

Eğitim Sistemi ve Yenilenen Müfredatın Çocuk ve Ergenlerin Psikososyal Gelişimine Etkileri

İlgın Gökler Danışman

Özet

Psikososyal gelişim kavramı, çocukta duygusal ve sosyal açıdan sağlıklı işlevselliğin gelişimini, kişilik, benlik, kimlik, sosyal ilişkiler ve değerlerin gelişim sürecini tanımlar. Çocukluk ve ergenlik dönemlerindeki sağlıklı psikososyal gelişim, bireyin hem bu dönemlerde hem de yetişkinlik dönemindeki psikolojik uyumunun, işlevselliğinin, psikolojik iyilik halinin temel belirleyicilerinden biridir. Erken yaşlardan itibaren, okul ortamı, psikososyal gelişimin temel bağlamlarından biri halini alır. Dolayısıyla okul ortamı ve bu ortam içerisinde sunulan eğitimin çocukların psikososyal gelişimine etkisi göz ardı edilemeyecek derecede büyüktür. Milli Eğitim Bakanlığı'na, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren eğitim kademelerinin tamamında uygulanmak üzere yeni müfredata geçilmiştir. Bu yazıda, ülkemizdeki eğitim sistemi ve anlayışının çocuk ve gençlerin psikososyal gelişimi üzerindeki etkilerinin, yakın zamanda uygulamaya koyulan bu müfredat temelinde eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar sözcükler: Eğitim, müfredat, psikososyal gelişim, çocuk, ergen

Milli Eğitim Bakanlığı'na, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 1., 5. ve 9. sınıf düzeylerinde, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren ise eğitim kademelerinin tamamında uygulanmak üzere yeni bir müfredat¹ geçilmiştir. Bu yazıda, ülkemizdeki eğitim sistemi ve anlayışının çocuk ve gençlerin psikososyal gelişimi üzerindeki etkilerinin, yakın zamanda uygulamaya koyulan bu müfredat temelinde eleştirel bir bakış açısıyla

değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Psikososyal gelişim kavramı, çocukta duygusal ve sosyal açıdan sağlıklı işlevselliğin gelişimini, kişilik, benlik, kimlik, sosyal ilişkiler ve değerlerin gelişim sürecini tanımlar. Çocukluk ve ergenlik dönemlerindeki sağlıklı psikososyal gelişim, bireyin hem bu dönemlerde hem de yetişkinlik dönemindeki psikolojik uyumunun, işlevselliğinin, psikolojik iyilik halinin temel belirleyicilerinden biridir (Erikson, 1963). Aynı zamanda çocukluk ve erişkinlik dönemindeki psikolojik sorunların varlığı ya da yokluğuyla yakından ilişkilidir (Johnson, 1993; Sroufe, 2010).

Psikososyal gelişim, çocuğun çevresiyle etkileşim kurmasıyla birlikte öncelikle aile ilişkileri içinde başlar. Ancak, erken yaşlardan itibaren, okul ortamı, psikososyal gelişimin temel bağlamlarından biri halini alır. Dolayısıyla okul ortamı ve bu ortam içerisinde sunulan eğitimin çocukların psikososyal gelişimine etkisi göz ardı edilemeyecek derecede büyüktür. Eğitimin temel amacı, “kişiye bilgi ve beceriler aktararak, onda değerlerin gelişmesini sağlayarak, sosyal yaşama ve içinde bulunulan çağa uygun tutum ve davranışların gelişimini sağlamak” olarak tanımlanmaktadır (Yörükoğlu, 1983, s.101). Eğitim, geçmişteki toplumsal ve kültürel değerleri tanıtmak, bunları genç kuşaklara aktarmak, bugünün gerçeklerini göstermek ve geleceğe dönük değerler ve beceriler kazandırma işlevini görür.

Eğitim, öğrenmeyi ve dolayısıyla bilgi aktarımını

¹ 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya geçen müfredatın içeriği ve kapsadığı değişikliklere ilişkin EĞİTİM SEN (2017) tarafından ayrıntılı bir rapor hazırlanmıştır.

temel alan bir süreçtir. Bu nedenle, eğitim anlayışının bir uzantısı olan müfredatlar aracılığıyla, öğrencilere aktarılan bilginin niteliği büyük önem taşımaktadır. Bilginin yaşama yönelik bir değer taşıması, yaşama katkı sağlar nitelikte olması, çocuğun içinde yaşadığı dünya ile bağlantısını kurabileceği türden olması ve bu dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olması gerekir. Eğitimin amacının, “yaşam içinde yaşamı iyileştirmek, daha anlamlı kılmak olduğu” söylenebilir (Yörükoğlu, 1983, s.102). Çağdaş ve nitelikli eğitim nasıl olmalıdır sorusuna verilmiş çeşitli yanıtlar bulunmaktadır. Nitelikli eğitimin, bireyde varolan yeteneklerinin en üst düzeyine ulaşma motivasyonu uyandırması beklenir. Bireyin, kendisini gerçekleştirmesini destekleyen ve gelişiminin önündeki olası engelleri aşmasını öğreten bir yöntemler bütünüdür. Nitelikli eğitim, toptancı bir yaklaşım yerine, her bir öğrencinin bireysel yeteneklerinin ve güçlü yanlarının değerlendirilmesi, tanınması, ortaya çıkarılması ve işlenmesine dayalı bir anlayışı benimser (Yörükoğlu, 1983).

Eğitimin tek başına bilgi aktarımına dayalı olması, yalnızca bilgi ve beceri yönünde donanım kazandırmaya odaklanması yeterli olmaz. Çocuğun edindiği bilgileri, kendisinin, toplumun ve insanlığın yararına kullanabilmesi için, eğitim içerisinde temel bir bileşen olarak kişilik gelişiminin ve ruhsal gelişimin desteklenmesi gerekmektedir (Saraç, 1986).

Çağdaş ve nitelikli eğitimin temel özelliklerine kısaca değinildikten sonra, bu noktada nasıl bir eğitim anlayışı ve müfredat ile karşı karşıya olduğunun irdelenmesine gerek duyulmaktadır. Eğitim anlayışı ve müfredatın temel sorunları aşağıda maddeler halinde özetlenmeye çalışılmaktadır:

- *Bilim dışı müdahalelerle dolu bir müfredat*

– Yeni müfredatta “bilim” ya da “bilimsel düşünme” bir temel beceri ve yeterlilik olarak içerilmemektedir. Özellikle göze çarpan değişiklikler arasında yaşamın başlangıcı, insanın ortaya çıkışı ve gelişimini açıklayan ve doğruluğu bilimsel

yöntemlerle kanıtlanmış Evrim Kuramı'nın müfredat dışı bırakılması yer almaktadır (Eğitim Sen, 2017). Benzer biçimde, felsefe derslerinden, varlık, ahlak, sanat, din, siyaset felsefesi çıkarılmış, ünite sayısı ve kazanımlar dikkate değer biçimde azaltılmıştır (Özdemir, 2017).

- *Dogmalar temelinde şekillenmiş; dini referanslara göre biçimlenmiş, içeriği dinsel öğeler ve simgelerle örülmüş bir müfredat*

– Çağdaş eğitim, sorgulamaya dayalıdır; doğruların özgür ve eleştirel düşünce temelinde aranmasını önceler. Yeni müfredatın kendini çok fazla ilişkilendirdiği din kurumu ise sorgulanmasına izin verilmeyen bir inanç sistemi, eleştiriye açık olmayan, kesin ve değişmez doğrular önermektedir. Dolayısıyla, çağdaş, laik eğitim anlayışı ile arasında öğretim yöntemine de yansıyan önemli tezatlıklar bulunmaktadır (Baysal, 1990). Bu açıdan bakıldığında, bu müfredatın bu anlamda çağdaşıktan uzak olduğu görülmektedir.

– Müfredattaki son değişiklikler öncesinde de çocuklarımız, yeterince çağdaş bir müfredatla eğitilmiyor; hatta kendi içinde tutarsız bir müfredatla eğitiliyorlardı. Baysal'ın (1990) Din, Ahlak ve Toplumsal Yaşam başlıklı yazısında verdiği örnekteki gibi, öğrenciler, din dersinde insanın yaratılışına ilişkin dinsel açıklamaları dinlerken; eşzamanlı olarak biyoloji dersinde insan türünün evrimin bir sonucu olarak ortaya çıktığını öğreniyorlardı. Anlatılanlardan biri, tartışma ve sorgulamaya açık olmayan bir inanç; diğeri ise insan aklının eleştirel düşünce ve sorgulama yoluyla ürettiği bir bilimsel kuram. Dolayısıyla, ikisi de okul tarafından sunulan ancak birbiriyle uyumayan bu bilgiler, öğrencileri bir zihin karışıklığı ve çelişki içine sokuyordu. Şimdiki müfredatla, bir adım daha ileri gidilerek, bu çelişki, evrim kuramı başta olmak üzere, bilimsellik dışarda bırakılarak ortadan kaldırmış oldu. Bir diğer deyişle, bu müfredatla birlikte insan zihnini özgürleştiren, değişime ve gelişmelere açık olan bilimsel anlayış dışlanmış oldu.

- *Toplumdaki kültürel çeşitliliği dikkate almayan bir müfredat*

– Yeni müfredat içerisinde ayrımcı bir bakış açısının ve dilin benimsendiği dikkati çekmektedir. Müfredata yönelik ders kitaplarındaki metinlerde cinsiyetler, inanç sistemleri, yaşam tarzları arasında bir kıyaslamaya gidildiği, kimilerine hiyerarşik bir üstünlük verilirken, kimi kimliklerin dışlandığı görülmektedir. Örneğin, bundan böyle zorunlu ders olarak programa eklenecek olan "Hazreti Muhammed'in Hayatı dersindeki 'Evlilik' başlığı altında "Erkekler güç ve kuvvet yönünden daha ileri olduğundan, ailenin sorumluluğunu birinci derecede onlara yüklemiştir"; "Erkekler, kadınlar üzerinde onların geçimini sağlamakla dolaylı bir üstünlüğe sahiptirler" gibi cinsiyet ayrımcılığı içeren ifadeler yer alıyor. "Hz. Muhammed'in Hayatı" ders kitabında evliliğe ilişkin öneriler sunulurken, "İnsan fıtratı gereği karşı cinsiyetle birlikte yaşamaya muhtaçtır. Bunun dışındaki bir hayat insana saadet ve huzur vermekten uzaktır" deniliyor. Ateist ve diğer dinlerden kişilerle evlilikler ise "kabul edilemez" olarak tanımlanıyor.

• *Belli değer yargılarını dayatan bir müfredat*

– Yeni müfredatla birlikte öğrencilere aktarılan değerler arasında tevhid, iffet, cihad gibi kavramların yer aldığı dikkati çekmektedir. Eğitim-Sen'in (2017) raporunda da yer aldığı gibi, eğitim müfredatının "dini" ve "milli" değerler çerçevesinde yeniden oluşturulması yönünde bir eğilim söz konusudur. Siyasal, bilimsel ve kültürel alanların her birine özgü değerlerin tanımlanması ve aktarılması olasıyken, yeni müfredatta, sıklıkla vurgulanan "bireyci" değerlerin yanısıra, belli bir inancı ve mezhebi temel alan "dini" ve tek kimlik yaklaşımı üzerinden "milli" değerlerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Değerler eğitiminin, akılcı temellere dayalı bir "değer bilgisi" ya da "değer tartışması" sunmak yerine, daha çok tanımlanmış sosyokültürel değer ve normlar üzerinden değer yargılarının aşılmasına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Konu başlıklarında insan hak ve özgürlükleri doğrudan yer almamakta, bunun yerine geleneksel din, gelenek ve törelerin esasını oluşturan "normlara" gönderme yapılmaktadır. Müfredatta içerilen bilgilerin ve öncelikli tutularak

aktarılan değerlerin bu anlamda yanlılık içerdiği dikkati çekmektedir.

• *Çocuk haklarını gözetmeyen, hatta hakların ihlaline zemin hazırlayan bir müfredat*

Böyle bir eğitim sistemi ve müfredatın, gerek çağdaş eğitimin temel ilkeleri, gerekse çocukların temel psikososyal gereksinimleri ile ters düştüğünü söylemek yanlış olmayacaktır. Peki, böyle bir eğitim anlayışı ve müfredatla birlikte psikososyal gelişim süreçleri nasıl etkilenir? Yeni müfredatın psikososyal gelişim süreçleri açısından yansımaları neler olacaktır?

Psikososyal gelişim süreci, içerisinde birtakım temel öğeleri barındırır. Bunlar; güven duygusu, kendini ve çevreyi keşfetmeye yönelik merak, özerklik, kimlik gelişimi, yaratıcılık, yaşama dönüklük ve umut gibi ana unsurlardır. Bu unsurların bazıları sağlıklı psikososyal gelişimin yapı taşları ya da ön-koşulu; bazıları da sağlıklı gelişimin sonuçları, ürünleri, ortaya çıkardığı kazanımlardır. Bundan sonraki bölümde, bu boyutların her biri, eğitim anlayışı ve yenilenen müfredat ile ilişkisi kurularak ele alınmaktadır.

Güven duygusu

Temel güven duygusu çocuğun, kendisine ve dış dünyaya güvenebilme kapasitesini tanımlar. Güven duygusunun temeli çevreyle ilişki içinde atılır, çocuğun çevresi tarafından önemsendiği, korunduğu, sevildiği, dikkate alındığı yönündeki algısını temsil eder. Çocuğun kendisini çevresi tarafından sevilen, korunmaya değer biri olarak algılaması, kendine olan güvenini de besler. Böylece çocuk karşılaştığı güçlüklerle başa çıkabileceğine inanarak, güvenli bir birey olarak yetişir (Ekşi, 1990).

Sosyal çevrede süreklilik, aynılık olmadığında, ya da çevre çocuk için kestirilemez, öngörülemez, belirsizliklerle dolu olduğunda güven duygusu sarsılır. Çevreden aktarılan mesajlar çok çelişik, karışık olduğunda yine güven duygusu olumsuz etkilenir (Ekşi, 1990).

Sürekli değişen eğitim sistemi ve bu sistem

içindeki tutarsızlıklar (örneğin, pek çok çocuk ve ailenin zaman ve emek yatırımı yaptığı TEOG gibi bir sınavın bir anda kaldırılması; üniversiteye giriş sınav sisteminin sürekli olarak değişmesi; çocuğun ailesi tarafından benimseniş ve bugüne kadar öğretilen değerler ve bilgilerle, okulda öğretilenlerin farklılaşması, hatta çatışması vb.) çocuk açısından çevrenin güvenilirliğini azaltır. Kontrol duygusunun kaybolması, kaygının artması ve öğrenilmiş çaresizliğin gelişmesine neden olur.

Temel güven duygusu açısından, çocuğun çevresi tarafından korunduğunu, korunmaya değer bulunduğunu bilmesinin önemli olduğuna değinilmişti. Çocuk haklarını hiçe sayan, örneğin, çocuk yaşta evliliği bir örf olarak sunarak, normalleştiren bir anlayış içerisinde çocuğun kendini korunmuş ve güvende hissetmesi olanaklı değildir. Yine aidiyet hissettiği çeşitli toplumsal ya da bireysel kimlikler etiketlendiğinde ya da aşağılandığında, çocuğun adil dünya inancı (çevrenin adillğine olan inancı) sarsılır ve bu kompartmanlaştıcı, dışlayıcı çevre içinde güven-de hissetmesi söz konusu olamaz.

Merak duygusu

Merak duygusu, çocuğun ya da gencin kendisini ve çevreyi keşfetme sürecini başlatan temel ateşleyicidir. Sağlıklı gelişen bir çocukta merak duygusu, araştırma ve çevreyi tanıma güdüsü, kendini özgürce ifade edebilme becerisi, etkin hareket etmesi, başarısızlıklar ardından çabucak toparlanıp, yeni şeylere enerji ve coşku ile tekrar tekrar yaklaşabilmesini olanaklı kılar. Tersine, baskılayıcı, engelleyici, suçlayıcı ve utandırıcı çevresel tutumlar olduğu sürece, çocukta merak duygusu gelişmez. Aşırı yasaklar, dogmalar, baskılar çocukta suçluluk duygusunun gelişmesine neden olur. Suçluluk duygusu, psikososyal gelişimin önündeki en büyük engellerden biridir. Çünkü çocuğun hareketlerini kısıtlar. Çevresi tarafından cezalandırılacağı ve çevresini huzursuz edeceği endişesiyle, yalnızca kendisine sunulanla yetinir. Yeni birşeye girmekten, yeteneklerini keşfetmek ve geliştirmekten, doğal hakkı olan yaşantıları istemekten, kendini ifade etmekten kaçınır. Böyle bir çocuğun kendi yatkınlıklarını tanıması, davranışa

dökmesi ve bu yollarla kendini dışavurması, beceri ve yeteneklerinin gelişmesi beklenemez. Buna bağlı olarak bir amaç edinme ve amaçta ısrarcı olma, başarmaktan zevk alma duyguları da sağlıklı gelişemez (Ekşi, 1990).

Bugünkü gibi dogmatik ve dinsel öğeler üzerine kurulmuş bir eğitim anlayışı içerisinde çocuk, sıklıkla «günah», «yasak», «ayıp», «ceza» gibi kavramlarla ve korkutmaya dayalı yaklaşımlarla karşılaşmaktadır. Çocuğun merak ve ilgi alanları, «dünyevi zevkler» olarak küçümsenir.

Ayıplama, yasaklama, boyun eğdirme ve bunlar üzerinden kurulan otorite çocukta korku, suçluluk ve utanç yaratır ve örtük ya da açık bir biçimde düşmanca duyguların ortaya çıkmasına neden olur. Bu durumda çocuk boyun eğme ve başkaldırma istekleri arasında ciddi bir ikilem yaşar. Suçluluk duyguları ağır bastığında, bağımsız, özerk bir kişilik geliştirmesi güçleşir; sinmiş, tedirgin, edilgen ve güvensiz bir birey olarak yetişir. Başkaldırma eğilimi baskın çıktığında ise, çocuk çevreyle uyumsuz davranışlar sergilemeye ve çatışmalı ilişkiler yaşamaya başlar. Her iki durumda da ruhsal gelişim engellenir. Bu nedenle eğitimin özgür bir ortamda, özgürlük temelinde yürütülüyor olması önemli bir koşuldur (Yörükoğlu, 1983).

Merak duygusu bilimsel düşüncenin de temelidir. Bilimsel düşünce ve bilimsel yöntem müfredat dışı bırakıldığında, çocuk ve gençlere merak duygusunu giderecek alanlar da sağlanamaz. Merakın yerini, sunulanı olduğu gibi kabul etme alır ya da çocuğun doğasında var olan bu merak duygusu çocuk tarafından daha gizli ve riskli alanlarda doyurulmaya çalışılır.

Özerklik

Merakları desteklenen, kendi kararı ve istenci doğrultusunda hareket etmesine olanak tanınan çocuklarda özerklik duygusu gelişir. Özerklik duygusunu Ekşi (1990) şu şekilde tanımlar:

“toplumla çatışmaya düşmemek ve başkaları için zarar verici olmamak koşuluyla, kişinin kendi kendisini yönetebilmesi, kendi seçimlerini yapabilmesi, olaylar karşısında düşüncelerini ifade edebilmesi,

karar verirken başkalarından bağımsız davranabilmesi ve gerektiğinde kurallara uymayan şeyleri yapabilmesidir” (s.58).

Çocuğun sağlıklı bir özerklik duygusuna sahip olması için, sağlıklı bir (temel) güven duygusunun gelişmiş olması gerekir. Yani, çocuk kendi seçimlerini yaptığında, kendi görüşlerini ortaya koyduğunda, çevrenin kendisini psikolojik anlamada terk etmeyeceğinden, dışlama-yacağından ya da cezalandırmayacağından emin olması gerekir (Ekşi, 1990).

Yeni müfredatla birlikte, gencin belli kalıpların dışında kendini ifade etmesine izin verilmemesi, seçimlerinin kısıtlanması ya da reddedilmesi söz konusudur. Bu tür, özerkliğin gelişmesine izin vermeyen, engelleyici bağ-lamlarda aşırı bağımlı, aşırı boyu eğen ya da isyankar bir kişilik gelişebilir.

Kimlik gelişimi

Özellikle ergenlikte büyük önem kazanan kimlik duygusu, benliği bütünleştirme yetisinin kazanılmasıyla ilişkilidir. Genç birey «Ben kimim sorusu?»na yanıt arar (Kroger, 2007). Bu soruya açık yanıtlar bulabilmesi, kendi kimliğini tanıyabilmesi ve kabullenmesi için gereklidir (Ekşi, 1990). Burada yine üç temel süreç önemlidir: Aidiyet duygusu, özdeşim ve değerlerin gelişimi.

«Ben kimim? » sorusunun bir tamamlayıcısı, bir uzantısı da «ben nereye aitim?» sorusudur. Genç birey için kabul görme, dahil olma, içerilme oldukça önemlidir. Aidiyet duygusu, gencin bir grupta güven temelli bir bağa ya da ilişkiye sahip olduğu algısını yansıtır. Böylesi bir bağ içinde sevgi, saygı, onay ve destek görmek olumlu kimlik duygusu ve anlam bulma açısından çok önemlidir. Kimlik, gencin kendini ait hissettiği grup içindeki ortak değerler, normlar ve inançlar üzerine temellenir. Aidiyet, kendini tanıma sürecinin içerisinde, kendini keşif yolculuğunun içinde doğal olarak gelişmesi gereken bir olgudur. Oysaki, yeni müfredatla gençlere hangi gruba ait olmaları gerektiği bir anlamda dikte ediliyor. Üstelik pek seçenek de sunulmadığı dikkati çekiyor. Ayrımcılık, eşitsizlik temalarının yer aldığı metinler üzerinden verilen mesajlarla aidiyetin hangi grupla

olduğunda kabul göreceği, hangi gruplarla olduğunda reddedileceği tanımlanıyor. Ayrıca, ailelerinden getirdikleri farklı değerler ve anlayışlar nedeniyle, okulda dayatılan değerler sistemiyle özdeşim kuramayacak, aidiyet geliştiremeyecek ya da geliştirmeyi tercih etmeyecek gençler içinse, bir yalnızlık, yalıtılmışlık, yabancılaşma, anlam ve amaç yitimi, zaman zaman da öfke duyguları söz konusu olabilir.

Özdeşim, çocuğun kendi kimliğini buluşturacağı kişileri kendisine örnek olarak seçmesi ve onlara benzeme, onların tutum ve davranışlarını içselleştirme çabasıdır. Bu bağlamda çocuğun nasıl bir kimlik ve kişilik geliştireceği, amaçları ve hedefleri, yaşamı için temel alacağı değerlerin belirlenmesinde özdeşim modelleri önemli yer tutar. Çocuğun özdeşim süreci içinde okulda onu eğiten kişilerle etkileşimi, aldığı eğitim ve müfredat içinde kendisine sunulan rol modelleri, özdeşim nesneleri ve bu rol modelleri yoluyla aktarılan değerler önem taşır.

Özdeşim süreciyle birlikte giden diğer süreç ise, dolayısıyla, değerlerin gelişimidir. Özellikle ergenlikten itibaren yeni değerler bulmak ve benimsemek büyük önem taşımaktadır. Genç “yaşamın anlamı nedir?” sorusuna da bir yanıt aramaktadır. Yaşamın bir anlamı ve amacı olduğunun bilincine varmaya başlamasıyla birlikte; değer yargıları geliştirir (Ekşi, 1990).

Müfredat içinde hem çocuklara sunulan rol modelleri, hem de değişen değerler sistemini simgeleyen kavramlar (din uğruna savaşı, iffetli, temiz, erkeğine itaat eden, dünyevilikten uzak vb.) çocuk ve gençlerin akılcı, uygar, insancıl, barıştan ve eşitlikten yana bir değer sistemi ile özdeşim kurabilmelerini ve bu değerleri kendi yaşamlarında uygulayabilmelerini güçleştirir. Ayrımcılığı, şiddeti ve çatışma yönelimini körükler nitelikteki değerlerin aktarılması; psikososyal gelişimin önemli bir boyutu olan sağlıklı sosyal ilişkilerin gelişimini ciddi biçimde baltalama potansiyeli taşımaktadır.

Rol modeli olarak farklı alanlardaki bilimsanları, sanatçılar, sporcular, düşünürlerin sunuldu-

ğu bir müfredatta, her çocuğun kendi özellikleri, yönelimleri doğrultusunda örnek alabileceği, içselleştirebileceği bir takım figürleri tanıma ve bu yolla kendini zenginleştirme olanağı artacaktır. Tanımladığı tektip insan dışında, herhangi bir renge, farklılığa, çeşitliliğe yer vermeyen yeni müfredatın bu açıdan da eleştirisi yapılmalıdır.

Kimlik duygusu ve değerlerden söz ederken yeni müfredatı toplumsal kimlik duygusu açısından da ele almak gerekir. Şu anki müfredat, bu ülkede yaşayan ailelerin bu zamana kadar taşıdıkları bir toplumsal kimlik varken, bu kimliği yok sayan, toplumsal geçmişi, toplumun büyük bir kesimi tarafından benimsenen değerleri - bunların başında Cumhuriyet değerleri gelmektedir - ve birikimi yok sayarak, dar bir bakış açısıyla bazı olgu ve simgeleri öne çıkaran yanlı bir müfredat olarak nitelendirilebilir. Bu öne çıkarılan olgular ve simgeler günümüz Türkiye'sinde toplumun büyük kesiminde benimsenmediğinden, bu durum böyle bir müfredat programından geçmek durumunda kalan çocuklarda ve ailelerinde bir ikilem ve rahatsızlığa neden olmaktadır.

Toplumsal kimliği oluşturan öğelerin müfredattan çıkarılması ya da silikleştirilmesi, yeni kuşağın bir anlamda köksüzleştirilmesine ya da köklerinden uzaklaştırılmasına yol açmaktadır. Köklerini, geçmişini, kendi toplumsal tarihini bilmek, böylelikle geçmişle gelecek arasında bir köprü kurabilmek, çocuğun ya da gencin kendi kimliğini tanımlamasını, yönelim ve eylemlerini belirlemesini, bir gelecek algısı oluşturmalarını, kendini gerçekleştirmeye hizmet edecek amaçlar ve hedefler belirlemesini sağlar. Çünkü çocuğun kendi toplumsal ve bireysel tarihi, içinde bugünkü karşılaştığı durumları yönetebilmesini, onlarla baş edebilmesini sağlayacak kaynaklar, deneyimler, öğrenmeler ve özdeşim nesneleri barındırır. Çocuğun şimdiki yaşamı ve etkinlikleri, geçmişten geleceğe uzayan bu süreklilik içinde daha fazla anlam kazanır. Ödünç alınmış, içi boş, zemini olmayan, dışarıdan enjekte edilmiş amaçlar ve hedefler yerine, kendi kimliğiyle bütünleşen ve bu kimliği besleyen amaçlar edinmesi mümkün olur. Çocuk ve gençlerin, şimdiki eğitim anlayışı ve

müfredatla eğitilmesi, köklerini yeterince tanımayan, geçmişiyile bağ kuramayan, dolayısıyla bütünleşmiş bir kimlik duygusundan yoksun ve amaçsız bir kuşağın yetişmesi riskini taşımaktadır.

Yaratıcılık

Yaratıcılık, bilinenlerden yola çıkarak, alışlagelmiş kalıpları düşüncelerle yoğurup sorgulayarak, alışılmışın dışındaki farklılıkları yakalayıp yeni ve özgün bir ürün ortaya çıkarmaktır. Yaratıcılığın temelinde esneklik, özgünlük ve akıcılık vardır. Yaratıcılık, alternatifli düşünme ve problem çözme gibi zihinsel süreçleri de içerir (Guilford, 1968).

Yaratıcılığı güdülenen çocuk ve gençler, hayal gücü zengin, konulara, sorunlara farklı açılardan yaklaşabilen, mizah duygusu gelişmiş, yeni durumlara uyum sağlama ve güçlüklerle baş etme becerisi yüksek bireyler olarak yetişirler. Dolayısıyla yaratıcılık psikolojik dayanıklılığı arttıran koruyucu bir özelliktir.

Çocuk ruh sağlığı hekimi Atalay Yörükoğlu (1983), eğitim sürecinin üreticiliğe ve yaratıcılığa yol açar nitelikte olması gerektiğini şu sözlerle aktarmıştır:

“Çocuk katılan, yaşayan, yapan kişi olmalıdır.... Bir makina kullanmak, bir ağaç dikip meyvasını almak, bir şiir yazmak, bir resim yapmak, bir müzik parçası bestelemek de üreticiliktir. Yeni bir düşünce üretmek de bir yaratıcılıktır ve yeni bir makine geliştirmek kadar değerli olabilir.... En iyi eğitim en yüksek oranda yaratıcılık geliştiren eğitimidir... [Eğitim] ancak gözleme, deneye ve yapmaya dayalı olursa yaratıcılığa götürür.... serbest tartışma ortamında, yani özgürlük içinde, ... tartışma ile, merak ederek, soru sorarak, kuşku duyarak, araştırarak, öğrendiğini sınavarak yaratıcılık gelişir” (s.102-103).

Şu anki sistemde olduğu gibi sorgulamaya yeterince olanak verilmeyen koşullarda eğitim gerçekleşemez. Tek yönlü, didaktik bilgi aktarımı ile yaratıcılığın gelişmesi olanaklı değildir. Dogmalara dayanan eğitim anlayışı, öğrencilerin yaratıcılığını ketler, onlara kendilerine sunulanla

yetinmeyi öğretir; dolayısıyla bilginin kendi kendini üretmesini engellenmiş olur (Yörükoğlu, 1983).

Yaratıcılıktan söz ederken, müzik dersi müfredatında yapılan değişikliğe de değinmek gerekir. Yeni müfredatla birlikte, birinci sınıftan başlayarak dini müzikler öğretimi getirilmektedir. Öğrencilere, ilkokul birinci sınıftan itibaren “ilahi”, yedinci sınıfta ise “tekbir” ve “salat-ı ümmiye” öğretileceği bildiriliyor. Bununla birlikte yeni müfredatta çoksesli müzik eğitimi yer almıyor. Araştırmalar, çoksesli müziğin, çocukların zihinsel gelişimine önemli düzeyde katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Miendlarzewska ve Trost, 2013). Ancak bunun kadar önemli bir başka konu çoksesli müziğin çağdaş düşünce ile olan ilişkisidir. Çoksesli müzik yeniçağ düşünce biçiminin müziğe yansımaları olarak ortaya çıkmıştır. Yeniçağ insanı, doğayı daha iyi anlamaya çalışmış, insan ve doğanın bir bütünü parçaları olduğunu kavramış ve doğayla yeni bir ilişki biçimi geliştirmiştir. Bu, karşılıklı birbirini besleyen bir ilişkidir. “Çoksesli müzik, bireyin doğayla, tek'in bütünle kurduğu bu yeni ilişkinin müziğe yansımasıdır” (İpşiroğlu, 1990, s. 160). Çağdaş eğitimdeki amaçlardan biri, bireyin kendisini toplumun bir parçası gibi hissederek, ancak birey olma bilincini yitirmeksizin var olabilmesine destek olmaktır. Bunu müzik eğitimine uyarladığımızda, çoksesli müzik eğitimi, her bir sesin bütünü bir parçası olduğu bilincinin uyanmasına katkıda bulunur. Çocuk kendi sesini, diğerlerinin seslerinin de duyulmasına dikkat edecek şekilde ortama katar (İpşiroğlu, 1990). İpşiroğlu'na (1990) göre iletişimin ilk koşulu başka seslere kulak verebilmektir ve tek seslilik dinlemeyi öğrenmeyi geciktirir. Çokseslilik demokrasinin de en temel öğelerinden biridir. Çağdaş eğitimde, çoksesli müzik eğitimine özel bir yer vermenin önemi açıktır. Çoksesli müzik, müzik eğitiminde doğru ve tutarlı kullanıldığı takdirde, bireysel açıdan olduğu kadar, toplumsal açıdan da önemli etkiler ortaya çıkarma gücüne sahiptir (Hatipoğlu, 2017). Bütün bunlar göz önüne alındığında, müzik dersi

müfredatındaki değişikliğin öğrencileri hangi önemli kazanımlardan alıkoyacağı açıkça görülmektedir.

Yaşama dönüklük ve coşku

Çocukluk ve gençlik, yaşama dönüklüğün dolayısıyla coşkun egemen olması gereken gelişimsel dönemlerdir. Okuldan beklenen, sağladığı eğitimle çocuktaki bu coşkulu özü işleyip, başarı ve yetkinlik duygusunu hissedeceği alanlara aktarmasına, yaşama dönük amaçlara yöneltmesine destek olmaktır.

Müfredata bakıldığında metinlerde şu tür ifadeler göze çarpmaktadır: “Dünyevi istekleri bir kenara bırakın ...”; “Birbirinizi tanıma sürecinde gönül eğlendirmeyin ya da hoşça vakit geçirmeyin” (Hz. Muhammed'in Hayatı Ders Kitabı “Evlilik” ve “Aile Eşlerin Görevleri” Üniteleri). Öğütlenen bu sözlerin alt metinleri okunduğunda, gençlere coşkularınızdan, heyecanlarınızdan vazgeçin denildiği görülüyor. Yeni müfredat çocuk ve gençlere bir anlamda coşku ve heyecanlarından vazgeçmelerini öğütlüyor. Hatta daha da ileri gidiyor. Gençlere yaşamlarınızdan vazgeçin diyor. Hangi yolla yapıyor bunu? Cihad gibi kavramları yerleştirerek; çocukların önüne din uğruna savaşma, şehit olma gibi ülküler koyarak yapıyor. Oysa ki okul, çocuğu savaş ve ölüme değil, yaşama hazırlama işlevini yerine getirmesi gereken bir kurumdur. Bir şeyler uğruna ölmek değil, bir amaç için yaşamaktır çocuklara öğretilmesi gereken şey... Çocuk haklarını gözetken bir eğitim anlayışı da bunu gerektirir. Kendini ölüme, şehitliğe hazırlayan, dünyevi isteklerinden uzaklaşan çocuğun, yaşama gerçek ve sağlam bağlarla bağlanmasını beklemek pek de gerçekçi gözükmemektedir. Din uğruna ölmeyi bir ülkü olarak benimseyen çocuğun, yaşama dönük coşkuları törpülenir, yaşama ve gelişime dönük amaç ve hedefler belirlenmesi güçleşir.

Umut

Umut çocuğun ya da gencin, kişisel yaşamındaki olay ve durumlarla ilgili olumlu sonuçlar çıkabileceği olasılığına yönelik duygusal inancı olarak tanımlanabilir. Ruh sağlığı açısından temel koruyucu-

cu etkenlerden bir tanesidir. Umudun gelişmesi için de şimdiye kadar sayılan tüm bu psikososyal unsurların sağlıklı şekilde gelişmiş olması gerekmektedir. Bu eğitim anlayışı ve müfredatın, yukarıda sayılan nedenlerle çocuklarımızın umudunu ellerinden alma tehlikesi taşıdığı; beklentisiz, karamsar kuşakların yetişmesine neden olacağı söylenebilir. Bir toplumun geleceği açısından çöşku, amaç ve umudunu kaybetmiş bir gençlik, en istenmedik durumlardan biridir.

Sonuç

Görüldüğü üzere, sağlıklı bir psikososyal gelişim süreci, sağlıklı bir eğitim süreciyle pek çok benzerlik ve koşutluk göstermektedir. Her iki süreç açısından da temel olan öğelerin birbiriyle nasıl örtüşüp, birbirini nasıl beslediği açıkça görülmektedir.

Gençliğin eğitimi üzerine tartışırken, öncelikle «nasıl bir gençlik» amaçlandığı sorusuna yanıt verilmelidir (Saraç, 1986). Psikososyal gelişim bireysel düzeyde bir süreç olmakla birlikte, bu bireylerin oluşturduğu kuşağın nasıl yetişeceğini de belirlediğinden toplumsal düzeyde de oldukça önemlidir. «Nasıl bir gençlik?» sorusunun yanıtı, doğal olarak «Nasıl bir toplum?» sorusuna da yanıt oluşturmaktadır (Saraç, 1986). Şu andaki eğitim sistemini ve müfredatı belirleyenler, «nasıl bir gençlik» sorusuna «dindar bir nesil» yanıtını vermektedirler (Cumhuriyet Gazetesi, 2012). Peki gerçekten bu tür bir müfredatla uygulamaya geçirilmeye çalışılan bir eğitim anlayışıyla yetişecek olan kuşağı tanımlamak üzere «dindar» sözcüğü yeterli kalmakta mıdır? Bu anlayışla yetiştirilen kuşağın diğer özelliklerinin neler olacağı öngörülebilir? Köklerinden kopuk; kendini yeterince tanımayan, kimliği oluşmamış; amaçsız; sorgulayamayan, zihinsel kapasitesini yeterince kullanamayan; edilgen; tektip, çeşitlilik ve renklilikten uzak; muhafazakar (değişime kapalı), normatif; barış ve insancılık gibi değerler yerine, ayrımcı bir bakış açısı benimsemiş, şiddet eğilimli; coşkusuz ve umutsuz bir kuşak...

Kaynaklar

- Baysal, J., 1990. Din, ahlak ve toplumsal yaşam. Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim, J.Baysal, N.İpşiroğlu, Z. İpşiroğlu, Ş.Ozil (ed.), Cem Yayınevi, İstanbul.
- Cumhuriyet Gazetesi, 2012, 1 Şubat. 'Dindar bir gençlik yetiştirmek istiyoruz'. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/diger/317328/Dindar_bir_genclik_yetiistirmek_istiyoruz.html
- Eğitim Sen, 2017. Eğitim Müfredatı Değişiklikleri ve Taslak Öğretim Programları Raporu <http://egitimsen.org.tr/wpcontent/uploads/2017/02/M%C3%BCfredat-Raporu.pdf> (Erişim 5.01.2017)
- Ekşi, A., 1990. Çocuk, Genç, Anababalar, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Erikson, E. H. (Ed.), 1963. Youth: Change and Challenge, Basic books, New York.
- Guilford, J.P. 1968. Intelligence, Creativity and their Educational Implications. Robert R. Knapp. Publisher, San Diego.
- Hatipoğlu, G., 2017. Türkiye'de çoksesli müzik. Online Journal of Music Sciences 2(1), 136-165.
- İpşiroğlu, N., 1990. Müziğin eğitimdeki işlevi. Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim, J.Baysal, N.İpşiroğlu, Z. İpşiroğlu, Ş.Ozil (ed.), Cem Yayınevi, İstanbul.
- Johnson, J.G., 1993. Relationships between psychosocial development and personality disorder symptomatology in late adolescents. [Journal of Youth and Adolescence 22 \(1\), 33-42.](http://www.journalofyouthandadolescence.com/22/1/33-42)
- Kroger, J., 2007. Identity Development: Adolescence Through Adulthood, Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Miendlarzewska, E.A., Trost, W.J., 2014. How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. [Frontiers in Neuroscience 7, 1-18.](http://www.frontiersin.org/2014/01/00018)
- Özdemir, M., 2017, 18 Ocak. Yeni Müfredat Eğitimcileri Böldü. www.milliyet.com.tr
- Saraç, H., 1986. Toplumun temel sorunu: Eğitim. Öğrenciler, Öğretim Üyeleri, Anne ve Babalar Yönünden Gençliğin Eğitimi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- Sroufe, L.A., 2010. The concept of development in developmental psychopathology. [Child Dev Perspect 3: 178-183.](http://www.childdevelopment.org/2010/03/child-dev-perspect-3-178-183)
- Yörükoğlu, A., 1983. Değişen Toplumda Aile ve Çocuk, Aydın Kitabevi Yayınları, Ankara.