

# Okulöncesi Eğitimi ve İlköğretim Arasındaki İlişki

Liv Vedeier :

Çev. Dr. A. Ferhan OĞUZKAN (\*)

Geçen on yıl içinde okulöncesi eğitime kamuoyunca, siyasal makamlarca ve araştırmacılarca oldukça önem verilmiştir. Bunun birçok nedeni vardır. «Çocuk insanın babasıdır» biçiminde söylenege-len eski bir atasözünün ve hayatın ilk yıllarının gerek kişisel geliş-me ve öğrenme bakımından, gerek ulusal, toplumsal ve ekonomik politika bakımından önemli olduğu düşüncesinin giderek benimsen-mesi, okulöncesi etkinlikler için istemde bulunulmasına ve bu etkin-liklere karşı ilgi duyulmasına yol açmıştır.

Okulöncesi eğitimi, hayatın doğumdan zorunlu öğrenimin başla-dığı zamana kadar uzanan dönemini kapsar. Bu dönem süresince okuöncesi eğitimi, çocuğun yaşına göre, aile veya bir bebek baki-mevi (kreş), anaokulu veya yuva ile sağlanır.

Okul sistemi ile karşılaştırıldığında okulöncesi eğitim kurumları her ne kadar filozof Comenius okulöncesi düşüncesini çok değerli bir küçük kitabında, «Anaokulu»nda daha on yedinci yüzyılda ay-rıntılarıyla açıklamış ise de bir ölçüde yeni kuruluşlardır. İşin ilginç ya-nı, Comenius'un okulöncesi ile ilköğretim arasındaki sürekliliğin bü-yük önemi üzerinde durmuş olmasıdır.

Okulöncesi bugün iki değişik tarihi hareketin birleşimini tem-sil eder. Bunlardan biri, 19. yüzyılın ilk yarısında bebek bakımev-lerinin kurulması ve devam ettirilmesi idi. Bebek bakımevleri, fakir çocuklar ile ana-babaları çalışmak üzere evden ayrılmak zorunda ka-lan çocukların bakımı için açılan tamamıyla toplumsal kurumlardı: Sonradan 19. yüzyılın ikinci yarısında Fröbel'in düşüncelerine daya-nan ve tam anlamıyla bir eğitimsel girişim olarak anaokulu hareketi başladı.

Bugün okulöncesi hayat ile ilkokul arasındaki uzaklık önemle üzerinde durulan bir sorun haline gelmiştir. Birçok araştırma projele-rinde bu sorun incelenmektedir ve eğitimle uğraşan uluslararası ku-ruluşlar okulöncesi ve ilköğretim arasındaki bağı programlarına al-mış bulunmaktadır. Yeni gelişimsel ruhbilim kuramları, yaşları beş ile sekiz arasında olan çocuklarda önemli gelişme değişiklikleri mey-dana geldiğini göstermiştir. Bu, okulöncesinden ilköğretime geçiş so-rununu eğitim yönünden özellikle önemli kılmaktadır. Açıktır ki eğer küçük çocuklarla ilgili bütün eğitim etkinlikleri, çocuk gelişimine ilişkin sağlam bilgilere göre ve büyüme için gerekli iyi şartlar üze-

(\*) A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi.

rinde varılan bir görüş birliğine uygun olarak planlansa ve uygulamaya geçilse idi, okulöncesi ve ilköğretim arasındaki bağlarla ilgili herhangi bir sorun söz konusu olmazdı. Ne yazık ki durum böyle değildir.

Bu konuyla ilgili sorunların nedenleri ve çözüm yolları üzerinde bu yazıda ileri sürülen düşünceler, «Kuzey Ülkeleri Kültürel İşbirliği Sekreteryası» için yaptığım bir incelemeye ve Avrupa Konseyi'nin geçen Kasım'da Versailles'da düzenlediği «Okulöncesi ve ilköğretim Arasındaki Bağlar» konulu sempozyum raporuna dayanmaktadır. Sözü edilen incelemede Kuzey ülkelerinde okulöncesi etkinliklerinin yasal durumu ve örgütlenme biçimi gözden geçirilmekte, okulöncesi ile okul arasındaki işbirliğini ilgilendiren sorunlar çözümlenmekte ve bu alanda yapılan araştırma ve geliştirme çalışmaları anlatılmaktadır. Versailles Sempozyumu'nda, özellikle bir düzeyden ötekine geçişin sarsıntısız ve çok esnek olmasını sağlamak için alınacak önlemlerin belirlenmesi üzerinde durulmuştur.

Avrupa Konseyi Kültürel İşbirliği Kurulu'na üye ülkelerde okulöncesi kurumlara devam eden çocukların yüzdesi de ve buralardan ilkokula geçen çocukların yaşı da ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir.

Kuzey ülkeleri birçok bakımdan öteki Avrupa ülkelerinden her ne kadar farklı iseler de Kuzeylilere ilişkin raporda okulöncesi ile okul arasında işbirliği konusunda yapılan çözümlenme, bu alandaki sorunlar üzerinde genel bir fikir verebilir.

Son yıllara gelinceye kadar okulöncesi eğitim imkânı oldukça sınırlı idi. 1972 den bu yana bütün Kuzey ülkelerinde yürürlüğe giren yasalar sonucu, bu alanda büyük bir gelişme sağlanmıştır. Bununla birlikte, bu alanla ilgili mevzuat, organizasyon ve yönetim, okulöncesi ile ilköğretim arasında gerçekleştirilmesi istenilen süreklilik konusunu pek az dikkate almaktadır. Mevzuat okulöncesi alanında toplumsal-siyasal ve toplumsal-egitimsel erekler, ilkokul alanında ise çok kesin eğitimsel erekler gütmektedir.

Kuzey ülkelerinde çocukların ve gençlerin tüm bakım ve eğitiliminden Eğitim Bakanlığının sorumlu olduğu İzlanda dışında, okulöncesi çalışmaları toplumsal işlere bakan makamlarca yürütülür. Zorunlu eğitim ise eğitimle uğraşan makamların sorumluluğuna bırakılmıştır. Altı yaşındaki çocuklar için düzenlenen okulöncesi sınıfların yönetimi- Danimarka'nın dışında- Eğitim Bakanlığının sorumluluk alanına girer.

Toplumsal-siyasal ve eğitimsel sorunlarla ilgili yöntem ve görüşleri, kültür ortamı ve günün ihtiyaçları belirler. İyi ve adaletli bir toplumun özelliği, iyi bir hayatı oluşturan şeyler, değer verdiğimiz ve çocuklar ile gençlere birer ülkü olarak sunmak istediğimiz insan ni-

telikleri ile ilgili düşüncelerden kaçınmak güçtür. Bu durum, okul-öncesi ve ilkökul eğitimiyle ne yapmak istediğimizin cevaplandırılması sorununu gündeme getirir.

Bununla birlikte, çoğu kez, okulöncesi eğitimi konularında siyasi makamlarca verilen kararları en sonunda belirleyen, ekonomik eğilimler ve çalışma hayatının durumudur. Bu kararlar, çoğunlukla, çocuğun büyüme ve gelişme basamakları arasında süreklilik istenilmesi konusu göz önünde bulundurulmadan alınır.

Bu etmenler, okulöncesi ve ilköğretim arasındaki bağ ile ilişkili sorunların ve zıtlıkların bir özgeçmişisi olarak değerlendirilmelidir.

Bir sorun dizisi, bugünkü toplumda okulöncesi ve okulun rolü konusundaki görüşlerle ilgilidir. Okulun rolü bir ölçüde açık ve belirli olduğu halde okulöncesinin rolü pek belirsizdir. Okul geleneksel olarak, daha çok bir eğitim işlevine, asıl önemi düşünsel yöne ve içeriğe vererek çocukları yetişkinlerden oluşan topluma hazırlamaya dönüktür. Bilginin aktarılması ve öğrenmenin teşviki, bizim toplumumuzda okulun başlıca görevi olmuştur. Toplumsal-siyasal görevler ve düşünceler, ancak dolaylı biçimde ele alınmıştır.

Okulöncesi için durum farklıdır, çünkü okulöncesinin hem toplumsal-siyasal ve hem de eğitimsel beklentiler; gerçekleştirilmesi istenir. Okulöncesi eğitiminin bir işlevi, bir yandan çalışan ana-babalar için çocuk bakımının düzenlenmesini sağlamak olmalıdır; bir yandan da okulöncesi, çocuğun bedence ve zihince gelişmesine uygun bir çevre yaratmayı temel amaç bilerek evi (aileyi) tamamlayan bir eğitim kurumu olmalıdır.

Bu işlevler, bazı bakımlardan, birbirine zıttır ve bu işlevler arasındaki uyumsuzluktan kaynak sorunu, çocuklarla kurulan duygusal ilişkiler sorunu ve yetiştirme konusunda sorumluluğun dağılımı sorunu gibi birçok sorunlar ortaya çıkabilir.

Okulöncesi eğitimi için beslenen istek, kısmen kadınların eşitlik istemine, çalışma hayatının iş gücüne duyduğu ihtiyaca, aile ve toplum kaynaklarının sınırlı oluşuna, belirli oranda bir nüfusun çalışmasını isteyen hükümet politikasına bağlıdır. Okulöncesi eğitim, ayrıca, toplumsal ve kültürel özgeçmişlerine bakılmaksızın bütün çocuklara eşit bir gelişme imkânı sağlamak için de istenilir. Bu istek, çok-amaçlı okul anlayışında temel ilkedir ve bütün Kuzey ülkeleri eğitim politikalarında bu ilkeye bağlılık göstermişlerdir.

Toplumsal-siyasal ve eğitimsel görüşler birleştirilebilir, fakat bu görüşlerin etkileşiminde çok belirli, uzlaşmazlık ve zıtlık kaynakları bulunmaktadır.

Birkaç örnekle bu durum açıklanabilir. Toplumsal-siyasal görüş, nöbetleşe çalışan veya gece çalışan kadınlar üzerinde durur. Bu, okulöncesi eğitim kurumlarının çalışma yerlerine bağlanması ve ça-

İşma saatlerinde açık tutulmaları önerilmiştir. Ancak bu öneri, eğitim açısından istenilir ve savunulabilir bir tutumla hiç de bağdaşır nitelikte değildir.

Bir başka örnek, ailelerin sahip oldukları sınırlı kaynaklarla ilgilidir. Bu durum, tam-zamanlı bir işte çalışabilmeleri için annelerin bebeklerini veya küçük çocuklarını bütün gün açık olan eğitim kurumlarına vermeye veya özel bakım önlemleri almaya yöneltmektedir.

Üçüncü örnek, bugünkü ekonomik bunalım ve bunun yanında çalışma hayatında görülen iş kıtlığıyla ilgilidir. Bu durum, okulöncesi hareketi için önemli sonuçlar doğurmuştur. Her ne kadar hiç kimse aynı nedenle büyük çocuklara okul imkânı sağlanmasından vazgeçilmesini düşünmemekte ise de yetkili makamlar, okulöncesi kurumlar için ayrılan ödeneklerde kısıntılar yapma yoluna girmişlerdir.

Bütün Kuzey ülkelerinde, bugün, okulöncesi çevreleri, bu eğitim döneminin toplumsal-siyasal erekleri de gerçekleştirmek zorunda olduğunu kabul etmektedir. Fakat, yetkili makamlar, giderek okulöncesi eğitimi, üzerinde durulması gereken başlıca sorun çocuk-bakımıymış gibi, toplumsal-siyasal bir araç olarak kullanmaya çalışmakta ve bu yaklaşımın belki birçok durumlarda çocuğun ihtiyaçlarına ters düşeceğini düşünmemektedirler.

Sorun, «çocuk-bakımı» ve «çocuğun çevresinin geliştirilmesi» görüşleri arasındaki uzlaşmazlıkta eğitimsel ve toplumsal-siyasal düşüncelere en iyi bir ortak payda bulabilmektir.

Bu konuda cevaplanması gereken başlıca sorular şunlardır: Hangi çocuklara okulöncesi eğitimi verimlidir? Okulöncesi eğitiminin sınırları nerelerde genişletilmelidir? Nasıl örgütlenmelidir? Eğitim standartları ve içeriği nasıl olmalıdır? Çocuklar hangi yaştan başlayarak okulöncesi eğitime kabul edilmelidir ve kurumlar kaç saat açık kalmalıdır? Bu sorulara verilecek cevapların çalışma hayatı, «sosyal refah», aile ve yerel toplum konularında izlenen politikalarla ilişkili olması gerekir. Okulöncei ve ilkokul arasında sağlanacak işbirliğiyle ilgili bir soru ortaya atıldığı zaman da toplumsal-siyasal sorunların göz önünde bulundurulması şarttır. Bu sorunlardan biri, gündüz bakımından yoksun küçük çocuklar için ne yapılması gerektiği, öbürü ise hem okulöncesi eğitim kurumunun, hem de ilkokulun çevrelerine açık duruma getirilmeleridir.

İkinci sorun dizisi, okulöncesinde ve okulda verilen eğitimin erekleri ve öğretim programının kuramsal temelleriyle ilgilidir. «Çocuk-bakımı» ve «çocuğun çevresinin geliştirilmesi» görüşleri arasındaki aykırılık, çok kez iyi bir «çocuk çevresi»nin nelerden oluştuğu konusunda farklı görüşlerin bulunduğu olgusunu unutturmaktadır. Bütün Kuzey ülkelerinde, her ne kadar gerçekleşen planlar

bilinçli olarak kuramlara dayandırılmış değil ise de, gerek okulöncesi kurumların gerek ilkokulun eğitimsel ereklerinin, programlarının ve uygulamalarının dayanacağı esaslarla ilgili birbirine karşıt ve birbirine karışan birkaç kuram vardır. Bu kuramların bir bölümü, toplumsal-ruhbilimsel kuramlarla ve bir bölümü de belki asıl ağırlığın okul bağlamında bulunduğu güdüleme ve öğrenme ruhbilimiyle ilişkilidir.

Okulöncesi eğitiminde üç değişik kuramsal modelin bulunduğu söylenebilir. İsveç'in okulöncesi üzerine 1972 de hazırlanmış olduğu kapsamlı bir raporda bu üç model sırasıyla şöyle adlandırılır: Gelişimsel-ruhbilimsel (psikolojik) model; uzlaştırmacı model; ve etkileşimsel-eğitimsel model. Gelişimsel-ruhbilimsel (developmental-psychological) model, olgunluğun geliştirilmesi üzerinde duran kuramlara önem veren ve çocuğun gelişmesinde en anlamlı etmenin onun dirimsel (biyolojik) olarak doğuştan belirlenen bir programa göre üçten büyümesi olduğunu savunan ve Rousseau, Fröbel ve Gesell'in temsil ettikleri modeldir. Çevrenin de çocuğun özgürce gelişmesine engel olmayacak veya onu baskı altında tutmayacak bir nitelik taşıması gerekir.

Uzlaştırmacı (mediatory) model, en büyük ağırlığı kültürel bakımdan yetiştirme ve öğrenme ilkelerine verir. Çocuğun gelişmesinde önemli olan, onun yerel toplumun kültürünü ve yasalarını kavraması ve bu konularda bilgi edinmesidir. Bu nedenle eğitimcinin ödevi, bu bilgileri çocuğa doğrudan doğruya öğretim yoluyla vermektir. Özellikle Watson, Skinner ve son zamanlarda Bereiter ve Engelmann bu görüşü benimsemişlerdir. Öğrenme ilkesi de «davranışsal terapi» denilen bazı tedavi türlerinde kullanılmaktadır. Harflerin, sayıların ve basit kavramların öğretilmesi çoğu kez yineleme ve pekiştirme ilkelerine dayanır ve bunlar bir dereceye kadar tamamlayıcı programlardır. Aşırı biçimde planlanmış öğretim durumları, uzlaştırmacı modelin tipik yönüdür. Ne var ki bu tür eğitimin etkileriyle ilgili raporlar arasında çelişkiler görülmektedir.

Gelişim-etkileşim görüşü diye de adlandırılan etkileşimsel-eğitimsel (dialogueducational) model, gelişimin çocuk ile onun karşılıklı alışverişe en uygun şartlar altında düzenlenen çevresi arasındaki etkileşimden doğal olarak meydana geldiği varsayımına dayanır. Bu durumda çocuğun eğitimine kolaylık sağlanması istenir. Burada hem çocuğun gelişim örüntüsünün (kalıbının) hem de çevre etkisinin göz önünde bulundurulması önem kazanır. Bu modelin üç ana kaynağı vardır: E.H. Erikson'un temsil ettiği diriklik ruhbilimi (dinamik psikoloji); Piaget'nin temsil ettiği bilişsel ruhbilim; ve Dewey'nin temsil ettiği etkinlik pedagojisi.

E.H. Erikson'un gelişimsel ruhbilim kuramı, duygusal hayat ile kişiliğin, bir yanda çocuk ve öbür yanda başka kimseler ve çevresel kültür arasındaki etkileşim sonucu nasıl oluştuğunu gösteren ruhsal-toplumsal gelişmeyle ilgilidir. Burada özellikle önemli olan, yetişkinler ile çocuk arasında her gün raslanan durumlar içindeki etkileşimdir. Piaget'nin kuramı, insanın bilişsel gelişmesiyle ilgilidir. Bu kurama göre mantıklı düşünme, organizmanın fizyolojik olgunlaşması ile çevresel izlenim ve güçler arasında bir etkileşime yol açtığı düşünülen özümseme ve uyuşum süreçleri arasında var olan dengenin sürekli biçimde bozulması ile aşamalı olarak gelişir. Piaget'nin kuramı, 5 yaşından 8 yaşına kadar süren bir dönem içinde çocuğun gelişmesinde görülen değişmelere önem verir ve eğitimi planlarken bu değişmelerin göz önünde tutulmasını ister.

Dewey'nin eğitim kuramı şu temele dayanır: Bilgi her zaman, bir eylemin sonucudur ve bir kimsenin bilgi ve kavrayışlar edinmesinin en sağlam yolu kendi yaşantılarından yararlanmasıdır. Öğrencinin deneysel bir tutum kazanması gerektiği, yani kişinin görüşlerini deneyimin ışığı altında düzelterek değiştirmeye daima istekli olması gerektiği üzerinde önemle durur. Bundan, başka, okul yerel toplumun bir parçası olmalı, ondan ayrı düşmemelidir. Okul ve hayat bütünleşmelidir ve gelişmenin kendisi bir amaç olmalıdır. Karmaşık bir durumu çok basite indirgemenin tehlikesini göze alarak denebilir ki okulöncesi eğitimi, geleneksel olarak etkinliklerini gelişimsel-ruhbilimsel modele, ilkokulu ise uzlaştırıcı modele uydurmuştur. Şimdiye kadar uygulamada gerek okulöncesi eğitim kurumları, gerek ilkokul her üç kuramdan etkilenmişlerdir. Bu durum, herhalde bugün de devam etmektedir. Bir benzeri durum, öğretmenlerin iki kategoride yetiştirilmelerinde de kendisini göstermektedir.

Bununla birlikte, hem ilkokullarda, hem de okulöncesi eğitim kurumlarında yeni güçler gittikçe üçüncü modele, yani gelişimsel-etkileşimsel modele doğru bir dönüş yapmaktadırlar. Bu model, okul öncesi bakımından, İsveç okulöncesi Raporu'nun yayımı ile ön plana çıkmıştır. Bu açık, kuramsal temel sayesinde okulöncesi, okula karşı karşıya gelme konusunda çok iyi donatılmıştır. Okul, gelişimsel-ruhbilimsel açıdan aynı biçimde formüle edilmiş, kuramsal bir temelden yoksundur, fakat onun da çok gerilere uzanan mesleki bir geleceği vardır.

Okulöncesi ile ilkokul arasında gerçek ve etkili bir işbirliğine gitenin bir şartı, herhalde okula başlayanlar için tasarlanan öğretimin etkileşimi geliştirmeye daha çok yakınlık göstermesi, ilkokulda ki öğretim programı ve organizasyonun da okulöncesi program ve organizasyon ilkelerine bilinçli olarak dayanması olacaktır. (1)