eğitim sosyolojisi

Kuram ve Sorunlar

doç.dr. mahmut tezcan

3. Bası

EĞİTİM SOSYOLOJİSİ

KURAM VE SORUNLAR

Doç. Dr. Mahmut TEZCAN

3. Bası

ANKARA, 1984

Çağ Matbaası — Tel : 24 28 49 - 11 89 56 — Ankara

İçindekiler

I. BÖLÜM: **EĞİTİM SOSYOLOJİSİNİN TANIMI, KONUSU, ÖZELLİKLERİ VE GELİŞİMİ**

Sayfa

A. Eğitim kavramı ve eğitbilim ... 4
B. Sosyoloji ... 4
C. Eğitim sosyolojisinin gelişimi ... 5
Emile Durkheim ... 5
Max Weber ... 7
Karl Mannheim ... 7
D. Eğitsel sosyoloji ve eğitim sosyolojisi ayrımı 9
1. Eğitim sosyolojisi ... 9
a. İnsana yönelim ... 9
b. Araştırma yönelimi ... 10
c. Toplumsal modeller yönelimi ... 10
2. Eğitsel sosyoloji ... 10
3. Eğitimin toplumsal temelleri ... 12
E. Eğitsel sosyolojinin özellikleri ... 12
1. Toplumsal gelişme aracı ... 12
2. Eğitim amaçlarının kararlaştırılmasının temeli ... 13
3. Uygulamalı sosyoloji ... 13
4. Toplumsallaşma sürecinin incelenişi ... 13
5. Eğitimcilerin eğitimi ... 14
6. Eğitimin toplumdaki yerinin incelenmesi ... 14
7. Okul içindeki ve okul ile topluluk arasındaki toplumsal etkileşimin incelenmesi ... 14
F. Bilimsel yöntem kullanma ... 15
G. Yeni eğitim sosyolojisi ... 16

II. BÖLÜM: **EĞİTİM SOSYOLOJİSİNİN ÖNEMİ VE DİĞER BİLİMLERLE İLİŞKİSİ**

A. ÖNEMİ ... 18
B. EĞİTİM SOSYOLOJİSİNİN DİĞER DAVRANIŞ BİLİMLERİ İLE İLİŞKİLERİ ... 19
C. TÜRKİYE'DE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ ÖĞRETİMİ ... 21
1. Ziya Gökalp ... 21
2. Prens Sabahattin ... 22
3. İsmail Hakkı Baltacıoğlu ... 22

III. BÖLÜM: **TOPLUMSALLAŞMA SÜRECİ**

I. TOPLUMSALLAŞMA KAVRAMI VE ÖZELLİKLERİ ... 27

Sayfa

A. Tanım ... 27
1. Nesnel bakımdan toplumsallaşma ... 28
2. Öznel bakımdan toplumsallaşma ... 28
B. Toplumsallaşmanın özellikleri ... 28
C. Toplumsallaşmanın biyolojik temelleri ... 29
1. İçgüdü yoksunluğu ... 29
2. Fiziksel bağımlılık ... 29
3. Öğrenme kapasitesi ... 29
4. Dil ... 29
II. TOPLUMSALLAŞMA AMAÇLARI VE TİPLERİ 29
A. Toplumsallaşmanın amaçları ... 29
B. Toplumsallaşmanın tipleri ... 30
1. Başarılı toplumsallaşma ... 30
2. Başarısız toplumsallaşma ... 30
III. TOPLUMSALLAŞMANIN BİREYSEL GÖRÜNÜMLERİ ... 30
A. Toplumsal bakış çerçevesi ... 31
B. Toplumsal kişi ... 31
C. Toplumsal öğrenim ... 31
a. Taklit ... 32
b. Telkin ... 32
c. Rekabet ... 32
D. Bireyselleşme ve ayna benlik ... 32
IV. TOPLUMSALLAŞMA ARAÇLARI ... 33
V. YETİŞKİN TOPLUMSALLAŞMASI ... 34
A. Yetişkin toplumsallaşması ... 34
B. Yeniden toplumsallaşma ... 34

IV. BÖLÜM : **EĞİTİMDE AMAÇLAR VE TOPLUM**

I. GENEL AMAÇLAR ... 36
A. Bireye yönelik amaçlar ... 36
B. Sosyo-kültürel yönelimli amaçlar ... 37
II. EĞİTİM BİLİMİNE GÖRE AMAÇLAR KONUSUNUN YERİ VE LİTERATÜRDEKİ DURUM 38
A. Amaçlar hiyerarşisi ... 39
B. Amaçların saptanmasında ölçüler ... 40
1. Toplumsal yeterlik ölçüsü ... 40
2. Temel beşerî gereksinimler ölçüsü ... 40
3. Demokratik düşünceler, idealler ölçüsü 40
4. Amaçların kendi içinde tutarlığı ölçüsü 40
5. Davranışsal yorum ölçüsü ... 40
6. Gerçekleşebilecek nitelik taşıma ... 40
C. Amaçları saptayan kimseler ... 41
D. Amaçların gruplandırılması ... 41
a. Bloom'un taksonomisi ... 41
b. L. Smith'in sınıflandırılması ... 42
c. A.B.D. Millî Eğitim Örgütünün sınıflandırılması ... 42

Sayfa

d. O'Connor'un sınıflandırması 42
e. B. Russell'in sınıflandırması 43
f. Batı eğitim sisteminde 43

III. TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI VE DEĞERLENDİRİLMESİ 43
1. Türk Millî Eğitiminin amaçları 43
2. Genel amaçların değerlendirilmesi 45
A. Gelişmiş ülkelerin amaçlarını almak 45
B. İçerik - amaç çelişkisi 45
C. Amaç - uygulama çelişkisi 46
D. Eğitime olan toplumsal talebin ve nüfusun artışı 46
E. Öğretmen sorunu 47
F. Araç - gereç yetersizliği 47

IV. AMAÇLAR BAKIMINDAN EĞİTİM SİSTEMİMİZDE REFORM GEREKSİNİMİ 47
A. Reform gerektiren hususlar 47
B. 3. Beş Yıllık Plan 48
C. 8. Millî Eğitim Şûrası 48
D. Şûra kararlarının geçerliği 49

V. BÖLÜM : **EĞİTİMİN TOPLUMSAL İŞLEVLERİ**

I. EĞİTİMİN AÇIK İŞLEVLERİ 53
A. Toplumun kültür mirasının birikimi ve aktarılması 53
B. Çocuğun toplumsallaştırılması 54
C. Yenilikçi ve değişmeyi sağlayıcı elemanlar yetiştirmek 54
D. Siyasal işlev 54
1. Ulusal önderler 55
2. Yersel önderler 55
E. Eğitimin seçme işlevi 56
F. Eğitimin ekonomik işlevi 59
1. Nitel yön 60
2. Nicel yön 60
a. Denge 60
b. Orta öğretimin yapısı 61
c. Mesleksel rehberlik 61

II. EĞİTİMİN GİZLİ İŞLEVLERİ 62
A. Eş seçme 62
B. Tanıdık sağlama 62
C. Statü kazandırma 62
D. Çocuk bakıcılığı 64
E. İşsizliği önleme 64
F. Çocuğun ekonomik sömürülmesini önleme 64
G. Temizleyicilik 64

Sayfa

VI. BÖLÜM : **KÜLTÜR VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ**

GİRİŞ ... 66
I. SOSYO-KÜLTÜREL SİSTEMDE DAVRANIŞIN TOPLUMSAL BELİRLEYİCİLERİ ... 66
A. İdeoloji ... 67
B. Teknoloji ... 67
C. Toplumsal örgüt ... 68
II. KÜLTÜR - EĞİTİM İLİŞKİLERİ ... 68
1. Farklı toplumlar farklı kültürlere sahiptirler 69
2. Eğitim, bir toplumun tüm kültürüne dayanır 69
3. Çeşitli kültürlerin eğitimsel yöntemlerini inceleyerek katkıda bulunma ... 70
4. İnsanın tanınmasında eğitimciye yardımcılık 70
5. Kültürlemenin dinamiklerini öğrenme ... 70
6. Eğitim kültürü aktarır ... 70
7. Kültürel ekoloji eğitimi etkiler ... 71
8. Öğretmeni daha iyi anlama ... 71
9. Okul dışı deneyimlerin önemi ... 71
III. EĞİTİMLE İLGİLENEN ANTROPOLOGLAR ... 72
1. Fransız Boas ... 72
2. Ruth Benedict ... 72
3. Margaret Mead ... 73
4. Malville J. Herskovits ... 73
5. Robert Redfield ... 74
6. Ashley Montagu ... 74
7. Clyde Kluckholn ... 74
8. George Spindler ... 74
IV. KÜLTÜREL GECİKME VE EĞİTİM ... 75
V. TOPLUMSAL DENETİM VE EĞİTİM ... 77
VI. GELENEK GÖRENEK VE EĞİTİM ... 78
VII. KÜLTÜRCE YOKSUN ÇOCUKLAR VE EĞİTİM 78
VIII. İLKEL VE ÇAĞDAŞ EĞİTİMİN KARŞILAŞTIRILMASI ... 80

VII. BÖLÜM : **EKONOMİ VE EĞİTİM**

I. EKONOMİ - EĞİTİM İLİŞKİLERİ ... 84
II. EĞİTİMİN TÜKETİM ÖZELLİĞİ ... 85
A. Federal ya da merkezî hükümetler ... 87
B. Eyaletler ya da iller ... 87
C. Yersel yönetimler ve okul bölgeleri ... 87
III. EĞİTİMİN YATIRIM ÖZELLİĞİ ... 87
IV. SANAYİDE İŞÇİ EĞİTİMİ ... 88

VIII. BÖLÜM : **EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ**

I. EĞİTİMDE EŞİTLİK KAVRAMI ... 91
1. Herkese en üst basamağa kadar öğretim sağlamak ... 91

Sayfa

2. Herkese muayyen düzeyde bir asgarî öğrenim hakkının sağlanması ... 91
3. Her bireyin kendi yetenek ve potansiyelinin tamamından yararlanmasını sağlayan bir öğrenime kavuşturulmasıdır ... 92
4. Eğitimin girdi ünitesi ... 92

II. EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİ ENGELLEYEN ETMENLER ... 93
A. Ekonomik etmenler ... 94
1. Ailenin geliri ve mesleği ... 94
a. Gelir ... 94
b. Meslek ... 94
2. Devletin ekonomik gücü ... 94
B. Coğrafî etkenler ... 95
1. Yerleşme düzeni ... 95
2. Yöresel farklılaşma ... 96
C. Toplumsal etmenler ... 97
1. Cinsiyet ayrımı ... 97
2. Din ayrımı ... 98
3. Dil etmeni ... 98
4. Irk ayrımı ... 99
5. Nüfus etmeni ... 100
6. Eğitimsel dengesizlikler ... 100
D. Siyasal etmenler ... 101
E. İşlevsel eşitsizlik ... 101
F. Parasız yatılılık, burs ve yardım programları ... 102

IX. BÖLÜM: **TOPLUMSAL TABAKALAŞMA VE EĞİTİM**

A. Toplumsal farklılaşma kavramı ... 104
B. Toplumsal tabakalaşma kavramı ... 104
C. Bazı tabakalaşma kuramları ... 104
1. Davis ve Moore'a göre tabakalaşma ... 104
2. Gerhard Lenski'ye göre tabakalaşma ... 106
3. Vilfrede Pareto'ya göre tabakalaşma ... 106
D. Başlıca toplumsal tabakalaşma tipleri ... 107
1. Kölelik
Kölelik ve eğitim ... 108
2. Feodal zümreler
Feodalizm ve eğitim ... 110
3. Kast
Kast sistemi ve eğitim ... 113

X. BÖLÜM: **TOPLUMSAL SINIFLAR VE EĞİTİM**

I. GENEL OLARAK TOPLUMSAL SINIFLAR ... 118
II. TOPLUMSAL SINIFLAR VE EĞİTİMLE İLİŞKİLERİ ... 120

Sayfa

A. Ana - baba mesleği ve eğitimsel farklılaşma 120
B. Sınıfsal farklılaşma ve eğitim tipi 124
a. El işi - zihinsel iş ayrımı 126
b. Yoksul ya da yeteneksiz çocuklara özgü gelenek 127
c. Yüksek öğrenim yapamama 129
d. Mezunların istihdam edilememesi 130
e. Mezunların sermaye bulamamaları 133
f. Lüks teknik eğitim 133
g. Ders programları ile çevre ihtiyaçları ... 133
C. Toplumsal sınıf ve öğrenci başarısı 134
D. Eğitimsel önlemler 136
1. Toplumsal sınıf farklarının azaltılmasına eğitim yoluyla yardımcı olmak 136
2. Eğitim yoluyla toplumsal hareketliliğin gerçekleştirilmesi 136

XI. BÖLÜM : **AİLE VE EĞİTİM**

I. AİLENİN İŞLEVLERİ 139
A. Biyolojik işlev 139
B. Ekonomik işlev 139
C. Sevgi işlevi 140
D. Koruyucu işlev 141
E. Toplumsallaştırma işlevi 141
F. Eğitim işlevi 142
G. Ailenin bos zamanları değerlendirme işlevi 142
II. AİLENİN ÇEŞİTLİ YÖNLERİ VE EĞİTİM ... 145
A. Aile büyüklüğü 145
B. Boşanma 145
C. Çalışan kadınlar 145
D. Aile ve okul işbirliği 145
E. Aile yaşamı için eğitim 146

XII. BÖLÜM : **SOSYO-EKONOMİK DÜZEYE GÖRE AİLENİN BAŞARIYA ETKİSİ**

A. YABANCI ÜLKELERDEKİ DURUM 149
B. DİL FAKTÖRÜ VE BAŞARI 151
C. ÜLKEMİZDEKİ DURUM 153
D. ÖNLEMLER 156
1. Yaygın aile eğitim programları geliştirmek 156
2. Yaygın okul öncesi eğitimi programları düzenlemek 156

XIII. BÖLÜM : **TOPLUMSAL HAREKETLİLİK VE EĞİTİM**

I. TOPLUMSAL HAREKETLİLİK KAVRAMI ... 158
II. TOPLUMSAL HAREKETLİLİK TİPLERİ 158
A. Yatay toplumsal hareketlilik 158
B. Dikey hareketlilik 159

Sayfa

a. Yukarı doğru hareketlilik ... 159
b. Aşağı doğru hareketlilik ... 161
III. YUKARI DOĞRU HAREKETLİLİK ETKENLERİ ... 161
A. Göç politikası ve uygulamaları ... 162
B. Farklı doğurganlık oranları ... 162
C. Ayrım gözetmenin ortadan kalkışı ... 162
D. Sanayileşme ... 162
E. Fırsat eşitliğinin kabulü ... 162
F. Yarışmaya yer verme ... 163
G. Konumların statüsünde değişmeler ... 163
H. Miras yoluyla edinilen toplumsal konumların sayılarındaki değişmeler ... 163
IV.. EĞİTİM VE TOPLUMSAL HAREKETLİLİK 163
A. Sanayileşmiş ülkelerdeki durum ... 163
B. Ülkemizde toplumsal hareketlilik ve eğitim 166
V. KADININ TOPLUMSAL HAREKETLİLİĞİ ... 168

XIV. BÖLÜM: **AKRAN GRUPLARI VE EĞİTİMSEL DEĞERİ**

I. AKRAN GRUPLARININ AYIRDEDİCİ NİTELİKLERİ ... 170
II. AKRAN GRUPLARININ TÜRLERİ ... 172
A. Oyun grupları ... 172
B. Klikler ... 172
C. Çeteler, Gang grupları ... 172
D. Referans grupları (Özenti kümeleri) ... 173
III. AKRAN GRUPLARININ İŞLEVLERİ ... 173
A. Olumlu işlevleri ... 173
B. Olumsuz işlevleri ... 175

XV. BÖLÜM: **KİTLE İLETİŞİM ARAÇLARI VE EĞİTİM**

I. NİTELİKLERİ ... 177
II. İŞLEVLERİ ... 177
A. TV'nin yararları ... 178
B. TV'nin zararları ... 178
Örnekler ... 178
Video ve eğitim ... 181

XVI. BÖLÜM: **TOPLUMSAL DEĞİŞME VE EĞİTİM**

I. TOPLUMSAL DEĞİŞME KAVRAMI ... 184
II. EĞİTİMİN TOPLUMSAL DEĞİŞMEYE İLİŞKİN İŞLEVLERİ ... 184
A. Eğitimin tutucu işlevi ... 184
B. Eğitimin yaratıcı işlevi ... 185
III. TOPLUMSAL DEĞİŞME VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ ... 186
A. Toplumsal değişme ve eğitim ilişkisinin kuramsal görünümleri ... 186

Sayfa

A. Değişme aracı olarak eğitim 187
B. Toplumsal değişmenin koşulu olarak eğitim 188
C. Toplumsal değişmenin etkileyicisi olarak eğitim 189
D. Max Weber'in toplumsal değişme ve eğitim tipolojisi 189
E. Ottaway'a göre eğitim ve toplumsal değişme 191
F. Eğitim akımlarına göre toplumsal değişme-eğitim ilişkileri 193
1. Essentialism, Perennialism (Tutucular) ... 193
2. Progressivism (İlericiler) 194
3. Yeniden inşacılık (Reconstructionism) ... 194

IV. TOPLUMSAL DEĞİŞME VE EĞİTİM İLİŞKİSİNİN BAŞLICA ALANLARI 195
A. Bilim ve teknolojideki gelişmeler 195
B. Kentleşme 197
C. Demografik değişmeler 199
a. İlköğretim 200
b. Ortaokullar 200
c. Liseler 200
d. Meslekî ve teknik öğretim 201
aa. Teknik liseler 201
bb. Endüstri Meslek Liseleri 202
D. Yüksek öğretim 204
E. Özel eğitimin gelişmesi 204
F. Toplumsal hareketlilik aracı olarak eğitim 205
G. Aile yaşamında değişmeler, kadın ve çocuk 206
H. Baskı grupları 206
I. Demokratik gelişmeler 207
J. Çağdaşlaşma 208

XVII. BÖLÜM: **AZ GELİŞMİŞ ÜLKELER VE EĞİTİMSEL SORUNLARI**

I. AZ GELİŞMİŞ ÜLKELERİN GENEL ÖZELLİKLERİ 211
II. GELİŞMEKTE OLAN ÜLKELERİN BAZI ORTAKLAŞA EĞİTİMSEL SORUNLARI 212
1. Yeterli öğretmen eksikliği 212
2. Okulların öğrenciyi okulda tutmadaki başarısızlığı 213
3. Müfredat programlarının topluma uymaması 213
4. Köy ve kent gelişmesi arasında dengesizlik 213
5. Eğitimsel gelişmeye kadın katılımı sorunu 214
6. Eğitim sistemindeki değerlerde tutuculuk ... 214
7. Çift dil kullanma 214
III. ÖNERİLERİN ÇÖZÜM YOLLARI 215
A. Eğitime öncelik vermek 216

Sayfa

B. Eğitim ancak canlı ve etken bir işlevsel kadro içinde yapılabilir ... 216
C. Eğitim üretici olmalıdır ... 217
D. Eğitim seçici olmalıdır ... 217
E. Kadroların yetiştirilmesine öncelik vermek 218

XVIII. BÖLÜM : **BEYİN GÖÇÜ VE TÜRKİYE**

GİRİŞ ... 219
I. BEYİN GÖÇÜ KAVRAMI - GENEL GÖRÜNÜMÜ VE ÇEŞİTLİ ÜLKELERDEKİ DURUM ... 222
A. Kavram ve genel görünüm ... 222
B. Çeşitli ülkelerdeki durum ... 223
1. A.B.D. ... 223
2. İngiltere ... 226
3. Kanada ... 226
4. Filipin ve Kore ... 226
II. BEYİN GÖÇÜNÜN NEDENLERİ ... 226
A. Literatürdeki nedenler ... 226
1. Cazibe kutupları ... 226
2. Arz - Talep kavramı ... 227
3. Çekici - İtici kuvvetler kavramı ... 227
B. Araştırmalarda göç nedenleri ... 227
C. Eğitimsel yön ... 229
III. BEYİN GÖÇÜ BAKIMINDAN TÜRKİYE ... 230
A. Doktorlar ... 230
B. Mühendisler ... 233
C. Bilim adamlarının göçü ... 237
1. Meslek deneyimi ... 238
2. Akademik ünvanlar ... 238
3. Çekici etmenler ... 239
4. İtici etmenler ... 240
5. İş bulma yolları ... 240
IV. BEYİN GÖÇÜNÜN ÖNLENMESİ ... 240
A. Ünite projesi ... 240
B. Kalkınma planlarında beyin göçü ... 242
C. Kısıtlayıcı önlemler ve Anayasa ... 242
D. Öğrencilerle ilgili önlemler ... 244

XIX. BÖLÜM : **SANAYİLEŞMİŞ ÜLKELERİN EĞİTİMSEL SORUNLARI**

I. SANAYİLEŞMİŞ ÜLKELERİN BELLİ BAŞLI ÖZELLİKLERİ ... 249
II. SANAYİLEŞMİŞ ÜLKELERİN EĞİTİMSEL SORUNLARI ... 249
A. Okulun işlevlerindeki artış ... 250
B. Ekonominin insangücü istemi ... 250
C. Eğitimde bürokrasi ... 250
D. Kitle iletişim araçları ... 251

Sayfa

E. Makine egemenliği ... 251
1. Boş zaman eğitimi ... 251
2. Sanayide daha iyi insan ilişkileri ... 251
3. İşi insandan ayırmak ... 252
F. Öğretmen sorunu ... 252
G. Eğitimde fırsat eşitsizliği ... 252
H. Üniversiteler ... 252
I. Değer değişmeleri ... 252
J. Nüfus artışı ... 252
K. Alvin Toffler'a göre sanayileşmiş ülkelerde gelecekte eğitim ... 253
a. Öğrenme ... 254
b. İlişki kurma ... 254
c. Seçme ... 254

ÖĞRETİM SOSYOLOJİSİ

XX. BÖLÜM : **TOPLUMSAL BİR SİSTEM OLARAK OKUL**

I. OKULUN TEMEL ÖZELLİKLERİ ... 259
A. Toplumsal sistem olarak okul ve kültürel özellikleri ... 259
1. Biçimsellik ... 261
2. Bürokratlaşma ... 261
3. Öğrenci etkileşimi ... 262
B. Okulun toplumsallaştırma özelliği ... 264
II. J. DEWEY'E GÖRE OKULUN İŞLEVLERİ ... 265
A. Basitleştirme ... 265
B. Temizleme ... 266
C. Denge kurma ... 266

XXI. BÖLÜM : **OKUL - ÇEVRE İLİŞKİLERİ**

I. OKUL TİPOLOJİLERİ ... 267
A. Geleneksel okul ... 267
B. Topluluğun bir modeli olarak okul ... 268
C. Topluluk okulu ... 269
II. ÜLKEMİZDE OKUL - ÇEVRE İLİŞKİLERİ ... 271
A. Okul - aile birlikleri ... 271
B. Okul koruma dernekleri ... 272
C. Yaygın eğitim etkinlikleri ... 272
D. Eğitimcilerin tutumu ... 273
E. Yetişkin eğitiminde okul ... 273

XXII. BÖLÜM : **BOŞ ZAMAN EĞİTİMİ VE OKUL**

I. BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNİN ANLAMI VE GENEL EĞİTİMDEN FARKLILIKLARI ... 275
II. BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNİN AMACI ... 276
III. GENEL OLARAK OKULLARIN BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNDEKİ İŞLEVLERİ ... 278

Sayfa

A. Olumlu görüşü savunanlar 279
B. Olumsuz görüşü savunanlar 279
IV. OKULLARIN BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNDE UYGULADIKLARI ÇEŞİTLİ YÖNTEMLER 279
A. Resmî müfredat programlarına bazı dalları almak 279
B. İnformal eğitim biçiminde 280
C. Okul merkezli toplulük boş zaman değerlendirme programları 280
D. Diğer kurumlar tarafından sağlanan toplulukboş zaman değerlendirme olanaklarını yerine getirmek 281
E. Okullar, boş zaman değerlendirme personelinin mesleksel hazırlığında temel rolü oynarlar 281
V. ÜLKEMİZDEKİ DURUM 282
A. Genel olarak 282
B. Eğitsel kollar 282
VI. GÜNÜMÜZ OKULLARINDA BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNİ GEREKTİREN NEDENLER 284
A. Eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için 284
B. Toplumsallaşma süreci için 285
C. Kültür aktarma yönünden 285
D. Eğitimcilerin eğitimi için 285
E. Okul içi ve okul dışı etkileşimin gerçekleşmesi 285
F. Okul başarısını tayin yönünden 285
G. Oyunun eğitsel bir araç olarak ele alınışı yönünden 285
H. Sosyo-kültürel bütünleşmeyi sağlamak için 286
I. Toplumsal statü elde etmek için 286
VII. ÜLKEMİZDE BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİNİN SOSYOLOJİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNİN GEREKLERİ 286

XXII. BÖLÜM : **MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİK**

I. MESLEKSELLEŞME KOŞULLARI 288
A. Uzmanlık bilgisi - örgün öğrenimden geçme 288
B. Giriş denetimi 289
C. Meslek ahlâkı 289
D. Çalışma özgürlüğü 290
E. Meslek kuruluşları 290
F. Hizmet koşulları 291
G. Toplumca meslek olarak tanınma 291
II. ÖĞRETİM MESLEĞİNİN TİPİK ÖZELLİKLERİ 292
A. Meslek grubu olarak özellikler 292
B. Müşteriler ve müşterilerle ilişkiler 294

Sayfa

C. Mesleğin icrası yönünden özellikleri 295
III. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN SEÇİMİ 296

XXIV. BÖLÜM : **OKULDA VE SINIFTA ÖĞRETMEN**

I. OKULDA ÖĞRETMEN 299
A. Okul imajı 299
B. Öğretmeni etkileyen güçler 300
1. Dış güçler 301
2. İç güçler 301
3. Karşılıklı güçler 302
II. SINIFTA ÖĞRETMEN 302
A. Toplumsal bir sistem olarak sınıf 302
B. Küçük grup dinamizmi 303
C. Öğrenci - öğretmen ilişkilerinde toplumsal sınıf etmeni 305
D. Ülkemizde öğretmen öğrenci ilişkileri ... 306

XXV. BÖLÜM : **ÖĞRETMENİN STATÜSÜ**

I. TOPLUMSAL STATÜ KAVRAMI VE ÇEŞİTLERİ 308
A. Tanım 308
1. Verilen statüler 308
2. Kazanılan statüler 309
B. Saygınlık 309
C. Statü ölçütleri 310
D. Kilit statü 310
E. Statü simgeleri 310
II. ÖĞRETMENİN STATÜSÜ 310
A. Cinsiyet 311
B. Öğrencilerin statüsü ve yaşı 311
C. Genel ücret düşüklüğü 312
D. Öğretmenlerin öğrenim derecesi 312
E. Okutulan konu 313
F. Öğretmenin toplumsal kökeni 313
G. Kıdem ve yaş 313
H. Bağımlılık 313

XXVI. BÖLÜM : **ÖĞRETMENİN ROLÜ**

I. ROL KAVRAMI - SINIFLANDIRILMASI VE ÇEŞİTLERİ 316
A. Rol kavramı 316
B. Rollerin sınıflandırılması 316
a. Tayin edilmiş roller - kabul edilmiş roller 316
b. İdeal rol - gerçek rol 317

Sayfa

c. Basit rol - karmaşık rol 317
d. İtibarlı - itibarsız rol 317
e. Büyük sorumluluk - hafif sorumluluk gerektiren roller 317
f. Temel rol - ikincil rol 317
g. Kilit rol - genel rol 317
C. Çeşitli rol kavramları 317
1. Rollerin içe dönüşümü 318
2. Rol anlaşması 318
3. Rol takımı 318
4. Rol uzmanlaşması 318
5. Rol beklentileri 319
6. İnformal rol davranışı 319
II. ÖĞRETMENİN ROLÜ 320
A. Okuldaki rolü 320
1. Öğrenciler yönünden öğretmenin rolleri 320
a. Bilgi yayıcılık 320
b. Disiplincilik 321
c. Yargıçlık 321
d. Sırdaşlık 321
e. Ana babalık rolü 321
f. Toplumsallaştırma 321
g. Metodolojist olarak öğretmen 321
ğ. Önderlik 321
h. Nasihatçılık 322
ı. Moral atmosfer yaratıcılığı 322
2. Öğretmenin yöneticiler bakımından rolleri 322
B. Öğretmenin çevresel rolleri 323
a. Çevre kalkınmasına katılma 323
b. Çevre önderliği 323
c. Toplumsal yabancılık 323
d. Orta sınıf ahlakı savunuculuğu 324
e. Kültürlü kişi olarak öğretmen 325
f. Yeni düşünceler önderliği 325
g. Çocuk eğitimi uzmanlığı 325
h. İdealistlik 325
III. ROL UZMANLAŞMALARINA GÖRE ÖĞRETMEN TİPOLOJİLERİ 326
1. Tipoloji 326
A tipi öğretmen (formal bilgi taşıyıcılığına yönelimli öğretmen) 326
B tipi öğretmen (toplumsallaştırma aracı olarak öğretmen) 326

Sayfa

C tipi öğretmen (yaratıcı ve yenilikçi davranış kazandırma) ... 326
D tipi öğretmen (değerlendirme yönelimli öğretmen) ... 326
2. Tipoloji ... 327
A. Akademik öğretmen ... 328
B. Çocuğa yönelimli öğretmen ... 328
C. Misyoner tip öğretmen ... 328
IV. ROL ÇATIŞMALARI ... 328

XXVII. BÖLÜM: **ÖĞRETMEN KİŞİLİĞİ VE EĞİTİM**

A. ÖĞRETMEN KİŞİLİK TİPLERİ VE ETKİLERİ ... 332
B. ÖĞRETİME UYARLANMA ... 334

XXVIII. BÖLÜM: **SOSYO-KÜLTÜREL DEĞİŞMELER VE ÖĞRETMEN**

I. YEREL SOSYO-KÜLTÜREL DEĞİŞMELER VE ÖĞRETMEN ... 336
II. ULUSAL DÜZEYDE SOSYO-KÜLTÜREL DEĞİŞMELER VE ÖĞRETMEN ... 339
III. ULUSLARARASI SOSYO-KÜLTÜREL DEĞİŞMELER VE ÖĞRETMEN ... 342
Milliyetçilik ... 342
Barış arzusu ... 343
Kültürel empati ... 343
Uluslararası örgütler ... 343
Çok yönlü dış politika ... 344
IV. ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEYE İLİŞKİN ÖNERİLER ... 344
1. Öğretmenin uluslararası sorunlarda bilgi sahibi olması ... 344
2. İlgi uyandırma ... 344
3. Öğretmene deneyim kazandırma ve gözlemlerde bulunma olanakları sağlanmalıdır ... 345
SONUÇ ... 345
KAYNAKLAR ... 347

İkinci Baskı Önsözü

Sosyoloji biliminin bir uzmanlık dalı olarak eğitim sosyolojisi, bugün Batı ülkelerinde oldukça geliştirilmiş ve yüksek öğretim kurumları ve üniversite programlarında yer almıştır. Ülkemizde ise şimdiye değin böyle bir dalm geliştirilmiş olduğundan söz edilemez. Orta öğretim düzeyinde ve ona denk kurumlarda ve bazı yüksek okullarda okutulan bu dersin içeriği ise, takip edilen kitaplardan anlaşıldığına göre, eğitim sosyolojisi konuları ile hiç ilgisi olmayan, sosyolojik niteliği söz götürür birtakım bilgiler ve bir iki kavramın açıklanmasından oluşmaktadır. Konuyu üniversite düzeyinde ele alan yapıtların sayısı ise bir ikiyi geçmez. Fakültemizin bu alanla ilgili kaynak metinleri bir araya getiren yapıtı, olumlu çabalardan birisi idi.

Bu konuda ülkemiz açısından yeterince monografik nitelikte uygulamalı araştırma ve veriler olmadığı için kuramsal açıklamaların desteklenmesi ister istemez sınırlı kalmıştır. Örneğin, özellikle öğretim sosyolojisi ile ilgili kesimde ülkemiz açısından hiçbir görgül verinin bulunmaması açıkça görülmektedir. Görgül araştırma bulguları arttıkça, yapıtımızın ileriki baskılarında yer alacağı kuşkusuzdur. Bununla birlikte amacımız, önce, konu ile ilgili kuramsal açıklamaları ortaya koymaktır. Bu açıklamalar daha sonra görgül verilerle zenginleştirilebilir.

Kuşkusuz yapıtta eksiklikler ve eleştirilecek noktalar olabilir. Okuyucuların ve öğrencilerimin bu konudaki uyarıları bana ışık tutacak ve yapıtın geliştirilmesinde katkıda bulunacaktır.

Fakültemizde, Eğitim Sosyolojisi alanına yönelmemde teşviklerini ve desteklerini gördüğüm, böyle bir dersi ilk kez kendisi ile birlikte okutmak şansına sahip olduğum hocam Prof. Dr. Hâmide Topçuoğlu'na şükranlarımı bildirmeyi görev sayarım.

Doç. Dr. Mahmut TEZCAN

Üçüncü Baskıya Önsöz

Eğitim Sosyolojisinin bağımsız bir ders olarak eğitim sistemimize girişi oldukça yenidir. Bu yüzden araştırma ve incelemelere konu oluşu da henüz başlangıç aşamasındadır. Kitabımızın ikinci baskısından sonra eğitim yaşamımızda bazı yenilikler olmuştur. Biz bunlardan konumuzla ilgili olanlarına yer vermeye çalıştık. Özellikle tüm öğretmen yetiştiren kurumların üniversiteye bağlanarak Eğitim Fakültelerine dönüştürülmesi ve oralarda eğitim sosyolojisi derslerinin yer alışı, bizi ilgilendiren başlıca yeniliklerdendir. Çünkü böylece bu konuda araştırma ve incelemelerin, tezlerin yapılacağı kuşkusuzdur. Ayrıca, Anadolu liselerinin, Fen Lisesi sayısının artışı gibi gelişmeler fen eğitimi ve yabancı dil eğitimine önemi arttırmıştır. Yine, yeni üniversitelerin sayısının artmasıyla öğrenci sayılarının artması da, öğretim elemanı ihtiyacını arttırmış, öğretimin kalitesi önem kazanmıştır.

Yeni baskıda kitabın genel sistematiği korunmuş, kuramsal açıklamalardan sonra ülkemiz sorunlarına yer verilmiştir. Ayrıca bazı bölümlere eklemeler yapılmış, bazı bölümler yeniden yazılmış ve yeni bölümler eklenmiştir.

Dileğimiz, yakın bir gelecekte, konumuzla ilgili monografik araştırmaların çoğalmasıdır.
Mart, 1984

Doç. Dr. Mahmut TEZCAN

1. Bölüm

Eğitim Sosyolojisinin Tanımı, Konusu, Özellikleri ve Gelişimi

Eğitim sosyolojisi, sosyoloji biliminin bir uzmanlık dalıdır. Ondan kopuk apayrı bir dal değildir. Tersine, onun genel kavramlarının eğitim bilimine uygulanmasıdır.

Sosyoloji ve eğitim bilimi ilişkileri ya da ikisi arasında köprü kurma çabaları oldukça yenidir. Eğitim sosyolojisinin ayrı bir dal olarak doğuşuna değin çeşitli aşamalarda sosyoloji ile eğitim biliminin nitelik bakımından birbirlerinden oldukça farklılık göstermeleri nedeniyle bir işbirliğinin gerçekleşemiyeceği görüşü egemendi. Çünkü sosyoloji, toplumun genel yasalarını, yasa benzeri düzenliliklerı, eğilimleri, toplumsal olgular arasındaki sebep - sonuç ilişkilerini tesbite çalışan kuramsal bir temel bilim; eğitim ise, pratik uygulamalara yön veren, derhal kuramdan pratiğe geçen gerçekler peşinde koşan bir uygulamalı bilim olarak tanınıyordu. Fakat 20. yüzyılda genellikle A.B.D. de eğitim biliminin bir uygulamalı bilim olarak uygulamalı sorunlara çözüm yolu bulmaktaki başarısızlığı hayal kırıklığı yaratmış ve bu bilimin sağlam ,güvenilir gerçeklere varmak için daha önceden gerçek kuramsal araştırmalara zorunlu bir ihtiyacı olduğu tesbit edilmiştir. Ayrıca doğruluğu esaslı bir denetimden geçmeyen sonuçların derhal uygulama alanına koyulmaması gerektiği üzerinde de durulmuştur. böylece sosyolojinin spekülâtif bir bilim olmadığı ve eğitimin ise derhal uygulama alanına koyulmaması gerektiği üzerinde bir anlaşmaya varılmıştır. Başka bir deyimle, sosyolojinin spekülâtif, eğitimin ise derhal toplumsal uygulama için reçeteler veren bir uygulamalı bilim olduğu yolundaki eski görüşler değişikliğe uğramıştır.[1] Bu bakımdan her iki dalın da nitel yönden birbirlerine yakınlaşmalarıyla, yâni, hem sosyolojinin ve hem de eğitim biliminin gerek kuramsal yönleri ve gerekse uygulamaya yönelmeleri nedeniyle işbirliği yapabilmeleri kolaylaşmış ve «Eğitim Sosyolojisi» dalı doğmuştur. Eğitim sosyologlarından

Brookover ve *Gottlieb* eğitim sosyoloğunun genel sosyologdan farklılığının onun sadece özel olarak seçilmiş birtakım materyal ile çalışmasına bağlamakta ve eğitim sosyoloğunun okullunun davranış ve ideolojisini anlamaya, okulun mevcut kurumlar ve kişilik üzerindeki etkisini keşfetmeye çalıştığını belirtmektedirler.[2]

Temel konuya girmeden önce, eğitim bilim ve sosyoloji kavramlarını açıklamak gerekir.

A. EĞİTİM KAVRAMI VE EĞİTİMBİLİM

Genellikle her eğitimci, eğitimi değişik ifadelerle farklı biçimlerde tanımlamıştır. Kuşkusuz bu farklılaşmada eğitimcilerin değişik amaçları esas almaları rol oynamaktadır. Bununla birlikte literatürde çok geçen şu tanımları vermekle yetineceğiz.

«Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır.»

Başka bir biçimdeki tanıma göre eğitim, «Bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi (özellikle okulu) içine alan toplumsal bir süreçtir.[3]

Bir eğitimcimiz de eğitimi, «Bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir» biçiminde tanımlıyor.[4]

Bu tanımlamaları gözden geçirdiğimiz zaman eğitimin, kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu esas alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreç olduğunu anlarız.

«Eğitimbilim» ise, eğitimi kendisine konu alan bir bilimdir. Eğitim olayını bilimsel yöntemlerle inceleyen, eğitim sorunlarını bilimsel bir yaklaşımla çözümlemeye çalışan ve eğitim alanında kurallar ve kuramlar düzenlemeyi amaçlayan bir bilim dalıdır.

B. SOSYOLOJİ

Beşerî toplumun sistematik incelenmesiyle ilgilenen bir toplumsal kurallar bütünü olan toplumun bilimidir. Davranış bilimlerindendir ve uygar toplumlarla ilgilenir. En geniş anlamıyla insan davranış ve iliş-

kilerini konu edinir. Bir arada bulunan insanlar olayı üzerinde yoğunlaşır. Toplumun her yerinde mevcut toplumsal davranışın kalıplaşmış düzenliliklerini inceler. Bu alandaki toplumsal kuralları ve yasaları tesbite çalışır.

Sosyoloji, beşeri toplumda bulunan grup yaşamı hakkında bilimsel yöntem ve tekniklerin uygulanmasıyla bilgi edinir. Ohalde sosyoloji, toplumda gruplar üzerinde durmakta, grupların yapı ve işlevlerinin çözümlenmesini ele almakta, grupların kökenleri, kompozisyonu ve birbirleriyle ilişkilerini insan davranışları yönünden incelemektedir.

Bilimsel yöntemlerle toplumsal olguları inceler. Eğitsel olaylar da toplumda cereyan ettiğine göre, sosyolojinin eğitimi bir toplumsal kurum olarak ele alması kaçınılmaz bir durumdur. İşte «Eğitim Sosyolojisi» denen ayrı bir uzmanlık alanı bu nedenle doğmuştur.[5]

C. EĞİTİM SOSYOLOJİSİNİN GELİŞİMİ

Ondokuzuncu yüzyıl klâsik sosyologları kuramsal olarak kendi sistemlerini geliştirirken eğitim olgusuyla da ilgilenmişlerdir. Fakat bu sosyologlar, toplumun bütün olgu, olay ve süreçlerini toptan bütüncül bir yaklaşımla ele alıp genel kurallara ulaşmak, gözlemden çok ilkelere bağlı kalmak eğilimleri yüzünden, başka bir deyimle, mikro sosyolojiden çok, makro sosyolojik bir yaklaşımı benimsemelerinden dolayı «Eğitim» sürecini de subjektif nitelikte çözümlemekle yetinmişlerdir.[6] Bu yüzden, bugün onların eğitim hakkındaki önsezi niteliğindeki görüşlerini birer varsayım olarak araştırmalarda kullanmak mümkündür.

Klasik sosyologlardan *Lester Ward,* 1883 yılında yayınlanan «Dinamik Sosyoloji» isimli yapıtında ilk kez eğitim sosyolojisinden söz etti. *Ward,* toplumsal gelişmede bir öge olarak eğitimin önemine değindi.

Daha sonra *John Dewey,* 1899 yılında yayınlanan «Okul ve Toplum» isimli yapıtıyla eğitim sosyolojisi alanını güçlendirdi. *Dewey* eğitim sistemini toplumsal değişmenin doğrudan aracı olarak gördü. Böylece okullara bir reform toplumu olarak baktı.[7]

Emile Durkheim, William James ve *C. S. Pierce* gibi kişiler de daha sonraları eğitim sosyolojisine önemli katkılarda bulunmuşlardır.

Emile Durkheim

E. Durkheim, bu alanın kurucuları arasında sayılmaktadır. Kimileri ise *George S. Payne*'i kurucu olarak belirtirler.

Durkheim, eğitimde bilimsel metodolojinin kullanılabileceğinde direndi. Özellikle Fransa'da toplumsal düzensizlikle ilgilendi ve okulların bu durumu önleyebieceğini ileri sürdü. Çocuğun toplumlaşmasında okulun artan önemi üzerinde durdu. Okulun, çocuğun grup yaşamındaki dayanışma duygusunu uyanık tutan gerekli herşeye sahip olduğunu belirtti.

Durkheim'in eğitim sosyolojisine temel katkısı ,eğitime bir toplumsal olay olarak bakışıdır.[8] Ona göre eğitim olgusu, temel olarak toplumsaldır. Kökeni, işlevi ve eğitim kuramı bakımından sosyoloji ile çok sıkı ilişkilidir. Eğitim bir toplumdan diğerine büyük değişiklik gösterir. Hatta eğitim tarihinde aynı toplumda farklı zamanlarda farklı biçimlere bürünür.[9] Eğitim sistemi ya da eğitim süreci de diğer toplumsal, siyasal ya da ahlaksal kurumlar gibi işlevlerini yerine getirdiği herhangibir toplumun yapı ve ihtiyaçlarının sonucu olan toplumsal bir olaydır. Eğitim herhangibir toplumda uygulamalar, eylem biçimleri, geleneklerden oluşur. Ortaçağda eğitim dinsel, rönesansta özgür, onyedinci yüzyılda edebî, bugün ise bilimsel niteliktedir. Bunun nedeni, insan ihtiyaçlarının çokluğu ve çeşitliliğine bağlıdır.[10]

İnsan ihtiyaçları çeşitlenmiş ve o ihtiyaçların bağlı olduğu toplumsal koşullar da değişmiştir.

Durkheim, eğitimi işlevsel açıdan ele aldı. Eğitim de temel toplumsal kurumlardan birisidir. Temel kurumlar toplumsal uyumu ve birliği geliştirir ve korur. Eğitim de bunlardan biridir. Eğitimin özel işlevi (görevi), genç kuşağın metodik olarak toplumsallaşmasıdır. Bununla ifade edilen ise, çocukta muayyen değerler ve muayyen entellektüel ve fiziksel beceriler kazandırmaktır. Bu becerileri bireyden hem siyasal toplum, hem de kendisinin özel çevresi ister. Toplumun hayatta kalması ve uyum, ancak bu yoldan sağlanır.[11]

Mill, Kant, Herbart ve *Spencer* gibi düşünürlerin eğitimin amacının bireyin yeteneklerini en yüksek olgunluk derecesine çıkarmak olduğu ve bireyi temel alma görüşlerine karşılık *Durkhim,* eğitimin genç kuşağın toplumsallaştırılması olduğunu belirtir.[12] Toplumun istediği biçimde yetişmiş insan söz konusudur. Bu nedenle eğitim, toplumsal ihtiyaçlara cevap oluşturur. Özetle, *Durkheim,* eğitimde toplumun gözönünde bulundurulmasına ağırlık vererek, eğitimin toplumsal oluşuna dikkati çekmiştir.

Bir toplumda değerler ve inançların uyumu önemlidir. Fakat onlara nasıl ulaşılır? Antisosyal davranışlı çocukları sorumlu yetişkin

haline getirmek için ne yapmalıyız? *Durkheim*'e göre ahlâk eğitimi vermek gerekir. Ona göre ahlâk eğitimi, toplumun temel değerleri ve inançlarının benimsenmesi sonucunu doğuran toplumsallaşma deneyimlerinden oluşur. Bu eğer başarılı olursa, güçlü bir toplumsal denetim biçimi olur. Böylece bireyler toplumlarının normlarına inanırlar, doğru ya da ahlâkî davranışlarda bulunurlar. Bunların ihlâlinde suçluluk ve utanma duyarlar.[13]

Okul içinde ahlâk eğitiminin temsilcisi öğretmendir. Öğretmen, zamanının ve ülkesinin ahlâkî düşüncelerinin yorumlayıcısıdır.[14]

A.B.D. de 1907 yılında ilk eğitim sosyolojisi kursu verilmiş ve 1914 de birçok kurumlar eğitim sosyolojisi vermekte idiler. 1916 yılında Columbia Öğretmen Koleji eğitim sosyolojisi bölümünü kurdu.[15]

1920 yılında ise *George Payne*'in desteğiyle «Eğitim Sosyolojisi Araştırmaları Ulusal Derneği» kuruldu ve 1927 de «The Journal of Educational Sociology» dergisi yayınlanmaya başladı. Ayrıca yine bu yıl içinde A.B.D. de 194 kolej ve üniversite, eğitim sosyolojisi kursları vermekte idi.

Max Weber

1920 - 30 arası Almanya'da sosyolog *Max Weber*, eğitim sosyolojisinde sonradan kullanılan birçok kavramların gelişmesinde çok önemli rol oynadı. *Weber*, sanayileşmiş ve teknolojik bir toplum içinde eğitimi ele aldı. Bu çerçevede *Weber*, örgün eğitimi, bireyleri özel bir yaşam biçimine hazırlayan bir «farklılaşma» kurumu olarak gördü.[16] Eğitsel kurumların gelecekte toplum için yüksek derecede eğitilmiş uzmanlar yetiştireceğini ileri sürdü. Eğitim sosyologlarından *Halsey* ve *Floud*, *Weber*'in eğitim sosyolojisine katkılarını incelerken *Weber*'in eğitimin temel işlevinin bireyin toplumsal yapıdaki statüsü bakımından ilerde dolduracağı konuma hazırlamak olarak gördüğünü belirttiler. Gerçekten *Weber*, eğitimi, birey ve grupları özel bir yaşam biçimine hazırlayıcı olarak görmüştü. Ayrıca *Weber*'in bürokrasi ve toplumsal tabakalaşma kavramları da bugünkü eğitim sosyolojisi araştırmalarının temelini oluşturmuştur.

Karl Mannheim

K. Mannheim, *M. Weber*'in etkisinde kalmıştır. Eğitimle ilgili çalışmalarında ise daha çok *Durkheim*'in etkisi görülür. Eğitimin sadece

toplumsal kurumlar tarafından mümkün olabileceğini söyler. Ona göre eğitimin amaçlarından birisi de, birlikte yaşayan insanların daha başarılı olarak yaşamalarını sağlamak için onlara yardımcı olmaktır. Eğitimin dinamik bir süreç olduğunu kabul eder. Bu dinamiklik, hem bireylerin uyarlanarak gelişimi, hem de değişen ve gelişen çevre bakımından iki yönlüdür.

Mannheim, toplumda temel eğitim aracının topluluk olduğunu belirtir.

Eğitimin «Örgün» okul olarak kurumsallaşmış biçimi ile topluluk etkisi sonucu daha genelleşmiş olan «Toplumsal eğitim» biçimini birbirinden ayırdeder. Toplumun diğer eğitici yönleri yanında okulun eğiticiliği daha önemlidir. Kilisenin ve ailenin çocuğun eğitimindeki önemi üzerinde de durmuştur.

«Diagnosis of Our Time» isimli yapıtında demokrasinin temel taşları ve hükümet biçimi bakımından eğitimi gerekli bir süreç olarak ele almıştır. Eğitim kavramını toplumun bütünleyici bir parçası olarak görmüştür.[17]

Özetle, klasik sosyolojik görüşler, eğitimi, toplumun bütünleyici bir parçası olarak ele almış, toplumun biçimleniş ve işleyişinde önemli bir role sahip olduğunu vurgulamışlardır. Eğitim, insanları toplumda yaşama hazırlayan bir kurum olarak ele alınmıştır. Onlara göre insanlar nasıl toplumsal olabileceklerini düşünmeli ve eğitimin rolü de onları toplumsallaştırma olmalıdır.

Klasik sosyolojide eğitim, çalışmaların az bir kısmını oluşturmakla birlikte, yine de, eğitimin toplumun işleyiş ve biçimlenişindeki önemi bakımından ele alınmıştır. Düşünceleri ve kavramları, toplumda eğitimin rolü ve çağdaş eğitim sosyolojisinin gelişmesinde yardımcı olmuştur.[18]

1930 yıllarında Hitler'in gücünün artmasıyla eğitim sosyolojisinin gelişmesi A.B.D. ne doğru kaydı.

Diğer Avrupa ülkeleri bu alanı, Üniversite ve kolej programlarına kabul etmekte çok yavaş davrandılar. Bu yüzden eğitim sosyolojisi, A.B.D. nin akademik kurumlarının bir tekeli durumuna geldi. Bu sıralarda birçok akademisyen yetişti. Bunlardan *Willard Waller,* «Öğretim Sosyolojisi» isimli yapıtıyla ilk kez «Öğretmenin Rolü» konusunu ele aldı ve öğretmenin rolünü hem öğrenciler ve hem de bulunduğu toplum ilişkileri açısından inceledi.

D. EĞİTSEL SOSYOLOJİ VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ AYRIMI

1940 yılından sonra eğitim sosyolojisinde iki farklı görüş belirlendi. 1940 yılı sonlarında A.B.D. de eğitim sosyolojisine ilgi azaldı. Bunun nedenlerinden birisi, «Eğitim Psikolojisi» dalının ortaya çıkışı oldu. Birçok okul yöneticileri bu konuya eğitim sosyolojisinden daha fazla ilgi duydular ve onun gelişmesini teşvik ettiler.[19] Eğitim psikolojisini eğitim sosyolojisinden daha pratik ve daha az tehlikeli buldular. Bu pratisyenler çocukla, testler ve bunların ölçülmesi biçiminde bireysel olarak ilgilenmeyi tercih ettiler.

Eğitim sosyolojisine azalan ilginin ikinci bir nedeni ise, bu alanı geliştirmeye çalışan kişilerin araştırma yönünden eğitilmemiş olmalarıydı. Araştırma sırasında yeterli araştırma teknik ve yöntemlerinin uygulanmasında bir eksiklik vardı. Birçoğu eğitim sosyolojisi adı altında birbiriyle ilgisiz materyallerden ibaretti. Ayrıca akademik alanda eğitilmemiş kimseler öğretimde bulunuyordu. Bu yüzden verilen kurslarda 1947 yılına dek bir azalma olmuştur.

Eğitim sosyoloğu *Brookover*, 1949 yılında eğitsel sosyoloji başlığı altında verilen kursların eğitim ya da sosyoloji ile çok az ya da ilgisi olmadığını belirtiyordu. Ayrıca uygulayıcılarla kuramcılar arasında eğitim sosyolojisinin gelişimi, doğrultusu ve en iyi biçimde nasıl gelişmesi gerektiği konusunda anlaşmazlık ve kopukluklar vardı. Bu sırada halkla ilişkiler kurumları ve mesleksel dergilerde iki farklı görüş belirdi.[20]

1 — Eğitim Sosyolojisi

Bir görüş, bu dalın sosyolojinin bir dalı olduğunu ileri sürdü ve «Eğitim sosyolojisi» kavramını kullandı. Bu görüşte eğitim sosyolojisi, bilimsel yöntemlerle kuramsal bilgi elde etmeye çalışır.

Bu durumda sosyoloji, eğitim konusunda eğitim üzerinde yoğunlaşarak eğitimcileri, okulları ve diğer eğitsel kurumları toplumsal ve kültürel çerçeveleri içinde anlamaya çalışır. Eğitim ve toplum arasındaki ilişkiler geniş bir biçimde ele alınır.[21]

Bu dalın alt dalları ya da uzmanlık alanları olarak da aşağıdaki yönelimler saptanmıştı.

a. *İnsana yönelim*

Tüm toplumsallaşma sürecini esas olarak alır. Alanı, antropolojiden psikolojiye kadar genişletir.

b. *Araştırma yönelimi*

Burada amaç, eğitimcileri ve yöneticileri geniş ölçüde sosyoloji üzerinde yoğunlaştırılmış eğitsel araştırma için eğitmektir. Eğitimde sosyolojik yöntem ve tekniklerin yeterli bir öğretimiyle öğretmenlerin ve araştırıcıların gereksinimleri karşılanır.

c. *Toplumsal modeller yönelimi*

Toplumda toplumsal etkileşim ve toplumsal rolleri ele alır ve bunların okul içi, okul dışı gruplarla ilişkilerine ağırlık verir.

Genel olarak eğitim ve toplum ilişkileri

En geniş anlamıyla, en genel düzeyde eğitim sosyolojisi, eğitim ile toplumun diğer kurumsal düzenleri arasındaki işlevsel ilişkileri inceler. Belli başlı diğer kurumsal düzenler ise ekonomi, siyaset, din, aile ve boş zamanlar, v.s. dir. Böyle bir anlayış, zorunlu olarak karşılaştırmalı niteliktedir.[22] Bu açıdan eğitim sosyolojisine baktığımız zaman aşağıdaki karakteristik sorunlar sanayi toplumlarında ortaya çıkar.[23]

a. Eğitsel düşünceler, kuramlar ve politikaların toplumsal kökenleri, bunların belirleyicileri ve uygulanmaları.
b. Eğitsel kurumlar ya da eğitim sisteminin daha geniş toplumsal yapı ile olan ilişkileri.

Örneğin :

1. Demografisi ile (Nüfus miktarı ve nüfusun niteliği).
2. Ekonomisi ile (İnsangücünün sağlanması ve niteliği).
3. Siyasal sistemi ile (Ulusal önderlerin yetiştirilmesi).
4. Toplumsal tabakalaşma sistemi ile (Toplumsal seçilme ve farklılaşma ,öğretim mesleği sosyolojisi) ilişkiler gibi.

c. Çevrenin informal eğitsel etkileri.

Örgün eğitimi geliştirici ya da engelleyici maddî ya da manevî etkenler (Örneğin sosyo-ekonomik durum, aile çevresinin büyüklüğü ya da diğer özellikleri, toplumsal sınıfın, etnik grupların, dinsel grupların, yaş gruplarının ve diğer alt grupların tutum ve değerleri.

2 — Eğitsel sosyoloji

Diğer görüşü ise okul yöneticileri, eğitim uzmanları ve eğitim profesörleri oluşturuyordu ki bu dalın eğitime özgü olduğunu ileri sürerek

sosyolojik kuramın somut, pratik, çağdaş eğitimsel sorunlara doğrudan doğruya uygulanması gerektiği üzerinde durdular. Bir tür uygulamalı sosyoloji olarak algılandı. Soyut, kuramsal sosyoloji ile ilgilenilmedi.

Başka bir deyimle sosyoloji, eğitsel kuramın, uygulamalar ve süreçlerin incelenmesiyle eğitimin içinde yoğunlaşmaktadır. Bu durumda sosyoloji, eğitsel psikoloji gibi bir işleve sahip olur. Bunlar, «Eğitsel Sosyoloji» kavramını kullandılar. Böylece eğitsel psikoloji ile eğitsel felsefe arasında bir denge kurmak istediler. Eğitsel sorunlara yararlı ve pratik çözüm yolları istediler.

Bu iki farklı görüş, fakültelerin ya da kurumların uzmanlık alanlarına göre farklı bir biçimde ele alınmakta idi.

Örneğin A.B.D. deki kurumlardan şu çizelge elde edilmiştir.[24]

AKADEMİK ALAN ÜNVANININ OKUL VE BÖLÜMLERLE İLİŞKİSİ

Kursun adı	Eğitim bölümlerinde verilenler sayısı	Sosyoloji bölümlerinde verilenler sayısı
Eğitsel Sosyoloji	109	33
Eğitim Sosyolojisi	45	128

1963 yılından sonra Eğitsel Sosyolojik Araştırmalar Derneği'nin çıkardığı derginin adı «Eğitsel Sosyoloji» iken «Eğitim Sosyolojisi» olarak değiştirildi. Böylece dernek, yeni ve farklı bir grup yöneticiler denetimine geçti. Bunların çoğu, sosyoloji öğrenimi görmüş, eğitime ilgi duyan kimselerdi. Dergi, böylece, istatistiksel veriler ve bilimsel yöntemlere göre hazırlanmış araştırmalara yer verdi. Oysaki derginin daha önceki sayıları ahlâk ,siyaset ve doğrudan doğruya eğitsel uygulamaya yönelik incelemelere yer veriyordu.[25]

Sonradan bu iki ayrı görüş bakımından birçok pratisyenler bu iki alanın birbirleriyle çok sıkı bir biçimde ilgili olduklarını ve bir ayrımın söz konusu olamayacağını benimsediler. Bu ikisinin bütün pratik amaçlar için aynı şey olduğunu ve her ikisinin de sosyolojiye çok yakından bağlı olduğu inancı yerleşti.[26]

Böylece eğitsel sosyoloji araştırmalarının hepsi, pratik sorunları derhal yanıtlayan ya da mevcut uygulamadaki yetersizlikleri ortadan kaldıran bir alan olmaktan uzaklaşmıştır. Bugün, eğitsel sosyoloji olarak nitelendirilebilecek araştırmaların çoğu, sorunlara yönelik araş-

tırma tipinden bugünkü ve gelecekteki toplumda daha yeterli bir eğitimin sağlanmasında daha geniş bir girişimin bir parçası olmuştur.[27]

Oysaki daha önce eğitsel sosyoloji, daha çok eğitsel uygulamanın sorunlarına mantıksal olarak bağlı sosyolojik ve toplumsal psikolojik türdeki bilginin gelişmesi ile ilgilenmekte idi.

3 — Eğitimin toplumsal temelleri

Eğitsel sosyoloji ve eğitim sosyolojisi dışında bazı ülke ve kurumlarda ise «Eğitimin toplumsal temelleri» başlığı altında kurslar verilmektedir. Kuşkusuz bu yaklaşım diğer ikisinden içerik bakımından geniştir. Çünkü bu başlık altında genellikle, eğitim tarihi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ve karşılaştırmalı eğitim gibi çalışma alanları işlenmektedir.

E. EĞİTSEL SOSYOLOJİNİN ÖZELLİKLERİ

Eğitim sosyolojisinin tanımını çeşitli yazarlar farklı biçimlerde yapmışlardır. Kuşkusuz bu farklılıkta eğitsel sosyoloji ve eğitim sosyolojisi ayrım ya da anlayışının geniş rolü olmuştur.

Bu farklı iki görüş, bugünkü eğitim sosyolojisinin gelişme, içerik ve tanımlanması yönünden bir bakıma yararlı olmuştur. Denilebilir ki bugünkü eğitim sosyolojisi bu iki farklı görüşü de içeren bir dal durumuna gelmiş, fakat eğitim sosyolojisi biçimindeki görüş, bugünkü dalın doğmasında daha ağır basmıştır. Bununla beraber bu iki görüş birbirini tamamlamıştır.

Tanımlamalar diğer bilimlerde olduğu gibi betimlemelere ve konu açıklamalarına doğru yönelmiştir. Tanım konusunda da farklı yazarlar farklı tanımlamalarıyla birbirini tamamlamışlardır. Esasen daha önceki farklı iki eğitim sosyolojisi anlayışını belirten açıklamalarımız bu konuda bir fikir vermiştir.

Akademik bir çalışma alanı olarak gelişim çizgisi içersinde ele alındığında eğitsel sosyoloji alanının özelliklerini *Gale Jensen* aşağıdaki biçimde özetlemiştir.[28]

1 — Toplumsal gelişme aracı

Birçok klasik sosyologlar, eğitim sosyolojisini toplumsal gelişmeyi sağlayan ve toplumsal bozuklukları çözümleyen bir inceleme alanı olarak ele alırlar. *Lester Ward, Good, Ellwood* gibi.

2 — Eğitim amaçlarının incelenmesinde bir araç

Eğitim amaçlarının toplumsal belirleyicileri ile uğraşan sosyologlar, eğitim sosyolojisini bu açıdan ele alırlar. *Kinneman, Peters* gibi düşünürler, eğitim sosyolojisini, eğitim amaçlarının nesnel bir çözümlenişi olarak düşünürler.

3 — Uygulamalı sosyoloji tipini oluşturması

Kimileri de eğitim sosyolojisini sosyolojinin eğitsel sorunlara uygulanması olarak tanımlarlar. Bunu da genellikle sosyolojinin «Program geliştirme» alanına uygulanması biçiminde ele alırlar.

Smith ve *Kulp*, eğitim sosyolojisinin bu tanımının özel sorunlara uygulanması gerektiğini tartışırlar.

Leslie Zeleny, eğitsel sosyolojinin bir safbilim olamayacağını, bunun eğitimin denetimine uygulanmasını savunmuştur. Bu görüşe göre eğitim sosyolojisi bir bilim olmayıp bir teknolojidir. Bununla birlikte *Francis Brown*, eğitim sosyoloğunun hem eğitim ve hem de sosyoloji alanından öğrendiği bütün bilgileri kullanabileceğini, fakat sosyolojik ilkeleri tüm eğitim sürecine uygulayarak bu bilgileri birleştirip yeni bir bilim meydana getirdiğini ileri sürer.

4 — Toplumsallaşma sürecinin incelenişi

Kişiliğin gelişmesi ile ilgili sosyologlar, toplumsal psikologlar ve eğitim sosyologları, çocuğun tüm toplumsallaşma sürecini kendi inceleme alanları olarak görmüşlerdir. Başka bir deyimle, bireyi etkileyen toplumsal grupları kendilerine konu almışlardır. *Ellwood, Smith, Brown* gibileri birkaç örnektir.

Eğitim sosyolojisi, eğitim kavramının en geniş anlamıyla ilgilenir. Sadece okullaşma ile ilgilenmeyip yaşam boyunca toplumsallaşma ile ilgilenir.

Eğitim sosyoloğu *Payne* de «Eğitsel sosyoloji, sosyoloji alanında öğrenme ile ya da toplumsallaşma süreci ile ve eğitimde sosyolojik çözümlemenin uygulandığı herhangibir hususla ilgili olup bunların hepsini içine alır» diyor.[29]

Yine *Payne*, eğitim sosyolojisinin konusu olarak, bireyin kendi deneyimini kazandığı ve organize ettiği toplumsal ilişkileri almaktadır. Ayrıca eğitim sosyolojisinin toplumsal davranış ve onun denetiminin

ilkeleriyle ilgilendiğini belirtir. *Payne*, eğitim sosyolojisine teknolojik ya da uygulamalı bilim açısından eğitimin tüm yönleriyle ilgilenen kaplamsal bir inceleme alanı olarak bakar.

Kısaca, eğitim sosyolojisinin konusu, bireylerin bir kültürel gelenek içine katılışları, bu kültürel gelenekle özdeşmeleridir. Bununla birlikte sorunlar ve yöntemler toplumsal yapının ve toplumsal gelişmenin farklı aşamalarına bağlı olarak değişir.

a) Azçok kapalı ve ilkel toplumlarda eğitim sosyolojisi, doğrudan doğruya, toplumsallaşma süreci ile ilgilenir. Kuşaklar arası ilişkilerle ilgilenir. Bu ilişkileri tüm alanlarda aramakla birlikte, genellikle aile içindekiler üzerinde durur.

b) Daha gelişmiş toplumlarda, uzmanlaşmış kurumlar ve kişiler yoluyla yerine getirilen öğretim ve yetiştirme amacıyla kurulmuş örgütsel araçlarla ilgilenir. *F. Brown*, daha iyi bir kişilik gelişmesine ulaşmak için eğitsel sürecin nasıl formüle edilmesi, düzenlenmesi gerektiği sorununun eğitim sosyolojisinin özellikle üzerinde durduğu bir konu olduğunu belirtir ki buradaki eğitsel süreç, bir toplumsal denetim olarak düşünülmektedir.[30]

5 — Eğitimcilerin eğitimi

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde, araştırmacılar ve eğitimle ilgili tüm kişilerin yeterli ve etkin olarak sosyoloji öğrenimlerinde onun katkılarının farkında olup eğitimin anlaşılmasında geniş ölçüde yardımcı olunacağı belirtilmektedir. Bu amaçla öğretmen olacaklara eğitim sosyolojisi gereklidir. Böylece onlara genel bir temel görüş verilir.

6 — Eğitimin toplumdaki yerinin incelenmesi

Eğitimin hem toplumda ve hem de topluluktaki yeri farklıdır. *Cook*, kitabında, eğitsel kurumların topluluktaki işlevi ve okul ile topluluğun diğer görünümleri arasındaki ilişkiler üzerinde durur. Ayrıca birçok köy sosyologları da ilk ve orta okula devam bakımından toplulukları incelediler. *Warner*'da yersel topluluğun statü yapısında okulun işlevi üzerinde durmuştur. Bütün bu sosyologlar toplum ve topluluk incelemelerinde özellikle eğitimin işlevine önem vermişlerdir.

7 — Okul içindeki ve okul ile topluluk arasındaki toplumsal etkileşimin incelenmesi

Okul toplumunda toplumsal etkileşim ve toplumsal roller ve okul içi ve okul dışındaki gruplardaki kişilik ilişkileri modelerinin inceleni-

şi. *W. Waller*, bu konudaki öncülerdendir. *Waller*, öğretmenlerin rolünü hem öğrencileri ve hem de bulundukları topluluk bakımından incelemiştir.

Znaniecki ve *Wilson*'da yüksek öğretimde öğretmen rolü ile ilgilenmişlerdir.

Ayrıca klik yapısı, önderlik ve red süreçleri ile ilgili araştırmaların da okuldaki grup süreçlerinin anlaşılmasında katkıları olmuştur. *Brown* der ki; «Eğitsel sosyoloji, deneyimin kendisi içinde ve kendisi vasıtasıyla kazanıldığı ve örgütlendiği tüm kültürel çevrenin etkisi ile ilgilenmektedir. Eğitim sosyolojisi, okulla ilgilenir ama, okulu bütünün küçük bir parçası olarak tanır.» Bu açıdan eğitim sosyolojisinde aşağıda belirtilen diğer konular önem kazanmaktadır.[31]

1. Eğitsel kurumların yapı ve işlevi
   (Örneğin bir topluluk olarak okul, bir toplumsal sistem olarak okul, üniversitelerin korporatif yaşamı, okul ve çevre, toplumsal değerlerin aktarılması ve öğretilmesi).

2. Eğitsel eylemlerden gelen ve bunlardan ortaya çıkan toplumsal ilişkiler.
   (Sınıf ve okulun toplumsal psikolojisi ve sosyometrisi, toplumsal uzaklık, otorite tipleri, disiplin v.s.).

Böylece eğitim sosyolojisi, araştırma için uygun olan nüfus birimleriyle ilgilenir.

Nüfus birimleri ile, çocuk, öğrenci, aile, öğretmenler, müdürler, müfettişler, yüksek kademe eğitim yöneticileri, yurttaşlar v.s. anlaşılmaktadır. Bunların herbiri, toplumda mevcut eğitici süreç ve sistemleri şu ya da bu biçimde etkileyen (devamını sağlamada ya da değiştirmek) nüfus birimi ya da gruplardır.

F. BİLİMSEL YÖNTEM KULLANMA

Eğitim sosyolojisi bilimsel yöntem yoluyla bilgi edinir. Doğru, sağlıklı bilgi edinmek için araştırma yapar ve nesnel yöntemlerden yararlanır. Esas olarak bir bilimdir ve uygulamalı olarak denenmiş bir bilgi bütününe varmaya çalışır. Buna ek olarak toplum için daha iyi bir öğrenim durumları sağlayan eğitsel yapılar ve süreçlere uygulanabilecek insan ilişkilerinin (grup davranışı) sistematik kuram ve teknikleriyle ilgilenir.[32]

Eğitim sosyolojisi araştırmalarında da genellikle diğer davranış bilimlerinde kullanılan belli başlı yöntem ve tekniklerden yararlanılır. Bir araştırmada bu tekniklerin tümünden yararlanıldığı gibi tek tek de yararlanılabilir.

a. İçerik çözümlemesi

Tarihsel ve edebî yapıtların, belgelerin çözümlenişi.

b. Katılarak gözlem

Araştırıcının eğitim süreçlerine katılarak gözlemde bulunması.

c. Örnekolay

Özel bir toplumsal grup ya da kurum hakkında betimsel bilgi toplama ve yorumlama.

d. Deneysel araştırma

Eğitim sorunlarında anket ya da görüşme teknikleriyle yapılan uygulamalı araştırmalar.

e. İstatistiksel çözümleme

Eğitimi ilgilendiren istatistiklerden eğitim araştırmalarında yararlanılması.

f. Model kurma

Araştırıcının eğitimle ilgili kuramsal modeller önermesi.

g. Sosyometri

Özellikle okulla, sınıfla ilgili araştırmalarda grupların psikolojik davranışlarının matematiksel yöntemlerle ölçülmesidir. İlerde bu konuda ayrıntılı bilgi verilmiştir.

G. YENİ EGİTİM SOSYOLOJİSİ

Son yıllarda İngiltere'de «Yeni eğitim sosyolojisi» akımı doğdu. Buna göre eğitim sosyolojisi, bilgi sosyolojisinin bir parçası olarak görüldü. Konunun önemli sorun alanları olarak, bilgiye nasıl varılacağı, bilginin okullarda ya da sınıfta nasıl aktarılacağı ele alınmaktadır.[33] Bu akımın temsilcilerinden *Ioan Davies*, «Eğitim sosyolojisinin merkezî konusu, bilginin denetim ve yönetimi olmalıdır» diyor.[34] Diğer temsilci *M. Young, Davies* ile birlikte Marksist gelenekten etkilenerek bilgi ve iktidar arasındaki ilişki ile ilgilendiler.

BİRİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Hansen, Donald : The Uncomfortable Relation of Sociology and Education, s. 23 vd.
2. Prichard and Buxton; Concepts and Theories in Sociology of Education, s. 21.
3. Carter, V. Good : Dictionary of Education, s. 145.
4. Ertürk, S. : Eğitimde Program Geliştirme, s. 12.
5. «Sosyolojiye Giriş» derslerinde konu, ayrıntılarıyla işlendiği için burada daha fazla açıklamaya girmek istemiyoruz.
6. Topçuoğlu, H. : Eğitim Sosyolojisi, Kaynak Metinler, s. 1.
7. Banks, Olive : Sociology of Education, Third Ed., s. 6.
8. Durkheim, E. : Education and Sociology, s. 72.
9. Durkheim, a.g.e., s. 64.
10. Durkheim, a.g.e., s. 120.
11. Durkheim, a.g.e., s. 71.
12. Durkheim, a.g.e., s. 115.
13. Durkheim, E. : Moral Education.
14. Durkheim, E. : Moral Education.
15. Prichard, Buxton, a.g.e., s. 14.
16. Prichard, Buxton, a.g.e., s. 14.
17. Gerdy, F. D. : «Sociology of Education» Classical Views on Education, The Ency. of Education, Vol. 8, 1971.
18. Gerdy, a. g. makale.
19. Prichard, Buxton, a.g.e., s. 15.
20. Prichard, Buxton, a.g.e., s. 16.
21. Hansen, a.g.e., s 22.
22. Prichard, Buxton, a.g.e., s. 11.
23. Halsey, A. H. : Sociology of Education, in «A Dictionary of Sociology».
24. Prichard, Buxton, a.g.e., s. 23.
25. Prichard, Buxton, a.g.e., s. 29.
26. Prichard, Buxton, a.g.e., s. 20.
27. Hansen, a.g. yazı, s. 23.
28. Brookover and Gottlieb, s. 5 vd.
    Yazarlar burada «eğitsel sosyoloji» kavramını kullanıyorlar. Fakat bu yazarlar kitaplarında eğitim sosyolojisi ve eğitsel sosyoloji gibi bir ayrım yapmamaktadırlar. Bu yüzden kanımızca eğitsel sosyoloji deyiminin eğitim sosyolojisi kavramını da içerdiği biçiminde bir yorum yapılabilir.
29. Floud, Jean : Educational Sociology, in «A Dictionary of the Social Sciences.»
30. Brown, F. : Educational Sociology, s. 36.
31. Floud, a.g. yazı.
32. Floud, a.g. yazı.
33. Banks, Olive : a.g.e. Third Ed., s. 3.
34. Banks, Olive : ag.e., s. 9.

2. Bölüm

Eğitim Sosyolojisinin Önemi ve Diğer Bilimlerle İlişkisi

A. ÖNEMİ

Her bilim dalının toplumda kendine özgü birtakım işlevlere sahip olduğu bir gerçektir. Eğitim sosyolojisi de toplumun bir kesimini oluşturan tüm eğitimciler, öğretmenler, davranış bilimleri ve eğitimsel süreçlerle ilgili tüm araştırıcılar için gerekli bir çalışma alanıdır.

Eğitimcilerin ,eğitim sosyolojisi bilmelerinin nedenlerini aşağıdaki birkaç noktada toplamak mümkündür.[1]

a. Bugün eğitimciler, geçmiştekinden daha fazla çeşitli toplumsal sınıflardan, ırklardan, yabancı kökenli ve çok farklı tipteki komşuluk çevrelerinden gelen öğrencilere kavramsal araçlar ve toplumsal beceriler öğretmektedirler. Eğitimcilere bu bilgiyi eğitim sosyolojisi sağlar.

b. Öğretmen, eğitiim sosyolojisi ile, okul ve topluluk konusunda daha tam bir görüşe sahip olur. Aynı biçimde öğrenci de eğitim psikolojisi, felsefesi ve tarihi ile eğitim sosyolojisi çalıştığı zaman daha geniş düşünebilme yeteneği kazanır. Bireyin görüş açısını genişletir.

c. Bugün eğitimci, modern öğretim konusuyla uğraşırken daha iyi bir duruma gelmek için araştırma sonucu yayınlanan incelemeleri yorumlamak, temel istatistiksel araştırmalar yapmak ve genel olarak araştırmada yeterli bir düzeye varmak gereksinimindedir. Eğitim sosyolojisi ise, bilimsel bilgi ve araştırma yöntem ve tekniklerini grup davranışı ile ilgili araştırmalarında kullanan ve bu yetenekleri eğitimcilere sağlayan bir daldır.

d. Eğitim sosyolojisi, eğitimciye mesleksel davranış ve tutumlarında bölgecilikten kaçınmaya yardım eder. Ona başkalarının da geçerli, yürürlükte olan bir kültürleri olduğu bilgisini sağlamaya çalışır.

e. Eğitim politikasını saptayan eğitimciler, eğitimi, eğitim sistemini etkileyen toplumsal güçler ve biçimleri hakkında hatırı sayılır derecede bilgiyi eğitim sosyolojisi yoluyla edinebilirler.

f. Bütün eğitimciler, bizatihi okul içinde yerine getirilen farklı toplumsal roller hakkında bu dal yoluyla daha iyi bir görüş kazanırlar.

g. Eğitim sosyolojisi, ayrıca ,eğitsel psikoloji ve eğitsel felsefe ile birlikte muayyen nüfus birimleri arasında uygulanacak ya da uygulanmayacak politikanın saptanmasında eğitimcilere yardımcı olarak onlara yan katkılarda bulunabilir. Güdülecek politikanın tayininde eğitim sosyolojisi, okul ile çevrenin başarıya ulaşması için amaçların tesbitinde kullanılabilir.

h. Toplumsal gelişmeye bireylerin katkısı, rol, süreç, kurum, işlev v.s. gibi sosyolojik kavramların teknik çözümlenişinin bilinmesiyle daha fazladır.[2] Eğitim sosyolojisi de bu kavramları eğitimle ilgileri açısından inceleyen bir bilim dalıdır.

ı. Toplumdaki rollerin yerine getirilmesi bilimsel sosyolojik bilgi sayesinde daha başarılı olur.[3]

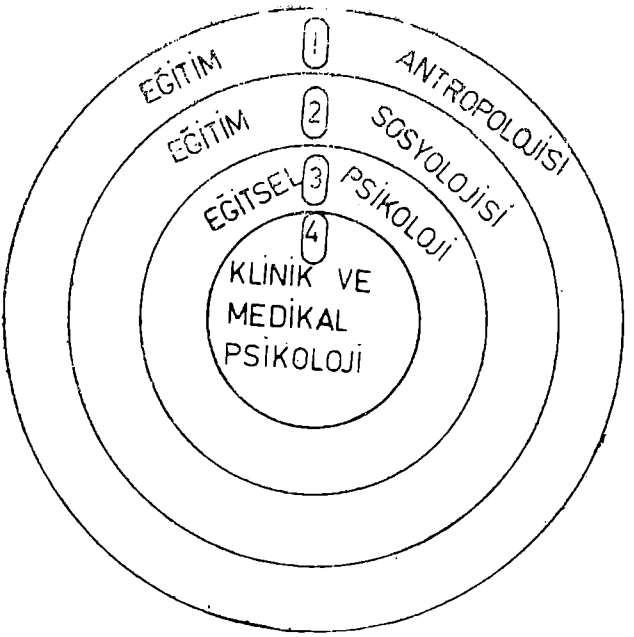
i. Eğitim sistemimizin düzeltilmesi çalışmalarında, çeşitli ülkelerin benzer sorunlar karşısındaki tutumlarının öğrenilmesinde ve ülke gerçeklerine uygun bir eğitim sistemi modelinin geliştirilmesinde bu dalın büyük katkısı vardır.

j. Bu alandaki çalışmalar, araştırmalar ve elde edilen kuramsal yasalar, aynı zamanda sosyoloji bilimine ve gelişmesine akademik bakımdan katkıda bulunur.

B. EĞİTİM SOSYOLOJİSİNİN DİĞER DAVRANIŞ BİLİMLERİ İLE İLİŞKİSİ

Eğitim sosyolojisi, diğer davranış bilimlerinden eğitim antropolojisi, eğitsel psikoloji ve klinik ve medikal psikoloji ile yakından ilişkilidir.[4]

Çizelgenin birinci halkasını oluşturan eğitim antropolojisi, insanın yeryüzünde bugünkü durumuna değinki eğitici süreçleriyle ilgilenir. Eğitim antropolojisi, özellikle, insanın toplumsallaşma ve kültürleşme süreçlerinin genel özellikleri üzerinde durur. İnsanın eğitici süreçleri ve doğuşundan bugüne değinki yapısını karşılaştırmalı olarak inceler.



İkinci halka, eğitim sosyolojsidir ki daha önce incelediğimiz gibi, modern eğitsel sistemlerdeki grup ilişkileriyle uğraşır. Daha çok, eğitici süreçler ve sistemlerle etkileşim açısından grupların yapı ve işlev incelenmesi üzerinde durur.

Üçüncü halka, eğitsel psikolojidir. Burada grup süreç ve davranışları bireysel öğrenim süreçleriyle ilgili olarak ele alınır. Kısaca, birey ve onun öğrenim süreçleriyle ilgilenir. Akıl ve zihinsel süreçler üzerinde daha fazla durur.

Dördüncü halka ise, yine, insanın öğrenme süreciyle ilgilidir. Konunun içsel ve psikolojik yönleriyle ilgilenir. Özellikle bireyin öğrenim yeteneğinin psikolojik süreçleri, bu dalın temel inceleme alanını oluşturur. Araştırmalar hastanelerde yapılır ve tıbbî fizikçilerle sıkı ilişki kurulur.

Böylece, davranışsal bilimlerde öğretilen konular makroskopik yönden mikroskopik yöne doğru hareket eder. Bu durumda eğitim sosyolojisi biraz orta durumdadır. Çünkü insanın evrensel ya da bireysel özellikleriyle fazla ilgilenmez. İnsan türünün eğitsel süreçteki grup davranışı ile ilgilenir. Böylece eğitim sosyolojisi, eğitim antropolojisi ile eğitim psikolojisi arasında bir yerdedir.

Bu dallar yanında eğitim sosyolojisi, genel sosyoloji, kültürel antropoloji ve toplumsal psikoloji ile sıkı bir işbirliği halindedir.

C. TÜRKİYE'DE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ ÖĞRETİMİ

Ziya Gökalp, Prens Sabahattin, Baltacıoğlu ve daha sonraki Türk sosyologları ,eğitimle ilgilenirken, onun toplumla ilişkilerine de değinmiş ve ülkemizde bir eğitim sosyolojisi dalının doğmasına düşünsel yönden ortam hazırlayarak ilk katkıda bulunmuşlardır.

1. Ziya Gökalp (1876 - 1924).

Türkçülük ve milliyetçilik akımlarını sistemleştiren *Ziya Gökalp,* bir düşünür olarak eğitimin toplumsal temellerini de ele almıştır.

Eğitim sistemimizin ulusal olmayıp kozmopolit oluşundan yakınmıştır. Ülkemizde medrese ve okulun, eğittiği bireylerin ahlâk ve karakterini bozduğunu belirterek bunun nedenini eğitimimizin ulusal olmayışına bağlamıştır.[5]

Ülkemizde yeterli bir din eğitiminin verilemeyişine de dikkati çekmiş, bu hususun gençlik arasında din buhranına yol açtığını belirtmiştir.[6] Bu konuda şöyle diyor : «Gençlik arasında din buhranının doğmasına sebep, bir taraftan okullarda din terbiyesi verenlerin gerçek İslâmiyeti bilmemeleri, diğer yönden de müsbet ilimleri okutan öğretmenlerin ilimlerin aslını öğrenmiş olmamaları, yani filozof bulunmamalarıdır. Gençlik, bu iki tesir altında düşünmeğe başlayınca, zaruri olarak, bir taraftan din ile akıl arasında, diğer yönden din ile örf arasında uyuşmazlık olduğuna kani olur».

Kültür ile eğitimin birbirine uygun olması gerektiği üzerinde durmuştur.[7] «Bazı milletlerde ,maarif ile kültür birbirine uygundur. Demek ki, bunlarda örgün eğitim, yaygın eğitimin izini takip etmiştir. İşte, cermen milletler ile Anglo-saksonlar bu durumdadır. Bu milletlerde, çocuklara yaygın eğitimin verdiği duygularla, örgün eğitimin verdiği düşünceler birbiriyle uyumludur. Bizde ise, örgün eğitim ile alınan yabancı düşünceler, yaygın eğitim ile alınan ulusal duygulara zıt olduğu için, maarifimiz ile kültürümüz birbirine yan gözle bakarlar».

Ona göre eğitim sistemimizin hatası, öğrencilerin öğrendikleri ile bir sentez yapıp yaratıcı olamamalarıdır... Liselerde yalnızca Türk harsının eğitimi yapılmalıdır.[8] Öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesini savunmuştur.[9]

2. Prens Sabahattin (1877 - 1948)

Prens Sabahattin'e göre toplumsal yapımızda sorun doğuran iki husus vardır. Birincisi kişiliğe önem vermeyen eğitim sistemi, ikincisi ise merkezciliğe dayanan yönetim sistemidir.

a. Eğtim, kişiliğin gelişmesine yardım etmelidir. Ailelerimiz, çocuklarını özgür bir yaşamla hazırlamıyor, onlara özel çalışma ve girişkenliklerine dayanarak yaşamak ve yükselebilmek gücünü veremiyor.

Tüketici memur tipi yerine kendi kendine yeten, üretici, kişisel girişkenlik (Teşebbüs-ü şahsî) eğitimi almış kişiler yetiştirmeliyiz. Bu konuda şöyle diyor.[10] «Öğrenim, günümüzün ihtiyaçlarını karşılayabilmek için, kişiliğin gelişmesini sağlayacak etkin bir eğitimin yardımcısı olmalıdır. Hazır mevkiler sağlamaya yarayan bir amaç olarak değil, kişisel girişkenliği verimli kılacak bir araç sayılan öğrenimin, bütün derecelerinde programlarıyla pratik yaşamın gösterebildiği çeşitli ihtiyaçları karşılayabilmesi gerekir».

b. Yönetim yaşamımızda merkezî sistem, çok giderle az iş görülmesine, yörenin özel sorunlarının merkezden kavranmamasına yol açmaktadır. Bu sakıncaları gidermek için yönetim yaşamında merkez dışıcılığa (Adem-i merkeziyet) giderek yetkilerin bir kısmını yerel yönetime devretmeliyiz. Böylece az giderle daha fazla iş görülmüş olacak, yöre ile ilgili işleri yakından bilen kişilerden yararlanılacaktır. Bu konuda *Prens Sabahattin* şöyle diyor :[11]

«Adem-i merkeziyet, yönetimin büyük bir kolaylıkla ihtiyaçları gidermesini sağlıyor, hem de özel bağımsızlığın siyasal alandaki uzanımından meydana gelen bu etkinlik, siyasal özgürlüğün en gerçek belirtisi ve aynı zamanda en güvenilir bir garantisi oluyor».

3. İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1889 - 1978)

Baltacıoğlu da eğitim sistemimizin ulusal olmayışından, biçimsel yenileşme hareketlerinden ve okul programlarındaki batı taklitçiliğinden yakınmıştır. Ayrıca, yaratıcı, «Yeni Adam» yetiştiren üretici bir eğitim sisteminden yanadır. Öğrencilerini çevre inceleme gezilerine çıkarmış, okul tiyatrosu kurmuş ve oyunlar yazmıştır. Açıkhava okulu, doğayı tanımak ve öğrencileri açık havada geliştirmek *Baltacıoğlu*'nun getirdiği yeniliklerdi. Türkiye'de ilk karma öğrenimi başlatmıştır. Sanat ve elişi yoluyla eğitimin sadece ilkokullarda değil, orta öğretimde

geliştirilmesine çalışmıştır.[12] Böylece, güzel sanatların önemini savunmuştur.

Baltacıoğlu, eğitim olgusunu beş ana ilke ile temellendirir :[13]

1. Eğitim öğretim, insana bilgi yanında kişilik kazandırmalıdır.

2. Gerçek kişilikler gerçek ortamlarda oluşur. Okullar böyle uygun ortamlar yaratmalıdır.

3. Okullar gerçek yaşamdaki çalışma ilkesini gerçekleştiren yerler olmalıdır.

4. Gerçek çalışma sonucu gereken verim alınmalıdır. Çalışma sonucu randıman elde edilmeli, ortaya bir eser çıkmalıdır.

5. Eğitimin görevi yaşama hazırlamaktır. Başlatma ilkesi olarak isimlendirdiği bu ilkeden, okulun kişiyi toplumun gerçek yaşantısına hazırlamak olduğunu anlamaktadır. Okul, başlatma faaliyetini bazı ana faaliyetler üzerinde yapmalı, gerisini yaşama, deneyime. kişisel başarıya bırakmalıdır.

Bu ilkelere göre temellendirilmiş «İçtimaî Mektep» dediği yeni okul modelini önermektedir. Bu okul, üretim okuludur ve demokratik okuldur. Üretim önemlidir, kuramsal ve uygulamalı ders biçiminde bir ikilik değil, bütünlük vardır.[14] Üretici adam yetiştirmek, eğitimin amaçları olmalıdır.

Ülkemizde «Eğitim sosyolojisi» başlığı altında ayrı bir ders, 1953 yılından itibaren ilköğretmen okullarında ve eğitim enstitülerinde okutulmuştur. Bugün halâ meslek dersleri grubu içerisinde böyle bir ders bu kurumlarda okutulmaktadır. Ancak bu kurumlarda takip edilen piyasadaki birkaç eğitim sosyolojisi kitabının içeriği, bir eğitim sosyolojisi müfredatını vermekten uzak kalmıştır. Daha çok genel sosyolojinin temel kavramlarından bazılarının açıklamarına yer verilmiştir. Ayrıca «Yetişkin eğitimi» konusu da eğitim sosyolojisi içerisine ayrıntılı bir biçimde alınmıştır. Oysaki bugün yetişkin eğitimi konusu genellikle eğitim sosyolojisinden ayrılarak ayrı bir dal durumuna gelmiştir.

Birinci Dünya Savaşının ilk yıllarında Ziya Gökalp, İstanbul Darülfünununda sosyoloji dersleri okutuyordu. Eğitim sosyolojisi dersi de 1917 yılından itibaren verilmeye başlandı. *Ziya Gökalp*'in önerisi ile «Tesbiyevî İçtimaiyat» dersi kondu. Bu dersleri *İ. Hakkı Baltacıoğlu* tedris etti.[15] Daha sonraları Cumhuriyet döneminde bu dersin tedrisi kesintiye uğradı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kuruluş tarihi olan 1965 yılında programına bağımsız bir eğitim sosyolojisi dersi koymuştur. Daha sonra, Hacettepe Üniversitesi de böyle bir dersi programına almıştır. Yine, O.D.T.Ü. de konu bağımsız olarak işlenmektedir.

İstanbul Üniversitesinde eğitim sosyolojisi bağımsız olarak ele alınmamıştır. Edebiyat Fakültesinde genel pedagoji dersleri içersinde eğitsel sosyoloji niteliğindeki bazı konular ele alınmıştır. Örneğin çocuk eğitimi, disiplin konuları üzerinde daha fazla durularak eğitsel psikoloji ya da genel pedagoji alanları işlenmiştir.

Böylece bu konuda araştırıcı, uzman yetişmediği için de bu alanla ilgili yayınlar (monografi ya da sistematik yapıtlar) son derece sınırlı kalmıştır. Bununla birlikte son yıllarda gerek üniversitelerimizde ve gerekse çeşitli kurumlarımızda (Devlet Planlama Örgütü, bazı bakanlıklar ve Millî Eğitim Bakanlığı gibi) konuya ilginin arttığını ve bu konudaki araştırmaların teşvik edildiğini görmekteyiz.

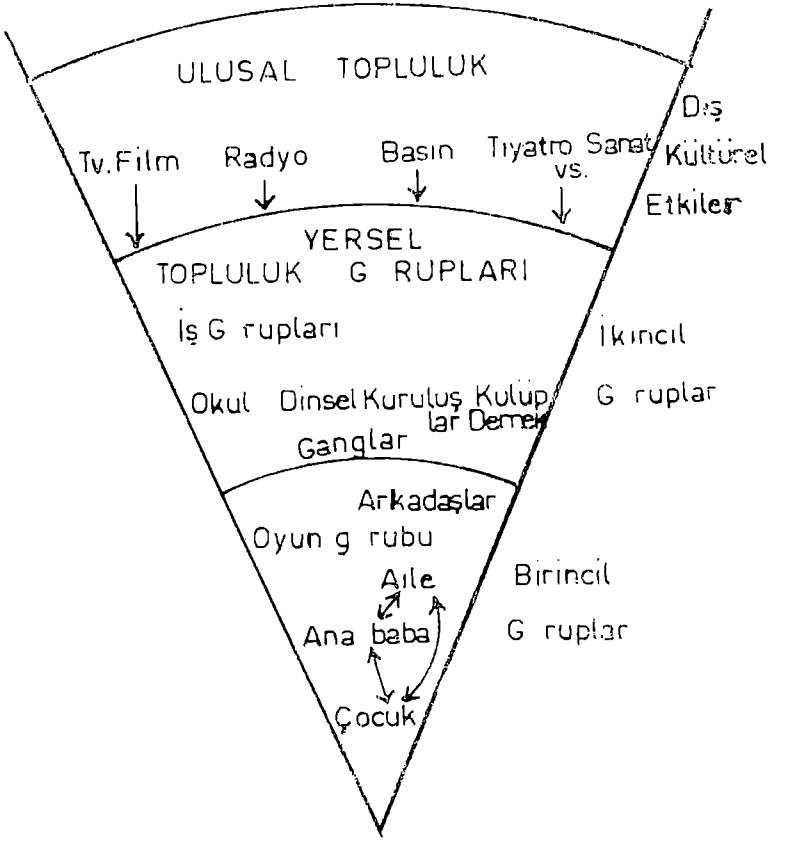
İKİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Prichard, Buxton : a.g.e., s. 24 - 25.
2. Fichter, J. : Sociology, s. 14.
3. Fichter, a.g.e., s. 3.
4. Prichard, Buxton : a.g.e., s. 28 - 30.
5. Gökalp, Z. : Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri, s. 171.
6. Gökalp, Z. . a.g.e., s. 278.
7. Gökalp, Z. : a.g.e., s. 324.
8. Akyüz, Y. : Türk Eğitim Tarihi, s. 193.
9. Akyüz, Y. : a.g.e., s. 194.
10. Prens Sabahattin : Türkiye Nasıl Kurtarılabilir? s. 62.
11. Prens Sabahattin : a.g.e., s. 54 - 55.
12. Kaya, Y. Kemal : İnsan Yetiştirme Düzenimiz, s. 80.
13. Aytaç, Kemal : Baltacıoğlu'nun Eğitim Sisteminin Ana Gelişimi, Yeni Adam Mecm. sayı 921,
14. Aytaç, Kemal : a.g. yazı,
15. Aytaç, Kemal : a.g. yazı.

3.
Bölüm

Toplumsallaşma Süreci

En geniş anlamıyla **toplumsallaşma,** çocuğun eğitimi demektir. Bu sürece, aynı zamanda, «Topluma hazırlanma» diyebiliriz ki birey, bu süreçle, belli bir topluma ve dar anlamda ise belli bir gruba bütünleşmektedir. Birey, toplumsallaşırken toplumsal etkileşime tabi olur.



TOPLUMSAL ETKİLEŞİMİN GENİŞLEYEN ÇEVRESİNİ GÖSTEREN DİYAGRAM

Toplumsal etkileşme, kişiler ve gruplar arasında buna katılanların davranışını değiştiren herhangibir ilişkiye verilen isimdir.[1] Çocuk, toplumsal etkileşim yoluyla grubunun kültürünü kazanır. Herhangibir toplumsal etkileşme, davranışları eğitimcinin istediği yönde değiştirdiği takdirde eğitimin bir parçası olabilir. İnsanlar, içinde bulundukları duruma uyarlar. Böylece, çağdaş eğitimin geniş bir parçası, içinde öğrenimin yer aldığı uygun durumların düzenlenmesinden ibarettir. Bu durumda öğrenenler kendi kendilerine ve diğerlerine öğrettikleri müddetçe bir bakıma aynı zamanda öğretmendirler.

Fakat çocuk, grup öğrenimi durumlarına, okula gitmeden çok daha önce katılır. En eski ve en temel gruplardan birisi ailedir. Çocuğun gelişmesi bakımından aile, sürekli olarak genişleyen toplumsal ilişki halkalarını içine alır. Çocuk, farklı gruparda rolünü öğrenmeye başlar ve bu, onun kişilik gelişiminin bir parçasıdır. Okulda iken aynı zamanda çevresindeki diğer örgütlü gruplara da girer. Bunlar; örneğin bir kulüp, serbest zaman etkinlikleri ve daha geçici nitelikteki arkadaş gruplarıyla ilgili olabilir. Okulu bitirince işiyle ve yersel çevredeki tanışıklarıyla ilgili yeni bir ilişkiler çevresi içine girer. Bu yüzden yaşamımız boyunca hepimiz, büyük küçük, farklı dayanışma ve düzen düzeylerine sahip pek çok grubun aynı zamanda üyesi oluruz. Bu nedenlerden grup davranışının incelenmesi, eğitimci için büyük önem taşır ve eğitim sosyolojisi için de temel bir inceleme alanını oluşturur.

Grup dinamiği, sosyoloji ile psikolojinin her ikisinin de çalışma alanlarına giren konuların en iyi örneğidir. Belki de bunun toplumsal psikolojinin bir dalı olduğunu söylemek daha doğru olacaktır. Bu konu en iyi bir biçimde toplumsal psikolojinin bir dalı olarak tanımlanabilirse de tüm beşerî davranışlar biliminin bütünleyici bir parçasıdır.

Toplumsal etkileşmenin basın, radyo, film gibi iletişim araçlarını da içine aldığı söylenebilir. Bunlara bazan kitle iletişim araçları da denir. Bunlar aynı zamanda kitlenin davranışlarını etkileyen **toplumsal tekniklerdir**. Eğitim aracı olduğu kadar propaganda aracı olarak da kullanılabilirler. Onlar bireyin ve onun yakın çevresinin dışında cereyan eden ve fakat onu en güçlü biçimde etkileyen ve toplumun niteliğini geniş ölçüde yansıtan kültürel etkilerdir. Sinema ve radyonun da eğitici etkileri var mıdır? Bu sorunun yanıtı onların sonuçlarına ve bu sonuçların bizim eğitsel amaçlarımıza ne kadar uygun olduğuna bağlıdır.

Bizim kabul ettiğimiz geniş eğitim tanımı, eğitimin uygun sınırlarının tayin edilmesi sorunuyla birlikte bir başka güçlük daha yarat-

maktadır. Toplumdaki herşey eğitsel bir etmen olabilirse okulun işlevinin ne olduğunun tekrar ele alınması gerekmektedir. Okul, daha geniş bir toplumda, toplumsal bir birimdir. Bu birim çok yakın zamanlara dek fazla soyutlanmış bir birim olmuştur. Okulun, toplulukta diğer toplumsal gruplarla daha yakın ilişkiler kurmasını sağlamak gerekir. Bu yüzden ağırlık, ev - okul işbirliği ve ebeveyn - öğretmen ilişkilerine verilmelidir. Bundan başka bu okullar, çevrenin etkilerini okula getirdikleri gibi kendi eylemlerini de çevreye yöneltmelidirler.

Okul, aile ile daha geniş toplum arasındaki özel bir geçiş toplumu olarak görülmektedir. Fakat okul yaşamının diğer bir yönü dikkati çekmeye başlamıştır. Bu da okulun kendi içinde hem öğrenciler hem personel ve hem de öğrenci ile personel arasındaki toplumsal ilişkilerdir. Bir okulun içinde bulunduğu çevreyi bu çevrenin doğal işleyişi sırasında tetkik etmemiz gerekir.

I. TOPLUMSALLAŞMA KAVRAMI VE ÖZELLİKLERİ

A. TANIM

Bir kimsenin içinde birtakım işlevleri olabileceği belirli bir toplum ya da toplumsal grubun tarzlarını öğrenmesi sürecidir.[1a] Uygun örnekler, değerler ve duyguların kişiselleştirilmesini ve öğrenilmesini içerir.

Başka bir tanımla, bir kişi ile diğer kişi ya da kişiler arasında cereyan eden ve sonunda toplumsal davranış örneklerinin kabulünü ve uygulanmasını sağlayan bir karşılıklı etkileşim sürecidir.[2]

Toplumsallaşma süreci, doğuştan başlayarak tüm yaşam boyunca süren uzun bir dönemi kapsar. Bu süreç aracılığıyla birey, bir kişilik kazanmaktadır. Başka bir deyişle toplumsallaşma, belirli bir toplumun davranış kalıplarını kişiliğine mal ederek o topluma ait bir birey durumuna gelişi olayıdır.

Durkheim'in, eğitimi, «daha yaşlı kuşakların henüz toplumsal yaşama hazır duruma gelmemiş kuşaklar üzerindeki eylemi» olarak tanımlayışı da bir anlamda toplumsallaşmayı ifade etmektedir. Yalnız, birey, toplumsallaşırken o topluun isterlerine uyan davranışlar edinmesi gerekir. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar, kişinin toplumsallaşmasını zorunlu kılar. Böylece toplumsallaşma, bireyi, toplumsal sistemin üyesi durumuna getiren bir süreç olmaktadır.

Toplumsallaşma, birey ve toplum bakımından ele alındığında iki açıdan incelenebilir.[3]

1. Nesnel bakımdan toplumsallaşma

Burada, toplumun birey üzerindeki etkisi söz konusudur. Böylece toplum, kendi kültürfünü bir kuşaktan diğerine aktarır. Toplum, ortaklaşa olarak benimsediği beklenti ve isteklerini, değer sistemlerini, ideallerini bireye aşılar ve bireye toplumsal rolünü öğretir.

2. Öznel bakımdan toplumsallaşma

Bu anlamdaki toplumsallaşma, bireyin içinde bulunduğu çevreye uyarlanması olayıdır. Böylece birey, örgütlenmiş toplumsal yaşamın herkes tarafından kabul edilmiş ve onaylanmış hareket biçimlerine uyarlanır. Bu uyarlanma için, toplumun davranış biçimlerini öğrenir. Birey, kültürel değerleri, normları benimseyip içselleştirir.

Bu her iki toplumsallaşmada da birey, benlik ve kişilik kazanır.

B. TOPLUMSALLAŞMANIN ÖZELLİKLERİ

1. Toplumsallaşma, daima belirli bir toplum için söz konusudur. Yoksa soyut bir toplum ya da bireyin içinde bulunmadığı bütün toplumlara göre toplumsallaşma olamaz. Toplumların kültür farklılığı, mutlaka belli bir yerde, belli bir zamanda yaşamakta olan belli bir topluma göre toplumsallaşmayı gerekli kılmaktadır. Yoksa evrensel bir vatandaş olarak toplumsallaşma olanaksızdır. Her birey, ancak içinde yaşadığı, içinde doğduğu somut bir toplum tarafından toplumsallaştırılır.[4]

2. Topluun ya da toplumsal grubun nasıl başladığını, başlangıcını açıklamak, toplumsallamanın sorunu değildir.[5] Çocuk doğmadan önce toplumun yaşam biçimi sürmektedir. Toplumsallaşma, her bireyin doğduğu andan itibaren cereyan eden bir süreçtir.

3. Toplumsallaşma, gruba ya da topluma yeni giren üyelerin etkisiyle ilgilenmez.[6] Toplumsallaşma, kesinlikle tek yönlü bir süreç değildir.

4. Bireylerin yegâneliğini açıklamak, toplumsallaşmanın sorunu değildir. Her birey kendine özgü bir kişilik gelişimine, ayırdedici deneyimlere, özel bir soydan gelime sahiptir. Toplumsallaşma bu özelliklerin niteliklerin üzerinde durmaz. Fakat kişilik gelişmesinin topluma ve kültüre uyarlanması ve öğrenilmesi gibi süreçlerin benzerlikleri ile ilgilidir.

5. Bireyin temel dürtü ve ihtiyaçlarının nasıl geliştiğini açıklamak da toplumsallaşmanın sorunu değildir. Fakat bireyi, çevresindeki modellerin, simgelerin, beklentilerin ve duyguların öğrenilmesine yetenekliliği yönünden ele alır.[7]

C. TOPLUMSALLAŞMANIN BİYOLOJİK TEMELLERİ

Birey, öğrenme ve dili kullanma yönünden doğuştan gelen bir kapasiteye sahip değilse toplumsallaşma cereyan etmez.[8]

1. İçgüdü yoksunluğu

İçgüdü, türler için biyolojik olarak saptanmış göreli bir karmaşık davranış modelidir. Eğer bir kimse, böyle biyolojik olarak saptanmış davranışlara sahipse öğrenmesi ve toplumsallaşması konusunda limit bir yere ulaşmıştır.

2. Fiziksel bağımlılık

Çocuk belirli bir süre fiziksel olarak başkalarına bağımlı kalır. Bu sürede onun bakımı ve eğitimi gereklidir. Sonraları ihtiyaçları yoluyla, toplumsal becerileri öğrenir.

3. Öğrenme kapasitesi

Eğer çocuğun öğrenme kapasitesi yoksa, uzun süre onun doğuştan itibaren başkalarına bağımlılığı verimsiz kalacaktır. İnsan zekâsının en yüksek düzeyi onun iç biyolojik potansiyellerinden biridir.

4. Dil

İnsanın öğrenme yeteneği, onun doğrudan dil kapasitesi ile ilgilidir.

II. TOPLUMSALLAŞMA AMAÇLARI VE TİPLERİ

A. TOPLUMSALLAŞMANIN AMAÇLARI

1. Toplumsallaşma, tuvalet alışkanlıklarından bilim yöntemine kadar uzanan temel disiplinleri aşılar.

2. Toplumsallaşma, beklentilerin zihne yerleşmesini sağlar. Örneğin, iyi bir anne olmak isteği gibi.

3. Toplumsallaşma, toplumsal rolleri ve onları destekleyen tutumları öğretir.

4. Toplumsallaşma, bireye, yetişkin eylemlerine katılması için temel bir hazırlama ile beceriler öğretir.[9]

B. TOPLUMSALLAŞMA TİPLERİ

Toplumsallaşmayı başarılı ve başarısız olarak sınıflandırabiliriz.

1. Başarılı toplumsallaşma

Böyle bir toplumsallaşmadan söz edebilecek için,

a) Bireyin daha önceden bildiği tutum ve davranış örneklerini yenilerinden ayırt edebilmesi gerekir.

b) Ödüllendirme ve cezalandırma mekanizmalarından yararlanılması. Toplumsallaşma, aynı zamanda toplumsal denetimin bir aracıdır. Böylece yeni kuşaklar, toplumsal normları ve onların ihlâlindeki cezaları eğitim yoluyla öğrenirler.

c) Arzuladığı bir hareketten yoksun bırakılan bireyin karşılaşması olasılığı olan bunalımların uygun bir biçimde yönetilmesi, kişiliği geliştirici bir yönde kullanılması gerekir.[10]

Ödüllendirme ve cezalandırma mekanizmalarından hangisine daha fazla ağırlık verildiği, toplumdan topluma değişiklik gösterir. Bununla birlikte ödüllendirmenin sağlıklı bir kişilik gelişiminde önemli bir rolü olduğu ve ona ağırlık verilmesi gerektiği çağdaş eğitim ilkeleri arasındadır. Çünkü ödüllendirme, cezalandırmanın kişilik üzerinde doğuracağı yan etkileri önleyicilik özelliğine sahiptir. Ayrıca cezaların da biçim ve kapsamı, yine kişiliği geliştirici bir yöne doğru geliştirilebilir.

Toplumsallaşma, çocuğun davranışlarını sadece denetleyen ve sınırlayan bir süreç değildir. Aynı zamanda, etken ve yapıcı yönleri vardır : gelişmeyi sağlar; teşvik eder, uyarır ve motive eder : bireyde sonsuz bir şevk ve arzu çeşitliliği yaratır; gelişime ve başarıya yöneliktir Böylece toplumsallaşma, hem biçimleyici ve hem de yaratıcı bir süreçtir.

2. Başarısız toplumsallaşma

Böyle bir toplumsallaşma, sapıcı davranışlara ve patolojik boyutlara ulaşır.

Toplumsallaşma süreci, her bireyde aynı kalıpta olmaz. Bazı bireyler, içinde yaşadıkları çevrenin uyumsuzlukları nedeniyle, kendi içinde çelişen ya da toplum ölçünleriyle çatışan kalıplar geliştirirler.

III. TOPLUMSALLAŞMANIN BİREYSEL GÖRÜNÜMLERİ

Toplumsallaşmanın bireysel görünümleri oldukça çeşitlilik göstermektedir. Bunları birkaç temel nokta halinde guruplandırabiliriz.

A. TOPLUMSAL BAKIŞ ÇERÇEVESİ

Bu kavram, ilk görgü çevresinden edinilen kavramlar sistemini ifade eder. Bireyin kendi toplumunda, daha önce biriktirmiş olduğu ilk deneyimler, onun daha sonraki yeni deneyimlerinin temelini oluşturur ve birey daha sonraki deneyimlerinde bu ilk deneyimlerine göre hareket eder.[11] Sosyologlar, buna, «Kültürün içe dönüşü», «birey tarafından özümlenmesi», onun öz malı haline gelişi demektedirler.[12]. Birey, yeni toplumsal deneyimlere bu ilk görgü çevresinde edindiği toplumsallaşma durumundan başlayarak girişir. Bu geçmiş deneyimleri ışığında son durumları yorumlar. O, her görüş ve hareketin de farkında olmayarak bu ilk toplumsal deneyimleri toplamını esas alacaktır. Bunlar o bireyin kendi kanat ve değer yargılarını yaratırken dayandığı ilk başvuru ve karşılaştırma noktalarıdır.

Bunlar bireyin yeni toplumsal durumlarda nasıl hareket edeceğini tayin eden davranış formülleri deposudur.[13]

Bütün toplumsal deneyimler önemi ve şiddeti bakımından aynı değerde değildirler. Toplumsal bakış çerçevesi üç aşamada incelenebilir.[14]

a) Bütün insanlar için genel toplumsal deneyim.

b) Her bireye özgü toplumsal deneyim.

c) Her bir kültür ve topluma özgü toplumsal deneyim.

B. TOPLUMSAL KİŞİ

İnsan toplumsal bir yaratıktır. Ona böyle denilmesinin nedeni, onun insan topluluğuna olan doğal eğilimi ve gereksiniminden ötürüdür. İnsanlar yaradılış bakımından başkaları ile ilişki kurmaya muhtaçtır. Birey, toplumdan etkilenir, fakat toplumdan aldığı etkileri kendi kişiliğinin özellikleri yönünden karşıt etkilerle ya da tepkilerle değiştirir.

Toplumsal kişilik kavramı ise, çeşitli toplumsal roller bireşimidir.[15]

Her birey birtakım toplumsal roller öğrenmek yoluyla toplumsallaşır.

C. TOPLUMSAL ÖĞRENİM

Toplumsallaşma süreci, sonul olarak toplumla temas yoluyla, bireyin öğrenimi gerçeğine indirgenebilir.[16] Bu yüzden buna «**Toplumsal öğrenim**» ya da «**Toplumsal yetişme**» de denebilir. Toplumsal durum-

lardaki öğrenim süreci, insanlarla ve onlar arasında cereyan eden bir süreçtir ve bu yüzden de daima toplumsal ilişkileri içine alır.

Toplumsal öğrenimin ikincil süreçleri pek çoktur. Fakat başlıcaları, taklit, telkin ve rekabettir.[17]

a) **Taklit :** Başkalarının davranışını aşağı yukarı aynen tekrarlamaktır. Çocuğun ana babasını, ergenlik çağındakilerin ve yetişkinlerin takdir ettikleri ve hayran oldukları kimseleri örnek seçerek onları taklit etmeleri gibi.

b) **Telkin :** Öğrenimin dışında cereyan eden bir süreçtir. Bu, öğrenenin davranışını değiştirmek isteyen kimselerin çabalarında bulunur.

c) **Rekabet :** Bilgi edinilmesinde iki ya da daha fazla kişinin birbirini uyarmasıdır. Bu husus, çocuğun toplumsal öğrenimi açısından çok önemlidir. Çünkü çocuk, başkalarının onaylaması arzusunu duyar. Bireyler, toplumun onayladığı davranış biçimlerini öğrenmekte ve onaylanmayanlardan sakınmakta rekabet edici bir öğrenim sürecine tabi olurlar.

Toplumsal öğrenimin temel ön koşulları başkaları ile ilişki ve iletişimdir.

D. BİREYSELLEŞME VE AYNA BENLİK

Her birey, toplumsal deneyimleri kendinde kişiliğine göre bireyselleştirir. Yalnız bu kavram, toplumsallaşmanın karşıtı değildir. Bu süreç deneyimlerin kişiselleşmesidir. Her birey yegânedir ve farklı kişiliğe sahiptir. Böylece, bir bireyin kişiliğini oluşturan toplumsal deneyimlerin toplamı hiçbir zaman bir diğer bireyinkinin aynısı değildir. Bu yüzden ikisinin toplumsallaşması da aynı değildir. Böylece her kişinin hem yegâne ve hem de toplumsal olduğunu söylemek yanlış olmaz.[18] Her birey, bulunduğu topluma en iyi uyarlanmayı sağlayan kalıpları benimserken ayrı bir toplumsal kişilik geliştirir.

Toplumsallaşma, bireye kişilik kazandırdığı gibi özbenlik de kazandırmaktadır. Özbenlik, bireyin diğer kişilerle paylaştıklarının ve onu diğer kişilerden farklılaştıran ayrıntılarının bilincinde olmasını ifade eder.

Kendimizi önce başkalarında görüp tanırız. Bu nedenle çevremizdeki başka insanlara *Cooley*'in deyimiyle «ayna benlik» diyebiliriz. Bu, başkalarının bireyin kendisine karşı davranışlarında yansıyan benliği-

dir. Sosyolog *Cooley*'e göre özbenliğin oluşumu, kişinin kendisini başkası tarafından görülen bir konu, bir şey olarak tasarımlamasıyla gerçekleşir. Başkalarının bizi nasıl gördüklerini, tepkilerimizi ve yanıtlarımızı nasıl yorumladıkları hakkında kendi kendimize bir hüküm veririz. Başka bir deyimle, başkalarının oluşturduğu aynada kendimize bakarız.[19]

Yalnız, bir kimsenin kendi kendini değerlendirmesi ile topluluğun değerlendirmesi arasındaki ayrılık, bazı zaman intibaksız kişiliklere yol açmaktadır. Akıl hastalıklarının önemli bir kısmı, insanların guruplarının tutumlarını kendi kendilerinin gerçek bir yansıması olarak algılayıp kabul edememelerinden ona karşı gelme ve hazmedememelerinden ileri gelmektedir.[20]

IV. TOPLUMSALLAŞMA ARAÇLARI

Toplumsallaştırıcı araç, bütünüyle toplumdur. Yâni **öğretici,** toplumdur. Bunun içinde bireyin ilişki durumunda olduğu diğer kimseler ve gruplar toplumsallaşmayı gerçekleştirirler.

Toplumsallaşma, durgun ve yeknesak bir süreç değildir. Birey, birçok araçlarla toplumsallaşır. Bellibaşlı toplumsallaşma kurumları, aile, akran grubu, yurt, kitle iletişim araçları, dinsel kurumlar (Kilise vs.), gençlik hizmetleri örgütleri, iş örgütleri, siyasal ve ekonomik kurumlardır. Çocuk toplumsallaşırken bu kurumları öğrenir. Toplumsallaşmada başlıca araçlar :

a. Komünikasyon,

b. İşbirliği

c. Katılma

d. Toplumsal çevre'dir.

Toplumsal çevre, aynı zamanda *Lewin*'in deyimiyle yaşam alanı (Life space)nı da içine almaktadır. Bilindiği gibi kişiliğin oluşumunda kalıtım kadar çevre de önemli bir ögedir. Yaşam alanı ya da yaşam dolabı, aile (ailedeki sınırlama ve elastikiyetler), komşuluk, okul ve çevre tipini içerir. Bunlar çocuğun yaşam alanını oluştururlar.

V. YETİŞKİN TOPLUMSALLAŞMASI

Yetişkin toplumsallaşmasında farklı iki durum söz konusudur.

A. YETİŞKİN TOPLUMSALLAŞMASI

Toplumsallaşma, yaşam boyunca sürmektedir. Üniversiteye ilk gelen lise mezunu bir genç, fakültede yeni bir toplumsallaşmaya tâbi olur. Yeni bir ülkeye gelen göçmen, orduya ilk kez gelen bir asker, mesleğe yeni başlayan bir eleman, yeni evlenen bir gelin, bulundukları çevrede toplumsallaşırlar. Yetişkin toplumsallaşması çocuğunkinden farklıdır. Yetişkin, henüz gelişmiş, aşağı yukarı yerleşmiş bir karakter yapısına sahiptir. Çevresi daha daralmıştır. Bununla birlikte temel süreç, yine çocuktaki gibidir. Yâni yetişkinin de toplumsallaştırma araçlarından öğrenmesi, onlardan modeller alması ve katılımı söz konusudur. Bu da yine formal ya da informal olabilir.

Yetişkin toplumsallaşmasını gerektiren diğer bir nokta da toplumların hızla değişmesidir.[21] Bu yüzden yeni gelişmeleri ve yeni ilişkileri yetişkinlerin öğrenmesi gerekmektedir. Bu durumda çocuklar bile yeni şeyleri ana babalarına öğretmek zorunda kalırlar Örneğin yeni şarkılar, argolar, akran gruplarının en son davranış modelleri gibi.

Bu konuda toplumumuzdan verilebilecek belki de en güzel örnek, dildeki gelişmeler ve yenileşmelerdir. Artık eski kuşak, yeni kelime ve kavramları, çevresindeki genç kuşak ve çocuklarından öğrenmektedir.

Sanayideki gelişim ve iş yaşamındaki genişlemeler ve buluşlar yeni politikalara ve uygulamalara, yeni personele uyarlanmayı gerektirmektedir.

B. YENİDEN TOPLUMSALLAŞMA

Bireyler tüm yaşamları boyunca yeni roller ve yeni deneyimler elde ettikçe tutumlarını, değer ve davranışlarını değiştirirler. Örneğin bu süreç, bir işten diğerine geçişte, bekârlıktan evliliğe geçişte, evlilikten dulluğa geçişte, gençlikten ihtiyarlığa geçişte söz konusudur ki yetişkinin parçasal ya da tedricî değişimini ifade eden bu sürece yeniden toplumsallaşma ya da sürekli toplumsallaşma diyoruz.

Yeniden toplumsallaşmaya girişimde bulunan diğer önemli örneklerden birkaçı da «beyin yıkama», «suçluların rehabilitasyonu» ve «günahkârların dinsel yaşam biçimini değiştirmeleri» gösterilebilir. Bu örneklerde amaç, birey üzerinde geçmişin etkisini kaldırmaktır.[22]

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM NOTLARI

1. Ottaway, a.g.e., s. 15.
1a. Elkin, F. : The Child and Society, s. 4.
2. Fichter, a.g.e., s. 22.
3, 4. Fichter, a.g.e. s. 22 - 23.
5. Elkin, a.g.e., s. 4.
6, 7. Elkin, a.g.e., s. 5.
8. Broom and Selznick : Sociology, s. 93 - 94.
9. Broom and Selznick : a.g.e., s. 95.
10. Dönmezer, s. : Sosyoloji Dersleri, s. 78, Birinci baskı.
11. Havighurst - Neugarten : Society and Education, s. 116.
12. Fichter, a.g.e., s. 23.
13. Topçuoğlu, H. : Genel Sosyoloji, s. 20.
14. Fichter, a.g.e., s. 24.
15. Fichter, a.g.e., s. 28.
16. Fichter, a.g.e., s. 24.
17. Fichter, a.g.e, s. 25.
18. Fichter, a.g.e., s. 28.
19. Lundberg, Shrag, Larsen : Sosyoloji, s. 208.
20. Lundberg, Shrag, Larsen : a.g.e., s. 211.
21. Elkin, a.g.e., s. 104.
22. Selznick and Broom, a.g.e., s. 119.

4. Bölüm

Eğitimde Amaçlar ve Toplum

Amaçlar, eğitimin hemen hemen her dalında işlenen bir konudur. Özellikle eğitim felsefesi ve müfredat programları bakımından önem kazanmaktadır. Biz de konunun eğitim sosyolojisi bakımından önemli gördüğümüz birkaç yönüne değineceğiz.

Nedir amaçlar? Her ülkenin kendine göre saptadığı, yetiştirdiği insanda eğitim yoluyla ne gibi istenilen davranış değişiklikleri kazandırılabileceğini gösteren belirli ilkeler, özelliklerdir. Bu özellikler ise, bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgi ve alışkanlıkları içermektedir.[1]

Başka bir deyimle amaçlar, her ülkenin yurttaşlarının hangi durum karşısında nasıl davranacağını daha önceden saptadığı ilkelerdir. Okullar da bu amaçlara ulaşacak biçimde öğrencilerini eğitirler. Böylece amaçları örgütsel yönden düşündüğümüz zaman işlevlere nazaran bir öncelik kazanırlar.

Amaçlar çok çeşitli ve farklı olmakla birlikte, hemen hemen her ülkede saptanan genel nitelikteki eğitsel amaçlar birbirine benzemektedir. Burada daha çok, genel amaçlar ve toplum ilişkisine değineceğiz. Aşağıda genel hatlarını belirteceğimiz amaçlar en çok benimsenenlerdir

I. GENEL AMAÇLAR

A. BİREYE YÖNELİK AMAÇLAR

1. Çevresini denetimi altına almayı başarmak
2. Kendi amaçlarını saptayabilmek
3. Kendisini nesnel olarak ifade etmek.[2]

4. Akılcı ve mantıksal davranış kazandırmak. Bu yoldan böyle davranışı sağlayarak zihinsel, bedensel beceriler vermek. Örneğin bireyin duygusal davranışlardan kaçınmasını sağlamak.

5. Bireye iyi bir yaşam kazandırmak. Eğitim, bireyi rahat bir yaşama ulaştırmalıdır. Bu görüşte birey ön plândadır.[3]

6. Bireye nasıl düşüneceğini öğretmek. Özellikle yaratıcı ve aksettirici (reflective) düşünmeyi öğretmek üzerinde durulur.

7. Toplumsal hareketliliği arttırmak. Bu amaç, bireyin içinde yetiştiği çevreden kurtulabilme, o çevreyi daha iyi koşullar bakımından değiştirebilme yeteneğine yöneliktir.

Bu amaçta çevrenin olumsuz etkilerinden kurtulmak da söz konusu olabilmektedir.

8. Bedensel ve ruhsal gelişimi sağlamak.

9. Eğitimin, bireydeki kötü eğitim ve davranışları düzeltici bir amacı olmalıdır.

10. Sürekli değişme suretiyle yaşamın yenilenmesini sağlamak. Deneyimin sürekli olarak yenilenmesi yoluyla yaşamın da yenilenmesi sürecine gitmek. «Değişik çevrelere değişik biçimlerde denge kurarak yaşama gücünü elde etme».

11. Bireye iletişim (komünikasyon) becerileri kazandırmak; çeşitli düzeydeki insanlarla etkileşimde bulunmada etkililik; onlarda ahenkli çalışma yeteneği ve iletişim kurma gücünü geliştirmek.[4]

Bu yüzden iletişim becerilerinin geliştirilmesi, toplumun gelişmesi açısından önem kazanmaktadır.

12. Bireyde karar alma becerilerini geliştirmek. İki çözüm yolu bulunan bir sorun karşısında bireyin bunlardan en iyisini seçebilme yeteneğini geliştirmek. Örneğin siyasal bilinçlenmeyi sağlamak derken, bireyin kendi başına, kendi düşüncesine göre oyunu kullanması, kendi başına karar vermesi anlaşılmaktadır.

B. SOSYO-KÜLTÜREL YÖNELİMLİ AMAÇLAR

1. Yaşam geleneğini korumak.[5]

2. Ulusal açıdan, ulusun kalımını (bekasını) sağlamak. Burada eğitim, ulusun var olmasını sağlayan bir araçtır. Bireyin, topluma ve sorunlarına dönüklüğünü sağlamak sözkonusudur.

3. Toplumun yenileşmesine katkıda bulunmak. Burada eğitimin toplumu değiştirecek yenilikçi eleman yetiştirmesi söz konusudur. Örneğin, bulma ve keşif yoluyla öğrenim teknikleriyle yenilikçi, değiştirici eleman yetiştirme.[6]

4. Kültürü zenginleştirmek ve biçimlendirmek.

5. Toplumun refahına uyarlanabilmek.

6. Ekonomik verimi arttırmak; iyi üretici, iyi tüketici yetiştirmek.[7]

7. Bireyin toplumsallaştırılması, toplumsal yaşamın temellerini anlamasını sağlamak.

8. Bireyde siyasal bir bilinç uyandırmak, iyi vatandaş eğitimi sağlamak. Toplumun siyasal modernleşmesine bu yoldan katkıda bulunmak.

Burada belirttiğimiz amaçlar geneldirler. Kuşkusuz sayıları daha aza indirgenebilir ya da çoğaltılabilir. Önemli olan, toplumda ne çeşitte bir elemanın yetiştirilmesinin bilinmesidir.

Belirttiğimiz amaçlar birbirinden tamamen bağımsız olmayıp birbirleriyle ilişkilidirler.

Bir diğer nokta, eğitimde tek amacın ele alınmaması, eğitimin çok amaçlı olduğunun düşünülmesi gerektiğidir. Tek amaçlı eğitim, ancak eğitim felsefesi ile uğraşan belirli düşünüürler tarafından ortaya atılmıştır. Bununla birlikte uygulamada hemen her ülke çok amaçlı bir eğitim anlayışını benimsemiştir.

II. EĞİTİM BİLİMİNE GÖRE AMAÇLAR KONUSUNUN YERİ VE LİTERATÜRDEKİ DURUM

Genellikle bir eğitim felsefesinden yoksun olduğumuz, saptanan amaçların yeterli olmadığı, Türk toplumunun gereksinimlerine uymadığı, gerek eğitimciler ve gerekse yurttaşlar tarafından sık sık söylenir. Aslında böyle midir?

Eğitim amaçlarının kaynağı, bilimsel olgulara ve araştırmalara dayalı bir eğitim felsefesidir.[8] Yani amaçlardan önce, belirli bir eğitim felsefesi saptanır. Böylece, eğitim, kuramsal bir temele oturtulur. Amaçlar da bu kurama göre biçimlenir. Ülkemizde şimdiye değin belirli bir eğitim felsefesinin varlığından söz edilemez. Siyasal iktidarlara, hatta çeşitli bakanlara göre anlayış ve uygulamalar değişmiştir. İlişkilerimize göre çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinden etkilendiğimiz Türk Eğitim Tarihi incelemelerinden kolayca görülebilir. Ayrıca, ulusal eğitim felsefemizin saptanmasına yardım edecek eğitimin siyasal, ekonomik, kültürel temelleri ve toplumsal yapı ile bağıntılarını inceleyen araştırmalar ve uygulama alanındaki çalışmalar da son derece sınırlıdır.

A. AMAÇLAR HİYERARŞİSİ

Hiyerarşik olarak eğitsel amaçları başlıca beş grupta toplamak olanaklıdır.[9]

1. Uzak Amaçlar: Bunlar, bir ülkenin toplumsal, siyasal ve ekonomik alanlarını kapsayan genel amaçlardır. O ülkenin siyasal felsefesini yansıtırlar. Örneğin, refah devleti olma, sanayileşme, sınıfsız toplum olma, toplumsal adaleti gerçekleştirme, bağımsızlık vs. gibi. Bu amaçların özelliği, toplumun her kesimine olduğu gibi, eğitsel amaçlara da yön vermesidir. Görüldüğü üzere bunlar bir toplumun değerlerini ve ideallerini oluşturmaktadır.

2. Eğitimin Genel Amaçları: Bu amaçlar eğitim felsefesini yansıtırlar. Ölçülmeleri söz konusu olmayıp eğitim sistemine yön verirler. Bunlar o toplumun değer ve ideallerini aksettirirler. Bunlara uzak amaçların yorumu gözüyle bakılabilir. Uzak amaçlara dönüktürler.

3. Belli Bir Okulun Amaçları. İlk okul, orta okul v.s. gibi. Bunlar, adı geçen okulun işlevini yansıtır. Daha özeldirler. Genel amaçlar çerçevesi içerisinde kalınarak, o okulun yetiştireceği insangücünün niteliği gözönüne alınarak saptanır. Kuşkusuz okulun amaçları da bir önceki eğitimin genel amaçları ile tutarlılık arzedecektir. Bu amaçlar belli bir okuldaki yetiştirici eylem alanlarının neler olacağını tayin etmekte işimize yarar.

4. Bir Bilim Dalının Amaçları: Konu alanını gösterir. Tarihin, coğrafyanın, biyolojinin amaçları gibi. Bu son iki amaç «Özel Amaçlar» olarak adlandırılmakta olup, öğrenciye kazandırılması uygun görülen özelliklerdir.

5. Bir Konunun (Çalışma Alanının) Amaçları: Dersin ayrı ayrı konularının amaçları. Belli bir konudaki eylemleri kapsar. Bunları öğretmen, kendi kavrayabildiği oranda saptar. Üniteler halinde her konunun ayrı ayrı amaçlarının saptanmasıdır. Bunlar davranışa çevrilir.

Kuşkusuz bu amaçların birbirleriyle bağıntılı olarak geliştirilmesi, saptanması gerekir. Bu ilişki kurulamadığı ölçüde eğitim yoluyla istenen davranışların gelişmesinin gerçekleşemeyeceği doğaldır.

Burada, kursun amaçları saptandıktan sonra öğrenim ilkelerine göre, öğrencinin uygun konu ile ilgilenmesini sağlamak üzere amaçlarla ilgili sistem, kapsam ve yöntemler seçilip önceden seçilen amaçlara göre, öğrencinin başarısı ölçülür ve değerlendirilir.[10]

Şunu da belirtmeliyiz ki, her toplumun değer ve ideallerinin farklılığına rağmen her toplum için geçerli olan eğitimin ortak amaçlarından söz edilebilir. Bunları yukarda açıklamıştık. Bu ortak amaçlarla aşağıdaki hususların gerçekleştirilmesine çalışılır.

1. Çocuğun ve gencin içinde yaşadığı topluma uyarlanmasında eğitimin yardımcı olması,

2. Bireyde var olan istidat ve yeteneklerin en son aşamasına kadar geliştirilmesi.

3. Bireylerde eğitim yoluyla istenen yönde davranış değişikliği yaratmak.[11]

B. AMAÇLARIN SAPTANMASINDA ÖLÇÜLER

Bilimsel olarak eğitimin amaçları saptanırken, yâni yetiştirilecek kimselerde bulunması gerekli görülen özellikler saptanırken belirli esaslardan hareket edilir. Bu esaslar eğitsel amaçların geçerliğini gösterir. Eğitimciler, bunları altı grupta toplamaktadırlar :[12]

1. Toplumsal Yeterlik Ölçüsü

Amaçlar, toplum koşullarına ve ihtiyaçlarına yanıt vermelidir. Özellikle geçiş halindeki hızla gelişen ülkelerde bu ölçü önem kazanır. Bunun için, zamana göre uyarlanabilecek değerlere yer verilerek eğitimin toplumsal gelişmeye yardımcı olması sağlanabilir.

2. Temel Beşerî İhtiyaçlar Ölçüsü

Amaçlar, bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılayacak yönde olmalıdır. Çeşitli kültürlere mensup üyelerin ortak ihtiyaçlarını ifade eden temel ihtiyaçların karşılanma biçimlerinde eğitim amaçlarının rolü yadsınamaz.

3. Dmokratik Düşünceler, İdealler Ölçüsü

Amaçlar, demokratik ideallere, düşüncelere uymalıdır. Toplumumuz bu rejimi benimsediğine göre, eğitim amaçları, demokratik ideoloji ile tutarlılık gösterdiği sürece geçerli sayılacaktır.

4. Amaçların Kendi İçinde Tutarlığı «Uygunluk ve Karşıt Olmama» Ölçüsü

Amaçların kendi içinde çelişki durumunda bulunmamaları, mantıksal bir sıra içinde olmaları gerektir. Aksi durumda, tutarsız davra-

nışlı insanlar yetişecek, uyumsuzluk ve toplumsal gerginlikler çözülmeler başgösterecektir.

5. Davranışsal Yorum Ölçüsü: Amaçların Davranış Yönünden Formüle Edilişi

Amaçlar, istenen davranış değişikliğini açıklayan, dile getiren bir yönden formüle edilmelidir. Bunlar işlevsel değeri olan davranış ölçüleri olduklarına göre, değişecek davranışın ne olduğu amaçlar içinde belirlenmelidir.

6. Gerçekleşebilecek Nitelik Taşıma

Amaçların bireyin öğrenme kapasitesi, toplumsal ve ekonomik koşullar göz önünde bulundurularak onlarla uygunluk göstermesi, gerçekleşebilecek nitelikte olması gerekir.

Amaçlar saptanırken esas itibariyle yukarda belirttiğimiz ölçülerden yararlanılmalıdır. Fakat bundan önce, amaçların neler olması gerektiği saptanırken sadece bir iki kaynaktan değil, pek çok esaslardan yararlanmanın isabetliliği ortadadır. İşte, eğitimin gerek uzak amaçları gerekse genel ve özel amaçları saptanırken çeşitli ülkeler, çeşitli esaslardan herhangibirine ya da bunlardan birkaçına ağırlık vermişlerdir. Bir eğitimci, (Brubacher), çeşitli ülkelerin bu konudaki girişimlerinin dayandıkları temeller arasında şunları sayıyor :[13]

Toplumsal kurumların tarihsel çözümlenmesi, çağdaş yaşamın bilimsel çözümlenişi; çocukların eylemleri ile yetişkinlerinkinin karşılaştırılması; belirli okullardan mezun olanların girecekleri alanlarda iş çözümlenmesi; insanın niteliğinin psikolojik incelenmesi; uzmanlar oyu, önderlik edici bir otoritenin tavsiyeleri; eğitim felsefesinin temelleri.

C. AMAÇLARI SAPTAYAN KİMSELER

Amaçların neler olacağına karar verme bakımından yetki, esas olarak plânlamada ve okul sisteminde resmen görevli, sorumluluk sahibi kimselerdedir.[14] Düzenin temel siyasal felsefesi, eğitimin sonul amacının ne olacağını belli eder. Eğitimin genel amaçları ise, sonul amacın ışığı altında, siyasal çevrelerden kimseler ve eğitimcilerin katıldığı kurullarca saptanır.

D. AMAÇLARIN GRUPLANDIRILMASI

a. Bloom'un taksonomisine göre eğitim amaçları üç kategoride düzenlenir[15] :

1. Bilginin edinilmesi, tanınması, entellektüel yetenekler ve uygulanmasına ilişkin amaçlar (Cognitive Domain).

2. Duygusal yaşama ilişkin amaçlar (İlgilerde, tutumlarda, değerlerde) (Affective Domain).

3. Motor becerilere ilişkin amaçlar (Psychomotor domain).

Bütün ülkelerin amaçlarını gözden geçirdiğimizde genellikle böyle bir kategorileşmeyi görmek mümkündür.

b. *L. Smith, İngiliz eğitim sisteminde genel amaçların neler olduğunun kolayca söylenemeyeceğine rağmen onları başlıca şu gruplarda topluyor*[16] :

1. Karakter biçimlendirilmesi,
2. Zekânın geliştirilmesi,
3. Kültürün yayılması ve geliştirilmesi,
4. Geçim sağlamak.

İngiltere'deki bütün okulların genellikle bu dört amacı gerçekleştirmeye çalıştıklarını belirtiyor.

c. *Amerika'da 1938 yılında Millî Eğitim Örgütünün Eğitim Siyaseti Komisyonu tarafından eğitimin amaçları şöyle gruplandırılmıştır*[17] :

1. Bireyin bir birey olarak,
2. Bir aile üyesi ve diğer insanlarla beşerî ilişkileri olan toplumsal bir varlık olarak,
3. Bir ekonomik varlık olarak,
4. İyi bir vatandaş olarak gelişmesi.

Bu amaçlar, bizde de hemen hemen aynı biçimde gruplandırılmıştır.

d. *Bir eğitimci de, (O'Connor) uygar bir ülkenin eğitim sisteminin amaçlarının şunlar olması gerektiğini belirtiyor*[18] :

1. Asgarî beceriler (okuma, yazma, hesap gibi) vermek,
2. Mesleksel eğitim,
3. Bilgi için arzu uyandırma,
4. Eleştirici bir görüşün geliştirilmesi,
5. Beşerî başarıların değerlendirilmesi (Edebiyatta, sanatta, bilimde iyiyi seçebilmek).

Türk millî eğitiminin amaçlarına baktığımız zaman bu esasların gözönünde bulundurulmuş olduğunu görürüz.

e. B. Russell, haklı olarak, bütün çağlarda eğitimin «öğretim» ve «iyi davranışlar» gibi iki amacı olduğunu belirtiyor.[19]

Filozof, öğretimin hemen her yerde belirli bir şeyin öğretilmesi bakımından genel olmasına karşılık, iyi davranış anlayışının toplumun siyasal kurumlarına ve geleneklerine göre değiştiğini de kaydediyor.

f. Batı eğitim sistemindeki başlıca amaçların şunlar olması hususunda yerleşmiş bir gelenek vardır[20] :

1. Bilgi edinilmesi,
2. Bazı karakter özelliklerinin geliştirilmesi,
3. Bütün bireylerin tam olarak gelişimini sağlamak,
4. Eğitim, bireyi, yetişkin yaşamına hazırlamalıdır.

Örnekleri çoğaltmak mümkündür. Bunların hepsinde dikkati çeken ortak özellik, amaçların, bireysel, toplumsal, ekonomik ve vatandaşlık gibi yönlerden gruplandırılmış olmasıdır.

III. TÜRK MİLLÎ EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Aşağı yukarı birçok ülkelerin benimsediği yukarda belirtilen genel amaçlar bakımından ülkemizin durumu nasıldır?

1. Türk Millî Eğitiminin amaçları

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasasında Türk Millî Eğitiminin amaçları, genel amaçlar olarak şöyle belirtilmiştir :

«Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün bireylerini,

1. Atatürk inkılâplarına ve Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin millî ahlâkî, insânî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan millî, demokratik, lâik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle yaşama hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.»

Yukarda belirttiğimiz amaçlar, eğitim sürecinin bulunduğu her yerde ve her zaman dikkate alınması ve tam anlamıyla gerçekleştirilmesi gereken genel amaçlardır. Bu amaçlar tüm eğitim sistemimiz için söz konusudur. Her eğitim kademesi bu genel amaçların kendi düzeyinde payına düşen yönünü gerçekleştirmeye, özel amaçlarını genel amaçlara uydurmaya çalışır.

Bu genel amaçların dışında çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının (Okul öncesi eğitimi, temel eğitim, orta öğretim, yüksek öğretim gibi) ayrı ayrı özel amaçları da vardır.

Genel amaçları gözden geçirdiğimiz zaman daha önce belirttiğimiz amaçlarla genellikle bir tutarlılık ve benzerliği kolayca görebiliriz. Fakat asıl önemli olan, bu amaçların gerçekleşmesidir. Ülkemizde bu amaçların tam anlamıyla gerçekleştiğinden sözedilemez. Bunun nedenlerini ilerki açıklamalarımızda belirteceğiz.

Ülkemizde şimdiye dek genel ve özel amaçlar daha çok bireysel yönden ele alınmıştır. Uygulama ise sadece bireyin genel kültürünün arttırılması, bilgi aktarılması biçiminde olmuştur. Aslında eğitimin temel amaçlarından birisi, bireyin yetişmesidir. Fakat bizdeki uygulamada, bu amaçla, toplumun genel amaçlarının gerçekleştirilmesi arasında bir boşluk doğmuştur. Artık zamanımızda eğitim, sadece bir toplumun kültürel değerlerini gelecek kuşaklara aktarmaktan çok, gençleri, gelecekteki yaşamlarına hazırlama görevini üzerine almıştır. Bugün, şimdiki durumdan farklı olarak, değişmiş bir topluma göre eleman yetiştirilmeye çalışılmakta ve genellikle şu amaçların benimsenmiş olduğu görülmektedir.[21]

a. Ekonominin insangücü ihtiyaçları,

b. Eğitimde fırsat eşitliği amacı,

c. Bireyin tüketici toplum ile teknolojik toplum hakkındaki görüşünü yansıtan emel ve arzuları,

d. Bireyin, hızlı bir toplumsal, ekonomik ve teknolojik evrime ayak uydurmasını sağlama zorunluğu.

Son on yıllık deneyimler, eğitim sisteminin bu dört toplumsal ve ekonomik konuya yanıt vermeye çalıştığını göstermektedir. Önemli olan, eğitim amaçlarının toplumun genel amaçlarını dikkate almasıdır.

2. Genel Amaçların Değerlendirilmesi

Burada, bizde şimdiye dek amaçların nasıl saptandığı sorununu ele alacağız.

A. GELİŞMİŞ ÜLKELERİN AMAÇLARINI ALMAK

Bizde şimdiye değinki anlayış, ileri sayılan ülkelerin eğitim programlarındaki amaçları derleyip, Türkçeye çevirip, belli bazı komisyonlarda inceleterek onları aynen kabul etmek olmuştur. Bu komisyonlarda «kendi gereksinimlerimize uydurma» işinin hangi ölçütlere göre yapıldığı da belli değildir.[22]

Böylece, gelişmekte olan ülkeler için gelişmiş ülkelerin amaçlarının alınmasının uygun olacağı ve gelişmiş ülkelerdeki amaçların gereğine uygun bir yolla saptandığı varsayımından hareket edilmektedir. Ohalde bizdeki bu uygulamanın geçerli bir yol olmadığı ortadadır. Örneğin, dördüncü eğitim şûrasınca kabul edilen genel amaçların 1938 de Amerika'da kabul edilen orta öğretimin amaçlarından çevrilip adapte edildiğini Amerikan amaçlarına baktığımız zaman kolayca görebiliriz.[23] Özellikle, «İnsan ilişkileri» bölümünün bütün seçeneklerinin aynen çevrildiği dikkati çekmektedir.

B. İÇERİK - AMAÇ ÇELİŞKİSİ

Ülkemizde Millî Eğitimle ilgili sorumlular, programların amaçlardan çok, programlara alınacak içerik üzerinde durmuşlardır. Yetkililer şimdiye dek, amaca ulaşılacak bir araç olması gerekli içeriği bir amaç olarak benimsemiş ve içeriğin değişen koşullara göre gelişmesine engel olmuştur.[24] Dolayısıyle bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli

içerik getirilmemiştir ya da mevcut içerik, amaçların çok gerisinde kalmıştır. Örneğin insan ilişkileri ve ekonomik yaşamla ilgili amaçları gerçekleştirecek dersler ya yok ya da çok azdır. Örneğin Amerikan orta öğretiminde ayrı bir ders olarak mevcut olan ev ekonomisi, hijyen ve sağlık, demokrasi gibi dersler bizde yoktur. Hele ekonomi dersi hiç yoktur. Ekonomik konular, orta öğretimin ikinci devresinde sosyolojinin içerisine bir - iki konu olarak sıkıştırılmıştır. Sosyoloji programı ise hâlâ Durkheim ekolünü sürmektedir.[25] Ekonomik amaçlarda, «yeteneklerine uygun işi seçebilir» deniyor. Şimdiye değin yeter sayıda ve etkin hiç bir rehberlik eyleminin yer almadığı bir eğitim sisteminde bu amacın ne dereceye kadar gerçekleşebileceği tartışılabilir. Bilindiği üzere bu işi şimdiye dek asıl mesleği rehberlik olmayan sınıf öğretmenleri yapmakta idi. Yine, «hesabını bilir bir yurttaş» ve «geçimini düzenleme gücünde bir kimse» yetiştirmek için, herşeyden önce ekonomik - ticarî bilgiler veren bir içerik getirmek gerekir. Aynı biçimde toplumsal gruptaki birçok amaçlar yukarda saydığımız içeriğin getirilmesini gerektirir. Böylece, eğitim sistemimizde amaçlarla içerik arasında bir bağ kurulamadığından, amaçlar, programlarda bir süs olmaktan öteye gidememiştir.

C. AMAÇ - UYGULAMA ÇELİŞKİSİ

Programlarda genel kültür ile ilgili içeriğe ağırlık verilmiştir. Oysa ki, amaçlar arasında yaşama ve uygulamaya dönük olanlar da vardır. Örneğin, «Ekonomik amaçlar» bölümündeki «Verimli çalışmaktan zevk duyar», «İşi üzerindeki yeterliliğini geliştirerek devam ettirir», «Yeteneklerine uygun işi seçebilir», «Geçimini düzenleme gücünde» gibi amaçlar bunlar arasındadır. Oysa ki bu amaçları gerçekleştirecek dersler getirilmemiştir. Sadece düşün, eylem ve genel kültür konularına ağırlık verilmiştir. Bu yüzden klâsik lise ve ortaokullar benimsenmiş, teknik eğitim ihmal edilmiştir. İşbilgisi, tarım, ticaret gibi dersler klâsik ortaokullarda hiç önem verilmeyen dersler olarak kalmıştır.

D. EĞİTİME OLAN TOPLUMSAL İSTEMİN VE NÜFUSUN ARTIŞI

Halkımızın eğitimin önemini anlaması, herkesin okumak istemesi, eğitime olan toplumsal istemi arttırmış ve aşırı nüfus artışı da bu talebi desteklemiştir. Dolayısiyle özellikle büyük kentlerdeki çift ve hattâ üçlü tedrisat sistemi ve aşırı kalabalık sınıflarla amaçların tam anlamıyla yerine getirilmesinden söz edilemez.

E. ÖĞRETMEN SORUNU

Ülkemizde yeter sayıda öğretmen olmayışı ve çeşitli meslekterden gelen kimselerin öğretmen olarak çalışması da amaçların gerçekleşememesinde rol oynamaktadır.

F. ARAÇ - GEREÇ YETERSİZLİĞİ

Araç - gereç, bina ve tesislerin yetersizliği de amaçların gerçekleşmesine engel olan ögelerdir. Özellikle öğretimde bu araçların yetersizliği (Laboratuvar, ders malzemeleri gibi) öğrenciyi ezberciliğe yöneltmektedir. «Pratik hayatın gerektirdiği bilgi ve becerikliliklere sahip» bir amacın gerçekleşmesi, bir yönden de, araç gereçlerin varlığına bağlıdır. Ayrıca «Boş zamanlarını temiz ve yararlı işlerle geçirme», «Güzel sanatları sevme» gibi amaçlar da yine bina - tesis - araç - gereç üçlüsüne dayanmaktadır. Bu yüzden adı geçen amaçların da tam anlamıyla gerçekleştiğinden sözedilemez. Kaldı ki okullarda bunlardan yoksun olan çocukların ailelerinin ekonomik olanaksızlıkları da buna eklenirse bu amaçların gerçekleştiğinden söz edilemez.

IV. AMAÇLAR BAKIMINDAN EĞİTİM SİSTEMİMİZDE REFORM İHTİYACI

Mevcut eğitim sistemimizin 19. yüzyıl anlayışını sürdürdüğü ve zamanımız ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu artık anlaşılmıştır.

A. REFORM GEREKTİREN HUSUSLAR

a. Sanayi ve iş yaşamı, okulların üretim ve hizmet alanlarına dönük elemanlar yetiştirmesini istemektedir. Artık mevcut ortaöğretim sistemi ile öğrencilere kazandırılan bilgi, beceri ve alışkanlıklar toplumun beklentilerine ters düşmektedir. Dolayısiyle iş yaşamına hazırlayan mesleksel ve teknik öğretime önem verilmesi gereği bir ihtiyaç durumuna gelmiştir.

b. Öğretimin içeriğinde ve yöntemlerinde bir çağdaşlaşmaya gidilmesi şarttır. Ders konularının ansiklopedizmden çok, değişen toplumumuzun ekonomik, toplumsal, bilim, sanat ve teknolojik yönlerden gelişmeye yardım edici konulara yönelmesi gerekmektedir. Yukarda mevcut amaçları değerlendirirken mevcut içeriğin yetersizliğinden söz etmiştik. Öğretim yöntemleri bakımından ise, öğrenciyi araştırarak, problem çözerek, yaparak, yaşayarak öğrenmeye yönelten bir değişiklik gerekmektedir.

c. Gereksinimi karşılayacak derecede öğretmen ve yöneticileri yetiştirme ve mesleği cazip kılmaya çalışmak da amaçlar bakımından bir zaruret halini almıştır.

d. Öğrenci sayısının hızla artışı ve toplumsal talep, eğitim sisteminin alt elemanlarının sayısına ayak uyduramamıştır. Örneğin modern ders araçlarının yetersizliğinin eğitimi destekleyememesi.

B. III. BEŞ YILLIK PLAN

Eğitim ile ilgili sorunlar başlığı altında konumuzu ilgilendiren şu hususa değinilmektedir :[26]

«Plânlı dönemde eğitim sistemi, (i) ekonomik ve sosyal kalkınmanın gerektirdiği nitelik ve nicelikteki insangücünü yetiştirme, (ii) fertlerin bilgi ve maharetlerini artırarak ve değer yargılarını etkileyerek kalkınmadan doğan değişikliklere uyumlarını ve kalkınmaya olumlu katkılarını sağlama ve (iii) sosyal adalet ve fırsat eşitliğini gerçekleştirme fonksiyonlarını tam olarak yerine getirememiştir. Eğitimde bu fonksiyonları etken bir biçimde gerçekleştirecek köklü bir sistem ve muhteva değişikliği sağlanamamıştır.»

Yukarıdaki ifadeden D.P.T. nın eğitimden beklediğinin bireyin hem kendisini geliştirmesini sağlamak, hem de çalışma yaşamında rol alacak insangücü gereksinimini karşılamak olduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber bu konu ile ilgili amaçların gerçekleşmediği belirtiliyor. Ayrıca dördüncü beş yıllık planda da «... Eğitim sistemi, gerek sosyal adaletin sağlanmasında, gerek kalkınmanın gerektirdiği nitelikte ve nicelikte insangücü yetiştirmede bir araç olarak yetersiz kalmıştır» denmektedir.[27]

C. 8. MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRASI

8. Millî Eğitim Şûrasında ayrıca amaçlar tekrar ele alınmamıştır.

Kararlar, 7. Millî Eğitim Şûrasında saptanan amaçların ışığı altında alınmıştır. Bu amaçların ve ilkelerin ışığı altında Türk eğitim sistemi, kuruluş olarak, bireylerin eğitim isteklerine ve toplumun ihtiyaçlarına, malî kaynakların yeterliği ölçüsünde, dengeli olarak yanıtlayacak biçimde düzenlenmeye çalışılmıştır. Esasen alınan kararların baş tarafında şu ibarelere rastlıyoruz :[28] Türk çocuklarının, Millî Eğitimimizin amaçlarına uygun olarak, ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre yaşama, iş alanlarına ya da daha üst öğrenime hazırlanabilmeleri ve

toplumsal gelişmemiz ve ekonomik kalkınmamız için yeterli sayıda ve nitelikte insangücünün yetiştirilmesi için, ORTA ÖĞRETİM SİSTEMİMİZİN KURULUŞU İLE YÜKSEK ÖĞRETİME GEÇİŞİN YENİDEN DÜZENLENMESİ. Bu ibareden de anlaşılacağı üzere, orta öğretimin amaçlarına yeni bir boyut eklenmiştir. Bu da insangücü ögesidir. Bu amaçla eğitim sistemimizin şu iki görevi yerine getirmesi öngörülmektedir :

1. Zorunlu ilköğretimi bütün yurttaşlara sağlamak,

2. Orta ve yüksek öğretimi ise, ekonomik kalkınma ve toplumsal gelişme için gerekli sayı ve nitelikte insangücünü yetiştirmek üzere, istekli ve kabiliyetli yurttaşlardan fırsat eşitliği ilkesine göre yapılacak seçmelerden geçenlere, kabliyetleri oranında vermek.[29]

Yine Şûradaki yeniliklerden birisi de, herkese kabiliyet ve yeteneklerine göre eğitim verebilmek amacını gerçekleştirmek için bir Yönelt me sınıfının kabul edilmesidir. Bu sınıfta;

a. Birinci devreden gelen öğrenciler arasındaki seviye farkları giderilmeğe çalışılır,

b. Birinci devre sonunda öğrencilere yapılan yöneltme tavsiyelerindeki muhtemel yanılmaları düzeltme imkân ve fırsatı bulunur.

c. Öğrenciler, müteakip yıllarda yönelecekleri programlar için hazırlanır.[30]

Kararlarda, yukarıda belirtilen görevlerin yerine getirilmesi için hem yüksek öğrenime ve hem de mesleğe hazırlayan ayrı ayrı programlar öngörülmüştür. (Madde 15 - 38) Ayrıca ikinci devre orta öğretimde yatay ve dikey geçiş olanakları tanınmıştır.

D. ŞÛRA KARARLARININ GEÇERLİĞİ

Şûra, orta öğretimde toplumumuzun ihtiyacı olan gerekli insangücünün yetiştirilmesine ağırlık vermekle olumlu bir yaklaşım takip etmiştir. Fakat yeniliklerin uygulanmasında birçok güçlükler var. Örneğin:

a. Çeşitli programların saptanması ve derslerin içerik ve yöntemlerinin çağdaşlaştırılması çalışmaları uzun zaman ve araştırmaları gerektirir.

b. Rehberlik örgütünün kurulması, gerekli uzman personelin yetiştirilmesi de bugünkü mevcut öğretmen sayısı ile gerçekleşmesi zor görünüyor.

c. Ortaöğretimdeki öğrenci sayısı hem demografik ve hem de halkın okumaya olan toplumsal isteminin artması nedeniyle hızla artmaktadır. Bu sayısal baskı eğitimin nitelik bakımından gelişmesini güçleştirmektedir.[31]

ç. Araç - gereç, bina gibi alt sistem ögeleri öğrenci artışına paralel bir artış gösterememektedir.

d. Öğrencileri ilgi, istidat ve yeteneklerine göre eğitmek için yine alt sistem ögelerinden öğretmen sayısı yetersizdir. Seçmeli dersler artınca bunları okutacak öğretmen sayısı yetmeyecektir. Yine, meslek eğitimi verecek öğretmen sayısı da yetersizdir. Yâni mevcut öğretim kadrosu gerek sayı ve gerekse nitelik yönünden okullara verilecek yeni görevleri yapmaya hazır değildir.

e. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından bölgeler arasındaki mevcut sosyo-ekonomik farklılıkları, dengesizlikleri gözönünde bulundurmak gerekir.

Bütün bu noktalar, Şûra kararlarının başarı şansını azaltacak, uygulanmasını zorlaştıracak güçlüklerdir. Bunları gözönünde bulundurmadan hemen uygulamaya geçilmesi sakıncalı olabilir.

9. Eğitim Şûrasında da amaçlar yönünden toplumun gereksinim duyduğu insangücünü yetiştirmeye ağırlık verildiği dikkatimizi çekmektedir.

Aslında eğitimin, sanayileşme, tarımda çağdaşlaşma, düzenli ve dengeli kentleşme ve gelir dağılmasında denge sağlama[32] gibi kalkınma amaçlarımıza yardımcı olması gerekmektedir. Aksi durumda saptanan amaçlar, gerçekleşemeyen bir arzudan ibaret kalırlar. Kuşkusuz bunu önlemek için de müfredat programlarının yeniden ele alınması, araç gereçlerin ve öğretmen sayı, çeşit ve niteliğinin arttırılması üzerinde durulmalıdır. Böylece eğitim politikamızda sistem yaklaşımının benimsenmesi, parçacılıktan bütüncülüğe geçişi sağlayacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM NOTLARI

1. The Foundations of Education, s. 128.
2. The Foundations of Education, a.g.e., s. 131.
   Bu üç amaç bu yapıtta bireysel yönden ele alınmıştır.
3. Broudy, H. : Building a Philosophy of Education, s. 20 vd.
4. Ertürk, a.g.e., s. 35.
5. The Foundation of Education, a.g.e., s. 131.

6. Bruner, J. : On Knowing, s. 83 vd.
7. 14 Haziran 1973 tarihli 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasası.
8. Varış, F. : Eğitimde Program Geliştirme, s. 115.
9. Ertürk, a.g.e., s. 14 - 15.
10. Mager, F. R. : Öğretim Amaçlarının Hazırlanması, s. 1.
Bu kaynakta kurs amaçlarının saptanması, değerlendirilmesi, yöntem ve içerik seçimi gibi hususlarda öğretmene kılavuzluk edecek ayrıntılı bilgiler vardır.
11. Varış - Doğan : Eğitime Giriş, s. 5.
12. Smith, Stanley, Shores : Fundamentals of Curriculum Development, s. 108; Ayrıca bkn. Varış, Program Geliştirme, s. 120 - 121.
13. Ertürk, a.g.e., s. 26.
14. Ertürk, a.g.e., s. 29.
15. Bloom, S. B. : The Classification of Educational Goals. Handbook I : Cognitive Domain, s. 78.
16. Smith, W. O. Lester : Çağdaş Eğitim, s. 30 - 31.
17. Crow : Introduction to Education, s. 56.
18. O'Connor, D. J. : An Introduction to the Philosophy of Education, s. 9 - 10.
19. Russell, B. : Eğitim ve Toplum Düzeni, s. 43.
20. The Foundations of Education, s. 120 - 121.
21. Modern Toplum ve Eğitim, s. 32.
22. Ertürk, a.g.e., s. 27 - 28.
23. Smith, Krouse, Atkinson : The Educatior's Encyclopedia, s. 36 - 37.
24. Doğan, H. : Türk Ortaöğretim Sisteminin Değerlendirilmesi, s. 91.
25. Tezcan, M. : Memleketimizde Genel Sosyolojinin Kapsamı ve Öğretimi Üzerine. Eğitim Fak. Derg., Cilt I, No. 1 - 4.
26. 3. Beş Yıllık Kalkınma Planı, s. 109.
27. 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı, s. 147.
28. 8. Millî Eğitim Şûrası Kararları, s. 130.
29. 8. Millî Eğitim Şûrası, s. 5.
30. 8. Millî Eğitim Şûrası, s. 16.
31. Doğan, a.g.e., s. 18 vd.
32. Eğitim Reformunda Strateji ve Yöntem, İkinci Taslak, s. 23 - 29.

5. Bölüm

Eğitimin Toplumsal İşlevleri

Bu bölümde, esas itibariyle eğitimin toplumsal işlevlerine genel olarak değinmek istiyoruz. Aslında eğitimin işlevleri, bir toplumda eğitimin amaçları ile bağıntılı olup onun tarafından biçimlenir. Yâni amaçlara göre işlevler de değişir. Çeşitli toplumların farklı amaçlarına göre işlevler de bu amaçlara göre biçimlenir. Bununla beraber her toplumda eğitimin değişmeyen genel işlevleri vardır. İşte biz bunları gözden geçirmek istiyoruz. İşlev, amaca dönük eylemdir. Buna göre bir eğitim sistemi organize ya da reorganize edilirken başlangıç noktası, önce amaç, sonra işlev olmaktadır.[1] Aksi durumda örgütün ya da sistemin amaçlarına dönük bir işlem yapılmamış sayılır.

Eğitimden, birey üzerine yapılan ve onun fiziksel, zihinsel ve ahlâksal varlığında bir değişikliği ve gelişmeyi gerektiren her türlü eylem anlaşılmaktadır. Yani bireyin hem kişisel ve hem de toplumsal gelişimi söz konusudur. Bu anlayışla birey, bir bütün olarak ele alınmakta, kendisi ve toplum için en uygun biçimde tüm gelişmesi gözönünde bulundurulmaktadır.

Eğitim, bilimsel bir inceleme alanı olarak uzun yıllar sadece dar anlamda· yani pedagojik anlamda kullanılmıştır (Klâsik eğitim). Bilindiği gibi pedagoji, psikolojiden geniş ölçüde yararlanan, çocuk yetiştirme bilim ve san'atıdır. Klâsik eğitim, mikro eğitim konularını yani, birey ve okul düzeyindeki eğitim olaylarını ruhsal açıdan ele almış, sadece çocukluk aşamasına önem vermiştir. Oysaki makro açıdan ele aldığımız modern eğitim, bu sınırları aşmış, insanın sadece okulda değil, onun yaşantısı boyunca sürekli olarak eğitimi anlayışını benimsemiştir. Makro eğitim, eğitim olayını birey ve okul düzeyinin üstünde inceleyerek eğitim konularının ekonomik, toplumsal ve siyasal yönleriyle devlet düzeyinde ya da daha üst düzeyde ya da eğitimin belli bir kesimi açısından incelenmesini gerektirir.[2]

Eğitimin makro açıdan, yâni toplumsal, siyasal, ekonomik yönlerden ele alışını, (Eğitime çeşitli alanlardan gitme yolu - multi disciplinary approach) son zamanlarda ortaya çıkmış, çağımızda görülen bir gelişmedir. Bizim burada ele aldığımız işlevlerden bir kısmı (ekonomik, siyasal) böyle bir eğitim anlayışının gerektirdiği işlevlerdir.

Eğitimin toplumsal işlevleri «Açık» ve «Gizli» olarak ikiye ayrılmaktadır.

I. EĞİTİMİN AÇIK İŞLEVLERİ

Eğitimin açık işlevleri, toplumun kültür mirasının birikimi ve aktarılması, yenilikçi ve değişmeyi sağlayıcı elemanlar yetiştirmek, siyasal, toplumsal seçme ve ekonomik gibi noktalarda toplanmaktadır.

A. TOPLUMUN KÜLTÜR MİRASININ BİRİKİMİ VE AKTARILMASI

Her topluda eğitimin temel işlevlerinden birisi, toplumun kültürel mirasının birikimi ve sürekliliğini sağlamaktır.[3] Bu miras yoluyla, her kuşak, kültür birikimi sürecini önceki kuşağın bıraktığı yerden devralarak sürdürebilmektedir.

Bu devralma, o toplumun değerlerinin ve toplumsal normlarının (yapılması istenen ve istenmeyen) öğretilmesi yoluyla gerçekleşir. Bu görev, bir yandan doğru alışkanlık ve tutumların geliştirilmesini, diğer yandan zararlı olabilecek antisosyal etkenlere karşı koymayı içine almaktadır.

Bir önceki kuşaktan bir sonrakine devretme araçları ise dil, deneyim ve bilgidir. Bu araçlarla birikimden daha kısa bir zamanda aktarma yapılır. Birey, örgün ya da örgün olmayan eğitimle bilgi alım işini dil yoluyla öğrenir.

İşte, eğitimin diğer bir görevi de, biriken bu kültür mirasını yeni kuşaklara aktarmaktır. Burada, kültürün ögeleri olan tekniklerin ve değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması söz konusudur. Kültürel miras da, genellikle ilk aşama olarak çeşitli yollarla (örgün ve yaygın biçimde) çocuğa aktarılır. İlkel topluluklarda kültürdeki değişmeler çok azdır.[4] Aktarma olayı bu topluluklarda deneyim yoluyla sağlanır. Bu da geniş aile içersinde gerçekleşir. Oysaki bugün gelişen toplumlarda değişme, hızlı bir biçimde cereyan etmekte ve bu yüzden değişme ile istikrar arasında bir denge kurmak söz konusu olmaktadır.

B. ÇOCUĞUN TOPLUMSALLAŞTIRILMASI

Eğitimin ikinci görevi ise, toplumun değerlerini ve toplumsal kurallarını, normlarını (yapılması istenen ve istenmeyen) çocuğa çeşitli yollarla öğretmektir. Bu sürece, «toplumsallaşma» diyoruz. Bu süreçle kültür çocuğa aşılanır.

C. YENİLİKÇİ VE DEĞİŞMEYİ SAĞLAYICI ELEMANLAR YETİŞTİRMEK

Yenileşme, hem yeni usuller, hem de yeni düşünceler ortaya çıkarır. Bu yüzden eskiye karşı bir meydan okuma söz konusu olur. Burada eğitim sistemi iki çeşit rol oynar. Bunlardan birincisi, yenilikçi elemanları sağlamak, diğeri ise asgari uyuşmazlıklarla gerekli değişmelerin cereyanını gerçekleştirmek biçimindedir.[5] Uzun zaman geleneksel kuralların egemen olduğu toplumlarda değişmeye karşı gelme, genel bir durumdur. Bu olay, özellikle henüz sanayileşmekte olan toplumlarda daha açık bir durum alır. Yenilikçi elemanlar kuşkusuz okullar yoluyla sağlanacaktır. Bunun için eğitim sisteminin kendisini yeniliğe uydurması gerekir. Örneğin sanayileşmekte olan bir ülkede eğitim sisteminin sürekli teknik yenileşmeye müfredat programlarıyla, bu alanda uzman sağlayan okullarla, öğretim elemanlarını yetiştirmekle ayak uydurması gibi. Okul ve bireylerce geliştirilen araştırma ve buluşlar teknolojinin yardımıyla hem yeni, hem de çözümlenememiş eski sorunlara yeni ve yeterli çözüm yolları bularak kültürel mirasa katkıda bulunur.[6]

D. SİYASAL İŞLEV

Burada, siyaset kavramını, «İnsan toplumlarını yönetmek sanatı ve işi» olarak ele alıyoruz.

Eğitimin siyasal niteliği, onun devletin bir işlevi oluşundan ileri gelmektedir. Siyasal bakımdan eğitimin başlıca iki görevi vardır. Birincisi, mevcut siyasal sisteme (devlet düzenine) sadakati sağlamaktır.[7] Bütün siyasal sistemler çocuklara ve yurttaşlara bir «siyasal eğitim» vermek isterler. Böylece topluma bir birlik ve dayanışma ruhu kazandırırlar. Marksist siyasal sistemde okullar, çocuklara Marksizmin ilkelerine sadakati öğretirler; demokratik rejimlerde ise demokratik ilkelere sadakat öğretilir. Ancak, eğitim demokrasinin yeterli bir koşulu olmayıp, onun yaşaması için gerekli bir koşuldur.[8]

Mevcut düzene sadakatin sağlanması, gerek örgün eğitimde çeşitli derslerde, gerekse yaygın eğitimle ya da örgün eğitimde ayrı bir siya-

sal eğitim ile, yani, yurttaşların kamu işlerinin yürütülmesine etkin bir biçimde katılmasını sağlayacak hünerler, tutumlar ve yeteneklerle donatılması[9] suretiyle gerçekleştirilir. Bu gerçekleştirme çabasında öğretmenler geniş rol oynarlar.

Eğitimin ikinci siyasal işlevi, önderlerin seçimi ve eğitilmesi ile ilgilidir. Önderlerin seçim ve eğitilmesinde de yine okullar, birinci derecede rol oynarlar. Bir demokraside «önderler» deyince iki aşamadaki önderleri kastetmekteyiz. Bunlar.

1. Ulusal Önderler: (Parlâmento üyeleri, hükümet üyeleri ve yüksek derecedeki devlet memurları),

2. Yersel Önderler: (Parti örgütlerinin yersel önderleri ve önemli görevlerdeki yersel devlet mmurları) dır.

Eski siyasal rjimlerde, mutlak krallıklarda, devleti yönetecek kimselerin özel olarak eğitimine büyük bir önem verilmekteydi.[10] Prensler, ilerde kral olacak biçimde yetiştirilmekte idiler. Mutlakiyetçi rejimlerde, krala verilecek eğitimin niteliği konusunda Machiavelli'nin «Hükümdar» isimli yapıtı bu konuya verilen önemi gösteren bir örnektir.

Oysa demokratik rejimlerde siyasal önder yetiştirilmesi genellikle ihmal edilmiştir. Bununla beraber çeşitli eğitim kurumlarının önder yetiştirmede geniş rolleri vardır. Ayrıca bu ülkelerde *siyasal partilerin, gönüllü kuruluşların* ve çeşitli *mesleksel örgütlerin* de siyasal önder yetiştirmedeki rolleri küçümsenemez.

İngiltere'de genellikle «Public Schools - Özel okullar» önder yetiştirme görevini yerine getirmektedirler.[11] Hattâ bu ülkede siyasal önderlerin çoğunun özel okullarda eğitim görmeleri, aşağıdaki biçimde ifade edilerek gülmece konusu olmuştur: «Özel hazırlık okulu, arkasından özel okul ve sonra da Oxford ve Cambridge». Bu özel okullara, sadakat, itaat ve önderlik alanında yeter derecede dersler verdikleri gözüyle bakılmaktadır. İngiltere'de 1951 de kabine üyelerinin «% 82 si özel okullardan gelmiştir. On yıl sonra bu rakkam % 76 dır.[12] 1955 yılında bütün partilerin parlâmento üyelerinin % 50 si özel okul mezunu idi.[13] Yine yüksek dereceli devlet memurlarının yarısı da özel okullardan gelmektedir.[14] Halâ bu okullardan gelenlerin, ulusal politikada başarı şanslarının çok büyük olduğu görülmektedir.[15]

Ülkemizde de Cumhuriyetten sonra siyasal önder yetiştirmek amacıyla bir önderlik eğitimi görülmemiştir. Bizde eğitimin siyasal işlevi,

ancak birinci anlamda, yâni rejime sadakati sağlamak biçiminde anlaşılmış, siyasal önderlerin seçilip yetiştirilmesi ihmal edilmiştir.[16] Siyasal önderlerimiz çoğu zaman rastlantılar yoluyla ortaya çıkmaktadırlar. Bununla beraber, ülkemizde bazı üniversitelerin çeşitli mesleksel ve teknik eğitim dallarında gerek parlâmento üyeliği ve gerekse yüksek devlet memurluğu için önderler yetişmektedir. Örneğin: Siyasal Bilgiler Fakültesi, Hukuk Fakülteleri, İktisat Fakültelerinin, Tıp Fakültelerinin, Harp Okulu ve Akademisinin siyasal yaşantımıza önder yetiştirmede geniş rolleri olmuştur.[17] Yine, sınırlı da olsa siyasal partilerin gençlik kollarının, işçi örgütlerinin, halkevlerinin önder yetiştirmedeki rollerini de gözden uzak tutmamak gerekir.

Yandaki iki çizelge bize bu konuda bir fikir vermektedir.

Çizelgelerden görüldüğü gibi hükümet üyeliği ve milletvekilliğinin çoğu başta Hukuk Fakülteleri olmak üzere, Siyasal Bilgiler, Tıp ve Harb Okulu mezunları arasında yer almaktadır.

E. EĞİTİMİN SEÇME İŞLEVİ

Birçok ülkelerde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması siyasal bir amaçtır. Bu amaç, eğitim yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılır. Çeşitli siyasal partiler eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirmek için çaba gösterirler. Bununla birlikte, bir ülkenin nüfusu, farklı yetenekteki kişilerden oluşur. İşte her toplumda çeşitli yetenekteki kimseleri kapsayan bir «Yetenek Havuzu» (The pool of talent) vardır.[18] Eğitimin seçme işlevi, bu havuzdaki en yetenekli harika çocukların seçilmesi, onlara tam bir eğitim olanağı verilerek kendilerinden ilerde geniş ölçüde yararlanılmasını sağlamaktır. Kuşkusuz bu çocuklar, çeşitli toplumsal sınıflara dağılmışlardır. Hangi toplumsal sınıfta olursa olsunlar bu en yetenekli çocukların seçilip eğitilmesi ve kendilerinden yararlanılması hem birey ve hem de toplumun yararınadır. Bu, aynı zamanda fırsat eşitliğinin de gerektirdiği bir husustur. Çocuğa tam olarak gelişme şansı verilmesi aynı zamanda ahlâken de üzerinde durulması gereken bir husustur. Diğer yandan, konunun psikolojik yönü de vardır. O da, çocuğun ruhsal bakımdan sağlıklı bir yetişkin olabilmesi için yeteneğini tam olarak kullanması gerektiğidir. Oysaki, yüksek yeteneğinin gerektirdiği bir görevde bulunamayan birey, ruhsal bunalımlar ve rahatsızlıklara uğrayacaktır. Toplumdaki yeteneklerin hemen hemen hepsinden yararlanılabilmesi, iyi bir seçim mekanizmasını gerektirir.

ÇİZELGE I

Hükümet Üyelerinin Bazı Yüksek Eğitim Dallarına Dağılış, I - X. Meclis

Fakülte	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Hukuk Fak.	% 26	% 31	% 33	% 20	% 19	% 28	% 43	% 35	% 51	% 53
Tıp Fak.	15	14	14	15	14	14	13	13	6	13
Siy. B. Fak.	30	24	24	30	38	24	26	38	23	22
Harb. Ok. ve Ak.	37	34	29	20	29	34	17	15	9	—

Kaynak : F. Frey'in araştırmasından Mine Tan zikrediyor. s. 95.

ÇİZELGE II

T.B.M.M. Üyelerinin Bazı Öğrenim Dallarına Dağılımı, 1962 - 1970

Bitirilen Öğrenim Kurumu	1962		1964		1965		1966	1970
	M.M.	Senato	M.M.	Senato	M.M.	Senato	M.M.	Senato
Hukuk Fak.	%36.6	%39.7	%36.0	%42.1	%37.1	%42.3	%33.1	%38.8
Tıp Fak.	9.5	11.8	8.8	10.8	7.1	11.4	6.2	12.0
Harp Ok. ve Ak.	7.1	22.0	6.6	22.7	7.3	25.0	5.3	19.1
Siy. Bil. Fak.	4.4	4.8	4.8	4.9	7.1	4.8	4.4	6.0

Kaynak : Mine Tan, a.g.e., s. 96

Ülkemiz bakımından bu işlevin de yerine getirilemediği bir gerçektir. Fırsat eşitliği sağlanamamakta ve harika çocuklarla ilgili yasa da sınırlı kalmakta, gereği gibi uygulanamamaktadır. 1948 yılından itibaren müzik ve plâstik sanatlarda olağanüstü yetenekli çocuklara yasal olanaklar sağlanmış olmakla birlikte, 1972 ye dek ancak yedi kişi bu yasalardan yararlanmıştır.[19] Bu yasalar yeterince kamu oyuna tanıtılamamış, büyük kentler çocuklarının tekelinde kalmış, kapsam dar tutulmuştur.

Eğitimin seçme ve sınıflama işlevini daha çok okul yerine getirir. En yetenekli kişilerin seçilmesi ve yeteneğine uygun öğretim görmesini okul sağlar. Zekâ bölümü aynı olan çocuklar aynı eğitim koşullarına sahip değillerse o zaman okul bu işlevini yerine getiremiyor denir. Ülkemizde, eğitimin bu yönü bakımından, bir işlev bozukluğu vardır. Aynı zekâ bölümüne sahip çocuklara yurdun her yanında aynı nitelikte eğitim verilememektedir. Bunun belirtisi, okullararası geçiş güçlükleridir. Bu işlevin yerine getirilememesinde eğitim sistemindeki katılığı da belirtebiliriz.

Yine, bu konuda ailenin etkisini de belirtmek gerekir. Örneğin çocuğun babası, kendi istediği mesleğin sahibi olamamışsa çocuğunu o mesleğe yöneltmektedir.

Ayrıca çocuğun toplumsal sınıfı, zekâsı, toplumsal statüsü de okulun seçme işlevini etkileyen diğer etmenlerdir.

Zekâ ile toplumsal sınıf arasında olumlu bir ilişki yoktur. Örneğin, alt sınıftan gelen bir çocuk, geri zekâlı olmamaktadır. Fakat yetenek testleri, genellikle orta sınıfa hitap eder. Çünkü, öğretmenlerin, test yapımcıların çoğu orta sınıftan gelir.

Ülkemizde genellikle kitle eğitimi egemendir. Kitle olarak okula girilir ve mezun olunur. Zekâ derecelerine göre seçim yoktur. Kitle eğitiminin yanılgıları da kitle biçiminde olmakta ve sakıncalar ile olumlu yönler bütün kitleyi etkilemektedir. Aslında öğrencilerin yeteneklerine göre bir uygulama gerekir. Başka ülkelerde yeteneklere göre gruplandırmalar vardır. Fakat bu gruplandırmalar toplumsal sınıflara göre olduğu için sakıncalı olmaktadır. Böylece, bir toplumsal sınıf eğitimi yapılmakta ve kaynaşma gerçekleşememektedir. Kitle eğitiminde de belirli bir kitlenin düzeyi gözönüne alınarak diğerleri ihmal edilmekte, böylece alt sınıftan gelen çocuklar başarısız olmaktadır.

Müfredat tipi yoluyla da seçim etkilenmektedir. Lise müfredatı üniversiteye göre hazırlanmaktadır.

Okul tipi de seçimi sağlayan ögelerden birisidir. Örneğin din okulunun teknik okulun seçim ögeleri farklıdır.

Ülkemizde özel eğitime tabi kişilerin seçilerek ayrı bir eğitimden geçmeleri yeni bir olaydır. Fakat yine de sınırlı kalmaktadır.

Okulun başka bir özelliği, durgunluk ve toplumsal değişme arasında bir denge sağlamaktır. Toplum yapısındaki her değişiklik, bireylerdeki yeteneklerin de bu değişiklikleri karşılayacak biçimde yetiştirilmelerini gerekli kılar. Bunu da okul sağlayacaktır.

Öğrencilerin yeteneklerine göre seçimini etkileyen bir husus da okulun tek yönlü ya da çok yönlü çalışmasıdır. Ülkemizde ortaokul ve liseler tek yönlü, tek amaçlı okullardır. Üniversiteye eleman yetiştirirler. Amerika ve kısmen İngiltere'de okullar artık çok amaçlıdır. Çok amaçlıokulda çocuk, üniversiteye gidemeyecekse bir meslek öğrenmiş olup iş yaşamına atılmaktadır. Tek yönlü okul, alt sınıftan gelenleri engeller. Çok yönlü okulda yeteneğe göre meslek seçimi daha kolaydır. Çocuk eğer seçtiği meslekte başarılı değilse yeteneğine daha uygun başka bir meslek öğrenmek için dalını kolayca değiştirebilir. Tek yönlü okul tipinde değiştirme olanağı çok zor olmaktadır.

F. EĞİTİMİN EKONOMİK İŞLEVİ

Eğitim sisteminin ekonomik işlevi, kısaca, ekonominin gereksinmelerine uyan ve geleceğin tüketicilerine gerekli bilgiyi verecek insangücü ile birlikte beyin gücünü sağlamaktır.[20] Ekonomistler, kesin olarak ölçme güçlüklerine rağmen üretimin artış oranında eğitimin önemli bir rol oynadığını göstermişlerdir. Eğitimin ekonomik işlevi, hem gelişmiş ve hem de az gelişmiş ülkeler için söz konusudur. Özellikle az gelişmiş ülkelerde son zamanlarda üzerinde önemle durulan «Görevsel okuma yazma» kavramının amacı da daha çok ekonomiktir. Gelişmiş ülkelerde ise çeşitli orta öğretim kurumlarından sonra üniversiteler de ekonominin ihtiyacı olan elemanları yetiştirmeye yöneldiler. Üniversiteler sanayileşme ile birlikte özellikle 1930 yılından sonra kendilerini teknolojik topluma uydurmak zorunda kaldılar.[21] Ozamana dek seçkin grupları yetiştirme kurumları olarak işlevlerine ikinci bir işlev daha katıldı ki bu işlev, yeni doğmakta olan teknolojik toplumda kitlesel yüksek eğitim kurumu olma işlevidir. Hem araştırma örgütü olarak ve hem de

öğretim kuruluşları olarak yüksek eğitim kurumları, ekonomiye ya doğrudan ya da devlet yoluyla daha yakından katıldılar.

İnsangücü ihtiyaçları, hem nitelik ve hem de nicelik yönünden incelenebilir.[22]

1. Nitel Yön

Burada nitel yönden, bireye, genel eğitimle birlikte endüstriyel becerilerin esaslarının öğretilmesi, ona endüstriyel becerilerin verilebilmesi anlaşılmaktadır. Bu da teknik eğitim yoluyla gerçekleştirilir. Böyle bir eğitimle işgücünün sanayiye bağlılığı sağlanacak· kişide tekniğe karşı alışkanlıklar kazandırılmış olacaktır.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması da nitel yön ile ilgili başka bir noktadır. Kişilerin eğitimden yetenek ve ilgilerine göre yararlanması, fırsat eşitliğini ifade eder. Bu bakımdan onların kendi çabalarıyla ilerleyebilmelerinin sağlanması gerekir. Bu eşitliğin anahtarı ise, ekonomideki fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır.

Başka bir nitel yön, yeni sanayi toplumu yaratacak ve onu biçimlendirecek insangücü yetiştirmektir. Burada, değişmeyi kabul edecek insangücü söz konusudur. Bu konuda kuşkusuz üniversitede eğitilenler büyük önem taşımaktadır. Çağdaş sanayi toplumunun başlıca ihtiyacı, değişmeyi, yeniliği kolayca kabul eden işçi ve yöneticilere sahip olmaktır. Bunun için üniversitelerin yenilik ve değişme görüşüne dönük olmaları gerekir.

2. Nicel Yön

Nicel yön, gerekli sayıda işgücü sağlanmasıdır. Sanayide teknik yenileşme çok sık cereyan etmektedir. Böylece yenileşme iki yoldan gerçekleşir. Birincisi, gerekli yeteneklere sahip, yeni elemanların eğitim sisteminden doğrudan doğruya alınması, ikincisi mevcut işgücünün yeniden eğitilmesidir. Nicel yönle ilgili bir kaç noktaya değinebiliriz.

a. Denge

İnsangücü ihtiyacı ile okullardan mezun olanların sayısı arasında bir denge sağlanması gerekir. İşgücünde doğal emeklilik ve ölümden dolayı sürekli kayıplar meydana gelmektedir. Bunların hesabını yapıp kayıpları karşılamak, eğitim sisteminin sorumluluğuna girer. Ayrıca beklenmedik yeniliklerin yarattığı insangücü gereksinmesini karşılamak da yine eğitim sisteminin görevidir.[23]

Bu noktada «Eğitim Plânlaması» ile karşılaşıyoruz. Eğitim plâncıları, daha sonraki yıllarda ortaya çıkacak işgücünü plânlarlar. Bütün bunlar birçok istatistiksel hesapları gerektirir.

Ayrıca, gelecekteki insangücü için istemleri de hesaplamak gerekir. Bu suretle, özellikle yüksek düzeydeki eğitim kurumları, beklenen ihtiyaçları karşılamak için arz ve talep arasında bir denge kurmaya çalışacaktır.

b. Orta Öğretimin Yapısı

Ortaokullar, ekonomiye işgücü sağlamak bakımından başlangıç aşaması olarak düşünülebilir. Orta derecedeki teknik okullar, öğrencileri teknisyen ve nitelikli sanatkâr yetiştirmeye hazırlarlar. İşgücünün herhangi bir aşamasında eğitilmiş insangücü gereksinmesi varsa o eğitim aşamalarının insangücü kademelerine göre düzenlenmesi gerekir.[24] Bu nedenle, orta okullar, öğrenciyi meslek sahibi durumuna getiren kurumlar olmalıdır.

c. Mesleksel Rehberlik

Her eğitim düzeyinde bulunan çocuklara bir çok ülkelerde mesleksel rehberlik verilmektedir. Bireyin mesleklere ve meslek seçimine özgü sorunları ele alınır. Bu rehberlikte, bireyin bir meslek seçmesi, bu mesleğe hazırlanması ve bu mesleğe girerek orada ilerlemesi işinde bireye yardım söz konusudur.[25]

Ortaokullardaki mesleksel rehberliğin en önemli amaçları ise şunlardır: Bireyin kendi yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarını tanıması, işler hakkında ilkokulda verilen genel nitelikteki mesleksel bilgiden biraz daha geniş bilgi sahibi olması, meslek plânlamasının önemini idrak ve geçici meslek ve öğrenim planları yapması, bazı çalışmalar yoluyla iş yaşamının keşfi, mesleklerle okunan dersler arasındaki ilişkileri öğrencinin görebilmesi, meslekler hakkında nerelerden nasıl bilgi toplanabileceğini öğrenmesi hususlarıdır.[26]

Ülkemizde, son zamanlara dek eğitimin ekonomik işlevi kuramsal olarak bile kabul edilmemişti.[27] Ancak planlı dönemde kalkınma planlarında ve reform çabalarında bu hususa gereken önemin verildiğini görmekteyiz. Fakat yine de eğitimimizi bugüne dek içinde bulunduğu tüketici durumdan kurtarmak mümkün olamamıştır.

II. EĞİTİMİN GİZLİ İŞLEVLERİ

Eğitimin birinci bölümünde incelediğimiz temel görevlerinin sonuçları olarak sayılan birkaç saklı görevi de vardır. Bunları da şu noktalarda özetleyebiliriz.

A. EŞ SEÇME

Eğitim, uygun eş seçme olanaklarını hazırlar. Öğrencilerin çoğu, eşlerini, okulda arkadaşları arasından seçerler. Başka bir deyimle eğitim, toplumun aile kurumuna bir evlenme pazarı olarak katkıda bulunur.[28] Öğrenciler eşlerini aşağı yukarı kendileri ile aynı sınıf ve eğitsel statüden seçme eğilimindedirler. Bu olanağı da okuldan daha iyi sağlayabilen bir yer yoktur. Lise ve yüksek okullar, kişinin aynı yaş ve eğitim kategorisinden karşı cinsten kimselerle tanışması bakımından olanak hazırlarlar. Aslında her türlü beraberlik eş seçme olanağı sağlayabilir. Örneğin geçici ya da sürekli olarak herhangi bir yerde bulunmak gibi. Fakat okullardaki beraberlik, eşlerin birbirlerini yeter derecede anlayacak kadar uzun sürelidir.

Ülkemizde bu konuda bir araştırma yapılmamakla beraber, özellikle yüksek okul ve üniversitelerimizde öğrencilerin bir kısmının eşlerini yüksek öğrenimleri süresince kendi arkadaşları arasından seçtikleri bilinen bir gerçektir.

B. TANIDIK SAĞLAMA

Eğitim, öğrencinin arkadaş çevresini genişletmek olanağı sağlar.[29] Bireyin aldığı eğitim düzeyi yükseldikçe bu çevre genişler. İşte bu kimseler ilerde iş ya da mesleksel bakımdan ilişki kuracak ve birbirlerine yardım edeceklerdir. Böylece birbirlerinin mesleklerinde, yükselmelerine yardımcı olabilecek her türlü anlaşma ve işbirliği olanakları hazırlanmış olacaktır. Bu konuda *Janowitz,* askerî eğitimle ilgili bir araştırmasında, askerî akademilerdeki öğrencilerin samimî arkadaşlıklarının onların ilerdeki atanmalarında nekadar önemli olduğunu ortaya koymuştur.[30]

C. STATÜ KAZANDIRMA

Eğitimin bir statü kazanma yolu olarak değeri geniş ölçüde tanınmıştır. Bu, her toplumda böyledir. Yapılan uygulamalı araştırmalarda A.B.D., İngiltere ve İskandinav ülkelerinde eğitim, yüksek sta-

tülere tırmanmakta başta gelen bir «Hareketlilik Merdiveni» durumuna gelmiştir.[31]

Gerçekten eğitim, bir kimsenin tabakalaşma yapısındaki durumuile iki biçimde ilişkilidir :

1. Bir kimsenin statüsünün değerlendirilmesi , onun nekadar eğitim gördüğüne ve ne çeşit bir eğitimden geçtiğine göre tayin edilir.

2. Sınıf durumunun diğer birçok önemli ölçütleri (Meslek, gelir, yaşam biçimi), kısmen bir kimsenin sahip olduğu eğitimin çeşidi ve derecesine göre ölçülür. Örneğin A.B.D. de yüksek okulu bitiren bir kimse, sadece ilkokul eğitimini tamamlamış bir kimseden iki ya da iki buçuk misli daha fazla para kazanır. Bunun gibi, yüksek okul mezunlarının % 55'i yüksek saygınlığa sahip meslek sahibidirler. Oysaki lise mezunlarının sadece % 6'sı böyle yüksek saygınlığı haiz mesleksel statüdedirler. Liseye devam etmiş fakat mezun olamamış kimselerden % 25 i yarı nitelikli işçiler olduğu halde yüksek okul mezunlarından sadece % 2 si bu kategoride bulunmaktadır.[32]

Eğitime olan saygı, sadece yukarı sınıflara özgü değildir. Orta tabakaya mensup orta öğrenimini yapamamış babalar bugün çocuklarını yüksek okula göndermek için ısrar etmektedirler. Öyleyse eğitim, sadece gelir ve mesleksel saygınlık sağlamakla kalmaz, eğitimin bizatihi kendisi statü tevcih eder. «Tahsilli kimse» kendi başına bir rol oluşturmaktadır.

Ülkemizde köylerde ilkokuldan sonra 6 - 7 aylık biçki - dikiş ve ev bilgileri veren bir kursu bitiren kızlar bile emsallerinden daha yüksek bir statüye sahip olmaktadırlar. Artık köy delikanlıları, evlenirken, adı geçen kursu bitirmiş bir kızı daha çok tercih etmektedirler.[33] Bu yüzden köylerimizde geleneksel olarak kızların okutulmaması anlayışı da artık değişmektedir. Örneğin Hasanoğlan'da kızların okulda kazanacakları görgü ve beceriler evlenmelerinde, özellikle köy dışı evlenmelerinde tercih nedeni olmaktadır.[34]

Köylülerimiz, çocuklarının gerek ekonomik ve gerekse toplumsal statülerinin yükselmelerinde eğitimin rolünü anlamışlardır. Bu yüzden çocuklarını okutmak istemektedirler. Örneğin Hasanoğlan'da yoksul olsun, varlıklı olsun, bütün köylü, çocuğunu okutmaktadır.[35]

Öte yandan, ülkemizde yüksek öğrenime olan büyük rağbette, yüksek öğrenimin diğer yararları yanında sağladığı statü artışının büyük payı vardır.

D. ÇOCUK BAKICILIĞI

Özellikle ana okulu, temel eğitim ve orta öğretim için söz konusu olabilen okulun bu görevi, günün belirli saatlerinde çocuğun bakımının, korunmasının sağlanması biçimindedir. Okul bir çeşit, kurumlaşmış çocuk bakıcılığı görevi yapmaktadır.[36] Okulun bu görevi, sanayileşmiş toplumlarda ve kent okulları bakımından önem kazanmaktadır. Böylelikle, annenin zamanı artmakta, ekonomik yaşama işgücüyle tam ya da yarım zamanlı olarak katılmakta, çeşitli mesleklerde çalışma olanakları fazlalaşmakta ya da gönüllü kuruluşlara üye olarak boş zamanını yararlı olarak değerlendirmektedir.[37]

E. İŞSİZLİĞİ ÖNLEME

Eğitimin başka gizli görevlerinden birisi de, geçici bir süre için işsizliği önlemesidir. Özellikle orta, lise ve yüksek okul ya da üniversite öğrencileri bakımından düşünecek olursak bu okullara devam eden binlerce kişi muayyen bir devre için zamanlarını okulda geçirmektedirler. Oysaki bu kişiler okul olmadığı zaman hemen piyasaya çalışmaya koşacaklardır. Mevcut ekonomik düzen de bu kişileri massedemeyecektir. Bu bakımdan okul, bu kişilerin öğreniınleri süresince işsiz kalmalarını önlemektedir.[38]

F. ÇOCUĞUN EKONOMİK SÖMÜRÜLMESİNİ ÖNLEME

Çocuklar açısından zorunlu eğitim, onları iş merkezlerinin dışında tutarak, onları iş için yetişkinlerle rekabete girmekten ve ekonomik sömürüden korur.[39]

G. TEMİZLEYİCİLİK

Okula, suç işlemekten, uyuşturucu madde alışkanlığına, doğum denetimine dek toplumun bütün patolojik durumlarına çözüm yolu bulan araç gözüyle bakılır. Birçok gözlemciler, okulun, suç önleme, seksüel sapma, uyuşturucu madde alışkanlığı, kötü araç kullanma, aşırı nüfus artışı ve hava kirlenmesi gibi konuları çözmeye yetkili bir kuruluş olduğunda ısrarlıdırlar. Okul, ayrıca bu konularda, öğrencilerde davranış değişikliğine de yol açar.[40]

BEŞİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Bursalıoğlu, Z. : Eğitim İdaresi, s. 10.
2. Karayalçın, Y. : Eğitim Plânlaması Ders Notları, s. 3.
3. undberg, Schrag, Larsen : Sociology, s. 557.
   Bu yapıt Türkçeye çevrilmiştir.
4. Musgrave, P. W. : The Sociology of Education, s. 125.
5. Musgrave : a.g.e., s. 137.
6. Lundberg : a.g.e., s. 557.
7. Musgrave : a.g.e., s. 143.
8. Musgrave : a.g.e., s. 147.
9. Ozankaya, Ö. : Siyasal Öğretim ve Fransa'daki Durumu, Abadan'a Armağan, s. 505.
10. Akyüz, Y. : Eğitim ve Siyaset, s. 5.
11, 12. Musgrave : a.g.e., s. 148.
13, 14. Musgrave : a.g.e., s. 149.
15. Musgrave : a.g.e., s. 150.
16. Bursalıoğlu, Z. : Okul İdaresinde Yapı ve Davranış Yenilikleri, s. 20.
17. Tan, M. : Meslek Olarak Hukuk ve Siyasette Hukukçu, s. 91 - 103.
18. Musgrave : a.g.e., s. 155.
19. Güzel, A. : Cumhuriyet Döneminde Üstün Yetenekli Çocukların Yetiştirilmesine İlişkin Yasal Olanaklar, s. 175 vd.
20. Musgrave : a.g.e., s. 178.
21. Halsey, A. H. : Üniversitelerin Değişen Fonksiyonları (Çev. Mahmut Tezcan) Eğitim Fak. Derg., cilt I, sayı 1 - 4, s. 55.
22. Musgrave : a.g.e., s. 187.
23. Musgrave : a.g.e., s. 192.
24 Musgrave : a.g.e., s. 197.
25. Tan, H. : Rehberliğin Esasları, s. 68.
26. Tan : a.g.e., s. 80.
27. Bursalıoğlu : a.g.e., s. 20.
28, 29. Young, K., Mack R. : Sociology and Social Life, s. 373.
30. Lundberg : a.g.e., s. 557.
31. Lundberg : a.g.e., s. 558.
32. Young : a.g.e., s. 374.
33. Tezcan, M. : Memleketimizde Gezici Köy Kursları ve Bazı Sorunları Hakkında Birkaç Not, Eğitim Hareketleri Derg., sayı 180 - 181.
34. Yasa, İ. : 25 Yıl Sonra Hasanoğlan Köyü, s. 213.
35. Yasa : a.g.e.., s. 205.
36. Lundberg : a.g.e., s 558.
37. Goslin, D. : The School in Contemporary Society, s. 9 - 10.
38. Young - Mack : Sociology and Social Life, s. 373.
39. Vanderzanden, T. : Sociology,
40. Nelson and Besag : Socological Perspectives in Education, s. 147.

6. Bölüm

Kültür ve Eğitim İlişkileri

Bu bölümde eğitimin kültürel temellerine değineceğiz. Konuyu kuramsal olarak ve çeşitli ülkelerdeki deneysel bulguları gözden geçirmek biçiminde ele alacağız.

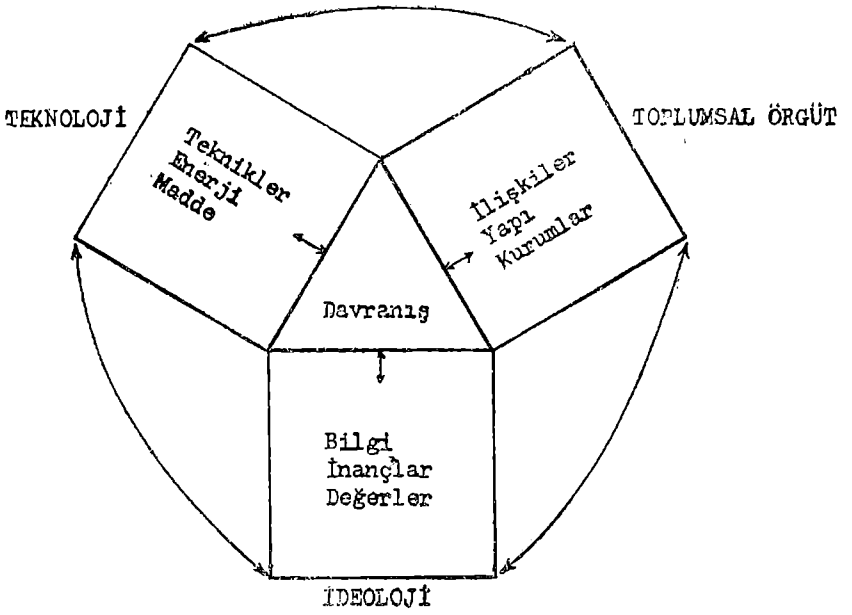
GİRİŞ

Kültür ve eğitim, birbiriyle yakından ilişkili iki alandır. Bu iki alan arasındaki ilişkilerin fazlalığı nedeniyle «Eğitim Antropolojisi» adında yeni bir çalışma alanı geliştirilmiştir. Kültürel antropojinin konusunu tek kelime ile «Kültür» oluşturmaktadır. Eğitim antropolojisi ise kültürle eğitim ilişkilerini çeşitli kültürlere göre ele alan bir daldır. Antropolojik kavram ve verilerin ilk ve orta öğretim yetiştirme kurumlarına uygulanmasıdır. Antropolojik kavram ve yöntemlerin eğitim süreci çözümlemelerine uygulanması denebilir.[1] Başka bir deyimle, insanın yeryüzünde bugünkü durumuna dek eğitici süreçleriyle ilgilenir. Özellikle insanın toplumsallaşma ya da kültürleşme süreçlerinin genel özellikleri üzerinde durur. İnsanın eğitici süreçleri ve doğuşundan bugüne kadarki yapısını karşılaştırmalı olarak inceler.[2]

Kültürle eğitim arasındaki doğrudan ilişkilere başlamadan önce sosyokültürel sistemde insan davranışını belirleyen çeşitli ögelere bir göz atalım.

I. SOSYO-KÜLTÜREL SİSTEMDE DAVRANIŞIN TOPLUMSAL BELİRLEYİCİLERİ

Antropolog *J. Honigmann,* herhangibir toplumsal durumun üç kültürel öge tarafından etkilendiğini belirtir. Bunlar ideoloji, teknoloji ve toplumsal örgüttür.[3] Bunların birbirlerine bağlı oldukları varsayılır. Bunlardan bir tanesinin diğerini nasıl etkilediğini görmek için onu bağımsız değişken olarak ele alabiliriz.



A. İDEOLOJİ

Evren ve onun içinde insanın yeri hakkında toplumsal bakımdan ölçümlendirilmiş inançlar, hastalık kaynakları ve diğer tehlike çeşitleri, kavramlar, ait olma ile ilgili tutumlar; kişi, obje, yer ve zamanla ilgili duygular, ne yapılması ve yapılmaması gerektiği ile ilgili değerler ideolojiyi oluşturan örneklerdir. İdeoloji yoluyla okullar sosyo-kültürel sisteme temel katkıda bulunurlar. Diğer kurumlarla birlikte kültürel mirasın aktarılmasına çalışırlar.

B. TEKNOLOJİ

Coğrafî çevreden alınanlar, toplananlar ve coğrafî çevreyi değiştirmeler anlaşılmaktadır.

Okullar burada da yardımcıdır. Madde dünyasını manipüle etmekle bireylere teknikler öğretilir. Örneğin ilkellerde toprak işleme, avcılık, balıkçılık, hayvancılık teknikleri öğretilir. Daha karmaşık toplumlarda mesleksel ve teknik beceriler, imalat, ticaret ve endüstriyel teknikler öğretilir.

C. TOPLUMSAL ÖRGÜT

Toplumsal yapıda yerleşmiş ilişkiler ağı içinde cereyan eden herşeyi içerir. Akraba grupları, dernekler gibi gruplar buraya girer. Bireyler ilişkilerini örgütler ve birbirlerini etkilerler. Ekonomik, akrabalık, dinsel, politik, eğitsel kurumlarla igili yatay dikey ilişkilerin hepsi toplumsal örgütte yer alır. Örgütlü bir kurum olarak eğitim burada yer alır. Normların takviye edilmesi ile sınırlandırılmış olur.[4]

II. KÜLTÜR - EĞİTİM İLİŞKİLERİ

«Kültür» kelimesinin sosyolojik anlamı, bir topluluğun tüm yaşam biçiminin ifadesidir. Ralph Linton'a göre kültür, öğrenilmiş davranışlar ve bu davranışların sonuçlarından meydana gelen bir bileşimdir. Onu bir araya getiren ögeler, belli bir toplumun üyelerince paylaşılır ve aktarılır. Yemek yeme, giyim, kullanılan dil, evlenme, sevişme, ölü gömme, futbol oynama, kitap okuma v.s.'yi içine alan bir kavramdır.

Başka bir tanımla kültür, insan davranışının öğrenilen kısmıdır. Kültürün eğitsel kavramlarla ifadesi «Beşerî öğrenimin paylaşılmış ürünleridir», biçimindedir.[5] Bu tanım, kültürel davranışı, doğuştan gelen içgüdüler yahut diğer kalıtımsal özelliklerden ayırır. Biyolojik kalıtımın tersine kültür, toplumsal kalıtım olarak adlandırılabilir ve bir toplumsal grupta kuşaktan kuşağa aktarılır.

Kültür, kendisini oluşturan kurumların işlevlerinin toplamından farklı bir işleve sahiptir. Bunları şöyle sıralayabiliriz:[6]

a. Kültür, bir toplumu diğerinden ayırmaya yarayan bir işaret gibidir.

b. Kültür, bir topluma özgü olan değerleri içerir ve onları yorumlar.

c. Kültür, toplumsal dayanışmanın temellerinden birini oluşturur.

d. Kültür, bir toplumsal yapının hem kalıbını hem de içeriğini dolduracak, biçimlendirecek malzemeyi sağlar.

e. Kültür, toplumsal kişiliğin doğuş ve gelişiminde egemen bir etmendir.

Eğitim ise, geniş anlamda kişiliğin gelişimi olarak ifade edilir. Okul, ev ve bunların dışında cereyan eden bir süreçtir. Başka bir deyimle eğitim, tüm topluluğun bir eylemidir. Yaşamayı öğrenme açısından bakılacak olursa eğitim, bir topluluğun aslında tüm yaşamıdır.[7]

Genel Özellikler :

1. Farklı toplumlar farklı kültürlere sahiptirler.

Dünyada kültürler birbirlerinden son derece farklıdırlar. Bu nedenle çeşitli kültürlerin özelliklerini gösteren karşılaştırmalı indeksler geliştirilmiştir. Bu indeksler farklı davranış ve geleneklere göre incelenirler. Tüm toplumlarda ortaklaşa davranış kategorileri bulunmakla birlikte bu davranışların biçimleri bir toplumdan diğerine değişir. Bu, kültür kavramının temelidir.[8]

Bir örnek ele alalım. Bütün insanlar acıkırlar. Bu yüzden yemek yemelidirler. Yoksa ölürler. Fakat bir insanın ne yediği, coğrafya kadar kültüre de bağlıdır. Tercih olanağı olduğu zaman neyi seçtiği, onu ne biçimde sağladığı, nasıl pişirdiği, nasıl, ne zamanlar ve nerede yediği kendi toplumsal grubunun alışkanlıklarına göre değişir. Kurbağalar, kuş yuvaları, kokmuş ayı balığı, hint irmiği, sago tırtılları, mantarlar, kimileri için fevkalâde değerli yiyecek maddeleridirler. Fakat kimileri için değildirler. Müslümanlar domuz eti yemez, Hindular sığır eti yemez. Çinliler de süt sevmezler. *Klucklhon,* Arizona'da konuklarına nefis etli sandeviç sunan ve konukların da bu sandeviçleri piliç ya da ton balığı sandıkları bir kadının öyküsünü anlatır. Konuklar sandeviçleri yedikten sonra kadın, sandeviçlerin taze olarak öldürülmüş çıngıraklı yılan eti olduğunu söyler. Bunu işitince hepsi birden hastalanırlar. Hastalıkları kültürel bir tepki olup, çıngıraklı yılanları nefis şey olarak kabul eden kimselerde görülmez.[9]

2. Eğitim, bir toplumun tüm kültürüne dayanır.

Eğitim, kişiliğin gelişmesiyle ilgili olduğundan içinde oluştuğu toplumun kültürüne bağlıdır. Toplumsal psikoloji ve toplumsal antropolojide yapılan son incelemeler insan davranışının son derecede esneklik gösterdiğini ve yetişmiş olduğu kültürün bireyin kişiliği üzerine damgasını vurduğunu göstermiştir. İnsan davranışları içinde yaşanılan kültürde geçerli değerlere göre belirlenir.[10] Bu konuda aşağıdaki örnekler açıklayıcıdır.[11]

Margaret Mead, Yeni Gine'de Manus kabilesinde yaptığı araştırmada şu örneği vermektedir : «Kimi toplumlarda çocuk yürümeye başladığında ana-babaya büyük bir iş düşmektedir. Çünkü çocuk, etraftaki eşyalar için bir tehlike oluşturmaktadır. Örneğin çocuk, tabakları fırlatmakta, yemeği dökmekte, kitapları yırtmakta ve evi altüst etmek-

tedir. Fakat Manus kabilesinde durum bambaşkadır. Orada başkasının malı kutsal bir nitelik taşıdığından, çocuklara daha yürümesini öğrenmeden önce başkasına ait olan eşyalara dokunmamayı ve onlara saygı duyulmasını öğretmektedirler».

Erikson, Amerikan yerlileri üzerinde yaptığı araştırmada şunları belirtiyor: «Sioux kabilesinde bebeğe doğar doğmaz ana sütü verilmez. Çünkü bu sütün zehirli olduğuna inanırlar. Anne sütü fazla gelmeğe başladığında, akraba ve dostlar toplanır ve düzenlenen eğlentide bebeğe ilk kez süt verilir... Üç ya da dört yıl süren çocuğu emzirme devresinde ana-baba cinsel ilişkide bulunamazlar. Zira meninin ana sütünü bozduğu ve böylece de çocuğun hastalanmasına yol açtığına inanmaktadırlar».

3. Çeşitli kültürlerin eğitimsel yöntemlerini inceleyerek katkıda bulunma.

Antropoloji, eğitime çeşitli kültürlerin (İlkel ve çağdaş) eğitsel yöntemlerini incelemekle katkıda bulunur. Eğitimin kültürlerarası incelenişi ile eğitimci diğer kültürlerin deneyimlerinden yararlanır ve kendi okullarını nesnel olarak görmek olanağını elde eder.[12]

4. İnsanın tanınmasında eğitimciye yardımcılık

Antropoloji, insanın tüm olarak ortaya konmasında eğitim kuramına yardımcı olur.[13] İnsan ve dünyası okul programının temel noktası olmalıdır.

5. Kültürlemenin dinamiklerini öğrenme

Toplumsallaşma anlamındaki kültürlemenin dinamiklerini öğrenmek için antropolojiye gerek vardır.[14]

6. Eğitim kültürü aktarır.

Antropolojik açıdan eğitim deyince kültür aktarma anlaşılır. Antropolog Redfield'e göre eğitim, kültürün aktarılma ve yenilenme sürecidir. Kültürel aktarma formal ya da informal yoldan olabilir. İnformal yoldan daha çok gelenekler ve kültürel kalıplar aktarılır. Formal açıdan okullar yoluyla kültür aktarma çeşitli biçimlerde görülebilir.[15]

a) Normları, değerleri ve bilgiyi içeren kültür aktarma. Doğrudan öğretimle sağlanır.

b) Gruplar oluşturmakla çocuklara çeşitli toplumsal beceriler elde etmeleri sağlanır.

c) Öğrenciler için tamamlayıcı yetişkin rolleri sunan rehber, öğretmen gibi bireyleri sağlar.

d) Olumlu ve olumsuz yaptırımları kullanarak çocuğa toplumsal bakımdan kabul edilen davranışların benimsenmesini güçlendirir.

7. Kültürel ekoloji eğitimi etkiler

Eğitime kültürel açıdan yaklaşımlardan birisi de kültürel ekolojidir. Fiziksel çevre olarak okulun maddî yapısı ve çevresi de eğitim sürecini etkilemektedir. Okul eylemlerinin yer aldığı fiziksel çevre (Okul binası, araç - gereçler, sınıfın biçimi ve yapısı, yönetim ve hizmet olanakları, bitki, iklim gibi doğal etmenler) ve okulun fiziksel yapısı davranışları etkilemektedir. Örneğin öğretmen ve öğrencilerin açık hava mimarî biçimine nasıl uyarlandıkları öğrenim sürecini etkiler.[16]

Okulun da ayrıca bir kültürel çevresi vardır. Öğrenci, öğretmen ve yöneticiler bu çevreyi oluşturan ögelerdir. Örneğin yöneticinin davranışı nasıl değiştirilebilir? Diğer ögelerin bu değişikliklere uyarlanması nasıl gerçekleşir? Çeşitli derecelerdeki sınıfların fazlalığı okul örgütünü nasıl etkiler? v.s. gibi örnekler okulun kültürel çevresi ile ilgilidir.[17]

Kültürel ekoloji görüşü okulun daha geniş dış toplumsal sistemle ilişkisini de gözönünde bulundurması gerekir.[18] Örneğin okulun yersel topluluk gruplarından etkilenmesi, öğretmen birlikleri ve çeşitli baskı gruplarının okulu etkilemeleri gibi. Bunların okuldan istemleri, beklentileri olabilir. Okul personeli bu baskılara nasıl uyarlanır? v.s.

8. Öğretmeni daha iyi anlama.

Eğitim antropolojisi, çeşitli kültürlerdeki öğretmen davranışlarıyla da ilgilenerek onun ne yaptığını daha iyi anlamamıza yardımcı olur.[19]

9. Okul dışı deneyimlerin önemi.

Okul dışı deneyimler, çocuğun kültürel çevresini oluşturmaktadır. Eğitimciler, okul dışı deneyimlerin bireyin davranışının biçimlenmesindeki önemini geniş ölçüde tanımışlardır. Örneğin çocuğun ailede ilk çocukluk deneyimlerinden onun daha sonraki zihinsel ve duygusal davranışlarını kestirmekte yararlanılabilir. Okul başarısında sosyo-kültürel çevrenin önemi, akran grubunun çocuğun ilgi ve eylemlerindeki etkisi bugün kabul gören gerçeklerdir.[20]

III. EĞİTİMLE İLGİLENEN ANTROPOLOGLAR

Birçok antropolog eğitimle ilgilenmiştir. Eğitimle ilgilenen antropologların en çok ilgilerini çeken konular aşağıda belirtilmiştir :[21]

a. Kişilik gelişimi
b. Öğrenme kuramı
c. Değerlerin aktarılması
d. Kültürel mirasın aktarılması
e. Öğrenciler ana-babalar, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iletişim
f. Toplumsal yapı ve işlev
g. Rol davranışı
h. Kültür bencilliği (Etnosentrizm)
ı. Evrensel ve göreli değerler
i. Kültür kalıpları
j. Biçimselcilik
k. Irk
l. Kültür - kişilik
m. İletişim.

Özellikle eğitim ile ilgilenen antropologlardan birkaçına değinmek istiyoruz.[22]

1. *Franz Boas :* Eğitimde uygulamalı araştırma olarak A.B.D. okullarında eğitsel çevre ile normatif görüşler arasındaki ilişkiyi saptamıştır.

Boas, beşeri organizmanın tamamen kalıtımsal nedenlere dayanmadığını savunur. Irk ve fiziksel gelişme üzerinde durdu. Ona göre çevresel nedenler kişiliğin biçimlenmesinde temeldir. Çocuğa çevresinden nasıl korunacağı öğretilmelidir.

Boas, ayrıca, akademik özgürlük ve üniversitelerin fakültelero denetimi konularıyle ilgilenmiştir.

2. *Ruth Benedict :* İlkellerdeki araştırmalarıyla, eğitimin çocuğun kültürünün işbirliği düzenlemelerine uyması gerektiğine inandı.

Ona göre karakter yapısının çeşidi ile çocuk yetiştirme arasında uygunluk olmalıdır.

Eğitim, çocuğu hareketliliğe, bağımsızlığa ve kendini anlamağa (yetişkin yıllarında) hazırlamalıdır.

Eğitimciler, insan davranışlarını çeşitli incelemelerle daha iyi anlayabilirler. Örneğin bireye çocukluğunda aşılanan kalıplaşmış baskı-

lar ve beklentilerin incelenmesi ile. Bunlar bireyin yetişkinliğinde de devam eder.

Çocukluktan yetişkinliğe geçerken ahenk, bütünleşme ve sürekliliğe nasıl ulaşılacağını anlamak için ilkel ve ilkel olmayan başka kültürlerin eğitsel tekniklerinin sürekli olarak incelenmesi gerektiğini belirtir.

R. Benedict, kültür aktarma sürecinin hızlı toplumsal ve kültürel değişmede karmaşık bir duruma geldiğini ve o kültürdeki bireylerde psikolojik bunalımlara yol açtığını belirtir.

3. *Margaret Mead :* Yetişkin eğitimi ile ilgili çalışmasında kültürlenmenin (enculturation) yaşam boyu bir süreç olduğuna inanır ve bununla sürekliliğinin her noktasında yaratıcılığın olanaklı olacağını belirtir.

Ona göre eğitim, yetişkinleri dirik (dinamik) bir kültürdeki iş yaşamına özgür ve yaratıcı olarak katılmasını sağlamalıdır. Böylece onlar yerleşmiş kurumları değişikliğe sürükleyecek bir yaşam üslubu geliştirmelidirler.

Üç tür kültürleme üzerinde durur :

a. Postfigurative - Çocukların esas olarak atalarından öğrendikleri durumdur.

b. Cofigurative - Çocuklar ve yetişkinlerin kendi akranlarından öğrendikleri durumdur.

c. Prefigürative - Yetişkinlerin çocuklarından öğrendikleri durumdur. Karmaşık sanayi ötesi toplumlarında bu durum söz konusudur. Gençler gelecekteki yaşamin simgesidirler. Böylece gençler, bilinmeyen yaşlıları yöneltmek gücündedirler.

4. *Malville J. Herskovits :* Kültürlemenin öğrenim deneyiminin her alanını içerdiğini belirtir. Formal ve informal, bilinçli ve bilinçsiz bir süreçtir. Bu, bireyin ilk yıllarındaki kültürlenmesi, kültürel istikrarın sağlanmasında temel mekanizmadır.

Ayrıca Amerikan kültüründe müfredat programlarının, öğretmenlerin, azınlık grupların üyelerine karşı tutumlarında ve yaygın biçimde fakat yanlış olarak diğer kültürlerin Amerikan kültüründen aşağı olduğu varsayımında zımnî olarak etnosentrik görüşlerin egemen olduğu belirtilir.

5. *Robert Redfield :* Karmaşık toplumlarda eğitimi anlayabilmek için ilkel ya da folk toplumlarının eğitimine bakmalıdır der.

Her tür toplumda eğitimin evrensel ögeleri olduğuna dikkati çeker. Bunlar, eğitimin araştırıcılığı, sözselliği ve yaratıcılığıdır.

6. *Ashley Montagu* : İnsanların işbirlikçi ve birbirlerini sevmeleri gibi özellikleri üzerinde durur. Bunlar insanların doğal eğilimidir. Eğitimciler insanlar arası işbirliğini sağlamalıdır. Eğitim, beşerî ilişkileri sevme gerekliliğine dayanmalıdır. Sınıfta, birbirne bağlı insan ilişkilerinin değeri öğretilmelidir.

Montagu'ya göre insan ilişkileri bakımından eğitimin başlıca iki amacı olmalıdır :

a. Toplumsal yaşamda ırkçılığın ortadan kaldırılması,

b. Öğrencilere kapitalizmdeki rekabet, saldırganlık ve çatışma gibi değerlerin olumsuzluğunu belirtmek.

Daha iyi beşerî ilişkilere yönelik eğitim, insanlara teknolojilerini beşerîleştirmek, bölücü toplumlarını yeniden kurmak ve barışçı bir dünya düzenine ulaşmayı sağlamalıdır.

7. *Clyde Kluckhohn* : Davranışların altında yatan değer varsayımları üzerinde durmuştur. Evrensel beşerî değerlerin sınıfta ele alınmasında eğitimcilere yardımcı olunması girişiminde bulunmuştur.

Eğitimciler, yaşamın evrensel beşerî teknikleri üzerinde yoğunlaşmalıdır. Değerler, ailede ve kilisede olduğu kadar okullarda da eleştirisel olarak incelenmelidir.

Dünya kültürüne uygun canlı, bütünleşmiş ilkeleri eğitimciler araştırmalıdır. Eğitimciler beşerî çatışmanın niteliği ve nedenlerini araştırmaya yardım etmeli ve azaltılmasına çalışmalıdır. Kluckhohn'un eğitim kuramına katkısı, sınıfta incelenmeğe değer evrensel değerler olabileceğini tanımış olmasıdır.

8. *George Spindler* : Okulun etrafındaki kültürel çevrede eğitsel sürecin nasıl değer çatışmalarının yansıtıcısı olduğunu göstermiştir. Biçimselcilik (Configurative) ve fonksiyonalizm kuramlarına dayanır. Yâni okulun parçalarının işlevsel olarak nasıl birbirine bağlı olduğunu, öğretmen ve öğrencileriyle sınıf dışı yaşam deneyimleri etrafında derin bir biçimde etkilenen kendi kendini takviye eden bir sistem olduğunu göstermiştir.

Kültür aktarıcısı olarak öğretmenin rolünü açıklığa kavuşturmuştur.

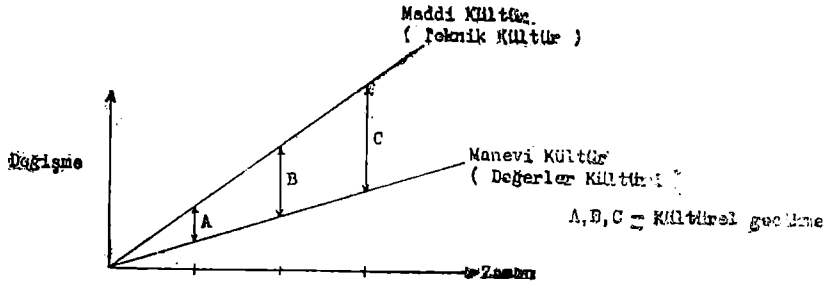
Değerler konusu ile *Spindler* de ilgilenmiştir. Özellikle Amerikan toplumunda temel değerlerde köklü değişmeler meydana geldiğini belirtir. A.B.D.'de geleneksel değerler ile yeni ortaya çıkan değerler ayrımını yaparak genç yetişkinlerde yeni değerlerin daha çok benim-

sendiğini söyler.[23] Geleneksel değerler, bireycilik, özgünlük, gelecek zamana yönelim, yaratıcılık, başarıdır. *Spindler*, araştırmaları sonucu yeni doğan değerleri de toplumsallık, dışa dönüklük, göreli ahlâkilik, başkalarıyla ilgilenme, gruba uygunluk, hazcılık ve şimdiki zamana yönelme olarak belirtmektedir. Eğitim açısından önemli olan, bu değerleri genç öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrenci birliklerinin bazı ana-babaların benimsemeye başlamasıdır.

Bu iki grup farklı değerlerin eğitimde müfredat programlarına yansıması eğitimde sorunlar doğurmaktadır. Müfredat programlarında hangi değerlerin yer alması gerektiği bu iki farklı değeri savunanlara göre değişmektedir.

IV. KÜLTÜREL GECİKME ve EĞİTİM

W. Ogburn'a göre her toplumda iki kültür vardır. Birincisi maddî kültürdür (teknikler ve araçlar). Buna «Teknik kültür» de diyebiliriz. Diğeri ise manevî kültürdür. Buna «Değerler kültürü» de diyebiliriz. Bu iki kültür genellikle bir arada uyumlu ve dengeli olarak bulunur. Fakat hızla sanayileşmiş Batı toplumlarında ya da sanayileşme aşamasında olan geçiş durumundaki toplumlarda maddî kültür, manevî öğelerden daha hızlı değişmektedir. Böylece ikisi arasında bir boşluk doğar ki buna *Ogburn*, «Kültürel gecikme» ya da «Kültürel boşluk» der.[24]



Kurama toplumumuzdan çeşitli örnekler verilebilir. Örneğin; gecekondularda maddî kültür ögeleri olan giyim, beslenmeye ilişkin alışkanlık ve gereçler daha kolaylık ve çabuklukla kabul gördüğü halde, kız çocuklarını okutma, kadına ilişkin değer yargıları, kitle iletişim araçlarının çeşitlilerinden yararlanma gibi manevî değer ve davranış kalıpları daha uzun zaman içinde kabullenilip benimsenmektedir.[24a]

Bir başka örnek olarak, toplumumuzun sanayileşmesine paralel olarak teknik elemana ihtiyaç olduğu halde yâni bu konuda maddî

kültürde değişme olmasına rağmen, uzun süre memur yetiştiren okullara önem vermek ve bu okulların sayısını arttırmak yoluna gidilmiştir. Çünkü memuriyete bağlanan manevî değerler pek yavaş değişmiştir.

Kurama başka ülkelerden de örnekler verilebilir. Örneğin; A.B.D. nin son derece karmaşık cihazlar takımını geliştirerek ve icad ederek aya ayak basmaları olayını maddî kültürdeki hızlı değişmelere örnek olarak verebiliriz. Oysaki aynı ülkede hapishane sistemi bu kadar değişmemiştir. 14 ve 15. yüzyıldaki sistemde çok az değişme olmuştur. O da sadece hükümlülerin yaşam sisteminde olmuştur.[25]

Kuram, eğitim alanında birçok sorunlar yaratmaktadır. Örneğin, Amerikan toplumunda bazı mesleklerden zenciler ve diğer azınlık grupları yararlanamamaktadır. Hemşirelik artık uzun bir öğrenimi gerektirmektedir. Böylece bu alana giriş ölçütleri giderek yükseltilmektedir. Oysaki onların da bu mesleklerde yetişmesi bir ihtiyaçtır.

Yine A.B.D.'de birçok aile, okul programlarına cinsel eğitimin konmasını istemez. İlk tarımsal dönemlerde örgün eğitimde böyle bir derse ihtiyaç yoktu. Çünkü çocuk, çiftliklerde ve çevresinde bu konularda birçok deneyim ve bilgiye sahipti. Ayrıca, ailenin bu konuda sorumlulukları vardı. Oysaki bugün aile sistemi sanayileşme ile çok değişmiş, çiftlik biçimi aile, kent ailesine dönüşmüştür. Dolayısıyle gencin eskiden olduğu gibi bu konularda deneyim ve bilgisi yoktur. Örgün eğitimde müfredat programlarında yer alması bir ihtiyaç durumuna gelmiştir.[26]

A.B.D.'de evli öğrencilerin akademik ve atletik katılım bakımından özgürlükleri sınırlandırılmıştır. Böyle siyasalar ilk Püritan felsefesine (Din ve ahlâk konusunda aşırı tutuculuk) dayanmaktadır. Bu durum kamu oyunca kabul edilmemektedir. İşte bu durumlara eğitim sosyologları «Kültürel Atavizm» (eskiye bağlılık) diyorlar.[27]

Bir başka örnek de, A.B.D.'de hâlâ okul takviminin eski tarımsal düzene göre düzenlenmesidir. Ozaman öğrencinin tarımda işgücünden yararlanıldığı için yaz ayları tatil oluyordu. Oysaki bu durum olmadığı halde yine tatil yaz aylarında yapılmaktadır. Tarım makineleşmiş ve niteliksiz çocuk işgücüne ihtiyaç kalmamıştır.[28]

Kültürel boşluğun fazla büyümeden, sorunların çoğalmasına engel olan, toplumda dengeye yetirici «tampon kurum» ve «tampon mekanizmalar» oluşmaktadır. Özellikle çok hızlı ve çok yavaş değişmeyen orta hızdaki yerleşim birimlerinde bu tür denge kurum ve mekanizmaları

daha belirgindir. Örneğin Ereğli kazasında annenin, baba ile oğulun çatışmasında denge sağlaması; kasabadaki tüccarın köylüye kredi vermesi, hastalık, evlilik gibi sorunsal durumlarda köylüye yardımcı olması, kahvehanelerin depo işlevini görmesi, bu tür denge sağlayıcı örneklerdir. Burada eski kurumlar yeni görevler üstlenerek denge sağlamış, bunalımları önlemişlerdir.[28a]

Bu kurama eleştiriler de yapılmıştır. Hernekadar kuramın uygulanışı yaygınlık göstermekte ise de, özellikle az gelişmiş ülkelerde maddî kültürden çok, manevî kültür daha hızlı değişmektedir. Özellikle Batılılaşma süreci içersinde olan az gelişmiş ülkeler, sanayileşme olmadan, yâni alt yapı değişmeden, başka bir deyimle maddî kültürlerinde değişme olmadan, batıdan siyasal, hukuksal eğitimsel alanda birçok manevî değerleri ülkelerine ithal etmekte, bu alanlarda daha hızlı değişime uğramaktadırlar.

V. TOPLUMSAL DENETİM ve EĞİTİM

Geniş anlamda eğitim, toplumsal denetimin bir aracını oluşturmaktadır. Yeni kuşaklar, toplumsal normları ve onlara uyulmama durumundaki cezaları eğitim yoluyla öğrenirler.[29]

Ödüllendirme ve cezalandırma biçimindeki yaptırımlar bir kültürde toplumsal denetimin kurulmasına yardımcı olurlar. Toplumda doğru tipteki tutum ve davranışlar için kültür, belirli normlar kurmuştur. Yaptırımlar, grup üyelerini normlara uydurmaya çalışırlar. Normlara uyulmama durumunda psikolojik ya da fizyolojik cezalandırma söz konusudur.[30] Ödüller gibi olumlu yaptırımlar ise kültürdeki normlara uymayı, onları kabul etmeyi teşvik eder. Birincil gruplar olarak bilinen ailede, komşulukta yaptırımlar geniş ölçüde informaldir. Özgürlüklerin sınırlanması, dövme, birşey satın alma, kötü durumunda cennete gidilmeyeceğini söylemek gibi şeyler informal örneklerdir. Oysaki geniş toplumlarda ikincil gruplar olarak bilinen kilise, okul ve devlet bürolarının yaptırımları nitelik bakımından formaldir. Örneğin, üniversiteler olumlu yaptırımları temsil için burs verirler. Öğrenci velisine şikâyet niteliğinde mektup gönderirler, kimi öğrencileri şeref listesine geçirirler, onur kuruluna üye seçerler. Diğer yandan okullar, olumsuz yaptırımlar olarak göz hapsi, fiziksel cezalar, soyutlama, ihraç gibi disiplin cezaları verirler.

Yaptırımların temel amacı, kültürel gruplaşmada uygunluk, dayanışma ve sürekliliği sağlamaktır. Okullar resmî olarak bu yaptırımları

içeren ayrı birer yönetmelik ve disiplin kurulları oluşturmuşlardır. Hızla değişen toplumlarda yazılı biçimdeki bu formal yaptırımlarla öğrencilerin informal yaptırımları çatışma durumuna düşebilirler. Bu durumda, öğretmen ve yöneticilerce bütün öğrencilerin kabul edeceği kurallar ve düzenlemeler formüle etmek güçleşmektedir.[31]

Örgütün eğitimin egemen olduğu ve içinde öğretmenlerin önemli bir meslek grubu durumuna geldiği modern toplumlarda diğer denetim çeşitleriyle rekabet ve bazan çatışma durumunda olan eğitimin kendisi, aynı zamanda bilimsel bilginin kaynağı olarak esaslı bir toplumsal denetim tipidir.[32]

VI. GELENEK, GÖRENEK ve EĞİTİM

Toplumsal denetim biçimidirler ve toplumsal normlar takımını oluştururlar. Eğitim yoluyla öğrenilirler. Gelenekler, insanların toplum yaşamında kendilerini mutlaka itaate zorunlu duydukları davranış kalıplarıdır. Görenekler ise gelenekler kadar önemli değildir. Bunlara uyulmama durumunda gelenekler kadar sert ceza verilmez. Bunların hepsi de yazılı değildirler, informal biçimdedirler. Örneğin bir öğretmenin öğrencisiyle buluşması (Dating) sert tepki ile karşılanır. Genellikle de yasaklanmıştır. Diğer yandan bir okul müdürünün kravat ve ceket giymesi istenir. Giymediği takdirde tepkisi pek sert değildir. Sadece ayıplanır. Eğitimciler bu ikisi arasındak ayrımı yapabilmelidirler.[33]

VII. KÜLTÜRCE YOKSUN ÇOCUKLAR ve EĞİTİM

Çeşitli toplumlarda egemen kültürün dışında kalan azınlık grupları vardır. Bunlara etnik gruplar da denebilir. Bunlar egemen kültürden çeşitli biçimlerde farklılaşmış gruplardır. Bu farklılaşmalar genellikle şu noktalar etrafında toplanabilir :[34]

a) Din
b) Dil
c) Kırsal alanda, soyutlanmış olarak yaşarlar
d) Gelir düzeyleri düşük alt sosyo-ekonomik gruplardır.
e) Etnik kökenleri farklıdır (Irksal).
f) Fiziksel ruhsal ve zihinsel bakımdan sağlıklı değildirler
g) Kız olanların eğitimi geleneksel olarak sınırlandırılmıştır.

Bunlar genellikle egemen kültürün dışında kalmışlardır. Egemen kültürün değerlerince denetlenen eğitim sisteminde kendilerini engelli

olarak bulurlar. Genellikle gecekondu ya da sefalet mahallelerinden gelen, düzensiz aile yapısına sahip bu ailelerin çocukları egemen kültür çocuklarından daha saldırgan ve yola gelmez niteliklere sahiptirler. Örneğin Amerikan toplumunda okul, çocuklardan kibar olmayı, toplantılara katılmayı, başkalarının mülküne saygılı olmayı bekler, çalışkanlığı, etkinliği ve ihtirası teşvik eder.

Bütün bu değerlere orta sınıfa mensup çocuklar alışkındır. Fakat azınlık grup çocukları bu değerlere yabancıdır.[35] Çünkü okul değerleri onların değildir. Bu yüzden bu çocuklar orta sınıf çocuklarıyla eşit durumda değildirler. Hattâ onlardan daha az yeteneklidirler. Bir kısmı öğrenimini sürdürmeye entellektüel bakımdan yetenekli olsalar dahi öğrenimlerini yarıda bırakıp ayrılırlar.

Bu durumdaki çocuklar için hazırlanması gerekli programların aşağıdaki gibi biçimlendirilmesi önerilmektedir :[36]

a) Onların kendilerine özgü özel değerlerine dokunmadan kültürel farklılıkları gidermek,

b) Bu çocukları orta sınıfın başarı ölçülerine yükseltmek.
Bu amaçları öğretmen yerine getirecektir. Bu nedenle öğretmen,

c) Okula gelen bu durumdaki çocukların tutumlarını anlamalıdır.

d) Bu çocukların içinde büyüdükleri alt kültürleri iyice incelemeli, öğrenmelidir.

e) Öğretmenler, öğrenci özellikleri konusundaki egemen tipolojileri eleştirisel olarak yeniden gözden geçirmeli, alt kültüre mensup öğrenci davranışının alt kültürel belirleyicilerini bilmelidir. Bu çocuklar kendilerini sözsel olmaktan çok, fiziksel ve duygusal olarak ifade ederler.

f) Öğretmenler iki dil öğrenmeye teşvik edilmelidir. Bu ikinci dil, çocuğun bildiği dil olmalıdır.

g) Öğretmen kendi davranışı üzerinde kültürünün etkisini incelemeli, kendi değerlerini ve onların kökenlerini araştırmalıdır.

Eğitimin kültürel temellerinin bilimsel incelemeye konu oluşu çok yeni bir yaklaşımdır. Ülkemizde de eğitimin kültürel temellerinin uygulamalı araştırmalarla geliştirilmesi bir ihtiyaç olmuştur. Çünkü ülkemizde eğitimin çeşitli boyutlarıyla ele alındığı bir ortamda kültürel boyutlarına hiç değinilmemiş olması bir eksikliktir.

VIII. İLKEL ve ÇAĞDAŞ EĞİTİMİN KARŞILAŞTIRILMASI

Şimdi, ilker toplumlardaki eğitimin özelliklerine ve bunların modern eğitimle karşılaştırılmasına değinebiliriz. *Prof. Kneller,* bu farklılıkları aşağıdaki noktalar etrafında topluyor :[37]

— İlkel toplum genci, modern toplumdan farklı olarak toplum yaşamını etken olarak paylaşır. Çocuktan küçük yaştan itibaren özellikle yaşamını kazanmasında, ailesine yardım etmekte, kendisinden gücü ve deneyimlerine denk sorumlulukları üzerine alması beklenir. Örneğin erkek çocuklar küçük av hayvanlarını avlar ya da tuzağa düşürür, kızlar ise tarla içinde yardım eder ya da küçük kardeşlerine bakarlar.

● İlkel toplumun, gelecek kuşaklara aktaracak çok az uzmanlaşmış bilgiye ve daha az sayıda becerilere sahip olmasından ve yaşam biçiminin herkesin gözü önünde cereyan etmesinden dolayı eğitim konusunda okul gibi ayrı bir kurumu yaratmaya ihtiyaç yoktur. Bunun yerine çocuk, dinsel törenleri, avcılığı, şenlikleri, toprağı işleme ve hasat gibi eylemleri yetişkinleri gözleyerek, taklit ederek öğrenir ve böylece kendi kültürünün mirasını edinir. Sonuç olarak, bu topluluklarda, modern sanayi toplumlarındaki bu derece gözeçarpan genç - yaşlı arasındaki yabancılaşma olayı, ya çok az, ya da hiç yoktur.

● Bu yabancılaşmanın diğer bir nedeni ise, modern yetişkinin kendi gerçeklik kavramında kendi deneyimine daha az ve kültürünün deneyimine daha çok dayanması; oysaki ilkel insanın kendi deneyiminden daha çok öğrenmesi ve kültürününkinden daha az öğrenmesidir.

● İlkel kültürlerde eğitimin biçimsel araçları aile, akraba ve yetişkin yaşamına başlangıç için yapılan törenleri içine alır.

● Modern eğitim, aynı zamanda, çocukları, ana - babalarından ayırmaktadır. İlkil toplumlarda eğitim, öğretmen bir akraba, bir dayı ya da ailenin en yaşlılarından biri olsa da kuşaklar arasında kesintisiz bir sürekliliği korumaya çalışır.

● İlkel toplumlarda bir bireye öğretilen, herkesin kanaatına göre o bireyin bilmek istediği şeydir. Oysaki, modern eğitimde herhangi bir bireyin bir şey öğretmek arzusu, herkesce kabul edilmeyen bir şeyi öğretmesidir. İlkel toplumdaki çocuk, avcılık, balıkçılık ya da tuzak kurma gibi belirli eylemleri ve bunların kabilesinin bilgi dünyasındaki aldığı yeri öğrenmek amacıyla bir akrabasına ya da kabiledeki bir uzmana başvurur. Bilmesi gerekli bazı şeyleri öğrenmesinin nedeni, onun

sadece, herkesçe kabul edilmesinden dolayı değildir; aynı zamanda, bu bilgilerin bugünkü ve gelecekteki yaşamı arasındaki yakın ilişkisini gördüğü için bilmek ister ve öğrenir. Kısaca, hayatta kalmak için öğrenir. Örneğin, hangi patikadan gidileceğini, hangi şeylerden kaçınılacağını ve hangi meyvaların yenilebilir ya da zehirli olduğunu öğrenir. Oğul, babasına eşlik ederek hayvanların öldürülmesi suretiyle avcılığı öğrenir. Kız ise annesiyle birlikte ev ödevlerini paylaşarak bir ailenin nasıl geliştiğini öğrenir.

● Çağdaş çocuğun eğitime olan ilgisizliği (apathy) ise tamamen ters bir nedene dayanır. Çocuğun ilgisizliği okulda edindiği bilgiyi, yaşamı boyunca prodüktif bir biçimde çalışabilmesi ve yaşamdan zevk duyması arasında bir bağıntı kuramamasından ileri gelmektedir. İlkel çocuk, öğrendiği beceri bakımından yetişkinin görüş tarzına çok yakındır. Diğer yandan çağdaş öğrenci, öğrendiği becerileri sonradan kullanacağı fabrika ve bürolardan genellikle maddeten ve psikolojik olarak çok uzaktır.

● İlkel bir toplumda, temel işlevi öğretim olan bir kimse yoktur. Yaşlı üyeler, daha genç akrabalarını eğitirler. Ancak özel amaçlar için, örneğin, rahiplik öğretimi için bireysel yetişkinler bu iş için ayrıca atanabilirler. Sonuç olarak, öğretime katılan kimseler, toplum yaşamına tam olarak katılırlar.

Daha ileri kültürlerde ise öğretilecek bilginin hacmi ve büyüklüğü, mesleksel öğretmeni doğurur ki, şimdiki çağdaş batıda toplumun temel endüstriyel ve ticarî yaşamından giderek daha fazla ayrılmaya eğilim gösterir. Diğer yurttaşlar gibi o da uzmanlaşmanın daha büyük bilgi ve uzmanlık gibi yararlarından; daha dar çalışma ve ameliye alanı gibi sakıncalarından etkilenir. Batı kültürlerinin çoğunda öğretmenler fazla kuramsal ve gerçeklikten uzakta olmakla suçlandırılırlar; aynı zamanda da, mesleklerinin dışındaki eylemlerden el çekmeleri beklenir. Çünkü kamu oyunca bu eylemler, sanki öğretmenlerin meslekleriyle bağdaşmazmış gibi görünür. Hatta onların politikaya doğrudan katılmaları hoş görülmez. Amerikalılar, öğretmenlere, onların çoğunun ailelerini destekleyecek yeter derecede ek para kazanmak için bu eylemlere giriştiklerini bildikleri halde yine de kuşku ile bakarlar.

● İlkel toplumda öğreticiler, öğrettiklerini aynı zamanda kendileri de yaparlar; avcılar ok atmayı ve mızrak kullanmayı, çiftçiler tarım v.s. öğretirler. Çağdaş tomlumlarda öğretmenlerin yaptıklarının en büyük kısmı, öğretmektir. Örneğin, bir lise ekonomi öğretmeni aynı

zamanda bir şirkette ya da reklam kurumunda yöneticilik yapamaz. Oysaki ilkel toplum öğretmeni, hergün yaptığının dışında pek öğretecek şeyi olmadığından kolayca öğretimi ve mesleksel eylemi birbiriyle bağdaştırır.

● İlkel toplum öğretmeni, sadece, muhtemelen ailesinin bir üyesi olan öğrencisine karşı değil, aynı zamanda öğretimin sonuçlarına karşı da bir taahhüt altına girer. Eğer becerilerini etkin olarak nakletmekte başarısız kalırsa bunun sonuçlarından kendisi de derhal etkilenir. Örneğin bir çocuk, nasıl avcılık yapılacağını öğretmeninden öğrenmemişse, öğretmeni aç kalabilir. Oysaki batı toplumunun öğretmeni, öğrencilerinin başarı ya da başarısızlığından doğrudan etkilenmez ve etkili bir biçimde öğretmeye sevkeden bu ölüm kalım mücadelesine dayanan güdüden yoksundur.

● İlkel bir toplumda öğretim ve öğrenim, daha kolay yapılır. Çünkü öğretim objesi daima hazırdır. Gerek mızrak, gerek pulluk, gerek tören merkezi olsun. Bununla beraber birçok ilkel toplumlarda aynı zamanda geniş bir gizli bilgi haznesi vardır ki bu anlaşılır bir biçimde nakledilmelidir. Çünkk bu bilgi, topluluğun hayatta kalmasını ve verimliliğini sağlar. Diğer yandan çağdaş toplum öğretmeni, hem kendisi ve hem de öğrencisinden zaman ve mekan bakımından çok uzakta olan birtakım şeyleri (Nükleer parçalanma, köle ticareti v.s. gibi) açıklamak zorundadır.

● Eskimo gibi çok ilkel bir toplumda eğitim uzun sürmez. Dokuz yaşına gelen bir Eskimo çocuğu, dilini, konuşmayı, aletleri kullanmayı, hava tahminini ana - babasından öğrenmiştir. O, aynı zamanda bazı kişisel ilişkilere ve dinsel tabulara da aşinalık kazanmıştır. Olgunlaştıkça avcılıkta daha hünerli bir duruma gelir, hava tahmini ve çevre hakkındaki bilgisi daha fazla artar. Fakat formal eğitimi, herhangi bir yetişkinin ona doğrudan öğretebildiğini öğretmiş olduğundan dolayı bitmiş sayılır.

● Kültürel yaşam için gerekli maharet nekadar karmaşık ve gereken bilgi ne kadar fazla ise eğitim de o kadar uzar. Çağdaş bir toplum, çocuklarına ilkel toplumdan daha fazla bilgi öğretir. Bunu yaparken çok çeşitli öğretim yöntemleri kullanır, fakat muhtemelen her bir konuya daha az vakit ayırmakla beraber, genel olarak formal öğretime daha fazla zaman ayırır. Çağdaş toplumdaki çocuklar, ilkel toplumdakilerden daha fazla şey öğrenmekle yaşlarına göre kendilerine ayrılan zamanda verilen konulara egemen olmak için ana - babalarının ve öğretmenlerinin daha çok baskısı altındadırlar.

ALTINCI BÖLÜM NOTLARI

1. Spindler, George : Education and Culture, s. 41.
2. Prichard - Buxton : Concepts and Theories in Sociology of Education, s. 28 - 30.
3. Honigmann, J. John : The World of Man,
4. La Belle, T. : Alternative Educational Strategies.
5. Singleton, J. : Implications of Education as Cultural Transmission, s. 27.
6. Fichter, J. : Sociology, s. 277.
7. Ottaway, A. K. C. : Education and Society, s. 7.
8. Ottaway, A. K. C. : a.g.e., s. 24.
9. Ottaway, A. K. C. : a.g.e., s. 24.
10. Ottaway, A. K. C. : a.g.e., s. 25.
11. Yılmaz, T. : Eğitim Bilimine Giriş, s. 107.
12. Kneller, G. : Educational Anthropology, s. 15.
13. Shunk - Goldstein : Anthropology and Education.
14. Kneller, G. : a.g.e., s. 12.
15. Goslin, A. D. : The School in Contemporary Society, s. 65.
16. Goezt - Hansen : The Cultural Analysis of Schooling.
17. Goezt - Hansen : a.g.e., yazı.
18. Goezt - Hansen : a.g.e. yazı.
19. Spindler, G. : a.g.e., s. 43.
20. La Belle : a.g. yazı.
21. Nash, J. K. : The Convergence of Anthropology and Education.
22. Nash, J. R. : a.g. yazı.
23. Buxton - Prichard : a.g.e., s. 56 - 60.
24. Hodgkinson, L. : Education in Social and Cutural Perspectives, s. 110.

24a. Yasa, I. : Ankara'da Gecekondu Aileleri, s. 233.

25. Buxton - Prichard : a.g.e., s. 61.
26. Buxton - Prichard : a.g.e., s. 61.
27. Buxton - Prichard : a.g.e., s. 62.
28. Buxton - Prichard : a.g.e., s. 62.

28a. Kıray, M. : Ereğli, s. 120, 33, 63.

29. Bottomore, T. B. : Sociology, s. 255.
30. Buxton - Prichard : a.g.e.
31. Buxton - Prichard : a.g.e., s. 63.
32. Bottomore : a.g.e., s. 255
33. Buxton - Prichard : a.g.e., s. 64 - 65.
34. Kneller, G. : The Impact of Culture, s. 55.
35. Kneller, G. : The Impact, s. 57.
36. Kneller, G. : The Impact, s. 58 - 59.
37. Kneller, George : Educational Enthropology, s. 73 - 79.

7.
Bölüm

Ekonomi ve Eğitim

Eğitimin yakından ilişkileri olan toplumsal kurumlardan birisi de «ekonomi» dir. Bu ilişkilerin yoğunluğu, ayrı bir uzmanlık dalı olan «Eğitim ekonomisi» ni doğurmuştur. Daha önceki bölümlerde eğitimin ekonomik işlevlerine değinmiştik. Şimdi bu bölümde eğitimle ekonominin daha toplumsal nitelikte gördüğümüz ilişkilerine değineceğiz. Oysaki eğitim ekonomisi, ekonomik kuramın eğitime uygulanmasıdır.

Eğitimin ekonomi ile ilişkileri, makro eğitim yaklaşımıdır. Çünkü bu ilişkilerde hem ulusal, hem de uluslararası eğitim sorunları ele alınmaktadır.

I. EKONOMİ - EĞİTİM İLİŞKİLERİ

İnsangücü kaynağının geliştirilmesi ile ekonomik kalkınma ve gelişme düzeyi arasındaki ilişkiler eğitim ve ekonomi ilişkilerinin odak noktasını oluşturur.[1] Bu çerçevede eğitim talebi, eğitim hizmeti arzı, eğitimin tüketim ve yatırım özelliği, eğitim hizmetlerinin finansmanı, eğitim ve ekonomik kalkınma gibi konular bu ilişkilere birer örnektir.

Eğitim, ekonomik kalkınmanın bir sonucu olarak artan mal ve hizmet üretiminde olan istemi arttıran, yaşam düzeyini yükselten bir etkendir.[2]

Eğitimin ekonomi ile ilişkileri değişik açılardan belirtilebilir. Örneğin filozof *B. Russell*, ekonomik etkenlerin eğitime etkisini aşağıdaki noktalar etrafında topluyor.[3]

1. Bir ülkenin ekonomik koşullarına göre eğitime harcayabileceği para miktarı değişiktir. Örneğin Batı ulusları sanayi devrimi ile varlıklı duruma gelmeseydi, herkes için zorunlu eğitim olmazdı.

2. Eğitimin amaçlarından birisi, verimin arttırılmasıdır. Verimi en yüksek düzeye çıkarma isteği, teknik eğitim, bilimsel öğretim ve

araştırmayı geliştirmiştir. Eğitilmiş bir işçinin daha verimli, becerikli olduğu açıktır.

3. Dağıtım düzeninin de eğitim üzerine etkisi var. Dağıtım düzeni, toplumun sınıflara bölünmesini de ortaya çıkarır. Sınıflı bir toplumda ayrı sınıflar ayrı eğitim görecektir.

4. Kişiler tarafından yapılan bağışlar da eğitimi etkiler. Özellikle Batı ülkelerinde bazı eski üniversiteler ve din örgütleri bağışlarla kurulmuşlardır. Kişiler servetlerini böyle amaçlara bırakabilir. Örneğin A.B.D.'de bağışlar seçkin varlıklılardan gelir. Bunlar tutucu ve örgün eğitimden geçmemiş kimseler olabilmektedirler. Bu nedenle eğitimde ilerici hareketleri geciktirir, eğitimi tutucu yaparlar.

II. EĞİTİMİN TÜKETİM ÖZELLİĞİ

Ekonomik temel kavramlardan *tüketim* ve *yatırım*'ın eğitim yönünden ilişkileri değişiktir.

Ekonomik yönden bakıldığında eğitim hem bir tüketim, hem de yatırımdır.

Eğitimin tüketim yönünü eğitime yapılan giderler oluşturur. Eğitim harcamalarını insan ihtiyaçlarını karşılayan özelliği bakımından tüketim harcamaları olarak kabul edebiliriz.[4] Eğitim hizmetinin, bütün diğer dayanıklı tüketim mallarından daha uzun ömürlü bir mal oluşu dikkatimizi çeker. Eğitim, sürekli olarak kullanılmakla tükenmez. Eğitim, insanın yaşamı boyunca kendisinden sürekli olarak yararlandığı ,insanın sürekli öğrenmesi ile daha çok yararlandığı bir maldır. Sanayileşme ve teknolojinin gelişmesi ile insanların eğitim giderleri sadece maddî değil, manevî doyum kaynaklarına da yönelir.[5] Böylece insanların zevklerinde incelme yaratacak harcamaların sayısı artar.

Bir ülkede eğitime ayrılacak giderlerin miktarı birçok değişkenlere bağlıdır.[6]

a) Ulusal gelir ya da birey başına düşen gelir miktarı eğitim harcamalarını etkiler. Genellikle birey başına düşen gelir miktarı arttıkça ulusal gelirden eğitime ayrılan pay da yükselir.

b) Eğitim alanında yapılan harcamaların miktarı, bu konuya halkın gösterdiği ilgiye bağlı olarak da değişir.

c) Öğrenim çağında olan gençlerin sayısı ve bunlardan okula devam edenlerin oranı da etkiler. Bu oran ise, genel yaşam standardına,

okulların soğrafik dağılımına, ülkelerin insangücü ihtiyaçlarına bağlı olarak değişir.

Ulusal gelirdeki artışla eğitim harcamalarında da artış olacağı biçimindeki doğru orantılı ilişkiye Japonya ve Sovyetler gibi devletler istisnadır. Çünkü bu ülkeler, ulusal gelirlerinin olması gerekenden çok daha yüksek bir oranını eğitime ayırmaktadırlar.

Ülkemizde eğitim harcamaları üç kaynaktan artış göstermiştir :[7]

1. Öğrenci sayısı artışı.
2. Öğretmen sayısı artışı.
3. Öğretmen maaşlarının yükseltilmesi.

Eğitim hizmetlerinin sağlanması için her ülkede giderek artan miktarlarda büyük harcamalar yapılmaktadır. Bu artışın çeşitli nedenleri arasında ;

a) Nüfus artışı,
b) Eğitim hizmetlerinin mükemmelleştirilmesi,
c) Para değerindeki düşmeler belirtilebilir.[8]

Eğitim harcamaları daha çok nicel yönleriyle dikkati çekmektedir. Fakat eğitimde niteliğe de önem vermek istediğimiz zaman eğitim harcamalarını arttırmamız gerekecektir. Eğitimde kalite (nitelik) den ne anlaşılmaktadır? Çeşitli yazarlar aşağıdaki hususları belirtiyorlar.[9]

a) Bazı yazarlar eğitimin kalitesi ile sadece okula giden çocukların akademik başarılarını anlarlar.

b) Elde edilen düşüncelerin yaşama uygulanması, yaşamın çeşitli sorunlarını çözme kapasitesi.

c) Düşünme yeteneğinin gelişmesi gibi eğitim sonucu ortaya çıkan topyekûn gelişimi ifade ederler.

Kaliteyi artırmak mutlaka harcamalarda da artışı gerektirdiği halde, harcamalardaki artışlar mutlaka kalitede yükselme sonucunu vermemektedir. Kalite ile ilgili olmayan eğitim giderleri de vardır.

Eğitim harcamalarının kaynakları çeşitlidir.[10] Bunlar :

1. Vergiler,
2. Vergi dışı kaynaklardır.

Birçok ülkelerde eğitim giderlerini karşılamakta en büyük rolü oynayan gelir türü vergilerdir. Ülkemizde de böyledir.

Vergi dışı kaynaklar, bonolar ve kredilerdir. Bazı ülkeler, diğer gelirlerin yeterli olmadığı durumlarda kısa ya da uzun vadeli bonolar çıkararak gereksinimlerini karşılamağa çalışırlar. A.B.D., Fransa ve Japonya'da özellikle yersel yöntem, bu yola sık sık baş vurmaktadır. Bunun yanında kayıt, sınav harçları, müzeler ve kitaplık gelirleri, özel pul ve rozet satışından doğan gelirler, eğlence yerlerinin ücretleri üzerinden alınan paylar, motorlu araç plakalarının satışlarından doğan kazançlar, alkollü içkiler, lüks eşya bedelleri üzerine yapılan zamlar çeşitli ülkelerin başvurduğu kaynaklardandır. Ayrıca bireyler, resmî ve özel kuruluşlar tarafından yapılacak bağış ve yardımları teşvik etmek üzere birçok ülkelerde gelir ve kurumlar vergisi yasaları bu amaçla yapılan harcamalara vergi muafiyeti tanınmıştır.

Eğitim giderlerinin karşılanmasında değişik ülkelerdeki uygulamaya göre çeşitli yönetimsel kademeler sorumludur. Bunları üç grupta toplayabiliriz.[11]

A. FEDERAL YA DA MERKEZÎ HÜKÜMETLERİ

Bir kısım ülkelerde eğitim giderlerinin karşılanması, Federal ya da merkezî hükûmetin görevi kabul edilir. Merkezî hükûmet, bölgelere yardımda bulunur. Fransa, İngiltere, Avusturya, Türkiye gibi ülkeler bu gruba girer.

B. EYALETLER YA DA İLLER

Bir kısım ülkelerde ise bir konuda eyaletler ya da illere sorumluluk verilmiştir. Örneğin Japonya, Kanada, Batı Almanya gibi. Ülkemizde illerin eğitim giderlerine katkısı azdır.

C. YERSEL YÖNETİMLER VE OKUL BÖLGELERİ

A.B.D., Kanada, Japonya, Sovyetler, Batı Almanya, Danimarka gibi ülkeler uygular. Bu ülkelerin çoğunda emlak vergisi ve diğer bir kısım vergiler hasılatı bu amaçla yersel yönetimlere terkedilmiştir.

III. EĞİTİMİN YATIRIM ÖZELLİĞİ

Daha çok gıda, giyim ve tüketim mallarına ve refaha ilerde sahip olabilmek ve çalışan nüfusun gelecekteki prodüktif kapasitesini arttırmak bakımından eğitim bir yatırımdır.[12] Başka bir deyimle eğitim harcamalarının bir kısmı, gelecekte daha fazla kazanç ve tüketim olanağı

elde etmek için bugünkü tüketimden yapılan kısıntı, yani yatırım niteliğindedir.[13] Eğitim harcamaları, öğrencinin gelecekteki verimliliğini ve kazancını arttırması oranında birer *yatırım* sayılır.[14]

Bir makinenin satın alınması, sadece satın alındığı yılda değil, fakat ömrü boyunca üretime katkıda bulunacağı için yatırım olarak kabul edilmesi gibi, eğitimin bireylerin üretim eylemlerini etkileyen yönünü de yatırım olarak kabul etmek gerekir.

Ekonomi, nitelikli işçi, uzman ve genel eğitim görmüş kişilere istem duydukça ,ekonominin istemi arttıkça eğitim yatırımları da artar.

Eğitim, verimliliğin ve ulusal üretimin arttırılmasında değişik işlevlere sahiptir.[15] Bunlar şu noktalar etrafında toplanabilir :

1. Bilimsel araştırma tekniklerini geliştirmek ve öğretmek suretiyle verimliliğin artmasında rol oynayacak yeniliklerin meydana getirilmesini sağlar.

2. Potansiyel kabiliyetleri keşfeder ve işler.

3. Üretim için gerekli bilgilerin kuşaklar arası naklini sağlayacak öğretim üyesi yetiştirir.

Eğitim harcamalarının tüketim ya da yatırım olarak göz önünde bulundurulmasına göre ilgililer değişik kararlar alabilirler. Örneğin eğitimin tüketim olarak görüldüğünde, tüketim harcamalarının kısılması gereken dönemlerde eğitim harcamalarından da kısıntı yapılabilir. Oysa, eğitim harcamaları yatırım özelliğine sahipse, yapılan kısıntı ekonomik gelişmeyi olumsuz olarak etkiler. Bu nedenle eğitim alanına fazla yatırım yapılmasında yarar vardır.[16]

IV. SANAYİDE İŞÇİ EĞİTİMİ

Sanayi toplumlarında verimi elde etmek için işçi eğitimi önem kazanmıştır. Çalışanın çevreye ve işine uyarlanması da işçi eğitimine bağlıdır. İngiltere ve İskandinav ülkelerinde işçi eğitimi ve yetişkinler eğitimi birbiriyle içiçedir. Teknik gelişmeyi hızlandırmak, hem de bunun sonuçlarına uyarlanabilmek için işgücünün teknik ve meslekî bilgi bakımdan sürekli bir eğitime tabi tutulması gerekir. Böylece işçinin mesleksel eğitimi önem kazanmaktadır. Bu eğitimi sağlamak görevi ülkemizde hükümetlerin Çalışma, Sanayi ve Millî Eğitim Bakanlıkları ile işveren ve işçi kuruluşları tarafından ortaklaşa olarak benimsenmekte-

dir. Bu da teknik ve mesleksel okullar, mesleksel kurslar, sanayide çıraklık eğitimi, sanayide işbaşında eğitim yollarıyla gerçekleşmektedir.

İşçi eğitimi ile ilgilenen kuruluşlar ;

1. Resmî organlar,
2. Üniversiteler,
3. Bağımsız gönüllü kuruluşlar,
4. Sendikalar
5. Uluslararası organlardır.[17]

Değişik ülkelerde bu kuruluşlar işçi eğitiminde değişik oranlarda rol almaktadırlar.

Ülkemizde resmî organlar ve işverenler sadece mesleksel işçi eğitimi ile ilgilidir. Genel işçi eğitimi sendikalarca yürütülür. Birincisi pek başarılı olmamıştır. Planda mesleksel eğitim eylemleri için düşünülen amaçlara ve nitelikli işgücü için saptanan ölçünlere varılamamıştır. İkincisi birinciye oranla daha başarılı olarak uygulanmaktadır.

Resmî organlardan İş ve İşçi Bulma Kurumu,[18] bu konuda sorumluluk sahibidir. Çırak, usta ve ustabaşı meslek kursları, çıraklık ve iş başında eğitim faaliyeti, yersel mesleksel kurslar dış ülkelere gidecek işçiler için staja gönderme ve seminerler düzenlemektedir.[19]

Ayrıca Türk-İş Eğitim Merkezi ve ulusal sendika ya da federasyonlar tarafından işçi eğitimi ile ilgili seminerler düzenlenmektedir. Yetişkin işçilerin mesleksel eğitim dışındaki genel eğitimleri 1962 yılından bu yana sendikalar tarafından yürütülmektedir.[20] Sendika yöneticilerinin eğitimi de buraya dahildir. Sendikalar işçi eğitimini iyi bir biçimde örgütlemişlerdir.

İşçi sendikaları yöneticileri toplu sözleşme süreci, çalışma ekonomisi, sosyal mevzuat ve iş hukuku Türkiye'nin genel ekonomik ve toplumsal sorunları üzerinde işverenlere oranla genellikle daha iyi eğitilmiş durumdadırlar.

YEDİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Serin, Necdet : Eğitim Ekonomisi, s. I
2. Serin, a.g.e., s. VII
3. Russell, B. : Eğitim ve Toplum Düzeni, s. 116 vd.
4. Serin, a.g.e., s. 61 vd.
5. Kurtkan, Eğitim Yoluyla, a.g.e., s. 55.
6. Öncel, Mualla : Eğitim Maliyesi Ders Notları, s. 21.
7. Öncel, a.g.e., s. 27.
8. Öncel, a.g.e., s. 6.
9. Öncel, a.g.e., s. 6.
10. Öncel, a.g.e., s. 32 vd.
11. Öncel, a.g.e., s. 34.
12. Erkal, M. : Orta Teknik Eğitim - Sanayi İlişkileri. s. 25.
13. Serin, a.g.e., s 62
14. Kurtkan, a.g.e., s. 54 vd.
15. Kurtkan, a.g.e., s. 54.
16. Serin, a.g.e., s. 71.
17. Zaim, Sabahattin; «Sanayide İşçi Eğitimi ve Sendikaların İşçi Eğitim Faaliyetleri» Ekonomik Gelişmeyi Hızlandıran Etken Olarak Eğitim isimli kitap içinde. s. 336 vd.
18. Zaim, a.g. yazı, s. 350 - 351.
19. Zaim, a.g. yazı, s. 338.
20. Zaim, a.g. yazı, s. 350

8. Bölüm

Eğitimde Fırsat Eşitliği

«Eğitimde fırsat eşitliği» kavramı, bugün eğitim sosyolojisini ilgilendiren önemli konulardan birisidir. Bu kavram, «eşitlik» kavramının eğitimdeki yansımasıdır. Yâni, eğitim hizmetlerinden yararlanmada eşitlik söz konusudur. Tüm öğrencilerin yeteneklerini en elverişli biçimde geliştirmede eşit şansa sahip olmalarıdır.[1] Bununla birlikte çeşitli ülkeler bu kavramın uygulanması yönünden farklılık göstermektedirler. Aşağıda bu farklı uygulamaları gözden geçireceğiz.

I. EĞİTİMDE EŞİTLİK KAVRAMI

Bir yazarın da belirttiği gibi genellikle dört tür eğitim eşitliği üzerinde durulmaktadır.[2]

1. Herkese en üst basamağa kadar öğretim sağlamak

Bütün yurttaşlara, tüm öğrenim aşamalarının en üst kademesine kadar çıkma hususunda hak ve olanak tanımaktan oluşan bir eşitlik kavramıdır. Bu bir ideal olmakla birlikte, biyolojik ve ekonomik etmenler bunun gerçekleşmesini engellemektedir. Örneğin, yüksek öğrenim, özellikle ekonomik nedenlerle gerçekleşememektedir. A.B.D. de orta öğretim düzeyinde fırsat eşitliği amacı benimsenmesine rağmen yine de mezunlar arasında nitelik yönden farklar mevcuttur.

Bu ilke, tam anlamıyla sanayileşmiş ülkelerde bile gerçekleşememiştir. Eşitlik hakkındaki bu kayıtsız şartsız anlayış, ülkemiz gerçeklerine uygun değildir.

2. Herkese muayyen düzeyde bir asgarî öğrenim hakkının sağlanması

Bu görüş, her ülkenin okula zorunlu devam yasaları yoluyla gerçekleştirilmektedir. Tüm çocukları asgarî bir öğretime ulaştırma amacı güdülmektedir.

Bu hak, gelişmekte olan ülkeler için ilk ya da orta öğrenim düzeyleri bakımından gereklidir. Yetenekli bireylere daha yukarı eğitim olanakları sağlanması için bu bireylerin seçilmesi gerekir. Bu seçimin de yapılabilmesi için asgarî bir öğretim olanağının herkese sağlanması gereği vardır. Fakat bu anlayışın gerçekleşmesi için az gelişmiş ülkelerdeki bazı değer yargılarının ortadan kalkması için bir mücadele gerekir. Ayrıca bu ülkelerdeki yetenek deposunun, ekonominin çeşitli alanlardaki insangücü ihtiyaçlarına ve yatırım kapasitesine uygun bulunmaması olanağı vardır.[3]

Ülkemizde Anayasamızın 42. maddesine göre ilköğretim, tüm vatandaşlar için zorunlu tutulmuştur.

3. **Her bireyin kendi yetenek ve potansiyelinin tamamından yararlanmasını sağlayan bir öğrenime kavuşturulmasıdır.**

Bu anlamdaki eşitlik, bireylerin kendi potansiyellerinden yararlanma hakkı olarak anlaşılmak gerekir.[4] Fakat bu eşitliğin gelişmiş ülkelerde gerçekleştirilmesinin mümkün olduğu söylenebilir. Oysaki az gelişmiş ülkelerde bireylerin bazı alışkanlıklarından vazgeçmeleri gerekir.[5] Örneğin pek çok ev kadınının muayyen bir alanda yetenekleri olduğu halde evde oturmaları bir alışkanlık ifadesidir. Ayrıca, teknik alanlara yetenekli çocukların, değer yargıları yüzünden akademik okullara gitmeleri diğer bir örnektir.

4. **Eğitimin girdi ünitesi başına düşen hasılanın arttığı ya da kabul edilmiş ölçünlere uygun düştüğü sürece, eğitim fırsatlarından fazla bireyin yararlandırılmasını ifade eder.**

Okullarda sınıf geçme oranları artmaya devam ettiği ya da azalmadığı sürece daha kalabalık grupların yukarı öğrenim aşamalarına geçebilmelerine olanak sağlayacak biçimde eğitim fırsatlarının arttırılması, bu anlayışın uygulamalı ifadesini oluşturmaktadır.[6] Eğitimin girdi ünitesi başına düşen hasılanın azalması durumunda eğitim yatırımlarını arttırmayı sürdürmek, eğitim fırsatlarının eşitleştirilmesine rağmen birçok alanlarda iş piyasası ihtiyacına uygun olmayan bir iş arzının ortaya çıkmasına, eğitim yatırımlarının marjinal prodüktivitesinin düşmesine ve bu yatırımlardan gerektiği kadar yararlanılmamasına neden olabilir.[7]

Bütün bu eşitlik anlayışlarının genel amacı, bireylere muayyen bir hak sağlamaktır.

A.B.D. de başlangıçtan bugüne eğitsel fırsat kavramı eşitliğe önem veren bir anlama sahipti. Bu anlam, aşağıdaki öğeleri kapsıyor :[8]

1. İşgücüne başlıca giriş noktasını oluşturan belirli bir düzeye kadar özgür bir öğretim sağlanması.

2. Bütün çocuklara, kökenlerine bakılmaksızın genel bir müfredat programı sağlanması.

3. Farklı kökenlerden gelen çocukların aynı okula devamının sağlanması.

4. Yersel vergilerin okulun başlıca destek kaynağını sağladığı belirli bir bölgede eşitliğin sağlanması.

A.B.D.'de özgür okulların varlığı, fırsat eşitsizliğinin ekonomik kaynaklarını ortadan kaldırdığı varsayılabilir.

Ülkemizde eğitim eşitliği kavramı yeni Anayasamızın 10. maddesinde yer almıştır. Herkes dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri nedenlerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.

1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirisinin 26. maddesi bu konu ile ilgilidir. «Her bireyin eğitime hakkı vardır. Eğitim parasızdır, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim aşamalarında böyle olmalıdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleksel öğretimden herkes faydalanmalıdır. Yüksek öğretim, liyakatlerine göre herkese tam eşitlikle açık olmalıdır.» denilmektedir.

Osmanlı İmparatorluğu zamanından beri çıkarılan çeşitli yasalarla eğitimde fırsat eşitliği ilke olarak benimsenmiştir. Cumhuriyet dönemi yasalarında eğitimde ayrım reddedilmiştir. Fakat uygulamada fırsat eşitliği tam olarak gerçekleşememiştir.

II. EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİ ENGELLEYEN ETMENLER

Eğitim eşitliği kavramının açıklanmasından sonra, şimdi de, bu kavramın uygulanmasını engelleyen etmenleri ele alabiliriz.

Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen pek çok etmen vardır. Bunları çeşitli kategoriler altında aşağıdaki gibi inceleyebiliriz.

A. EKONOMİK ETMENLER

Bunlar daha çok ailelerin ve devletin gelir düzeyini ifade eder.

1. Ailenin geliri ve mesleği

a. Gelir

Genellikle gelir nekadar düşükse doğurganlık oranı da o kadar yüksektir.[9] Bu ise okul çağındaki çocukların nisbeten büyük bir kısmının az gelirli ailelerde toplandığını gösterir. Dolayısıyle bir tek çocuğunu dahi okula göndermeye gücü yetmeyecek ailelerin muhtemelen, daha fazla çocukları vardır. Aile, üyelerinden birini dahi yüksek okula gönderecek güçte değildir. Üstelik, çocuğun para kazanmak için okulu bırakması imkânı da vardır.

Aile geliri, bir kimsenin alacağı eğitimin sadece miktarını değil, aynı zamanda çeşidini de etkilemektedir. Yüksek gelirli ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim vermek imkânları vardır. Bu yüzden, hazırlanması birçok yılları ve daha pahalı okulları gerektiren mesleklere özenmeleri daha fazla olasıdır. Diğer yandan az gelirli ailelerin çocuklarının ticaret ve sanayi kurslarına gittikleri görülmektedir.

b. Meslek

Gelir ile mesleksel saygınlık arasında olumlu bir ilişki olduğunu biliyoruz.[10] Buna göre, anababaların mesleksel statüleriyle çocuğa verilen eğitim miktarı arasında doğrudan bir ilişkinin varlığını kabul etmeliyiz. Gerçekten, anababaların mesleksel düzeyleri nekadar düşükse, çocuklarına sağladıkları eğitim de o derecede azdır. Gelişmiş ülkelerde yüksek öğrenimin paralı oluşu düşük gelirli meslek sahiplerinin çocuklarının aleyhine olmaktadır. Yüksek öğrenimin paralı olmadığı ülkelerde bile öğrenim süresince yapılması gereken harcamaların düşük gelirli ailelerce karşılanamaması yine onların çocuklarının aleyhine olmaktadır.

2. Devletin ekonomik gücü

Eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirmek devletin bir işlevi olmakla birlikte, özellikle gelişmekte olan ülkelerde sınırlı bütçe olanakları bu işlevi yerine getirememektedir. Ancak ekonomik olanaklar elverdiği ölçüde bu işlev yerine getirilmektedir. Bu yönden devletin işlevleri, yoksul çocukların eğitimini sağlamak, bölge okulları, burs, kredi ve beslenme olanaklarını arttırmak biçiminde gelişmektedir.

B. COĞRAFÎ ETMENLER

1. Yerleşme düzeni

Toplumumuz, köy ve kent biçiminde birbirinden oldukça farklı ikili bir yerleşme düzenine sahiptir. Nüfusun çoğunluğunu kırsal alanlarda yaşayanlar oluşturmaktadır.[11] Kırsal alanda 86.000 den fazla yerleşme merkezi bulunmaktadır.[12] Üçüncü beş yıllık planda da bu durum belirtilmiştir. Görüldüğü gibi kırsal nüfus azalmakla birlikte yine de çoğunluğu oluşturmaktadır.

Kırsal nüfusun toplam nüfus içindeki değişmeleri (1950 - 1970)

Yıllar	Kırsal nüfusun toplam nüfusa oranı %
1950	81.5
1955	77.5
1960	73.7
1965	70.1
1970	64.1

Kaynak : DPT

Tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de kırsal alanlar daha fazla eğitim eşitsizliğine uğramaktadır. Özellikle kırsal alanlar ülkemizde çok dağınık olduğu için ekonomik nedenlerle hepsini okullaştırmak güç olmaktadır. Yatılı bölge okulları formülü ise sayıca yetersiz kalmaktadır. 1975 yılında 250 - 1000 kişilik nüfusa sahip 36.114 köyden ilkokulu olmayan 3.116 köy bulunmaktadır.[13]

1971 yılında ilköğretimin, çağ nüfusunun % 100'ünü kapsaması öngörüldüğü halde, gerçekleşme, yüzde 83.5 civarında olmuştur. Ancak bu oran, bazı bölgeler ve kız öğrenciler için çok daha düşüktür.[14]

Ayrıca kırsal alanlarda kız çocuklarının okula devamsızlığının fazlalığı, öğretim süresinin kısalığı, öğretmen yetersizliği ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, ailelerin gelir yetersizliği ve çocuğun tarımsal eylemlerde işgücünden yararlanılması, ilkokul ötesi eğitimden yararlanmanın azlığı ve araç gereç yetersizliği eğitim eşitsizliğini arttıran ögeler olmaktadır.

İlkokul üstü öğrenimin sağlanması bakımından bölge okullarının orta öğretim kısımlarını geliştirmek ya da dağınık köyler civarında

belirli merkezler oluşturarak bu merkezlerde eğitim hizmetlerinin sağlanması fırsat eşitliği yönünden yararlı görülebilir.

Ülkemizde ilkokulu bitirenlerin % 48'i üst eğitime devam edebilmiş ve yarısından çoğu mesleğe yönelmiş, yeterli bir yaygın eğitim görmeden üretim sürecine geçmişlerdir.[15]

2. Yöresel farklılaşma

Eğitim hizmetlerinden yararlanma açısından ülkemizin doğu ve batısı oldukça büyük bir farklılaşma göstermektedir. Eğitim hizmetleri nicel ve nitel yönden Doğu Anadolu'da daha yetersiz bir durumdadır. Ayrıca Güneydoğu Anadolu yöresi doğuya oranla yine eğitim hizmetleri yönünden daha yetersizdir. Örneğin liselerin üniversiteye girişte başarı durumları ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada Doğu ve Güneydoğu Anadolu liselerinin en başarısız liseler olduğu saptanmıştır.[16]

Ülkemizde bölgelere göre okullaşma oranı aşağıdaki çizelgede görülmektedir.

Bölgelere Göre Okullaşma Oranları, 1973 - 1974

(Yüzde)

Bölgeler	İlköğretim	Ortaöğretim I. Devre	Ortaöğretim II. Devre
Marmara Bölgesi	94.5	50.0	33.4
Karadeniz Bölgesi	86.8	32.7	22.9
Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi	75.7	26.9	21.5
Akdeniz Bölgesi	93.3	39.6	31.6
İç Anadolu Bölgesi	94.2	38.9	31.7
Ege Bölgesi	97.8	37.3	28.8

Kaynak : Oğuzkan, F. : Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları, s. 75.

Yöresel farklılaşma nedeniyle eğitimde eşitsizlik, gelişmiş ülkelerde de görülmektedir. Örneğin, Amerikan zencilerinin çoğu, hâlâ güneyde yaşar ve güney yöresi, örgün eğitimin niteliğinin en altta yer aldığı bir yöredir. Okullar için en az para ödenen, diğer eyaletlere nazaran buradaki eyaletlerin öğrenci başına en az yatırımda bulundukları bir gerçektir. Bu durum, güneyde kısmen, köy kent farklılaşmasının bir yansıması olarak mevcuttur. Güney, geniş ölçüde kırsaldır ve bütün A.B.D. de her yaş kategorisinde okula gidenlerin oranı, kentsel yörelerde daha yüksek, kırsal yörelerde daha düşüktür.[17]

C. TOPLUMSAL ETMENLER

Eğitim eşitliğini engelleyen toplumsal etmenler de oldukça çeşitlilik göstermektedir.

1. Cinsiyet ayrımı

Gelişmiş ya da gelişmekte olan her ülkede kadın eğitimi, erkeklere oranla daha düşük bir düzeyde kalmıştır. Sanayileşmiş ülkelerde ilkokul üstü öğrenime devam bakımından kadın erkek farklılaşmasında kadınlar aleyhine bir durum söz konusudur.

Ülkemizde Cumhuriyet döneminden sonra kadın eğitimine önem verilmiştir. Fakat okullaşma yönünden çağ nüfusu, özellikle kırsal alanlarda, erkeklerle eşit durumda değildir. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Bu nedenleri şu noktalar etrafında toplayabiliriz :[18]

a. Bağnazlık, ilgisizlik,

b. Gelenekler, görenekler,

c. Dinsel nedenler,

d. Tarımsal eylemlerde işgücünden yararlanma,

e. Ev işlerinde yardımcılık.

1975 sayım sonuçlarına göre 6 ve daha yukarı yaşlardaki kadınların % 52'si okuma yazma bilmemektedir. 11 ve daha yukarı yaşlarda ilkokulu bitiren kadınların oranı ise % 33 civarındadır. Orta öğrenim görenlerin oranı % 7'dir. Yüksek öğrenim görenler ise çok azdır. Kadın nüfusun binde beşi yüksek okul mezunudur.[19]

Zorunlu ilköğretim bakımından da yine okullaşma oranı düşüktür.

Ayrıca, ülkemizde, kadına ve erkeğe verilecek eğitim için aynı amaç güdülmemiştir. Örneğin, erkek teknik öğretim ve kız teknik öğretim amaçları birbirinden ayrıdır. Oysaki eşit eğitimden bahsedebilmek için, kadın ve erkekler bakımından aynı temel amaçlı eğitim sağlanması gerekir.

Toplumlar sanayileştikçe kadının toplumsal statüsündeki artışa koşut olarak onun eğitim eşitsizliği de azalmaktadır.

Kadının öğrenimli oluşu, çocuğunu da etkilemekte, çocuğun zihinsel gelişim ve dil gücü üstün bir düzeye ulaşmaktadır.

Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Okul Kademelerine Dağılımı (1977 - 1978)

Okul	Toplam	Erkek		Kız	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
İlkokul	5.454,6	3.000,8	55,0	2.453,8	45,0
Ortaokul	1.105,2	751,1	67,9	354,1	32,1
Lise	454,4	297,5	65.4	156,9	34,6
Meslekî ve Teknik Öğretim	468,1	342,9	73,3	125,1	26,7
Yüksek Öğretim	299,6	224,9	75,1	74,7	24,9

Kaynak : Oğuzkan, F. : Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları, s. 78.

2. Din ayrımı

Ülkemizde azınlıklar Osmanlı İmparatorluğu zamanında eğitim yönünden oldukça ayrıcalıklı ve üstün bir durumda idiler. Cumhuriyet döneminde ise Lozan andlaşması ile eğitimlerini kendi dillerinde yapmaları bakımından yerli halkla eşit duruma getirilmişlerdir. Azınlıklar, kendi okullarına ya da devlet okullarına gitmek bakımından özgür bırakılmışlar, eğitimin her kademesi kendilerine açık bırakılmıştır.

Esasen ülkemizde tek bir din egemen durumda olduğu için eğitimde fırsat eşitliği yönünden dinsel farklılaşma bir sorun değildir.

Ülkemizde mezhep ayrılıklarının da eğitimde bir farklılaşmaya yol açtığı saptanmamıştır.[20]

3. Dil etmeni

Birden fazla dil konuşulan ülkelerde eğitim yönünden pekçok sorunlar doğmaktadır.

Ülkemizde azınlıkların kendi dilleriyle öğretimlerinin serbest olduğunu daha önce belirtmiştik.

Azınlıklar dışında yaklaşık olarak üç milyon nüfus Türkçe konuşmamaktadır. Bu nüfus özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yoğunlaşmıştır. Bu bölgede kürtçe konuşulması, çocukların eğitimlerinin niteliğini etkilemektedir. Çünkü resmî dilin Türkçe olması, bu bölge çocukları yönünden eğitimde sorunlar doğurmaktadır.

Ülkemizde bir dil birliği söz konusu olduğuna göre eğitim yönünden sorun yaratmamıştır. Çünkü ulusal ve resmî dil aynıdır. Sorun sadece

kürtçe konuşan bir grup bakımından sözkonusu olmaktadır. Evinde ve en yakın çevresinde kürtçe konuşan çocuk, okulda Türkçe öğrenim görmekte ve Türkçe konuşmaktadır. Bu nedenle çocuk, okulda dersleri takip edebilme yönünden güçlüklerle karşılaşmaktadır. Ancak ilkokulu bitirdiği zaman Türkçe'yi gereğince konuşabilmektedir. Bu durum Türkçe konuşulan bölgelerle karşılaştırıldığında onun için fırsat eşitsizliği yaratmaktadır. Çünkü çocuğun, Türkçe konuşulan diğer yörelerdeki yaşıtları artık bilgi öğrenme aşamasına geçtikleri halde o sadece Türkçe konuşabilme yeteneğini elde etmiş olmaktadır. Bu nedenle bu durum, ilerdeki öğrenim aşamalarında onun başarısını olumsuz olarak etkilemektedir.

Bu durumda ne gibi önlemler söz konusu olabilir? Kürtçe konuşulan yörelerde, velilere, yetişkin eğitimi kurslarında Türkçe dersleri verilmesi, çocuklara ise okul öncesinde özellikle Türkçelerini geliştirecek ana okulları açılması ve okul döneminde Türkçe derslerine ağırlık vermek, gezici kitaplıkların çocuk kitapları servislerini özellikle bu yörelerde geliştirip yaygınlaştırmak gerekir.

Ayrıca kadın eğitimine de özellikle bu bölgelerde önem vermek gerekecektir. Yetişkin eğitimi kursları bu konuda etkin olabilir.

Böylece çocuk, evde annesi yoluyla Türkçe konuşmak olanağını bulabilecektir.

Bölge okulları sistemi de bu konuda etkin bir önlem olabilmektedir. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu yörelerinde bu okulları yaygınlaştırmak gerekmektedir.

4. Irk ayrımı (Etnik gruplar)

Çeşitli ülkelerdeki ırksal ve etnik gruplar eğitim eşitliği bakımından yerlilerle aynı durumda değildirler. Örneğin A.B.D. de zencilerin ortalama gelirleri beyazlara oranla düşük olduğundan ve az saygınlık sağlayan mesleklerde nüfustaki yüzdelerine oranla çok yüksek bir yüzde ile temsil edildiklerinden, zencilerin beyazlardan daha az eğitim gördüklerini söyleyebiliriz. Bununla birlikte bu yüzyılda zencilerin eğitsel durumlarını geniş ölçüde geliştirdikleri bir gerçektir. 1900 yılında Amerikan zenci nüfusunun hemen hemen yarısı okuma yazma bilmiyordu. Yarım yüzyıl sonra oran, aşağı yukarı onda bire düştü.[21] Bir bütün olarak bu hızlı eğitsel hareketliliğe rağmen zenci, hâlâ beyazla katiyen eşit duruma gelmemiştir.

Zenciler için eğitimin niceliğinde olduğu kadar niteliğinde de beyazlardan daha düşük durumda oldukları görülür. Bu durum, soyutlanma ile daha da kötüleştirilmiştir. Soyutlanmış okul sistemleri koruyan federe devletlerde zenci öğretmenlere daha az maaş ödenmiştir. Bu öğretmenlerin öğrenci oranı daha yüksektir ve bu öğretmenler, yetiştirilme bakımından beyaz öğretmenlerden daha alt düzeydedirler. Zenci yüksek okullarının eğitsel ölçünleri Güneydoğudaki zenci okullarının yetersiz kalitesinden dolayı aşağı düzeyde kalmıştır. Temyiz mahkemesinin ayrım gözeten okulları yasayla çelişkili sayan kararı, ırksal farkın azaltılması çabalarında etkin olmuştur.

Diğer birçok ülkelerde oranın yerli halkından başka bir ırka mensup ve azınlığı oluşturan etnik grupların eğitim eşitsizliğine uğradıkları söylenebilir. Örneğin Güney Afrika ve Avrupa'daki birkaç ülke gibi.

Ülkemizde bir ırk ayrımı söz konusu olmadığı için bunun eğitime yansıması sorunu da yoktur.

Müslüman etnik gruplar ise ulusal kültürle bütünleşmişlerdir. Bu bakımdan eğitim yönünden hiçbir ayrım söz konusu değildir.

5. Nüfus etmeni

Ülkemizde doğurganlık oranının çok yüksek oluşu, kalabalık bir çağ nüfusu yaratmaktadır. Özellikle ilk öğretim yönünden eğitsel eşitsizliğe yol açan bu durum hem aile ve hem de devletin malî yükünü arttırmaktadır. Öğretmen, araç gereç, okul sayısında da bir artışı gerektiren aşırı nüfus artışı, öğretimin niteliğini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yüzden, diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de kalkınmayı önlediği oranda belirli bir ölçüde aşırı nüfus artışını denetlemeye gereklilik vardır.

6. Eğitimsel dengesizlikler

Nicelik ve niteliksel yönden yeterli sayıda öğretmen olmaması, ülkemizde eğitim eşitsizliğine yol açmaktadır. Öğrenci sayısıyla öğretmen sayısı doğru orantılı olarak çoğalmamıştır. Bu durum, eğitimin niteliğinin düşmesine yol açmıştır.

Öğretmen sayısının yetersizliği özellikle orta öğretimde önemli bir miktardadır.

Eğitimsel dengesizliklerin diğer bir kısmı da, özel eğitime tabi kimselerin eğitiminde ortaya çıkmaktadır. Doğal potansiyelleri, zihinsel ve

bedensel gelişim durumları farklı olan çocukların tümünün bireysel potansiyellerinin tamamını kullanma hakkına sahip kılınmaları ve üretici duruma getirilmeleri fırsat eşitliğinin bir diğer görünümüdür. Bu yüzden, görme, işitme, konuşma ve ortopedik özürlüler, üstün ve geri zekâlılar, uyumsuz ve suçlu çocuklar gibi çocukların özel bir eğitime tabi olmaları, kendi durumlarına uygun eğitim olanaklarına kavuşturulmaları gerekir.

Ülkemizde bu gibi özel eğitime tabi çocuklara sağlanan hizmetler çok yetersiz kalmıştır. Sınırlı sayıda sağırlar ve körler okulu mevcut ihtiyacı karşılayamamaktadır. Bu okullardaki öğretmen sayısı da oldukça yetersizdir. Bu öğrencilerin kendi yeteneklerine uygun sanat dallarında yetiştirilmeleri, öğretimlerinin sağlanması fırsat eşitliğinin bir gereğidir.

D. SİYASAL ETMENLER

Eğitim politikasını saptayan devlet, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen bir etmen durumundadır. Özellikle ülkemizde, çeşitli siyasal partiler arasında değişik görüş ayrılıkları, bir eğitim politikası, felsefesi ve planlamasını olanaklı kılamamıştır. Bu yüzden, istikrarlı bir eğitimin gerçekleşememesi, eğitimde fırsat eşitliğini de engellemiş ve iktidarlara göre değişik politikalar ve uygulamalar görülmüştür.

Bu yüzden ülkemizde siyasal etmen, eğitimde fırsat eşitliğinin engellenmesinde ekonomik etmenlerden daha etkin olmuştur denebilir.

Başlangıçta yalnız az gelişmiş ülkelerle ilgili olarak kullanılan eğitimde fırsat eşitliği kavramı, sonradan gelişmiş ülkelerde de toplumsal adaletin bir ögesi olarak ele alınmaya başlanmıştır. Böylece bütün ülkelerin temel amaçları arasında eğitimde fırsat eşitliği de önemli bir yer tutmaktadır. Hukuksal yönden ve uygulama yönünden eğitsel eşitliğin sağlanması çabaları tüm ülkelerde oldukça yoğunlaşmış bir durumdadır.

E. İŞLEVSEL EŞİTSİZLİK

Eğitime ayrılan kaynaklar arttırıldığı zaman toplumda gelir dağılışındaki eşitsizlikler bir dereceye kadar azalmakla birlikte, zekâ ve yetenek farklarından ileri gelen eşitsizlikler ortadan kalkmaz. İşte, eğitim fırsatlarının arttırılmasına ve eşitleştirilmiş olmasına rağmen yeteneğe dayanan doğal farklardan ötürü mevcut kalan eşitsizliğe «İşlevsel eşit-

sizlik» denir.[22] O halde işlevsel eşitsizlik, eğitim olanaklarının değil, zekâ ve yeteneklerin farklı dağılışından oluşan bir eşitsizliktir.

Toplumsal sınıf farklarının ortadan kaldırılması için uygulanacak aşırı eğitim eşitliği politikası işlevsel eşitsizlik nedeni ile önlenmiş olacaktır. Çünkü birçok önemli hizmetlerde kapasitesi zayıf bireylerin fazla masraf ve emek harcanarak okutuldukları takdirde marjinal prodüktivite giderek düşecektir. Eğer bir toplumda bazı mesleklere çok ihtiyaç varsa, bu nedenle de yeteneksiz kişiler aşırı talep nedeniyle bu mesleklere girmiş olabilirler. Özellikle gelişmiş ülkeler, böyle durumlarda, yani yeteneksizler yüzünden ortaya çıkan marjinal prodüktivitenin düşmesi durumunda, az gelişmiş ülkelerden üstün yetenekli kimseleri ithal etmekte (beyin göçü) dirler.[23]

İşte, işlevsel eşitsizliğin gözönünde bulundurulması, bireyler yönünden eğitimde eşitliği engelleyen doğal bir etmen olmaktadır.

F. PARASIZ YATILILIK, BURS VE YARDIM PROGRAMLARI

Bu tür fırsatlar yaratılması, eğitimde fırsat eşitsizliklerini bir ölçüde azaltmaktadır. Böyle önlemler alınması, Anayasa ve yasalarla devletin görevleri arasında sayılmıştır. Aşağıdaki çizelgede 1974 - 75 ders yılında orta dereceli okullarda bulunan parasız yatılı öğrenci sayıları ve bunların okul türlerine dağılımı gösterilmiştir.

Ortaöğretimde Parasız Yatılı Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Dağılımı, (1974 - 1975)

Okul	Sayı	Yüzde
Ortaokul ve Lise	14.000	22.4
Yatılı Bö'ge Okulu	5.988	9.6
Öğretmen Okulu	36.977	59.1
İmam - Hatip Okulu	5.600	8.9
Toplam	**62.565**	**100.0**

Kaynak : Oğuzkan, T. : Türkiye'de Orta Öğretim ve Sorunları, s. 80.

Parasız yatılı olanağı veren okullar arasında öğretmen okulları ile bazı teknik okullar önemli yer tutmuşlardır. Genel ortaokul ve liselerde parasız yatılılık daha sınırlı kalmıştır. Yatılı bölge okulları yoluyla

kırsal kesim ortaokul öğrencileri için parasız yatılı öğrenim imkânları arttırılmaya çalışılmaktadır.

Burs ve yardım imkânları, ülkemizde daha çok yüksek öğretim aşamasında uygulanmaktadır. Bu nedenle orta öğretimde devlet eliyle yürütülen önemli oranda bir burs ve yardım etkinliği yoktur. Sadece TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Araştırma Kurumu) üstün başarılı fen öğrencilerine karşılıksız burs vermektedir. Ayrıca bazı vakıflar ve dernekler de sınırlı sayıda burs vermektedirler.

SEKİZİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Musgrave, a.g.e., s. 76.
2. Anderson, C. A. - Le role des facteurs Sociologiques dans la demande d'education, in Objektifs Sociaux et Planification De L'enseignement, s. 62.
3. Kurtkan, a.g.e., s. 209.
4. Anderson, a.g.m.
5. Kurtkan, a.g.e., s. 209.
6, 7. Kurtkan, a.g.e., s. 212.
8. Coleman, S. J. : «The Concept of Equality of Educational Opportunity» in The School in Society, s. 136.
9. Young - Mack : Socilogy and Social Life, s. 379.
10. Young - Mack : a.g.e., s. 380.
11. Kalkınma Planı, 1973 - 1977, s. 95.
12. Kalkınma Planı,, 1979 - 1983, s. 55.
13. Kalkınma Planı, 1979 - 1983, s. 303.
14,15. Kalkınma Planı, Üçüncü Beş Yıl, s. 85.
16. Mihçioğlu, C. : Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz.
17. Young - Mack a.g.e., s. 381.
18. Tezcan, M. : Türklerle İlgili Stereotipler, s. 151 - 156.
19. Özbay, Ferhunde : «Türkiye'de Kırsal Kentsel Kesimde Eğitimin Kadınlar Üzerinde Etkisi» Türk Toplumunda Kadın, s. 191.
20. Tunç, a.g.e., s. 101.
21. Young - Mack, a.g.e., s. 381.
22. Kurtkan, a.g.e., s. 119.
23. Kurtkan, a.g.e., s. 120.

9. Bölüm

Toplumsal Tabakalaşma ve Eğitim

Bu bölümde «toplumsal farklılaşma» ve «toplumsal tabakalaşma» kavramlarını belirttikten sonra, toplumsal tabakalaşmanın çeşitlerini ve bunların eğitimle ilişkilerine değineceğiz.

A. TOPLUMSAL FARKLILAŞMA KAVRAMI

«Toplumsal farklılaşma» kavramı, belli bir toplumda toplumsal rolleri farklı kişiler dolayısıyla ortaya çıkan bir farklılaşmayı ifade etmektedir. Toplumda her bireyin ayırdedici toplumsal rol ve işlevleri vardır. Bunlar ya doğuştan ya da sonradan kazanılmış olabilir. İşte, her toplumdaki bu bireysel farklılıklar temeline göre ortaya çıkan rol ve işlevlerin farklılaşma olayına, «toplumsal farklılaşma» diyoruz.[1]

B. TOPLUMSAL TABAKALAŞMA KAVRAMI

Toplumsal tabakalaşma ise, özel bir toplumsal farklılaşma tipidir. Nezaman bir toplum, derecelendirilmiş bir serî sıralanma gösterirse o topluma tabakalaşmış deriz. Toplumsal tabaka, aynı ya da benzer statüde olan kişilerin bir yer işgal ederek oluşturdukları topluluktur. Bunlar hiyerarşik bir sıralanma göstererek toplumsal tabakalaşmayı oluştururlar.[2] Böylece, tabakalaşma, bir tür eşitsizlik hiyerarşisidir.

C. BAZI TABAKALAŞMA KURAMLARI

Geçmişteki ve bugünkü tüm toplumlarda bazı tercih ölçütleri bakımından insanların aşağı ya da, yüksek olarak nitelendirilerek sıralandıkları özel bir tip toplumsal farklılaşmaya tabi oldukları görülmektedir.

1. Davis ve Moore'a göre tabakalaşma

Bu sosyologlar, toplumsal tabaklaşmanın evrensel olduğunu belirtmektedirler. Çünkü bütün toplumlarda farklı durumlara bağlı eşit

olmayan bir ödüllendirmenin varlığı görülmektedir. Tabakalaşmanın karmaşıklığı ve kullanılan ölçütler bakımından toplumlar arasında büyük farklılıklar görülmektedir. Aynı yazarlar, tabakalaşma sisteminin işlevsel olduğunu, toplumların belirli mevkileri doldurmak ve belirli görevleri yerine getirecek bireyleri motive etmekte olduklarını belirtmektedirler.[3] *Davis* ve *Moore*, toplumların bireylere bahşettiği üç farklı çeşitte ödülden sözederler. Bunlar; a) Servet (insanların geçimini, rahatını, eğlencesini sağlayan mal ve hizmetleri elde etmeye yarayan gelir miktarı), b) İktidar (başkalarına hükmetme), c) Statü (Bireyin toplumdaki yeri, saygınlık ve itibarı).

Yazarlara göre bütün toplumlarda tabakalaşma sisteminde en yüksek derecede ödüllendirilenler (servet, iktidar ve statü bakımından) genellikle toplum için işlevsel bakımdan çok önemli olan konumları dolduran en yetenekli ya da en ehliyetli kimselerdir.[4] Bu yönden yazarlar tabakalaşmayı işlevsel görürler. Toplumsal tabakalaşma, toplumsal sistemin uyarlanmasını desteklediği için işlevsel ve evrenseldir. Yazarlara göre toplumsal tabakalaşmanın işlevsel olmayan durumları da olabilir. Örneğin konumların kalıtımla kazanılması, ödül eşitsizliğinin daha az ayrıcalıklı kişilerce tamamen kabullenilmesi durumlarında olduğu gibi. O halde adı geçen yazarlarca ileri sürülen işlevsel tabakalaşma kuramını şöyle özetleyebiliriz : beşerî toplumlarda eşitsizlik, doğuştan gelen bir gerekliliktir. Yüksek sorumluluk taşıyan ya da ender bir yeteneği gerektiren konumlar sadece bu yetenekleri haiz olanlarca doldurulur. Yazarlara göre, saygınlık, gelir v.s. gibi bakımlardan toplumsal olarak ödüllendirilmiş olan bu kimselerin ödüllendirilmesi, esas olarak doldurdukları konumların güçlüğüne (eğitim düzeyi, bazı özel yetenekler gerektirmesi gibi) ve işlevsel önemine dayanmaktadır. Kuram, pek çok bakımlardan eleştirilmiştir. *Bottomore*, eleştirileri şu noktalarda topluyor :[5]

1. Kuram, tabakalaşmanın evrensel olduğunu kabul eder. Bu ise, her toplumda bir belirli kademelenme sisteminin varlığını içine aldığı ölçüde yanlıştır.

2. Kuram, en önemli konumlar ve en yetenekli kişilerin bütün toplumlarda menfaat gruplarının etkisinden bağımsız olarak muayyen olduklarını, kesin olarak tayin edilmiş olmalarını kabul eder.

3. Kuram, tabakalaşma sistemlerinin kurulma ve korunmasında gücün (kuvvet, zor) rolünü tamamen ihmal eder ve böylece toplumsal ta-

bakalaşma ve siyasal çatışma arasındaki ilişki hakkında birşey söyleyemez.

Tumin'in eleştirisi ise şöyle: Belli statüler için gerekli yeteneklerin toplumda ancak pek az kişide bulunduğu görüşü tartışmalı bir konudur. Eğer toplum katı bir tabakalaşma içinde ise ozaman, yeteneklerin ortaya çıkarılması şansı azalır. Özellikle eğitim imkânlarının ana babanın servetine bağlı olduğu ve servetin de eşit olarak dağıtılmadığı bir toplumda nüfusun birçok kesitleri, kendi yeteneklerini anlama şansını bulamayacaklardır. Eğitim ve yetişme açısından tam bir eşitlik sağlanmadıkça farklı bir ödüllendirme sisteminin haklı gösterilmesi mümkün değildir.[5a]

2. Gerhard Lenski'ye göre tabakalaşma

Bir başka Amerikalı sosyolog Lenski de, toplumsal tabakalaşmanın işlevselliğini kabul etmekle birlikte, bir noktada, Davis ve Moore'dan ayrılmaktadır.

Gerhard Lenski, bu eşitsizliği, başlangıçta işlevsel olduğu için kabul eder. Çünkü ilkin özel konumlara uygun nitelikteki yetenekli kimselerin buralara gelmesi gerekir. Fakat *Lenski,* başlangıçtaki bu işlevselliğin uzun bir süre sonra ortadan kalkacağını ve toplumsal bir norm olarak devam etmeye eğilim göstereceğini belirtir.[6] Çünkü, yazara göre, o kimse başlangıçtaki işlevi artık yerine getirmediği zaman bile süreklilikte direnir.

Ayrıca *Lenski,* ilerici tarımsal toplumların aksine, sanayi toplumunda birçok toplumsal eşitsizliklerin giderek azalacağına, çünkü sanayileşmenin karmaşık bir iş bölümüne ve ender becerileri gerektiren sayısız mesleklerin ortaya çıkmasına yol açtığına işaret eder.[7]

3. Vilfrede Pareto'ya göre tabakalaşma

Tabakalar arasında geçişi ifade eden *Vilfrede Pareto,* «Seçkinler dolaşımı» kuramını ileri sürmüştür. Ona göre bireyler alt tabakalardan üst tabakalara ve üst tabakalardan alt tabakalara sürekli olarak hareket eder. *Pareto,* seçkinleri, olağanüstü nitelikleri bulunan ve hangi alanda, hangi faaliyet dalında olursa olsun, büyük yetenekleri olduğunu ortaya koyan insanların tümü olarak tanımlıyor.[7a] *Pareto,* hükümet seçkinleri ile hükümet dışı seçkinler ayrımını yapar. Hükümette dolaysız yoldan önemli rol oynayanlar hükumet

seçkinleridir. İkinci tabaka ise seçkinlerin dışında kalan alt tabakadır. Hükümet seçkinleri kavramı iktidara katılan herkesi içine alır. Hükümet seçkinleri *Paretoya* göre en yetenekli kişiler midir? *Pareto*'nun «seçkin» tanımına göre böyle bir izlenim elde edilmektedir. Seçkinler grubuna katılma, bireysel niteliklere bağlı olduğundan soydan geçimli değildir. Bu nedenle eski seçkinlerin yerini halkın alt tabakalarından gelen en uygun kişiler (yeni seçkinler) doldurur. İşte her toplumda bu seçkinlerle halkın geri kalanları arasındaki sürekli geçiş durumuna *Pareto* «Seçkinler dolaşımı» der.

Pareto'nun bu kuramı eleştirilmiştir. Çünkü uygulamada aşağı tabakalardan gelenler, çok yüksek basamaklara pek erişememektedirler. Tepeye tırmanma ancak birkaç kuşakta gerçekleşmekte ve olağan dışı bir olay olmaktadır.[7b] Aynı biçimde yukarı tabakalarda bulunanların aşağılara düşmeleri de çok enderdir.

D. BAŞLICA TOPLUMSAL TABAKALAŞMA TİPLERİ

Burada, «Kölelik», «Kast», «Feodal Sınıf» ve «Toplumsal Sınıf» kavramlarını ele alıp eğitimle ilişkilerine değineceğiz. Toplumsal sınıfların eğitimle ilişkisi ayrı bir bölümde ele alınacaktır.

1. Kölelik

L. T. Hobhouse, köleyi, «yasa ve geleneğin birbaşkasının mülkü olarak saydığı kimsedir.» biçiminde tanımlıyor.[8] En uç aşamada tamamen haklardan yoksun, taşınır bir eşya niteliğinde olmakla birlikte, diğer durumlarda ise bazı bakımlardan korunabilir. Kölelik sistemi, eşitsizliğin en had noktasını oluşturur. Çünkü bireyler tamamen ya da kısmen haklardan yoksundur. Kölelik örnekleri olarak eski Yunan ve Roma toplumları ve 18. yüzyıldaki kuzey Amerika'nın güneyindeki devletleri gösterebiliriz. Köle, efendisine tabidir. Efendinin köle üzerindeki gücü sınırsızdır. Köle, efendisinin «malı» ya da «serveti» niteliğindedir. Özgürlere oranla daha aşağı statüdedirler. Kölenin siyasal hakları yoktur. Köle çalışmaya zorunlu kılınır. Bu yüzden köleliğin doğuşu ile birlikte köle çalışmasına dayanan bir çeşit aristokrasi de var olmuştur.

Köleler, efendisinin ticarî ve ev hizmetlerini yapmakla mükellefti. Ticarî hizmetler genellikle tarımsal ve madencilik işleriydi. Ev hizmetleri ise, ev temizliği, yemek pişirme, hizmet etme ya da bazan da sahibinin seks aracı olma biçiminde idi.

KÖLELİK ve EĞİTİM

Kölelerin eğitimi söz konusu değildir. Esasen eğitimden, kendi dinsel kurumlarından ve aile yaşamlarından yoksun bırakılmışlardı. Ancak bazı haklar elde ettiklerinde sahipleri tarafından çok ender de olsa basit, sistemsiz bir eğitime tabi olabilmekte idiler. Fakat savaş sonucu köle düşenlerin bir kısmı, kendi ülkelerinde belirli bir dereceye kadar eğitilmişlerdi.

Osmanlılarda köleler diğer ülkelere oranla çok iyi durumda idiler. Beslenmeleri iyi bir biçimde yerine getiriliyor ve dinsel inançlarında özgür kalıyorlardı.[9] Bunda kuşkusuz dinsel etmenler önemli rol oynamıştır. Çünkü Kur'anda (IV, 40) kurallara iyi muamele edilmesi hakkında hükümler vardı. Ayrıca, Peygamber de kölelere iyi muamele edilmesi hususunda kuvvetle ısrar etmiş ve «kölelere yediğinizi yediriniz, giydiğinizi giydiriniz ve onlara kudretleri fevkinde birşeyi emretmeyiniz.» diye buyurmuştu.[10] Bu düsturlara tamamen riayet olunmuştur[11].

Müslümanlığı kabul eden kölelere dinsel eğitim verilmiştir.

İslamiyet, okuma ve yazmayı teşvik etmişti. İslamiyetin ilk ortaya çıktığında okuma yazma bilen çok azdı. Okuma yazma öğretme işini uzun bir süre müslüman olmayanlar üzerlerine almıştı. Ayrıca Bedr savaşından sonra kimi köleler, Müslümanlardan belli bir kısmına okuma ve yazma öğretmek koşuluyla serbest bırakılmışlar ve bu husus, onların bir kurtuluş parası (fidye-i necat) sayılmıştır.[12]

2. Feodal Zümreler

Ortaçağ Avrupa feodal zümreleri üç önemli özelliğe sahipti.[13].

Bunlardan birisi, hukuken ifade edilmiş olmalarıydı. Her sınıf, hukuken, haklar ve görevler, ayrıcalık ve zorunlulukları kapsayan bir statüye sahipti.

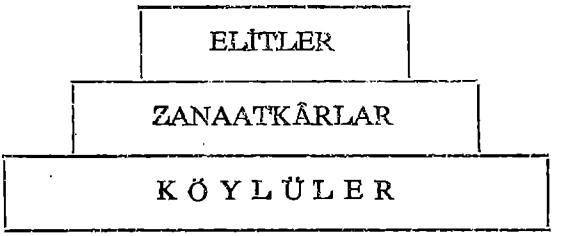
İkinci özellikleri, geniş bir işbölümünü temsil etmeleriydi.

Üçüncü özellikleri siyasal birer grup olmalarıydı.

Lordlar (İktidar sahibi askerî önderler), fethedilen toprakları takipçilerine (Vassal) kendi ordularında belirli bir zaman hizmet etmek koşuluyla dağıtmakta idiler. Tabiler (vassal) genellikle toprağın daha sonraki parçalanmasıyla (Kendilerinden sonraki kimselere vererek) kendi haklarına sahip Lord oluyorlardı. Böylece toplumsal yaşam, «manor»

denilen ekonomik ve toplumsal bakımdan kendine yeterli geniş tarımsal mülkler halinde toplandı.[14]

Feodal toplumda temel olarak üç tabaka mevcuttur.[15] Asiller, rahipler, zanaatkârlar ve köylüler. Asiller ülkeyi savunmakla görevli askerî aristokrasi idi ve yargı gücüne sahiptiler. Rahipler dinsel ve entellektüel seçkinlerdi. Sadece halkın manevî ihtiyaçlarına hizmet etmeyip aynı zamanda yönetimsel işlevlere de sahiptirler. Seçkinlerle köylüler arasında ise, tarımsal çevre dışına yerleşmiş, tarımsal nitelikte olmayan üretimle ve onun dağıtımı ile uğraşan, uzvî olmayan enerji ile üretimde bulunan, farklılaşması üretim konularına özgü olan, kendisi içinde farklılaşmamış, uzmanlaşmamış esnaf, tüccar, zanaatkâr grubu vardır.



Feodal toplum modeli

Köylülerin başlıca toplumsal zorunlulukları ise ,rahip ve asilleri desteklemek için çalışmaktı. Köylülerin dışındaki iki grup, servet, toplumsal saygınlık ve siyasal güce sahiptiler. Alelade asil, bir tabi idi. Toprak, kendisine bir kral ya da diğer bir asil tarafından askerî hizmet koşuluyla bahşedilmişti. Lord ile tabi arasındaki ilişki, başlangıçta kişisel ve anlaşmalı idi. Bu anlaşma, koruma ve geçim temeline dayanıyordu. Bir feodal sınıf üyesi diğerine geçemezdi. Her feodal sınıf kendi içinde hak ve ayrıcalıklar bakımından ayrı bir kurallar takımı ile hüküm sürüyordu. Aşağı feodal sınıfın üstün feodal sınıfın yasalarına itaat etmek görevi vardı. Bu hiyerarşi ise zımnî idi.

Feodal yapı, sabanla artık üretim yapan, kapalı, kendi kendine yeten, dışarıya açılmamış bir toplum biçimidir. Başka bir deyimle, tarımsaldır ve öküz, saban, insangücü gibi organik enerji üretime egemendir. Çok sınırlı bir üretim fazlası yaratılır. Kendi içinde çok az farklılaşmış ve örgütleşmiş bir toplumdur.[16] Toprak en önemli servet kaynağıdır. Bu yüzden toprak - insan ilişkileri önem kazanır. Yâni, belirli ve sınırlı sayıda üretimi denetleyen çok az sayıdaki seçkinler grubu ile, üretimde bulunan çok sayıdaki köylü ve zanaatkâr arasındaki ilişkileri kastediyoruz.

Elit grubu, köylünün ürettiği üründen ona kendine yetecek kadarını bıraktıktan sonra, artık ürünü alan ve bunun dağılımını denetleyen bir gruptur.

FEODALİZM ve EĞİTİM

Feodal düzende sınırlı sayıdaki üretimi denetleyen seçkinler dışında, toplumun bilgi ve becerilerini biçimsel olarak belirli bir kurumda simgelerle, yazı ve okuma ile öğretmeye ihtiyaç duyulmamaktadır. Köylü kitlesi ve zanaatkârlar iş yaparken aynı zamanda pratik olarak bilgi ve becerilerini çocuklarına ve çıraklarına öğretirler. Kültür, sanat, edebiyat ve değerlerin öğretimi de yine ihtiyarlarca çocuklara sözlü olarak aktarılır.

Temel gereksinimlerin sağlanmasında ve düzenlenmesinde, kültürün yaşatılmasında, biçimsel ve örgün olmayan yaygın (informal) eğitim egemendir.

Elit grup ise, belirli bir örgün eğitimden yararlanmış gruptu.

Feodal kentlerdeki okullar, dinle çok yakından ilişkili idi. Eğitim ve dinin birbirine böyle çok yakından içiçe girmiş oluşu, örgün öğrenimin temel olarak dinsel bilginin aşılanması biçiminde oluşumuna yol açıyordu.[17] Gence öğretimde bulunan dinsel personel, en iyi biçimde yetişmiş kimse idi.

Ortaçağda kilise, bütün eğitimi denetimi altında bulunduruyordu. Rahipler ilkokul öğretmeni idiler. İlk Japon ve Çin kentlerinde ilkokul öğretimi mabetlerde yapılıyordu.

Üst tabaka, kitle eğitimini genellikle arzulamıyordu. Basit teknolojiye dayanan feodal kent, alelade bir kimseden eğitilmiş olmayı istemiyordu.

Karmaşık teknolojik bilgiye de ihtiyaç yoktu.

Feodal üniversitelerde okutulan tek uygulamalı bilim tıp idi. Ayrıca astroloji ve mantık da okutulmakta idi. Matematik ve astronomi bilimleri ise uygulamalı değil de, sadece kuramsal olarak öğretilmekte idi.[18]

3. Kastlar

Kast biçimindeki tabakalaşma sisteminde eşitsizlik, tamamen kalıtımsaldır.

Hindistan'ın Hindu kastları, bu tabakalaşmanın tipik örneğidir. Sistemin başlıca özelliği, belirli tabakalardaki üyeliğin bireylerin kendile-

rine verilmesi ve aynı geleneksel mesleğe sahip olmalarıdır. Doğuştan kazanılır ve değiştirilemez. Yaşamı boyunca bir kimsenin toplumsal durumunu kimse değiştiremez. Örneğin evlenmeler, aynı kast içinde olmalıdır. Kast sistemi, ekonomik farklılaşma ile açık bir biçimde bağlı olunan genel bir özelliğe sahiptir.

Kuramsal olarak dört geleneksel Varna ya da kast vardır. Bunlar: Brahmans (rahipler, öğretmenler), Kshatriyas (savaşçı ve asilzadeler), Vaishyas (tüccar ve zanaatkârlar) ve Sudras (köylüler ve el işçileri) dir.

Bunların dışında kast dışı milyonlarca dokunulmaz harijanslar vardı. Hint kast sistemi, üç bin yıl geriye giden bir geçmişe sahiptir. Hindu dini ile içiçe girmiş bir sistemdir. 1901 yılındaki sayımda 2000 den fazla «Jati» denen yersel olarak dağılmış kast alt bölümleri saptanmıştı. Bu yüzden uygulamada çok karmaşık bir sistemdir. Alt bölümler de kapalı, endogam ve doğuştan edinilmiş birimlerdi. Çocuklar babalarının kastından başka bir kasta geçemezler.

Kast sisteminin ortaya çıkışı ile ilgili açıklamaları *Bottomore* şöyle özetliyor :[19]

«Kastın ortaya çıkardığı sosyolojik sorun, bu kendine özgü toplumsal tabakalaşma tipinin varlığı ve sürekliliğini açıklamaktır. Açıklanması iki biçimde aranabilir; ya tarihsel olaylar bakımından ya da bugün Hint toplumunda bulunup başka yerlerde bulunmayan bazı öge ve ögeler bakımından. Herhangibir tarihsel açıklama, bilginin bugünkü durumunda spekülatif olmaya mahkûmdur ve değeri yeni tarihsel araştırmalara yöneltmekten ibaret kalır. Şimdiye dek ortaya atılan en makul açıklamalardan birisi, J. H. Hutton tarafından ileri sürülmüştür. Ona göre kesin sınıflanmalarıyla Hindistan'ı istila eden Ârîler, toplumsal tabakalaşma ilkesini getirmişlerdir. Esasen bundan önce de toplum özel kabile gruplarına ayrılmıştı. Bu gruplar gıda ile ilgili yasaklara tâbî idiler. Bu yasakları, kendileri ve diğerleri arasındaki toplumsal mesafeyi korumak için kabul etmişler ve takviye etmişlerdir. Böylece, birbiriyle karışmayı reddeden tabakalaşmış gruplar ilkesi takviye edilmiştir ve evvela gıda ve sonradan temas yoluyla kirlenme kuramına dayanan sihirsel ve dinsel doktrinin yarattığı güçlü bir yaptırım vücuda getirmiştir.»

«Kastın ikinci bir açıklanışı, Hint toplumunun kendine özgü yapısı ile ilgili olan açıklamadır. Bu açıklama, Jati (kast alt bölümü) ve Varna (kast) arasındaki ilişkiye dayanır. Modern kast araştırıcıları, eski dinsel edebiyatta yorumlanan Varna sisteminin majik ve dinsel düşünce-

lerle ilgili rolü üzerinde durdular. M. N. Srinivas, Karma ve Dharma anlayışlarının kast sistemine bağlı hiyerarşi düşüncesini geniş ölçüde güçlendirmeye büyük katkısı bulunduğunu ileri sürmektedir. Karma, bir Hinduya, bir muayyen kast bölümünde doğmuşsa bu kastta doğmaya layık olduğunu öğretir. Dharma ise, kastın gerektirdiği görevleri öğretir. Kirletilme kavramı, «kast sisteminde esastır» der, ve kastlararası her çeşit ilişki onun hükmü altındadır. Bununla beraber K. M. Panikkar, Jati ve Varna arasındaki ayrımdan kast sisteminin Hint dininde bir temele dayanmadığını ileri sürmüş ve daha çok Hint geleneksel hukukundan ve Hindistan tarihinin çoğunda görülen merkezî siyasal otoritenin zayıflığından çıktığını kanıtlamaya çalışmıştır.»

«Fakat kast sisteminin korunmasında önemli olabilecek başka faktörlere dikkatin çekilmesine rağmen başlıca özelliği, Hinduizmin yeniden yorumlanması için bir girişimdir. Gerçekte kastlar ve bunların alt bölümleri, doğrudan doğruya Varna (kast) sistemiyle ilgilidir. Srinivas'ın işaret ettiği gibi, Varna sistemi, herhangibir bölgenin on binlerce alt kastın yer bulabilecekleri bütün Hindistan'ı içine alan bir çerçeve oluşturur. Aynı zamanda genel olarak kabul edilmiş değerler ve saygınlık ölçeğini temsil eder. Panikkar'ın hukuk ve dinin etkisi arasında yaptığı ayrım benimsenemez. Çünkü Hindu geleneksel hukukuna dinsel düşünceler egemendir. Karma, dharma ve kirletilme kavramları gerek dinsel gerek hukuksal düşüncede egemen bir yer almış olup, ikisi birden kast sistemini destekleyen güçlerin kuşkusuz en büyüklerinden birini oluşturan bir öğretidir».

«Öyleyse, kast sisteminin açıklanışının, toplumsal tabakalaşma hakkında bir genel kuramı, Hindu dininin kendine özgü özellikleri ve muhtemelen Hint toplumunun coğrafî durumu ve geleneksel ekonominin korunması gibi diğer ögeler içine aldığı sonucuna varabiliriz.»

Kast düzeninde şu özellikler bulunmaktadır :[20]

«(1) Zorunlu saygı ve aşağı kastın yukarı kasta karşı saygıda kusur etmesi durumunda derhal cezalandırmaya gidilmesi.

(2) Aşağı kasta doğuştan bir aşağılık niteliğinin verilmesi; böylece aşağı kast, davranışları nasıl olursa olsun aşağıda kalmaktadır.

(3) Yukarı kast erkekleri, hem kendi kastlarından, hem de aşağı kastlardan kadınlarla evlenebildikleri halde, aşağı kast erkekleri yukarı kast kadınlarıyla evlenemezler.

(4) Aşağı kastın bu konumlarına karşılık sahip oldukları ileri sürülen kazançlar, aşağı kast üyelerinden çok, yukarı kast üyelerince ileri sürülmektedir.

(5) Geçmişin kastlar arasında bir uyum çağı olarak algılanması ve bunun, aşağı kast insanlarının hoşnutsuzluğuna yol açan dış kışkırtmalar sonunda bozulduğunun düşünülmesi.

(6) Aşağı kast üyelerinin, aşağı konumlarının meşruluğunu zımnen reddetmeleri».

A.B.D. deki zencilerin de bir kast düzeiini oluşturdukları, kimi sosyologlarca belirtilmektedir. Fakat buradaki zenciler Hint kast sisteminden oldukça farklıdırlar.[21] A.B.D. de kast denilebilirse sadece beyaz ve siyahtan ibaret iki kast mevcuttur. Oysa Hindistan'da çok kastlı bir düzen vardır. Hindistan'da aşağı kast üyeleri kast düzenini kaldırmaktan çok, yeni bir biçimde sınırlamak istemelerine rağmen A.B.D. de aşağı kast, kast düzenine son vermeyi ister. Hint sisteminde kast, dinsel bir nitelik taşır. A.B.D. de böyle bir nitelik yoktur.

Kast düzeni Hint hükümetince 1949 da biçimsel olarak kaldırıldı. Fakat bu yasal kaldırılış büyük kentlerin dışında çok az etkisini gösterdi. Bununla birlikte kentlerde kast sistemi ortadan kalkmaktadır.[22]

KAST SİSTEMİ ve EĞİTİM

Brahmanlar, sistemin en üstünde bulunan rahipleri ve öğretmenleri oluşturmaktadırlar. Bunlar, dinsel bilgiyi öğretmekte idiler. Görevleri, ilâhi rehberlik altında tolpumsal düzeni korumaktı.[23] Dinsel eğitim yanında her kast, kendi uğraşı alanına göre eğitimini sağlamakta idi. Bugün kentlerde tüm dinsel yasaklar kalkmıştır ve çeşitli kast üyeleri hızla değişen sanayileşme koşullarına yavaş da olsa intibak etmektedirler. Çeşitli kast üyeleri bugün fabrikalarda ve okullarda modern ulaştırma sistemi sayesinde yakın fiziksel temasa kaçınılmaz olarak sürüklenmişlerdir. Hint hükumeti bugün «dokunulmazlara» karşın bütün ekonomik ve eğitsel ayrımı ortadan kaldırmakta, fırsat eşitliğini sağlamaktadır.

Yapılan birçok araştırmalar da önemli değişmeleri ortaya koymaktadır.[24]

Eşit koşullarla olmamakla beraber zenginlik ve eğitim, yukarı kastlara olduğu kadar aşağı kastların üyelerine de açılmıştır. Bununla birlikte kast düşüncesini kentsel kesimde bile silip atmak mümkün olamamaktadır. *Bottomore* yapıtında bu konuda şöyle diyor :[25]

«Kast düşüncesinin hüküm sürmesi hakkında bazı bilgileri K. M. Kapadia'nın Bombay Eyaletindeki yüksek öğrenimli öğretmenler üzerinde yaptığı bir araştırmadan elde ediyoruz. Onun araştırması, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kastlar arası evlenmeleri —kendi çocukları için bile— benimsediklerini göstermekle beraber kast düşüncesine duygusal bağlılığı ve endogamiyi sürdürecek birçok öğelerin de mevcut olduğunu gösterir. Örneğin kast içinde kasta ait örgütlerin kurulması ve hayırseverlik amacı ile yapılan eylemler sık sık görülür. Birçok kastlar dergiler yayınlamakta ve toplumsal törenler düzenlemektedirler. Öğretmenlerin üçte biri kast dergisine abonedirler ve kastın toplumsal eylemlerine katılmayı istemektedirler. *Kapadia,* grubun % 42'sinin kast düşüncesine oldukça sıkı bir biçimde bağlı oldukları sonucuna varır.»

Hindistan'daki kastların eğitimle ilişkisini de ele alan *Bottomore,* bu konudaki gözlem ve araştırmaları şöyle özetliyor :[26]

«Eski Hindistan'da, örgün öğretim, Brahmanlar tarafından sağlanırdı. Öğrenciler beş yaşında ilk eğitime başlarlar, ilk olarak alfabe öğrenirlerdi. İlköğretime her yaştaki çocuk devam edebilirdi. Bundan sonra saç kesilme töreni, daha sonra da bir toplumsal yaşantıya başlama töreni cereyan ederdi. Bunun için de normal yaş, Brahman kastı için 8, Kshatriya için 11 ve Waisya için ise 12 idi. Tüm eğitsel sistem, öğrenme ya da öğretimden çok, yaşama ağırlık veren bu eski öğrencilik sistemine dayanmakta idi. Bu sistem, öğretmen ve öğrencinin aynı evde yaşadıkları ve ruhsal bağlarla bağlı oldukları sürekli kişisel ilişkiye dayanmakta idi... Öğrenci, bu törenden sonra yeni bir yaşantıya başlar, burada öğretmeni tarafından yeniden yaratılır ve çift disipline tabi tutulurdu. —Fiziksel ve ruhsal— Bununla beraber bu eğitim sistemi, nüfusun az bir bölümüne yayılmış olup başlıca dinsel doktrinlerin aktarılması ile uğraşan ve geniş ölçüde laik öğretimi dışarda bırakan bir kalıtımsal rahipler grubu tarafından yürütülürdü. Yüzyıllar boyunca, öğrenim hazineleri ve Hindu yaşantısının önderleri olan Brahmanlar, kutsal metinler üzerinde düşünerek bunları işlemeye ve dinsel kurumlar hakkındaki araştırmalarını, tols ve Vidyalayas ve Chatuspathis, birbirini takip eden kuşaklara vermeye devam ettiler. Teknik beceriler esas olarak aile ve mesleksel grup yoluyla gayrı resmî ve pratik yollardan veriliyordu. Bu durum çağdaş bilim ve sanayinin ortaya çıkmasından önce bütün toplumlarda genel olarak mevcut bir durumdu. Fakat Hindistan'da dinsel eğitimin üstünlüğü, Batı ya da İslâm, ya da Çin toplumlarında olduğundan daha fazla idi.»

«Moğol İmparatorluğunun çökmesi ile ortaya çıkan düzensizlik, eğitim sisteminde bozulma ve daralma meydana getirdi ve sonradan Hindistan'da kurulan İngiliz egemenliği hernekadar eğitimsel gelişmeyi olanaklı kıldı ise de yeni sorunlar da meydana getirdi. İngiliz yöneticileri ilkin geleneksel Hindu okullarını desteklediler ve yeni okullar ve kolejlerin kurulmasına yardım ettiler. Fakat 1835'de alınan bir kararla hükümetin Hindistan'da Avrupa edebiyatı ve biliminin geliştirilmesi ve öğretim aracının İngilizce olması ve Eğitim Fonunun sırf İngiliz Eğitimi için kullanılmasını gerçekleştirmesi istendi. Bu siyaset, aralarında Raja Ram Mohan Roy gibi Hintli reformcuları ve genellikle ticaretle uğraşan orta sınıf tarafından desteklendi. Fakat D. P. Mukerji'nin ifade ettiği gibi bu politika, yukarı sınıfları toplumun diğer sınıflarından daha da ayırdı. Eğitim sorumluluğunu taşıyanlar, 1854 Eğitim Kararında yineledikleri gibi, amaçları, «halkın bütün sınıflarına Avrupaî bilgiyi yaymak» idi. Fakat aynı zamanda aynı yöntemlerle çalışmaya devam etmeyi kastediyorlardı. Bu amaç, öğretimin yüksek dallarında İngiliz Dili yoluyla aksettirilmelidir. Halkın büyük kitlesinde ise o kitlenin dilleri yoluyla aksettirilmelidir.» Bundan başka uygulamadaki çaba, daha çok üst ve orta sınıfların eğitimi üzerinde gösterildi. Yeterli bir ilk öğretim sisteminin kurulmasında ise nisbeten az bir ilerleme kaydedildi. Böylece 1881 - 1882'de 5 ve 12 yaşları arasındaki 10 erkek çocuktan biri ve 250 kız çocuğundan birinin okula devam ettiği öngörüldü. Bunların çoğu o kadar kısa bir süre devam ediyorlardı ki okuma yazmayı sürekli bir biçimde öğrenemiyorlardı. 1939'da nüfusun % 90'i hâlâ eğitilmemiş durumda idi. Kuşkusuz bu nedenle eğitim sistemi nüfusun üst sınıfları ile kitleler arasındaki artan boşluğu korumaya ve daha da genişletmeye yaradı ve bu ayrımı bir dil ve genel kültür ayrımı durumuna getirerek daha da derinleştirdi.»

«Hindistan'da bağımsızlığın elde edilmesinden beri eğitsel olanakların yayılmasında hatırı sayılır bir gelişme meydana gelmiştir. Köy okullarının ve alt tabakaları oluşturan kastların çocukları için eğitsel olanakların gelişmesiyle eğitime girişte hatırı sayılır derecede eşitlik sağlanmıştır. Bununla beraber hâlâ, zikre değer eşitsizlikler vardır; *Gandhi*'nin fikir ve el işçiliğinin birleşmesi hakkındaki düşünceleri içine alan temel eğitim, çocukların çoğu için sağlanmıştır. (Çoğu, eğitimin ilk aşamasından sonrasına geçemezler). Fakat Hint toplumunun üst sınıfları hâlâ çocuklarını İngiliz tipi gramer ve özel okullara gönderirler».[27]

«... Hindistan'da İngiliz eğitim sistemi, eksikliklerine rağmen, aşağı kastların üyeleri için yüksek eğitim fırsatlarının ilk kez gerçekleştirilmesinde son derece iyi bir etki yapmıştır. Bilimin gelişmesi ve toplumsal değişmenin hızlanması aynı zamanda eğitsel kurumlarda davranış kalıplarını etkilemiş ve bunlara bazı modern toplumlarda hoşgörücü ya da deneysel karakter vermiştir. Bu da belki, ergen ve yetişkinlerde amaçsızlığı doğurabilir. Bir taraftan sıkı gelenekler ve davranış ölçünleri, diğer taraftan da hoşgörüye, değişmelere karşı intibak ve serbest araştırma ruhu arasında bir dengeye varmak güçtür. Çağdaş eğitimin aslî işlevi olan toplumsallaştırmadaki (başka toplumsal etkilerin de neden olduğu) başarısızlıkları, bütün sanayileşmiş toplumlarda hüküm süren gençlik sorunlarında açıkça görülebilir. Hindistan gibi henüz hızla bir değişme dönemine girişen bir ülkenin had bir biçimde böyle güçlüklerle karşılaşması pekalâ olanaklıdır. Gerçekten, toplumsal değerler hakkında kuşaklar arası zıtlıklar, geleneksel evlenmelere karşı direnme, öğrenci itaatsizliği ve genel çocuk suçluluğu gibi olaylar Hindistan'da çok belirlidir.»[28]

«... Bugünkü Hindistan'ın eğiticilerinden birinin söylediği gibi: «Öğretmenler geçmişte hernekadar yoksul ya da güçsüz idilerse de saygınlık görüyorlardı. Oysaki çağdaş Hindistan'da nakdî standartlara pek aşırı bir değer verilmektedir.»

«Hindistan'da İngiliz eğitimi lâik karakterinden dolayı sık sık eleştirilir. Esasta dinsel olan Hint karakterine yabancı kalmakta, dinsel ve ahlâksal öğretimin, eğitimin gerekli bir parçası olduğuna değin mevcut inanca ters düşmekte idi. Gençlerin yaşlılığa saygınlığının bir azalışı ya da yok olması, anababaların çocukları ve öğretmenlerin öğrencileri üzerindeki doğal otoritelerinin yadsınması, dinsel ve toplumsal yaptırımların geniş ölçüde saygısızlıkla karşılanması ve ahlâksal gevşekliğin gelişmesi gibi bütün bu olaylar bu eğitime bağlanır. Fakat bağımsızlığın başarılmasından beri uygulama sonunda daha başka ve çok daha genel nitelikte etkilerin de söz konusu olduğunu göstermiştir. Hinduizm ile çağdaş bilim arasında herhangi genel bir çatışma olmayabilir. Fakat kuşkusuz, bilime dayanan endüstriyel bir toplumun yaşam biçimi ile Hinduizm'e sıkıca bağlı geleneksel yaşam biçimi arasında bir çatışma vardır. Hindistan'daki son eğitsel planlama gerçeklikte eğitimin lâik yönü üzerinde ve çağdaş bilgiyi yaymakta direnmekle, ahlâk ve dinsel öğretim sorunlarını bir tarafa bırakmakla, geniş ölçüde İngiliz sistemini örnek almıştır.»[30]

DOKUZUNCU BÖLÜM NOTLARI

1. Mayer, K. : Class and Society, s. 3.
2. Mayer, a.g.e., s. 4.
3. Miller, Hand - Woock, R. : Social Foundations of Urban Education, s. 64.
4. Miller and Woock, a.g.e., s. 65.
5. Bottomore, e.g.e., s. 195
5a. Tan, M. : Toplumbilime Giriş, s. 77.
6. Robertson, I. : Lenski's Theory of Stratification, in Encyclopedia of Sociology, s. 157 - 158.
7. Robertson, a.g. madde, s. 158.
7a. Duverger, Maurice : Siyaset Sosyolojisi, s. 249 - 250.
7b. Duverger, Maurice : a.g.e., s. 255.
8. Bottomore, T. B. : Sociology, s. 179.
9. Tezcan, M. : Türklerle İlgili Stereotipler ve Türk Değerleri, s. 40.
10. İslam Ansiklopedisi, Abid Maddesi, I. cilt, 1950.
11. İslam Ansiklopedisi, a.g.m.
12. Yurdaydın, H. : İslam Tarihi Dersleri, s. 64.
13. Bottomore, a.g.e., s. 181
14. Rosenberg, H. D. : Feudalism, in Encyc. of Sociology, s. 110.
15. Mayer, a.g.e., s. 17.
16. Kıray, M. : Toplum Yapısındaki Temel Değişimlerin Tarihsel Perspektifi : Bugünkü ve Yarınki Türk Toplum Yapısı, Mimarlık Semineri.
17. Sjoberg, G. : The Preindustrial City, s. 299.
18. Sjoberg, a.g.e., s. 301.
19. Bottomore, a.g.e., s. 184.
20. Lundberg, Schrag, Larsen, a.g.e., s. 410. Türkçe çevirisi, I. cilt.
21. Lundberg ve diğerleri, a.g.e., s. 111.
22. Robertson, Ian : Indian Caste System, in Encycl. of Sociology, s. 136.
23. Mayer, a.g.e., s. 14.
24. Mayer, a.g.e., s. 16.
25. Bottomore, a.g.e., s. 186.
26. Bottomore, a.g.e., s. 246 - 255.
27. Bottomore, a.g.e., s. 250.
28. Bottomore, a.g.e., s. 251 - 252.
29. Bottomore, a.g.e., s. 253.
30. Bottomore, a.g.e., s. 253 - 254.

10.
Bölüm

Toplumsal Sınıflar Ve Eğitim

Toplumsal tabakalaşmanın diğer bir biçimi de, toplumsal sınıflardır. Bu bölümde, önce, toplumsal sınıfların niteliğini, daha sonra, eğitimle ilişkilerini ele alacağız.

I. GENEL OLARAK TOPLUMSAL SINIFLAR

Bugün çağdaş toplumlarda «Sınıf»ın egemen bir tabakalaşma biçimi olduğu kabul edilmektedir.

Toplumsal sınıflar da facto gruplardır. Hukuksal ya da dinsel olarak ifade edilmemiş ve yaptırımlanmamışlardır. Kapalı olmayıp açık gruplardır. Alt toplumsal sınıflar üst toplumsal sınıflara geçebilmek olanağına sahiptirler.

Genel olarak her toplumda üç toplumsal sınıf görmekteyiz. Bunlar:

a) Üst sınıf (Toplumdaki ekonomik kaynakların büyük bir kısmının sahibi olanlar).

b) Orta sınıf (Nitelikli işçi ve serbest meslek sahipleri)

c) Alt sınıf (Ücretli sanayi işçileri, köylüler)

Sosyolog *Center*, toplumsal sınıfları üst, orta ve alt olarak sınıflandırmıştır.

Toplumsal sınıflar, çeşitli biçimlerde tanımlanmışlardır. Örneğin birkaç tanımı gözden geçirecek olursak, "... Toplumsal sınıf hem kendisi, hem de başkaları tarafından saygınlık, toplumsal ilişkiler, eylemler, mallar ve değer hükümleri bakımından nüfusun başka kesimlerinden farklı sayılan bir kesimidir."[1]

"Sınıflar, aynı ekonomik durumdaki birey ve ailelerin toplanmasıdır."[2]

"Toplumsal sınıf, toplumda servet, eğitim ve mesleksel statü bakımından aşağı yukarı benzer durumda olan insanların diğerlerinden ayrılmasıdır.[3]

Tanımlar gözden geçirildiğinde sınıfların hem gelire göre belirlenen bir olgu, hem de sınıf üyelerinin yaşam biçimlerini, sınıf bilincine sahip olmalarını içeren toplumsal bir olgu olduğu anlaşılmaktadır.

Joseph Kahl, toplumsal sınıfın özelliklerini yedi temel boyutta topluyor.[4]

1. Saygınlık : Kimi insanlar, toplumda diğerlerinden daha fazla kişisel saygınlığa sahiptirler ve saygı görürler.

2. Belirli miktarda servet ya da gelire sahip olmak.

3. Toplumsal etkileşim - Geniş bir toplumda herkes herkesle etkileşimde bulunamaz. Farklı ilişki ortaya çıkar ve insanlar "kendi çeşitlerinden" olanlarla daha rahattırlar.

4. Meslek-Bazı meslekler diğerlerinden daha yüksek sayılırlar. Nedenleri ise daha fazla ödüllendirme, toplum refahı için daha önemli olma, özel yetenekler gerektirme.

5. Sınıf bilinci-Belirli düzeylerde olan kimselerin kendi toplumsal gruplarının diğerlerinden farklılığının bilincinde olmaları.

6. Değer yönelimleri- Toplumdaki kişiler farklı ya da önemli saydıkları şeyler bakımından diğerlerinden farklıdır. Belirli kişilerden oluşan gruplar, diğerlerinden farklı, sınırlı sayıdaki soyut değerler ya da değer sistemlerine sahiptirler.

7. İktidar ya da başkalarının eylemlerini denetimi altına alabilme yeteneği.

Toplumsal sınıfların doğuşu hakkındaki bazı sosyologlar «Kültür gelenek ve alışkanlıklara" yer verirler.[5] Yukarıda belirttiğimiz toplumsal sınıf özelliklerine sahip olmanın etkenlerinin neler olduğu bu sosyologlarca belirtilmiyor.

Marxçı toplumsal sınıf anlayışında ise bu etkenler şöyle belirtilmektedir. Bu anlayışa göre sınıf tanımı "Üretim güçlerinin belli gelişme aşamalarında,

a. Üretim araçlarına sahiplik ya da sahip olmama, b. Toplumsal iş-bölümü düzenindeki yerleri, dolayısıyla da sahip oldukları zenginlikleri elde etmede kullandıkları araçlar ve c. bu toplumsal zenginliklerden aldıkları payın büyüklüğü bakımlartndan birbirlerinden ayrılan geniş insan gruplarına sınıf denir".[6]

Bu tanıma göre toplumsal sınıfların ortaya çıkışının temel etkeni, üretim araçlarının özel mülkiyete konu olmasıdır. Bu mülkiyet düzenindeki üretim ilişkileri ise, her sınıfın toplumdaki yerini belirtmektedir. Üretim araçları ile üretim ilişkileri de o toplumdaki üretim biçimini oluşturmaktadır.

II. TOPLUMSAL SINIFLAR ve EĞİTİMLE İLİŞKİLERİ

Eğitim toplumsal sınıflarla ilişkileri şu noktalar etrafında toplanmaktadır:

A. Ana babanın toplumsal sınıfına göre öğrenciler arasında da eğitimsel farklılaşma mevcuttur.

B. Sınıf farklılaşması, eğitimin tipini, çeşidini de tayin eden bir ögedir.

C. Toplumsal sınıf, okul başarısını tayin eden bir ögedir.

A. ANA-BABA MESLEĞİ ve EĞİTİMSEL FARKLILAŞMA

Toplumsal sınıflara göre eğitimin de bir farklılık gösterdiğini hemen hemen her tür toplumda görebiliriz[6]. "... Nerede toplumsal tabakalaşma sistemi varsa, orada eğitim sisteminde buna uygun bir farklılaşma vardır.[7] biçimindeki bir ifadeyi sosyolojik yasa olarak nitelendirmek olanaklıdır. Sosyolog *Bottomore*'un belirttiği gibi bu farklılaşma bazı ilkel toplumlarda bile görülmüştür. Örneğin Maoriler'in kış mevsiminde halka özgü okulları olduğu gibi sadece asillere açık olan, özellikle şeflerin büyük oğulları için "Kutsal kolejleri"i de vardır[8]

Birçok okuryazar toplumlarda okuryazarlık, üst toplumsal tabakalara ayrılmıştır. İlk kez kitlelerin okuryazarlığını sağlamış çağdaş sanayi toplumları bile farklı toplumsal sınıflar arasındaki bu ayrılığı kaldıramamışlardır. Hatta bu ayrılığı teşvik etmişlerdir. Örneğin İngiliz "Özel Okullar"ı üst sınıflara özgü okullardır. Böylece her toplum, çeşitli toplumsal gruplar için çeşitli tipte okullar yaratmış ve aralarındaki farklılığı korumaya çalışmışlardır.

Çeşitli ülkelerdeki uygulamaya baktığımız zaman toplumsal sınıflara göre eğitimdeki farklılaşmayı kolayca görebiliriz. Her toplumun üst sınıflarına mensup bireyleri alt sınıflardakilerin elde edemediği bir takım avantajlardan yararlanırlar. İşte eğitim alanı da bu avantajlardan birisidir.

Avrupa ülkelerinde yüksek öğretimde bulunan işçi sınıfı kökenli çocukların 1955-1960 ve 1964 yılları itibariyle yüzdeleri çizelgede toplu halde görülmektedir.[9]

Avrupa Ülkelerinin Yüksek Öğrenim Kurumlarında 1955, 1960 ve 1964 Yılları İtibariyle El İşçisi Kökenli Çocukların Yüzdeleri,

Ülke	1955	1960	1964
Avusturya	6.0	6.0	5.0 (1964-65)
Belçika	5.0	11.2 (1962)	—
Bulgaristan	22.2 (1956)	28.0	34.5
Çekoslavakya	29.1	39.3	37.9
Danimarka	—	9.0 (1956)	10.0
Finlandiya	—	17.6 (1961)	—
Fransa	3.4	5.3	8.3 (1964-65)
Almanya (Fed. Cum.)	5.1 (1956)	5.2 (1959-60)	5.3 (1964-65)
Yunanistan	2.3 (1956)	1.9 (1959)	0.1 (1962)
Macaristan	33.1	33.1 (1957)	—
İrlanda	—	—	5.7 (1963)
İtalya	11.2	13.2	15.3
Lüksemburg	—	—	11.4 (1965)
Felemenk, Hollanda	4.0 (1956)	8.0 (1958)	6.0 (1961)
Norveç	—	—	20.1
Polonya	31.3 (1957)	32.9 (1961)	35.0
Romanya	23.0	36.6	31.5
İspanya	—	—	4.1 (1962-63)
İsveç	14.0 (1956)	14.0	—
İsviçre	—	3.7 (1961)	—
Birleşik Krallık	—	25.0 (1961)	—
Yugoslavya	—	56.0 (1961)	53.3

Ülkemizdeki durum : Ülkemizde toplumsal sınıflara göre sürekli olarak yapılmış araştırmalar yoktur. Ancak çeşitli amaçlarla ve çeşitli yıllarda öğrenciler üzerinde yapılmış araştırmalardan baba meslekleri ile ilgili bulguları gözden geçirmek bize bu konuda bir fikir vermektedir. Ancak, bu araştırmalar belirli bir örnekleme dayandırılmış ve araştırıcının kendi istediği okullar seçilmiştir.

"Baba mesleği" ölçütü, öğrencilerin toplumsal sınıflarının ya da sosyo-ekonomik kökenlerinin saptanmasında genellikle kullanılan bir ölçüttür. Zira, meslek ölçütü, diğer ölçütlerden "gelir" ve "Eğitim düzeyi"ni de içermektedir. Esasen bir toplumda en itibarlı meslekler genellikle, fazla kazanç getiren ve yüksek bir eğitsel düzeyi gerektirmektedir. Bu bakımdan "baba mesleği" ölçütünü kullanmayı tercih ettik.

Bu ölçüte göre ülkemizde üniversite öğrencilerinin baba meslekleri üzerindeki bazı araştırma bulgularını gözden geçireceğiz.

Yüksek öğretimden yararlanma açısından bir örnek oarak Siyasal Bilgiler Fakültesi belirtilebilir. Bu fakülte öğrencileri üzerinde çeşitli zamanlarda çeşitli amaçlarla yapılmış birkaç araştırma mevcuttur. Böylece bu fakülte öğrencilerinin baba mesleklerinin zaman içindeki görünümünü trend tahlili ile saptamak olanaklı olmuştur.

1954 yılıda A.I.J. *Matthews*, 1956 yılında *Armaoğlu* ve G.S. *Birkhead* ve 1958 yılında Dr. F. *Frey* ve Dr. *Payaslıoğlu* tarafından yapılan araştırmalardaki göreli olarak farklı meslek kategorileri birbirlerine yakınlıkları bakımından birleştirilerek aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.[10].

Dikkatimizi en çok çeken bulgunun, babaları devlet hizmetinde olan öğrencilerin çok yüksek bir oranı oluşturduklarıdır. 16 yıllık sürenin 15' inde bu kategori en geniş olarak görülmektedir. 16 yıllık devrede bu fakülte öğrencilerinin % 50 sinin babaları devlet hizmetinde çalışmaktadır.

İkinci sırayı özel endüstri ve ticaret sahibi meslekler, üçüncü sırayı ise tarımsal meslekler (tarım işçisi, toprak sahibi çiftçi) kategorisi almaktadır.

1959 yılında *N. Abadan'ın* bir araştırması da yukarıdaki bulguları aynen doğrulamaktadır.[11]. Bu araştırmaya göre öğrencilerin % 47'si memur ve asker çocuğudur. İkinci sırayı % 30 ile serbest meslek tüccar ve sanat erbabı grubu alıyor. %12 ile çiftçi çocukları üçüncü sırada yer alıyor. İşçi çocuklarının oranı ise % 5dir.

Aynı fakülte Mezunları ile ilgili olarak Mıhçıoğlu'nun bir araştırmasında 1965 - 1970 dönemini kapsayan öğrencilerin baba meslekleri ise şöyledir.[12]

Meslekler	%
Kamu görevlisi	58.94
Özel ticaret ya da sanayi kuruluşunda görevli	3.97
Küçük tacir, esnaf, zanaatkar	17.22
Büyük bir sanayi ya da ticaret teşebbüsünün sahibi	0.33
Sanayi İşçisi	3.64
Tarım işçisi	0.33
Çiftçi	8.28
Serbest meslek sahibi	6.95
Mesleksiz, irat ve emlak sahibi	0.33

Burada da çizelgede görüldüğü gibi diğer bulgular aynen doğrulanmaktadır. Babaları sivil ve asker kamu görevlisi çocukların oranı % 58. 55 ile birinci sırada, ikinci olarak % 17.11 ile küçük tacir, esnaf ve zanaatkarlar ve üçüncü sırayı % 8.28 ile çiftçi çocukları oluşturmaktadır.

Yukarıdaki araştırmaların bulgularına göre S.B.F. öğrencilerinin çok büyük bir kısmının devlet memuru çocukları olduğu ve çeşitli devrelerde bu hususun süreklilik gösterdiği dikkatimizi çekiyor. Bu fakülte mezunları, toplumda itibar edilen yüksek mevkiler elde eden meslek elemanları yetiştirdiği için (kaymakam, hariciyeci, maliye müfettişi) ötedenberi devlet memuru olan veliler de çocuklarını bu fakülteye göndermeyi tercih etmişlerdir. Yine bu fakülteye gelen çocukların baba mesleklerini gözden geçirdiğimizde ailelerin genellikle orta sınıfa mensup olduklarını kolayca görebiliriz.

(Memur, tacir, esnaf vs.). Bir miktar da ortanın üstündeki aileler yer almaktadır.

Armaoğlu ve Birkhead, aileleri gelir durumuna göre de hesaplayarak % 78 gibi yarıdan çoğunun orta gelirli olduklarını saptamışlardır[13].

Ankara Üniversitesi Öğrencileri

Ozankaya'nın Ankara Üniversitesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın konumuzla ilgili bulguları şöyledir[14].

Baba Mesleği	%
Memur - Subay	53.6
Esnaf - Tüccar - Serbest meslek	22.4
Çiftçi	15.5
İşçi	5.7

Görüldüğü gibi bulgular, daha önce incelediğimiz S.B.F. öğrencileri ile karşılaştırıldığında hemen hemen aynıdır. Bu bulgular, Ankara Üniversitesinin fakültelerini kapsadığı için de daha çok genelleştirilebilme özelliğine sahiptir.

Orta ve yüksek öğretimdeki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri gözden geçirildiğinde genellikle orta sınıfların yer aldığını görmekteyiz. Memur, subay, esnaf gibi.

Alt sosyo-ekonomik gruplardan işçi ve köylü çocukları daha az yararlanmaktadır. Araştırmaları gözden geçirdiğimizde bu gruba mensup çocuklar yüzde olarak sonuncu sıralarda yer almaktadırlar.

B. SINIFSAL FARKLILAŞMA ve EĞİTİM TİPİ

Sınıfsal farklılaşma, eğitim tipini de belirler. Örneğin klâsik eğitim ile meslekî ve teknik öğretimde farklılaşma oldukça belirgindir.

Son olarak, daha kapsamlı bir araştırma sonuçlarını vermek istiyoruz (15). Bu araştırmada üniversite sınavına giren öğrencilerin baba mesleklerine göre dağılımı aşağıdaki çizelgede görülmektedir.

Sınava Giren Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Dağılımı

Baba Mesleği	Kent - Kır	Toplam Sayı	%
Türkiye	**Toplam**	165.625	100
	Kent	115.414	100
	Kır	50.211	100
Sanayici	Toplam	1.929	1.2
	Kent	1.421	1.2
	Kır	508	1.0
Tüccar	Toplam	11.834	7.1
	Kent	10.347	9.0
	Kır	1.460	2.9
Çiftçi	Toplam	39.227	23.7
	Kent	11.087	9.6
	Kır	28.190	56.1
Memur	Toplam	32.831	19.8
	Kent	29.910	25.0
	Kır	3.921	7.8
Serbest Meslek	Toplam	9.475	5.7
	Kent	8.548	7.4
	Kır	927	1.8
İşçi	Toplam	19.372	11.7
	Kent	14.772	12.8
	Kır	4.600	9.2
Esnaf ve Sanatkar	Toplam	17.089	10.3
	Kent	14.601	12.7
	Kır	2.488	5.0
Diğer	Toplam	13.411	8.1
	Kent	11.353	9.9
	Kır	2.058	4.1
Bilmeyen	Toplam	20.407	12.4
	Kent	14.348	12.4
	Kır	6.059	12.1

Kaynak: T. Çavdar, D. Tünay, T. Yurtseven: Yüksek Öğrenime Başvuran Öğrenciler 1974-75 Ankara. DPT Yay. s. 16.

En büyük oranı çiftçiler oluşturmaktadır. (% 23.7). Bunu % 19.3 ile memur, % 11.7 ile işçi çocukları takip ediyor. Fakat bu oranlar tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Bu nedenle onların faal nüfus içindeki oranlarına bakmak gerekir (16).

Sınava Giren Öğrencilerin Baba ve Faal Nüfusun Son Haftadaki Mesleklerine Göre Dağılımı

Meslekler	Faal nüfusun son haftadaki mesleklerine göre dağılımı	Öğrencilerin baba meslekle-rine Göre Dağılımı
Çiftçi	66.4	23.7
Memur	6.6	19.8
Serbest Meslek	2.3	5.7
İşçi	11.6	11.7
Esnaf - Sanatkâr	6.1	10.3
Tüccar	2.0	7.1
Sanayici	0.1	1.2
Diğer	4.9	8.1

Kaynak : İbid, s. 32.

Çiftçilerin faal nüfus içindeki oranı 1970 yılında % 66.4 idi. Oysa Sınava girenlerin oranı ise % 23.7 idi. Buna karşın, memurların faal nüfus içindeki oranları % 6.6 olduğu halde, üniversite sınavına girenler içindeki oranları % 20'ye çıkmıştı.

Üniversite sınavlarına girme şanslarına bakarsak bu sosyal kategoriler şu şekilde sıralanabilir :

1. Sanayici kesim çocukları
2. Tüccar " "
3. Memur " "
4. Serbest meslek sahiplerinin çocukları
5. Esnaf ve zanatkâr çocukları
6. İşçi "
7. Çiftçi "

Çiftçi çocuğunun sınava girme umudu 1 puan olarak değerlendirildiğinde diğer meslek sahiplerinin çocukları için sınava girme umudu puanları şöyledir :

1. Sanayici çocukları 34.3 Puan
2. Tüccar çocukları 9.9 "
3. Memur Çocukları 8.4 "

4.	Serbest meslek erbabı	6.9	"
5.	Esnaf ve Sanatkar	4.7	"
6.	İşçi "	2.8	"

Ohalde bu puanların anlamı şu olmaktadır : Bir çiftçi çocuğunun bu sınava girebilme umudu 1 iken, sanayi kesiminin çocuğunun girebilme umudu bundan 34.3 kere fazladır.[17]

Ülkemizde meslekî ve teknik öğretim, genel, klâsik öğretime oranla daima aşağı bir konumda kalmıştır. Bunun çeşitli nedenleri vardır :

a) El İşi - Zihinsel İş Ayrımı

Toplumumuzda el işlerinin, elle yapılan, bedensel eylemi gerektiren mesleklerin eskiden beri küçük görülmesidir. «*Çiftçi veya sanatkâr olacaksanız öğrenime ihtiyacınız yoktur*» anlayışı toplumumuzda ötedenberi yerleşmiştir. Esasen el işi pek çok az gelişmiş ülkelerde de küçümsenmiştir. Örneğin Dahomeyli bir bakan şöyle söylüyor[18]. «Afrika, fecî bir taklitçilik devri içindedir. Taklitçilik zihniyetinin kökü ise şudur : Afrikalılar sömürge rejiminden yakındıktan ve hatta onu yendikten sonra dahi, kendilerini idare etmiş olanları, gelişme ve ilerleme konusunda çok defa örnek saymışlardır. Taklit edecekleri adam, beyaz adamdır. Bu nedenle onun gibi yemek, onun gibi giyinmek istemektedir. Bir Afrikalı için ideal olan, artık sadece büro işidir ki bu, onun tarımsal hizmetlerden kendisini kurtarması demektir. Nitekim beyaz adam, göçmen kolonileri dışında artık tarımla meşgul olmaktan kurtulmuştur. Avrupa'nın toplumsal düzeyine ulaşmak için, onun yaptığı öğrenimin aynını yapmak gerekir. Tahsil ise zahmetli tarımsal işlerden bir kurtuluş yoludur».

Toplumumuzda yönetici sınıf içersindeki kâtiplik, memurluk ötedenberi hem üst toplumsal tabakaların ve hem de köylünün benimsediği, özendiği bir değer halini almıştır. Memur tipinin yüksek bir değer olarak benimsenmesi onun birtakım özellikleri dolayısiyledir. Bu özellikleri, masa başında çalışma, daha az yorulma, maiyetindekilere emretme, üst baş temizliği, kravatlı ve şık oluş, sürekli maaşlı ve emeklilik maaşının yâni geleceğinin güvenlik altında oluşu biçiminde sıralayabiliriz. Kısaca, toplumumuzda memurluğun *rahatlığı ve güvenliği* kitleleri cezbetmektedir.

Günlük Yaşantıdan Örnekler :

Günlük yaşantımızda değer yargılarını belirten pek çok örneklere rastlamak mümkündür. Burada birkaç örnek vermek istiyoruz.

1913 yılında Öğretmen Okulunun bir sergisinde velîlerden biri, okul mezunlarının el işlerini (kutu, sandalye v.s.) seyrederken hocalarına dönerek :

«Yahu bırakın şu el işlerini de çocuklara biraz ders çalıştırın.»

Bir Profesör de yazısına şöyle başlıyor :

«İşte çocuklar, eğer sözlerimi dinlemez, derslerinize çalışmazsanız, siz de şu tezgâhın etrafındakiler gibi işçi olursunuz!»

«Bu sözleri, henüz 15 yıl kadar önce, Erkek Sanat Enstitüsü öğrencilerine, öğrencilerini gezdiren bir ilkokul öğretmeni sarfetmiş, Enstitünün Müdürü de bana üzülerek aynen nakletmişti» [19].

Bir öğretmen de yöneticiliği sırasında şu sözlerde karşılaştığını belirtiyor[20].

«Bu çocuk lisede okuyamadı, Ziraat Mektebine verdik, orada da bir şey beceremedi, adam olacağı yok... bari bir sanat öğrensin. Mektebinize yazıverin».

Bir sanat okulu müdürü de zamanın meslekî ve teknik öğretim müsteşarının kendisine anlattığı bir olayı nakletmiyor : [21].

«Sanat Enstitüsü mezunlarından bir genç, mesleğinde olağanüstü yetişmiş ve Ankara'nın sayılı fabrikalarından birinin kısa zamanda ustabaşısı olmuş. Almakta olduğu ücret de küçümsenmeyecek bir miktarda imiş. Şimdi bu genç, Ölçü ve Ayarlar Müdürlüğünde müfettiş yardımcısı olabilmek için sınava girmek istiyormuş. Kendisinden çıktığı okulun liseye muadeletini tasdik ettirmesini istemişler. Müfettiş yardımcılığının aylık ücreti ise gencin çalıştığı fabrikadaki ustabaşılık ücretinin yarısı kadarmış. O sıralarda Sanat Okulu mezunlarının öğrenim derecelerinin liseye muadeleti Millî Eğitim Bakanlığınca tasdik edilmiş bulunuyordu. Müsteşar kendisini vaz geçirmeğe çalışmış, başaramayınca nedenini sormuş. Genç de .

— Efendim ben evlenmek için bir genç kıza talip oldum. Ustabaşı diye vermediler. Tabii buna çok üzüldüm. Bir gün gazetelerde müfettiş yardımcılığı ilânını görünce kızın babasına haber gönderdim. Müfettiş yardımcısı olursam bana kızlarını memnuniyetle vereceklerini söylediler».

b. Yoksul ya da Yeteneksiz Çocuklara Özgü Gelenek

Osmanlılarda ilk sanat okulunu 1860 yılında, Mithat Paşa, ilkokul düzeyinde açmıştır. Ordunun ihtiyacını karşılamak için kurulan bu okul, bir çeşit yetimhane ve işevi niteliğinde idi. Mithat Paşa, bu okula yetim

ve yoksul çocukları toplatmış, onlara, terzilik, ayakkabıcılık, araba yapımcılığı, değirmencilik, matbaacılık, dokumacılık gibi sanatları öğrenmelerini sağlamıştır. Mithat Paşa'nın bu okulları Yetimhane olarak kurması, oralara yetim ve yoksul çocukları almasıyla bir gelenek kurulmuş oldu. Böylece yeni açılan bütün sanat okulları, yetim, yoksul çocuklarını öğrenci kabul etmiştir. Sanat eğitimi de yoksul ve öksüz çocuklara lâyık aşağı bir düzeyde kalmıştır[22].Bu durum, Cumhuriyetten sonra da süregelmiştir. Yine varlıklı aileler, çocuklarını bu okullara göndermemişlerdir. Bunlar ancak yoksul çocukların, diğer okullarda başarı gösteremeyen ve yeteneksiz çocukların devam ettiği okullar durumuna gelmişlerdir.

Ülkemizde özellikle kırsal kesimdeki köylü çocuklar, ilkokul üstü klasik öğrenime devam edemedikleri ve bu öğrenim onlar için işlevsel olamadığı için zorunlu olarak mesleksel ve teknik okullara gitmektedirler. Burada «gelir» değişkeninin önemli rol oynadığını belirtmek gerekir. Aile geliri, bir kimsenin alacağı eğitimin sadece miktarını değil, aynı zamanda çeşidini de etkilemektedir. Yüksek gelirli ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim vermek olanakları vardır. Bu yüzden onların hazırlanması birçok yılları ve daha pahalı okulları gerektiren mesleklere özenmeleri daha fazla olasılık içerisindedir. Ana babaların mesleksel statüleriyle çocuğa verilen eğitim miktarı arasında doğrudan bir ilişkinin varlığını kabul etmeliyiz. Bu konuda şu orantıyı söyleyebiliriz. Ana babaların mesleksel düzeyleri ne kadar düşükse, çocuklarına sağladıkları eğitim de o derece azdır[23].

Böylelikle alt sınıfların kısa yoldan, kısa zamanda hayata atılmak ve bir meslek sahibi olmak kaygısı, onları daha çok bu okullara yöneltmektedir. Gerçekten sanat enstitüleri, öğretmen okulları, tarım, ticaret, imam hatip, ebe okulları, assubay okulları vs. gibi meslek okullarına devam eden öğrenciler genellikle çiftçi, işçi ve dar gelirli vatandaş çocuklarıdır.[24] Bu konudaki yargılarımız geniş ölçüde gözlemlere dayanmaktadır. Yeter sayıda bilimsel araştırmalar olmamakla birlikte gözlemlerimiz, bu hususu doğrulamaktadır.

Bu okullara alt sınıfların devam etmeleri diğer ülkelerde de bizdeki gibidir. Örneğin A.B.D. de dar gelirli ailelerin çocuklarının ticaret ve endüstri kurs ve okullarına gittiklerini görüyoruz[25].

Bizden bir örnek olarak, Ankara Yıldırım Beyazıt Sanat Enstitüsüne 1956 - 1971 yılları arasında devam eden öğrencilerin baba meslekleri üzerine yapılan bir inceleme sonuçlarına göz atalım.[26]

Çocuğu, ortaokulu bitirince doğrudan doğruya Sanat Enstitüsüne gönderen babaların meslekleri :

Çiftçiler	: % 34.98 ,1 . Sırada yer alıyor
İşçiler	: % 25.08 ,2 . Sırada yer alıyor
Kapıcı,Odacı	: % 7.44 ,3 . Sırada yer alıyor
Esnaf	: % 5.19 ,4 . Sırada yer alıyor

1956 - 71 yılları arasında tasdiknameli ya da belgeli olarak Yıldırım Beyazıt Sanat Enstitüsüne kaydolan öğrencilerin baba meslekleri ise şöyle :

Memur - Öğretmen	: % 34.08 , Birinci Sırada
Çiftçi	: % 12.96 , İkinci Sırada
İşçi	: % 9.60 , Üçüncü Sırada

İki çizelgeyi gözden geçirdiğimizde yukarıda belirttiğimiz hususların doğrulanmış olduğunu görürüz. Gerçekten bu okullara çocuklarını gönderen babaların meslekleri alt sınıflardan gelmektedir. Çiftçi ve işçi çocukları büyük bir çoğunluğu oluşturmaktadır. Bununla birlikte ülkemizde son yıllarda araştırmaların da gösterdiği gibi köylü ve işçi çocuklarının klasik okul ve üniversitelerde de giderek artmakta olduğunu gördük.

İkinci çizelgede ise memurlar birinci sırayı doldurmaktadır. Çünkü memur, genellikle, çocuğunu klasik öğretime göndermektedir. Eğer çocuk orada başarı gösteremezse sanat enstitülerine başvurulmaktadır.

c. Yüksek Öğrenim Yapamama

Sanat okullarını bitirenlerin daha yüksek öğrenim yapabilme olanaklarının bulunmaması veya çok sınırlı oluşu, ülkemizde sanat okullarına rağbeti azaltan çok önemli bir etmendir. Yükselmek arzusu herkesin en doğal hakkıdır. Bu okullar daha fazla yükselmeye imkân vermediği, dikey yükselişi sağlayamayan birer çıkmaz sokak durumunda oldukları için diğer klâsik okullara rağbet artmaktadır. Bu konudaki istatistiklere bir göz attığımız zaman bu durumu kolayca görebiliriz. 1955 1968 yılları arasında genel ortaokullara devam eden öğrenci sayısının oranı, orta öğretimin birinci devresine devam eden bütün öğrencilere göre % 71.3 den % 86.2 ye yükselmiştir. Aynı devre içinde meslek okulları bünyesinde ve diğer bakanlıklarda bulunan ortaokullara devam eden öğrenci oranı sürekli bir biçimde azalarak % 23.7 den % 3.3'e inmiştir[26]. Yine 13 yıl içinde orta öğretimin 2. devresinde bulunan öğrencilerden liseye devam edenlerin oranı % 54.0 dan % 61.4 yükselirken meslek okullarına devam eden öğrenci oranı % 46.0 dan % 38.6 ya inmiştir[27].

Liseye kaydolan öğrenci oranı, 13 yıl içinde, % 42.9 dan % 62,5'e yükselirken sanat enstitüsüne kaydolan öğrenci oranı % 18.4'den % 13.0'a Kız Enstitüsüne yeni giren öğrenci oranı % 6.9 dan % 2.7'ye ve ticaret liselerinde aynı oran % 12.3 den % 4.9'a inmiştir.[28]

Meslek okullarına devam eden öğrenciler de endüstriyel (üretim meslekleri) ve endüstriyel olmayan (hizmet meslekleri) olarak gruplandığında 1955-1965 yılları arasında endüstriyel olmayan mesleklere ait indeksin diğerine nazaran daha yüksek bir rakkamı gösterdiği tek ülkenin Türkiye olduğu görülmektedir.[29] ,

Ülkemizde sanat okulları için sınırlı birkaç yüksek okul mevcuttur. Erkek teknik yüksek öğretmen okulu, Kız teknik yüksek öğretmen okulu, v.s. gibi. Bunların sayıları çok sınırlıdır. Ayrıca bazı yüksek okullarda öğrenim daha üst öğrenim için geçerli sayılmamış, böylece ilerleme ve yükselme yolları kapalı tutulmuştur. Böylece, orta öğretimin yapısı, birbirine kapal dikey kuruluşlar halinde kalmış, yatay ve dikey sosyal mobilite gerçekleşmemiş, üniversite öğrenimine giriş hakkı yalnız lisenin inhisarında tutularak lisenin itibarı daha da arttırılmıştır.

d. Mezunların İstihdam Edilememesi

Mezunların piyasada meslekleriyle ilgili bir iş bulamaması da çekiciliği azaltan bir etmendir. II. Beş Yıllık Plânda da bu konuya değinilmiş ve sorunlar plânda şöyle belirtilmiştir.[30] "İnsangücü ihtiyaçlarına göre teknik öğretime verilen ağırlıkla kapasitesi arttırılırken okulları bitirenlerin sanayide iş bulmaları ve özellikle buldukları işten tatmin olmaları güç olmaktadır. Mezunların teorik bilgilere rağmen iş hayatının gereklerine uymamaları, iş hayatına hazırlayıcı olanakların öğretim sırasında yaratılmamış olması, öğrenimin sanayi ile ilişkilerinin kopuk olması yüzünden sanayideki gelişmelerin izlenememesi, işverenlerin bu elemanların yeterliliği konusundaki güvensizlikleri. elemanların ücret, yetki ve sorumluluklarının tesbit edilmemiş olması bu konudaki sorunlardır" denmektedir.

Endüstri yaşantısının gerçekleşmesiyle teknik elemanlara geniş ölçüde ihtiyaç duyulacaktır. Örneğin Almanya'daki Türk işçileri üzerinde yapılan bir araştırmada onların meslekî ve teknik öğretim ile ilgili tutumlarının olumlu yönde değişmiş olduğunu göstermekteyiz. İşçilerin erkek çocuklarına vermek istedikleri tahsil ile ilgili bir soruya onların çoğunluğunun üniversite veya yüksek okuldan (% 69.4) sonra ikinci derecede, "Lise ayarında teknik okullara" rağbet ettikleri anlaşılmıştır. Örnekleme giren işçilerin % 20.9'u oğullarını teknik okula göndermek iste-

mişlerdir.[31] Liseye devam ettirmek isteyenlerin oranı ise 0.4'dür. Daha önceki araştırmalarda belirttiğimiz Türkiye'deki duruma ters düşen bu tutumda oradaki endüstri yaşantısının geniş rolü olduğunda kuşku yoktur.

Sanayi hayatı teknik elemana ihtiyaç duymadıkça mezunların öğrenimlerinin bir değeri kalmamış ve bu kimseler yine devlet dairelerine memur olarak girmeye çalışmışlardır. Örneğin yurt ölçüsünde bir örneklemle ticaret lisesi mezunlarının öğretim ve istihdamları ile ilgili bir takip araştırmasında 327 mezundan 112 kişi (en yüksek frekans) memurluk yapmakta, 11 kişi kâtiplik, 5 kişi fiş memurluğu, 5 kişi büro memurluğu gibi yine memurluk niteliğinde görev yapmaktadır.[32] Mezunların yetiştikleri meslek branşları ile ilk işlerinin ilgi derecesi saptandığında % 38'i, ilk işlerinin az ilgili veya ilgisiz olduğunu belirtmişlerdir.[33] Mezunların ikinci işlerindeki ünvanlarının en yüksek frekansının yine "Memur" oluşu dikkati çekmektedir. (Toplam 116 frekansın 71'i memur)[34]

Günümüzde bu okullardan mezun olanlara yüksek öğrenim yapma imkanı sağlanmıştır. Fakat aşağıdaki çizelgede görüleceği gibi üniversiteye bu okullardan girenlerin oranı azdır.

1980 ÜSS'NA BAŞVURAN ve YERLEŞENLERİN OKUL TÜRLERİNE GÖRE DAĞILIMI

OKUL TÜRLERİ	SAYI		ORAN 2/1
	Başvuran	Yerleşen	%
TÜM ADAYLAR	467.280	41.572	8.90
1. Lise Çıkışlılar	311.561	32.284	10.36
2. Meslek Lisesi Çıkışlılar	155.719	9.288	5.96
A. Öğretmen Lisesi	15.120	2.777	18.37
B. İmam - Hatip Lisesi	10.624	671	6.32
C. Teknik Lise	4.342	632	14.56
D. Endüstri - Meslek Lisesi	62.058	2.583	4.16
E. Kız Meslek Lisesi	10.739	371	3.45
F. Ticaret Lisesi	44.477	1.228	2.76
G. Diğer Meslek Liseleri	8.359	1.026	12.27

Kaynak: ÜSYM verileri.

Not: Diğer meslek liseleri, Askerî Lise, Polis Koleji, Sağlık Lisesi, Maliye-Tapu Kadastro Mes. Lis., Tarım Meslek Lisesi, Ev Ekonomisi Meslek Lisesi, Hayvan Sağlığı Meslek Lisesi, Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Assubay Okulları ,vb.

Yine, Sanat Enstitüsü mezunları (1970 - 1971) ile ilgili araştırma sonuçlarına göre mezunların % 34.3 ü mesleğine uygun işlerde çalışmaktadır. Bu oranın yarısına yakın bir kısmı (% 13.1) devlet fabrikalarında işçi veya ressam olarak, diğerleri ise özel fabrika ve işletmelerde çalışmaktadır.

Enstitü mezunlarının % 4.7 si ise mesleğine uygun olmayan işlerde çalışmaktadır[35]. Bunların hepsi de devlet fabrika ve dairelerinde memurluk niteliğinde görev yapmaktadırlar. Bu elemanların böyle dairalerde memur olarak çalışmaları kendilerinden esas branşlarında yararlanamamasını göstermektedir. Bu durum, ekonomik yaşantımızın bu elemanları massedememesini ve toplumumuzda memurluk mesleğinin yüksek bir değere haiz olduğunu belirtmektedir. % 12.1 kişinin iş bulamaması da bu görüşü doğrulamaktadır. Ayrıca mezunların % 25.5 inin durumu bilinmemektedir. Tabii ki bunların içinde de iş bulamayanların sayısı az değildir. Askere giden (% 2.0) ve dış ülkelere gidenleri (% 5.4) de hesaba katacak olursak mezunların yarısı ekonomimiz için bir kayıp teşkil etmektedir. Çünkü henüz bu kimseler, ekonomimize üretici bir katkıda bulunmamaktadırlar.

Teknisyen okulu mezunlarının % 18.4'ü mesleğine uygun işlerde çalışmaktadır[36]. Mezunların % 4.6 sı ise mesleğine uygun olmayan işlerde çalışmaktadır. Fakat iş bulamayanların (% 8.4) ve durumu bilinmeyenlerin oranı (% 33) nın oldukça yüksek oluşu da dikkati çekicidir.

Halkın klâsik eğitime olan değer yargısı meslek okullarını da etkilemiş ve bu okullar kendi amaçlarından uzaklaşarak 1930 dan beri klasik genel eğitim kurumlarından liseye benzeme çabası içerisine düşmüşlerdir. Bu durumda eğitim sisteminin ülkenin ekonomik kalkınmasına yardım edecek gerekli insangücünün yetişememesine sebep olmuştur[37]. Çünkü bu okullar, programlarından meslek ve atelye derslerini azaltmak zorunluluğunda kalmışlardır. Aşağıdaki tabloda yıllara göre meslek derslerindeki azalışı görmek mümkündür.[38]

Sanat Enstitülerinde Meslek ve Kültür Derslerine Ayrılan Zamanın Yüzde Oranı

Dersler	1924	1940	1950	1960	1970
Meslek Dersleri ve Atelye	76	68	74	55	51
Kültür Dersleri	24	32	26	45	49

e. Mezunların Sermaye Bulamamaları

Bu okullara esasen fakir çevrelerden gelen öğrenciler, mezuniyetlerinden sonra kendilerinin özel olarak çalışabilecekleri olanaklardan yoksundurlar. Kendi işlerini çevirebilecek gerekli sermaye kolaylıklarını bulamamaktadırlar.

f. Lüks Teknik Eğitim

Bazı alanlarda. özellikle kızlar için açılan teknik okullardaki öğretim, ortalama Türk ailesi için lüks bir eğitim olmuştur. Örneğin programlarında yer alan sunî çiçek yapımı, şapka yapımı, moda, pastacılık gibi bir san'ata hazırlayıcı nitelikteki dersler toplumumuz gereksinimlerine uymamakta idi. Bu yüzden de bu gibi şeylerin piyasada alıcısı olmadığı için sürüm yapılamamakta idi.

Örneğin 1950 yılına kadar Ankara'da sunî çiçek yapıp satan bir tek dükkan bile açılmamıştı.[39] Bu yüzden ortanın üstündeki aileler Kız Sanat okullarına çocuklarını gönderebilmişlerdir. Ayrıca bu okulların sadece büyük kentlerde açılmış olması köy kızlarının devamını engellemiştir.

Açılan köy kurslarında bile lüks şeylerin öğretilmesi ile ilgili örnekler bulmak mümkün. Örneğin oyuncak yaptırılması, modern çocuk bakımı gibi.[40]

g. Ders Programları ile Çevre İhtiyaçları

Sanat okullarının ders programları ile çevrenin ihtiyaçları arasında iyi düzenlenmiş bir ilişkinin mevcut olmaması da bu okullara rağbeti azaltan nedenler arasındadır. Sadece *marangozluk, demircilik, yapıcılık, tesviyecilik* gibi sınırlı alanlarda sanat öğretilmiştir. Gezici erkek köy kurslarında bile yıllardan beri aynı konuların öğretimi erkekler bakımından bu kurslara rağbeti azaltan bir etmen olmuştur.[41]

Mesleksel ve teknik eğitimle ilgili değer yargıları da toplumumuzda sanayileşme sürecine koşut olarak olumlu biçimde değişmektedir. Özellikle sanayi bölgelerimizde mesleksel öğretim işlevsel olmaya başlayınca üst ve orta sosyo-ekonomik düzey çocuklarının ilgisini çekmektedir. Bu okulları bitirenlerin yüksek öğretime geçişlerinin sağlanması, piyasada rahatlıkla iş bulabilmeleri bu okulları cazip duruma getirmiştir.

Nitekim ayrılan kontenjan fazlasından başvurularda sınavla eleman alınması bu hususu doğrular niteliktedir.

Örneğin 1977 yılında Seydişehir'de Endüstri Meslek Lisesine 600 başvuru vardı. Kontenjan ise 100 kişi idi. Büyük sanayi kuruluşlarının bulunduğu bölgelerde Endüstri Meslek Liseleriyle geliştirilen işbirliği bu okullara rağbeti arttıran önemli uygulamalardır.

Günümüz Türkiye'sinde mesleksel ve teknik öğretimin önemi anlaşılmış olup çocuğunun kâtip olmasını isteyenler artık onun bir iş sahibi olmasını, bir iş öğrenmesini istemektedirler.

C. TOPLUMSAL SINIF ve ÖĞRENCİ BAŞARISI

Başarı, toplumsal yaşama katılmadaki etkenlik ya da etkililik olarak tamamlanabilir. Başarı, kişinin ussal ve düşünsel yetenekleriyle olduğu kadar bu yeteneklerin geliştirilmesine, işlenmesine uygun ortam ve koşullarla da yakından ilgilidir. Bu ortam ise kişiye, yetenekleri konusunda özgüven, başarı güdüsü ve ilgisi ve nihayet bunu gerçekleştirme kanallarının sağlanmasını içerir. Aile çevresinin çocuk üzerindeki etkileriyle ne denli yakın bir bağlantısı olduğu açıktır. Bunu daha sonraki açıklamalarımızda ayrıntılı olarak ele alacağız.

Toplumsal sınıf, öğrencilerin enerjilerine ve muayyen yönlere yönelmelerine etkisi bakımından da okul başarısını tayin eder. Hatta çocuğun aile dışındaki çevresini, örneğin tanışabileceği kişilerle arkadaşlarını belirler. Özellikle alt toplumsal sınıflardan gelen çocuklar bakımından bu etken önem kazanmaktadır. Gelir düzeyleri düşük kimselerin çocukları yeter derecede beslenememekte (kötü beslenme, protein ve vitamin yetersizliği), bu durum zihinsel gelişimi yavaşlatmakta ve okul başarısını etkilemektedir. Okul araç ve gereçleri kendilerine yeterince sağlanamamakta, kötü sağlık koşulları ve konutlarının yetersiz ve kalabalık oluşu onlara uygun bir çalışma ortamı yaratamamaktadır.

Isınma, aydınlanma, temizlenme, giyinme gibi biyolojik ihtiyaçların da bu sınıflarca yeterince karşılanamadığını da ekliyebiliriz. Bu durumlar çocuğun başarısızlığına, sınıfta kalmasına, ya da okuldan ayrılmasına yol açmaktadır.

Ailenin büyüklüğü de, anababa tarafından çocuğa gösterilen ilginin derecesini tayin etmesi bakımından başarı üzerinde etkili olan bir değişkendir. Kalabalık aileler, hangi toplumsal sınıfta olursa olsun, başarı sağlayacak bir dil gücü kazandırma bakımından kalabalık olmayan ailelerden gelen çocuklara oranla daha az yararlıdır. Bu yönden işçi ve köylü aileleri çocuklarının genellikle bu durumda oldukları söylenebilir. Kötü konut ve aşırı kalabalıklık, çocuğun ev ödevlerini yapmasını

engellediği gibi, kitap okumasını ve yapıcı oyun oynamasını da engellemektedir.[42]

Ayrıca gelir düşüklüğü, çocuğun okuldan ayrılmasını ve onun dışarda çalışmasını gerektirmektedir: Baba mesleği ile okuldaki başarı arasında sıkı bir ilişki olduğu saptanmıştır.[43] Baba mesleği fazla kazanç sağlamakta ise, çocuk, aile çevresinden entellektüel bakımdan yararlı etkilere bağlı olmaktadır.

İşçi çocuklarının hastalık oranları daha yüksek ve tedavi olanakları ise azdır.[44] Özellikle batı ülkelerinde gecekondu bölgelerinde niteliksiz el işçilerinin çocukları fiziksel özürlülüklerle karşı karşıyadırlar. Örneğin şaşılık, tırnak yeme, yatağını ıslatma gibi. Bu çocuklar kliniklere devam edememektedirler. Bu nedenle bu bölgelerde sabit klinikler kurmak gerekmektedir.

Öğrencinin sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde okul dışı eylemlere ya da müfredat dışı eylemlere katılması geniş rol oynamaktadır.[45] Örneğin müzik, spor, güzel sanatların herhangibir dalı, izcilik v.s. gibi eylemlere katılma. Alt sınıflar çocukları bu eylemlere genellikle katılamamaktadırlar. Bu eylemlerin gerektirdiği araç gereçleri satın alamayan çocuklar, ailelerine gelir sağlamak için piyasada yarım zamanlı olarak çalışmak zorunluluğundadırlar.

Ayrıca alt sınıfların inanç ve değerleri de çocuğun başarısını etkileyen bir öge olmaktadır. İngiltere ve Amerika'da işçi sınıfı ile ilgili araştırmalarda ailelerin çocuklarını okutmak arzularının çok olduğu, üniversiteye gönderme arzusunun da azlığı saptanmıştır[25]. İşte ana babaların bu tutumu çocuklara da yansımıştır.

Çocuğun cinsiyeti de onun başarısını etkilemektedir[47]. Dar gelirli aileler açısından çocukların eğitim giderlerinin ağırlığı, eğitim tercihinin sürekli olarak erkek çocuklar yararına kullanılmasına yol açmaktadır. Kız çocuğun evdeki varlığı geçici olarak görülür. Oysaki erkek çocuk, ailenin temeli sayılır. (geleneksel toplumda). Kızın geçiciliği düşüncesi, ona eğitim maliyetini gereksiz kılmaktadır. Devamsızlık, okuldan ayrılma kızlarda daha çoktur. İlköğretim sonrası eğitim düzeylerinde köylü kızlar azdır. Büyük kentlere kızların yalnız gönderilmesi ahlak değerlerine ters düşer. Onun başarı ölçütü, iyi bir evlilik yapabilmesine bağlanır. Erkeğin başarısı iş ve meslek yaşamındaki konuma ve koşullarına göre hesaplanır.

Orta sınıf anababaları, çocuklarının okulda gelişmeleri bakımından işçi sınıfı velilerinden daha fazla ilgilidirler. Çocuklar büyüdükçe onla-

rın ilgileri daha fazla artmaktadır. Örneğin çocuklarının görevlerini nasıl yaptıklarını anlamak için okulu sık sık ziyaret ederler. Bu hususta sınıf öğretmeni ile temas ettikten başka okul müdürü ile de görüşmektedirler. Oysaki işçi sınıfı velileri sadece sınıf öğretmenini görmekle yetinmektedirler. Ayrıca çocuklarının gelişmesi bakımından orta sınıf velileri, öğretmenlerle tartışmaktadırlar. Oysaki bunu işçi sınıfı velileri çok nadir yapmaktadırlar.

Sonuç olarak, işçi sınıfı aileleri, çocukları bakımından ve çocukların da kendileri bakımından büyük emeller peşinde olmadıkları söylenebilir.[48]

D. EĞİTİMSEL ÖNLEMLER

Yukarıda belirtilen hususlar ışığında eğitim yönünden ne gibi önlemler söz konusu olabilir?

Önce, Anayasamızda yer alan "Sosyal Devlet" ilkelerinin gerektiği biçimde uygulanması şarttır. Bunun dışında eğitim yönünden şu iki önlem söz konusu olabilir.

1. Toplumsal sınıf farklarının azaltılmasına eğitim yoluyla yardımcı olmak

Eğitime ayrılan kaynaklar arttırıldığı zaman, toplumda gelir dağılışındaki eşitsizliklerin bir dereceye kadar azalacağı kuşkusuzdur.

Eğitim yatırımları, alt tabakalardan hareketlilik yoluyla yukarı çıkan bireylerin toplumda örnek olarak diğerlerini de aynı duruma gelmek için özendirerek başarı arzusunu kamçılar ve böylece toplumda değişmeye doğru bir yönelim ve hareket başlar[49]. Bu durum, aynı zamanda yarışma ve beklenti düzeyini arttırıp ekonomik kalkınmada önemli bir öge olan müteşebbis işgücü ve aydınların doğuşuna yol açabilir. Yine, orta sınıfın oluşum ve güçlenmesi yollarından birisi de kuşkusuz eğitimdir.

2. Eğitim yoluyla toplumsal hareketliliğin gerçekleştirilmesi

Alt sınıfların eğitime önem vererek çocuğunu okutmak arzusunun toplumumuzda giderek güçlendiğini görmekteyiz. Bu durumu özellikle meslek tercihlerinde açıkça görmekteyiz. Son zamanlarda yüksek kazanç getiren mesleklere rağbet artmıştır.[50]

Alt toplumsal statüde bulunan baba mesleklerindeki öğrencilerin teknik alanlardaki meslekleri tercihlerinin nedenleri fazla kazanç olduğu

gibi yukarı doğru (Dikey hareketlilik) toplumsal hareketleşmeye olanak verebilmesidir. Aynı zamanda bu meslekler statü artışına da yol açtığı için alt mesleklerde bulunan veliler de çocuklarını kendilerininkinden daha iyi ve yüksek durumda olan mesleklere yöneltmektedirler. Çünkü toplumumuzda çocuğunu kendinden daha iyi yetiştirme tutumu oldukça güçlenmiştir. Araştırmalarda doktorluk, eczacılık, mühendislik gibi meslekler, tercihlerde birinci sırayı doldurmaktadır[51].

Ohalde toplumda «başarı» değerinin ulusal olarak benimsenmesi (A. B.D. de «başarı», değerler hiyerarşisinde ilk sırada yer alır), toplumsal hareketliliği arttıracaktır. Bunu sağlayacak araçlar da kuşkusuz demokratik ortamda önemli yerleri olan kitle iletişim araçları, siyasal partiler, baskı grupları ve okullardır.[52]

Çeşitli rejimlerde sınıfsal farklılıkları ortadan kaldırmak olanaksız olduğuna göre hiç olmazsa bunlar arasındaki farklılıkları azaltmak yönünden eğitimin büyük rolü vardır. Şimdiye değin alt sınıfların eğitimden az yararlandıklarına değindik. Fakat günümüzde tüm ülkelerin bu yönden olumlu çabalar içinde olduklarını, alt sınıfların daha fazla eğitimden yararlanmalarının arzulandığını görmekteyiz.

ONUNCU BÖLÜM NOTLARI

1. Lundberg ve diğerleri a,g.e., s. 379. Cilt 1.
2. Mayer, a.g.e., s. 23
3. Prichard-Buxton, a.g.e., s. 67
4. Miller and Woock, a.g.e., s. 67
5. Lundberg ve diğerleri a.g.e., s. 383 vd. Cilt 1.
6. Ozankaya, Ö.: Toplumbilime Giriş. s. 116

7,8 Bottomore, a.g.e., s. 248.

9. Access... s. 49
10. Frey, F. Payaslıoğlu, A.: Babalarının Mensup Olduğu Meslekler Bakımından Siyasal Bilgiler Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme, S.B.F. Derg, Cilt 13, Sayı 3, s. 235.
11. Abadan, N.: Üniversitesi Öğrencilerinin Serbest Zaman Faaliyetleri, s.18
12. Mıhçıoğlu, C.: Daha İyi Bir Kamu Hizmeti İçin, s. 246.
13. Armaoğlu-Birkhead: Siyasal Bilgiler Fakültesi 1946-1955 Mezunları Hakkında Bir Araştırma, s. 10
14. Ozankaya, Ö.: Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Yönelimleri, s. 21.
15. Çavdar, Tünay, Yurtseven: Yüksek Öğrenime Başvurulan Öğrenciler, s. 16.
16. Çavdar, Tünay, Yurtseven, a.g.e., s. 32
17. Çavdar, Tünay, Yurtseven, a.g.e., s. 38-39
18. Guernier, M.: a.g.e., s. 126
19. Sayar, N.: Geri Bir Zihniyetin Kalıntıları, Meslekî ve Teknik Öğretim Dergisi, Yüzüncü Yıl Özel Sayı.

20. Duyar, Ş.: Dün ve Bugün, Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi. Yüzüncü Yıl Özel Sayı, s. 131.
21. İdemen, H.: Meslekî ve Teknik Öğretimde Geçen 32 yıl. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi. 100. Yıl Özel Sayı, s. 157.
22. Başgöz-Wilson : Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim ve Atatürk s. 36 vd.
23 Young-Mack: a.g.e., s. 380
24 Öğretmen okullarına esasen köylü çocuklarının alınması için bir kontenjan sınırlaması vardır.
25 Young-Mack, a.g.e., s. 379
26. Şahinkesen, Ali : Ankara Yıldırım Beyazıt Sanat Enstitüsüne 1956-1971 Yılları Arasında Devam Eden Öğrencilerin Baba Meslekleri Üzerine Bir İnceleme.
27. İmkân ve Fırsat Eşitliği Bakımından Türk Millî Eğitimindeki Gelişmeler, 1955-1968, Cilt 1. Kısım II, s. 546.
28. İmkân ve Fırsat, ... s.548
29. İmkân ve Fırsat, ... s. 549
30. Kalkınma Planı, 2. Beş Yıl, s. 161
31. Abadan, N.: Batı Almanya'daki Türk İşçileri, s. 218
32. Ticaret Lisesi Mezunlarının Öğretim ve İstihdamları ile İlgili Araştırma Raporu, s. 7
33. A. g. rapor, s. 15
34. a. g. rapor, s. 17.
35. Mezun veren 122 Çeşitli Sanat Enstitüsü ile 14 Teknisyen Okulunu 1970-1971 Öğretim Yılında Bitirenlerin Durumları ile ilgili Araştırma Sonuçları.
36. a.g.a,
37. Doğan, H.: Orta Öğretim Programları Üzerinde Bir İnceleme, A.Ü. Eğitim Fakültesi Derg., Cilt 3, Sayı 1-4, s. 75.
38. Doğan, a. g. inceleme, s. 88.
39. Başgöz-Wilson a.g.e., s. 211
40. Tezcan, M.: Memleketimizde Gezici Köy Kursları ve Bazı Sorunları Hakkında Birkaç Not, Eğitim Hareketleri Derg., Sayı 180-181.
41. Tezcan, a.g.e., inceleme.
42. Banks, Olive; a.g.e., s. 72.
43. Kurtkan, A.: Sosyolojik Açıdan Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları, a.g.e., s. 86.
44. Banks, Olive : a.g.e., s. 74.
45. Miller, and Woock : a.g.e., s. 87.
46. Banks, Olive : a.g.e., s. 75-76.
47. Tan, Mine : Cinsel Farklılaşma ve Başarı, A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. 1979.
48. Banks, Olive : a.g.e., s. 76, 3. Baskı.
49. Kurtkan, a.g.e., s. 122.
50. Uysal, Ş.: a.g.e., s. 117.
51. Bkn. Ereğli : Türk Köyünde Modernleşme Eğilimleri; Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz.
52. Kurtkan, a.g.e., s. 126.

11.
Bölüm

Aile ve Eğitim

Bu bölümde aile kurumunun çocuk eğitimiyle ilgili toplumsal özelliklerine değinilecektir. Konuyu daha çok ailenin işlevleri yönünden ele alacağız.

Aile, yüzyüze ve samimî ilişkilerin en güçlü olduğu birincil gruplardandır. Bu nedenle, bireyin tutum ve değerlerinin oluşumunda birincil etkileşimi sağlaması yönünden ayrı bir öneme sahiptir. Onun temel kurumlar arasında yer alışının nedenlerinden birisi de budur.

I. AİLENİN İŞLEVLERİ

Eğitim sistemi açısından ailenin birkaç işlevi aşağıdaki biçimlerde ele alınabilir.

A. **Biyolojik işlev** — Toplumda nüfusun kaynağını oluşturması açısından aile, temel bir kurumdur. Bu işlev, eşlerin cinsel ihtiyaçlarını karşıladığı gibi, kuşakların sürekliliğini de sağlamaktadır. Evlenmeler erken yaşta olduğu zaman ailenin bu işlevi eğitim sistemini doğrudan ilgilendirir.[1] Artan nüfusun eğitilme ihtiyaçlarının karşılanması açısından bu işlev önem kazanır. Erken evlenmeler nedeniyle özellikle kızların okuldan ayrılmaları da söz konusu olabilmektedir. Bu husus da eğitim sistemini olumsuz olarak etkilemektedir.

Az gelirli ve yeterli eğitimden nasibini alamamış ailelerin fazla çocuk yapmaları bugün gözlenen gerçeklerdendir.

B. Ekonomik işlev — Ailenin kendi ihtiyaçlarını karşılayacak üretim birimi oluşu bu işlevi ifade etmektedir[2]. Sanayi toplumlarında aile bu işlevinden giderek uzaklaşmıştır. Artık çekirdek aile ekonomik tüketim birimidir. Ev dışındaki kurumlar bu işlevi üzerlerine almaktadırlar. Giyecek ve yiyeceklerin aile dışında yapılması gibi. Eko-

nomik eylemlerle ilgili iş, aile çevresinden ayrılmıştır. Çocuklar artık babalarının yaptığı işi evde somut olarak görememektedirler. Oysaki sanayi öncesi toplumlarda çocuk babanın yaptığı işi evde görerek öğreniyordu.[3] Aynı biçimde bugün kadın da ev işi üretim dışında kalarak dışarda çalışmaktadır. Böylece aile bütçesine önemli katkılar da bulunmaktadır. Kadının dışarda çalışması ona özgürlük elde etmek yönünden de yardımcı olmuştur. Sanayi toplumlarında böylece ailesinden ayrı yaşam süren genç kadınların oranı artmıştır[4].

Ekonomik işlevle ilgili bir başka husus da bireyin yaşamını kazanması için gerekli temel becerilerin öğretimini eğitim sisteminin üzerine almış olmasıdır. Okuma yazma, meslekî ve teknik eğitim böyle beceriler arasındadır ve bu becerileri okullar üzerine almışlardır[5].

Aynı biçimde okullar, mesleksel rehberliğin çoğunu üzerlerine alabilirler. Sanayileşmiş toplumlarda okullarda mesleksel rehberlik, çocuğa en uygun mesleği seçmek bakımından temel bir gereklilik durumuna gelmiştir[6].

C. Sevgi işlevi — Aile çevresinin değeri, sevgi ve güvenliğin doğal kaynağı oluşundan ileri gelmektedir. Sevgi duymak, şefkat görmek, çocuğun ihtiyaçları arasındadır. Ailenin diğer işlevlerindeki değişmelere nazaran bu işlevi çok az değişmektedir[7]. İşte ailenin bu kalıcı işlevi onun değerini giderek arttırmaktadır. Sevgi ile çocuk sağlıklı bir kişilik geliştirir. Sevgi duymamış kişi karşısındakine de sevki gösteremez.

Örneğin sevgi gören çocuklar sıcak ve uyumlu bir arkadaşlık geliştirirken, sevgisiz büyüyenler ilişkilerinde düşmanlık yolunu tutmaktadırlar.[8] Evde sevgi ve ilgi görmeyen çocuk ilgi çekmekten hoşlanır ve ilgi çekmek için akla gelmeyen yollara başvurur. Böyle çocuklar, örneğin öğretmenin ilgisini çekmek için hırsızlık bile yapabilmektedir. Özellikle kimsesiz çocuklar, yetiştirme yurtlarındaki çocuklar ve ana okullarındaki çocukların yakınmaları, bulunduları yerlerde sevgi yoksunluğu içinde oluşları etrafında toplanmaktadır. Nitekim anne ve baba sevgisinden yoksun oluş, buralarda kalan çocuklarda psikolojik bunalımlara ve sorunlara yol açmaktadır. Bu çocuklar yaşama uyum yapamamaktadırlar. Günümüz çekirdek ailesinde anne ve babanın dışarıda çalışmasıyla çocuk onlarla uzun süre birlikte olamamaktadır. Bu nedenle onların sürekli sevgisinden yoksun kalmaktadır.[9] Çağdaş kentlerin yarattığı baskılar, gerginlikler, bunalımlar

ve sorunlar ana baba sevgisine duyulan isteği daha da arttırmaktadır[10]. Ayrıca boşanma oranının artışı ile çocuğun anne ve baba sevgisinden yoksunluğu da bir sorun doğurmaktadır. Boşanma ile çocuğun anne ya da babası ile ilişkileri değişmektedir.

D. Koruyucu işlev — Eskiden aile, üyelerine bakmanın tüm sorumluluğunu üzerine almıştı.[11] Bu işlev de bugün giderek önemini azaltmaktadır. Çünkü bugün bu işlevi, daha çok devlet üzerine almıştır. Örneğin sağlık, işsizlik, ihtiyarlık ve tüm toplumsal güvenlik biçimlerini üzerine alan devlet, vatandaşlarını bu yönlerden korumaktadır. Bu durum, kuşkusuz yoksul sınıfların yararına olmuştur[12].

E. Toplumsallaştırma işlevi — Toplumsallaştırma çocuğu dolaysız olarak etkileyen bir süreçtir. Özellikle kültür aktarma yönünden toplumsallaşmanın önemi büyüktür. Çocuğun kişiliğinin gelişmesi ailede başlar. Toplumsal normlar orada öğrenilir[13]. İlk beş yılda aile, bilinçli ya da bilinçsiz birşeyler öğretir. Bu dönem, çocuğun ilk toplumsallaşma dönemidir. Örneğin cinsel roller, çocuğun tuvalet eğitiminde öğretilir[14].

Çocuğun din eğitiminin önemli bir kısmı da aile kurumunda yerine getirilir. Dinsel törenler, dualar ailede öğrenilir ve diğer dinsel uygulamalar yine genellikle aile içinde yerine getirilir. Ayrıca çocuk ya da ergenin antisosyal davranışlarının ailece denetlenmesi de onun toplumsallaşmasını içerir[15].

İlk beş yıldan sonra ailenin eğitim görevlerini okul üzerine alır. Çok az öğretmen, çocukta anne babası gibi derin iz bırakır.

Çocuk, değerleri, duyguları ve statü beklentilerini ailenin her üyesiyle olan deneyimleri yoluyla öğrenir.

Çocuğun ilk ödüllendirilme ve cezalandırılması, kendisi hakkındaki ilk anıştırma ve ilk davranış örnekleri aile içinde deneyim durumuna gelir ve bütün bunlar temel kişiliğin gelişimine yardım eder[16]

Günlük yaşam davranışları, çocuğa grubunun davranış örneklerini göstermek ve duyguları belirtmek bakımından önemlidir.

Ailede toplumsallaşma, çocuğa öğretimde bulunma, rehberlik, çocuğun eylemlerine yanıt vermek ve kendi eylemlerine çocuğu katmak yollarıyla olur. Çocuk da uygun örnekleri ve değerleri seçer. Bu seçimi, gözlem, başkalarına katılma, rol oynama ve kendi düşünce ve davranışını yargılama yollarıyla gerçekleştirir.

F. Eğitim işlevi — Çocuğun örgün eğitimini devlet üzerine almıştır. Okula giriş yaşı düşmüş, çıkış yaşı ise yükselmiştir.[17] Bu nedenle okul, bireyin yaşamının büyük bir kısmını doldurmaktadır. Yeni tip aile eskiye oranla eğitim konusunda daha ilgili ve bilgilidir. Öğretmenle yakın işbirliği ile ana babalar kendilerine düşen görevi yerine getirebilirler.

G. Ailenin Boş Zamanları Değerlendirme işlevi — Boş zamanın değerli olarak kullanılması evde başlar. Fakat aile, boş zaman değerlendirme eylemlerini sistematik olarak öğretmez. Rastlantısal ve dağınık olarak bireylerine öğretmeye çalışır. Bir ailenin, bireylerine öğretimde bulunacağı boş zaman değerlendirme eylemleri, genellikle o ailenin ekonomik düzeyine bağlıdır. Ülkemizde çocuğun hangi eylemi seçeceği, genellikle aileyi oluşturan kişilerin ortak dileklerine bağlı olmakla birlikte, kısmen de anne ya da babanın yetkili olarak karışması biçiminde oluşmaktadır. Bununla birlikte, kentsel alanlarda bireyin bu eylemleri özgür olarak seçişi yaygınlık kazanmaktadır.

Sosyolog Ogburn'un da belirttiği gibi ailenin işlevlerinden birisi de üyeleri için boş zaman değerlendirilmesine olanak tanımasıdır[18].

Ailenin işlevlerinden birisi de, çocuğun eğitimidir. Çocuğun eğitimi, kuşkusuz onun boş zaman eğitimini de içermektedir. Özellikle ailede oyun eylemleri, ana-baba ve çocuğun birbirlerini daha iyi anlamalarına yol açmakta ve iyi ilişkiler geliştirebilmektedir. Aile ayrıca çocuğun ilk ve doğal oyun yeridir. Böylece çocuk, aile üyeleriyle sürekli bir karşılıklı eğitim sürecine tabidir.

Ailenin çocuğa sağladığı boş zaman eğitimi, oyuncakların, araçların ve eylemlerin seçimi yönünden oluşmaktadır[19]. Böylece ailede boş zamanların değerlendirilmesi onun mutluluğuna ve istikrarına yol açabilir. Ortaklaşa eğlence, aile bağlarını güçlendirir.

Fakat çağdaş kent ailesinde aile, boş zaman eğitimi ve değerlendirilmesi yönünden önemini kaybetmiştir.[20] Bu işlev ailenin dışına kaymıştır.

Aile, bu işlevlerini başka kurumlara kaydırmıştır. Okul, ticarî boş zaman kurumları gibi örgütler ailenin bu işlevini üzerlerine almışlardır[21]. Çocuklar, ana baba, boş zamanlarını daha çok dışarda geçirmektedirler. Bu değişimde birçok etmenler rol oynamıştır. Bu etmenler:

a) Konutların yetersiz ve elverişsiz oluşu da bu hususta rol oynamıştır.

Sayısız ailelerden oluşan konutlar ve apartmanların hızla artışı, sadece boş alanları ortadan kaldırmakla kalmayıp, ev içi boş zaman eylemleri için olanakları da azaltmaktadır. Örneğin, bahçelerin garaj amacıyla kullanılması gibi. Ev içi ve dışı alanların yokluğu, çocukları başka yerlerde işbirliği ve toplumsal eylem için olanaklar aramaya yöneltmektedir. Oyun alanları, çocuk kulüpleri, dans salonları ve sinemalar, popülerliklerini kısmen ev koşullarındaki değişikliklere borçludurlar.

b) Kadınların bağımsızlığı, gençlerin özgürlüğü,

c) Aile üyeleri iş yaşamı nedeniyle yorgun ve çok meşguldür.

d) Seyirlik sporun gelişimi

e) Ticarî boş zaman değerlendirme kurumları daha cazip duruma gelmiştir. Bir eğlence sanayii doğmuştur.

f) Seyahat arzusu,

g) Kitle iletişim araçlarının gelişimi

Bütün bu olumsuz durumlara rağmen aile yine de;

a) Önemli bir müzik merkezidir. Teypler, radyolar, plâklar daha çok evde kullanılır. Elektrik gücü dinlenme ve eğlenmeyi eve aktarmaktadır.[22] Elektrik gücü, bahçeye, mutfağa, kitaplığa, oturma odasına, yemek ve yatak odasına uygun araçlar getirmiştir.

b) Yine, ev bir okuma merkezidir. Her türlü kitap, dergi, gazete gibi gereçlerin çoğu evde kullanılır.

c) Sohbet olanakları daha fazladır.

d) Ayrıca ev kadınlarının teknolojik gelişmeler nedeniyle ev işi için ayırdıkları zaman kısalmış, bunun yerine çocuk ve gencin boş zamanını değerlendirme ve ona boş zaman eğitimi sağlama biçimine dönüşmüştür. Örneğin Amerikan ailesinde kadın, artık tamamen ev içi rollerini yerine getiren, politikayla ve ekonomi ile ilgilenmeyen bir tip değildir. Kadın çevrede etken ve önemli bir güç sahibi olmuştur. Çabalarının çoğunu, çocuğun ve gencin boş zamanını iyi bir biçimde değerlendirme ve refahı arttırmak için kurumlar ve gruplarla ilişkiler için sarfetmektedir.

e) Özellikle ülkemizde hem kırsal, hem de kentsel kesimde evin kızlar ve kadınlar yönünden biricik boş zaman değerlendirme ve eğitimi merezi durumunda oluşu dikkati çeker. Örneğin örgü, biçki dikiş,

nakış gibi el işlerini genç kızlar evlerde anne ve arkadaşlarından öğrenirler. Diğer el sanatlarının bir kısmı da yine evde yapılır. Halıcılık gibi.

f) Komşular arası gece ve gündüz ev gezmeleri de toplumumuzda oldukça yaygındır. Bu gibi ziyaretler söyleşiye, dayanışmaya, toplumsal kişilik geliştirmeye ve eğitime olanak verdiğinden konumuz açısından önemlidir.

g) Aile oyunları, birlikte otomobil gezileri ve TV izleme, günümüzde hem ülkemizde, hem de diğer ülkelerde aile üyelerini bir araya getiren ve ilişkileri geliştiren, üyeler arası diyaloğu sağlayan yeni gelişmelerdir[23].

h) Bugün ailenin boş zaman değerlendirme yönünden başka bir rolü ise bireye hobi alışkanlıklarını kazandırmaktır. Bu alışkanlıkların edinilişi ve uygulanışı aile içinde gerçekleşmektedir. Hobi kavramı, bireyin boş zamanında alışkanlık durumuna getirdiği, sürekli olarak uğraştığı bir eylemdir. Kolleksiyonculuk, el sanatlarından herhangi biri, müzik v.s. gibi.[24]

Hobi alışkanlığı ile ilgili olarak bir yazarımızdan aldığımız aşağıdaki örnek ilginçtir[25]. Yazarın dostu bir operatör profesöre bir adam telefon etmiş. «Ben çok ince ve keskin bir bıçak geliştirdim, siz ünlü bir operatörsünüz, belki görmek istersiniz» demiş. Profesör de adamı evine çağırmış. Adamın bu işlerle amatörce uğraşan bir kişi olduğu anlaşılmış. Adamın asıl işi tornacılık imiş. Bir derneğin üyesi imiş ve ancak mikroskopla görülebilen böceklerin yaşamını inceliyormuş yıllardan beri. Son olarak ele aldığı böcek, bütün ömrü yirmi dört saat olan, altı milimetre çapında bir bataklık böceği imiş. Amatör adam kendi buluşu olan bıçakla, bu hayvanın bir milimetre çapındaki kafasını kesmeyi ve beyninin fotoğrafını çekmeyi başarmış. Operatör profesör ,yazara bu fotoğrafın büyütülmüşünü göstermiş. Hayvanın başında on-onbeş gözü varmış ve bu gözlerle gece, yaşadığı tek gece (Çünkü tek gününü suyun içinde oluşmakla, gelişmekle geçiriyormuş) yalnız dişisini görüyormuş. Onunla birleştikten sonra da sabaha karşı ölüyormuş. Yazar şöyle bitiriyor yazısını: «Fakat ben, bu hayvanın ya şamını mı düşüneyim, yoksa amatör bilgin tornacının, boş vakit bulup böylesine bir konuyu kendisine ikinci bir iş olarak seçişine mi hayran olayım, bilemedim. İbret alın ey can sıkıntısından esneyenler.»

Ailenin işlevleri, eğitimle ilişkileri ve bu işlevlerdeki değişimlerden sonra şimdi de yine ailenin diğer sorunlarının eğitimle ilişkilerine bir göz atalım.

II. AİLENİN ÇEŞİTLİ YÖNLERİ VE EĞİTİM

A. Aile Büyüklüğü —Ailelerin geniş ve dar aile tipinde oluşları, çocuk eğitimi bakımından önem taşımaktadır. İngiltere'de işçi sınıfında daha çok geniş aileler görülmektedir. Çocuk suçluluğu oranı da bu ailelerde yüksektir.[26] Geniş ailelerdeki çocuk sayısının fazla oluşu çocukların yeter derecede eğitimlerine engel olmaktadır. Oysaki iki ya da üç çocuklu dar ailelerde ana babalar, çocukların eğitimleriyle daha yakından ilgilenebilmektedirler. Ülkemizde gecekondu ailelerindeki çocuk sayısının fazlalığı da eğitimlerinin sağlanamamasına ve antisosyal davranışlara yol açmaktadır.

B. Boşanma — Boşanma süresinden, gerilimlerden çocuklar zarar görmektedir. Çocuklarda güvensizlik duygusu artmaktadır[27]. Düzensiz aile ortaya çıkıyor ve suçlu çocuklar sayısal olarak artıyor. Suç işlemeyenler ise topluma küskünlük içinde ve hüzünlü bir yaşam sürmektedirler.[28]

C. Çalışan Kadınlar — Çalışan kadınların çocuğa bakımı ve onu eğitmesi güçleşmektedir. Aynı zamanda annelerin çocukla duygusal ilişkileri, sevgide bulunma gibi davranışlara da aksamaktadır. Böylece çocuk, anneden başka kimselerle sıkı ilişkiler içinde olabilecektir.

Okullar yönünden de çalışan kadınların sorunları artmaktadır[29]. Okul tatil olduğu zaman çocuğa kim bakacak? Kadın sabah işine çocuktan önce gidiyorsa çocuğu okula kim hazırlayacak? Akşam eve çocuktan sonra dönüyorsa yine çocukla kim ilgilenecek? Okul otoritelerinin bu sorunlara yönelmesi gerekmektedir. Örneğin okul sorumluluğunda tatil zamanlarında oyun merkezleri açılabilir. Ya da okulda öğleden sonraları ve ders saatleri dışında etkinlikler organize edilebilir[30]

D. Aile ve Okul İşbirliği — Çocuk okula başlamadan önce ailenin çeşitli sorumlulukları vardır[31]. Bunlar arasında, çocuğun özgürlüğü ve bağımsızlığa teşvik edilmesi gelmektedir. Ayrıca bazı çocuklar altı yaşında okula gitmeye hazır değildirler. Çocuğunu nesnel olarak görebilen ana baba bu durumun farkındadır. Fakat çoğu kez ana babalar böyle bir değerlendirmenin deneyim ve nesnelliğinden yoksundurlar. Batı ülkelerindeki birçok okullar, yıl sonuna yakın günlerde okula gelecek yıl kaydolacak çocuklar için bir gün düzenlerler. Bd çocuklar ogün anababalarıyla okula gelir, okulu ziyaret ederler. Sorular sorarlar. Ayrıca onların ön kayıtları yapılır.[32]

Okula gitmeden önce birçok çocuğun yaşamlarında ana baba, yegâne otorite simgesidir. Çocuk okula gidince, ana baba, çocuk üzerinde öğretmenin otoritesini de paylaşmalıdırlar. Özellikle okul kurallarını bozan çocuklar bakımından veliler ve öğretmenler ciddî sorunlarla karşılaşırlar. Çocuklar okul kurallarını bozdukları ve cezalandırıldıkları zaman veliler hemen öğretmenin karşısında olur ve öğretmeni çocuğun önünde eleştirirler. Bu durum kuşkusuz öğrencinin zararına olmaktadır. Çünkü çocuk, sınıfta öğretmenin otoritesine saygı duymayı öğrenmelidir[33].

Öğretmenlerin karşılaştığı bir başka sorun da ev ödevleri ile ilgilidir.[34] Bu konuda öğretmenlerle işbirliği yapılmamaktadır. Kimi ana babalar çocuklarının eğitimsel başarılarıyla aşırı derecede ilgilenirler. Onlara aşırı derecede yardım ve rehberlik etmekle çocuklarında insiyatif ve girişim yoksunluğuna sebep olurlar. Çocuğun ödevlerini ve araştırmalarını kendileri hazırlarlar. Oysaki çocuğa asgarî bir yardım gereklidir. Çocuklarına ödevlerini düzenli olarak yapmalarını teşvik ettiklerinde ona yardım etmiş olurlar.

Ana baba ve öğretmenler arasında başka çatışmalar da çıkabilmektedir. Bu anlaşmazlıklardaki nedenler, okul ve velilerin çocuktan farklı beklentiler içerisinde bulunmalarından kaynaklanmaktadır.[35] Örneğin okul daha çok evrensel değerleri çocuğa aşılamak isterken, aileler, üyesi oldukları alt grupların değerlerini çocuğa benimsetmek isterler. Bir başka örnek olarak da her iki tarafın farklı disiplin anlayışları belirtilebilir. İşte böyle anlaşmazlıkları gidermek için veli-öğretmen işbirliğini gerekli kılmaktadır.

Öğretmen-veli işbirliğinin güçlendirilmesi, öğretmenler tarafından ev ziyaretleri, ana babalar için çocukla ilgili programlar ve okulda geceler düzenlenmesi çocuğun yararına olabilecek birkaç örnek çözüm yoludur[36].

E. Aile Yaşamı İçin Eğitim — Aile yaşamı için eğitim, çocuğun ileriki yaşamını etkilemesi yönünden önemlidir. Bu konuda hem geleneksel eğitim, hem de örgün eğitim rol oynar[37].

Evlenme ve aile yaşamı ile ilgili eğitim evde başlamalıdır. Ana babaların çoğu, bu konuda gerekli bilgiye sahip değildirler. Ayrıca çocukların bu konudaki sorularını nesnel olarak yanıtlayamazlar.

İşte böyle kritik soruları aileler yanıtlayamayınca çocuklar da bunları akran gruplarından doğru ya da yanlış biçimde öğrenmeye çalışırlar. Onların kuşkulu tavsiyeleriyle çok önemli kararlar alırlar.

Sorumlu ana babalar, çocuklarının başarılı evlenme yapabilmeleri için onları asgarî düzeyde de olsa bu konularda eğitmelidirler.

Örgün eğitim olarak aile yaşamı eğitimi, daha çok üniversite ve yüksek okullarda yer almaktadır.[38] Bu da çok yeni ve son zamanlardaki bir yaklaşımdır. Bugün bu konulardaki kurslar sosyoloji, psikoloji ve ev ekonomisi programları içerisinde yer almaktadır. Ayrıca, bu konuları işleyen etkin halk eğitimi programları da onları bu yönden eğitebilir.

Sonuç olarak, sanayileşme süreci ile aile daralmış, sadece ana baba ve çocuklardan oluşan bir birim durumuna gelmiştir. Bu nedenle de işlevlerinin bir kısmını başka kurumlara devretmiştir. Bununla birlikte,

a) Sevgi işlevi (Sevmek ve sevilmek)

b) Biyolojik işlev (Çocuk dünyaya getirmek)

c) Çocuğun toplumsallaştırılması (Çocuğun yetiştirilmesi ve eğitilmesi) gibi işlevleri ailenin hayatiyetini sürdürmekte olup değişmeyen işlevler niteliğine dönüşerek ailenin önemini korumaktadır. Bunun yanında okulun işlevleri de giderek arttığı için aile ile işbirliği gereği ortaya çıkmaktadır.

ONBİRİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Musgrave, a.g.e., s. 31
2. Ottaway, a.g.e., s. 158
3. Smith, W. O.: Çağdaş Eğitim, s. 76
4. Ottaway, a.g.e., s. 158
5. Musgrave, a.g.e., s. 31
6. Musgrave, a.g.e. s. 31 v.d.
7. Ottaway, a.g.e., s. 156
8. Smith, a.g.e., s. 74
9. Musgrave, a.g.e., s. 45
10. Smith, a.g.e., s. 72
11. Ottaway, a.g.e., s. 158
12. Ottaway, a.g.e., s. 159
13. Elkin, a.g.e., s. 47
14. Musgrave, a.g.e., s. 33
15. Musgrave, a.g.e., s. 39
16. Elkin, a.g.e., s. 49

17. Ottaway, a.g.e., s. 159
18. Dumazedier, J.: Towards a Leisure Society, s.92
19. Miller and Robinson, a.g.e., s. 261
20. Miller and Robinson, a.g.e., s. 258
21. Ottaway, a.g.e., s. 159
22. Smith, a.g.e., s. 78
23. Dumazedier, a.g.e., s. 107
24. Tezcan, M.: Boş Zamanlar Sosyolojisi, s. 147
25. Anday, M. C.: Maddecilik ve Ülkücülük, s. 55
26. Musgrave, a.g.e., s. 40
27. Musgrave, a.g.e., s. 44
28. Smith, a.g.e., s. 73
29. Musgrave, a.g.e., s. 45
30. Musgrave, a.g.e., s. 45
31. Cole and Cox, a.g.e. s. 138
32. Cole and Cox, a.g.e., s. 138
33. Cole and Cox, a.g.e., s. 138
34. Cole and Cox, a.g.e., s. 138
35. Bursalıoğlu, a.g.e., s. 52
36. Cole and Cox ,a.g.e., s. 139
37. Cole and Cox, a.g.e., s. 139
38. Cole and Cox, a.g.e., s. 140

12. Bölüm

Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Ailenin Başarıya Etkisi

Daha önceki bölümde, sosyo-ekonomik düzeylerine göre ailelerin başarıyı etkilediklerini belirtmiştik. Bu bölümde ise çocuk yetiştirme yöntemlerine göre ailelerin başarıya etkilerini inceleyeceğiz. Çocuk yetiştirme yöntemleri, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Bu konudaki farklılaşmaları, önce yabancı ülkelerdeki araştırmalar, daha sonra ülkemizdeki araştırmalar açısından ele alacağız.

A. YABANCI ÜLKELERDEKİ DURUM

A. Dawis, bir incelemesinde, belli sosyo-ekonomik düzeylere göre çocuğun rollerinin, amaçlarının, değerler sisteminin biçimlendiği belirtilmektedir. Örneğin yemek yeme, arkadaş seçimi, tüketim, giyim, üstlenilen görevler sosyo-ekonomik kökenden etkilenmektedir[1].

Gibbs ve Maccoby, orta SED deki anne babaların, alt SED dekilere oranla, daha az sert yöntemler uyguladıklarını, çocuklarının saldırganlık, cinsel oyunlar v.s. gibi davranışlarına karşı daha hoşgörülü olduklarını saptamıştır[2].

Elder'in A.B.D., İngiltere, Batı Almanya, İtalya ve Meksika'da yaptığı karşılaştırmalı bir araştırmada üst SED deki ailelerde hoşgörü, eşitlik, danışma v.s. niteliklere ağırlık veren «Demokratik aile ideolojisi»nin; sert disiplin, itaat gibi niteliklere ağırlık veren alt SED deki ailelerde ise «Otokratik aile ideolojisinin egemen olduğunu saptamıştır[3].

Disiplin konusunda işçi ana babalar fiziksel cezalandırmaya daha sık başvurmaktadırlar. Oysaki orta sınıfa mensup ana babalar yargılamaya, soyutlamaya, suçlamaya başvururlar. Orta sınıf aileler da-

ha kabullenici ve eşitlikçidirler. İşçi sınıfı aileler daha çok düzen ve itaat sağlamaya yöneliktirler[4].

İşçi sınıfı anababalar çocuklarının eylemlerinin anlık sonuçlarını yanıtlamaya çalışırken orta sınıf ana babalar çocuklarının yaptığı herhangibir hareketindeki niyetini yorumlamaya eğilimlidirler.

Kohn, araştırmasında farklı toplumsal sınıfların mesleksel koşullarının anababa-çocuk ilişkilerini etkilediğini saptamıştır. Orta sınıf mesleklerdeki anne-babalar da kendini yöneltme (Self-direction) derecesinin yüksek olduğu ve bunu çocuklarına bir değer olarak benimsettikleri ve merak, kendini denetleme gibi nitelikleri teşvik ettikleri görülmüştür. İşçi sınıfı ona babalar ise dürüstlük, itaat ve tertiplilik gibi özellikleri vurgulamaktadırlar. Çünkü bunların yaşam koşulları bu gibi nitelikleri gerektirmektedir[5].

Aynı yazar, ana baba sorumluluğunun dağılımının sınıfsal farklılıklarına da değinmiştir. Orta sınıf anneleri, babanın sorumluluklarını kendilerininkini destekleyici olarak görmelerine karşılık işçi sınıfı anneleri, güçlüklerin yüklenilmesinde babaya daha fazla sorumluluk tanımışlardır. İşçi sınıfı babalar, çocuk yetiştirmeyi kadının görevi olarak görmüşlerdir[6].

Bernstein, iki tür aileyi birbirinden ayırıyor. Birincisine «Konumsal aile» (positional family), ikincisine «Kişiye yönelimli aile» (Person-Orientated) diyor. Konumsal ailede güç ya da emretme hakkı yaş ya da cinsiyet gibi formal statüye bağlıdır. Karı-koca ve anababa çocuklar arasında roller açık bir biçimde farklılaşmıştır. Kişiye yönelimli ailede ise, yaş ya da cinsiyete bağlı verilen statüler oldukça azalmıştır. Davranış, ana baba ile tartışma konusu olmuştur. Bernstein konumsal ailenin kırsal kesimde oturan geleneksel işçi sınıfı ailelerin özelliklerini, kişiye yönelimli ailelerin ise orta sınıf ailelerin özelliklerini gösterdiğini ileri sürmektedir[7].

Wootton, ana baba ile çocuk etkileşimini sınıfsal farklılaşmaya göre ele almıştır. Orta sınıf ailelerde çocukla etkileşim çok fazladır. Örneğin orta sınıfta ana baba çocukla uzun uzun tartışır, çocuklarıyla yüksek derecede yetişkin katılımını gerektiren oyunlara katılırlar. Oysaki işçi sınıfı ailelerde TV, uzun bir zaman açık tutulmakta, anne baba ile çocuk etkileşimde bulunamamaktadır. Ayrıca çocuk, oyunu ev dışında oynamaktadır[8]. Bununla birlikte İngiltere'de yapılan araştırmalarda işçi sınıfı ailelerde de orta sınıf aileleri gibi ilişkiler başlamıştır. Özellikle *Toomey,*

bu tür işçi sınıfı ailelerine «ve yönelimli» aileler diyor. Bu aileler çocuklarının eğitimine katılıyor ve onlarla ilgileniyorlar. Hatta oğullarının yüksek öğrenime devamlarını da istemektedirler.[9] Çocuğuna sevgi gösteren, onunla olumlu ilişkiler içinde bulunan işçi sınıfı anne babaların çocuklarının okulda başarılı oldukları saptanmıştır[10].

Yumuşak, destekleyici anneler, ve demokratik babaların çocukları da okulda başarılı olmaktadır. Kızlar bakımından teşvik edilen itaat, sevgi, arkadaşseverlik gibi kadın kişilik özellikleri, onların özellikle ilk okul yıllarında başarılı olmalarını desteklemektedir[11].

B. DİL FAKTÖRÜ ve BAŞARI

Dil öğrenci başarısını etkileyen en önemli etmenler arasındadır. Özellikle zekâ gelişmesi, düşünme biçimini ve algıyı etkilemesi bakımından ayrı bir öneme sahiptir[11]a. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan ailelerde tek dilin farklı kullanılması, çocuğun okul başarısını etkilemektedir. Özellikle alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerde çok kısır bir dil kullanılması, çocuğun okul başarısını olumsuz olarak etkilemektedir.

Yabancı ülkelerde bu konularda birçok araştırmalar yapılmıştır. Aşağıda bunlardan birkaçının sonuçlarına değineceğiz.

B. Bernstein, farklı alt kültürlerin farklı konuşma ve farklı düşünce biçimi aktardıklarını göstermiştir[12]. *Bernstein,* işçi sınıfı ve orta sınıf çocukları üzerinde araştırmalar yapmıştır. İşçi sınıfı çocuklarının konuşma biçimlerinin çok sınırlı bir niteliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Örneğin bu çocukların kullandıkları tümceler kısa ve gramer bakımından basittir. Sözcük hazinesi kısıtlı, sıfatlar azdır. Kalıp yargılı ifadelerin kullanılışı sıktır. Soyut düşüncelerin kullanılışı çok azdır.[13] Genellikle bitmemiş ve yapısal bakımdan zayıf tümcelerden oluşur. Duygu ve düşünceler tam olarak anlatılamaz.[14] Duygu ve düşüncelerini daha çok hareketlerle anlatmaya çalışırlar. Ayrıca bu çocuklar konuşurken daha çok el kol işareti yaparlar. Sentaks bakımından basit olan bu dile *Bernstein «Sınırlandırılmış biçim» (Restricted Code)* diyor. Ya da «Halk dili» denebilir. Oysa ki orta sınıf çocukları daha karmaşık bir konuşma biçimine sahiptirler. Ana babalarının konuşmasını dinleyerek onları taklit ederler. Ayrıntılı ve ince bir konuşma biçimi, uzun tümceler, karmaşık tümce yapısı, seçilmiş sıfatlar, soyut adlar, el işarelterinin azlığı bu çocukların konuşma biçimini oluşturur. Bu dile de *Bernstein, «Özenilmiş biçim» (Elabo rated Code)* diyor. Ya da «*Formel dil*» denebilir.[15]

Sadece basit dili öğrenen çocuğun yeni şeyleri öğrenme yeteneği sınırlıdır. Ayrıca bu çocuğun diğer kimselerle etkileşimi de sınırlı kalmaktadır. Çünkü onun dili, deneyimleri düzenleme yeteneğini sınırlar. Karmaşık dili öğrenen çocuk ise, karmaşık düşünceleri anlatabilme aracına sahiptir. Ayrıca, duygu ve düşünceleri de ayırdedebilme gücüne sahiptir[16].

Hess ve Shipman gibi araştırıcılar ise niçin bazı çocukların diğerlerinden daha ayrıntılı dil öğrendikleri üzerinde durmuşlardır.[17] Araştırıcılar annelerin dört yaşlarındaki çocuklara öğretim yollarını incelemişlerdir. Anneler tarafından kullanılan tekniklerin onların sahip oldukları eğitim miktarına göre değişiklik gösterdiğini bulmuşlardır. Orta sınıfa mensup anneler, işçi sınıfı anneleriyle karşılaştırıldıkları zaman çocuklarına birşey öğretirlerken en az iki kez söylerler ve daha soyut kelimeler, daha fazla sıfatlar, daha karmaşık gramer ve daha uzun tümceler kullanırlar. Bundan başka sık sık açık ve anlaşılır, kesin öğretimde bulunurlar, çocuğun kendisinden ne beklendiğini bilmesini isterler, başarılarını överler.[18]

Ayni yazarlar eğitimsel bakımdan avantajsız durumda olan ailelere «*statü yönelimli*» aileler diyor. Bu aileler verilen rollerle çocuğu denetlerler. Çocuğun ana babaya itaat etmesi beklenir. Çünkü çocuklar anababaya itaat etmelidir. Bu aileler kuralları emir biçiminde sunarlar. Uysallık tek kuraldır. Bu durumlarda etkileşimde iktidarın rolü açık bir biçimde görülmektedir. Zorlama, meydan okuma, etkileşimde önemli bir yer tutar.[18]a

Diğer yandan orta sınıfa mensup aileler ise «*kişiye yönelimli*»dir. Çocuğun duyguları ve istekleri gözönüne alınır, ona açıklamalarda bulunulur. Bu usul daha ayrıntılı bir dili gerektirir ve çocuğun yanıtlarını tanır. Örneğin telefon çalarken mutfakta gürültülü bir biçimde kap kacağı birbirine katarak ayak altında oynayan bir çocuk ele alalım. Bir evdeki anne, bu çocuğa «sus» ya da «kes gürültüyü» diyerek kısa emir verir. Başka bir evdeki anne ise, «Bir dakika susar mısın, telefonda konuşacağım» der. İlk örnekte çocuk, karmaşık olmayan bir mesaj almıştır. Ondan bu mesaja kesin uyması istenir. Zihninde bir ayrımlaşmaya gitmesi istenmez. İkinci örnekte çocuktan iki ya da üç düşünceyi takip etmesi istenir. Onun davranışının bir zaman boyutu ile ilişkilendirilmesi istenmiştir; davranışının başka bir kişi üzerindeki etkisini düşünmelidir. İkinci anne, çocuğunun kendi davranışını düşünmesini ve başkalarının ihtiyaçlarını gözönüne almasını ister. Böylece sessiz olarak dü-

şünen çocuk, okula gittiğinde seçenekler arasından birisini seçme yeteneğini kazanmış olacaktır. Diğer yandan, sadece itaat etmenin öğretildiği çocuk, büyük bir olasılıkla düşünceli, ağırbaşlı olmaktan çok, düşünmeden, anî hareket eden bir çocuk olacaktır[10].

Öğretmenler de daha çok toplumun orta tabakalarından geldikleri için ya da öğrenimleri ve meslekleri nedeniyle sonradan bu tabakaya üye olduklarından orta tabakaların kullandığı dili kullanmaktadırlar. Bu nedenle işçi sınıfı çocukları, onların kullandığı dili anlayamamaktadırlar. Bilgi ve düşüncelerini anlatmakta güçlük çekmektedirler. Bu öğretmenler de alt tabakalardan gelen çocuklarla iletişim sağlayamamakta ve onları anlamaya çalışmamaktadırlar. Bu durum onların başarı oranını düşürmektedir. Evinde kurallara uygun bir dil kullanan orta sınıf çocuğu ise, okulda aynı biçimsel ve analitik dil ile karşılaşmaktadır. Böylece bu çocuklar, bilgi ve düşüncelerini düzgün, açık bir biçimde anlatmayı öğrenmekte, okulda uyum güçlüğü çekmemektedirler.[20] Böylece onların ifade kolaylığı, derslerinde başarılı olmalarını etkilemektedir.

Ülkemizde bu alanda yapılmış araştırmalar fazla değildir. Amerikalı sosyolog *Helling'in* bir çalışmasında özellikle kırsal kesimde çocukla sebep-sonuç ilişkilerini belirleyen sözsel iletişimin çok az olduğunu, ana babanın uzun uzun konuşarak mantık yürütüp, çocuğun kendi davranışlarının sonucunu anlamasına yardımcı olmaya üşendiklerini belirten tutumların varlığına değinilmektedir.[21] Başka bir araştırıcı, *Le Compte*'un çocuk yetiştirme tutumu çalışmasında da alt sosyo-ekonomik düzey annelerinin iletişim ve arkadaşlık boyutunda en düşük puanları aldıkları görülmüştür. Sınırlı da olsa bu bulgulardan hareket ederek, kırsal kesim ve alt sosyo-ekonomik düzey çocuğunun bilişsel (cognitive) gelişimi için, en azından iletişim açısından sağlıklı bir ortamın bulunmadığı söylenebilir.

C. ÜLKEMİZDEKİ DURUM

O. Öztürk, çocuk gelişimini değişik psiko-seksüel dönemler içersinde ele alarak, *kudaklama, memeden kesme, tuvalet eğitimi* gibi olgular üzerinde durmaktadır. Yazar, ülkemizdeki çocuk yetiştirmede genel eğilimleri şöyle özetliyor[22]:

«Toplumumuzun her kesiminde çocuk yetiştirmede ortak ve temel tutum şudur : Bir yandan çocuğun üzerklik ve girişme eğilimlerinin engellenmesi, öbür yandan bu engellemenin doğurduğu saldırganlık dür

tülerinin bastırılmak zorunda bırakılması... (ile) çocuklara genellikle bastırıcı, benliği daraltıcı ve bağımlı kılıcı bir yetiştirme sistemi uygulanmaktadır. Uysallık, boyun eğiş, saygılı duruş, çok konuşmama, sürekli ve yaygın olarak pekiştirilmekte; hareketlilik, canlılık, tecessüs, fazla konuşma, girişme eğilimleri çeşitli biçimlerde cezalandırılmakta ve kısıtlanmaktadır».

Ülkemizde bilinçli bir çocuk yetiştirme, eğitme sistemi var mıdır?

Sadece gözlem düzeyinde, çocuklarımızın ve gençlerimizin çoğunluğunun içinde bulundukları duruma baktığımız zaman bile bu sorulara olumlu yanıtlar vermek güçtür.

Ülkemizde çocuk yetiştirme biçimi, genellikle, bağımlı bir kişilik geliştirici niteliktedir. Yararcı bir düşünüşle büyütülen, kendinden çok ailesine karşı sorumlu tutulan ve sürekli biçimde söz dinlemesi istenilen bir çocuğun bağımsız bir kişilik geliştirmesi güçleşmektedir.

Le Compte'un Ankara'da 200 kadar anne üzerinde yaptığı bir çalışmada çocuk yetiştirme tutumlarının 5 ana boyutta toplandığı saptanmıştır. Ayrıca, annelerin bu tutumlarının, yani saptanan boyutların sosyo-ekonomik düzeye ve annenin eğitim derecesine göre farklılaştığı da anlaşılmıştır[23].

Bu boyutlardan birincisi, denetimci anneliktir. Aşırı denetim, müdahalecilik, çocuktan bağımlı, etkin ve çalışkan olmasını isteme gibi konuları kapsayan bir boyut. Bu boyutu en çok, alt sosyo-ekonomik düzey (SED) anneleri desteklemiş, daha sonra orta ve üst kesim anneleri desteklemiştir.

İkinci boyut, demokratik tutum ve eşitlik tanıma dediğimiz, çocuğa eşit haklar tanımak, düşüncelerini açıkça belirtmesini desteklemek, onunla arkadaşlık etmek, paylaşmak gibi konuları kapsamaktaydı. Bu boyutu en çok üst ve orta SED anneleri desteklemiş, alt SED anneleri bunu anlamlı bir biçimde uygun bulmamıştır.

Üçüncü boyut, ev kadınlığı rolünü yadsımakla ilgili konuları içeriyordu: Kadının kendi annesine bağımlılığını desteklemek, sinirlilik, çocuklarla bir arada uzun süre kalmaktan hoşlanmamak gibi. Bu boyutta da üst SED, yüksek puanlar almış, fakat alt ve orta SED anneleri bu boyutu desteklememişlerdir.

Dördüncü boyut, evlilikte geçimsizliğin rolü biçiminde ortaya çıkıyor ve eşler arasındaki geçimsizliğin, babanın anneye yardımcı olma-

yışının, babanın düşüncesizliğinin çocuk yetiştirmedeki etkisini vurguluyordu. Bu konuda üst SED en yüksek puanları almış, orta ve alt SED anneleri bu boyutu pek desteklememişlerdir.

Beşinci tutum, olumsuz bir baskı biçiminde ortaya çıkmış ve genellikle sıkı düzene inanma, çocuğu zorlama, ana babanın mutlak egemenliğine inanma gibi konuları içermekteydi. Bu boyutta alt SED anneleri en yüksek puanları alarak bu tutumu desteklediklerini, üst SED grubu da desteklemediğini göstermiştir.

Bu bulgulara göre, üst ve alt sosyo-ekonomik düzeylerde annelerin farklı yaklaşımlarla çocuk yetiştirmeye eğildiklerini görüyoruz. Özellikle alt-sosyo-ekonomik düzeyde, denetim ve baskıya önem verildiğini, çocukların bağımsız, demokratik, arkadaşça tutumlardan, iletişimden uzak kaldıklarını, babalara çocuğunu eğitme ve yetiştirme açısından rol verilmediğini anlamaktayız.

Yine *Le Compte,* çocukların çocuk yetiştirme konusunda ne gibi düşünceleri olduğunu, annelerin tutumlarıyla ne derece uyum içinde olduklarını anlamak için, Ankara'da iki farklı sosyo-ekonomik düzeyi yansıtan ilkokullarda bir çalışma yapmıştır[24].

Bu çalışmanın sonuçları özetle, alt SED çocukları, yaşları ilerledikçe, aşırı denetimi yadsımakta, ana babaları ile arkadaş olmak, paylaşmak, bağımsız olmak istemekte, ev kadınlığı rolünü benimsemek istememekte ve babalarının da kendi yetişmelerinde katkısının olmasını istemektedirler. Annelerinin tutumları ile çelişkiler de bu açılardandır.

Le Compte'un bir başka çalışmasında 6 ile 11 yaş arasındaki alt ve üst SED çocuklarının kaygı düzeyleri incelenmiştir. Bulgular alt SED çocuklarının her yaşta ve cinsiyette üst SED çocuklarından daha fazla sürekli kaygı gösterdiklerini ortaya koymuştur[25].

Erkek çocuğun kızlara oranla üstün tutulması sonucu onun yetiştirilmesi de farklılaşmaktadır. Şımartılan, üstüne çok düşülen erkek çocuk, özerk, girişimci, bağımsız olamamaktadır. Kız çocukların ise sürekli baskı ve denetim altında büyütülmeleri nedeniyle erkeklerden daha geleneksel, tutucu, dindar, daha az başarı güdüsüne sahip oldukları saptanmıştır[26]. Üstelik dayağın da ülkemizde yaygın oluşu, kişilik yönünden olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Çocuk bu durumda saldırgan olmaktadır.

Şemin'in 2300 öğrenci üzerinde yaptığı bir incelemede, İstanbul ilkokullarında başarısızlığa neden olabilecek etmenlerin üzerinde durulmuştur[27]. Bulgularda, başarısızlığın en yüksek derecede ekonomik durumu iyi olmayan aile çocuklarında görüldüğü anlaşılmıştır. % 85 inin yetersiz ev koşullarında yaşadıkları[28], % 50 sinin ise ana babalarının okuma-yazma bilmedikleri[29] saptanmıştır.

D. ÖNLEMLER

Yukarıdaki açıklamalarımızda daha çok alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının başarı yönünden olumsuz bir durumda olduklarını gördük. Bu durumda eğitim yönünden ne yapılabilir? Birçok yazarlar da bu önerileri geçerli bulmuşlardır.[30]

1. Yaygın Aile Eğitim Programları Geliştirmek

Ana-babaya çocuğu tanıtmak, çocuğun belirli yaşlardaki durumunu, gelişim özelliklerini, ihtiyaçlarını açıklamak biçiminde bir amaca yönelik programlar düzenlenebilir. Böyle bir program, kırsal ve kentsel kesim için de gereklidir. Kitle iletişim araçları, sağlık merkezleri, dispanserler bu konuda yardımcı olabilir.

2. Yaygın Okul Öncesi Eğitimi Programları Düzenlemek

Hem kırsal ve hem de kentsel kesim için gereklidir. Özellikle yoksul çocukların gelişim ve eğitimi, bu sistemle gerçekleştirilebilir. Çocuğun ilkokula hazırlanması ve ana babanın veremediğini bu kurumlarla telafi etmek yoluna gidilmelidir. Kuşkusuz bu kurumlar için eğitici yetiştirmek ve araç gereç geliştirmek gerekmektedir.

ONİKİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Davis, A.: «Child Training and Social Class» in R. Barker ve Arkadaşları: Child Behavior and Development.
2. Maccoby and Gibbs: «Methods of Child Rearing in two Social Classes» in Martin and Stendler - Readings in Child Development.
3. Elder, G. H: Role Relations, Socio-Cultural Environments and Family İdeology. Sociometry, 1965, 28, 173-196
4. Banks, Olive: a.g.e., s. 98, 3. Bası, 1976
5. Banks, Olive : a.g.e., s. 99, 3. Bası, 1976
6. Banks, Olive : a.g.e., s. 99, 3. Bası, 1976

7. Banks, Olive: a.g.e., s. 100, 3. Bası, 1976
8. Banks, Olive: a.g.e., s. 101, 3. Bası, 1976
9. Banks, Olive: a.g.e., s. 102 3. Bası, 1976
10. Banks, Olive: a.g.e., s. 102, 3. Bası, 1976,
11. Banks, Olive: a.g.e., s. 107, 3. Bası, 1976
11a. Musgrave, P. W.: The Sociology of Education, s. 72
12. Musgrave, a.g.e., s. 72
13. Musgrave, P.W: a.g.e., s. 73
14. Havighurst Neugarten: a.g.e., s. 146, 4 Th Ed.
15. Worsley, P.: Introducing Sociology, s. 182
16. Havighurst-Neugarten, a.g.e., s. 146, Fourth Ed.
17. Havighurst-Neugarten: a.g.e., s. 146, 4 Th Ed.
18. Havighurst Neugarten: a.g.e., s. 148, 4 Th. Ed.
18a. Havighurst-Neugarten: a.g.e., s. 147, 4. Th. Ed.
19. Havighurst-Neugarten, a.g.e., s. 148, 4. Th. Ed.
20. Worsley, P.: a.g.e., s. 183
21. Le Compte zikrediyor : Türkiye'de Aile İçi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Sistemi, MEB, Sayı 1.
22. Öztürk, Orhan: Anadolu Toplumunda Özerklik ve Girişme Duygularının Kısıtlanışı, 5 Milli Nöro-Psikiyatri Kongresi, 1970
23. Le Compte, G.: a.g. yazı.
24. Le Compte, G.: a.g. yazı
25. Le Compte, G.: a.g. yazı
26. Le Compte, G. a.g. yazı
27. Şemin, R.: Okulda Başarısızlık, Sosyo - Kültürel Açıdan Şanssız Çocuklar, s. 8.
28. Şemin, R.: a.g.e., s. 13.
29. Şemin, R.: a.g.e., s. 10
30. Bkn Şemin, R. a.g.e.,; Le Compte, a.g. yazı

13. Bölüm

Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim

I. TOPLUMSAL HAREKETLİLİK KAVRAMI

"Hareketlik" kavramı, toplumdaki birey ya da grupların fiziksel ya da toplumsal çevredeki herhangibir hareketini ifade eder.[1] Genel olarak yer, zaman ve toplumsal yapıda meydana gelen hareketlilik iki türlüdür: 1) Fiziksel hareketlilik, 2) Toplumsal hareketlilik.

1) Fiziksel hareketlilik, genellikle göç olarak adlandırılır. (Coğrafî hareketlilik)

2 Toplumsal hareketlilik ise toplumsal statü değişmelerini içine alır.

Coğrafî göç tipleri gönüllü ya da zorunlu olabilir.

Gönüllü göçlerin nedenleri çeşitlidir. Örneğin köyden kente iş bulmak için gelmek, göçebelerin daha iyi geçim sağlayacakları bölgelere gidişleri gibi ekonomik nedenlerin yanında, siyasal baskılardan kaçınmak, ırksal ayrımlardan kurtulmak, dinsel özgürlük elde etmek gibi bireysel nedenler de söz konusu olabilir.

Zorunlu göçler ise, istenmeyen yabancı kimselerin bir ülkeden kovulması, toplama kamplarına sürülme, suçların tardedilişi gibi nedenlerle olabilir.

II. TOPLUMSAL HAREKETLİLİK TİPLERİ

Yatay ve **dikey** olarak iki çeşittir.[2].

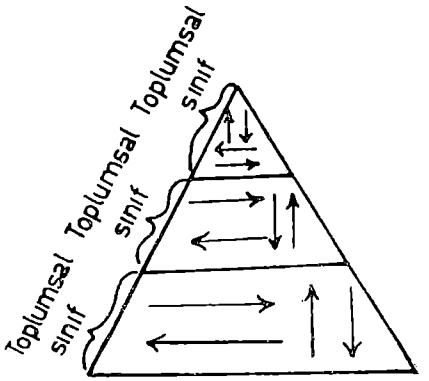
A. Yatay toplumsal hareketlilik

Aynı toplumsal düzeyde kalmak koşuluyla bir benzer grup ya da durumdan diğerine doğru ileri geri hareketi ifade eder. Örneğin, eşit

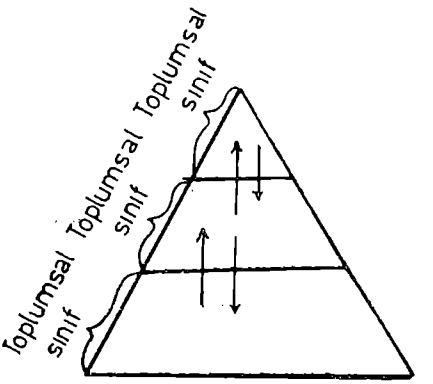
itibar derecesindeki bir meslekten diğerine geçiş yatay hareketliliktir. Aynı serî içinde tip farklılığı olan birimlere geçişi ifade eden bir hareketliliktir. Bir ortaokul müdürünün bir firmaya satış müdürü oluşu gibi. Bu tip hareketlilikte statü değişmesi söz konusu değildir.

B. Dikey Hareketlilik

Bu durumda ise, bir toplumsal sınıftan diğerine geçiş söz konusudur. Burada bireyin toplumsal statüsü değişmektedir. Bu hareketlilikte birey, bulunduğu sınıftan yukarı çıkabileceği gibi aşağı sınıfa da düşebilir.



Yatay Hareketlilik



Dikey Hareketlilik.

a. Yukarı doğru hareketlilik

Dikey hareketlilik, kuşaklar arası olabileceği gibi ,aynı kuşakta da cereyan edebilir. Eğer hareketlilik kuşaklar arasında oluyorsa, örneğin, bir kız ya da oğul, ana ya da babasının sınıfından yukarı çıkıyor ya da aşağı iniyorsa buna, *"Kuşaklararası Hareketlilik"* diyoruz.[3] Buna karşılık, hareketlilik aynı kuşakta cereyan ederse, örneğin genç bir fabrika işçisi işini bırakıp kendi adına bağımsız bir iş yeri açıp işletse ve bunda da başarılı olsa, önemli miktarda servet elde etse, buna da *"Mesleksel Hareketlilik"* diyebiliriz.[4]

"Grup Hareketliliği" -Bireysel toplumsal hareketliliğe yer vermeyen kast toplumlarında hâlâ grup temeline dayanan bir hareketliliğe yer verilmektedir. Örneğin Hindistan'da farklı kastların göreli statüsü bazan yeniden değerlendirilir. Böylece bütün kastlardaki kimselerin

saygınlık bakımından yukarı ve aşağı doğru hareketliliği sağlanmış olur[5].

İşçilerin çeşitli toplumlarda yukarı sınıfa geçişleri söz konusu olmaktadır. Bu durum onların yukarı doğru grupsal olarak yükselmelerini ifade etmektedir.[6]

Örneğin Avustralya'daki işçiler 1900'lerden beri grupsal olarak statülerini geliştirmişlerdir. Bu durum hükümet ücret denetimi örgütü ve aile ödeneklerinde uygulanan çocuk sayısına ve ihtiyarlara sağlanan büyük yararlar ile ele alınan liberal sistem sayesinde gerçekleşmiştir.

İngiliz işçi sınıfı da orta sınıfa göre göreli statülerini arttırmışlardır. Bu durum sağlık hizmetleri, işsizlik sigortası, emeklilik ve sakatlık tazminatları ve yoğun biçimde uygulanan serbest orta öğretim programları sayesinde gerçekleşmiştir. Böylece işçi sınıfının yaşam standardı yükselmiştir.

Brezilya'da yine kentte çalışan işçilerin statüleri orta sınıfa oranla artmıştır. 1930'lardan beri enflasyon, orta sınıflarla işçi sınıfı arasındaki mesafeyi azaltmıştır.

Amerika'daki işçi sınıfı da yukarıda değinilen ülkelerdeki işçi sınıfından daha fazla yukarı doğru grupsal hareketliliğe uğramışlardır.

Almanya'ya Türklerin işçi olarak gidişinden sonra orada en alt işlerde çalışan diğer yabancı işçiler ve Alman işçileri de daha kazançlı ve statüsü daha yüksek işlere otomatik olarak geçmişlerdir. Çünkü Türkler, daha önce onların doldurduğu alt hizmetlerde, fabrika işçiliği niteliğinde olmayan işlerde çalışmaya başlamışlardır[7].

Grup hareketliliği, genellikle bazı baskı altında tutulmuş grupların ortaklaşa toplumsal statülerini arttırmak için giriştikleri bir olaydır. Grup temeline dayanan hareketliliğin gerçekleştirilmesi çabaları, bireysel hareketliliğin mevcut olmadığı durumlarda söz konusu olmaktadır. Pekçok devrimler ve Fransız devrimi, bir zamanlar bireysel hareketliliğe açık olan durumun sonradan kapalı duruma getirilerek geniş halk gruplarının hareketliliğine engel olunması nedeniyle meydana gelmiştir. Gözlemciler, böyle ortaklaşa toplumsal durumların geliştirilmesi ile ilgili gürültülü ya da sessiz çabalara her zaman rastlıyabilirler. Çeşitli meslek gruplarının eylemleri bu konuda güzel bir örnektir. Mesleksel statünün geliştirilmesinin temel cihazı mesleğin, "meslekselleşmesi"dir.[8] Bu kuramdan hareket etmek, sadece yalnız mesleğin kendi-

sinden toplumsal bakımdan çok daha etkili olmaktadır. Bu konuda öğretmenler birer örnektir. Onlar ortaklaşa statülerini öğretimin bir meslek olduğunu göstererek arttırmaya çalışırlar. A.B.D. de kapıcıların bina sorumluluğunu üzerlerine alma çabaları, anesteziyologların kendilerinin hemşire olarak değil de doktor olarak nazarı itibara alınmaları için giriştikleri çabalar birkaç örnektir.

Toplumumuzda da bazı mesleklerin statülerinin arttırılması çabalarına herzaman tanık oluruz. Ücret arttırımları, çeşitli olanaklar ve ayrıcalıklar sağlanması yoluyla bazı meslekler toplumsal statülerini arttırmaktadırlar. Hatta eğitsel yoldan mesleği çekici duruma getirmelere bile rastlarız. Örneğin yüksek okullar bağımsız duruma getirilir, ya da akademi ya da üniversitenin bir fakültesi durumuna getirilir. Bu son örnek, toplumumuzda, mesleğin daha hazırlık aşamasında çekici duruma getirilmesine bir örnektir.

Toplumda, genellikle yukarı doğru hareketlilik, aşağı doğru hareketlilikten daha fazladır.

b. Aşağı doğru hareketlilik

Aşağı doğru hareketlilik bir felâket olarak nitelendirilir. Örneğin yaşlı, istikrarlı bir aile kurmuş bir birey, bir iş yerini açtıktan bir süre sonra işleri iyi gitmeyebilir ya da bir ekonomik durgunluk sonucu iflas edebilir. Bu aile, bir süre eski serveti ile yaşam biçimini koruyabilir. Fakat zamanla, ilk durumunu (toplumsal sınıfını) kaybederek toplumsal sınıfı değişir. Bu örnekte ekonomik bir nedenle aşağı doğru hareketlilik söz konusudur.

Aşağı doğru toplumsal hareketliliğin diğer nedenleri de şunlar olabilir:[9]

a) Bazı kişisel intibaksızlık biçimleri, örneğin alkolizm, narkotik alışkanlığı, psikolojik hastalık (sinir hastalığı) gibi.

b) Evlenme yüzünden aşağı doğru toplumsal hareketlilik. Örneğin babası bir işletmenin yöneticisi olan orta sınıftan bir kızın alt sınıftan niteliksiz bir işçiyle evlenmesi durumunda olduğu gibi. Çünkü ailenin toplumsal sınıf durumu geniş ölçüde meslek, gelir ve eğitime bağlı olduğu için kız ve ailesi bakımından bu durum, bir aşağı doğru toplumsal hareketliliği ifade eder.

III. YUKARI DOĞRU HAREKETLİLİK ETKENLERİ

Toplumsal hareketliliğe yol açan pek çok etken vardır[10]. Örneğin göçler, sanayileşme, çeşitli toplumsal sınıfların doğurganlık oranları, ırksal bütünleşme vs. gibi.

A. Göç Politikası ve Uygulamaları

1850 ve 1860 dan sonra A.B.D'ne milyonlarca göçmen geldi. Bunlar pek çok işçi artışına yol açtılar. Mesleklerin en alt kademelerini doldurarak ora yerlilerinin otomatik olarak yükselmesine neden oldular. Avrupa'dan göç hareketi durduktan sonra zenciler ve beyazlar güneyden kuzey kentlerine geldiler ve orada alt meslekleri doldurarak yerli halkın yükselmesine yol açtılar. Bu durum, köyden kente göç eden sâkinler için de söz konusu oldu.

B. Farklı Doğurganlık Oranları

Tüm sanayileşmiş toplumlarda yukarı ve orta sınıflardaki doğurganlık oranları, alt sınıflarla karşılaştırıldığında daha azdır. Bu husus, "yukarılarda daima boş yer vardır" sözünü doğrular. Gerçekten üst sınıflarda doğum oranı genellikle düşüktür. Bu konumları dolduranlar, işlerinden ayrıldıklarında ya da öldüklerinde bu yerleri dolduracak kimseler alt sınıflardan gelirler ve köylü, işçi çocuğu ya da kızı yukarı doğru bu boşlukları doldurarak hareketliliğe uğrarlar.

C. Ayrım Gözetmenin Ortadan Kalkışı

İnsancıl düşüncelerin egemen olması ile bir toplumda bulunan çeşitli ırksal ve etnik gruplara başkalarıyla eşit şanslar tanınması ve ayrımın kalkması, onların dikey toplumsal hareketliliğine yol açar. Böylece onların çeşitli iş ve mesleklere girebilmeleri kolaylaşır.

D. Sanayileşme

Sanayileşme süreci, teknolojik değişmeyi sağladığı için niteliksiz işçi sayısını azaltıp nitelikli beceri ve bilgiye sahip işçilere geniş ölçüde gereksinim duyacaktır. Bu sanayi devrimi yeni ve yüksek mesleksel konumlar yaratarak nüfusun önemli bir kesiminin çalışma yaşamına geçmesine yol açar. Eğitim, sanayileşmenin istemlerini karşılamak amacıyla geniş halk kitlelerine yayılmakta, bu durum eğitimin demokratlaşmasını sağlamaktadır. Yeni mesleksel statü ve konumlar otomasyonla yaratılmıştır. Sanayileşme sonucu yaratılan teknik nitelikteki yeni işler, toplumsal sınıf yapısının değişmesine olanak sağlar.

E. Fırsat Eşitliğinin Kabulü

Fırsat eşitliği ilkesinin gerek hukuksal gerekse uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi, yine yukarıya doğru hareketliliği kolaylaştırır.

F. Yarışmaya Yer Verme

Herhangibir kültürde bireysel yarışmanın bir değer oluşu da dikey hareketliliği etkiler. Yarışmacılar arasında başarılı olanlar daha yüksek konumlara gelirler.

G. Konumların Statüsünde Değişmeler

Bazı mesleklerin statüsündeki parçasal değişmeler de toplumsal hareketliliği etkiler. Örneğin. A.B.D'de fenle ilgili meslekler, nükleer fizik gibi alanların 1950'den itibaren statüleri artmış, diğer yandan, politikacılarınki ise düşmüştür. Ticaret, işletme gibi meslekler felsefe, beşerî bilimler alanlarına oranla gelecek için daha fazla dikey hareketlilik vadetmektedir. İşte, statüsü artan mesleklere diğer alanlardan rağbet edilmesi dikey toplumsal hareketliliğe yol açar.

H. Miras Yoluyla Edinilen Toplumsal Konumların Sayılarındaki Değişmeler

Çağdaş sanayi toplumunda miras yoluyla edinilen küçük işletmeler azalmakta, bunun yerine, yöneticilerin sahibi olmadığı büyük işletmeler doğmaktadır.

Bu etmenlerin hep birlikte etki yaptıklarını unutmamak gerekir. Toplumsal hareketlilik, açık toplumlarda daha fazladır.

Bu etmenler, genellikle işçilerin memur durumuna gelişini sağlar.

IV. EĞİTİM ve TOPLUMSAL HAREKETLİLİK

Ortaya çıkan yeni mesleklerin ve durumların gerektirdiği bilgi ve beceriler, eğitim yoluyla elde edilir. İşte eğitim, bu yeni mesleklere bireyleri hazırlamak bakımından önem kazanmaktadır. O halde eğitim, dikey toplumsal hareketliliğin nedeni olmaktan çok, bir aracı olmaktadır.[11] Burada, hem örgün, hem de yaygın eğitim bu gibi mesleklere hazırlayıcı bir rol oynamaktadır. Örneğin teknik okullar, yüksek teknik öğretim yapan yüksek okul ve üniversiteler sanayileşme sonucu onun istemlerini karşılamak amacıyla ortaya çıkmışlardır.

A. Sanayileşmiş ülkelerdeki Durum

Sanayileşmiş bir toplumda üniversitenin ekonomi ile bağlantıları, mesleksel insangücü piyasası ve uygulamalı bilimlerdeki araştırma eylemleri etrafında yoğunlaşmaktadır.[12]

Onsekizinci yüzyıl Avrupasında aristokrasinin üniversiteler üzerindeki tipik egemenliği- buna Amerika'da topluluk önderi olarak râhiplerin ve avukatların yetiştirilmesi tekabül ediyordu- Ondokuzuncu yüzyıl boyunca ve hatta yirminci yüzyıl başlarında cereyan eden iktidar temelinin değişmesine rağmen devam etti. Bununla beraber, bu, yüksek eğitimin bir toplumsal hareketlilik etmeni, seçkinler grubuna kaynaşma etmeni, aşağı tabakalardan gelen seçilmiş, yetenekli çocukların yeniden toplumsallaştırılması etmeni olarak oldukça sınırlı işlevine engel olmadı. Ondokuzuncu yüzyılın Amerikan Kolejleri ve Alman Üniversitelerinin her ikisi de alt ve orta sınıflardan öğrenci alıyordu.

İngiltere ise; yüzyılın ikinci yarasında vukubulan mesleksel ve yönetimsel çalışma alanlarının genişlemeye başlamasıyla eski ve yeni orta sınıfların çocukları için hem saygınlık sağlayacak, hem de oldukça yüksek gelir sağlayacak çalışma alanlarına gereksinimleri vardı. Fakat işçi sınıfları bu gelişmelerden hemen hemen hiç yararlanmadılar[13].

Günümüzde üniversite, teknolojik bir topluluk organizasyonunun bütünleyici bir parçası olmuştur. Bu doğrultudaki gelişmenin kökleri, 19. yüzyılda bilimin endüstriyel oluşumlara uygulanmasında, buluşlarda ve tarım, kimya, metalürji, mekanik ve elektrik mühendisliği vs. gibi teknoloik mesleklerin tedrici gelişmesinde bulunur.

Teknolojik bir toplumun eğitimsel karakterleri en çok gelişmiş oldukları Amerika'da göze çarpar. Orada yüksek bilimsel eğitim görmüş insangücü isteminde ortaya çıkan çok hızlı artma, sadece arzda bu istemi sürekli olarak karşılayamama koşulları yaratmakla kalmamış, aynı zamanda üniversiteleri de değiştirmiştir.

1900'de Amerika'da 18 - 21 yaşındakilerden üniversiteye devam edenlerin oranı % 4.0 idi. Sonraki 20 yılda bu oran iki kat arttı. Bundan sonraki 20 yılda ise 1940 da 15.6 ya yükseldi. Bu artış o zamandan beri daha da hızlı olmuş ve 1956 da bu rakam aşağı yukarı üçte bir olmuştur. Bu koşullar altında üniversitelerin seçkin grupları yetiştirme kurumları olarak işlevlerine ikinci bir işlev katılır ki bu, yeni doğmakta olan bir teknolojik toplumda kitlesel yüksek eğitim kurumu olma işlevidir.

Sovyetler Birliği'nde üniversiteler teknik öğretim alanına önem vermişlerdir. Tarım, tıp, mühendislik, vs. gibi alanlara mesleksel ve teknik eleman sağlanmasında Sovyet sistemi, Amerika'nınki kadar ileri-

dir. Örneğin fen ve mühendislik alanındaki üiversite mezunlarının sayısı, Sovyetlerde'de 1000 kişide 9, U.S.A.'da ise 10 dur.[14]

Böylece tüm endüstriyel toplumlarda üniversitenin sanayi yaşamına uyması sonucu müfredatın değişmesine yol açmıştır. Temel dallar azalmış, uygulamalı konulardan özellikle işletme yönetimi ve ticaret ile ilgili alanlar artmıştır. Böylece sanayileşme, eğitimin demokratlaştırılması yanında müfredat programlarını da değişmeye zorlamıştır.

Ayrıca klâsik okullar ve çeşitli kamu kuruluşları, yetişkin eğitimi programları ile kısa süreli kurslar açarak sanayinin istemlerine uymaya çalışmışlardır. Çeşitli teknik bilgiler vererek ve uygulamalı olarak (daktilo, sekreterlik, elektrik vs. gibi konular) ekonomik yaşamın gerek tirdiği insan gücünü yetiştirmeye yönelinmiştir. Bu yoldan örneğin küçük bir kentte genç bir lise ya da ortaokulda sekreterlik kurslarına devam edebilir. Böylece büyük bir kentte aldığı teknik bilgi ve beceriler sayesinde bir sanayi şirketinde sekreter olabilir ve böylece yukarı doğru toplumsal hareketliliği gerçekleştirir. Bunun tersi de olabilir. Örneğin genç bir ortaokul öğrencisi okuldan ayrılarak diploma almadan fabrikada çalışmaya gidebilir. Bu takdirde kendi yeteneği ve çabası sayesinde ustabaşı vs. olabilir ya da olmayabilir. Fakat bu durumun dramatikliği, artık onun bu aşamadan sonra dikey toplumsal hareketliliğe tabi olamamasıdır. Çünkü bu noktada eğitim sorunu ile karşılaşır. Onun lise, yüksek okul ya da kolej ve üniversite diploması olmayışı, karşısında bir engel olarak kalır ve artık ilerleyemez.

Örgün eğitim öğrenimi ihtiyacı, herzaman açıkça yukarı doğru toplumsal hareketliliğin bir ön koşulu olmamıştır. Uzun bir süre bir çok meslekler, doğal yoldan, usta-çırak ilişkisi içerisinde kendi başına ve uygulama için fazla bilgi gerektirmeden öğreniliyordu. Örneğin bir kimse ustayı görerek, onu takip ederek tıp doktoru olabiliyordu. Hastaya bakmak ve sağlık sorunlarını çözmek için pratik deneyim, teknikleri ve yöntemleri edinmek yeterli olabiliyordu. Bazı zaman da örgün öğretimden sonra mesleğe girmek için bir sertifika gerekiyordu. Örneğin alt sınıflardan sertifika alıp öğretmen olanlar gibi.

Bugün bu durum artık geniş ölçüde özellikle sanayi toplumlarında görülmez. Bugün lisans mezunu olabilmek için önemli miktarda malî yatırımlar gereklidir. A.B.D. ve diğer bazı sanayileşmiş toplumlarda hukuk ve tıp öğrenimi çok pahalıdır. Aynı biçimde hemşirelik mesleği de uzun bir öğretimi ve uzun süre pratik deneyimden geçmeyi gerektirmektedir.

Ayrıca bugün örgün öğrenim süresi, özellikle sanayileşmiş toplumlarda bazı meslekler için giderek uzatılmaktadır. Örneğin o mesleğe girebilmek için yüksek lisans ve doktora derecelerinin istenmesi gibi. Bu dereceler, ayrıca statü simgesi olmaktadırlar. Bu durum, yüksek öğretimin paralı olduğu toplumlarda alt sınıfların yukarı doğru hareketliliğine engel olmaktadır. Geleceğe değil de anlık, günlük değer modellerine yönelmiş sınırlı gelirli alt toplumsal sınıfların yukarı doğru hareketlilik çabalarında bu durum kaygı yaratmakta ve yukarı kademelerdeki iş ve sanayi mesleklerine sahip olamamaktadırlar. Artık eğitsel koşullar giderek artan bir biçimde güçleşmekte, katılaşmaktadır. Geçmişteki kuşaklar için öğretmenlik ve din adamlığı gibi meslekler birçok aileler için sıçrama taşı görevini yüklenmiştir. Bu iki mesleğe göreli olarak kolay giriş, birçok alt sınıftan gelen yetenekli kişilerin yukarı sınıflara geçmesine yol açmıştır.

Yine A.B.D. gibi sanayileşmiş ve birçok etnik grupların bulunduğu toplumlarda devlet orta okulları birçok azınlık gruplarına ait öğrencilerin toplumsal hareketlilik potansiyelini asgarileştirmeye çalışırlar.[15] Öğrenciler, birçok öğretmen ve rehberlerin meslek seçiminde arzuya dayanmaya ağırlık vermek ve mezuniyetten sonra hemen iş bulabilmeleri ilkeleriyle karşı karşıya gelirler. Böylece büyük toplumsal hareketlilik sınırlandırılmış olur. Dağıtıcı eğitim, uygulamalı mekanik, ev ekonomisi ve sekreterlik, memurluk gibi becerileri kazandıran kurslar bu azınlık çocukları için uygun meslekler olarak önerilmektedir. Böyle program ise açık olarak, onların yaşam şanslarını sınırlar ve statüko durumunda kalmalarına yol açar.

B. Ülkemizde Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim

Ülkemizde Cumhuriyetin kuruluşundan, yaklaşık 1970 yılına dek eğitimin dikey hareketliliğe yol açtığını söyleyebiliriz. Cumhuriyetin ilk yıllarında, yetişmiş teknik ya da yönetsel işgücü kıtlığı, mevcut eğitilmiş grubun değerini geniş ölçüde arttırmıştı. Bu durum aydın ve bürokratların hem toplumsal saygınlık, hem de gelir dilimi bakımından yüksek bir konumda olmalarına yol açmış idi. Ancak zamanla bazı değişmeler oldu. Örneğin Cumhuriyetin ilk yıllarından yaklaşık olarak 1960 yılına dek lise mezunu olmak, keleneksel Türk değerler sistemine göre efendilik konumuna geçme anlamına gelmekte idi[16]. Daha sonraki gelişmelerde, üniversite ya da yüksek okul mezunu olmadan, lise bitirmiş olmanın, kişinin toplumsal konumunu yükseltmek bakımından eskisi kadar değerli olmadığı, bir anlam ifade etmediği anlaşıl-

dı. Ne var ki, üniversite ya da yüksek okul mezunu olmanın sağladığı ayrıcalıklar, yararlar da kısa sürede azalmaya başladı. Yaklaşık olarak 1970 li yıllarda ise salt yüksek öğrenim sahibi olmanın toplumsal hareketlilik sağlaması bakımından yeterli olmadığı anlaşıldı. Bu kez, özellikle öğrenim türü eğitimin değerini etkilemeye başladı. Örneğin daha çok serbest meslek sahibi olmaya yönelik, ya da teknik görevli yetiştiren yüksek öğrenim kurumlarından mezun olmak yoluyla dikey hareketlilik sağlanıyordu. Bu durum da çok sürmedi. O sıralarda özel yüksek okullar yayılmaya başladı ve bol miktarda mühendis, mimar, eczacı, diş doktoru vb. mesleklere eleman yetiştirildi. Bu tür elemanların sayısının artışı ile ekonominin taleplerinin üstüne çıkıldı. Bir süre ekonominin gerek duymadığı bu tür elemaların sayısal artışı ile bunları yetiştiren, bu alanlara uzman sağlayan yüksek öğrenimin değeri göreli olarak düşmeye başladı. Sadece tıp ve özel kesimin iş gücü ihtiyaçlarına cevap veren bazı mesleklere hazırlayan türden öğrenim yüksek değerini korudu. Onun dışında kalan yüksek okul mezunu elemanların yüksek gelir elde etmeleri giderek azaldı. Hatta birçoğu işsiz kaldı. Örneğin kimya mühendisleri piyasada iş bulamayarak liselere ve teknik okullara kimya öğretmeni olarak çalışmaya başladılar. Şimdi o da dolunca kimyacılar memur olarak ya da alanları dışında başka işlerde çalışmaktadırlar. Aynı husus eczacılar için de söz konusu olmuştur. Bakkal dükkânı gibi büyük kentlerde her sokakta eczacı dükkânı açılmıştır. Açamayanlar ise çeşitli işlerde çalışmaya başlamışlardır.

Tıp eğitiminin yüksek bir değere sahip olduğunu belirtmiştik. Fakat 1980 yılından sonraki ücret politikası nedeniyle tıp eğitimi de eski değerini yitirmeye başladı.

Gelelim Kırsal kesime. Cumhuriyetin ilk yıllarında kırsal kesimde eğitim yoluyla hareketlilik oldukça azdı. O sıralarda ilk öğretim basamağının çok yetersiz olduğu kırsal yerleşimlerde nüfusun eğitim yoluyla meslek değiştirmesi söz konusu olamazdı. Köylüye meslek değiştirme açısından ilk fırsatlardan birisi Köy Enstitüleri idi.[17]

Kırsal yörelerin çoğunun kente açıldığı ve ilk öğretim hizmetlerinin yaygınlaştığı 1970 yıllarında ise kırsal nüfus için eğitim yoluyla yükselme seçeneği geçerli olmaktan çıkmıştır[18].

Sonuç olarak Cumhuriyet Türkiye'sinde eğitim, toplumsal ve ekonomik yükselme aracı olarak önemli rol oynamakta ise de bu rolü giderek azalmaktadır. Ayrıca eğitim sürecine katılım ölçütü olarak ki-

şisel yetenek ayrılıkları yerine, kişinin bölgesel, yöresel (Kırsal - kentsel), ekonomik, toplumsal ve cinsel konumu olduğu sürece, eğitim yoluyla dikey hareketlilik sağlamanın beklenemeyeceği de kuşkusuzdur. Bunları fırsat eşitliğini engelleyen etmenler olarak daha önceki bölümlerde ele almıştık.

V. KADININ TOPLUMSAL HAREKETLİLİĞİ

Çağımızda kadın da geniş bir toplumsal hareketliliğe tâbi olmaktadır. Hareketlilik tiplerinin saptanmasında toplumsallaşmanın önemi, ayrıca çağdaş toplumda kadınların değişen rolü ile açıklanabilir. Evlenir evlenmez çalışan kadınların ya da evlenmeden önce çalışmaya başlayıp, evlendikten sonra da devam eden kadınların yanısıra birçok kadın da, evlenip bir süre çalışma yaşamından uzak kaldıktan, evlilik yaşamını düzene koyduktan sonra iş piyasasına işgücü olarak katılmaktadır. Özellikle sanayileşmenin yarattığı iş olanakları, kadının işgücüne de ihtiyaç duymaktadır. Böylece, kadının ev kadınlığından iş piyasasına girişi onun için bir toplumsal hareketlilik olmaktadır.

Kadının ülkemizde çalışma yaşamındaki yeri ile ilgili istatistiksel bilgiler aşağıdadır:

İşgücüne Katılan Kadınların Sektörlere Göre Dağılımı 1955-1975

Sektörler	1955	1960	1965	1970	1975
Tarım	95.6	95	94.1	89	88.9
Sanayi	2.3	2.7	1.5	5.1	3.5
Hizmetler	1.6	1.9	2.6	5	7.4
Diğerleri	0.5	0.4	1.8	0.9	0.2

Kaynak : Devlet İstatistik Enstitüsü, 1955, 1960, 1965, 1970, 1975 Nüfus Sayımları,

Görüldüğü gibi kadın, tarım dışında sanayi ve hizmet sektörlerinde sınırlı ölçüde yer almaktadır. Bununla birlikte oranların giderek artmakta olduğunu görmekteyiz.

Ayrıca, özellikle sanayileşmiş toplumlarda kadın eğitimine önem verilerek onların orta ve yüksek öğrenimlilerinin sayısı giderek artmakta ve bu eğitim dereceleri onlar için dikey toplumsal hareketlilik aracı olmaktadır. Çünkü eğitimin işlevlerinden birisi de onları iş piyasası için doğrudan bir mesleğe hazırlamak ve geliştirmektir.

Yine eğitim, dolaylı yoldan onlara eş seçmek olanağı yaratarak yukarı doğru hareketliliklerine yol açmaktadır.[19]

Bundan başka eğitim, kadının genel olarak toplumsal statüsünü yükseltmektedir. Daha önce de belirttiğimiz gibi eğitim, kadın ya da erkek olsun her iki cinsin de toplumsal statüsünü arttırmaktadır.

Yine, eğitim, onlara, gerek yersel ve gereksel ulusal düzeyde siyasal sürece katılmalarında ve siyasal konum elde etmelerinde bir olanak sağlayan araç olmaktadır.

ONÜÇÜNCÜ BÖLÜM NOTLARI

1. Fichter, a.g.e., s. 316
2. Fichter, a.g.e., s. 319.
3,4. Prichard-Buxton, a.g.e., s. 97
5. Rose, D.J.: Introduction to Sociology, s. 399-400
6. Havighurst, J. Robert: «Education and Social Mobility in Four Societies» in Education Economy and Society, 5. 106-107
7. Güven, Sami: Dış Göç ve İşçi Yatırım Ortaklıkları, s. 42
8. Rose, a.g.e., s. 399-400
9. Miller-Woock : a.g.e., s. 82
10. Miller-Woock: a.g.e., s. 80; Prichard-Buxton, a.g.e., s. 98 vd
11. Miller-Woock: a.g.e., s. 80
12. Halsey, A. H.: Changing Functions of Education, s. 457
13. Halsey, a.g. inceleme, s. 459
14. Halsey, a.g. inceleme, s. 461
15. Prichard-Buxton: a.g.e. inceleme s. 100-101
16. Balamir, Nefise: Kırsal Türkiye'de Eğitim ve Toplum Yapısı, s. 37
17. Balamir, a.g.e., s. 40
18. Balamir, a.g.e., s. 40
19. DeFleur, M.L. ve diğerleri: Sociology: Human Society, s. 235-236

14, Bölüm

Akran Grupları ve Eğitimsel Değeri

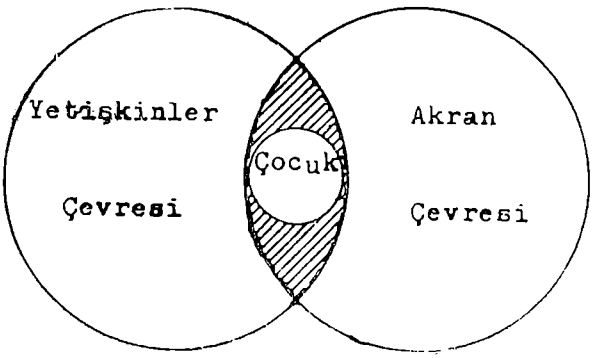
Bu bölümde akran gruplarının nitelikleri, türleri ve işlevleri üzerinde durulacaktır. Ayrıca akran gruplarının eğitimsel değerine değinerek onlardan ne ölçüde yararlanılması gerektiği konusuna eğileceğiz.

Akran grupları, çocuğun yakın çevresini oluşturan ve onun kişiliğinin oluşumunda önemli rolü olan gruplardır. Bunlar her yaş grubunda söz konusudur. Fakat biz burada daha çok çocuk ve gençlerin oluşturduğu akran gruplarıyla ilgileneceğiz. Çocuk ilkokul çağlarında daha çok aileye yönelimli iken, orta okuldan sonra akran grubuna yönelimlidir.

Gençlik grupları, toplumda akran kültürü oluşturmaktadırlar. Bu nedenle bu grubun etkileri bazan anababa ve okulun etki ve denetiminden de üstün duruma gelebilmektedir. Konunun ayrı bir inceleme konusu olarak ele alınışının nedeni de budur.

I. AKRAN GRUPLARININ AYIRTEDİCİ NİTELİKLERİ

☐ Çocuk birbirinden farklı iki toplumsal çevrede büyür. Birincisi, anababası, öğretmenleri, akraba ve komşularının oluşturduğu yetişkinler çevresi; ikincisi ise akranlarından oluşan çevredir[1]. Yetişkinler çevresinde ikincil statüde olan genç, akran grubunda yaşıtlarıyla eşit statüdedir.



☐ Akran grupları farklı biçimdedirler. Toplumsal örgütleri aile ve okuldan çok farklıdır. Doğal oyun grubu, örgütlü izci grubu ya da gang grubu, 3-4 üyeden oluşan klik olabildiği gibi okul grupları olabilir. Her grup, açık ya da kapalı biçimde kendi kurallarına sahiptir, kendi toplumsal örgütü vardır, grup üyelerinden beklentileri vardır. Her grubun kendi gelenekleri, görenekleri tarzları, kendi dilleri vardır.

☐ Genellikle aynı yaş ve statüdeki üyelerden oluşur. Benzer sosyo-ekonomik, din ve ırksal, etnik kökenden kişileri kapsar.

Yetişkinler, az ya da çok derecede akran grubundan hariç tutulmuşlardır. Akran grubu, yetişkinlerle açık çatışma durumunda olabilirler. Batıdaki gecekondulardaki gang grupları gibi[2].

☐ Üyeler çeşitli derecelerde saygınlık ve güce sahiptirler.[3] Üyeler farklı biçimde kademelenmiş, farklı iktidar derecelerine sahiptirler.

☐ Akran grubu, genellikle ilgileri aynı olan bireyler etrafında odaklaşır[4]. Çünkü bireylerin kendilerinin seçtiği gruplardır. Üyelik gönüllüdür.

Akran grubunun başka bir özelliği, gelecekten çok, günlük ve anlık ilgiler etrafında yoğunlaşmış olmasıdır[5].

Yüzyüze ilişkilerin güçlü olduğu birincil gruplardır. İlişkiler samimidir. Üye katıldığı oyun grubunu kendi grubu olarak görür.

☐ Yetişkinler toplumunda olduğu gibi otorite figürü tanınmamıştır, sorumlulukları yoktur. Toplumsallaştırma uygulamaları ise amaçlı değildir ve rastlantısaldır. Fakat bu hususlar daha çok küçük yaş grupları içindir. Yaş büyüdükçe grup önderinin otoritesi ve üyelerin sorumlulukları vardır[6].

☐ Akran grubu, ne geleneksel statülerle yerleşmiş bir kurumsal yapıya, ne de yerleşmiş biçimciliğe sahiptir. Kendi kendinin gelenekleri ve bir örgütü vardır. Fakat her üyenin hakları ve görevleri çok az belirtilmiştir ve üyeler eski kalıpları değiştirmeye her an hazır durumdadırlar.

☐ Çocuk çeşitli çevrelerdeki akran gruplarına gelişigüzel katılabilir. Akran grupları kendiliğinden doğar. Bu yüzden de aynı anda bir çok grubun üyesi olabilir. Katıldığı her grup içinde de düşünce ve davranış beklentilerine katılarak o grubun üyelik statüsüne sahiptir. Bu bakımdan akran grubu da diğer gruplar gibi onaylanma ya da onaylanmama bakımından cezalandırma ve ödüllendirme sistemine sahiptir.

II. AKRAN GRUPLARININ TÜRLERİ

Çocuk oyun grupları, klikler ve ganglar başlıca akran grubu türleridir.

A. OYUN GRUPLARI

Her tür toplumda ve her kültür düzeyinde evrensel olarak görülür. Her iki cinsin birlikte olduğu bir gruptur. İnformaldirler. Gevşek bir yapıya sahiptirler. Nitelikleri iyi ifade edilmemiş sık sık değişen bir lidere sahiptirler. Sekizinci yaşa gelince oyun gruplarında cinsel farklılaşma başlar. Artık erkekler erkeklerle, kızlar kızlarla oynarlar[7].

B. KLİKLER

Klikler aynı cinsten çocuk ya da gençlerden oluşurlar. Yaş dereceleri farklı olabilir; informal birincil gruptur. Esas amacı birleşmektir. Batıda klikler aynı toplumsal sınıftaki gençlerden oluşmaktadır. Bu husus gang grupları bakımından da doğrudur. Klik, esas olarak bir orta sınıf olayıdır. Klikler gence çeşitli açılardan yardımcı olur. Özellikle seks konularında bilgi kaynağıdır. Klikler, duygusal bağların anababadan kopması bakımından ilk adımdır. Duygusal bağların anababa dan transferi yetişkin rollerinin gelişmesi ve kabulünde esastır. Klik içinde genç, eşit biçimde etkileşimi öğrenir ve arkadaşlarını değerlendirmede statüye kavuşur. Katı ölçünleri ve kabul şartları olan kapalı gruplardır[8]. Üyelerini çevreden ayırmaya çalışır.

C. ÇETELER (GANG GRUPLARI)

Yetişkinlere karşı düşmanlık duygularının en belirgin olduğu gruplardır. Üyelerini daha çok suçluluğa yöneltir. Genellikle toplumun altsosyo-ekonomik tabakalarından gelen üyelerden oluşur. Dinsel, ırksal farklılaşma ve toplumsal olanakların sınırlı olduğu kesimlerde çeteler kolaylıkla oluşur.

Çetelerin bir kısmı hukuk dışı yollarla gelir elde etmeye çalışır. Gençlerden ve orta yaşlı suçlu kişilerden oluşur (Criminal gang). Diğerleri sadece çatışmaya yol açar (Conflict gangs), bir kısmı ise uyuşturucu madde kullanmaya yöneliktir (Retreatist gang)[9]. Kliklerden daha geniştirler. İyi ifade edilmiş liderleri vardır. Bir ya da birkaç toplantı yerleri vardır. Kendilerine özgü simgelere ve şifrelere sahiptirler, antisosyal davranışları sistematik olarak planlanmıştır.

D. ÖZENTİ GRUPLARI (REFERANS GRUPLARI)

Özenti kümeleri olarak Türkçeye çevrilebilen referans grupları, kişilerin düşünce, değer ve davranışlarını örnek alarak benimsedikleri toplumsal gruplardır.[10] Başka bir ifade ile, bireyin tam olarak üyesi olmadığı, geleceğe dönük bir takım emellerini gerçekleştirebileceğini beklediği, girmek istediği gruplardır.

Ohalde özenti grupları, bireyi gelecekte seçmek istediği yaşama yönelten gruplardır. Bunlara «Başvuru Grubu» da diyebiliriz.

Bu grup, bireyin mutlaka seçtiği değil, girmek istediği grup da olabilir. Birey, referans grubundan hem tutumsal ve hem de davranışsal olarak etkilenir[10]a. Birey kendini onlarla ilişkili görür. Birinci ilişki sosyolojik, ikincisi, psikolojiktir. Bu gruplar bir eğlence grubu, yardımlaşma grubu, bir dernek üyeleri olabilir. Bir aile ve bir gençlik hizmet örgütü olabilir.

Akran grupları, kişiye özenti kümesi olarak hizmet edebilir.[11] Bunlar bireyin arzuladığı, kendisine uygun olarak bildiği ve gördüğü gruplardır. Kendisini onların gözü ile görür, kendisini onların yargılayacağı biçimde yargılar. Onlardan kendi tutumlarını ve beklentilerini öğrenir. Birçok kimsenin birçok özenti kümesi vardır. Aile bunlardan birisidir. Özellikle bireyin küçüklüğünde bu grup çok önemlidir. Daha sonra arkadaşları gelir. Öğretmenleri, akranları gelir. Komşuları olabilir. Özenti grupları 7 - 8 yaşlarında önem kazanmaya başlar. 15 - 20 yaş arasında bu gruplar bireyi etkileme derecesi açısından doruk noktada olur[12].

III. AKRAN GRUPLARININ İŞLEVLERİ

Akran grubunun işlevlerini olumlu ve olumsuz olarak iki grupta ele alabiliriz.

A. OLUMLU İŞLEVLERİ

a. Çocuğun ya da gencin toplumsallaşmasını sağlar. Bireye çeşitli öğrenme fırsat ve eylemleri hazırlar. Önemli bir bilgi kaynağıdır. Hangi bilginin önemli, hangi bilginin önemsiz olduğuna akran grubu karar verir. Genç grup evden daha çok realite ile karşılaşır.

b. Akran grubu sadakat, cesaret ve katılma duygularını besler ve güçlendirir.

c. Çocuğa ve gence eşitlik tipindeki ilişkilerde deneyim olanakları sağlar[13].

Grupta verme ve alma süreçlerine katılarak bu alışkanlığı edinir.

d. Çocuk, yetişkin yaşamında öğretilmesinden kaçınılan yasak (tabu) konuların burada özgürce tartışılması ve konuşulması olanağını bulur. Örneğin seks konuları gibi. Özellikle toplumumuzda akran grubu ,gencin cinsel eğitimini sağlayan bir gruptur. Gerçek ve yeterli bir cinsel eğitim olmasa da yine de çocuğun bu konuda birşeyler öğrendiğini belirtmeliyiz[14].

e. Akran grubunda birey rahat bir ortam bulur. Ailesinden uzakta rahat konuşur, rahat hareket eder. Evde yapamadığı eylemleri grupta yapar. Evde çeşitli söz ve hareketleri eleştirilen ve direnişle karşılanan birey bu ortamı özler ve ona katılır. Yetişkinleri kendi aralarında karşılaştırıp değerlendirirler. Kendi tutumlarını, yargılarını kısmen özgür biçimde ifade eder[15].

En son moda ve eğilimlerin ele alınmasına ve bireyin bu konuda aydınlatılmasına yol açar.

Eğer toplum hızla değişiyorsa yerleşmiş otorite biçimleri bu konularda çocuğa aydınlatacak yeterli bilgiye sahip değildirler. Bu durumda akran grubu, çocuğun bu ihtiyacını karşılar. Moda cereyanlar, bilim ve politika konuları olmayıp daha çok şarkılar, danslar, giyim, seks, argo, spor, artistler ve onlarla ilgili dedikodular ve popüler kültürün diğer görünümleridir. Hangi bilginin önemli, hangisinin önemsiz olduğuna akran grubu karar verir.

g. Üyeleri eğlendirir, hoşça vakit geçirmesini sağlar .

. h. Akran grubunun bir başka işlevi de, çocuğun toplumsal ufuklarını, görüş açısını genişletmesi, onu daha karmaşık bir kişi durumuna getirmesidir. Böylece çocuk, farklı duyguların deneyiminde bulunur, yeni oyunlar, şifreler, ilgiler edinir.

I. Normlara uymak, normlara bağlanmak ve onları benimsemek yine akran gruplarında kazanılan davranışlardır.[16]

j. Genç, grupta güven, statü ve kabul bulur.

k. Bir minyatür grup olarak akran grubunda edinilen bilgi ve beceriler, gencin yetişkin yaşamında da işine yarar.

l. Akran grubu, liderlik yeteneği olan gençlere liderlik deneyimi sağlar[17].

m. Akran grubu yoluyla çocuk, ailesi ve diğer otoriteler karşısında daha bağımsız olmak yeteneğini kazanabilir. Akran grubunda yeni duygusal bağlar geliştirir ve yeni modellerle özdeşir. Fakat bunun aşırı durumları da olabilir. Örneğin tüm otorite biçimlerine düşmanlık duygularının gelişimi sapıcı durumlara yol açabilir. Suçluluğa yönelme, gang gruplarına katılmada olduğu gibi.

h. Akran grubu, çocuğa kişisel olmayan otoriteyi öğretir. Örneğin oyun kurallarına uymak, kişisel olmayan otoriteyi tanımaktır. Oysaki ailede baba, kişisel otoriteyi oluşturur.[18]

c. Akran grubu, aynı zamanda, birçok durumlarda toplumsal hareketliliğe yardımcı olur[19]. İşçi sınıfından bir erkek ya da kız çocuğu, örgütlenmiş gençlik grubu ya da okul yoluyla orta sınıftan bir kız ya da erkek arkadaş edinerek yeni davranış biçimleri öğrenir. Böylece çocuk, bu yeni arkadaşlarının değerlerini, amaçlarını edinmeye teşvik edilebilir.

ö. Akran grubunda cinsel roller öğrenilir. Bir erkeğin ya da kızın kabul edilen ve hayranlık duyulan davranışlarını genç ya da çocuk burada öğrenir[20].

p. İşbirliği ve takım ruhunu öğrenim, akran grubunda gelişir[21].

r. Gencin meşru biçimdeki macera ihtiyacı akran grubunda karşılanır. Özellikle okul ya da izci grupları gence böyle fırsatlar sağlar[22].

B. OLUMSUZ İŞLEVLERİ

a. Grubun amaçları antisosyal olduğu zaman üyeler de anti sosyal davranışları benimserler. Böylece gang grupları, üyelerini suçlu davranışlara yöneltir.

b. Akran gruplarının anti demokratik ve kendini üstün gören davranışları zayıf üyelerin kişiliklerini zedeler ve gruba uyumlarını zorlaştırır[23].

c. Klikler kabul edilmeyen gençler incinebilirler. Bu gençlerin kişilikleri yıpranabilir. Gencin ilerki yaşamında zararlı sonuçlara yol açabilir. Bu durumdaki gençler aşağılık duygusuna kapılır ve kendilerine güvenleri azalır[24].

Akran gruplarının işlevlerini gözden geçirdiğimiz zaman olumlu işlevlerin daha ağır bastığını görürüz. Anne babalar ve eğitimciler akran gruplarının bu yönlerini görebilmeli ve çocukların böyle gruplara katılımını teşvik etmelidirler. Fakat bu teşvik, denetimli ve ölçülü olmalıdır. Aksi durumda çocuk ya da genç, akran gruplarının olumsuz işlevlerinden daha fazla etkilenebilir.

Gruba katılmaya hazır olmayan çocuklar gruba katılmaya zorlanmamalıdır.

Anababalar, akran grupları ile kendileri arasında bir çatışmaya meydan vermemelidirler.

ONDÖRDÜNCÜ BÖLÜM NOTLARI

1. Havighurst-Neugarten : Society and Education, s. 160, 4 th Ed. U.S.A. 1975
2. Havighurst-Neugarten, a.g.e., s. 160
3. Elkin, F.: The Child And Society: Sec. Ed. 1960, s. 124
4. Elkin, a.g.e., s. 63
5. Elkin, a.g.e., s. 63
6. Elkin, a.g.e., s. 63
7. Cole and Cox: Social Foundations of Education, U.S.A., 1968, s. 147
8. Bursalıoğlu, Z.: Eğitim İdaresi, Ankara 1967, s. 115
9. Cole and Cox: a.g.e., s. 153
10. Ozankaya, Ö.: Toplumbilim Terimleri Sözlüğü

10.a Cole and Cox: a.g.e., s. 145- 146

11. Havighurst-Neugarten : a.g.e., s. 164
12. Havighurst-Neugarten : a.g.e., s. 164
13. Elkin, a.g.e., s. 63-67
14. Elkin, a.g.e., s. 63-67
15. Havighurst-Neugarten, a.g.e. s. 160
16. Bursalıoğlu, a.g.e., s. 116
17. Bursalıoğlu, a.g.e., s. 116
18. Selznick and Broom: Sociology, U.S.A. 1963, Third Ed. s. 112
19. Havighurst-Neugarten: a.g.e. s. 163-164
20. Havighurst-Neugarten: a.g.e., s. 163
21. Ottaway, A. K. C.: Society and Education, England 1968, s. 151
22. Ottaway, a.g.e., s. 152
23. Bursalıoğlu, a.g.e., s. 115
24. Bursalıoğlu, a.g.e., s. 115

15. Bölüm

Kitle İletişim Araçları ve Eğitim

I. NİTELİKLERİ

Basın, radyo, TV, film gibi iletişim araçları da çocuğu toplumsallaştırırlar. Bunlar diğer toplumsallaştırma araçlarına oranla daha yenidirler; kişilerarası etkileşime doğrudan katılmazlar.[1] Fakat bu araçların içeriği ve personeli, toplumda geniş bir saygınlığa ve hatırı sayılır bir bilgiye sahiptir. Ayrıca, özellikle reklâmlar yoluyla gösteride çok etkili olmaktadırlar. Bu araçlar çocuğun yaşam alanının önemli parçalarıdır.

II. İŞLEVLERİ

Bu araçlar, çocuğun günlük yaşamının büyük bir kısmını doldurmaktadır. Yine bunlar, diğer kurumların yapamadığı populer kültürün birçok özelliklerini gözönüne koyar. Örneğin hayalî, mizahî tipler gibi.

Ayrıca birtakım davranış modelleri de sunarlar. Bunları çeşitli kişilik tipleri ve kahramanlık yaratma yoluyla yapar. Bu kişiliklerin yaratılmasında mesleksel ve etnik gruplardan da yararlanılır.

Çocuk bu araçlarla ogünkü deneyim ve ilişkilerinin ötesine uzanan toplumsal tipler ve yaşam biçimleri hakkında bilgi edinir.

Başka bir işlevleri, çocuklara diğer araçlardan elde edemedikleri geniş bir dizi halinde rol alma modelleri vermektir. Örneğin film ve TV yıldızları kamu simgesi durumuna gelerek belirli bir statü ve kişilik özelliklerini temsil eden bir tip oluştururlar. Çocuk tarafından rol oynama ve taklit kaynakları olarak kullanılabilirler. Kahramanlarla özdeşir ve onlara tapacak derecede bir hayranlık duyarlar.

Kitle iletişim araçlarının toplumsallaştırma ile ilgili etkisi sorunları karmaşıktır[2]. İlkin, bu araçlara çocuğun tepkileri onun gelişim düzeyine

bağlıdır. Yaşa göre de içerikte bireysel seçim vardır. 11 - 12 yaşlarındaki çocuk, macera konularını tercih eder. Daha ileri yaşlarda eğitsel, realist konulara ilgisi artar. Tarihsel ve entellektüel karakterlerin makul davranmalarını ister.

Ayrıca çocuğun özel tercihleri ve tepkileri, kişilerarası ilişkilerine bağlıdır.

Konu ve kahramanların etkisi, toplumsal kökenlerle de ilgilidir[3]. Etnik gruplara göre bir kahramanın etkisi farklılaşabilmektedir. Örneğin A.B.D.'de gecekondu bölgesindeki çocuklar bakımından bir kahraman, gangsterlik, saldırganlık ve şiddete yol açabilmekte, diğer bölgelerde aynı etkiyi yaratmayabilmektedir.

Televizyonun çocuk açısından hem yararlı, hem zararlı sonuçları söz konusudur.[4]

A. Yararları

a. Çocukları eve bağlayarak ailede ortak ilgiler yaratıp aile mutluluğunu gerçekleştirir.

b. Çocuğun kültürünü geliştirir,

c. Çocuğu düşünmeye teşvik eder.

d. Çocukların ilgi ve yaşam alanlarını genişletir.

e. Çocukların estetik zevklerini geliştirir.

B. Zararları

a. Çocuğu yararlı etkinliklerden alıkoyabilir. Onları pasifleştirir, yaratıcılıktan ve etkinlikten uzaklaştırır.

b. Çocukta tek tip değer yargıları geliştirebilir.

c. Duygusal yönden güven içinde olmayan çocuklarda endişe ve korkular geliştirebilir. Onlarda sürekli korku içinde olma gibi davranışlar geliştirebilir.

d. İlkokul yıllarında kişiliklerinin biçimlendiği dönemde onlarda saldırganlık duyguları geliştirebilir.

e. TV'de gördükleri herşeyi gerçek olarak algılayabilirler.[5]

Örnekler[6] *:*

° Los Angeles'te bir hizmetçinin, evin 7 yaşındaki oğlunu pişmekte olan kuzu haşlamasına dövülmüş cam serperken yakalaması ve çocu-

ğun amacının, TV. de gördüğü benzer bir olaydaki gibi, ev halkının ölüp ölmeyeceğini denemek olduğunu söylemesi.

° Boston'da 9 yaşında bir çocuğun, karnesindeki zayıfları en kestirme yoldan çözümlemek için öğretmenine yılbaşında zehirli çukulata göndermeyi babasına teklif etmesi ve sebep olarak, TV'da bu yoldan karısını öldüren bir adamın yakalanamadığını söylemesi.

° TV.'deki bir filmde, bir ıslah evindeki çocuk çetesi tarafından bir lehimci aletinin sapıyla gerçekleştirilen ırza geçme olayını izleyen 9 - 15 yaşlarındaki dört çocuğun, dört gün sonra, San Francisco Plajlarından birinde iki küçük kıza, aynı şeyi bira şişeleriyle uygulamaları.

Televizyonun çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinden birisi, şiddet duygularını uyarmasıdır. Saldırganlık içerikli programlar çocukları da saldırgan olmaya yöneltmektedir.

Çocuk, kitle iletişim araçlarının günlük ve anlık tatmini için kullanır. Toplumun modellerini öğrenmek için değil. Fakat bu arada bilinçsiz olarak bunları da öğrenmekte ve toplumsallaşmaktadır.

Ayrıca kitle iletişim araçları, çocuğun eğitilmesi bakımından sadece eğitim amacıyla okullarda kullanılmaya başlamıştır.

Okul sistemlerince iletişim araçlarının eğitimsel olanakları uzun süre farkedilmiştir. Güldürü kitapları tarih ve edebiyat öğretmek için yayınlandılar. Tamamen eğitimsel filmler yapıldı. Eğitimsel radyo, okul dışındaki doğa araştırmaları, edebiyat, tiyatro, coğrafya ve matematik dallarındaki uzmanları sınıfa getirmiştir. Sonra eğitimsel TV, eğitimsel radyonun yerini aldı. Böylece görsel eğitim alanı bir uzmanlık durumuna gelmiştir. Bu konularda öğretmenler kurslardan geçirilmektedir. Ayrıca batıda gelişmiş ülkelerde görsel işitsel kitaplıklar oluşturulmuştur.[7]

Eğitimcilerin tüm kitle iletişim araçları bakımından işlevi, bu araçlardaki programları ve yayınları eleştirmek ve seçmektir[8]. Zararlı olanları çocuk yönünden eleştirmek, en uygun olanları ise çocuk için seçmektir.

Özellikle TV, yetişkin eğitiminde de yararlı olabilir. Onlara hem okuma yazma, hem mesleksel kurslar açısından yararlı olabilir. Ayrıca onların bilgi, görgülerini arttırmak, tutumlarını değiştirmek ve genel kültürlerini arttırmak açısından da oldukça yararlı oldukları bir gerçektir.

TV, ayrıca eğitimsel programlarında en yetenekli öğretmenlerden geniş kitlelerin yararlanmasını da sağlamaktadır.

Radyo ve Televizyondaki eğitim yayınları, içeriğine göre a) Temel eğitim, b) Tamamlayıcı eğitim olarak gruplandırılabilir.[9]

Temel eğitim türündeki eğitici yayınlarda, okullarda verilen eğitim verildiği gibi, bireye bazı beceriler, uğraşılar, bilgiler verilmesi de amaçlanır. Bu eğitim kapsamına okula giden öğrenciler girdiği gibi, okul dışındaki kişiler de girebilir. Bu eğitim türüne "Doğrudan eğitim" denir. Bu tür yayınlarda amaç, temel eğitimin eksikliğini gidermek, bu tür eğitimin etkinliğini arttırmaktır. Bu eğitimin kapsamında şu hususlara yer verilir.[10]

I Bireyin düşünme ve iletişim yetenekleri:

Okuma-yazma, konuşma, dinleme, hesap yapma.

II Beceri kazandırma : El işi, ev işi, tarım, hayvancılık, inşaat vs.

III Çevre ve kişi sağlığı ile ilgili bilgiler

IV Doğal sürecin ve fiziksel çevrenin bilinmesi ve anlaşılması ile ilgili bilgiler.

V Kişinin içinde yaşadığı evrenin, ekonomik ve toplumsal kurumları bilmesi, anlaması ile ilgili bilgiler.

VI Kişinin değer yargı ve insiyatifi ile yaşayabileceği modern bir evrene uyumunu sağlayan niteliklerin geliştirilmesi.

VII Ruhsal ve ahlâkî gelişimi, dinsel inanışların ve törelerin toplum yaşamına uygulamada davranışını kazandırma ile ilgili bilgiler,

b Tamamlayıcı eğitim türünde ise kişiye haber ve genel kültür veren yayınlar girer. *Yaygın eğitim* de denilebilecek bu tür yayınlar, örgün eğitim yayınları dışında verilecek tüm eğitsel içerikli yayınları kapsar. Okul dışında bulunan herkese her konuda verilen yayındır.

Günümüzde pek çok ülkede yer alan eğitici yayınlar şunlardır :[11]

1. Köy yayınları — Kırsal kesimde yaşayanların eğitimine ilişkindir. Onlara yararlı bilgi, beceri, yöntem ve teknikler benimsetilir.

2. Çocuk yayınları — Örgün eğitim dışında çocukların toplumdan öğrenmeleri gereken bilgileri verir. Bu bilgiler çekici biçimde ses ve görüntü ile çocuklara sunulur.

3. Gençlik yayınları — Gençlerin bugünkü ve yarınki yaşamlarına hazırlanmalarında, toplumla bütünleşmede, beden ve ruh sağlıklarının geliştirilmesi, boş zamanların değerlendirilmesi, yayın yoluyla gençlere yol gösterilir. Sanat sevgisi, çağdaş dünya görüşü kazandırmak da diğer amaçlar arasındadır.

4. Kadın yayınları — Kadının eğitimi, aile, toplum içindeki görev ve sorumlulukları, kadın hakları, çocuk bakımı gibi konuları içerir.

5. İşçi Yayınları — İşçi sorunlarını çözümlemek, sağlıklı bir üretimi gerçekleştirmeye yönelik programlardır.

6. Genel Eğitim Yayınları — Sağlık, yabancı dil, ev ekonomisi, din ve ahlâk, trafik, çevre kirliliği, el ve ev becerileri yetenekleri kazandırılması (Resim yapma, bahçe düzenleme, bakımı, müzik araçlarının tanıtılması, sporla ilgili çeşitli konular) gibi yayınlardır.

VİDEO VE EĞİTİM

Günümüz Türkiye'sindeki toplumsal değişmelerden birisi de kuşkusuz video olayı ve onun toplum yaşamımızdaki etkileridir[12]. Henüz bu etkilerden söz etmek erken olsa bile, yakın bir gelecekte ülkemiz, video açısından çeşitli sorunlarla karşılaşacaktır. Daha çok yurt dışında çalışan işçilerimiz aracılığı ile ülkemize giren video, giderek köylere kadar yaygınlaşmaktadır. Sayısal yönden, bu yılın sonunda iki milyona varacağı tahmin edilmektedir. «Görüntülü Teyp» olarak nitelendirilen Video'nun TV den farkı istenilen türde yayınların, istenilen anda izlenebilmesini sağlamasıdır. Ayrıca, resim dondurma, hızlı, yavaş ve geri oynatma özellikleri de vardır. Bu yararları açısından hem bir nimet, olumsuz yönleri ile de bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha çok eğlence aracı olarak kullanılan ve saldırganlığı teşvik, porno filmlerle cinsel davranışlarda aşırılığa yolaçma, insanlar edilgenleştirmek, aile içi iletişimi kesmek gibi olumsuz sonuçlarını bir tarafa bırakarak bugün olumlu olarak nitelendirilebilecek kullanım alanlarından birisi olan eğitim öğretime katkılarından söz etmek istiyoruz.

Bugün, pek çok ülkede video, eğitimde yararlanılan güçlü bir araçtır. Hem örgün ve yaygın hem de bireysel öğretimde geniş kullanıma sahiptir. Örgün eğitimde öğretmenin öğretimini destekleyen, pekiştiren, ona yardımcı olan bir işleve sahiptir. Bu tür araç gereçlerin öğretimde kullanılmasının, öğrencinin okul başarısını arttırdığı, çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir.

Orta ve yüksek öğretimde video'dan en çok yararlanılabilecek alanlardan birisi de yabancı dil öğretimidir. Öğrenci hem okulda, hem de bireysel olarak birkaç kez yineleyerek dinlediği ve izlediği yabancı dil içerikli programlarla hem telaffuz, hem de konuşma becerisini kolaylıkla geliştirir. Kuşkusuz video ile yabancı dil programlarında o programa ilişkin öğrenci ve öğretmen kitapları ve diğer araçlar bulunduğu takdirde başarı oranı daha çok yükselecektir. İlk adım olarak özellikle Anadolu Liselerinde yabancı dil öğretiminde bu tür araçların kullanılması yarar sağlayacaktır.

Video kullanımının yaygın olduğu ülkelerde eğitim amacıyla kullanım alanları çok çeşitlenmiştir. Örneğin öğrenmek, bildiklerini geliştirmek, çeşitli elektronik oyunlar oynayarak zekâ egzersizi yapmak gibi eğitsel amaçlarla kullanmaktadırlar. Eski bir bakanın anılarını izliyorlar, böylece uluslararası ve siyasal konularda bilgi sahibi oluyorlar, videoda satranç oynayarak zihinsel gelişimlerini sağlıyor, hatta hanımlar örgü örmek gibi bazı el becerilerini bile video ile öğrenebiliyorlar. Teknolojideki son gelişmeleri ince ayrıntılarıyla görebiliyorlar, sporcular, video sayesinde rakiplerinin özelliklerini öğrenebiliyorlar, öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme programlarında mikro öğretimle ders anlatma becerilerini banda alarak geliştirebiliyorlar. Video, ayrıca hizmet içi eğitimde, meslekî ve teknik öğretimde de geniş kullanım alanına sahiptir.

Ülkemizde üniversiteye giriş sınavına hazırlamak amacıyla videodan yararlanılmaya başlanmıştır. Bu tür uygulamanın kolej giriş sınavlarına, tıp fakültesi öğrencilerine ve işçi eğitimine de götürüleceği özel şirketlerce ifade edilmektedir.

Özel kuruluşlar yanında kamu kuruluşlarının da tüm okullara bu tür araçların sağlanması ve eğitim bantları hazırlaması bakımından çok önemli sorumlulukları olması gerekir. Bunun yanında eğitim vakıflarının, özel kişilerin, gönüllü kuruluşların videonun eğitimde kullanılması açısından çaba sarfetmeleri ülkemiz açısından çok yararlı bir husus olacaktır.

Bazı merkezler, video aracılığı ile öğrencilere destek hizmeti verebilirler, yapılacak bazı anlaşmalarla ve yukarıda belirttiğimiz yan kurumların katkısıyla tüm eğitim programlarına video yoluyla destek sağlanması yoluna gidilebilir. Özellikle açık öğretim kurumları bu tür araçları bulundurmalıdırlar. Örneğin şu anda dünyadaki açık öğretim kurumlarının hepsinde video kullanılmaktadır. Eğitilenler, bantları, bazan toplu yerlerde çok az bir ücret karşılığında izleyebilmeli, bazan da bant-

ları kiralayabilmelidir. Video, eğitim ekonomisi açısından da katkısı olabilecek bir araçtır. Örneğin video eğitim bantları oluşturacak olan kuruluşlara yeni atılım alanları çıkmış olacaktır. Ayrıca videonun eğitim harcamalarını azaltmak gibi bir başka ekonomik katkısı da söz konusudur. Kuşkusuz bu alanlar için eğitimcilerden geniş ölçüde yararlanılacağı gibi, yeni uzmanların yetiştirilmesi de söz konusu olacaktır.

Özellikle eğlence aracı olarak kullanılan videonun ülkemizde örgün eğitim, halk eğitimi, hizmet içi eğitim, meslekî ve teknik eğitimde de yaygın biçimde kullanılması için ilgili kuruluşların ve kişilerin olanak yaratmaları gerekmektedir.

ONBEŞİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Elkin, a.g.e., s. 70
2. Elkin, a.g.e., s. 73
3. Elkin, a.g.e., s. 74
4. Çilenti, K.: Çocuk ve Kitle İletişim Araçları, Çocuk ve Eğitim isimli kitapta, s. 55
5. Çilenti, a.g. yazı, s. 56
6. Çilenti, a.g. yazı, s. 58-59
9. Aziz, A.: Radyo ve Televizyonla Eğitim, s. 35
10. Aziz, a.g.e., s. 36-37
11. Aziz, a.g.e. s. 50-51
12. Tezcan, M.: Video ve Eğitim, Eğitim ve Bilim, Sayı 42

16. Bölüm

Toplumsal Değişme ve Eğitim

Bu bölümde önce, «Toplumsal değişme» kavramına kısaca değindikten sonra, eğitim ve toplumsal değişmenin kuramsal görünümlerini ele alacağız. Daha sonra toplumsal değişmelerin eğitime yansıyan sorunlarına değinmek istiyoruz.

I. TOPLUMSAL DEĞİŞME KAVRAMI

Hiç bir toplumun durgun, hareketsiz olduğu söylenemez. Her toplumda sürekli olarak bir dinamizm, bir değişme görülür. Toplumsal davranış örnekleri, toplumsal yapılar, toplumsal sistemler ve toplumsal kurallar sürekli olarak değişme süreci içerisindedirler. Ancak bu değişme her alanda ve her zaman açık ve kesin olmadığı gibi, hız bakımından da her devirde aynı değildir. Bununla birlikte değişme, hiçbir yönü ifade etmeyen bir kavramdır. Yani, toplumsal değişme, ilerleme kadar gerileme biçiminde de gerçekleşebilir. Bu her iki eğilim de aslında toplumsal değişmedir. Değişme, belli bir durum esas alınmak suretiyle bu durumdan vâki olacak farklılaşma biçiminde anlaşılmalıdır[1]. Toplumsal değişme kavramı ise çeşitli sosyologlarca farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Fakat ortak bir tanım vermek gerekirse, «Toplumsal yapının ve onu oluşturan toplumsal ilişkiler ağının ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kurumların değişmesidir» diyebiliriz.

Toplumsal değişmeyi kültürdeki değişmelerden ayırmak zordur. Bu yüzden, tüm toplumsal değişmeleri sosyo-kültürel değişmeler olarak belirlemek gerekir.

II. EĞİTİMİN TOPLUMSAL DEĞİŞMEYE İLİŞKİN İŞLEVLERİ

Bu konuda eğitimin iki işlevinden söz edilmektedir[2].

A. EĞİTİMİN TUTUCU İŞLEVİ

Eğitimin görevlerinden birisi, toplumun kültürel değerlerini ve toplumsal davranış örneklerini genç üyelerine aktarmaktır. Bu araçlarla

toplum, temel toplumsal uyumu sağlar ve geleneksel yaşam biçimini korur. Buna, «*Eğitimin tutucu işlevi*» denmiştir. Bu açıdan eğitim, bir toplumsal denetim aracı olarak görülür. Çünkü bu yönüyle eğitim, mevcut kültürü korumaya ve düzeni bozucu nitelikte görülen davranışları denetlemeye yöneliktir. Totaliter rejimlerde eğitimin tutucu işlevi önem kazanır.

B. EĞİTİMİN YARATICI İŞLEVİ

Modern toplumun, aynı zamanda, eleştirici ve yaratıcı, yeni buluşlar ve keşifler yapan ve toplumsal değişmeyi başlatmayı arzulayan bireylere de ihtiyacı vardır. Değişikliği hazırlamak da eğitimin yaratıcı işlevini oluşturur. Eğitim sistemi, yenilikçi elemanları sağlar ve asgarî uyuşmazlıklarla gerekli değişmelerin cereyanını gerçekleştirir. Yenilikçi elemanlar daha çok okullar yoluyla sağlanır. Bunun için eğitim sisteminin kendini yeniliğe uydurmak gerekir. Örneğin sanayileşmekte olan bir ülkede eğitim sisteminin sürekli teknik yenileşmeye müfredat programlarıyla, bu alanda uzman sağlayan okullarla, öğretim elemanlarını yetiştirmekle ayak uydurması gibi.

Bazen geleneğin aktarılması, değişikliğin başlatılma arzusu ile çatışma durumunda bulunabilir. Toplum yavaş bir biçimde değiştiği zaman onun kültürünün yeni ögeleri daha kolaylıkla benimsenebilir. Fakat 20. yüzyılın sanayileşmiş toplumlarındaki hızlı değişme düşünce ve yaşamın yeni ve eski alışkanlıkları arasında büyük çatışmalara yol açmıştır. Öyleyse burada, eğitimin her ikisi de gerekli olan iki karşıt işlevi ile karşı karşıyayız. Bazı toplumsal koşullar altında bu karşıt işlevlerin uzlaştırılması mümkündür. Bir eğitimci derki : «Eğitimdeki amaç yetiştirilecek tipi göstermek ve bu tipin de ötesinde bir gelişmeyi sağlamak tır.»

Eğitim, toplumsal denetim aracı olarak kullanıldığında, gencin davranışını topluma uyacak biçimde değiştirebilir. Demokratik bir toplumda uyma, aynı zamanda değişmeye hazır ve muktedir olma demektir. Oysaki bu iki işlev, özellikle demokrasilerde aynı işlevin bir parçası durumuna gelir. Bu iki işlevin demokrasilerde birbiriyle bağdaşma olanağı daha fazladır. Çünkü demokrasi geleneği, azami düşünce ve söz özgürlüğüne müsaade ettiği gibi, eleştiricilik ve değişiklikten yanadır. Bu her iki işlev de demokratik bir toplumdaki kişinin görevi durumuna gelir. Böyle bir toplumda tam gelişmiş bir kişi olmak demek, o toplumun

tüm üyeliğine aynı zamanda o toplumun değiştirme gücüyle donanmış yaratıcı üyeliğine sahip olmak demektir.

Ülkemizde halk oyunlarındaki gelişmeleri bu konuya bir örnek olarak verebiliriz. Daha önceleri halk oyunlarımız, yöresel kalmış, tüm ülkeye yaygınlaştırılmamıştı. Fakat bugün oyunlarımız yöresellikten çıkmış ve geliştirilmiştir. Gönüllü dernekler ve örgün eğitim içersinde ve çeşitli kuruluşlarca oyunlarımız standart duruma getirilmiş, canlandırılmış, konulu hale getirilmiştir. Müzik ve yöresel özellikleri korunarak geliştirilmiştir. İşte bu örnekte kültürün bir ögesi korunmuş ve genç kuşaklara aktarılmış, hem de geliştirilmiştir.

III. TOPLUMSAL DEĞİŞME ve EĞİTİM İLİŞKİLERİ

Eğitim ve toplumsal değişme arasındaki sebep - sonuç ilişkisi tartışmalıdır. Yani toplumdaki değişmeler eğitim sonucu mudur? Yoksa, toplumdaki değişmeler eğitimi değiştirmekte midir?

Sosyolojide sebep - sonuç ilişkilerinin karşılıklı olduğunu belirten sosyologlar vardır. Bu bakımdan toplumsal değişmeler, eğitimi belirli bir yönde değişmeye zorladığı gibi, eğitim yoluyla toplumun istenen ya da planlanan yönde değiştirilmesi de söz konusudur. Başka bir ifade ile, eğitimde başlatılan bir değişme, toplumsal yapının diğer parçalarını değişme yönünde etkilediği gibi, kendisi de sürekli olarak diğer parçalarda meydana gelen değişmelerin etkisinde kalmaktadır. Bununla birlikte, birçok araştırıcı karşılıklı ilişkiyi kabullenmekle beraber başlangıç noktası olarak toplumun değişmesini alma ve toplumsal değişmenin eğitim sistemini ne yönde değiştirdiğini gösterme eğilimindedirler.

Toplumsal değişme ve eğitim ilişkisinin önce kuramsal görünümleri ve daha sonra da alanlarını ele alacağız.

A. TOPLUMSAL DEĞİŞME ve EĞİTİM İLİŞKİSİNİN KURAMSAL GÖRÜNÜMLERİ

Mc Gee, toplumsal değişme ile ilgili tek faktör kuramlarını üç noktada topluyor[3].

a. Teknolojiye önem verenler (*White, L.*)
b. Ekonomiye önem verenler (*Marx*)
c. İdeolojiye önem verenler (*Weber*)

a. *White*, teknolojiye ağrlık vererek toplumsal değişmeyi açıklıyor. Üzenginin orta çağ Avrupasına girişini oradaki feodal sistemin temel nedeni olarak gösteriyor[4].

b) *Marx*'a göre ekonomik etmenler, toplumsal değişmede önemli rol oynarlar. Ona göre toplumdaki diğer değişmelerin tayin edicisi, ekonomik etmenlerdir.

c) *Weber*'e göre ideolojik olaylar, değişmenin temel nedenidir.[5] *Weber*, protestanlığın kapitalist teşebbüsün gelişmesi için gerekli bir ruh, bir ideoloji olduğunu belirtti.

Toplumsal kurumlar, değişmenin aracı, koşulu ve etkileyicisi olarak görülebilir. Eğitim de bir toplumsal kurum olduğuna göre bu yönlerden yukardaki kuramlara göre ilişkisi kurulabilir.[6]

Eğitim ve Toplumsal Değişme Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Bazı Kuramsal Olasılıklar

Eğitimin görünüşü	**Tek faktör değişme kuramının çeşitleri**		
	Teknolojik	**Ekonomik**	**İdeolojik**
Değişme aracı olarak			Brogan
Değişmenin koşulu olarak		Trow	
Değişmenin etkileyicisi	Clark		

Yukarıdaki çizelge, eğitimin toplumsal değişme ile ilgisini göstermektedir.

A. DEĞİŞME ARACI OLARAK EĞİTİM

Brogan, yapıtında Amerika'da okulların siyasal işlevlerini örnek olarak veriyor[7]. Okullar, Amerikanlaşmayı öğreterek siyasal işlevlerini yerine getirmektedirler. Okullar sadece siyasal ve yurtseverlik doğması değil, Amerikan yaşamının gerekli alışkanlıklarını öğretmektedirler. Ortaokul ve liselerin temel siyasal başarısı, bütün sınıf ve kökenlerden gelenleri bir araya getirmesidir. Böylece yapay yoldan ortaklaşa bir temel yaratılmaktadır. Örneğin, bayrak törenleri, yemin törenleri dinseldir. Törenlerle Amerikanlaştırmak bir yoldur. Böylece okul, esas olarak örgün öğretimin bir parçası olmayıp Amerika'da nasıl yaşandığını öğreten bir araçtır. Okul burada muazzam heterojenlikten homojen vatandaşlığı sağlamaya çalışan kurumdur. Ortak dil, ortak alışkanlıklar, hoşgörüler, ortak siyasal ve ulusal inanç yaratmaktadır. Burada

görüldüğü gibi Amerikan kamu eğitimi, toplumsal değişmenin bir aracı durumundadır. Bu durumda ideolojik sorunlar temeldir. Bu görüşe göre eğitimin kendisi değişmiyor. Fakat değişmeye aracılık etmektedir. Okul, burada toplumsal bütünleşmeyi sağlamaktadır. Amerika gibi birçok etnik gruplardan oluşan bir toplumda okulların bu işlevleri toplumsal değişmeye bir aracılık durumunu almaktadır. Birçok farklı grupların okullar yoluyla standart, tek bir Amerikan kültürü yaratmaları, onların deyimiyle bir potada eritilmeleri (Melting pot) olayı ise bir toplumsal değişme göstergesidir.

Osmanlı toplumunda ise eğitim, böyle bir işlevi yerine getirmemiştir. Çünkü etnik gruplar kendi eğitimlerinde serbest bırakılmıştı. Fakat Cumhuriyet dönemindeki eğitim böyle bir aracılık rolünü oynamıştır.

B. TOPLUMSAL DEĞİŞMENİN KOŞULU OLARAK EĞİTİM

Yukarıdaki örnek, değişmenin koşulu olarak da görülebilir.

Ekonominin gelişmesi, örneğin A.B.D.'de, yüksek derecede eğitilmiş insangücü ve her çeşit eğitilmiş kişilere ihtiyaç duyulur. Ekonomi böyle nitelikteki kişileri ister. Meslek yapısı değişir. Bu değişmede, araştırmanın rasyonelleşmesi ve devlete, sanayiye uygulanmasıyla yüksek derecede eğitilmiş nüfusa istem yaratmaktadır.

A.B.D'de koleje, yüksek öğretime devam edenlerin hızla artışı bu istemlere bir yanıttır.

Yine, toplumsal hareketliliğin koşullarından birisi de eğitimdir. Bu noktayı ilgili bölümde ele almıştık.

Ekonominin hızla değiştiği bir toplumda en değerli becerileri ve onun esnekliğinin öğretimini yüksek öğretim sağlar.

Ortaokul ve lise mezunlarına nazaran kolej ve yüksek okul mezunları daha fazla ücret elde etmektedirler.

Ayrıca, bu kimselerin çalışma güvenlikleri daha fazladır.

Trow, A.B.D.'de yüksek öğretimin niteliğinin mesleksel yapının değişmesinde esas etkileyici olduğunu tartışmıştır. Fakat mesleksel yapıdaki bu değişmeler ekonomik olaya dayanır. Bu olay da eğitim kurumlarını etkiler. Böylece eğitim, ekonomik değişmenin bir koşulu olur. Ekonomik değişme de eğitimin sonuçlarının koşulu olmuştur. Süreçler aynı zamanda cereyan etmektedir.

C. TOPLUMSAL DEĞİŞMENİN ETKİLEYİCİSİ OLARAK EĞİTİM

Eğitim, aynı zamanda, teknolojiyi değiştirir, etkileyebilir.

Clark'ın yorumu bu yöndedir. Teknolojik gelişme teknisyen ve yöneticilerin yetiştirilmesi ile olanaklıdır. Teknolojinin gelişmesi, verimliliği arttırır ve işgücünün yapısını değiştirir. Orta sınıf ve nitelikli işçi konumlarının oranını arttırır. *Clark* kurumu etkileyen beş güçten bahseder.

1. Eğitsel hazırlık düzeyinin yükselişi ve işe hazırlık
2. Eğitimin ekonomi ile ilgisinin artışı
3. Nüfus artışı
4. Bu nüfus tarafından artan eğitsel katılım
5. Eğitimle ilgili siyasal ilginin artışı

Görüldüğü gibi eğitimi etkileyen güçler ekonomik, demografik ve siyasaldır. Bu güçlerin eğitim kurumuna etkisi üç noktada belirmektedir.

1. Kurumsal birleşmelerin gerçekleşmesi. (Özellikle küçük kolejler arasındaki birleşme), yeni teknolojiler ve siyasal ilgi tarafından getirilen kurumsal sorunların çözümü amacıyla,

2. Eğitsel karar vermenin artan merkezileşmesi. Özellikle A.B.D. de yersel yönetimden eyalete ve eyaletten ulusal düzeye doğru.

3. Kurumlar, akademik dallar ve çeşitli özel ve kamu kurumları arasında gönüllü ilişki örneklerinin doğuşu. Bunlar, toplumsal değişme tarafından zorlanan koordinasyon ve eylemler için yeni ihtiyaçları karşılayacaktır.

D. MAX WEBER'İN TOPLUMSAL DEĞİŞME ve EĞİTİM TİPOLOJİSİ

Weber, Konfüçüzmü incelerken, öğretimin, »*Denetim*» ve «*İçerik*» gibi iki özelliğine dayanan üçlü bir eğitim tipi sınıflaması ileri sürer[5].

Özelliklerin Sınıflanması	Eğitim Sistemi Tipi A	B	C
İçerik	Sihirsel/ Kahramanlık	Eğitme	Uzmanlık Öğretimi
Denetim	Karizmatik	Geleneksel	Rasyonel-Bürokratik

Birinci uçta (A), karizmatik yapı egemenliğine dayanan eğitim, çeşitli gizli olanakları uyandırmaya çalışır. Kahramanlık yetenekleri ya da sihirsel yetenekler gibi. Bunlar ne öğretimle işlenir, ne de öğrenimle geliştirilir. Karizma için öğretim ve eğitim yapılmaz. Sadece karizmatik yetenek uyandırılır. Karizmatik kişi kavramı, bireyi normal insanlardan ayıran insan üstü güçleri bulunan kişiyi ifade eder. Hz. Muhammed gibi dinsel bir lider, Atatürk, Napolyon gibi siyasal liderler böyle karizmatik kişilerdir.

İkinci modelde (B), işlenmiş bir insan eğitmeye çalışılır. Yaşam için gerekli bazı iç ve dış tutumlar için bir insanı eğitmektir. Bu, genellikle herkes için yapılabilir. Sadece amaçlar farklı olabilir. Dinsel nitelikte olabileceği gibi lâik de olabilir.

Üçüncü aşamada bürokratik egemenlik yapısında ise uzman yetiştirilir. Yönetimsel amaçlar için pratik yarar bakımından insanlar eğitilir. Örneğin kamu kuruluşlarında, işletmelerde, atelyelerde, bilimsel ve sanayi laboratuvarlarında, disiplinli ordularda bu tür eleman yetiştirilir. Doğal olarak bürokrasi, rasyonel yaşam biçimini geliştirir.

Karizma ve rasyonellik birbirinin karşıtı değildir. Aralarında bağlantı ya da geçiş yoktur. Kahraman ya da büyücünün aynı zamanda özel öğrenime ihtiyacı vardır. Aynı biçimde uzman, özellikle bilgi için yetiştirilmemiştir[9].

Weber, eğitimi ve kişiliklerin toplumsal üretimini siyaset ve ekonomiye bağlı olarak görür. *Weber,* değişen toplumsal yapıya göre (özellikle ekonomik ve politik alanda) eğitimden farklı talepler olacaktır der.[10] Örneğin hızlı olarak bürokratlaşan bir toplumda eski «kültürlk insan» yetiştirmek amacı, «uzman insan» yetiştirmeye yönelir. Yani uzmanlık bilgisini içine alan pratik bir rol için öğretimde bulunulur.

Weber, tarihi, toplumların rasyonelliğe, karmaşık ve işlevsel işbölümüne doğru hareketi olarak gördü. Ayrıca rasyonelliğin kaçınılmaz olduğuna değinmiştir.[11]

Weber'e göre toplum, ekonomik ve toplumsal güçler tarafından etkilenir ve belirlenir. Eğitim de bu güçlerce biçimlenir. Eğitim, kendi başına biçimlendirici etmen değildir. Toplumun işlemesinde eğitimin rolü ikincildir, yardımcıdır. Eğitimin, temel rolü, bireyi toplumunu karakterize eden siyasal ve ekonomik mücadelelerde yer alması için hazırlaması ve ona yardımcı olmasıdır[12].

E. OTTAWAY'A GÖRE EĞİTİM ve TOPLUMSAL DEĞİŞME

Eğitim sosyologlarından *A.K.C. Ottaway*'da eğitimin kısmen kendi başına bir değişim etkeni olduğunu belirtiyor. Eğitimin, iktidarın ve okulların kararlaştırdıkları değişimleri destekleyen ve geliştiren bir güç olduğunu belirterek eğitimcilerin değişmelerin başlatılmasındaki eleştirici rolüne değinir. *Ottaway*, daha çok, eğitimin toplumdaki mevcut egemen toplumsal güçler tarafından tayin edildiğine inanır ve şöyle der: «... toplumsal güçler toplumsal eylem ya da toplumsal değişmeyi gerçekleştirmeye çalışan insan grupları olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal ihtiyaçların, tekniklerin ve değerlerin etkileşimi yoluyla toplumun niteliği değiştikçe eğitim de bunu takip etmek eğilimini gösterir».[13]

Kanımızca, *Ottaway*'ın da belirttiği gibi, eğitsel değişmenin toplumsal değişmeyi takip ettiği görüşünü benimsemek daha uygundur. Bu konuda *Ottaway*'ın şu açıklaması konuya açıklık getirmektedir;[14] «Bazan, eğitimin, toplumsal değişmenin nedenlerinden biri olduğu ileri sürülür. Oysaki bunun aksi daha doğrudur. Çünkü eğitsel değişme, toplumsal değişmeyi başlatmaktan çok, diğer toplumsal değişmelerin arkasından gelir. Değişme düşüncesi insanların kafasında başlar; ekseriya tek bir kişinin kafasında. Müstesna kişiler, toplumları için yeni teknikler ve yeni değerler icat ederler. Bu düşünceler insanın kültürüne etkisinden doğar. Fakat bunlar, toplumsal gruplar tarafından paylaşılıncaya ve aktarılıncaya kadar kültürü değiştiremezler. Eğitim, kültür değişinceye kadar değişmez. -Zamanlarını aşan ve toplumlarını eğitmeye uğraşan bir kaç öncünün çabaları buna istisnadır.- Eğitimcilerin kendileri de yurttaşlar olarak değişme için bir güç biçiminde eylem gösterirler. Büyük eğitimci, diğer müstesna kişiler gibi aynı biçimde daha dolaysız bir biçimde değişmeyi etkileyebilir. Toplumsal bilimlerde nedensellik kavramı tehlikeli ve zordur. Daima birbirini etkileyen pek çok sayıda değişkenler vardır. Bu yüzden eğitim bir «neden» olarak kabul edilmemekte, daha çok bir bağımlı değişken olarak ele alınmaktadır. Eğitimin toplumsal değişmede önemli bir rol oynadığında kuşku yoktur. Fakat onun etkisi birinci derecede değil, ikinci derecededir. Eğitim, insanlar tarafından bilinçli ve önceden tayin edilmiş bir amaç için kullanılan bir tekniktir. Amaç değiştiğinde eğitim de değişir. Fakat önce amacın değşmesi gereklidir. Eğitimi sağlayan insanlar; yön veren ise toplumsal bir güçtür ve toplumsal güçler daima insan grupları tarafından kullanılır. Örneğin Nazi Almanya'sında eğitim, genç kuşağın tutumlarının hızlı bir değişikliğe uğratılması nedeniyle kullanıldı. Bunda kazanılan başarı ise eğitimin propaganda gücünü gösterdi. Fakat hizmet ettiği amaçlar, ona yön veren insanlar tarafından daha önce saptanmıştı.

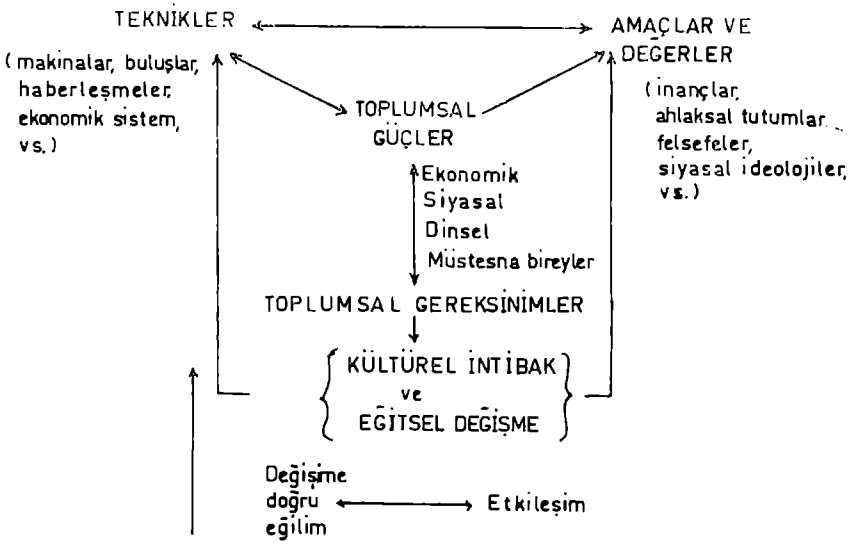
Gördüğümüz gibi, demokratik bir toplumda kullanıldığı özel biçimiyle eğitim, toplumdaki değişiklikleri hazırlayabilir ve bu, onun yaratıcılık işlevinin bir parçasıdır. Eleştirici ve özgür davranışları teşvik suretiyle çocukları değişikliğe hazırlar.

Fakat bunu, ancak toplumda yeterli surette kabul edilmiş değerler mevcut olduğu için yapabilir. Bu değerler, geçmişte toplumsal güçler yoluyla yerleşmiştir.»

Yine *Ottaway*, bir başka yerde aynı sorunu başka bir örnekle açıklıyor. İngiltere'de «radyo»nun etkilerini anlatırken radyo yayını yoluyla eğitimsel değişme konusunda şunları söylüyor[15]:

«... Radyo aracı, okullara girmekle en değerli ders araçlarından biri durumuna geldi. Bazı derslerdeki yayın serileri çok başarılı oldu ve okullarda yeni öğretim tekniklerinin yayılması eğilimini gösterdi. Okulların müfredatları, örneğin güncel konular, yurttaşlık, uluslararası olaylar gibi yeni konulardaki radyo yayınlarından etkilendi ve fen derslerine radyonun bizzat kendisi hakkında yeni bir konu eklendi. Radyo sanayiindeki teknisyen ihtiyacı arttı ve sonuç olarak okul ve kolejler de teknik eğitimlerini arttırdılar. Bütün teknik mesleklere hazırlanmakla ilgili bu son noktada eğitim oldukça büyük bir gecikme gösterdi ki bu, bütün teknik meslekler için hazırlık bakımından aynı derecede gerçektir.

Değişim çemberleri küçük ya da geniş olabilir. Fakat hareketin genel gidişi ve etmenler arasındaki dinamik etkileşim çizelgede de gösterilmiştir.



Eğitimin bir bağımlı değişken olduğu görüşünü sosyolog *Ogburn* da paylaşıyor ve şöyle diyor[16].

"Sanayi ve eğitim, iki değişkendir ve ilkin sanayide değişme cereyan eder ve eğitimin buna uygulanması takip ederse sanayiden bağımsız değişken olarak bahsedebiliriz. Eğitimi de bağımlı değişken olarak nitelendirebiliriz. Eğer kültürün bir kısmı herhangi bir buluş ya da keşif sonucunda değişirse ve kültürün ona tabi herhangi bir kısmında da durumlar değişirse, çoğu zaman kültürün bağımlı kısmında meydana çıkan değişmeler, ancak bir gecikmeden sonra meydana gelir."

F. EĞİTİM AKIMLARINA GÖRE TOPLUMSAL DEĞİŞME EĞİTİM İLİŞKİLERİ

Bunlar aşağıdaki biçimlerde özetlenebilir.[17]

1. Essentialism, Perennialism (Tutucular)

Bunlara göre eğitim, kendi temel işlevlerinden sapmadıkça toplumsal değişmeyi başlatma gücüne sahip değildir. Bunlara göre eğitimin başlıca işlevi, bilgi aktarmaktır. Okul, bir reform değil, öğrenim kurumudur. Toplumsal değişim ve gelişim, bireylerin geliştirilmesine bağlıdır. Okul, eski kültürden kalan bilgiyi çocuğa aşılamalıdır. Ancak bu yoldan o, bugünkü duruma intibak edebilir. Bu durumda, yeni kuşaklar, önceki kuşaklar gibi davranacaktır.

Yeni kuşaklarda yaratıcılığa yer vermediği için bu görüşler tutucu olarak nitelendirilmiştir.

Bilgi ve teknik, toplumda sürekli olarak birikir. Okulun işlevi, bu bilgi ve tekniği çocuğa nakletmektir. Kültürel mirasın korunması ve yeni kuşaklara aktarılması, okulun temel işlevidir. Okulun programları, gelecekten çok, geriye bakar. Bu görüşe göre okul, tartışmalı, kuşkulu, soruya açı konuları öğretmez. Çözülmemiş sorunlar sınıf içine girmez. Toprak reformu, vergi reformu, bunalımlar v.s. okulda görüşülmez, bu konular sınıfa girmez. Toplum nasıl değişirse değişsin, dışarda ne olursa olsun, okulun sorumluluğuna girmez.

Essentialistler, bilgili insan yetiştirmeye önem verirlerken, perennialistler, eski kültürü çocuklara aktarmak, gençlerin eski kuşak törelerine, değerlerine göre yetiştirilmelerini benimserler.

2. İlericiler (Progressivizm)

Progressive eğitim, yaşam araçları sağlayan bir görüş olarak anlaşılmıştır. Eğitimde yaşama önem veren görüştür. Temel tezi, eğitimin toplumsal değişmenin doğrultusunu saptayamamakla beraber değişme bakımından zihinsel yeteneği geliştirebileceğidir. Yâni eğitim, çocuğa akıllı bir biçimde değişmeye karşılık vermeyi öğretebilir. Böylece çocuklar, gerçek yaşamdan alınmış sorunsal durumlarla karşılaştırılıp eğitilirse, toplumsal değişmenin gerekli kıldığı entellektüel güce ve deneyimlere sahip olurlar. Eğitimin amacı, bireyin toplumsal değişmelere uymasını sağlayacak eleştirici bir dimağ geliştirmek olmalıdır. Bu durumları sağlayacak bilimler ise toplumsal bilimlerdir. Öğretmen kendi sonuçlarını, kanaatlerini çocuklara önermez, tersine, onları kendi değerlerine göre kendi sonuçlarına ulaşmalarını teşvik eder. Öğretmenin tutumu, yönetici değil, tavsiye edicidir.

Eğitim, yaşama hazırlamak değil, yaşamın kendisi olmalıdır.[18]

3. Yeniden İnşacılık (Reconstructionism)

Eğitimciler, çocuğa herşeyi içine alan ayrıntılı bir toplumsal reform programını öğreterek kendi başlarına toplumu yeniden kurmalıdırlar. Böylece eğitim, yeni bir toplumsal düzen yaratacaktır. Yeni toplum, temel kurumların ve kaynakların halkın kendisince denetlendiği gerçek bir demokrasi olacaktır. Bunlar, progressivizmin başaramadığı üç hususa çare bulmak arzusundadırlar. Bu hususlar:[19]

a) Amaç yoksunluğu ya da eksikliği, b) Bireycilik üzerindeki anlamsız direniş, c) toplumsal değişmeyi geciktiren kültürel engelleri ön görememek.

Bunlara devrimciler de denebilir. Uygulama yoluyla değişmeyi sağlamak isterler. Yaşam felsefeleri harekettir. Bir sonraki hareketi daima planlamak gerekir. Yaşamın temeli harekettir. Bugknkü kültürden memnun değillerdir. Ortak bir dünya kültürü isterler. Ütopiktirler. Fakat ütopyanın uygulanması düşünülmemiştir. Uygulamak için en geniş, en etkin örgüt, okuldur diyorlar. Okul örgütlenmiştir, bir değerlendirme ve eleştirme merkezi olmalıdır. Okul, değişmeyi bizzat yaratan kurum olacaktır. Böyle olunca okul programları eskiye dönük olamaz. İlericilere göre sorun çözme amaç, bunlara göre ise araçtır.

Çağımız, doğal bir toplumsal değişme içersinde olmadığı için doğal eğilimlerin ve bireysel özelliklerin gelişmesini amaçlayan bir eğitim gö-

rüşünün gerçekçi olmadığını düşünürler. Çağımızda atom enerjisinden yararlanma, dünya savaşları, rejimler arası sürekli çatışmalar, devrimler ve girişimleri vs. her an büyük ve köklü dönüşüm olanaklarını içinde saklamaktadır. Görüşleri, büyük halk kitlelerini azamî bir kendini gerçekleştirme, bütün olanaklarını dışlaştırma aşamasına getirme amacıyla belirlenir. Bunun için ekonomik, toplumsal, siyasal nitelikte pek çok dönüşümlerin gerçekleşmesi gerekir. Böylece onların eğitim görüşleri, bugüne değil, geleceğe yönelik bir içerik ve amaç taşımaktadır.

Bu görüş, gereken ilgiyi görmüş olmakla beraber, destek bulamamıştır. Özellikle siyasal iktidarların hiçbirisi, kendilerine karşı bir görüşü destekleyen okulun bu görüşlerini uygulamak istememektedir.

Eğitimciler de, bu görüşü, eğitimin amacını daraltması, okulun toplumsal reform aracı yapılması yönünden eleştirmişlerdir[20]

IV. TOPLUMSAL DEĞİŞME ve EĞİTİM İLİŞKİSİNİN BAŞLICA ALANLARI

Toplumsal değişme, eğitime de yansımakta ve eğitim alanında yeni sorunlar doğurmaktadır. Bunları aşağıdaki noktalar etrafında toplayabiliriz.

A. BİLİM ve TEKNOLOJİDEKİ GELİŞMELER

Özellikle uygulamalı bilimlerin gelişmesi, eğitim sorunlarının artışına ve çeşitlenmesine yol açmaktadır. Bu husus, hem gelişmekte olan, hem de sanayileşmiş toplumlar için söz konusudur.

Teknolojik değişmeler, okulu üç yönden etkilemektedir.[21] Birincisi yeni becerilere sahip bireylere istem yaratmasıdır. Böylece toplumsal değişme ile ortaya çıkan yeni konumlar ve rollerin gereklerini yerine getirecek bireylerin kurumlarca yetiştirilmeleri gerekir. Bu durumun okula ilk etkisi, müfredat programlarının ve ders konularının değiştirilmesi yönündedir.

Ülkemizde IBM makinelerinin üniversitelerde araştırmalar için ve büyük işletmelerde çeşitli işlemlerde yararlanılması nedeniyle bilgisayar uzmanlığı, turizme ilişkin uzmanlıklar, TV ye ilişkin uzmanlık alanları (Prodüktörlük, kameramanlık, programcı v.s.) okullarda rehberlik hizmetleri için uzmanlar çeşitli planlama uzmanları (Kent plancısı, ekonomik planlama ve eğitim plancılığı), sosyal hizmet uzmanlığı gibi yeni meslekler toplumsal gelişme sürecinin yarattığı ve istem duyduğu baş-

lıca çalışma alanlarıdır. Böylece artan uzmanlaşma, uzmanlık öğretimini gerekli kılmakta ve öğretimin uzamasına neden olmaktadır.

Teknolojik değişmelerin artan hızının ikinci etkisi, okulu bitirmiş kimselerin yeni gelişmelere intibakını sağlamak için eğitim sistemlerinin bireyleri hazırlaması gerektiğidir. Değişen mesleksel istemlere uyarlamak için yeni beceriler edinmek gerekir. Bunun için her çeşitteki tüm okullar, yetişkin eğitimi programlarına ve örgün yeniden eğitim uygulamalarına girmek zorunluluğunu duymuşlardır. Bu yüzden yeni plânlama eylemlerine gereklilik duyulmuştur. Ayrıca okullar, bu değişen iş dünyasına bireylerin katılımını sağlamak için, onların temel entellektüel beceriler kazanması sorununu da üzerlerine almışlardır. Bugün, «Yaşam boyu eğitim» kavramı geliştirilmiş olup tüm ülkelerde benimsenmekte ve sürekli bir eğitim anlayışını ifade etmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek sadece okullar yoluyla olmamakta, iş yerleri (Şirket, fabrika, devlet daireleri) de devreye girmektedir. Okul sonrası eğitim, kişileri, duruma alıştırma, bilgi - beceri tazeleme, yeniliklerle donatma gibi amaçlara yönelmiştir. Bunlar «*Halk eğitimi*» (yetişkin eğitimi) ve «*İş başında eğitim*» gibi programlarla gerçekleştirilmektedir. Bugün Millî Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, orduda ve diğer bakanlıklarda «*Hizmet İçi Eğitim*» kursları verilmektedir. Devlet Yabancı Diller Okulu da bu türdendir. Ayrıca yurt dışında bilgi görgü arttırmak amacıyla devlet memurlarına olanaklar sağlanmıştır. Ayrıca Üniversitelerimiz de çeşitli programlarıyla (lisans tamamlama, öğretmen yetiştirme, yüksek lisans ve doktora) bu tür ihtiyaçları karşılamaktadır. Ayrıca Devlet Memurları Yasası da memurların hizmet içi eğitimlerini sağlamak için her kuruluşta birer eğitim birimi kurulmasını öngörmüş ve bu husus kısmen gerçekleşmiştir. Böylece bu kurumlar, kendi personellerinin eğitimi için sürekli olarak, tam zamanlı eğitim uzmanlarına ve öğretim personeline ihtiyaç duymuşlardır.

Teknolojik değişmelerin okul üzerindeki üçüncü etkisini birkaç noktada toplayabiliriz.

a) Kitle iletişim araçlarının gelişmesi. Özellikle televizyonun.
b) Ulaştırma sistemindeki değişmeler.
c). Öğretim araç ve gereçlerindeki gelişmeler,

Radyo, TV, Basın (kitap, gazete, dergi) ve filmlerden eğitim bakımından ülkemizde geniş ölçüde yararlanılmaktadır. Bu araçlar ülkemizde örgün eğitim ve doğal eğitim açısından birer araç durumuna gelmişlerdir.

Ulaştırma araçları da okulu etkilemiştir. Örneğin A.B.D.'de otomobilin artışı, yeni ergen davranış modelleri yaratmıştır. Böylece ayrı bir ergen kültürü gelişmiştir. Otomobil, bunlara özgürlük ve hareketlilik sağlamıştır. Ailelerinin doğrudan denetiminden kurtulmuşlar, ayrıca otomobil onlara gizlilik kazandırmıştır. Aynı şeyler ülkemiz bakımından da geçerlidir. Sınırlı da olsa özellikle büyük kentlerdeki yerli ya da yabancı araba sahipliliği onlara hareketlilik, eğlenme, dinlenme ve özel ergen kültürü geliştirme olanakları sağlamıştır.

Yeni öğretim ve yönetimsel teknikler de okullarda öğrenimi etkilemiştir. Bilgisayarlar ve diğer öğretim araç-gereçleri öğretimin çehresini değiştirmiştir. Karmaşık beceriler öğretimi için otomatik sınıf sistemleri, kayıt, plâk koruma araçları, dil laboratuvarları, fiziksel bilim malzemeleri, görsel işitsel araçlar, tipik bir iş, uzmanlık ya da endüstriyel alanı durumuna gelmiştir.

Sanayileşme yeni iş alanları yaratırken otomasyon hareketi, belirli iş kollarındaki işçilerin işsiz kalmalarını ortaya çıkarmaktadır. Eğer teknisyen, güçlü bir genel eğitim alamamışsa işsiz kalmaktadır. İşte böyle kimselerin yeniden yeni iş alanlarına yöneltilmesi için yetişkin eğitimi kurslarının önemi giderek artmaktadır. Esasen işbölümünün hızla artışı, yeni uzmanlık alanları yarattığı için, işsiz kalanların bu yeni alanlara yöneltilmesinde eğitime görev düşmektedir.

Uzmanlaşma, ayrıca, resmî ve özel kurumlarda olduğu gibi okul ve eğitim kurumlarında da yönetici-uzman çatışmasına neden olmaktadır. Uzmanlar genellikle fikren soyutlanmış kişilerdir. Kendilerine özgü bir dünyada yaşarlar. Genellikle sorunları kendi uzmanlık açılarından görürler. Bu nedenle yöneticiler, teknisyenin, uzmanın egemenliğinden sürekli olarak yakınırlar. Böylece aralarında sürekli çatışmalar doğmaktadır. Uzmanın statüsü, yöneticinin cahilliğine bağlıdır. Uzmanlığın gelişimi, yönetimi güç durumlara sokmaktadır. Çünkü yönetici, uzmanlara bağlı kalmaktadır. Onlara danışmak zorundadır. Aksi durumda o yöneticinin hiyararşik âmiri, denetlemelerinde uzmanların raporunun alınıp alınmadığına bakar, okul içinde ve eğitim kurumlarında yöneticilerin öğretmen rehberler, eğitim araçları ve program geliştirme uzmanları ile çatışmaları bu konuda birer örnektir. Özellikle okul yöneticisi ile rehberlerin çatışması ülkemizde oldukça yaygınlaşmaktadır.

B. KENTLEŞME

Sanayileşme süreci, kentleşmeyi beraberinde getirmekte, kentleşme ise, eğitim kurumunu etkilemektedir. Tüm ülkelerde kırsal alanlardan

kentlere doğru sürekli bir iç göç hareketi görülmektedir. Bu durum, okullarda öğrenci sayısının artmasına, sınıfların kalabalıklaşmasına, okul sayısının yetersizliğine, öğretimin niteliğinin düşmesine, öğretmen sayısının öğretim araç ve gereçlerinin sayıca yetersizliğine yol açmaktadır.

Kentleşme ile kırsal alanlarda görülen sıkı, yüzyüze ilişkiler ortadan kalkmakta, ilişkilerde çözülme ve dağılma olmaktadır. Böylece çatışan değerler, toplumsal görüş birliğini azaltıyor. Toplumsal görüş birliğinin olmayışı ise, kamu yararını herkesin kendisine göre yorumlamasına yol açmaktadır. Böylece bireylerin ahlâksal ve düşüncesel görüşlerinde bölünmeler olmaktadır.

Kentleşme, ayrıca çocuk suçluluğunu da arttırmaktadır. Bu durum okulların yeni önleme tekniklerini bulmalarına yol açmaktadır. Kent tooplumsal ilişkileri, ahlâk ilişkileri, öğrenciyi değiştirmekte, bu durum eğitimcilerin davranış değişikliğini gerektirmektedir. Bu da kısa zamanda gerçekleşememektedir.

Kentleşme sürecinde okulun sorumlulukları şu noktalarda toplanmaktadır[22].

a) Okul, çeşitli gruplardan, çeşitli etnik gruplardan kent okuluna gelen öğrencileri kültürleştirmek, kaynaştırmak zorunda kalmaktadır. Ayrıca çeşitli toplumsal sınıflardan gelen çocuklar için de aynı şey söz konusudur.

b) Toplumsal normların yüksek derecede ihlâli karşısında okul, toplumsal denetim mekanizmaları için destek sağlamakta önemli bir role sahip olmaktadır.

c) Çocuğun kent yaşamına yeter derecede intibakını sağlamak için onu bu yaşama hazırlayan özel eğitsel deneyimleri sağlamak zorunda kalmaktadır.

Ayrıca okullar, kentleşme süreci dolayısıyle diğer bölgelerden gelen etnik gruplar da diğer insanlar için meslek eğitim ve rehberlik gibi hizmetler yanında yetişkin eğitimi kursları, dil, yurttaşlık bilgisi ve tarih gibi alanlarda eğitimde bulunmak zorunluluğunu duymuşlardır[23].

Ülkemizdeki gecekondularda hala klâsik öğretimde bulunulmaktadır. Oysaki bu tür öğretim, yukarda değinilen okulun sorumluluklarını yerine getirememektedir. Gecekondulardaki eğitim ve halk eğitiminin, hem yeni gelenleri kente uyarlamak, yeni çevreye uyum sağlamak, hem de klâsik öğrenim türünden çok, teknik öğretime yönelmek, yeni ortamda

yaşamak, geçim sağlamak için gerekli becerileri sağlayıcı ekonomik görevleri yüklenmesi gerekmektedir. Çünkü düşük gelirli gecekondu halkının çocuklarına yönelecek teknik eğitim, onların kısa zamanda meslek sahibi olmalarını sağlayabilir. Ayrıca yetişkinler için okuma yazma kursları, kadın eğitimi ve çeşitli meslek kursları da gereklidir. Bizde ise gecekondu yörelerindeki okullar, çevreden soyutlanmışlardır. Çevre ile hiç ilişkisi olmayan ayrı bir dünyadırlar. Çevreyi kalkındırmaya ve çevrenin kültür merkezi olma işlevini üzerine alabilecek topluluk okulu tipine dönüşmemişlerdir. Sadece geleneksel okul tipindedirler ve sağlanan eğitim işlevsel değildir[24].

C. DEMOGRAFİK DEĞİŞMELER

Dünyanın her tarafında cereyan eden nüfus artışı, eğitime olan istemi giderek arttırmaktadır. Bu istemin yeterince karşılanamaması, eğitimde sorunlar doğurmaktadır. Çünkü nüfus artışına koşut olarak okul, öğretmen sayısı da o oranda artış gösteremiyor. Örneğin ülkemizde hem nüfus artışı ve hem de diğer nedenlerle üniversitelere artan istem karşısında mevcut üniversiteler yanıt verememektedir. Bu durum, öğretim tekniğini de etkilemiş, mektupla öğretim, yay-kur gibi uygulamalar ortaya çıkmıştır. Kalabalık sınıflar öğretimin niteliğini de etkilemekte, ikili, üçlü öğretimlere yol açmaktadır.

Öğretim Biçimlerine Göre Etkinlikteki İlkokullar

Yıllar	İl ve İlçe Merkezleri				Bucak ve Köylerde			
	Normal	İkili	Üçlü	Top.	Normal	İkili	Üçlü	Top.
1968-1969	1.383	1.754	34	3171	28.253	4083	22	32358
1970-1971	1266	2179	50	3495	27.287	7528	22	34837
1974-1975	999	2602	149	3750	27.052	10212	46	37310

Kaynak: 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1979-1983, s. 436.

Öğrenci sayısı tüm öğretim kademelerinde hem demografik ve hem de halkın eğitime olan toplumsal isteminin artması nedeniyle giderek artmaktadır. Bu sayısal baskı, eğitimin nicel (kalite) bakımından gelişmesini güçleştirmektedir.

Şimdi, ülkemizde bir toplumsal değişme göstergesi olarak klâsik ve teknik eğitimindeki nicel gelişmelere bir göz atalım.

a. İlköğretim

Temel Eğitim I. Kademede (İköğretimde) İkinci ve Üçüncü Plan Amaçlarının Gerçekleşme Durumu

Yıllar	Plan Amaçları Çağ. nüf. (7-12 yaş)	Plan Amaçları Toplam Öğrenci	Plan Amaçları Okullaşma Oranı %	Plan Amaçlarında Gerçekleşme (Bin) Çağ. nüf. (7-12 yaş)	Plan Amaçlarında Gerçekleşme (Bin) Toplam Öğrenci	Plan Amaçlarında Gerçekleşme (Bin) Okullaşma Oranı %
1970-1971	5.720	5.400	94	5.992	4.992	83.3
1975-1976	5.988	5.689	97	6.109	5.320	87.1
1977-1978	6.242	6.242	100	6.147	5.384	87.5

Kaynak : 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı, s. 434.

Üçüncü plan döneminde okul sayılarında % 7.2 lik bir artış olmuş, 1973 - 1974 öğretim yılında 40.610 olan faal ilkokul sayısı 1977 - 1978 öğretim yılında 43.526 ya yükselmiştir.

Okulsuz köy sayısı 1970 yılında 4662 den 1975 yılında 3116 ya inmiştir.

b. Temel Eğitim İkinci Kademe (Ortaokullar)

1973-1978 yılları arasında ortaokul sayısındaki artış % 51.1 olduğu halde öğrenci sayısındaki artış % 18.3 dolayında olmuştur.

3. plan döneminde de sürdürülen dengesiz ve düzensiz okul açma politikası sonucu bazı bölgelerde ikili öğretim artarken, özellikle kırsal bölgelerde 1 ya da 2 öğretmenle açılan ortaokullarda atıl kapasite yaratılarak eğitimin niteliği düşürülmüştür.

c. Genel Ortaöğretim (Liseler)

1963 yılında genel lise oranı % 62 iken 1978 sonunda % 60 olmuştur. Oysa 3. plan dönemi sonunda bu oranların, genel öğretim için % 45, meslekî ve teknik öğretim için % 55 olması öngörülmüştü. Ancak gelişme, mesleksel ve teknik öğretim doğrultusunda değil, genel liseler doğrultusunda olmuştur. Bu durumda öğrenciler, en küçük yerleşme birimlerine kadar açılan genel liseleri tercih etmekte, üniversiteye girişte lise mezunlarının tüm fakülte ve yüksek okullara kabul edilmesi öğrencileri genel ortaöğretim yapmaya yönlendirmektedir.

3. Plan Döneminde Genel Ortaöğretimde Sayısal Gelişme

Yıllar	Ortaokul Sayısı		Lise Sayısı	
	Toplam	Öğrenci Sayısı	Toplam	Öğrenci Sayısı
1973-1974	2124	893.930	594	227.010
1974-1975	2300	899.137	641	310.680
1975-1976	2592	996.020	733	353.345
1976-1977	2907	1012.091	790	372.492
1977-1978	3211	1057.756	871	425.180

Kaynak : 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı, s. 440.

d. Meslekî ve Teknik Öğretim

Hernekadar arzulanan amaçlara henüz ulaşılmamış ise de bugün toplumumuzda geniş bir meslekî ve teknik öğretim örgütü vardır. Bu konudaki sayısal gelişmeleri aşağıdaki gibi özetliyebiliriz.

Ortaokul ve lise düzeyinde öğretim yapan okullardan oluşan örgün meslekî ve teknik ortaöğretimin 1. devresinde 1973-1974 öğretim yılında 48.880 olan öğrenci sayısı toplam % 201.7'lik bir artışla 1977-1978 de 147.490 olarak gerçekleşmiştir. Ancak bu sayısal gelişme içinde en büyük pay, İmam Hatip ortaokullarına aittir. 1973 1974'te İmam Hatip okullarındaki öğrenci sayısı toplamı 10.785 iken % 904.5'lik artışla 1977-1978 de 108.345'e ulaşmıştır.

Okullaşma Oranlarındaki Gelişme (1973-1978)

Mesleki ve Teknik Öğretim	1973 1974	1974 1975	1975 1976	1976 1977	(Yüzde) 1977 1978
1. Derece	1.9	2.3	3.1	4.1	4.9
Mesleki ve Teknik Liseler	9.0	9.2	10.0	9.8	10.0
Genel Liseler	11.2	12.3	12.5	13.0	14.6

Kaynak : 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı, s. 441

aa. Teknik Liseler

3. Planda, tüm teknisyen okulları ile fiziki olanağı ve öğretim kadrosu uygun sanat enstitülerinin 1973-1974 öğretim yılında ilk kayıt yapa-

cak biçimde teknik liselere dönüştürüleceğinin öngörülmesine karşın, bu düzenleme plan dönemi içinde gerçekleştirilememiştir. Uygulama, teknik lise ve endüstri meslek liseleri ayırımı biçiminde olmuştur. Teknik liselerin gelişmesi sınırlı tutulmuş, bu nedenle gelişme daha çok endüst ri meslek liselerinde olmuştur.

Teknik Liselerde Gelişme (1973-1978)

Yıllar	Okul sayısı	Mezun	Öğretmen sayısı
1973-1974	36	1.191	159
1974-1975	43	1.194	162
1975-1976	44	1.345	170
1976-1977	55	1.500	159
1977-1978	56		

Kaynak : 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı, s. 442.

bb) Endüstri Meslek Liseleri

Mezunlara sanayinin isteminin ve sağlanan olanakların aynı düzeydeki diğer okul mezunlarına oranla daha yüksek olması, teknik, lise ve endüstri meslek lisesi öğretim programlarının yüksek öğretime hazırlayıcı niteliği de taşıması ve bazı yüksek öğretim kurumlarının kontenjan ayırması gibi nedenlerle bu okullara istem hızla artmıştır.

Öğretim kadrosu ve donatımda gerekli nitelik ve nicelik gelişmesi sağlanmaksızın yaratılan kapasite, eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Öğretmen kaynağındaki yetersizlik ve sanayinin bu okulların öğretmenlere sağladığı daha iyi olanaklar nedeniyle, öğretmen sayısında da yeterli gelişme olmamıştır.

Endüstri Meslek Liselerinde Gelişme (1973 - 1978)

Yıllar	Okul Sayısı	Mezun	Öğretmen Sayısı
1973-1974	141	17.542	3.556
1974-1975	145	19.792	3.777
1975-1976	152	22.795	4.093
1976-1977	161	25.000	4.340
1977-1978	178		4.579

Kaynak : 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı, s. 443.

Kız Meslek liselerinde öğrenci sayısı yönünden plan amaçlarına uygun gelişme olmuştur.

Ticaret Meslek Liseleri ve İmam Hatip Liselerinde sayısal gelişme hızlı olmuştur ve mezunların istihdamında belli bir doygunluğa ulaşılmıştır. Planlı dönemde en yüksek öğrenci artışı İmam Hatip Liselerinde kaydedilmiştir. Yıllık ortalama artış oranı % 24. Bunu % 13.9 ile Endüstri Meslek Lisesi, onu da % 10.6 lık bir oranla Ticaret Lisesi izlemiştir. Orta dereceli meslekî ve teknik eğitimin planlı döneminde yeter derecede gelişememe nedenleri çok çeşitlidir. En önemli neden, bu eğitim türünün maliyetinin yüksek oluşu ve mezunların yüksek öğretime kapalı oluşları idi. 1970 yılına değin kapalı uygulama vardı. Şimdi üniversiteye girebiliyorlar. Fakat sayıca az temsil ediliyorlar. Bugün teknik okul mezunlarının

* Üniversiteye girişleri sağlanmıştır.
* Sanayileşmemiz bu elemanlara ihtiyaç duyuyor.
* Artık bu okullar sınavla öğrenci alıyor.
* Halkın bu okullarda öğrenim isteği giderek artıyor.

Bu öğretimin maliyetinin pahalı olduğunu bir örnekle açıklayalım:

1977 yılında ortaöğretimde öğrenci başına birim maliyetin aşağıdaki gibi olduğu hesaplanmıştır.[25]

MEB Öğretim Daireleri İtibariyle Ortaöğretimde Öğrenci Başına Cari Harcamalar Birim Maliyeti (1978 Sabit Fiyatlarıyla), 1977 Yılı

Öğretim Dairesi	Cari Harcamalar (TL.)
Genel ortaöğretim	8761
Ticaret ve turizm öğretim	9380
Din eğitimi	1 0269
Kız Teknik	2 7343
Erkek Teknik	1 8549

Kaynak: Mahmut Adem: Kalkınma Planlarında Eğitimimizin Hedefleri ve Finansmanı, s. 48.

Görüldüğü gibi, maliyeti en düşük olan 8.761 TL. ile genel orta öğretim (Ortaokul ve lise) öğrencisidir. Din eğitimi öğrencisi ile Ticaret ve Turizm öğretimi öğrencisinin maliyeti, genel ortaöğretim öğrencisinin maliyetine yakındır. Ayrıca, erkek teknik öğretmen öğrencisinin maliyeti,

genel ortaöğretim öğrencisi maliyetinin iki katından fazla; Kız Teknik Öğretim öğrencisinin maliyeti ise üç katından fazladır. Orta dereceli Kız Teknik öğretimde görülen öğrenci başına yüksek maliyet, geniş ölçüde, bu okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azlığı ile açıklanabilir. Öte yandan, erkek teknik okullarındaki yüksek maliyet, bu okulların ağır donatım giderleri, uzun haftalık çalışma saatleri ve atelye ile uygulama çalışmalarının özellikleri ile açıklanabilir[26].

D. YÜKSEK ÖĞRETİM

Toplumsal ve kültürel değişmede yüksek öğrenimin yeri daha önemlidir. Bu öğrenime katılanların yaşlarının yüksek oluşu, gönüllü oluşları, fakültelerin neyi nasıl öğretecekleri konusundaki farklı güçleri, farklı denetim ve kaynaklara sahip oluşları ve farklı kurum tipleri, onların değişmedeki rollerini arttıran etmenlerdir. Üniversiteler, geniş çaplı araştırma işlemlerini yöneten kuruluşlardır. Bu araştırmalar bilgi ve teknolojinin gelişmesine katkıda bulunur. Bunlar sanayinin değişmesine, kent örgütünde, tarımsal yöntemlerde, gıda üretiminde ve dağılımında, tıpta ve ruh sağlığında etkide bulunur[27]. Yüksek öğrenim, uzmanlaşmış bir toplumun yaratılmasına yardımcı olur.

Yüksek öğrenim, toplumumuzda statü hareketliliği için bir kanal durumuna gelmiştir. Bu nedenle yüksek öğrenime olan toplumsal istem fazlalaşmış, ekonominin ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmede yetersiz kalmıştır. Bugünkü kapasiteyle de, gençlerin öğrenim isteğini karşılayamaz duruma düşmüştür. İkinci Plan döneminde toplam öğrenci sayısı 39.492 artış, Üçüncü Plan döneminde ise 61.240 artış göstermiştir.

E. ÖZEL EĞİTİMİN GELİŞMESİ

Gelişim ve eğitim ihtiyaçları olağan koşullar altında karşılanamayacak kadar farklılık gösteren çocuklara *ayrıcalıklı çocuklar* denmektedir. Bunların özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiş olan örgüt, kurumlar, araç-gereç ve hizmetlerin tümüne *özel eğitim* alanı diyoruz.[28] Görme özürlüler, işitme özürlüler, ortopedik özürlüler, geri ve üstün zekâlılar, uyumsuz çocuklar, korunmaya muhtaç çocuklar bu gruba girmektedir. Bugün çocuk nüfusunun % 14'ünü oluşturan bu grup, yaklaşık olarak 2.300.000 kadar tahmin edilmektedir. Ülkemizde bunların eğitimleri ve sağlanan hizmetler 1950'lerden sonra başlamıştır. Bugün bunlara yönelik kurum ve hizmetler bakanlık düzeyinde İlköğretim

Genel Müdürlüğüne bağlı bir şube olarak örgütlenmiştir. Bunlara yönelik eğitim kurum ve hizmetleri dört grupta toplayabiliriz:

1. Yatılı ve gündüzlü özel eğitim okulları
2. Yetiştirme yurtları
3. Normal okullarda özel sınıflar
4. Rehberlik ve araştırma merkezleri.

Genellikle ilköğretim ve bazıları için de orta öğretim olanakları, sağlanmaktadır. Fakat bu grubun okullaşma oranları çok düşüktür. Örneğin geri zekâlıların okullaşma oranı % 4, işitme özürlüler için binde 8, görme özürlüler için % 2.6, ortopedik özürlüler için binde birdir.

Özel eğitime olan ilginin toplumsal değişme sürecinde aşağıda belirtilen toplumsal etmenler rol oynamıştır.

a. Varlıklı ailelerin velilerinin özel eğitime muhtaç çocuklarının eğitimin sağlanması için devletin olanaklarını zorlamaları

b. Özel eğitim alanında eğitim görmüş uzmanların çabaları
c. Bu kişilere duyulan acıma duygusu
d. Baskı gruplarının çabaları
e. Üniversitelerin çabaları,
f. Eşitlik değerinin giderek yaygınlaşması
g. Bu kişilerin görünürdeki sayısal yönden giderek artışları onların eğitimlerini zorlamıştır.

h. Teknolojinin etkisiyle bunlar için araç gereçler geliştirilmiştir.

F. TOPLUMSAL HAREKETLİLİK ARACI OLARAK EĞİTİM

Dikey toplumsal hareketlilik olayı, başlı başına bir değişmedir .İşte eğitim, toplumda mevcut tabakalaşma sistemini de değiştiren sosyo-ekonomik hareketliliğin hızlanmasını etkileyen bir süreçtir. Böylece bireyler kazanılmış statü elde etme olanağı bulmuşlardır. Bu durum sınıflar arası mesafenin bir ölçüde azalmasına yol açmıştır[29].

Ülkemizde Cumhuriyet döneminden beri alt sınıfların çocukları belirli ölçüde eğitim yoluyla mevcut statülerini yükseltmişlerdir. Toplum karmaşıklaştıkça, ortaya çıkan yeni meslekler için örgün eğitim yoluyla bilgi ve beceriler öğretilmiş ve bu durum alt grupların yararına olmuştur. Özellikle sanayileşmiş yörelerimizdeki meslekî ve teknik öğretime olan istemin artışı bu hususu doğrulamaktadır. Yine yüksek okul ve üniversitelerimizin artışı da bu istemleri karşılayan eğitim kurumlarımızdır.

G. AİLE YAŞAMINDA DEĞİŞMELER, KADIN ve ÇOCUK

Kent yaşamındaki aile biçimi çekirdek aileye dönüşmektedir. Böyle bir ailede bireysellik doğmakta ve ana babanın çocuklar üzerindeki etki derecesi azalmaktadır. Bireyler arası görüş ayrılıkları doğmakta, ailenin bütünleyici etkisi azalmaktadır. Kent yaşamında köydekinin aksine tüketici bir aile doğunca eylemlerde değişme cereyan etmektedir. Ailenin çocuğun eğitimi (bilgi vermek ve rehberlik etmek) işlevi azalarak bu işlevin büyük bir kısmını okul üzerine almaktadır.[30] Okulun işlevleri artmaktadır. Kadının çeşitli ev araçlarının gelişmesi ile de artık uzun uzun ev işi için hazırlanması söz konusu olmadığı için onun da eğitimi önem kazanmış ve meslek yaşamına hazırlanması için okul eğitimine istemi arttırmıştır. Ayrıca annenin iş yaşamına girişi, ana okullarının gelişme sini de sağlamıştır.

* *Kadın*

Değişen ekonomik koşullar, kadının çalışma yaşamına girmesini kolaylaştırmıştır. Bu durum onun örgün eğitimden yararlanmasını sağlamıştır. Özellikle kentsel kesimde oldukça belirgenleşen bu özellik, kadının toplumsal hareketliliğini sağlamıştır.

* *Çocuk*

Kadının çalışma yaşamına girişi, onun çocuğunun bakımı sorununu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle 0-3 yaş çocukları için kreş, 3-7 yaş için ana okulu ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacı karşılamak için ülkemizde çeşitli kurumlar örgütlenmiştir. Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı, M.E.B., iş yerleri ve fabrikalar, Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu, Üniversiteler, Özel ve Tüzel kişiler gibi altı tür kuruluş etkinlik durumundadır. Bu kurumların tümü, bugün için 0-6 yaş grubu çocuklarının ancak % 0.5'ine hizmet sağlayabilmektedir. 3-6 yaş için oran % 1.1'dir.[31] Fakat bu kuruluşlar daha çok büyük kentlerde yoğunlaşmıştır. Ayrıca ilkokullar bünyesindeki ana sınıfların sayısı da giderek artarak 1978 yılında 984 adet olmuştur.

H. BASKI GRUPLARI

Toplumsal değişme, ekonomik, siyasal, mesleksel ve dinsel ve eğitsel nitelikte birtakım güçlü grupların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Sanayi toplumlarında birey tek başına etkin olamamaktadır. Bu yüzden böyle gruplar yoluyla üyelerin yararları savunulmakta, iktidarlar denetlenmekte, kamu oyu oluşturulmaktadır. Bu gruplar yoluyla kamu yara-

rından çok, özel yararlar sağlanmaktadır. Bunlara toplumsal güçler de denmektedir.[32] Bu insan grupları ortaklaşa davranış ya da kanaatleriyle diğer halk gruplarının eylem ve düşüncelerini ya da hükümetin eylemlerini etkilemektedir. Bunlar toplumda birbirini etkileyen beşerî güçlerdir. *Ottaway,* bunları şöyle tanımlıyor: «Bir toplumsal güç bir toplumun birtakım üyelerince toplumsal eylemi ya da toplumsal değişmeyi gerçekleştirme çabasıdır». Bunlar genellikle örgütlenmişlerdir. Örneğin bir iş adamları birliği, sendika, siyasal parti, dinsel bir kuruluş, dernek, federasyon gibi. Bunlar eğitimi de etkilerler. Fakat bir grup benzeri olarak nitelendirilebilecek «toplumsal sınıflar» ya da «kamu oyu» örgütlenmiş değildirler.

Baskı grupları ülkemizde özellikle özel eğitime muhtaç çocukların (geri zekâlı çocuklar vs.) eğitilmesi, kadın eğitimi, kimsesiz çocukların eğitimi, okul öncesi eğitimi düşüncesi ve uygulaması (Ana okulları, kreş, yuva) gibi alanlarda eğitime katkıda bulunmuşlardır. Son yıllarda işçi kuruluşlarımız, yurt dışındaki işçi çocuklarının eğitimi konusuna da yönelmişler ve bu konuya ilgiyi arttırmışlardır.

Baskı grupları ülkemizde de eğitim politikamıza sınırlı da olsa katkıda bulunmuş, kamu oyu oluşturmuşlardır. Fakat bunlar daha çok belirli siyasal partilere bağlı kalmışlar ve uç noktalarda toplanmışlardır. Bilimsel çalışma ve yayınları da sınırlıdır. Bununla birlikte demokratik bir ortamda böyle kuruluşlardan eğitimsel bakımdan yararlanmak olanaklıdır.[33]

İngiliz eğitim sosyologlarından *Ottaway,* baskı gruplarının eğitim alanını etkileyerek toplumsal değişmedeki rollerine örnek olarak İngiltere'deki çok amaçlı okullar düşünce ve uygulamasını, her türlü teknik eğitimin gelişmesini ve okullarda dinsel eğitimin sağlanmasını gösteriyor.[34]

I. DEMOKRATİK GELİŞMELER

Demokrasinin gelişmesi, yayılması da eğitim sürecini etkilemektedir. Özellikle demokrasilerdeki düşünce özgürlüğü, eğitimi hem olumlu hem de olumsuz yönden etkilemektedir. Düşüncelerdeki ayrılıklar eğitimi güç durumlara düşürmektedir. Çelişkili düşünceleri uzlaştırmak zor olmaktadır. Bununla birlikte, bazı düşünceler olumlu yönden eğitimi etkilemekte, uygulamada eğitim alanına geniş katkılarda bulunmaktadır.

Düşünce özgürlüğü yoluyla hükümetlerin eğitim politikaları ülkemizde de eleştirilere konu olmaktadır.

J. ÇAĞDAŞLAŞMA

Asya, Ortadoğu, Afrika ve Latin Amerika gibi ülkelerin toplumsal ve ekonomik kalkınmaları, eğitime de yansımaktadır. Bu toplumların gelenekçilikten çağdaşlaşmaya geçişlerinde eğitim programlarının içerikleri değişmekte, eğitimsel olanaklar nicel olarak artmaktadır. Eğitim, çağdaşlaşmada bir araç rolü oynamaktadır.

Çağdaşlaşma ve kalkınma çabaları da eğitimi etkilemektedir. Kalkınma çabaları, özellikle plânlar, birtakım sınırlamalar koymaktadır. Yönetimde merkeziyet ise, yersel yönetimi etkilemektedir.

Hızlı geçiş dönemlerinde ise kültürde çatlamalar olmakta, *Ogburn*'un «kültürel gecikme» kuramı ortaya çıkmaktadır.[35] Bu kuramı eğitim alanına uygularsak örneğin, daha önce belirttiğimiz uzman yönetici çatışmasını ele alalım. Uzmanlık teknolojik gelişimin, teknolojinin sonucu ortaya çıktığı için daha hızlı gelişir. (Maddî kültür ögesi olduğu için). Oysaki «Hiyerarşi», manevî kültürden geldiği için diğerine oranla daha yavaş değişir. Bu takdirde yetki ile yeterlik arası açılmış olmaktadır. Bu durum ise organizasyonları bozmuş oluyor. Bu husus ülkemizde de böyledir. Örneğin tarih öğretmeni yönetici olmakta, teknik bakımdan yetersiz kalmaktadır. Hiyerarşik rolü oynayan kişiler teknik rolleri oynayamamaktadırlar. Onlar teknik alanlara geçtikleri zaman eski rollerini benimserler. Belirli bir süre sonra yönetici, bu rolü liyaketle yaptığını sanar. Etrafındakiler de uzman olmadığı için âmirin oynadığı rolü doğru sanarlar.

Maddî kültür - manevî kültür sorunu, eski düzen - yeni düzen sorununu ortaya çıkarıyor.

Eğitimin işlevlerinden birisi de hızlı geçiş dönemlerinde değişme ve durgunluk arasında bir denge kurmaktır.

Eğitimin, sanayileşme, tarımda çağdaşlaşma, düzenli ve dengeli kentleşme ve gelir dağılmasında denge sağlama gibi kalkınma amaçlarımıza yardımcı olması gerekmektedir.

Değişmeler yön verme bakımından gerek genel ekonomik ve toplumsal planlar, gerekse eğitimsel planlama uygulamasına önem vermek gerekmektedir. Özellikle insangücü gereksinmesi ile okullardan mezun olanların sayısı arasında bir denge sağlanması gerekir.

Eğitim, bireyin hem kendisi ve hem de çevresi hakkındaki bilgisini ve kavrayışını arttırır. Görüşlerini değiştirir. Birey ve toplumun ge-

lişmesi için gerekli koşulları yoktur. Bu nedenle eğitim ve toplum arasındaki ilişkileri saptayan daha fazla ve nitelikli araştırmalara ihtiyacımız vardır.

Eğitim, tanımı gereği, bireylerde olumlu tutum değişikliğine yol açar. Okullar değişmeye uygun bir atfosfer yaratmaya çalışırlar. Ayrıca eğitim, değişme korkusunu ortadan kaldırır. Değişimde rol alan yenilikçiler genellikle, örgün öğrenimden geçmiş deneyim sahibi kimselerdir. Bu nedenle eğitimin toplumsal değişimdeki önemi açıktır. Nicel yönden örgün eğitimde büyük bir mesafe almış olan toplumumuzda buna koşut olarak eğitimde nitel yönlere de ağırlık vermemiz gerekmektedir. Böylece eğitim, bütün aşamalarıyla bir bütün olarak ele alınmış olacaktır. Bu bütünlük, hem temel eğitim kurumlarını geliştirmek, hem de bireyi ekonomik ve endüstriyel değişimlere katkıda bulunacak nitelikte geliştirecek kurumları birlikte planlamakla sağlanacaktır.

ONALTINCI BÖLÜM NOTLARI

1. Fichter, a.g.e., s. 340
2. Ottaway, a.g.e., s. 9
3. McGee. R.: «Education and Social Change» in On Education - Sociological Perspectives s. 69-104
4. McGee. a.g. makale, s. 73 vd.
5. Yazar burada Weber'i tek faktör kuramcıları arasında belirtiyor. Fakat Weber hiçbir zaman tek faktörü esas faktör olarak belirtmemiştir.
6. McGee, a.g.m., s. 84.
7. Mc Gee, a.g.m., s. 97
8. M. Scotford-Archer-M. Vaughan: «Domination and Assertion in Educational Sistems» in Readings in The Theory of Educational Systems, s. 56-57
9. Weber, Max: The Typological Position of Confucian Education»in The School in Society, s. 22-23.
10. Ashley, An Introduction to Sociology of Education, s. 77
11. Weber, Max: «The Rationalization of Education and Training» in the School in Society, s. 19
12. Gerdy, F. Donald : Classical Views on Education: The Encyclopedia of Education Vol 8, 1971
13. Ottaway, a.g.e., s. 57
14. Ottaway, a.g.e., s. 12
15. Ottaway, a.g.e., s. 52-53
16. Ottaway, a.g.e., s. 53
17. Kneller, G.: Educational Anthropology, An Introduction, s. 82-94

18. Kneller, G.: Introduction to the Philosophy of Education, s. 48, Second Ed.
19. Kneller, G.: Educational Anthropology, s. 87
20. Kneller, a.g.e., s. 89
21. Goslin, A.D: Social Change and Education, in «Foundations of Education» Second Ed. s. 349
22. Goslin, a.g. Makale, s. 358
23. Goslin, a.g.m., s., 359
24. Tezcan, M.; Gecekondularda Nasıl Bir Eğitim? Milliyet Gazetesi, 26 Eylül 1980
25. Adem, Mahmut: Kalkınma Planlarında Eğitimimizin Hedefleri ve Finansmanı, s. 48
26. Adem, a.g.e., s. 48.
27. Weinberg, C: «Social Change» in, Foundations of Education, s. 91.
28. Enç ve arkadaşları, Özel Eğitime Giriş.
29. Tezcan, M.: Eğitim Sosyolojisine Giriş.
30. Weinberg, a.g. makale, s. 83
31. 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı, s. 434
32. Ottaway, a.g.e., s. 49
33. Bursalıoğlu, Z.: Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, s. 49, 4. Bası
34. Ottaway, a.g.e., s. 57-58
35. Stanley, O.W.: Education and Social Integration, s. 74 v.d.

17. Bölüm

Az Gelişmiş Ülkeler Ve Eğitimsel Sorunları

Eski uygarlıkların gerilemesi sonucu az gelişmiş halde kalmış az gelişmiş ya da gelişmekte olan ve İkinci Dünya Savaşından sonra bağımsızlığına kavuşmuş yeni, genç ve küçük Üçüncü Dünya ülkelerinin kalkınma sorunları bugünkü güncel konular arasındadır. Kuşkusuz bu ülkelerin en önemli sorunları ekonomik sorunlardır. Konumuz eğitim olduğu için biz bu ülkelerin sadece eğitimsel sorunlarını ele alacağız. Bu ülkelerin eğitimsel sorunları diğer gelişmiş ülkelerden ayrı bir özellik göstermektedir. Bugün dünya nüfusunun önemli bir kısmı bu ülkelerde yaşamaktadır. Bu nedenle bu ülkelerin kalkınmasında insan ögesinin eğitilmesinin önemli bir yeri vardır.

Bu bölümde önce az gelişmiş ya da gelişmekte olan bu ülkelerin genel özelliklerine değindikten sonra ortak eğitimsel sorunlarına ve son olarak da bu konuda önerilen çözüm yollarını ele alacağız.

I. AZ GELİŞMİŞ ÜLKELERİN GENEL ÖZELLİKLERİ

Az gelişmiş ülkelerin genel özelliklerini çok kalın çizgileriyle aşağıdaki noktalar etrafında toplayabiliriz :[1]

1. Bir kural olarak, insanları tarımsal bir ekonomik yapıya sahiptir. Bu nedenle ortalama ulusal gelir düşük düzeydedir. Ekonomik bakımdan gelişmiş ülkelere bağlıdırlar.

2. Tarımsal teknoloji gelişmemiştir.
Örneğin çiftlik yönetimi ,gübreleme, hasat, depolama, pazarlama gibi teknikler geridir.

3. Doğurganlığın yüksek olmasıyla aşırı nüfus artışı, gelişmiş ülkelerinkinden fazladır. Gizli ve açık işsizlik oranı yüksektir.

4. Kentleşme, gerçek bir kentleşme değildir. Sanayileşme sonucu bir kentleşme değil, hizmet sektöründeki artış fazladır. Sanayileşme sınırlıdır.
5. Okuma yazma bilmeyenlerin oranı fazladır.
6. Ömür düzeyi düşüktür. Yüksek ölüm oranı dikkati çeker.
7. Beslenme yetersizliği ve kötü beslenme egemendir.
8. Önlenebilir hastalıkların topluma etkisi fazladır. Sıtma, tüberküloz, tifo, dizanteri, trahoma ve bulaşıcı çocuk hastalıkları. Bu ülkeler sağlığı korumada yetersizdir.
9. Yeterli sayıda okullar az ve her yaştaki kimselere yeterli eğitim programları yoktur.
10. Kültürün dinsel ve ailesel oluşu dikkati çeker.

Bunların dışında şu özellikler belirtilebilir :

. Geleneksel değer sistemi, maddî değerlerden çok, manevî değerlere önem verir.
. Geniş bir alt sınıf ve az sayıdaki elitlerden oluşan üst sınıf. Orta sınıfın azlığı.
. Kişisel yeterlilik, ehliyetten çok kıdem, yaşlılığa önem verme.
. Bilim öncesi zihniyet, olayların majik bir biçimde, folk bilimiyle ve doğa üstü güçlerle açıklanışı.
. Toplumsal bağların, ulusal bütünlüğün zayıflığı.

Bu genel özelliklerden sonra şimdi de bu ülkelerin ortaklaşa eğitimsel sorunlarına değinelim.

II. GELİŞMEKTE OLAN ÜLKELERİN BAZI ORTAKLAŞA EĞİTİMSEL SORUNLARI

Orta Afrika, Güney Asya ve Latin Amerika gibi bölgelerdeki ülkeler ve diğer gelişmekte olan ülkeler ortaklaşa eğimsel sorunlar ve beklentilere sahiptirler. Bu ülkelerin, eğitimin ekonomik gelişme amaçlarına ve insanları geliştireceğine değin ortaklaşa inançları vardır.

Şimdi bu ortaklaşa eğitimsel sorunları ele alalım. *Don Adams* ve *Robert Bjork,* bu sorunları şu noktalarda topluyorlar.[2]

1. Yeterli Öğretmen Eksikliği

Bu ülkelerdeki ilkokul öğretmenleri birkaç yıllık eğitim görmüşlerdir. Bu nedenle onların yeterlilikleri sınırlıdır. Birçok gelişmekte olan ülke, eğitimi yaygınlaştırmak çabasındadırlar. Bu nedenle yeterli öğretmen yokluğu göze çarpmaktadır.

Eğitimciler öğretmenlerin geliştirilmesiyle öğretimin gelişeceğini sanırlar. Fakat bugünkü eğitim teknolojisindeki gelişmelerin ışığında bu görüş eleştirilebilir. Çünkü programlı dersleri, ulusal müfredat programları, laboratuvar malzemeleri, öğretimi oldukça geliştirmektedirler.

2. Okulların Öğrenciyi Okulda Tutmadaki Başarısızlığı

Çocuklar tarımsal ekonomik yapıda işgüçleriyle ailelerine yardımcı olmaktadırlar. Bu nedenle onların okula devam etmeleri aileleri bakımından kayıp olmaktadır, ya da ana babalar yeni bilgi ve düşüncelerin çocuklarını geleneksel aile biçimlerinden yabancılaştıracağı korkusuyla çocuklarını okula göndermek istemezler.

3. Müfredat Programlarının Topluma Uymaması

Üniversite öncesi okullardaki müfredat programları, kültürel uyum, yöresellik ve meslekselleşme etrafında dönmektedir. Büyük bir çoğunluğun tarımsal ekonomiye bağlı olduğu bu gibi toplumlarda mesleksel eğitimin önemi artmaktadır. Özellikle okulların tarımsal beceriler üzerinde durması gerekliliği ortadadır. Müfredat programlarında reforma gitmenin en önemli ögelerinden birisi de yersel ve olgusal sorunlar arasında özel bir denge kurmaktır. Orta öğretimde tekniğe geniş ölçüde ağırlık verilmelidir. Özellikle mesleksel eğitim verilerek geleneksel uygulamaların dışında tekniklerin öğretilmesi üzerinde yoğunlaştırılmalıdır. Teknik alanda yersel materyaller ve uygulamalardan geniş ölçüde yararlanılabilir. Üniversite düzeyinde ise yersel olmayan materyalin oranı geniş ölçüde arttırılmalıdır. Fakat bir kısım üniversite öğrencileri ise yersel folklor, tarih, ulusal tarih, arkeoloji ve dilbilim alanlarında uzman olarak yetiştirilmelidir.

4. Köy ve Kent Gelişmesi Arasında Dengesizlik

Birçok az gelişmiş ülkede sağlanan olanaklar ve gelir dağılımı yönlerinden kent lehine bir durum görülür. Bu çelişki, kültürel eylemler, ulaştırma, konutlar v.s. bakımından da belirginleşmektedir.

Eğitim politikasını kentler denetler. Kırsal alandan ilk ya da orta okulu bitirenler kentlere akın ederler. Kentlerde ya iş aramak ya da öğrenimlerine devam etmek amacıyla gelirler. Kentliler yüksek öğrenime giriş bakımından daha şanslıdırlar.

A.B.D.'de eğitim bakımından kaynaklar yasal yollarla kentlerden kırsal kesime kaydırılmıştır. Japonya'da 1900'lerden önce yüksek öğrenimde bulunan kırsal kökenli öğrencilere tarımsal kurslar açmıştır.

Sovyetlerde 1920 - 1930 arasında okullar kırsal kesimde yaygınlaştırılmıştır.

5. Eğitimsel Gelişmeye Kadın Katılımı Sorunu

Bu ülkelerde kadının yeri evidir inancı oldukça yaygındır. Okul ise kadının bu temel rolüne yardımcı olmayan bir kurumdur. Kadının eğitilmesi aile bağlarını zayıflatır korkusu, ailede ve köyde hiyerarşinin yeniden düzenlenmesi gerektiği ve onun çalışmasının dine karşı gelmek anlamına geldiği bir gerçektir. Bütün bu korkular bir gerçekliği ifade etmektedir. Gelişme, değiştirilmiş bir aile yapısını gerektirir. Kadınların zamanlarını farklı bir biçimde kullanmalarını gerektirir. Cinsel ayırımdan çok başarı önemlidir. Eğitimin kızlar için olmadığı inancı Müslüman ülkelerde yaygındır.

Japonya ise kadınların eğitimden yararlanmamalarını büyük ölçüde azaltan ülkelerden birisidir.

6. Eğitim Sistemindeki Değerlerde Tutuculuk

Az gelişmiş ülkelerde bir çok okul durumlarını istila eden değerler gelenekseldir. Örneğin, kaderci inanca göre olaylar öngörülemez ve denetlenemez.

7. Çift Dil Kullanma

Bu ülkelerdeki köy çocukları ilkel bir çevrede yetişirler. Annesi ve babası az konuşarak çocuğa ancak kendi sınırlı çevrelerinden sözederler. Çocuk okula gittiği zaman farklı bir dil kullanan öğretmenle karşılaşmaktadır. Öğretmen çocuğun köyünden olmayan uzak çevreden gelmiştir. Çoğu kez çocuğun ana babasının dilinden konuşmaz. Öğrenci de anlamadığı sesleri, cümleleri. kelimeleri, sayıları melodileriyle öğrenir ve ezberler. Çocuk eve dönünce ilkokulda öğrendiklerinden hiçbir şey bulamaz. Dil başkadır. Dil aynı olsa bile öğretmenin kullandığı kelimeleri çocuğun anası babası kullanmaz. Böylece çocuk, çift dilin kullanıldığı, aralarında tam bir uyumsuzluk olan iki dünyanın içindedir.[3] Bir tarafta ailesel dünyası, öte yanda okulun dış ve yapay dünyası. Çocuk bu iki dünya arasında bir seçim yapmak zorundadır. Köyüne dönecek olursa kalkınma yönünden hiçbir yararı dokunmaz. Okulda öğrendiklerini kısa bir süre sonra unutur. Kente giderse köyünden kopar, ilişkilerini kaybeder. Bunun için bircok köylerin merkezinde etken ve ortaklaşa yasam merkezleri olan «Köy Cemaatleri» kurmak gerekir. Böylece çocuk, köyden kopmadan verimli, dinamik ve geliştirici bir çevre içinde yaşamını sürdürecektir.[4]

III. ÖNERİLEN ÇÖZÜM YOLLARI

Yukarıda eğitimsel sorunlarını incelediğimiz ülkelerin bu sorunlarına çeşitli çözümler önerilmiştir. Bu önerileri de aşağıdaki noktalar etrafında toplayabiliriz.

. Yeterli öğretmen eksikliği karşısında bu ülkelerin gelişmiş ülkelerden öğretmen getirtmeleri, önerilerden birisidir. Ulusallığa ters düşse de bu yolun geçerli olacağı belirtilmektedir.[5]

Birçok ülkelerde barış gönüllülerinden geçici olarak geniş ölçüde bu konuda yararlanılmıştır.

. Teknik yardım yaklaşımı da diğer önerilerdendir. Sadece öğretmen olarak değil, danışman olarak her tür uzman ve teknik elemanlar kalkınmada yardımcı olarak gelişmiş ülkelerden gitmektedirler.[6]

Bu öneri de uygulamada yeterli olamamıştır. Hatta gelişmiş ülkeler az gelişmişlerin teknik elemanlarını kendi ülkelerine çekmektedirler (Beyin göçü).

Ayrıca ekonomik yardım (parasal) da şimdiye değin uygulanmış çabalardan birisidir. Fakat yardım miktarı yetersizdir. Arttırma çabaları da sonuçsuz kalmakta, hatta zengin ülkeler yardımı giderek kesmektedirler. Yardımın dağıtımı ise iyi organize edilmemiştir. Yardıma siyaset oldukça fazla karışmıştır. Ayrıca az gelişmişler de yapılan yardımları çok kötü kullanmışlardır. Yapılan yardımları israf etmişlerdir.

. Okulların bu ülkelerdeki geleneksel değerlerin değiştirilmesinde önemli rolü olabileceği belirtilmiştir. Okullar bireylerin genellikle başkalarının davranışını ve koşulları tahmin etmeye muktedir oldukları bir toplumsal ortam sağlayabilirler.[7]

Bu yolda daha öngörülebilir bir toplumsal ortam ve evren kurulabilir. Doğal olayların düzenliliği ve yasallığı ikna edici bir tarzda fen kursları, laboratuvar deneyleri ve alan gezileri ile gösterilebilir. (Kuşların yumurtadan çıktığı, eşyaların yer çekimi gücü ile yere düşmeleri v.s.). Nihayet, bilimsel yöntem, eleştirisel düşünce ve görgül kanıtların dikkatli çözümlenişi ve değerlendirilmesi yüksek sınıflarda öğretilebilir.

Bir anlamda öğretmenler, toplumun geleneksel ve modern sektörleri arasındaki boşlukta bir köprü kurmak için «Marjinal insan» olmalıdırlar.

Gelenekçi öğretmenler öğrencilerine çağdaş görüşleri veremezler.

Uluslararası Kalkınma Merkezi Genel Sekreteri *Maurice Guernier*'in «Üçüncü Dünyanın Son Şansı» (La Derniere Chance du Tiers Monde) isimli yapıtında ileri sürdüğü ilginç ve önemli önerileri[3] ise şunlardır :

Guernier'in Üçüncü Dünya için önerdiği «Yeni eğitim», kalkınmanın anahtarı olacaktır. Bunun için yeni adam yetiştirmek gerekir.

Bu yeni eğitimin ilkeleri *Guernier*'e göre şunlar olmalıdır :

A. EĞİTİME ÖNCELİK VERMEK

Üçüncü dünyada eğitimin rolü, çocukları çağdaş dünyaya katılmaya yöneltmek olmalıdır. Buna göre yeni eğitimin görevleri aşağıdaki hususları uyandırmak ve bunların canlılığını sürekli olarak korumaktır.

. Gençleri neden - sonuç ilişkilerini kavramaya yöneltmesi gereken bir tecessüz ve gözlem ruhu.

. Sonuçları değiştirmek için gençleri bu sonuçların nedenlerini aramaya yöneltmek.

. İnsanı doğa ile birleştiren ve insanın doğa üzerinde eylemde bulunmasına olanak veren deneysel teknik. Bu, kaderciliğe karşıt olan teknik demektir.

. İlerleme arzusu ve çaba duygusu ki, bunlar insanı hem kendisini, hem çevresini, hem de içinde toplumun kalkınmasını sağlama görevine davet eder. Çünkü bu ülkelerde beşerî motivasyonun olmayışı kalkınmanın engelidir. İnsanlar çok çalışmaya isteksizdirler. Yeni ekonomik ve toplumsal gelenekleri geliştirmezler.

. Yöntem, çözümleme ve bireşim düşüncesi. Mantık, akıl, imgelem, icat edici ve yaratıcı zihniyet.

. Araştırma şevki.

B. EĞİTİM ANCAK CANLI VE ETKEN BİR İŞLEVSEL KADRO İÇİNDE YAPILABİLİR

. Yeni eğitim, dershanelerde değil, köy cemaatlerinin doğal ve işlevsel kadrosu içinde yayılabilecektir. Eski öğretmenlerin yerini alacak olan ve özel olarak yetiştirilmesi gereken yeni eğitimciler, topluluğun tüm üyeleri ile yaşamını sürdürecektir. Öğretimi dershanede değil, köyde yapacaktır. Yeni eğitimciler, sağlık rehberi ve tarım rehberi ile köyün rehberler üçlüsünü oluşturacaktır. Böylece eğitim, günlük yaşamda, aile ocağında, köy meydanında, tarlada kazanılacaktır. Rehberlerin

ellerinde çağdaş araçlar bulunacaktır. Göze ve kulağa hitap eden TV, radyo gibi araçlar öğretimde rol oynayacaktır.

Her öğretmen (Eğitimci) kendi emri altında 10 - 20 rehberi çalıştırabilir. Bunlardan herbiri bir köyde radyo ve televizyonla yayınlanan yöntem ve kuralları uygulayabilirler. Öğretmen - Eğitimci ile çocuklar arasında bir ara halkaya ihtiyaç vardır ki, bunlar rehberlerdir. Rehberler, öğretmen eğitimciden aldıkları eğitim mesajlarını çocuklara nakleden bir çeşit astsubay durumundadırlar.

C. EĞİTİM ÜRETİCİ OLMALIDIR

Genel öğretim oldukça pahalıya mal olmaktadır. Klasik okullaşma devlet bütçelerinin yarısından fazlasını yutar ve kalkınmaya engel olur. Ayrıca istihdam alanlarının yetersizliği de klasik öğretimin genelleşmesini gereksiz kılmaktadır. Aydın işsizliği ortaya çıkmakta, kentlerde hizmet sektörü, memuriyet kadroları artmaktadır. Bu ülkeler üretime az yer vererek yönetim işlevine önem vermektedirler. Bu nedenle yazar, önerdiği köy cemaatları ile çocukların % 100'üne eğilme olanağı açılmaktadır. Devletin yetiştirdiği uzmanları köy toplulukları ücretle tutar ve dershaneleri kendileri inşa ederler. «Topluluk okulu», yukarıdaki eğitsel ilkeleri öğretir. Okuma, yazma ve hesap öğretir. Köy dünyasına uyarlandırılmış hem kuramsal hem uygulamalı bir eğitim verir. Öğrenciler de üretimde bulunurlar. Okula ayrılmış tarlaları, ıslah edilmiş yöntemlere göre ekerler, böylece tarım yöntemlerinin çağdaşlaştırılmasında pilot bir rol oynarlar ve köy topluluğuna özellikle rehberin ücretini ödeme olanağı verecek olan kazançları elde ederler.

D. EĞİTİM SEÇİCİ OLMALIDIR

Köy toplulukları sistemi gerçekleştiği zaman çocukların % 100'ü yeni eğitimden geçmiş olacaklardır. Çocuklar burada eğitim ilkelerinden başka elemanter bir öğretim de göreceklerdir. Bu öğretim, tabiatıyla diploma düzeyinden aşağı olacak, fakat ilgisini köy yaşamı üzerinde toplamış bulunacaktır. Bütünüyle bu mahallinde verilmiş formasyon aile ve köy yaşamı ile sıkı sıkıya kaynaşmış olduğu için beşerî planda çok yararlı olacaktır...

100 çocuktan 80 ya da 90'ı köyde kalacak ve orada pilot çiftçiler durumuna gelecektir. % 10 ya da % 20'si ise ülkenin kalkınma durumuna ve eğitimin niteliğine göre seçilme sınavlarından geçirilerek ikinci devre eğitimine çağrılacaklardır. Bu ikinci devrede her yıl mesleksel formasyon okullarına geçmek için kapılar açık tutulacaktır.

E. KADROLARIN YETİŞTİRİLMESİNE ÖNCELİK VERMEK

Bu ülkeler kalkınmayı gerçekleştirecek kadroları yeni eğitimle yetiştirmelidir. Bu kadrolar en üst düzeyden en alt kademedeki kişilere kadar uzanır. Bu kadroda beş grup eleman bulunacaktır.

1. Grup : Doğrudan üretici olmayan fakat devletin ve onun kalkınma planının iyi bir biçimde yürümesi için temel oluşturan kadrolar : Merkez ve Taşra Memurları.

2. Grup : Doğrudan üretici olan kadrolar. Özel ve kamusal kuruluşların kadroları.

3. ve 4. Gruplar : Köy topluluğu ya da rehberler. Bunlar bizzat üreticilerle ilgilenen, onlara danışmanlık eden ve eğitim veren kişiler olmakla doğrudan üretici kadrolar olarak kabul edilebilirler ki, bunlar köy topluluğundaki sağlık, tarım ve eğitim rehberleridir.

Üçüncü dünya ülkelerinde bütün kadrolar üretici olmayan birinci gruba rağbet etmektedirler. Sağlık, tarım ve eğitim elemanları, beşerî ve ekonomik geliştirme ögeleri gibi davranmamaktadırlar.

Bundan sonraki bölümde, az gelişmiş ülkelerden gelişmiş ülkelere gidip orada yerleşen yüksek nitelikli insangücünün göçünü, yani beyin göçünü ele alacağız.

ONYEDİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Cole and Cox: a.g.e., s. 359-361 : Tütengil, C.O: Az Gelişmenin Sosyolojisi, s. 34-120
2. Adams and Bjork: Education in Developing Areas, s. 123-124
3. Guernier, M.: Üçüncü Dünya ve Eğitim. Çev: Hamide Topçuoğlu,
4. Guernier, M.: a.g. yazı.
5. Adams and Bjork, a.g.e., s. 124
6. Cole and Cox, a.g.e. s. 366
7. Adams and Bjork, a.g.e., s. 135
8. Guernier, Maurice: Üçüncü Dünya ve Eğitim. Çev. Hamide Topçuoğlu, «Eğitim Sosyolojisi» İçinde, s. 129-136.

18. Bölüm

Beyin Göçü Ve Türkiye

GİRİŞ

Ülkeler arasında yüksek nitelikteki işgücünün göçü çok eskilere dek uzanmaktadır. Düşük bir düzeyde olsa bile bu göçlere tarihin her döneminde rastlanmıştır. Fakat konu, son zamanlarda daha fazla önem kazanmıştır. Az gelişmiş ülkelerden gelişmiş ülkelere doğru yüksek nitelikteki bilim ve meslek adamlarının göçü, özellikle 1960 yılından sonra dikkatleri üzerine çekmiş ve bilimsel araştırma ve tartışmalara konu olmuştur. Bu olay, az gelişmiş ülkelerin kalkınmasını geciktirmesi bakımından onlar için büyük kayıplara yol açmakta ve ciddî sorunlar doğurmaktadır. İlginç olan husus, bu hareketin giderek hızlanmasıdır. Bu bakımdan gerek az gelişmiş ve gerekse gelişmiş ülkelerin bir kısmı, göç olayını hiç olmazsa yavaşlatmak ya da göç etmiş olanları geri getirtmek için çareler aramaktadırlar. Bilindiği üzere *Schultz,* eğitim yatırımı sonucunda elde edilen hasılanın maddî sermaye yatırımında elde edilen hasıla kadar ya da ondan daha fazla olduğunu belirtmiş, *Harbison* ve *Myers* gibi iktisatçılar da yüksek nitelikli insangücü sayısının o ülkenin kalkınma düzeyini gösteren en önemli ölçütlerden biri olduğunu belirtmişlerdir.

Beyin göçünün karşısında ve ondan yana olan farklı iki görüş vardır. Ülkelerarası yüksek düzeyde kabiliyet göçünün ekonomik ve toplumsal açıdan değerlendirilmesiyle ilgili olarak literatürde farklı iki görüşten birincisi «*İnsaniyetçi*», ikincisi ise «*Milliyetçi*» görüştür.

1. İnsaniyetçi görüş'e göre, bilim, uluslararası bir nitelik taşır. Dünyanın hangi ülkesinde yetişmiş olursa olsun, bilim adamı, her şeyden önce, bilimin ve dolayısıyle insanlığın hizmetinde olan bir kimsedir.[1] Bilim adamının, en iyi çalışma koşulları ve olanakları içersinde kabiliyetini değerlendirerek insanlığa hizmet etmesi onun doğal hakkıdır.

Yüksek nitelikli meslek adamı için de aynı husus söz konusudur. Esasen kişinin seyahat ve çalışma özgürlüğünü benimsemiş bir rejimde bu kimselerin göçüne müdahale düşünülemez. Bu göçe modası geçmiş ulusal, ekonomik ve askerî güç ya da saygınlık kavramları açısından bakacak yerde, dünya refahının azamî düzeye ulaşması açısından bakmak gerekir. Bu göç, ekonomik ilkelerin ışığında, arz ve talep mekanizmasının işleyiş biçimine bağlı olarak değerlendirilmelidir. Bu açıdan yüksek düzeyde uluslararası eleman göçü, kâr motifi güden diğer üretim faktörleri gibi, «insan sermayesi» adını verdiğimiz belirli bir üretim faktörünün ülkelerarası piyasa koşullarına göre hareketidir. Maddî sermaye gibi insan sermayesi de düşük verim bölgelerinden daha yüksek verim bölgelerine doğru akmak eğilimindedir. Bu kimselerden bütün dünya ve insanlık yararlanır. Ayrıca terkedilen ülke bakımından birçok yararları vardır.[2]

a) Göç eden bilim adamının, kendi ülkesi tarafından masrafa ve riske girilmeksizin, göç ettiği ülkedeki üstün çalışma koşul ve olanakları içersinde yapılan çalışmaların sonuçları yayın yoluyla bütün dünyanın ve kendi ülkesinin yararına açıktır.

b) Her ülke, çağımızın kolay seyahat ve ucuz taşıt olanakları içinde, birçok alanda seçkin bilim adamlarını elde tutmanın giderlerini üzerine almaksızın, kendi halkının arasından çıkmış bilim adamının hizmetinden belirli amaç ve süreler için ücretle yararlanabilir.

c) Göç edenler, tasarruf ettikleri kişisel kazançlarının bir kısmını geride bıraktıkları aile üyelerine gönderirler.

ç) Göç edenler, yabancı ülkelerde kazandıkları başarı ve şöhretle, kendi ülkelerine itibar sağlarlar.

d) Göç eden aydın, başka bir ülkede kendi ülkesinin sorun ve ihtiyaçlarını daha bağımsız ve nesnel olarak ciddiyetle düşünmekte, yeniden değerlendirebilmektedir.

2. Milliyetçi Görüş'e göre ülkelerarası yüksek düzeyde eleman göçü, gelişmiş ülkelerden yana işlemekte ve gelişmekte olan ülkelerin kalkınma olanaklarını daraltmaktadır. Az gelişmiş ülkelerde esasen darlığı çekilen stratejik insan sermayesi, bu ülkelerde üretimi artırmanın ve geliri yükseltmenin önemli ögesidir. Bu görüş ise, bölgeler arasında gelirin daha âdil dağılımını esas alan bir görüşten hareket etmektedir.[3] Bu görüşe göre :[4]

a) Bir bilim adamı, mühendis ya da doktorun yetiştirilmesi için, tamamen ya da kısmen halktan alınan vergilerle finanse edilen eğitim

sistemi dolayısiyle yapılan yatırım değeri, göçle başka bir ülkeye kaybedilmiş olmaktadır.

b) Göçle meydana gelen boşluğun doldurulması için geriye kalan insan sermayesi birimlerinin yeniden düzenlenmesi gerekeceği gibi, bir bilim adamı, mühedis ya da doktor, yıllar süren bir yüksek öğrenimden geçerek yetişmekte olduğundan kaybın karşılanması için uzun bir bekleme dönemine ihtiyaç bulunmaktadır.

c) Kilit noktasında bir bilim adamı ya da meslek adamının, birlikte çalıştığı meslekdaşları üzerinde kurduğu önderlik etkisini de yeni elemanla yeniden ihya etmenin zaman alması ve geçirilebilecek sarsıntı içinde yakın meslekdaşlar arasında da göç eğiliminin ortaya çıkması muhtemeldir. Nitekim bazen bir tek bilim adamının göçü, bir üniversitenin bütün bir bölümünün çökmesine ve bir araştırma alanının tamamiyle terkedilmesine yol açabilir ve açmıştır. Ülkenin toplumsal ve kültürel yaşantısında geniş ölçüde ihtiyaç duyulan aydınlar ve önderler böyle bir göçle azalmaktadırlar.

Kanaatımızca ikinci görüşü benimsemek daha gerçekçi bir tutumdur. Çünkü bugün, insaniyetçi ve üniversalist bir anlayış bilinci henüz tam anlamıyle gerçekleşmemiştir. Dünyamız henüz böyle bir aşamaya gelememiştir. Bugün her ülkenin kendi yararı açısından hareket ettiği bilinen bir gerçektir. Aynı zamanda bugün kalkınmanın, vazgeçilmez ögeleri olan yüksek nitelikli elemanlar olmadan, gerçekleşemiyeceği de ortadadır. Bu nokta, az gelişmiş ülkeler bakımından hayatî bir önem taşır. İnsaniyetçi görüşün ileri sürdüğü yararlar da gerçekçi değildir. Şöyle ki :

a) Az gelişmiş ülkelerde, gelişmiş ülkelerde varılan sonuçları uygulayabilecek eleman yoksa sonuçların açıklanması o ülkeye hiç bir yarar sağlamayacaktır.

b) Yüksek nitelikteki elemanlardan kısa süreli olarak yararlanmak hiç bir şey ifade etmez. O elemanın sürekli olarak ülkede kalması, şarttır.

c) Göç edenler, genellikle aileleriyle birlikte gittikleri için orada tasarruf ettikleri kazançlarının eski ülkelerine gönderilmesi söz konusu olamaz.

ç) Şöhret, itibar, saygınlık az gelişmiş ülkelerin kalkınmalarında önemli ögeler değildirler. Kaldı ki, bugün başarı, başarılı elemanın esas ülkesi gözönünde bulundurulmadan değerlendirilmekte ve bu başarı, ortaklaşa olarak gelişmiş ülkenin sayılmaktadır.

d) Göç eden elemanların, başka ülkede, kendi ülkesinin sorunlarını nesnel olarak görebilmesi de anlamsız bir hal almaktadır. Çünkü o elemanın kendi ülkesine gelişmiş ülkede olmakla bir katkısı olamamaktadır. Eski ülke ile bütün bağlarını koparmış, yeni ülke ile özdeşmiştir.

Böylece, bu bölümde, ilk olarak, ekonomik kalkınmanın önemli bir ögesi olan yüksek nitelikteki insangücünün ülkeler arasındaki göçü olayının kısa da olsa genel bir görünümünü ele almak istiyoruz. İkinci amacımız, bu olay bakımından Türkiye'nin durumunu saptamaktır. Açıklamalarımızda önce olayın tanımını, çeşitli ülkelerdeki durumunu, nedenlerini, sonra Türkiye'nin durumunu ve son olarak da olayın önlenmesi hususlarını ele alacağız.

I. BEYİN GÖÇÜ KAVRAMI, GENEL GÖRÜNÜMÜ VE ÇEŞİTLİ ÜLKELERDEKİ DURUM

A. KAVRAM ve GENEL GÖRÜNÜM

«Yüksek öğrenim görmüş ya da mesleğinde ilerlemiş, yaratma ve araştırma gücü fazla elemanların iktisaden kalkınmış ülkelere çalışmak ya da yerleşmek üzere göç etmelerine *beyin göçü* denilmektedir».[5]

Başka bir tanıma göre, «Yüksek meslekî niteliğe sahip erkek ve kadın işgücünün kendi anavatanında başka ülkelere orada çalışmak amacıyla gidişidir».[6] Yüksek nitelikteki meslekî insangücünden ise genellikle, teknisyenler (mühendisler), bilim adamları (Fizikçiler, kimyagerler, jeologlar, matematisyenler, ekonomistler, psikologlar vb. ile doktorlar ve dişçileri anlamaktayız.

Yüksek nitelikteki bu kimseler, kalkınma sürecinde rol oynayan çeşitli zorunlu rollere sahiptirler. Bu nitelikteki kimselerin özelliklerini şu noktalarda toplayabiliriz :[7]

1. Kalkınma dünyasına entelektüel bir köprü teşkil ederler. Yâni herhangibir yerdeki kalkınma ile ilgili düşünce ve teknolojileri değerlendirir ve kabul ederler.

2. Prodüktif süreçleri, kaynakları ve çağdaş toplumun karmaşık yapılarını geliştirir, korur ve yönetirler.

3. Eğer bir ulus, modern bir devlet olmak istiyorsa, bunlar entelektüel seçkin olarak gerekli yapısal ve kurumsal değişmeleri meydana getirirler.

4. Onların yeri doldurulmaz çabaları ve kurdukları ölçünler, eğitsel ve tahsilli kişilerin, gelecek kuşakları biçimlendirdiği diğer kurumları geniş ölçüde etkiler.

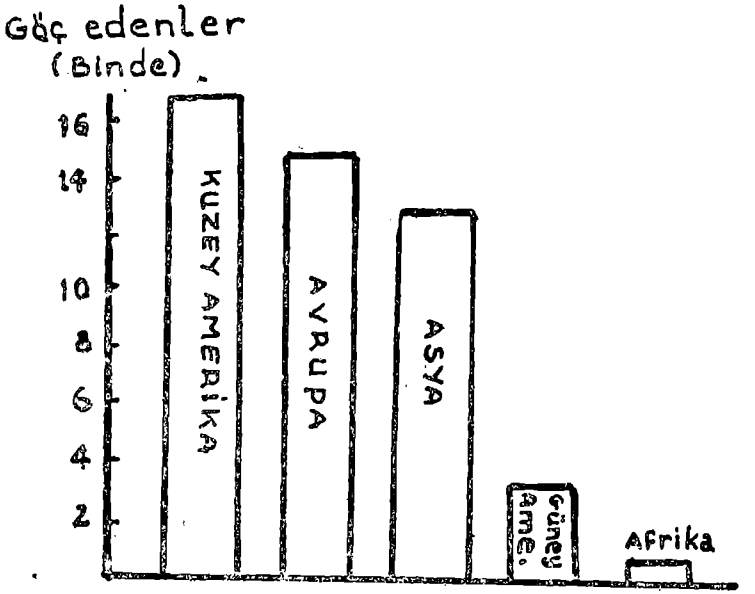
Yukarda tanımını yaptığımız bu olay sadece yurdumuza özgü olmayıp, bütün üçüncü dünya ülkelerinden, az gelişmiş ve hatta gelişmiş ülkelerden, daha fazla gelişmiş ülkelere doğru cereyan etmektedir. Fakat hareketin yönü, genellikle az gelişmiş ülkelerden gelişmiş ülkelere ve oradan da çok gelişmiş ülkelere doğru bir zincir biçimindedir. Çünkü gelişmiş ülkeler sanayileşmiş olduklarından sanayileşme, bilginlere, teknisyenlere ve uzmanlara geometrik olarak artan bir ihtiyaç duyar.

B. ÇEŞİTLİ ÜLKELERDEKİ DURUM

Göç hareketi, önce az gelişmiş ülkenin küçük kentlerinden büyük merkez kentlerine doğru; sonra, büyük kentlerden Avrupa'ya ve oradan da A.B.D.'ne doğru gelişmektedir. Bu oluşumda önce, en çok beyin gücü ithal eden ülke olarak A.B.D.'nin durumuna bir göz atalım.

1. A.B.D.

1968 yılında çeşitli kıtalara göç edenlerin sayısı bakımından aşağıdaki çizelge bize bir fikir verebilir.[8]



Çizelgede görüldüğü üzere en fazla göç, Avrupa'dan sonra A.B.D.'ne olmaktadır. A.B.D.'ne olan hareket yıldan yıla artmaktadır. 1956 - 61 yılları arasında bu ülkeye doktorlar hariç, yılda ortalama 4868 bilim adamı ve mühendis kabul edilmiş, 1962 - 66 döneminde ise bu iki kategoride yıllık göç ortalaması 5360'a yükselmiştir. 1962'de göçmen olarak kabul edilmiş bulunan bilim adamı, mühendis ve doktorların sayısı 5996 iken 1964 yılında 7810'a, 1966 da 9534'e çıkmıştır. 1967 yılında ulusal kotalar sistemini kaldıran, meslek, sanat ve bilim alanında üstün kabiliyetli kimselere yılda 17.300 kişilik kontenjan tanıyan 1965 tarihli yeni Göç Yasasının uygulanması sonucu, göçmen olarak kabul edilen bilim adamı, mühendis ve doktor sayısı geniş ölçüde bir artış göstererek 15.848'e yükselmiştir.[9]

Az gelişmiş ülkelerden gelen göç akımı, gelişmiş ülkelerden gelen göç akımından daha hızlı olarak artmaktadır. Aşağıya aldığımız tablo bu hususu doğrulamaktadır.[10] Yani 1962 - 1966 yılları arasında yıllık

	Gelişmiş Ülkeler	Az Gelişmiş Ülkeler
1962	6.447	3.401
1963	7.903	4.579
1964	7.885	4.438
1965	7.953	3.796
1966	7.630	5.819
Toplam	37.818	22.033

yüksek nitelikli göçmen sayısı gelişmiş ülkelerden gelen göçmenlerde % 18'lik, az gelişmiş ülkelerden gelenlerde ise % 70'lik bir artış göstermiştir. 1966 yılında az gelişmiş ülkelerden gelen yüksek nitelikli 5919 göçmen A.B.D.'ne girmiş, bunlardan 2820'si Asya'dan, 2472'si ise Latin Amerika'dan gelmiştir.[11]

Avrupa da A.B.D.'ne geniş ölçüde katkıda bulunmaktadır. Aşağıdaki çizelge, 1962 - 1966 yıllarında Batı Avrupa ülkelerinden gelen mühendis, bilgin, doktor ve dişçi sayısını göstermektedir.[12]

	1962	1966
İngiltere	1.488	2.015
Batı Almanya	574	615
Fransa	102	180
İtalya	126	185
Hollanda	213	129
Belçika	50	63
İsveç	148	193
İsviçre	157	297
Yunanistan	103	142
İspanya	87	116
Avusturya	44	117

1965 tarihli Göç Yasası, ülkeye yüksek düzeyde eleman göçünü teşvik amacını gütmekte idi. Çünkü A.B.D.'nin böyle elemanlara geniş ölçüde ihtiyacı vardır. Örneğin uzay yatırımları ve askerî programlar gibi kamu yatırımları ve özel sektördeki ekonomik eylemlerin büyümeye devam etmesi için giderek artan ölçüde insan sermayesine olan ihtiyaç, böyle elemanlara olan istemin artmasına yol açmaktadır. Böylece, az gelişmiş ülkelere yaptığı yardımı yine onlardan bu elemanları çekmekle daha fazlasıyle geriye almaktadır. Bu yüzden A.B.D. çeşitli ülkelerin kızgınlığına ve geniş ölçüde eleştirilerine maruz kalmaktadır. *Ruth Jorrin,* 3 Nisan 1967 tarihli *The Nation* dergisinde, muhaceret politikasındaki değişikliği şöyle değerlendirmektedir : «Az gelişmiş ülkelere köprü, okul ve hastane yapacakları malzemeyi ihraç ederken, onlardan, kalkınma yolundaki bir toplum için hayatî olan yaratıcı kabiliyeti almaktayız».[13] *Başkan Johnson* ise söz konusu yasayı imzalarken şöyle demişti : «Bu ülkeye, onun kudretine, gücüne, idealine en çok katkıda bulunacak olanlar, en önde kabul edileceklerdir».[14] Dean Rusk da bu olayı bulunmaz bir şans olarak nitelemiş ve göçmenliğin en büyük ulusal kaynaklarından biri olduğunu belirtmiştir.[15]

A.B.D.'ne göçün fazla oluşunun etkenlerinden birisi de psiko-sosyal bir nitelik taşır. Bilindiği üzere Amerikan toplumu, Avrupa'dan gelmiş çeşitli uluslardan meydana gelmiştir. Bu yüzden dışarıdan gelmiş bir kimseye hor gözle bakılmaz. Ayrıca «başarı» değerini ön plana almış bir toplum olarak her başarılı kimse, toplumda söz sahibi olur, itibar görür, toplumsal statüsü artar ve sürekli olarak dikey toplumsal hareketliliğe tabi olur. Böyle bir kimse yabancı da olsa toplumca kabullenir. Oysaki Avrupa ülkeleri daha tutucudur. Eleman başarılı da olsa yine o toplumun alt kültürüne dahil edilir.

2. İngiltere

Genellikle, A.B.D. ve Kanada'ya bilim adamı kaybetmekte, buna karşılık daha çok İngiliz Uluslar Topluluğu'na dahil ülkeler ile diğer az gelişmiş ülkelerden bilim adamı ve yüksek nitelikte meslek adamı çekmektedir. 1967'de yayınlanan resmî bir raporda bildirildiğine göre 1961 - 1966 yılları arasındaki 6 yıllık dönemde İngiltere'den toplam olarak 26.720 bilim adamı, mühendis ve teknik eleman göç etmiş; buna karşılık, İngiltere'ye başka ülkelerden 18.900 bilim adamı, mühendis vb. göçle gelmiştir. Aradaki kayıp 7.820'dir.[16] İngiltere'nin de A.B.D. gibi, göç mevzuatında 1968 yılında yapılan değişiklikler, ülkeye gelen yüksek düzeydeki elemanların orada kalmasını kolaylaştırmak amacını gütmektedir.[17] Örneğin göçmen kabulünde bu nitelikteki elemanlara öncelik tanınması ve öğrenimini İngiltere'de yapan yabancı uyruklu öğrencilerin orada kalabilmeleri gibi.

3. Kanada

Ülkelerarası bilim adamı ve yüksek nitelikli meslek adamı göçü hareketinde Kanada'nın ayrı bir özelliği vardır. Kanada, bu gibi elemanları hem çekmekte ve hem de kaybetmektedir. Ayrıca, diğer ülkelerden gelip A.B.D.'ne göç etmeye niyetli olanlar için bir «uğrak ülke» olmaktadır. 1962 - 1964 yıllarında Kanada'dan göç eden 3500 bilim adamı ve mühendisin yarısı Kanadalıdır.[18]

4. Filipin ve Kore

Bu ülkelerde kasıtlı ihraç vardır. Döviz artırımı için her düzeyde doktor, hemşire yetiştirilip Amerika'ya gönderilmektedir.[19]

II. BEYİN GÖÇÜNÜN NEDENLERİ

Biz burada göç nedenlerini, literatürde ve araştırmalarda beliren hususlara göre ele alacağız. Daha çok genel nitelikteki ve bütün az gelişmiş ülkelerde geçerli olan nedenlere değineceğiz.

A. LİTERATÜRDEKİ NEDENLER

Nedenlerle ilgili olarak, literatürde, kişisel gözlem ve deneyimlere dayanılarak çeşitli görüşler ileri sürülmüştür.

1. Cazibe Kutupları

Bu yaklaşıma göre, dünyanın bazı bölgeleri cazibe kutupları oluşturur.[20] Ülkeler arasındaki ileri kültür merkezleri, başka bölgelerden

yüksek nitelikli elemanları çekmektedir. Örneğin Kuzey Amerika ve Batı Avrupa böyle cazibe kutupları oluşturan bölgelerdir.

2. Arz - Talep Kavramı

Bu göç, ileri teknoloji düzeyindeki ülkelerde ekonomik gelişmeden dolayı yüksek nitelikli insan gücü arz ve talebi arasındaki dengesizlikten doğmaktadır. Örneğin, A.B.D.'de federal hükümet ve özel sektör tarafından araştırma ve geliştirme eylemlerine yapılan geniş yatırımlar yüksek nitelikli elemanlara sürekli istem yaratmaktadır.

3. Çekici - İtici Güçler Kavramı

Bu yaklaşım, göç edilen ülkeleri «çekici güçler», terkedilen ülkeleri «itici güçler» olarak ikiye ayırmaktadır. Çekici ya da itici güçler ise, ekonomik, mesleksel, toplumsal ,siyasal kültürel ya da kişisel - ailesel etmenleri içerisine almaktadır.[21] Çekici etmenler olarak; ödenen yüksek ücret, mesleksel çalışma için bol olanak ve araçlar, büyük bilim merkezleri ile yakın ilişki, siyasal istikrar, kişi özgürlüğü, yabancı eşle evlilik sayılmaktadır; düşük ücret, mesleksel çalışma için olanak ve araçların sınırlı oluşu, yetenekten çok kıdeme değer veren katı yönetimsel düzen, büyük bilim merkezlerinden uzakta çalışma zorunluğu, toplum yaşantısı ile siyasal yaşantıda kişi özgürlüğüne yapılan baskılar, siyasal istikrarsızlık, iş ya da aile yaşantısında kişisel sorunlar da itici etmenler olarak belirtilmektedir.[22]

Ayrıca, yine bunlar gibi, literatürde, göçü etkileyen ve uygulamada görülen ekonomik olmayan birçok etmenler belirtilmektedir. Bunlar, devlet memurluğu sistemlerinin rijitliği, profesörlerin egemenliği, kurumların aşırı bir atalet içinde bulunmaları, araştırma fonlarının bulunmayışı, mesleksel yalnızlık, iş elde etmede akraba ve arkadaşların rol oynaması, yeteneksizlerin mesleksel kariyerde ilerlemeleri, genç kimselerin yeteneklerinin yetersiz olarak tanınması, gelecek için ümitsizlik, ırk önyargısı, ulusal köken ve kast.[23] Bütün bu etmenler Asya, Afrika ve Latin Amerika'da göçleri etkileyen önemli etmenlerdir.

B. ARAŞTIRMALARDA GÖÇ NEDENLERİ

Bilim adamlarının göç nedenleri konusunda 60 ülkede 400 kadar bilim adamı, yöneticisi, eğitim ve bilim politikası ilgilileri üzerinde anket yapan *Dedijer*, göçün tek bir nedene bağlanamayacağını ifade etmiştir.[24]

Dedijer, nedenleri şu noktalarda topluyor :

1. Ücret yetersizliği,

2. Mesleksel çalışma için olanakların yetersizliği,

3. Genellikle mesleksel çalışma için yetersiz toplumsal ve psikolojik koşullar ve özellikle terfi ve ilerleme olanaklarının darlığı,

4. Meslekte istihdam olanaksızlığı.[25]

Ayrıca *Dedijer*, her ülkenin kendine özgü sorunlarının varlığının da göçlere neden olacağını kaydederek örneğin Güney Amerika ülkelerindeki siyasal istikrarsızlığın birçok bilim adamının göç etmesinin nedeni olduğunu belirtmiştir. Örneğin son zamanlarda Kenya'dan Birleşik Krallığa, İran ve Yunanistan'dan Avrupa ve Amerika'ya, Arjantin ve Brezilya'dan Lâtin Amerika'nın diğer bölgelerine ve A.B.D.'ye, Küba'dan A.B.D.'ye olan yüksek nitelikteki eleman göçü, siyasal biçimdeki kargaşalık, baskı, huzursuzluk, karışıklık, istikrarsızlıktan ileri gelmiştir. Diğer yandan siyasal iklimin değişmesi, göç hareketini tersine çevirebilmekte ve dışarı gidenler yine de kendi ülkelerine dönmektedir. Örneğin Gana'da 1950 yıllarında ve 1960 yıllarında ve 1960 yıllarının başlangıcında Nikrumah rejiminin siyasal politikası sonucu birçok yüksek nitelikli kimseler dışarı gitmişti. Fakat son zamanlarda dışkarı giden bu Ganalıların bazıları ülkelerine dönmektedirler. Bu, İran'da ve geçmişte Arjantin'de de böyle olmuştur.[26]

Pan Amerikan sağlık örgütü tarafından Latin Amerika'dan, A.B.D. ye yapılan yüksek nitelikli elemanların göçü konusundaki araştırmada da[27] yukardaki nedenlerden başka, siyasal görüş ya da ilişkilerden dolayı bir kısım bilim adamlarının bir ülkeyi terke zorlanması, üniversite sistemindeki aksaklıklar, ileri düzeyde uzmanlık dallarında yetişmiş kimselerden yararlanmadaki zorluklar, A.B.D.'de özel sektör ile üniversitelerin birçok Latin Amerikalı bilim adamı ve yüksek nitelikteki meslek adamına iş önererek göçü teşvik ettikleri gibi hususları da belirtmektedir.

Yine Wilson tarafından İngiltere'den A.B.D.'ye göç eden yüksek nitelikli elemanların göç nedenleri konusunda yapılan araştırmada da İngiltere'de bilim adamlarına az değer verildiği, İngiltere'nin insanın maneviyatını bozduğu, çalışma koşullarının iyi olmadığı, A.B.D.'de mesleksel olanakların genişliği, ücretlerin ve yaşam standardının yüksekliği gibi nedenler ortaya çıkmıştır.[28]

Hollanda'da yapılan araştırmada da yukardaki nedenlerin çoğunu içine alan sonuçlara varılmıştır.[29]

Burada, ayrıca, yukardaki nedenler arasında belirtilmeyen ve göçlerin temel nedenlerinden birisi olduğuna inandığımız Uluslararası Kalkınma Örgütü Genel Sekreteri Maurice GUERNIER'nin göçlerin eğitsel yönü üzerindeki düşüncelerini de gözden uzak tutmamak gerekir.[30]

C. EĞİTİMSEL YÖN

Üçüncü dünyanın ve az gelişmiş ülkelerin öğretim alanındaki yanılgıları, aynı zamanda göç nedenleri arasındadır. Bu ülkelerin, kuşkusuz, sömürgecilik dönemlerinde böyle yanılgıları işlemeleri gayet doğal idi. Esasen sömürgeci devlet, zorunlu olarak kendi eğitim sistemini bu ülkelerde de uygulamakta idi. Fakat bu ülkeler, sömürgecilik dönemlerinde mazur görülecek olan bu yanılgılarını bağımsızlıklarından sonra da sürdürdüler. İşte bu eğitsel yanılgıların birincisi, bu ülkelerin, kendi ülkelerinde gelişmiş ülkelerin eğitim program ve yöntemlerini uygulamalarıdır.[31] Bu ülkelerin gelişmiş ülkelerde eğitimlerini tamamlamış bakanları ve yöneticileri kendi yetiştikleri ülkenin eğitim programlarının mükemmel olduğuna inanırlar ve aynı programı ülkelerinde de uygulatmaya çaba harcarlar. Oysa ki gelişmiş ülkelere göre hazırlanmış öğretim programları bu ülkelerin ihtiyaçlarına ters düşen programlardır. Bu programlar esasen gelişmiş ülkelerde de terkedilmiştir. Oysa ki sanayi ülkelerinden gelen sanayi mensupları ve bu ülkelerin bakanları halâ bu programların mükemmelliğinde direnirler. Bu yüzden Batı Avrupa okul sistemleri bu ülkelerce körü körüne taklit edilir.[32] Bu taklit, gelişmekte olan ülkelerin öğretim reformlarına en büyük engeli oluşturmaktadır. İşte bu ülkeler, kendilerini daha önce yönetmiş olanları gelişme ve ilerleme konusunda örnek almışlardır. Bu dünyaların insanları artık zahmetli tarımsal hizmeti küçük görmekte ve Avrupalı gibi büro işlerinde çalışmak istemekte ve onun yaptığı öğrenimin aynını yapmak istemektedir. Bu ülkelerin gelişmiş ülkelere öğrenim için gönderdikleri elemanlar oradan asıl ülkelerine döndükten sonra iş bulamamakta ve yine öğrenimde bulunduğu gelişmiş ülkeye göç etmektedir. Çünkü az gelişmiş ülke, kendi ihtiyacı olmayan bir alanda elemanın dışarda yetişmesine müsaade etmiştir. Böylece plansız ve yurt sorunlarına uymayan eğitim politikası sonucu «*diplomalı işsizler*» ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde 4. Beş Yıllık Planda doktor, hemşire, topoğraf, harita mühendisi, elektrik, maden ve metalürji, makina mühendisliği alanla-

rında, insangücü açığı saptanmıştır. Oysa ki hâlâ kimya mühendisliği, eczacı, inşaat mühendisliği, ziraat mühendisi ve mimar gibi meslekler-de işgücü fazlalığına rağmen eleman yetişirilmektedir.[33]

III. BEYİN GÖÇÜ BAKIMINDAN TÜRKİYE

Ülkemiz de beyin göçüne maruz kalması bakımından başta gelen az gelişmiş ülkelerden biridir. Ülkemizde henüz bu konuda araştırma yapılmış değildir. Bununla beraber mühendisler, doktorlar ve bilim adamları üzerinde yapılmış başlıca üç araştırma vardır. Biz burada, bu araştırmaların sonuçlarını belirtmekle yetineceğiz.

A. DOKTORLAR

Hıfzıssıhha Okulu tarafından «Türkiye'de Sağlık Alanında İnsangücü» konusunda bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın «Hekimlerin Meslekî Problemleri» başlıklı 3'üncü Bölümünün bir kısmı da ülkeyi terk eden Türk hekimleri ile ilgilidir. Araştırma 1962 - 1963 yılında yapılmıştır.

Dünyanın her yerinde hekime büyük bir istem olduğundan Türk hekimleri dış ülkelerde çalışmak olanağına sahiptir. Bilindiği üzere Türkiye'de tıp öğrenimiyle ilgili giderlerin hemen hemen tamamı devletçe karşılanmaktadır. Bu yüzden her hekim için büyük bir yatırım yapılmaktadır.

Örnekleme ile seçilen 1257 hekimden 230'unun (% 18,3) dış ülkelerde bulunduğu saptanmıştır. (1964 yılında) Örneklemenin genelleştirilmesiyle 2248 Türk hekiminin dış ülkelerde yaşadığı tahmin edilmiştir.[34]

Bu tarihte 832 sayı ile en çok Türk doktoru Batı Almanya'da bulunuyor; bunu 607 ile A.B.D. takip ediyordu. Geriye kalan doktorların büyük kısmı İngiltere, Fransa, İsviçre ve İskandinav ülkelerinde idi.[35]

Mezuniyet yıllarına göre dışardaki doktorların durumunu aşağıdaki çizelgeden görebiliriz :

Dış Ülkelerde Olduğu Bilinen Hekimlerin Mezuniyet Yılları ve Cinsiyetine Göre Dağılımı[36]

Mezuniyet Yılı	Hekim Sayısı			
	Erkek	Kadın	Top. Sayı	%
1923-39	13	1	14	6.1
1940-49	55	4	59	25.6
1950-59	117	21	138	60.0
1960-63	12	7	19	8.3
Toplam	197	33	230	100.0

Çizelgede görüldüğü gibi dışarıya göçler en fazla 1950 - 1959 yılları arasında (% 60) cereyan etmiştir. Bunu % 25.6 ile 1940 - 1949 yılları arasında mezun olanlar takip etmektedir.

Dış Ülkelerde Olduğu Bilinen Hekimlerin Cinsiyete ve Bağlı Bulundukları Ülkelere Göre Dağılımı[37]

Dış Ülke	Hekim Sayısı		Toplam	
	Erkek	Kadın	Sayı	%
Batı Almanya	74	12	86	37.0
A.B.D.	53	9	62	27.0
Kanada	13	3	16	7.0
Diğer Ülkeler	14	4	18	7.8
Bilinmeyen	43	5	48	20.8
Toplam	**197**	**33**	**230**	**100.0**

Beklenildiği gibi, Batı Almanya ve A.B.D., Türk hekimlerinin en fazla gittikleri ülkelerdir. Örnekleme oranlarını genelleştirerek, 607 Türk hekiminin A.B.D.'de ve 832 hekimin de Batı Almanya'da olduğu tahmin edilebilir.[38].

Hekimlere göç nedenleri sorulmuş ve şu sonuçlar alınmıştır :[39]

	%
. Gelir yetersizliği	68
. Meslekte başarı sağlama güçlüğü (bilgi, görgü artırmak, ihtisas yapmak)	12.3
. Tam bir hekim kişiliği ile çalışma güçlüğü ve meslekdaşlar arasındaki ilişkilerin iyi olmayışı	6.2
. Konfor içinde yaşamak arzusu	5.7
. Sağlık örgütlenmesindeki aksaklıklar	4.9

Yanıtlayan 988 hekimden 245'i (% 24.8) daha önce dış ülkelerde bulunmuştu. Bunlardan 118'i (% 48.1) yine dış ülkelere gitmek istiyordu. Bu bulgu, dış ülkeye giden hekimin Türkiye'ye dönse bile yine ülkeyi terketmesi olasılığının yarıya yakın olduğunu göstermektedir.

743 kişinin % 75.2'si hiç dış ülkede bulunmamıştı.[40]

Babaları orta ya da yüksek öğrenim görmüş hekimlerin % 27.4'ü dış ülke deneyimine sahipken, babalarının öğrenimi ilkokuldan fazla olmayan hekimlerin % 17.7'si bu cins bir deneyim kazanmıştır.[41] Ba-

bının öğrenim durumu ve dışarda daha önce bulunmuş olması da göçü etkileyen bir öge olmaktadır.

Daha önce A.B.D.'de bulunmuş hekimlerden örneklemeye giren 75'inin verdiği bilgilere göre değişik süre kalan hekimlerin yüzde dağılımı şöyledir :

6 ay ya da az	% 5.3
1 - 2 yıl	% 38.6
3 - 4 yıl	% 21.3
5 - 9 yıl	% 33.4
10 yıl ya da fazla	% 1.4

Görüldüğü gibi % 33.4'ü, 5 - 9 yıl daha önce A.B.D.'de kalmıştır. Uzun süre orada kalmak da göçleri etkilemektedir. Ne kadar uzun süre orada kalınırsa, o ülkedeki sürekli olarak yerleşme olasılığı o kadar fazlalaşmaktadır. Dış ülke deneyimi olan genç hekimler yine dışarı gitmeyi yaşlılardan daha fazla istemektedir. Genç hekimin dış ülkede iken evlenmesi ve bu durumda o ülkede sürekli olarak kalması olasılığı daha fazladır.[42]

Mesleki Nedenlerle Daha Önce Dış Ülkelerde Bulunan Türk Hekimlerinin Mezuniyet Yıllarına ve Tekrar Gitmek İsteyip İstemediklerine Göre Dağılımı[43]

Mezuniyet Yılı	Tekrar Gitmek İsteyenler		Tekrar Gitmek İstemeyen	
	Sayı	%	Sayı	%
1923-29	7	26.9	19	73.1
1930-39	15	30.6	34	69.4
1940-49	51	48.2	55	51.8
1950-59	40	69.0	18	31.0
1960-63	5	83.4	1	16.6
Toplam	**118**	**48.2**	**127**	**51.8**

Dr. Donald Ferguson'un araştırmasında 1965 yılında A.B.D.'de, Türkiye Tıp Fakültelerinden mezun, % 90'ı erkek olan 358 hekim bulunmakta idi. Bunların % 80'i İstanbul, %20'si Ankara Tıp Fakültesi mezunu idi. Mezuniyetten 5 yıl sonra dış ülkeye gidenler fazlalaşmakta, 10 yıl önce mezun olanlar en büyük kısmı oluşturmaktadır. Hekimlerin üçte ikisi, hastanelerin maaşlı personeli, % 40'ı özel muayenehane sahibi ve % 10'u öğretim ya da araştırma ile ilgili eylemlerde bulunmakta idi.[44]

Hıfzıssıhha araştırmasında, araştırmaya katılan 988 hekimden sadece 39'unun (% 3.9) hekim olarak çalışmadığı saptanmıştır.[45] Emekliler hariç 27 hekimin (% 2.7) mesleklerini bıraktıkları ortaya çıkmıştır. Bu kimseler daha fazla gelir getiren başka işlere girmişlerdir. İlaç firmalarının yönetici ya da temsilcisi olarak 13, çiftlik işleten 4, B.M.M. üyesi 3, ev kadını 6 ve memur olarak çalışan 1 hekim saptanmıştır.

Son günlerde A.B.D.'ne giden Türk Tabipler Birliği Başkanı Dr. Erdal Atabek, yazdığı makalede,[46] A.B.D.'deki Türk hekimlerinin sayısının 600 - 700 arasında değiştiğini belirtmektedir. Konuştuğu hekimler göç nedenlerini şöyle belirtmişlerdir : «Bizi yurt dışına iten nedenlerin başında, ülkemizde gelecek güvenliğinin olmayışı gelir. Nerede çalışırsınız, nasıl çalışırsınız, bugününüz ve yarınınız ne olur, bunların hepsi de belirsizdir. Ülkemizde hekim çalışma koşulları, hekimlerin mesleksel kişiliklerini yıpratan bir düzendir. Toplumsal durumumuzun, ekonomik durumumuzun ve mesleksel durumumuzun gelişmesi arasında doğru bir orantı yoktur. Amerika'da çalışmanın çekici yanları, hekimlik kişiliğinin güçlü olarak duyuluşu, teknik olanaklardan tıpta yararlanmanın büyük yararı mesleksel gelişmenin doyum sağlayıcı olması ve burada varolan refahın verdiği güvendir».

Aynı makalede Dr. *Atabek*, son yıllarda Amerika'ya giden Türk doktorları sayısında bir azalma olduğunu, halen mevcut hekimlerin % 95'inin 1960 yılından önce geldiklerini, 1945 - 1960 arasında büyük sayıda Türk hekiminin Amerika'ya gittiğini, bu yılların Türkiye'deki toplumsal çalkantıların en hararetli dönemi olması bakımından aydın zümrenin karşılaştığı güçlük ve ümitsizliklerin göçlerde rol oynadığını belirtmektedir.

657 sayılı Devlet Memurları Yasasının doktorları memur sayan hükümleri doktorlar arasında büyük huzursuzluk ve tepki yaratmıştı. Doktorlar, ayrı bir hekim personel yasası istemektedirler. Sonra, aşırı sayıda hasta bakma, yetersiz koşullarda çalıştırılma, mahrumiyet bölgesi çalışmalarının düzensizliği, atama ve nakillerde güvensizlik gibi sorunlar hâlâ çözülememiştir. Bu yüzden fazla sayıda hekimin yine dışarıya gitmek olasılığı belirebilir.

B. MÜHENDİSLER

Mühendislerle ilgili olarak, yüksek mühendis *Cevdet Kösemen*, 1968 yılında bir rapor hazırlamıştır.[47] Bu raporda dışarıdaki mühendislerin sayısının saptanmasında mühendis ve mimar odalarındaki kayıtlar temel alınmıştır. İnşaat Mühendisleri Odaları Birliği Başkanı bir konuş-

masında üye olarak kayıtlı bulunan 3.000 kişiden 500 kişinin dışarda bulunduğunu ve bir mimarın 250.000 TL'sına mal olduğunu belirtmiştir. Böylece, 125 milyon liralık bir kayba maruz kaldığımıza dikkati çekmiştir.

Bu araştırmada 1968 yılında dışardaki mühendis ve mimarların toplam sayısı 975 kişi olarak saptanmıştır. Bu sayı çeşitli odalara kayıtlı toplam 17.233 mimar ve mühendislerin % 5.6'sını oluşturmaktaydı. Tabii ki bu sayıya odalara bilgi vermeksizin yurt dışına çalışmaya gidenler ve başka ülkelerde öğrenimini bitirdikten sonra yurda dönmeyenler eklenmemiştir.[48] Fakat Odalar, kabaca bütün mühendislerin yaklaşık olarak % 10'unun dışarda olduğunu tahmin etmektedir. Dışardaki mühendislerin çoğu, mimarlarla elektrik ve makine mühendisleridir.[49] Çok azı da maden, kimya ve inşaat mühendisidir. Çünkü inşaat mühendislerinin yurt içinde çalışma olanakları boldur. Mimarların dışarı gitmelerinde dil öğrenme ihtiyaçları da rol oynamaktadır. Ayrıca makine ve elektrik mühendislerinin yurt içinde özel iş alma olanakları sınırlıdır. Maden ve kimya mühendislerinin ise dışarıda iş bulma olanakları sınırlıdır.

Dışarı göç eden mühendisler en fazla (% 68.8) 1946 - 1965 yılları arasında göç etmişlerdir.[50] Göçün bu yıllarda fazla oluşunun nedenlerini yazar şu noktalarda topluyor :

— Batı ülkeleriyle her türlü alanda ilişki artışının bu yıllarda oluşu.
— Türkiye'de yabancı firmaların iş olanaklarının artışı.
— Türkiye'deki siyasal istikrarsızlıkların bu döneme rastlaması.
— Bu dönemde iş hacmindeki istikrarsızlıklar.

Dışarda çalışan mimar ve mühendislerfin dışarda öğrenim yapışlarına göre dağılımları şöyledir :[51]

	Dışarıdan Mezun Olmuş Mühendis ve Mimarlar %	Dışarda Çalışan Mühendis ve Mimarlar %
Makine Mühendisleri	25.2	5.0
Elektrik Mühendisleri	16.1	9.8
İnşaat Mühendisleri	11.5	3.6
Maden Mühendisleri	20.5	0.9
Kimya Mühendisleri	7.6	2.5
Mimarlar	5.8	10.5
	Ort. 14.2	Ort. 5.6

Çizelgede görüldüğü üzere en fazla dışardan mezun olanlar makine, elektrik ve maden mühendisleridir. En fazla dışarda çalışanlar ise elektrik mühendisleri ve mimarlardır.

Yıllara göre göçlerdeki değişiklikler ise şöyledir :[52]

1956 yılı 100 olarak kabul edilmiş ve çizelge aşağıdaki biçimi almıştır.

1956	100	1962	230
1957	57	1963	171
1958	74.3	1964	171
t959	115	1965	243
1960	115	1966	230
1961	202	1967	122

Önemli bir nokta, göçün son yıllarda büyük bir hızla artış kaydetmesidir.[53]

Göç eden mimarların % 79'u 1960'dan sonra yurttan ayrılmışlardır.

Göç eden inşaat mühendislerinin % 86'sı 1961'den sonra yurttan ayrılmışlardır.

Göç eden makina mühendislerinin % 80'i 1961'den sonra yurttan ayrılmışlardır.

Çalışan Mühendis ve Mimarların Çalıştıkları Memleketlere Göre Durumu[54]

Ülke	Makine	Elekt.	İnşaat	Maden	Kim. M.	Mimarlar	Top.
U.S.A.	87	37	44	—	14	32	214
Almanya	60	11	47	—	7	55	180
Bilinmeyen	—	149	55	11	8	160	383

Dışarıda Çalışan Mühendis ve Mimarların Mezuniyet Yıllarına Göre Dağılımı[55]

Mezuniyet Yılları	Makine	Elekt.	İnşaat	Maden	Kim. M.	Mimarlar	Top.
1946-1950	32	36	23	6	4	57	158
1951-1955	44	66	32	—	9	69	220
1956-1960	43	46	27	1	4	19	140
1961-1965	26	44	14	—	19	50	153

Dışarıda Çalışan Mühendis ve Mimarların Mezun Oldukları Memleketlere Göre Durumu

Ülke	Mak.	Elekt.	İnş.	Maden	Kimya	Müh. Mimar	Top.	%
Türkiye	109	162	134	—	31	150	586	4
U.S.A.	34	35	31	—	—	7	107	1.1
Almanya	12	14	13	—	8	7	45	5.7

Araştırıcı, mühendis göçünün nedenlerini şöyle açıklıyor.[56]

«Temel nedenleri bireylerin rahat, güvenlik ve müreffeh bir biçimde yaşama arzularında aramak gerekir. Bu açıdan göç nedenleri iki grupta toplanabilir : 1 — Bireyin kendi yaşantısından doğan nedenler, 2 — Bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyo-ekonomik koşullarının yarattığı nedenler.»

Bireyin kendi yaşantısıyle ilgili olarak, «ücretler» başta gelen bir etmen oluyor. Araştırıcı bu hususun ciddî olarak gözönünde bulundurulmasına işaret ediyor. Esasen az gelişmiş ülkelerde yüksek gelir ve yüksek düzeye erişmek arzusunun genel olduğunu belirtiyor.

Kişisel nedenlere, genç kuşakların başka ülkeleri görmek ve farklı yaşantıya sahip olma arzusunun da eklenmesi gereğine işaret ediyor. Yine, mühendislikte yeniliklerin takibi ve yeni araçların kullanılması, sağlanması gibi hususlar, onların dil öğrenme zorunluluğunu ortaya çıkarıyor. Teknolojik bilgi de eğitimleri boyunca yeterince verilemediği için bu bilgi ve olanakların dışarda olması dolayısıyle bu hususlar da göç nedenleri arasına giriyor.

Sosyo-ekonomik durumla ilgili olarak da, yabancı firmalarla iş dolayısıyle yakın ilişkilerin de gözönünde bulundurulmasına işaret ediyor. Bu firmalar Türk mühendislerine yüksek ücretler ödemektedirler. Yine, plan ve çizimle uğraşan. proje yapan ve yöneticilikle uğraşan mühendisler de siyasal bakımdan huzursuz olmaktadırlar. Örneğin yüksek kademelerde bulunan bir mühendis, siyasal bakımdan hükümetle bir anlaşmazlığa düştüğü zaman kendisi hemen daha pasif mevkilere atanmakta ve bu durum ise göçe neden olmaktadır.[57] Fevkalâde bir araştırıcı ya da fevkalâde bir proje yapan bir mühendis muayyen yılları doldurmadıkça bir ücret artışına tabi olamıyor. Bu yüzden bazı elemanları devlet dairelerinde tutmak da güçleşiyor. Göçü etkileyen kişisel nedenlerden biri de dışarda öğrenimi sırasında yabancı ile evlenen mühendis, yurda döndüğünde karısı tarafından vatan hasretine dayanama-

maktan baskıya maruz kalmakta ve dışarda iş arama olanakları araştırmaktadır.

Türkiye'de dışarıdan gelenlerin üniversite öğretim üyeliğine girmeleri de güçlükler doğuruyor. Örneğin dışarıda mesleğinde dereceler almış bir kimsenin yurda döndüğünde orada almış olduğu derecelerin sayılmaması da yurda dönmeyi engelliyor.

Dışarıdan gelen çok çekici istemler de mühendis göçünü etkileyen nedenler arasındadır.

Son Personel Yasasını protesto için mühendis ve mimarlar direnme eylemlerine girişmişlerdir. Personel Yasasının kendilerini işçi olmak özelliğinden ayırıp, hizmet yapan kişiler olarak kabul etmesini istememektedirler. İşçi statüsünde kalarak yevmiyeli çalışıp daha fazla ücret almayı istemektedirler. Üstelik, hizmet değil, bir «değer» yarattıklarını iddia etmektedirler. Oysaki mühendis ve mimarların çok büyük bir kısmının kamu kuruluşlarında ve bunların da doğrudan üretimle ilgili olmayan örgütlerinde çalıştıkları, genel yönetimle ilgili masa başında büro işleri yaptıkları bilinen bir gerçektir. Dolayısıyle bunların eylemleri eleştirilmektedir. Çünkü bunların kamu kuruluşlarında bir değer yaratmadıkları; değerin, ancak fabrika ve işletme düzeyinde yaratıldığı, dolayısiyle bunların çoğunluğunun doğrudan hizmet işlevleri yaptıkları söylenmektedir.[58]

C. BİLİM ADAMLARININ GÖÇÜ

Oğuzkan, 1968 - 1969 yılında bilim adamlarının göçü ile ilgili, ankete dayanan bir araştırma yapmıştır. Evren olarak, araştırma sırasında Türkiye'de aslî ya da sürekli bir görev sahibi olmaksızın, yabancı bir ülkede tam görevli olarak çalışan, tıp doktorları dışındaki doktoralı tüm bilim adamları ile doktora sahibi diğer elemanlar ele alınmıştır. Anket uygulandığında göç etmiş doktoralı eleman sayısı 217 olarak saptanmıştır.[59] İncelenen grubun % 91.3'ü erkek, % 8.7'si kadındır. Yaşlar 28 ile 63 arasında değişmekte olup medyan yaş 40.4 olarak saptanmıştır. Grubun % 92.7'si Türkiye'de doğmuştur. Grubun % 83.3'ü evlidir. % 28 inin baba mesleği profesyonel teknik ve benzeri işler, % 22.7'sinin idare, icra ve büro işlerinde çalışanlar, % 17.3'ü özel ticaret kurumu sahipliği, % 17.0'si silahlı kuvvetlere mensuptur. Şu halde, göç edenlerin seçkin bir sosyo-ekonomik düzeyden geldikleri söylenebilmektedir.[60] Babalarının %44.7'si Üniversite ya da yüksek okul, % 24.7'si ise lise ya da dengi okuldan mezundur. Bu durum Türkiye ortalamasının üs-

tündedir. Analar grubu da öğrenim durumları itibariyle % 3.3 ile Türkiye ortalamasının üstünde (Türkiye ortalaması 1965'de binde 9).

İncelenen grup, yaklaşık olarak ortalama 3 yabancı dil bilmektedir.[61] Yabancı bir dilde öğrenim veren bir okuldan mezun olanların oranı, ortaokul düzeyinde % 36.7, lise düzeyinde % 38.7'dir.[62] Bu durum, grubun ailelerinin genel olarak yüksek bir sosyo-ekonomik düzeyde olduklarını gösteriyor.

Türkiye'de lisans ve yüksek lisans almış olanların oranları, sırasiyle, % 39.3 ve 31.3'tür. Buna karşılık, yabancı bir ülkede diploma alanların oranı, lisans için % 26.0, yüksek lisans için % 34.0'tür. Doktora düzeyinde ise Türkiye'de diploma alanların oranı % 16, yabancı ülkelerde diploma alanların oranı % 81.3'tür.[63] Ayrıca, grubun % 12'si birden fazla lisans, yüksek lisans ya da doktora sahibidir.[64]

Herhangi bir yerden burs almaksızın, yani çalışarak ya da kişisel - ailevî olanaklarla yüksek öğrenim giderlerini karşılayanların toplam oranı, doktora öncesi dönemde % 51.3'ü, doktora döneminde de % 61.4'ü bulmaktadır.[65]

İncelenen gruba, doktora öğrenimi ile bu öğrenimden sonraki meslek deneyimlerine göre mensup oldukları bilim dalları ve bu bilim dalları içindeki uzmanlık alanları sorulmuştur. Alınan sonuçlarda «temel bilimler», toplam grubun % 38'ini, mühendislik ise % 38.7'sini temsil etmekte, ayrıca % 13.3'ü toplumsal bilimler ve psikoloji takip etmektedir.[66] Diğerleri tıp, tarım ve beşerî bilimlere dağılmıştır. Temel bilimlerde en çok yığılma, «*fizik*»; mühendislikte, «*inşaat*»; toplumsal bilimlerde «*ekonomi*» alanlarıdır.

1. Meslek Deneyimi

Anketi yanıtlandıran 150 kişiden % 22'si (33 kişi) doktoradan önce çalışmadığını bildirmiştir. % 2.7'si (4 kişi) soruyu yanıtsız bırakmış, geriye kalan 113 kişi içinde doktoradan önce çalışma süresi medyan 4.4 yıl olmak üzere 1 - 25 yıl arasında değişmektedir.[67]

2. Akademik ünvanlar

Grubun % 23.3'ü, geçmişte ya da halen herhangi bir akademik ünvan sahibi olmamışlardır. Geriye kalan ve grubun dörtte üçünden fazlasını oluşturan kitlenin çeşitli kademelerde akademik ünvan sahibi oldukları görülmüştür. Grubun % 25.3'ü profesör, % 22'si doçent, % 14.7 si yardımcı profesör ünvanlarına sahiptirler. Bu üç ünvandan birine

sahip olanların toplam oranı, grubun % 62'sini bulmaktadır. % 8.7'si asistan, % 23.3'ü akademik ünvansız. En son akademik ünvanlarını A.B.D.'de alanların oranı % 46.7'dir. Bunu % 17.3 ile Türkiye takip etmektedir[68]

İncelenen grubun % 62'si bir üniversite ya da yüksek okulda çalıştığını bildirmiştir. Bunu % 18 ile özel sanayi ya da ticaret kurumları ve % 12 ile sivil devlet örgütü takip etmektedir.[69] Grubun % 44.7'si, araştırma sırasında çalıştıkları kurumda 5 yıl ya da daha fazla bir süre ile tam görevli olarak çalışmaktaydılar. 3 - 4 yıl çalışanların oram 21.3 tür. % 27.3'si bir ya da 2 yıl çalıştıklarını bildirmiştir.[70]

Grubun yarısı birinci derecede zaman ayırdığı etkinlik olarak araştırmayı bildirmiştir. Üçte bire yakın kısmı da (% 32.7) öğretim etkinliğini birinci derecede zaman ayırdığı etkinlik olarak göstermiştir. Diğer etkinlikler arasında yöneticilik ve müşavirlik gelmektedir.[71]

Araştırma sırasında, 150 doktoralı bilim adamı ile diğer doktoralı elemanın yıllık brüt ücreti, medyan 13.900 dolar (166.800 TL.) olmak üzere, yaklaşık olarak 3.000 dolar (36.000 TL.) ile 40.000 dolar (480.000 TL.) arasında değişiyordu.[72]

3. Çekici Etmenler

Göç kararında yabancı ülkede birinci derecede çekici etmenler arasında «mesleksel etmenler» % 62.7 ile ağır basmaktadır. Bunu 9.3 ile sosyo-kültürel etmenler, % 8.7 ile ekonomik etmenler, % 8.0 siyasal etmenler ve % 1.3 ile kişisel - ailesel etmenler takip etmektedir.[73] Araştırıcıya göre mesleksel etmenler şu hususları kapsamaktadır :

* Uzmanlık alanında iş bulma olanağı,
* Çalışma için gereklo maddî olanak ve araçların bolluğu,
* Meslekte hızla ilerleme fırsatı,
* Uzmanlık alanında daha ileri düzeyde yetişme olanağı,
* Büyük bilim merkezleriyle yakın ilişki,
* Bilim adamı ve uzmanlığa gösterilen yüksek saygınlık,
* Genel bilimsel havanın elverişliliği.

Ekonomik etmenler, mesleksel gelirlerle ilgili, sosyo-kültürel etmenler, «toplumsal kültürel yaşantının doyum sağlayıcılığı», «çalışma yaşamında huzur veren insan ilişkileri», «yabancı bir kültürü tanıma arzusu» kategorilerini içine almaktadır. Siyasal etmenler ise, siyasal baskılardan, siyasal huzursuzluklardan uzaklık kategorisinde toplan-

mıştır. Kişisel ailesel etmenler ise «yabancı eşle evlilik», «çocuklara iyi bir öğrenim kazandırma olanağı» olarak kümelendirilmiştir.

4. İtici Etmenler

Kapsamı, çekici etmenlerle ilgili kategorilerin kapsamı gibidir. Birinci derecede itici etmenler arasında mesleksel etmenler % 46.7 ile ağır basmaktadır. Bunu, % 13.3 ile ekonomik etmenler, % 11.3 ile kişisel ailesel etmenler ve her biri % 8'er ile sosyal-kültürel ve siyasal etmenler takip etmektedir.[74]

5. İş Bulma Yolları

Tam görevli ilk işi bulma yoluyla ilgili soruya incelenen grubun % 26'sı «Beni yetiştiren öğretim üyeleri aracılığı ile» yanıtını vermiştir. Bunu, % 23.3 ile «işi veren kuruma bizzat başvurarak» ve % 19.3 ile «işi veren kurumun girişimi ile» biçimde yanıtlar takip etmiştir.[75]

IV. BEYİN GÖÇÜNÜN ÖNLENMESİ

A. UNIDE PROJESİ

Bu bölümde bütün üçüncü dünya ve az gelişmiş ülkeler için genel bir önlem ileri süren Milletlerarası Kalkınma Örgütü Genel Sekreteri M. Guernier'i belirtmek gerekir. Guernier'in bu konudaki önerisi, bir «Milletlerarası Üniversite» kurulmasıdır. Bu ülkelerden gelişmiş ülkelere öğrenime giden öğrenci kendi ülkesinden kopmuş oluyor, gelişmiş ülkenin sorunlarını ve yöntemlerini öğreniyor, yurduna döndüğünde öğrendiklerini, kendi ülkesine uygulayamıyor ya da bu öğrendiği bilgilere ülkesinin ihtiyacı yoktur. O zaman aday, ya mesleğinden ya da ülkesinden vazgeçecektir. Bunun için UNIDE Projesi, en yetenekli öğrencilerin gelişmiş ülkelere gitmesini önleyecek ve hem de kendi ülkesinin ihtiyaçlarına uygun alanlarda yetişecektir.[76] Bu üniversiteler, az gelişmiş ülkelerin ya da üçüncü dünya ülkelerinin toplu olarak bulundukları yerlerde kurulacaktır. Böylece kadrolar, büyük bölgeler tarafından, sırf bu bölgeler için ve doğrudan bu bölgeler içinde yetiştirilecektir. Yerinde bir görüş olarak kabul ettiğimiz bu öneriyi, bu ülkelerin ortak olarak gözden geçirmeleri, gerekli malî olanakları sağlamaları, kendi bölgesel örgütlerinin konuyu ciddî olarak ele almaları ve milletlerarası kuruluşların ve kalkınma örgütlerinin yardımlarının sağlanması gerekmektedir.

Beyin göçünün önlenmesi için 1967 Ağustosunda Lozan'da toplanan uzmanlar bu sorunun üzerine eğilmişler, fakat hiçbir esaslı sonuca vara-

mamışlardır. Bunlar, Amerika'ya göçün önlenmesi için Avrupa'da teknisyenlerin ücretlerinin artırılmasını önermişlerdir. Oysaki bu, üçüncü dünya teknisyenlerinin Avrupa'ya akışını teşvik edecek nitelikte bir önlemdir.

Önerilerden birisi de, «Beyin kazancı olan ülkelerin, beyin kaybı olan ülkeleri ihraç için yaptıkları giderlerden dolayı tazmin etmelidirler» biçimindedir. Fakat bu görüş üzerinde henüz hiçbir ülke ciddî olarak görüşmemiştir.[77]

Beyin göçünün önüne geçmek için gerek yabancı literatürde gerekse yapılan görgül araştırmalarda birçok tavsiyeler ileri sürülmüştür. Yalnız şunu hemen belirtmek gerekir ki en çok beyin göçüne maruz kalan ülkemiz bu konuya son zamanlarda eğilmeye başlamıştır. Sağlık Bakanları, dışardaki doktorlarla gidip görüşmüşler, onların yurda dönmelerini istemişlerdir. Fakat bu girişimler tamamen kişisel ve resmî niteliği olmayan girişimler olmuştur.

Bununla beraber 1243 sayılı ve 5.3.1970 tarihli Yasa, yurt dışındaki doktorların yurda dönmelerini teşvik eden bir hüküm getirmiştir. Adı geçen yasanın 1'inci maddesi şöyledir :[78]

Yurt içinde ya da dışında mesleklerini serbest ifa etmekte ya da barem dışı ücretli hizmetlerde çalışmakta iken ilk kez memuriyete intisap ederek ya da memuriyetten ayrıldıktan sonra aynı şekilde serbest meslek ya da barem dışı hizmetlerde çalışıp yine memuriyete dönerek Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı Teşkilâtında vazife alan tabip, diş tabibi, eczacı ve yardımcı sağlık personelinin serbest ya da barem dışı hizmette geçirdikleri sürenin 3/4'ü, Sosyalizasyon Bölgelerinde en az 3 yıl çalışanların ya da çalışacak olanların tamamı memuriyette geçmiş gibi sayılarak girebilecekleri derecelere atanmaları yapılır ve bu suretle kıdeme eklenen müddetlerin azamî on yılı 5434 sayılı T. C. Emekli Sandığı Yasası esasları dairesinde borçlandırılarak emeklilik fiilî hizmet süresine ilâve olunur...

Görüldüğü üzere dşarıda serbest olarak geçen müddetlerin 4'de 3'ünün resmî hizmet olarak sayılması bir teşvik niteliğindedir. Yalnız bu kimselerin, adı geçen yasanın yayını tarihinden itibaren iki yıl içinde Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na başvurmaları gerekmektedir.

Yasanın olumlu sonuçlar vermesi beklenebilir. Zira yapılan bir araştırmada hekimlerin kamu sektöründe çalışmayı özel klinik ve muayenehanelerde çalışmaya tercih ettikleri görülmüştür.

B. KALKINMA PLANLARINDA BEYİN GÖÇÜ

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda insan gücü ile ilgili önlemler bölümünde şöyle denilmektedir :[79]

> İstihdam politikasının bir başka yönü de işgücü fazlasının işgücü kıtlığı çeken Batı Avrupa ülkelerine ihracıdır. Ancak, Türkiye işgücü fazlalığı olan fakat niteliği yüksek işgücü konusunda kıtlık çeken bir ülkedir. İşgücü ihracının, niteliği yüksek işgücü halinde olması bu kıtlığı artırabilir. Bu sakıncanın önlenmesi için gerekli tedbirlerin alınması şarttır.

Görüldüğü üzere *Birinci Beş Yıllık Plan*'da yüksek nitelikli elemanların göçünün önlenmesinin şart olduğu belirtiliyor. Fakat 1. *Beş Yıllık Plan*'ın bitimine kadar bu konuda ciddî önlemlerin alındığını sanmıyoruz. 1967 yılı programında ise şöyle deniyor :[80] «İnsangücü açığı olan mühendislik, hekimlik vb. mesleklerdeki personelin yurt dışında çalışma nedenlerinin araştırılması ve yurt içinde kalmalarını sağlayacak önlemler Devlet Memurları Yasası'nın ortaya çıkardığı tereddütler nedeniyle gerçekleşmemiştir».

İkinci Beş Yıllık Plan'da ise,[81] «Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yurt dışına çalışmaya gitmesinin önlenmesi ve gidenlerin dönmeleri için yurt içinde çalışmalarını çekici kılacak bir politika güdülecektir.» deniyor. Böylece 1968 yılı programına da konu getirilmiştir. Adı geçen programda kısıtlayıcı ve tavsiye edici birkaç önlem ele alınıyor. Bunları aynen buraya alıyoruz :[82]

* Kalkınma çabalarını insan gücü yetersizliği nedeniyle aksatmamak amacı ile, Türk bilim adamları ile teknik ve sağlık elemanlarının dış ülkelerde devamlı olarak çalışmalarını sınırlayıcı bir düzen kurulacaktır. Bu yöndeki çalışmalarda Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler, bütün üniversite mezunlarına muayyen süre Türkiye'de çalışma zorunluluğu konması konusunu hukuksal ve toplumsal yönleri ile ele alacak ortak bir çalışma yapacaklardır.

Dışişleri Bakanlığı, söz konusu elemanlara belirli süreli pasaport verilmesi ve sonradan sürenin uzatılmaması konusunu, hukukî ve sosyal bakımlardan inceleyecektir. Bu elemanların çalıştıkları ülkelerle, ilgili ülkenin, Türk elemanlarının çalışma iznini belirli süre ile sınırlandırması, o ülkede eğitim ve ihtisas süresini bitirmiş Türk elemanlarına çalışma izni verilmemesi veya belirli bir süre verilmesi gibi konularda anlaşmalar yapılması imkânlarını arayacaktır.

* Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler, yabancı üniversitelerde profesör ve doçent ünvanını almış Türk bilim adamlarının orada geçen hizmet süreleri de dikkate alınarak aynı ünvanlara Türk Üniversitelerinde görevlendirilmesini sağlayacak önlemleri araştıracaktır.

* Devlet hizmetinde çalışmayan teknik ve sağlık elemanlarının, devlet hizmetine girişlerinde alacakları ücretin tayininde, mezuniyet yıllarının esas alınmasını sağlayıcı mevzuat değişiklikleri *Devlet Memurları Yasası* içerisinde gerçekleştirilecektir.

* Dışişleri Bakanlığı, Üniversiteler, Araştırma Kurumları ve Devlet Planlama Teşkilâtı ortak bir çalışma ile dış ülkelerde çalışan Türk bilim adamları, teknik ve sağlık elemanlarına Türkiye'nin kendilerine olan ihtiyacını ve Türkiye'de kendilerine sağlanacak olanakları duyuracaklardır.

1970 yılı programında ise bu konuda TÜBİTAK'a bir araştırma verildiğini ve sonuçlarının Temmuz 1970'de alınacağı belirtiliyor.[83] Adı geçen araştırma, yukarda değindiğimiz Dr. Turhan Oğuzkan'ın yaptığı araştırmadır ve tamamlanmıştır. Fakat Oğuzkan'ın araştırması sadece bilim adamları ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca doktorlar, mühendis - mimarlarla ilgili olarak geniş çapta araştırmalara ihtiyaç vardır.

C. KISITLAYICI ÖNLEMLER ve ANAYASA

Kanaatımızca kısıtlayıcı önlemler alma yoluna da gidilebilir. Aslında kısıtlayıcı önlemler, göçü tamamiyle ortadan kaldırmaz. Fakat belirli bir süre göçün önüne geçmekle bu elemanların hemen yurt dışına gitmelerine engel olur. Esasen böyle bir önlemi D.P.T. da benimsemiş görünüyor. Zira 1968 Programı bu elemanların belirli bir süre yurt dışına çıkmamalarıyle ilgili hükümlerin hukuksal yönlerinin araştırılıp bu önlemin alınmasını öngörüyor. Böyle bir önlem demokratik ilkelere ters düşmeyecektir. Çünkü Anayasamızda yurt menfaatını gerektiren durumlarda bazı özgürlüklerin belirli süreler için yasa ile sınırlanacağı öngörülmüştür. Ayrıca yüzbinlerce Türk lirasına mal olan bir elemanın kendisine bu kadar yatırım yapan bir devlete hizmet etmemesi hukuk ilkeleriyle de bağdaşamayan bir durumdur. Nasıl belirli bir kurumdan öğrenimi süresince burs alan bir kimse, öğrenimini tamamladıktan sonra zorunlu hizmetle yükümlü tutuluyorsa aynı durum burada da söz konusudur.

Hasan Üner tarafından yapılan bir çalışmada Türkiye'den A.B.D.'ne 1967 yılında göçmen olarak kabul edilen bilim adamı, mühendis ve doktorlar ile diğer sağlık personelinin yatırım değeri hesaplanmıştır.[84] Ba-

kım ve idame giderleri, okul giderleri, öğrenim süresince ve çalışma yaşamı boyunca vazgeçilmiş gelirleri içine alan hesaplama sonucunda, paranın 1965 yılı değerine göre, yaklaşık olarak kişi başına 90.000 dolar bulmuştur. Bu birim 1967 yılında Türkiye'den A.B.D.'ne göçmen olarak kabul edilmiş bulunan yüksek düzeyde eleman sayısı olan 203'e uygulanmış ve zikredilen yılda Türkiye'nin bu göçten doğan maddî kaybının 18.270.000 dolar olduğu ileri sürülmüştür. Bir dolar 12 TL üzerinden hesaplandığı takdirde, 219.240.000 TL. tutmaktadır.

Görüldüğü üzere bu elemanlar, kendilerini yetiştiren ülkeler bakımından çok büyük meblâğlara mal olmaktadır.

1982 tarihli Anayasamız 13. maddede temel hak ve hürriyetlerin kamu yararı amacı ile sınırlanabileceği belirtilmektedir. Burada, yüksek nitelikli elemanların göçü, tabii ki kamu yarını engelleyen bir durumdur. Bu bakımlardan çalışma ve seyahat özgürlüklerinin bu kimselerle ilgili olarak sınırlandırılmasında kanaatımızca bir sakınca olmaması gerekir.

Yine sınırlayıcı bir önlem olarak bu kimselerin yurt dışına gittiklerinde ülkelerinin kendileri için yapmış olduğu giderleri adayın o ülkeye ödemesi biçiminde olabilir. Bunun biçim ve koşulları hukuksal bakımdan düzenlenebilir.

D. ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ ÖNLEMLER

1) Yurt dışına doktora için gönderilecek elemanların eğer doktora yapacağı alanda Türkiye'de olanak varsa dışarıya gönderilmeyip Türkiye'de yapması sağlanmalıdır. Bunun için üniversitelerimizin doktora kapasitelerini artırmak gerekmektedir.

1977 yılında insangücü tahminlerine göre 63.000 mühendis ve 19.000 doktora ihtiyaç vardır. Oysaki arz, sıra ile 32.000 ve 14.000 olacaktır. Bu durumda 31.000 mühendis ve 5.000 doktor açığı meydana gelecektir.[85]

Görüldüğü üzere mevcut kapasite ihtiyaca yetmemektedir.

2) Ekonomik ve toplumsal gelişme amaçlarımız bakımından öğrenci kapasitesi itibariyle en fazla geliştirilmesi gerekli olan dallar fen, tıp ve mühendisliktir. Bu alanlara daha fazla önem verilmelidir. Ayrıca fen alanında doktoranın pahalı deneyim olanaklarına dayandığı ve fazla elemanımız bulunmadığı için bu alanda dışarıda doktora yapma olanakları artırılmalıdır. En fazla göç eden doktoralı elemanlar, temel bilimler ve mühendislik alanındadır. Dr. *Oğuzkan*'ın araştırmasında ankete yanıt veren 150 kişiden % 38.0'inin temel bilimler, % 38.7'sinin de mühendislik

alanlarında olduğu görülmüş, bu iki grup bir arada incelenen toplam grubun yaklaşık olarak % 77'sini ya da 4'te 3'ünden fazlasını oluşturmuştur.[86]

Dr. *Oğuzkan*'ın araştırmasında, gruptan gelecekte Türk bilim adamlarının Türkiye'de çalışmalarını kolaylaştıracağını düşündükleri en uygun üç önlemi önem sırasına göre yazmaları istenmişti. «*Bilim ve araştırma ortamı yaratılması ve geliştirilmesi*» biçimindeki önlem, % 23.3 ile başta gelmiştir.[87] Burada bilim ve araştırma ortamı yaratılması ve geliştirilmesinden :

. Yüksek öğretimle ilgili yapısal ve yönetimsel önlemler,

. Bilime önem verilmesi, bilim adamına itibar edilmesi,

. Genel bilim politikası ile ilgili önlemler kastedilmektedir. Sonra bunu, % 19.3 ile «tatmin edici mesleksel gelir» ve % 13.3 ile «bilim adamı istihdamı politikası» ile ilgili önlemler takip etmiştir.

3) Şimdiye değin, planlı dönem de dahil, Türkiye'den başka ülkelere eleman göçü konusunda sağlam bilgiye dayanan genel bir politika saptanmamış ve takip edilmemiştir. Dr. *Oğuzkan*'ın da tavsiye ettiği gibi, saptanacak politikanın temel ilkesi, bilim adamı ve yüksek nitelikli meslek adamının gelişme ve çalışma özgürlüğünü ve Türkiye'nin başka ülkelerle hayatî kültür temaslarını zedelemeksizin, yüksek düzeyde elemanları ülkemizde çalışmaya teşvik edecek koşulları ve kolaylıkları sağlamak olmalıdır.[88]

4) Yurt dışındaki doktora yapan öğrencilerle sürekli ilişki kurulmalıdır. Türkiye'deki gelişmeler, çalışma olanakları, ilgili kurumlar hakkında öğrencilere sürekli bilgiler verilmesi gerekmektedir. Ayrıca ilgili kurumlarla irtibat ve temasları sağlanmalı, bu öğrencileri Türkiye'de işe yerleştirme örgütlenmelidir.[89] Bu öğrencilerin öğrenim sonrası staj ve uygulama programları daha yakından izlenmeli, temas ve irtibat bu aşamadaki öğrencilerde artırılmalıdır.[90]

5) Ayrıca Türkiye'de çalışmayı teşvik edici önlemler alınmalıdır. Bu konuda, araştırma ve geliştirme eylemlerine ayrılan kaynakların artırılması, ülke ihtiyacının gerektirdiği alanlarda öğrenim ve araştırma yapan kurumların çoğaltılması, takviye edilmesi, üniversitelerin çoğaltılması, elemanlara doyum sağlayıcı meslekî gelir sağlanması gerekmektedir. *Oğuzkan*'ın araştırmasında Türkiye'ye geri dönmek isteyenlerin oranı az değildir. İncelenen grubun % 17.3'ü kesin olarak, % 18.0'i ise güçlü olasılıkla Türkiye'ye döneceğini bildirmiştir. Üçte biri ise bu konuda kararsız (% 33.3).[90] Dönmek isteyenler genellikle

20 - 34 yaş grubu arasındadır. Görüldüğü üzere nisbeten genç yaş grubu dönmek istiyor. Dr. *Atabek* de adı geçen makalesinde «... hemen hepsi, yurttaki koşulları, ne olup bittiğini, yeni gelişmeleri soruyor ve şiddetle dönme isteğini belirtiyor» diyor.

Az gelişmiş ülkeler ve özellikle yurdumuz bakımından giderek ekonomik ve toplumsal bakımdan büyük bir sorun halini almaya başlıyan ve az gelişmiş ülkelerin gelişmiş ülkelere yardımı olarak nitelendirilen beyin göçü olayı üzerinde ciddî olarak durmak zamanı gelmiştir. Çeşitli önlemler bu olayı zamanla azaltacaktır. Fakat kanaatımızca olaya, şimdiye değin ciddî olarak gerektiği biçimde bakılmamıştır. Olayın tamamen durdurulması tabii ki bir anda beklenemez. Fakat önlemler hiç olmazsa göçü azaltıcı olabilir. Biz, önlemlerin hem kısıtlayıcı ve hem de bu kimseleri yeniden ülkelerine geri getirme amacını güden iyi planlanmış programların geliştirilmesini ifade eden köklü reformlar biçiminde gerçekleşebileceğini ümit etmekteyiz. Bu önlemler göçü bir dereceye kadar azaltacaktır. Yeter ki sorun ciddî olarak ele alınsın. Üstelik ülkemizde konuyu ele alacak ve koordine edecek TÜBİTAK ve D.P.T. gibi kurumlar da vardır. Yüksek nitelikteki eleman göçü sadece maddî yönlü olay değildir. Ücretlerin artırılması bu elemanların geri dönmesini sağlamaz. Olayın yukarda incelediğimiz toplumsal ve mesleksel yönlerinin de çözümlenmesi gerekmektedir.

ONSEKİZİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Oğuzkan, Turhan : «Yurt Dışında Çalışan Doktoralı Türkler : Türkiye'den Başka Ülkelere Yüksek Seviyede Eleman Göçü Üzerinde Bir Araştırma» s. 21.
2. Oğuzkan, a.g.e., s. 23.
3. Oğuzkan, a.g.e., s. 24.
4. Oğuzkan, a.g.e., s. 25.
5. Gürkaynak, Hikmet : «Beyin Göçü ve Yeni Sömürgecilik», **Yeni Gazete,** 18 Ekim 1970.
6. Tümer, Melih : «Beyin Göçü», **Cumhuriyet Gazetesi,** 1.12.1969.
7. **Modernization and the Migration of Talent,** The Commitee on the International Migration of Talent, A. Report From Education and World Affairs, s. 42.
8. **Modernization and the Migration of Talent,** s. 21.
9. Oğuzkan, a.g.e., s. 9.
10. Julien Claude; Amerikan İmparatorluğu (Çev. Tahsin Saraç, Aysel Gülercan), s. 356.
11. Julien, a.g.e., s. 356.
12. Julien, a.g.e., s. 357.
13. «Beyin Sömürücülüğü», **Yön Dergisi,** sayı 222, s. 8.

14. Oğuzkan, a.g.e., s. 9.
15. Julien, a.g.e., s. 359.
16. Oğuzkan, a.g.e., s. 11.
17. Oğuzkan, a.g.e., s. 12.
18. Oğuzkan, a.g.e., s. 13.
19. Ankara Radyosunda «Yüksek Nitelikli İnsangücünün Uluslararası Hareketi» isimli açık oturumdan.
20. Oğuzkan, a.g.e., s. 29.
21. Oğuzkan, a.g.e., s. 30.
22. Oğuzkan, a.g.e., s. 30.
23. **Modernization and the Migration of Talent,** s. 46.
24. Oğuzkan, a.g.e., s. 32.
25. Oğuzkan, a.g.e., s. 32; Ayrıca bak., Adams, Waller: **The Brain Drain,** s. 6-7.
26. **Modernization,** a.g.e., ss. 47-48.
27. Oğuzkan, a.g.e., s. 32-33.
28. Oğuzkan, a.g.e., s. 33.
29. Oğuzkan, a.g.e., s. 35.
30. Guernier, Maurice: **Üçüncü Dünyada Eğitim,** (Çev. Prof. Dr. Hâmide Topçuoğlu) Eğitim Sosyolojisi, Kaynak Metinler, s. 124.
31. Guernier, a.g. makale, s. 124.
32. Guernier, a.g. makale, s. 124.
33. Tezcan, M.: Türkiye'nin Beyin Göçü Sorunu, Eğitim ve Bilim, Cilt 6, sayı 36.
34. **Türkiye'de Sağlık Alanında İnsangücü Araştırması** (Bulgular ve Ön Rapor) s. 20 (Çoğaltma).
35. Oğuzkan, a.g.e., s. 17.
36. Hıf. Okulu, a.g.e., s. 20.
37. Hıf. Okulu, a.g.e., s. 20.
38. Hıf. Okulu, a.g.e., s. 21.
39. Hıf. Okulu, a.g.e., s. 21.
40. Hıf. Okulu, a.g.e., s. 21.
41. Hıf. Okulu, a.g.e., s. 21.
42. Hıf. Okulu, a.g.e., s. 21.
43. Hıf. Okulu, a.g.e., s. 22.
44. Hıf. Okulu, a.g.e., s. 22.
45. Hıf. Okulu, a.g.e., s. 23.
46. Atabek, Erdal: «Amerika'da Türk Hekimleri», **Cumhuriyet Gazetesi,** 3 Şubat 1971, s. 2.
47. Kösemen, Cevdet: «A Report Presented of the Education and World Affairs Concerning Emigration of Engineers and Architects from Turkey to Foreign Countries for the Project International Migration of Talent», Ankara, July 1968.
48. Kösemen, a.g. araştırma, s. II-4.
49. Kösemen, a.g.a., s. III-2.
50. Kösemen, a.g.a., s. III-3.
51. Kösemen, a.g.a., s. III-4.

52. Kösemen, a.g.a., s. III - 9.
53. Kösemen, a.g.a., s. III - 5.
54. Kösemen, a.g.a., s. III - 10.
55. Kösemen, a.g.a., s. III - 10.
56. Kösemen, a.g.a., s. IV - 1.
57. Kösemen, a.g.a., s. IV - 2.
58. Küçük, Yalçın: Mimar ve Mühendis Eylemleri, Milliyet Gazetesi, 21 Ocak 1971, s. 2.
59. Oğuzkan, a.g.e., s. 59.
60. Oğuzkan, a.g.e., s. 62.
61. Oğuzkan, a.g.e., s. 65.
62. Oğuzkan, a.g.e., s. 65.
63. Oğuzkan, a.g.e., s. 67.
64. Oğuzkan, a.g.e., s. 68.
65. Oğuzkan, a.g.e., s. 69.
66. Oğuzkan, a.g.e., s. 70.
67. Oğuzkan, a.g.e., s. 72.
68. Oğuzkan, a.g.e., s. 75 - 76.
69. Oğuzkan, a.g.e., s. 78.
70. Oğuzkan, a.g.e., s. 78.
71. Oğuzkan, a.g.e., s. 79.
72. Oğuzkan, a.g.e., s. 81.
73. Oğuzkan, a.g.e., s. 85.
74. Oğuzkan, a.g.e., s. 87.
75. Oğuzkan, a.g.e., s. 91 - 92.
76. Guernier, a.g.e., s. 138 vd. Bu kurumun kuruluş biçimi, uygulanabileceği ülkeler grubu ve işleyişi hakkında ayrıntılı bilgi için a.g. yapıta bakılabilir.
77. Baldwin, B. George: «Beyin Göçü mü?», **Ufuk Derg.**, Cilt 3, sayı 2, s. 45.
78. 1243 sayılı Kanun.
79. **I. Beş Yıllık Kalkınma Planı**, s. 456.
80. **1967 Yılı Programı, I. Beş Yıl** (1963 - 1967), s. 37.
81. **Kalkınma Planı, II. Beş Yıl** (1968 - 1972).
82. **1968 Yılı Programı, II. Beş Yıl**, s. 133.
83. **1970 Yılı Programı**, s. 450.
84. Oğuzkan, a.g.e., s. 18.
85. Kişmir, Parla: «Out-flow of High Level Manpower From Turkey», Nov. 1970, for RCD Seminar in Brain Drain, (Çoğaltma), s. 2.
86. Oğuzkan, a.g.e., s. 70.
87. Oğuzkan, a.g.e., s. 102 - 103.
88. Oğuzkan, a.g.e., s. 130 - 131.
89. Yurt dışındaki bu öğrencilerle ilgili önlemler konusunda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Dr. Amiran Kurtkan, «Yüksek Öğretim Kurumlarına Öğretim Üyesi Yetiştirilmek Üzere Doktora İçin Yurt Dışına Burslu Olarak Gönderilen Öğrenciler Hakkında Araştırma». D.P.T. Yay. No. 879 (Çoğaltma).
90. Oğuzkan, a.g.e., s. 95.

19. Bölüm

Sanayileşmiş Ülkelerin Eğitimsel Sorunları

Az gelişmiş ülkelerin eğitimsel sorunları olduğu gibi, sanayileşmiş ülkelerin de kendine özgü eğitimsel sorunları vardır. Bunlar da sanayileşmiş çeşitli ülkelere göre farklılık göstermekle birlikte, yine de çoğunda ortak olarak görülebilen sorunlar olarak saptanabilir. Biz bu yazımızda özellikle A.B.D. ve İngiltere'den örnekler vereceğiz. Önce, sanayileşmiş ülkelerin özelliklerine kısaca bir göz atalım. Daha sonra bu ülkelerin eğitimsel sorunlarını ele alalım.

I. SANAYİLEŞMİŞ ÜLKELERİN BELLİ BAŞLI ÖZELLİKLERİ

Çok genel olarak aşağıdaki birkaç nokta, bu ülkelerin özelliklerini belirlemektedir.[1-2]

- Okuma yazma derecesi yüksektir.
- Okul çağındaki nüfusun %100'e yakın kısmı okula gider.
- İletişim yazılıdır.
- Geleneksel hukuk ve görenekler etkin değildir.
- İleri teknolojiye bağlılık mutlaktır.
- Nüfus dengesi vardır. Ölüm oranı çok aşağı düzeyde kalmıştır. Doğum oranı da sınırlıdır.
- İş eylemlerinin örgütlendiği kurumlar hacim olarak büyüme eğilimindedirler.
- Hizmet ve mesleklerde yayılma söz konusudur. İşbölümünün egemen duruma gelişi bu sonucu doğurur. Özellikle üretimde kullanılan yeni teknikler yeni iş biçimleri ve toplumda yeni rolleri ortaya çıkarır. Böylece toplumda yapısal değişmelere yol açar.

II. SANAYİLEŞMİŞ ÜLKELERİN EĞİTİMSEL SORUNLARI

Sanayileşme sürecinin örgün eğitime etkileri, aşağıda belirtilen değişik biçimlerde görülmektedir.

A. Okulun işlevlerindeki artış

Sanayileşme ile okul ve yüksek öğrenim kuruluşlarının işlevleri artmıştır. Özellikle aile, komşuluk çevresi ve kilise gibi birincil gruplar tarafından yerine getirilen geniş bazı eğitimsel işlevlerin örgün eğitim tarafından sağlanması istemi doğmuştur..[3] Çocuğun toplumsallaşmasında okulun işlevleri artmıştır.

B. Ekonominin İnsangücü istemi

Ekonominin ihtiyaç duyduğu eğitilmiş insangücünü yetiştirmek bakımından okulların önemi artmıştır. Sanayileşme örgün eğitime ekonomik bir önem kazandırmıştır. İşe almada aranan koşulların yükselmesi ve halkın biçimsel eğitimsel niteliklere rağbeti, eğitimin bürokratizasyonuna ve modern işgücünün hizmetinde aklîleşmiş bir kitle öğretimi sistemine dönüşmesine neden olmuştur[4].

Özellikle 1930 yıllarının ve II. Dünya Savaşı sonrasının teknik değişimleri ekonomik ve toplumsal durumu öylesine değiştirmiştir ki eğitim, ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel bakımdan en önemli bir etmen durumuna gelmeye başlamıştır[5].

İngiltere'de orta dereceli okullar ve üniversiteler yeni teknik bilimsel ve yönetimsel mesleklere hazırlığı sağlamak için gerek sayı, gerekse hacim bakımından genişlemek zorunda kalmışlardır.[6]

Özellikle yüksek öğretim, ekonominin korunmasında hayatî bir öneme sahiptir[7]. Bilimsel ve meslekî kadın ve erkek uzmanlara geniş ölçüde ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin yöneticiler, plancılar, iş yöneticileri, teknisyenler gibi. Bunların yanında mühendis, fizikçi, kimyager ve matematikçiler de diğer ihtiyaç duyulan meslek gruplarıdır. Ayrıca elektronik, hava dinamiği, telekomünikasyon, otomasyon ve nükleer enerjiye ilişkin bilimlerle uğraşan elemanlara giderek ihtiyaç duyulmaktadır.[8] Meslekler yapının her kademesindeki kişileri seçip eğitmek, eğitimin rolü olmuş ve okullar temel bir kurum durumuna gelmişlerdir. Bunun için «çok amaçlı okullar» bir çözüm yolu olmaktadırlar[9].

C. Eğitimde bürokrasi

Bürokrasinin genel olarak gelişimi, eğitim kurumlarına da yansımıştır. Eğitimin yaygınlaşması nedeniyle de karmaşık eğitimsel bürokrasiler doğmuştur[10].

D. Kitle iletişim araçları

Kitle iletişim araçları, toplumsallaşmada önem kazanmıştır.

E. Makine egemenliği

Makinenin egemen olduğu bir toplumda tüm insanların korunması ya da insancıllaştırılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.[11] Yaşamlarından hoşlanan, mutlu ve verimli işçilere ihtiyaç duyulmaktadır. Mutluluk, çalışanın verimli ve etkin olmasında bir etmendir. Otomatik makineler, el işinin yerini alarak iş mekanikleşmektedir. Böylece iş, sürekli olarak yenilenmekte ve çalışan için tekdüze duruma gelmektedir. Bu durumda işçinin işine karşı ilgisi azalmakta, işi yoluyla kişiliğini yaratıcı olarak geliştirememektedir.

Gerilime giren işçi, kendisinin kişi olarak önemine inanmamaktadır. Düşük endüstriyel moral doğuyor. Aynı şey bürokraside de cereyan etmekte, memurlar dairelerinde sadece evraklar üzerinde çalışarak (paper minders) insanlarla ilişki kuramamaktadırlar.

Bu durumda birkaç çözüm yolundan söz edilmektedir.[12]

1. Boş zaman eğitimi

Toplumuna yukardaki nedenlerle yabancılaşan kişi için çözüm yollarından birisi de kuşkusuz boş zaman eğitimidir. Artan refah ile birlikte, çalışanın ücreti yükselmekte, aynı zamanda boş zamanı artmaktadır. Boş zamanında mutlu olan insan, genellikle işinde de mutlu olmaktadır. Kişiliğin tüm gelişimi, iş saatleri dışında gerçekleşir. Bu nedenle boş zaman için eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Boş zaman eğitimi, insanlara boş zamanlarını zenginleştirmek bakımından yardımcı olmaktadır. Böylece örneğin eğlencede insanlar kendileri için en iyisini seçebilirler. En kötüsünü red ederler. Kitle iletim araçları ve özellikle TV, uygar yaşamda zevkler yaratmada gelecekte yardımcı olabilir.

2. Sanayide daha iyi insan ilişkileri

Sanayide daha iyi insan ilişkileri gerişimleri de yine yabancılaşmayı önleyebilen ve morali arttıran bir çözüm yoludur. İşçi ve yöneticilerin birlikte oldukları danışma ve istişare kurulları oluşturulmaktadır. İşyerine çalışanların daha çok katılımını sağlamak da diğer bir girişimdir. Bunlar işçiye büyük önem duygusu veren yardımcı çabalardır.

3. İşi insandan ayırmak

İşi insandan ayırmak çabaları da bir başka yol. Böyle işler için sibernetiğin geliştirilmesi ve otomatik fabrikalar ilerde çok yararlı duruma gelebilir. Özellikle çok yinelenen işi ortadan kaldırmak için bu girişimler oldukça yararlıdır.

Örneğin A.B.D.'de nitelikli işçiler için dört saatlik iş gelişmektedir[12].

F. Öğretmen sorunu

Öğretmen ücretleri bu ülkelerde de diğer birçok mesleklere oranla düşüktür. Bu nedenle öğretmen sayısı azdır. Ayrıca eski öğretmenlerin bilgilerinin teknolojik yaşama uymaması sonucu onların yeniden eğitilmesi sorununu ortaya çıkarmıştır.

G. Eğitimde fırsat eşitsizliği

Etkin gruplar ve toplumsal sınıflar yönünden eğitimde fırsat eşitsizliği bu ülkelerde hâlâ görülmektedir[14].

H. *Üniversiteler*

Bu ülkelerde yeni üniversitelerin açılmasına rağmen yine de, açılmış üniversiteler toplumsal ve teknolojik değişmeler sonucu yapısal yönden eskimektedir. Ders programları, yönetmelikler ve eski öğretim yöntemleri sürekli olarak değişmek zorundadır.

I. *Değer değişmeleri*

Değer değişmeleri de eğitime yansımaktadır. Eğitim sistemi ve yöntemleri değer değişmelerini takip etmek zorunda kalmaktadır. Örneğin A.B.D. de bireye yönelik ve yaşama hazırlık olarak eğitimden çok, eğitimin yaşam olarak üzerinde durulması, okullarda beşerî bilimlere ve sanata önem verme gibi değerler önem kazanmıştır. Kendini ifadeye dayalı özellikler gösteren değer değişmelerinin eğitsel sonuçları farklılaşmaktadır.[15].

J. *Nüfus artışı*

Gelişmiş ülkelerde de nüfus artmaktadır. Bu nedenle öğretimin tüm aşamalarında okul sistemleri büyümektedir. Sınıfların aşırı kalabalık oluşu, öğretmenin görevlerine olumsuz olarak yansımaktadır.[16]

K. Alvin Toffler'a göre sanayileşmiş ülkelerde gelecekte eğitim

Toffler, okulların ileriye değil de geriye dönük bir sistemin savunuculuğunu yaptığından yakınmaktadır. Sanayi toplumlarında bile okullar gelecekteki amaç ve yöntemleri araştırmamaktadırlar. *Toffler'a* göre değişim hızı arttıkça, gelecekteki olayların yapısını anlayabilmek için daha çok özen gösterilmesi gerekecektir. *Toffler* şöyle diyor :[17] «Artık sokaktaki adam için, geçmişi anlamak yeterli değildir. Onun için şimdiyi anlamak da yeterli değildir; çünkü şimdi, içinde bulunduğumuz çevre, kısa bir süre sonra yitip gidebilir. Sokaktaki adam, değişimin yönünü ve hızını kestirmek zorundadır. Geleceğe dönük, yinelenen, uzun süreli varsayımlar oluşturmayı öğrenmelidir. Kuşkusuz aynı zorluk, onun öğretmenleri için de söz konusudur. Öyleyse üstün sanayiye özgü eğitimi yaratmak için, geleceğin birbirini izleyen değişik görüntülerini üretmeliyiz. İşlerle, mesleklerle, iş eğitimiyle, aile biçimleriyle, insan ilişkileriyle ilgili varsayımları ortaya koymalıyız».

«Geleceğin okullarında çocuk, çok değişik deneyler içinde bulunacaktır. Birçok öğretmenli ve tek öğrencili sınıflar, birçok öğretmen ve bir öğrenci topluluğundan oluşan sınıflar olacaktır. Öğrenciler geçici görev toplulukları, proje grupları olarak çalışacaklardır. Öğrenciler sürekli grup değiştirecek, zaman zaman bir başına çalışacaklardır. Tüm bunlardan amaç, çocuğu geleceğin kalıcı olmayan örgütlerine hazırlamaktır»[18].

«Çocuklara şimdikine oranla daha geniş seçme olanakları sunulmalıdır. Uzun süreli bağlanmalara girmeden önce çeşitli, kısa süreli (Belki de iki, üç haftalık) kursları deneyerek seçme yapma olanakları sağlanmalıdır. Her okul gelecekteki ihtiyaçlara dönük, seçime dayalı bir dizi konu sunmalıdır»[19].

Toffler, gelecekteki önemi artacak olan denizaltı ve uzay yaşamına öğrencileri hazırlamanın gerekliliğine değinmektedir[20]. Deniz altındaki yerleşme bölgelerindeki yaşam için öğrenciyi deniz altılara bindirmeli, onlara dalmasını öğretmeli, denizin altındaki yapım maddelerini göstermeliyiz. Deniz altındaki tehlikeler ve olanaklar öğretilmelidir. Tüm bunları yalnızca üst düzeydeki öğrencilere değil, ilk okuldaki,ana okulundaki çocuklara bile göstermeliyiz.

Ayrıca uzay görkemi de öğrencilere gösterilmelidir. «Onları astronotların yanına ya da yakınına getirerek, gezegenlerin oluşturdukları ortamı öğreterek, gençlerin otomobile gösterdikleri ilgiyi uzay teknolojisine kaydırarak bu sorunu çözebiliriz» demektedir.

Toffler'a göre üstün sanayi toplumlarında yaşayacak insanların şu üç alanda yeni becerilere ihtiyaç duyacakları belirtilmektedir. Öğrenme, ilişki kurma ve seçme[21].

a. *Öğrenme;* «Yarının okulları yalnızca bilgi vermekle kalmamalı, onu kullanma yollarını da öğretmelidirler. Öğrenci, eski düşünceleri atmasını ve yerine yenilerini nasıl ve ne zaman koyacağını da öğrenmelidir. Kısaca, nasıl öğrenilmesi gerektiğini öğrenmelidir... Yarının cahili, okumasını yazmasını bilmeyen değil, nasıl öğrenmesi gerektiğini öğrenmeyen kişi olacaktır».

b. *İlişki kurma:* Yaşamın çabukluğu hızla artınca gerekli insan ilişkilerinin kurulması ve sürdürülmesi giderek zorlaşacaktır[22]. İnsanların birbirleriyle iletişim kurmaları zorlaşmaktadır. Örnek olarak *Toffler,* batıda birçok kişinin cinsel ilişkiyi bir kişiyi tanımak için en kısa yol olarak gördüklerini belirterek, cinsel ilişkiyi uzun bir ilişki kurma sürecinin ardından gelen bir olgu olarak değil de, insanların birbirlerini daha derinden anlayabilmeleri için kestirme bir yol olarak değerlendirdiklerine değiniyor.

Toffler şöyle devam ediyor :» Dostluğu hazırlandırma istekleri onların, «Duyarlık eğitimi», «T. gruplaşması» «Mikro laboratuvarlar,» «Dokunma duygusu» gibi psikolojik tekniklere ya da oyunlara ilgi duyduklarını açıklamaktadır. Gerçekte tüm topluluk dinamiğine ilgi gösteriyorlar. Onların komün yaşamına duydukları istek de yalnızlığın, başkalarıyla ilişki kuramamanın belirtileridir.

c. *Seçme : Toffler,* üstün sanayileşme ortamında kişinin karşılaştığı karar verme durumlarının sayısı ve karmaşıklığı arttığı için eğitimin aşırı seçme sorununa doğrudan yönelmesi gereğine değinmektedir. Bu konuda şöyle diyor :[23] «Uyum yapma, birbiri ardından yapılan seçmelerle ilişkilidir. Çok sayıda seçmeyle karşılaşan birey, değerlerine en yaklaşık olanını seçer. Aşırı seçme derinleştikçe, kendi değerlerini açıkça kavrayamamış olan birey, çıkmaza girer. Değerler sorunu önem kazandıkça, şimdiki okullarımız onlara ilgi göstermekten kaçınmaktadırlar... Üstün sanayiye özgü eğitim, öğrencinin üzerine katı değerler getirmeye kalkışmamalıdır. Ancak öğrenciye sahip olduğu değerleri açıklamada, tanımlamada yardımcı olacak resmî ve resmî olmayan eylemleri sistematik biçimde düzenlemelidir. Gençlere kendi değer sistemlerindeki çatışmaları tanıma ve açığa çıkarma yeteneğini kazandırmadıkça, okullarımız sanayi adamları üretme işini sürdüreceklerdir.

Sonuç

Sanayileşmenin insanlar açısından olumlu yönleri olduğu gibi olumsuz yönleri de görülmektedir. İnsanların teknik gelişmeler karşısında önemsizliği inancı, yabancılaşma ve uygarlığın yarattığı toplumsal sorunlar insanları mutsuz kılmaktadır. İşte, eğitimin, sanayileşmenin doğurduğu bu sorunlar karşısında sorumlulukları giderek artmaktadır. Örgün eğitim içinde toplumsal ve beşerî bilimlerin ise önemi daha da artmaktadır.

ONDOKUZUNCU BÖLÜM NOTLARI

1. Levitas, Maurice: Marxist Perspectives in the Sociology of Education, s. 23-26.
2. Adams and Bjork: Education In Developing Areas, s. 20 v.d.
3. Floud, J.: Eğitim ve Endüstriyel Toplum: Çev. M. Göğüş, Eğitim Sosyolojisi isimli kitapta.
4. Floud, J.: a.g. yazı.
5. Floud, a.g. yazı.
6. Floud, a.g. yazı.
7. Levitas, a.g.e., s. 26.
8. Ottaway, a.g.e., s. 89.
9. Ottaway, a.g.e., s. 90.
10. Ottaway, a.g.e., s. 100.
11. Ottaway, a.g.e., s. 100.
12. Ottaway, a.g.e., s. 101.
13. Ottaway, a.g.e., s. 101.
14. Havighurst - Neugarten, a.g.e., s. 8.
15. Ottaway, a.g.e. s. 11.
16. Havighurst - Neugarten, a.g.e., s. 5.
17. Toffler, A.: Gelecek Korkusu Şok, s. 338.

18. Toffler, a.g.e., s. 343.
19. Toffler, a.g.e., s. 346.
20. Toffler, a.g.e., s. 346.
21. Toffler, a.g.e., s. 347.
22. Toffler, a.g.e., s. 348.
23. Toffler, a.g.e., s. 349 v.d.

Öğretim Sosyolojisi

Öğretim sosyolojisi, eğitim sosyolojisinin temel konuları arasındadır. Bu konunun ilgi alanı, daha çok, «Okul» üzerinde yoğunlaşmıştır. Okul, başlı başına bir kurum olarak ele alınmakta, öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve okul-çevre ilişkileri başlıca konuları oluşturmaktadır.

20. Bölüm

Toplumsal Bir Sistem Olarak Okul

Okul, örgütlenmiş bir kurum olarak kendine özgü bir kültüre sahiptir. Bu bölümde onu diğer kültürlerden ayıran özellikleri ve işlevlerini belirteceğiz.

Çocuğun okulda birtakım hakları ve zorunlulukları vardır. Onun okula devamı, dersleriyle uğraşması, kendisini sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırması ve okul eylemlerine katılması istenen davranışlardır.

Aile ile karşılaştırıldığı zaman okuldaki ödüllendirmeler, dereceler, ilerlemeler bazı eylemlere katılmaya müsaade, önderlik durumları ve övme oldukça biçimseldir.

Okul, aile gibi toplumun yetişkin otoritesini temsil eder. Yerleşmiş kuralları ile biçimlendirilmiştir.

I. OKULUN TEMEL ÖZELLİKLERİ

Okulun temel özellikleri, onun belirli kültürünün incelenmesini ve işlevlerinin çözümlenmesini gerektirir. Okulun işlevleri, aslında daha önceki bölümlerde belirttiğimiz eğitimin işlevleri ile benzerlik göstermektedir. Bu bölümde okulun işlevlerini daha farklı olarak ele alacağız. Ayrıca okul kültürü ayrıntılarıyla gözden geçirilecektir.

A. TOPLUMSAL SİSTEM OLARAK OKUL ve KÜLTÜREL ÖZELLİKLERİ

Okulun toplumsal bir sistem oluşu, onun kendine özgü bir kültürü olmasından dolayıdır. Eğitim sosyologlarından *Waller*, ilk kez okul kültürünü incelemiştir. Ona göre okul, şu özelliklere sahiptir .[1]

a. Okulun belirli bir nüfusu vardır.
b. Açıkça ifade edilmiş siyasal bir yapısı vardır.
c. Üyeler arasında sıkı, birbirine bağlı bir toplumsal ilişkiler şebekesini temsil ederler.

d. Üyeleri arasında «biz» duygusu egemendir.

e. Kesinlikle kendilerine özgü bir kültüre sahiptirler.

a) Okul nüfusu istikrarlı ve tekdüzedir. Gerçi öğrenciler çeşitli toplumsal sınıf ya da etnik gruplardan gelmekte iseler de belirli bir okulda toplandıkları zaman tekdüze bir grup olmaktadırlar.

b) Okulun siyasal yapısından okulun otorite ilkesine göre örgütlenişi ve bu otoritenin sürekli olarak bir tehdit oluşturduğu anlaşılmalıdır. Okul bu nedenle otokratik görünümlüdür. Otorite, okulun yetişkin personelince sağlanır. Bu otorite, okul yöneticilerini ve öğretmenleri her türlü tehlikelere karşı korur. Örneğin, öğrencilerden, anababalardan, üst okul yöneticilerinden, birbirlerinden ve mezunlardan gelebilecek tehlikeler.[2]

c) Okul içersinde pek çok kişinin bir arada birbirlerine yakın olarak beraberlikleri, onları samimî ilişkilere itmektedir. Okul, kişilerin etkileşim durumunda bulundukları bir birimdir. Öğretimin vermek ve almak esasına dayandığı etkileşim, okulun siyasal düzenince saptanmıştır. Bu durumda okulun siyasal örgütlenişi, öğretmeni egemen duruma getirmiştir.

d) Grup istikrarı, içli dışlı samimî birleşim, grubun ayırdedici simge ve giysileri ve onun diğer kültürel etkilerden soyutlanışı güçlü bir «biz» duygusu yaratır.

Otorite ,denetim yoluyla sürdürülür. Bu denetimler,

. Kurumsal; (Bakanlık ya da devletin denetimi)
. Eylemsel (Okul yöneticilerince okul olaylarının gerek dolaysız, gerekse öğretim gücü yoluyla denetlenmesi)
. Sonuç olarak, öğrencilerin denetimi.[3]

Okulun kendine özgü bir ruhu var ki buna, «biz» duygusu diyebiliriz. Bu duygu. okulu toplumsal bir birim durumuna getirir. Bu duygu, kendilerini okulla özdeşleştiren üyelerin zihinlerinde kendiliğinden yaratılır.

e) Ayrı kültür, okulun içinde gelişir. Bu kültür, kısmen farklı yaş düzeylerindeki çocuk tarafından yaratılır ya da çocukların oyun gruplarında hâlâ yaşayan eski kültürden ya da yetişkin kültürünün basit biçimlerde değiştirilmesinden ya da öğretmenlerin çocukların eylemlerini kanalize etmekten ortaya çıkar.

1. Biçimsellik

Okul eğitim biçimi formal, örgütlenmiştir. Belirli bir amaca yöneliktir. Rastgele, günlük yaşamda örgün olmayan bir eğitim değildir. Gün, belirli devrelere bölünmüştür. Zaman, özel biçimlerde formalize edilmiştir. Her dönemde herkesin belirli bir yerde olması, belirli bir eyleme katılması beklenir. Bazı eylemler, haftanın belirli günlerine ayrılmıştır. Bazı haklar ve görevler yaşlara göre dağıtılmıştır.

Biçimsellik, okulda o kadar yerleşmiştir ki, öğrenci, öğretmen, yöneticinin okul içinde ayrı ayrı yerleri, araçları, odaları vardır. Ayrıca, öğretmen tarafından öğrenim ve öğretime uygunluk bakımından meydana getirilen gruplar da biçimseldir.

Okullar, sadece formal değil, aynı zamanda informal bir yapıya ve eğitime de sahiptirler. Örneğin okul dışı eylemler, sporlar, akran kültürü ve kısmen de öğrenci öğretmen ilişkileri informal özelliklerdir. Ayrıca bugün İngiliz modeli «açık sınıf»lar ve diğer «özgür okullar» ve «alternative okullar» uygulamaları A.B.D.'de informal eğitim sağlamaktadırlar.[4] Daha ifade edici eylemlere doğru genel değer değişimlerine bir yanıt olarak ortaya çıkmışlardır. İfade edici eylem ise informal eğitimdir.

Karmaşık inançlar, değerler, gelenekler takımı, düşünce ve davranış biçimleri de okulu diğer kurumlardan ayırır.[5] Bunlar arasındaki çatışmalar da okulda ayrı bir özellik gösterir. Okulun görevi, içteki ve dıştaki çatışan toplumsal, siyasal ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengeleştirmektir. Bu yönleriyle okulun sadece öğrenim kurumu olmadığı anlaşılmaktadır.

Okul, başka kurumlardan, sadece davranış kuralları bakımından değil, ayrıca, çocuklar ve yetişkinleri içeren kendine özgü törenleri ile de ayrılır. Örneğin özel okul toplantıları, sportif olaylar, yıllık özel şenlikler, mezuniyet törenleri, özel haftalar ve uygulanışı; okul şarkıları, simgeleri, şakaları, eğlenceleri gibi. Bütün bunlar, okul kültürünün kabullenilmiş parçalarıdır.

2. Bürokratlaşma

Peter Blau, bürokrasiyi «Sistematik olarak koordine edilmiş geniş çaptaki yönetimsel görevlerden oluşan, çok sayıda bireylerin çalıştığı bir örgütlenme türü» olarak tanımlamaktadır.[6] Bürokrasi kuramını ilk kez geliştiren *Max Weber*'dir. Onun kuramı olanı değil, olması gereke-

ni yansıtan ideal bir yapı görünümündedir. *Weber*'e göre bürokratik yapının belli başlı özellikleri şöyle sıralanabilir :[7]

1. Örgütün amaçlarına uygun sürekli eylemler resmî görevler olarak saptanmış ve üyeler arasında dağıtılmıştır. Okul sisteminde de özel işlevleri yerine getiren uzmanlar vardır. Tüm kademe ve görevler uzmanlaşmayı gerektirir.

2. Dairelerin organizasyonu, hiyerarşi ilkesine tabidir. Yani her alt kademe, daha üst kademe tarafından denetlenir. Yetki ve sorumluluklar saptanmış ve sınırlandırılmıştır. Okul müdürü öğretmenleri denetler, öğretmenler çocukları denetler vs.

3. Bürokrasinin işlemleri, soyut kurallar sisteminden ve bu kuralların özel vakalara uygulanmasından ibarettir. Yasalar, yönetmelikler vs. gibi.

4. Amir, yönettiği kısmı şekilci, kişisel olmayan bir ruhla yönetir. Yani duygularına, coşkularına, tutkularına kapılmadan yönetir. İlişkiler kişiler üstüdür.

5. Bürokratik yapıda terfi ve ilerlemeler, bireylerin beceri ve yeteneklerine bağlıdır. Başarıya dayalı bir terfi sistemi söz konusudur. Örgütteki tüm görevler, o görevin gerektirdiği yetenek ve bilgiye sahip kişiler tarafından doldurulur.

6. Kişisel olmayan kurallarla işleyen yapının en yüksek verimi elde etmesi gerektiği.

Modern toplumda okul, sadece biçimsel olarak örgütlenmeyip, diğer örgütler gibi giderek bürokratlaşmaktadır.[8] Bürokratlaşma, otoritenin merkezîleşmesi ve iş usullerinin standardize olmasını içerir. Okul nüfusunun sürekli olarak artışı ve ekonominin gelişmesi, bürokrasiyi, bütün ülkelerdeki okul sisteminin bir özelliği durumuna getirmiştir. Bürokratlaşma, okulu kendi çıkarları için araç olarak kullanmak isteyen yarar gruplarının baskılarına karşı bir güvenlik sağlamakta, onların bu hareketine engel olmaktadır. Bürokrasinin olumsuz yanlarından birisi de klişeleşme, tekdüze olma, atalet gibi bürokrasinin patolojilerini beraberinde getirmesidir. Bu durumda kıdem, başarıdan önemli olmakta, amaçların yerini araçlar almakta ve örgüt içi çatışmalar göstermektedir.[9]

3. Öğrenci etkileşimi

Okulda ve sınıftaki öğrenci etkileşimi çeşitli biçimlerde görülmektedir.

Herhangi bir okulda, öğrenciler arasında informal olarak daima bir toplumsal örgüt vardır. Bu örgüt, kendi sıralanma ve saygınlık sistemine sahiptir. Yetenekleri yönünden farklı öğrenciler, oldukça farklı davranış kalıplarına sahiptirler.

a) Toplumsal sınıf farklılıkları da öğrenciler arasında az ya da çok bir saygınlık sisteminin yaratılmasına neden olur. Bunun dışında

b) Atletik yetenek,

c) Okul dışı eylemlere katılma (örneğin güzel sanatların herhangibir dalı ile uğraşma),

d) Fiziksel çekiciliğe sahip olma (güzellik, yakışıklılık gibi),

c) Kişilik özellikleri (sempatiklilik, belirli alanlarda yetenek sahipliği v.s.),

f. Sınıf mümessilliği, temsilciliği ya da öğrenci başkanlığı.

Bütün bunlar, kimi öğrencilerin toplumsal hiyerarşinin üst noktalarında olmalarını gerektiren öğelerdir. Ayrıca öğrenciler, sınıfta, kendi başlarına kendine özgü eylem biçimleri meydana getirirler. Yardımlaşma, klikler, gruplaşmalar, gruplar arası çatışmalar araştırmalara konu olmuştur.

Kimse ile temas etmeyen, sevilmeyen, «yalnız çocuklar» herkes tarafından sevilen, popüler «yıldız çocuklar» sosyometrik araştırmalar sonucu ortaya çıkmış gerçeklerdir. Kendi aralarında ayrıca her öğrencinin kişiliğine göre takma adlar (inek, hanım evladı vs.) kullanılır. Aynı şeyi öğretmenler için de yaparlar. (Kazık hoca, palas hoca, babacan gibi). Bu kalıp yargılar aşikârdır ki kendi kendilerini gerçek yapan kehanetlerdir.[10] Bütün bunlar sınıf eylemlerinden doğar.

Çocuk, okulda daima sınavlardan geçirilir. Statüsü, ölçülebilen başarısına bağlıdır. Oysa ki bu durum ailede daha başkadır. Ailedeki statüsü daha çok edinilen özelliklerle saptanır. Örneğin, yaş, cinsiyet, kişisel özellikler vs. gibi.[11]

Suç, ödül ve eğlence gibi alanlar yönünden de okul, farklı bir kültüre sahiptir.

Formal (Kurumsallaşma) ve informal taraflar toplumsal sistemi meydana getirir. Birey, bireylerarası ilişkiler ve gruplar, okul sistemini meydana getiren ögelerdir. Okulun yapısı, amaçları, formal yanını; atmosferi, klikler, ganglar ve çatışmalar okulun informal yanını gösteren örneklerdir.

Okulun bir başka özelliği, onun ürününü değerlendirme güçlüğüdür.[12] Diğer örgütlerle karşılaştırıldığında okulun amaçları pek çok, karmaşık ve birbiriyle çatışıktır. Bu çeşitlilik, amaçların gerçekleşme derecesini azaltmakta ve eğitimcilerin eleştirilmesine yol açmaktadır. Bu yüzden de okulun değerlendirilmesi güçleşmektedir.

Okulun da diğer kurumların olduğu gibi bir kişiliği vardır. Bu kişilik, okulun havası ya da iklimidir. Okulun toplumsal ikliminde gruplar ve önderin davranışları rol oynamaktadır. Bir araştırmaya göre[13] grubun olumlu davranışları, yüksek moral ve samimiyet, olumsuzları ise, çözülme ve engellemedir. Önderin olumlu davranışları ise, kendini işe verme ve anlayışlı olması, olumsuz davranışları da başkalarına yukardan bakması ve yakından denetimdir. Araştırılması gereken husus, bir okuldaki moralin iyi ya da kötü oluşunu ortaya çıkaran nedenlerin saptanmasıdır.

B. OKULUN TOPLUMSALLAŞTIRMA ÖZELLİĞİ

Çocuğun toplumsallaşmasında temel kurumlardan birisi de okuldur.

İlkokul ve ortaokulun farklı toplumsal yapıları çocuğun toplumsallaşmasında da farklılık gösterir.[14] İlkokuldaki öğrenci, tek bir sınıfta genellikle kadın olan tek bir öğretmenin denetimine girmekle beraber, ortaokul öğrencisi, birden çok sınıflarda çok sayıda farklı cinsten öğretmenle karşılaşır. Öğrencinin bu durumda, uyarlanma sorunu önem kazanır. Daha geniş ve karmaşık ilişkiler ağı, çocuğun uyarlanmasında güçlükler yaratabilir. Burada, artık kendisinden yetişkin yaşamı için gerekli bilgi ve becerileri elde etmesi beklenir.

Farklılaşma, başarıya göre giderek gelişir. İlkokulda başarı iki hat halinde gider. Birincisi, bilgi ve beceri elde etme; diğeri ise ahlâksal ya da toplumsal öğrenmedir. (Öğretmen, arkadaş, iyi iş alışkanlıkları, sorumluluk vs. gibi). Ortaokulda ise başarının düzeylerinden çok, tipleri üzerine ağırlık verilir. Konunun, personelin ve eylemlerin çeşitliliğiyle ortaokul, öğrenciye zihinsel ve toplumsal başarı bakımından geniş bir seçim olanağı sağlar.[15]

Okulun başta gelen toplumsallaşma işlevi, çocuğu eğitmektir. Bu da kültürün temel bilgi ve becerilerini nakletmek demektir.

Okul, çocuğa ailesinden duygusal bağımsızlık kazanmasına yardımcı olur. Bu gelişme tedricîdir.

Okulun başka bir işlevi de seçme ve ayırmadır.[16] Bir yandan öğrencilerin mevcut statülerini takviye eder, diğer yandan da yukarı doğru hareketliliği teşvik eder.

Okul toplumda geçerli değerleri takviye eder.[17] Toplumsal değerler ve toplumsal sadakati öğretir. Topluma, aileye, devlete sadakat gibi. Başarılı eğitimciler rehberliğinde, meslek adamlarıyla dolu bir kurum olarak okulun sapıcı ve âsî düşünceleri temsil etmesi beklenemez.

Diğer yandan, öğretmen de bir yetişkin olarak çocuğun toplumsallaşmasını sağlayan bir araçtır. Öğretmenler kişilikleri ve ilgileri yönünden birbirlerinden oldukça farklı olmakla birlikte yine de bazı ortak değer ve düşüncelere sahiptirler ki, öğrenciler bunlardan kaçınmayı düşünemezler.[18] Örneğin bunların birincisi yetişkin otoritesinin gerekliliği, düzen ve disiplin ihtiyacı, ikinci olarak, en azından kendilerinin özel öğretimleri alanında bilgi ve eğitsel başarı değerlerini temsil ederler. Üçüncü olarak, doğru konuşma, kamu mallarına saygı, kibarlık ve tertiplilik gibi orta sınıf kişilik özelliklerini temsil ederler.

İlk öğrenim yıllarında çocuk, yaşamının büyük bir bölümünü bir öğretmenle geçirir. Bu sırada öğretmen, onun işbirliği sorunuyla, sağlığıyla, çabasıyla ve gelişiminin diğer psikolojik ve toplumsal görünümleriyle ilgilenir. Daha ileri yıllarda ise öğretmenin istemleri daha özelleşir. Örneğin onun başarısı üzerinde durulur.

Ayrıca öğretmenlerin öğrenciler için bir model oluşturmaları bakımından da toplumsallaşmada önemli rolleri olmaktadır. Fakat burada öğretmenin toplumsal sınıfı, onun tüm öğrenciler için bir model olmasını engeller, işçi çocuğu öğretmeni model alırken, üst sınıf çocuğu onu model almaz.

II. J. DEWEY'E GÖRE OKULUN İŞLEVLERİ

Ünlü eğitimci *John Dewey*, okulun işlevlerini farklı bir açıdan şöyle açıklıyor.[19]

A. BASİTLEŞTİRME

Çağdaş uygarlık oldukça karmaşık, muğlak, çeşitli ögelere sahiptir. Bugünkü yaşamımız, birbiri içerisine girmiş sayısız ilişkilerle doludur. Çocuk bunların en önemlilerini paylaşıp en uygun durumda yer alacak durumda değildir. Paylaşamadığı bilgiler onun için bir anlam ifade etmeyecek ve bunları kendine zihinsel olarak mal edemeyecektir. Ağaçlardan ormanı göremeyecektir. İş yaşamı, politika, sanat, bilim, din vs. onun dikkatini dağıtacaktır. İşte bu karmaşıklığın giderilmesinde okul denilen organın önemli bir işlevi vardır. Bu işlev de karmaşık

bilgileri basitleştirmektir. Çocuğa basit sade bir çevre yaratmaktır. Okul, çocuğun karşılık verebileceği temel özellikleri seçer. Böylece okul, ilerici bir düzen kurmuş olur.

B. TEMİZLEME

Mevcut çevrenin zihinsel alışkanlıkları etkileyen değersiz, işe yaramaz, zararlı özelliklerini olanaklar ölçüsünde ortadan kaldırmak okulun görevidir. Böyle okul, arınmış temizlenmiş eylemler düzenini sağlar.

C. DENGE KURMA

Okul, toplumsal evrede çeşitli ögeleri dengeleştirir ve bireyi içinde doğduğu en yakın toplumsal grubunun sınırlamalarından kurtarmak ister ve onu daha geniş çevre ile temasa getirir. Onu, topluluktan toplum yaşamına ulaştırır. Bu da bireye hareketlilik olanağı sağlar. Bu suretle her bireye bir denge sağlanmış olur. Bu denge ve değişmede okulun tutumu ne olmalıdır konusundaki üç farklı görüşü daha önce toplumsal değişme ve eğitim bölümünde incelemiştik.

YİRMİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Waller, W.: The Sociology of Education, s. 6 vd.
2. Waller, a.g.e., s. 10-11.
3. Waller, a.g.e., s. 12.
4. Havighurst-Neugarten, a.g.e., s. 141.
5. Havighurst-Neugarten, a.g.e., s. 139.
6. Miller and Woock, a.g.e., s. 439.
7. Miller and Woock, a.g.e., s. 439-440.
8. Havighurst-Neugarten, a.g.e., s. 141.
9. Bursalıoğlu, Z.: Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, s. 27.
10. Young-Mack, a.g.e., s. 383.
11. Danziger, K.: Socialization, s. 122.
12. Bursalıoğlu, Z.: Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, s. 25.
13. Bursalıoğlu, a.g.e., s. 27.
14. Gross, N.: Eğitim Sosyolojisi, s. 74. Eğitim Sosyolojisi-Kaynak Metinler içinde. (Çevirenler: Hamide Topçuoğlu ve Mine Göğüş).
15. Havighurst-Neugarten, a.g.e., s. 138.
16. Elkin, a.g.e., s. 57.
17. Elkin, a.g.e., s. 58.
18. Elkin, a.g.e., s. 60.
19. Dewey, J.: Democracy and Education, s. 39-40. Ayrıca Sieber ve Wilder'in «The School in Society» isimli kitabının 32-33. sahifeleri.

21.
Bölüm

Okul - Çevre İlişkileri

Okulun toplumla ilişkisi, onun toplumda yer alan işlevsel bir kurum oluşundan ileri gelmektedir. Tüm okullar, çeşitli tiplere göre çeşitli ülkelerde toplumlarıyla farklı ilişkiler geliştirmişlerdir. Bazı topumlarda okul - çevre ilişkileri uyumlu ve olumlu iken, bazılarında genellikle bir çatışma görülür. Kuşkusuz bu ilişkilerin çeşitleri, okulun tipine göre (Klâsik, teknik okul) değişmektedir. Ayrıca bu ilişkiler, okulun içinde bulunduğu alana göre de farklılık gösterir.

Okul - çevre ilişkileri yönünden üç farklı tip geliştirilmiştir.

Birincisi, 19. yüzyıl boyunca A.B.D.'de hüküm süren «geleneksel Tip» dir. Bu görüşe göre okul, yersel topluluğun sorunlarından soyutlanmalı, kendisini temel zihinsel ve mesleksel becerilerin öğretimi ile sınırlandırmalıdır. Diğer tip, «Topluluğun bir modeli olarak okul» ve üçüncüsü ise «Topluluk okulu» tipidir ki bu yüzyılda ortaya çıkmıştır. Son iki tipte okul, çevresi ile sıkı ilişki durumunda geniş işlevlere sahiptir.

«Birincil Topluluk» kavramı, içinde yüzyüze ilişkilerin bulunduğu, herkesin herkesi tanıdığı bir topluluktur.

«İkincil Topluluk» ise, insanların ticaret ve iş bağları ile ya da aynı din, meslek ve ekonomik grup olarak dolaysız ilişkiler durumundaki gruptur. Bireyler bağımsızdır, yüzyüze ilişkiler yok ya da çok azdır. Örneğin büyük kent, böyle bir topluluktur.

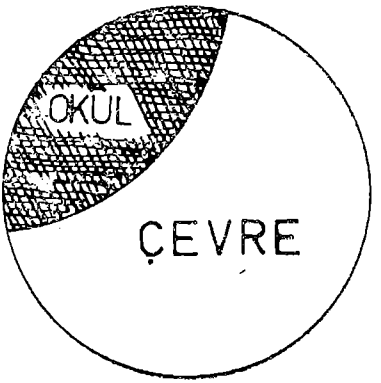
Okul müfredat programı ve okul eylemleri bu iki tür toplulukla ilişkilidir. Şimdi, birincil ve ikincil topluluklara göre okul tipolojilerini ele alalım.

I. OKUL TİPOLOJİLERİ

A. GELENEKSEL OKUL

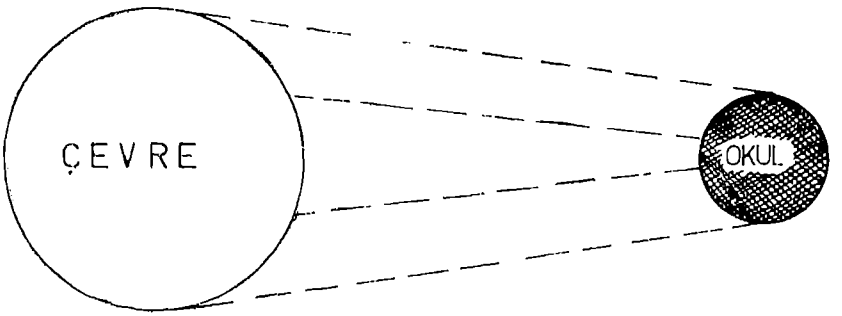
Okul, entellektüel ve mesleksel becerilerin öğretimi ile uzmanlaşmış bir kurum olarak görüldüğünde topluluktan ayrı bir duruma gelir.[1]

Bu görüşte okul, örneğin belediyenin su işlerinin yaptığı iş gibi kendi işini yapar. Okul kendini, kendi özel işlevi ile sınırlamalıdır. A.B.D.'de birçok okul bu görüşten hareket etmiştir. Okul, çevreden tamamen ayrıdır. Sadece öğretime önem verir.



Gelenceksel Okul Tipi

B — TOPLULUĞUN BİR MODELİ OLARAK OKUL



Topluluk Modeli Okul Tipi

İkinci türde okul - topluluk ilişkisi; okul, topluluğun basitleştirilmiş bir modelidir.[2] Bu görüşe göre çocuklar, okulda bir yetişkin olarak nasıl yaşanacağını, ilk kez, okul içinde yaşayarak öğrenirler. Bu, *John Dewey*'in görüşüdür. *Dewey*'e göre çocuk, böylece, hizmet ruhu ile ve etkili olarak kendini yöneltme araçları ile yetişirse dengeli, uyumlu bir toplum düzenine kavuşulur.

İlkokul düzeyindeki böyle bir okulda öğrenciler, sürekli olarak meşguldür ve değişik uğraşılarla vakit geçirirler. Beraber yer içer, oynar,

çalışır ve birçok eylemleri paylaşırlar. Okulun bahçesi ve sınıfta evcil hayvanlar mevcuttur. Ana okul ya da birinci sınıfta öğrencilerin satacağı, satın alacağı ve para ile uğraşmayı öğrenecekleri minyatür bir dükkân vardır. Öğrencilerin yaşı ilerledikçe kendi işlerinin organizesi sorumluluğunu üzerlerine alırlar.

Ortaokul düzeyinde ise etkin bir öğrenci yönetimine sahiptir. Bu yönetim, okul eylemleri, spor, disiplin konularında büyük bir güce sahiptir. Ortaokul, kendi partileri ve öğrencileriyle toplumsal bir birimdir. Tiyatro, müzik gibi alanlarda programlar düzenler. Bu tür okullarda çocukların ve ergenlerin daha iyi bir vatandaş olacakları, demokratik bir topluluk yaşamını okulda öğrenmeleri beklenir. Bu tip bir okulun bir aile bir fabrika ve bir korporasyon gibi olduğu hakkında farklı üç görüş vardır.

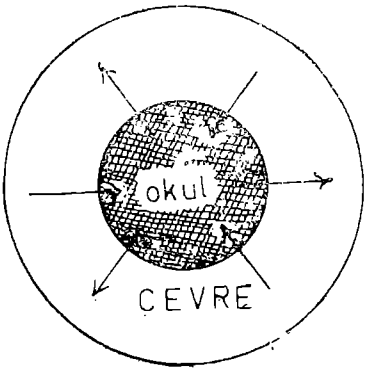
Aile modelinde bu okullar, okul öncesi okul, özel okulların birinci sınıfları ya da küçük köy okulları olarak görülür. Öğretmen daha çok baba ya da anne rolü oynar. Çocuklar birbirlerinden öğrenirler. Son zamanlarda İngiltere'de birçok ilkokullar bu modeli 5 yaşından 7 yaşına kadarki çocuklar için kabul ettiler.

Fabrika modelinde okula giren öğrenciler ham madde, mezun olurken de okulun üretimi olarak görülürler. Öğrenciler, bir fabrikada eğitilen işçiler gibidirler. Öğretmen de onları yönelten ustabaşı gibidir. Öğrencilerin çoğu aynı işi yapar. Birbirleriyle yarışmaları teşvik edilir. Bireysel üretimlerinin miktarına göre parça başına, işçiler gibi ücret ödenir.

Korporasyon modeli, 1950 den sonra görülmüştür. Öğrenci ve öğretmenler ortaklaşa olarak planlanmış ve örgütlenmiş bir iş için birlikte gruplandırılır. Öğretmenler takım durumunda öğretir, öğrenciler takım durumunda çalışır. Birçok grup planlaması ve değerlendirmesi vardır. Okul, teknolojiden yararlanır. —Pikap—kompüter, programlı öğretim gibi. Okul programı ve müfredatında esneklik tanınmıştır. Böylece çocuklar değişmeye ve korporasyon planının bir parçası olmaya alıştırılmış olurlar.

C. TOPLULUK OKULU

Bu tip okul, 1930 yılından beri A.B.D.'de geliştirilmiştir. Çocuk ve yetişkin öğrenciler, okul eylemleriyle doğrudan doğruya topluluğu daha iyi bir duruma getiren araç durumundadırlar. Böylece okul, toplulukla daha yakından ilişkili yapısal bir birimdir. Topluluk eylemlerinde öğrenciler yer alırlar.[3]



Topluluk Okul Tipi

Eğitim, geniş anlamıyla düşünüldüğünde, çocuğa toplumunun kavram ve tutumlarının öğretilmesi, toplumsal, yurttaşlık ve ekonomik ilişkilerinde nasıl davranacaklarının öğretilmesi anlaşılır. Bu açıdan topluluk, bir eğitici araçtır. Bu görüşten hareketle okul sadece kendi başına eğitim işini yapamaz. Aile de yapamaz. Eğitim, bir toplulukta yaşama ve büyüme sonucu elde edilir. Eğitimciler, eğitsel amaçlı okul ve topluluk deneyimlerinin en iyi bağlantısını bulmaya çalışmalıdırlar.

Topluluk okulunun geniş çaplı iki özelliği vardır .

1. Çocuklara yersel topluluğun keşfedilmesi, geliştirilmesi ve kaynaklarının kullanılmasını öğretir.

2. Okul, sadece okul çağındaki çocuklara değil, bütün topluluğa hizmet eder. Bu tip özelliklere sahip okullar daha çok küçük köy yerleşmelerinde ilk kez geliştirilmiştir. Bu tip okullar çevre kalkınmasının aracıdır. Çevre kalkınması için okulun birinci derecede sorumluluğu vardır. Çevredekiler okulun çalışmasında söz sahibidirler. A.B.D.'de kentlerde de bu tip okullar mevcuttur. Bunlar aşağıdaki özelliklerden birine ya da ikisine sahiptirler. Birincisi, okul, en yakın çevresinin eğitsel, kültürel ve toplumsal ihtiyaçlarına hizmet eder. İkinci özellik de, kentsel topluluğun yeniden biçimlendirilmesinde ve kurulmasında okulun yer almasıdır. Örneğin okullarda kırsal dengenin korunması uygulamasında rol alırlar. Ya da ortaokulda sınıfta kalmanın ya da gençlik işsizliğinin azaltılması amacıyla iş programı hazırlar, ek öğretimde bulunur vs. Görüldüğü gibi bu tip okulun eylemleri çevrenin tüm okul sistemini kapsar.

Bu tiplerden üçüncüsü bizde hiç yer almamıştır. Birinci geleneksel tip bizde hem kırsal, hem de kentsel bölgelerde çok yaygındır. İkinci tipe örnek olarak bir dereceye kadar köy enstitüleri gösterilebilir. Fakat ülkemizde köy enstitüleri tamamen kendine özgü bir sistem yaratmışlardır. Yukarda belirttiğimiz üçüncü tip okulun özelliklerine de kısmen sahiptirler. *Dewey*'in belirttiği okulun basitleştirme, temizleme ve dengeleştirme görevlerinde okul yöneticisinin okul ile çevre arasında bir köprü kurabilmek bakımından önemli rolü vardır. Yâni, yukardaki görevleri çevreden ayırmak olanaksızdır. Çevrenin kötü etkileri okulun iyi etkileriyle karşılanmalıdır. Okul ve çevre birbirinden ayrı kalınca ikisinin de ürünleri, diğerine uymakta zorluk çeker.[4] Çevrenin tüm eğitim sorunlarıyla ilgili okul başarılı bir okuldur.

II. ÜLKEMİZDE OKUL - ÇEVRE İLİŞKİLERİ

Bizde genellikle klasik, geleneksel okul tipi benimsendiği için okulun çevre ile ilişkileri sınırlı kalmıştır. Bununla birlikte çeşitli girişimlerde bulunulmuştur.

Okul çevre ilişkileri zayıftır. Öğrenci, okul çevresinde cereyan eden ekonomik, toplumsal, kültürel yaşamdan, işyerinden, fabrikadan, tarladan, çarşıdan, müze, sergi ve konser salonundan kopuktur. Derslhanenin dört duvarı arasında öğrenimini sürdürür. Böylece öğrenmenin kaynağı ve amacı olan yaşamdan ve onun öğrenme olanaklarından yoksun kalmaktadır.

Ülkemizde okulun çevreye açılmasını engelleyen birçok etmen vardır. Örneğin bürokratik engeller, malî olanaksızlıklar, öğretmenlerin ağır ders yükü bunlar arasında sayılabilir.

Meslekî ve teknik öğretimde ise işverenle işbirliği daha fazla önem kazanmaktadır. Özellikle işyerinde uygulama ve staj yapmak teknik eğitimde gereklidir. Son yıllarda OSANOR projesi ile okul - sanayi işbirliği konusunda bazı yeni düzenlemelere ve seçilen okullarda deneme yoluna gidilmektedir.

A. OKUL - AİLE BİRLİKLERİ

Aileyi okulun dışında bir kurum olarak, okulun çevre ile ilişkileri yönünden ele alabiliriz. Bizde «Okul - aile birliği», resmen kurulmuş bir kurumdur. Bakanlık bu kuruluşu öğrenciler için amaçlamış, onların eğitimleri, sorunları v.s. konusunda veli - öğretmen ve yöneticiler-

le tartışma ve çözüm yolları getirme yönünden ele almıştır. Bu kuruluşlar okulun çevre bakımından benimsenmesinde de rol oynamaktadır. Velîler de okula karşı ilgiyi arttırmaktadır. Bununla birlikte uygulamada uzun süre bu kuruluşlara velilerin ilgi gösterdiğinden sözedilemez. Çünkü toplantılarda genellikle velîlerden maddî yardım talep edilmiş, toplantı zamanları iyi düzenlenememiş, konular sadece çocuğun sorunlarına yöneldiği için çevreye taşamamış, velîlerin çekingenliği de sıkı ilişkileri engellemiştir.

1946 yılında toplanan ikinci Millî Eğitim Şûrasında okul ve aile arasında işbirliği sağlanması için kurulması kararlaştırılan okul - aile birlikleri, Bakanlıkça hazırlanan özel bir yönetmeliğe göre etkinlikte bulunmaktadır. Buna göre okulun bütün öğretmenleri ile öğrencilerinin ana babaları ya da velîleri, birliğin doğal üyesidirler. Her yıl genel kurul tarafından yapılan seçimle oluşan bir yönetim kurulu çalışmaları düzenlemektedir. Yönetim kurulu, ana - baba ya da velîler ile öğretmenlerden oluşmaktadır.

1947 yılında kurulduğundan beri okul - aile birlikleri fazla etkin olamamışlardır.

B. OKUL KORUMA DERNEKLERİ

Bu dernekler, okullara maddî yardım sağlamak üzere Dernekler Kanununa göre kurulan kuruluşlardır. Okul müdürleri, okulların pek çok maddî ihtiyaçlarını Bakanlık bütçesinden gereğince karşılayamayınca ya da bürokratik kuralların, ödeneklerin harcanmasındaki zorlukları nedeniyle, okul koruma derneklerinin bağış, yemek, piyango gibi etkinlikler sonucu oluşturdukları fonları kullanmak yoluna gitmektedirler. Bu gelirlerle yoksul öğrencilere malî yardım yapılmakta, okul binalarının bazı onarım ve donatım giderleri karşılanmakta, bazan da yabancı dil laboratuvarı, spor tesisi kurulmakta; eğitsel kol etkinliklerine katkıda bulunulmaktadır.[5]

C. YAYGIN EĞİTİM ETKİNLİKLERİ

Orta öğretim kurumlarının, okul - çevre ilişkilerine yönelik bir etkinlikleri de normal öğrenciler dışında kalan gençlere ve yetişkinlere yönelik öğretim programlarıdır. Örneğin sanat okulları bu konuda etkinlikte bulunmaktadırlar. Bu okullarda diplomaya götüren akşam programları ile çeşitli dallarda kısa süreli, bağımsız meslek ve kadın kursları açılmıştır. Pratik kız sanat okulları, endüstri pratik sanat okulları,

ticaret meslek liselerinin düzenledikleri daktilo ve muhasebe kursları gibi.[6]

D. EĞİTİMCİLERİN TUTUMU

Gerek öğretmenlerin, gerekse eğitim yöneticilerinin çevre ile yakından ilişki kurmaları, çevre sorunlarına ilgi duymaları, bu konulara düşünce ve olanaklarıyla katılmaları, çevrenin okula ilgisini arttırmaktadır. Nitekim ülkemizde bu gibi niteliklere sahip okul öğretmen ve yöneticileri çevrenin okula karşı olumlu bir tutum takınmasında rol oynamışlardır. Bu gibi eğitimciler, ulusal ve uluslararası özel günlerde, anma günlerinde, özel toplantı ve eğlence günlerinde, mezuniyet törenlerinde ve konferans, sergi, eğlenceler ve diğer toplumsal eylemlerde, edebiyat gecelerinde halkı okula davet ederek okulu tüm çevrenin bir kültür merkezi durumuna getirmekte ve okula karşı olumlu tutumu pekiştirmektedirler. Ayrıca, özellikle okulun bulunduğu çevrenin özel sorunlarının okulda yansıması çevrenin okula ilgisini daha da arttırmaktadır. Örneğin okulun bulunduğu yerin tarihsel, turistik, coğrafî, toplumsal özellikleri gibi.

E. YETİŞKİN EĞİTİMİNDE OKUL

Okulun, çevredeki yetişkinlerin eğitiminde rol alması, okul - çevre ilişkilerinin başka bir görünümüdür. Yetişkin eğitimi kurslarının okullarda açıldığı bölgelerde ve ülkelerde okul yine çevrenin eğitimine katkıda bulunmaktadır. Hem meslek kursları ve hem de temel eğitim yönünden açılan bu kurslarda halk eğitimcilerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle kaynaşmakta, okulu daha fazla benimsemektedirler. Ülkemizde büyük merkezlerdeki bazı okullar bu işlevi yerine getirmektedir. Bu sınırlı sayıdaki yetişkin eğitimi görevi yapan okulların sayısını arttırmak gerekir. Özellikle kırsal alanlardaki tüm okullardan bu görevler için yararlanmak okulun çevre ilişkilerini kuşkusuz daha da olumlu yöne itecektir. Ayrıca, yine okul, yetişkin eğitimi işlevleriyle bazı kırsal alanlarımızda görülen lâik eğitim - dinsel eğitim çatışmasını da bir dereceye kadar önleyebilecektir.

YİRMİBİRİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Havighurst - Neugarten, a.g.e., s. 216.
2. Havighurst - Neugarten, a.g.e., s. 217 vd.
3. Havighurst - Neugarten, a.g.e., s. 220 vd.
4. Bursalıoğlu, a.g.e., s. 25.
5. Oğuzkan, T.: Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları, s. 260.
6. Oğuzkan, a.g.e., s. 260.

22. Bölüm

Boş Zaman Eğitimi ve Okul

Eğitimin amaçlarını geniş olarak yorumlamak eğilimi giderek artmaktadır. Bu anlayış, boş zamanı değerlendirmek ve doyum sağlayıcı duruma getirmeyi de içerir. Bu eğitim felsefesinin uygulamalı yönü, okullarda öğrencileri boş zaman değerlendirme türlerine ve deneyimlerine hazırlamaktır. Aslında okulların meslek elemanı yetiştirme işlevinin ağır bastığı bir gerçektir. Fakat boş zaman değerlendirme etkinliklerine katılan öğrencilerin akademik başarıları daha yüksektir. Örneğin İngiltere okullarında spor yapan öğrencilerin başarılarının spor yapmayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.[1]

Ülkemizde çeşitli kuşakların, boş zamanlarını değerlendirme yönünden bir eğitimden geçmedikleri için boş zamanlarını edilgen ve yararsız bir biçimde değerlendirdikleri bir gerçektir. Eğitim politikamızda eksikliği görülen, şimdiye değin ciddî bir biçimde ele alınmayan ve uygulanmayan ve çocuk, genç, yetişkin gibi çeşitli yaş gruplarının bir gereksinimi olmakta devam eden bu konu, hem gelişmiş ve hem de gelişmekte olan ülkeler için bir sorun durumuna gelmiştir.

Bu bölümde, boş zaman eğitiminin niteliğini belirttikten sonra, amaçlarını ve okulların bu konudaki işlevlerine değineceğiz.

I. BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNİN ANLAMI VE GENEL EĞİTİMDEN FARKLILIKLARI

Eğitim, gencin yetişkinliğe doğru temel gelişmesinde topluma ekonomik ve siyasal bakımdan verimli ve yararlı birey olmasını teşvik ve rehberlikle görevli bir süreçtir.[2] Amaç ve program gibi birçok bakımlardan eğitim ile boş zaman eğitimi birbirine benzer. Fakat ikisi ayrı şeylerdir. Eğitim, daha geniş bir kavramdır. Eğitim, genel olarak bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır. Başka bir

tanımla, bireyin davranışında, kendi yaşamı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.[3] Tanımları gözden geçirdiğimiz zaman eğitimin, kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu esas alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreç olduğunu anlarız.[4] Boş zamanların değerlendirilmesinin amaçları da bu amaçlara yöneliktir. Fakat ikisinin bu amaçlara yönelme yöntemleri farklıdır. Eğitimde zorunluluk, boş zamanlarda gönüllülük ve bireysel seçim esastır. Öğretim yöntemi, öğretmen - öğrenci ilişkileri biçiminde olmayıp, önder - birey (genç ya da yetişkin) biçimindedir. Boş zamanları değerlendirme, eğitimin tamamlayıcı bir parçasıdır. Genellikle anlık doyum sağlar. Oysaki eğitim amaçları daha uzak amaçlıdır.[5] Eğitimin bugün birçok yönlerinde zorunlu ögeler vardır. Boş zaman değerlendirmede gönüllülük esastır. Hoşlanma ve ilgi önem kazanır. Bireyin okuldan sonra katılmaktan hoşlanacağı bir araçtır. Beceriler anlama ve değerlendirme, eğitimdeki programları temsil ederler. Oysaki boş zamanları değerlendirmede program, esas olarak kullanma aracı biçiminde hizmet eder.

Boş zaman eğitimi, bireyin boş zamanının «Akıllı bir biçimde değerlendirilmesi» eğitimidir.[6] Boş zaman eğitimi, bireye, boş zaman etkinliğini seçeceği zaman kullanacağı bazı estetik ve ahlâksal değerlerin kendisine mal edilmesinde yardımcı olan bir eğitimdir.[7] Başka bir açıdan, bireyin kendisini yaratıcı olarak ifade edeceği, etken ve kişiliğini geliştirici boş zaman değerlendirme etkinliği için fikir edinmesine yardımcı bir eğitimdir. Kültürün hem aktarılması ve hem de geliştirilmesi yönünden tıpkı eğitim gibi boş zaman değerlendirmenin de rolü vardır.

II. BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNİN AMACI

Toplumsal ve kişisel refah bakımından boş zaman saatlerinin kişisel gelişme ve toplumsal düzeni geliştirme olarak kullanılması, boş zaman eğitiminin amacıdır. Boş zaman, daha *müreffeh* bir yaşama hazırlanma ve kişiliğin geliştirilmesi için kullanılması yönünden iyi bir fırsattır. İnsanlar boş zamanlarını en değerli, en yararlı biçimde değerlendirecek etkinlikleri nasıl seçerler? Kuşkusuz, boş zamanın özel bir etkinlikle değerlendirilmesi, bireyin ilgi, yaş, cinsiyt, öğrenim, kültürel ve toplumsal durumuna bağlıdır. İşte bireyin bütün bu özelliklerini dikkate alarak boş zamanını nasıl değerlendirmesi gerektiği boş zaman eğitiminin görevidir.

İnsanların boş zamanlarını nasıl değerlendirmeleri gerektiği özel bir öğrenimi gerektirmez, bu kendiliğinden oluşur, özgür bir zamandır, birey istediğini yapar diyenler de olmuştur. Böyle bir düşünüş, boş zamanın yanlış olarak değerlendirilmesini, kullanılmasını ifade eder. Oysa ki yapıcı ve akıllı olarak boş zamandan yararlanılması, boş zaman eğitiminin işidir.[8]

Unutmamalıyız ki, boş zamanın değersiz olarak kullanılması, sağlığın bozulmasına, aile yaşamının aksamasına, mesleksel etkinliğin azalmasına ve yurttaşlık bilincinin bozulmasına yol açmaktadır.

Boş zaman için eğitime, boş zaman değerlendirme yoluyla ulaşılır. Bu duruma göre boş zaman eğitimi, daha çok, birey ya da grupları bazı özel alanlarda beceri sahibi kılmaktır.

Eğitimin genel amaçları başlıca şu noktalarda toplanmaktadır :

1. Bireylere temel bilgi edindirmek,

2. Kişiliğin geliştirilmesi,

3. Özellikle meslek, boş zaman ve toplumsal yaşam gibi hayat durumlarına hazırlama.

Bu amaçların gerçekleştirilmesi için bir boş zaman eğitimine olan ihtiyaç ortadadır. Birçok eğitimciye göre boş zaman eğitimi, çeşitli kurslar ya da müfredat programı dışındaki etkinlikler yoluyla boş zamanın değerli bir biçimde kullanılmasıdır.[9] Kimileri de onu, geniş ölçüde ilgilerin ve becerilerin yaratılması biçimindeki bir rehberlik sorunu olarak düşünürler. Fakat bunun nasıl sağlanacağı hususunda görüş ayrılıkları vardır. Bununla birlikte, boş zaman eğitiminin kişisel yaşamların zenginleştirilmesi, ilgiler yaratılması, becerilerin geliştirilmesi kadar, bir yaşam felsefesini içine aldığı hususunda görüş birliğine varılmıştır.

Yunan düşünürlerinden kimileri, boş zaman eğitimini, eğitimin temel amacı olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Boş zaman eğitimini yaşam için eğitimle eşit tutmuşlardır. Boş zaman eğitimi, insanların boş zamanlarını kullanmaya hazırlayan yardımcı bir süreç olarak düşünülmektedir. Bu kullanışta birey, kişisel bir doyum sağlamalı ve tüm kişisel gelişmelerine katkıda bulunmalıdır. Bu eğitim, onlara tutum ve değerler, ilgi ve beceriler edinme ve geliştirmeye yöneliktir. Boş zamanın tümsel, doyum sağlayıcı ve yaratıcı olarak kullanılması

boş zaman eğitiminin amacıdır.[10] Hiçbir tek kurum ya da grup zaman eğitiminin tüm sorumluluğunu üzerine alamaz. Bu konuda çeşitli kuruluşların görevleri vardır.

Günümüzde örgün eğitim içerisinde boş zaman eğitimi veren kuruluşların en önemlilerinden birisi de okullardır.

III. GENEL OLARAK OKULLARIN BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNDEKİ İŞLEVLERİ

Okulların boş zaman eğitimi bakımından çeşitli işlevleri aşağıdaki gibi özetlenebilir :

a) Bireyin değerinin arttırılması ve onun yaşamında mutluluğu elde etmesi yönünden ona yardımcı olmak. O halde okullar, gence, boş zamanlarını iyi ve değerli bir biçimde kullanılmalarını öğretmekle sorumlu temel kurumlardır.

Okul, bireyi, sadece yaşamı kazanması için eğitmez, aynı zamanda onu yaşamaya da hazırlar. Bireye yaşamasını öğretmesi yollarından birisi de boş zaman eğitimidir.[11]

b) Bireyin boş zaman ilgilerini uyandırmak ve onu şeklendirmek, bu konuda tutum ve değer geliştirmek.

c) Boş zaman becerilerini öğretmek. Okul, boş zamanı kullanmakta ihtiyaç duyulan tüm becerileri ve doyum sağlayıcı becerileri vermek için ideal olarak en uygun yerdir. Bazı beceriler, vücut gelişmesini, hareketliği ve motor koordinasyonu sağlamaya yardım eder. Oyunlar, atletizm, çeşitli sporlar ve danslar gibi. Koşma, okçuluk gibi bireysel ya da iki kişilik (Tenis gibi) ya da grup halinde (Voleybol) olabilir. Okulların vereceği bazı beceriler, bireyin güvenliğine ve hayatta kalmasına katkıda bulunarak zevk verir ve doyum sağlar. Otomobil kullanma ve yüzme gibi. Bazıları ise ellerin yaratıcı olarak kullanılmasını sağlar. Resim, heykel, ağaç işleri, el işleri gibi.

Bazıları da bireye etkin iletişimi sağlar. Edebiyat, yazma okuma gibi.

d) Boş zaman değerlendirme olanak ve hizmetleri sağlamak.

e) Fiziksel kaynakları boş zamanların değerlendirilmesi için geliştirmek ve yararlanmak.

f) Bireyleri boş zaman liderliği için hazırlamak.

g) Diğer toplulukların kurumları ile sorumluluklar, ilgiler ve kaynaklar yönünden işbirliğine gitmek.

Okuldan boş zamanların değerlendirilmesi amacıyla yararlanılması farklı iki görüşe yol açmıştır.[12]

A. OLUMLU GÖRÜŞÜ SAVUNANLAR

a) Okul bu alanda kaynaklara sahiptir. Boş zamanların değerlendirilmesinde araç gereçlere sahiptir. Ayrıca bu olanak ve alanları denetleme gücündedir.

b) Okul, belirli bir nüfusun toplandığı bölgelerde merkezdir. Çocuklar ve yetişkinler kolayca gelebilirler.

c) Eğitimle boş zamanların değerlendirilmesi amaçları aynıdır. Birbirine benzer ve birbirini tamamlar. Böylece okul, öğretmenleri yeniden eğiterek iki alana da hizmet sağlayabilir.

B. OLUMSUZ GÖRÜŞÜ SAVUNANLAR

a) Okulun temel görevi eğitimdir.

b) Öğretmenler boş zaman liderliği için uygun değildir. Özellikle arzulanan boş zaman değerlendirme liderliğine karşı gelirler. Liderlik yöntemleri onlara uygun değildir.

c) Okulun farklı iki işlev için ayrı malî kaynak sağlaması zordur. Hatta yeterli olarak klâsik eğitim için malî olanakları yoktur.

Bugün olumlu görüşü savunanlar daha çok kabul görmektedirler.

Boş zaman eğitiminin, örgün eğitimde müfredat programı yoluyla mı, yoksa informal olarak müfredat dışı bir yöntemle mi verilmesinin daha uygun olacağı hususu da tartışılmıştır. Çeşitli ülkeler bu konuda farklı yöntemler geliştirmişlerdir.[13]

IV. OKULLARIN BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNDE UYGULADIKLARI ÇEŞİTLİ YÖNTEMLER

a. Reşmî müfredat programlarına bazı dalları almak

Bu yöntemde müfredat programlarında boş zaman sanatları temel yeri alırlar. Fiziksel eğitim, lisan, grafik sanatlar, toplumsal inceleme-

ler öğrencinin kişisel boş zaman değerlendirme kaynaklarına katkıda bulunmak için sınıflarda öğretilir. Bir başka biçimde, boş zaman değerlendirilmesi konularına başka derslerin programlarında yer verilir.

A.B.D.'de bazı okulların boş zaman sorunlarına yaklaşımları da kumar, alkol kullanma, suçluluk, uyuşturucu madde alışkanlığı gibi toplumsal sorunların işlenmesi biçimindedir. Bunlar öğretimin bir parçasını oluştururlar. Böylece bu gibi eylemler hakkında sağlıklı ve bilgili tutumlar yaratılmak istenir.

b. İnformal eğitim biçiminde

Burada, yöntem ve içerik yönünden informal boş zaman değerlendirme eğitimi yapılır. Okul saatleri dışında, yani sınıf dışı çalışmalar biçiminde gerçekleştirilir. Oyun, spor gibi. Bu yöntemde deneysel programlar da takip edilebilir. Uçuş, kayak öğretimi, dalgıçlık gibi.

c. Okul merkezli topluluk boş zaman değerlendirme programları

Özellikle A.B.D.'de geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu yöntemde okul, sadece öğrencilerin değil, tüm topluluğun boş zaman değerlendirmesi ihtiyacını sağlayan bir merkezdir.

Programlar her yaşa ve çeşitli ilgilere olanak verecek biçimde hazırlanır. Günün her saatinde hizmet sağlanır.

Topluluk merkezli okul tipi, eski, akademik tip okula, özellikle boş zaman değerlendirme eğitimi bakımından karşıdır. Geleneksel akademik okul, kitaba yönelmiştir. Bilim dalları esastır ve hatırlama yoluyla çeşitli dallar konular halinde verilir. Çocuğun kişiliğinin gelişmesi ihmal edilir. Topluluk merkezli okul tipi çocuğa yönelmiştir. Onun kendini ifade etmesine yardımcı olur. Ona asgarî olarak standartlaştırılmış bir etkinlik özgürlüğü tanır. İlgilerden yararlanılması, program planlama temeline dayanır.[14]

1920 - 1940 arasında A.B.D.'de birçok federe devletlerin eğitim örgütleri ,okulun boş zaman değerlendirme işlevini hukuksallaştırdılar. 1920 yılının ortalarında bütün ülkedeki kamu boş zaman değerlendirme programlarının yaklaşık olarak üçte biri okullarca sağlanıyordu.[15]

Bununla birlikte A.B.D.'de boş zaman değerlendirme olanaklarının çeşitli kurumlarca fazlasıyla sağlanması sonucu okulların bu konudaki işlevleri azalmıştır. Bu azalıkta, özellikle İkinci Dünya Savaşından son-

ra birçok etmenler rol oynamıştır. Bunlardan birincisi *nüfus patlamasıdır*. Nüfus arttıkça banliyölere doğru kaymıştır. Buralarda sayısız okullar açıldı. Birçok okul bölgelerinde boş zaman değerlendirilmesi için ayrılan malî kaynaklar azaldı. İkinci etmen de boş zaman değerlendirilmesi konusunda artan *meslekselleşmedir*. Park ve rekreasyon kurumları kendi bölümlerini Ulusal Park ve Rekreasyon Kurumu adı altında tek bir kuruluşta birleştirdiler. Diğer bir etmen de, 1950 - 1960 arasında *okulların akademik görevlerine ağırlık* vermeleridir. Bu husus kamu oyunca da desteklendi. Matematik ve fen dalları müfredatlarına ağırlık verildi. 1960 yılında kamu boş zaman değerlendirme programlarının sadece % 9'u okullarca sağlandı. Bu oran, 1965'de % 4.5'a düştü. Sonuç olarak okul, doğrudan doğruya boş zaman değerlendirme programlarına daha az katılmaya başladı.[16] Fakat bugün A.B.D.'de, kapalı boş zaman değerlendirilmesi etkinlikleri için okullar yegâne kuruluşlardır. Örneğin 1965 yılında kapalı rekreasyonun % 87'si okullarca sağlanmakta idi.[17]

Ayrıca bu okulların yetişkin eğitimi programları da diğer bir önemli boş zaman değerlendirme hizmetidir. Ülkemizde de geliştirilmesi gereken ideal bir yöntemdir.

d. Diğer kurumlar tarafından sağlanan topluluk boş zaman değerlendirme olanaklarını yerine getirmek

Okul, boş zaman değerlendirme işlevlerini yerine getirecek biçimde inşa edilir. Bu durumda okul edilgendir. Çünkü okul, başka kurumların hazırladığı programların icra edildiği yer olmaktadır. Okul, programları hazırlamakla görevli değildir. Örneğin okul, olanaklarını belediyeye devreder. Bazan da okullar programı hazırlar. Fakat sorumluluk belediyeye aittir.

e. Okullar, boş zaman değerlendirme personelinin mesleksel hazırlığında temel rolü oynarlar

Yani okullar, boş zaman değerlendirme lîderlerini yetiştirirler. Bugün gelişmiş ülkelerde boş zaman değerlendirme lîderliği bir meslek durumuna gelmiştir. Daha çok üniversite düzeyinde bir eğitim görmektedirler. Çocuklar, gençler ve yetişkinler için ayrı önderler yetiştirilir.

Boş zaman eğitimi yönünden bugün okulların tüm topluluk kaynaklarını harekete getirmesi ve koordine etmesi, bu konuda çeşitli kurumlarla plânlama bakımından işbirliğine gitmesi ve bu konularda da araştırma yapması gereği üzerinde ısrarla durulmaktadır. Bu nedenle de okullar, gelişmiş ülkelerde, bu konuda bir merkez olacak biçimde inşa edilmektedirler.

V. ÜLKEMİZDEKİ DURUM

A. Genel Olarak

Ülkemizde, okullarda bilinçli ve ayrı bir boş zaman eğitimine önem verildiğinden sözedilemez. Oysaki eğitimin genel amaçları arasında, çocuğun boş zamanını iyi bir biçimde değerlendirmesi için okula sorumluluklar yüklenmiştir. Fakat gerekli müfredat, yâni içerik verilemediği için uygulamada bu amaç gerçekleşememiştir. Ayrıca okullardaki eğitsel kol etkinlikleri de yetersiz kalmaktadır. Bu etkinlikler okul saatleri dışına taşamamaktadır. Bu nedenlerle etkin bir boş zaman eğitimine olan ihtiyacımız ortadadır.

Amaçlar arasında, öğrencinin «boş zamanlarını temiz ve yararlı işlerle geçirme», «güzel sanatları sevme» gibileri yer almaktadır. Fakat bunların gerçekleştirilmesini sağlayacak olanaklar hazırlanmamıştır. Örneğin okul saatleri dışında bu işleri yönetecek ve eğitecek önderler yoktur. Boş zaman konuları ile ilgili ders saatleri çok az ya da yoktur.

Ülkemizde boş zaman uğraşıları arasında yer alabilecek beden eğitimi, resim, müzik ve el işleri gibi alanlar haftada bir saat gibi çok sınırlı olarak resmî müfredat programları arasında yer almaktadır. Sadece beden eğitimi dersleri iki saate çıkarılmıştır. Üstelik, bu derslere diğer akademik dersler kadar önem verilmediğini uygulamalardan gözlemekteyiz. Resmî müfredata alınan bu dersler, okul saatleri dışına çıkamamaktadır. Ayrıca bu gibi alanların velîlerce benimsenmemesinde bazı boş inançların etkisini de belirtmemiz gerekir.

B. Eğitsel Kollar

İlk ve orta öğretim yönetmeliklerinde çeşitli eğitsel kolların kurulması ve bunların öğretmenler tarafından yönetilmesi zorunlu kılınmıştır. Bu kolların örneğin, temizlik, kitaplık, sağlık, ağaçlandırma, hayvanları koruma, temsil ve folklor, oyun ve spor, beslenme, trafik, turizm gibi konularda kurulması öngörülmüştür. Öğretmenler rehberli-

ğinde çalışmaların yürütüleceği belirtiliyor. Fakat uygulamada, bu kol çalışmalarının okul saatleri dışında yapılmadığı ve haftada bir saatlik bir ders olarak da yapılmayıp boş geçirildiğini çeşitli öğretmenlerle görüşmelerimizden saptadık.

Ortaöğretimde de bu kollar öngörülmüş olmakla birlikte, etkin bir biçimde uygulanamamaktadır. Sadece spor, müzik ve temsil kollarının okul saatleri dışında da çalışmaları bazı okullarda görülmektedir. Fakat yasal olarak okul saatleri dışında çalışmak zorunluluğu yoktur. Kimi öğretmenler, kendilerini arzuladıkları takdirde, okul saatleri dışında çalışma yapmaktadırlar. Fakat böyle öğretmenlerin sayısı çok azdır.

Eğitsel kol çalışmalarının bazılarında öğrencilerin ilgileri dikkate alınmaktadır. Fakat bazıları ise, sadece yönetmelik gereğince yapılması gereken çalışmalar olduğu için zayıf kalmaktadır.[18]

Her öğrencinin en az bir kola üye olması koşulu getirilmiştir. Programda «Rehberlik ve Eğitici Çalışmalar" adı altında gösterilen saatler ortaokullar ile lise ve dengi meslek okullarında her sınıfta üç saatlik bir çalışma ile yürütülmektedir. Bu saatlerdeki çalışmalar rehber öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Birçok öğretmenin sorumlu oldukları kolu yürütmek için gerekli bilgi ya da deneyimleri bulunmamaktadır. Kol etkinliklerini yürütmek için yeterli yer, araç ve gereç ile bu amaçla harcanacak parasal kaynaklar da sınırlı bulunmaktadır.[18a]

Ayrıca boş zaman eğitimini sadece öğrenciler yönünden değil, yetişkinler yönünden de düşünmek, ele almak, ülkemiz için gereklidir. Yetişkinlere yönelik boş zaman eğitimi sadece okuma yazma öğretme biçiminde oluşmaktadır. Ayrıca bazı teknik kurslar da verilmektedir. Gezici köy kadınları ve erkek kursları bunlara birer örnektir. Fakat bunlar daha çok belirli bir mesleğin öğretilmesine yönelik çalışmalardır.

Okullar, gelişmiş ülkelerde, yetişkinlere yönelik etkinliklerde de bulunurlar. Gece okulları, mektupla öğretim vs. gibi. Vatandaşlık öğretimi, ana-baba eğitimi, ilk ve orta öğretim kursları, mesleksel kurslar ve üniversite kursları, okulların yetişkinlere yönelik başlıca etkinlikleridir. Ayrıca edebiyat, sanat değerlendirme, resim, heykeltraş, müzik, dans, dikiş, fotoğrafçılık gibi sanata yönelik alanlar da yetişkin eğitimi müfredat programlarında yer alır. Bunun gibi işletme ve güncel olayları içeren programlara da tanık olmaktayız.[19]

Yetişkin eğitimi ile yetişkinlerin boş zaman değerlendirmesi arasında kesin bir ayrım yoktur. Eğer programa katılmak, belirli koşulları gerektiriyorsa ve resmen tanınan diploma ve derece almayı amaçlıyor-

sa yetişkin eğitimi olur. Aradaki fark, eyleme katılma ya da deneyim bakımından yapılamaz. Programa katılmaktaki dürtü, neden ve etkinliğe olan tutum daha geçerli ölçütlerdir.[20]

Ayrıca yüksek öğretim kurumları da yetişkin boş zamanlarının değerlendirilmesinde önemli rol oynarlar. Bu kurumlarda bazı etkinlikler sadece öğrenciler tarafından plânlanır ve yönetilir. Bazıları ise öğrencilerle fakülte ve yönetimsel üyelerle işbirliği durumunda yapılır. Dernekler, kulüpler, dinsel kuruluşlar, öğrenci birlikleri, bu çabalarda etken rol alırlar.[21]

Yüksek öğrenim kurumlarının bir başka işlevleri de bu konuda bilimsel araştırmalar yapmaktır. Gerçekten bu konularda ele alınmamış pek çok sorun vardır.

Alelâde okul müfredat programından boş zamanların değerlendirilmesi programına geçiş, aşağıda belirtilen düzenlemeleri gerektirir :[22]

1) Düzenli sabit zaman çizelgesinden, esnek zaman çizelgesi hazırlama,
2) Çok sayıda öğretmenle iletişim kurulan çalışma saatlerinden, bir kaç öğretmenin çalışma saatlerine geçiş,
3) Emredilen zorunlu müfredat programından, çocukların ve gençlerin ihtiyaç ve ilgilerini ifade eden bir programa geçiş,
4) Gönülsüz programdan gönüllü programa geçiş,
5) Hoşlanılmayan grup durumundan hoşlanılabilen grup durumuna geçiş,
6) Toplumsal olmayan durumdan toplumsal duruma geçiş,
7) Resmen örgütlenilmiş durumdan, informal olarak örgütlenilmiş duruma geçiş.

VI. GÜNÜMÜZ OKULLARINDA BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNİ GEREKTİREN NEDENLER

Bunları aşağıdaki noktalar etrafında toplayabiliriz.

A. Eğitim Amaçlarının Gerçekleştirilmesi İçin

Ülkemiz eğitim sisteminde genel amaçlar arasında yer alan «... yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmek»[23] ve daha önceki amaçlar arasında bulunan «Boş zamanlarını, kendisine ve topluma yararlı olacak biçimde okuma, güzel sanatlar, oyun, spor, gezi, eğlence, başka yollarla değerlendirir.[24] gibi amaçlar ve bunların gerçekleştirilmesi çabaları, okulların bu konuda sorumluluk almasıyla gerçekleşir.

B. Toplumsallaşma Süreci İçin

Okul, toplumsallaşma araçlarından birisidir. Okul, çocuğa boş zamanlarını değerlendirme olanakları sağladığı ölçüde onun toplumsallaşmasını kolaylaştırmaktadır.

C. Kültür Aktarma Yönünden

Bir toplumun kültürünün genç kuşaklara aktarılma yollarından birisi de, kuşkusuz, boş zamana eğitimidir. Örneğin o kültürün sanatı, edebiyatı, sporu, oyunları okullar yoluyla boş zaman etkinlikleri biçiminde aktarılır.

D. Eğitimcilerin Eğitimi İçin

Boş zaman eğitiminde yararlanılan mesleksel lîderler aynı zamanda birer eğitimcidirler. Bugün A.B.D.'de böyle boş zaman eğitiminde bulunan mesleksel lîderler yetiştirilmektedir.[25] İşte okullar bu kişilerin eğitimini üzerine alarak bu alana katkıda bulunmaktadırlar.

E. Okul İçi ve Okul Dışı Etkileşimin Gerçekleşmesi

Bugün okullar hem öğrencinin ve hem de çevre halkının boş zaman değerlendirme eğitimini üzerlerine almışlardır. Hem müfredat hem de müfredat dışı programlar düzenleyerek bu konuda işlev sahibi olmuşlardır. Böylece boş zaman değerlendirme olanaklarıyla okul - çevre ilişkileri gerçekleştirilmiş olmaktadır.

F. Okul Başarısını Tayin Yönünden

Öğrencinin okul dışı ya da müfredat dışı etkinliklere katılması onun okul başarısını olumlu bir biçimde etkilemektedir. İşte boş zamanlarında spor, müzik, güzel sanatlar, folklor gibi dallarla uğraşan öğrenciler öğrenimlerinde başarılı olmaktadırlar.[26] Yâni boş zaman etkinliklerine etkin olarak katılım, başarıyı tayin eden zihinsel olmayan etkenler arasındadır.[27] Öğrenci bu yoldan sağlıklı, dinç, sağlam bir kişilik geliştirmektedir.

G. Oyunun Eğitsel Bir Araç Olarak Ele Alınışı Yönünden

Dewey ve *Montessori* gibi eğitimciler çocuğun oyun etkinliğini eğitim ve öğretimde bir araç olarak ele almışlardır. İşte günümüz okulları, boş zaman değerlendirme araçlarından olan oyunu, öğretimin etkinliği açısından ele almaktadırlar.

H. Sosyo-Kültürel Bütünleşmeyi Sağlamak İçin

Eğitimin toplumsal rollerinden birisi de o toplumda sosyo-kültürel bütünleşmeyi sağlamaktır. Farklı etnik gruplar ve sosyo-ekonomik gruplar arasındaki bütünleşmeyi, kaynaşmayı sağlamak eğitimin rolleri arasındadır.[28] Bütünleşmeyi sağlama yollarından birisi de boş zaman eğitimidir. Örneğin farklı bölgelerin halk oyunlarını öğrenen birey o bölgelerin kültürünü paylaşır, benimser, sever. Aynı biçimde farklı bölgesel sanatların, kültürel özellik gösteren boş zaman değerlendirme biçimlerinin yaygınlaştırılması bütünleşmeyi sağlar.

I. Toplumsal Statü Elde Etmek İçin

Boş zamanlarını etken, yaratıcı ve olumlu bir biçimde değerlendiren bireylerin toplumsal statüleri de artmaktadır. Örneğin Amerikan Üniversitelerinde ve kolejlerinde bir öğrencinin okul dışı etkinliklere katılma (Güzel sanatlar, spor vs.) derecesi onun kendi grubunda statüsünün artmasına yol açar.[29] Bu nedenle öğrenciler boş zamanlarında birden çok etkinliklere katılmak için birbirleriyle adeta yarış eder durumdadırlar. Aynı biçimde ev hanımları için herhangibir gönüllü kuruluşta görev almak da onlar için bir statü simgesi olmaktadır.

VII. ÜLKEMİZDE BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİNİN SOSYOLOJİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNİN GEREKLERİ

Ülkemizde boş zaman etkinlikleri kendine özgü birtakım özelliklere sahiptir. İşte bu özellikleri dikkate alan bir boş zaman eğitiminin çeşitli yararları olacağı kuşkusuzdur. Bunları aşağıdaki biçimlerde özetleyebiliriz.[30]

a) Kırsal yörelerimizde boş zaman etkinlikleri, bilinçli olarak, iş yaşamından, çalışma yaşamından tam olarak farklılaşmamıştır. Boş zaman eğitimi, bu farklılaşma bilincini verebilir.

b) Ülkemizdeki boş zamanların değerlendirilme biçimi, genellikle bireysel nitelikte olmayıp, daha çok, grup durumundaki etkinliklerdir. Boş zaman eğitimi, kişileri, bireysel boş zaman etkinliklerine de yöneltir. Örneğin çeşitli hobiler bireysel boş zaman etkinlikleri arasında sayılabilir.

c) Erkeklerin etkinlikleri, bir çaba sarfetmeyen yapıcı, yaratıcı olmayan yumuşak etkinliklerdir. Seyretme, amaçsız dolaşma, dinleme gibi özellikler taşır. Boş zaman eğitimi, bireyleri yapıcı, etken eylemlere yöneltir.

d) Ülkemizdeki boş zaman etkinlikleri genellikle örgütlenmemiştir. Boş zaman eğitimi, gerek gönüllü, gerekse resmî örgütlerin kurulmasını amaçlar.

e) Kadın erkek ayrımı, ülkemizdeki boş zaman değerlendirme biçimlerinde daha belirgin durumdadır. Oysaki boş zaman eğitiminin bu ayrımı giderici, kaynaştırıcı etkisini unutmamak gerekir.

YİRMİİKİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Parker, Stanley : The Sociology of Leisure, s. 91.
2. Miller - Robinson : The Leisure Age., a.g.e., s. 267.
3. Ertürk, S. : Eğitimde Program Geliştirme, s. 12.
4. Tezcan, M. : Eğitim Sosyolojisine Giriş, s. 3.
5. Butler, An Introduction to Community Recreation, s. 31.
6. Miller - Robinson, a.g.e., s. 268.
7. Miller - Robinson, a.g.e., s. 269.
8. Neumeyer and Neumeyer : Leisure and Recreation, s. 197.
9. Neumeyer and Neumeyer, a.g.e., s. 199.
10. Brightbill - Meyer, Community Recreation, s. 204 - 205.
11. Brightbill - Meyer, a.g.e., s. 205.
12. Hutchinson, L. : Principles of Recreation, s. 151.
13. Miller - Robinson, a.g.e., s. 272 - 273.
14. Neumeyer and Neumeyer, a.g.e., s. 198.
15. Kraus, a.g.e., s. 421.
16. Kraus, a.g.e., s. 421.
17. Kraus, a.g.e., s. 421.
18. Bursalıoğlu, Z. : Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, s. 119.

18a. Oğuzkan, T. : Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları, s. 135.

19. Brightbill - Meyer, a.g.e., s. 211.
20. Brightbill - Meyer, a.g.e., s. 211.
21. Brightbill - Meyer, a.g.e., s. 212.
22. Hutchinson, a.g.e., s. 169.
23. Türk Millî Eğitiminin Amaçları, Madde 2.
24. Türk Millî Eğitiminin Amaçları, «İlkokul Programı» isimli kitap içinde, İstanbul 1969, s. 2. Kişisel Yönden : Madde ç.
25. Brookover and Gottlieb, a.g.e., s. 8.
26. Miller, L. H. and Woock, R. R. : Foundations of Urban Education, Second Ed., s. 87.
27. Özgüven, E. : Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler, s. 81 - 82.
28. Tezcan, M. : Eğitim Sosyolojisine Giriş, s. 87 - 88.
29. Havighurst, R. J. and Neugarten, B. L. : Society and Education 4th Ed., s. 142.
30. Tezcan, M. : Türklerle İlgili Stereotipler ve Türk Değerleri, s. 219.

23.
Bölüm

Meslek Olarak Öğretmenlik

Öğretim, bir iş, uğraşı alanı olarak ortaya çıkınca öğretmenlik mesleği doğmuştur. Öğretimin bir meslek olup olmadığı uzun süre tartışılmıştır. Sonunda, öğretmenliğin kendine özgü bir meslek olduğu, bir meslekte bulunması gereken her türlü özelliklere sahip olduğu konusunda anlayış birliğine varılmıştır. Biz bu bölümde, önce, sosyolojik anlamda «meslek» kavramından ne anladığımızı, daha sonra da öğretim mesleğinin tipik özelliklerine değineceğiz.

Bir grup meslekler vardır ki bunlar genel olarak meslek kabul edilmişlerdir. Doktorlar, avukatlar, râhipler gibi. Son yüz yıl içinde ise «meslekselleşme mücadelesi» başladı. Bu durum, yüksek eğitimi gerektiren birçok mesleklerin ortaya çıkması ve sayılarının artışı sonucu olmuştur.

Bütün meslekler için genel olan birçok özellikler vardır. Şimdi bu özellikleri ve öğretimin de bu özelliklere göre durumunu gözden geçirebiliriz.

I. MESLEKSELLEŞME KOŞULLARI

A. UZMANLIK BİLGİSİ - ÖRGÜN ÖĞRETİMDEN GEÇME

Meslek sahibi bir kimse ile ilişki kurmak için müşterinin o konuda cahil olması temeldir. Böylece, başvurulan kimse o konuda özel bir bilgiye sahip olmalıdır. Yoğun bir örgün öğretimden geçmelidir. Fakat bu bilgi aşırı derecede geniş ise o zaman daha yeni iş alanları ve meslekler yaratılmış olur. Eğer bu bilgi çok dar, sınırlı ise o zaman bunu herkes kolayca öğreneceği için o mesleğin sahibine başvurmayacaktır. Meslek sahibi, bu bilgiyi elde etmek için bir öğrenimden geçecektir.

Öğretmen de mesleği ile ilgili bilgi sahibi olması için öğretmenlik bilgisi veren bir öğretimden geçer. Fakat sadece bilgi, iyi bir öğret-

men olabilmek için yeterli koşul değildir.[1] Öğretmenliğin ayrıca bir sanat yönü vardır. Fakat öğretmenin bu yönünün önemi giderek azalmakta ve bilgili olma yönü önem kazanmaktadır.

B. GİRİŞ DENETİMİ

Bilgiye ve yetişmeye göre mesleğe giriş denetilir. Geçerli bir üyelik için sertifika prosedürü şarttır. Herhangibir mesleğe kayıtlı olmak için akademik koşullar ve öğretim süresinin uzunluğu gereklidir. Giriş denetimini hem mesleğin kendisi, hem de devlet yapar.[2]

Ülkemizde de giriş denetimi devlet tarafından yapılmaktadır. Gerekli koşullara sahip olmayanlar öğretim mesleğine giremez. Bu niteliklerin bazılarına sahip olanlar da, yine, devlet denetimi ile geçici olarak görevlendirilebilirler.

C. MESLEK AHLÂKI

Meslek sahibinin sadece yetkili olduğunu kanıtlaması yetmez. Ayrıca onun güvenilir olması gerekir. Güvenilirlik, meslek sırlarının dışarı çıkmaması konusundadır. Mesleğe girerken yemin törenleri yapılır ve burada aday, o mesleğin ilkelerine sadık kalacağını belirtir. Müşteri, kendisinin başvurduğu konudaki câhilliğinin sömürülmeyeceğini ve meslek sahibinin iyi karakterli bir kimse olduğunu varsayar.[3] Doktorların, avukatların, râhiplerin ayrıca ahlâksal ilkeleri vardır. Bunlar bazı zamanlar devletle ve vatandaşlarla çatışma durumuna düşebilirler. Kaatili savunan avukat örneğinde olduğu gibi. Bütün mesleklerin ahlâksal ilkelerinde o mesleğin önemi belirtilir ve yapılan işin kendisi önemlidir. Meslek sahibinin ücret almak için değil, çalıştığı için ücret aldığı söylenir. Gece yarısı uykudan kalkıp hastasını kurtaran doktorun, gece gündüz çalışarak bir dâvâyı savunan avukatın ve maaşı düşük olduğu için bir vatandaşın işini yapmamazlık etmeyen bir memurun, yaptığı iş önemlidir.

Bazı ülkelerde öğretmen kuruluşları öğretmenler için böyle meslek ahlâkı ilkeleri saptamışlardır. Fakat bunlar henüz her ülkede geçerli değildir. Örneğin öğretmenlerin grev yapmamaları gerektiği, öğretmenlik mesleğinin bir ahlâksal ilkesi sayıldığı halde bazı ülkelerde öğretmenler greve gidebilmektedirler. A.B.D.'de 1975 yılının yaz aylarında bazı eyaletlerde öğretmenler, sınıfların aşırı kalabalık oluşu ve ücretlerinin düşüklüğü nedeniyle grev yapmışlardır. Bununla birlikte tüm ülkelerde öğretmenler nâdiren greve gitmektedirler.

Grup haysiyeti geleneği ve ticarîleşmeye karşı gelme de diğer bir örnektir.

Ülkemizde de öğretmenlik mesleğinin değer sistemi saptanmamıştır. Şimdiye değin buna ihtiyaç duyulmamıştır. Ayrıca öğrencinin meslek ahlâkı da belli değildir. Böylece meslekte değer sistemi konmadığı için kişisel değerler egemen olmaktadır. Bu nedenle de çelişkili davranışlar ortaya çıkmaktadır. Hele son yıllarda ülkemizdeki değer değişmelerini de gözönünde bulundurursak konunun ciddiyeti ve önemi daha da belirgin bir duruma gelir.

D. ÇALIŞMA ÖZGÜRLÜĞÜ

Her meslekte mutlak bir çalışma özgürlüğü temel bir ilkedir. Bununla birlikte, o mesleğe giriş için gerekli sınırlamalar, çalışma özgürlüğüne engel değildir. Bugün, tüm mesleklerin temel sorunu, en iyi biçimde mesleksel uygulama hakkının nasıl korunacağıdır. Bugün meslekler büyük bir kısmı devlet kurumlarında yer almıştır. Bu nedenle meslek üzerinde devlet denetlemesi artmaktadır.

Öğretmenler de büyük bir kısım itibariyle tüm ülkelerde devlet kesiminde çalıştıkları için devlet denetimine bağlı olmaktadırlar. Bu nedenle devlet denetimi arttıkça öğretmenliğin meslekselliği azalmaktadır. Giderek, eğitimde uzmanlar da devlet memuru olmaktadır.

E. MESLEK KURULUŞLARI

Her meslek, kendi üyelerinin çıkarlarını, haklarını korumak ve sorunlarını dile getirmek için örgütlenir.[4] Bu husus, öğretmenler için de söz konusudur. Bizde de çeşitli öğretmen birlikleri kurulmuştur. Bunlar arasında da siyasal düşünce farklılıklarına göre bölünmeler olmuştur.

Ülkemizde öğretmen sendikacılığının doğuşunu hazırlayan gelişmeler İkinci Meşrutiyet öncesine değin uzanır. 1906 yılında Darülfünun ve Darülmuallimin mezunları, Encümen-i Muallim adı altında bir öğretmen örgütü kurmuşlardır.

Etkin kuruluşlardan birisi de Türkiye Öğretmen Dernekleri Millî Federasyonu (TÖDMF) idi. Öğretmen sendikaları kuruluncaya değin TÖDMF öğretmenlerin başlıca merkezî örgütü olarak işlev görmüştür.

1961 Anayasası ile tüm çalışanlara sendika kurma hakkı tanındı. Böylece öğretmenlerin de sendika kurmaları gerçekleşti. Fakat kamu

kesiminde çalışanlardan memur olarak tanımlananlar grev hakkına sahip olmadan sendika kurabiliyorlardı. 1971'de yapılan Anayasa değişikliğine dek kamu kesiminde çalışan öğretmenler de bu çerçeve içinde sendika hakkından yararlanabildiler.

1965 yılında Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) kuruldu.

Sonra, sadece ilkokul öğretmenlerini kapsayan İlkokul Öğretmenleri Sendikası (İLK-SEN) kuruldu.

1971 yılında memur statüsünde olanların sendika kurma hakları kaldırılmıştır. Böylece öğretmenlerin de sendika kurmaları ve sendikalara girmeleri yasaklanmıştır. Bu örgütsel boşluğu öğretmenler dernek kurmak yoluyla doldurmaya çalıştılar. Fakat bu konuda da siyasal görüşlere göre farklılaşmalar oldu.[4]

Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER) kuruldu. 660 şubesi, 200.000'e yakın üyesi vardı.[4a]

1971 yılında Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği (ÜLKÜ-BİR) kuruldu. 330 şubesi ve toplam 78.000 üyesi vardı.[4b]

Bunların dışında ufak çapta başka dernekler de vardır.

Adı geçen dernekler, üyelerinin mesleksel ve özlük haklarını savunmaktadırlar.

F. HİZMET KOŞULLARI

Özellikle çeşitli meslek kuruluşları, hizmet koşullarının düzeltilmesi ve geliştirilmesi çabalarında bulunurlar. Örneğin terfî ve ilerleme olanakları, çalışma odaları, yeterli ücret, üyeleri için asgarî dış görevler konularında yoğunlaşan[5] bu gibi çabalar öğretim mesleğinde de söz konusudur.

G. TOPLUMCA MESLEK OLARAK TANINMA

Bir mesleğin toplumda herkes tarafından kabulü de meslekselleşme koşullarındandır. Eğer bu kabul varsa meslek, topluma hizmet etmenin karşılığını toplumun da onu koruması durumunda görecektir.

Toplumumuzda öğretmenlik tüm kişilerce kabul edilmiştir. Fakat bu kabulleniş, onun en basit mesleklerden birisi oluşu biçiminde gelişmiştir. Örneğin halk arasında, hiçbir yerde dikiş tutturamayan bir kimseye «hiç olmazsa öğretmen ol bari» sözü çok yaygındır. Gerçi bu hu-

sus üniversite düzeyinde söz konusu olmamaktadır. Fakat daha çok ilk öğretim ve orta öğretim bakımından söz konusu edilmektedir. Oysa ki öğretmenlik, yüksek derecede beceri ve entellektüel çaba gerektirir.

Görüldüğü gibi «öğretim» de bir meslektir. Çünkü diğer meslekle-rin tüm özelliklerine o da sahiptir.

Meslekleşme koşullarını ve bunlar içinde öğretim mesleğinin yerini belirttikten sonra şimdi de öğretim mesleğinin kendine özgü tipik özel-liklerini ele alabiliriz.

I. ÖĞRETİM MESLEĞİNİN TİPİK ÖZELLİKLERİ

Öğretimi diğer mesleklerden ayıran belli başlı özellikleri birkaç noktada toplayabiliriz.

A. MESLEK GRUBU OLARAK

Bir grup olarak öğretmenlerin özellikleri şöyle özetlenebilir :

1. *Öğretmenler tüm ülkelerde devlet memurlarının çoğunluğunu oluştururlar.* Geniş bir grupturlar. Sayı olarak diğer meslek üyelerine oranla çokturlar. Bugün dünyada 22 milyon öğretmen vardır. Bu sayı, yaklaşık olarak, 20 - 64 yaş arasındaki dünya nüfusunun 1.3'ünü oluş-turur.[5a]

2. *Kadın üyelerin oranı, geniş bir yer tutar.* Örneğin İngiltere'de 1966 yılında öğretmenlerin % 58'i kadındı. A.B.D.'de 1960 yılında kadın öğretmen sayısı % 72.5 idi.

Öğretim mesleği, genel saygınlık sıralamasına göre alt sıralarda yer almakla birlikte kadın için yüksek saygınlığı olan bir meslektir. Er-kek için bu meslek deneyimleri doyum sağlayıcı olmamakla birlikte kadın için doyumsaldır. A.B.D.'de ve İngiltere'de yapılan çeşitli araş-tırmalarda kadın öğretmenlerin morallerinin erkeklerden daha üstün olduğu saptanmıştır.[6] Erkek doyumsuzluğu, kısmen mesleğin kendisin-den gelmektedir. Özellikle, «İlkokul öğretmenliği kadın mesleğidir» ka-lıp yargısı yerleşmiştir. Ayrıca diğer düşük saygınlık özellikleri de göz-önüne alınabilir. Birçok gözlemciler, kadınların yaşam biçiminin ve iş yönelimlerinin bu mesleğe çok uygun olduğunu ileri sürmüşlerdir. Öğ-renim süresinin kısalığı da onların evlenmelerini diğer mesleklerde ol-duğu gibi geciktirmemektedir.

Ülkemizdeki öğretmenlerin 1979-80 yılındaki cinsiyete göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

1979-1980 Öğretim Yılında İlk ve Orta Öğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Öğretim Düzeyleri	Öğretmen Sayıları			Oran	
	Kadın (1)	Erkek (2)	Toplam (3)	% Kadın	% Erkek
İlköğretim	81.701	117.156	198.857	41.09	58.91
Ortaöğretim	33.943	61.784	95.727	35.46	64.54
Ortaokul	10.575	20.355	30.930	34.19	65.81
Lise	13.760	22.438	36.198	38.01	61.99
Mesleki-Teknik	9.608	18.991	28.599	33.60	66.40

Kaynak : (1) **Millî Eğitim İstatistikleri,** İlköğretim 1979 - 1980.
(2) » » » Ortaöğretim 1979 - 1980.
(3) » » » Meslekî ve Teknik Öğretim 1979 - 1980 (Başbakanlık DİE)

3. *Öğretmenler daha çok, alt toplumsal sınıfları oluştururlar.* Batı ülkelerinde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin çoğunluğunun alt ya da alt orta sınıflardan geldiği anlaşılmıştır. Örneğin İngiltere'de 1955 yılındaki bir araştırmada ilkokul öğretmenlerinden (%52 erkek ve %47.5 kadın) çoğunluğunun alt toplumsal sınıflardan geldiği saptanmıştır.[7] A.B.D.'de de orta ve ortanın altından gelmektedirler. Ülkemizde ise özellikle ilkokul öğretmenlerinin alt toplumsal sınıflardan geldiği bilinmektedir.

Çeşitli Ülkelerde Öğretim Mesleğinde Kadınlar : 1969

Ülke	Kadınların Yüzdeleri İlkokullar	Ortaokullar
Arjantin	92	60
Avustralya	68	48
Brezilya	90 (Tahmin)	53
İngiltere - Wales	62	40 (Tahmin)
Fransa	56	40
F. Alman Cumhuriyeti	54	32
İtalya	77	55 (Tahmin)
Japonya	50	22
Lüksemburg	52	26
Hollanda	50	22
İskoçya	86	43
Sovyetler Birliği	80	68
A.B.D.	84	46

Kaynak, UNESCO Yearbook, 1972.

4. *Mesleği değiştiren ya da terkedenlerin oranının yüksekliği.* Bu durum, sanayileşmiş ülkelerde ve gelişmekte olan ülkelerde aynıdır. Gelişmiş ülkelerde, daha yukarı statülere ve mesleklere geçebilmek için öğretmenlikten bir atlama taşı olarak yararlanılmaktadır.

Öğretmenlik maaşının düşük oluşu da daha avantajlı mesleklere geçişe neden olmaktadır.

Ülkemizde bu konuda yapılmış araştırmalar olmadığı için bir genelleme yapamayacağız. Fakat bir kısım öğretmenlerin meslekten ayrılarak yurt dışına işçi olarak çalışmaya gittikleri ya da büyük kentlerde serbest mesleklere geçtikleri bilinmektedir.

5. *Otonomi derecesinin düşüklüğü.* Öğretmenler genellikle devlet kesiminde çalışan memurlardır. Bu nedenle devletin yasalarına bağlı oldukları için kendi kendilerini yönetim olanakları sınırlıdır.

6. *Bölünme.* Belki ülkemiz bakımından bu husus pek önemli olmayabilir. Fakat genellikle birçok ülkelerde öğretmenler arasında bir parçalı durum söz konusudur. Örneğin okullaşmanın farklı düzeyi, kamu ve özel sektörlerin varlığı, yöneticilerin çıkarlarındaki yarışçılık, okul müdürü ve öğretmen biçimindeki mevkî farklılıkları, orta öğretimde ayrı disiplin uygulamaları ve çeşitli öğretmen birlikleri bu farklılaşmalara uymaktadır.[9]

B. MÜŞTERİLER VE MÜŞTERİLERLE İLİŞKİLER

Öğretmenin müşterileri öğrenciler olarak kabul edildiğinde şu ilişkiler göze çarpar :

1. *Düşük statülü müşteriler.* Öğretmenler, karşılarında bir meslek sahibi olmayan, kendilerinden düşük statüde «*öğrenci*» denen müşterilerle karşı karşıyadırlar. Öğrenci, daha olgunlaşmamış denetim ve rehberliğe ihtiyaç duyan kişiler olarak bir meslek sahibi öğretmen karşısında düşük statüde kalmaktadır. Bu durum, öğretmenin kendi statüsünü de azaltmaktadır.[10]

2. *Müşterilerin geniş bir grup oluşturması.* Öğretmen, karşısında birden çok öğrencinin aynı anda toplu olarak bulunduğu bir öğrenci grubuyla karşılaşır. Onlara öğretim hizmetini aynı anda sunar.

3. *Zorunlu ilişkiler.* Öğrenci - öğretmen ilişkileri öğretmenin çekiciliğine, yüksek şöhretine itibar edilerek gönüllü bir ilişkiye dayanmayan zorunlu bir ilişkidir. Bu zorunluluk da yasal temellere dayanmaktadır.

4. *Uzun süreli ilişki.* Öğrenci ilişkisi, diğer mesleklerde olduğu gibi kısa süreli, bir anlık olmayıp uzun yılları içine alan uzatılmış bir ilişkidir. Bu ilişkiler de yoğun ve düzenlidir.

5. *Duygusallık.* Öğretmenlikte öğrencilerle ilişkiler, diğer meslek-lerdekinden çok daha fazla duygusaldır.

C. MESLEĞİN İCRASI YÖNÜNDEN ÖZELLİKLER

Mesleğin icrası sırasındaki özellikler aşağıdaki biçimlerde özetlenebilir.[11]

1. *Uzmanlık düzeyinin düşüklüğü.* Öğretmenlik mesleğinin uzmanlığı diğer birçok mesleklerdeki gibi çok yüksek, zahmetli ve uzun bir öğrenimi gerektirmez. Bu yüzden de kısa süreli öğrenim onun uzmanlığının düzeyini düşürmüştür. Fakat bu açıklamalarımızda öğretmenlik mesleğinden sözederken üniversiteyi dışarda bıraktığımız, daha çok ilkokul ve ortaokul öğretmenliğinden sözettiğimiz unutulmamalıdır.

2. *Yaratılmamış bilgi.* Öğretmenin mesleğinin icrası, yâni öğretimde bulunması bilgi yaratmaz. Sadece bilgi öğrenciye aktarılır.

3. *Soyutlanma.* Öğretmen işini icra ederken diğer meslekdaşlarından soyutlanmıştır. Bir kapalı oda olan sınıfta tek başına görevini sürdürür. Bu husus gerçekten öğretmenlik mesleğinin aleyhinedir. Çünkü öğretmen, mesleğinin icrasında diğer meslekdaşlarının deneyimlerinden o anda yararlanamaz, onlarla iletişimde bulunamaz. Eğer üstün yetenekli fevkalâde bir öğretmen ise, öldüğü zaman onun sanatından hiçbir meslekdaşı yararlanamayacaktır. Sanatı da öldüğünde onunla birlikte gidecektir.

4. *Basit dil kullanma.* Öğretmen, genellikle öğretimi sırasında ağır ağdalı bir dil değil, basit bir dil kullanır. Esasen bu husus, öğreticilik bakımından da şarttır.

5. *Değerlendirme güçlüğü.* Öğretimin değerlendirilmesi, belirsiz bir süreçtir. Eğitimin amaçları, öğretimde başarıyı arttıran öğeler, başarı ölçütlerinin neler olduğu konusunda çok az bir anlaşma vardır. Bunlar kişisel olarak yargılanır ve kişilere göre farklılık gösterir.

6. *Bütüncül yönelim.* Öğretmen, mesleğinin icrasında her öğrenciyi tüm bir kişilik olarak görür. Çocuğun yetişkin toplumunun değerleri için toplumsallaştırılmasında sorumluluğa sahiptir. Öğrencinin tüm bir kişilik olarak öğretmene yanıtı, öğretmenin kendi becerilerini denemek kadar doyum sağlaması yönünden de önemlidir.

Bütün bu hususlar, öğretimin bir meslek ve kendine özgü özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

III. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN SEÇİMİ

Öğretmenlik mesleği seçilirken, birçok güdüler rol oynar. Bunlar genellikle öğretmenliğin olumlu olarak kabul edilebilen özellikleridir. Aynı zamanda bu hususlar öğretmenliğin çekici taraflarıdır. Öğretmen kişiliğine de geniş ölçüde bağlı olan bu güdüler aşağıdaki noktalarda toplanabilir :

. Öğretim mesleğinde güvenlik fazladır. Bu husus, öğretmenlerin çoğunun kamu kuruluşlarında devlet memuru olmalarından kaynaklanmaktadır.

. Öğretmenlik, entellektüel bir saygınlık taşır. Öğretmenler sürekli olarak okuyan, bilen, dünyada olup bitenleri takip eden kişilerdir. Bu nedenle her zaman bilgisine başvurulan aydın kişilerdir.

. Okumayı seven bir kimse için bu meslek ona doyum sağlar.

. Ahlaksal, dinsel ya da entellektüel idealizm için uygun bir meslektir.

. Kimileri ise bu mesleği, iktidar ve güçlü arzuların doyum sağlandığı yer olarak görürler. Gerçekten hükmetme, başkalarını yönetmek gibi nitelikler bu meslekte daha çok uygulanma şansına sahiptir.

. Kadın öğretmenler için çocuk sevgisi bu mesleğin seçiminde birinci derecede rol oynamaktadır. Çocuğun gelişimine yardımcı olmak da bunu içerir.

. Öğretimi sevmek güdüsü de öğretmenlikte geniş rol oynamaktadır.

. Dinlencelerin diğer mesleklere oranla daha uzun oluşu da diğer bir güdüdür. Ayrıca özellikle kadın öğretmenlerin evdeki kendi çocuklarına bakmaya olanak sağlayan yarım günlük çalışma da öğretmenliği çekici duruma getiren bir başka nedendir.

. Sürekli olarak gençlerle uğraşı ve böylece genç kalmak arzusu da önemli bir güdüdür.

. Başka mesleğe geçiş için basamak olarak da bu meslek seçilmektedir. Örneğin üniversite öğretim üyeleri, akademik ünvan elde ederek politikaya geçmektedirler. Ayrıca fakülteye kayıtlı bir genç, esas mesleğini elde edinceye dek öğretmenlik yaparak geçimini sağlamaktadır.

Görüldüğü gibi bu mesleğin seçiliş güdüleri oldukça çeşitlilik göstermektedir. Bunda kişisel, psikolojik nedenlerle birlikte bazı toplumsal ve ekonomik nedenler de rol oynamaktadır.

Ülkemizde bu konularda uygulamalı araştırmalar yoktur. Bu konu ile ilgili dar kapsamlı bir araştırma İstanbul'da yapılmıştır.[13] 8 ilkokulda (6 tanesi devlet, ikisi özel okul) 141 öğretmen üzerinde yapılan araştırmanın konu ile ilgili bulguları şöyle :

Devlet Okulları ve Özel Okullardaki Öğretmenlerin Mesleği Seçme Nedenine Göre Dağılımı

Seçme Nedeni	Öğretme Zevki S.	%	Çocuk Sevgisi S.	%	Zorunluluk S.	%	Çalışma Koşulları S.	%	Diğer S.	%	Toplam S.	%
Devlet Okulu	20	17.1	26	22.2	47	40.2	11	9.4	13	11.1	117	100
Özel Okul	8	33.3	11	45.9	3	12.5	0	0	2	8.3	24	100
Toplam	28	19.9	37	26.3	50	35.4	11	7.8	15	10.6	141	100

Devlet okullarındaki öğretmenlerin büyük bir kısmı zorlayıcı koşulların etkisiyle mesleği seçtiklerini belirtmişlerdir. İkinci sırada çocuk sevgisi, üçüncü olarak öğretme zevki dikkati çekmektedir.

Özel okul öğretmenleri ise çocuk sevgisini başta, öğretme zevkini ikinci sırada belirtmişlerdir.

Mesleğinizin Olumlu Yönleri Nelerdir?

Nitelikler	Öğretmen Sayısı	Oransal Frekans
İnsan yetiştirme, biçimlendirme zevki	60	61.2
Temiz bir çevrede, uygun koşullarda çalışma	13	13.3
Uzun tatil, yarım gün çalışma	13	13.3
Öğrenmeye devam edebilme	3	3.1
Çocuklarla birlikte olmak	2	2.0
Olumlu yönü yok	4	4.1
Diğer	3	3.1
Toplam	98	100.0

Öğretmenlerin yarısından çoğu, mesleğin olumlu yönleri olarak insan yetiştirme zevkini birinci derecede belirtmişlerdir. Uygun koşullar ve uzun tatil eşit oranlarla ikinci sırada yer almıştır.

Mesleğinizin Olumsuz Yönleri Nelerdir?

Nitelikler	Öğretmen Sayısı	Oransal Frekans
. Maddî olanakların yetersizliği	57	62.6
. Toplumsal saygınlığının düşüklüğü	16	17.6
. Geri içerikli programlarla ve teknik yetersizliklerle çalışma	11	12.1
. Aşırı yorucu, yıpratıcı olması	7	7.7
. Toplam	91	100.0

Öğretmenlerin yarısından çoğu, mesleğin olumsuz yönleri olarak maddî olanakların yetersizliğini belirtmişlerdir. İkinci sırada ise toplumsal saygınlığın düşük oluşu yer almaktadır.

YİRMİÜÇÜNCÜ BÖLÜM NOTLARI

1, 2. Musgrave, P. W.: a.g.e., s. 207.
3. Musgrave, a.g.e., s. 209.
4. Musgrave, a.g.e., s. 212.
4a. Akyüz, Y.: Öğretmen Örgütlenmesi, s. 5.
4b. Akyüz, a.g.e., s. 6.
5. Musgrave, a.g.e., s. 214.
5a. Mavighurst - Neugarten, a.g.e., s. 448.
6. Leggatt, T.: Teaching As a Profession, s. 163.
7, 8, 9. Leggatt, a.g.m., s. 168.
10. Leggatt, a.g.m., s. 168.
11. Leggatt, a.g.m., s. 169 vd.
12. Musgrave, .a.g.e., s. 260.
13. Sencer, Y. - Güray, Ö.: İlkokul Öğretmenlerinin Sorunları, Toplumsal ve Meslekî Özellikleri.

24.
Bölüm

Okulda ve Sınıfta Öğretmen

Bu bölümde öğretmenin okuldaki ve sınıftaki durumunu gözden geçireceğiz.

I. OKULDA ÖĞRETMEN

Herhangibir okuldaki öğretmen, kendisini etkileyen birçok güçler ağının ortasında bulur. Bu güçlerin bazıları, diğerlerinden daha çok etkiler. Fakat hepsi, öğretmenin mesleksel davranışını şu ya da bu yönde etkiler. Bu güçler okul dışından gelebilir ki öğretmenin mesleğinin niteliğini geniş ölçüde etkileyebilir. Bunlara «dış güçler» diyebiliriz. Örnek olarak, devletin, okulun politikasını yöneten kurumun ve velilerin etkisi gösterilebilir. Diğer güçlere de «iç güçler» denebilir. Bunların kökeni okuldadır. Örneğin, okul müdürünün etkisi, okul personelinin diğer üyeleri ve öğrencilerin kendisidir.

Üçüncü bir güç de yine okul dışından gelir. Fakat bu gücü öğretmenin kendisi bir dereceye kadar denetleyebilir. Bu güce örnek olarak sınav sistemi gösterilebilir.

A. OKUL İMAJI

Bu güçleri ele almadan önce, okul imajı üzerinde durulabilir. İngilizlerin okul imajı şöyledir .[1]

1) Okul, bağımsız ve bireysel olmalıdır.

2) Genel bir amaç için okul, yeter derecede küçük ve bir müdürü olmalıdır.

3) Okul, karakteri biçimlendirmelidir.

4) Belirli bir takım değerleri aktarmalıdır.

Bu imaj aşağı yukarı diğer ülkelerde de benzer olarak mevcuttur.

Her okul, kendi kişiliğini geliştirmek için bağımsız olmalıdır, anlayışı İngiltere'de oldukça yaygındır. Okul politikasını tayin eden kurumların kuruluşuyla bu hususa dikkatler çekilmiştir.

Okulun yeter derecede küçük oluşu ile de her öğrencinin öğretmenince çok iyi tanınmasına olanak tanıyan bir küçüklük anlaşılmaktadır. Hiçbir okulun, müdürünün her öğrenciyi tanıyamadığı kadar büyük olmaması gerektiği her zaman söylenmiştir. Her çocuğun gelişmesi çok iyi gözetilmeli ve öğretmenler bu çocukları tanımakla sorumlu tutulmalıdır.

İngiliz okul imajının bir başka yönü ise, çocuğun akademik yönden olduğu kadar karakter gelişmesinin de okulca sağlanması yönündedir. Okulun ayrıca, çocuğun çevresinin kötü etkilerine karşı koruyuculuk tutumu da tanınır. İngiltere'de karakter oluşumu daha çok ev, kilise ve gençlik örgütlerine devredilmiş olmakla birlikte, okulun da karakter oluşumunu etkileyen bir sorumluluğu olduğu kanısı egemendir. Bu nedenle okullar, öğrencilerinin boş zamanlarını nasıl geçirdikleriyle, oyunlar düzenlemekle ve benimsenen erdemler ve ilgiler aşılamakla görevli derneklerin kurulmasına ilgi gösterirler.

B. ÖĞRETMENİ ETKİLEYEN GÜÇLER

Bunları birkaç noktada özetleyebiliriz.[2]

1. Dış Güçler

a) Devlet. Ayrı bir bakanlığı yoluyla okulları ve öğretmenleri finanse eder. Genel hazineden ulusal vergileme yoluyla sağlanır. Ayrıca, bazı ülkelerde yersel yönetim de finansmana kendi aldığı vergilerle katkıda bulunur.

b) Yersel otoriteler : Bazı ülkelerde yersel otoriteler, okullar ve öğretmenleri üzerinde büyük güce sahiptirler. Öğretmenlerin atanmaları okuldan çok bunlar tarafından yapılır. Fakat yersel otoritelerin gücü, okulun tipine göre farklılık gösterir. Yersel otoriteler okulu nekadar çok finanse ederlerse etkileri de o derecede artar.

Bağımsız okullar

İngiltere'de, ayrıca, yersel otoritelerden bağımsız olan, kâr amacı güden ya da yardım fonlarından yararlanarak kurulmuş okullar da vardır.

c) Veliler: Çevre halkı da çocukları yoluyla öğretmen üzerinde dolaylı olarak etki sahibidirler. Fakat velîler, öğretmen üzerinde doğrudan doğruya da etkilidirler. Örneğin bir köyde ya da küçük bir kasabada öğretmen, orada yaşadığı için hergün velîlerle ilişki içersindedir. Böylece okul ve öğrenciler hakkında sürekli olarak görüşürler. Büyük bir kentte ise velilerin öğretmenler üzerindeki doğrudan etkisi daha sınırlıdır. Çünkü öğretmen, okulun bulunduğu çevrede oturmayabilir. Bu nedenle bugün bazı okullarda öğretmen-velî birlikleri kurulmuştur. Öğretmenlerle velîler aslında çocuğa yöneldiklerinden birbirlerine benzerler. Kuramsal olarak ikisi arasında anlaşmazlık olanaksızdır. Bununla birlikte uygulamada velîler, çocuk için neyin iyi olduğu yönünden öğretmenlere yardım etmeyi arzularlar. Öğretmenler de velîlerden daha iyi bildiklerini sanırlar. Öğretmen-velî ilişkisi ilkokulda sık olmakla beraber orta öğretimde daha seyrektir. Bazan velî-öğretmen çatışmaları da görülmektedir. Örneğin orta sınıfa mensup öğretmenle işçi sınıfından velîler arasındaki değer farklılıklarından çıkan çatışmalar gibi. Sonra, velîlerin okul zamanındaki yöntemler değişmiştir. Bu nedenle de çatışmalar doğmaktadır. Ülkemizde de özellikle kırsal kesimde devam zorunluluğu yüzünden çocuklarını tarla vs. de çalıştıran velîlerle öğretmenler çatışmaktadır. Ayrıca din eğitimi yönünden çatışmalar, giyimle ilgili çatışmalar, siyasal görüş farklılıklarından doğan çatışmalar da görülmektedir.

Bağımsız okullarda genellikle çatışma olmaz. Çünkü velî çocuğu için satın aldığı eğitim hizmetini beğenmezse çocuğunu o okuldan geri çeker.

A.B.D.'de durum daha da farklıdır. Eğer yersel bir bölgede yeni bir okul kurulursa, o bölgedeki velîlerin okul binasının tipi üzerinde ve başöğretmenin seçiminde güçlü etkileri vardır. Bu nedenle bir yazar, Amerikan okullarının ana-babalara ve ailelere ait olduğunu söyleyecek kadar ileri gitmiştir. Velî-öğretmen derneklerinde velîlerin toplumsal baskısı oldukça fazladır.

2. İç Güçler

Bunlar, okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul personelidir.[3]

a) Başöğretmen : Öğretmeni okulda denetleyen önemli kişilerden birisi, başöğretmendir. İngiltere ve ülkemizde başöğretmenin güçlü oluşu geleneği vardır. Okulun geliştirilmesinde yetkileri vardır. Örneğin İngiltere'de müfredat programı ve ona ayrılacak zamanı müdür ka-

rarlaştırır. Ülkemizde başöğretmen, öğretmenlerin âmiridir. Akademik ve diğer yönlerden öğretmeni denetler.

b) Diğer Personel : İngiltere'de öğretmen sınıfta ne ve nasıl öğreteceği konusunda geniş özgürlüğe sahiptir. Bu konu artık kendisinin sorunudur. Sınıfa gelen konuk müfettişten öneriler almakla birlikte yine de özgürdür. Oysaki ülkemizde bunun tam tersi mevcuttur. Müfettişler müfredat programının nasıl anlatıldığına, konuların nasıl işlendiğine oldukça müdahale ederler. Ayrıca İngiltere'de ortaokullarda müfredat programının temel alanının işlenmesinden sorumlu bölüm başkanları mevcuttur.

c) Öğrenciler : Öğrenciler de öğretmenin sınıftaki icraatını etkilerler. Öğrencilerin konulara ilgi derecesi, öğretmeni de şevklendirir. Pasif öğrenciler, öğretmeni de tembelliğe sürükleyebilir. Uyanık öğrenciler, öğretmenin daha fazla hazırlanmasına neden olurlar.

3. Karşılıklı güçler

Bunlar da, ders listeleri, kamu oyu ve meslek kuruluşlarıdır.[4]

a) Ders anahatları listeleri : İngiltere'de müdürün kararlaştırdığı, okulun ne öğreteceği konusunda geniş bir ana hatlar listesi vardır. Fakat bu ana hatlar içinden sınıf hocaları ya da bölüm başkanları geniş bir seçim özgürlüğüne sahiptirler. Bununla birlikte öğretmenler. genellikle öğrencilerini dış sınavlar için hazırlarlar. Öğretmenler sınav komisyonlarını etkilerler.

b) Kamu oyu : Doğal demokratik süreçle kamu oyu genellikle okulu ve öğretmenleri etkilerler. Ayrıca öğretenler de eğitim sorunları bakımından partileri ve kamu oyunu etkilerler.

Meslek Kuruluşları : Demokratik bir toplumda çeşitli mesleksel kuruluşlar eğitim - öğretimi, öğretmenleri etkinlik ve yayınlarıyla etkiledikleri gibi öğretmen kuruluşları ve birlikleri de diğer mesleksel kuruluşları karşılıklı olarak etkilerler.

II. SINIFTA ÖĞRETMEN

A. TOPLUMSAL BİR SİSTEM OLARAK SINIF

Okulun, çocuğu toplumsallaştırma görevi, genellikle sınıf içinde yerine getirilir. Çocuğun karakter oluşumu ve akademik başarısı yönünden öğretmenin her çocuğu bireysel özelliklerine göre tanımak zorunluluğu vardır. Bu durum özellikle akademik eğitimin yoğunlaşma-

dığı ana okulunda daha fazla önem kazanmaktadır. Çocuğun karakter oluşumunda öğretmen, iyi ya da kötüyü kendi sonuçları bakımından tayin eder.[5] Çocuklar kısa zamanda «Ahlâksal başarı» ölçünlerini bilir ve kendi davranışını bu ölçülere göre karşılaştırır. Bazı ilerici okullar yarışmadan çok, işbirliğine, başarıdan çok kişiliğe önem verirler. Bu okullarda çocuk, ufak gruplarla çalışır.

Ana okulu aşamasında sınıflar her iki cinsten çocuklardan oluşur. Bu nedenle oyun gruplarında cinsiyet ayrımı söz konusu değildir. Gerçi ilk ve orta öğretimde de iki ayrı cins beraber eğitilir. Fakat oyun grupları aynı cinsten kişilerledir. Seks ayrımı, oyun gruplarında kendiliğinden oluşur. Bu durum ergenlik dönemine kadar sürer. Çocuk, ergenlik dönemine gelinceye değin cinsel rolleri öğrenir.

Okul ve sınıf, çocuğa aile kurumunda bulamadığı arkadaş grubunu sağlar ki bu grup da çocuğun toplumsallaşmasında etkin bir rol oynar.

Öğretmen, önderlik yoluyla çocuğu biçimlendirir. Ayrıca çocukla grubu ve grupla kendisi arasındaki duygu akıntısını etkiler.[6]

Öğretmen, sınıfta, çocuğun aile üyesi olmayan bir yetişkindir. Çocuk okula gitmeden önce yetişkinlerle arasındaki ilişki duygusal niteliktedir. Aile daima mutlu olarak onu yetiştirir. Oysaki öğretmen, çocuğun etkinliklerine karşı koyar.

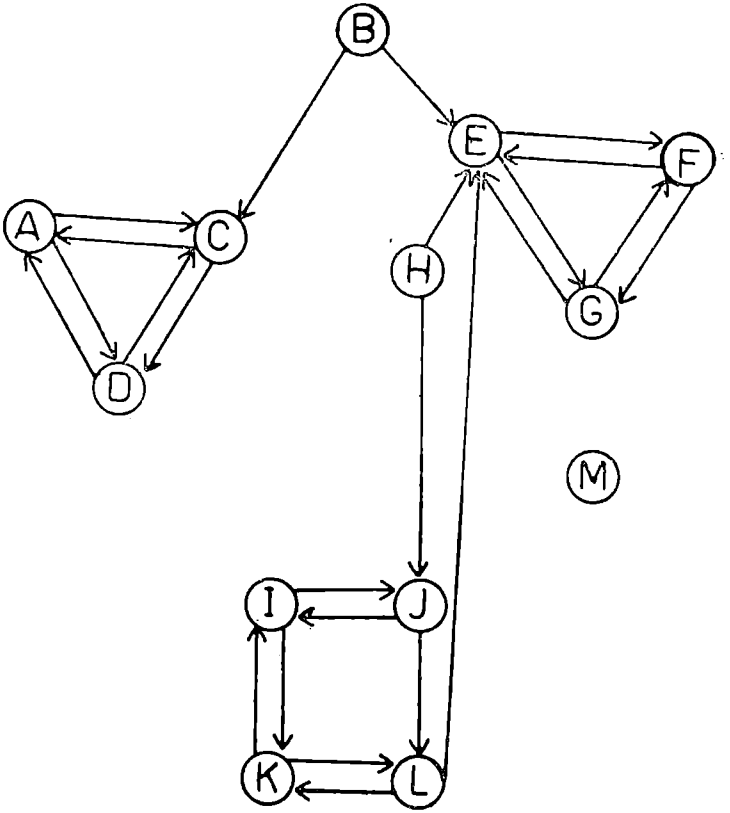
Sınıfın ve öğretmenin tüm toplumsal sistemine uyarlanma çatışma yoluyla da sağlanır. Çatışma bu durumda olumlu bir işleve sahiptir. Herkes karşısındakine karşı davranışının sınırlarını çatışma yoluyla öğrenmiş olur. Çatışma, hem denge durumuna getirir, hem de grubun tansiyonunu asgarî düzeye indirir. Bu başarıldığı anda öğretmen ve öğrenciler, birbirlerinden ne beklediklerini bilirler ve böylece sınıf da etkin olarak işlevini yerine getirir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin toplumsal sınıflarının gerektirdiği değer çatışmaları durumlarında öğretmene düşman gözüyle bakılır. Böylece gang (çete) grupları sınıf ve okula karşı düşman olurlar. Özellikle gecekondu bölgelerinde bu durumlara sık rastlanır.

B. KÜÇÜK GRUP DİNAMİZMİ

Eğer öğretmen, sınıfta çocuklar arasındaki kesin iç ilişkileri subjektif olarak değil de nesnel olarak görmek istiyorsa sosyometri tekniğinden yararlanır. Bu yöntem, grupların yapısının ve gelişmesinin incelenmesine yol açan toplumsal davranışları ölçen özel bir yoldur. Grupların psikolojik niteliklerinin matematiksel yöntemlerle incelenmesi

biçiminde tanımlanabilir.[7] *J. L. Moreno,* 1914'den önce Avusturya'da bu yöntemi buldu. Grubun her üyesine bir serî, kiminle çalışmak, beraber olmak istedikleri, bu konuda kimi seçtiklerini belirten çeşitli sorular sorulur. Örneğin okul dışında kiminle çıkmak istedikleri, kiminle okumak istedikleri, kiminle çay içmek istedikleri, sınıfta kiminle oturmak istedikleri hakkındaki sorular. Alınan yanıtlarda ilk adımda çocuğun kiminle çalışmak istediği (İş arkadaşlığı), ikinci adımda, kiminle arkadaş olmak istediği anlaşılır. Sosyometrik teknik, öğretmene iki yönden yararlı olur :

1) Sınıftaki çocuklar hakkında daha fazla bilgi sahibi olurken daha akademik olabilir ve bu, onun, sınıfını daha iyi yönetmesine yardım eder.



Bir sosyogram örneği

2) Öğretmen böylece daha spesifik davranışlarda bulunur. Örneğin çocukların birbirlerine daha fazla kaynaşmasını sağlar.[8] Cevaplar «sosyogram» denen çizelgeler durumuna getirilir. Böylece, ilişkiler açık olarak görülür. Çizelgeye göre, çok sevilen çocuklar «*Yıldızlar*»; hiç ilişki kurulmayanlar «*yalnızlar*»; «*Reddedilenler*»; ayrıca birbirine oy veren «*çiftler*» ve «*üçgenler*» ortaya çıkar. Aşağıdaki sosyograma göre B ve H gibi öğrenciler seçim yapmış fakat başkalarınca seçilmemişlerdir. Bunlar «*ihmal edilenler*»dir. Öğretmen bu yanıtlar sonucu alacağı önlemleri uyguladıktan sonra gruplar arasında bir değişiklik olup olmadığını saptamak için yeniden testleri uygulayabilir. *Moreno,* bu tekniği gruplar içinde toplumsal uyumu geliştirmek ve toplumsal etkinliği sağlamak amacıyla geliştirmiştir.

Sınıfın sosyometrik yapısı hakkındaki birçok araştırmalarda kliklerin yapısının, çocukların toplumsal sınıf durumlarına bağlı olduğu anlaşılmıştır.[9]

C. ÖĞRETMEN - ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİNDE TOPLUMSAL SINIF ETMENİ

Öğretmen öğrenci ilişkilerinde toplumsal sınıf farklılıkları da rol oynamaktadır. Örneğin *Becker,* Chicago öğretmenleri araştırmasında alt sınıf çocuklarının eğitilmekten hoşlanmadıklarını saptamıştır. Bu durum özellikle gecekondu bölgesindeki çocuklarda görülmekte idi. Bu çocukların motivasyonları çok düşüktü ve sınıftaki denetimleri çok güçtü. Ayrıca bu çocukların saldırganlık, pislik ve sağlık bilgilerinin olmayışı gibi alışkanlıkları da eleştirilmekteydi.[10] Kaplan'ın bir araştırmasında ise bu tür öğrencilerin davranışlarının öğretmenleri çok rahatsz ettiği saptanmıştır.[11] Örneğin öğretmenler bu tür davranışlar arasında hırsızlık, yalancılık, kopyacılık, saldırganlık ve malların tahrip edilmesini belirtmişlerdir. Ayrıca dikkatsiz oluşları, okul işlerine olan umursamazlıkları ve uyumsuzlukları da öğretmenlerin sevmediği özelliklerdir.[12]

Goodacre'ın araştırmasında, alt sosyo-ekonomik düzeyde olan okullardaki öğretmenlerin çocuklarının hiçbirinin ortalamanın üstünde bir entellektüel yeteneğe sahip olmadıklarını belirttikleri saptanmıştır.[13] Oysaki *Bransis* ve *Bernstein*'in araştırmalarına göre orta sınıf bölgelerindeki öğrencilerin davranışlarının daha düzenli olduğu görülmüştür.[14]

D. ÜLKEMİZDE ÖĞRETMEN - ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ

Ülkemizde, sınıf içinde öğretmen - öğrenci ilişkilerini sistematik olarak ele alan çalışmalar yoktur. Ancak geleneksel davranışlar sınıf yaşamımızda etkisini sürdürmektedir. Bununla birlikte köy ve kent birimlerine göre farklı ilişkiler söz konusu olmaktadır.

Geleneksel Türk ailesi, ataerkil, geçerli normların uygulandığı, büyüklerine ve ulusuna bağlı, saygılıdır. Bu tür aile, günümüzde kırsal kesimdedir. Bu tür ailelerde insan ilişkileri, daha çok, toplumsal uyma, otoriteye baş eğme biçimindedir. Geleneksel ve kısıtlayıcı aile yapısı, çocuklarda bağımsızlık duygu ve becerilerinin gelişmesini engeller.

. Kentlerde orta sınıf çekirdek ailelerde, değişmeler olmuştur. Bu değişmeler, geleneksel otoriterlikten, çağdaş demokrasiye doğru bir geçiş biçimindedir. Aslında bağımsız düşünmeyi, özerkliği ve özdenetimi vurgulayan çağdaş aileler, çocuklarına karşı demokratik, anlayışlı ve arkadaşça davranmak isterler. Ancak bu istek, onları, çocuklarına aşırı ilgi göstermeye ve aşırı koruyucu olmaya, bunların sonucu olarak da çocuklardaki girişimcilik ve bağımsız davranma eğilimini engellemeye götürmektedir. Böylece, geleneksel ailedeki otoriterliğin yerini çağdaş ailede kısıtlayıcı olan fakat sevgiye dayanan bir otoriterlik ve aşırı denetim almaktadır.[15]

Genel olarak Türk ailesinin özerkliği kısıtlayıcı ve bağımlılığı pekiştirici tutumdan tam olarak uzaklaşamadığı görülmüştür. Bu tür aile ilişkileri okulda, sınıf içinde de etkisini göstermektedir.[16] Gerek geleneksel, gerekse çağdaş Türk ailesinde büyüklere ve onların bilgi ve deneyimlerine saygı, önde gelen toplumsal normlardan biri olarak yerleşmiştir. Çok küçük yaşta ana babanın, daha sonra ilkokulda öğretmenin söylediklerini bilinçli bir tarzda, kuşku duymadan, hatta severek ve rahatlıkla kabullenen çocuk, büyüklere saygı ilkesine uyar. Ancak sonraları, giderek yoğunlaşan zihinsel, toplumsal ve duygusal gelişimi sırasında merak ve kuşkularını ifade etmede, soru sormaya başlayan çocuğun soru sorma davranışları, otoriter anlayış içinde saygısızlık olarak yorumlanır. Gelişimin gereği olarak soru sorma ve aklının yatmadığı açıklamaları tartışma davranışı, büyüklerce teşvik edilmez ve hatta bu davranış cezalandırılabilir. Bu davranışların zayıflatılması, cezalandırılması, öğrenciyi çekingen, korkak ve suskun bir davranış içine itər. Düşüncelerinde bağımsız, özerk ve girişimci insan yetiştirme amacına ters düşen bu tür öğretmen - öğrenci ilişkisi ülkemizde çok yaygındır.[17]

Bazı araştırmalarda Türk öğrencilerinin kaygı düzeyleri yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, Türk öğrencilerinin okul yaşamlarında diğer bazı ülkelerdeki akranlarından daha tedirgin, korkulu ve huzursuz olduğuna işaret etmektedir. Bu duyguların temelinde ise, otoriter kültürel değerlerin, cezaların getirdiği sınırlamaların ve çok rahat olmayan öğretmen - öğrenci ilişkilerinin bulunduğunu söyleyebiliriz.[18]

YİRMİDÖRDÜNCÜ BÖLÜM NOTLARI

1. Musgrave, a.g.e., s. 224.
2. Musgrave, a.g.e., s. 227 - 233.
3. Musgrave, a.g.e., s. 233 - 236.
4. Musgrave, a.g.e., s. 236 - 237.
5. Musgrave, a.g.e., s. 242.
6. Musgrave, a.g.e., s. 249.
7. Mıhçıoğlu, C.: Personel İdaresinde Beşerî Münasebetler, s. 112, 2. bası.
8. Musgrave, a.g.e., s. 251 vd.
9. Gros, N.: Eğitim Sosyolojisi, s. 82.
10. Banks, Olive: a.g.e., s. 231.
11. Banks, Olive: a.g.e., s. 231.
12. Banks, Olive: a.g.e., s. 231.
13. Banks, Olive: a.g.e., s. 231.
14. Banks, Olive: a.g.e., s. 231.
15. Oğuzkan, a.g.e., s. 263.
16. Oğuzkan, a.g.e., s. 264.
17. Oğuzkan, a.g.e., s. 265.
18. Oğuzkan, a.g.e., s. 266.

25.
Bölüm

Öğretmenin Statüsü

Bu bölümde, öğretmenin toplumsal statüsünü ele alacağız. Öğretmenin statüsüne geçmeden önce, genel olarak «toplumsal statü» kavramına değinmek istiyoruz.

I. TOPLUMSAL STATÜ KAVRAMI VE ÇEŞİTLERİ

A. TANIM

Toplumsal statü, bireyin toplum yapısı içinde işgal ettiği «konum» ya da «yer» dir. Bu yeri ise toplumun kendisi tayin eder.

Toplumsal statülerin iki kökeni vardır. Birincisi, **verilen statüler,** diğeri ise **kazanılmış statülerdir.**

1. Verilen Statüler

Bu durumda, bireyin hiçbir eylem ve etkisi bulunmadan, toplum, kendi kabul ettiği bazı ölçülere göre ona belirli bir statü tanır.[1] Bu durumda bireyin yetenekleri, becerileri hesaba katılmaz. Örneğin, erkek olarak doğmak, edinilmiş bir statüdür. Doğuştan elde edilmiştir. Böylece bazı haklar, görevler ve davranışlara müsaade edilir.

Başka bir örnek : A.B.D.'de 16 yaşında bir çocuk, araba ehliyeti alabilir. Toplum ona böylece, yetişkinlere özgü bir hakkı kullanmayı tanıyarak ona yetişkin statüsü verir. Bu, verilen statüdür. Bizde de, «evlenme, kişiyi reşid kılar» uygulaması vardır. Yâni, 18 yaşından önce evlenen kimseler böylece yetişkin sayılırlar. Yine, 18 yaşındaki kimselere seçim hakkı verilmesi uygulamaları da başka bir örnektir.

Yine, 65 yaşında bir kimse işinden emekli olur. Ama toplum, artık bu kimseye yaşlı statüsü verir. Oysaki dinç, canlı olup olmadığı nazara alınmaz.

2. Kazanılan statüler

Bireyin kendi çaba ve başarılarına, yeteneklerine göre kendisinin elde ettiği bir konumdur.[2]

Birey o mevkii elde etmek için şu ya da bu biçimde bir mücadeleden geçmiştir. Bu mevkiler, başarılı olarak diğerleriyle yarışan kimseler için açık bırakılır. Öğretmen olmak, okulda rehberlik uzmanı olmak, kazanılmış bir statüdür.

Bu statülerin her ikisinin de sayı olarak çokluk ya da azlığı, toplumlara göre farklılık gösterir. İlkel kabileler ve feodal krallıklarda eski Mısır'da hemen hemen bütün konumlar, verilmiş biçimde idi. Herkesle yarışma yoktur, bütün konumlar «yakalanacak» olan birşey değildir. Başka biçimde ise bütün konumlar, «sırada»dır. Başarılı olan, onu elde eder. Bu statülerin çok olduğu toplumlar dinamiktir. Bugün iş dünyasının icraî görevler yapan tüm örgütleri sonradan kazanılmış konumlardır. Toplum nekadar sanayileşmişse, işbölümü nekadar çok artmışsa, bu konumlar o kadar çoktur. Sanayileşmiş teknolojik toplumda, daha önceden mevcut olmayan yeni mevkiler yaratılmıştır. Onların daima açık bırakılmak ve yarışmayla doldurulmaya müsaade edilmesi eğilimi vardır.

B. SAYGINLIK

Toplumsal statü, bireyin grup ya da toplumdaki yerinin betimlenmesiyle ilgili bir soyutlamadır.[3] Her statü, belli biçimde bir değerlendirmeye tâbîdir. Örneğin, tekdüze, önemli, güç, iyi vs. gibi. Genellikle bir toplumun normlarında, arzulanan bir statü hakkında mutlaka bir yargılama vardır. İşte, statünün değerlendirilmesi, onun saygınlığını ortaya çıkarır. Örneğin öğretim mesleğinin statü durumu, meslek dünyasındaki diğer statü durumlarıyla karşılaştırıldığı zaman düşük bir saygınlığa sahip olduğu söylenebilir. Oysa eski doğu kültürlerinde öğretmen ya da âlimin statü durumu en yüksek saygınlık derecesine sahipti. Yahudi topluluğunda eğitimcinin statü durumu çok yüksektir ve genellikle kültürdeki diğer statü durumlarına nazaran üstün bir saygınlığa sahiptir. Statü kavramı kendi başına özel bir değere sahip değildir. Toplumsal yapıda sadece bir konumdur.[4]

Statüye ilişkin bir diğer kavram da «saygınlık»tır. Saygınlık, bir statüdeki bireyin rol davranışının değerlendirilmesidir. Başka bir ifade ile, kişinin statüsüyle ilgili beklentileri ne dereceye kadar başarılı bir biçimde yerine getirdiği hakkındaki değerlendirme, saygınlıktır.[5]

C. STATÜ ÖLÇÜTLERİ

Toplum, bireyin toplumsal statüsünü belirlerken genellikle bir takım ölçütler kullanır.[6] Bu ölçütler de bireyin aile durumu, soyu, etnik grubu, servet durumu, toplumdaki işlevinin yararlılık derecesi, eğitim öğretim derecesi, dinsel durumu ve biyolojik özellikleridir.

D. KİLİT STATÜ

Bireyin grupta ya da toplumda, aynı zamanda, birden çok statüsü vardır. Bir kimse hem öğrenci, hem damat, hem baba, hem koca, hem oğul, hem öğretmen statülerinde bulunabilir. Fakat bunlardan birisi, onun temel statüsüdür. Yâni çeşitli statüleri arasında toplumun en fazla önem verdiği gruptaki statüsü onun kilit statüsünü oluşturur. Ekonomik değerlerin ve kurumların yüksek saygınlık taşıdığı bir toplumda bir işletmede yönetici olarak çalışan kimsenin mesleğindeki statüsü onun kilit statüsüdür.[7]

E. STATÜ SİMGELERİ

Bunlar, herhangibir kimsenin mesleğini ya da çalıştığı yerin niteliğini bellirleyen öğelerdir. Statü olarak âtıfta bulunduğumuz kurum ya da konum ile birlikte giden simgelerdir.[8] Muayyen bir statüyü dolduran herkes, statü simgelerine sahiptir. Bugün bu simgeler, kurumun kendisinden daha gösterişli olarak görünür. Bunlar bir ev, bir tören, bir rozet, koltuk vs. olabilir. Simgelerin maddî olması koşulu yoktur. Manevî de olabilirler. Örneğin protokolde ön saflarda yer almak bir manevî statü sembolüdür. Bu sembollerin toplumda önemli işlevleri vardır. Çünkü bu simgeler o statüye sahip olmayanları özendirir. Örneğin bir öğretim üyesi ya da bir yargıç *cübbesi* ya da askerî işaretler, ona sahip olmayan öğrencileri özendirip o mevkiyi elde etmeye çalışmaları gibi. A.B.D.'de bir öğrenci, bir yıllık öğretim süresince nekadar çok okul dışı eylemlere katılmışsa, nekadar çok zamanını vermişse, o öğrenci arkadaş grubunca önemli bir toplumsal statüye sahiptir. Çünkü çocuğun eylemleri ve başarıları okul listelerine geçmektedir. Bu durumda başarı listeleri bir simge olmaktadır.

II. ÖĞRETMENİN STATÜSÜ

Öğretim mesleğinin icracısı olarak öğretmenin de toplumda belirli bir statüsü vardır. Öğretmenin statüsünün değerlendirilmesi toplumlara göre farklılık göstermekle beraber, eskiden genellikle tüm toplum-

larda yüksek bir saygınlığa sahiptiler. Fakat son yüzyılda öğretmenler aşağıda belirteceğimiz çeşitli etkenler nedeniyle düşük bir statü değerlendirilmesine tâbi tutulmuşlardır. Bu etkenleri şu noktalarda toplamak olanaklıdır.[9]

A. CİNSİYET

19. yüzyılda eğitim dünyasında hiç kuşkusuz kadın, erkekten daha aşağı bir statüde idi. Kadının hangi meslekte olursa olsun genellikle erkekten daha aşağı bir statüde oluşu hâlâ sürmektedir. O halde öğretmenin kadın olması durumunda onun cinsiyeti, statüsünü düşürmektedir. Böylece mesleğin değeri, kadının statüsündeki dalgalanmalara bağlı olmaktadır. Gelişmiş ülkelerde ilk öğretim öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu kadındır. Kadın özgürlüğü mücadelesi sırasında erkeklerle eşit ücret ödenmesi için sağlanan olanaklar, kadın öğretmenleri de etkilemiş ve onlar da erkeklerle eşit ücret almaya başlamışlardır. Bununla birlikte müdür, bölüm başkanlığı gibi yüksek ücretli konumlar erkekler tarafından doldurulmaktadır. Böylece kadın öğretmenlerin ortalama kazancı, erkeklere oranla düşük düzeyde kalmaktadır. Bu durum kadınlar için kaçınılmaz duruma gelmektedir. Çünkü annelik durumları onların çocuklarıyla sürekli ilgilenmelerini gerektirdiği için bu yüksek konumları kaybetmelerine ve daha fazla ilerleyememelerine yol açmaktadır.

Ayrıca yarım zamanlı olarak çalışan evli kadın öğretmenlerin statüsü de tam zamanlı çalışan evli kadın öğretmenlere oranla daha düşük düzeyde kalmaktadır.

Kadın öğretmenler, erkeklerle eşit ücret almalarına rağmen okulda yine de erkek öğretmenlere oranla düşük statüde kalmaktadırlar. Bu durum gelişmiş ülkelerde de böyle sürüp gitmektedir. Nedenini kadın hakkındaki genel değer yargılarında aramak gerekir.

Yine, kadın öğretmenlerin bir kısmının yükselmeye karşı ilgisizliği de statülerini etkilemektedir.[10] Çeşitli etkenlerle kadınlar, erkeklere oranla yükselmeye düşkün değildirler. Ancak yönetime girenler yükselebilmektedir. Böylece başarılı ve yeterli öğretmenlerin sayısı azalmaktadır.

B. ÖĞRENCİLERİN STATÜSÜ VE YAŞI

Bazı ülkelerdeki özel okullar, resmî okullar vs. gibi farklı okul tiplerinin statüleri de farklıdır. Buralara devam eden öğrencilerin statüle-

ri o okulda ders veren öğretmenlere de yansımaktadır. Bir gecekondu bölgesindeki devlet okulunda ders veren öğretmenle, ücretli bir özel okulda ders veren öğretmenin statüleri de farklılaşmaktadır.

İngiltere'de, orta öğretimde bulunan farklı iki okul tipi farklı statülere sahiptir. Grammar School'lar, Modern School'lardan daha yüksek statüye sahiptirler. Bunun nedeni, ikinci tip okulun düşük statüdeki öğrencileri okula almasıdır.

Alt sosyo-ekonomik sınıf çocuklarına ders veren öğretmenler, orada daha az ücret elde ettikleri için bu durum öğretmenlerin statüsünü düşürmektedir.

Ufak yaştaki çocuklara ders veren öğretmenler, daha büyüklere ders verenlerden daha düşük statüde kalmaktadırlar. Çünkü bir ilkokul öğretmeninin aldığı ücret, ortaokul öğretmeninden daha azdır.

C. GENEL ÜCRET DÜŞÜKLÜĞÜ

Tüm ülkelerde öğretmenler, genellikle diğer mesleklere oranla daha az gelir elde etmektedirler. A.B.D., İngiltere. Türkiye'de olduğu gibi. Bu nedenle düşük ücret, onların düşük statüde kalmalarına neden olmuştur. Ülkemizde de son zamanlara değin özellikle ilkokul öğretmenlerinin geçim sorunları bu nedenle ciddî bir düzeye gelmişti. Böylece sadece maaşı ile geçinemeyen öğretmenler, ya meslekten ayrılmakta ya da ikinci bir iş yapmaktaydılar. Örneğin yarım zamanlı olarak ders saatleri dışında garsonluk, şoförlük, tezgâhtarlık, gişe memurluğu gibi işlerde çalışarak ek gelir sağlamakta idiler.[11] Evli öğretmenler daha güç durumda idiler. Fakat son personel yasası bu durumu kısmen iyileştirmeye çalışmıştır.

D. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENİM DERECESİ

Öğretmenlerin öğrenim derecesi de onların toplumsal statülerini etkilemektedir. Aynı okulda ders veren fakülte mezunu bir öğretmenle, öğretmen okulu mezunu bir öğretmenin statüsü farklılaşır. Ülkemizde özellikle orta öğretimdeki öğretmenlerin farklı öğrenim dereceleri onların statülerini farklılaştırmaktadır. Fakülte mezunu bir ortaokul öğretmeni, eğitim enstitüsü mezunundan daha prestijli sayıldığından aralarında gizliden gizliye bir statü mücadelesi sürüp gider. Aynı okuldan mezun olanlar, birbirlerini daha çok korur ve tutarlar.

İngiltere'de de 1944 yılına dek farklı öğrenimli öğretmenler için iki ayrı kavram kullanılırdı «The School Master» dedikleri, üniversite

mezunu, «The Teacher» ise kolej (ortaokul) mezunu öğretmeni ifade etmekteydi. Fakülte derecesi, öğretmenlik sertifikasından daha yüksek bir statüye sahiptir.

E. OKUTULAN KONU

19. yüzyılda ve daha önceleri humanist bilimlerin statüsü, fen bilimlerine oranla çok daha yüksekti. Bu nedenle okullarda fen bilimlerine çok az yer veriliyordu. Böylece fen bilimleri okutan öğretmenler, klâsikleri okutanlara oranla düşük statüde idiler. Bugün ise durum tersine dönmüş, fen bilimleri, pozitif bilimler okutan öğretmenler, toplumsal bilimcilere beşerî bilimcilere oranla daha yüksek bir statüye çıkmışlardır. Çünkü sanayileşme süreci, teknik elemanlara ihtiyaç doğurdu ve bunları yetiştirecek öğretmenlerin sayısında bir artışa neden oldu. Böylece ücretleri de toplumsal bilimcilere oranla daha da arttı.

F. ÖĞRETMENİN TOPLUMSAL KÖKENİ

Öğretmenler tüm ülkelerde, genellikle orta sınıftan gelmektedirler. Böylece onlar, bir tür orta sınıf ahlâkının koruyucusu olmaktadırlar. Orta sınıfın değer ve davranışlarını gösterirler. Daha önceleri öğretim mesleği yukarı doğru toplumsal hareketliliğin bir yolu olmaktaydı. Örneğin İngiltere'de yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin babaları genellikle işçi sınıfına mensuptu. Bugün bu durum, gelişmekte olan ülkelerde kısmen sürmekte ise de öğretmenler daha çok orta sınıftan gelmektedirler. Daha önceleri öğretmenlik, bir toplumsal hareketlilik yolu olduğu için saygınlıklı, arzulanan bir meslekti. Bu durum bugün kısmen bazı ülkelerde sürmekte ise de yüksek bir saygınlığı gerektirmemektedir. Bununla birlikte okul tiplerine göre de öğretmenlerin toplumsal kökenleri değişiklik göstermektedir.

G. KIDEM VE YAŞ

Öğretmenlerin aynı okul içinde ya da bir dereceye kadar okul dışında da sahip oldukları kıdem ve yaş durumları da diğerleriyle statü farklılaşmasına yol açar. Kıdemli ve yaşlı öğretmenler, geleneksel Türk «saygı» değerine göre, kıdemsiz ve genç öğretmenlerden daha yüksek statüde bulunurlar.

H. BAĞIMLILIK

Öğretmenlerin genellikle bir devlet memuru olmaları nedeniyle, hükümete bağlı olmaları da onların statüsünü düşüren bir öğe olmak-

tadır. Çünkü bir meslek sahibi, önemli kararları kendisi verebilmelidir. Oysa ki öğretmenlik mesleğinde öğretmenin hiyerarşik âmirlerine bağımlılığı, onun bağımsız karar verişini engellemektedir. Bu durum gelişmiş ülkelerde de böyledir. Örneğin A.B.D.'deki bu durumu bir yazar, öğretmenin kitle eğitiminin tekerleğindeki bir çark dişinden daha az önemde olduğunu belirtiyor.[12] Aynı yazar, öğretmenin bağımsızlığını sınırlayan ve etkileri, sayıları hızla artan eğitim uzmanlarına da değiniyor. Öğretmenlerin A.B.D.'de rehberler, müfettişler ve istatistikçiler gibi uzmanlar karşısında eli kolu bağlı, kendilerinin karar verme olanakları iyice sınırlanmış bir duruma düştükleri belirtiliyor.[13]

Ülkemizde öğretmenin statüsünün azalmış olduğunu belirtebiliriz. Yukarda değindiğimiz nedenler ülkemizde de geçerlidir. Bunların yanında ,meslekle siyasal iktidar sürtüşmeleri sürüp gitmektedir. Çeşitli iktidarlar kendi siyasal görüşlerine göre öğretmenlerle çatışmalara oldukça sık girmektedirler. Ayrıca öğretmenler de siyasal yaşamın içine iyice girmişlerdir. Yönetime politikanın girmesiyle öğretmen, herhangibir sorunu ile ilgili olarak yöneticiden çok politikacıya başvurmaktadır. Bunun sonucu olarak mesleksel bağımsızlığından fedakârlık etmektedr.[14] Atatürk döneminde bütün öğretmenlerin Kemalist felsefeyi benimsemiş olmaları onların en yüksek statüye ulaştıkları dönem olarak nitelenebilir.

Ayrıca ülkemizdeki öğretmen kıtlığı da dışardan alınan kimselerin öğretmenlik yapmalarına neden olmuş, bu durum herkesin öğretmenlik yapabileceği anlayışını doğurmuş ve dolayısıyle öğretmenlik statüsü yönünden olumsuz bir durum yaratmıştır.

YİRMİBEŞİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Fichter, a.g.e., s. 41.
2. Fichter, a.g.e., s. 41 - 42.
3. Young and Mack, a.g.e., s. 158.
4. Prichard-Buxton, a.g.e., s. 103.
5. Young and Mack, a.g.e., s. 158.
6. Fichter, a.g.e., s. 43 - 44.
   Bu özelliklerin ayrıntılı açıklamaları esas olarak «sosyolojiye giriş» derslerinin konusunu oluşturduğu için burada ele almak istemiyoruz.

7. Fichter, a.g.e., s. 47.
8. Prichard-Buxton, a.g.e., s. 103.
9. Musgrave, a.g.e., s. 217 - 221.
10. Bursalıoğlu, a.g.e., s. 37.
11. Akyüz, Y.: İlkokul Öğretmenlerinin Geçim Sorunları ve Meslekten Ayrılmaları. «Eğitim Sosyolojisi - Kaynak Metinler» kitabı içinde. s. 195 - 203. Tarihsel olarak öğretmenlerin sorunları hakkında daha ayrıntılı bilgiler, aynı yazarın «Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri» (1848 - 1940) isimli yapıtında mevcuttur.
12. Kneller, G.: Educational Anthropology, s. 154.
13. Kneller, a.g.e., s. 155.
14. Bursalıoğlu, a.g.e., s. 36.

26. Bölüm

Öğretmenin Rolü

Öğretmenin statüsü ile ilgili ikinci bir konu da «*Rol*» kavramıdır. Bu bölümde rol kavramını, öğretmenin rollerini ve rol çatışmalarını ele alacağız.

I. ROL KAVRAMI, SINIFLANDIRILMASI VE ÇEŞİTLERİ

A. ROL KAVRAMI

Birbirleriyle ilişkili birtakım davranış modelleri, bir toplumsal işlev etrafında toplandığında bu birleşime *toplumsal rol* denir.[1] Örneğin bir aile üyesinden bazı tutum, davranış, görev ve ayrıcalıklar beklenir. O üye, bu beklenen davranış modellerine uyduğu takdirde, onları gerçekleştirdiğinde rolünü yerine getirmiş sayılır. Yâni, toplumsal rol, bireyden beklenilen davranışların bütünüdür. Herkesin birçok rolleri vardır. Babalık, analık, memurluk, öğretmenlik vs. gibi.

Başka bir deyimle toplumsal rol, ayırdedici, belirli, bir toplumsal konum etrafında toplanmış davranış kalıplarıdır.[2] Esasen kişiye toplumsallığını veren de onun oynadığı rollerdir. Sosyolojik açıdan toplumsal kişilik, bireyin oynadığı bütün rollerin toplamıdır.[3] Toplumsal rol, bir kişinin ne yaptığını gösteren işlevsel ve dinamik bir kavramdır. Statü ise bu rolün önemine verilen değerdir. Toplumsal ihtiyaç tarafından belirtilir ve nitelenir.

B. ROLLERİN SINIFLANDIRILMASI

Roller, çeşitli sosyologlarca çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır.

a) Tayin edilmiş roller - Kabul edilmiş roller

Tayin edilen roller, kişiye kendisinin dışında verilmiş toplumsal rollerdir. Örneğin ailesel roller bu niteliktedir. Kız, oğul, amca, büyük baba gibi roller bireyin kararına bağlı değildir.

Kabul edilmiş roller ise, bireyin kendi arzusu ile edindiği rollerdir. Örneğin evlenmeye karar vererek karı ya da koca rollerini edinmesi gibi.[4]

b) İdeal rol - Gerçek rol

İdeal rol, sahip olduğu statü nedeniyle bireyden beklenilen davranış kalıpları ve tutumları; gerçek rol ise, bireyin rolüne ilişkin beklentileri ifade eder.

c) Basit roller, karmaşık roller (Rolün kolay ve zor oluşu anlamında)

d) İtibarlı-İtibarsız roller

Roller, toplumda ya da grupta taşıdıkları toplumsal değer derecesine göre de değerlendirebilirler. Bazı roller çok itibarlı, bazıları düşük değerdedir.

e) Büyük sorumluluk - Hafif sorumluluk gerektiren roller.

Bazı roller büyük bir sorumluluk gerektirirken, diğerleri daha hafif yükümlülük ve çaba gerektirirler.

f) Temel rol - İkincil rol

Örneğin temel eğitsel rol içinde bir kişi öğretmen, öğrenci, müdür gibi alt rolleri yerine getirebilir.

g) Kilit rol - Genel rol

Kişinin kilit rolü, kilit statüsüne bağlı olup kültürün eksen kurumuna göre ölçülür. Kişinin rolleri arasında en önemli olanıdır. Örneğin eksen kurum ekonomik kurum olabilir. Yâni ekonomik gruplar ve kurumlar en fazla zamanı, ilgiyi, enerjiyi alıyorsa, toplumun en yüksek değerlerini oluşturuyorsa kilit rol, ekonomik rol olur. Kişiye ne ile uğraştığı sorulduğunda, yanıt, onun ekonomik rolüne ilişkin mesleğidir.

Genel rol ise, kişinin tüm rollerinin bir bütün meydana getirerek onun toplumda tüm işlevini ya da işlevlerini belirtir. Farklı rollerinin bireşimidir.[5]

C. ÇEŞİTLİ ROL KAVRAMLARI

Bu başlıkta yine rol kavramının çeşitli görünümlerini ele alacağız.

1 — Rollerin içe dönüşümü

Toplumsal roller, toplumda toplumsal yapı ve bireyin kişilik yapısı ile içiçe girmiş ögelerdir. Bireyler, rolleri kendi benlik kavramlarının bir parçası olarak içe dönüştürürler.[6]

2 — Rol anlaşması

Bir konumu dolduran kişinin oradaki rolü nasıl yerine getirmesi konusunda bir anlaşma varsa buna «*rol anlaşması*» diyebiliriz İşte, öğretmenlerin, öğrencilerin de rolleri nasıl yerine getirmeleri konusunda yorumlarda büyük miktarda bir karşılıklı anlaşma varsa buna rol anlaşması (Role Cansensus) deriz.[7] Rol beklentilerindeki benzerlik, aynîlik ya da rol anlaşması, gerçek olarak çalışılabilir bir ortam ve verimli örgütler yaratılması bakımından hayatî bir önem taşır. Bununla birlikte, rol anlaşmasının elde edilmesi karmaşık toplumlarda oldukça güç bir sorundur.

3 — Rol takımı

Öğretmenin birçok rolleri olduğunu belirtmiştik. Sosyolog *Robert K. Merton,* bu pek çok rollere «*Rol takımı*» (Role - Set) diyor.[8] Böylece, bir üniversite profesörü konumunda bulunan kimse sadece profesörlükten çok daha başka rollere sahiptir. Örneğin o bir araştırıcıdır. Öğrenci rehberidir, sınıf hocasıdır, bürokratik işçidir, toplantılarda, kurullarda üyedir vs.

4 — Rol uzmanlaşması

Merton'a göre rol takımı, özel bir toplumsal statü etrafında toplanmış rollerden oluşan karmaşık bir paket gibidir. Fakat bir kimse bu karmaşık rollerden birisine daha fazla önem verip diğerlerini ihmâl edebilir. Öğretmen de aynı şeyi yapabilir. Rollerinin hepsine eşit derecede önem vermeyebilir. Genellikle herkes, işinin tüm görünümlerinden eşit derecede zevk duymaz. Hangi rollerinden zevk duyacağı, hangilerine önem vereceği, bireysel seçime bağlı birşeydir. Bu esneklik, hem bireyin kişiliğinin doyumuna yol açar, hem de örgütün istemlerine yanıt verir. Bazı rollerdeki uzmanlaşma yeteneği, birçok farklı kimselerin aynı statü konumunu doldurmalarını olanaklı kılar. İşte bireyin belirli bir konumdaki rollerinden birisine daha çok önem vermesine «*Rol uzmanlaşması*» diyoruz.[9] Bir ev kadını konumunda bulunan bir kimse çeşitli rollerinden örneğin yemek pişirmeye önem verir ve zamanının büyük kısmını ona ayırır. Ona göre iyi bir ev kadınlığının ko-

şulu, iyi yemek hazırlamaktır. Bir başkası, çocuk yetiştirmeye önem verir. Aynı şey öğretmen için de söz konusudur. Kimileri, öğretmenin okuldaki rol takımlarından birisinde uzmanlaşır, kimileri sınıftaki, kimileri çevre rollerinden birisinde rol uzmanlaşmasına tâbi olur. Genellikle okul ve sınıf rolleri üzerinde uzmanlaşırlar.[10] Hepsine eşit önem vermelerine esasen olanak yoktur.

5 — Rol beklentileri

Elde edilen bir konumun etrafındaki görevlerle ilgili olarak geleneksel beklentilere rol beklentileri deriz. O görevin gerektirdiği ne gibi davranışlar vardır? Bunlar o rolün beklentileridir.

Öğretmenlik konumunu dolduran bir öğretmen de muhtemelen, kamunun çoğunun dikte ettiği öğretmen davranışını kabul eder ve işinin bir parçası olarak yerine getirir. Bununla birlikte rol davranışı, bu geleneksel beklentiler dışında kişisel ve bireysel ögeleri de içine alır.[11] Örneğin öğretmen, aynı zamanda mesleğine kişisel bir öge ya da bireyselleşmiş yorum katabilir ki bunlar diğer öğretmenlerin davranışlarına benzemeyen, yegâne, o öğretmenin kişisel özelliğine bağlı hususlardır. Bir öğretmen vardır ki sınıfa girer girmez öğrencileriyle şakalaşır, onlara gülümser, herbirine zarif şeyler söyler. Diğer biri, son derece ciddî bir hava yaratır ve dersi boyunca, saçma olmayan yaklaşımı, yâni boş şeylerden sözetmemeyi kabul eder. Böylece, toplumda öğretmenlik mesleğini dolduranlar bazı yönlerden benzer davranışlarda bulunmakla birlikte buna ek olarak rollerine bireysel bir yorum da katarlar. Diğerlerinden farklı olan bu bireyselleşmiş yorumlar, onların toplumsal kökenlerinden, devam ettikleri öğretmen okulunun yetiştirme programlarından, farklı aile yapılarından, farklı eğitsel deneyimlerinden, farklı kültürel değerler ve toplumsal sınıf üyeliklerinden ileri gelebilir.

6 İnformal rol davranışı

Öğretmenler ve diğer eğitimciler tarafından oynanan formal ve informal roller vardır. Muhtemeldir ki geniş bürokratik örgütsel yapılarda bireyler için informal rollerin varlığı gereklidir. Böyle roller, bu yapıların işlevlerini yeterli ölçüde yerine getirmeleri için esneklik sağlarlar. Öğretmen, rehber, okul yöneticisi gibi sert formal roller göreli olarak muayyen rijid beklentiler takımına kapalı görünür. Bazan ileri sürüldüğü gibi formal rol davranışı tekdüzeliği, yasa ve yönetmelikler ve kurallar vs.'yi bir ağ gibi içine alır. Birçok durumlarda pek fazla

kırtasiyecilik vardır. Bütün örgütsel yapıyı daha etkin yapmak ve bireyleri özel işlevlere müsaade etmek için informal roller gereklidir.[12] Bu informal roller, öğretmenler odasında, yemekhanede, koridorlarda, okul bahçesinde ve diğer informal ilişkilerin cereyan edebileceği yerlerde yerine getirilir. Bu rollerle birey sık sık, formal roller ya da rol takımlarınca müsaade edilmeyen davranışlardan ve baskılardan kurtulmuş olur. İkinci olarak, bu informal roller resmen tanınmadıkça ya da yaptırımlanmadıkça mesaj, düşünce, yakınmaları nakletme ve onaylama gibi araçlar olarak hizmet ederler.

İnformal roller, eğitimciler arasında, tıpkı örgütsel makinelerdeki «makine yağı» gibi rol oynar. İşin yapılması ve kırtasiyeciliğin kaldırılması için informal roller gereklidir. Aynı zamanda, personeli karşılaşacağı tehlikeler hakkında haberdar eder ve tüm olarak örgütün tansiyon düzeyi hakkında ilgilileri uyarır.

II. ÖĞRETMENİN ROLÜ

Öğretmenin rolünü, okuldaki rolü ve çevredeki rolü ilarak iki grupta inceleyebiliriz. Öğretmenin rolü, bu çeşitli alt rollerin bir birleşimidir.

A. OKULDAKİ ROLÜ

Öğretmenin okuldaki rolü, öğrenciler bakımından ve okul yönetimi bakımından iki ayrı yönden ele alınabilir.

1. Öğrenciler Yönünden Öğretmenin Rolleri

a) Bilgi yayıcılık : Öğretmenin öğrencilerle ilişkisi bakımından en önemli rolü, onun bilgi yayıcılığı, öğrenmenin aracılığını yapmasıdır. Yâni, bilgiyi aktarır ve öğrenim sürecini yönetir. Öğretmenin bu rolünü başarı ile yapıp yapmadığını ölçen ölçütler vardır. Öğrenci sınavlardan geçer ve derecelendirilir. Öğrenci nekadar başarılı olursa, öğretmen de o derecede başarılı sayılır.[13] Öğretmenin bilgisi, çeşitli öğretim kademelerine göre değişir. Öğrenci ilkokulda öğretmene korku ile birlikte bir saygı duyar ve onun çok şey bildiğine inanır. Ortaokulda ise öğrenciye göre öğretmen, belirli bir konuyu bilir fakat hayatta önemli bazı şeyler hakkında çok az şey bilir. Ergenlik döneminde öğrenciler ,akademik bilgiyi en az yararlı bilgi sayarlar. Yüksek okul ya da fakülte döneminde ise görüşleri değişir ve hem akademik, hem de pratik bilginin eşit derecede önemli olduğunu kabul ederler.[14]

b) Disiplincilik : Öğretmen disiplincidir. Öğrencinin yanlış hareketini cezalandırır, doğru hareketini ödüllendirir. Öğretmen öğreticilik işlevini iyi, başarılı bir biçimde yerine getirmek istiyorsa sınıfa egemen olmak zorundadır. Sınıfta öğretime uygun bir düzen, ortam yaratmalıdır. Öğretmenin bu rolü, özellikle öğretmenliğe yeni başlamış öğretmen için birçok sorunlar doğurur.[15]

c) Yargıçlık : Öğretmen, haklıyı haksızı ayırır. Yargıç rolü oynar. Otoritesi vardır ve disiplini korur. Çocuğu sınıfta bırakır ya da geçirir. Böylece onun başarısını yargılar. Performansını değerlendirir.[16] Böyle yaparak, muayyen öğrenim ve davranış amaçlarının yerleşmesine yardım eder. Değerlendirme biçimleri de öğretmenlere göre değişiklik gösterir. Örneğin itaat değerlerine önem veren öğretmen uysal, itaatli çocukları «en iyi» olarak değerlendirmeye ve onlara en yüksek dereceleri vermeye eğilimlidir; başka bir öğretmen, mantıksal olarak tartışma yeteneği değerine önem verebilir; başkaları ise verilen ev ödevlerinin çözümünün, mükemmelliğine ya da ödevlerin intizamına önem verir.

d) Sırdaşlık : Öğretmen sırdaştır. Öğrencilerin mahrem arkadaşıdır.[17] Bu rolü, onun disiplincilik ve yargıçlık rolüne biraz karşı gelmekte ise de iyi bir öğretmen, bu karşıt rolleri bağdaştırabilen öğretmendir.

e) Ana - babalık rolü : Özellikle ilkokul öğretmenleri çocuklara ana - babalık rolü oynamak zorunda kalmaktadır. Çocuğun giyimine yardım etmek, sevgi göstermek, övmek vs. gibi duygusal davranışlara ilkokul öğrencisinin ihtiyacı vardır. Bu yönden erkek öğretmen baba, kadın öğretmen de annelik rolü oynar.[18]

f) Toplumsallaştırma : Öğretmen, çocuğun okul içinde toplumsallaşmasını sağlayan ögelerden birisidir. Bu görevi, dersi sırasında yerine getirir.

g) Metodolojist olarak öğretmen . Öğretmenin öğretim ve öğrenim yöntemleri bakımından bir uzman olduğu beklenir.[19] Sınıfta onu gözlemleyen bir yabancı onun sınıfa egemen oluş ve bütüleyicilik tutumlarını kolayca gözetleyebilir. Onun ne kadar edilgin ve etken bir öğretimi teşvik ettiğini, dersin nekadarının kendisine ağırlık verdiğini, nekadarını çocuklara yüklediğini, nekadar takrir, nekadar tartışmaya yer verdiğini kolayca görebilir.

ğ) Önderlik : Öğretmen öğrencinin davranışlarını denetleyen bir önderdir. Bu denetleme, hem öğretim ve hem de diğer genel davranışlar yönündendir. Öğretmenin en zor rollerinden birisi de budur. Bu

nedenle yeni öğretmenlerin çoğu sadece bu rol yönünden öğretim mesleğini terkederler. İsabetsiz ceza verdiğinde onun önderlik rolü tehlikeye düşer.

h) Nasihatçılık : Öğretmen nasihat eden, öğrencinin itimadını kazanan kimsedir. İtimat kazanan öğretmen, çocuğun dünyasına koruyucu olarak girer. Öğretmen bu rolüyle kendini ana - babalara karşı bir durumda görür. Çünkü ergen yaşındaki öğrencilerin ana - babaları hakkındaki yakınmalarını dinlemek zorundadır. Yine bu rolüyle öğretmen, yargıçlık ve disiplincilik rolleriyle çatışma durumuna düşebilir.

1. Moral bir atmosferin yaratıcısı olarak öğretmen

Öğretmen, sınıfta, kurumsal bir ortamda öğrenci ile neyin doğru, neyin yanlış olduğu hususlarında hemfikirdir. Moral atmosferinin yaratıcısı olarak kopya çekmenin, müstehcen kelimelerin kullanılışının, sınıfta flörtlüğün yanlışlığını açıklığa kavuşturur. Muayyen davranışlar bakımından öğrenciler öğretmenlerin kendileriyle bütünleşmelerini beklerler.

2. Öğretmenin yöneticiler bakımından rolleri

Bu ilişkiler de birkaç noktada toplanabilir :

a) Amir - memur ilişkisi, okul organizasyonunda diğer bürokratik kuruluşlarda olduğu gibidir. Okul müdürü öğretmenin hiyerarşik âmiridir. Hem yasal ve hem de informal olarak öğretmen ve müdürün karşılıklı rolleri vardır.

b) Yönetici, genellikle, tavsiye eden ve emir veren kişi; öğretmen ise emir alan kişidir. Bu durumda öğretmen, uygulayıcı olarak okul müdürünün öğretimle ilgili isteklerini yerine getiren bir kimsedir. Eğitim ve öğretimle ilgili çeşitli işlemlerde öğretmenin karar süresine katılması gerekliliği yüzünden yönetici ile işbirliği yapmak zorunda kalmaktadır.[20] Bu işbirliğinin derecesi, kuşkusuz okulun havasını, personelin moralini önemli derecede etkiler. Hatta öğretmenler, kendilerinin meslekte mutlu ya da mutsuz oluşlarını yöneticilere bağlamak eğilimindedirler.

Okul müdürü okulun önderidir. Formal yetkilerinden güç alır. Onun önderliği, daha çok, okuldaki diğer öğelerce kabullenilip benimsenmesine bağlıdır. İyi bir okul yöneticisinin örgüt mühendisliği, toplumsal mühendislik gibi bürokratlık gibi nitelikleri taşıması gerekir.[21]

c) Ülkemizde okul yöneticisi ayrı bir uzman durumunda olmadığı için ikisi de meslekdaştır. Çünkü yönetici de aynı zamanda öğretmendir. Bu husus da informal ilişkiler bakımından önemlidir.

Bu bakımdan ülkemizde yöneticilik ve öğretmenlik görevleri birbirine karışır. Bu iki rolü birbirinden ayırmak istemezler. Kuşkusuz bu durum, yöneticilik görevleri bakımından olumsuz olmaktadır.[22]

B. ÖĞRETMENİN ÇEVRESEL ROLLERİ

Öğretmenin çevresel rolleri de aşağıdaki biçimde özetlenebilir :

a. Çevre kalkınmasına katılma

Öğretmenden bu rol beklenir. Kuşkusuz onun çevre kalkınmasına katkısı düşünsel yönden ve önderlik yönündendir. Öğretmenin bu rolü, onun öğretim zamanı dışında cereyan edebileceği gibi birlikte de gerçekleşebilir. Daha ileri bir görüşle, öğretmene toplumsal reformcu gözüyle bakılabilir. Bu yönden öğretmen, bu konularla ilgili ve yardımcıdır, fakat asla bunların dışında değildir.

b. Öğretmen çevrede önderdir.

Örneğin onun çevre kalkınmasına katılımında önderliği geniş rol oynar. Bu nedenle çevrede grup ilişkileri içinde bulunması gerekir. Yoksulluğun ortadan kaldırılması çabaları, yurttaşlık haklarının geliştirilmesi ve kazanılması, yetişkinler eğitimi, boş zamanların değerlendirilmesi, sağlık sorunları, gençlik grupları önderliği, hayırseverliğin aşılanmasına yardım, gönüllü kuruluşlara üyelik ve diğer ulusal ve uluslararası sorunlar öğretmenlerin son zamanlarda ilgilendikleri ve önderlik yaptıkları konulardır.[23] Bununla birlikte, öğretmenin bu gibi anlaşmazlık durumundaki siyasal ve ekonomik sorunlarla ilgilenmesinde, bir devlet memuru olarak tarafsız kalması beklenir.

c. Toplumsal yabancılık

Öğretmenin topluluk yaşamına katılması beklentisi, onun toplumsal yabancılığıyla çelişir.[24] Bu rol, onun topluluktaki olayların kökenlerine bulaşmaması, karışmaması, tarafsız olması, başkalarından farklı olması biçimindedir. Zamanının çoğunu öğrenciler arasında geçirir. Velilerce o, sadece çocuklarla ilgisi bakımından tanınır. Onun yaşamı genellikle oyunlar, sınavlar, okul törenleri gibi çocukları ilgilendiren şeyler üzerinde kurulmuştur. Bu bakımdan o, yetişkinler dünyasından

ilgisini kesmiştir. Fakat bir dereceye kadar da öğrencilerden uzaktır. Onlarla arasında bir mesafe vardır. Çünkü onun disiplincilik rolü bunu gerektirir. Öğretmenin toplumsal yabancılığı birçok etkenlerin sonucunda ortaya çıkmıştır.

1. Öğretmenlerin kültürel ilgiler ve kozmopolit katılımdan farklılaşmış, onlar gibi davranmayan ayrı bir grup oldukları beklentisidir.

2. Öğretmenlerin tarafsızlıklarını korumaları arzusudur. Bu nedenle öğretmenin öğrenci velîlerini kişisel olarak tanımaması gerektiği ve yersel sorunlara katılmadığı oranda öğretiminde daha objektif olacağı varsayımı, onun tarafsızlığı yönünden önemli iki husustur.

3. Bir diğer etken de, onların kutsal bir mesleğe sahip oluşları ya da idealist oluşlarıdır. Aksi takdirde, onun etkinliğinin azalacağı varsayılır.

4. Başka bir etken de, onların bir toplulukta geçici olarak bulunmalarıdır. Onlar bulundukları topluluğa genellikle dışardan gelmişlerdir. Belirli bir bölgede sürekli olarak bulunmayıp sürekli olarak yer değiştirirler. Bunu hem öğrenciler, hem de velîler bilirler. Özellikle genç öğretmenler bakımından bu husus daha geçerlidir. Bu değiştirmelerin nedenleri de daha fazla ücret almak, yeni deneyimler elde etmek ya da daha iyi çalışma koşullarına sahip olmak arzusudur.

Öğretmenlerin geçiciliği hem büyük kentlerde hem de kırsal alanlarda görülmektedir. Bulundukları yeni çevreye yabancıdırlar. Yeni bir çevreye alışmak için yıllar geçmektedir. Özellikle ilkokul öğretmenleri, örneğin A.B.D.'de sırf bu nedenle mesleklerinden ayrılmaktadırlar.[25]

Öğretmenin «Yabancılık» rolü giderek azalmaktadır. Çünkü onlar, giderek daha ayrı cinsten bir grup olmaktadırlar. Ayrıca toplumsal kökenleri, aile biçimleri, eğitsel ve kültürel menfaatleri vs. gibi nedenlerle ayrı bir grup olarak topluluktan soyutlanamazlar.[26]

d. Orta sınıf ahlakı savunuculuğu

Öğretmenin bir diğer rolü de, orta sınıf ahlâkının savunucusu oluşudur. Genellikle kendileri orta sınıftan geldikleri için, bu sınıfın değerlerini benimsemişlerdir. Ondan orta sınıfın davranış ölçünlerine ve ekonomik inançlarına katlanması beklenir. Ana - babalar, davranış bakımından çocukları için öğretmenin, kendilerinden daha iyi bir model olmasını beklerler. Öğretmen yumuşak karakterli, dindar ve temizdir. Bu erdemler öğretmende birleşmiş görülür. Velîler kendileri sigara,

içki içmelerine, kumar oynamalarına rağmen, çocuklarının taklit etmeleri korkusuyla öğretmenin bu gibi alışkanlıkları olmamasını arzularlar. Özellikle ergenlerin genç bir öğretmeni ana - babalardan daha etkin olmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerden, orta sınıf değerlerini, erdemlerini benimsemesi, uygulaması beklenir. Bunlar örneğin, düzgün ve doğru konuşma, iyi hâl ve hareket, mütevazîlik, dürüstlük, sorumluluk, basiret, ihtiyatlılık, dostluk vs. dir. Aynı zamanda yarışmacılık, malî ödüller almak için istekli olmak, otoriteden bağımsızlık gibi orta sınıf erdemleri öğretmen davranışlarında daha az değerli görünen erdemlerdir.

e. Kültürlü kişi olarak öğretmen

Öğretmenin alelâde bir kimseye nazaran daha zarif, kibar, ince zevkli bir kimse olduğu beklenir. Daha çok okuması, söylediklerine itibar edilmesi, seyahat etmesi, dış görünüşü bakımından filozofik, oturaklı olması arzulanır. Daha az maddeci olması, buna rağmen, edebiyat, sanat, müzikle ilgilenmesi beklenir.

f. Yeni düşünceler öncüdür

Gerçeği arayan kimsedir. Bu rol, hernekadar daha çok, üniversite hocaları için geçerli ise de bugün örneğin A.B.D.'de bütün öğretmenlerin bilgi dünyasında araştırıcılar, toplumun değer ve ideallerini formüle eden önderler ve toplumun sürekli olarak gelişmesine çalışan kimseler olması gerektiği hakkında bir gelenek yerleşmiştir. Öğretmen zamanının ötesinde, yaşadığı çağı aşan bir kimse rolündedir.

g. Öğretmen, çocuk eğitimi uzmanıdır.

Öğretmene, çocuk yetiştirme tekniklerini en iyi bilen ve çocuk gelişmesinin bilimsel özelliklerini anlayan, rehberlik eden bir uzman gözüyle bakılmaktadır. Öğretmenin bu rolüne «Karakter eğiticiliği» de denebilir.[27]

Örneğin bir öğrencinin öğrenmeye ilgisi yoksa ya da isteksizse onu hemen standart biçimde cezalandırmayıp, bunun nedenini araştırır ve öğrenmeyi engelleyen durumu ortadan kaldırmaya çalışır. Çocuğun antisosyal yönetimi bu duruma neden olabilir. Öğrencinin motivasyonunu anlamaya çalışır ve çare aramaya koyulur.

h. İdealist olarak öğretmen

O, «pratik» bir kişi olarak nazara alınmaz. Ona kuramlardan anlar fakat realiteden anlamaz gözüyle bakılır. Öğretmenin bu rolü, örneğin A.B.D.'de halk tarafından olumsuz olarak değerlendirilmiştir.[28]

III. ROL UZMANLAŞMALARINA GÖRE ÖĞRETMEN TİPOLOJİLERİ

Rol uzmanlaşmasına göre literatürde çeşitli öğretmen tipolojilerine rastlamaktayız.

1. Bunlardan bir tipolojiye göre öğretmenler A, B, C, ve D tipi olarak dört gruba ayrılmışlardır.[29]

A TİPİ ÖĞRETMEN

(Formal bilgi taşıyıcılığına yönelimli öğretmen)

Bu tip öğretmen, sınıftaki davranışında, formal bilginin taşıyıcılığına, aktarılmasına öncelik verir. Öğrencileriyle ilişkilerinde hiçbir anlamsız hareketlerde bulunmaz. Öğrencilerin okula, sadece öğrenmek için geldiklerinde direnirler. Öğrencilerin, öğrettiği formal bilgiyi öğrendiklerini görünce zevk duyarlar. Çeşitli burs sınavlarını kazanan ya da daha yüksek öğretim kademelerine sınavla girebilen kendi öğrencilerinden gurur duyarlar. Onlara göre sınıf, zamanında başlar. Öğrenim dışında geçen zaman, boşuna sarfedilmiş zamandır. Ödevini mutad olarak yapmayı unutanlara ve geç verenlere ve hiç yapmayanlara iyi gözle bakmaz.

B TİPİ ÖĞRETMEN

(Toplumsallaştırma aracı olarak öğretmen)

Bu tip öğretmen, çocuğun toplumsallaştırılması rolüne önem verir. Önemli olan bilgi aktarmak değil, öğrencilerin yaşama intibak süreçlerine yardım etmektir. Çocuklara matematik, tarih, lisan öğretirken yaşamın araştırılması sorunlarına çözüm yolu bulunması yönünde öğretilmelidir. Ders konularının dışına çıkarak, dünya savaşları, çatışmalar, ülke sorunlarını tartışır. Araçları öğrencilerin toplumsallaştırılması yönünde kullanır. Çok az okuyabilir, fakat en büyük çabası çocuğa toplumsal sorunlar hakkında nasihat etmeye yönelmiştir ve bu görev için gece ve gündüz, herzaman hazırdır. Birçok program dışı eylemlerden (bilet alma vs. gibi) zevk alır. Bu nedenle diğer öğretmenler kendisinden nefret ederler. Program dışı eylemlerin çocuğa nasihat, rehberlik etmek için fırsat yarattığına inanır. Öğrenim sürecinde yavaş gitmeye eğilimlidir. Böylece geç öğrenen, geç olgunlaşan çocukların eğitsel uyarlanmalarına yardımcı olurlar.

C TİPİ ÖĞRETMEN

(Yaratıcı ve yenilikçi davranış kazandırma)

Bu tip öğretmen, öğrencilerde yaratıcı ve yenilikçi davranışlar kazandırmaya yöneliktir. Genellikle yüksek derecede bireyselci ve uyumsuzdur. Son derece sanatkâranedir. Örneğin, bir ingilizce hocası olarak, doğru hecelemeye, noktalamaya önem vermeyip, daha çok; yaratıcı bir düşünceye, imaja, özgün bir düşüncenin ifade edilişine ve bu hususta bir istek uyandırmaya önem verir.

D TİPİ ÖĞRETMEN

(Değerlendirme yönelimli öğretmen)

Eğitimcinin temel işlevlerinden birisi de öğrencinin değerlendirilmesidir. İşte kimi öğretmenler de sınıfta öğretmenlerin bu rolüne önem verirler. Bu tip öğretmenlerin test materyallerinin hazırlanmasına ve değerlendirilmesine çok fazla zaman harcadıklarını her zaman gözleyebiliriz. Öğrencileri hakkındaki çizelge ve notları uzun süre saklarlar. Sadece öğretimde bulundukları yılın değil, çok eski yıllardaki notlarını da saklarlar. Kullandıkları test sorularının madde çözümemelerini yapmakta çok zaman harcarlar. Onlar için derece noktaları ve ortalama sayılar çok önemli sayılır. Görüldüğü gibi D tipi öğretmenler, değerlendirme görevlerine ve bu yönden uzmanlaşmaya eğilimlidirler. Endüstriyel ve teknolojik uzmanlaşmanın teşvik edildiği zamanımızda eğitimcilerin böyle bir davranışı kısmen benimsemeleri mantıksal görülmektedir.

Ayrıca sınıfta iki ya da daha fazla rollerine önem veren öğretmenler de vardır. Bunlara karmaşık rol sahibi tipler ya da generalistler denebilir.[30]

A ve B tipleri sağlam ve güvenilir tiplerdir.

Kamu oyu ve okul yöneticileri, A ve B tipi öğretmenlerin tüm öğretmenlerin içinde egemen olduğunu ve kabul gördüğünü, fakat C ve D tiplerinin kamu oyunca ve yöneticilerince az kabul gördüğünü düşünürler.

2. Bir başka öğretmen tipolojisinde de öğretmen üç gruba ayrılmaktadır,[31]

A. AKADEMİK ÖĞRETMEN

Konusuna egemendir ve konuya düşkündür. Sözü sohbeti dinlenir. Bilgi üzerine ağırlık verir. Rolünü bilgi vermekten ibaret görür. Üniversite öğrenimi görmüştür. Kendini diğer mesleklere girmiş üniversite cezunlarından çok az aşağı bir statüde görür. Böylece okul dışı etkinliklerde yer alarak kendine saygınlık sağlamaya çalışır. Bu tip, ülkemizde azdır.

B. ÇOCUĞA YÖNELİMLİ ÖĞRETMEN

Bu tip, kendini daha çok çocuğa vakfetmiştir. Çocuğa o kadar düşkündür ki bu yüzden evini bile ihmal eder. Çocuklar da bu tip öğretmeni anne ve babalarından daha çok severler. Bu tip öğretmenlerle ana - baba çatışması bile olur. Herhangibir konudan çok, çocuk eğitimi becerileri üzerinde önemle dururlar.

C. MİSYONER TİP ÖĞRETMEN

Öğrencilere, daha çok dinsel ve ahlâksal ilkeleri aşılamaya çalışan bir tiptir. Ahlâksal erdemleri çocuklara daha iyi öğretmeye çalışır. Sınıfta oynadığı bu rolle kendi davranışı tutarlı olmayabilir. Kendisini misyoner olarak görür. Kendi rolünü, daha çok çocuğu çevresinden kurtarmaya çalışmak olarak görür.

Kuşkusuz, öğretmenlerin okuldaki ya da sınıftaki rollerinden bir ya da ikisine önem vermeleri ya da o rollerde uzmanlaşmaları onların öğretmen yetiştirilme deneyimleri, toplumsal sınıf kökenleri, mesleksel deneyimleri, öğrettikleri konular ve durumsal değişkenler gibi etkenlere bağlıdır. İşte bu etkenlerin ışığı altında kimi öğretmenler, öğrenciye bilgi verme rolüne, kimileri çocuğun toplumsallaştırılmasına, kimileri de öğrencilerde yaratıcı ve yenilikçi düşüncenin geliştirilmesine önem verebilirler.

IV. ROL ÇATIŞMALARI

Rol çatışmaları çeşitli biçimlerde görülmektedir.

a. Birbiriyle uyuşmaz amaçlar ve beklentiler bir rolü zorladıkları zaman rol çatışması meydana gelir. Ayrıca, bir kimsenin birçok rolleri arasında meydana gelebilir. Bu durumda bireyler birbiriyle çelişen beklentilere sahip iki ya da daha fazla rollere sahiptirler.

b. Bir diğer rol çatışması durumu da, bireyin ihtiyaç ve değerlerinin beklenen rol davranışları ile çatışmasıdır.

c. Eğer bir toplum hızla değişiyorsa, bireyin geleneksel olarak oynadığı rol ile gelişmenin gerektirdiği yeni rol birbiriyle çatışabilir.

Rol çatışmaları iki açıdan ele alınmaktadır : a) Rolün rol ile çatışması; b) Rolün kişinin benliğiyle çatışması. İkinci durumdaki çatışma, kişinin uyamayacağı, uyuşamayacağı bir rolü oynamak zorunda olmasından ileri gelmektedir. Bu rol, kişinin kanaat ve eğilimleriyle çelişkili bir durumdadır.

Demek ki birey, rolünü yerine getirirken, çatışan baskılarla karşılaşmakta ve bu baskılar da farklı ve uyumsuz çeşitte davranış tiplerini gerektirdiği için rol çatışmalarına tabi olmaktadır.[32]

Bir öğretmenin, kendi sınıfında, oğlunun öğrencisi olarak bulunması ve onun sınavını değerledirirken, hele zayıf durumda oluşu durumunda öğretmenin kadın ise analık ve öğretmenlik; erkek ise babalık ile öğretmenlik rolü çatışacaktır.

Eski kuşak öğretmenlerle yeni kuşak öğretmenler arasında rol uzmanlaşması yüzünden de rol çatışmaları doğmaktadır. Örneğin okul müdürü ve bir kısım yaşlı hocalar ,öğretmenin tutucu rolüne önem verebilirler. Yâni daha çok iyi disiplin korunması ve öğrenim durumları üzerinde dururlar. Okula gelen genç bir öğretmen de öğretmenin rolünün, öğrenciye kendine itimat (Self-Confidence) sağlamak, öğrenciler arasında işbirliği davranış durumlarının yaratılmasına çalışmak, okul sevgisini aşılamak vs. olduğunda direnir. Bu durumda yeni öğretmen rol çatışmasıyla karşı karşıyadır.

Diğer bir örnek . Rolünü çok başarılı olarak yerine getiren bir öğretmenin oldukça yüksek gelirli ve bulunduğu konumdan daha yukarı bir konuma, örneğin müdürlüğe ya da müfettişliğe yükseltildiğini düşünelim. Bu kimse daha önce öğretmen olduğu için eski arkadaşlarının âmiri durumuna gelmiştir. Böylece yeni rol beklentileri takımını benimsemek zorundadır. Eski arkadaşları da ona eskisi gibi davranmayacaklardır. Statüsü değişmiştir. Bu nedenle eski arkadaşları da davranışlarını değiştirmek zorundadırlar. Bu öğretmenin hanımının da statüsü değişmiştir. Bu kimse birkaç yıl sonra yeni rollerine intibak eder ya da yeni durumunu benimseyip pişmanlık duyar, eski ve yeni rolleriyle çatışmalara düşer.

Öğretmenin pek çok rolleri birbiriyle çatışabilir. Hele, onun düşünce dünyasında ihtiyatlı ve renksiz bir devlet memuru olması olanaksızdır. Tüm toplum olaylarına katılması tarafsızlık rolleriyle bağdaşamaz. Bu nedenle rol çatışmalarına maruz kalır. Onun hem çevresinin kalkınması eylemlerine katılması, hem de diğer kimselerden farklı yaşaması, tarafsız ve kutsal olarak görülmesi beklenir. Yine, onun önderlikle disiplincilik ya da sırdaşlıkla disiplincilik gibi rollerinde de çatışmalar görülebilir. Yine, çocuk yönelimli öğretmenle velîler arasında duygusal çatışmalar görülebilir.

Öğretmenin rollerindeki bütün çatışmalar onda mutlaka kişilik bölünmesine yol açmaz. Eğer öğretmen sağlam bir değer sistemine sahipse çatışan roller arasında denge kurabilir. Sağlam bir değere sahip olması ise onun kişiliğine ve mesleksel yetişmesine bağlıdır.[33]

Rol takımı ve rol kavramlarının değerlendirilmesinde birçok araştırmalara ihtiyaç vardır. Bununla birlikte, öğretmenler arasında önem verilen roller ile öğrencilerin rol beklentileri arasında büyük farklılıkların varlığı ortadadır. İşte bu nedenlerden ötürü rol çatışmaları, düşük iş tatmini ve düşük öğrenci moralleri ile karşılaşmaktayız.

Rol çatışmalarıyla karşı karşıya gelen birey ise, çeşitli biçimlerde tepki gösterir.[34]

. Birçok gruplarla çatışan rollerinden birini reddeder.
. Kendi yararı için bir grubu diğerine karşı kullanabilir.
. Temel çatışmaların ortadan kalkması için rolünü yeniden ifade eder.
. Baskılar yatışıncaya kadar belirli bir rolün tanımını kabullenmez.
. Farklı ve çatışmalı bir davranış beklentisi gibi durumlarda farklı bir kişi olarak çifte bir yaşama gider.
. İşinden ayrılır, yeni bir iş bulur.
. Hastalanabilir.

YİRMİALTINCI BÖLÜM NOTLARI

1. Fichter, a.g.e., s. 201.
2. Broom and Selznick, a.g.e., s. 16.
3. Fichter, a.g.e., s. 201.
4. Fichter, a.g.e., s. 209.
5. Fichter, a.g.e., s. 210-211.
6. Prichard and Buxton, a.g.e., s. 109.

7. Prichard and Buxton, a.g.e., s. 112.
8. Prichard and Buxton, a.g.e., s. 117.
9. Prichard and Buxton, a.g.e., s. 117.
10. Prichard and Buxton, a.g.e., s. 118.
11. Prichard and Buxton, a.g.e., s. 105.
12. Prichard and Buxton, a.g.e., s. 127.
13. Havighurst - Neugarten, a.g.e., s. 432.
14. Grambs, J. D.: «The Roles of the Teacher» in Readings in The Socio-Cultural Foundations of Education, s. 436.
15. Havighurst-Neugarten, a.g.e., s. 433.
16. Havighurst-Neugarten, a.g.e., s. 434 - 435.
17. Havighurst-Neugarten, a.g.e., s. 434 - 435.
18. Havighurst-Neugarten, a.g.e., s. 434.
19. Ottaway, a.g.e., s. 186.
20. Bursalıoğlu, a.g.e., s. 39.
21. Bursalıoğlu, a.g.e., s. 32.
22. Bursalıoğlu, a.g.e., s. 40.
23. Havighurst-Neugarten, a.g.e., s. 428.
24. Havighurst-Neugarten, a.g.e., s. 429.
25. Grambs, a.g. İnceleme, s. 441.
26. Havighurst-Neugarten, a.g.e., s. 430.
27. Ottaway, a.g.e., s. 187.
28. Grambs, a.g. İnceleme, s. 440.
29. Prichard and Buxton, a.g.e., s. 119.
30. Prichard and Buxton, a.g.e., s. 121.
31. Musgrave, a.g.e., s. 262 - 264.
32. Broom and Selznik, a.g.e., s. 32.
33. Bursalıoğlu, a.g.e., s. 36.
34. Grambs, a.g. İnceleme, s. 447.

27. Bölüm

Öğretmen Kişiliği Ve Eğitim

Şimdiye değin birçok yazarlar ve kamu oyu, öğretim mesleğinde bulunanların bazı kişilik özelliklerine sahip oldukları gerektiği konusunda hemfikirdirler. Örneğin bu meslekteki kişilerin kamuyu ilgilendiren durumlarda halkla dostça hareket eden fakat kendi özel yaşantılarında içe dönük, başarı ihtiyaçları yüksek, cinsel konulardaki tutum ve davranışları her meslektekinden daha çok sınırlandırılmış, yüksek derecede otoriter, maddeci olmayan, uyumlu kişiler oldukları ve bu mesleğin aşırı derecede erkeğe özgü olmadığı belirtilmiştir.[1] Esasen her mesleğe uygun kişilik yapılarının varlığı doğal birşeydir. *Max Weber,* Protestanlık ve kapitalizm incelemesinde muayyen kişilik tiplerinin Kuzey Avrupa'da yeni bir ekonomik sistem yarattığını belirtir. Geniş bir halk grubu, son derece materyalist, bireyselci ve geleceğe yönelimli olmuştu. Bu değerler, kişiliklerinin bir parçası olarak içe dönüştürülmüştü. Bunlar çok iyi kapitalist olabilirlerdi. Çünkü özel ve yegâne kişilik tiplerine sahiptiler.

A. ÖĞRETMEN KİŞİLİK TİPLERİ VE ETKİLERİ

Öğretmen kişiliği hakkında yapılmış uygulamalı araştırmalar çok azdır. Ülkemizde böyle bir araştırmaya hiç rastlayamadık. Uygulamalı araştırmalar olmamakla beraber, öğretmen kişilikleri kalıp yargılar biçiminde karakterize edilmektedir.

A.B.D.'de *Goldman,* ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin nasıl bir kişiliğe sahip olmaları gerektiği hakkında bir araştırma yapmıştır. *Goldman*'ın verileri, ortaokul öğretmenlerinin geniş ölçüde bağımsızlık, otonomi ve saldırganlık özelliklerine sahip olmaları gerektiğini belirtiyor.[2] *Goldman,* ilk ve ortaokul erkek öğretmenlerinin benzer kişilik özellikleri gösterdiklerini saptamıştır. Erkeklerin kadınlara oranla daha bağımsız, egemenlik ve tahammül gibi özelliklere sahip oldukları gö-

rülmüştür. Bağımlılık, küçük düşürülme, katılma ve değişme gibi özelliklere kadınlardan daha az sahip oldukları saptanmıştır.

Başka bir araştırıcı, ilkokul öğretmenlerinin daha çok kişilere yönelik, ortaokul öğretmenlerinin konuya yönelik olduklarını ileri sürmüştür.[3] Sonuç olarak öğretmenleri kişilik özellikleri bakımından göreli olarak entellektüel, saldırgan olmayan ve uysal özellik taşıdıkları sonucuna varmıştır.

Araştırıcıların çoğu, tüm öğretim düzeylerindeki öğretmenlerin kişilik özelliklerini toptan araştırmaya çalışmışlardır. Oysaki alt guruplar halinde ilkokul ve ortaokul öğretmen kişilikleri biçiminde bir ayrım yaparak araştırmak daha geçerli sonuçlara vardırabilir. Çünkü farklı öğretim düzeyleri farklı kişilik özelliklerini gerektirmektedir. Öğretmenler, mesleklerinin özelliklerini kişiliklerine yansıtmaya eğilimlidirler. Farklı öğretim düzeylerindeki farklı rolleri, onların kişiliklerini etkilemektedir. Örneğin ilkokul öğretmenleri genellikle ılımlı bir tutum takınırlar. Bu tutum, öğretmenin kişiliğinin bir parçası durumuna gelir. Ortaokul öğretmenleri ise, güçlükler karşısında daima uyanık bulunma özelliği gösteren bir kişilik geliştirirler. Çünkü ergenlik çağındaki çocuklarla ilişki durumundadırlar. Bu öğrenciler, toplumsal bakımdan ilkokul öğrencilerine oranla daha olgundurlar. Duyguarına hitap edebilmek için de çok gençtirler. Daha yüksek sınıflardaki öğretmenler, otoritelerine daha az meydan okunulduğu için daha yumuşak ve daha sakindirler.[4] Herhangi bir meslekte kendi imajı ile kamu imajı arasında yakın bir bağ vardır. İkisi arasında ayrılık yoksa öğretmen rahat hareket eder. Benlik imajındaki bir değişme kamu imajını ve dolayısıyle mesleğin saygınlığını etkileyebilir.

Öğrencilerin öğretmen davranışlarını değerlendirmeleri öğretmenin etkinliğini ölçmekte bir alternatif olarak kullanılmıştır.[5] Araştırmalara göre öğrenciler, anlayışlı (receptive) ve müsaade edici (permissive) öğretmen tutumlarını tercih etmektedirler.[6] Örneğin bizim lise öğrencileri üzerinde yaptığımız bir araştırmada[7] öğrencilerin dörtte birinden fazlası, onlarla iyi bir diyalog kuran, sorunlarına eğilen, sorunların çözümüne yardımcı olan, rehber ve yardımsever olan, arkadaş gibi davranan öğretmeni, beğendikleri öğretmen tipi olarak belirtmişlerdir. Ayrıca hoşgörülü, anlayışlı ve olgun gibi nitelikler de yine tercih edilen öğretmen davranışları olmuştur.

Başka bir araştırmada ise öğrencilerin öğretmende aradıkları nitelikler olarak öğrencilerin yardımına koşma, işbirliği yapma, adaletli olma belirtilmiştir.[8]

Brookover'in bir araştırmasında ise yardımsever, arkadaşça davranan öğretmenler en sevilen öğretmenler olarak belirtilmiştir.[9]

Öğrencileri sık sık azarlayan ve alay eden öğretmenler de en sevilmeyen, acaip tipler olarak nitelendirilmişlerdir.[10] Bizim araştırmada en sevilmeyen öğretmenin başta gelen nitelikleri olarak, hoşgörüsüzlük, otoriterlik ve anlayışsızlık belirtilmiştir.[11]

Jersild'ın araştırmaları da bu hususları doğrulamaktadır.[12]

Başka bir araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerini ne kadar olumlu olarak algılamışlarsa o derecede onların kendi benlik imajlarının yüksek olduğu, akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve sınıftaki davranışlarının arzulanan biçimde oldukları saptanmıştır.[13]

Öğretim biçimi de öğrencilerin moralini ve öğrenci performansını etkilemektedir.[14] Örneğin öğretmenin öğretim sürecinde otokratik, demokratik ve ilgisiz (Laissez - faire) biçimdeki önderlik davranışları bu hususta rol oynamaktadır.

Lippitt, farklı önderlik tiplerinin farklı grup ve birey davranışlarına yol açtığı sonucuna varmıştır.[15] Demokratik bir toplumsal ortamda grup üyelerinin diğer ortamlara oranla birbirlerine karşı daha arkadaşça davrandıkları ve daha girişken oldukları saptanmıştır.[16]

Okul durumlarında otokratik ve demokratik liderlik araştırmaları «Öğretmen Merkezli» (teacher centred) ve «Öğrenen merkezli» (Learner-Centred) öğretim biçimleri kavramlarının kullanılmasına yol açmıştır.

B. ÖĞRETİME UYARLANMA

Öğretmen yöneticiye, topluma ve mesleğe uyum sağlayabilirse o derecede ruh sağlığı düzgün ve başarılı bir öğretmen olacaktır. Mesleğe uyumu ise daha geniş bir kavramdır. Bu kavram velilere, öğrencilere, çevreye ve devlete uyumu da içersine alır.

Mesleğe uyum sağlayan öğretmen, kendisinden beklenen tüm rolleri kabul ediyor demektir.

Mesleğe tam uyamadığı zaman bazı rolleri kabul etmiyor demektir ki bu husus mesleğe zarar verir. Ayrıca, uyum sağlayamayan ya da yarı uyum sağlayan öğretmenler öğrencinin öğrenimini de olumsuz olarak etkilemektedirler. Yine, öğretmenin kişilik yapısı onun verimini

etkilemektedir. Örneğin otoriter kişilik ile öğretmenin verimi arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur.[17]

Kendi niteliklerine, yeteneklerine uygun bir seçim yapmış öğretmen başarılı ve mesleğe uyarlanmış kimsedir.

YİRMİYEDİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Prichard and Buxton, a.g.e., s. 152.
2. Prichard and Buxton, a.g.e., s. 153.
3. Prichard and Buxton, a.g.e., s. 155.
4. Kneller, a.g.e., s. 60 - 61.
5. Banks, Olive : The Sociology of Education, Third Ed.
6. Banks, Olive, a.g.e., s. 228.
7. Tezcan, Mahmut : Kuşaklar Çatışması, s. 139.
8. Onur, Bekir : Orta Öğretimde Ahlâk Eğitimi, s. 195.
9. Banks, Olive, a.g.e., s. 228.
10. Banks, Olive, a.g.e., s. 228.
11. Tezcan, Mahmut : Kuşaklar Çatışması, s. 129.
12. Jelsild, Arthur : Gençlik Psikolojisi, s. 334.
13. Banks, Olive : a.g.e., s. 228.
14. Banks, Olive, a.g.e., s. 228.
15. Banks, Olive : a.g.e., s. 229.
16. Banks, Olive : a.g.e., s. 229.
17. Bursalıoğlu, a.g.e., s. 39.

28. Bölüm

Sosyo-Kültürel Değişmeler ve Öğretmen

Sosyo-kültürel değişmeler, çağımızın en belirgin olgularından birisidir. İlkel olsun, gelişmiş olsun, hiçbir toplumu durgun, hareketsiz, statik olarak nitelendiremeyiz. Her toplumda sürekli bir dinamizm, bir değişme görürüz. İlkel toplumlar bile yavaş da olsa değişme süreci içerisindedir. Ondokuzuncu ve yirminci yüzyıllara, değişme yüzyılları denebilir. Toplumsal yapılar, toplumsal davranış örnekleri, toplumsal sistemler, toplumsal kurallar sürekli olarak değişen ögelerdir.

İşte değişim sürecinde öğretmenin rolü nedir? ne olmalıdır konusu önem kazanmaktadır. Bu bölümde bu konuya değineceğiz.

Tüm ülkelerde sosyo-kültürel değişmeler yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde oluşmaktadır.

I. YEREL SOSYO-KÜLTÜREL DEĞİŞMELER VE ÖĞRETMEN

Ülkemizde yerel toplumsal değişmeler daha çok kültürel nitelikteki değişmeler (değer yargılarındaki, tutumlardaki, inançlardaki değişmeler), toplum kalkınması çalışmaları, bürokratik hizmetlerde artış, tarımsal teknik ve hayvancılığa yönelik ve kooperatifleşmeye ilişkin kısmî değişmeler, konut biçimlerindeki değişmeler, kitle iletişim araçlarının gelişmesi ve kullanılması ve altyapı hizmetleri biçiminde oluşmaktadır. Bunlar arasında çağdaşlaşmaya yönelik, birçok ulusun benimsediği uluslararası ortak özelliklere sahip kalkınma çabaları dikkati çekmektedir.

Öğretmenin bu yerel değişmelerdeki rolü nedir? Öğretmen, kısmen görevi nedeniyle bu gibi değişmelerin içinde yer almaktadır. Kısmen de bu değişmelerden bir yurttaş olarak diğerleri gibi etkilenmektedir. Öğretmen bu değişmeleri desteklemeli, teşvik etmeli ve halkın yerel değerlerine ters düşmemelidir. Bu konuda şu örneği verebiliriz : Af-

yon'un Çayırbağ köyünde beşik kertmesi geleneği son yıllarda yaygın biçimde uygulanmaktadır.[1] Erken yaşta nişanlanan kız ve erkek çocukların okulda birlikte olmamasını isteyen köylü velîler, okul müdüründen çocukların sabahçı ve öğlenci olarak ayrılmalarını istemişlerdir. Öğretmen de köylünün bu isteğini yerine getirmiştir. Aksi davransaydı, köylü ile çatışmaya gidecektir. Ve köylü de çocuğunu okula göndermeyecekti. Öğretmen eğer benimsemediği bir değeri uygulamak zorunda ise önce karşı gelmeden, zamanla bunun olumsuzluğunu köylüye anlatmalıdır.

Öğretmen, değişmeye karşı kültürel engelleri görebilmeli ve yenebilmelidir.

Birçok ülkede kırsal kesimde yenilik ve değişme daha az olumlu karşılanır ve kuşku duyulur.[2] Buralarda eski olan şey, yeni olan her hangibir şeyden daha değerlidir. Geleneklere ters düşme korkusu, yeniliklerin kabullenişini güçleştirir. Örneğin geleneksel toplumlarda insanlar doğaya daha az egemendir. Tüm doğa olaylarının ortaya çıkardığı felaketler ümitsiz durumlar yaratır ve Tanrının arzusu ile yapıldığına inanılır. Böylece bu durumun değiştirilemeyeceği nedeniyle yenilikler engellenir. Örneğin çocuk ölümleri bu kesimlerde Tanrının arzusu ile açıklanır. «Allah verdi, Allah aldı, o bu dünya için yaratılmamış» biçiminde yorumlanır. Latin Amerika ve Ortadoğu ülkelerinde bu görüş oldukça yaygındır. Hastalık Allah'tan gelir inancı ile onun nedenlerine inilmez. İşte böyle kaderci bir tutumu değiştirmede öğretmenin bulunduğu çevrede çaba göstermesi gerekir.

Yaşam boyu öğrenim anlayışı, dünyanın birçok ülkelerindeki (Hindistan gibi) kırsal kesimde benimsenmemiştir. Çünkü yetişkinler, bu işi çocuklara özgü birşey olarak görmüşlerdir.[3]

Bağnazlığın giderilmesi

Örneğin köylünün karısını erkek doktora götürmek istememesi yine kırsal kesimde görülen bir durumdur. Hatta götürse bile muayene sırasında doktorun yanında bulunmak istemesi gibi bağnazlıkların önlenmesinde öğretmenin köylüyü eğitici rolü etkin olabilir. Bu örnekte öğretmen, köylüye, doktor-hasta ilişkisinde cinselliğin söz konusu olamayacağını vurgulamalıdır.

Öğretmen, yerel halkı kazandıkları bilgileri daha da arttırmaya teşvik edici bir role sahip olmalıdır. Türk Eğitim Derneği 1980 yılı Eğitim Hizmet Ödülü almış bir köy öğretmeninin aşağıda belirteceğimiz çalış-

maları, öğretmenin kırsal kesimde sosyo-kültürel değişmelerdeki rolünü açıklığa kavuşturan bir örnektir. Bu öğretmenin gerçekleştirdiği hizmetler şöyle özetlenebilir:[4]

* Kişisel çaba ve girişimleriyle çeşitli kamu kuruluşlarından sağladığı malî kaynaklarla çalıştığı okulların bakım, onarım, ek dersane, badana, oyun alanı yaptırmak, okula su getirmek, okul uygulama bahçesini düzenlemek vb.

* Köye çağdaş tarım araçlarının girmesinde köylüye kılavuzluk etmek,

* Köylüye hayvan, bitki hastalıkları ile savaşını öğretmek ve özendirmek,

* Köylüye kültür ırkı hayvan cinslerini anlatmak, yetiştirilmesine özendirmek,

* Köyde sebze ve meyve yetiştirilmesini geliştirmek,

* Köyde hayvancılığın, sütçülüğün, arıcılığın, tavukçuluğun gelişmesine öncülük etmek,

* Köylüleri daha çağdaş konut yapımına özendirmek,

* Köyde sulama işlerini geliştirmeye, köye yol yapılmasına, elektrik getirilmesinde katkıda bulunmak,

* Biçki dikiş kursları açılmasına yardımcı olmak,

* Çalıştığı köye ve çevre köylere Atatürk büstü yapılmasına yardımcı olmak.

Aynı öğretmenin bir köy öğretmeninin köyün kalkındırılmasındaki rolleri konusundaki önerilerini buraya almak istiyorum :[5]

«Bir köy öğretmeni, gittiği yerin kalkınabilmesine ekonomik yönden katkıda bulunabilecek konuları saptamalı, sorunları önem sırasına göre ele alarak köylünün katkılarını da sağlayarak, onları onore ederek çözmeye çalışmalıdır. Sorunları çözerken köylüyü zorlamamalıdır. Köylünün sorunları üzerinde, onları aydınlatmalıdır. Doğruyu, iyiyi ve güzeli, karşısına çıkacak engellerden yılmadan, köylünün diliyle, sabırla anlatmalıdır. Taki inandırana kadar bu tutumuna devam etmelidir. Öncelikle, mutlaka başarabileceği konulardan başlayarak birşeyler yapabileceğine köylüyü ve çevreyi inandırabilmelidir. Uygulama bahçesinde, öğretmen çevrenin özelliklerine uygun yurt ekonomisine katkıda bulunabilecek çalışmalar yaparak, köylüyü böylesi işlere özendirmelidir.»

Öğretmenin bu görevleri yerine getirebilmesi için :

a. Onun köy koşullarına göre yetiştirilmesi,

b. Siyasetin dışında kalması,

c. Kuramsal ve uygulamaya yönelik bilgilerin hizmet içi eğitim yoluyla sürekli yenilenmesi,

d. Çalıştığı çevre ile bütünleşebilmesi ve uyumlu bir diyaloğa gitmesi,

e. Daha fazla uygulamaya yönelik etkinliklerde bulunabilmesi için köy okullarının araç gereçlerle donatılması,

f. Maddeten ve manen desteklenmesi gerekmektedir.[6]

Bazı uluslararası sorunların yerel yansıması da sözkonusu olabilir. Örneğin aşırı nüfus artışı gibi. Bu durumlarda öğretmenin yerel halkı aydınlatıcı rolü önem kazanır. Araştırmalar, mevcut bütün kaynaklarıyla dünyanın en fazla 6 - 8 milyar insanı barındırabileceğini göstermektedir. Bu durum 2000 yılında dünyanın bir patlama noktasına geleceğini ihtar etmektedir.[7] Aşırı nüfus artışının kalkınmayı engellediği ölçüde azaltılması gerektiğini öğretmen, yöresinde açıklamalıdır. Doğum kontrolünün gereğini vurgulamalıdır.

Apollonun uzaya atılışında köylümüzün bir kısmı dinsel nedenlerle aracın aya inişine inanmamıştır. Bu durumda öğretmen, din ile bilim arasındaki ayrılığı açıklayabilmelidir. Kırsal kesimde televizyonun izlenmemesinin dinsel nedenlerle günah olduğu inancını yenmelidir öğretmen. Yine, televizyoda yayınlanan uluslararası bir sorunu öğretmen, köy kahvesinde, köy odasında yorumlayabilmeli, açıklığa kavuşturabilmeli, köylünün diliyle anlatabilmelidir.

II. ULUSAL DÜZEYDE SOSYO-KÜLTÜREL DEĞİŞMELER VE ÖĞRETMEN

Ülkemizde çeşitli alanlarda ulusal düzeydeki başlıca sosyo-kültürel değişmeler şunlardır : Hızlı bir kentleşme, metropoliten merkezlerin daha fazla büyümesi, aşırı nüfus artışı, sanayileşmeye doğru yaklaşım, bilim ve teknolojinin gelişmesi, mesleksel ve teknik öğretimin yaygınlaştırılması, okullara kısmî de olsa uzman personelin girişi, kitle iletişim araçlarının önem kazanarak etkinliğini arttırması, alt sosyo-ekonomik düzeydeki kesimi koruyucu yasal düzenlemelerin uygulamaya geçi-

rilmesi, kuşaklar çatışması, ailenin çekirdek aileye dönüşmesi, kadının çalışma yaşamındaki yer ve öneminin artması, ana okullarına ihtiyacın artması.

Öğretmenin ulusal düzeyde değişmelerdeki katkısı ne olmalıdır? Bu hususta aşağıda belirteceğimiz roller söz konusu olabilir :

a. Değişen olgular hakkında bilgi sahibi olması,

b. Bilgisini sözlü ya da yazılı olarak kitlelere duyurabilmesi,

c. Uygulama ve önlemleri eleştirebilmeli,

ç. Gerektiğinde uygulama ve planlama etkinliklerine kısmî olarak katılması,

d. Yetişkin eğitimi etkinliklerine katılabilmesi,

e. Ulusal değişmelerin benimsetilmesine kitleleri özendirmesi,

f. Toplumu planlı değişmelere yöneltmesi ve diğer eğitimci ve yöneticilere yardımcı olması ve onlarla işbirliğinde bulunması,

g. Reform ve yeni düzenlemeleri benimseyerek desteklemesi ve bu konuda çevresinde örnek olması,

h. Ulusal düzeydeki değişmelerin gerektirdiği örgütlenmelere yardımcı olması,

i. Araştırma ve bilimsel yaklaşımları kitlelere benimsetmesi.

Kent kesiminde kentleşme olgusu içinde öğretmen, gecekondu okullarında rol almaktadır. Bu okullardaki çocukları çeşitli etnik gruplar ve sosyo-ekonomik düzeyi farklı öğrencilerden oluşmaktadır. İşte öğretmenin böyle bir okuldaki başlıca görevi, buradaki çocukları kaynaştırmak, bütünleştirmektir. Aralarındaki kültürel farklılıkları gidererek onların örgün eğitimden eşit biçimde yararlanmalarını sağlamaktır.

Gecekondu okullarının topluluk modeli okul durumuna getirilmesi durumunda ise öğretmenin velîler yönünden rolleri daha fazla artacak, onların kente uyarlanmasında, boş zaman etkinliklerinde, yetişkin eğitimlerinde sorumluluk sahibi olacaktır.[8] Gecekondulardaki genellikle avantajsız durumda olan çocukların eğitiminde öğretmenlerin yeni beceriler ve tutumlar geliştirmeleri gerekir. Batıdaki sanayi ülkelerinde buralarda öğretimde bulunan öğretmenler yetişme tarzlarına ve kişisel tercih ve özelliklerine göre bu tür okullarda yararlı olmaya çalışmaktadırlar.[9] Öğretmen insancıl davranışları, bireysel itibarı ve özellikleri

ile çevre halkının ve öğrencilerin güvenini kazanmalı ve kendisini kabul ettirmelidir. Özellikle alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğretmenler gettolardaki çocukları anlama ve ihtiyaçlarını bilmek bakımından diğer öğretmenlerden daha yararlı olmaktadırlar.[10] Yine batıdaki ırksal ayırım nedeniyle daha önce farklı ırklar arası ilişkilerin değişmesiyle okullardaki öğretmenlerin yeni rolleri söz konusu olmaktadır. Okullarda ırksal dengeye gidilmesi, öğretmenlerin yeni tutumlar ve beceriler geliştirmesini gerektirmiştir.[11] Zengi öğretmen ve yöneticilerin beyazların ve zencilerin bulunduğu okul bölgelerinde sayılarının ve etkilerinin artışı ile eğitimin geleceğine geniş katkılarda bulunmaktadırlar.[12]

Cumhuriyet döneminde Atatürk inkılâplarının kitlelere ulaştırılması ve benimsetilmesinde öğretmenlerin geniş katkıları olmuştur. Hükümdarlık sistminden demokratik-siyasal sisteme geçilmiş, siyasal bir değişme gerçekleşmiştir. İşte bu değişmede öğretmenler büyük çaba harcamışlar, Cumhuriyetin ilânı, lâyiklik, kadın hakları, alfabe ve dil devrimi, millî eğitim devrimi, giysi devrimi, öğretmenlerin desteği ve katkısı ile kökleşmiş, kitlelere benimsetilmiştir.[13] Öğretmenler toplantılar, törenler düzenlemişler, kişisel yaşamlarında bu devrimlere uyarak halka önderlik etmişler, mesleksel yayınlarında devrimleri savunmuşlardır. Ülkemizde yerel düzeydeki sosyo-kültürel değişmelerden birisi de kuşaklar arası anlaşmazlıklardır. Hızlı toplumsal değişmeler, çatışmanın derecesini arttırmaktadır. Özellikle değer değişmeleri nedeniyle kuşaklar çatışması, değer çatışmaları olarak nitelendirilebilirler.[14] Farklı iki sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencileri üzerinde yaptığımız araştırmada öğrencilerin yarısı, kuşaklar çatışmasını değer değişmelerine (Düşünce farklılıkları) bağlamışlardır.[15]

Ülkemizde ulusal düzeydeki bir diğer toplumsal değişme örneği, turizmin gelişimidir. Öğretmenin turizm sanayiinin önemini kavraması, sanatsal ve tarihsel yapıtların korunması, turiste iyi muamele ve doğal özelliklerin korunması bakımından bir rehberlik rolü oynaması gerekir

Öğretmenin ülkemizde son yıllarda baş gösteren kültür yozlaşması karşısında da kayıtsız kalmaması, basitlik, zevksizlik değil, iyi, güzel, kaliteliyi beğenmek ve yaratıcılığı teşvik etmek işlevini de yerine getirmesi, sorumluluklarından birisi olmalıdır.

III. ULUSLARARASI SOSYO-KÜLTÜREL DEĞİŞMELER VE ÖĞRETMEN

Uluslararası düzeydeki sosyo-kültürel değişmelere birçok örnek verilebilir. Ulusalcılık, savaşlar, silahlanma yarışı, çevre sorunları, nüfus patlaması, kalkınma çabaları, uluslararası terörizm gibi.

Milliyetçilik :

Uluslararası düzeyde gerçekleşen değişmelerden birisi, günümüzde milliyetçilik anlayışlarının önem kazanmasıdır. Öğrencilerin milliyetçilik kavramını anlamalarına ve «Olumlu» ve «olumsuz» milliyetçiliği birbirinden ayırmaya ihtiyaçları vardır. İşte öğretmenler bu farklılığın anlaşılmasında öğrenciye yardımcı olmalıdırlar.[16] *Olumsuz milliyetçilik, kültür bencilliğidir.* Etnosantrizm olarak da adlandırılır. Bu kavram, her toplumun kendi kültürünü en üstün olarak görmesini ifade eder. Tüm toplumlarda bu böyledir. Her birey kendi kültürünü başkalarından üstün görür. Böylece başka kültürden alınan bir öge, genellikle kültür bencilliği nedeniyle küçümsenir. Bu durum da değişmeye engel olur. Örneğin Batı toplumları, bilim ve teknolojideki başarıları nedeniyle tüm kültürlerini en ileri olarak görürler ve diğer kültürlerdan kendilerininkini üstün görürler. Her kültür kendi yaptığını en doğal ve en iyi olarak görür. Bir başka örnek : Eskimolar, Avrupalıların kendi topraklarına erdem ve iyi halleri öğrenmek için geldiklerine inanırlar.[17] Kültür bencilliği, bütün diğer gruplara düşman olarak bakmayı gerektirir. Öğretmenler öğrencilere kültür bencilliğini görebilmelerine yardımcı olabilmelidirler.[18]

B. Russell, kültür bencilliğinin eğitimde de olumsuz sonuçlarına dikkati çekiyor[19] ve şöyle diyor : «Tarih öğretim kitaplarının yurtseverlik nedeni ile, bile bile yazılan yanlışlarla dolu olduğunu dünyadaki bütün eğitim bakanları bilirler. Tarih öğretiminin yanlışlarla dolu olması çok önemli değildir; asıl kötüsü, bu yanlışların savaş olasılığını arttırıcı nitelikte olmalarıdır... Bütün uygar ülkelerde çocuklara aynı tarih öğretilirse, ülkeler birbirlerine daha az düşmanlık beslerler... Okul kitaplarının yazımı ve tarih öğretmenlerinin eğitim yönetimi uluslararası bir otorite tarafından yapılmalıdır. Bugünkü uygulama, her ulusun kendisinin haklılığı ve gücü konularındaki kendi inancını, sonuç olarak da savaş hevesini arttırmaktadır. Sonuç olarak, insanlığın bir tek büyük aile olduğu ve eğitimin bu yöne yöneltilmesi gerektiğini savunur. Kuşkusuz ulusçuluk akımlarının günümüzdeki önemi karşısında Russell'in

önerisinin ne dereceye kadar gerçekleşebileceği tartışılabilir. Hiçbir ülkenin böyle bir öneriyi kabulleneceği bugünkü uygulama açısından düşünülemez. Ancak, birkaç ülkenin bulunduğu bölgesel bir uygulamanın ilerde gerçekleşmesi söz konusu olabilir.

Olumlu ulusalcılık ise, bir milletin ortaklaşa menfaatlerine önem verir. Hak ve görevlerini tayin eder ve köyüne, bölgesine ve ulusuna sadakati geliştirir. İşte bu rollerin yerine getirilmesinde öğretmene görev düşer. Tatminkâr bir gelişme oranının temelinin böyle bir olumlu ulusculuk olduğu hususunda öğrencilere yardımcı olunmalıdır.[20] Olumlu ulusculuk, akıllı bir kitlesel katılımı ve merkezî hükümet programlarının desteklenmesini gerektirir.

Barış arzusu

Birçok insanlar dünyada barışı arzular. Çocuklar ve gençler, isyana ve aşırılığa karşı direnecek biçimde eğitilmelidirler. Dünyadaki büyük süper güçlerin açıklığa kavuşturulması eğitimcilerin görevleridir[21] Her iki grupta askerî savunma olanakları arttırılmakta ve kaygılar, gerilimler ortaya çıkmaktadır. Bu durumda bu iki kutuptaki güçlerin barış çabalarında, insanları birbirine yaklaştırmada ve bir araya getirmede eğitim, rsyonel bir etkiye sahip olarak hizmet edebilir. İşte eğitimin bu görevi yerine getirmesinde öğretmenin rolleri söz konusudur.

Kültürel empati

Başka kültürlerin içine girme, onların dünyayı görüş biçimlerini anlamak, bugünün öğrencisi için temel hususlardır. Kültürel empati (Başka insanların duygularını idrak ile anlama, duygu ortaklığı), kişiye başka kültürleri ve kendisini doğru bir bakışla görmesini sağlar. Kişi, kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları görür. Kültürel, siyasal, ekonomik ve eğitimsel faktörlerle ilişkileri görür. Ulusal özellikleri tanır. Fakat uluslararasında kalıp yargılar (Stereotip) edinmekten kaçınır.[22] Çünkü kalıp yargılar bilimsel olarak kanıtlanmamış yargılardır.[23] İnsanlar ve gelenekleri hakkında yanlış bilgi ve bilgi yokluğu, kalıp yargılı düşüncelere yol açar. Stereotip biçimindeki düşünceler de uluslararası ilişkileri olumsuz olarak etkiler.

Uluslararası örgütler

Öğretmenin, üyesi olduğu ülkenin çıkarlarını koruyan uluslararası kuruluşları ve karşıt örgütleri ve amaçlarını iyi bilmesi gerekir.[24] Bu

kuruluşlar ülkelerarası kültürel ilişkiler alanında olduğu gibi, askerî dayanışmaya ilişkin ya da bölgesel nitelikteki çıkarları koruyan kuruluşlar da olabilir. Bu kuruluşları tanımayan öğretmenin ülkesine gerektiği durumlarda yararlı olamayacağı açıktır.

Çok yönlü dış politika

Uluslararası ilişkilerde süper güçler yanında, üçüncü dünya ülkeleri ve Arap ülkeleriyle de ülkemizin ilişkiler içinde bulunması gerekmektedir. Ülke yararına çok yönlü bir dış politikayı son yıllardaki tüm hükümetler benimsemişlerdir. İşte öğretmenin özellikle İslâm ülkeleriyle olan ekonomik ve kültürel nitelikteki bu dış politika değişmelerini değerlendirmesi ve kavraması gerekmektedir.

IV. ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEYE İLİŞKİN ÖNERİLER

Sosyo-kültürel değişmelerin uluslararası sorunları karşısında öğretmen yetiştirme programlarında konuya yer verilmesinin gereğini şimdiye değinki açıklamalarımızda değinmiştik. Bu konuda şu öneriler ileri sürülebilir :

1. Öğretmenin uluslararası sorunlarda bilgi sahibi olması

Öğretmenin genel kültürünün çok güçlü olması gerekmektedir. Alan bilgisi yanında genel kültür ağırlıklı bir müfredat programı söz konusu olmalıdır. Uluslararası sorunlar bilgisi kazandırmada öğretmen yetiştirme programlarında konuya ilişkin seçimlik ya da zorunlu dersler konabilir. Ayrıca hizmetiçi eğitim programları da konuya yer verebilirler. Serbest seminerler, özel kurs ve konferanslar ve dergiler yayınlanması hizmetiçi eğitim programlarında yer almalıdırlar.

2. İlgi uyandırma

Öğretmenin bilgi edinmesi dışında onun bu konularda ilgisinin uyandırılması gerekmektedir. İlgi uyandırma, çeşitli yollarla gerçekleştirilebilir. Kitle iletişim araçları ve özellikle televizyon, eğlendirerek eğitmek biçiminde öğretmenin uluslararası konulardaki ilgisini uyandırmakta etkin bir araçtır.

3. Öğretmene deneyim kazandırma ve gözlemlerde bulunma olanakları sağlanmalıdır.

Programlarda öğretmene seyahat olanaklarının sağlanması, onun gözlemlerde bulunmasını sağlayacaktır. Bir deniz görmeyen, bir hava alanı görmeyen öğretmenin uluslararası ulaşım ve ticaret konusundaki bilgi ve ilgisi yetersiz kalacaktır. Seyahat ederek eğitilen okul gemilerindeki öğrencilerin başarı oranlarının yüksek oluşu, onlara olayların somut olarak gösterilmesi nedeniyledir. Bu olanaklar, kamu ve özel kuruluşlar, mesleksel ve gönüllü kuruluşlar yoluyla sağanabilir.

V. SONUÇ

Gelecek yıllarda uluslararası ilişkileri anlamak ve bu konuda bilgi edinmek, sadece öğretmenler için değil, aynı zamanda herkes için bir vatandaşlık sorumluluğu durumuna gelecektir. Bu nedenle bu alandaki öğretimin üniversite öncesinden başlatılması gereği ortaya çıkmaktadır. Kuşkusuz ulusal ya da uluslararası değişmelerin kalkınma planlarına yansımasıyla değişmelerden olumlu olarak yararlanmak olanaklıdır. Bu çerçevede eğitim politikasının önemini de vurgulamak gerekir. Toplumdaki değişmeler eğitim politikasına da yansımalı, ayrıca, eğitim politikası, toplumu belli doğrultularda değiştirmeyi ve etkilemeyi amaçlamalıdır. Böylece toplumsal yapı ile eğitim politikası karşılıklı etkileşimde bulunarak istenen değişmelere yön verebilirler.

YİRMİSEKİZİNCİ BÖLÜM NOTLARI

1. Tezcan, M.: Beşikkertme Nişanlı Geleneği ve Çayırbağı Köyü Uygulaması A.Ü. Eğitim Fak. Derg., Cilt 13, Sayı 1-2, 1980, Ankara 1981.
2. Foster, G.: Traditional Societies and Technological Change, s. 83-84.
3. Foster, a.g.e., s. 88.
4. Eğitim ve Bilim Derg., Sayı 26, s. 14.
5. Çiçek, A.: Köy Öğretmeni ve Kalkınma, Eğitim ve Bilim Derg., Sayı 26.
6. Eğitim ve Bilim, Sayı 26, Temmuz 1980.
7. Ülgiray, M.: Kalkınma Sorunu, s. 181.
8. Tezcan, M.: Gecekondularda Nasıl Bir Eğitim? Milliyet Gazetesi, 26 Eylül 1980.
9. Brembeck, C.: Social Foundations of Education, s. 483.
10. Brembeck, a.g.e., s. 484.
11. Brembeck, a.g.e., s. 487.

12. Brembeck, a.g.e., s. 489.
13. Akvüz, Y.: Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri, s. 254.
14. Tezcan, M.: Kuşaklar Çatışması, s. 42.
15. Tezcan M., a.g.e., s. 44.
16. Miller, R.: Education in A Changing Society, s. 99.
17. Foster, a.g.e., s. 86.
18. Foster, a.g.e., s. 99.
19. Russell, B.: Endüstri Toplumunun Geleceği, s. 196.
20. Miller, a.g.e., s. 101.
21. Miller, a.g.e., s. 104.
22. Miller, a.g.e., s. 108
23. Tezcan, M.: Türklerle İlgili Stereotipler ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme, s. 9.
24. Oğuzkan, E.: Öğretmenliğin Üç Yönü, s. 29.

Kaynaklar

I. KİTAPLAR

ABADAN, Nermin — Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Faaliyetleri, Ankara, 1961, S.B.F. Yay.

ABADAN, Nermin — Batı Almanya'daki Türk İşçileri ve Sorunları, Ankara, 1964, DPT Yay.

ADAMS, Don and Bjork, M. Robert : Education in Developing Areas. U.S.A.1975, Third Printing

ADAMS, Walter — The Brain Drain, U.S.A. 1968.

ÂDEM, Mahmut — Kalkınma Planlarında Eğitimimizin Hedefleri ve Finansmanı, Ankara, 1982, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yay.

AKYÜZ, Yahya — Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848 - 1940), Ankara, 1972.

AKYÜZ, Yahya — Öğretmen Örgütlenmesi. Ankara 1980, A. Ü. Eğitim Fak. Yay.

AKYÜZ, Yahya — Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1982'ye) Ankara 1982, A.Ü. Eğitim Bil. Fak. No. 114

ARON, Raymond — Sınıf Mücadelesi, Sanayi Cemiyeti Üzerine Yeni Dersler (çev. Erol Güngör), İstanbul, 1973, Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Yay.

AZİZ, Aysel — Radyo ve Televizyonla Eğitim, Ankara, 1982, A.Ü. Eğitim Fak. Yay.

BALAMİR, Nefise — Kırsal Türkiye'de Eğitim ve Toplum Yapısı, Ankara, 1982, O.D.T.Ü. Yay.

BANKS, Olive — The Sociology of Education, Second Printing, U.S.A. 1972.

BLOOM, S. B. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1, Cognitive Domain, 1956, U.S.A.

BRIGHTBILL and MEYER : Community Recreation, U.S.A. 1964.

BOTTOMORE, T. B. : Sociology, A Guide to Problems and Literature, Eighty imp. England, 1969.

BREMBECK, Cole Social Foundations of Education, U.S.A. 1971.

BROOKOVER, W. B. - GOTTLIEB, D. : A Sociology of Education, U.S.A., 1964. Second Ed.

BROOM - SELZNICK : Sociology, Third Ed., U.S.A., 1963

BROUDY, H. : Building a Philosophy of Education, U.S. A., 1957.

BROWN, F. J. : Educational Sociology, U.S.A., 1947.

BRUNER, J. On knowing, 1960.

BURSALIOĞLU, Ziya Eğitim İdaresi, Ankara, 1967.

BURSALIOĞLU, Ziya : Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara, 1971, A.Ü. Eğ. Fak. Yay. No. 15.

BUTLER, George : An Introduction to Community Recreation, U.S.A., 1968.

CARTER, V. Good : Dictionary of Education, 1945.

CROW and CROW : Introduction to Education, U.S.A.

ÇAVDAR, T. TÜNAY, YURTSEVEN Yüksek Öğrenime Başvuran Öğrenciler, 1974-75, Ankara, DPT Yay. Çoğaltma.

DANZİGER, Kurt : Socialization, England, 1971.

De FLEUR, L. M. - D'ANTONIO, V. W. - De FLEUR, L. B. : Sociology: Human Society, U.S.A., 1974.

DEWEY, John : Democracy and Education, 1944.

DİRİCAN, Rahmi Türk Hekimlerinin Düşünüş ve Davranışları ve Toplum Sağlığına Etkileri. Ankara 1967, Çoğaltma.

DOĞAN, Hıfzı : Öğrenci, Öğretmen ve Program Yönünden Türk Ortaöğretim Sisteminin Değerlendirilmesi, Ankara, 1972, M.E.B. Yay.

DÖNMEZER, Sulhi — Sosyoloji Dersleri, İstanbul, 1966.

DUMAZEDIER, J. — Sociology of Leisure, U.S.A., 1974.

DUMAZEDIER, J. — Towards A Society of Leisure, U.S.A., 1967

DUVERGER, Maurice — Siyaset Sosyolojisi (çev. Şirin Tekeli), İstanbul, 1975, Varlık Yay.

DURKHEIM, Emile — Education and Sociology, U.S.A., 1956.

DURKHEIM, Emile — Moral Education - A Study in the Theory And Application of the Sociology of Education, U.S.A., 1961, Free Press.

ELKIN, Frederick : The Child and Society (The Process of Socialization), U.S.A., 1960.

ENÇ, M. ve diğerleri — Özel Eğitime Giriş. Ankara, 1975, A.Ü. Eğitim Fak. Yay.

ERTURK, Selâhattin : Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, 1972.

ERKAN, Necmettin — Eğitsel Yaz Kampları, Ankara, 1976.

FICHTER, Joseph H. — Sociology, U.S.A., 1957.

FİDAN, Nurettin — Equality of Educational Opportunity in Turkey (A Ouantitative Approach), 1972, U.S.A. Mimeograph.

FOSTER, George — Traditional Societies And Technological Change, U.S.A., 1973, Sec. Ed.

GOSLIN, A. David — The School in Contemporary Society, U.S. A., 1965.

GÖKALP, Ziya — Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri (I) (Sadeleştiren Rıza Kardaş), İst., 1973.

HALSEY, A. H.; FLOUD, J.; ANDERSON, C. A. — Education, Economy and Society. A Reader in the sociology of Education, U.S.A. 1971, Sixth Printing.

HAVIGHURST, H. R. - NEUGARTEN, B. L. — Society and Education, the 4th edition, U.S.A., 1975.

HODGKINSON, L. Harold — Education in Social And Cultural Perspectives, U.S.A., 1962.

HONIGMAN, J. Jhon — The World of Man, U.S.A., 1959.

HUTCHINSON, L. J. — Principles of Recreation, U.S.A., 1951.

KÂĞITÇIBAŞI, Çiğdem : Sosyal Değişmenin Psikolojik Boyutları, Ankara, 1972, Sosyal Bilimler Derneği Yay.

JERSILD, Arthur Gençlik Psikolojisi (Çev. İbrahim Özgür) İstanbul, 1974, s. Bası.

KANAD, H. Fikret Pedagoji Tarihi, İstanbul, 1963, 2. cilt. Kalkınma Plânı, Üçüncü Beş Yıl, 1973-1977 Ankara, 1973, D.P.T. Yay.

JULIEN, Claude : Amerikan İmparatorluğu (Çev. Tahsin Saraç, Aysel Gülercan), Ankara 1969.

KARAYALÇIN, Yaşar Eğitim Planlaması (ders notları), Çoğaltma, Ankara, 1969.

KAYA, Yahya Kemal İnsan Yetiştirme Düzenimiz (Politika - Eğitim - Kalkınma) Ankara, 1977, 2. Bası.

KAZAMIAS, M. A. Education and the Ouest for Modernity in Turkey, England, 1966.

KIRAY, Mübeccel Ereğli. Ağır Sanayiden Önce Bir Sahil Kasabası, Ankara, 1964, D.P.T. Yay.

KNELLER, F. George : Introduction to the Philosophy of Education, 1971, Second Ed.

KNELLER, F. George : Educational Anthropology, An Introduction, 1965, U.S.A.

KONGAR, Emre : Toplumsal Değişme, Ankara, 1972.

KÖSEMEN, Cevdet : A Report Presented to Education and World Affairs Concerning: Emigration of Engincrs and Architects from Turkey to Foreign Countries for the Progress International Migration of Talent, Ankara, 1968.

KRAUS, Richard : Reciation and Leisure in Modern Society, U.S.A., 1971.

KURTKAN, Amiran : Yüksek Öğretim Kurumlarma Öğretim Üyesi Yetiştirilmek üzere doktora için Yurt Dışına Burslu Olarak Gönderilen Öğrenciler Hakkında Araştırma. Ankara, 1970, D.P.T. Yay. Çoğaltma.

KURTKAN, Amiran : Sosyolojik Açıdan Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları, İstanbul, 1972, İktisat Fakültesi Yay.

LAUWERYS, A. J. - VARIŞ, F., NEFF, K. Mukayeseli Eğitim, Ankara, 1971, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yay.

LUNDBERG, G. A. - SCHRAG, C. Clarence - LARSEN, O. N. : Sosyoloji, 2 : Çev. Özer Ozankaya, Ülker Gürkan, Ankara, 1970.

MAGER, F. R. : Öğretim Amaçlarının Hazırlanması (Çev. Sevgi Ünal, Lâmiha Türel), Ankara, 1967.

MAYER, B. Kurt : Class and Society, U.S.A., 1967.

MIHÇIOĞLU, Cemal : Personel İdaresinde Beşerî Münasebetler, Ankara, 1958, 5. bası.

MIHÇIOĞLU, Cemal : Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz, Ankara, 1969, S.B.F. Yay.

MIHÇIOĞLU, Cemal Daha İyi Bir Kamu Hizmeti İçin. Siyasal Bilgiler Fakültesi Üzerinde Bir Araştırma, Ankara 1972, S.B.F. Yay.

MILLER, L. H.- WOOCK, R. R. : Social Foundations of Urban Education, 2nd Ed., U.S.A., 1973.
Modern Toplum ve Eğitim, (Çev. Nüvit Uçkan, Abdurrahman Çiner), Ankara, 1971, M.E.B. Yay.

MILLER, Richard : Education In A Changing Society, U.S A., 1964.

MILLER, P. - Robinson, M. : The Leisure Age, U.S.A., 1963.

MUSGRAVE, P. W. : The Sociology of Education, England, 1965.

NELSON, J. L. - BESAG, F. P. : Sociological Perspectives in Education (Models for Analysis), 1970, U.S.A.

NASY, B. Jay : Philosophy of Recreation and Leisure, U.S.A., 1960.

NEUMEYER, M. and NEUMEYER, S. : Leisure And Recreation, U.S.A., 1958.

O'CONNOR, D. J. : An Introduction to the Philosophy of Education, England, 1966.

OGUZKAN, Ferhan : Öğretmenliğin Üç Yönü, Ankara, 1980, 4. Bası.

OĞUZKAN, Turhan : Yurt Dışında Çalışan Doktoralı Türkler. Türkiye'den Başka Ülkelere Yüksek Seviyede Eleman Göçü Üzerinde Bir Araştırma, Ankara, 1970, Çoğaltma.

OĞUZKAN, Turhan (Ed.) : Türkiye'de Orta Öğretim ve Sorunları, İstanbul, 1982.

OTTAWAY, A. C. K. Education and Society, An Introduction to the Sociology of Education, England, 1968.

OZANKAYA, Özer : Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Yönelimleri, Ankara, 1966, S.B.F. Yay.

OZANKAYA, Özer : Toplumbilime Giriş, Ankara, 1975, S.B.F. Yay.

ÖZGÜVEN, Ethem : Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler, Ankara 1974.

PRICHARD, K. W. - BUXTON, T. H. Concepts and Theories in Sociology of Education, U.S.A., 1975.

PARKER, Stanley The Sociology of Leisure, Great Britain, 1976.

PRENS, Sabahattin Türkiye Nasıl Kurtarılabilir? İstanbul, 1965, Elif Yay

ROSE, D. J. Introduction to Sociology, U.S.A., 1974.

RUSSELL, Bertrand Eğitim ve Toplum Düzeni (Çev. Nail Bezel), İstanbul, 1969, Varlık Yay.

RUSSELL, Bertrand : Endüstri Toplumunun Geleceği, Ankara, 1979.

SIEBER, S. D. - WILDER, D. E. : The School in Society. Studies in the Sociology of Education, 1973.

SJOBERG, Gideon : The Preindustrial City, Past and Present, U.S.A., 1960.

SMITH, W. O. Lester : Çağdaş Eğitim, (Çev. Nurettin Özyürek), İstanbul, 1966, Varlık Yay.

SMITH, K. ATKINSON : The Educator's Encyclopedia, U.S.A., 1967, Sixth Printing.

SMITH, O. B. - STANLEY, W. O. - SHORES, J. H. : Fundamentals of Curriculum Development, Revised Edition, 1957.

SPINDLER, D. George : Education and Culture : Anthropological Approaches, U.S.A., 1963.

SPINDLER, D. George : Education and Cultural Process - Toward An Anthropology of Education, U.S.A., 1974.

STANLEY, O. W. : Education and Social Integration, U.S.A., 1953.
The Foundations of Education, Australia, 1968, Second Ed.

ŞEMİN, Refia : Okulda Başarısızlık - Sosyo-Kültürel Açıdan Şanssız Çocuklar, İstanbul, 1975, Ed. Fak. Yay.

TAN, Hasan : Rehberliğin Esasları, Ankara, 1969, 2. baskı.

TAN, Mine Meslek Olarak Hukuk ve Siyasette Hukukçu, Ankara, 1972, TODAİE Yay. No. 129.

TAN, Mine : Kadın. Ekonomik Yaşamı ve Eğitimi, Ankara, 1979, İş Bankası Yay.

TAN, Mine : Toplumbilime Giriş, Ankara, 1981. A.Ü. Eğitim Fak. Yay.

TEZCAN, Mahmut : Türklerle İlgili Stereotipler (Kalıp Yargılar) ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme, Ankara, 1974, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yay. No. 44.

TEZCAN, Mahmut Kuşaklar Çatışması, Okuyan ve Çahşan Gençlik Üzerine bir Araştırma. Ankara, 1981, (Doç. Tezi.)

TEZCAN, Mahmut Boş Zamanlar Sosyolojisi, Ankara, 1977.

TOFFLER, Alvin : Gelecek Korkusu Şok, (Çev. Selami Sargut), İstanbul 1975, 5. Bası.

TOPÇUOĞLU, Hâmide : Genel Sosyoloji Ders Notları, (çoğaltma), Ankara, 1968.

TUNÇ, Sevim : Türkiye'de Eğitim Eşitliği, Ankara, 1969, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yay.

TÜTENGİL, C. ORHAN Az Gelişmenin Sosyolojisi, İstanbul 1972, İktisat Fak. Yay.

UYSAL, Şefik : Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimleri, Ankara, 1970, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yay.

ÜLGÜRAY, Metin : Kalkınma Sorunu, İstanbul, 1974, Varlık Yay.

ÇİÇEK, Ahmet : Köy Öğretmeni ve Kalkınma, Eğitim ve Bilim Derg. Cilt 5, Sayı 26, Temmuz 1980.

FLOUD, J. : «Educational Sociology» in «A Dictionary of the Social Sciences», Ed. J. Gould and W. Kolb, 1964. Unesco.

FREY, F. - PAYASLIOĞLU, A. Babalarının Mensup Olduğu Meslekler Bakımından Siyasal Bilgiler Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir İnceleme, S.B.F. Dergisi, Cilt 13, Sayı 3, Ankara, 1958.

GERDY, F. Donald Classical Views on Education : The Encylopedia of Education, Vol. 8, 1971.

GOSLIN, A. David «Social Change and Education» in Foundations of Education, Second Ed., George, F. Kneller, U.S.A., 1967.

GOETZ, J. Preissle - HANSEN, J. Friedman The Cultural Analysis of Schooling, Council on Anthropology and Education Quarterly, Nov. 1974, Vol. 5, No. 4.

GROSS, Neal «Eğitim Sosyolojisi», Eğitim Sosyolojisi (Kaynak Metinler) içinde. (Çev. Hâmide Topçuoğlu, Mine Göğüş), Ankara, 1971, A. Ü. Eğitim Fakültesi Yay.

GÜRKAYNAK, Hikmet Beyin Göçü ve Yeni Sömürgecilik, Yeni Gazete, 18 Ekim 1970.

GÜZEL, Ayşe Gül «Cumhuriyet Döneminde Üstün Yetenekli Çocukların Yetiştirilmesine İlişkin Yasal Olanaklar», 50. Yıla Armağan isimli kitapta, Ankara 1973, A.Ü. Eğitim Fak. Yay.

HALSEY, A. H. : Sociology of Education in «A Dictionary of Sociology» Ed. D. G. Mitchel, 1968.

HALSEY, A. H. : Üniversitelerin Değişen Fonksiyonları (Çev. Mahmut Tezcan), A. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1 - 4.

HANSEN, Donald : «The Uncomfortable Relation of Sociology of Education» in On Education Sociological Perspectives, Edt. Donald A. Hansen and Joel E. Gerstl. 1967.
İslâm Ansiklopedisi, Abid Maddesi, 1. Cilt, 1950.

İNAN, Mustafa : Yurdu Terk Eden Kabiliyetler, Cumhuriyet Gazetesi, 15 Kasım 1963.

KNELLER, F. George : «The Impact of Culture» in Foundations of Education, U.S.A., 1971, Third Ed.

KIRAY, Mübeccel : «Toplum Yapısındaki Temel Değişimlerin Tarihsel Perspektifi: Bugünkü ve Yarınki Türk Toplum Yapısı», «Mimarlık Semineri» isimli kitapta, Mimarlar Odası Yay.

KİŞMİR, Parla Outflow of High Level Manpower From Turkey Nov. 1970, for R.C.D. Seminar on Brain Drain. Çoğaltma.

KÜÇÜK, Yalçın : Bilim Adamı. Milliyet Gazetesi, 14 Kasım 1967.

KÜÇÜK, Yalçın : Fen Lisesi Denemesi, Milliyet Gazetesi, 5 Aralık 1970.

KÜÇÜK, Yalçın : Mimar ve Mühendis Eylemleri. Milliyet Gazetesi, 21 Ocak 1971.

KÜÇÜK, Yalçın Bilim Adamı Yetiştirmek, Milliyet Gazetesi, 14 Ekim 1967.

LABELLE, J. Thomas Alternative Educational Strategies : The Integration of Learning Systems In The Community, U.S.A., 1974. Sec. Rev. Çoğaltma.

LEGGATT, T. : «Teaching As a Profession» in «Professions and Professionalization», Ed. J. A. Jackson, England, 1970.

LECOMPTE, Güney : Türkiye'de Aile İçi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Sistemi. M.E.B. Sayı 1, 1979.

M. SCOTFORD - Archer - M. Vaughan «Domination and Assertion in Educational Systems» in Readingse in The Theory of Educational Systems, Ed. E. Hopper, London 1971.

McGEE, Reece : «Education and Social Change» in «On Education - Sociological Perspectives», U. S.A., 1967.

NASH, J. Robert : The Convergence of Anthropology and Education» in George Spindler; Education and Cultural Process, U.S.A., 1974.

OTTAWAY, A. K. C. : The Educational Sociology of Emile Durkheim. British Journal of Sociology, Vol. 6., No. 3, Sept. 1955.

OZANKAYA, Özer : «Siyasal Öğretim ve Fransa'daki Durumu», «Abadan'a Armağan» isimli kitabın içinde, Ankara 1969.

ÖZTÜRK, Orhan : Anadolu Toplumunda Özerklik ve Girişme Duygularının Kısıtlanışı, 5. Millî Nöro Psikiyatri Kongresi, 1970.

SAYAR, N. : Geri Bir Zihniyetin Kalıntıları, Meslekî ve Teknik Öğretim Derg., Yüzüncü Yıl Özel Sayı.

SINGLETON, John : «Implications of Education as Cultural Transmission» in Education and Cultural Proces, U.S.A., 1974.

SHUNK, W. - GOLDSTEIN, B. : Anthropology and Education. Review of Educational Research, 34 (1).

ŞAHİNKESEN, Ali : Ankara Yıldırım Beyazıt Sanat Enstitüsüne 1956 - 1971 Yılları Arasında Devam Eden Öğrencilerin Baba Meslekleri Üzerine Bir İnceleme, (çoğaltma), Ankara 1972, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yay.

ROBERTSON, Ian : «Indian Caste System» in Encylopedia of Sociology, U.S.A., 1974.

ROBERTSON, Ian : Lenski's Theory of Stratification in Encyclopedia of Sociology, U.S.A., 1974.

ROSENBERG, H. Douglas «Feudalism» in Encylopedia of Sociology, U.S.A., 1974.

TEZCAN, Mahmut : Memleketimizde «Genel Sosyoloji»nin Kapsamı ve Öğretim Üzerine, A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, No. 1 - 4.

TEZCAN, Mahmut : Gecekondularda Nasıl Bir Eğitim? Milliyet Gazetesi, 26 Eylül 1980.

TEZCAN, Mahmut : Toplumumuzda Meslekî ve Teknik Öğretimle İlgili Değer Yargıları ve Değişme Eğilimleri, A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 1 - 2.

TEZCAN, Mahmut : Video ve Eğitim, Eğitim ve Bilim, Sayı 42, Mart 1983.

TEZCAN, Mahmut : Memleketimizde Gezici Köy Kursları ve Bazı Sorunları Hakkında Birkaç Not, Eğitim Hareketleri Dergisi, Sayı 180 - 181.

TEZCAN, Mahmut : Türkiye'nin Beyin Göçü Sorunu, Eğitim ve Bilim Derg., Cilt 6, Sayı 36, Mart 1982.

TEZCAN, Mahmut : Beşik Kertme Nişanlı Geleneği ve Çayırbağı Köyü Uygulaması, A.Ü. Eğitim Fakültesi Derg., Cilt 13, Sayı 1-2, 1980, Ankara 1981.

TOPÇUOĞLU, Hâmide : Üçüncü Dünya ve Eğitim (Maurice Guernier'den çeviri) Eğitim Sosyoloçisi Kaynak Metinler kitabı içinde, Ankara, 1971. Eğitim Fak. Yay.

TOPÇUOĞLU, Hâmide : «Eğitim Sosyolojisi» (Tanımı, Konusu, Sorunları) «Eğitim Sosyolojisi» (Kaynak Metinler) kitabı içinde. Ankara 1971, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yay. No. 14.

TÜMER, Melih Beyin Göçü, Cumhuriyet Gazetesi, Aralık 1969.

TÜTENGİL, C. Orhan : Sosyal Yapımıza Bağlı Eğitim ve Öğretim Sorunları, Prof. Dr. Refiî Şükrü Suvla Armağanı içinde, İstanbul 1970.

WEINBERG, Carl : «Social Change» in «Foundations of Education», Third Ed., Ed. George F. Kneller, U.S.A., 1971.

WEBER, Max The Typological Position of Confucian Education» in The School in Society Ed. S. D. Sieber and D. E. Wilder, U.S.A., 1973

WEBER, Max : «The Rationalization of Education and Training» in The School in society, Ed. S. D. Sieber and D. E. Wilder, U.S.A., 1973.

Beyin Sömürgeciliği : Yön Derg., 30 Haziran 1967, Sayı 222.

1243 Sayılı ve 5.3.1970 tarihli Kanun. Resmî Gazete, Sayı 13445.

Bilim Adamları Memleketlerini Niçin Bırakıp Gidiyorlar? (Çev : Meral Gaspıralı), Ayna Derg., Sayı 2.

Beyin Akımı : Bilim ve Teknik Derg., Cilt 1, Sayı 9. Temmuz 1968.

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı.

Eğitim ve Bilim Derg., Temmuz 1980, Cilt 5, Sayı 26.

8. Millî Eğitim Şûrası, 28 Eylül - 3 Ekim 1970, Esaslar, Raporlar, Kararlar, M.E.B. Yay.



YAZARIN ÖZGEÇMİŞİ

Yazar, 1940 yılında Ankara'da doğmuş, ilk, orta ve lise öğrenimini Ankara'da yapmıştır. Lisans öğrenimini A. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesinde tamamlamıştır. İki yıllık yedeksubaylık hizmetinden sonra, bir süre Başbakanlık Devlet Personel Dairesinde çalışmıştır. 1967 yılında A. Ü. Eğitim Fakültesine Sosyoloji Asistanı olarak girmiş, aynı fakültede Öğretmen Yetiştirme Programını bitirmiş ve sonra Eğitim Sosyolojisi alanında yüksek lisans (Master) derecesini almıştır. Daha sonra aynı fakültede doktora yapmıştır. 1980 yılında Üniversite Doçenti olmuştur. 1974 yılında A.B.D. Kaliforniya Devlet Üniversitesinde (UCLA) ve 1983 yılında Londra Üniversitesi Eğitim Fakültesinde alanı ile ilgili çalışmalarda bulunmuştur. Yazar halen A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğretim üyesidir. Ayrıca aynı fakültede Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde Başkan Yardımcılığı ve A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsünde Müdür Yardımcılığı gibi yönetim görevlerini sürdürmektedir.

Yazarın çeşitli bilimsel dergilerde Sosyoloji, Eğitim ve Sosyal Antropoloji alanlarında yayınlanmış pek çok makale, inceleme ve çevirileri vardır.

YAZARIN DİĞER KİTAPLARI

1. **Türk Sosyoloji Bibliyografyası** 1928 - 1968, Ankara, 1969, A. Ü. Eğitim Fak. Yay. No. 6 (Mevcudu kalmadı)
2. **Kan Dâvâları - Sosyal Antropolojik Yaklaşım** (2. Bası) Ankara, 1981, A. Ü. Eğitim Fak. Yay. No. 99.
3. **Türklerle İlgili Stereotipler (Kalıp Yargılar) ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme** (Doktora Tezi), Ankara, 1974, A. Ü. Eğitim Fak. Yay. No. 44 (Mevcudu kalmadı)
4. **Sosyolojik Açıdan Boş Zamanların Değerlendirilmesi** (İkinci Bası) Ankara, 1982, A. Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yay. No. 116.
5. **Eğitim Sosyolojisine Giriş.** Ankara 1981, (İkinci Bası) A. Ü. Eğitim Fak. Yay. No. 91 (Mevcudu kalmadı)
6. **Kültürel Antropoloji Açısından Başlık Parası Geleneği.** Ankara, 1981.
7. **Kuşaklar Çatışması.** Okuyan ve Çalışan Gençlik Üzerine Bir Araştırma. (Doçentlik Tezi) Ankara, 1981.
8. **Sosyal ve Kültürel Değişme.** Ankara, 1984, A. Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yay. No. 129.