bana, etkileşimleri ve olayları kendi doğal bağlamı içerisinde gözleme fırsatını sunmuştur. Gözlem, araştırmacının bir durumun birçok yönünü ayrıntılı olarak gözlemlemesini, sistematik bir biçimde deneyimlemesini ve bilinçli olarak kaydetmesini içermiştir (Glesne, 2012). Bu araştırmada da aynı şekilde çocukların okul öncesi eğitime geçiş süreci yaşadıkları sosyokültürel süreç üzerinden sistemli ve detaylı tuttuğum notlarla kaydedilmiştir.

Araştırmacının detaylı notlar tutabilmesi gözlemlediği toplulukta katılımcı gözlemci olarak bulunmasıyla gerçekleşir (Maykut & Morehouse, 1994). Katılımcı gözlemci olan araştırmacı diğerlerinin yaşamlarına girer ve onların bakış açılarını dışarıdan ve içerden anlamaya çalışır. Bunu yaparken aynı zamanda eş zamanlı olarak dokümanları analiz eder ve yapılandırılmamış görüşme tekniklerini kullanır (Maykut & Morehouse, 1994). Diğer yandan yaşamdaki doğal akış içerisinde meydana gelen bu olaylara katılım kendiliğinden gözleme ve alan notu yazmaya gider (Emerson, Freiz & Shaw, 2008). Bu araştırmada da araştırmacının rolü kısmında değindiğim gibi köydeki kişilerle etkileşime girilmiş ve köy kültürünün parçası haline gelerek doğal ortam sistematik gözlemlerle incelenmiştir.

Yapılandırılmamış alan çalışmalarındaki bu gözlemlerde amaç belirli bir kültürü içeriden tanımlamak olduğu için standart bir gözlem aracı bulundurulmamıştır. Fakat bunun yerine gözlem tekniği kullanılırken belirli öğelere odaklanılmıştır. Tablo 1’de gözlem esnasında odaklandığım ve üzerinde durduğum öğeler toplu olarak sunulmuştur.

Tablo 1

Gözlem Sırasında Dikkat Edilen Öğeler

Köy Kültürü	Aile Kültürü	Okul Kültürü	Akran Kültürü
Köyün fiziksel yapısı, tarihi geçmişi, yerli halkın özellikleri, gizli kalmış değerler, inançları, gelenekleri, adetleri, nüfusu, ekonomik düzeyi, eğitim düzeyi ve toplumsal ilişkileri	Evin fiziksel yapısı, ev içerisindeki rutinler, kurallar, aile üyelerinin özellikleri (yaş, eğitim düzeyi, mesleği, doğum sırası), aile üyelerinin birbiriyle kurduğu ilişki ve davranış şekli, sözsüz iletişimleri, mesafeleri, jestleri	Okulun fiziksel özellikleri, değerleri, kuralları, gelenekleri, adetleri, törenleri, okulda çalışılan personelin özellikleri ve davranış tutumları, sözsüz iletişimleri, mesafeleri, jestleri	Çocukların rutinleri, oyunları, kendi aralarında oluşturdukları inanç ve değerleri

Tablo 1’de görüldüğü gibi köy kültürü ile ilgili olarak köyün fiziksel yapısına, tarihi geçmişine, yerli halkın özelliklerine, gizli kalmış değerlerine, inançlarına, geleneklerine, adetlerine, nüfusuna, ekonomik faaliyetlerine, eğitim düzeyine ve toplumsal ilişkilerine odaklanılmıştır. Aile kültüründe ise evin fiziksel yapısı, ev içerisindeki rutinler, kurallar, aile üyelerinin özellikleri (yaş, eğitim düzeyi, mesleği, doğum sırası), aile üyelerinin birbiriyle kurduğu ilişki ve davranış şekli, sözsüz iletişimleri, mesafeleri, jestleri dikkate alınmıştır. Özellikle sosyokültürel sürece yönelik araştırmalarda kişilerin birbirleriyle olan karşılıklı konuşmaları, kullandıkları iletişim araçları gözlem içerisinde odak noktası olmuştur (Glesne, 2012). Bunun dışında okul kültüründe okulun fiziksel özellikleri, değerleri, kuralları, gelenekleri, adetleri, törenleri, okulda çalışılan personelin özellikleri ve davranış tutumları incelenmiştir. Akran kültüründe ise çocukların rutinleri, oyunları, kendi aralarında oluşturdukları inanç ve değerlerine gözlem yoluyla bakılmıştır.

Tanımlanan bu kültürel öğeler köydeki farklı mekân ve etkinliklerde daha yakından gözlemlenmiştir. Bu araştırmada katılımcı gözlemci rolüm birçok farklı mekân ve etkinliklerde bulunmamı sağlamıştır. Tablo 2’de gözlemlerimin gerçekleştiği mekân ve etkinlikler sunulmuştur.

Tablo 2

Gözlemin Gerçekleştiği Mekân ve Etkinlikler

Zaman	Mekân ve Etkinlikler
Mayıs	• Cami, Cenaze Evi
Haziran	• Ekmek Yapılan Evler
Temmuz	• Gelin Yatağı, Halı Dokuma Kursu
Ağustos	• Çeyiz Götürme, Düğün
	• Saman Çekme, Tarhana Yapımı
	• Bulgur Kaynatma, Dut Silkeleme
	• Soğan Ayıklama, Yün Yıkama
	• Dört farklı çocuğun ev ortamı
Eylül	• Okul
Ekim	• Okul Bahçesi
Kasım	• Sınıf
	• Dört farklı çocuğun evi

Tablo 2’de görüldüğü gibi Mayıs-Ağustos ayları arasında; Cami, cenaze evi, ekmek yapılan evler, gelin yatağı, halı dokuma kursu, çeyiz götürme, düğün, saman çekme, tarhana yapımı, bulgur kaynatma, dut silkeleme, soğan ayıklama, yün yıkama, dört farklı çocuğun ev ortamlarında gözlemler yapılmıştır. Eylül- Kasım ayları arasında; Okul, okul bahçesi, sınıf ve dört farklı çocuğun evinde bulunulmuştur. Bu araştırma sürecinde farklı zaman dilimlerinde bulunduğum bu mekânlar yalnızca gözlem aracını değil, aynı zamanda görüşme tekniğini de uygulamama olanak sağlamıştır.

3.4.2. Görüşme

Bu araştırmada çocukların evden okul öncesi eğitime geçiş süreci köy, ev ve okul ortamı olmak üzere farklı düzlemlerde incelenmiştir. Bu süreçte her bir düzlemdeki katılımcılarla farklı zaman ve mekânlarda görüşmeler sağlamıştır. Yapılan görüşmeler bir nesilden bir nesile aktarılan kuralların, normların ve değerlerin belirlenmesini anlaşılmasını sağlamıştır. Kültürün öğelerinin tam olarak belirlenmesi görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacının bireylerin iç dünyasına girebilmesiyle gerçekleşmiştir (Glesne, 2012). Bu araştırmada da okul öncesi eğitime geçiş sürecinde

çocukların yaşadıkları köy kültürünü, aile yaşantılarını, okuldan önceki beklentilerini, akranlarla kurulan ilişkileri katılımcıların iç dünyalarına girerek ortaya koymaya çalıştım. Bu süreçte kişilerin sadece kullandığı kelimelere değil aynı zamanda görüşme sırasında duraksamalarına, binişik ifadelerine, sessizlik anlarını ve doğru kelimeyi bulma çabalarını ayrıntılarıyla kaydettim.

Görüşmeleri yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şekilde iki biçimde gerçekleştirdim. Buna göre yarı yapılandırılmış görüşmeleri öncesinde hazırladığım sorularla belirli zaman diliminde iki kez gerçekleştirdim. İlki okul öncesi eğitime başlamadan önce yaz aylarının sonlarına doğru çocuklar ve ebeveynleriyle, ikincisi ise okul öncesi eğitime başladıktan sonra 12. haftanın sonunda bütün çocuklarla, dört ebeveynle, okul öncesi öğretmeni ve okul personelinden birileriyle gerçekleşmiştir. Yapılandırılmamış görüşmeler ise alan notlarından biçimlenen ve düzenlenen görüşmeler olmuştur. Görüşme formları okula geçiş süreciyle ilgili gerçekleştirilen araştırma sonuçlarından yola çıkılarak şekillendirilmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen bilgiler ışığında soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzundan ailelere, öğretmenlere, okul idaresine ve çocuklara yönelik olan sorular ayıklanmış ve hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan sorular danışman aracılığıyla kontrol edilmiş ve bazı sorular çıkartılarak yerine farklı sorular eklenmiştir. Çocuklara yönelik gerçekleştirilen görüşmelerin içeriğini çocukların okul hakkındaki düşünceleri, arkadaşlık ilişkileri ve oyunları oluşturmuştur. Ailelerle yapılan görüşmelerde çocukların okuldan önceki ve sonraki yaşantıları, rutinleri, okula hazırlanma süreci sorulmuştur. Öğretmenlerle olan görüşmelerin teması ise çocukların okula geçiş süreci, bu süreçte karşılaşılan sorunlar, sınıfta uygulanan kurallar ve eğitim programı şeklinde biçimlenmiştir. Bu görüşmelerde bireyler tarafından üretilen anlam ve dil anlaşılmaya çalışılmıştır. Geçiş sürecinde katılımcılar tarafından üretilen dil, değerler, rutinler doğal süreç içerisinde yaptığım görüşmelerle yakalanmaya çalışılmış ve elde edilen bilgiler ışığında tekrar görüşme soruları ile biçimlendirilmiştir. Yaptığım görüşmeler Tablo 3'te detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 3

Görüşme Dönemleri

Kimle	Nerede	Ne Zaman
Köydeki insanlarla	Köydeki her ortamda	Mayıs-Ağustos
Dört farklı çocuk ve anneleri	Her çocuğun evinde	Ağustos
Ana sınıfı öğretmenleri	Okuldaki bilgisayar odası	Kasım
Sabah grubu çocuklar	Okuldaki bilgisayar odası	Kasım
Öğle grubu çocuklar	Okuldaki bilgisayar odası	Kasım
Okul Personeli	Öğretmenler odası	Kasım
Dört farklı çocuğun annesi	Her çocuğun evinde	Kasım

Tablo 3’de görüldüğü üzere köydeki insanlarla Mayıs ve Ağustos arasında her ortamda, dört aile ve çocuklarıyla ağustos ayının sonunda evlerinde, okul personeli ve çocuklarla ise Kasım ayının sonunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çocukların okula geçiş süreci yalnızca farklı zaman dilimlerinde yapılan bu görüşmelerle anlaşılmaya çalışılmamış, aynı zamanda geçiş sürecinin detaylarını anlamamıza yardımcı olan doküman analizi tekniğiyle birlikte ele alınmıştır.

3.4.3. Doküman Analizi

Bu araştırmada çocukların okula geçiş sürecinde rol oynayan kültürlerin ayrıntılarını yakalayabilmek ve gözlem, görüşme gibi tekniklerin yanı sıra verilere ulaşmada doküman analizi kullandım. Buna göre görsel ve yazılı eserler incelenen insanların ve ortamın kültürünü temsil eden maddi nesnelerdir (Glesne, 2012). Doküman analizi teknik, resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2009). Bu araştırmada görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal de araştırmaya dahil edilmiştir. Bu anlamda köy kültürü, aile kültürü, okul ve akran kültürüne yönelik yazılı ve görsel belgeler toplanılmıştır.

Araştırmada katılımcıların ürettiği görsel ve yazılı belgelerin yanı sıra fotoğraflarla oluşturulan görsel verilerden de yararlanılmıştır. Saha içerisinde bizzat

kendi tarafımdan çektiğim fotoğraflarla gözlemleri genişletmiş ve öğretmenin, çocukların, velilerin süreç içerisindeki aktivitelerini araştırmanın analizine dahil ettim. Diğer yandan köyün gençleri tarafından kurulan köye ait paylaşımların gerçekleştiği facebook adresinden elde edilen notlar, öğretmenlerin yönlendirmek adına ebeveynlerle paylaştığı yazılı notlar da bu çalışmada kullanılmıştır. Tablo 4’te doküman analizinde kullandığım notlar detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 4

Araştırmada Kullanılan Dokümanlar

Dokümanların Biçimi	Sayısı
Köyden elde edilen yazılı notlar	5
Fotoğraflar	868
Facebook notları	4
Çocukların çizimleri	5
Öğretmenlerin yazılı notları	5

Tablo 4’te görüldüğü gibi fotoğraflar, facebook notları, çocukların çizimleri, öğretmenlerin yazılı notları ve köy hakkında elde edilen notlar çalışmada kullanılan dokümanlar arasında yer almıştır. Buna göre süreç içerisinde oluşturduğum fotoğraflar sekiz yüz altmış sekiz sayısı ile ilk sırada yer alırken, facebook notları bu dokümanlar arasında en son sırada yer almıştır. Çocukların okula geçiş süreciyle ilgili elde ettiğim bu dokümanlar çocukların eğitim yaşantısındaki küçük detayları sunarken, kullandığım günlük tutma tekniği ise araştırmanın analizinde katkı sağlamıştır.

3.4.4. Araştırmacı Günlüğü

Bu araştırma içerisinde tutmuş olduğum günlük notları araştırma boyunca önümü görmemde ve kendime çeki düzen vermede etkili oldu. Araştırmacı günlüğü, araştırmacının süreç boyunca yaşadığı, ilgisini çeken ve rahatsız eden durumları, kendi davranışlarını ve hislerini kaydettiği notlar olarak kabul edilmiştir (Glesne, 2012). Bu notlar araştırmacının kişisel algılarının kaydını, tekrarlayan olgularını, fikirlerini, kelimelerini, sorularını ve araştırma sürecinde alınan kararlarını kapsamıştır (Maykut & Morehouse, 1994). Bu çalışmada insanlarla kurduğum ilişkilerde ve karşılaştığım

olaylarda yaşadığım duygu ve düşünceleri araştırma günlüğüne detaylı olarak aktarmaya özen gösterdim. Detaylı olarak tuttuğum günlük notları araştırma sürecinin katılımcılarla nasıl oluşturulduğunu, eylem ve etkileşimlerin sürecin devamını nasıl biçimlendirdiğini ve güç dinamiklerinin nerede yattığı hakkında fikir edinmemde önemli katkılar sunmuştur. Araştırma süresince edinmiş olduğum bu deneyimler bundan sonraki bölümde ele aldığım veri toplama süreciyle daha netlik kazanmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada çocukların evden okul öncesi eğitime geçiş sürecini içerisinde bulundukları sosyokültürel sürece bakarak anlamaya çalıştım. Çocukların okula geçiş yapmadan önce ve okula geçiş yaptıktan sonra diğerleriyle olan ilişkilerini, deneyimlerini gözlemledim. Bunun için ilk olarak Mayıs ve Haziran ayında haftanın üç günü araştırma yapılan köye gittim ve köy içerisindeki etkinliklerde katılımcı gözlemci olarak bulundum. Bu süreç içerisinde köyde eylül ayında okul öncesine başlayacak olan çocukları tespit ederek çocukların aileleriyle görüşmeler gerçekleştirdim. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ailelerden iki kız ve iki erkek olmak üzere dört çocuk belirledim. Araştırmaya katılımcı olarak belirlediğim dört çocuğu Haziran, Temmuz ve Ağustos (2014) olmak üzere yaz döneminde haftanın iki günü en az bir saat aryla evlerinde (komşuda, köyün her mekânında) gözlemledim. Yaz dönemi boyunca ailelerin evine gerçekleştirdiğim ziyaretlerin yanı sıra okulların açılmasına yakın Eylül ayında çocuk ve ebeveynleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirdim.

Eylül (2014) ayında okul açıldıktan sonra okulun ilk günü çocuklarla birlikte anasınıfında bulunarak haftanın üç günü on iki hafta boyunca okulda gözlemler gerçekleştirdim. On iki haftanın bitimine doğru okul personelinden bir kişi, öğretmenler, ana sınıfındaki bütün çocuklar, yaz boyunca takip edilen çocukların ebeveynleri ile bire bir yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirerek veri toplama sürecini sonlandırdım. Tablo 5'te araştırmadaki veri toplama sürecim detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 5

Veri Toplama Süreci

Veri Toplama teknikleri	Amaç	Konum/Ortam	Katılımcılar	Verilerin Biçimi	Zaman
Katılımcı Gözlemci	Çocukların yaşantı ve deneyimlerini içinde bulundukları sosyokültürel süreçte ortaya koymak, geçiş sürecini gözlemlemek, geçiş sürecinde kurulan ilişkileri,değişen aktiviteleri belirlemek	Köydeki her mekan Ev, bahçe Okul mekanları, Sınıf,	Köydeki insanlar Dört çocuk, ebeveynleri, kardeşleri, komşuları, akranları, anasınıfi öğretmeni, okul personeli	Saha notları Fotoğraf Günlük	Mayıs, Haziranda haftanın üç günü köye, Temmuz, Ağustos (2014) aylarında haftada iki gün en az bir saat olmak üzere ev ziyareti Eylül-Ekim- Kasım aylarında haftanın üç günü(2014)
Bireysel Görüşmeler	Köy, okul, aile ve akran kültürünü kendi tanımlarından ortaya koymak Geçiş sürecinin nasıl algılandığını anlamak	Boş bir sınıf, ayrı bir oda, köydeki herhangi bir mekan	Köydeki insanlar, Bütün çocuklar, dört ebeveyn, anasınıfi öğretmenleri, okul personelinden biri	Yarı yapılandırılmış, Yapılandırılmış mamiş Sorular	Köydeki insanlarla araştırma süreci içinde her zaman Ağustos sonu ebeveyn ve dört çocukla bir kez Ekim sonu dört çocuk, ebeveyn, öğretmen ve okul personelinden bir kişi
Doküman Analizi	Köy,aile,okul ve akran kültürüyle ilgili geçiş sürecinde yaşanan aktiviteleri Kişilerin yaşadıkları deneyimleri anlamak	Köydeki insanlardan, Öğretmen ve velilerden alınan yazılı görsel kaynaklar, çizimler, resimler Araştırmacının fotoğraf kayıtları	Köydeki insanlar Öğretmenler Öğrenciler Veliler	Yazılı ve görsel belgeler	Araştırma süreci boyunca
Araştırmacı Günlüğü	Sürecin oluşumunu anlamak	-	Araştırmacının kendisi	Yazılı notlar	Araştırma süreci boyunca

Tablo 5’te görüldüğü üzere veri toplam sürecinde katılımcı gözlemci, bireysel görüşmeler, doküman analizi ve araştırmacı günlüğü gibi veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Katılımcı gözlemci tekniği araştırmadaki bütün katılımcıları kapsayacak şekilde köyün her mekânında gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler ise ayrı bir oda

ya da boş bir sınıfta belirlenen katılımcılarla Ağustos ve Ekim sonunda gerçekleştirilmiştir. Bir diğer teknik olan doküman analizini çocukların okula geçiş süreciyle ilgili yazılı ve görsel belgeler oluşturmuştur. Araştırmacı günlüğü ise araştırma boyunca tutulan yazılı notları içermiştir. Veri toplama süreci sonunda elde ettiğim bütün bu ham veriler yerini veri analizine bırakmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler betimsel ve içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu araştırmada 296 sayfa gözlem notu, 32 adet ses kaydı, 887 doküman, 35 sayfa günlük notu ham veri olarak elde edilmiştir. Elde edilen ham verilerden görüşme kayıtları yazılı doküman haline getirilmiştir. Yazılı doküman haline getirilen bütün veriler baştan sona okunarak kodlama sürecine başlanmıştır. Bütün veriler kodlandıktan sonra birbiriyle anlamlı ve ilişkili olan cümle, sözcük, paragraf gibi veriler aynı kod altında birleştirilmiş ve azaltma yoluna gidilmiştir. Azaltma işleminden sonra 3255 kod sayısı elde edilmiştir. Azaltılan kodlar daha sonra birbiriyle anlamlı ve ilişkili olacak şekilde bir araya getirilmiştir. Bir araya getirilen kodlara genel bir başlık verilerek 152 tane kategorik kod oluşturulmuştur. Bu işlemden sonra bütün veriler tekrar okunmuş ve oluşturulan kategorik kodların altına veriler yerleştirilmiştir. Veriler yerleştirildikten sonra birbiriyle anlamlı ve ilişkili olan kategorik kodlara genel başlıklar verilerek dokuz tane tema oluşturulmuştur. Bu temalar; araştırmacı, cami, köydeki çocuklar, köy yaşantısı, okul, Elif, Oktay, Ezgi, Hakan şeklinde isimlendirilmiştir. Oluşturulan temalar arasında bağlantılar kurulmuş ve bunlar araştırma soruları altına organize edilmiştir. Araştırmanın analizi sonucunda elden edilen bu bulguların güvenilirlik ve geçerliliği de araştırmanın bir diğer önemli kısmını oluşturmuştur.

3.7. Araştırmadaki Güvenirlik ve Geçerlik

Bu araştırmada güvenilirlik ve geçerlilik belirlenmiş birtakım kriterlerin takip edilmesiyle yerine getirilmiştir. Bazı araştırmacılar çalışmalarının güvenilir ve geçerli olduğunu açıklayan birtakım ölçütler belirlemişlerdir (Glesne, 2012). Bunlar saha içerisinde uzun süreli etkileşim ve gözlemler, çoklu veri toplama teknikleri ve çoklu kuramsal bakış açılarını kullanma, araştırmaya dışarıdan meslektaş değerlendirmesi alma, araştırmacı ön yargılarını açıklama, katılımcılarla elde edilen verilerin paylaşılması ve onayının alınması, ayrıntılı betimlemeler yapma ve analizin dışarıdaki

kişi tarafından denetlenmesi araştırmanın inandırıcılığını artıran ölçütler olarak görölmüştür (Ekiz, 2009; Glesne, 2012).

Güvenirlik ve geçerliliği artırmak için belirlenen ölçütlerin tamamı bu araştırma içerisinde kullanılmıştır. Bu ölçütlerden uzun süreli etkileşim ve gözlemler araştırmanın en önemli yapı taşını oluşturmuştur. Buna göre çocukların evden okul öncesi eğitime geçiş süreci yaz boyunca çeşitli mekanlarda gözlenmiş ve okulun başlamasıyla bu sürece devam edilmiştir. Katılımcı gözlemci rolüm köyde farklı mekanlarda gerçekleştirilen aktivitelere aktif olarak katılmamı sağlarken katılımcılarla aramdaki etkileşimi de artırmıştır.

Bu araştırmada gözlem, görüşme, doküman analizi ve günlük gibi birden çok veri toplama tekniklerini kullanmam elde ettiğim bilgilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmıştır. Elde ettiğim verileri katılımcılarla tekrar paylaşabilmış ve yeniden bilgi alışverişinde bulunabilmiştim. Özellikle çocukların okula geçiş sürecinden önce ve sonrasında yaptığım görüşmeler verilerin tekrar karşılaştırılmasına imkân tanımıştır. Araştırma notlarımda kullandığım zengin ve yoğun betimlemeler ise okuyucunun araştırma bağlamına girmesini kolaylaştırmıştır.

Araştırma süresince tuttuğum günlük ise ön yargılarımı kontrol etmemi sağlamıştır. Kendi içsel denetimimin dışında diğer yandan araştırma süreci içerisinde meslektaşlarımla veri toplamanın öncesinde ve sonrasında, analiz sürecinde ve raporlaştırma aşamasında yaptığım bilgi alışverişi eksiklerimi görmemde faydalı olmuştur. Kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak adına verilerin köyle ilgili olan kısmı meslektaşlardan birine tekrardan kodlatılmıştır. Kodlama yapılmadan önce içerik analizi hakkında bilgi verilerek kodlamanın nasıl yapılacağı ayrıntılı şekilde anlatılmıştır. Kodlama işlemi gerçekleştirildikten sonra kategorik kodlar oluşturulmuş ve genel başlıklar altında toplanmıştır.

Bu kodlama sonucu elde edilen tema başlıkları; etkileşim, inanç, çocuklar şeklinde olmuştur. Meslektaş tarafından ortaya konan bu temalar araştırmanın analizindeki temalarla karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda temaların birbirine yakın kavramlar taşıdığ ve eşleştiği sonucuna varılmıştır. Böylelikle farklı bir araştırmacıya sunduğum araştırmanın analiz ve yorum kısmı dışarıdan bir gözle denetlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği için uygulanan bu ölçütlerin yanı sıra alınan etik önlemler de araştırmanın geçerliliği için önem arz etmiştir.

3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Bu araştırmada araştırmamanın her sürecinde yapılan faaliyetler etik konular göz önünde tutularak gerçekleştirilmiştir. Buna göre etnografik araştırmalarda araştırmacıların insanlara, türlere, araştırdıkları materyallere ve çalıştıkları insanlara karşı öncelikli etik yükümlülükleri bulunur. Bu yükümlülükleri katılımcılara ve topluma karşı sorumluluklar şeklinde ikiye ayırmak mümkündür (Ekiz, 2009). Katılımcılara yönelik alınan sorumluluklarda ilk olarak araştırmaya katılanların gönüllülüğünü sağlamalı ve onların güvenliğini, gizliliğini garantiye alınacağına dair açıklama yapılmalıdır (Glesne, 2012). Bu araştırmada da katılımcıların gönüllü olmalarına özen gösterilmiş ve özellikle seçilen dört çocuğun ailelerin izinleri alınarak araştırmada anonim olarak kalıp kalmak istemedikleri saptanmıştır. Anonim isteği karşısında ise bu durum için çaba gösterilebileceği fakat bunu sağlamada başarısız kalılabileceği de belirtilmiştir. İkincisi katılımcıların gizliliklerini koruyabilmek için araştırmada gerçek isimler yerine kod isimler kullanılacağı anlatılmıştır. Üçüncü olarak ise araştırmacı kimliğini açık etmiş, araştırmamanın konusu ve köy içerisinde bulunma sebebim katılımcılara dürüstçe açıklanmıştır. Diğer yandan katılımcılara istenirse araştırmamanın herhangi bir aşamasında hiçbir yaptırıma uğramaksızın çekilebilecekleri vurgulanmış ve yapılan görüşme kayıtlarının danışmanım haricinde kimseyle paylaşılmayacağı aktarılmıştır. Son olarak okul kurumu içerisindeki gerçekleşen gözlemlerde izin okul idaresi ve ebeveynlerle toplantı yoluyla sağlanırken, yazılı izin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilmiştir. Köy toplumuna karşı alınan etik önlemlerde ise araştırmamanın birkaç örneği köy okuluna, muhtarlığa, dört çocuğun ailelerine teslim edilmiş ve araştırma bulguları köy halkıyla paylaşılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, evden okul öncesi eğitime geçiş sürecini çocukların dahil oldukları köy, aile, okul kültürüne ve ürettikleri akran kültürüne bakarak anlamaya çalışmak ve bu süreçte öne çıkan kültürel unsurların rolü üzerinde durarak geçiş sürecine farklı bakış açıları kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda 2014 yılının Mayıs ayından Kasım ayına kadar olan yedi aylık süreçte köy, aile (seçilen dört aile), okul ve akranlar arasında bulunarak verileri katılımcı gözlemci şeklinde topladım. Uzun bir zaman dilimini kapsayan bu çalışmada benimle birlikte köy halkı, seçilen dört aile, okul personeli, iki anasınıfı öğretmeni ve 21 çocuk araştırmanın katılımcıları olmuşlardır.

Bu bölümde okul öncesi eğitime geçiş yapan çocukların yaşadıkları süreci araştırma sorularına yanıt olacak şekilde beş bölüm üzerinden ele aldım. İlk kısımda katılımcılarla kurulan etkileşimlerim ve araştırmanın gerçekleştiği sosyal içerik üzerinde durdum. İkinci kısımda köy kültürünün çocukların okul geçişindeki rolünü ele alırken, üçüncü kısımda ailelerin ve kurulan kişisel arası ilişkilerin bu süreçteki rolüne değindim. Dördüncü kısımda bu kez okul kurumunun ve okulun içerisinde oluşan kültürün çocukların okula geçiş sürecindeki rolünü ortaya koymaya çalıştım. Son olarak beşinci kısımda ise çocukların kendi aralarında ürettikleri akran kültürünün geçiş sürecindeki rolüne değindim.

4.1. Katılımcılarla Olan Yaşantılar

Katılımcılarla olan ilişkilerim ilk olarak köyde yaptığım gezintilerle başlamıştı. Köy içerisindeki yürüyüşlerim farklı insanları tanımamı ve köyle olan bağlantılarımı ilerletmemde yardımcı olmuştu. Her gün tanıştığım farklı bir insan başka bir insanla tanışmama vesile olurken, bu süreç köy içerisinde tanınan bir yüz haline gelinceye kadar sürmüştü. Köyde tanınır hale gelmem ilişkilerimin de ilerlemesini kolaylaştırmıştı. Bir süre sonra köylüler beni köyden biri olarak görmeye başlamış ve davranışlarını buna göre şekillendirmişlerdi.

Köylülerle kurduğum yakın ilişkiler araştırma için seçeceğim dört aileyi bulmama da imkân sağlamıştı. Katılımcı olan aileler köydeki etkinlikler aracılığıyla beni tanımış ve evlerinin kapılarını güvenerek açmışlardı. Diğer yandan komşu, akraba

gezmelerinde onlara katılmamda sakınca görmemişlerdi. Bu durum aileleri farklı mekânlarda ve farklı insanlarla gözlemleme fırsatını vermişti.

Ailelerde olduğu gibi, köydeki çocukları da farklı ortamdaki aktivilerde izleyebilmiştim. Çocukların birbiriyle kurdukları ilişkileri ve ürettikleri oyunları yakından gözlemlemiştim. Çocuklarla olan tanışıklığım ve kurduğum ilişkiler okulun açılmasıyla kaldığı yerden devam etmişti. Yalnızca çocukların küçük bir kısmı okul içerisindeki varlığını sorgulamışlardı. Bu sorgulama araştırmamın ilk bir aylık sürecine kadar devam etmişti. Bir süre sonra çocuklar tıpkı köydeki katılımcılarla olan ilişkilerimde olduğu gibi beni kabullenmiş ve arkadaşlık ilişkileri kurmuşlardı. Yedi aylık sürenin sonunda katılımcılarla olan ilişkilerim ilk günden farklı bir boyut kazanırken bunda katılımcı olduğum köy yaşantısı önemli bir paya sahipti.

4.1.1. Köydeki Yaşam

Yerli halk tarafından “eski köy” olarak adlandırılan bu köyle olan bağlantım sekiz yıldır öğretmenlik yaptığım yeni köy sayesinde başlamıştı. Öğretmenlik yaptığım yeni köydeki insanların eski köy hakkındaki olumsuz yorumları ve yaşanılacak bir yer olmadığını içeren sözleri bu köye yoğunlaşmamı sağlamıştı. Özellikle öğrencilerimin annelerinden duyduğum “geri kalmış köy” ifadeleri eski köye karşı merak duygumun daha da artmasına sebep olmuştu. Sekiz yıl boyunca kulaktan duyma edindiğim bilgiler eski köye olan ilgimi ve anlama isteğimi artırırken, yaşadığım bu süreç araştırma mekânımı belirlememi ve bu mekânla aramda bağlantı kurmama yardımcı olmuştu.

Araştırma yapmaya karar verdiğim gün eski köydeki insanların yaşantılarına dâhil olabilmenin sorunsuz olmayacağını düşünmüştüm. Daha önce hiç bulunmadığım kalabalık nüfuslu bir köyde sorgu sürecinden geçmememin imkânsız olduğuna inanarak kendimi bir takım olumsuz durumlara hazırladım. Araştırmamın başlangıcındaki bu düşünceler kaygı ve stres yaşamama neden olurken, köy insanının güvenini kazanmamın, kim olduğumu ve neden geldiğimi anlatmamın yapmam gereken ilk iş olduğunu anladım. Köyün muhtarıyla kurduğum iletişim bir gün için benimle gezintiye çıkacak erkek rehber bulmamı sağlamıştı. Köy içerisinde erkek rehberle yaptığım yürüyüş ve gezintiler köyün coğrafik yapısını görmemde etkili olmuştu. Özellikle vadinin üst kısımlarına kurulu evlerin olduğu mahallelerde oyun oynayan erkek çocukların yoğunluğu dikkatimi çekmişti. Genç nüfusun bu bölgelerde toplandığını, yaşlı kesimin

ise köyün giriş kısmında bulunan okul civarında yerleştiğini ilk gün için gezerek öğrenmiştim.

Yaptığım gezintide fark ettiğim bir diğer şey, erkek rehberimin kadınların bulunduğu ortama girmek istemeyişi olmuştu. Köydeki kadın ve erkek arasındaki bu uzak ilişkiler, erkek rehberle daha fazla yol alamayacağımı göstermişti. Kadınların yaşantısına dahil olabilmemin ancak bir kadın rehberle gerçekleşeceğini düşünmüş ve bu doğrultuda harekete geçmiştim. Kadınların her gün toplu olarak bir araya geldiği mekânların başında cami ve halı kursu merkezi gelmekteydi. Bundan ötürü ilk ziyaretimi camiye gerçekleştirmiştim. Kur'an-ı Kerim öğrenmek için camiye gelmiş olan kadınlar kim olduğumu sorgulamadan bana yer göstermiş ve bir şeyler yiyip içmem için ikramda bulunmuşlardı. Kadınlara köylerinde bulunma sebebimi açıkladığımda araştırmamın köyleri için iyi olacağını ifade etmiş ve yıllardan bu yana su kesintilerinin yaşamlarını ne kadar zorlaştırdığından bahsetmişlerdi. Acil durumlarda doktora anında ulaşabilmeleri için şehir merkezine gitmeleri gerektiğini fakat bu kez de köye gelen bir otobüsünün olmayışından dolayı gidemediklerinden dert yanmışlardı.

Araştırmamın ilerleyen günlerinde köy içerisinde gezerek kendimi tanıtmaya çalışmamın pek fazla etkili olmadığını fark etmiştim. Diğer yandan köyde dolaşarak karşılaştığım insanlara kendimi tanıtırma fikri hem çok yorucu hem de zaman alıcı olmuştu. Özellikle kadınların köy içerisinde gezmemesi ve çoğunlukla kapalı ortamda vakit geçirmeleri karşılaştığım insan sayısını oldukça azaltmıştı. Bu nedenle köy insanının toplu olarak bir araya geldiği mekânlarda bulunmamın kendimi ve araştırmamı anlatmam açısından etkili bir yöntem olduğunu düşündüm. Bunun için kadınların toplanma yeri olan cami ve halı kursuna yoğunlaştım.

Halı kursu ve cami köydeki bir çok kadınla tanışmamda etkili olmuştu. Fakat cami mekânı, yalnızca Kuran kursuna gelen kadınlarla değil, aynı zamanda kısa süreliğine uğrayan kadınlarla da tanışmamı sağlamıştı. Birçok farklı kadınla bu şekilde tanışma imkânı yakalamış ve kendimi onlara tanıtabilmiştim. Diğer yandan cami köyde yapılan aktivitelerin zamanı ve yerini öğrenmemde de vesile olmuştu. Kadınlar yapacakları bütün işleri burada planlamış ve organize olmuşlardı. Düğün, cenaze gibi toplu etkinliklerin yeri ve zamanını camideki kadınlardan öğrenmiş ve onlarla birlikte bu aktivitelerde bulunmuştum. Kadınlar işleri oldukları vakitlerde ise yanıma verdikleri küçük çocuklarla etkinliklerin olduğu yere gitmemi sağlamışlardı. Bu durum caminin haber alma kaynağına dönüşmesine neden olmuştu.

Camiden aldığım haberler doğrultusunda etkinliklere aktif olarak katılım, köyde tanınır hale gelmemde etkili olmuştu. Fakat köyden biri haline gelmek hızlı işleyen bir süreç değildi. Bu nedenle köy gezintilerimde kadınlar sık sık yolumu kesmiş ve kim olduğumu sorgulamışlardı. Köyün erkekleri ise yabancı olduğumu fark etmelerine rağmen konuşmayı tercih etmemiş yalnızca uzaktan bakmakla yetinmişlerdi. Kadınların bana yönelik olan sorguları ise daha çok kim olduğum ve neden bu köyde bulunduğumu anlamaya yönelikti. Bu sorular farklı kişiler tarafından aşağıdaki şekillerde sorulmuştu:

Kimlerdensin? Sen kitapçı mısın? Sen doktorcu musun? Sen kimin kızıydın? Yani seni devlet mi gönderdi? Buraya yardım mı yapacaksın? Anlamamız lazım yani terörist misin, ajan mısın? (23.05.2014, gözlem)

Araştırma sürecinde karşılaştığım sorulara açık şekilde cevap vermeye çalışırken, bunun yanı sıra bana gönüllü rehberlik eden kadınlar da araştırmamı izah etmişlerdi. Karşılaştıkları kişilere aşağıdaki ifadelerle beni tanıtmışlardı:

Hani televizyonda oluyor ya, gelip köyü çekiyorlar, gösteriyorlar, bilgi alıyor, onun gibi... O bilgi istiyor köy hakkında, yazık anlatın. (23.05.2014, gözlem)

Kadınlarla kurduğum ilişkiler sayesinde köyün otoritesinin erkekler olduğunu öğrenmiştim. Kadınların giyim tarzından, diğer erkeklerle olan ilişkilerine kadar birçok şey evin erkekleri tarafından kontrol ediliyordu. Yalnızca erkekler değil, köydeki yaşlı kadınlar da bu durumun böyle olması gerektiğine inanmıştı. Kadının evin dışında gezmesinin ve diğer erkeklerle iletişim kurmalarının günah olduğunu belirtmişlerdi. Köydeki bu anlayışı yalnızca yaptığım görüşmelerle değil, aynı zamanda bir kadın araştırmacı olarak da deneyimlemiştim. Köy halkının beni tanıması ve köydeki kadınlardan biri olarak kabul etmeye başlamaları köydeki kadının konumunu daha rahat anlamamı sağlamıştı. Bunun bir göstergesi olarak köydeki kadınların saçlarının kapalı olması ve uzun kollu giysiler giymesi yönünde uygulanan baskıların aynısı benim üzerimde de kurulmaya başlanmıştı. Özellikle köydeki yaşlı kadınlar gördükleri her yerde saçlarımın açık olmasından dolayı beni eleştirmiş ve uyarılarda bulunmuşlardı. Bu uyarılar genellikle aşağıdaki şekilde gerçekleşmişti:

..Sağ elle ye. Sol elle yersen günah. Ben sana kafanı ört demedim mi? Bu saçların için ne kadar yanacaksın biliyor musun? Saçlarının telinin görünmesi

zina yerine geçer. Kadınlar boğazlarından yanacakmış (elleriyle yazmasını açıp boğazını gösterdi). Kadınların başörtüsünden yedi tane saç teli görünürse zina yapmış gibi oluyormuş. (28.05.2014, gözlem)

Üzerimde uygulanan baskılardan dolayı köyün kültürel yapısını anladıkça giysilerimde uzun kollu kıyafet tercih etmeye başlamıştım. Bu durum Haziran, Temmuz ve Ağustos aylarında oldukça zorlayıcı olsa da böyle giyinmemin köy halkının gözünde itibarımı artırdığını anladım. Diğer yandan bu kapalı giyim tarzımın köydeki erkeklerle olan iletişimimi de artıracaklarını düşündüm. Köyde bir erkekle bir kadının yalnız kalmasının doğru karşılanmayacağını ve dedikoduların artmasına neden olabileceğini öğrenmem araştırmam sırasında erkeklerle kurmaya çalıştığım iletişimi oldukça kısıtlamıştı. Bu nedenle erkeklerle iletişime eşlerinin yanlarında bulunduğu zamanlarda geçebilmişim. Aşağıda günlük notlarımdan aktardığım olay köyün bu kültürel yapısını ortaya koymuştur:

Çocukların oyunlarını izlerken akrabalarının evlerine doğru yöneldiklerini fark ettim. Ben de onlarla birlikte o evin içerisine girdim. Evin balkonunda on tane çocuk ve yetişkin bir erkek vardı. Erkek beni tanıdı ve içeri girmem için davette bulundu. Evin hanımı hastaneye gitmişti. Bu yüzden eve girip girmeme konusunda tereddüt yaşadım. Fakat çocukların varlığından cesaret alarak içeri girmeyi kabul ettim. Bir süre balkonda oturarak adamla köy hakkında sohbet ettik. Sohbet sırasında adamın telefonu çaldı ve arayan eşiydi. Eşine evde benim olduğumu açıklarken oldukça zorlanmıştı. Köyle ilgili sohbet ettiğimizi söyleyerek telefonu kapatmıştı. Bir süre sonra adamın kayınvalidesi eve geldi. Beni orada olduğumu bilmiyormuş gibi yaparak davrandı. Fakat ben bu durumun bizi kontrol etmek amaçlı olduğunu anlamıştım. (31.07.2014, gözlem)

Kadın ve erkek ilişkilerindeki bu kısıtlama köyde gerçekleştirilen işbirlikli etkinliklerde de devam etmişti. Kadın ve erkekler yaptıkları işlerde ayrılmış ve olabildiğince az iletişim kurmuşlardı. Buna rağmen köyde gerçekleştirilen her türlü etkinliklere aktif olarak katılım araştırmamın ilk gününden bu yana köy içerisindeki pozisyonumun değişmesini sağlamıştı. Kadınların giysilerimden dolayı baskı kurması gibi gördükleri yerde “Bana da gel. Aç aç gezme köyde, gel bir şeyler ye” şeklinde evlerine davetlerde bulunmaları ve göremedikleri zamanlarda ise “Köyde şöyle bir genç kız görürseniz çağırın gelsin” şeklinde haber salmaları değişimin ifadesiydi. Değişimin bir başka göstergesi ise köylülerin birbirine koydukları lakapların benzerini benim için de bulmaları olmuştu. Varlığımı “Kitapçı geliyor, Yazıcı geldi” şeklinde ifade etmişler

ya da “Atı elinde, silahı belinde geziyorsun” diyerek arabamı ata ve elimdeki not defterimi silaha benzetmişlerdi.

Köy halkının lakap takarak beni kendilerinden biri olarak kabul etmeleri araştırmamdaki gönüllüğü artırmıştı. Çoğu zaman köy insanı “Bunu da yaz” şeklinde bilgiler sunmuşlardı. Diğer yandan fotoğraflarını çekmemi ve arabamla onları şehir merkezine bırakmamı söyleyerek isteklerini dile getirmişlerdi. Kurduğum bu karşılıklı etkileşimler köy insanıyla yakınlaşmamı ve kültürlerini daha yakından tanımamı sağlamıştı.

4.1.2. Ailelerdeki Yaşam

Köy kültürü içerisindeki katılımcı gözlemci rolüm araştırmamın ikinci ayında seçtiğim dört ailenin ev yaşantılarıyla devam etmişti. Okula geçiş sürecinden önce gerçekleştirdiğim ev ziyaretlerinde aileler tarafından kabul görmek köy sürecinden ötürü zor olmamıştı. Bütün aileler köydeki aktivitelerde bulunmam sebebiyle kim olduğumu ve niçin köyde bulunduğumun bilgisine sahiptiler. Köydeki bu pozisyonum sayesinde araştırmamın aile kültürünü anlama kısmının ilk adımını kolay bir şekilde gerçekleştirmiştim.

Yaz boyunca evlerinde, komşularında ve akrabalarında ziyaret ettiğim bu dört ailenin kültürel yapısı benzerlikleri ve farklılıkları kendi içerisinde barındırıyordu. Ailelerin hepsi çocukların büyüklere olan saygısını koruması ve dini kurallara uyması gibi değerlerin kazandırılmasında benzer düşüncelere sahiptiler. Bunun yanı sıra aile içi iletişim ve ilişkilerde de benzerlikler taşıyorlardı.

Aile içi ilişkilerde babalar otorite sağlayıcı sert ve katı bir rol üstlenirken, anneler çocuklarla ilişkilerini daha yumuşak tutmuşlardı. Elde ettiğim gözlemler ebeveynlerin çocuklarına yönelik şiddet içerikli tavırlar sergilediğini göstermişti. Özellikle Oktay’ın ailesi fiziksel şiddete daha çok başvurmuştu. Buna göre ağabey ve kardeş arasındaki anlaşmazlıkları dayak yoluyla çözümlemiş ve bunun gerekli olduğunu düşünmüşlerdi. Ezgi’nin ailesinde ise bu durum fiziksel dayak yerine azarlama ve bağırma şeklinde ortaya çıkmıştı. Ezgi’nin nenesi ise bu bağırıışların komşular tarafından duyulmaması için çocukların kolundan cimciklenerek evin içerisine çekilmesi gerektiğini vurgulamıştı. Hakan’ın ailesi ise zaman zaman fiziksel şiddete başvurmuş fakat çoğunlukla tehditle istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya çalışmışlardı.

Ebeveynlerin çocuklarla iletişim kurma şeklinde olduğu gibi ev içerisinde çocuklara sundukları uyarıcılarda benzerlik taşımıştı. Çocuklar genellikle bahçe içerisinde buldukları eski, paslanmış malzemelerle ya da ev içerisinde buldukları namazla gibi ev eşyalarıyla oyunlar kurmuşlardı. Evlerinde hayvan besleyen ailelerde ise çocuklar oyuncak yerine hayvanlarla vakit geçirmişlerdi. Bu çocuklardan Oktay genellikle arkadaşlarıyla birlikte bahçelerindeki tavuk ve keçilere yönelik oyunlar kurmuştu. Elif ve Ezgi sokaktan buldukları taş ve sopalarla mahalle içinde arkadaşlarıyla oyunlar üretmişti. Hakan ise ev içerisinde annesinin verdiği çarşaflarla evin damına çadır kurarak kendi başına oynamayı tercih etmişti.

Çocukların ürettikleri oyunlar ve kurdukları ilişkiler onların sosyal ilişkilerine de yansımıştı. Ailelerden bazıları çocuklarına sosyalleşecek ortamı yaratırken, bazı aileler bu ortama kısıtlama getirebilmişti. Bunlardan Oktay, Ezgi ve Elif'in ailesi çocukların sokakta arkadaşlarıyla birlikte oynamalarında sakınca görmezken, Hakan'ın ailesi her çocukla oynamayacağını düşünerek sokak oyunlarına sınırlama getirmişti. Bundan ötürü yaptığım ev ziyaretlerimde Oktay, Ezgi ve Elif'i sokakta akranlarıyla gözlemlerken, Hakan'ı çoğunlukla evin içerisinde takip edebilmişim.

Okuldan önce gerçekleştirdiğim ev ziyaretlerinde sosyal ilişkilerin yanı sıra aile içinde okula yönelik yapılan hazırlıkları da izlemiştim. Her ailenin okula yönelik yaklaşımları ve çocuklarına verdikleri öğütlerin oldukça farklılaştığını gözlemlemiştim. Bunlardan Oktay ve Elif'in ailesi çocuklarını okula hazırlamak ve heveslendirmek için birtakım vaatlerde bulunmayı tercih etmişlerdi. Elif'in annesi okul için alacağı çanta ve önlükten bahsederken, Oktay'ın annesi okulda sorun çıkarmadığı takdirde yeni oyuncaklar alabileceğini vurgulamıştı. Ezgi'nin ailesi bir sene önce okul öncesine gitmiş olan ağabeyden edindikleri tecrübeden yola çıkarak hareket etmişti. Ezgi'ye ağabeyin sınıfta kullanmış olduğu eski materyalleri sunarak okul hazırlığına yönelik alıştırmalar gerçekleştirmişlerdi. Evdeki eski defter ve kalemlemlerle alıştırmalar yapmış, renkleri öğretmişlerdi. Evin en büyük çocuğu olan Hakan'ın okul deneyimi ise annesinin geçmişten kalan okul algısına göre şekillenmişti. Anne, kendi okul tecrübesinden yola çıkarak çocuğuna öğütler vermişti.

Çocukların okula hazırlanmasına yönelik sorumluluk ise aile içerisinde annelere bırakılmıştı. Babaların fabrikadaki uzun çalışma saatleri çocuklarla olan zamanlarını sınırlamıştı. Çocuklar babalarını yalnızca vardiya saatlerinin dışında görebilirken, babaların fabrika dışında gerçekleştirdikleri ek işler bu zamanın da kısalmasına neden olmuştu. Bunlardan Ezginin babası yaptırdıkları yeni evin borcunu

ödeyebilmek için hem fabrikada hem de evin inşaatında çalışırken, Oktay ve Hakan'ın babaları da benzer koşullar da çalışmışlardı. Elif'in ailesinde ise babanın yanı sıra anne de ağır şartlarda çalışmıştı. Bu sebepten ötürü Elif'in ablası evin bütün yükünü üstlenmişti.

4.1.3. Okuldaki Yaşam

Köydeki çocukların okul öncesi eğitime geçiş yapmasıyla birlikte araştırmadaki okul süreci başlamıştı. Araştırmacı pozisyonum, okuldan önceki süreçte yalnızca köydeki yetişkinler için değil, aynı zamanda köyde tanıştığım çocuklar için de anlamlı bir değişim göstermişti. Köyde bulunduğum süre içerisinde sokakta oynayan çocuklar yetişkin olduğum ve araştırma yaptığım bilgisini kazanmışlardı. Aile ziyaretlerinde bulunduğum çocuklardan Ezgi arkadaşlarına “O benim öğretmenim değil. Kitap yazıyor” şeklinde tanıstırarak köydeki pozisyonumu rahatlıkla açıklayabilmişti.

Köydeki çocuklarla olan ilişkilerimde yetişkin gibi müdahale etmeyişim, sokak kavgaları dâhil, çocukların arasına katılabilmemi sağlamıştı. Bu katılımcılığım okul içerisinde de aynı şekilde devam etmişti. Köyde tanıdık bir yüz haline gelmem ve çocukların büyük kısmının beni tanıyor olması okul içerisindeki süreçte bana kolaylık sağlamıştı. Fakat okul içerisindeki öğrenci rolüm çocuklarda şaşkınlık yaratmıştı. Çocuklar kendileri gibi etkinliklere katılmama farklı tepkiler vermişlerdi. Bazıları “Ama sen büyüksün. Senin büyük bir öğrenci olmana şaşırdım” şeklinde tepkisini dile getirirken, bazıları bu durumu “yetişkinin hiç oyun oynadığını görmemiştin” şeklinde yorumlamıştı. Çocuklardan birkaçı ise “Hayır sen yardımcısın” şeklinde konuşarak sınıfta öğretmene yardım için bulunduğumu ima etmişti.

Çocukların sınıftaki konumuma verdikleri bu tepkiler araştırmamın okuldaki ilk bir aylık sürecinde devam etmişti. Bu bir aylık süreçte çocuklar sınıftaki kuralları öğrenmeye ve adapte olmaya çalışırken, sınıftaki varlığım çocuklar için tereddüt konusu olmaya devam etmişti. Öğretmenlerden farklı olduğuma inanmak ve yetişkin otoritesi taşıyıp taşımadığımı anlamak için çoğu zaman beni test etmişlerdi. Fakat çocukların sınıftaki kavgalarına ve kural dışı davranışlarına tepkisiz kalmam çocukların gözünde öğrenci konumumu güçlendirmişti. Bu durum çocuklar arasındaki sohbette Anıl'ın aşağıdaki ifadesiyle netleşmişti:

Biz de şu (Betül'ü) eşşek kadar olanı öğretmen sanıyorduk. Niye birinci sınıfa gitmiyorsun? Hadi uç, birinci sınıfa. (01.10.2014, gözlem)

Çocuklar öğrenci rolümü kabul etmeye başladıkça sınıftaki kuralları benim içinde hatırlatmaya başlamış ve aşağıdaki şekilde uyarmışlardı:
Okula böyle gelmelisin (Suluğunu gösteriyor)
Betül sen padişah mısın? Biz asker miyiz? Ne duruyorsun? (Çocuklar sınıfı topluyor)
Betül hanım hiç temizlik yapmıyor. O da boş boş oturuyor.
(17.09.2016, gözlem)

Okul bahçesinde olduğumuz günlerde ise çocuklar üst sınıflarda olan arkadaşlarına beni bir öğrenci olarak tanıştırmışlardı. Tanıştırırken kendilerinden farklı olduğunu göstermek adına “büyük öğrenci” kelimesini kullanmışlardı. Aşağıdaki diyaloglar bu tanıştırma örneğini sunmuştur:

Aylin- Bu da bizim okulda ha. Büyük öğrenci.

Öğrenci- Sen de mi öğrencisin? Bizim gibi yani?

Betül- Evet

Aylin- Bu da bizim gibi ödev yapıyor (Not defterimi gösteriyor)

(22.10.2014, gözlem)

Okuldaki katılımcılığım çocuklarla olan ilişkilerimi gün geçtikçe değiştirmişti. Çocuklar benimle diğer arkadaşlarıyla olan ilişkilerine benzer ilişkiler kurmaya başlamışlardı. Oyundan dışlamaları, sırtıma vurmaları, korkutmaya çalışmaları, ismimi farklı telaffuz ederek dalga geçmeleri, yemediğim kestane kabuklarını önüme koyarak şaka yapmaları çocuklarla olan ilişkiyi farklılaştırmıştı. Okulun başlangıcından bu yana çocuklar arasında değişen bu konumum çocukların doğal hallerini görebilmemi sağlamıştı. Özellikle öğretmenden gizli üretilen oyunları ve mekânları ilerleyen ilişkilerim doğrultusunda takip edebilmişim. Esra öğretmenin sınıfında çocukların masanın üzerine çıkarak yüksek çılgınlıklar atmalarına, okul çeşmesini buluşma noktası haline getirmelerine şahit olurken, Aslı öğretmenin sınıfında masa altındaki gizli oyunlara dâhil olmuşum.

Okuldaki üçüncü ayın sonunda araştırmacı pozisyonumda büyük bir değişim olmuştu. Tıpkı köy ve aileler içerisinde olduğu gibi okul içerisinde de kültüre dâhil olabilmiştim. Tablo 4.1. yedi ay boyunca köy, aile ve okul içerisindeki araştırmacı pozisyonumu ve bu süreçteki değişimi aylara göre ortaya koymuştur.

Tablo 6

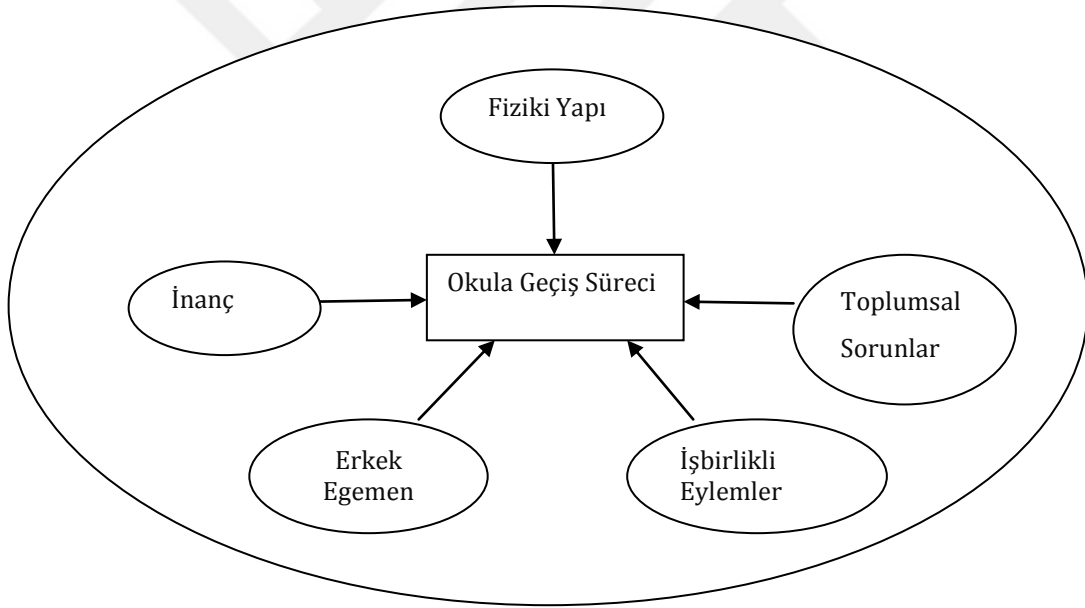
Yedi Aylık Süreçte Değişen Araştırmacı Pozisyonu

Aylar	Köy Kültürü	Aile Kültürü	Okul Kültürü
Mayıs Haziran	Okul ve muhtarla bağlantı kurma. Rehber eşliğinde köyü gezme. Köyde yabancı görülmesi. Görenlerde merak uyandırma. Köyde araba süren kadın olarak gösterilme Camide tanışma. Sorgulama, Köy aktivitelerine katılma. Gönüllü rehberlik edenler, Tanıdık yüz haline gelme. selamlaşmalar, sohbetler	-	-
Temmuz Ağustos	Eve davetler Köyde etkinlikleri haber verme. Köy sorunlarını anlatma Beni fotoğrafa çek ricası İkramlarda bulunma Lakap takma: Doktorcu, yazıcı, kitapçı Öğüt verme Uyarılarda bulunma Sevinçleri, üzüntüleri paylaşma Arabayla otobüs durağına bırakma Yaşlıların duası	Dört çocuk seçimi Ailelerle tanışma, Kendini tanıtma, Çocuklarla tanışma Ailenin aşırı ilgisi Çocukların akranlarıyla oyunlarını izleme Konuşmayan çekingen çocuklar Komşu gezmesine birlikte gitme Çocukların oyunlarına katılmaya çalışma Aileyle sohbetler, Aileye gelen misafirlerle tanışma, sohbet, Çocukların geleceğim zamanı sorması	-
Eylül	Kitap ne zaman bitecek sorusu Eve davet Özlemleri dile getirme Köy hakkında havadis verme	Ailelerle sohbet ve görüşmeler Sınıftaki çocuklar ve araştırma hakkında sorular	Çoğu çocukların tanıdığı yüz öğretmenlere kendini tanıtma, Sınıftaki bütün çocuklara öğrenci pozisyonu açıklama Yetişkin öğrenci şaşkınlığı Test etme, sorgulama, şüphe duyma, Birkaç çocuğun aşırı ilgisi, Oyundan dışlama
Ekim Kasım		Ailelerle sohbet ve görüşmeler Sınıftaki çocuklar ve araştırma hakkında sorular	Kuralları hatırlatma Yakın arkadaşlık kurma Arkadaşlıkta dedikodu, taktik verme, küsme, savunma, Sandalyede yer ayırma, Korkutma, Şaka yapma, Vurma, Oyunlara katılma, Kavgalara tanıklık, Karşılıklı oyun teklifleri, gizli oyunları ve mekanları öğrenme

Tablo 6’da görüldüğü üzere Mayıs, Haziran, Temmuz ve Ağustos ayları köy kültürüne dâhil olma sürecimi yansıtırken, Temmuz ve Ağustos ayları dört çocuk ve ailesi ile olan ilişkilerimi ortaya koymuştur. Eylül, Ekim ve Kasım ayları ise çocukların okul sürecine odaklandığım ve vaktimin büyük bir kısmını okulda geçirdiğim dönem olmuştur. Araştırmacı pozisyonumdaki bu somut değişim evden okul öncesi eğitime geçişte rol oynayan kültürel öğeleri görmemde yardımcı olmuştur. Bunlardan ilki çocukların yaşamlarını sürdürdükleri köy ve köyün kültürel öğeleri olmuştur.

4.2. Köy Kültürünün Ev Ortamından Okul Öncesi Eğitime Geçişteki Rolü

Okul öncesi eğitime geçiş sürecinde köyün fiziki yapısı, köyde sahip olunan inançlar ve değerler, toplumsal sorunlar, köyün erkek egemen kültürü ve köyde gerçekleşen işbirlikli eylemler önemli rol oynamaktadır. Şekil 10. köy kültürünün okul öncesi eğitime geçiş sürecinde rol oynayan unsurları göstermiştir.



Şekil 10. Köy kültürünün okula geçiş süreciyle ilişkisi

Şekil 10’da görüldüğü üzere çocukların ve ailelerin okula geliş ve gidişlerinde köyün fiziki konumu etkin rol oynarken, köydeki inanç ve değerler eğitime olan bakış açısını şekillendirmiştir. Bunun yanı sıra köyde baskın olan ataerkil yapı kız çocuklarının eğitim sürecine yön vermiştir. Köy içerisinde gerçekleştirilen işbirlikli eylemler ise çocukların sosyal becerilerinin gelişmesinde doğal bir ortam hazırlamıştır. Bunlardan köyün fiziki konumu köylülerin eğitime olan yaklaşımını şekillendirmiştir.

4.2.1. Köyün Fiziksel Yapısı ve Eğitim Arasındaki İlişki

Araştırmaya başladığım ilk gün köyün fiziki yapısını anlamaya odaklanmıştım. Gözüme çarpan ilk şey okulun köyün giriş kısmına ve mezarlığın çaprazına denk gelecek şekilde inşa edilmesi olmuştu. Köyün merkezine doğru yürüdükçe vadi içindeki evlere yaklaştığımı, okuldan ise uzaklaştığımı fark etmiştim. Araştırmamın sonraki günlerinde insanlarla çoğunlukla köyün merkezinde karşılaşmıştım. Özellikle serinlemek için ağaçların gölgelerini kovalayan yaşlı kadınların sohbetine burada dâhil olmuştum. Vadinin tepe kısmında ise yeni yapı evler görmüş ve evin kapısında sohbet eden genç kadınlara rastlamıştım. Farklı yaşlarda bir araya gelmiş çocukların oyunlarını da genellikle köyün bu kısmında izleyebilmiştim.

Araştırmamın ilk gününde köyün girişinden vadinin tepesine doğru yürümek benim için oldukça yorucu olmuştu. Özellikle yaz aylarında bu tepeyi yürümek yerine arabamla çıkmayı tercih etmiştim. Aracı olmayan köy halkı ve çocuklar ise bu dik tepeyi sürekli olarak yayan çıkıyorlardı. Bu durum kış aylarında çamurlu ayaklarla okula gidip gelen çocuklar için sıkıntı yaratıyordu.

Okul ve köyün genç nüfusunun yerleşim yeri arasındaki uzaklık çocukların geliş gidiş sıkıntısının yanında, köy halkının okulla ilişkilerine de mesafe koymuştu. Köy içerisinde kadınların okuma yazma oranının düşük olmasındaki nedeni sorgularken, buna sebep olan nedenlerden birinin okulun konumu olduğunu öğrenmiştim. Camideki kursa katılan kadınlarla yaptığım görüşmelerde okuma yazma kursuna katılmamalarındaki nedeni yaşlı kadınlar aşağıdaki şekilde cevaplandırmışlardı:

Okulun açtığı okuma yazma kursuna gittik. Sonra da okul ırak diye gitmedik. (01.07.2014, gözlem)

Yürümekte problem yaşayan yaşlı kadınlar ayaklarındaki hastalıklardan bahsederek okulun uzaklığını şikâyet etmişlerdi. Diğer yandan köyün merkezine kurulu olan camiye geliş gidişlerinde bir sıkıntı yaşamadıklarını ve bu sebeple camiye daha sık uğradıklarını aktarmışlardı. Köy camisi, bulunduğu konum itibarıyla köy insanın sıklıkla uğradığı mekânlar arasındaydı. Köy bakkalının yanı başına ve evlerin yoğun olduğu bölgeye yerleştirilmişti. Komşu ziyareti yapan, çöp dökmeye çıkan, bakkal alışverişine gelen insanlar caminin yanından geçmiş ve sıklıkla camiye uğramışlardı.

Camiye giden yaşlı kadınlarda olduğu gibi okulda eğitim gören çocukların ebeveynleri de uzak mesafe olarak gördükleri okula nadiren uğramışlardı. Okula

uğrama zamanı olarak şehre gidiş ve dönüş zamanlarını tercih eden ebeveynler, çocukların öğretmenleriyle de kısa zamanlı görüşmeler gerçekleştirmişlerdi. Okul öncesi eğitime geçiş sürecinin yaşandığı zamanlarda ise bazı ebeveynler okulun ilk günleri çocuklarını alıştırmak amaçlı birlikte gelirken, sonraki aylarda okula nadiren uğramış yalnızca öğretmenin toplantı davetiyle okulda bulunmuşlardı. Okulun köy içerisindeki konumunun eğitimle arasında yarattığı bu olumsuz ilişki köydeki toplumsal sorunlarla da devam etmişti.

4.2.2. Köy Yaşamındaki Sorunlar ve Eğitim Arasındaki İlişki

Araştırmanın ilk günlerinde, kendimi tanıttıktan kısa bir süre sonra köy insanının şikâyet şeklinde anlattığı hikâyelerin başında köy sorunları gelmişti. Karşılaştığım tüm insanlar yıllardır devam eden köy sorunlarını bir çırpıda özetlemiş ve köylerinin geri kalmışlığını bu sorunların varlığına bağlamışlardı. Dinlediğim hikâyelerin büyük bir kısmı, köyün en temel probleminin ulaşım olduğunu göstermişti. Köy halkını şehir merkezine götürecek toplu taşıma aracının olmayışı insanların yıllar boyunca şehre yayan gitmesine ya da şahsi araba almalarına neden olmuştu. Köyde aracı olan insan sayısı, eski yıllara nazaran artsa da, oldukça azdı. Bu ulaşım sorunu köydeki her yaştan insanın yaşamını olumsuz etkilemişti. Fabrikadaki işlerine gitmek için erken kalkan erkekler ve hastaneye gidemeyen yaşlılar bu sorunu yıllarca yaşamışlardı. Ulaşım sıkıntısını yaşayan köyün en genç kesimi ise öğrenciler olmuştu. Şehirdeki liseye gidebilmek için erken saatlerde kalkmış, yayan şekilde yol almışlardı. Bu durum kış aylarında havanın soğuması ve erken kararmasıyla daha da zorlu bir hale bürünmüştü.

Öğrencilerin ulaşım problemine Mayıs ayında köye doğru yol aldığım bir vakit bire bir tanık olmuştum. Köye giden bir cenaze arabasının tabut yerleştirilen kısmında üniformalı öğrencileri gördüğümde ilk zaman ne olduğuna anlam verememiştim. Fakat cenaze arabasından inen öğrencilerle yaptığım sohbette yol yürümektense tesadüf rastladıkları araca binmeyi tercih ettiklerini öğrenmiştim. Geçmiş yıllardan bu yana önemli bir problem haline gelmiş olan ulaşım sorunundan ötürü öğrenciler, özellikle kızlar, eğitimlerini yarıda bırakmak zorunda kalmışlardı. Lise çağına gelen kızların çoğu bu sorundan dolayı babaları tarafından okula gönderilmemişlerdi. Eğitimi yarıda kalan kız çocukları erken yaşta evlendirilmiş, erkek çocukları ise fabrikalarda çalışmaya başlamıştı. Köydeki gençler ve çocuklarla yaptığım görüşmelerde, kızlar okuldaki

eğitimlerinin lise dönemine kadar devam edeceğini, babalarının daha fazla ilerlemesine izin vermeyeceğini söylerken, erkekler ise yaşamlarını fabrikada kazanacaklarını ifade etmişlerdi. Çocukların bu konu üzerindeki düşüncelerini okul döneminde Esra öğretmenle görüştüğümde bu duruma aşağıdaki şekilde yorum getirmişti:

Şöyle diyeyim kızlarda bile bu var mesela bizler öğrenciyken bir sınava girme, bir meslek kaygısı ve okuma kaygısı vardı. Kızların çoğunda bu yok. Erkeklerde de yok da özellikle kızlarda bu düşünce var. 14 yaşında buradan mezun olur olur olmaz acaba ne zaman evleneceğiz köyden kiminle evleneceğiz diye düşünüyor. Çoğu 15-16 yaşında evleniyor. Buradaki kızların evlenmeye merakları var. Hele de kızlar vücut olarak gelişmişlerse, kiminle evleneceğiz, ne zaman evleneceğiz düşüncesi oluşuyor. (21 Kasım 2014, Görüşme)

Köydeki ulaşım sorunu yalnızca eğitim gören öğrencileri değil, aynı zamanda eğitim veren öğretmenlerinde önemli bir problemi haline gelmişti. Öğretmenler şehir merkezinden köy okuluna gelmekte zorlanmış ve bu köy okulunda çalışmak istemeyerek tayinlerini istemişlerdi. Eğitimini yarıda bırakmak zorunda kalmış genç kadınlardan birisi geçmişten bu yana köye sürgün öğretmenlerin geldiğini ve her yıl yeni bir öğretmenle tanıştıklarını ifade etmişti. Okul döneminde ulaşım sorununu okuldaki öğretmenlerle ele aldığımda Esra öğretmen bu durumu aşağıdaki şekilde değerlendirmişti:

Esra Öğretmen: Bazı öğretmenler okulları ziyaret edip ya da telefonla arayarak tayin istiyorlar. Burayı arayıp da vazgeçen öğretmen arkadaşlar oldu.

Betül: Neden vazgeçmişler?

Esra Öğretmen: Ulaşım sorunu oldu. Köye otobüs yok diye. (21 Kasım 2014, Görüşme)

Ulaşım sorunu köydeki insanların yaşantılarını önemli derecede etkilerken, diğer yandan su kesintileri de köyün yıllardır çözemediği problem haline gelmişti. Bugüne kadar köy halkı, su kaynağını vadinin tepesine kurulmuş olan küçük bir depodan karşılaşmaya devam etmişti. Fakat depodaki su köydeki evler için yetersiz kaldığında her gün evlerde su kesintileri yaşanmıştı. Köyde bulunduğum süre boyunca yaşanan su kesintilerinin herkesin hayatını, özellikle kadınlar ve çocukların, zorlaştırdığına şahit olmuştum. Bu su kesintilerinden dolayı çocukların sokakta oynamalarına kısıtlama getirilmiş ve öte yandan okulun başlamasıyla birlikte çocuklarda temizlik sorunu gündeme gelmişti. Çocukların yaşamlarını etkileyen su kesintileri kadınların yaşamlarını da aynı şekilde zorlaştırmıştı. Ev işlerinden sorumlu

olan kadınlar çoğu zaman su kesintisinden dolayı ev işlerini yarıda bırakmak zorunda kalmıştı. Elif'in evine ziyarette bulunduğum bir gün aniden gelen suyla heyecanlanan ev halkı, benimle görüşmeyi yarıda kesmiş ve yarım kalan işlerinin başına dönmüştü. Evdeki kızlardan bazıları merdiveni yıkama telaşına düşerken, diğerleri evdeki kapları suyla doldurma yarışına girmişlerdi. Evlerde yaşanan bu telaş ve koşturma erkeklerden çok köydeki kadınlar için şikâyet konusu olmuştu. Kadınlardan Neslihan'la yaptığım görüşmede bu durum aşağıdaki şekilde ifade edilmişti:

Su yok diye bekliyorum. Bir iş yapamıyorsun böyle bekliyorsun. Erkeklerin nesine gerek? Çamaşırı, bulaşığı avrat yıkıyor. Onlar ağa gibi gezer. Niye suyun peşinden gitsin? (07.07.2014, Gözlem)

Su kesintilerine yönelik sunulan çözümlerden su tankerleri de köy halkının pek fazla işine yaramamıştı. Hakan'ın annesi köye gece getirilen su tankerini duymadıklarını ve bu nedenle su alamadıklarından yakınmıştı. Tankerdeki suyun köydeki insanlara adeletli şekilde dağıtılmadığını dile getirmişti. Kadınlar, su konusundaki bu sıkıntıdan dolayı evlerindeki suyu her zaman idareli kullanmaya çalışmışlardı. Bu sebeple ev içerisinde suyun kullanımını gerektirecek eylemleri azaltmışlardı. Bu eylemlerden en önemlisinin çocukların bahçede, sokakta ve yollarda oynamasının yasaklanması gerektiğini düşünmeleriydi. Sokaktan eve gelmeyen çocukları her gün banyo yaptırmak ve kirlenen çamaşırlarını yıkamak su kullanımının artmasına neden oluyordu. Evlerinde gözlemde bulunduğum ailelerden Elif'in annesi bu şekilde düşünerek kızının arkadaşlarıyla oynaması için sokağa gitmesine izin vermemişti. Israr etmesine rağmen annesinden izin alamayan Elif ise ev içerisinde vakit geçirmişti.

Evlerde yaşanan su kesintileri aynı zamanda okul içerisinde de gerçekleşmişti. Sınıftaki kahvaltı zamanından önce ya da tuvaletten sonra ellerini yıkamak isteyen çocuklar su kesintilerinden dolayı ıslak mendil kullanmak zorunda kalmışlardı. Diğer yandan çocuklardaki bit sorunu da okul idaresi ve öğretmenler tarafından sıklıkla şikâyet konusu haline gelmişti. Köydeki su sıkıntısının yanı sıra köyün bir diğer problemi olan çöp problemi de köydeki sosyal hayatı etkileyen bir başka sorun olmuştu. Köy halkı yıllar boyunca zibil adını verdikleri çöplerini el arabasıyla kurumuş dereye boşaltmışlardı. Kurumuş dereye biriktirilen zibil köy içerisinde kötü kokuların oluşmasına ve sineklerin çoğalmasına neden olmuştu. Yaz boyunca ailelerinden habersiz bu derenin içinde vakit geçiren erkek çocukları tüm gün bu derenin içerisinde

bir şeyler aramış ve işine yaradıklarını düşündükleri şeyleri toplamışlardı. Köy içerisinde bulunduğum her ortamda olduğu gibi okulun içerisi de sineklerle boğuşulan mekânlar arasındaydı. İlaçlamanın fayda etmediği okulda, öğretmenler ve çocuklar ellerine geçirdikleri her türlü araçla sinekleri sınıftan çıkarmakla uğraşmışlardı.

Köydeki her ortamda sineklerle yaşamak zorunda kalan çocuklar, yaşadıkları köyde sağlık sorunuyla da karşı karşıya kalmışlardı. Köyde sağlık ocağının olmayışı ve ulaşım sorunu nedeniyle doktor bulmakta yaşanan sıkıntı birçok kişinin hayatını olumsuz etkilemişti. Özellikle ateşli hastalık geçiren çocuklar ve hamile kadınlar doktora zamanında yetiştirilmediğinden vücutlarında kalıcı hasarlar meydana gelmişti. Köy içerisinde karşılaştığım engelli yetişkin ve çocuk sayısının fazla oluşu köyün gençleri tarafından sağlık koşullarının yetersizliğine bağlanırken, yaşlı kesim bunu yaşanması gereken kader olarak değerlendirmişti. Ulaşım sorunundan dolayı doktora gitmekte zorlanan köy insanı kendi hastalıklarının teşhisini de kendisi koymuştu. İnsanlar köyde aynı hastalık belirtileri gösteren kişinin kullandığı ilaçları kullanmış, hatta diğer hastaya verilen iğneden birbirlerine uygulamışlardı. Bu davranış ve tutum köydeki ulaşım ve sağlık ocağı eksikliğinden dolayı geçmişten bu yana uygulanmaya devam etmişti. Köy halkının toplumsal sorunlarına yönelik geliştirdikleri bu pratikler köydeki işbirlikli etkinlikler içerisinde de kendini göstermişti.

4.2.3. Köydeki İşbirlikli Eylemler ve Eğitim Arasındaki İlişki

Köydeki işbirlikli eylemler, köy halkına kendimi tanıtmamda ve kültüre kabul edilmemde süreci hızlandıran aktiviteler olmuştu. Camiye gelen kadınlardan edindiğim bilgiler sayesinde her gün farklı bir mekânda, farklı insanlarla bir araya gelme fırsatını yakalamıştım. Bir grup insanın bir araya gelerek gerçekleştirdiği bu eylemleri yakından gözlemiş çoğu zaman da aktif olarak katılımcısı olmuştum. Bu süreçte insanların birbirlerinin sevincini, acısını ve iş sorumluluğunu paylaşmalarına tanıklık etmiştim. Tanıklık ettiğim bir başka konu ise işbirlikli eylemlerin çocukların bir araya toplanmasında önemli bir araç haline gelmiş olmasıydı. Çocuklar bu eylemler sayesinde okuldan önceki yaşantılarında akranlarıyla oyun oynama fırsatını yakalamış ve ilişkilerini ilerletmişlerdi. Çocuklar okuldan önce edindikleri bu deneyimle okul zamanında akranlarıyla daha rahat iletişim kurabilmişlerdi.

Çocukların bir araya gelme fırsatını yakaladığı işbirlikli eylemler köy içerisinde birbirinden farklı aktiviteler olmuştu. Bunlardan bazıları bütün köy insanın

katılımcı olduğu, bazıları ise küçük grupların bir araya geldiği etkinlikler olarak gerçekleşmişti. Büyük grupla gerçekleşen işbirlikli eylemler; cenazeler, düğünler, cami içinde yapılan aktiviteler olurken, küçük grupla gerçekleşen işbirlikli eylemler; ekmek, bulgur, tarhana gibi kış yapımı yiyeceklerin hazırlığı, saman çekimi, yün yıkama ve dut silkeleme olmuştu. Büyük ve küçük şekilde gerçekleşen bu işbirlikli eylemlerin tümü yetişkinlerin öncesinden birbirlerine haber salarak organize olmalarıyla gerçekleşmişti. Bir araya gelmek için organize olan köy halkı aynı zamanda beraberinde çocuklarını da yanlarında bulundurmışlardı. Sokakta buluşma fırsatını yakalayamayan çocuklar bu işbirlikli etkinlikler sayesinde akranlarıyla bir araya gelebilmişti.

Çocukların bir araya gelmesine vesile olan cenaze merasimi bu aktivitelerin başında gelmişti. Köyde yakını ölen aileye üç gün boyunca ziyaretlerde bulunan köy halkı çocuklarını da bu ziyaretlere dâhil etmişti. Cenaze evinin içi ağlayan, feryat eden kadın sesleriyle inlerken, evin arka bahçesinde neşeli çocuk sesleri yankılanmıştı. Benim cenaze evinin içinden arka bahçeye doğru yönelmem de çocuklardan gelen sesleri takip etmemle olmuştu. Evin arka bahçesine vardığımda farklı yaş grubundaki çocukların bir araya toplanarak oyunlar ürettiğini görmüştüm. Çocuklardan kızlar saklambaç oynarken, erkekler ise buldukları yaralı kuşa ağacın altına ev yapmakla meşguldüler. Bir süre sonra benim varlığımı fark eden bütün çocuklar başıma toplanmış yaptığım araştırmamla ilgili sorular sormuşlardı. Bütün sorulardan sonra bana evin arka bahçesine sakladıkları yeni doğan kedi yavrusunu göstermiş ve köyün maskot köpeği olan Polat'ı tarif etmişlerdi. İri bir köpek olduğunu söyleyen çocuklar “Polat olsaydı üzerine binerdik” şeklinde hayvanlarla kurdukları ilişkilerden de bahsetmişlerdi. Kız çocuklarından Birgül yavru keçisini ahırdan çıkartıp göstermiş ve adını kendisinin koyduğunu söylemişti. Çocuklarla yürüttüğüm bu sohbet zaman zaman evden gelen ağlama, haykırış sesleriyle bölünmüştü. Çocuklar evden cenazenin çıkartılması esnasında insanları meraklı gözlerle izlemiş ve ne yaptıkları üzerinde aşağıdaki şekilde sohbet etmişlerdi.

Çocuk A: Bir bağırış bağıyorlar içerde.

Çocuk B: Yıkamayacaklar mı?

Çocuk C: Yıkadılar oğlum hastanede.

Çocuk A: Lan oğlum dedemi kocaman bir şeyin içerisine koymuşlar (Tabuttan bahsediyor) (26.05.2014, Gözlem)

Acılarını paylaşmak amaçlı cenaze evinde bir araya gelen insanlar, sevinçlerini paylaşmak için de düğünlerde bir araya gelmişlerdi. Ev sahibinin misafirlere ikramı olan düğün yemeğini işbirliği içerisinde pişirmiş ve birlikte servis etmişlerdi. Yetişkinlerin bir araya geldiği gibi çocuklar da düğünlerde bir araya toplanmış, oyunlar üretmişlerdi. Kız çocukları köy yolu üzerinde kurulan orkestranın çaldığı müzikle dans etmiş ve düğün provası yaparak evcilik oynamışlardı. Erkekler ise düğünde sıkılan silahların kovanlarını toplama yarışı içerisine girmişler ve topladıkları kovanları, bilye oyunlarındaki gibi, toprağa dizerek vurmaya çalışmışlardı. Erkek çocuklarının bir başka eğlencesi ise gelin arabasının önünü keserek düğün sahibinden para koparmak olmuştuk. Büyük etkinliklerde olduğu gibi çocuklar tarhana, ekmek yapımı, saman çekme, dut silkeleme gibi etkinliklerde sıklıkla bir araya gelmiş ve ailelerine yardım etmişlerdi.

Okul dönemi başladıktan sonra işbirlikli etkinliklerde bir araya gelen çocuklar bu kez okul içerisinde toplanmışlardı. Okul öncesi eğitime başlayan çocukların çoğunluğu birbirlerini okuldaki önceki işbirlikli etkinlikler aracılığıyla tanımıştı. Bu tanışıklık okuldaki oyunlarına ve ilişkilerine kaldığı yerden devam etmesini sağlamıştı. Aynı şekilde ben de köydeki aktivitelerde tanıştığım çocuklarla iletişimimi kaldığım yerden devam ettirmiştim. Cenaze bahçesinde tanıştığım Birgül'le okulda tekrar görüşmüş ve hastalanarak ölen yavru keçisi hakkında sohbet etmiştim. Köyde, çocukların bir araya gelerek okuldaki arkadaşlık ilişkilerini ilerletmesine rol oynayan kültürel öğeler olduğu gibi, çocukları birbirlerinden uzaklaştıran (kız ve erkek çocuklarını) ve eğitim hayatını zorlaştıran kültürel değerler de mevcuttu. Bunların başında ise köy kültürüne egemen olan ataerkil yapı gelmekteydi.

4.2.4. Köy Kültüründeki Ataerkil Yapı ve Eğitim Arasındaki İlişki

Araştırmaya başlamadan önce öğretmenlik yaptığım yeni köydeki kadınlardan aldığım duyular eski köyün kadınlar için yaşanması zor bir yer olduğuydu. Geçmişten bu yana köydeki erkeklerin sözünün geçerli ve değerli olarak kabul edildiği kültürde kadınlar erkeğin sözünden çıkmamış ve kontrolü erkeklere bırakmışlardı. Kadınlara yönelik bu kısıtlamalar sadece erkekler tarafından değil, köyün yaşlı kesimi tarafından da gerçekleşmişti. Kadınların köy içerisinde çok sık gezmeleri hoş karşılanmamış ve bakkala giden kadınlar köylü tarafından kınanmıştı. Köydeki kadınlardan biri bu baskı sürecini aşağıdaki sözlerle anlatmıştı:

Köyün dedikodusu çok fazla. Bakkala gittiğimizde ya da köyde bir yere gittiğimizde hemen konuşuyorlar. (28.05.2014, Gözlem)

Kadınlar için söz konusu olan bu dedikodu köydeki küçük kız çocukları için de geçerliydi. Kız çocuklarının tıpkı anneleri gibi köyün içerisinde gezmesine ve çok sık şekilde sokakta oynamasına müsaade edilmiyordu. Bu durumu köydeki insanlarla görüşme yapmadan önce köy içerisindeki gezintilerimde de fark etmiştim. Sokakta sürekli olarak bir araya gelmiş erkek çocuk gruplarına rastlarken, kız çocuklarına nadiren rastlamıştım. Gözlemlemiş olduğum bu durumu bir araya toplanmış erkek çocuklarıyla paylaştığımda aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdi:

Bir ağacın altında köyün genç erkekleriyle konuşurken köy yolundan sürekli geçen kızlar görüyordum. Onlara nereye gittiklerini sorduğumda sürekli bir iş için bir evden diğerine gidip geldiklerini söylüyorlardı. Genç erkekler bu durumu bana “Burada kızlar pek sokağa çıkmaz, 2 ile 5 arası ev gezmesi yaparlar” şeklinde açıklamışlardı. (16.06.2014, Gözlem)

Kız çocuklarının üzerindeki bu kontrol onların yaşamlarının her alanında etkili olmuştu. Özellikle kızların eğitim hayatı erkeklerin bakış açılarıyla şekillenmişti. Geçmiş yıllarda babaları tarafından okula gönderilmeyen kadınlar okuma-yazma öğrenememiş ve erken yaşlarda evlendirilmişlerdi. Kadınların eğitim süreci yalnızca başlarında bulunan erkekler tarafından değil, aynı zamanda köy kültüründe hâkim olan erkek egemen bakışla kontrol edilmişti. Kadınların okuma yazma isteği köyün değerlerinin dışına çıkacağı gerekçesiyle eleştirilmiş ve psikolojik olarak engellenmişti. Köyde azınlıkta olan bir grup ailenin çocukları lise ve üniversiteyi okuma şansına erişmişlerdi. Bu ailelerle yaptığım görüşmelerde çocuklarını, özellikle kızları, okutabilmek için büyük bir psikolojik savaş verdiklerinden bahsetmişlerdi. Kızını eğitim görmesi için şehirdeki liseye gönderen bir anne bu durumu aşağıdaki cümlelerle ifade etmişti:

Bu çocukları okuturken (okula gönderirken) bu köyden duyduğum lafı bilemezsin. Fahişelik yapıyor olarak algılıyorlar. (19.06.2014, Gözlem)

Köydeki erkek çocukları, kız çocuklarına göre eğitim sürecinde üstün tutulmuş ve öncelik her zaman erkeklere tanınmıştı. Okulda başarısız olan erkek çocuklarına tekrar şans verilmiş ve eğitimleri teşvik edilmeye devam edilmişti. Lise çağında olan bir

genç kız ve eğitimi yarıda kalan genç bir anne aşağıdaki ifadelerle yaşadıklarını aktarmıştı:

Nedense erkekler kızlardan daha üstün tutuluyor. Erkek çocukları daha serbest kız çocukları ise dışarı çıktıklarında nereye gidiyorsun diye soruluyor. (4 Ağustos 2014, Gözlem, Genç kız)

Köyde kız çocuğunun dersleri son derece iyi olur. Oğlan çocuğunun dersleri çok kötü olur, zar zor geçse bile gider erkek çocuklarını okula yazdırırlar. (5 Ağustos 2014, Gözlem, Genç bir anne)

Kız çocuklarının okula gönderilmesine yönelik köy halkının sergilediği davranış ve tutumlarda daha önceki bölümde ele aldığım gibi ulaşım sorunu etkili olmuştu. Fakat bunun yanı sıra kız çocuklarının okul sürecinde karşı cinsle yaklaşabileceği ihtimali de eğitim sürecini sonlandırmıştı. Köyde okuma yazması olmayan kadınlar okula gönderilmeyişlerinin nedenini aşağıdaki sözlerle ifade etmişlerdi:

Eskiden bize okuyup da onun bunun oğluna mektup mu yazacaksın dediler. Ne yapacaksın erkeklerin içerisinde diye sordular. (18.06.2014, Gözlem)

Kız çocuklarının okuldan mahrum kalması köydeki kadınların okuma yazma oranını düşürmüştü. Okuma yazması olmayan bazı kadınlar, bu durumdan şikâyetçi olsalar da çoğunluğu bu durumu kanıksamıştı. Bütün ömrünü köy içerisinde geçiren kadınlar okuma yazma bilgisine yalnızca şehir merkezindeki hastanelere gittiğinde ihtiyaç duymuşlardı. Bunun dışındaki zamanlarda vakitlerini camideki kursa giderek Kur'an-ı Kerim öğrenmeye çalışmışlardı. Özellikle yaşlı kadınlar okuma yazma öğrenmenin artık kendileri için bir şey ifade etmediğini “Benim kafam ancak bunu kaldırır (Kuran-ı Kerimi gösteriyor). Bu yaştan sonra diğerini ne yapayım? Kurandan sorumluyum. Arapçadan sorumluyum. Türkçeden sorumlu değilim. Bana bu gerek. Yedi yıldır camiye geliyorum” şeklinde dile getirmişlerdi.

Kadınların bu bakış açısı köydeki bütün kadınlar tarafından kabul görmemişti. Bazı kadınlar köy okulunda yetişkinler için açılan okuma yazma kursuna gitmeyi denemişti. Önceki bölümde de bahsettim gibi okulun evlere uzak konumu kursa katılım oranını düşürmüştü. Kursa katılımı düşüren bir başka neden ise köyün değerlerine karşı bir başkaldırı olarak değerlendirilmesi ve ayıplanmasıydı. Görüşme yaptığım birçok

kadın bu sebepten ötürü okula gitmeyi bıraktığını anlatmış ve aşağıdaki şekilde ifade etmişti:

Kadınları kınıyorlar. Okuma yazma kursu açıldığında gidenlere “Şimdiden sonra okuyup adam mı olacaksın?” diyorlar. Ya da gelininin eğitimine devam etmesini destekleyen yaşlı kadına “Köye usul mü çıkarttın da gelini okutuyorsun?” şeklinde tepkiler veriyorlar. (18.06.2014, Gözlem)

Günümüzde kızların okula gönderilmesini zorunlu tutan eğitim yasaları bu köyde de kız çocuklarının eğitim görmesini sağlamıştı. Kızlarını okula göndermeyen babalara para cezası verilmiş ve kızların eğitim hakkı korunmuştu. Fakat bu yaptırımlar erkeklerin fikirlerinde değişim yaratmamış aynı şekilde erkek çocuklarını eğitim sürecinde de desteklemeye devam etmişlerdi. Köydeki erkekler başarısız olan kız çocuklarına şans vermeyerek okuldan almak için fırsat kollamışlardı. Belirli şartlar altında gerçekleştirdiğim bir babayla olan sohbetimde başarısız olan kızı için “Niye okutayım ki dersleri hep bir, boş yere para mı harcayayım?” şeklinde okuldan alınması gerekliliğini bu şekilde savunmuştu. Farklı bir erkekle yaptığım görüşme sırasında tuttuğum gözlem notları da kız çocuklarına yönelik köyün tutumunun daha da netleşmesini sağlamıştı. Aşağıda sunulan bu gözlem notlarına göre kızların okuldaki en ufak başarısızlığı köydeki babalar tarafından dikkate alınmıştı:

Adamın bir de büyük oğlu vardı. Üniversite sınavından düşük bir puan almıştı. Tercih yapmasını istemiyordu. Oğlunu üç yıl dershaneye göndermişti. Oğlunun okutmasını istiyordu. Fakat erkek çocuğu başarısız olunca çok üzülyordu. Kız çocuklarını ise okutmayacağını fakat zorunlu olduğu için gönderdiğini söylüyordu ve sonra şunları ekliyordu: “Zorunlu yani şimdi. Nasıl olsa birinci sınıfta kalır. O zaman alırım”. (14.07.2014, Gözlem)

Köy kültürünün bu toplumsal bakış açısı okul öncesi eğitimde daha da belirgin hale gelmişti. Zorunlu olmayan okul öncesi eğitim köy halkı tarafından dikkate alınmamış ve masraf kapısı olarak görülmüştü. Köy içerisinde okul öncesine gidebilecek çocukların varlığını tespit etmek için yaptığım ev ziyaretlerinde aileler çocuklarını okul öncesine göndermeyi tercih etmediklerini söylemişlerdi. Özellikle geçmiş yıllarda kız çocuklarının büyük bir kısmı okul öncesi eğitimden yararlanmayarak bu eğitimden mahrum bırakılmıştı. Geçen yıl çocuğunu okul öncesine gönderen bir anne “Daha önce çocuğum sessizdi. Ama ana sınıfına gittikten sonra haşere oldu. Pişman oldum ben de” diyerek düşüncelerini açıklamıştı. Çocuklarını okul

öncesine gönderen aileler ise geçiş sürecinde zorluk yaşayan ve uyum sağlamakta problem yaşayan kız çocuklarını başarısız olarak etiketlemişti. Bu çocuklardan Yağmur üç ay boyunca okula gelmek istemeyişinden dolayı çevresi tarafından problemli olarak görülmüş ve ileride başarısız bir çocuk olacağı konusunda yorumlar yapılmıştı. Köydeki kız çocuklarının eğitimlerinde yaşadıkları bu süreç köy kültüründeki dini yapıyla birlikte daha da kontrolcü ve tutucu bir hale dönüşmüştü.

4.2.5. Köydeki Dini Yapı ve Eğitim Arasındaki İlişki

Araştırma süresince yerli halka yakın olmanın köy kültürüne dâhil olmada önemli bir süreç olduğunu dikkate almıştım. Bu sebeple yaptığım gözlemlerde insanların birbirine karşı davranış ve yaklaşımlarına, kullandıkları dile, giysilerine özellikle odaklanmıştım. Bu süreçte köy insanı ile kurduğum karşılıklı iletişim köyün kültürel yapısını anlamamı sağlamıştı. *Köydeki Yaşam* bölümünde de ele aldığım üzere köy içerisinde uzun kollu giysileri tercih etmem ve erkeklerle olan iletişime dikkat etmem kültürel yapıya dâhil olmamı sağlamıştı. Köy içerisinde, tıpkı diğer insanlar gibi, uymam gereken davranışların altında yatan sebebe odaklanmak ise araştırmamın en önemli kısmıydı. Katılımcı olduğum aktivitelerdeki gözlem ve görüşmeler, köy halkının düşünce ve davranışlarında, eğitime olan bakış açılarında ya da problemlere karşı ürettikleri çözümlerde dini referanstan yola çıktıklarını ortaya koyuyordu.

Köyün dini yapısındaki değerler çocukların eğitiminde insanları dayanışmaya sevk ederken, diğer yandan da ailelerin çocuklarına karşı davranışlarına çeki düzen vermelerini sağlamıştı. Dini yapının insanların davranışlarına çeki düzen verme işlevi yalnızca çocuklar üzerinde değil, aynı zamanda kadın ve erkek ilişkisine yönelik de gerçekleşmişti. Buna göre kadın ve erkeğin bir arada olmasını onaylamayan kültürel dini yapı ebeveyn ve öğretmen ilişkisini kısıtlamıştı. Dinin ilişkilere yönelik getirdiği bu anlayış köy halkı tarafından onaylanırken, yazgıcı bakış açısı da köy kültüründe kabul edilmişti. Sosyal yapı içerisine yerleşen bu yazgıcı anlayış çocukların eğitim süreçlerine yansımış ve eğitim bu bakış açısı altında değerlendirilmişti. Çocukların sınıf içerisindeki davranış ve olaylara getirdikleri yorumlar ise aynı şekilde dini kaynaklar doğrultusunda şekillenmişti.

4.2.5.1.Dayanışma

Köydeki insanların birbirleriyle olan ilişkilerinde yardımlaşma ve paylaşma ön planda olmuştur. Bugüne kadar insanları bir araya toplayan ve paylaşma sevk eden gücün kaynağında ise inandıkları dinin değerleri yatmıştı. Köy insanı inançları gereği ölümden sonraki hayatlarında güzel bir yaşam elde edebilmek ve Allah'ın rızasını alabilmek için yardımlaşma yoluna gitmişti. Bir araya gelerek yaptıkları aktivitelerde dualar eşliğinde acılarını, sevinçlerini ve işlerini paylaşmışlardı.

Köydeki cenaze merasimleri bu dayanışma örneğinin somut bir göstergesi olmuştur. Köy insanı cenaze sahiplerinin evini sıklıkla ziyaret etmiş ve evden getirdikleri yemek, yoğurt, süt gibi yiyeceklerle zor zamanlarında yanında bulunmuştur. Birbirlerinin acısını paylaşan köy insanı aynı zamanda birbirlerinin acılarına da saygı göstermişlerdi. Yaz boyunca katılımcı olduğum düğün aktivitesinin köydeki cenaze ile aynı zamana denk gelmesi bu saygının somut örneği olmuştur. Buna göre insanlar köydeki cenaze sebebiyle düğündeki geleneksel müzikli etkinliği iptal etmişlerdi. Bu tutumu düğün sahipleri ve köydeki diğer insanlarla konuştuğumda aşağıdaki şekilde anlatarak nedenini açıklamışlardı:

- Biz birbirimizin cenazesine saygı duyarız. Yeri geldiğinde cenaze evine gider sorarız. Çalabilir miyiz şeklinde. Bu bizler için önemlidir. (06.06.2014, Gözlem)
- Karşı komşumuz. Nasıl çalayım davul? Annesi ağlıyordu geçenlerde. Allah razı olur mu? (06.06.2014, Gözlem)
- Gelin gelmedik ev olarmış da, ölü çıkmadık ev olmazmış. Yani hepimizin başına gelecek o yüzden böyle olması lazım. (29.05.2014, Gözlem)
- Biz düğün edicik. Cenaze evinden gidip izin alırız. Davul çaldırabilir miyiz şeklinde sorarız. (29.05.2014, Gözlem)

Birbirlerine gösterdikleri saygıyı dini inançlarla açıklayan köy halkı, birbirlerinin sorumluklarını paylaşmayı da Allah'ın rızası için bir görev olarak görmüşlerdi. Bu nedenle düğün ritüeli olan çeyiz götürme zamanında erkekler yardım edebilmek için çalıştıkları fabrikadan izin almış ya da vardiya saatlerini bugüne uydurmuşlardı. Bu durum düğün zamanı misafirlere sunulan yemek ikramında da aynı şekilde gerçekleşmişti. Düğün sahibi yalnızca misafirleri karşılamış, yemek hazırlama, bulaşık yıkama gibi iş sorumluluğunu akrabalar, komşular paylaşmıştı. Düğün zamanı gibi köydeki genç erkeklerin askere gitme vakti geldiğinde aynı şekilde toplanılmış ve dualar eşliğinde yolcu edilmişti.

Bu dayanışma ve paylaşma anlayışı köy halkının okula karşı yaklaşımında da aynı şekilde devam etmişti. Köy kültüründeki dini yapı yaşayanlar arasında birlik ve beraberliği sağlarken bu durum eğitim içerisinde de sürmüştü. Okulun ihtiyaçları gerektiğinde köy halkı tarafından karşılanmış ve yapılacak işlerde işbirliğine gidilmişti. Köy halkı, okulun ve öğretmenlerin ihtiyacını para almadan karşılıksız olarak temin etmişlerdi. Geçmiş yıllarda okul tuvaletinin inşasında çalışan işçilerin yemeğini her gün köy halkından birisi karşılamıştı. Katılımcı olduğum okul döneminde ise köyden yaşlı bir adam ana sınıfının girişine çocukların yağmurdan ıslanan ayakkabılarını koruması için tahtadan ayakkabılık yapmıştı. Sınıfın öğretmeni, yaşlı adamın bu yardımına karşılık borçlarının ne olduğunu sorduğunda aldığı cevap “Biz Allah rızası için yaptık” şeklinde konuşarak karşılık beklemediğini dile getirmişti. İnsanların yaşamlarında karşılıksız paylaşmayı ve dayanışmayı artıran bu dini yapı diğer yandan yetişkinlerin çocuklara karşı davranışlarında da etkili olmuştu.

4.2.5.2. Ebeveyn ve Davranışları

Köydeki dini inanç, paylaşma ve dayanışmanın kaynağını oluştururken, bunun yanı sıra insanların davranışlarını da düzenlemişti. Köydeki dini yapının şekillenmesinde önemli rolü bulunan köy camisi, açmış olduğu kurslarla köy insanının, özellikle kadınların, birbirlerine karşı nasıl davranması gerektiği konusunda bilgiler sunmuştu. Köy insanı, buradan edindikleri bilgi ışığında kendisinin yaşamına yön verirken, diğer yandan başkalarının yaşamını da şekillendirmeye çaba göstermişti. Bu durum yalnızca yetişkinler arasındaki ilişkilerde değil aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimlerinde ve onlara karşı olan tutumlarında da kendini göstermişti.

Ebeveynler, köydeki cami kurumundan ve televizyondaki dini programlardan edindikleri bilgiler aracılığıyla çocuklarına karşı davranışlarını düzenlemişlerdi. Ev ziyaretinde bulunduğum ailelerden birisinde çocuğuna sıklıkla fiziksel ceza (dayak) uygulayan bir annenin edindiği dini bilgiler çocuğun yaşantısında önemli bir değişim yaratmıştı. Çocuğuna karşı tutum ve davranışlarını değiştiren anne, çocuğuna dayak atmayı bırakmış ve daha sabırlı olmayı denemişti. Kendisindeki bu davranış değişikliğinin nedeni sorduğumda bunun dini bilgilere bağlayarak aşağıda şekilde açıklamıştı:

Betül- Sen dövüyorsun çocukları herhalde?

Anne- Yok bu günlerde dövmüyorum. Kendi kendimi alıştırmaaya çalışıyorum.

Betül- Niye vazgeçtin dayak atmaktan?

Anne- Geçen televizyonda dini hocadan dinledim. Allahü Teala dermiş ki ben 18 yaşına kadar ceza vermiyorum benim vermediğime siz niye veriyorsunuz?

Betül- Bu söz mü seni etkiledi?

Anne- Evet, Allah ceza vermiyorsa ben niye vereyim diye vurmamaya çalışıyorum. Biraz da sabretmek gerekiyor. (4 Eylül 2014, Görüşme)

Çocuğuna karşı yaklaşımını değiştiren anne örneğinde olduğu gibi dini bilgilerin köy insanı üzerinde güçlü bir etkisi vardı. İnsanlar edindikleri dini bilgilerle birbirlerine tavsiyede bulunuyor ya da yaşamlarına müdahale ediyorlardı. Bu anlayışla hareket eden köy insanı dinin onay vermediği durumlarda da kontrolcülüğü elden bırakmamıştı. Özellikle kadın ve erkek ilişkilerine yönelik dinin getirdiği kısıtlamaların bizzat takipçisi olmuşlardı.

4.2.5.3. Ebeveyn ve Öğretmen İlişkisi

Köydeki kadın ve erkek ilişkisi, önceki bölümlerde de ele aldığım üzere, belirli sınırları olan kısıtlı bir yapıyı içeriyordu. Buna göre köydeki kadın ve erkeğin bir arada bulunması toplum tarafından hoş karşılanmıyor ve çoğu zaman ayıplanıyordu. Köy halkı kadın ve erkeğin bir arada bulunmasının dini açıdan sakıncalı olduğunu belirtiyor ve bu durumun kendilerine günah kazandırabileceğine inanıyorlardı. Köydeki bu ilişkisel yapı eğitim sürecine de aynı şekilde yansımıştı. Ebeveynler karşı cinsten olan öğretmenlerle görüşmek istememiş, okuldaki toplantılara nadiren katılmışlardı.

Okul personeliyle kurulan bu ilişki türü camideki kadın hocaların tutumuyla pekişmeye devam etmişti. Camide kadınlara Kuran eğitimi veren hocalar günah olacağı düşüncesiyle mesai arkadaşı olan imamla yüz yüze görüşmek yerine telefon aracılığıyla görüşmeyi tercih etmişlerdi. Köydeki bazı insanlar ise bunun daha da ötesine giderek kadın sesinin erkek tarafından duyulmasının da günah olabileceğini savunmuşlardı. Genç bir kadınla yaptığım görüşmede kadın, eşinin camideki Kuran kursuna izin vermediğini, sebep olarak ise Kuran okurken sesinin diğer erkekler tarafından duyulma ihtimalini göstermişti.

Köydeki kadın ve erkekler, genellikle akrabalık bağı üzerinden görüşmüş ve bunun dışındaki zamanlarda zorunlu olmadığı sürece bir araya gelmemişlerdi. Köydeki insanların bir araya geldiği işbirlikli etkinliklerde de bu durum kontrollü bir şekilde ilerlemişti. Bir araya gelerek yaptıkları işbirliğinde kadın ve erkeğin rolleri tamamıyla

birbirinden ayrılmıştı. Bu süreçte karşı cinsler iletişimlerini yalnızca yaptıkları iş üzerinden kurmuşlardı. Büyük işbirlikli etkinliklerde ise çoğu zaman mekânları kadın ve erkekler olarak ayırmışlardı. Buna göre düğün, cenaze ve camideki aktivitelerde kadın ve erkeğin arasına perde çekilmiş ya da farklı odalara oturmaları için ortam hazırlanmıştı. Katılımcı olduğum düğün etkinliklerinde köy yolu ipe serilen çarşaf yardımıyla ikiye ayrılmıştı. İkiye ayrılan yolun bir tarafına kadınlar, diğer tarafına ise erkekler yerleştirilmişti. Düğün orkestrası ise, erkeklerin olduğu kısma yerleştirilmişti. Cenazede ise yine aynı şekilde kadınlar ev içerisindeki odalara kabul edilirken, erkekler evin bahçesine ya da kurulan çadır içerisine yerleştirilmişti. Köy kültüründeki bu ayrım sebebiyle kadın erkek ilişkileri dolaylı şekilde yürümüşü. Özellikle kadınlar karşı cinsle olan iletişimlerini yüz yüze değil, çocukları ve engelli bireyleri aracılığıyla devam ettirmişlerdi.

Okula geçiş sürecinde ve sonrasında öğretmenle kurulan ilişkiler de köydeki bu yapı üzerinden kurulmuştu. Buna göre ebeveynler, çocuklarının öğretmenleriyle olan iletişimlerini aynı cinsten olması koşuluyla geliştirebilmişlerdi. Bir kadın öğretmenin erkek ebeveynle ya da bir erkek öğretmenin kadın olan ebeveynle görüşme sıklığı düşük olmuştu. Öğretmenlerin kadın olmasından dolayı öğrencilerin babaları okula uğramamış ve çocuklarının eğitimleri ile ilgili bilgileri annelerden toplamışlardı. Erkeklerin tüm gün fabrikada çalışıyor olması çocukların öğretmenleriyle görüşmemesine neden olurken, fabrikada çalışmayan babalar da öğretmenlerin yaptığı toplantılara katılmamışlardı. Gözlemlerim esnasında kadın öğretmen ve erkek ebeveyn arasında geçen konuşmalar bunun somut bir göstergesi olmuştu. Buna göre öğretmen yapacağı veli toplantısını ebeveynlere duyurmuştu. Çocuğunu okuldan almaya gelen bir baba eşinin hasta olmasından dolayı bu toplantıya katılamayacağını belirtirken, kendisinin de toplantıya katılmama sebebini aşağıdaki şekilde açıklamıştı:

Annem gelir. Bayanlar geldiği için bize ayıp olur. (17.09.2014, Gözlem)

Okuldaki diğer sınıfların öğretmenleriyle yaptığım görüşmelerde ise öğretmenin erkek olduğu durumlarda babaların iş çıkışında okula kısa süreli uğradıklarını, annelerin ise hiç görüşmeye gelmediğini ya da olabildiğince kısa sürede görüşerek çocukları hakkında bilgi topladıklarını dile getirmişlerdi. Ebeveynler ve öğretmenler arasındaki bu kopuk ilişki dini anlayışın eğitim üzerindeki rolünü ortaya

koyarken, köy insanın dini kaynaklarla yola çıktığı yazgıcı bakış da çocukların eğitimini şekillendirmişti.

4.2.5.4. Yazgıcılık

Köy insanı, hayatlarındaki olayların kendi iradelerinin dışında geliştiğine inanmış ve olayları da bu şekilde değerlendirmişti. Hiç kimsenin önceden belirlenmiş yazgıyı değiştiremeyeceğini savunmuşlardı. Bu savunmayı “Allah’ın takdiri, kismet, kader, Allah alnımıza bunu yazmış” şeklinde ifade ederek olaylar karşısında aciz olduklarını belirtmişlerdi. Köy kültürüne yerleşmiş olan bu yazgıcılık toplumun her alanında kendini göstermişti. Bunlardan en dikkat çeken ise eğitime getirilen yazgıcı bakış açısı olmuştu. Köy insanı, okulda başarılı olmayan çocukların da alnına yazılan kaderi yaşadıklarına inanmıştı. Bu nedenle başarısız çocuklar için yapılacak çok fazla bir şeyin olmadığını düşünmüştü. Özellikle okula geçiş sürecinde uyum sağlamakta zorlanan çocukların durumu onların kaderleriyle ilişkilendirilmişti.

Köye hâkim olan yazgıcı anlayışı ilk olarak katılımcı olduğum düğün aktivitelerinde fark etmeye başlamıştım. Kalabalığın içinden ateşlenen silahlara karşı duyduğum korku ve endişenin köy insanlarının hiçbirinde olmaması dikkatimi çekmişti. Arka arkaya sıkılan silahlara karşı duyulan bu kayıtsızlığın altında yazgıcı bakışın olduğunu o esnada yaptığım görüşmeler ele vermişti. Yönelttiğim sorulara düğündeki kadınlar aşağıdakine benzer şekilde cevaplar vermişlerdi:

Betül- Korkmuyor musunuz? O silahtan çıkan kurşun içimizden birisine gelirse?

Kadın A- Vaden yettiyse gidersin.

Kadın B- Bir şey olmaz inşallah. (08.06.2014, Gözlem)

İlk zamanlar köyün yazgıcı bakışının katıldığım düğün aktivitesiyle sınırlı olduğunu düşünürken, bir süre sonra katılımcı olduğum bütün aktivitelerde bu bakış açısıyla karşılaşır olmuştum. Önceki bölümlerde bahsettiğim üzere köyde engelli birey sayısının fazla oluşu geçmişten bu yana köyün tartışma konusu olmuştu. Gittiğim ortamlarda bu tartışmanın iki türlü bakış açısıyla değerlendirildiğini gözlemiştim. Köyün bir kısmı bu durumu akraba evliliklerine bağlarken, diğer kısmı ise bu durumu “Kaderimizi yaşamak” şeklinde açıklamışlardı. Engelli bir çocuğa sahip olan anneyle yaptığım görüşmede hamilelik döneminde ateşli rahatsızlık geçirdiğini fakat “Kader” deyip bir şey olmayacağını düşünerek doktora gitmediğini anlatmıştı. Kadınların bir

araya geldiği toplantılarda bu konular sıklıkla tartışılmış ve “Kanseri Allah veriyor” şeklinde sonuçlara bağlanmıştı. Çoğu zaman köydeki sağlık sorunlarına köy imamından yardım istenilerek çözüm aranmıştı. Köyün imamıyla gerçekleştirdiğim sohbetlerde bu tür olayların çok fazla köy içerisinde yaşandığını kendi yaşantılarından yola çıkarak aşağıdaki şekilde aktarmıştı:

Bazen evime gelip “Çocuk sara olmuş. Şunu oku hocam” diyerek istekleri oluyor. Onlara doktora götürün diyorum fakat bazen bozulmasınlar diye okuyorum. Bir keresinde “Keçim süt vermiyor, şunu oku hocam” diyerek gelmişlerdi. (19.06.2014, Gözlem)

İnsanların sağlık sorunlarına getirdiği yorum ile fabrikada çalışan bir işçinin kolunu makineye kaptırması aynı bakış açısıyla ele alınmıştı. Evinde gözlemde bulunduğum kadınlardan Neslihan fabrikada çalışan oğlu için endişe duyduğunu dile getirmişti. Fakat makineye kolunu kaptıran bir işçinin hikâyesini ise “Allah işte onun alnına öyle yazılmış. Ama dikkat etmesi lazım” şeklinde yorumlamıştı.

Köy toplumunun her alanında yaşatılan bu bakış açısı eğitimde de kendini göstermişti. Kadınların bir araya geldiği gün, bulunduğum ortamda çocukların eğitimleri üzerine bir tartışma gerçekleşmişti. Bu tartışmada Füsün, komşularının şiddetli geçimsizlik yaşadığını ve bundan ötürü ebeveynlerin çocuklarına karşı ilgisiz davrandığını aktarmıştı. Fakat bu kötü koşullara rağmen çocukların eğitimdeki başarısının oldukça yüksek olduğunu vurgulamış ve “çocuğun içinden gelmesi lazım” şeklinde yorumlamıştı. Füsün’da olduğu gibi Neslihan da oğlunun eğitimdeki başarısızlığını aşağıdaki sözlerle ifade etmişti:

Eğer bir çocuk beşinci sınıfa gelinceye kadar başarılıysa o çocuk okur. Değilse de okumaz. Cebine harçlığını koyuyorum. Okumazsan böyle olur diyorum, söylüyorum. Bir çocuğun kafasından geliyorsa yapar. Yapmazsa boş. Ha şu duvara demişin ha ona. Kısmet hocam. (11 Ağustos 2014, Gözlem)

Neslihan’ın çocuğunun eğitimi üzerindeki düşünceleri, köydeki Fatma’nın kızıyla ilgili düşünceleriyle de ortak anlamı yakalamıştı. Fatma okulda başarısız olan kızı için bir yandan şikâyet etmiş, diğer yandan bu başarısızlığı kızının kaderiyle ilişkilendirmişti. Fatma’nın kızıyla ilgili sarf ettiği sözler aşağıdaki şekildeydi:

İkisine de yetismeye çalışıyorum elimden geldiği kadar. Kız da kapasite yok. Çocuğun içinden gelecek. Anasının babasının çabalaması boş. (17.07.2014, Gözlem)

Kadınlardan Gülsüm ise okula başlayacak kızı için “Tercih kendinin. İçinden gelmezse o kendine kalmış bir şey. Ya hoca ya koca” şeklinde sözleriyle eğitime olan bakışını ortaya koymuştu. Eğitimle ilgili bu kaderci bakış açısı yalnızca ebeveynleri değil aynı zamanda çocukları da içerisine almıştı. Eğitimini yarıda bırakmak zorunda kalan on altı yaşındaki bir kız çocuğuyla yaptığım görüşmede bu durum aşağıdaki şekilde kendini göstermişti:

Betül- Okula devam etseydin hangi mesleği seçerdin?

Çocuk- İngilizce öğretmeni. Ama zaten ben İngilizce öğretmeni olacağım.

Betül- Okula gitmeden bu nasıl olacak?

Çocuk- Ben isteyince oluyor. Bazen mucizeler yaşıyorum. (30.05.2014, Gözlem)

Köydeki bu inanç yapısı çocukların okul öncesi eğitime geçiş sürecinde de önemli rol oynamıştı. Buna göre anasınıfına başlayan Yağmur, okul zamanı annesinden ayrılmak istememiş ve sınıfında sürekli olarak ağlamıştı. Üç ayı bulan bu süreç Yağmur ve annesini oldukça yıpratmıştı. Yağmur’un okula gelmek istemeyişi ise ailesi ve çevresindeki insanlar tarafından kaderinde varsa eğitime ilgi çocuğun içinden gelir şeklinde ifadelerle yorumlanmıştı. Yağmur ve annesinin sınıfta geçen diyalogları bu durumu net şekilde ortaya koymuştu:

Kapının önünden ağlama sesi geliyordu. Yağmur ve annesi sınıfa girmişlerdi. Annesi Yağmur’a oldukça kızgındı.

Anne- Kapat çeneni. Boş yere zırlama. Usandım. Ay napacağımı bilmiyorum.

Ash Öğretmen- Kızmadan yaklaşımaya çalışın.

Anne- Ay yok nazlıyık, duzluyuk gene olmuyor.

Ash Öğretmen -Ama buna devam edin.

Yağmur- Anne ben erken gidicem. (Sesli olarak ağlıyor)

Anne- Napım ben napım! Zorla durum mu burada? Biraz da azım, içinden gelecek. Yok. (17 Kasım 2014, Gözlem)

Çocukların okul sürecindeki uyum problemlerine getirilen yazgısal yorum yalnızca Yağmur’un annesi tarafından değil aynı zamanda diğer anneler tarafından da

aynı şekilde değerlendirilmişti. Hakan'ın annesiyle yaptığım görüşmelerde bu durum şu şekilde ifade edilmişti:

Betül -Çocukların okula geçiş sürecini kolaylaştırmak için neler yapılması gerekir?

Anne-Yoktur. Çocuğun kendi içinden gelen bir şey çocuk alışmazsa alışmaz.

Betül- Okul açılmadan önce öğretmenlerin evlere gelmesi ve çocuklarla tanışması geçiş sürecini kolaylaştırmaz mı?

Anne- Ya bir ay öncesinden gelse de gitmek istemeyen içinden gelmeyen çocuk yine gitmez. Çocuğun içinden gelecek. Okulu anlatsan da okulu sevmezse yine eve gelir durmaz. (4 Eylül 2014, Görüşme)

Ebeveynlerin hayatın her alanındaki bu yazgıcı anlayışı çocukların evden okul öncesi eğitime geçiş sürecinde kendini güçlü bir şekilde göstermişti. Bu kültürel dini yapının çocukların eğitimlerindeki güçlü rolü yalnızca ebeveynlerin değil aynı zamanda çocukların yaşama bakış açılarını da değiştirmişti. Buna göre çocuklar çevrelerinden edindikleri dini bilgilerle olayları değerlendirmiş ve davranışlarını şekillendirmişlerdi.

4.2.5.5. Çocuklar ve Davranışları

Köyün dini yapısı, yalnızca yetişkinlerin davranışlarını değil, aynı zamanda o toplumda büyüyen çocukların da hayata bakış açılarını şekillendirmişti. Bir önceki bölümde bahsettiğim on altı yaşındaki kız çocuğunun yarıda kalan eğitimini tamamlamak için mucize beklediğini ifade etmesi bunun örnekleri arasındaydı. Bu örneklerden bir diğeri ise ev ziyaretinde bulunduğum bir gün Hakan'ın seccadeyi pelerin şeklinde boynuna geçirip koşmaya başladığı sırada, annesinin “O oyuncak değil. Günah tamam mı? Allah seni yakar” şeklinde uyarması olmuştu. Okuldan önce görüşme yaptığım annelerden Neslihan ise ana sınıfına gidecek olan kızının problemlerini aşağıda ifade ettiği şekilde çözeceğinden bahsetmişti:

Betül- Kızın okulda akranlarıyla sorun yaşarsa bunu nasıl çözersin?

Neslihan- Derim vurma o arkadaşına günah olur. Vurma kızım kafasına yazık cehennemde yanarsın diye.

Betül- Cehennemde yanmayı anlıyor mu?

Neslihan- Anlamaz mı? Babası vurursa “Günah olur baba cehennemde yanarsın” diyor. (4 Eylül 2014, Görüşme)

Aileler, çocuklarının problemlerini dini kaynaklı yollardan çözmeyi tercih ederken, çocukların davranışlarını da buna göre düzenlemişlerdi. Özellikle yemek

masasında sol eliyle yemeyi tercih eden çocuklarına müdahale etmişlerdi. Füsün çocuğu ile ilgili bu durumu şu şekilde açıklamıştı:

Sol eliyle yiyor. Sol eliyle yemeğe müdahale ediyoruz. Fakat kalem tutmasına karışmıyorum ben. Sol eliyle kalemi tutmasına genelde amcası karışıyor. (24.07.2014, Gözlem)

Okul döneminden önce köy içerisindeki ailelerde gözlemlemiş olduğum bu davranışları okulun açılmasıyla birlikte sınıf içerisinde de gözlemeye başlamıştım. Çocuklar ebeveynlerinden gördükleri tutum ve davranışların aynısını sınıf içerisinde sergilemişlerdi. Okul döneminde yaptığım gözlemlerden iki çocuk arasında geçen diyaloglar bu durumu aşağıdaki şekilde gün yüzüne çıkarmıştı:

Kızlarla birlikte aynı masada hamur oynuyordum. Elif arkadaşının önündeki hamur oklavasını ona sormadan aldı.

Melike- Neden aldın? Ben kullanıyordum.

Bunu gören diğer çocuk

Ezgi- İzinsiz bir şey alırsak Allah bizi cehennemde yakar. (17.10.2014, Gözlem)

İki çocuk arasında geçen bu diyalog sınıf içerisinde her gün başka çocuklardan da duyduğum konuşma şekli olmuştu. Çocuklar bir yandan bu bakış açılarını sınıf içerisinde devam ettirirken, diğer yandan bu durumu kendi aralarında tartışmış ve gerçekliğini sorgulamışlardı. Aşağıdaki sınıf içerisinde öğretmen ve çocuklar arasında geçen diyaloglar bunu örneklendirmişti:

Çocuklar masada kendi başlarına oynarken aynı zamanda sohbet ediyorlardı. Bazı zamanlar bu sohbetlerine sorularıyla öğretmenlerini de katıyorlardı.

Melike- Allah şaka yapanı cehennem de yakar mı öğretmenim?

Esra Öğretmen- Sana kim söyledi bunu?

Melike- Yağmur

Betül- Yağmur sen bunu nerden duydun?

Yağmur- Halam söyledi.

Melike- Yalan söylersek Allah cayır cayır cehennem de yakar de mi?

Esra Öğretmen- Kim söylüyor size bunları? Kim korkutuyor sizi?

Melike- Annem dedi.

Ash Öğretmen- Annenle konuşacağım Melike. (3 Kasım 2014, Gözlem)

Çocuklar kendi aralarında tartışmış oldukları bu konuları zaman zaman bana da sorarken, diğer yandan kız çocukları giydiğim kısa kollu tişörtlerimi de müdahale

etmişlerdi. Kız çocuklarından Elif, kollarımı neden açtığımı sormuş “Kız ayıp ayıp ört” şeklinde uyarıda bulunmuştu. Çocukların okul döneminde sergilemiş olduğu bu davranışlarda ebeveynlerin onlara okuldan önceki tembihlerinin etkisi olmuştu. Ebeveynler köydeki kadın ve erkek ilişkisinin benzerini çocukların arkadaşlık ilişkilerine de taşımak istemişlerdi. Bu nedenle çocuklarına hem cinsleriyle oturmaları ve oynamaları için tembihlerde bulunmuşlardı. Bu durum köyde üç yıldır görev yapan Esra öğretmenin de dikkatini çekmişti. Esra öğretmen sınıftaki karşı cinsteki çocukların ilişkisini aşağıdaki ifadelerle açıklamıştı:

Bu durumu ilk yılımda daha fazla hissediyordum. Kız çocukları kızın yanına erkek çocuklarda erkek çocukların yanına oturuyorlardı. Bu durumu ben çok yadırgadım. Öğrencilere yemek getiren veliler böyle oturmalarını istiyorlardı. Kızları kızların yanına erkekleri de erkeklerin yanına oturturup müdahale ediyorlardı. Bir ayıp, günah kültürü vardı. Kültürü 5-6 yaşındaki çocuğa aksettiriyorlardı. (21 Kasım 2014, Görüşme)

Esra öğretmenin çocukların ilişkileri üzerine getirdiği yorumu ebeveynlere ilettiğimde bu durumun kendilerinden kaynakladığını ifade etmişlerdi. Çocuklarının davranışlarının altında yatan sebebin kendi öğütleri olduğunu aktarmışlardı. Aşağıdaki sözlerle öğretmeni onaylamışlardı:

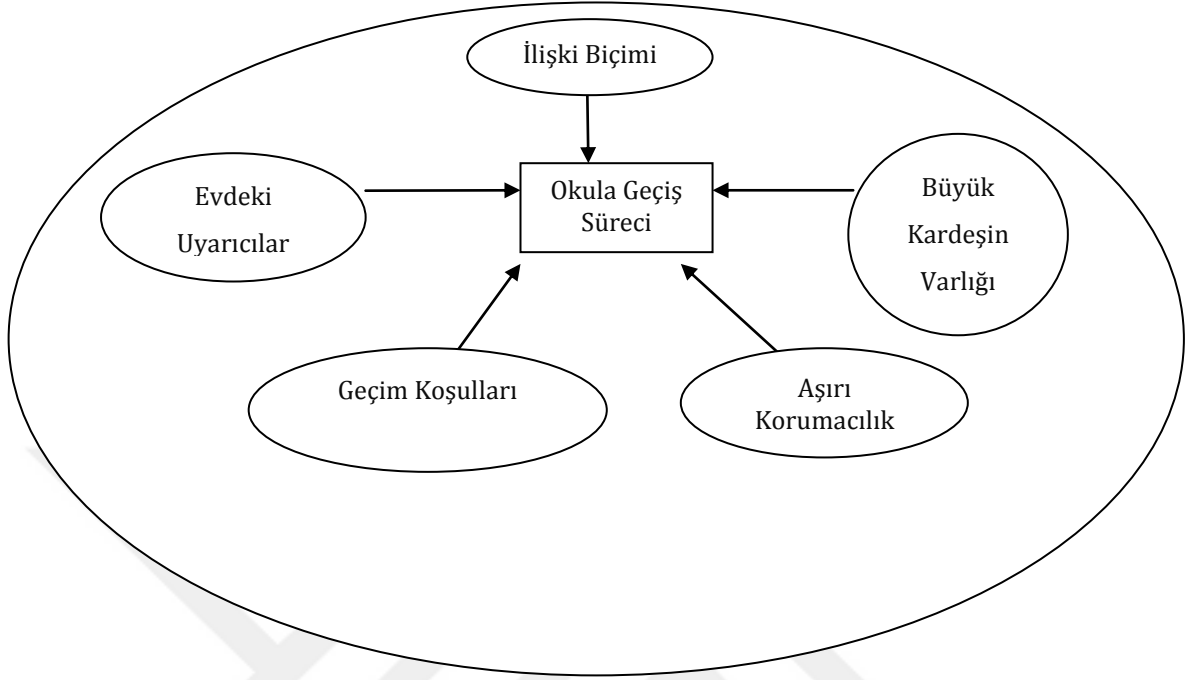
Çocuklara biz tembih ediyoruz. Erkeklerle yaklaşmayın diyoruz. O ondan (14.08,2014, Gözlem)

Çocukların köydeki dini değerlerden edinmiş oldukları bu bilgiler eğitim içerisindeki davranışlarını güçlü şekilde yönlendirmişti. Bu durum çocukların çevresindeki kültürel yapıdan kaynaklanırken, diğer yandan ailelerin davranış ve tutumları da bu süreçte önemli rol oynamıştı. Buna göre çocukların eğitiminde özellikle evden okul öncesi eğitime geçişte yaşadıkları sosyal çevrenin güçlü bir rolü bulunurken ailedeki kültürel yapı da bu sürecin temel taşı oluşturmuştu.

4.3. Aile Kültürünün Ev Ortamından Okul Öncesi Eğitime Geçişteki Rolü

Bu bölümde aile kültürünün okul öncesi eğitime geçişteki rolünü yaz boyunca evlerine ziyaretlerde bulunduğum dört aile üzerinden ele aldım. Buna göre ailedeki ilişki biçimi, büyük kardeşin varlığı, evdeki uyarıcılar, aşırı korumacı tutum ve geçim

şartları okul öncesi eğitime geçişte önemli rol oynamaktadır. Şekil 11. aile kültürünün okul öncesi eğitime geçişte rol oynayan unsurlarını göstermiştir.



Şekil 11. Aile kültürünün okula geçiş süreciyle ilişkisi

Şekil 11’de görüldüğü üzere okula geçişte rol oynayan öğelerden ailedeki ilişki tarzı çocukların okuldaki ilişkilerini şekillendirmiştir. Çocuklar, aile içerisinde edindikleri davranış ve iletişim biçimini okula taşımış ve akran ilişkilerini bu şekilde kurmuşlardır. Ailelerin çocuklara yaklaşım tarzı da okul içerisindeki çocuğun sosyal ilişkilerine yön vermiştir. Aşırı korumacı tutumla büyüyen çocuklar okula adapte olmakta zorlanmışlardır. Ailedeki büyük kardeşin varlığı ise küçük kardeşin öncesinden okulla ilgili fikir edinmesini sağlamış ve geçiş sürecini kolaylaştırmıştır. Çocukların ev içerisinde karşılaştığı yetersiz uyarıcılar da çocukların okul içerisindeki uyarıcılara olan merakını ve isteğini artırmıştır. Diğer yandan ebeveynlerin zorlu çalışma koşulları çocukların okuldaki sürecin niteliğini belirlemiştir.

4.3.1. Ailedeki İlişki Biçimi ve Eğitim Arasındaki İlişki

Aileler, köy kültürünün ortak değerlerini paylaşmış olsalar da kendi içerisindeki birbirlerine karşı davranış ve tutumları farklı olmuştur. Yaptığım ev ziyaretleri, aile içerisinde karşılıklı kurulan ilişkilerin kendine özgü bir yapısı olduğunu

göstermişti. Ailelerdeki bu ilişki tarzları, çocuklarla olan ilişkilere de farklı şekillerde yansımıştı. Çocuklar okuldan önce aile içerisinde öğrendikleri ilişki kurma biçimini akranlarına ve sonrasında da okuldaki ilişkilerine taşımışlardı. Diğer bir anlamda okuldaki ilişkilerin provasını evde yapmışlardı.

Aile üyeleri arasındaki ilişki tarzının çocuklar tarafından okula taşınması okul sürecini de şekillendirmişti. Sınıf içerisinde kurulan ve yürütülen arkadaşlık ilişkileri evdeki ilişkilerin benzeri şeklinde gerçekleşmişti. Bu durum çocukların okula adapte olma ve akran kültürüne kabul edilebilme sürecini belirlemişti. Gözlemlediğim dört çocuktan biri olan Oktay, okula başlamadan önce ailesi ve yakın çevresiyle kurduğu ilişki tarzını okuldaki akranlarıyla da kurmak istemiş fakat bu ilişki tarzından dolayı okul kurallarını ihlal etmekle suçlanmıştı. Okul kurallarına uyum sağlamakta zorlanan Oktay, okuldan önceki dönemde dayak ve küfür gibi davranış biçimleri üzerinden ilişkisini yürütmüştü. Aile bireyleri arasında kurulan bu ilişki tarzı Oktay ve ağabeyinin alışık olduğu bir yaşam şekline dönüşmüştü. Oktay'ın annesine çocuklara attığı dayığı sorduğumda “Ayıp ediyorsun ha! Bizde dayak var. Elimizin savağı (sınırı) yok” şeklinde ifade etmiş ve bunun alışagelen bir aile yaşantısı olduğunu vurgulamıştı.

Doğru yolu göstermenin dayaktan geçtiğine inanan Oktay'ın annesi, çocukların yanlışlarını da çoğu zaman kullandığı sert ve küfürlü dille düzeltmişti. Bahçede oturduğumuz bir gün başkasının ağacından arkadaşlarıyla ceviz toplayıp gelen Oktay'a “Babanın malı mı köpek! Haram olur” şeklinde bağırarak yanlışını hatırlatmıştı. Bir başka gün ise Oktay ve kuzeni arasında çıkan kavgada aracılık yapmak isteyen anne, taş atan kuzene aynı şekilde yerden aldığı taşla karşılık vermişti. Ailenin bu yaklaşım tarzı bir süre sonra çocuklar üzerinde tesirini kaybetmişti. Gözlemim sırasında dayak yiyen Oktay ve ağabeyinin yaşadıkları durumu aşağıdaki gözlem notları ortaya koymuştu:

Oktay ve ağabeyi birbirlerine sataşmaya başlamıştı. Oktay ağabeyinden annesinin telefonundan istediği müziği açmasını istiyordu. Ağabey ise Oktay'ı kızdırıyor ve açmıyordu. Bunun üzerine Oktay eline aldığı çalı süpürgesinin başıyla ağabeyine vurmuştu. Ağabeyi de aynı şekilde süpürgeyi eline aldı ve Oktay'a vurmaya çalışmıştı. Bu durumu gören çocukların annesi “Birazdan keçileri buraya getirip bağlayacağım o sizden terbiyeli duruyor” şeklinde yorum yaptı. Çocuklar hala birbirleriyle kavga etmeye devam ediyorlardı. Bunun üzerine çocukların annesi bana “Sen iki dakika gözünü kapat” dedi ve elindeki küçük bebeği tutmam için kucağıma verdi. Oktay ve ağabeyini evin koridorunda dövdü. Oktay ve ağabeyinin koridorda bir süre ağlama sesleri duyuldu. Daha sonra bu sesler yerini çocukların kahkahalarına bıraktı. Oktay ve ağabeyi odaya girdiklerinde karşılıklı birbirlerine gülüyorlardı. Bunun üzerine çocukların

annesi “Fazla dövünce de arsız oluyorlar galiba” şeklinde konuştu. (4 Ağustos 2014, Gözlem)

Çocuklar annelerinden çok sık dayak yemelerine rağmen babalarından daha fazla çekinmişlerdi. Oktay’ın annesi “Ben çok döverim ama çocuklar babasından çok korkar” şeklinde çocukların babayla olan ilişkilerinden bahsetmişti. Diğer yandan anne, Oktay’ın babasına “Sen anneme elini kaldırırsan, seni çamaşır suyu gibi sıkarım” deme cesaretini de gösterdiğini ve kendisini koruduğunu anlatmıştı.

Aile yaşantısında kurulan bu karşılıklı ilişkiler Oktay’ın okula başlamasıyla birlikte farklı bir boyut kazanmıştı. Oktay, aile yaşantısında kazandığı ilişki biçimini okula taşımış ve akran ilişkisini bu şekilde kurmaya çalışmıştı. Buna göre Oktay, okulun ilk zamanlarında akranlarıyla olan ilişkisinde mesafeli dururken, ilerleyen zamanlarda ilişkilerinde aktif hale gelmişti. Çoğu zaman oyun içerisinde arkadaşlarını yönlendirmiş, onları dövmekle tehdit etmiş ve onlara küfürler savurmuştu. Aşağıdaki gözlemlerim Oktay’ın oyun sırasında arkadaşlarıyla kurduğu iletişim şeklini ortaya koymuştu:

Bütün çocuklar okulun bahçesindeki akmayan çeşmenin başına gitmişlerdi. Erkekler çeşmenin dışındaydı. Oktay kızlara “Herkes içine girsin yoksa silleyen koyarım” diyerek bağıırıyordu. Erkekler kızları çeşmenin içine oturtmuşlardı. Oktay çeşmenin içinden çıkmak isteyen arkadaşlarına “İrzi gırık Hıyar” diye bağıırıyor ve elindeki taşı gösterip “Atarım ha kafana” şeklinde tehdit ediyordu. (8 Ekim 2014, Gözlem)

Oktay’ın okuldaki bu davranışları yalnızca arkadaşlık ilişkisinde değil, aynı zamanda hoşlanmadığı her türlü olay ve ortamda kendini göstermişti. Oyun sırasında yüzüne gelen güneşe öfkelenerek “İrzi gırık çok güneş ya” şeklinde sesli konuşmaları arkadaşlarının da dikkatinden kaçmamıştı. Özellikle öğretmenin bulunmadığı ortamlarda ortaya çıkan Oktay’ın bu davranışları sınıftaki diğer çocuklar tarafından öğretmene şikâyet edilmişti. Çoğu zaman okul kurallarına uymamakla suçlanan Oktay, akranlar arasında da tartışma konusu olmuştu. Aşağıdaki gözlem notlarım çocukların bu konu hakkındaki diyaloglarını sunmuştu:

Çocuklar masada hamurla oynarken aynı zamanda masada sohbet ediyorlardı.

Çocuklar Oktay’ın sövüp sövmediğini tartışıyorlardı.

Oktay-Ben hiç sövdüm mü?

Ömer-Evet, sövdün.

Ezgi-Orda sövdün, burada sövdün ya. Biz masada şey yaparken de sövdün.

Oktay-Sövmeydim.

Ömer-Bir Gökhan'a sövmeydin. (27.10.2014, Gözlem)

Oktay'ın hikâyesinde olduğu gibi evinde bulunduğum çocuklardan Elif'in ailesi de ilişkilerde dayağı ön planda tutmuştu. Çocuklarına söz dinletebilmenin bazen dayakla mümkün olduğunu dile getirmişlerdi. Bu düşüncelerini her ortamda dile getiren aile başkaları içinde bu fikirlerini açıkça tavsiye etmişlerdi. Elif'in annesinin genç bir kadına olan ögüdü aşağıdaki şekilde gerçekleşmişti:

Biz balkonda otururken köyde daha önce görmediğim bir genç kadın gelmişti. Genç kadın benim psikiyatrist olduğumu sanmış ve çocuğu ile ilgili soru sormak için beni bulmuştu. Çocuğunun televizyon bağımlısı olduğunu söylüyordu ve bunun ortadan kalkması için ne yapması gerektiğini danışmıştı. Ben çok fazla konuşmamıştım. Elif'in annesi bana fırsat vermiyordu. Kendi oğlunun da televizyon başından kalkmadığını söylüyor ve ona bazı önerilerde bulunuyordu. Televizyonu çocuğun anlamayacağı şekilde kapatmasını ve çocuğa televizyonun bozulduğunu söyle diyordu. Kadın da televizyonu kapattığı halde gidip açtığını söylüyordu. Bunun üzerine Elif'in annesi “olur mu ya kulağının arkasına şlaap diye vururum. İş buyur sen ona. Markete git, şuraya git, buraya git de” şeklinde yapacağı şeyi söylüyordu (14 Ağustos 2014, Gözlem).

Elif'in annesi köydeki genç kadına yol gösterdiği gibi çocuklarına da aynı tavsiyelerde bulunmuştu. Kardeşler arasında çözülmeyen problemleri dayakla çözülebilir olduğunu ifade etmişti. Elif'in kendinden bir yaş büyük ablasına olan kıskançlığını Elif'in annesi aşağıdaki şekilde ifade etmişti.

Büyük kıza ne alırsam Elif'e de alıyoruz. O nereye giderse Elif'te oraya gidiyor. Bazen Elif ablasına vuruyor. Ben de ablasına sen de ona vur diyorum ama bu vermüyor (07 Temmuz 2014, Gözlem).

Elif'in ailesi küçük çocuklarının bu yaklaşımının okulda sorun yaratacağını ve öğretmenin şikâyetle geleceğini kendi aralarında sıklıkla dile getirmişlerdi. Ailenin bu tahmini okul içerisinde aynı şekilde gerçekleşmişti. Arkadaşlarına vurma ve sınıfın düzenini bozma konusunda diğer çocuklar Elif'i öğretmene sıklıkla şikâyet etmişlerdi. Bu şikâyetlerin çoğu öğretmenin sınıfta bulunmadığı zamanlar gerçekleşmişti. Aşağıdaki gözlem notları da bunu ortaya koymuştur:

Öğretmen dışarı çıktıktan sonra Elif sınıfta bağırarak ve masanın üzerine çıkmıştı. Daha sonra öğretmen sınıfa geldiğinde “Ben içerdeyken o sesi duymuyordum da çıktıktan sonra niye duyuyorum o sesi?” şeklinde konuşmuştu.

Çocuklar Elif'in bağırdığını öğretmene söylemişlerdi. Öğretmen ise Elif'e "Elif o ses nasıl çıkıyor?" şeklinde tepki göstermişti (30 Ekim 2014, Gözlem).

Oktay ve Elif'te olduğu gibi Ezgi de aile içerisindeki ilişki tarzını okulda arkadaşlarıyla yürütmeye çalışmıştı. Ezgi'nin ailesi çocuklarının temizliğine önem vermiş ve görgü kurallarının çocuklara öğretilmesi gerektiğini düşünerek hareket etmişti. Bundan dolayı aile üyeleri Ezgi ve kardeşlerini temizlik ve görgü kuralları konusunda sürekli olarak uyarmıştı. Çocukların büyüklerin yanında oturuşuna dikkat etmesi, ayakta bir şeyler yememesi, sokaktan geldikten sonra el ve ayakların yıkanması, birisiyle yapılan alışverişte teşekkür ve rica kelimelerinin kullanılması, sofradan kalkınca "Eline sağlık, koluna sağlık, afiyet olsun" şeklinde teşekkür edilmesi istenmişti. Aşağıdaki gözlem notlarımda Ezgi'nin nasıl davranması gerektiği hatırlatılmıştı:

Biz bunları konuşurken Ezgi televizyonu açtı. Birden oturduğu sedire uzanıverdi. Sonra beni fark etti ve aniden yattığı yerden kalkarak doğruldu. Ben de ben olduğum için böyle davranmasına gerek olmadığını uzanabileceğini söyledim. Babaannesi ise bu olaydan sonra bana "Büyüğün yanında yatmaz. Büyük oturmadan sofraya oturmaz" şeklinde konuştu. (14.07.2014, Gözlem)

Aile üyelerinin ilişkilerinde ön planda yer olan bu tutum ve davranışlar Ezgi'nin okuldaki arkadaşlık ilişkilerine de yansımıştı. Ezgi arkadaşlarını evde kurulan ilişkilerde olduğu gibi uyarmış ve sürekli olarak sınıftaki kuralları hatırlatmıştı. Oyun sonrası sınıfı toplama zamanı geldiğinde ilk olarak Ezgi arkadaşlarını uyarmış ve yerde bloklarla oynamaya devam eden erkeklere "Toplayın bakim, zil çaldı" şeklinde onları kollarından sarsmıştı. Ezgi'nin bu davranışları gün geçtikçe arkadaşlık ilişkisinde öğretici ve kontrolcü şeklinde devam etmişti. Aşağıda gözlem notlarımdan sunduğum diyaloglar bunu göstermişti:

Sınıfı topladıktan sonra ellerimizi yıkamak için sınıftan dışarı çıkıyorduk.

Betül- Şu terliği verir misin?

Ömer- Veririm.

Betül- Teşekkür ederim.

Ömer- Teşekkür ederim

Ezgi- Sen teşekkür etmeyeceksin, rica edeceksin. Rica ederim diyeceksin. (9 Ekim 2014, Gözlem)

Ezgi'nin arkadaşlarına yönelik yönlendirici tavrı Hakan'ın arkadaşlık ilişkilerinde farklı şekilde ortaya çıkmıştı. Hakan'ın ailesi günlerinin büyük bir kısmını evde geçirmeyi tercih etmiş ve komşu, akraba gibi ziyaretleri ise nadiren gerçekleştirmişti. Hakan, tüm gününü evde televizyon karşısında geçirmiş ve ailesiyle olan iletişimini de koparmıştı. Anne ve babası dışındaki kişilerle diyaloga hiçbir zaman girmeyen Hakan, okula başlayınca kadar bu ilişki tarzını korumuştur. Okul sürecinde ise iletişimsizlik Hakan'ın en büyük problemi haline gelmişti. Hakan, öğretmeni ve arkadaşlarıyla ilişki kurmakta zorlanmış ve okuldaki üç ay boyunca yalnız oynamıştı. İlerleyen bölümlerde detaylı olarak ele aldığım Hakan'ın hikayesi ailelerdeki ilişki biçiminin okula yansımaları göstermişti. Çocukların aile içerisinde karşılaştığı bu davranış ve tutumlar onların sınıf içerisinde yaşamlarına yön verirken, ailenin sunmuş olduğu uyarıcılar da bu süreçte önemli rol oynamıştır. Buna göre çocukların evde karşılaştıkları uyarıcı durumu geçiş sürecinin gidişatını belirlemiştir.

4.3.2. Evdeki Uyarıcılar ve Eğitim Arasındaki İlişki

Köyde bulunduğum süre içerisinde çocukların oyunlarını sıkça gözlemiş ve onlarla olan ilişkilerimi geliştirmiştim. Bu esnada aileler tarafından çocuklara sunulmuş hiç oyuncak olmadığını fark ettim. Özellikle yapmış olduğum ev ziyaretlerinde, çocukların seccade gibi diğer türlü eşyaları oyuncak niyetine kullandıklarına şahit olurken, kendi ürettikleri oyuncaklarla oyunlar kurduklarını gözlemledim. İlk zamanlar köydeki çocukların pek fazla oyuncığa sahip olmamalarının onlar için bir ihtiyaç olmadığını düşünürken, çerçinin köye uğramasıyla bu düşüncemden vazgeçtim. Çünkü çocuklar oyuncaklara olan merak ve isteğini çerçi etrafından toplanarak, ailesinden para koparmaya çalışarak ya da ağlayarak göstermişlerdi.

Çocukların oyuncaklara karşı duyduğu merak ve istek yalnızca çerçinin köye uğradığı zamanlar değil, aynı zamanda okul döneminin yaklaşmasıyla da farklı bir şekilde gün yüzüne çıkmıştı. Takip ettiğim çocuklardan bazıları geçmiş yıllarda ağabeyi, ablası ya da kuzeni aracılığıyla ana sınıfına kısa ziyarette bulunmuşlardı. Bu ziyaretlerde çocuklar ev ortamında göremedikleri oyuncaklarla karşılaşmış ve oynama fırsatı elde etmişlerdi. Bu deneyim çocukların okul sürecine farklı hazırlanmasını sağlamıştı. Çocuklar yaz boyunca okula gitme hevesi içerisinde olmuş ve okulla ilgili sorular sormuşlardı.

Çocuklardan Oktay, sınıfta var olduğunu bildiği oyuncaklardan dolayı okula istekli başlamıştı. Okul başlamadan önce yaz ayları boyunca annesine “Kaç gün kaldı?” şeklinde okulun açılacağı tarihi sormuş ve takip etmişti. Oktay’ın annesi çocuğunun kendisine düşkün bir yapıya sahip olduğu için okulun ilk günü ağlayabileceği ile ilgili tahmin yürütmüş ve bundan dolayı Oktay’a sürekli olarak “Okula gidecek misin? Ağlayacak mısın?” şeklinde sorular yöneltmişti. Yalnızca sorular yöneltmekle kalmamış aynı zamanda ona okula gittiği takdirde oyuncak alabileceğini söylemişti. Aşağıda anneye yaptığım görüşmeler bu duruma açıklık getirmişti:

Betül- Oktay’ın okula kolay alışabilmesi ile ilgili bir hazırlığın var mı?

Anne- Plan olarak okula gidersen tabanca alırım diye kandırmıştım.

Betül- Bu plan işe yaramazsa ne yapacaksın?

Anne- Yine bir şeyler alıp kandırmaya çalışacağız. (4 Eylül 2014, Görüşme)

Oktay, annesinin okulla ilgili bu vaatlerine karşın “Sen oyuncak alma orada var” şeklinde konuşarak okulla ilgili düşüncelerini sıklıkla ifade ediyordu. Okul geçiş sürecinden önce çocuklarla yapmış olduğum görüşmelerde çocuklara okul ile ilgili düşünce ve hayallerini sorduğumda öncesinden okulu ziyaret etmiş olan iki çocuğun yanıtları oyuncaklarla ilgili olmuştu. Çocukların okul denildiğinde aklına gelen ilk cevapları aşağıdaki şekildeydi:

Elif- Ders çalışmak, yazı yazmak

Hakan- Çalışmak, ödev yapmak

Ezgi- Oyuncaklar, resimler var.

Oktay- Oyuncaklar var. İçindekileri seviyorum. (4 Eylül 2014, Görüşme)

Bu cevaplardan sonra okul döneminin başlamasıyla birlikte Oktay ve Ezgi ilk gün okula heyecanlı ve istekli olarak başlarken, diğer çocuklardan Elif okuldan kaçmış ve bir süre okula gelmek istememişti. Hakan ise ilk gün istekli gelmiş fakat sonraki süreçte sınıfta yalnızlık problemi yaşamıştı. Okula geçiş sürecinden üç ay sonra ise sınıftaki diğer çocuklarla yaptığım görüşmelerde okulu sevme nedeni olarak yine aynı şekilde oyuncaklar gösterilmişti. Aşağıda Zeynep’le yaptığım görüşme bu durumu net bir şekilde ortaya koymuştu:

Betül- Okulu neden seviyorsun?

Zeynep- Çok güzel oyuncakları var çünkü. Çok güzel eşyaları var.

Betül- Bu güzel oyuncaklardan evinizde yok mu?

Zeynep- Hayır. (19 Kasım 2014, Görüşme)

Aile içerisinde çocuklara sunulamayan oyuncakların okula karşı yarattığı bu istek ve heves, büyük kardeşlerin varlığıyla da farklı bir boyut kazanmıştı. Buna göre büyük kardeşin okul yaşantısı aile üyelerinin okul hakkında tecrübe kazanmasını sağlamıştı. Bu tecrübe ailenin bir diğer üyesi olan küçük kardeşin okul geçişinden önce dolaylı olarak hazırlanmasına yardımcı olmuştu.

4.3.3. Büyük Kardeşin Varlığı ve Eğitim Arasındaki İlişki

Geniş aile yapısı, köy kültüründe gücün bir temsili olarak görülüyordu. Bundan ötürü aile üyelerinin büyük bir kısmını çocuklar ve gençler oluşturmuştu. Çocukların varlığı aile içerisinde eğitimin konuşulur hale gelmesini sağlarken, özellikle çocukların okula başlaması aile ve okul arasındaki ilişkinin kurulmasında önemli bir unsurdu. Buna göre okulla gelişen ilişkiler yalnızca okula başlayan büyük kardeşin değil, aynı zamanda evdeki diğer üyelerin de yaşamında değişime yol açmıştı. Büyük kardeşin okul sürecindeki yaşantı ve deneyimleri ebeveynlerin eğitimle ilgili deneyim kazanmasını sağlarken, diğer yandan küçük kardeşlerin okula hazırlanmasında yardımcı olmuştu.

Yaz boyunca evlerine ziyarette bulunduğum çocuklardan Ezgi'nin okuldan önceki yaşantısı da ağabeyinin okula başlamasıyla birlikte şekillenmişti. Ağabey Burak'ın bir yıl önce okula geçişteki sancılı süreci aile için önemli bir tecrübe olmuştu. Aile ile yaptığım sohbetlerde Burak'ın iki ay boyunca sınıfa girmek istemeyişi ve buna çözüm olarak anne ve babaannenin sırayla sınıfta bekleyişleri aile içerisinde okul efsanesi olarak anlatılmıştı. Burak'ın okul süreci, aile üyelerinin yorulmasına ve yıpranmasına neden olurken, farkında olmadan Ezgi'nin okula geçiş sürecine hazırlanmasına yardımcı olmuştu. Buna göre Ezgi, ağabeyi Burak'ın okula alışma sürecinde babaannesiyile sınıf içerisinde bulunmuş ve okulda gerçekleştirilen etkinlikleri yakından izleme fırsatını elde etmişti. Bir yıl boyunca okuldaki etkinlikleri ağabey aracılığıyla takip eden Ezgi, öğretmenin ev için verdiği etkinlikleri de ağabeyinden önce yapmak istemişti. Bu durum Ezgi'nin okula başlamadan önce renkleri, şekilleri ve sayıları öğrenmesinde etkili olmuştu. Ezgi'nin bu gelişimi evdeki aile üyelerinin de dikkatinden kaçmamış ve iki kardeş kıyaslanmıştı. Aşağıda anne ile olan görüşme notlarım büyük kardeşin okul sürecinden kazanılan deneyimleri ortaya koymuştu:

Betül- Ezgi'nin okula kolay alışabilmesi için bir planın var mı?

Anne- Evet, Şimdiden destekliyorum.

Betül- Neler yapıyorsun?

Anne- Okula gideceksin diyorum. Arkadaşlarınla öğretmenini dinle sıkılma diyorum. Ağabeyi de öğretmenden çekinme, bildiğini söyle diye destek veriyor. Ağabeyi yemek duasını öğretti, yaramazlık yapma, öğretmeni kızdırma, diye söylüyoruz. (4 Eylül 2014, Görüşme)

Büyük kardeşin yorucu deneyiminden ders çıkartan aile, Ezgi'yi okul için ödülleriyle de motive etmiş “Süslerim onu, tokalar alırım. Öyle ağlamaz o” şeklindeki sözlerle okula hazırlamışlardı. Ezgi'nin hazırlık sürecini kolaylaştıran bir diğer unsur ise ailenin geçen yıldan ana sınıfı öğretmeniyle tanışmaları olmuştu. Öğretmenle ilişkilerini korumaya devam eden aile, yaz boyunca Burak ve Ezgi'nin telefonla görüşmesini sağlamıştı. Okulu ve öğretmeni yakından tanıyan Ezgi, yaz boyunca okulun açılma zamanını sormuş ve okula gitmek için hevesli olduğunu göstermişti. Okulun açılmasıyla birlikte Ezgi, okula kolay bir şekilde uyum sağlamış ve sınıf içi etkinliklere aktif şekilde katılmıştı. Öğretmeniyle olan ilişkisinde ise diğer çocuklara göre daha rahat ve girişken tavırlar sergileyerek, kendini kolay bir şekilde ifade etmişti.

Ezgi'nin okula geçişindeki bu kolay süreç takip ettiğim çocuklardan bir diğeri olan Hakan için aynı şekilde ilerlememişti. Evin en büyük çocuğu olan Hakan'ın okulla olan ilişkisi okula geçiş yapacağı süre içerisinde başlamıştı. Ondan önceki yaşantısında okulu hiç görmeyen Hakan, yalnızca seçim zamanı ailesinin okula gitmesiyle bu şansı yakalayabilmişti. Ezgi'nin ağabeyinden dolayı eve giren etkinlikler, kitaplar, kalemler Hakan'ın yaşamına okulun başlamasıyla birlikte girmişti. Hakan resim yapmak için evde kâğıt kalem bulamamış ve bundan ötürü eski bir sağlık karnesinin boş kısımlarına resimler yapmıştı. Bu durumu Hakan'ın annesi “Biz öyle kâğıt kalem almayız. Ben nerden bulayım kalemi? Daha geçen kendisi yapıyordu. Ama sormadım yani” şeklinde konuşarak açıklık getirmişti. Okulun açılmasıyla birlikte öğretmeni tanıma fırsatını elde eden Hakan, Ezgi'nin öğretmeniyle olan ilişkisinde olduğu gibi bir yakınlık kuramamıştı. Aksine okul içerisindeki etkinliklerde pasif kalmış ve üç ay boyunca arkadaşlık ilişkisini ilerletmede sorunlar yaşamıştı.

Elif'in okula geçiş sürecinde kendisinden bir yaş büyük olan ablası Gökçe'nin okul deneyimi, tıpkı Ezgi örneğinde olduğu gibi, tecrübe olmuştu. Gökçe okul öncesine gittiği dönemlerde kitap ağırlıklı bir eğitim programıyla karşılaşmıştı. Gökçe'nin ev içerisindeki bu yoğun kitap çalışmaları okula gitmeyen Elif için kaygı oluşturmuştu. Okuldan önce yaptığım görüşmelerde okul kavramını “kitap, ders yapmak” şeklinde tanımlayan Elif, okulun ilk günü yaşadığı bu kaygıdan ötürü okuldan kaçmıştı.

Oktay, okula geçiş yapmadan önce ortaokula giden büyük aēabeyinin yaşantısından dolayı okul hakkında fikir sahibi idi. Aēabeyinin kitap ve defterlerine istekli olan Oktay, annesinin ifadesine göre aēabeyinden önce defter ve kaleme sarılıyordu. Aile, aēabeye alınan okul gereçlerinin bir kısmından (kalemlik vs) Oktay’a da almıştı. Yaz boyunca okulun aılacaēı zamanı soran Oktay ise okul sürecine istekli başlamıştı.

Dört ocuēun hikayesinden sunmuş olduēum bu örnekler büyük kardeşlerin varlıēının okula geçişteki rolünü ortaya koymuştur. Okula geçiş sürecinde yalnızca kardeşlerin okul deneyimi deēil, aynı zamanda ailelerin çocuklara olan tutum ve davranışları da önemli rol oynamıştı. Bunlardan ailenin aşırı korumacı yaklaşımı çocukların sosyal becerilerini zayıflatırken diēer yandan okula geçiş sürecini zorlaştırmıştı.

4.3.4. Aşırı Korumacı Tutum ve Eēitim Arasındaki İlişki

Köydeki her ailenin çocuklarına karşı sergilediēi davranış ve tutumlar benzer olsa da, kendi içerisinde önemli farklılıklar barındırıyordu. Yaz boyunca ev içerisindeki gözlemlerim ailelerin çocuklarına karşı olan tutum ve davranışlarındaki farklılıkları anlamamda oldukça etkili olmuştu. Bu farklılıklara göre ailelerden bazıları, daha önceki bölümde anlattıēım Oktay rneēinde olduēu gibi, çocuklarıyla olan ilişkilerinde şiddete aēırlık verirken, bazıları ise aşırı korumacı yaklaşım sergilemişti.

Araştırmada takip ettiēim çocuklardan Hakan’ın ailesi çocuklarıyla olan ilişkilerinde aşırı korumacı tutumu benimsemişti. Ailenin bu aşırı korumacı tutumu, çocuklarının aile dışında olan kişilerle ilişkilerini ilerletmesine engel olurken, okuldaki sosyal ilişkilere de zarar vermişti. Hakan’ın annesi ocuēunun sosyal ilişkileri kurmadaki bařarısızlıēını doēup bydēu kültürden kaynaklıēı olduēunu vurgulamış ve bu durumu ařaēıdaki şekilde aktarmıştı:

Hakan hiçbir zaman dolapları karıştırmadı. Nenesiyle birlikte yaşarken Hakan’a şunu yapma, şöyle yapma diyorduk. Yařadıēımız yer kalabalık ve küçüktü. Örümcek aldık binemedi. Bunun stresini ben de yaşadım. ocuēu sürekli dvdm ve engelledim (07 Temmuz 2014, Gözlem).

Hakan’ın çocukluktan bu yana yařadıēı iletişim sorunu ailenin aşırı korumacı yaklaşımıyla daha çok ilerlemişti. ocuklarına zarar geleceēi ve sokaktan kötü

alışkanlıklar kazanabileceği düşüncesi ile aile Hakan'ın akranlarıyla oynamasını engellemiştir. Anneyle yaptığım görüşmede bu durum aşağıdaki şekilde savunulmuştur:

Dışarı pek çıkartmıyorum, buradaki çocukların ağzı biraz bozuk göndermek istemiyorum. Büyüklerle oynama diyorum. Kendi yaşlarıyla oynaması daha güzel. Onların ağzı pis oluyor. Küçükken ağzın pis olursa büyüyünce değiştiremeyiz. (17.07.2014, Gözlem)

Çocuklarını kötü alışkanlıklardan korumak isteyen ailenin komşuluk ilişkileri de belli çevreyle sınırlı kalmıştı. Hakan'ın annesi birkaç komşu dışında pek kimseyle iletişim kurmamıştı. Çocuklar babanın işe gitmesiyle birlikte tüm günlerini evde anneleriyle birlikte geçirmişlerdi. Evde bütün gününü televizyon karşısında geçiren Hakan, kuzeni Lale'nin ziyarete geldiği zamanlarda da televizyon başından ayrılmamıştı. Hakan'ın televizyon izlemesi ailesi tarafından bazı durumlarda hoş karşılanırsa da diğer zamanlarda çatışmaya neden olmuştu. Bayram ziyaretlerinde ya da misafirlğe gidilen zamanlarda çocuğun televizyon izlemesinin iyi olduğunu söyleyen anne bu durumu şu şekilde açıklamıştı:

Oraya oturdu mu (tv başına) en azından gevezelik yapmıyorlar. Damın başına çıkıyorlar yoksa. (31 Temmuz 2014, Gözlem)

Misafirlikte televizyona müdahale etmeyen Hakan'ın ailesi ev içerisinde televizyonu ceza aracı olarak kullanmış ve Hakan'ın televizyon karşısında fazla kaldığı zamanlarda televizyonlarını kapatmışlardı. Çoğu kez benim de tanık olduğum anne ve oğul arasındaki televizyon çatışmaları oldukça şiddetli geçmiş ve tehditle son bulmuştu. Aşağıdaki gözlem notlarım Hakan ve annesi arasındaki çatışmayı sunmuştu:

Hakan gözünü televizyondan ayırmıyordu. Annesi böyle yaptığını görünce televizyonu kapattı. Hakan annesine itiraz edip hayıflanırken tv açmak için tekrar yaklaştı. Fakat açmadı. Annesine baktı ve onun yüz ifadesine göre davranmaya karar verdi. Annesi Hakan'ın gözlerine baktı ve kaşlarıyla gözleriyle hayır anlamı veren bakışlar yaptı. Sonrasında “televizyonu açma dedim” şeklinde uyardı. Hakan televizyona bakmak için tekrar hareket ettiğinde annesi izin vermedi ve bana dönerek “Ona baktı mı hiç söz dinlemeyecek” şeklinde konuştu. Hakan bunun üzerine ağlamaya başladı. Annesi de “Haddini aşmayacaksın, Yanına gelirim bak. Seni okula da göndermeyeceğim” diyerek kızdı. (14.07.2014, Gözlem)

Hakan, aile dışındaki kişilerle kuramadığı yakın ilişkiyi kardeşiyle kurmaya çalışmış ve kendinden küçük olan kardeşini kızdırarak iletişim kurmuştu. İki kardeşin kurdukları bütün oyunlar kovalamaca ve yakalamaca şeklinde gerçekleşmişti. Hakan'ın kardeşiyle olan bu ilişkisi yaptığım gözlemlere aşağıdaki şekilde yansımıştı:

Hakan küçük kardeşinden defteri saklıyordu. Kardeşi de vermediği için ağlıyordu. Ben de ağlayan çocuğa kendi defterimden bir kâğıt koparıp verdim. Annesi de kalem verdi. Küçük kız kalemi aldığı gibi kâğıdı karalamaya başladı. Hakan kız kardeşine verdiğim kâğıdı buruşturup attı. Bu kez küçük kız tekrar ağlamaya başladı. Böyle yapınca annesi Hakan'a kızmıştı. Bir süre sonra Hakan elinde topla odaya geldi. Kardeşine topu sert bir şekilde atacak oldu. Bunu gören annesi "Hadi değsin o top bir. Değsin bir. Seni okula da göndermeyeceğim. Görürsün sen" dedi. Hakan bunun üzerine topu atmaktan vazgeçti. (21.07.2014, Gözlem)

Hakan'ın aile dışındaki kişilerle iletişim kurmayan tutumu çevredeki insanların da dikkatini çekmişti. Bu durum akrabaları tarafından da sıklıkla dile getirilmişti. Akrabalardan bir kadın Hakan'ı aşağıdaki ifadelerle tanıtmıştı:

Bence onun tek çekingen olmadığı nokta kuzeni Lale ve anne-babası. Onun dışında rahat bir şekilde konuşmaz. Kelimeleri tek tük şeklinde cevap verir. Sen gelme biraz buraya bak gör sonra yine senle konuşmaz. (6 Ağustos 2014, Gözlem)

Hakan'ın ailesi dışındaki kişilerle iletişim kurmayan yapısı benimle olan iletişiminde de geçerli olmuştu. İlk karşılaştığımız günden bir ay sonrasına kadar geçen sürede sorduğum sorulara kafasını sallayarak yanıtlar vermişti. Yaptığım ev ziyaretleri Hakan'ın arabalara ve resme karşı ilgilerini anlamamda yardımcı olurken, elde ettiğim bilgiler Hakan'la olan iletişimimin artmasını sağlamıştı. Buna göre ilerleyen zamanda sorduğum sorulara sesli yanıtlar almaya ve çok kısa da olsa sohbet etmeye başlamıştım.

Hakan ile ilerleyen iletişimim okul döneminin başlamasıyla devam etmişti. Okulun ilk günü Hakan annesi ile birlikte gelmiş, sonraki günlerde ise annesinin "Sen evimizin yolunu biliyorsun değil mi? Gelebilirsin? Şu küfür eden çocuklardan uzak durarak gel tamam mı?" şeklindeki tembihleriyle okula devam etmişti. Hakan sınıftaki ilk gün kimseyle iletişim kurmadan oyuncaklarla oynamayı tercih etmiş ve ismi sorulduğunda anlaşılmayan kısık bir ses tonu ile cevaplandırmıştı. Bu kısık ses tonundan dolayı öğretmen Hakan'ın ismini ilk günden yanlış öğrenmiş ve bir gün

boyunca farklı bir isimle hitap etmişti. Hakan ise bu durumu düzeltmek için hiçbir girişimde bulunmamıştı.

Hakan'ın sınıf içerisindeki sessiz yapısı ve etkinliklerdeki pasif katılımı gün geçtikçe öğretmen tarafından sorun haline gelmişti. Bu durumu değiştirmeye çalışan Esra öğretmen, etkinliklere katılımı istekli olmayan Hakan'ı sürekli olarak uyarmış ve sorular sorarak konuşması için ısrarcı olmuştu. Sorularına cevap alamayan öğretmenin bu davranışı diğer çocukların kendi aralarında “Hakan öğretmeni dinlemez ki” şeklinde konuşmalara sebebiyet verirken, Hakan'ın ailesi ise öğretmenin bu tutumunun çocuğu okuldan soğutabileceğini ve sessiz yapısının değişmeyeceğini ifade etmişti.

İki buçuk ay boyunca sınıftaki katılımında bir değişme göstermeyen Hakan, arkadaşlarıyla iletişim kurmadan yalnız başına oynamaya devam etmişti. Evden getirdiği oyuncak arabası ile kendi başına vakit geçiren Hakan, öğretmenin bunu fark edip yasak olduğunu dile getirmesiyle bu oyununu da sonlandırmıştı. Sınıftaki bloklarla kendi başına oynamaya devam eden Hakan, diğer çocukların da kendi oyununa girişimlerini bir süre engellemişti. Oyuncak paylaşımı yapmak isteyen diğer çocuklara oyuncaklarını vermek istememiş ve oyuncağını almak isteyen çocukları cimciklemişti. Okula geçiş sürecinden önce Hakan'ın akranlarıyla nadiren kurduğu ilişkileri annesine sorduğumda aşağıdaki şekilde yanıtlar vermişti:

Betül- Hakan'ın kendi yaşlılarıyla bir araya geldiğinde kurduğu ilişkiler nasıldır?

Anne- Çok samimi olmaz. Kendiler çağırılmazsa bu aralarına girmez. Arkadaşları küfür etse de küser bir daha onunla oynamaz. (4 Eylül 2014, Görüşme)

İki buçuk ay boyunca devam eden bu süreç Hakan'ın sınıftaki diğer çocuklarla kurduğu küçük iletişimlerle değişmeye başlamıştı. Bu küçük iletişimler diğer çocukların Hakan'ın bloklardan yaptığı eve ilgi göstermesiyle başlamıştı. Sınıfta yaptığım gözlemlerde bu durum notlarıma aşağıdaki şekilde yansımıştı:

Hakan bir köşede yalnız başına bloklardan bir şeyler yapıyordu. Oktay, Hakan'ın bu yaptığı şeyle ilgilenmiş ve onun yanına gitmişti.

Oktay- Yanına oturayım mı? (Kendisine bloklardan bir şeyler yapan Hakan'a soruyor)

Hakan- (Ses vermedi)

Oktay- Evi nasıl yapıyorsun sen?

Hakan- Bura ev değil, okul. (5 Kasım 2014, Gözlem)

Erkek çocukların Hakan'ın bloklardan yaptığı şeye ilgi göstermesi ve onun oyununa katılabilme girişimleri iletişimin artmasını sağlamıştı. Bu sayede arkadaşlarıyla küçük diyaloglar kuran Hakan, akranlarıyla ilişkilerini de ilerletmeye başlamıştı. Aşağıda sunmuş olduğum gözlem notları bu gelişmeyi göstermişti:

Daha sonra Hakan bloklarla oynamaya gitmiş ve kendisine yine ev yapmıştı. Oktay ve Eren de oyununun içerisine katılmak için Hakan'ın evinin içine sepetten oyuncaklar seçiyorlardı.

Oktay- Bu olur mu? (Sepetten oyuncak gösteriyor)

Eren- Bu olur mu?

Hakan- Bana bir sürü şeyler verdiniz.

Ömer çocukları uzaktan izliyordu ve o da oyuna katılmak için Hakan'a "Bu olur mu?" şeklinde sormaya başlamıştı. Hakan da kendine verilen oyuncakları yaptığı evin içerisine yerleştiriyordu. Bazen Eren'in verdikleri oyuncaklar için

Hakan- Olmaz, olmaz. Eti getirme

Sonra Hakan kendi kendine evi yapma zamanı dedi ve çocukların verdikleri oyuncakları bir kenara döktü. Bunun üzerine

Eren- Niye döktün Hakan?

Hakan- Şimdi ev yapma zamanı (21 Kasım 2014, Gözlem)

Üç ayın sonunda Hakan akranlarıyla olan ilişkisinde küçük de olsa ilerleme kaydetse de sınıftaki sessiz yapısını korumaya devam etmişti. Sınıftaki bütün çocuklarla iletişim kurmayı tercih etmeyen Hakan, okulun ilk gününden itibaren kendisi gibi iletişim kurmakta zorlanan Eren'i yakın arkadaş olarak seçmişti. Eren'in annesi çocuğunun Hakan gibi sessiz yapıda olduğunu aşağıdaki ifadelerle anlatmıştı:

Benim çocuk sürekli evde. Çizgi film açarlar. Tv bakarlar. Arkadaşı hiç yok. Arkadaşı tek abisi. Şunun gibi (Sınıftaki Oktay'ı göstererek) çevresi, arkadaş olacak ki çocuk açılsın yani. (9 Ekim 2014, Gözlem)

Eren ve Hakan'ın bu iletişim sorunu sınıfın öğretmeni tarafından da aşağıdaki şekilde yorumlanmıştı:

Hakan yalnız bir çocuk zaten, mesela Eren'e bakıyorum o da yalnız bir çocuk. İkisini de tek başına bazen bloklarla oynarken görüyorum. Oktay bazen onlara yaklaşıyor ama genel anlamda yalnızlar. Ben bunu merak ettim sınıfta neden yalnızlar. (21 Kasım 2014, Görüşme)

Hakan ve Eren'in ortak noktaları onları sınıf içerisinde yakın arkadaş haline getirirken, etkinliklerdeki pasif olan konumlarında bir değişim yaratmamıştı. Yaz boyunca sokakta oynamasına müsaade edilen ve kuzenleriyle sıkça bir araya gelen diğer

çocuklardan Ezgi, Oktay ve Elif'in ailesi çocuklarını dışarıya dönük şekilde büyütmüşlerdi. Ezgi, yaz boyunca sokakta ağabeyi ve arkadaşlarıyla bisiklete binmiş, ağaca tırmanmış ve top oynamıştı. Ezgi'nin annesi akşam ezanı okunduğunda çocuklarının eve geldiğini aktarmıştı. Oktay, aynı şekilde sokakta arkadaşlarıyla buluşmuş, köyün diğer tepesinde olan kuzenlerinin evine gitmiş ve arkadaşlarıyla birlikte köydeki hayvanları kızdıracak oyunlar üretmişlerdi. Elif ise annesinin işte olduğu bütün gün sokakta arkadaşlarıyla vakit geçirmişti. Sokak arasına serdikleri kilimle evcilik, öğretmencilik, silahçılık gibi oyunlar oynamıştı. Komşulardan birisi Elif'in gün boyu sokakta gezdiğini, yemeğini bile ekmek arası şeklinde yine sokakta yediğini vurgulamıştı.

Çocukların evin dışındaki bu aktif sosyal yaşantıları okul içerisindeki arkadaşlık ilişkilerinde aynı şekilde devam etmişti. Elif'in vurma ve Oktay'ın küfür alışkanlığı çocuklar tarafından okul kurallarını çiğnediği şeklinde öğretmene şikayet edilse de akran kültürüne kolayca dahil olmuşlardı. Çocukların sosyal ilişkilerinde gözlenen bu farklılıklarda ebeveynlerin davranış ve tutumlarının güçlü bir rolü bulunurken, ailelerin yaşam koşulları da çocukların eğitim yaşantısına biçimlendirmişti. Özellikle ebeveynlerin çalışma şartları çocukların eğitim sürecinde ihtiyaç duyduğu ilgi ve şefkati karşılamada belirleyici olmuştu.

4.3.5. Ailenin Geçim Koşulları ve Eğitim Arasındaki İlişki

Ailelerin içerisinde bulunduğu şartlar çocukların okul geçişindeki sürecin işleyişini değiştirmişti. Özellikle geçimini ağır ve uzun çalışma koşulları altında kazanan aileler, çocuklarının eğitim sürecinde etkin rol oynayamamışlardı. Çalışma koşullarından dolayı okul ve aile arasındaki ilişkiler zayıf kalırken, çocuklar okul sürecini yalnız bir şekilde yürütmüşlerdi. Bu araştırmada Elif'in ailesi bu süreçte çocuklarına yeterince ilgi gösterememiş, para kazanmak için işlerine odaklanmışlardı. Bu sebeple Elif okula geçiş sürecini tek başına göğüslerken, karşılaştığı sorunlara da bireysel çözümler üretmişti.

Elif'in okul sürecinde yalnız kalmasına neden olan şartlar doğduğu günden bu yana süregelmişti. Elif'in anne ve babası yıllardır varlıklı ailelerin bağ evlerinde çalışarak yaşamlarını kazanmışlardı. Her gün bir saatlik yolu at üstünde ve yayan şekilde gidip gelen karı koca, gün doğmadan evden ayrılmış ve gün ağardıktan sonra eve dönmüşlerdi. Tüm gün çalıştıktan sonra kendi evlerine dönen eşler, aynı şekilde ev

içerisinde de çalışmaya devam etmişlerdi. Dışarıdan ısmarlanan sucuk, tarhana, ekşi gibi kış yiyeceklerinin yapımı için uğraşmış ve hiç uyumadan ertesi güne işe gitmek için yola koyulmuşlardı.

Altı kardeşten liseye giden Ayfer, anne ve babasının bu çalışma koşullarından dolayı evin ve kardeşlerinin bakımını üstlenmişti. Evin temizliğini, yemeğini, bulaşığını ve kardeşlerinin ihtiyaçlarını karşılayan Ayfer, arta kalan zamanlarda kendi dersleriyle ilgilenmişti. Ev ziyareti yaptığım günlerde çoğunlukla Ayfer’le görüşmüş ve ev içerisindeki ikinci anne rolünü yakından gözlemiştim. Ailenin içinde bulunduğu geçim derdi ebeveynlerin çocuklarının eğitimindeki rolünü düşürmüş ve okulla olan ilişkilerini kopartmıştı. İş sebebiyle okulda yapılan toplantılara katılamayan anne ve baba, çocukların eğitim sürecine de seyirci kalmışlardı. Elif’in annesiyle yaptığım görüşmeler bu durumu aşağıdaki şekilde ortaya koymuştu:

Betül- Elif’in babası öğretmenleri tanıyor mu?

Anne- Tabi tanıyor.

Betül- Çocukların eğitim durumunu soruyor mu?

Anne- Hiç o Gandal’dan (bekçilik yaptığı yer) beri gelmiyor.

Betül- Kışın hep orada mı kalıyor?

Anne- Evet.

Betül- O zaman kışın çocuklar babalarını görmüyor değil mi?

Anne- İşte kıyafetlerini almaya falan geliyor.

Betül- Sende gidiyorsun. O zaman çocuklar başıboş kalıyor.

Anne- Ne yapacaksın işte.

Betül- Sen öğretmenleriyle görüşebiliyor musun?

Anne- İşten fırsat mı buluyorum ki! (27 Ağustos 2014, Gözlem)

Elif’in annesi her ne kadar evlatlarının eğitim durumunu takip edemese de yaptığımız bütün sohbetlerde çocuklarının meslek sahibi olmasını çok arzuladığını dile getirmişti. Özellikle ev içerisindeki gözlemlerimde çocuklarını eğitime teşvik etmek için kendi yaşantısının zorluklarından bahsetmiş ve aşağıdaki cümlelerle eğitime yöneltmeye çalışmıştı:

Her zaman diyorum ben onlara okursanız paranız olur. Polis olun, hemşire olun tabancanız olur. Telefonunuz olur. Paranız olur. Araba alırsınız. Kız çocukları daha çok okula düşkün oluyor. (4 Eylül 2014, Görüşme)

Elif’in annesi çocuklarını sözlerle eğitime teşvik ederken, diğer yandan okuma yazması olmamasına rağmen işten kalan zamanlarda çocukların derslerine yardımcı

olmaya çalışmıştı. Çocukların derse ilgisini artırmak için kardeşler arasında yarışmalar düzenlemişti. Yaptığımız görüşmede aşağıdaki ifadeleri bu rolüne açıklık getirmişti:

Kendisinin de (babanın) okumuşluğu yok benim de. Bende kitabı açtırıyorum sen mi yenicin ben mi yenicim diye. Büyük oğlanla yarıştırp iştahlandırıyorum. (4 Eylül 2014, Görüşme)

Elif'in büyük kardeşlerinin eğitimdeki başarısızlığı ne yazık ki annenin eğitimle ilgili teşviklerini ve hayallerini söndürmüştü. Aşağıda anne tarafından dile getirilen sözler bu hayal kırıklığının göstergesi olmuştu:

Bir memur olsam. Bana şöyle bir şey olmuş deseler. Nasıl gurur duyarım. Bunlarda (çocuklarda) bir şey yok. (24.07.2014, Gözlem)

Öğretmenin çağırısıyla nadiren de olsa okula görüşmelere giden anne, eğitimcilerin başarısız çocuklar hakkındaki görüşlerinden dolayı da hayal kırıklığı yaşamıştı. Geçmiş yıllarda çocuklarının öğretmeniyle yaptığı görüşmede aldığı cevap eğitime olan inancını kaybetmesine neden olmuştu. Bu görüşmeyi anne aşağıdaki şekilde özetlemişti:

E gittik sorduk da noldu! Hoca bana “Herkes okuyacak diye bişey yok. Herkes okursa işi kim yapacak” dedi. (11 Ağustos 2014, Gözlem)

Öğretmenlerin eğitimdeki başarısız çocuklar için getirdikleri bu yorum dini yapı ve eğitim arasındaki ilişkiyi ele aldığım bölümde bahsettiğim üzere yazgıcılık anlayışının daha da pekişmesine neden olmuştu. Bu ortam içerisinde okula geçiş sürecine hazırlanan Elif, tıpkı Ezgi'nin hikâyesinde olduğu gibi büyük kardeşlerinin okul deneyiminden yararlanmıştı. Tüm gününü sokakta arkadaşları ve kardeşleriyle geçirmiş ve okula gitmek için istek duymuştu. Elif'in okula olan isteğini annesi aşağıdaki şekilde anlatmıştı:

Betül- Elif yaz boyunca okulla ilgili sana bir şeyler sordu mu?

Anne- Tabi her gün sordu. Çantamı, kunduramı, önlüğümü ne zaman alacaksın diye sordu. Ablasının çantasını iki gün sırtında taşıdı çok hevesleniyor. (4 Eylül 2014, Görüşme)

Elif'in yaz boyunca okula karşı duyduğu heyecanının yanı sıra, endişe ve kaygıları da okul başlamadan önce ön plana çıkmıştı. Bir yıl önce anasınıfına gitmiş

olan ablasının yoğun kitap çalışmalarından etkilenerek okulun ödev yapmaktan ibaret olduğunu düşünmüş ve başarısız olacağı kaygısına kapılmıştı. Okul başlamadan önce Elif’le yaptığım görüşmede okula yönelik sorulara verdiği cevaplar kaygılarını dolaylı olarak dile getirmesini sağlamıştı. Gideceği okulu “çalışmak, defter ve kitap” şeklinde tek kelimelerle özetleyen Elif, ilk adımını da okula bu düşüncelerle atmıştı. Kaygı ve korkuları giderilmeden okula başlayan Elif, bir hafta öncesinden düzenlenen okul uyum programına da gönderilmemişti. Ailenin okulun açılacağı tarihi tam olarak bilmeyişi Elif’in bu uyum programını kaçırmasına neden olmuştu. Uyum programına katılmayan Elif, okulun ilk günü ve sonraki günlerde sabahın erken saatlerinde annesi ve babası tarafından halasına veya nenelerine bırakılmıştı. Buradan kendi başlarına okula giden Elif ve kardeşlerinin okul ihtiyaçlarını ise anneleri akşamdan hazır etmişti. Çocukların bu eğitim sürecini anne aşağıdaki şekilde aktarmıştı:

Ben zaten yemeklerini (beslenme menüsü) akşamdan yapıyorum. Önlüklerini askıya asıyorum. Giyeceklerini de hazırlıyorum koltuğun üzerine. Sabahta giydiririm saçlarını ben tararım. (4 Eylül 2014, Görüşme)

Diğer günler olduğu gibi okulun ilk günü, birinci sınıfa geçen, ablasıyla birlikte okula gönderilen Elif, sınıfa girmek yerine okuldan kaçmış ve halasının evine tekrar geri dönmüştü. Elif’in okuldan kaçışını ablası Ayfer “Sınıfa gitmemiş, utanmış geri gelmiş” şeklinde açıklamıştı. Bir iki gün okula gelmeyen Elif’i sonraki günlerde ailesi ikna etmiş ve kendi başına okula tekrar göndermişlerdi. Okula tekrar dönen Elif yaşadığı kaygı ve korkuları belli etmezken, sınıftaki kitap çalışmasının uygulanmasıyla korkularını gün yüzüne çıkarmıştı. Elif’in okul içerisindeki korku ve endişeleri gözlem notlarına aşağıdaki şekilde yansımıştı:

Öğretmen sınıf temizlendikten sonra bütün çocukları bahçeden sınıfa çağırdı. Onlara çalışma kitapları verdi. Fakat Elif kitapları gördüğü anda bahçeye tekrar çıktı ve sınıfın içerisine girmek istemedi. Bundan habersiz olan öğretmen sınıfta kitap çalışmasına başladı. Teneffüse çıkan birinci sınıf öğrencisi Gökçe, kardeşi Elif’i bahçede gördü ve ona neden burada olduğunu sordu. Elif’i sınıfa girmeye ikna edemeyen Gökçe, “Elif içeri gelmiyor” diye öğretmene durumu bildirdi. Öğretmeni de Elif’e neden gelmediğini sorarak onu içeri almaya çalıştı. Elif ise öğretmene “Ben yazı yazamıyorum” dedi. Öğretmen de “Gel ben sana yardım edeceğim, yazı yazmayacağız” şeklinde konuşup onu içeri aldı. (22.09 2014, Gözlem)

Elif'in yaşadığı bu korku ve kaygılar sınıfa girmeyi kabul etmesiyle öğretmen tarafından çözüme kavuştuğu düşünülmüştü. Fakat üç ay boyunca Elif'in kitap çalışmalarındaki gönülsüzlüğü ve “Ben yapamıyorum” şeklindeki şikâyetleri devam etmişti. Okulda yaşanan bu süreçten habersiz olan Elif'in ebeveynleri okul toplantılarına da hiçbir zaman katılmamıştı. Onların yerine toplantının okul çıkışına denk gelmesi şartıyla Elif'in büyük ablası Ayfer katılmıştı. Okuldaki üç ay boyunca yaptığım gözlemlerde sorunlarını tek başına çözmeye çalışan Elif, kitap çalışmalarında diğer arkadaşlarının gerisinde kalmış ve vaktinin çoğunu onları izlemekle geçirmişti.

Elif'in ailesinin geçim şartları köydeki diğer ailelerin çalışma koşullarına benzerdi. Köyün erkekleri fabrikadaki ağır çalışma koşullarında geçimini sağlarken bunun dışındaki zamanlarda ikinci işlerde çalışıyorlardı. Bunlardan Hakan'ın babası fabrika dışında aynı zamanda terzilik yaparak geçimini sağlıyordu. Hakan'ın annesi çalışma saatleri içerisinde eşiyle görüşmesinin mümkün olmadığını ve eşine ulaşmakta sıkıntı yaşadıklarını aşağıdaki sözlerle ifade etmişti:

Eşimin bir dakika boş kalmaması gerekiyor. İşverenin 300 kişiye iş verdiğini düşünürsek bu 300 kişinin bir dakika ara vermesi fabrika için 300 dakikaya mal olacaktır. İşverene göre 300 dakika boşa gidecek. Ama onlarda haklı değil mi? (29 Ağustos 2014, Gözlem).

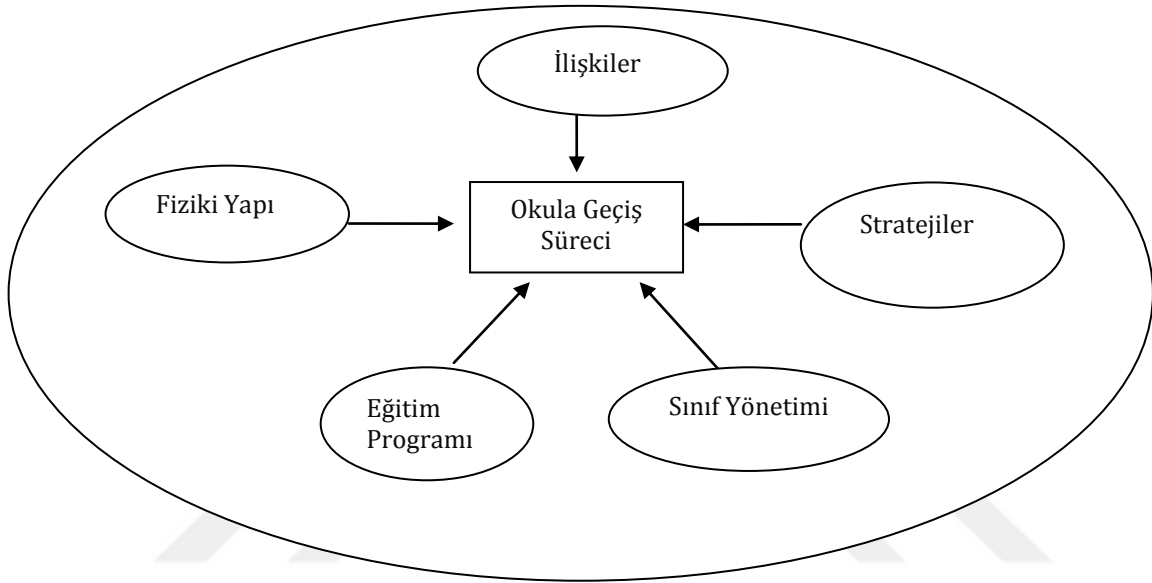
Hakan'da olduğu gibi Ezgi ve Oktay'ın babaları da fabrikada ağır çalışma koşulları içerisinde geçimini sağlıyordu. Ezgi'nin babası fabrika dışında ikinci iş olarak kendi evlerinin inşaatında ve sanayide çalışıyordu. Yaptığım görüşmede Ezgi'nin babası çocuklarıyla olan ilişkisini aşağıdaki şekilde aktarmıştı:

Ben çok ilgilenemiyorum. Ben fabrikadan sonra sanayide çalışıyorum. Borcumuz var (10 Temmuz 2014, Gözlem).

Babalar bu çalışma şartlarından dolayı çocuklarının eğitim sürecine uzak kalırken çocuklarını yalnızca akşamları görebilmişlerdi. Bu sebeple Oktay, Ezgi ve Hakan'ın okula geçiş süreci babalarının yokluğunda gerçekleşmişti. Bu süreçte okuldaki toplantılara ve çocukların problemlerine yalnızca anneler koşturmuştu. Çocukların okula geçiş sürecinin verimini düşüren bu geçim şartlarında olduğu gibi okul kurumunun da bu süreçte önemli bir rolü vardı.

4.4. Okul Kültürünün Ev Ortamından Okul Öncesi Eğitime Geçişteki Rolü

Bu bölümde okul öncesi eğitime geçiş yapan çocukların yaşantılarını ve bu süreçteki deneyimlerini okul kültürü üzerinden ele aldım. Buna göre okul kültürünün okul öncesi eğitime geçiş sürecinde okulun fiziki yapısı, izlenen stratejiler, sınıf yönetimi, eğitim programı ve diğer kültürlerle kurulan ilişkiler önemli rol oynamaktadır. Şekil 12. okul kültürünün okul öncesi eğitime geçiş sürecindeki unsurları ortaya koymuştur.



Şekil 12. Okul kültürünün okula geçiş süreciyle ilişkisi

Şekil 12’de görüldüğü üzere okul öncesi eğitime geçiş sürecinde okulun fiziki donanımı ve yapısı çocukların okula geçiş sürecini şekillendirmiştir. Sınıftaki köşelerin yetersizliği ve düzensizliği, sobalı eğitim gibi fiziki sorunlar eğitimin verimini düşürmüştür. Okul idaresi ve öğretmenlerin geçiş sürecinde izlediği stratejiler çocukların okul yaşantısında önemli rol oynarken, okula uyum programında yaşanan aksaklıklar çocuklar için hayal kırıklığı oluşturmuştur. Diğer yandan öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları da okulu eğlenceli olmaktan çıkarmış ve çocukların arkadaşlık ilişkilerine zarar vermiştir. Okulun çocuklar için sıkıcı bir hale gelmesinde sınıfta uygulanan eğitim programı da etkili olmuştur. Kitap çalışmalarının ağırlıkta olduğu eğitim programı çocukları köydeki aktif yaşantılarından koparmış ve pasif bireyler haline getirmiştir. Okulun diğer kişi ya da kurumlarla kurduğu ilişkiler ise eğitimin kalitesini belirlemiştir. Kurulan zayıf ilişkiler çocukların başarısını düşürmüş ve dışarıdan gelecek katkıyı azaltarak işbirliğini engellemiştir.

4.4.1. Okulun Fiziksel Şartları ve Eğitim Arasındaki İlişki

Okulun fiziki şartları, çocukların okulu sevmesi ve adapte olmasında önemli bir role sahipti. Özellikle yaz boyunca aile içerisinde takibini yaptığım çocukların oyuncaklara olan merakı okula olan ilgilerini artırmıştı. Okula duyulan bu istek sınıfın fiziksel koşullarından dolayı çocuklar için bir hayal kırıklığı yaratmıştı. Çocuklar düzenin ve temizliğin olmadığı bir sınıfla karşı karşıya kalmışlardı. Öğretmenler bu düzeni okulun başlamasıyla birlikte gidermeye çalışmış ve zamanlarının büyük bir kısmını buna ayırmışlardı. Çocukların okula alışmalarını sağlamaya yönelik gerçekleştirilen beş günlük uyum programı da bu sebepten ötürü yalnızca iki gün uygulanabilmişti.

Çocukların okul sürecinde problem yaratan fiziksel koşulların başında temizlik sorunu gelmişti. Okulun temizliğine bakan personelinin olmayışı kirlenen sınıfın gönüllü veliler tarafından temizlenmesine neden olmuştu. Bu durum sınıfın eğitim sürecine hazır hale gelmesini ve çocukların sınıfta bulunmalarını geciktirmişti. Okuldaki temizlik sorunu geçici personel verilinceye kadar devam etmiş ve çoğu zaman sınıfın temizliğini öğretmenler gerçekleştirmişti. Öğretmenler kahvaltı sonrası çocukları sınıfın bir köşesine toplamış ya da bahçeye göndermişlerdi. Okulun temizlik şartları eğitim sürecini yöneten öğretmenler için sıkıntı oluştursa da, sınıftaki köşelerin eksikliği ve oyuncakların dağınık yerleşimi çocuklar için problem yaratmıştı. Bir kutunun içinde yığılı duran oyuncaklar ve karmaşık sınıf düzeni çocuklar için hayal kırıklığı olmuştu. Aşağıda sunduğum gözlem notları bu durumu net olarak ortaya koymuştu:

Çocukların anneleri sınıfın temizlik sorununu halletmek için tartışıyorlardı. Sınıftaki kalabalık çocukların oyuna geçmesine engel olmuştu. Çocuklardan bazıları sandalyede oturuyor ve sınıftaki o karmaşayı izliyordu. Bu esnada Dilara annesine “Anne biz ne zaman oynayacağız?” şeklinde soru yöneltti. Annesi bu soruyu sestemiyordu ve devam eden tartışmaya katıldı. (22.09.2014, Gözlem)

Okulun ilk günlerinde sınıfta yaşanan karmaşa çocukların oyuna geçiş yapmalarını zorlaştırırken, kutu içerisinde yığılmış oyuncaklar da çocukların oyun isteğini azaltmıştı. Çocuklar iki hafta boyunca istedikleri oyuncaklara ulaşmada güçlük çekmiş ve sürekli olarak şikâyetle bulunmuşlardı. Bu şikâyetlerden birisi öğretmen ve çocuk arasında geçen aşağıdaki diyaloglardı:

Bir süre sonra çocuklar oyuncaklara yönelmişlerdi. Kutunun içerisinde yığılmış oyuncaklara ulaşmaya çalışıyorlardı. Bunun üzerine

Melike- Kaç gündür yapbozlarla oynamak istiyorum ama yeteri kadar bulamıyorum.

Öğretmen- Kutunun içerisinde bak.

Melike-Kutunun içerisinde binlerce şey var! (22.09.2014, Gözlem)

Çocuklar için şikâyet konusu olan sınıfın fiziki sorunları Aslı ve Esra öğretmene sorulduğunda bu durum aşağıdaki şekilde yorumlanmıştı:

Aslı Öğretmen- İlk haftalar sınıfın çok eksikliği vardı. Bir şeylerden geri kalmamızın sebebi bu zaten. Çocukları içeriye (sınıfa) bile alamadık. Çünkü sınıf berbat bir vaziyetteydi. Hazır değildi sınıf. Bu durum zaten ilk haftayı (uyum haftası) tamamen sildi. Bir hafta geç başladık okula. Oyuncakların hepsi bir kutunun içerisindeydi, darmadağınktı, tozdu. Köşeler yoktu, hiçbir şey düzenli değildi, duvarlar bomboştu, çocuklara hitap edecek hiçbir şey yoktu. Sınıfta her şey kötüydü. Şimdi belki de yine iyi değil ama alıştık biraz sınıfa. O zaman sınıf çok kötü görünüyordu. Bu durum çocukları ve beni biraz etkiledi.

Betül: Nasıl etkiledi?

Aslı Öğretmen: Bir şey yapacağım mesela ve oyuncaklardan birini kullanacağım ben yabancıyım oyuncakların hepsi bir kutunun içinde aradığım şey var mı yok mu bilmiyorum. Arama şansında yok çünkü hepsi kocaman bir kutunun içinde. (21.11. 2014, Görüşme)

Esra Öğretmen: Bu okul materyal bakımından sıkıntılı.

Betül: Çocuklar sınıfa geldiklerinde bütün oyuncaklar bir karton kutunun içerisindeydi.

Esra Öğretmen: Bu okulda öyle

Betül: Neden öyle?

Esra Öğretmen: Bu köyde anasınıfına hiç para toplanmıyor. Toplansa sınıf aidatı gibi dönemde veya yılda bir 5 tl toplansa... Veliler para verme taraftarı değil. Senlik bir şey yok. İdareye söylüyorsun. Milli eğitimden istiyorlar. Milli eğitim ya gönderiyor ya göndermiyor. Sistemsel bir sıkıntı var diye düşünüyorum. Merkez okullarında parayı daha çok topluyorlar. Köy okullarında toplanılmıyor. (21 Kasım 2014, Görüşme)

Sınıftaki düzen konusunda yaşanan problem havaların soğumasıyla birlikte ısınma sorununu gündeme getirmişti. Sınıf, güneş görmeyen yapısından dolayı oldukça soğuk olurken, bacanın temiz olmayışı sobanın sınıfa kurulmasını geciktirmişti. Özellikle sabah saatlerinde sınıf etkinliği hem çocuklar hem de öğretmenler için imkânsız hale gelmişti. Bundan dolayı çoğu zaman Aslı öğretmen çözümü çocukları bahçeye (ısınmak için) çıkarmakta bulmuştu.

Sınıftaki sobalı eğitim çocukların yalnızca ısınma problemini ortaya çıkarmamış aynı zamanda sınıftaki hareket alanlarını kısıtlamıştı. Bütün ısının oda içerisinde eşit olarak yayılmaması sobaya uzak kalan mekânların ısınmasına engel olmuştu. Bundan

dolayı çocuklar sobaya yakın mekânlarda yoğunlaşmış ve odadaki bütün alanları etkili olarak kullanamamışlardı. Çocuklar ısınma sorunundan dolayı sınıfın alanını verimli olarak kullanamazken, sobanın yarattığı tehlike de çocukların hareketlerini kısıtlayan bir başka neden olmuştu. Özellikle çocuklar oyun sırasında birbirlerine “Dikkatli olun ha! Soba yanıyor” şeklinde uyarılarda bulunmuşlardı. Öğretmenler ise sobanın çocuklar için çok fazla tehlike yaratmadığını “Hepsinin evinde var. Sadece sobaya yakın oturan çocuklara sandalyelerini arkaya doğru itmemelerini söyledim” şeklinde aktarmışlardı. Okuldaki bu fiziki koşullar çocukların eğitim içerisindeki yaşantılarına yön verirken diğer yandan okulun diğer kültürlerle kurduğu ilişkiler de bu süreçte rol oynamıştır. Buna göre okulun köy, aile, cami gibi kurumlarla olan ilişki tarzı okula geçişteki işbirliğinin uygulanırlığına yön vermiştir.

4.4.2. Diğer Kültürlerle Kurulan İlişkiler ve Eğitim Arasındaki İlişki

Kültürler arası kurulan güçlü ilişkiler insanların bir araya gelmesine öncülük etmiş ve işbirliğinin gerçekleşmesini sağlamıştı. Önceki bölümlerde ele aldığım köy içerisindeki işbirlikli eylemler de kurulan bu güçlü ilişkiler sayesinde ilerlemişti. Köy kültüründe olduğu gibi okul kurumunun kurduğu ilişkiler de çocukların eğitim sürecini özellikle okula geçiş sürecini şekillendirmişti. Bu araştırmadaki köy okulunun diğer kültürlerle kurduğu zayıf ilişkiler eğitimde gerçekleştirilebilecek işbirliği potansiyelini düşürmüştü. İşbirliğinin düşük olduğu köy okulunda okul öncesine başlayan çocuklar geçiş sürecini yalnız şekilde atlatmış ve düşük nitelikli bir eğitimle karşı karşıya kalmışlardı. Okula geçiş sürecini güçsüzleştiren bu ilişkilerin başında ise okulun köy halkı olan ilişkileri gelmişti.

Köyde bulunduğum süre içerisinde köy halkının birbirlerine karşı yardımsever ve işbirlikli yapısını farklı aktiviteler içerisinde gözlemlemiştim. Okul döneminden önce yaptığım bu gözlemler, okul ve köy halkı arasındaki ilişkilerin de bu doğrultuda olabileceğini düşündürmüştü. Fakat okulun başlamasıyla birlikte özellikle çocukların geçiş sürecine yönelik gözlemlerim okul ve köy insanı arasındaki ilişkilerin kopukluğunu ortaya koymuştu. Dini yapı ve eğitim arasındaki ilişki bölümünde de ele aldığım üzere köy insanının inancı gereği okula yönelik yaptığı yardımlar okulla olan ilişkilerin kurulmasına vesile olmuştu. Ancak bunun dışındaki zamanlarda köy halkının eğitim kurumuyla bir bağlantısı olmamış ve çoğu öğretmen köy içerisinde tanınmamıştı.

Okul ve köy arasındaki bu zayıf ilişki, çocuğu okul öncesine başlayacak olan bir anne tarafından aşağıdaki şekilde yorumlanmıştı:

Betül- Çocukların okula geçiş sürecinde okulun ne gibi katkıları olabilir?

Anne- Bizim burada pek bir ilgi yok. Çocuk okula gidecek diye veli olarak sen ne yaparsan yaparsın. Okulun bir rolü yok. Güzel şeyleri yok. Okul 3 ay boyunca tatil, 3 ay sonra yeniden başlayacak onun dışında bir şey yok.

Betül- Köydeki insanlar öğretmenleri tanıyorlar mı?

Anne- Yok nerden tanıyacak. Hiç okula gitmeyen veli var.

Betül- Evleri ziyaret eden öğretmenler var mı?

Anne- Hiç kimse yok. Halbuki 1 ay önceden öğretmen gelse çocuğu okula alıştırmak için. Okula başlamadan önce gelsin görsünler öğrencileri. Okula başlamalarını sağlasalar öğretmenler gelse okula alıştırsalar ne zorluk yaşayacaklar okulu gösterecekler iyi olur. Mesela okul müdürüyle tartışma yaşadık. Anneler okula gelince siz geldiğiniz için diğer çocuklar rahatsız oluyor diye. Bizi okula koymadılar. Eski müdür öyle değildi. Oysa öğretmenlerin ve müdürün gelip bizi bilgilendirmesi iyi olur; bir kütüphanesi olsa okulun iyi olur. Güzel etkinlikler yapabilirler mesela. Cami yapıyor. Camiye gitmek için insanları teşvik ediyorlar; okul için de yapabilirler. (4.09. 2014, Görüşme)

Yukarıda sunulan görüşmeden de anlaşıldığı üzere köy halkı ve cami kurumu arasındaki güçlü ilişkilerin kurulması cami personelinin köy içerisinde aktif oluşuna bağlanmıştı. Köy merkezindeki konumu itibariyle de herkesin uğradığı bir mekân haline gelen cami, köy içerisindeki aktiviteleriyle kendinden söz ettirmişti. Bu aktivitelerin başında köy insanının camiye gelmesi öncelikler arasında yer alırken, özellikle kadınlar ve küçük çocuklar bu konuda teşvik edilmişti. Okul çağına gelmemiş çocuklar yaz boyunca camiye kendi başlarına gelerek vakit geçirmişlerdi. Diğer yandan cami içerisinde düzenlenen yarışmalar, piknikler, partiler ve geziler köy insanı ile yakın ilişkiler kurulmasında etkili olmuştu. Köy halkı ve cami arasındaki bu güçlü ilişki kadınlardan biriyle yaptığım görüşmede okul üzerinden karşılaştırılarak değerlendirilmişti:

Betül- Camiler okuldan farklı olarak ne yapıyor?

Anne- Cami hocaları geliyorlar camiye gelin diye. Evlere geliyorlar, adam gönderiyorlar, öğrenci gerek diye çalışıyorlar. Okulda bu çalışma yok okul müdürü ve öğretmenlerinde. Yani okulun öğrenci teşviki yok. Okuldan soğutuyorlar, biz okula rahatça gidip gelemiyoruz.

Betül- Camideki sistem nasıl?

Anne- Camide insanları teşvik ediyorlar. Bana cami hocası kaç defa söyledi gel diye. Benim küçük çocuğum var yaramaz dedim ama hoca çocuğu da al gel burada uslanır dedi. Teşvik etti. İlla gel çocuğum var diye çekinme dedi.

Betül- Camide ne gibi etkinlikler yapılıyor?

Anne- Mevlitler oluyor, ilahiler öğreniyorlar. Bunları yılsonunda sergiliyorlar.

Betül- Evlere ziyaretler yapıyorlar mı?

Anne- Tabi tabi bütün hastalara yaşlılara cenazelere hep cami hocaları gidiyor ziyaret ediyorlar. Cenazelerde kuran okuyorlar. Kaynanam hasta olduğunda üç defa ziyarete geldiler. Kayınvalidem kuran bildiği halde yine bu senede gidecek. Evde oturacağıma oraya giderim diyor. 80 yaşındaki kadını bile çağırıyorlar size okuma öğretelim diye. Okuldakiler okuma yazma bilmeyen kadınlara ilgi gösterebilirlerdi müdür gelip ısrar etseydi insanlar okula giderdi okuma yazma öğrenirlerdi.

Betül- Okul bunu yeterince yapmıyor mu?

Anne- Yapmıyorlar. Okulun ilerlememesi öğretmenlerden ve okul müdüründen kaynaklı. İşimizi yapıp bir an önce gidelim düşüncesi var. Çocukları alın gelin şöyle yapalım bir etkinlik yapalım falan diye bir faaliyet yok. (4.09. 2014, Görüşme)

Okulun köy halkı ile olan zayıf ilişkilerini okul idaresi ve öğretmenlerle yaptığım görüşmelerde gündeme getirdiğimde bu durumun velilerden kaynaklı olduğunu dile getirmişlerdi. Velilerin sorumluluktan kaçtıkları için okula uğramadıklarını vurgulamışlardı. Bu durumu aşağıdaki şekilde yorumlamışlardı:

Betül- Köy halkı öğretmenleri tanımadığını ve bu sorumluluğun okula ait olduğunu ifade etti. Bununla ilgili düşüncelerin nelerdir?

Esra Öğretmen- Veli toplantısına gelmeyen bir veli, üst sınıflar için konuşuyorum, bir öğretmenden ne bekleyebilir? Öğretmen mi sürekli evlere gitsin bir şeyler anlatsın sıkıntılarını paylaşsın?

Betül- Bu konuda velilerin mi hatalı olduğunu düşünüyorsunuz?

Esra Öğretmen- Evet. Bir iş falan mı var acaba okulda diye kaçıyorlar. Para mı isteyecekler diye okul aile birliği toplantısına katılmaya gelmiyorlar. Hani gelişmemiş diyoruz ya, bazı şeylerden kaçarsan gelişmişlik bekleyemezsin. (21.11. 2014, Görüşme)

Betül- Okulda köy halkının da aktif olarak katıldığı sosyal etkinlik var mı?

Müdür- Çocukların gösterisi olduğunda buyur ediyorum. Zaten köylüyü biliyorsunuz. Hep dışarıda çalışıyorlar. Yazdan beri acura, salatalığa, zeytine gidiyorlar. Çoğu zaman evde bulunmuyorlar. Veli toplantısına çağırdığımızda çok azınlıkta geliyorlar. O da neden? Bu şekilde çalışmaya gittikleri için.

Betül- Köydeki kadınların çoğu çalışmıyor.

Müdür- Valla ben öğrencilerden duyduğumu söylüyorum. Annen niye gelmedi toplantıya soruyoruz. Annem acura gitti, taşa gitti. Bu şekilde duyuyoruz. Çok gitmem ben köye.

Betül- Neden?

Müdür- Sadece hasta ve cenaze ziyaretlerine giderim. Bir de öğrenci taramasına çıktım. Ya zaten benim günüm burada doluyor hocam. Zamanım olmuyor. Gitmeye vakit bulamıyoruz. Çocuklar düşecek mi o stres çok ben de. Çocuklar düşecek bir şey olacak tedirginliği var.

Betül- Cami ve köy halkı arasındaki ilişki oldukça güçlü görünüyor. Bağışların çoğu camiye yapılıyor. Bunu neye bağlıyorsunuz?

Müdür- Devlet okula her konuda yardımcı oluyor, her şeyi karşılanıyor şekliyle görüyorlar. Okul deyince her şey Milli eğitimden gelmiş, hazır olarak geliyor olarak düşünüyorlar.

Betül- Neden böyle düşünüyorlar?

Müdür- Bilincinde değiller yani.

Betül- Bu bilinci okul olarak köy toplumuna kazandıramaz mıyız?

Müdür- Ben bunu her toplantıda dile getiriyorum. Fakat camilerde günlük veliyle iç içeler. Bayanların hepsi camide. Beni ayda bir görüyor. Ya da on beş güne bir. Çağırıyorsun veli toplantısına yedi kişi geliyor. Düşünebiliyor musun? Bizim veliyle her gün görüşme anlatma şeyimiz yok. Bir de dini yönden ele alınca her şey bitiyor. (21.09. 2014, Görüşme)

Okul ve köy arasındaki bu ilişki düzeyi çocukların okula geçiş sürecine de yansımıştı. Okula başlayacak olan çocuklardan yalnızca büyük kardeşi olanlar öncesinde okulu ziyaret edebilmişti. Bunun dışındaki çocuklar, Hakan'ın hikâyesinde olduğu gibi, okulun açılmasıyla birlikte öğretmenlerini ve sınıfını tanıyabilmişti. Küçük çocuklarda olduğu gibi köy insanı da resmî törenler dışında okula pek fazla uğramamıştı. Okul dönemi boyunca öğretmen ve köy insanı arasında gelişen bir diyalog ve etkinlik olmamıştı.

Okul kurumunun köy halkıyla olan uzak ilişkisi köyün bir başka kurumu olan camiyle de benzerlik taşımıştı. Okul ve cami personeli aynı köyün içerisinde birbirlerinden kopuk bir şekilde görevlerini yürütmüşlerdi. Camide bulunduğum süre içerisinde edindiğim bilgiler okul ve cami arasında bugüne kadar doğrudan bir ilişki kurulmadığı şeklindeydi. Okulların açılmasıyla birlikte okul dönemi içerisindeki gözlemlerim iki kurum arasındaki iletişimsizliği gün yüzüne çıkarmıştı. Kurumlar arası bu zayıf ilişki çocukların eğitim sürecinin güçlenmesinde engelleyici bir rol oynamıştı. Buna göre havalanın soğumasıyla birlikte sınıfta ihtiyaç duyulan halı okulun bütçe yetersizliğinden dolayı temin edilememişti. Bu duruma çözüm olarak camideki ihtiyaçtan fazla olan halıların okul için istenilmesi tartışılmıştı. Bu fikrin işe yaracağı düşünüldükten okul müdürü ve Esra öğretmen caminin imamıyla ilk kez bu sebepten ötürü görüşmüş ve anasınıfı için halı istemişlerdi. Bu görüşmede yerine getirilmesi gereken birtakım prosedürler sıralanmış ve sınıf için gerekli olan halı temin edilemeden geri dönmüştü. İki kurum arasında gerçekleşemeyen işbirliğini öğretmen ve idare aşağıdaki şekilde yorumlamıştı:

Betül- Okul ve caminin işbirliği içinde olması konusunda ne düşünüyorsunuz?

Esra Öğretmen- Olabilir tabi. Cuma günleri, bayram namazlarında, ramazanda camiye çok para toplanıyor. Mesela ilk defa geçen yıl sınıfa yaptırdığımız

perdenin parasının yarısını kurban bayramından topladığımız derileri satarak ödedik. Bu deriler her yıl camiye gidiyordu ama biz velilerden bazıları ile görüşerek okula gelmesini sağladık. (21.09. 2014, Görüşme)

Müdür- Ya camidekiler herkes kendi işini yaptı da sen mi kaldın dese, orda şöylese de haklı yani.

Betül- Caminin imamını tanıyor musunuz?

Müdür- İki defa gördüm. (21.09. 2014, Görüşme)

Betül- Bugüne kadar okul olarak niçin cami ile işbirliğine girmediniz?

Müdür Yardımcısı: Müdürün kadın olmasından dolayı olabilir. (İmamla görüşmesi sıkıntısı) (21.09. 2014, Görüşme)

Okul ve cami arasındaki iletişimsizlik nedeniyle sınıfın fiziksel şartları iyileştirilememiş ve çocuklar soğuk sınıfta eski bir halıyla idare etmişlerdi. Caminin okuldan bir adım önde olduğunu ifade eden okul idaresi köydeki bağış ve yardımların da çoğunlukla camiye gittiğini belirtmişti. Okulun cami kurumuyla olan bu kopuk ilişkisi okula geçiş sürecindeki çocukların için katkı sağlamazken, bu sürecin en önemli ayağı olan ailelerle kurulan ilişkiler de diğer kurumlardan farksız olmuştu.

Çocukların okul öncesi eğitime başlamasıyla birlikte okulun ailelerle olan ilişkisi kısa bir süre için hareketlilik kazanmıştı. Bazı aileler, geçiş sürecinde çocuklarını yalnız bırakmayarak birlikte okula gelmişlerdi. Sonraki günlerde ise aileler toplantı dışında okula uğramamış ve öğretmenlerle nadiren görüşmüşlerdi. Dini yapı ve eğitim arasındaki ilişki bölümünde ele aldığım üzere karşı cinsten bir öğretmenle kurulan ilişkilerin kültürel olarak kısıtlanması da okul ve aile arasındaki ilişkileri koparmıştı. Yüzeysel görüşmeler gerçekleştiren aileler, toplantılarda yalnızca ihtiyaç listesi, beslenme menüsü, alınacak kitap seti gibi konulara ağırlık vermişlerdi. İki çocuğu okula giden bir anneyle yaptığım görüşmede okul ile olan ilişki durumunu aşağıdaki şekilde ifade etmişti:

Betül- Peki, Sen okula ne kadar sıklıkla uğruyorsun?

Anne- Hiç gitmedik ki! Toplantı olursa gideriz dedik ama hiç toplantı olmadı.

Betül- Toplantı olmuştur. Senin haberin olmamıştır.

Anne- Yok olmadı. Ablamın çocuğu da var. O da gitmedi. (04.09.2014, Görüşme)

Okul içerisinde düzenlenen toplantı sayısının azlığı ailelerle kurulan iletişimi düşürse de Esra öğretmen geçmiş yıldan tanıdığı bazı annelerle samimi ilişkiler kurmuştu. Bu anneler okula sık gelerek ya da telefonla görüşme yaparak öğretmenle iletişim kurmaktan çekinmezken buna benzer yakın ilişkiler sınıftaki her çocuğun ailesiyle kurulamamıştı. Esra öğretmen bu ilişki durumuna şu şekilde açıklık getirmişti:

Bu köyde benim yakınlık duyup görüştüğüm velilerim de var, sadece selam verdiğim velilerim de var. Veli okula ne kadar sık gelirse, çocuklarla ne kadar ilgilenirse ve çocuğu temiz gönderirse o kadar seviyorum. (21.11.2014)

Öğretmenin ebeveynlerle kurduğu farklı ilişkilerin yanında, hazırlanan eğitim programı da aileleri okula dâhil edecek şekilde düzenlenmemiştir. Öğretmenler aile katılım çalışması olarak yalnızca kitap setlerini kullanmış ve bu kitaplardaki alıştırmaları evde çocukların ebeveynleriyle birlikte yapmalarını istemişlerdir. Öğretmenler aile katılım çalışmaları hakkındaki düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Betül- Aile katılım çalışması size neyi ifade ediyor?

Esra Öğretmen- Benim kitaplarımın arasında aile katılım dergilerim var, aile ile birlikte çocukların evde ders yapmasına bir şeyler öğrenmesine olanak sağlayan bir şey ben bundan çok mutluyum. Ödevlerin tam olarak yapıldığını görüyorum. Çocukların tek olarak yapamayacakları şeyleri aileleri ile birlikte yapmalarını görüyorum. (21.11. 2014, Görüşme)

Aslı Öğretmen- Sınıfta ne yapıyorsan aile tarafından onun desteklenmesi lazım. Desteklenmezse o sadece sınıfta kalıyor. Çocukta hiçbir etkisi olmuyor. Bu yönden desteklenmeli okul açısından yani. (21.11. 2014, Görüşme)

Katılım çalışması olarak eve verilen ödevler ailenin çocukların eğitimine dâhil olmasında etkili olmamıştır. Ailelerin çoğu bu ödevleri çocuklarıyla birlikte gerçekleştirmemiş, onun yerine kendileri ya da büyük kardeşe yaptırmışlardır. Çocuklardan Mustafa ile yaptığım görüşme bu durumu net şekilde ortaya koymuştu.

Betül- Ödevlerini annen mi yapıyor?

Mustafa- Hayır, geçen hepsini ablam yaptı.

Betül- Birlikte mi yaptınız?

Mustafa- Hayır, kendi yaptı. Uzun bardakları, uzun sürahiyi hepsini ablam yaptı. Öğretmen de huylandı ablama. (19.11. 2014, Görüşme)

Aile katılım çalışmaları olarak eve verilen ödevlerin aileler tarafından yapılması öğretmenler tarafından hoş karşılanmamıştır. Öğretmenler, bu duruma açık bir şekilde tepki göstermiştir. Bu tepki öğretmen tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Aslı Öğretmen- En çok velilerin ödevi yapmasına sinirleniyorum. O zaman kâğıdı yırtıyorum. Ama sonra öyle davrandığım için vicdan azabı çekiyorum. Çocukların yapabilecekleri şeyleri çok basit şeyleri yapmadıklarında kızıyorum. Onların dışındakilere yapamayacakları şeyleri yaptırdıklarında kesinlikle kızıyorum. (21.11.2014, Görüşme)

Öğretmenlerin ailelerle olan ilişkileri geliştirmek için seçtiği yöntemler yalnızca kâğıt üzerinden gerçekleşmişti. Çocuklara verilen ev ödevleri aile katılım çalışması olarak değerlendirilmişti. Ev ziyaretlerinin gerçekleşmediği okulda öğretmenler ve okul idaresi bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamışlardı:

Ash Öğretmen- Bizim aileyi tanıyıp aile yapısını bilmemiz gerekiyor. Ev ziyaretlerini burada yapma şansım olmadı. Yapmam gerekiyordu yapmamız gerekiyordu, çocukları aile ortamında görmemiz gerekiyordu. Mesela aileler şu an bana anlatıyorlar ben şaşıyorum o çocuğun evde öyle olduğuna evet görmem gerekiyordu ama göremedim. Ama şunu yapmaya çalıştım sabahları çocukları getirdiklerinde velileri içeri almaya, o an ne yapıyorlarsa çocuklara katılmalarına yani bunu sağlamaya çalıştım ama bu da uzun süreli ve planlı değildi. (21.11. 2014, Görüşme)

Esra Öğretmen- Ev ziyaretlerinin de çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü aile kendini başka gösteriyor. Doğal değil, öğretmenden tepki alırım diye mi düşünüyor, aile yaşantısında bizim yanımızda çocuğa davranışıyla başka yerdeki aynı değil. Benim evleri tek tek gezme şansım yok. Öğretmenin yaşanmışlığıyla da alakalı... Ben bekar olsam, sorumluluğum olmaz sabahları erken gelir, bir gün bir veliye diğer gün bir veliye giderim. Görüşür paylaşabilirim. Ben okula kendi sorumluluklarından dolayı okula zor yetişiyorum ve veli ziyaretlerini çok yapamıyorum. (21.11. 2014, Görüşme)

Müdür- Sık sık aileleri okula çağırıyoruz. Onlara “Okulumuzun çayı var. Gelin okulumuz için her şeyi konuşalım. Öğretmenimizle de konuşun. Gerekirse ben sınıfa da alırım sizi. Aynı sıraya da oturturum. Siz de dinleyebilirsiniz dersi” diyorum. (21.11. 2014, Görüşme)

Yapılan görüşmelerden anlaşıldığı üzere gerçekleşmeyen ev ziyaretleri ve kâğıt üzerinde kalan aile katılım çalışmaları kurumlar arası ilişkilerin gelişmesini engellemiştir. Bu zayıf ilişkiler çocukların eğitim sürecine katkı sağlamazken, okula geçiş sürecinde izlenen stratejiler de bu süreçte önemli rol oynamıştır. Bunlardan okul idaresinin ve öğretmenlerin süreci ele alış biçimi ve bu doğrultuda takip ettikleri yöntem okulun geçiş sürecindeki rolünü ortaya koymuştur.

4.4.3. Okula Geçiş Sürecinde İzlenen Stratejiler ve Eğitim Arasındaki İlişki

Okul kurumunun çocukların geçiş sürecine bakış açısı ve buna dayanarak uyguladığı pratikler eğitim sürecinin işleyişini değiştirmişti. Eğitim politikası kapsamında gerçekleştirilen uyum programı ve öğretmen davranışları bu süreci yönlendiren stratejiler olmuştu. Bu stratejilerden uyum programı okula geçiş sürecinin önemli bir ayağını oluşturmuştu. Fakat köy halkının uyum programı konusunda yeterince bilgi sahibi olmayışı ve eğitim kurumunun fiziksel olarak hazırlanmayışı

uyum programını başarısız kılarken, çocuklarda da hayal kırıklığına neden olmuştu. Uyum programının yanı sıra öğretmenlerin takındıkları davranış ve tutumlar da bu sürecin gidişatını belirleyen bir diğer strateji olmuştu. Buna göre öğretmenler geçiş sürecinde izledikleri yöntem ve uygulamalarla çocukların okul ile olan ilişkilerini yapılandırmıştı.

4.4.3.1. Uyum Programı

Uyum programının gerçekleşeceği ilk gün ilkokul ve anasınıfı öğrencileri okul bahçesini doldurmuştu. Çocuklardan bazıları anneleriyle birlikte gelirken kimi çocuklar ise okula büyük kardeşleriyle gönderilmişlerdi. Toplanan kalabalık heyecan ve endişe dolu bakışlarla ders zili çalmasını beklerken, zilin çalmasıyla birlikte ilkokul öğrencileri sınıflarına kabul edilmişti. Okul öncesine başlayacak olan çocukların ise eve gitmeleri istenmişti.

Anasınıfının fiziksel olarak hazır olmaması ve temizlik sorunu gibi nedenler çocukların eve gönderilmesine neden olurken, diğer yandan okul idaresinin köyde alan taramasına çıkması çocukların uyum haftasını kesintiye uğratmıştı. Bu durum yaz boyunca okul heyecanı yaşayan çocuklarda hayal kırıklığı yaşatmıştı. Hayal kırıklığı yaşayan çocuklardan Hakan, üç gün boyunca okula gidemeyişini “Sınıfımız kapalıydı. Okula gitmek istemiyorum” şeklinde annesine dile getirmişti. Okulun ilk haftasında yaşanan bu hayal kırıklığı geçmiş yıllarda da farklı şekilde tekrarlanmıştı. Bir önceki yıl okul öncesine gelmek isteyen Melike, yaşının küçük olduğu gerekçesiyle okul tarafından geri çevrilmişti. Melike’nin okula başlamadan önce yaşadığı bu hadisenin kendisini ne kadar üzdüğünü aşağıdaki şekilde aktarmıştı:

Betül- Geçen yıl seni okula almadıklarında ne hissettin?

Melike- Ağladım. Birkaç gün beni neden okula almıyorlar Allah’ım ben kötü bir kız mıyım dedim. Şimdi düşündüm artık ben biraz da küçüktüm, küçük olduğum için almadılar. (19.11.2014, Görüşme)

Uyum haftasında eve gönderilen çocuklar, son iki günde sınıfa kabul edilmişlerdi. Fakat bu iki gün içerisinde kayıtlı görünen yirmi altı çocuktan yalnızca dokuzu okula gelmişti. Bazı aileler uyum haftasından haberdar olmadığı için çocuklarını göndermezken, bazıları “Zorunlu değil ya, tam başlamadı diye göndermedik” şeklinde açıklamışlardı. Uyum haftasının zorunlu olmadığını ifade eden ebeveynler, çocuklarının hangi öğretmende eğitim göreceklarını de bilmediklerini dile getirmişlerdi. Yaşanılan

bu süreci görüşmelerde öğretmenlerle konuştuğumuzda aşağıdaki şekilde değerlendirmişlerdi:

Betül-Uyum haftasında çocuklardan bazıları hayal kırıklığı yaşadılar.

Aslı Öğretmen- Benim bu durumdan haberim yoktu. Yani yapılması gereken şeydi: Eylül ayında gelip bizim velilerle tanışıp çocuklarla sohbet edip hepsini birebir tanımamız gerekiyordu. Ama bir sürü aksaklık oldu yani okulla ilgili sebeplerimiz vardı. Birde özel sebeplerim vardı. Biz çocukları tanıyabilseydik, senin bildiklerini biz bilseydik çok heyecanlıydılar diyorsun bunları biz bilseydik çok farklı olurdu.

Esra Öğretmen- Her yıl uyum eğitimi bir hafta ben yapıyordum. O zaman tek öğretmendir ve alan taraması yoktu. Sayı fazlaydı. Bu yıl şöyle bir aksilik oldu. Bu yıl iki öğretmen olduk öğrenci sayısı kırk olur diyorduk ama sayı yirmi oldu. Alan taramasına çıkmak zorundayız, hangi çocuk hangi öğretmene verilecek, bunun sorunu çok oldu bir öğretmeni çok istediler. Diğerini az istediler tanımadıkları için. Bu sorunlarla uğraşırken biz öğretmen ve idareciler çocukları bir hafta aksattığımızı düşünüyorum. Evet, Bu bir hayal kırıklığıdır çocuklar için. Ben bunu bilmiyordum. Şimdi öğrendim seneye daha dikkatli oluruz. Alan taramasına çıkılacaksa öğleden sonra çıkarız veya farklı bir gün yaparız. (21.11.2014, Görüşme)

Öğretmenlerin uyum haftasında çocukların yaşadıkları hayal kırıklığından haberdar olmayışı okuldaki alışma sürecine de yansımıştı. Çocuklardan bazıları okula uyum sağlamakta zorlanmış ve eve gitme isteklerini ağlayarak dile getirmişlerdi. Okulun ve öğretmenlerin okula geçiş sürecinde karşılaştıkları bu problemlere yönelik takındıkları davranış ve tutum ise çocukların okul içerisindeki katılımcılığının yönünü değiştirmişti.

4.4.3.2. Öğretmen Davranışları

Uyum haftasından sonra bütün çocukların okula gelişleriyle birlikte farklı bir süreç başlamıştı. Bu süreçte ailelerinden ilk defa ayrı kalarak bir araya gelen çocuklar birbirinden farklı şekillerde tepkilerde bulunmuşlardı. Özellikle büyük kardeşin okul deneyimiyle okul öncesi eğitime adım atan çocuklar sınıf içerisinde kendini rahat ifade edebilirken, okul deneyimini ailede ilk defa yaşayan çocuklar ise sessiz kalmış ya da ağlamışlardı. Her iki sınıfta gözlemlediğim bu süreç öğretmenlerin yaklaşım ve stratejileriyle farklı bir boyut kazanmıştı. Buna göre öğretmenler bu süreçte uzaklaştırma, anlaşma ve tehdit, ilişkiyi yapılandırma şeklinde birtakım yöntemler izlemişlerdi. İzlenen uygulamalardan uzaklaştırma çocukların ailelerinin okulda beklemelerini engellemeye yönelik olarak gerçekleşmişti. Diğer yandan Esra

öğretmenin okula adapte olamayan çocukların sorunlarını anlaşıma veya tehdit yoluyla çözmeye çalışması çocukların okulla olan ilişkilerini zayıflatmıştı. Aslı öğretmenin ise çocuklarla olan ilişkilerini olumlu şekilde yapılandırma girişimi çocukların okulla olan bağlarını güçlendirmişti.

4.4.3.2.1. Uzaklaştırma

Okul idaresi ve öğretmenler çocukların geçiş sürecini kolay atlatabilmelerinin ebeveynlerin okuldan uzaklaşmasıyla gerçekleşeceğine inanıyorlardı. Ebeveynlerin sınıf içerisinde bulunmalarının alışma süresini uzattığını ve sürece katkı sunmadığını dile getirirken, ailelerden çocuklarını okula bırakıp gitmeleri istenmişti. Okuldan uzaklaştırılan ebeveynler okulun bu kararını aşağıdaki şekilde eleştirmişlerdi:

Anne-Okulun bahçesine bile izin vermiyorlar. Sanki on yaşındaki çocuğu okula gönderiyorsun. Daha ilk defa okula gidiyor.

Anne- Okul müdürüyle tartışma yaşadık. Anneler okula gelince siz geldiğiniz için diğer çocuklar rahatsız oluyor diye. Bizi koymadılar. Diğer müdür (eski okul müdürü) öyle değilmiş. Görümcem bir yıl gitmiş bir şey dememişler. Çocuğun yanında oturmuş bir zorluk yaşamamış. (04.09.2014, Görüşme)

Gerçekleştirilen bu stratejinin çocuklar için uygun olmadığı bazı ebeveynler tarafından vurgulanmıştı. Fakat bu uygulamanın geçmiş yıllardan bu yana devam ettiği ebeveynler tarafından dile getirilmişti. Bu durum aşağıdaki şekilde aktarılmıştı:

İlk gün ağladı ama daha sonra alıştı. İlk gün bıraktık gittik. Öğretmeni bırakın dedi ağladı ama on beş gün sonra alıştı. Arada bir müdür geliyordu nasıl ağlıyor mu diye. Öğretmeni ağlasa da bırakın dedi. (04.09.2014, Görüşme)

Okul yönetimi, ebeveynlerin sınıfta bulunmalarının diğer çocukları olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Diğer yandan eğitim programında aksamalara neden olabileceğini öğretmenlere açıklamıştır. Okul idaresinin öğretmenlere verdiği tavsiye aşağıda şekilde gerçekleştirdi:

Aslı Öğretmen- Aileleri çok fazla sınıfa almamamı istediler. Çünkü geçen senelerde annesi sınıfa giren çocuklar alışmamışlar. Anneler sınıfa girip oturuyormuş ve kalkmıyormuş. Bana durmasın veliler kapıdan bıraksın gitsin dediler. (21.09.2014, Görüşme)

Okul yönetiminin uyguladığı uzaklaştırma yöntemi her ne kadar aileler tarafından eleştirilse de uygulanmaya devam etmişti. Okula uyum sağlamakta zorlanan çocuklar için ise öğretmenler sınıftaki davranış ve tutumlarıyla farklı yöntemlere başvurmuşlardı. Bunlardan Esra öğretmen okulun ilk zamanları çocuklarla anlaşma yaparak süreci yönetirken, bunun işe yaramadığı durumlarda tehditle durumu kontrol altına almaya çalışmıştı.

4.4.3.2.2. Anlaşma veya Tehdit

Öğretmenin okula uyum sağlamakta zorlanan çocuklar için kullandığı stratejilerden bir diğeri anlaşma ve tehdit olmuştu. Buna göre okulun ilk zamanlarında annelerinden ayrılmakta güçlük çeken çocuklar ağlama krizlerine girmiş ve eve gitmek istemişlerdi. Çocukların bu davranışına karşın Esra öğretmenin çözümleri anlaşma yoluna gitme, kuralları esnetme, görmezden gelme ve son olarak tehdit olmuştu. Kullanılan bu yöntemler çocukların okula adapte olmasından çok okulla olan ilişkilerini zayıflatmıştı. Bu durum karşısında yalnızca çocuklar değil öğretmenin de motivasyonu düşmüş ve kendini yetersiz hissetmişti.

Sınıftaki motivasyonu düşüren bu süreçte Esra öğretmen, ilk olarak anneleri sınıftan dışarı çıkarmış ve ağlayan çocuklarla özel olarak ilgilenmişti. Çocukların başını okşayan öğretmen onları teselli etmiş ve yanlarından ayrılmamıştı. Erkeklerden Can bir süre sonra ağlamayı sonlandırırken, kızlardan Yağmur için bu süreç kolay şekilde atlatılmamıştı.

Yağmur, okula alışma sürecini üç ay boyunca ağlayarak geçirmiş ve her seferinde eve gitme isteğini tekrarlamıştı. Bu süreçte öğretmen ilk olarak Yağmur’u “Kimin kardeşi burada, hani bak bakalım?” şeklinde sorular yönelterek ikna yoluna gitse de bu konuyu çözüme kavuşturamamıştı. Yağmur’un her gün okulda yaşadığı ağlama krizleri öğretmen ve annenin sinirlerini yıpratmış ve bu gözyaşlarını boşuna döktüğünü aşağıdaki ifadelerle sıklıkla dile getirmişlerdi:

Esra Öğretmen- Ağlasan da ağlamasan da bu sınıftasın. Gözlerini yıpratma boşuna Yağmur!

Esra Öğretmen- Ağlar ağlar, yorulur susar.

Anne- Hadi canım, hadi canım. Ağlasan da alıacaksın. (29.09.2014, Gözlem)

Okula alışmasının zorunlu olduğunu belirten ifadeler Yağmur’un ağlamalarını sonlandırmamıştı. Ağlamaktan yorulan Yağmur bu durumu evde nenesine “Gözlerim

biber gibi yanıyor nene” şeklinde benzetme yaparak aktarsa da Yağmur’un ağlama krizleri aile içerisinde kabul edilemez olmuştu. Sınıfa girmeye direndiği bir gün ise nenesinden dayak yemişti. Yaşanılan nahoş olayın ardından öğretmen Yağmur ile bir anlaşma yapmış ve ağlamadığı sürece onu eve erken göndermeye söz vermişti. Diğer yandan öğretmen ağlama krizlerinin tekrar yaşanmaması için sınıftaki diğer çocuklara uyguladığı kurallardan bazılarını Yağmur için esnetmişti. Öğretmenle yaptığım görüşmede bu duruma yönelik ifadeleri aşağıdaki şekilde olmuştu:

Bir şey desem ağlayacak motta ama hani tuvalete normalde tek gönderirim şimdi arkadaşıyla gitmek istiyor. O yüzden izin veriyorum. (21.09.2014, Görüşme)

Esra öğretmenin Yağmur ile anlaşmaya gitmesi ve kuralları esnetmesi bir süre sonra da işe yaramamıştı. Yağmur’un okul içerisindeki ağlama krizleri tekrar baş göstermişti. Bu durum karşısında öğretmen yaptıkları anlaşmayı bozabileceğini aşağıdaki şekilde ifade etmişti:

Yağmur yemek masasında aniden ağlamaya başladı.

Esra Öğretmen- Etkinlikten sonra eve göndereceğim böyle ağlamaya devam edersen göndermeyeceğim.

Yağmur- Öğretmenim ne zaman gideceğiz?

Esra Öğretmen- Atatürk portresi yaptıktan sonra

Emine- Yağmur ağlar şimdi

Esra Öğretmen- Ağlarsa göndermem zaten. (01.10.2014, Gözlem)

Öğretmen ve Yağmur arasında geçen bu diyaloglar farklı bir günde onu okula getiren annesiyle de gerçekleşmişti. Yağmur’un annesi bu duruma kızarak tepkisini koymaya çalışmıştı. Bu durum gözlem notlarına aşağıdaki şekilde yansımıştı:

Anne-Boşuna ağlama Yağmur. Evde kimse yok. Bak öğretmenin seni erken gönderecek. Hani sen alışmıştın.

Yağmur-Sonra git

Anne-Tamam 5 dakika buradayım. Tamam.

Yağmur-Gitme.

Anne-Hayır, kızım. Kes sesini!

Yağmur ağlamaya devam ediyor.

Anne-Yağmur valla döverim seni. Boş yere canını yaktırma.

Yağmur- Anne sustuktan sonra git

Anne-Hadi bakalım arkadaşlarıyla oyna biraz, katıl biraz. Tamam beş dakika daha beklicem.

Yağmur annesinin gideceğini sanıp “Anne” diye sesleniyor.

Anne: Buradayım buradayım. Benim hiç işim yok mu kızım? Burada seni mi beklicem oturup? Bir ay olmuş kızım bir ay. Ağlama boş yere!

Yağmur-Erken gideceğim.

Anne- Beni çok üzüyorsun kızım. Koca kız oldun

Yağmur-Tamam bir dakika sonra git.

Anne-Tamam. Hıh tutuyorum bir dakikayı

Esra Öğretmen- Böyle ağlarsa göndermem ki erkenden. Susarsa 3,5'ta göndereceğim.

Anne-Hadi Allah yardımcınız olsun. Hiç kolay değil hocam. (13.10.2014, Gözlem)

Okulun üçüncü ayına yaklaşırken Yağmur'un ağlama krizlerinde azalma olmuş fakat tam anlamıyla problem çözülemedi. Özellikle kahvaltı zamanlarında ağlamaya başlayan Yağmur, tabaktakilerin bitirilmesi kuralına da adapte olamamıştı. Aşağıdaki gözlem notları Yağmur'un yemek problemini ortaya koymuştu:

Yemek esnasında Yağmur yine ağlamıştı. "Öğretmenim ben bir tane sarma yiyeceğim" şeklinde ağlamıştı. Öğretmen her zaman annelerinin koydukları yemeğin hepsini bitirmelerini istiyordu. Fakat Yağmur'un ağlamaması için "Tamam, tamam yeme" şeklinde söylenmişti. (12.11.2014, Gözlem)

Yağmur'un kahvaltı sırasında rutinleşen ağlamaları sınıftaki diğer çocuklar tarafından sürekli olarak öğretmene iletilmişti. Esra öğretmen, Yağmur'un bu ağlamalarına karşılık sınıftaki diğer çocuklara "İlgilenmeyin, ağlasın. Yağmur erken felan göndermek yok. Üç ay oldu ya" şeklinde tepki vermişti. Yaptığım bireysel görüşmede ise Yağmur ağlamasının sebebini aşağıdaki şekilde açıklamıştı:

Betül- Okula gelince niçin ağlıyorsun?

Yağmur- Çünkü eve gitmek istiyorum.

Betül- Neden?

Yağmur- Çünkü çok sevmiyorum.

(19.11.2014, Görüşme)

Yağmur'un okula karşı korku ve endişeleri sınıftaki kızlarla olan paylaşımlarında da kendini göstermişti. Sınıftaki çocuklarla Yağmur hakkında yaptığım görüşmelerde Seda'nın benimle olan sohbeti bu durumu aşağıdaki şekilde özetlemişti:

Betül- Yağmur okulda olduğu zamanlar ağlıyor. Sen hiç ağladın mı?

Seda- Hayır. Ben okuldan korkmuyorum.

Betül- Yağmur okuldan mı korkuyor?

Seda- Dışarı çıkınca Yağmur bana söyledi.

Betül- Ne dedi sana?

Yağmur- Ben okuldan korkuyorum. Öğretmenimi sevmiyorum. Okulu da sevmiyorum dedi.

Betül- Peki sana nedenini söyledi mi?

Seda- Yok demedi.

Betül- Peki sence neden sevmiyor olabilir?

Seda- O evini çok seviyormuş ondan okulu sevmiyormuş.

(19.11.2014, Görüşme)

Okulda ağlamadığı günlerde ise Yağmur sürekli olarak öğretmenine eve gideceği zamanı sormuş ve ne kadar süresi kaldığını öğrenmeye çalışmıştı. Esra öğretmen bu durumu aşağıdaki şekilde aktarmıştı:

Ağlamayan çocuklarda problemlili oluyor. Sıkılabiliyor, bazıları ağlayarak yansıtıyor bazıları ağlamadan. Bazı çocuklar bazen erken gitmek istiyorlar. Ben bunu fark ediyorum bazıları da öğretmenim gitmeyelim daha da kalalım diyor. (21.11.2014, Görüşme)

Esra öğretmen, Yağmur'un okula geçiş sürecinde yaşadığı sorunları ailesinin ve kendisinin tutumundan kaynaklanabileceğini ifade etmişti. Bu duruma çözüm bulamadığı için kendini kötü hissettiğini de dile getirmişti. Esra öğretmen bu duruma yönelik düşüncelerini aşağıdaki şekilde vurgulamıştı:

Esra Öğretmen- Yağmur her dediği olan bir çocuk. Her isteğini ağlayarak yaptıran bir çocuk, annesi babası, babaannesi olsun ağladığı zaman her istediğini yapıyorlar. 2- 3 dakika ağlıyor dediğini yapmadığını zaman susuyor. Bazı çocuklar bazı şeylere anasınıfında sahip oluyorlar, bir kalem olsun, bir defter olsun, bir silgi olsun, kitap, boya ilk burada sahip oluyorlar. O yüzden onlar için hamurla oynamak, öğretmenin kitap okuması çok değerli ve anlamlı ki o yüzden bazı çocuklarla hiç problem yaşamıyoruz. (21.11.2014, Görüşme)

Betül- Çocuklara karşı sert tepkiler verdiğini düşünüyor musun?

Esra Öğretmen- Kendimle ilgili özeleştiri yapacak olursam, düşünüyorum ki yapıyorum aslında. İlk öğretmenlik yıllarım daha yumuşaktı. Geçen yıl ağlayan çocuğa canım cicim diyerek hediyeler aldım alıştırmaya çalıştım. İki üç ay alıştırmaya çalıştım, çok uğraştım. Bu konuda ben hırslıyım öğrenciyi kaybetmek istemiyorum. Eksik hissediyorum, yetersiz hissediyorum kendimi çocuk kaybedince (çocuk okula gelmekten vazgeçince).

Betül- Geçen yıl tepkilerinin yumuşak olduğunu ve öğrenciyi kazandığını anlatıyorsun.

Esra Öğretmen- Ama çok uzun sürdü iki, üç ay sürdü. Hikâye etkinliğinde birden çocuğun ağlayarak geldiğini gördüm. Yarım saat ağlamıştı. Baş ağrısıyla üzülerek eve gittim.

Betül- Okula alışma süresini kısa tutmak amacıyla mı Yağmur'a sert davranıyorsun?

Esra Öğretmen-Ben Yağmur'da şunu gördüm. Her istediğini ağlayarak yaptırdığı için, yumuşak davranmak Yağmur'a yaramıyor, canım cicim de denedim ben Yağmur'a ama olmuyor. (21.11.2014, Görüşme)

Çocukların okula adapte olabilmesi için ailelerin rolü tartışıldığında bu durum ne yapılabileceği konuşulduğunda aileler gündeme gelmişti. ailelerden yardım alma konusunda ne düşündüğü Esra öğretmene sorulduğunda ise aşağıdaki şekilde açıklık getirmişti:

Betül- Bu durumu çözmek için aileyle bir işbirliğine girdin mi?

Esra Öğretmen- Dedim ki evde her istediğini ağladığı zaman yapmayın. Özellikle çok çizgi film izletmeyin dedim. Yatarak çizgi film seyrediyorlar, istedikleri zaman yemek yiyip istemedikleri zaman yemiyorlar. Yağmur'un en büyük sorunu yemek aslında. Yağmur çok sık yiyip, az yiyor ama anasınında bir defa yemek bir defa da meyve yiyoruz. Yemek saatleri dışında yemek süresi koymuyorum. Koymadığım için yemek saatlerinde gözleri doluyor, bunu anlıyorum.

Betül- Okula gelmek istemeyişi tabaktaki yemeği bitirme kuralından olabilir mi?

Esra Öğretmen- Onu da yaşamış olabilir. Ben annelerine şunu söylüyorum çocuklarınızın yiyeceği kadar koyun fakat saklama kabını dolduruyorlar.

Betül- Yemeğin tabakta kalması ne sakınca doğuruyor sence?

Esra Öğretmen- Bir şeyi bitirme bende küçüklükten kalan bir şey. Annem benim tabağıma yiyebileceğim kadar koyardı ve ben onu bitirirdim. Çocuklarında yemediklerini, beslenemediklerini düşünüyorum. Beş, altı saat buradalar. Çocukların halsiz kaldıklarını düşünüyorum. Son saat acıkan çocuklar oluyor, yorgunluk, bıkkınlık oluyor çocuklarda. Bunun beslenmeyle alakalı olduğunu düşünüyorum. (21.11.2014, Görüşme)

Esra öğretmenin Yağmur'un okul problemini çözme konusunda izlediği yaklaşım yapılan görüşmelerden de anlaşıldığı üzere kendisi tarafından da eleştirilmişti. Sınıftaki uyum sorununu çözmek adına her türlü yolu denediğini ve başaramama hissinin kendini oldukça yıprattığını dile getirmişti. Buna karşın Aslı öğretmen ise sınıfında okula adapte olamayan çocuklara yönelik ilişkileri yapılandırma üzerinden bir strateji izlemişti.

4.4.3.2.3. İlişkiyi Yapılandırma

Aslı öğretmenin okula geçiş sürecinde kullandığı stratejilerden bir diğeri ise ilişki yapılandırma olmuştu. Buna göre öğretmen, okula uyum sağlamakta zorlanan çocukların problemlerini ilişkiler üzerinden yürütmüş ve çocuklarla olan iletişimini geliştirmeye odaklanmıştı. Diğer yandan çocukların kaygılarını anlamaya çalışmış ve

sınıf sürecini buna göre yönetmişti. Bu durum çocukların okul problemlerini çözmesine yardımcı olurken, diğer yandan okulla olan ilişkilerini güçlendirmişti.

Okulun ilk günü, Aslı öğretmen annelerinden ayrılmakta zorlanan çocukları teselli etmişti. Ağlayan ve çekingen davranan İsmail'i kucağına almış ve korkularını gidermeye çalışmıştı. Diğer yandan okula alışmakta zorlanan İsmail'in sınıfta rahatsızlık duyduğu şeyleri anlamaya çalışmıştı. Buna göre İsmail'in ikizinden ayrı yerlere oturmasından ve sınıfa yabancı birilerinin girmesinden tedirginlik duyduğunu fark etmişti. Bu durumu göz önünde bulunduran Aslı öğretmen, İsmail'in rahat edebileceği bir sınıf ortamı yaratmaya özen göstermişti. İsmail'in okula alışma sürecini Aslı öğretmene sorduğumda aşağıdaki şekilde değerlendirmede bulunmuştu:

Aslı Öğretmen- İsmail'i daha çok sevmeye çalıştım. Zaten minicik bir çocuk. Çok da tatlı. Alıp kucağıma sevince daha çabuk alıştı. Sert olarak bir tek kapıyı kapatıp dışarıya çıkmasına izin vermedim. Kucağıma alıp sevdim. Kötü bir şey olmayacağını söyledim. Çıkış saatini söyledim. Birkaç gün annesi gelip aldı. Böyle böyle alıştı şimdi kendisi severek gelmeye başladı. Ama hırçınlığı çok fazlaydı oyuncakları alıp kafama atıyordu. Böyle şeyler yaşadık ama çok sürmedi zaten üç dört gün sonra alıştı. (21.11.2014, Görüşme)

Aslı öğretmen, İsmail'le olduğu gibi sınıftaki diğer çocuklarla olan ilişkilerinde de yakın bir ilişki içerisinde olmuştu. Çocukların kendisiyle şakalaşmasına müsaade etmiş ve özgür bir sınıf ortamı oluşturmuştu. Çocukların sınıf içerisinde bağırma, koşma, yerde yatıp yuvarlanmalarına müsaade etmiş ve sınıf içerisindeki hareketlerini engelleyen nesneleri kaldırarak daha rahat davranmalarını sağlamıştı. Sınıf içerisindeki gözlem notlarımda bu süreci aşağıdaki şekilde aktarmıştım:

Erkekler sınıftaki masanın etrafında koşuyordu. Altına giriyor ve çıkıyorlardı. Öğretmen çocuklara “Yavrucum sandalyeleri kaldır takılma” şeklinde çocuklara masanın etrafındaki sandalyeleri kaldırmasını ve onlara çarpmadan hareket etmelerini söylemişti. (22.10.2014, Gözlem)

Çocuklarla olan ilişkilerini oyunlar üzerinden kurmaya çalışan Aslı öğretmen, bazı zamanlar çocukların oyunlarına da katılmıştı. Top oynayan çocukların kalecisi olmuş ve toplarını yakalayarak birlikte eğlenme fırsatı yaratmıştı. Öğretmen ve çocuklar arasındaki bu ilişki çocukların değerli eşyalarını öğretmene emanet etmesiyle daha da gelişmişti. Aşağıdaki gözlem notlarım çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerindeki güven duygusunu ortaya koymuştu:

Erkek çocuklar silahçılık oyununa ara vermişlerdi. Çocuklardan Mustafa oynarken kullandığı tahta silahını öğretmenine götürmüş ve “Öğretmenim benim çatışma silahıma bak” şeklinde ona emanet etmişti. Öğretmeni de kafa sallamış ve gülümsemişti. (20.10.2014, Gözlem)

Aslı öğretmen, çocuklarla arasında kurduğu bu yakın ilişkiyi çocukların davranışlarında kısıtlamamasına bağlamış ve “Birbirlerine vurmadıkça, zarar vermedikçe müdahale etmiyorum” şeklinde açıklık getirmişti. Çocukların birbirlerine zarar verici davranışlarında ise ilk olarak “Ben bu oyunu sevmedim. Birbirinize vuruyorsunuz” şeklinde uyarılarla vazgeçirmeye çalışmış, buna rağmen bu tür davranışları devam ettiren çocukları oyundan çekerek sınıfın bir köşesinde oturmasını istemişti. Çocukların ceza olarak adlandırdıkları bu durum öğretmenin çocuklara sarılması ve barıştıklarını sınıfa ilan etmesiyle son bulmuştu.

Öğretmenle kurulan bu sıkı ilişki sınıf içerisindeki kuralların uygulanışına da yansımıştı. Çocuklar kendileri gibi öğretmenlerinin de sınıftaki kurallara uymasını beklemiş ve yeri geldiğinde kuralları öğretmenine hatırlatmışlardı. Aşağıda sunduğum gözlem notlarım çocukların öğretmenine kural hatırlatmasını örneklendirmişti:

Öğretmen çocuklara boşalttığı sepetteki oyuncakları toplamasını istemişti. Çocuklar “Öğretmenim hani sen toplamadın?” diyerek soru sormuşlardı. Öğretmen de “Haklısınız ama ben sizin sobanızı yakayım sonra yardım ederim” şeklinde cevap vermişti. (12.11.2014, Gözlem)

Sınıftaki bu ilişkisel oluşum çocukların okulda keyifli vakit geçirmesini sağlarken aynı zamanda kendilerini güvende hissettirmişti. Okuldaki üç ay sürenin sonunda çocuklardan Buğra ile yaptığım görüşme sınıf içerisindeki ilişkileri anlamada önemli bir örnek oluşturmuştu. Sınıfını ve öğretmenini çok sevdiğini söyleyen Buğra okulun ilk günü yaşadığı hisleri aşağıdaki şekilde anlatmıştı:

Betül- Okula ilk geldiğinde neler hissettin?

Buğra- Ağlayacaktım.

Betül- Neden?

Buğra- Çünkü annem yoktu.

Betül- Ama öğretmenin vardı?

Buğra- Öğretmenimden utanıyordum. (19.11.2014, Görüşme)

Çocuklar öğretmenleriyle olan ilişkilerinin gelişmesinde öğretmenlerinin yüz ifadesinden bahsetmişti. Öğretmenlerinin gülümseyişlerin önemini vurgulamışlardı. Bununla ilgili aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardı:

Betül- Öğretmenini seviyor musun?

Zeynep- Evet. Öğretmenim bazen gülünce onu çok seviyorum

Seda- Evet çok seviyorum, güzel gülmesini seviyorum. Güzel davranmasını seviyorum onu çok seviyorum. Değişmesini istemiyorum.
(19.11.2014, Görüşme)

Okula geçiş sürecinde öğretmenin çocuklarla olan ilişkilerini güçlü tutmaya çalışması ve buna yönelik yaklaşımları Aslı öğretmenle yaptığım görüşmelerde aşağıdaki şekilde yansımıştı:

Betül- Çocukların okula geçiş sürecindeki kendi rolünü değerlendirir misin?

Aslı Öğretmen- Tamamen öğretmen rolünden çıkmam gerekiyor benim. Bir abla gibi bir anne gibi davranmam gerektiğini düşünüyorum. Çocuğun onu hissetmesi lazım ki kendini güvende hissetsin. Ben öğretmen rolünü hissettirseydim belki çocuk korkardı.

Betül- Okula geçişte çocukların öğretmenden korktuklarını mı düşünüyorsun?

Aslı Öğretmen- Evet en başta korktuğuna göre... Çünkü bana yaklaşmıyordu, konuşmuyordu. Kucağıma aldığımda kendini itiyordu. Atmaya çalışıyordu kendini falan.

Betül- Peki bu süreçte ne yapılmalıdır?

Aslı Öğretmen- Bence ebeveynlerin çocuklarla evde ilgilenmeleri, okula adapte etmeye çalışmaları gerekir. Ama okula girildiği anda velinin geride kalması gerekiyor. Orda öğretmenin devreye girmesi gerekiyor. Öğretmenin de öğretmen rolünden çıkıp bir abla bir anne rolüne girmesi gerekiyor. Çocuğun öğretmeni sevmesi gerekir. Çünkü sevmezse çocuk hiçbir şey yapmıyor. En başta sevdikten sonra devamı geliyor çocuk saygıda duyuyor, korkacağı yerde korkuyor da, yaramazlık yapacağı yerde yaramazlık yapmasını da biliyor. Her şeyin zamanını biliyor çocuk. O sevgi sağlandıktan sonra okula alışmak için bir başlangıç oluyor. (21.11.2014, Görüşme)

Aslı öğretmenin okula uyum sağlamakta zorlanan çocuklara karşı ilişkilerini yakın tutma stratejisi çocukların okula uyum sürecini hızlandırmıştı. Bu doğrultuda öğretmenlerin okula geçişte izlediği stratejiler ve sınıf içerisindeki her türlü uygulamaları çocukların eğitim sürecine yön vermekteydi. Bunlardan sınıf yönetimi anlayışı da bu süreci şekillendiren bir başka önemli faktördü.

4.4.4. Sınıf Yönetimi ve Eğitim Arasındaki İlişki

Okul kültürünün ev ortamından okul öncesi eğitime geçişte rol oynayan unsurlarından birisi de öğretmenin sınıf yönetimi uygulamaları olmuştur. Buna göre öğretmenler sınıfta düzeni sağlamak ve çocukların davranışlarına yön vermek adına birtakım kurallar geliştirmişlerdi. Sınıf yönetimini sağlamak adına belirlenen bu kurallar gözlem yaptığım sınıflarda aynı olmasa da benzer özellikler taşıyordu. Her iki öğretmen de belirledikleri bu kurallar doğrultusunda sınıflarına yön vermiş ve çocukların bu düzene alışmalarını istemişlerdi. Sınıftaki eğitime katkı sağlayacağı düşünülen bu kurallar tam tersine çocukların okula uyum sağlamasını kolaylaştıracak sosyal ortamları ortadan kaldırmış ve arkadaş ilişkilerine zarar vermişti. Çocukların gelişimini desteklemeyen bu sınıf kuralları sessizlik, gözetleyicilik ve bahçe kısıtlaması şeklinde olmuştur. Bütün bu kuralların içeriğinde ise öğretmenlerin sınıf kontrolünü elde tutma çabası yatmaktaydı. Bu kontrol ise sessiz bir sınıfın oluşturulmasıyla, kuralları denetlemek için çocuktan gözetleyici seçilmesiyle ve bahçe kısıtlaması getirilmesiyle gerçekleşmişti.

4.4.4.1. Sessizlik

Sınıfta uygulanan kurallardan sessizlik, çocukların eğitim ortamında sosyalleşmelerinin önüne geçmiş ve akranların birbirleriyle olan iletişimlerini sınırlandırmıştı. Buna göre okula yeni başlayan çocuklar sınıfta birtakım kurallarla karşılaşmışlardı. Karşılaştıkları kurallardan ilki sınıftaki sessizliği korumak olmuştur. Sessiz bir sınıf ortamı yaratmaya çalışan çocuklar, akranlarıyla kısık sesle konuşmuş ya da hiç iletişim kurmamışlardı. Esra öğretmen, çocukların birbirleriyle iletişimlerini ortadan kaldıran bu kuralı sınıf içerisinde sıklıkla hatırlatmıştı. Özellikle kahvaltı zamanlarında çocukların yalnızca yediklerine odaklanmalarını aşağıdaki şekilde istemişti:

Sadece yemek için ağızımızı açıyoruz, yemek yerken konuşmuyoruz. Kesinlikle yemek dışında ağızımızı açmıyoruz. (22.09.2014, Gözlem)

Çocuklar masaya oturmuş ve önlerine beslenmelerini çıkartmıştı. Bütün çocuklar yemeden önce sesli olarak dua etmişlerdi. Yemek esnasında Yağmur Melike'ye "Melike biz var ya hırsız gördük" şeklinde bir şeyler anlatmaya başlamıştı. Öğretmen Yağmur'a "Ama yemeğimizi yerken konuşmuyoruz" şeklinde

uyarmıştı. Yağmur da bunun üzerine susmuş ve yemeğini yemeğe devam etmişti. (20.10.2014, Gözlem)

Bu kural yalnızca kahvaltı zamanı değil, çocukların diğer etkinlik zamanlarında da geçerli olmuştu. Kitap etkinliği için aynı masada bir araya gelen çocuklar kendi arasında konuşmaya başladığında benzer şekilde uyarılmışlardı. Buna göre Esra öğretmen çocuklara kahvaltı masasındaki kuralın aynı şekilde etkinlik zamanı da geçerli olduğunu aşağıdaki sözlerle hatırlatmıştı:

Kesinlikle yemek sırasında konuşmadığımız gibi kitap çalışırken de konuşmuyoruz. Konuşmamız için söz almamız ve parmağımızı kaldırmamız gerekiyor. (22.09.2014, Gözlem)

Etkinlik zamanı kendi aralarında konuşmaya başlayan çocukları öğretmen aşağıdaki şekilde uyarıyordu. Sesin hangi çocuktan geldiğini bulmaya çalışmıştı. Bu duruma yönelik uyarısı aşağıdaki şekilde gerçekleşmişti:

Çocuklar kitap çalışırken birbirleriyle konuşuyorlardı. Öğretmen birden “Oğlum bu ses ne? Bu ne gürültü ya? Ama sessiz yani. Oğlum bu ses nereden?” şeklinde tepki gösterdi. (05.11.2014, Gözlem)

Film izleme etkinliğinde de çocukların sessiz şekilde izlemeleri ve öğretmenin getirdiği patlamış mısırları yemeleri istenmişti. Filmden önce ise “Film izlemenin kuralları var. Eğer uymazsanız bir daha izletmem. İki ayda yeni bir film izletiyorum. Eğer yaramazlık yapar, arkadaşlarınızı rahatsız ederseniz bir daha izletmem” şeklinde uyarılarda bulunulmuştu. İki saate yakın süren filmde bir süre sonra çocuklar sıkılmış kendi aralarında kelime oyunları üretmişlerdi. Esra öğretmen çocukların bu konuşmalarına “Noluyor, noluyor bir daha çizgi film getirmeyeyim mi size?” şeklinde tepki göstermişti. Esra öğretmenle yaptığım görüşmede çocukların kendi aralarında konuşmalarının, özellikle kahvaltı masasında, bir kural haline getirmesindeki nedeni sorduğumda aşağıdaki şekilde cevaplandırmıştı:

Betül- Sınıftaki kurallardan bir tanesi dikkatimi çekti. Çocukların kahvaltı masasında konuşmasını istemiyorsun.

Esra Öğretmen- Evet. Yemek yerken konuşmayın derim.

Betül- Neden? Ne sakıncası olabilir?

Esra Öğretmen- Yemek yeme kültür adabıdır. Oradaki amacım genel olarak sessiz olun yemeğinizi bitirin. Çocuklar ağzı doluyken konuşuyorlar.

Şapırdatarak yiyorlar çocuklar. Yemek masasında çocuklar ağzınızda lokma varken konuşmayın demiyorum. Direk konuşmayın diyorum. Çünkü çocuklar ağzında yemek varken konuşur kesinlikle. Ben o sebepten dolayı bir görgü kuralı olarak. Onun için rahatsız oluyorum. (21.11.2014, Görüşme)

Öğretmenin kontrolündeki bu kural bir süre sonra çocukların denetimine geçmişti. Çocuklar öğretmene gerek kalmadan birbirlerini uyarmaya başlamışlardı. Bu durum bir sonra yerini diğer kural olan gözetleyiciliğe bırakmıştı. Çocuklar öğretmenin görevlendirmeleriyle birbirlerini gözetlemeye başlamış ve ihbarcılıkta bulunmuşlardı.

4.4.4.2. Gözetleyicilik

Sınıfta uygulanan kurallardan gözetleyicilik, tıpkı sessizlik kuralında olduğu gibi çocukların sosyalleşme sürecinde olumsuz rol oynamış ve arkadaşlık ilişkilerine zarar vermişti. Buna göre gözetleyicilik kuralı, her gün sınıftaki farklı bir çocuğa kuralları denetleme görevinin verilmesini içermişti. Seçilen çocuklardan, öğretmen olmadığı zamanlarda diğer arkadaşlarını gözetlemesi ve onları kontrol etmesi istenmişti. Böylelikle sınıf yönetimi öğretmenin olmadığı zamanlarda da çocuklar aracılığıyla sağlanmıştı.

Sınıf yönetimine katkısı olduğu düşünülen bu kural, çocukların akran ilişkilerine ise tam tersine zarar vermişti. Öğretmenin kuralına sadık kalan çocuklar, arkadaşlarını şikâyet etmiş ve kurdukları yakın ilişkileri bozmak zorunda kalmışlardı. Çocukların arkadaşlık ilişkilerini farklı bir boyuta taşınmasına neden olan bu sınıf içi görevlendirme öğretmen tarafından aşağıdaki ifadelerle çocuklara açıklanmıştı:

Her gün sınıfta iki görevli seçeceğim. Bu kişiler arkadaşlarına sıvı sabun sıkacak, arkadaşlarının sınıfı toplayıp toplamadığını kontrol edecek ve uyaracak. Bugün Oktay'ı seçiyorum. Oktay sen yanına kimi seçiyorsun almak için? (22.10.2014, Gözlem)

Seçilen çocuklar öğretmenin bu görevlendirmelerini büyük bir heves içerisinde kabul etmiş ve bu göreve seçildiklerinden dolayı diğer çocuklardan kendini farklı hissetmişti. Bu farklılık görevlendirilen çocukların arkadaşları üzerinde kontrol kurmasına neden olmuştu. Çocuklar arkadaşlarını sınıfı toplama konusunda “Oyuncakların hepsini dökmeyin. Öğretmen ne dedi? Ne yapıyorsunuz? Toplayın bakım, zil çaldı” şeklinde sözlü olarak uyarmışlardı. Görevli çocuklar arkadaşlarını yalnızca uyarmakla kalmamış aynı zamanda kollarından çekerek sarsmış ve toplamaları

için zorlamışlardı. Bu durum karşısında çocuklar rahatsız olduklarını belli etseler de sınıfın kuralı olması sebebiyle bunu kabul etmişlerdi.

Çocukların arkadaşlarını gözetleyiciliği yalnızca sınıf içerisinde gerçekleşmemiş aynı zamanda okulun her köşesinde devam etmişti. Okul bahçesinde kuralların dışına çıkan çocuklar anında öğretmene şikâyet edilmişti. Ağaçlara çıkmanın izin verilmediği okul bahçesinde yasağı delen çocuklar aşağıdaki diyaloglarda görüldüğü üzere arkadaşları tarafından öğretmene bildirilmişlerdi:

Çocuklar okulun bahçesinde bir araya toplanmışlardı. Bu kez ağaca Ömer çıkmak istemişti.

Ömer- Durun da ağaca çıkayım.

Oktay- Öğretmen çıkmak yok dedi.

Elif ve Aylin: Hadi gel öğretmene deyip gelelim. (Koşarak uzaklaştılar)

Erkek çocuklar ağaçtan inerek bu kez çeşmenin üzerine çıktılar.

Melike-Oraya da çıkmak yok demişti. (13.10.2014, Gözlem)

Çocukların gözetleyicilik görevi görüşmelerde de çocuklar tarafından dile getirilmişti. Aylin'in yaramazlık yapan arkadaşlarını öğretmene haber vermesi bu durumu netleştirmişti. Görüşme notlarına aşağıdaki şekilde yansımıştı.

Aylin- Öğretmenim yaramazlık yapmayın demişti, ben hiç yapmadım.

Betül- Nasıl yaramazlık bu?

Aylin- Erkeklerin bazıları kötü bir şey söylediğinde

Betül- Böyle bir durumda ne yapıyor öğretmenin?

Aylin- Duymuyor, duymayınca biz öğretmene söylüyoruz. (19.11.2014, Görüşme)

Çocuklar okulda üstlendikleri bu görevle birbirlerini ifşa etmiş ve bunun bir sınıf kuralı olduğunu içselleştirmişlerdi. Esra öğretmen uyguladığı bu kural sayesinde çocukları okulun her mekânında takip edebilirken, Aslı öğretmen çocukları kontrol edebilmek için bahçe kısıtlaması getirmişti. Bahçe kısıtlaması ise çocukların gün boyu sınıfta kalmasına dayalı bir eğitim kuralını içermişti.

4.4.4.3. Bahçe Kısıtlaması

Sınıf yönetiminde kullanılan yöntemlerden bir diğeri Aslı öğretmenin çocukları gözetim altında tutması olmuştu. Sınıf içerisinde kolay bir şekilde gerçekleştirilen bu gözetim, çocukların bahçeye çıkmasıyla birlikte zorlu bir hal almıştı. Özellikle okulun bahçesine dağılarak oynayan çocukların takibini yapmak öğretmen

için kolay olmamıştı. Bu nedenle Aslı öğretmen, çocukların kontrolünü sağlayabilmek ve onlara zarar gelmesini önlemek adına çocukların bahçe oyunlarına kısıtlama getirmişti. Havaaların sıcak olduğu günlerde kısa bir süreliğine da olsa çocukların bahçede oynamasına müsaade eden öğretmen, kış aylarında ise buna izin vermemişti. Bu durum okuldaki bütün vaktini sınıfta geçiren çocuklar için sosyalleşme ortamlarının da kısıtlanmasına yol açmıştı. Çocuklar bahçeye olan özlemlerini ve isteklerini öğretmenlerine sürekli olarak belirtmişlerdi. Aşağıdaki öğretmen ve öğrenci arasında geçen diyaloglar bunu göstermişti:

Seda- Öğretmenim dışarı çıkabilir miyiz?

Aslı Öğretmen-Olmaz. Hava serin. (30.10.2014, Gözlem)

Bahçe kısıtlamasına yönelik çocuklar öğretmenleri sürekli olarak sorularıyla sorgulamışlardı. Bu sorgulama her seferinde öğretmenin kış mevsimini sebep göstermesiyle sonlanmıştı. Bu durum diyaloglara aşağıdaki şekilde yansımıştı:

Mustafa- Öğretmenim niye dışarı çıkmıyoruz?

Aslı Öğretmen -Kış geldi artık eskisi gibi dışarı çıkmayız.

Mustafa-Niye?

Aslı Öğretmen- Hasta olur, üşürsünüz diye (19.11.2014, Görüşme)

Çocukların bahçeye çıkma istekleri havanın soğuk olması sebep gösterilerek öğretmen tarafından sürekli ertelenmişti. Çocuklar bu durumdan hoşnut olmadığını görüşmelerde dile getirmişlerdi. Çocukların ifadeleri bireysel görüşmelere aşağıdaki şekilde yansımıştı:

Betül- Öğretmenin izin vermediği bir şeyler var mı?

Seda- Sonra çıkalım diyor bahçeye.

Betül- Ne zaman?

Seda- Mesela güneş çıkıyor, seller de çok akıyor öğretmenim çıkmayalım hasta oluruz diyor. Dışarıya çıkacağım diyorlar, öğretmen hayır diyor, sınıftan dışarıya çıkılmaz soğuk diyor, sıcak olunca da parlak bir ayakkabı alacağım onu giyeceğim (19.11.2014, Görüşme)

Betül -Öğretmenin izin vermediği bir şeyler var mı?

Anıl- Var

Betül-Ne var mesela?

Anıl- Çok oynamayın üşürsünüz diyor. (19.11.2014, Görüşme)

Betül- Okulda yapmaktan hoşlandığın etkinlik hangisi?

Zeynep- Dışarıya çıkmak

Betül- Neden?

Zeynep- Çünkü dışarıda sıcaklanıyoruz, hava alıyoruz, içeriye girince çok sıkılıyoruz. (19.11.2014, Görüşme)

Aslı öğretmen, bahçe kısıtlamasının sebebini çocukları kontrol etmenin yanı sıra, kişisel bir durumla da ilişki olduğunu belirtmişti. Bunun dışında sınıfta vakit geçirmenin okulda iyi öğretmen olarak algılandığından bahsetmişti. Davranışlarının okuldaki bu bakış açısından etkilendiğini aşağıdaki şekilde vurgulamıştı:

Betül- Sürekli sınıf içerisinde bulunmanızın sebebi nedir?

Aslı Öğretmen- Başlarından ayrılmama sebepim bir şey olmasından korktuğumdan dolayı. Olur ya olmayacak bir şey olur. Başlarına bir şey gelirse çok üzülürüm. O yüzden başlarından ayrılmamaya çalışıyorum. Benim çocuklara bir şey olacak korkum var. Bir yerde durmuyorlar okulun her tarafında dolaşıyorlar onları kontrol edememekten ve o an onlara bir şey olmasından korkuyorum, bunun bir sebebi olmalı değil mi? Çocuk sınıfta ne yaparsa yapsın özgür olsun ama gözümün önünde olsun. Böyle istediğim için öyle davranıyorum. Ama çok sık dışarı çıkmayı sevmiyorum da niye bunu bende bilmiyorum. Bence kişiliğimle alakalı dışarı çıkmayı çok sevmiyorum. Zaten şu aralar dışarı çok soğuk çıkamıyoruz.

Betül- Havanın iyi olduğu zamanlarda da bahçeye çıkmadınız.

Aslı Öğretmen- Ben dışarı çıkmayı çok sevmiyorum. Alışveriş dışında evde oturmayı daha çok seviyorum. O yüzden de çocukları her gün değil iki güne bir çıkarıyordum. Bir de şu var çocuklar bir ay öncesine kadar sürekli hasta oluyorlar ve veliler gelmeye başlamıştı. Hocam dışarı çıkarmayın hasta oluyorlar diye bu da etken oldu dışarı çıkarmamamda. Yani yaptığım doğru diye bir algı oldu bende, çünkü altı yedi tanesi hastaydı.

Aslı Öğretmen- Bir de şu var okulda dışarı çıkan öğretmene tepki var. Bu ortamda ben nasıl dışarı çıkarayım? Böyle düşündükleri için tereddüt ediyorum, bir baskı oluşturuyor benim üzerimde. (21.11.2014, Görüşme)

Aslı öğretmenin sunduğu kişisel sebepler ve okuldaki kültürel yapı çocukların bahçeye çıkmalarına engel olurken, sınıf yönetiminde olduğu gibi uygulanan eğitim programı da çocukların okul yaşantılarında önemli rol oynamıştı. Uygulanan eğitim programının okula yeni başlayan çocuklar için çekici ya da eğlenceli olma durumu ise okula uyum sürecini belirlemişti.

4.4.5. Okulda Uygulanan Program ve Eğitim Arasındaki İlişki

Okul kültürünün ev ortamından okul öncesi eğitime geçişte rol oynayan unsurlarından birisi de okulun eğitim programı olmuştur. Okulda uygulanan eğitim programının işbirlikli süreçten ziyade bireyselleştirilmiş eğitimi içermesi köy içerisinde aktif olan çocukları edilgen nesnelere dönüştürmüştü. Oysaki katılımcı olduğum köy

etkinliklerinde ebeveynlerin en büyük yardımcıları haline gelen çocuklar, kendilerine verilen iş sorumluluğunu yerine getirmiş ve yetişkinlerin kültürüne dolaylı ya da dolaysız katkıda bulunmuşlardı. Köydeki işbirlikli eylemlerde aktif ve üretken yanlarıyla ortaya çıkan bu çocuklar, okul dönemi içerisinde ise pasif konumda kalmışlardı. Buna göre çocuklar sınıfta bireysel ağırlıklı etkinlikler gerçekleştirmiş ve zamanlarının çoğunu masa başında harcamışlardı.

Çocuklar köy yaşantılarında düğün, tarhana ve ekmek yapımı, saman çekme, koyunları gütmeye, çocuklara bakma gibi büyük ve küçük etkinliklerde sorumluluklar almış ve kendilerine verilen görevleri yerine getirmişlerdi. Bu etkinliklerden düğün öncesindeki hazırlıklarda çocuklar geline hediye edilecek keçinin süslenmesinde bahçeden çiçek toplamış, bakkaldan balon alıp şişirme işini yürütmüşlerdi. Çeyiz götürmede aynı şekilde yetişkinler gibi eşyaların kamyonuya taşınmasında yardımcı olmuşlardı. Düğün zamanı ise kadınların giremediği mekânlarda erkek çocukları hizmet etmiş ve aracı olmuşlardı. Çocuklara ne gibi görevlerde bulunduklarını sorduğumda “Masalara yemek götürüyoruz, su dağıtıyoruz. Çay bardaklarını topluyoruz” şeklinde cevap vermişlerdi.

Düğün etkinliği gibi köydeki kış hazırlıkları da çocuklarla işbirliği içerisinde yürütülmüştü. Bunlardan ekmek yapımında toplanan kadınlar kız çocuklarına öğrenmeleri için ekmek yaptırırken, erkek çocuklarına ise küçük kardeşlerine bakma görevi vermişlerdi. Bu görevlerin çocuklar için olması gerektiğini belirten köy insanı “Annelerimiz bizleri yedi yaşlarında tahtanın (ekmek tahtası) başına oturtur ve ellerimize vura vura öğretirdi” ifadeleriyle geçmişten bu yana bunun devam edeceğini vurgulamışlardı. Çocuklar ekmek yapımı gibi tarhana yapımında da aynı şekilde ailelerine yardımcı olmuş ve satırların içerisine konulan dövmeyi dama taşımışlardı. Bulgur kaynatma işinde de çocuklar bulguru evlerinin damına taşımada yetişkinlerle birlikte hareket etmiş ve kuşların bulguru yememesi için başında nöbet tutmuşlardı. Diğer yandan çocuklar leğenlere doldurdukları samanı çuvallara doldurmuş ve ahıra taşınmasında yetişkinlerle işbirliği yapmışlardı. Yetişkinler güçlerinin yetmediği durumlarda da çocuklara başvurmuş ve uzanamadıkları ağaçtaki dutları çocuklara silkeletmişlerdi. Hayvancılıkla uğraşan aileler de çocuklarına küçükbaş hayvanlarını teslim etmek gibi önemli sorumluluklar vermişlerdi. Bu ailelerden biriyle olan görüşmemde ebeveynler çocukları Halil’in marifetini aşağıdaki şekilde anlatmışlardı:

Bizim yaptığımız her şeyi yapıyor. Keçilerin yemini atar. Keçilerin yavrusunu bizden iyi bilir. Biz ona sorarız. Hayvanları sürer. Kardeşini sallar. Gücü yetene kadar her işi yapar. (11.06.2014, Gözlem)

Çocuklar bu üretkenliklerine kendi akran kültürü içerisinde de aynı şekilde devam etmişti. Köyde çöplerin bırakıldığı dere yatağında vakit geçiren çocuklar toplamış oldukları eski demir ve teneke parçalarını eskiciye satarak para kazanmışlardı. Bunun yanı sıra bisikletlerinin lastiklerini kendileri değiştirmiş ve köyde buldukları tahta parçalarından oturak yapmışlardı. Köy insanlarından birisi çocukların bu üretken yanını “çocuklar bizim elimiz ayağımızdır” şeklindeki ifadesiyle anlatmaya çalışmıştı.

Çocukların köy içerisindeki etkin rolleri okul sürecinin başlamasıyla birlikte sonlanmıştı. Buna göre öğretmenler, eğitim süresince okuma yazma ağırlıklı çalışmaların olduğu bir program takip etmişti. Buna yönelik kitap setleri almış ve bu kitapların bitirilmesi için özel çaba sarf etmişlerdi. Esra öğretmen kitap setlerini bitirebilmek için çocukların bahçede geçireceği süreyi kısaltmayı uygun görmüş ve “Dışarı çıkarmayı azaltacağım bunları yetiştirmek için” şeklinde konuşarak durumu özetlemişti. Bitirilemeyeceği düşünülen kitaplar ise eve ödev şeklinde verilmişti. Üç sayfaya kadar varan bu ödevlerin ailelerin öncülüğünde gerçekleşmesi istenmişti. Çocuklar bu kitap çalışmalarını yaparken hem zorlanmışlar hem de sıkılmışlardı. Özellikle sınıf içerisindeki çalışmalarda kitapla ilgilenmekten çok kendi aralarında ürettikleri gizli oyunlara odaklanmışlardı. Masanın altından birbirlerine yaptıkları ve benim de dahil olduğum el ve ayak şakaları ile okuma yazma çalışmalarını eğlenceli hale getirmişlerdi. Bu tür etkinliklerden yalnızca çocuklar değil aynı zamanda öğretmenler de sıkılmışlardı. Öğretmenler çocukların kitaplarını göstererek “Öğretmenim olmuş mu?” sorusuna dönüt vermekten ve onların hatalarını kontrol etmekten yorulmuşlardı. Özellikle aşağıda sunduğum gözlem notları kitap etkinliğinde Esra öğretmen ve çocukların yaptıkları işten oldukça sıkıldıklarını ortaya koymuştu:

Bütün çocuklar masada oturmuş ve önlerine kitaplarını açmışlardı. Kitapta geçen konu mevsimlerdi. Çocuklar kitapta mevsimlerle ilgili geçen bölümü boyadıktan sonra arkalarına yaslanarak öğretmenini dinlemeye başladılar. Esra öğretmen çocuklara bütün mevsimleri ve o mevsimlerde neler yaşandığını anlattı. Sonrasında öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmek için çocuklara sorular sormaya başladı.

Esra Öğretmen- Ilkbaharda neler olur?

Çocuklar- Kar yağar, güneş çıkar.

Esra Öğretmen- Tarhana yaptığınız zaman var ya onda havalar nasıldır?

Çocuklar- (Cevap vermiyorlar)

Esra Öğretmen- Diyorum diyorum anlamıyor musunuz? Dinlemiyor musunuz ya? Az önce anlattım.

Esra Öğretmen- Gökhan biz şu an içinde bulunduğumuz mevsim hangisi? Hani yağmurların yağdığı, yaprakların döküldüğü, kalın giyindiğimiz, kıştan önceki mevsim ne olabilir? Ne bahardır?

Gökhan- Öbürkü bahar

Esra Öğretmen- Dinliyor muyuz burayı? (14.11.2014, Gözlem)

Gözlem notlarında aktardığım bu durumun benzeri Aslı öğretmenin sınıfında da yaşanmıştı. Aslı öğretmen kitaptaki örüntüleri çocukların anlayabilmesi için kırk beş dakika ayırdığını fakat çocukların bu etkinlikleri yapmakta zorlandıklarını ifade etmişti. Çocuklardan bazıları ise kitap çalışmalarından hoşlanmadığını açıkça öğretmenlerine dile getirmişlerdi. Aşağıda öğretmen ve öğrenci arasında geçen diyaloglar bu süreci yansıtmıştı:

Mustafa- Öğretmenim bana bir daha ödev vermeyin.

Aslı Öğretmen- (Gülümseyerek gözleriyle alttan bakıyor) Vereceğim

Betül-Niye ödev vermesin Mustafa?

Mustafa-Ya zoruma gidiyor. (12.11.2014, Gözlem)

Çocuklarla birebir yapılan görüşmelerde de kitap çalışmalarının sevilmediği aynı şekilde dile getirilmişti. Özellikle zor bir etkinlik olduğu çocuklar tarafından sıklıkla vurgulanmıştı. Bu durumu Ezgi görüşmede aşağıdaki şekilde ifade etmişti:

Betül- Okulda yapmak istemediğin ya da sevmediğin bir şeyler var mı?

Ezgi- Kitaplar var onları sevmiyorum.

Betül- Niye sevmiyorsun?

Ezgi- Çünkü zor oluyor.

Betül- Neresi zor geliyor?

Ezgi- Çeviriyorsun bitince bir tane daha alıyorsun sevmiyorum.

(19.11.2014, Görüşme)

Çocuklar tarafından seilmeyen bu kitap etkinlikleri oyun zamanlarının kısıtlanmasına da yol açmıştı. Öğretmenler kitapları bitirebilmek adına çocukların oyun zamanlarının süresini azaltmışlardı. Aşağıdaki gözlem notlarımda oyun oynayamadan eve giden Mustafa'nın sözleri yer almıştı:

Çocukların gitme vakti gelmişti.

Aslı Öğretmen-Kitapları kaldırın.

Bir çocuk-Eve mi gidiyoruz?

Aslı Öğretmen- Evet

Mustafa- Öğretmenim daha oyuncaklarla oynamadık. (10.11.2014, Gözlem)

Kitap çalışmaları çocukları sınıf içerisinde pasifleştirirken, diğer yandan öğretmenlerin kitap etkinlikleri konusundaki tutumları da çocuklarda duygusal sorunlara yol açmıştı. Kitap etkinliği dolayısıyla sınıfa girmek istemeyen Elif'in hikayesinde olduğu gibi, Zeynep ve İsmail ile yaptığım bireysel görüşmelerde bu durum aşağıdaki ifadelerle ortaya konmuştu:

Betül- Sınıfta yasak olan bir şey var mı?

Zeynep- Var

Betül- Ne var mesela?

Zeynep- Ödev yapmamak. Öğretmen ödev yapmayana kızıyor.

Betül- Öğretmen ödev yapmayanlara niçin kızıyor?

Zeynep- Ödev çok güzel. Onlar da yapmak istemiyor öğretmen ondan kızıyor. Bazıları ödevini yapmayacağını demişti, öğretmenim de iki kişiye ceza vermişti. (19.11.2014, Görüşme)

Betül- O gün okula geldiğinde neden ağlamıştın?

İsmail- Evde ödevimi unuttum ondan ağladım. (19.11.2014, Görüşme)

Sınıftaki çocuklardan bazıları ise diğer arkadaşlarından farklı olarak kitap çalışmalarını çok sevdiğini dile getirmişti. Öğretmeninden eve ödev vermesini istediklerini söylemişti. Bu çocuklardan Zeynep'in düşünceleri aşağıdaki şekildeydi:

Betül- Senin sınıfta en çok sevdiğin etkinlik hangisi?

Zeynep- Ödev yapmak.

Betül- Neden?

Zeynep- Çünkü ödev yapmayı seviyorum boyamayı seviyorum. (19.11.2014, Görüşme)

Öğretmenlerle yaptığım görüşmelerde sınıfta uyguladıkları eğitim programı üzerine olan sohbetlerimizde Aslı öğretmen çocukların isteklerine göre planda değişiklikler yaptığını ifade ederken, Esra öğretmen programın yalnızca öğrenci ya da öğretmen merkezli olmaması gerektiğini ikisinin de dengede tutulması gerektiğini belirtmişti. Çocukları pasif hale getiren sınıf içi etkinliklerden kitap çalışmalarını gündeme getirdiğimde ise aşağıdaki şekilde yanıtlar vermişlerdi:

Betül- Sınıfta ağırlıklı olarak kitap çalışması yapılıyor. Niçin?

Aslı Öğretmen- Çocuklara kitap farklı geliyor. Bilmiyorum ama onlar çok istiyorlar kitaptan yapmayı.

Esra Öğretmen -Belki bu benim eğitim anlayışından kaynaklı, bir şeyler öğretmek zorunda hissediyorum kendimi, bir kalem tutmak, çizgi çizdirmek, bir sayı öğretmek, sayı yazdırmak.

Betül- Öğrenmenin yalnızca kitaplarla gerçekleştiğini mi düşünüyorsun?

Esra Öğretmen- Hayır, ama kitapta daha planlı bir şekilde gidiyor. (21.11.2014, Görüşme)

Öğretmenlere çocukların masa başı etkinliklerde sıkıldığını hatırlattığımda bu konuda istekli öğrencilerin de olduğunu belirtmişlerdi. Bazı çocukların ilk defa kitap sahip olduğunu ve bu nedenle çok mutlu olduklarını dile getirmişlerdi. Bu durum görüşme notlarına aşağıdaki şekilde yansımıştı:

Betül- Benim gözlemlediğim kadarıyla çocuklar kitap etkinliklerinden sıkılıyorlar. Masa başında oyun üretiyorlar.

Aslı öğretmen- Fark etmedim. Sadece şu var sabahları öğretmenim ders yapacak mıyız diye soruyorlar. Mutlaka gün içerisinde bir sayfada olsa yapıyoruz. İlk kez kitap kullanıyorum. Nasıl kullanmam gerektiğini tam olarak da bilmiyorum belki de.

Esra Öğretmen- Ben ne yapalım dediğimde kitap yapalım diyen çocuklar da var. Kitap onlar için sıkıcı değil. Daha önce hiç kitapları olmamış çocukların, kitapta boyama da yapıyorlar, sayıları da öğreniyorlar, yazı da yazıyorlar, bazen evlerine ödev veriyorum. (21.11.2014, Görüşme)

Öğretmenlere okuma yazma ağırlıklı bir program izlemelerinin nedenini sorduğumda ise ebeveynlerin bu tür bir istek içerisinde olduklarını belirtmişlerdi. Kitap kullanmadığında ya da eve ödev verilmediğinde ebeveynlerin çocukların okulda bir şeyler öğrenmediğini düşündüklerini ifade etmişlerdi. Öğretmenler bununla ilgili düşüncelerini aşağıdaki şekilde açıklamışlardı:

Aslı Öğretmen- Buradaki velilerde sürekli kitap sordukları için... Bunu istedikleri için.

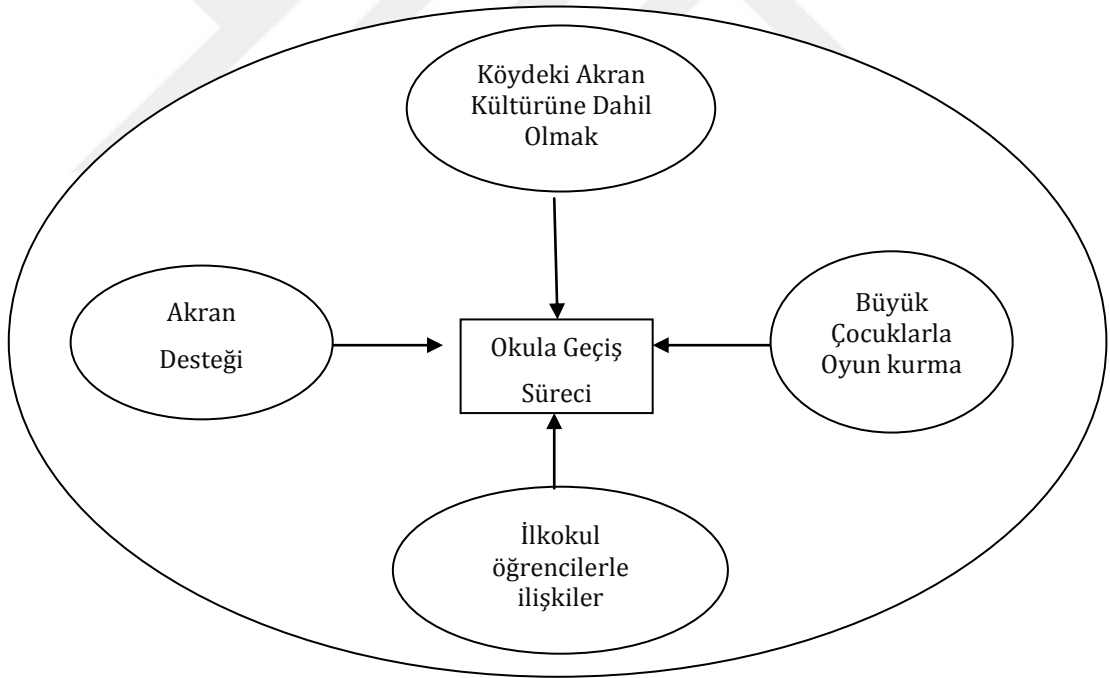
Esra Öğretmen- Ben de velilerin beklentisi var, ama ben beklentilerle hareket etmiyorum, benim de beklentilerim var çocuğu anasınıfında bir yılda ilköğretime hazırlamak olarak düşünüyorum hazır olarak göndermek istiyorum. Planlı bir öğretimin bundan geçtiğini düşünüyorum. Ben bunu kitap çalışmalarıyla yapabiliyorum. Bazı öğretmenler çok yaratıcıdır kitap kullanmaz, benim kadar öğretir ama farklı stratejiler dener, her yiğidin yoğurt yeme şekli farklıdır. (21.11.2014, Görüşme)

Okulda uygulanan eğitim programının kitap çalışmalarını içeren bireysel ağırlıklı olması çocuklarla yapılan görüşmelerden de anlaşıldığı üzere okulu sıkıcı bir hale dönüştürmüştür. Öğretmenler ve velilerin isteklerini merkeze alan eğitim

programında çocuklar yalnızca programın uygulayıcısı olarak yer almışlardır. Oysaki eğitim sürecinde, özellikle okula geçiş sürecinde, çocukların akran kültürlerinin oynadığı rolü ortaya koymak bu sürecin bir diğer önemli parçasını teşkil etmektedir.

4.5. Akran Kültürünün Ev Ortamından Okul Öncesi Eğitime Geçişteki Rolü

Ev ortamından okul öncesi eğitime geçiş sürecini, bizzat yaşayan çocukların gözünden değerlendirmek akran kültürünün rolünü ortaya çıkarmıştı. Buna göre köydeki geniş aile yapısı ve yakın akraba ilişkileri çocukların akran kültürünü zenginleştirmişti. Sıklıkla bir araya gelen çocuklar okuldan önce ilişkilerini ilerletmiş ve akran kültürlerini yaratmışlardı. Buna göre okuldan önceki yaşantısında akran kültürüne dâhil olma, büyük çocuklarla kurulan oyunlar, ilkokul öğrencileriyle olan ilişkiler ve akranların birbirlerine olan desteği akran kültürünün okul öncesi eğitime geçişte önemli rol oynamıştı. Şekil 13. akran kültürünün okul öncesi eğitime geçişte rol oynayan unsurlarını göstermiştir.



Şekil 13. Akran kültürünün okula geçiş süreciyle ilişkisi

Şekil 13’de görüldüğü üzere çocukların köy içerisinde akran grubuna dâhil olması okul yaşantısında ve kurulan ilişkilerde önemli bir deneyim sağlamıştı. Çocuklar okul sürecine kolay şekilde adapte olurken, sınıftaki akran kültürünü oluşturmada ise aktif rol oynamışlardı. Okula geçiş sürecinden önce büyük çocuklarla kurulan oyunlar

ise küçük çocuklarda okul algısı yaratmış ve büyük çocuklar oyun içerisinde kendi okul deneyimlerini küçük çocuklara aktarmışlardı. Bu ilişki okul sürecinin başlamasıyla da devam etmişti. İlkokul öğrencileri, okul öncesi eğitime geçiş yapan çocuklara destek olmuş ve okula adapte olmasını sağlamıştı. Bu destek yalnızca ilkokul öğrencileriyle değil, aynı zamanda akranların birbirleriyle olan ilişkilerinde de yaşanmıştı. Buna göre akranlar, okula gelmek istemeyen arkadaşlarını avutarak teselli etmişlerdi.

4.5.1. Akran Kültürüne Dâhil Olan Çocuklar ve Eğitim Arasındaki İlişki

Akran kültürünün ev ortamından okul öncesi eğitime geçişte rol oynayan unsurlarından birisi çocukların okuldan önceki yaşantılarında akran kültürüne dâhil olabilmesiydi. Bunu başarabilen çocuklar okula geçiş sürecini de kolay atlatmışlardı. Bu çocuklar, iletişim kurmada zorlanmazken, yeni tanıştıkları akranlarıyla oyun kurarak ilişkilerini ilerletmişlerdi. Akran kültüründen uzak bir çevrede büyüyen çocuklar ise, Hakan ve Eren gibi, diğerlerinin oyunlarını dışarıdan izlemekle yetinmiş ve çoğu zaman yalnız başına vakit geçirmişlerdi.

Akranlarıyla ilişki kurmakta zorlanan çocuklar okulda yalnız bir süreç geçirirken, aktif olan çocuklar köydeki oyunların benzerini sınıf içerisinde üretmişlerdi. Bunlardan köydeki “Paralı Gölle” ile sınıftaki “tahta yapboz” oyunu yalnızca isim olarak farklılaşmıştı. “Paralı Gölle” oyununda çocuklar ellerinde bulunan taşları sırayla yere atmış ve birbirlerinin taşlarını vurmaya çalışmışlardı. En fazla taşı vuran çocuk diğerlerindeki sahte kağıt paraları alarak oyunu kazanmıştı. Bu oyun sınıf içerisinde taş yerine tahta yapboz parçaları kullanılarak oynanmıştı. Çocuklar yapboz parçalarını birbirine vurmuş ve en çok yapboz parçasını vurabilen çocuk oyunu kazanmıştı.

Çocukların köydeki oyunlarından “Gurk” oyunu ile okulda çekirge yakalama ve arı kovalamaca oyunları da birbirine benzer yapıda kurulmuştu. “Gurk” oyunu çocukların köydeki civcivleri kaçırır gibi yapıp tavuğu kızdırması üzerine kurulmuştu. Köy içerisinde yaptığım gözlemlerimin büyük bir kısmında çocuklar bu oyunu onamayı tercih etmişlerdi. Kızgın tavuğun kendilerini kovalamasından eğlence çıkarmış ve bunu bir oyun haline getirmişlerdi. Aşağıdaki gözlem notlarım çocukların oyun haline getirdikleri bu durumu daha net olarak ortaya koymuştu:

Çocuklar bana “Gurk” var yaklaşma şeklinde uyarılar yapmışlardı. Gurk’un ne olduğunu anlamamıştım. Daha sonra “Gurk” dedikleri şeyin yavrusu olan tavuklara denildiğini öğrenmiştim. Çocuklar eğer Gurk’un yavrusuna

yaklaşırsam benim üzerime atlayıp parçalayabileceğini söylediler. Bunu söylemelerine rağmen çocuklar tavuğu ve yavrularını kovalayarak kızdırmaya çalışıyorlardı. İçlerinden bazıları ellerine aldıkları değnek ve hortum parçasıyla vurmaya çalışıyordu. Tavuk kendilerini kovalamaya başlayınca kaçışıyor ve kahkahalar atıyorlardı. Büyük çocuklar tavuğu kızdırıp kaçarken diğerlerine “Lan öldüreceksiniz hayvanı dikkat edin” şeklinde uyarılar yapıyordu. Çocuklar bunu eğlendikleri bir oyun haline getirmişti. (24.07.2014, Gözlem)

Köy içerisinde çocuklar arasında oynanan Gurk oyunu okul içerisinde çekirge yakalama ve arı kovalamaca şeklinde gerçekleşmişti. Çocuklar okul bahçesinde ilkokul öğrencileriyle birlikte çekirge toplamış ve bu çekirgeleri ördeklerine yem olarak vereceklerini söylemişlerdi. Fakat çocuklar topladıkları bu çekirgeleri arkadaşlarının üzerine atmış ve onları bu şekilde okul bahçesinde kovalamışlardı. Çoğu zaman okul bahçesinde beni de kovalayan çocuklar çekirgeden korkmamı eğlence haline getirmişlerdi. Farklı zamanlarda ise çocuklar okul çeşmesinin içerisindeki arıların üzerine taş atmış ve arının kendilerini kovaladığını düşünerek kaçmışlardı.

Kovalamaca oyunlardan bir diğeri köy içerisinde çocukların sıklıkla oynadıkları silahçılık oyunu olmuştur. Silahçılık oyunu köyde olduğu gibi okul içerisinde de çocuklar tarafından aynı isimle tekrar üretilmiştir. Köydeki silahçılık oyununda çocuklar ellerine aldıkları tahta çubukları silah, biriktirdikleri taşları ise bomba olarak kullanmışlardı. Birbirilerini tahta çubuklarla kovalayarak vurmaya çalışan çocuklar, bomba olarak kullandıkları taşları da birbirine atmışlardı. Aşağıdaki gözlem notlarım çocukların köy içerisindeki silahçılık oyunlarını anlatmıştır:

İki gruba ayrılan dört çocuk ellerine bir parça çubuk almıştı. Duvarın ve ağacın arkasına saklanarak çubukları diğer çocuklara tutup “tak tak” şeklinde ses çıkartıyorlardı. Elif karşı gruptaki arkadaşına “Kafama taş atma yok şey” şeklinde bağırırken grup arkadaşına “Saklansana. Orada vurmasınlar seni” şeklinde emir veriyordu. Karşı gruptaki erkek çocuk arkadaşını “Sen beni takip edeceksin, Şunu getir” diyerek yönlendiriyordu. Bu sırada Elif “Aha Damla’yı vurdum” deyip saklandığı yerden çıkmıştı. Bunun üzerine karşı gruptaki çocuklar saklandıkları yerden çıkmış ve eline aldığı poşetlere taş doldurmaya başlamıştı. Erkek çocuk “Onlar kendi planını yapıyor, biz kendi planımızı yapıyoruz” diyerek oyunun tekrar başlayacağını söylemişti. (22.07.2014, Gözlem)

Çocukların köy içerisinde oynadıkları silahçılık oyunu sınıf içerisinde de oynanmıştı. Çocuklar sınıftaki tahta blokları kendilerine silah olarak belirlemişlerdi. Oyunda farklı gruplara ayrılan çocuklar silahlarını minderlerin altında saklamış ve kendilerini korumak için masa altlarını seçmişlerdi. Okul bahçesinde de zaman zaman

silahçılık oynayan çocuklar şemsiyelerini silah niyetine kullanmış ve bahçede birbirlerini kovalamışlardı. Aşağıdaki gözlem notlarım sınıf içerisinde oynanan silahçılık oyununu anlatmıştı:

Mustafa ve diğer erkek çocuklar bellerine silah niyetine kullandıkları tahta blokları yerleştiriyorlardı. Bu blokların üzerini kazaklarıyla kapatarak gizliyorlardı. Bütün erkekler silahlarını Buğra'ya doğru yöneltmişlerdi.

Buğra- Ben de silah milah yok (Giysisinin altında saklıyor)

Mustafa- Teslim ol o zaman.

Buğra ellerini havaya kaldırıyor.

Mustafa- Bundaki silahları alın (Yanındaki diğer çocuklara söylüyor)

Buğra aniden elini beline götürdü ve sakladığı silahı çıkartarak arkadaşlarına sıkmaya başladı. O sırada Anıl eline aldığı tahta bloğu kulağına götürdü ve Mustafa'yı arıyormuş gibi yaptı.

Anıl- Alo Mustafa, Mustafa benim başım belada (Bir yandan elindeki silahıyla arkadaşlarına sıkıyordu)

Mustafa- Alo, komutanım (O da eline tahta bir blok almış kulağına götürmüştü)

Ufuk- Tamam geliyorum (Ufuk bir köşede oturmuş plastik bloklarla silahını yapmaya çalışıyordu)

Mustafa- Askerlerim gelin!

Çocuklar sınıf içerisinde bir oradan bir oraya geçiyor ve birbirlerine silah sıkıyorlardı. (03.11.2014, Gözlem)

Kız çocuklarının köyde evin bahçesinde oynadıkları oyunlar evcilik, düğüncülük şeklinde isimlendirilmişti. Bu çocuklar annelerinin vermiş olduğu eski tencereye çamurdan yemek yapmışlar ve başlarına geçirdikleri yazmalarla düğün zamanlarını canlandırmışlardı. Sınıf içerisinde ise çocukların evcilik oyunları hamurla oynadıkları zaman gerçekleşmişti. Kızlar ve erkekler aynı masa üzerinde hamurları doğrayarak, şekil vererek yemek pişirmişlerdi. Aşağıdaki gözlem notlarım çocukların sınıf içerisindeki evcilik oyunlarından üretilen oyunu göstermişti:

Elif- Ben ne yapıyorum? Ne pişiriyorum?

Çocuklar tahmin ediyor

-Yumurta

-Top

Melike- Top pişer mi hiç Allah aşkına?

-Tavuk

-Köfte

Elif- İçli köfte yapıyorum.

Bu kez Emine yaptığı hamurdan şekli göstermişti.

Emine- Oktay bu ne?

Oktay- Kuş yuvası

Betül- Simit

Ömer- Teker

Daha sonra çocuklar arasında bu bir dil oyununa dönüşür. Çocuklar sesli olarak tahmin yürütürken kahkahalara boğulurlar.

- Araba direksiyonu
- Eşşegin boku
- Eşşegin sıçı
- Eşşegin götü
- Eşşegin sütü
- Eşşegin çükü
- Eşşegin mımbarı
- Eşşegin domatesi
- Eşşegin soğanı
- Eşşegin dolabı (30.10.2014, Gözlem)

Evcilik oyunlarının yanı sıra çocuklar köyde olduğu gibi okul bahçesinde de ağaçlara gizli şekilde tırmanmaya ve ağaçlardan sallanmaya devam etmişlerdi. Okuldan önce akran kültürü içerisinde kazanılan bu deneyimler çocukların okul içerisindeki oyunlara kolay şekilde dâhil olabilmesini sağlamıştı. Okuldan önce kazanmış oldukları bu arkadaşlık deneyimi yalnızca aynı yaş grubuyla değil aynı zamanda büyük çocuklarla olan oyunlarda da gerçekleşmişti.

4.5.2. Büyük Çocuklarla Kurulan Oyunlar ve Eğitim Arasındaki İlişki

Akran kültürünün ev ortamından okul öncesi eğitime geçişte rol oynayan unsurlarından birisi de büyük çocuklarla kurulan oyunlardı. Buna göre çocuklar, yalnızca kendi yaşlılarıyla değil, aynı zamanda farklı yaş gruplarından çocuklarla da birlikte oyun kurmuşlardı. Yaz boyunca köy içindeki gezintilerim farklı yaş grubundaki çocukların oyunlarını gözlemlemekle geçmişti. Özellikle büyük yaş grubundaki çocuklarla kurulan oyunlar okula başlamayan çocuklar için rehber niteliği taşıyordu. Bu oyunlarda büyük çocuklar okulla ilgili kendi görüş ve deneyimlerini diğer çocuklarla paylaşıyorlardı.

Evinde takip ettiğim çocuklardan Elif, yaz boyunca ilkokula giden komşu çocuklarıyla birlikte vakit geçirmiş ve onların oyunlarına dâhil olmuştu. Çok sık oynadıkları “öğretmencilik” oyununda büyük çocuklar öğretmen rolünü üstlenirken, küçük çocuklar öğrenci olmuşlardı. Öğretmen rolündeki çocuk, kendi okul deneyimini aynı şekilde öğrenci rolündeki çocuklara yansıtmış ve okulda gözlemlediği öğretmeni gibi davranmıştı. Küçük çocuklara zaman zaman ödevler vermiş ve yapmayan çocuklara rol icabı kızmıştı. Öğretmencilik oyunundaki bu davranışlar okula gitmeyen

çocukların okul algılarının oluşmasını sağlamıştı. Aşağıda sunduğum görüşme notları bunu göstermişti:

Betül- Öğretmen kime deniyor biliyor musun?

Elif- Nagehan'a.

Betül- Nagehan arkadaşın değil mi?

Elif- Evet

Betül- Nagehan ile öğretmencilik mi oynuyorsunuz?

Elif- Evet

Betül- Nagehan mı öğretmen oluyor?

Elif- Evet

Betül- Peki ne yapıyor Nagehan oyunda?

Elif- Yazı yazdırıyor. Makyaj yapıyoruz. (04.09.2014, Görüşme)

Elif'in öğretmen sorusuna arkadaşının adını vermesi okula giden büyük çocukların, oyun aracılığıyla, küçük çocuklara okul tecrübesini aktardığını ortaya koymuştu. Akranlar arasındaki bu tür bilgi paylaşımı ve destek yalnızca okuldan önceki zamanda değil aynı zamanda okul içerisinde de gerçekleşmişti. Buna göre okulda uyum sağlamakta zorlanan çocuklar akranları tarafından destek görmüş ve teselli edilmişti.

4.5.3. Akran Desteği ve Eğitim Arasındaki İlişki

Akran kültürünün ev ortamından okul öncesi eğitime geçişte rol oynayan unsurlarından bir diğeri de akranların birbirlerinde olan desteğiydi. Buna göre okula geçiş sürecinde bazı çocuklar ailelerinden ayrılmak istememiş ve okula uyum sağlamakta güçlük çekmişti. Yaşadıkları bu süreçte çocuklar, ağlama krizlerine girmiş ve eve gitme isteklerini bu şekilde dillendirmişlerdi. Okul içerisinde yaşanan bu sorunlar sınıftaki diğer çocukların da gözünden kaçmamıştı. Bu çocuklar problem yaşayan akranlarına karşı duyarsız kalmayarak onları teselli etmiş ve okula alışması yönünde ikna etmeye çalışmışlardı.

Üç ay boyunca okula alışmakta zorlanan ve ağlama krizleri yaşayan Yağmur çoğu zaman sınıftaki çocuklar tarafından avutulmuştu. Çocuklardan bazıları Yağmur'un ağlamaması için özen göstermiş ve sorunun ne olduğunu anlamaya çalışmıştı. Ağlama krizlerinin devamlılık arz ettiği durumlarda ise çocukların bu desteği bazı zamanlar alaylı tepkiye dönüşmüştü. Aşağıda çocuklar arasında geçen diyaloglar bu durumu ortaya koymuştu:

Sınıfta bütün çocuklar masaya geçmiş hamur oynuyordu. Yağmur ise sandalyede oturmuş ağlıyordu.

Yağmur- Anneciğim ben eve gideceğim.

Çocuklar- Ağlama Yağmur

Melike- Susun Yağmur daha çok ağlıyor.

Elif- Yağmur niye ağladın? Hamurun mu az?

Yağmur- Ben anneme gideceğim, annemi özledim.

Elif- Of Töbe Töbe. Daha yeni geldin. Ne özlemesi?

Melike- Öğretmenim! Yağmur ağlıyor.

Ezgi- Yağmur bak şimdi bütün sınıfı ağlatacaksın.

Melike- Bu çok anasına düşkün.

Betül- Nerden biliyorsun?

Melike- Yakın komşumuz biliyorum.

Melike- Yağmur tamam birazdan gelip seni götürecektir annen.

Yağmur- Güzel anneciğim, anneciğim. Kardeşime gideceğim. Kardeşim.

Melike- Yağmur ağlama gülüm

Yağmur- Gel kardeşim beni de götür. Gel kardeşim.

Elif- Kardeşin seni nasıl götürücü?

Melike- Öğretmenim (Kapının dışındaki öğretmene sesleniyor)

Elif- Of Yağmur seni mi dinleyicik

Yağmur- Neneceğim (24.09.2014, Gözlem)

Yağmur sınıfa bugün ağlamadan gelmişti. Bir sandalyede sessizce oturmuş etrafı izliyordu.

Betül- Yağmur ne yapıyorsun?

Yağmur- Ses vermedi.

Elif- Kız sus ağlar şimdi. (14.11.2014, Gözlem)

Sınıftaki çocuklar Yağmur'u yalnızca ağlarken teselli etmemişti. Aynı zamanda okula uyum sağlaması için ona arkadaşlık etmeye de çalışmışlardı. Melike ile yaptığım bireysel görüşme bu arkadaşlık ilişkisini ortaya koymuştu:

Betül- Senin en çok sevdiğin arkadaşın kim?

Melike- Yağmur

Betül- Niçin Yağmur?

Melike- Onun içi açılsın diye oynuyorum ağlamasın diye (19.11.2014, Görüşme)

Akranların okula alışmakta zorlanan arkadaşlarına yönelik geliştirdikleri davranışlar ve göstermiş oldukları ilgi okula geçiş sürecine önemli bir katkı sunmuştu. Akranların okula geçiş sürecinde birbirlerine karşı olan bu korumacı yaklaşım aynı zamanda okuldaki ilköğrencileriyle olan ilişkilerinde de yaşanmıştı. İlkokula giden öğrencilerin okul öncesindeki çocuklara sunmuş oldukları destek okula alışma sürecini hızlandırmıştı.

4.5.4. İlkokul Öğrencileriyle Kurulan İlişkiler Ve Eğitim Arasındaki İlişki

Akran kültürünün ev ortamından okul öncesi eğitime geçişte rol oynayan unsurlarından birisi de ilkokul öğrencileriyle kurulan ilişkilerdi. Yıllardan bu yana köyde, ortaokul, ilkokul ve ana sınıfı öğrencileri aynı okulda eğitim görmüşlerdi. Anasınıfı ve ilkokul binalarının ayrı olması çocukların yaşantılarında bir değişim yaratmamıştı. Anasınıfı öğle grubu öğrencileri ile ilkokul öğrencileri okul bahçesinde görüşme ve tanışma fırsatını elde etmişlerdi. Bu tanışma ve görüşme fırsatı özellikle okula yeni başlayan anasınıfı öğrencileri için yararlı olmuştu. Çocuklar ilkokula giden ağabeyleriyle, ablalarıyla, kuzenleriyle, komşu çocuklarıyla teneffüs zamanlarında görüşmüş ve okul hakkındaki kaygılarını onların yardımıyla atmışlardı. İlkokul çocukları da küçük çocukların bu endişelerini ortadan kaldırmak için korumacı ve kollayıcı yaklaşmışlardı. Her teneffüs onları ziyaret etmiş ve beslenmelerini küçük çocuklarla paylaşmışlardı. Aşağıdaki gözlem notlarım ilkokul ve anasınıfı öğrencilerinin paylaşımlarını ortaya koymuştu:

Teneffüs zili çaldığında ilkokul öğrencileri bahçeye çıkıyor ve ana sınıfı öğrencileriyle buluşuyorlardı. Büyük çocuklar ellerindeki yiyecekleri küçük çocuklarla paylaşıyordu. Oktay birinci sınıfa giden kuzeniyle bahçede görüşmüştü. Kuzeni yediği elmayı ikiye bölmüş ve yarısını ona vermişti. Hakan ise komşularının büyük kızı ile görüşüyordu. Büyük kız Hakan'a bir şeyler tembih ediyor ve yediği çöreği onunla paylaşıyordu. Bazı ilkokul çocukları küçük çocukların ayakkabı bağcıklarını bağlamaya çalışıyordu. (24.09.2014, Gözlem)

İlkokul ve ana sınıfındaki çocukların okulda kurdukları bu ilişkiler akrabalık bağına dayanırken, bunun dışında ilk defa okul içerisinde tanışıp arkadaş olan çocuklarda olmuştu. Çocuklar bu ilişkilerini okul süresince devam ettirmişlerdi. Aşağıdaki gözlem notum çocukların bu tanışma şeklini göstermişti:

Can top sahasının içerisinde bir ilkokul öğrencisiyle birlikte birbirlerine sarılmış yürüyorlardı. Onları akraba sanmıştım. Bana doğru yaklaştıklarında birbirlerinin nesi olduklarını sordum. Bana yeni tanıştıklarını söylemişlerdi. İlkokul giden çocuk Can'ın yanına gelerek "Benim adım Can" diyerek kendisiyle tanıştığını anlatmıştı. Kendisine karneleri ne zaman alacağız diye sorular sorduğunu kendisinin de buna daha çok var şeklinde yanıt verdiğinden bahsetmişti. (14.11.2014, Gözlem)

İlkokul çocuklarının okula yeni başlayan çocuklara karşı destekleyici bu tutumu küçük çocuklar tarafından da karşılıksız kalmamıştı. Çocuklardan bazıları anasınıfında yaptıkları etkinlikleri ilkokuldaki arkadaşlarına hediye ederek ilişkilerini yürütmüşlerdi. Bu ilişkiler ilkokul öğrencilerinin ana sınıfına giden çocukları oyunlarına katmalarıyla daha da ilerlemişti. Büyük kızlar tebeşirle yere çizdikleri sek sek oyununda ya da evden getirdikleri lastik ip oyunuyla anasınıfına giden kız çocuklarını da aralarına almışlardı. Erkek çocukları ise top sahasında futbol oynayan büyüklerin arasına katılmış, onları izlemiş ya da onların kovalamaca oyunlarında yer almışlardı.

İlkokul öğrencilerinin ana sınıfındaki çocuklarla olan bu ilişkileri okulun ilerleyen zamanlarında farklılaşmıştı. Özellikle karşı cinsteki çocuklar birbirlerini kızdırarak şakalaşmayı oyun haline getirmişlerdi. Aşağıdaki gözlem notlarım ilkokuldaki erkek öğrencilerin ana sınıfındaki kız çocuklarıyla olan ilişkilerini sunmuştu:

İlkokula giden Mehmet, Ezgi'ye "Ezgi burada evimiz var. Bozmayın ha kız" şeklinde bağıırıyordu. Bütün çocuklar orada toplanmıştı. Elif gelmiş ve ayağı ile toprak evi bozmuştu. Bunu gören Mehmet arkadaşı Ezgi'nin abisine onları şikayet etmişti. Ağabey Burak Elif'in yanına yürüyüp omuzlarını yukarı doğru kaldırmış "Niye bozdunuz?" diyordu. Bunu söylerken Elif'in ayağına basar gibi yapıyor ama basmıyordu. İlkokula giden diğer çocuklar da "Niye bozdunuz?" diye sürekli soru soruyor ve bir yandan da bozulan evi tekrar yapıyorlardı. Bir süre sonra evi tekrar yapmışlardır. Fakat bu kez evi Yağmur gelerek bozmuştu. İlkokul çocukları "Lan niye bozuyorsunuz" diye kızmışlar ve sinirlenerek tekrar yapmışlardı. Ezgi de o erkek çocuklarıyla uğraşüyor ayağı ile kum fırlatarak bozmaya çalışıyorlardı. (09.10. 2014, Gözlem)

Ana sınıfı ve ilkokul öğrencileri arasındaki gelişen bu ilişkiler çocukların sosyalleşerek okula uyum sağlamasını kolaylaştırmıştı. Buna göre küçük çocuklar ilkokul öğrencileriyle ilerleyen ilişkilerinde okulla ilgili endişe ve korkularını giderirken, baş edemedikleri problemlerde büyük çocuklara başvurmuşlardı. Kurulan bu ilişki tarzı okula geçiş sürecinde yetişkinlerin çocuklarına verdikleri desteğin bir benzeriydi.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmada evden okul öncesi eğitime geçiş sürecini çocukların dahil olup katkıda bulunduğu köy, aile, okul kültürü ve ürettikleri akran kültürüne bakarak anlamaya çalıştım ve bu süreçteki kültürel unsurların rolünü ortaya koydum. Bu amaç doğrultusunda yedi ay süresince katılımcı gözlemci rolüyle araştırma verilerini topladım. Yürüttüğüm etnografik çalışmada gözlem, görüşme, doküman analizi ve araştırmacı günlüğü gibi araştırma tekniklerini kullandım.

Bu araştırmadan elde ettiğim bulgulara göre köy kültürünü oluşturan unsurlardan köyün fiziki yapısı, toplumsal sorunları, işbirlikli etkinlikleri, inanç sistemi ve erkek egemen yapısı okul öncesi eğitime geçişte rol oynamıştır. Rol oynayan bu kültürel unsurlardan köyün fiziki yapısı, toplumsal sorunları ve işbirlikli etkinlikleri çocukların okul geçişiyle doğrudan bağlantısı bulunurken, köyün inanç ve ataerkil yapısı örtük bir ilişki sunmuştur. Köy kültüründe olduğu gibi çocukların aile kültürü de bu sürecin bir başka ayağını oluşturmuştur. Okul geçişinden önce ailelerin çocuklarına sunmuş oldukları ortam ve koşullar eğitim sürecini şekillendirmiştir. Bu doğrultuda aile kültürünü oluşturan unsurlardan ailedeki ilişki biçimi, büyük kardeşin varlığı, evdeki uyarıcılar, aşırı korumacı tutum ve geçim şartları okul öncesi eğitime geçişte önemli rol oynamıştır. Ailelerde olduğu gibi çocukların geçiş yaptıkları eğitim kurumları da bu sürecin önemli bir kısmını oluşturmuştur. Okulun fiziki yapısı, izlenen stratejiler, sınıf yönetimi, eğitim programı ve diğer kültürlerle kurulan ilişkiler okul öncesi eğitime geçişte rol oynamıştır. Diğer yandan akranların bir araya gelerek oluşturdukları akran kültürü de bu süreci şekillendirmiştir. Çocukların okuldan önceki yaşantısında akran kültürüne dâhil olması, büyük çocuklarla kurdukları oyunlar ve ilkökul öğrencileriyle olan ilişkileri okul öncesi eğitime geçişte rol oynayan unsurları oluşturmuştur.

Bu bölümde, araştırma bulgularını literatür ışığı altında tartışarak dört bölüm üzerinden ele aldım. İlk bölümde, okul öncesi eğitime geçiş sürecini toplum düzleminden ele alırken, ikinci bölümde bu süreci aile üzerinden değerlendirdim. Üçüncü kısımda, okul öncesi eğitime geçiş sürecini okul boyutuyla inceledim. Dördüncü bölümde ise okula geçiş sürecini çocukların ürettikleri akran kültürü üzerinden değerlendirdim.

5.1. Okula Geçiş Sürecinde Toplum

Bu araştırmada okula geçiş sürecinde toplumun rolünün dikkate alınması köy halkının eğitimle olan ilişkilerinde görülebilir ve görülemeyen unsurların açığa çıkmasını sağlamıştır. Özellikle karmaşık ve iç içe geçmiş olan kültürel unsurların aydınlatılması çocukların eğitim sürecini şeffaflaştırmıştır. Buna göre köyün fiziki yapısı, sorunları, işbirlikleri etkinlikleri eğitim süreciyle doğrudan bir ilişki sunarken, köyün dini ve ataerkil yapısı gizli ve karmaşık bağlantılar içermiştir.

Okul gibi kritik öneme sahip geçişlerde toplumun eğitimle olan bu karmaşık bağlantıları farklı düzlemler üzerinden yapılan analizlerle anlaşılmıştır. Rogoff (2003) geçiş sürecindeki bir insanın yaşadığı değişimi ortaya koyabilmenin toplum, kişilerarası ve bireysel olmak üzere üç farklı düzlem üzerinden yapılacak analizle mümkün olduğunu vurgulamıştır. Bu bölümde ise okul öncesi eğitime geçiş yapan çocukların değişimi köy toplumu üzerinden yapılan analizle sunulmuştur.

5.1.1. Toplum ve Eğitim Arasında Görülebilen İlişkiler

Köy toplumu ve çocukların okul geçişi arasındaki görülebilen bağlantıları köyün fiziksel yapısı, sorunları ve gerçekleştirilen işbirlikleri oluşturmuştur. Buna göre köy kültürünü oluşturan unsurlardan fiziki yapı çocukların okula geçiş sürecinde ve sonraki eğitim yaşantılarında ailelerin okula uğrama sıklığını ve iletişimini azaltmıştır. Oysaki çocuklar için uygun olduğu düşünülen bir okul binasının kolay ulaşabilir, ana yola uzak, tehlikeli yer/zeminden, zehirli atık üreten tesislerden ve mezarlıklardan uzak olması gerektiği belirtilmiştir (Karaküçük, 2008). Okulun yerleşim yerine uzak kalması okul gibi işbirliği gerektiren süreçte aileleri eğitim sürecinde pasifleştirmiştir. Bu durum evinden ilk defa ayrılan çocuklar için okula uyum sürecini yavaşlatmıştır.

Okul ve ev arasında kurulan kuvvetli bağların çocukların başarı seviyesini artırdığı belirtilmiştir (Kandır & Ersoy, 2004). Çocuğun okuldaki deneyimlerinin anne babalara bildirilmesi, anne babaların evde neler yaptıklarının öğretmen tarafından bilinmesi ve karşılıklı olarak bu deneyimlerin desteklenip pekiştirilmesi sonucunda çocuklar kendilerini güvende hissetmişlerdir (Kandır & Ersoy, 2004). Okul ve aile arasında olumlu ilişkilerin kurulması ise aile katılım stratejilerinin etkili şekilde uygulanmasıyla mümkündür. Bu stratejilere göre okul başlamadan önce ailelerle ilk görüşme ve tanışma toplantıları gerçekleştirmeli, ebeveynlere okulun eğitim programını içeren kitapçıklar dağıtılmalı ve ev ziyaretleri gerçekleştirilmelidir. Okulun

başlamasıyla birlikte ise her ay düzenli olarak veli toplantıları düzenlenmeli ve ebeveynlerle bireysel, telefon, yazışma gibi yöntemlerle görüşmeler sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra okul içerisinde sosyal organizasyonlar düzenleyerek ebeveynlerin etkinliklere katılımı sağlanmalıdır (Aktaş Arnas, 2011). Bu stratejilerin uygulanması anne babaların eğitim programına katılımlarını artırırken bu durum çocukların benlik saygısını, öğrenme güdüsünü ve dil becerilerini geliştirdiği (Temel, 2001) öte yandan zekâ düzeylerini de kısa dönemde yükselttiği gözlenmiştir (Powel,1986; Akt. Kandır ve Ersoy, 2004).

Hathaway (1988) ilk olarak insanların binaları şekillendirdiğini, sonrasında ise binaların insanları şekillendirdiğinden bahsetmiştir. Eğitsel binaların öğrenmeyi mümkün kılan veya engelleyen gizil güçlere sahip olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir anlamda “Davranışı değiştirmek istiyorsanız ortamı değiştirin” (Başar, 2004, s.24) sözüyle, fiziksel ortamın davranışlarda da fark yaratacağı ifade edilmiştir. Fiziksel yapı ve insan davranışları arasındaki bağlantılar bu araştırmadaki köy kültüründe de kendini göstermiştir. Okulun köye uzak konumu köy halkı ile ilişkileri güçsüzleştirmiş ve eğitim kurumunun toplum üzerindeki etkisini azaltmıştır.

Köy kültürü ve eğitim arasında açıkça gözlenen bir diğer unsur ise köyün sorunları olmuştur. Köy toplumunun sahip olduğu kötü çevre şartları ailelerin ve çocukların yaşam koşullarını belirlemiştir. Bu yaşam şartlarında büyüyen çocuklar okul sürecine de aynı koşullar altında hazırlanmış ve okul başarısını düşürmüştür. Bu durum yoksulluk ve eğitim arasındaki ilişkiyi gündeme getirmiştir. Yoksulluk, kişilerin yaşamlarını onurlu biçimde devam ettirebilecek imkânlardan yoksun olması şeklinde tanımlanmıştır (Alpaydın, 2008). Bu tanıma göre köydeki çocuklar yıllardır sağlık, ulaşım, çöp ve su konusunda sorunların yaşandığı ortamda eğitim sürecini gerçekleştirmişlerdir. Bütün bunlar çocukların eğitim sürecini fakirleştirirken, temel ihtiyaçlara erişememe, yetersiz beslenme ve kötü sağlık koşulları çocukların okula erişimini ve başarılı olmalarını olumsuz yönde biçimlendirmiştir. Yoksulluğun yüksek olduğu bölgelerde eğitim kalitesi zayıf, okula erişim sınırlı ve dolayısıyla okuryazarlık oranı düşük olmaktadır (Çokgezen & Erdene, 2015). Bu durum yetişkinden çok çocukların yaşamlarını zorlaştırır. Çünkü çocukların yaşama, büyüme ve gelişme hakları risk altında kalır (Tezcan, 2012). Yoksul bir toplumda çocuklar beslenme yetersizliği, davranış bozuklukları, özgüven eksikliği, suça eğilim ve fiziksel şiddete maruz kalma gibi durumlarla karşılaşır (Tezcan, 2012). Yoksul ailelerden gelen çocukların okula başladıklarında bilişsel dezavantajlara sahip oldukları ve yoksullukla

düşük okul performansı arasında ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Bakkaloğlu, 2012; Kağıtçıbaşı, 2012). Bu araştırmadaki ulaşım, sağlık, su ve çöp gibi sorunlar çocukların okula hazırlık sürecini verimsiz hale getirmiş ve eğitimin kalitesini düşürmüştür. Öğretmenler köyün bu sorunlarından ötürü okulda çalışmak istememiş ve tayin istemekte acele etmişlerdir. Bu durum çocukların okul sürecinde öğretmen değişimini sık ve hızlı yaşamasına neden olmuştur. Oysaki Corsaro ve Molinari (2005) yaptığı araştırmada başarılı bir okul geçişinin çocukların aynı öğretmenle uzun bir zaman devam etmesiyle gerçekleşeceğini vurgulamıştır. Başarılı bir okul geçişi için ihtiyaç duyulan sosyal ortam ise köyde gerçekleştirilen işbirlikli etkinliklerle sağlanmıştır. Buna göre bu işbirlikli etkinlikler çocuklara okuldan önce sosyal bir zemin sunmuştur. Bu aktiviteler aracılığıyla sıklıkla bir araya gelen çocuklar işbirlikli etkinliklerde aktif olarak görev almış ve yetişkinlerin kültürüne dâhil olmuşlardır. Aynı zamanda akran kültürlerini yaratma fırsatını elde etmişlerdir. Köy kültürünün çocuklara sağladığı bu sosyal ortamlar okuldan önce çocukların sosyal ve bilişsel becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Vygotsky'e göre üst biliş süreçlerinin gelişimi kalıtsal olarak sosyaldır ve gelişim sosyal çevre ile kuşatılmıştır (Maviş, 2001). Buna göre Vygotsky, gelişimi sosyal bir süreç olarak tanımlamış ve bilişsel gelişimin çocukların yetişkinlerle ve daha becerikli akranlarla etkileşimi sonucu geliştiğini vurgulamıştır (Erdener, 2009). Bu sebeple çocuğun deneyimli yetişkinlerle olan etkileşimi bilişsel yapılarının güçlenmesine neden olmuştur (Maviş, 2001).

Sosyokültürel kuram, gelişim ve değişimi harekete geçiren anahtar faktörün problem çözme ve çatışma olduğunu ortaya koymuştur (Rizzo ve Corsaro, 1988). Problem çözme, diğer insanlarla yapılan etkileşimler sonucunda gerçekleşmiştir. Rogoff (1990) çocukların hatırlama, planlama, problem çözme ve dil gibi becerilerde rutinleşmiş sosyal etkileşimlerin önemine dikkat çekmiştir. Özellikle ileri düzey zihinsel işlevler iki veya daha fazla kişinin olduğu ortak etkinlik esnasında ortaya çıkmaktadır (Bodrova & Leong, 2010). Bu etkinliklerde çocukların bilişsel yetisinin üst seviyelerine ulaşma çabası yetişkinlerin “iskele” görevini görmesini sağlar. Yetişkin, yapılacak işleri parçalara bölerek kolaylaştırmada ve çocuğun yapabileceği şeylerle ilgili seviyelere geçmesine yardımcı olur. Çocuğun bilişsel yetisinin artmasıyla yetişkin desteği aşamalı olarak azalır (Maviş, 2001; Kağıtçıbaşı, 2012).

Köydeki işbirlikli etkinlikler Vygotsky'nin vurguladığı gibi çocuklara problem çözme ve üretme fırsatı sunmuştur. Çocuklar köydeki işbirlikli etkinliklerde yetişkinler gibi aktif görev almışlar ve akranlarıyla etkileşime girmişlerdir. Bodrova ve

Leong (2010) çocukların kendilerinden büyük akranlarla kurduğu etkileşimin çift yönlü öğrenme sağladığını belirtilmiştir. Bu araştırmada da köyde farklı aktivitelerle sosyal ortama dâhil olan büyük ve küçük yaş grubu çocuklar (yeterli ve yetersiz akranlar) birbirleriyle etkileşime girmişlerdir. Bu durum okuldan önce çocukların sosyal becerilerini artırmış ve daha kolay bir okul geçişi sağlamıştır.

5.1.2. Toplum ve Eğitim Arasında Örtük İlişkiler

Toplumdaki kültürel ilişkileri anlamak çoğu zaman kolay şekilde gerçekleşirken, bazı zamanlar bilinenin ötesine ulaşmayı gerektirmiştir. Bu araştırmada köydeki dini ve ataerkil yapının eğitimle arasındaki ilişkiler karmaşık ve örtük bir yapıyı içermiştir. Vygotsky insan hareketinin anlamını yalnızca insanların günlük aktivitelerinde değil, aynı zamanda aktivitelerin içerisinde gömülü olan sosyo-ekolojik yapıda aramak gerektiğini iddia etmiştir (Rizzo & Corsaro,1988). Buna göre bu araştırmada olduğu gibi birbirinden kopuk olduğu gözlenen ilişkilerin sosyal eylemlere derinlemesine bakıldığında güçlü bir bağlantı göze çarpmıştır. Bunlardan köyün dini yapısının okula geçiş sürecindeki rolü ancak toplumdaki diğer sosyal eylemlere bakılarak anlaşılabilmiştir.

Köy kültüründeki dini yapı ve eğitim arasındaki ilişkiler yapıcı ve yıkıcı olmak üzere iki türlü işleviyle karşımıza çıkmıştır. Dinin yapıcı işlevi okula geçiş sürecinde bütünleştirici ve onarıcı bir rol oynamıştır. Buna göre köydeki dini yapı insanlar arasındaki dayanışma ve paylaşmayı artırarak eğitim sürecine olumlu katkılar sunmuştur. Durkheim (1985) dinin bu yapıcı işlevini toplumu biyolojik bir organizmaya benzeterek açıklık getirmiştir. Durkheim’a göre toplum, bir bütün oluşturmak amacıyla farklı işlevler üstlenmiş parçalardan oluşan biyolojik sistemi andırmıştır (Akt. Suğur, 2012). Biyolojik sistem gibi toplumsal sistemin de hayatta kalabilmesi için karşılanması gereken bazı temel gereksinimleri olduğu düşünülmektedir. Bu gereksinimler toplumsal sistem içerisindeki parçalar tarafından karşılanır. Toplumu oluşturan her bir toplumsal öge/parça/kurum ve pratiğin ancak toplumun ihtiyaçlarının karşılanması durumunda sürekliliğini koruyabileceği öne sürülmüş ve bu kurumların toplumdaki gereksinimleri karşılanmasına yönelik katkıları açısından analiz edilmiştir (Suğur, 2012). Toplumsal sistemin bir parçasını oluşturan din kurumu da toplumun düzgün bir şekilde işlemlerini organize etmiştir (Gönç Şavran, 2015). Böylelikle din, insanları ve toplumu bir arada tutan bağ olarak görülmüştür. Emile Durkheim “Toplumsal Yapıştırıcı Olarak Din”

benzetmesiyle bütünlüğün sağlanmasında ve sürdürülmesinde dini en güçlü yapıştırıcı (tutkal veya çimento) olarak tanımlamıştır (Aktay, 2014).

Dinin en önemli işlevlerinden birisi mensuplarını ortak bir inanç etrafında birleştirmesidir. Aynı inancı paylaşan insanlar dünyaya aynı pencereden bakarlar ve o pencereden aynı şeyleri gördüklerini düşünürler (Aktay, 2014). Berger'e (1993) göre din, toplumsal yapının davranışlarının belirlenmesinde merkezi bir konuma sahip olur ve insanların sosyal hayatına yön veren önemli unsurların başında gelir. Bu doğrultuda toplumun üyeleri tarafından ortaklaşa yapılan törenler, grup ruhunu geliştirerek, bireyler arasındaki toplumsal kaynaşmayı temin eder (Keskin, 2004). İnsanlar "Allah rızası", "Ahiret için", "Dünyada ne ekersen ahirette onu biçersin" şeklinde dini referanslardan yola çıkarak bir araya gelir ve yardımlaşır (Tezcan, 1970).

Dinin toplum üzerindeki bu yapıcı işlevi köy içerisinde de kendini göstermiştir. İnsanlar birbirlerine karşılıksız yardımda bulunmuş, cenaze, düğün ve diğer etkinliklerde yakınlarının acısını, sevincini, işini paylaşmışlardır. Diğer yandan okula yaptıkları karşılıksız yardımları da aynı şekilde Allah'ın rızasını almak için yaptıklarını dile getirmişlerdir. Edindikleri dini bilgiler doğrultusunda çocuklarına daha olumlu yaklaşımaya başlamışlardır.

Dinin toplumdaki bu yapıcı işlevi Merton (1968) tarafından kabul görmemiştir. Merton, belirli bir ögenin işlevsel olduğunu ileri sürerken kimin için işlevsel olduğunun da açıkça belirtilmesi gerektiğini savunmuştur. Nitekim bir ögenin sadece belirli bir kurum ya da grup için işlevsel olabileceğini vurgulamıştır (Akt. Gönç Şavran, 2015). Buna dayanarak toplumsal sistem içerisindeki ögenin evrensel işlevselciliğine karşı çıkmıştır. Bütün yapıların, geleneklerin, düşünce ve inançların olumlu işlevleri olmadığını, bazı ögelerin sistemin istikrarı ve devamına katkıda bulunmayıp, istikrarsızlaşmasına ve bozulmasına neden olabileceğini iddia etmiştir (Akt. Gönç Şavran, 2015). Buna göre dinin toplumda birlik ve bütünleşme yaratmak gibi olumlu bir işlevinin yanı sıra, bölünme yaratma şeklinde bozuk işlevi de söz konusudur (Suğur, 2012).

Bu araştırmada dinin köy toplumu içerisindeki yıkıcı işlevi yazgıcılık, kadınların ilişkilerine getirilen kısıtlamalar ve korku yoluyla çocukların davranışını düzenleme şeklinde ortaya çıkmıştır. Dinin bu yıkıcı işlevi Merton'ın da vurguladığı gibi köy içerisindeki kadınlar ve çocuklar üzerinde bozuk bir işlev yaratırken bu durum erkekler için söz konusu olmamıştır. Ebeveynlerin yazgıyı değiştiremeyeceği inancı, özellikle kız çocuklarının, eğitimini işlevsiz hale getirmiştir. Çocukların "cehennem, ateş,

yanma” gibi kavramlarla davranışlarına getirilen düzenlemeler de bunun devamı niteliğinde olmuştur. Katı din kuralları içerisinde yetiştirilen çocukların, kendi yaşantı ve deneyimlerini zenginleştirecek, iç ve dış dünyasının araştırıp keşfedecek bir tutum yerine, körü körüne taklit etmeyi kabul ettikleri öne sürülmüştür (Apaydın, 2001). Bu tür bir anlayışla yetişen ve cehennemi kaçıışı olmayan, ailenin elinin ulaşamayacağı uzak bir yer olarak anlamlandıran çocuğun dışarıda yalnız başına karanlığa bırakılmakla eşdeğer olduğu belirtilmiştir (Oruç, 2010).

Merton (1910-2003), toplumsal bir ögenin ve pratiğin bireyler tarafından bilinen ve amaçlanmış açık bir işlevi olduğu gibi bireyler tarafından bilinmeyen ve açıkça amaçlanmamış gizil bir işlevi olabildiğini vurgulamıştır (Akt. Suğur, 2012). Köy içerisindeki bu dini yapının eğitim üzerindeki yıkıcı işlevi de açıkça amaçlanmamış gizil bir işlevi içermiştir. Tezcan (2003) eğitimdeki kadercilik anlayışını okuldaki gizli müfredatın bir parçası olarak ele almış ve bu durumun toplumsal denetim aracı olarak gerçekleştiğini savunmuştur.

Köydeki bir diğer öge olan ataerkil yapı da tıpkı dini yapı gibi kadınların ve kız çocuklarının üzerindeki gizil yıkıcı işlevini sürdürmüştür. Erkekleri kızlardan üstün tutan ataerkil yapı erkek çocukları için işlevsel hale gelmiştir. Buna göre köy toplumunda kız ve erkek çocukları eşit muamele görmemiş ve erkek çocukları toplumun her alanında üstün tutulmuştur. Geleneksel toplumlarda bu anlayış süre gelirken erkek çocuk ailenin temeli sayılır (Tezcan, 1985). Kız çocuğunun evdeki varlığının geçici olarak görülmesi ise eğitim maliyetini gereksiz kılmaktadır. Kırsal bölgelerde çocuk okutma konusunda tercihler her zaman erkek çocuklarının lehine kullanılmaktadır (Tunç, 2009). Kızların başarısı yalnızca iyi bir evlilik yapabilmesine bağlanmaktadır (Tezcan, 1985; Gökçe, 2015).

Toplumdaki ataerkil yapının kızlara biçtiği bu cinsiyetçi rol eğitim kurumu içerisinde de üretilmeye devam etmiştir. Okullar resmi söylem düzeyinde, kızların eğitimini ve okullaşmasını teşvik ederken pratikte toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak adına çok az şeyler yapmaktadır (Sayılan, 2012). Okulun kız çocukları için “soğuk iklim” olduğu benzetmesi bu eşitsizliği anlatan ifade olmuştur. Okul, yalnızca öğrenme süreçleri bağlamında değil aynı zamanda psikolojik olarak kızların kontrol altında tutulduğu yer olarak tanımlanmaktadır (Göğüş Tan, 2016). Kültür teorilerine göre, kızların eğitimdeki başarısızlığının nedeni onlara nasıl başarısız olacaklarının öğretilmesi olmaktadır. Kızların okuldaki bu başarısızlıkları üzerine yapılan bir

araştırmada ise okulların çok çeşitli yollarla kızların cesaretlerini kırdığı belirtilmiş ve bu bir “cesaret kırıcı süreç” olarak adlandırılmıştır (Sayılan, 2012).

Van ilinde yapılan bir araştırmada kız çocuklarının okumama nedeni olarak ekonomik nedenler, dini inançlar ve erkekleri önde tutan geleneksel anlayış ortaya konmuştur (Tunç, 2009). Kız çocuklarının eğitime engel teşkil eden bu durumlar karşısında birçok kuruluş kampanya düzenlemiş ve kız çocuklarının okula gönderilmesi teşvik edilmiştir. UNICEF’in 2003 yılında başlattığı “Haydi kızlar okula” projesi Millî Eğitim Bakanlığı ile birlikte yürütülmüş ve eğitimde cinsiyet eşitliğine ulaşmasını karara bağlayan bir protokol imzalanmıştır. Yürütülen bu çalışmalar kız çocuklarının okullaşma oranını artırsa da kültür içerisinde erkek çocuklarına sağlanan okul desteği ve motivasyon kız çocuklarına gösterilmemiştir. Kız çocuklarının okuldaki küçük başarısızlıkları büyütülerek okuldan alınmaları için fırsat kollarılmıştır. Okula geçiş sürecinde ise adapte olmakta zorlanan küçük kız çocukları, kaderci bakış açısıyla da birleşerek, başarısız olarak etiketlenmiştir.

5.2. Okula Geçiş Sürecinde Aile

Gelişim ve öğrenmenin sosyal eylemlere bağlı olduğu düşüncesi okula geçiş sürecinde çevrenin rolünü ön plana çıkarmıştır. Buna göre okul geçişi toplum, aile, öğretmen, komşu gibi üçüncü kişileri kapsayan dinamik bir süreci temsil etmektedir (Petriwskyj & Grieshaber, 2011). Bu araştırmada da okulöncesine geçiş süreci çocukların ailelerini içerisine alacak şekilde ve Rogoff’un (2003) bahsettiği kişilerarası düzlem çerçevesinde incelenmiştir. Bunun sonucunda ailelerin çocuklarla olan ilişki tarzı, çocuğa sunulan uyarıcılar, evdeki büyük kardeşin varlığı, aşırı korumacı yaklaşım ve yaşam koşulları okula geçiş sürecinde önemli rol oynamıştır.

Ailelerin çocuklarıyla kurduğu iletişim şekli okuldaki sosyal ilişkilerin belirleyicisi olmuştur. Çocuklar ailelerinden edindikleri ilişki tarzını okulda arkadaşlık ilişkilerine taşımıştır. Aileler çocuğa sosyal davranış biçimlerinin gelişimi için rehberlik etmişlerdir (Kandır & Alpan, 2008). Ailelerin bu önemli rolü Corsaro’nun (2015) sunduğu küre ağı modelinde de açıkça görülmüştür. Ağın merkezine yerleştirilen aile doğumdan itibaren çocukların kültüre giriş yapmalarına aracılık etmektedir. Diğer bir anlamda ebeveynlerle kurulan ilişkilerin başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmada temel oluşturduğunu göstermiştir (Kandır & Alpan, 2008).

Ailelerin çocuklara rehber olduğu iletişim tarzı bulundukları sosyal ve kültürel çevreden bağımsız düşünülmemiştir. Farklı kültürlerdeki ailelerin çocuklarına yaklaşım tarzı farklı şekillerde yorumlanmıştır. Bir kültürün “normal” kabul ettiği davranış bir başka kültür tarafından “normal dışı” olarak kabul görülebilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2012). Kuzey Amerika ve Almanya’da yapılan araştırmalarda anne ve babanın çocuğunu sıkı denetime tabi tutması çocuklar tarafından sevilme, reddedilme olarak algılanmıştır (Harwood, Leyendecker, Carlson, Asencio & Miller (2002). Fakat, Japonya ve Kore üzerine yapılan araştırmalarda anne baba denetiminin çocuk tarafından sevilme ve kabul edilme olarak algılandığı ortaya çıkmıştır (Dennis, Cole, Zahn-Waxler & Mizuta, 2002). Kültürel yorumlamadaki farklılık bu araştırmada ailenin çocuklarına karşı kullandığı iletişim dili içinde geçerli olmuştur. Aileler çocuklarına karşı küfür, dayak, tehdit gibi davranışları normal bir davranış olarak kabul etmiş ve çocuklarıyla da bu iletişim diliyle ilişki kurmuştur. Ailede bu iletişim dilini benimseyen çocuklar okula geçiş yapmasıyla birlikte akranlarına karşı da bu iletişim tarzını kullanmışlardır. Okul kültürü tarafından “normal dışı” olarak kabul edilen bu ilişki tarzı, Oktay’ın hikayesinde olduğu gibi, okula uyum sorunu yaratmıştır.

Ailelerin çocuklarla kurduğu ilişkinin yanı sıra, ev içerisinde çocuğa sunulan uyarıcıların okula geçiş sürecinde önemli rolü olmuştur. Oyuncak çeşidinin az olduğu evlerdeki çocuklar ana sınıfındaki oyuncakları merak etmiş ve oynamak için okula istekli şekilde başlamışlardır. Yapılan araştırmalar oyuncak alımının ailelerin ekonomik durumuyla ilişkili olduğunu göstermiştir (Onur, Çelen, Çok, Artar & Şener Demir 2004; Ünver, 2005; Cinel, 2006). Ailelerin oyuncak satın alırken dikkat ettiği özellikler arasında oyuncağın fiyatı ön sıralarda yer almıştır. Cinel (2006) oyuncak satın alma ile ilgili ebeveynlerle yaptığı anket çalışmasında ekonomik düzeyi üst grup ailelerin çocuklarının ekonomik düzeyi alt grup ailelerin çocuklarına göre oyuncak sayısının daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Sahip olunan oyuncağın sayısı ve türleri sorulduğunda şehir merkezindeki çocukların köydekilere oranla hem sayıca daha fazla hem de çeşitli türlerde oyuncağa sahip oldukları görülmüştür (Onur, Çelen & Artar, 2004). Bu araştırmada çocuklar oyuncak çeşitliliğine okul ortamında rastlamışlardır. Her ne kadar çocuklar köy içerisinde kendi oyuncaklarını üretmişlerse de çocukların sahip olduğu oyuncak sayısı önemli kabul edilmiştir. Rogers ve Sawyers (1995) oyuncak sayısının yanında, oyuncağın boyutlarının, tipinin, çeşitliliğinin, yeniliğinin, karmaşıklığının da önemli olduğunu belirtmiştir. Özellikle oyuncak sayısının çocukların diğer çocuklarla nasıl etkileşime girdiğini ve hatta girip girmediğini belirlemede

yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Oyuncakların çocuklar arasında yarattığı bu etkileşim aynı zamanda okula geçiş sürecini kolaylaştırmıştır.

Çocukların okula geçiş sürecinde oyuncaklarda olduğu gibi, ailedeki büyük kardeşin varlığı da bu süreçte önemli yer teşkil etmiştir. Geniş ailelerin yer aldığı köy kültüründe büyük kardeşin okul deneyimi küçük kardeşi okul geçişine hazırlamıştır. Evdeki ilk çocuğun okula başlaması ailenin okulla bire bir ilişki kurmasını sağlamıştır. Kurulan bu ilişki yalnızca okula başlayan büyük kardeşin değil aynı zamanda küçük kardeşin de yaşamında önemli değişime yol açmıştır. Günümüzdeki araştırmalara bakıldığında kardeşlerin birbirlerinin bilişsel, dil ve psikolojik gelişimlerinde direkt ve dolaylı olarak katkıları olduğu anlaşılmaktadır (Brody, 2004). Özellikle ağabey/ablanın küçük kardeşe yeni bilişsel kavramlar ve dil becerileri kazandırdığı ve dolayısıyla iyi bir öğretmen olduğu düşünülmektedir (Brody, 2004). Küçük kardeşlerin ağabeyi ya da ablasıyla kurduğu oyunlar, özellikle sembolik oyun, içsel süreçleri ve dil gelişimini destekleyerek zihinsel yapıları şekillendirmektedir (Gülay, 2010). Kardeşler arasındaki bu sözel iletişim küçük kardeşin etkinliğe aktif katılımını ve farklı bakış açılarını görmesini sağlayarak bilişsel gelişimini desteklemektedir (Gülay, 2010). Diğer bir deyişle büyük kardeş, diğer insanların duygularını ve bakış açılarını anlamada küçük kardeşin becerisini artırarak toplumsallaşmasında yardımcı olmaktadır (Brody, 2004). Kardeşler arasında kurulan ılımlı ilişki akran ilişkilerinin güçlü ve pozitif olmasını sağlar (Lockwood, Kitzmann & Cohen, 2001). Maya kültüründeki 72 çocukla yapılan araştırmada büyük kardeşlerin küçük kardeşleri kültür içerisinde yer alması için sözlü ve sözlü olmayan araçlarla rehberlik ettiği vurgulanmıştır (Maynard, 2002). Almanya'daki Türk ailelerle yapılan araştırmada ise okul çağındaki çocuklar için evdeki kardeşlerin ciddiye alınacak şekilde sosyalizasyon ajanları olduğu belirtilmiştir (Çabuk Kaya, 2015). Bu bakış açısı "Çocuktan Çocuğa Eğitim" adlı eğitim programının da çıkış noktası olmuştur. Çocuklara verilen eğitimin küçük kardeşe ve diğer çocuklara yaygınlaşacağı düşünülmüştür. Özellikle kırsal ve gecekondü bölgelerinde yaşayan çocukların küçük kardeşleri ile ilgilenmelerinin yoğun olması sebebiyle bu program geliştirilmiştir (Erdoğan, 2012). Bu araştırmada da evdeki ağabey ve ablanın varlığı okula geçiş sürecinde hazırlayıcı bir rol oynamıştır. Okula geçişten önce okulun kuralları ve rutinleri hakkında kardeşlerle konuşmuşlardır.

Okula geçiş sürecinde yalnızca kardeşlerin değil aynı zamanda ebeveynlerin tutumu da önemli rol oynamıştır. Bu araştırmada ebeveynlerin aşırı korumacı yaklaşımı çocuğu okul sürecinde yalnızlaştırmıştır. Çocuğun okul içerisinde yalnızlaşmasına giden

bu sürecin kaynağı okuldan önceki aile yaşantısında başlamıştır. Aile, çocuklarına karşı aşırı korumacı bir tutum takınarak çocuklarının sokağa çıkmasına müsaade etmemişlerdir. Oysaki ebeveynlerin çocuklarını gereğinden fazla kontrol etmesi ve özen göstermesi, çocukta bağımlılık, zayıf sorumluluk duygusu, güvensizlik, sosyalleşememe gibi problemlere neden olmaktadır (Kandır & Alpan, 2008; Çabuk Kaya, 2015; Tezcan, 2012). Aşırı korumacı tutum sergileyen aileler genellikle “koşma düşersin, yavaş yürü, elleme” gibi sözcüklerle çocuğun doğal merakına engel olarak ne konuştuğuna ve ne yediğine varıncaya kadar kontrol ederler (Çağdaş & Seçer, 2005). Ebeveynlerin bu tutumu çocuklarda yetiştirene ihtiyacı olduğu düşüncesini geliştirir (Türküm, 2000). Aşırı koruyucu 20 anne üzerinde yapılan incelemede ise çocukların anneleriyle aşırı beraberlik durumu yaşadığı ve toplumsal olgunlaşmada sıkıntı olduğu görülmüştür (Çağdaş & Seçer, 2005).

Bu araştırmada aileler aşırı korumacı tutum nedeniyle çocuklarını evden dışarı çıkarmayarak akranlarla buluşmasına engel olmuş ve çocuklarının toplumsallaşmalarının önüne geçmiştir. Toplumsallaşmasına izin verilmeyen çocuklar, okuldan önceki yaşantılarında oyun oynama fırsatını yakalayamamışlardır. Oysaki oyun, sosyalleşmenin en önemli kaynağı olarak gösterilmiştir. Çocuklar oyun yoluyla sözel ve sözel olmayan kuralları öğrenmekte ve toplum içindeki rolleri deneyimlemektedirler. Sosyal bir grubun parçası olarak ruhsal sorunlarını oyun içinde atmaktadırlar (Aral, Gürsoy & Köksal, 2001). Bu araştırmada Hakan gibi çocuklar oyunun katkılarında mahrum kalarak bütün vaktini evde televizyon karşısında geçirmişlerdir.

Televizyonun başında uzun zaman geçirmek çocuğun çevresine olan ilgisini azaltmakta ve aile fertleriyle bir arada olmaya engel oluşturmaktadır (Tezcan, 2012). Gün boyu hareketsiz kalan çocuklar iletişim kurmada güçlük çekmektedirler (Büyükbaykal, 2007). Çocuklarının bağımsızlığını kısıtlayan ve duygusal destek vermeyen ebeveynler ise her zaman düşük okul performansına razı olmaktadır (Magdalena, 2014). Bu araştırmada Hakan'ın okula geçiş sürecinde yaşadığı sıkıntılar bunun örneği olmuştur. Hakan'ın okula geçişten önceki yaşantısı okul içerisinde akranlarıyla olan iletişimine yansımıştır. Kısık ve anlaşılmayan ses tonuyla konuşan Hakan, okul sürecinde akranlarıyla ilişki kurmakta zorlanmış ve sınıf içerisinde pasif bir rol çizmiştir. Sınıftaki aktivitelere katılmayarak okuldaki zamanın büyük bir kısmını yalnız geçirmiştir.

Ailenin çocuğa karşı yaklaşımı okul içerisindeki ilişkilere yön verirken, çocuğun içerisinde bulunduğu geçim koşulları da okula geçişteki işbirlikli süreci belirlemiştir. Buna göre bu araştırmada ailenin geçim koşullarındaki zorluk nedeniyle, çocuklar okula geçiş sürecinde yeterli desteği alamamışlardır. Okul öncesi eğitime geçiş sürecinde rol oynayan unsurların arasında ailelerin sosyo ekonomik durumu gösterilirken (Gürsel, 2005) ailelerin çocukların eğitimlerine aktif olarak katılmasının ekonomi ile ilişkisinin olduğu da kabul edilmektedir (Kingston, Huang, Calzada, McClure & Brotman, 2013). Zor koşullar altında yaşayan aileler çocuklarına okul hazırlığı için gerekli olan pozitif ebeveyn tutumunu gösterememektedir (Kingston, Huang, Calzada, McClure & Brotman, 2013). Sosyo ekonomik durumu yüksek olan aileler çocuklarının okul geçiş pratikleriyle meşgul olurken (Puccioni, 2015), yoksul aileler çocuklarına vakit bulmakta sıkıntı çekerler. Özellikle geniş ailelerdeki çocuklar bire bir ebeveyn ilgisini daha az alırlar (Belfield & Garcia, 2014). Düşük ekonomik koşullar aileleri çocuklarının eğitim sürecinden uzak tutsa da, ebeveynler çocuklarına sözlü olarak okul hakkında tavsiyelerde bulunmayı ihmal etmezler. Sosyo ekonomik durumu düşük ailelerle yapılan çalışmalarda ebeveynlerin çocukların eğitimlerini iletmeleri için öğütler verdiğini göstermiştir (Goldenberg, Gallimore, Reese & Garnier, 2001)

Yoksul çocukların okula geçişinde yaşanan bu eşitsizliğin giderilmesi için birçok farklı program geliştirilmiştir. Bunlardan “The Parents as Teacher” (PAT) modelinde doğumdan önce ev ziyaretleri gerçekleştirerek ebeveynlere çocuk gelişimi üzerinden eğitim verilmiştir. Bunun sonucunda bu programa katılan yoksul ailelerin çocukları okul öncesi eğitime başladığında diğer yoksul ailelerin çocuklarına göre yüksek anlamlı bir fark ortaya koymuştur (Pfannenstiel, Seitz & Zigler, 2003). Buradan yola çıkıldığında bu araştırma örneğinde olduğu gibi kırsal bölgelerdeki ailelerin okula geçiş süreciyle ilgili eğitilmesi ve yaşam koşullarının iyileştirilmesi çocukların okuldaki uyum sürecini ve başarısını artıracakı düşünülmüştür.

5.3. Okula Geçiş Sürecinde Okul

Çocukların okula geçiş sürecinde toplumun ve ailenin olduğu kadar geçiş yapılan okulun da önemli rolü bulunmuştur. Bu araştırmada eğitim kurumu tarafından izlenen yöntem ve pratikler bu kritik sürecin atlatılmasında belirleyici olmuştur. Okulun

fiziki mekânı, kurulan ilişkiler, sınıf yönetimi, uygulanan eğitim programı geçiş sürecinin parçasını oluşturmuştur.

Bu araştırmada fiziki yapı ve eğitim arasındaki ilişki köy kültüründe olduğu gibi okul içerisinde de eğitim sürecini şekillendirmiştir. Çocuklara sunulan eğitim ortamının yapısı ve özellikleri okula adapte olma sürecini yönlendirmiştir. Okuldaki fiziki koşullar ve eğitim programı çocuk açısından oldukça önemlidir. İyi hazırlanmış bir okulöncesi sınıfında çocuklar, arkadaşlık ilişkileri kurmayı, birlikte bir şeyler yapmayı, işbirliğini ve toplum içinde sorumluluk almayı öğrenir (Kıldan, 2010). Kötü fiziksel ortamlar ise öğrenmeyi engellerken, ideal bir sınıfın fiziki durumu öğrenme ortamı için önemli fırsatlar sağlar (Aktaş Arnas, 2008). Bu anlamda çocuklar okul için hazır olduğu kadar, okulların da çocuklar için hazır olması gerektiğine inanılmaktadır (National Education Goals Panel, 1997).

Öğrenme ortamını değiştiren fiziksel koşullar bu araştırma sınıfında olduğu gibi kırsal kesimdeki çoğu okullarda istenildiği gibi düzenlenememiştir. Birçok sınıfta sobalı eğitim devam etmiştir. İyi bir sınıf mekânının özelliklerine bakıldığında çocuğa rahatça hareket etme imkânı sunması ve kaza ihtimalinden uzak olması gerektiği vurgulanmaktadır (Kıldan, 2010). Diğer yandan sobalı sınıflarda ısının eşit dağılmaması çocukların eğitim sürecini zorlaştıran bir başka unsurdur. Buna göre sınıftaki ısısının yükselmesi ilginin dağılmasına, zihnin gevşemesine sebep olurken, düşük ısı ise zihnin öğretime odaklaşmasını güçleştirir (Celep, 2004; Aktaş Arnas, 2008). Oysaki ailesinden ilk defa ayrılan çocuklar için eğitim kurumundaki mekân önemli mesajlar içerir. Sınıfın temiz ve bölümlenmiş raflarının olması güvenli rahat bir alanı, çocukların kişisel eşyalarını koyabileceği dolaplarının bulunması aitlik hissini ve materyallerin ilgi çekici şekilde organizasyonu ise sınıfta çalışmanın ilginç olabileceği mesajlarını iletir (Kıldan, 2010).

Eğitim kurumunun fiziki olarak yeterli olmayışı çocukların olumsuz bir eğitim yaşantısı geçirmelerine neden olurken, okulun diğer köy, aile, cami ile ilişkileri okul geçiş sürecini inşa etmiştir. Buna göre okulun diğer kültürlerle kurduğu zayıf ilişkiler okul geçişindeki işbirlikli süreci öldürmüştür. Çocuklar okula geçiş sürecini çevrenin desteğini almadan yalnız yürütmek zorunda kalmışlardır. Okul-çevre ilişkisinin temel amacı, okulun amacını gerçekleştirci bir yapıyı kurma ve işleyişi sağlamak olmalıdır. Bu yapının kurulmasıyla okuldaki uygulamaların önündeki engellerin görülmesi ve gereken önlemlerin alınması kolaylaşır (Aydoğan, 2006). Okulun işlevinin yalnızca çevreyi tanımak değil, aynı zamanda kendisini çevreye tanıtmak olduğu

vurgulanmaktadır. Özellikle uygulanan öğretim programını ve yürütülen etkinlikleri aktarmakla görevlidir (Aydoğan, 2006). Bu doğrultuda okulun geçiş süreciyle ilgili toplumu aydınlatması ve dikkat edilecek unsurlar üzerinde durması okulun olması gereken işlevleri arasında yer almaktadır. Aydoğan (2006) bu araştırmada olduğu gibi kendi yaptığı araştırmasında da köy ve kasaba okullarının öğretim programını çevreye tanıtmadığını, diğer okul ve kuruluşlarla işbirliğinin düşük olduğunu ve çevre ile iletişim kurmak için seminer, konferans gibi düzenli toplantıları gerçekleştirmediklerini ortaya koymuştur. Bu durum çocukların aileleriyle olan ilişkileri için de geçerliliğini korumuştur. Ailelerle kurulan ilişkiler kağıt üzerinden yürütülmüş ve yüz yüze olan etkileşim düşük kalmıştır. Ankara’da okul- aile ilişkilerinin incelendiği bir araştırmada öğretmenler ve veliler arasında hiçbir zaman planlı ve programlı bir ilişki kurulmamıştır. İlişkiler rastlantıya dayalı gerçekleşirken, aileler okulda gerçekleştirilen eğitsel etkinlikler hakkında bilgi sahibi olmamışlardır (Çalık, 2007). Aktaş Arnas (2002) yaptığı araştırmada ailelerin %77,5’nin okulda uygulanan eğitim programı hakkında bilgi sahibi olduğunu göstermiştir. Ebeveynlerin %35,4’ nin çocuklarının problemini çözmek amacıyla, %30,1’inin ise çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında bilgi almak amaçlı öğretmenlerle görüştüğü anlaşılmıştır.

Çelik’in (2005) yaptığı bir araştırmada ebeveynlerin okul aile ilişkilerinde yaşadıkları soruların başında öğretmenlerin ev ziyaretleri gerçekleştirmemesi ve velilerin yalnızca çocukları ile ilgili sorunlarda çağırılması yer almıştır. Bu araştırmada aile katılım çalışmalarının tam olarak yerine getirilmemesi okula geçiş sürecinin de temel bir problemi haline gelmiştir. Oysaki öğretmen ve ebeveyn işbirliği öğretmenin aileyi daha yakından tanımasını sağlarken, ebeveynin de okuldaki programın nasıl işlediğini, çocukların ve öğretmenin oynadığı rolü görmesine yardımcı olur (Arabacı & Aksoy, 2005). Çocukların okula uyum sağlamaları öğretmen, aile ve akranların ilişkisiyle bağlantılı olduğu kabul edilmektedir. Özellikle öğretmen ve ebeveyn arasındaki pozitif ilişkiler çocukların eğitim sürecinde etkili olmalarını sağlar (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Kraft-Sayre & Pianta, 2000). Ailenin çocuğun eğitiminde aktif rol alması çocukların okul hakkında pozitif duygular hissetmelerini ve okulu güvenli bir yer olarak algılamalarını sağlar (Kandır & Ersoy, 2004; Çalık, 2007). Çocuğun okuldaki ilişkilerden zevk alması ev ve okul arasındaki bağlantının iyi kurulmasına bağlıdır (Brooker, 2008). Latin ailelerle yürütülen uzun boylu araştırmada ise ev ve okul işbirliğinin çocukların akademik işlevselliği ile anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya konmuştur (Pyle, Bates, Greif & Furlong, 2005)

Okula geçiş sürecinde eğitim kurumunun çevreyle ilişkisi kadar çocukların geçiş sürecine yönelik uyguladığı stratejiler de bu sürecin önemli bir parçasını oluşturmuştur. Farklı ülkelerde okul geçişiyle ilgili eğitim politikalarına bakıldığında geçiş sürecinin uzun bir zaman dilimini kapsadığı anlaşılmaktadır. Corsora ve Molinari (2005) İtalya’daki çocuklarla ilgili yaptıkları araştırmada çocukların ilkokula geçmeden bir yıl önce iki kez okul ziyareti gerçekleştirdiklerini ve böylelikle çocukların geçiş yapacağı okulu öncesinden tanıdıklarını anlatmışlardır. Avusturya’nın Queensland eyaletinde ise okul geçişine köprü olması için “Hazırlayıcı” adında bir geçiş sınıfı kurulmuştur (Petriwsky & Grieshofer, 2011). Avustralya’nın Cobar kasabasında 2000 ve 2001 yılları arasında okula geçiş sürecinde “Gülümseyerek Okula Başla” şeklinde broşür basılmış ve toplumun okula geçiş hakkında farkındalık kazandırılması sağlanmışır (Dockett & Perry, 2007). Yine aynı şekilde 2003 yılında Avustralya’nın Wollongong şehrinde okula geçiş yapacak çocukların aileleri organize edilerek bir araya getirilmiştir. “Okul için Geçiş Ağı” şeklinde isimlendirilen organizasyonda aileler geçiş süreci hakkında bilgi edinmişler ve okulda çalışan insanlarla karşılaştırılarak tanıtılmışlardır (Dockett & Perry, 2007). İyi bir okul geçişi için farklı çevrelerden oluşan bir takım kurulması ve üyelerinin zorlukları ve amaçları önceden tanımlanmış stratejik geçiş planı hazırlaması da bu sürecin bir başka ayağı olmuştur (Gelfer & McCarthy, 1994). Farklı ülkelerde dikkatle yürütülen okula geçiş süreci Türkiye’deki eğitim içerisinde yeterince önem görememiştir. Buna göre okula geçiş süreci yalnızca bir haftalık uyum programına sığdırılırken, çocuklar öğretmenleriyle okul zamanı tanımışlardır. Mevcut çalışmada da öğretmenlerin ve ebeveynlerin okul geçişi hakkında yeterli olmaması problemlerin anlık karar ve tepkilerle çözülmesine ve sürecin çıkmaza girmesine neden olmuştur.

Okula geçiş sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi çocuklara sunulan okul öncesi eğitimin kalitesinde yatmaktadır (Corsora & Molinari, 2005). Okul ncesi dönemdeki kalite üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında ğretmen- ğrenci etkişimi, sınıfta oluşturulan değerler, gerçekleştirilen faaliyetler ve çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurulması önerilmektedir (Kıldan, 2010). Diğer yandan toplumun değerim ve gelişim içerisinde olması okulların çocukların büyüdüğü kültürel ve sosyal değerleri dikkate almasının da kaliteli bir eğitimin parçasını oluşturduğu vurgulanmaktadır (Kıldan, 2010).

Okula geçiş sürecinde çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla kurduğu ilişkilerden zevk alması bu süreç için önemli kabul edilmektedir (Brooker, 2008).

Özellikle öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin çocukların okula karşı tutumlarında ve performansında güçlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Birch & Ladd, 1997). Öğretmen ve çocuk arasındaki ılımlı, güvenilir ve çatışmacı olmayan ilişkilerin okul performansı ile pozitif ilişkisi bulunmuştur (Baker, Grant & Morlock, 2008). Öğretmen ve çocuk arasında kurulan negatif ilişkinin davranış ve uyum problemi, okuldan kaçma ve bilgiyi kavramada zayıflık gibi sonuçlar doğurduğu anlaşılmıştır (Griss, Gagnon, Huelsman, Kidder-Ashley & Ballard, 2009). Okuldaki olumlu ilişkilerin temelinde ise öğretmenin sınıf içi uygulamaları belirleyici olmaktadır. Bu uygulamalardan sınıf kuralları mantıklı ve uygulanabilir olmadığı durumda öğretmen eğitim eliyle çocukların gelişimine zarar verebilir (Wong & Wong, 1998). Bu araştırma da sessizlik ve gözetleyicilik gibi kurallar çocukların doğasına ve gelişimine aykırı bir beklenti anlamını taşımıştır. Öğretmenler kontrol ve gözetleme gibi yanlış beklentiler içerisinde girerek sınıf içerisinde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına ve çocuklarla olan ilişkilerinin zarar görmesine neden olmuştur. Foucault'a (2013) göre bu bakış açısı 18. ve 19. yüzyılın disipline edici iktidar anlayışından yola çıkarak modern cezalandırma biçimini temsil etmiştir. Bu modern cezalandırma biçimi fiziksel cezalar uygulamaktan ziyade insanların sürekli olarak kontrol altında tutulmasını içermiştir. Foucault'un (2011) "Büyük kapatılma" olarak kavramsallaştırdığı bu hareket bireylerin devamlı olarak gözetlendiğini düşündürmüş ve itaatkâr bireylerin yetişmesini sağlamıştır. Bu durum okul öncesi eğitimin temel amaçlarında yer alan yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesine engel oluşturmıştır (Güven & Azkeskin, 2012). Öğretmenlerin çocukların gelişim basamaklarını, bireysel farklılıklarını, dikkat sürelerini, beslenme ve fiziksel hareket gereksinimlerini göz önünde bulundurarak hareket etmesi gerektiği ve yanlış beklentiler içerisinde olduğunu saptaması halinde ise kendi yanlış beklentilerini değiştirmesi gerektiği önerilmiştir (Özgün, 2008).

Öğretmenlerin takip ettiği eğitim programı da çocukların okula geçiş sürecini belirleyici olmuştur. Okul öncesinde akademik ağırlıklı izlenen eğitim programları aktif ve üretken yapıya sahip olan çocukları pasifleştirmiştir. Çocuklar sınıftaki bireyselleştirilmiş masa başı etkinlikleriyle bahçe oyunlarından ve hareketten uzak kalmışlardır. Okul öncesi çağındaki çocuklar için hareket, doğasında var olan devinim ihtiyacını karşılama anlamına gelmiştir. Özellikle açık hava oyunları çocukların biriken enerjilerini atmasını sağlarken, diğer yandan motor, bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerine katkıda bulunmaktadır (Terekli, 2001).

Çocukların hareket ihtiyacını karşılamayan eğitim programı aynı zamanda yetişkinlerin işbirlikli aktivitelerinden çocukları ayırmakta ve öğretmekle programlanmış bir yetişkinle çocukları sınıfta izole etmektedir (Rogoff, Bartlett & Turkanis, 2001). Bu araştırmada öğretmenler uyguladıkları eğitim programıyla çocukların gelişimlerini doğrusal model üzerinden değerlendirmiş, Corsaro'nun (2015) işaret ettiği üretken gelişimi gözden kaçırmışlardır. Bu durum Bassok, Latham ve Rorem'in (2016) "Anaokulları birinci sınıflara mı dönüştü?" adlı makalesinde küresel boyutta tartışılmıştır. Buna göre her gün müzik dersi yapan öğretmen oranı %18, her gün resim dersi yapan öğretmen oranı %16 azalırken, okuma ve matematik çalışma kitaplarını sınıfta her gün kullandığını ifade eden öğretmen oranı %15 artmıştır. Uygulanan bu eğitim programıyla çocuklar eğitimde yabancılaşmış, bilgiden, öğrenmeden, öğrenmeyle ilgili süreçlerden soğumuş, uzaklaşmış, eğitim sıkıcı, monoton ve zevksiz bir hale gelmiştir (Erjem, 2005). Oysaki kırsal yaşamdaki hanelerde çocuklar faydacı ve üretken bir değerle anlamlandırılmaktadır (Kağıtçıbaşı, Ataca & Diri, 2005). Bu araştırmadaki eğitim programı göz önünde bulundurulduğunda ise çocukların üretken yanları okul içerisinde gözden kaçırılmıştır.

5.4. Okula Geçiş Sürecinde Akranlar

Çocukların yaşam içerisinde aktif katılımcılar olarak görülmeye başlanması eğitimle ilgili konularda yalnızca ebeveyn ve öğretmenlerin değil aynı zamanda çocukların da görüşlerinin dikkate alınmasını sağlamıştır. Bu araştırmada kullanılan etnografik yöntem çocukların okul geçişini akranların gözünden ortaya koyarak farklı bir bakış açısı getirmiştir. Böylelikle çocukların okuldan önce ve okuldan sonra kurduğu akran ilişkilerinin karşılaştırılmasına olanak tanıyarak akran kültürünün okula geçiş sürecindeki rolü ortaya konmuştur. Buna göre akran kültürünün okulöncesine geçişte rol oynayan unsurları okuldan önceki yaşantıda akran kültürüne dâhil olma, büyük çocuklarla kurulan oyunlar, ilkökul öğrencileriyle olan ilişkiler ve akranların birbirlerine olan desteği şeklinde gerçekleşmiştir. Çocukların okuldan önce akran kültürüne aktif olarak katılması okula geçiş sürecini kolaylaştırırken, okulda kurulan ilişkiler uyum sürecini hızlandırmıştır.

Toplumsal ilişkilerin iç içe olduğu çevrede büyüyen çocuklar okuldan önce akranlarıyla olan ilişkilerini geliştirme fırsatı yakalamışlardır. Özellikle işbirlikli etkinlikler çocukların bir araya gelme fırsatını sağlayarak sosyal bir zemin hazırlamıştır.

Bu sosyal zemin çocukların okuldan önce bir araya gelerek akran kültürlerini yaratmalarına ortam sunmuştur. Akran kültürü, çocukların akranlarıyla ilgili etkileşimleri sonucunda oluşturdukları bir dizi etkinlikler, oyunlar ve alışkanlık haline gelmiş davranışlar, birlikte oluşturdukları oyuncaklar ve diğer materyaller, ortak değerler ve ilgilidir (Corsaro, 2015, s. 19). Çocukların bu akran ilişkileri sosyal bilgi ve becerilerin edinmesinde yetişkinler kadar önemli rol oynamaktadır. Akran ilişkileri çocuklara bir gruba dahil olabilmek için gerekli olan “giriş stratejilerini” kazandırmaktadır (Corsaro & Eder, 1990). Bu stratejileri kazanan ve arkadaşlarıyla birlikte okula geçiş yapan işbirlikli sosyal çocukların akademik performansı yüksek olurken, arkadaşları tarafından dışlanan çocukların okula uyumu zayıf kalmaktadır (Ledger, Smith & Rich, 2000). Akran dışlanması yaşayan çocuklar stresli bir okul çevresinde yaşamakta ve bu durum çocukların okula karşı tutumlarında olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Coie & Cillessen, 1993). Gülay’ın (2011) okula uyum ve akran ilişkileri ilgili yaptığı araştırmasında ise çocukların akranları tarafından kabul edildikçe okulu sevdiği, kendini yönetmeye başladığı ve işbirlikli aktivitelere katılımı arttığı anlaşılmıştır. Okulun başlangıcında edinilen arkadaşlığın okul başarısıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Ladd, 1990). Bu anlamda bu araştırmada da okuldan önce akran kültürüne dahil olan çocuklar edindiği sosyal bilgi ve becerilerle okula geçiş sürecini kolaylatmışlardır.

Çocukların okuldan önce kendinden yaşça büyük çocuklarla kurduğu ilişkiler de okula geçiş süreci için hazırlık görevi görmüştür. Okula giden büyük çocuklar okulla ilgili deneyimlerini oyun içerisinde küçük çocuklara aktarmışlardır. Vygostky toplumsal bir etkinlik olarak tanımladığı oyunu gelişimin kaynağı olarak görmüştür. Özellikle akranlar arasında oynanan “mış gibi” oyunlar, örneğin küçük bir kızın anneymiş gibi yapması, anne rolünün içerisindeki dolaylı kuralları ortaya çıkarmıştır (Nicolopoulou, 2004). Bu araştırmada da okuldan önce büyük çocuklarla kurulan oyunlar okulla ilgili kuralların açığa çıkmasını sağlamıştır. Bu kuralların açığa çıkması küçük çocukların okul algısının oluşmasına katkıda bulunmuştur.

Akranların okuldan önce birbirlerine olan bu katkıları okul sürecinde de devam etmiştir. Okula uyum sağlamak zorlanan çocuklar diğer akranlar tarafından teselli edilmiş ve okula alışması için çaba gösterilmiştir. Çocukların kurduğu arkadaşlık ilişkilerinin yetişkin kültüründeki ilişkilerden çok farklı olmadığı, yetişkinlerle olan ilişkilerden edinilen güven, destek ve paylaşmayı akran ilişkilerine yansıttığı vurgulanmaktadır (Corsaro, 2015) Çocukların akran kültürü üzerine kendi yapmış

olduğum etnografik araştırmada da çocukların arkadaşlık ilişkilerindeki bu paylaşımcı ve korumacı tavrı aynı şekilde gözlenmiştir. Buna göre çocuklar kişisel eşyalarını yalnızca birbirlerine emanet etmiş, ağız dalaşlarında arkadaşlarına destek çıkmış ve arkadaşlarının saçlarını toplamalarına yardımcı olmuşlardır (Yanık, 2011). Akranlar, okula geçiş sürecinde sağladıkları bu destek, bakım ve güvenle aynı zamanda birbirlerinin özgüvenlerini de artırmaktadırlar (Gülay,2011). Bu araştırmada aynı yaştaki akranların birbirine desteğinin yanı sıra ilkokul çocuklarının korumacı yaklaşımı da ana sınıfı çocuklarını cesaretlendirmiştir.

İlkokul öğrencileri ile okul öncesine giden çocukların aralarındaki karşılıklı etkileşim Rogoff'un (1990; 2003) "rehberliğe dayalı katılım" tanımı ile Wood'un "iskele kurma" tanımlarına karşılık gelmiştir. Buna göre "rehberlik" ifadesi toplumsal ve kültürel değerler ile toplumun yetkin bireyleri tarafından sunulan yönlendirmeleri içerirken, "katılım" bir eyleme yönelik gözlem sürecini ve karşılıklı etkileşimi vurgulamaktadır. "İskele kurma" tanımı ise çocukların öğrenmesini ve gelişimini desteklemede yetişkin ya da daha yetkin akranların rolünü tanımlayıcı ve açıklayıcı bir metafor olarak kullanılmaktadır (Ahioğlu, 2008) Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı fikrine dayanan bu her iki tanımlamada yetkin çocukların küçük çocukların problemi çözmeye yönelik çabalarına izin vermesini ve gerektiğinde güdülemesini, dikkatini odaklamasını sağladığı ifade edilmektedir (Öncü, 1999; Ahioğlu, 2008).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuklar doğdukları andan itibaren yaşam içerisinde farklı geçiş süreçleriyle karşı karşıya kalır. Bu geçişlerden okul süreci ise en kritik olanıdır. Küçük çocukların okul geçişlerini anlamaya yönelik birçok bilimsel araştırma gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda okul geçişi çocukların akademik başarısı üzerinden standart testlerle değerlendirilmiştir. Bu durum farklı sosyal ve kültürel yapıya sahip çocukların okula geçiş süreçlerini açıklamada yetersiz kalmıştır. Bu araştırma ise evden okul öncesi eğitime geçiş sürecini çocukların dahil olup katkıda bulundukları köy kültürüne bakarak anlamaya çalışmış ve bu süreçteki kültürel unsurların rolünü ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın köy kültürü ile ilgili ortaya koyduğu sonuca bakıldığında okulun yerleşim yerine uzak olması eğitim kurumunun köy içerisindeki baskınlığını azaltmıştır. Bunun yanı sıra köyde yaşanan toplumsal sorunlar çocukların okula geçiş sürecini zorlaştırmış ve eğitimin kalitesini düşürmüştür. Köyde gerçekleştirilen işbirlikli etkinlikler çocuklara okuldan önce sosyalleşme zemini sağlayarak çocuklara akran kültürlerini yaratma fırsatı sunmuştur. Köyün inanç sistemi ve erkek egemen yapısı ise çocukların okul öncesine geçiş sürecinde ailelerin eğitime bakış açısı ve okul aile etkileşimi gibi konularda örtük/gizil bir rol oynamıştır.

Köy kültüründe olduğu gibi ailelerin okul geçişiyle ilgili rolü ele alındığında aile bireylerinin birbirlerine karşı yaklaşım tarzı ve tutumunun çocuğun okuldaki sosyal ilişkilerini şekillendirdiği gözlenmiştir. Diğer yandan bu aile üyelerinden ağabey ya da ablanın geçmiş okul deneyimi küçük kardeşin okul öncesi eğitime kolay bir geçiş yapmasını sağlamıştır. Kardeşlerin yanı sıra evde kısıtlı oyuncığa sahip olan çocuklar okuldaki oyuncakların varlığıyla okula meraklı ve istekli şekilde başlamışlardır. Ailelerin geçim koşullarındaki zorluklar ise okula geçiş sürecinde çocuklara sunulan desteği azaltmıştır.

Köy ve ailenin yanı sıra çocukların geçiş yapmış olduğu okulla ilgili elde edilen sonuçlara göre okulun fiziki donanımındaki eksiklikler okula geçiş sürecini aksatmıştır. Diğer yandan okulda çocukların gelişimine uygun olmayan kurallar ve eğitim programının uygulanması, çocukların problemlerine karşı üretilen zayıf stratejiler çocukların okulla olan bağını güçsüzleştirmiştir. Bu zayıf ilişkiler okulun köy

halkı, aile ve cami gibi diğer kurumlarla olan ilişkileriyle de devam etmiş ve okula geçiş sürecindeki işbirliğini ortadan kaldırmıştır.

Çocukların kendi aralarında oluşturdukları akran kültürü de okula geçiş sürecinde önemli rol oynamıştır. Buna göre okula geçiş sürecinden önce akranlarla kurulan ilişkiler okuldaki sosyal ilişkilerin ilerlemesini kolaylaştırmıştır. Özellikle büyük çocuklarla kurulan oyunlar küçük çocukların okul algısının oluşmasını sağlarken, büyük çocukların küçük çocuklara sunduğu destek okula uyum sürecini kolaylaştırmıştır.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak çocukların okula geçiş süreciyle ilgili birtakım önerilerde bulundum. Bu önerilerin çocukların eğitim sürecini kolaylaştıracağını ve onlara katkı sağlayacağını düşünmekteyim. Bu sebeple köy toplumuna, ailelere, Millî Eğitim Bakanlığı'na, okul yönetimine, öğretmenlere ve akademisyenlere tavsiyeler sundum.

6.1. Köy Toplumuna Öneriler

- Çocukların okula geçiş sürecinde sosyalleşmelerine zemin sağlayan işbirlikli etkinliklerin sayısı artırılmalıdır. Gerçekleştirilen bu etkinliklere okul personeli de davet edilerek okul ve köy arasındaki ilişkilerin güçlenmesi sağlanmalıdır.
- Okula geçiş sürecini şekillendiren fiziki şartların iyileştirilebilmesi için okula maddi ve manevi destek verilmelidir.
- Eğitim sürecinde ve sosyo kültürel yaşam içerisinde kız çocuklarının kendilerini ifade edebilmelerine olanak tanınmalı ve kızlar erkek çocuklarıyla eşit tutulmalıdır.
- Eğitimin kalitesini düşüren ulaşım, sağlık, su ve çöp gibi toplumsal sorunlar muhtar ve köyün ileri gelen insanları tarafından devlet yetkililerine sıklıkla hatırlatılmalıdır.

6.2. Ailelere Öneriler

- Çocuklarla okulla ilgili konularda kurulan iletişim dili dayak, baskı, tehdit, küfür gibi davranışlardan uzak olmalıdır.
- Okula geçiş sürecinden önce çocuklar en az bir yıl öncesinden okula kısa ziyaretler gerçekleştirmeli ve aktivitelere katılması sağlanmalıdır.

- Çocuklara okula geçiş süreci hakkında olumlu ifadelerle farkındalık kazandırılmalıdır. Çocukları geçiş yapacağı okul ve işleyişi hakkında bilgilendirmeli ve tüm soruları geçiştirilmeden cevaplandırılmalıdır.
- Okula geçiş sürecinden önce çocukların akranlarıyla bir arada bulunabileceği ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirebileceği ortamlar yaratılmalıdır.
- Okulun ilk zamanları ebeveynler çocuğun yanında bulunmalı ve okula güven duyuncaya kadar destek olunmalıdır.
- Okula geçiş sürecinde öğretmenlerle olan görüşme sıklığı artırılmalı ve düzenli olarak bilgi alışverişi sağlanmalıdır.

6.3. Millî Eğitim Bakanlığına Öneriler

- Okula geçiş süreci hakkında toplumda farkındalık kazandırılmalı ve gerçekleştirilecek büyük organizasyonlarla ailelere rehber olunmalıdır.
- Okul müdürleri ve öğretmenler hizmetiçi eğitimle çalıştıkları bölgeye göre stratejik geçiş planı hazırlamalıdır.

6.4. Okul Yönetimine Öneriler

- Okulun bulunduğu kültürel çevre dikkate alınmalı ve eğitim programı bu doğrultuda şekillendirilmelidir.
- Okulda uygulanan eğitim programı toplumun kültürel şartları dikkate alınarak düzenlenmelidir. Cinsiyet eşitliği gibi olumlu değerlerin topluma kazandırılmasına yönelik eğitim seminerleri düzenlenmelidir.
- Okula geçiş sürecinde toplumun aktif olarak rol alması sağlanmalıdır. Bunun için diğer kurumlarla işbirliğine gidilmelidir.
- Okulda uygulanan eğitim programı diğer kurumları ve aileleri de içerisine alan program dahilinde yürütülmeli ve gerekirse program birlikte hazırlanmalıdır.

6.5. Öğretmenlere Öneriler

- Okula geçiş sürecinden önce sınıflar çocukların ilgi ve merakını çekecek şekilde düzenlenmelidir.

- Çocukların kendini güvende hissedebileceği sınıf ortamı yaratılmalıdır. Bunun için çocukların kişisel eşyalarının (sevdiği oyuncak, battaniye, aile fotoğrafı gibi) sınıfa getirilmesine izin verilmelidir.
- Okula geçiş süreci anlık davranış ve tutumlara göre değil öncesinden planlanmış stratejilere göre yürütülmelidir.

6.6. Akademisyenlere Öneriler

- Bu araştırmanın benzeri farklı bölgelerdeki çocuklarla da gerçekleştirilmelidir.
- Okul öncesi eğitime geçiş sürecinde karşılaşılan sorunlar okul yöneticisi, öğretmen ve diğer kuruluşlarda çalışan kişilerle birlikte iyileştirilmeye çalışılarak eylem araştırması gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abry, T., Latham, S., Bassok, D. ve LoCasale-Crouch, J. (2015). Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 78-88.
- Ahioğlu, E. N. (2008). Child development within the framework of cultural-historical theory. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(1), 163-186.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10).
- Aktaş Arnas, Y. (2008). Okul öncesi eğitim ortamının fiziksel özellikleri. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. (s.86-108). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aktaş Arnas, Y. (2011). Okul öncesi eğitimde aile katılım stratejileri. Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. (s.98-154). Ankara: Vize Yayıncılık
- Aktay, Y. (2014). Din. E. Gökalp (Ed), *Sosyal Bilimlerde Temel Kavramlar*. (s.50-79) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Alpaydın, Y. (2008). Türkiye’de yoksulluk ve eğitim ilişkileri. *İlem Yıllık*, 3 (3).
- Apaydın, H. (2001). Aile içi iletişimin çocuğun dinsel gelişimine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 12(12-13), 319-337.
- Arabacı, N. ve Aksoy, A. B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 18-26.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Ya-pa Yayın Pazarlama.
- Aydoğan, İ. (2006). İlköğretim okullarında okul-çevre ilişkilerinin düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 121-136.
- Baker, J. A., Grant, S. ve Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3.
- Bakkaloğlu, H. (2012). Erken çocukluk döneminde gelişimi etkileyen faktörler. İ. H. Diken (Ed). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi

- Balaban, N. (2011). Transition to group care for infants, toddlers, and families. D. M. Lave rick ve M.R. Jalango (Ed.), *Transitions to early care and education*. (s.7-18), New York: Spring.
- Bassok, D., Latham, S. ve Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade?. *AERA Open*, 1(4), 1-31
- Başar, H. (2004). Fiziksel ortamın düzenlenmesi. E. Ağaoğlu (Ed), *Sınıf yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8), 241-252.
- Belfield, C. ve Garcia, E. (2014). Parental notions of school readiness: How have they changed and has preschool made a difference?. *The Journal of Educational Research*, 107(2), 138-151.
- Berger, Peter L. (1993). *Dinin Sosyal Gerçekliği*. (A. Coşkun, Çev.). İstanbul: İnsan Yayınları
- Birch, S. H. ve Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.
- Brody, G. H. (2004). Siblings' direct and indirect contributions to child development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(3), 124-126.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Open University Press: New York.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. USA: Harward University Press.
- Bodrova, E. ve Leong, J. D. (2005). Uniquely preschool: What research tells us about the ways young children learn. *Educational Leadership*. 63(1) 44-47.
- Bodrova, E. ve Leong, J. D. (2010). *Zihnın araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. (Tülin, G. Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. New York: Cambride University Press.
- Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-44.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Chen, X., Chen, H., Li, D., ve Wang, L. (2009). Early childhood behavioral inhibition and social and school adjustment in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Child development*, 80(6), 1692-1704.
- Coie, J. D. ve Cillessen, A. H. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 89-92.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55, 160-177.
- Corsaro, W. A. (1993). Interpretive reproduction in children's role play. *Childhood*, 1, 64-67.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood*. (4.baskı) California: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. ve Eder, D. (1990). Children's peer culture. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Corsaro, W. A. ve Molinari, L. (2000). Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: Representations and action. *Social Psychology Quarterly*, 63, 16-33.
- Corsaro, W. A. ve Molinari, L. (2005). *I compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Corsaro, W. A., Molinari, L. ve Rosier, K. B. (2002). Zena and Carlotta: Transition narratives and early education in the United States and Italy. *Human Development*, 45, 323-348.
- Corsaro, W. A., Molinari, L. ve Rosier, K. B. (2008). Policy and practice in Italian children's transition from preschool to elementary school. *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 250-265.
- Corsaro, W. A. ve Rosier, B. K. (1992). Documenting productive-reproductive processes in children's lives: Transition narratives of a black family living in poverty. *New Directions For Child Development*, 58.
- Cinel, N. Ö. (2006). *Farklı sosyoekonomik düzeydeki 3-6 yaş grubu çocuğu olan anne babaların oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerinin ve bu yaş grubu çocukların sahip oldukları oyuncak ve oyun materyallerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. London: Sage Publications

- Çabuk Kaya, N. (2015). Aile ve Çocuk. A. Kasapoğlu ve N. Karkıner (Ed.). *Aile sosyolojisi*. (s.106-131) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2005). *Anne baba eğitimi*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çataloluk, C. (1994). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (2004, Temmuz). *Örgütsel hikâyeler ve okul kültürünün analizi*. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çiçekler, Y. C., Büyükbayraktar, Ç. ve Er, K.R. (2011, Nisan). Annelerin mükemmelliyetçi tutumlarının altı yaşındaki çocuklarının okul olgunluğuna etkisi. *Eğitim ve Uygulamalardaki Yeni Trendler Üzerine 2.Uluslararası Konferansı'nda sunulan bildiri*. Antalya.
- Çokgezen, M. ve Erdene, E. O. (2015). Gelişmekte olan ülkelerde yaygın eğitimin yoksulluğu azaltma üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 19 (2), 123-139.
- Dai, X. ve Heckman, J. J. (2013). Older siblings' contributions to young child's cognitive skills. *Economic modelling*, 35, 235-248.
- Dennis, T. A., Cole, P. M., Zahn-Waxler, C. ve Mizuta, I. (2002). Self in context: Autonomy and relatedness in Japanese and U.S. mother-preschooler dyads. *Child Development*, 73, 1803-17
- Dockett, S. ve Perry, B. (2007). *Transitions to School*. Sydney: Metu Library.
- Dockett, S. ve Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of early childhood*. 34(1), 20-26.
- Eisenhart, M. (2001). Educational ethnography past, present, and future: Ideas to think with. *Educational Researcher*, 30, 16-27.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elder Jr. G. H. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*. 57 (4-15).

- Emerson, R. M., Freiz, R. I., Shaw, L. L. (2008). *Bütün yönleriyle alan çalışması: Etnografik alan notları yazımı*. (A. E. Koca, Çev.). Ankara: Birleşik Yayınevi
- Entwisle, R. D. ve Alexander, L. K. (1998) Facilitating the transition to first grade: the nature of transition and research on factors affecting it. *Elementary School Journal*, 98(4): 351–64.
- Entwisle, R. D. ve Alexander, L. K. (1999). Early schooling and social stratification. R.C. Pianta ve M. J. Cox (Ed.). *The transition to kindergarden*. (s.13-35), Brookes Publishing.
- Erdoğan, S. (2012). Erken çocukluk döneminde kurum çeşitleri. İ. H. Diken (Ed). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 40, 186-197.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve öğretmen: Lise Öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Ewing, A. R. ve Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92-105.
- Foucault, M. (2011). *Büyük kapatılma*. (3.baskı). Ayrıntı Yayınları: İstanbul.
- Foucault, M. (2013). *Deliliğin tarihi*. (5.baskı). İmge Kitapevi: Ankara.
- Gaskins, S., Miller, P. J. ve Corsaro, W. A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. *New Directions for Child Development*, 58.
- Geertz, C. (2010). *Kültürlerin Yorumlanması*. (H. Gür, Çev.). Ankara: Dost Kitapevi.
- Gelfer, J. I.ve McCarthy, J. (1994). Planning the transition process: A model for teachers of preschoolers who will be entering kindergarten. *Early Child Development and Care*, 104(1), 79-84.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. ve Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1-17.

- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. ve Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582.
- Göğüş Tan, M. (2016). Eğitim. E. Yıldız ve N. Karkıner (Ed). *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gönç Şavran, T. (2012). Nicel ve nitel araştırmalarda kullanılan araştırma teknikleri. T, Gönç Şavran (Ed.). *Sosyolojide araştırma yöntem ve teknikleri*. (s.64-104). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gönç Şavran, T. G. (2015). İşlevselcilik: Parsons sonrası işlevselcilikte gelişmeler. S. Suğur (Ed). *Modern sosyoloji tarihi*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Gökçe, B. (2015). Türk toplumunda aile yapısı. A. Kasapoğlu ve N. Karkıner (Ed.). *Aile sosyolojisi*. (s.50-82). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Griggs, M. S., Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Kidder-Ashley, P. ve Ballard, M. (2009). Student-teacher relationships matter: Moderating influences between temperament and preschool social competence. *Psychology in the Schools*, 46(6), 553-567.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, H. (2011). The peer relations of 5-6 year old children in relation to age and gender. *Eurasian Journal of Educational Research*, 43, 107-124.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerileri kazanma düzeylerinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish orTurkic*. 8/8, 379-398.
- Gürsel, O. (2005). Programdan programa geçiş. O. Gürsel (Ed). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güven, G. ve Azkeskin Efe, K. (2012). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. H.İ. Diken (Ed). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harrison, L. J., Clarke, L. ve Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71.

- Harman, G. ve Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(3), 177-193.
- Harwood, R., Leyendecker, B., Carlson, V., Asencio, M. ve Miller, A. (2002). Parenting among Latino families in the U.S. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Social conditions and applied parenting* (s.21-46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hathaway, W. E. (1988). Educational Facilities. *Education Canada*. s.28-35.
- Janus, M. (2011). Transition to school. D. M. Laverick ve M. R. Jalango (Ed.). *Transitions to early care and education*. (s.177-186), New York: Spring.
- Kagıtcıbaşı, Ç., Ataca B. ve Diri, A. (2005). Turkish family and the value of children: Trends over time. G. Trommsdorff ve B. Nauck (Ed). *The value of children in cross-cultural perspective. Case studies from eight societies*. (s.91-119) Lengerich: Pabst Publishers.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Yılı*, 10(4), 33-38.
- Kandır, A. ve Ersoy, Ö. (2004). *36-72 aylık çocukların eğitimi için yıllık plan örnekleri ve aile katılımı çalışmaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/ mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 32(2), 58-66.
- Kaya, Ö. S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kayılı, G. ve Arı, R. (2011). Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2091-2109.
- Keskin, M. (2004). Din ve toplum ilişkileri üzerine bir genelleme. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(3), 7-21.
- Kıldan, A. O. (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında; eğitim hizmetlerinde kalite. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 111-130.

- King, M. A. (2011). Transition in the classroom. D. M. Laverick ve M. R. Jalango (Ed.). *Transitions to early care and education*. (s.87-92), New York: Spring.
- Kingston, S., Huang, K. Y., Calzada, E., Dawson-McClure, S. ve Brotman, L. (2013). Parent involvement in education as a moderator of family and neighborhood socioeconomic context on school readiness among young children. *Journal of Community Psychology*, 41(3), 265-276.
- Kontaş, T. ve Güneş, G. (2012, Eylül). Eğitimde aile katılımı ve okul öncesinden ilköğretime geçişte gösterdiği değişime ilişkin nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi 3. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri*. Adana
- Kraft-Sayre, M. E. ve Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Kuru Turaslı, N. ve Zembat, R. (2013). Altı yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1-16.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child development*, 61(4), 1081-1100.
- Ledger, E., Smith, A. B. ve Rich, P. (2000). Friendships over the transition from early childhood centre to school. *International Journal of Early Years Education*. 8 (1).
- Lockwood, R. L., Kitzmann, K. M. ve Cohen, R. (2001). The impact of sibling warmth and conflict on children's social competence with peers. *Child Study Journal*, 31(1), 47-47.
- Magdalena, S. M. (2014). The effects of parental influences and school readiness of the child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 733-737.
- Marcus, G. E. ve Fischer, M. M.J. (2013). *Kültürel eleştiri olarak antropoloji*. (B. Cezar, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Maviş, İ. (2001). Dil gelişiminin bilişsel temelleri: Dil, düşünce, bellek. S. Topbaş (Ed). *Çocukta dil ve kavram gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Maykut, P. ve Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research*. London: The Falmer Press.

- Maynard, A. E. (2002). Cultural teaching: The development of teaching skills in Maya sibling interactions. *Child Development*, 73 (3), 969-982.
- McCubbins, L. J. (2004). Transition into kindergarten: A collaboration of family and educational perspectives. Unpublished master's thesis *Virginia Polytechnic Institute*, Virginia
- Mejia, T. M. ve Hoglund, W. L. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher–child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 13-26.
- Miller, E. ve Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood
- National Education Goals Panel (1997). *Getting a good start in school*, Washington DC.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. (M.T. Bağlı, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Onur, B, Çelen, N. ve Artar, M. (2004). Traditional toys in Turkey: Comparison in a rural and urban setting. B. Onur ve N. Güney (Ed.). *Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar* (s.222-229). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Artar, M. ve Şener Demir, T. (2004). Türkiye’de iki kentte anne lerin bakış açısıyla çocukların oyuncak gereksinmesi. B. Onur ve N. Güney (Ed.). *Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar* (s.43-60). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları
- Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönemde dini duygunun kökenleri ve gelişimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(1), 75-96.
- Osakwe, R. N. (2009). The effect of early childhood education experience on the academic performances of primary school children. *Studies on Home and Community Science*, 3(2), 143-147.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-236.
- Özgün, Ö. (2008). Sınıfta istenmeyen davranışlar, nedenleri, yönetimi. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. (s.244-274). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A. ve Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407-422.
- Petriwskyj, A. ve Grieshaber, S. (2011). Critical perspectives on transition to school. D. M. Laverick ve M. R. Jalango (Ed.). *Transitions to early care and education*. (s.75-85) New York: Spring
- Pfannenstiel, J.C., Seitz, V ve Zigler, E.(2003). Promoting school readiness: The role of the parents as teachers program. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the early Intervention Field*, 6(1), 71-86.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., ve Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 12(3), 263-280.
- Pianta, R. C. ve Cox, M. J. (1999). The changing nature of the transition to school: Trends fort the next decade. R.C. Pianta ve M. J. Cox (Ed.). *The transition to kindergarden*. (s.363-378), Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., Rimm- Kaufman, S. E. ve Cox, M. J. (1999). Introduction: An ecological approach to kindergarden transition. R.C. Pianta ve M. J. Cox (Ed.), *The transition to kindergarden*. (s.3-11), Brookes Publishing.
- Puccioni, J. (2015). Parents' conceptions of school readiness, transition practices, and children's academic achievement trajectories. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 130-147.
- Pyle, R. P., Bates, M. P., Greif, J. L. ve Furlong, M. J. (2005). School readiness needs of Latino preschoolers: A focus on parents' comfort with home-school collaboration. *The California School Psychologist*, 10(1), 105-116.
- Rimm-Kaufman, S. (2004). School transition and school readiness: An outcome of early development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Erişim Tarihi: 14 Aralık 2016. <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/Rimm-KaufmanANGxp.pdf>.
- Rimm-Kaufman, E. S. ve Pianta, C. R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarden: A Theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rizzo, T. A. ve Corsaro, A. W. (1988). Toward a better understanding of Vygotsky's process of internalization: Its role in the development of the concept of friendship. *Develop mental Review*, 8, 219-237.

- Rogers, C.S. ve Sawyers, J.K. (1995). *Play in the Lives of Children*. Washington. NAEYC.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive Development in social context*. Oxford University Press: New York.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. USA: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Turkanis, C. G. ve Bartlett, L. (2001). Lessons about Learning as a Community. B. Rogoff, C. G. Turkanis ve L. Bartlett (Ed.) *Learning together: Children and adults in a school community*. (s.3- 21). Oxford University Press.
- Rogoff, B., Bakker-Sennett, J., Lacasa, P. ve Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New Directions For Child Development*. 67.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim: Olanaklar ve sınırlar*. Dipnot Yayınları: Ankara.
- Schliemann, A., Carraher, D. ve Ceci, S. (1997). Everyday cognition. J.W. Berry, P.R. Dasen ve T. S. Saraswathi (Ed.), *Handbook of cross-cultural psychology, Vol.2, Basic process and human development*, (s.177-216). Boston: Allyn ve Bacon
- Shatz, M. (1981). *Center for the study of reading. Technical Reports*. Illinois University: 61820 .
- Smolkin, L. B. (1999). The Practice of effective transitions: Players who make a winning team. R.C. Pianta ve M. J. Cox (Ed.), *The transition to kindergarden*.(s.325-347), Brookes Publishing.
- Sormaz, F. (2010). *Çocukluk imgesi, oyun ve oyuncak: Sosyo-kültürel bir analiz*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Suğur, S. (2012). Sosyolojide temel yaklaşımlar. N. Suğur (Ed). *Sosyolojiye giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, T. İ., Sak, R. ve Tuncer, N. (2013). Okulöncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713.
- Temel, F. (2001). *Okul öncesi eğitime ana babanın katılımı Gazi Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama

- Terekli, S. (2001). Okulöncesi çocuklar için hareket eğitiminin önemi ve diğer gelişim alanlarına etkisi. U. Tüfekçioğlu (Ed). *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tezcan, M. (1970). Sosyolojik yönden köy. *Amme İdaresi Dergisi*. 3(3).
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1), 53-58.
- Tezcan, M. (2012). Çocuk sosyolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tudge, J. R. H., Otero, D. A., Hogan, D. M. ve Etz, K. E. (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly* 18, 42-64.
- Tunç, İ. A. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri: Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 237-269.
- Türküm, S. (2000). Okul öncesi dönemde karşılaşılabilen sorunlar ve öneriler. E. Ceyhan (Ed). *Çocuk gelişimi ve psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Unicef (2001-2005). *Haydi kızlar okula! Kızların Eğitimi Programı*. Erişim Tarihi: 6 Aralık 2016. https://www.unicef.org/turkey/pr/_ge6.html
- Unutkan, P. Ö. (2007). Okulöncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluluğun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(243-254).
- Unutkan, Ö. P. (2007). 5-6 yaş çocuklarının yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43-54.
- Ünver, N. (2005). *Kastamonu il merkezinde yaşayan 0-2 yaşları arasında çocuğa sahip anne-babaların çocukları için oyuncak satın alma durumları ve tercihlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Us Department of Health and Human Services (2003). *Education launch research to promoteschool readiness effort*. Erişim Tarihi: 06.02.2014. <http://www.hhs.gov>
- Ülkü, B. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim 1.sınıfı devam eden çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Wolcott, H.F. (1999). *Ethnography: A way of seeing*. Walnut Creek, CA: A Division of Sage Publications.
- Wong, H.K. ve Wong, R.T. (1998). *How to be an effective teacher: The first days of school*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Winter, S. M. (2011). Culture, health and school readiness. D. M. Laverick ve M. R. Jalango (Ed.). *Transitions to early care and education*. (s.117-130), New York: Spring.
- Yalman, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin, ana sınıfı öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte yaşanan uyum sorunlarıyla ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yanık, B. (2011) *Okulöncesinde okul, sınıf ve akran kültürüne etnografik bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yapıcı, M ve Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kurumsal Eğitim* 3(1), 43-55
- Yaşar, M. (2006). *An ethnographic case study of educational drama in teacher education settings: Issues of resistance, community, and power*. Published dissertation. The Ohio State University.
- Yazıcı, Z. (2002). Okulöncesi eğitimin okul olgunluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 155-156.
- Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin ilkokula hazır bulunuşluk ile ilgili görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi* 16(52), 231-243.
- Zuckerman, G. (2003). The learning activity in the first years of schooling. A. Kozulın, B. Gımdis, V. Ageyev ve S. Miller (Ed.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. (s.177- 197). New York: Cambridge University Press.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Betül YANIK
 Doğum Yeri ve yılı : Kahramanmaraş, 1986
 Medeni Durumu : Bekar
 E posta : yanikbetul@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2011-2017 : Doktora, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
 Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana
 2008- 2011 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
 Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana
 2003-2007 : Lisans, Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü
 Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana
 1999-2003 : Lise, Atatürk Kız Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı), Kahramanmaraş

İŞ DENEYİMİ

2008-2017 : Mehmet Afşar İlkokulu, Kahramanmaraş
 2007-2008 : Beyoğlu Yenimahalle İlköğretim Okulu, Kahramanmaraş

ÖDÜLLER

En İyi Araştırma Ödülü, The Clute Institute, 2015, New York, USA,
 Tübitak, 2224-A Yurt Dışı Bilimsel Etkinliklere Katılım Desteği 2015, NİSAN
 Plaket, Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 23.04.2013
 Teşekkür Belgesi, Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 22.06.2011