

EGİTİM BAKIŞ

EGİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ



Nitelikli Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi ve Geleceği
Ali YALÇIN



Çocuklarda Eleştirel Düşünme Becerisi -Öğretmenler ve Veliler İçin Temel Bazı Stratejiler-
Mustafa ÇEVİK



Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi
Ertuğrul YAMAN



İbn-i Haldun Sosyolojisinde Erken Çocukluk Eğitiminin Esasları
Zülfü DEMİRTAŞ



Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi
Ejder OKUMUŞ



2019 Fuat Sezgin Yılı Münasebetiyle: Prof. Dr. Fuat Sezgin ve Türkiye'de Üniversite ve Bilim
Mustafa GÜNDÜZ



Erken Çocukluk Döneminde Dini Gelişim ve Din Eğitimi
Sümeysra UZUN



Yeni Medyanın Dijital Yerlileri: Çocuklar ve Yeni Medya Okuryazarlığı
Zakir AVŞAR



Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Erken Çocukluk Eğitimi
Engin ASLANARGUN



Erken Çocukluk ve Okulöncesi Eğitimde Yerlilik ve Millilik Meselesi
Burhan AKPUNAR



Erken Çocuklukta Ruh Sağlığını Korumak
Serdal SEVEN



EĞİTİM-BİR-SEN



Zamanında Yapılmayan Doğrular Yanlışla Eşittir

Kişilik ve karakter özellikleri, ilk ve kalıcı biçimini, ruh ve benliğin oluşmasına tesir eden en büyük etkileri çocukluk döneminde almaktadır. İlk olarak aile içinde başlayan, sonra çevreye doğru yayılan sosyal yaşantılar, hayale yaslı bir algı dünyası ve zamanla olguların kavranması, çocuğu her bakımdan etkilemektedir. Çocuğun algısı, aklı, zihni, dili, duygusu, ahlaki, anlayışı, davranışı bu aşamada şekillenmeye başlamaktadır.

Doğuştan başlayıp 6-8 yaşa kadar süren erken çocukluk, fitratın en yüksek kapasiteyle bilmeye ve öğrenmeye açık olduğu dönemdir. İnsan varlığının özü ile eğitimin bir insanda oluşmasını istediği değer ve tutumların temelleri bu dönemde tomurcuklanmaktadır. İnsan hayatında çok kritik olan bu dönem, sonraki yaşlarda da belirleyici olmaktadır. Bu dönemin sağlıklı, verimli geçirilmesi, daha sonraki dönemlerde kazanılan başarılarla büyük pay sahibidir. İnsan, hayata bu evrede hazırlanır; arkadaş olmak, arkadaş bulmak, diyalog, yakınlaşma, birlikte düşünmek, birlikte var olmak, katmak, katılmak, paylaşmak, uyum, düzen, medeni cesaret gibi hasletleri ilk aşama eğitimiyle tecrübe edinir.

Sanayileşme ve şehirleşmeyle birlikte geniş aileden çekirdek aileye geçilmesi, mahalle kültürünün zayıflaması; çocukların bazı değerleri alacağı, tecrübe edeceği, akranlarıyla bir arada olacağı yeni bir sosyalleşme ortamını mecbur kılmıştır. Günümüzde, kreş, ana sınıfı, oyun atölyeleri çocuğun sosyalleşip yetişkinliğe geçiş sürecinde artık zaruri bir ihtiyaç hâlini almıştır.

İnsan için eğitim ve öğrenme faaliyetinin beşikten mezara kadar devam eden bir süreç oluşu, eğitimi, pedagojik ilkeler çerçevesinde hayatın tüm katmanlarına yayma gerçeğini de önümüze koymaktadır. Tüm toplumlarda ilk eğitim kurumu ailedir. Ancak bazı sosyolojik değişimler, çocuğun alacağı ilk eğitimin veya bazı eğitim konularının ehil kurumlarca desteklenmesini bir ihtiyaca dönüştürmüştür. Şehirlerde ve özellikle de ebeveynlerin çalıştığı ailelerde bu ihtiyaç daha baskın hissedilmektedir. Pedagojik ve psikolojik veriler ışığında çocukluğun bu erken dönemlerinin doğasına göre bir eğitim modeli büyük önem arz etmektedir.

Yerinde ve zamanında yapılmayan doğrular yanlışla eşittir. Kaynağını sevgiden alan, çocukluğun en büyük ihtiyacı olan oyunu kendine temel yapan, uygun üslupla aktarılan, doğru yöntemle uygulanan, kişiye göre ilgiyle derinlere inen, yaşa ve zekâyâ göre içerikle zenginlik kazanan kritik dönemlerdeki bu eğitim gelecek için en büyük yatırımdır.

Erken yaşta bazı evrensel değerler içselleştirilmeli; çocuklar, sevgi ve ilginin yanı sıra, dozajı iyi ayarlanmış ölçüde hayatın gerçekleriyle de yüzleşmeli; hayatın dalgalarıyla yüzleştiklerinde hayret etmeli, şaşırmalı, bütün bunlar bilgi ve beceriyle tecrübeye dönüşmelidir. Doğru bilgiler bile olsa çocukların kaldıramayacağı yüklemeler kişilik, ruh ve zekâ gelişiminde ters etki yapabilmektedir. Hissi ve akli geçiş aralıklarında çocuğa her şey gerçekçi bakış kazandıracak şekilde izah edilmeli; akıl, duygu ve hayal dünyaları birbiriyle uyumlu olmalı, birbirini hem beslemeli hem de dengelemelidir.

Her geçen gün daha fazla ihtiyaç hâline gelen bu eğitim kademesinde yapılanları değerlendirmek, yapılması gerekenleri tartışmak için bu sayımızda "Erken Çocukluk Eğitimi" konusunu ele aldık. Bugün artık Millî Eğitim Bakanlığı'nın politika ve programlarında daha fazla yer alan erken çocukluk eğitimi konusunda çok kıymetli akademisyenler, uzmanlar ve öğretmen arkadaşlarımız meselenin önemi, yapısı ve işleyişi yönüyle çok derinlikli makalelere imza attılar.

Bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle.

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı
sukrukolukisa@ebs.org.tr

Bu Sayıda...

Sayfa

Nitelikli Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi ve Geleceği Ali YALÇIN	1
Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN	5
Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi Ejder OKUMUŞ	11
Erken Çocukluk Döneminde Dini Gelişim ve Din Eğitimi Sümeyla UZUN	19
Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Erken Çocukluk Eğitimi Doç. Dr. Engin ASLANARGUN	27
Erken Çocuklukta Ruh Sağlığını Korumak Prof. Dr. Serdal SEVEN	32
Çocuklarda Eleştirel Düşünme Becerisi - Öğretmenler ve Veliler İçin Temel Bazı Stratejiler - Prof. Dr. Mustafa ÇEVİK	38
İbn-i Haldun Sosyolojisinde Erken Çocukluk Eğitiminin Esasları Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ	47
2019 Fuat Sezgin Yılı Münasebetiyle: Prof. Dr. Fuat Sezgin ve Türkiye'de Üniversite ve Bilim Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ	54
Yeni Medyanın Dijital Yerlileri: Çocuklar ve Yeni Medya Okuryazarlığı Prof. Dr. Zakir AVŞAR	67
Erken Çocukluk ve Okulöncesi Eğitimde Yerlilik ve Millilik Meselesi Prof. Dr. Burhan AKPUNAR	72
Okul Öncesi Dönemde Değer ve Ahlak Eğitimi Zeynep ÖZLÜ ÖZDEMİR	79
Erken Çocukluk Yılları Prof. Dr. Belma TUĞRUL	85
Bilgi Çağında Zorunlu Eğitim Üzerine Dr. İbrahim Halil YURDAKAL	92
Okul Öncesinde Resim ve Çocuk Öğr. Görevlisi Davut NACAR	100
Karar Vermede Erken Çocukluk Dönemi Filiz Arzu YALIN	107
Yeni Eğitim Öğretim Yılında Sorunlar ve Çözüm Önerileri Ramazan BALKİS	112
Mehmet Akif İnan Şiirinin İmkânları Hıdır YILDIRIM	117



EĞİTİME BAKIŞ

Yıl: 15 • Sayı: 46 • Mayıs - Haziran - Temmuz - Ağustos 2019

Eğitim-Bir-Sen'in 4 Aylık Ücretsiz Yayınıdır



Eğitim-Bir-Sen
Adına Sahibi
Ali YALÇIN
Genel Başkan

Editör
Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

Basın Danışmanı
Mahfuz YALÇINKAYA

Genel Yayın Yönetmeni
(Sorumlu Müdür)
Şükrü KOLUKISA
Genel Başkan Yardımcısı

Yayın Kurulu
Latif SELVİ
Ramazan ÇAKIRCI
Mithat SEVİN
Hasan Yalçın YAYLA
Atilla OLÇUM

Eğitimciler Birliği Sendikası Genel Merkezi
Zübeyde Hanım Mah. Sebze Bahçeleri Cad. No:86 Altındağ/ANKARA
Tel: (0.312) 231 23 06 (pbx) • Faks: (0.312) 230 65 28
e-posta: ebs@ebs.org.tr • web: www.ebs.org.tr

Grafik Tasarım & Baskı

Hermes Ofset Ltd. Şti.
Büyük Sanayi 1. Cadde No: 105 İskitler-ANKARA
Tel: (0.312) 341 01 97 • hermes@hermesofset.com

Basım Tarihi: Ağustos 2019

EĞİTİME BAKIŞ'ın bu sayısı 25 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtım il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

Nitelikli Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi ve Geleceği

Ali YALÇIN

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı

İnsanlığın medeniyet yürüyüşünde mesafe alması, zamanın gereklerine uyabilmesi, bilimde ve teknolojide geri kalmaması için ısrarla ve sabırla özgün yenilikler üretmesi gerekmektedir. Bunun yolu da insan tabiatının mükemmeliyetinin büyük sırrının saklandığı eğitimden geçmektedir.

21. yüzyılın bilgi çağı insanından beklenen vasıflar büyük bir hızla değişmekte, tarım toplumu döneminde olduğu gibi bireyin sadece kuru bilgiye sahip olması artık yeterli görülmemektedir. Mevcut bilgiyi kullanabilen, sorunların üstesinden gelebilen, yenilikçi ve iş birliğine açık, hayat boyu öğrenme deneyimine sahip insanların yetiştirilmesi beklenmektedir. İnsanın zihnini kullanarak fikir dünyasında, teknolojide, yaşam alanlarında yeni ürünler ortaya koyabilmesi için özellikle erken çocukluk (0-6 yaş) döneminde nitelikli bir eğitimden geçmesi önem arz etmektedir. Son 20 yılda bilim insanları, eğitimin ilk basamağını oluşturan erken çocukluk döneminin gömleğin ilk düğmesi mesabesinde olduğunu; hakkaniyetli, adil, eşitlikçi ve nitelikli eğitim sistemi için bu ilk düğmenin doğru iliklenmesi gerektiğini, bu dönem çocuklarına yapılan eğitim yatırımlarının kazanımlar yönüyle çarpan etkisi yarattığını ısrarla vurgulamaktadırlar. Olumsuz şartlar altında yaşamasına rağmen nitelikli erken çocukluk eğitimi alan çocuklar sosyo-ekonomik durumlarından bağımsız olarak eğitim hayatlarına yaşlılarıyla eşit seviyede başlama imkânını yakalarlar. Bu yönüyle dezavantajlı nüfusa yönelik erken çocukluk eğitimleri toplumsal eşitsizlikleri ve eşitsizliklerin nesiller arası geçişini azaltmada kritik öneme sahiptir.

Erken çocukluk eğitiminin önemi anlaşıldıkça tüm dünyada, refah düzeyi yüksek toplumlar başta olmak üzere, her geçen gün eğitimin bu dönemi-

ne ayrılan kaynaklar artırılmaktadır. Birleşmiş Milletler'e üye 193 ülke, 25-27 Eylül 2015'te dünyada yoksulluğun yok edilmesi, eşitsizliklerle mücadele, çevrenin korunması ve insanlığın ortak refahının sağlanması için 17 küresel hedefi "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" adıyla oy birliğiyle kabul etmiştir. Aşırı yoksulluğu sona erdirmek, eşitsizlik ve adaletsizlik ile mücadele, iklim değişikliğini düzeltme gibi hedefler arasında "Nitelikli Eğitim" de yer almaktadır. "Herkes için kapsayıcı ve hakkaniyetli eğitimi sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânlarını teşvik etmek" üst başlığının altında; "2030'a kadar ilköğretime hazır olabilmeleri için tüm çocukların kaliteli erken çocukluk gelişimi, bakımı ve okul öncesi eğitimine erişiminin sağlanması" hedefi belirlenmiştir. Türkiye, son dönemde erken çocukluk eğitiminde önemli adımlar atmış, kurum sayılarında ve okullaşma oranlarında istikrarlı artışlar sağlamış olmasına rağmen 3-5 yaş okullaşma oranlarında benzer refah düzeyine sahip ülkelere kıyasla düşük okullaşma yüzdelerine sahiptir. Türkiye'nin bu alandaki göstergeleri Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ortalamalarının altındadır.

Erken çocukluk eğitiminde, Temmuz 2019'da yapılan mevzuat değişikliğiyle Eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların (3-5 yaş) anaokuluna, 57-68 aylık çocukların ise ana sınıflarına başlamaları uygun görülmüştür. Eylül ayının sonunda 69 ayını dolduran çocuklar ise zorunlu eğitim yaşındadırlar ve ilkokula başlarlar. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda erken çocukluk eğitimine ilişkin hükümler özetle şöyledir: "Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır. Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin

genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların beden, zihin ve duyu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarının nerelerde ve hangi önceliklere göre açılacağı, Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanacak bir yönetmelikle düzenlenir.”

Ülkemizde erken çocukluk eğitimi henüz zorunlu değildir ve ailelerin isteğine bırakılmıştır. Devlet, bu hizmeti Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ve özel kurumlar; Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı izniyle açılmış özel kreş ve gündüz bakımevleri; 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre kamu kurum ve kuruluşlarınca açılan kreşler ile 4857 sayılı İş Kanunu uyarınca işverenin çocuk bakım yükümlülüğü doğrultusunda açılan kreşler aracılığıyla verilmesini sağlamaktadır.

Çocukların sağlıklı gelişimi, yararlı ve erdemli yetişkinler olarak insanlığa, ülkelerine ve ekonomiye katkıda bulunabilmeleri için yeterli düzeyde bilgi, beceri ve değerle donatılmaları gerekmektedir. Eğitim süreçlerinin sonunda bireylerden beklenen olumlu davranışların, kazanımların hayat bulabilmesi ancak kaliteli bir eğitim sisteminin varlığına bağlıdır. Uluslararası arenada eğitim sistemlerinin kaliteli olarak addedilebilmesi için belli başlı standartlara, kriterlere sahip olması gerekmektedir. Bunlar matematik, okuma yazma, fen, bilgi ve iletişim teknolojileri, yabancı dil, sosyal bilgiler gibi alanlarda başarı gösterme; okula devam etme süresi, üst öğrenime devam etme ve tamamlama; etkili öğrenme, öğretme, değerlendirme süreçleri ve okul öncesi eğitimden yararlanma olanağına sahip olma; sağlıklı, iyi beslenmiş, katılım göstermeye ve öğrenmeye hazır, aileleri ve toplum tarafından öğrenmeye karşı desteklenmiş öğrenciler; sağlıklı, güvenli, koruyucu ve yeterli kaynak ve olanakları sağlayan bir öğrenme çevresi; sınıf yönetiminin etkili olduğu, öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin kullanıldığı, iyi eğitilmiş öğretmenler tarafından farklılıkları azaltan ve öğrenmeyi kolaylaştıran süreçlere sahip olmak gibi niteliklerdir.

Eğitim sisteminin tüm kademelerinde niceliğe kıyasla niteliğe önem vermenin öğrencilerin başarısında belirleyici olduğu gerçeği erken çocukluk eğitiminde daha fazla geçerlidir. Bu dönemde olumlu sonuçların alınması çocuklara sunulacak eğitimin niteliğine ve kalitesine bağlıdır. En uygun

yöntem ve tekniklerle çocuğun eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilen bir program, nitelikli öğretmen ve güvenli, işlevsel materyallerle donatılmış oyun ve spor etkinlikleriyle zenginleştirilmiş sınıflarda yüksek kalitede erken çocukluk eğitimi gören çocukların matematik, okuma, konuşma, bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve toplumsal uyum becerileri, öz güven, karmaşıklığı tolere edebilme, merak ve motivasyon, hayal gücü, zorluklar karşısında yılmama, bilgiyi kullanma ve erken akademik becerilerde daha iyi performans gösterdikleri bilinmektedir. Erken çocukluk eğitimi alan öğrenciler baskı ve otorite unsurunun olmadığı bir ortamda kendilerini oyun, resim, müzik, drama ve hareket gibi farklı yollarla ifade edebilme fırsatı bulabilmektedir. Beslenme, güvenlik ve sevgi gibi temel ihtiyaçları karşılanan, böylece kendilerini psikolojik olarak güvende hisseden öğrenciler, temel öğrenme faaliyetlerinde kullandıkları malzemelerin yanında (kum masası, resim sehpası gibi) oluşturulan huzurlu, rahat ve sıcak ortam sayesinde farklı deneyimler yaşayarak yeteneklerini geliştirme şansı yakalarlar.

Erken çocukluk eğitimi üzerine yapılan bilimsel araştırmalar; bu dönemde özellikle sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı olan gruplara yapılan her bir dolarlık yatırımın getirisinin 7 ila 13 dolar arasında olduğunu (üretkenlik, gelir, sağlık, daha az suç işleme vb.), bu dönemde yapılan müdahalelerin daha az maliyetli fakat etkisinin ve faydasının daha büyük olduğunu, daha ileriki yaşlarda yapılan yatırımın getirisinin nispeten düşük olduğunu, erken dönemde yapılan müdahalelerin toplumsal eşitsizliğin giderilmesinde kritik bir safha olması hasebiyle çocuğun ileri yaşlardaki yaşam kalitesinin artmasına destek olduğunu; 15 yaş nüfusu içerisinde erken çocukluk eğitimi alanların almayanlara göre daha yüksek akademik başarı sergilediklerini; 15 yaşındaki bir öğrencinin iyi bir performans gösterebilmesi için alması gereken ideal erken çocukluk eğitiminin minimum 2 yıl olduğunu; erken çocukluk döneminde düşük kalitede eğitim alan çocukların gelişimsel sorunlarla karşılaştığını; özellikle gelişmekte olan ülkelerde dezavantajlı gruplara verilen yetersiz ve niteliksiz erken çocukluk eğitim hizmetlerinin çocuk gelişimi üzerinde etkili olmadığını, hatta ters etki yaratabildiğini; erken çocukluk eğitimine ne kadar erken başlanırsa çocuğun ilkökula başlamaya hazır olma ve okul hayatında başarılı olma ihtimalinin o denli yüksek olduğunu; yüksek kalitede erken çocukluk programlarının maliyetlerinin çok ötesinde uzun vadeli faydalar

sağladığını; erken çocukluk eğitimine katılımı etkileyen en önemli değişkenlerin hane halkının varlık seviyesi, annenin eğitim düzeyi ve annenin istihdam durumu olduğunu; ailelerin sosyo-ekonomik imkânları zayıfladıkça erken çocukluk eğitiminden yararlanma oranlarının da ciddi düzeyde düştüğünü; sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek kesimlerin 5 yaşındaki çocuklarını erken çocukluk eğitimine yollarken yoksul kesimlerin doğrudan ilkökula yollamak zorunda kaldıklarını ve yoksul ailelerden gelen çocukların erken çocukluk eğitimine daha az katıldıklarını, bu yüzden yaşlılarıyla hayata eşit şartlarda başlayamadıklarını ortaya koymaktadır.

Türkiye'deki yaygın tanımlamayla okul öncesi eğitim, önerilen adıyla erken çocukluk eğitimi; 23 Ekim 2018'de yayımlanan "2023 Eğitim Vizyonu" Belgesi'nde yer almıştır. Vizyon Belgesi; erken çocukluk eğitiminde 2021 yılına kadar niteliği artırmak amacıyla ortak kalite standartlarının oluşturulacağını, 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınacağını ve dezavantajlı gruplar için alternatif modellerin hayata geçirileceğini deklare etmiştir. Ayrıca öğrencilere besin ve materyal desteğinin sağlanması, şartları elverişsiz hanelerdeki çocukların erken çocukluk eğitiminde araç gereç ihtiyacının karşılanması, yoksul hane halkına çocuk gelişimini destekleyici temel materyallerin verilmesi, yaz okulu programları ve toplum temelli erken çocukluk hizmetlerinin yaygınlaştırılması, ailelere eğitim verilmesi, özel gereksinimli çocukların bütünleştirilmesine yönelik öğretmen eğitimlerinin sağlanması ve dezavantajlı gruplara yönelik alternatif programların oluşturulması temel hedefler arasında sayılmıştır.

2017-2019 Orta Vadeli Program'da yer alan "Okul öncesi eğitim kademeli olarak zorunlu hâle getirilecek" hedefi ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığı bazı girişimlerde bulunmuşsa da 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ilk defa tarih vererek 5 yaş grubu için erken çocukluk eğitiminin üç yıl içerisinde zorunlu olacağını ilan etmiştir. Durum böyle olsa da 5 yaş için eğitimin zorunlu olması yönündeki tercihe itirazlar vardır. Eğitim altyapısı ve kaynağının sadece bu yaş



grubuna aktarılması hâlinde 5 yaş altı grupların (3 ve 4 yaş) okullaşması önünde önemli bir risk oluşabileceği ifade edilmektedir. Çocukların eğitimden maksimum fayda sağlayabilmesi için sınıfın dizaynı, çocukların eğitim alacakları sağlıklı ve güvenli ortamların oluşturulması ve okul dışı öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi, güvenlik konusundaki tüm risklerin bertaraf edilmesi, sınıf ortamında ve okul bahçesindeki materyallerin kazaya sebebiyet vermeyecek şekilde yerli yerine konulması hayati önemdedir.

Erken çocukluk eğitimi devlet tarafından yasal bir hak olarak tanınmalı ve kanunla güvence altına alınmalıdır. Çocuk eğitiminin en önemli safhası olan bu döneme erişimin kanunla güvence altına alınmış olması eğitimin zorunlu kılınmasını gerektirmemektedir. Türkiye'de erken çocukluk eğitimine ilişkin tecrübe ve bilgi birikimi vardır ve okul öncesi eğitim için velilerin yoğun bir talebi mevcuttur. Erken çocukluk eğitiminin önemi konusunda farkındalık tüm bölgeler ve sosyo-ekonomik düzeyler arasında yüksektir. Kamu yönetimi, bu talep karşısında öncelikle ücretsiz ve yüksek kalitede eğitim hizmeti sunmakla yükümlü olmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan, "Okul öncesi eğitim hizmeti resmî okul öncesi eğitim kurumlarında ücretsizdir. Ancak çocukların beslenme, temizlik hizmetleri ve eğitim programının uygulanmasına yönelik eğitim materyalleri için ücret alınır" hükmü gereği resmî okul öncesi eğitim kurumlarında (ana sınıfı, anaokulu, uygulama sınıfı) eğitim görmek isteyen öğrencilerin ailelerinden değişen tutarlarda katkı payları alınmaktadır. Örneğin Ankara'nın Mamak ilçesinde bulunan bağımsız bir anaokulu (2019-2020 eğitim öğretim yılı) için tespit edilmiş resmî aylık tavan ücret 130 TL, Keçiören ilçesinde 150 TL, Çankaya ilçesinde 160 TL'dir. Alınan bu katkı payının mali yükü, gelir düzeyi düşük asgari ücretle geçinen aileler için yüksektir ve bu rakamlar erken çocukluk eğitimine katılımın önündeki en büyük sorun alanı olarak durmaktadır. Erken çocukluk eğitimine en çok ihtiyaç duyan

dezavantajlı çocuklar da bu ailelerin çocuklarıdır. Örneğin 2009 yılında yapılan araştırmaya göre Türkiye’de gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarından en az birini anaokuluna kaydettirme olasılığı gelir düzeyi düşük ailelere oranla 60 kat daha fazladır. Avrupa’da erken çocukluk eğitiminin paralı olduğu ülkelerin çoğunluğunda ailelere gelir seviyelerine, çocuk sayısına ve belirlenmiş diğer kriterlere göre mali destek sağlanmaktadır. Örneğin 4 yaş erken çocukluk eğitiminde Avrupa’nın sadece 7 ülkesinde eğitim zorunludur; 9 ülkesinde eğitim parasızdır. Bu yaş döneminde eğitimin paralı olduğu 18 ülkede aileler gelir düzeyine göre mali destek almaktadır. Avrupa’da okul öncesi eğitimin ücretli olduğu, buna rağmen ailelere herhangi bir mali desteğin sağlanmadığı tek ülke Türkiye’dir. 1982 Anayasası’na göre Türkiye sosyal bir hukuk devletidir. Sosyal hukuk devleti ise herkese insan onuruna yaraşır asgari bir hayat seviyesi sunan, güçsüzleri güçlüler karşısında koruyarak gerçek eşitliği, yani sosyal adaleti, hakkaniyeti ve toplumsal dengeyi sağlamakla yükümlü devlet demektir.

Erken çocukluk eğitiminde değerler eğitimine vurgu yapmanın önemine uzmanlar dikkat çekmekte ve değerlerin benimsenmesinin erken çocukluk döneminde başladığını belirtmektedirler. Çocuklara değer kazandırılması, erken yaşlarda çevre ve yetişkinlerle gerçekleştirilen iletişimle başlar ve sistematik bir şekilde oluşturulmuş çalışmalarla gelişmeye devam eder. Dünyanın birçok ülkesinde ahlak ve değerlerin eğitim yoluyla çocuklara kazandırılması, erken çocukluk eğitimi kurumlarının amaçları arasındadır. Millî Eğitim Sistemi’nin temel görevleri arasında “Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek” ve “Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan” yurttaşlar olarak yetiştirmek şeklinde hedefler de bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü’nün de (UNESCO) desteklediği “Yaşayan Değerler Eğitimi Programı”nın 12 evrensel değeri; mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, iş birliği, özgürlük, sevgi, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü ve birlik kavramları değerler eğitimi alanında dikkate değerdir. Bunların yanında vatanseverlik, aile, çevreye saygı, başkalarının haklarına saygı, adil olma, paylaşma, yardımlaşma, sabır, cesaret, nezaket ve merhamet gibi kültürel değerler de erken çocukluk dönemin-

de öğrencilere kazandırılması gereken kavramlardır. Bunun için de soyut kavramlar olan değerlerin somutlaştırılmasına ve planlı şekilde geliştirilmiş bir değerler eğitimi programı çerçevesinde verilmesine ihtiyaç vardır.

Erken çocukluk eğitiminin nitelikli olması, desteğe muhtaç dezavantajlı çocukların bu alanın dışında kalmaması ve sosyal devlet kavramının karşılığını bulabilmesi için eğitimin kamusal bir hak olduğunun kabul edilmesini zorunlu kılmaktadır.

Farklı merkezlerden sevk ve idare edilen erken çocukluk eğitiminde eş güdüme ihtiyaç vardır.

Eğitim ve bakım hizmetlerinin bir araya getirilmesi bir öneri olarak değerlendirilmeli, bu sayede de alanında daha uzmanlaşmış eğitimcilerin istihdam edilebilme imkânı sağlanmalıdır. Erken çocukluk eğitiminde etkili ve verimli hizmet üretilmesine en ciddi katkıyı sağlayacak olan yenilik, bu alandaki hizmetlerin ya eş güdümlü olarak birlikte ya da tek bir bakanlık tarafından yürütülmesidir.

2023 Eğitim Vizyonu’nda erken çocukluk eğitime dair verilmiş sözlerin gerçekleşme düzeyleri takip edilmeli, veriye dayalı olarak sürekli izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Türkiye, eğitim sisteminin tüm basamaklarında olduğu gibi, erken çocukluk eğitiminde de herhangi bir ülkenin uygulamalarını bire bir kopya etmekten uzak durmalı; kendi tarihsel gerçekliğine, kendi kültürüne ve uygarlık değerlerine uygun ve özgün yöntemler ve stratejiler geliştirebilmelidir.

Erken çocukluk eğitimi yaygınlaştırılırken, alt süreçlerde kaliteden ödün verilmemelidir. Eğitim kazanımlarını daha nitelikli kılmak için yolun hakkaniyeti sağlamaktan; eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamanın en iyi aracının da devlet okullarını güçlendirmekten geçtiği unutulmamalıdır. Sosyo-ekonomik şartların sebep olduğu eğitim eşitsizlikleriyle sistematik olarak mücadele edilmeli, belli bir sosyal sınıftakilerin değil ‘her çocuğun’ başarılı olması üzerine eğitim politikaları üretilmelidir.

Erken çocukluk eğitimi ücretsiz ve kamusal bir hak olarak görülmeli ve en yoksul metropol mahallerinden en ücra yerleşim yerlerine kadar ülke sathında yaygınlaştırılmalı, öncelikle ve özellikle az gelişmiş ve geri kalmış yerleşim yerlerine ağırlık verilmelidir. Eğitim sisteminin erken çocukluk eğitiminde başta yeterli erişim, yeterli kaynak ayırma, ücretsiz olma ve niteliği artırma olmak üzere, birçok konuda ilerlemeye ihtiyaç vardır.

Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi

Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN
Akademisyen / Yazar

Eğitim süreçlerinde çocuk eğitimine ilişkin birçok öngörü, kazanım ve hedef yer alır. Eğitimden beklenen nihai hedef; üstün nitelikli ve değerli insanlar yetiştirmektir. Bu cümledeki "nitelikli ve değerli" kavramları alabildiğine geniş olup içerisinde birçok duygu, düşünce, beceri, değer, erdem ve davranışı barındırmaktadır. Bu noktada aşağıdaki iki soruya gerçekçi yanıtlar vermek gerekiyor: Birincisi; "Nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz?"; ikincisi ise; "Ne kadar bilgi, görgü ve beceri kazandırmak istiyoruz? Bu sorular, aynı zamanda, insanın eğitilmesi ve geliştirilmesi gereken iki yönünü de ifade etmektedir: Bunlar; **kalp ve beyin**dir. Çocuğu istendik yönde yetiştirmek için, kalbi ve beyni aynı derecede beslemek ve geliştirmek gerekiyor. Bunu hakkıyla başarabilmek ise, aslında tüm insanlık adına çok büyük ve önemli bir kazanım olacaktır.

Sınırlı bir ömre sahip olan insan hayatının anlamını ve gerçek değerini kazanabilmesi, esasen, nasıl bir ailede doğup büyüdüğü ile yakından ilişkilidir. Anne babanın soyu soppu, yediği içtiği, duyup düşündüğü, değerleri ve alışkanlıkları vb. bir biçimde çocuğa sirayet eder. Bu bağlamda çocuğun doğduğu aile, yaşadığı çevre; bedensel ve ruhsal beslenmesi; iletişim içinde olduğu insanlar... onun büyüme seyrini, gelişimini, öğrenimini ve eğitimini etkiler. Bireyin gelecekte nasıl bir insan olacağı hususunda ailenin helal kazancı, annenin helal sütü ve helal lokması temel belirleyicilerdendir. O bakımdan, erken çocuklukta eğitim konusuna evlilik ve aileden başlamakta yarar vardır. Çünkü, aile bir eğitim kurumu olarak ne derece sağlam kurulursa, çocuk eğitimi için o oranda

sağlıklı bir ortam oluşturulur. Çocuk eğitiminin temelleri ailede atılır. Bu bakımdan çocuk eğitiminin başlangıç evresi, çocuğun dünyaya gelmesinden çok daha öncelerde, ebeveynlerin evlilik ve ailelerinde aranmalıdır.

Evliliğin Hikmeti

Yaratılış gereği olarak insan, birlikte yaşamaya eğilimli ve hatta zorunludur. Çünkü, hayat uzun ve yorucu bir süreç olduğu için, paylaşılması gerekir. Bir insan, ne kadar güçlü ve iradeli olursa olsun, başkalarına ihtiyaç duyar. İki insanın evlilik yoluyla bir araya gelmesi, aile adını verdiğimiz huzur ve güven limanını inşa etmek demektir. Bu bağlamda; bir arada yaşama anlayışının en temel birimi ailedir. Aile, insanın fitratına uygun bir dayanışma ve paylaşma kurumudur. Aile, bir anlamda enerjinin sinerjiye dönüşmesi demektir. Aile bireyleri, aile içinde birbirlerine enerji verir ve güç katarlar.

Evlilikteki en büyük hikmet; diğer canlılardan farklı bir tarzda iradî olarak bir araya gelmek, hayatı paylaşmak ve neslin devamını sağlamaktır. Ayrıca, hayata karşı dayanıklı olmanın; daha sağlıklı, huzurlu ve mutlu olmanın yolu da evlilikten geçmektedir. Her ne kadar insanoğlu, evlenmeden de yaşayabiliyor olsa da hayatın güzellikleri ancak evlilikle ortaya çıkmaktadır. Evliliğin bilinen faydaları yanında daha birçok hikmetinin varlığı da gerçektir. **Sınırlı ömürde verilebilecek en isabetli karar, uygun bir evliliğin gerçekleştirilmesidir.**

Sağlam temelli aileler kurmak amacıyla, evlenecek bireylere evlilik öncesinde birtakım eğitimler verilmelidir. Evlilik öncesinde çiftler, belirli eğitimlerden geçirilerek evlilikteki sorumlulukların anlatılması hem aklın gereği hem de yasal zorunluluk olmalıdır. Genç çiftlere evlilik öncesinde; eşler arası ve aile içi iletişim, çocuk bakımı ve hassaten ev ekonomisi vb. konularda seminerler verilmelidir. Bireylere evlilik kurumu konusunda bilgi ve bilinç kazandırılmalı, devlet de bu kurumu her yönden desteklemelidir. Çünkü; evlilik aileye giden yolun anahtarıdır. Aile, bireyler için, huzurlu bir liman; toplum için sağlıklı bir yapı taşıdır.

Aile Kurumu

Aile kurumunun hikmetini anlamak ve o hikmeti yaşamak, ailenin sağlıklı sürdürülmesinde en büyük güvencedir. Neden iki ayrı cinsten iki insan bir araya gelmek ve bir arada yaşamak zorundadır? Bunun anlamı ve önemi nedir? Birlikte bize ne kazandırır? Yoksa tek başına yaşamak daha mı güzeldir? Ailedeki hikmet, bu soruların doğru cevaplarında gizlidir.

Aile hayatının temeline hikmet kavramını yerleştirmeden oluşturulacak bir birliktelik, olsa olsa ortak bir şirket kurmak şeklinde düşünülebilir. İşler; yani, evlilik hayatı iyi giderse, ortaklık devam eder, işler bozulursa şirket iflas edebilir. Dolayısıyla, evveleminde tarafların hangi niyetle bir araya gelecekleri üzerinde düşünmeleri gerekir. Unutmamak gerekir ki hayat bir oyun, aile de bir şirket ortaklığı değildir!

Aile kurumunda hikmetin tezahürü ve huzurlu bir yapının tesisi için, eşlerin birbirlerine sadakat ve vefa ile bağlanmaları gerekir. Bu tür duygu ve değerler, dilde değil, gönülde taşınmalıdır. Hayatın her cilvesine karşı birlikte olunacağı bilinciyle sabırlı ve dayanıklı olunması gerekir. Hastalığı-sağlığı, fakirliği-zenginliği, zorluğu-kolaylığı vb. birlikte paylaşmak aile olmanın esasıdır. Eşlerin birbirlerine hoş görünmelerini sağlayacak en önemli davranış modeli, birbirlerinin hassasiyetlerine itibar etmeleridir. Aile, özü itibarıyla iki ayrı insandan; yani, iki farklı benlik, kimlik ve kültürden oluşur. Bu gerçekten hareketle farklı hassasiyet, tercih, karar ve zevklere saygı duymak icap eder. Eşler, birbirlerinin hassasiyetlerini keşfet-

meli; bir yandan güzel buldukları ve hoşlandıkları davranışları daha fazla yapmaya gayret ederken bir yandan da hoşlanılmayan davranışlardan kaçınmaya dikkat etmelidirler. Akıllı eşler, öncelikle, birbirlerini mutlu etmenin yollarını ararlar! Kısacası, eşler esasen birbirlerini keşfetmek ve mutlu etmekle mükelleftirler.

Aile kavramı, genellikle iki karşı cinsin bir araya gelmesi olarak tanımlanır. Oysa, bir araya gelen yalnızca iki cins değil; iki farklı aile hatta iki yeni kültürdür. Bu bakımdan bu farklı unsurların uzlaşma zemininde yoğrulması gerekir. Temeli sağlam atılan bir aile, geleceğin ve toplumun da en önemli güvencesidir. Aile içindeki uyum ve uzlaşma doğru ve sağlıklı iletişim yoluyla tesis edilebilir. Eşler arasındaki sağlıklı iletişim, hem kendilerinin sağlıklı, huzurlu ve başarılı bir hayat sürmelerinin güvencesi hem de çocukların yetişmesi için en temel zemindir. Çocukları sağlıklı ve istedik yönde yetiştirebilmek için, çocuğun fitratını da bilmek gerekir.

Çocuk ve Fitrat

Dünyaya gelen her çocuk, tertemiz bir fitrat üzere doğar. Doğan bebeklerin kokusu, görüntüsü pek masum, pek hoştur. Bu masumiyetin eşi ve benzeri yoktur. Böylesine seçkin bir varlığın bakımı, beslenmesi, büyütülmesi ve eğitimi en başta anneler olmak üzere, tüm aileye düşen en önemli ve ulvî görevdir. Bir anne babanın asıl görevi, çocuklarına terbiye ve güzel ahlâk konusunda örneklik etmektir. Çocuğun yaratılışındaki hikmeti kavramadan onu beslemek, büyütme, yetiştirme ve eğitmek eksik kalabilir. Zira, çocuğun fitratına aykırı söz ve davranışlar, çocuğun "sorunlu" birey olmasına yol açar.

Çocuk eğitimi, anne karnında başlayıp her an, her ortamda devam eden bir süreçtir. Duygu, düşünce, değer ve davranışlar, eğitimle biçimlenir, renklenir ve kıvamını bulur. Eğitimin temelleri ailede atılır, toplumda pekiştirilir. Öğretimse, esas itibarıyla okulun işidir. Temiz bir fitratla dünyaya gelen yavrularımızın bu fitrî güzelliğini bozmamak, eğitimin aslı işlevi olmalıdır. Fitratı korumak için eğitim, hakikati bildirmek için öğretim gereklidir. Eğitim öncelikli, öğretim onu takip eden iki süreç olup ikisi birbirini tamamlar. Çocuk eğitimi-

nin fıtrata uygun temelleri ailede atılır. Bilindiği gibi temel atmak çok önemlidir. Ailedeki eğitim okuldaki gibi planlı programlı değildir. Ailenin doğal hayatı eğitimin doğrudan kendisidir. Çocuk için anne ve babaların her davranışı, her sözü, aile içi sohbetler, misafirlikler, geziler, oyunlar hepsi eğitimin parçalarıdır. Ailede çocuklar, doğal olarak bir öğrenci, aile bireyleri ise eğitici konumdadırlar.

Özelde çocuk eğitiminde, genelde tüm eğitimlerde, aslı anlayış şu dört temel üzerine kurulmalıdır: **Sevgi, ilgi, bilgi ve bilinç**. Sevgi ve ilgi gören bir çocuk, bilgi ve bilinci kendisi edinir. Esas olan iletişim kanallarının açık tutulmasıdır. Çocuk; kendini değerli, güvenli ve yeterli hissetmelidir. Ancak o takdirde, eğitime açık kalabilir.

Çocuk için eğitimin başlangıcı, anne-babanın varlığıdır. Onlardan alacağı sevgi ve şefkatle, hayatı tanımaya başlayan çocuk için artık her şey bir eğitim sayılır. Çocuk eğitiminde kesinlikle ihmal edilmemesi gereken tek bir şey varsa, o da "**sevgi**"dir. Aile içinde çocuğa yeterli sevgi ve ilgi ortamı sağlanmazsa, çocuk mutlaka bunu başka yerlerde arayacaktır. Okullarımızda problem olan çocuklarımızı incelediğimizde her birinin "sevgiden uzak" bir atmosferde yetiştiğini görürüz. Bunun için aile içinde eşlerin birbirine olan sevgisi mutlaka devam etmelidir. Sevgiyi aile ortamında göremeyen çocuk çevresine sevgi yansıtamaz. Sevgi ile başlayan bu eğitim süreci, zaman içinde kalbin ve aklın terbiyesi ile ilerleyen zamanlarda çocuktaki zihniyeti oluşturur. Zihniyet ise, şahsiyeti belirler.

Çocuğun esasen dört eğitim ve öğretim kanalı vardır. Bunlar; **oyun, eğlence, spor ve sanattır**. Bu kanallar en başında çocuğun doğal ihtiyaçlarıdır. Çocuk, yukarıdaki kanallar sayesinde hem ihtiyaçlarını karşılar hem de eğitim ve gelişimine devam eder. Çocuğun ilk başlardaki hayatı aslında bir oyun ve eğlenceden ibarettir. O hem eğlenir hem de öğrenir. Her ikisi de toprak, su, hava gibi temel gıdalardandır. Anne ve babalar, çocuklarıyla oyunlar oynayıp eğlenebilirlerse, hem aslı görevlerini ye-

rine getirmiş hem de çocukları ve kendileri için çok yararlı bir iş yapmış olurlar.

Çocuk bakımı ile çocuk eğitimi çoğu zaman birbirine karıştırılmaktadır. Ailede çocuk eğitimi anne ve babanın ortak yürütmesi gereken bir iş-tir. Böylelikle hem çocuğun yükü paylaşılmış hem de çocuk, anne ve babadan ayrı ayrı güç ve destek almış olur. Bu hususta özellikle babalar kendilerini kenara çekerek bütün yük ve sorumluluğu anneye havale etmektedir. Babalar geçim endişesini bahane ederek bu işin dışında kalmamalıdır. Nitekim, anne, annedir; baba da babadır. Hiçbiri diğerinin yerini tutamaz.

Aile ortamında duygu, düşünce, değer ve davranışlar açısından belirli bir kıvama ve yaşa gelen çocuklar, artık kreş veya anasınıfına hazır duruma gelirler. Kreş ve anasınıfları, aile eğitiminin devamı olarak düşünülmelidir. Kreş ve okulöncesi eğitim kurumlarının tüm uygulamaları da çocuğun fıtratına uygun yürütülmelidir. Burada diğer çocuklarla daha fazla birlikte olan çocuklar, ortak duygu, düşünce, değer ve davranışlara daha yakın hâle gelirler. Birlikte oynayıp eğlenmeyi, birlikte zaman geçirmeyi öğrenen çocuklar, gelecek hayatlarında daha başarılı olmaya adaydırlar. Çocukluk dönemini anne babasıyla birlikte kalabalık ailelerde, yaşlılarıyla eğlence ve oyunla dolu bir ortamda geçiren yetişkinler, hayata uyum ve başarı noktasında daha şanslıdırlar. Bireylerin geçmiş yaşantıları ne kadar zengin olursa, gelecek hayatları da o oranda dolu dolu ve huzur içinde geçmektedir. Çocukluğun rengin ve zengin geçmişi, geleceğin hazinesi ve güvencesidir.



Ailenin temel görevi çocuğu her bakımdan hayata hazırlamaktır. Bir yandan çocuğun biyolojik ve psikolojik ihtiyaçları karşılanırken öte yandan da hayatın her türlü güzellikleri ve zorlukları çocuğa hissettirilmelidir. Bazı ailelerde çocuklarının her istediği yerine getirilmekte, el bebek gül bebek anlayışıyla çocuklar adeta cam bir fanus içinde büyütülmektedir. Oysa, çocuğun hayata karşı direnci de bu aşamalarda oluşturulmalıdır. Çocuk; sevgi ve ilgi yanında, hayatın gerçekleriyle de yüzleşmelidir.

Çocuk Yetiştirmek

Çocuk, hayatı aile ortamında tanımaya başlar. Ailenin bütün bilgi ve davranış kalıpları çocuğa aktarılır. Çocuklar, bu birikimleri aile içi iletişim, diğer bir ifadeyle aile sohbetleri yoluyla kazanırlar. Eğer, eşler birbirleriyle uyum içinde yaşıyor ve güzel sohbetler edebiliyorlarsa, huzur o ailede ikamet etmeye başlamış demektir. Böylelikle, eşler hem kendi gönüllerini doyururlar hem de çocuklar için en uygun gelişme zeminini hazırlamış olurlar. Bu yönüyle aile eşittir, sıcak ve olumlu sohbet denebilir.

İşin özünde, her çocuk bizden birisi olsa da o artık farklı bir insandır. Yuvamıza doğduğu günden itibaren o farklı bir birey olarak kendi mizacını oluşturma ve kendi şahsiyetini kazanma noktasında yol almaya başlayacaktır. Hiçbir çocuk, tümüyle diğerleriyle aynı değildir. Kardeşler ve hatta ikizler dahi, birbirlerinden çok farklı olabiliyorlar. Kimi çocuklar, mutsuzken hırçınlaşabilirken, kimileri de mutsuz olduklarında hiç konuşmamayı tercih edebilirler. Bazıları için anne ya da babanın varlığı yeterliyken, bazı çocuklar mutsuzken ebeveynlerin kendisine sarılması onu rahatlatır. Anne ve babalar, çocuklarının hangi tarzdan hoşlandıklarını gözlemleyip ona göre bir tarz ve dil geliştirebilirler. Anne ve babaların bilmesi gereken en temel gerçeklik, her çocuğun ilk ve temel ihtiyacı, "değer" görmesidir. Çocuklarımızı adam yerine koymak onlara gerçekten insan gibi davranmak, onların görüş ve düşüncelerine önem vermek, değer vermek gerekir.

Çocuğa verilecek değer en iyi göstergesi, onun duygularını ciddiye almaktır. Çocuğun tepkileri farklı, abartılı da olsa, o da bir insandır ve o

da anlaşılacak ister. Örneğin; çocuk kendisine ait bir hayvanı kaybettiğinde, onu anlamak, onunla üzülme ve onun duygu dünyasında birlikte gezinti yapmak ona çok iyi gelebilir. Çocuğun üzüntüsünü önemsemeyen "Aman, bunda da ne var!" türünden söz ve yaklaşımlar çocuğun acısını arttırabilir. Çocuk bir sorunla karşılaştığında, hemen müdahale yerine, biraz süre tanımak, empati yapmak, olayı kabullenmek gibi yöntemlere başvurularak ona fırsat tanımak gerekir.

Çocukları ilerleyen yaşlarında ailenin veya kendisinin yaşadığı sorunların dışında tutmak da çok olumlu sonuçlar vermeyebilir. Sorunların çözümünde uygun ortamı oluşturarak çocuğu da katmak, onu dinlemek, görüşlerine değer vermek, çocuk açısından muhteşem bir güven ortamı oluşturur. Böylelikle, çocuğumuz en sıkıntılı konuları dahi paylaşabileceği, güvenebileceği bir aile ortamına sahip olduğunu anlar. Bu duygunun oluşumu, çocuk için güvence olduğu kadar ebeveynler için de çocuklarını dış dünyadaki sahate dostlardan koruyan bir sigorta olur.

Aile İçi İletişim

Çocuğumuzun sağlıklı olması, istenen şekilde gelişmesi, sağlam bir kişilik ve karakter kazanması, olumlu ilişkiler kurabilmesi, her şeyden önce anne-baba olarak bizlerin kendi aramızdaki uyum ve doğru iletişimine bağlıdır. Çocuklarla iletişim kurarken aslında içimizden birisiyle iletişim kurduğumuzu unutmamakta yarar vardır. Dolayısıyla, eşler olarak kendi aramızdaki sağlıklı iletişim, bizlere yarar sağladığı kadar, çocuklarımızın sağlıklı, dengeli ve ölçülü bireyler olarak yetişmelerinde son derece etkilidir.

Aile içinde sağlıklı, huzurlu ve başarılı bir iletişim sistemi oturtabilmek öncelikle, eşler arasındaki saygı, sevgi ve güvene bağlıdır. Aile; güzelliklerin paylaşıldığı, sıkıntıların azaltıldığı, güçlüklerin yenildiği tam bir dayanışma kurumudur. Saygı, sevgi, güven ve hoşgörü çerçevesinde biçimlenen bir ailede iletişim kanalları da açık ise, sorunlar büyük oranda çözülür. Ailenin en önemli mirası olan çocuklar, hayata ailede hazırlanır. Temel konularla ilgili bilgileri ve tecrübeleri ailede edinir. Bunun özünü de aile içi iletişim, model, söz ve davranış örnekleri oluşturur.

Aile ve Eğitim

Aile; bir yönüyle sağlık, huzur ve esenliğin kaynağı iken öbür yönüyle sağlam temeller üzerine kurulmuş, düzenli, huzurlu, sağlıklı iletişim ortamı olan bir yuva olarak çocukların eğitimi ve gelişimi için, eşsiz bir okuldur. Birçok insan, yalnızca örgün eğitim kurumlarında eğitim verildiğini düşünür. Oysa, Dünya'nın en harika eğitim kurumu ailedir. En harika öğretmenler de anne ve babalar başta olmak üzere aile bireyleridir. Çocukların kişilik ve karakteri, aileye en fazla bağımlı olduğu ilk altı yaştır. Bu yönüyle aile, hem bir şefkat ve merhamet ocağı hem de bir eğitim ve kültür ocağıdır.

Her çocuğun ilk ve en değerli eğitimci annesidir. Doğal olarak annenin eğitim ve kültür düzeyi çocuğa yansır. Çocuğun duygusal ve düşünsel alt yapısı, en başta anne olmak üzere, baba ve diğer aile bireyleriyle halka halka genişler. Bu adı konulmamış eğitim süreci, ailede başlar; sokakta, mahallede, okulda, iş yerinde ve toplu ortamlarda devam eder.

Çocuklar, ilk davranışlarını, yine en başta anne olmak üzere, aile bireylerini taklit ederek öğrenirler. Anneler ve babalar kendilerini, çocukların eğitim-öğretimlerinin bir parçası olarak görmelidirler. Çocuğun düşüncesine saygı gösterip fikirlerini açıkça söylemesine fırsat vermelidirler.

Aile bireylerinin söz ve davranışları, doğrudan çocuğun kişilik ve karakterine yansır. Aile üyeleri ne kadar eğitilmiş ve kültürlü olurlarsa çocuklar da o oranda sağlam kişilikli, medenî ve kültürlü olurlar. Bu özellikler, çocuklar için ömür boyu sığınacakları bir huzur ve güven kaynağı olur.

Eğitilmiş aile çocukları, okul çağına geldiğinde okuldan aldıklarını ailede aldıklarının üzerine inşa eder ve az zamanda çok mesafe kat eder. Ailede bilgi ve görgüden mahrum olan çocuklar, okul çağı başlarında çelişkiler yaşar ve istenilen seviyeyi yakalayamaz. Bu da zaman ve emek israfı de-



mektir. Aileden alınacak bu üstün duygu, düşünce, değer ve davranışları hiçbir okul ver(e)mez. Nitekim; bu tür özellikler öğrenilmeden önce yaşanarak kazanılır ve ömür boyu kalıcı olur.

Bu yönüyle ailelerin; bilinçli olarak çocuğun yemek, içmek, giyim, kuşam vb. gibi temel ihtiyaçlarını karşılarken –belki- bu ihtiyaçlardan daha önemli ve değerli olarak çocuk için hayat kurtarıcı önemi haiz olan ruhsal denge, pozitif düşünceler, temel beceriler vb. açılardan da gelişimlerine özel bir itina göstermeleri gerekir.

Günümüzde aile yapısını tehdit eden en önemli tehlike sohbet ortamlarının kaybolmasıdır. Bugün çağdaş zaman hırsızları olan televizyon, medya gibi kitle iletişim araçları ile sanal iletişim araçları olan internet, sosyal medya ve cep telefonu mesajları ayrık otları gibi insanımızın zamanını çalmakta ve ruhlarını boğmaktadır. Teknolojiden gereğince ve kararınca istifade etme konusundaki ölçsüzlük aile sohbetlerini engellemekte; sorunları çözmek yerine yeni sorunlar üretmektedir.

Görüş ve Öneriler

Çocuk eğitiminin sihirli bir formülü veya kısa bir yolu yoktur. Ebeveynler şunu asla unutmamalıdır ki bu dünyadaki en aslı işlerimizin başında çocuk yetiştirmek gelmektedir. Onlara değer verdiğimiz kadar, onlara zaman da ayırmalıyız. Çocuk yetiştirmek ve çocuğu eğitmek; emek, sabır, çaba ve özveri ister. Öncelikle, çocuk eğitimi-

nin bütün işlerimizden daha önemli olduğunu kabullenmemiz gerekir. Bazen –istemeden- para kazanayım derken çocuklarını kaybeden aileler de vardır. Sağlıklı, huzurlu ve olumlu çocuklar yetiştirmek isteyenler, bu konuda bilgilendirici kitaplar okuyabilirler ve büyüklerin tecrübelerinden yararlanabilirler. Yararlı olacağı düşüncesiyle, bu konudaki yaygın görüş ve öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- √ Çocuklarımız bizlere emanettir. Onlara özen gösterip geleceğe hazırlamak, en önemli işimizdir.
- √ Çocuklar için biz yetişkinler birer aynayız. Onlar bize baka baka aynımız olurlar.
- √ Aile ortamındaki duygu, düşünce, değer ve davranışlar, çocuklar tarafından taklit edilir.
- √ Çocuğun aslı ihtiyaçları olan güven, sevgi, ilgi, şefkat, değer... mutlaka karşılanmalıdır.
- √ Ona gereğince değer ve sorumluluk verilmelidir.
- √ Anne-babalar olarak model ve örnek olmak, en iyi eğitim yöntemidir.
- √ Çocuğunuzu gözlemleyin, tanıyın, keşfedin ve ona göre davranın.
- √ Sizin iletişim tarzınızın onlar tarafından taklit edilip benimseneceğini unutmayın.
- √ Çocuklarınızın karnını doymak yetmez. Kalbini güzel duygularla, beynini de olumlu düşüncelerle beslemek gerekir.
- √ Çocuğunuz, sorumluluk duygusu kazansın. Cam fanuslarda büyütmezin.
- √ Aşırı ilgi gören ve şımartılan çocuklar, geleceğin sorunlu bireyleri olmaya adaydırlar!
- √ Problem çözme becerilerini geliştirin. Onlara fırsat tanıyın!
- √ Disiplin ve ödül, gereğince kullanılmalıdır.
- √ Her çocuk ayrı bir bireydir. Kimseyle kıyaslamayın.

- √ Çocuğa güvenin, teşvik edin ve başarılarını kutlayın.
- √ Teşekkür etme, özür dileme, iyilik yapma gibi davranışları örnek olaylarla yaşatın.
- √ Onlarla bir arada olmanın tadını çıkarın.
- √ Sabır ve tasarrufu, mutlaka öğretmelisiniz.

Değerlendirme ve Sonuç

Şahsiyetin ve maarifin temelleri, aile adı verilen o muhteşem okulda atılır. Bu yönüyle, aile yalnızca bir toplum birimi değil; aynı zamanda, hayata yön veren, geleceği biçimlendiren bir eğitim kurumudur. Hem günümüz hem de geleceğimiz adına olumlu ve beceri sahibi bireyler yetiştirmek istiyorsak; anne-baba, aile, toplum, millet ve devlet olarak çocuk eğitiminin temellerini sağlamca atmak zorundayız. Temeli sağlam atılmayan bir çocuğun gelecekteki eğitimi ve hayatı sorunlu olmaya açıktır. O bakımdan erken evrelerde ya "sorunlu bireyler" yetiştirip geleceğimizi güvence altına alacağız ya da çocuklarımızı "sorunlu bireyler" olmaya aday yapacağız. Bu tercih, hem insan kaynağımızın geleceği ile ilgili bir konudur hem de uzun vadede bir güvenlik ve güvence konusudur. Arzu edilen sonuç; edepli, terbiyeli ve güzel ahlâklı bireyler yetiştirmektir. Bütün yatırımlarımızı çocuklarımıza yönlendirsek dahi, yine de yetmez. Bakış açımızı, gönlümüzü ve eylemlerimizi de bu yöne evirmek gerekir. Nitekim; çocuk, ergen, genç, yetişkin... hasılı insan yetiştirme ve eğitme konusu, bütünüyle bir gelişme, kalkınma ve ilerleme konusudur!..



Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi

Ejder OKUMUŞ

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Dini İlimler Fak. Öğretim Üyesi

Giriş

Bu makalede yazar, insan hayatında ve dolayısıyla toplumsal hayatta çok önemli, hatta çok hayati denilebilecek bir zaman dilimini içine alan *erken çocukluk döneminde*, yine insan ve toplum hayatı için son derece önemli olan *din eğitiminin ehemmiyetini* ele almaktadır. İnsan hayatında çok

kritik bir dönemi ifade eden erken çocukluk dönemi, yani 0-6 yaş dönemi; karakteristik özellikleri gereği kişinin, özenle ve dikkatle yetiştirilmesi ve eğitime tâbi tutulması gereken bir dönemdir. Erken çocukluk, tabiatı gereği çocuğa; insanca, *varoluş*

kanunlarına, toplum kurallarına, *Sünnetullah'a*; yani *ilmî esaslara* göre, bu *dönemin duyarlılık özelliklerini* dikkate alarak *sevgi* ve *merhametle* yaklaşılması gereken hassas bir periyodu ifade eder.

Erken çocuklukta eğitim, bir bütün olarak, erken çocukluk dönemi çocuğunun zihinsel, dilsel, bilişsel, duygusal, bedensel, ahlâkî, dinî, toplumsal vd. bakımdan gelişimi için gerekli görülen bir eğitim sürecini ifade eder. Erken çocukluk eğitiminin, *erken çocuğun hassasiyet özellikleri* dikkate

alınarak, yukarıda belirtildiği gibi dönemin tabiatı gereği çocuğa; insanca, varoluş kanunlarına, toplum kurallarına, Sünnetullah'a, yani ilmî esaslara göre, sevgi ve merhametle yaklaşılarak verilmesi çok önemli bir noktadır.

Erken çocukluk eğitiminde dinin ayrı bir önemi olduğunu belirtmek gerek. İnsan, yaratılışı ve *fit-*

ratı, insan olma-lığı itibarıyla din ile ilişkilidir, yani dinî bir varlıktır. Dolayısıyla insanın bütün gelişim dönemlerinde din eğitimi çok önemlidir. Bu sebeple belki de insanın en hassas dönemi olan erken çocuklukta din eğitimi çok daha hassas ve çok daha önemli

bir konudur. Denilebilir ki, erken çocukluk döneminde çocuğun bir bütün olarak bütün boyutlarıyla sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesi, sağlam bir *kişilik* ve *kimlikle* mücehhez kılınarak büyütülmesi; bu dönemi yapısı gereği muhtaç olduğu dinî boyut ve eğitimine gerekli hassasiyet gösterilmesine bağlıdır.

Erken çocukluk döneminde din eğitimi; çocuğun ve bir bütün olarak bireyin kimlik ve şahsiyet kazanması, sağlıklı bir kişilik olarak toplumdaki



yerini alması, *sorumluluk* bilincine sahip olması ve kendi sorumlulukları çerçevesinde insanî ve toplumsal görevlerinin gereğini yerine getirmesinde dikkate değer boyut ve işlevsellikleri olan bir olgudur.

Genel olarak dinin toplumsal bir varlık olan insan için hayatîyeti ortada iken, erken çocuklukta din de çok çeşitli boyutlarda hayatîyeti haizdir. Dinin hayatî olduğu bir dönemde insanın din eğitimi alması ve bunun bilimsel yollarla yapılması çok mühimdir. Bu çalışmada erken çocukluk döneminde din eğitimi temel unsur ve boyutlarıyla *anlamaya* ve *anlamlandırmaya* gayret edilmektedir.

İnsan, Çocuk ve Din

İnsan, yaratılışı gereği *zor* yetişen bir varlıktır. *İnsanın insanlaşması*, *ailenin tesis edilmesi* ile *ana rahmine düşme* aşamasından ölüme kadar süren bir *insanlaşma* süreci içinde önemli ve zor işlemlerle gerçekleşir. Bu bağlamda insanın her bir gelişim dönemi, her bir yaşı, hatta her bir günü, sonraki dönemlerini, yaşlarını, günlerini, anlarını bağlar. Bu durumda ilk dönemler, insan için bina- nın temeli mesabesinde olup vazgeçilmezdir. Dolayısıyla çocukluk dönemi birey ve toplum hayatı için ayrı bir yere sahiptir.

Din, insanın aslî bir boyutunu teşkil eder. Dinin olmadığı bir insan evreni, toplumsal hayat, kültür dünyası ve medeniyet tasavvur dahi edilemez. Tarih ve şimdi buna en iyi şahittir. Din, insanın birey olarak ve toplum olarak bütün hayatını etkileyen, bütün gelişim özelliklerinin şekillenmesinde çoğu zaman belirleyici olan bir boyuttur. Din, bütün insanî ve toplumsal dünyalarda var olduğu için ailede, eğitimde, ekonomide, siyasette, ahlâkta, hukukta, gelenekte, sağlıkta, gündelik hayatta insanla birliktedir ve insan hayatının düzenlenmesinde aslî bir rol oynar.

Din, insanın bireysel hayatında ve topluma katılımında, toplumda üzerine düşen sorumluluğun gereğini yapmasında, insan olarak hayata tutunmasında ve kendine özgü zihniyet, düşünce, beden, *zaman* ve eylem dünyasıyla hayata tutunması için gerekli olan kişilik ve kimliğini kazanmada, toplumdan almada ve topluma vermede, iç dünyasında ve dış dünyasında özgüven ve

güvenle varlık meydanındaki yerini almasında oldukça etkili bir *inanç ve hayat sistemidir*. Bundan dolayı din, insan için hayatî derecede önemlidir.

İnsan için genel anlamda bu ölçüde ehemmiyeti olan din, doğal olarak insanın en önemli dönemlerinden birini, belki de en kritik dönemini teşkil eden çocukluk dönemi için ve bu dönem içindeki erken çocukluk dönemi için de önemlidir; hatta daha fazla önemlidir. Çocuklukta sağlam ve sağlıklı bir din boyutu, insanın bütün hayatının sağlam ve sağlıklı yapılması ve kurulması için gereklidir. İnsanda fıtratta temellenen *din duygusu*, erken çocukluk döneminde kendini gösterir, etkisini hissettirir. Bu duygunun sağlıklı bir şekilde beslenmesi, bu duygunun insan ve medeniyet birikimleriyle bireyler, aile kurumu ve kamu kurumlarının insanî ve kurumsal çabalarıyla desteklenmesi, doğru bir şekilde teyit edilmesi, dışavurumunun, davranışlara yansımalarının doğru olması, erken çocuğa din eğitimi verilmesiyle gerçeklik kazanır.

Genel Olarak Din Eğitiminin İnsan İçin Önemi

İnsan, bütün bir hayatı boyunca mütemadiyen *eğitimle insan olur*. Eğitim, insanın insan olması ve varlık içindeki yerini doğru tayin etmesi için şarttır. Genel eğitim içinde dinin ve din eğitiminin yeri ise, bütün araştırmaların gösterdiği gibi büyüktür. Dolayısıyla din eğitimi, insan için, insanın insanlaşma sürecinin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için çok mühimdir.

Din eğitimi, insanın sadece ayrı bir şekilde din boyutu için değil, bilakis hem bireysel hem de toplumsal düzlemde zihinsel, duygusal, bedensel, dilsel, bilişsel, toplumsal, kültürel, ahlakî, ekonomik, siyasî, hukukî vs. gelişim boyutları için de gerekli olan bir eğitimidir. Sağlıklı ve doğru bir din eğitimi; insanın sağlam yetişmesinde; sağlıklı ve başarılı toplumsallaşmasında; bireysel ve toplumsal hayat süreçlerinde içselleştirme ve dışsallaştırmalarında; bütün toplumsal etkileşim vetirelerinde; örneğin aile ilişkilerinde, akraba münasebetlerinde, komşularıyla ilişkilerinde, sokağı, mahallesi, köyü, beldesi, şehri, ülkesi ve insanlık ile münasebetlerinde; hayata bakışında, kimliklenmesinde, dünyaya yaklaşımında, *zamanı* anlaması ve üretmesinde etkili bir eğitim sürecini ifade eder.



Erken Çocuklukta İnsan ve Din

Erken çocukluk dönemi, gerçekten de insan hayatı için ve dolayısıyla bütün bir toplumsal yaşam için çok *kritik* bir dönemdir. Çünkü erken çocuklukta insanın kazandığı özellik ve nitelikler, daha sonraki bütün dönemlerin şekillenmesinde *belirleyici* olurlar. O halde erken çocuklukta *din boyutu* da, daha sonraki dönemlerin şekillenmesinde etkili olur. Hangi teoriyle, hangi dayanakla, nasıl bir kaynakla, hangi sosyolojik, pedagojik ve psikolojik yaklaşımla izah edilirse edilsin, son çözümlemede din, erken çocukluk döneminin en önemli boyutlarından biridir. İster antropomorfistik, isterse metafizik ve transandantal yaklaşımlarla ele alınsın; ister birey planında, isterse toplum planında ele alınsın, her şekilde din, erken çocukluk döneminde *hayati derecede* hassas bir konudur. Bu sebeple de erken çocukluk döneminde din konusuna *hassasiyetle* yaklaşılmalıdır.

İslam dininin Kerîm Kur'an başta olmak üzere ana kaynaklarına göre, inanç ve din, insanın fitratında, özünde, ruhunda, bedeninde, içinde, dışında, yani yaratışında mevcuttur. Yapılan çeşitli bilimsel çalışmalarda da bu yönde görüşler çoğunluktadır. Fakat bu noktada asıl önemlisi, insanın, birey olarak toplumda yaşaması, toplumsal bir

evrende *varlık sahnesinde* yer almasıdır. İnsan, tek başına yaşayamayacağına ve toplumsal bir varlık olarak başka insanlarla *bir arada yaşamak zorunda olan bir yaratılmış* olduğuna göre ve toplumsal hayat da din ile birlikte varlık bulan bir hayat olduğuna göre; birey, son tahlilde doğrudan veya dolaylı olarak din ile iç içe var olmakta, din ile şu veya bu şekilde temas halinde ve etkileşim durumunda bulunarak hayatını sürdürmektedir. Şu varlık âleminde din ile *etkileşim* halinde olmayan bir insan tekinden bahsetmek mümkün değildir. Bu, hayatının herhangi bir döneminde ateist, tanrı tanımaz, materyalist, inançsız vs. gibi nitelendirme veya adlandırmalara konu olan inanmayan veya dinleri ve dinî ilkeleri reddeden insanlar için de geçerlidir. Çünkü son tahlilde her insan ve dolayısıyla her bebek, her çocuk, *dinî bir toplumsal dünyada*, mabedli bir evrende, Allah dendiği, Peygamber dendiği, örneğin câminin olduğu, ezanın okunduğu, Kutsal Kitabın okunduğu, duaların yapıldığı, Tanrı'ya veya Allah'a yakarıшта bulunulduğu bir dünyada doğar. Bilim, tarih, ilmî görüş ve yaklaşımlar, henüz bunun tersini ortaya koymuş değillerdir.

Görüldüğü üzere insan için genel olarak erken çocukluk dönemi ve din son derece önemli oldu-

ğu gibi özel olarak da erken çocukluk döneminde din çok önemlidir. Teolojik, kelâmî, pedagojik, psikolojik, sosyolojik, antropolojik vs. yaklaşımlardan hangisiyle bakılırsa bakılsın, bu gerçekliğin dışına çıkılamaz gibi görünmektedir. Kaynağı nerede aranırsa aransın, dinî duygu, düşünce, bilgi ve hayat, zihinsel ve pratik olarak çocuk için çok önemlidir.

Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi

Genel olarak erken çocukluk dönemi eğitimi; çocukta zihinsel, dilsel, fiziksel, duygusal, zamansal, mekânsal, toplumsal, motor, dinî ve ahlakî gelişimi destekler ve de çocuğu daha sonraki eğitim ve hayat süreçlerine, örneğin kısa vadede ilkökula, uzun vadede diğer okullara ve hayata hazırlar. *Erken çocukluk din eğitimi* için de aynı şey söylenebilir. Erken çocukluk din eğitimi, sadece *dinî gelişimi* desteklemekle kalmaz, aynı zamanda diğer gelişim boyut ve düzlemlerini de destekler ve bütün hayatın ve hayat gelişiminin bütün alanlarında çocuğa önemli kazanımlar sağlar.

İnsan din duygusuyla doğuştan *mücehhez* olsa da, bütün gelişim aşamalarında, bütün yaşlarında din eğitimine muhatap olur. Bu, erken çocukluk dönemi için de geçerlidir. Erken çocukluk döneminde din ve din duygusu önemli olduğuna göre din eğitimi de kendiliğinden önemli hale gelir. Erken çocukluk din eğitimi, sadece o dönem ve sonraki dönemlerin din eğitimini değil, bütün eğitim süreçlerini ve bütün insanî boyutları etkiler. O halde erken çocukluk döneminde din eğitimi elzemdir ve dolayısıyla o periyotta çocuğa din eğitimi verilmelidir.

Erken çocukluk dönemi, insan hayatının bütün gelişim süreçleri açısından çok kritik ve hassas bir dönemi ifade ettiğine göre din eğitimi açısından da son derece hassas ve kritiktir. Erken çocuklukta din eğitimi asla *ihmale gelmez*. Erken çocuk, din eğitiminden asla ve kat'a *mahrum edilemez*.

Erken çocuklukta çocuğa din eğitimi verilmesi, çocuğun sağlam bir kişiliğe sahip olmasında ve toplumda ileriki zamanlarda iyi bir *kimliklenme* sürecine girerek sağlam bir kimlik kazanmasında işlevsel olur.

Erken çocuklukta din eğitimi, çocuğun korunma ve koruma duyguları ile *özgüven* ve *güven* duygularının gelişmesinde etkili roller oynar. Erken çocuklukta din eğitimiyle çocuk kendini korumalı bir ortamda hissetmekle kalmaz, aynı zamanda çevresindeki eşyaya ve insana karşı korumacı bir yaklaşımla yaklaşır. Aynı şekilde bu dönemde din eğitimi alan çocuk, yaşının durumuna göre kendine güvenen bir birey olmakla kalmaz, aynı zamanda çevresine *güven veren güvenilir bir kişilik* kazanır.

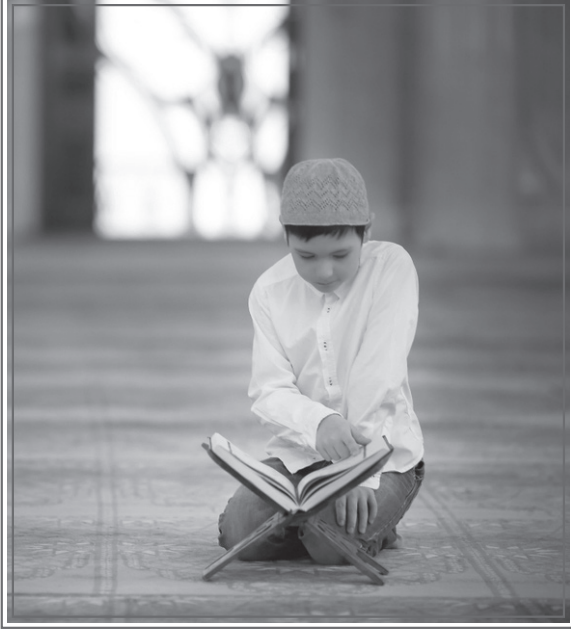
Erken çocukluk din eğitimi, insanı öncelikle çocukluk dönemlerinde, daha sonra ise bütün hayatında etkili olacak şekilde duygu, düşünce ve biliş yönlerinden güçlendirir.

Ahlâk boyutu da erken çocukluk dönemi din eğitiminin önemli noktalarından biridir. Erken din eğitimi, çocuğun *ahlâkî gelişimine* dikkate değer katkılarda bulunur. Din eğitimiyle, çocuğa *ahlâkî ilkeler, değerler, erdemler* öğretilir ve çocuk bu noktada öğrendikleriyle bir yandan örneğin anne babasına iyi davranmanın, doğru söylemenin, insanlara zarar vermemenin önemini kavrarırken, diğer yandan da bunları pratikte gösterir; yani anne babasına *iyi* davranır, *ihşanda* bulunur; konuştuğunda yalan değil, *doğru* söyler; başkasına hile yapmaz.

Erken Çocuklukta Din Eğitiminin Temel Boyutları

Erken çocuklukta din eğitimi, *erken çocukluğun hassasiyetine* bağlı olarak hassas bir eğitim olduğuna göre temel boyutlarıyla anlaşılması ve o çerçevede gerçekleştirilmesi gereken bir eğitimidir. Bu bağlamda evveleminde belirtmek gerekir ki, erken çocukluk din eğitiminin, çocuğun *psikolojik* yapısı ve *bireysel farklılıklarını* dikkate alan bir eğitim olmasına özen gösterilmelidir.

Erken din eğitiminin uygun bir *mekânda* ve çocuğun yaş özelliklerine uygun bir *zamanlamayla* gerçekleştirilmesi mühimdir. Dolayısıyla anne babanın, yakın çevrenin, öğretmen buna dikkat etmesi şarttır. Aksi halde çocuk, din eğitiminden alması gerekeni alamaz, hatta yanlış şeyler alabilir.



Erken çocukluk döneminde din eğitiminin en temel boyutlarından biri, *öğretmen* ve *eğitimcinin* din eğitimi almış olması hususudur. Erken çocuklukta din eğitimi verecek olan eğitimci ve öğretmenin, mutlaka din eğitimi almış olması ve *pedagojik formasyona* sahip olması; din eğitiminin doğru, bilimsel, sistematik, başarılı ve sağlıklı bir şekilde yapılabilmesinin ön şartıdır.

Öğretmen ve eğitimcinin, mutlaka erken çocuk konusunda *uzman* olması, erken çocuğu tanıyıp bilen bir kişi olması da çok önemlidir. *Erken çocuk din eğitimcisi* tabii ki her şeyden önce eğitimci ve de din eğitimcisi olmalıdır. Yani dini bilen bir eğitimci olmalıdır.

Erken çocukluk döneminde *sağlıklı bir din eğitiminin* verilmesi ve bu kapsamda çocuğa bazı dinî özelliklerin doğru bir şekilde kazandırılması, ilmî yaklaşım ve çocuğun kendine ait özelliklerini dikkate alış şarttır. Bu dönemde öğrenilen din, çocuğun sonraki hayatına temel teşkil edeceği için anne babalar ve eğitimciler, çocuğun gelişim özelliklerine, psikolojik durumlarına, eğitim yöntemlerine, eğitim araç ve tekniklerine, eğitim ortamına maksimum düzeyde özenli ve dikkatli olmalıdırlar. Zira bilimsel temele dayanmayan ve yanlış bir şekilde verilen, söz konusu hususlara dikkat edilmeden verilen din eğitimi, bireyin dinî gelişimini, olumlu yönde değil, tam tersine olumsuz yönde etkileyebilir. Bu da çocuğun dinden soğumasına neden olabilir. Dinden soğuyan,

dine mesafeli hale gelir ve dindar insanlara ve din eğitimine topyekun karşıt hale gelebilir. Bundan dolayı çocuğun duygu, düşünce, ahlâk, dil, tutum ve davranışlarını istenilen şekilde, sağlıklı ve başarılı olarak değiştirmeyi hedefleyen bir din eğitiminin, bilimsel ölçütlere uyularak yapılması, çocuğun gelişim özelliklerini göz ardı etmemesi elzemdir.

Yine erken çocuk din eğitimcisinin dine, dinî ilke, inanç ve değerlere, dinin emir ve yasaklarına, dinin kutsallarına, dinî hayat tarzına inanan ve ona uygun yaşamaya çalışan bir eğitimci olması gerekir. Çünkü çocukların din eğitiminde örneklik veya rol modellik çok hayatidir. Çocuk karşısında çelişkili bir eğitimci tipi gördüğünde çelişkilere düşebilir. Çocuk din eğitimciliği, salt meslek icabı yapılan bir işin ötesindedir ve bizzat kendisi değerler ve üstelik dinî değerlerle yüklüdür. Bu aslında bütün din eğitimi ve din eğitimcileri için geçerlidir; fakat çocuk, hele de erken çocuk din eğitimi için daha elzemdir.

Erken çocuk din eğitiminde önemli boyutlardan biri de çocuğa uygun araç, gereç ve yöntemleri seçmek ve onları eğitimde kullanmaktır.

Erken Çocuklukta Din Eğitiminde

Ailenin Yeri

Aile, bütün eğitim aşamaları ve boyutları için *temel kurum* ve toplumsal birimdir. Fakat aile, tabiatı gereği erken çocuklukta daha da önemlidir. Çünkü aile, yapısı gereği sahip olduğu özelliklerden dolayı erken çocukluk yıllarında çocuk üzerinde çok daha fazla etkili olur. Bu erken çocuklukta din eğitimi için de geçerlidir. Erken çocuk için *anne baba ilk öğretmendir*.

Birincil sosyalleşme düzlemi, boyutu ve kurumu olarak ailede din eğitiminin erken çocukluk evresi, gerek genel olarak ebeveyn başta olmak üzere büyüklerin dinî dil, tutum ve davranışlarına dikkat etmeleriyle, gerekse özel anlamda erken çocuğa planlı olarak din eğitimi verme çalışmalarında, mesela Allah demeyi, Peygamberi, Kur'an'ı, Kur'an okumayı, namaz kılmayı öğretme noktasında, çocuğun aile büyüklerinden ve ailenin dinî ortamından çok etkilendiği bir dönemdir. Çocuk bu dönemde anne babası başta olmak üzere büyüklerini, mesela abisini, ablasını, dedesini, nine-

sini dikkatle izler, onlardan gördüklerini hemen taklide yönelir.

Çocuk için büyük bir sıcak yuva veya sığınak olan aile, erken dönem çocuk eğitiminde *birincil faildir*. Çocuk *ilk* din eğitimini ailede alır ve din eğitimi insanın daha sonraki dönemlerinde de aileye *ihtiyaç* duymaya devam eder. Tabii dinî bir kurum olarak aile, çocuğa dininin âmentüsünü ve pratik boyutlarını, dönemine uygun bir şekilde öğretir. Çocuk, ailenin doğal yapısı içinde din eğitimi çoğu zaman ebeveyni başta olmak üzere aile bireylerinden alırken bunu tabîi bir süreç içinde, ama bazen kendi akışında, bazen de sistematik bir şekilde yapar.

Erken Çocuklukta Din Eğitiminde

Kamu Kurumlarının ve Dinî Kurumların Yeri

Erken çocuklukta din eğitiminin bütün toplumda gerçekleştirilmesi, aileden sonra aslında resmî ve gayri resmi birçok eğitim kurumunun *sorumluluğu* altındadır. Erken çocukluk din eğitimi, hem genel eğitim içinde, hem de özel olarak din eğitimi içinde, kamunun, bütün bir toplumun görevidir. Toplum bu görevi ailenin dışında kamuda çeşitli resmi ve gayri resmi organlar eliyle ifa eder. Nitekim dünyanın değişik ülkelerinde erken çocuk din eğitimi bu şekilde yürütülmektedir.

Bu çerçevede erken çocukluk din eğitimi Türkiye’de bir yandan Milli Eğitimin genel erken eğitim süreçleri içinde örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilmeli, diğer yandan da Diyanet İşleri Başkanlığı gibi dinî teşkilatlar tarafından özel anlamda din eğitimi içinde verilmelidir. Bu, çocuğun daha sonraki eğitim aşamalarının sağlıklı ve başarılı olması için çok önemlidir. Bu bağlamda mesela câmilerde veya Kur’an kurslarında Kur’an eğitimiyle birlikte din eğitiminin de erken çocukluk dönemi çocuklarına uygun bir şekilde verilmesi, toplumda çocuğun *sağlıklı sosyalleşmesi* için ve de çocuğun gelişim aşamalarından geçtikçe sağlam bir kişilik ve kimlik kazanması için gereklidir.

Türkiye’de erken çocuk din eğitimi, 28 Şubat askerî müdahalesinden önce ve şimdi Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından nispeten uygulanmaktadır. Daha sistematik ve programlı erken çocuk din eğitimi programı ise Diyanet İşleri Başkanlığı

tarafından 2013’den bu yana “Kur’an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi” başlığı altında ilmî usullerle kısmen/nispeten yürütülmektedir. Bu proje kapsamında çocuklara Kur’an okuma öğretilmekte ve dinî bilgiler verilmektedir. Böyle bir uygulama, geç kalınmış olmakla birlikte *oldukça yerindedir* ve geliştirilerek sürdürülmelidir. Bu uygulama kapsamında eğitimci ve öğreticilerin *yeterlilik düzeyleri* geliştirilmeli, uygun ve uzman eğitimciler eğitimi gerçekleştirmeli, müfredat zenginleştirilmeli, paydaş kurumlarla işbirliği artırılmalıdır.

Erken Çocuklukta Din Eğitiminde Dil İle Beden Boyutu ve Diğer Gelişimsel Özellikleri

Dil, erken çocukluk din eğitiminin en temel boyutlarındandır. Din dili, erken çocukluk din eğitiminin vazgeçilmez unsurlarındadır. Erken çocuklukta çocuğa dil üzerinden din eğitimi verilirken, aynı zamanda çocuğa din dili kazandırılır. Örneğin 13 veya 14-15 aylık bir çocuğa “Allah” kelimesi öğretilirken veya öğretme amacıyla yanında dinî kelime ve ifadelerle başvurulurken, çocuk; hem Allah demeyi hem de zaman içinde Allah veya benzeri bir dinî kelimenin sembolik, soyut ve somut çağrışım veya imaları ya da gerekliliklerini anlama ve yaşamaya çalışma sürecine girer.

Çocuğun din eğitiminin bir gereği olarak ailede ve eğitim kurumunda *büyüklerin*, çocuğun yanında ve çocukla *iletişimde* uygun kelime ve cümleleri seçerek kullanmaları *din dilini* bilinçli bir şekilde devreye sokmaları son derece önemlidir. Çocuk, kendini zihniyet dünyasını ve yaşamını düzenlemede edindiği dilin yardımı ve etkisiyle hareket eder. Dil, zaman içinde çocuğu inşa eder. Dolayısıyla erken çocuklukta din dili çok önemlidir.

Dile bağlı olarak *beden* de erken çocukluk din eğitiminde hassasiyetle yaklaşılması gereken bir boyuttur. Çocuk beden gelişiminin özelliklerine göre din eğitiminde beden itibarıyla din eğitiminin bir parçası olur. Erken çocukluk din eğitiminde beden gelişimi noktasında ebeveyn başta olmak üzere çocuğa *beden organlarıyla rol model* olma oldukça önemlidir. Çocuk, henüz kendini, hayatı ve olanları anlamlandırmaya başlaya-

madan önceki zamanlardan itibaren çevresinde olup bitenleri, özellikle insanların yapıp etmelerini istemli veya istemsiz, iradeli veya iradesiz olarak, bilerek ya da bilmeyerek yakından takip eder. Belli bir yaştan sonra da büyükleri taklit etmeye çalışır. O halde erken çocukluk dönemi din eğitiminde bedenın önemi büyüktür. Çocuğun bedeninin din eğitimiyle şekillenmesinde *ailenin sorumluluğunu* başta zikretmek gerek.

Çocuk, erken dönemde din eğitimi alırken somuttan soyuta, soyuttan somuta diyalektik bir süreç içinde dili ve bedeniyle din üzerinden gelişimini sürdürür. Bu gelişim çerçevesinde semboller dünyası, kavramlar düzeni, konuşma dili, beden düzeni ve yapılanması, bilgisi, düşünmesi, duygusu, toplumsal varlığı, ahlâkî gelişimi, eşyayı ve olan biteni anlamlandırma çabası ve benzeri hususlar, erken dönem din eğitimiyle gelişir ve tabii ki bütün bu ve benzeri hususlarda çocuk, din ile bütünleşme sürecine girer.

Erken Çocuklukta Din Eğitiminin Bireysel ve Toplumsal Etkileri

Erken çocuklukta din eğitimi, insanı bireysel ve toplumsal açıdan çok ciddi boyutlarda etkisi altına alır. Erken çocuklukta din eğitimiyle elde edilen dinî bilgi, beceri ve pratikler, bireyin hayatında *derin izler* bırakır. Tam da bunun için erken çocukluk din eğitimi insan ve toplumsal hayat için elzemdir.

Erken çocukluk din eğitimi, çocuğun psikolojisini sağlıklı bir şekilde düzenler; mesela *korkuyla baş etme* yönünü geliştirir; *özgüven* ve *güven* yönlerini derinleştirir; *paylaşma* duygusunu güçlendirir; *vicdanını* besler ve ahlâkını güzelleştirir.

Çocuğa sağlıklı olarak sunulan din eğitimi, onun o dönemdeki ve daha sonraki dönemlerindeki hayatında *düzenli, disiplinli, uyumlu, hoşgörülü* olmasında etkili olur.

Erken dönem din eğitimi alan çocuğun *iyilik* yönü gelişir ve anne babasına, kardeşlerine, nine ve dedelerine, amcalarına, teyzelerine, halalarına, dayılarına, kuzenlerine ve diğer yakınlarına iyilikte bulunmayı *alışkanlık* haline getirir. Bununla da yetinmez, komşularına ve bütün herkese karşı iyi davranır.

Erken din eğitimi alan çocuk, gerek öğrendiği din dili vesilesiyle, gerekse dinî ahlâk ve pratikler vesilesiyle herkese karşı *dürüst* olur, yalan söylemez, ikiyüzlü olmaz.

Erken dönem din eğitimi, çocuğun *kişiliğini* olumlu yönde etkiler, sağlam bir kişilik yapısına kavuşmasının altyapısını hazırlar.

Erken çocukluk döneminde din eğitimine muhatap olan, bilinçli, doğru, sistematik bir din eğitiminden geçen çocuk, *kimlik* yönüyle daha güçlü ve sağlıklı olur; toplum içinde sağlam ve başarılı bir sosyalleşme sürecinde sağlıklı bir kimliklenme deneyimi yaşar. İyi ve sağlam bir kimlik kazanan çocuk, kendisiyle ve çevresiyle *barışık* olur; eşyayı ve olayları *doğru anlamlandırmada* daha istekli ve daha başarılı olur.

Erken dönemde sağlıklı ve doğru bir din eğitimi alan çocuk; geleceğe, olaylara, eşyaya *güvenle, içtenlikle, geniş ufukla, cesaretle, empatiyle* yaklaşmayı öğrenir. Bu özellikler, çocuğun ilerleyen yaşlarında onun üzerindeki etkisini daha da fazla gösterir.

Erken dönem din eğitiminden geçen çocuğun *maneviyatı, moral yönü ve motivasyonu* güçlü olur. Din eğitimi alan çocuk, *çalışkan* olur, *sorumluluk bilincine* sahip olur. Arkadaşlarıyla ve bütün çevresiyle ilişkilerinde *iyi niyetle* hareket eder. Toplumsal hayatta *alan* değil, *veren* olur.

Erken çocuk din eğitimi, çocuğun *sağlıklı ve başarılı sosyalleşmesinde* çok etkilidir. Çocuk, din eğitimiyle kazandığı dil, bilgi ve becerilerle elde ettiği özgüvenle toplumun ahlâkî ilkelerini, değerlerini, erdemlerini, inanç ilkelerini, dinî



özelliklerini, geleneğini, örfünü, kültürünü sağlıklı bir şekilde öğrenir. Aynı zamanda çocuk, erken yaşlardan itibaren topluma kendisinden bir şeyler katar. Sosyalleşmenin, bireyden topluma, toplumdan bireye gidip gelen karşılıklı etkileşimsel ve diyalektik bir süreç olduğu düşünülürse, çocuğun da topluma bazı şeyleri öğretebileceği söylenebilir. Bu çerçevede denilebilir ki, erken çocukluk döneminde veya okul öncesinde sağlıklı ve başarılı bir din eğitiminden geçen çocuk, toplumdan aldığı gibi topluma verir.

Erken çocukluk dönemi sağlıklı ve başarılı din eğitimi, çocuğun sadece inanç ve din boyutundaki gelişimine değil, diğer bütün gelişim boyut ve süreçlerine de etki eder. Dil, bilgi, beden, zaman, duygu, toplum gibi gelişim boyutları ve bu boyutların farklı gelişim aşamalarında olumlu anlamda etkili olur.

Erken dönemde sağlıklı bir din eğitimi alan çocuk, bütün bu özelliklerle aynı dönemde mücehhez olur, mücehhez olmadıklarını da bu dönemde din eğitimiyle aldıklarıyla daha sonraki dönemlerde edinir.

Sonuç

Anlaşıldığı kadarıyla erken çocukluk din eğitimi, sürdürülebilir sağlam bir kişilik ve toplum inşa etmede elzem bir boyutu teşkil etmektedir.

Nasıl ki her gelişim boyutunda, mesela zihinsel, bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve ahlâkî gelişim boyutlarının her birinde insanın her yaş döneminin kendine özgü bazı hususiyetleri varsa, din boyutunda da her yaş döneminin kendine özgü hususiyetleri ve dolayısıyla her yaş döneminin kendine has bir din eğitimi vardır.

Buradan hareketle erken çocukluk döneminin kendine has din eğitimi boyutu ve özellikleri vardır. Bu boyutun gerektirdiği hususlara dikkat ederek çocuk, erken dönemde din eğitimine tâbi tutulur.

Erken çocukluk döneminde din eğitiminde bilhassa başlangıç zamanlarında aileye büyük görev düşerken, ilerleyen aşamalarda kamu kurumlarına, resmi ve gayri resmi kuruluşlara önemli sorumluluklar düşmektedir. Gerek Diyanet İşleri Başkanlığı, gerek Millî Eğitim Bakanlığı, gerek di-

ğer resmî kuruluşlar, gerekse sivil toplum kuruluşları, erken çocuklukta din eğitimine gereken önemi vermelidirler.

Bu önem çerçevesinde söz konusu unsur ve aktörler, erken çocuklukta çocukların din eğitimi için gerekli eğitim imkân ve araçlarını *yerinde* ve *zamanında* devreye sokarak onları din eğitimi süreçlerine dâhil etmelidirler.

Bunun için öncelikle Millî Eğitimin erken çocuk din eğitimi siyaseti ve stratejisi olmalıdır. Erken çocuk din eğitimi için tabii ki Yüksek Öğretimin erken çocuk din eğitimi yürütecek öğretmen ve yardımcı unsurları yetiştirecek imkân ve araçları devreye sokması gerekmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığı erken çocukluk din eğitimi ve Kur'an kursları için din görevlilerini şu ana kadar yapılanların ötesinde hassasiyetle yetiştirecek mekanizmaları geliştirmelidir.

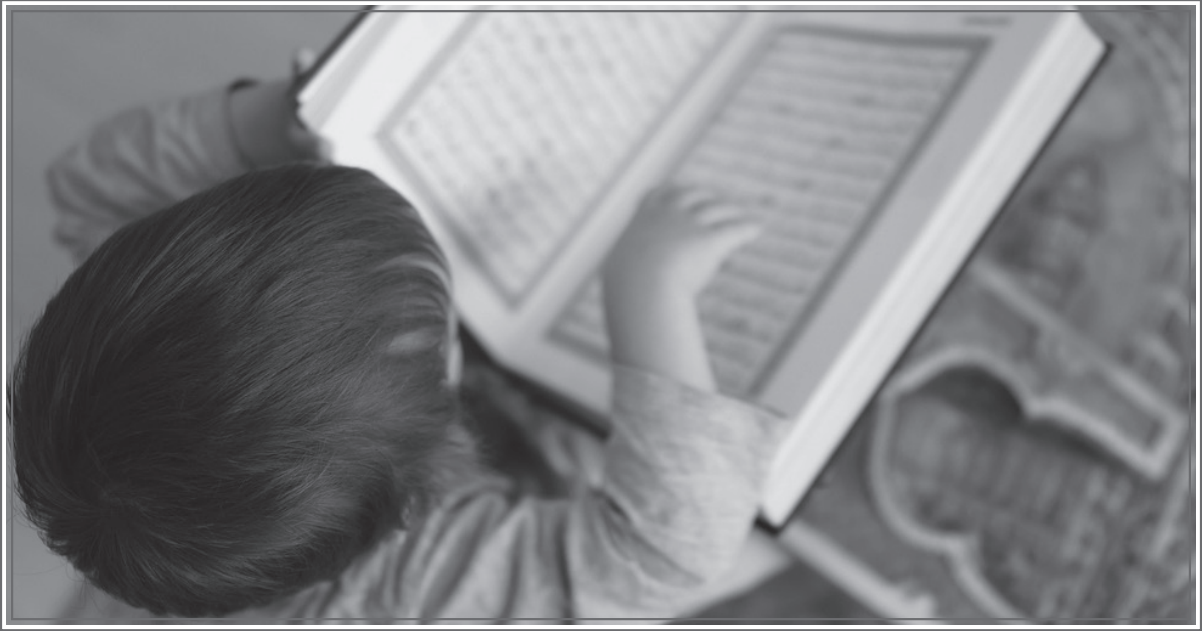
Kaynaklar

- Kur'an-ı Kerim.
Hadisler.
Adams, James Luther ve Mikelson, Thomas (1987). "Legitimation". *The Encyclopedia of Religion*. Ed. Mircea Eliade. c. 8. New York: Macmillan Publishing Company, 500-508.
Ashton, Elizabeth (2000). *Religious Education in the Early Years-Teaching and Learning in the First Three Years of School*. London: Routledge.
Bandura, A. Human (1989). "Agency in Social Cognitive Theory", *American Psychologist-American Psychological Association*, 44/9.
Berger, Peter L. (1967). *The Sacred Canopy*. Garden City: Doubleday.
Goldman, Ronald (1964). *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge and Kegan Poul.
Güngör, Erol (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı.
Güngör, Erol (1995). *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*. İstanbul: Ötügen.
İbn Haldun (1996). *Mukaddime*. Tah. D. el-Cüveydi. 2. bs. Beyrut: el-Mektebetu'l-Asriyye.
Köylü, Mustafa (2004). "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi". *AÜİFD*. XLV/11, 137-154.
Mengüşoğlu, Takiyettin (1988). *İnsan Felsefesi*. İstanbul: Remzi.
Okumuş, E. (2014). "Din ve Sosyalleşme". *Sosyal Bilimler Dergisi/Social Sciences, Turkish Studies – International Periodical for Languages, Literature, and History of Turkish or Turkic*. 9/11, 429-454.
Okumuş, E. (2018). *Din Sosyolojisi*. Ankara: Maarif Mektepleri.
Oruç, Cemil (2011). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: Dem.
Öztürk, Naciye (2018). *Okul Öncesi Dini Eğitim: "Kur'an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi" ve Öneriler*. Ankara: Seta.
Yazıbaşı, Muhammed Ali (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlik ve Din Eğitimi*. Ankara: Grafiker.

Erken Çocukluk Döneminde Dini Gelişim ve Din Eğitimi

Sümevra UZUN

Tuzla Halil Türkkân Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi İ.H.L. Meslek Dersleri Öğretmeni



Erken çocukluk döneminde din eğitimi konusu dünya genelinde uzmanların meseleyi farklı boyutlarıyla ele alarak tartıştığı bir konudur. Konu hakkında birbirinden çok farklı kuramlar, yaklaşımlar ve uygulamalar mevcuttur. Bu yazı, erken çocukluk döneminde din eğitimi hakkında var olan kuramlar, yaklaşımlar ve uygulamalar hakkında genel bilgi vererek, erken çocukluk döneminde din eğitimi konusunun bütün yönleriyle resmini çizmeyi amaçlamaktadır.

Erken Çocukluk Döneminde Dini ve Ahlaki Gelişim

Dini ve ahlaki gelişim teorilerinin bir kısmı Piaget'nin bilişsel gelişim teorisinden etkilenmiştir. Piagetian teoriler de denilen bu teoriler genel

olarak çocuk zihninin yedi yaş öncesinde soyut içerikli bilgi ile karşılaşmaya hazır olmadığını savunmaktadırlar. Piagetian teoriler, dini bilgiyi soyut içerikli bilgi kategorisine dâhil ettikleri için, yedi yaş öncesinde çocuğun dini kavramları anlamlandıramayacağı iddiasındadırlar. Goldman, Elkind, Harms gibi isimlerin dini gelişim teorileri Piagetian teorilere örnektir. Bunun yanında, bir kısım dini gelişim teorileri de dini gelişimin bebeklikten itibaren insanda var olduğunu ve insanın gelişimine paralel olarak geliştiğini savunmaktadırlar. Fowler, Oser ve Alport gibi araştırmacıların dini gelişim teorileri bu kategoridedir. Öte yandan, dini gelişimi ele alırken bilişsel gelişim aşamalarına tamamen bağlı kalmanın doğru olmayacağını savunan, Piagetian teorileri çocuğun manevi gelişimini zihin gelişimi ile sınır-

landırmakla eleştiren dini gelişim yaklaşımları da mevcuttur. Örneğin, *Gift to the Child* yaklaşımı ile *Godly Play* yaklaşımı erken çocukluk döneminde manevi gelişimi önceleyen erken çocukluk dönemi eğitim yaklaşımlarındandır.

İsviçreli gelişim psikoloğu Jean Piaget'nin 1920'li yıllarda çocukları gözlemleyerek geliştirdiği bilişsel gelişim teorisi, çocuk zihninin, ne tür bilgiyi, ne zaman ve nasıl öğrenebileceğinin genel çerçevesini çizen bir kuram olduğu için, sonrasında geliştirilen kuramlara yol gösterici olmuştur.

Piaget'nin bilişsel gelişim teorisinden esinlenen araştırmacı Ronald Goldman, 5-15 yaş arasında 60 çocukla yürüttüğü araştırmasında, çocukların kutsal kitaptan hikâyeleri nasıl algıladıklarını ve çocuktaki dini duygu ve düşüncenin gelişimini ölçmeye çalışmıştır (Goldman, 1968, s. 10). Araştırması neticesinde Goldman, dini düşünce gelişiminin bilişsel gelişim ile paralel olduğunu, çocukların yetişkinlerin anladığı anlamda bir din algısına ancak 13 yaşında sahip olabileceklerini ortaya koymuştur. Goldman, okul öncesi dönem çocuklarında dini konulara ilginin gözle görülür düzeyde fazla olmasına rağmen, dini düşünce gelişiminin yetişkin düzeyinde olmadığını, bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarında dini düşünce gelişiminin mevcut olmadığını savunmaktadır.

Piaget'nin bilişsel gelişim teorisini dini gelişime uyarlamaya çalışan bir diğer araştırmacı David Elkind, çocukta dini aidiyet gelişimini ölçtüğü araştırmasında, Amerika'da yaşayan Yahudi, Protestan ve Katolik çocuklarla üç farklı çalışma yapmıştır. Çalışmaları neticesinde Elkind, dini aidiyet gelişiminin yaşla ve bilişsel gelişimle bağlantılı olduğunu ve üç farklı dönemde geliştiğini ortaya koymuştur (Osmanoğlu, 2007, s.53). Elkind'in sınıflamasında birinci basamak çocukların 5-6 yaşlarına tekabül etmektedir. Elkind, bu basamakta olan çocukların kendi grupları ile diğer dini gruplar arasında bir ayırım yapamadıklarını, bu dönemdeki çocukların dini aidiyetin kendi seçimleri değil Allah'ın seçimi olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir. Elkind, 7-9 yaş arasını kapsayan ikinci basamakta olan çocukların kendi inançları ile diğerleri arasındaki farkı ayırt edebildiklerini, bu dönemdeki çocuklarda dini kimlik gelişiminde

belirleyici unsurun, iman değil, ibadetler ve ritüeller olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elkind'in araştırması, üçüncü basamak kabul edilen 11-14 yaş grubunun kendi dini inançlarını bütün yönleriyle tam anlamıyla idrak edebildiklerini ortaya koymuştur.

Çocukların Tanrı tasavvurlarını inceleyen araştırmacı Ernest Harms, 1944 yılında Amerika'da yayınladığı araştırmasında, 3-18 yaş arasında 4800'den fazla çocukla çalışmıştır (Osmanoğlu, 2007, s. 56). Harms, çocuklardan birkaç dakika Tanrı hakkında düşünmelerini, daha sonra bu düşünceleri resmetmelerini istemiştir. Harms'ın bu yöntemi kullanma sebebi, zihinsel yeterlik kazanamayan çocukların dini hayal güçlerinde yaşadıklarını ve düşüncelerini şekillerle kelimelerden daha iyi ifade edebildiklerini düşünmesidir (Harms, 1944, s. 115). Araştırma neticesinde Harms, dini gelişimi üç döneme ayırmıştır (Harms, 1944, s.120). Araştırma, 3-6 yaş arasını kapsayan ve "Peri Masalları Dönemi" olarak isimlendirilen dönemde çocukların zihninde fantezilerin ve duyguların, rasyonalitenin ve entelektüel düşüncenin yerine geçtiğini, bu nedenle bu dönemde çocukların dini öğretileri hikâyelerden ayıramadıklarını tespit etmiştir. 7-10 yaş arasını kapsayan ve "Gerçekçi Aşama" olarak isimlendirilen ikinci dönemde çocukların zihinlerindeki Tanrı tasavvurunun daha gerçekçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 11 yaş ve sonrasını kapsayan ve "Bireysel Aşama" olarak isimlendirilen üçüncü dönemde ise, çocukların az bir kısmının ileri düzeyde soyut Tanrı tasavvuruna sahip olduğu, bu dönemdeki çocukların büyük çoğunluğunun Tanrı'yı geleneksel formlarda tasvir ettiği tespit edilmiştir.

Amerikalı Psikolog James Fowler'in geliştirdiği İnanç Gelişim Teorisine göre, bireylerin dini inanç gelişimleri, onlarla birlikte belirli aşamalardan geçerek gelişir ve olgunlaşır. Fowler, çocukta dini düşüncenin olmadığını savunan Goldman'ın aksine, anne karnından itibaren insanda, insanla birlikte gelişmekte olan bir inanç sistemi olduğunu savunur. Doğum öncesi ve bebeklik yıllarını kapsayan döneme Fowler "Temel İman Dönemi" ismini verir (Hood, Spilka, Hunsberger, Gorsuch, 1966, s.217). Bu dönem, duygusal güvenmenin başlangıcı olduğu için daha sonraki evrelerin temelini oluşturur.

Fowler'ın teorisinde ikinci evre, çocuğun zihninde imana ait ilk şekillenmelerin olduğu, çocuğun dini yasakların ve ahlaki kuralların varlığından haberdar olduğu dönemdir (Hood, Spilka, Hunsberger, Gorsuch, 1966, s.217). İlk çocukluk dönemini kapsayan bu döneme Fowler "Sezgisel/Yansıtma İman Dönemi" ismini vermiştir. Fowler, insanların bilişsel, fiziksel, sosyal duygusal gelişimleri gibi, inanç gelişimlerinin de aşamalı olarak olgunlaştığını ve geliştiğini savunmaktadır.

Fowler'ın araştırmasına benzer bir çalışma yürüten İsviçreli eğitim psikolojisi profesörü Fritz Oser, dini yargı gelişimini ölçmeye çalıştığı araştırmasında, din karşıtı psikolojik söylemlerin aksine, insanda doğuştan gelen din algısının varlığını ortaya koymuştur (Korniejczuk, 1993, s.267). Oser'in araştırması insanda dini yargının beş aşamada geliştiğini ortaya koymaktadır (Hood, Spilka, Hunsberger, Gorsuch, 1966, s.219). Buna göre ilk evrede, insan Tanrı'nın fiziki gücünün sınırsızlığına ve kendi varlığının devamının Tanrı'nın iznine bağlı olduğuna inanır. İkinci evredeki insanın zihnindeki Tanrı, iyiliği ödüllendirip, kötülüğü cezalandıran ve her şeye gücü yeten bir yaratıcıdır. Bu evrede olan insanlar, Tanrı'nın emirlerine uyma ve yasaklarından kaçınma eğilimi gösterirler. İnsanların Tanrı'nın aşkın varlık oluşunu, her yerde hazır olmasını idrak etmeye başladıkları evre, üçüncü evredir. Bu evrede olan insanlar, günlük hayattaki mesuliyetleriyle ilgilenmekle birlikte, kendi hayatlarından kısmen ayrılarak Tanrı'yı düşünmektedirler. Dördüncü evrede "ilahî plan" kavramının idrakine varan insanda kader inancı gelişmektedir. Bu evrede olan insanlar kendi sınırlarının ve özgürlük alanlarının farkına varmaktadır. Evrensel, şartsız ve kayıtsız dindarlık anlayışının hâkim olduğu beşinci ve son evrede ise insanlar, hayata en üst anlamı veren Tanrı olduğunu sevgi vasıtasıyla idrak etmektedirler.

Dini yaşantı kavramını belirli bir nesneye yönelik olan duygu ve düşüncelerin bütünü olarak tanımlayan Amerikalı psikolog Gordon Willard Allport, dini yaşantıyı içsel ve dışsal dini yaşantı olarak ikiye ayırmaktadır. Dışsal dini yaşantıda Allport, dinin birey için menfaatlerine ulaşma vasıtası olduğunu savunurken, içsel dini yaşantıda ise bireylerin dinin ilkelerini içselleştirip, benimsediklerini gözlemlemiştir (Allport, 2004, s.47). Allport

da Fowler ve Oser gibi dini yaşantının bireylerin gelişimlerine paralel olarak gelişip, olgunlaştığını savunmakta ve olgunlaşmış dini yaşantının tanımını yapmaktadır. Allport'a göre olgunlaşmış dini yaşantı, insanın hayatına yeni hedefler ve anlamlar katarak onu dinamik tutar, bireyleri ötekine karşı daha toleranslı ve hoşgörülü yapar, dolayısıyla evrensel bir özellik taşır (Allport, 2004, s. 82-86). Allport insanların şüphe ederek, araştırarak, sorgulayarak olgunlaşmış dini inanca ulaşabileceklerini savunmaktadır (Allport, 2004, s. 90).

Erken çocukluk dönemi din eğitimini planlarken, sadece bilişsel gelişime göre hareket etmenin, çocuğun manevi gelişimini bilişsel gelişimle kısıtlamak olduğunu savunan ve bu noktada Piagetian gelişim teorilerine muhalefet eden eğitim yaklaşımları da mevcuttur. Örneğin Godly Play yaklaşımı, Maria Montessori'nin üçüncü kuşaktan öğrencisi Jerome W. Berryman tarafından geliştirilen, hazırlanmış çevre vasıtasıyla çocuğa Hristiyan kültürünü ve Hristiyan din dilini aktarmayı amaçlayan bir erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımıdır (Oruç, 2014, s. 627). Yaklaşımın göre, çocuğun kalbine, zihnine, duygularına, sezgilerine ve ellerine hitap eden bir din eğitimi için, dini hikâyeler ve ibadetler ile oyun ve okul öncesi sanat etkinlikleri arasında bağlantı kurmak elzemdir. Bu bağlantının kurulabilmesi için Godly Play yaklaşımı, çocuğu dış dünyadan soyutlayan ve ona kutsal hissettiren, sadece din eğitimi için kullanılacak bir din dersi sınıfının tasarlanmasını gerekli görmektedir. Montessori yönteminde "atrium" olarak adlandırılan bu sınıflar kiliseye benzer şekilde tasarlanmıştır. Erken çocukluk döneminde belirli bir dinin eğitiminin verilebilmesinin mümkün olduğunu ortaya koyduğu için oldukça önemli olan Godly Play yaklaşımı, oyunla, çeşitli sanat etkinlikleriyle çocuk zihnini din diline ve dini terminolojiye hazırlamayı amaçlamaktadır.

Erken çocukluk döneminde din eğitiminin gerekli ve mümkün olduğunu savunan bir diğer yaklaşım, *Gift to the Child* yaklaşımıdır. Yaklaşım, İngiltere Birmingham Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 1987-1993 yılları arasında yapılan iki araştırma projesi neticesinde geliştirilmiştir. Çocukların bilişsel olarak işlem öncesi ya da somut işlem döneminde oldukları için dini konuları anlayamayacağını reddeden yaklaşım, çok kültür-

lü toplumlarda din eğitiminin din eğitiminde uzman olmayan bireyler tarafından verilebileceğini ispatladığı için önem arz etmektedir (Oruç, 2013, s. 230). Yaklaşım çocukların insani yönlerini geliştirmeyi hedeflemekte ve hedeflediği kazanımları çocuklara verilen birer hediye (gift) olarak nitelendirmektedir. Yaklaşımın araştırma sürecinde beş din-den toplamda yedi konu seçilmiş ve bu konulara ait kazanımlar ve materyaller hazırlanmıştır. Her konu için ayrı ayrı detaylandırılan kazanım tablolarında yer alan üst başlıklar şunlardır; iletişim kurma, soru sorma, hayal etme, empati geliştirme, özdeşleşme, değer biçme, inanma (Oruç, 2013, s.234). Farklı dinlerden seçilen konular ise şunlardır; Our Lady of Lourdes ve Hallelujah (Hristiyanlık); Ganesha (Hinduizm); Nanak's Song (Sihizm); The Call to Prayer (Ezan) (İslam); Angels (Melekler) (İslam, Hristiyanlık, Yahudilik), Jonah (Hz. Yunus) (İslam ve Hristiyanlık) (Oruç,2013, s.232).

Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Yaklaşımları ve Din Eğitimi

Erken çocukluk döneminin beyin gelişimi üzerindeki etkilerinin bilimsel araştırmalarla ortaya konulması, anne istihdamının artması, savaş sonrası yeni bir toplum inşasının yeni bir eğitim modeliyle mümkün olacağı inancı gibi nedenlerle geçtiğimiz yüzyılda Avrupa ve Amerika'da çocuğu ve onun gelişim özelliklerini dikkate alan eğitim yaklaşımları geliştirilmiştir. Bazı yaklaşımların etkinliği 40 yıl süren boylamsal araştırmalarla test edilerek onaylanmıştır. Dünyada "anaokulu" ismiyle bilinen ilk anaokulu 1841 yılında Friedrich Froebel tarafından Almanya'da açılmıştır. Akabinde 1907 yılında Maria Montessori'nin kurduğu anaokulu olan "Çocuklar Evi" ve burada geliştirdiği eğitimsel metodu dünya çapında büyük ses getirmiştir. Montessori yaklaşımını sırasıyla Waldorf, Reggio Emilia, High Scope yaklaşımları takip etmiş ve yüzyılın sonuna kadar çoğunluğu Avrupa ve Amerika menşeli olan yaklaşık 33 tane erken çocukluk dönemi eğitim yaklaşımı geliştirilmiştir.

İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olan Maria Montessori tarafından geliştirilen, Montessori yaklaşımı, çocukların ileride ortaya çıkacak olan bütün özelliklerinin aslında onlarda nüve olarak



zaten var olduğunu kabul eder. Çocukta zaten var olan fiziksel, zihinsel ve ruhsal potansiyelin ancak özgür ve sevgi dolu bir çevrede ortaya çıkabileceğini savunan Montessori eğitim felsefesi, bu yönüyle Jean Jacques Rousseau, Pestalozzi ve Froebel eğitim felsefelerinden izler taşımaktadır (Standing, 1959, s. 348). Yaklaşım çocukların zihinlerinin yetişkin zihninden farklı olduğunu, duyarlı dönemlerle şekillenen bilinçsiz bir zihinsel süreç geçirdiklerini savunur (Korkmaz, 2005, s. 50). Montessori çocuk zihninin bu özelliğine "emici zihin" adını verir. Bunu açıklamak için yetişkinlerin yabancı dil öğrenimi ile çocuğun anadili öğrenimi arasındaki farkı örnek verir ve yetişkin zihninin emici zihin özelliği olmadığı için, ne kadar çabalarsa çabalasın, çocuk gibi akıcı ve hızlı bir şekilde yabancı dil öğrenemeyeceğini savunur (Montessori, 1974, s.86-87). Montessori okulları çocuğun tüm yönleriyle gelişmesine fırsat verecek şekilde her anlamda hayatı prova ederek, yaparak, yaşayarak öğrendikleri ve geliştikleri bir laboratuvar hükmündedir. Montessori okullarında çevre, çocuğa uygun materyal ve akran etkileşimi öğretmen hükmündedir, öğretmenlerin vazifesi çocukların dünyayı keşfine rehberlik etmektir.

Maria Montessori ve O'nun öğrencileri tarafından yazılan çocuğun din eğitimi ile ilgili kitaplar ve makaleler mevcuttur. Maria Montessori erken çocukluk dönemi din eğitimi ile ilgili gözlem ve çalışmalarını Barcelona'da Katolik eğitimi veren Modern Montessori School adlı okulun "Çocuk Kilisesi" nde gerçekleştirmiş ve buradaki çalışmalarını *I bambini viventi nella Chiesa* adlı makalelerde yayınlamıştır. Daha sonra bu makaleler Montessori'nin öğrencisi Sofia Cavaletti tarafın-

dan "The Child in the Church" (Kilisedeki Çocuk) adıyla kitaplaştırılmıştır (Erden, 2016, s. 112-113). Bu kitabı takiben Maria Montessori tarafından yazılan çocuğun din eğitimi hakkındaki kitaplar sırasıyla şunlardır; *The Life in Christ (İsa'da Hayat) 1931, The Mass Explained to Children (Çocuklar için Ayinin Açıklanması) 1932, The Mass Explained to Boys and Girls (Kız ve Erkekler için Ayinin Açıklanması) 1934* (Erden, 2016, s. 114). Bunların yanında Maria Montessori'nin yazdığı yayınlanmamış bir dua kitabı ve *Çocuklar İçin Dua Kitabı Hazırlama Kılavuzu* isminde bir kitap da vardır (Erden, 2016, s. 114).

Maria Montessori'nin çocuğun din eğitimi hakkındaki görüşleri çocuğun eğitimi hakkındaki görüşleri ile benzerlik arz etmektedir. O'na göre çocuğun din eğitiminde önemli olan neyin ne kadar öğretildiği değil, ne zaman ve nasıl öğretildiğidir. Bu doğrultuda çocuğun din eğitiminde de, çocuğun eğitiminde önemli olan duyarlı dönemler, gelişim dönemleri, emici zihin, hazırlanmış çevre ve yetişkin rehberliği gibi temel Montessori kavramları önem arz etmektedir (Erden, 2016, s. 114).

Montessori yaklaşımında üçüncü öğretmen olarak kabul edilen hazırlanmış çevre, din eğitiminde de önemli bir kavramdır. Bu sebeple Maria Montessori "atrium" dediği din eğitimi sınıflarının, kiliseye benzer şekilde tasarlanmasını, burada çocuklara onların maneviyatı hissedebilecekleri kilise öncesi ön hazırlık eğitimleri verilmesini tavsiye etmektedir (Montessori, 1972, 294). Montessori felsefesine göre; nasıl ki hazırlanmış bir çevre olan sınıf ortamı çocuğu hayata hazırlıyorsa, din eğitimi sınıfları olan, çocuk kilisesi formundaki atriumlar da çocukları ileride katılacakları ve haya-



tın bir parçası olan kilise ayinlerine hazırlayan laboratuvarlar olarak görülmektedir. Atriumlar birçok Katolik Montessori Anaokulunda halen aktif olarak kullanılmakta ve atriumda eğitim almayan çocukların direk olarak kilise ayinine katılmaları doğru bulunmamaktadır.

Maria Montessori'den sonra, Montessori'nin üçüncü nesil yorumcularından olan Sofia Cavalletti *Catechesis of the Good Shepherd (Hz. İsa'nın Dini Öğretileri)* adında, dördüncü nesil yorumcularından olan Berryman ise *Godly Play (İlahi Oyun)* ismiyle Montessori temelli erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımlarını geliştirmişlerdir (Erden, 2016, s. 119). Çocukların maneviyatı hissedebilecekleri, zihinlerinden çok duyarına hitap etmeyi amaçlayan iki yaklaşım da dünya genelinde erken çocukluk dönemi din eğitimi uygulamalarında yaygın olarak kullanılmaktadır.

Dünyada yaygın kullanılan eğitim yaklaşımlarından olan Waldorf yaklaşımı, 1919 yılında Alman düşünür Rudolf Steiner tarafından Almanya'da geliştirilmiştir. Savaşların yegâne sorumlusunun, akli merkeze alırken insanların doğayla olan irtibatlarını kopararak, onların manevi ve ahlaki gelişimlerine önem vermeyen eğitim sistemlerinin eseri olduğunu savunan Steiner, eğitim sisteminde, insanı merkeze alan, maneviyatı temel alan ve insanın doğayla bağınu kuvvetlendiren köklü bir değişiklik yapılmazsa dünyanın büyük bir felakete sürükleneceğini savunmaktadır. Bu düşüncelerle ilk Waldorf Okulu, 1919 yılında Almanya'da Waldorf sigara fabrikasında çalışan işçilerin *çocuklarının eğitimi için Steiner öncülüğünde açılmıştır*. Yaklaşımın temel amacı, sadece zihinsel özellikleriyle değil, gelişiminin bütün özellikleriyle çocuğu eğitim sisteminin merkezine alarak, onun düşünme, hissetme, yapabilme becerilerini geliştirerek topluma fayda sağlayan her anlamda yetkin bireyler yetiştirmektir (Kotaman, 2009, s. 174).

Waldorf yaklaşımının kurucusu Rudolf Steiner, mitolojik ve dini hikâyelere ve hikâyelerdeki gizli ahlaki gerçekliğin ortaya çıkarılmasına önem vererek, dini unsurları programına dâhil etmiştir. Günümüzde eğitim veren Waldorf okullarında, İncil hikâyeleri kaynaklı dramalar kullanılarak, çocukların yaşlarına uygun dini törenler düzenle-

nerek din eğitimine yer verilmektedir. Bunun yanında, Waldorf okullarında günün başında ve sonunda Tanrıya teşekkür eden bir şiir okunmakta, yemeklerden önce ise "mother of nature" (doğa ana) şarkısı söylenmekte veya İncil'den ayetler okunmaktadır (Erden, 2016, s. 149-150).

Dünyada Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi Uygulamaları

Dünya genelinde farklı dinlere, kültürlere, milletlere ait, birbirinden çok farklı yöntemleri olan erken çocukluk dönemi din eğitimi uygulamaları mevcuttur. Ülkelerin din eğitimi politikalarının belirlenmesinde ise, yönetimlerin siyasi görüşleri, halkın ve dini otoritelerin talepleri önemli rol oynamaktadır.

Amerika'yı inceleyecek olursak, Amerikan anayasası gereği kilise ile devlet arasında net sınırlar olduğu için, Amerika'da devlet okullarında din eğitimi yoktur. Bu nedenle Amerika'da din eğitimi özel okullar ya da kiliseler bünyesinde verilmektedir. Ülkede First Amendment Center (FAC) ve American Academy of Religion (AAR) gibi din öğretiminin "din hakkında" öğrenme şeklinde, kültür aktarımı olarak verilebileceğini ve bunun anayasaya uygun olduğunu savunan akademisyenler ve sivil toplum kuruluşları mevcuttur (Berglund, 2015, s. 43). Bu kurumlara göre din eğitimi, öğrencilerin tarihi ve kültürel okuryazarlık kazanabilmeleri için elzemdir ve devlet okullarında yer almalıdır.

2009 yılı verilerine göre Amerika'da yaklaşık 235 tane Özel Müslüman Okulu bulunmaktadır (Berglund, 2015, s. 44). Müfredatlarını kendileri belirleyen Müslüman Okulları devlet tarafından maddi olarak desteklenmemektedir. Okulların eğitim programları Türkiye'deki İmam Hatip Liselerinin müfredatlarına benzemektedir. Yani, resmi okullarda okutulan kültür derslerine ilaveten bu okullarda İslam din dersleri ve Arapça eğitimi de verilmektedir. Ülkede bulunan Müslüman Okullarının büyük çoğunluğu okul öncesi ve ilköğretim seviyesine hitap etmektedir. Lise düzeyinde eğitim veren Müslüman Okulu sayısı oldukça az olduğu için ülkedeki Müslüman öğrencilerin bazıları lisede devlet okulunu tercih etmektedir.

Ülkedeki Müslüman Okulları din derslerini resmi müfredata entegre etme yöntemleri bakımından iki gruba ayrılmaktadır. Birinci grup, din dersleri ile kültür derslerini ayrı ayrı ele alarak aynı programda buluşturmaya çalışırken, ikinci grup programda yer alan dini, kültürel, akademik içerikli bütün dersleri İslami perspektifle yeniden planlamayı tercih etmiştir. (Uzun, 2016, s. 26). Türkiye'deki İmam Hatip Liselerinin programına benzer özellik gösteren IQRA Vakfı'nın eğitim programı birinci gruba örneklik teşkil ederken, Tarbiyah Vakfı'nın eğitim programı da ikinci gruba örnektir (Uzun, 2016, s. 26).

Almanya'da erken çocukluk döneminin din eğitimini inceleyecek olursak, 3-5 yaş arası çocuklarda okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %94 olduğu ülkede, okul öncesi kurumlarının %70'i kiliseye bağlı olarak faaliyet göstermektedir (Aydoğan, 2017, s.5, Öztürk, 2018, s.11). Kilise okullarının amacı çocukların Hristiyanlığın temel öğretileriyle erken yaşta tanışmalarını sağlamaktır. Ülkedeki okul öncesi eğitimin şartlarını düzenleyen Lander Ortak Çerçevesi gereği, resmi okul öncesi eğitim kurumlarında da din ve değerler eğitimi verilmektedir.

İngiltere'de devlet okullarında uygulanan din eğitimi çok kültürlü toplumsal yapıya uygun, mezhebe bağlı olmayan, dini içerikli hedeflerden ziyade eğitimsel hedeflere sahip olma eğilimindedir (Berglund, 2015, s. 34). Ülkede Anglikan Kilisesi'nin de gerek eğitimin gerekse din eğitiminin şekillendirilmesinde önemli söz hakkı bulunmaktadır (Berglund, 2015, s. 34).

İngiltere'de Standing Advisory Council for Religious Education (SACRE) (Din Eğitimi İstişare Kurulu Birimi) isminde, İngiltere Kilisesi'nin ve diğer dinlerin temsilcilerinin, yerel yöneticiler ve öğretmenlerin üye olduğu bir kurum mevcuttur (Berglund, 2015, s. 34). Toplu dua etkinliği İngiltere'de bütün okullarda uygulanması zorunlu olan ve genel hatlarıyla Hristiyan dininin özelliklerini yansıtan bir etkinliktir (Berglund, 2015, s. 35). Okullar isterse, toplu dua etkinliğini farklı bir dine göre de yapabilme imkânları vardır.

Günümüzde İngiltere'de var olan Müslüman Okulu sayısı 100'den fazladır. Ülkede var olan Müslüman Okullarının 11 tanesi devlet tarafın-

dan finanse edilirken, geri kalanı özel okul statüsündedir (Berglund, 2015, s. 36). Ülkede devlet finansmanı alan ilk Müslüman Okulu olan, Yusuf İslam Vakfı tarafından kurulan, Londra'daki İslamia Okulları, kendi eğitim programlarını tanımlarken şu ifadeleri kullanmaktadır: "Kur'an, Arapça ve İslami çalışmalarla zenginleştirilmiş, güvenli bir İslami ortamda Kur'an ve Sünnetin tatbik edildiği, Milli Müfredatı temel alan bir eğitim programı" (Berglund, 2015, s. 36).

Din eğitimi veren okullara Kanada'da "religious affiliated" ya da "faith based" isimleri verilmektedir. Bu okullar Kanada'da var olan muhtelif dinlere ait özel okullardır. Ülkede devlet tarafından finanse edilen Katolik Okullar da mevcuttur. Seküler ve dini içerikli programların birleştirildiği inanç temelli okullarda ders dağılımlarında ise kurumlara göre farklılık bulunmaktadır (Öztürk, 2018, s. 11).

Kanada'da Newfoundland ve Labrador eyaletinde, eğitimciler ve akademisyenler tarafından hazırlanmış erken çocukluk dönemi din eğitimi hakkında bir taslak müfredat mevcuttur. Söz konusu taslak erken çocukluk döneminde din eğitimi verilmesini, insanın hayatla, hayatın öncesi ve sonrası ile ilgili temel sorularının çocukluktan itibaren başlaması olarak gerektirmektedir (Benoit, K., Greene, M., L., Hodder, B., v.d. 2016). İnsanoğlunun yaşamı boyunca cevabını aradığı, hayatın amacı ve manası, insanın yaratılışı ve varoluş sebebi, ölüm sonrası hayat gibi temel soruları vardır. Bütün büyük dinler bu sorulara cevap vermektedir. Bu nedenle Kanada'da, erken çocukluk döneminden itibaren eğitimin bütün kademelerinde verilen din eğitimi, çocuğun gelişim düzeyine göre insanlığın kadim sorularına cevaplar bulmasına destek olmayı amaçlamaktadır. Kanada'da eğitimin bütün kademelerinde verilen din eğitiminin genel amacı, çocukların bütün bu sorulara kendi dini inançları doğrultusunda cevaplar bularak, bunları diğer dini öğretilerin cevaplarıyla mukayese edebilmelerini sağlamaktır (Benoit, K., Greene, M., L., Hodder, B., v.d. 2016).

Avustralya'da okullarda verilen din eğitiminin yasal gerekçesi 2006 yılında yürürlüğe giren Eğitim Reformu Yasası'dır. Yasa gereği okullarda; genel ve özel din eğitimi olmak üzere iki farklı çeşit

din eğitimi verilmektedir. Genel din eğitimi, devlet okullarında okuyan bütün öğrencilerin katılımı zorunlu olan genel din derslerini kapsamaktadır. Özel din eğitimi ise, belirli bir dinin mensuplarına o dinin dini temsilcileri tarafından verilen ve inanç esaslarını, ibadetleri belirli din çerçevesinde açıklayan din eğitimidir.

Avustralya'da Queensland Catholic Education Commission (Queensland Katolik Eğitim Komisyonu) tarafından yayınlanan "Erken Çocukluk Döneminde Manevi Gelişim ve Din Eğitimi" adında bir el kitabı vardır. Manevi gelişim ile din eğitiminin birbirinden bağımsız iki kavram olduğunu savunan söz konusu kitaba göre, bireylerin dini öğretileri bilmeleri, hatta dini kurallara uymaları ve ibadet etmeleri bile onların manevi gelişimde ilerlemelerini sağlamayabilir. Manevi gelişim ise kişinin gerçekte kim olduğu ve dünyadaki amacıyla bağlantılı bir kavram olarak tanımlanmıştır (Öztürk, 2018, s.10). Bundan dolayı erken çocukluk dönemi din eğitiminde öncelikli amaç dini ve ibadetleri öğretmek değil, öğrencilerin manevi gelişimlerinin desteklenerek sonrasında alacakları din eğitimine zemin oluşturmak olmalıdır. Avustralya'da erken çocukluk dönemi din eğitimi genelde Katolik Okullar tarafından verilmektedir. Ayrıca, çeşitli sivil toplum kuruluşları ya da vakıflar tarafından açılan ve din eğitimi veren özel okullar da mevcuttur.

Bir Güneydoğu Asya ülkesi olan ve halkının %87'si Müslüman olan Endonezya'da gerek eğitim sisteminin planlanmasında gerekse devlet yönetiminde İslam dininin etkinliği göze çarpmaktadır. Endonezya eğitim sisteminin yasal gerekçesi 1945 Anayasası, 1989 tarihli 2 numaralı yasa ve 2003 tarihli 20 numaralı yasadır (Aydoğan, 2017, s. 121). Endonezya Anayasası'na göre milli eğitimin düzenlenmesi, halkın tek tanrı inancının ve entelektüel kapasitesinin desteklenip, geliştirilmesi Endonezya Hükümeti'nin görevidir (Aydoğan, 2017, s. 122). Ülkede Milli Eğitim'in temel amacı, eğitimde yüksek kalitenin oluşturulması ve Pancasila ilkelerini benimsemiş, kendine güvenen bireyler yetiştirmektir (Aydoğan, 2017, s. 122). Pancasila tek tanrıya inanma, adil ve uygar insanlık, toleranslı olma, demokrasiye sahip çıkma ve herkes için sosyal adalet gibi Endonezya Cumhuriyeti'nin beş temel prensibini içeren bir

devlet ideolojisidir (Aydoğan, 2017, s. 122). Ülke- de eğitim hizmetlerinin idaresi İçişleri ve Milli Eği- tim Bakanlıklarına verilmişken, din eğitimi verilen kurumların yönetimi ise Diyanet İşleri Başkanlı- ğı'na bağlıdır (Aydoğan, 2017, s. 124).

Devlet tarafından finanse edilen eğitim 6-15 yaş arası çocuklar için zorunludur. Endonezya'da erken çocukluk döneminden itibaren eğitimin her kademesinde din eğitimi verilmektedir. Ayırı- ca lisede son iki yılda öğrenciler tarafından seçi- len uzmanlık alanları arasında doğa bilimleri ve sosyal bilimlerin yanında din bilimleri de yer al- maktadır (Aydoğan, 2017, s. 124).

Endonezya'da devlet okullarında din eğitimi zorunlu olmasına rağmen, Din İşleri Bakanlığı'na bağlı olan okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim veren İslami okullar da mevcut- tur (Aydoğan, 2017, s. 124). Raudhatul Atfal (RA) olarak isimlendirilen bu okullarda, akademik be- cerilere güçlü vurgu yapan, etkili öğrenme yak- laşımını içeren genel eğitim programına ilave- ten, İslam inanç esasları, ahlak eğitimi ve Kur'an ezberine dayalı bir din eğitimi müfredatı okutul- maktadır (Aydoğan, 2017, s. 127).

Sonuç ve Değerlendirme

Erken çocukluk döneminde din eğitimi ko- nusu, uzmanların meseleyi farklı boyutlarıyla ele aldığı, dünya genelinde farklı dinlerde çok farklı uygulamaları mevcut olan önemli bir konudur. Bu alanda, teori geliştirenlerin bir kısmı erken ço- cukluk döneminde çocuk zihninin dini konuları anlayamayacağını savunurken, bir kısmı dini ge- lişiminin de diğer bütün gelişim alanları gibi do- ğum öncesinden başladığını savunmaktadır. Bir takım araştırmalar da erken çocukluk döneminde çocuğun manevi gelişiminin bilişsel gelişim ile sı- nırlandırılmayacağını, bu nedenle bu dönemde çocuğa göre tasarlanan bir maneviyat ve din eği- timinin mümkün olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye'de konu hakkında söz söyleyen uz- manların büyük çoğunluğu sadece Piagetian teo- rileri dikkate almakta, bu dönemde dini gelişimin var olduğunu ve erken çocukluk dönemine uy- gun din eğitiminin imkânını ortaya koyan araştı- rmaları göz ardı etmektedirler. Bu durum netice- sinde, ülkemizde erken çocukluk döneminde din

eğitimi konusunda yapılan akademik çalışmalar Avrupa ve Amerika ülkelerindeki emsallerinin nitelik ve nicelik bakımından son derece gerisin- de kalmıştır. Konu hakkında eğitim fakültelerinin okul öncesi bölümlerinde hiçbir bilimsel araştı- rma yayınlanmazken, İlahiyat Fakültelerinin din eğitimi bölümlerinde yapılan araştırmalar da ala- nın ihtiyaçlarına cevap verici mahiyette değildir.

Kaynaklar

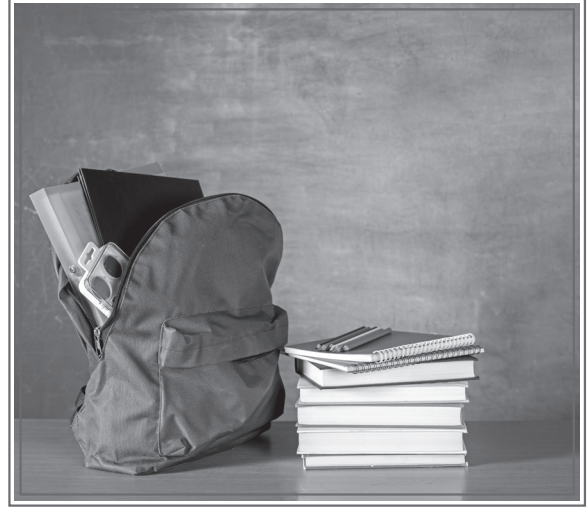
- Allport, G. W. (2004). *Birey ve Dini*. B. Sambur (çev.). Ankara: Elis Yayınları.
- Aydoğan, Y. (2017). *Dünyada Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Benoit, K., Greene, M., L., Hodder, B., Monk, J., Stoodley, S., Walsh, J., Williams, P., (2016). *Religious Education Kindergarten Curriculum Guide*. Newfoundland Labrador: Education and Early Childhood Development.
- Berglund, J. (2015). *Publicly Funded Islamic Educaiton in Europe and the United States*. Brookings: Center for Islamic Policy.
- Erden, M. (2016). Okul Öncesi Eğitime Temel Yaklaşımlar ve Din Eğitimi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Goldman, R. (1968). *Religious Thinking from Childhood to Adoles- cent*. London: Routledge And Kegan Paul.
- Harms, E. (1944). The Development of Religious Experience in Children. *The American Journal of Sociology*, The University of Chicago Press, Vol. 50, No.2.
- Hood Jr., R. W., Spilka, B., Hunsberger, B., & Gorsuch, R. (1966). The psychology of religion: An empirical approach (2nd ed.). New York Guilford Press. P.46-55.
- Korniejczuk, V. A. (1993) Psychological Theories of Religious Deve- lopment: A Seventh Day Adventist Perspective. *International Faith and Learning Seminar*. Nebraska, USA.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Haziran 2009, Cilt:VI, Sayı: 1, S. 174-194.
- Korkmaz, H. E. (2005). Montessori Metodu ve Montessori Okulları: Türkiye'de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Montessori, M. (1972). *The Discovery of the Child*. NewYork: First Ballatine Books.
- Oruç, C. (2014). Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi; Teorik Çer- çeve, Yaklaşımlar ve Uygulama Örnekleri. *Yeni Türkiye*, No 58.
- Oruç, C. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitiminde Çoğulcu Bir Yaklaşım: 'Gift to the Child'. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt 11. No. 26, 227-258.
- Osmanoğlu, C. (2007). Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim, İnanç Gelişimi ve Eğitimi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, N. (2018). *Okul Öncesi Dini Eğitim: "Kur'an Kursları Okul Ön- cesi Din Eğitimi Projesi" ve Öneriler*. İstanbul: SETA Vakfı.
- Uzun, S. (2016). Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi (İslam Dini) Prog- ramlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi Türkiye ve Ameri- ka Örnekleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstan- bul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Erken Çocukluk Eğitimi

Doç. Dr. Engin ASLANARGUN
Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Türk tarihinde erken çocukluk eğitiminin Fatih Sultan Mehmet zamanında kurulan Sıbyan Mektepleri'ne kadar dayandığı ifade edilmekte, dini ve temel sosyal bilgilerin verildiği 'Daruleytam' adı verilen kimsesiz çocukların barınma ve eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı kurumların varlığından söz edilmektedir. Zorunlu olmayan bu okullara 5-6 yaşlarındaki kız ve erkek her çocuğun gidebileceği belirtilmektedir. Cumhuriyetin ilan edildiği yıldan 1930'lara kadar 92 okulöncesi eğitim kurumu, 32 öğretmen ve 3895 öğrenci varken; bu sayı 2008-2009 öğretim yılında 23.653 kurum, 29.342 öğretmen ve 804.765 öğrenci sayısına ulaşmıştır. 2018 yılı itibarıyla anasınıflarıyla birlikte 30 binin üzerinde kurum/sınıf, 80 bine yakın öğretmen ve 2,5 milyon kadar öğrenci bulunmaktadır (Akyüz, 2004, 79-314; Derman vd. 2010: 563; MEB 2018). Diğer eğitim kademeleri ile karşılaştırıldığında okul öncesi eğitimde son yıllarda oransal olarak daha fazla bir artışın yaşandığı anlaşılmaktadır.

Erken çocukluk eğitimi ile ilgili tartışmaların yirminci yüzyılın başlarından itibaren yoğunlaştığı, politikaların geliştirildiği ve uygulamaya geçildiği anlaşılmaktadır. İdeolojik eğitim sürecinde okul öncesi eğitim insan zihninin şekillendirilmesinde önemli bir dönem olarak görülmüştür. 1917 yılında Rusya'da gerçekleştirilen Bolşevik Devrimi ile «bir mühendislik çalışması» olarak ideal insan yetiştirme projesinin temeli o dönemde atılmış ve dünyanın dikkatini çekecek derecede erken çocukluk eğitimine önem verilmiştir ve 1930'lu yıllarda dünya basınında bu eğitim yer almıştır (Valkonava, 2009: 211). ABD'de çocuk eğitimi ile ilgili tartışmaların daha önceye dayandığı belirtil-



mesine karşın somut adımların İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra atıldığı belirtilmektedir. 1960'dan itibaren bu alanda programlar geliştirilmekte ve önemi üzerine yaygınlaştırma çalışmaları yürütülmektedir (Suh-Ruu vd. 2005; Karch, 2010: 219).

Türkiye'de de dünya genelindeki gelişmelere ve eğilimlere paralel olarak okul öncesi eğitime verilen önemin gittikçe arttığı ve diğer kademelere göre daha fazla vurgulandığı görülmektedir. Özellikle 2000 yılından sonra göreve gelen hükümetlerin eğitimde en önemli önceliklerinin okul öncesi eğitim olduğu, bu alanda öğretmen alımlarının diğer branşların üzerinde seyrettiği, üst düzey eğitim ve kamu yöneticilerinin bu yaygınlaştırma sürecine aktif destek verdikleri gözlenmektedir. 1990-1991 yıllarında yüzde 5,1 olan okullaşma oranı 2004-2005 de yüzde 16'ya (TÜSİAD, 2005), 2009 da ise yüzde 29 düzeyine (Derman vd. 2010: 564) ulaşmıştır. 2018 itibarıyla 5 yaş grubunda okullaşma yüzde 67 oranına ulaş-

mıştır (MEB, 2018). OECD ülkelerinin yarısından fazlasında 3-4 yaş grubundaki çocukların yüzde 70'inden fazlası okul öncesi eğitime devam etmektedir. Bu yaş grubundaki okullaşma oranının OECD ülkeleri ortalaması yüzde 72; AB (19) ülkeleri ortalaması ise yüzde 80 düzeyindedir. Üç yaş, okul öncesi için artık evrensel bir alt sınır olarak kabul edilmektedir. OECD ülkelerinin hemen hemen tümünde 5-6 yaş grubunda tam okullaşmanın sağlandığı görülmektedir. 3-4 yaş grubunda okullaşma oranı; Belçika, Danimarka, Fransa, İzlanda, İtalya, Yeni Zelanda, İspanya, İngiltere ve Estonya gibi ülkelerde yüzde 90'ın üzerinde olduğu ifade edilmektedir. ABD' de 4 yaş grubu çocuklarının yüzde 75'i, 3 yaş grubunun yüzde 50'si kamuya veya özel sektöre ait okul öncesi kurumlarına devam etmektedir (Suh-Ruu vd. 2005; UNICEF, 2007: 14; Karch, 2010: 219; OECDa, 2010: 14). OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi oranının oldukça gerilerde kalması illere göre farklı nüfus yoğunluğu, annelerin çalışma hayatına katılma düzeyleri, sosyolojik yapı, yerleşme ve eğitime ayrılan bütçe oranı ile açıklanmaktadır (Oktay, 1993: 39; TÜSİAD, 2005). Özellikle annelerin çalışma hayatının içinde yer alması ile okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşması arasında doğrudan ve zorunlu bir ilişki olduğu düşünüldüğünde gelişmiş ülkelerde kadınların işgücüne katılma oranları ile bu kurumların gelişmesi ve yaygınlaşması aynı dönemlerde denk gelmektedir. ABD ve Kanada gibi ülkelerde 6 yaşından küçük çocuğu olan annelerin işgücüne katılım oranı yüzde 65 ile 75 düzeyinde gerçekleşmektedir (Nomaguchi, 2006: 1341; Karch, 2010: 220). Bu ülkelerde okul öncesi eğitim kurumları zorunlu olarak yaygınlaşmakta ve bu dönemde okullaşma düzeyleri yüksek seyretmektedir.

Bir ülkenin ekonomik ve sosyal açıdan gelişmesinde eğitilmiş nüfusun yeri önemlidir. Bu nedenle toplumlar, çocuk ve yetişkin bütün bireylerin eğitim olanaklarından yararlanması için özel ilgi göstermektedirler. Erken çocukluk eğitimi de çocukları ilköğretime hazırlayan, evdeki eğitim ve yetişme olanaklarını destekleyen, dil ve sosyal açıdan var olan eşitsizlikleri erken dönemde ortadan kaldırmayı amaçlayan bir programdır. Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden

temel eğitime başladığı güne kadar geçen 0-6 yaş arasındaki dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Ekonomi göstergeleri yükseldikçe, ekonominin kaynağı olan insanın önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Daha erken yaşlarda yapılan yatırımların daha yüksek oranlarda geri dönüşünün olduğu ifade edilmektedir (Rudd vd. 2007: 2). Okul öncesi eğitim programları ile çocuklara kendini tanıma, kültürünün ve diğer kültürlerin farkında olma, analitik düşünme, sosyal, iletişimsel, algısal-devimsel, problem çözme, yaratıcılık ve estetik beceriler gibi yeterliklerin kazandırılması hedeflenmektedir (Oktay, 1993: 37; Senemoğlu, 1994: 22; Powell, 2001; Magnuson vd. 2006: 1244; Rudd vd. 2007:5). Ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile ilgili istatistiklerde okul öncesi dönemde ulaşılan okullaşma oranı önemli bir gösterge olarak kabul edilmekte, bu doğrultuda sosyal politikaların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına özel vurgu yapılmaktadır. Toplumsal ve kültürel nedenlerden dolayı okul öncesi eğitim düzeyi ülkeden ülkeye farklılık göstermesine karşın, bu konunun daha fazla vurgulanmasının birçok ortak nedeni olduğu ileri sürülmektedir. Aile yapısındaki değişim, kentleşme, kadınların daha fazla iş hayatına katılmasıyla birlikte çocuk bakım sorununun ortaya çıkması, eğitimde fırsat eşitliğinin daha fazla vurgulanması, anne-baba eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte farkındalık düzeyinin artması, ruh sağlığı, beden gelişimi ve sosyalleşme konularındaki ilerlemeler erken çocukluk eğitimi oranlarındaki artışın en önemli nedenleri arasında gösterilmektedir (Erbay, 2008: 6).

Okul öncesi dönemde kazanılan duyuşsal ve sosyal yeterliklerin çocukların ileriki yaşamlarında sosyal, akademik ve psikolojik çıktıları üzerindeki etkileri son yıllarda daha sık vurgulanmaktadır. Sosyal ve duyuşsal açıdan kendini geliştiren çocuklar akranları ile daha etkin iletişim kurabilmekte, daha çok arkadaş edinmekte, ailesi ve öğretmenleriyle daha kolay etkileşime geçebilmekte, akademik ve sosyal olarak daha fazla doyum sağlamaktadır. Akran grubu ile yoğun olarak etkileşim içerisinde olan çocukların, erken çocuk-

luk döneminde dinleme, anlama ve dili kullanma yeteneklerinin de daha iyi geliştiği belirtilmektedir. Erkek çocukluk eğitiminin eğitim öğretim sürecine etkileri konusunda yapılan araştırma sonuçlarına göre çocuğun bilişsel gelişimine, okula hazır olmasına, daha çok sayıdaki çocuğun okulu tamamlamasına, çocukta belirli becerilerin gelişmesine, okula daha iyi uyumu ve devamlılığı sağladığına, sınıf tekrarını ve telafi programlarını önlediği ve okul başarısını arttırdığına dikkat çekilmektedir. Bu olumlu ilişki, okul öncesi eğitime başlarken sosyal özellikleri belirgin çocuklarda daha güçlü olarak gözlenmektedir. Okul öncesi eğitim ile matematik, okuma ve dil becerilerinin daha hızlı geliştiği araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Buna karşın, sosyal ve duyuşsal olarak geri kalan çocuklar, sosyalleşmekte zorluk çekmekte, reddedilme, geri çekilme, davranış bozukluğu ve başarısızlık gibi yetersizliklerle karşılaşabilmektedir. Özellikle çocukların öğrenme ortamlarındaki iklimden daha çok etkilendikleri, öğretmen ile kurdukları duygusal iletişim ile öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yükseldiği ifade edilmektedir (Killen vd. 1999: 497; Suh-Ruu vd. 2005; TÜSIAD, 2005; Magnuson vd. 2006: 1243; Mashburn vd. 2009: 686; McCabe vd. 2011: 511).

Ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna bazı beklentiler içerisinde göndermektedir. Türkiye genelinde yapılan bir araştırmada (UNICEF, 2007) bu beklentiler sosyalleşme, kendine güvenme, arkadaşları ile iyi geçinme ve iletişim kurma, sevgi, saygı, paylaşma, bilgili olma, beceri kazanma, kendini geliştirme, okula uyum sağlama, okula hazırlanma şeklinde açıklanmaktadır. Sırasıyla sosyalleşme (yüzde 21), ilköğretime hazırlık (yüzde 20) ve çocuklarının kişisel gelişimine destek olunması (yüzde 16) yönünde beklentilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunların yanı sıra, özellikle bazı kırsal bölgelerde bakımı devretme (yüzde 2), okulöncesi eğitim kurumunun daha güvenli bir ortam olarak algılama (yüzde 5), çocukların Türkçe konuşması ve öğrenmesi (yüzde 5) konusunda beklentilerin olduğu dikkat çekmektedir. Aynı araştırmada göndermeme nedenleri olarak ise sırasıyla *ekonomik koşullar, çocuğun küçük olarak algılanması, okuldaki uygulamalara ilişkin kaygılar, annelik rolünün algılanması ve ta-*

şıma sistemine güvensizlik faktörleri gösterilmektedir. Ailelerin okul öncesi eğitim kurumları ile iletişimlerinin yeterli düzeyde olmadığı öğretmen görüşlerine göre ifade edilmesine (Özgan, 2010: 505) karşın diğer eğitim kademeleri ile karşılaştırıldığında en yoğun aile ilgisi ve katılımının okul öncesi dönemde olduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemde, çalışan anneler ile çocukları arasındaki iletişim ve annelerin çalışmasının çocuklarının sosyo-duygusal gelişimlerine etkileri üzerine yapılan çalışmalar, çocuğun doğumunu izleyen ilk yıl dışında olumsuz bir etkinin gözlenmediğini belirtmektedir. Buna karşın ilk yıl dışında anneleri çalışan ve ev dışında bakılan çocukların bilişsel gelişimlerinin ve sosyo-duygusal uyumlarının anneleri tarafından bakılan akranlarına göre daha iyi olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Bununla birlikte bazı çalışmalarda dört yaşında bazı çalışan anne çocuklarında ev dışında bakılmaktan kaynaklanan düzensiz duygusal davranışlar ile kelime kapasitesi açısından evde bakılan akranlarına göre düşük performans gözlemlendiği ileri sürülmektedir. Çalışmaların ayırt edici olmaması ve farklı sonuçlara ulaşılması anneleri çalışan çocuklar için avantaj ve dezavantajın bir arada olmasından kaynaklanmaktadır. Annelerin çalışması evin geliri açısından olumlu bir durum iken çocuğa zaman ayırma ve bakılma ortamlarının niteliksizliği gibi durumlar da olumsuz değerlendirilmektedir (Nomaguchi, 2006: 1342). Bu anlamda çocukla geçirilen zamanın süresinden çok niteliği ve çocuk açısından taşıdığı anlam önem kazanmaktadır. Çocukların evdeki zamanının kaliteli yaşanması için ailelere önemli görevler düşmektedir. Buna göre anne-baba ile kurulacak nitelikli iletişim çocukların çözüm üretme ve yaratıcı düşünmesini teşvik etme, okuma düzeyini destekleme ve kendi gelişim süreçlerinin bilinçli ve aktif bir katılımcısı haline gelmektedir (Powell, 2001: 33).

Çocukların Sosyalleşmesi ve Sosyo-Ekonomik Dezavantajlarının Azaltılması

Erken çocukluk eğitimi yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren özellikle gelişim dönemleri ile öğrenme öğretme süreçleri arasındaki ilişkiyi irdeleyen araştırmalarla birlikte yoğunluk kazanmıştır. Bu dönemin verimli değerlendirilmesi ile

sonraki yıllarda sağlanacak bilişsel, duyuşsal ve sosyal başarı arasındaki sıkı ilişki ülkelerin 0-6 yaş dönemi üzerine ciddi politikalar geliştirmelerine temel oluşturmuştur. Kadınların çalışma hayatına katılmaları ile bu sürece önem verilmesi bir zorunluluk halini almış, buna yönelik yasal düzenlemeler ile kurumsal gelişmeler hız kazanmıştır. Günümüzde okul öncesi eğitimde okullaşma oranları gelişmiş ülkelerin birçoğunda yüzde 70-80 düzeyinde gerçekleşmekte, bazı ülkelerde bu oran yüzde yüze ulaşmış durumdadır. Ülkemizde bu yönde özellikle 2000 yılından sonra büyük gelişmeler yaşanmış, yüzde 5 düzeyinde olan okul öncesi okullaşma oranları on yıl içerisinde yüzde 30'un üzerine, son yıllarda ise yüzde 50'nin üzerine çıkmıştır. Okul öncesi dönem olarak adlandırılan 36-72 ay (3-6 yaş) grubunda yüzde 50 düzeyinde gerçekleşen okullaşma, 60-72 ay grubunda yüzde 60'ın üzerinde çıkmıştır. Erken çocukluk eğitimine ilişkin uygulamalarda ve kurumsal gelişmelerde 15. yüzyıla uzanan bir geleceğe sahip olan ülkemizde erken çocukluk eğitiminin yeterince yaygınlaşmamasının eğitim politikalarından daha çok sosyal ve kültürel yapıyla ilgili olduğu söylenebilir. Diğer eğitim kademeleri açısından gelişmiş ülkelere benzer göstergelere sahip olan Türkiye'de okul öncesi dönem okullaşma oranlarının düşük olması Türkiye'ye özgü bazı kültürel ve ekonomik faktörlerden kaynaklanmaktadır. Gelişmiş ülkelerden farklı olarak kadınların çalışma hayatına katılma düzeyi, bölgelere göre çocuk nüfus yoğunluğu, nüfus-yerleşme yapısı, geleneksel geniş aile yapısının devam etmesi, çocuğa yakın akrabaların bakması ve ekonomik sebepler gibi faktörler okullaşma oranları üzerinde önemli etkiye sahiptir.

Ülkemiz açısından erken çocukluk eğitiminin mevcut durumu ve geleceğe yönelik perspektifi düşünüldüğünde genel eğitim sisteminin istikrarsızlığı ve sorunları bu eğitim kademesinde de görülmekte, hatta okul öncesi eğitime devam eden küçük yaş grubunun hassasiyetleri düşünüldüğünde bu dönemin sorunlardan daha fazla etkilendiğini söylemek mümkündür. Bu sorunların neler olduğu ve çözüm önerileri bu çalışmanın konusu olmadığı için ülkemiz açısından erken çocukluk eğitiminin en önemli birkaç çıktısından bahsederek çalışmayı sonlandırmak yerinde ola-

caktır. Özellikle çocukların sosyalleşmesi ve aile yapılarından kaynaklanan dezavantajların en aza indirilmesi noktalarında erken çocukluk eğitiminin altını çizmek gerekmektedir. Geniş aile yapısının genel olarak ortadan kalkması ve anne-babaların yoğun iş temposu ile birlikte aile içerisinde iletişim kurabilecekleri bireylerden yoksun kalan çocukların sosyalleşme ihtiyaçları için eğitim kurumları dışında bir seçenek kalmamaktadır. Önceki yıllarda her ne kadar kontrolsüz ve doğal hayat içerisinde gerçekleşmiş olsa bile geniş aile yapısı, çok kardeşe sahip olma ve ev hanımı anneler sayesinde okul öncesi dönemde çocukların sosyalleşebilecekleri, iletişime geçebilecekleri ve yetişkin hayatına hazırlanabilecekleri sosyal ve kültürel bir ortam mevcut iken günümüzde bu ortamlar tamamen değişmiştir. Artık çocuklar okul dışında herhangi bir sosyalleşme ortamına maruz kalmamakta, girdiyle karşılaşmamakta, tamamıyla sanal ve teknoloji merkezli bir bireyselliği yaşamaktadır. Yalnızlaştırılmış bir ortamda yetişen çocuklar ileriki yıllarda sosyalleşme sendromu yaşamakta, psikolojik sorunlarla karşılaşmakta ve diğer bireylerle birlikte iş yapabilme yeteneğinden mahrum bir şekilde büyüyebilmektedir. Yeterince sosyalleşemeyen ve diğer bireylerle birlikte iş görme becerisini geliştiremeyen çocuklar paylaşmayı bilmedikleri için ben merkezci bir şekilde yetişmekte, kendilerini dünyanın merkezinde gören bireylere dönüşmekte ve sonucunda psikolojik bir çok sorunun ortaya çıkmasına zemin hazırlanmaktadır. Günümüz toplumunda psikolojik ve psikiyatrik sorunların yoğun olarak görülmesinin bir sebebi sosyal bilimler alanındaki gelişmeler ise diğer önemli bir sebebi de okul öncesi dönemde yeterince sosyalleşmeden yalnızlaşarak büyüyen bireylerin bu ihtiyacı gidermek için sosyal medya ve sanal ortamlarda aşırı vakit geçirmesinden kaynaklanmaktadır.

İkinci olarak sosyal hayatın doğal akışı içerisinde insanlar sosyal, ekonomik, bireysel ve kültürel olarak farklı ailelere mensup olduklarından dolayı herhangi bir profesyonel yönlendirme olmadığı takdirde ailelerinin farklılıklarına mahkûm bir şekilde yetişmektedirler. Çocuklar, ailelerinin sahip olduğu sosyal, ekonomik ve kültürel imkânlar ölçüsünde yetişmek durumunda kalmakta, bir anlamda ailelerinin sunduğu maddi ve mane-

vi imkânlar belirleyici olmaktadır. Genel olarak eğitilmiş ve sosyo ekonomik düzeyi yüksek aile çocukları diğer çocuklara göre daha avantajlı bir ortamda yetişmekte ve ailelerinin sahip olduğu avantajlardan yararlanabilmektedir. İstisnalar olmakla birlikte genel olarak ailelerin sahip olduğu eğitimsel, sosyal ve ekonomik ayrıcalıklar kişiliğin şekillendiği okul öncesi dönemde etkisini en fazla hissettirmekte ve çocukların hayatını şekillendirmektedir. Ailelerin sahip olduğu ayrıcalıklara bağlı olarak çocukların yetişmek durumunda kalması ve yetişkin hayatına hazırlanması adı konmamış bir kast sisteminden veya sınıflı toplumsal yapıdan başka bir şey değildir. Okullar bu ve benzeri eşitsizlikler ve dezavantajlar içerisinde büyümek durumunda kalan çocuklar için en önemli çıkış kapısı niteliğinde olmalıdır. Ailelerin sahip olduğu eğitimsel, sosyal ve ekonomik farklılıklar ne olursa olsun bütün çocuklar için nitelikli eğitim sunarak sosyo ekonomik yönden dezavantajlı çocuklar için telafi edici ve dengeleyici bir özelliğe sahip olmalıdır. Eleştirel pedagoji ve okulsuz toplum savunucuları ailelerin sosyo ekonomik farklılıklarının okullar aracılığı ile devam ettirildiğini, bir anlamda meşrulaştırıldığını ve diplomalar ile resmileştirildiğini iddia etmektedir. Bir anlamda çocuklar ailelerinin kaderini yaşamaya mahkûm edilmektedirler. Eğer okullar sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocukların bu dezavantajlarını en aza indirme çabası içerisinde değilse, sosyal ve ekonomik açıdan onlara yeni kapılar açacak olanakları sunamaz ise toplumsal açıdan sınıf farkını meşrulaştırmaktan başka bir işe yaramayacaktır. Bu anlamda en kritik dönem olan okul öncesinde bütün öğrencilere nitelikli ve eşit eğitim olanakları sunarak ailelerin sosyo ekonomik durumuna bağlılığı en aza indirmek ülkeler açısından erken çocukluk eğitiminin en temel sosyo-politik amaçları arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak çocukların okul öncesi dönemde sosyalleşme ve ailelerine bağlı sosyo-ekonomik dezavantajları en aza indirme noktasında erken çocukluk eğitimi kritik öneme sahiptir. Erken çocukluk eğitimi ile ilgili politika belirleme ve uygulama aşamasında bu noktaların dikkate alınması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi, M.Ö. 1000 - M.S. 2004*, 9. Baskı, Ankara Pegem A.
- Derman, M.T. ve Başal, H.A. (2010). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 560-569.
- Erbay, E. (2008). Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi SBE.
- Karch, A. (2010). Policy Feedback and Preschool Funding in the American States, *The Policy Studies Journal*, 38 (2), 217-234.
- Killen, M. and Smetana, J.G. (1999). Social Interactions in Preschool Classrooms and the Development of Young Children's Conceptions of the Personal, *Child Development*, 70 (2), 486-501.
- Magnuson, K., Claudia L.M. and Waldfogel, J. (2006). Preschool and School Readiness of Children of Immigrants, *Social Science Quarterly*, 87 (5), 1241-1262.
- McCabe, P.C. and Altamura, M. (2011). Empirically Valid Strategies to Improve Social and Emotional Competence of Children, *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- MEB, (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri 2017-2018*, Ankara: Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Mashburn, A.J., Justice, L.M., Downer, J.T. and Pianta, R.C. (2009). Peer Effects on Children's Achievement During Kindergarten, *Child Development*, 80 (3), 686-702.
- Nomaguchi, K.M. (2006). Maternal Employment, Nonparental Care, Mother-Child Interactions, and Child Outcomes During Preschool Years, *Journal of Marriage and Family*, 68, 1341-1369.
- OECD. (2010a). *Highlights from Education at a Glance 2010*, Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD 2010.
- Oktay, A. (1993). Okul Öncesi Eğitim, *Eğitim ve Toplum*, Kış, 37-41.
- Özgan, H. (2010). Comparison of early childhood education (preschool education) in Turkey and OECD countries, *Educational Research and Review*, 5 (9), 499-507.
- Powell, D.R. (1999). *Early childhood development*. In A.J. Reynolds, H.J. Walberg, (Eds.), *Promoting positive outcomes in children*, 45-71, Washington, DC: CWLA Press.
- Rudd, K. and Macklin, J. (2007). *New Directions for Early Childhood Education*, Universal access to early learning for 4 year olds, Minister for Families Community Services.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Suh-Ruu, O. and Reynolds, A. J. (2005). *Preschool Education and School Completion*, Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Childhood Development.
- TÜSİAD. (2005). *Doğru Başlangıç, Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim*, TÜSİAD 2005 05. 396.
- UNICEF. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Bilgi Tutum Ve Uygulama Araştırması*, UNICEF, Ekim, 2007.
- Valkonava, Y. (2009). The Passion for Educating the "New Man": Debates of Preschooling in Soviet Russia, 1917-1925. *History of Education Quarterly*, 49 (2), 211-221.

Erken Çocuklukta Ruh Sağlığını Korumak

Prof. Dr. Serdal SEVEN

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Giriş

Ruh sağlığı, ideal olarak görülen sürekli bir durumdur. Ruh sağlığının yerindeliği üzüntü, sıkıntı ve stresli durumlarla karşılaşılacağı gibi bir sonuç doğurmaz. İnsanlar, sahip oldukları olumlu veya olumsuz duyguları kaçınılmaz bir şekilde yaşarlar. Önemli olan kişinin zaman zaman olumsuz duygular yaşamasına rağmen genel iyilik halini devam ettirebilmesidir. Aksi halde sürekli kaygı, stres, üzüntü hali ruh sağlığı ile ilgili bir probleme işaret eder.

İnsanlık var oldukça ruh sağlığını korumak temel amaçlardan biri olmuştur. Savaşlar, göçler, politik çıkarlar, egemenlik mücadeleleri tarihin her safhasında yer almıştır. Her tarihsel dönemin kendine göre zorlukları olmuştur. Günümüz dünyasında bu tabloya teknolojik gelişmelerin getirdiği yeni tip problemler de eklenmiştir. Örneğin, geçmişte insanların belki de ömürlerinde bir kez görebilecekleri bazı şiddet olaylarına günümüz çocuklarının hemen her gün iletişim araçları aracılığıyla şahit olduklarını görüyoruz. Gerek yetişkinlerin gerekse çocukların henüz sonuçları bile araştırılmamış pek çok uygulamayı kullandıkları, oyunları oynadıkları, dizi, film, video, vine vb. izledikleri hesaba katıldığında ruh sağlığımızı ve çocuklarımızın ruh sağlığını nasıl korumamız gerektiği önemli bir sorun olarak karşımıza çıkıyor.

Ruh sağlığını korumak bir göldeki su seviyesini korumaya benzetilebilir. İçi kayalıklarla (ruhsal problemler) dolu bir gölde su seviyesi düşünce kayalıklar ortaya çıkar ve üzerinde teknelerin doluşmasını zorlaştırır. Gölde su seviyesini azaltan



ve artıran faktörler olduğu gibi insan hayatında da benzer kaynaklar ve giderler bulunur. Güvenlik duygusu ve güvenli bağlanma, düzenli ve huzurlu bir aile ortamı, problem çözme becerisi, kendini değerli ve yeterli hissetme, doğru inanç ve kabullere göre hareket etme göle akan kaynaklardır. Göldeki su kaybına neden olan çatlaklar yaşamsal zorluklar, travmalar, stres, depresyon, güvensiz bağlanma, kendini yetersiz ve değersiz görme, tatminsizlik gibi problemlerdir. Farklı yükseklikte ve su seviyesine göre bir veya birden fazlası ortaya çıkan kayalıklar ise ruhsal bozukluklardır. Normal şartlarda ruhsal denge sistemimiz su seviyesini artırmak için çabalar ve genellikle ortaya çıkan kayalar yani ruhsal bozukluklar geçici olarak görülür ve kaybolur. İnsan yaşamında geçici ruhsal sorunlar oldukça doğaldır. Kimileri stres yoğunluğuna göre parmak emer, kimileri geçici tırnak yer, kimisi de dönemsel olarak uyku problemi yaşar. Ancak genel su seviyesini yani iyi olma halini yükselttikçe bu sorunlar zayıflar veya ortadan kalkar (Seven, 2019).

Aşağıda ruh sağlığı kavramı teorik çerçevede tartışılarak erken çocukluk dönemi çocukların ruh sağlığını korumaya dayalı somut öneriler geliştirilecektir. Bu bağlamda, ruh sağlığı kavramı, ruh sağlığının teorik yapısı ve bu teorik yapıya uygun olarak erken çocuklukta ruh sağlığının nasıl korunacağı detaylı olarak sunulmuştur.

Ruh Sağlığı Kavramı

Ruh sağlığı kavramı 20. yüzyılın başlarında kullanılmaya başlanmıştır. Bu yüzyılın ortalarında dünyada ortaya çıkan savaşlarla daha da önemli hale gelmiştir. Ruh sağlığı, Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization), (2004), tarafından "bireyin potansiyelini başarma ve yaşamda normal sayılan baskı durumları ile başa çıkabilme özellikleri ile bir sosyal ve duygusal iyi olma durumu" olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma göre ruh sağlığı bireyin yeteneklerinin farkına varması, hayatta karşılaşılabilen normal stres durumlarıyla başa çıkma ve toplumsal anlamda iyi olmaya çalışma gibi becerileri gerektirmektedir. Tanımdan anlaşılacağı gibi ruh sağlığı sadece ruhsal bozukluğu olanları değil bütün bireyleri kapsayan bir kavramdır. Hangi nitelikte olursa olsun hiç kimse ruhsal bozukluklardan muaf değildir. Herkes muhtemel risk altındadır. Ancak yapılan araştırmalara göre bazı gruplarda riskin düzeyi daha yüksek veya daha düşük olabilmektedir. Maddi olanakları düşük olanlar, evsizler, işsizler, şiddet kurbanları, göçmenler ve mülteciler, çocuk ve ergenler, ihmale uğrayan kadın ve yaşlılar daha riskli gruplar olarak değerlendirilmektedir (WHO, 2003).

Ruh Sağlığının Kapsamı

Ruhsal problemlerin çözümü ile ilgili tarihsel süreç içerisinde pek çok farklı görüş ortaya atılmıştır. İnsanların fiziksel ve ruhsal problemlerin temel kaynaklarının neler olabileceği merak konusu olmuştur. Bu konuda öncelikle tıp alanında çalışmaların olduğu görülmektedir. Tıp uzmanları ruh sağlığının biyolojik yönüne vurgu yapmışlardır. Ancak bu, psikolojik ve sosyal faktörleri yok saymak biçiminde olmamıştır. Freud bu çerçevede 20. yüzyılın başlarında psikiyatrik belirtilerin psikolojik ve gelişimsel faktörlere bağlı olduğuna dair bulgular elde etmiştir (Rees & Morley, 2015;

Seven, 2008). Benzer şekilde, Brown ve Birley (1968) de sosyal faktörlerin önemi vurgulamıştır. Böylece ruh sağlığı uygulamalarına medikal, psikolojik ve sosyal bakış açılarını içeren çok disiplinli bir yaklaşım modeli meydana gelmiştir. Böylece herhangi bir bozukluğu anlamaya çalışırken bu üç modelin tümünü birleştiren bir yaklaşımın kullanılması önerilmeye başlanmıştır.

Yukarıda ifade edilen üç modele ek olarak daha sonra Guimón, (2004) doğaüstü ve politik model olmak üzere iki yeni model önermiştir. Bu modellerden politik model özellikle bazı batılı ülkelerde önemli görülmüş ve ruh sağlığında önleyici bazı politikalar geliştirilmiştir.

Ruh Sağlığı Kuramları

Ruh sağlığının kuramsal çerçevesi Sigmund Freud ile başlayan süreçte oluşturulmaya başlanmıştır. Carl Rogers ve Marie Jahoda ruh sağlığını kuramsal olarak açıklayan ve en çok kabul gören bilim insanlarıdır. Aşağıda bu bilim insanları ve ruh sağlığına ilişkin görüşleri açıklanmıştır.

Sigmund Freud ve Ruh Sağlığı

Sigmund Freud, psikoloji ve ruh sağlığına kuramsal anlamda öncülük eden önemli bir bilim insanıdır. Freud ve arkadaşları Psikanaliz kuramı ile ruh sağlığının kuramsal çerçevesine yeni bir anlayış kazandırmışlardır. Freud'a göre, bireyin bir iç dünyası bir de dışsal gerçekliği vardır. Bu iki özellik, birlikte anlam ifade eder ve davranışların yönünü belirler. Birey çocukluğundan itibaren yaşantısı boyunca bir takım deneyimler yaşar. Bu deneyimlerden özellikle ilk çocukluk deneyimleri bireyin yetişkinlik dönemindeki davranışlarını anlamak için temel teşkil eder (Guimón, 2004; Seven, 2008)

Freud'un öncülük ettiği Psikanalizde öz farkındalık, özerklik ve stres toleransı ruh sağlığını açıklamak için kullanılan başlıca kavramlar olmuştur:

Psikanaliz'de ruh sağlığı ile ilgili iki alan bulunmaktadır. Bunlardan biri öz farkındalık diğeri de özerkliliktir. Öz farkındalık, bilinçliliğin mümkün olduğunca bilinçdışılığın yerine geçmesidir. Bilinçdışılık gözlenemez. Bu nedenle de teorik bir iddiadır. Ancak bilinç gözlenebilme özelliğine sahiptir.

Özerklik ise kendine güven ve bağımsızlık olarak iki kısımda incelenir. Bağımsızlık, bilişsel ve duygusal olarak diğer insanlara bağımlı olmama, onlardan bağımsız olma durumudur. Bununla birlikte, kendine güven kendini idare etme ve kontrol ile ilişkilidir. Dürtüleri tarafından kontrol edilemeyen kişi özerk olarak ifade edilebilir (Tengland, 2001).

Psikanaliz'de *Stres toleransı* ruh sağlığı ile ilgili önemli kavramlardan biridir (Tengland, 2001). Stres toleransı bireylerin uyum yeteneği için temeldir (Dewald, 1964). Stresi tölere etme ruh sağlığının temel direnç noktalarından biridir. Stres günlük hayatın kaçınılmazlarından biridir ve direnç için yeterli düzeyde stresin tölere edilmesine ihtiyaç vardır. Başarılı bir stres yönetimi kişinin gerçeğe uyması ile gerçekleşir (Tengland, 2001).

Carl Rogers ve Ruh Sağlığı

20. yüzyıla damgasını vuran en etkili psikoterapist ve teorisyenlerden biri de Carl Rogers'dır. Rogers, ruh sağlığı uygulamalarından hareket ederek kuramsal yapılara ulaşmıştır. Hastalarına terapiler uygulamış, bu terapilerin sonuçlarından hareketle kuramsal bir yapı geliştirmiştir (Greening, 1987; Thorne & Sanders, 2013).

Rogers ruh sağlığını üç temel nitelikte açıklamaya çalışmıştır. Bunlar: *Olgunluk, adaptasyon ve gelişimdir*. Bu terimler birbiriyle ilişkilidir. Rogers yapılan terapilerin sonuçta bireyi psikolojik bir olgunluk olarak daha ileri düzeye getirmesi gerektiğini savunmuştur. Bu da bireyin gelişmesi ile benzer bir durumdur. Diğer taraftan bireyin bütün potansiyelini kullanabilmesi için yeni durumlara uyum sağlamaya katkı sağlayacak davranışlara sahip olması gerekir. Böylece bireyin tüm potansiyelini etkili bir biçimde kullanabilmesi bu üç niteliği sağlamasına bağlıdır (Tengland, 2001).

Rogers, ruh sağlığı ile ilgili bu temel niteliklerin yanında ikinci olarak değer ve öz saygı terimlerini önemli görmüştür. Yaptığı uygulamalarda bireylerin kendilerini değersiz görmelerinin ruh sağlığını olumsuz etkilediği buna karşılık kendilerini değerli gördüklerinde daha fazla olumlu davranış sergilediklerini keşfetmiştir. Bu nedenle de Rogers bireylerin kendilerini değerli görmeleri ve öz'lerine yönelik problemlerinin giderilmesi

gerektiğini vurgulamıştır. Rogers'ın bu düşüncesi insancıl yaklaşıma uygun eğitim uygulamalarının temel ilkeler olarak pratiğe dönüşmüştür. Diğer taraftan Rogers pek çok sosyal yeteneği ruh sağlığı kriterleri olarak ifade etmiştir (Greening, 1987; Rathus, 2004).

Marie Jahoda ve Pozitif Ruh Sağlığı

Her ne kadar çığır açan kuramlar ortaya at-salar da Freud ve Rogers'ın görüşleri ruh sağlığının teorik şartlarını açıklamaya yönelik olmuştur. Jahoda ruh sağlığı ile ilgili daha pratik adımlar ortaya koymak adına ruh sağlığının somut kriterlerle açıklanması gerektiğini savunmuştur. Bu nedenle de kendisinden önceki bütün görüşleri inceledikten sonra ruh sağlığına yönelik olarak altı kriter öne sürmüştür (Jahoda, 1959). Bu kriterler aşağıda sunulmuştur:

1. Kendine Yönelik Tutumların Kalitesi

Başlıca kendinlik özellikleri öz-kabul, kendine güven ve kendine bağlılıktır (Jahoda, 1959). Öz-kabul kişinin kendisiyle yaşamayı öğrenmesi, sınırlılıklarını ve imkânlarını kabullenmesidir. Öz-güven ve öz-saygı kişinin kendisinin iyi, kapasiteli ve güçlü olduğuna karar vermesi durumudur. Kendine bağlılık, kendine güveni de kapsar. Ayrıca diğerlerinden bağımsız olma ve girişimlerini içinden gelen güçlerle başlatmayı da ifade eder. Jahoda ruh sağlığı için bireyin doğruluğunu, kimlik hissi kazanmasını, kendini hissetmesini ve bilinç dahilinde davranmasını kritik özellikler olarak vurgulamıştır.

2. Büyüme, Gelişim ve Kendini Gerçekleştirme

Jahoda'ya (1959) göre kendini güncelleme, devam eden süreç içerisinde ruh sağlığının önemli bir kriteridir. Organizmanın ana istikameti ileriye doğru olduğundan sağlıklı olsun hasta olsun her birey kendini gerçekleştirme eğilimi taşır. Organizmanın temel özelliklerinden biri potansiyelini eski görmedir. Bu nedenle de sürekli olarak potansiyelini güncelleme ihtiyacı duyar. Potansiyelin güncellenmesi ise büyüme ve gelişime bağlı devam eden bir süreçte gerçekleşir. Büyüme ve

gelişim nasıl doğal bir süreç ise kendini gerçekleştirme öyle bir doğal süreçtir. Kendini gerçekleştirme bireyin kendini algılaması, motivasyonel bir süreçten geçmesi ve nihai olarak potansiyelini üst düzeyde kullanması aşamalarının ürünüdür.

3. Bütünleşme (Entegrasyon)

Bütünleşme, bireyin ilişkili bütün fonksiyon, tutum ve eylemleridir (Tengland, 2001). Jahoda (1959) bütünleşme kavramını üç açıdan irdelemektedir: Ruhsal güçlerin dengesi olarak bütünleşme; hayata bilişsel bakış katma ve strese karşı direnç.

Jahoda bütünleşme kriterini Psikanaliz'den etkilenerek oluşturmuştur. "Ruhsal güçlerin dengesi" id, ego ve süperego'nun dengesi olarak da bilinir. Sağlıklı olan diğer güçlere göre egonun baskın oluşudur. İçsel güçler arasındaki denge bilinç, bilinçdışı ve bilinç öncesi ile de açıklanmıştır. Bu durumda sağlıklı olan bilinçdışının etkisini azaltmaktır. Bütünleşmenin ideal olan bilişsel seviyesi "Hayata bilişsel bakışı katma"dır. Hayatın anlamı ve bir amacı olduğunun bilinmesi birçok çatışma için uzlaştırıcı bir mekanizma sunar. Jahoda'ya göre "strese karşı direnç" pozitif ruh sağlığının önemli belirtilerinden biridir. Bütünleşme stres karşısında toleransı güçlendiren önemli bir kriter olarak görülebilir. Bütünleşen ego öfke, stres ve endişe karşısında daha dirençlidir (Seven, 2008).

4. Özerklik

Ruhsal olarak karar verme kritik bir özelliktir. Bireyin zor da olsa isabetli bir biçimde kendi kararını vermesi gerekir. Özerklik gerçekten çekilme değildir. Gerçekten çekilme ruhsal sorun işaretidir. Aksine özerklik gerçeği görerek hareket edip kendi kararını vermeye dayanır. Çocuklukta itibaren özerkleşme gelişimsel bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Erikson, özerkliğe karşı kuşku ve utanç dönemi olarak kritik bir gelişim evresinden bahsetmektedir. Bu dönemde özerklik kazanamayan çocukların ileride ruhsal sorunlara kaynaklık edecek olan sürekli kuşku veya kendinden utanç duyma gibi problemlere neden olacağı vurgulanmaktadır (Erikson, 1950)

5. Gerçeklik Algısı

Jahoda'ya (1959) göre dünyayı algılama şekli ruh sağlığının en önemli kriterlerinden biridir. Gerçeği olduğu gibi algılama ve kendini güncelleyen bir bilişsel yapı ruh sağlığı yerinde olan bireylerin en belirgin nitelikleridir. Sağlıklı birey gerçeği ihtiyaçlarının olumsuzluklarına rağmen doğru biçimde algılar. Bununla birlikte empati ve sosyal olarak duyarlılığa sahiptir. Diğerlerini doğru anlama ve yorumlama açısından bu nitelikleri taşıyan kişi ruh sağlığını koruma noktasında büyük bir avantaja sahip olur.

6. Çevresel Egemenlik

Çevresel egemenlik gerçeğe alışma, çevreyi anlama, uyum sağlama ve egemen olma çabasını ifade eder. Bu çaba bir süreç içinde gerçekleşir. Alışma sevmeye ilişkilidir. Sevme kabiliyeti güçlü olduğu oranda alışma gerçekleşir. Farklı durumlarda ihtiyaçlarını karşılayabilme bir başka kritik yeterliliklerdir. Karşılaşılan çevresel problemleri çözüme başarı çevresel egemenliğin gerçekleşmesi için gerekli şartlardandır.

Yukarıda bahsedilen kriterler ışığında ruh sağlığı yerinde olan bir bireyin nitelikleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Seven, 2008):

Ruh sağlığı yerinde olan birey;

1. Kendini olduğu gibi kabul eder ve kendine güvenir. Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olduğu için olumsuz özelliklerinden çok olumlu özelliklerini dikkate alır. Bağımsızlık duygusu, girişimciliği ve özsaygısı yüksektir.
2. Kapasitesini ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanmak konusunda cesur davranır. Temel insani ihtiyaçlarını karşılamaktan ziyade daha büyük ve yüce hedefleri vardır.
3. Yaşamında ruhsal gücü, dış görünümü ile dengelidir ve stresle başa çıkar.
4. Kendi kararlarını bağımsız olarak hür iradesiyle verebilir.
5. Çevresini olduğu gibi kabul eder. Kendi algısının yanılacağı ihtimalini her zaman göz önüne alır. Doğru kavramının göreceli olduğunu kabul eder. Yanlış veya doğru ile

ilgili kanıtlara bakar. Buna karşılık ruh sağlığı bozuk biri herhangi bir kanıtı olmadan gerçek ona uygun olmadığından kendi algısını doğru kabul eder.

6. Başkalarının davranışlarını ve niyetlerini yorumlarken onların durumlarını dikkate alır. Onlarla empati kurarak onları anlamaya çalışır. Sosyal duyarlılıkları yüksektir.
7. Sevme yeteneğine sahiptir.
8. Çalıştığı işi ile barışıktır, aile edinebilir ve kanunlara uymakta zorluk çekmez.
9. Kişiler arası ilişkilerde yeterlidir. Rahatlıkla iletişim kurabilir.
10. Duruma göre değişen ihtiyaçlarını fark eder ve onları uygun şekillerde karşılar.
11. Yeni ortamlara uyum sağlama ve kendini alıştırmaya kapasitesine sahiptir.
12. Problem çözmede verimlidir.

Erken Çocuklukta Ruh Sağlığının Korunması

Ruh sağlığının tanımı çoğunlukla çocuklar için geçerlidir. Ancak, çocuklar sürekli ve hızlı bir gelişim gösterirler. Bu yönüyle, çocuk ruh sağlığı, sürekli değişen ve gelişen zihinsel, fiziksel ve sosyal yeterliliklere, kritik dönemlere ve bu kritik dönemlerdeki çevresel faktörlere göre değerlendirilir. Nitekim iki yaşındaki bir çocuğun altını ıslatması normal iken altı yaş grubu içerisinde aynı çocuğun bu davranışı anormaldir.

Aşağıda ruh sağlığının kuramsal çerçevesi dâhilinde erken çocukluk nitelikleri de dikkate alınarak ruh sağlığının korunmasına ilişkin öneriler geliştirilmiştir:

Çocuğun değerli olduğunu hissetmesi: Erken çocukluk döneminde gelişimle paralel olarak çocuklar kendilerini sosyal ortamda yeniden değerlendirirler. Bu da sürekli bir biçimde değer görme ihtiyacını meydana getirir. Carl Rogers ve insancıl yaklaşımı savunan diğer pek çok bilim insanları bireyin kendisini yeterli ve değerli hissetmesini pek çok olumsuz davranışın çözümü olarak görmektedirler (Greening, 1987; Thorne & Sanders, 2013) Çocukların evde ve okulda yaşadıkları sorunların büyük bir kısmında çocuğun

kendine yönelik değer hissini hesaba katmak gerekir. Yetersizlik ve grup içinde değersiz görülme saldırganlık, aktivitelere katılmama, konuşmayı reddetme gibi pek çok davranış problemine kaynaklık eder. Çocuğun evde farklı okulda farklı problem davranışları sergilemesi de bu kapsamda değerlendirilebilir. Örneğin öğretmenin bazı çocukların çalışmalarını panoya asması aynı çalışmayı yapan diğer çocukların kendilerini yetersiz ve değersiz görmelerine neden olabilir. Yine çocukların sürekli olarak yarıştırmaları da benzer sonuçlar doğurmaktadır. Çocuğa değer vermek potansiyelini yukarı çekmeye fırsat verirken değersizleştirmek de başarısızlığa ve davranış problemlerine neden olur. Çocuklarla muhatap olan her yetişkinin "sen değerlisin, sen önemlisin" mesajını vermesi çocukların ruhsal dirençlerini güçlendiren önemli bir destektir.

Bilinci Güçlendirme: Psikanalistler ve Marie Jahoda özellikle bilinçaltına karşılık bilincin güçlendirilmesi gerekliliği vurgulamışlardır. Ancak teknolojik gelişmelere bağlı olarak geleneksel nokta da çocukların bilinçaltına hitap eden pek çok içeriğin üretildiği görülmektedir. Video içeriklerinden, şarkı sözlerine, oyunlardan, AVM aktivitelere ve reklamlara kadar çocuğun maruz kaldığı pek çok içerikte bilinçaltı unsurların kullanıldığı bilinmektedir (Seven, 2019). Özellikle ticari amaçlı oluşturulan ve film, şarkı, oyun vb. formatta sunulan içerikler her yaşta çocuğa ulaşma potansiyeli taşımaktadır. Özellikle çocukların yaşlarına uygun olmayan ve gerçek dışı unsurlara sahip içeriklerin zihnin anlamlandırılmaması sonucu bilinç altına itilmesi travmalara neden olabilmektedir. Bilincin güçlendirilmesi için özellikle teknoloji kaynaklı bilinçaltını güçlendirici kaynakların sınırlandırılması ve gerçeğe dayalı eğitim ortamlarının artırılması önerilebilir.

Kendine ve Diğerlerine Yönelik Olumlu Tutumlar Geliştirme: Bireyin kendini olduğu gibi algılaması ve kabul etmesi ruh sağlığına işarettir. Buna karşılık bireyin kendini gerçeğin çok üstünde veya çok altında algılaması ruhsal problemlere yol açar. Bireyin kendini olduğundan yetersiz, güçsüz ve bilgisiz görmesi sorundur. Kapasitesini fark etmemesi gerçek potansiyelinin çok altında olduğuna inanması da gerçekten uzaklaşma anlamına gelir. Doğruluk, dürüstlük, kanaatkârlık

eğitim aracılığıyla kazandırılması gereken niteliklerdir. Bu nitelikler küçük yaşlardan itibaren planlı bir biçimde sunulmalıdır.

Çatışmasız Saygı Temeline Dayalı Aile: Dünyaya gelen çocuk kendini belli karakter ve yapıya sahip bir ailenin içinde bulur. İçine girdiği bu sosyal ortam onu bedensel, sosyal, bilişsel ve ruhsal olarak biçimlendiren başlıca toplumsal gruptur. Aile doğumundan itibaren çocukla en çok etkileşim içerisinde olan sosyal birimdir. Aile içi etkileşimlerin kalitesi ruh sağlığı için temel olan duygusal ve sosyal uyumu etkilemektedir. Diğer taraftan her ailenin bir hikâyesi vardır ve bu hikâyeye içinde acı tatlı olaylar yaşanır. Olumsuzluklara karşı direnç aile içindeki problem çözme kapasitesi, düzen, saygı ve sevgi ile ilişkili olarak artıp azalabilir.

Düzenli bir aile ruh sağlığını besleyen önemli kaynaklardan biridir. Tahmin edilebilen ve olumlu bir atmosfere sahip bir aile ortamı çocukları ve diğer aile bireylerini rahatlatıcı etki oluşturur. Tersi durum olarak sürekli çatışma halinde, çalkantılı, düzensiz ve sürekli olumsuz atmosfere sahip bir yaşam makalenin başında örneği verilen gölün su seviyesini önemli oranda azaltır. Bu tür ortamlardan duygusal sosyal ve bilişsel yapısı şekillenmekte olan çocuklar daha fazla etkilenirler. Bu tür ortamlar altını ıslatma, kekemelik, mutizm, depresyon gibi pek çok ruhsal problemin nedeni durumundadır. Diğer taraftan sınıfta öğretmenin oluşturacağı olumlu atmosfer çocukların yaşadıkları birçok ruhsal sorunu aşmada onlara katkı sağlayacaktır.

Erken çocuklukta ruh sağlığını korumak için yukarıdakilere ek olarak şunlar önerilebilir:

- Çocuktan sorumlu yetişkinler çocuğun ruh sağlığını korumaya önce kendi ruh sağlıklarını koruyarak başlamalıdır.
- Çocuk kendini yetersiz görüyorsa ona güçlü yönleri hatırlatılmalıdır.
- Çocuklara her şartta kanaat etmek öğretilmelidir.
- Çocuğun hedef kitle olarak görüldüğü ve bolca reklam içeren ortamlardan (video paylaşım siteleri, oyunlar, televizyon, AVM vb) mümkün olduğunca uzak durulmalıdır.

- Olaylara gerçekçi bakılmalı, çocukların da gerçekçi bakış açıları geliştirmeleri -çocuğun hayallerini engellemeden- desteklenmelidir.
- Çocukların birbirleriyle karşılaştırılarak birinin üstün ilan edilmesi evde ve okulda ilişkileri bozan bir faktördür. Sıklıkla oluşturulan rekabet ortamları bir tarafı güçlendirirken başka bir tarafın zayıflamasına neden olur.
- Bazı durumlar için çözüm üretilmediğinden ailede tekrarlı çatışmalar görülebilir. Bunların hep birlikte belirlenerek kalıcı halde çözülmesi gerekir. Aynı nedenle sürekli halde çıkan çatışmalar çocuklar için model olur. Böylece çözümsüzlük bir model halinde aktarılabilir.
- Affetmeye ve saygıya dayalı ortamlar oluşturulmalıdır.

Kaynaklar

- Brown, G. W., & Birley, J. L. (1968). Crises and life changes and the onset of schizophrenia. *Journal of Health and Social Behavior*. <https://doi.org/10.2307/2948405>
- Dewald, P. A. (1964). *Psychotherapy, a Dynamic Approach*. Basic Books.
- Erikson, E. H. (1950). Growth and the Crisis of the Healthy Personality. *Symposium on the Healthy Personality Oxford, England: Josiah Macy, Jr. Foundation*. <https://doi.org/10.1001/archinte.1966.00290150102025>
- Greening, T. (1987). Carl Rogers: 1902-1987. *Journal of Humanistic Psychology*. <https://doi.org/10.1177/0022167887272002>
- Guimón, J. (2004). *Relation Mental Health Beyond Evidence-Based Interventions*. New York: Kluwer Academic Plenum Publishers.
- Jahoda, M. (1959). Current Concepts of Positive Mental Health. *The American Journal of Nursing*. <https://doi.org/10.2307/3417722>
- Rathus, S. A. (2004). *Psychology: Concepts and Connections* (9th ed.). Thomson Wadsworth.
- Rees, D., & Morley, D. (2015). Child and adolescent mental health. In *Public Health for Children*. <https://doi.org/10.1201/b19611>
- Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seven, S. (2019). *Problem Çocuk Mu?* İstanbul: Selen Yayınları.
- Tengland, P.-A. (2001). *Mental Health: A Philosophical Analysis*. New York, NY: Kluwer Academic Publishing.
- Thorne, B., & Sanders, P. (2013). Carl Rogers. In *Carl Rogers*. <https://doi.org/10.4135/9781446289051>
- WHO(World Health Organization). (2003). Investing in M E N T A L H E A L T H. *Investing in Mental Health*. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar059>
- World Health Organization. (2004). Promoting Mental Health: Concepts, Emerging Evidence, Practice: Summary Report. Geneva, World Health Organization. Retrieved. http://www.who.int/Mental_Health/Evidence/En/Promoting_Mhh.Pdf. <https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2004.00268.x>

Çocuklarda Eleştirel Düşünme Becerisi -Öğretmenler ve Veliler İçin Temel Bazı Stratejiler-

Prof. Dr. Mustafa ÇEVİK
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Öğretim Üyesi



Eleştirel Düşünme Nedir?

Eleştirel düşünme, fikirler ve olaylar arasındaki ilişkinin mantıksal bağlantısını açık ve rasyonel bir şekilde ortaya koyma becerisidir. Başka bir açıdan, eleştirel düşünme kendi düşüncelerimizi analiz etme ve karşı tarafın düşüncelerini de gözden geçirmeye değer bulma tutumudur. Eleştirel düşünme öğrenciye eğitim yaşamında öğrendiklerini uygulama, test etme ve onları zihin ve uygulama süzgecinden geçirme yetkinliği kazandırır. Öğrenilen bilginin yaşama yansıtılması, analiz

edilmesi ve planlaması işlevini bu beceri yerine getirir. Onun için bu gün akademik başarıdan çok öğrencilerin karşılaştığı karmaşık problemleri çözme yeteneğinin gelişmişliği daha büyük başarı kabul edilir. Elbette eleştirel düşünme becerisi kısa bir sürede kazanılacak kadar basit bir beceri değildir. Düşünmenin davranış kalıplarının değiştirilmesi ve bunun alışkanlığa dönüşmesi gerekir. Aksi durumda günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümü için eleştirel düşünme becerisi kazanılmış olsa bile gerekli soğukkanlılık içinde bakmadığı zaman bu becerisini kullanması kişi için

kolay olmayacaktır. O nedenle eleştirel düşünmenin sadece öğrenilmiş olması yetmez. Beceriye dönüşmesi için bir süre denenmiş olması da gereklidir. Eleştirel düşünme becerisinin alışkanlığa dönüşmesine Çözüm Akıcılığı (Solution Fluency) denir. Yeterince pratiklik kazanıldığında eleştirel düşünme becerisinin akıcı bir çözüm alışkanlığına dönüşmesi demek olan Çözüm Akıcılığı kısa sayılmayacak bir deneyim döneminden sonra kazanılabilecek bir alışkanlıktır. Eleştirel Düşünme becerisi temelde şu beş alanda yetkinlik kazandırır:

- 1- Akıl yürütme,
- 2- Analiz etme,
- 3- Değerlendirme,
- 4- Karar verme,
- 5- Problem Çözme.

Eleştirel düşünme yetkinliği modern dönemle birlikte düşünülmüş ve sadece eğitim yaşamı içinde gerek duyulan bir yaklaşım olarak değerlendirilmemelidir. İnsanlık tarihinde eleştirel düşünme becerisi olan insanların her zaman olduğunu ve bugünkü gibi geçmişte de bu beceriye sahip insanların az olduğunu söylemek mümkündür. Ancak elimizdeki kaynaklara dayalı olarak sistematik bir şekilde eleştirel düşünme etkinliğini geliştirenler Sokrates ve Platon gibi Antik Yunan düşünürleridir diyebiliriz. Bugün de benzer şekilde eleştirel düşünmeye her zaman vurgu yapılır ancak bu zihinsel beceriyi kazanmak için özel bir eğitim ve emek gerektiği için de çok yaygın bir beceri olduğunu söyleyemeyiz. Eleştirel düşünme becerisi kazanmış bireyler hangi işi yapıyorlarsa o işte fark ortaya koyarlar. Bir haberi doğru anlama, sosyal medyadaki tuzak yönlendirmeleri çözebilme, aldatıcı pazarlama yöntemlerine aldanıp sahte ürün satın almama, siyasal ve ideolojik söylemlerin öfkesine ve fanatizmine kapılmama gibi her alanda sayabileceğimiz durumlar eleştirel düşünme becerisini gerektiren durumlardır.

Eleştirel düşünme becerisi kişiyi pasif alıcı ve aldatılan kişi konumundan çıkartıp aktif, öğrenen, aldatılmayan bir kişiye dönüştürür. Bu beceriye sahip insanlar söyleneni veya yapılanı doğrudan kabul etmek yerine dikkatlice ve titizlikle sorgulayıp gözden geçirdikten sonra kabul veya red

ederler. Söylenen şeyin her zaman geçerli olup olmayacağını, bunun dışında bir doğrunun da var olup olmayacağını düşünmeden bir şeyin doğruluğunu kesin olarak onaylamazlar.

Eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi için kişinin gözlem ve analiz yapma yetkinliğinin gelişmiş olması, yorumlama, değerlendirme, çıkarım yapma, problem çözme ve karar verme becerisinin gelişmiş olması gerekir.

Eleştirel düşünme becerisi kazanmış bireyler duygularıyla, sezgileriyle ve içgüdüleriyle değil, akli ve mantığı ile anlar, analiz eder ve çözüm üretir.

Eleştirel düşünme becerisi gelişen kişilerde şu temel özellikler görebilirsiniz:

- Olaylara ve fikirlere sistematik bir şekilde yaklaşır.
- Fikirlerini, inançlarını ve değerlerini gerekçelendirir. Onlara körü körüne inanmaz.
- Fikirler ve olaylar arasındaki ilişkileri ve bağlantıları bulmaya çalışır onları gözden kaçırmaz.
- Önündeki olay veya fikir için daha iyi bir çözümün olup olmadığını düşünüp en iyisini bulmaya çalışır.
- Bir fikri dayandığı argümanlarla birlikte ele alır.
- Fikirlerdeki ve olaylardaki tutarlı ve tutarsız yanları fark eder.
- Bir olay veya fikir hakkında konuşmadan önce onu tanımlar.

Çocukların bu gün karşı karşıya oldukları dünya biz yetişkinlerin çocuklukta karşılaştığı dünyadan farklıdır. Onların yetişkin çağına geldiklerinde karşılaşacakları dünya da farklı olacaktır.

İlişkiler farklı olacak, anlayışlar, ticaret, arkadaşlıklar, iş yaşamı, kısaca yaşamın her alanı farklı olacaktır. Öğrenmenin konusu ve nesnesi değişirken öğrenmenin şekli ve öznesi aynı kalmamalıdır. Onların öğretmenleri biz bütün yetişkinleriz. Aile, öğretmenler, çevre vs. bizler öğretme şeklimizi değiştirmeliyiz. Çünkü onların ilgi alanları, yaşam tarzları ve hayatlarını işgal eden olaylar farklı ise onları anlama, okuma ve yorumlama şeklinin de farklı olması gerekir.

Bugün birçoğumuz çocuklarımızın test çözümedeki başarısı, not ortalaması gibi klasik başarı ölçütlerinin peşine düşerken onların akademik derecelerine rağmen kendini birkaç cümle ile yazılı veya sözlü ifade etmedeki başarısızlıklarına tanık olabiliyoruz.

Oysa hepimiz çocuklarımızın yüksek not almak, kendisine verilenleri ezberlemek ve hızlı test çözmekten daha fazlasını yapmasını isteriz. Örneğin önüne çıkan bilgiyi anlama, bunun kaynaklarını düşünme, o bilgileri daha önce öğrendikleriyle karşılaştırma, verilen bilgiden sağlıklı çıkarımlar yapma, olayları ve nesnelere doğru okuma ve yorumlama gibi becerilerinin de olmasını isteriz.

Çoğumuz bunu isteriz. Ama nasıl yapacağımızı bilmeyiz. Piyasada “Eleştirel Düşünme” veya “Yaratıcı Düşünme” gibi isimlerle karşılaştığımız kitap, dergi ve makale gibi materyallerin çoğunlukla belli bir sistematığe göre hazırlanmadığını görüyoruz. O edenele belli bir sistematığı takip etmeden yapılan “Eleştirel Düşünme Eğitimi” büyük oranda verimli sonuç vermemektedir.

Kuşkusuz çocukluk döneminde öğrendiklerimiz yaşamımızın ileriki aşamalarında bizi etkilemeye hatta yönlendirmeye devam etmektedir. O nedenle çoğumuzun nasıl bir örgün ve yaygın eğitim sisteminden geçtiğine bağlı olarak hayatları şekillenmektedir. Bazı toplumlarda daha fazla patent, daha fazla düşünür, daha fazla yenilikçi ticaret, sanat, endüstri girişimlerinin olması bazılarında da bunların hiçbirinde gözle görülür gelişmelerin olmaması ve birinci tür toplumun pazarı konumunda kalmaları ne bir tesadüftür ne de o toplumun genetik zekâ üstünlüğüne bağlıdır. Buradaki şey yetişme çağında alınan okuma ve yorumlamaya dayalı düşünme eğitimidir. İçinde bulunduğumuz eğitim çevresi eğer bize düşünmeyi öğretiyor ise hayatımıza büyük bir kolaylık sağlayacak bir araca sahibiz demektir. Karşılaştığımız problemleri çözebilen, sorunun temelindeki farklı nedenleri görebilen, farklı bakış açıları geliştirip çözüm üretebilen bir yapıya sahip olmak için “Eleştirel Düşünme Eğitimi”nin kültürüne ve formasyonuna sahip olmak gerekiyor.

Eleştirel düşünme becerisi kazanan çocuklar, herhangi bir eyleme veya ideolojiye kolay ikna edilip kandırılamazlar. Gençliği kişisel ve siyasal

çıkarmak için yönlendiren onları yanlış ve batıl inançlarla kandırıp kullanan bu kadar sapkın ve aşırı örgütlü yapıların olduğu dünyada Eleştirel Düşünme becerisi sağlıklı neslin elde edilmesi için önemli işlevi olan bir eğitim alanıdır. Örgün eğitimde ihmal edilse bile ailelerin kendi gayretleri ile çocuklarını bu doğrultuda eğitmeleri ve desteklemeleri son derece önemlidir. Bu eğitim ile çocukların bağımsız, ön yargılı, dar düşünen ve bir kutu içinde hapsedilmelerinin önüne geçme imkânı elde etmiş oluruz.

Eleştirel düşünme, bütün bunların dışında öğrencilerin akademik başarılarının da artmasına katkı sunacaktır. Akademide hangi alanda okursa okusun iyi bir üniversite eğitimi için çocukların küçük yaşta eleştirel ve yaratıcı öğrenme, düşünme ve yorumlama becerisini kazanmış olmaları gerekir. Bilimsel yaklaşımları anlamak, kuramları uygulamak, kuramsal eleştiriler yapmak, disiplinler arası bilgi transferi yapabilmek ancak eleştirel düşünme becerisi ile mümkün olabilir. Artık günümüzde içerik analizleri, metin yorumları, perspektif ve bağlam geliştirmek akademide not skorlarından daha önemli bir başarı olarak kabul edilir.

Üniversitede hangi bölümü okursa okusun ve mezuniyet sonrası hangi mesleği yaparsa yapsın çoğumuz analitik ve eleştirel becerisi oranında başarı gösterecektir. Bütün merkezi sınavlar aslında nihai olarak öğrencinin düşünme ve algılama becerilerini ölçmeye çalışırlar.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement-IEA (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu) tarafından yapılan ve öğrencilerin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir sınav olan TIMSS ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü olan OECD tarafından yapılan PISA sınavları *çocukların kazandıkları bilgi ve becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.*

Benzer şekilde Türkiye’de liselere ve üniversitelere giriş sınavları ve akademisyen yetiştirmede baraj olarak kullanılan ALES sınavlarının tamamı çocukların akademik skorlarından çok onların analiz yeteneği, bilgiyi kullanma, akıl yürütme, problem çözme, değerlendirme ve karar verme

gibi eleştirel düşünme becerilerini oluşturan yeteneklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bu beceri, sadece öğrenciler için değil, öğretmenlerin daha iyi birer eğitimci olmaları ve sınıf yönetimi için de gereklidir. Öğretmenlik mesleğinde sahip oldukları bilgiden ziyade bilgiyi nasıl ve nereden alacağını bilen, hangi bilgiyi alması ve seçmesi gerektiğini bilen ve o bilgiyi hangi noktada kullanacağını bilen öğretmenler daha başarılı olurlar.

Eleştirel Düşünme Neden Gereklidir?

Dünyanın hızlı değişimi ile birlikte bilme şekli ve bilginin şekli ve mahiyeti de değişmektedir. Bilginin elde ediliş ve kullanım şekli değişince yaşamınızda yer alan eski mevcut bilgilere yeniden bakmak gerektiği gibi yeni durumlara da farklı yaklaşımlar ve yöntemlerle yönelmek gerekmektedir. Değişen yeni yeni küresel gerçeklikler yaşamımızın her alanını yeniden şekillendiriyor veya dönüştürüyor. Yaşamın her alanında var olan bu hızlı dinamik yapı bizi eleştirel düşünme becerisine yönelmeye zorlamaktadır. Bakış açımızı ve bilgi edinme şeklimizi değiştirmeden bu hızlı değişime ve karmaşık yapıya uyum sağlayamayız. Eğer böyle bir beceri gelişimi olmaz ise insan zihni doğası gereği durağanlığı ve statik yapıya teslim olacaktır. Böylece birey ve toplum olarak bilgi ve teknoloji çağına uyum sağlamamız imkânsız olacaktır. Bu nedenle öğrencilerin, öğretmenlerin ve hatta velilerin eleştirel düşünme becerisini edinmesine mutlak anlamda ihtiyaç vardır. Yeni nesil bu duruma hazırlıklı şekilde eğitilmez ise hem zihinsel hem de endüstriyel olarak bu süreci hazırlıklı sürdüren toplulukların pazarı olurlar. Onların ürettiği endüstri ürünlerini kullanır ve onların ürettiği dünya görüşüyle inanıp yaşamaya mecbur kalırlar.

Eleştirel düşünme ekonomi, eğitim, araştırma, hukuk, mühendislik, tarım her ne olursa olsun uğraşılacak alan ne ise o alanda rasyonel düşünmeyi, sistematik analiz ve problem çözme yetkinliği kazandıran bir beceridir. Kabul edileceği gibi çalıştığı alanda kariyer yapmak için eleştirel düşünce becerisinin yaşamsal önemi görünmektedir.

Bu çerçeveden bakınca eleştirel düşünme becerisi daha makul, daha üretken ve daha adil bir

dünyanın inşasına hizmet edecek bir zihinsel etkinliktir. Eleştirel düşünme becerisi insan zihninin kapasitesinin daha fazla ve daha işlevsel kullanımına yardım edecektir. İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel yapısı zihnidir. Bunun için zihnin tembellikten, önyargılardan ve yanlış kullanımdan korunması gerekir. Bu eğitimle insan zihninin daha eğitilmiş, daha etkin ve daha hakkı verilmiş bir şekilde kullanılabilir olduğu görülecektir.

İnsan zihninin yanlış ve ön yargılı kullanımı nedeniyle kişiler arası ve uluslararası birçok kriz çıkmaktadır. Birçok alanda üretim düşüklüğü, iletişim bozukluğu ve yaşam krizlerine sebep olan bu durum ancak eleştirel düşünme becerisi eğitimi ile aşılabılır. Kişiler ve topluluklar arası barış ve empati kültürünün yaygınlaşmasına da katkı sunacağından daha yaşanabilir bir dünya ve çevre için de gereklidir bu eğitim. Sadece huzurlu bir toplum değil aynı zamanda adil ve sosyal ve ekonomik katma değere ve üretime, yaratıcı, sorun çözücü ve karar almaya katkı sunacak eleştirel düşünme eğitimi artık bir lüks değil, zorunluluktur.

Eleştirel düşünme eğitimi becerisinin kazanılmasıyla birlikte yaşama kalite sunacak bazı kazanımlar elde ederiz. Bunlardan bir kaçını şöyle sıralayabiliriz:

Özgüven: Eleştirel düşünme her şeyden önce yaşam tarzınızı ve hayat felsefenizi edinmenizi, varsa onu rasyonel ve tutarlı bir şekilde kendinize ve gerektiğinde başkasına izah etmenizi sağlayan bir düşünme becerisi kazandırır. Örneğin siz X veya Y şeklinde bir hayat felsefesine sahip iseniz onu seçerken bilinçli ve rasyonel bir seçim yaparsınız. Anlatırken ve benimserken de bu tutumunuz sürecektir. Bu beceri hayat felsefenizi iç huzuru içinde yaşamınıza ve yaşarken özgüven içinde yaşam felsefenizin gerektiği gibi davranmanıza destek ve güç verecektir. Günlük hayat içinde sahip olunan aşağılık kompleksleri, ötekine karşı duyulan gereksiz hayranlıklar; başka kültürlere, kişilere ve milletlere karşı duyulan ezikliklerin büyük çoğunluğu sahip olduğumuz yaşam tarzının bir zihinsel ve rasyonel temellendirilmesinin yapılmamasından ileri gelir. Kendinize inandıramadığınız, kendinize izah etmekte zorlandığınız bir yaşam felsefesini başkasına karşı yaşayamazsınız

veya savunamazsınız. Bunun getirdiği eziklik birçok başarısızlığın, içe kapanıklığın ve travmanın temelinde görmek mümkündür.

Yaratıcı ve Yenilikçi Yaklaşım: Eleştirel Düşünme becerisinin en çok katkı sunduğu alan yaratıcı düşünme ve eylem yetkinliğidir. Ekonomide, girişimcilikte, akıl yürütmede, tartışmalarda, ikna gerektiren bilimsel ve felsefi söyleşilerde farklı argüman ve görüş ileri sürebilmek için konuya dair yeni bağlantılar ve açılımlar yapmak gerekir. Farklı fikirler, farklı bakış açıları ve farklı yaklaşımlar her zaman kazanmanıza ve galibiyetinize hizmet edecek bir şeydir. Yeni fikirler ileri sürmek veya fikirler arasında en iyi olanı seçmek için sistematik ve analitik düşünme becerisi kazanılmış olması gerekir.

Bilgi Yönetimi: Çağımızda her mesleğe ait alan bilgisi hızla değişmektedir. Bilgiler çoğu zaman birikerek sarmal şekilde ilerler. Ancak bu hızlı değişim bilginin sarmallığı ve lineer değişimini yığılı bilgi şeklinde anlamamıza neden olabiliyor. Bilgiler arasında boğulmadan seçici olmak, en doğru bilgiyi seçebilmek ve bilgiler arasında analiz ve mantıksal ilişki kurmak için eleştirel düşünce becerisinin gelişmiş olması büyük kolaylık sağlar. Mesleki ve akademik yenilik yapanların tamamının bu beceriye sahip olanlardan çıktığına emin olabiliriz. Ekonomi dünyasında, iş dünyasında ve siyasette öncü fikirlerin ve girişimlerin bu becerinin eseri olduğunu görebiliriz. Eleştirel Düşünme becerisi bilginin doğru yönetimi ve analizi için gerekli ve kaçınılmaz görünmektedir.

Demokratik Tutum Geliştirme: Demokratik tutum ve ötekinin yaşam alanına saygı duymak, sahip olduğumuz anlayışı, bilgiyi ve yaşam tarzını başkasına dayatmamak demektir. Bu tutumun gelişmesi için kişinin kendi düşüncelerini ve yaşam tarzını gözden geçirecek kadar olgun ve açık fikirli olması gerekir. Akıl ve tecrübe bilginin doğru kritik edilmesi dayatmacı bir kültürden bizi korur. Bu yaklaşım sadece siyasal alanlarda iyi seçim yapmaya yaramaz. Aynı zamanda yöneten-yönetilen ilişkisini de düzenli yürütmesine hizmet edecek bir tutumdur. Dayatmacı bir yönetici yerine hepimiz yönetişim ve karşılıklı istişareye açık yöneticiler isteriz karşımızda.

Sosyal ve özel hayatımızda karşılaşacağımız sorunların çözümü için de eleştirel düşünme be-

cerisi kazanmış bireylerin daha barışçıl ve yapıcı bir dil ve iletişim şekli kullandıklarını görebiliriz. Bu becerinin, kazanılması durumunda, kişisel yaşam kalitesinde rahatlık sağlayacağı açıktır.

Eleştirel Düşünme Eğitimi Nasıl Yapılmalıdır?

1- Eğitim Sisteminde Neler Yapılabilir?

Eleştirel düşünme yaşamın her alanında kullanılabilen bir yöntemdir. İşiniz ne olursa olsun eleştirel düşünme becerinin geliştirmesi bunun çok sayıda faydasını görürsünüz. Üstelik sadece iş yaşamında değil, özel yaşamınızda, siyasal ve dini düşüncelerinizde kendiniz olma kendi düşüncelerinizi kendi zihinsel birikiminizi kullanarak anlamlandırma ve anlamlarını kendiniz yeniden keşfetme becerisine sahipsiniz demektir. Eğer eleştirel düşünce beceriniz geliştirmeye yaptıysanız işte ve kurduğunuz ilişkilerde ve iletişimlerde daha mantıklı ve uzun vadeli projeksiyonlarla düştüğünüzü ve daha sağlıklı bir bakış açısına sahip olduğunuzu göreceksiniz.

Eğitim sistemimizde bu becerinin kazandırılmasına yönelik bir planlama yapılmadığı için eğitilmiş insanlarımızın eğitimsiz insanlardan daha az bağımsız, daha az saldırgan ve daha az tahammülsüz olduklarını söyleyemiyoruz nitekim. Eğitimle artan bir patent sayısı, bir teorisyen sayısı veya bir düşünür sayısından söz edemiyoruz. Neden uluslararası standartta bir sanatçımız, bir ilahiyatçımız, bir tarihçimiz, bir teorisyenimiz vs. yok? Bunun tek nedeni kuşkusuz eğitim şeklimizdir. "İnsan düşünen bir varlıktır" diyoruz. Ama insanın en temel özelliği olan düşünmeyi geliştirmeye yönelik bir eğitim vermiyoruz. Daha da ötesi düşünmemesi için elimizden geleni yapıyoruz. "Düşünme dinden çıkarsın", "Düşünme kafayı yersin" ve "Düşünme başın derde gider" gibi neredeyse darbı mesel olmuş yaygın inançlarımız var. Bu gibi tehditlerle çocuklarımızı yaşam boyu kendisine verilenle yetinmesini sağlayan bir kafa yapısına sahip olmasını sağlıyoruz.

Çeşitli şekillerde ve tarzlarda yaratılan kafa yapılarını fabrika ürünü gibi standartlaştırmayı eğitim yoluyla başarıyoruz. Oysa çeşitlilik ve denge doğanın ve yaratılışın en temel paradigmasıdır.



Bunu yok ederseniz aslında yaşamı yok ediyorsunuz.

Bütün müfredat sistemi içine eleştirel düşünme örtük olarak yerleştirilmelidir. Çünkü bilgide en nihai şey sunulanı anlamak, anlamlandırmak ve dönüştürüp yeni şeyler söylemek veya yapmaktır. Yani sağlıklı bir anlama ve yorumlama veya dönüştürme için eleştirel düşünme becerisinin okullarda açık veya örtük olarak verilmesi gerekir. Böyle bir durumda ancak yeni kavramlar, kuramlar, endüstriyel patent, ürün ve yenilikler ortaya çıkabilir.

2- Ebeveyn Olarak Neler Yapabiliriz?

Neden ebeveyn için strateji? Eleştirel düşünce yetkinliği kazanmanın en elverişli yaşı 5-8 yaş arasındadır. Bu yaşlarda çocukların en yakınında duran ve çocukların en çok güvendiği kişi ebeveyni ve öğretmendir. Ebeveynin günlük hayat içinde eleştirel düşünce kazanımı edindirmesi daha kolaydır. Birebir ilişki ve iletişim bu imkânı daha da kolaylaştırır. Öğretmen için bu biraz daha zordur. Çünkü sınıflar kalabalık, tek tip eğitim şekli bütün sınıfa uygulanamaz. Birebir eğitim ve ilgi gerektiren eleştirel düşünce için en elverişli kişiler erken yaştaki çocuklar için ebeveynidir. Bunun için ebeveynin çocuklar için "Eleştirel Düşünme Eğitimi" gereklidir diye düşünüyoruz.

Eleştirel düşünme eğitimini her veli kendi çocuğuna verebilir. Herhangi bir teknik donanım, özel bir eğitim veya üstün bir zekâ gerektirmiyor. Her zekâ düzeyinde ve her eğitim düzeyinde kişiler eleştirel düşünce öğrencisi ve öğretmeni olabilir. Çünkü burada sadece ve sadece sahip

olduğumuz bir donanım olan düşünme yeteneğimizi kullanıyoruz. Yapılacak şey bu yeteneğimizi sistemleştirmek için biraz emek vermektir. Ortalama zekâdaki her kişi bunun için yeterli donanıma sahiptir.

Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmada Birkaç Strateji Örneği

a. Çocuğunuzu/Öğrencinizi Dinleyin:

Öncelikle öğrenilmesi gereken temel şey çocuğu dinlemeyi öğrenmek gerek. Çocuk konuşurken bazen dikkati dağınık, bazen unuttur, bazen sıkılır vs. Sabırla dinlemeli, zihnini toplamasını, yanlış yaptığında veya söylediğinde tekrar etmesinin kendisini dinleyen ebeveyni veya öğretmeni sıktığına dair izlenimi, kendisini dinleyen bakışlarından ve yüz ifadesinden almamalıdır.

Çocuk ile göz teması kesilmemelidir. Onun düşüncelerini toplamasına ve yeniden düşünmesine cesaret vermelisiniz. Onu dinleyip anladığınızda yönlendirmeniz, düşünmeyi öğretmeniz daha kolay olur. Öncelikle kendisinin dinlendiği ve ciddiye alındığı duygusu uyandırılmalıdır. Çocuk kendi söylediklerinin önemsiz olduğu hissini yaşamamalıdır. Söyledikleri yanlış da olsa yanlış düzelterek doğru yapmasını öğrenecektir. Öğrenme ve deneme sürecinde yanlış yapmanın bizzat kendisinin değerli bir şey olduğu unutulmalıdır.

b. Neden?" ve "Nasıl?" Sorularını Sorun:

Çocuğunuza veya öğrencinize "Neden?" ve "Nasıl?" sorularını sormasını öğretin. Karşılarında bir olay varsa bu iki soruyu sormadan alıp kabul etmemesi gerekir. Zihinsel teslimiyet dediğimiz bu kabul şekli zihin tembelliğinin en belirgin şeklidir. Çocuk bir bilginin neden veya nasıl olduğu konusunda kafa yormayı alışkanlık haline getirmelidir. Bir süre sonra öğrendiği her şeyi veya karşısına çıkan her olayı önce bir zihinsel denetimden geçirip alır.

Bu sorular duyduğu, okuduğu veya gördüğü şeyin tam olarak ne olduğunu daha iyi anlamasına yol açacaktır. Bu, aynı zamanda o şeyin ne olmadığını farkına varmasını sağlamış olacaktır.

c. Okul Bilgilerini Günlük Hayata**Uygulamasını Sağlayın:**

Çocuğun okul derslerinde öğrendiklerini günlük hayatta uygulamasını, onların hayatın hangi alanında nasıl bir karşılığı olduğunu bulmaları konusunda teşvik edin.

Bunu yaparken açık uçlu sorular sorun. Örneğin "Bu konuda ne düşünüyorsun?", "Sence nasıl oluyor?", "Burada ne oluyor?", "Sence doğru mu?", "Bu sorunu nasıl çözmeliyiz sence?", "Neden öyle dedin/düşündün?", "Ne düşündüğünü merak ediyorum?", "Yeterince bilgi yoksa bunu nerede bulabiliriz?" gibi sorular sorularak yönlendirilebilir.

d. Çocukların Hipotez Geliştirmesine Yardım Edin:

Bir konuda henüz yeterince bilgi sahibi olmadan kendi öngörülerini ifade etmelerine cesaret vermelisiniz. Problem çözme, yeni bir yaklaşım, yeni bir izah ve anlamlandırma için "Daha farklı ne olabilirdi?" "Başka yolu olabilir miydi?", "Başka nasıl düşünebiliriz?", "Başka nasıl çözebiliriz?" gibi sorular sorarak farklı bakmasını ve düşünmesini teşvik ediniz.

e. Bilgiyi Netleştirmesine Yardım Edin:

Eleştirel düşünmenin en temel yaklaşımlarından biri de eldeki bilgiyi tam anlamaktır. Eldeki bilgi bir yazıya, bir olaya veya bir nesneye ait olabilir. Her ne olursa olsun yapılacak ilk iş eldeki bilginin ne olduğunu netleştirmek. Onu tam anlamaya çalışmaktır. Eksik veya yanlış anlaşılabilir bir bilgiye dair sağlıklı bir eleştirel yaklaşım geliştiremez.

Eldeki bilgi yanlış veya eksik de olabilir. Bu yanlışlık veya eksiklik ister çocuğun yanlış veya eksik algısından kaynaklanıyor olsun ister eldeki bilginin kendisinden kaynaklanıyor olsun. Her iki durumda da bilginin neliği netleştirilebilmelidir. Bunun için bilginin konusuna dair netlik oluşturmak gerekir. "Gerçekten doğru mu söylenen?" "Başka türlü de anlaşılabilir mi?" gibi sorular sorarak bu durum netleştirilebilir.

f. Soru Sorun:

Çocuğunuzla veya öğrencinizle ister spesifik bir bilimsel konu olsun ister sıradan günlük bir

konu olsun, diyalog geliştirdiğiniz zaman onun "eleştirel düşünme becerisi" kazanmasını istiyorsanız konuşmalarınız yönlendirici ve eğitici olmalıdır. Örneğin konuşmanıza bir soru ile başlayabilirsiniz. Sorduğunuz soru cevabı "evet" veya "hayır" şeklinde bir soru olmamalı, bir şeyi keşfetmeye, yeni bir bakış açısı kazandırmaya veya çözüm önermeye yönelik olmalıdır. Burada amaç çocuğun önünde duran konuya veya olaya "eldeki" veriden veya yaklaşımdan farklı bir şey söylemesini veya düşünmesini sağlamaktır. Çocukla beyin fırtınası yapın. Onun söylediklerinin "her durumda geçerli olup olmadığını" sorun. Böylece çocuk söylediklerinin bir üst değer mi yoksa kısa bir zaman veya küçük bir yer için geçerli bir kural veya ifade mi olduğunu tartma fırsatı yakalamış olacaktır.

g. "Bu İşe Yarar mı?" Diye Sorun

Bir konu veya olay hakkında düşünürken veya konuşurken ortaya çıkan kişisel veya grup fikirleri ilk başta çok özgün buluş gibi görünebilir. Ancak bazen bir fikir çok özgün olsa da önümüzde duran olay veya konuyla ilgili olmayabilir. Onun için öncelikle önümüzdeki olaya veya konuya dair sorunun ne olduğu tespit edilmeli. Ondan sonra akla gelen fikrin konuya dair bir işe yarayıp yaradığı daha net anlaşılacaktır. O nedenle önümüzde duran olay veya konunun tam olarak ne olduğunu ve nasıl bir çözüm önerisi üzerinde çalıştığımızı bilmemiz gerekir. Ancak bundan sonra ortaya çıkan fikir veya buluşun işe yarar olup olmadığını test etme imkânı elde etmiş oluruz.

h. Soru Sorduktan Sonra Bekleyin

Çocuklara soru sorduktan sonra onların zihnini toplaması ve soruda dikkat gerektiren alanlara dair dikkatli bir bakış geliştirmeleri için bir süreye ihtiyaçları vardır. Onların heyecanlarını yenmeden yanıtlamaya kalkması veya mecbur bırakılması paniklemelerine yol açacağından, soruyu doğru anlamalarını ve gerekli yanıtı vermesini engelleyebilir.

i. Tarafını Seçmelerini ve Bunun Gerekçelendirmelerini İsteyin

Çocukların bir tarafı tutmaları, bir şeyi seçmeleri veya bir konuda ısrarcı olmaları her zaman

bir seçimin sonucudur. Gereksiz yere inat tutumu geliştirmedikleri sürece bu o kadar da zararlı bir şey değildir. Ancak olay veya konu ne olursa olsun çocuklara neden bu seçimi yaptıklarını sorun ve bunun gerekçelerini sıralamasını sağlayın. Çocuklar bunu yaparken aslında bir taraftan da seçimleri için argüman geliştirmeyi sağlamış olur. Eğer gerekçelerini hazırlarken taraf değiştirmek isteyen olursa buna izin verilmeli ancak bunun da gerekçelendirilmelerini sağlamalısınız.

j. Alternatif Çözüm veya Yanıt Geliştirmeye Cesaretlendirin

Çocuklar önünde bulunan olay veya konuya dair hazır ve ilk bakışta akla gelen kimi yanıtları veya çözüm önerilerini kullanırlar. Ancak onları alternatif çözümler ve yanıtlar için cesaretlendirmeliyiz. Onlara özellikle "Başka veya daha iyi bir çözüm yolu var mıdır?" veya "Sen farklı ne söyleyebilirsin?" gibi sorularla cesaretlendirmek gerekir.

Eleştirel Düşünme Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler

Günlük hayatta birçok karar verme sürecini zihnimiz otomatik şekilde yapar. Fazla düşünmeden hızlıca kararlar verir ve geçeriz. Bu tür hızlı karar verme şeklinin büyük çoğunluğu alışkanlıklarımızın eseridir. Alışkanlıklarımız zihnimizin giderek tembelleşmesine yol açar. Birbirine benzer durumlarla karşılaştığımızda aynı olmasa da aynı yargıyı çekinmeden zihnimiz kendiliğinden verir. Bu bir tür zihin tembelliğidir. Zihin tembelliği ile birlikte zihin sistematik bir şekilde ön yargılar geliştirir.

Yanlı anlaşılmalara büyük çoğunluğu bu zihinsel tembelliğin getirdiği ön yargı sistemine bağlıdır. Bu ön yargıyı aşmanın **birinci** kuralı zihnimizin potansiyelini işlevsel hale getirmektir. Alışılmış kalıplar yerine durup beklemeyi ve mevcut duruma veya konuya yeniden bakmayı öğrenmelidir.

Çocukların alışkın oldukları durumlara/olaylara/bilgilere veya bunlara benzeyen durumlara, durup şöyle yeniden bakmasını öğrenmeleri gerekir. Bu alışkanlık zihindeki yargılar ile olay ve

bilgi arasındaki ilişkiyi yeniden kurmalarına yol açacaktır. Bu, eleştirel düşünmenin başlangıcıdır.

Eleştirel düşünmede **ikinci** kural ise sözlü ve yazılı düşüncelerini netleştirmektir.

- 1- Olayı ve durumu net tanımlanmak. Tam olarak nedir?
- 2- Başka kelimelerle tanımlamaya çalışmak.
- 3- Önümüzdeki şeye veya bilgiye dair "fark"ı ortaya çıkarmak. Bir şeyi veya bilgiyi ötekinden ayıran "fark"ı tanımlamak bir şeyin ne olduğunu değil aynı zamanda ne olmadığını da ortaya koymuş oluruz.

Çocuklara stratejileri ve yöntemleri uygularken dikkat edilmesi gereken kurallar:

- Konuya veya olaya öncelikle nesnel ve tarafsız bir şekilde yaklaşmalarını sağlayınız.
- Aynı konu veya olay hakkında farklı yaklaşımlar veya düşünceler var mı onu hatırlamalarını veya düşünmelerini sağlayın.
- Bir olayın veya düşüncenin hangi argümanlara dayandığını ve bu argümanların güçlü ve zayıf yönlerini görmesi için sorularla yol gösterin.
- Önündeki konu veya olay hakkında destekleyici veya karşı koyucu argümanlar geliştirmelerini sağlayınız.
- Unutmayalım ki insan zihni tembelleğe daha yatkın olduğu için eleştirel düşünmeye değil dogmatik düşünmeye meyilliyiz. Ama herkeste eleştirel düşünme becerisi için bir potansiyel olduğunu da unutmamak gerekir.

Çocuklara şu soruları sormasını alışkanlık haline getirmelerini telkin etmeliyiz:

- Kim söyledi?
- Neden söyledi?
- Tam olarak ne dedi?
- Bu, birinin fikri mi yoksa bir realite midir?
- Bu fikir her zaman ve herkes için doğru kabul edilebilir mi?
- Niçin söyledi? (Bir olaya özgü mü yoksa genel bir iddia mı?)
- Nasıl söyledi? (Duygu durumu iddiayı haklı veya haksız yapabilir.)

- Nerede söyledi? (Özel bir ortamda mı yoksa herkese açık mı söyledi?)

Çocukların önce kendilerini tanımalarını ve kendilerini tanımlamalarını öğretmek gerekir. Böylece kendi güçlü ve zayıf yanlarını, hayallerini, taşıdıkları nitelikleri ve potansiyellerini öğrendiklerinde artık daha özgün, ayakları yere basan ve özgüvenli bir kişi olurlar. Bu da onları olaylara ve bilgilere karşı daha eleştirel ve ön yargıdan bağımsız bir yaklaşıma sahip olmalarını sağlar.

Bu, sadece bireysel tanıma ve tanımlama şeklinde olmamalıdır. Bu beceriyi kazanmış çocukların gelecekteki iş ve özel yaşamlarında alacakları kararlarda da kendi kuruluşunu veya çalışma alanını tanıma, tanımlama, konumlandırma ve zayıf ve güçlü yönlerini bilme gibi bilinçli bir yaklaşım daha doğru ve sağlıklı kararlar almayı kolaylaştıracaktır. Eleştirel düşünce becerisine sahip bir yetişkin, iş yaşamının kendisi dâhil olmak üzere önüne gelen her şeyi rahatsız edici bir şekilde araştıran, eleştiren ve değerlendiren bir kişidir. Eleştirel düşünce becerisi öngörülerin geliştirilmesine ve kullanılmasına hizmet eder. Alınan kararlar gözden geçirilir ve gerektiğinde değişmesi sağlanır.

4- Günlük Hayatta Eleştirel Düşünme Neye Yarar?

Çoğunlukla sanıldığı gibi aksine eleştirel düşünme sadece bir felsefi fikir egzersiz alanı veya spekülasyon tartışma ve münazara etkinliği değildir. Eleştirel düşünme sanıldığı gibi aklın otomatik bağlanması ve bilgisayarlar gibi nicel veri hesaplamaları da değildir. Eleştirel düşünme aslında tamamen insani ve doğamıza uygun bir zihinsel faaliyettir. İnsan doğasında verili olan eleştirel düşünmedir, körü körüne bir bilgiyi doğru kabul etme eğilimi değildir.

Eleştirel düşünme becerisinin en çok işe yaradığı yer iş dünyası ve günlük yaşamda karşılaşılan ilişkiler ve kurulan diyaloglar. O nedenle çocuklara küçük yaşta bu beceriyi kazandırmakta yarar vardır. Çünkü bu beceri öğrenildiği anda hemen faaliyete geçirilecek bir beceri değildir. Küçük yaşta eleştirel düşünme becerisi elde eden çocuklar yaşam boyu bu becerinin olumlu etkilerini hayatlarında hissedeceklerdir. Örneğin ister özel

sektörde ister kamu sektöründe çalışılsın hangi iş alanı olursa olsun problem çözen, farklı pencelemlerle vizyon açan bir çalışan işyerine katma değer sunacaktır. Eleştirel düşünme becerisine sahip olan her zaman işinde yeni girişim fikirlerine (startup) öncülük edecektir.

Eleştirel düşünme becerisine sahip çalışanların işine katabileceği olası katkılardan birkaç örnek verelim:

- İletişim kurma becerileri yüksektir. Kuruma pozitif enerji katarlar.
- Empati yetenekleri yüksektir.
- Kendi kendini yönetme ve zamanını doğru kullanma alışkanlıkları yüksektir.
- Problem çözme yetenekleri gelişmiştir.
- Rasyonel ve sistematik düşünürler. Problemlerin nedenleri ve olası sonuçları hakkında vizyon geliştirebilirler.
- Bilgisel ve mekânsal değişimlere hızlı adapte olurlar.
- Kritik durumlarda yaratıcı düşünme eğilimleri yüksektir.
- Önyargılı olmadıkları için duygusal değil gerçekçi anlama ve çözüm geliştirme potansiyelleri yüksektir.

Bu nedenledir ki eleştirel düşünme becerisi eğitim sisteminin en temel ögesi olarak kabul edilmelidir. Sadece örgün eğitimde değil yaygın eğitim araçları ve veli katılımının bir etkinliği olarak da kabul edilmelidir. Velinin okul öncesinden itibaren çocuğuyla kurduğu diyalog şeklinin çocuğun eleştirel düşünme becerisi edinmesinde kolaylaştırıcı büyük bir etki yapacağı muhakkaktır. Okul öncesinden başlayıp doktora eğitimi ile biten eğitim sisteminin aslında kazandırmak istediği temel alışkanlık ve becerinin bu olduğunu unutmamak gerekir. Doktora eğitiminin PhD (Doctor of Philosophy) olarak isimlendirilmesinin temelinde çalışılan alanın "Felsefi Düzey"de eleştirel bir şekilde ele alma cesareti ve olgunluğu elde etmektir. Bir kişinin herhangi bir alanda böyle bir felsefi düzey yakalamış olması onun eleştirel düşünme becerisi, başka bir deyişle, bilimsel yaklaşım elde etmiş olması demektir. Bilimsel bakış açısının en temel parametresi bir olaya veya bilgiye eleştirel bakabilmektir.

İbn-i Haldun Sosyolojisinde Erken Çocukluk Eğitiminin Esasları

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi



Miladi on dördüncü yüzyılın en çok bilinen İslam alimi/düşünürü olduğu tartışma götürmeyen İbn-i Haldun (1332- 1406), İslami bilimlerden, tabii ve sosyal bilimlere kadar hemen her konuda önemli incelemeler yapmış ve özellikle tarih, ekonomi ve sosyoloji alanında kendine özgü düşünceleriyle kendi dönemi ve gelecek nesiller üzerinde büyük bir etki bırakmıştır. Mukaddime¹ adlı eserinde birçok bilimin temellerini atmış ve birçok bilimde de kendisine özgü görüşler ortaya koymuştur. Mukaddime’de üzerinde ciddiyle durulan bilim alanlarından birisi de eğitimidir. Genelde eğitim, özelde ise erken çocukluk eğiti-

mine yönelik olarak günümüz eğitim bilimcileri açısından önemli ilkelerin bu eserde yer alması, onun cazibesini daha da artırmaktadır. Düşünürün eğitim ile ilgili görüşleri, toplumların yaşayışlarına yönelik olarak yaptığı incelemelere dayanmaktadır. Bu yazıda İbn-i Haldun’un Mukaddime adlı eserinde dile getirdiği erken çocukluk eğitimi ve bu eğitimin verilmesinde uyulması gereken üç ilke ve bunların yansımalarına yer verilmektedir.

İlke 1. Çocuk Eğitiminde Farklı Metotların Uygulanması

İbn-i Haldun, erken çocukluk eğitiminde önceliği belki de yegâneliği/biricikliği Kur’an eği-

¹ İbn-i Haldün. (2004). *Mukaddime* (Tercüme: Halil Kendir). İstanbul: Yeni Şafak Kültür Armağanı.

timine vermekte ve bunun ehemmiyetini şu sözleriyle dile getirmektedir: *“Bil ki, çocuklara Kur’an eğitimi verilmesi, dinin şartlarındandır. Müslümanlar bu şiarı esas edinmişler ve bütün İslam beldelerinde buna göre hareket etmişlerdir. Çünkü bu sayede Kur’an ayetleri ve bazı hadisler ile iman ve inanç esasları kalplerde iyice yerleşip kök salar. Böylece Kur’an daha sonra kazanılacak melekelerin² kendisi üzerine bina edileceği eğitimin temeli haline gelir. Bunun sebebi küçüklerin eğitiminin, daha köklü, daha çok sağlam (ve kalıcı) olması ve daha sonra alacağı eğitimin temelini oluşturmasıdır. Çünkü kalplere ilk yerleşenler, sanki (kazanılacak diğer) melekelerin esası gibidir. Bir esas üzerine bina edilecek şeylerin durumu ve üslubu ise, o esaslara göre belirlenip şekillenir.”*

Kur’an eğitimi dinin temel şartıdır ve bu eğitimin erken çocukluk döneminde verilmesi kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu dönemde kazanılan melekeler ömür boyu kaybolmaz ve yaşamı boyunca bireye rehberlik eder. Erken yaşlarda kazanılan bu melekeler aynı zamanda daha sonra kazanılacak melekelerin elde edilmesinde kolaylaştırıcı bir rol oynayacaktır. Kur’an eğitimi ise farklı İslam şehirlerinde farklı metotlarla verilmektedir ve birbirinden farklı olmasına rağmen bütün metotlar belirli düzeyde etkili olmuştur. Metotların farklılaşmasının temel nedeni ise eğitimin amaçları, başka bir deyişle bireye kazandırılacak melekelerdir:

“Müslümanların çocuklara verdiği Kur’an eğitimindeki metotlar, bu eğitimden doğan melekelerin değişik oluşuna bağlı olarak farklılaşırlar. Mağribliler³, çocuklara (başlangıçta) Kur’an eğitimi vermekle yetinirler ve bir de bu süreç içinde sadece yazı yazmayı, imlayı, bununla ilgili meseleleri ve bu konuda Kur’an cümlelerindeki ihtilafları öğretirler. Bunun dışında Hadis, Fıkıh, şiir ve atasözleri gibi hiçbir şeyi işin içine karıştırmazlar. Bu durum, çocukların Kur’an eğitiminde belli bir maharet kazanmasına kadar veya bu eğitimi almaktan kopmasına kadar devam eder. Çocukların Kur’an eğitimi almaktan kopması, genellikle bir bütün olarak eğitimden kopması şeklinde gerçekleşmektedir.

2 Meleke kavramı, belli bir fiilin icra edilmesi ve tekrarlanmasıyla bireye hâsıl olan özellik anlamında kullanılmaktadır.

3 Batı anlamında kullanılan Mağrib kavramı, günümüzde Cezayir, Tunus ve Fas’ın bulunduğu coğrafyayı anlatmaktadır.

İşte çocukluk döneminden çıkıp gençlik dönemine adım atıncaya kadar Mağrib şehirlerinde yaşayanların ve bu hususta onlara tabi olan Mağrib topluluklarından Berberîlerin takip ettikleri metot budur. Aynı şekilde belli bir yaştan sonra Kur’an eğitimi almak için medreseye gelen büyükler için de bu metot geçerlidir. Onun için bu metoda göre eğitim alanlar, Kur’an’ın yazılması ve ezberlenmesi hususunda başkalarından çok daha sağlamdırlar.

Endülüslülerin ise okuma ve yazma eğitiminde gözettikleri husus, bizzat okuma yazmanın kendisidir. Ancak bunların temeli ve dinin kaynağı Kur’an olduğu için, eğitimde de Kur’an’ı esas alırlar. Ancak sadece onun öğretimiyle yetinmezler. Bilakis onun yanında çocuklara genellikle şiir ezberleyip rivayet etme, kompozisyon yazma, Arapça kurallarını öğretip ezberletme ve güzel yazı yazma eğitimi de verirler. Evet, eğitimde önem verdikleri husus sadece Kur’an değildir. Aksine güzel yazı yazmaya diğerlerinin hepsinden daha çok önem verirler. Orada da bu eğitim, gençlik döneminin başlangıcına kadar devam eder. Bu aşamaya gelmiş öğrenci artık Arapça ve şiirde belli bir seviyeye gelip maharet kazanmış, güzel yazı yazmada bâriz bir ilerleme kaydetmiş ve genel olarak ilmin eteğine asılmış (yani ilim yoluna koyulmuş) olur. Ancak bu aşamadan sonra oradaki eğitim metodu ve sistemi kesintiye uğradığından, ellerinde sadece ilk eğitimlerinden aldıkları şeyler kalır.

Afrikalılar ise çocukların eğitiminde genellikle Kur’an ve Hadis eğitimini karışık olarak verirler. Yine bunların yanında ilimlerin temel kurallarını ve bazı meselelerini de öğretirler. Bununla birlikte en fazla Kur’an’a ve onun okunuşundaki ihtilafların öğretilmesine önem verirler. Bundan sonra da en fazla yazıya önem verirler. Genel olarak Kur’an öğretimindeki metotları, Endülüslülerin metotlarına yakındır. Çünkü eğitim metotları ve silsileleri, Hristiyanların Endülüs’ün doğusuna hâkim olmaları⁴ üzerine, oradan Afrika’ya geçen ve Tunus’a yerleşen Endülüslü üstaplara dayanmaktadır. İşte Afrikalılar bundan sonra ilmi ve eğitim metodunu onlardan almıştır.

4 Mukaddime’nin yazıldığı dönemde (1374-1377) Endülüs’ün sadece doğusu kaybedilmişken, bu tarihten yaklaşık bir asır sonra bütün Endülüs kaybedilmiştir. Günümüzde ise bu coğrafyanın İslami eserlerinden olan El-Hamra ve Kurtuba gibi saraylarda namaz dahi kılınmamaktadır.

Doğudaki Müslümanlara⁵ gelince, bize ulaştığı kadarıyla onlar da eğitimde birçok hususu karışık olarak öğretmekteler. En fazla neye önem verdiklerini ise bilmiyorum. Bize nakledildiğine göre gençlik döneminde Kur'an'ın, ilmi eserlerin ve kural-ların öğretimine önem veriliyormuş. Bu süreçte yazı öğretimini ise işin içine karıştırmıyorlarmış. Hatta onlarda yazı, diğer sanatlarda olduğu gibi ayrı öğ-retmenleri olan başlı başına bir branş ve metot-muş. Bu yüzden çocukların (medrese) eğitiminde yazıya yer verilmiyormuş. Şayet çocuklar için tahta-ya bir şey yazacak olsalar, bu, güzel olmayan bir yazı ile oluyormuş. Bundan sonra yazı öğrenmek isteyenlerin ise, bu sanatın üstatlarına başvurmaları gerekiyormuş.

İbn-i Haldun, İslam coğrafyasının değişik böl-gelerinde ve şehirlerinde Kur'an eğitiminde izlen-değişik metotları tanıttıktan sonra bu metot-ları birbirleriyle karşılaştırarak, güçlü ve zayıf yön-leri hakkındaki görüşlerini açıklamaktadır.

Afrikalıların ve Mağriblilerin sadece Kur'an öğ-retimi ile yetinmeleri, çocukların dil melekesini ka-zanamamalarına yol açmaktadır. Bunun sebebi Kur'an öğretimi ile dil melekesinin kazanılamaya-cağıdır. Çünkü insanlar Kur'an'ın bir benzerini ge-tirmekten acizdirler. Dolayısıyla insanlar Kur'an'ın (yüksek belâği) üslubunu kullanmaktan da acizdir-ler. Oysa eğitimde sadece Kur'an öğretimi ile yetinil-diği için, çocuklar onun üslubunun dışındaki üslup-ları da bilmezler. Bu yüzden bu eğitim sisteminde Arap dilinde bir meleke elde edemezler. Sonuçta dil konusundaki nasipleri, ibarelerdeki donukluktan ve sınırlı tasarruf yeteneğinden ibaret olmaktadır.

Bu olumsuzluktan Afrikalıları biraz daha az et-kilenirler. Çünkü onlar Kur'an eğitiminin yanında, ana hatlarıyla diğer ilimlere de yer verirler. Bu yüz-den belli bir ölçüde okuduğu o kitapların üsluplarını taklit edebiliyorlar. Ancak yine de bu konudaki me-lekeleri ve tasarruf kabiliyetleri belâgattan uzaktır. Çünkü ilmi ibarelerle ilgili ezberledikleri hususların çoğu belagat açısından bir değer taşımaz.

Endülüslülerin ise daha hayatlarının başlarınd-an itibaren çocukların eğitiminde çeşitliliğe, şiir (ezberleme ve) rivayet etmeye, kompozisyon yaz-maya ve Arapça eğitimine önem vermeleri, onların Arap dilini herkesten daha iyi bilmeleri sonucunu

5 Burada Osmanlı Devleti ve bağlı beldeler kast edilmektedir.

doğuracak bir meleke kazanmalarını sağlamakta-dır. Ancak onlar da diğer (İslami) ilimlerde yetersiz kalırlar. Çünkü o ilimlerin temeli olan Kur'an ve ha-dis öğretiminden uzaktırlar. Bu yüzden Endülüsl-ülüler, çocukluk eğitiminden sonra alacakları ikinci aşama eğitimlerinin durumlarına göre, çok parlak ve eksik seviyedeki güzel yazı yazan kimseler veya edebiyatçılar olmaktadır.

İbn-i Haldun'un yukarıda verilen görüşleri şu noktalar altında toplanabilir. (1) Sadece Kur'an eğitimi dil melekesinin geliştirilmesinde yeterli değildir. (2) Kur'an ile birlikte diğer İslami ilimlerin öğretilmesi etkili olmaktadır. (3) Kur'an ile birlikte edebiyat ve şiir eğitiminin verilmesi dil meleke-sini geliştirmekle birlikte çocukların İslami ilim-lerden yetersiz kalma riskini taşımaktadır. (4) Dil melekesi ve Kur'an eğitimi ilk çocukluk yıllarında yeterli düzeyde verildikten sonra yazı melekesi/ becerisi ve diğer alanlarda eğitim verilebilir.

İbn-i Haldun, etkili bir metot olduğuna kanaat getirdiği Kadı Ebû Bekir bin Arabi'nin eğitim me-todunu geniş bir şekilde tasvir etmektedir:

Kadı Ebû Bekir bin Arabi "Rihle" isimli kitabında, eğitim konusunda ilginç bir metot benimsemiştir. Bu konudaki bütün metotları gözden geçirmiş ve ortaya yeni bir metot koymuştur. Endülüslüler gibi o da Arapça ve şiir öğretimini diğer bütün ilimlerin önüne almıştır. Şöyle diyor: "Çünkü şiir Arapların (tarihleri ve olaylarını içeren) kayıtlarıdır. Şiire ve onunla birlikte Arapçaya öncelik verilmesini gerektiren sebep ise, dilin bozulmuş olmasıdır. Bundan sonra hesap ilmine geçilir ve onun kuralları öğreti-lene kadar araştırmalar yapılır. Sonra Kur'an'a ge-çilir. Artık aldığı temellerden dolayı Kur'an eğitimi öğrenciye kolay gelir." Sonra şöyle diyor: "Daha ha-yatlarının başında çocuklara Kur'an eğitimi veren gafiller! Çocuklara anlamadıkları şeyler okutuyor ve onlar için daha önemli olanları bırakıp, henüz kapasiteleri yetmeyen şeylerle onları yoruyorsunuz. Kur'an eğitiminden sonra, dinin esaslarına, son-ra fıkıh usulüne, sonra cedele, sonunda hadise ve hadis ilimlerine geçilir." Ancak o yine de anlayışı ve çalışkanlığıyla bunu anlamaya hazır olan öğrenci-ler dışında, iki ilmin aynı anda birlikte okutulmasını kabul etmez.

İşte Kadı Ebû Bekir'in tavsiye ettiği model budur. Yemin olsun ki bu, eğitim için güzel bir görüştür. An-

çak eğitim konusundaki yerleşik adetler bu görüşün uygulanmasına yardımcı olmaz. Çünkü söz konusu adetler, Kur'an'a olan saygı ve bu konudaki sevgiye dayanarak, yine çocukların (bu metoda göre Kur'an öğretimi aşamasına gelmeden önce) herhangi bir sebeple eğitimden kopmaları veya eğitimi terk etmeleri durumunda Kur'an eğitiminin arada kaynamış olacağı endişesi ile Kur'an öğretiminin en başta olmasını tercih eder. Diğer taraftan çocuğa henüz ergenlik çağına ulaşmadan, otorite altında olduğu çağda Kur'an eğitimi verilmezse, belki gençlik rüzgârı onu (ilim meydanından koparıp) başka sahillerde savurur ve bir daha Kur'an eğitimi almaya fırsat bulamaz. Onun için çocukların Kur'an eğitiminden mahrum kalmamaları için otorite ve gözetim altında oldukları dönemler fırsat bilinip bu eğitim verilmelidir. Eğer çocuğun ilim talep etmeye ve eğitime devam edeceğinden kesin olarak emin olursa Kadı Ebu Bekir'in zikrettiği bu metod Mağriblilerin ve Doğu'daki Müslümanların esas aldıkları metottan daha uygundur. Ancak Allah bildiği gibi hükmeden-dir ve onun hükmüne engel olacak yoktur.

İbn-i Haldun'a göre Kadı Ebû Bekir bin Arabî'nin geliştirdiği eğitim metodu etkili bir metottur. Bu metotta çocuklara önce anadilleri olan Arapça ve şiir öğretilir, bunu müteakiben matematik verilir. Çocuk matematiğin kurallarını öğrendikten sonra Kur'an eğitimine geçilir. Kur'an eğitiminden önce dil ve düşünce melekelerinin gelişmesi, Kur'an öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol oynayacaktır. Kur'an eğitiminden sonra Fıkıh ve Hadis gibi İslami ilimler ve Cedel gibi kıyas/mantık ilimleri verilir. Ancak çocuğa aynı anda iki ilim birden verilmez/öğretilmez. İbn-i Haldun bu yöntemin, yerleşik zihniyete aykırı olduğu için, kabul görmesinin zor olduğunu düşünmektedir. Ayrıca Kur'an eğitiminin ilk çocukluk yıllarında verilmemesinin bazı sakıncalar doğurabileceğinden kuşku duymaktadır. Örneğin eğitimi yarıda bırakan bir çocuğun Kur'an eğitimini almaması kabul edilebilir bir durum değildir. Diğer önemli bir husus ise Kur'an eğitiminin ilk çocuklukta verilmemesi halinde ilerleyen yıllarda çocuğun bu eğitimi almak yönünde olumsuz tutumlar kazanması ve Kur'an eğitimi almaktan imtina etmesi tehlikesi de vardır. Bu noktalar yöntemin en zayıf yönünü oluşturmaktadır.

İlke 2. Öğrencilere Sert Davranmamak ve Şiddet Uygulamamak

Kendisinin yaşadığı dönemde öğrencilere sert davranmanın ve şiddet uygulamanın yadırganmamasına hatta elzem görülmesine rağmen İbn-i Haldun bu bakış açısını pek doğru bulmamaktadır. Çocuklara sert davranmayı ve şiddet uygulamayı zinhar yasaklanması gereken bir durum olarak görmemiş ancak bunun eğitsel açıdan zararlı olduğunu dile getirmiştir. Bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Eğitimde öğrencilerin kaldıramayacağı kadar sert davranmak onlar için, özellikle de küçük çocuklar için zararlıdır. Çünkü bu, öğrencilerin kötü melekelerine sahip olmasına yol açar. Şiddet ve katılıkla yetiştirilen öğrencilere, kölelere veya hizmetçilere baskı "psikolojisi"⁶ hakim olur ve bu durum onların kişisel gelişimini engeller, onlardaki üretkenlik ve çalışkanlığı yok eder, onları tembelleğe, yalana ve ikiyüzlülüğe sevk eder. Dışarıya, içinde olandan farklı şeyler yansıtır. Çünkü kendisine baskı ve şiddet elinin uzanacağından korkar. Dolayısıyla bu durum onlara hile ve aldatmayı öğretir ve zamanla bu, onlarda bir alışkanlık ve karakter haline gelir. Böylece toplumun ve medenileşmenin temelini teşkil eden insanlığının anlamı bozulur. Bu anlam, kendisini ve ailesini koruyup savunma iradesidir. Bu anlamı kaybeden kişi artık başkasının korumasına muhtaç biri haline gelir. Hatta bunun da ötesinde, güzel ahlak ve erdemlere sahip olmaya yönelmez. Böylece güzel ahlaktan ve insani değerlerden uzaklaşır ve en düşük seviyelere düşer.

Bu yüzden öğretmenlerin öğrencilerini ve babaların çocuklarını terbiye edip yetiştirirken onlara karşı çok sert ve katı davranmamaları gerekir. Muhammed bin Ebû Zeyd, öğretmenler ve öğrenciler hakkında yazdığı kitabında şöyle diyor: "Çocukları terbiye edip eğitenlerin, onlara vurmaları gerekse bile kesinlikle üç kırbaçtan fazla vurmamaları gerekir." Bununla ilgili Hazreti Ömer de şöyle demiştir: "Şeriatın edeplendirmediğini Allah edeplendirmez." Hazreti Ömer'in bunu söylemekteki amacı, nefisleri, baskı sonucu zellileşip alçalmaktan korumaktır. Çünkü, o biliyordu ki şeriatın tayin ettiği miktar,

6 Psikoloji kavramı İbn-i Haldun döneminde bilinmiyordu. Bu makalenin hazırlanmasında esas alınan Mukaddime'nin çevirmeni bu kavramı kullandığı için olduğu gibi (metinde geçtiği haliyle) almıştır.

bunu gerçekleştirmeye en uygun olan miktardır. Çünkü o herkesin çıkarını herkesten iyi bilen tarafından konmuştur. Dolayısıyla şeriatın belirlediği miktarın aşılması edeplenme değil, nefislerin insanlık onurunu kaybedip zelil düşmesini sağlar.

Çocuklar, köleler ve hizmetçiler kendilerinden daha üstün bir otoritenin hâkimiyetindedirler. Bir hatalarının olması durumunda bu otorite tarafından te'dip edilmeleri (cezalandırılmaları) durumunda yalan söyleme, ikiyüzlü davranma ya da daha farklı bir şekilde davranmaları söz konusu olabilir. Bu istenmeyen durumun ortaya çıkması için bu üç zümreye sert davranmamak ve kendilerine şiddet uygulamamak en doğru yoldur. Günümüzden yedi yüzyıl öncesi düşünülürken Batı dünyasında benzer görüşler ortaya koyan eğitimci neredeyse yok gibidir. Bu türden düşüncelere sahip olanlar varsa da bunların İslam düşünür ve âlimlerinden etkilenmiş olmaları oldukça yüksek bir ihtimaldir. İbn-i Haldun, çocuklara sert davranılmaması gerektiği görüşünün sadece kendisine özgü olmadığını gözler önüne sermek için Halife Harun Reşid'in hikâyesine kitabında yer vermektedir. Aşağıda verilen bu hikâye, İslam Dininin ve devlet ricalinin çocuklara müşfik davranılması konusundaki bakış açısını ortaya koymada oldukça çarpıcı bir örnektir.

Harun Reşid'in, oğlu Muhammed Emin'in hocası Halef Ahmer'e söyledikleri eğitim konusundaki yaklaşımların en iyilerinden biridir. Halef Ahmer şöyle diyor: Reşid, oğlu Muhammed Emin'i terbiye edip yetiştirmem için beni çağırttı ve şöyle dedi: "Ahmer! Mü'minlerin emiri, kendisinin en kıymetli parçasını ve kalbinin meyvesini sana göndermiştir. Senin elini onun üzerine (yani ona vurmanı) serbest bırakmış, sana itaat etmeyi de ona gerekli kılmıştır. Ona karşı Mü'minlerin emirinin senden istediği gibi davran. Ona Kur'an okut, tarihi öğret, şiirleri rivayet et ve gelenekleri öğret. Nerede nasıl konuşacağını ve söze nasıl başlayacağını göster. Gereksiz yere gülmekten onu sakındır. Yanına girdiklerinde Haşimoğullarının ileri gelenlerine saygı gösterip hürmet etmeyi ve meclisine girdiklerinde komutanların derecelerini yüksek tutmayı ona öğret. Boş yere bir saat bile geçirme, aksine her saati ona faydalı bir şey öğretmek için ganimet bil. Ancak bunu yaparken de onu tasalandırıp kederlendirme ki, zihnini

öldürmeyesin. Ona karşı çok müsamahalı davranma ki, gevşekliği tatlı bulup ona alışmasın. Gücün yettiği kadar, hatalarını yakınlık göstererek ve yumuşaklıkla düzelt. Ancak bunlar fayda etmediği zaman sert ve katı davranman gerekir."

İlke 3. Üstadlarla Görüşmek Öğretimdeki Mükemmelliği Artırır

Meleke, yapıla yapıla kişiliğin bir parçası haline gelen özelliği anlatır. Melekenin oluşabilmesi için bilimsel/bilişsel bilginin olması, bu bilginin uygulanması ve uygulamanın süreklilik arz etmesi gerekmektedir. Örneğin yardımseverlik melekesine sahip olabilmek için öncelikle yardımseverliğin bilgisine sahip olmak gerekir. Bu bilgiye sahip olmadan yardımseverlik melekesinin kazanılması çok zordur. İkinci aşamada yardıma muhtaç olan herhangi bir kimsenin yardımına koşmak gerekir. Bu işin bir kez yapılmış olması yardımseverliktir. Ancak yardımseverliğin melekeye dönüşebilmesi için her yardıma muhtaç kişi ya da kişileri görünce ya da bunlardan haberdar olunca onların yardımına koşulması esastır. Bir kez bu davranışın sergilenmesi yardımseverliğin meleke haline geldiğini göstermez. İbn-i Haldun, birçok melekenin kazanılmasının üsve-i hasene (güzel örnek) ile mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Öğrenci, kendisi için üsve-i hasene olabilecek ne kadar çok üstada/öğretmene sahip olursa, melekeleri o kadar çok kazanma şansına sahip olacaktır. İlim tahsil etmek amacıyla karşılaşılan terimlerin anlamlarının kavrama düzeyinde öğrenilmesi de üstadların yardımıyla kolaylaşır. Öğrencinin sayıca fazla üstad/öğretmen ile karşılaşması için başka eğitim kurumlarına ya da beldelere gidilmesini gerektiriyorsa veli ve öğrenci bunu yapmaktan imtina etmemelidir. Düşününürün bu ilke ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

İnsanlar bilgilerini, ahlaklarını, sahip oldukları görüşleri ve erdemleri iki şekilde elde ederler. Birincisi, öğretim yoluyla ve ilim olarak. İkincisi ise, doğrudan bir başkasından görüp, onu taklit etmek suretiyle. Ancak doğrudan görülüp alınmak suretiyle sahip olunan melekeler daha sağlam, kuvvetli ve köklü olur. Melekelerin elde edilmesi ve sağlanması, kendilerinden ders alınan üstadların çokluğu

oranında olur. Aynı şekilde ilimlerin öğrenilmesindeki terimler de öğrencinin zihnini karıştırır ve pek çoğu da o terimleri ilmin bir parçası sanır. Öğrencinin bu (yanlış) düşüncenin farkına varıp onu düzeltmesi ise ancak, öğretmenlerin o konudaki farklı metotlarını (ve terimlerini) görmesi ile olur. Bu yüzden ilim talebesi, çok sayıda üstadla görüşür ve ondan farklı metotlarını (ve terimlerini) öğrenirse, ilimleri ve terimleri birbirinden ayırır ve terimlerin birer öğretim metodu ve ilmi başkalarına bulaştırma yolu olduğunun farkına varır. Böylece melekeleri kuvvetlendirip sağlamlaştırmadaki gücünü harekete geçirir. Evet ilim talebesi, farklı metotlara sahip çok sayıda üstadla görüşüp onlardan ilim alarak, melekelerini kuvvetlendirir, bu sayede bilgilerini düzeltir ve bilgiler ile başka şeyleri birbirinden ayırır. Bu sonuca, Allah'ın ilim yollarını kendisine kolaylaştırıp, doğru yolu gösterdiği kesimler ulaşır. İlim talebinde, ilim ehliyle ve üstadlarla doğrudan görüşüp büyük faydalar ve kazanımlar elde etmek için mutlaka ilim yolculuklarına çıkılması gerekir. Allah dilediğini doğru yola ulaştırır.

İbn-i Haldun, öğrencinin tek bir öğretmenin/üstadın rehberliği yerine birden fazla öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyduğu görüşündedir. Her bir öğretmenin öğretimde kullandığı metot diğerlerinin kullandığı metotlardan farklılık gösterir. Öğrenci kendisine en uygun metodun ya da metotların hangisi ya da hangileri olduğuna ancak birbirinden farklı metotları tanıdıktan sonra karar verebilir. Öğretimden istifade edilen öğretmenlerin sayısı arttıkça öğretimde kullanılan metotlardaki çeşitliliğe olan aşinalık da artmaktadır. Her bir öğretmenin kullandığı metodun farklılaşmasıyla birlikte kullandığı terminoloji de farklılaşmaktadır. Bundan dolayı kendisinden ders alınan öğretmen sayısındaki artış terminolojinin zenginleşmesi ile sonuçlanmaktadır. Terminolojinin zenginleşmesi ise kullanılan terimlerin bilimin kendisi olmadığı, ancak bilimin öğrenilmesinde bir araç olduğu şuurunu/bilincini geliştirecektir.

Toparlamak gerekirse, ikinci kuşak İslam âlimleri arasında yer alan İbn-i Haldun, erken çocukluk eğitimine Kur'an eğitimi ile başlanması gerekliliğinin altını çizmektedir. Ancak Kur'an eğitiminde içinde yaşanan toplumsal kültüre göre farklı metotların mevcut olduğunu ve her

bir metodun kendisine göre güçlü ve zayıf yönleri olduğunu ifade etmektedir. Ona göre hangi metodu kullanırsa kullansın, öğretmenin öğrenci baskı yapmaktan ve öğrenciyi cezalandırmadan uzak durması eğitimsel etki açısından önemli bir etkidir. Diğer bir görüşü ise terimlerin bilimin öğrenilmesinde araç olmasına rağmen, bilim kendisi olmadığı yönündedir. Öğrenci ne kadar çok öğretmenle yüz yüze gelirse o kadar çok metot ve terimle tanışacaktır. Bundan dolayı öğrencinin mümkün olduğu kadar çok öğretmenden ders alması faydalı olacaktır.

İbn-i Haldun İlkelerinin Günümüze Uyarlanması

Günümüz açısından, Kur'an eğitime gereken önemin verilmesi kaçınılmaz bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Doksan yıldan bu yana kullanageldiğimiz Latin Alfabesi Kur'an Alfabesinden çok farklı bir yapıya sahip olup bu alfabeye ile Kur'an okunamamaktadır. Bu nedenle, erken çocukluk döneminden başlayarak Kur'an eğitime formal eğitim içerisinde ya da ona paralel olarak informal eğitim şeklinde yer verilmesine ihtiyaç vardır. Kur'an okuma, yazma, okuduğunu anlama ve yorumlama melekeleri erken çocukluk döneminde (4-6 yaşlarında) kazanılmazsa ilerleyen yaşlarda kazanılması zor olacaktır. Özellikle Kur'an alfabesi ile yazma eğitime günümüzde gereken önemin verilmediğine şahit olmaktayız. Oysa okuma ile yazmanın senkronize bir şekilde öğrenilmesi gereklidir. Yazma becerisinin eşlik etmediği okuma becerisinin değeri pek yüksek değildir. Okuma sadece kendisine yönelik bir faydaya haiz iken yazma başkalarına da fayda sağlayabilme potansiyeline haizdir. Gelişimde bazı becerilerin kazanılması için en uygun olan yaş aralığı *kritik dönem* olarak adlandırılmaktadır. Kur'an eğitimi için kritik dönem 4-6 yaş aralığıdır. Bu dönemden sonraya bırakılan Kur'an eğitiminin başarılı olma şansı düşük olacaktır. Doğal olarak, çocuklara Kur'an eğitimi ile birlikte diğer dini eğitim de verilecektir. Gelişim çağlarına göre basit dini bilgilerden en derin dini konuların eğitimi şartlarına göre gerçekleştirilmelidir. İlmihal, Hadis, tefsir, kelim ve diğer İslami disiplinlerin eğitimi gelişim düzeyine göre verilmelidir.

Eğitim sürecinde en etkili metot hangisidir? Sorusuna verilecek cevap yedi asır önce olduğu gibi, günümüzde de açık değildir. Dersin amacı, içeriği, bu içeriğin güçlük derecesi, sınıftaki/gruptaki öğrenci sayısı ve özellikleri, ders araç-gereçleri, öğretmenin sahip olduğu yeterlilik ve beceriler vb. birçok faktör yöntem seçiminde etkili olacaktır. Yerine göre, bazen kadim yöntemlerden anlatım ve soru-cevap yöntemleri etkili olabilirken, bazen de küçük grup tartışması, istasyon, altı şapkalı düşünme, balık kılıcı, tam öğrenme, probleme dayalı öğrenme vb. modern yöntemlerden herhangi birinin etkili olabileceğine şüphe yoktur. Daha da önemlisi her öğretmenin kendisi, öğrencileri ve dersin gerektirdiği bilgi, beceri ve yeterliklere uygun orijinal metotlar geliştirmesi dahi mümkündür. Ancak burada İbn-i Haldun'un da değindiği gibi okuma ve yazma eğitiminin birlikte verilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Hatta buna ilave olarak düşünme, yansıtma ve yorumlama becerilerinin de başından sonuna kadar bütün eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması eğitimin temel amaçları arasında yer almalıdır.

Eğitim-öğretim ortamında öğrencilere sert davranmamak şiddet kullanmamak ilkesi geçmişte etkili olmuş, günümüzde etkili olmakta ve gelecekte de etkili olacaktır. İbn-i Haldun'un bu ilkeyi Kur'an-ı Kerim'den aldığı söylenebilir. Zira Lokman Suresinin 13. ayeti özellikle erken çocukluk eğitiminde tatlı dil ya da yumuşak üslubun nasıl olması gerektiğine rehberlik etmektedir:

"Vaktiyle Lokman oğluna öğüt vererek: 'Ey yavrucuğum! Allah'a şirk koşma, kuşkusuz şirk koşmak çok büyük bir zulümdür.' demişti."

Ayet, eğitimde olması gereken üç ilkeyi ortaya koymaktadır. (1) Eğitime erken çocukluk döneminden başlanmalıdır. (2) Mürebbinin/eğitimcinin kullanacağı üslup yumuşak olmalı ve çocuğun gururunu okşamalıdır ("ey oğlum" yerine "ey yavrucuğum"). (3) Kuralların/normların gerekçeleri öğrenci açıklanmalıdır. Bu ilkelere hakıyla uyan bir öğretmenin eğitim sürecinde şiddet kullanması ya da öğrencilere üstü kapalı baskı yapması söz konusu olmayacaktır.

Okulöncesi/erken çocukluk dönemi eğitimi, hem okulun hem de ailenin işlevlerini yerine getirmektedir. Bu eğitim sürecinde çocuklara teorik

bilgiler, okuma-yazma ve hesaplama gibi akademik beceriler kazandırılması yerine; beden, zihin ve duyu gelişimi ve iyi alışkanlıklar kazandırılması hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşılması ise sevgi ve şefkat üzerine bina edilmiş bir eğitim ortamının oluşturulmasını gerektirmektedir. Erken çocukluk eğitimi verenler, sadece öğretmenin değil aynı zamanda anne ve babanın rollerini de yerine getirmektedirler. Okul ve aile kurumları ancak baskı ve şiddet yerine sevgi ve şefkat üzerine inşa edildiklerine hedeflerine ulaşabilirler. Baskı ve şiddet bu yaşlarda çocukların cezalandırılma korkusuyla gerçekleri çarpıtmalarına, başka bir ifade ile yalan söylemelerine ya da olduğundan farklı davranmalarına neden olacaktır. Buna bağlı olarak, çocuk içinde bulunduğu dönemde ve gelecek yaşantısında sağlıklı bir kişiliğe sahip olmayacaktır.

İbn-i Haldun, imkân ölçüsünde öğrencinin birden fazla öğretmenden eğitim almasına taraftardır. Bu görüşünü oluşturmasında etkili olan saikin "öğrencinin kendisini özdeşleştirebileceği öğretmen sayısının artması" olduğu söylenebilir. Erken çocukluk dönemindeki öğrenci için öğretmen, hata yapmayan, her şeyin en doğrusunu bilen ve bunu yapan kişi olduğu için öğrenci her zaman öğretmeni gibi biri olmayı ister. Başka bir deyişle kendisini öğretmeni ile özdeşleştirir. Bu bağlamda konuşmasında, giyim kuşamında, diğer insanlarla ilişkilerinde, değerlerinde hulusa her şeyinde öğretmeni gibi olmak ve onun gibi davranmak arzusundadır. Öğrenci kendisini özdeşleştirebileceği ne kadar çok öğretmen ile hemhal olursa, o kadar çok seçeneğe sahip olacaktır.

2019 Fuat Sezgin Yılı Münasebetiyle: Prof. Dr. Fuat Sezgin ve Türkiye’de Üniversite ve Bilim

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Yıldız Teknik Üniversitesi

Türkiye’de Batılı anlamda bir yükseköğretim/ üniversite Tanzimat döneminde devlet eliyle bürokratlar tarafından planlandı ve deneme yanılma yoluyla kendine bir yol bularak düşe kalka 1933’e kadar geldi. Bu tarihte sert bir reformla bütün gelenek bir tarafa itildi ve yeni üniversite kuruldu. 1933 sonrasında bilim adamları derin bir inkisar ve güvensizlikle mesleklerini devam ettirebildiler. Bu tarihten sonra tensikat, uzaklaştırma ve işsiz bırakma tehdidi, ruhunu kampüs içinde korkunç bir hayalet gibi daima gezdirmeye devam etti.

1960 darbesi diğer bütün kurumların üzerinden silindir gibi geçerken Beyazıt’tan da geçmeyi ihmal etmemişti. Darbe sonrasında 147 bilim adamı kadro harici bırakıldı. Listeyi hazırlayanlara bakılacak olursa kampüsten uzaklaştırılanların başta ilmi yetersizlik olmak üzere partizanlık, suç örgütlerine yakınlık, komünistlik ve adi suçlara katılma gibi kusurları bile vardı. İşte bu listeye girenlerden biri de İstanbul Üniversitesi, Şarkiyat Enstitüsü öğretim üyelerinden Doç. Dr. Fuat Sezgin idi.

Anlatılanlara göre Fuat Sezgin, Demokrat Parti saflarında siyaset yapan bir kardeşi olduğu için tensikat listesine girmişti. İhbarı yapanlar elbette fakültedeki muhbirlerden başkası değildi. Fuat Hoca, meselenin temelinde abisinin partisi değil, bizatihi kendisi olduğunu ima etmiştir. İnanılmaz çalışkanlığı, üretkenliği, kimsenin işine karışmaması, mesleğini hakkıyla ifa etmesi yakınında bulunanlara rahatsızlık vermişti. Sezgin 1960 Eylül’ünde İstanbul Üniversitesi’nden atıldığını

haberini alır almaz Süleymaniye Kütüphanesi’ne gelerek Berkeley, Yale ve Goethe Üniversitelerine mektup yazarak onlarla çalışmak isteğini iletmıştır. Her üçünden de olumlu cevap almıştır. Fuat Sezgin, Türkiye’ye yakın olması ve İslâm araştırmaları için en iyi imkânlar sağıp olmasından ötürü Almanya’yı tercih etmiştir. Çok sevdiği İstanbul’a bir akşamüstü Galata Köprüsü’nden yaşlı gözlerle son bir kez daha bakarak sinematografik bir ayrılışla veda etmiştir.

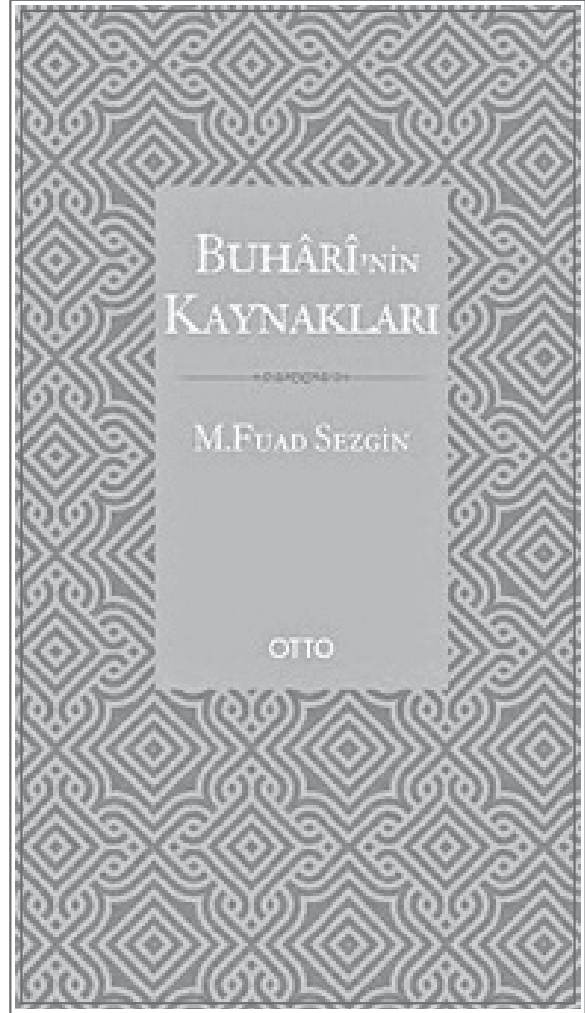
Almanya onun için hemen her bakımdan çok iyi bir akademik ortam olmuştur. Bu sırada yeni Müslüman olmuş bir şarkiyatçı olan Ursula Hanım ile hayatını birleştirmiştir. Bu evlilik onun için büyük bir nimete dönüşmüştür. Yaklaşık on sene kadar önce yazmaya karar verdiği *Arap-İslam Bilimleri Tarihi*’nin ilk cildini 1967’de kendi imkânlarıyla yayımlamıştır. 1978’de İslam dünyasının en büyük mükâfatı olan Kral Faysal ödülünü kazanmış ve 1980’de uzun zamandır kurmayı hayal ettiği vakfı kurmuştur. 2018 yazına gelindiğinde 17 ciltlik *Arap İslam Bilimleri Tarihi* ile 1400 cildi bulan edisyon kritik yayınları dünya tarihinde eşi benzeri görülmemiş bir miras haline gelmiştir. 30 Haziran 2018’de bu dünyaya veda eden kişi aslında modern zamanların en büyük âlimiydi. Yetişmesine, yaşamasına ve eserlerini üretmesine ancak “hoyratlığımızla katkı verdiğimiz” bu büyük âlimin hayat ve birikimleri Türkiye’nin siyasî ve akademik hayat ve tecrübesinin hazin/ibretlik bir numunesini temsil etmektedir.



Fuat Sezgin ve Temel Eserleri

Mühendis olmak niyetiyle İstanbul'a okumaya gelen Fuat Sezgin, meşhur oryantalist Hellmut Ritter'in seminerine katılmasıyla yepyeni bir maceraya, maceraya yelken açmıştır. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arap-Fars filolojisi eğitimi alan Sezgin, doktora tezi olarak *Mecâzü'l-Kur'an* adında çok az nüshası olan bir eseri incelemiştir. Filolojik nitelikleri bakımından bu eseri tetkik ederken, iki önemli husus dikkatini çekmiştir. Bunlardan biri oryantalistik çalışmalarda temel kaynak olarak kabul edilen Carl Brokelman'ın *Geschichte der Arabischen Litteratur (GAL)* başlıklı eserinde birçok eksikliğin ve bazı hataların olmasıdır. Sezgin fişler tutarak, ilk etapta bu eksikleri ayrı bir çalışma olarak yazabileceğini düşünmüştür. Hocası Ritter de bu yönde onu tasdik etmiş ve desteklemiştir. Bu sırada Sezgin doktora tezi olarak çalıştığı *Mecâzü'l-Kur'an* adlı esere meşhur Hadisçi Buhârî'nin sıklıkla referans verdiğini görmüştür. Bunun üzere özellikle XIX. yüzyılın sonunda Macar oryantalist Ignaz Goldziher tarafından başlatılan ve gün geçtikte güç kazanıp etki alanını arttıran hadislerin kaynağına ilişkin iddiaların gerçeklik değerine yönelik şüpheleri daha da artmıştır. Goldziher'e göre hadisler Hazreti Peygamber'in vefatından iki yüz sene kadar sonra derlenmiştir ve şifahi kaynaklıdır. Dolayısıyla da bu sözler Hazreti Peygambere ait değildir, derlendiği zamanın fikrî ve içtimâî ekollerinin ürünlerinden oluşmaktadır. Bu iddia İslam dünyasında hadislerin kaynağına ilişkin derin bir şüphe ve fesat hareketi başlatmıştır. Fuat Sezgin, Buhârî'nin kendisinden önce yazılan filolojik bir eseri çeşitli vesilelerle kaynak olarak kullandığını görünce bunun tek

olamayacağını düşünmüş, başka kaynakların da olabileceğinden hareket ederek, merakını bu alana yoğunlaştırmıştır. Neticede Buhârî'nin şifahî kaynaklar yanında yazılı kaynaklara da dayalı olduğunu ispat etmiştir. Böylece Fuat Sezgin, Batı dünyasının eserlerinden ve metotlarından şüphe etmediği, çok güvendiği bir oryantalistin çalışmalarının yanlış ve yanlış olabileceğini ortaya koymuştur. Belki de hayatının önemli buluşlarından biri, "altın vuruşu" budur ve bu iddiasına bu güne kadar cevap veren olamamıştır. Batı dünyasından cevap gelmediği gibi kabul de edilmemiş ve "bir bilim tarihçisinin dediğine göre, iddiası üzere", ya da "sezginian teoriye göre" diyerek hem küçültme hem de şüphe nazarıyla bakılmaya devam edilmiştir.



Carl Brokelman'ın eserinin eksiklerinin giderilmesi ve daha geniş bir eser yazmak amacıyla UNESCO tarafından bir heyet oluşturulmuş ve planlara başlanmıştır. Sezgin bu heyetin toplan-

tısına giderek, böylesi bir çalışmanın heyet tarafından yapılamayacağını, bunun bir ansiklopedi olmadığını, bütünlüklü bir eser olduğunu, dolayısıyla da tek bir kişi tarafından yapılması gerektiğini ve bunu da kendisinin yapmaya başladığını bildirmiştir. Oradakiler, böylesi bir çalışmayı bir kişinin, hele bir Müslüman'ın asla yapamayacağını söylemişlerdir. Ancak Sezgin hayalini kurduğu, hayatının hedefi haline getirdiği *Geschichte des Arabischen Schrifttums* adlı GAS olarak kısaltılan *Arap İslam Bilimleri Tarihi* adlı eserinin ilk cildini 1967'de büyük ölçüde kendi imkânlarıyla bastırmıştır. Eserin yayınlanmasının haberdar olan yukarıda bahsi geçen UNESCO bilim heyeti bir anlamda ürpererek dağılmıştır. Bu tarihten sonra fasıllarla GAS yayımlanmaya devam etmiş ve Fuat Sezgin vefat ettiğinde 17 cildi bitmiş, bir cildi yayımlanmaya hazır halde devasa bir külliyat ortaya çıkmıştır. Fuat Sezgin'in **en önemli eseri** olarak görülebilecek bu yayın, bugün dünya bilimler tarihinin en parlak külliyatı olarak yer almıştır. Artık bu günden sonra bilimler tarihinde, özellikle de İslam'ın ilk üç yüz senesine dair konularda GAS'a değinilmeden yeni bir şeyin yazılması mümkün değildir. Almanca telif edilen, Arapça, Farsça ve Urducaya tercüme edilen bu devasa eser henüz Türkçeye çevril(e)memiştir! (2014'te ilk cildi tercüme edilmiş, bu günlerde diğerlerinin de hazırlanmakta olduğu haberleri alınmaktadır).

Fuat Sezgin 1982'de çalışmakta olduğu Goethe Üniversitesi'ne bağlı, İslam bilim tarihi çalışmaları yapacak olan bir vakıf kurmuştur. Vakfın imkânlarıyla bilim tarihi çalışmalarına devam ederken, diğer yandan İslam tarihinin en eski dönemlerinden bu yana üretilmiş değerli çalışmaları edisyon kritik dâhilinde tıpkıbasımlarını yayımlamıştır. Böylece 1400 cilt kadar kitap yeniden raflardaki yerini almıştır. Coğrafya, matematik, astronomi, tıp, askerlik, fizik, kimya, felsefe, dil bilimleri, İslami ilimler, müzik gibi hemen her bilim alanında yüzlerce değerli eser bu sayede yeniden gün yüzüne çıkarılmış ve araştırmacıların istifadesine sunulmuştur. Batı dünyasında çok yaygın olmasına

karşın ne GAS üzerine ne de söz konusu edisyon kritikler üzerine neredeyse hiçbir kitap değerlendirme yapılmamıştır. Oysa Avrupa'da bilimsel kitaplar ciddi olarak ele alınır, üzerine onlarca değerlendirme yapılır. Bilim dünyasının Fuat Sezgin'in eserlerine neden böyle kör olduğu anlaşılır bir durum değildir.

Sezgin'in üçüncü önemli eseri olarak görülecek faaliyeti ise İslam Bilim ve Teknoloji Aletleri müzesidir. İlki Almanya'daki enstitüde kurulan müzede İslam dünyasının birikimi olan yazmalarda yer alan aletler birebir modellemeyle yeniden hayata döndürülmüştür. Aslında bilim tarihi kitapları içinde yer alan aletlerin planlarından onların modelini yapma işi ilk olarak Alman bilim tarihçisi Alfred Wiedermann tarafından başlatılmıştır. Bu zat 25 kadar aleti yeniden modellemiştir. Fuat Sezgin ise toplamda 800 kadar aleti yeniden yaparak dünyada ilk ve tek son derece hususi bir müze meydana getirmiştir. Sezgin, bu modelleri büyük gayretler sarf ederek yüksek miktarda paralar harcayarak yapabilmıştır. Bu noktada kendisine en büyük desteği bazı Arap devlet adamları ve iş adamları vermiştir. Adını vermediği bir Arap iş adamı Sezgin'in yaptığı her aletten bir tane de kendisi için yapılmasını sipariş etmiş ve neticede büyük bir birikim ortaya çıkmıştır. Arap iş adamı bu aletleri Amerika'ya götürüp orada sergilemeyi planlamıştır. Ancak 2001 krizinden sonra işler tersine dönmüştür. Tam bu sırada bu ikinci kopya aletlerin Türkiye'ye bağışlanması ve İstanbul'da bir müzeye dönüşmesi gündeme gelmiştir.

Uzun uğraşlar, araştırmalar, görüşmeler neticesinde özellikle İstanbul'da ve Gülhane Parkı'n-



da İslam Bilim ve Teknoloji Müzesi 2008'de dönemin siyasî iktidarının da desteğiyle kurulabilmiştir. Kuruluşundan itibaren vefatına kadar dikkatle bu müzeyle ilgilenen Fuat Sezgin'in üçüncü **en önemli** eseri olarak bu eşsiz yapı zikredilebilir. Elbette bütün bunlar çok büyük gayret, sabır ve finans sayesinde gerçekleşebilmiştir. Arkasında, günde ortalama 17 saat çalışan bükülmez bir irade, sarsılmaz bir sabır ve ilimden başka hiçbir şey düşünmeyen geçek bir ilim dervişi olmasaydı bu devasa eserler elbette ortaya çıkamazdı.

Fuat Sezgin ve Türkiye'de Üniversite ve Bilim

1933 Üniversite reformu değerli beyinleri ve birikimleri bir çırpıda eleyivermiş, ademe mahkûm etmişti. 1948'de Niyazi Berkes ve Muzaffer Şerif gibi isimler üniversiteden atıldılar ve onlar da hayatlarını Amerika ve Kanada'da devam ettirerek, hatırı sayılır sosyal bilimciler haline geldi. Muzaffer Şerif sosyal psikolojinin bilinen en meşhur ismi haline gelirken, Berkes tartışmalı da olsa, yakın tarihte çok referans alan eserlere imza attı. 1950'lerden sonra Şerif Mardin ve Halil İnalçık gibi isimler de Türkiye'den gitmek durumunda kaldılar ve her ikisi de hayli itibarlı bilim adamları oldular. İnalçık dünyanın itibarlı Osmanlı tarihçilerinden biri sayıldı. Bir Romanya göçmeni olan Kemal H. Karpat da 1970'te ODTÜ'deki görevinden istifa etmek zorunda kalarak Amerika'ya gitti saygın bir tarihçi oldu. Bu beyin göçleri başta olmak üzere daha pek çok isim Türkiye'den farklı sebeplerle çıktuktan sonra Avrupa ve Amerika'nın imkânlarıyla dünyanın sayılı beyinleri haline geldiler (Gazi Yaşargil, Aziz Sancar, Hüseyin Yılmaz, Şinasi Tekin, Pertev Naili Boratav...). Bu listeye baktığımızda Fuat Sezgin de zincire eklenenlerden biri olarak görülmektedir. Bu bilim adamları niçin Türkiye'yi terk etmek durumunda kalmışlar ve nasıl olmuş da dünyanın itibarlı bilim adamları haline gelmişlerdir? Onları meşhur eden ve nitelikli eserler vermeye yönelten sadece bir iç motivasyon mudur? Kuşkusuz bunlara verilecek cevaplar çok farklı ve fazladır.

Fuat Sezgin'e göre bilim hayatının verimli olabilmesi için gerekli şartların başında akademik özgürlük gelmektedir. İlimler ve sanatlar ürkek

bir kuş gibidir. Tedirgin olduğu ortamda asla barınamaz kendilerine güvenli yerler ararlar. Türkiye bu noktada Tanzimat'tan beri bir paradoksun ve sıkışmışlığın içindedir. Darülfünûn/üniversite eliyle kurulduğu için onun menfaati, görüşü, isteği ve ideali dışında bir çalışma yapması yadırganmakta hatta buna izin verilmemektedir. Bu durum yeniliğin, farklılığın, özgünlüğün önünde bir engeldir. Bilimsel özgürlüğü sınırlayan elbette sadece sistemin iskeleti bürokrasi değil, zihinsel kılıplardır ve bu çok daha ciddi felsefi bir meseledir. Ancak zihinsel özgürlükle mücadele etmesi gereken bilim adamının kendisi ya da üniversitedir. Bir ülkede akademik özgürlüğün olması da orada tam bağımsız bilim yapıyor anlamına gelmeyebilir. Fuat Sezgin 1960'ta üniversiteden atıldıktan sonra "benim için yeni bir hayat başladı" demiştir. Bu hayat onun rüyalarının gerçekleşeceği bilimsel bir ortam olmuştur.

Bilimsel araştırmalar hayli külfet isteyen süreçlerdir. Tabii bilimler için ileri teknoloji cihazlar, laboratuvarlar, yardımcı ekipmanlar, hammadeler vb. gibi çok sayıda materyal ve malzemeye ihtiyaç duyulur ve bunları temin etmek için yüksek miktarda finansa gereksinim duyulur. İktisat tarihçisi Mehmet Genç'in ifadesiyle, ilim biraz da israfla üretilebilir. İlim lüks bir iştir. Dar imkânlarla ilerlemek, özgün görüşler üretebilmek, yeni icatlar yapmak hayli zordur. Sosyal bilimler için en başta gelişkin kütüphaneler, seyahatler, dil öğrenimleri, müzakere ortamları, yayın platformları gereklidir. Bunları temin edebilmek işbirliği, nitelikli personel ve elbette yüksek finans sayesinde gerçekleşebilir. Fuat Sezgin çalışmalarını destekleyebilmek için başta finans meselesini ve diğer hususları nasıl çözmüştür?

Yukarıda değinildiği üzere Fuat Sezgin'in üç önemli eserinden bahsedilebilir: **1. Geschichte des Arabischen Schrifttums (GAS, Arap İslam Bilimler Literatürü)**, **2. Goethe Üniversitesi ve İstanbul'daki İslam Bilim ve Teknoloji Müzesi** **3. 1400 ciltlik tıpkıbasım yazmalar kataloğu.** Bütün bunların büyük finans kaynaklarıyla gerçekleştiği şüpheden hali değildir. Fuat Sezgin GAS adlı eseriyle 1978'de Kral Faysal ödülünü kazanınca, Arap devlet adamları ve ileri gelenleriyle yakın ilişkiler kurarak onların maddi desteğini almayı başarmıştır.

Bu sayede vakfını kurmuş ve Hollanda'nın meşhur Brill Yayıneviyle anlaşma yaparak eserlerinin basımını, neşrini ve dağıtımını onlara vermiştir. Ayrıca, Arapça eserlerin tıpkıbasım ve edisyon kritik yayınlarını da aynı yayınevine vererek, kitapların finans meselesini halletmiştir. Müze için gerekli objelerin temini ve modelleme işinin kaynaklarını da Arap iş adamlarının karşıladığı belirtilmiştir. Ödül vesilesiyle Arap dünyasının önde gelen devlet adalarıyla tanışmıştır. 1980 sonrasında vakıf kurarak çalışma arkadaşlarını kendi kriterlerine göre belirlemiş ve böylece istediği ideal çalışma ortamı meydana gelmiştir.

Tabii bilimler için laboratuvar ve deney aletleri ne ise sosyal bilimler için de kütüphaneler ve özel koleksiyonlar o kadar önemlidir. Bilimsel araştırmaların sağlıklı yapılabilmesi için mükemmel kütüphanelere ve arşivlere ihtiyaç vardır. Bir bilim alanının bütün birikimini barındırmayan, ana ve yan kaynaklara rahat erişim sağlayamayan üniversitede nitelikli bilim yapılması zordur. Batı dünyası bu realiteyi daha XVII. yüzyılda keşfederek mükemmel kütüphaneler oluşturmuştur. Bugün Batı dünyasında orta düzeyli nitelikli bir üniversitenin kütüphanesinde Türkiye Millî Kütüphanesi'ndeki kitaptan daha çok kitap vardır. Amerika'nın iyi üniversitelerinden birinin kitap sayısı Türkiye'deki bütün üniversite kütüphanelerinden daha fazladır. Fuat Sezgin 1960'ta üniversiteden atılınca Almanya'yı tercih etmiştir. Bu tercihin sebebi Almanya'nın İslam bilimleri ve filoloji konusunda dünyanın en iyi üniversitelerine ve koleksiyonlarına sahip olmasıdır. Bu realiteyi her zaman dile getiren Fuat Sezgin, Arapça ve Farsçanın vazgeçilmez olduğunu belirtirken, İslam Bilimler Tarihinde çalışmalar yapmak için öncelikle Almanca'nın öğrenilmesini istemesi hayli manidardır. Sezgin, bilimsel araştırmalar için Türkiye'de yapılması gereken öncelikli işlerin başında özellikle İstanbul'da büyük bir kütüphanenin kurulmasını zikretmiştir. Türkiye'deki bütün yazmaları bir araya toplayan bir kütüphanenin olmasını da teklif etmiştir. Bütün bunlar içinde bulunduğumuz zamanda da hemen ciddi ilim adamları tarafından dillendirilen ama netice alınamayan ihtiyaçlardır. Türkiye'de özellikle sosyal bilim yapılacaksa, ilk iş olarak nitelikli kütüphaneler kurmakla işe başlanmalıdır.

Fuat Sezgin'in nitelikli bilim yapılabilmesi için olmasını gerekli gördüğü ihtiyaçlardan biri belki de en önemlisi bilimsel ortamdır. Bununla kast ettiği, iyi örgütlenmiş bölümler, bilim dalları, enstitüler, geçimli insanlar, bütün niyetleri ve hedefleri bilim yapmak olan personel birlikteliğidir. Fuat Hoca'nın mühendis olma niyetini değiştiren, onun dünyanın en iyi bilimler tarihçisi olmasını sağlayan hocası Hellmut Ritter'dir. Sezgin, 1954'te kurulan İslam Araştırmaları Enstitüsü'nün ilk müdürü Zeki Velidi Togan'ın müdür yardımcılığını yapmış ve burada dar bir kadroyla sıcak ve samimi bir çalışma ortamı yakalamıştır. Ancak bu hasbi ve velut ortam birilerinin hoşuna gitmemiş, fakülte içinde haset edenler onu 1960'ta ihbar edip üniversiteden uzaklaşmasına sebep olmuşlardır. Ruhunu hiç kaybetmeyen bu tekinsiz tecrübe Türkiye'deki akademik ortamın ibretlik örneklerinden biridir.



Üniversitede aynı konuyu, ya da yan dalları çalışan, ilmî konularda tartışma yapılabilecek, bir mesele olduğunda hemen görüşüne, bilgisine ve işbirliğine başvurulabilecek insanların olduğu bir

koridor nitelikli bir akademik ortamdır. Fuat Sezgin Almanya'ya gittiğinde onu böylesi bir çalışma ortamının beklediği söylenebilir. Türkiye'de aynı bölümde çalışan bilim insanlarının kahir ekseriyeti yan odadaki meslektaşının ne yaptığına, yazdığına -en iyi ihtimalle- duysuzdur. Aynı bölümde çalışanlar meslektaşlarının yazdıklarını genelde okumaz, kitaplarından, makalelerinden haberdar olmaz, ödül aldığına ya da başarılı olduğunda onu tebrik etmez. Kapalı kapılar ardında dedikodular, bölüm başkanlığı, dekanlık ya da başka makamlara ulaşmanın stratejilerine harcanan mesai asla bilimsel araştırma ve okuma için sarf edilmez. Yeni çıkan bir makalenin ya da kitabın heyecanına kimse ortak olmaz. Bilimsel çalışma yapan birileri varsa, farklı yaftalarla, ilave ders yükleri ve işlerle mümkün olduğu kadar yıpratıcı/ bıkırtıcı, bezdirici bir ortam yaratılır, onu da kendilerine benzetmenin yolu bir şekilde bulunur.

Bilimler Tarihi, İlim Öğretimi ve Fuat Sezgin'in Yeri

Fuat Sezgin'in en çok üzerinde durduğu konulardan biri ilmin bir hocadan öğrenilmesi hususudur. Her ne kadar bilgi kitaplarda yazılıysa da ilim hocadan talep edilir ve öğrenilir. Bu ilke İslam eğitimi geleneğinde bir kaziye/ilke haline gelmiştir. Otoriteye, üstada, bir öğreticiye vurgu yapmak ve bilginin elde edilmesinde onu hiyerarşinin tepesine konumlandırmak aslında skolastik tarzın bir ilkesidir. İslâm âlimleri arasında çok tekrarlanan "belanın en büyüğü sayfaları hoca edinmektir" ifadesi kitabı, bireysel öğrenmeyi ikinci plana atıp hocayı başköşeye oturtan bir anlayıştır. "Hocası olmayanın dini de yoktur, üstadı olmayanın şeyhi şeytandır" hükümleri ilim yolunda mutlak hiyerarşiyi ön görmektedir. İmam-ı Şafî'ye atfedilen "ilmi kitaplardan öğrenen kimse, ahkâmı öğrenmekten mahrum kalır" tespiti de ilim öğrenmede hocanın önemini net olarak ortaya koymaktadır. İlimler dünyasının hakikat patikasında yol alabilmenin ancak sadık bir rehberle mümkün olabileceğini vurgulayanlardan, Hasan el-Basrî de "ilim kalp gözüyle anlaşılır, amel baş gözüyle yapılır" demiştir. "Muallim daima göz önünde bulundurulmalı ki kalp gözüyle görmeye alışsın" uyarısında bulunmuştur.

Fuat Sezgin ilim öğrenmede hocanın yeri ve önemine son nefesine kadar vurgu yapmıştır. Her ne kadar oryantalistlerin pek çoğunun Müslümanlar hakkında müspet tespit yapmadıklarını, yanlış davrandıklarını belirtse de onların emeklerinin daima öncü rol oynadığını, dolayısıyla da onları saygıyla anmak gerektiğini, İslam ilimler tarihinin onlara çok şey borçlu olduğunu belirtmiştir. Hocalarının eksik ve yanlışlarını usulünce dile getirmekten çekinmemiştir. Bununla birlikte onlara saygıda kusur etmemiş, onları yalancılık, sahtekârlık, ikiyüzlülük vb. sıfatlarla itham etmemiştir. Özellikle Hellmut Ritter'den daima saygı ve muhabbetle söz etmiş hatta onun "gizli bir Müslüman olabileceğini" bile ima etmiştir. "Hocanızdan nasıl etkilendiniz, açıklar mısınız?" şeklindeki bir soruya "bu anlatılacak bir şey değil" diyerek cevap vermiştir. Eserlerinde, yazılarında ve konuşmalarında onlardan sitayişle bahsetmiş, adlarını vermekten asla çekinmemiştir. Fuat Hoca'ya göre ilim yolunda bir hocaya sahip olmak büyük şanstır, ancak talebe hocasını geçmelidir. Ya da hocasının çalışmalarına orijinal boyutlar, ekler getirmelidir. Aksi halde ilimler gelişemez.

Fuat Sezgin'e göre hocanın önemi ve ilmin ancak hocadan öğrenilebileceği ilkesi İslam ilim geleneğinin getirdiği bir yeniliktir. İslam'ın ilk dönemlerinde iki önemli unsur benimsenmiştir. Bunlardan ilki, ilim kimden alındıysa onun adının mutlaka zikredilmesidir. Buna modern anlamda referans ya da atıf diyoruz. Bu konuda İslam âlimlerinin en ufak bir çekincesi, kompleksi ve bilginin asıl sahibini gizle(n)mesi söz konusu olmamıştır. Antik Yunan'dan yapılan çevirilerde eser kime aitse aynen ismi korunmuş ve onlardan övgüyle, saygıyla bahsedilmiştir. Aristo "büyük üstad", "hoca/muallim", "şeyh" gibi sıfatlarla anılırken, o ve diğer filozofların görüşlerine saygı duyulmuş, eksikler giderilirken, şerh ve haşiyelerle ilimler zenginleştirilmiştir. İslam'ın ilk dönemlerindeki âlimlerin ilme getirdiği ikinci önemli yenilik ise, ilmin ancak bir usta, üstat önünde onun yardımıyla okunacak hale büründürülmesidir. Yazılan kitaplar oldukça kısa ama açıklama ve derin yorum gerektiren bir mahiyette kaleme alınmışlardır. Bu tür metinleri hoca olmadan okumak ve anlamak mümkün değildir.

Oysa Batı dünyasında bu ilkelerin tam tersi uygulamalar görülmüştür. XIII. yüzyıldan sonra İslam dünyasından çok sayıda eser başta Latince olmak üzere Batılı lisanlara tercüme edilmiş ve pek çoğunda yazar adı verilmemiştir. Hatta tercüme edenler kendi adlarını müellif olarak yazmışlardır. Bunun bariz örneklerinden biri İbn-i Sina'nın taşlar ve minerallerle ilgili *eş-Şifa*'daki risalesi 1930'lara kadar Aristo'nun adıyla yayımlanmıştır. Pek çok Batılı, İslam âlimlerinden bahsederken oldukça ağır, kötü ve çirkin sözlerle, küfürler ederek onları anmışlardır. Bu tavır farklı biçimlerde Batı dünyasında hâlâ geçerlidir. Fuat Sezgin'in bilimler tarihine getirdiği yeniliklerden bahsedilirken çoğu kere adı anılmadan "Türkiyeli bir bilim tarihçisinin iddia ettiği üzere", "sezginian teoriye göre" gibi sözlerle adını literatüre sokmak istemeyenler 2019 Avrupa'sında bulunabilmektedir.

Avrupa üniversitelerinde İslam dünyasında olduğu gibi hocanın ön plana çıkarıldığı da söylenemez. Batı üniversitelerinde hoca değil, kurum ön plandadır. Bu sebeple eğitimi bitirme belgesi ya da ders okutma izni, İslam dünyasındaki gibi icazet şeklinde değil, diploma biçiminde görülmüştür. Bu sebeple de kitapların hoca gerektiren mahiyette yazılması söz konusu olmamış, böylece bireysel çalışma ve öğrenmenin yolu kısmen açılmıştır. Ancak bu uygulama referans sistemini ortadan kaldırarak ilimlerin kime ait olduğunu, ilmin sahibini unutturma tehlikesini gündeme getirmiştir. Buna karşın oryantalist dünyada hoca talebe ilişkisinin devam ettiği ve önemli örnekler ortaya çıkardığını Fuat Hoca zikretmiştir. Kendisi doksan yaşında bile nasıl ki daima hocasından saygı ve hürmetle bahsettiyse, hocası Ritter de kendi hocası Brokelman'dan öyle bahsetmiştir.

Yabancı Diller ve Bilimler Tarihi Çalışmak

Aslında sadece bilimler tarihi çalışmak değil, ilmin hangi alanında olursa olsun, ciddi, detaylı ve kapsamlı araştırmalar yapabilmek için bir değil birkaç dil bilmek şarttır. Konu ilimler tarihi olduğunda ise çok sayıda dil bilmenin zarureti daha belirgin ortaya çıkmaktadır. Fuat Sezgin bu ihtiyacın hakkını fazlasıyla vermiş, hocaları gibi onlarca dil öğrenerek İslam ilimler tarihini özgün kaynaklarından araştırabilmiştir. Onun dil öğren-

meye karşı üstün bir zekâyâ sahip olduğu söylenebiler. 30'a yakın dil bildiği şeklinde bir söylenti olsa da o ihtiyacı olan dilleri kısa bir sürede öğrenemediğini belirtmiştir. Kendisine "27 dil biliyor musunuz, doğru mu?" diye sorulduğunda "biraz abartmışlar" diyerek tevazuyla cevap vermiştir ve "bu da bir şey mi, benim hocam (Ritter) 32 dil biliyordu" demiştir. Ritter de kendisine bu kadar dili nasıl öğrendiğini soranlara, "benimki de bir şey mi İspanyol filolog Ninsen 52 dil biliyordu" diyerek cevap vermiştir. Şu bir gerçektir ki Fuat Sezgin'i Fuat Sezgin yapan bildiği lisanlardır. Bu kadar çok lisan bilmese böylesi büyük bir âlim olunamazdı. Bunu kendisi de zımnen ifade etmiştir.

Fuat Sezgin İslam bilimler tarihinin anahtarı sayılan Arapçayı öğrenmeye 1943'te hocası Helmut Ritter'in tavsiyesi üzerine başlamıştır. Altı ay kadar bir sürede Arapçayı orijinal kaynaklar okuyacak kadar öğrenerek hocasının takdirini kazanmıştır. Hocası, "böylesi zor bir lisanı bu kadar kısa sürede öğrenen bir başkasını bu güne kadar görmedim" diyerek şaşkınlığını belirtmiştir. Sezgin'e göre dil öğrenmenin iki püf noktasından biri masa başında uzun süre sabırla çalışmaktır. İkincisi ise ana dilin gramerini iyi bilmektir. Bugün Türkiye'de iyi yabancı dil öğrenilemiyorsa bunun sebebi Türkçenin gramerinin iyi öğretilemiyor olmasıdır. Bu sebeple okullarda bir an önce Türkçe grameri çok daha sağlam ve sağlıklı bir şekilde öğretilmelidir. Sezgin'in kendisi de bu noktaya bir Osmanlı kadısı olan babasından *Sarf* ve *Nahiv* okuyarak ulaşabilmiştir. Dil öğrenmek sanıldığı gibi sokakta ya da yabancı ülkede değil, masa başında gerçekleşir. Belki konuşma yeteneği için ikinci bir şahsa ihtiyaç duyulabilir. Kendisi de uzun süre masa başında sabırla çalışarak onlarca dili öğrenebildiğini belirtmiştir. Akşam saat beşe kadar enstitüde çalıştıktan sonra eve gelip geç saatlere kadar bilmediği dilleri öğrenmiştir. Sezgin elli yaşından sonra İspanyolca, altmış yaşından sonra da Çekçe öğrenerek o dillerdeki yazmaları orijinal dilinde tetkik edebilmiştir. Rusya'dan aldığı bir davet üzerine altı ayda Rusçayı öğrenmiş, bildirisini bu dilde yazarak tebliğini Rusça sunabilmiştir.

Fuat Sezgin, yabancı dil öğrenemememizin önemli bir sebebini de aşağılık kompleksine bağlamıştır. Ona göre Türk insanı kendisine güven-

memektedir. Bu güvensizliğin altında **cehalet** yatmaktadır. Eğer insanlar biraz okusa, araştırırsa, gayret etse aşağılık kompleksini yenebilecektir. Ancak cehalet buna izin vermemektedir. Cehaletin sebebi ise **tembelliktir**. Gerçekten de Türkiye akademisyenlerinin akademik araştırmaya, dil öğrenimine, laboratuvara, kütüphaneye yeterli kadar vakit ayırabildiğini söylemek güçtür. Bu tembellik onu önemli hususları bilmekten alıkoymakta, o da derin bir komplekslere dönüşmektedir. Şu halde mücadele edilecek ilk husus tembelliği yenmeye gayrettir.



Hedefften Yoksunluk, İstikrar ve Çalışma Ahlâkı

Fuat Sezgin hocaya "Türkiye'de daha nitelikli bilim ve bilimler tarihi araştırması yapmak için neler yapılmalıdır" şeklinde bir soru sorulunca şöyle cevap vermiştir: "Türkiye akademisyenlerinin hedefleri yok. Yaklaşık dört yüz yıldan beri çalışıp duruyor bir şeyler arıyoruz ama belli bir hedef olmadığı için yol bulamıyoruz. Herkes kendi başına bir şeyler yapmak istiyor. Bu şekilde bir yere varılmaz. Öncelikle hayatı bütünsel olarak kapsayacak **hedef belirlemek** lazım. Bazı çalış-

kan, gayretli ve meraklı bilim adamları var. Bunlar bir şeyler yapıyorlar, yazıyor çiziyorlar ama hedefleri yok. Sadece konuyu sevdikleri için, bazıları da hobisi olduğu için bir konuyla ilgileniyor ve araştırma yapıyor. Böylesi bir yol ve yöntemle bilim yapılmaz, nitelik ortaya çıkmaz. Önce çalışmak değil, hedef koymak önemlidir, sonra çalışma gelmelidir. İnsanın kesin bir hedefi olması lazım ve o hedefe doğru başka hiçbir şey düşünmeden gitmesi lazım." Fuat hoca, "ben bunu yaptım" demiştir. "Ben otuzlu yaşlarımdan itibaren hedefimi İslam bilimler tarihinin en gelişmiş literatürünü yazmak olarak belirledim ve ömrümün sonuna kadar da bu hedef uğruna yürüdüm" demiştir.

İlim yolunda olmak isteyenlere Fuat Sezgin'in ikinci önemli tavsiyesi **sabır** olmuştur. "Sabrun cemil ve Allah korkusu" olmadan nitelikli bilim yapılamayacağını söylemiştir. Bilim her şeyden önce bir istikrar ve sabır işidir. Bekleme, tekrar etme, gözleme, uzun süre ne olup bittiğini anlamaya çalışma ve neticelere saygı gösterme ameliyesidir. Oysa özellikle son zamanlarda kimse uzun süreli çalışmalara girişmemekte, hemen bir şeylerin olup bitmesi istemektedir. Böylesi bir psikolojiyle, acelelilikle, sabırsızlıkla bilim yapılamaz. Bilim yapanlarda Allah korkusu da olmalıdır.

İlim yolunda çalışacaklara Fuat Sezgin'in üçüncü tavsiyesi **az yemek ve az uyumaktır**. Bu ilkeler İslam ilim geleneğinde de daima revaç bulunmuş tavsiyelerdir. Fuat Hoca vakit kaybı olmasın diye öğlenleri yemeğe gitmeyip evden getirdiği bir parça ekmek, peynir ve reçelle iktifa eden bir ilim dervişidir. Yemekli programlara ve resmi kutlamalara katılmayı genelde reddetmiştir. Kendi evinde eşi ve çocuklarıyla sadece yemekte bir araya gelerek sohbet edebilmekte diğer zamanlarda daima çalışmaktadır. Az uyumak da onun günlük alışkanlıklarından biridir. Yakınları giyim kuşamda da onun son derece mütevazı olduğunu, vakit kaybı olmaması için genelde aynı elbiseleri giydiğini söylemektedir. Kırk yıl aynı paltoyu giydiği, yıkandığında ütüsü bozulmayan gömlekler diktirip vakit kaybetmediği de bilinenler arasındadır.

Türk insanının okumadığını, kitaba verilen değerın Türkiye'de çok düşük olduğunu sitemle belirten Sezgin, bir uçak yolculuğunda kimin

Türk, kimin İngiliz ya da Alman olduğunu rahatlıkla ayırabildiğini söylemiştir. Kendisi, dünyanın farklı bölgelerindeki yazma kitapların peşinden koşarken sürekli seyahat etmek zorunda kaldığından, uçaktaki vakitleri daima okumakla geçmiştir. Burada belirtilmesi gereken hususlardan biri de ciddi bilim adamlarının yalnız olması ve buna alışmasıdır. **Yalnızlık** her ciddi ve verimli bilim adamının temel şiarıdır.

Fuat Sezgin'in Türkiye'deki bilim, bilim adamları ve üniversite ortamı hakkında ileri sürdüğü görüşlerden biri de **zamanın değerinin bilinmesi**, planlamanın yapılmaması ve zaman gibi bir değer hakıyla harcanmamasıdır. Sezgin her ciddi bilim adamı gibi, randevularına son derece sadıktır. Kendi ifadesine göre hayatında üç defa randevusuna geç kalmış ve onun ıstırabını her zaman çekmiştir. Bunlardan ilki hayli ilginçtir: İstanbul Üniversitesi'nden hocası Hellmut Ritter'den ders alırken bir gün uzak yerden geldiği için üç dakika geç kalmıştır. Ritter, cebinden saatini çıkararak "Sayın Sezgin üç dakika geç kaldınız bir daha tekerrür etmesin" diyerek kalıcı bir ihtar vermiştir. Konuşmalarından sıklıkla Peygamberimizin "iki günü müsavi olan ziyandadır" hadisini hatırlatarak, "biz zamanı bu kadar değerli gören bir dinin mensuplarıyız. O halde nasıl boş durabilir, her gün daha üretken olmalıyız" tavsiyesinde bulunmuştur. Ancak gerek akademide gerekse sıradan Türk insanın çalışma hayatındaki ahlâki yozlaşmanın son zamanlarda giderek daha da arttığını üzüntüyle belirtmiştir.

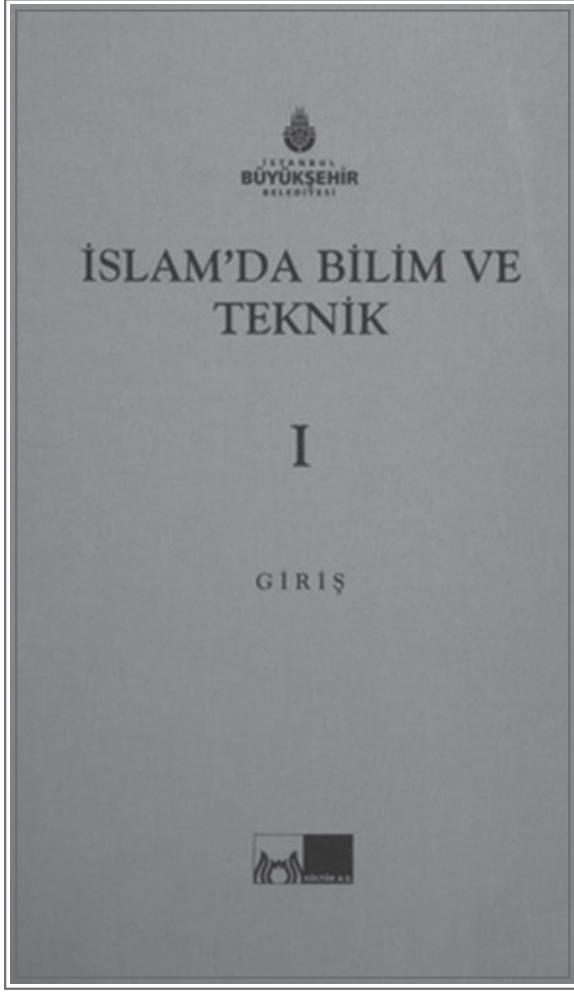
İlim yolunda şiar edinilmesi gereken önemli hususlardan biri **ilmi karşılıksız yapmaktır**. İlimden maddi bir çıkar beklememektir. İlim parayla yapılan, parasız dağıtılan bir iştir. Tam bir ilmî züht ahlaki anlamına gelen bu duyarlılık Sezgin'de fazlasıyla tezahür etmiştir. Bilimsel araştırmalarından hiçbir zaman maddî gelir beklememiş ancak çalışmaları ve eserleri onu daima yükseltilere taşımıştır. 1960 darbesinden sonra üniversiteden atılınca Almanya'ya gitmişti. Ancak kendisine bildirilmeden altı aylığına işe alınmıştır. Bu süre dolmak üzere iken yeni iş arayışı söz konusu olmuştur. İş akdinin dolmasına kısa bir süre kalmasına rağmen hiç endişe etmeyen Sezgin'in bu tevekkül hali Alman meslektaşlarını hayretler içinde bırakmıştır. "Nasıl oluyor da iki-üç ay sonra

işten çıkarılacağın halde hiç endişe etmiyorsun" denilince; "hayatımda eğer altı haftalık bir gelecek garanti edilmişse daha ilerisini asla düşünmeyeceğim" diye cevap vermiştir. Bu cevap ateist arkadaşını şaşkına çevirmiştir. Hayatında asla para biriktirmek, bir makama gelmek derdinde olmamıştır. Hatta bir ara "eğer işsiz kalırsam gündüzleri inşaatlarda çalışırım, akşamları da araştırmalarımı yaparım" diye kafasında planlar kurmuştur.

İslam Dünyasında İlmî Gerilemenin Sebepleri

"İlmi para için yapmamak": Bu düstur İslam ilim tarihinin kilit keşiflerinden ve ilkelerinden biridir. Gerek Fuat Sezgin'in çalışmalarında gerekse genel bilim tarihi araştırmalarında cevabı en çok aranan sorulardan biri "İslâm dünyasında VIII. ve IX. yüzyılda hızla gelişen ilim ve teknoloji 6-7 yüzyıl sonra niçin duraklamıştır?, İslam dünyasındaki gerilemenin sebebi nedir?" sorusudur. Doğrusu bu soruya şimdiki kadar tatmin edici, açıklamalar getirilememiştir. Tarihte bazı hadiseler açıklanamaz ve açıklanması mümkün değildir. Bu mesele de söz konusu çıkmazlardan biri gibi görünmektedir. 1956'da Fransa'nın Bordeaux ve 1960'ta Almanya'nın Frankfurt şehrinde geniş katılımlı iki kongrede İslam dünyasının niçin geri kaldığına dair cevap/ler aranmıştır. Fuat Sezgin'in bu kongreleri değerlendiren yorumlarında ve İslam *Dünyasının Duraklama Sebepleri* başlıklı verdiği konferanslardaki ifadelerine göre bu iki kongreden tatmin edici neticeler çıkmamıştır. Buna karşın gerileme teorisiyle ilgili bir dizi tespit yapılmıştır.

Fuat Sezgin Hoca'ya göre, oryantalistlerin iddia ettiği üzere, İslam bilimlerinde zeval XII. yüzyılda değil, XVI. yüzyılda kendini hissettirmeye başlamamıştır. 1956 Bordeaux ve 1960 Frankfurt Kongrelerinde sebepler arazın yerini almış, sebep ve sonuç ilişkileri birbirine karıştırılmıştır. Aynı toplantıda ve diğer çalışmalarda İslam bilim ve kültür dünyası bir bütün olarak ele alınamamıştır. Gerileme ve batış sebepleri daha erken devirlerde aranırken, İslam bilim ve kültür dünyasındaki gelişme ve ilerleme yüzlerce yıl daha devam edebilmiştir. Bugün İslam bilimlerinin belirli bir andan sonra duraklamaya başlama sebeplerini münakaşa edebilme açısından yarım yüzyıl öncesine göre daha avantajlı bir durum vardır.



Bu açıklamalara bakıldığında İslam dünyasının neden geri kaldığına dair bir cevap verilemediği görülmektedir. Sezgin'in İslam'da Bilim ve Teknik eserinin uzun önsözünde duraklama ve gerileme sebeplerinden ziyade gelişme ve ilerlemenin sebepleri üzerinde durulmuştur. Fuat Hoca ilk olarak 1889'da **Snouck Hurgronge**'in dile getirdiği ve meşhur oryantalist **Franz Rosenthal**'in yaygınlaştırdığı açıklamaları anlamlı bulmuş ve bir anlamda onlara katılmıştır. Rosenthal şöyle demektedir: "Eğer İslam dini, bilimi sadece bilim olarak, bilim aşkı olarak himaye etmemiş olsaydı ve sadece onun faydacı tarafı bakımından bilimleri tutmuş olsaydı bilimler bu kadar süratli ve bu kadar geniş şekilde gerçekleşemezdi". Bu tespiti bazı medrese tarihçilerinin de katıldığını görmek mümkündür. Fuat Sezgin gibi saygın bir bilimler tarihçisi olan Aydın Sayılı da gerileme ve duraklamanın birçok sebebini saymıştır. Bunlar arasında ilim adamlarına gereken destek ve **himayenin**

verilmemesi, savaşlar, kargaşalar, kitap ve kütüphanenin önemini yitirmesi ve medrese sayısındaki gereksiz artış en başta sayılmıştır. Özellikle Nizamiye Medreseleriyle birlikte, önceleri daha özgür, sivil ve nitelikli olan medreselerde nitelik sorunu meydana gelmiştir. X.-XI. yüzyıla kadar Müslüman âlimler ilmi sadece ilim olarak talep etmişler, faydasını düşünmemişlerdir. Ancak bu yüzyıldan sonra özellikle hukuk (fıkıh) en önemli meslek ve para getiren alan olarak belirmiş ve medreseler nakil ilimlerde derinleşmeye başlamışlardır. Böylece ilimlerde özellikle XVI. yüzyıldan sonra belirgin bir duraklama başlamıştır. Fuat Sezgin'in modern zamanlarda kelimenin tam anlamıyla bir âlim olmasının ardında, ilme söz konusu kadim mantıkla yaklaşması etkili olmuştur.

Sezgin'e göre İslam dünyasında gerilemenin temel nedenlerinden biri **Moğol** saldırılarıdır. Moğollar XIII. yüzyılda Orta Asya'dan çıkarak bütün Anadolu'yu alt üst ederek önlerine çıkan her türlü maddî manevî değeri yok etmişlerdir. Bu saldırıdan sonra İslam dünyasının kendini toparlaması kolay olmamıştır. Bir diğer önemli sebep ise **Haçlı** Seferleridir. XI. ve XIII. yüzyıllar arasında yaklaşık 175 sene devam eden Haçlı Seferlerinden kârlı çıkan Avrupalılar olmuştur. İslam dünyasına gelen Haçlılar burada gördükleri zenginlikleri yanlarında götürdükleri gibi, ilimleri de götürmüşler ve Avrupa'da uyanışın temellerini atmışlardır. Bu teori ilk olarak *Akdeniz* müellifi Fernand Braudel tarafından dile getirilmiştir. Fuat Sezgin de bu teoriye katıldığını belirtmiştir.

İslam dünyasında ilimlerin gerilemesinde yaratıcılık yeteneğinin sönmesinin ve aşağılık kompleksinin de çok etkili olduğunu söyleyen Fuat Sezgin bu konuda da ilginç yorumlar yapmış, yeni bilgiler ortaya koymuştur. Ona göre İslam dünyasında aşağılık kompleksinin ilk başladığı dönem XVII. yüzyıldır ve bu dönemde başta Kâtip Çelebi olmak üzere dönemin bazı medrese dışı âlimleri etkili olmuştur. Sezgin, özellikle Kâtip Çelebi'nin kendisini hayal kırıklığına uğrattığını söylemiştir. Zira o Batılı kaynakları kullanarak *Cihannüma* adında devasa ve değerli bir coğrafya kitabı yazmış ve böylesi bir kitabı Osmanlı dün-

yasında yazmanın mümkün olmadığını söylemiştir. Bu kitabı yazarken batılı âlimlerden de destek almıştır. Ancak Fuat Sezgin, Kâtip Çelebi'nin kullandığı batılı kaynaklara baktığında, söz konusu eserlerin İslam dünyasından etkilenilerek ya bire bir ya da serbest tarzda geniş aktarmalar yapılarak telif edildiğini tespit etmiştir. Dolayısıyla da Kâtip Çelebi, hayran olduğu batılıların aslında İslam ilimleri sayesinde o bilgileri ürettiğinin farkına varamamıştır. Ama yine de Sezgin, onun çalışkan ve zeki bir âlim olduğunu teslim etmiştir.

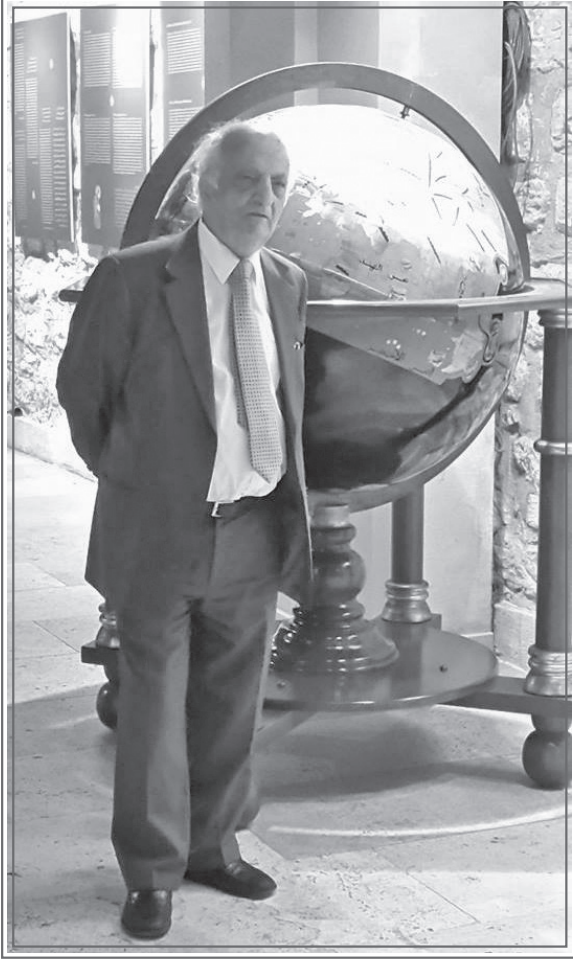
Bu vadide Fuat Sezgin, meşhur seyyah Evliya Çelebi'nin diline, üslubuna ve ilmî yetkinliğine hayran kalmıştır. Onun için "abartıyor filan" deseler de Sezgin'e göre o "son derece özgün ve heykeli dikilecek biridir". Türkiye'de giderek artan aşâğılık kompleksinin kökenlerini XVII. yüzyıla kadar indiren Fuat Sezgin, bu gün de Türk akademisyenlerinin bu hastalıktan mütevellit yaratıcı olmadıklarını belirtmiştir. Yukarıda değinildiği gibi bu hastalıktan şifa bulmanın yolu bilgilenmek ve cehaleti yenmektir, cehaleti izalenin yolu da tembellikten kurtulmaktır.

Tevazu, İyi Niyet, Vefa ve Doğallık

Fuat Sezgin'in en önemli vasıflarından biri olan üstü tevazu sahibi bir şahsiyet olmasıdır. Onu tanıyan hemen herkes, özellikle ilmî konuda hilm sahibi olduğunu, kimseyi küstürmek istemediğini, herkese yardımcı olmak istediğini belirtmişlerdir. Kendisine merakla, samimiyetle, inanarak bir şey sorulduğunda büyük bir heyecanla sonuna kadar meseleyi dinlemesi ve cevaplar vermesi herkesin şahit olduğu bir durumdur. Frankfurt'taki odası herkese açık bir ilim dergâhı olmuştur. Öyle zamanlar görülmüştür ki, içeride bir ilmî sohbet, bilimsel tartışma, proje konuşulurken sekreterin, "efendim filan ülkenin başbakanı geldi, sizinle görüşmek istiyor" diye izin istediğinde Fuat Hoca, "beklesin biraz şimdi şu mevzuyu konuşuyoruz" diyerek ilmi her şeyin üstünde tuttuğunu göstermiştir. Fuat Hoca sayesinde modern zamanlarda da "devlet adamlarının ayağına giden âlimler değil, âlimlerin ayağına giden devlet adamlarının" görüldüğü manzaralar yaşanmıştır.

"1960 benim için bir başlangıç" diyen Fuat Sezgin, kendisini üniversiteden atanlara asla kırgın olmadığını belirtmiştir. Bir defasında, Fuat hocayı istismar etmek isteyen bir grup, hoca hakkında bir kitap yazarak, kitaba "mağduriyetten muzafferiyete", "mazlumiyetten muzafferiyete" gibi hayli ajitatif/kışkırtıcı başlıklar atmak istemişler. Hoca böylesi tekliflere karşı çıkmış, geçmiş bu bağlamda gündeme getirmek istemediğini zikretmiştir. Zaten kendisi hakkında kitap yazılmasına bile hoş bakmazken bir de böyle popülist yaklaşımlara razı olmamıştır. Üniversiteden uzaklaştırma kararı veren MBK üyelerinden biriyle karşılaştığında, "İslam bilimler tarihi adına size teşekkür ediyorum, iyi ki beni üniversiteden attınız, ben de istediklerimi en iyi şekilde yapabildim, size teşekkür ediyorum" deyince, karşısındaki zâta kızarmak düşmüştür. 2008'de *Cumhuriyet* gazetesinin İslam Bilim ve Teknoloji Müzesi'nin açılış haberini vermesine sevinerek, "bak bunlar bile anlamaya başladı" diyerek ne kadar iyimser ve iyi niyetli olduğunu göstermiştir. Oysa aynı gazete 30 Haziran 2018'de Fuat Sezgin dünyaya gözlerini yumduğunda alaylı bir ifadeyle twitter hesabında "Amerika'yı Kolomb değil, Müslümanlar Keşfetti" diyen Erdoğan'ın akıl hocası Prof. Dr. Fuat Sezgin yaşamını yitirdi" başlığını atmıştır. Türkiye literatüründe Fuat Sezgin'in önemi ve çalışmaları hakkında ilk olarak 2002'de Celal Şengör'ün *Cumhuriyet Bilim Teknik*'te iki yazı kaleme alması da meselemin ironik taraflarından biridir.

Sezgin, hayatın zorluklarından yılmamış ve bunlardan asla şikâyet etmemiştir. Türkiye'den bir halefinin olmadığını söylerken elbette üzölmüştür. Ancak onun kalbinin hep Türkiye için attığı da ahir ömründe açık bir şekilde görölmüştür. Fuat Sezgin'in derdi, İslam dünyasının bilim ve teknolojide gasp edilmiş hakkının teslim edilmesini sağlamaktır. Bunu yaparken hamaset ve şovenliği değil, en muhkem delil olan bilimi kullanmıştır. "Ben bilime sığındım, bilim ne diyorsa onu ortaya koydum, eğer araştırmalarım bana farklı bir şey söylese idi onu da çekinmeden açıklardım" demıştır. *Kur'an*'ı ve dini asla bilime karıştırmamıştır. Gençliğinde hayli dindar olan, her namazını farklı bir camide kılmasına karşın bunu göstererek gösterişçi dindarlıktan bilinçli olarak kaçınmıştır.



Sezgin'in ısrarla üzerinde durduğu ve her fırsatta dile getirdiği konulardan biri İslâm'ın ilerlemeye ve bilime asla engel olmadığıdır. Aksine İslâm kadar bilimi, araştırmayı destekleyen, teşvik eden başka bir din yoktur. Ancak ilginç bir şekilde, İslam dünyasının bilim ve teknolojide kaydettiği büyük gelişmeleri duymak, bilmek, onları tanımak Batı dünyasından ziyade Müslümanlar için zor gelmiştir. "Keşfettiğim yenilikleri anlatmakta Batı'dan daha çok Müslümanlar beni zorluyor, onlar bana direnç gösteriyor, dediklerimi anlamıyorlar" diyerek sitem etmiştir.

Fuat Sezgin, özellikle 2000'li yıllardan sonra Türkiye'de tanınmaya başlanmıştır. Geniş halk kitlelerince ise ancak 2010'dan sonra tanınabilmiştir. Fuat Hoca'nın Türkiye'de çok geç keşfedilmesi elbette Türkiye ilim dünyası için büyük bir ayıptır. Eserleri daha çıkar çıkmaz başta İngilizce ve Fransızca olmak üzere Arapça, Farsça ve Urduca gibi dillere çevrilmesine karşın, Türkçeye ya çevrilmemiş ya da çok geç tercüme edilmiştir. Temel eseri

GAS hâlâ tercüme edilmemiştir. 1967-8'de GAS'ı bireysel olarak tercüme girişenler olmuş ancak bürokrasi ve yerleşik zihniyetin yönetimdeki temsilcileri "ne gerek var tercüme, aslından alalım kütüphanelere koyalım" diyerek yeniliğine ve keşfe engel olmuşlardır.

2005'ten sonra bürokratik kurumlar kendilerinden beklenen zorlaştırma ve ciddiyetsizliği hocaya da göstermişlerdir. Bir keresinde Türkiye'den Hocaya telefon edilerek, "efendim kurum olarak (muhtemelen, Kültür ya da Milli Eğitim Bakanlığı) eserlerinizi tercüme etmek istiyoruz, kitabınız kaç sayfa?" diye sorulmuştur. Fuat hoca "hangi eserim, eserlerimin kaç sayfa olduğunu bilmiyorum, sadece 13-14 cilt olduğunu söyleyebilirim" diyebilmiştir. Bu süreçte bir Arap iş adamının "ben her türlü masrafını karşılayayım eserlerinizi Türkçeye tercüme ettirelim" teklifini ise "onuruma dokunur" diyerek reddetmiştir. Gerçekten de Fuat hoca çok onurlu bir ilim adamıdır. Almanya'nın kendisine üst düzeyden teklif ettiği vatandaşlık teklifini kabul etmemiş, daima Türk pasaportu taşımakla iftihar etmiştir.

2000'li yıllardan sonra genelde Avrupa, özelden Almanya'da yabancılara özellikle de Türklere ve Müslümanlara karşı tutum yavaş yavaş değişmeye başlamıştır. Dolayısıyla da hocayı rahatsız edici gelişmeler sürekli hale gelmiştir. O bu süreçte hiç yılmadan bıkmadan çalışmalarına devam ederken, bir taraftan da Frankfurt'ta kurduğu müzenin bir benzerinin Türkiye'de kurulması için var gücüyle canhıraş bir çalışma içine girmiştir.

Bir gün kahvaltı sırasında eşi Ursula Hanım, "burada çok işler yaptın, memleketine yönel!" deyince, Türkiye'ye, Türk insanına daha çok hizmet etmek isteğini daha güçlü hissetmeye başlamıştır. Nitekim olaylar birbirini kovalamış, Türkiye'den yapımçılar, bilim insanları Hocayı keşfetmiş, belgeseller çekilmeye başlanmıştır. Çeşitli hadiselerin zuhuruyla ve Allah'ın bir lütfü olarak Arap bir iş adamının kendi evi için Hocaya yaptırdığı İslam bilim tarihine dair modelleri/objeleri bağışlamasıyla 2008'de Gülhane Parkı içindeki bir binada İslam Bilim ve Teknoloji Müzesi'ni kurarak burada 600'e yakın materyalin sergilenmesini sağlamıştır.

Fuat Sezgin'i hayatında bu müze kadar heyecanlandıran bir başka olay ya da gelişme belki de

olmamıştır. Bu müzenin açılmasına çocuklar gibi sevinmiştir. Müzenin kurulması sırasında materyallerin taşınmasından isimlendirilmesine, yerlerinin belirlenmesinden, tanıtım yazılarına kadar her türlü detayla kendisi ilgilenmiştir. Ancak Türkiye bürokrasisinin ve memurlarının hoyrat, vurdumduymaz hali hocayı çok üzmüş, zaman zaman bezginlik derecesinde eziyete dönüşmüştür. Bazı memurlar terbiye sınırlarını aşarak hocaya hakarete varan kabalıklar sergileyebilmişlerdir. Hocanın müzede yer alan modeller için beş dilde hazırladığı tanıtım metinlerini ve levhalarını aklı evvelin biri, tek dile indirerek yerleştirmiştir. Oysa hoca beş ayrı dilde tanıtım yazarak, İslam bilim mirasının burayı ziyaret eden bütün milletler tarafından hakkıyla bilinmesini istemiştir. Fuat Hoca bütün bu yaşadıklarından dolayı, "müze hayal ettiğim gibi olmadı ama buna da şükür" serzenişinde bulunmuştur. Bütün bunlara karşın yılmadan, yorulmak nedir bilmeden çalışmalarına devam etmiş, müzenin kurulması ve tanıtılması için Türkiye, Almanya arasında bir taraftan mekik dokurken, diğer taraftan sözlü ve görsel medyayı bilgilendirmiştir. 89 yaşında yaklaşık 30 senedir gelmediği Beyazıt Sahafı Çarşısı'nı zor adımlar ve meraklı gözlerle dolaşırken kendisini gördüğümde elini öpme şerefine nail olmuşum. Birkaç kelam ettikten sonra "benim Gülhane'de açtığım müzeye gittin mi, talebelerini götürdün mü" sorularını sormuş ve "orası çok önemli" diyerek, o müzeye ne kadar önem verdiğini belirtmişti.

Her ne kadar aksaklıklar da olsa Türkiye'de nitelikli işlerin yapılabileceğine kanaat getiren Fuat Sezgin adına 2010'da "Fuat Sezgin İslam Bilim Tarihi Araştırma Vakfı" kurulmuştur. Vakıf bünyesinde önemli bir kütüphane de inşa edilerek Sezgin'in kitaplarının buraya intikali çalışmalarına başlanmıştır. Ancak vefatı üzerine, gerek hazırlamakta olduğu son çalışma fişlerine gerekse şahsi eşyaları olan kitaplarına Alman hükümeti "millî kültür varlığı" muamelesi yaparak el koymuştur. Mevcut durumda mahkemesi devam etmektedir.

Her ne kadar tanınması geç olsa da Fuat Sezgin başta İslam dünyası olmak üzere, Türkiye için çok büyük bir değer olmuştur. Fuat Sezgin'in bilim ve zihin dünyasından nasibi az olan akademi için eserleri, yöntemi, çalışkanlığı ve bilime bakış zihniyeti büyük bir rehber niteliği görmektedir.

Sezgin yitik hazinenin haritasını çizmiş, hanelerine hazinenin keşfini bırakmıştır. Bu bakımdan Sezgin, İslam bilim dünyası için bir başlangıçtır ama bu çok iyi bir başlangıç olmuştur. Fuat Hoca ilerlemiş yaşına ve sağlık sorunlarına rağmen konferanslar vermeye ağırlık vermiştir. Ahir ömründe "yaptıklarımı, eserlerimi Türkiye/milletim tam olarak anlamadı" yakınmasında bulunmuştur. "Farklı dillerde yazdım, ama çok da tesirli olmadı. **Yanıldığımı fark ettim.** Onun için ömrümün sonlarına doğru konferanslar vermeye başladım" diyerek, bizlere bir taraftan "beni tanıyın" nidasıyla seslenirken, hayat tarzıyla da örnek olmuştur.

Fuat Sezgin'in mirası kolay anlaşılacak ve tüketilecek bir birikim değildir. Onu anlamanın en iyi yollarından biri ortaya koyduğu yenilikleri başta ders kitaplarında olmak üzere, eğitimin farklı aşamalarında, değişik yol ve yöntemlerle yeni nesillere duyurmaktır. Mevcut durumda ders kitapları büyük ölçüde klasik yanıtlara, alışıldık ezberlere, pozitivist paradigmaya ve Avrupa-merkezci bilim anlayışına sıkı sıkı sarılarak devam etmektedir. Fuat Sezgin'in icatlarının ders kitaplarına çok az yansıdığı görülmektedir. Tez elden bütün ders kitaplarında komplekse kapılmadan, korkmadan, hamaset yapmadan bu yenilikler bilimsel bir dil ve üslupla yerini almalıdır. Ancak mevcut pozitivist zihniyetin buna direnç göstereceğine dair bir korku da yok değildir. Diğer taraftan Fuat Sezgin, İslam bilimler tarihi araştırmalarını var gücüyle doğa bilimlerinde yoğunlaştırmıştır. Metafiziğin ancak fizik bilinerek, ilahiyatın ancak dünyevî ilimlerin iyi bilinerek anlaşılabilirliğini göstermiştir. Devasa eseri GAS'ın sadece ilk cildini giriş mahiyetinde İslâmî ilimlere ayırmıştır. Diğer bütün ciltler doğa bilimlerine ayrılmıştır. Felsefeyi en sona bıraktığından kendisi de pişman olmuş ve "bunu mutlaka önce yazmalıydım demişse de" ömrü vefa etmemiştir. Zira Batılıların İslam dünyasında, Müslümanlar arasında felsefe yoktur ithamının yanlış olduğunu bütün delilleri ve örnekleriyle tespit etmiştir. İslam dünyasında zengin bir felsefe mirası da vardır.

Bilime büyük bir tutkuyla inanmış bu zahit ve eşsiz âlimin, bilim zihniyetiyle hayli mesafesi olan bir toplumda gerçek anlamda tanınması, tanıtılması ve canlı tutulması zor gibi görünmektedir.

Yeni Medyanın Dijital Yerlileri: Çocuklar ve Yeni Medya Okuryazarlığı

Prof. Dr. Zakir AVŞAR

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İletişim Fakültesi Dekanı

Yeni Medyanın Bilinçli Kullanıcıları İçin Dijital Medya Okuryazarlığı

Küreselleşme ve bilişim teknolojilerinin ilerlemesiyle bilgiye anında ulaşma ve bilgiyi paylaşma yaygınlaşan bir durum olmuştur. Web 2.0 yenilikleriyle dijital ağlar sayısal verileri bulma, işleme ve dağıtma konusunda hızlanmıştır. Dijital teknolojiler ve sağladığı yenilikler yeni medya olarak tanımlanmaktadır. "Yeni medyanın, geleneksel medyadan (gazete, radyo, televizyon, sinema) ayırt edici temel özellikleri

etkileşimli ve multimedya biçimine sahip olmasıdır" (Binark, 2007: 21). Mekân sınırını kaldıran yeni medya, iletişimin çift yönlü olmasını pekiştirmiş ve anında geri dönüşlerle etkileşimli iletişimi ön plana çıkarmıştır. Gilster (1997: 146) yeni web teknolojisinin etkileşimselliği arttırdığını ve kullanıcıların içerikleri yeni yollarla keşfetmesini kolaylaştırdığını belirterek, bu etkileşimli yeni yolları kuran ve büyük potansiyele sahip hususun hipermetinsellik olduğunu vurgulamaktadır. Gilster (1997: 148), etkileşimli medya olarak yeni medya teknolojisinin soru sorma ve cevap alma şansı verdiğini söylemektedir. Hipermetinler üreten yeni medya World Wide Web'in temelini oluş-

turan ve farklı dijital ağlara geçişi kolaylaştıran, "elektronik bağlantılı metinler" (Patterson, 2015) olarak tanımlanabilir. Hipermetin sadece yazılı metinden ibaret olmayan, görsel tablo ve şekilleri barındıran ve yeni medya okuryazarlığının temel nesnesi olan metin-

lerdir. Hipermetin okuma ve üretme kişinin bilinçli olması ve eleştirel okumalar yapması açısından önemlidir. "Hipermetinsellik öznenin ve anlamın sabit olmadığını göstermenin teknolojik bir yoludur" (Narin, 2016: 119).

İngiliz Kültürel

Çalışmalar (1964) etrafında toplanan düşünürler medya içeriklerine maruz kalan kişilerin sanıldığı kadar pasif olmadığını, doğru alımlamalar ile medya karşısında seçici olabileceğini söylemektedir. Stuart Hall, İngiliz Kültürel Çalışmalar Okulu'nda yaptığı çalışmalar ve sonrasında geliştirdiği kültür ve medya okumaları doğrultusunda kodlama ve kod açma teorisiyle doğru okumaların yapılacağını vurgulamış ve üç okuma türü geliştirmiştir. Burada okumadan kast edilen sadece yazılı metinleri algılayıp ona anlam yüklemek değil, aynı zamanda görsel-işitsel mesajların da bir metin gibi okunmaya açık olduğu fikrinin kabul edilmesidir. Hall, hâkim okumayı var olan



düşünceleri olduğu gibi kabul eden ve pekiştiren okuma olarak tanımlamaktadır. Muhalif okuma, kişinin mesaj içeriklerinin farkında olması ve ona karşı tavır sergilemesidir. İki okuma tarzının orta yolu gibi görünen müzakereci okuma ise kişinin hem egemen ideolojinin fikirlerini görüp anlaması hem de kendi algısına hitap eden mesajları alımlamasıdır.

Medya ile aracılanan, doğruluğu teyit edilmeyen içerikler karşısında medya okuryazarlığı kavramı ortaya çıkmıştır. Medya okuryazarlığı mesajların doğru anlaşılması, eleştirel düşünerek yorumlanması ve farklı kanallarla teyit edilmesini kapsamaktadır. Medya okuryazarlığı becerisi kazanan ve eleştirel düşünce yapısıyla metinleri analiz eden kişi medya karşısındaki pasif konumunu terk etmektedir. Mesajları olduğu gibi alımlayan kişi metinlerdeki gerçeklik, güvenilirlik, doğruluk, güncellik gibi unsurları göz ardı etmektedir. Medya okuryazarlığı bu durumun değiştirilmesi ve özellikle bilinçli kişilerin bu mesajları irdelemesi için yapılmaktadır. Alan Rubin (1998), medya okuryazarlığı için üç durumdan bahsetmiştir. Bunlar “medya mesajlarına ulaşma, onu çözümleme ve değerlendirme” süreçleridir (akt. Mutlu, 2012: 220). Medya okuryazarlığı sadece iletilen mesajları çözümlemek değil kendi mesajlarını yeniden oluşturabilme becerisi içermektedir. “Yeni medya kullanıcılarının içerik uzmanı olması yerine, yeni şeyler öğrenebilme yeteneğine sahip, daha fazla öğrenme için motivasyonunu yüksek tutan, istediği yer ve zamanda bilgiye ulaşabilen sosyal ağ öğrenenleri olması hedeflenmektedir” (Topçu ve Türk: 2016: 465). Messaris (2006) medya içeriklerinin görsel diline önem verilmesi gerektiğini ve medya okuryazarlığı kapsamında eğitimin ve çözümlemenin ana temelini görsel dilin oluşturduğunu söylemektedir. O’na göre kavramlar ile görüntü arasında ilişki kurmak yeni anlamları keşfetmeyi ve farklı boyutlarıyla görmeyi sağlamaktadır.

Hobbs (1998: 128) medya okuryazarlığı hakkındaki temel soruları derlediği çalışmasında 1995 yılında Kuzey Carolina’da bir grup eğitimcinin toplandığını ve bazılarının sinema filmleri ve gazete gibi kitle iletişim araçlarının medya okuryazarlığı eğitiminde kullanılabileceğini söylediklerini belirtmektedir. Onlara göre medya, metin-

leri alımlama ve okuryazarlık açısından eleştirel bakma becerisi sağlamada etkili bir araçtır. Bir filmi veya gazete yazısını incelemek ve anlamlarını keşfetmek okuryazarlığa katkı sağlamaktadır. Kimi eğitimciler ise asil olarak medya içeriklerinin algı ve etkileme konusunda büyük bir etmen olduğunu vurgulayarak medyayı eleştirmişlerdir. Bu görüşü günümüzde gelişen dijital teknolojiler ve yeni medyaya uyarlamak mümkündür. Yeni medya içerikleri hızla yayıldığı ve kullanımı basit olduğu için her yaştaki insana ulaşabilmektedir. İnternet ve cep telefonları sayesinde geleneksel medyanın yerine alternatif olarak gelen dijital medyaya erişim kolaylaşmıştır. Öyle ki bu kolay ulaşılabilirlik ve hızlı ağ, gazetecilikte yurttaş gazeteciliği dediğimiz kavramı doğurmuştur. Bu anlayış, yeni medya kullanan herkesin bir nevi gazeteci konumuna gelerek bilgi edinme, görselleştirme, yazı ile açıklama ekleme ve yayınlama şansına ulaşmıştır. Bu sayısız bilgi sirkülasyonu yeni medyayı kötü amaçla kullanan kişiler karşısında bir önlem alınması ya da gerçeğin sorgulanması ihtiyacını gündeme getirmiştir. Yeni medya beraberinde güvenlik, özel alan, gözetim, sanal hayat, tüketim amacıyla kandırılma gibi birçok sorunu ortaya çıkarmıştır. Özellikle yoğun algı üretimine ve mesajlara maruz kalan çocuklar için medya okuryazarlığı günümüzde neredeyse zorunlu bir ihtiyaç olmuştur.

Dijital Yerliler: Çocuklar ve Yeni Medya

Dijital yerliler ve dijital göçmenler alanyazında yer etmiş kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavramın ortaya çıkmasında Prensky’nin (2001) çalışmaları ve düşünceleri etkili olmuştur. Bilişim ve iletişim teknolojilerinin ortaya çıktığı dönemde ve sonrasında doğan, küçük yaşlardan itibaren dijital dünyaya aşina olan ve yeteneklerini teknoloji ile geliştiren kişiler dijital yerli olarak adlandırılmaktadır. Dijital göçmenler ise dijital teknolojilerden önce doğan ve çağa ayak uydurmaya çalışan kişilerdir.

Dijital yerliler çocukluğundan itibaren hem dijital medya araçlarını kullanan hem de bu araçların etkilerine en çok maruz kalan kişilerdir. Öğrenme becerileri, algıları dijital göçmenlere nazaran daha farklı olan dijital yerlilerin, medya

içeriklerini doğru algılaması önemlidir. Dijital nesil için bilginin ve eğlencenin öncelikli kaynağı internettir. Bu yüzden internetteki bilgilerin, mesajların, reklamların ve oyunların içeriği, amacı, doğruluğu ve anlamı teyit edilmelidir. Yeni medya okuryazarlığı hem çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri için bir rehber olmakta hem de çocuklara uygulanan bir eğitim programı olmaktadır.



Yeni medya yöndeşme (convergence) özelliği ile televizyon ve film izleme, haber okuma, radyo dinleme gibi birçok kitle iletişim araçlarını içinde barındırmış, çocuklar için her yerde erişilebilir içeriklerin bulunmasını kolaylaştırmıştır. Aileler sosyal ortamlara girdikleri zaman telefon veya tabletten çizgi film, çocuk videoları ve oyunlar açıp çocukların oyalanmasını sağlamaktadır. Ailelere kolaylık gibi görünen bu teknolojinin içerikleri sanıldığı kadar masum olmayabilir.

5651 sayılı İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi ve Bu Yayınlar Yoluyla İşlenen Suçlarla Mücadele Edilmesi Hakkında Kanun'un 8. maddesinin 2. fıkrasında çocukların cinsel istismarı, 5. fıkrasında müstehcenlik suçları yer almaktadır. Yeterli şüphe bulunması dâhilinde erişimin engellenmesi kararı soruşturma evresinde hâkim, kovuşturma evresinde ise mahkeme tarafından verilmektedir (5651 sayılı kanun). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme madde 17'de ise "taraf devletler kitle iletişim araçlarının çocukların toplumsal, ruhsal ve ahlaki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik kaynakları" içermesini ön görmektedir. Doğrudan suç niteliği taşıyacak içeriklere erişim engelenirken yeni medya ile hızlanan bilgi akışında mesajlar, reklamlar veya kötü niyetli yazılımlar doğrudan olmasa bile dolaylı yünden alıcılara iletilmektedir.

Küçük yaşlarda dijital dünyaya alışan çocuğun okul çağında internet alışkanlığı devam etmekte ve büyüdükçe ilgisini çeken içerikler değişmektedir. Bu yüzden çocuğun kendisinin yeni medyaya bilinçli ve eleştirel bakabilmesi için okullarda medya okuryazarlığı seçmeli dersleri konulmuştur. Yeni medya ile geliştirilen eğitimde yazının yanı sıra görsel ve işitsel sembol odaklı alternatif bir eğitim göze çarpmaktadır. Gerek günlük hayat deneyimi gerekse okuldaki medya eğitimi kapsamında içerikleri bilinçli okuyan bir nesil amaçlanmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitiminde teknoloji kötü ve uzak durulması gereken bir şey olarak değil yaratıcılığı geliştiren, eleştirel düşünmeye katkı sağlayacak bir araç olarak gösterilmelidir. Ülkemizde, bu satırların yazarının RTÜK Başkanvekili olduğu dönemde, girişimlerimizle 2004 yılında Radyo Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortak projesi olarak ortaokulda medya okuryazarlığı seçmeli ders olarak sunulmuştur. Günümüzde yaygınlaşan bu eğitim artık okul müfredatlarının bir parçasıdır. Dijital teknolojilerden kaçmak veya onları kullanmamak neredeyse imkânsız bir hal almıştır. Fakat bilinçli öğretmenler, ebeveynler ve çocuklar bu eğitimle yeni medyayı tanımayı öğrenmektedir. Bu eğitimle çocuklar internetin özelliklerini, nasıl kullanılacağını, araştırma yapmayı ve internette dikkat edilmesi gereken şeyleri öğrenmektedir.

Çocuklar interneti ödev yapma, araştırma dışında en çok oyun için kullanılmaktadır. Bilgisayar ve telefon oyunları çocukların ilgisine yönelik şekilde tasarlanmıştır. Türk (2013) yeni pazar arayışında olan oyuncak ve reklam sektörünün hedefinde çocukların olmasını üç nedene dayandırmaktadır. Türk'e göre (2013) potansiyel alıcı konumunda çocukların olmasının nedeni çocukların kendi harçlıklarını istediği yere harcama özgürlüğünün artması, çocukların alışverişte aileleri üzerinde yönlendirici olması ve pazarlamanın çocukların algısıyla şekillenmesi olarak açıklamaktadır. Reklam arayışının yeni yolunun oyun reklam (advergame) olduğunu belirten Türk (2013), oyunun içine yerleştirilen reklam içeriklerinin bilincinde olunması ve çocukların doğru yönlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Elbette tüm bu nedenlerle, çocuklar için içeriğin kendi değerlerimizle bağdaşır bir şekilde yerli ve milli olarak üretimi de önemlidir, başkaları tarafından üretilen bir içeriğin çocuklarımıza yararlı olması düşünülemez. Zaman zaman çocuk oyunlarında, hatta yetişkin oyunlarında şiddet, cinsellik öğelerinin yoğunluğu dile getiriliyor, bir adım daha ileri gidiyor, islamofobik öğelerin kendi yavrularımıza empoze edilmesine şahit oluyoruz, ancak bu şikâyetlerimizi gidermenin tek yolunun bilinçli tüketmek kadar kendimize uygun olanı üretmekten geçtiğini de görmemiz gerekiyor.

Kimi oyunlar ise doğrudan pazarlama yapıyor. Kültür emperyalizmi, kendi endüstrisini bizlere dayatıyor. Şayet kendi endüstrimizi üretmez isek yine ciddi sıkıntılara duçar olacağız.

Serttaş (2015: 37) advergame'in oyunun içinde markadan izler taşıdığını ve gizli bir pazarlama aracı olduğunu vurgulamaktadır. "Örneğin, çocukların hangi yiyeceği istedikleri, bu yiyeceklerin televizyonda ne kadar sık reklamının çıktığıyla doğru orantılıdır" (Taras ve diğerleri, 1989; akt. Kağıtçıbaşı, 2013: 129). Yeni medya tıpkı geleneksel medya gibi tutum ve davranışlarda etkilidir. Çocuklar yeni medya içeriklerindeki reklamlar sayesinde ürünü aklında tutmakta ve ürüne ulaşma isteği bilinçaltına yerleşmektedir.

Keza bilgisayar oyunlarının içerikleri de kötü yönlendirici olabilmektedir. İleri düzey savaş oyunları çocuk gözünde şiddet olgusunu normal-

leştirilmekte ve keyif alınan bir şey gibi lanse etmektedir. Oyun pazarı oyunların içeriğini eğlence odaklı hale getirmek için günlük hayatta tasvip edilmeyen davranışları sanal ortamda meşru kılarak çocukların psikolojik ve ahlaki gelişimine kötü örnek olmaktadır. Eraslan (2018: 118) internetin ve sosyal medyanın kendine özgü formlarından dolayı algı yönetimine açık olduğunu belirtmektedir. Eraslan (2018: 120) sosyal medyadaki algı yönetiminin derinlemesine analiz gerektirdiğini, zihin-his ve bilgi bağlamında teknikler kullanıldığını ve sosyal medya kullanan herkesin algılarla karşılaşacağını vurgulamaktadır. Bu algı görüntüleri farklı lanse etme, içerikleri farklı yorumlama, sahte içerikler üretme, şiddeti meşrulaştırma, bilinçaltı mesajları üretme ve tuzak link sayfaları gibi tekniklerle yapılmaktadır. İdeolojik fikirlerin sosyal medya vasıtasıyla çocuklara ve gençlere iletilmesi karşısında farkındalık önemlidir. Bu farkındalık çocuğun eğitimini aldığı ilk yer olan ailede başlar, okulda devam eder ve bu eğitimle kendisi içerikleri okumayı öğrenmelidir.

Atalay (2019: 181) sosyal medya kullanımı için en düşük yaş sınırının her yerde farklılık gösterdiğini, Türkiye'de on üç yaş sınırı olduğunu fakat sosyal medya kullanıcılarının bazılarının bu yaştan daha küçük olduğunu söylemektedir. Günümüz dijital dünyasında görsel dünyanın daha etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Özellikle Youtube'un video izleme, kanal sahibi olma ve içerik üretme şansı tanınması, bu aşamaların çaba gerektirmemesi ve izlenme sayısına göre ekonomik gelirle birlikte ün sağlması tercih edilen bir alan olmasını sağlamıştır. Video içerikleri müzik, makyaj, seyahat, çocuk videoları gibi formatlarda üretilmektedir. Çocuk izleyicilerin çok olması ve bilhassa çocukların kanal sahibi olarak videolar çekmesi belli başlı sorunları beraberinde getirmektedir. Çocuklar gördükleri kişileri rol model olarak benimseyebilir, olumsuz davranışlara özenbilir veya sosyal medya bağımlısı olabilirler. Özellikle çocuk kullanıcıların çektiği videoları yine çocuk izleyici tarafından izlendiğinde izleyici açısından özenme, aynısını yapma gibi eğilimler ortaya çıkabilir. Çocukların videolarda oyun oynaması, oyun tanıtması veya eğlenceli videolar çekmesi sorun olarak görülmemekte ancak makyaj yapmaları, tehlikeli hareketler denemeleri büyük



risk teşkil etmektedir. Atalay (2019) çalışmasında çocuk influencer olan *Babishko Family Fun Tv* adlı kanalın sahibi Işıl'ı ve yüklediği videoları ele almaktadır. Atalay, çocukların videolarda verdiği bilgilerin kötüye kullanılabileceği, kişilik haklarının çıkar amaçlı kullanılmasını ve bizzat ailelerin bunu teşvik etmesini eleştirmektedir.

Yeni medya okuryazarlığı çocuklar için güvenlikten ahlaki gelişime, reklam ve tüketimden kişilik haklarına kadar tüm alanları kapsamakta ve önem arz etmektedir. Çocukların ve ailelerin bilinçli olması gelecek kuşakların iyi bir donanımla ve gelişimle büyümesini sağlamaktadır. Bugünün yarınları olan çocuklar yeni medyayla barışık olmalı ve onu nasıl kullanacağını iyi öğrenmelidir.

Kaynakça

- Atalay, G. E. (2019). "Sosyal Medya ve Çocuk: "Babishko Family Fun TV" İsimli Youtube Kanalının Eleştirel Bir Analizi" *Erciyes İletişim Dergisi Uluslararası Dijital Çağda İletişim Sempozyumu Özel Sayısı* (1) 179-202.
- Binark, M. (2007). "Yeni Medya Çalışmalarında Yeni Sorular ve Yöntem Sorunu", *Yeni Medya Çalışmaları*. (der. Mutlu Binark) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Eraslan, L. (2018). *Sosyal Medya ve Algı Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley.
- Hall, S. (2003) *Kodlama ve Kodaçım*, (Hazırlayanlar: Zeynep Özarslan, Barış Çoban), Söylem ve İdeoloji Mitoloji, Din, İdeoloji, İstanbul, Su Yayınları.

Hobbs, R. (1998). "The Seven Great Debates In The Media Literacy Movement". *Journal Communication*, 48(1), 16-32. Çev. Türkan Bağlı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 1, ss.122-140.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş*. On Beşinci Basım İstanbul: Evrim Yayınevi.

Messaris, P. (2006). "Visual Aspects of Media Literacy", *Journal of Communication*, volume 48, issue 1. 70-80.

Mutlu, E. (2012). *İletişim Sözlüğü*. Altıncı Basım. Ankara: Sofos.

Narin, B. (2016). "İnternet Gazeteciliğinde Hipermetin Üretimi" *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, sayı 43. 118-149.

Patterson, N. (2015). "Hiper Metin ve Değişen Okuyucu Rollerini" Çev. Şevki Işıklı, Gamze Aksel. *Online Academic Journal of Information Technology*, cilt 6, sayı 20. 65-74.

Prensky, M. (2001a). *Digital Natives, Digital Immigrants* <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Dijital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Erişim Tarihi: 18.07.2019.

Serttaş, A. (2015). "Yeni Medyada Reklam Yapmak: Yaratıcılığın Sınırları" *Yeni Medya ve Reklam*, (ed. Abdullah Özkan, Nilnur Tandıçgüneş, Betül Onay Doğan). İstanbul: Derin Yayınları. 23-40.

Topçu, Z. Ve Türk, M.S. (2016). "Dijital Çağ Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Medya Becerileri", *Yeni Türkiye Dergisi* 89, 459-466.

Türk, M.S. (2013). "Oyun Reklamı Bağımlısı Çocuklar (Advergame)" *Çağın Polisi Dergisi*, sayı 134. <http://www.caginpolisi.com.tr/oyun-reklamli-bagimli-cocuklar-advergame/>

Erken Çocukluk ve Okulöncesi Eğitimde Yerlilik ve Millilik Meselesi

Prof. Dr. Burhan AKPUNAR
Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa

Türkiye'nin, son yıllarda sıklıkla dile getirilen hedeflerine ulaşabilmesi ve bununla bağlantılı olarak uluslararası arenada hak ettiği yeri alabilmesi için her sahada yerli fikir, tasavvur ve üretilen olan ihtiyacı kadar, yerli ve milli bir eğitim sistemine de ihtiyacı olduğu muhakkaktır. Buradaki yerlilik ve millilik; evrensel gerçekler ve gereklilikleri yadsımadan, yerel dinamikleri dikkate alan ve mensubu bulunduğumuz medeniyet ve kültürel kodlarla bezenmiş bir eğitim sistemi anlamındadır. Zira ekonomik, sosyal ve beşeri gelişmede, adı gibi amacı, içeriği ve uygulaması da milli olan bir eğitim, kritik öneme sahiptir.

yal davranışları üzerinde kalıcı bir etkisi olan bu dönem, onun sonraki öğrenme yaşantıları, refahı ve üretkenliği için temel oluşturmaktadır (Tunçeli ve Zambat, 2017). Konuyla ilgili olarak modern psikoloji ve eğitim disiplini ile dini nakiller, erken çocuklukta eğitimin bireyin sonraki hayatının çekirdeği hükmünde olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu çekirdek, gerek bireyin, gerek ailenin ve gerekse toplumsal yaşamın "kaderini" belirlemede çok güçlü bir etkiye sahiptir (Çelik, 2015). Erken çocukluk eğitiminin bireyin yaşamındaki önemine binaen şu benzetme yapılabilir: İnsanın



Yerli ve milli eğitim hamlesinde ilk el atılması gereken kademe, belki de erken çocukluk ve okulöncesi eğitimidir. Çünkü doğumla başlayan ve ölüme kadar devam eden bir süreç olan eğitimde, çocukluk evresi kritik öneme sahiptir. Erken çocukluk eğitiminin, çocukların gelişim ve öğrenmesi üzerinde güçlü etkileri olduğu konusunda genel bir fikir birliği vardır (TEDMEM, 2019). Çocuğun bilişsel kapasitesi, kişiliği ve sos-

hayatı bir oyun veya film ise, bu filmin senaryosu çocuklukta yazılmakta ve sonra da yaşam denilen süreçte icra edilmektedir. Bu senaryo, çocuğun doğumuyla başlayan kamera kayıtlarına dayalı zihinde yazılan kalıplar veya şablonlardır. Nitekim bu önemine binaen özellikle son yıllarda gerek Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve gerekse akademik camiada erken çocukluk ve okulöncesi eğitiminin önemine sıklıkla vurgu yapılmaktadır.



Bu çalışmada erken çocukluk eğitimi kavramı, okulöncesi eğitimini de kapsayacak anlamda kullanılmıştır. Çünkü Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ile ilgili bulgular ağırlıklı olarak okulöncesi eğitime ait olup, kabul gören ve uygulanan sistem okulöncesi eğitimdir (Gülaçtı, 2014). Daha önce gerek MEB ve gerekse akademik camiada erken çocukluk ve okulöncesi eğitime yönelik odaklanmadan bahsedildi. Bu odaklanmanın birçok boyutu vardır. Bunlardan en görüneni ve aslında en kolay olanı, erken çocukluk ve okulöncesi eğitim kademesinin yaygınlaştırılmasıdır. Zira gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında, Türkiye’nin erken çocukluk ve okulöncesi eğitimdeki okullaşma oranının epeyce düşük olduğu görülebilir. Erken çocukluk ve okulöncesi eğitim kademesinin yaygınlaştırılmasına yönelik son yıllarda başta MEB olmak üzere birçok resmi kurum ve kuruluş ile resmi olmayan müesseselerin gayret ve girişimleri dikkat çekmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki, erken çocukluk ve okulöncesi eğitimdeki bu nicel (sayısal) gelişmeler tek başına bizi Nirvana’ya ulaştıramaz. Bunun en tipik örneği, ilköğretimdeki okullaşma oranındaki gelişmelerdir. Türkiye’de, yakın tarihte ilköğretimdeki okullaşma oranı çağdaş dünya oranlarına yaklaştığı halde, gerek üst eğitim kademelerinde ve gerekse günlük yaşamda bunun olumlu yansımaları beklentileri karşılayamamıştır. İlköğretimdeki okullaşma oranının artmasıyla ne lise ve ne de üniversite eğitiminde bir kalite sıçraması görülmemiştir. Dahası, günlük yaşamda (apartmanlarda, sokak-

larda, trafikte, hastanelerde, okullarda vb.) artık tamamına yakını ilköğretim mezunu olan gençlerin tutum ve davranışlarında kayda değer bir iyileşme göze çarpmış değildir. Bu durum farklı şekillerde analiz edilebilir. Bu analizlerin en kolayı, eğitimde salt nicel gelişmenin kalite için yeterli olmadığı şeklindeki açıklamadır. Bu doğru bir analiz olsa da, çözüm için yeterli değildir. Çözüm için daha gerçekçi diğer bir analiz ise, verilen eğitimin

bizatihi kendisi ile ilgili olup, bu eğitimin kusurları ve eksikliklerine yöneliktir. Yani inşa edilen bina (burada çocuğun zihni) kusurlu ise, bu kusurun sebepleri sadece inşaat aşamasındaki problemlerde (eğitim sürecindeki uygulamalarda) değil; bizatihi projenin kendisinde (eğitim felsefesi, modeli, programı) de aranabilir. Hayatın tiyatro olduğu analogiden (benzetme) hareketle; hayat oyunu veya filmi izleyenleri (toplumu) tatmin edemiyorsa, güçlü ihtimallerden birisi de, bizatihi senaryonun kusurlu olmasıdır. İnsanoğlunun hayat oyununda senaryo çocukluk evresindeki formal ve informal eğitim ise, ilköğretim mezunlarının beklenen tutum ve davranışları sergileyememelerinde, bir etken de erken çocukluk eğitimidir. Yani ailede verilen terbiye ile birlikte formal olarak yürütülen erken çocukluk ve okulöncesi eğitiminin modeli, amacı, içeriği ve uygulanması kusurlu olabilir. Bu kusur, eğitim programındaki öngörülerin gerçekleşmemesi ve eğitimdeki sayısal gelişmelerin gerçek yaşamda ve insani açıdan fazlaca bir şey ifade etmemesiyle alakalıdır. Bu kusur, bir anlamda erken çocukluk evresinde verilen eğitimin ithal veya devşirme olmasıyla da alakalıdır. Diğer taraftan bu kusur, bahse konu eğitimin dayandığı modelin kusurlu olmasından ziyade, bu modelin bizdeki milli bünyeye uyumsuzluğu ile ilişkili olabilir ki, bu, önemli bir sorundur. Cüceloğlu (2002), bu sorunu, “okullarda yaşatılan kültürün hasta olması” ile ilişkilendirmektedir. Bu kültürün hastalanmasında birçok ih-

timalden birisi de, şüphesiz eğitimdeki ithalattır. Türkiye’de ailede verilen eğitim istisna tutulursa, okullarda verilen eğitimin sonuçları itibarıyla tatmin edici olmaktan uzak olmasının bir sebebi de bunlar olamaz mı? Eğitimdeki sayısal gelişmelere rağmen, bunun ekonomide ve sosyal yaşamdaki yansımalarının sınırlı kalmasının bir sebebi de, bu eğitimin Türkiye gerçeklerinden uzak olması değil midir?

Yukarıdaki benzer sorulara çok farklı cevaplar bulabilmek mümkündür ve iyi niyetli olmak kaydıyla hepsi de dinlemeye değerdir. Kanaatimce bu cevaplardan birisi de, Türkiye’deki eğitim sisteminin dayandığı felsefe, model ve bunlara dayalı uygulamaların, bizim tarihi, sosyal ve ekonomik gerçekliğimiz ve dolayısıyla ihtiyaçlarımız ile uyumlu olmamasıdır. Burada referans alınan yabancı felsefe ve modellerin topyekûn yanlış olduğunu iddia etmiyorum. Topyekûn olarak eğitimin ithal edilemeyecek bir olgu olduğunu; her toplumun kendi gerçekliğine dayalı olarak bunu kendisinin üretmesi gerektiğini iddia ediyorum. Eğitimde evrensellik ve millilik konusu, bir “hep-hiç” meselesi olmayıp, ara tonların da olduğu bir konudur. Bu noktada doğru olan, eğitimde çağdaş dünyanın ve küresel trendlerin görmezden gelinemeyeceği gibi, kendi medeniyet ve kültürümüzün de es geçilmemesidir. Eğitimde beklenen neticelerin alınabilmesi ve nitelik için evrensel-millî dengesi önemlidir. Öncelikle kabul edilmesi gereken, ithal bir eğitimle yola devam edemeyeceğimiz gerçeği olup; fikir, felsefe, amaç, kapsam ve uygulama boyutlarıyla topyekûn millî bir eğitim sisteminin tesis edilmesi gereğidir. Bunun nasıl alacağı konusu ise sonraki aşamadır. Bu bağlamda bu yazının odak noktası erken çocukluk ve okulöncesi eğitimde sayısal gelişmeler kadar, bu kademedeki verilen eğitimin felsefe, model, içerik ve uygulama olarak topyekûn mercek altına alınmasının gerekliliği üzerinedir.

Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi: Mevcut Durum ve Dayandığı Modeller

Erken çocukluk eğitimi, genel hatlarıyla çocuğun doğumundan ilkökul dönemine kadar olan 0-6 yaş aralığını kapsamaktadır. Bu periyodu 0-8 yaşa kadar uzatanlar da vardır (Güneysu, 2005).

Bakım ve eğitimi kapsayan bu faaliyetlerin, çocuğun ilerideki akademik başarısı kadar kişisel ve sosyal gelişimi için de önemli ve gerekli olduğu belirtilmektedir. Bu konuda ünlü eğitimci Bloom’un “İnsanlar yaşamları boyunca öğrendiklerinin %75’ini 0-6 yaş arasında öğrenir” dediği rivayet edilir (Kıldan, 2011). Erken çocukluk eğitiminin önemine dair olarak, Rousseau’nun “Nice çocuk, kendilerine yürüme yanlışı öğretildiği için yaşam boyunca sıkıntı çekmektedir.” sözünü nakleden İnanlı (2005), çünkü der, “insanların tüm davranışları çocukluğunun ürünüdür.” İnsanoğlu için yaşamın ilk yıllarındaki gelişim ve öğrenmenin çok hızlı olduğu ve bu dönemde edinilen deneyimlerin ileriki yıllara temel oluşturduğu bilinen bir gerçektir (Taşkın, 2011).

Konu İslami kaynaklar bağlamında ele alındığında, Gazali’ye göre, karakter formasyonu büyük ölçüde erken çocuklukta gerçekleşir. Bu yüzden çocuk, olumsuz ve zararlı etkilerden korunacak şekilde büyütülmelidir (Cevizci, 2011). İbn-i Haldun’un çocuk eğitimi için vazettiği; “kolaydan-zorara”, “tekerrar”, “aşamalı öğrenme”, “duyguların eğitimi”, “örneklerle eğitim” ve “ana dille eğitim” gibi, ilkeler (Çubukçu, 1977), modern pedagojideki genel öğretim ilkelerinin öncülleri gibidir. Çocukluk dönemi eğitime önemli atıfta bulunan İbn-i Rüşd, çocuğun yüksek ideallere göre yetiştirilmesine vurgu yapmaktadır (Aruç, 2004). Oflaz’a (2017) göre, İslâm’da eğitim (terbiye), tatbiki olarak çocuğun doğumuyla birlikte başlayan bir süreçtir. Terbiye bakımından insanoğlunun hayatındaki en önemli safha çocukluk safhasıdır. Çünkü şahsiyetin teşekkülü bu dönemde gerçekleşmektedir. Bu dönemde öğrenilen ve alışılan şeyler, Peygamber’imizin ifadesiyle “taşa yazı yazmak” gibi olup bir çeşit meleke kesp eder ve o kişinin şahsiyetinde silinmeyecek kalıcı izler bırakır.

Konu, tarihi arka plan ekseninde ele alındığında, Türkiye’de erken çocukluk eğitimi konusunun gelişim seyrini Osmanlı’dan başlatmak gerekir. Osmanlı Devletinde çocuk bakımı ve eğitimi (terbiyesi), çeşitli şekillerde icra edilmekteydi. Küçük çocukların okul öncesi eğitimden yararlanması 15. yüzyıla, Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar uzanır. Nitekim Osmanlı’nın her döneminde bir anlamda okul öncesi eğitim kurumlarının ilk örnekleri sayılabilecek okullar bulunmaktaydı. Bu

anlamda anaokullarının kuruluşu II. Meşrutiyet-ten daha öncelere kadar gitmektedir (Gül, 2008). Burada dikkat çekici olan, erken dönemler hariç, Osmanlı'nın son dönemlerindeki çocuk eğitimi uygulamalarında Avrupa menşeli modellerin etkili olduğuudur.

Erken çocukluk eğitimi Osmanlı'da çeşitli aşamalardan geçerek Cumhuriyet'e intikal etmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimde okuma-yazma ve ilkokula odaklanıldığından dolayı, orta-öğretim gibi, erken çocukluk eğitimi de kısmen gölgede kalmıştır. Zamanla diğer eğitim kademelerinde ve özellikle de ilköğretimdeki okullaşma oranlarındaki gelişmeye paralel olarak, erken çocukluk ve okulöncesi eğitimde de önemli gelişmeler kat edilmiştir. Ancak mevcut durumda Türkiye'de okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ve okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına rağmen, bu kademedeki okullaşma oranları, Avrupa Birliği (AB) ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerindeki seviyelere henüz ulaşamamıştır. Bu oran, 1985-86 öğretim yılında %4,1 iken, 2015-16 eğitim öğretim yılı itibarıyla yaklaşık olarak %50'ye (49,27) ulaşmıştır (Kazu ve Yılmaz, 2018). Türkiye'de erken çocukluk eğitiminde okullaşma oranlarının düşük olması birtakım nedenlere bağlanabilir. Bunlar arasında, "annelerin, çocuğuna kendisinin veya aile yakınlarının bakmak istemesi" gibi kültürel sebepler ile kadınların işgücüne katılımı, annenin eğitim düzeyi ve ailenin ekonomik durumu, ilk akla gelenlerdir. Bundan dolayı da Türkiye'de erken çocukluk eğitimi daha çok okulöncesi eğitim biçiminde yürütülmektedir. Ancak bu konuda MEB'in erken çocukluk eğitimine yönelik önemli hedef ve girişimleri dikkat çekmektedir.

Türkiye'de erken çocukluk ve okulöncesi eğitimin yürütülme biçimi, formal ve formal olmayan kaynakların desteğiyle; kurum, ev, sivil toplum örgütleri ve özel sektör tarafından yürütülmektedir. Okul öncesi eğitim hizmetleri ise, SHÇEK ve MEB'in ilgili kanunlarında belirlenen usuller doğrultusunda belirlenen kurum ve kuruluşlar tarafından sürdürülmektedir (Tuğrul, 2005). Erken çocukluk eğitimi hizmeti, Türkiye'de kamu veya özel sektör tarafından sağlanan EÇBE hizmetleri, MEB ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından onaylanmaktadır (Madra, 2017).

Türkiye'de cari erken çocukluk ve okulöncesi eğitimi, dayandığı modeller bakımından analiz edildiğinde, bunu Osmanlı'nın son dönemlerinden başlatmak gerekir. Zira bazı kesimler kabul etmese de Cumhuriyet, Osmanlı mirası üzerine inşa edilmiştir. Bu durum eğitim için de geçerlidir. Nitekim Osmanlı'nın son dönemlerinde başlayan ithal modele dayalı eğitim anlayışı, Cumhuriyet döneminde de artarak devam etmiştir. Yani eğitimde millilik için kader değişmemiştir. Osmanlı'nın son dönemlerindeki çocuk eğitiminin, Pestalozzi, Froebel, Montessori gibi eğitimciler ile "çocuk bahçesi" gibi Avrupa menşeli modellerin etkisinde olduğu gibi (Gül, 2008), Cumhuriyet Döneminde de genellikle kurumsal eğitim ağırlıklı uygulanan okulöncesi eğitimde Froebel'in temelini attığı klasik eğitimin etkisi açıktır (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Garip olan, bu durumun adeta eğitimin doğası gibi görülüp, artık yadırganmamasıdır. Daha da garip olanı ise, bu durumun dini eğitimde de cari olmasıdır. Nitekim Oruç'un (2013) işaret ettiği üzere, erken çocukluk dönemi dini eğitimi, Freud, Piaget, Erikson, Jung gibi psikanalist ve bilişsel psikologlardan etkilenmiştir. Ancak nedense bu konuda ciddi kafa yormuş olan Farabi, İbn-i Sina ve Gazali gibi birçok düşünür görmezden gelinmiş ve gelinmektedir. Oysa ki yukarıda zikredildiği gibi erken çocukluk eğitimi konusunda bizi etkilemiş olan Piaget'in, Gazali'den ciddi şekilde etkilendiği vakadır (Cevizli, 2011). Çocukların dini eğitiminde referans alınan bu yabancı düşünürlerin bazılarının Tanrı tanımaz olması veya sorunlu bir Tanrı anlayışına sahip olmaları düşündürücüdür. Daha da düşündürücü olan İlahiyat alanyazında bile bunlara dayalı analizlerin yapıyor olmasıdır. Buna, "çocuğun doğuştan getirdiği bir varlığa inanma yeteneğinin şekillenmeye başlanmasını Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramının ilk dönemi olan 'temel güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş)' evresine kadar götürübiliriz" (Nas, 2018) şeklindeki analizler örnek gösterilebilir. Oysa doğuştan çocuğu günahkâr gören bir medeniyetin ürünü olan bu düşünürlerin çocuğa dair öne sürdükleri, onun tam karşısında yer alan ve çocuğu doğuştan masum olarak gören bir medeniyette ne kadar işe yarar? Konuyla ilgili olarak TEÇGE (2010) raporundaki vurgu önemlidir:



“Erken çocukluk döneminin ekolojisinin gelişim yörüngelerine olan etkileri hakkında bilinen hemen hemen her şey ABD’de yapılan araştırmalardan kaynaklanmaktadır. Bu araştırmalar kısmen diğer Avrupa kökenli örneklerde tekrarlanmış ve bulguların geçerlilikleri saptanmıştır. Fakat bu bulguların kültürler arası geçerliliği bilinmemektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar bazı bilinen gerçeklerin kültürler arası geçerliliğini şüpheye düşürmüştür. Örnek olarak Türkiye’de aile yapısı ABD veya diğer Anglo-Avrupa’lı kültürlerdeki aile yapısından belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Aynı konuda Bayoğlu’nun (2017) aşağıdaki ifadeleri de dikkate değerdir:

“Dünya üzerinde uygulanan erken çocukluk eğitimi model ve yaklaşımları incelendiğinde, birçoğunun içinde bulunduğu dönemin siyasi, ekonomik ve sosyal ortamından hareketle şekillenen, eşitlik, özgürlük, savaş, göç, insan ve çocuk hakları, fırsat eşitliği gibi toplumsal olaylardan ve ihtiyaçtan hareketle ortaya çıktığını görebiliriz.”

Türkiye’de erken çocukluk ve okulöncesi eğitimi, diğer eğitim kademelerine benzer şekilde ithal eğitim felsefesi ve modellerinin etkisi altındadır. Üstelik bu etki, hem programlar ve hem de uygulamalar itibarıyla caridir. Bunu anlamak için alanyazına göz atmak yeterlidir. Alanyazına göre, “günümüzde okulöncesi eğitimde Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf, Head-Start,

Bank Street ve Yaratıcı Müfredat gibi yaklaşımlar öne çıkmaktadır” (Kargı, 2011). Pozitivist bakış açısıyla, bilimin objektifliği ve evrenselliği ilkesi bakımından bunda yadırganacak bir şey yok gibi görünse de, durum sosyal ve beşeri disiplinler için tam böyle değildir. Çünkü sosyal ve beşeri disiplinlere ilişkin bilgi, deneyimsel birikim ve bu birikimlerle ulaşılan ilkelerin çoğu kültürel bağlamların ürünüdür. Bunlardan yararlanılabilir, ancak aynen alınıp mevcut sisteme monte edilemezler. Bu bakımdan, erken çocukluk eğitimi, yetişkinliğin kaderini belirleyen bir olgu ise, Türk insanının kendi sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik ve sosyo-politik bağlamda sürdüreceği yaşam oyununun senaryosu, başka kültürlerin ürünü olan fikir ve modellerle yazılamaz. İthal tiyatro senaryosu (erken çocukluk eğitim modeli ve programları) ile yerli ve milli yaşam kurgulanamaz. Farklı kültürlerin gerçekliği olarak ortaya çıkmış ve farklı bağlamlarda anlam kazanmış eğitim modellerinden yararlanmak doğru olsa da, bunları aynen alıp, uygulamanın mantığı nasıl izah edilebilir? Bizim medeniyet ve kültürümüzde çocuk eğitimine dair örnekler yok mudur? Hz. Peygamberin çocuklarla olan ilişkileri ve iletişimi (Sağlam, 2002), bunun için çok önemli ipuçlarıyla doludur. Bu ipuçları çocuğun maddi ve manevi gelişimi (Uyar, 2013) ve dolayısıyla dengeli bir yaşamı için yol göstericidir. Nitekim bu gerçekten hareketle MEB’in hazırladığı programlarda Hz. Muhammed, çocuk için önemli bir model olarak düşünülmüş

ve ilköğretim müfredatında "Hz. Muhammed" adlı öğrenme alanı ihdas etmiştir (Demirbağ, 2008). Bununla yetinmeyip, çağdaş dünyanın deneyimleri ve yine modern bilimin bulgularından yararlanarak, kendi tarih ve gerçekliğimizden hareketle, yerli ve milli eğitim modelleri geliştirilmelidir.

Sonuç

Eğitim alanyazını ile İslami kaynaklarda vurgulandığı üzere, erken çocukluk eğitimi insan terbiyesinin çekirdeği hükmündedir. Bu çekirdeğin tekâmülü, geleceğimizi inşa edecek kuşakların yetiştirilmesi bakımından kritik öneme sahiptir. Nitekim bu öneme binaen erken çocukluk eğitimi, Milli Eğitim Temel Kanununda vurgulanmış (Tavukçuoğlu, 2002) ve MEB'in politikalarında daha fazla yer bulmaya başlamıştır. Dolayısıyla erken çocukluk eğitiminde sorun, bu eğitimin öneminde matuf olmayıp, yapı ve işleyişine yöneliktir. Türkiye'de erken çocukluk ve okulöncesi eğitiminin uygulama boyutunda, başta okullaşma oranı olmak üzere birçok sorunun varlığı bilinmektedir. Bu sorunlar, bu yazının ilgi alanı dışındadır. Bunun dışında, Türkiye'de erken çocukluk ve okulöncesi eğitimde fazlaca dillendirilmeyen, ancak çok önemli bir sorun da, bu eğitim kademesinin mevcut haliyle model, program ve uygulanma şeklinin büyük oranda ithal anlayışlara dayalı olmasıdır. Bu sorun, geleceğin milli zihinlerini inşa etmeye ket vurması yanında, kültürel bağlamda toplumun bu kurumlara olan güvenini de zedelemektedir. Türkiye'de ebeveynlerin özellikle küçük yaşlardaki çocuklarını sözü geçen eğitim kurumlarına vermeyip, kendilerinin bakmak istemesinin muhtemel bir sebebi bu olabilir. Yoksa ebeveynler, bu kurumların çocukları maddi ve manevi olarak bütünsel açıdan, zihinsel ve duygusal olarak, bilişsel ve ahlaki yönden iyi yetiştireceğine inansa, durum farklı olabilirdi.

Ancak ailelerin özellikle küçük yaşlardaki çocukları erken eğitim kurumlarına vermekten imtina etmeleri de sorunludur. Tabi eğer, aileler çocuklarını iyi terbiye ediyor ve yetiştirebiliyor ise sorun yoktur. Bunun tersi durumda ise ciddi bir sorun vardır. Bu sorun, ebeveynlerin veya ailede çocuğa bakan yetişkinlerin, çocukları sanal ve dijital dünyanın fantezileri ile meşgul etmeleri

problemidir. Bu meşgul etme; ister yemek yedirme, ister ilaç verme ve isterse yaramazlıkları önleme gibi amaçlarla yapılsın, sorunlu olma durumunu değiştirmez. Zira ipleri kimin elinde olduğu belli olamayan bu sanal ve dijital istila (cep telefonu, bilgisayar ve televizyon), ithal fikirlere dayalı erken çocukluk ve okulöncesi eğitim modellerinden daha sakıncalıdır. Gerekli şura sahip olmayan bazı ebeveynlerin "meşgul olsun, yemek yesin, dil öğrensin" benzeri amaçlarla çocuklarını maruz bıraktıkları bu istila, çocuğun; ailesi ve toplumsal çevresinden oluşan geleneksel kültürle olan bağlarını zayıflatmakta (Gündoğdu, 2011) ve onu, uluslararası zihinsel manipülasyonlara açık hale getirmektedir. Eğer ebeveynler, çocukların terbiyesinde yetersiz kalıyorsa; onların kişilik ve sosyal gelişimi için çok önemli olan onlarla kaliteli iletişim (Tezel-Şahin ve Cevher, 2007) kuramıyorsa, bu işi yapan kurum ve kuruluşlardan destek almalıdırlar. Yoksa şuurlu, sabırlı ve şefkatli ebeveynler ile geniş bir aile veya akraba, eş, dost çevresi, erken çocukluk eğitiminde anasınıfı, kreş ve bakımevlerinden daha dezavantajlı değildir. Zira ebeveyn, çocuğun ilk öğretmenleridir (Yeşil, Şahan, Aslander, 2018). Çocuğun doğumla birlikte ilk gözlem çevresini oluşturan aile (Özkan, 2018), çocukların öğrenme yaşantılarının temelini atıldığı yerdir. Ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşim, çocuğun davranışlarını biçimlendirmede ve olumlu davranışlar kazanmada önemli rol oynamaktadır (Dereli ve Dereli, 2017).

Son tahlilde, 0-3 yaşları arasındaki erken çocukluk eğitimi için şuurlu ebeveynler, geniş bir aile ortamı ile zengin bir doğal ve sosyal çevre, bütün kurumlardan yeğdir. Bunlar sağlanamıyorsa, model ve uygulama olarak modern pedagoji kadar, çocuğun bütünsel gelişimine (zihinsel, duygusal ve bedensel) ve toplumun kültürel değerlerine de duyarlı eğitim kurumları tercih edilmelidir ve bunlara dair hassasiyetler ilgili kurumlardan talep edilmelidir. Nitekim gelişmiş bazı ülkelerde erken çocukluk eğitimi programlarına sosyo-duygusal gelişim ile kültürel odak alanları eklendiği (TEDMEM, 2019) bilinmektedir. Diğer taraftan eğer mümkün ise (ki çok kolay olmadığı açıktır), erken yaşlarda çocuklar dijital ve sanal ortama maruz bırakılmamalıdır. Değilse, çocuğun sanal dünyada geçirdiği süre sınırlandırılmalıdır

veya sanal oyunlar bir yetişkinle beraber izlenmeli ve gerekirse belirli açıklamalar yapılmalıdır. Bu da olmuyorsa, daha az zararlı sanal oyun veya etkinlikler seçilmelidir. Burada başta MEB'e, TRT'ye ve ilgili diğer kurum ve kuruluşlara, Türkiye'nin sosyal dokusuna uygun dijital ve sanal oyunlar ile etkinlikler tasarlama konusunda önemli sorumluluklar düşmektedir. Ailelere ise, bunları ısrarla talep etmeleri noktasında önemli bir rol düşmektedir. Kaldı ki, teknolojinin hayatın neredeyse tüm safhalarına nüfuz ettiği bir çağda bu tür çalışmaların yapılması zaruridir. Zira küçük çocukların teknoloji kullanmasının olumsuz etkilerini ortaya koyan çalışmalar kadar, bunun çocuklara önemli fırsatlar sunduğunu (Sayan, 2016) gösteren çalışmalar da vardır. Örneğin internetin insan doğasının hem en iyi hem de en kötü yönlerini yansıtması (UNICEF, 2017) gibi. Erken yaştaki çocukların hayal güçlerini ve dikkatlerini geliştirecek Kur'an kıssalarının (Aydın, 2007) dijital oyunlara çevrilmesi ile işe başlanabilir.

Kaynaklar

- Aruç, N. Y. (2004). İbn Rüşd'ün Eğitim Felsefesi. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Aydın, M. (2007). Çocuk Eğitiminde Kur'an Kıssalarının Önemi. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 69-76.
- Bayoğlu, T. (2017). Erken Çocukluk Eğitimi-Büyük Düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 151-156.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Say Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Türk aydınları, vicdansız ve sömürücü*. [Online]: <http://www.yenibir.com>, adresinden 03 Şubat, 2002 tarihinde indirilmiştir.
- Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de Okulöncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 173-190.
- Çelik, T. A. (2015). Erken Çocukluk Döneminin, Aile ve Toplum Sağlığı ile Demokrasi ve Toplumsal Gelişim Üzerindeki Etkileri Ve Yapılması Gereken Yatırım ve Müdahaleler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 240-263.
- Çubukçu, İ. A. (1977). *İslam Düşünürleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No, 137.
- Demirbağ, H. (2008). Çocuklara Yönelik Dini Kitaplarda Oluşturulması Amaçlanan Peygamber Tasavvuru. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Dereli, E. ve Dereli, B. M. (2017). Ebeveyn-Çocuk İlişkinin Okul Öncesi Dönem Çocukların Psikososyal Gelişimlerini Yordaması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV(1), 227-258.
- Gül, D. E. (2008). Meşrutiyet'ten Günümüze Okul Öncesi Eğitim. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 269-278.
- Gülaçtı, F. (2014). *Türkiye ve Dünya'da Erken Çocukluk ve Okulöncesi Eğitimi* İçinde Erken Çocukluk Eğitimi (Ed. Fikret Gülaçtı ve Songül Tümkaya). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, A. (2011). Vesayet İdeolojisinin ve Sanal Dünyanın Kuşatması. *Eğitime Bakış*, 7 (20), 1-2.
- Güneysu, S. (2005). Erken Çocukluk Eğitimi Konusunda Hizmetlerde ve Üniversitelerde Kalite, Panel. Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) Toplantı Raporu, 20-21 Nisan 2005 İstanbul.
- Kargı, E. (2011). Niçin Okulöncesi Eğitim? *Eğitime Bakış*, 7 (20), 5-8.
- Kazu, İ.Y. ve Yılmaz, M. (2018). Ülkemizdeki Okul Öncesi Eğitimin Bazı Veriler Açısından OECD ve AB Üyesi Ülkeleri İle Karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75.
- Kıldan, A. O. (2011). Güne Güneşin Doğuşunu İzleyerek Başlamak Gibidir Hayata Okul Öncesi Eğitimle Başlamak. *Eğitime Bakış*, 7 (20), 11-20.
- Madra, A. (2017). Türkiye'de Erken Çocukluk Bakımı ve Okulöncesi Eğitime Katılım. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Nas, M. (2018). Çocukluk Dönemi Gelişimi ve Din Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Oflaz, A. (2017). Çocuk Eğitimi/Terbiyesi'nde Nebevi Metod. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 287-306.
- Oruç, C. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi. *Turkish Studies*, 8(8), 971-987.
- Özkan, F. (2018). Ailenin Dini Tutum ve Davranışlarının Çocuğun Dini Tutum ve Davranışlarına Etkisi: Diyarbakır Örneği. *Mizân-ül-Hak İslami İlimler Dergisi*, 7, 63-109.
- Sağlam, İ. (2002). Hz. Peygamberin Çocuk Eğitiminde Öne Çıkarıldığı Hususlar. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 11(2), 167-190.
- Sayan, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*. 5(13), 67-83.
- Taşkın, N. (2011). Çocukların Gelişiminde Katkıları Unutulanlar: Babalar. *Eğitime Bakış*, 7 (20), 43-47.
- Tavukçuoğlu, M. (2002). Okulöncesi Çocuğunun Eğitiminde Din Duygusu ve Din Eğitimi. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14, 51-63.
- TEÇGE (2010). Türkiye'de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri Araştırması. Baydar, N., Küntay, A., Gökşen, F., Yağmurlu, B. ve Cemalcılar, Z. (Proje No. 106K347). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- TEDMEM (2019). Erken Çocuklukta Pedagojik Yaklaşım ve Uygulamalar. <https://tedmem.org>.
- Tezel-Şahin, F. ve Cevher F. N. (2007). Türk Toplumunda Aile-Çocuk İlişkilerine Genel Bir Bakış. 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, 10-15 Eylül, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara.
- Tuğrul, B. (2005). Hizmetlerde Kalite Personel ve Fiziki Şartlar. Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) Toplantı Raporu, 20-21 Nisan 2005 İstanbul.
- Tunçeli, H. İ. ve Zambat, R. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 1-12.
- Uyar, H. H. (2013). Hz. Peygamber'in (sav) Ehl-i Beyt Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.
- Yeşil, R., Şahan, E. ve Aslanderden, M. (2018). Ebeveynin Çocuk Eğitimi Konusundaki Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1828-1849.

Okul Öncesi Dönemde Değer ve Ahlak Eğitimi

Zeynep ÖZLİ ÖZDEMİR
MEB İstanbul Çekmeköy Anaokulu Öğretmeni

Çok değil bundan on yıl öncesinde Değerler Eğitimi kavramı birçok kişi tarafından bilinmiyordu. Pek çok kişi, hatta pek çok eğitimciye “Değerler Eğitimi nedir?” sorusu yöneltildiğinde net bir cevap alamıyordu. Özellikle son dönemde yoğun olarak gündemde olan değerler eğitiminin ülkemizdeki geçmişine bakacak olursak 1939 yılında gerçekleştirilen Birinci Milli Eğitim Şurasında “Öğretimin Hedefleri” bölümünde Ahlak Eğitimi’ne değinilmiş, İkinci Milli Eğitim Şurasında ise okullarda ahlak eğitimi ile ilgili komisyonlar kurulmasına karar verilmiştir.

En son 2014 yılında 19.su gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuralarının neredeyse tamamında ahlak, ahlak eğitimi, değer, değer eğitimi, karakter ve din eğitimi kavramları farklı şekillerde ve farklı başlıklar altında ele alınmıştır. Bu da bize gösteriyor ki Değerler Eğitimi kavramı ülkemizde daha çok Ahlak eğitimi olarak adlandırılmıştır.

Aşağı yukarı bütün kültürlerde eğitimin ve insan yetiştirmenin amacı; “insanı mükemmelleştirmek”, “olgun” (kâmil) bireyler haline getirmek, “İyi kişilik ve karakter sahibi” insanlar olarak kendileriyle bütünleşmiş, toplumsal görev ve sorumluluklarını yerine getirebilecek bir bilinçle donatmaktır (Hökelekli, 2010).

1939 yılında ilk kez gündeme gelmesinden bu yana Ahlak Eğitimi adı altında amaçlanan ile günümüzde Değer Eğitimi ile amaçlananlar aynıdır; iyi insan yetiştirmek. Ancak günümüz insanı ile eski insan arasında sayılamayacak kadar çok fark olduğu nasıl yadsınamaz bir gerçekse eğitim sisteminin de aynı şekilde değiştiği gerçektir. Aynı şekilde yıllar içerisinde değişen bir diğer şey de

çocuğun yaşamın içerisindeki konumu, sosyal ve fiziksel çevreyle ilişkisi, maruz kaldığı uyaranlarla girdiği etkileşim ve dolayısıyla iç dünyasıdır. Bugün verilecek değer eğitiminde dikkate alınması gereken en önemli husus da, çocuğun değişen dünyasına uygun bir eğitim vermektir.

Kendi kişisel tecrübelerimden basit bir örnek vermek isterim. Bugün olduğu gibi biz de küçük-
lüğümüzde soğuk ve karlı kış gecelerinde tatil haberini bekleyerek uyuyakalırdık ve çoğunlukla o haberi sabah uyandıığımızda annemizden alırdık. Bugünün çocukları ise sosyal medyadan tatil isteklerini valilerimize iletiyor, tatil kararı çıkmadığında da valilerimize sitem ediyor. Bugünün eğitimcileri olarak bizler tek kanallı TV döneminde büyüyen, genelde sokakta oynayan, yere düşüp dizini kanatan çocuklar olarak büyüdük. Algımızın en keskin ve en açık olduğu dönemde bizim için çok fazla uyaran ve dikkat dağıtan enformasyon kaynağı yoktu. Dış dünya ile irtibatı çok güçlü, sosyal bağ kurma konusunda -özel durumlar hariç- becerikli, sosyal çevrenin yönlendirmesine açık, ebeveyn dayanışmasının düzeltici ve iyileştirici yönlerinden yararlanabilen çocuklardık. Bellekleri ve bilinçaltıları adeta bir enformasyon çöplüğüne dönmüş bugünün çocukları içinse “değer” kavramını anlatmak, onlara bu değerleri aşılıp, kalıcı öğrenme ile pekiştirmelerini sağlamak ve nihayetinde soyut kavramlar olan değerleri toplumsal hayatta gözlemlenebilecek davranışlara dönüştürmek açıkçası çok kolay bir iş değil.

Eğitim sistemimizin temellerinin atıldığı zamanlara kıyasla günümüzde Değerler Eğitimi kavramı pek çok projeye konu olmakta, kamu

veya özel teşebbüse ait pek çok eğitim kurumunun misyonu, vizyonu ya da verdiği eğitimin temel ilkelerinde karşımıza çıkmaktadır. Peki, nedir değer eğitimi? Hâlâ biz öğretmenlerin aklında bu kavram ile ilgili soru işaretleri olduğuna zaman zaman şahit oluyoruz. Bir öğretmenden Değerler Eğitimi ile ilgili etkinlik ya da ders içeriği oluşturması istendiğinde somut olarak ne sunması, nasıl bir yol izlemesi gerekiyor? Bu sorulara yanıt verebilmek için öncelikle öğretmenin “değer” kavramını anlaması gerekiyor.

Değer Kavramı

Değer kelimesi, Türkçede “değmek” kökünden türemiştir ve “bir şeye karşılık olma” anlamına gelmektedir. “Değer” kavramını daha ayrıntılı ele alacak olursak; Osmanlıca da kıymet, paha, cevher kelimeleri değer kavramına karşılık gelen sözcüklerdir. Batı dillerine bakıldığında ise değer kelimesinin, Hint-Avrupa dillerinde “güç” anlamına gelen “wal” kökünden türemiş olduğu görülmektedir. İlk başta “güçlü” anlamında olan “La valere” sözcüğü zamanla “La valor” kelimesine dönüşmüştür ve İngilizcede “value” kelimesi ile ifade edilmektedir (Haçerlioğlu, 1976).

Değer, farklı bir yaklaşımla; ‘kutsallığı olan, kutsallık atfedilen’ bir kavram olarak da tanımlanabilir. Doğruluk, iyilikseverlik gibi toplum açısından kutsallığı olan, sahip olunması durumunda insanı yücelten; bu özelliklere sahip olmayanlarla kıyaslandığında kendi varlık alanında ona bir ayrıcalık, değerli olma durumu ve erdem kazandıran ilkelere (Uysal, 2003).

Değer soyut bir kavram olup iyi, doğru, normal, rasyonel, ilgi çeken ve arzulanan gibi anlamları içermektedir. Bu nedenle değer kavramı, çok boyutlu ve karmaşık anlamları olan bir kavramdır. Farklı disiplinlerde ve terminolojilerde kaplamı

(extension) da değişebilmektedir. Örneğin sosyolojik bir kavram olarak değer; normlar, gelenekler, adetler, ideolojiler, taahhütler gibi sosyal bir anlayışı ortaya koyarken; ekonomik açıdan bakıldığında fayda, değişim ve fiyat gibi temel ekonomik kavramların değerle ilişkili olduğu görülür. Bireysel düzeyde tercihleri, güdüleri, ihtiyaçları ve tutumları yansıtan değer kavramının psikolojik yönü de vardır (Van and Scarbrough, 1995: Akt. Onatır, 2008).

Değer kavramının yalnızca toplumlar için değil kurumlar için de ne kadar önemli olduğunu, özenle kurulmuş bir değerler sistemine dayanarak yol almanın ne kadar olumlu sonuçlar doğurduğunu anlatmak için bir örnek vermek isterim. Bugün dünyanın en başarılı futbol kulüplerinden birisi olan FC Barcelona futbol dünyasında çok yüksek

bütçeler harçarak transfer yapmaktan çok altyapısından yetiştirdiği futbolcularla başarıya ulaşan bir kulüp olarak biliniyor. FC Barcelona’nın oyuncu yetiştirmek için kurduğu ve dünyanın 16 farklı ülkesinde 4 binden fazla spor-



cuya eğitim veren bir futbol okulu var: FCBEscola. Futbolcu adayı olacak gençler 6 yaşından itibaren bu okula kabul edilmeye başlanıyor. Kulübün internet sitesinde okulun amacı anlatılırken kullanılan ifadelerle burada özellikle yer vermek isterim: “FCBEscola, 6-14 yaş arası öğrencilere futbolu Barcelona Futbol Kulübü’nün felsefesi ve değerleriyle öğretmeyi amaçlayan bir futbol okuludur.»

Bir spor kulübünden bahsediyoruz. O spor kulübünün okulunun kuruluş amacının açıklandığı cümlede dikkat ederseniz “Futbol öğretiyoruz”, “Çalım atmayı öğretiyoruz”, “Şut çekmeyi öğretiyoruz” gibi futbol ile ilgili ifadeler yok. Dünyanın en başarılı futbol kulüpleri arasında başta gelen FC Barcelona’nın başarısının altında yatan sır belki de budur: Bir değerler sistemine dayalı kurum kültürü oluşturarak buna göre sporcu ve insan yetiştirmek.

Kişilik nedir?

Değerler insanların kişiliğinin oluşmasına da katkı sağlamaktadır (Dilmaç ve diğ., 2009). Değerler eğitimi Avrupa ülkelerinde "karakter eğitimi" adı altında uygulanmaktadır. Kişilik, mizaç ve karakter kavramlarını bilmek de değer kavramını algılamak açısından öneme sahiptir. Değer eğitimi verirken neye etki edeceğimizi, kişide neyi ne ölçüde değiştirebileceğimizi anlamak açısından bu kavramları da ele almak gerekiyor. İnsan kişiliği, mizaç ve karakter olmak üzere ikiye ayrılır. Mizaç doğuştan getirdiğimiz hem olumlu hem de olumsuz yönler barındıran ve değişmesi pek muhtemel olmayan huy ve özelliklerimiz, karakter ise eğitim ile değişebilen şekillenebilen yanımızdır. Kişiliğimiz bu iki bileşenin bir araya gelmesi ile oluşur. Değerler eğitiminin hedefi ise mizacı terbiye etmek, aynı zamanda bu mizaca uygun doğru davranışları öğretmek iyi bir karakter oluşumuna destek olmaktır. Karakter, çocukluk çağından başlayarak gelişen, biçimlenen ve zamanla değişebilen bir olgudur, bu oluşum aile, okul ve çevrenin etkisiyle uzun süre devam eder.

Bir kişiyi değişmesi pek mümkün olmayan içe dönük ya da dışa dönük olma gibi mizaç özelliklerinden dolayı eleştirmek veya bunu değer eğitimi ile değiştirmeye çalışmak gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Öğretmenlerin değer eğitimine başlamadan önce bu kavramları anlamaları daha sonra çocukları tanımaları, verecekleri eğitimin sınırlarını çizebilmeleri açısından önemli bir diğer konudur. Değerler eğitimi ile çocuklara kazandırabileceğimiz özellikler onların mizacına aykırı olmayan iyi ve güzel bir ahlaka sahip olmalarını sağlayan karakter özellikleri olmalıdır.

Bir toplumun kalitesi ve geleceği her yönden iyi yetişmiş ve iyi karakter sahibi insanların varlığına bağlıdır. İnsanlar iyi ahlaki karaktere kendiliğinden sahip olmazlar. Değerler çocuk ve gençlere evde anne baba okulda ise öğretmenler kanalıyla aktarılmakta ve yaşatılmaktadır. Çocuklarda iyi karakter geliştirmek temelde ailenin sorumluluğu olmakla birlikte, aynı zamanda okulların, gönüllü kuruluşların, dinî kurumların ve gençliğe hizmet veren kişi, grup ve kurumların paylaşılmış sorumluluğundadır (Hökelekli, 2007).

Değerler Eğitimi

Değer en basit tanımıyla bizler için önem arz eden, kıymet verdiğimiz her şeydir. Değer eğitimi ise davranışsal açıdan önem verdiğimiz, bir insanda bulunmasını önemseydiğimiz kişilik özelliklerini kazandırmak için yapılması gerekenler olarak tanımlanabilir.

Değerler eğitimi kavramı; manevi, ahlaki, dini, sosyal ve kültürel eğitimi içinde barındıran genel bir çerçeve görevi görmektedir. Değerler iç içe geçmiş ve birbirinden net çizgilerle ayrılması mümkün olmayan olgulardır. Bir değer hem manevi hem de kültürel olabilir, aynı şekilde dini olarak kabul edilen bir değer ahlaki ve sosyal değer statüsünde ele alınabilir. Örneğin Güvenilir olmak hem dini hem kültürel hem de ahlaki bir değerdir.

Değer eğitiminde verilecek değerler belirlenirken öncelikle kültürel uygunluğa dikkat edilmelidir. Türk toplumunun kültürel dokusuna bakıldığında en büyük etkinin din olduğunu söyleyebiliriz. Toplum olarak önemseydiğimiz ve kültürel dokumuza uygun değerlerimizi incelediğimizde çoğunun dini değerlerle bütünleştiğini görebiliriz. Örneklendirecek olursak, güvenilir olma, emanete riayet, büyüğe saygı, sorumluluk sahibi olma, çalışkanlık, ahde vefa, sevgi, yaratılanı yaratandan ötürü sevmek, adalet, doğruluk ve burada saymadığımız daha pek çok değer hem toplumsal, kültürel hem de dini değerler olarak ele alınabilir.

Öğretmen, okul öncesi çocuğuna kazandıracığı değerler konusunda bilinçli ve bu değerlerin ne için öğretildiğinin farkında olmalıdır. Aynı zamanda eğitimcinin bu değerleri kendi hayatına yansıtması çocukların da bu değerleri daha iyi anlaması için oldukça önemlidir.

Değer Davranış İlişkisi

Birçok araştırmacı değeri, insanı harekete geçiren düşüncenin altında yatan temel inanç olarak ortaya koyar. Bu nedenle değer, insanın eylemlerine ve davranışlarına yön verir. Diğer bir ifade ile insanın ne ve nasıl yaptığı sahip olduğu değerlere göre şekillenir (Naktiyok & Timuroğlu, 2009).

Kişinin değer tercihleri insanlar arası ilişkilerini nasıl düzenlediğini belirlemede büyük rol oynar. Çocuklar, insanlar arası ilişkilerin nasıl olması gerektiğini ilk olarak aile içi ilişkileri gözlemleye-

rek öğrenirler. Çocuğun okul öncesi dönemde sosyal yönden gelişimi daha sonraki sosyal davranışlarına temel olacaktır. Burada öğretmenden beklenen çocuğa iyi bir rol model olmasının yanı sıra aileyi bu konuda bilinçlendirmesidir.

Değerler, bireyin gelişim sürecinde oluşmaktadır. Bir başka deyişle, bireyler değerleriyle birlikte doğmamaktadırlar (Evans vd., 2006, s.22). Değerlerin, çocukların bilinçsizce ve örtülü olarak ilk öğrendiği şeyler arasında olduğu saptanmıştır (De Mooij, 2004, s.25). Psikologlar, bir çocuğun 10 yaşına kadar temel değerlerin büyük bir çoğunluğunu edindiğini ileri sürmektedirler (Hofstede, 1991, s.8: Akt. Karalar & Kiracı, 2010).

Çocuk eğitiminde akademik bilgi vermek kadar, hatta belki de ondan çok daha önemli bir husus, çocuğa iyi bir ahlaki karakter kazandırmak olmalıdır. Bunu başarmak için değer eğitimi veren eğitimcinin çok dikkatli olması gerekmektedir. Toplumun bütünlüğü de yeni yetişen nesillerin bu ahlaki değerleri kalıcı yöntemlerle öğrenmeleri ve bunları içselleştirerek davranışa dönüştürmelerine bağlıdır.

Okul öncesi dönem insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan bir dönemdir. Ancak, bu dönem yalnızca gençlik ve olgunluğa hazırlık olarak değil; kendi başına da önemli bir dönemdir (Oktay, 2000). Değerler eğitimine başlamak için en uygun zamanın okul öncesi dönem olması bu sebeple büyük önem taşımaktadır.

Değerlerin oluşması ve yerleşmesi gelişimin erken dönemlerinde ailede kazanılmaya başlanır ve kişiliğin olduğu dönemlere kadar devam eder. Çocuklarda temel değerleri geliştirmek önce anne ve babaların daha sonra eğitimcilerin görevidir. Çocukta yanlış gelişmiş bir değeri arzulanan başka bir değerle değiştirmek, yeni bir değeri yerleştirmekten çok daha zordur (Bal, 2004:Akt. Tanıt, 2007).

İbn-i Sina yaklaşık bin yıl önce el-Kanun fi't-tıbb adlı yapıtında çocuk yetiştirme konusunda bugün de geçerli olan şu sözleri söylemiştir: "Çocuklar özenle bakılmalı, davranışlarında ölçüyü kaçırmamaları için denetlenmelidirler. Öfkeli tepkileri, korkuları ve kaygıları giderilmelidir. Bu en iyi biçimde çocuğun istek ve eğilimleri yanında hoşlanmadığı şeyler de göz önünde tutularak sağlanır, çocuğun doğal yetenekleri desteklenirken onu tedirgin

eden nedenler ortadan kaldırılmalıdır. Böyle bir yetiştirme hem beden hem de ruh için yararlıdır. Çünkü kazanılan iyi alışkanlıklar ve davranışlar daha ilk yıllarda kişiliğe siner, çocuk altı yaşına gelince öğretim ve eğitim için bir öğretmenin yanına verilmeli, onu gereksiz bilgilerle yüklemekten basamak basamak giden bir öğretim yolu izlemeye çalışılmalıdır." (Yörükoğlu, 2004)

Dünya Değerler Araştırması

Yazının girizgâhında da değindiğim gibi "sosyal medya" dediğimiz kavram bugün hayatımızın en önemli gerçekliklerinden birisi olarak karşımıza çıkıyor. Yalnızca sosyal medya değil dijital dünya bugün getirdiği birçok fırsatla beraber, birçok riski de içerisinde barındırıyor. Sınırların ortadan kalktığı bugünün dünyasında özellikle dijital mecralar üzerinden çok yoğun bir etkileşim yaşanıyor. Bu da dünyanın farklı bölgelerinden, farklı ülkelerinden ülkemize deyim yerindeyse "değer ithali" yaşanması sonucunu beraberinde getiriyor.

Bu noktada, dünyanın diğer ülkelerinde ne gibi mefhumların "değer" olarak kabul edildiği ve insanların "değer" kavramını nasıl algıladığını sorgulayan bir araştırmaya değinmek faydalı olacaktır. 1981 yılından bu yana dünyanın farklı bölgelerinde ve ülkelerinde genel olarak halkların değerlerini ve inançlarını tespit etmeye çalışan ve 100 farklı ülkede düzenli olarak yapılan dünyanın en kapsamlı sosyal araştırma projesi olan ve Türkiye ayağını Bahçeşehir Üniversitesi'nden Prof. Dr. Yılmaz Esmer'in yönettiği Dünya Değerler Araştırması (World Values Survey) kapsamında, her yıl ve 5 yıllık zaman dilimleri boyunca, bir ülkede yaşayan insanların değer yargıları, inançları ve "öteki" olarak kabul edilen farklı sosyal gruplara ve kişilere yönelik yaklaşımları ölçülmekte ve bu sayede o toplumdaki hoşgörü ve demokrasi düzeyi saptanmaya çalışılmaktadır. 2010-2014 yılları arasında 5 yıllık bir zaman diliminde toplanan veri setlerine dayalı olarak açıklanan son ve "6. dalga" olarak adlandırılan Dünya Değerler Araştırması raporunda, Türkiye için dikkat çeken bazı verileri aşağıda paylaşmak isterim.

Aile, Türkiye toplumunda yüzde 95,4 gibi oldukça yüksek bir oranla en büyük değer olarak öne çıkıyor. Arkadaş, Türkiye toplumunda yüzde 58 gibi ortalama üzerinde bir oranda önem verilen

değerler arasında yer alıyor. Araştırma sonuçlarına göre Türkiye toplumunun insanlara güveni ise oldukça düşük gözüküyor. Halkın yalnızca 11,6'sı çoğu insana güvenebileceğini düşünürken, yüzde 82,9'luk büyük çoğunluk, diğer insanlarla etkiye geçerken çok dikkatli olunması gerektiğini düşünüyor. Türkiye toplumunun yüzde 97,3'ü bir dini inanç ya da dini gruba aktif olarak mensuptur. Bu, yine çok yüksek bir orandır ve Türkiye'de insanların yaygın şekilde dindar olduklarını ya da en azından öyle gözükmeye çalıştıklarını göstermektedir (Örmeci, 2016).

Eğitimcinin Rolü - Görevi

Okul öncesi çocuğun aileden ilk defa uzun süreli ayrılıp okulla ve sosyal hayatla tanıştığı dönemdir. Okulla birlikte artık anne babasının küçük prensi ya da prensesi olmadığı bir ortama girer çocuk. Bu durum çocuk için alışmanın oldukça zor olduğu yeni bir hayatı temsil eder.

Çocukların hayat yolculuğundaki ilk adımı olan ve ilk aşamada kendileri için zor denebilecek bu süreçte öncelikli olarak okul öncesi dönem değer eğitimi veren eğitimcinin en önemli görevi çocuklara iyi bir rol model olmaktır. Öğrenciler öğretmenlerinin her davranışıyla, söylediği her sözle, giydiği her kıyafetle ve hatta attığı her adımla yakından ilgilidir. Bu noktada bilinmelidir ki; öğretmenin davranışları, oluşturduğu model, söylediklerinden daha etkilidir.

Öğretmenin ikincil görevi ise veliyi bilinçlendirmek olmalıdır ki, çocuğa okulda verilen eğitim evde desteklenmediğinde etkili olması beklenebilir. Eğitimcilerin, evde aile desteğiyle uygulanmasını sağlamadan bu değerleri yerleştirmeleri pek mümkün değildir. Bu nedenle eğitimci-aile işbirliği değerler eğitiminin amacına ulaşması için en büyük gerekliliktir.

Çocukların, davranışlarına yön verebilmeleri için açıkça belirlenmiş ve sınırları kesin olan kurallara ihtiyaçları vardır. Bu kurallar çocuklarla konuşarak sebep-sonuç ilişkisi hep birlikte gözden geçirilerek konulmalıdır.

Değerler eğitimi sürecinde eğitimcinin çocuğun iç dünyasına nüfuz edebilmesinin tek yolu iyi bir iletişimden geçer. Bu da her çocukla tek tek ilgilenmeyi gerektirir. Burada deyim yerindeyse çocuğun anladığı dilden konuşabilmek çok önemli-

dir. Çocuklarla sıkı bir iletişim kurabilmek için öncelikle çocukların anlam ve kavram dünyalarına girebilmek büyük önem taşır.

Teknoloji Çağında Değerler Eğitimi

Yukarıda belirttiğim bir gerçeği burada tekrar dile getirerek, meslektaşlarıma birkaç küçük öneride bulunmak isterim. Çocuklarımızın bellekleri ve bilinçaltılarının adeta bir enformasyon çöplüğüne dönmüş olduğunu ifade etmiştim. Aslına bakarsanız bunun sebebi dijital dünyanın yarattığı imkânları ve kolaylıkları kontrol edemememiz, dijital iletişim ve eğlence araçlarını bilinçli olarak kullanamamamızdan kaynaklandığını ifade edebilirim. Yani akli karışık çocukların bu halinin sorumlusu biz yetişkinleriz.

Bu konuyu ele alan ve gündeme getiren birçok kaynakta meselenin "teknoloji bağımlılığı" olarak yanlış ifade edildiğine de dikkat çekmek isterim. Bir probleme çözüm üretebilmek için öncelikle problemi doğru tanımlamanın büyük önem taşıdığına inanıyorum. Bu itibarla eğitimciler olarak çözüm üretmemiz gereken problemi "teknoloji bağımlılığı" değil "cihaz bağımlılığı" olarak adlandırmayı uygun buluyorum.

İnternet, sosyal medya gibi ağırlıklı olarak video içerikle çocukların zihnini meşgul eden enformasyon kaynaklarının yanı sıra oyunlar, bir problem olmasının yanı sıra çocukların zihinlerine ulaşabilmemizin bir yolu olarak değerlendirilebilir. Bizim neslimizin çocukları için ekran karşısında oyun oynayabilmek bir takım engelleri aşmayı gerektiren, erişilmesi çok kolay olmayan bir eğlence türüydü. Gerek harcanan zaman, gerekse erişim kolaylığı açısından değerlendirildiğinde bugünün çocukları sanal oyunlarla çok daha içli dışlı ve çok daha yüksek temasla zaman geçiriyor.

Çocuklarımızın dijital dünya ile irtibatının ne düzeyde olduğunu göstermesi bakımından DQ Institute ve Milli Eğitim Bakanlığının katkılarıyla yayınlanan DQ Türkiye Etki Raporunda yer alan bazı verileri paylaşmak isterim.

1 Ekim-31 Aralık 2017 tarihleri arasında, 8-12 yaşları arasında yaklaşık 1000 öğrencinin katılımıyla yapılan araştırmaya göre Türkiye'deki çocukların yüzde 47'si siber risklerle karşı karşıya. Türk çocuklarının sadece eğlence amacıyla bilgisayar, tablet, akıllı telefon vs. gibi ekranlar karşısında bir

haftada geçirdikleri süre yaklaşık 24 saat. Çocukların yüzde 42'si kendilerine ait kişisel telefonlar üzerinden dijital dünyaya erişebiliyor. Çocukların yüzde 49'u internet üzerinden video oyunları oynuyor. Sosyal medya kullanımına bakıldığında da Türk çocuklarının yüzde 94'ünün sosyal medya kullandığını görüyoruz. Çocukların en yoğun kullandıkları mecralar ise yüzde 66 ile WhatsApp, yüzde 62 ile YouTube. Çocuklarda "oyun bağımlılığı" olarak nitelendirilebilecek düzeyde oyun alışkanlığının Türkiye'de görülme oranı ise yüzde 9 olarak saptanmış.

Araştırmada çocuklarla ilgili bu veriler dikkat çekerken, eğitimcilerle ilgili önemli veriler de bulunuyor. Araştırmaya katılan 1678 eğitimciye dijital dünyanın bilinçli kullanılması konusunda öğrencilerine ne sıklıkta bilgi verildiği sorulmuş, alınan yanıtlara göre öğretmenlerin yüzde 63'ü ya hiç bilgi vermiyor ya da birkaç kez bu konuda öğrencilerine bilgi veriyor.

Araştırma sonuçlarına eğitimciler açısından bakacak olursak öğretmenlerin teknoloji ve teknoloji kullanımı konusunda bilgilendirilmesi ve teknolojiyi etkin olarak kullanmaları için onlara imkân tanınması gerektiği görülüyor. Çocuklar açısından araştırma sonuçları bize şunları gösteriyor; çocukların teknolojiyi ne amaçla ve nasıl kullanacakları konusunda eğitilmeleri onları siber risklere karşı korumak açısından önem taşıyor. Teknolojiyi eğlence amaçlı kullanıma çocukluk çağında bir sınır konmaz ise ilerleyen yaşlarda cihaz bağımlılığı tehlikesiyle karşılaşabiliriz.

Son olarak araştırma sonuçlarını değer eğitimi açısından ele alacak olursak en önemli sorun ise çocukların sosyal medya aracılığıyla kolayca etkileneceklerimize uygun olmayan değerleri öğrenebilecekleri gerçeği. Buna engel olmak için ise çocuklarda eleştirel düşünme ve eleştirel medya okuryazarlığının okul öncesi dönem itibarıyla geliştirilmeye başlanması gerekiyor.

Günümüzde teknolojinin kötüye kullanımı sonucu zarar görmeye en müsait hususların başında toplum ahlakı ve değerler geliyor. Toplumun ahlaki yozlaşmasında en büyük pay teknolojinin kötüye kullanılması sonucu ortaya çıkıyor. Çocukları ve gençleri bu yozlaşmadan korumak için teknolojiyi iyi yönde nasıl kullanabileceklerini onlara öğretmek gerekiyor.

Okul öncesi eğitimde teknoloji araçlarını kullanmak çağın gereklerine uymak açısından büyük önem taşıyor. Çağımız çocuğu teknoloji ve teknolojik araçlarla çok erken yaşlarda tanışmakta ebeveynlerinden daha kolay öğreniyor ve kullanıyor. Bu bağlamda verilecek her türlü eğitime teknolojiyi dâhil etmek teknolojik araçları etkili bir biçimde kullanmak çağın bir gerekliliği olmuştur. Okul Öncesi aynı zamanda çocuğun teknolojiyi nasıl, neden ve ne şekilde kullanması gerektiğini de öğrendiği dönemdir. Değerler eğitimi, ahlak eğitimi unsurlarının ele alınırken teknolojiyi kullanmak ve bu esnada çocuğa eleştirel bakmayı, düşünmeyi ve sorgulamayı öğretebilmek daha önce bahsettiğimiz risklere karşı çocuğu korumak adına önemli bir adım olacaktır.

Kaynakça

- Hökelekli, H. (2007) "Çocuk ve Gençlerde Şiddet Olgusu ve Önlenmesine Yönelik Öneriler" Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 5, Sayı: 14, s 61-78
- Hançerlioğlu, O. (1976) "Felsefe Ansiklopedisi" 1. Baskı İstanbul: Remzi Kitabevi. s.275
- Onatır, M. (2008) "Öğretmenlerde Özgeçmiş İle Değer Tercihleri Arasındaki İlişki" (Yayınlanmamı yüksek lisans tezi) İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Uysal, E. (2003) "Değerler Üzerine Bazı Düşünceler ve Bir Erdem Tasnifi Denemesi: İnsani Erdemler-İslâmî Erdemler" Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Cilt: 12, Sayı:1, s. 51-69
- Yazıcı, E. & Ertekin, E. & Dilmaç, B. (2009) "Değer Tercihleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" Değerler Eğitimi Dergisi Cilt 7, No. 17, 27-47, Haziran
- Oktay, A. (2000) "Yaşamın Sihirli Yılları: Okul öncesi dönem" Epsilon Yayınları, İstanbul, sf. 124-147
- Karalar, R. & Kiracı, H. (2010) "Bireysel Değerlerin Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma" İşletme Araştırmaları Dergisi 2/2 s. 79-106
- Tanıt, T. (2007) "Eğitim Yöneticilerinin Değer Tercihleri İle Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" (Yayınlanmamı yüksek lisans tezi) İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yörükoğlu, A. (2004) "Çocuk Ruh Sağlığı" Özgür Yayınları, İstanbul, s 181
- Aydın, S. (2003) "Karakter Eğitiminde Mizaç" Yıl :25 Sayı :299, Aralık
- Hökelekli, H. (2010) "Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma Değerler Eğitimi" Eğitime Bakış Dergisi, Yıl: 6, Sayı: 18, s 4-9
- Yazar, T. Keskin, İ. (2018), "Milli Eğitim Şuralarında Değer Ahlak ve Karakter Eğitimi ile ilgili Alınan Kararların Değerlendirilmesi" Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, cilt 4, sayı 8, s 386-405
- Naktiyok, A. & Timuroğlu, M.K. (2009). -Öğrencilerin Motivasyonel Değerlerinin Girişimcilik Niyetleri Üzerine Etkisi Ve Bir Uygulama- Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 23, Sayı: 3, s.85
- Örmeci, O. (2016), «Dünya Değerler Araştırması 2010-2014 Türkiye Verileri Analizi», Uluslararası Politika Akademisi <http://politikaakademisi.org/2016/12/27/dunya-degerler-arastir-masi-2010-2014-turkiye-verileri-analizi/>

Erken Çocukluk Yılları

Prof. Dr. Belma TUĞRUL
İstanbul Aydın Üniversitesi

Bir bireyin hayatı, fiziksel, sosyal, duygusal, zihinsel, kültürel, gelişimsel özellikleri, ilgileri ve gereksinimleri itibariyle, farklı yaş dönemlerinde incelenir. Yaşam döngümüz içinde her dönemin kendine özgü özellikleri, gereksinimleri ve öncelikleri vardır. Her yaşam dönemi bir sonraki yaşam dönemini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği için, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişebilmesinde yaşam dönemlerinin her biri çok önemlidir. Ancak, erken çocukluk yılları, tüm yaşam dönemleri içinde, çok özel bir önem arz etmektedir. Erken çocukluk yıllarındaki doğru başlangıçlar, çocukların hayata güçlü ve sağlam adımlarla başlamasının garantisidir ve tüm yaşamı etkileme gücü vardır.

Bir insanın tüm hayatı düşünüldüğünde ilk altı yıl, insan hayatının çok kısa bir dönemini temsil etse de, etkileri itibariyle çok özel bir dönemdir.



Çocukluk çok çabuk geçer ancak çocukluğun izleri yaşam boyu sürer. Erken dönemdeki kazanımların uzantısı, bireyin ilerleyen yaşlarındaki duyguları, düşünce, tutum ve alışkanlıklarına da yansır. 0-6 yaş insanın hayatında 'domino etkisi' yaratır ve bu nedenle çok kritik bir öneme sahiptir. Erken çocukluk eğitiminin özellikle gelişimsel ilerlemelere sağlayacağı desteği göz önünde bulundurularak, en erken müdahale olarak ciddiye alınmalıdır. Tüm çocukların en erken yaşlardan itibaren nitelikli eğitim olanaklarına kavuşturulması, hayata eşit fırsatlarla devam etmeleri için şarttır.

Erken çocukluk yaşlarındaki çocukların gelişimi, eğitimi konusunda farkındalık yaratmak ve bilinçli rehberlik yapmak gerekmektedir. Çünkü küçük çocuklar, bu dönemde yaşamlarının en hızlı büyüme, gelişme ve öğrenme sürecindedirler, her türlü uyarana karşı duyarlıdır, çok kolay, çok hızlı ve çok şey öğrenebilirler. Öğrenmeye karşı doğal bir merak ve ilgi içindedirler. Beyin gelişimleri itibariyle, tüm yaşamlarını etkileyecek güçlü bağlantıların kurulabildiği, en esnek, en alıcı dönemdedirler. Çocukların temel güven duygusunu kazanması, ebeveynleri ile aralarında güvenli bağlanmanın oluşması da tam bu döneme denk gelmektedir. Erken çocukluk eğitimi, sadece eğitim alanında değil, çocukların daha iyi bakım, güvenli alan yaratma, yeterli ve dengeli beslenme olanaklarına kavuşma açısından da avantaj sağlar. Erken çocukluk eğitimi, aile katılımını ve anne baba eğitimini de kapsadığından özellikle annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi, sağlığı ile ilgili olarak farkındalıklarının artmasına da doğal olarak katkı sağlamaktadır. Böylece, aile üyeleri-

nin çocuklarıyla olan nitelikli iletişim ortamlarında artış gözlemek mümkün olabilmektedir. Evde oluşan olumlu aile iklimi vasıtasıyla, ruh, beden ve zihin sağlığı daha iyi bireylerin yetişmesinde de olumlu yönde gelişmeler ortaya çıkmaktadır. Nitelikli erken çocukluk eğitimi ile, uzun vadede yaşam kalitesi yüksek bireylerin yetişmesi için de temeller atılmış olmaktadır. Erken çocukluk yıllarını kapsayan bu ilk yıllarda çocukların ilgilerinin fark edilmesinin yanı sıra, desteklenmesi gereken zayıf yönlerinin tespit edilmesi de söz konusu olduğundan, bu dönemde gerekli ve doğru erken müdahale ve yönlendirmelerin yapılması da mümkün olabilmektedir.

Çocuklar, savaş, yoksulluk, doğal afetler vb. dezavantajlı koşullardan en fazla etkilenen bireylerdir. Küçük çocukların, kendilerinden kaynaklanmayan bu dezavantajlı koşullardan daha fazla etkilenmemesi için, erken çocukluk eğitimi fırsatları ile desteklenmeleri gerekmektedir. Erken çocukluk eğitimi aracılığıyla çocukların gelişimini desteklemek, maruz kaldıkları olumsuz koşullardan daha az etkilenmelerini sağlamak, olumsuz yaşam deneyimlerinin kalıcı izler bırakmasını minimize etmek, çocuğu bir bütün olarak (dil, zihin, sosyal, duygusal, fiziksel olarak) güçlendirmek ve eğitimde fırsat eşitliği sağlamak mümkündür. Erken çocukluk eğitimi daha mutlu ve gelişmiş toplumların oluşmasında, temel dayanaklardan en önemlisidir.

Erken çocukluk yaşlarından itibaren, her çocuğun nitelikli bakım, korunma ve eğitim alması bir çocukluk hakkıdır. Her çocuğun mümkün olan en iyi koşullarda hayata başlaması için, disiplinler arası işbirliğine, çocuk gelişimi ve eğitimi politikalarının planlanmasına gereksinim vardır.

Yaşamın ilk yıllarında, nitelikli eğitim olanaklarından yararlanan, sağlıklı, güvenli büyüme gelişme ortamlarında yetişen çocuklar, en az bir yıl erken çocukluk eğitimi alan çocuklar, ileri yaşlarında daha az hastalanırlar, okulda akademik başarıları daha yüksektir, sosyal ilişkilerinde ve iş hayatında daha başarılı olurlar, iyi davranışlar ve alışkanlıklar edinmede daha yüksek performans gösterirler. Erken yaşlarda sağlanan bilinçli sağlık, gelişim ve eğitim desteği çocukların tüm gelişim alanlarında iyileşme sağlar, yaşam kalitelerini

arttırır. Sosyal, zihinsel ve fiziksel olarak uyarıcılar yönünden zenginleştirilmiş nitelikli çevrelerde erken çocukluk eğitimi alan çocukların, bu eğitimi alamayan yaşlılarına göre iki yıl önde performans gösterdikleri de bilinmektedir.

Ancak, bilinmelidir ki, erken çocukluk yıllarında çocuğun gelişimine katkı sağlayacak eğitimin niteliği son derece önemlidir. Çocuğun yüksek yararına olmayan uygulamalar, çocuğun büyüme, gelişme ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyecektir. Bu bağlamda çocuk dostu olmak, kavramı üzerinde durmak doğru olacaktır. Çocuk dostu olmak, çocuğun bakılması, korunması, eğitilmesi, anlaşılması, bir birey olarak saygı ve değer görmesi için, etkileşimde bulunduğu sosyal ve fiziksel çevrenin, çocuğun gelişimsel gereksinimleri, ilgileri ve hakları bağlamında en uygun koşullarda yapılanmasını kapsar. Çocuk dostu olmak, çocuğun yüksek yararına olacak mikro ve makro seviyede hakların korunmasını, gerekli iyileştirmelerin gerçekleştirilmesini kapsar. Bu iyileştirmeler, çocuğun etkileşimde bulunduğu ortamı zenginleştirme, kişiler arası ilişkileri güçlendirme ve öğrenme-öğretmen süreç ve yöntemlerini daha etkili olacak şekilde dönüştürmeyi kapsayan sistematik bir süreçtir. Çocuk dostu hizmetler, sağlıktan eğitime, sanata, spora, kadar her alanda kendini göstermelidir.

Genel olarak, çocukların refah düzeyini artırma yönündeki çocuk dostu hizmetler, yukarıda belirtildiği üzere, çocukların kendilerinden kaynaklanmayan nedenlerden ötürü maruz kaldıkları dezavantajlı koşullardan kurtulmasını da hedeflemektedir. Okulda, evde ve toplumda çocuk dostu duyarlılık kazandıracak planlamaların ve organizasyonların, ülkenin eğitim politikaları ile bütünleşmesi gerekmektedir.

Ülkemizde 0-6 yaş dönemi, erken çocukluk dönemi olarak kabul edilir. Ancak, dünya literatürüne bakıldığında, erken çocukluk yıllarının 0-8 yaşları kapsadığı görülmektedir. Ülkemizde erken çocukluk yıllarına ilişkin yaş kapsamı tartışmaya açık bir konudur. Ancak, bilimsel araştırmalar ve uluslararası literatürle dil birliği sağlama çabaları, halihazırda devam etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik

Yapılmasına Dair Yönetmeliğin bazı maddeleri 10 Temmuz 2019 tarihinde değiştirilerek, anasınıfına ve ilkokula başlama yaşı ile ilgili düzenlemeler, Resmi Gazetede yayınlanmıştır. Bu değişiklikler kapsamında, eylül ayı sonu itibariyle 36-68 aylık çocuklar anaokuluna, 57-68 aylık çocuklar ise anasınıflarına başlamaktadır. Eylül ayı sonu itibariyle 69 ayını dolduran çocuklar ise, zorunlu eğitim yaşına gelmiş sayılırlar ve ilkokula başlarlar.

Milli Eğitim Sistemi, 1973 yılında yürürlüğe giren, 1739 nolu Milli Eğitim Temel Kanunu, erken çocukluk eğitimi ile ilgili hedefleri dört ana başlıkta toplamıştır. Bunlar; 1- *çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak*, 2- *onları ilkokula hazırlamak*, 3- *şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak ve uygun ortamlar yaratmak ve 4- çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.*

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi henüz zorunlu değildir, ailelerin isteğine bağlıdır. Türkiye’de okul öncesi eğitim hizmeti, mevzuat gereği; MEB’e bağlı resmi ve özel kurumlar, ASPB (mülga) izniyle açılmış özel kreş ve gündüz bakımevleri, Çalışma Bakanlığınca (mülga) İş Güvenliği Yasasına göre açılan kreş ve gündüz bakımevleri, DMK’ya göre kamu kurum ve kuruluşlarınca açılan kreşler aracılığı ile verilmektedir. Ancak, toplum temelli erken çocukluk modellerinin de yaygınlaşması ve alternatif modellerle zenginleştirilmesi de gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitim alanında 2002-2013 yılından itibaren düzenli olarak kayıt tutulmaya başlandığı ve 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren TÜİK resmi istatistiklerinde de yer almaya başladığı görülmektedir. Bu verilere göre; 2018- 2019 Eğitim-öğretim dönemi için, 4-5 yaş çocuklarının okullaşma oranı (net) % 50.79 dur. 5 yaş çocuklarının okullaşma oranı (net) % 68.30 dur.

Okulöncesi çocukların okula erişimi ile ilgili nitelik ve nicelik boyutunda çok önemli hizmetler verilmeye devam etmektedir. Okulöncésinin güçlendirilmesi ile ilgili hizmetler, son olarak 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında da ele alınmıştır. Vizyon belgesinde yer alan erken çocukluk eğitimine yönelik üç hedefler aşağıda belirtilmiştir:

Hedef 1: Erken çocukluk eğitim hizmeti yaygınlaştırılacak

- *5 yaş, zorunlu eğitim kapsamına alınacaktır.*
- *Kırsal ve düşük yoğunluklu yerleşim bölgelerindeki çocuklar için esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitimi modelleri uygulanacaktır.*
- *Toplum temelli erken çocukluk hizmetlerinin yayılımı başlamında merkezler, atölyeler ve gezici otobüs sınıflar devreye sokulacaktır.*
- *Şartları elverişsiz yerleşim birimlerindeki çocukların beslenme ihtiyaçları karşılanacaktır.*
- *Şartları elverişsiz hanelerdeki çocukların erken çocukluk eğitiminde araç-gereç ihtiyacı karşılanacaktır.*
- *Erken çocukluk eğitiminde yoksul hane halkına çocuk gelişimini destekleyici temel materyaller sağlanacaktır.*

Hedef 2: Erken çocukluk eğitim hizmetlerine yönelik bütünleşik bir sistem oluşturulacak

- *Resmi ve özel, farklı kurum ve kuruluşların inisiyatifinde yürütülen her yaş grubundaki tüm erken çocukluk eğitim hizmetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik ortak kalite standartları oluşturulacak ve uygulamalar izlenecektir.*
- *Çocukla ilgili tüm yerel kurum ve kuruluşlar harekete geçirilecek ve tamamlayıcı bir iş birliği çerçevesi teşvik edilecektir.*

Hedef 3: Şartları elverişsiz gruplarda eğitimin niteliği artırılacak

- *Farklı kurum ve kuruluşlar ile halk eğitim merkezleri iş birliğinde anne babalara yönelik çocuk gelişimi ve psikolojisi odaklı eğitimler yaygınlaştırılacaktır.*
- *Göçmen, geçici koruma altındaki ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarla okulsuz köy ve köy altı yerleşim yerlerindeki çocukların bulunduğu okullarda hızlandırılmış, yoğun ve bir arada yaşamı destekleyici müfredatlar oluşturulacaktır.*
- *Erken çocukluk eğitiminde özel gereksinimli çocukların uyumunun sağlanması için gerekli öğretmen eğitimlerinin verilmesi pilot uygulamalarla başlatılacaktır.*

2019 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı kapsamında önümüzdeki yıllarda 5 yaşın zorunlu olması ve okul öncesi eğitim kademesinin niteliğinin artırılmasına yönelik ortak kalite standartlarının geliştirilmesi, hedefleri belirlenmiştir. Görüldüğü üzere ilgili belgeler ile okulöncesi eğitimin güçlendirilmesi hususunda duyarlılıklar dikkati çekmektedir. Diğer bir resmi belge ise 11. Kalkınma Planı'dır.

- Fırsat eşitliği temelinde, tüm kademelerde eğitime erişim sağlanacaktır.
- Erken çocukluk eğitiminde 5 yaş zorunlu eğitim kapsamına alınacak, esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitim modelleri oluşturulacak; bu amaçla ihtiyaç duyulan ilave derslikler yapılacaktır.
- Tüm eğitim kademelerinde okullaşma ve tamamlama oranları artırılacak, devamsızlık oranları azaltılacaktır.
- Kadınların ve kız çocuklarının eğitimin tüm kademelerinde kayıt, devam ve tamamlama oranları artırılacaktır.
- Erken dönem çocuk bakım, eğitim ve gelişimine yönelik hizmetlerin sunumu ile erişilebilirliğinin artırılması ve niteliğinin yükseltilmesi sağlanacaktır.
- Doğum öncesinden başlamak üzere anne baba eğitimleri artırılacaktır.
- Anne babalara yönelik olarak çocukların yaş ve gelişme düzeylerine uygun beslenme, büyüme, eğitim ve oyun içerikli materyaller geliştirilecektir.
- Erken çocukluk dönemi bakım ve eğitim hizmeti veren kurumlar açısından ortak bir düzenleme yapılacak, bu kurumların açılmasına ve faaliyet göstermesine yönelik kriterler hizmet çeşitliliğine imkân tanıyacak şekilde belirlenecektir.
- Erken çocukluk dönemi bakım ve eğitim hizmeti veren kurumların sayıları artırılacak ve hizmet sunum modelleri çeşitlendirilecek, denetimleri artırılacaktır.
- Çocukların fiziksel, sosyal ve zihinsel gelişimlerini destekleyici kültürel, sanatsal, bilimsel ve sportif faaliyetler özendirilecek,

yaygınlaştırılacak ve erişilebilir hale getirilecektir.

- Çocukların sportif, sanatsal, kültürel ve bilimsel aktivitelere yönelmesini özendirme-ye yönelik uygulamalar geliştirilecektir.
- Yoksulluğun nesiller arası aktarımını azaltmak ve fırsat eşitliğini artırmak üzere çocukların bireysel ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar hayata geçirilecektir.
- Erken çocukluk döneminden başlamak üzere çocukların eğitim hayatlarındaki yoksunlukları dikkate alınarak servis, eğitim materyali, beslenme vb. bireysel ihtiyaçlarını gidermeyi sağlayacak farklı ve esnek uygulamalar geliştirilecektir.
- Kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar için koruyucu ve önleyici hizmetlere erişimi artırmaya ve fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılacaktır.
- Erken çocukluk döneminden başlamak üzere çocuklara ihmal, istismar ve şiddet konularında farkındalık eğitimleri verilecek, çocukların yaşam becerileri güçlendirilecektir.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okulöncesi Eğitimi Daire Başkanlığı bünyesinde sürdürülen okul öncesi eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için yapılan çalışmalardan belli başlıları aşağıda sunulmuştur:

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına verilen Şartlı Eğitim Yardımlarından okul öncesi eğitime devam eden çocukların da faydalanması sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında beslenmesi okuldan temin edilmeyen çocuklar için eğitim hizmetleri ücretsiz hale getirilmiştir.
- Öğretmen ve okul öncesi eğitim alan çocuklar için materyal hazırlanarak ücretsiz dağıtılmıştır.
- Her eğitim öğretim yılı başında il/ilçe kalkınmışlık düzeyleri dikkate alınarak tüm il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine dezavantajlı okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılmak üzere kırtasiye ödeneği gönderilmektedir.



- Bir sonraki eğitim öğretim yılı ilkokula gidecek olan çocuklar en yakın okul öncesi eğitim kurumlarının aday kaydına alınmış, bu sayede okul müdürlerinin bölgesindeki okul öncesi çocuklarını kolayca takip etmesi sağlanmıştır.
 - e-Okul sistemi MEB dışı kurumlara da açılarak bu eğitimden yararlanan tüm çocukların kayıt altına alınması amaçlanmıştır.
 - Dezavantajlı çocuklara yönelik olarak yaz okulları ve gezici mobil ana sınıfları uygulamalarına devam edilmektedir.
 - Okulsuz yerleşim yerlerindeki çocuklar için "Gezici Öğretmen Sınıfı" ve "Taşıma Merkezi Ana Sınıfı" pilot uygulaması devam etmektedir.
 - Suriyeli çocukların yoğun olduğu yerlere 278 derslik kurulmuş, bu eğitim öğretim yılında 78 sınıfı yapımı devam etmektedir.
 - Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi devam etmekte olup Okul Öncesi Eğitimde Erişim ve Kalitenin Arttırılması Projesinin ise 2020 yılında başlaması planlanmıştır.
 - Dezavantajlı çocukların ailelerine dağıtılması planlanan okul öncesi eğitim materyal setinin içerik hazırlama çalışmaları tamamlanmış olup bu eğitim öğretim yılında ailelere dağıtılarak pilot uygulama yapılması planlanmaktadır.
 - 2018-2019 eğitim öğretim yılı yaz döneminde yabancı uyruklu çocukların yoğun olduğu bölgelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarına yaz eğitimi için hazırlanan eğitim materyali, donatım, materyal seti, beslenme desteği sağlanmış, şube müdürleri, okul müdürleri ve öğretmenler eğitime alınmıştır. Okula devam edemeyen 46 bin çocuk yaz eğitimine alınmıştır.
 - Okul öncesi eğitimde kalite standartlarına ilişkin öğretmenler ve yöneticilerin katılımıyla çalıştaylar düzenlenerek standartlar taslak olarak belirlenmiştir.
- Ülkemizde halihazırda ulusal erken çocukluk eğitimi programı olarak, 2013 yılında Okulöncesi Eğitimi Güçlendirilmesi Projesi kapsamında güncellenen eğitim programı uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetiminde yürütülmekte olan '36- 72 aylık Çocuklar İçin Eğitim Prog-

ramları' Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Milli eğitimin ve okulöncesinin amaçları ve ilkele-ri doğrultusunda hazırlanmıştır.

36-72 aylık çocuklar için geliştirilen programın genel amacı, çocukların gelişimsel gereksinimle-ri karşılamak, problem çözme, iletişim, akıl yü-rütme, karar verme, sorumluluk alma, araştırma, girişimcilik, bilinçli tüketicilik, çevre bilinci gibi konularda bilgi , beceri ve alışkanlıklarını en üst seviyeye çıkarmaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen ve denetlenen resmi ve ulusal 36-72 aylık çocuk-lara yönelik olarak hazırlanan erken çocukluk eği-tim programlarının temel özellikleri ise şunlardır:

- Program; gerekli durumlarda ve çocuğun bi-reysel farklılıklarına, ilgi ve gereksinimlerine göre değiştirilebilir, esnekler yeni durumlara uyarlanabilir, geliştirilebilir. Çocukların gün-lük yaşamla ilişkilendirebilecekleri, gerçek yaşama ait bilgi, beceri ve alışkanlıklara yön-lendirilmesini hedeflemektedir.
- Program; çocukların başkalarına gereksinim duymadan, kendi işini yapabilen, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını yönetebi-len bağımsız, becerikli, öz saygısı ve öz güveni yüksek bireyler olmasının önemine vurgu yapmaktadır. Erken çocukluk yaşlarında öğ-renmenin çok hızlı ve çok yönlü olmasından dolayı, bu yaşlardaki rehberliğin önemine dikkat çekilmiştir.
- Program; her çocuğun kendi hızında, ken-di öğrenme yöntemiyle öğrenebildiğini, bu nedenle çocukların öğrenme profillerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Çocuklar, gelişimleri, ilgileri ve gereksinimleriyle uyum-lu olan öğrenme ortamlarında kolay, hızlı ve istekli bir şekilde öğrenebilirler. Bu bağlam-da, program çocuk merkezlidir yani, çocukla-rın bireysel farklılıklarına, gelişimsel özellikle-rine, öğrenme ilgilerine, gereksinimlerine ve öğrenme stillerine göre çeşitli ve farklı fırsat-ları içerir;
- Program; çocukların oyuna olan ilgisini ve oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki peda-gojik değerini göz önüne almıştır. Çocukla-rın, zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında yaparak, yaşayarak, araştırarak, keşfederek

öğrenmeleri için oyun temelli öğrenme üze-rinde durulmaktadır;

- Program; seçilecek etkinliklerin, çocukların hareket gereksinimi, ilgi, konsantrasyon, bellek ve dikkatlerini odaklama süreleri göz önüne alınarak dengeli bir şekilde planlan-masını önermektedir. Gün içerisinde açık alanda-dışarıda ve sınıf içinde oyun oyna-mak, hareketli ve sakin etkinliklerin dağılımı ve sırası, planlanan etkinliklerin süresi, bilim, sanat, matematik, okuma yazmaya hazırlık, müzik, kitap okuma vb. gibi etkinliklere ye-terli derecede yer vermek önemlidir. Bu pe-dagojik duyarlılığın, çocukların programdan daha üst seviyede yararlanmasına neden olacağı düşünülmektedir.
- Program; çocukların kendilerini özgün ve öz-gür bir şekilde ifade edebilecekleri, kendi se-çim ve kararlarının sorumluluğunu üstlene-bilecekleri, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanabilecekleri, yaratıcı fikirler, çözümler ve ürünler ortaya çıkarabilecekleri, zengin-leştirilmiş öğrenme ortamlarının önemini vurgular. Çocukların kendilerini, birbirlerini ve çevrelerini tanıyabilecekleri, güçlü ve zayıf yönlerini keşfedebilecekleri ilgi köşeleri- öğ-renme merkezleri düzenlenmelidir ve bura-lardan etkin bir şekilde yararlanmaları sağ-lanmalıdır;
- Program; çocukların ezbere dayalı değil, an-layarak öğrenebileceği, bilgiyi kendisinin yapılandırabileceği aktif katılımlı öğrenme ortamlarını desteklemektedir. Programın ön gördüğü çocuk profili; öğrenmeye karşı ilgi-li, meraklı, düşünen, sorgulayan, soru soran, problem çözücü, üreten, özgüvenli, çevreleri-ne duyarlı, sağlıklı ve mutlu çocuklardır.
- Program; çocukların paylaşma, yardımlaş-ma, işbirliği, sevgi, saygı, iyilik, doğruluk, barış, adalet, hoşgörü, nezaket, sorumluluk, sabır, cesaret gibi evrensel ve kültürel değer-lerin kazandırılmasını önemsemektedir.
- Program; çocukların birbirleriyle, aileleriyle, öğretmenleriyle ve yakın çevreleriyle etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmeyi, duy-gularını ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerini, olumlu benlik algısının gelişimini önemser.

- Program; gelişimsel rehberlik hizmetlerini de kapsamaktadır. Çocukların gelişimsel ilerlemelerinin, problem durumlarının; sistematik gözlemler, gelişim kontrol listeleri, portfolyolar, gelişim raporları, standart gelişim testleri vb. gibi çocuk izleme ve değerlendirme süreçleri ile kayıt altına alınması önemlidir. Sonuç, değil, süreç değerlendirmesi önemlidir. Değerlendirme sonuçları, programın yeniden düzenlenmesinde, ailelerin ve daha sonraki eğitim kademesindeki öğretmenlerin bilgilendirilmesinde kullanılır. Program kapsamında, öğretmen kendisini de değerlendirir ve öğretmen yeterlilikleri konusunda bir öz değerlendirme yapılır.
- Program; normal gelişim gösteren çocuklar için hazırlanmış olmakla birlikte özel gereksinimi olan çocuklar için 'uyarlama' yapmaya uygundur. Ayrıca, program kapsamında 'Bireysel Eğitim Programları ile özel gereksinimi olan çocuklar desteklenir. Program, özel gereksinimi olan çocukların (işitme engelli, görme engelli, otistik, ortopedik engelli vb.) diğer çocuklarla kaynaştırılmasını da önemsemektedir. Bu sürecin, etkin bir şekilde yürütülmesinde, erken çocukluk dönemi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ile psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının, işbirliği içinde çalışması, çocuğun yüksek yararına olan bir görüş olarak kabul edilmektedir.
- Program; ailelerin çocuklarının erken çocukluk eğitimi süreci hakkında bilinçlenerek, aktif katılım sağlamalarını ve sağlık, psikoloji, sosyoloji, rehberlik vb. gibi disiplinler arası işbirliklerinin önemine dikkat çeker.
- Program; çocukların gelişim alanlarına göre hangi yaşta ne yapabileceklerine ilişkin gelişimsel performanslarını-görevlerini belirlemiştir. Program, gelişimsel hedefler doğrultusunda öğrenme ortamlarının hazırlanmasını, çocuğa göre uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmasını ve öğrenmeyi kolaylaştıracak eğitsel materyallerin seçilmesini belirtmektedir

Genel hatlarıyla Türkiye'de şu anda yürürlükte olan erken çocukluk eğitimi programları çocukların yaşlarını, ilgilerini, gereksinimlerini, içinde yaşadıkları sosyal çevreyi, gelişim düzeylerini,

gelişimsel özelliklerini gereksinimlerini ve özel durumlarını gözetererek, onların kendi hızlarında doğrudan ve aktif olarak katılımlarını esas alan, çocuk dostu gelişimsel bir programdır. Program, Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Program, Bank Street gibi çeşitli eğitim modellerinden etkilenecek hazırlanmış eklektik bir programdır. Çocuğun sosyal, duygusal, dil, bilişsel, motor gelişimi ile öz bakım becerilerinin bütüncül bir yaklaşımla birlikte alınması esastır. Program, çocukların bir birey olarak tüm haklarının korunması, öğrenme gereksinimlerinin en uygun düzeyde karşılanabilmesi için, gerekli pedagojik tedbirlerin alınmasını öngörmektedir. Program, çocukların özel ilgi ve yetenekleri ile gelişimsel yetersizliklerinin tespit edilerek önleyici ve iyileştirici uygulamaların en erken yaştan itibaren başlatılmasının önemine de vurgu yapmaktadır. Programın kapsamında, programın ilke ve amaçlarıyla paralel olarak geliştirilmiş, *Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi* de bulunmaktadır. Bu rehber, ailelerin erken çocukluk eğitimi ile ilgili temel bilgilerini geliştirmek ve çocuklarının eğitimine daha bilinçli rehberlik yapabilmeleri amacıyla hazırlanmıştır.

Son olarak, önemle vurgulamak isterim ki, bir eğitim sisteminin kanıtlara, bilimsel verilere dayalı çocuğu tanıma, izleme ve değerlendireme süreçleri, eğitim programı, eğitsel materyalleri ve öğrenme ortamları elbette ki çok önemlidir. Ancak, çok önemli bir diğer husus da, tüm eğitim süreçlerini yönetecek, öğretmenlerin nitelikleridir. Öğrenmeye devam eden, meraklı, araştırmacı, yaratıcı, çocuk dostu öğretmenler, erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin beklenen en üst seviyede verimlilik göstermesinde baş roldeki kişilerdir. En önemli kaynak, öğretmenin kendisidir. Öğretmenin güçlendirilmesi ile tüm öğrenim kademelerindeki, çocuklarımızın geleceği etkilenecektir.

Kaynaklar

- Tuğrul, B., Yılmaz,H.H (2013). Yerel Yönetimler Sivil Toplum Kuruluşları Kamu Kuruluşları için Toplum Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetleri Sunumu. MEB, UNICEF, CFCU. Türkiye Ülke Ofisi.
- http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
- 2023 vizyonu.meb.gov.tr
- ooproram.pdf. tegm.meb.gov.tr

Bilgi Çağında Zorunlu Eğitim Üzerine

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim, tüm canlılarda gözlenebilen ortak bir kültür aktarımı / paylaşımı süreci olup bu süreç insanlarda daha sistematik olarak organize olmuştur. Eğitim süreci, bireyin anne karnında başlayıp yaşamının son anına kadar süregelen bireysel ya da toplumsal tüm faaliyetlerin bir ürünüdür. Anne karnında bebeğin duyduğu sesler, dışarıdan gelen etkilere yönelik tepkileri eğitimin ilk basamakları olarak gösterilebilir. Uzun yıllar uzmanlar bebeklerin ilk öğrenmelerini doğumdan sonra edindiklerini belirtmekteydi. Ancak yakın zamanda yapılan araştırmalar bebeğin anne karnında anlama becerisini nasıl kazandığını, doğum öncesi bazı şeyleri nasıl hatırladığını ve bilgilerin dış dünyadan anne karnına nasıl geçtiği gibi sorulara yanıt aramaya çalışmaktadır. Uzmanlar bebeklerin belirli duyguları ve bilgileri anne karnında edindiğini bilimsel olarak ortaya koymaktadır (Petrovic, 2017). McElroy (2013) bebeklerin anne karnında ana dili ile yabancı diller arasındaki farkı anlayabildiğini, bilinenin aksine bebeğin dil öğrenimini anne karnında edinmeye başladığını belirtmektedir.

Eğitim uygulanış biçimine göre olumlu ve olumsuz nüanslar içerebilen kırılmalı bir yapıya sahiptir. Eğitim bireyin ilgi ve ihtiyaçları olarak düşünülüp kurgulandığında bireye ve dolayısı ile topluma fayda sağlayan bir olguya dönüşürken, yönetim erklerinin hedefledikleri insan profilini ortaya çıkarma süreci olarak bakıldığında ise olumsuz bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ideal (olması gereken) eğitim sistemi arayışları devam etmektedir. Bireyin özellikle çocukluk ve gençlik

döneminde alması gereken ve onu "ideal yurttaş" yapacak olan planlı / programlı eğitim-öğretim faaliyetleri zorunlu eğitim süreci olarak adlandırılabilir. Günümüzde de devam eden ideal yurttaş yetiştirme çabasının tarihi, II. Meşrutiyet'e kadar götürülebilir ve II. Meşrutiyet'te olduğu gibi, bugün de "iyi yurttaş"ı şekillendirecek ve dönüştürecek kurum okullar olarak görülmektedir (Üstel, 2009). Bu noktada üzerinde durulması gereken "ideal yurttaş" kavramıdır. Toplumun ve bireyin geleceğini şekillendirecek olan zorunlu eğitim sürecinin temel bileşenleri bu "ideal yurttaş" kavramından ortaya çıkmaktadır. İdeal yurttaş kavramı esnek bir yapıya sahip olduğundan farklı perspektiflerde farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Toplumun kalkınması sürecinde bireyin topluma ve kendine faydalı olması için alması gereken eğitimi zorunlu eğitim olarak kabul ettiğimizde ideal eğitime yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirebiliriz. Ülkemizde yurttaşlık eğitiminin genel özelliği, katılım ve haklar yöneliminden ziyade; edilgen, itaatkâr ve görevlere önem veren yurttaşlar yaratmaya çalışmasıdır (Kadioğlu, 2008). Ancak ideal yurttaş kavramının içeriği belirli şahısların ya da grupların istedikleri duygu ve düşünceler ile yapılandırılır ise zorunlu eğitim de bundan olumsuz olarak etkilenecektir. Burada esas sorun ideal yurttaş kavramının içeriğinin nasıl doldurulacağıdır. İdeal yurttaş kavramı tüm dünyada tarih boyunca tartışılan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eski Yunan uygarlığında birçok filozof bu konu üzerinde düşünceler üretmiştir. Sokrates (MÖ 469-MÖ 399) buna örnek olarak gösterilebilir. Sokrates sorgulanmış, araştırılmış hayatı

yurttaş eğitiminin merkezine koyup bu noktada kendi hayatını feda etmiştir. Amacı her şeyden önce erdeme yani bilgiye sahip ideal yurttaşlar yetiştirmek ve bu sayede herkesin mutlu olduğu ideal bir toplum düzeni oluşturmaktır (Coşğun, 2014, s. 78).

Eğitim bilimleri fizik ve kimya bilimleri gibi zaman, mekân ve ortama bakılmaksızın benzer sonuçlar veren bir uzmanlık alanı değildir. Eğitim bilimlerinin temel uğraş noktası insan ve toplum olması ve kontrol edilmesinin zor olması nedeniyle her zaman benzer sonuçları vermemektedir. Bireyin ilgilerinin ve ihtiyaçlarının değişmesinde teknoloji, siyaset, din, ekonomi, savaş vb. etmenler rol oynamaktadır. Karahan'a (2009) göre insan, artan nüfusa ve eğitim koşullarına paralel olarak kolay bulunabilen ancak anlaşılması ve değerlendirilmesi oldukça zor olan bir varlıktır. Bu kapsamda bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek hem eğitim bilimlerinin daha anlamlı hale gelmesine hem de ideal yurttaş tanımının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

1914-1918 ve 1939-1945 yılları arasında meydana gelen iki büyük Dünya Savaşı insanlar üzerinde huzursuzluk, sessizlik ve içe kapanıklığa yol açmıştır. Bu zaman diliminde (genel olarak 1925-1945 arası kabul edilir) yaşayan insanlara "sessiz kuşak" (silent generation) adı verilmiştir. Bu kuşak insanları savaşın getirdiği acılardan ve üzüntülerden etkilenmiş ve ihtiyaçları daha çok hayatta kalma üzerine kurgulanmıştır. Bu kuşak insanları geleneksel anlayış ile hüküm sürmüşlerdir. Savaşın bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına etkisine "sessiz kuşak" uygun bir örnek teşkil edebilir. Strauss ve Howe (1991) sessiz kuşağı geçiş aşamasında olan, dikkatli, olaylara kayıtsız, risk almayan ve sessiz bir kuşak olarak tanımlamaktadır. Sessiz kuşak sonrası yaşayan bireyler (1950-1960) alan yazında baby boomer olarak adlandırılmaktadır. Bu kuşak savaş sonrası kıtlık ve yoklukları gördüklerinden çalışma ve bir işe sadık kalma eğilimi göstermişlerdir. Bu kuşak ile birlikte insanların savaşırsız bir toplum umutları artmış ve bu durum onların ilgi ve isteklerini etkilemiştir. Warnick (1993) baby boomer kuşağını en geniş birey sayısına sahip kuşak olarak belirtmektedir. 1960-1970 arasını kapsayan X kuşağı ise sessiz kuşak ve baby boomer kuşağı tarafından yetiştirildikleri için daha sessiz,

otoriteye itaatkâr ve uyumlu bireyler olarak tarihteki yerlerini almıştır. Teknolojinin ilerlemesi ile birlikte, artan bilgi birikiminin paylaşılması da hızlanmış ve bilgi çağına geçilmiştir. X kuşağı sonrası ortaya çıkan Y ve Z kuşakları işte bu bilgi çağının birer ürünleri olan özgürlük ve yaratıcılık kavramlarını hayat felsefesi haline getirmiş bireylerden oluşmaktadır. Bilgi çağında bireyler yaratıcı düşünen, farklılıklara odaklanan, özgürlüğü bir hayat felsefesi olarak gören bireylerin yaygınlaşması ile birlikte birey ve toplum ilgi / ihtiyaçları da bu nedenle değişmiştir. Krishnan, Bopaiah, Bajaj ve Prasad (2012) Y kuşağını dijital bilgiye aşina, yeni durum ve araçlara kolay uyum sağlayabilen, değişimlere açık, uzun dönem planları yapmayı sevmeyen, hayattan zevk almayı bilen, kültürel farklılıkları kabul eden ve hızlı bir hayat yaşayan bireyler olarak tanımlamaktadır. İ-jenerasyonu / iGeneration (Tari, 2011) olarak da adlandırılabilen Z kuşağı için iletişim ve paylaşım çok önemli olup Y kuşağından farklı olarak "çabalamaya" girmekte pratik düşünerek sonuca odaklanmaktadır. Bu duruma kolayca kaçmak da denilebilir. Kısaca özetlemek gerekirse zorunlu eğitimin uygun bir şekilde ortaya koyulması için ideal yurttaş tanımının yapılması gerekmektedir. İdeal yurttaş ise bireylerin ve toplumun ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişkenlik gösterdiğinden günümüzde yaşadığımız bilgi çağını baz alarak ideal yurttaş tanımının yapılması gerekmektedir. Bilgi çağında bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek çok zor bir süreç olarak görülmektedir. Bilginin hızlı değişimi beraberinde bireyleri de hızlı bir değişime zorlamaktadır. Bu kapsamda bireyin temel özelliklerini belirlemek yerine toplum geneline bakılması daha uygun görülmektedir. Bilgi üretmek, üretilen bilginin paylaşımı, özgür ve yaratıcı düşünme gibi özellikler toplumsal yapıda ilk göze çarpan özellikler olarak görülmektedir. Bu bağlamda bilgi çağında yapılandırılacak bir zorunlu eğitim sürecinde bilgi üretme, bilgi paylaşma, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve özgürlük gibi kavramlar göz önüne alınmalıdır.

Herhangi bir konuda program yapılırken, öncelikle hedef belirlenmeli daha sonra ise mevcut durumun hedefin ne kadar gerisinde olduğunun tespiti yapılmalıdır. Bu kapsamda eğitim-öğretim faaliyetlerinde hedefler belirlenirken olması ge-

reken durum ile mevcut durum arasındaki fark analiz edilerek, bireylerin hangi konularda eksik olduklarının tespiti yapılarak, program geliştirme çalışmalarının planlanması gerekmektedir. Program geliştirme sürecinde bireylerin ihtiyaçları ve ilgileri belirlenerek de program geliştirme süreci planlanabilir. Bu kapsamda özellikle bilginin hızlı değişimi bireysel ve toplumsal ihtiyaçları da hızlı değiştirdiğinden programa hedefler koyup bireyleri bu hedeflere uygun eğitmek süreçte sorunlara yol açmaktadır. Bu nedenle bilgi çağının hızlı değişen kimyasına uygun olarak programlardaki hedefleri uygulamak yerine bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara göre program hazırlamak daha yerinde bir davranış olarak görülmektedir. Bu noktada ideal yurttaş tanımının da yönetim erki tarafından değil birey ve toplum tarafından oluşturulması önem arz etmektedir. İdeal yurttaşın tanımının ve içeriğinin kaynağını belirledikten sonra bu sürecin nasıl işlenmesi gerektiğine yönelik adımlar atılmalıdır.

Zorunlu eğitim ile ilgili tartışılan bir diğer konu ise süre boyutudur. Zorunlu eğitimin süresinin belirlenmesinde de ideal yurttaş yetiştirme sürecinin etkili olduğu görülmektedir. Hedeflenen yurttaş profiline ulaşmak için alınması gereken eğitimin süresi ile zorunlu eğitimin süresi aynı olmalıdır. Aksi takdirde zorunlu eğitimde aksamalar dolayısı ile ideal yurttaş hedeflerinde sorunlar yaşanabilir. Toplumuna, devletine ve temel değerlerine bağlı bir birey yetiştirmek istendiğinde öncelikle bu temel kazanımların hangi yaşlarda kazanıldığı, hangi ilkenin / değerlerin hangi yaşta kazanılmaz ise düzeltilmesinin zor olduğu gibi konular önem arz etmektedir. Bilgi çağında ideal yurttaşın kapsamını ortaya koymakla birlikte ideal yurttaş için alınması gereken eğitim süreci de önem arz etmektedir. Bu sürece genellikle zorunlu eğitim süreci denilmektedir. Zorunlu eğitim, her öğrencinin katılmak zorunda olduğu bir eğitim-öğretim sürecidir. Zorunlu eğitim süreci tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de belirli zamanlarda uzatılmak belirli zamanlarda da mevcut duruma göre kısaltılmaktadır. 1824 yılında çıkarılan ferman ile ilköğretim sadece İstanbul için zorunlu hale gelmiştir (Akyüz, 2006). 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ilköğretim, bütün kız ve erkek çocuklar için zorunlu okullar

olarak düzenlenmiştir. 1908 tarihli "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkati" ile ilköğretim okulları 6 yıl ve zorunlu olarak düzenlenmiştir (Budak ve Budak, 2014). Cumhuriyet döneminde de Osmanlı'da olduğu gibi zorunlu öğretim bir türlü standart hale getirilememiş ancak konu ile ilgili daha ayrıntılı ve bilimsel çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1924 tarihli II. Heyet-i İlmiye ile ilköğretim 6 yıldan 5 yıla indirilmiştir.

5 Ocak 1961'de çıkarılan 222 sayılı ilköğretim ve Eğitim Kanunuyla ilköğretim okulları zorunlu ve zorunlu olmayanlar diye ikiye ayrılmıştır. İlkokul kademesi zorunlu olup, okul öncesi ve ortaokul ise zorunlu tutulmamıştır. Zorunlu öğrenim süresi 7-14 yaşları olup 8 yıla çıkarılmıştır. 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile zorunlu eğitim sistemi değişmiş ve ilköğretim 6-16 yaş arasını kapsayıp zorunlu hale getirilmiştir ve ilköğretim 8 yıllık zorunlu eğitim haline gelmiştir. 4306 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24. 3. 1998 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanun gereği 1997-1998 yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamaya koyulmuştur.

Zorunlu eğitimi 12 yıla çıkararak ve kamuoyunda 4+4+4 diye adlandırılan 6287 sayılı ilköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı Resmî Gazete yayımlanarak yürürlüğe girmiş ve günümüzde de devam eden 12 yıllık zorunlu eğitim süreci yasallaşmıştır. Kamuoyunda zorunlu eğitimin süresinin uzunluğu ile ilgili tartışmalar olmakla birlikte çok az sayıda yeni düzenlemeye ilişkin öneriler olduğunu görmekteyiz. Zorunlu eğitim süresinin uzun olmasının gerekçeleri nesnel bir şekilde ortaya koyulmadan sürenin uzun olmasını eleştirmek bilimsellikten uzak bir yaklaşımdır. Bu kapsamda zorunlu eğitim süresini belirlemek için zorunlu eğitimde yer alması gereken dersler, beceriler, ilkeler ve benzer olguların tespit edilmesi elzemdir. Tablo 1'de zorunlu eğitim sürecinde (ideal yurttaş yetiştirme sürecinde) yer alması gereken ve bilgi çağında bireyin sahip olması gereken temel bilgi ve becerilere örnekler verilmiştir.

Tablo 1: Bilgi çağında zorunlu eğitim sürecinde bireyin kazanması gereken bilgi ve beceriler

Beceriler		Bilgiler	
Yaratıcı düşünme	Bilgisayar teknolojilerinin kullanımı	Temel düzeyde müzik bilgileri	Temel matematik bilgileri
Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma	Beden dili	Temel trafik bilgileri	Tarih bilgisi
Temel matematik becerileri	Deney ve gözlem yapma	Temel düzeyde aile ve çocuk bakım bilgileri	Coğrafya bilgileri
Eleştirel düşünme	Yabancı dil öğrenme becerisi	Ekonomi ve üretim bilgisi	Temel dil bilgileri
Teknoloji okur yazarlığı	Problem çözme	Doğa bilimleri bilgisi	Temel bilim ve deney bilgileri
Robotik kodlama	Kavram öğrenme	Fizik ve kimya bilgisi	İnanç / din bilgileri
Dil becerileri	Medya okuryazarlığı becerisi	Hukuk bilgileri	Fen bilimleri bilgileri
Yansıtıcı düşünme	Temel bilgi sunumu becerisi	Temel düzeyde araştırma yapma bilgisi	Sağlık ve ilk yardım bilgileri
Temel düzeyde tamirat ve onarım becerisi	Temel düzeyde çalgı aleti çalma becerisi	İntihal ve telif bilgisi	Temel iletişim bilgileri
Analitik düşünme	Etkili iletişim becerisi	Aile ve sosyal ilişkiler bilgisi	Tarım ve hayvancılık bilgileri
Kitle iletişim becerisi	Bilgi okuryazarlığı	Sağlıklı beslenme bilgisi	Bakım ve tamirat bilgileri
Görsel sunu ve görsel okuma	Bilgi arşivleme becerisi	Bitki ve hayvan bilgileri	Milli tarih ve kültür bilgisi
Bilgi ayıklama becerisi	Bilgiyi organize etme becerisi	Siyaset ve politika bilgisi	Temel düzeyde siber güvenlik bilgileri
Zaman yönetimi	Etkili not alma becerisi	Meslek dalları ve uzmanlık bilgisi	Temel kanun ve mevzuat bilgileri
Girişimcilik becerisi	Liderlik ve sorumluluk alma becerisi	Vatandaşlık ve milli savunma bilgisi	
Merak ve hayal gücü	Arabuluculuk ve sorun çözme becerisi		

Tablo 1'e bakıldığında bireyin bilgi çağında edinmesi gereken bilgi ve beceriler yer almaktadır. Genel olarak bireyin bilgi edinmesi değil ihtiyaçlarını belirlemesi ve bu ihtiyaçları giderecek bilgi ve becerilere ulaşabilme becerisinin gelişmesi beklenmektedir. Tabloda yer alan becerilerin birçoğu ilkökul düzeyinde temelleri oluşturulan becerilerdir. Özellikle yaratıcı düşünme becerisinin

küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda ideal yurttaş oluşturma sürecinde erken çocukluk döneminin de öneme dikkat çekilmelidir. Ülkemizde okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Bu konuda birçok çalışma yapılmakla birlikte okul öncesi eğitimin neden zorunlu olmadığına ilişkin çok az sayıda çalışma vardır. Mevcut Milli Eğitim Bakan'ının eğitim kö-

kenli bir akademisyen yani okul öncesi eğitimin önemini bilen bir bakan olduğu düşünülürken okul öncesi eğitimin zorunlu olmamasında başka faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Yazının devamında açıklanacak olan bu faktörleri göz ardı ederek okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirmek bir balığı karada yaşaması için zorlamaya benzer. Söz konusu faktörler ekonomi, toplumsal perspektif ve bilinçtir. Öncelikle okul öncesi eğitimin zorunlu olması durumunda il ve ilçeler dışında yer alan belde ya da köylere okul öncesi kurumu açılmalıdır. Bu kapsamda bu okulların yapılması, gerekli araç-gerecin temin edilmesi, öğretmen ya da personel alımı gibi faktörler bir araya geldiğinde bütçeye çok yüklü bir rakam olarak yansımaktadır. Bu durumda öncelikle mali olarak planlamanın yapılması gerekmektedir. Kurulması gereken okul sayısı, alınması gereken araç-gereçler (okul öncesi eğitim kurumlarının gerek fiziki yapısı gerekse araç-gereçleri ilkokullardan daha maliyetli olmaktadır) ve görevlendirilecek personelin (öğretmen, yönetici, yardımcı personel vb.) mali yükü göz önüne alınmalıdır.

Bir diğer konu ise toplumsal perspektiftir. 10.07.2019 tarihinde yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" kapsamında anasınıfına başlama yaşı 57-68 ay, anaokuluna başlama yaşı ise 36-68 ay olarak belirlenmiştir. Anasınıflarının zorunlu eğitime dâhil edilmesi durumunda 57 ay yani 4,5-5 yaşındaki çocukların anaokullarına başlaması gerekmektedir. Mevcut durum göz önüne alındığında kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan aileler 4,5-5 yaşındaki çocuklarını bağlı buldukları il ya da ilçelerdeki anaokullarına göndermek zorunda kalacaklar. Taşınmalı eğitim şeklinde ya da özel araç ile yapılacak olan bu taşıma işlemi gerek 4,5-5 yaş çocukları gerekse aileleri için büyük sorun teşkil edecektir. Her ne kadar kanunen okul öncesi eğitim zorunlu eğitime tabi tutulup ailelerin yasal olarak çocuklarını göndermeleri zorunlu kılınsa da bu, toplum tarafından kabul edilmeyebilir. Hiçbir aile 4,5 yaşındaki çocuğunu taşınmalı şekilde başka bir yere göndermek istemez, aileler de buna zorlanamaz. Bazı durumlarda yasal düzenlemeler toplumsal perspektife boyun eğmektedir. Buna örnek olarak 28.11.1925 tarihli şapka



kanunu gösterilebilir. Bu kanun halihazırda kanunlar içerisinde yer almasına rağmen uygulanmamaktadır. Bunun sebebi ise toplumsal perspektiftir. Toplum tarafından kabul görmeyecek olgu ve olayların kanun ile yasallaşması uygulanabilirliğini artırmamaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu eğitime tabi edildiğinde ve aileler bu zorunluluğa uymayarak çocuklarını okullara göndermediğinde yönetim erkinin yaptırım gücü de kısıtlı olacaktır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin zorunlu eğitime tabi tutulması için öncelikle tüm toplumsal yaşam alanlarında okul öncesi eğitim kurumları açılmalıdır. Günümüz ekonomisinde bu durum çok zor olduğundan da bu düzenleme uygulanabilir değildir. Her ne kadar bilimsel olarak okul öncesinin zorunlu olması gerçekçi bir düzenleme gibi dursa da uygulanabilirliği düşüktür.

Bu noktada dikkat edilmesi gereken asıl husus ise mevcut durumları değiştirirken toplumsal yapının dikkate alınmasıdır. Günümüzde ülkeler arasında eğitim başarısını ölçen PISA ve TIMSS gibi sınavlar sıklıkla araştırma ve tartışma konusu olmaktadır. Bu sınavlarda ilk sıralarda genellikle Singapur, Finlandiya ve Estonya gibi ülkeler yer almaktadır. PISA 2015'e katılan tüm ülkeler dikkate alındığında fen okuryazarlığı alanında; ortalama puanı en yüksek olan ülkeler, Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan (Çin) ve Finlandiya; okuma becerileri alanında Singapur, Hong Kong (Çin), Kanada, Finlandiya ve İrlanda iken matematik okuryazarlığı alanında Singapur, Hong Kong

(Çin), Makao (Çin), Tayvan (Çin) ve Japonya ilk sıraları paylaşmaktadır (MEB, 2015).

Bu kapsamda ülkemiz için yapılacak olan eğitim düzenlemelerinde bu ülkeler incelenip çıkan sonuçları uygulamaya kalkmamız eğitime yapılacak olan en büyük haksızlık olarak görülmektedir. Finlandiya 1,5 milyon öğrencisi olan bir ülke iken Estonya'nın toplam nüfusu 1,3 milyondur. Türkiye'de öğrenci sayısı 25,5 milyon olup en son verilere göre 143 ülkenin toplam nüfusundan fazla öğrencisi bulunmaktadır. Bu kapsamda bu ülkeler ile karşılaştırma yaparak buna uygun düzenlemeler yapmak uygulanabilirliği olmayan bir uğraştan öteye gitmeyecektir. Ülkemizde yapılması planlanan düzenlemeler için öncelikle iç dinamiklerimizi analiz etmeliyiz. Toplumsal yapı, dini yapı, ekonomik yapı ve benzeri fraksiyonlar dikkate alınarak toplumun kabullenebileceği ve uygulandığında "sırtımayacak" bir düzenleme ile zorunlu eğitimi kurgulamalıyız. Köy Enstitüleri örneğinde olduğu gibi ülkemiz kendi araştırmacıları, bilim adamları, öğretmenleri ve diğer paydaşları ile kendine uygun bir eğitim sistemi ve zorunlu eğitim yapısı kurabilecek düzeydedir. Bu kapsamda ithal eğitim sistemleri yerine yerli eğitim sisteminin önemini vurgulamalı ve buna uygun adımlar atmamızdır. İranlı sosyolog Ali Şeriatî'nin (2015) "Aydın" adlı eserinde de belirttiği gibi "kültür ve medeniyette ithal üretimi, medeniyet satın alma yani ileri medeniyetin sembol ve malzemelerini ihraç veya ithal etme, alıcıya sürekli tekrarlanan albenili yalanlardan başka bir şey düşmeyen, onun cebini boşaltan ve bu oyunun sonsuza kadar tekrarlandığı daimi bir alışveriştir" (s. 50).

Öğrencinin okul öncesi eğitim almasında ailenin bilinçli olma durumu da önemli bir etkidir. Özellikle bilinçli olmayan aileler okul öncesini "oyun oynanan ve zaman öldürülen" bir olgu olarak görmeleri okul öncesine katılımı büyük sorunlar yaşanma-

sına yol açmaktadır. Bu konuda öncelikle ailelerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitimin eğitim-öğretim sürecinin ilk basamağı olduğu, ilkokul için temel becerilerin alt yapısının hazırlandığı ve okul kültürünün benimsendiği bir öğretim basamağı olduğu konusunda aileler bilinçlendirilmelidir. Bu süreç sadece MEB tarafından yürütülmemeli tüm toplumsal yapıların eşgüdümü ile okul öncesine ilişkin aile bilinçlendirme faaliyetleri ivedilikle yürürlüğe sokulmalıdır. Gerek bakanlık gerek öğretmenler / akademisyenler gerekse STK'lar ve özellikle de medya bu konuya yönelik çaba göstermelidir. Aileler okul öncesinin önemini içselleştiremediği sürece, okul öncesine katılım suni ve kısa süreli olarak artış gösterecektir. Bu kapsamda "kadına şiddet" ve "hayvanlara yönelik şiddet" konularında olduğu gibi tüm toplumun bu konuda iş birliği ile çalışması elzemdir.

Zorunlu eğitime ilişkin bir diğer yanılsama ise süresel uzunluktur. Zorunlu eğitimin süresinin artması eğitimin kalitesinin artmasına yönelik yanlış bir inanç toplumumuzda yer almaktadır. PISA sınavı her ne kadar kıyaslamalar için uygun bir sınav olmasa da (PISA sınavında yer alan sorular analiz ve sentez becerilerini ölçerken ülkemizde eğitim gören öğrenciler daha çok bilgiyi alma ve verme şeklinde bir anlayışa sahiptir. Her ne kadar yapılandırmacı anlayış denilse de ülkemizde hala ezberci anlayış devam etmektedir. Gerek sınavların çokluğu gerekse sınavların içeriği öğrencileri ezber-



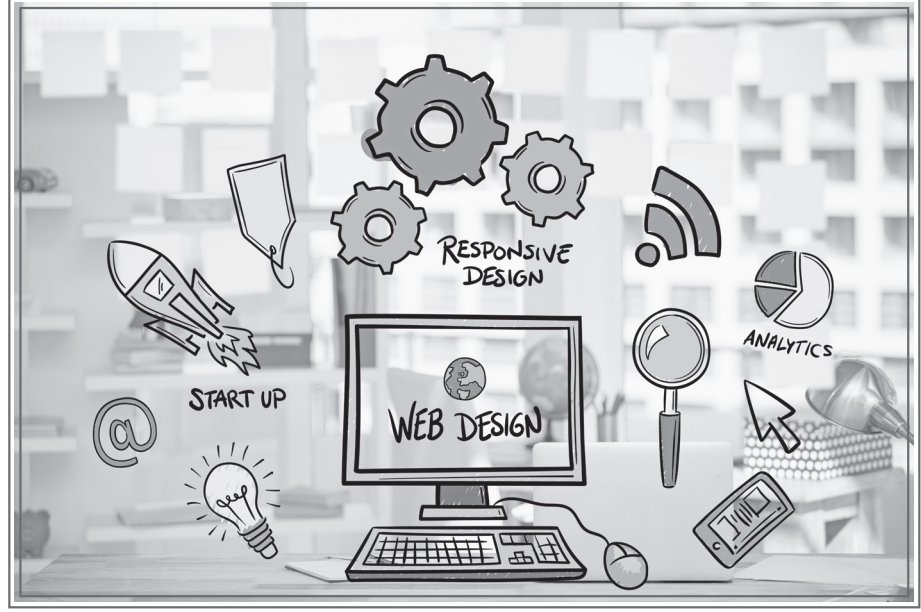
ci anlayışa itmekte, bu durum da öğrencilerimizin analiz ve senteze dayalı sorulara alışık olmamasına yol açmaktadır. PISA sınavındaki başarısızlığımızın en temel sebebi budur) PISA sınavlarında ilk sıralarda yer alan Singapur'da zorunlu eğitim 6 yıl olup ülkemizde 8+4 (8 yıl bir öğretim kurumunda okumak zorunlu iken son 4 yıl açıktan okunabilmektedir) şeklindedir. Buna rağmen PISA sınavında daima zirvede olan bir ülkedir. Bu kapsamda zorunlu eğitimin süresinin artması ile başarı arasındaki ilişki irdelenmelidir. Zorunlu eğitim ideal yurttaş yetiştirme süreci olup bu süreç devletin devamı ve bekası için gereken insan gücü üretme amacı taşımaktadır. Bu aşamada 12 yıllık zorunlu eğitim müfredatlarında yer alan dersler ve içerikleri gözden geçirilmelidir. Burada şu soruyu sormamız gerekmektedir. Ortaöğretim sürecinde (12 yıllık zorunlu eğitimin son 4 yılı) müfredatta yer alan türev, integral, nükleit asitler ve manyetizma gibi konuların ideal yurttaş ile ilişkisi sorgulanmalıdır. Bu açıklamadan türev, integral ve manyetizma gibi konuların önem arz etmemesi gibi bir anlam çıkarılmamalıdır. Her türlü bilginin kendi uzmanlık dalı için önemi sorgulanamaz ancak zorunlu eğitimin temel mantığının ideal yurttaş yetiştirmek olmasından dolayı bu tür bilgilerin ya da becerilerin zorunlu eğitim içerisinde yer alması tartışmaya açılmalıdır. Tablo 1'de bilgi çağında bireylerin sahip olması gereken bilgi ve becerilere örnekler verilmiştir. Zorunlu eğitim kapsamının özel uzmanlık gerektiren bilgiler yerine daha hayati öneme sahip bilgiler içermesi, hem müfredatı pratik hale getirecektir hem de öğrencilerin sürece yönelik daha olumlu tutumlar sergilemesine yol açacaktır. Bu sadeleştirme hem öğrencilerin zorunlu eğitime bağlılığını artıracaktır hem de eğitim-öğretimden zevk almalarına olanak sağlayacaktır. Böyle bir sadeleşme sürecinde müfredatların hafifletilmesi uzun süredir devam eden "ağır müfredat" sorununu da kendiliğinden çözecektir. Bu şekilde yapılacak olan müfredat / ders/içerik sadeleştirilmesi zorunlu eğitimin süresinin de tartışılmasına yol açabilir. Zorunlu eğitim süresi ile Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk bir konuşmasında "Bütün dünyaya baktığımızda, gelir düzeyi ne olursa olsun, bir çocuk zorunlu eğitim denilen 8-9 yıllık öğretim süresi içerisinde, ki bizde çok yüksek, İngiltere gibi bir iki ülke dışında bu derece

uzun bir öğretim süresi yok. Bir de Türkiye'de var, 12 yıllık eğitim süresi... Genel olarak 8-9 yıllık bir zorunlu eğitim süresi var. Ülkeler, 8-9 yılda vatandaşlığın gereğini, temel bilgileri verip, ondan sonra uzmanlaşmaya yönlendiriyor. Lisedeki bir çocuğun 15-16 tane dersi alması, anlaması, derinleşmesi mümkün değil. Sınıfta kalmanın hemen hemen hiç mümkün olmadığı bir ortamda da, öğrenci zaten ben geçeceğim diyor. O zaman da dört işlemi bilmeden lise bitiriliyor. Üniversitede zayıf kalıyorlar. Birçok dersten yüzeysel bilgi alacağına, yönelmek istediği, yeteneğinin olduğu alanda yoğunlaşsın. Her şeyden azar azar değil, belli konularda derinlik kazanması gerekiyor. Bir çocuğun küçük küçük çukurlar kazmak yerine, kuyu kazması gerekir. Kuyu kazmasa hayatta da kökleri zayıf kalır". Şeklinde yaptığı açıklama ile konuyu çok iyi özetlemektedir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı; üniversite öğretim elemanları (alan uzmanları), öğretmenler, yöneticiler, STK'lar, aileler ve öğrencilerden oluşan bağımsız bir komisyon ile bu konuyu görüşüp zorunlu eğitimin süresine yönelik bir çalışma yapması ülkemizin geleceği bakımından önem arz etmektedir.

Zorunlu eğitimin süresi belirlenirken dikkat edilmesi gereken bir diğer konu da teknik eğitim meselesidir. Ülkemizde mevcut durumda 12 yıllık zorunlu eğitim teknik eğitimdeki başarıyı engellemektedir. Zorunlu eğitimin uzunluğu teknik eğitime yönlendirmelerde gecikmelere dolayısı ile ülke ekonomisinde düzeltilemeyecek hasarlara yol açmaktadır. Öncelikle teknik eğitimin önemi vurgulanmalıdır. Almanya ve Japonya gibi gelişmiş ülkeler teknik eğitime önem vermekte ve küçük yaşlarda yönlendirmeler yapmaktadır. Bu kapsamda zorunlu eğitim süresinin kısaltılması dolayısıyla gerek duyulan teknik insan alt yapısının erken yaşlarda bu alanlara yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu konuda toplumun da bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle aileler mesleki eğitimi "bir seçenek" olarak değil "en son seçenek" olarak görmektedir. Okul öncesi eğitimde olduğu gibi mesleki eğitimde de, önemine yönelik, toplumsal bir anlayış kazanmamız gerekmektedir. Bu konuda MEB mesleki eğitim ile ilgili çalışmalar yapmalı ve yönlendirmelere özen göstermelidir.

Zorunlu eğitimi belirlerken "hedef" ve "ihtiyaç" kavramları kapsamlı olarak ele alınmalıdır. Eği-

tim sistemlerine yol gösteren hedefler mi yoksa ihtiyaçlar mıdır? İlk bakışta hedef ile ihtiyacın benzer olduğu düşünülebilir. Hedef genel olarak bir erkin oluşturduğu ve topluma yön veren beklentilerdir. İhtiyaçlar ise bizzat bireyin ve toplumun gereksinim duyduğu bilgi ve becerilerdir. Kısaca hedefler merkezi bir yapıdan gelip dayatmacı bir anlam kazanırken, ihtiyaçlar çağın bir getirisi olarak kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda eğitim sistemleri yapılandırılırken temel çıkış noktamız ihtiyaçlar olmalıdır. Bu ihtiyaçların kaynağı da genelde toplum özelde bireydir. Sonuç olarak güçlü bir ülke için ideal yurttaşlara ihtiyacımız vardır. İdeal yurttaşlar yetiştirebilmek için sağlam bir zorunlu eğitim sistemi gerekmektedir. Bu kapsamda eğitim sisteminin oturtulabilmesi ekonomik, siyasal ve toplumsal gelişmenin de önünü açacaktır. Eğitim sisteminin başarısı için "panoptikon"¹lerden kurulmalıyız.



Kaynaklar

- Akyüz, Y. (2006). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bentham, J. (2008). *Panoptikon-Gözün İktidarı*, (Çev: Z. Özarslan, B. Çoban), İstanbul: Su Yayınevi.
- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne ilkököl programları (1870-1936), *TSA*, 18 (1), 51-68.
- Coşğun, S. (2014). Bir yurttaş yetiştirme denemesi: Sokrates ve ideal insanı, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*; (29): 68-80.
- Fagan, J. (2015). *Panoptikon*, (Çev: Ş. İşler), İstanbul: Sel yayıncılık.
- Foucault, M. (1992). *Hapishanenin Doğuşu*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Foucault, M. (2007). *İktidarın Gözü*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kadıoğlu, A. (2006). *Zaman Lekesi*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Karahan, A. (2009). İnsan kaynaklarının geliştirilmesine katkısı açısından personel güçlendirme yaklaşımı: Afyon Kocatepe Üniversitesi Hastanesi örneği, *Sosyal Bilimler*, 7 (1), 95-114.
- Krishnan, S. K., Bopaiah, S., Bajaj, D. ve Prasad R. (2013). Organization, generation and communication – infosys experience. *NHRD Journal*. 10, 85-93.
- McElroy, M. (2013). *While in womb, babies begin learning language from their mothers*, News and Information, University of Washington.
- MEB (2015). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*, Ankara: M.E.B. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Petrovic, A. (2017). *Early learning starts before birth*, Early Childhood Development, ND Foundation.
- Strauss, W. ve Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584-2069*. New York: Quill.
- Şeriati, A. (2015). *Aydın*, Ankara: Fecr Yayınları.
- Tari, A. (2011). *Z Generation*. Budapeşte: Tericum Kiadó Kft.
- Üstel, F. (2009). *Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, İstanbul: İletişim Yayınları
- Warnick, R. (1993). *Back to the Future: U.S. Domestic Travel and Generational Trends, 1979 to 1991*. Resort and Commercial Recreation Association'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur, New Paltz, New York: Mohonk Mountain House.

1 Panoptikon İngiliz filozof Jeremy Bentham tarafından tasarlanmış bir hapishane mimarisidir. Bu mimaride mahkûmları gözleyebilen bir kule hapishanenin ortasında yer almakta ancak mahkûmlar kulenin üst tarafını görememektedir. Kule ise tüm mahkûmları görebilecek şekilde konuşlandırılmıştır. Gözlenen mahkûmlar bir süre sonra bu duruma uyum sağlamakta ve kulede gözetleyici olmasa bile kurallara sıkı sıkıya uymak zorunlu kalmaktadırlar (Bentham, 2008; Fagan, 2015). Bu düzeneği Fransız filozof Michel Foucault eğitime uyarlamakta ve yönetim erkinin panoptikon benzeri kuleler ile kurulu bir eğitim modelleri oluşturduklarını ve öğrencilerin özgür düşüncelerinin önüne geçmelerini eleştirmektedir (Foucault, 1992; 2007). Bu sisteme göre belirli kurallar yönetim erki tarafından kurulmakta ve bireylerden bu kurallara harfiyen uymaları istenmekte aksi takdirde kurulu düzenden çıkarılma ile tehdit edilmektedirler. Bu kapsamda başarılı bir eğitim için bu tarz baskılardan ve gözetlemelerden sıyrılıp özgür düşünebilen bireyler yetiştirmeliyiz.

Okul Öncesinde Resim ve Çocuk

Öğr. Görevlisi Davut NACAR

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu

Giriş

Eğitim her dönemde toplum içinde önemi hissettirmiştir. Toplumlar daha aydınlık bir gelecek için eğitimin önemine inanmış, eğitim konularına ciddi ilgi ve alaka göstermiştir. Yetişmiş insan gücü her toplum için oldukça önemli bir insan kaynağıdır. Toplumların ihtiyacı olan nitelikli insan kaynağının temin edilmesi ve yetiştirilmesi toplum için zahmetli olduğu kadar büyük maliyetler de getirmektedir. Dünyadaki gelişmelerin ve değişimlerin temel çıkış noktası olan eğitimde de sürekli olarak yenilikler yaşanmaktadır. Eğitimden daha somut, faydalı, verimli, nitelikli, kaliteli, kullanışlı ve yararlı dönütler almak adına eğitim-öğretim yöntemleri, metotları, materyalleri geliştirilmektedir.

İnsan, anne karnına düştüğü andan itibaren ölümüne kadar olan süreçte sürekli bir gelişim ve değişim içindedir. İnsanın ölümüne kadar sürecek olan bu değişim ve gelişim yolculuğunda, kendisi için önemli olan bazı önemli dönüm noktaları bulunmaktadır. Bu dönüm noktaları literatürde kritik dönemler olarak adlandırılmaktadır. Bebeğin bir yaşında temel güven duygusunu kazanması, iki buçuk yaşında tuvalet eğitimi alması ve yedi yaşından sonra ben merkezci düşünceden uzaklaşması gibi konular bu kritik dönemlerden bazılarıdır.

Çocuk gelişimi uzmanları tarafından fikir birliğine varılan konulardan birisi 0-6 yaş aralığı çocukların zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimlerinin oldukça hızlı olduğu bir dönemdir. Özellikle zihinsel gelişimin büyük bir çoğunluğunun bu

dönemde tamamlandığı görüşü hâkimdir. Zihin gelişimi diğer gelişim alanları için büyük önem arz etmektedir. Bundan dolayı 0-6 yaş çocuğuna bu dönemde verilen eğitimin kalitesi, sunulan zengin çevresel uyarıcılar ve kaliteli ve nitelikli eğitim materyalleri çocuğun gelişimini olumlu bir şekilde etkileyecektir.

Çağdaş bir toplumun varlığı ancak yaratıcı, üretken, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, toplumsal sorunlara çözüm üretebilen, bilinçli bireylerle sağlanabilir. Kuşkusuz bireylerin çocukluk edimleri onları geleceğe hazırlayan en temel faktörlerdir (Arslan, 2012).



Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminin hızlı olduğu, merak ve öğrenme isteğinin üst düzeyde olduğu bir dönemdir. Çocuğun dil, duysal, motor, sosyal ve kavramsal gelişiminin hızlı olduğu bu dönemde çocuğa sunulan resimli materyaller, çocuğun gelişim alanlarında önemli etkiler oluşturarak onu yaşama hazırlamakta, dinleme ve okuma yeteneğinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Bilgin, 2011).

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de sanatın eğitimdeki gerekliliği ve insan yaşamındaki yeri tartışılmaz bir gerçektir. Sanat, küçüklükten beri alınan sanat eğitiminin kazandırdığı estetik duyarlılık süzgecinden geçerek yaşam şeklimizde, toplumsal ve bireysel ilişkilerimizde, olaylara bakış açımızdaki tutum ve davranışlarımızda somutlaşır (Abacı, 2004). Sanat, çocukların eğitiminde de önemli rol oynayan bir etkidir. Boyama, çizme, bir şeyler inşa etme gibi faaliyetler karmaşık bir süreç olup, çocuk bu etkinlikler sırasında çeşitli öğeleri birleştirerek anlamlı bir bütün oluşturur ve bu sayede deneyim kazanmış olur. Yorumlama, seçme ve yeni bir şeyler oluşturma bu etkinliklerde dikkate değer bir başka işlem türüdür. Resim faaliyeti esnasında çocuk, konu seçimi ve yorumlamasıyla bize salt bir resim örneği vermemekte, resimden daha fazla bilgiler sunmaktadır (Yavuzer, 2016).

Yazısız resimler, bir kavramın sözcük kullanılmadan sadece resimleme yöntemi ile anlatılmasıdır. 0-6 yaş aralığındaki yıllarda bir çocuk dünyayı dokunma, görme, koklama ve duyma gibi duyu organları aracılığıyla anlamlandırmaya çalışır. Duyu organları ile yaptıkları bu anlamlandırma sürecinde somut materyaller olan resimler çocuklar için oldukça önemlidir. (Oruç, 2010).

Resim ve çocuk birbirini tanımlayan sürekli gelişen ve değişen dinamik olgular olmakla beraber iletişimin önemli ve en etkili unsurlarıdır (Artut, 2004, s.39). Çocuğa verilmesi gereken sanat eğitimi denince akla ilk olarak resim eğitimi gelir, çünkü resim dışındaki hiçbir sanat dalı çocuğun kendini ifade etmesinde, kanıtlamasında ve dış dünyayı algılamasında resim kadar etkili olmamıştır. Bunun yanı sıra resim, çocuğun kendisini en doğal şekilde ifade ettiği araçlardan birisidir. Dil becerileri henüz tam anlamıyla gelişmemiş

olan çocuk için resim yapmak, kendiliğinden gelişen, istemli bir davranıştır (Özönder Aydın, 2017).

Resimlerin insanların birbiriyle iletişim kurmalarında önemli bir yerinin olduğu hiçbir şekilde yadsınmaz. Yazının kullanılmaya başlamasından önce, duygu ve düşüncelerini anlatmaları yazıdan çok daha kolay olduğu için insanlar resmi kullanmışlardır. Bu gün de kavramların çocuklara kazandırılmasında sözcükler, yerini büyük ölçüde resimlere bırakmıştır. Sanat açısından resim, bir nesnenin, bir olayın doğrudan ifadesi olmayıp kendi kimliğine bürünmesidir. Yani çocuk bir anlamda resimler aracılığıyla kendi ruhsal durumunu dışarı yansıtır.

Resim heyecan verici bir aktivite olarak çocukların dünyasında ve okul öncesi eğitimde önemli bir yer teşkil eder (Lim, 2004). Resim sadece zihinsel gelişimin izlenmesinde değil, sosyal çevrenin çocuk üzerindeki etkilerinin incelenmesinde kullanılabilir. Bunların yanında ayrıca davranış problemleri olan çocukların dünyalarına ulaşarak onlara yardımcı olmak amacıyla da kullanılan bir araçtır (Batı, 2012).

Çocukların yaptığı resimlerde onların bedensel ve zihinsel gelişimlerine paralel bir gelişme görülür. Bu bağlamda çocuk resimleri; motor beceri, algılama, dil, sembol oluşumu, duygusal farkındalık, uzamsal oryantasyon gibi alanların göstergesidir. Bilişsel gelişimin takibi çocukların resimlerinde, çizgisel gelişimlerinde izlenebilir (Batı, 2012).

Çok genel bir yargıda bulunacak olursak, çocuklar büyüdükçe resimleri daha ayrıntılı, daha oranlı ve daha gerçekçi olur. Bununla birlikte resimlerinin gelişmesi açısından her evrede çocukların yaptıkları resimleri niteleyen bazı çarpıcı ve çok ayrı özelliğler bulunur (Yavuzer, 1992).

Resmin Çocuğun Hayatındaki Yeri, Gelişim Alanlarına ve Yaratıcılığına Etkisi

Resim sanatı, kişinin yaşantısını ve fikir kapasitesini gün yüzüne çıkarma ve geliştirme sürecidir. İnsanlar resim ile kişiliklerini yansıtır. Resim konuşma ve beden dili gibi her açıdan bir iletişimdir. Kişi çizdiği resimlerde teknik olarak gösterdiği becerilerin yanı sıra, bilişsel becerilerini de gös-

terir. Birey çizdiği resimlerde iç dünyasına ait parçaları aksettirir ve hislerini gözler önüne serer. (Savaş, 2014; Üstün Memiş, 2014; Demir-kapı, 2004).

İnsan üretimlerinin ve dolayısıyla bireyselliğin ön plana çıktığı 20. yüzyılın başlarında dikkatler çocuk resimlerine de yönelmiş, genç bireylerde yaratıcılık konusu incelenmeye başlanmıştır. Çocukların, kendilerini kâğıt-kalem aracılığıyla ifade ettikleri ilk yıllardan başlayarak ortaya koydukları çizimlerin çeşitli kültür farklılıklarına karşın, benzer aşama ve evrelerden geçtiği saptanmış, kimi sefer bu çocuk üretimleri, ilkel kavimlerin üretimleri ile bir tutulmuş, kimi sefer de çağdaş sanat akımlarıyla kıyaslanmıştır. Özellikle çocuk ruh sağlığı ile ilgili yeni araştırmalar ve yaratıcılık yetisinin farklı boyutlarına ilişkin çalışmalar sürekli olarak çocuğun resimsel uğraşlarındaki yaratıcılığına da yeni boyutlar getirmektedir (San, 1979).

Resim etkinlikleri çocukların ilgisini çeken ve onları bir şeyler yapmaya sevk eden bir etkinliktir. Çocuklar resim yaparken ortaya bir şeyler koyma heyecanını yaşarlar ve bu durum onları mutlu eder. Resim etkinlikleri çocukları mutlu etmekle beraber, onların sadece psiko-motor gelişim ve bir takım becerilerinin artmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda estetik duygularının, düşüncelerinin ve iradelerinin de güçlenmesine olanak verir (Büyükekiz, 2009).

Basit resim malzemeleri, zengin hayal gücü ve yaratıcılıkla iç içe yüzlerce dil yaratan çocukların zihinlerine sihir ve güç getirir. Küçük çocuklara sanatla yeni öğrenme ortamları sağlayarak yüksek öğrenme seviyelerine ulaşmalarında resim, dinamik bir imkân sağlar (Lim, 2004).

Okul öncesi çağındaki çocukların görsel algılarını geliştirmelerinde, güzele ilişkin duyarlılık oluşturmalarında sanatçıların yapmış olduğu resimlerin önemli bir işlevi vardır. Diğer bir ifade ile



resimler, duyuşsal algıları geliştiren görsel bir uyarı olarak çocukların sanat eğitimi süreçlerinin doğal araçlarıdır. Resimler, kitaplar ve farklı materyaller aracılığıyla çocukları sanat duyarlılığıyla buluşturan ve bu duyarlılığı tanımalarına imkân sağlayan araçlardır (Severden Akt. Samur, 2011).

Çocukların resimlere yaklaşımları sorunsuz ve çok basittir. Çünkü çocuklar hiçbir açıklamaya gerek duymadan resimlerle bağlantı kurabilir ve hemen oracıkta çoğunlukla da kendilerinin olan öyküleri görüverirler. Resimlerin dünyası, çocukların için duygularının ve düşüncelerinin bir yansımasıdır. Bu durum özellikle 0-6 yaş dönemi çocuklar için büyük önem taşımaktadır. Resimler, 0-6 yaş grubu çocuklarını okula hazırlar, zihin gelişimlerine yardımcı olur, kelime hazinelerini ve dil becerilerini artırır ve yaratıcılıklarını geliştirir (Bassa, 2013).

Resimler sözcükleri netleştirmeye yardımcı olur, konuyu somutlaştırarak onu çocukların dünyayı algıladığı şekle daha da yakınlaştırır, bunun yanı sıra sözcüklerin duygularını ve ruh halini de aktarır (Bassa, 2013). Resim, insan zihninden geçen düşünceleri somutlaştıran, renk ve çizgilerle dünyanın daha anlamlı olmasını sağlayan bir araçtır. Bir resme baktığımızda bizi içine alır ve o dünyada bir misafir gibi karşılarız. Yetişkinler dünyasında bu kadar büyük öneme sahip olan resmin çocukların dünyasında nasıl bir anlam teşkil ettiğini tahmin etmek güç olmasa gerek (Akdeniz, 2019).

Resimler 0-6 yaş çocuklarının öğrenmelerine etki eden temel araçlar arasında önemli bir yer tutar. Bu dönemde çocuğun hayatında daha fazla yer edinmeye başlayan resimler çocukların dil gelişimlerini ve okula hazır olma durumlarını da etkiler (Sever, 2008). Herhangi bir sözcüğe ihtiyaç duymadan alanda uzman resimleyiciler tarafından tasarlanan resimler bir kurgu oluşturur (Anderson, 2010). Resimlerle desteklenen bir metin çocuğa verildiğinde, yanında bir yetişkin olmasa bile çocuk, görsel öğeler arasındaki ilişkiyi kendi kendine de kavrayabilir (Akdeniz, 2019).

Yazılı resimli kitaplar kadar resimler de çocukların hayal güçlerini ve bilişsel gelişim süreçlerini olumlu etkilerken, çocuğun kavramlar yardımıyla kendi kişisel kurgusunu oluşturmasını sağlar. Resimlerde, renklerle ve çizgilerle aktarılan doğa sevgisi, insan sevgisi ve yaşama sevgisi gibi konular çocuğu hayal kurmanın yanında düşünmeye de sevk eder (Şahin, 2014).

Anlık ortaya çıkan çizim ürünleri, düşünceleri farkına varmadan yansıtmaları nedeni ile dikkatli yorumlandığı takdirde çocukların iç dünyalarını ve onların gelişim süreçlerini bize ayrıntıları ile aktarırlar (Aydın, 2018). Çocuk çizdiği resimler aracılığı ile iç dünyasını, bilinçdışı isteklerini, duygularını aktarır. Resim, çocuğun kendi duygu ve düşüncelerinin bir ürünü olduğu için okul öncesi dönemde çok önemlidir. Bu yüzden çocuk psikolojisinin vazgeçilmez bir aracı olarak görülür (Samurçay, 2006).

Çocuk kitabı yayınlarından, okul öncesi dönem yayınları, resimlemenin en yaygın kullanıldığı alanlardandır. Resimleme, çocuğun duygu ve zihin dünyasını harekete geçiren, onu yaratıcı düşünmeye sevk eden ve keşfe çağıran bir ile-

tişim aracıdır (Arslan, 2012). Konuşmadan önce görmenin geldiği ve çocuğun konuşmaya başlamadan önce bakarak tanımayı öğrendiği düşünüldüğünde hiç şüphesiz, 0-6 yaş dönemi çocuğu için "resimleme", sözcüklerden daha güçlü bir iletişim aracıdır denebilir (Berger, 2003a).

Çocuk, resim yaparak kendisine özgü olan *görselleşmiş düşünceyi* sergilerken bir anlamda başkalarının kendisini tanımaya imkan sunmaktadır. Çünkü bu resimsel faaliyet çocuğun kendini ifade edebilmesi için en sağlıklı tekniklerden biridir. Bu yüzden resim etkinliğine evde ve okulda yeterince fırsat vermenin ne denli önemli olduğu ortadadır (Yavuzer, 2011).

Aşcıoğlu'na (2012) göre, öğrencilerin yapmış olduğu resimler aile olgusu ile ilgili ipuçları vermiştir. Kendisini sözel olarak ifade etmekte zorluk çeken bazı öğrenciler, yapmış oldukları resimlerde bu durumu farkında olmayarak ifade etmişlerdir. Aynı şekilde, sosyal ilişkilerde kendisini ifade edebilen, başarılı ve uyumlu öğrenciler de resimlerinde fazlaca kişiye yer vererek ya da başarılarını sembolize eden simgelerle kendileri hakkında önemli ipuçları vermişlerdir.

Çocuk çizmiş olduğu aile resimlerinde kendisini aile içinde nereye konumlandığını ifade edebilir. Çocuk aile resmi yaparken yerleştirmiş olduğu simgeler oldukça bilinçlidir. Örneğin, çocuk çizmiş olduğu resimlerde kendisini aileden uzak bir yere konumlandırıyorsa ailesi tarafından dışlandığını anladığını ifade etmeye çalışabilir. Ya



da çizime aile fertlerini dâhil etmeyebilir. Bu, çocuğun bir ebeveyne karşı hissettiği yabancılaşma, kızgınlık ya da reddedilme duygularını ifade edebilir. Çizimde bir kardeşin dışlanması, çocuğun o kardeşten kurtulmak istemesi ve kardeşi reddedişin bir ifadesi olabilir. Tam tersine çocuk ailede olmayan kişiyi ya da bir hayvanı resme dâhil edebilir. Bu genellikle çocuğun o kişiyle ya da hayvanla kurduğu yakın ilişkisinin ve kabullenmenin ifadesidir (Bati, 2012).

Çocuklar kendilerini iyi hissetmek ve hoş vakit geçirmek için, insanlar, evler, ağaçlar, çimenler, çiçekler, bulutlar, güneş ve hayvanlar çizerler. Bu tarz varlıklara genel olarak her kültürde rastlanabilir. Bu da zihin ve duyguların bir genelleme içerisinde olduğunun kanıtıdır. Küçük yaşta çocuk, gerçekleri olduğu gibi algılamayabilir ve hayal gücü ile kendine ait yeni bir dünya kurabilir. Şehir içinde yaşayan çocukların, kendi evlerini değil de daha çok taşra tipi evler çizdikleri fark edilir. Ayrıca kendi evleri olmayan çocuk genelde hayalini kurduğu kendine ait ev çizecektir (Halmatov, 2016).

Çocukların sosyal ve kültürel yaşantıları resim yapma davranışlarını da etkiler. Örf, adetler, gelenek ve görenekler çocuğun yapmış olduğu resmin içeriğini belirleyebilir. Konunun içeriğini belirleyen diğer bir unsur da çocuğun yaşadığı çevresel şartlardır. Çocuklar resmi, sadece iç dünyalarını ve düşünce yapılarını tanımlamak için değil, dış dünya deneyimlerini ve gözlemlerini kendileriyle, insanlar, çevre ve hatta toplumla olan bağlarını anlayıp onaylamalarına yardımcı olan iç dünyalarına bağlamak için de kullanırlar (Yüce, 2016).

Çocukların çizdiği resimler, içeriklerinde çok şeyler anlatabilir. Bunların başında onların gelişimleri ve becerileri gelebilir. Ardından zihinsel yorumlama becerileri, çevre ile olan etkileşimleri, sıkıntıları ve bunların çözüm sürecine yönelik ipuçları verebilir. Her çocuğun zihninde canlandırdığı kendine ait bir dünyası vardır. Hepsisi ayrı ayrı, tek tek özel kişilik aşamalarından geçer ki bu da bize resimlerini kendi yaşayışlarına göre yaptığını gösterir. Yaptıkları resimlerde çocukların kişisel gelişimlerini gözlemek de mümkündür (Köseoğlu, 2015).

Klinik açıdan bakıldığında resim faaliyeti, kişiliğin değerlendirilmesinde ya da ruhsal bozuklukların tanınmasında da faydalı bir araçtır. Çocuğu tanımaya çalışan hekim, bu yalın anlatım aracını, çocuğun iç dünyasını yansıtan bir teknik olarak değerlendirmektedir. Çünkü resim; çocuk için yapılması hem kolay hem de oyun olarak algılanan bir etkinlik olduğundan çocuk ile ilgili bilginin tüm doğallığıyla ortaya koyulmasına fırsat verir (Yavuzer, 1992).

Çocuk resimleri onların zekâ gelişimleri ve kavram kuramlarıyla ilgilidir. Belirli nesne grupları içinde ayrılıklarını, karakteristiklerini gösterebilirse ve bunu resimlerine aktarabilirse bu, o nesneye ait ne düzeyde bir kavram elde ettiğinin de göstergesi sayılır. Bu bağlamda çocuk resimleri, çocuğun zekâ düzeyini de belirlemiş olur. Çocuk resimlerini açıklamada anahtar sözcük olarak kullandığımız 'yaratıcılık', 'özgür deneyim', 'kendini anlatma' terimleri ortaya çıkmıştır. Çocuk resimleri yaratıcı, estetik, zihinsel, toplumsal, bedensel tüm gelişimlerin itici gücü, aynı zamanda göstergesi olmuştur.

Kişinin kendini ifade etmesi küçük yaşta başlar. Bu süreçte sağlıklı birey yetişmesi için resim yüzeyinde yapılan hataları hata olarak kabul etme yerine kişiye rahat ortam sunulabilmelidir. Çocuk her çabasında kusur bulunduğu yapmaktan ve kendini farkında olmadan kâğıt üzerine yansıtmaktan vaz geçer, içine kapanık ve iletişim kopukluğu olan birey olabilir. Resim çizmek, çocuklardaki bastırılmış duyguların artılmasını sağlayacak bir araç olarak görülebilir (Turan, 2014).

Resim ile doğrudan ilişkili olan diğer bir kavram da *yaratıcılıktır*. Yaratıcılık, her bireyde var olan ve insan yaşamının her döneminde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan, bir tutum ve davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır. Hem duygusal hem zihinsel yaşamı ifade eden yaratıcılık, kendiliğinden oluşmamakta, ancak cesaretlendirme ve yönlendirme aracılığı ile bakış açısı halini alan sürekli bir yöntem olmaktadır. Yaratıcı bireylerin, öğrenmeye hazır ve ilgili olma, dili iyi kullanabilme, çağrışımlar görebilme, düşüncede esnek, özgür ve meraklı olma, hayal gü-

cünü kullanabilme, deneme, araştırma, sınama, bulma, kalıplardan kurtulma ve yeni fikirler üretme, görülmemiş ve benzersiz olan şeyler üzerinde durabilme ve riski göze alma gibi belirgin birçok özellikleri vardır (Akdiş, 2013).

Doğumdan itibaren uygun bir fiziksel çevre, çocuğa göre hazırlanmış destekleyici bir program ve bu alanda özenle yetiştirilmiş personelle yaratıcılık yetisi geliştirilebilmektedir. Çünkü yaratıcılık sonradan öğrenilebilecek bir özellik olmamakla beraber sonradan geliştirilebilmektedir (Akdiş, 2013).

Tartışma ve Sonuç

Akdeniz (2019) yaptığı çalışmada, paketten çıkan bir nesneyi çocukların tavşan dışındaki şeylere benzetmelerini, yazıya bağımlı olmadan, sadece resimlere bakarak özgür ve yaratıcı bir düşünce sergilediklerini gözlemlemiştir. 0-6 yaş evde büyüyen çocukların sanatsal gelişimlerini sağlamak, yaratıcılığının gelişimine katkıda bulunmak için anne babaların gerekli ortam ve malzemeyi sağlayarak, müdahale etmeden, etkinlik sırasında iletişim kurarak, kendiliğinden bu basamakların ilerlenmesi sağlanmalı. Çocuklar dikkatli bir şekilde takip edilerek güzel bir dünya inşa etmelerine yardımcı olunmalıdır.

Okul öncesi eğitim alan öğrenciler özgünlük ve yaratıcılık hususunda daha başarılıdır. Resimlerinde farklı bakış açıları yakaladıkları, yakın çevrelerini çok iyi gözlemledikleri ve bunu daha başarılı şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Çizilen objelerdeki ifadeler ayrıntılı ve daha bilinçli bir şekilde betimlenmiştir (Büyükekiz, 2009). Bu bulgudan yola çıkarak okul öncesi eğitimin yaygınlaşması için devlet politikaları geliştirilmeli anne-babalar bu konunun önemi hakkında bilgilendirilmelidir.

Okul öncesi eğitim alan öğrenciler resimlerindeki teknik beceri açısından daha başarılıdır. Resimlerinde kompozisyon daha dengeli ifade edilmiştir. Kâğıdın bütün yüzeyinde gereksiz boşluklar görülmemektedir. Buna nazaran okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ise resimlerinde kompozisyon dağınık ve gelişigüzel ifade edilmiş, kâğıtta gereksiz boşluklar görülmüştür (Büyükekiz, 2009).

Cengiz (2015) ve Deniz (2018) okul öncesi öğretmenlerinin hikâye okuma etkinlikleri sırasında hikâyeyi resimlerle desteklerken ayrıntılamaya/detaylandırma becerileri arttıkça 48-60 aylık çocukların dil gelişim düzeylerinin de arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Okul öncesi eğitim öğretmenleri, okuma ve Türkçe dil etkinliklerinde çocukların dil gelişimlerini artıracak nitelikte ve sayıda resimle faaliyetlerini desteklemelidir. Öğretmenler paylaşacakları ve kullanacakları resimli materyallerle ilgi dikkatli bir inceleme yapmalıdır.

Çocuklara bir yetişkin gibi değer verilmeli ve önemsenmelidir. Fakat bir yetiştikenden beklendiği gibi sanatsal bir beklenti içine girilmemelidir. Yaptıkları resimler hakkında çocuklarla konuşulmalıdır. Çocukların yapmış oldukları resimlerle ilgili bu karşılıklı konuşmalar ona ve yaptığı şeylere değer verildiği ve önemsendiği anlamına gelecektir. Bu da çocukta özgüven oluşmasında, bağımsız davranışlar sergilemesinde oldukça önemlidir.

Çocuklar için resim yapmak, üretkenlikleriyle paraleldir. Bu nedenle desteklenmeli ve teşvik edilmelidir. Bilişsel ve duygusal gelişme katkısı nedeniyle eğitim sistemimizde önemle yer almalıdır. Resim, çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde bir araçtır. Fakat çocuk hakkında bilgi edinmek, çocukla ve yakın çevresiyle görüşmeler yapmak, çocuğun resmi hakkında kendi yorumlarını almak gereklidir. Böylece çocuk, resimleri aracılığıyla iletişim kurar. Kişilik gelişimi ve özgüven desteği en etkili bu yolla kazanılır. Okul öncesi eğitimde resim eğitimi hassas bir dershane. Öğretmenler eğitimleri boyunca çocuk resim sanatına ait gerekli bilgi ve beceriyle donatılmış olmalıdırlar. Resim eğitiminde çocuklara yol gösterici olunmalı, onlara estetik bakış açısı kazandırılmalıdır.

Okul öncesi eğitimde resim faaliyeti çocukların sıkıntılarını, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin izlendiği önemli bir etkinliktir. Bu nedenle okul öncesi eğitim öğretmenleri gerekli donanıma sahip olarak alanda görev yapmalıdır. Öğretmenlerin çocuk resimlerinde gördükleri kritik ifadeleri değerlendirip gerekli rehberlik servislerine yönlendirebilecek seviyede yetiştirilmeleri oldukça önemlidir.

Resim eğitimi 3-6 yaş döneminde özellikle resim öğretmenleri tarafından verilmelidir. Çocuk resimlerinin sanat eseri değil onların dünyasının bir penceresi olduğu unutulmamalıdır. Her çocuğun yaş ve gelişim seviyesine uygun olan çizimleri takip edilmelidir. Resim öğretmenin ilköğretim seviyesindeki rolü, resim yapmayı gösteren kişi olmaktan öte çocuklara resim yapmak için ortam sağlayan kişi olma özelliği taşımaktadır.

“Başta öğretmen olmak üzere çocuğun çevresindeki tüm yetişkinlerin görevi, çocuktaki ‘safılık’ ve ‘çocukçalık’ı bozmamak, onu basmakalıptan korumak olmalıdır. Çocuk, ne şekil ne de renk konusunda yönlendirilmeli, ürünlerini özgürce ortaya koyabilmelidir. Bunun yanı sıra resim faaliyetinin, en az Matematik ve Türkçe dil faaliyetleri kadar önemli olduğu unutulmamalı, resim faaliyetinin yerine başka faaliyetler yapılmamalıdır (Yavuzer, 2011).

Kaynakça

- Abacı, O. (2004). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanat Eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Akdeniz, N. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Yazısız Resimli Kitapla Oluşturdukları Öykülerin Anlatı Analizi Yöntemiyle Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akdış, M. (2013). Okul Öncesi Çocukların Resimsel Üretimlerinin Göstergibilimsel Açından Çözümlemesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anderson, N. A. (2010). *Elementary Children's Literature: Infancy Through Age 13*. (3rd. Edition). USA: Pearson Education.
- Akbaharer Arslan, İ. (2012). Çocuk Kitabı Resimlemelerinde Doku Kullanımı Ve Sayısal Cut-Out Yöntemiyle Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Artut, Ö. (2004). Okul Öncesi Resim Eğitiminde Çocukların Çizgisel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13 (1), Retrieved from <http://dergipark.org.tr/cusosbil/issue/4369/59762>
- Aşcıoğlu, G. (2012). Bir Grup Okul Öncesine Devam Eden Çocuğun Aile Resimlerinin Yorumlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2018). 11-14 Yaş Grubu Çocukların Yaptıkları Resimler Aracılığıyla Sosyal İletişim Algılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bassa, Z. (2013). Çocuk Kitaplarında Resimleme. (Ed. Mübeccel Gönene). Ankara: Eğiten Kitap.
- Batu, D. (2012). (4-12 Yaş) Çocuk Resimleri Ve Onların İç Dünyalarının Resimlerine Yansıması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Berger, J. (2003a). *Görme Biçimleri* (9. bs.), (Y.Salman. Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

- Bigin, H. (2011). 5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik 1990-2010 Yılları Arasında Basılan Resimli Kitapların Çocuğa Göre Lik Kavramına Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükekiz, M. (2009). Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Resim Uygulamalarındaki Farklılıklar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deniz, A. (2018). Resimli Öykü Kitaplarının Ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliğinin Beş Yaş Çocuklarının Dil Gelişimiyle İlişkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Halmatov, S. (2016). *Çocuk Resimleri Analizi Ve Psikolojik Resim Testleri*. Ankara: Pegem yayıncılık. Berger, J. (2003a). *Görme Biçimleri* (9. bs.), (Y.Salman. Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Köseoğlu, S. A. (2015). Child And Drawing. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 12-1(23), 109-114.
- Lim, Y.B. (2004). *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32, No. 2, October
- Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönem çocuğunda ahlaki değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1(2), 37-60.
- Özönder Aydın, U. (2017). Okul Öncesi Resim Eğitiminde Çocuğun Çizgisel Gelişimi (2-7 Yaş). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (6), 2215-2228.
- Öztürk Samur, A. (2011). Çocuk Edebiyatı ve Medya. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Samurçay, N. (2006). Çocuk ve Resim. *Artist*, sayı:6, 22-27.
- San, Gnci. (1979). “Yaratıcılık, Gki düşünce biçimi ve Çocuğun Yaratıcı Eğitimi”. *Ankara Üniversitesi Dergiler Veri Tabanı*, 12(1), 177.
- Savaş, İ. (2014). *Çocuk resmi ve bilinçaltı*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <http://earsiv.arel.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/66?s-how=full>
- Sever, S. (2003) *Çocuk ve edebiyat*. (1. bs.). Ankara: Kök yayıncılık
- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(3), 1309-1324.
- Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri İle Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, F. (2014). Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinde Kullanılan Resimli Öykü Kitaplarının Karakter Eğitimi - Öğretmen Görüşü Ve Uygulamaları Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstün Memiş, C. (2014). Okul Öncesi Eğitimde Resmin Önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuğu Psikolojisi*, (39. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*, (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yüce, A. (2016). Çocuk Resminde Nesnenin Temsili. *İdil Dergisi* 5(21), 313-322. doi: 10.7816/idil-05-21-03

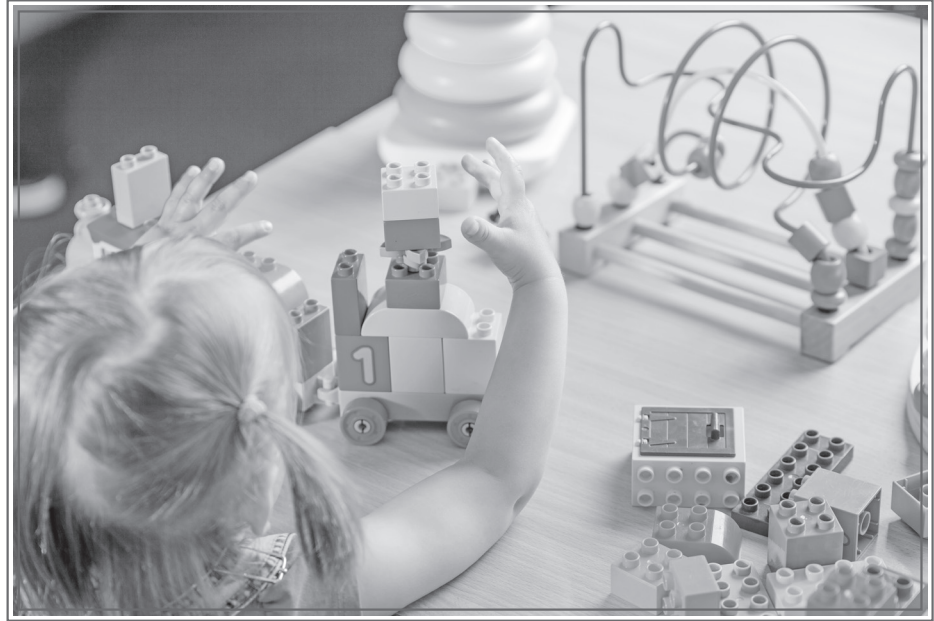
Karar Vermede Erken Çocukluk Dönemi

Filiz Arzu YALIN

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Düşünme yaşamda herkes için çok önemli bir gerekliliktir. Çünkü düşünme yaşamımıza nasıl yön verdiğimizizi, kararlarımızı nasıl aldığımızı, sorunlarımızı nasıl çözdüğümüzü, kısaca tüm yaşamımızı etkiler. Yaşamımızı yönlendirmede önemli bir etkiye sahip olan düşünme süreçlerinden bir tanesi de karar vermedir.

Karar verme, günlük yaşamımızda konusu ve önemi bakımından farklı olsa da basitten karmaşığa çok sık başvurduğumuz bir davranıştır. Karar verme davranışının içeriği ve önemi değişse bile ortak bir yapıya sahiptir. Bu ortak yapı, bireyin karar verme durumunda seçeneklerini belirlemesi ve hangi seçeneğin istenen sonuca ulaşmada en iyi yol olduğuna karar vermesidir. Karar verme, kişinin bir duruma yönelik karar verme ihtiyacı ortaya çıktığında, bu ihtiyacını gidermek için ulaşılmak istenen amacın belirlenmesini, bu amaca yönelik gerekli verilerin toplanmasını ve bu verilerin değerlendirilerek seçeneklerin oluşturulması ve seçeneklerden duruma en uygun olanın seçilmesi olarak tanımlanabilir. Karar verme bir şeylerin yapılması gerektiği düşüncesi hâsıl olduğunda, ne yapılması



gerektiği ve nasıl yapılacağı konusunda yaşanan belirsizlikte ve bireyleri karar almaya zorlayan bir durum söz konusu olduğunda, alternatiflerden birini seçme sürecidir. Karar verme, birçok seçenek arasından bize uygun olanı seçme sürecidir. (Doğanay, 2009. Grace, 2009; Güçray, 2001; Çolaklıoğlu ve Çelik, 2016; Kalaycı, 2001; Khishfe, 2012).

İnsanlar günlük yaşamlarında çok sayıda kararlar vermektedirler. Bu kararlar sıradan ve basit olabileceği gibi karmaşık ve zor da olabilir. Örneğin sabah kahvaltıda ne yenileceğine dair basit kararlar verilebilirken, devlet politikalarıyla ilgili sorumluluğu büyük, zor kararlar da verilebilir. Toplum içinde yaşamımızı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilecek durumlarda kararlar

verilebilir. Yaşam içinde verilen bazı kararlar ise sonuçları bakımından kısa veya uzun süreli etkiye sahip olabilirler. Özel yaşamımızda, nerede yaşayacağımız, nasıl bir işe sahip olacağımız, ne satın alacağımız gibi karar verme davranışı ile karşılaşırken, sosyal yaşamımızda aile sorunları, toplumsal ilişkiler, hangi partiye oy vereceğimiz, hangi adayı destekleyeceğimiz konusunda karar verme davranışı ile karşılaşırız. Örneğin akşam için yapılacak bir planda sinemaya mı? Yoksa konsere mi gidilmeli? Seçenekleri arasında karar vermek yaşamımızı etkilemesi bakımından kısa süreli etkiye sahipken evlilik, meslek seçimi gibi kararlar uzun süreli etkiye sahiptir (Naylor ve Diem, 1987; Torun, 2015).

Karar Verme Süreci

Bizi bir karara götürecek bir durum veya problem ortaya çıktığında, bizi amaca götürecek birden fazla yol olduğunda bu yollardan birine yönelme bizi birbirini izleyen, bir dizi işlemin olduğu karar verme süreçlerine götürecektir. Karar verme süreci problemi/durumu tanımlama, problemin/durumun çözümüne ilişkin muhtemel seçenekleri belirleme, seçeneklerin muhtemel sonuçlarını gözden geçirme, seçenekleri daha iyi değerlendirebilmek için veri toplama, elde edilen verileri değerlendirme, uygun olan seçeneği belirleme, gerekli hazırlıkları yaparak verilen kararı uygulamaya koyma ve sonucu değerlendirmedir. (Kuzgun, 1992; Janis ve Mann, 1977; Akt, Ulaş vd., 2015; Savage ve Armstrong, 2004).

Adair (2000)'e göre karar verme sürecini beş aşamada ele almıştır;

1. Problemi (amacı) belirleme,
2. Gerekli bilgileri toplama,
3. Sonuca ulaşmak için kullanışlı seçenekleri belirleme,
4. Karar verme,
5. Verilen kararı uygulama ve sonuçları değerlendirme.

Kuzgun (2006), ise karar verme eyleminin üç aşamada oluştuğunu belirtmektedir;

1. Karar verme durumunu ortaya çıkaran bir zorluk durumu ve bu durumun karar kişi tarafından fark edilmesi,

2. Zorluğu giderecek seçeneklerin bulunması,
3. Karar vericinin var olan seçeneklerden istediğini seçme hakkına sahip olması.

"Massachusetts Dartmouth Üniversitesi karar verme sürecinin yedi aşamadan oluştuğunu ifade etmiş ve aşamaları şu şekilde sıralamıştır (<http://www.umassd.edu/fycm/decisionmaking/process/>, 30 Temmuz 2019):

1. *Karar vermek zorunda olunan konunun belirlenmesi:* Karar verme sürecinin birinci adımını oluşturan bu aşamada karar verici öncelikle amacını belirlemelidir. Bu aşama karar verme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Çünkü birey eğer amacından emin olmazsa etkili ve doğru kararlar veremez.

2. *İlgili bilgilerin toplanması:* Pek çok karar bilgi toplamayı gerektirir. Bu aşamada önemli olan bireyin karar vermek için hangi bilgilere ihtiyaç duyduğunun doğru belirlenmesidir. Aksi takdirde amaca hizmet etmeyen bilgiler toplanarak karar verme sürecinin uzamasına neden olabilir.

3. *Alternatiflerin belirlenmesi:* Bu aşamada bireyin karar vereceği konu ile ilgili bilgileri toplarken olası durumları veya alternatifleri belirlemesi gerekmektedir. Belirlenen alternatiflerin listelenmesi karar verme sürecini kolaylaştırır.

4. *Kanıtların düzenlenmesi:* Elde ettiğiniz bilgiler ile alternatiflerinizi ilişkilendirerek her alternatifin sonucuna ilişkin çıkarımlarda bulunulması gerekmektedir. Bunun için elde edilen bilgiler ile uygun alternatifler birlikte düzenlenmelidir.

5. *Alternatifler arasından uygun seçimin yapılması:* Bu aşamada kanıtlar düzenlendikten ve alternatifler değerlendirildikten sonra uygun seçim yapılır.

6. *Harekete geçilmesi:* Seçilen alternatifin/kararın uygulamaya konulduğu aşamadır.

7. *Kararın ve sonuçlarının gözden geçirilmesi:* Verilen kararın değerlendirildiği ve gözden geçirildiği bu son aşamanın amacı kararın etkililiğini test etmektir. Karar verici bu aşamada verdiği karardan memnun kalmazsa etkili ve doğru bir karar vermek için birinci aşamaya dönebilir" (Akt, Torun, 2015)

Karar Verme Strateji ve Stilleri

Bireyler yaşadıkları olaylara, karşılaştıkları durumlara göre farklı karar verme stratejileri ve stilleri kullanma eğilimindedirler. Strateji, karar verme durumunda olan kişinin amaçladığı davranışları seçmesi, stil ise karar verme durumunda olan kişinin soruna genel yaklaşımını belirleyen bireysel taraf olarak açıklanmaktadır. Karar verme stilleri kişilere göre değişiklik gösterebilir. Bu stiller bilişsel ve davranışsal olarak gözlenebilmektedir (Nunnally, 1978; Schvaneveldt ve Adams' dan aktaran Pekdoğan, 2015).

Karar verme stratejilerini belirleyen araştırmacılar bir karar verme durumunda bireylerin mantıklı, iç tepisel, bağımlı, aceleci, kaderci, erteleyici ve kararsızlık gibi tepkiler gösterdiklerini belirtmişlerdir (Kuzgun, 2006; Byrnes, 2002; Deniz, 2002).

Karar verme stratejileri incelenecek olursa;

Kuzgun (2005), karar verme stratejilerini tanımlamada üç boyut ele almıştır;

1. Seçenekleri sistematik ve ayrıntılı olarak inceleme ve ani karar verme,
2. Karar verirken isteklerine ve başkalarının önerilerine öncelik verme,
3. Karar verdikten sonra kararı değiştirmeme veya sık sık değiştirme.

Bu boyutlara göre karar stratejilerini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır;

1. İçtepsel: Seçenekler üzerinde yeterince düşünmeden, içinden geldiği gibi karar verme,
2. Mantıklı: Karar verirken seçenekleri dikkatlice inceleme ve her birinin olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirme,
3. Bağımsız: Kendi başına karar verebilme,
4. Kararsız: Verdiği kararı hemen değiştirmek isteme, hiçbir karardan hoşnut olmama,
5. Bağımlı: Karar verirken başkalarının önerilerine önem verme, başkalarının doğruyu bileceğine inanma,
6. Aceleci; Karar verirken üzerinde yeterince düşünmeme ve hemen karar verme.

Karar verme stilleri incelenecek olursa (Thunholm, 2003; Spicer ve Sadler-Smith, 2005; Akt, Pekdoğan, 2015);

1. Rasyonel Stil: Bu stil bilginin kapsamlı araştırılması, alternatifler oluşturulması ve bu alternatiflerin mantıksal değerlendirilmesi ile karakterize edilir. Rasyonel karar vericiler, sistematik değerlendirme ve mantıksal düşünme stratejileri kullanır.
2. Sezgisel Stil: Bu stil sistematik araştırma ve bilgi işlemeden çok, bilgi akışındaki ayrıntılara dikkat etme, karar verirken duygulara ve önsözlerle güvenme ile karakterizedir. Sezgisel karar verenler daha çok hayal, hissetme ve duygular üzerinde dururlar.
3. Bağımlı Stil: Önemli bir karar vermeden önce diğer insanların tavsiye ve rehberliğine başvurma şeklinde açıklanmaktadır.
4. Kaçınmacı Stil: Mümkün olan her durumda karar vermekten kaçınma, karar vermeyi son ana kadar erteleme gibi özelliklerle ifade edilir.
5. Spontan Stil: Karar vermede acelecilik, karar verme işini mümkün olduğunca kısa sürede tamamlama gibi özelliklerle betimlenmektedir.

Karar Verme ve Eğitim

Düşünme becerileri öğrencinin öğrenmesi gereken en önemli beceriler arasında yer almaktadır. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi tüm öğretim programlarının temel amaçlarından biridir (Naylor ve Diem, 1987). Türk Milli Eğitimi temel ilkelerinden biri "Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir." Buradan hareketle eğitim programlarının amacının iyi vatandaş yetiştirmek olduğunu söylenebilir. Engle (2003), iyi bir vatandaşın en temel göstergesinin toplumsal konularda iyi, kaliteli karar vermek olduğunu belirtmiştir. Doğru kararlar verebilen bireyler hem kendi hayatlarında daha mutlu olur, hem de sosyal yaşamlarında daha etkili olurlar. Çünkü bireyler sadece günlük yaşamlarında ne yiyeceklerine, ne giyeceklerine dair sıradan ka-



rarlar vermezler, aynı zamanda kendi hayatlarına dair üniversite, meslek ve eş seçimi gibi yaşamsal kararlar vermektedirler. Bireyler toplumsal yaşamı değiştiren, dönüştüren doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen konularda da etkilidirler. Bu sebepten bireylere etkili karar verme becerisinin kazandırılması öğretim programlarında yer almaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemiz de karar verme becerisine önem vermiş ve öğretim programlarında tüm basamaklarda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde öğrencilere kazandırılması gereken beceriler arasında yer verilmiştir.

Mantıklı karar verme becerisi, insanın kendiliğinden otomatik olarak edinebildiği bir beceri değildir. İnsanlar etkili karar verme becerileriyle doğmazlar. Karar verme becerisi, tüm okul basamaklarında ve öğretim programlarında farklı disiplinler aracılığıyla kazandırılması gereken bir beceridir. Böylece birey yaşamını sağlıklı ve mutlu olacak şekilde doğru olarak yönlendirebilir. Toplumsal yaşamda etkili olarak rol oynayabilir. Bu nedenle karar verme becerisinin öğretimi üzerinde önemle durulmuş ve okul öncesi erken çocukluk döneminden itibaren kazandırılması hedeflenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişmelerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilköğretime hazır bulunmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevlerinden biri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; "Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamaktır". Programda yer alan kazanım ve göstergeler ilkokul programında benimsenen ortak becerilerin tümünü kapsamaktadır. Bunlar problem çözme, akıl yürütme, karar verme, sorumluluk alma, yaratıcılıktır. Programda bu becerilere oyun merkezli etkinliklerle yer verilmiştir (MEB, 2013; Pekdoğan, 2015).

Eğitimin temel amaçlarından bir tanesi çocuklara günlük yaşamlarında işe yarayacak, hayatlarını kolaylaştıracak, kendilerini geliştirmelerini sağlayacak beceriler kazandırmaktır. Beceri öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan

kabiliyetlerdir (MEB, 2009; Pekdoğın, 2015; Bilir, 2019).

Eğitim alanında son yıllarda yapılan araştırmalarda, bireyler arası ilişkiler, bilinçlilik, karar verme ve problem çözüme becerileri gibi karmaşık alanları içeren duyuşsal alanın incelendiği görölmektedir. Etkili karar verme stratejileri ve problem çözüme becerilerini geliştirme, eğitimde önemli konulardandır (Güçray, 1998). Bu becerilerin etkili biçimde kazandırılması çocukların toplumsal yaşamda var olmaları bakımından hayati öneme sahiptir. Bu kazanımlar bireylerin yaşam becerilerini etkili olarak kullanmalarını, toplumsal yaşamda gerekli durumlarda etkide bulunmalarını ve kendilerini doğru ifade etmelerini, sağlayacaktır. Pekdoğın (2015), 5-6 yaş çocuklar için "Karar Verme Becerileri Eğitim Programının" karar verme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı deneysel çalışmada, karar verme becerisi gelişimi için hazırlanan eğitim/oyun etkinliklerinin çocukların karar verme becerilerinin gelişmesini etkilediğini belirlemiştir.

Erken çocukluk dönemi, çocuğun bir bütün olarak; fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimi göz önüne alınarak, çocuk merkezli bir yaklaşıma odaklanıldığı bir dönemdir (Santrock, 2017). Piaget'ye göre (2007), erken çocukluk döneminde çocuk düşüncesi işlem öncesi dönemindedir. Erken çocuklukta çocuk sağlam kavramlar oluşturabilmekte ve muhakeme yapabilmektedir. Yapılan araştırmalar, çocukların bu dönemde benlik algılarının geliştiğini, toplumsal yaşam deneyimlerini değerlendirmeye başladıklarını ve duygularını tanımlayarak ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara gelişim ve öğrenme özelliklerine göre karar verme becerisinin kazandırılması çocukların birey olarak toplumda var olmalarını sağlayabilecek kabiliyetler kazanmalarını sağlar. Bireyler günlük yaşamlarında basitten karmaşığa birçok belirsiz durumla ilgili süreçlerin (problemi belirlemek, probleme dair birden fazla seçeneği belirlemek, her bir seçenek için ölçüt (değer) oluşturmak, değerlendirme yapmak ve sonuç olarak karar vermek) öğretilmesi bu becerinin kullanılması bireye zor, karmaşık, belirsiz durumlarda mantıklı karar vermelerine yardım edecektir.

Kaynaklar

- Adair, J., (2000). Karar verme problem çözüme. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Colakkadioglu, O., & Celik, B. (2016). The effect of decision-making skill training programs on self-esteem and decision-making styles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 259-276
- Doğanay, A. (2012). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Etkin Vatandaşlık İçin Düşünme Becerilerinin Öğretimi*. (s.146-185). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, M., E., (2002). Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin, TA- baskın durumları ve bazı özlük durumlarına göre karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. Doktora Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Engle, S., H. (2003). Decision making: The heart of social studies instruction. *Social Studies*. 94 (1), 7-10.
- Güçray, S. (1998). Bazı kişisel değerkenler. Alđılanan sosyal destek ve atılgnlığın karar verme stilleri ile ilişkisi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 7-16.
- Grace, M., (2009). Developing high quality decision-making discussions about biological conservation in a normal classroom setting. *International Journal of Science Education*, 31(4), 551-570.
- Khishfe, R., (2012). Nature of science and decision-making. *International Journal of Science Education*, 34(1), 67-100.
- Kuzgun, Y. (2006). Meslek gelişimi ve danışmanlığı. Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *36- 72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurumu.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurumu.
- Naylor, D., T., & Diem, R. (1987). Elementary and middle school social studies. Newyork: Random House.
- Pekdoğın, S. (2015). Karar verme stilleri araştırmaları: 2009-2013 yılları arasındaki yüksek lisans tezlerinin incelenmesi, *International Journal of Social Science*, 34 , 321-331.
- Piaget, J., (2007). Çocukta karar verme ve akıl yürütme. (S.E. Siya- vuşgil, Çev.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Santrock, W., J., (2017). *Yaşam boyu gelişim gelişim psikolojisi*. (G. Yüksel). Ankara: Nobel.
- Torun, F., (2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Ulaş, H., A., Epçapan, C., Epçapan, C ve Koçak, B., (2015). Öğretmen adaylarının karar vermede özsayığı düzeyi ve karar verme stillerinin incelenmesi, *International Periodical For The Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3), 1031-1052.

Yeni Eğitim Öğretim Yılında Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Ramazan BALKİS

Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Şube Müdürü, Eğitim Bilim Uzmanı

Geçtiğimiz eğitim-öğretim yılında eğitim ve öğretime tüm paydaşlar olarak çok farklı heyecanlarla başladık. İlk olarak ülkemizin 24 Haziran 2018 seçimlerinden sonra Başkanlık Sistemine geçişi ile yeni ve güçlü bir yönetim anlayışının olacağı bizi heyecanlandırdı. İkincisi, yeni Bakanımız Prof. Dr. Ziya SELÇUK'un eğitim camiasının içinden gelmesi, akademik birikiminin ve eğitimle ilgili çok sayıda çalışmalarının olması, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı olarak görev yapmış olması ve müfredatta değişiklikler yapması, ayrıca eğitimin sorunlarını yakından bilen ve çözümünü konusunda inisiyatif alabilecek birisi olması, 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin yayınlanması, eğitim adına kaygısı ve beklentisi olan herkesi dolayısıyla mutlu etti.

Yirmi iki yılını eğitime adanmış, sürekli kendisini geliştirmeye yönelik okuyan ve araştıran, eğitimin farklı kademelerinde öğretmen-yönetici olarak çalışmış ve aynı zamanda iki öğrenci velisi olarak ben de hem çok mutlu oldum hem de geleceğe dair umutlu bir bekleyiş içerisine girdim.

Sayın Cumhurbaşkanımızın katkılarıyla önceki Bakanlarımız döneminde eğitime çok fazla yatırımlar yapıldı. Çok sayıda okul ve derslikler yapıldı, donatıldı ve alt yapı sorunları çözüldü. Fatih Projesi bazında okullar akıllı tahtalarla donatıldı. Yine Cumhuriyet tarihimizden bu yana atanan öğretmenlerin neredeyse iki katı kadar öğretmen bu dönemlerde atandı. Eğitimde adaletsizliğe sebep olan katsayı sorunu ve insani bir sorun olan başörtüsü sorunu çözüldü. Ücretsiz kitap dağıtılması, ücretsiz taşıma yapılması, dershanelerin dö-

nüşümü, özel okullara teşvik paralarının ödenmesi vb. birçok olumlu çalışmalar yapıldı.

Yukarıda belirtilen bu kadar olumlu çalışmalardan sonra maalesef eğitimde istediğimiz seviyeye gelemedik. Zaten bu duruma Sayın Cumhurbaşkanı'mız da işaret etmektedir. Peki, neden istediğimiz seviyeye gelemiyoruz? Genelde konu eğitim olunca toplumun neredeyse her kesimi eleştirir fakat nedense çözüm önerisinde de pek bulunmazlar. Bu yazımızda alt başlıklar bazında eğitimi doğrudan ilgilendiren hem sorunlara hem de çözüm önerilerine kısaca yer verilecektir.

Öğretmenlerle İlgili Sorunlar

Eğitim sistemimizin en değerli ve vazgeçilmez ögesi şüphesiz ki öğretmenlerimizdir. Öğretmenlerimizin statülerindeki değer kaybı, toplumda hak ettikleri değeri yeterince bulamamaları ve özlük haklarının istenilen düzeyde olmaması maalesef öğretmenlerimizi olumsuz etkilemektedir.

Farklı sebeplerden kaynaklı öğretmen eksikliği öncelikli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bakanlığımızın açıkladığı son verilere göre (son öğretmen alımlarından sonra) yaklaşık 60 bin civarı öğretmen açığı olduğu bilinmektedir. Tabi ki bu durum ekonomi ile de ilgilidir. Öğretmen eksikliğinden ve ekonomik nedenlerden dolayı da "ücretli öğretmenlik" uygulaması tercih edilmektedir.

Yine, öğretmenlerimizin de bir kısmının kendilerini eğitimde ve teknolojiye son gelişmeler ile mesleki, kültürel ve sosyal alanlarında yeterince geliştirememeleri veya geliştirmek için çaba gös-



termemeleri üzücü bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Önceki yıllarda öğretmenlerin performansını yükseltmeye yönelik Bakanlık tarafından "Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" yürürlüğe girmiş ve sınav yapılmıştır. Sınav sonucu bazı öğretmenlerimiz uzman, bazıları ise başöğretmen unvanını almışlardır. Yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerimiz ise sınavsız uzman ve başöğretmen olabilmekteydiler. Bu uygulama, öğretmenler arasında biraz heyecan uyandırmıştı. Fakat farklı sebeplerden (mahkeme kararı vb.) dolayı bu uygulama yarım kalmış, dolayısıyla öğretmenlerimizin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri buna ve farklı sebeplere bağlı olarak azalmıştır.

Üniversitelerde de (özellikle de eğitim fakültelerinde) öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili verilen eğitimlerde dersler daha çok teorik olarak verilmekte ve uygulamalı (öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi, okullarda gözlem vb.) derslerin sayısı azdır. Öğretmen adayı öğrencilerin de eğitim sürecinde öğretmenlik mesleği açısından kendilerini yeterince geliştiremedikleri gözlenmektedir.

Çözüm Önerileri

Öğretmenlerimizin içinde buldukları olumsuz şartlar, statülerindeki değer kaybı mutlaka giderilmeli, özlük hakları iyileştirilmeli ve öğretmenlerimize gereken değer verilmelidir.

Öğretmen eksikliği giderilmeli, "ücretli öğretmenlik" uygulamasına imkân varsa son verilmelidir. Sözleşmeli öğretmenler imkânlar doğrultusunda kadroya geçirilmelidir. Dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlerimize de mutlaka teşvikler verilmelidir.

Öğretmen kariyer basamaklarında yükselme çalışmalarını amacına hizmet edecek şekilde yeniden düzenlenerek yapılmalı, öğretmenlere alanında ya da

eğitim bilimleri alanında yüksek lisans ve doktora yapmalarına imkân verilmelidir. Kariyer yapan öğretmenlere teşvik-ödül verilmelidir.

Öğretmenlerin yetiştirilmesi, alınması ve planlanması konusunda YÖK ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında koordinasyon daha güçlü kurulmalı, üniversitelerde öğretmen yetiştirilmesi konusunda yeniden yapılanmaya gidilmelidir. Üniversitelerimizde verilen uygulamalı derslerin sayısı ve süresi daha da artırılmalıdır.

Yöneticilerle İlgili Sorunlar

Eğitim sistemimizin sorun alanlarından birisi, eğitim-okul/kurum yöneticilerin seçilmeleri, atanmaları ve yükselmeleri konusunda istikrarlı, liyakat ve kariyere dayalı bir yönetici yetiştirme politikası üzerinde uzlaşma sağlanamamasıdır. Yönetici atama konusunda farklı görüşlerin olması ve yönetici atama yönetmeliğinin belli aralıklarla değişmesi hem yöneticiler üzerinde hem de okullar/kurumlar üzerinde bazen olumsuz etkiler yapmaktadır. (Bu konuda Sayın Bakanımız da yeni bir çalışma içinde olduklarını belirtmişlerdir.)

Yöneticilerin bir kısmının da; yönetim ve yönetim kuramları, çağdaş yönetim yaklaşımları, yönetimde insan ilişkileri, iletişim becerileri, çağdaş liderlik anlayışları, çağdaş denetim ve rehberlik anlayışları, okul kültürü ile mesleki, yönetsel, örgütsel ve kişisel etik ilkeleri konusunda kendilerini yetiştirmek için çaba sarf etmedikleri gözlenmektedir.

Bir diğer sorun ise, taşrada üst düzeyde (il-ilçe milli eğitim müdürlüğü) çalışan yöneticilerden sadece şube müdürlerine rotasyonun olması, rotasyon sürelerinin kısa olması (ortalama 2-4 yıl), diğer yöneticilere ve eğitimcilere ise olmamasıdır. Bu durum şube müdürlerinin moral ve motivasyonunu kırmaktadır.

Ayrıca il ve ilçe milli eğitim müdürlüğünde çalışan yöneticilerin eğitim ve öğretim işlerinin yanı sıra; inşaat işleri (okul-derslik-pansiyon-spor salonu vb. yapımı) ile taşıma, hizmet alımı, vb. diğer ihalelerle uğraşmaları zaman ve emek kaybı olarak görülmektedir.

Çözüm Önerileri

Yöneticiler istikrarlı, çağdaş bir eğitim ve yönetim anlayışı ve politikası ile yetiştirilmelidir. Yönetici atamaları liyakat, kariyer, sınav ilkesine ve arşiv-güvenlik soruşturmasına göre yapılmalıdır. Şayet bazı kademelerde mülakat yapılması gerekli ise, mülakatın etkisi çok fazla olmamalı, sınav puanına yakın aralıklarda olmalıdır.

Yöneticiler bütün yönetim kademelerini çalışarak yükselebilmelidir. *Bir üst yönetim kademesine geçen kişi mutlaka alt yönetim kademesinde/ kademelerinde en az 3-5 yıl çalışmalıdır ve bu silsile şeklinde en üst yönetim birimlerine kadar devam ettirilmelidir.* Görevin gerektirdiği niteliklere uygun hizmet içi kursları açılmalıdır ve gerekirse bu kurslar sonunda da sınava alınmalıdır.

Üst düzey görev yapacaklardan; mutlaka eğitim yönetimi, denetimi, ekonomisi ve planlanması (EYDEP) ya da eğitim bilimleri ve eğitim programları alanında tezli yüksek lisans ve ya doktora aranmalıdır.

Yine; yöneticiler; yönetim ve yönetim kuramları, yönetim süreçleri, yönetimde insan ilişkileri, iletişim becerileri, çağdaş liderlik anlayışları, çağdaş denetim ve rehberlik konusunda yetiştirilmeli; mesleki, yönetsel, örgütsel ve kişisel etik ilkelere çok iyi bilmelidirler. Yönetim alanındaki uygulamalarında da hukuktan, adaletten, liyakatten ve eşitlikten ayrılmamalıdır.

İlk ve ortaokullarda öğrenci bazlı bütçelerinin oluşturulması ve bu uygulamaya biran önce geçilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin özellikle mali konularda eli güçlendirilmelidir.

Taşrada il-ilçe milli eğitimde sadece şube müdürlerine uygulanan rotasyonun süreleri uzatılmalıdır. Bu süre en az 8 yıl olmalı ve isteyene her yıl isteğe bağlı yer değişikliği hakkı verilmelidir. Çünkü kısa sürelerde (2-4 yıl) yapılan rotasyonlarda, çalışanların aile düzeni, çalışma düzeni ve çocukların eğitimi kesinlikle olumsuz etkilenmektedir. Ayrıca rotasyon –eğer uygulanmaya devam ederse- sadece şube müdürlerine değil de, tüm yönetim kademelerine ve eğitim çalışanlarına uygulanmalıdır.

İl ve ilçe yöneticileri tarafından yapılmakta olan inşaat işleri (okul-derslik-pansiyon-spor salonu vb. yapımı) ile taşıma, hizmet alımı, vb. diğer ihaleler; illerde valilikler-belediyeler bünyesinde, ilçelerde ise kaymakamlıklar-belediyeler bünyesinde kurulacak uzman birimler-ekipler tarafından yapılmalı, dolayısıyla yöneticiler de eğitim ve öğretime daha fazla zaman ayırmalıdır.

Okullar ve Öğrencilerle İlgili Sorunlar

Son yıllarda televizyonlarda ve sosyal medyada yayınlanan şiddet içerikli ve gayri ahlaki filmler-diziler, internet kafeler ile bilgisayar ve tabletlerdeki oyunlar da giderek çocuklarımızı şiddete, gayri ahlakiliğe sevk etmekte ve maalesef medya-şiddet bağımlısı haline getirmektedir.

Toplumda, ailelerde ve sosyal medyada baş gösteren şiddet olayları okullar ve öğrenciler için olumsuz bir örnek teşkil etmektedir. Hem öğrenciler, hem aileler ve hem de eğitim çalışanları bu olaylardan rahatsız olmakta ve doğal olarak bu durum eğitim ve öğretimi olumsuz etkilenmektedir.

Okul yönetimi ile öğretmenler öğrencilere bazı durumlarda gereken yaptırımları yaptıktan çekinmektedirler. Çünkü amacına uygun ve öğrencinin yararına olacak bir yaptırımda veliler şikâyet mercilerine gitmektedirler. Bu durum öğrencileri bazen saygısızlığa, disiplinsizliğe sevk etmekte ve okul yöneticileri ile öğretmenlerin de morallerini bozmaktadır.

Ayrıca bazı okullarda –fiziki, maddi vb. sebeplerden dolayı- yeterli spor salonları ile sosyal ve kültürel alanların olmayışı, öğrencilerin okulu sıkıcı bulmasına sebep olmakta ve okulda olumsuz

davranışlar göstermelerine sebebiyet vermektedir.

Yine müfredatın yoğun olması, okullarda ders sayısı ve ders saatlerinin fazla olması ve bazı illerimizde şartlardan dolayı (derslik-bina sayısının yetersiz olması vb.) normal eğitim değil de ikili eğitimin yapılması da ayrı bir sıkıntı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çözüm Önerileri

Okullardaki disiplinsizliği ve şiddeti ortadan kaldırmak için yasal önlemler alınmalı, bu konu da idareciler ile öğretmenlere amacına uygun ve öğrenci yararına kullanmak üzere belirli yetkiler verilmelidir. En önemlisi de öğrencileri disiplinsizlik, saygısızlık ve şiddete sevk eden sebepler araştırılarak ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır.

Yine okullarda baş gösteren şiddet karşısında takip edilebilecek en etkili yol; toplumda, medyada, sivil toplum örgütlerinde, okullarda, kurumlarda, kısacası insanın olduğu her yerde şiddet karşıtı bir bilinç oluşturmaktır. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında sorunlara erken müdahale ve özellikle problemlerin oluşmadan önlenmesine yönelik gelişimsel önleyici yaklaşımlar esas alınmalıdır. Böylece eğitim yoluyla şiddeti en aza indirme imkânı da bulunabilir.

Müfredat daha da sadeleşmeli, okullardaki ders sayısı ve saatleri azaltılmalıdır. Çocuğun gelişimi için çok önemli olan beden eğitimi, müzik, resim ve sosyal etkinlikler gibi uygulamalı derslere daha fazla yer verilmelidir. Yine uygulamalı derslerin sayısı artırılmalı, ikili eğitim yapan illerimizin de en kısa zamanda normal eğitime geçmeleri için gerekli çalışmalar hızlandırılmalıdır.

Okul-Aile İlişkileri ile İlgili Sorunlar

Eğitim sistemimizde okul-aile ilişkisi denilince çok da üretken olmayan, bilgilendirme ve uyarıların yapıldığı toplantılar, öğretmenlerin şikâyetleri, velilerin ilgisizliği, parasal yardım istenecek diye okula gelmeyen veliler ve sağlıklı iletişimin kurulmadığı akla gelmektedir.

Ailelerin de okula ve eğitime bakışı çok farklı sayılmaz. Aile çocuğun eğitim ve öğretiminden sadece okulu ve öğretmeni sorumlu tutarak, ken-

disini aktif olarak düşünmez. Sihirli değneğin hep okulda ve öğretmenin elinde olduğuna inanır. Tüm sorumluluğu da öğretmen ve idarecilere yıklar. En ufak bir durumda hemen idareci ve öğretmenleri şikâyet etmekte, (teftiş, cimer vb. yerlere) kendilerinin hiç kusuru olmadığına inanmaktadırlar.

Bir kısım veliler de çocuklarının sadece akademik başarısı ile ilgilenmekte, maalesef onların ahlaki, maneviyatı, kişiliği-karakteri, dürüstlüğü ve davranışlarını pek önemsememektedir. Çocuklarını yarış atı gibi, hayatın kendisine değil de sadece sınavlara yönelik olarak yetiştirmeye çalışmaktadırlar.

Çözüm Önerileri

Okul-aile ilişkileri daha da geliştirilmelidir. Bu yolla okul, öğrenci, öğretmen ve veli arasında canlı bir etkileşim sağlanmalıdır. Kısaca söylemek gerekirse; okul-aile ilişkileri yönetime katkıda bulunan, olumlu düşünen, sorunları çözüme aktif rol üstlenen bir düzeyde olmalıdır.

Veliler de en ufak bir şeyde idareci ve öğretmenleri şikâyet etmemeli, idareci ve öğretmenlere güvenmeli ve çocuklarının daha iyi yetişmeleri için çalıştıklarını bilmelidirler. Yine, veliler çocuğun kişiliğinin yaklaşık %70 inin ilk yedi yaşa kadar oluştuğunu bilmeli, sorumluluklarını yerine getirmelidir.

Veliler çocuklarının etrafında pervane gibi dönmemeli, onları hayatın merkezine almamalı ve çocuklarını gönül rahatlığı ile öğretmenlere-okula bırakmalıdır. Çocuğunun akademik başarısının yanında ahlaki, maneviyatı, kişiliği-karakteri, dürüstlüğü ve davranışlarının da çok ama çok önemli olduğunun *bilincine ulaşmalıdırlar. Unutulmamalıdır ki çocuklarının kişilikleri-karakterleri-şahsiyetleri sağlam olmazsa sadece akademik başarının pek de önemi yoktur.*

Sınavlarla İlgili Sorunlar

Bir diğer sorun ülkemizdeki öğrencilere yönelik sınav sisteminin yeterince oturtulmadan kısa aralıklarla değişmesidir. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu ve psikolojilerini olumsuz etkilemekte olup, onları sınav stresine de sokmaktadır.

Yine farklı sebeplerden dolayı okullar arasında başarı farklılıklarının olması, bazı öğrenciler için dezavantajlı bir durum oluşturmaktadır. Ülkemizin en iyi ve en nitelikli okullarında (özel okullar, vb.) okuyan, okula başlamadan hazırbulunuşluluk düzeyi oldukça yüksek olan ve ailesinin sosyal-ekonomik durumu iyi olan öğrenciler ile mağduriyet bölgelerinde -kırsal kesimlerde: köy, mezra vb.- okuyan, sosyal-ekonomik durumu ile hazırbulunuşluluk düzeyi iyi olmayan öğrenciler aynı sınavları göğüslemektedirler. Bunlara bağlı olarak öğrenci başarısızlıklarının olması da doğaldır.

Çözüm Önerileri

Sağlam temellere dayalı bir sınav sistemi oluşturulmalı ve asla kısa aralıklarla değiştirilmemelidir. Öğrenciler sınav stresi ve sınav baskısından kurtarılmalıdırlar. Bunun yanında eğitim sistemimizdeki (mağduriyet bölgeleri ve sosyal-ekonomik durumdan dolayı meydana gelen) olumsuzlukları ortadan kaldıracak çalışmalara yer verilmelidir. Sayın Bakanımızın da belirttiği gibi okullar arasındaki başarı farklılıkları kaldırılmalı ya da en aza indirilmelidir.

Denetimle (Teftiş) ile İlgili Sorunlar

Bakanlığımızda müfettişler; iç denetici, Bakanlık müfettişi ve maarif müfettişi (illerde çalışanlar) olarak üç farklı şekilde görev yapmaktadırlar. Bazı illerde müfettiş sayısının azlığından müfettişler tarafından öğretmenlere ve okul/kurumlara bazen yeterince rehberlik yapılamamaktadır.

Yine, yakın zamanda illerde bulunan maarif müfettişlerinin bazılarının Bakanlığa alınması, bazı illerde de müfettiş sayısının yetersizliğinden dolayı bazı görevlerinin il-ilçe yöneticileri ile okul müdürleri tarafından -muhakkik sıfatıyla- yürütülmesi bazı sıkıntıların oluşmasına sebep olmaktadır. Söz konusu bu durum il-ilçe idarecileri ile okul müdürlerine ekstrasdan yük getirmektedir. Ayrıca il-ilçe idarecileri ile okul müdürleri, müfettişler kadar konulara -özellikle teknik açıdan- hâkim olmayabildiklerinden zaman zaman bazı sıkıntılarla karşılaşabilmektedirler.

Çözüm Önerileri

Denetim (teftiş) çağdaş denetim ve rehberlik anlayışına dayalı, daha çok rehberlik ağırlıklı yapılmalıdır. Denetim esnasında sağlıklı bir iletişim kurulmalı ve müfettişler ile yönetici ve öğretmenlerin birbirlerine karşı olan önyargıları yıkılmalıdır. Yine ülkemizde mevcut olan denetim uygulaması (iç denetici, Bakanlık maarif müfettişi ve il maarif müfettişi) çağdaş denetim ve rehberlik anlayışına uygun olarak yeniden düzenlenmelidir.

Sonuç

Sonuç olarak, bütün bu sorunlar ele alınarak milli, istikrarlı ve sağlıklı bir eğitim politikası yeniden oluşturulmalıdır. Sayın Cumhurbaşkanımız ve Sayın Bakanımızın ifade ettikleri gibi; eğitimde ehliyet, liyakat ve kariyer sistemine dayalı bir anlayışın egemen olması sağlanmalıdır.

Yine; İbni Sina, Mevlana, Yunus Emre, Şeyh Edebali, Akşemseddin, Mehmet Akif, Necip Fazıl, Nurettin Topçu vb. gibi tarihi düşünürlerimizin ve kanaat önderlerimizin eğitim, ahlak, edep, dürüstlük, adalet ve karakter ile ilgili düşünceleri de öğrencilerimize mutlaka aktarılmalıdır.

Bütün bu sorunların çözülerek geleceğimizin teminatı olan öğrencilerimiz; dürüst, karakterli, şahsiyetli, ahlaklı, adaletli, değerlerini bilen ve sahip çıkan, sorumluluğunu bilen, ülkesini ve milletini seven, erdemli, azimli, doğru düşünebilen, araştırabilen, sorgulayabilen, girişimci ve hayatta sağlam adımlar atabilen birer fert olarak yetiştirilmelidir...

Not: Bu makale 2023 Eğitim Vizyon Belgesi yayınlanmadan önce taslak olarak üzerinde çalışılmıştır. Makalede yapılan tespitler ve çözüm önerilerinin bir kısmının Vizyon Belgesinde de yer alması tespitlerimizin doğruluğunu ortaya koymuştur.

Kaynaklar

- Akyüz, Yahya. Türk Eğitim Tarihi, Ankara: PegemA Yayıncılık, 2005.
 Aytaç, Tufan. Okul Merkezli Yönetim, Ankara: Nobel Yayıncılık, 2000.
 Aydın İnyet Pehlivan, Mesleki Yönetmelik ve Örgütsel Etik. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2002.
 MEB, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Okullarda Şiddetin Önlenmesi, 2006/26 Sayılı Genelgesi.

Mehmet Akif İnan Şiirinin İmkânları

Hıdır YILDIRIM
Eğitimci-Yazar

Mehmet Akif İnan, Türk şiirinin yön aradığı ve bir uçtan diğer uca savrulduğu 1960'lı yıllarda, nev'i şahsına münhasır bir şiir mecrası arayışı içerisinde olmuş, çeşitli denemelerin ardından zeminini kendi kültürel beslenmesinden kurduğu, şekil ve içerik bakımından orijinal bir şiir meydana getirmiştir.

Mehmet Akif İnan, gerek şekil gerekse içerik açısından başkalarına benzemeyen bir şiir kurma arayışı içerisinde olduğunu kendi şiirinin poetikasına ilişkin yazılarında ifade etmiştir. Mehmet Akif İnan, kendi şiirini arama sürecini ve şiirde ulaştığı kararı şöyle ifade etmektedir:

"Şiirde ben; 1970'lerden bu yana kimselere benzememe yolunu seçtim. (...) 1970'lere kadarki şiir mecram, her ne kadar daha sonraki şiirde bulmuş olduğum noktalara aykırı düşmeyen unsurlar taşımış oluyorsa da farklı bir anlatıma sahiptir. Benim hakkımda fikir beyanında bulunan arkadaşların, eleştircilerin çoğu benim gizlemeye çalıştığım 1970'ten önceki şiirlerimi de görmezden geldiler. Fakat 1970'lerden sonra bazı kararlara vardım. Karar aslında yine dünya görüşümün şiirini oluşturmaktı. Ama dünya görüşümün şiirini oluştururken, bir form aradım. Ve bu formu ben İslâm topluluklarının geliştirdiği şiir yapısında, geleneğinde gördüm. Bunun uzantısı da bizde ne Divan Edebiyatı'nın tekrarı ne de onun tecdidi olmalıydı. (...) Ama eski sanatımızın estetik telakkilerine muvafık düşen ama şiirimde onlara bazı yeni eklemeler getirmek istedim."

Mehmet Akif İnan, kendi şiirini kurarken yaralandığı Divan Edebiyatı formlarını taklitçi bir anla-

yışla işlenmemiş bir biçimde ortaya koyma uğraşısı içerisinde olmamış, o kültürün hazmedildikten sonra kendi hamurkârlığında yeniden yoğrulmuş ürüne dönüştürme şeklinde bir yol izlemiştir. Divan Edebiyatının neşet ettiği özle, Mehmet Akif İnan'ın şiirini devşirdiği öz aynıdır. Mehmet Akif İnan, taklitçiliğe düşmeme hususundaki hassasiyetini ve öze ilişkin aidiyetini şöyle dile getirir:

"Zannediyorum bir ölçüde Divan Edebiyatı belirir karşılarında. Belki bir Divan şiirinin dünyasını görür gibi olurlar. Kendilerine o edebiyatı hatırlatır daha çok. (...) Fakat onları suret-i katiyede yenileme veya onları değişik bir biçimde tekrar gündeme getirme şeklinde bir çaba göstermedim ben."

(...) İslâm'ın bütün hassasiyetini, dünya görüşünü bin yıl içerisinde oluşturmuş olduğu estetik kanunları kullanmaya ama onu içimin süzgecinden geçirerek ona yeni bazı unsurlar eklemeye gayret göstererek kurmaya çalıştım."

[E]debiyatımızda 1970'lerde, eski edebiyatımızdan yararlanmak, Divan şiirinden çağdaş anlamda yeniden istifade etmek gibi kavgaların ortaya çıktığı zaman benim içimde oluşan ve çok kaba hatlarıyla anlatmaya çalıştığım biçimde kanunlara bağlanan bir şiir anlayışı, beyit düzeni. Ama bu beyit düzeni içerisinde her biri kendi müstakil bir hane belirtiyor. Fakat bunlar arasında bir omurga yok değil. Şöyle anlaşılmalı: Hani âdeta her birini – farzımuhal – bir kaynak olarak addedecek olursak, bunların hepsi aynı yeraltı nehrine bağlı kaynaklardır. Her beyit bu yeraltı nehri benim dünya görüşümdür. Yani İslâm'dır."

Mehmet Akif İnan, 1969 yılına kadar sürdürdüğü arayışlarını Edebiyat dergisinin de yayın hayatına başladığı bu yılda sona erdirmiş, Edebiyat dergisindeki yazılarında çerçevesini dile getirdiği şiir anlayışına uygun olarak ortaya koyduğu şiirlerini benimsemiş, 1969'dan önceki şiirlerini ise reddetmiştir. Bir söyleşisinde bu hususu şöyle açıklamaktadır: "(...) [S]ayı 50'yi bulan o yıllara ait şiirlerimin hepsini kitabımın dışında bıraktım. Çünkü o şiirlerle edebiyat dünyasında belirlemek istemedim. Hicret adlı şiir kitabımdaki şiirlerimin hepsi, benim 1969'dan sonra yazdıklarımıdır. Yani Edebiyat dergisini kurduğumuzdan sonra yazdığım şiirlere önem verdim. Yeni ve özel bir anlayışın ürünüydü bunlar."

Mehmet Akif İnan, İslam kültürünün hâkim olduğu bir çevrede, İslam'ın yaşandığı bir ailede yetişmiştir. Bu kültürün edebiyattaki yansımaları özümseyecek bir alt yapıya sahiptir. İslam kültür ve medeniyetinin edebiyatta meydana getirdiği birikimi güçlü bir zemin kabul ederek, kendi özgün yorum gücüyle farklı bir ürüne dönüştürmüştür.

Mehmet Akif İnan, 1960'lı yıllardaki gelenekten yararlanma modası çerçevesinde Divan şiirinden yararlanma şeklinde kendisini gösteren akımı eleştirir. Divan, gazel gibi isimlendirmelerle ortaya konulan ürünlerin sun'ı olduğunu, içerikten yoksun kaba bir taklitten ibaret olduğunu söyler. Gelenekten yararlanma hususunda kendi farkını ortaya koyar:

"[O] dönemlerde Divan şiirinden yararlanma gündemdeydi. Birçok sanatçının bu anlayışa uygun şiirler yazdığını görüyorduk. Behçet Necatigil, Encam adlı şiir kitabını yayınladı. Turgut Uyar Divançe, Attilâ İlhan gazeller adlı Divan şiirinin özünden, şeklinden manasından modern kılıklı şiirler yazıldı bir hayli. O dönemlerde ben bu tür şiirlere karşı fikirler geliştirdim. Bunların Divan şiiriyle ilgili organik bir bağ içinde olmadığını söyledim. Çünkü bu sanatçılar Divan dünyasının ruhuyla bağlantılı insanlar değillerdi. Divan şiiri temelde İslâm uygarlığına dayanır. İslâm uygarlığının içinde kendisini saymayan bir sınıf sanatçının Divan şiirinden yararlanması olsa olsa bir özentidir. O şiirlerde ben bu özentiyi gördüm. Divan şiirinden çağ-

daş anlamda nasıl yararlanılması lazım geldiğine dair yazmış olduğum düz yazılara uygun biçimde şiirler ürettim. İşte benim Hicret'te yer alan şiirlerim bu şiirlerimdir. Tenha Sözlere'deki şiirlerim de aynı anlayışın uzantılarıdır. Değişim, belki bir parça gelişime uğramış uzantılarıdır."

Mehmet Akif İnan'ın şiirini değerlendiren Ahmet Kabaklı, İnan'ın, içerik, şekil, mazmunlar, mecazlar çerçevesinde gelenekten beslenen bir şiir ortaya koyduğunu belirtmektedir:

"Divan Edebiyatı'na hayran olan ve bu şiirin bütünüyle İslamî timsal ve mecazlardan, İslamî düşünce inanç ve iman unsurlarından oluştuğunu ısrarla belirten Akif İnan, özellikle bu düşüncesine uygun şiirler yazarak 'Yeni İslamî Akım' ile Divan Edebiyatımız arasında bağlar kurmaya çalışmıştır."

Kendisi, Divan Edebiyatı'na Halk Edebiyatı'nın şekil ve muhtevasını da katarak beyit birimlerine dayalı şiirler yazmıştır. Vezinli hissini veren fakat kafiyelere önem vermeyen bu şiirlerde geleneğe dayalı bol kelimeli güzel bir dil vardır. Aşkın, düşünce'nin serbest ufuklarında gezinmekle beraber, bütün kuşaktaşları gibi İnan da İslamiyete, Kur'an'a, Peygamber'e, Asr-ı Saadet'e işaret eden tema ve mecazlara yer vermektedir."

Mehmet Akif İnan, muhteva itibarıyla gelenekten yararlanmakla kalmamış, şekil itibarıyla da Divan ve Halk şiirinin şekil unsurlarından yararlanmıştır. Şiirde İkinci Yeni Akımı'nın etkisinin hâkim olduğu, serbest şiirin moda olduğu bir dönemde hâkim atmosferin etkisi altına girmemiştir. Şiirlerine Kaside, Müstezad, Terkîb-i Bend gibi Divan şiirine mahsus nazım şekillerini ad olarak veren Mehmet Akif İnan, şiirlerinin pek çoğunu beyitler halinde yazmıştır. Mehmet Akif İnan'ın şiirlerinin hemen tamamı 11'li hece ölçüsüyle yazılmıştır.

Mehmet Akif İnan'ın şiirlerinin yapısına ve biçim özelliklerine ilişkin Prof. Dr. Hicabi Kırancıoğlu şu değerlendirmelerde bulunmaktadır:

"Akif İnan, şiirlerini iki kitapta toplamıştır: Hicret (22 şiir), Tenha Sözlere (33 şiir). Her iki kitaptaki şiirler hece ölçüsüyle yazılmıştır, üstelik bir iki örnek hariç, bütün şiirler 11 hecelidir. Bu son derece dik-

kat çekicidir. Akif İnan'ın kitaplaşmış şiirlerinde 11 hecenin hâkimiyeti barizdir. Kendisi, bir söyleşide aruz vezninde denemeler yaptığını da belirtir, ama daha önce belirttiğim gibi bu denemeler şiir kitaplarına girmemiş olmalıdır. Gerçi bu 11 heceli şiirlerin bir kısmı, epeyce tasarruf ile imale ve zihaf gibi şair seçenekleri devreye sokularak Mevlana'nın Mesnevi'sinin vezni olan 'fâilâtün fâilâtün fâilün' kalıbına da uyarlanabilir gibi görünüyor.

(...) Şiirlerde (büyük çoğunlukta) birim beyittir. Her şiirde ortalama 7-8 beyit bulunmaktadır. Bazı şiirler daha uzuncadır. Dört beş beyitten oluşan şiirler de vardır. Ayrıca daha uzun şiirler de vardır ki bazıları Romen rakamıyla ayrılan birkaç bölüm halinde düzenlenmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Akif İnan'ın şiirlerinin klasik gazel veya kaside kalıbına benzer olduğunu söyleyebiliriz.

Zaten bazı şiirlerinin başlığında kaside veya gazel ibaresi yer almaktadır. Meselâ 'Kaside' başlıklı 24 beyitlik bir şiiri vardır. Klasik kasidelerin uzunluğuna benzemesi ve adı nedeniyle bu şiirin kaside olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Hicret'te başlığında 'gazel' kelimesi geçen 4 şiir, Tenha Sözler'de ise 1 şiir yer almaktadır. Dolayısıyla Akif İnan'ın bazı şiirlerini gazel olarak düşündüğünü söyleyebiliriz. Birçok şiir, beyit sayıları bakımından kasideden ziyade gazel olarak nitelenmeye daha uygundur. Ayrıca şiirlerdeki baskın lirizm de gazel nitelemesine uygun düşmektedir."

Mehmet Akif İnan'ın 11'li hece ölçüsünün dışında ölçülendirilmiş, beyit esasının dışında dörtlük ve üçlüklerle kurulmuş az sayıda şiiri de bulunmaktadır. Mehmet Akif İnan, şiirlerinde kafiye kaygısı gütmemiş, nadiren de olsa bazı mısraların bir hece fazla çıkmasını da dert etmemiştir. Mehmet Akif İnan'ın kalıplara tam anlamıyla uyma hususunda ısrarcı olmadığı görülmektedir.

Mehmet Akif İnan, az şiir yazmıştır. Hicret ve Tenha Sözler adlı iki şiir kitabında yer alan şiirlerinin toplam sayısı 55'tir. Mehmet Akif İnan'ın az yazması, şiirleri üzerinde detaycı bir çalışma yürüttüğünü ve Divan şiiri anlayışı çerçevesinde anlamı beyit içerisinde bütünleme gayreti içerisine girdiği ve yettiği Urfalı büyük şair Nâbî'nin hikemi şiir üslubuna uygun biçimde beyitlere hikmet yüklemeye çabaladığı görülmektedir.

Mehmet Akif İnan'ın şiiri üzerindeki Divan şiiri etkisinin gözle görünür yansıması da beyitler üzerine yoğunlaşmış olmasıdır. Divan şiiri beyit bütünlüğüne dayanan bir şiirdir. Söylenecek şey, birden fazla katman da oluşturularak bir beyit içerisinde tamamlanır. İnce duyular, hayaller, çeşitli göndermelerle zenginleştirilir. Beyitler arasında ilgi ve ilgisizlik bir arada gözetilir. Bu nedenle herhangi bir beyit ya da mısra tek başına bir bütünlük ve güzellik taşır. Bazen bir şairi yüzyıllar ötesine bir tek seçkin mısrası taşıyabilir. Bu yüzden "Eger maksûd eserse mısra-yı berceste kâfidir" denilir ve ince işçiliğe son derece önem verilir.

Mehmet Akif İnan'ın eşi Sevim Hanım, onun şiir yazma alışkanlıklarına ilişkin olarak, "Şiirlerini mısra mısra yazar, zaman içerisinde bir araya getirirdi" demektedir. Mehmet Akif İnan'ın şiirleri üzerinde çalışmaya devam ettiği, bazen bazı mısralardaki kelimeleri değiştirdiği, bazen bir beyitteki bir mısrayı çıkarıp yerine başka bir mısra koyduğu görülmektedir. Mehmet Akif İnan'ın şiir anlayışının sunduğu bir imkân olarak şiirleri arasında beyit taşıdığı, beyitlerin yerlerini değiştirdiği görülmektedir. Şiirlerinin dergilerde yayımlandığı hali ile Hicret ve Tenha Sözler'in ilk baskılarındaki farklar bunu ispatlamaktadır.

Mehmet Akif İnan'ın şiir tarzının bir imkânı olarak gerçekleştirdiği bu değişiklikleri "Burç" adlı şiirinde şöyle gözlemleyebiliriz:

Burç şiiri, Mavera dergisinin Şubat 1977 tarihli 3. sayısında yayımlanmıştır. Şiir, 6 beyitten oluşan 1. bent, 6 beyitten oluşan 2. bent ve 7 beyitten oluşan üçüncü bent olmak üzere toplam 3 bent ve 19 beyittir.

Mehmet Akif İnan'ın 1991 yılında Yedi İklim yayınları tarafından ilk baskısı yapılan "Tenha Sözler" adlı şiir kitabında yer alan "Burç" şiiri ise 7 beyitten oluşan 1. bent, 7 beyitten oluşan 2. bent ve 5 beyitten oluşan 3. bent olmak üzere toplam 3 bent ve 19 beyitten oluşmaktadır.

"Burç" şiirinin Mavera'da yayımlanan biçimiyle Tenha Sözler'de yer alan biçimleri şu şekildedir:

Burç

I.

Bir köpük demeti gibi martılar
İnerler hülyamın canevlerine

Gönlümün dem çeken bülbülleridir
Mehtabı anlatan ipekten sesin

Baharı bir gölge gibi izlerim
Gözlerinin yumuşak ışıklarından

Nasıl seyrederim sabahı sensiz
Güneşin denizde erimesini

Yorgun saçlarımın sığınağını
Aramım uykunun kuytuluğunda

Akşamın ahengi kavrar elimi
Gezdirir hayalin sokaklarını

II.

Ürkek tayların su içişi gibi
Gezinir gözlerin çarşılarımda

Göğüme şiirler akıtan gecen
Yorgun günlerimin kutlu limanı

Kelebek kervanı can gülüşünle
Yıkadım zamanı karanlığından

Bir köpük bahçesi kuşanır dünyanı
Anılar koşarken sahralarımda

Kuşlara ve güle ayarlı sesin
Müjdedir en uzak okyanuslardan

Elin ki güneşin yanmasıdır
Onlardan okunur hikâyelerim

III.

Kalbimin yağmuru sihirli sesin
Masal kıyılarından haber getiren

Nerede o bahçeler sarmaşıklar ey
Köpüğün kardeşi bulutun gülü

Şimdi uzaktayız kanat sesinden
Rüya burçlarından gök şakırtısından

O mercan adalar leylak sesleri
Karınca treni kuşlar alanı

Yıldızlar denize selam gönderir
Düşlere uykular yeşil çağlayan

Aylardır dolanır ismin üstüne
Dinlerim mehtabın fısıltısını

Bir hangi sabahı muştular gölgen
Hangi yazdan haber taşır kuşların

Burç

I.

Ürkek tayların su içişi gibi
gezinir gözlerin çarşılarımda

Kuşlara ve güle ayarlı sesin
müjdedir en uzak okyanuslardan

Kelebek kervanı can gülüşünle
yıkadın zamanı karanlığından

Göğüme yıldızlar dağıtan gölgen
yorgun günlerimin kutlu limanı

Baharı bir tohum gibi izlerim
saçlarının yumuşak ışıklarından

Ellerin yıldızlar yansımasıdır
onlardan okunur hikâyelerim

Bir bahar yağmuru bana hitabın
cennet kıyılarından haber getiren

II.

Köpük demetleri gibi martılar
inerler hülyamın canevlerine

Gönlümün dem çeken bülbülleridir
akşamı sulara sarkıtan gökler

Gecenin ahengi kavrar elimi
gezdirir sevdanın sokaklarını

Bir irem bahçesi kuşanır dünyanı
anılar koşarken sahralarımda

En kutlu sabahı muştular kokun
ilkyazlardan haber taşır kuşların

Alyardır dolanır ismin üstüne
dinlerim mehtabın fısıltısını

Dolunay denize selam gönderir
düşlere sevdalar yeşil çağlayan

III.

Şimdi uzaklardayım kanat sesinden
rüya burçlarından gök şarkısından

Nerde o bahçeler sarmaşıklar ey
köpüğün annesi bulutun gülü

O mercan adalar leylak türküler
karınca treni kuşlar şöleni

Nasıl seyrederim sabahı sensiz
güneşin denizi emzirmesini

Kırgın günlerimin sığınağını
aramım cinnetin kuytularında

Evladın Ana Baba Üzerindeki Hakları

Evladın ana-baba üzerindeki haklarından bazıları şöyledir:

1- İleride, çocuk annesiyle kötülenmemesi için, evladına anne olacak kızı, iyi yerden seçmelidir. Saliha olmasına dikkat etmelidir!

2- Çocuğa iyi isim koymalıdır! Hadis-i şerifte buyuruldu ki: **"Çocuğa güzel bir ad koymak, evladın baba üzerindeki haklarındandır."**

Ahmed, Muhammed, Mahmud gibi Peygamber efendimizin isimlerini koymalıdır!

3- Çocuğu güzel terbiye etmelidir! Hadis-i şeriflerde buyuruldu ki: **"Çocuğu güzel terbiye, evladın babasındaki haklarındandır."**

4- Çocuğa karşı şefkatli davranmalıdır! Peygamber efendimiz aleyhisselam, torununu öperken biri görüp, "Ya Resulallah, benim on çocuğum var, hiç birini öpmem" dedi. Efendimiz o adama **"Merhamet etmeyen merhamet bulamaz"** buyurdu.

5- Çocuklara beddua etmemelidir. İbni Mübarek hazretleri, çocuğunu şikayet edene, "Çocuğa beddua ettin mi?" dedi. O da, evet deyince, "Çocuğun ahlakını sen bozdun" buyurdu.

6- Çocuklara iyilik etmelidir! Hadis-i şerifte buyuruldu ki: **"Evladınıza ikram edin, ana-babanın sizde hakkı olduğu gibi, evladınızın da sizde hakkı vardır."**

7- Çocuğu helal gıda ile beslemelidir! Haram gıdanın etkisi çocuğun özüne işler, çocukta uygunsuz işlerin meydana gelmesine sebep olur. Hadis-i şerifte **"Yiyip içtikleriniz helal, temiz olsun! Çocuklarınızı, bunlardan hasıl olur."** buyuruldu.

8- Babanın, çocuklarına ilim, edep ve sanat öğretmesi farzdır. Önce, Kuran-ı kerim okumasını öğretmelidir. Sonra imanın ve İslam'ın şartlarını öğretmelidir. Yedi yaşından itibaren namaz kılmaya alıştırmalıdır! Dünya ve ahirette kurtuluş ilimledir. Çocuğu, din bilgilerini öğrendikten sonra, okula göndermeli, lise ve üniversite tahsili yaptırmalıdır. Dinini öğrenmeden mektebe gönderilirse, artık bunları öğrenecek vakit bulamaz. Din düşmanlarının tuzaklarına düşüp, onların yalanlarına aldanır. Dinsiz ve İslam ahlakından mahrum olarak yetişir. Dünya ve ahirette felaketlere sürüklenir. Millete zararlı olur. Kendine ve başkasına yapaçağı kötülüklerin günahları, ana-babasına da yazılır. Çocuğunu, din bilgilerini öğretmeden önce, kâfir ve Hristiyanların mekteplerine göndermenin büyük zararları, **İrşad-ül-hiyara** kitabında yazılıdır.

9- Çocuk akıl baliğ olup evlendikten sonra ona şöyle demelidir: **"Evladım, seni terbiye ettim. Okutup, evlendirdim. Dünyada bir felakete, ahirette azaba uğramaktan Allahü teâlâyâ sığınırım. Aklını başına topla, buna göre çalış!"**

10- Ahnef bin Kays hazretleri buyurdu ki: "Çocuklar için zorluklara katlanmalı, onların ayakları altında yumuşak yer, başları üstünde gölge olmalıyız! Onlara sert davran-

mayalım ki bizden uzaklaşmasınlar. Bizden usanıp ölümümüzü beklemesinler. Uygun isteklerini yerine getirmeli, hiddetlenirlerse teskine çalışmalıyız!"

11- Çocuklar arasında adalete riayet etmelidir. Hadis-i şerifte buyuruldu ki: **"Hediye verirken çocuklarınız arasında eşitliğe riayet ediniz!"**

12- Fudayl bin İyad hazretleri buyurdu ki: "Ana-babasına iyilik eden, akrabasına ziyaret eden, din kardeşine ikramda bulunan, çoluğu çocuğu ve hizmetçisi ile iyi geçinen, dinini koruyan, malını iyi yerlerde harcayan, dilini tutan, gözünü haramlardan koruyan, fuzuli işlerden uzak duran ve Rabbine ibadet eden mürüvvet ehlidir."

13- Baba, yapmayacağını zannettiği emri çocuğuna söylememelidir. Söyleyip de onu itaatsizliğe sürüklemelidir. Salih zatin biri, oğlundan hiçbir şey istemezdi. Sebebi sorulunca, "Bir şey istediğim zaman, oğlumun bana karşı gelmesinden korkarım. Karşı gelince, Cehenneme müstahak olur. Ben de oğlumun ateşte yanmasına razı olamam" buyurdu. Hadis-i şerifte buyuruldu ki: **"Şunlar, saadet alametidir: Saliha hanım, itaat eden çocuklar, salih arkadaş."**

Çocuğun da hakkı var (Hikâye)

Bir adam, Hazret-i Ömer'e, oğlunu şikayet eder. Hazret-i Ömer, bu kimsenin oğluna der ki:

- İmandan sonra birinci vazifemiz ana babanın kalbini kırmamaktır. Onlar ne kadar kötü olsalar da, yine her şeyin üstünde hakları vardır. Onların kalbini kıranın ibadeti kabul olmaz. Müslüman doğmamıza ve Müslüman yetişmemize sebep olan ana babamızın kalbini kırsak Cennete nasıl gireriz? Onlar bize hakaret etse de, yalvararak gönüllerini almamız lazımdır. Müslüman ana babamız, bizden razı olmadıkça, Allahü teâlânın sevdiği kulu olmak çok zordur.

Çocuk Hazret-i Ömer'e der ki:

- Ya Emir-el-müminin, söylediklerini aynen kabul ediyorum. Fakat çocuğun ana babası üzerinde hiç mi hakkı yoktur?

Hazret-i Ömer buyurdu ki:

- Evet çocuğun da hakkı vardır. Evlenirken çocuklarına anne olacak kızı veya kadını iyi aileden seçmesi, çocuğa güzel bir isim koyması ve dinini öğretmesi gerekir.

Çocuk, Hazret-i Ömer'e şöyle cevap verdi:

- Babam, bana terbiye nedir öğretmedi. Anam ise, zenci bir Mecusinin kızı idi. İsmimi "Karaböcek" koymuş ve Allah'ın kitabından bana bir harf bile öğretmedi. Maalesef dinim hakkında hiçbir şey bilmiyorum.

Hazret-i Ömer, çocuğun babasına dedi ki:

- Gelmiş, bir de bana oğlunu şikayet ediyorsun; halbuki sen onun hakkını çiğnemiş ve o sana kötülük etmeden, sen ona kötülük etmişsin.

Kaynak: <http://www.dinimizislam.com/detay.asp?Aid=1381>;

Erişim Tarihi: 17.08.2019

KAZANIM İÇİN TER DÖKTÜK



HAKSIZLIĞA ŞERH DÜŞTÜK

