Mektepli Bülten 'un aylık ekidir.

TEBEŞİR

Sayı:22 Mart - Nisan 2022
mektepligazete@gmail.com

CİNSİYET EŞİTLİĞİ EĞİTİMİ

Editör: Alaaddin DİNÇER & Ali TAŞTAN
Tasarım: Ecem AKTAŞ

TEBEŞİR

Mektepli Bülten

Mektepli gazete.com 'un dijital aylık ekidir.

Editör: Alaaddin DİNÇER & Ali TAŞTAN
Tasarım: Ecem AKTAŞ

Yazılar

Okumak İstediğiniz Başlığa Basarak İlgili Sayfaya Gidebilirsiniz.

4 **Eğitimde Cinsiyet Eşitsizlikleri**
Dr. Semiha Özalp Günal

9 **Ergenlik Döneminde Cinsel Eğitim ve Psikososyal Etkileri**
Yıldız Biber Güven

16 **Özel Gereksinimli Bireyler ve Cinsiyet/Cinsel Eğitim**
Deniz Sevimli

18 **Kuzey Kıbrıs'ta Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği**
Tahir Gökçebel

22 **Çocuklar Ne Öğrenir Ne Öğretir**
Prof. Dr. Ferhunde Öktem

30 **Okul Öncesinde Din Eğitimi Olmaz! Olamaz!! Olmamalı!!!**
Prof. Dr. Çağlayan Dinçer

35 **Çocuk, Çocukluk Ve Eğitimin Süresi**
Murat Kaymak

38 **Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına Ayrılabilir Mi?**
Prof. Dr. Ali Ekber Şahin

42 **Anadili Temelli Çokdilli Eğitim: Bir Model Önerisi**
Şerif Derince

44 **Renksizlik Toprağı Değil Sadece Toplumu Da Çölleştirir**
Bülent Can

46 **Türkiye'de Mesleki ve Teknik Ortaöğretimin Çöküşü**
Prof. Dr. Kenan Özcan

52 **Neoliberal Muhafazakar Kuşatmacı Siyasanın Kitle Sporundaki Gedikleri**
Dr. Mustafa Karaağaçlı

57 **Mahalledeki Okuldan Okuldaki Mahalleye: Okulların Evrilen Rolü**
Prof. Dr. Soner Yıldırım

59 **Bireyin Anlam Arayışında Okulların Anlamı ve Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Yeri**
Mine Göl Güven

62 **Çocuk ve Barış Araştırmaları'nın Hazırladığı Dört Yeni Kitapçık Yayında!**
Çocuk ve Barış Araştırmaları Ekibi

Eğitimde Cinsiyet Eşitsizlikleri

Dr. Semiha Özalp Günal

Eğitimde cinsiyet eşitsizliği ve kadınların eğitim hakkı ikincil bir konu olarak görülmekteyse de aslında eğitimin ve toplumun diğer sorunlarından bağımsız ve önemsiz bir konu değildir. Herkesçe bilindiği gibi yapılan çalışmalar ülkenin daha demokratik, daha kalkınmış, daha güçlü olmasının yolunun eğitimden geçtiğini gösteriyor, özellikle her iki cinsin de eğitilmesinden geçtiğini. Toplumun yarısının geride bırakılması demek toplumun ilerleme tekerine çomak sokmak demektir. Kadınların sadece bu eşitsizliğin farkına varması, bunun 'fıtrat' olmadığını anlaması için bile eğitilmesi gerekiyor. Mutlaka farkına varacak demek değildir bu, pek çok başka etmen de bu farkındalığı etkilemektedir. Kadınların çalışma yaşamına ilişkin toplumsal görüşler, kamusal alanda kadınların varlığına ilişkin siyasal görüşler, kadının görevinin aile içinde var olmak ve ailenin yeniden üretimini sağlamak olduğuna ilişkin gelenekler ve elbette ki ekonomik sistemin (kapitalizm) sürmesinin gereği olarak iktidarın uyguladığı çeşitli gerici politikalar da eğitimdeki cinsiyet eşitsizliklerini belirlemekte ve beslemektedir.

Cinsiyet eşitsizliği konusu sadece eğitim ile halledilebilecek bir konu olsaydı ya da sadece eğitimin içinde olsaydı, elimizin altında geniş bir literatürü olan eğitbilimin çeşitli yöntemlerinin uygulanmasıyla çözülebilirdi. Örneğin öğretmen yetiştirmeyi bilimsel hale getirirsek ve öğretmen yetiştiren kurumların içine bilimsel yöntemlerden haberdar ve onları uygulayan akademisyenler koyarsak, bir dönemde yetişen öğretmenler onları gelecek nesillere aktarabilecektir. Ama bu kadarla olmayacağı bilinmektedir. Eğer toplum gerçekten demokratik, laik ve çağdaş yönetilirse ancak o zaman eğitim bilimden yararlanacak akademisyenler ve öğretmenler söz konusu olabilir.

DOĞALLAŞTIRILAN EŞİTSİZLİK

Eşitsizlik sözcüğünü kafamızdan geçirdiğimizde aklımıza pek çok şey gelebilir ama öncelikle kadın erkek eşitsizliğinin diğer eşitsizlikleri doğallaştırma aracı olarak kullanılmasından söz etmeliyim. "Dünyada kadınlar ve erkekler eşittir" ya da "Türkiye'de kadınlar ve erkekler eşittir" diye bir önerme sunsam bunu kanıtlamak için ortaya sunulacak veriler, tersini kanıtlamak için sunulacak verilerden çok daha az ve güçsüz olacaktır diye düşünüyorum. Peki, normal bir akıl biyolojik olarak farklı cinsiyetlerde de olsa insanların eşit doğduğunu düşünmez mi? Deli bile olsa insan, burada bir eşitsizlik olamayacağının farkındadır. Ama öyle olmuyor kimi zaman doğan çocuğun cinsiyeti insanları kahıra sürüklerken kimi zaman da havalara uçurabiliyor. Bunun nedeni gayet açık, içinde yaşadığımız toplumun oluşturduğu, eşitsizliği doğallaştıran, kafalarımızın içindeki kalıp yargılar. Başka bir eşitsizlikten söz edeyim; varsıllık-yoksulluk. İnsanlar bazılarının daha zengin olmasını, bazı insanların bazılarının sırtından para kazanmasını, bazılarının kaderinin hep başkasına çalışmak olmasını -kimi zaman öbür dünyada ödülün alınacağını düşünerek- olağan kabul etmektedir. İşte bunu sorgulamamamız için bazı küçük eşitsizlikleri doğallaştırmak gerekiyor. En kolayı, en kolay kabul ettirilebileni hangisi olabilir? Ev içindeki eşitsizlik. Çünkü çocuklarla büyükler de eşit değil. Senin bakımına muhtaç, az gelişmiş bir varlığı nasıl eşit görebilirsin ki? Diyerek bu durum gayet doğal görülüyor.

Geleneksel aile yapısına göre özel alan kadınlara ayrılmış, dışarıda çalı-

şıp evin geçimini sağlayan, reis olan erkek. Yani kadınlar da evin muhtacı konumunda. Erkekler de doğal olarak kendilerine muhtaç olduğunu düşündükleri, evlenince onların soyadını alan, evin ekmeğini erkeğin getirmesini bekleyen kişiyi kendilerine eşit görmüyorlar. Sonuçta güçlerini de gösterebilecekleri biri daha var evde o zaman burada eşitlik beklemek yine garip geliyor, eşitsizlik de doğal. Özetle geleneksel ailede ya da değil kafamızda herhangi bir eşitsizliği doğallaştırabiliyorsak, hele bunu özel alanımızda yapabiliyorsak o zaman pek çok eşitsizliği de normal karşılayabiliyoruz. Sorunun can alıcı noktası burası, niye bu eşitsizlik var sorusunun yanıtı burada. Sonra, işçi sınıfının yeniden üretimi, savaşların kolaylaştırılması, birilerinin daha çok kazanmak istemesi ve benzeri pek çok yanıt verilebilir. Ama bu durum yani cinsiyet eşitsizliği sadece evde değil toplumda da pek çok olumsuzluğa sebep oluyor. Bunun sonucunda her gün öldürülen kadınlar, düşük kadın istihdamı, fıtrat diyerek ikinci plana itilen kadınlar, gericilik, yoksulluk ve biraz önce de yazıldığım diğer tüm eşitsizlikleri doğallaştırabilme...

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE CİNSİYET EŞİTSİZLİĞİ

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve ayrımcılığı, eğitimden çalışma yaşamına, sağlıktan karar mekanizmalarına katılıma kadar yaşamın her alanında ciddi boyutlardadır. Bu eşitsizlik, yalnızca kadınları ve kız çocuklarını etkilemekle kalmıyor, aynı zamanda ülkenin demokratikleşmesinin ve kalkınmasının önünde ciddi bir engel oluşturuyor. Eşitlik yönündeki çabaların etkisi, toplumsal cinsiyet konularının diğer siyasal, ekonomik ve kültürel hedeflerden ayrı bir alan olarak ele alınması durumunda, son derece sınırlı kalıyor. Oysa bütün bu hedefler ve farklı sektörler ile toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması hedefi arasındaki bağlantıların kurulabilmesi durumunda, hem eşitliğin sağlanmasında hem de demokratikleşme ve kalkınma açısından ciddi bir ilerleme sağlanabileceği görülüyor. Eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlayabilen ülkelerin bu bağı kurduğu ve sosyo-ekonomik açıdan önemli kazanımlar elde ettiği bilinmektedir. Bu ülkeler, kız çocuklarının temel eğitim hakkından yararlanmasını stratejik bir kalkınma önceliği olarak görmektedir.

Kadınların ilerlemesini ulusların gelişmesinin önemli bir stratejik boyutu olarak kabul eden Dünya Ekonomik Forumu her yıl ülkelerdeki eşitsizlikleri ortaya çıkaran ve göstergeleri kıyaslayan raporlar yayımlamaktadır. Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurumu Raporu'nda 2006 yılından bu yana, kadınlarla, erkekler arasındaki eşitsizliğin derinliğini ölçmekte dört kritik alan belirlenmiştir. Eğitime erişim; ekonomiye katılım ve fırsatlar, sağlık-hayatta kalma ve siyasal güçlenme ile birlikte bu dört kritik alandan biridir. Bu alanların toplamı da genel sıralamayı göstermektedir. Türkiye 2006'da, 130 ülkeyi kapsayan Toplumsal Cinsiyet Uçurumu Endeksi'nin genel sıralamasında 105. , eğitime erişimde ise 92. sırada kalmıştı. Türkiye'nin karnesi, endeksin 2021 yılına ait genel sıralamasında 156 ülke arasında 133. , eğitime erişimde ise ilk rapordakinden 9 basamak geride, 101. sırayı göstermektedir. Bu raporlarda eşitlik durumu oranın 1 olmasıyla ifade edilmekte, Türkiye'nin 2021 raporundaki oranı, eğitime erişimde 0.975 olmuştur. Yani 1'e çok yakındır. Ancak diğer ülkeler arasındaki sıramıza bakıldığında aynı şey hissedilmemektedir. Türkiye'den daha iyi durumda olan 100 (yüz) ülke bulunmaktadır. Üstelik bu ülkelerin 37'sinde oran 1'e eşittir. Yani en azından eğitime erişimde kadın erkek eşitliği sağlanmış durumdadır. Bizim ülkemizde ise kadınlar açısından eğitime erişimde eşitlik açıköğretim ve imam hatiplerle zorlanmaktadır.

Küresel cinsiyet eşitsizliğinde ülkemizin durumu böyle. Şimdi toplumsal gerçeklere dönelim. Literatürde eşitsizliğin belirleyici faktörleri üzerine yapılmış çalışmalar, yoksulluk, savaşlar, eğitim altyapısının yetersizliği ve eğitim kalitesindeki eksikleri işaret etmektedir. Bizim ülkemizde eğitimdeki cinsiyet eşitsizliğinde bunlara ek olarak ev ve tarım işlerinin, kardeş bakımlarının kız çocuklarına yüklenmesi, kız çocuklarının erken evlenmeye zorlanması, istihdamın yetersizliği, kız çocuğu okuyacak da ne olacak anlayışı (kız çocuklarının eğitimine yatırım yapmanın doğrudan faydasının olmaması düşüncesi), okuyup bir meslek sahibi olsa da düşük ücretle çalıştırılacak olması, çocuk bakımının (kamusal olmaması) kadınlara yüklenmesi, küresel cinsiyet eşitsizliği indeksinde düşük puanda yer aldığımız ekonomi ve siyasetteki kadın eksikliği gibi konular da, kız çocuklarının okula gönderilmesinde zorluk çıkarma ya da okuldan koparılma nedenleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

EĞİTİMDE CİNSİYET EŞİTLİĞİNİ SORGULAMA ALANLARI

Eşitsizlik yukarıda da belirttiğim gibi aynı zamanda demokratik bir sorundur. Demokrasinin, eşitliğin yerleşmesi için önce demokratik yönetimlerin olması gerekir, ardından okullarda, eğitim sisteminde bu demokrasinin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu kendiliğinden

olmaz. Demokrasiyi hayata geçirebilecek okulları oluşturmak isteyen eğitimcilerin, bunu gerçekleştirebilecek uygun düzenleme ve olanakları sağlamak için girişimlerde bulunması gerekir. Bu düzenleme ve olanaklardan biri, okulda demokratik yapı ve süreçleri yaratmak, bir diğeri ise öğrencilere demokratik deneyimler kazandıracak eğitim programlarını yapılandırmak ve geliştirmektir. Ancak egemen güçler, öğretim programları ve buna bağlı basılı materyaller, okul ve sınıf iklimi, okul yönetimleri, öğretmenler ve öğrencilerin işe koştuğu örtük programlar ve mesajlar, bu demokratik deneyimlerin benimsenmesini ve uygulamaya yansımasını engellediği gibi, eşitsizliğin ve kısıtlı özgürlüğün yeniden üretilmesine neden olmaktadır.

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sorgulamaya kalktığımızda demokratik okulların varlığına ek olarak, eğitime erişimde, eğitimin türlerinde, çıktılarında, yetkili konumlarındaki temsil edilmede, bilgi iletişim teknolojilerine erişimde eşitsizlik gibi toplumsal yapının yansımalarını da değerlendirmeliyiz. Bunların yanında, eğitimde kullanılan dil, müfredat, ders kitapları, okul ortamı, öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışlarını da incelememiz gerekmektedir. Aşağıda bu faktörlerin bir kısmı değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Eğitime Erişimde Eşitsizlik

Eğitime erişimde eşitsizlikle, kız çocuklarının okula gönderilmemesi, yaşadıkları yerlerde gidebilecekleri bir okul olmaması, çeşitli nedenlerle çocukların okula gitmesinin önüne geçilmesi, ekonomik nedenlerle okula gidecek çocuklar arasında tercih yapılması gerekiyorsa erkek çocukların önceliğinin olması, kız çocukların okul yaşında evliliğe zorlanması gibi nedenlerle okullaşma oranlarının düşmesi kastedilmektedir. Buraya özellikle pandemi döneminde karşımıza çıkan uzaktan eğitim modelinde, varsa bilgisayarı vb. eğitim araçlarının erkek çocukların kullanımına verildiği de eklenmelidir. Zaten UNESCO'nun COVID-19'la ilgili ilk uyarıları, okuldan kopuşun özellikle ergenlik çağındaki kız çocukları etkileyeceğini, eğitimdeki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini artıracağını, istismar, erken gebelik, erken ve zorla evlenme risklerini ağırlaştıracağını vurguluyordu.

Geleneklere ve özellikle kız çocukları üzerinde yoğunlaşan (namusu da içeren) toplumsal baskılara kadar pek çok etmen çocuklar arasında eğitime erişimde eşitsizlik yaratmaktadır. Özellikle ülkenin kırsal bölgelerindeki uygulamalar, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini öğrencilerin üzerine yağdırmaktadır. Ek olarak son dönemdeki artan tarikat ve cemaat yurtlarındaki gerici baskıların da yoksul (kız ve erkek) çocukların hayatını kararttığı herkesçe bilinmektedir.

Türkiye'nin geneline baktığımızda okullaşma oranlarının her iki cinsiyette arttığı söylense de zorunlu eğitimde okullaşma yine tüm çağ nüfusunu kapsamıyor, her yüz çocuktan 8'i ilkokula ulaşamıyor. MEB istatistiklerinden üretilmiş olan aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi hala 8 yıllık zorunlu ilköğretimin son öğretim yılı olan 2011-2012 öğretim yılındaki oranların (okul öncesi ve ilköğretimde) yakalanamamış olduğu görülmektedir.

2011-2012 ÖĞRETİM YILI OKULLAŞMA ORANLARI

ÖĞRETİM YILI	OKUL ÖNCESİ (5 Y)		İLKÖĞRETİM		ORTAÖĞRETİM		YÜKSEKÖĞRETİM	
	K	E	K	E	K	E	K	E
2011-12	65,2	66,2	98,6	98,8	66,1	68,5	35,4	35,6

2020-2021ÖĞRETİM YILI OKULLAŞMA ORANLARI

ÖĞRETİM YILI	OKUL ÖNCESİ (5 Y)		İLKOKUL		ORTAOKUL		ORTAÖĞRETİM		YÜKSEKÖĞRETİM	
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
2020-21	56,3	57,4	93,1	93,3	88,7	89	87,8	88,1	48,6	40,53

Eğitime erişimde kırsal ve kentsel bölgeler arasında da eşitsizlik bulunmaktadır. Kırsala ya da köylere bakıldığında yine MEB'in istatistiklerine göre hazırlanan aşağıdaki tablo ilginç durumlar içermektedir. Türkiye'de toplam 18. 335 köy bulunmaktadır. Köylerin 5363'ünde ilkokul var. Okul öncesi kurumları ilkokulların içinde ya da dışında bulunabilmektedir. 3897 okul öncesi kurumun kaçının diyanete bağlı sıbyan mektebi ya da Kur'an kursu olduğu bilinmemektedir. Yalnız bu tablodan çıkarılacak en önemli olgu (ortaokul ve liselerin ilkokul bulunan köylerde olduğu varsayımıyla) Türkiye'nin yaklaşık 12.000 köyünde okul bulunmadığı, öğrencilerin taşımalı eğitime dahil olduğudur. Var olan okullardaki kız öğrenci sayısının görece azlığı (öğrencilerin %48'i) zaten gönderilmek istenmedikleri için taşımalı eğitimde de kız öğrencilerin daha az olduğu sonucuna ulaştırabilir. Bu arada köylerde 5978 (yani İlkokul sayısından daha fazla) Kur'an kursu olduğunu da belirtmeliyim.

2020-2021 ÖĞRETİM YILI KÖYLERDE OKUL VE ÖĞRENCİ SAYILARI

	Kurum sayısı		Öğrenci sayısı		
	Resmi	Özel	K	E	Toplam
Okulöncesi	3.785	112	33.723	35.494	69.217
İlkokul	5.358	5	126.312	134.789	261.101
Ortaokul	2.667	5	123.631	128.831	252.462
Ortaöğretim	224	2	18.662	21.353	40.015
Toplam	12.034	124	**302.328**	**320.467**	622.795

Eğitim Türlerinde Eşitsizlik

Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından mesleklerin kadın ve erkek mesleği olarak adlandırılması da bir sorun olarak kabul edilmektedir. Ülkemizde de bu ayırımın sürdüğü kadın öğrencilerin PİSA sonuçlarına göre

fen ve matematikte daha iyi olmalarına rağmen meslek seçerken bu özelliğin göz ardı edildiği herkes tarafından bilinmektedir. Bu bağlamda ortaöğretime bakıldığında mesleki ve teknik öğretimde cinsiyet eşitsizliğinin varlığı dikkat çekmekte ve kadın öğrenci sayısının giderek azaldığı görülmektedir. Ancak din öğretiminde bu durum biraz daha farklılaşmaktadır. Tüm okul türlerinde kadın öğrencilerin erkeklere oranla daha fazla (imam hatip liselerinde %55, açık öğretimde %57) olduğu tek alan din öğretimi alanıdır. Meslek seçimi ile ilgili yönlendirmelerde hala kadın-erkek meslekleri ayrımı yapılması örneğin mühendisliğin erkeklere uygun olduğunun işlenmesi ve toplumdaki örneklerin de bu yönde olması eşitsizlikleri pekiştiren önemli olgulardandır.

2020-2021 GENEL ORTAÖĞRETİM DIŞI ÖĞRENCİ SAYILARI

ORTAÖĞRETİM TÜRÜ	ÖĞRENCİ SAYISI		
	K	E	TOPLAM
MESLEKİ TEKNİK	628.057	1.103.499	1.731.556
Açık Öğretim	36.975	68.994	105.969
DİN ÖĞRETİMİ	369.464	297.499	666.963
Açık Öğretim	52.887	39.055	91.942

Yetkili kurullarda temsil edilmede eşitsizlik

Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında dikkat edilen başka bir unsur da yönetimdeki cinsiyet oranlarıdır. Türkiye uzun yıllardır eğitimde kadın çalışan oranının yüksek olduğu ülkelerden biridir. Yani öğretmen sayısında her zaman oransal olarak kadınlar daha öndedir. Elbette öğretmenliğin kadına daha uygun bir meslek olduğu kalıp yargısının da bu durumda etkisi vardır. 2020-2021 istatistiklerinde durumun değişmediği, toplam öğretmenlerin %60'ının kadın olduğu görülmektedir. Ancak yönetim kademelere bakıldığında bu oranla kıyaslanmayacak düzeyde küçük bir temsiliyetle karşılaşılmaktadır. Bir önceki bakan Ziya Selçuk'un Mecliste bir soru önergesine verdiği yanıttan anlaşılıyor ki okul müdürlerinin sadece %18.50'si kadın, 81 il milli eğitim müdürü arasında 3 tane kadın var, 911 ilçe milli eğitim müdürünün ise 10'u kadın. Bu durum kadınların yöneticilik yapmayı istememesi, yönetici kadrolarının kadın çalışanlar tarafından yeterli düzeyde talep edilmemesi ya da tersine cam tavan sendromu ile açıklansa da eşitsizlik olduğu çok net görülmektedir.

Okul Ortamı

Yukarıda da söz edildiği gibi okul ortamında eşitsizliklerin yeniden üretilmemesi gerekir. Bunun için okulu demokratikleştirmeye gayret edilmeli ve eşitlik için çaba gösterilmelidir. Bu çaba gösterilmediğinde okullar var olan toplumsal ilişkileri normalleştirip, asimetrik güç ilişkilerini meşrulaştırma aracı olacaklardır. Eğitimin, eşitsizlikleri yeniden üretmemesi için gayret gösterilen okullarda ise daha adil ve eşitlikçi bir topluma ulaşmak için bireyleri güçlendiren ve özgürleştiren yaşam alanları açılacaktır. Bunun için önce öğretmenler daha eşitlikçi olmaya çalışacak, öğrencilerine davranışlarında ayrımcılık yapmamaya çaba göstereceklerdir. Öğretmenlerin aynı davranışı kız öğrenci yaparsa ayrı, erkek öğrenci yaparsa ayrı tepki vermekten kaçınması gerekmektedir. Diğer türlü öğrencilerin cinsiyet kimliğini farklılaştıracaklarının bilincinde olmaları gerekmektedir. Özetle, her ne kadar okul ortamında kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılıklar olsa da bunu öğrenciye yansıtmaktan kaçınmak gerekmektedir. Bu sorunun sadece bir kısmıdır elbette ama bir yerden başlanacaksa önce okul ortamında cinsiyet ayrımcılığı ortadan kaldırılmalıdır.

Öğrenci-Öğretmen Davranışları

Sadece okul ortamı değil aynı zamanda öğrenciler de toplumun özelliklerini okula getirerek kalıp yargıların oluşmasını hızlandırırlar. Bunları engellemeyen dahası fark bile etmeyen hatta pekiştiren öğretmenler de bu durumu teşvik eder. Örneğin erkek çocukların daha hareketli ve hoyrat davranması doğallaştırılır ve onlara verilen cezalar da bu davranışları aynayalacak şekilde verilir. Oysa kızlar narin ve duygusal olduklarından (gerçekte böyle değildir) kızlara daha nazik cezalar verilir. Bu durumda kızlar ve erkekler cezalara farklı tepkiler verirler, örneğin kızlar ağlarlar, erkekler umursamazlar gibi.

Daha okulöncesi eğitiminden başlayarak okulların, çocukların bedensel özelliklerini toplumsal cinsiyete göre denetlediği ve biçimlendirdiği görülmektedir. Kızların giysi ve formaları, etekle hareketleri sınırlamakta, kız ve erkek çocukların seslerini kullanmalarına ilişkin farklı kısıtlamalar, kızların daha sessiz erkeklerin daha gürültücü olmaları ile sonuçlanmakta erkeklerin sıklıkla azarlanması ve kimi zaman dövülmesi, saldırgan disiplinsiz davranışlarını artırmakta, fiziksel etkileşimi mücadele ve öfkeyle ilişkilendirmelerine yol açmaktadır[1]. Bu durumda erkek çocuklar doğru davranışın bu olduğu konusunda eğitilmiş oldukları gibi toplum tarafından sürekli pompalanan saldırganlığın iyi bir şey olması, savaşkanlık gibi olgular da en yakınlarına saldırmakta beis görmeyen bir erkek toplumu oluşmasına yol açıyor.

1 TÜSİAD, Kadın Erkek Eşitliğine doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset, TÜSİAD Yayınları, İstanbul-2000

Eşitsizliği üreten öğrenci-öğretmen davranışlarına ilişkin biraz 'netameli' de olsa bir konuya daha değinmek gerekir. Bilindiği gibi artık kız çocuklarının ve öğretmenlerin bir kısmı, okulda başörtüsü takabiliyorlar. Bu konuya sadece bir özgürlük meselesi gibi bakılması yeterli değildir. Çocuk okulda hem rol modeli olan öğretmenden hem de evden onun başını örterek okula yollayan aileden kadın olmayı ve bedenini denetlemesi gerektiğini öğreniyor. Bunun nasıl bir travma yarattığının araştırılması da bu koşullarda çok zor ama eşitsizliği pekiştirdiği kesin. Gerçi yükseköğretime ulaşanların bir kısmı bunun özgürlüğünü kısıtladığını fark ediyor ama iş işten geçmiş olabiliyor.

Ders Kitapları

Toplumsal yapıyı yansıtan ve eşitsizliği üreten araçlardan birisi de ders kitaplarıdır. Yapılan çalışmalar ders kitaplarındaki cinsiyetçiliğin çocukları etkilediğini gösteriyor. Bu nedenle Talim Terbiye Kurulu bile ders kitaplarında verilen örneklerde ve kullanılan karakterlerde kadın ve erkeğin dağılımı açısından makul bir denge gözetilmesini, önyargı ve kalıp yargıların bulunmamasının önermektedir. Ancak yapılan araştırmalar ders kitaplarında cinsiyet eşitliğinin gözetilmediğini göstermektedir. Örneğin Demirhan'ın[2] yaptığı araştırmada 4. sınıf 'İnsan Hakları ve Demokrasi' kitabı toplumsal cinsiyet perspektifinden incelenmiş ve;

"Ders kitabında 196 erkek, 104 kadın görseli bulunmuştur. Kitap içeriğinde yedi farklı meslek grubu yer almaktadır fakat erkek görsellerinde altı mesleğe yer verilirken, kadın görselleri üç meslekle sınırlı kalmıştır. Kitaptaki görsellerde genellikle kadın ve erkeklere tiyatro salonu, mahkeme salonu, otobüs durağı gibi toplu yaşam alanlarıyla yer verilmiştir. Bu toplu görsellerde erkek görsellerinin sayısının kadın görseli sayısından fazla olduğu görülmüştür. Kitapta yardıma ihtiyacı olan iki insan görselinin ikisinde de kadın görseline yer verilmiştir"

Yapılan başka ders kitabı incelemelerinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Son olarak toplumun büyük kesiminde yok sayılan ya da durumları hastalık olarak nitelendirilen, farklı cinsel yönelime sahip öğrenci ya da öğretmenlere de değinilmelidir. Hem toplumda hem okul ortamında eşitsiz davranışlarla karşılaşmakta, "ahlaksız" olarak nitelenmekte ve bu durum onlar açısından çeşitli riskler de doğurmaktadır.

ÖNERİLER

Eğitimde cinsiyet eşitsizliği, büyük oranda toplumsal yapıdan etkilenmektedir. Toplumsal ilişkilerin kendiliğinden yapısı öğrenilmiş/geleneksel ilişkilerin yeniden üretimine dayalıdır. Toplumsal cinsiyet eşitliği hedefi bu kendiliğinden yapıya müdahaleyi gerektiren bir iradeyi zorunlu kılar. Bu müdahale için toplumun üç kilit noktası bulunmaktadır. Siyasal hakların daha etkili biçimde kullanılması, eşitlik ilkesinin yerleşmesi için hukuktan yararlanılması ve daha fazla eğitim olanağının yaratılması bu eşitsizliğin çözümünde başlangıç noktası olabilecektir. Bunun tam tersi de toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretebilir.

Okulun, öğretmenin rolünün, eğitim programlarının ve materyallerin, bu eşitsizlikleri gidermede ya da cinsiyetçi kalıp yargıların yeniden üretilmesinde etkili olduğunu belirten yerli ve yabancı birçok araştırma bulunmaktadır. Bilimsel olarak desteklenen eşitlikçi yaklaşımla, eğitim süreçlerinin bütün ilgilileri hareketeye geçirilir, eşitsizliklerin giderilmesi için pratik koşullar yaratılır ve bu sürece aktif katılım sağlanırsa değişim için uygun bir atmosfer yaratılabilir.

Eğitim hakkı ve bu haktan yararlanmayı kısıtlayan toplumsal cinsiyet eşitsizlikleriyle ya da ayrımcılık yasağıyla ilgili olarak daha fazla çaba gösterilmesi gerekir. Bu çabalar içinde toplumsal cinsiyet eğitimi modüllerinin yeniden gündeme getirilmesi ve YÖK'ün hazırladığı tutum belgesinin yeniden uygulamaya konması da bulunmalıdır.

Ayrıca okul öncesine din dersi konulması fikrinden vazgeçilmesi ve karma eğitimden uzaklaşma anlamına gelecek adımların önünün kesilmesi de gerekmektedir. Bunun yerine Türkiye'de hala okuma yazma bilmeyen insanlara (1.738.225 kadın ve 286.412 erkek) okuma yazma öğretilmesi, köylerdeki okulların yeniden açılması gibi uygulamalar gerçekleştirilmelidir.

Son olarak uluslararası kuruluşların uyarıları da dikkate alınmalı ve uluslararası çevrede hem eğitime ilişkin hem de cinsiyete ilişkin göstergelerimizin yükselmesi için çaba gösterilmeli ve çocuk ve kadın haklarına ilişkin tüm uluslar arası sözleşmeler yeniden imzalanmalıdır.

2 Demirhan, Elif Işık. Cinsiyet Eşitliği Açısından Öğretim Programı ve Ders Kitabı İnceleme (4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi) JIRSS Cilt: 4 Sayı:1

Ergenlik Döneminde Cinsel Eğitim ve Psikososyal Etkileri

Yıldız Biber Güven

Ergenlik (adolesan), Latince kökenli 'yetişkinliğe doğru büyüyen' anlamındaki adolescere yükleminden türemiştir. Bütün toplumlarda, ergenlik çocukluğun olgunlaşmamışlığından yetişkinin olgunluğuna geçişin, gelecek için hazırlanmanın gerçekleştiği bir büyüme dönemini ifade eder. Çocukluk ile yetişkinlik arasındaki fiziksel, duygusal ve bilişsel değişikliklerle belirlenmiş dönem olarak tanımlanabilen ergenlik bir geçişler dönemidir: biyolojik, psikolojik, toplumsal, ekonomik... Bir dönem olarak ergenliğin başladığını ne zaman ve nasıl anlarız? Çocuğun ailenin gözetiminin ve korumasının güvenliğine daha az gereksinim duymaya başladığında, fizyolojik ve hormonal gelişim düzeyi yetişkinlik düzeyine yaklaştığında ve fizyolojik olgunluk çocuğu toplumda sorumluluk yüklenme yönünde zorladığında ergenlik başlamıştır demektir. Bu dönemde olan bütün değişimleri bir dakikalığına düşünelim: Bireyler cinsellikle ilgilenmeye başlarlar ve çocuk sahibi olabilecek biyolojik yetkinlik kazanırlar. Daha akıllı, üst düzeyde düşünen hale gelebilirler ve kendi kararlarını daha iyi alabilirler. Kendilerinin daha fazla farkına varırlar, daha bağımsız olurlar ve geleceğin onlardan neler beklediği ile daha fazla ilgilenirler. Bu hızlı değişim sürecini anlamakta tüm sorularına cevap bulmakta zorlanabilirler, karar alma süreçlerinde çok konfor hissedemeyebilirler, risk alma davranışları artabilir. Onların çalışmasına, evlenmesine, araç sürmesine ve oy vermesine izin verilir.

Bu yazıda ergenliğin önemli gelişim alanlarından biri olan cinsel gelişim özellikleri ve cinsel sağlık ve eğitiminin ve psikososyal etkileri üzerinde durulacaktır. Yaklaşık olarak yaşamın ikinci on yılını kapsayan, çocuğun büyüme atılımını, birincil (üreme organları) ve ikincil cinsiyet özellikleri (bedensel büyüme, tüylenme, ses..) gösterdiği en hızlı büyüme ve gelişme dönemi olan ergenlikte 'cinsellik' kavramı bireyin yaşamının psikososyal özelliklerini belirlemesi açısından çok önem-

lidir. Bu yazı her ne kadar ergenlerin cinsel eğitim ihtiyaçları ve etkilerine yönelmiş olsa da onların dünyasına yön veren anne babalar, öğretmenler, doktorlar, sosyal hizmet uzmanları, psikologlar ve toplumun diğer yetişkin bireylerinin cinsellik ile ilgili bilgi, yanlış inanış, tutum ve davranışlarını da dolayısı ile kapsamaktadır. Kuşaktan kuşağa cinselliğin bilgi, değer ve tutumlar olarak nasıl aktarıldığı içinde yaşanılan toplumun ve kültürün özellikleri ile ilgili olduğu kadar hangi bilginin ne kadar doğru bilindiği ve öğretilmesinin ya da aktarılmasının nasıl sağlanması gerektiği ile de doğrudan ilgilidir. Ergenliğin cinsel gelişimini toplumsal, bilimsel, eğitimsel bağlam içinde değerlendirmek, toplumsal alanda ruh sağlığı, cinsel sağlık (cinsel yolla bulaşan hastalıklar, cinsel işlev bozuklukları), cinsel şiddet(istismar, taciz, tecavüz), erken yaşta evlilik ve gebelik, kadına yönelik şiddet, lgbti+ bireyler(lezbiyen, gay,biseksüel, transseksüel, interseks..) gibi çok önemli temel kavramları içeren sosyal yaşam alanları üzerinde önemli pozitif etkiler doğurmaktadır.

Ergenlik Döneminin Cinsel Gelişim Özellikleri

Çocuğun biyolojik ve cinsel açıdan olgunlaşma dönemi olan ergenlik süreci, çocuğun büyüme atılımını, birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerini gösterdiği en hızlı büyüme ve gelişim dönemlerinden biridir. Gelişimin diğer konuları gibi cinsellik de ilk defa ergenlikle birlikte öne çıkan bir olgu değildir. Erken çocukluk yıllarında başlayan cinsel oyunlar ile çocuk merak duygusu ile haz, cinsiyet özellikleri vb. keşifler yapar. Ergenlikte cinselliğin öneminin artması sadece bedensel gelişimdeki farklılıkların gündeme gelmesi ile ilgili değildir. Ergenliğin bilişsel değişiklikleri de cinselliğin doğasındaki değişimlerde bir ölçüde rol oynar. Çocukluktaki cinsel oyunlar ile ergenlikteki cinsel etkinlik arasında önemli bilişsel farklılıklar vardır, cinsel oyunlarda merak ve keşif daha öndeyken, ergenlikte hipotetik düşünme, tahmin etme, karar verme, kendine yönelik kaygı vb duygu ve düşünceleri içerir. Erinlikte (üreme organlarının oluşma evresi) varılan fiziksel değişimlerin ve düşünsel kapasite gelişimin ergenliği nasıl etkilediğine ek olarak, bu dönemdeki cinsel davranış ve çıkma davranışına verilen toplumsal anlam cinselliği bu yaşam dönemindeki en önemli psikososyal kaygı haline getirir. Çocuklukta oynan cinsel oyunların ise toplumsal bir anlamı yoktur.

Ergenlik döneminde gençlerin bedensel değişimlerine cinsel davranışlarındaki değişiklikler de eşlik eder. Ergenin cinsel davranışı yetişkin dönemindeki cinselliğine hazırlık, merak ve deneme yanılma dönemi niteliğindedir. Ergen bir taraftan cinselliğinin farkında olup etkilerini sınamakta, diğer taraftan ise bu sınamanın verdiği tedirginliği yaşamaktadır. Genellikle kendi bedenine ilgi ile başlayan bu süreç, çevresindeki kişilere yönelen cinsel bir merakla devam eder. Ergenlik ilerledikçe merak ve fantezilerin yerini cinsel deneyimler almaya başlar ve ergen genellikle kısa süreli öpüşme, okşama gibi sınırlı cinsel davranışlarla cinsel yaşamının sınırlarını genişletir. Ergenlik döneminin sonlarına doğru, uzun süreli ve duygusal ilişkilere hazırdır. Ergenlik dönemindeki cinsel değişim aşağıdaki biçimde evrelendirilebilir. Her evrede belirtilen yaş gruplarının bireye göre değişiklik gösterdiği akılda tutulmalıdır.

1. Evre: 12-13 yaş : Bedende oluşan değişikliklerin sosyal ve kişisel anlamı vardır. Bedene daha çok dikkat edilir. Bedene güvensizlik yaşanır. Diğerleri ve karşı cinsiyet hakkında merak artar. Kızlar ve erkekler arasındaki farklar artar. Aynı cinsiyetle daha fazla iletişim kurulur (kız grupları ve erkek kulüpleri). Cinsel ilişkiye girme, cinsel ilişki ve cinsiyet farklılıklarına ilgi artar. Cinsel fanteziler kurulur.

2. Evre:14-15 yaş : Birisiyle duygusal beraberlik ve temas isteği oluşur. Bir cinsel ilişkiye girme arzusu gelişir. Öpüşme ve giysilerin altından okşama başlayabilir.

3. Evre:16-17 yaş: Kısa süreli ilişkiler başlayabilir. Öpüşme, okşamaya ilişkin uygun davranışla ilgili birçok endişe ortaya çıkar. İletişim ve ilişkilere fazlaca zaman ayrılır.

4. Evre 18-19: Uzun süreli bir ilişki başlayabilir. Kızların daha büyük arkadaşları olur. Daha duygusal ilişkiler kurulmaya başlanır. İlişkiler daha fazla önemli hale gelir.

Son yıllarda araştırmacıların ilgileri, ergen cinselliğini sorunlu bir alan olarak görmekten, sağlıklı cinsel gelişime götüren etkenleri anlamaya doğru kaymaktadır.

Ergenlikte cinsel gelişim ile ilgili dört farklı gelişimsel zorluk tanımlanmıştır: bunlardan birincisi ergen kendi gelişen bedeni ile (beden yapısı, ölçüsü, çekiciliği) rahat hissetmeye gereksinim duyar. İkinci olarak ergen cinsel uyarılma duygularına sahip olmayı olağan ve uygun bir şey olarak kabul etmelidir. Üçüncüsü ergenlik, ergenin çeşitli cinsel etkinliklere katılmayı ya da katılmamayı seçmeyi, karar alma süreçleri ile birlikte ele almasını gerektirir, aynı zamanda cinsel etkinliğin kendisi

ve partneri için gönüllü olduğu anlayışını içerir. Dördüncüsü ise sağlıklı cinsel gelişim en azından (cinsel olarak etkin olanlar için) güvenli cinsel ilişkiyi anlamayı ve uygulamayı (istenmeyen gebelikten ve cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlardan kaçınan cinsellik) içerir.

Ergenlikteki cinsel gelişim özelliklerinin bedensel, bilişsel ve davranışsal üçgende ele alınması, cinsel davranış özellikleri ve tutumlarının tanınması, cinselliğin ergenlik için sadece sorun oluşturacağı yönündeki endişelerin azalmasına, onun yerine cinsel sağlığın inşası ve genç bireyin psikolojik olarak gelişiminin sağlıklı ilerlemesine olumlu yönde etki etmektedir.

Ergenliğin psikososyal gelişim özelliklerinden biri de kimlik gelişimidir. Kimliğin önemli bir bileşeni de **cinsel kimliktir**. Biyolojik, sosyal ve psikolojik anlamda kişinin kadın ya da erkek olmasını algılama ve kabulü, bu algı ve kabul doğrultusundaki cinsel yönelimleri ile cinsel davranışları cinsel kimliğin gelişimindeki önemli aşamalardır. Toplumsal cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, cinsiyet kimlik bozuklukları ve tedavisi önemli kavramları içeren cinsel kimliğin bileşenleri toplumsal olarak da kadına yönelik şiddet, cinsel şiddet, homofobi, ayrımcılık, etiketleme (stigmatizasyon) vb. önemli sorun alanlarının artmasına sebep olmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği kavramı ise, cinsiyet temelinde yapılan ayrımcılığın önüne geçerek kadına yönelik şiddetin ortadan kaldırılması başta olmak üzerek gençlerin ruh sağlığını koruma, cinsiyet kimliklerinin sağlıklı gelişimlerini destekleme, gençlerin sosyal yaşam kurallarını hak temelli bir yaklaşımla öğrenmelerini destekleme gibi hedeflerin hayata geçirilmesi için yapılan düzenlemelerin temelinde yer alır. Yetişmekte olan gencin toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında eğitimden sağlığa birçok alanda gelişimini etkileyecek uygulamalar öne çıkmaktadır; hiç şüphesiz cinsel eğitiminin içeriğinin nasıl olması gerekliliği bu uygulamalardan biridir.

Cinsel Eğitim Neden Gereklidir?

Ergenlik döneminde olan değişikliklerin önceden farkında olunmadığında, örneğin kızlar menstrüasyon (adet kanaması) başladığında, erkekler ise gece boşalmaları sırasında karmaşa yaşamaktadır. Bu nedenle önceden desteğe gereksinim duyarlar.

Erinlik (üreme yeteneği kazanma) dönemi ayrıca cinsel davranış ve kararların verildiği bir dönemdir. Gençler erken ve korunmasız cinsel ilişkiyle olumsuz olarak etkilenmekte, cinsel bir ilişkinin sonuçlarını düşünmeden cinselliği yaşamaya başlamaktadırlar. Birçok durumda, gençlerin erken cinsel ilişkiyi istemeden, zorlama ve baskı ile yaşadığı da bilinmektedir. Kentlerin hızlı büyümesi, çatışmalar, göçler, savaşlar, ekonomik zorluklar ve aile bağlarının zayıflaması, genç kız ve erkeklerin daha erken yaşlarda cinselliği yaşamasına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra, cinsel gelişme daha erken yaşlara doğru kaymakta ancak, birçok toplumda çeşitli etkenlere bağlı olarak, evlenme yaşı da yükselmektedir. Sonuç olarak, genç bir insan için evlenmeden önce neredeyse on yıldan daha uzun süre cinsel olarak aktif olabileceği bir dönem yaşanmaktadır. Gençlerin bu süre içinde kendilerini ya da cinsel eşlerini risk altına almadan, baskı ve beklentilerle mücadele edebilme becerisine sahip olmaları gerekir. Her cinsel davranışın kaçınılmaz sonuçları olduğu göz ardı edilmemelidir. Bireyler sonuçlarına bedensel, sosyal konumları ve duygusal açıdan hazır oluncaya kadar cinsel davranışlarını erteleyebilme sorumluluğunu alabilmelidirler. Toplumsal bir varlık olan insan, toplumun değer yargılarından bağımsız hareket ettiğinde, bunun sonuçlarıyla başa çıkabilecek yeterliliğe sahip değilse, günlük yaşamı, sosyal ilişkileri, geleceği ile ilgili sorunlar, dolayısıyla kendi ruh sağlığı da olumsuz yönde etkilenecektir. Cinsel yakınlıkların yaşanmasında bireylerin karşılıklı sorumlulukları duygular kadar bedensel sağlığı da içerir.

Ergenlikte cinsel eğitimin gerekliliğini öne çıkaran önemli bir toplumsal konu da cinsel taciz/istismar/tecavüz gibi cinsel şiddet konusudur. Cinsel şiddet gösteren ergenlerin büyük bir oranın kendi aile sistemlerinde de cinsel ve diğer şiddet türlerine maruz kaldıkları görülmektedir. Milyonlarca genç insan cinsel şiddet, istismar ve cinsel nesne olarak kullanıma maruz kalmaktadır. Birçok toplumda kadınlar bu durumlardan, erkeklere göre daha fazla mağdur olmaktadır. Kadınlar çoğu kez erken evliliği reddetme, gebelikler arasındaki süreyi uzatma ya da korunmasız cinsel ilişkiyi reddetme haklarını kullanamamaktadır. Bazı toplumlarda erken cinsel ilişkinin yaşanmasına neden olan erken evlilikler geleneksel olarak desteklenmektedir. Bu kadar genç yaşta olan gebeliklerde annenin ölüm olasılığı daha geç yaşta olan gebeliklere göre 2-3 kat daha yüksektir. Önemli bir kısmı yasal çerçeve dışında olan ve isteyerek yapılan bu düşüklerde, kısırlık ve hatta ölüm riski daha yüksektir. Ülkelerin çoğunda ergenlerin gebeliği önleyici yöntem kullanmaları için pek çok engelin aşılması gerekmektedir. Hizmet sunumundan kaynaklanan engeller arasında ye-

tersiz veya yanlış bilgilendirme, hizmetlere ulaşımdaki güçlükler, para gerekmesi ve gizliliğin sağlanamayacağına dair güven eksikliği sayılabilir.

Genç kadınların gebelikten korunma amacıyla yöntem kullanmama nedenleri arasında anne-babaların öğrenme korkusu, erkek arkadaşlarıyla kondom kullanımı konusunda konuşmaktan çekinme, şiddete uğramaktan kaçınma ve yan etkiler nedeniyle korku duymaları sayılabilir. Toplumsal, kültürel ve ekonomik etkenler de genç insanların kendilerini istenmeyen gebeliklerden cinsel yolla bulaşan hastalıklardan korumalarına engel olmaktadır. Medya, maddi çıkarlar, göç ve/veya kentleşme cinsel ilişkiye girme isteğini ve fırsatını artırmakta ve gençler cinsel ilişki konusunda güçlü akran baskısına maruz kalmaktadır. Bazı kültürlerde ise kadınların erken yaşta evlenmesi ve çocuk sahibi olmaları desteklenmektedir.

İstenmeyen gebeliklerden ve cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlardan korunmak, paylaşılması gereken bir diğer sorumluluktur. Gençlik döneminde cinselliği mutlu ve güvenli olarak yaşamayı öğrenme, gerekli sorumlulukları kazanma için cinsellik ve üreme sağlığı hakkında gençleri destekleyici eğitimlere ihtiyaç vardır.

Bazı cinsel yolla bulaşan hastalıklar, henüz bedensel korunma sistemlerinin gelişmediği bu dönemde daha sık görülmektedir. Genç insanların sağlıklı bir grup olduğu varsayılarak, sağlık hizmetlerine gereksinim duymadıkları düşünülmektedir. Bu nedenle, az sayıda gence sınırlı bir alanda sağlık hizmeti sunulmaktadır. Oysa; bazı sağlık sorunları gençlerde, çocuklar ve erişkinlere göre daha sık görülür. Bu dönemde gençlerin bedenlerine neler olduğu ve nasıl destek almaları gerektiği konusunda yeterli bilgileri yoktur. Bu nedenle de gençler, kendi sağlıkları için sorumluluk alma bilincinde değildirler. Bedenlerinde olan pek çok değişiklik arasında hastalık belirtilerinin farkında olmazlar ya da hastalıkların önemini göz ardı ederler. Gençler bu sorunları için başvurmaları gereken yerleri de bilmediklerinden mevcut sağlık sorunları için de sağlık hizmetini en az kullanan gruplar arasında yer almaktadırlar. Gençlerin hastalıkları olduğunda tedavi edilmemelerinin altında, tedaviden korkma, toplum tarafından dışlanma endişesi ya da tedavi edilebileceğine inanmama nedenleri de bulunmaktadır. Ergenlik döneminin sağlık hizmetlerine ulaşım imkan ve tutumları, halk sağlığı alanının önemli bir sorumluluğudur.

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı ve Dünya Sağlık Örgütü işbirliği ile yürütülen "Ergenlerin/Gençlerin Cinsel ve Üreme Sağlığını Etkileyen Faktörler" araştırmasına göre (2004); üniversite öğrencilerinin %85'i üreme sağlığı ve cinsel sağlık konusunda hiçbir tıbbi desteğe başvurmamışlardır. Bilgi açığı ve hizmet gereksinimi belirgin olarak ortaya konmuştur. Bu gruba bu konularda hizmet veren ya da vermesi gereken sağlık personeli de kendi bilgi ve becerilerini hizmet sunmada yetersiz bulmaktadır. Ergenlere hizmet sunan sağlık çalışanlarının %71'i ergenle çalışma konusunda bir eğitim almamışlardır. Eğitim alanların sadece %33'ü kendisini ergenlerle çalışmak için yeterli bulmaktadır. Genel olarak hizmet sunucuların yarısı gençlere sundukları hizmetlerin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Hizmet alınabilecek kurum ve kişiler hakkında bilgiler çok sınırlıdır. Gençler bu tür kurumların varolduğunu bilmekle birlikte bu kurumların evli insanların gidip hizmet alabilecekleri yerler olduğunu düşünmekte ve isteseler de kendilerinin gidemediklerini belirtmektedirler.

2006 yılında yapılan "CETAD (Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği) Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Araştırması" nda ise erkekler için en öne çıkan dönemler ergenlik ve 20'li/30'lu yaşlar, kadınlar içinse yeni evlilik, gebelik ve doğum sonrası dönemi ve menopoz olarak belirtilmektedir. Bu sonuç, kadınların önemli bir bölümü için bu alanda uzman / hekim yardımına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Kadınlarda erken yaşta evlilikler azalmakla birlikte hala fazladır (15-19 yaş grubunda %11,9 ve 20-24 yaş grubunda %49,2). Evli olan genç kadınların öğrenim düzeyleri düşüktür. Gençler evliliğin ilk yıllarında çocuk sahi-

bi olmayı istemekte ve modern gebeliği önleyici yöntemleri fazla olarak kullanmamaktadır. (15-19 yaş grubunda %16,9 ve 20-24 yaş grubunda %31,4). Evlilik deneyimi olan genç kadınların %14,4'ü gebelik döneminde doğum öncesi hizmetlerine ulaşamamakta, %20,8'i evde doğum yapmakta ve %17,1'i sağlık personeli yardımı olmaksızın doğum yapmaktadır. Öğrenim gören gençler cinsel yaşama evlilik öncesi başlamakta ve istenmeyen gebeliklerle karşılaşmaktadır. Cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlardan korunmak için kondom kullanımı yaygın değildir. Erkeklerde kadınlara göre cinsel yaşam daha erken yaşta başlamaktadır. Kızlar erkeklere göre daha geç yaşlarda cinsel ilişkide bulunmaktadırlar. Erkekler ve kızların çoğunun "güvenli cinsellik" davranışları göstermedikleri görülmektedir. Kız ve erkeklerin cinsel/üreme sağlığı konusunda bilgileri yetersizdir. Kendi bedenlerini ve doğurganlık süreçlerini öğrenmek istemektedirler. Gençlerin üreme sağlığı bilgi kaynaklarının farklı olduğu bilinmektedir. Kentsel kesimde yapılan araştırmalarda lise öğrencilerinin cinsellik ile ilgili bilgilerine ait bilgi kaynakları sırasıyla arkadaş, gazete-dergi, televizyon ve kitaptır. Üniversite öğrencilerinde bilgi kaynakları daha farklıdır, arkadaş, anne ve baba daha arka planlarda kalmakta ve yazılı bir kaynak daha ön sıralara geçmektedir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki gençler yazılı bilgi kaynaklarını daha fazla kullanmaktadırlar. 2006 yılında yapılan "CETAD Cinsel Sağlık ve Üreme SağlığıAraştırması" sonuçlarına göre çevre ve arkadaşlar, cinsel sağlık ve üreme sağlığı konusunda en önemli bilgi edinme yoludur. Yetişkinlik ve ergenlik dönemlerinde kişisel deneyimler ön plana çıkarken, çocukluk ve ergenlikte anne / babalarından bilgi kaynağı olarak yararlandıkları gözlenmektedir. Daha alt sıralarda yer alan medyadan bilgi edinme davranışı daha çok ergenliğin ileri yıllarında ve yetişkinlik dönemlerinde söz konusu olmaktadır. CETAD yaptığı bu araştırmanın sonucunda "Türkiye'de gençlerin cinsel sağlık ve üreme sağlığı bilgilerine ve sağlık hizmetine ulaşma gereksinimi vardır." sonucuna ulaşmıştır.

Ergenlik dönemi için uygulanmaya çalışılan cinsel eğitim programlarının gençler için özendirici olabileceği ve bu endişelerden dolayı birçok toplumda cinsel eğitimin uygulamasından kaçınıldığı görülmüştür.

1993 yılında DSÖ (Dünya Sağlık Örgütü) tarafından organize edilen bir araştırmada cinsel sağlık eğitimi programlarıyla ilgili 19 araştırma incelenmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir: Araştırmalardan hiçbiri cinsel sağlık eğitiminin, cinsel ilişkinin erken yaşlarda başlamasına neden olduğunu ve cinsel aktiviteyi artırdığını göstermemiştir. Bunun aksine bir kaç araştırma, eğitimin cinsel ilişkiyi geciktirdiğini göstermiştir.

DSÖ tarafından yürütülen daha geniş kapsamlı bir gözden geçirme çalışmasında ise gelişmiş ülkelere ait birden fazla araştırma raporu incelenmiştir. Bu raporlarda da, eğitimin cinsel aktiviteye başlamayı teşvik ettiğine dair hiçbir kanıt bulunamamıştır. Ayrıca raporların bazılarında, cinsel sağlık eğitimi ve HIV/AIDS programlarının birlikte yürütüldüğü yaklaşımların ilk cinsel ilişkiyi geciktirdiği, cinsel aktiviteyi azalttığı ve güvenli cinsel uygulamaların kabulünü artırdığı bulunmuştur. 1960-1997 yılları arasında okullardaki cinsel sağlık eğitimi programlarının etkinliğini araştırmak amacıyla yapılmış makale, rapor ve tezden oluşan 211 bilimsel yayının incelendiği bir çalışmanın sonuçları, cinsel sağlık eğitim programlarının, öğrencilerin cinsellikle ilgili bilgilerinde bir artış sağladığını göstermiştir. Bir ülkede cinsel sağlık eğitimlerini başlatmanın yanı sıra, bu programları bilimsel ilkelere uygun bir şekilde yapılandırmak, sonuçlarını değerlendirmek ve bu sonuçları programların niteliğinin geliştirilmesinde kullanmak önemli aşamalardır. Bilimsel ilkelere uygun yapılan değerlendirmeler, gençlerin cinsel sağlığını geliştirmeye yönelik farklı yaklaşımların ne derece etkili olduklarını göstermesi açısından önemlidir. Bu durum, henüz okullarda cinsel sağlık eğitimlerinin uygulanmadığı, ancak buna yönelik çabaların giderek arttığı ülkemiz için de geçerlidir. Sonuç olarak cinsel sağlık eğitim programlarının, gençlerin cinsel sağlığını koruma ve geliştirmede önemli ve etkili bir yol olduğu görülmektedir. Bu nedenle her ülke kendi koşulları doğrultusunda cinsel sağlık eğitim programlarını hayata geçirmelidir.

Türkiye'de cinsel sağlık eğitimi kapsamına giren konulardan bazıları ilköğretim ve ortaöğretimdeki değişik derslerin programında birbirinden bağımsız olarak yer almaktadır. Bu derslerin müfredata alınmasındaki amaç sadece gençlere bilgi vermektir ve herhangi bir cinsel tutum ve değer geliştirmek açıkça amaçlanmamıştır. Ayrıca bu dersleri işlemekle görevli öğretmenler konu ile ilgili güncel bilgilerden yoksun olabildikleri için ergenlik dönemi sağlık konularını sunmada kendilerini yetersiz hissederek bu konularda yüzeysel bilgiler sunmayı tercih edebilmektedir. Gençlerin cinsel konulardaki tutum ve davranışlarını biçimlendirmeye yönelik planlı bir cinsel sağlık eğitim programı ülkenin gündeminde olmasına karşın, henüz okullarda cinsel sağlık eği-

timi verilmemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum kuruluşları tarafından bölgesel boyutta yürütülen ve sürekliliği olmayan eğitim çalışmalarının ulaşabildiği genç sayısı azdır. Cinsellikle ilgili akademik bilgilerin eksikliği, ülkemizdeki bireylerin ve toplumun cinselliği genellikle üreme işi ve organlarıyla ilgili biyolojik bir eylem olarak dar bir odaktan görmelerine ve cinsel eğitimden korkmalarına neden olmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı ergen üreme/cinsel sağlığı konusunda bazı ek programlar çerçevesinde eğitim vermeye başlamıştır. Özel bir hizmet araştırması olarak, 2000 yılında başlayarak, Ergenlik Döneminde Değişim Projesinde ilköğretim okulları ikinci kademe öğrencilerine eğitilmiş okul dışı görevliler tarafından, kız ve erkek öğrencilere ayrı ayrı, bazı üreme sağlığı bilgileri kısa sürede ve toplu olarak verilmiştir.

Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu'nun desteğinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürütücüsü olduğu bir başka projede İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı tarafından oluşturulan bir eğitim programı ve eğiticiler için geliştirilen bir kitapla eğitim fakültelerinde öğretim elemanları cinsel sağlık bilgileri eğitimi yapabilmeleri için eğitilmiş, bu elemanlar aracılığıyla, gönüllü öğretmen adaylarının bir yarıyılda kredili seçmeli ders olarak, YÖK tarafından onaylanan "Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi" dersi almaları sağlanmıştır. 2000 yılında başlayan ve katılımlı yöntemlerle uygulanan bu derslerden binlerce öğretmen adayı yararlanmış, öğretmen olduklarında çalıştıkları okullarda müfredat içinde uygun yerlerde ve müfredat dışı etkinlik olarak öğrencileri bilgilendirmektedirler. Projede MEB'na ergen sağlığının geliştirilmesi amacıyla müfredat önerileri de geliştirilmiştir.

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin erken yaşta bilgilenmek istediklerini, ancak ailelerin bilgisinin sınırlı olduğunu düşündüklerinden, bu bilgilenmenin öncelikle okulda yapılmasını önerdiklerini göstermektedir.

Nasıl Bir Cinsel Eğitim Olmalı?

Cinsel Eğitim ve Araştırma Derneği (CETAD)'ninAvrupa Birliği tarafından finanse edilen T.C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Üreme Sağlığı Programı kapsamında desteklenen "Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Alanında Ulusal ve Yerel Medya Yoluyla Savunuculuk" projesinde Gençlik ve Cinsellik Bilgilendirme Dosyası (2006) hazırlanmış ve yazılı olarak basılmıştır. Bu dosyada ergenlik döneminde cinsel eğitimin özellikleri ve psiko-sosyal etkileri Dünya'da ve Türkiye'de yapılan araştırma, uygulama ve projeler derlenmiş,şu bilgilere ulaşılmış ve eğitim ve sağlık otoritelerinin mutlaka yararlanması gereken önemli öneriler de bulunulmuştur:

Ebeveynler çocuklarının cinsel konulardaki ilk eğiticileridir. İnsanlar doğdukları andan itibaren, başta ebeveynleri olmak üzere yakın çevrelerinden cinsellikle ilgili mesajlar almaya başlarlar. Ebeveynler çocuklarıyla konuşma, duygularını paylaşma, sevgi gösterme, onları giydirme ve onlara vücut bölümlerinin isimlerini öğretme gibi davranışlarla çocuklarına cinsellikle ilgili ilk bilgileri ve değer yargılarını aktarmaktadır. Bu konularda çocukları ile iletişim kurmak istemeyen, katı tutum içinde olan ebeveynlerin eksikliğini gençler başka türlü tamamlamaya çalışırlar. Ebeveynler bu durumda onlara sağlıklı bir yaşam sağlama fırsatını kaçırırlar, her türlü istenmeyen durumla karşılaşma olasılıklarını artırırlar.

Yapılan araştırmalar okullardaki cinsel eğitimin daha çok biyolojik bilgi içerdiğini ergenlerin davranış ve tutumlarını, karar alma süreçlerini geliştirmediğini ve bu sebeple ergenlerin cinsel etkinlikleri ve koruyucu önlemler konusundaki tutumları üzerinde olumlu bir etki yapmadığını göstermektedir.

Ergenlik döneminde, gencin ileriye dönük bedensel ve psikososyal sağlığına etkisi olabilecek kararlar arasında cinsellikle ilgili olanlar önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Bu tür kararları vermede gençlerin en önemli kılavuzu, cinsellikle ilgili doğru değerlere sahip olmasıdır. Bu açıdan, ergenlik döneminde cinsel davranışları yönlendirecek toplumsal değerlerin gençlere kazandırılması önemlidir.

Gençlere Cinsellikle İlgili Kararlarını Verirken Yol Gösterici Olabilecek Değerler:

Cinsellik insan yaşamının sağlıklı ve doğal bir parçasıdır. Cinsellik tüm insanlara özgüdür. Cinsellik bedensel, ahlaksal, sosyal, psikolojik ve duygusal boyutlar içerir. Her insan özeldir ve değerlidir. İnsanlar cinselliklerini farklı biçimlerde ifade ederler ve yaşarlar. Her birey, diğerlerinin cinsellikle ilgili farklı değer ve inançları olabileceğini kabul etmek ve bu farklılığa saygı göstermek zorundadır. Cinsel yaşam zorlama ve sömürüden uzak olmalıdır. Cinsel davranışlar içten ve karşılıklı güven ve saygıya dayalı olmalıdır. Bütün çocuklar cinsiyeti gözetilmeden sevilmeli ve korunmalıdır. Bütün cinsel kararların etkileri ve sonuçları vardır. İnsanların cinsel kararlarını verme hakları vardır. Ailelerin çocukla-

rına cinsellikle ilgili bilgi vermesi ve temel değerleri onlarla paylaşması toplumun yararınadır. Gençlerin cinsel olgunluğa ulaşmaları sürecinde cinselliklerini araştırmaları doğaldır. Düşünülmeden yaşanan cinsel deneyimler risk içerir. Cinsel deneyim yaşayacak gençler sağlık merkezlerinden bilgi ve destek alabilirler. Cinsel davranışlar sorumluluk üstlenmeyi ve özdenetimi gerektirir. Cinsel ilişkiyi erteleme, istenmeyen gebeliklerden, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar ve AIDS'den korunmada çok önemli bir yöntemdir. Gençler, yetişkin olma sürecinde cinsellikle ilgili değerlerini de geliştirirler. Koruyucu cinsel davranışı öğrenmek ve benimsemek cinsel sağlığı korumak için önemlidir. Gençlere yukarıdaki değerlere dayanılarak cinsellikle ilgili temel bir davranış ve anlayış kazandırılması cinsellik eğitiminin temel amaçlarından biridir. Bu anlayışın içselleştirilmesi için, gencin yukarıdaki değerleri özümseyerek kendi kişiliği ile bütünleştirmesi sağlanmalıdır.

Küçük yaşlardan başlayarak alınan kapsamlı bir cinsel eğitimin çocuklar ve gençler üzerinde olması beklenen etkileri şu şekildedir: kendilerinde meydana gelen fiziksel ve duygusal gelişimleri anlama ve kabullenmek, bedeni hakkında olumlu duygular taşıma, bireysel farklılıkları kabullenmek, şu andaki ve gelecekte yaşamlarında cinsel davranışlarıyla ilgili bilinçli ve sorumlu kararlar alabilmek, kadın ya da erkek olarak kendi cinsiyeti hakkında olumlu duygular taşımak, cinsel konular hakkında rahat bir şekilde konuşma ve ifade edebilme becerisi, uygun ve uygun olmayan cinsel davranışları anlayabilmek, cinsel taciz ve istismara karşı kendini koruyabilmek, cinsel yolla bulaşan hastalıklardan ve istenmeyen gebeliklerden korunmayı başarmak.

Cinsel Eğitim Modeli İçin Öneri:

Çocuklara ve gençlere yönelik planlanan cinsel sağlık eğitimlerinin en genel amacı cinsel sağlığın geliştirilmesi; bireylerin, cinsel davranışların pozitif sonuçlarına ulaşmaları ve negatif sonuçlarından uzak olmalarını sağlamaktır. Burada cinsel davranışın olumsuz sonuçları; istenmeyen gebelik, cinsel baskılar, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar / AIDS ve cinsel işlev bozuklukları gibi durumları ifade etmektedir. Pozitif sonuçlar ise; özgüven, kendine ve başkalarına saygı duyma, cinsel baskılar ve zorlamalardan uzak olma, cinsel yaşamdan hoşnut olma ve planlanmış anne ya da baba olma gibi durumlardır.

Kapsamlı cinsel eğitim programlarını dört temel üzerine oturtmak mümkündür:

1- Bilgi: Gençlere; insan üremesi, büyüme-gelişme, anatomi, fizyoloji, mastürbasyon, aile yaşamı, gebelik, doğum, ebeveynlik, aile planlaması, düşük, cinsel tepki, cinsel eğitim, cinsel istismar, CYBE ve AIDS dahil insan cinselliği hakkında doğru bilgi sağlamak.

2- Tutum, Değer ve Anlayış: Gençlerin; ailelerinin cinselliğe ilişkin değerleri anlamaları, kendi değerlerini geliştirmeleri, öz güvenlerini artırmaları, aileleri ve toplumla olan ilişkileriyle ilgili bir anlayış geliştirmeleri, aileleri ve başkalarına karşı olan sorumluluklarını anlamaları, kendi cinsel tutumlarını açığa çıkarmaları, sorgulamaları ve değerlendirmeleri için bir fırsat sağlamak.

3- İlişkiler ve Kişiler Arası Beceriler: Gençlerin; iletişim, karar verme, atılganlık, baskılara karşı koyma, olumlu ilişkiler oluşturma gibi kişiler arası beceriler geliştirmesine yardım etmek.

4- Sorumluluk: Gençlerin; cinsel davranışlarıyla ilgili sorumluluklarını kabul etme ve bunları yerine getirmelerine yardım etmek.

Bu amaçlara ulaşmak için cinsel eğitim programlarının içeriğinin kapsamlı olması gerektiği önem taşımaktadır. Buna göre; cinsel eğitim programlarının içeriğinin oluşturulmasında rehber olacak altı anahtar kavram belirlenmiştir. İnsan gelişimi, ilişkiler, kişisel beceriler, cinsel davranış, cinsel sağlık, toplum ve kültür olarak sıralanmıştır.

Belirlenen bu içeriğin her toplumun kendi kültürel ve sosyal yapısına, öğrencilerin yaş ve gelişimsel seviyelerine uygun bir şekilde düzenlenmesi gerektiği önerilmektedir.

Kaynaklar:

CETAD (Cinsel Eğitim Tedavi Araştırma Derneği) (2006), Gençlik ve Cinsellik, Bilgilendirme Dosyası- 7

Steinbeg, L.(2007), Ergenlik, Çev:F. Çok, İmge Kitabevi

Adams,J. F (1995), Ergenliği Anlamak, Çev: B. Onur,İmge Kitabevi

Set, T.Dağdeviren,N. Aktürk,Z (2006), Ergenlikte Cinsellik, *Genel Tıp Dergisi* 16(3):137-141

Çalışandemir, F.Bencik, S.,Artan, İ.(2008) Çocukların Cinsel Eğitimi: Geçmişten Günümüze Bir Bakış, *Eğitim ve Bilim*,33 (150)

Özel Gereksinimli Bireyler ve Cinsiyet/Cinsel Eğitim

Deniz Sevimli

Cinsel eğitim toplumsal olarak zorlandığımız bir konu. Nedenleri arasında binlerce durumu ya da düşünce biçimini sayabiliriz. Toplumsal, politik, sosyal, ekonomik, psikolojik vb... Genel olarak baktığımızda beş gelişim alanından bahsedebiliriz. Bunlar; bilişsel, dil, fiziksel, duygusal ve cinsel gelişim alanları. Cinsel gelişim alanı da tıpkı diğer gelişim alanları gibi bir gelişim alanıdır ve bütün insanlar bu aşamadan geçer.

Doğadaki bütün canlılar dünyaya gelir gelmez ne yapacaklarını bilirler. Yani türe özgü davranışları vardır. Bir tek insan yavrusunun davranışlarının tamamı öğrenilmiş davranışlardır. Bu durumda insanın bir öğreticisi olması gerekir. Ve ilk öğretici içinde doğduğu ilk sosyal yapıdır. Yani ailedir. Tıpkı diğer gelişim alanlarında olduğu gibi cinsel gelişim alanında da gelişime özgü eğitim verilmediğinde bu durum bize problem davranış olarak geri döner. Gelişim özelliği ne olursa olsun, cinsel gelişim ve mahremiyet eğitimi paralel olmak zorundadır. Gelişimsel olarak mahremiyet eğitiminin ve tuvalet eğitiminin 1. basamakta tamamlanması gerekiyor. Bu durum beraberinde dokunulmazlık eğitimini de getirir. Aslında hepsi birbiriyle paralel ve birbirini destekleyen çalışmalardır. Cinsiyet ve cinsel eğitim toplumun temel birimi olan ailede başlamalı. Anne ve babalara baktığımızda ise bu konuda genel olarak eğitim ve bilginin yetersiz olduğu ve bazen de yanlış bilgilerin olduğu karşımıza çıkıyor.

Normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi özel gereksinimli bireylerde de cinsel gelişim alanları ile ilgili eğitimlerin olmadığını ya da yetersiz olduğunu görebiliyoruz. Özel gereksinimli bireylerin cinsel gelişim süreçleri tüm gelişim alanlarında olduğu gibi normal gelişim gösteren çocuk ve ergenlerle aynı sırayı takip ediyor. Cinsel gelişim alanındaki problemler ergenlik çağındaki bireyin özel gereksinimli olsun veya olmasın hepsinde görülüyor. Bu dönem ergenlerin en yoğun sorun yaşadığı ve cinsel kimliğini kazandığı dönemdir. Çocukluktan ergenliğe geçilmesi, bireyin beden özelliklerinin hızlı bir şekilde değişiklik göstermesi bu süreç içinde gerçekleşir.

Ülkemizdeki cinsel gelişim alanındaki eğitimlere baktığımızda bu alanda herhangi bir programın resmi kurumlarda bulunmadığını görüyoruz. Bu da gelişim alanı olarak cinsel gelişim alanına ne kadar önem verdiğimizin göstergesi. Toplumsal olarak bu alandaki durumumuza baktığımızda ise bolca ihmal, istismar, taciz ve tecavüz ile karşılaşabiliyoruz.

Peki bu durumda cinsiyet/cinsel eğitimin yetersizliğinin ortaya çıkardığı sonuçlar neler? Bolca küçük yaşta evlilikler, kadın cinayetleri, özellikle çocuk ve gençlere dönük istismar, özel gereksinimli bireylere dönük istismar, taciz ve tecavüz. Bunlardan daha önemli nasıl sonuçlar olabilir ki!

Ayrıca istatistikler bize özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireyler tarafından istismar edildiğini gösteriyor. Yani bir özel gereksinimli birey, başka bir özel gereksinimli bireyi ya da 'normal gelişim gösteren' bir bireyi istismar etmiyor.

Özel eğitim uygulama okullarında, rehabilitasyon merkezlerinde bazı

çalışmaların yapıldığına tanık olabiliyoruz. Bu durum iyi bir gelişme olmakla beraber yetersizdir. Toplumumuzda genel olarak cinsel eğitim ve cinsiyet eğitimi bilimsel açıdan öğretilmediği için yanlış ve eksik bilgiler yayılıyor. Bu alanda bilgi kirliliğinin çok yoğun olduğu görülüyor.

Tüm bu bilgi ve değerlendirmeler ışığında öneriler hem özel gereksinimli bireyler hem de 'normal gelişim gösteren' bireyler açısından şöyle sıralanabilir;

Cinsel gelişim ve cinsiyet eğitimi ailede başlar,

1. kademede mahremiyet eğitimiyle beraber tuvalet eğitimi peşinden dokunulmazlık eğitimi verilmelidir.

Okul öncesi, ana sınıfı, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri yaş ve gelişim özelliklerine göre cinsel eğitim hakkında bilgi ve beceri sahibi olmalı.

Cinsel gelişim ve eğitim ömür boyu sürer. Durağan değil hareketli, kendi içinde devinimleri olan bir alandır. Bu yüzden her dönem, döneme özgü çalışmalar yapılmalı.

Cinsel eğitim ve cinsiyet eğitimi alanında özel gereksinimli bireyler farklı bir yerde duruyor. Özel durumları gereği kendini koruma, kollama davranışları yetersiz kalabiliyor. Farklılıkları toplum içinde birden bire dezavantaja dönüşüyor. Psikolojik olarak birden fazla rahatsızlığı ve farklılığı bir arada bulunduran birey, cinsel açıdan kendini koruyamadığında çok ciddi farklı psikolojik ve toplumsal durumlarla karşılaşabiliyor.

Birçok psikoterapi seansında rahatsızlıkların arka planında cinsel konulardaki bilgisizlik, yanlış bilgi ve davranışların bulunduğunu görebiliyoruz. Bununla birlikte ihmal ve istismar yaşam deneyimleri kişinin çocukluk döneminde önemli bir yer kaplayabiliyor.

Daha sağlıklı nesiller ve toplum için cinsiyet/cinsel eğitim sadece örgün eğitim kurumlarında değil, toplumun her alanında ve özellikle de ailede zorunlu hale gelmelidir. Yoksa bir bebekten katil ve sapık bir insan yaratmaya devam ederiz.

Kuzey Kıbrıs'ta Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Tahir Gökçebel

Cinsiyet Eşitliği Kavramı Üzerine:

Toplumsal cinsiyet kavramı feminist literatüre 1972'de İngiliz sosyolog Ann Oakley tarafından sunulmuştur. Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet ve Toplum isimli kitabında kadınların ezilmişliğinde cinsiyetin belirleyici olmadığını iddia ederek kavramı dolaşıma sokmuştur. Toplumsal cinsiyet bir toplumda kadınlar ve erkekler, cinsiyetler için kültür, gelenekler, eğitim, din ve diğer kurumlar tarafından uygun görülen toplumsal roller ve sorumluluklar, davranışlar, konumlar, beklentiler, güç ve ayrıcalıklar, hak ve fırsatlar olarak tanımlanmıştır. Bunların toplum tarafından kadınlar ve erkeklere yüklenmesine toplumsal inşa denilmiştir. Toplumsal cinsiyet, cinsiyetler üzerine yüklenen ve dayatılan toplumsallaşma yolu ile öğrenilen cinsiyet kimliğini anlatan bir kavram olarak tanımlanmıştır.

Toplumsal cinsiyet terimi toplumdaki farklı cinselliklerin kurgulanmışlıklarını vurgular, zaman içinde veya değişik topluluklarda, siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel dönüşümler sonucu değişebileceklerini varsayar. Kavram, üremeye ilişkin farklı işlevleri olan cinsiyetlere sahip kişilerin, cinsel yönelimleri farklı olanların, değişik tarihsel dönem veya kültürel bağlamlarda kurgulanan cinsel kimlikleriyle ilgili tüm roller, değerler ve davranış beklentilerini kapsar. Bir zamanlar kadınların sadece evde anne ve eş rollerini benimsemeleri beklenirken, bugün artık toplum hayatında her alanda yer almaları, iş hayatına katılmaları ya da siyasal alanda temsilci rolleri-ni üstlenmeleri beklenir oldu. Kadının toplumsal hayata daha çok katılması, yönetici, lider olması talep edilir oldu. Toplumsal cinsiyet kalıpları değiştiği için, artık kız çocuklarını okula göndermemek veya erken yaşta evlendirmek büyük çoğunluk tarafından yanlış olarak kabul ediliyor. LGBT kişiler de kendi toplumsal cinsiyetlerini, kendi eğilimleri doğrultusunda, şekillendiriyor. Toplumda farkındalık artıyor.

Farklı cinsiyettekilerin, varoluşlarında ve gelişimlerinde birbirine bağlı olmalarına rağmen, toplumda yer alma biçim ve imkânları açısından birbirlerine oranla önemli farklılıklara sahiptirler. Bu farklılıkların en somut alanlarından birisi kamusal alana da yansıyan boyutu mesleklere göre dağılımdır. Farklı cinsiyettekilerin temsil durumu ve konumları

eşitlik değil, farklılık ve hatta ayrımcılık temelinde oluşmaktadır. Mesleklerdeki bu farklılıkların erkeklerin lehine olup-olmadığı tartışılır olmakla birlikte, büyük oranda kadınların aleyhine olduğun da kuşku yoktur.

Toplumsal cinsiyetteki eşitliğe geniş bir perspektiften bakarken; insan olarak doğmaktan kaynaklanan ve bu yüzden herkesin eşit haklara sahip olduğu gerçeği öncelikli bir gerçektir. Diğer bir belirleyici öğe; fırsat eşitliğidir. Diğer bir deyiş ile ilerleme kişinin kişisel beceri ve yeteneğine bağlıdır. Kadın ve erkek aynı işi yapıyorsa aynı maaşı almalıdır. Eşit işe eşit ücret gibi ... Üçüncü eşitlik türü; şartlarda eşitliktir. Fırsat eşitliği, şartlarda eşitliğin doğal bir sonucudur ancak, yaratılması en güç olandır. Burada anlatılmak istenen; bireylere fırsat eşitliği verilirken onların başlangıç noktalarının da eşitlenmesidir ki toplumda var olan katmanlaşma, eşitsizlikler de göz önüne alındığında, yaratılması en güç olan eşitlik türünün, şartlarda eşitlik olduğu açıkça görülmektedir. Toplumsal cinsiyet kavramını (Mainstreaming-ana akım) Avrupa 1995 yılında benimsemiş olmakla beraber, 1997 yılında Amsterdam Sözleşmesi ile yasallık kazandırmıştır. Eşitliğin bu aşamasında göz önüne alınan şey, toplumsal cinsiyetten doğmuş olan sonuçlardır. Örneğin, İsveç'te erkeklerin sadece yüzde birlik bir kısmı tarafından kullanılıyor olmasına karşın erkeklere de bir buçuk yıllık doğum izni tanınmaktadır. Ailenin kendi çocuğunu yetiştirmesini istemesi durumda devlet üç yıl aileye destek olmaktadır. Ancak bu yükümlülüğün yarısını anneye yarısını babaya yüklemektedir. Toplumdaki eşitliği sağlayan temellerden biri toplumsal cinsiyetteki eşitliktir. Dördüncü eşitlik türü ise; sonuçlarda eşitlik olarak adlandırılmaktadır. Pozitif ayrımcılık olarak da bilinmekte olan bu eşitlik türü; çocuklar, azınlıklar, kadınlar, LGBT bireyler ... gibi avantajsız gruplara bazı imtiyazlar vererek fırsat eşitliği sağlamaktadır. En radikal ve en gerçekçi olan eşitlik türüdür.

Cinsiyetin toplumsal ilişkiler içinde kurulması, insanların benliklerinin kuruluşunun da bir parçası olur. Nasıl insanlar olunduğunu, neleri hayal edip nelerden vazgeçildiğini, nelerin yapıldığını belirler. Farklı cinsiyettekiler her şeyden önce yaptıkları işlerle birbirlerinden ayrılırlar, yürüttükleri faaliyetlerin farklılaşması, onların deneyimlerini de farklılaştırır. Cinsiyete dayalı işbölümü, cinsiyeti farklılaştırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal kaynaklara erişimlerini de etkiler ve eşitsiz kılar. Bu eşitsizlik, cinsiyete dayalı çeşitli ayrımcılık ve engellemelerle güçlenir, sadece kadınların, farklı cinsiyetlerin, eşit olmayan bireylerin değil, bütün toplumun ekonomik, siyasal, kültürel gelişmesi önünde ciddi bir engel haline gelir.

KKTC; Eşitlik yasal anlamda sadece biçimsel yönden ele alınmaktadır:

Anayasa:Madde 8 (Eşitlik)

(1) Herkes, hiçbir ayırım gözetilmeksizin, Anayasa ve yasa önünde eşittir, Hiçbir kişi, aile, zümre veya sınıfa ayrıcalık tanınamaz.

Milli Eğitim Yasasında ise: Madde 10/1 (Fırsat ve olanak Eşitliği)

Toplum bireylerine, eğitim görmede fırsat ve olanak eşitliği sağlanır. Denilmekte ancak bununla ilgili somut hiçbir yapılanma, kadro oluşturma zorunluluğu tanımlanmamaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimde (erişim, eğitim süreçleri ve eğitimin çıktıları) ele alındığında, çocuklara her türlü kalıp yargıdan uzak biçimde, gerçek anlamda eşit haklar tanınması, eşit fırsatlar sağlanması ve eşit muamelenin güvence altına alınması anlamına gelir. Kapitalist sistemin yarattığı eşitsizlikler, tanınmayan bu coğrafyada toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde katmerlenmektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği eşitsizliklerin her alanda derinleştiği günümüzde, temel bir insan hakkı olarak çok daha fazla önem kazanmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitliğini geliştirmek, kapitalist sistemin yarattığı sınıfsal tüm eşitsizlikleri ortadan kaldırmak; yoksulluğu azaltmak, sağlığı, eğitimi, korumayı ve refahı desteklemek sağlıklı bir toplum oluşturmak demektir. Sağlıklı bir toplum iyi bir gelecek, toplumsal bir gelişim demektir. Bu felsefeye bağlı bir eğitim sistemi maalesef Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin ana gailesi ve yapılanması olmaktan çok uzaktadır. Toplumdaki hiyerarşik örgütlenme, kültürlenme, statüko sürmekte ve ataerkil yaklaşım her alana hakim olmaktadır.

KAYAD (Kadından Yaşama Destek Derneği) aktivisti ve "Birlikte daha Güçlüyüz" projesinin koordinatörü Av. Mine Atlı Kuzey Kıbrıs'ta Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Üzerine:

"Kadına Yönelik şiddet ve ev içi şiddetin ve bunlarla mücadeleye ilişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi (İstanbul Sözleşmesi) 58/2011 Yasası; Avrupa Sözleşmesi onay yasası onaylanmış ve yürürlüktedir".

"Bu yasa uyarıca devletlerin sivil toplum örgütleri ile işbirliği yaprak ev içi şiddeti önlemesi ve toplum-

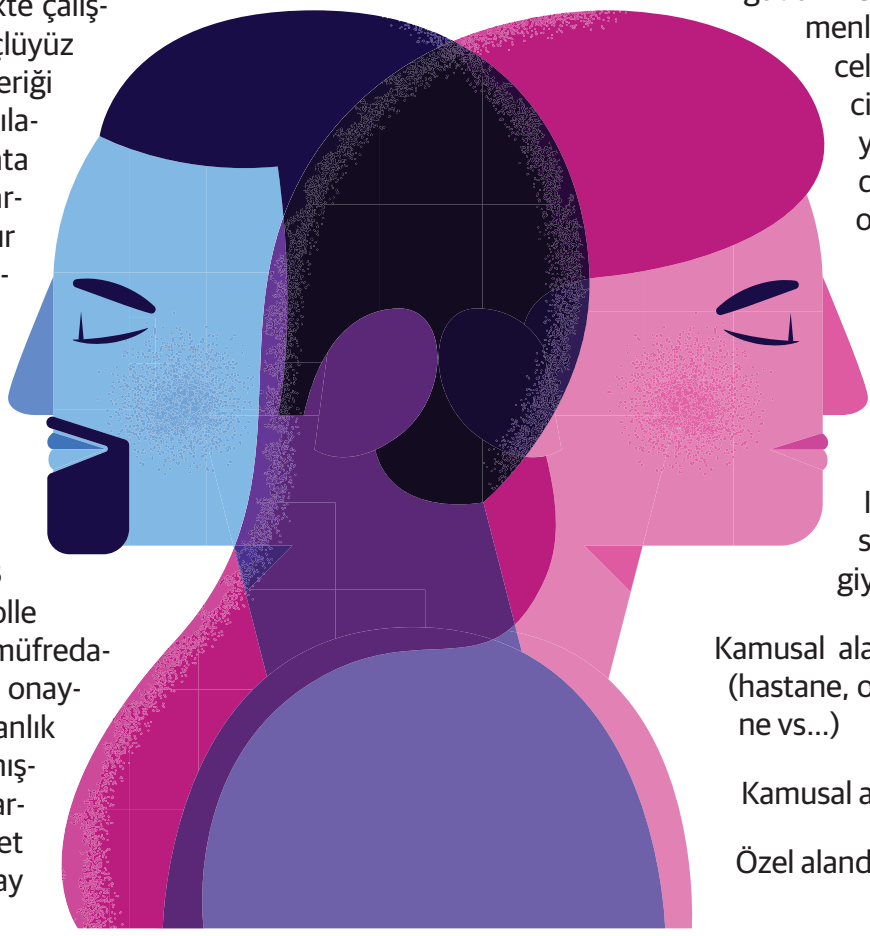
sal cinsiyet eşitliğini sağlaması bir yükümlülüktür. Bu konudaki yükümlülüğünü sivil toplum örgütleri ile işbirliği yaparak yerine getirmesi emrediliyor".

Özellikle 2018 de hazırlanan Toplumsal Cinsiyet Eşitliği müfredatının Kıbrıs Türk Eğitim Sistemine girmesi çalışmaları önemlidir. İngiltere eğitim sistemi incelenerek hazırlanan müfredat konusunda Milli Eğitim Bakanlığı ile istişare edilerek "Okullara Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin nasıl dahil edileceği" üzerinde çalışılmıştır. 14 dersi kapsayan ve başlangıçta 13-15 yaş grubuna yönelik hazırlanan müfredat programında; ergenlik çağındaki biyolojik değişmelerin yanında yaşanan duygusal değişmeler, değişik cinsel yönelimlerin tanıtılması (LGBTIQA), kendi öz benlikleri, saygınlıkları, şiddet, baskı, flört, rıza gibi kavramlarda farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır. KAYAD'ın birçok sivil toplum örgütü ile birlikte çalıştığı "Birlikte Daha Güçlüyüz Projesi" ile müfredat içeriği şekillendirilmiş, anlaşılabilir, rahat bir müfredata dönüştürülmüştür. Yargı içermeyen, evet-hayır olarak zorlamayan, çocukların ve ailelerin sıkıntı yaşamadan görebileceği bir eğitim materyali haline getirilmiştir.

Bu hazırlıklar ve çalışmalardan sonra MEB ile imzalanan protokolle bu müfredatın, okul müfredatına dönüştürüleceği onaylanmasına rağmen bakanlık henüz bir adım atmamıştır. 58/2011 Kadına Karşı Şiddet ve Ev İçi Şiddet Avrupa Sözleşmesi onay yasasına göre (İstanbul Sözleşmesi) devletlere ev içi şiddetin önlenmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması konusunda çalışmalar ve eğitim yapılması yükümlülüğünü yüklemektedir.

AB destekli birçok proje ve yasal çalışmalar pandemi ile birlikte büyük darbe almış, fonlamaları durdurulan ilk konular olmuşlardır. Toplumsal cinsiyet eşitliği mücadelesinde ara verilmesi durumunda hızlı bir şekilde geriye gitmenin mümkün olduğu gerçekliği vardır. Bu yüzden özellikle öğretmen sendikalarına (KTOEÖS ve KTÖS) ve sivil toplum örgütlerine büyük görev düşmektedir.

"Ev içi şiddet de toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ürünüdür. Ev içi şiddetin kaynağında güç ve kontrol vardır. Bir erkeğin bir kadın üzerinde tahakküm kurma hakkına sahip olduğuna inanması vardır. Toplumsal



le başarılabilir" diyen Mine Atlı, bu konuda diğer toplumsal paydaşlarla birlikte KAYAD olarak çalışmaların devamının takipçisi olunacağının altını çizmiştir.

Çocuklar için anne-baba tarafından bilindiği andan itibaren, ister doğum öncesinde isterse hemen doğum sonrasında olsun, toplumsal cinsiyetin o çocuk için uygun özellikleri derlenmeye ve işletilmeye başlanmaktadır. Takip eden süreçte ise bir kültür ortamına ve dolayısıyla toplumsal cinsiyetin özellikleri ve kuralları belirlenmiş ortamına doğan bireyin de içselleştireceği toplumsal cinsiyet bütün boyutlarıyla inşa olunmaktadır.

Kıbrıs Türk Eğitiminin İlk Öğretim Programında Somut Örnekler:

Kuzey Kıbrıs'ta İlkokul 1-5. sınıflarında kullanılan Hayat Bilgisi ve Türkçe okuma kitaplarında ilkokullarda örgütlü KTÖS'ün(Kıbrıs Türk öğretmenler Sendikası) yaptığı inceleme bizlere toplumsal cinsiyetteki eşitlik anlayışının geliştirilmesi hedefinden ne kadar uzak olduğunu gösteriyor.

Kitaplarda yapılan taramada;

Erkek figür sayısı: 759

Kız figür: 596 (Kızların sadece 63'ü pantolon giymekte)

Kamusal alanda erkek figürü: 576 (hastane, okul, restoran, kütüphane vs...)

Kamusal alanda kız figürü : 393

Özel alanda erkek figürü: 183

Özel alanda kız figürü: 203 (ev içi vs...)

Mesleklerden, ev içi işlere, işbölümünden, sorumluluklara kadar her alanda belirlenmiş geleneksel rollere bağlı resimler, görevler, tanımlar yapılarak ataerkil bir kültürleme, eğitim hakim kılınmıştır. Bu çalışma ile Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminde var olan Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin eğitim yoluyla giderilmesi gailesi olmadığı gibi var olan eşitsiz sistemin yeniden üretilmesi, var olan toplumsal rollerin benimsetilmesi anlayışı hakimdir.

Kıbrıs Türk Eğitimi Nereye Gidiyor:

Özellikle Kıbrıs Türk Toplumu için 2002 yıllından sonra Annan Planı, AB üyeliği süreci ile hukuk ve siyasette gelişmeler sağlamış Toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı için çalışmalar yoğunlaşmıştır. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Değişiklik Yasası, Aile Yasası gibi yasalar çıkarılmış, LGBT bireylerin hakları zayıf çalışmalarla da olsa geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

Günümüzde Türkiye'deki mevcut iktidarın gerici, geleneksel, muhafazakar etkileri, Kıbrıs Türk Eğitim Sistemine doğrudan yansımaktadır. Öncelikle ilköğretim ve ortaöğretim müfredat programı bazı dersler hariç (vatandaşlık, Kıbrıs Coğrafyası, Kıbrıs tarihi gibi) tamamen Türkiye Cumhuriyetinden gelen kitapların müfredatı ile sürdürülmektedir. Bağımsız bir devlet olduğu söylenen KKTC'nin Anayasasının geçici 10. maddesi ile ateşkes durumu devam ettiği sürece yetki TC devletine bırakılmaktadır. Keza KKTC Milli Eğitim Yasasının 22. maddesi ''KKTC'de uygulanan eğitim ,öğretim işleri Türkiye Cumhuriyeti ile uyumlu olmak zorundadır'' şeklindedir. AKP ile birlikte eğitimde dinselleştirme, muhafazakarlaştırma amacı ile asimilasyon ve entegrasyon çalışmaları Türkiye'deki gibi dizayn edilmeye çalışılmaktadır. 2011 yılında KTO-EÖS (Kıbrıs Türk Orta Eğitim Öğretmenler Sendikası) başkanı olduğum sırada, Tüm meslek liselerine ilahiyat alanı açılma dayatmasıyla karşı karşıya kaldık. Aylarca süren grevimiz sonrası bu alan açılamamış, sonrasında TC eliyle atanan Kıbrıs Türk Vakıflar Dairesi başkanlığının katkılarıyla 2013 yılında HSİK (Hala Sultan İlahiyat Koleji açtırılmış ve faaliyete sokulmuştur. Bugün Kıbrıs'ın kuzeyinde onlarca dernek, vakıf kurdurulmuş, yurtlar açılmış ve toplumu dönüştürme çalışmaları hızla devam edilmektedir. Okullarda ideolojik sembollerle öğrenciler, öğretmenler bilinçli olarak çoğaltılmak istenmekte, yargıya bizzat TC Cumhurbaşkanı tarafından Müdahale edilmektedir. Kurân kurslarının bakanlığın yetkisinde olduğuna karar veren Anayasa Mahkemesinin kararını geri alması için açıkça tavır konulmaktadır.

Yani AKP'nin toplumu dönüştürmek için ortaya koyduğu ideolojik tahakkümün Kıbrıs Türk Eğitim Sistemine her alanda hakim kılındığını, dolayısı ile Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine bakış açısının Türkiye ile benzerlik göstermeye başladığını belirtmek isterim. Laik,demokratik bir toplum yapısına sahip olan Kıbrıs Türk toplumu başta nüfus, eğitim, ekonomik, siyasi, kültürel dayatmalarla karşı karşıya bırakılmıştır. AKP'nin en yetkili ağızlarınca sürekli ve hiç çekinilmeden dile getirilen "bizde ne varsa sizde de olacak" baskıları artarak devam etmektedir. Bunlar karşısında susmadan, yılmadan mücadele ediyoruz ve etmeye devam edeceğiz.

İnsan haklarını ve kadın-erkek eşitliğini benimsemiş nesiller yetiştirmek 21. yüzyıl modern eğitim anlayışının temel ilkelerinden biridir. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliği algısının oluşturulmasındaeğitim kurumlarının etkisi göz ardı edilemez. Toplumun geleceğinin şekillendirildiği yetişme döneminde çocuklara eşitlik algısının kazandırılmasının önemi son yıllarda ülkemizde ve dünyada gerçekleşen olumsuz vakalara bakılınca daha da iyi anlaşılmaktadır. Çocuklara kişilik gelişimlerinin şekillendirildiği dönemlerde doğru ve olumlu toplumsal cinsiyet algısının kazandırılması kritik değer taşımaktadır

KULANILAN KAYNAKLAR:

1- Prof.dr. Yıldız Ecevit; Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Temel Kavramları (Eğitim Materyali)

2- Celalettin VATANDAŞ; Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı

3- Bryan S.Turner; Eşitlik (Dost Kitapevi)

4- İlknur Üstün; Toplumsal cinsiyet eşitliği hesaba katabiliyor muyuz?

5- Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği; KTÖS Yayınları, kasım.2014

6- Murat Tuncer, Burcu Gezer Şen ;Okul Öncesi Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine yönelik Türkiye'de yapılan çalışmalar, 2018

7- KAYAD (kadından Yaşama Destek Derneği) ;"Birlikte Daha Güçlüyüz" (Eğitim Müfredatı- Özeti, 2019)

• *Not: Ayrıca Önemli katkısını aldığım KAYAD (Kadından Yaşama Destek Derneği) aktivisti ve "Birlikte daha Güçlüyüz" projesinin koordinatörü Av. Mine Atlıy'a çok teşekkür ederim.*

Çocuklar Ne Öğrenir Ne Öğretir

Prof. Dr. Ferhunde Öktem

Büyüme ve gelişme 4 ana dalda olmaktadır: Bedensel, ruhsal, bilişsel ve toplumsal. Bu dört ana dal, birbirlerinin gelişimlerini kışkırtır, zaman zaman ödünler, birbirlerinden aldıkları güçle görkemli bir yapıya dönüşür. Bu dönüşümde her yapının gelişim özellikleri vardır ve sunulacak bakım, gözetim, besleme katkılarının bu özelliklere göre yapılması gerekir. Eğitim bu katkıların en önde gelenlerindendir. Neyin, ne zaman, nasıl, kimlerce verileceği özenli bilgi birikimi, deneyim ve yetkinlikle belirlenir. Eğitimde önde gelen ülkelerin okullarında eğitimcilerin en az yükseklisans eğitimi almaları önemli bir koşul olarak kabul edilmektedir. Ülkemizde ise hızlandırılmış kurslarla "sanki eğitici" yetiştirildiği sık görülen uygulamalardan olmuştur. Eğitim çocukların sindiremedikleri müfredatlarla, eğitimciler ise ustalaşamadıkları becerileriyle görevlerini yerine getirmeye çalışmaktadır. 2016 yılında Muş ilinde Muş İl Müftülüğü ile Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından imzalanan "Eğitimde İş birliği Protokolü" çerçevesinde 12 Kur'an kursu öğreticisi ile bir çalışma yürütülmüştür. 4-6 yaş öğrencilerine eğitim vermeye yönelik olarak düzenlenmiş 3 aylık kurs sertifikası bulunan öğreticiler, dersin öğretmeni ile derse girmiş, çocuklarla çalışmışlardır. Dönem sonunda öğreticilerden alınan bilgilere göre; çalışma grubunda yer alan Kur'an kursu öğreticilerinin hiçbiri kendisini 4-6 yaş grubu öğrencilere yönelik eğitimde yeterli görmemişlerdir. Öğrenci velilerinin bu eğitimden beklentileri farklıdır. Anne babaların, değerler eğitiminin verilmesi konusunda fikir birliği ettiği görülmüştür. Öğreticilerin yeterli donanımlarının olmadığını belirtmelerini saygı ile karşıladım ancak karar vericilerin bu tür bir kursun yeterli olacağını düşünmeleri ise kaygı vericidir.

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü öğrencileriyle hem onlar için uygulama olması hem de çocuklara ilgi ve değerlendirme olanağı bulunması için Atatürk Çocuk Yuvası'na gidiyorduk. Gün sonunda da öğrencilerimizden o günü çocuklarla nasıl geçirdiklerini paylaşmalarını istiyorduk. Çocuk esenliği konusunda çok önemli olan bir bölümde okuyan öğrenci, ilgilendiği çocuğun yalan

söylediğini tahmin ettiğini, çocuğa "Bak sakın yalan söyleme yoksa Allah seni taş eder" dediğini raporuna yazmıştı. Üniversite üçüncü sınıf öğrencisi olmasına karşın, akılcı bir yaklaşımda bulunması ve anlatması yerine Allah ile korkutarak çözüm bulmaya çalışması ve bunu yazacak kadar doğal karşılaması çok üzücü bir durumdur. Gurur duyduğum öğrencilerimin yanı sıra bu tür örnekler hiç olmazsa eğitim dönemlerinde yakalanabilecektir, uygun ve yeterli eğitimi almayanlar ise yetersizliklerini farklı biçimlerde kapatmaya çalışacaklardır.

Bu örneğin tekil olduğu düşünülmemelidir. İtalya'ya yaptığımız bir kültür gezisinde galerideki heykelleri sessizce inceliyorduk. Sessizlik, grupta herkesin sevgi ve ilgisini üzerinde toplayan 4 yaşındaki Ada tarafından bozuldu. Kaygılı bir sesle babasına sokuldu ve "Baba bunlar çok mu yalan söylemiş?" diye sordu. Ada'dan da öğretmeninin, yalan söyleyenleri Allah'ın taş edeceğini söylediğini öğrendik.

Yapılan çalışmalar çocukların Tanrı inancının ailede belirlendiğini göstermektedir. Okul öncesi evrede gerçekleşen en önemli durum özdeşimdir. Bu evre, ruhsal gelişim açısından 3-6 yaşa, "Özdeşim Dönemi" denilecek kadar önemlidir. Kız çocukların babaya, erkek çocukların anneye ilk aşkları oluşur. Sonrasında sağlıklı gelişim gereği çocuklar, kendi cinsiyetindeki ebeveynine öykünerek onunla özdeşim kurmaya, ona benzemeye çalışır. Özdeşim evresinde değerler, rol kazanımları, davranış kalıpları da benimsenmektedir. Anne baba çocuğun yaşamındaki en önemli kahramanlardır. Bu nedenle okulda verilecek dini eğitimlerin anne baba öğretileriyle ters düşmesi çocukların çelişki yaşamalarına yol açar. Bu durum güven ve güvenlik açısından risk yaratacaktır.

Bir yeni yıl tatilinde, o zaman Atina'da görevli olan çok sevdiğim dostlarım Mustafa ve Nuran'ın yanına gidiyordum. Benim için her zaman çok özel olan kızları Zeynep 4.5 yaşındaydı, anaokuluna yeni başlamıştı, dil bilmiyordu ve henüz arkadaşı yoktu. Sınıf arkadaşlarının ucunda haç olan kolyeleri çok dikkatini çekiyor ve sorular soruyordu. Ben de giderken Zeynep'e üzerinde Allah yazan minik bir altın kolye ve Türkçe resimli kitaplar aldım. Zeynep sabah kolyesini takıp, akşam birlikte okuduğumuz kitabını alıp okula gitti. Akşamüzeri okuldan almaya gittiğimizde öğretmen anneyle özel görüşmek istedi "Zeynep bugün okulda çok mutluydu, çok keyifle oyun oynadı, bütün sınıfa kendi dilinde kitap okudu, çocuklar baştan şaşırdılar ama sonra çok eğlendiler" dedi. Eve gelince Zeynep'e neler olduğunu sorduk. "Ben onları anlamadığım için onlarla oynayamıyorduk, ben de kolyeme dokunup Allah'ı oyuna çağırdım, birlikte oynadık" dedi. O keyif ve özgüvenle "Ben onların okuduğu kitabı anlamıyordum ama dinliyordum, onlar da benim kitabımı anlamadılar ama dinlediler" diye ekledi. Çok kısa bir süre sonra sınıfın en güzel konuşanı oldu. Zeynep, erişkinlerin dürüstçe dile getiremedikleri, inancın işlevini zekası ve içtenliğiyle çözmüştü.

Din eğitiminin anaokulunda başlamasına ilişkin yapılan tartışmalarda en önemli konunun içerik ve aktarımı yapacak öğretmenin nitelikleri olduğu çok önemsenmelidir. Yurtdışından aldığım, sonraları Türkçeye de çevrilmiş olan "Çocukların Tanrıya Mektupları" kitabı, biz büyükler için çok önemli dersler içermektedir. Müfredat programlarının çocukların yaklaşım biçimlerinin gözlenip, gelişim evre özelliklerinin belirlenip, çocukluğu her yönüyle bilen alan uzmanlarınca tartışılarak hazırlanması gerekmektedir.

Çocuklardaki Tanrı imgesi konusunda ülkemizde de yapılmış araştırmalar vardır. Çocuğun Tanrı imgesi, ailesinin aktarıları ve kendinin aile içi ilişkileriyle biçimlenir. Sevgi, saygı, hoşgörü, paylaşma gibi değerlerin başat olduğu evlerde, çocukların Tanrı imgelerinin bu özellikleri taşır nitelikte olduğu görülmektedir. Şiddet, ezim, bencillik gibi duygu ve yaklaşımların başat olduğu evlerde ise çocuğun Tanrı ile olan ilişkisi de korkuyu, ceza beklentisini, öfkeyi önceleyen bir ilişkiyi yansıtacaktır.

1987 yılında 4.5 yaşında olan kızıma bakan sevgili Fatma Teyzemiz, kızımın "nenesi" okuma yazması olmayan, Kutludüğün Köyünden gelen, bembeyaz yaşmağı, mis gibi sabun kokan, beş vakit namazını kılan bir büyüğümüzdü. Evimizin çok yakınında Kocatepe Camii yapılmıştı. Fatma Teyze görmek istediği için kızımı da alarak birlikte camiye gittik. Kızım caminin görkeminden çok etkilendi "Anne burası neresi?" diye sordu. Fatma Teyze hemen atıldı "Burası Allah'ın evi" dedi. Kızım büyük bir mutlulukla "Aaaaaa ne güzel, gelmişken bir de Allah'ı görelim" dedi. Allah'ın görünmediğini, bizleri koruduğunu, dileklerimizi yerine getirdiğini, çiçekleri, ağaçları, hayvanları da yarattığını ve koruduğunu söyledim. Kızım bir an kafasında tarttı ve "Enerji gibi desene anne" dedi. Kızımın bulduğu bu güzel açıklama pek çok yetişkinin düşüncesinin ötesindedir.

İnsanların yaptıkları değerlendirmeler, onların yetiştiriliş biçimleriyle, kendilerine kazandırılan değerlerle, özdeşim örnekleriyle belirlenir.

Öğretmen ve arkadaşlar yaşamda önemli özdeşim örnekleridir. Okulculuk oynayan bir çocuğun nasıl bir öğretmende okuduğu hemen anlaşılır: Yöntemi şiddet ağırlıklı olan bir öğretmenden gelen çocuk, öğretmenlik rolünü oynarken cetveli elinde olur, sağa sola hiddetle vurur. Sevecen bir öğretmenin öğrencisi ise sessiz oturma uyarısını "Haydi çocuklarım, çiçek olalım, böcek olalım" sözcükleriyle yapmaktadır. İnanç ve ibadet de böyledir. Din üzerinden korku, cezalandırma, kin ve öfkenin hakim olduğu eğitimlerin, dinin esas oluşturmak istediği, sevgi ve hoşgörüyü kazandırması olası değildir.

3-6 yaş çocuğuna eğitim verecek kişilerin, bu dönem çocuk özelliklerini çok iyi sindirmeleri gerekmektedir. Çocukların gelişim evre özellikleri niteliksel değişimler göstermektedir. Sözgelimi bir çocuk korku içinde annesine "inek kadar bir köpeğin kendini kovaladığını" anlatabilir. Bu onun yalan söylediğini ya da abarttığını göstermez. Bilişsel ve duygusal yapısı nedeniyle o köpek gerçekten inek kadar büyük olarak algılanmaktadır.

Alanyazında çocuklara verilecek din eğitiminin nitelikleri ve yolları konusundaki çalışmalarda bilişsel ve ruhsal gelişim özelliklerinin öncelendiği görülmektedir. Gerek ruhsal gelişim, gerekse bilişsel gelişim konusunda en bilinen kuramların bu eğitimle ilişkisi tartışılmaktadır. Ruhsal gelişim kuramları açısından Freud'la başlayan tartışmalar, neredeyse tüm ruhsal gelişim kuramları ile sürmüştür. Bilişsel gelişim konusunda adı en çok geçen ve eğitimde önemli kilometre taşı olan yaklaşım Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramıdır. Kısıtlı zaman ve yer nedeniyle bu kuramların ayrıntısına burada girmeyeceğim, ancak tümünde ortak olan noktalardan bazılarını vurgulamak isterim:

Ruhsal gelişim olarak bebeğin doğduğu andan başlayarak anne babasıyla kurduğu ilişkinin önemi ve özellikleri alanda sözü geçen tüm kuramcılar tarafından önemsenmiştir. Bu ilişki biçiminin kimlik gelişiminden, kurulacak ilişkilere kadar şimdi ve sonrası için belirleyici olacağı kabul edilmektedir.

Ruhsal gelişimde de çocuğun içinde bulunduğu gelişimsel dönemin çok başat özelliklerinin olduğu, kazanımların bu özellikler çerçevesinde oluşacağı vurgulanmaktadır.

Bilişsel gelişim açısından bakıldığında da benzeri ilkeler geçerlidir. Yaşamın ilk yılları zekanın en hızlı geliştiği, bu evredeki kayıpların ileriki yıllarda ödünlenmesinin çok zor olacağı bilinmektedir. Verilecek eğitimin ve yaptırılacak etkinliklerin gelişim düzeyi gözetilerek belirlenmesi tüm alan çalışanları tarafından benimsenen bir ilkedir. Üzüntüyle belirtmek gerekir ki bu ilke özellikle son zamanlarda en çok gözardı edilen ve önemsenmeyen konudur.

Okul öncesi dönemde çocukların ölüm gibi soyut kavramları anlama konusunda zorluk yaşadıkları sık görülmektedir. Bir kayıp haberinin çocuğa verilmesi özel bilgi, özen ve yetkinlik gerektirir. Zaman zaman gerçek bir kayıp olmadan da çocuklar farklı nedenlerle anne babalarını kaybetme korkusu yaşayabilir. Bu konuya din temelli yaklaşımların çoğunda çözüm olarak çocuğa "ahiret inancını aşılamak" olarak gösterilmektedir. Bu yaklaşım çocuk için uygun bir yol değildir. "Öteki dünyayı sevdikleriyle birlikte olacağı güzel bir yer olarak" tanımlamak çocuklar açısından sorun yaratıcı niteliktedir.

Hacettepe Çocuk Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kliniğimizde bir gün can dostum Doktor Bahar Gökler'le bir proje üstünde çalışıyorduk. Acil servisten ardı ardına ağlayan ve kusan çocuklar gelmeye başladı. Tümünün aynı sınıftan olduğunu öğrendik. Din Bilgisi ve Kültürü dersinde öğretmen "ahirete hazırlık" başlığında bir konu işlemeye karar vermiş. Çocuklara gözlerini kapatmalarını, başlarını sıranın üzerine koymalarını istemiş. "Şimdi öldünüz", "Şimdi sizi yıkadılar". Pamuklar vb. ayrıntılar aktarılarak neredeyse bilinç kaymasının olduğu bir tabloda gömülme aşamasına kadar gelinmiş. Kaygıları giderek artan çocuklar, bedenlerinin kurtlar tarafından kemirildiği bilgisiyle kusarak, ağlayarak, titreyerek tepki vermeye başlamışlar. Durum yatıştırılamayınca aileler okula çağrılmak zorunda kalmış ve sonra hastaneye getirilmişler. "Çocuk istismarı" olarak nitelendirilebilecek bu durumun çocuklar üzerindeki örselemesini onarmak çok zor oldu. Korumasız küçük yüreklerinde ve belleklerinde neler kaldı, onu bilemiyoruz. Bu öğretmen ise sadece başka bir okula atandı.

Din eğitiminin okullarda verilip verilmemesi, hangi yaşta nasıl verileceği, içeriği tartışması farklı ideolojilerin çatışmasında birer araç olarak kullanılmaktadır. Geniş çerçeveden, çocuk gelişim özellikleri gözetilmeden, verilen iletilerin nasıl yorumlanacağı bilinmeden hazırlanan bir müfredat programı ve yeterli donanımı olmadan çalışan öğretmenlerin aktarımıyla din derslerinin beklentinin tam tersi sonuçlar verebileceği açıktır. Erişkinlerin bile adını anmaktan korktukları için "üç harfliler" olarak andıkları cin kavramının çocuk üzerindeki etkisinin düşünülmesi gerekmektedir. Derste "cen-

neti" çok abartılı tanımlarla aktaran öğretmenin 2 öğrencisi kendi aralarında anlaşarak özkıyım (intihar) girişiminde bulunmuştu. Öğretmene göre çocukların henüz adet görmedikleri için günahsız oldukları vurgulanarak, direkt cennete gidecekleri aktarılmıştı. Bazı yaşam zorlukları olan çocuklar da her şeyi yapabilecekleri, her istekleri gerçekleşeceği, her istedikleri kişinin yanında olabileceği bir fırsatı kaçırmamak adına bu dünyadan göç etmeyi seçmişlerdi. İnanca yönelik bir ders, dersi veren kişinin kişisel duyguları, amaçları, bilgi ve inançlarıyla şekillendirilmemelidir. Bir şeyin ilkelerinin ve kurallarının olmayışı, o konuda iyi niyetli olmayan kişilere uygulama konusunda sıra dışı yetkiler sağlamaktadır.

Susam Sokağı Programının yayını sırasında yaşadıklarım, çocuklarla çalışırken ne denli özenli davranıldığını örnek olarak paylaşmak isterim. Susam Sokağı Programı Türkiye'de yayına gireceği sırada programın Mr. Hooper isimli karakterleri canlandıran aktör öldü. ABD'nin çocukla çalışan psikologları, eğitimcileri, psikiyatristleri bu durumun nasıl ele alınması gerektiği konusunda yoğun toplantılar yaptılar. Önerilerden biri Mr.Hooper'ın bir geziye gittiğinin söylenmesi biçimindeydi. Bu fikir reddedildi çünkü çocuklar bunun doğru olmadığını duyarlarsa programa ilişkin güven yitimi söz konusu olabilirdi. Sussam Sokağı Programı okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olduğu ve çocukların izleme sırasında yalnız olabilecekleri düşünüldüğünde "ölüm" konusunun işlenmesinin sorun yaratacağı tartışıldı. Sonuçta bulunan çözüm, 3-6 yaş çocuğu olan anne babalara çocuklarıyla ölüm konusunu nasıl konuşacaklarına, sorulması olası soruların nasıl yanıtlanacağına ilişkin bilgilendirme kitapçıkları hazırlandı. Bu konunun işleneceği yayın saatinde bu yaş grubunda çocukları olan ebeveynler izinli sayıldı, çocuklarının yanlarında oldular ve olabilecek en uygun biçimde bu zor konu işlendi.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiştir. Sözleşmenin maddelerinde inanç özgürlüğü vurgulanmaktadır. Ülkemiz de bu sözleşmeyi bazı maddelere çekince koyarak kabul etti. Bu sözleşmeye göre;

Madde 14

Taraf Devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler.

Taraf Devletler, ana-babanın ve gerekiyorsa yasal vasilerin; çocuğun yeteneklerinin gelişmesiyle bağdaşır biçimde haklarının kullanılmasında çocuğa yol gösterme konusundaki hak ve ödevlerine, saygı gösterirler.

Bir kimsenin dinini ve inançlarını açıklama özgürlüğü kanunla öngörülmek ve gerekli olmak kaydıyla yalnızca kamu güvenliği, düzeni, sağlık ya da ahlâki ya da başkalarının temel hakları ve özgürlüklerini korumak gibi amaçlarla sınırlandırılabilir.

Madde 29

Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler:

Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;

İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Antlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;

Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;

Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;

Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi.

Madde 30

Soya, dine ya da dile dayalı azınlıkların ya da yerli halkların var olduğu devletlerde, böyle bir azınlığa mensup olan ya da yerli halktan olan çocuk, ait olduğu azınlık topluluğunun diğer üyeleri ile birlikte kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yoksun bırakılamaz.

Ülkeler arasında verilen din eğitimi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye atıfta bulunmakla birlikte değişiklikler göstermektedir: Kuzey Avrupa Ülkelerinde farklı din ve mezheplerin tanıtımının farklılıklarla ve çeşitliliklerle barışık yaşamak, kendine benzemeyene saygı ve hoşgörü oluşturmak için bir yol olarak görülmektedir. Eğitim ve Kültür Bakanlığının amacını, din özgürlüğünü ve tüm insanlara dinlerini açıklama ve uygulama olanakları sağlamak olarak belirtmektedir. Finlandiya'da din eğitim sistemi, çoğunluk Lutheran

eğitimine paralel olarak 13 azınlık dini ve laik etik konularının işlendiği bireysel müfredatı içermektedir. Okul öncesi konular daha çok efsane ve dini kitaplardaki öykülerin çocuklara uyarlanmış biçimidir. Her programda çocuklar, farklı sanatsal çalışmalarla (resim, şarkı, drama vb) kendilerini, düşüncelerini, sorularını aktarmaları olanağı bulmaktadır. Kültürel farklılıkların güçlendirilmesi çoğu zaman azınlıkları desteklemekle el ele gibi görünmektedir. Finlandiya uygulamasında temeldeki yaklaşım ve konuların işleniş felsefesi saygı ağırlıklıdır.

-Herkesin kendini ve diğerini kabul etmesi gerektiğine dikkat çekiyoruz,herkes farklıdır. Yani herkesin görünüşü, dili dini farklı olabilir ama yine de Fin toplumuna aittir". "Bir çocuk Müslümanım diyorsa Müslüman olmaktan gurur duymalıdır. Bu diğerlerinden daha iyi olduğu anlamına gelmez, sadecediğerlerinden farklı demektir, kendi adetleri vardır". Farklı din ve mezhepte olan kişilere karşı erişkinlerin ve yöneticilerin takındıkları tutumlarla bu tür bir felsefenin yerleşebilmesi biraz zor görülmektedir ancak bu tür içsel barışıklık, saygı ve özgüven için hepimizin çok çaba göstermesi gerektiğini vurgulamalıyım.

Annem çok güzel yemek yapardı ama börek ve kurabiyeleri herkesçe bilinirdi. Evimizde günaşırı kurabiyeler pişerdi. Sevgili annem neredeyse yoldan geçenlere bile ikram ederdi. Babaannemlerin Hristiyan komşularına da Paskalya Çörekleri yapardı, onlar için yumurta boyardı. Ben de temiz giysilerimi giyer, onların da bayramlarını kutlar, annemin hazırladığı bu armağanları götürürdüm. Onlar da bizim bayramlarımızda şık ve özenli giysilerini giyer, dedemlere kutlamaya gelirlerdi; bana da hala sakladığım çok güzel mendiller verirlerdi. Bu komşularımızın biraz ötesinde benim "Üzgün Nermin Teyze" dediğim, komşuların "Dönme Nermin" dedikleri, babaannemin ise "Nermin Hanımefendiciğim," diye hitap ettiği komşularımız otururdu. Ailem bu "Dönme" sözcüğüne çok sinirlenirdi. Çok sevdiği eşi ile evlenmek için Nermin Hanım bu ismi Müslümanlığı kabul ettikten sonra almıştı. Babam "Bu nasıl ayırımcılık ve nasıl dışlama?" diye söylenirdi "Kadıncağız dinini değiştirmiş ama yine dışlamak için fırsat kolluyorlar". Çocuk sezgimle Nermin Teyzenin üzgün oluşunu anlamış ama nedenini bilememiştim. Bir kişinin Müslüman yapılmasıyla övünen insanların kalplerini Nermin Teyze'ye açmamalarının gerçek inançla bağdaşmadığını sonraları daha iyi anladım.

Yukarıda sözünü ettiğim Çocukların Tanrıya Mektupları kitabında çocuğun sorgulayıcı mektubu bizim çocuklarımızın bu olanağı bulup bulamayacağı konusunda kaygılanmama neden olmaktadır. İncil'de aktarılan ve din dersinde paylaşılan bir öyküde denize atılan Jonah, bir balinanın midesinde 3 gün geçirip kıyıya ulaşıyor. Bu durum çocuğun aklına yatmamış olacak ki içtenlikle bunu sorabiliyor: "Sevgili Tanrı, anlatılan bu öykü bana pek inandırıcı gelmedi, sen ne düşünüyorsun?" Ya da "Sevgili Tanrı, Holloween'de Şeytan'ın kıyafetini giyeceğim, sence sorun olur mu? Marnie" şeklinde kaygısını dile getirebiliyor. "Sevgili Tanrı, insanları ölmelerine izin verip yenilerini yapmak yerine bildiklerini hayatta tutsan ya. Jane", "Sevgili Tanrı, zürafanın böyle mi olmasını istedin yoksa bu kazara mı oldu? Norma" biçiminde aklına yatmayan bir durumu Tanrıyla söyleşebiliyor. Ülkemizde az da olsa benzeri uygulamaların tezlerde kullanıldığını görüyorum. Sonuçlar ilgi çekici, ancak bu çalışmalarda böyle sorular sormanın günah olduğunu söyleyip, tepkiler gösterip ortamı terk eden öğrencilerin olduğu da görülüyor.

Polatlı'ya ilk gidişimizde 5 yaşımdaydım. Aynı avluya açılan ikişer odalı 3 evden ortadakinde biz oturuyorduk. Komşumuzun benden 1.5 yaş büyük kızı vardı. Çıkardığı sese çok özendiğim küçük takunyalar giyerdi, bana ablalık etmeye, sokak oyunlarını öğretmeye çalışırdı. Ezan okunduğu zaman beni "hazır ol'a"

geçirir, A'dan sonra gelen z'yi vurgulayarak "Azz Allah" demem gerektiğini söylerdi. Birkaç kez dediğini yaptım ama Allah'a neden "Az" demem gerektiğini anlamamıştım. Bunu çok şey bilen arkadaşıma sorduğumda "Sus kız günah, öyle şeyler sorulmaz" diye beni tersledi. "Gel annene soralım" diye yılmaz bir biçimde yanıt aradım. Annesinden aldığımız yanıt arkadaşımınkinden farklı değildi. Arkadaşım "Nasılmış" gibi bana baktı, onun açısından durum noktalandı. Eve gittiğimde "günaha girmeden" yumuşak bir biçimde anneme sormaya çalıştım. "Anne biliyor musun arkadaşımın ve annesinin dediğine göre Allah'a "Az Allah" dedemiz gerekiyormuş", dedim. Annem şaşırmış bir biçimde yüzüme baktı, anlamaya çalıştı, sonunda gülmeye başladı. "Sanırım kulaktan kulağa oynar gibi biraz hata olmuş. "Aziz Allah" demek isterken düşünmeden, sorgulamadan kullandıklarından "Aziz sıfatı Az olarak anılmaya başlamış" diye açıkladı (Aziz, sayılan, kutsal, değerli, sevgide çok üstün tutulan, çok sevilen anlamına gelmektedir). Ertesi gün ben yeni öğrendiğim bir bilgiyi arkadaşımla paylaşma coşkusuyla sokağa çıktım. Hiç beklemediğim bir tepkiyle karşılaştım. Arkadaşım "Anneeee bu ne diyo" diye bağırarak eve koştu ve bir daha sokağa çıkıp benimle oynamadı. Ne olduğunu anlamam o yaşta olanaksızdı, şimdi bile akıl temelli anlamak zor. Babamın kursu bitip Konya'ya tayinimizin çıkması, beni bu karmaşadan kurtardı. Arkadaşımın evinde soru sorulamadığı, yanıtlar dogmatik biçimde kabul edildiği için benim açıklamam onları ailecek rahatsız etmişti. Bilgilerin katı kalıplar halinde verilmesinin ilerde yeni bilgiler kazanma olasılığını engelleyebildiği, çocuğun zihninin körelebildiği, yanlış yöne sapabildiği belirtilmektedir

Konu buraya gelince çocukların kendi dilinde dua deneyiminin, çocuğun kendini tanıma ve birey olma sürecinde etkili olabileceği ileri sürülmektedir. Kendi sözcükleriyle, içtenlikle duygularını, dileklerini, beklentilerini hatta sitemlerini dile dökmek çocukta hem kendi ile ilgili farkındalığa neden olacak hem de kendini daha güçlü hissettirecektir. Araştırma desenleri sorunlu olmasına karşın bu konuda Ülkemizde de yapılan çalışmalar vardır. Sıradışı bir biçimde Şurada kabul edilen okulöncesi din eğitimi konusunda basında çıkan haberler bu eğitime ilişkin derin kaygı duymama yol açmaktadır. Söz kendi dilinde ibadete gelince gurur duyduğum bir aile anımızı paylaşmak isterim:

Dedem hekim, hattat ve hafızdı, çok renkli bir insandı, anlatılacak çok anı var ama en değerlisi Atatürk'le olan anısıdır. Bu anıyı paylaşmak konusunda bilmeden beni yüreklendiren sayın, sevgili Sinan Meydan olmuştur. Kitabını okurken orada dedemin anısını görmek beni çok heyecanlandırmış ama aynı zamanda utandırmıştır. Bu anıyı ve üzerimdeki etkilerini ben de paylaşmak istedim. Keşke bu paylaşımı çok daha önce yapsaydım.

Dedem, Atatürk'le olan ve çeşitli gazetelerde yayınlanan kıymetli anısını anlatmaya şöyle başlardı "1926 senesi Mayıs'ının 22. günüydü. Bursa Türk Ocağı'na kayıtlı ve faal üyelerinden olan Dr. Nazifi Şerif'ten aldığım bir tezkerede Atatürk'ün Türk Ocağı'na buyuracakları ve üyelerle hasbıhal edecekleri bildiriliyor ve benim de mutlaka hazır bulunmam isteniyordu." Dedem bu anısını anlatırken her seferinde çok heyecanlanıyor, ben de her dinlediğimde bu heyecana eşlik ediyordum. Atatürk'le birlikte olmak...Ne olağanüstü bir yaşantı ve şans. Dedemi çok sevmemde bu anının da etkisi olduğunu düşünüyorum.

Türk Ocağı'nda yapılan bu unutulmaz toplantıda önce değişik konularda konuşulmuş sonra din konusu açılmış. Kuran'ın Türkçeye çevrilmesinin uygun olup olmadığı tartışmaya açılmış. Atatürk çevrilsin ya da çevrilmesin diyenlerin verdikleri yanıtlarla yeterli savunuyu yapamadıklarından yakınmış. Görüş alışverişleri sürerken dedem söz istemiş, Atatürk "Buyurunuz sizi dinliyorum" demiş. "Muhterem Gazimiz, arzu buyurduğunuz cevabı Kuran bizzat kendi diliyle veriyor" diyerek Yusuf Suresi 2. Ayet'ini "İnnaenzelnahüKur'anenArabbiyenle'allekkümta'kilüm" okumuş. Bu ayetin anlamını soran Atatürk'e "Muhterem Gazimiz, bu ayette "Siz anlayabilesiniz diye biz onu Arapça bir Kur'an olarak indirdik" deniliyor" yanıtını vermiş ve eklemiş "Biz Kur'anı Arap kavmine indirdiğimiz için Arapça indirdik çünkü Kur'an yalnız okumak değil anlamanız içindir."

"Muhterem Gazimiz, Kuranın asıl maksadı ve isteğine yönelik, münderecatını (kapsamını) bilmeyen Türkler için Türkçeye tercüme edilmelidir ki manasını anlayabilelim. Sualinize Kur'anın okuduğum ayetinden daha veciz bir cevap olur mu?"

Dedem burada duygulanmaya başlardı: "Rahmetlinin yüzünde bir dikkat ve memnuniyet emaresi (belirtisi) belirdi, "Ayeti bir daha okur musunuz?" dedi. Okudum ve manasını da tekrarladım. Bu cevabımdan o kadar memnun oldu ki hemen yerinden kalkıp bana doğru gelerek elini uzattı ve "Çok teşekkür ederim" diyerek elimi sıkmak istedi. Ben daha süratle önlerine giderek elini öptüm. "Hakikaten bu ce-

vap beni tatmin etti. Çok memnun oldum" dediler. O günkü tartışmalar bir saat kadar daha sürmüş. Atatürk son olarak "Evet hakikaten Kur'anda çok büyük hikmetler ve düsturlar vardır. Hele Yasin Suresi ne şahane yazılmıştır. Ben Kur'an okumak istediğimde çok defa Yasin Suresini okurum" diyerek toplantıyı sonlandırmış. Bu anı dedemin bize verdiği din eğitiminin temelini oluştururdu.

Dedemin yaldızlı hat yazısıyla yazdığı tablolardan biri namazda ve değişik zamanlarda en çok okunan Fatiha Suresiydi. Dedem bu surenin iki yönünü çok vurgulardı: "Rahmân ve rahîm olan Allah'ın adıyla". Rahman ve rahim sözcüklerinin anlamını sorduğumda dedem çok memnun olmuştu. Çünkü anlamanın ve anlamadığı bir şeye kendince anlamlar yüklemenin akıl ve zeka ile ilişkisi olmadığını biliyordu. Rahmanın anlamının "Tanrı'nın her canlının ihtiyaçlarını ayrım yapmadan karşılaması, aynı zamanda sonsuz merhamet sahibi olma anlamında kullanıldığını söyledi dedem. O zaman ailem, sevdiklerim, ipek böceklerim, kedim için de dua edebileceğimi öğrenmek beni mutlu etmişti. Rahim sözcüğünün "Bağışlayıcı, koruyan, acıyan, hoş gören" anlamı ile içimdeki sevgi ve barış keyifle yeşermeye devam etti. İkinci olarak "(Rabbimiz!) Ancak sana kulluk ederiz yalnız senden medet umarız" ayetinin üzerinde konuşurduk. Kutsal kitabın belirttiği gibi bir ibadette benimle Allah arasına kimsenin girmemesi, kimsenin kendine farklı sıfatlar yüklememesi ya da öyle göstermemesi gerektiğini vurgulardı dedem. İyi insan olmaya çalışmanın ve bunu olabildiğince başarmanın en önemli görev ve ibadet olduğunu konuşurduk dedemle.

Susam Sokağı programında çok önemsediğim bir başka uygulamayı paylaşmak isterim. Bu program kapsamında çocukla çalışan deneyimli alan uzmanlarından bir ekip oluşturulmuştu. Bu ekip "Yazarın Not Defteri" isimli kapsamlı bir bilgilendirme kılavuzu hazırlamıştı. Burada metin yazarlarına, çocuklara aktarılmasının istendiği değerler ve davranış örnekleri belirtilmiş, işlenecek her konuya uygun biçimlerde yerleştirilmesi önerilmişti. Söz gelimi "yolda bir çocuk annesiyle yürürken gösterilecekse, çocuk kesinlikle yolun iç tarafında ve annesinin elini tutar biçimde işlenmelidir" gibi ilkeler belirlenmişti. Diğer bir deyişle bu konunun bir başlık biçiminde ders formatında değil, bir yaşam biçimi şeklinde yer etmesi uygun görülmekteydi. UNESCO'nun da desteklediği Yaşayan Değerler Eğitimi Programı'nda 12 evrensel değer işlenmektedir. Program 14 yaş çocukları için hazırlanmıştır. Çünkü soyut kavramların içselleştirilebilmesinin bu yaşlar dolaylarında olabildiği bilinmektedir. MEB tarafından ders programlarında yer bulan 10 değer aktarılmaktadır. UNESCO ve MEB'nın ortak değerleri adalet, dürüstlük, saygı ve sorumluluktur. UNESCO'da bunlara ek olarak alçakgönüllülük, barış, birlik, cesaret, hoşgörü, işbirliği, özgürlük, sadelik, saygı varken MEB'nda, dostluk, özdenetim, sabır, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik yer almaktadır. Yaşayan Değerler Eğitimi Programı'ndan esinlenerek daha küçük yaştaki çocuklara yönelik programların da oluşturulduğu çalışmalar vardır. Bu tür uygulamaların etkililiği konusundaki araştımalar ön test/ sontest yaklaşımlarıyla ölçülmektedir. Oysa uygulamaların davranışa dönüşebilme gücünün araştırılması gereklidir. Okulöncesi dönemde "ben merkezli" olan çocuğun eşduyum(empati) becerisini kazanmadan başkalarının haklarını içselleştirebilmesi zordur. Anne babalara çocuklarıyla keyifli etkinliklerin yapılabileceği kılavuzların hazırlanmasının, "Öğretmenin Not Defteri" uygulamasındaki gibi, değerlerin kazandırılmasına daha çok katkı sağlayacağı düşüncesindeyim.

Eğitimin çıktılarının yeterince sağlıklı ve özenli değerlendirilmediği kanısındayım, okuduğum çalışmalardaki araştırma deseni hataları, verilerin güvenirliğini ortadan kaldırmaktadır. MEB'nca yapılan değişikliklerin nedenleri konusunda ve sonuçları konusunda görgül verilerin ortaya çıktığı araştırmalar yok denecek kadar azdır. Örneğin, 4+4+4 uygulamasına geçilmeden önce bilimsel verilere dayanarak çalışmalar yapılmış olsa on binlerce çocuğun örselenmesinin de önüne geçilmiş, eğitimden uzaklaşmaları engellenmiş olurdu. Sonrasında bile çok saygı duyduğum birkaç çalışmanın ötesinde araştırmalar yapılmadı. Eğitimin kısa ve uzun erimli sonuçlarının araştırılması bilgi ve yetkinlik ister, daha da önemlisi gerçeğin dürüstçe merak edilmesi önemlidir. Yukarıda sözünü ettiğim Muş ilimizdeki çalışmada keşke çocukların boylamsal izlenmesi de yapılsaydı. Bu kursa giden çocukların, gitmeyenlere kıyasla, daha hakça, sevgi saygı dolu, zarar vermeyen, özverili olup olmadıkları değerlendirilseydi. Değerler eğitiminin sadece din dersinin kapsama alanında olduğunu düşünmek ise bu alana yapılmış en büyük haksızlık olacaktır.

Değerlerin, bu değerleri özümsemiş, yaşamına geçirmiş kimselerce paylaşılıp, düşlerince özgür, saygı görüp saygı sunan, içten gülebilen, soru sorup çözüm arayan, farklılıkların zenginlik olduğunu anlayan, sevildiğinden emin, özgüveni ve el-

severliği yüksek, barışçıl, hakça ve güvenli bir dünyada yaşayan çocuklarımızla buluşmak dileğiyle...

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Aydınbaş E (2019) Ankara İli 5 Yaş Grubu Çocuklarda Anadilde Dua Deneyimi İle Sosyal Davranış İlişkisi Üzerine Bir İnceleme Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi10(2) , 35-44

Bakan T, Şahin H (2018) Değerler Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Değer Kazanımı Üzerine Etkisinin Çocuk Görüşlerine Göre İncelenmesi .FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi 12:121-140

Barb A. Theo-Web. Zeitschriftfür-Religionspaedagogik 16 (2017), H.2, 204–222 204 GoverningReligiousDiversityIn a (Post)Secular Age: TeachingaboutReligion in French andAmericanPublic Schools. AbstractWith France andthe United States as casestudies,

Bilici Ab. 0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci Ve Din Eğitimi T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Felsefe Ve Din Bilimleri Programı Doktora Tezi İzmir – 2014

SägesserC, NelisJ, SchreiberJP, Vanderpelen-DiagreC (2018) ReligionAndSecularismInTheEuropeanUnıon Report .

Cevherli K.(2014) Okul Öncesinde Değerler Eğitimi: Boğaziçi Eğitim Modeli. TCSakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe Ve Din Bilimleri Enstitü Bilim Dalı : Felsefe Ve Din Bilimleri

Erpay İ (2020) Gerekircilik İlkesi Temelinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi E-Issn: 2148-4899 7 (2), 1305-1327

Gümrükçüoğlu S (2017) Çocuğun Din Eğitiminde Ailenin Rolü. KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi. 39-60

Karasu T (2019)Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi (Muş İli Örneği) İlahiyat Tetkikleri Dergisi DOI:10.29288/ilted.495961 s:480-500

Liagkis MK, ZiakaA.(2015) ReligiousEducation in Greece - Orthodox-Christianity, IslamandSecularism . EuropeanJournal of SocialSciencesEducationandResearchSep – Dec 2015 Vol.5, Nr. 1 44 ISSN 2411-9563 (Print) ISSN 2312-8429 (Online)

LudwigDJ, Weber T, Iben D (1974) LetterstoGod: A Study of Children'sReligiousConceptsArticle in Journal of PsychologyandTheology · Decemberhttps://www.researchgate.net/publication/232458850

SchreinerP.SwedishReligiousEducation in thecontext of a European-perspective (10_12)TemarubrikFöreningenlärare i religionskunskap 33-44

Şafak Ş. 6 -11 Yaş Çocuklarının Allah Ve Peygamberden İstek Ve Beklentileri T.C. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi)

Şahin A. E. , İşGüzel Ç (2018)Investigation of School Readiness andAcademic Development of ElementaryStudentsFirstlyEnrolled at School with '4+4+4 EducationRegulation' in Turkey. EducationalPolicy Analysis and Strategic Research, cilt.13, sa.2, ss.104-127,

Selçuk, M. (2016) Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler. Diyanet Vakfı Yayınları ISB 9789753890397

Yıldız M.(2007) Çocuklarda Tanrı Tasavvurunun Gelişimi İzmir İlâhiyat Vakfı Yayınları No: 34 İzmir

Yörükoğlu, A. (1978) Çocuk Ruh Sağlığı, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.

ZilliacusH, Kallioniemi A. (2015) SupportingMinorityBelonging: Finnish-Minority RE TeacherPerspectives on theSignificance of RE. ReligionandEducation · September 2015 DOI: 10.1080/15507394.2014.977099 CITATION 1 READS https://www.researchgate.net/publication/277951512

Okul Öncesinde Din Eğitimi Olmaz! Olamaz!! Olmamalı!!!

Prof. Dr. Çağlayan Dinçer

İnsan yaşamı, doğumla başlar ve ölümle sonlanır. Yaşam sürecinde birey farklı dönemlerden geçer. Ancak bu dönemleri kesin sınırlarla ayırmak mümkün olmamakla birlikte her dönem bir sonraki dönemin hazırlayıcısıdır. Yani her dönemde kazanılan davranışlar bir sonraki dönem için bir zemin hazırlamakta, önceki dönemde kazanılan davranışlarla bütünleşerek, değişmekte ve gelişmektedir. Değişim her zaman olumlu sonuçlanmamakta bazen bir önceki dönemde yanlış tutum ve davranışlar sonraki dönemde daha derinleşerek daha keskinleşerek olumsuzlukları da beraberinde arttırmaktadır.

Okul öncesi yıllarda bireyin yaşamında temel oluşturan bilgi, beceri ve davranışların kazanıldığı bir dönemdir. Bu dönemde alınan eğitimde çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması çok önemlidir. Okul öncesi çocuklar büyük bir merak içindedir, sorar, sorgular ve sürekli etrafında olup biten her davranışı gözlemler. Öğrenmede bu süreçte gerçekleşir. Onların sorularına yanıt verilmeli, merakı giderilmeli, düşünerek yorumlar yapması sağlanmalıdır. Tabii tüm bu açıklamalar ve yanıtlar çocuğun anlayabileceği netlikte ve açıklıkta olmalıdır.

Yapılan bilimsel çalışmalar, çocuklukta kazanılan/kazandırılan tutum ve davranışların büyük bir kısmının yetişkinlik dönemindeki alışkanlıkların, tutum ve davranışların temelini oluşturduğu ve bireylerin kişilik yapısının şekillenmesinde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır.Bu nedenle de okul öncesi dönemde verilen eğitim konusunda ve çocuklarımıza kazandırılacak davranışlar konusunda çok çok dikkatli olunmalı, onlardaki ilk bırakılan olumsuz izlerin yıllar boyunca uğraşılan çabalarla ancak silinebileceği unutulmamalıdır....

1-3 Aralık 2021 tarihleri arasında Ankara'da gerçekleştirilen 20. Millî Eğitim Şûrası'nda erken çocukluk döneminde din eğitimi gibi özel ihtisas gerektiren bir konu tartışılmadan tavsiye kararına dönüştürülmüştür. Komisyonda gündeme alınmadan, alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmadan ve en önemlisi bilimsel alan yazın incelenmeden Genel Kurulda oyçokluğu ile kabul edilmesi kesinlikle kabul edilemez bir durumdur. *"Okul öncesi öğretim programında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak din, ahlak ve değerler eğitimi yer almalıdır."*madde-

si üzerinde çok tartışılması gereken bir maddedir. Çünkü bu ifadede yer alan **"çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak"** açıklaması bu tümceyi tamamen ortadan kaldırmaktadır. Çünkü okul öncesi dönem çocukları gelişimsel özellikleri nedeniyle din gibi soyut konu ve kavramları anlayabilecek bilişsel yapıda değillerdir. Çocuklar bu dönemde her şeyi somutlaştırmakta ve kendi bilişsel yapıları ile onları nesnelleştirmektedirler. Biz yetişkinler de okul öncesi çocuklara, eğitim verirken onların somut materyallerle karşılaştırarak, duyuları yardımıyla deneyim kazanmalarını sağlayacak etkinlikler hazırlayarak destek olmakta ve süreci onlar için kolaylaştırmaktayız.

Okul öncesi çocuklara ahlaki kavramları öğretmek tabii ki gereklidir. Eşitlik, adil olmak, doğruyu söylemek tüm bunlar okul öncesi çocuklara bizzat yaşayacakları, günlük yaşamda karşılaşacakları örnek olaylarla ve somut etkinliklerle kazandırılmalıdır. Basit sıra bekleme oyunları, uzun süre aynı oyuncakla oynamamak başka arkadaşlarının da oynama hakkı olduğunu düşünmek, isteyen arkadaşlarıyla oyuncağını, boyasını paylaşmak, çok beğendiği için bir tane daha aldığını açıklamak ve sonucu ne olursa olsun doğruyu söylemek... Ahlaki değerlerin çocuk tarafından kazanılması, ancak başkalarının ne düşündüğü, kendisi onların yerinde olsa ne yapacağını tahmin etmesi, empati kurması ile oluşmakta ve böylece ahlaki gelişimin ve eğitimin temeli atılmaktadır. Buna rağmen, ahlak eğitiminin ülkemizde değerler eğitimi yerine genelde din eğitimi ile birlikte düşünülmesi ahlak eğitiminin yanlış algılanmasına sebep olmaktadır (AÇEV-ERG, 2021).

Bununla birlikte son zamanlarda oldukça dikkati çeken değerler eğitimi kavramı aslında her zaman birey yetiştirilme sürecinde, eğitim-öğretimin her aşamasında yer verilen ve yer verilmesi gereken kavramlardandır. Son yapılan öğretmenlik lisans programı değişikliklerinde de dayatmacı bir tutumla "Karakter ve Değer Eğitimi"adı ile programlara yerleştirilmiştir. Oysa değerler eğitiminin, bir lisans dersi kapsamına alınamayacak kadar geniş, önemli ve her ders, konu, olgu ve kavram içine yerleştirilmesi gerektiği kadar geniş kapsamlıdır. Ancak son yıllarda özellikle anaokullarındaki uygulamalar dikkatlice incelenecek olursa değerler eğitimi altında din eğitimi yapılmakta, çocuklarımıza Arap alfabesi öğretilmeye çalışılmakta, kendi anadilini öğrenme çabasında olan minik yavrularımıza Arapça dualar ve ayetler ezberletilmeye çalışılmakta ve dini gerçekliği olmayan ve kabul edilemez fikirler ve düşünceler empoze edilmeye çalışılmaktadır. Hatta bu dini bilgileri çocuklarımızın beyinlerine yerleştirmek için "Değerler Eğitimi" öğretmeni unvanları ile eğitim-öğretim sürecinin içinde yer almaya başladıkları bile bilinmektedir. Buradan da anlaşıldığı gibi aslında amaç, çocuklarımıza hoşgörü, saygı, sevgi, yardımlaşma, dürüstlük vb. gibi değerleri kazandırmak değil, bu değerlerin altına saklanıp bu dönem çocuklara verilmesi uygun olmayan, kafa karıştırıcı, anlaması zor ve soyut olan bilgilerle onların beyinleri yıkamaktır.

Aslında değerler eğitimi yaşam boyu devam eden bir eğitim sürecidir (Balbay, 2021). Çocukların öncelikle aileden sonra okul, öğretmen, arkadaşlar ve yakın çevresinden edindiği deneyimlerle şekillenmekte ve iyi bir birey olmasını sağlamaktadır. Soyut kavramları içeren değerler eğitimi örnek olaylar, öyküler yeri geldiğinde kuklalar ile somutlaştırılarak çocukların öğrenmesi kolaylaştırılabilir. Tüm bunların yanı sıra değerler eğitimini dini bilgiler ve öğretiler üzerine kurgulamak değerler eğitiminin amacına da ters düşmektedir. Allah, cennet, günah, cehennem, ayet, vb. kavramlarla karşılaşan çocuklar soyut olan bu kavramları anlayamamakta somutlaştıramamakta ve bu kavram kargaşası çocuklarda zamanla korku ve kaygı yaratmaktadır. Bu dönemde çocuklara *"Allah her yerdedir, bizi izliyor, her yaptığımızı* görüyor" şeklinde açıklamalar yapılması onlarda ciddi endişelere neden olmakta, karanlıktan, yalnız kalmaktan korkma gibi sonuçlara yol açmaktadır. Ya da *"Bu yemeği yemezsen tabağında bırakırsan Allah seni taş eder."* gibi söylemler de uygun olmamaktadır. Bununla birlikte zaman zaman da bu korkuları bastırmak için *"Cennet çok güzel bir yer, mis kokulu, her istediğini yapabileceğin bir yer"* ya da ölen birisinin arkasından *"O cennete gitti orada huzurlu, mutlu"* şeklindeki ifadeler çocuklarda cenneti merak etme ve cennete gitme isteği ile ölmeyi istemeye bile neden olmaktadır. Bu dönem çocukları tanımadan, onların nasıl düşündüklerini, nasıl algılayıp yorumladıklarını bilmeden yapılan açıklamalar çocuklarda uzun yıllar giderilemeyecek derin izler bırakmaktadır. Üstelik bu eğitimin ve bilgilerin, öğretmenlik lisansına sahip olmayan, bu dönem çocukların gelişimsel özelliklerini, temel gereksinimlerini ve en önemlisi de nasıl öğrenebileceklerine yönelik en ufak bilgileri olmayan kişilerce verilmiş olması işin en can sıkıcı tarafıdır.

Okul öncesi eğitim bir bilim dalıdır ve bu eğitim alanında lisans derecesine sahip öğretmeler tarafından

verilmelidir. Nasıl ki bir matematik eğitimi, bir kimya eğitimi ya da bir fizik eğitimi bu alanda lisans derecesi ile birlikte pedagojik formasyona sahip öğretmenlerle yapılıyorsa okul öncesi eğitim de okul öncesi eğitim alanında lisans derecesine sahip Eğitim Fakültelerinden mezun öğretmenlerle yapılmalıdır. Ancak okul öncesi öğretmenleri yetiştiren lisans programları incelendiğinde, din eğitimi odaklı bir dersin zorunlu, seçmeli hiçbir şekilde bu programlarda yeri yoktur, olamaz, olmamalıdır... Çünkü din eğitimi başka bir disiplindir ve bu dönem çocukların hiçbir gelişim alanı ile ilişkilendirilememektedir.

Din eğitiminin öğütler, emirler, yasaklar, söylemler şeklinde verilmesi, ezberletilmesi ve uyulması zorunlu kurallar şeklinde öğretilmesi yanlıştır ve çocuklar üzerinde ve özellikle onların kişilik gelişimlerinde olumsuz etkilere yol açmaktadır. Din eğitimi yoluyla edinilen bu katı kurallara dayalı bilgilerin çocukların ileriki yaşantısında yeni bilgilere açık olmasına, farklı görüşleri kabul etmesine, olaylara farklı açılardan bakma becerilerine engel olabileceği ve onlarda bir süre sonra zihinsel becerilerde sınırlılıklara ve saplantılı düşüncelere yol açabileceği bilinmektedir. Oysaki, belli bir düşünce olgunluğuna erişen, soyut kavramları anlayabilen ve olayları kendi bilişsel yapısında değerlendirebilen bireyler yakın çevresinden öğrendikleri, yaşadıkları olaylar ve gözlemleri ile bu süreci kolaylıkla kabul edebilmekte ve kendi doğruları ve değerleri ışığında din eğitimine temel olacak bilgi ve beceriler yardımıyla din eğitiminin farklı boyutlarını (sadece bilgi veren, yasakları ve emirleri içeren yönü değil, ahlaki ve duygu yönünü de ortaya koyan) felsefesini anlayabilecektir. Ancak tüm bu özellikleri okul öncesi dönem çocuklarının anlaması ve anlamlandırabilmesi mümkün değildir. Din eğitiminin tek yönlü olarak çocuklara verilmesi doğru değildir....

Çocuğun gelişim dönemlerine dikkat edildiğinde 4-6 yaş arasında çocuklarda dini ilginin yoğun olduğu, ancak dini düşüncenin henüz oluşmadığı, çocukların bu dönemde deneyimlerini zenginleştirilmesi ve onların ilgilerini çeken konularda sorular sormaları için fırsatlar verilmesi gerekmektedir (Selçuk, 1990). Ancak gelişimsel olarak ben merkeziyetciliğin ve somutlaştırma gereğinin yansıması çocukların düşüncelerinde ve hatta resimlerinde de görülmektedir. Okul öncesi çocuklar Allahı, *"Uzayda yaşayan biri"*, *"Bacadan çıkan dumanlar gökyüzüne onun yanına gidiyor"*, *"Allah göktedir, zaman zaman* uçar, bulutların üzerine oturur, bizi gözler" şeklinde zengin hayal güçleri ile açıklamakta olduğu ve insan olarak düşünebildiklerini göstermektedir (Selçuk, 1990).

Tüm bunlar aslında çocuklara yapılan açıklamalarda nasıl bir yol izlememiz gerektiğini de ifade etmektedir. Okul öncesi çocuklara Allah'ın eşi benzeri olmadığını, belli bir yere bağlı olmadan düşünülmesi gerektiğini onlara sözcüklerle anlatmak kolay değildir. Bu anlayış ancak somut işlemler döneminde gerçekleşebilir. Sevgi, şefkat, iyilik, adil olmak kavramlarını anlayabilecek, bu kavramları somut örneklerle yaşamasını sağladıktan sonra çocuğa bu kavramlarla yolu ile din bilgisi vermek bu süreci ailenin tutum ve davranışları ile bütünleştirmek çok daha kolay olacaktır.

Bu bilgiler ışığında bazı sorular da aklımızı kurcalamaktadır. Din eğitimi okul öncesi eğitimin amaçları içinde yer almakta mıdır?

Din eğitimi okul öncesi eğitimin amaçları içinde yer almamaktadır, alamaz ve almamalıdır. Çünkü okul öncesi eğitimin amaçları Milli Eğitim Temel Kanunu İkinci Kısım İkinci Bölümde *"Madde 20-Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,* ***(1)*** Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; ***(2)*** Onları *ilk* öğretime *hazırlamak;* ***(3)*** Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak; ***(4)*** Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır." diye belirlenmiştir. Okul öncesinde din eğitimi vermek bu amaçlar doğrultusunda incelendiğinde; Milli Eğitim Temel Kanununun belirlediği ilk amaca ters düşmektedir. Çünkü din eğitimi, çocukların özellikle zihin ve duygu gelişmesini destekleyemez. Soyut olan ve somutlaştırılamayan, çocukların anlayabileceği bir açıklama yapmayı içeriği nedeniyle engelleyen din eğitimi çocuklarda anlaşılmazlıklara, bilinmez-

liklere yol açmaktadır. Okul öncesi çocukların gereksinimlerine uygun verilmeyen din eğitimi, çocuklarda uyku sorunlarına, korkulara yol açmakta ve bağımsız olmalarına da engel oluşturmaktadır.

Okul öncesi eğitimin önemli amaçlarından biri de ilköğretime hazırlamaktır. Okul öncesi yıllarda, ilköğretime temel oluşturan okuma ve yazmaya hazırlık becerileri çocuklara kazandırılmalıdır. İlkokulun ilk yıllarında bağımsız davranma, sorumluluk alma gibi beceriler okula hazırbulunuşluk için öncelikli olarak kazandırılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra akılda tutma, odaklanma ve dikkat etme, bellek, neden-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme, alternatif fikirleri ortaya çıkarma, sonuçsal düşünme vb. beceriler ile birlikte küçük kas motor gelişimi okuma-yazma için gerekli olan becerilerdendir. Tüm bu sosyal, bilişsel ve motor gelişim boyutları çocuklara ezbere dayandırılmadan, sorgulatarak, düşündürerek, yorumlar yaptırılarak olayların öncülleri ve sonuçları irdelenerek öğretilmelidir. Oysa din eğitimi okul öncesi çocuklara verilmeye çalışılırken, tüm bu süreçlerden uzak ezbere ve kanıta dayandırılamayarak, dogmatik bilgilerle akıl ve mantık süreçleri dışında bırakılarak öğretilmeye çalışılmaktadır. Çünkü bu yaş grubu çocuklar için din bilimini ve felsefesini anlamak mümkün değildir.

Bunun yanı sıra, dezavantajlı çevrede yetişen çocukların ilkokula başlamadan önce okul öncesi eğitim alması çok önemlidir. Okul öncesi eğitim süreci, çocuklar arası farkı ortada kaldırmak ve onların eşit koşullar altında ilkokula başlamaları için ortak bir yetişme ortamı sağlamalıdır. Ancak planlanan din eğitimi ile bu fark, çok daha büyüyecek ve kapatılamayacak boşluklar yaratacaktır. Din eğitimi, çağdaş eğitim yaklaşımlarının tersine çocuklara sağlıklı, kaliteli ve donanımlı bir çevre sağlamamaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde açılan 4-6 yaş grubu çocuklara yönelik açılan kurslarda çocukların gelişimine ve yetiştirilmesine yönelik uygun bir çevre oluşturulamadığını, masa başı etkinliklerle din eğitim vererek çocukların temel gereksinimi olan hareket etme ve oyun oynamanın göz ardı edildiği görülmektedir.

Son olarak, okul öncesi eğitim yolu ile çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmaları amaçlanmıştır. Oysa ülkemizde verilmeye çalışılan din eğitimi Arapça dilini çocuklara öğretmek amaçlıdır. Hem telaffuz hem de yazım olarak Türkçe ile zıt özellikler barındırması nedeniyle verilmesi planlanan din eğitimi, okul öncesi dönem çocukların ana dili olan Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını engelleyecek niteliktedir. Özellikle okuma yazmaya hazırlık becerileri kapsamındaki öğretilere uygun olmayacak şekilde sağdan-sola yazılıp okunması çocukların okuma-yazma becerilerini güçleştirecek ve engelleyecek özellikleri barındırmaktadır.

Okul öncesi eğitim alanı kendine özgü öğretim yöntem ve teknikleri gerektirmektedir. En önemlisi bu dönem çocukları için oyun, bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemle birlikte okul öncesi eğitim verilirken, gözlemleme, deney yapma, tartışma, beyin fırtınası ile farklı yaratıcı, ilginç fikirler ortaya çıkarma, gösterip yapma ve en yaygın olarak da drama yoluyla rol oynama, canlandırmalar yapma gibi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Oysa ki din eğitimi içeriği itibarıyla tüm bu teknik ve yöntemlerin hiçbirini kullanmak için uygun değildir. Sadece anlatım, ezberletme yoluyla öğretim yapılabilmekte ve çocuklar kendinden bekleneni yapabilmek için zorlanmakta, başarısızlık duygusu yaşamakta ve pasif bir öğrenci olarak süreçte yer alabilmektedir.

Okul öncesinde din eğitimi kimler tarafından verilmelidir ve bu eğitimi verecek kişilerin hangi yeterliliklere sahip olması gerekmektedir?

Tabii ki okul öncesi eğitim yukarıda da bahsedildiği gibi okul öncesi eğitim lisansına sahip Eğitim Fakültesi mezunları tarafından verilmelidir. Okul öncesi öğretmenleri aldıkları dört yıllık lisans eğitimi sürecinde, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik nasıl bir yaklaşım benimseyeceklerini öğrenmekte, aldıkları teorik bilgileri uygulamalara yansıtmakta ve çocuklar için hazırladıkları etkinliklerde ilgi, merak, tahmin ve keşfetme arzusu uyandırarak öğrenmekten keyif almalarını sağlamaktadırlar.

Ne yazık ki, 2013-2014 eğitim öğretim yılında pilot uygulama olarak 10 ilde uygulamaya konulan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 yaş grubu) bir sonraki yıl Türkiye genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu kurslarda görevlendirilecek personel için öğretim materyalleri hazırlanmış ve kısa süreli seminerler düzenlenerek öğreticiler yetiştirilmiştir. Öğreticilerin bir kısmının Diyanet İşleri Başkanlığının kadrolu öğreticileri olması kaçınılmazdır. Oysa ki okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özelliklerini yok sayarak ve tüm bilimsel gerçekleri göz ardı edecek şekilde kısa dönem kurslarla İlahiyat mezunlarına iş bulma kaygısını gidermek amacıyla din eğitimi verecek öğreticiler yetiştirilmesi çok yanlıştır. Yağcı (2018) tarafından yapılan çalışmada, büyük çoğunluğunu

orta öğretim mezunu öğreticilerin oluşturduğu ve bu öğreticilerin formasyon eğitimi bile almadan görev yaptığını ve çocuk gelişimi hakkında çok az bilgiye sahip olduklarını doğal olarak kendilerini okul öncesi dönem çocuklarına eğitim vermek konusunda yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra hazırlanan öğretim materyallerinin çocukların ilgisini çekmediği ve onların düzeyine uygun olmadığı da görüşler arasında yer almaktadır. Özel gereksinimi olan çocukların olması ve öğretmenlerin bile baş etmede zorlandıkları bir konu olan sınıf yönetiminin öğreticilerin yaşadığı zorluklar arasında yer alması da dikkat çekmiştir. Bununla birlikte Kara (2019) tarafından yapılan çalışmada da din görevlilerinin, çocuklarla iletişim kurmak, etkinlik uygulamak ve en önemlisi çocukları anlamak ve onlara uygun öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmak istediklerini belirttikleri bulunmuştur. Aldıkları eğitimin teorik bilgiye dayandığı, bu yaş grubuna yönelik nasıl uygulanacağını bilmedikleri en önemli sorunlar arasındadır. Okul öncesi yaşlara yönelik verilecek din eğitimi için bu kısa dönem alınan kurslarla öğretici yetiştirilemez, yetiştirilmemelidir... Bu denetimsiz, eğitimsiz ve pedagojik formasyona sahip olmayan kişiler tarafından verilen, yaş ve gelişim düzeyine uygun olmayan eğitimlerin çocuklar üzerinde yarattığı olumsuzlukları gidermek yılları alacak belki de çocuklarda ciddi sorunlara yol açacaktır. Çocukların eğitim yaşamının başında böyle yanlış uygulamalarla başlamaları onlar için çok büyük şansızlıktır ve onlarda giderilemeyecek izler bırakacaktır. Bunun örneklerini aldıkları din eğitiminin yansıması olarak yavaş yavaş görmekteyiz. Kadın olduğu için halasını sarılıp öpmeyen ve elini tutmayan erkek çocuktan, tuvalet duasını unuttuğu için tuvalete giremeyen çocuğa kadar birçok örnek vardır ve din eğitimi aldıkça bu olumsuz örnekler artacak ve çocukların ruh ve beden sağlığı tehdit edecektir (Öğreten, 2019).

Sonuç olarak, okul öncesinde din eğitimi öncelikle çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alındığında uygun değildir. Bu dönem çocukların öğrenme etkinlikleri somut verilere dayanmalı, çocuklarda sorular uyandırıp onu düşündürmeli, onların sorularına yanıtlar verilmeli, farklılıklar yaşaması sağlanmalı, denemeler yapmak için uygun olmalıdır. Kısacası çocukların kendi bilişsel, duyuşsal ve düşünsel becerilerine uygun olmalı, onu korkutmamalı ve onda kaygı yaratmamalıdır. Ülkemizde okul öncesi çocuklara yönelik verilmesi planlanan din eğitimi, bu eğitimi verecek öğretmen/öğreticilerin yetiştirilme şekli, onların öğrenim geçmişleri, kullanacakları yöntem ve teknikler ve öğretim materyalleri yönüyle de uygun değildir. Bu nedenlerle okul öncesinde din eğitimi verilemez, verilmemelidir....

KAYNAKLAR

AÇEV –ERG (2021) 20. Millî Eğitim Şûrası Genel Kurulunda Okul Öncesinde Din Eğitimine Dair Alınan Tavsiye Kararı Hakkında Değerlendirmehttps://www.acev.org/20-milli-egitim-surasi-genel-kurulunda-okul-oncesinde-din-egitimine-dair-alinan-tavsiye-karari-hakkinda-degerlendirme/

Balbay, E. (2021) Okul öncesi din eğitiminde soyut kavram etkinlik örneklerinin tahlili. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*,6(12), 118-132.

Kara, B. (2019)*Okul* öncesı *dönemı (4-6 yaş grubu) çocukların dın eğıtımında* görev alan *eğıtımcıleın/dın görevlılerının pedagojık yeterlılıkleı.*Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayımlanmamış yüksek lisans tezi)

Selçuk, M. (1990). Çocuk eğitiminde dini motifler (okul öncesi çağ). *Journal of Islamic Research*, 4 (2), 105-117.

Öğreten, T. (2019). Anaokullarındaki din dersi çocukları olumsuz etkiliyor. DW Türkçe. https://www.dw.com/tr/anaokullar%C4%B1ndaki-din-dersi-%C3%A7ocuklar%C4%B1-olumsuz-etkiliyor/a-51681308

Yağcı, S. (2018) Öğreticilere göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş grubu *Kur'an kursları.* İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayımlanmamış yüksek lisans tezi)

Çocuk, Çocukluk ve Eğitimin Süresi

Murat Kaymak

Sıla Şentürk, 16 yaşında, onu boğazını keserek öldüren nişanlısı ise 21 yaşındaydı. Sıla'nın katli basına yansıdığı için kamuoyunca bilinen bir olay haline geldi. Benzer olayların çokluğu konusunda kuşku bulunmuyor.

İşin trajik ve kriminolojik yanı bir tarafa bizi, eğitimle, eğitim sistemimizle ilgili boyutu ilgilendirmektedir. Çünkü olay, eğitim sistemimize ilişkin temel sorunları tümüyle içinde barındırmaktadır. Mağdur Sıla Şentürk, yasalarımıza, uluslararası Çocuk Hakları Bildirgesi'ne göre "çocuk" statüsünde bulunuyor. Ayrıca zorunlu eğitim kapsamındaki çocuklar arasında yer alıyor.

Liseler dört yıla çıkarıldığında (2005-2006 öğretim yılı) eğitim sistemimizin o zamana kadar en önemli kabullerinden biri olan lise eğitiminin 18 yaşından gün aldığı anda biteceği ilkesi yerle bir edildi. Lise 12. sınıf öğrencilerinin nerede ise tamamı 18. yaş içindeki gençlerden oluşmakta, Anayasa ve yasalara göre reşit sayılmalarına karşın okulda bulundukları sürece çocuk hukukuyla muhataplar. Anayasaya göre seçilme hakkı bulunan bireyler olmasına karşın, yönetmeliklerle onların siyaset yapma hakkı yasaklanabilmektedir.

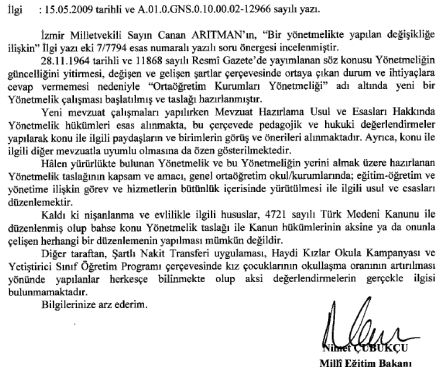
Bugün de durum farklı değildir. Örneğin ortaöğretim kurumlarındaki disiplini düzenleyen maddelere göre bu çocuklar, Anayasanın tanıdığı siyaset yapma hakkını kullandıklarında ceza alırlar. Aynı maddeler kapsamında bu çocuklar ister 18 yaş içinde, isterse Sıla Şentürk gibi 16 yaşında olsunlar, okullarımızda korunma kapsamındadır. İş, evlilik, nişanlılık gibi gelenek ve dini kabullerin etkili olduğu durumlar ortaya çıkınca bu koruma önemli ölçüde ortadan kalkmaktadır. Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 21. maddesinin 4. fıkrasına göre "*Evli olanlar*ın kayıtları yapılmaz, öğrenci iken evlenenlerin okulla ilişiği kesilerek kayıtları e-Okul üzerinden Açık Öğretim Lisesine veya Mesleki Açık Öğretim Lisesine gönderilir. " Çocuk örgün eğitimin dışına çıkarılır çıkarılmasına ama evliliği meşru kabul edilir. Oysa bu yönetmeliğin 2009 öncesi halinde Sıla Şentürk gibiler küçük ama sonuçları bakımından büyük, koruyucu bir başka hüküm bulunmaktaydı. Çocukların değil evlenmeleri, nişanlanmaları dahi yaptırıma tabiydi. Lise ve Orta Öğretim Kurumları yönetmeliğinin 153. maddesi o zamanlar şöyle idi: "*Evli, ni*şanlı olanlar okula öğrenci olarak alınmazlar, öğrenci iken evlenen ve nişanlananların okulla ilişkileri kesilir."

DTP VE CHP, MEB'İN YÖNETMELİK DEĞİŞİKLİĞİNİ SORU ÖNERGESİYLE MECLİS GÜNDEMİNE TAŞIDI

Çelik'ten liseliye nişan izni

28 Nisan 2009/Cumhuriyet

2009 yılında yapılan değişiklikle "nişanlılık" yüz yüze eğitim için sorun olmaktan çıkarılırken, sözde kız çocuklarının daha fazla eğitim içinde kalacağı, medeni kanunun aile izini ile nişanlanmalarına izin verdiği düşüncesinden hareket edildiği bakanlık yetkilileri tarafından açıklanmıştı. Özellikle yönetmelik değişikliğinden sonra Milli Eğitim Bakanlığına atanan kadın bir bakanın bu konuyu yasalar emrediyor biçiminde ele alması dikkat çekicidir. Oysa değiştirilen yönetmelik 1964 tarihinden itibaren yürürlükte olan bir maddeyi ifade etmekte idi. Kaldı ki "Çocuk Hakları Sözleşmesi" 27.01. 1995 tarihinde yürürlüğe girerek Anayasa'nın 90. maddesine göre iç hukuk normu haline gelmişti. Dolayısıyla gelenek ve dini kuralların etkisiyle yapılan bu değişiklik için medeni kanunda yer alan hüküme atıf yapılmasına gerek yoktu. Yapılan değişiklik Milli Eğitim Bakanlığı, çocukların korunması bakımından kendi elini güçlendiren sözleşmeye rağmen yapılan bir değişikliktir. Dolayısıyla yapılan ülkemiz için de, çocuklarımız ve çağımız için de bir geri adımdır. Eğer bugün Sıla Öztürk gibi çocuklarımızı koruyamıyorsak, 21 yaşındaki gencimizin katil olması üzerine düşünmüyorsak bunun temel nedeni, çocuk ve çocukluk konusundaki düşüncelerimizdir.


İlgi : 15.05.2009 tarihli ve A.01.0.GNS.0.10.00.02-12966 sayılı yazı.

İzmir Milletvekili Sayın Canan ARITMAN'ın, "Bir yönetmelikte yapılan değişikliğe ilişkin" İlgi yazı ekli 7/7794 esas numaralı yazılı soru önergesi incelenmiştir.

28.11.1964 tarihli ve 11868 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan söz konusu Yönetmeliğin güncelliğini yitirmesi, değişen ve gelişen şartlar çerçevesinde ortaya çıkan durum ve ihtiyaçlara cevap vermemesi nedeniyle "Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği" adı altında yeni bir Yönetmelik çalışması başlatılmış ve taslağı hazırlanmıştır.

Yeni mevzuat çalışmaları yapılırken Mevzuat Hazırlama Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik hükümleri esas alınmakta, bu çerçevede pedagojik ve hukuki değerlendirmeler yapılarak konu ile ilgili paydaşların ve birimlerin görüş ve önerileri alınmaktadır. Ayrıca, konu ile ilgili diğer mevzuatla uyumlu olmasına da özen gösterilmektedir.

Hâlen yürürlükte bulunan Yönetmelik ve bu Yönetmeliğin yerini almak üzere hazırlanan Yönetmelik taslağının kapsam ve amacı, genel ortaöğretim okul/kurumlarında; eğitim-öğretim ve yönetime ilişkin görev ve hizmetlerin bütünlük içerisinde yürütülmesi ile ilgili usul ve esasları düzenlemektir.

Kaldı ki nişanlanma ve evlilikle ilgili hususlar, 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu ile düzenlenmiş olup bahse konu Yönetmelik taslağı ile Kanun hükümlerinin aksine ya da onunla çelişen herhangi bir düzenlemenin yapılması mümkün değildir.

Diğer taraftan, Şartlı Nakit Transferi uygulaması, Haydi Kızlar Okula Kampanyası ve Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı çerçevesinde kız çocuklarının okullaşma oranının artırılması yönünde yapılanlar herkesçe bilinmekte olup aksi değerlendirmelerin gerçekle ilgisi bulunmamaktadır.

Bilgilerinize arz ederim.

Nimet ÇUBUKÇU
Millî Eğitim Bakanı

Çocuk ve Çocukluk

Hem alternatif eğitim sistemi olarak eğitim sistemine hem de mevcut eğitim sisteminin sorunlarına çözüm arayan gruplarda çocuk ve çocukluk kavramıyla, olgusuyla ilgili önemli sorunlar bulunmaktadır. Çocuğun kim olduğu, çocukluğun hangi aşamalardan oluştuğu, çocukların hakları ve bu hakların korunmasına dair zihinlerin berrak olması gerekir. Özellikle de zorunlu eğitim kapsamındaki çocuklar açısından bu konu

ihmal edilecek, gelenek veya cinsel özgürlükler adına göz yumulacak, üzeri örtülecek bir konu değildir.

"Çocuk nedir" sorusunu cevaplamanın çeşitli güçlüklerinin bulunduğu doğrudur. Çocuğu, biyolojik gelişim aşamalarını dikkate alarak bebeklik ile ergenlik arasındaki dönem olarak görmek mümkündür. Hukuk sistemimiz, 18 yaş altını çocuk kavramının içinde görmesine karşın Milli Eğitim Bakanlığı uygulamada ve alternatif politikalar öneren gruplar ise politika önerilerinde çocuğu biyolojik gelişme bağlamında bebeklik ve ergenlik arası dönem olarak anlamaktadırlar. Ergenlik dönemini, gençlik kategorisi içinde değerlendirip çocukluk için öngörülen hak ve ödevler yerine yetişkinler için geçerli pratikleri kabul etmektedirler.

Çocuğu tanımlamada biyolojik ve hukuki ölçütlerin yanına konulması gereken bir başka ölçüt ise sosyal yetişkinliktir. Sosyal yetişkinlik, kendi yaşamlarıyla ilgili karar alabilmek, aileden bağımsız yaşam sürdürebilmek, zihinsel ve sosyal yeterliliklere sahip olmak anlamına geliyor. Ayrıca sosyal yetişkinlik, çocukların kendileri tarafından aile, çevre ve okul tarafından inşaa edilir. Bu nedenle çocukluğun bitişini belirlemede fazlasıyla etkilidir.

Bu ölçüt bizi zorunlu temel eğitimi örgütlerken önemli bir sorunla karşı karşıya getirir:Biyolojik yetişkinliğin ve sosyal yetişkinliğin birbiriyle bağlantılı aynı yönde paralel gelişmek yerine ters yönde gelişmesi.

Biyolojik yetişkinliği üreme becerisi gösterme üzerinden tanımladığımızda günümüzde biyolojik yetişkinliğin daha alt yaş gruplarına doğru bir eğilim gösterdiği, buna karşılık sosyal yetişkinliğin güvenli ve güvenceli iş bulma yaşına kadar sürebildiğini gözlemleyebiliyoruz. Geçmişte 12-13 yaşlarda adet gören kız çocuklarının günümüzde 11-12 yaşlarında olabildiği, hatta 10 yaşında da adet gördüklerine dair veriler de bulunmaktadır. Günümüzün çocukları Battaglianın da belirttiği gibi "Toplumsal açıdan henüz yetişkin sayılmayan cinselliğe yetili kişidir"

Geleneksel toplumda biyolojik yetişkinlik ile sosyal yetişkinlik arasında çok belirgin bir ayrım bulunmuyordu. Bundan 50 yıl öncesinin kırsal yapısında erkek çocuk ergenliğe ulaştığında yaşamı bağımsız biçimde sürdürebileceği tüm becerilere sahip olurdu. Tarlayı sürebilir, ekebilir, hayvanların bakımını tek başına yapabilirdi. Benzer durum kız çocukları için de geçerliydi. Evin tüm ihtiyaçlarını karşılayacak becerilere sahip olmanın yanında annelik rolleri için de hazır olduğunu gösteren davranışlar sergilerlerdi. Bu, çocukların içinde bulunduğu toplumun çocuklara yönelik sosyalleşme stratejileriyle ilgili bir durumdur. Ancak kırsal yapının çözülmesi kentsel yaşam, kentsel yaşamın yeni iletişim ağları ve mesleklerin özellikleri çocukların sosyal yetişkinliklerini sürekli ileri yaşlara taşımıştır. Sosyal yetişkinlik için gerekli bilgi ve becerilerin kazanılmasındaki zorluklar, zorunlu temel eğitimin süresini uzatan en önemli etkenlerden biri olmuştur. Çünkü sosyal yetişkinlik geçmişte olduğu gibi sadece yetiştirme düşüncesine oturtulmamıştır. En az bunun kadar önemli olan çocukların korunması fikri de bu süreçte etkili olmuştur, olmaya devam etmektedir. Örneğin Fransa'da zorunlu temel eğitimin yakın zamanda 18 yaşını da içine alacak biçimde uzatılmasında çocukların korunması birinci derecede belirleyici olmuştur.

Sosyal yetişkinliğin ileri yaşlara doğru ertelendiği bir zamanda zorunlu temel eğitim, sadece çocukları yaşama hazırlama dolayısıyla ilgilerini toplumun acil ekonomik ihtiyaçları için gerekli becerilere dönüştürme, iyi yurttaş olma gibi geçmişin temel kavramlarına oturtulamaz. Günümüzün zorunlu temel eğitimi, esas olarak çocukların kişisel, sosyal, duygusal, kültürel, entellektüel gelişimlerini dikkate almalıdır. Bu nedenle zorunlu temel eğitimde çocukların ilgileri mutlaka desteklenmeli ama bu ilgileri mesleğe dönüştürücü uygulamalardan uzak durulmalıdır. Meslek edinme kesinlikle yükseköğretim bağlamında düşünülmelidir. Artık çocuk emeğine gereksinim duyan, onları hızlı biçimde ekonomik yaşamın içine katan bir toplum olmaktan hızla uzaklaşmaktayız. Ne sanayi devriminin başlangıcındayız, ne de kırsal yapıdaki emek ağırlıklı bir üretim gerçekleştiriyoruz. Makineleşme ve uzmanlaşmanın yarattığı ortam çocukların sosyal yetişkinliğini ileri yaşlara doğru itmektedir. Bu nedenle zorunlu temel eğitimde çocukların Leonardo Da Vinci gibi her alanda kendi potansiyellerini geliştiren, ortaya koyabilen, gösterebilen bir insan modeli dikkate alınmalıdır.

Çocukluğun tanımında biyolojik, hukuki ve sosyal boyutlara değindikten sonra göz ardı edilmemesi gereken en önemli nokta "çocuk hakları" konusudur. Çocuk haklarını tanımak, çocuğun toplumsal yaşam içinde yetişkin olan olmayan ayrımının ortaya çıkardığı çocukların zayıf, güçsüz, masum gibi kavramların yol açtığı keyfiliklerin önüne geçilmesini sağlayacaktır. Özellikle sosyal yetişkinliğin öne çıkması ile çocukların çalışma yaşamından uzaklaştırılması, ergenlikle gelen cinsel ilişki ihtiyacının yok sayılması, bastırılması

ile tümüyle eğitime ve okula yönlendirilmeleri gibi konular üzerinde daha sağlıklı biçimde durabiliriz.

Çocuk haklarının eksiksiz tanınması, kabul edilmesi, yaşama geçirilmesi çocukların birey olarak kabul edilmesini sağlayacaktır. Çocukları birey kabul etmek ile onlara karşı herkesin sorumluk ve görevlerinin nerede başlayıp bittiği konusu da büyük ölçüde çözüme kavuşacaktır. Ayrıca geçmişin çocuğun özerkliğini tanımayan, çocuğu kendisi olarak kabul etmeyen, bir tür genetik ve sosyal mirasın taşıyıcısı görmekten, üzerinde her türlü tasarrufun yapılabileceği anlayışından uzaklaştıracaktır.

Elbette "Çocuk Hakları Bildirgesi" çocuğun yararı ilkesi üzerinden düzenlenmiş de olsa "kamu düzeni, güvenlik" vb gerekçelerle devletlere önemli sorumluluklar yüklemektedir.

Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 1989'da kabul edilen halinde çocuğun eğitimiyle ilgili olarak düzenlenen 27, 28 ve 29. maddeleri, bildirgenin "çocuğun yararı" üzerinden okunduğunda içsel bir bütünlüğe sahip olduğu görülecektir. Özellikle ortaöğretimde mesleki eğitimi öneren 28. maddenin ikinci fıkrası dördüncü fıkrasıyla birlikte düşünülmelidir.

Sonuç

Sonuç olarak Sıla Şentürk olayı vb. olayların yaşanmaması için zorunlu temel eğitimi çocukların yetişmesi kadar onların korunması bağlamında da düşünmeliyiz. Çocukların sosyal yaşama katılmalarında biyolojik, yasal yetişkinlik ölçütlerinin yanında sosyal yetişkinlik ölçütünü de devreye sokmalıyız. Özellikle bu açıdan eğitim mevzuatının bir kez daha gözden geçirilmesi gerekir. Zorunlu eğitimin süresini ve içeriğini belirleyen esas olarak çocukların gelişiminden çok belirlenen amaçlardır. Çocukların gelişimi, bu amaçların belirlenmesinden sonra devreye girmektedir.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına Ayrılabilir Mi?

Prof. Dr. Ali Ekber Şahin

Sinop'un Gerze ilçesi Sarnıç köyünün en uzak mahallesi olan İslamoğlu Mahallesi'nde beş sınıflı birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilkokulda henüz 17 yaşındayken öğretmen olarak göreve başladım. Her şeyden mahrumiyetin yaşandığı tam bir mahrumiyet bölgesi... Daha önce mescit olarak kullanılan ahşap evin bir odası derslik, bir odası da öğretmenin kalacağı yer olarak düzenlenmişti. Okulun tek öğretmeniydim ve sınıfımda farklı sınıf düzeylerinde olan; ara sınıflarda, hatta beşinci sınıfta olup da hâlâ okuma-yazma bilmeyen yaklaşık 40 öğrenci vardı. Yıllardır açık olan bu okulda çok sayıda öğretmenin göreve başladığını; fakat her birinin kısa süre sonra ayrıldıklarını personel işleri ile ilgili dosyayı incelediğimde rahatlıkla görebiliyordum. Okulu bana teslim eden öğretmen dahi bu okula atandıktan sonra göreve başlama yazısıyla birlikte sağlık raporunu İlköğretim Müdürlüğüne teslim etmiş, okulda bir gün bile öğretmenlik yapmamıştı.

Öğretmenliğimin daha ilk gününde mesleki anlamda benden beklenenler ile otuz yıllık deneyime sahip bir öğretmenden beklenenler arasında hiçbir fark olmadığını hissettim. Sanırım olması gereken de buydu; çünkü göreve başlamadan önce öğretmen olarak eğitim almış biriydim, çok daha deneyimli öğretmenlerle aynı işi yapıp hemen hemen aynı maaşı alıyordum. Öğretmenliğimin ilk gününde oldukça ağır bir sorumluluğu yüklendiğimi, öğretmenlikte yeni olmanın bu sorumluluğu taşıyamamanın bahanesi olamayacağını çok geçmeden anladım. Öğrencilerim, köy halkı, ilköğretim müfettişleri, diğer meslektaşlarım yani kısacası herkes; yılların öğretmenlerinden ne bekliyorlarsa benden de onu beklediler. Bu beklenti haklı bir beklentiydi ve bugün dahi değişmiş değil; çünkü etkili bir öğretmen olmayı öğretmenlikte geçirilen hizmet yılı ile açıklamak geçerli bir yaklaşım olamaz.

Hizmet Yılı Etkili Öğretmenliğin Göstergesi Değildir

On yıllık, yirmi yıllık deneyime sahip öğretmenlerin üç-beş ay görev yapıp ayrıldıkları bu köyde, öğretmenliğe adımını yeni atmış bir öğretmen olarak dört yıl görev yaptım. Öğrencilerim ve köyün her bir ferdi bugün dahi kalite dünyamda özel bir yere sahiptirler; onları hiç unutmadım, unutamam... Etkili bir öğretmen olmanın meslekte geçirilen yıl sayısıyla bir ilgisi olmadığının en etkili kanıtı, bu ücra köydeki insanların geribildirimleriydi.

Sınıf Öğretmenliği Programımızdan mezun olan başarılı bir öğrencim, mezun olduğu yıl, Ankara'da saygınlığı kabul görmüş bir vakıf ilkokulunda öğretmen olarak göreve başladı. Çocuklarının eğitimi için okula oldukça yüksek ücretler ödeyen veliler, okulun ilk haftalarında "Nasıl olur da yeni mezun bir öğretmen çocuğumun sınıfına verilir!" şikâyetleriyle okul yöneticilerinin kapısını aşındırdılar. Birkaç ay sonra aynı velilerin öğretmenden ne kadar memnun olduklarını belirtmek için okul yöneticilerini ziyaret ettiklerini bizzat okul yöneticilerinden öğrendim. Benzer nitelikte çok sayıda örnek durumun yaşandığını da özellikle söylemek isterim.

Görevde yeni ya da eski olması hiç fark etmez, bir öğretmenin her uygulamasının, ilk defasında ve her defasında, etik ve bilimsel temeli olmak zorundadır. Görevde yeni olan bir pratisyen hekimin hatası (tıbbi malpraktis) nasıl hesap verebilirlik noktasına taşınabiliyorsa öğretmenin mesleki hataları da göreve başladığı ilk günden itibaren hesap verebilirlik noktasına taşınabilmelidir. Eğitim alanında kırk yıla yaklaşan mesleki deneyimime dayanarak bir öğretmenin mesleki hatasının en az bir hekimin mesleki hatası kadar bir çocuğa zarar verebileceğini söyleyebilirim. İşte bu nedenden dolayı bir öğretmen, sınıfındaki her türlü uygulamasını ve verdiği kararları bilimsel temelde açıklayabilmelidir. Bir öğretmenin uygulamalarını dayandırdığı gelişim kuramları, güdüleme kuramları, öğrenme-öğretme kuramları, ölçme-değerlendirme yaklaşımları, sınıf yönetimi strateji ve teknikleri öğret-

menliğin "bilimsel bilgi temeline sahip bir iş" olduğuna ilişkin örnekler arasında sıralanabilir. Görevde yeni olan öğretmenlerin; eğitim biliminin güncel yaklaşımlarını sınıflarına, öğrenme-öğretme ortamlarına daha fazla taşıdıkları da bir gerçektir.

Öğretmenlik Hizmet Yılı Esasıyla Sınıflandırılamaz

Yukarıdaki açıklamalarım temelinde, öğretmenlikte hizmet yılı esasına ve sınava dayalı kariyer basamakları oluşturmanın eğitim biliminde de bir karşılığının olmadığını ve öğretmenliğin doğası gereği "aday öğretmen", "uzman öğretmen", "başöğretmen" şeklinde sınıflanamayacağını söyleyebilirim. Dünyanın en iyi elli öğretmeni arasına seçilip "Küresel Öğretmen Ödülü"ne aday gösterilen ilk ve tek Türk öğretmen olan Dilek Livaneli, Öğretmenlik Meslek Kanunu ile getirilen kariyer basamakları ölçütleri ve uygulamalarıyla değerlendirildiğinde, büyük bir olasılıkla sadece "aday öğretmen" basamağında kendisine yer bulabilirdi. Hizmet yılını tamamlama, sınav ve mülakat derken ne iz bıraktığı belirsiz bir öğretmen de Dilek Öğretmen'in okulunda "başöğretmen" olurdu.

Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlerin sınıflandırılması okula, öğretmene, öğrenciye ve topluma hiçbir yararı bulunmayan mekanik bir sınıflandırmadır. Yararı bir yana, hiçbir bilimsel dayanağı bulunmayan böylesine bir kategorik sınıflamanın olumsuz etkileri, çok geçmeden başta okul ortamında ve öğretmenler odasında derinden hissedilecek; bu olumsuz etkiler zamanla öğrencileri, ailelerini ve toplumun genelini de rahatsız edecektir. Eğitim araştırmacılarının bir süre sonra araştırmalarını Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yol açtığı hasarın tespitine odaklamaları kaçınılmazdır.

Öğretmenlerin Algıya Dayalı Sınıflandırılması Mümkündür

Öğretmenler bir sınıflamaya tabi tutulabilirler mi? Elbette tutulabilirler. İlkokula adımımızı attığımız ilk günden üniversiteyi bitirene kadar bir öğrenci olarak bu sınıflamayı yapıyoruz. Anne-baba olarak çocuğumuzu hangi öğretmenin sınıfına kayıt ettirelim arayışında öğretmenleri yorumluyoruz, kararlar veriyoruz, yıllar geçse de bu öğretmenler hakkında konuşmaya devam ediyoruz. Öğretmenler olarak kendimize ve diğer öğretmenlere ilişkin yorumlarımız okul kültürümüzde önemli bir yer tutuyor. Bu sınıflamalar farklı gruplar tarafından yapılsa da ortak bir özelliğe sahip: Hepsi algıya dayalı. Öğretmenlik; doğası gereği sadece algıya dayalı, özellikle sunduğu eğitim hizmetinin asıl ve son kullanıcısı olan öğrencilerin, anne-babaların ve toplumun algılarına dayalı bir sınıflamaya tâbi tutulabilir; mekanik bir sınıflamaya değil...

Öğretmenliğin Algıya Dayalı Evreleri

Öğretmenliğin, evrelendirilemeyen bir meslek (an unstaged career) olarak tanımlanmasına (Lortie, 1975) rağmen öğretmenlikteki gelişimin algıya dayalı sınıflandırılmasıyla ilgili öğretmen eğitimi alan yazınında da çok sayıda araştırma bulunuyor (Katz, 1972; Kevin, 1986; Huberman, 1989). Kevin'in (1986) öğretmenlerin yazılı ve sözlü anlatılarına dayalı olarak oluşturduğu evreler, bu araştırmalar arasında bugün dahi öğretmenliğin gelişim evrelerini anlamak ve açıklamak açısından oldukça önemli bir öneme sahiptir. Kevin'in çalışması öğretmenlikteki gelişim düzeylerini; "Kurmaca (Fantasy)", "Varlığını sürdürme (Survival)," Uzmanlık (Mastery) ve Etki (Impact) olmak üzere dört evrede açıklıyor.

Kurmaca (Fantasy) Evresi: Kurmaca evresindeki öğretmenler büyük ölçüde "Bildiğim bütün öğretmenlerden farklı bir öğretmen olacağım. Sınıfımda asla sesimi dahi yükseltmeyeceğim. Öyle sevecen bir öğretmen olacağım ki öğrencilerim benden korkmayacaklar, beni sevecekler, bana saygı duyacaklar. İlgimi, sevgimi yitirme korkusuyla zaten istenmeyen davranışlarda bulunmayacaklar. Tüm öğrencilerimi ayrım yapmadan önemseyeceğim. Özellikle herkesin gözden çıkardığı öğrencilere özel ilgi göstereceğim. Çocuklarla çok eğleneceğiz... Başarılı bir öğretmen olmak için yapmam gereken şey, öğrencilerimle iyi ilişkiler kurmak ve onların arkadaşları olmak..." cümlelerini kuran, göreve yeni başlayan öğretmenlerdir. Yıllar geçse de bu öğretmenlerin önemli bir kısmı bu tür inançlarını korurlar; ancak yaptıkları işle ilgili yeterlikleri gerektiği kadar sergileyemedikleri için sınıflarında eğlenceli zamanlar geçiren öğrenciler çok fazla bir gelişme gösteremezler. Bu öğretmenler büyük ölçüde öğretmenliği seven; ancak öğretmenlik eğitiminde aldıkları derslerin anlamsız olduğunu düşünen öğretmenlerdir.

Yaklaşık otuz yıldır, sınıf öğretmeni yetiştiren bir öğretim üyesi sorumluluğumla öğretmen adaylarının ilkokullardaki ders anlatımlarını izlerim. İzlediğim her ders sonrasında sorduğum şu soru, onların "kurmaca evresinde" uyanmalarını sağlar: "Dört yıl sınıf öğretmenliği programına devam etmeden bu dersi anlatmış olsaydın neleri görme şansım olmayacaktı?" Bu soruyla öğretmen adaylarının bir kısmı olumlu kurma-

calarını "En iyi bildiğim konuyu anlattım. Her şey gayet de iyi gitmişti; fakat ne sorduysam boş gözlerle baktılar. Nasıl olur da anlamazlar? Ne yapsam öğretemiyorum!" ifadeleriyle olumsuz kurmacalara dönüştürmeye başlarken, bir kısmı ise sonraki ders anlatımlarında dikkat çekmeyi, güdülemeyi, yöntem kullanmayı, ders akışını yönetmeyi, değerlendirmeyi ve diğer pek çok hususu öğretmen eğitimi sürecinde kazandıklarından transfer ederek yerine getirmeye çalışırlar ve bu çabalarının öğrenciler üzerindeki etkisini hemen hissederler. Kurmaca evresinden çıkmanın yolunu artık keşfetmişlerdir.

Varlığını Sürdürme (Survival) Evresi: Varlığını sürdürme evresindeki öğretmenlerin tek derdi günü kurtarmaktır. Görevini etkili bir şekilde yerine getirebilmek için bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikleri sınıflarına yansıtamamalarına rağmen sahip oldukları öğretmen kimliğinin kendilerine saygı duyulması için yeterli olduğunu düşünerek mesleğin kendilerine verdiği yetkiyle sınıflarında hâkimiyet kurmaya çalışırlar. Bu hâkimiyeti kurarken güç kaynakları yasalar, yönetmelikler ve geleneklerdir. Paulo Freire'nin (1991), *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde vurguladığı gibi bu öğretmenlerin sınıflarında, yasalardan ve gelenekten gelen mesleğin otoritesi, bilginin otoritesinin önüne geçer. Dışarıdan bakıldığında bu sınıflarda bir düzen olduğu söylenebilir; ancak güçlü bir öğrenme-öğretme sürecinden söz edilemez. Bu öğretmenler sıklıkla öğrencilerini bir ders süresince meşgul edecek, oyalayacak etkinlikleri sınıflarında kullanırlar. Bireysel yapılan kâğıt-kalem etkinlikleri, çalışma yaprakları, video-film izleme, sayfalarca alıştırmaları yapma, tekrar etme gibi öğrencileri sessiz tutacak her türlü etkinlik bu sınıfların olmazsa olmazlarıdır. Hizmet yılı itibarıyla emeklilik aşamasına gelmiş öğretmenleri dahi bu evrede görmek mümkündür. Bu evredekiler için öğretmenlik, uzun tatilleri ve nispeten iyi bir maaşı olduğu için yapılabilecek bir iştir. Benzer nedenlerden dolayı onlar için öğretmenlik, yaşamlarını idame ettirebilmek için iyi bir seçenektir. Eğitimin sürecinin topluma yansıması gereken; ancak bir türlü yansıtılamayan çıktıları ile bu evrede bulunan öğretmenlerin oranı arasında bir ilişki kurulması gerekmez mi?

Uzmanlık (Mastery) Evresi: Uzmanlık evresindeki öğretmenler bilginin otoritesini mesleğin otoritesinin önüne koyan öğretmenlerdir. Öğrenciler, bu öğretmenlerinin derslerini sabırsızlıkla beklerler; çünkü bu derslerde neyi, niçin öğrendiklerini bilirler. Öğrendikleri ve öğrenecekleri her şey onlar için önemlidir. Uzmanlık evresindeki öğretmenler derin bir alan bilgisine sahiptirler. Bu nedenle öğrenci başlatımlarını, "Bu da nereden çıktı şimdi!" demeden anında öğrenme fırsatına dönüştürürler. Bu evrede olan öğretmenler Freire'nin (1991) belirttiği gibi kendilerini bilginin sahibi olarak görmezler. Onlar için bilgi; öğrencileriyle birlikte araştıracakları, keşfedecekleri, ortaya çıkaracakları gerçekliktir. Bu nedenle sınıflarında sunuş yoluyla öğretim (düz anlatım) yerine; buluş yoluyla öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, Sokratik diyalog gibi yöntem ve teknikleri etkili şekilde kullanırlar; yöntemlerini, yeni ve etkili yöntemleri öğrenip uygulayarak çeşitlendirmeye çalışırlar. Mesleki yönden sürekli gelişme arzuları, belirgin bir özellik olarak hissedilir. Toplu öğretim yapmak yerine her öğrencinin bireysel farklılıklarına ve gereksinimlerine uygun bir şekilde öğrenme-öğretme sürecini bireyselleştirirler, farklılaştırırlar. Öğrencilerin içinde yaşadıkları koşullar her ne olursa olsun, tüm öğrencilerinin öğrenebileceğine ve başarabileceğine ilişkin yüksek beklentilere sahiptirler. Sınıf yönetiminin düzeni oluşturma ve düzeni koruma, sürdürme boyutlarında kullandıkları etkili strateji ve tekniklerle ders için ayrılan zamanı en üst düzeyde öğrenme-öğretme amaçlı kullanırlar. Bu öğretmenler sınıflarında böylesine üst düzeyde bir kabulü, uzmanlıktan gelen güçleriyle sağlarlar. Öğretmenler, öğretmenliklerinin ilk gününde ve her gününde uzmanlık evresinde olmalıdırlar. Öğretmenliği herkesin yapabileceği bir iş olmaktan çıkarıp, ilgili tüm çevrelerce profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesini sağlayacak temel koşul budur.

Etki (Impact) Evresi: Etki evresindeki öğretmenler, öğrencilerin yıllar sonra tekrar gelip hayatlarına kattıkları kalite için teşekkür ettikleri öğretmenlerdir. Bu öğretmenler, öğrencilerinin hayatına kalite katmanın da ötesinde toplum hayatına kalite katarlar. Sadece öğrencilerinde değil, toplum üzerinde derin izler bırakırlar. Köy Enstitülü öğretmenler bu evrenin en güzel örnekleridir. Uzmanlık evresi etki evresinin ön koşuludur. Uzmanlık evresinde gücünü eğitimin güçlü bilgi birikiminden alan ve bunu etkili şekilde kullanan öğretmen, kişiliğinin güçlü yönleriyle ve karizmasıyla bu evreyi etki evresine taşır. Bu evredeki öğretmen meslekte model alınan bir lider öğretmen olmanın yanında aynı zamanda bir toplum lideridir.

Öğretmenliğin Meslekleşmesi

Meslek (profession) sözcüğünün

üniversite eğitimi almış, yüksek sosyal statüye sahip kişilerce yerine getirilen, öğrenilmiş bir işi ya da uğraşı ifade etmeye yönelik kullanımı, yaklaşık dört asır öncesine dayanır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde bir meslek olarak özgürce faaliyette bulunmak "verilmiş" değil, "kazanılmış" bir hak olarak değerlendirilmelidir. Profesyonel meslekler, meslek olmaya ilişkin bir dizi ölçütü karşıladıklarının güçlü kanıtlarını ortaya koyarak meslek olma hakkını kazanırlar ve kendilerini diğer iş ve uğraşlardan ayırırlar. Profesyonel bir meslek olarak kabul edilmek için gerekli olan bu ölçütleri karşılamak, meslek hâline gelmek ve meslek olma hakkını kazanmak için gösterilen çabalar, "meslekleşme" sürecini ifade eder. Bir alanın meslekleşme düzeyi ile o alanda sunulan ürün ya da hizmetin kalitesi arasında güçlü bir ilişki bulunur.

Şahin'in (2010) araştırması Türkiye'de öğretmenliğin meslekleşme ölçütlerini bütünüyle karşılayamadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ilgili çevreler tarafından önemli ölçüde uzmanlık ve etki evrelerinde algılandıkları zaman öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edildiğini söylememiz mümkün olacaktır. Bu gerçekleştiğinde meslek olma özelliği öğretmenlik içinde "verilmiş" değil "kazanılmış" bir hak niteliği taşıyacaktır. Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olması büyük ölçüde öğretmenlerin kendi elindedir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılması öğretmenliği profesyonel bir meslek yapamayacağı gibi, yokluğu da "kazanılmış bir meslek olma hakkını" engelleyemeyecektir.

Teşekkür: Bu makaleyi basımı öncesinde detaylı bir şekilde okuyarak değerli katkılarda bulunan kıymetli meslektaşım Dr. Fatma Türkyılmaz'a teşekkür ederim.

KAYNAKLAR

Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualisation. *American*

Educational Research Journal, 6(2), 207-226.

Huberman, M. A. (1989). *The professional life cycle of teachers. Teachers College Record, 91*(1), 31-57.

Katz, L. G. (1972). The developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, *73*(1), 50-54.

Lortie, D.C. (1975). *School teachers: A sociological study*. University of Chicago Press.

Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation. (ERIC No. 268117).

Şahin, A. E. (2010). Professional status of elementary teaching in Turkey: A Delphi study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 16*(4), 437-459.

Sinop ili Gerze ilçesi Sarnıç köyü İslamoğlu Mahallesi İlkokulu Öğretmeni Ali Ekber Şahin ve öğrencileri

(1983-1984)

Sinop ili Gerze ilçesi Sarnıç köyü İslamoğlu Mahallesi İlkokulu

(1983-1984)

Anadili Temelli Çokdilli Eğitim: Bir Model Önerisi

Şerif Derince

Serhad ve Mezopotamya'dan Trakya bölgesine, Doğu Karadeniz'den Ege Denizi'ndeki İmroz'a (Gökçeada) kadar 20'ye yakın dili konuşan halk, bu toprakları uzun yıllar boyunca mesken etmişken, 2000'lere gelindiğinde bu dillerin önemli bir kısmının artık ya hiç kullanılmadığı, ya da daha çok kırsal bölgelerde, şehirlerin yoksul mahallelerinde ve genelde ev içlerinde konuşulduğu, yeni nesillere aktarılamadığı görülmektedir. Bunun yerine, Türkçe hegemonik dil olarak kamusal alanın tümünü, özel alanın da büyük bir kısmını kaplamış durumda.

Öte yandan, bu dilsel hegemonyaya karşı uzun soluklu bir mücadele geçmişi de bulunmaktadır. Bu mücadelenin başını uzun süredir Kürtler çekmektedir. Zira Kürtçe'nin eğitimde kullanılabilmesi için uzun yıllardır büyük bir toplumsal ve siyasal mücadele verilmektedir. Bu talebin karşılanması için dünyanın birçok yerinde olduğu gibi ciddi bedellerin ödendiğini görmekteyiz. 12 Eylül 2012 tarihinde Kürt siyasi tutsakların cezaevlerinde başlattığı ve kritik aşamayı geçerek 68 gün süren açlık grevi bu durumun en iyi örneklerinden biriydi; zira söz konusu açlık grevinin temel taleplerinden bir tanesi de anadilinde eğitim hakkının tanınmasıydı. 2009 yılından beri cezaevlerinde tutulan Kürt siyasetçilerin anadillerinde savunma hakkı için verdikleri mücadele, 2002 yılında on binlerce Kürt öğrencinin ve eğitim emekçisinin anadilinin en azından seçmeli ders olarak okutulabilmesi için yürüttüğü imza kampanyası ve sonrasında ödenen bedeller yine çok somut örneklerdir.

Kimi çevrelerde anadili hakkı için bu şekilde ağır bedeller ödemeye razı olunması anlaşılmazken, meselenin siyasi öznelerinin söylem ve taleplerine bakıldığında bu mücadelenin ve ödenen bedellerin tek sebebinin Kürtçe'nin kaybolmaktan kurtarılması olmadığı, aynı zamanda daha demokratik, daha eşitlikçi ve daha insani bir dünya kurmanın da çabası olduğu görülmektedir. Zira benim de yazarlarından biri olduğum Dil Yarası isimli çalışmamızda açıkça gösterildiği gibi Kürt çocukları Türkiye'deki eğitim sisteminde çok ciddi ayrımlık ve eşitsizliklere uğramaktadır ve bunu belirleyen önemli meselelerden birisi de eğitimde takip edilen tek dilli eğitim politikalardır. Kürt çocuklarının okulda maruz kaldıkları ayrımcılık ve eşitsizlikler ailelerinin Türkiye'de genel olarak maruz kaldıkları eşitsizlik ve ayrımcılıkların mikro yansımalarıdır ve bu durum eğitim sistemi sayesinde sürekli yeniden üretilen bir kısır döngü haline getirilmektedir.

Eğitimde anadilin kullanılması, söz konusu kısır döngünün yıkılıp daha özgürlükçü bir yaklaşımın benimsenmesinde en önemli adımların başında gelir ve Kürtlerin anadili için verdikleri mücadele bu bilince yaslanmaktadır. Üstelik böyle bir yaklaşımın benimsenmesi sadece Kürtler için değil, Türkiye'deki tüm halklar için daha demokratik, daha eşitlikçi ve daha insani bir yaşamın talep edilmesi anlamına gelmektedir.

Eğitimin anadili temeli üzerine kurulması ve çoğulcu bir anlayışla düzenlenmesi bu kadar önemliyken, pratikte bunun nasıl yapılabileceği ile ilgili tartışmalar henüz yeterince somut öneriler üzerinden yürütülmemektedir. Bu konudaki çoğu tartışmada, farklı ülkelerde ne tür modellerin uygulandığına bakılmıştır. Bunun en önemli sebeplerinden biri siyasi konjektürün bu seviyeye ulaşmamış olması ise diğer sebebi de, herhangi bir eğitim modeli önerisi yapılmadan önce mevcut şartların ayrıntılı araştırmalarla bilinmesi gerekliliği ve siyasi konjektürün henüz bu düzeye ulaşmamış olmasıdır. Son birkaç yıldır gerek Kürt Hareketinin farklı bileşenlerinin, çeşitli Kürt kurumlarının mücadeleleri, Türkiye'de ve uluslararası konjektürde bazı değişimlerin olması, bu konuda akademik araştırmaların ve konuyla ilgili sinema filmlerinin yapılması, birçok platformda eğitimde farklı anadillerinin kullanılması talebinin dile getirilmesiyle beraber Türkçe dışındaki anadillerin de eğitim dili olarak kullanılması talebi her zamankinden çok daha görünür olmuştur. Gelinen aşamada artık anadili temelli somut eğitim modelleri üzerinden tartışmaların yürütülmesi tartışmaları güçlendirme potansiyeline sahiptir. Zira bu sayede hem taleplerin daha güçlü dile getirilmesi mümkün olacaktır hem de bu konuda uygulama yönünde adımların nasıl atılacağına dair daha sağlıklı tartışmalar yapılabilecektir. Üstelik bu sayede, anadilinin eğitimde kullanılması konusuyla yüzleşmekten kaçınan kesimlerin sürekli sorduğu "Peki ama nasıl olacak, bu çok mümkün değil!" ya da "dünya bu tür eğitim yapan ülke yok" gibi manipülatif ve temeli olmayan yaklaşımlara cevap verilmiş olacaktır.

Öte yandan, çiftdilli veya çokdilli eğitim denilince farklı isimlerle anı-

lan birçok eğitim modelinden bahsedilir. Bu modellerin bazılarında, anadili, sadece ikinci bir dilde eğitime geçiş sürecinde (geçiş modeli) kullanılır, diğer modellerdeyse anadiliyle birlikte yeni dillerin öğrenilmesi ve çokdilli bir ortamın geliştirilmesi ve korunması (koruma modeli) esas alınır. Bu modellerin uygulanması ve sonuçları hakkında dünyanın farklı bölgelerinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, çokdilli eğitimde tek bir doğru veya yanlışın olmadığını, farklı modellerin bölgelerin özelliklerine göre çeşitlendiğini göstermiştir. Türkiye'de Kürt öğrencilerin eğitimlerinde kullanılmak üzere ne tür modeller düşünülürse düşünülsün, sonuç olarak anadillin korunup geliştirileceği ve beraberinde ikinci, üçüncü hatta dördüncü bir dilin öğretilmesini hedeflemelidir. Çalışmalar, dünyanın birçok yerinde uygulanan eğitim modelleri arasında, özellikle dilsel azınlık toplulukların eğitiminde kullanılan modellerde, en başarılı uygulamaların anadilinin temel alındığı ve diğer dillerin anadili üzerine eklenerek öğrenildiği modeller olduğunu göstermiştir. Bu modellerde en az 6-8 yıl kadar anadili temelli çiftdilli veya çokdilli eğitim yapılmakta, ikinci dil veya diller kademeli olarak önce dil dersi olarak sonra da bazı müfredat derslerinin dili olarak programa eklenmektedir. Özellikle birçok Güney Afrika ve Asya ülkesinde, Bolivya ve Etiyopya'da bu modelin uygulanmasının iyi örnekleri vardır. Bask Ülkesi ve Katalonya'daki bazı okullar da buna örnek olarak verilebilir.

Böyle bir noktadan hareketle farklı özellik ve ihtiyaçlara sahip Kürt çocuklarının eğitimlerinde ne tür modellerin kullanılabileceğine dair bir analiz ve öneri raporu[1] hazırladık.

Üç bölümden oluşan raporda önerilen modeller genel olarak öğrencilerin Kürtçe ve Türkçe dillerindeki sosyo-dilsel özellikleri, yani Kürtçe ve Türkçe dillerindeki yeterlilikleri ve dil kullanımları durumlarına göre hazırlanmıştır. Model 1 yalnızca Kürtçe bilen veya daha çok Kürtçe konuşan öğrenciler düşünülerek tasarlanmıştır. Model 2 doğuştan itibaren Kürtçe ve Türkçe'ye maruz kalıp her iki dili de bilen öğrenciler için en uygun olacaktır. Model 3 ve Model 4 ise çeşitli nedenlerle birinci veya baskın dili Türkçe olmuş Kürt öğrenciler düşünülerek hazırlanmıştır. Ancak bu iki modelin dilsel öncelikleri farklı düşünülmüştür. Model 3'te öğrenciler daha iyi bildikleri Türkçe'de okur-yazarlık öğrenmeye başlar ve ilk yıllarda eğitimin dili Türkçe'dir. Ancak birinci sınıftan itibaren Kürtçe de öğretilir ve süresi kademeli olarak sürekli arttırılır. Model 4'te ise, daha çok Kanada'da başarılı örnekleri olan çokdillileştirme programlarına benzer şekilde, okuöncesinden itibaren çocuklar ikinci dilleri olan Kürtçe'de eğitim alırlar ve ancak ilerleyen yıllarda Türkçe dersler de almaya başlarlar.

Raporda farklı modeller önerilse de, tüm modellerin ortak birçok özelliği bulunmaktadır. Bunların başında, hepsinin öncelikli olarak zorunlu ilköğretimin sonuna kadar öğrencilerin Kurmancca, Zazaca, Türkçe ve İngilizce'yi (ya da başka bir yabancı dili) iyi düzeyde kullanabilmelerini hedeflemesi gelir. Diğer bir nokta ise, tüm modellerin hem tekdilli ve ayırımcı eğitim politika ve uygulamalarından kaynaklı geriye dönük tahribatın giderilmesini, hem de eşit ve özgürlükçü bir gelecek tasavvur edilmesini önüne koymasıdır. Ayrıca, tüm modeller dilsel ve kültürel çoğulculuk ölçüt olarak almakta, her türlü ayrımcılığa karşı etkin bir rol üstlenmesi gerektiğini belirtmekte, müfredatın ve ders materyallerinin, ayrımcılığa uğramış halk ve grupların güçlendirilmesini sağlayacak şekilde hazırlanmasını öngörmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye'de herkes için anadili temelli çokdilli bir eğitim anlayışı öğrencilerin ayrımcılığa, asimilasyona ve eğitimsel başarısızlığa mahkûm edilmeden eğitim görmesine ve ihtiyaç duyulan toplumsal barışın sağlanmasına kayda değer bir katkı sunabilir. Bu fırsatın kaçırılmaması gerekmektedir.

1 Derince, Şerif (2012). *Anadili temelli çokdilli ve çokdiyalektli dinamik eğitim: Kürt öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek modeller.* DİSA Yayınları. Diyarbekir.

Renksizlik Toprağı Değil Sadece, Toplumu Da Çölleştirir

Bülent Can

Çok kültürlü, çok dilli, çok renkli bir gezegende yaşıyoruz. Dünya üzerinde 7 bin 139 dil konuşuluyor.[1] Ki bunlar arasında unutulmaya yüz tutmuş Birleşmiş Milletler tarafından koruma altına alınan diller de var. Buna karşın egemen ve kısmen egemen devletlerce tanınan resmi dil sayısı sadece ve sadece 36'dır.[2] Bu da demek oluyor ki tamı tamına 7 bin 103 dil kendi kaderiyle baş başa bırakılmıştır. Ki bazı diller mevta olup dünyadan silinmiştir zaten. Bu, gezegene yapılabilecek en büyük kötülüktür. Zira sadece bir iletişim aracı değildir dil. Dil, bir toplumun geçmişi, tarihi, kültürü, sanatı, edebiyatı özcesi hafızasıdır aslında. Bir toplumu ötekileştirip diline ket vurmak o toplumun hafızasını silmekle eş değerdir. Oysa dünya coğrafyası üzerinde bulunun farklı kültürlere, dillere haiz toplumlardır dünyamızı renkleştiren. Her kültür, her dil insanlığın birikimi ve zenginliğidir aslında. Ve bu zenginliği tanımaya, bu zenginlikten yararlanmaya dünya üzerinde yaşayan her bireyin hakkıdır. Ama en çok kendi kültürlerini, kendi tarihlerini, kendi edebiyatını, kendi sanatını bilmeye ötekileştirilen toplumların çocuklarının hakkıdır. Bunları bilmelerinin yolu da kendi dillerini öğrenmelerinden geçer. Bir devletin, bir toplumun bağrında bulunan farklı kültürleri, farklı dilleri yok sayıp onların yerine başat kabul ettiği bir kültürü, bir dili ikame etmeye çalışması kültürel, edebi, sanatsal, beyinsel ve hatta ruhsal olarak o devletin çoraklaşmasından başka bir manaya gelmez. Zira renksizlik toprağı değil sadece, toplumları da çölleştirir.

Bu çölleşmeden maalesef ki ülkemiz de nasibini almıştır. Diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi bizler de çok zengin topraklar üzerinde kurulmuş şanslı bir ülkeyiz aslında. Yedi bölge, üç iklim ve verimli topraklara haiz bir coğrafyamız var. Deniz, güneş, tarih, dağ, ova, kar ne dilersen var. Sadece fiziki yapı olarak değil, insansal ve toplumsal değerler bakımından da çok zengin bir coğrafyamız var. Birçok medeniyete ev sahipliği yapmış çok kültürlü, çok inançlı, çok dilli bir coğrafya... Coğrafyamızın her karışında tarih fış-

1 https://www.ethnologue.com/

2 https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_languages_by_the_number_of_countries_in_which_they_are_recognized_as_an_official_language

kırdığı gibi farklı kültür, farklı inanç, farklı diller görmemiz mümkün. Bu kültürel çeşitlilik başta gastronomi ve inanç turizmin olmak üzere insanların gıptayla baktıkları birçok zenginliğe ev sahipliği yapmamızı sağlamaktadır. Ama maalesef ki içinde bulunduğumuz hazinenin değerini bizler de bilememekteyiz. Bu renkli coğrafyamızı tek renge indirmek için elimizden geleni yapmaktayız. Farklı kültürlere, farklı dillere haiz toplumları zenginlik kabul edeceğimiz yerde "tehlike" olarak görmekte, bunları ortadan kaldırmak ya da en azından silikleştirmek için özel bir çaba sarf etmekteyiz. Bunu da eğitimle sağlamaktayız. Tek kültürlü, tek dilli bir eğitim sistemini egemen kılıp bir de buna evrensel dil olarak kabul ettiğimiz Batı dillerinden birini eklemleyerek çocuklarımızı çağa uygun yetiştirdiğimizi sanıyoruz. Oysa unuttuğumuz şu ki evrensellik yerellerden başlar aslında. Yerel damarları kestiğinizde o damarın yerine hangi dalı koyarsanız koyunuz köksüz olacaktır. Köksüz bireylerin uğrayacakları fikirsel ve ruhsal erozyonu varın siz düşünün. Oysa her dil muteberdir ve her dil insanlığın zenginliğidir aslında. Sadece bu da değil; farklı kültürlerin yaşandığı, farklı dillerin konuşulduğu ailelerden gelen çocuklara tek dili, tek dini, tek kültürü dayatmak o çocukların birçok travma yaşamalarına da sebep olmaktadır. Kendi kültürlerini, kendi dillerini unutturduğumuzda ise o çocuğun toplumsal hafızasını da silmiş oluyoruz ki bu da bir çocuğa yapılabilecek en büyük kötülüktür bence. Bu güne kadar bunu, ulus bilincine haiz, becerileri gelişmiş, çağa uygun bireyler yetiştirmek olarak savuna geldi karar vericiler. Hatta günümüzde din eğitiminin anasınıflarına kadar düşürülmesinden de anlıyoruz ki bunlara "dini değerlerle kuşanmış" olma özelliği de katılmakta. Ülkemizde değil sadece, etrafımızı çepeçevre saran diğer Ortadoğu ülkelerinde de yüzyıllardır denenmekte bu ve sonuç tüm çıplaklığıyla ortada. Aynı filmi değişik sinemalarda oynatıp sonucun değişmesini beklemek abesle iştigalden başka bir şey değildir. Zaman, sinemayı değil, filmi değiştirme zamanıdır. Bunun için de önce mantalitemizi değiştirmemiz gerekiyor. Amacımız evrensel Batı dillerinden birini bilen, milli ve dini değerlerle kuşanmış bireyler yetiştirmek olmamalı fikrimce. Tam tersine amacımız yaşadığımız çağa damgasını vurabilecek 'Dünya Yurttaşı' bireyler yetiştirmek olmalı. Bunun da yolu yerel damarlardan beslenen, çok kültürlü, çok dilli ve evrensel değerlerle kuşanmış bireyler yetiştirmekten geçer. Sahip olduğumuz zenginliğin farkına varıp o zenginliği daha da zenginleştirmekten geçer kısacası.

Türkiye'de Mesleki ve Teknik Ortaöğretimin Çöküşü

Prof. Dr. Kenan Özcan

Mesleki eğitim, başlangıçta yoksullar için eğitim anlayışını yansıtırken zamanla "herkes için eğitim" anlayışı yönünde gelişme göstererek, 18. yüzyıl endüstri devrimi ve 20. yüzyılda gündeme gelen "bilgi toplumu"nun oluşturulmasında önemli rol oynamıştır. Yüksek nitelikli mesleki ve teknik eğitimin Avrupa Birliği ülkelerinde bilgiye dayalı ekonominin oluşturulmasında stratejik önemi vurgulanmıştır(Kopenhag Deklarasyonu, 2002). Hizmet ve üretim tekniklerini daha seçkin kılması nedeniyle başta Almanya olmak üzere gelişmiş batı ülkelerinde bu eğitim modeline daha çok önem verilmektedir. Mesleki eğitim, ulusal insan gücü gereksinimlerini karşılamada etkili bir yöntem, daha zayıf akademik yetenekteki öğrencilerin eğitimi için uygun bir alternatif, işsiz gençlerin ve belli gereksinimleri olan diğer sosyal grupların hayat standartlarını iyileştirmek adına bir çerçeve olarak görülür (Meer, 2006).

Anadolu coğrafyasında mesleki eğitimin gelişimi Ahî Evran'ının öncülüğünde 13. yüzyılda Ahi Teşkilatı'nın kurulmasıyla başlar. Güven ve dürüstlük anlayışına göre kurulan ahi birlikleri, usta çırak ilişkisine göre gelişen bir sanat ve meslek okulu olmanın yanında bir kültür ocağı, dini tarikat hatta zamanla devlete asker yetiştiren bir misyon da üstlenmiştir (Cicioğlu, 1983; Turan, 1996). Ahi birlikleri 18. yüzyılda ekonomik sistem ve uluslararası ticaretin gelişmesiyle lonca sistemine dönüşmüştür.

İngiltere'de 1760'lı yıllarda başlayan Birinci Sanayi Devriminin Avrupa'da yeni bir toplum düzeni ve güçlü bir ekonomik yapı ile yeniden tanımlanan üretim ilişkilerinin gelişmesine yol açmıştır (Özcan, 2021). Osmanlı İmparatorluğu yöneticileri, imparatorluğun gerilemesini durdurmak ve Avrupa ülkelerine karşı rekabet gücünü korumak amacıyla, bu ülkelerden alınan modele göre teknik okullar açmaya başladılar. İleride kurulacak askeri ve sivil mühendislik okullarının temelini oluşturacak ilk mesleki ve teknikokul, 1734 yılında İstanbul'da Humbaracı Ahmet Paşa tarafında açılan Hendesehane'dir (Başar, 2004). Kara ve deniz kuvvetlerine teknik subay ve askeri mühendis yetiştirmek amacıyla okulların açılması, Osmanlı'da eğitimde bir devlet politikasının oluşmasını sağlamıştır (Cicioğlu, 1982). Başta İstanbul olmak üzere pek çok önemli kentlerde kimsesiz ve yetim

çocuklar için meslek okulları açılmış ve bunlara "ıslahane" adı verilmiştir (Alkan vd. 1991).

Cumhuriyetin kurulmasıyla mesleki ve teknik eğitime büyük önem verilmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'ndan devralınan az sayıdaki meslek okulunun nasıl yönetileceği ve geliştirileceği ile finansman sorunu ve bu okul türlerinin ülkenin hangi bölgelerinde kurulacağının belirlenmesine ilişkin yabancı uzmanların görüşlerinden de faydalanılmıştır. Bu konuda John Dewey Türkiye Maarifi hakkında, Alfred Künhe Mesleki Terbiyenin İnkişafı (gelişme, gelişim) ve Omer Buyse Teknik Öğretim hakkında rapor hazırlamıştır. Mesleki ve teknik okulların öğretmen gereksiniminin karşılanması için Avrupa ülkeleri ile ABD'ye öğrenci gönderilmiştir (Cicioğlu, 1983). Cumhuriyetin ilk yıllarında mesleki ve teknik eğitim için bilgi toplama, planlama ve sistemli bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. 1923-1950 yılları arası mesleki ve teknik eğitimin kuruluş dönemi, 1950-1980 dönemi planlı kalkınmanın da etkisiyle okulların ülke geneline yayılma dönemi (Özcan, 2010) ve 1980'li yıllardan günümüze ise Alman İkili (Dual) Mesleki Eğitim Modelinin uygulanması ile küreselleşme dönemi olarak isimlendirebilir.

Mesleki ve teknik eğitimde 1986 yılında çıkarılan 3308 sayılı yasanın yürürlüğe girmesiyle meslek liseleri yükseköğrenime öğrenci hazırlama işlevini büyük ölçüde kaybetmiştir. Endüstri meslek lisesi öğrencileri 10. sınıftan sonra haftada iki gün okulda teorik almış ve üç gün ise mesleki uygulama için işletmelerde staj yapmışlardır. Bu sistemin uygulanması ile ülkemizde tam gün okul merkezli mesleki eğitim modelinden, 2+3 okul sanayi işbirliği modeline geçilmiştir. Uygulama ile öğrenciler öğrenim gördükleri meslek liselerinden kopmamış ve staj süreci koordinatör öğretmenler tarafından denetlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Ocak 2022'de Organize Sanayi Bölgelerinde (OSB), Mesleki Eğitim Merkezleri (MEM) ve İrtibat Büroları açmaya başlamıştır. Makalede mesleki ve teknik ortaöğretimdeki bu yeni meslek okulu türü ve uygulamaya ilişkin değerlendirme; sürecin yeni başlaması nedeniyle sahada araştırma henüz yapılamadığından, MEB'in internet sayfasında yayınlanan haberler, tanıtım kitapçığı (MEB, 2022) ilgili mevzuat ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre değerlendirilmiştir.

Mesleki Eğitim Merkezleri

Organize sanayi bölgelerinde Mesleki Eğitim Merkezlerinin kurulmasına neden gereksinim duyulduğuna ilişkin tanıtım kitapçığında aşağıdaki ifadeye yer verilmiştir (MEB, 2022):

"Ecdadımızın mirası olan esnaf ve zanaatkarların Türk kültürü ve İslâm ahlakı ile yetiştiği Ahilik geleneğinin günümüz temsilcileri niteliğindeki mesleki eğitim merkezlerinde yetişen çıraklar, kalfalar ve ustalar, günümüzde hem bu kutlu geleneğimizi sürdürmekte hem de sanayimizin ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücüne katkı sağlamaktadır"

Millî Eğitim Bakanlığı 13. yüzyılda Anadolu coğrafyasında teşkilatlanan Ahilik geleneğini, 21. yüzyılda **"Neo-Ahilik"** olarak yeniden canlandırmayı amaçlamaktadır. Yeni uygulamanın temel argümanı reel sektörün ***"aradığım elemanı bulamıyorum"*** endişesini ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Bunun için temel eğitim çağındaki 14-17 yaş arasında ve genelde yoksul ve yoksun toplum kesiminden gelen çocukların, öğrenim gördükleri mevcut meslek liseleriyle ilişkisi kesilerek OSB'lerde kurulan, MEM'ya da İrtibat Bürolarına kayıt yaptırmaları ve çalışacağı işletme ile sözleşme yapmaları teşvik edilmektedirler. Ortaokul/İmam Hatip Ortaokul mezunları yaş sınırına bakılmaksızın bu merkezlere kayıt yaptırabileceklerdir. Haftada bir gün MEM'lerde verilecek teorik dersler ve alanlarıyla ilgili beceri sınavlarında başarılı olan öğrencilere ustalık belgesi veya meslek lisesi diploması verilecektir. İşletmelerde günde sekiz saat ve haftada dört gün çalışacak 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerine asgari ücretin %30'u (2022 yılı için 1.276,02 TL), 12. sınıf öğrencilerine ise %50'si (2.126,7 TL) oranındaki ücret devlet tarafından işletmelere ödenecektir. Eğitim süresince öğrencinin SGK (iş kazası ve meslek hastalığı ile genel sağlık sigortası) primleri de yine devlet tarafından karşılanacaktır. Ayrıca lise ve üstü mezunu olan ve ustalık belgesine sahip olmak isteyenler için işletmelerde bir telafi programı uygulanacaktır. Bu kişiler en fazla 27 hafta bir meslek alanında çalışacak ve başarılı olanlara ustalık belgesi verilecektir. Mesleki Eğitim Merkezi ya da İrtibat Bürolarına 2022 yılında 1.000.000 kişinin kayıt olması ve bir işletme ile sözleşme yapmaları hedeflenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı reel sektörün gereksinim duyduğu teknik insan kaynağını yetiştirmek amacıyla uygulamaya geçirdiği yeni mesleki eğitim modeline ilişkin sorunlar aşağıda tartışılmıştır:

Birleşmiş Milletlere üye bütün ülkelerde temel eğitim okuma yazma,

yaşama dair temel bilimsel ve kültürel bilgilerin öğretilmesi ve toplumsal faydasının yüksek olması nedeniyle zorunlu ve parasızdır. Ülkemizde de temel eğitimin süresi 12 yıldır. Ancak yeni mesleki eğitim modelinde, yukarıda belirtildiği gibi örgün meslek lisesine devam edenler ile ortaokul mezunları temel eğitimlerini tamamlamadan, yeni okul sistemine kayıt yaptırmaları için teşvik edilmektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 26'ncı maddesi 2016 yılında değiştirilerek Mesleki Eğitim Merkezleri ortaöğretim kapsamına alınmış olsa da bu uygulama, örgün eğitimden bir şekilde ayrılmış ve işletmelerde çalışan kişilerin becerilerinin belgelendirilmesine yönelik olmalıdır. Çünkü 1986 yılında 3308 sayılı yasa ile Çıraklık Eğitim Merkezleri açılmış ve başarılı olan öğrencilere ortaokul diploması verilmiştir. Kalfalık ve ustalık belgesi olanlar telafi programını tamamladıktan sonra meslek lisesi diploması alabilmişlerdir. Yeni uygulamada ise örgün eğitime devam eden öğrenciler okulları ile ilişkileri kesilerek işletmelerde çalışmaları için ekonomik teşviklerle özendirilmektedir. İstanbul'da bir mesleki ve teknik okul yöneticisi velilerle şu mesajı paylaşmıştır:

''Sayın Velilerimiz,
Bakanlıktan İl Milli Eğitime oradan da bize gelen duyuruları size bildirmek durumundayız. (İstemesekte). Lütfen konuyu yanlış anlamayın. Bizler hiçbir öğrencimizi kaybetmek istemeyiz.
Hepsi bizim için çok değerli ve önemli. Ama şunu da söyleyelim Bakanlık "Mesleki Eğitimlere çok önem vermeye başladı", "çok cazip hale getirdi". Aile ekonomisine katkıda bulunmak isteyen okula gelmekte zorlanan, devamsızlığı olan öğrenciler için bu Mesleki Eğitim Merkezleri çok iyi.''

Yeni uygulamaya göre 9. sınıf öğrencilerinin haftada dört gün işletmelerde "staj" yapacağı belirtilmektedir. Bu staj değil üretim sürecine katılmaktır. İlköğretim ve Eğitim Kanununun 3. maddesinde 27.6.2019 tarihinde yapılan değişiklikle "ilkokulların birinci sınıflarına o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır" ifadesine yer verilse de mevcut durumdaki 9. sınıf öğrencilerinin büyük bir bölümü (daha önce 60-66 aylık çocukların ilkokula başlamaları nedeniyle) 14 yaşındadır. Uluslararası Çalışma Örgütüne (ILO) göre "Çocuk işçiliği" çoğu kez çocukları yaşamaktan alıkoyan, potansiyellerini ve saygınlıklarını eksilten, fiziksel ve zihinsel gelişimleri açısından zararlı işler olarak tanımlanır. Mesleki eğitime devem eden 9. sınıf öğrencilerinin, haftada dört gün işletmelerde çalışmasını teşvik etmek "çocuk işçiliğini" özendirmektir. Çocuk ve genç işçilerin çalıştırılma usul ve esasları hakkındaki yönetmeliğin (4857 Sayılı İş Kanunugöre hazırlanan) 4. maddesinde *çocuk işçi*, 14 yaşını bitirmiş, 15 yaşını doldurmamış ve ilköğretimini tamamlamış kişi olarak tanımlanmaktadır (Resmî Gazete,2004, sayı: 25425). Yönetmeliğin Ek-1'inde 10 maddede *çocuk işçilerin* ve Ek-2'de ise 27'i maddede 16 yaşını doldurmuş *genç işçilerin* çalıştırılabilecekleri işlerin neler olduğuna ilişkin ayrıntılara yer verilmiştir. Bu maddelerde çocukların "düşme ve yaralanma tehlikesi olabilecek işlerde çalıştıramayacakları" vurgulanmıştır. Ancak MEM'de tanımlanan 55 alan ve 203 meslek dalından bazıları; Ahşap Doğrama Teknolojisi, İş Makineleri, Gövde Boya, Müzik Aletleri Yapımı, Raylı Sistemler, Gemi İnşa, Cephe Sistemleri ve PVC Doğrama, Mermer İşleme, Metal Teknolojisi, Uçak Bakım gibi ağır, delici ve kesici makinelerin kullanıldığı tehlikeli işleri kapsamaktadır. Öğrencilerin bu işletmelerde tehlikeli işlerde çalıştırılmayacağının garantisi var mı? Dolayısıyla ortaokul mezunu çocukların meslek alanlarına ilişkin, örgün eğitimde teorik ve uygulamalı hiçbir eğitim almadan 9. sınıfta işletmelerde çalışmaya başlamaları başta iş kazaları olmak üzere pek çok sosyal ve psikolojik sorunlara neden olabilecektir.

Mesleki Eğitim Merkezleri/İrtibat Büroları işletmelerdeki çocukların çalışma süreçlerini denetleyecek ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak yeterli teknik öğretmen ve teorik dersleri verecek kültür dersleri öğretmen kadrosu da bulunmamaktadır. İşletmelerde çalışacak olan temel eğitim çağındaki 9. sınıf öğrencileri ve 10., 11., ve 12. sınıflarda öğrenim gören 18 yaşından küçük öğrencilerin mesleki gelişimlerinden işletmelerde bulunan usta öğreticiler sorumlu olacaktır. Çünkü ülkemizde Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri, Bakanlar Kurulunun 2009/15546 karar sayısı ile kapatılmıştır (Resmî Gazete, 2009 Sayı: 27405).Son yıllarda öğretmen atamalarında en az kontenjan mesleki ve teknik alanlara yapıldığından, mesleki ve teknik liselerde yeterli sayıda teknik öğretmen bulunmaktadır. Mesleki ve teknik liselerde öğretmen istihdamı ve finansman sorunu nedeniyle atölye ve laboratuvarlarda güncel teknolojik altyapının yenilenmemesinin bir sonucu olarak teknik insan gücü yetiştirme görevi tamamen işletmelere bırakılmıştır. Bu uygulama teknik ve endüstri meslek liselerinde, Teknik ve Anadolulu Teknik Lise programları hariç diğer programların işlevini tamamen kaybetmesine neden olacaktır. Ancak günümüzde pozitif bi-

limlere ilişkin dersleri alamayan bir teknik eleman, olayları neden sonuç ilişkisi bağlamında yeterince düşünmeyeceğinden, meslek alanlarına ilişkin yeni problemleri de çözemeyecektir. Dolayısıyla bu şekilde yetişen meslek elemanlarının analitik düşünme becerileri gelişmiş teknik işgücü olarak değil, verilen talimatları yerine getiren bir robota dönüşebilecektir. Sadece çıraklık yöntemiyle yetişecek teknik insan kaynağı, matematik ve pozitif bilimlere ilişkin yeterli ders görmediğinden, kaliteli mal ve hizmet üretiminde ülkemizin küresel rekabet gücünü ileriye taşıyacak sürece pek katkısı olmayacaktır.

Organize sanayi bölgelerinde genelde bant sistemiyle seri üretimin yapıldığı işletmelerde çalışan öğrenciler, üretim sürecinde ürünün tamamını göremeyecekleri ve bilemeyecekleri için mesleklerini bütün boyutlarıyla da öğrenemeyeceklerdir. Seri üretimin mantığı hızlı ve kaliteli ürün üretmek olduğundan çalışanlar mesleklerinin sadece küçük bir bölümünü öğrenebileceklerdir. Bu nedenle öğrenciler stajlarını farklı arıza ve problemlerin çözüldüğü küçük sanayi bölgelerindeki işletmelerde yapmalıdır.

Mesleki Eğitim Merkezine kayıtlı öğrencilerin maaşlarının ve sağlık sigortalarının devlet tarafından karşılanması, OSB'lerdeki işletmelerde en az asgari ücretle çalışan ve fazla bilgi ve beceri gerektirmeyen vasıfsız işlerde çalışan diğer işçilerin işten çıkarılmalarına neden olabilecektir. Ayrıca MEM'lerin işletmelere sürekli öğrenci ve genç işgücü sağlaması nedeniyle, eğitim süresince dört yıl çalışan öğrencilerin maaşları artık devlet tarafından ödenmeyeceği için işletmeler bu kişileri işten çıkararak sisteme yeni giren öğrencileri istihdam edebileceklerdir. Mesleğini tam olarak öğrenemeyen MEM mezunları, işsiz kalabilir yada daha düşük ücret karşılığında çalışmak zorunda olabilirler.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde verilen teorik dersler yetersizdir. Öğrenciler aldıkları derslere göre sadece ustalık belgesi alabilecek ya da seçmeli dersleri vererek hem ustalık belgesi hem de meslek lisesi diploması alabilecekler. Ayrıca öğrenciler haftada 32 saat işletmelerde çalışacaklardır. Ancak meslekleri̇ne ilişkin yeterli bilgi ve becerileri gerçekten öğretilebilecek mi? Yoksa öğrenciler işletmelerde daha çok getir götür işleri ile lojistik işlerde mi çalıştırılacaklar. Dünyanın hiçbir ülkesinde muhtemelen bizde olduğu gibi kolay belge ve diploma veren başka bir ülke bulunmamaktadır.

Mesleki Eğitim Merkezleri, çocuk işçiliğini özendirmekte ve işletmelere finansmanı devlet tarafından karşılanan bedava işgücü sağlamaktır. İşverenlerin öğlen yemeği ve belki iş elbisesi giderleri dışında bir maliyeti bulunmamaktadır. Öğrencilerin sağlık sigorta primlerinin ve maaşlarını devlet tarafından karşılanması, buna karşın işletmelerin öğrencilere hiç katkı yapmaması, öğrencilerin motivasyonlarını da düşürebilecektir. Ayrıca bakanlığın maaşı öğrencilerin hesabına değil, işverenlere katkı payı olarak ödemesi, pek çok soruna neden olabilir. Çalışmayanlar işletmelerde çalışıyor gösterilebilir ya da çalışan personel meslek kazanıyormuş gibi gösterilerek sigorta yükünden kurtulabilirler. Ayrıca ortaokul mezunlarının yaş sınırı olmadan sürece dahil olmaları pek çok soruna neden olabilir.

Yoksul aileler ve çocukları bu ekonomik buhranda gelir elde ettikleri için kısa dönemde bu uygulamadan memnun olabilirler. Ancak aileler çocuklarının temel eğitimden yoksun bırakıldığının farkında olmayabilirler. Bu nedenle sosyal devlet yoksul ve yoksun aile çocuklarının haklarını korumak durumundadır. Normal koşullarda çocuklarda öğrenme güçlüklerine neden olabilecek ileri derecede mental sağlık sorunları yoksa, her çocuk başarılı olabilir. Ailelerin sosyo-ekonomik koşullardan kaynaklanan eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliğine ilişkin sorunların en azından temel eğitim dönemde çözülmesi gerekir. Sosyal devlet ve "kimsesizlerin kimsesi olan Cumhuriyet" bunun için vardır.

Millî Eğitim Bakanlığı 1.000.000 öğrenciyi işletmelerde çalıştırmayı hedeflediğine göre yukarıda belirtilen meslek alanlarında öğrencilerin iş kazası ve meslek hastalıklarına yakalanma durumu da olabilecektir. Eğitim süresince öğrencilerin SGK (iş kazası ve meslek hastalığı ile genel sağlık sigortası) primleri devlet tarafından karşılanacaktır. Kaza sonucunda tam iş görmezlik veya kısmi iş görmezlik halinde öğrencilere aşağıdaki formüle (Asgari ücretin %30-%50'sine üzerinden) göre maaş bağlanacaktır:

• Tam iş göremezliği halinde; Günlük kazanç x 30 x % 70 ,

• Kısmi iş göremezliği halinde ise günlük kazanç x 30 x %70 x SİD (sürekli iş göremezlik derecesi)

Mesleki Eğitim Merkezleri yeni bir meslek okulu türü olarak Türk Eğitim Sisteminde yerini almıştır. Ancak ülkemizde Mesleki Teknik ve Anadolu Teknik Liselerinin OSB'lere taşınma süreci devam etmesine karşın MEM'lere neden gereksinim duyulduğu anlaşılmamıştır. Aslında bu yeni okul türünün büyük çoğunun hiçbir alt yapısı olmadan kurulmak-

tadır. Ülkemizde zaten 1986 yılında çıkarılan 3308 sayılı kanunla mesleki eğitim çıraklık statüsüne düşürülmüştür. Buna karşın temel dersler ve meslek dersleri okulda verilmiş ve öğrencilerin mesleki bilgi, beceri ve tutum kazanmaları sağlanmıştır. Ortaokul mezunu öğrencilerin MEM'leri aracılığı ile OSB'lerdeki işletmelerde haftada dört gün çalışarak meslek öğreneceklerini varsaymak gerçekçi değildir. Mesleki ve teknik eğitim dünyanın her yerinde normal lise eğitimine göre ortalama 3-4 kat daha maliyetlidir.

Mesleki ve teknik okullara İmparatorluk döneminde olduğu gibi Cumhuriyet döneminde de genelde daha çok yoksul aile çocukları tercih etmektedir. Ancak 2000'li yıllardan sonra ve özelikle 2012 yılından günümüze kadar yoksul toplum kesiminin çocukları milli eğitim il, ilçe ve okul yöneticilerinin teşviki ile İmam Hatip Ortaokulu ve Liselere yönlendirilmektedir. Ancak imam hatip okullarına büyük yatırım yapılmasına rağmen sadece %20'sinin üniversiteye girebilmesi ve belki artık "yıldız okul" olamayacağı anlaşılmıştır. Bu okul mezunlarının yaşamlarını idame ettirmek için hangi işlerde çalışabilecekleri merak konusudur. Ülkemizde imam hatip okullarının bu kadar ön plana çıkarılması eğitim siyaset ilişkisinin en çarpıcı örneği olmuştur.

Çözüm Önerileri

Toplumların küresel dünyada rekabet etmesini belirleyen en önemli güç çağın gereksinimlerine göre yetişmiş insan kaynağıdır. Günümüzde işletmede çalışan ya da girişimci olan bir teknik elemanın geleneksel yöntemlere ya da "Neo-Ahilik" anlayışına göre yetişerek yaratıcı, verimli olması ve işinden doyum sağlaması pek mümkün görünmemektedir. Artık bireylerin iş ve sosyal hayatta başarılı olmaları 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları ile doğru orantılıdır. Öncelikle mesleki ve teknik okullarda bu becerilerin kazandırılmasına önem verilmelidir. Günümüzde ise 4.0 sanayi devriminin gereksinimlerini karşılayacak bilgi ve beceriye sahip teknik insan kaynağının yetiştirilmesi için mesleki ve teknik eğitimde yeni politikaların belirlenmesine, okuldaki laboratuvar ve atölyelerin hızlı bir biçimde yeniden yapılandırılmasına ve okulda AR-GE merkezinin kurulmasına gereksinim vardır. Millî Eğitim Bakanlığı belirtilen alanlara finansman sağlamak yerine, bu kaynağı asgari ücretin belli oranlarında işverenlere aktarmaktadır. 3308 sayılı yasanın ilk halinde, stajyerlerin işletmelerde çalışmasının karşılığı olarak işverenler asgari ücretin %30'u oranında maaş veriyordu. Yeni uygulamada ise öğrenciler hem işletmelerde çalışıyor hem de devlet asgari ücretin %30-%50 oranında öğrencilere maaş ödüyor, ayrıca sağlık sigorta primini de ödüyor. Eğer MEB bu harcamaları işverenlere değil, meslek ve teknik liselere harcasaydı, mesleki eğitimin kalitesi daha fazla artacaktır.

Lise mezunları bir meslek alanında çalışır ve beceri sınavında başarılı olursa ustalık belgesi verilecektir. Madem ki lise mezunları 27 haftada bir meslek alanına ilişkin ustalık yetkinliğini kazanabiliyor, mesleki ve teknik okulları kapatılsın, lise mezunları farklı iş kollarında dört ay çalışarak ustalık yetkinliğini kazansınlar. Doğrusu bu kadar kısa sürede bir mesleğe ilişkin ustalık becerilerinin kazanılması pek mümkün görünmemekte, ancak meslek dersleri ve uygulama dersleri etkili bir biçimde verilirse 70-80 haftada ustalık yetkinliği kazandırılabilir. Günümüzde artık mesleki eğitim temel eğitimden sonra verilmelidir. Genel olarak eğitim bilimciler ve eleştirel pedagogların düşüncesi bu yöndedir.

Mesleki ve teknik liselere öğretmen yetiştiren, bazı Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri öğretmen gereksinimlerine göre yeniden açılmalıdır. Bu fakülteler, teknoloji fakültelerine dönüştürülse de meslek alanlarına göre teorik bilgiyi uygulamalı olarak öğrenciye aktaran eğitim kadrosunun çalışıyor olması önemli bir kazanımdır. Bu fakültelere Eğitim Bilimleri Bölümü yeniden açılarak ihtiyaca göre öğrenci alınmalı ve teknik öğretmen diploması verilmelidir.

Temel eğitim çağındaki öğrencilerin, okullarını bırakarak Mesleki Eğitim Merkezlerine geçmelerini teşvik ederek çocuk işçiliğini özendiren uygulamalara son verilmelidir. Meslek liselerine önem verilmelidir. Bu okullara devam eden öğrenciler 9. ve 10. sınıflarda tam gün eğitim almalıdır. 11. ve 12. sınıflarda ise haftada 2 gün okulda kültür ve meslek dersleri görmeli ve 3 gün işletmelerde staj yapmaları sağlanmalıdır. Staja başlayan öğrencilerin sigorta primleri devlet tarafından karşılanmalı ve emekliliğe sayılmalıdır. Teknik ve Anadolu Teknik Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ise sadece 11. ve 12. sınıflarda haftada 2 gün işletmelerde staj yapmaları, diğer günlerde okulda tam gün eğitim almaları sağlanmalıdır.

Mesleki ve teknik liseler yatılı olarak sanayi bölgelerinde kurulmalı ve öğrencilerin bütün harcamalar işverenler ile devlet tarafından oluşturulacak Mesleki ve Teknik Eğitim Fonundan karşılanmalıdır. Meslek lisesine öğrencilerinin tamamına, öğrenim gördükleri sınıflara gö-

re asgari ücretin belli oranlarında ücret ödenmelidir. Anadolu Teknik Lisesi öğrencilerinin mesleki ve teknik eğitim fakülteleri ile mühendislik fakültelerine ek puanla yerleşmeleri teşvik edilmelidir.

KAYNAKLAR

Alkan,C.; Doğan, H.; Sezgin, İ. (1991) Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları. Ankara, Gazi Üniversitesi Yayınları.

Başar, E. (2004). *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri* (1920–1960), İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kopenhag Deklarasyonu, (2002), Mesleki Eğitim ve Öğretimde Geliştirilmiş İşbirliği Konusunda 29-30 Kasım 2002 Tarihlerinde Kopenhag'ta Toplanan Avrupa Mesleki Eğitim ve Öğretim Bakanları ve Avrupa Komisyonu Deklarasyonu. http://digm.meb.gov.tr/belge/AB_KopenhagDekl.htm, Erişim Tarihi: 23.03.2008.

MEB. (2022). **OSB İçerisine Mesleki Eğitim Merkezi İrtibat Bürosu Açılması LansmanıKitapçığ**, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, 10 Ocak 2022, http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/11171038_255_OSB_MEM_YRTYBAT_BUROSU_KURULMASI_LANSMAN_KYTAPCIYI.pdf Erişim: 15.02.2022.

Meer, J. (2006). Evidence on thereturnstosecondaryvocationaleducation, education, Economics of EducationReview, Elsevier, s. 1-15.

Cicioğlu, H. (1982), Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim, Tarihi Gelişimi, Ankara, Anakara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları No: 334, Ankara Üniversitesi Basımevi. 1983.

*Resmî Gazete (2004).***Çocuk ve genç işçilerin çalıştırılma usul ve esasları hakkında yönetmelik, Tarih,** *06.04.2004,* **Sayı: 25425,** https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5457&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 **Erişim: 17.02.2022.**

Resmi Gazete. (2009). Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Kapatılması. *Resmî Gazete*, 3 Kasım 2009 Resmî Gazete Sayı: 27405.

Özcan, K. (2010). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde finansman harcamalar ve maliyet*, İstanbul Ticaret Odası Yayınları, Yayın No: 2010-20. İstanbul.

Özcan, K. (2021). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim politikaları güncel sorunlar, A. Balyer,, K. Özcan ve A. Bayram (Ed.), Eğitim Politikaları, içinde (s.365-405) Anı Yayıncılık,

Turan, K. (1996). Ahilikten Günümüze Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihi Gelişimi, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No: 129.

Neoliberal Muhafazakar Kuşatmacı Siyasanın Kitle Sporundaki Gedikleri

Dr. Mustafa Karaağaçlı

1.Giriş

Bu çalışmada "Neoliberal Muhafazakar Kuşatmacı Siyasanın Kitle Sporundaki Gedikleri" konusu ele alınmaktadır. Çalışmanın temel amacı: Toplumdaki anahtar grupların kitle sporu gereksinimlerini duyarlı bir bakışla ortaya koymaktır. Betimsel türde literatüre dayalı veriler ışığında gerçekleştirilen çalışmanın somut bulguları ilgili yasal metinlere dayalı oluşturulurken; ilgili yorumlar ise yazarın postpozitivist görüş ve gözlemlerine dayalı olarak ortaya konulmuştur.

Çalışmanın sistematik raporu; (1)Giriş, (2) Neoliberalizmin Verdiği Fotoğraflar ve Muhafazakar Kuşatmacı Siyasa, (3)Neoliberal Muhafazakar Kuşatmacı Siyasanın Doğurguları, (4)Neoliberal Muhafazakar Kuşatmacı Siyasaya Maruz Kalan Anahtar Gruplar, (5)Son Salgınla Birlikte Neoliberal Muhafazakar Kuşatmacı Siyasanın Dahada Köpürttüğü Eşitsizlikler, (6)Toplumdaki Anahtar Grupların Kitle Sporları Olanaklarının Yetersizliği, (7)Neoliberal Muhafazakar Kuşatmacı Siyasanın Kapatması Güç Gediklerinden-Kitle Sporu, (8)Neoliberal Muhafazakar Kuşatmacı Siyasa Kitle Sporuna Neden Önem Vermiyor, (9)Türkiye Hareketsiz Yaşatılıyor ve Yaşıyor, (10) Neoliberal Muhafazakar Kuşatmacı Anlayışın Planlayamadığı, Kitle Sporunun Gerekleri, (11)Sonuçlar ve (12)Öneriler alt başlıklarından oluşturulmuştur.

2.Neoliberalizmin Verdiği Fotoğraflar ve Muhafazakar Kuşatmacı Siyasa

1940'lı yıllarda ortaya çıkan neoliberal anlayış devletlerin serbest piyasa ekonomisi ile yönetilmesidir. Neoliberal girişimlerde özel teşebbüs ekonomisi öne çıktığından özel sektör yapıları teşvik edilir, kamunun büyümemesi için düzenlemeler yapılır.

Çünkü Neo-liberal ekonomik yapılarda kamunun kar-verim oranının arttırması, özel sektörün daralması anlamına geldiğinden kamusal üretim ve hizmet yatırımları göz ardı edilir. Özel sektör ürünleri ve hizmetleri daha fazla kar elde etme üzerine yapılanır. Enerji sektöründe en temel kalemlerden olan elektrik ve doğalgaz fiyat ayarlamalarının özelleşmesi, özel sektörünün lehine düzenlemelerin yapılması anılan neoliberal uygulamaların birer sonucudur.

Neoliberal yapılar da tıpkı kapitalizm gibi serbest piyasa ekonomisini savunur. Bu sistemde fiyat ayarlamaları devlet kurumları tarafından değil özel sektör tarafından yapılır. Çünkü, Neoliberalizm, üretimde, sanayide ve ticarette serbest piyasa ekonomisinin uygulanmasıdır.

Neoliberal yapıların ekonomik anlayışları rant, parasal kaynak artışları ve gelirler olurken, sosyal bağlamında ise dinsel simgeleri kullanma ve bundan yararlanma vardır.

Machiavelli, yukarı satırlarda özet çizgilerle verilen gözlem ve görüşleriyle günümüzü de yansıtan kurnaz politik davranış kalıplarıyla "Siyasi iktidarın, nasıl ele geçirileceği, elde tutulacağı ve kullanılacağı konularında bugünkü neoliberal muhafazakar kuşatmacı siyasanın fotoğraflarını da çekmiş oldu.

Machiavelli ve Günümüzün Neoliberal Siyasası

14. Yüzyılda Machiavelli, kendisi inançlar konusunda hiçbir çaba göstermezken, "yöneticilerin dindar gözükmelerini ise kitleleri mutlu edeceği için iyi bir hal" olarak vurguladı. Machiavelli, "yönetenler, tuzakları ezmek için tilki, kurtları korkutmak için de aslan olmalıdır" (Aydın, 2015, 8).

3.Neoliberal Muhafazakar Kuşatmacı Siyasanın Doğurguları

Neoliberalizmde üretim ve hizmetlerde öncelik niceliktir. Başka bir anlatımla, Neoliberalizmde ürünlerin ve hizmetlerin sayısal çoğunluğu onların toplam kalite standartlarından daha önemli ve değerlidir. Çünkü neoliberalizmde birincil hedef daha fazla üretimi ve hizmeti piyasalarda dolaşıma sokarak daha çok kar elde etmektir.

Neoliberalizm kamusal yatırımlar yerine yeni marketlerin ve üretim zincirlerinin özel sektör lehine yapılanmasını istediğinden şu doğurgulara neden olur.

- *Neoliberalizm teknolojik yenilikleri bireyci anlayışla tüketime dönüştürür.*

- *Neoliberalizm daha iyi yaşama adı altında kişisel tüketimi artırmayı ister.*

- *Neoliberalizm şovenist bakışlı ha-*

masi milliyetçi politikalara ağırlık verir.

• Neoliberalizm kitlesel ve kamusal yararlar yerine milyarderler kulüplerini önemser.

• Neoliberalizm gezegeni ve memleketi rehin alan ve bir maskeye muhtaç bırakan virüs salgınında olduğu gibi her türden darboğazı daha çok gelir elde etmede kullanır.

• Neoliberal kuşatmacı anlayış daha çok gelir için yayılmacı politikalar izler.

• Kanunları yapmayı yeterli görerek o kanunun gerektirdiği kamusal koşulları iyileştirme girişimini göstermez.

• Neoliberal kuşatmacı anlayış her fırsatı daha çok gelir elde etme olarak görür.

4.Neoliberal Muhafazakar Kuşatmacı Siyasaya Maruz Kalan Anahtar Gruplar

Neoliberal muhafazakar kuşatmacı siyasaya maruz kalan anahtar gruplar, eğitsel, sanatsal ve sportif gereksinimleri çok buna karşın ekonomik durumları zayıf olan halk kitleleridir. Anahtar gruplar bir anlamda anılan alanlarda eğitim ihtiyacı çok olan hedef birimlerdir. Eş deyişle anahtar gruplar, cüzdanı zayıf eğitsel ve sosyal gereksinimleri çok olan toplumsal halk kitleleridir.

Anahtar gruplara örnek olmak üzere, ev hanımları, kırsal kesimde yaşayanlar ve tutuklular verilebilir.

Bireysel ve toplumsal ölçeklerde en temel ihtiyaçları karşılama aracı olan tarımsal verimli ve etkin üretim yapma yerine, sanal araç ortamlardan para kazanmalar silikon temelli kodlama kafalı bilişim ofislerinden çık(a)mayanların aracı ve amacı olmuştur.

Mücbir salgın sebebiyle gelinen ve tek seçenek olarak sunulan internet ortamlı bilişim temelli eğitim hizmetleri "bilişim mahkumiyetini ve harcamalarını" çoğaltmıştır. Beliren bu görünüm eğitimde bilişim ortamlarına ulaşma ve yaralanma olgusunu sınırlandırırken, neoliberal muhafazakar kuşatmacı yasa yapıcıların "fırsat ve imkan eşitliğini" sadece yasa temelli gördüklerinin de somut ve özel ipuçlarını ortaya koymaktadır (MEB, 1973).

5.Son Salgınla Birlikte Neoliberal Muhafazakar Kuşatmacı Siyasanın Dahada Köpürttüğü Eşitsizlikler

Her birey gezegene eşit yollarla gelmediği gibi neoliberal muhafazakar kuşatmacı siyasaya maruz kalan anahtar gruplar şu alanlarda daha eşitsiz koşullarda yaşam sürmelerine neden oluyor

• Eğitsel yönden teknolojik gereksinimlerin olması,

• Sportif yönden kitle sporları olanaklarının yetersizliği ve

• Sanatsal yönden sosyal ve kültürel etkinliklere katılımlarının yok denecek durumda olmasıdır.

Anahtar gruplar için yukarı satırlarda sıralanan eğitsel, sportif ve sanatsal gereksinimlerinden bu çalışmanın ana sorunsalı olan "kitle sporu bağlamlı gereksinimler" aşağıda ana çizgilerle ele alınmaktadır

Gezegenin ve memleketin herkese ve her canlıya yetebilecek kaynakları bir kesimin elinde daha çok kazanç elde etmesi için kullanılır olmuştur. Bu çıkarcı yaklaşımla birlikte şu yönlerde

• Ailenin sosyo-ekonomik durumu,

• Eğitim düzeyi,

• Coğrafi bölgesel farklılıklar ve

• Topoğrafik konumlardaki farklılıklardan kaynaklanan sorunlar sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel eşitsizlikleri daha artırmıştır. Çünkü, geniş halk kitleleri, ulusal gelir dağılımından emekleri ve konumları bağlamlı yararlanamıyorlar.

Son yaşanan salgın süreci eğitim görmede daha çok teknolojiye bağımlı hale getirirken, uzaktan eğitim ortamları ve araçları ise daha çok parasal harcama gerektirmiştir. Bu durumda teknolojik araç ve ortamlara erişme gereksinimi en temel ihtiyaçlarını bile karşılamada zorlanan halk kitlelerini daha da zorlar hale getirmiştir. Çünkü, Gezegenin son 24 aydır yaşadığı salgın krizi, karşılıklı yüz yüze etkileşimleri, alışverişleri, bireyler arası görüşmeleri tamamen değiştirip maskeli balolara dönüştürürken, eğitim-öğretim süreçlerini ise yüz-yüzelikten alıp uzak uzak sanal sınıflara dönüştürmüştür.

Bu değişim neoliberal muhafazakar kuşatmacı siyasanın sosyo ekonomik rantiyesini özel sektör marifetli bilişim araç ve gereçlerini satarak daha çok kazançlar elde etmesini tetiklerken, eğitim ihtiyacı çok olan kitlelerin bilişim teknolojilerine erişimlerini ise sınırlandırmıştır.

6. Toplumdaki Anahtar Grupların Kitle Sporları Olanaklarının Yetersizliği

Temelde spor, seçkinci ve kitle sporu olarak sınıflandırılır.

6.1. Seçkinci spor- Seçkinci spor, elit ya da zirve sporu olarak da anılır. Seçkinci spor da, sporcu perfor-

mansları, sonuçları, başarıları ve parasal kazançları söz konusudur. Bu bağlamıyla seçkinci sporun bir numaralı değişkeni paradır.

Çünkü, seçkinci spor,

• Elitist ve profesyonel yani tamamen maddi unsurlara bağlıdır.

• Seçkinci spor, tamamen maddi gelir ve rant elde etmek için yapılır.

• Seçkinci spor, etkinlikleri bir grup uzman tarafından gerçekleştirilir.

• Seçkinci sporda destek ekipleri iş görür.

• Seçkinci sporda spor bir iş olarak algılanır.

• Seçkinci sporda aktif çalışanlardan profesyonel başarı beklenir.

• Seçkinci spor etkinlikleri üst düzeyde belirli bir guruplarla yapılır.

Yukarı satırlarda sıralanan özellikleri bütünsel olarak değerlendirildiğinde seçkinci- elitist yani zirve sporu olarak adlandırılan spor etkinlikleri insanın yaşam için gerekli olan hareket ihtiyacını karşılama amacı taşımaz.

Seçkinci spor hedeflenen başarıdır. Hedeflerdeki başarısızlığa taraftarların ve seyredenlerin ve icra edenlerin tahammülleri yoktur. Seçkinci spor, sporu bir meslek olarak görür. Seçkinci spor, sporda performansa ve sonucunda maddi getirilere odaklanır.

6.2. Kitle sporu- Kitle sporu genelde "amatör spor" olarak bilinir. Ancak bu bilinme günümüzde eksik kalmaktadır. Çünkü, günümüzdeki amatör spor ifadesi kulüpleşmesini tamamlamış, sistemli ve düzenli olarak antrenman yapılan takımları kapsamaktadır.

Amatör spor kulüpleri, bu kulüplere üye olanlar ve lisanslı olarak ilgili spor etkinliklerini yapanlar kulüplerinden karşılığında sportif giysiler, araçlar, gereçler ve malzemeler alabilmektedir. Hatta futbol, basketbol ve voleybol gibi bazı spor branşlarında aktif amatör sporu yapanlar maddi gelirler de elde edebilmektedir.

Bu betimlemenin daha somut görülebilmesine katkı getirir umuduyla aşağıda geleneksel amatör spor ile günümüzdeki amatör spor anlayışı çizelge biçiminde verilerek karşılaştırılmaktadır.

Geleneksel Amatör Spor	Günümüzdeki Amatör Spor
•Spor etkinlikleri tamamen sporcuların kendi olanaklarıyla yapılır. •Sportif organizasyonlar sporcular tarafından yapılır. •Maddi getiriler yoktur ve beklenmez.	•Spor etkinlikleri kulüplerin malzeme, araç, gereç ve tesis destekleriyle yapılır. •Sportif organizasyonlar ilgili spor federasyonları tarafından yapılır. •Maddi getiriler de olabilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden de görülebileceği gibi geleneksel amatör spor, sporu yapanların tamamen kendi imkânları ile organize oldukları ve kesinlikle bir maddi çıkar gözetmedikleri spor olarak yapılırken günümüzde ise amatör spor kulüpler tarafından sporculara çeşitli destekler sunulan bir sportif alan haline gelmiş bulunmaktadır.

7. Neoliberal Muhafazakar Kuşatmacı Siyasanın Kapatması Güç Gediklerinden- Kitle Sporu

Kitle sporu- Kitle sporu, temelde toplumsal yaşamda herkesin spor yapmasını amaçlar. Kitle sporu insani gereksinimleri karşılamaya dönüktür. Kitle sporu serbest zamanlarda yapılır.

• Kitle sporunda aktif sporcular kendi isteğiyle çeşitli sportif etkinlikler yapar.

• Kitle sporunda beden eğitimi, oyun, cimnastik, ve eğlenceli faaliyetler yapılır.

• Kitle sporunda amaç, fiziki moral, toplumsal gelişimi sağlama, dinlenme ve eğlenme, boş zamanını değerlendirmedir (Voight, 1998).

• Kitle sporu toplumun her yaş grubunu kapsar.

• Kitle sporu sosyal statü gerektirmez toplumda yaşayan herkes spor yapabilir.

• Kitle sporu özel yetenek ve uygunluk gerektirmez, bazı branşlarda yetenek tercih edilir ama zorunlu değildir.

8. Neoliberal Muhafazakar Kuşatmacı Siyasa Kitle Sporuna Neden Önem Vermiyor

Neoliberal muhafazakar kuşatmacı siyasa kitle sporuna her girişimi maddi yarar elde etme olarak gördüğü için kitle sporunu önemli ve değerli bulmuyor.

Neoliberal muhafazakar kuşatmacı siyasanın kitle sporundan uzak politikalar izlemesi aşağıda ana çizgilerle sıralanan kök nedenlerden kaynaklanıyor.

• Kitle spor alanları yapma yerine, Anadolu futbol kültüründe hiç yeri olmayan adına arena denilen büyük seyircili stadyumlar yapmayı politika olarak uygulamayı tercih ediyor.

• Kitle sporunda bütün yaş gruplarını kapsamak yerine gerek bireysel gerekse takım sporlarında belirli yaş gruplarının spor yapmalarını benimsiyor.

• Kitle sporuna ağırlık vermeyi mad-

di kayıp olarak görüyor. Kitle sporuna uygun alanlar bırakma ve fizik mekan tesisleri oluşturmaya yeterli kaynak ayırmıyor.

• Geniş halk kitlelerini spora teşvik edici kararlar almadığı gibi, bu konuda spor yapma için gerekli olan basit malzeme, araç ve gereç sağlamayı gündeme de almıyor.

• Sistemli bir spor yönetimi politikası izlenmiyor(Fişek, 1983).

Oysa, spor sağlıklı sosyal yaşamın temellerinden olup, hareketli yaşam kaliteli yaşam sürdürmenin en anahtar araçlarındandır.

9. Türkiye Hareketsiz Yaşatılıyor ve Yaşıyor

Türkiye'nin spor yapma algısı ve pratiğine dönük şu sayısal veriler Türkiye'nin ne kadar hareketsiz yaşatıldığının ve yaşadığının bazı özel ipuçlarını veriyor(MAC, 2021).

• Türkiye'de her 10 kişiden 8'i sağlık için spor yapmak gerektiğini düşünmesine karşın, 4 kişiden 1'i haftada 3 gün spor yapıyor.

• 15-69 yaş dilimini kapsayan grubun üçte ikisi kendilerini hareketli olarak tanımlıyor. Bu tanımlamada günlük yaşam için yapılan çalışmalar, gezmeler, dolaşmalar, ev işleri ve alış veriş için yapılan yürüyüşler de hareketli olmak olarak değerlendiriliyor.

• Türkiye'de 4 kişiden ancak 1'i haftada 3 gün spor düzenli olarak spor yapıyor.

• Türkiye'de her 10 kişiden 4'ü spor aktiviteleriyle ilişkilendirirken 5'i hareket etmeyi yürüyüş olarak tanımlıyor.

• Türkiye'de her 10 kişiden 1 kendisini "çok hareketli" olarak, 5'i ise "hareketli" olarak tanımlıyor. Araştırmaya katılan gençlerin yüzde 50'si, kadınların yüzde 60'ı, annelerin ise yüzde 70'i "Hareketliyim" diyor.

• Türkiye'de her 100 kişiden 15'i hareketlerini telefon uygulaması aracılığı ile takip ediyor. Günlük adım sayısı ortalaması "7000"lerde olması öneriliyor.

• Türkiye'de her 10 kişiden 8'i sağlıklı yaşam için spor yapılması gerektiğini belirtiyor. Kadın katılımcılar erkeklere göre sporu kilo verme ile daha fazla ilişkilendiriyor.

• Türkiye'nin yarısı salgın döneminde hareketlerinin azaldığını belirtiyor.

• Salgın tüm yaş gruplarında hareketleri kısıtlamış olmakla beraber, 65 yaş ve üzerindeki insanların salgında uygulanan uzun dönemli yasaklar nedeniyle, daha da hareketsiz kaldığı gözleniyor.

• Türkiye'de çalışan insanlar en hareketli kitle olarak ortaya çıkıyor.

• Salgında dışarıda yapılan temel aktiviteler olarak yürüyüş ve koşu öne çıkıyor.

• Pandemiyle beraber her 3 kişiden 1'i beslenmesine dikkat ettiğini belirtiyor. Özellikle kadınlar (yüzde 34) ve spor yapanlar (yüzde 48) bu dönemde daha dikkatli beslenirken, halihazırda hareketsiz olan kitle (yüzde 21) beslenme konusunda daha dikkatsiz davrandığını belirtiyor.

Son 25 aydır süren Covid 19 salgını nedeniyle gezegende olduğu gibi Türkiye ölçeğinde de hareketsiz yaşam artarken, Her 100 kişiden 23'ü salgında sırasında kilo aldığını ifade ediyor. Kitle sporu yapamayan bir toplum olarak da dolayısıyla salgında alınan fazla kilolar çeşitli fizik ve psikolojik sağlık sorunlarına neden oluyor.

10. Neoliberal Muhafazakar Kuşatmacı Anlayışın Planlayamadığı, Kitle Sporunun Gerekleri

• Kitle sporu için yürüyüşler önemli olduğundan kentsel yaşamda giderek artan beton ütleleri arasında yürüyüş kulvarlarının bırakılması gerekiyor.

• Böyle bir spor politikası olmayan neoliberal muhafazakar kuşatmacı siyasa "nerede 50 metrekare toprak görse burayı nasıl inşaata dönüştürüp rantiye elde ederim" yaklaşımıyla hareket ettiğinden toprak analizi yapma ve yürüyüş yeri planlamaları tasarlama gibi kitle sporuna katkı getirecek düşünceleri bulunmuyor.

• Kitle sporu yapma alışkanlığı edinimi sosyal, eğitsel, kültürel ve ekonomik yönleri olan bir konu özeliği taşıdığından, anılan alanlara eğilmek ve pratiğe dönüştürmek uzun erimli hedefler gerektiriyor. Uzun erimli hedefler ve tabana yayılması gereken girişimlerle ilgili neoliberal muhafazakar kuşatmacı siyasanın bir planı görülmüyor.

11. Sonuçlar

Çalışmada alan yazına ve araştırmacının gözlemlerine dayalı bulgular ışığında varılan sonuçlar şöyle sıralanabilir,

• Neoliberal muhafazakar kuşatmacı siyasa politiklerinde kamunun kar-verim oranının arttırması, özel sektörün daralması anlamına geldiğinden kamusal üretim ve hizmet yatırımları göz ardı ediliyor.

• Temel yaşam için stratejik önemde

olan elektrik ve doğalgaz fiyat ayarlamalarının özelleşmesi, özel sektörünün lehine düzenlemelerin yapılması neoliberal uygulamaların birer sonucudur.

• Gezegenin ve memleketin herkese ve her canlıya yetebilecek kaynakları bir kesimin elinde daha çok kazanç elde etmesi için kullanılıyor.

• Türkiye'nin dörtte üçü spor yapmıyor.

• Kitle sporu yapan, hareketli insanların; spor yapmayan, hareketsiz kalan kişilere oranlara daha uzun ve sağlıklı bir hayat sürdürüyor.

• Haftada 2-3 gün sportif etkinlikler yapmanın pek çok sağlık problemi-nin önlenmesinde etkili olduğu gözleniyor.

12. Öneriler

• "Sağlam kafa, sağlam vücutta bulunur" deyimine uygun olarak, toplumda herkesin spor yapması dolayısıyla kitle sporunun yaygınlaşması konusunda özel düzenlemeler yapılmalıdır.

• "Sporun sağlıklı yaşam için gerekli olduğu" konusunda toplumca hemfikir olduğumuz varsayımından hareketle kitle sporu yapmak için daha çok gayret gösterilmelidir.

• Kitle sporu için merkezi yönetimler yasal kanunlara dayalı düzenlemeler ve tesisler yapmalıdır.

• Kitle sporu için yerel yönetimler de spor yapanları teşvik edici sağlık koşullarına uygun etkinlikler düzenlemelidir.

• Toplumda her yaşa grubuna kitle sporu yapma olanaklarının tanınması yönünde planlı, tutarlı, yeterli ve sürekli organizasyonlar yapılmalıdır.

• Kitle sporu yapmanın ve hareketli yaşam sürmenin önem ve değeri konusunda siyasa yetkililerin ve kamuoyunun farkındalıkları artırma yönünde sivil toplum kuruluşları öncülük etmelidir.

Kaynaklar

Aydın, T. (2015). **Hükümdar**. Niccola Machiavelli. Editör. T. Aydın. İstanbul. Amazon Kitapçılık.

Fişek, K. (1983). **SporYönetimi**. Ankara, A.Ü.S.B.F. Yayınları: 515.

MAC. (2021). **Türkiye'ninSporveHareketAraştırması**. İstanbul. Marsh Athletic Club.

MEB. (1973). **Milli Eğitim Temel Kanunu.** Ankara: 14.06.1973.

Voigt, D. (1998). **SporSosyolojsi**. Çeviren. A. Atalay, İstanbul.

Mahalledeki Okuldan Okuldaki Mahalleye: Okulların Evrilen Rolü

Prof. Dr. Soner Yıldırım

Teknoloji ile gözlerin kamaştığı bu dönemde okullarının rolü tekrar mercek altına alındı. Özellikle Pandemi birlikte yaşanan teknoloji zengin öğrenme ortamlarının yaygınlaşması, okul ve öğretmenin görevlerinin teknoloji yoluyla kolaylıkla yerine getirileceği algısını oluşturdu. Radyo ve eğitsel hareketli filmlerin kullanımı ile başlayan ve internetin yaygınlaşması ile alevlenen eski bir tartışma yeniden alevlendi. "Öğretmenin ve okulun yerini ne alacak?"

Bu soruya sağlıklı bir nokta koymak için insanın evrimine ve tanımına geri dönmek lazım. İnsan niye ve nasıl evrildi? İnsan sosyal bir canlıdır yani topluluklar halinde yaşar. Bu şu demektir; insan topluluklar halinde oluşturduğu kültürünü eğitim yoluyla bir sonraki nesillere aktarır. İnsanın bu özelliği aslında insanı akıllı canlı yapan en önemli özelliğidir. Örneğin, evrimin avcı-toplayıcı döneminde insan avlanma becerilerini bir sonraki nesle aktarmasaydı o neslin hayatta kalma şansı yoktu. Ya da birlikte yaşama kültüründen elde edilen beceriler bir sonraki nesle aktarılmadığında bu canlı birlikte yaşama özelliğini kaybediyordu. Yerleşik düzene geçildikten sonra ve özellikle tarım toplumu ile birlikte insan, bu kültürel aktarımı bazı kişiler ve kurumlar aracılığı ile yapmaya başladı. Özellikle sanayi devrimiyle birlikte şu anda sahip olduğumuz eğitim sistemi insanın eğitimini de odak noktaya oturttu. Bununla birlikte insanın birlikte yaşama kültürü insan eğitiminde önemli rol oynamaya devam etti.

Mahalle içinde büyüyen çocuk okulun yanı sıra mahallenin de normlarını kazanmaya devam etti. Hatta bu

düzen içinde mahallenin rolü bazen okulun rolünün önüne geçiyordu. Çocuk birçok sosyal değeri, yargıyı ve birlikte yaşam ilkelerini mahalleden öğreniyordu. Yani mahalle çocuğun eğitiminden okul kadar sorumluydu. İnternetin yaygınlaşması ile birlikte hızlı şehirleşme beraberinde bu mahallelerin küçülmesine ve hatta yok olmasına neden oldu. Mahallenin çocuğun eğitiminde oynadığı rol büyük oranda internet üzerindeki sosyal topluluklara ve etkileşime kaydı. Diğer bir deyişle 25 yıl önce mahalledeki bir okula sahip olan çocuklar artık okullarında bir mahalle oluşturmaya başladılar. Modern toplumda okulların rolü akademik konuların öğrenilmesinin çok ötesinde aslında sosyal normların, ilkelerin, birlikte yaşama kültürünün ve uygarlığın devam etmesinin ön koşulu olan insan kültürünün vazgeçilmez kurumları olmuştur.

Teknolojinin giderek yaygınlaşması ve kapasitesinin artması insanı okuldaki mahallesine daha bağımlı hale getirmektedir. Bu da göstermektedir ki okulların önemi ve sosyal fonksiyonu tarihte hiç olmadığı kadar artmaktadır. Öğretmenlerin rolü ise akademik konuların öğretiminin ötesinde çocuğu sosyalleştiren, onu toplumun bir parçası yapan ve kendi evrimine uygun sağlıklı bireylerin yetişmesine öncülük eden bir meslek grubu haline getirmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği ve yeterlilikleri tekrar tanımlanmaktadır.

Şunu unutmayalım ki insan yavrusu ilk doğduğunda biyolojik olarak insandır. Ancak sosyolojik ve antropolojik olarak bir insan adayıdır. Onu insan yapacak olan eğitimdir. Eğitim sayesinde toplumsal normlar kazanacak ve toplumun üretken ve uyumlu bir bireyi olacaktır. Bu da okulun misyonu ve vizyonunu belirleyen başlıca gerçektir.

Teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte okulların da değiştiği bir gerçektir. Özellikle internet ile kaliteli ve çeşitli içeriklere erişmek hiç bu kadar kolay olmamıştı. Görsel ve etkileşimli içerikler çocukların öğrenmesine çok önemli katkı yapmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içinde çocuklara gözlem ve deneye dayalı etkinlikler yaptırarak öğrenmelerini anlamlı hale getirmeleri gerekir. Bu perspektiften bakıldığında okulların gözlem ve deneye uygun fiziksel altyapıya sahip, çocukların sosyalleşmelerine ve sorgulamalarına yardımcı olacak öğrenme ortamlarını sunabilen kurumlara dönüşmesi hayati öneme sahiptir.

Bilginin kolay erişilebilir olduğu bu dönemde bilgeliğin ve görgünün öğretmenlerde aranacak başlıca özellikler olduğu açıktır. Öğretmenlerin bu özelliklerini geliştirmede başvuracakları kaynakların çoğu yine teknoloji sayesinde erişilebilir haldedir. Bu nedenle öğretmenlerin teknoloji kullanımında güncel becerilerle donatılması onların ilerideki başarılarında belirleyici olacaktır.

Unutmayalım ki yeni yüzyıl insan odaklı bir yüzyıl olacaktır. İnsan evrimsel tarihinde ilk defa kendini keşfedecek kadar uzun yaşama, refaha ve teknolojiye sahiptir. Bu nedenle bu yüzyılda insan odaklı okullar başarıda kilit rol oynayacaklardır. Okullar çocukların insanlık normlarını kazandığı mahallelerdir. Biz eğitimciler bu mahalleleri tasarlayan ve yaşatan en önemli aktörleriz. Öğretmenlerin bugün sınıflarında yarattıkları fark, ileride ülkenin yaratacağı farktır. Bu gerçekten hareketle aydınlık bir gelecek için hep birlikte çalışmak zorundayız. Çünkü bu aydınlık her çocuğun hakkıdır.

Bireyin Anlam Arayışında Okulların Anlamı ve Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Yeri

Mine Göl Güven

Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) hem tanıdık hem de yeni bir kavram. Tanıdıklığı aslında,"İnsan sosyal bir varlıktır." açılış cümlesindeki kadar tanıdık. İnsanlık tarihi boyunca "Ben kimim?", "Öteki kim?", "Neden yalnız yaşamıyoruz, başkalarına ihtiyacımız var?" soruları hem sıradan insanların hem de sosyal bilimcilerin sordukları sorular oldu. Bu sorularla birlikte "Ben, ben olmayanlarla birlikte yaşam için, nasıl bir insan?" sorusuna cevap arandı. Medeniyetin bilimsel ve teknolojik ilerlemenin ötesinde bir insan olma çabası olduğunu az da olsa kavramış gibi insanlık.

Sosyalleşme, Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi ile birlikte çokça üzerinde durulan bir konu. Sosyalleşmeyi günlük dilde kullandığımız şekli "Çok yalnız takılıyorsun biraz sosyalleş.", "Bu çocuğun biraz sosyalleşmesi lazım." yani bir gruba girme, insanlara katılma, birlikte bir etkinlik yapmanın ötesinde,vahşi olarak doğan bir insana (bebek) gelişmiş ve umut ederiz ki aynı zamanda yetkin insanlarla(yetişkinlerle)etkileşime girerek, bir topluluğun içinde nasıl davranması gerektiğinin öğrenilme/öğretilme süreci olarak tanımlayabiliriz. Yalnız biliyoruz ki, sosyalleşmenin yolu kendini tanıma, kimlik inşası, irade oluşumu ve kendini ifade etmeden geçiyor. Ve bu o kadar da kolay değil. Yunus Emre'nin ifadesiyle "Beni bende demen, bende değilem, bir ben vardır bende benden içeru". Kendini keşfetme yolculuğu en uzun yol, bu yolda karşımıza çıkanlarla zenginleşmekte veya değersizleşmekteyiz. Sosyalleşme öyle bir yol ki ya kendine yabancılaşarak değersizleşmeye ya da olmakta olan kendinle barışık yaşadığın, kendine değer verdiğin bir varış noktasına çıkar. Yaşantımızı, öz ve özge, ben ve başkası için yaşanabilir kılmak için öğrenmemiz ve geliştirmemiz

gereken "daha iyi bir ben" var.

SDÖ'nün tanıdıklığını, insanlığın ben ve öteki üzerinden kurguladığı ve tarih boyunca cebelleştiği ikircikli hallerine temas ederek SDÖ'nün aslında çok insanca ve insani bir konu olduğunu anlatmaya çalıştım. Peki yeni olan ne? Editörlüğünü üstlendiğim "Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme" kitabının kökleri lisans eğitimimi aldığım rehberlik ve psikolojik danışmanlık yıllarıma dayanıyor. Psikoloji okumaları ve danışan-danışman arasında süre gelen insanlık hallerini irdeleme ve ardından barış eğitimi üzerine yürüttüğüm çalışmalar beni, 2000'li yıllarda kavramsallaştırılan SDÖ alanına çekmiş oldu. Önce 2009 yılında başlayarak her yıl yaklaşık 10 yıl boyunca verdiğim "Çocuk Davranışlarını Anlama ve Rehberlik Etme" dersinde, öğrencilerime davranıştan önce çocuğu anlamanın, değer vermenin, gelişiminde ona eşlik, kendisini keşfetmesinde rehberlik etmenin önemi ve yollarından bahsettim. Sonrasında erken çocuklukta, çocuklukta ve gençlik yıllarında SDÖ ve yetişkinler için SDÖ dersleri ve eğitimlerine yöneldim. Bu süreçte European Network for Socialand Emotional Competence (ENSEC), Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (BEUAM) ve Center forAcademics, Social, and Emotional Learning (CASEL) bilgimi, beceri ve deneyimlerimi zenginleştirmeme fırsat verdi. Şimdi biraz edindiğim bilgiden bahsedeyim ve ardından kitapla ilgili bilgi vereyim.

SDÖ üzerine çalışmalar yürüterek alanı açan ve geliştiren Center for Academics, Social, and Emotional Learning (CASEL), kavramı şu şekilde tanımlanıyor "Çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetmek, bireysel ve kolektif hedeflere ulaşmak, başkaları için duygudaşlık hissedebilmek ve göstermek, destekleyici ilişkiler kurmak ve sürdürmek, başkalarını önemseyen ve sorumlu kararlar vermek, sağlıklı kimlikler geliştirmek için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama süreçleri"(CASEL, 2020).

Sosyal ve duygusal öğrenme modelinde; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar alma olmak üzere 5 yetkinlik var. Detaylandıracak olursam bunlar: kendini tanıma, duygularını ve düşüncelerini anlama ve ifade etme, becerilerini tanıma, zor duygularla baş etme, hedef belirleme ve plan yapma, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama, iletişim becerileri gösterme, çatışma çözümü, sorumlu karar verme gibi beceriler.

CASEL'in geliştirdiği modelde adı geçen 5 yetkinliği merkeze alarak içeriden dışarıya doğru açılan çemberler var. SDÖ'yü bir öğrenme ve okulun işlevlerinden biri olarak gören CASEL, çocuğa en yakın çembere sınıfı, sonraki çembere okulu, bir sonraki çembere aileler ve ebeveynleri ve en son çembere de toplulukları yerleştirir. Kendi başlarına önemli olmakla birlikte tüm bu bileşenlerin birbirleriyle kurduğu ilişkiler de önemli. Her beceride olduğu gibi, çocukların okulda öğrendiklerini geniş yaşantılarına yansıtabilmeleri ve öğrendikleri becerilerini sergileyebilmeleri, bu çemberlerin desteği ve aralarındaki işbirliği ile mümkün olmaktadır.

Gelelim kitaba. Türkiye'de ilk defa SDÖ üzerine yazılmış olan "Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme" kitabı 4 kısımdan ve 14 bölümden oluşan 488 sayfalık bir kitap. İlk kısımda benim de yazar olarak katkı sunduğum birinci bölümde SDÖ tanımını, bu kavrama dayanak olan teorileri, modelleri ve sınıf içinde SDÖ becerilerini destekleyen yöntemleri paylaştım. Okulöncesi eğitimi programı sosyal gelişim kazanım ve göstergelerini SDÖ çerçevesini kullanarak incelediğimiz ikinci bölümde, tanımlamaların üzerine kurgulanan becerilerin haritalandırılmasının uygulamayı yönlendiren çok önemli bir yapı sunduğunu açıklamaya çalıştık. İlk kısmın son bölümünde SDÖ programlarının ayrıntılı tanıtımını yaptık. İkinci kısmı ailelere, öğretmenlere ve yöneticilere ayırdık. Öncelikle ebeveynlerin SDÖ'yle ilgili inançlarını, SDÖ'ye bakış açılarını ve SDÖ bilgilerini inceleyen araştırmalara yer verildi. Ebeveynler, duyguları ele alırken, karar verme mekanizmalarını işletirken bu inanç, bakış açıları ve bilginin oynadığı rolün etkisi büyük. Başka bir bölümde SDÖ programlarında aile katılımına verilen yer incelendi. Biliyoruz ki, okullarda uygulanan programların etkililiğini arttıran en önemli unsurlardan biri aile katılımı. Bu kısımdaki geriye kalan 3 bölümde, öğretmenlerin SDÖ bilgileri ve uygulamalarını, öğretmenlerin mesleki gelişiminde SDÖ'nün yeri ve yöneticilerin SDÖ programlarını okullarında uygulamalarına dönük bilgilerini paylaştık. Üçüncü kısmı araştırmacılara ayırdık. SDÖ becerilerinin ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile birlikte güncel SDÖ alan yazınını sunduk. Son kısımda alternatif eğitimciler için, bilinçli farkındalık, doğa ve oyun ile SDÖ ilişkisine yer verdik.

SDÖ hem tanıdık hem de yeni bir kavram demiştim. Yeni olması şuradan geliyor. Uzun bir süre, okulların görev ve işlevlerinden biri olarak görülmedi SDÖ. İkincisi, bir öğrenme olarak tasavvur edilmemesiydi.

Sonuçta bir çoğumuz mizaç, yetenek ve becerilerin doğuştan geldiğine bir nebze de olsa hak veririz. Hiç olmadı terbiye dediğimiz topluluk içinde nasıl davranılması gerektiğini bilmek, aileden gelir. Bu yüzden SDÖ hem okul hem de öğrenme içinde kendine alan açmasıyla bir yenilik oldu. Oysa ki, okul gibi, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin 9 aya yakın, hafta içi her gün, gün boyunca bir arada olduğu öğrenmenin gerçekleştiği, bir yandan da uygun davranışların öğrenilmesi ve sergilenmesi için beklentiler ve kuralların yürürlükte olduğu kurumsal bir yapıda SDÖ'ye yönelik uygulamaların yer alması zorunluluktur. Çocuk ve gençlere daha iyi bir "ben" olmaları yolunda, okul içindeki yetişkinlerin özellikle onlarla yakın temas halinde olan öğretmenlerin örnek davranışlarla daha iyi beni sergilemeleri gerekliliktir. Bunu yapabilmek için öz farkındalığa sahip, "Ben hangi konularda iyiyim?", "Becerilerim ne?","Neye ilgim var?","-Geliştirmek istediğim becerilerimi nasıl geliştirebilirim?" sorularını keşfeden ve kendisini geliştirmek için umut besleyen, çaba gösteren, zaman ve emek veren kişiler olmalılar. Daha iyi bir ben yolculuğuna çıkmış, çocuk ve gençleri yoldaşları eylemiş insanlar olmalılar. Hata yapmaktan, hayır demekten, zayıflıklarını kabul etmekten korkmamalılar. Bunların toplamı da biziz. En olağan ve sıradan görünen bir başarıda dahi "Neleri iyi yapmış olabilirim?" diye sorarak başarının tesadüf olmadığını göstermeliler. Bir söyleyip iki dinlemenin (Diyojen ne sormuş: Niçin iki kulağımız ama bir ağzımız var?), öfkeyi kontrol etmenin, odaklanma, dürtüleri öteleme, hedefler üzerinde çalışmada sebat ve dirayet gösterme becerilerinin, herkesin farklı düşünce, bakış açısına ve becerilere sahip olduğunun farkındalığıyla birlikte üretme, güçleri birleştirme, istek, beklenti ve ihtiyaçların farklı olabileceği, bundan dolayı çatışmaların kaçınılmaz ve doğal olduğu fakat buna rağmen herkesin kabul edebileceği çözümlerin birlikte üretilebileceği, suçlama ve önyargılardan arınmış barışçıl yaklaşım ve barış dilinin kullanılmasının, kendin, başkaları ve tüm yaşam için etik ilkelere bağlı, herkesin (tüm canlılar) esenliği için kararlar almak ve eyleme geçmenin önemini kavramalı, bu birikimi çocuk ve gençlerle yaşamalı ve onlara aktarmalı. Çocuk ve gençler, kendileri ve başkalarının esenliği için öz-elçilik/eylemlilik/faillik(agency) için katılım haklarını en üst seviyede icra edebilecekleri ortamlarda bulunmayı hak ediyor, bu sağlanmalı. Okulların çok acil insancıl (hümanist) yaklaşımı benimseyerek, her bir bireyin karşılıklı değerliliği üzerinden davranışların benimsendiği, rehberlik ve eşlik etme üzerine çocuk ve gençlerin saygınlık ve onurlarına zeval vermeden bir birey oldukları gerçeğiyle hareket edilmesi önceliklendirilmeli. Ancak bu nitelikte ve seviyede bir okulun, eğitimin ve öğrenmenin ben'in ve biz'in yaşam yolculuğunda, bireyin anlam arayışında bir anlamı olur. Gerisi sadece her gün gidilen gelinen okul olur.

Kaynakça

CASEL (2020). The CASEL guide-toschoolwidesocialandemotio-nallearning.https://schoolguide.casel.org/resource/the-casel-guide-to-schoolwide-sel-essentials/ adresinden erişildi.

Çocuk ve Barış Araştırmaları'nın Hazırladığı Dört Yeni Kitapçık Yayında!

Çocuk ve Barış Araştırmaları Ekibi

2018 yılından bu yana, çocuğu merkeze alan, çocuk katılımını önceleyen özgürlükçü eğitim modellerinde, oyunun rolüne dair çalışmalar yürütmek amacıyla kurulan bir inisiyatifle çeşitli çalışmalar yürütmekteydik. Özellikle pandemi öncesinde farklı yer ve zamanlarda serbest oyuna olanak sağlayan Yap-boz oyun alanları kurduk ve yapılandırılmamış oyunun çocukların gelişiminde nasıl bir rolü olduğunu tartışan yazılar ve çeviriler ürettik.

O zamandan bu yana ürettiğimiz deneyimin ardından, serbest oyunun çocukların hem kendileriyle hem de çevreleriyle barışçıl ilişkiler kurması noktasında oyunun önemli bir rolü olduğuna odaklanarak 2021'in Ağustos ayında, Çocuk ve Barış Araştırmaları çalışmasını başlattık. Bu süreçte dünyada serbest oyuna olanak sağlayan tarihsel ve güncel deneyimleri araştırdık ve bu konuda kaynak olabilecek dört farklı kitapçık yayınladık. Bu yazıda yayınların kısa bir özetine değineceğiz. Kitapçıkların çevrimiçi versiyonlarına ulaşmak için cocuk-vebarisarastirmalari@gmail.com adresinden bize ulaşabilirsiniz.

Bir ifade biçimi ve bir deneyim olarak oyunun, çocuğun gelişimine ve iyilik haline katkısını ortaya koyan bu yayınları paylaşmaktan mutluluk duyuyoruz ve bu yayınların yeni tartışmalara, deneyimlere ve işbirliklerine olanak sağlamasını umuyoruz.

Macera Oyun Alanları - Kısa Bir Tarihçe

Emdrup'taki oyun alanına yaptığım ilk ziyarette ayaklarım yerden kesildi. Bir anda, tamamen yepyeni bir şeye bakmakta olduğumu anladım, yepyeni ve sonsuz olasılıklarla dolu bir şey.

Lady Marjorie Allen

Bu kitapçık, Tony Chilton tarafından "*Adventure Playgrounds - A Brief History*" başlığıyla 2017 yılında yayınlanan metninin bir kısmının çevirisini odağa alınarak hazırlandı. İkinci Dünya Savaşı zamanında ve sonrasında çocukların nasıl başa çıkma mekanizmaları geliştirdiğini, bu mekanizmaların yetişkinler tarafından nasıl desteklenebileceğini incelediğimiz çalışmaların ilki olan bu kitapçık, konuya dair Türkçe'ye çevrilen ilk çalışma olma niteliğinde.

Bir çocuk hakları savunucusu ve peyzaj mimarı olan Lady Allen of Hurtwood, Emdrup'ta kurulan ilk hurda oyun alanına yaptığı ziyaretin ardından, İngiltere'de bombalanmış yerlerin oyun alanlarına çevrilmesini öneren, "Neden Bombalanan Yerleri Böyle Kullanmıyoruz?" bir yazı yayınlamış ve bu öneri oldukça geniş bir kesim tarafından heyecanla karşılanmıştı. Çocukların yıkıntılarında gezindiği, üzerinde sığınaklar inşa edip ateş yaktığı enkaz alanları; cam kırıklarından, patlamamış bombalardan ve çocuklar için tehlike yaratacak diğer şeylerden arındırılarak, oyun alanlarına dönüştürülmeye başlandı!

Savaş sonrası İngiltere'sinde gelişen bu hareket, toplumun birçok kesiminden insanı heyecanlandırdı ve insanlar kendi yaşadıkları yerlerde elbirliği ile çocukların kullanımına açık Macera Oyun Alanları yaratmaya başladılar. Bu yerlerde çocuklara eşlik eden bir yetişkin -oyun lideri- bulunuyordu, fakat asıl "lider" çocuklardı. Çocuklar özgürce seçtikleri faaliyetleri, kendi istedikleri gibi, içlerinden geldiği şekilde yapabiliyor, bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duyarlarsa bunu açıkça talep ediyorlardı.

Çocukların koşulsuz olarak kabul gördüklerini hissettikleri bir oyun ortamı sağlayan bu anlayış, aynı zamanda yeni bir oyun pedagojisinin, "Oyun İşi ve Oyun İşçiliği" pratiği ve teorisinin ortaya çıkmasını sağladı.

Bu kitapçık Macera Oyun Alanlarının İngiltere'de ortaya çıktığı dönemden 1980'lere kadar nasıl evrildiğini ele alarak, bu evrimin arka planındaki toplumsal motivasyonları, organizasyonel yapılanmaları ve bunların süreç içerisinde nasıl/neden farklılaştığını görmek adına önemli bir yerde duruyor.

Kendini Koruma Olarak Oyun

"Bir çocuğun oyun oynama hakkı

vardır. Ebeveynlerin, çocuğun oynama özgürlüğünü garanti altına alma sorumluluğu vardır... Çocuklar çok fazla ödev ya da ev işi yapmaya zorlanmamalıdır. Çocuklar rahat bırakılmalı, oyun oynayabilmelidir."

Jane Nyambura, çocuk katılımcı, Nairobi, 2010

Wendy Russell ve Stuart Lester tarafından yazılan, "Çocukların Oyun Hakkı" başlıklı makalenin bir bölümü alınarak hazırlanan bu kitapçık, özellikle oyunu yeniden tanımlamak ve oyun hakkının, çocukların gelişim, korunma ve katılım hakları çerçevesinde nereye ya da nerelere denk düştüğünü yeniden düşünmek için oldukça ayrıntılı bir yol haritası çizmektedir.

International Play Association (IPA) tarafından yürütülen, çocukların oyun hakkına ilişkin yürütülen araştırmalara ve görüşmelere referans yapan bu çalışmada, bizzat çocuk katılımcıların ifadelerine yer veriliyor.

Çocukların oyun aracılığıyla kendilerini koruma becerisi kazandıklarına, esneklik ve uyumlanma mekanizmaları geliştirdiklerine ve oyun deneyiminin beyin gelişimini etkileyerek iyilik halini desteklediğine dair farklı araştırma ve vakalardan örneklerin yer aldığı bu bölümü, oyun hakkını yeniden düşünmek adına önemli yerde duruyor.

Çocukların oynamak için zamana ve mekana ihtiyaç duydukları gerçeği çoğu zaman daha büyük politikalar, planlar ya da pratikler içerisinde geçiştiriliyor ya da görmezden geliniyor fakat bunun büyük bir bedeli olduğunu hatırlamak ve hatırlatmak gerekiyor. Çocuk hakları savunuculuğu yaparken, oyun savunuculuğunun da bunun önemli bir parçası olduğunu ve en küçük ölçekte bile olsa, oyuna yer açmanın çocukların kendileri ve çevreleri ile barışçıl bir ilişki kurmalarında önemli bir yerde duruyor.

Macera Oyun Alanları ve Savaş Sonrası Yeniden Yapılanma

"İnisiyatif çocukların kendilerinde olmalıdır... Çocuklara hiçbir şey öğretemem ve doğrusunu istersenız öğretmeyeceğim,"

John Berthelsen

Bu kitapçık, Rutgers University Press'ten çıkan, "Designing Modern Childhoods: History, Space, and Material Culture of Children"*[1] adlı kitabın sekizinci bölümünde yer alan, Roy Kozlovsky'nin kaleme aldığı "Macera Oyun Alanları ve Savaş Sonrası Yeniden Yapılanma" makalesi ve kendisi de bir oyun işçisi olan Penny Wilson tarafından hazırlanan, "String of Beads"**[2] kitabından konuyla ilgili alıntılar odağa alınarak hazırlanmıştır.

Savaş dönemi ve sonrasındaki deneyimlere yer verilen bu makale, dönemin yaşanmışlıklarına daha yakından bakmaya olanak sağlıyor. Savaş döneminin en trajik olaylarından bazıları olan, sivillere yönelik hava saldırılarının (The Blitz) ve hava saldırılarına bağlı olarak gerçekleşen tahliyelerin yarattığı etkileri, çocukların deneyimleri üzerinden düşünmeye yardımcı oluyor.

Bununla birlikte, yetişkinlerin kurduğu ve kurguladığı bir dünyada, fiili bir savaş hali olmasa dahi, çocukların hayatlarının ne kadar çok şiddet, baskı ve kısıtlanmışlık ile dolu olduğunu ve bu noktada çocukların koşulsuz kabul görecekleri çevrelere sahip olmamasının, nasıl yıkıcı sonuçlara neden olduğunu işaret ediyor. Aynı zamanda, çocukların faaliyetlerini kendi inisiyatifleri ile yürütmelerinin, yaşadıkları stres ya da travmaları sağaltmak noktasında nerede durduğunun da altını çiziyor.

1 Modern Çocuklukları Tasarlamak: Tarih, Mekan ve Çocukların Malzeme Kültürü
2 Bir Dizi Boncuk

Öfkelendin mi? Kart çek!

Bu kez, teorik tartışmaların yerini oyun alıyor. GoZen ekibinin çocukların duygularını tanımaları ve ifade edebilmeleri için geliştirdiği "Got Anger-Go Fish" kart oyununa Türkçe olarak erişebilirsiniz.

Çocukların kendileri ve çevreleri ile barışçıl ilişkiler geliştirmelerinde, kendi duygularını anlayabilmeleri ve ifade edebilmeleri oldukça önemli bir yerde duruyor. Bu nedenle, duyguları tanımlamaya ve ifade edebilmeye yönelik pratik araçlar sağlamanın, hem çocuklar hem de ebeveynler ve çocuklarla çalışan yetişkinler için önemli bir ihtiyaç.

Bu oyun, özellikle öfke duygusunu tanımak ve altında yatan nedenleri fark etmeye yardımcı olabilmek için tasarlanmış, belli durum örnekleri ve duygu tanımlamaları üzerinden, daha farklı çeşitlendirmelere de olanak sağlayan bir araç olarak geliştirmiştir.

Kitapçıklara erişmek için:

1) Macera Oyun Alanları - Kısa Bir Tarihçe

2) Kendini Koruma Olarak Oyun

3) Macera Oyun Alanları ve Savaş Sonrası Yeniden Yapılanma

4) Öfkelendin mi? Kart çek!

Sosyal Medya Hesaplarına Erişim:

www.facebook.com/cocukvebaris

www.instagram.com/cocukvebaris

www.twitter.com/cocukvebaris

TEBEŞİR

Mektepli Bülten

Mektepli gazete.com'un dijital aylık ekidir.

Editör: Alaaddin DİNÇER & Ali TAŞTAN
Tasarım: Ecem AKTAŞ

TEBEŞİR

Sayı:22 Şubat - Mart 2022

Mektepli gazetesi.com 'un aylık ekidir.

Mektepli Bülten