

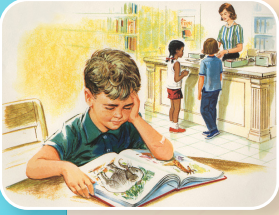
# EĞİTİM BAKIŞ

EĞİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ



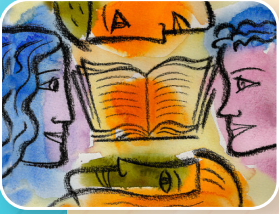
## Milli Eğitim Bakanlığı ve Okul Öncesi Eğitimi

Funda KOCABIYIK



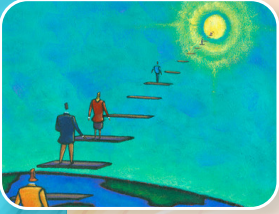
## Niçin Okul Öncesi Eğitim

Yrd. Doç. Dr. Eda KARGI



## Okul Öncesi Eğitimde Masalların Kullanımı

Doç. Dr. Ali Fuat ARICI



## Güne Güneşin Doğuşunu İzleyerek Başlamak Gibidir Hayata Okul Öncesi Eğitimle Başlamak

Yrd. Doç. Dr. A. Oğuzhan KILDAN



## Çocuk Oyun ve Öğrenme

Öğretim Görevlisi Saime Çağlak SARI



EĞİTİM-BİR-SEN

## Geleceğimize Kalıcı Yatırım İçin Okul Öncesi Eğitim

Geleceğimiz için en kalıcı yatırım olan çocuklarımızın değerli bir yatırıma dönüşebilmesi, çocuklarımız ile onlar için çok büyük öneme sahip bilginin en çabuk ve en güzel şekilde buluşmasına bağlıdır. Çocuklarımızın zihinsel ve kişilik gelişiminin yüzde 70'inin 0-6 yaş arasında tamamlandığı düşünülürse, okul öncesi eğitimin önemi daha da iyi anlaşılır.

Eğitimin sağlam temeller üzerine kurulmasında ve insanların ileri yaşlardaki başarılarında okul öncesi eğitimin rolü bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Ana kucağındaki yoğun ilgi-den sonra, anaokulu ortamı çocuk için dünyaya açılan yepyeni bir penceredir. Olumlu ya da olumsuz anlamda verilen her şey, onları yetişkinlik yıllarında da doğrudan etkilemektedir.

Okul öncesi eğitim süresince çocuklar ilköğretime hazırlanırken; paylaşmayı, dayanışmayı, sosyalleşmeyi ve birlikte çalışmayı öğrenirler. Okul öncesi eğitimin amacı, çocuklarda öğrenmeye ilgi uyandırmak ve çocuğun varolan yeteneklerini görünür kılmaktır.

Okul öncesi eğitim ile sosyal olarak paylaşmayı, karşılıklı konuşmayı öğrenen çocuklar; duygusal olarak kendi işini yapmayı, tek başına karar alabilmeyi öğrenir. Fiziksel olarak ince motor becerileri ve kaba motor becerileri kazanan çocuklar, zihinsel olarak da yeni fikirler üretme ve hayal etme becerilerini geliştirir.

Son yıllarda önemi anlaşılmaya başlanan okul öncesi eğitim, ülkemizde maalesef hak ettiği konuma henüz ulaşamamıştır.

"Okul Öncesi Eğitim" konusunu işlediğimiz Eğitime Bakış'ın bu sayısında, MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürü Funda Kocabıyık'ın "Milli Eğitim Bakanlığı ve Okul Öncesi Eğitimi", Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı'nın "Niçin Okul Öncesi Eğitim?", Doç. Dr. Ali Fuat Arıcı'nın "Okul Öncesi Eğitimde Masalların Kullanımı", Yrd. Doç. Dr. A. Oğuzhan Kıldan'ın "Güne Güneşin Doğuşunu İzleyerek Başlamak Gibidir, Hayata Okul Öncesi Eğitimle Başlamak", Öğretim Görevlisi Saime Çağlak Sarı'nın "Çocuk, Oyun ve Öğrenme", Yrd. Doç. Dr. Ahmet Sakin'in "Okul Öncesi Eğitimde Etik", Öğretim Görevlisi Çağlar Çetinkaya'nın "Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Yaratıcılık", Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş'ın "Okul Yönetiminde Yeni Bir Uzmanlık Alanı: Ana Sınıfları", Araştırma Görevlisi Necdet Taşkın'ın "Çocukların Gelişiminde Katkıları Unutulanlar: Babalar", Sınıf Öğretmeni Süreyya Dalka'nın "Okulun Geleceği veya Geleceğin Okulları" başlıklı yazıları bulunmaktadır.

Bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle!

aliyalcin@egitimbirsen.org.tr

EĞİTİME BAKIŞ'ın bu sayısı 20 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtımı il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

<b>Vesayet İdeolojisinin ve Sanal Dünyanın Kuşatması</b> Ahmet GÜNDOĞDU	1
<b>Milli Eğitim Bakanlığı ve Okul Öncesi Eğitimi</b> Funda KOCABIYIK	3
<b>Niçin Okul Öncesi Eğitim</b> Yrd. Doç. Dr. Eda KARGI	5
<b>Okul Öncesi Eğitimde Masalların Kullanımı</b> Doç. Dr. Ali Fuat ARICI	9
<b>Güne Güneşin Doğuşunu İzleyerek Başlamak Gibidir Hayata Okul Öncesi Eğitimle Başlamak</b> Yrd. Doç. Dr. A. Oğuzhan KILDAN	16
<b>Çocuk Oyun ve Öğrenme</b> Öğretim Görevlisi Saime Çağlak SARI	21
<b>Okul Öncesi Eğitimde Etik</b> Yrd. Doç. Dr. Ahmet SAKIN	26
<b>Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Yaratıcılık</b> Öğretim Görevlisi Çağlar ÇETİNKAYA	34
<b>Okul Yönetiminde Yeni Bir Uzmanlık Alanı: Ana Sınıfları</b> Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ	37
<b>Çocukların Gelişiminde Katkıları Unutulanlar: Babalar</b> Araştırma Görevlisi Necdet TAŞKIN	43
<b>Okulun Geleceği veya Geleceğin Okulları</b> Sınıf Öğretmeni Süreyya DALKA	48



**EĞİTİME BAKIŞ**  
Yıl: 7 • Sayı: 20 • Nisan-Mayıs-Haziran 2011



Eğitim-Bir-Sen'in 3 Aylık Ücretsiz Yayınıdır

Eğitim-Bir-Sen Adına Sahibi <b>Ahmet GÜNDOĞDU</b> Genel Başkan	Genel Yayın Yönetmeni (Sorumlu Müdür) <b>Ali YALÇIN</b> Genel Basın Yayın Sekreteri
---	--

### Yayın Kurulu

Ahmet ÖZER  
Esat TEKTAŞ  
Murat BİLGİN  
Teyfik YAĞCI  
Ramazan ÇAKIRCI

**Basın Danışmanı**  
Mahfuz YALÇINKAYA

**Grafik Tasarım**  
Selim AYTEKİN

### İdare Yeri

GMK Bulvarı Ş. Daniş Tunalgil Sk. No: 3/13 Maltepe-ANKARA  
Telefon: (0.312) 231 23 06 (pbx) Faks: (0.312) 230 65 28  
Bürocell: (0.533) 741 40 26

e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr  
web: www.egitimbirsen.org.tr

### Baskı

Öncü Basım Yayın Tanıtım Ltd. Şti.  
Kazım Karabekir Caddesi 85/2 İskitler-ANKARA  
Telefon: (0.312) 384 31 20 Faks: (0.312) 384 31 19

**Basım Tarihi:** 17 Mayıs 2011

# Vesayet İdeolojisinin ve Sanal Dünyanın Kuşatması

Ahmet GÜNDOĞDU \*

Üniversitede, felsefe hocalarımdan birinin girdiği ilk derste anlattığı bir olayı hiç unutmam. Ben de pek çok nedenle anlatmışımdır. Olay, bilgeliğin anahtarının, bildiklerinin sınırını anlamak olduğunu keşfeden Sokrates ile ilgilidir. Ünlü filozof, bir kâhinden, kendisinden daha bilge birinin olmadığı şeklinde bir mesaj alır. Kendi cehaletinin farkında olan bir filozof için bu bilgi doğru olmayabilirdi. Bu yüzden de, kâhinin yanıldığını ispatlamak için yola çıkar. Atina'daki tüm bilge kişilerle konuşur. Hayal kırıklığına uğrar. Fark eder ki, politikacılar kendi yalanlarına inanıyor, şairler kelimeler konusunda keskin zekâlıdır; ancak bu yetenek, bilgelik için yeterli değildir. Mühendislerin kendi alanlarında uzman oldukları, ancak bu uzmanlığın hayatın bütününe kapsadığı anlamına gelmediği kanaatine varır. Ve anlar ki, hiç kimse ondan daha bilge değildir; çünkü hiç kimse, cehaletinin derinliğinin, onun kadar farkında değildir.

Olayın gerçekten yaşanıp yaşanmadığı bir yana, bu, bizi iki tür cahillikle karşı karşıya getirir: Birincisi, zekice olan bu gerçeğin bilgeliğine varmaktır; ikincisi, körü körüne cehalet, çılgınlığın, aldatılmışlığın, kasti inatçılığın körlüğü ile maluldür. Yokluğu cehaletle eş anlama gelen bilgi, öteden beri tüm dinlerin, felsefenin ve pozitif bilimlerin yakından ilgilendiği bir kav-

ram olarak hayati bir öneme sahiptir. Günlük kullanımda bilgi, inanç, değer yargısı, duygu, önsezi gibi kendine benzeyen kavramlarla iç içe geçmiştir. Bilgi, çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bunlardan biri de, "Bir iş veya konu hakkında bilinen şey; malumat veya doğruluğu, verili nesnel ve öznel koşullarda gerekli ve yeterli sayılan kanıtlarla temellendirilmiş önermelerdir."

Bilgi, insan oluşumuzla ilgili tanımlarda da merkezi bir yer edinir. Bunlardan bir tanesine göre insan, "Dik duran, gelişmiş beyine, soyut düşünme yeteneğine, konuşma kabiliyetine, araç kullanma ve geliştirme becerisine sahip olan 'homo sapiens', yani akıllı adam, bilen adam"dır. Hem araç hem sonuç olan bilgi; anlamayı, tefekkür etmeyi ve fikir üretmeyi sağladığı gibi, başlı başına bir değer de ifade etmektedir. Ancak, her beşeri bilgi, kendi içinde hata ve yanılsama da içerir. Çünkü bilgi, duyuların yakaladığı ve kodladığı uyarı ya da işaretlerden hareketle, beyinde çeviriler ve yeniden insularla gerçekleşir. Duyularımızdan kaynaklanabilecek hataların varlığının yanında, bir de zihinsel hatalar vardır.

Hata tehlikesinin, her türlü duygusallığın bastırılmasıyla ortadan kaldırılabileceği sanılabilir. Oysa nefret, aşk, dostluk, düşünce, ideoloji ve inanç yakınlıkları gibi duygu çeşitleri insanı zenginleştirebileceği gibi, kolayca körleştirebilir de. Mu-

hakeme yeteneği de aynı şekilde heyecan yetersizliği yüzünden azalabilir, akla aykırı sonuçlar geliştirebilir. Politik baskılar, propaganda, psikolojik savaş, toplum mühendisliği, ticari ve politik pazarlama gibi pek çok nedenlerle de bilgi, kendisinden beklenen işlevin aksi yönde de iş görebilir.

Nitekim bizim gibi ulus-devlet olma sürecinde yaşananları ve bu dönemin ardından gelen tek parti yönetimi ve onların geliştirdikleri-sistemleştirdikleri katı ideoloji sonrasında her on yılda bir tekrarlanan darbe, toplumsal gelişime, özgürlüğe, vatandaşlık bilincine, katılımcı demokrasiye, insanımızın gelişim ve başarıya potansiyeline de darbe indirmiştir. Ve hâlâ bu militarist zihniyetin gölgesi, eğitimin, çocuklarımızın ve ülkemizin üzerinde dolaşmaya devam etmektedir. Hâlâ merkezi değer olarak "güvenlik" kaygısı görülmektedir. Bu kavrama bağlı olarak da, bölünme-iç-dış düşman gibi kavramlar, eğitim ve medya üzerinden toplumun şuurlatına sürekli "tehdit algısı" olarak enjekte edilmeye çalışılmaktadır. 2011 Türkiye'sinde, bizim de örgüt olarak mücadelesini verdiğimiz yeni toplum ve devlette bu militarist anlayış, gücünü büyük ölçüde yitirse de, bütünüyle yerinden çıkartılabilmiş değil. Bu konuda, Wikileaks belgelerinde de yer alan bilgilere, ki bunlar kurumsal içgüdü olarak nitelendiriliyor, bakmak bile yeterlidir:

\* Genel Başkan

“... ordunun devletin sivil denetiminden muaf, yüce ve korkutucu muhafızı olma görevine duyulan inanç... Türkiye'nin İslam'la kültürel olarak özdeşleştirilmesinin ötesine geçen her şeyden duyulan korku... sahip olduğu boş teşvikler, bütçe dışı fonlar, yüklü emeklilik fonları, maaşlı rahat işler (burada 'aralık' diye tercümesi mümkün olan 'sinecure' kelimesi kullanılıyor) ve diğer imtiyazlar konusunda kuvvetle korumacı olan içe dönük bir kültür (xxx bize somut örnekler verdi).”<sup>11</sup>

Yarım asırdan fazladır sürdürülen bu çatışma iklimi, kutuplaşma, terör gibi nedenler, ne yazık ki, pek çok can yakıcı sorunun gerçek zemininde tartışılmasına engel olmuştur. Dolayısıyla hiçbir sorun gerçek zemininde tartışılmadan, problemi ortadan kaldıracak olan karşı önlem geliştirilemez. Çünkü yanlış bir odaklanmanın sonucu doğru bir çözümün geliştirilmesi ihtimal dışıdır. Başka bir söyleyişle, amaç, üzüm yemek yerine hep bağcıyı dövmek olmuş. Böyle olunca da, sorunlar katmerleşerek yirmi birinci yüzyıla taşınmış.

Bir başka tehdit: Sanal Dünya... Teknoloji ve iletişim biçimlerindeki hızlanma -özellikle internet- alışılmış yaşam alanı dışında, coğrafi mesafeye rağmen bağlantıya geçme imkânlarını kolaylaştırıyor. Bu sanal dünya, bireyin, coğrafi nedenlerle olduğu kadar toplumsal nedenlerle de o ana kadar kendisi için ulaşılabileceği tamamen imkânsız olan insanlarla doğrudan bağlantı kurmasını, duygusal-düşünsel alışveriş içine girmesini kolaylaştırıyor. Bu sanal karşılaşmalar da, cinsiyet ve kuşak farkından

kaynaklanan geleneksel roller de geçerliliğini yitiriyor. Bu çok genişlemiş ilişkiler alanı, çocuğun; ailesi, okulu ve toplumsal çevresinden oluşan geleneksel kültürün yaşandığı mekânla olan bağlarını gittikçe zayıflatmaktadır. Bu yer değiştirme aynı zamanda değer yargılarının da değişimine yol açmaktadır.

İnternet... Bilim ve teknoloji; gündelik hayatta kıyaslanamaz ilerlemeler sağlayan bu muhteşem bilgi ve iletişim aracı, kendi sapmalarını da beraberinde getirmiştir. Çocukların denetimsiz bir şekilde ulaşabildikleri yerli ve yabancı filmler-diziler, cinsellik, şiddet, vb. kapitalizmin her şeyi metalaştırarak ranta çevirmesinin en büyük kurbanları, ne yazık ki, çocuklarımız olmaktadır. Bu alanda yoğunlaşan, kördüğüm haline gelen sorunlar karşısında, gerek devlet gerekse ailelerin geliştirmeye çalıştığı önlemler son derece yetersiz kalmaktadır.

Sanal dünya, çocukların kendileriyle ve başkalarıyla olan ilişkilerini yeni baştan kurguluyor. Çocuklar, farkında olmadan, daha çok sanal dünyanın içine çekiliyor, yine farkında olmadan yalnızlaştırılıyor, geleneklerimizle aralarına kalın duvarlar örülüyor. Aynı zamanda kültürel mirasımızın, değer yargılarımızın yeni kuşaklara iletilmesinde mesaj bozucu bir rol yüklediğini de açıkça görebiliyoruz.

Sanallık tarafından sunulan dünya, çocukların düş ve gerçekliği birbirinden ayırt etmelerine izin vermeyecek kadar ilgi çekici unsurlarla örülmüş pahalı prodüksiyonlardır. Çocukların bilinçaltı merak ve korkularını da kışkırtan bu yapımlar, onların iç dünyaları ve dış gerçeklik arasında kurmaları gereken bağları tahrip ederken, bir ger-

çeklik yanılması da neden olabilmektedir. Sanallığın bu düzmece dünyası, çocukların kimliklerinin inşa sürecinde, onları yüreklendirmek, model olmak bir yana, sadece bir kaçış yolu işlevi görmektedir.

Öte yandan, çocukların daha çok görsel algılamalarına “dayatılan imge-resim”lerin gelişmişliği, dünyanın anlamlandırılmasında dilin yerini sarsmaktadır. Algıya dayatılan dünyanın önceden kurgulanmış görselliği, bir taraftan dili kimlik için inşa edici işlevinden ederken, diğer yandan öngörülemeyen zihinsel mesajlar da taşıyabilmektedir. Masum bir düşünceyle, sanal dünyayı bir geçiş döneminin aracı olarak görmek isteyenler, bu konuda gerçek bir örnek görmek istiyorlarsa, çocuk-anne ilişkisindeki karşılıklılık ilkesine daha dikkatli bakmalıdırlar.

Şimdi önümüzde yeni bir dönem uzanıyor. Biz yeni bir toplum, yeni bir Türkiye, yeni bir dünya istiyoruz. Bunun için de, evrensel insanlık değerleri kadar kendi geleneğini değer sisteminin bir parçası olarak önemseyen ve kimliğinin özünü koyan yeni bir nesle ihtiyacımız var. Başka bir açıdan, bizi 2030'lu yıllarda yönetecek olan bir kuşağın yetişmesinden söz ediyoruz. Dolayısıyla onların kişiliklerinin özgün inşasını, oligarşik grupların imtiyazlı konumlarını yeniden üretecek olan yaklaşım tarzlarına da, sanal dünyanın tüketim merkezli pazarlama politikalarının insafına da terk edemeyiz. Çocuklarımızın, hem kendilerinin hem millet olarak sahip olduğumuz özgün değerlerin farkındalığıyla yetişmeleri için, her kurum, her birey üzerine düşen sorumluluğun bilinciyle hareket etmelidir.

<sup>1</sup> bk. Taraf gazetesi, 28 Mart 2011

# Milli Eğitim Bakanlığı ve Okul Öncesi Eğitimi

Funda KOCABIYIK \*

Okulöncesi eğitim; 0-72 ay arasındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin ve uyarıcı çevre olanaqları sağlayan, onların bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini destekleyen, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda çocukları en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan ilk eğitim sürecidir. Okulöncesi eğitim her ne kadar kurumsal bir eğitim gibi algılsa da, aslında doğumla birlikte ailede başlar ve çocuğun ilköğretime başladığı güne kadar devam eder.

Son yıllarda okulöncesi eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalar neticesinde toplumumuzda çocuk gelişimi ve eğitimi üzerine bilgi birikimi artmış ve bu alana duyarlılık önemli bir değer haline gelmiştir. Her ne kadar toplumumuzda okulöncesi eğitim kurumları hala bir bakımevi gibi görülse de, aslında çocuklar bu kurumlarda çok önemli kazanımlar elde etmektedir. Çocuklar okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim aldıkları süreçte, sorumluluk almayı, paylaşmayı, işbirliği yapmayı, toplumsal rolleri, akranlarıyla birlikte vakit geçirmeyi, oyun oynamayı, oyun yoluyla öğrenmeyi, kendilerini tanımayı ve rekabeti öğrenirken, aynı zamanda tüm gelişim alanlarında (fiziksel, psiko-motor, sosyal, duyuşsal, biliş-

sel, öz bakım) gelişme fırsatı bulmaktadır.

Çocuk ve çocukluk dönemi, kültürümüzde geçmişten bugüne önemli kavramlar olarak görülmüştür. Toplumumuzda çocuk, her daim ailenin en önemli ögesidir. Atasözlerimiz, çocukluk döneminin, her zaman kaliteli ve nitelikli eğitimle değerlendirilmesi gereken bir süreç olduğunu ifade etmektedir. “Ağaç yaşken eğilir”, “İnsan yedisinde ne ise yetmişinde de o olur” gibi atasöz-



lerimiz, toplumumuzda bu konunun tartışma götürmez önemli bir dönem olduğunu açık bir şekilde vurgulamaktadır. Buna istinaden ülkemizde okulöncesi eğitimin geçmişinin temellerinin Osmanlı dönemine kadar dayandığını görmek şaşırtıcı değildir. Tarihimize baktığımızda, Osmanlı Devleti döneminde, her ne kadar anaokulu olarak kurulmasa da, kısmen bu görevi üstlenen Sıbyan Mektepleri, Islahhaneler, Darüleytam-ı Osmani ve Darüleytamlar bulunmaktadır. Cum-

huriyetin ilan edildiği tarihlere geldiğimizde, ülkemizde 80 anaokulunun olduğu bilinmektedir. O dönemin koşullarında her ne kadar devlet ve eğitim politikaları topyekûn halka okuma-yazmayı öğretmeye ve dolayısıyla eğitimin ilköğretim basamağına yönelmiş olsa da, o dönemlerde okulöncesi eğitime yönelik önemli çabaların olduğu görülmektedir.

1961 yılında “222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu”nda, okulöncesi eğitim kurumlarına, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitildiği isteğe bağlı bir ilköğretim kurumu olarak yer verilmesinden sonra, okulöncesi eğitim alanındaki çalışmalar önemli bir ivme kazanmıştır. 1962 yılında “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” ile bu kurumların standartları, amaçları ve çerçevesi çizilmiş ve tüm eğitim kurumlarında bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. 1973 yılında

“1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu”nda Türk Milli Eğitim Sistemi’nin genel yapısı içinde, okulöncesi eğitime, örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiş, ayrıca bu okulların nasıl kurulabileceği de açıkça belirtilmiştir.

Ülkemizde okulöncesi eğitim alanında en önemli dönüm noktası, Merkez Teşkilatı’nda yeni bir birim olarak Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün 1992 yılında kurulmasıdır. Alana ait bu özel birimin varlığı artık alan ile ilgili yürütülecek çalışmaların

\* MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürü

çok daha sağlıklı ve hızlı ilerlemesine olanak tanımıştır.

1992 yılından 2011 yılına kadar Genel Müdürlüğümüzün çalışmalarına bakıldığında, birçok proje ve önemli başarılarla imza atıldığı görülecektir. Özellikle 2002 sonrasında, 2001-2005 yılları arasında Okulöncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi, 2002-2007 yılları arasında Temel Eğitime Destek Projesi, 2002 yılında Temel Eğitim Programı II. Faz "Okulöncesi Eğitimin Desteklenmesi ve Yaygınlaştırılması" projeleri başta olmak üzere, bugüne kadar genel çapta 32 büyük projeye imza atan Genel Müdürlüğümüz, bugün halen 10 büyük projeyi yürütmekte ve bunlarla sınırlı kalmayarak yeni projelerin tasarlanması ve hayata geçirilmesi çalışmalarını aralıksız sürdürerek, okulöncesi eğitimi daha kaliteli, çağdaş ve yaygın hale getirmeye çalışmaktadır.

Bugün Türkiye genelinde 48 üniversite bünyesinde Okulöncesi Eğitim bölümleri bulunmakta ve her yıl pırıl pırıl yüzlerce öğretmen adayı aramıza katılmaktadır. Genel Müdürlüğümüz, öğretmen istihdamına son derece önem vermekte ve öğretmen açığımız her geçen gün hızla azalmaktadır. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Cumhuriyet tarihinde bir ilk gerçekleşerek, 3 bin 390 kadrolu öğretmen ve 16 bin 300 sözleşmeli öğretmen ataması yapılmıştır. Ayrıca önümüzdeki yıllarda okulöncesi eğitimin ülkemizde zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla daha çok öğretmen istihdamının gerçekleşmesi planlanmaktadır.

Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan program, Müdürlüğümüzün hassasiyet gösterdiği bir diğer noktadır. İlk defa 1952 yılında hazırlanan Anaokulu Programı belli aralıklarla akademisyenler ve uygulayıcılar arasında sağlanan işbirliği ile gözden geçirilmekte, gerekli güncel-

lemeler yapılmakta ve hizmetiçi eğitimlerle değişiklikler sistemli olarak öğretmenlerimiz ve idarecilerimiz ile paylaşılmaktadır.

Müdürlüğümüz, öğretmenlerimiz için öğrenmenin ve eğitimin üniversite hayatı ile sınırlı kalmaması gerektiğine inanmaktadır. Bu amaçla Müdürlüğümüz, her yıl merkez ve mahalli teşkilatlarda, öğretmenlerimizin ihtiyaçlarından yola çıkarak, alana yönelik birçok konuda, alan uzmanları tarafından hizmetiçi eğitimler planlanmakta ve uygulamaktadır. Genel Müdürlüğümüz, kuruluşundan bugüne, bünyemizdeki 204 bin 600 öğretmen ve idareciye ihtiyaç duydukları alanlarda hizmetiçi eğitim vererek, öğretmen ve idarecilerimize bilgilerini tazeleme ve/veya yeni bilgiler edinme fırsatı sağlamıştır.

Bugün Genel Müdürlüğümüzün en önemli misyonu, okulöncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasını sağlamak ve bu sayede eğitimin bu kademesini ülkemizdeki tüm çocuklara ulaştırmaktır. Bu yönde altyapı çalışmalarımız son hızla devam etmektedir. Bu amaçla 2009-2010 eğitim öğretim yılında 60-72 ay çocukları için 32 ilde zorunlu eğitim pilot uygulaması başlatılmıştır. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 25 ilin daha zorunlu eğitime alınması, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 14 ilin ilave edilmesi ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ise 10 ilin daha zorunlu eğitim kapsamına alınması ve böylece 2012-2013 eğitim-öğretim yılında toplam 81 ilde 5 yaş grubu okulöncesi eğitim çağı çocukları için zorunlu eğitime geçilmesi planlanmıştır.

Amacımız, doğusundan batısına, kuzeyinden güneyine, ülkemizin en küçük köyünde yaşayan çocuklarımıza kadar, okulöncesi eğitimi ücretsiz olarak ulaştırılmaktadır. Onlara erken yaşlardan itibaren hak ettikleri en iyi

eğitimi ve çevreyi sunmak bizim için görev dışında aynı zamanda en önemli mutluluk kaynağıdır. Bizler için okullaşma oranları ve okulöncesi eğitim alan çocuk sayısı kadar çocuklara nasıl eğitim verildiği, çocukta ne kadar olumlu değişikliklere sebep olunduğunu görmek ve bunları kayıt altına almak da bir o kadar önemlidir.

Bugüne kadar ülkemizde okulöncesi eğitimde hep nicelik konuşuldu fakat bugün artık niteliği de tartışmanın, daha iyiye nasıl ulaşılacağına da araştırılıp, uygulanmasının zamanı gelmiştir. Bu sebeple Müdürlüğümüz, çocuklarımıza; değerlerimize bağlı, çağdaş ve kaliteli eğitim sunmak için akademisyenleri, eğitimcileri, aileleri, sivil toplum kuruluşlarını ve hayırseverlerimizi de işine katarak geniş kapsamlı bir seferberlik çalışması içindedir. Şu an, özellikle 2002 sonrasında yapılan çalışmalar neticesinde geldiğimiz nokta bizi umutlandırmakta ve bu çalışmaların meyvelerini görmek, çalışmalarımız konusunda bizi daha çok motive etmektedir.

Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü olarak, biz, cehaletin toplumlara eğitimden daha fazla maliyet getireceği bilinciyle; çocuklarımızı erken yaşlarda doğru, bilimsel, kaliteli ve modern bir eğitim ile şekillendirdikçe, toplumumuzu ve geleceğimizi şekillendirdiğimizin farkındayız. Bu amaçla, çalışmalarımız son hızla devam etmektedir. Çünkü daha güçlü bir Türkiye için kaybedecek zamanımız ve çocuğumuz yoktur.

Bu vesile ile Genel Müdürlüğümüz ile işbirliği kuran, okulöncesi eğitime katkı sağlayan, alanda çalışan tüm paydaşlarımıza teşekkürlerimi sunarım.

# Niçin Okul Öncesi Eğitim

Yrd. Doç. Dr. Eda KARGI\*

*Başarılı Bir Toplumun Temeli  
Erken Çocukluk Döneminde Yatar*

**K**üçük yaşta çocukların sağlıklı gelişimleri; sağlıklı ve başarılı yetişkinliğin, sorumluluk sahibi vatandaşlığın, ekonomik olarak üretkenliğin, güçlü halkların, adil ve eşit bir toplumun oluşmasını sağlar.

Toplumsal uyarılma (social stimulation) kuramı, erken yaşta düzenli olarak yaşatlarıyla birlikte olma ve oyun oynamanın çocukların sosyal bilişlerini geliştirerek onların sosyal becerilerini artıracaklarını yordamaktadır (Clarke- Steward ve Allhusen, 2002; NICHD Early Child Care Research Network, 2001). Anaokullarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini inceleyen bazı çalışmalar, anaokulu deneyimi olan çocukların, olmayanlara göre, sosyal açıdan daha yeterli, kendine güveni olan, kendi kendine yeten, dışa dönük, yetişkinlerle olan ilişkilerinde daha olumlu, akranlarıyla daha ileri düzeyde oyunlar oynayabilen, sosyal ilişkileri daha iyi anlayabilen çocuklar olduklarını göstermiştir (Andersson, 1989). Çocukların sosyal becerilerindeki bu farkın okul yıllarında da devam ettiği, daha fazla arkadaşları olduğu, sosyal faaliyetlerde daha etkin, akranları arasında daha popüler çocuklar oldukları bulunmuştur (Field, 1991).

İnsan gelişimi her zaman kültürün içinde gerçekleşir. Bireyin davranışının ve gelişiminin bağlamsal olarak incelenmesi gerek-

lidir. İnsan gelişiminin kültürel çeşitlilik bağlamında incelenmesi günümüzde gözardı edilemeyecek bir noktadadır. Çünkü kültürlerarası gelişimsel yaklaşım, tek bir kültürün incelenmesinde elde edilenden çok daha geniş bir değişkenlik elde edilmesini sağlamaktadır. Özellikle çok kültürlü (göç alan) toplumlarda çocukların gelişim ve uyum sorunları bu geniş bakış açısıyla ele alınmalıdır. Bu toplumlarda, annenin eğitim düzeyinin düşük olması, annenin kaygılı olması, yoksun azınlık statüsü, aile reisinin vasıfsız işi, anne-çocuk etkileşiminin düşük olması, sosyal sınıf bağlamı (yoksul ortamda büyüme) gibi potansiyel risk durumları aynı zamanda çocuğun gelişimi için risk etkenleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Sameroff ve Fiese, 1992). Görüldüğü gibi, kimi zaman gelişim sorunları bağlamla ilişkili olabilmektedir. Psiko-sosyal gelişimin kültürel olarak geçerli normlarının oluşturulabilmesi gereklidir. Bu normlar, tıpkı fiziksel büyümenin izlenmesi gibi, çocuk gelişimini izleyebilecek sorunları fark edebilmek için gereklidir. Erken psiko-sosyal uyarım, çocukların sağlığı ve



genel gelişimleri açısından çok önemlidir. Erken eğitim, çocuğun çevresinin iyileştirilmesi ve onun genel gelişimine katkı niteliğinde olumlu müdahaleleri içerir. Erken çocukluk gelişimi programları, çocuğa erken çevresel destek ve çocuğun kendi gücünün geliştirilmesi açısından önemlidir. Çağdaş okul öncesi eğitim yaklaşımları, çocuğun gelişimini derinlemesine anlamak ve çocuğa; gereksinimlerine uygun, yüksek nitelikli, destekleyici bir eğitim sunabilmek için bütüncül yaklaşımlar önermektedir. Bu nedenle yapılandırıcı ve çok kültürlü yaklaşımlar gibi yaklaşımlar okul öncesi eğitim programlarını geliştirici yönde etkilemektedir.

\*Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü

Günümüzde, zaman, ortam, kültür gibi değişimsel öğeler nedeniyle, Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf, Head-Start, Bank Street ve Yaratıcı Müfredat (Creative Curriculum) gibi çok farklı okul öncesi eğitim yaklaşımları karşımıza çıkmaktadır.

Okul öncesi eğitim, hem programı hem de felsefesiyle ilköğretim ve sonraki eğitim kademelerinden farklılaşmaktadır. Okul öncesi eğitim “ilkokula” hazırlık süreci gibi görülmenin ötesinde aslında “okulun” kendisidir. Okul öncesi eğitim, çocuğun tüm gelişim ve deneyim alanlarını desteklemenin yanı sıra, çocuğa, bireysel gelişimine ve gereksinimlerine uygun bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlar (Roopnarine ve Johnson, 2005, akt; İnan, 2011).

#### Okul öncesi eğitimde;

-Çocukların psiko-motor, bilişsel, sosyal, duygusal, kültürel gibi çok yönlü gelişimlerini destekleyici nitelikli eğitim ortamları hazırlanır.

-Eğitim etkinlikleri hazırlanırken, çocukların yaşları, gelişim özellikleri, öğrenme hızları, ilgileri, gereksinimleri ve okulun çevresel koşulları dikkate alınır.

-Çocukların beslenme, uyku, özbakım becerileri, doğru ve sağlıklı temel alışkanlıklar kazanmalarının yanında doğa sevgisiyle çevre duyarlılıkları da sağlanır.

-Eğitim, çocukların sevgi, saygı, işbirliği, katılım, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur.

-Çocuklara eşit davranılır ve her çocuğun kendine özgü bir birey olduğu gözönünde bulundurulur.



-Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı belirlenir ve planlamalar yapılırken, bu sonuçlar dikkate alınır.

-Elverişsiz koşullardan, yoksun bölgelerden ya da farklı çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir eğitim ortamı hazırlanır.

-Oyun, çocuklar için en uygun, en etkili öğrenme yöntemi-  
dir.

-Eğitim programları hazırlanırken, ailelerin ve çevrenin özellikleri dikkate alınır, aile katılımı sağlanır.

-Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir (MEB, 2009).

Okul öncesi eğitim programları ile çocukların sağlıklı, mutlu ve sosyal çevresi ile uyumlu, kendini ifade etme yeteneğine sahip, yaratıcı, meraklı, sorgulayıcı olan, bilgiye ulaşma yollarını deneyebilen, kendine ve çevresine saygılı olan, okul ve oyun ortamına uyumu öğrenebilen, oyun yoluyla ve takım etkinlikleriyle sosyalleşebilen, seven ve koru-

yabilen, arkadaşlığa, uzlaşmaya ve dayanışmaya önem vererek yetişmesi hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşılması için, 4-5 ve 5-6 yaş grubu çocukların gelişim özelliklerine uygun, ihtiyaçlarına cevap veren, bireysel farklılıklarını ve gelişimsel hedeflerini dikkate alan programlar hazırlanır ve sürekli güncelleştirilir. Okul öncesi eğitim programlarının uygulanmasında, çocukların bedensel, zihinsel, sosyal ve duyuşsal gelişmelerine olumlu katkı yapacak, oyunla öğrenme ilkesine uygun, aktif katılımını sağlayacak eğitim ortamları sağlanır (Mebnet.net.2005).

Okul öncesi eğitime katılım, belki de Avrupa Birliği ile Türkiye arasındaki karşılaştırmada en kritik göstergedir. Ne yazık ki, Türkiye’de okul öncesi eğitimdeki katılım ya da okullaşma oranı, Avrupa Birliği ülkeleriyle karşılaştırılamayacak derecede düşüktür. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde okul öncesi eğitime katılım oranları Avrupa Birliği ülkeleri düzeyindedir.

1998 yılında, aralarında Avusturya, Kanada, Belçika,



Finlandiya, Almanya, İsveç, İngiltere, Norveç gibi ülkelerin bulunduğu 21 OECD ülkesi, okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesi ve yüksek öncelikli hedeflerin belirlenmesi amacıyla “erken çocukluk eğitimi” programlarını yeniden gözden geçirmişlerdir (OECD, 2004). Bu projede 5 farklı okul öncesi eğitim programının çıktıları değerlendirilmiştir.

Bu programlar;

1-Deneyimsel eğitim (experiential education)

2-High-Scope

3-Regio-Emillia

4-İsveç Programı

5-Whariki Programı.

Deneyimsel eğitim programının iki temel boyutu vardır. Bunlardan biri, çocuğun duygusal iyilik hali, diğeri ise, eğitim ortamına katılım düzeyidir. Bu yöntemin etkililiği, İngiltere’de, “etkili erken öğrenme projesi” ile 50 bin çocuk ile denenmiştir (Pascal, 1998). Bu yöntemde, öğretmenlere sınıf içinde çocuklara, manipüle edebilecekleri köşeler/deneyim alanları oluşturmaları, bu köşelerde zengin materyaller buldurmaları, yeni ve alışılmadık/geleceksel olmayan, değişik türde materyalleri sınıfa getirmeleri, çocukların ilişkilerini yakından gözlemleyerek etkinlik ve uyum oluşturmaları, çocukların dışa-yönelim davranışlarını desteklemeleri, çocukların duygu, davranış ve değerlerini araştırmaları ve ifade etmeleri için fırsatlar sunmaları ve bu nitelikleri içeren etkinlikler geliştirmeleri önerilmektedir.

High-Scope programı, ak-



tif öğrenmeyi temel alır. 40 yılı aşkın bir süre önce geliştirilmiş ve geliştirildiği dönemde öncelikli olarak “yoksun” bölgelerde yaşayan çocukların gelişiminin ve başarısının desteklenmesini hedeflemiştir. Program halen Amerika’da ve dünyanın çeşitli ülkelerinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu program, çocukların bireysel ilgi ve hedeflerini temel alır. Çocuklar anaokulunda materyal ve etkinlik seçimi konusunda özgürdür. Bu tür bir öğrenme çevresinde çocuğun, “anahtar deneyimler” ile doğal bir şekilde katılımının sağlanarak, yetenek ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. High-Scope programlarının temel elementi, çocuğun “planlama” yapmasıdır.

Regio Emillia programları da temel olarak, çocukların öğrenmelerinin dil ve iletişim, özellikle de ifade edici dil aracılığıyla geliştirilmesini amaçlar. Çocuk, aktif öğrenendir. Regio Emillia programlarına göre, eğitim, düşüncenin, kişilerarası ilişkilerin

ve fikirler ile çevrenin ilişkilendirilmesini yapılandırır. Program, bu etkileşimin, hem çocuğun kendisini anlaması hem de dünyayı anlaması ve anlamlandırması açısından en önemli etken olduğunu savunur. Programın, duyguları ve düşünceleri ifade etmeyi sembolize eden ve sözcük oyunları, pandomim, hareket, dans, resim, heykel, gölge oyunu, drama ve müzik gibi pek çok farklı yöntemi içeren “Çocuğun 100 Dili” konulu projesi, dünyada çok etkin ve yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Emillia okullarında, “öğrenme ortamının düzenlenmesi” büyük önem taşır. Ortam, 3. öğretmen olarak nitelendirilir.

Diğer bir yaklaşım, 20. yüzyıl sonlarında Yeni Zelanda’da ortaya çıkan Whariki programıdır. Programın özelliği, sosyal-kültürel bağlamsal modele dayalı olması ve gelişimin çevresel bileşenlerine vurgu yapmasıdır.

İsveç programı ise, günümüzde “modern okul öncesi

eğitim” sistemini hedefler. Programa göre, çocuğun bilgiyi araştırması, oyun, sosyal etkileşim, araştırma, yaratıcılık, bunların yanısıra gözlem, tartışma ve yanıtma yoluyla gerçekleşir (Swedish Ministry of Education and Science, 1998). Çocukların öğrenmeleri, onların diğer insanlarla olan etkileşimlerine ve dış dünyalarındaki nesne, durum ve olayları anlamlandırılmalarına bağlıdır. Dil, öğrenme ve kimlik yakın ilişki içinde ve geçişlidir. Program, çocukların belirlenen eğitim hedeflerine ulaşabilmesi için “bireysel gelişim planı” yapılmasını öngörür (Mannsson, Walberg-Roth, 2003).

Bütün bu çağdaş okul öncesi eğitim programlarının temel buluşma noktaları; ülkelerin toplumsal hedefleri ile her bir çocuğun bireysel/öznel seçimleri arasında köprü oluşturabilmeleridir. Öğretmenin de, çocuğun da en geniş olası özgürlükleri merkeze alınabilmektedir. Erken eğitimin kalitesi, öğretmen yeterlikleri ile çok yakından ilişkilidir. Çocukların ilgilerine saygı duyulmakta, çocuğun isteginin (hevesinin) öğrenme için temel olduğu gerçeği gözönünde bulundurulmaktadır. Çocuğun, etkinlikleri içinde eylemde bulunmasına, bu yolla dünyayı ve kendi potansiyelini deneyimlemesine izin verilmektedir. Çağdaş programlar, geleneksel okuldan bu yönleriyle farklılaşmaktadır. Froebel, 150 yıl önce oyunun okul öncesi eğitimin temel etkinliği olduğunu vurgulamıştır. Oyun, çağdaş bir okul öncesi eğitim programında en önemli rolü üstlenir. Oyun ve öğrenme birbirinden ayrı düşünülemez. Dolayısıyla oyun, programın dışında değil, mer-

kezinde yer alır. Oyun, çocuğun zihnini öğrenmeye hazırlar. Çocuğun potansiyel gelişim alanlarının (zone of proximal development), işlevlerinin daha üst düzeylere çıkmasına olanak sağlar. Oyun, sembolik düşünmeyi geliştirir, çocuğa planlama ve öz-düzenleme için deneyim olanağı sağlar. Oyunda yaratıcı ve imgesel bir durum vardır. Rollerin ve kuralların tanımlanması ve dilin kullanımı söz konusudur. Vygotsky’e göre, oyunun çocuğun gelişmesinde “eşsiz” bir yeri vardır (Bodrova ve Leong, 1998). Küçük çocukların eğitimi söz konusu olduğunda, bilgi ve beceri her zaman başarının garantisi değildir. Başarı için, özgüven gibi, öz-düzenleme gibi öğrenmeyi kolaylaştıran pek çok duyuşsal özelliğin de altı çizilmelidir. Araştırmalar göstermektedir ki, oyun ile pek çok temel beceri ve karmaşık bilişsel etkinlik arasında ilişki vardır. Bu bilişsel etkinliklere, bellek, sembolik genelleştirme, başarılı uyum ve yüksek düzeyde sosyal beceriler örnek verilebilir. Oyun çocuğa haz verir, güdüler, yansıtıcı ve üstbilişsel düşünmeyi geliştirir; çocuğun ani (spontan) şiddet içerikli davranımlarını önler (Bodrova ve Leong, 2003).

Bu bilimsel kanıtlar ışığında, çağdaş okul öncesi eğitim programlarının, oyun temelli, çocuğun bireysel gereksinimlerini, ilgilerini merkeze alan, gerek fiziksel öğrenme ortamları gerekse psikolojik iklim bakımından sağlıklı, çağdaş eğitim standartlarına uygun bir şekilde donanmış okullarda, yetkin öğretmenlerle, aile ve toplumla işbirliği içerisinde yürütülmesi gereklidir.

## Kaynakça

- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857-866.
- Bodrova, E. ve Leong J.D. (1998). How play can promote development from the Vygotskian Perspective. *Colorado Early Childhood Journal*, Vol.1, Number, 1 p:1-5.
- Bodrova, E. ve Leong, J.D. (2003). *Young Children*. [www.naeyc.org/resources/journal](http://www.naeyc.org/resources/journal)
- Clarke-Steward, K. A., ve Allhusen, V. D. (2002). Nonparental caregiving. In Bornstein, M. H. (Ed.), *Handbook of parenting second edition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- İnan, H.Z. (2011). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. *Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri (içinde)*. Yay. Haz. Fatma Alisnanoğlu, Pegem Akademi, Ankara.
- Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi (2005). <http://www.mebnet.net/sites/default/files/KıbrısTürkEgitimsistemi.pdf>
- Månsson, A. & Vallberg-Roth, A-C. (2003). Developmental dialogues and individual plans for development. OMEP. Göteborg.
- MEB.(2006). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). <http://ooegm.meb.gov.tr/programkitabi.pdf>
- NICHD Early Child Care Research Network (2001). Child care and children’s peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. *Child Development*, 72, 1478-1500.
- OECD (1998) Early childhood education and care policy: proposal for a thematic review DEELSA/ED(98)2
- OECD (2004). Five curriculum outlines. Starting strong. Curricula and pedagogics in early childhood education and care. <http://www.oecd.org/dataoecd/23/36/31672150>
- Pascal, et. al. (1998). Exploring the relationship between process and outcome in young children’s learning: stage one of a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 29 (1), 51-67.
- Shonkoff, J.P. (2009). *The science of early childhood development*. Harvard University Press.

# Okul Öncesi Eğitimde Masalların Kullanımı

Doç. Dr. Ali Fuat ARICI \*

## Giriş

Masallardan bahsedilirken, genelde geçmişten dem vurulur, eskiye ait ne varsa ortaya konulur ama bir türlü bugüne gelinmez. Buna tanıklık edenler de, masalların geçmişte kaldığını düşünürler. Tarihsel olarak bakıldığında, bu, doğrudur. Evet, masallar, sözlü edebiyat geleneğinin ilk türlerindendir ve insanlık tarihinde önemli bir yere sahip olmuştur. Ancak işlevsel olarak değerlendirildiğinde, masalların bugün de önemini sürdürdüğü, hatta yeni alanlarda kullanıldığı da görülmektedir. Bunun için masalları, “hem geçmişimiz hem de geleceğimiz” olarak değerlendirebiliriz.

İnsanoğlu geçmişten beri, kendi yaşam gerçeğini, çözüm önerilerini, beklentilerini masal olaylarına ve masal kahramanlarına yükleyerek anlatmış ve gelecek kuşakları uyarmaya, eğitmeye, yaşamın zorluklarına karşı onları dirençli kılmaya çalışmıştır. Çünkü masal kahramanlarının sorunlarıyla yaşamın gerçekleri arasında benzerlikler vardır. Ayrıca masallardan, ait oldukları toplumun yaşam gerçeğine de ulaşılabilir. Bu yönüyle masallar, toplumu eğiten ve şekillendiren temel unsurlardan biri olmuştur.

Günümüzde masalların okul

öncesi eğitimde de kullanılması tavsiye edilmektedir. Çünkü anneler, ilk aylardan itibaren okuyacağı masallarla, bebeğiyle daha iyi bir iletişim kurmanın yanısıra bebeğin dil becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayabilir. Ayrıca bebeklik ve çocukluk dönemi, masallar yoluyla kitaba karşı ilginin de başladığı yıllardır.

## Masalların Özellikleri

Beşer hayalinin âdeta bir “ayna”sı durumunda olan masalların en önemli özelliği, hayal mahsulü oluşudur. Eski insanlar -bugün de olduğu gibi- yapmak isteyip yapamadıklarını hayallerinde canlandırmış ve bunları gerçek dışı tiplere yükleyerek anlatagelmiştir.

Masallardaki önemli unsurların başında “kahramanlar” gelmektedir. Bu, masalın kısa ve sade olması ile birlikte anlam yoğunluğundan kaynaklanabilir. Masal, “gerçekten hayale” uzanan bir tür olduğu için, kahramanları da bu paraleldedir: İnsanlar, insanüstü varlıklar,



hayvanlar, ağaçlar, taşlar... Masal kişileri, tarihsiz ve mekânsız kişilerdir. Bu kişilerin ırkı, dini, dili belirgin değildir. Ancak padişah, tüccar, oduncu gibi karşımıza çıkan masal kahramanlarına bu isimler anlatıcı tarafından verilmiştir.

Masallardaki diğer önemli bir unsur da tekerlemelerdir. Bunlar, masalların başında sözcüklerin ses benzerliğinden yararlanılarak söylenen yarı anlamlı, yarı anlamsız söz dizileri olarak tanımlanır. Masal tekerlemeleri birbirleriyle pek ilgisi olmayan, ancak dinleyicinin ilgisini masala çekmek için bir araya getirilmiş sözlerden oluşur. Tekermemenin asıl güzelliği de, birbirleriyle ilgisiz gibi görünen bu tür sözlerin bir düzen

içinde sıralanmasındadır. Bu da bir söz ustalığı gerektirir. Bu ustalık, masal anlatanın, yani masalcının ustalığına bağlıdır. Aslında tekerlemenin masalla hiçbir ilgisi yoktur. Sadece dinleyicinin ilgisini çekmek ve onu masal dünyasına girişe hazırlamak için söylenir. İşte masalcının söz ustalığı da burada başlar. Söylediği tekerlemeyle dinleyenleri neşelendirir. Anlatacağı masala ilgi çeker. Masalın dikkatle ve heyecanla dinlenmesini sağlar (Arıcı, 2009).

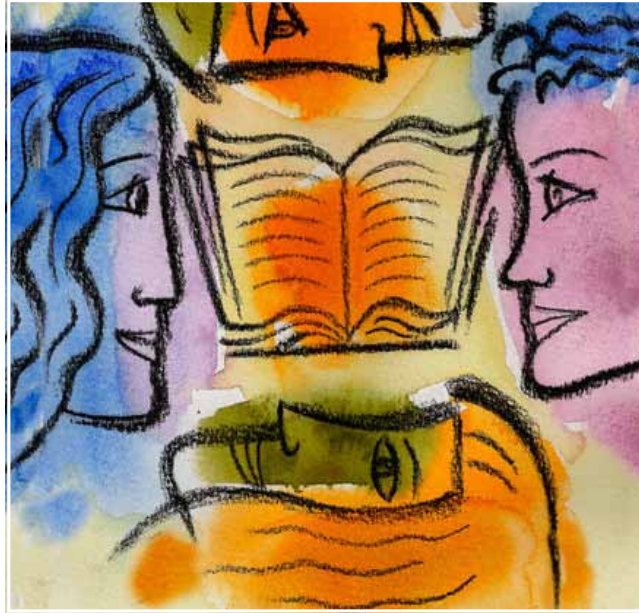
Masalların zamanı da, mekânları da kendisi gibi hayale dayanır. Masal başlarında yer alan “evvel zaman” kalıbı ile çeşitli yerlerde geçen “üç vakte kadar” ifadeleri, bu zaman kavramlarının en yaygınlarıdır. Bu zaman kavramları, bir taraftan masalın hayal dünyasını iyice sağlamlaştırırken, diğer taraftan türü daha gizemli bir hâle getirmektedir. Türk masallarındaki ‘miş’li geçmiş zaman adeta “mışıl mışıl” uyuyan bir çocuğun hâlini ihsas ettirir. Masallardaki zaman ile rüyadaki zaman nitelik olarak birbirine benzer (Bilkan, 2001). Masal mekânları gerçekte ilişkisi olmayan hayali yerlerdir. Dünyada bugün var olan hiçbir çevreyle bağlantısı yoktur.

Masallar, gücünü çoğu zaman anlatıcısından alır. Anlatıcı bilgili, birikimli, hoşsohbet ve hepsinden öte iyi bir hatipse, masal da bu paralelde etkili olur. Çünkü masallar şiir gibi

her zaman aynı şekilde kalan, değişmeyen bir tür değil; aynı temanın farklı kelimelerle anlatıldığı “esnek” bir türdür. Bu yüzden masallar için anlatıcının niteliği çok önemlidir. Usta masal söyleyiciler onları her anlatışlarında biraz değiştirmişlerdir.

### Günümüzde Masal Anlatımı

Geçmişte sadece şifahi olarak nesilden nesillere nakledilen masalların bugün değişik yol-



larla aktarıldığını görmekteyiz. Bunları şu başlıklar altında toplayabiliriz:

*Basılı materyaller yoluyla masalın kullanımı:* Günümüzde masalları basılı eserler olarak en çok kitaplarda görüyoruz. Değişik şekillerde yazılmış olan masal ve manzum masallar, kitaplar yoluyla bütün çocuklara aktarılmaktadır. Bu yöntem, okul öncesinde anne, baba veya öğretmenin okumasıyla yapılmaktadır.

*Görüntülü yayıncılık yoluyla masalın kullanımı:* Burada görüntülü yayıncılıktan kastedilen televizyondur. Televizyonda yapılan çocuk programlarında masala yer verilebilir. Günümüzde herkes gibi, çocuklar da büyük ölçüde televizyon izlemekte ve bundan etkilenmektedir. Televizyonun çekiciliği ile masalların yararları bir araya getirilip çocukların dilsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlanabilir.

*Görüntüsüz yayıncılık yoluyla masalın kullanımı:* Radyo yayımları bu grupta değerlendirilebilir. Günümüzde zaman zaman roman ve hikâye okunması suretiyle kullanılan bu araç, masal için de kullanılabilir. Her ne kadar televizyonun karşısında radyonun pek cazibesi olmasa da, yönlendirme yoluyla etkililiği artırılabilir (Arıcı, 2009).

*Sesli kitaplar yoluyla masalın kullanımı:* Gelişen teknik imkânlarla birlikte özellikle iletişim yolları çeşitlenip arttı. Bu da hayatımıza her gün yeni şeyler getirmeye devam ediyor. Bu yeniliklerden biri de sesli kitaplar oldu. Son yıllarda hızla yayılan bu yeni yolla masal kitapları da hazırlanmaya başladı.

*Masal makinesi yoluyla masalın kullanımı:* Masal kitabının içine konulmasıyla çalışan, manyetik algılayıcısı sayesinde açılan sayfayı okuyan ve kulaklık ile dinleme imkânı olan bir makineyle masalın okunması sağlanır.

Kuşkusuz anılan bu yollarla çocukları masallarla buluşturabiliriz. Ancak şahsi kanaatimiz odur ki, başta anneler olmak üzere, ebeveynlerin okul öncesinde çocuklarına masalları kendilerinin okumaları daha yararlı bir yoldur. Yalnız hemen herkesin malumudur ki, günümüz ebeveynlerinin çoğu çocuklarına masal okumuyor. Sesli masal kitaplarını veya masal makinelerini kullanıyor. Tabii bu iki yolla da masalların çocuklara yararları olabilir. Mesele çocukların konuşma becerisinin ve kelime hazinesinin gelişmesine katkı sağlanabilir ancak başta ebeveynleriyle iletişimi olmak üzere, edebi zevkini ve hayal dünyasını geliştirmeye aynı katkıyı sağlayabileceği hususunda şüpheler vardır. Özellikle çalışan annelerin çocuklarıyla yeterli zaman geçirebilmesi açısından masallar okuması daha faydalıdır. Çünkü anne masal okurken, çocuğunu kucağına alarak onunla daha fazla ilgilenmiş olur.

### **Çocuklara Masal Anlatmanın Yararları**

Sözlü edebiyatın önemli türlerinden olan masalların çeşitli yönlerden fert ve toplum hayatına katkılarının yanı sıra çocuklara da okunup okutulmasıyla önemli yararlar sağlanacağı görüşü savunulmaktadır (Arıcı, 2009; Bilkan, 2001; Boratav, 1958; Charrier ve Ozouf'dan akt. Kantarcıoğlu, 1991; Du-

varcı, 1996; Saka, 1999; Şirin, 1994). Bu katkıları şöyle sıralayabiliriz:

*Masal çocuğun hayal dünyasını zenginleştirir.* Masal anlatmaktan maksat, çocuğa bilgi vermekten ziyade, onun zevkli, hoş bir vakit geçirmesini, hayalinin gelişmesini, muhakeme ve mukayese imkânları bulmasını sağlamaktır. Masallarla çocuklar bir taraftan eğlendirilirken, diğer taraftan iyiye, güzele yönlendirilir. Masalın çocuklarda hayal ve duygu gücünü artırdığı



ve zenginleştirdiği, ana dilinin kavratılması ve geliştirilmesinde büyük payı bulunduğu görüşünde birçok eğitimci ve düşünür birleşmektedir (Oğuzkan, 1987). Nitekim 2-6 yaş arasındaki çocukların konuşmalarında, imajlara (hayaller) bağlı kaldıkları görülmektedir (Yapıcı, 2008).

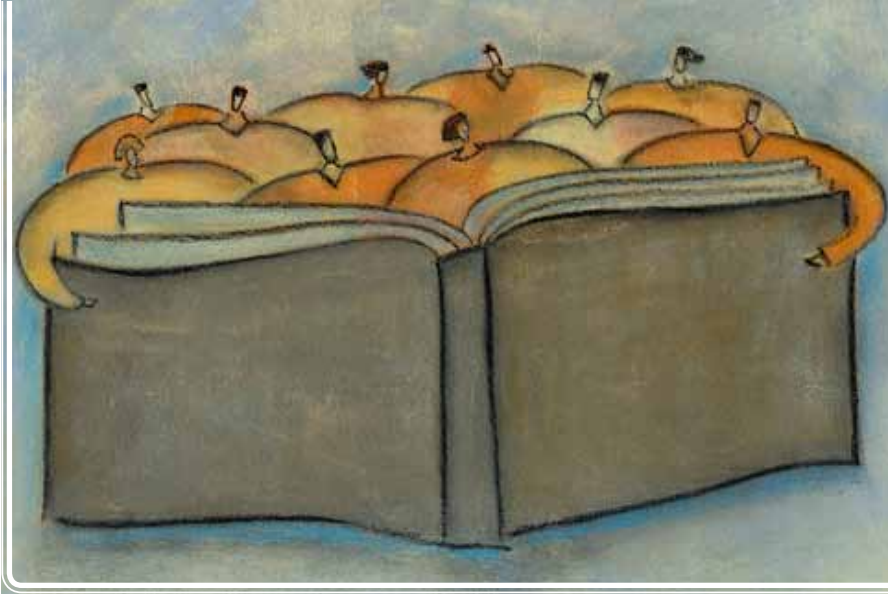
*Masallar çocuğu hayata hazırlar.* Ebeveynlerin bir türlü anlatamadığı veya anlatsa bile çocuğuna dinlemediği, doğru

olanı gösteremediği durumlarda onların imdadına masallar yetişir. Masallar, çocukları bir taraftan eğlendirirken, diğer taraftan onlara yeni şeyler öğretir, ebeveyn ile çocuk arasındaki iletişimi sağlar. İyilerin ödüllendirileceğini, kötülerin cezalandırıldığını örneklerle gösterir. Kısaca çocukları, farkında olmadan, hayata hazırlar. Masal okuyan veya dinleyen çocuk, "iyiliğin de, kötülüğün de karşılıksız kalmayacağını" bilir. Çalıştığında başarılı olacağını, tembellik yaptığında bunun zararını çekeceğini anlar.

*Masallar çocukların dinleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.* Masalların kullanım alanlarından biri de dinleme eğitimidir. Okul öncesi dönemde öğrenme dinleme ile başlar. Bebekler anne karnında beşinci aydan itibaren dışarıdan gelen sesleri dinlerler. Bu nedenle aileler bebekle konuşmalı, çeşitli sesleri ve kelimeleri duymasını sağlamalıdır (Güneş, 2010). Okul öncesinde başlayan masal dinleme çalışmaları, ilköğretim ikinci kademeye kadar öğrencilerin sevebilecekleri bir etkinliktir. Çocuklara dinletilen masallarla ilgili çeşitli çalışmalar (sorular sorulması, öncesinin ve sonrasında tamamlanması, yine başlangıç ve sonunun tahmin edilmesi) yaptırılabilir.

*Okuma alışkanlığının temeli masallarla atılır.* Ülkemizde anne, baba ve eğitimcilerin yakındıkları hususların başında,

*Okuma alışkanlığının temeli masallarla atılır.* Ülkemizde anne, baba ve eğitimcilerin yakındıkları hususların başında,



çocuklara “okuma sevgisi ve alışkanlığı” kazandıramamak gelmektedir. Bu beceri, genelde okul sıralarında kazandırılmaya çalışılsa da, temelinin bebeklik döneminde hatta anne karnında atıldığı savunulmaktadır. Henüz okul çağına gelmeyen çocuklar için masal, okumaya, kitaba karşı ilgi uyandıran, okumaya teşvik eden bir vasıta (Kantarcioglu, 1991). Bebeklerin ellerine -en geç 1-2 yaşına kadar önce resimli sonra yazı ve resim karışık olarak- tutuşturulan masal kitaplarıyla okuma eğitiminin temeli atılabilir. Okunan, dinlenen masallar üzerine çeşitli çalışmaların sözlü ve yazılı olarak yaptırılması, hem okuma hem de dinleme becerilerinin gelişmesini sağlayabilir.

*Masallar çocukların kelime hazinesini geliştirir.* Daha önce de pek çok yerde belirtildiği gibi, masallar, kelime çeşitleri ve ifade kalıpları (deyim, atasözü, özlü söz, ikilemeler, taklitler benzetmeler, dua ve beddualar gibi) bakımından oldukça zengindir. Öğrencilerin bunları okuması, dinlemesi ve anlatma-

sı (sözlü ve yazılı), zamanla bu zenginliği edinmesiyle sonuçlanacaktır. Çünkü sosyal çevrede, dilin incelikleri kapsamındaki dil etkinlikleri ne kadar çok kullanılıyor ise, dilin inceliklerinin öğrenilmesi de o kadar kolay olacaktır (Yapıcı, 2008).

*Masallar çocuklara planlı olmayı öğretir.* Diğer edebi türler gibi, masallar da belli bir düzene sahiptir. İlginç ve ilgi çekici bir tekerleme ile başlayan masallar, kahramanların tanıtımıyla devam etmekte (serim), çeşitli olaylarla gelişmekte (düğüm) ve dilek, temenni veya duayla sonuçlanmaktadır (çözüm). Masal bölümleri, diğer türlere göre daha belirgindir. Bu belirginlik sayesinde çocuklar, plan ve düzen fikrini kavrayabilirler.

*Masallar çocukların belleklerinin gelişmesini kolaylaştırır.* İnsan yaşamının ilk yıllarında beyin yapısı ve zihinsel gelişim çok hızlı olmaktadır. OECD'nin 2007 raporuna göre, çocuklarda ilk altı yıl beyin sistemi hızla gelişmekte, altı yaşında beyin gelişiminin yüzde 90'ı tamamlanmaktadır (Güneş, 2010). Ma-

sallar -daha önce anılan- özellikleriyle çocuklara daha bu ilk yıllarda müthiş bir bilgi ve kelime birikimi sunar. Tekerlemeleleriyle hemen her çocuğun ilgisini çeker. Okul öncesi dönemde ilgi ve dikkatleri oldukça düşük düzeyde olan çocuklar, masalları rahatça dinleyebilirler.

*Çocukta edebî zevki geliştirir.* Kişilerin dil ve edebiyat zevklerinin oluşmasında ve gelişmesinde diğer halk edebiyatı ürünleri ile beraber masalların da önemli katkısının olduğuna şüphe yoktur. Mesela, yakın bir geçmişte kaybettiğimiz Kırgız yazar Cengiz Aytmatov, edebiyata yönelmesinde çocukken ninesinden dinlediği masalların önemli rolü olduğunu ifade etmektedir (Kolcu, 2002). Yine pek çok şair ve yazar için de (Ahmet Hamdi Tanpınar, Necip Fazıl Kısakürek ve Nurullah Genç gibi) benzer durumların geçerli olduğu söylenebilir. Masal dinleyicisi, sürekli karşısında iyi konuşan birisini gördüğü için, bundan etkilenmemesi beklenemez.

*Çocukların konuşma becerisinin gelişmesine katkı yapar.* Çocuğa ana dilinin, bir işçinin elindeki alet gibi nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini, kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren, kişiye kendi dilini ilk aşlayan masaldır (Boratav, 1958). Çocuklara masal aracılığı ile konuşma imkânı verilebilir. Masallar koroyla söylenebilir. Masalların sözlü anlatıma diğer bir katkısı da canlandırma/dramatizasyon yoluyla olabilir. Bu uygulamanın en önemli yanlarından biri de çekingen ve sıkılgan öğrencilerin cesaret kazanmaları için

kullanılabilecek olmasıdır. Bu durumdaki öğrenci, canlandırmayı bir oyun olarak göreceğinden ve kendisinden başka kişilerin de bu etkinlikte bulunmasından dolayı, daha rahat olabilecek ve gerek sosyalleşme gerekse konuşma gücünün artması bakımından olumlu etkileyecektir (Duvarcı, 1996).

*Çocukların ahlak duygusunu geliştirmeye yardım eder.* Masalların eğitimdeki asıl fonksiyonu, çocuklara sunulan iyi örneklerle ruh dünyalarını geliştirmek, onları inandıkları yolda yürüyebilecek, önlerine çıkacak engelleri yenerek şahsiyetli birer insan yapmaktır (Kaya, 2000). Nitekim Yavuz (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, masallarda verilen iletilere bakıldığında, bunların en çok insan ilişkileri (arkadaşlık, dostluk, tevazu, yardım etme vb.) üzerine olduğu görülmektedir. İkinci sırada yer alan iletilerin "aile" üzerine, üçüncü sıradakilerinse "zekâ, sağduyu, dikkat" üzerine olduğu belirtilmektedir.

*Masallarla kültür aktarımı sağlanır.* Büyükle küçükler masal anlatırken, farkında olmadan atalarının dinini, dilini, geleneklerini, göreneklerini de aktarırlar. Yeni nesiller de, önce bunları farkında olmadan benimser, sonra da kendilerinden sonrakilere anlatırlar. İnsanların özellikle din ve ahlak konusundaki inanış ve uygulamaları incelendiğinde, bunları çoğunlukla büyüklerinden bakiıp öğrendikleri görülmektedir. Böylece nesiller arasında kültür aktarımı sağlanmış olur.

Masalla ilgili eğitimcilerin pek çoğu olumlu görüş belirtse-

ler de, aykırı görüş ileri sürenler de yok değildir. Bunların başında Jean Jacque Rousseau (1712-1778) gelmektedir. Rousseau (2000), çocukların masalları anlayamadığını, verilen derslerin onlara kötü alışkanlıklar kazandırdığını, masallardaki benzetmelerin çocukları eğlendirmesine karşın yanılttığını ve yalan üzerine kurulmuş olan anlatımlarının gerçekleri gizlediğini belirterek, çocukların bunlardan yararlanamayacağını ancak yetişkinlerin masalları okuyabileceğini ifade etmektedir.

### Her Yaşa Göre Masal Var!

#### 0-12 Ay: Bebekler

Araştırmacılara göre, dil öğrenme süreci anne karnında başlamaktadır. Bebek, anne karnında beşinci aydan itibaren konuşmaları ve sesleri dinlemekte, sık tekrarlanan kelimelerle, anne ve babasının adını bilerek doğmaktadır. Bebekler doğum öncesinde sadece bazı kelimeleri duymakla kalmakta, dille ilgili bazı bilgileri de öğrenmektedirler (Güneş, 2009). Bebekler bu yeni hayatı merakla izleyerek her an yeni bir şeyler öğrenirler. Bu dönemde genellikle renkli, parlak, hareketli ve sesli nesnelere ilgi duyarlar. Bu ilgi, bebekler için hazırlanmış metinli metinsiz masal kitapları ile karşılanabilir.



Bebeklere ilk aylardan itibaren masallar okunabilir. Bu dönemde masallar, bebekle annenin arasında özel bir ilişki tesis eder. Daha önce de bahsedildiği gibi, bebek daha ilk doğduğunda tüm seslerin içinde annesininkini tanır. Anne de masallar yoluyla bebeğine seslenir. Anneler, masal okurken, bebeğini kucağına almalı ve sakin bir ses tonuyla kitabı okumalıdır. Bu yolla bir taraftan bebekler kendilerini daha güvende hissederlerken, diğer taraftan kelime hazineleri de hızlı bir şekilde artarak hayalleri genişleyecektir. Ebeveynler bu dönemde bebeklerine masal kitaplarındaki resimler hakkında konuşmalar yaparak, masal kitabının görsel tarafından da yararlanabilirler.

Unutulmamalıdır ki, okuma becerisi ve alışkanlığı kazanmanın temeli bu ilk adımlarla atılmaktadır!

#### 1-3 Yaş Dönemi

Çocuklar bu dönemde renkleri tanır ve ayırt edebilirler. Konuşmak ve yürümek gibi ilkler de bu döneme aittir. Bu yaş



grubundaki çocuklar başta dokunarak, sonra dinleyerek öğrenirler. Resimli ve kabartmalı kitaplara dokunmayı severler. Kitapların resimlerine bakıp masalları dinleyebilir, canlı ve güzel resimli kitaplardan hoşlanabilirler.

Bu dönemde çocuklar ebeveynlerinden ayrı kalmaktan korkabilirler. Yine başka korkuları da olabilir. Eğer çocuğun korkuları varsa, bunu yenmek için masallardan faydalanılabilir. Ancak bunun tam tersi de mümkündür. Çocuk, okunan bir masal kahramanından da korkabilir. Bu durumda çocuğa okunacak masalların iyi seçilmesinin gereği ortaya çıkmaktadır.

1 yaşından sonra çocukların merakları artar. Çevreye daha fazla ilgili olurlar. Bu ilgi, kitaplara dolayısıyla masallara kay-

dırılabilir. Masallarla ilgili canlandırma çalışmaları yapmak –örneğin masalda geçen kedinin, kuşun taklidini yapmak gibi- çocukların ilgisini çekebilir. Çocuk, iki yaşına doğru, yürüyerek, tırmanarak, düşerek, dokunarak yaşadığı çevreyi tanımaya çalışan küçük bir kâşif gibidir. Daha fazla konuşur, düşünmenin ve akıl yürütmenin, öğrenmenin kısırtıcı bilişsel alanına doğru öğrendiklerini biriktirerek derece derece ilerler (Gander ve Gardiner, 1998). Bu dönemde çocuğun bilişsel alanına ve konuşmasına masalın katkısı sağlanabilir.

2 yaşından itibaren arkadaşlarıyla oyun oynamaya başlayan çocukların masalarda geçen olayları canlandırmaları sağlanıp masal kahramanlarıyla ilgili taklitler yaptırılabilir. 2 buçuk yaşından itibaren masallar, çocuklara anlatılabilir.

Dil gelişimlerinin sağlanabilmesi, kelime hazinelerinin gelişmesi ve konuşabilmeleri için çocuklara bu dönemde bol bol masal kitapları okunması gerekir. Cevap veremese de, çocuğa ara sıra okunan metinle ilgili sorular sorup dikkatleri çekilebilir. Bunlar, “Minik kedi neden gülmüş? Sen onun yerinde olsan ne yapardın” gibi sorular olabilir. Bu yolla çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlanabilir.

### 3-6 Yaş Dönemi

Çocuklar, üç yaş civarında evin ve sosyal çevrenin içinde yakınındaki insanların peşinden koşar, sorular sorar ve gördüklerini taklit eder. Bilgileri çoğaldıkça, “Bu ne”, “Neden” sorularını daha çok sorar. Dört yaşında inanılmaz bir aktivite içinde; daha fazla oynar, arkadaşlarıyla değişik etkinlikler planlar ve uygular. Beş yaşında, biraz daha sosyalleşmiş olarak çevresini sebep-sonuç ilişkisi içinde tanımaya, neyin iyi, neyin kötü olduğunu anlamaya çalışır (Gander ve Gardiner, 1998).

Görüldüğü gibi 3-6 yaşlar arasında çocuklar oldukça hızlı bir gelişme içerisinde. Bu gelişmeyi iyi bir şekilde değerlendirmek için okul öncesi kurumları ve aileler çocuğun duygusal ve zihinsel gelişimine yardımcı olup katkıda bulunmak durumundadırlar. Özellikle aileler, iyi bir eğitim verebilmek için öncelikle çocuğun dil gelişim özelliklerini bilmeye işe başlayabilir ve çocuğun gelişimini destekleyebilirler. Fakat çocuğun diğer gelişimsel özellikleri ve çocuğa sunulan eğitimsel, kültürel ortam da göz ardı edilmemelidir.

Masallar, bu dönemde de ailelerin ve öğretmenlerin en önemli destekçilerindedir. Çünkü bu tür metinler, bu yaştaki çocuklar için daha ilgi çekici olmaktadır. Masallara ek olarak tekerlemelerle kısa hikâyeler de bu dönem çocuklarının ilgi alanlarına hitap eder. Bu yıllarda çocuklar tekrarları çok severler. Aynı masalı defalarca okumanıza ya da anlatmanıza



rağmen her defasında bundan zevk alırlar. Ebeveynlerin bu durumdan kesinlikle şikâyetçi olmaması, aksine daha bir şevkle okumaya devam etmesi gerekir. Çünkü bu tekrarların öğrenme üzerindeki etkisi büyüktür.

Çocukların bu dönemde ilgi alanına giren masallar, genelde eşyaları, hayvanları, yiyecekleri ve çocukları konu edinenlerdir. Bu konulara ek olarak aile, arkadaş ve okulla ilgili olanları da severler. Nitekim 5 yaşındaki çocuğun konuşma konusunun yüzde 23'ünü eşyalar, yüzde 36'sını kendisi ile ilgili şeyler ve yüzde 41'ini de başka kişiler oluşturmaktadır (Cole ve Morgan, 1985).

### Sonuç ve Öneriler

Çocuk edebiyatı, edebiyat sanatının bir kolu olarak tıpkı resim, müzik veya mimari gibi bir sanat dalıdır. Bunun için sınırlarını çok kalın hatlarla çizmek doğru olmayabilir. Önemli olan, kitabın çocuğun ilgisini çekmesi, ona farklı bakış açısı kazandırması ve estetik bir zevk uyandırmasıdır. Bu genel değerlendirilmeden sonra masal kitaplarıyla ilgili şu hususları dile getirebiliriz:

Masallarla beraber aslında her türlü yazıda aranması gereken özelliklerin başında, masalın eğitici ve öğretici olmasının yanı sıra estetik bir değer sunabilmesi gelmektedir. Bu verilirken, edebiyat sanatının imkânlarından yararlanılabilir.

Her tür eserde olduğu gibi, masalları da tümüyle yararlı ya da zararlı göstermek doğru

değildir. Çocukların anlamakta zorluk çektiği, yanlış ders aldığı ya da kahramanlarından korktuğu masallar bulunabilir. Ebeveynler buna dikkat ederek kahramanı sevimli olan, onlara iyilik, güzellik, yardımseverlik duyguları aşılayan ve onları neselendiren, güldüren, hoş vakit geçirten masallara yönelmelidirler.

Masal, çocukların seviyesine uygun, açık, anlaşılır, akıcı ve sade olmalı; masaldaki olaylar dizisi canlı ve hareketli olmalıdır. Döşeme bölümü ilginç, düğüm bölümü iyi işlenmiş olmalı, sonuç bölümü beklenmedik bir şekilde bitmelidir. Masalın konusu günlük hayatta karşılaştıklarından çok farklı olmamalıdır.

Okul öncesinde kullanılacak masal kitapları bol resimli ve az yazılı olmalı, bunlar yazıyla ilgili ve güzel çizilmiş olmalıdır. Renkler canlı ve iyi seçilmiş olmalıdır. Kitapların sayfalarının kalın, yıpranmayan ve kolay çevrilen (Kitabın sayfalarını çocuğun çevirmesi gerekiyor) bir nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Bu dönemde kitap seçiminde çocukların kendi tercihlerine yer verilmeye de başlanabilir.

Masalda çocuklara mesaj verilmişse, bu iyi işlenmiş olmalı; onları yanlış eğilimlere -tembellik, haksızlık, küfür gibi- yönlendirecek tavır ve davranışlardan kaçınılmalı olmalıdır.

Sonuç olarak, anne, baba ve öğretmenler, çocuklarını hem bu güzel eserlerden mahrum bırakmamalı hem de doğru tercihler yapmalıdır. Ayrıca sadece anneler değil, babalar da

evlerinde çocuklarına masallar okumalı, onlarla hoşça vakit geçirmelidir.

### Kaynakça

- Arıcı, A. F. (2009). Masalın Sesi, Ankara: Doktorum Yayınları
- Bilkan, A. F. (2001). Masal Estetiği, İstanbul: Timaş Yayınları
- Boratav, P. N. (1958). Zaman Zaman İçinde, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Cole, L. ve Morgan, J.B. (1985). Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi, (Çev. B. H. Vassaf), İstanbul: MEB Yayınları
- Duvarcı, A. (1996). "Türkçenin Öğretilmesinde Halk Edebiyatının Önemi", Folkloristik Prof. Dr. Umay Günay Armağanı
- Gander M. J. ve H. W. Gardiner, (1998). Çocuk ve Ergen Gelişimi, (Haz. Bekir Onur), Ankara: İmge Kitabevi
- Güneş, F. (2009). "Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım", MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6: 1-21
- \_\_\_\_\_ (2010). "Ninnilerin Çocukların Dil ve Zihinsel Gelişimine Etkisi", Journal of World of Turks, 2(3): 27-37
- Kantarcıoğlu, S. (1991). Eğitimde Masalın Yeri, İstanbul: MEB Yayınları
- Kaya, T. (2000). "Kıbrıs Türk Çocuk Edebiyatında Ayşen Dağlı'nın Masalları". III. Uluslararası Kıbrıs Araştırmaları Kongresi Bildirisi
- Kolcu, A. İ. (2002). Bozkırdaki Bilge Cengiz Aytmatov, Ankara: Akçağ Yayınları
- Oğuzkan, F. (1987). Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı, Ankara: Emel Matbaası
- Rousseau, J. J. (2000). Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine, (Çev. M. Baştürk. Y. Kızılçim), Erzurum: Babil Yayınları
- Saka, S. (1999). Masal Araştırmaları, Ankara: Akçağ Yayınları
- Şirin, M. R. (1994). 99 Soruda Çocuk Edebiyatı, Çocuk Vakfı Yayınları
- \_\_\_\_\_ (1998). Masal Atlası, İstanbul: İz Yayıncılık
- Yapıcı, Ş. (2008). "Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocuklarda Dil Gelişimi", Eğitime Bakış Dergisi, 12: 54-61
- Yavuz, M. H. (1999). Masallar ve Eğitimsel İşlevleri, Ankara: Ürün Yayınları.

# Güne Güneşin Doğuşunu İzleyerek Başlamak Gibidir Hayata Okul Öncesi Eğitimle Başlamak

Yrd. Doç. Dr. A. Oğuzhan KILDAN \*

*“İnsanlar yaşamları boyunca öğrendiklerinin % 75’ini 0–6 yaş arasında öğrenir.”*

*Benjamin Bloom*

Çocukların daha iyi eğitilmesiyle ilgili olarak ilk çağ düşünürlerinden günümüze kadar birçok düşünür ve bilim insanı önemli görüşler ortaya koymuş, çağdaş eğitim, tarihin her dönemindeki çeşitli bilim insanlarının katkıları ile bugünkü seviyesine ulaşmıştır.

İlk çağ düşünürlerinden Sokrates ve Plato eğitime büyük ilgi duymuş, Plato (Eflatun, M.Ö. 427–347) Republic (Cumhuriyet) adlı eserinde bireyin yetişkinliğindeki mesleki yetenek-

lerinin oluşması konusunda, erken çocukluk yıllarındaki eğitimin önemini belirtmiştir. Asırlar sonra Erasmus (1457–1536), okul yaşamının yedi yaşından önce başlaması gerektiğini ifade etmiş, 17. yüzyılın sonlarına doğru John Locke (1632–1704), bireyin çocukluk yıllarında uzak ve yakın çevrenin etkileri sonucunda şekillendiğini belirtmiş; 1840’da Froebel, okul öncesi eğitim konusundaki çalışmalarını tamamlayıp ilk anaokulunu açmıştır (Oğuzkan ve Oral, 1992).

Günümüzde çocuklar, yaşama hakkı, gelişme hakkı ve korunma hakkı kapsamında devletlerin güvencesinde olsa da, dünyanın değişik bölgelerinde her yıl milyonlarca çocuk, açlık, savaş, sağlık hizmetlerinin yetersizliği gibi nedenlerden dolayı hayatını kaybetmektedir. Çocukların hukuki haklarını devlet güvencesi altına almak artık yeterli görülmemektedir. Onların eğitim haklarının da standartlaştırılıp, güvence altına alınması, ülkelerin toplumsal sorumlulukları içerisinde yer almaktadır. Türkiye’de eğitim hakkı yasal olarak güvence altına alınmıştır. Okul öncesi eğitim de ilk ve en önemli eğitim süreçleri içerisinde yer almaktadır. Nasıl ilköğretim mecburi ise ve devletin ilgili kurumları, her çocuğun ilköğretime zorunlu olarak gitmesini sağlıyorsa, okul öncesi eğitim de bu kapsamda değerlendirilmeli ve çocukların bu eğitimi almalarının önü açılmalıdır. Nitekim okul öncesi eğitimin zorunlu olması ile ilgili çalışmalar pilot illerde başlamış olup, uygulamanın kısa süre içerisinde bütün Türkiye’de yaygınlaşması beklenmektedir.

21. yüzyıl nasıl bir yüzyıl olacak? Bunu kestirmek pek kolay olmasa da, 20. yüzyılın bazı



\* Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

göstergelerinden yola çıkılarak birtakım belirlemeler yapılabilir. İnsan hakları içinde çocuk haklarının ön plana çıkacağını düşündüğümüz 21. yüzyıl, aynı zamanda bilginin de çok hızlı değiştiği, bunun teknolojiye yansımaları sonucunda insanın yapacağı birçok işin bugün olduğundan daha fazla makineler tarafından yapılabileceği bir çağ olacaktır. Toplumla mal olmuş, kabul gören olumlu insan davranışları, kültürün yüksek değerleri ve estetik, 21. yüzyılın insanını yetiştirirken, üzerinde durulması gereken en önemli konular gibi görünmektedir (Oktaç, 2000). 20. yüzyılda sanayi toplumu olmanın sonucu olarak birçok gelişmiş ülkede annelerin çalışma hayatına katılımı erken dönemlerde gerçekleşmiştir. Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarının başlangıçta, çalışan annelerin çocuklarını zorunlu olarak bırakmaları gereken bir bakım kurumu olarak algılanmasına neden olmuştur. Fakat daha sonra yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemin bireyin birçok gelişimsel alanı açısından hayati bir dönem olduğunu ve bu dönemin profesyonel bir eğitimle geçirilmesi gerektiği sonucunu doğurmuştur.

Son araştırmalardaki bulgular (Caine, 1998), özellikle erken yaşlarda, istenen nörolojik gelişim için, çevrenin kritik bir rol oynadığına işaret etmektedir. Doğumda, bir çocuğun beyni, yetişkinliğe geldiğinde ulaşılacak olan ağırlığın yaklaşık yüzde 25'i kadardır. Üç yaşına geldiğinde çocuğun beyin potansiyeli, tam potansiyelinin yaklaşık yüzde 90'ına erişmiş olur. Bu bilgiden çıkartılacak en önemli sonuç, ilk yıllardaki bakım ve

öğrenme ortamlarının, beynin yapısı ve becerilerin gelişmesi üzerinde çok büyük bir öneme sahip olduğudur. Bu yüzden, ailelere, çocuklarını okula ve hayata hazırlamada yardımcı olacak, kapsamlı gelişim programlarının ve kaliteli çocuk bakım imkânlarının sağlanması çok önemlidir (Fontaine vd., 2006). Okul öncesi eğitimin faydaları uzun sürelidir, okul yaşantısı içerisinde başlayarak yetişkinlik döneminin tamamı üzerinde etkilerini gösterir. Elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar, kaliteli bir okul öncesi eğitimden ve bu



eğitim süresince yaşadıkları deneyimlerden faydalanması en muhtemel kesimi oluşturmaktadır (Kronemann, 2007). Okul öncesi dönemde alınan kaliteli eğitim ve bakım hizmetlerinin ilköğretim okullarında olumlu yansımaları olduğunu gösteren uzun süreli araştırma sonuçları gözlenmiştir (Ellen ve Noreen, 2004):

(a) Okul kayıtlarında öğrenciye yönelik olumsuz yorumların sayısındaki azalış,

(b) Matematik dersi sınav so-

nuçlarına göre daha yüksek başarı,

(c) Anneleri düşük eğitimli çocukların özel hizmetlere daha az yönlendirilme oranları gibi. Bu bulgular, kaliteli okul öncesi eğitim tecrübelerinin sadece çocukları okula hazır hale getirmekle kalmayıp, özellikle risk altındaki çocuklar için ilköğretim sürecinin geneli için olumlu gelişim rotası sağladığı görüşünü destekler niteliktedir.

Okul öncesi dönemin insan yaşamındaki kısa ve uzun süreli etkilerini ele alan çalışmalar incelendiğinde, bakım ve eğitimle çocukların gelişimlerinin en üst düzeyde desteklenebileceği ve bu ilerlemelerin kişinin yaşamının çeşitli alanlarını olumlu biçimde etkileyebileceği görülmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Bu dönem, çocuğun gelişiminin hızlandığı yıllardır. Bu dönemde verilen eğitim, çocuğun geleceğine yön verir. Yapılan araştırmalarda çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir (Şahin, 2005). Okul öncesi eğitim, çocuğun toplumsallaşma sürecinde çok önemli bir basamaktır ve bu eğitimin çocuğun yaşına, bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde verilmesi gerekmektedir. Erken yaşta verilmeye başlanacak olan okul öncesi eğitimin çocuğa, ailesine ve topluma sağlayacağı fayda tartışılmaz bir gerçektir. Bu gerçekten hareketle her çocuğun mümkün olan en erken yaşta eğitim alması düşüncesi doğmuştur (Güven ve Azkeskin, 2010).

Okul öncesi eğitim kurumuna giriş, çocuğun kendi dünyasında büyük değişikliklere neden olur. Okul öncesi döneminin sosyal ortamı, evden oldukça farklıdır. Öncelikle, çocuklar kendi ebeveynleri olmayan, ancak açık şekilde otorite figürleri oldukları belli olan bazı yetişkinlerle karşılaşurlar. Ayrıca, okul öncesi döneme girer girmez, çoğu kendisine yabancı gelen, kendi ev ortamında hiç görmediği ya da etkileşim kurmadığı çok sayıda çocukla karşılaşır. Bu yeni tanışılan yetişkinlerin ve diğer çocukların yanı sıra, bir de okul öncesi kurumun kendisi vardır. Okul öncesi ortamın ekolojik özellikleri, içeriği, fiziksel ve görsel doğası, özellikle çocuk için en çekici olan taraftır. Okul öncesi ortamlar değişiklik gösterebilir, ancak ekolojik açıdan çoğu eve benzemez. Çocuğun bakış açısından bakıldığı zaman, okul öncesi kurum, ekolojik alanın genel büyüklüğünden dolayı, eve göre çok büyük görünür. Zamanla çocuklar, ortak ilgilerini keşfederler ve okul öncesi kurum içerisinde ortak bir akran kültürü ortaya çıkmaya başlar (Corsaro, 2001).

Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna göndermek, o çocuğu bir spor salonuna göndermeye benzemez. Bir spor salonunda, diğer insanlarla etkileşim kurulabilir ya da kurulmayabilir. Fakat bazı ebeveynler okul öncesi eğitim kurumuna da o şekilde bakmaktadır. Anne babalar (benim çocuğumun o çocukla aynı odada olmasına müsaade etmeyin) diyebilirler. Bazı anne babaların okul öncesi eğitimin asıl amacını kaçırdıkları görülür. Çocuklarının bu merkezlerde alacakları eğitimin amacı, diğer

çocukları tanımak, onlarla geçinebilmek ve kurulan yeni ilişkilerden zevk alabilmektir. Öğretmenler, başlangıçta birbirlerine karşı büyük düşmanlıklar sergileyen, sürekli kavga eden ve tartışan çocukların, genelde yakın bir dostluk kurabildiklerine şahit olmaktadır. Çocuklar birbirleriyle etkileşimler kurarak, nasıl geçinebileceklerini öğrenirler (Simons, 1998).

Okul öncesi eğitime başlayan çocuklar bir dizi yeni tecrübe ile yüzleşirler. Çocuklar akademik istekleri karşılamak zorundadır, öğretmenlerin beklentilerini karşılamayı öğrenmelidirler ve yeni bir akran grubu içerisinde kabul görmeleri gerekmektedir. Ayrıca, çocuk tüm bunları yaparken, önceden kendisine destek olan kişilerin, kendi yanında hemen bulunamayacak oluşunun farkında olmak zorundadır. Daha önceki araştırmalar, yeni bir sosyal gruba girmenin genellikle çocuklar için stres yaratıcı bir tecrübe olduğunun altını çizmektedir. Ahşkın olmayan bir ortam ve sorunla karşı karşıya kalınması güvensizlik duygusunu ortaya çıkarabilmektedir (Koomen vd., 2004). Genelde çocuklardan ahlaki değer ve normları öğrenmeleri ve içselleştirmeleri, diğer kişilerin varlığına saygı duymaları, ihtiyacı olanlara yardım etmeleri ve başkalarının duygularını anlamaları beklenmektedir. Öğretmenlerin, okul öncesi dönemde ortaya çıkan ahlaki konularda çocukların bilinçli bir şekilde çalışmalarına ve onların ifadelerine de duyarlılık göstermeleri gerekmektedir. Diğer taraftan, okul öncesi dönemdeki çocuklar, kendilerine has doğru-yanlış, iyi-kötü gibi inanç ve değer-

lerini oluştururlar ve başkalarıyla olan etkileşimlerinde bunları sonuna kadar kullanmaktadırlar (Johansson, 2002).

Okul öncesi eğitime devam eden çocuk (Akt. Kuru Turaşlı, 2007);

- Akranlarıyla daha çok iletişim kurar.

- Yetişkinlerle evde yetiştirilen çocuklara göre daha yardımsever ve uyumludur.

- Kendisinden daha emin ve dışa dönük olduğu için, toplumsal alanda daha yetenekli ve olgundur.

- Daha kendine yeter ve bağımsızdır, öz yeterlilikleri ve özsaygısı yüksektir.

- Yaşlılarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerinde daha yardımcı ve işbirlikçidir.

- Sosyal hayat hakkında daha bilgili ve sözlü ifadelerde daha başarılıdır. Stresli ortamlarda daha rahattır.

- Daha fazla görev sorumluluğu, liderlik ve hedef kontrolü gösterdiği için, okula gittiğinde daha kolay uyum sağlar.

Türkiye’de birçok insan, okul öncesi eğitimin neden gerekli olduğu ve bu eğitimin önemi konusunda yeterince bilgi sahibi değildir. Hâlbuki neden okul öncesi eğitimden nasıl okul öncesi eğitimi tartışmaya çoktan geçmiş olmamız lazımdır. Fakat yine de bu eğitimin neden önemli olduğu konusunda birçok insanın ikna edilmeye ihtiyacı vardır. Çünkü bu dönemin (okul öncesi dönem) bireyin yaşamında ne kadar önemli olduğu, birçok araştırma bulgusu ile desteklenmesine rağmen, hala birçok anne-baba, çocukların akademik

başarısına odaklandıkları için, sadece sosyal beceriler için değil, akademik başarı için de çok önemli bilişsel süreçlerin olgunlaştığı bu dönemi görmezlikten gelmektedir.

Myers (1996), erken çocukluk bakım ve eğitimini desteklemenin gerekçelerini şu şekilde açıklamıştır:

- Çocukların yaşamaya ve potansiyellerinin en üst noktasına kadar gelişmeye hakları vardır.

- İnsanlığın istenilen ahlaki ve sosyal değerleri gelecekte de korunabilmesi için çocuklara bu değerleri kazandırması gerekir. Bu değerler de bebeklikten itibaren kazandırılır.

- Çocuk gelişimine yapılan yatırımlar sayesinde toplumlar, üretim ve maliyet tasarrufu sağlarlar.

- Diğer programların (sağlık politikaları vb.) etkililiği, çocuk gelişimi programları ile birleştirilerek artırılabilir.

- “Adil bir başlangıç” sağlanarak, sosyo-ekonomik ve cinsiyete bağlı eşitsizlikler düzeltilebilir.

- Çocuklar, uzlaşma ve dayanışma yaratan sosyal ve politik eylemler için ortak bir hareket noktası oluştururlar.

- Araştırma sonuçları, ilk yaşların zekâ, kişilik ve sosyal davranışların gelişmesinde kritik olduğunu ve çeşitli programlarla uzun dönemli etkilerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

- Değişen hayat koşulları, aile yapıları, göçler, kadınların işgücüne katılımı gibi değişimler, erken dönemdeki bakım ve gelişime daha fazla dikkat edilmesini gerektirmektedir.

Gelişmiş toplumlarda en kazançlı yatırım, okul öncesi eğitime yapılan yatırım olarak algılanmaktadır. Çünkü bu dönemdeki kaliteli bir eğitim, ileriki dönemlerdeki eğitim ve öğretimin maliyetini düşürecektir. Örneğin, iyi kişilikli ve hayata pozitif bakabilmeyi öğrenmiş, sosyal iletişim ve kendi yeterlilikleri hakkında bilinçli bireylerin yetişmesi, ileri de ortaya çıkabilecek olası sosyal problemleri minimuma indirecek, akademik olarak daha başarılı bireyler ortaya çıkacak, dolayısıyla bireylerin ileriki hayatlarında kolaylıklar oluşacaktır. Türkiye’de okul öncesi eğitimin gerekliliğine ilişkin gerekçeler şu şekilde özetlenebilir:

1. Okul öncesi dönem bilişsel, sosyal, dil gelişimi gibi birçok alan için kritik bir dönemdir ve bireyin birçok bilişsel strateji ve sosyal ilişkilerde kullanacağı modeller bu zaman diliminde oluşur.

2. Günümüzde geniş aile tipi yerini çekirdek aileye bırakmıştır. Tarım toplumundan sanayi ve bilgi toplumuna geçiş sonucu çalışan annelerin artması, onların çocuklarını bakım ve eğitim kurumlarına bırakma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır.

3. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklar yeterli akademik ve sosyal imkânlardan yoksun olarak okula başlarlar ve bu durum, fırsat eşitsizlikleri ortaya çıkarır.

4. Günümüzde 21. yüzyıl çocuklarını yetiştirmede birçok problemle karşılaşmaktadır. Özellikle 0-6 yaş dönemindeki çocukların medya ve teknolojik araçların etkisiyle risk altında bulunmalarından dolayı, bu risk

okul öncesi eğitim kurumlarındaki verilen eğitimlerle minimuma düşürülebilir.

5. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki alanının uzmanı öğretmenlerle, ailelerin, çocukların gelişiminin takibini birlikte ve karşılıklı görüş alışverişi şeklinde gerçekleştirmeleri, daha olumlu bir çocuk yetiştirme sürecine neden olacaktır.

6. Gelişim, bir bütündür ve bütün gelişim alanları birbirlerini etkilemektedir. Bu yüzden bilişsel, dil ve sosyal gelişim başta olmak üzere gelişim alanlarının bir bütün olarak birbirini etkilemesi söz konusudur. Okul öncesi dönemde planlı ve programlı bir şekilde ve alanının uzmanı olan öğretmenlerin eşliğinde gelişimin takip edilmesi, bir bütün olarak çocukların gelişimini doğrudan etkileyecektir.

7. Okul öncesi eğitim kurumlarında üstün yetenekli çocuklar ya da çeşitli duygusal problemi olan çocuklar da erken tanımlanabilecektir.

8. Okul öncesi eğitim kurumlarında bazı sosyal ve toplumsal becerilerin öğretilmesi (diğerlerine saygı duymayı öğrenme, sosyal iletişim ve ilişkilerde empati yeteneğinin geliştirilmesi vb.) sayesinde bireylerin ileriki yaşamlarında birbirlerini daha iyi anlaması ve kabul etmesine neden olacağı ve bu becerilerin toplumsal barışa katkı sağlayacağı varsayılabilir.

Anne-babalar, bireylerin ilk ve yaşam boyu sürececek öğretmenleridir. Bu ilk öğretmenlerin okul öncesi dönemin ne kadar önemli olduğu ve çocuklarının eğitiminde onlara düşen görevler hakkında planlı ve

programlı bir şekilde eğitilmeleri gerekmektedir. Sivil toplum kuruluşları, belediyeler, yerel yönetimler, çocuk yetiştirme ve çocukların temel bakımı konusunda ebeveynlerin eğitim almalarına imkân tanınmalıdır.

### 0–6 Yaş Dönemi “Hayat İçin Antrenman Dönemi”\*

Günümüzde çeşitli spor branşlarındaki profesyonel ya da amatör birçok sporcu, karşılaşma öncesinde çeşitli çalışmalarla mücadeleye hazırlanmaktadır. Bir atlet, 10 saniyelik bir koşu için bir yıl boyunca hazırlık yapmakta, bir halterci olimpiyatlar için yıllarca çalışmakta, bir futbolcu, 90 dakikalık mücadele için, sürekli zinde kalabilmek adına günde ortalama iki defa antrenman yapmaktadır. Bütün spor branşlarında antrenmansız başarı mümkün gözükmemektedir. Özellikle futbol gibi popüler branşlarda bir futbolcu antrenmana gelmediği zaman büyük cezalarla karşılaşmakta ve antrenmansız mücadelede yer almasına izin verilmemektedir.

0- 6 yaş dönemi de hayat için bir antrenman dönemidir. Bilişsel gelişim, dil gelişimi, bazı sosyal ve psiko-motor beceriler için çok kritik bir dönem olan ve birçok yeterliliğin olduğu bu dönemin iyi atlatılması, hayata daha hazır bireylerin yetişmesi açısından çok büyük bir öneme sahiptir. Nasıl antrenmanlı sporcular müsabakada başarılı oluyorsa, bu dönemde iyi hazırlanmış bireylerin de hayatta başarılı olmaları beklenmektedir.

Örneğin, bir çocuk, gerek bilişsel, sosyal ve dil gelişimi açısından gerekse özbakım becerileri ve duygusal gelişim açısından okul öncesi dönemini çok iyi geçirirse, bu çocuk ileriki

ki hayatında hem sosyal ilişkilerinde hem de akademik düzeyde başarılı olacaktır. Birey, sorumluluk, içsel motivasyon gibi sosyal becerilerin yanında, problem çözme, farklı durumlarda uygun tepki verme, duygularının farkında olma ve mantıklı çözümler üretme konusunda karar verme becerilerine sahip olacaktır.

Bir bebeğin bir-iki yaşları civarında kendi odasında uyumasına fırsat verirseniz, 4–5 yaşlarına geldiğinde odasına alışması için çeşitli zorluklarla karşılaşmazsınız. Fakat 4–5 yaşlarına gelmiş bir çocuk sürekli olarak sizinle birlikte aynı odayı paylaştıysa, o zaman bu çocuğu yeni bir odaya alıştırmak bazı zorluklar çıkarabilmektedir. Okul öncesi dönemde kazandırılan birçok yeterli, ileriki dönemlerin çok daha güzel geçirilmesine olanak sağlayacaktır. Bu dönemde uygun fiziksel ve çevresel ortamlara sahip olmayan bireylerin ise eğitilmesinde daha da zorluklar yaşanabilmektedir. Çünkü bir şeyi ilk defa öğrenmek, yanlış öğrenmeleri düzeltmekten çok daha kolaydır. İşte bu yüzden antrenman dönemi olarak kabul edilen okul öncesi dönemin uygun şartlarda geçirilmesi, ileriki hayattaki öğrenmelerin de yükünü hafifletecek ve bir nevi akademik maliyet düşecektir.

\*Kıldan, A.Oğuzhan ve diğerleri. (2010). (Anne Baba Eğitimi) Kitabı.

### Kaynaklar

- Corsaro, W. A. (2001). Peer Culture In the Preschool. Theory and Practice, XXVII, (1), 18–24.
- Ellen S., Peisner-Feinberg ve No-reen, Yazejian. (2004). The Relation of Preschool Child Care Quality to Children's Longitudinal School Success through Sixth Grade. Child Care Research Policy Consortium. <http://www.fpg.unc.edu>, Washington, DC.

- Fontaine, N. S., Torre, L. D., Grafwallner, R. And Underhill, B. (2006). Increasing Quality In Early Care And Learning Environments. Early Child Development And Care, 176, (2), 157–169.

- Gülay, Hülya ve Akman, Berrin. (2009). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Güven, Gülçin ve Azkeskin, Kadriye Efe. (2010). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim. Erken Çocukluk Eğitimi (Editör: İbrahim H. Diken). Ankara: Pegem Akademi.

- Johansson, E. (2002). Morality In Preschool Interaction: Teachers' Strategies For Working With Children's Morality. Early Child Development and Care, 172, (2), 203–221.

- Kıldan, A.Oğuzhan ve diğerleri. (2010). Aile İçi İlişkiler ve Özel Durumlarda Aile. Anne Baba Eğitimi. (Editör: Tülin Güler). Ankara: Pegem Akademi.

- Koomen, H. M.Y., Van Leeuwen, M.G.P. ve Van Der Leij, A. (2004). Does Well-Being Contribute to Performance? Emotional Security, Teacher Support and Learning Behaviour in Kindergarten. Infant and Child Development, 13: 253–275.

- Kronemann, Michaela. (2007). Aeu Briefing Paper: Universal Preschool Education For Aboriginal And Torres Strait Islander Children. Federal Research Officer.

- Kuru Turaşlı, Nalan. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi. Okul Öncesi Eğitime Giriş (Ed.: Gelengül Haktanır). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Myers, Robert. (1996). Hayatta Kalan Oniki. (Çev. Remziye Ağış Bakay, Erden Ünlü) Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayın No:5 Ankara: Varol Matbaası.

- Oktay, Ayla. (2000). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.

- Oğuzkan, Şükran ve Oral, Güler. (1992). Okul Öncesi Eğitimi. İstanbul: Oğul Matbaacılık.

- Simons, B. (1998). Tips for Preschool Teachers: First Aid for Bad Times with Directors, Parents and Difficult Children. Creative Book Company. 13920 Roscoe Boulevard Panorama City.

- Şahin, Ersin. (2005). Okul Öncesi Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

# Çocuk Oyun ve Öğrenme

Öğretim Görevlisi Saim Çağlak SARI \*

## Çocukluğun Tarihsel Gelişimine Kısa Bir Bakış

Çocukluk, yaşam zincirinin doğal ve değişmez halkalarından biridir. Hem çocukluk yaşantısı hem de çocukluk kavramı yüzyıllar boyunca değişim göstermiştir. Antik dönemde çocuklarla ilgili tutumlara yönelik fazla bilgi bulunmamaktadır. Çocuk ve genç için kullandıkları terimler o kadar belirsizdir ki, bebeklik ile yaşlılık arasında kalan hemen her çağı içermektedir. Bu da çocukluğa ne kadar az ilgi gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Akyüz, 2001).

Modern anlamda çocuk ve çocukluk terimlerine ortaçağda da rastlanmamaktadır. Fransız nüfus bilimcisi ve sosyal tarihçisi Aries (1962), "Eski Devirlerde Çocuk ve Aile Yaşantısı" adlı kitabında, Ortaçağ Batı toplumlarında modern anlamda bir çocukluk kavramının bulunmadığını ileri sürmektedir. Aries'e göre, çocukluk terimi o dönemde bağımlılık terimi ile eşanlamlıdır. Bu nedenle de çocukluk, onun bu bağımlılıktan kurtulmasıyla yaklaşık 5-7 yaşlarında sona ermektedir. Başka bir anlatımla, çocuğun anasının ya da babasının sürekli gözetimi olmaksızın yaşayabilecek hâle gelmesidir. Aries, 10.y üzyılda sanatçıların, çocuğu minyatür bir yetişkin olarak görüntülediklerini belirtmektedir (Akyüz, 2001).

Rönesans'la birlikte kültürel



ve düşünsel ortamda başlayan değişim, 19. yüzyılda da sürmüş ve çocukların diğer yetişkinlerden farklı bir sınıf olduğu anlayışı iyice pekişmiştir. Aydınlanma çağı filozofları, çocukluk anlayışı ve çocuk eğitimi konusunda yeni görüşler ileri sürmüşlerdir. Böylece, kendine özgü ve gittikçe gelişen bir çocukluk anlayışı ortaya çıkmıştır

20. yüzyılda ise çocuk, toplumun geleceğini belirleyen en önemli insan kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Bu yüzyıl, aynı zamanda filozofların, eğitimcilerin, psikologların ve hukukçuların çocukları incelemeleri, onların gelişimleri ve hakları konusunda fikirler ileri sürmeleri dolayısıyla "çocuk yüzyılı" olarak da adlandırılmıştır. Görülüyor ki, çocukluk bilincinin bulunmadığı bir çağdan hukuk-

sal, toplumsal ve eğitsel kurumlar çerçevesinde korunan bir çocukluk kavramına geçiş yaklaşık dört yüzyıl sürmüştür (Akyüz, 2001).

## Çocuk ve Oyun Oynama Hakkı

Oyun hakkı ve oyun alanları hakkını da kapsamak üzere çocuk haklarıyla ilgilenen iki uluslararası kuruluş vardır: UNICEF (UNESCO) ve IPA (International Play Association). 1959 yılında Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yasası ile bağlantılı olarak bir Çocuk Hakları Bildirgesi yayınlanır. 7. maddesi şöyledir: "Çocuğa eğitimde olduğu gibi, oyun oynamada da tam fırsat tanınmalıdır; toplum ve kamusal otorite bu hakkı yerine getirmeye çalışmalıdır."

\* Marmara Üniversitesi A.E.F. İlköğretim Bölümü Okulöncesi Anabilim Dalı



20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Kongresi tarafından yenilenen Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 31. maddesinde ise, çocukların boş zaman geçirmeye, dinlenmeye, yaşlarına uygun olarak oyun oynamaya ve kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma hakları vurgulanır (Tekkaya, 2001).

### Çocuk İçin Oyun ve Oyunun Önemi

Çocuklar niçin oyun oynar? Çocukluk dönemi boyunca oyun oynamamış biri var mıdır? Çocuklar oyun oynamaktan neden vazgeçemezler?

Oyun oynamak çocukluk çağına özgü bir ihtiyaçtır. Çocuk ve oyun birbirinden ayrı düşünülemez olgulardır. Çocuk olan her yerde oyun vardır. Oyun alanlarında da her zaman çocuk görmek mümkündür. Oyun, çocuk için hayati bir ihtiyaçtır; ona hava ve su kadar gereklidir.

Oyun, aynı zamanda çocuğun enerjisini boşaltma aracıdır. Çocukların sağlıklı gelişiminde sevgi, şefkat ne derece önemliyse, oyun da bir o kadar önemlidir.

Bir bebeğin kendini keşfmesiyle başlar ilk oyunları. Sonra, yakın çevresi ve akranlarıyla, daha sonra sosyal ortamlarda gelişerek devam eder. Tüm bu meraklı arayışların ve etkileşimlerin en önemli sebebi öğrenme isteğidir. Öğrenmelerin sebebi de, hayata hazırlanmadır.

Oyun, tarih boyunca, öğrenme ve çalışma ile eş değerde değil, bunlara zıt bir kavram olarak değerlendirilmiştir. Oyun, 'çocuğun eğlenmesine, oyalanmasına yarayan amaçsız bir uğraştır' diye düşünülmüştür.

Oysa çocukların oyunu oyun değil, onların en gerçek uğraşdır ve en önemli işleridir. Öğrenmenin en yoğun olduğu dönem 0-8 yaş aralığıdır. Yaşamın ilk sekiz yılında oyun, çocuğun

hemen hemen tüm güncel etkinliklerini kapsar. Sekiz yaşına kadar olan bu dönemde, öğrenme ile oyun arasında çok sıkı bir bağ olduğu ortaya konmaktadır (Seyrek ve Sun, 1991).

Piaget'e (1992) göre, oyun olarak değerlendirdiğimiz etkinliklerin büyük bir bölümü zihinsel etkinliklerdir. Bu etkinliklerin tümü, çevredeki nesnelere keşfetme, araştırma ve deneme etkinlikleridir. Bundan dolayı bu etkinlikler zihinsel araştırma çabaları olarak değerlendirilir (Piaget, 1992).

Oyun, çocuğun gelişimi ve yetiştirilmesi yönünden, olağanüstü önemli ve ciddi bir olaydır. Oyun, çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyen (bedensel, psiko-motor, dil, sosyal, duygusal, zihinsel), hayal güçlerini geliştiren, çocuğu yaratıcılığa iten, aynı zamanda neşe ve heyecan veren etkinliklerin tümüdür. Çocuk, oyun aracılığıyla kendi dünyası ile çevre arasında bir ilişki kurar. Çevresindeki olayları algılamaya çalışır ve oyunlarına da bunları yansıtır.

Oyun sırasında çocuklar, etraflarındaki objeleri tanıma ve olayları kavrama fırsatı bulurlar. Oyun, çocuğun eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşmak için istenilen davranışları kazandırmada en kolay ve en etkili yoldur. Çoğu zaman çocukları uyurarak günlerce, haftalarca kazandıramadığımız bir davranış, oyun yolu ile kısa bir sürede kazandırmamız mümkün olacaktır (Demiral, 1989).

Çocukluk dönemindeki oyunlar, temel kavramların öğretiminde ve geliştirilmesinde mükemmel fırsatlar sağlar. Oyun, çocuk için çok uygun bir



öğrenme atmosferi yaratır. Çocuk da bu atmosfer içinde oynarken, doğal merakı sonucu denemeler yaparak keşfedecek ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşecektir.

Oyun, çocuğun deney yolu ile düşünmesidir. Çocuk, oyun yolu ile deneyim kazanır. Yaşamın büyük bir bölümünü oyun oluşturur. Çocuk için deneyim zenginliği oyun yolu ile mümkündür. Oyun, canlılık anlamına gelen yaratıcılığın sürekli göstergesidir (Oktay, 1984).

Oyun oynayan çocuk, sürekli olarak farklı ortamların içindedir. Doğal olaylar, canlılar, eşyalar hakkında bilgi edinmek isteyen çocuk, etrafını çevreleyen varlıklar, eşyalar ve olaylar hakkında, bir yandan sorular sorar, bir yandan da öğrenmesini pekiştirmek için onlarla doğrudan temas etmenin, başka deyişle oynamanın yolunu arar, durur (Fişek ve Sükan, 1983).

Son yıllarda oyunun eğitici yönü üzerine birçok araştırmalar yapılmıştır. Oyun, çocukta hareket, duyu, toplumsallaşma özelliklerine eğlendirme yoluyla biçim veren araç diye kabul edilmektedir. Çocuk, yetişkinliğinde oyunla biçimlendiği o özelliklerden yararlanacaktır.

Oyun, çocuğun yaşama hazırlanma provasıdır. Çocuk, günlük yaşam içerisinde doyuramadığı istek ve dileklerini oyun içerisinde gerçekleştirmeye çalışır (Altunköprü, 1999).

Çocuklar, oyunlara katılmakla işbirliğini, yardımlaşmayı, hoşgörüyü, paylaşmayı, arkadaşlarına ve oyunun kuralları-

na saygılı olmayı ve duygularını kontrol etmeyi öğrenir. Çocuk, bu aktiviteler sırasında yeteneklerini fark ederken, kendini ifade fırsatını da bulur. Yaratıcılık ve problem çözme gibi yeteneklerini geliştirir. Oyun etkinlikleri esnasında elde edilen başarı, çocuğun kendini yeterli hissetmesine, dolayısıyla olumlu benlik geliştirmesine de katkıda bulunur (Özcan, 1994).

Çocuk için vazgeçilmez bir uğraş olan oyundan, okul nede-



niyle vazgeçmek yerine, okulu bir çeşit oyuna ve elden geldiğince eğlenceli bir oyuna çevirmek en yararlı yoldur. Oyundan yoksun bırakılan çocuk, deneyimlerden de yoksun olarak büyüyecektir. Çünkü çocuk, oyunda öğrenmeyi de öğrenir.

### Oyun ve Öğrenme İlişkisi

Piaget'e (1992) göre, çocuklar doğar doğmaz öğrenmeye başlarlar. Yaşamlarının ilk iki yılında motor davranışlar yoluyla

öğrenirler. İlk aylarda çocuğun hareketleri refleks şeklindedir. Sonraki aylarda reflekslerde değişimler görülür. 4-8. aylar arasında çocuk isteyerek fiziksel hareketler yapmaya başlar. Çocuk bir yaşına geldiğinde, istemli ve amaçlı hareketler görülür. İki yaşına gelen çocuk fiziksel yönünü de kullanarak problem çözmeye başlar. Örneğin, masanın altındaki topu almak için, masanın altına girmek ister, topu nasıl alacağını düşünür. Eğer topu göremiyorsa, topu almak için uğraşmayacaktır. Çocuğun çevresinde görmedikleri ya da fark etmedikleri akıl sürecinde oluşamaz (Nye, 1978).

Çocuklar, zamanlarının büyük bir bölümünü oyunlarla geçirmektedir. Bebekler, doğuştan getirdikleri bir zekâya sahiptir. Özellikle 0-8 yaş çocukları bu zekâ potansiyellerini belli bir noktaya getirebilmek için büyük bir çaba ile araştırır, eline geçirdiği herhangi bir şeyi kırar, bozar, kurcalar; gördüğü her olayın nedenini, niçini öğrenmeye çalışır. Bıkmadan yorulmadan sürekli sorular sorar ve sorularının cevabının verilmesini ısrarla beklerler. Çocuklar, duyu ve düşüncelerini oyunlarda daha rahat ifade ettiklerinden, onlar için oyunlar birer eğitim aracı olarak kullanılabilir.

Oyunla eğitimin temel prensibi, yaparak-yaşayarak öğrenmedir. Çocuk, ancak uygulayabilirse, öğrenebilir. Çocuğun öğrenme süreci içinde sadece bir dinleyici olarak pasif katılımcı değil, bizzat kendi deneyerek aktif katılımcı olması söz konusudur. Oyun-

la eğitimde çocuk duyularını kullanır; dokunur, duyar, görür, hisseder, böylece kalıcı ve kolay bir öğrenme ortamı sağlanmış olur (Atik, 1991).

Çocuk için oyun, gerçek yaşamın bir aynasıdır. Çocuklar; paylaşmayı, insanlar arasındaki ilişkileri, çatışmaları, anlaşmazlıkların nedenlerini ve sonuçlarını, karar vermeyi, sorun çözmeyi, çevresini anlamayı oyun içinde öğrenmektedir. Oyunlar çocukların zihinsel gelişimlerine büyük katkıda bulunur. Zihinsel gelişim, bilgiyi kavrama ve saklama ile ilgilidir. Bunlarla birlikte çocukların karar verme, düşünme, değerlendirme, yorum yapabilme yetenekleri de gelişir. Dikkat, ilgi ve düşünme işlevleri oyunun başarı ile oynanmasında rol oynar.

Çocuklar, oyun oynarken, birçok bilişsel yeteneği de geliştirirler. Karar verme, bellek, strateji, gözlem, mekânsal akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcı düşünce bu önemli bilişsel becerilerden bazılarıdır (Gander ve Gardiner, 1993).

Yaşamın hiçbir dönemi, 3-6 yaş döneminde olduğu kadar etkin olamaz. Çünkü bu dönemde çocuk sürekli hareket ihtiyacı içinde ve enerjisini boşaltacak en etkin yol olan oyun ortamı içindedir. Çocuğun merak ettiği ve ilgi duyduğu olaylar fen ve doğa etkinlikleri ile gerçekleştirilirken, çocuklara ilginç gelebilecek oyunlardan da yararlanılır. Bu

etkinlikler sırasında çocuğu sıkıkmamak için etkinliklerin süresi olabildiğince kısa olmalı, sorular sorulmalı, ancak çocuklar soru sorduğunda, sorunun cevabı hemen verilmemeli, önce çocuğa, cevabı bulmasına yardımcı olacak başka sorular sormalı, ona fırsat vermelidir. Çocuklara birtakım sorumluluklar vermek suretiyle onları öğrenme sürecine katmalı, çocuğun çevresini keşfetmesini sağlayacak olanak-



lar yaratmalıdır (Yaşar, 1993).

Böylece çocuklar gözlem yapma, iletişim kurma, soru sorma, fikir ileri sürme, sonucu tahmin etme, aktif katılım, denemeler yapma, neden-sonuç ilişkisini deneyerek ve yaşayarak kavrama fırsatını bulacaktır. Duyu kanalları ile kuvvetlendirilen öğrenme daha manalıdır, daha ilginçtir ve daha hızlı elde edilir

Oyun, bir eğitim aracıdır. Bugün modern eğitim ve öğretimde oyunun çocuğu hayata hazırlayıcı özelliği tartışılmayacak kadar açıktır. Çocuk, hangi yaş aralığında olursa olsun, çalışmalarına, ön alıştırmalardaki oyun formu ile başlamak, fiziksel, ruhsal ve fikir yönüyle kişiyi o çalışmaya hazırlar (Aslan, 1977).

Oyun oynayan çocuk düşünür, plan yapar, kararlar alır, bunları sözleri ve davranışları ile ifade eder. Oyun yoluyla çocuk zekâsını geliştirir. Dünyayı ve çevresini keşfeder, gerekli bilgileri edinir, merak duygusunu tatmin eder, mantık yürütmeyi, seçim yapmayı, sebep-sonuç ilişkileri kurmayı öğrenir. Çocuk oynadıkça duyuları keskinleşir, yetenekleri gelişir, becerisi artar. Duyduklarını, gördüklerini oyun içinde dener, öğrendiklerini pekiştirir. Dikkatini toplamayı, kendini bir amaca yönettirmeyi, oyununda ortaya çıkan sorunları görmeyi ve bunlara çözümler bulmayı öğrenir (Fişek ve Sükan, 1983).

Çocuk, yetişkinlerin yaptıklarını taklit ederek, çevresindeki eşyalara dokunarak, deneyerek, neler olduğunu anlamaya çalışır. Biz buna oyun diyoruz. Aslında çocuk bunları taklit etmek veya yeni şeyleri denemekle çevresini tanımaya, uyum sağlamaya, zihin ve becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır (Kağıtçıbaşı, Bekman, Sunar, 1991).

“Duyarım-Unuturum, Görürüm-Hatırlarım, Yaparım-Anlarım.” Bu Çin atasözü, duyu organlarının birden fazlasına hitap eden etkinliklerin öğrenmeyi kolay ve kalıcı kıldığını ifade etmektedir. Bu da, ancak oyun yoluyla yaparak, yaşayarak, görerek, duyarak gerçekleştirilebilir (Kağıtçıbaşı, Bekman, Sunar, 1991).

Oyun, çocuğun doğal yapısında olduğu için, klasik öğrenme ortamlarında teorik bilgiyle kuşatılmak, çocuğun hoşuna gitmez; bu, motivasyonu düşürücü bir faktör olur. Öğrenmenin kalıcı ve kolay olması için, öğrenme ortamına karşı ilgili olmak, merak duymak yani motivasyonun yüksek olması gerekir. Çocuk, öğrenme ortamında sıkıntı duymamalı, zevk almalıdır.

Oyunlar, çocuklar için öğrenmeyi ve kendilerine güvenin oluşmasını sağlayan araçlardır. Bazı oyunlarda ne kazanan ne de kaybeden vardır. Örneğin, kağıttan yapılan bir uçağı uçurmak gibi. Bu oyun, çocuğun arkadaşıyla ya da kendi kendine oynayabileceği, oynarken de hava ile ilgili bazı bilgileri öğrenebileceği bir oyundur.

Eğitimciler, çocukların dünyasına ancak oyun aracılığıyla girdiğinde onları gerçekten tanıma şansına ulaşabilirler. Oyun, çocuğun en etkili ve en kolay öğrenme ortamıdır. Çocuk oyun oynarken, hem çok iyi vakit geçirir hem de dünyayı keşfetme olanağı bulur. Oyun, çocuk için en doğal ve en zengin okuldur. Çocuğun öğrendiği bilgilerin kazanılış biçimi çok önemlidir. Çocuk, kendisi pasif pozisyondayken, karşısındaki eğitimcinin

aktif bir bilgi aktarıcısı olarak eğitim sürecine katılması uygun bir öğrenme ortamı değildir (Atik, 1991).

Çocuklar, oyun yoluyla birçok şeyi yaşamlarına katmaktadır. Evde yetişkinlerin, okulda ise öğretmenlerin çocukların bedensel, psiko-motor, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için oyunlara ihtiyaçları olacaktır. Oyun, çocuğa, eğlendirirken öğrenme fırsatı verdiğinden, bu değerli zamanın anne-baba ve eğitimciler tarafından çok iyi değerlendirilmesi gerekmektedir.

Çocukların giderek derinleşen zihinsel ve psiko-sosyal özelliklerinin oyun oynama süreci içinde geliştiği bilinmektedir. Çocuğun ilgilendiği en önemli olgu, oyundur. Çocuklar, ilgilendikleri şeylerle, sıkılmadan ve daha kolay öğrenirler. Oyun, çocukların özgürlüğüdür. Çocuk, bizzat yaşayarak öğrenme fırsatı sunan oyun ile karar verme, akıl yürütme, yeni koşullara adapte olma konusunda olgunlaşmış tepkiler geliştirmeyi öğrenir. Oyun, çocuklara yaşam içinde deneyimler kazandırdığı için, ezberle öğrenmek yerine, kavrayarak ve kalıcı öğrenmeler sağlar (Arı, Üstün, Akman,1994).

Çocuklar için bu denli önemli olan oyun, çağdaş eğitim anlayışı için de en etkili eğitim aracı ve yöntemi olarak görülmektedir. Bu bağlamda, çocuklar kendilerine hava-su ve besin kadar gerekli olan oyundan mahrum edilmemeli, mümkün olduğunca çok oyun ortamları oluşturmalarına destek olunmalıdır. Oyunun çocuk için vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğu hiç unutulmamalıdır.

## Kaynaklar

- AKYÜZ, E. (2001) Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı, Milli Eğitim Dergisi, sayı: 151, s.3-24, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- ALTINKÖPRÜ, T. (1999) Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır? Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- ARI, M.-ÜSTÜN, E.-AKMAN, B. (1994) Etkin Öğrenme Modelinde Bilimsel Yaratıcılık Programı, 10. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s.141, Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul.
- ASLAN, N. (1977) Oyunla Eğitim, s.1, Bilim Matbaası, Ankara.
- ATİK, B. (1991) “Oyunla Eğitim” s.18-19, Okulöncesi Eğitimcileri El Kitabı, Ankara.
- DEMİRAL, Ö (1989) Eğitici Oyuncağı Yapımı, Esin Yayınevi, İstanbul.
- OKTAY, A. (1984) “Çocuğun Yaşamında Oyunun Yeri ve Önemi” Aile ve Çocuk 1982-1983 Seminer Konferansları, (s.360), Sayılı Matbaası, İstanbul.
- FİŞEK, O.G. – SÜKAN, Z. (1983) Çocuk Gelişimi, M.Ü Yayınları, s.85, İstanbul.
- GANDER, J.M-GARDİNER, W.H (1993) Çocuk ve Ergen Gelişimi, çev. Onur, B., s.256-257, İmge Kitabevi, Ankara.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç.-BEKMAN, S.-SUNAR, D. (1991) “Çocuk ve Oyun” Anne Eğitim Programı Klavuzu, s.46, Boğaziçi Üniversitesi Unicef, İstanbul.
- NYE, V. (1978) Music for Young Children, C. Brown Comp. Publishers.
- ÖZCAN, A.O. (1994) Çocukta Hareket Gelişimi ve Eğitimi Ders Notları, M.Ü. İstanbul.
- PIAGET, J. (1992) Eğitim Nereye Gidiyor “Anlamak Keşfetmektir” (Çev: A. Kadir Aslan ve İbrahim Dönmezler), Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.
- SEYREK, H.-SUN, M. (1991) Çocuk Oyunları, Okulöncesi Eğitiminde Oyun Dersi El Kitabı, Müzik Eserleri Yayınları, İzmir.
- TEKKAYA, E. (2001) Tasarlanmış Çocuk Hakları: Ankara Çocuk Oyun Alanları, Milli Eğitim Dergisi, sayı:151, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- YAŞAR, Ş. (1993) “Okulöncesi Eğitim Öğrencilerinde Fene Yönelik Duyuşsal Özelliklerin Geliştirilmesi” 9. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s.141, Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul.

# Okul Öncesi Eğitimde Etik

Yrd. Doç. Dr. Ahmet SAKİN \*

## Etik ve İnsan

Felsefenin başlangıcından bu yana filozofları en fazla meşgul eden soru ve sorunlar arasında etik de yer almıştır. Filozofların etiğe olan ilgisi farklı da olsa, etik sorunlar hep felsefe sorunları içinde önemli bir yer tutmuş; neyin değerli, neyin değersiz olduğu ya da neyin erdem olduğu, neyin erdem olmadığı; hangi türden eylemlerin yapılmasının doğru, hangilerinin yapılmasının yanlış olduğuna ilişkin sorular, filozofların zihnini meşgul etmiştir (Sakin, 2007, s.1).

Sokrates'in (M.Ö. 469-399) mutluluk etiği, felsefe tarihinin ilk etik teorisidir. Felsefenin merkezine insanı alan, insanın kendisiyle, evren ve toplumla olan ilişkisinin ne olduğunu ve

ne olması gerektiğini araştıran Sokrates'in ahlak öğretisi, mutlulukçu (eudaimonist) bir öğretilerdir. Ona göre mutluluk, insan eylemlerinin son hedefi, "en yüksek iyi"dir (Özlem, 2004, s.42).

Platon anlayışında ise "iyi", "ideaların ideası"dır. Akıllı, uslu olmak iyidir, doğru bilgilere sahip olmak iyidir, erdemli olmak iyidir ama bunlardan hiçbiri kendi başına bütün ölçülere uygun değildir. Öyleyse iyi, bütün bunları içine alan bir yaşam tarzı olup adalet, ruhun her bir bölümünün kendi özel işlevini yerine getirmesini sağlama erdeminden başka bir şey değildir (MacIntyre, 2001, s.213).

Platon, bu nedenle, "ya yöneticiler filozof ya da filozoflar yönetici olmalıdır" sözünü söy-

lemiştir. Ayrıca 'Kim erdemli ve adil ise, mutludur. Adil olmadan mutlu olunamaz' demektedir (Tepe, 1998, s.17-18). Platon'un etik anlayışının birey ruhu ile devlet ruhu arasındaki bağlantıya dayanan, akli temel alan ve bu şekilde ölçülülüğü elden bırakmadan, adaleti gözetilen bir anlayışla "en yüksek iyi"ye yönelen bir erdem arayışında odaklandığını ifade edebiliriz (Eren, 2006, s.47).

Aristoteles, Nikomakhos'a, Etik kitabında şöyle der: İnsanların seçtiği üç ana yaşam biçimi vardır. İnsanların büyük bir çoğunluğu zevke ulaşmak ister ama bu, kölelere ve hayvanlara yakışan bir erektir. İnsanların bir kısmı daha iyi bir hayat tarzını, onuru amaçlar. Bu amaç, politik hayatın hedefini oluşturur. Ancak şeref dışsal bir şey olduğundan, gerçek bir erek olamaz. En yüksek değer, bize bağlı olmalı, bizim içimizde bulunmalıdır. Bazı insanlar ise, servet elde etmek için uğraşırlar ancak bu da bir erek olamaz, sadece bir araç olabilir. En yüksek gaye, teorik yaşam olarak belirlenir. Yani kendini düşünmeye veren yaşam erdemidir (Aristoteles, 2005: 12-13).

Ahlaki meseleler, insanların üzerine düşündüğü ve insanı en çok içine çeken konular arasında yer almaktadır. Bu, yaşamın en erken dönemlerinde oyun arkadaşları ve kardeşler arasında eşitlik meseleleri bağlamın-



\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

da başlamakta ve onurla ölmek üzerine alaca-karanlık endişelerine dek sürmektedir (Nucci, 2001, s.5).

Bununla birlikte etik, eleştirel sorgulama yoluyla, ahlaka yönelik doğal bakışın aydınlatılması bakımından hayata katkıda bulunabilir. O halde etiğin konusunu ahlaki eylem ve yargılar oluşturur. Etik, mevcut iletişim ve eylem biçimlerini, sorumluklarının bilincinde bir birey olarak ötekilerle birlikte insanca şekillendirmek ve iyileştirmek isteyen sosyal topluluk gibi herkesi ilgilendirir. Bir topluluğun hayatı kurallarla belirlenir. Kurallara ihtiyaç duymak, baskı istemek ya da kurallarla sınırlanmak anlamına gelmez; bu olgu daha çok, özgürlükten herkesin olabildiğince çok yararlanabilmesi için pratiğin düzenlenişine ve yapılanmasına müdahalenin gerekliliğine işaret eder. Kural-sız bir hayat, insanca değildir (Pieper, 1999, s.18-19).

### Mesleki Etik ve Öğretmenlik

Mesleki etik, belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup, koruduğu; meslek üyelerine emreden, onları belli bir şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerini sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslektan dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür (Aydın, 2002:4).

Çağdaş eğitim sistemlerine baktığımızda, son günlerde öne çıkan en önemli konu etikdir (Campbell, 2003, s.1). Eğitim örgütlerinin, eğitimin kalitesini artırmak ve toplumun sağlıklı



gelişmesini sağlamak amacıyla, etik alanda giriştikleri çabayı Türkiye'deki okullarda görmek olası değildir. Etik duyarlılık yeterli olmadığı gibi, etiğe uygun davranışlar sadece bazı yasal düzenlemelerle sağlanmaya çalışılmaktadır. Oysa bu düzenlemelerin kendilerinin de her zaman etiğe uygun olmadığı görülmektedir (Sakin, 2007).

Okullar, demokrasi, insan hakları, özgürlük, sevgi, saygı ve hoşgörü gibi kavramları kazandıran ve bu kavramlara ilişkin tutumları pekiştiren kurumlar olması gerekirken, şiddet ve körü körüne itaatin egemen olduğu kurumlardır. Bu anlamda eğitim sistemi ve okulların amaç, yapı ve işlevlerinin etik bağlamda ciddi tartışmalara konu olması gerekmektedir (Aydın, 2002, s.135).

Öğretmen yetiştiren kurumlar mutlaka üniversite bünyesinde olmalı ve ayrı bir bölümde, ayrı bir şekilde düzenlenmelidir. Çünkü öğretmenlik, farklı özellikler gerektiren bir meslektir. Öncelikle öğretmen olacak şahsın güçlü bir alan bilgisine sahip olması gerekir. İyi alan bilgisine sahip olmayan bir şahsın başarılı

bir öğretmen olması mümkün değildir (Oguz, 2004, s.118).

Dünyadaki uygulamalara bakıldığında, öğretmenlerin etik ilkeler çerçevesinde yetiştirilmesi, hizmet öncesi eğitim süreçlerinde başlar. Genellikle öğretmenlere bu yükümlülüklerini benimsetmek ve sürekli hatırlatmak amacıyla "öğretmen andları" hazırlanmıştır. Bu andlar, öğretmenlere, daha mesleğe girmeden üstlenecekleri görevle birlikte yükledikleri etik sorumlulukları ve yerine getirmeleri beklenen etik ilkeleri de hatırlatır (Aydın, 2002, s.137).

Öğretmenler yetkili otoriteler tarafından tayin edilmekte ve işe alınmaktadır; yeniden seçilmek için yeterliklerini ve sorumluluklarını kanıtlamak zorundadırlar. Öğretmenler için olan resmi etik kurallarına bakıldığında, sahip oldukları dezavantajların avantajlarından daha büyük olduğu sonucuna varılabilir (Terhart, 1998, s.439).

Okul öncesi kurumların, çocuğun eğitimi konusundaki yardımcı görevini yerine getirmelerindeki en büyük etken öğretmendir. Öğretmenlik, tarihi çok eskilere dayanan bir meslektir. Öğretmenlerden beklenenler, diğer mesleklerde olduğundan hem daha çok hem de daha karmaşıktır. Geçmiş yüzyıllarda daha çok köleler, din adamları için gerekli olan öğretmenlik, günümüzde artık özel eğitim öğretim gerektiren bir meslek olarak meslekler sınıflamasında yerini almıştır. Ancak her seviyedeki öğretmenlik için bilgi ve becerinin yanı sıra buna uygun fiziki yapı ve kişiliğe de ihtiyaç olduğu kuşkusuzdur (Oktay, 1991b, s.55).

Öğretmen etîğinin boyutları ve muhtemel biçimlerinin tanımlanması ve bu boyutların kuramsal bir çerçevede kritik biçimde analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan öğretmenlik etik boyutları, özellikle de kişinin işini ciddiye alması, güvenilirlik, içtenlik ve örnek teşkil etmenin yanı sıra kişinin kendi eylemlerine dair sorumluluğunu üstlenmesi ve kendini profesyonel olarak işine adanması ile tanımlanan adalet, bakım ve dürüstlüğün temel boyutları olarak ortaya çıkmıştır (Oser & Althof, 1993, s. 253).

Amerikan Ulusal Eğitim Derneği (National Education Association) tarafından 1975 yılında kabul edilen Eğitim Profesyonellerinin Etik Kodları şunlardır: Eğitimci, öğretim sürecine özgü sorumlulukların önemini kavrar. Öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve toplumun diğer üyelerinin saygı ve güvenini elde etmek için olabilecek en üst düzeyde etik davranışlar sergilemeye çalışır ve bunu sürekli korur. Eğitimde Etik ilkeler bütün eğitimcilerin davranışlarını yönlendirmeleri için standartlar oluşturur.

Bu ilkeler:

#### *İlke 1: Öğrenciye Bağlılık*

Eğitimciler, bütün öğrencilerin toplumun saygıdeğer ve etkili bir üyesi olarak, kendi potansiyelinin farkına varmalarına ve bu potansiyeli gerçekleştirmelerine yardım etmek için çaba gösterirler.

1-Öğrenciyi, öğrenme sürecindeki bağımsız eylemlerinden makul olmayan gerekçelerle alıkoymazlar.



2-Makul olmayan gerekçelerle, farklı bakış açılarına sahip öğrencilerin görüşme taleplerini geri çeviremezler.

3-Öğrencinin gelişmesiyle ilgili materyali kasıtlı olarak gizleyemez ya da çarpıtamazlar.

4-Öğrencileri, öğrenim, sağlık ya da güvenliklerine zarar verebilecek koşullardan korumalıdır.

5-Öğrenciyi kasıtlı olarak mahcup edecek ya da küçük düşürecek davranışlara maruz bırakamazlar.

6-Öğrencilere, ırk, din, renk, milliyet, medeni durum, politik ya da dinsel inançlar, toplumsal ya da kültürel kimlik veya cinsiyete dayalı ayrımcılık yapamayacakları gibi, bu nedenle; hiçbir öğrencinin herhangi bir programa katılmasını engelleyemezler; hiçbir öğrencinin yararlarına engel olamazlar, hiçbir öğrenciyi avantaj sağlayamazlar.

7-Kişisel çıkarları için öğrencilerle profesyonel ilişkilerini kullanamazlar.

8-Öğrencilere ilişkin gizli bil-

gileri yasal gereklilikler olmadıkça ya da profesyonel hizmetlerce gerekmedikçe açıklamazlar.

#### *İlke 2: Mesleğe Bağlılık*

Eğitimcilik, halkın güven ve sorumluluğunu içeren profesyonel hizmet ve yüksek idealer gerektiren bir meslektir. Bu inançla, bu yükümlülükleri yerine getirmek için eğitimciler:

1-Mesleki pozisyonlara başvurularda kasıtlı olarak yanıltıcı açıklamalarda bulunamazlar ve yeterlilikleri ya da nitelikleri ile ilgili dokümanlarda sahtecilik yapamazlar.

2-Mesleki nitelikleri ile ilgili yanlış bildirimlerde bulunamazlar.

3-Karakteri, eğitimi ya da diğer bakımlardan saygı duyulmayan ve niteliksiz olarak bilinen kişilerin mesleğe girmesine yardım edemezler.

4-Belli bir pozisyon için başvuruda bulunan birisinin mesleki yeterliliği için bile bile yanıltıcı açıklamalar yapamazlar.

5-Eğitimci olmayan bir kişinin yetkisiz biçimde öğretim yapmasına yardım edemezler.

6-Yasal ya da mesleki zorunluluklar dışında, meslektaşları ile ilgili olarak meslek içinde ulaştığı gizli bilgileri açıklayamazlar.

7-Bir meslektaşı hakkında yanlış ya da kötü niyetli açıklamalar yapamazlar.

8-Mesleki etkinlikler nedeniyle bir öğrenci hakkında edindiği gizli bilgileri, yasal ve mesleki zorunluluklar dışında başkalarına açıklayamazlar (Terhart, 1998, s436).

Dünyadaki uygulamalara bakıldığında, Uluslararası Öğretmen Sertifikasyonu'na göre, öğretmenlerin etik ilkeler çerçevesinde yetiştirilmesi, hizmet öncesi eğitim süreçlerinde başlar. Genellikle öğretmenlere bu yükümlülüklerini benimsetmek ve sürekli hatırlatmak amacıyla "öğretmen andları" hazırlanmıştır. Bu andlar, öğretmenlere daha mesleğe girmeden üstlenecekleri görevle birlikte yükledikleri etik sorumlulukları ve uygun davranmaları beklenen etik ilkeleri de hatırlatır. Bu bağlamda bir öğretmen andı:

1. Hiçbir öğrencime zarar vermeyeceğim.

2. İnsanlığın ve insanın yücelmesi için eğitim-öğretim yapacağım.

2. Benim gözetimime bırakılmış olan öğrencilerimi koruyacağım.

3. Eğitim-öğretim yaparken öğrencilerimin ihtiyaçlarına öncelik vereceğim.

5. Öğrencilerin iyi eğitilmesi için gereken yatırımın azaltılması çabalarına direneceğim.

6.Öğrencilerimin eğitimi sürecinde mümkün olan en iyi öğrenme kaynaklarından yararlanmalarını sağlamaya çalışacağım.

7.Öğrencilerimin tümünün güvenli ve sağlıklı bir çevrede bulunması için elimden geleni yapacağım.

8.Bütün öğrencilerime saygılı biçimde, nazik ve içimden gelen bir coşku ile öğretim yapacağım.

9.Bütün öğrencilerimin gereksinmelerinin karşılanması için elimden geleni yapacağım.

10.Çevremdeki iyi insanları öğretmen olmaya teşvik edeceğim.

11.Eğer öğretme aşkımı kaybedersem meslekten ayrılacağım şeklinde hazırlanmıştır (Aydın, 2002, s.137).

Eğitim sisteminin hangi tür davranışlara sahip yurttaşlar yetiştireceğine kimin ve nasıl karar vereceği konusu tek başına bir etik tartışma alanı olarak karşımıza çıkmakta ve zaman zaman toplumun çeşitli grupları arasında ciddi çatışmalara da yol açmaktadır (Aydın, 2003, s.47). Büyük ölçüde, araştırmacılar ve eğitimciler ahlak (sosyal açıdan doğru ile yanlışın standartları) teriminin gündelik kullanımını araştırma veya öğretim alanını tanımlanması biçiminde kabul etmiştir. Bu geleneksel bakış açısına göre ahlak eğitimi öğrencilerin "doğru"yu "yanlış"tan ayırabilmeleri amacıyla sosyal açıdan kabul görmüş davranış standartlarıyla sosyal olarak bütünleştirilmesini içermektedir (Ryan 1996; Nucci, 2001, s.6).

Bugün en etkili okul öncesi eğitim programlarının, çocuğun başlattığı etkinliklere daha fazla

yer veren programlar olduğu kabul edilmektedir. Böyle bir programda çocuğun gelişmesini bir bütün halinde sağlayacak destekleyici bir çevre ve yetişkinler vardır. Burada öğretmenin rolü, destekleyici ve iyileştiricidir. Öğretmen, düşünce ve duygularını karşılıklı bir etkileşim süreciyle ifade ederek, çocuğun keşfetmesi ve denemesi için ona destek olur. İyi ve etkili bir okul öncesi programında, çocuklarla çocuklar, öğretmenlerle çocuklar, öğretmenlerle anne-babalar birbiriyle en etkili şekilde sosyal, duygusal ve bilişsel gelişmeyi sağlayıcı bir etkileşim içinde bulunmalıdır (Oktay, 1999, s.191-197).

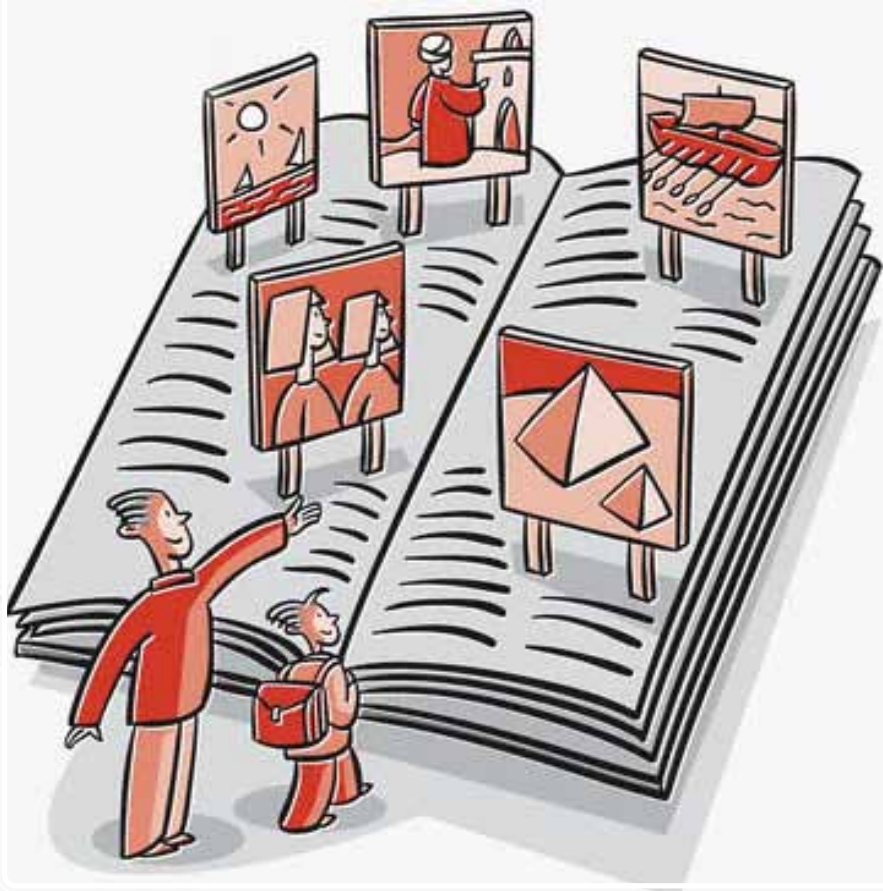
Okul öncesi yöneticisinin sorumlulukları arasında, okulu örgütleme ve yönetme, çocukların ihtiyaçlarına göre eğitim programları hazırlama, düzgün bir raporlama sistemi oluşturma, ailelilerin programa katılımını sağlama ve bu programları topluma açıklama vb. yer almaktadır (Oktay, 1999, s.217).

Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması Hakkında Kanun'a dayanılarak hazırlanan Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 13 Nisan 2005'te ilan edilmiştir. Bu yönetmelikte kamu personelinin etik davranış ilkelerini içeren sözleşme aşağıda yer almaktadır:

### **Kamu Görevlileri Etik Sözleşmesi**

1-Kamu hizmetinin her türlü özel çıkarın üzerinde olduğu ve kamu görevlisinin halkın hizmetinde bulunduğu bilinç ve anlayışıyla,

2-Halkın günlük yaşamını



kolaylaştırmak, ihtiyaçlarını en etkin, hızlı ve verimli biçimde karşılamak, hizmet kalitesini yükseltmek ve toplumun memnuniyetini artırmak için çalışmayı,

3-Görevimi insan haklarına saygı, saydamlık, katılımcılık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme ve hukukun üstünlüğü ilkeleri doğrultusunda yerine getirmeyi,

4-Dil, din, felsefi inanç, siyasi düşünce, ırk, yaş, bedensel engelli ve cinsiyet ayrımı yapmadan, fırsat eşitliğini engelleyici davranış ve uygulamalara meydan vermeden tarafsızlık içerisinde hizmet gereklerine uygun davranmayı,

5-Görevimi, görevle ilişkisi bulunan hiçbir gerçek veya tüzel kişiden hediye almadan, maddi ve manevi fayda veya bu nitelik-

te herhangi bir çıkar sağlama-dan, herhangi bir özel menfaat beklentisi içinde olmadan yerine getirmeyi,

6-Kamu malları ve kaynakla-rını kamusal amaçlar ve hizmet gerekleri dışında kullanmamayı ve kullandırmamayı, bu mal ve kaynakları israf etmemeyi,

7-Kişilerin dilekçe, bilgi edin-me, şikayet ve dava açma hakla-rına saygılı davranmayı, hizmet-ten yararlananlara, çalışma ar-kadaşlarıma ve diğer muhatap-larıma karşı ilgili, nazik, ölçülü ve saygılı hareket etmeyi,

8-Kamu Görevlileri Etik Ku-rulunca hazırlanan yönetme-liklerle belirlenen etik davranış ilke ve değerlerine bağlı olarak görev yapmayı ve hizmet sun-mayı taahhüt ederim (R.G., 2005, 25785).

Öğrenme konusunda yaygın olarak bilinen temel bilgiler doğrultusunda çocukların öğrenmesini kolaylaştıracak öğretmen davranış ve sorumlulukları, Milli Eğitim Bakanlığı (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda şu şekilde sıralanmıştır:

1-Etkili bir eğitim için çocuğu tanımak ilk adımdır. Bu nedenle öğretmen, çocuğu tanımaya önem vermelidir.

2-Öğretmenin gelişim ve öğrenme ile ilgili bilgileri yeterli olmalıdır.

3-Öğretmen, öğretme yöntemlerini gereksinimlere göre değiştirerek ya da bütünleştirerek uygulamaya geçirebilmelidir.

4-Öğrenmenin yaratıcı bir süreç olmasını sağlama yönünde fırsatlar yaratmalıdır.

5-Öğrenme ile ilgili olumlu tutum geliştirmek önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme sürecindeki olumlu tavırları önemlidir.

6-Çocukların önbilgilerini açığa çıkarmak ve bunları genişleterek kullanmaları için onları cesaretlendirmek gerekir.

7-Öğretmen, sınıf yönetimini çocuklarla paylaşmaya açık olmalıdır.

8-Zenginleştirilmiş bir çevre ile çocukların öğrenme ilgilerini uyandırmak gerekir.

9-Açık uçlu sorularla çocuklar düşünmeye yöneltilmeli ve çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesi desteklenmelidir.

10-Çocuklara düşünceleri ve yeni fikirler üretmelerinde yeterli zaman verilmesi önemlidir.



ve öğrendiklerini özümsemeleri için gereklidir.

11-Çocuklar, işbirlikli faaliyetlere özendirilmelidir.

12-Öğrenen merkezli, etkileşimli bir süreç planlanmalıdır.

13-Esneklik ve güncellik öğrenme sürecinin güvenceleri olarak düşünülmelidir.

14-Çocuğun bilgiye boğulması değil, bilgiye ulaşmak için merakının uyandırılması ve ona bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi önemsenmelidir.

15-Çocukların yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek programın temel hedefleri içinde benimsenmelidir.

16-Çocukların özgün fikirleri ve buluş yoluyla öğrenmesi desteklenmelidir.

17-Öğrenme sürecindeki en önemli değer demokrasi olarak düşünülmelidir. Demokratik sınıf, farklılıkları avantaja dönüştürmeyi başarabilen sınıftır.

18-Çocuğun zihinsel becerileri kadar sosyal ve duygusal gereksinimleri de önemsenmelidir. Bu anlamda çocukların sosyal ve duygusal zekâlarını güçlendirmeye yönelik faaliyetlere yer verilmelidir.

19-Çocuğun kendi bilgisini yapılandırabilmesi için sürece aktif katılımı desteklenmelidir.

20-Çocukların her türlü çabası, gelişmeyi ve öğrenmeyi motive edici olarak desteklenmelidir.

21-Oyun, çocukların en doğal öğrenme fırsatı olarak düşünülmeli ve çocukların oyun aracılığıyla öğrenebileceği etkinlikler düzenlenmelidir (MEB, TD, 2006, 1045).

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları**

Eğitimde etik davranışlar ve öğretmenlerin etik davranışlarının neler olabileceği yukarıda ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır. Yapılan araştırmaların sonuçları ve kuramsal literatür incelendiğinde, öğretmenlerin etik davranışları konusunda birçok sınıflandırmaya rastlamak mümkündür. Bunlar etik kurallar listesi şeklinde yayınlanmıştır (NEA, 1975, NASSP, 1973, NAEYC, 1999, Terhart, 1998, Haynes, 1999, Aydın, 2002).

Geleneksel meslek ahlakının temelinde yatan düşünce, meslek sahiplerinin mesleklerini icra etmek suretiyle kendilerine ihtiyaç duyanlara hizmet ederek kamu yararına çalışmalarınıdır. Çalışma arkadaşlarıyla mutlaka saygı ve güven ortaklığı kurması, eğitim programlarının uygulanması, ailelerin çocuk yetiştirme konusunda bilgilendirilmesi, tüm çocukların yeterli sağlık, bakım, beslenme ve barınma ihtiyaçlarının sağlandığı sağlıklı ortamların oluşturulmasına çalışılması bu bağlamdadır (Sakin, 2007).

Tappan (1991), çocuklarda ahlak bilgisinin, dil gelişimiyle birlikte kazanılacağını belirtmektedir. Bu yüzden okul öncesi öğretmenleri çocuklarla iletişimde düzgün bir Türkçe kullanmaya özen göstermelidir. Çünkü öğretmenin ağzından çıkan her cümle çocuklar üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etki yaratmaktadır (Sakin, 2007, s.39).

Okul öncesi öğretmeni, eğitim sürecinde karşılaştığı çok boyutlu problemleri (çocuk,

program, aile, toplum vb.) insan doğasının en temel davranışları olan iyilik, dürüstlük ve adaletli olmakla kolayca çözebilir. Okul öncesi öğretmenin sahip olduğu etik davranışlar, öğretmenin karşılaşacağı problemlere çözüm bulmasında yol gösterici olacaktır. Feeney ve Freeman (1999), okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışlarını dört başlık altında incelemiştir:

### **Öğretmenlerin çocuklara karşı ahlaki sorumlulukları**

Çocukluk, yaşam döngüsünde eşsiz ve değerli bir dönemdir. En önemli görevimiz, çocukların güvenliğini, sağlığını, beslenmelerini ve çocuklar için duyarlı ortamı sağlamaktır. Feeney ve Freeman (1999), öğretmenlerin çocuklara karşı ahlaki sorumluluklarını şöyle sıralarlar:

1.Çocuklara zarar vermemek (duygusal, fiziksel, hakaret vb.).

2.Ayrımcılık yapmamak (ırk, ulus, din, cinsiyet, köken, yetenek, statü, davranış ya da ailenin inancı vb.).

3.Çocuğu ilgilendiren kararları bu konuyla ilgili tüm bilgilere dayanarak almak.

4. Programda çocukların bireysel farklılıklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını, çevreyi gözönünde bulundurarak düzenlemeler yapmak.

5. Çocukları objektif olarak değerlendirmek.

6. Ailelerle işbirliği yapmak.

7. İhtiyaç duyulduğunda, başka uzmanlardan yardım alarak her çocuğun eğitimden eşit şekilde yararlanmasını sağlamak.

8.Çocukları istismar (fiziksel,

cinsel, sözlü ve duygusal istismar) ve ihmale karşı koruyan devlet yasalarını ve toplum prosedürlerini bilerek takip etmek ve böyle bir durumla karşılaşıldığında gerekeni yapmak.

### **Öğretmenlerin ailelere karşı ahlaki sorumlulukları**

1. Ailelere, uygulanan programı anlatarak programın başarıya ulaşabilmesi için uygulanacak aile katılım programları hakkında bilgi vermek.

2. Aile katılım programlarını uygulamak.

3. Çocukları etkileyecek önemli kararların alınmasında ailelerin katılımını sağlamak.

4. Çocuklarda görülen hastalık (duygusal stresten kaynaklanan hastalıklar ve enfeksiyondan kaynaklanan bulaşıcı hastalık) durumlarını ailelerine bildirmek.

5. Ailelere, çocukların yer aldığı proje çalışmaları hakkında bilgi vererek, onların herhangi bir yaptırım olmaksızın çocuklarının projelerinde yer almalarına fırsat vermek.

6. Ailelerle ilişkileri kişisel çıkarlar için kullanmamak.

7. Çocuklara ait kayıtların açıklanması ve gizliliğin korunması için yazılı politikalar geliştirmek (dokümanların tüm program personeli ve danışmanlar dışındaki kişilere açıklanmasında aile izni zorunluluğu getirilmesi gibi).

8. Aile hayatına izinsiz karışmaktan ve gizli bilgilerin açıklanmasından kaçınmak.

9. Çocuğun risk altında bulunduğu durumlarda gizli bilgileri bu olaya müdahale edebile-

cek kurum ve bireylerle paylaşmaya izin vermek.

10. Aile üyelerinin uyuşmazlığında, çocukla ilgili bilgileri paylaşarak, kurumların daha bilinçli kararlar almasına yardım etmek.

### **Öğretmenlerin meslektaşlarına karşı ahlaki sorumlulukları**

1. İş arkadaşımızın profesyonel davranışı ile ilgili bir endişe duyduğumuzda, kendi düşüncelerimizi ifade ederek, eğer mümkünse, sorunu birlikte çözmeye çalışmak.

2. Meslektaşlarımız, kişisel nitelikleri ve mesleki davranışlarıyla ilgili görüşlerini ifade ettiklerinde, bunları önemsedığımızı belirtmek.

3. Mesleki bilgileri paylaşmak.

4. Takım çalışması yapmak.

5. Açık iletişim kurmak.

6. Çalıştığımız kurumla ilgili konuşurken ve kişisel kanaatlerimizi açıklarken dikkatli olmak ve yetkili olmadığımız konularda konuşmamak.

7. Çocukları korumak için oluşturulan kural ve düzenlemelere özenle uymak ve uymayan meslektaşlarımızı uygun şekilde uyararak.

8. Çocuklarla ilgili alınan kararlarda ve programları uygularken, bilgi ve deneyimlerimizi en iyi şekilde kullanmak.

9. Program standartlarını karşılamayan çalışanları ilgili bölüme bildirmek ve mümkünse performanslarını geliştirmelerine yardımcı olmak.

10. Çocukları objektif olarak değerlendirmek.

11. İşe almayı ve terfiyi sadece kişinin başarısına ve pozisyonunun gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmesine bakarak yapmak.

### **Öğretmenlerin topluma karşı ahlaki sorumlulukları**

1. Program uygulamalarının dayandırıldığı bilgilerde eksiksiz olmak.

2. Kurumda çalışan meslektaşlar ve diğer uzmanlarla ekip çalışması yapmak.

3. Çalıştığımız kuruma eleman alımlarında, görüşünüze başvurulduğunda yetenekleri, nitelikleri ya da karakteri istenen pozisyon için uygun değilse, o kişinin işe alınması için referans vermemek.

4. Meslektaşımızın ahlak dışı veya yetersiz davranışını, gayri resmi çözümlerinizi etkisiz kaldığında amirimize bildirmek.

5. Çocukları koruyan yasa ve düzenlemeleri bilmek.

6. Çocukları koruyan yasa ve düzenlemeleri çiğneyen uygulamalarda yer almamak.

Türkiye’de okul öncesi eğitimde etik ilkeleri ortaya koyan araştırma yok denecek kadar azdır. İlköğretim kademesinde görev yapan ve bütün branş öğretmenlerini kapsayan etik davranışa yönelik yapılmış araştırmaya çokça rastlıyoruz. Bu araştırmaların dışında Sakin’in (2007) yapmış olduğu araştırmada, Okul Öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken etik davranışlar 7 boyutta toplanmıştır:

-Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı,

- Profesyonellik,
- Sorumluluk ve Doğruluk,
- Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması,
- Demokrasi ve Eşitlik,
- Adalet ve Ahlak,
- Dürüstlük ve Yardımseverlik.

### Sonuç

Türkiye’de okul öncesi eğitimin okullaşma oranı son yıllarda hızlı bir şekilde artış sağlamasına rağmen, MEB’in açıklamalarına göre, bu oran hala yüzde 39’larda seyretmektedir (MEB, 2010, s.102). Gelişmiş ülkelerde bu oran nerdeyse yüzde 100’lere ulaşmaktadır. Okul Öncesi Öğretmeni yetiştirmede eğitim fakülteleri 1997’den bu yana önemli bir yol kat ettiler. Fakat mevcut üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun ettiği okul öncesi öğretmeni sayısı halen mevcut okul öncesi dönem yaş (3-6) grubunda bulunan (3.5 milyon) çağ nüfusunu karşılayacak düzeyde değildir. MEB istatistiklerine göre, sadece resmi okullarda görev yapan okul öncesi öğretmeni sayısı 34.455 kişidir (MEB, 2010, s.85). Bu öğretmenlerin büyük bir bölümü fakülte mezunu değildir.

Okul öncesi eğitimde etik dendiğinde, hem yönetim hem de eğitim-öğretim süreçleri açısından düşünmek zorundayız. Okul öncesi eğitimin niteliğini artırmak ve eğitim süreçlerinin gelişimini sağlamak için eğitim kurumlarında etik kavramının mutlaka yerleşmiş ve davranışa dönüşmüş olması gerekir. Okul yönetiminde, okulun yöneticileri; öğretmenlerle, öğrencilerle

ve ailelerle iletişiminde etik kurallara uymak durumundadır. Öğretmenlerin de, okul yöneticileri, öğrenciler ve aileler ile iletişimlerinde etik kurallara uyması gerekir. Öğretmenlerin etik davranışları kazanabilmesi için bu eğitimi almış olması gereklidir. Okul öncesi öğretmenin etik davranışları kazanabilmesi için, eğitim fakültelerinde buna yönelik derslere eğitim programlarında yer verilmelidir. Günümüzde eğitim fakültelerinde etik eğitime yönelik derslere programlarda rastlanmamaktadır.

Okul öncesi eğitimde güncel problemlere baktığımızda, okullaşma oranındaki düşüklük, öğretmen sayısı ve nitelikleri, fiziksel yetersizlikler, eğitim materyallerinin yetersizliği ve yönetim sorunları ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında çocuk gelişimi açısından yaklaşırsak, en önemli etik problem, öğretmenlerin çocuklara göstermiş olduğu davranışlardır. Okul öncesi eğitimde çocukların gelişimini öğretmen davranışları büyük ölçüde etkilemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sevgiyle, hoşgörülle ve eşitlikçi bir şekilde yaklaşması gerekir. Okul Öncesi eğitim öğretmeni meslektaşlarına, öğrencilerine ve ailelere karşı hoşgörülü, saygılı, dürüst, demokratik, yardımsever ve eşit mesafeli olmalıdır.

### Kaynakça

- Aristoteles (2005). *Nikomakhos’a Etik*, (Saffet Babür, çev.) Anakra, Kebikeç Yayınları.
- Aydın, İ. P. (2002). *Yönetimsel Mesleki ve Örgütsel Etik*, PEGEM Yayınları, Ankara.
- Aydın, İ. P. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*, PEGEM Yayınları, Ankara.
- Campbell, E. (2003). *Ethical Teacher*, Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.
- Feeney, S. and Freeman, N. K. (1999). *Ethics and the Early Childhood Educator*, NAEYC, USA.
- MacIntyre, A. (2001). *Erdem Pesinde*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Port Chester, NY, USA: CambridgeUniversity Press.
- Oguz, O., A. Oktay ve H. Ayhan (2004). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Sedar Yayınları, İstanbul.
- Oktay, A. (1991). *Okul Öncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme*, YA-PA 7.
- Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, (s.55- 59), Eskisehir: YA-PA Yayınları.
- Oktay, A. (1999). *Yasamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Oser, F. K. and W. Althof (1993). Trust in Advance On The Professional Morality of Teachers, *Journal of Moral Education*, 22, 253-272
- Özlem, D. (2004). *Etik: Ahlak Felsefesi*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Pieper, A. (1999). *Etığe Giriş*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sakin, A. (2007). Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışları Hakkındaki Görüşleri ile Ahlaki Yargı Düzeyleri ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tappan, M. (1991). Narrative, Language and Moral Experience, *Journal of Moral Education*, 20 (3), 243-256.
- Tepe, H. (1998). Bir Felsefe Dalı Olarak Etik, *ETİK, Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 1(4), 11-28, Doğu Batı Yayınları, Ankara.
- Terhart, E. (1998). Formalised Codes Of Ethics For Teachers: Between Professional
- Autonomy And Administrative Control, *European Journal of Education*, 33 (4).

# Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Yaratıcılık

Öğretim Görevlisi Çağlar ÇETİNKAYA \*

Zekâ ve zekâyâ ilişkin çalışmalar yıllardan beri süregelmiştir. Zekâyâ ait ölçümlerin yapılmaya başlandığı 20. yüzyıl başlarından günümüze kadar zekâyâ ait kavramlar ve kuramlarda değişiklikler olmuştur. İlk araştırmalarda, zekâ tek bir faktör yapısında ele alınırken, daha sonra çok faktörlü zekâ anlayışı yerini almıştır. Spearman, Thorndike, Thurstone, Guilford, Catell, Gardner gibi araştırmacılar zekâyâ çok faktörlü açıdan bakmaktadır. Zekâ kuramlarının geneline bakıldığında, zekânın bir yeti olarak ele alındığı görülmektedir. Araştırmacılar, bu yetiyi zekâ ve yetenek olarak ele alarak ölçümlenmeler yapmışlardır. Bu noktada zekâ ile yetenek arasında bir ayırım durumu ortaya çıkmıştır.

Zekâ ile ilgili çalışmaların en önemli kısmını, stratejik bir öneme sahip olan *üstün yetenekli çocukların eğitimi* oluşturmaktadır. İnsanlığın en önemli buluşlarını, yetenekleri erken yaşta geliştirmiş çocuklar yapmıştır. Newton, Mozart, Y. Menuhin gibi birçok kişi buna örnek olarak gösterilebilir. Üstün yetenekli çocukların gelecekte önemli işler yapabilmeleri için öncelikle erken ve doğru tanı almaları gerekmektedir. Üstün yetenekli okul öncesi çocuklar, akranlarına göre fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerden farklılıklar göstermektedir. Özellikle zihinsel alanda farklılık gösteren bu çocuklarda bir şeyi kolay öğrenme, erken konuşma, genellemeler yapma, ilişkileri kolay görebilme, güçlü bellek, bilgiyi değişik durumlara transfer edebilme ve *yaratıcılık* gibi özellikler gelişmiştir (Ömeroğlu, 2004). Bununla birlikte üstün yeteneklilerin erken dönemdeki özelliklerini genel olarak şu maddeler altında toplayabiliriz:

-Bebeklik döneminde hareketlidirler,  
-Dikkat süreleri uzundur,  
-Kendine bakan kişileri erken tanıma,  
-Duyulara karşı yüksek tepkiler,  
-Yürüme, konuşma vb gibi kritik dönemlerde hızlı ilerleme,  
-Sıradışı hafıza,  
-Hızlı öğrenme,  
-Meraklı olma,  
-Espri yeteneği,  
-Soyut düşünme ve problem çözme becerileri,  
-Yüksek hayal gücü,  
-Oyunlarda lider olma (Dağlıoğlu, 2004; Renzulli 1986, Freeman 1986, Morelock 1992, Dağlıoğlu 1995, Metin 1999).

Üstün bireylerin en önemli özelliklerinden birisi olan *yaratıcılık*, onlarda her yönüyle geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Nitekim Renzulli'nin (1978) zekâ tanımını diğer tanımlardan farklı kılan iki önemli unsur vardır. Bunlardan biri *yaratıcılık*, diğeri ise motivasyondur. Bu iki unsurla birlikte zekâ kavramı matematiksel-mantıksal ve dil zekâsının sınırlarını aşan bir kimliğe sahip olmuştur.

Yaratıcılık; her bireyde var



olan ve insan yaşamının her alanındaki bir yeti, yaşamımızda geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir (San, 1979). Bununla birlikte yaratıcılık ile ilgili birçok tanım yapılmıştır.

Torrance, yaratıcılığı, boşlukları ya da eksik öğeleri sezip bunlar hakkında düşünmek ve varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve bu varsayımları değiştirip tekrar kontrol etmek; Bartlett, farklı yollar kullanma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma; Wallach ve Kogan, çok sayıda ve özgürce çağrışım üretebilme, ancak bunu yaparken özden ayrılmama; Guilford, yaratıcılığı, alışlagelmemiş düşünme, esneklik, orijinallik ve akıcılık şeklinde tanımlamışlardır (Ömeroğlu 2001; Oğuzkan, 1999).

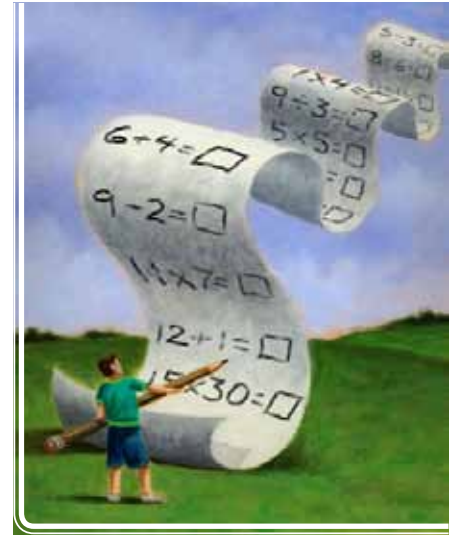
Yaratıcılığın zekâ ile olan ilişkisi, bilimsel çalışmaların konusu olmuş, tamamen bağımsız mı ya da ilişkili mi oldukları tartışılmıştır. Guilford, yaratıcı kişilerin klasik IQ testlerinin ölçemediği iraksak düşünme yeteneklerinin güçlü olduğunu öne sürmüştür. Diğer bazı araştırmalar da, iraksak düşünme yeteneğinin IQ'dan bağımsız olduğunu savunurken, yaratıcılık ve IQ puanları arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalar da yapılmıştır.

Bütün çocukların farklı pek çok ihtiyacı mevcuttur. Üstün yetenekli çocukların ise, hem akranlarına hem de kendilerine özgü gereksinimleri vardır. Bu gereksinimler, onlar için çok büyük bir öneme sahiptir. Ülkemizde yaygın olarak okul öncesi dönemde üstün bireylere yönelik eğitim ancak kurumlardaki

kaynaştırma programları çerçevesinde gerçekleştirilebilir. Okul öncesi kurumların üstün bireylerdeki geliştirmeyi hedefleyebileceği yetenekler şunlardır:

- Problem Çözme,
- Bilimsel Düşünme,
- Eleştirel Düşünme,
- Duyarlılık ve Dürüstlük,
- Sağlıklı İletişim Kurabilme,
- Liderlik Becerilerini Geliştirme,
- Bağımsız Çalışma,
- İşbirliği Yapma,
- Sorumluluk Alma,
- Risk Göze Alma,
- Yaratıcılık (Akt Ömeroğlu, 2004; Roedell ve ark, 1980).

Müfredatın farklılaştırılması, üstün bireylere yönelik bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Ürüne odaklanan eğitim sistemimizde standart uygulamalar yaygındır. Sürece odaklanan bir sistemde bireysel özellikler doğrultusunda her bir çocuk için özel planlamalar yapmak gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin yetenekli olduğu alanlarla ilgili çalışmalar yapılması ve *yaratıcı* düşüncelerini geliştirmeleri sağlanabilir. Torrance (1962), yaratıcı ürünlerin yaşamın ilk yıllarındaki *yaratıcı* atılımların desteklenmesine ve geliştirilmesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Yaratıcı bireyleri yetiştirmede eğitim programları çok önemlidir. Teknolojide olan değişimler doğal olarak eğitim programlarındaki değişimi de beraberinde getirmektedir. Çağdaş eğitim; okulöncesi dönemden başlayarak çocuğun düşüncelerini merak etme, gözlem, buluş yeteneklerini geliştirme amacını taşır. Geleneksel eğitim sistemi ise, çocukta yaratıcılığı körelterek ezbercilik, verilenle-



rin aynen uygulanması, deney yoksunluğu gibi öğretim yöntemleriyle gelişmeye çok açık olan yaratıcılığı engellemektedir.

Yaratıcı becerilerin geliştirilmesi, üstün yetenekli bireylerin eğitimlerinde önemli bir yere sahiptir. Yaratıcı öğretim becerileri ve stratejilerin geliştirilmesi, onların programlarında mutlak olması gereken konulardır. Renzulli'nin 3 halka metodu, Moon ve Feldhusen'in Purdue 3 aşamalı zenginleştirme modeli gibi üstünlerin yaratıcılık becerilerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Sınıflarda yaratıcılıkları belirleyen bir çalışma Csikszentmihalyi (2000) tarafından yapılmıştır. Yaratıcılığı öğrenme üzerine katkıda bulunan kişilerce değerlendirilmiştir. Bu kişilerin yüksek motivasyona sahip olduklarını bulmuştur. Sınıfta yaratıcı düşünce, öğrencinin özel ilgi alanlarına göre uygulanmalıdır. Bu alanlar, Guilford'un farklı fikirlere olan düşüncesine dayanır. Yaratıcı problem çözme ve problem temelli öğrenmenin de temel bileşenlerinde olan bu alanlar; *akıcılık, esneklik, zengin-*

*leştirme, özgünlüktür.* Farklı alanlarda yaratıcı düşünme öğretimi her yönüyle ürün geliştirmek için önemlidir. Bu alanlardan;

Akıcılık, düşünebilme ve hatırlama yeteneğidir.

Esneklik, beklenen fikirlerden farklı yeni fikirler ortaya koyabilme kapasitesidir.

Zenginleştirme, konuyu detaylandırma, fikir geliştirme, hayata özel bir konsept kazandırma olarak ele alınabilir.

Özgünlük, bilinen fikirlerden bağımsız yeni orijinal fikirleri sentezleme ve ilişkilendirmedir (Baska & Stambaugh, 2001; Perkins, 1981).

Perkins'in çalışması, yaratıcı öğretim konusunda başarılıdır. Perkins, yaratıcı olmanın ve onu öğrenmenin anahtar prensiplerini tanımlamıştır. Bu prensipler genel olarak;

Yaratıcılık: Kişileri yaratıcı yapabilecek özellikler sergilemesi,

4 temel özellik beklenir: Planlama, soyut düşünme, çözüme ulaşma, yeni şeyler üretme,

Ürünü meydana getiren gücü yönlendirmeyi amaçlama,

Alternatif seçenekler arasından birisini tüm detayları ile değerlendirme,

Stil, değer, inanç gibi kavramların karışımıdır (Baska & Stambaugh, 2001; Perkins, 1981).

Yaratıcılık, iyi bir fiziksel çevre, çocuğa göre hazırlanmış destekleyici bir program ve bu alanda özenle yetiştirilmiş yetenekli personelle geliştirilebilir.

Yaratıcılık eğitimi çocuklarda,

Karşlarına çıkan fırsatlardan yararlanmalarını,

Güçlüklerin üstesinden gelmek için çözüm yolları bulmalarını,

Her şeyi merak ederek, soru sormalarını ve kestirimlerde bulunmalarını,

Araştırma ve deney yapma eğilimlerini artırmalarını,

Hayal dünyasını geliştirmelerini,

Yeni buluşlar gerçekleştirmelerini,

Herhangi bir konuda ilgi ve dikkatlerini uzun süre tutabilmelerini,

Ayrıntılara dikkat ederek, yanlış ve eksiklerini bulmalarını,

Çevrelerindeki biçim ve mekân ilişkilerini görebilmelerini,

Kendilerine güvenen ve bağımsız kişilikler geliştirebilmelerini,

Kendilerini dış dünyaya ve tüm insanlara açık tutabilmelerini,

Geleceğe yönelik planlar hazırlayabilmelerini,

Dengeli ve duyarlı kişiler olabilmelerini,

Duygu ve düşüncelerini farklı şekillerde ifade edebilmelerinin sağlar (Ömeroğlu 2001; Verber, 1979).

Eğitimi büyük bir öneme sahip üstün yetenekli çocuklara yaratıcılığın öğretilmesi ve bu yeteneklerinin geliştirilmesi güç bir iş olarak görülebilir. Üstün bireylerin bilgi birikimlerinin ve yaratıcı yeteneklerinin geliştirilmesi sonucu yaratıcı ürünler oluşur. Bu ürünlerin ortaya çıkabilmesi için akıcılık, esneklik, zenginleştirme alanlarında üstün bireylerin yetenekleri erken yaşlarda geliştirilmelidir.

## Kaynakça

Baska, J. V. , Stambaugh, T. (2006). Comprehensive curriculum for gifted learners. Boston. MA. Perason Education Inc. Third Edition.

Csikszentmihalyi, M. (2000). Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play. San Francisco: Jossey- Bass Publisher.

Dağlıoğlu, H. E. (1995). İlkokul 2-5. sınıflara devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Dağlıoğlu, H. E. (2004). Okul öncesi çağıdaki üstün yetenekli çocukların eğitimleri. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı s. 76. İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları No: 64.

Freeman, J. (1986). The psychology of gifted children. Jonh Willey and Sons Ltd. Great Britian.

Metin, N. (1999). Üstün yetenekli çocuklar. Öz Aşama Matbaacılık San. LTD. Ankara.

Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within, understaning our gifted 4 (3), 1, 11-15.

Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö., Tür, G. (1999). Okulöncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri. İstanbul, YA-PA Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.

Ömeroğlu, E. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 151.

Ömeroğlu, E. (2004). Okul öncesi üstün çocuklar ve eğitimi. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları No:63.

Perkins, D. N. (1981). The mind's best work. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness. Phi Delta Kappan, November pg 180.

Renzulli, J.S. (1986). The treating conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Conception of Giftedness Press Syndicate of University of Cambridge.

Roedell, W. C., Jackson, M. E., Robinson, H. B. (1980) Gifted young children. Teacher College Press, New York.

San, İ. (1979). Yaratıcılık, iki düşünme biçimi ve çocuğun yaratıcılık eğitimi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 1-4.

Torrance, E. P. (1962). Guiding creative talent. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Verber, F. V. (1979). Creativity Education. Germany: Inter Naciones, Bonn-Bad Godesberg.

# Okul Yönetiminde Yeni Bir Uzmanlık Alanı: Ana Sınıfları

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ\*

**H**alen 6 yaş grubunda okul öncesi eğitime kayıtlı öğrencilerin yaklaşık dörtte üçünün devam ettiği resmi ilköğretim okullarına bağlı ana sınıfları, ilköğretim okulu idaresi altında hizmet vermektedir. Bu durum, kendine özgü şartları olan ve özel bir uzmanlık gerektiren okul öncesi eğitimi ve dolayısıyla yönetimi açısından üzerinde durulması gereken bir husustur.

Anayasal bir zorunluluk olarak eğitim devletin gözetim ve denetiminde ve temel eğitim zorunlu olduğundan, devlet temel eğitim almak isteyen her vatandaşına ücretsiz eğitim imkanı sağlama yükümlülüğü taşımaktadır (T.C. Anayasası, madde 42). Okul öncesi eğitimi de zorunlu temel eğitim kapsamına alma çalışmalarının devam ettiği son yıllarda, devlet okul öncesi eğitimi teşvik etmekte ve karşı karşıya kaldığı yoğun talebi karşılamak üzere ilköğretim okulları bünyesinde ana sınıflarını yaygınlaştırmaktadır. Fakat ilköğretim okullarına bağlı ana sınıflarının, alanla ilgili özel bilgi, beceri ve deneyime sahip olmayan okul yöneticileri tarafından "idare" edilmesi, okul öncesi eğitimin amacına ulaşmasını güçleştirmektedir. Bu yazıda, bünyesinde ana sınıfı bulunan ilköğretim okullarının yöneticilerinin dikkatini, ana sınıflarının öğrenme-öğretme ortamlarının ilköğretimden farklılıklarına dikkat çekmek amaçlanmıştır.



## 1. Okul Öncesi Eğitimde Hedefler ve Gerçekler

Okul öncesi eğitimin önemini nihayet biz de fark ettik. Okul öncesi eğitimin bugüne kadar hangi gerekçelerle ikinci, hatta üçüncü planda değerlendirildiği ayrıca tartışılmalıdır. Fakat bugün gelinen noktada, 4-5 yaş grubunda yüzde 40'lara, 6 yaş grubunda ise yüzde 60'lara varan okullaşma oranı ülkemiz açısından büyük gelişmelerdir (MEB, 2010). Nitekim 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda da, 2013 yılı için, 4-5 (36-60 ay) yaş grubunda yüzde 50, 6 yaşında (60-72 ay) ise yüzde 100 okullaşma hedefi konulmuştu (9. BYKP, 2006, 63).

Fakat tüm nicel artışların kısa ve orta vadedeki en yaygın sonucu nitelik düşüşüdür. Okul öncesi eğitimde de nitelik düşüşünü birçok alanda gözlemliyoruz. Her biri ayrı bir araştırma ve analiz konusu olan *öğretmen yetiştirme, öğretim programları, eğitim materyalleri, eğitim ortamları* (Öztürk,

2010; Aydın, 2010; Erden, 2010; Haktanır, 2008; Turan, 2004; Kandır, 2001) gibi somut durumlar yanında *fırsat eşitliği, eğitimi tabana yayma ve farklı toplumsal kesimlerin taleplerine uygun eğitim sunma* (Arslan & Nural, 2004; Gürşimşek, 2003) gibi doğrudan ülkenin eğitim politikaları çerçevesinde değerlendirilmesi gereken sorunlar da karşımızda

duruyor. Diğer taraftan, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim eksikliği, denetim ve yönetim süreçlerindeki yetersizlikler de başlı başına ele alınması gereken sorunlar olarak dile getirilmektedir (Haktanır, 2008). Fakat biz bu çalışmada *okul öncesi eğitimde ilköğretim okulları bünyesindeki ana sınıflarının yönetimi sürecinde karşılaşılan sorunlar* üzerine odaklanacağız.

## 2. Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumu Olarak Ana Sınıfları

Bilindiği üzere, ülkemizde okul öncesi eğitim hizmeti sunan birkaç çeşit kurum bulunmaktadır. Bunlar, *kreşler, çocuk yuvaları, bağımsız anaokulları ve ana sınıflarıdır*. İlk üç kurum nispeten özgün bir kurumsal kimlik oluşturmuşlardır. Bu kurumlar idari yapıları, öğretmen ve yardımcı personeli, eğitim ortamları ve uygulamalarıyla daha profes-

\* Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi/ABD

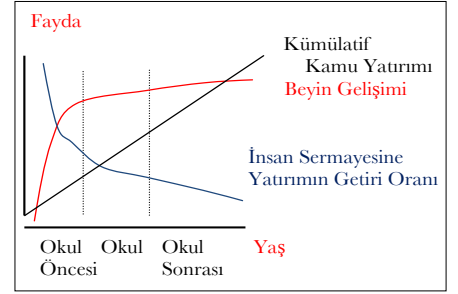
yonel bir yapı arz etmektedirler. Fakat özellikle ilköğretim okullarının bünyesindeki ana sınıfları çoğunlukla bu özgün yapıdan mahrumdur. Fakat daha önemlisi, ana sınıfları, bünyesinde oldukları kurumun yönetimine bağlıdır. Bu durum, ana sınıflarının yönetimlerini özel olarak ele almayı gerekli kılmaktadır.

Tabloda da görüldüğü üzere, resmi okulların ana sınıflarında eğitim gören öğrenci oranı 2010-2011 öğretim yılı itibarıyla yak-

likle araştırmalar, alan çalışmalarını bağımsız anaokullarında ya da özel anaokullarında yapmakta fakat resmi ilköğretim okullarının ana sınıflarının yönetimi üzerine pek eğilmemektedir (Tok, 2002; Kandır, 2001; Aksoy, 1995; Oktay, 1999; Zembat, 1993).

### 3. Ana Sınıfları Neden Önemli?

Sorunu etraflıca analiz edebilmek için birkaç hususu hatırlamak gerekir. Okul öncesi dönem



**Kaynak: Heckman & Carneiro 2003'ten aktaran UNICEF, 2007, 9.**

Şekilde de görüldüğü gibi, okul öncesi eğitim dönemi, insan beyninin en hızlı geliştiği dönemdir. Bu dönem, insana yapılan yatırımdan en yüksek getirinin sağlandığı dönem olma özelliğini de taşımaktadır (UNICEF, 2007, 9). Avrupa Birliği eğitim politikaları çerçevesinde de okul öncesi eğitime özel bir önem verilmekte ve üye ülkelerin okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmaları ve niteliğini arttırmaları amacıyla fonlar tahsis edilmektedir.<sup>1</sup>

Okul öncesi eğitim, çocukların sosyal adaptasyonları açısından en yüksek dönütün alındığı dönemdir. Üye ülkeler, çocukların ileri yaşlardaki öğrenmelerinin temelini atmak, okul terklerini önlemek, fırsat eşitliğini sağlamak ve tüm becerilerin bütüncül olarak gelişimini artırmak için etkili bir araç olduğunu kabul ederek okul öncesi eğitime daha fazla yatırım yapmalıdırlar (EACEA, 2009, 3).

Genel olarak bu bilimsel gerçekliğin bir sonucu olarak okul öncesi eğitim önemsenmekte ve yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Fakat özellikle kadının iş dünyasındaki rolünün artması ile evde çocuk bakımının güçleşmesi sebebiyle okul öncesi eğitimin gündeme geldiğini ve

<sup>1</sup> 2009 yılında ilan edilen Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Hibe Programı çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na 5.270.000 euro AB fonu tahsis edilmiştir.

**Tablo 1: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı**

	Okul/ Kurum	Öğrenci sayısı			Öğretmen sayısı			Derslik
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Kadrolu	Sözleşmeli	
Okul öncesi eğitim	4 209	1 115 818	580 296	535 522	48 330	32 516	15 814	46 336
Okul öncesi eğitim(resmî)	1 570	1 015 391	527 145	488 246	8 450	5 865	2 585	37 192
Anaokulu	1 452	184 545	96 651	87 894	7 901	5 316	2 585	6 854
Ana sınıfı	22813 <sup>(1)</sup>	824 070	427 022	397 048	29 758	16 529	13 229	29 843
657 S.K. 191. maddesine göre açılan kurumlar	118	6 776	3 472	3 304	549	549	-	495
Okul öncesi eğitim (özel)	2 639	100 427	53 151	47 276	9 081	9 081	-	9 144
Anaokulu	1 054	39 769	21 069	18 700	1 473	1 473	-	3 100
Ana sınıfı	584 <sup>(1)</sup>	20 710	10 912	9 798	1 041	1041 <sup>(2)</sup>	-	1 381
Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu	1 585	39 948	21 170	18 778	7 608	7 608	-	4 663

(1) Okul öncesi eğitimde 19 545 resmî ana sınıfı ile 583 özel ana sınıfı okul sayısına dâhil edilmemiştir.

Kaynak: TÜİK, 2011, www.tuik.gov.tr, Erişim tarihi: 20.03.2011.

laşık yüzde 74, derslik ve öğretmen oranı ise yaklaşık yüzde 60 düzeyindedir. Bu rakamlar bize, okul öncesi eğitimin büyük oranda resmi ilköğretim okullarının ana sınıflarında gerçekleştiğini göstermektedir.

Birçok araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminin özel taraflarının olduğu dile getirilmektedir. Fakat genel-

0-72 ay olarak kabul edilmektedir. Bu dönem çocuğun fiziksel, zihinsel, psikolojik, duygusal, dilsel ve sosyal gelişiminin en hızlı olduğu dönem olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu dönemde yapılacak eğitimin katkısı, daha sonraki yıllarda yapılacak eğitimle karşılaştırıldığında, daha etkili ve kalıcıdır (Zigler & Gilliam & Jones, 2006).



yaygınlaştığını da unutmamak gerekir. Nitekim bizde de son 20 yılda kent-kır nüfus oranlarının değişimine paralel olarak okul öncesi eğitimin daha fazla tartışılıyor olması bir tesadüf değildir.

Aynı araştırmada, öğretmenlerin algıları açısından ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna göndermelerinin nedenleri değerlendirildiğinde, ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitime

dillerini geliştirmeleri/öğrenmeleri ve eğitim-öğretim sürecine daha hazır hale getirilmeleridir. Bu durumda da özellikle Türkçe dışında anadili olan çocukların Türkçeyi öğrenmeleri ve ilköğretime hazır olmasının sağlanması amaçlanmaktadır.

**Tablo 2: Türkiye Yıllara Göre Kır-Kent Nüfusu Değişim Oranları**

	1980		1990		2000		2009	
	Kent	Kır	Kent	Kır	Kent	Kır	Kent	Kır
<b>Nüfus (milyon kişi)</b>	20	25	33	23	44	24	54	17
<b>Oran (%)</b>	45	55	60	40	66	34	75,5	24,5

**Kaynak: TÜİK, 2011, www.tuik.gov.tr, Erişim tarihi: 20.03.2011.**

TÜİK verilerinden yola çıkarak oluşturulan yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, Türkiye’de 1985 sonrası dönemde kent nüfusunun kır nüfusunu geçtiği görülmektedir. Özellikle son 20 yılda kır-kent nüfus farkı hızla belirginleşmektedir. Bu 30 yıllık değişimin neticelerini kentler yeni yeni fark etmektedir. Bu farkındalığın bir yansıması da okul öncesi eğitime talebin artmasıdır.

Nitekim UNICEF’in 2007’de yaptığı araştırma da bu iddiayı doğrulamaktadır. Araştırmada, “Neden çocuğunuzu anaokuluna gönderiyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar şöyledir:

1. Okula hazırlık ve alışkanlık,
2. İkna çalışmaları,
3. Kadının iş yaşamına katılımı,
4. Çocuğun bakımını devretme ve
5. Sosyalleşme davranışı kazanma (UNICEF, 2007, 6).

göndermelerinin ağırlıklı gerekçesi kentleşme olgusunun ortaya çıkardığı sonuçlara işaret etmektedir:

1. Çocuğu evden uzaklaştırmak (%20)
2. Çocuğu eğitime/ilköğretime hazırlama (%14),
3. Ailelerin okul öncesi eğitimin önemini anlaması (%14),
4. Sosyalleşme desteği sağlanması (%9),
5. Annenin çalışıyor olması (%14),
6. Bakım amaçlı (%7),
7. Dil gelişimine destek olması (%7),
8. Gelişimin sağlıklı olması (%7),
9. Ev ortamının dışında farklı bir ortamda da bulunması isteği (%4),
10. Çevrelerinden etkilenme (%4) (UNICEF, 2007, 6).

Okul öncesi eğitimin diğer bir gerekçesi ise çocukların ana-

diğer taraftan, çocukların içinde yaşadıkları toplumu tanımları, sosyalleşmeleri ve kültür aktarımı da okul öncesi eğitimin gerekçelerinden biri olarak öne sürülmektedir. Kent yaşamında büyük ailelerin çekirdek aileye dönüşmesi, aile büyüklerinin çocuklarla iletişiminin sınırlı olması ya da hiç olmaması gibi durumlar, bu dönemdeki eğitimi önemli kılmaktadır.

Ailelerin küçülmesi yanında parçalanmış ailelerin oranındaki artış da okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasıyla ilişkilendirilmektedir. Ayrıca çocuk sayısının azalması ile okul öncesi eğitime talebin artmasında da bir ilişki olduğu söylenebilir.

Kent yaşamında apartman dairelerinde yaşamak zorunda kalan çocukların açık alana çıkmak, akranlarıyla oyun oynamak, fiziksel aktivite yapmak, bol oksijen almak ihtiyacını da okul öncesi kurumlarda karşılaması beklenmektedir.

Bu gerekçeler ışığında okul öncesi eğitim kurumlarının kır ve kent dağılımları da irdelenmelidir. Çünkü yukarıda sıralanan gerekçeler, okul öncesi eğitimin kentte artmasını gerektirmektedir. Diğer taraftan çocuğun tüm potansiyelinin gelişimini sağlamak amacıyla okul öncesi eğitime kırsal bölgede daha çok ihtiyaç olduğu da aşikârdır. Nitekim Eğitim-Bir-Sen’in hazırladığı “Eğitim Vizyonu Raporu”nda yer verildiği üzere, dünya genelinde gelir durumuna göre okul öncesi okullaşma oranları ince-

**Tablo 3: 2010-2011 Öğretim Yılında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Kır ve Kente Göre Dağılımı**

	Okul	Şube	Öğrenci		Öğretmen <sup>(1)</sup>		Derslik
			Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	
<b>Toplam</b>	<b>27 606</b>	<b>57 707</b>	<b>580</b>	<b>535</b>	<b>3 414</b>	<b>44 916</b>	<b>46 336</b>
			<b>296</b>	<b>522</b>			
<b>Şehir</b>	<b>14 805</b>	<b>41 791</b>	<b>430</b>	<b>393</b>	<b>2 123</b>	<b>35 357</b>	<b>31 962</b>
			<b>027</b>	<b>880</b>			
<b>Köy</b>	<b>12 801</b>	<b>15 916</b>	<b>150</b>	<b>141</b>	<b>1 291</b>	<b>9 559</b>	<b>14 374</b>
			<b>269</b>	<b>642</b>			

**Kaynak: TÜİK, 2011, www.tuik.gov.tr, Erişim tarihi: 20.03.2011.**

lendiğinde, yüksek gelir grubunun okul öncesi eğitime devam oranı yüzde 90 düzeyindeyken, düşük gelir grubunun okul öncesi eğitime devam oranı yüzde 24 düzeyindedir (Eğitim-Bir-Sen, 2008, 6). Türkiye’de okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin yaklaşık yüzde 75’i kentte, yüzde 25’i de kırsaldadır.

Okul öncesi eğitimin hedefleri gözönüne alındığında, kentlerdeki alt sosyo-ekonomik gruba mensup çocuklar ile kırsal kesimdeki çocukların bu eğitime daha fazla ihtiyaçları olduğu kabul edilmektedir. Nitekim gerek AB raporlarında gerekse de Bakanlıkça hazırlanan belgelerde bu durum açıkça ifade edilmekte ve Bakanlık da bu kesimlere ulaşmak için ana sınıflarına ağırlık vermektedir. Denilebilir ki ülkenin geleceği ana sınıflarında şekillenmektedir. Dolayısıyla ana sınıflarının yönetimini de üstlenen ilköğretim okulu müdürlerinin bu özel alanla ilgili algıları ile bu özel alana ilişkin yöneticilik bilgi, birikim, beceri ve yeterlilikleri büyük önem arz etmektedir.

#### 4. İlköğretim Kurumlarında Ana Sınıflarının Yönetimi

Türkiye’de genel olarak eğitim yöneticiliği, yasal olarak belli bir eğitim zorunluluğu olan ve uzmanlık gerektiren bir görev olarak kabul edilmemektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim kurumlarında ya da bünyesinde ana sınıfı bulunan ilköğretim okullarında görev yapacak olan idarecilerin de böyle bir özel yeterliliğe sahip olmaları beklenmemektedir.

Fakat okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim konusunu ele alan hemen her araştırmada (Tok, 2002; Kandır, 2001; Aksoy, 1995; Oktay, 1999; Zembat, 1993), bu dönem eğitiminin kendine özgü yapısı ve içeriği sebe-

biyle yönetiminin de farklılık arz etmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu farklılıklar ana hatlarıyla şöyle özetlenebilir:

1. Okul öncesi eğitim, çocuğun aile ortamından sonra karşılaştığı ilk ortamdır.

2. Okul öncesi eğitim örgütlerinde öğrenci ve ailelerle farklı bir iletişim biçimi hâkimdir.

3. Okul öncesi eğitim kurumlarında ast-üst ilişkisi ve yetki ve sorumluluk paylaşımı farklıdır (Zembat 1994’ten akt. Kök, 2002, 4; 22-25).

İlköğretim okulu müdürleri için ana sınıfları yaygın olarak bir minyatür okul gibi algılanmaktadır (Haktanır, 2008). Bu kanaat, toplumdaki yaygın algıdan da (UNICEF, 2006, 47-49) kaynaklanıyor olabilir. Ebeveynlerin ana sınıfına çocuklarını gönderme gerekçelerine baktığımızda da bu durum açıkça ortaya çıkmaktadır (UNICEF, 2006, 6). Dolayısıyla okul müdürleri için ana sınıfı tüm bileşenleriyle bir oyun ve eğlence ortamı ve birazcık da okulmuş gibi değerlendirilmektedir. Böyle olunca, okul müdürleri ana sınıfına yapılacak masrafi erteleyebilmekte, etkinliği kolaylıkla ikinci plana itebilmekte, daha önemlisi öğrenme çıktılarını “her ne olursa olsun” şeklinde değerlendirmekte hatta hiç ilgilenmemektedir (Ural & Ramazan, 2007, 53-54; Atasavun, 1994’ten akt. Kök, 2002, 23-24). Bu durumda, ana sınıflarındaki tüm eğitim süreci ve başarı takibi okul öncesi öğretmenlerinin omuzlarında ve inisiyatiflerinde kalmaktadır.

#### 5. Ana Sınıfı Yönetiminin Özel Yanları

Okul öncesi eğitim, kendine özgü şartları ve özellikleri olduğu için ilköğretimden ayrı bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu farklılıklar, çocukların gelişim düzeyleri merkezinde şekil-

lenmektedir. Çocukların gelişim düzeyleriyle ilişkili olarak okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler, öğretim programları, eğitim ortamları, kurumda sunulan çeşitli hizmetler ve elbette veliler ve genel olarak toplumun yaklaşımı farklılık arz etmektedir.

#### 5.1. Öğrenciler

İlköğretim okulu müdürlerinin fark etmesi gereken en önemli ayrıntı, ana sınıfındaki öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim aşamaları ve hazır bulunuşluk düzeyleridir. Ana sınıfı öğrencileri, Piaget’ye göre, bilişsel olarak “işlem öncesi dönemi” yaşamakta, ahlak gelişiminde ise kuralları bilmekle birlikte ne amaçla konulduklarını fark edememektedirler. Erikson’un psiko-sosyal gelişim evrelerinden “girişkenliğe karşı suçluluk evresi”ndeki ana sınıfı öğrencilerinin bu dönemde merak ve aktiviteleri arttığı için problem oluşturan davranışları da artmaktadır. Frued ise bu dönemdeki çocukların, yetişkinleri model alarak cinsiyet rollerini kazanmaya başladıklarını belirtmekte ve yetişkinlerin onlara bu dönemde daha fazla sevgi göstermelerini önermektedir (Senemoğlu, 2010). Ana sınıfına devam etmesi gereken kaynaştırma öğrencileri ise okul yöneticisinin ayrıca üzerinde durması gereken önemli bir ayrıntıdır.

#### 5.2. Veliler

Ana sınıfı velileri de ilköğretim öğrencilerinin velilerinden farklıdır. Ana sınıfı velileri, çocuklarından ilk kez ayrılmaktadır ve onların her anını merak ve ilgiyle izleme arzusu içindedir. Onlar için çocuklarının aldığı eğitimden daha çok güvenliği, beslenmeleri, sağlıkları ve huzurları ön plandadır. Özellikle çekirdek ailelerin artması ve çocuk sayısının düşmesiyle görece

olarak çocuklara yüklenen anlam ve dolayısıyla gösterilen ihtimam da artmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2008; Arslan & Nural, 2004; Gürşimşek, 2003). Bizim çocukluğumuzda görmediğimiz ilgi ve alakayı onların çocuklarına gösteriyor olmaları doğaldır.

### 5.3. Öğretmenler

Ana sınıfı öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler farklı olsa da (Haktanır, 2008, 22-35), hizmet öncesi eğitim sistemleri ve atanma süreçleri diğer öğretmenlerden farklı değildir. Bununla beraber gerek okul öncesi eğitimin son yıllarda yaygınlaşması gerekse öğretmen açığı sebebiyle nispeten genç bir öğretmen kitlesi görevdedir. Ekseriyetle kadın olan okul öncesi öğretmenlerinin diğer bir ayırıcı özelliği ise yalnız olmalarıdır. Ana sınıfı öğretmenleri çoğunlukla okulun öğretmenler odasından uzak, kendi işleriyle meşguldürler (Ural & Ramazan, 2007, 53).

### 5.4. Hizmetler

Ana sınıflarının okul idaresi açısından bir farklı yönü de rutin hizmetlerdeki farklılıklardır (Ok-tay, 1999). Bir ana sınıfında öğretmenlerle birlikte bir yardımcı personel mutlaka bulunmaktadır. Ayrıca ana sınıfı öğrencileri yarım gün eğitim alsalar bile mutlaka okulda bir öğün yemek servisi yapılmaktadır.

### 5.5. Müfredat

Okul öncesi eğitim müfredatı, sürekli öğrencinin aktif olmasını gerektiren, ders ve dinlenme sürelerinin sürekli öğretmen gözetiminde geçmesi gereken bir yapıya sahiptir (Erden, 2010; Turan, 2004). Ana sınıfı müfredatında yazılı materyallerden daha çok üç boyutlu nesnelere

nişlenmektedir, öğrencilerin zihinsel, duygusal, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerini sağlayacak etkinlikler bizzat öğretmenin etkin rol almasıyla gerçekleştirilmektedir (Morrison, 1998).

### 5.6. Eğitim Ortamı

Ana sınıflarında derslik kavramı da farklıdır. Ana sınıfında derslik aslında bir oyun alanıdır (Kandır, 2001; Oktay, 1999). Fakat bir oyun alanı olan asıl derslikten başka ayrıca gerçek bir oyun alanı, mutfak, uyku odası ve onlara uygun bir bahçe gerekmektedir. Ana sınıfı öğrencilerinin kullanacakları tuvaletler, lavabolar vb. alanlar da onların yaşına ve gelişimine uygun boyutlarda olmalıdır.

### 5.7. Toplum

Toplumumuzun okul öncesi eğitimden beklentileri ile çağdaş dünyada okul öncesi eğitimden beklenen çıktılar tam olarak örtüşmektedir (UNICEF, 2007). Yukarıda sıralanan gerekçelerle ana sınıfına çocuğunu gönderen ailelerin okul öncesi eğitim algısı, toplumun da okul öncesi algısının göstergesidir. Bu algı yine yukarıda belirtildiği üzere, okul yönetimlerinin ana sınıfa bakışını biçimlendirmektedir.

## 6. Ana Sınıflarının Yönetiminde İlköğretim Okulu Yöneticilerine Öneriler

**Önce kendinizi geliştirmelisiniz:** Okul öncesi eğitim, kendine özgü şartları ile özel bir uzmanlık alanıdır. Eğitim bilimcilerin de üzerinde en çok yoğunlaştıkları alanlardan biridir. Okul yöneticisi olarak böyle özel bir eğitim sürecini tanımak, anlamak, içselleştirmek ve sonuçta yönetebilmek için işe, kendi eksiklerinizi gidermekle başlamalısınız. Gerek okul

öncesi eğitimi ile ilgili mevzuatı gerekse de alanla ilgili bilimsel çalışmaları takip etmeli ve ana sınıfı eğitiminin hassasiyetlerinin farkına varmalısınız.

**Öğretmenlerinizin uzmanlıklarına saygı duymalısınız:** Ana sınıfı öğretmenleri, alan bilgisi eğitimi almış uzmanlardır. Onların bilgi, birikim ve deneyimlerini dikkate almalı; talep, tavsiye ve önerilerini önemsemelisiniz.

**Güzel örnekleri gözlemlemelisiniz:** İyi örnekleri yerinde gözlemlemek en etkili ve doyurucu öğrenme biçimidir. Çevrenizdeki ana sınıflarını gezmeli, kurumun yöneticisi ve öğretmenleriyle deneyimlerini paylaşmalısınız. Ortak projeler geliştirerek kıyaslama yöntemi<sup>2</sup> hayata geçirmelisiniz.

**Öğretmenlerinizin kendilerini geliştirmelerine fırsat sağlamalısınız:** Öğretmenlerinizin kendilerini geliştirmeleri için kurum içinde ve kurum dışında sunulan eğitim, seminer, sempozyum vb. etkinliklere katılmalarını tavsiye etmeli, zaman zaman onlarla birlikte eğitim almalı ve mümkünse onların kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağını düşündüğünüz dergi, kitap vb. kaynakları sağlamalısınız.

**Eğitim ortamını nitelikli hale getirmelisiniz:** Öz saygı ve güçlü bir benlik, çevre ve ortamla doğrudan ilişkilidir. Ana sınıfı öğrencilerinin ve öğretmenlerinin size ve kuruma saygılarını ve bağlılıklarını artırmak ve eğitimin niteliğini artırmak için ana sınıftaki eğitim ortamının niteliği ile yakından ilgilenmelisiniz. Bu hassasiyet, öğrenci ve öğretmenlerin memnuniyetini artıracak gibi velinin kuruma saygısını da artıracaktır.

<sup>2</sup> Kıyaslama yöntemi ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz: Ensari, H. (2004). 21. yy. Okulları İçin Kıyaslayarak Öğrenme (Benchmarking). İstanbul, Sistem Yayıncılık.

**Okulun imkânlarından haberdar etmelisiniz:** Ana sınıfı öğretmenlerinin okulun diğer imkân ve kaynaklarından haberdar olmalarını sağlamalı ve bunlardan aktif olarak yararlanmalarını teşvik etmelisiniz. Okulun kütüphanesi, spor salonu, konferans salonu vb. imkânlarını kullanmalarını kolaylaştıracak bir yaklaşım sergilemelisiniz.

**Diğer branşlar ve kademelerle okul öncesi arasında birlikte-lik ruhu oluşturmalsınız:** Ana sınıfı öğretmenleri genellikle diğer öğretmenlere göre daha yoğun olurlar. Bu durumda okulun diğer zümreleri ve branşlarıyla birlikte oldukları ortak zaman nispeten azalır. Bu durum, ana sınıfının zamanla okulun bünyesinden ayrı bir yapı olarak algılanmasına sebep olur. Bunu engellemek için okulun ortak çalışmalarında ana sınıfı öğretmenine de mutlaka yer vermeli, mümkünse bazı komisyonlarda görev vermelisiniz.

**Velileri için içine katmalısınız:** Ana sınıfı velileri, diğer velilere göre daha ilgilidirler. Bu ilgi, zaman zaman okul yönetimini rahatsız edecek düzeye ulaşabilir. Bu durumu engellemek ve hatta bir artı değere dönüştürmek için ana sınıfı velilerinin kişisel bilgi, birikim ve becerilerini keşfetmeli ve bu değerleri eğitimin niteliğini artırmak amacıyla kullanılmalısınız.

**Çevre imkânlarını değerlendirmelisiniz:** Ana sınıfında sosyalleşme, akademik başarıdan önce gelir. Diğer taraftan, öğrencilerin hareket ihtiyacı diğer öğrencilere nispetle daha fazla, algı süreleri daha kısadır. Bu engelleri aşmak için okul çevresinde bulunan tüm imkânların fizibilitesini çıkarmalı ve ana sınıfı müfredatı ile ilişkilendirerek aktif olarak kullanmalısınız.

## 7. Sonuç

Genel olarak ve kanunen ülkemizde eğitim yöneticiliği bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmemektedir. Bir okulun yöneticisi olmak için dikkate alınan öncelikli vasıf, ilgili kurumda verilen derslerden birinin öğretmeni olmakla sınırlıdır. Bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında bu durum göz önünde bulundurulurken ilköğretim okullarına bağlı ana sınıflarının yönetimi ilköğretim okullarının idaresine bırakılmıştır. Okul öncesine devam çocuklarımızın büyük bir çoğunluğu da ana sınıflarında eğitim görmektedirler. İlköğretim okulu yöneticilerinin, bünyelerinde bir ana sınıfı ihdas edildiğinde, okul öncesi eğitime ilişkin özel şartların farkında olmaları, kurumlarına kayıt olan çocuklarının etkili bir eğitim almaları açısından hayati önem taşımaktadır.

İlköğretim okulu yöneticileri öncelikle okul öncesi dönemin, bir oyun ve eğlenceden ibaret olmadığını, okul öncesi öğretmenlerin ise branş eğitimi almış uzmanlar olduklarını kabul etmeleri gerekmektedir. Elbette o yaş çocukları oyun çağındadır. Fakat aynı zamanda, onlar birer birey ve geleceğin büyükleridir. Kaldı ki, insanın en hızlı ve kalıcı öğrenme çağı da okul öncesi dönemdir. Öyleyse ana sınıfındaki her bir öğrenci için, okulda geçirdikleri her bir gün ve gerçekleştirdikleri her bir etkinlik onların hayatında derin etkiler bırakacak deneyimlerdir ve bu da ana sınıflarının yönetimini üstlenen ilköğretim yöneticilerinin sorumluluğunu bir kat daha artırmaktadır.

## Kaynakça

- Resmî Gazete (2006). **9. BYKP**, s. 26215, Ankara: 1 Temmuz 2006.  
Arslan, Ü. & Nural, E. (2004). "Okul Öncesi Eğitiminde Okul-Aile İşbirliğinin

Önemi", **Millî Eğitim** (162), 2004, pp. 99-108.

Aydın, A. (2010). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmeleri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kars, Kafkas Üniversitesi.

EACEA (2009). **Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities**. www.eurydice.org. Erişim tarihi: 20 Mart 2011.

EĞİTİM-BİR-SEN (2008). "Okul öncesi Eğitim: En Önemli Okul Öncesi Eğitim Kurumu Ailedir", **Eğitime Bakış**, s. 12, ss. 3-7.

Erden, E. (2010). **Problems That Preschool Teachers Face In The Curriculum Implementation**. Unpublished master thesis. Ankara: METU.

Gürşimşek, I. (2003). "Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı ve Psikososyal Gelişim", **KUYEB**, 3 (1), Mayıs 2003, pp. 125-144.

Haktanır, G. (2008). "Okul Öncesi Öğretmeninin Niteliği", **Eğitime Bakış**, s. 12, ss. 22-35.

Kandır, A. (2001). "Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi", **Millî Eğitim** (151), 2001, pp. 102-104.

MEB (2010). **Bakanın 2011 Yılı Bütçe Konuşması**. www.meb.gov.tr. Erişim tarihi: 20 Mart 2011.

Morrison, G. (1998). **Early Childhood Education Today**. New Jersey, Prentice Hall.

Oktay, A. (1999). **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Öztürk, Ş. (2010). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik İlkelerle İlgili Görüşleri", **KUYEB**, 10 (1), Kış 2003, pp. 365-418.

Senemoğlu, N. (2010). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tok, E. (2002). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Sorunları**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Denizli, Pamukkale Üniversitesi.

TUİK (2011). **Eğitim İstatistikleri**. www.tuik.gov.tr. Erişim tarihi: 20.03.2011.

Turan, F. (2004). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yönetmeliği ve Programının Değerlendirilmesi", **Millî Eğitim** (162), 2004, pp. 109-125.

UNICEF (2007). **Okul Öncesi Eğitimde Bilgi Tutum ve Uygulama Araştırması**. Ankara: MEB.

Ural, O. & Ramazan, O. (2007). "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü", **Türkiye'de Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi** içinde. (Ed. S. Özdemir, M. Sözer), Ankara: TED Yayınları.

Zembat, R. (1993). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Yönetici Özellikleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Zigler, E. & Gilliam, W. S. & Jones, S. M. (2006). **A Vision For Universal Preschool Education**. Cambridge: Cambridge University Press.

# Çocukların Gelişiminde Katkıları Unutulanlar: Babalar

Araştırma Görevlisi Necdet TAŞKIN \*

## Giriş

İnsanoğlu için yaşamın ilk yıllarındaki gelişim ve öğrenmenin çok hızlı olduğu ve bu dönemde edinilen deneyimlerin ileriki yıllara temel oluşturduğu artık bilinen bir gerçektir. Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyümesi ve gelişmesi, uygun bir çevre içinde ortaya çıkmaktadır. İlk yaşam ortamı ve bu ortamda aldığı uyaranlar, çocuğun gelecekte nasıl biri olacağını belirleme konusunda oldukça etkilidir. Bu etkiyi ilk meydana getirenler, doğal olarak, çocuğun anne-babası, diğer bir deyişle aile çevresidir. Hem anne hem de babaların çocukları ile olan etkileşimleri, çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal vb. tüm gelişim alanlarını etkilemektedir. Ancak neredeyse tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye’de de çocuğun bakım ve eğitim sorumluluğunu üstlenen aile kurumu içinde; bu görevden birinci dereceden sorumlu tutulan ve önemi vurgulanan birey genellikle anneler olmuş, babanın çocuğun yaşamındaki rolü ve önemine neredeyse hiç değinilmemiştir.

Yakın bir geçmişe kadar ebeveyn-çocuk ilişkisini inceleyen çalışmalarda “ebeveyn” sözcüğüyle vurgulanmak istenen, özellikle anneler olmuştur. Yine çocuk eğitiminde ana-babaya rehberlik etmesi amacıyla hazırlanan görsel ve işitsel yayınların

hedeflediği kişiler genellikle anneler olmuş, babanın çocuğun yaşamındaki rolüne ve önemine çok az değinilmiştir. Bu bakış açısının sonucu olarak da uzun bir süre araştırmacılar, okul öncesindeki çocukların aile içindeki gelişimlerini inceleyenler babayı adeta yok saymışlardır (Güngörmüş, 2003). Söz konusu bu bakış açısı, annenin davranışının çocuk üzerindeki etkileri üzerinde ciddi bir literatürün oluşmasına katkı sağlamış ancak çocuğun gelişiminde babanın rolü, baba-çocuk ilişkisi ve babanın çocuğuyla ilgilenmesinin önemi üzerinde oldukça az çalışma yapılmasını da beraberinde getirmiştir.

Bununla birlikte son çeyrek asırda bu bakış açısının değişmeye başlamasıyla, bu konuya yeni yeni değinilmekte ve yapılan araştırmalarda artık baba, en az anne kadar önemli ve ebeveynliğin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilmektedir. Etkili ebeveynlik tartışılırken, babaların, ‘çocuk gelişiminde katkıları unutulmuşlar’ arasında sayılmamaya başlandığına tanıklık etmekteyiz (Lamb, 1975). Bu değişim, babanın çocuğun gelişim ve eğitimindeki rolüne ve önemine olan ilgiyi artırmıştır. Nitekim bu ilginin delili olarak babanın yokluğunun ya da var-



lığının çok yönlü etkileri ile ilgili dergilerdeki makaleler, gazetelerdeki özel konular ve kitapların sayısındaki artış ile birlikte okulların, sivil toplum örgütlerinin, kurum ve kuruluşların babaları hedefleyen etkinlikleri ile yapılan araştırma ve bilimsel tartışmalar gösterilebilir. Bu çalışmaların gündem oluşturmayı, sonunda çocukların iki ebeveyni olduğuna dair bilinci oluşturmayı ve ebeveynlerin bu konuya kendilerini adanmaları için dikkatlerini çekmeyi az da olsa başardığı görülmektedir. Ancak, her ne kadar babalar bu süreçte çocuklarıyla daha çok ilgilenseler de, hala annelerden çok daha az zaman geçirmektedirler (McBride, 2002; Erickson, 2004). Bu az ilgilenmenin

\*Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı



çok farklı nedenleri olmakla birlikte temelde, babaların kendi ebeveynlik rollerini algılamalarıyla ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

### Babanın Değişen Rolü

Hemen hemen tüm toplumlarda, 1980'li yıllara kadar, çocuklara ebeveynlik yapmak, daha çok kadınların ilgi alanıydı ve babalar, çocuklarıyla "sırdaş olma" fırsatını sık sık kaçırmaktaydılar. Bununla birlikte her geçen gün değişen sosyal standartlar, beklentiler, boşanmalar-daki artış, kadınların iş hayatına atılma trendindeki yükseliş ve babanın yokluğunun ya da varlığının çok yönlü etkileri ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar, babanın rolünü hızlı bir şekilde değiştirmekte, yeniden yapılandırmaktadır.

Günümüzde, geçmiştekinden daha fazla kadın çalışma hayatına atılmaktadır. Bu da birçok babanın, istemeseler de, çocuğun eğitimine ve bakımına katılmaları beklentisini günde-

me getirmektedir (McBride ve ark.1993).

Tarih boyunca toplum ve aile yapısındaki değişimler, kadın ve erkeğin ebeveynlik rollerinde de değişikliklere neden olmuştur. Zaman içinde farklı aşamalardan geçen babalık rolünün ilk zamanlardaki belirgin özelliği ahlak öğretendir. Bu dönemde iyi baba olmak, çocuğunu dine ve ahlak kurallarına bağlı büyütmekle özdeş konumdadır. Özetle "iyi baba, dindar çocuk yetiştiren baba" olarak kabul edilmektedir (Lamb, 1987). Nitekim günümüzde yapılan birçok araştırma da, çocukların ahlaki ve vicdan gelişimleri, dindar olmaları ve daha az davranış problemleri göstermelerinde erken yaşlarda babalarıyla kurdukları olumlu ilişkinin etkili olduğunu göstermektedir (Bartkowski, Xu, & Levin, 2008; Pets, 2009; Volling, Mahoney, & Rauer, 2009).

Daha sonraki zamanlarda ise, evin geçimini sağlayan kişi ve bir cinsiyet örneği olarak baba rollerine vurgu yapılmaktadır. Eve ekmek getirmek, baba ile çocuk

arasında her ne kadar doğrudan bir etkileşim sürecini içermese de, babaların çocuklarının gelişimini etkileyip şekillendirebilecekleri önemli bir dolaylı yoldur. Babalar, aynı zamanda kocalık görevini yürütmektedir. Yani çocuğun annesinin eşi olup onu desteklemekle çocuğun gelişiminde dolaylı da olsa bir görev üstlenmiş olmaktadır. Burada, babanın, annenin yaptıklarını takdir etmesi, bu hususta ona destek olması, çocuğa destek olup uyaran sağlaması ve yol göstermesi için anneye izin vermesi ya da işini kolaylaştırması halinde baba, çocuğun gelişimi üzerinde dolaylı olarak etkiye bulunmaktadır. Ekonomik hayatın çocuğun gelişimindeki önemi tamamen göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Ayrıca, ailenin varlığını sürdürebilmesi için gereken koşulların sağlanmasında babaların aile ekonomisine katkısı bile, çocukların gelişiminde önemli bir dolaylı faktör olarak kendisini gösterebilir. Benzer bir şekilde, annenin rolünü ve fonksiyonlarını destekleyen, cesaretlendiren, teşvik edip ödüllendiren ve aileyi geçindiren kişi olarak çocuğun karşısına çıkan bir babanın sağladığı uyumlu ve huzurlu bir ortam sayesinde baba, çocuklarının gelişimi üzerinde dolaylı etkiye sahiptir (Lamb, 2001).

### Sorumlu ve Etkin Babalık

Günümüzde artık ahlak öğretene, ekmek parası kazanan ve cinsiyet örneği gibi rollerinin yanısıra yeni yetiştirici olarak baba rolü konuşulmaktadır. Baba, çocuğunun yaşamında yüzyıllardır alışlagelen evin geçimini sağlayan kişi olmaktan daha baş-

ka sorumluluklar aldığıında, çocuğu ile daha çok yakınlaşmakta ve çocuk yetiştirmede önemli bir yükümlülüğü üstlenmektedir. Yeni yetiştirici baba anlayışıyla birlikte babaların çocuk ve aileleri üzerindeki etkisi, babanın rol model ve ekmek kazanan rolünden öteye anlamlar taşımaktadır. Babalık, anne ve çocuklarına duygusal yönden destek olan, çocuklarıyla ilgili işlerde eşine yardım eden, sorumluluklarını paylaşan ve çocuklarıyla doğrudan etkileşime giren kişi gibi anlamlarla zenginleşmiştir (Lamb, 1997; McBride, 1990).

Lamb'a (2001) göre, babalar, aile içinde farklı roller oynamakta ve çocuklarını birçok yönden hem doğrudan hem dolaylı olarak etkilemektedirler. Babaların hem doğrudan hem dolaylı rolleri önemlidir ve bunlar birbirlerini tamamlamaktadır. Babalar, çok farklı yolları olan etkin babalık rolünü üstlendiklerinde çocuklarının tüm gelişim alanlarında olumlu etki oluşturabilmektedir. Baba, çocukla bir şeyler yapma, oyunlar oynama, arkadaş olma, ona bir şeyler öğretme, okul ödevlerine yardım etme, tüm gelişim alanlarıyla birlikte ahlak ve kişilik gelişimini destekleme, standartları gösterme, sevdiği ya da üzüldüğü bir konuda onunla konuşma, duygularını paylaşma ve çocuğu eğitme gibi yollarla çocuğun gelişimi üzerinde doğrudan rol oynamaktadır. Zira babaların çocuklarıyla olan etkileşimleri, çocuklarına verdikleri tepki biçimi, çocuğa uyaran sağlama ve disiplin etme yöntemleri sonucunda ortaya çıkan bütünsel fayda, çocuğun her açıdan sağlam bir şekilde gelişmesine katkıda bulunur. Babaların çocuk-

larıyla oynamaları, konuşmaları gibi etkileşim içerisine girmeleri ve onların beslenme, temizlik gibi temel gereksinimlerini karşılamaları; onlarla nitelikli zaman geçirmeleri önemlidir. Çocukları ile bu tarzda bir ilişki kurduklarında, babalar, sağlıklı ve başarılı bir ilişkinin temellerini atmış olurlar.

Çocuklarıyla içten ve etkili iletişim içerisinde olan etkin katılımcı olarak babaların çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamanda görülen artış, babalarının artık daha fazla işin içerisinde yer aldıklarını ve bu sayede de ilişkilerinin boyutunun genişlediğini göstermektedir. Çalışmalar, babaların çocuklar üzerindeki etkisinin onlarla birlikte geçirdikleri süreyle doğru orantılı olduğunu göstermektedir. Çocuklarının gelişimleri üzerinde olumlu ve kalıcı bir etki bırakmak isteyen bir baba, çocuklarıyla etkin bir iletişim içerisinde olmak durumundadır. Çocukla fazlaca ve nitelikli vakit geçirmek, babaya çocuğunun gelişimsel ve kişisel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaya; onu daha iyi tanımaya olanak sağlar (Lamb, 2001).

Babanın çocukla ilgilenmesini çok boyutlu bir yapı olarak tanımlayan Lamb (1987), bu boyutları şu şekilde sıralamaktadır:

**Etkileşim:** Babanın çocuğuyla oyun oynaması, ona birşeyler



okuması, yemeğini yedirmesi gibi birebir, doğrudan iletişimi içerir.

**Ulaşılabilirlik:** Babanın çocuğuyla doğrudan etkileşimi yoktur, ancak fiziksel ve psikolojik olarak hala ulaşılabilir olmayı içerir.

**Sorumluluk:** Çocuğun gereksinimi olduğunda onu doktora götürme, çocuk bakımını üstlenmek gibi sorumlulukları içerir.

### Çocuğun Gelişiminde Baba Faktörü

Günümüzde babaların büyük bir kısmı, günün çoğunu evin dışındaki işlerle geçirmektedirler. Hafta içi geç gelip, evden erken ayrıldıklarından, babanın evde olduğu vakitlerde genellikle çocuklar uyumaktadırlar. Dolayısıyla çocuklar hafta sonları dışında babalarıyla birlikte olma fırsatını kolay kolay bulamamaktadırlar (Dodson, 2000). Bu durumun üzerine bir de sevgisini ağıktan ifade edeme-

yen baba imajı eklenerek trajik bir şekilde, “babalar çocuklarını uyurken sever” anlayışının halk arasında yerleşmesine neden olmuştur. Oysa uzmanlar, babanın çocuğun gelişiminde hayati öneme sahip olduğunu vurgulamaktadırlar. En azından babaların çocuklarıyla birlikte olduğu vakitleri iyi değerlendirmelerini önermektedirler. Çocukların gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için, anne kadar baba figürüne, babalarıyla etkileşim içerisinde olmaya da ihtiyaçları vardır.



Çocuğun yaşamında etkin iki kişi olduğunda, çocuğun bağlanacağı ve model alacağı, faydalandığı kişi sayısı artmakta, dolayısıyla çocuk, iki insan tarafından sevgi, bakım ve ilgi görmektedir. Çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde mevcut kaynaklar farklılaştırılmış olmaktadır (Bekman, 2001). Anneye düşen rolün babanınkinden ayrıldığı durumlarda, anne ile baba birbirlerinin yerini tutamazlar. Büyümekte olan bir çocuğun örnek alabileceği bir kadın, bir de erkek modeline

gereksinimi vardır. Anne ya da baba bu rollerin ikisini birden oynayamaz. Çocuk yetiştirirken, sadece babanın yapabileceği birtakım şeyler vardır ki, baba bunu yerine getirmediği takdirde, karısı -ne kadar iyi olursa olsun- bu görevi üstüne alamaz (Dodson, 2000). Ayrıca kendilerine hem anne hem de baba tarafından sağlanan değişik uyurum ve dürtüler, farklı davranış tarzlarını gösteren, farklı cinsiyetteki insanlar ile iletişim kurmalarını sağlamaktadır (Lamb, 1997).

Hem erkek hem de kız çocuğunun cinsel kimliğini edinmesinde babanın önemi yadsınmaz. Erkek çocuğun kendi cinsiyetine uygun kimliği, babanın davranışlarından ve ailede yerine getirdiği görevlerden, babasıyla özdeşim kurarak, gözlemde bulunarak ve taklit edip örnekleyerek gelişmektedir. Kız çocuğu da babasını gözleyerek ve onunla etkileşime girerek, karşı cinsin davranışlarını ve karşı cinse nasıl bir tavır geliştireceğini ve nasıl bir erkeği seçeceğini babasından öğrenir. Her iki cinsiyetteki çocuk da babasının yakınlığına gereksinim duymaktadır (Dodson 2000; Saygılı & Çankırlı, 2003).

Çocuklarıyla küçük yaşlarda ilgilenmeyen ve onlarla sıcak bir diyalog kuramayan babalar, büyüdüklerinde onları anlamakta zorluk çekmekte ve kimi zaman

da hiç anlayamamaktadırlar. Aslında kuşaklararası çatışması denilen şey, ilişki kopukluğunun bir yansıması olarak da ortaya çıkmaktadır (Saygılı ve Çankırlı, 2003). Yapılan araştırmalarda, çocuklarıyla erken ilgilenmeye başlayan babaların, daha sonra da çocuklarıyla ilgilenmeye devam ettikleri kanıtlanmıştır (Lamb, 2001).

Yapılan araştırmalara göre, babanın çocuğunun yaşamını aktif paylaşımı, çocuğun analitik düşünce yapısını, zekâsını, sözel becerisini ve akademik başarısını olumlu etkilemektedir. Babası ile etkin paylaşım içinde olan çocuğun psiko-sosyal uyumu olumlu etkilendiği gibi, çocuk daha çok içsel odaklı kontrol geliştirmekte ve daha olgun ve bağımsız davranışlar göstermektedir (Bekman, 2001).

Bebekleri ile birebir etkileşime girerek sevgi bağı kurmuş babaların, işten döndüklerinde bebeklerin heyecanlandıkları ve olumlu tepki verdikleri gözlenmiştir (Lamb, 2001). Daha başka araştırmalar ise, babaların çocuklarıyla ilgilenmeleri ile bebeklikte bebeklerin güvenli bağlanma (Notaro & Volling, 1999), okul öncesinde çocukların kendi olumsuz duygularını düzenleme (Davidov & Grusec, 2006), ikinci çocuklukta daha yüksek benlik algısı (Amato, 1987) ve ergenlikte de yüksek okul başarısı (Ramirez-Valles, Zimmerman, & Juarez, 2002) arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Babası ilgilenen çocukların akademik başarılarının, babası ilgilenmeyen çocuklara göre çok daha yüksek olduğunu gösteren pekçok araştırma görmek mümkündür. Söz konusu çalışmalar,



babası beslenmesiyle ilgilenen, onunla oynayan ve eğlenceli vakit geçiren bebeklerin bilişsel ve dil gelişimlerinin daha iyi olduğunu ve daha yüksek IQ puanı aldıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, babası ilgilenen okul öncesi çocuklarının, babası ilgilenmeyenlere göre okula hazır bulunuşluklarının daha iyi olduğu ve daha sabırlı ve okuldan kaynaklanan stres ve sıkıntılarla baş edebilmede de daha rahat oldukları belirlenmiştir (Pruett, 2000). Yaşamın ilk yıllarında babasıyla fazla ilişki kurmamış bir çocuğun annesinden ayrılması daha zordur. Buna karşın babasıyla güçlü ilişkileri olan bir çocuk, bu aşamayı daha sorunsuz atlattığıdır.

Babaların çocuklarının okullarıyla ve okul yaşamıyla ilgilenmeleri, çocukların akademik başarılarında güçlü bir etkidir. Çocuk babasıyla iletişime geçtikçe daha çok şey öğrenmektedir. Babaları ilgilendiğinde, çocuklarının okula devamlarının yanında akademik başarıları da artmaktadır. Baba katılımının ergenlikte de çocukların akademik başarılarının üzerinde etkisinin olduğunu araştırmacılar vurgulamaktadırlar. Bir dizi araştırma, ergenlerin akademik başarıları, bilişsel ve sözel becerileri ile etkin babalık arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Nord ve ark., 1997).

Tüm bunlardan hareketle, her ne kadar geçmişe göre günümüzde babalar, çocuklarıyla daha çok ilgilenenler de, hala annelerden daha az zaman geçirmektedirler. Bilmediği bir rolün içine düşmüş olan erkek, çocuğuyla ilişki kurmakta zorlanmakta, çocuk yetiştirmede aktif rol almada başarısız olmaktadır.

Çocuk psikolojisini ve eğitimini bilmemek, çocuklarla nasıl etkileşime girileceğini kestirememek; çocuk ile baba arasındaki ilişkiyi zedelemekte ve çocuğun farklı gelişim alanlarında değişik sorunlara yol açmaktadır. Aynı zamanda neyi nasıl yapacağını bilememek de, babayı çocuğuyla daha etkin bir iletişim içerisine girmekten alıkoymaktadır. Hızlı değişimlerle dolu günümüzde, babanın kendine düşen rolü kavraması ve yerine getirmesi çok daha güç görünmektedir. Çocuğun yaşamı üzerinde belirleyici etkisi olduğu gözönüne alındığında, babanın çocuk gelişimi ve eğitimi konularında bilgilenmesi, kendisinin önemini fark etmesi ve öğrendiklerini davranışa dönüştürebilmesi için farklı programlar çerçevesinde desteklenmesinin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Nitekim babaları destekleyen programların, babaların çocuklarıyla daha çok ilgilenmelerine, çocuklarının hayatlarında daha fazla yer almalarına katkı sağladığını, yapılan bilimsel araştırmalar da göstermektedir (Taşkın & Erkan, 2009).

#### Kaynakça

- Amato, P.R. (1987). Family processes in intact, one-parent, and step-parent families: The child's point of view. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 327-337.
- Bartkowski, J. P., Xu, X., & Levin, M. (2008). Religion and child development: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Social Science Research* 37, 18-36.
- Bekman, S. (2001). Çocuğun Yaşamında Babanın Rolü ve Önemi Sempozyum Raporu, İstanbul: *Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını*, 5-10.
- Doğson, F. (2000). Baba Gibi Yar Olmaz. İstanbul: *Özgür Yayınları*.
- Davidov, M., & Grusec, J.E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77, 44-58.
- Güngörmüş, O. (2003). Baba-çocuk ilişkisi, Ana-Baba Okulu. (Ed: Yavuzer,

H.) *Remzi Kitabevi*, İstanbul.

Lamb, M. E. (2001). Kültürlerarası bakış açısı ile babanın çocuk gelişimindeki rolü ve önemi. Çocuğun Yaşamında Babanın Rolü ve Önemi Sempozyum Raporu. *Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını*, İstanbul, 18-38.

Lamb, M. E. (1997). Fathers and child development: an introductory overview and guide. The Role of The Father in Child Development. (Ed. by M. E. Lamb). New York: *John Wiley, Sons, Inc*, 1-21.

Lamb, M. E. (1975). Forgotten contributors to child development. *Human Development*, Vol 18(4), 245-266.

McBride, B. A., Rane, T. R. & Schoppe, J. S. (2002). Child characteristics, parenting stress, and parental involvement: fathers versus mother. *Journal of Marriage and Family*, 64, November, 998-1011

McBride, B. A. & McBride, R. J. (1993). Parent education and support programs for fathers. *Childhood Education*, 70, Fall, 4-9

McBride, B. A. (1990). The effect of a parent education/play group on father involvement in child rearing. *Family Relations*, Vol: 39, July, 250-256

Notaro, P.C. & Volling, B.L. (1999). Parental responsiveness and infant-parent attachment: A replication study with fathers and mothers. *Infant Behavior and Development*, 22, 345-352.

Petts, R. J. (2009). Fathers' religious involvement and early childhood behavior. *Fragile Families Working Paper*.

Pleck, J. H. (2007). Why could father involvement benefit children? theoretical perspectives. *Applied Development Science* 11, 196-202.

Pruett, K. (2000). Father-need. New York, NY: Broadway Books. Sternberg.

Ramirez-Valles, J., Zimmerman, M.A., & Juarez, L. (2002). Gender differences of neighborhood and social control processes: A study of the timing of first-intercourse among low-achieving, urban, African American youth. *Youth & Society*, 33, 418-441.

Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., & Bremberg, S. (2007). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: a systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica* 97, 153-158.

Saygılı, S., Çankırılı, A. (2003). "Babacığım Nerdesin, Çocuk Eğitiminde Babanın Rolü," İstanbul: *Elit Yayınları*,

Taşkın, N. & Erkan, S. (2009). The influence of father education programs on the levels of father involvement with children: an experimental study. *Hacettepe University Journal of Education*, 37: 136-148. <http://193.140.216.63/200937NECDET%20TAŞKIN.pdf>

Volling, B. L., Mahoney, A., & Rauer, A. J. (2009). Sanctification of parenting, moral socialization, and young children's conscience development. *Psychology of Religion and Spirituality* 1, 53-68.

# Okulun Geleceği veya Geleceğin Okulları

Süreyya DALKA \*

## Giriş

İnsan hayatının ayrılmaz bir parçası olan eğitim, hiçbir zaman yeterli görülmemiş, eğitim gören de, eğitim veren de hatta eğitimi planlayan da daima yetersizlikten yakınagelmıştır. İyi bir eğitimin, nitelikli insanı; nitelikli insanın, verimliliği; verimliliğin de gelişmişlik düzeyini artırdığı bilinmektedir. Eğitimin, insanın bireysel ve toplumsal kimliğinin oluşumunda ve sosyo-ekonomik hayatın şekillenmesinde birincil derecede önemli oluşundan dolayı, tarih boyunca değişik etkilerle yapılanması ve insanlığın gelişme süreci ile olan yakın ilişkisi her zaman konuyu canlı tutmakta etkili olmuştur.

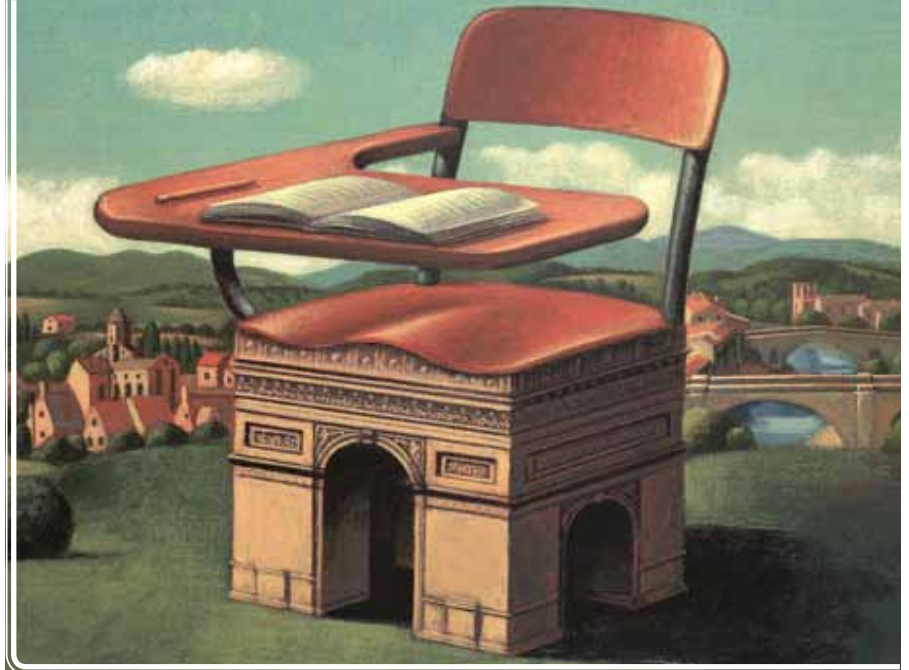
Bir dünya devleti olma yolunda emin adımlarla ilerleyen ve dünya ekonomisine yön veren “on etkili ülkeden biri olma” hedefine ulaşmada önemli mesafeler alan Türkiye, kendi vatandaşlarını dünyadaki çağdaşlarıyla eşit şartlarda rekabet edebilecek bilgi ve becerilerle donatmak zorundadır. AB üyeliği bakış açısı ve küreselleşme ile ekonomideki temel tercih değişiklikleri Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasını kaçınılmaz hale getirecektir.

Son 20 yılda eğitimde çeşitli değişiklikler yapılmış ve çok sayıda proje uygulanmıştır. Ancak uygulamada bunların bir sistem bütünlüğü içerisinde yapılandı-

rılmadığı ve Türkiye'nin eğitimle doğrudan ilişkili konulardaki politika değişiklikleriyle uyumlu biçimde yönlendirilmediği görülmektedir. Nitekim, “hayat boyu öğrenme” yaklaşımıyla eğitimin bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenmesinin gerekliliği, eğitimle ilgili kişi ve kurumların üzerinde politikalar geliştirdiği bir alan halini almıştır. Bu açıdan bakıldığında, “hayat boyu eğitim” anlayışı ile ilgili yapılan tüm çabaların anlamlı görüldüğü söylenebilir.

la yeniden yapılandırılması konusunda genel bir mutabakat olduğu söylenebilir. Bu konuda kapsamlı bir çalışmanın yapılması mümkün görülmektedir. Bu çalışma dahi eğitime ilişkin sorunların tartışılması ve çözümler üretilmesi yanında geleceğe olan inancın güçlenmesini sağlayacak bir yaklaşımla ele alınmıştır.

Bu çalışmamızda, Türkiye'nin 2023 Stratejisi çerçevesinde, bilgi toplumuna dönüşen ve dö-



Türk eğitim sisteminin, bilgi toplumuna dönüşen bir Türkiye'nin ihtiyaçları ve küreselleşme olgusunun tehditlerinden kaçınarak fırsatlarından yararlanma çerçevesinde, “hayat boyu öğrenme” yaklaşımı-

nülmüş bir Türkiye'ye ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal açıdan en yüksek katma değeri sağlayacak etkin bir okul modelinin oluşumuna odaklanılmıştır. Küreselleşmeyle birlikte yerel kültürlerin, ulusal devlet

\* Sınıf Öğretmeni

anlayışının sorgulandığı ve statükocu bakış açılarıyla kamu yönetiminin olamayacağı anlayışının hakimiyetinin sürdüğü günümüzde, ülkemizin bu dönemde tüm olumsuzlukları olumluya çevirme gayreti ve cesaretini yaratacağı sinerjiyle Türk eğitim sisteminde sunulan eğitimin nitelik ve niceliğinde anlamlı gelişmeler olacağı varsayılmaktadır.

Günümüzde eğitim sistemlerini etkileyen unsurları, birbiriyle bağlantılı olan belli başlı bir dizi paradigmayla açıklayabilmekteyiz. Bu paradigmlar, esasında içinde bulunduğumuz yüzyılın karakterini belirleyen, her birinin kendi içinde detaylandırılmasının gerektiği, toplumsal, kültürel, siyasal, ekonomik, felsefi, dini, psikolojik, teknolojik boyutları olan değişim ve gelişim prosesleridir.

Değişimin, kurumlar, toplumlar ve devletler üzerindeki etkisi, mevcut yapıların ve ilişkiler sisteminin yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. Ayakta kalabilmek için değişim ve dolayısıyla gelişmenin kaçınılmaz olduğunu artık otoriteyi temsil eden siyasi erk de kabul etmiştir.

Yeni eğilimin oluşmasında, eğitimde “hayat boyu öğrenme” yaklaşımı önemli rol oynamaktadır. Nitekim 1990’lı yılların başından itibaren, birçok ülkenin eğitim sistemlerini hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla yeniden yapılandırmak için harekete geçtikleri ve yasal düzenlemeleri gerçekleştirdikleri görülmektedir.

“Hayat boyu öğrenme” yaklaşımıyla, sanayi toplumunun değerlerine göre oluşmuş eğitime ilişkin kavram, değer ve ilke-



ler, bilgi toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda yeniden tanımlanmaktadır. Hayat boyu öğrenme, farklı şekillerde yorumlanmakla beraber, bu yorumlarda aşağıda belirtilen ortak noktaların bulunduğu görülmektedir:

1. Eğitim ve öğrenmenin değerine güçlü ve gerçek bir inanç ve istek duyulmaktadır.
2. Yaş, cinsiyet ya da istihdamdaki konumu ne olursa olsun, insanlarda öğrenme fırsat ve imkânlarından yararlanmak için ortak bir isteğin bulunduğu ve bu konuda insanların daha da isteklendirilmesi gerektiğine inanılmaktadır.
3. Eğitim ve öğretim kurumları dışındaki öğrenmenin değeri benimsenmektedir.

Hayat boyu öğrenmeye göre şekillendirilmiş bir eğitimde kullanılan öğretim ve öğrenme araç ve yöntemleri geleneksel yaklaşımdan çok farklıdır. Değişimin ana unsuru bilgi ve teknoloji olmuştur. Özellikle 1990’lı yılların ortalarından itibaren başlayan iletişim teknolojilerindeki gelişme, dış faktör olarak, toplumla-

rın iç dinamiklerini etkilemiştir. Burada başlıca faktörler olarak, teknolojik yapıdaki yenilikler, küreselleşme ve ulus-devlet anlayışındaki gelişmeler, yeni ekonomik teoriler, piyasanın artan gücü, özel sektör kuruluşlarının yapı ve faaliyetlerinde meydana gelen değişimler; kamu yönetimine yöneltilen eleştiriler, sivil toplum örgütlerinin etkililiği ve değerler sistemindeki gelişmeler üzerinde durulabilir.

Küreselleşme ile beraber, geleneksel ulus-devlet modelinin yoğun olarak sorgulanması gündeme gelmiştir.

Piyasa ekonomisinin gelişmesi, devletin ekonomiden elini çekmesine; böylece baskıcı bürokratik yapının etkisinin azalmasına neden olmuştur. Devletin geriye çekildiği alanları özel sektör doldurmuş, özel sektörün ürün ve hizmetteki kaliteyi artırma rekabetinin sonucu insanların beklentileri gelişmiştir. Özel sektörün ekonomik alanda ortaya koyduğu verimlilik, etkinlik, yenilik ve kalite gibi değerler, geniş halk kitleleri tarafından devlet kurumlarından da beklenmeye başlamış; bu beklentiyi yerine getiremeyen kurumların eleştirilmelerini beraberinde getirmiştir.

Bulduğumuz çağa adını da veren bilgi ise, toplumlar için emeğin yerine geçmeye çalışan bir değer olarak popülaritesini korumaktadır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçerken, sanayi toplumlarına özgü eğitim programları ve okul sistemlerinin değişmesi gerekli olmuştur. Zira toplumsal verimliliğin artırılması ve toplumların rekabet gücü gösterebilmeleri eğitimden geçmektedir.

Verimlilik artışının da nihai amacı, insanın yaşam kalitesini artırmaktır. İnsanın yaşam kalitesinin artması ise toplumun zenginleşmesine katkıda bulunacak, ülkenin zenginleşmesini sağlayacaktır. Bugün ve gelecekte yaşamı sürdürmenin, her bakımdan zenginleşmenin, toplumsal refahı artırmanın tek yolu, daha yenilikçi ve daha verimli olmaktır.

Verimlilik, geleneksel olarak çıktı ile girdi arasında bir oran olarak tanımlanır. Kaynakların en etkili biçimde kullanılarak, en fazla çıktının kaliteli elde edilmesidir. Doğru işlerin doğru biçimde, doğru kişilerle doğru zamanda; bireyin, toplumun yararı doğrultusunda yapılmasıdır. Verimlilik, çok çalışmak değildir. Karlılık değildir. Çağdaş anlamda verimlilik; insanın ve yaşadığı toplumun toplamda, en yüksek tatmin düzeyinde, olabilecek en yüksek kaliteyle, olabilecek en kısa zamanda, olabilecek en küçük maliyetle, olabilecek en yüksek düzeydeki üretimi sağlamaktır. Verimlilik, bilim-teknoloji-sanayi üçlemesi etrafında bir kalkınma, milli bir düşünce geliştirilmesi alanlarını kapsar. Böylece verimlilik, sadece ekonomik boyutu olan bir kavram değil, toplumsal boyutları da olan çok yönlü bir olgu, bir teknik, bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal verimlilik, hükümetlerin kontrolünde olan politik, ekonomik, sosyal ve kültürel güçlerin de yapısal özelliklerinin bir sonucu olarak oluşur. Zira makro verimlilik faktörlerini;

- i. Makro-ekonomik yapısal değişim,
- ii. Ölçek ekonomileri,
- iii. İşgücü yapısı ve politikası,

- iv. Öğretim ve eğitim politikası,
- v. Teknolojik gelişim,
- vi. Araştırma ve geliştirme politikaları,
- vii. Altyapı koşulları,
- viii. Doğal çevrenin ham maddeleri ve enerjinin kullanımı
- ix. Uluslararası ilişkiler belirlemektedir.

Anlaşılabacağı üzere sosyal verimliliğin gerçekleşmesinde, **eğitim-öğretim politikalarının** çok önemli bir rolü vardır. Birçok araştırma, öğretim ve verimlilik arasında manidar ve pozitif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Hatta sosyo-ekonomik verimliliği yüksek ülkelerin, insan gücüne en iyi öğretimi veren ülkeler olması tesadüfi değildir.

Gerçekten de teknolojik gelişme; eğitim, kültür, yaratıcılık, motivasyon ve yönetim sistemlerinin bir ürünüdür. Bu nedenle eğitimi, uzun vadede verimliliği artırıcı bir itici güç ve kültür dokusu oluşturucu duygusal algılama olarak tanımlamak yanlış olmayacağı gibi; öğretimi de, iş gücünün ve iş gücü kalitesinin geliştirilmesini hızlandıracak temel bir araç olarak görebiliriz.

Üzerinde durduğumuz gibi, günümüzün veya çağımızın adı bilgi çağıdır ve verimliliğin de bilgi teknolojisiyle sıkı sıkıya ilişkisi vardır. Bilgi ve iletişim çağı olarak nitelenen 21. yüzyılın gelişimiyle birlikte, küreselleşme; toplumsal, ekonomik, politik, kültürel ve daha belirgin olarak da teknolojik değişimleri beraberinde getirmektedir. Bu değişimlerin gerçekleşebilmesi ve olumlu sonuçlar doğurabilmesi için, değişime açık ve bu değişimi

me hazırlıklı toplumların olması gerekir.

Toplumlar, bilgi ve teknolojinin kendilerine yükledikleri yeni sorumluluk ve rollere uyumlu oldukları sürece başarılı olabilecek ve ülkelerini gelişmiş medeniyetler seviyesine yükseltebileceklerdir. Çağımızda bilgi, emeğin ve sermayenin önüne geçerek, kalitenin artmasında ve sosyal verimliliğin sağlanmasında en önemli unsurlardan biri durumuna gelmiştir.

Bu anlayışın ve paradigma değişikliklerin fark edilmesi ve zaman geçirmeden Türk eğitim sistemi içinde belirleyici faktör olarak yerleşebilmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminde okulun etkileşim içinde bulunduğu önemli unsurlar aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.

Okul Sisteminin Başarındaki Temel Unsurları		
Güvenlik ve Disiplin	Ölçme ve Değerlendirme	Profesyonel Gelişim
Allelerin Desteği	Eğitim Standartları	Teknoloji
Okul Özerkliği	Okulun Hesap Verebilirliği	Öğrenmeye Hazır Olma

“Bu değişiklik nasıl bir eğitimle gerçekleşebilir? Geleceğin eğitimine ne gibi amaçlar konulmalıdır? Okulun yeniden dizaynı gerekli midir? Nereden başlanmalıdır? Gelecekte, şimdiki gibi bir okul sisteminden bahsetmek mümkün müdür?” gibi sorulara, eğitim-okul ve sosyal verimlilik ilişkisi içinde cevap bulmayı amaçladığım bu bildi-

rimde, değişimin ve yenileşmenin gerekliliğine ve toplumsal talepler açısından önemine değinilecektir.

### Eğitimde Yeni Paradigmalar ve Temelleri

Eğitimin yüzlerce tanımını yapmak ve bulmak mümkündür. Yerine göre, durumuna göre, söyleyenin veya kullananın niyetine göre farklı anlamlar kazanabilecek bir kavramdır. Esasında, eğitimin amaçlarını, ilkelerini, yöntem ve tekniklerini inceleyen ve eğitim çalışmalarını kurallara bağlayan bir bilim dalı olan eğitim bilimleri, birbirinden bağımsız fakat birbiriyle de ilişkili onaltı anabilim dalından oluşmuştur. Eğitim bilimlerini oluşturan bu her bir bilim dalındaki gelişme, paradigma değişikliği direkt veya dolaylı, eğitimin tanımını da, amaçlarını da etkilemektedir.

Eğitimin tanımı farklı ideolojiler ve felsefelerle göre değişeceğinden, ideolojiyi belirleyen otorite “nasıl bir insan istiyorsa” ona göre de eğitim felsefesini biçimlendirecektir. Otoriteden kastettiğimiz ise, egemen güçtür. Otoritenin belirlediği eğitim felsefesi ise, her ülkenin tarihi oluşumuna, yönetim biçimine, nüfusunun sosyo-ekonomik yapısına, gelişmişlik düzeyine, eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine, okul sisteminin yapısına, öğrenci, öğretmen, öğretim programlarına, eğitim araçları ve yönetim anlayışlarına göre değişir. Bu sözü edilen unsurlar, sürekli birbirlerini etkileyen ve tetikleyen unsurlar olup, birbirleriyle korelasyon ilişkisi içinde- dir.

Bu unsurların birbirlerini etkilemeleri:

- Yönlendirici olabilir,
- Direnebilir,
- Direnmeyebilir,
- Yenik düşebilir,
- Sarsıntı geçirebilir,
- Toplumsal yapı değişebilir,
- Yenileşme zorunlu olabilir,
- Bu durumda yeniden yapılanma ya da yenileşme yaşayabilir,
- Değişim sürecine girebilir.

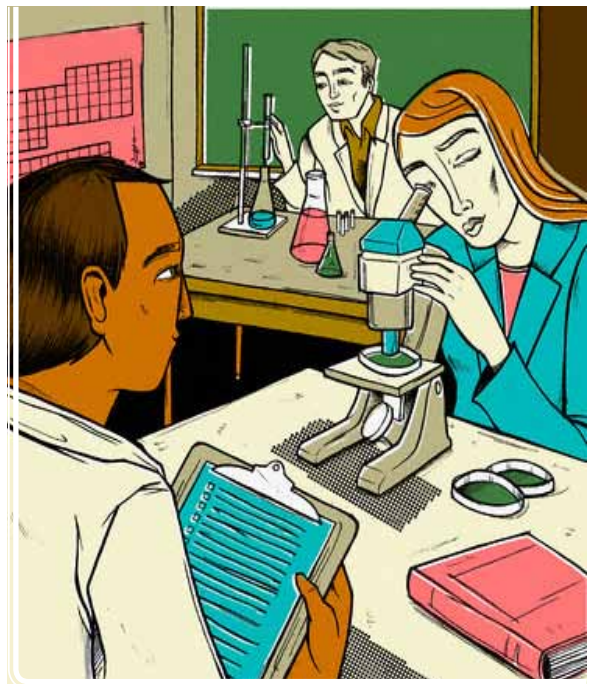
Toplum ve eğitim iç içedir. Eğitim sisteminin yalın olarak değişimi söz konusu olamaz. Eğitim, yalnızca bireyin yeteneklerini geliştiren değil, aynı zamanda toplumun kalkınmasını sağlayan araçtır, itici güçtür. Eğitimin gelişmesi, eğitim sistemini oluşturan temel unsurların hem birbirleriyle hem de toplumun sosyal ve ekonomik koşullarıyla uyumu ölçüsünde başarı ve hız kazanır. Başka bir deyişle, toplumda ve eğitimde değişim ancak birlikte olur. Bu nedenle, eğitim düzeyi her toplumun gelişmişlik derecesinin başlıca göstergesi olarak kabul edilir.

Hız. Ali, “çocuklarımızı yaşayacakları çağa göre yetiştirin” der. Bu, çocuğun özelinde geleceği de inşa etmektir. Bilgi toplumu, sanayi toplumundan elbette farklıdır. İnsanın rutin işlerini makinelere devretmesi ile boşalan alan ve zamanda; bilgi, zekâ ve yaratıcılığımızı kullanabileceğimiz işlerle uğraşabilmemiz mümkün olacaktır. Gelecekte iş görenler, yaptıkları işlere eleştirel bir bakış açısı getirecek,

en güç koşullarda yolunu çizebilecek, sürekli değişen bir evrede yeni ilişkiler kazanabilecek ve geleceği bütün incelikleriyle kavrayabilecek kişiler olacaktır. Eğitim, bunu gerçekleştirebilecek şekilde içeriğe sahip kılacaktır.

Geleceğin okullarında çocuk, çok değişik deneyler içinde bulunabilecektir. Birçok öğretmenli ve tek öğrencili sınıflar, birçok öğretmen ve bir öğrenci topluluğundan oluşan sınıflar olacaktır. Öğrenciler geçici görev toplulukları, proje grupları olarak çalışacaklardır. Öğrenciler sürekli grup değiştirecek, zaman zaman bir başına çalışacaklardır. Tüm bunlardan amaç, çocuğu geleceğin kalıcı olmayan organizasyonlarına hazırlamaktır.

Geleceğin okulunu günümüz okulundan ayıran en önemli unsurun “açıklık” anlayışında yaşanacağı öngörülmektedir. Açıklık veya açık eğitimin en önemli özelliği, standartlaştırılmış eğitim programlarının çokluğudur. Kişilerin ihtiyacını kısa süre-



de, “sığ” bir anlayışla gidermek maksatlı olan bu programlar, bireylerin pratik ihtiyaçlarına cevap verecek en ekonomik çözüm olacaktır.

Geleceğin okullarının program merkezli olacağı öngörüsü, yine aynı mantıksal süreçle açıklanabilir. Gelecekte okullar başarılı oldukları alanlara göre belirlenecektir. Sanat ağırlıklı programların uygulandığı okullar veya ekonomi-iktisat ağırlıklı programların olduğu okullar gibi.

Son yıllarda fen öğretiminde karşımıza çıkan bilimin doğası anlayışına göre, mutlak tek doğru yoktur ve doğru sürekli değişebilir. Bugün doğru olarak bildiğimiz bilgiler çok kısa süre sonra yeni teknolojik ve bilimsel çalışmalarla geçerliliğini kaybedebilir. Bu anlayış, genel eğitim bilgimize de yansıtılabilir. Eğitim ve çocuk psikolojisinde doğru olarak bildiğimiz birçok anlayış, kuram; özellikle MR teknolojisinin gelişmesi ile birlikte, beyin üzerine yapılan çalışmalarla öğrenme ve öğretimin çok daha karmaşık fakat kendi içinde bir düzen içinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Günümüzde eğitimde standartlaşma olgusu gündeme gelmiştir. Bu olgu, üniversitelerin akreditasyonu ile ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına da geçmiştir. Hemen hemen her okul, verdiği eğitimin standartlarının bağımsız bir kurum tarafından “tescillenmesi” için gayret içinde görülmektedir. Ebeveynler, çocuklarına daha iyi eğitim verebilmenin yollarını arıyorlar. İyi eğitim, iyi okulda olur; iyi okul da, standartları uluslararası standart kuruluşları tarafından onaylanmış olmalıdır.

Bu anlayışı fark eden özel okul yöneticileri, müşteri kazanmak ve var olanı kaybetmemek için bir yarış içine girmiş bulunmaktadır. Bunun altında yatan neden, ekonomiktir. Mezunlarının, dünyanın her yerinde geçerliliği olan bir diplomaya sahip olması gibi bir gereklilik velilere pazarlanmaktadır. Oysa, gelecekte, zengin müfredatlarla alternatif yaklaşımlar sergileyen okullar varlıklarını gösterecektir. Bu okulların iki unsurundan biri zengin müfredatsa, diğeri kesinlikle etkili rehberlik olacaktır.

Bu anlayış, bizi, her öğrencinin eğitim-öğretim ortamlarından yararlanabileceği anlayışına, demokratik (açıklık-açık eğitim) bir anlayışa götürecektir. Okulları, standartların belirlendiği ve bu standartlara ulaşabilme yarışına girdiği ortamlar olarak düşündüğümüzde, kaybeden yine okul olacaktır. Önemli olan, “eğitimin insancillaştırılması” olacaktır.

Eğitim sistemimizi olumlu ya da olumsuz etkileyen başlıca paradigma değişimlerini dört başlık altında toplamak mümkündür:

1. İnsan onuruna ve yaratılış gayesine yakışır bir yaşam talebi: Varlık Gösterme Hakkı.
2. Ekonomik ve refah seviyesi: Girişimcilik Hakkı.
3. Bilim ve teknolojideki gelişmeler: Bilgi Hakkı.
4. Küreselleşme ve rekabetin artması: İletişim Hakkı.

Bu başlıklar tek tek incelenerek eğitimle olan bağlantılarını ve eğitimdeki paradigma değişimine temel oluşları açıklanacaktır.

## 1. İnsan Onuruna ve Yaratılışına Yakışan Yaşam Talebi: Varlık Gösterme Hakkı

İnsanın yaratılışından gelen, insan olma onurundan kaynaklanan sosyal, kültürel, ekonomik, politik gibi temel hakları vardır. Bu haklar, yönetim tasarımı olarak adına “demokrasi” denilen bir bütünleşik sistem içinde yer almakta ve insanların bu hakları “demokratik haklar” olarak ifade edilmektedir.

Demokrasi kavramı, üzerinde hemfikir olunmuş bir tanıma sahip olmamasından dolayı, bu bildiride bu kavramın, anlatmak istediğim olguyu tam olarak karşılayamayacağı ve bir kısırlılığa yol açmasından endişe ettiğim için genel ilke ve değerlerden söz edilecektir. Bunlar temel haklar; adalet, eşitlik, özgürlük, katılım, tercih ve benzeridir.

Ülkemizde yaşayan milyonlarca insanın talepleri çok açık ve insanidir. Bunlar:

1. Bireysel hak ve özgürlükler, önce otorite tarafından, sonra da yasalar aracılığı ile bütün bireyler tarafından güvence altına alınsın.
2. Kişisel ve politik yaşamla ilgili olarak tercih yapabilmek.
3. Politik ve sosyal süreçlere en üst düzeyde katılabilmek ve engellenmemek, fişlenmemek, takip edilmemek.
4. Her türlü bilgiye ulaşabileceğimiz şeffaflığın oluşturulması. Açık sistem.
5. Kişisel gelişimi ve yaratıcılığı, girişimciliği engelleyecek her türlü otoritenin kaldırılması.

Tüm bu istekler, insanca yaşayabilmenin, yaratılıştan gelen

fitrî özelliklerin inkişafının gerçekleşmesine neden olacağı için, insan daha özgür olacaktır ve insani özellikleri geliştirecektir.

1980'li yılların yasakçı ve özgürlük alanlarının kısıtlandığı dönemden, daha esnek ve pop kültürünün etkisinin yaşandığı 1990'lı yıllara geçişte yaşanan toplumsal baskının ve otoritenin gücünün sınındığı ve otoritenin maskesinin düşürüldüğü bir dönemden geçen Türkiye, bu süreçte, "sığ fikirlerle" yeni paradigmaları geliştirmiştir. Toplumun büyük kesiminde anlam bulan paradigma, başta siyaset olmak üzere, kamu yönetiminde geriye dönüşü olmayan değişimi başlatmıştır. Otoritenin vatandaşlarına gösterdiği özgür alanların; yasak alanlara göre daha geniş kaldığı anlaşılmıştır. Bu farkındalığı sağlayan, hiç kuşkusuz teknoloji ve iletişimdeki gelişmeler olmuştur.

**Otorite, onlarca yıl vatandaşların neleri nasıl öğreneceklerini, hangi ideoloji uyarınca düşünüp hareket edeceklerini kesin çizgilerle belirlemiş; bir anlamda da, bu çizgilerle belirlenen alanın dışını yasaklamıştır. Serbest bırakılan alana göre çok daha geniş olan "yasak bölge" içinde ne kadar inanç, ideoloji, içerik, yöntem varsa, hepsi bu defa, "özgür alanın kıyafet ve ritüellerini kullanarak" o alana sızmak istemişler, bu durumda da çeşitli tanımlarla "damgalanmaya" çalışınca, geniş kitlelerin sessiz tepkisini almışlardır. Bu bir paradigma değişimidir. Otoritenin bu yenilgisini deterministik bir sürecin doğal sonucu saymak gerekir.**

Bu, hem imkânsız hem de yararsız, "her şeyde tek söz sa-

hibi devlet" anlayışı yerine yeni bir anlayış gerekliliği toplumsal bir talep haline gelmiş; bu talebi karşılayabileceğini söyleyen politikacılar seçilmiştir. Bu yeni talep, "yasak bölge" yerine "yasak girişim" kavramına dayandırılmıştır. Buna göre devlet, "tüccar siyaset" anlayışını benimseyerek, çok az sayıda ve çağdaş ilke ilan ederek bazı girişimleri engellemeyi tercih etmiş, tüm vatandaşlarının bu ilkelere uymaları için söylemler ve projeler geliştirmiştir. Bu ilke(ler) öyle seçilmiştir ki, hiçbir girişim, vatandaşlarının temel hak ve özgürlüklerini zedeleyemeyecek şekilde düzenlenmiştir.

Hükümetin benimsediği, uymaya çalıştığı iki ana ilke ise şunlar olabilir:

1. Hiç kimse, hiçbir amaçla, hiçbir konuda bir başkasını koşullandıramaz. İnsanın koşullanmaya açıklığını kullanarak kendi doğru, iyi ve güzel saydıklarını benimsetmeye girişemez. Yalnızca, bilgilendirmek istediği alanlarda, koşullandırmazsız öğrenme ortamları oluşturabilir.

2. Belli bir ideoloji yönünde kendi özgür seçimleriyle arzu edenleri bilgilendirmek amacıyla öğrenme ortamları oluşturanlar, ideolojilerini hiçbir yönü gizli kalmayacak biçimde açıkça ilan etmek zorundadırlar.

3. Devlet, bu iki ilkeye sadakatin bekçisi olarak, denetler ve yaptırım uygular.

Doğmaların önlenip özgür düşüncenin önünün açılabilmesi ancak bu şekilde mümkün olabilecektir.

Burada "çağdaş" deyimiyse, geçmişten günümüze kadar süzülerek gelen akıl, erdem ve

inanç değerleri birikimi kastedilmektedir.

## 2. Ekonomik Kalkınmışlık: Girişimcilik Hakkı

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte başlayan sanayileşme ve kalkınma hareketleri, devletin kontrolünde gerçekleşmiş, hemen hemen her sektör devletin sahibi olduğu fabrikalarda ve kurumlarda şekillenmiş, standartları ve kalite anlayışları yine devletin belirlediği şekilde düzenlenmiştir. Zaman içinde özel teşebbüse verilen krediler ve destekler, ekonominin şeklini değiştirdiği gibi, üretim ve istihdam yapısında da radikal farklılıklara gidilmiştir. Özelleştirme hamleleri, devletçi ekonomiden piyasa ekonomisine geçişin hızlandırılması; rekabet ortamının oluşturularak, tekeli anlaşılmış kırılması, insanlara kalite olgusunun sunulması ve insanların da artık kalite talep etmeleri sonucunu doğurmuştur. Özel sektör veya sermaye, daha kaliteli ürün için kaliteli insan gücünü istihdama girişmişlerdir. Bu süreçte sermaye, eğitime direkt müdahale etmeye başlayarak, eleştirilerini ve taleplerini söylemeye başlamıştır. Eğitim kurumları mezunları, ekonomik hayatta yer edinebilmek için bu taleplere ve eleştirilere kulak verince, eğitimin şekli ve amaçları genişlemiş, kimi ütopyalardan vazgeçilmiş, çağın gerektirdiği insan modeli yetiştirilme gayretine gidilmiştir.

Bugün ekonomik sistem, bilgi ve teknoloji tabanlı geliştiği için, ekonomi piyasası, iş adamları ihtiyaç duyduğu ve yakın gelecekte de duyacağı işgören modelini bildirerek, eğitim kurumlarından ve eğitimcilerden

bu insan modelini yetiştirmesini istemektedir.

21. yüzyıl bilgi toplumunun insan modeli veya başka bir ifadeyle, “*bilgi toplumunun insanında ne tür nitelikler aranıyor?*” sorusunun cevabı, temel niteliklerde belirtilecektir. Bu temel nitelikler çok basit şeylerdir. Bunlar:

- Öğrenmeyi öğrenmiş,
- Okur-yazar:
- Bilgisayar okur-yazarı,
- Medya okur-yazarı,
- Dinleme becerisine sahip,
- Problem çözebilen,
- Yaratıcı,
- İnisiyatif alabilen,
- Yabancı dil bilen,
- Birey olarak etkin,
- Grupla çalışabilecek kadar da tolerans ve uyum sahibi.

Bu niteliklere sahip insanın yetiştirilmesinde birinci beklenti yine okullar olduğundan, okulun asli unsurları olan yöneticiler, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve okul çalışanlarının yeniden tanımlanması gerekliliği, ekonomi çevrelerinin, iş adamlarının talebi olduğu kadar toplumun da bir talebi olarak ortaya çıkmıştır.

Çağın getirdiği yeni iş alanları, farklı becerilere sahip işgöreni gerekli kılmıştır. Mesleklerin çeşitliliği artmış; meslek okullarında bu branşlar ya açılmamış veya yetersiz kalmıştır. Bu görüntü, toplumsal algılamada acizlik olarak tanımlandığından dolayı, devletin kalkınmaya eğitim yoluyla destek verememe yetersizliğini gündeme getirmiştir. Eğitim-ekonomi-istihdam ilişkisinin zamanında kurulamaması başlı başına bir sorundur.

Ülkenin zenginleşmesi, milli gelirin kişi başına artması, alım gücünün artması, farklı sektör-

lerin, ürün ve hizmetlerin çeşitliliğini artmıştır. İnsanların talepleri ve kalite beklentileri de buna eklendiğinde, okulların mezunlarının yetersizliği görülmüştür. Bu yetersizliği gidermek için, başta bakanlık ve eğitim kurumları yöneticileri olmak üzere, eğitimin paydaşları, eğitimin içeriği ve yöntemi üzerinde durmuşlar fakat asıl içeriğine ve “insan” a gidememişlerdir. Bu, hala çözülmesi gereken bir toplumsal ve siyasal sorun olarak karşımızdadır.

### 3. Bilim ve Teknolojideki Gelişmeler

Çağımızda bilim ve teknoloji alanlarındaki ilerlemeler, toplumların yapısını ve eğitim sistemlerini etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Temel bilimler ve bunlara dayalı olarak gelişen modern teknoloji, gerçekleştirdiği yepyeni üretim, ulaşım, haberleşme yöntemleriyle toplumların yapısını değiştirmekte ve her ülkenin bu değişime yapısal uyumunu zorunlu kılmaktadır.

Değişim, insanın yalnızca maddî yaşam koşullarında kalmamakta, asıl onun düşünce yapısını ve iş hayatını etkilemektedir. Bu nedenle gençlerin değişmelere uyabilecek ve katkıda bulunabilecek şekilde yetiştirilmeleri, bütün ülkelerin eğitim sorumlularını en başta ilgilendiren konu olmaktadır.

Bilim ve teknoloji birikimi, günümüzde olağanüstü hızla artmakta, bu hız sonucunda bilgi ve teknolojinin geçerlilik süresi kısalmaktadır. Bu durum ise, hem eğitim programlarının yeni gereksinimlere göre çeşitlendirilmesini hem de öğretim program-

ları ve eğitim araçlarının sürekli olarak yenilenmesini zorunlu kılmaktadır.

Özellikle kitle iletişim araçları, bilgisayar teknolojisi, nükleer teknoloji ve biyo-teknoloji gibi alanlardaki gelişmeler, toplumların yapısında değişme hızını artırmaktadır. Çağımızda sanayi toplumu, bilim ve teknolojideki ilerlemelerle enformasyon (bilgi) toplumuna dönüşmektedir. Bu toplumlarda yoğun bilgi, üretimi ve maliyeti etkileyen en önemli faktör olmaktadır. Uluslararası rekabet üstünlüğü ancak her ülkede okul çağındaki gençlerin yeniliklere paralel eğitim imkânı bulması, çalışan nüfusun ise bilgi ve beceri düzeyinin sürekli olarak yükseltilmesiyle sağlanabilmektedir. Böylece eğitim, uluslararası yarışmada stratejik bir önem kazanmakta ve bu önem, bilim ve teknoloji alanındaki hızlı ve sürekli gelişmelere paralel olarak gittikçe artmaktadır.

Teknolojik gelişmenin devamı ve hızının korunması, teknolojinin yoğun biçimde eğitime uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü, bilim ve teknolojinin günümüzde ulaştığı boyutları ve kazandığı gelişme hızını geleneksel eğitim sistemi artık yakından takip edemez hale gelmiştir. Bu durum, ileri ülkelerde yeni eğitim teknolojilerinin geliştirilmesini, örgün ve yaygın eğitime sokulmasını zorunlu kılmıştır. Bu uygulama az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler ile gelişmiş ileri ülkeler arasındaki uçurumun giderek daha da büyümesine neden olmuştur.

Birinciler, daha çok öğrenim çağına gelmiş genç kuşaklar ile her yıl bu çağ nüfusuna katılan yüzbinlerce çocuğa geleneksel



eğitim verebilmenin mücadelesini sürdürmekte; ikinciler ise, birinci gruptakilere benzer sorunları yıllar öncesi çözmüş olarak, yükseköğretim çağı dışında kalmış vatandaşlarına da bu öğrenimi görme fırsat ve imkânı sağlayacak ve iktisaden faal nüfuslarına meslekleri ile ilgili yeni bilgi ve becerileri aktararak, onların üretime katkılarını artıracak eğitim ve ekonomik reform uygulamalarına girişmektedirler. İleri ülkelerdeki bu değişimin altında yatan temel felsefe, teknolojik gelişmenin devamı ve hızının korunması için teknolojinin yoğun biçimde eğitim ve öğretime uygulanmasıdır.

#### 4. Küreselleşme ve Rekabetin Artması

20. yüzyılın son çeyreğinden bu yana bir olgu olarak yaşamakta olduğumuz küreselleşme, insanlık tarihinde yeni bir çağ ve önceki dönemlere göre her alanda farklı ilişkilerin gündeme gelmesini sağlayan yeni bir dönem olarak değerlendirilebilir.

Küreselleşmenin etkisinde olan ekonomik faaliyetler, yeni üretim ilişkileri gündeme getirmiştir. Üretim, ulusal pazar için değil, küresel pazar için yapılmakta, tüketici tercihleri öne geçmekte, standart üretim yerine farklı üretim şekilleri gelişmektedir. Bu farklılığı takip ederek işletmelerinde uygulamaya geçirecek iş adamları, uluslararası pazarda rekabet edebilmek için insan kaynaklarına yatırım yapmaya başlamıştır. Rekabet uluslararası çapta olunca, çalı-



şanların da bu küresel rekabet ortamında verimli olabilecek, varlık gösterebilecek bir eğitim ortamında yetiştirilmeleri, sektörlerin ihtiyaçları olan insan tipinin kısa ve uzun vadede yetiştirilerek, sorunun çözülmesi gerekmektedir. Eğitim kurumlarının, öğrencilerini, dünyanın her yerinde çalışabilecek kriterlere sahip şekilde donatması gereği, hem toplumsal hem de sermaye tarafından talep edilir olmuştur.

Küreselleşmenin bir başka alanı kültürel alandır ve kültürlerarası farklılığın aza indiği, küresel tek tipleşmeye doğru gidildiği görülmektedir. Türk eğitim sistemi açısından bu olumsuz bir olgu olarak görülmemektedir. Tam tersine, realitenin varlığı kabul edildiğinden, vizyonu belirlemede önemli bir unsur olarak görülmektedir. Önemli olan, bu realiteye uygun politikalar geliştirmektir.

Küreselleşme ile birlikte ulus-devlet anlayışındaki değişme ve

farklılaşma, kimliklerin tanınmasını doğurmuştur. Birey ön plana çıkmakta, liberal değerler daha çok benimsenmekte, bireyin talep ve tercihlerine saygı duyulmakta, temel hak ve özgürlükler noktasında hassasiyet artmakta, sivil toplum hakim konuma gelmektedir.

Küreselleşme ile birlikte insanlık tarihinde yeni bir sayfa açılmış bulunmaktadır. Bir başkaldırı, meydan okuma olarak algılanabilecek olan küreselleşmeden etkilenecek en önemli kurum eğitim sistemleridir. Katı ulusal eğitim programlarından, evrensel değerlerin öğretileceği, devletten ziyade, bireyi ön plana alan eğitim programlarının hazırlanması ve bu programı uygulayacak eğitim kadrosunun yetiştirilmesi, okulların tekrar örgütlenmesi başlı başına bir irade meselesidir.

Yukarıda açıklanan unsurlar, eğitim sisteminin ve bu sistemden çıkan insan gücünün değişmesini gerektiren olgulardır. Çünkü toplumda, özellikle genç nesilde yaşanan değişme ile ortaya çıkan kültür sistemi, eğitim sistemini etkilerken, değişen eğitim sistemi de bu yeni kültürel dokuya ayak uydurmak zorundadır. Eğitim sisteminin realiteye dönüştüğü yer olan okullarda görülmesi gereken öncelikli iklim, insanı merkeze alan; öğrenci hukukunun daha o sıralarda en üst değer olarak baş tacı edildiği; bireyin fitri yapısının bozulmadan, kişinin özgün ihtiyaçlarının giderildiği bir kurum olarak yeniden örgütlenmesi gerekmektedir.

Politika belirleyiciler ve planlayıcılar, çağrı iyi okuyamazlarsa; toplumu ileriye götürececek potansiyel bir güç olan genç nüfusu tahlil etmekte, tanımlamakta, onların yetiştikleri ortamdaki olay ve olguları tanımlamakta ön yargılı olurlarsa, bir nesil daha eğitim sistemi tarafından, okullar aracılığı ile yok edilme tehlikesi ile karşı karşıya kalacaktır.

Oysaki yeni nesil bizlerden çok farklı bir iklimde yetişmektedir. “Net Kuşağı” adı şimdiden konulmuş bu kuşağın, yaşayacağı çağa göre yetiştirilmesi hükümetlerin eğitim sistemlerinde önceliği olmalıdır. Zira bu nesli, dünyaya, dünyayı değiştirmek üzere, yeni bir bilinç ve enerjiyle gelen bilgi varlıklar olarak öğrenenler dahi var.

Araştırmacı Douglas N. Adams’a göre, Net Kuşağı, birçok kişi için hala zamanlarını bilgisayar başında geçiren teknoloji tutkunları olarak görülmeğe de, işin aslı öyle değil. Bu kuşak esasında kendi anne babalarından daha fazlalar. Hala bu çocuklar çalışma, öğrenme, oyun, yaratıcılık ve alışveriş için internet ve diğer multimedya araçlarını kullanacak kadar teknolojiye yatkımlar. Bu kuşak, bilgisayarı hesap-kitap yapmanın ötesinde birbirlerine bağlanmak ve iletişim için kullanmaktadır.

Dışa açık, yeniliklerin peşinde koşan bu kuşağın tam anlamıyla gelecek yıllara damgalarını vurmaya hazırlandığı biliniyor. Ekonomide, siyasette, sanatta ve kültürde kendilerini göstermeye başladılar bile.

Don Tapscott’a göre, bu kuşak, toplumu, ekonomiyi, şirket yapısını kökten değiştirecek bir

niteliktedir. Yarının iş dünyasına yön verecek bu yeni kuşak, bizlere ve bizden önceki jenerasyona hiç benzememektedir. En önemli özellikleri, dijital bir ortamda büyümeleridir. Onlar için bilgisayar, internet ve 3 boyutlu oyunlar, yaşamlarının doğal bir uzantısıdır. Büyükleri gibi, bilgisayara ve internete kuşkuyla bakmıyorlar, çünkü onlar web ortamının çocukları olarak yetişmektedir.

Net Kuşağı, bilgiye erişimi çok üst düzeyde olan, anne babalarına kıyasla yeniliklere daha açık bir toplum kesimini oluşturuyor. Çok yakın gelecekte bu kesimin, hiç kimsenin tahmin edemeyeceği bir boyutta ekonomik, sosyal ve politik değişikliklere neden olacağına görüleceği beklenmektedir. Şimdiden politik bir etki olmayı başarmışlardır.

Özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yeni iş gücü olarak tanımlanan bilgi işçilerinin hâkimiyeti ile birlikte, insanları yönetmekten, insanlarla birlikte çalışmaya kayış görülmektedir. Böyle bir dönemde ülkenin yönetiminde olan kişilerin ve politika yapıcılarının her ortama hızla adapte olabilecek şekilde, değişim öncüleri olmaları gerekmektedir.

Günümüzde, yukarıda anlatmaya çalıştığımız gelişmeler ışığında eğitim, kişinin kendi özgün ihtiyaçlarının gerektireceği bilgi, beceri, tutum davranışlarının, yine kendince farkına varılması ve öğrencinin kendi öğrenme yeteneklerine uygun olarak öğrenmesi için uygun ortamlar yaratıp sürdürmeye “yardımcı olunması” süreci olarak tarif edilebilir.

Günümüz eğitimcileri, daha çok ne öğrenip ne öğreteceğinden çok, nasıl öğrenip öğreteceğine odaklanmış durumdadır. Öğretmenler, öğrencilerine konuları öğretenden ziyade, onlara nasıl öğrenebilecekleri konusunda yardımcı olan daha deneyimli kişilerdir. Öğrenmenin asıl sorumluluğu kişinin kendisindedir. Öğrenme kişinin kendi yaşantıları sonucu elde ettiği kalıcı bilgilerdir. Çok yakın gelecekte öğrencilerin öğretmenleri öğretenden değil, danışılan bir kimse olarak algılamaları mümkün olacaktır. Öğretmenler de her fırsatta öğrencilerine öğrenmenin yollarını öğretecek, öğrenmeyi öğretmeye çalışacaklardır.

Yakın gelecekte olmasa bile, yaşadığımız yüzyılın en ilginç müfredat geliştirme yaklaşımı, öğrenme becerilerini içeren konulara yer vermesi olacaktır. Bu nedenledir ki, 21. yüzyılın okul programları, bilgi öğretmeye dayalı konuların yerine öğrenci merkezli öğrenmeye ilişkin öğrenme programlarının geliştirilmesine dayalı olarak gelecek kuşakların bugün yaptığımız hatalardan daha uzak kalacakları umulmaktadır.

Amaçlanan, öğrenme becerilerinin ve problem çözme yeteneğinin geliştirilmesidir. Artık öğrenciden beklenen, öğretmenin aktardığı bilgilerle yetinmek yerine, teknolojinin sağladığı olanaklarla kendi yetenekleri doğrultusunda düşünsel gücünü kullanarak bilgi üretmesidir. Yoksa eğitim, tek doğrulu, kuşkusuzluk ve öğrenilenin kuşkusuzluğuna inanç ve güven gibi bağımsızlıkların genç beyinlere aktarılması değildir.

Geleneksel eğitim sisteminde,

standartlaşmayı sağlamak için “müfredat” adı altında, tekdüze bir içerik planı uygulanmaktadır. Ancak, “klasik eğitim” sonrasında, hayatla eğitim dünyası arasında büyük farklılıklar ve uyumsuzluklar görülmektedir. “Okulda başarılı olmak, hayatta başarılı olmak değildir” şeklindeki deyiş, bunun en iyi göstergesidir. Eğitim ortamında kullanılan yöntemin başarı ölçütü, iki ortam arasındaki farklılığın en aza indirgenmesidir. Yöntemlerin eksiksiz uygulanması, yöntemin başarı ölçütü olamaz. İçerik yerine yöntemlerin yüceltilmesi, eğitmen odaklı, ezbere yönelik ve çağa uyumsuz bir eğitim sistemini de beraberinde getirir. Böyle bir sistemin, amaçladığımız nitelikli birey yetiştirmesi beklenemez.

Küreselleşen dünyanın, bireyden beklentileri hızla artarken, eğitimin nicelik ve niteliği konusunda ciddi açıklar ortaya çıkmaktadır. “Eğitim çağındakilerin” büyük kısmı ya eğitim olanaklarına sahip değildir ya da üretmeleri beklenen katma değer için yetersiz eğitim almaktadır. Kaldı ki, eğitimin tek boyutu, mesleki amaçlar için eğitim değildir; öğrenmek, yaşam boyu insani bir gereksinimdir.

### **Değişen Okul Tanımı ve Okulun Farklılaşan Amacı**

“Hangi çulgn okulu icat etti?” diye bir Fransız şarkı vardır. Şarkı, “O Allah’ın belası Charlemagne” diye devam eder. Ivan Illich, fabrikalara işçi gönderen sistemin, okullara öğrenci yollayarak her şeyi standartlaştırdığını, her farklılığı törpülediğini, her kabiliyeti söndürdüğünü söylemektedir. Çok değil, geçen yıl verdiği

konferansta, Eğitimci-Yazar Ken Thomson da, okulun yaratıcılığı yok ettiğini söylemekteydi.

Bugün, dünyanın tamamı için doğallaşan okul, tarım toplumunda yoktu. Bu toplumlarda, toplumsal dinamizmin temel ögesi, sahip olunan toprak miktarı ve burada gerçekleştirilen üretim faaliyetleriydi. Böyle bir toplumda doğal olarak daha çok toprak sahibi olmak, fetihler yapmak, topraktan daha çok ürün elde etmek, eldeki toprak varlığını sürdürecektir siyasal ve askeri organizasyonlara gitmek, toplumsal ve siyasal hayatın belirleyici faaliyetleridir. Bu tür toplumların başat siyasal sistemleri imparatorluk olup, askeri gücün fetih ve gazalar temelinde örgütlenmesi vazgeçilmez bir zorunluluktur.

Buna karşılık, sanayi toplumlarında okul, genişleyen siyasal iktidar alanına dahil olan bir toplumsal faaliyet ortamı olarak gelişmiş ve sistematik şekilde düzenlenmiş, örgütlenmiş, ulusal eğitim olarak formüle edilmiş, siyasal roller yüklenmiş, ulusun varlığı için vazgeçilmez bir toplumsal siyasal alan olarak devletin ilgilendiği, hatta tekel olarak tanımladığı bir kurum haline gelmiştir.

Küreselleşme çağında ise, toplumsal yapı farklı temellere oturmakta ve yeni teknolojilerin öncü rol oynadığı farklı bir toplumsal ilişkiler sistemiyle karşı karşıya bulunmaktayız. Bilgiye dayalı, iletişim teknolojilerinin yönlendirdiği yeni bir toplumsal anlaşmanın söz konusu olduğu bir yapıya doğru gidilmektedir.

Küreselleşmenin ve bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin sonucunda, geleneksel çocuk

kimliği ve tanımı da değişmiştir. Tipografik ve elektronik çocukluk evresinin başladığına şahit olduğumuz bir dönemi yaşamaktayız. İletişim araçları sayesinde gerçekleşen enformasyon ile yeni bir çocukluk biçimleniyor dünyada.

Çocuk ve yetişkin değer ve üsluplarının birbirine karışmasının, çocuk oyunlarında daha belirgin bir şekilde karşımıza çıktığını görmek mümkündür. Çocuklar, bilgisayar başında yetişkinlerin de oynadıkları oyunları oynayarak zaman geçirmektedir.

Çocuk ve yetişkin görüş açılarının birleşip kaynaşmasına yönelik aynı eğilim, eğlence üsluplarında da görülmektedir. Bariz bir örnek, TV programlarından verilebilir. Yapılan TV izleme alışkanlığı araştırmalarında, esasında büyükler için hazırlanan birçok televizyon dizisinin ve programının büyük bir izleyici kesiminin çocukların oluşturduğu görülmektedir.

Oysaki okul, çocukluktan yetişkinliğe geçişin merkez üssü durumundadır. Çocuğun, okullaşma sürecinde yetişkin toplumdandan farklılaşması beklentisi artık pedagojik geçerliliğini yitirmiştir. Çocuk şarkılarının dahi yetişkinlerinkine benzetildiği, uzun zamandır zaten çocukların, yetişkinler için hazırlanan müzik eserlerini dinlediği ve söylediği görülmektedir. Çocukluğu ve çocuğu kaybetmekte olduğumuz bir yüzyılın içindeyiz. Yakın gelecekte okulun çocuk tarafı kalmayacağından, okulun nemli bir misyonu olan, çocuğun yetişkin dünyasına hazırlanması, hayata hazırlama görevi tamamen kalkacaktır. Bu

durumda okul ve öğretmenler, karşılarında “adam ufağı” diyebileceğimiz daha farklı tanımlayacağımız bir kesimi eğitime görevi edinmek zorunda kalacaktır.

Bu durumun bir başka boyutu ise, anne-babadan önce çocuğun her şeyi bildiği anlamı da içeriyor olmasıdır. Anne-babadan daha çok iletişim aracı kullanmayı özendiren, tüketime dayalı enformasyon çağında çocuklar, “bir şeyler hakkında az şey bilen, her şey hakkında çok şey bilen” anne-babaları gibidir. Bu ise, çocukluk değil, modern yetişkinlik kopyalamasıdır. Çocukluğun tükenişidir. Okul, bu durumda kimi eğitecektir? Alternatifli yaşamaya alışmış bir neslin “tek tip” eğitim sistemleri ile eğitilmesi; eğitim kurumlarının izole olmuşçasına geçişlerine izin verilmemesi günümüz insan tipolojisiyle uyumlu değildir.

Görsel enformasyon çağının başlaması ile “dijital insan tipi” gündeme gelmiştir. Dijital çocuk, yetişkinle bir örneklemiş gibi görülmektedir. Zira mevcut bilginin ortak kullanıcısı durumuna gelmişlerdir. Bu durumda bir yetişkinden öğrenecek fazla bir şeyi kalmayan çocuğun okula gitmesine, ansiklopedi bilgileri ezberleyerek, birbiri ile bağlantılı olmayan, gittikçede artan, gereksiz bilgileri öğrenmesine gerek kalmayacaktır. Çocuk, bilgi çağında okulda bir ders saati içinde verilemeyecek kadar bilgiyi internet ortamından edinebilmektedir.

Okulun, hiçbir internet portalının kazandıramayacağı, insancıl, önemli bir unsur olan sentezi öğretmesi gerekmektedir. Bu, gelecekte öğrencile-

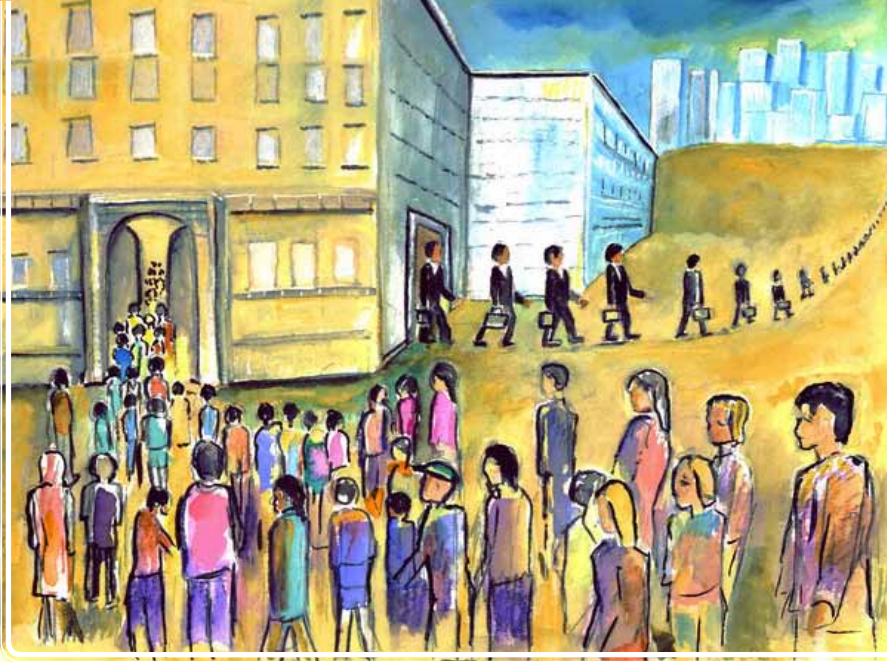
re kazandırılması gereken en önemli kazanım ve okulun en önemli işlevi olacaktır.

Bu yeteneğin önce öğretmene kazandırılması gerekecektir. Bu amaçla da, öğretmen ve eğitim veren okulların da aynı paradigmaya sahip olmaları beklenecektir. Nihayetinde okulun düzeyi ile öğretmenin düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Eğitim modellerinde yaşanan dönüşüm, kaçınılmaz olarak, beraberinde okul modelinde de bir dönüşümü getirmektedir. Geleneksel okuldan, öğrenen bir organizasyon olarak okula geçiş yaşanmaktadır. Bu iki modelin temel özellikleri şu şekilde belirtilebilir:

**Tablo: Okul Modelleri Karşılaştırılması**

Mevcut Okul Sistemi	İhtiyacımız Olan Okul Sistemi
Fabrika modeli tek tip, kitlesel üretim. Bilginin nakledilmesi Öğrendiğini aktaran öğretmen Öğretmen odaklı okul ve sınıf içi öğrenme	Esnek üretim Bilginin üretilmesi, yaratılması Birlikte öğrenen öğretmen ve öğrenci Okul dışına taşan, okul dışı uzmanlar (mentor) aracılığı ile öğrenme Esnek kullanım
Okul araç ve gereçlerini koruma (amacı dışında kullanmama) Bina ve öğretime yatırım	Eğitimde Ar-Ge, ICT, sürdürülebilir yenilik ve gelişme yatırımları Yaşamda ve iş ortamında elde edilen başarılar
Diploma önemlidir	Yeterlilik önemli, formasyon oluşumu ölçümü.
Diploma tekeli, bilgi birikimi ölçümü	Formasyonun oluşumunda, aşamalar izleneyi belirler
Eğitim, önceden verilen müfredat izleneyi belirler Ortak müfredat Güçlü merkezi bürokratik ve kurumsal yapı	Organizasyonel, profesyonel çeşitlilik Okula verilen otonomi, bölüşülen roller, ortaklıklar Yönetişim içinde okul Değişmeye, işbirliğine açıklık Okul ve okul dışını ayıran sınırlar belirsizleşmesi
Yönetilen okul Değişmeye karşı yüksek direnç Geleneksel eğitim metodları	İdeolojik kontrolün önemini yitirmesi, yüksek güven politikası İki farklı örgütlenme seçeneği
Eğitim içinde ideolojik denetim eğiliminin yüksekliği İki farklı örgütlenme seçeneği 1. Kamu finansmanıyla, kamu hizmeti olarak, homojen kalitede üretim.	1. Toplum merkezi olarak okul. İçinde yaşanan komitenin önemi ön planda, sosyal kapital üretimi.
2. Özel okul, devlet düzenlemesiyle, piyasa malı olarak, kalite farklılaşması içeren üretim.	2. Bir organizasyon olarak okul. Okullararası yüksek ilişki, bilgi endüstrileriyle etkileşme, yaşam boyu öğrenme.



tının herhangi bir noktasında öğrenim görmek isteyen herkese kapılarını açmak, imkanları sunmak zorunda kalacaktır. Okullar, “bilenin bilmeyene öğreteceği” platformlar haline olacaktır. Okul yöneticileri, öğrenmek isteyenle öğretmek isteyen buluşturucu çalışmalar yaparak zamanlarının büyük çoğunluğunu dolduracaklar. Böylece bireylerin yetenekleri ortaya çıkarken, insanların verimlilikleri dolayısıyla, sosyal verimlilikleri artmış olacaktır.

Okulların gelecekte çözmesi gereken önemli olgular arasında bilişim okuryazarlığı, yabancı dil hâkimiyeti, eleştirel düşünme becerileri ve demokratik katılımın özellikle eğitimin temel kademelerinde geliştirilmesi ihtiyacı bulunmaktadır.

Bütün insani, bireysel, toplumsal ve teknolojik gelişmelerin ışığında geleceğin eğitiminin ve eğitimi veren kurumların hem içeriklerinin hem de amaçlarının değişeceği, yenilenmek zorunda kalacağı anlaşılmaktadır.

Burada asıl soru, ilkelerdir. Nasıl bir eğitim ve nasıl bir okul modeli geliştirilmeli ve buradaki ilkelerimiz ne olmalı? Çocuk ve gençlerin çok farklı bir çağda yaşamak için “çalıştıkları” anlaşıyor. Zira geleceği tahmin etmenin en iyi yolu, onu yaratmaktan geçer. Gençlik, kendisi için yaşayacağı bir çağ inşa etmektedir. Bu çağın eğitime ve eğitim kurumlarına bakan tarafıyla, genel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir ve açıklanabilir:

### 1. Koşullanmama Hakkı

En önemli insan haklarından biri olması gerekirken önemsenmeyen “koşullanmama hakkı”, insanların tercihlerini yaparken kullandıkları dilin esasında bir koşullanmadan kaynaklandığı gerçeğine dayanır. Özenle ve dikkatlice birileri bizleri sürekli koşullandırabilmek ve “dene-yimleme” yapmamıza izin veremeyebilir. Oysaki insancıl eğitim anlayışının hakim olacağı şimdiden görülmekte olan yeni eğitim modellerinde koşullandır-

madan ziyade, kişisel öğrenme ağlarının oluşturulmasına fırsat verileceği anlaşılmaktadır. Eğitimin amacı, insan kişiliğinin tam ve özgürce gelişmesi, insan hak ve özgürlüklerine saygının güçlenmesi şeklinde belirlenecektir.

### 2. İnsan Fıtratının Değişmezliği İlkesi

Yüzyıllardır insanoğlu, okullarla “eğitilmiş”, farklı bir yapı, karakter, değerler sistemi edinmesi için uğraşmıştır. Oysaki insan, yaratılışı ile yaratana ona bahşettiği gizil ve açık birçok özelliklerle dünyaya gelmiştir. Önemli olan, bu özellikleri doğru şekilde, sosyal verimliliğe, ahlaki unsurlara özen gösterilerek, kişinin gelişimine faydalı olmasını sağlamaktır. Bu anlayışa henüz eğitim sistemleri ulaşamadığı için, okullarda sürekli “doğru davranışın” anlatıldığı “nutuklar” duymak mümkündür. Oysaki önemli bir katedir ki, “Aslandan koyun gibi davranmasını beklemek”, aslana yapılacak en büyük zulümdür.

### 3. Yaşam Boyu Öğrenme

Artık yaşamın belli kesitinde, bir meslek sahibi olmak veya temel becerileri edinmek için verilen eğitim anlayışından uzaklaşmıştır. Anne karnından mezara kadar süren bir eğitim anlayışına geçmiştir.

### 4. Yaşam İçinde Öğrenme

Bilginin öğrenciler tarafından mekanik olarak kazanılması, ezberlenmesi, dile dayalı olarak aktarma şeklinde kazanılabileceği anlayışı; yerini, yaşayarak, yaparak, gerçek hayat kesitleriy-

le, bilgiler arası ilişkiler kurularak öğrenilebileceği gerçeğine ulaşılmıştır. Geleceğin okulunda da bu anlayış hakim olacaktır.

### 5. Bütüncül Öğrenme

Öğretilecek konuların sınıf ve ders sisteminden uzaklaştırılarak, birbiriyle ilişkilendirilen konuların sarmal bir şekilde ilerlemesi ile konular arasında bütünlüğün sağlanması, öğrenmenin anlamlılığını artıracaktır.

### 6. Öğrenme Özgürlüğü

Kişisel hakların en önemlisi- dir. Öğrenme imkanlarının herkes için kolay erişilebilir olması, geleceğin eğitim modelinin ana unsuru olacaktır. Uluslararası anlaşmalarda yer alan, 'herkes eğitim görme hakkına sahiptir' ilkesine imza atan taraflardan

yolu açılacak ve yükseköğretim, herkese tam eşitlikle açık olacaktır.

### Sonuç

Değişme ile ortaya çıkan kültür sistemi, eğitim sistemini etkileyecektir. Ülkemizin de bu yeni dünya düzeni içerisinde yerini alabilmesi temel hedef olarak alınmalıdır. Bunun için, sıklıkla duyduğumuz ve bu çalışmada üzerinde durulan ilkelere birini olan, koşullandırma merakımızdan vazgeçmek zorundayız. Hemen hemen tüm çalışmalarda dile getirilen, "öğrenmesini bilen, sorumluluk alabilen, doğru karar verebilen, iletişim tekniklerini bilen, grupla çalışabilen, düşünmesini bilen, teknoloji ve bilgi üretebilen, milli ve manevi değerleri özümsemiş niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi" talebi, sistematik bir söylem,

yani üzerinde dikkatle durulmuş, felsefi bir bakışla dile getirilmiş söylemler olmayıp; muhtemelen de bir insanda tüm bu özelliklerin bir araya gelmesi de pek güç olacaktır, bütün bu söylemler aynı çıkmaz sokağa girmemize neden olacaktır: İnsan, şekil vermeye uygun bir malzemedir. Türk

eğitim sistemi, bu yanlış bakış açısından kurtulamadığı sürece, "insan yetiştirme" sorunsallığı içinde debelenip duracaktır. İnsanı merkeze alan bir bakışın

hakim olacağı 21. yüzyılda, insanı tanımaya ve insanın kendisini tanımasına yardımcı olacak her türlü aracın değer olarak görüleceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

Avcı, Nabi ve diğerleri. (1993). *Enformasyon Toplumu ve Eğitim Sistemine Etkileri*, MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Ankara.

Aydın, B. (2001). *Bireyse Özgürlük ve Erdem*, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Sedar Yayınları, İstanbul.

Aytaç, T. (2003). *21.Yüzyılın Başında Öğretmenin Değişen Roller*, Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi, Kasım Sayı 43. Yıl 4.

Çağlar A. (2001). *21.Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öngörüler*, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Sedar Yayınları, İstanbul.

Dewey, J. (2008). *Okul ve Toplum*, PegemA Yayıncılık, Ankara.

Ergun, Doğan. (1995). *Sosyoloji ve Eğitim. Türkiye'de Eğitimin Niteliği Nedir ve Ne Olmalıdır?*, İlke Yayınevi, Ankara.

Gülen, F. (1999). *Yeni Bin Yıla Girenken*, Dünya Dinler Parlamentosu Bildiriler Kitabı, NewYork.

Illich, Ivan. (2005). *Okulsuz Toplum*, Şule Yayınları, İstanbul.

Johnson, Mike. (1998). *Gelecek Binyılda Yönetim*. Sabah Kitapları, İstanbul.

Karakaya, Şerafettin. (2001). *Moderнизм Postmodernizm ve Öğretmen Çalışma Kültürü*, Nobel Yayınları, Ankara.

Noddings, Nel. (2003). *Eğitim ve Mutluluk*, Kitap Yayınevi, İstanbul.

Palmade, Guy. (1995). *Pedagojinin Metodları*, (çev: Celkan, Hikmet. Y.), TDV Yayınları, Ankara.

Serter, N. (1996). *21. Yüzyılda İnsan Merkezli Eğitim*, Sarmal Yayınevi, İstanbul.

Şimşek, M. ve ark. (1999). *Yeni Öğrenme Modeli ve Eğitimde Bilişim Teknolojileri*, TBV Yayınları, İstanbul.

Tekeli, İlhan. (2003). *Eğitim Üzerine Düşünmek*, TUBA Yayınları, Ankara.

Tezcan, Mahmut. (2002). *Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim*, Anı Yayıncılık, İstanbul.

Titiz, T. (2001). *Milli Eğitim Sistemi Mevcut Durum Geliştirme İçin Politika Önerileri*, 17-19 Nisan 2001 Eğitim Sorunları Kurultayı Bildiriler Kitabı, s:171-196, İstanbul.

Yenal, Oktay (1999). *Ulusların Zenginliği ve Uygarlığı – Eğitim Boyutu -*, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara.



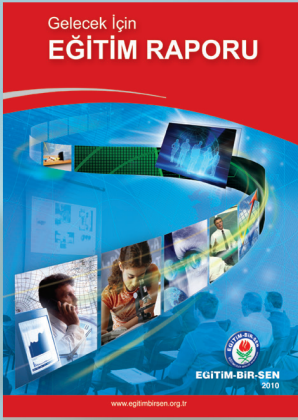
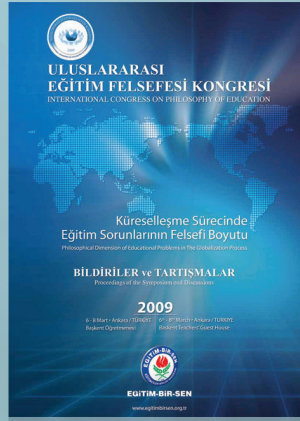
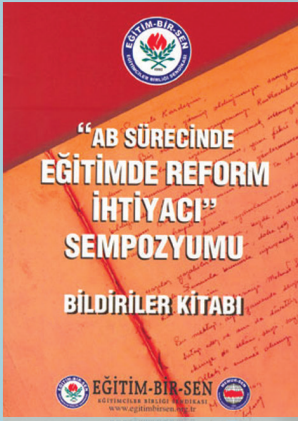
bir olan Türkiye, bunun gerektirdiği şekilde yasal düzenlemeleri yapmak zorunda kalacaktır. Teknik ve meslekî öğretimden herkesin yararlanabilmesinin

## Yazarın Kıvrak Zekâsı

**B**ir yazar, şehrin gürültüsünden sıkılır, eserini tamamlamak için bir dağ köyüne yerleşmeye karar verir. Fakat köyün çobanı hergün sabahın erken vaktinde evinin önünden koyunlarıyla geçer. Yazar, gürültü patırtıdan hayli rahatsız olur. Bir sabah çobanın yanına gider ve “Beni hergün bu saatte uyandırdığın için sana teşekkür ederim, hergün bu saatte uyanmak istiyorum ama uyanamıyorum, koyunlarınla beni erkenden uyandırıyor sun. Bunun için hergün evin önündeki kutuya para bırakacağım, hergün beni uyandırdıktan sonra paranı alırsın!” der.

Çoban, doğrusu bu işten bir şey anlamamıştır ama ertesi gün yazarın evinin önünden geçerken kutuya bakar, kutuda para olduğunu görür, sevinerek ve daha da fazla gürültü çıkararak yoluna devam eder. Ertesi sabah yine kutuya yönelir, içindeki paranın az olduğunu görüp kendi kendine, “Dünküne göre daha az ama olsun, yine de bu işten para kazanıyorum!” der.

Günler geçtikçe kutudaki para biraz daha azalır; gün gelir kutuda para bulunmaz olur. En sonunda, “Ne cimri yazarmış! Artık para da bırakmıyor! Ben de kendisini uyandırıyordum, bir daha evinin önünden geçmem ve de uyandırmam!” der. Yazar, böylece bir daha rahatsız edilmeden eserini tamamlar.



# Akademik Sendikacılık