

TANZİMATTAN CUMHURİYETE EĞİTİM

Tanzimat Öncesi Eğitimde İlk Yenileşme (Batılılaşma)

Çabaları

Hükmettikleri ülkelerin koşulları hakkında yeterli bilgileri olmayan padişahlar, özellikle de ömürlerinin ilk 20-40 yılını saray hapisanesinde geçirenler eğer büyük yenilgilerin ve çözümlerinin zorlamaları da olmasa İstanbuldaki medreselerin saraydaki Enderun mekteplerinin eğitim gereksinimini fazlasıyla karşıladığı inancıyla hareketsizliklerini koruyacaklardı. Çünkü çevrelerinde de ülke gerçeklerini bilen aydın, koşulları zorlayan, yenilik düşünen bir zümre yoktur. Aksine gelenekçi dar çevreye sıkışmış, bağnaz, sabit fikirli, bir avuç yönetici devlet için bir eğitim politikası üretemeyeceği gibi şeyh-ül islam, kazakaskerler, ilmiye sınıfı da billi bir dünya ve yaşam felsefesinin ötesine geçecek erginlikte değillerdi. Kısacası devletin muarifçiliği olmadığı gibi maarif gibi bir kaygısı da yoktu.

Uzun yıllar Avrupa karşısında ordu ve donanım anlamında üstünlük ve yengilerin ardından gelen birbirini izleyen hizmetlere uğraması, özellikle de kası bir zaman önce Osmanlının Vilayeti olan Mısır'da, batı tekniği ile hazırlanan ordunun başarılar kazanmasının ardından ilk zamanlar çöküşün hatasını komutanlarda, asker itaatsızlığında, idari hata, teşkilat hataları vs. aranmıştır.

Avrupa ordularının Osmanlılar karşısında kazandığı yengilerin ardında hergün biraz daha daralan sınırlar, kası zaman öncesine değin oldukça bağnaz, gelişmeye kapalı kiliselerdeki eğitim çalışmalarının başarısı, iç çalkantıların çokluğunun ardından, gözüni açabilenler, obazların kafirlik suçlamalarından korkamayarak "Avrupaya ayak uyudurmaliyiz" diyebilenler çıktı. Yinede kıyametler koptu, ayaklanmalar yaşandı. Ancak şu da anlaşılmalı: "Batıdaki gelişmelere ayak uydurulmadıkça, özellikle orduyu batının yeni savaş ekinelri ile donatmadıkça, onların metodları öğrenilmedikçe, yükselmenin hatta ayakta durmanın mümkün olamayacağı"

Ve ilk kez Lale Devrinde Sadrazam Damat İbrahim Paşa tarafından Avrupadaki gelişmeleri, eğitimi, orduyu incelemek üzere -başlangıçta ferdi de olsa- 28 Mehmet Çelebi ve onun oğlu Sait Efendi Fransaya gönderildi. Gerek bu elçiler aracılığı ile gerekse başka ilişkiler ile meydana gelmiş çabaların sonunda 300 yıl gecikmeli de olsa 1727 yılında yalnızca tefsir Hadis ve fıkıh kalem kitapları basmak üzere, İbrahim Mütefferika ve Sait efendi matbaa açma ruhsatıyla matbaa kuruldu. Şimdilik oldukça kısıtlı da olsa bu oldukça iyi bir gelişmeydi.

Batı modelinde eğitimde ilk gelişmeler askeri mühendi okullarının, tıbbiye sivililer içinde rüşdiyeler açılmaya başlandı. Bu gelişim içinde eskiden beri adları mektep olmakla beraber birer mektep; gibi hizmet veregelen Mehterana Canbazhane, Tophane, Kılınçhane, Tüfenkhane, Humbarahane gibi ordu ocakları batılılaşma girişimleri sayesinde oldukça iyi denilecek gelişmeler kaydettiler. Batılılaşma çabalarının ilk önemli kurumlarından 1773'te

İstanbul'da Haliç tersanesinde açılan Mühendishane-i Bahri Hümayun bilinir. Öğrencilerin okuma yazma dahil bilmedikleri teknik sorumlusunun Fransız Baron de Tot olan baş hocalığını Cezayirli Seyid Hazan yaptığı, günde 4 saat ders verilip birçok denizcilik aletinin kullanıldığı 50 talebelik bir okuldu. Ders programları arasında Türkçe, Fransızca, Arapça, aritmetik, geometri, coğrafya, trigonometri, cebir, topografya, harp tarihi, entegral ve diferansiyel hesap, mekanik astronomi, balittit vardı. Daha sonra bu okul Mühendishane-i Berri Hümayun'la birleştirildi. Daha sonra çeşitli sınıflar eklenerek iyileştirildi.

1793'te uzman subaylar yetiştirmek için yine İstanbul'da açılan ve sonradan adı Topçu Harbiye Mektebi olan Mühendishane-i Berri Hümayun açıldı.

Deniz Mühendishanesinin Türk Eğitim Tarihindeki yeri ilk kez Fransız uzman ve öğretmenlerin Fransızca ders vermeleri öğretim programlarında din dersinin bulunması araç gereç kullanımının yer alması, belirgin özelliklerindedir.

Bu yeniliklere ve III. Selim'e karşı gerçekleştirilen 1807'deki Kabakçı ayaklanması bu yeniliklerle açılmış okullara, öğrencilerine oldukça sıkıntılar yaşattı. Bu gelişmelerin ardından yine aynı dönemlere rastlayan, asıl amacı başlangıçta ordunun gereksinimi olan hekim operatörleri yetiştirmek olan 1807'de açılan Tıp Mektebidir. Yine bu okulda yabancıların çalışmasına izin verilmiş, yabancıların getirdiği düzenlemelerden yararlanılmıştır.

Yenileşme alanında gelişmelere daha sonra II. Mahmut döneminde rastlıyoruz. II. Mahmut'un bu yeniliklere ilgi duymasında Mısır'ın asi vilisi Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın fazlaca etkileri olmuştur. Osmanlı hükümetinden daha önce Fransa'ya öğrenci gönderen, Habribeye Erkânı Harbiye (1826) tıp (1826) El sine (Yabancı dil) 1830 mektepleri açtırıp kurduğu matbaasında (devlet matbaası) telip ve çeviri kitapları bastırarak 1828'den itibaren gazete çıkaran ve kendisi de okuma yazma bilmeyen Kavalalı M. Ali Paşa 1830'larda Kahire'deki 16 modern okulu ile Osmanlı'dan oldukça üstün durumdaydı. Bu gelişmelerden etkilenen ve kendisi de yenilikçi biri olan II. Mahmut 1825'te yayınladığı (Cevdet Paşa tarihinden öğreniyoruz) fermanda: "... Analar ve babalar kendileri cahil kaldıkları gibi çocukları da cahil bırakıp ve Allana güvenerek hemen para kazanmak için yavruları 5-6 yaşına varınca mektep yerine usta yanına vermektedirler. Bilgisiz büyüyen çocukların vebali kıyamette ana babalarındadır. İşböyle giderse ilahi bir dayak yenileceğini uyararak isterim. Bundan böyle işyerlerine yeterince tahsil görmemiş çocuklar alınmayacağı gibi, halen çırac olup da mektep görmeyenlerin de çalıştıkları yerlerden alınıp okullara devamları sağlanacaktır." Cevdet Paşa tarihinde de bulunan bu belge ilk kez Padişahın ağzından, okul yazma eğitiminin önemini duyurması ve bunu saray ve askerinin dışına taşıyarak halk için isiyor olmasından oldukça önemlidir.

Sivil anlamda rüştiye mekteplerinin açılması ve bu okula Türkçenin, hesabının, coğrafyanın okula girmesi okul yönetiminin kurulması ders nazarı denen bir görevlinin denetiminde bulunması halk okulları olan medreselerin karşısına Avrupa'ya yönelik örgün sivil bir kurum olarak Rüşdiye mekteplerinin çıkmasıdır. Rüştiyeler asıl güçlüklerini öğretmen

bulmakta yaşadılar. Rüşdiye ve benzeri okullar batı örnek alınarak kurulduğundan bunun karşısı insanlara bırakmak akıllıca olmayacağından Şeyp-ül İslam'dan irak tutulmasından yanaydılar (kurucu yenilikçiler). Kuşkusuz 19. Yy. başındaki gelişmeler ve olaylar salt bir hükümdarın üç beş aydının öyle azuladıkları için ortaya çıkmış olgular değildi. Artık eğitimin din sınırlamalarının kontrolünnedn kurtulması noktasına gelinmiştir. Dil kocaman bir sorun olmuş ve bu sorun halk-yönetim kopukluğunun bir nedeni olarak düşünülemezdi. O güne kadar süregelen araç-gereçsiz, deftersiz kalemiz belletme ve ezberletmeyi geleneksel duyarsızlıkla bir süre daha götremk zordu. Osmanlı devletinin eğitiminde biricik metod ezbercilikti. Hiçbir medreseli okuduğu ya da ezberlediği konulra, metinler üzerinde düşünmeey, doğru ya da yanlış telafuzlara düşmeden bir parçayı ezbere aktarmaktı. Sorular gibi yanıtlarda basma kalıptı. "Her bilim zamanında en büyük yetkin bilginlerce en doğru biçimde açıklanmış ve çözüme kavuşturulmuştu. Onları değiştirmek yeni şeyler katmak günah ve saygısızlıktı." anlayışı hakimdi.

Nihayet kapitalist ülkelerle ilişkiler askeri reformları, ticaret, ulaşım, iletişim, yönetim, tıp ... alanlarında daha hızla v egereken ölçülerde yenilşemelri uzmanlık eğitimlerini gündeme getirmiş durmdaydı. Öyle ki tanzimatın ilk yıllarını kapsayan 1830-60 arasında sıbyan mekteplerinin islahı Usul-u Cedide iptidailerinin açılması ve kızlar için ayrı rüşdiyeler düşünülmesi, kadınlar için sultani, sivil tıp, erkek ve kız sanayi okullarının açılmasını kaçınılmaz ve kolay kılmıştır.

TANZİMAT VE EĞİTİM

3 Kasım 1839'da ilan edilen Gülhane-i Hattı Hümayun da eğitime ilişkin tek söz bile geçmemektedir. Ancak bu fermanla başlayan Tanzimat-ı Hayriye dönemi Osmanlıda maarif adı altında eğitimin çağdaş çizgide ilerlemesine yol açmıştır. Tanzimatla gelen canlılık ve cesaret "Hayat yok, Ahiret var" yaklaşımını kırabilmiş, hayatı öne çıkarması bile, ahiretle eşitleyebilmiştir. Bunu tanzimatın başına bir meclis-i Vak-a oturumunda bunlan ve orada okunan hatt-ı şerefinin incelenmesinden şu sonuçlara varmak mümkün.

1. Eğitimde levazım-ı insan ilkesi (kişinin gerekli din bilgilerini öğrendikten sonra kimyee muthaç olmayacak düzeyde bir tahsil -okur yazarlık- kazanması)

2. İcab-ı Akıl ve Hikmet İlkesi (Kişinin bilim ve fen öğrenmesi görgü ve erdem ede ederek kişiliğini geliştirmesi)

Buradan hareketle diyebilir ki: Eğitim prensibi, Osmanlıda ilk kez ortaya konmasıyla önemlidir.

Bununla beraber gelen yeniliklerin başında "mektep" kurumunun yalnızca İstanbul için gerekli olmadığı, ülkenin her yanında eğitime muhtaç çocuklar bulunduğundan hareketle başta büyük vilayet merkezlerinde olmak üzere taşrada da okullar açılması gelir. Yani eğitimin yaygınlaştırılması düşüncesi bir tanzimat düşüncesidir.

Kızların eğitimi subyan mekteplerinin islahı, eski öğretim metodlarının yerine yeni modern eğitim metodlarının benimsenmesi de bir tanzimat düşüncesidir. Ama şurası da unutulmamalıdır ki tanzimat yılları boyunca okul binası yapımı araç gereç donanımı öncelikle askeri kurumlar için düşünülmüş, sivil okullar içinse neresi boşsa orada idare etsin mantığını da görmek zor değildir. Bir darülfünun binası bile ancak 20 yılda tamamenmişsa da ilk üniversite burada açılmamıştır. Yenide 1900'lara değin İstanbul'da yapım gerçekleştirilen birkaç okul binası Darüşşafaka, Galatasaray, Haydarpaşa tıp mektepleridir. Tanzimatla okullarda lisan-i Osmai (Türkçe) Tarih, coğrafya derslerinin konması -önceleri yalnızca fıkıh, tefsir, kelam, hadis vardı- bir batı dilinin programlarda mutlaka yer alması da kurallaştırılmıştır. Bir başka konuda halka hitaptır. Bu da oldukça büyük bir yenilik olarak değerlendirilmiştir. Halka hitap gereksinim ardından, halkla saray arasında bir yakınlaşma sıcaklık hissedilmiştir. (Ama bu görecelidir daha öncekilere ya da en azından mantığa göre bir yakınlaşma) Halkla ilişkilere sıcak bakan devlet adamları kaba türkçeyi savunuyorlardı. Bunlar eğitimde de Türkçe'nin esas alınmasından yanaydılar. Oysa medrese kökenli kimi devletliler, resmi dilin Arapça olmasını istemekteydiler. Bunda amaçları, devletin arapça öğreten medreselere muhtaç olduğuydu. Bu yüzden Türkçe'nin okullarda okutulması işlerine gelmiyordu. Ama Tanzimata girilirken ülkedeki eğitim her ikisinin de kaynağı mahalle mektebi olan taşrada ve İstanbul'da "dine dayalı" eğitim ile İstanbul ile sınırlı "Batı örneği" eğitimi. Bu batı örneği kurumlar tamamı denilecek sayıda askeri okullardı. Taşrada hala münevver (aydın) sözcüğü bilinmiyor. Öiraneleşmiş selçuklu medreselerinde şöyle böyle yetişenlere hala, hekim, alim deniyor, okuma yazma bilen ender insanlara büyük saygı gösteriliyordu. Böyle bir eğitim manzarası teslim alan Abdülmecid: "Uyruklarının refahı için her önlemi alınız. Gelişmenin gerçekleşmesi, gerek din, gerek dünya işlerinde bilgisizliğin kaldırılmasına bağlı. Bilimlerin, fenlerin öğretileceği sanayi okullarının kurulmasını en öncelikli işlerden saymaktayım" demiştir. Bab-ı Ali'deki hükümet yetkililerine, Meclis-i Valla bu direktif üzerine bir eğitim programı hazırlama girişiminde bulundu. Din, ordu, bürokrasi kesiminden seçilen uzmanlardan 13 Mart 1845'te Meclis-i Valla'nın bir alta kmosiyno uolan Meclis-i Maarif-i Muvakkat kuruldu. Bu komisyon üyeleri batı kültüründe insanlardı. Haftada iki gün toplanan komisyon "Sıbyan mekteplerinin islah edilmesi, rüşdiyelerin bir düzene ve sisteme, halka bilgi verecek bir düzeye kavuşturulmasını, programdaki din derslerinin artırılmasını (medrese korkusundan kaynaklanıyor) İsteyen herkese açık öğrencilerin gece ve gündüz barınmaları için uygun bir Darülfünun (üniversite) ve bir Encümeni-Daniş (Akademi) açılmasını her düzeydeki öğretim kurumlarının çalışmalarını izleyecek ve yönlendirecek Meclis-i Maarif-i Umumiye kurulmasını öneren bir rapor hazırladı. Bu rapordan sonra Meclis-i maarif-i Mavakkat; Meclis-i Maarif-i Umumiye adını aldı. Yukarıdaki kararlara dönük çalışmalara başlandı. Bizdeki ilk bilim Akademisi olan Encümen-i Daniş bu çabaların ilk semeresi olarak 15 Temmuz 1851'de kurulmuş; ama bağlana umutları soldurarak önemli birşey yapmadan 1860'tan sonra adını unutturmuştur. Maarif Meclisi ise ders kitapları yazdırma, yabancı eserleri Türkçeye çevirtme; programlar, tüzükler hazırlama, eğitim ilkelerini yönetmeliğe bağlama; yeni eğitimin ulema elinde yön değiştirmemesi için Mekteb-i Umumiye Nezareti kurulması gibi gerçekten önemli işlerle uğraştı ve başarılar elde etti. Ne var ki "Darülfunun öğretiminin, ilk ve orta öğretimden sonra üçüncü aşama olması ve burada insanı olgunlaştıran bütün ilim ve fertleri kucaklayacak bir programın uygulanması, din ve mezhep farkı gözetilmeden herkese açılması 1840'lı yıllar boyunca konuşuldu, ama bu düzeyde bir okul açılmadı. Yukarıda da belirttiğimiz üzere bütün bunların hep masa üstünde

kalışının en önemli nedeni medreseler ve medreze tarafları, tutucu, geri, bağnazların olmasıydı.

Tanzimatın sırtında ve her zaman yapılmak istenen yeniliklerin karşısında olması anlamında medrese yükü ve kozmopolit Osmanlı milliyeti yükü vardı. Her iki yükte olumsuz etkisini Türk ve Müslümanlar üzerinde göstermekteydi. Çünkü, "reaya hukukundan ve mağlup milletlerin eşitliği" prensibinden pek güçel yararlanmasını bilen medrese ile bir ilişği olmayan azınlıklar, eğitimde çağdaşlaşmada, Avrupadan geri kalmayan hamlelerde bulundular. Bu noktada 1856 yılında yayınlanan ıslahat fermanının katkısı büyüktü. "Osamnlı uyruğu herkes devlet okullarının yönetmeliklerindeki koşulları yerine getirerek askeri ve mülki okullara kabul olunur" cümlesi bu fermanla geçer. Nitekim bundan on yıl sonra, Fransa hükümeti bir nota vererek Osmanlı hükümetinin azınlık okullarına kamu bütçesinden yardım ödeneği vermesini, azınlıkların eğitimden yoksun kalmamaları için belil başlı taşra merkezlerine orta öğretim kurumlarının açılmasını ilköğretimin yaygınlaştırılmasını ve bu amaçla öğretmen yetiştirilmesini, Müslümanlar ve Hıristiyanlar için ortak üniversite kurulmasını, meslek okullarının çoğaltılmasını, umumi kütüphaneler tesis edilmesini istemiştir.

Bu notanın etkisiyledir ki, 1861'de açılmış bulunan inas (kız) rüşdiyesine, azınlık kızları da alınmış rüşdiye sayısı 1868'de 87'ye, 1874'te 386'ya çıkarılmıştır. Bu okullarda Türkçe söyleniyor ve düşünülüyor olsa da ırk, dil, mezhepsel farklılıkların birini yüceltip ötekini küçültmeyi kaldırmayı amaçlayan, Hıristiyan çocukların askeri okullara alınmasına cemaatların her düzeyde genel ve sanat okulu açmalarına izin verilmesinde ıslahat fermanının ve Ali Paşa'nın etkileri olmuştur.

TANZİMAT EĞİTİM VE YASAL DÜZENLEMELER

Yapılan onca çalışmanın ardından eğitim sürecindeki gelişmeleri, gerilemeleri, eksiklikleri görmek ve gidermek için 1862 yıllarında hükümet, batı Anadolu'yu bir müfettiş gönderir. Eskiler belirlenerek dönülmüş ancak bu konudaki yaptırımlar gözle görülür düzeyde olmamıştır.

Onca zamandan sonra Osmanlı devletinde ilk kez tüzükle eğitim işlerine ciddibiçimde müdahale, 1869 yılında yayınlanan ve yasa hükmünde olan Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin yayınlanmasıyla olmuştur. Düzensiz, sistemsiz, günün gereksinimlerine yanıt vermeyen, başıboş sistem, bu tüzükle kurallara bağlandı. Eğitim tarihimiz için önemli olan tüzük maddeleri şunlardır:

- İlköğretim zorunludur. Bu aşama okulları sıbyan (anaokulu ve temel eğitim birinci kademe) mahalle ve köy okullarıdır.
- Rüşdiyeler (ikinci kademe) en az 500 haneli kasabalarda açılır.
- İdadiler (ortaokul) 1000 haneli büyükçe merkezlerde açılır.

- Sultaniler (lise) vilayet merkezlerinde kurulacaktır.
- İstanbul'da bir darülfünun bulunacaktır.
- İstanbul'da ayrıca bir Darülmuallimin (erkek öğretmen) bir de Darülmuallimat (bayan öğretmen) okulu bulunacaktır.
- Öğretmen teknikleri ve yöntemleri geliştirilecek öğretmenlerin bilgi ve yöntemleri artırılacaktır.
- Maarif merkez okulu düzenlenecek illere şubeleri açılacaktır.
- Öğrencilerin okulu ve öğretmenleri sevmeleri için önlemler alınacaktır.
- Okul giderleri için halktan yardım toplanacaktır.

Bu tüzük çıkarıldığı sırada İmparatorluk Maarifi tüzüğe paralel olarak şu önerilerde bulunuyordu:

- a) Varolan mekteplerin türleri ve deerceleri eğitimin yaygınlaştırılması amacına uygun değildi.
- b) Yüksek öğretim, ilk-orta öğretimin yaygın ve düzenli olmasına bağlı iken, ülke genelinde sıbyan mektepleri dahi çok azdı.
- c) Varolanlarla öğretim yalnız din derslerinin başlangıcıyla sınırlıydı.
- d) Okul yönetimleri, ehliyetleri, içyüzleri meçhul insanların elindeydi.
- e) Rüşdiyelerde okuyanlar bile zamanlarının çoğunu, mahalle mektebinde öğrenilmesi gereken konuları öğrenmekle harcamaktaydılar.
- f) Bilim ve fen öğretimi için yüksek okullar yoktu.
- g) Cemaat okulları kendi ülkeleri için, medreseler, islam skolastiğine çalışmaktaydılar.

Gerçi bu tüzük ve öneriler tüm bu sorunları bir çırpıda çözemezdi. Ama devlet okullarını aşamalandırması, öğretim yöntemlerini düzene koyması, öğretmenler için belirli düzeyler öngörmesi, eğitim örgütünü illere kadar genişletmesi, eğitim bütçesi için kaynaklar ve ödemeler belirlemesi yine tarihteki önemli ilklereydi.

Sonuç olarak tanzimat maarifi ve okulları Türk eğitiminde bir başlangıçtır. Bugün bile hangi önemli kurumumuzun tarihini incelersek Tanzimatın izlerini ya da temelini buluruz. İlköğretimin zorunlu kılınması ve yaygınlaştırılması, yüzlerce yıllık öğretim metodunun değiştirilmesi, dernekler vakıflar aracılığı, hatta imecelerle, okullaşma sürecinin başlaması, din eğitiminin yanında temel eğitimin, bir çok laik eğitimin ve yabancı dil öğretiminin gündeme gelmesi, kızlara ortaokul, öğretmen okulu, meslek okulu kapılarının açılması öğrencilere özel kıyafetler öngörülmesi, okul binaları yapılması, Türkçe eğitimin esas alınması, halk dilinin (kaba Türkçe'nin) öğretilecek kadar önemli olduğu üzerinde durulması, halka da kara cümle yazı ve hesap öğretilme siyaseti, o kısa dönemi saygıyla anmamızı

gerektirir.

CUMHURİYETİN İLANINDAN SONRA EĞİTİM

İlk Atılımlar:

Kemalist iktidarların eğitimin yeniden yapılanması ve yeni kimlik kazanmasına yönelik ilk girişim ve öğretimde birliği sağlamak amacıyla 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu çıkarmak oldu. Beraberinde gelen harf devrimi oldu. Bu yeniliklerden bazılarını programlarımızda hala görmek mümkün. Ancak söz konusu bu iki devrimin yasal birer düzenleme olduğu dikkate alındığında denilebilir ki her düzeydeki eğitim kurumları, çağdaş yapılara, donanımlara, kadro ve örgütlere kavuşturucu büyük yatırımları gerektiren ve aynı zamanda yasal düzeydeki reformların da gereği olan yeniliklere esaslı biçimde yaklaşamamıştır.

Tedrisat kanununun hemen ardından hükümet karma eğitim kararı alıyordu. Ve artık (Ağustos 1924) erkek okullarına kızlarda girebileceklerdi. Yine aynı yıl bir ay sona halifelğin kaldırılması ve buna paralel olarak yanı yıllarda Evkaf vekaleti -Din işleri bakanlığı- kaldırıldı. Dinsel öğreti yapan hemen bütün medreseler kapatıldı. Dinsel öğretim yapan hemen hemen bütün medreseler kapatılıp eğitim ve öğretim sisteminden çıkarıldığı gibi kanunen de yasaklanmış durumdaydı. Tanzimat ve meşrutiyet döneminin eğitim yeniliklerinin karşısında çok büyük bir sorun artık yoktu. Aynı zamanda bununla da laik eğitimin kapıları aralanıyordu. Arapça harflerin öğrenim zorluğu gönönünde tutularak, iki yıl içinde yeni kabul edilecek olan latin alfabesinin halkça öğrenileceği tasarlanarak harf devrimi kabul edildi. Ve peşisıra şapka giyilmesi (1925) Tekke ve zaviyelerin ve türbelerin kapatılması (1925) Miladi takvimin kabulü (1926) Türk medeni Kanununun kabulü (1926) Devlet kurumlarında Türkçe'nin kabul edilmesi (1926) rakamların kabulü (1928) kanunları yürürlüğe konulmuş, ardı arkası kesilmeyen tepkiler sonuçsuz bırakılmıştır. Bu yenilikler arasında denilebilir ki Harf Devrimi herbiri ayrı ayrı, ya da ortak birçok haklı gerekçelere dayanan devrimler arasında gerekli ve isabetli olanıydı. Atatürk ve çevresindekiler bu devrimle yukarıda da -belirttiğimiz üzere- çok kısa zamanda bu harfleri halkın öğreneceğini düşünüyorlardı. İlk bir-iki yıl içinde umulan başarı bir yana, devrimden 50-60 yıl bile sonra halkın kabarık bir sayıda bölümü eski durumundan kurtulamayacaktı. Ama çalışmalar aralıksız sürüyordu. 11 Kasım 1928'de Millet Mektebi teşkilatına dair talimatnamesi kabul edildi. 51 maddeden oluşan yönetmelik ve yasa ile Türkiye'de örgün ve yaygın eğitim alanında samimi, coşkulu verimli bir seferberlik başlatmış oldu. Türkiye tarihinde eğitim ilk ve son kez ülke gündeminin başında yer almıştır. Bu talimatname ve kampanyanın altında Halk eğitimiyle çocuk eğitimi arasındaki sıkı ilişki vurgulanarak halkın bilgisiz, tutucu olmasının çocuğun yetişmesi için gerekli çevrenin engelleyeceğini bu nedenle okul eğitiminin koşut biçimde halk okullarının açılmış, müzik, tiyatro, konferans, müze, bahçe, sprog, bayrak yarışları yürüyüş etkinliklerine halkın katılımını sağlaması" yetişecek çocukların önünde velilerin engel olmaktan çok yol açıcı olmalarını istemeleri idi. Oldukça başarılı bir kampanyaydı. Bir kereceki diyoruz çünkü aradan 61 yıl geçtikten sonra, 13 Nisan 1989 tarihli demeci bakan Avni Akyol'un bir itirafı gibidir ve 1928-88 yılları özler ve gıpta eder olduğunun göstergesidir. "Vatandaşları okur yazar yapma amacı gerçekleşmedi. Okul öncesinden Üniversiteye kadar, okullaşma planlanan hedeflerin gerisinde kaldı. Eğitim

imkanları dengesiz dağıldı.”

1930'LU YILLAR

- Hükümetlerce öğretmenlerden vatandaşlara yurttaşlık bilgileri vermeleri istendi. Köy eğitim kursları, halk okuma dalları, akşam sanat ve akşam Ticaret okullar, Halkevleri açıldı.

- Çavuş eğitmenler ocağı ile 10 yılda 36.000 köye en az birer eğitmen gönderilmesi sayesinde yılda 3 bin kadın-erkek okuryazar yapılıacaktı.

- 1931 Amacı, ulusun aynı ülkeye bağlı bir kitle yapmak. “Kır, kenti köylü aydınayırımlarını kaldırmak” olan kapatılan Türk ocaklarının yerine halkevleri kuruldu. (1952'de Halkevleri, Menderes hükümetince kapatılıp, bina ve birikimlerine el konularak tasfiye edilmesi, eğitim tarihimizin acı yaralarındandır.) Halkevleri CHP'nin altı oku prensipleriyle çalışan, bir kültür savaşı için, görev yüklenmiş, kapısı, partili partisiz herkese açık olması nedeniyle oldukça demokratik bir kurumdur. Her halkevi 9 şubede çalışıyordu: Dil Tarih Edebiyat, sanat, temsil, sosyal yardım, halk adresleri ve kurslar, spor, kitap saray ve yayın, köycülük, müze ve sergi.

- 1823 yılı sonunda (ilk, orta, lise meslek okulu) toplam okul 5053, öğretmen 12130, öğrenci sayısı 355.635, öğrenci sayısının tüm nüfusa oranı %2.96 iken bu rakan 1935-36 öğretim yılı sonunda okul 6297, öğretmen 16976, öğrenci 733.354 nüfusa oranı %4.4'tür.

- Kız öğrencilerde artış oldukça sevindiriciydi. 1923-24'teki 1182 ortaokullu kıza karşın 1937-38'de, 18.450, liseli 311 kıza karşılık da 3992'dir. (Ortaokul da 15, lisede 12 kat artış)

- Ortaokul ve lise katıplarında köklü değişikliğe gidilecek muhtelif zamanlarda düzenlenmiş öğretim programlarının hepsi yeniden hazırlandı. En önemli yeniliğin tarih programında yapıldığı söyleniyordu. Bu program “Türk ırkının üstünlüğü ve bütün uygarlıklara Türk uygarlığının beşiklik ettiği” iddiasına dayandırılmıştır.

- Mesleki ve teknik öğretimle ilgili her meslek alanında uzmanlar yetiştirilmek için yurt dışına öğretmenler gönderildi. Meslek okullarının açılmasında oldukça canlılık yaşandı. Hem eğitim düzeyi, hem öğrenci sayısı kısa zamanda meslek mantığından hareketle 1 yıl içinde kuruluşundaki öğrenci sayısının 10 katına ulaştı.

- Lozan Antlaşması ile kendi dillerinde eğitim yapmalarına imkan verilen, 30 bin öğrencisi, 2 bin kadar Türk ve yabancı öğretmeni bulunan azınlık ve yabancı kolları, Türkçe ve kültür derslerinin zorunlu okutulması, azınlık ve yabancı okullarda din propagandalarının yasaklanması; devlet okullarında, öğretimin parasız hale getirilmesi, ders programlarında, devlet okullarına paralellik göstermesi gibi birçok nedenden ötürü beklenmedik bir yönelişle resim okullar cazip duruma gelmişlerdi.

- Okullarda imtihan, sınıf geçme, mezuniyet işleri Cumhuriyetin ilk onbeş yılında insanfırsız denilecek düzeyde çok ağır tutulmuştur. Bunun gerekçesi kalite bir eğitim, düşünülen bilim ve toplumdan ziyade devletin yetersizliğini bir üstokulun kapısındaki yığılmaları önlemek, devleti, planladığının ya da yapabileceğinin ilerisinde öğretim

yaptırımlarına mecbur olmaktan kurtmaktır. Orta ve liselerde iki tür sınav uygulanıyordu. 1. Sınıf sınavı 2. Mezuniyet sınavı.

Sınıf sınavı ders öğretmenlerince Aralık mart ve sene sonunda her öğrenciye verilecek notların ortalaması ile belirlenir. Bu notlardan ikisi Tahriri (yazılı) biri de yıl boyunca yapılan şifahi (sözlü) yoklamalarda öğretmenin edindiği kanaate göre yıl sonunda verilir.

Mezuniyet sınavı 3 ders zümresinden tahriri, ötekilerden şifahi yapılır. Ortaokullarda mezuniyet sınavları; Türkçe tarih, coğrafya ve malumat-ı Vataniye, fikiki ve Tabii bilimler. Sözlü mezuniyet sınavları; riyaziyat, Arabi uc Farisi, Ecnebi lizanı zümrelerinden. Resim, elişleri, müzik, beden terbiyesi, biçki dişik derslerinde sınav yapılmazdı. (1927-34 arası 7 yıl yürürlükte kalmıştır bu yönetmelik.)

Öğretmen Durumu:

1923-24'lerde halen açık 20 Muallim mektebi vardı. Bu okullarda öğretilen programın %80'i genel kültür derslerine, %20'si mesleğe dönktü. O zamanda öğretmene olan ihtiyaçtan, eğitimcilerden, ehliyetnamelilerden, üniversite lise ara sınıflarından terk kimselerden yaniakla gelen ve gelmeyen yapabilirliğine bakılmaksızın öğretmen alındığı gözlemlenmiştir. Bu olay 1973'te yayımlanan 1739 sayılı yasa düzenleninceye kadar öğretmen yetiştirme belirsizliği sürgelmıştır. Askerde çavuşluk yapmış erler için 1937'de yasa çıkartılarak "Eski çavuşlardan köy önderi" sloganıyla yasa çıkarıldı. O dönemde yayımlanan gazete, dergi ve mecmuaların bunu desteklemesi Köy Enstitülerinin başlangıcına yaklaşıldığı haberi veriyordu. 1940'larda ilkokullarad öğretmen sayısı 14.760 olabilmişti. İlkokullarda "öğretmen okulu" çıkışı öğretmenler yılda ancak 300-350 kadar artırılabilirdi. Bunların dağıtımında dengesizlik oldukça fazlaydı. 1930'larda İstanbul'da ortalama 459 kişiye 1 öğretmen düşerken, Ankara'da 936 kişiye, sNipo'ta 1565 kişiye, Mardin'de 3595 kişiye 1 öğretmen düşüyordu. Fakat asıl sorun öğretmen sayısı değildi. Fiziki koşulları yetersiz olan çok eski okul binaları. Hamamlar, hanlar, eski konaklar, virane köy mescitleri, tabutluklar... Araç, gereç, donatım, ısınma temizlik sorunları "geleceğe dönük tatlı vaatler" arasında geçmekteydi. Bu arada öğretmen kadroları ise kurumlaşmadaki standart yetersizliği şu sorunları eklemekteydi. Öğretim teknikleri bilmemek, düzen ve disiplin sağlamada noksanlık, öğretmi, programını kavrayamamak ve hatta bilmemek, göreve karşı soğukluk, çaba duygusundan yoksunluk, sağduyu ile hareket edememek, bedensel güçsüzlük (gizli ya da açık hastalıklar, sakatlıklar) teşebbüs yeteneksizliği, kendisinden istenileni kavrayamamak, aile sorunları, öğrenciyi tanıyamamak anlayamamak, öğrenciyi sevmemek, toplum içinde eziklik, çekingenlik (öğretmenleriyle alay eden onları aşağılayıcı adlar takan öğrencilere ençok bu yıllarda rastlanmıştır kişiliksizlik...)

DEMOKRAT PARTİDEN GÜNÜMÜZE EĞİTİM

Eğitim sistemimizdeki umutlar ve heyecanlı olarak sürdürülen, demokratik ve laik yanıyla da kendini var etmeye çalışan dönem Demokrat Parti'nin demogajik vaatleriyle iktidara gelmesinin ardından fazla sürmedi.

- Köy Enstitüleri ve Halkevleri kapatıldı.
- Oy kaygılarıyla "dinsel bir yönetimden kurtulma" demogajisiyle-sloganıyla- ülke

genelinde büyük şatafatlı törenlerle imam-hatipler yaşamımıza tekrar gird.

- Eğitimin ilerlemesinde büyük katkı payları olan yöneticiler görevden alınarak, eğitim sürecinde, insan kaygısı olmayanlar iş başındaydı.

- 1942'de çıkartılan 4242 sayılı köy okulları ve köy enstitülerinin teşkilat yasasının koyduğu köylüye dönük okul yapımının kaldırıldığından ilköğretim hamlenide gerilemeler yaşandı.

- Eğitim kurumları içinde özel bir yeri olan, tarafsızlığıyla da bilinen, halkın okur yazarlığıda küçümsenmeyecek katkıları olan halkevlerinin kapatılması okuryazarlığın yaygınlaşmasını olumsuz etkiledi.

- İkokullarda olmayan din dersi, hükümetin gelir gelmez programa alarak din dersinin yeniden okutulması yaptığı ilk işlerdendi.

- Din dersi öğretmeni yetiştirilmesi için İstanbul'da ilk Yüksek İslam Enstitüsü açıldı. Daha sonra Konya, Kayseri, İzmir, Erzurum izledi.

- Eğitimde özelleştirmeye büyük çapta bu yıllarda tanıştık.

- 1956'da çıkartılan 6660 sayılı "Güzel sanatlarda fevkalade istidat gösteren çocukların devlet tarafından yetiştirilmesi kanunu" bu alandaki gereksinime yanıt vermiştir. Öte yandan orta öğretimdeki fırsat eşitliği dengesinin 1955'te ülkenin Batı bölgeleri lehine giderek daha çok bozulduğu bunda da politik yaklaşımlardan daha ziyade ailelerin sosyo-ekonomik yapısının, bölgesel kalkınma imkanlarının rol oynadığı görülmektedir. Liselerin, küçük ve seçkin azınlığın okulu olmaktan çıkıp ortaokullarla beraber kitle öğretimine yönelmesi, öğrenci kompozisyonlarının edğişmesi ve her tipten ailelerden gelen öğrencilere açılması bunun sonucunda da lise ve ortaokullarda zihin, yetenek, motivasyon değer yargıları ve davranış bakımından daha zengin bir çeşitliliğin ortaya çıkması 1955'ten sonradır.

Bundan dolayıdır ki, 1960'lardan başlayarak, seçkin azınlık olma özlemine koruyan ailelerin önceliğinde hızlı bir akım; özel okullar, Anadolu liseleri heveslerini kamçılayacaktır. Yine, 1950'lere gelinceye kadar Yüksek öğrenci hazırlama amacında iken ve 1960'a kadar da her lise mezununun bir yüksek öğretim programı seçebilmesi imkanı varken, 1950-60 arasındaki kaliteyi göz ardı eden okullaşma çabaları, üniversite ve yüksek okulların kapasitelerini birkaç misli aşan lise mezunlarının birikimine neden oldu.

- 27 Mayıs'tan sonra esen olumlu hava; izleyen koalisyonlu yıllardaki arayışlar ile kitlesel öğrenci eylemlerinin, sürüklendiği, öğretim kurumlarında çalkantı ve sorunlu günlerin yaşandığı 1975-1980 yılları, 12 Eylül dönemi ve sonrası; geleceğin araştırmacılarına sayısız döküman bıraktı. Fakat şu gerçekki, bu 30 yılın belgelerine giderek kalite yitikliğine uğradığını bir iç acısıyla saptamaya zorunlu olacaklardır. Bu gerçeğin gerisindeki asıl neden ise 30 yılda genel nüfusun %250 artıran ve okul çağı nüfusunun 20 milyon üstüne çıkaran ülkenin demografik yapısıdır.

1850'lerde başlayan eğitim çabaları, yine bu son 30 yılda barış gönüllülerinden yedek subay öğretmenlerden hızlandırılmış (!) öğretim gücünden 40 yılda aşılabilen okur yazarlık kördüğümü 4 ayda aşabilme safdilliliğinden medetler umarak hedefleri kovalarken daima daha geriye düşmüş eğitimimiz onca ilginç deney yaşamasına karşın koşullarına uygun

modelleri yakalayamamıştır. Bütün bu çalkantılar arasında oturmuş birçok ilkeleri yöntemleri disiplinleri terkettiğimizde reddedilemez. Örneğin, ilkokul, ortaokul, lise bitirme sınavlarının kaldırılması Türkçenin, bir baraj dersi olmaktan çıkartılması okullardaki yığılmaları önlemek için "reform" denilerek yönetmeliklerde yapılan değişiklikler, üniversitelere ortaokul düzeyinde Türkçe dersi konulması gibi düşündürücü sonuçlar getirmiştir.

Sonuç olarak her yapay, yüzeysel deneme, topluma Milli Eğitimde reform olarak tanıtılmış, ama hiçbiri uygun koşulları hiç yakalayamayan, sorunların kaynağına hiç yaklaşamayan kalıcı, verimli, politeknik, başarıyı artırıcı yenilikler getirilmemiştir.

1980 SONRASI EĞİTİMİN TOPLUMSAL NİTELİĞİ

1980'e gelindiğinde yaşanan, uzun kargaşanın külleri altındaşu gerçekler ortaya çıktı: Türkçenin eğitim ve öğretiminin, bir düşünce ve yükselme vasıtası olarak edebiyat, tarih, felsefe öğretimlerinin desteğinde evrensel bilinci uyandırarak bir düzeye ulaştırılamaması, okul ortamlarının, zekanın ve duygunun sağlıklı gelişmesine yeterli donanımından yoksunluğu ve giderek çekiciliğini yitirmesi hatta itici alması, sanat, spor, kültür çalışmalarının çok geri ve göstermelik düzeylerde kalması eğitim örgütlerinin çocuk ve genç üzerinde etkinliğinin azalması, etkinin kontrol dışı alanlara ve iletişim araçlarına kaymasına, yabancı dil, matematik, fen öğretimlerindeki başarısızlık, endüstriyel teknolojik gelişmelerin, okullardan daima uzak kalışı; programların çağdaş ilkelere göre yenilenmemesi okul kitaplarının öğretmenlerin, okulların eleştiriye öğretmenlerin giderek nitelik kaybına uğraması, okuma yasakları, fikirsizliğin ürünleri, sayılan "Milli Tarih, Milli Coğrafya" okutma girişimleri eğitim yerine ezbere ve tekrara öncelik veren bir bakanın liselerde eflatun okutulmasına ne olacak" dedirtebilecek öğretmeni ve öğrenciyi zengin gözlem ve kaynak alanları üzerinden dar soğuk donanımsız derslik kapallılığında tutmayı yeğleyen sistemler...

Oysa 1983'te XI. Eğitim Şurası'nda öğretmen adaylarının "Atatürk ilkelerini yaşatıp yüceltecek, eğitim biliminin kurumsal yapısını, metodolojisini, terminolojisini öğrenmiş kalkınma ile eğitim arasındaki bağlantıyı bilen eğitim sorunlarını inceleyen süreçlerini özümsemiş, edindiklerini, öğrenci davranışlarının gelişiminde kullanan vs...) aydınlar olarak yetiştirilmeleri önerilmiş.

Günümüzün öğretmeni ise bunların oldukça yabancı. 657, 439, 1702, 5442.. sayılı yasaların bir dizi kararnemenin, yönetmeliğin yasakları, kuralları ortamındadır. 1924, 1926, 1936, 1968'de önemli değişiklikler gören öğretim programları 1970'li yıllarda da değiştirilmiştir. Hergün yeni dersler ve programlar getirilmesi doğaldır. Ancak giderek daha eklettik tutarsız öğretim programları kaçınılmaz olmaktadır. Örneğin 1988'de yayınlanan ortaokul programı 25-71. sayfaları arasındaki "Eğitim ve Öğretim İlkeleri"nin hangi yetkili kurulca ne zaman yürürlüğe konduğu bilinmez. Öte yandan lise programında biyle bir bölüm yoktur. Yani ortaokul öğretimi için ilkeler, lise öğretimi için ilkesizlik sözkonusudur. Türkçe eğitim programı 1981'de yürürlüğe konmuşken hala uygulanamamakta, programa uygun ders kitap yazılamamaktadır. Edebiyat programı sakıncasız, ölü ozanlar ve yazarlar antolojisidir. İlkokul çocuklarına ve ortaokula gidenlere hala, "Türkelrin ana yurdu ve göçler" yutturmacası ile atalarımızın buzullar çağından önce bile uygarlık kurdukları belirtilir. 10 yaşında çocuklar Mısır ve Mezopotamyanın 5000 yıl önceki devletlerini ezberlerler.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ders kitabı ve yayın işleri yeni rejim yeni toplum yeni gerçeklik ilkelerine uygun yürütülürken ve 1938`de ve 2259 sayılı yasa ile ilkokuldan üniversiteye kadar tutarlı kitaplar yayıncı bu konu giderek ihmal edilmiş 1974`te 9. Şurada her ders için tek kitap ilkesi benimsenmiş 1739 sayılı yasanın 54. Maddesi de bunu öngördüğünden bir süre de bu yol denemiştir. 1985`te ders kitapları bir yönetmeliğe bağlanınca dönemin bakanı bakanlık müfettişlerini "iki ay içinde 1400 ders kitabı yazmaya zorlamış bu garip kitap yazma seferberliği" bakanın istifasıyla sonlanmıştır. İçeriklerinde önemli değişikliğe gidilmeden çıkarılan bakanlığın 1425 ayrı ders kitabının yıllık traji 35 milyon civarındadır. Piyasaya bırakılan kitaplar ise baş döndürücü kazançlar rantlar yüzünden, içeriksiz, yanlış, yetersiz fakat gösterişlidir.

Gene ortaokullar ile liselerin bugün hangi amaca hizmet ettiği tartışma konusudur. Bir zamanlar milil kültürün ve hümanizm ruhunun kazandığı bütün mezunlarının üniversiteye girebildiği liselerden günümüzün, her yıl yüzbinlerce mezununu, umutsuz ve mezun LİMME son çaresine koşturan liselereni gelinmiştir. Anadolu liselerinin sayısı kadar kalite, yer düşünülmeden, 135`e ulaştırılmışsa da A ilindeki bir Anadolu lisesi ile B ilindeki bir Anadolu lisesi arasında mantığın kabul edemeyeceği seviye farklılıkları sözkonusudur. Buna rağmen bu okullara başvuranların ancak %11 fen liselerine başvuranlarında %2.5`i girişimnavlarında başarılı olabilmektedirler. Yıllardır açılması beklenen Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi 1989-1990`da İstanbul`da 1990-1991`de Ankara, Bursa, Eskişehir, İzmir ve Kütahya`da yenileri açılmıştır. Nüfusu az ve dağınık yerleşim birimleri için genel mesleki ve teknik öğretim programlarını bir arada veren çok amaçlı liselerin sayısı da bu son yıllarda 82`ye çıkmıştır. Öğretmen liselerinin adı, 1989`dan itibaren Anadolu öğretmen lisesine dönüştürülmüşse de mevcut 47 okulda henüz gözle görülür yenilik ve gelişme yok gibidir. 1972`de kabul edilen İmam-Hatip lisesi yönetmeliğinin 1. maddesi "Laik" öğretim sistemimiz içinde M.E. Bakanlığının hizmetleri arasında ayrı bir meslek okulu niteliğinde, Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4.maddesi gereğince kurulmuş bulunan İmam Hatip okullarının amaçları 633 sayılı Diyanet İşleri Bakanlığı kanunu`nun 22.maddesine göre imamlık, hatiplik, Kur`an kursu öğrenciliği gerektiğinde müftülük, vaizlik benzeri görevleri yapmak üzere ortaöğretim görmüş din görevlileri yetiştirmektir" diyor. Bu okulların sayısı kesin bilinmiyor. Örenğin resmen 383 gözükmekle birlikte, bir kentte aynı müdürlüğe bağlı, kızlar ve erkekler için ayrı ayır ve tamamen bağımsız okullar dikkate alındığında bu sayı 720`ye çıkmaktadır. Son yıllarda İmam Hatip Liselerinin özel yurtlarda barındıran yoksul köy çocuklarına daha bir şefkatle kucak açtığı, dindar ailelerin de kızlarını öncelikle bu okullara saptanmıştır. Türkiye`deki toplam cami sayısı 63.000 olup buna her yıl yeni 1500 cami eklenmektedir. 4800 Kur`an kursuda çağdaş eğitim, denetim ve gözetim ilkelerinden uzak 155.000 çocuk okumakta, yine her yıl 300 Kur`an kuru açılmaktadır. Öte yandan kızlarımızın hergün mesleki eğitim almalarına uygun Kız Meslek ve Kız Teknik Liselerinin aynı öğretim yılındaki sayısı 297, öğretmen sayısı 10.147, öğrenci mevcudu 44.291`dir. 258 kız sanat okulunda ise 31.622 öğrenci okumakta 472 pratik kız sanat okulun da, yaygın eğitim kapsamında, 1845 öğretmenden 185.368 yetişkin kız ve kadın beceri kazanmaktadır. 6 olgunlaşma enstitüsünde ise sadece 1554 öğrenci tesbit edilmiştir. Kız teknik öğretmen kurumlarında çocuk gelişiminden ve yönetimine ve giyime, nakış, resim, tekstil ve seramikçilikten kuaförlüğe, elektronikten, yapı ressamlığına bilgisayara, hazır giyime ve besin teknolojisine kadar 44 ayrı dalda program uygulanmaktadır. Erkek teknik öğretimin örgün kurumları Anadolu Teknik

(36) Anadolu Meslek (3) Teknik (171) Endüstri Meslek (477) liseleri, bunlara bağlı ortaokullar (22) olarak 647'dir.

Bu alanın yaygın eğitim kuruları ise 15 endüstri pratik sanat okulları ile 12 yetişkinler, teknik eğitim merkezleridir. Tüm bu örgün ve yaygın eğitim kurularından toplam 18507 öğretmen ile 304352 öğrenci bulunduğu (1997 sayıları) saptanmıştır. Vasıflı insan gücü yetiştirmek için 1977'den sonra 2089 sayılı çırak, kalfa ve ustalık kanunu, 1986'da da 3308 sayılı çıraklık ve meslek eğitimi kanunları yürürlüğe konmuştur.

1988'de 53 ilde toplam 167 çıraklık eğitim merkezi varken 1980-91'de öteki yaygın eğitim kurumları ve 752 halk eğitimi merkezi ile birlikte 4093 yaygın eğitim kurumu örgütlenmiştir. Bunlar da 1.352.000 kişinin eğitim gördüğü bildirilmiştir.

1989 genel ve mesleki liselerden mezun 260.000 gençten 70.000 yüksek öğrenim hakkı elde edebilmesi ileriki yıllara ne denli ürkütücü bir okumuş işsizlerin yığılmakta olduğunu gösteriyor. 1990'da LİMME projesi bu sorun için ön görülmüştür. Yüksek öğrenim imkanı bulamayan gençler meslek ve teknik okullarında kısa süreli kurslara devam edecek iş hayatı için formasyon kazanmaya çalışmaktadırlar.

Üniversite ve yüksek öğretimle ilgili olarak 1960 sonrasının en ciddi iki müdahalesi 114 sayılı kanunla 147 öğretim üyesinin tasviyesi buna karşılık 115 sayılı kanunlarda üniversitelere tam özerklik tanınması 6 Kasım 1981'de ise 2547 sayılı YÖK ile üniversite yüksek okul, akademi ve enstitülerin tek çatı altında toplanması özerkliğin sınırlandırıp geniş yetkili yüksek öğretim kurulunun oluşturulmasıdır.

EĞİTİM VE DEVLET TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN TARİHSEL TOPLUMSAL TEMELLERİ

Osmanlı Devlet Yapısı:

Osmanlı; merkezi, feodal-askeri bir devlettir. Üretim ilişkileri ve üretim güçleri savaş ekonomisine göre örgütlenmiştir. Bu örgütlenme tarzı da gücünü toprak sisteminden almaktaydı. Bu dönemde eğitim imparatorluğun ekonomik, toplumsal ve askeri çıkarlarını güvenceye alan feodal karakter gösteren bir yapıya sahipti. İslami dinsel yapı eğitimi geniş kitleleri dışlaması temel özelliklerindedir.

Cumhuriyet Dönemi:

Cumhuriyet devlet yapısı emperyalizme bağımlı yarı sömürge bir niteliktedir. Yarı

sömürge ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de en kuvvetli sınıflar toprak ağaları, köy ve şehir burjuvazisi idi. Nüfusun büyük çoğunluğunu oluşturan köylüler ise, ağa ve eşrafa bağlı, bilinçsiz, örgütsüz yığınlar halindeydiler. İşçi sınıfı ise hem nitelik, hem de nicelik bakımından çok cılızdı. Ayrıca ülke yüzeyinde serpiştirmiş bulunması emekçilerin az da olsa bir varlık göstermelerini engelliyordu.

1923 yılında yapılan İktisat Kongresi'nin temel amacı T.C.'nin ekonomik modelini belirlemeydi. Bu model de kapitalist üretim tarzı olarak belirlenmişti. Cumhuriyetin askeri-bürokrat aydın kadroları halkçılık ilkesiyle toplumda bilinçli olarak şu yanlısı olmayı yaratmıştır. Sınıflar yoktur, zümreler yoktur, birey yoktur, halk vardır. Bu perspektifle düzenlenen cumhuriyet dönemi anayasalarında da bu mantık egemen kılınmıştır. 1982 Anayasasının 6. maddesi de yine şöyle der: "Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir. Türk milleti anayasanın koyduğu esaslara göre yetkili organlar eliyle kullanılır. Egemenliğin kullanılması, hiç bir surette, hiç bir kişiye, zümreye ve sınıfa bırakılmaz. Hiç bir kimse veya organ kaynağını anayasadan almayan devlet yetkisini kullanamaz." Sınıf yoktur denildiği için sınıf kavgalarının objektif kuralları ceza hukuku açısından suç olarak görülmemiştir. Ayrıca bu tutum politika kavgalarının yalnızca ırk ve din açısından değil, sosyal ve ekonomik ideallerle ilgili olarak da cezalandırılması için ideolojik bir temel sağlıyordu. Böylece Anadolu'da yalnız feodalizm artıklarının kaldırılması işi duraklamakla kalmıyor, aynı zamanda etkili bir işçi hareketinin oluşturulması da uzun süre geciktirilmiş oluyordu. 1925-1926 yıllarındaki olağanüstü kanunlarla hürriyeti kaldırdıktan sonra 1933'de grev lokavt yasağı ceza kanununa yerleştirildi. Meclis 1936 yılında İtalya'dan örnek alınan faşist yasalarla çıkardığı iş kanunuyla bu yasakları pekiştirdi. Bu sayak işçi sınıfının kendi başına örgütlenme olanaklarını ortadan kaldırarak onları sıkı bir devlet kontrolü altına soktu. 1938 yılında çıkarılan özel bir kanunla da sınıf çıkarlarını politik örgütler tarafından savunulması yasaklandı. (Kurt Stein Haus-Atatürk Devrimleri Sosyolojisi. S. 140)

Sınıfları yok sayıldığını dönemin askeri-bürokrat-aydın kadroların oluşturduğu CHP "1931 parti programında işçilerin bir sınıf olduğu yadsınarak T.C. halkını ayrı ayrı sınıflardan mürekkep değil, fakat ferdi ve iştimal hayat için iş bölümü bakımından türlü hizmetlere ayrılmış bir cemaat saymak esas prensiplerimizdendir. Partinin bu prensiple gözönünde tuttuğu gaye, sınıf kavgaları yerine iştimal nizam ve tesanüdü elde etmek ve menfaatlar arasında birbirine zıt olmayacak surette ahenk kurmaktır." (Dr. Çetin Yetkin Siyasal İktidar Sanata Karşı s.31)

Burada ulus devlet anlayışının yaşama geçirilmesinde için halkların sosyale, kültürel, toplumsal, ekonomik, tarihsel bağlarını yok sayarak "Ne Mutlu Türküm Diyene!"de ifadesini bulan ırkçılık temelinde uluslaşma hareketini somutlaştırmıştır. "Anayasa 3.bölüm, madde 3: Dili Türkçe'dir. Türkçe'den başka eğitim yapılmaz." diyerek Türkçe'den başka dillerde de eğitim yapılmasını engellemiştir. Cumhuriyet döneminde kapitalist üretim tarzı belindikten sonra din anlayışı da buna uygun biçimlendirildi. Pragmatist, pozitivist bir dinsel yapılanmaya gidildi. Dinin ahlaki boyutları öne çıkarıldı. (Şehit, gazi gibi.) Kemalizm bir taraftan seküler din anlayışını sunarken diğer taraftanda dini dentemi altına almıştır. Diyanet İşleri Başkanlığının kurulması, cumhuriyetin yapısına uygun "aydın imam" yetiştirmeye çalıştı.

Kemalistler pre-kapitalist sınıflarla anlaşarak islamın sünni versiyonunu eksen aldılar ve diğer versiyonlarını yok saydılar. Buradan da anlaşılıyor ki Türkiye'de laiklik burjuva

demokratik içerikte bile ele alınmamış ve uygulanmamıştır.

Cumhuriyet döneminde yasal düzlemde kadınlara bir takım haklar yukarıdan ikame edilmiş olmasına karşın, cinsler arasında verili eşitsizliklerin eşitlendiği anlamına gelmez. Cins ayrımcı politika izlenmiştir. Dinsel ve feodal değerlerin egemenliği altında kadını eve hapseden, kadının üretim sürecine aktif olarak katılımını erkeğin denetimine ve iznine bağlayan bir politika egemen kılınmıştır. Meslekler cinslere göre belirlenmiş, okullar bu belirlemelere göre çeşitlendirilmiş (kız meslek liseleri, olgunlaşma enstitüleri vb.) ve yapılandırılmıştır. Öğretmenlik, hemşirelik gibi hizmet alanına giren meslekler "kadın mesleği" olarak sunulmuştur. Valilik, kaymakamlık vb. gibi kamu yönetimi kapsamına giren yönetim işlevli meslekler erkek işi olarak benimsenmiştir.

EĞİTİM VE DEVLET

Devlet, sınıfların ortaya çıkmasıyla birlikte varolmuş, bir sınıfın diğer sınıflar üzerindeki baskı aracı olma işlevini her dönemde sürdürmüştür. Üretim süreci içinde, üretim arzının kendisinden kaynaklanan çelişkilerin yarattığı yeni toplumla, siyasal güçlerin bertaraf edilmesinde asker-ordu-hükümet doğrudan doruya baskı güçleri olmuşlardır. Eğitim, din, aile hukuk, sendika, partiler, kültürel alanlarda spro, edebiyat, güzel saantlar) devletin ideooljik aygıtları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araçlar, dolaylı ya da dolaysız olarak kapitalist sömürü ilişkisini yeniden üretirler. Bunların içinde eğitimin rolü çok merkezidir.

Merkezleşirken devlet, sisitemi benimseyen taşıyıcı bireyler yetiştirmek için eğitimi araç olarak kullanır. Tüm aşamalarında da denetime tabi tutar. Toplumsal, ekonomik ve sosyal gerçekleri olduğu gibi aktarmak yerine, bazı bilgi ve değerleri pekiştirmeyi maaçlar. Böylece devletin sınıflar üstü olduğu yanılması yaratır.

Millet, din mezhep ve cinsiyete düzeylerinde ayrımlaşma yaratır.

Devlet birey değil, kendisini öne çıkaran bir eğitim sürecini ele alır. Bireyi nesne olarak görür. Sistem öyle planlanmıştır ki, birey okulun ilk gününüden itibaren devletin devasa gücünü hisseder olmuştur. Hissettiği soyut bir devlet değil ,tam tersine devletin teslicisi könnümündeki müdürler, öğretmenlerdir. Ellerinde not defterleri, disiplin yönetmelikleri, genelgeleri ve soparal vardır. Öğrenci bu derece örgütlenmiş somut devlet karşısında yapayalnız ve savunmasızdır. Her arkadaşını aynı zamanda kendisine birer rakip görür. Bu nedenle hiç arkadaşını sevmez, çevresini tamamen düşmanlarla çevrilmiş gibi görür. Onu bu hale getirir kapitalist sömürünün acımasız piyasa düzenine adapte bir insan tipi yetiştirme gereksinmesidir.

Bu düzende öğrenci korkak, bencil, sevgisiz bir profesyoneller ordusu tarafından yetiştirilir ve onlara benzetilir.

Devlet neyi, nasıl, ne zaman öğreteceğini önceden kararlaştırır ve sınıfla kimliğe göre kimlerin işçi, kimlerin patron olarak görev yapacağını belirler. Seçkin konumlara gelecek öğrencilerin yetiştiği okullarda esneklik ve yaratıcılık hakimdir. Geleceğin emekçileri olacak çocukların gittiği okullarda ise, kurallara uyum, itaat, otoriteye saygı, düzenli ve dakik olma eğitim sistemiyle, resmi ideolojinin kitlelere aktarılmasının gerçekleştirilmesi bilinciyle ezberci ve anti bilimsel eğitim sistemini egemen kılmaktadır.

Bu içselleştirmeyi başka aygıtları da kullanarak (savaş, medya, tüketim toplumu olma, moda, lotarya (talih oyunları), spor, sanat... vb. aracılığıyla) gerçekleştirilir.

Kapitalist devlete bireylerin kendi eylemine, ürünlerine, çevresinde olup biten her şeye, tüm bunların bir sonucu olarak kendisine yabancılaştırır. Her şeyin parayla alınıp satıldığı, metaya dönüştürüldüğü bu toplumda eğitim, yabancılaşma formalarının öznesidir.

EĞİTİMİN TOPLUMSAL İŞLEVİ

Eğitim, üretim ilişkilerinin yarattığı sınıflı toplumun sürekliliğini sağlamayı amaçlayan ve yeniden üreten bir işleve sahiptir. Bu işlevi toplumun en küçük yapı taşı olan aileler önce üstlenir. Aile, çocuk üzerinde bir baskı oluşturur. Bu rolü, genellikle baba(lar) yerine getirir. Fiziksel güç yönünden bir üstünlüğe sahip olan baba otoriterdir. Söylediği mutlaka yapılmalıdır, yapılmazsa çocuk cezalandırılır. Böylece düşündüğünü söylemeyen, edilgen, otoriteye boyun eğen bir kişilik oluşturulmaya çalışılır. Daha sonra devlet bunu okulları aracılığıyla sürekli kılar.

Devlet eğitimin toplumsal işlevi olarak egemen değerlerin aktarılmasını ders programların ve öğretmenlerin aracılığıyla gerçekleştirilmesini sağlar. Ders kitapları siyasi ön yargılardan dolayı gerçek dışı, çarpıtılmış bilgilerle yüzeysel ve abartılmış, uydurma metinlerle doludur. Sınıfsal çelişkileri gizler, halklar arasında düşmanlık duyguları körüklenir.

Öğretmen otoriteyi temsil eden kişidir. Söyledikleri her koşulda öğrenciler tarafından kabul edilmelidir.

Sınıflı toplumun bir ürünü olarak, egemen sınıflar için verilen eğitimle, emekçi çocuklar için verilen eğitim, gereksinme ve olanaklar açısından birbirinden ayrıdır.

1. Egemen sınıflar için verilen eğitim:

Fiziksel olarak bütün alt yapısının hazırlandığı uzmanlarca kendi toplumsal gereksinmelerine ve gerçekliklerine göre planladığı kaliteli bir eğitimidir.

2. Emekçi çocuklar için verilen eğitim:

Fiziksel koşulları ve eğitimci kadrosu hazırlanmamış, yığınlar halinde okullarda verilen eğitimidir. Eğitimin farklı kademelerine her geçişte emekçi çocukları kitleler halinde eğitim sürecinden kopartılarak uzaklaştırılır. Devam edenler ise, bir eğitim alsalar bile aynı statüdeki bir çalışana göre düşük düzeyde bir ücretle, yükselme şansının olmadığı bir ortamda çalışmak zorunda bırakılır ya da işsiz kalırlar.

EĞİTİMİN EKONOMİK İŞLEVİ

Devlet sisteme karşı örgütlü ve bilinçli bir mücadele yürütme de daha az yetenekli, daha azla yetinen uysal insan istiyor.

Zihinsel güç ve bilgili insan iş gücünün maliyeti onun eğitilmesi ve yetiştirilmesi için yapılan harcamalarla orantılı olarak değer kazanmaktadır.

Uzmanlaşmış insan gereklidir. (Niceliği ve niteliğe göre bir eğitim için para ödenir,

üretim güçleri geliştikçe daha nitelikli işgücüne gereksinme vardır.)

Eğitim, emek gücünün yeniden üretimi ve gelişimi için zorunlu bir öge haline gelmiştir. Üretim karmaşıklaştıkça, üretim ve üretilen malların kullanımı için bilgili insan gereksinimini karşılamak için eğitimi yaygınlaştırır. Bunu yaparken toplumsal gerçeklikleri olduğu gibi aktarmak yerine bazı bilgi ve değerleri meşrulaştırma ve pekiştirme gibi bir amaca hizmet eder. Milliyet, sınıf, dil, mezhep, cinsiyet düzeylerinde emekçileri bölerek örgütlü güce dönüşmesine engel olur. (İdeolojik boyut)

Burjuvazi işçilerin eğitim sorunlarının kendi alanları dışında kaldığını ileri sürer. Bu nedenle, işçilerin eğitimi için gerekli olan harcamaları karşılamaz. İşçi eğitiminin, işçinin kendi sorunu olduğunu ve eğitim için gerekli harcamaları da kendisinin karşılaması gerektiğini savunur. Eğitim harcamalarının burjuvazi tarafından karşılanması gerekir. Çünkü, eğitilmiş bireyin üretim gücünden elde edilen ertü değer ve kar doğrudan hakim sınıfların eline geçer. Buna rağmen eğitim harcamaları vergiler aracılığıyla emekçilerin kendilerine ödetilmektedir. Yaşanan ekonomik krizde eğitim yatırımlarına düşen yapı da, katkı payı, harçlar, ek vergilerle (8 yıllık eğitim ile ilgili tapu, götürü usulü ile vergi vb.) kendi içinde çözüm üretmektedir. Bunun dışında kendi çocukları için yarattıkları ayrıcalıklı eğitim giderlerinin %50'sini devlete ödetirken, aynı zamanda elde edilen gelirler çeşitli vakıflar aracılığıyla vergi dışı bırakılmaktadır.

Eğitimin finansmanı üretim sürecinde elde edilen gelirlerden karşılanmalıdır. Böylece üretim sürecinde bulunanlar hem üretimi yönlendirirler hem de eğitim sürecine katkı olarak kendi toplumsal gerçekliklerine uygun tüm yeteneklerini geliştirirler.

EĞİTİMİN AMAÇLARI

Eğitim sürecinde insan potansiyelinin en yüksek düzeyde açığa çıkartılması amaçlanmalıdır. Bu çerçevede insanın; kendisini tarihsel eylemliliği içinde bulduğu, toplumsal gerçekçi her yanı tüm kültür insanı yetiştirmek. Özgürlükçü, çoğulcu, demokratik, bilimsel, laik anadilde ve her düzeyde parasız eğitim hakkı olan, kullanan.

- Emegin değerini ve onurunu kavrayan,
- Kendine anlamlı gelen ürünlerin kendisinin üreticisi olduğunu bilen,
- Her şeyin alınıp satılmayacağını,
- İyinin, doğrunun, güzelin göreceli kavramlar olduğunu gösterebilen,
- Duygusalılığı geliştiren, beğeniyi inceleyen, dayanışma, bilimsel denetim ve davranışlarını kazandırarak, neden-sonuç ilişkilerini inceleyebilen.
- Seçme özgürlüğü olan,
- Gelişme önündeki engelleri aşmasını öğreten, öğrenen,
- Tartışan, sorgulayan, araştıran, kuşkucu ve öğrendiğini sınama özgürlüğünün ortamını, olanağını sağlayan.
- Kendini düşünme eylemliliği içerisinde bulan, her anki düşünme ve davranış

biçimlerinde eleştiri ve öz eleştirinin kendiliğinden işleyen bir 'iş' özelliğini kazandıran,

- Bireyin sürekli gelişim ve performans düzeyini yükselten, toplumsal ve doğal çevre sorumluluğunun kıvancını paylaşan

- Var olan her şey bilinebilir, insan yaşadığını bilir ilkesini gözönüne alan, sadece algılanan dünya birincil ve gerçek dünya olduğunu bilen.

- İnsanın çok yönlü gelişimini hedef alan,

- Hiç bir zorunlu resmi dilin olmadığı, öğretimin her türlü yöre-dil içinde yapılacağı, ulusların dillerini ve eşitliğini kabul eden, her türlü ulusal baskı ve eşitsizliğe karşı uğraş veren,

- Dogmatik değil, yaratıcı, değiştirip dönüştürücü, insiyatifli ve bilimsel düşünen insan yetiştirilmesini amaçlayan eğitim süreci programlanmalı ve bu amaçla ra uygun biçimde de yeniden yapılandırılmalıdır.

DEMOKRASİ EĞİTİMİ

Demokrasi köken olarak "demos" ve "kratos" sözcüklerinden oluşmaktadır. Eski Yunanca'da; demos halk. kratos egemenlik anlamına gelmektedir. Böylece demokrasi halk egemenliği. halk yönetimi anlamını taşımaktadır.

Demokrasi, cumhuriyetle tümüyle örtüşmez. Bu ülke cumhuriyetle yönetiliyor olabilir, ama o ülkede demokrasi olmayabilir. Demokrasilerde seçme-seçilme hakkı "olmazsa olmaz" bir ilkeyse de tek başına demokrasinin belirleyicisi değildir.

Demokrasi çoğunluk düzenidir, ama çoğunluğun baskıcı düzeni değildir. Onun için demokratik bir toplumda çoğunluğun oyunu alarak hükümet kuranlar," Halk beni seçti, destekliyor, öyleyse istediğimi yaparım." diyemez.

Demokrasi kuralsızlık değildir. Demokrasi uygun, dengelikurallarla işler. Kimse " memlekette demokrasi var, istediğimi yaparım, istediğim gibi davranırım." diyemez.

Demokrasilerde kurtarıcılar yoktur. "Eli sopalı biri çıksada birilerini sallandırsa, bizde dinginliğe kavuşsak" diyen biri yurttaş değil, o düzende demokrasi değildir. Bilinçli, örgütlü, meclis ve hükümeti izleyen, denetleyen, oyuna sahip çıkan yurttaşların düzenidir demokrasi.

Demokratik bir düzende haksızlığa uğrayanların şiddete başvurmamak koşuluyla hak arama yolları açıktır. Ne ki, demokrasiyi yok etmeyi istemek diye bir hak yoktur. Bu anlayışta bir bireyin, kuruluşun girişimi engellendiğinde (Demokratik kurallar çerçevesinde) haksızlığa uğradığı söylenemez. Bu engelleyiş "çifte standart"da değildir.

Demokrasi katılımdır. Demokrasi sivil (hükümet dışı) toplum örgütlerinin ağırlığını koyduğu bir düzendir.

Demokrasilerde duygu ve düşüncelere sınır konulmaz. Bastırılan duygu ve düşünceler olumsuz (şiddete dayalı olarak) dışa yansiyabilir, bundan da en çok demokrasi yara alır.

Demokratik bir toplumda devlet saydamdır. Bilgileri tekeline almaz, yurttaşlarını bilgilendirir.

Disiplin:

Demokrasi kurnalsızlık, başıboşluk olmadığına göre, çocuğa ve gence yönelik disiplin uygulamaları nasıl olmalıdır?

Disiplin Latince kökenli bir sözcüktür. Yardım etmek anlamına gelmekte, çocuğun kişilik gelişimi için önem taşıyan sağlıklı tutum ve kuralları içermektedir. (Tuncer, 1980 s.20) Disiplin yalnızca buyruk verme, cezalandırma ya da ödüllendirmeye belirli davranışları kazandırma yolu değildir.

Disiplinin iki boyutu vardır: Otorite ve özgürlük. Disiplinle otorite, disiplinle özgürlük birbirine karşıt kavramlar değildir. Disiplinin özünde otorite de vardır, özgürlükte... Demek ki, disiplinin özgürlük sağlayıcı özelliği de vardır. Otorite ya da özgürlükten biri dışlanırsa gerçek niteliğini yitirir disiplin. Öyleyse disiplin uygulamalarında otoriteyle özgürlüğün dengelenmesi, uzlaştırılması gerekir. Sorun, bunların birinin seçilmesi değil, hangi tip otorite ve özgürlüğün seçileceğidir. (Onur, 1979 s.30-32)

Disiplin çocuğun sağlıklı gelişmesi için gereklidir, yetişkinin rahatını sağlamak için değil... Bu nedenle çocuğu merkeze alan bir disiplin anlayışı benimsenip uygulanmalıdır. Yetişkin disiplin uygulamasında bir baskı aracı değil, çocuğun ve gencin kendi kendisini yönetmesine, kendi başına karar vermesine, bağımsızlığını kazanmasına yardımcı ve destek olmalıdır. (Onur, 1989, s.172)

En etkili disiplin aracı öz denetimdir. (Yörükoğlu, 1978. s.162) Onun için küçük yaştan başlamak üzere çocuğun özdenetim yeteneğinin geliştirilmesi gerekir. Çocuk doğru olduğuna inandığı davranışı baskıya değil, içten gelen bir istekle yapar. Demokrasiye yaraşır tutum du budur. Birey baskı altında doğru davranırda baskı kalkınca doğru ve uygun davranmazsa dürüst olmayı değil, yakalanmayı öğrenir, yalancı ve iki yüzlü olur. Büyüyünce, sözelimi araba kullandığında da çevrede trafik polisi varsa kurallara uyar, yoksa uymaz.

Ailede Demokrasi:

Demokrasi öğretilmez, yaşanır. Bir başka deyişle, yaşanılarak öğrenilir demokrasi. Çocuğun demokratik davranışları kazanabilmesi için, doğumıyla birlikte çevresindeki insanlardan örnek davranışları görmesi gerekir. Bebekliğinden başlayarak çocuk kabul edilmeli, benimsenmelidir. Sevimli, saygı görmelidir. Bir birey olarak ona değer verilmelidir. İyi bir yurttaş olabilmenin ön koşulu "birey" olabilmektir.

Sorumsuzluk duygusu, sorumsuzlukla başlar. Bebekliğinde tümüyle başkalarına bağımlı olar çocuk, sorumluluk duygusuyla kendisinin gereksinimlerini gideren insanlardan adım adım sorumluluk almayı öğrenecektir. Çocuk büyüdükçe yaşına uygun sorumlulukları üstlenecek, yaşının gerektirdiği ölçüde kendine yetecek ve giderek kendisi olacak, bağımsızlığını kazanacaktır.

Meraklıdır çocuk doğuştan, çevresiyle ilgilenir. Bu merak ve ilginin köreltilmemesi, hareketliliğin engellenmemesi gerekir. Tersine, çocuğa bol uyaran sunulmalıdır. Çevresinde olan bitene ilgisi ve merakı, çocuğu incelemeye, denemeye, gözlemlemeye yönlendirecek, giderek çocuk çevresine sorgulayıcı gözle bakmayı öğrenecektir. Dahası düşünme gücü

gelişecektir.

Demokrat insan aklını kullanan, düşünen, soran, sorgulayan, kuşkucu olan insandır. Öyleyse çocuğun meraklı olması, soru sorması isteklendirilmeli, sorularının yanıtlarını yine kendisinin bilmesi için olanak yaratılmalıdır.

Şu var ki, çocuğa düşünmesi öğretilmelidir, ne düşüneceği değil, ne düşüneceğine, çocuğun kendisi karar vermelidir

En iyi öğretme yolu iyi örnek olmaktır. Çocuk başlangıçta çevresindekilerin davranışlarına öykünür, onlarla özdeşleşir. Özdeşim kurmak, çocuğun toplumsallaşması için önemli, bir basamaksa da, giderek çocuğun kendisi olması, benliğini bulması, bireyleşmesi, bağımsızlaşması gerekir. Özdeşim basamağı sağlıklı atlatılmazsa gencin bir kişi, kuruluş, kurumla ilişkisi özdeşleşmekten öte körü körüne bağlılığa dönüşebilir. Artık o; ne düşünür, ne sorgular, ne de eleştirir; aklı ve duyguları tuksak edilmiştir. Böylece o bir mürit, bir teba olmuştur. Yurttaş değildir. Oysa demokrasiyi yurttaşlar kurar ve yaşatır. Demokrat insan kendisinde dahil herşeyi sorgulayan, eleştiren insandır.

Yazık ki Davit Bar-Hart'ın belirttiği gibi Türkiye'de siyasal yeğlemeleri ne olursa olsun, insanlar kişisel gözlemlerini, gözlerini değil, kulaklarını kullanıyorlar. (Ekşi, 1990. s.85)

Çocuk ve genç hemen inanmamayı, hemen kabullenmemeyi, kolayca bağlanmamayı öğrenmelidir. Bunlar bilimsel tutumun ön koşulları olduğu gibi, demokratik tutumunda ön koşullarıdır. Zaten demokrat insan. her olgu ve olaya karşı bilimsel tutum takınan insandır.

Demokratik Ana-Baba Tutumu:

Çocuğa demokratik davranışları, öncelikle demokrat ana-baba kazandırabilir. Demokrasi kuralızsızlık olmadığına göre, elbette bir takım kurallar konulacaktır, sınırlamalar yapılacaktır. Ama demokratik bir ailede kurallar çocuğun da katılımıyla açıkça belirlenir, kararlar da birlikte alınır. Ne ki, çocuğun duygu ve düşüncelerine sınır konulmaz. Çocuğun söz hakkı vardır, itiraz hakkı da...

Ana-baba hoşgörülüdür. Bu tutum içindeki ana-baba sertliğe, baskıya gerek duymaz. Her ikisi de çocukla arkadaş gibidir. Ana-baba disiplin anlayışında, uygulamasında uyumludur, birbirlerine ters düşmezler: hem çocuğa hem kendilerine saygılıdır.

Çocuğun kimi isteklerine karşı çıkarken de ana-baba bağırıp çağırılmaz, çocuğu aşağılamaz, içtenlidir. Çocukla diyalog kurulur, uzlaşma yolları aranır. İsteği kabul edilmezse de duygularının dışı vurulmasına izin verilir. Bu anlayışla dinlenen çocuk dinginleşir, sevilip saygı duyulduğunu anlar. Bu tutum çocuğun özgüven kazanmasına, sağlam bir kişilik geliştirmesine, şiddete baş vurmada anlaşılan yollarını öğrenmesine, başka insanlarla da sağlıklı iletişim kurmasına büyük katkı sağlar. Böylece çocuk konuşa konuşa, tartışa tartışa, bir olgunun bütün boyutlarını algılayarak anlaşmayı, uzlaşmayı öğrenir.

Demokratik bir ailede yetişen çocuk kendini denetler, yönetir. Olgun, becerikli gerçekçi olur. Sorumluluk duygusu gelişir, bağımsızlığını kazanır. Güçlü, dengeli bir kişilik geliştirir. İnsanlarla iyi geçinir, işbirliğine açıktır. Bu çocuk mutludur. (Nas, 1986,s.177)

Birden demokrat olunmaz, demokrasi eğitime çok küçük yaştan başlamak gerekir. Unutulmamalı ki, 13 yaşına kadar geliştirilen tutumları sonradan değiştirmek çok zordur.

Okulda Demokrasi:

Çocuk bulunduğu yerin havasını içine sindirir, ondan etkilenir. Bu nedenle okulda demokrasinin işlemesi çok önemlidir

Okulda demokratik ortam nasıl oluşturulur ve nasıl işletilir?

- Çocuk ve genç önemsenmeli, ciddiye alınmalı ve ona saygı duyulmalıdır
- Eğitim, beyin yıkama süreci olarak ele alınmamalı, okul, propaganda yeri olamaz, öğretmen ön yargılarını öğrencilere dayatamaz, dayatmamalıdır.
- Okulda sanatsal, kültürel, sporsal etkinliklere yer verilmelidir, bunun için her türlü olanaklar yaratılmalıdır.

- Dersler "öğrenci merkezli" olarak işlenmeli, öğrencilerin tartışmalarına, tartışarak öğrenmelerine olanak tanınmalıdır. Öğrenciler demokratik kurallar içinde, haklı çıkmak için değil, doğruyu bulmak için tartışmalıdırlar. Öğrenmeyi yaşam boyu sürdürmeleri için, öğrenciler öğrenme yöntem ve teknikleri öğrenmeli, kısacası öğrenmeyi öğrenmelidirler.

- Her öğrencinin gizli güçleri, yetenekleri, yatkınlıkları bulgulanıp geliştirilmelidir. Her çocuk başarı tadı tatmalıdır.

- Başarısız öğrenci "tembel" diye suçlanıp dışlanmamalı, başarısızlığının nedeni araştırılmalı, bu konuda kendisine ve ailesine yardımcı olunmalıdır.

- İnfomal eğitim süreci, olabildiğince denetim altına alınmalı, bunun için okul-aile birliklerine işlerlik kazandırılmalı, velilerle sıkı bir işbirliği yapılmalıdır.

- Öğrenciler çekinmeden, korkmadan, kafalarında biriken soruları sorabilmelidirler. Aynı biçimde öğretmenin sorusunu da, öğrenci susturulmadan kendi düşünceleri doğrultusunda yanıtlamalarına olanak tanınmalıdır.

- Şiddete başvurmadıkları sürece öğrencilerin görüşlerini, düşüncelerini çeşitli biçimlerde açıklamalarına, yaymalarına olanak tanınmalıdır. Öğrencilerin hak arama yolları açık tutulmalıdır.

- Öğrenciler ilgileri, yetenekleri doğrultusunda çeşitli kollar, kulüpler kurabilmelidir.

- Demokrasi katılım olduğuna göre, öğrenciler yönetimle ilgili kararlara katılmalı, disiplin kurullarında seçilmiş öğrenci temsilcileri de bulunmalıdır.

- Eğitsel kollar göstermelik olmaktan çıkarılıp demokratik kurallar içinde işletilmelidir.

- Dayak onur kırıcı bir olgudur. Öncelikle onurlu birey yetiştirilmelidir. Ayrıca, şiddet şiddeti doğurur. Onun için eğitimle bağdaşmayan dayanın okulda yeri yoktur. Hiç ceza verilmeyecek bir ortam yaratılmalıdır.

- Çocukların ve gençlerin kendilerini tanıyarak (üstün ve yetersiz yanlarını bilerek)

kendileriyle barışık olmaları, dolayısıyla çevreleriyle barışık olmaları sağlanmalıdır. Öğrencilere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri verilmelidir.

-Öğrencilere barışçı bir dünya görüşü kazandırılmalıdır. Tarih, şovenist duygulardan arınmış olarak verilmeli, savaş ve barış kavramları sağlıklı olarak verilmeli, tarihsel olayların çeşitli yorumları sunulmalıdır.

- Sınıf ve okul kitaplıkları çağdaş değerler içeren kitaplarla, dergilerle donatılmalı, bu kitaplıklara işlerlik kazandırıp öğrencilere okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma gücü kazandırılmalıdır.

- Çocuk hakları sözleşmesi'ni her öğrencinin okuması sağlanmalı, bu sözleşmenin üzerinde Türkiye'nin çekince koyduğu maddeler belirtilerek tartışılmalıdır.

- Laiklik, demokrasinin ön koşullarından birisi olduğuna göre, çocuklar ve gençler laik eğitim sürecinden geçmelidir. Zorunlu din dersleri kaldırılmalıdır.

- Çocuklara ve gençlere bilimsel eğitim verilmelidir. Mutlak bilgi yoktur, bilimsel bilgi görelidir. Bilgi, tamlığın doğrultusunda ilerleyen eksik ve tamamlanmamış bir süreçtir. Değişme sürekli ve sonsuzdur. Bilgi de sürekli ve sonsuz olarak gelişecektir. (Hançerlioğlu, 1988, s.63)

- Cins ayrımcılığı yapılmamalı, gençler karma eğitim görmelidir.

- Öğretmenler de yöneticilerini seçmelidir.

Demokratik öğretmen tutumu:

Yukarıda da değinildiği gibi, disiplinin bir yanı otorite, bir yanı özgürlüktür. Öğretmen bu iki yandan otoriteye yaslanırsa otoriter olur. Otoriter olmaktan kaçınırken umursamaz (İzinci) bir tutum takınırsa bu kez de otorite boşluğu yaratır. Oysa özgürlük başı boşluk değildir.

Öğretmenin "olumlu otorite" sahibi olması gerekir. Bu, gençlerin de istediği, aradığı bir otorite tipidir. Çünkü onların yol göstericiye gereksinimleri vardır. Ama öyle bir otorite ki buyurgan, buyruğunun hemen ve tartışmasız yerine getirilmesini isteyen, itaat bekleyen, katı, dediğim dedik, korkutan, ceza veren, döven değil, yardımcı olan, klavuzluk eden, destek veren, teşvik eden olmalıdır.

Öğretmenin bu "olumlu otorite"si resmi konumundan değil, bilgisinden, kültüründen, kişiliğinden kaynaklanmalıdır.

Demokratik tutum takınan öğretmen "öğrenci merkezli" eğitim anlayışını benimser, uygular. Bilgi aktarmaz, bilginin öğrencilerce üretilmesini sağlar. Öğrencisine saygı, sevgi duyar. Diyalog kurar, tartışmaya açıktır. Kendine güvenir, kuralları öğrencileriyle birlikte oluşturur. Öğrencisinden körü körüne itaat beklemez. Engin bilgisiyse, tutumlarıyla, kişiliğiyle kendiliğinden saygınlık yaratır.

Sonuç:

Demokrasi bir kültür işidir. Demokratik davranışlar kolay gelişmiyor. Teknoloji ürünleri alınır gibi demokrasi alınmaz. Çocuğun ailede demokrasiyi yaşayabilmesi için, ana-

babanın; öğrencinin okulda demokrasiyi yaşayabilmesi için, yönetici ve öğretmenlerin; yurttaşın demokrasiyi yaşayabilmesi için, her düzey yöneticilerin demokratik tutum içinde olması gerekir.

Ama demokrasi toptan da öğrenilemez. Her bireyin, birden demokrat olması beklenemez. 'bu bir sistem işidir' diyerek işin kolayına kaçılmaz, demokratlık görevi savsaklanamaz. 'Yurtta demokrasi var mı ki okulda olsun!' da denemez, böyle bir mantığa sığınılamaz. Pekala bir okulda bir demokrat öğretmen ile başlayan mücadele yayılabilir, öbür öğretmenlerin davranışlarına yansiyabilir. 'Bileşik kaplar' örneği her zaman doğru değildir. Oyleyse demokrat bir genç ailesinde, demokrat bir öğrenci sınıfında ve okulunda, demokrat bir yurttaş yurt genelinde demokrasinin yerleşmesi için çaba göstermelidir. Demokrat bir öğretmen de hem evinde, hem okulunda demokrasinin yerleşmesi için savaşımlı vermelidir.

Söylemek bile gereksiz: Sözde değil özde demokrat olunmalıdır

EĞİTİMDE (FIRSAT VE OLANAK EŞİTLİĞİ) HAKKI

Anayasanın 42. Maddesi: Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz... İlköğretim bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır... Türkçe'den başka hiç bir dil "eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına okutulamaz ve öğretilemez. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi madde 26: 1) Her insanın öğrenim hakkı vardır eğitim en azından ilk ve temel eğitim düzeyinde parasız olmalıdır. Teknik ve mesleki eğitim genelleştirilmelidir.

M.E. TEMEL KANUNU: Madde 7: " İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanır.

Madde 8: Formal olarak belirlenen Eğitimin bir hak olması gerçekten nasıl işliyor. Bu hakkın emekçi çocuklarına işlediği söylenemez. 1980 yılından sonra hız kazanan özelleştirme ile birlikte bu hak "paran kadar oku" hakkına dönüşmüştür. 1990 yılı verilerine göre ülke nüfusunun %65'i öğretim olanaklarından yoksundur.

DİE'ye göre köydeki lisede eğitim görenler, toplam öğrencilerin % 5'ini oluşturuyor.

- 1990-91 öğretim yılında eğitimden yararlanamayan 11.666 çocuk vardır. Göç eden ailelerin çocukları bugün eğitim hakkından yoksundur. Binlerce "sokak çocukları" diye adlandırılan terkedilmiş çocuk vardır.

- 1990-91 öğretim yılında 7-11 yaş kümesinde okullaşma oranı Marmara Bölgesi %98 iken, Doğu ve Güneydoğu'da %75'dir.

- Kırıkkale'de 12-14 yaş kentli nüfusun %93'ü okullaşırken, bu oran Sırnak'ta %18'dir

- Eğitime bütçeden ayrılan pay binde 4'lere düşmüştür. Oranlardan da anlaşılacağı üzere eğitimi bir hak olarak tanımlayan devletin bu hakkı kimlere reva gördüğü ortadadır. Bugün özel okullara ayrılan paylar, sağlanan teşvikler özel üniversiteler eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin nasıl sağlandığını bize göstermektedir. Hak olarak görülen eğitim, demokratik, laik ve bilimsellikten daha da öte insanca bir eğitimin çok altındadır. Okullar sadece bina içinde öğretmen merkezi, bunun dışında eğitim süreci için gerekli biç bir

özellikleri taşımayan yüksek duvarlara çevrilen, yaşamdan çok kopuk bir eğitimin hak olması pek fazla bir şey ifade etmiyor

Bireyler ve bölgeler arası farklılıklar, dikkate alınmadan bütün çocuklar aynı düzeyde kabul edilerek sınavlara tabii tutulmaktadır, bu sınavların eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini sağlaması bir yana, çocuklar tamamen sınava endekslenmiştir. Okullar başka ülkelerde görülmeyecek şekilde hiyerarşik bir biçimde sınıflandırılmıştır. Düz liseler, Anadolu Liseleri, Özel Okullar, Süper Liseler vb... diye ayrılan okullar çocukları sınıfsal temellerine göre de ayırmıştır. Yoksul ailelerin çocuklarının en çok gittiği liseler Düz liseleridir. Düz Liselerin bünyesinde ayrıca süper liseler bulunmaktadır. (Üniversel) Devlet okullarının bilinçli olarak kısırlaştırılması, bilimsel ve demokratik bir eğitim anlayışının olmaması, halkların ana dilde eğitiminin engellenmesi, binlerce okulları kapatılan ve boşaltılan köyler, emekçi çocuklarının okudukları okullarda var olan öğretmen açıkları bu hakların, fırsat ve olanak eşitliğinin nasıl gerçekleştiğini bize göstermektedir.

Devletin bu konudaki en güzel örneği 27.01.1995 yılında imzaladıkları Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çekince koydukları maddelerdir. Bunlar:

Madde.17: Çocuğun sağlığı ve esenliğinin gelişimi için bilgi ve belge edinmesi sağlanırken azınlık gruba ya da yerli ahaliye üye oluşuna göre dil gereksinimi dikkate alınır.

Madde. 29: Eğitimde fırsat eşitliği asıldır. Okul disiplini sağlanacaksa çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır olmalıdır. Çağdaş eğitim yöntemleri ile bilimsel ve teknik bilgiler sunulmalıdır.

Madde. 30: Azınlık ya da yerli halka üye çocuğa ait topluluğun diğer üyeleri ile birlikte kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ile kendi dilini kullanma hakkına sahiptir.

LAİKLİK

Laiklik; aklın özgürleşmesi ve bilimin temel alınması ya da bireyin inançlarını özgürce yaşayabilmesi olarak tanımlanabilir. 1923 Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türkçe formal düzlemde laiklikle tanıştı. Yeni sistemin dayandığı din anlayışı pozitivist ve pragmatisttir. Ümmetçilikten milliyetçiliğe geçen ulus devlette din kamusal hayatta kendini "ahlaki din" ile doldurulmuştur. Yeni kimlikli bir ulus ve yeni birleşik bir ahlak oluşturmak için ulusalcılığın ve bilimciliğin rehberliği altında merkezi, modern ve ulusal bir eğitim sisteminin kurulması hedefleniyordu. Tevhid-i Tedrisat kanunuyla eğitim birleştiriliyor, tekke ve zaviyeler kanunu ile de tüm dini eğitim veren okullar kapatıldı.

Pozitif din anlayışına sahip Cumhuriyet, medreselerin varlığına son verirken diğer taraftan da "aydın imam" yetiştirmek üzere yeni okullar açmakta tereddüt etmedi. Laiklik ve bilime indirgenen, pozitivist olan dogmatik sert yaklaşım diğer yanda M. Kemal'in gerçek müslümanlığın ne olduğuna ilişkin beyanatları burjuva demokratik devletin, yani feodal yada prekapitalist sınıf ile oluşacak organik bütünleşmenin ilk işaretlerini veriyordu. Cumhuriyet yönetimi maddi çıkarına dokunmadığı sürece bu unsurların üst yapıdaki devrimlere çok ciddi bir muhalefeti olmamıştır. (Kemal İnal, Eğitimde İdeolojik Boyut. s.71)

1924'de liselerin, 1927'de ortaokulların, 1931'de de Muallim Mekteplerinin ders

programlarından Din Bilgisi dersleri çıkartılmıştır. 1984 yılında imam hatipler tekrar açılmış, 1934'te kapatılan İslami araştırma enstitüsü yerine 1945 yılında Ankara İlahiyat Fakültesi öğrenime başlamış. Aynı yıl ilkokul 4-5. sınıflarda seçmeli din dersleri konulmuştur

Okullardan din derslerinin kaldırılması laikliğe doğru atılan ilk adımlardır. Okullarda durum böyleyken genel toplumsal yapının kurumlarında devlet elini dinden çekmemiştir. Aksine dinsel denetimi bizzat elinde tutmuştur. Bu durumda genellikle kitleleri yanılgıya düşürmektedir. Devletin hala dinsel kurumları finanse ettiği bir durumda okullarda din derslerinin kalkması neyi ifade etmektedir? (günümüzde diyanet işleri başkanlığı devletin uyguladığı kararlar ve söylemlerine uygun fetvalar vermesi ne anlama gelmektedir?)

Cumhuriyet, laikliği kendine göre tanımlayan, pozitivist din anlayışına karşı gelecek olanları da açık bir biçimde tehdit etmekten geri durmamış bunda da bir behis görmemiştir.

"Yaptığımız işi dine aykırı görmek yapılan işi görmemektir. Bunun dinsizlikle hiç bir ilgisi yoktur. Bu sistemde başarılı olalım, on yıl azimle yürüyelim, şimdi bize karşı olanlara din adına endişe duyanlar göreceklendir ki müslümanlığın en temiz, en saf, en hakiki şekli bizde yaşanacaktır. O noktaya varıncaya kadar biz bu gerçeği kanunla ve cebren telkine ve uygulamaya devam edeceğiz. Hedefe varmak için her cahilane itiraz ve girişim önlenecektir.(İsmet İnönü, aktaran: Kemal İnal s.73) İnönü'nun bu konuşmasının özü hala sistem tarafından sürdürülmektedir.

1951-1952 Öğretim yılında yedi yıllık imam hatip okullarının açılmaya başlanması ile din eğitimi tekrar gündeme girmiştir. Din bilgisi dersleri 1956'da ortaokullara, 1976'da liselere seçmeli ders olarak konulmuş. 1975'de ilk ve orta dereceli okullarda ahlak dersi adını almış, 1982 anayasası ile de zorunlu hale getirilmiştir. Ders programlarında, müfredatlarda Türk-İslam sentezi adı verilen ucube bir düşünce tarzı ince ayrıntılarıyla yer almaktadır. (Aslında bu üretim türünün bir sonucudur. 1970'li yıllarda gelişen muhalefete karşı oluşturulan "yeşil kuşak" projesinin birer sonuçlarıdır.) Dini eğitimin gittikçe yaygınlaşması hem devlet politikası (buradaki politika kapitalist üretim politikaları olarak ele alınmalıdır) Hem de toplumun genel yapısıyla ilgilidir. Osmanlıda yoğun dini eğitimden geçen sivil toplumun yapısı dikkate alınmalıdır."Aşağıdaki çizelgede bu açıkça görülebilir.

İmam Hatip Lisesi Öğrenci Sayılarındaki Artış

Yıl	İmam Hatip Lisesi Öğrenci Sayısı	Toplam Meslek ve Teknik Lise Öğrenci Sayısı İçindeki Oran
1980-81	62.206	17.5
1981-82	69.723	19.8
1982-83	72.793	20.3
1983-84	76.193	20.2
1984-85	83.157	20.7
1985-86	87.560	20.1
1986-87	89.666	19.3
.....
.....
1924-93	142.362	18.9
1993-94	162.828	20.3

İmam Hatip liseleri eğitim kurumları içinde bir alternatif olarak düşünülmektedir.

İmam Hatip liselerindeki bu artışın diğer bir nedeni de üniversiteye girme olanağının sağlanmasından kaynaklanmaktadır. Cumhuriyet devrimlerinin bir anda farklı alanlarda kendini göstermesinin nedeni yaptığı devrimler ile halkların toplumsal yaşamı arasında bir uçurum olmasıdır. Bu uçurumun yaratacağı hoşnutsuzlukları bertaraf etmek için katı yaptırımlar uygulanmıştır. İtalyan yasalarından alınan düşünce ve ifade özgürlüğünü tamamen yasaklayan, iş kanunu ve benzeri bir çok mekanizma ile toplumsal koyu sert bir denetim almıştır. Laikliği normal olarak yasalara koyan askeri-sivil-aydın kadrolar kırsal kesimde prekapitalist sınıflarla, kentlerde şehir burjuvazisi ile anlaşarak gücünü devam ettirmiştir. Cumhuriyet ya da günümüzdeki devlet ve onların arkasındaki sermayenin laiklikten ne anladığı da belirsizdir. Giydirilen elbisede topluma uymamıştır. Dönem dönem yaşanan krizlerde ya da sermayenin, devletin açıklarını kapatmak için öne sürülen laiklik toplumda anlamsız laik-antilaik çatışmasına dönüştürülmeye çalışılmıştır. Devlet ve sermaye çevreleri, demokratikleşme ve eğitimde bilimselliğin sağlanamayışının nedeni olarak, dinin eğitim sürecindeki olumsuz etkisinin ağır bastığını neden göstermektedir. Bununda toplum üzerindeki etkisi görülmekte ve toplumda yanılısamaya yol açmaktadır. Bilimsel ve demokratik eğitimin olmaması, bizzat halkı koyu yaptırımlara boğarak gerçekleşmektedir. Devlet her zaman dinle barışık olmuştur. Görünüşte kavga ediyormuş gibi gözüksede, İmam Hatip okulları, Kur'an Kurslarını v.b. dini eğitim veren kurumları devlet teşvik etmiş, devlet desteklemiştir. Çünkü dinin insanın uyanışını engellediğini, engelleyici işlevi olduğunu bilmektedir. Bu okullardaki öğrencilerin sınıfsal durumu bellidir. (Yoksul Halkın çocukları) İmam Hatip okulları veya düz liselerde ilk öğretim kurumlarında ince ayrıntılarla işlenen Türk-İslam sentezi onların dogmatik, araştırmayan, sorgulamayan, ucuz iş gücü olan bir insan tipinin yetiştirilmesi için kullanılmaktadır.

Devlet laik bir karakter kazanacaksa her şeyden önce dini finanse etmekten vazgeçmelidir. Diyanet işleri başkanlığı kaldırılmalı. Var olan tüm din ve din kurumlarına eşit mesafede durmalı, din adamı yetiştirmemeli, din ve vicdan özgürlüğüyle ilgili yasalar değiştirilmelidir. Okullarda zorunlu olarak okutulan din dersleri kaldırılmalıdır.

Bilimsellik: Bilim; önceden belirlenmiş doğruları kanıtlamayı değil, eldeki verileri kullanarak, değişen ve gelişen şartların ışığında doğruya ulaşmayı hedefler. Bu doğru her yeni bilgide değişir-değişebilir. bilim, yapısı gereği araştıran, sorgulayan, insana ihtiyaç duyar. Bilimsel gelişme Türkiye'de niçin sağlanamıyor? Sorusu her daim soruldu. Verilen cevaplarda nedense bilimi engelleyici şekilde oldu. Bilimin üretildiği yer, yani kurumlar üniversitelerdir. Cumhuriyet kurulduktan sonra Darülfünun İstanbul üniversitesi olarak değiştirildi. Alman faşizminden nasibini alan Alman profesörleri Türkiye'ye gelerek üniversitelerde Alman modelinin yerleşmesini sağladılar. İstanbul üniversitesinin özel ve tüzel kişiliği yoktu. Cumhuriyet hızla üniversiteler, üniversitelerde yeni bölümler açmaya başladı. İkinci dünya savaşı sonrasında 13 Haziran 1946 tarih ve 4936 sayılı yasa ile üniversitelere özerklik sağlandı. Üniversitelerin sayısı fazlalaşınca eşgüdümü sağlamak amacıyla yetkileri belirsiz bir "Üniversiteler arası Kurul" oluşturuldu. Üniversitelerin özerkliğe kavuşmasıyla sağlanan bilimsel gelişmelerden rahatsızlık duyulmuş ve üniversiteler siyasi kişi ve kurumlara bağımlı hale getirilmiştir. Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinde sosyal bilimler alanında önemli gelişmeler olmuş, burada ilerici düşüncelere sahip etkin bir akademik çevre doğmuştu. Muzaffer ŞERİF, Behice BORAN, Pertev Naili BORATAV, Niyazi BERKES ve diğerleri üniversite dışına itilerek, üniversitenin özerkliğinin sola karşı olması gerektiği savunulmuş

oluyordu. (İlhan TEKELİ, Osmanlı İmparatorluğundan günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi, s.667) Sistemin demokratik, mali, bilimsel özerklikten ne anladığı ortadadır.

1960 Anayasasının 120. Maddesiyle üniversiteye geniş bir özerklik sağlanıyordu. Bugün Türkiye'nin dört bir taraftan açılan gecekondu üniversiteleri, bilim taraf haline getirilerek özel üniversitelerin yaygınlaşması, devlet üniversitelerinin öğretim elemanlarını özellikle kaptırılması, üniversitelere bütçeden ayrılan kaynağın komik rakamlara denk düşmesi ve YÖK bugün bilimin, bilimselliğin noktasını iyi gösteren bir örnektir. Yüksek Öğrenim talebinin artması ve bu talebin karşılanmaması, (aynı zamanda eğitim ve öğretim dünya genelinde paraya endekslenmesinin çekirdeklerinin atıldığı bir ortamda) 1965 yılında çıkan 625 sayılı özel okullar yasasından sonra özel okulların sayısı hızla arttı. 1960 Anayasasına aykırılığından dolayı bunlar kapatıldı, ancak 1982 Anayasası ile kanun düzenlenmesi yapılarak tekrar kurulmaları sağlandı.

12 Eylül darbesinden sonra YÖK kuruldu. YÖK'ün üniversitelerin genel amaçlarını milli eğitim temel kanununun genel amaçları ile birleştirdi. Az da olsa sağlanan özerklik tamamen ortadan kalktı. YÖK, yüksek öğretimin amacını maddede belirtmiştir. İlk yedisi öğrencilere ayrılmıştır. Bunlara göre öğrenciler şöyle yetiştirilmelidir. "Atatürk inkılapları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyacaklar." Buradan en tuhaf olanı üniversitemizde başka uluslardan öğrenciler vardır. Öğrenci ülke ve millet sevgisiyle dolu olacak, toplum çıkarını kişisel çıkarının üstünde tutacak. Ana ilkelerin böyle belirlendiği bir düşüncenin bilimsel, demokratik ve mali özerklikten de ne anlaşıldığı ortadadır.

1980'den sonra iyice içselleştirilen küreselleşme anlayışı ülkemizde de her düzeyde etkisini göstererek, son yıllarda hızla artan özel üniversitelerin kurulmasına yol açmıştır. Bilim bu sistemde belirli çıkar gruplarının elinde bir taraf haline gelmiş. Bilimsel bilgiler sistemin belirlediği sınıra kadar gelebiliyor. Özel üniversitelere sağlanan teşvikleri devlet üniversitelerinden gelen öğretim üyelerine bütçeden ayrılan payların düşüklüğü hergeçen gün daha etkisini hissettirir olmuştur.

Düşünce ve ifade özgürlüğünün engellendiği bir ortamda bilimsel düşünce de ifade edilemez. Üniversitelerin bilimsel gelişmeleri sağlayabilmeleri için her şeyden önce bu sağlanmalıdır. Üniversiteler uluslararası kurulların istediği şekilde bilgi üreten değil, ancak bilgiyi dayatan, ezberleten misyonunu yüklenmek zorunda kalmışlardır. Sistem için zaten üniversitelerin bilgi üretmesi önemli değil. Ülkemizdeki bilim dışılığının iç dinamiklerinde mevcuttur. Osmanlı Medreselerinde ilmin temeli Kur'an'dır. Bundan dolayı akli değil, nakli bir eğitim sistemi üzerine oturmuştur. Nakli olan sistemin yetiştirdiği insan tipide araştırmayan, dogmatik, itaatkar, merak etmeyendir. Bilimde ilerlemenin ön koşulu araştırmak, sorgulamaktır. Osmanlı Medreselerinde dil Arapça, yöntem ezberdi. Medreselerin gelişen koşullara ayak uyduramamasının nedeni kendi varlıklarını yok etmesinden kaynaklanan korku idi. O günden bu yana medrese-okul ikilemi farklı biçimlerde sürmüştür. Bilimin medreselere girmesi için laik hocalara laik öğrencilere ihtiyaç vardır. Ancak

toplumsal bilinç düzeyinin geriliği buna engel olmuştur. İttihat ve terakki'nin aydınları yüzlerini batıya, ulema da yüzünü doğuya dönmüştür. İthal bir mantıkla hareket edenler hiç bir zaman toplumun önüne koydukları engelleri ortadan kaldırmak istemediler. Bilimsel gelişmenin önünü kesen nakli anlayış bu günde varlığını sürdürmektedir. J. LOCK'un "Isı Levha" kavramı Osmanlı ve Cumhuriyet Türkiyesinde öğrenciye bakış açısını iyi ifade eder. Günümüzde bilgi bir çok kanallardan sağlanırken, okullar öğrenciye bilginin nasıl edileceğini değil, bilgiyi ezberleterek iyi vatandaş yetiştirmeye çalışıyor. Bilgi üretim sürecinin sağlanmadığı, dışlandığı bir yapıda bilimsellik nasıl sağlanır. (Özellikle bilim tekellerin ellerinde nasıl kurtulacak.)

Öğrenci; herşeyi bilen, uygulayan, disipline eden boş bir levhadır. Özne, nesneye dönüştürülmüştür. Böylesine bir mantığın üzerine oturan sistem sonuçta bilimin dışına götürür. Bilimin özü merak, araştırmak ve sorgulamaktır.

Bilimsel gelişmelerin sağlanabilmesi için üniversitelerin bilimsel, demokratik ve mali özerkliğinin sağlanması gerekir. Bilim (bir taraf olan) tekelci zihniyetin hegemonyasından çıkarılmalıdır. Bireysel ve bölgesel farklılıkları dikkate alınmadan yapılan sınavlar kalkmalıdır. Eğitime bütçeden ayrılan miktar fazlaştırılmalıdır. Düşünce ve ifade özgürlüğünün önündeki engeller ortadan kaldırılmalıdır.

DEMOKRATİKLİK

"Demokratik Eğitim" gibi ifadelerle eğitimin içeriğine demokrasi kavramının sokulması 1946'dan sonra başlamıştır. Tartışılıp uygulama alanına getirilmesi ise 22-31 Ağustos 1949 tarihinde yapılan 4. Milli Eğitim şurasında gerçekleştirilmiştir. Adı geçen şuranın gündeminin 1. Maddesi eğitim ve öğretimde dayanan demokratik esakların gözden geçirilmesi biçiminde düzenlenmiş ve karara bağlanmıştır. Bu şurada dönemin başbakanı şemsettin GÜNALTAY konu ile ilgili olarak şunları söylüyor. "İçine girdiğimiz ve muaffakiyetle neticelendirmek azminde olduğumuz sağlam demokrasinin beklediğimiz feyzli sonucu verebilmesi gençlerin bu sahada da techiz edilmelerine mütevakıf görülmektedir. Bilgisizlik yüzünden demokrasi anlayışının ne garip tecelliler gösterdiğine hepimiz şahit olmaktadır. Demokrasinin dejenere olmaktan sinayet için yeni nesile hakiki demokrasi esaslarını telkin etmek zannınca çok olumludur. Çocuklarımızı hakiki demokrasiye inanmış olarak yetiştirmek bu memletin müstakbel mukadderatı ile yakından ilgilidir. (Eğitim Emekçilerin Tarihi, DEK, s.346)

Şemsettin GÜNALTAY, Osmanlı'nın bir ileri aşaması Cumhuriyetin halka bakış açısını çok iyi özetlemiştir.

Osmanlı üretim ilişkileri ve güçleri (yayılmacılık temelinde) savaş ekonomisine gönenmiştir. Üretim ilişkileri ve güçlerde doğal olarak dinsel temellere dayandırılmıştı. Aslında Osmanlı'da dil devlete göre şekillenmiştir. Topraklar dirlik, ocaklık, vakıflar diye ayrılmıştı. Dirliklerde kendi aralarında has. zeamet, tımar diye ayrılmıştı.

Bunlar askerlere savaşta gösterdikleri başarılarla göre dağıtılıyordu. Tımar sahibi asker savaşın olmadığı zamanlarda askerleri yetiştirmek, vergileri toplamak, savaş zamanında askerleri orduya katmakla yükümlüydü. Osmanlı yönetimi altında yaşayan halklar savaşta asker. savaş dışında da devletin hazinesini doldurmakla yükümlü oluyordu. Militan tarzda bu

örgütleniş süreci içerisinde kronikleşmiş, militarizmin temellerini atmıştır. Halkın eğitimi gibi kaygıları yoktu. Osmanlı toplum yapısı totaliter, dogmatik, bilimsel gelişmelere kapalı, tepeden inme vb.dir. Talan ekonomisine dayanan bir ekonominin dışarıdan gelen etkilere kapalı olması sonunu hazırlanmıştır.

Batının Feodalizm'den Kapitalist toplum yapısına geçişte ve sonraki dönemlerde sağlanan ilerleme "yayılmacı" Osmanlı devletinin çöküşünü başlattı. Roller değişmişti artık, güçlü batı, Osmanlıyı egemenliği altına almaya başladı ve bu egemenlik bugüne kadar katlanarak sürmektedir. Osmanlı kaybettiği gücünü kendi yapısında ve gelişen dış dinamiklere bakmaksızın Tanzimat Fermanıyla batı taklitçiliğine başladı. Batılılaşma süreci bir anlamda kapitalist ülkelerin hegemonyası altına girmenin temelleride atılmış ve bugüne gelinmiştir

Osmanlı döneminde 4 okul karşımıza çıkmaktadır.

1. Sibyan mektepleri
2. Medreseler
3. Enderun
4. Acemi Oğlanlar Kışlası

Enderun: Saraya personel yetiştirmek için kurulmuştu. Ders programları güzel sanatlar, süsleme vb... faaliyetlere yer vermiştir. Öğrenciler 12-13 yaşındaki devşirmelerdi. Bunlar halktan kopuk bir eğitim sisteminin içinde yetiştirilerek aydın asker bürokrat olarak yerlerini almışlardır.

Sibyan Mektepleri: Sibyan mektepleri, genel medreseler ve ihtisas medreseleri ile bütüncül bir yapı gösterirler. 4-14 yaş arası kız ve erkek çocuklara dini eğitim verilirdi.

Medreseler: Medreseler ilk başlarda pozitif bilimlere yer verirken daha sonraki süreçte tamamen Kuran ve ondan kaynaklanan derslere yer verilmiştir. (Burada Gazali'nin etkisi ve üretim tarzının etkisi büyüktür.) Medreseler ve onu tamamlayan diğer kurumlar halkı tamamen dini eğitim içine çekmiştir. Nakli olanın bilgisinin aktarıldığı medreselerde ezbercilik biricik yöntemdir. Osmanlı esas gücünü buradan almaktadır. Muhalif güçleri de bastıran Osmanlı'nın en büyük desteği dindi

II. Mahmut'la başlayan medrese dışı eğitim arayışları doğal olarak askeri alanda olmuştur. Osmanlı gücünü kaybetmesinin nedenini askeri alanda görmüştü. Açılan okullar eğitimin kitleleşmeye başladığının habercileriydi. Medreselere koyu bir yobazlığın içine girmişti. Ulema yeni okullara karşıydı. Aslında buradaki karşı koyuşun sebebi, dinsel olmaktan ziyade bir iktidarı kaybetme yeni iktidar kaygısıydı. Osmanlı devlet yapısını totaliter, dogmatik, dinsel temelli bir yapıya sahipti. 1923 Cumhuriyetin ilanının da saydığımız ve sayamadığımız birçok yapısını miras olarak almıştır.

Cumhuriyet, İzmir İktisat Kongresiyle kapitalist üretim tarzını tercih etmişti. Buna uygun olarakta eğitimde yapılanmalara girildi. Ümmet'den milliyetçiliğe geçişte Cumhuriyet, artık bir ulus-devletli ulus devletinde yeni insan tiplerine ihtiyacı vardı. Yeni

toplum projesinin başarılı olabilmesi içinde ilk yapılan toplumun geçmişiyle bağlarının tamamen kopartılması oldu. Yeni tarihi, yeni kültürü olmalıydı ve her şey milliyetçilik etrafında yadsımayla birlikte şekillendi. Cumhuriyet, döneminde olumlu bir adım olarak eğitim kitleleşti. Yapılan programlar ülke gerçeklerini yansıtmayan, ülk insanlarının katılımcılığı sağlanmadan yapıldığı içinde demokrasiden de söz edilemez. Bu ithal mantık eğitim, sistemini yap-boz tahtasına çevirmiştir. Düşünce ve ifade, örgütlenme özgürlüğü yasaklandı. Süreç içerisinde özel okulların ortaya çıkması, ilkokuldan, üniversiteye kadar olan sınavlar, özelleştirmeler eşitsiz olan yapıyı daha da derinleştirmişti.

Örgün eğitim kurumlarının anti-demokratik yapısı saydığımız/sayamadığımız nedenlere bağlı oluşmaktadır. Örgün eğitim kurumlarının demokratikleşmesinde ele alacağımız boyutlar:

1. Ana dilde eğitim
2. Eğitim yönetiminin demokratikleştirilmesi

Eğitim sistemi kapitalist üretim tarzına uygun olarak örgütlenmiştir. Merkez örgütü, taşra örgütü ve okul üçlemesinde eğitim tamamen hükümet politikalarının uygulama alanlarıdır. Kitlerin bu üçlemeye katılımı her düzeyde engellenmiştir.

Okullarda bu hiyerarşik düzen merkezi yapının küçük bir kopyasıdır. Okullar çevrelerinden koptular (Katılım duvarlara çevrilmiştir.) Bu kopukluk soyutlanmaya neden olmaktadır. Eğitimin demokratikleştirilmesi için bu hiyerarşik yapının değiştirilmesi gerekir. Veli-öğrenci-öğretmen yönetime aktif olarak katılmalıdır.

Cumhuriyetin ilanından bugüne kadar yapılan tüm programlar öğretmen-öğrenci-veli üçlüsünün dışında yapılmıştır. Yapılan programlar ülkenin her yerinde eşit düzeylerde uygulanmaktadır. Ülke gerçeklikleri bu programlarda yer almakta, soyut bilgi yığınlarına yönelik nitelikleri vardır. Programların bir özelliğinde başka ülkelerin programlarının çevrilerek uygulanmasıdır. Bu da eğitimin kopukluğuna neden olan başka özelliğidir.

3. Öğretmen-öğrenci ilişkileri: Öğretmen, otoriter bilgiyi veren, disipline eden bir kalıpla karşımıza çıkmaktadır. Özne olan öğrenci ise bu sistemde nesneye dönüşmektedir. Öğrenci, olan bilgiyi ezberleyen, tek tip bir kimliğe bürünmektedir.

4. Örgütlenme önündeki engeller: Merkezci, otoriter ve yasadışı anlayış tüm toplumsal kesimlerin özgürce örgütlenmelerini engellerken, eğitim sürecini asli unsurlarından biri olan eğitim ve bilim emekçilerinin de örgütlenmeleri tarihsel süreçte zaman zaman bastırılarak, saptırılarak kesintiye uğratılmış, örgütlü mücadeleyi yürütenler sürülmüş, cezalandırılmıştır. Bu anlayışın ürünü olarak eğitimciler eğitimin içeriği ve yapılmasından, programlanışına kadar hiç bir süreçte söz, yetki ve karar sahibi olamamışlardır.

Öğrenci-veli örgütlenmesinin olmaması, öğrenci-veli ve eğitimcilerin örgütlenmelerine yasaklanmaların konması ve günümüz dünyasında hala devam eder olması da eğitim sürecinde oluşan sorunların katlanarak artmasına ve çözümlerin üretilmeysiñeyol açmıştır

Eğitim sürecinin yönelimini belirleyen öğretmen-öğrenci-veli değil siyasi parti temsilcileri olmuştur. Bu da eğitim sürecinde oluşturulan programların, yasa ve

yönetmeliklerin, yönetici atamalarının partizanca yapılmasına yol açmış ve eğitimi daha niteliksiz, düzeysiz ve bilimsellikten uzaklaştırarak anti-demokratik birer kurumlar haline getirmişlerdir.

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Materyalist Felsefe Yaklaşımıyla EĞİTİM, İNSAN VE TOPLUM İLİŞKİSİ

Doç Dr. Gürsen Topsen

Yer yüzünde, insan davranışlarını, değiştiren, oluşturan ya da geliştiren çok çeşitli değişkenlerden sözedilebilir. Gerek amaçlı, örgütlü formel bir kurum, gerekse informel etkinlik alanı olarak *Eğitim*, bu değişkenlerden sadece birisidir. İnsan, tarihsel gelişimin başlangıçlarından bu yana, çok yönlü ya da çok etmenli değişkenlerin etkisi altında kalmış, onlarla sürekli ve devingen etkileşim iletişim süreci içinde olmuş, madde ve bilinç üretimi sürecinde kimi kere o değişkenlerin öznesi, kimi kere de nesnesi olmuştur. Eğitim, örgütlü bir kurum olarak *insanı* amaçlar. Bu boyutuyla, insan, eğitimin öznesi olur. Diğer yönüyle, insan, gene kendini eğitmek, yeniden yapılandırmak için eğitim amaçları ve örgütlü kurumlar oluşturur. Bu boyutuyla da insanı eğitimin nesnesi konumundadır. Böylece insan ve eğitim birbirleriyle etkileşimli, diyalektik devingen bir süreç oluşturur. Öte yandan, insanın tarihin başlangıcından bu yana var olan, insan-doğa çelişkisi, insanın beynini ve 'el'ini eğitmesiyle, 'insanın kendini yeniden üretmesi' sürecine dönüşür. Böylece insan, kendi bilinç ve el dinamiğiyle bilimi, teknolojiyi, sanatı yapar, kendini nicel ve nitel olarak kendini yeniden üretir, zenginleştirir, dahası bilişsel (Cognitive), duyuşsal (Affektive) ve devinişsel (Psiko-motor) boyutta gelişmiş ya da geliştirmekte olan insan niteliklerine ulaşır

Eğitim, temel olarak amaçlı bir davranış değişmesi etkinliğidir. Bu etkinlik, kasıtlı olmayan, informel biçimde olabildiği gibi, kasıtlı, güdümlü, yani formel biçimde de olabilir. Kasıtlı ve güdümlü olma niteliği, eğitimin aynı zamanda toplumsal bir *kurum* olma niteliğini de belirler. Eğitimi toplumsal bir kurum olarak kabul ettiğimizde, sosyolojik boyutta, onu toplumsal-kültürel alanın, bir diğer deyişle toplumsal bilincin bir ögesi olarak kabul edebiliriz. Toplumsal bilincin diğer öğeleri ise, örneğin, çeşitli yönetsel normlar, hukuk yasaları etik ve estetik değerler, toplumsal yaşamın doğal ürünleri olan gelenek ve görenekler, dinsel kurallar ve devlet erkidir. Bu sözü edilen sosyo-kültürel ya da üst yapı kuramlarının görece bir bağımsızlığı vardır. Eğitim süreçleri, bireysel ve toplumsal bir etkinlik ve özellikle de çağımızda örgütlü, sistemli kurumsal bir bütünlük olarak toplumsal-kültürel alanın temel öğelerinden birisi olarak kabul edilir.

Materyalist sosyoloji, yukarıda sözü edilen toplumsal kültürel alanın öğelerinin tümünü üst yapı yapı kurumları olarak niteler. Sosyo-ekonomik yapı kategorisine giren ve üretim biçimlerinin türevleri olan üretim güçleri ve üretim ilişkileri ise birer alt yapı kurumu niteliğindedir. Bu belirlemeler, bir ya da bir kaç kişinin kafasından çıkmış, salt spekülasyon nitelik taşıyan düşünce biçimleri değil, tarih boyunca toplumsal yaşamın ürünü olarak

gözlemlenmiş, denenmiş, kanıtlanmış, kanıtları günümüzde de, hem evrensel hem ulusal boyutlarda geçerlilik kazanmış temel doğrulardır. Doğruların gerçek tanığı, doğrudan, tarihsel bilimsel sürecin temellendirmeleri ya da binlerce yüzyıl yaşanan toplumsal ekonomik yaşayışın gözlem ve deneyleri, dolayısıyla da yaşamın ta kendisidir.

Materyalist sosyolojik yaklaşım ya da bilimsel sosyalizm kuramı, alt yapı adı verilen, üretim güçleri ve üretim ilişkilerinin üst yapısal kurumlara belirlediğini vurgularken, üst yapının da alt yapıyı etkilediğini ve ayrıca gerek alt yapıyı gerekse üst yapıyı oluşturan unsurlar arasında karşılıklı bir etkileşim dinamiği olduğunu temel bir yaklaşım biçimi olarak kabul eder. Çünkü bir toplumsal yapıda var olan üretim biçimleri ve buna bağlı üretim güçleri, gerek ilkel komünal, köleci, gerek feodal, kapitalist ve gerekse sosyalist toplumlarda doğrudan ya da dolaylı eğitimin genel ve özel amaçlarını belirlemişlerdir. Çünkü eğitim temel olarak, üretim süreciyle yakından ilişkilidir ve eninde sonunda, üretim sürecini nicel ve nitel boyutta geliştirmeyi amaç edinmiş ya da edinmektedir. İkel toplumlarda, kölelerin, feodal toplumda serflerin genel olarak informal yollarla eğitilmeleri ya da sadece üst toplumsal sınıfların düzenli, planlanmış eğitimden geçmeleri ve sanayi kapitalist toplumlarında formel yöntemlerle eğitilmeleri, temel olarak hep bu amaca dönük olmuş ya da olmaktadır. Toplumların ve ulusların öteki kurumları ve bu arada yönetimin siyasal erki durumunda olan devlet de toplumsal ekonomik değişkenlerle yakından ilişkilidirler. Böylece, eğitim süreci ve etkinliklerinin köklerini, tümüyle, toplumların üretim sürecinden ayırmak olası değildir.

Öte yandan, toplumların alt yapılarındaki üretimi güçlerine bağlı olarak oluşan üretim ilişkileri, eğitimin ve eğitim kurumlarının nicel ve nitel yapılarının belirleyicisidir. Çünkü üretim ilişkilerinin, toplumsal yapıdaki somut görünümü, toplumsal tabakalar ve sınıflardır. Sınıflara bölünmüş toplumlarda, eğitim amaçları toplumların sınıfsal bölünmüşlüğü üzerine kurulmuştur. Bir başka deyişle, ekonomik süreçlerdeki fırsat ve olanak eşitsizlikleri, eğitim sürecindeki fırsat ve olanak eşitsizliklerinin temelini oluşturur. Gelir düzeyi farklılıklarına dayalı okullar ve bu okulların eğitim ve öğretim amaçlarının belirlenmesi, önemli ölçüde, sınıfsal ayrımların temelinde şekillenir. Kimi kere o okullar ya da programlar, entellektüel eğitim amaçlı genel öğretim okulları, kimi kere çıraklık eğitimini amaçlayan okullar, kimi kere mesleki ve teknik eğitimin çeşitli düzeylerdeki okul ve program türleri olur. Bu okullara giden öğrencilerin sınıfsal kökenleri, bu okullara yönelmenin önemli ölçüde belirleyicileridir. Hele Devlet erkinin, eğitime yönelik yatırımları azaldıkça ve hele 'paralı eğitim' kavramı yaygınlık kazandıkça, sınıfsal yönelimli eğitim ve öğretim yapısı daha da belirginlik ve netlik kazanır. Bu oluşum öğretim süreci yönünden de anlamlı olur. Görel olarak uzun süreli okul programlarıyla, kısa süreli okul programlarına yönelen öğrencilerin sınıfsal niteliği arasındaki ayrım bu kez daha da çarpıcı duruma gelir. Bu durumda, Ulusu bölmemeye ya da bütünlemeye çalışan devlet erkivle, yapısal olarak, sosyo-ekonomik gerçeklikte bölünmüş olan toplumsal yapının sınıfsal görünümü arasında apaçık bir çelişki yaşanır. Çelişki, tümüyle sosyo-ekonomik yapılarındaki çelişkilerin ürünüdür ve eğitim, öğretim süreçleri, bu çelişkiyi tümüyle kendisinde var eder, yaşatır. Çelişki, eğitimin kimin için, nasıl, ne türden ve hangi programlarca olabileceği sorularının yanıtlarında da apaçık karşılığını bulur. Çünkü artık, devlet erkinin 'bölünmeyelim!' sloganı, toplumsal yapının çelişkileri karşısında düpedüz bir 'aldatmaca', bir 'düzmece' nitelik kazanır. Artık devlet erki için eğitimin amacı, alt toplumsal sınıflar için, bütünlenmiş bir insan yetiştirmek değil, salt üretim sürecine işgücü sağlayan ve bu işgücünü, yani üretim araçlarına sahip olan insanlara, sermaye gücüne, 'burjuvazi'ye temel işgücü gereksinimini sağlayan insan üretmek olur. Bir de olsa olsa, ulus bütünlüğünü simgeleyen, var olan toplumsal düzene uyarlı, 'yurttaş' yetiştirmek olur.

Günümüz gelişmiş kapitalist ülkeleri II. Dünya savaşının sonlarına değin belirgin ve apaçık biçimde yaşamışlar, ancak uzun yıllar yürüttükleri çeşitli emperyalist, sömürü politikalarıyla ve buna bağlı kendi iç dinamiklerinden kaynaklanan önlemlerle, belirli bir refah toplumu düzeyine ulaşabilmişler ve eğitime ayırdıkları yüklü yatırımlarla ekonomik ve eğitim süreçlerindeki fırsat ve olanak eşitsizliklerini görelî olarak azaltabilmiş görünmektedirler. Çağımızdaki dünyanın ekonomik ve siyasal konjektörü ve stratejisi göz önünde getirildiğinde, Türkiye'nin bu konudaki şans düzevi, sıfır düzeyinde görünmektedir. Üstelik Türkiye, özellikle Amerikan emperyalizmi'nin açık ya da gizli teknolojik ekonomik ve siyasal sömürüsü altında yaşamakta, devlet erki yoksullaştıkça, kaynaklarını giderek tüketmekte 'özelleştirme' girişimleri adı altında hem ekonomik hem eğitim kaynakları, egemen sınıfların hizmetine hızlı adımlarla geçirilmektedir. Artık Türkiye, öncelikle gelir dağılımı eşitsizlikleri açısından dünyanın üst sıralarında bulunduğu ülkelerden birisi konumundadır. Buna bağlı olarak eğitim eşitsizlikleri de üst sıralara doğru yürümektedir. Çok yakınlarda, bu sıranın en üst sırada olabileceği kaygısı, hiç de uzak bir olasılık gibi gözükmemektedir.

Özetle, eğitim sosyo-kültürel varlık alanının temel öğelerinden biri olarak çok yönlü değişkenlerin etkisini taşır. İnsanın, ekolojik, biyolojik, toplumsal ve ekonomik bir varlık oluşu ve tüm bunların insanı oluşturup, yapılandırmada, etkileyici ve belirleyici etkinlikte oluşu, onun çok yönlü bilim disiplinlerinin süzgecinden geçirilerek temellendirilmesini gerekli kılar. Bundan sonraki bölümlerde, bu çözümlemenin çeşitli boyutları, materyalist felsefe ve sosyolojilerin temel yaklaşımları ışığında çözümlenmeye çalışılacaktır.

EĞİTİM FELSEFİ TEMELLERİ

Her eğitim etkinliği, insana yönelik, sistemli bir dünya görüşünü içerir. Sistemli dünya görüşü olma niteliği, eğitimin ve buna bağlı insanın felsefi temellendirilmesini zorunlu kılar. Eğitim felsefesi disiplini işte bu gereksinmenin ürünüdür.

Niçin insan yetiştireceğiz, sorusu, bir toplumda, bir ülke ya da ulusda, eğitimin genel amaçlarını ortaya koyar. Genel amaçlar, o toplum ya da ulusun eğitim sistemlerinin, ulaşmak istediği insan tipinin genel çizgilerini tanımlar ya da betimlerler.

Bu genel amaçlar, o ulusun devlet felsefesinden, o devlet felsefesinin temelindeki ideolojik siyasal amaçlardan, siyasal ekonomik dünya görüşlerinden kimi kere farklı değildir. Çünkü, eğitim ve öğretim süreçleri, siyasal erkin öne sürdüğü insan amaçlarını, doğrudan davranışa dönüştürmeyi amaçlar. Bu amaçlar oluşturulurken kimi kere, yaşanan çağın toplumun, ekonomik, kültürel, teknolojik somut koşulları dikkate alınabildiği gibi, o toplumun ulaşmak istediği soyut idealleri de devreye girer. Bu yüzden, yeryüzü uluslarının, toplumlarının ve onların siyasal erklerinin eğitim sistemlerine yönelik olarak amaçladıkları hedefler, kimi kere birbirleri içine girer, birbirlerinden etki alır, yamalanır ya da eklektik olur. Oysa eğitim felsefeleri, kendi saf yapıları içinde birbirleriyle tutarlı sistemlerdir. Kimi kere de tarihsel süreç içinde, toplumsal ekonomik değişmelere bağlı olarak nicelik değiştirebilirler, kendilerini yenileyebilirler. Buna karşılık, her eğitim felsefesinin idealist ya da materyalist oluşunu temellendiren köklü ölçütleri vardır. Asıl olan bu köklü ölçütlerin bulup çıkarılması, temellendirilmesidir. Eğitim felsefelerini de değerlendirilirken de bu ölçütlerin kullanılması esas alınmalıdır. Sözgelimi idealizm ve materyalizm arasındaki ayrımın açık seçik belirlenmesi, ölçüt dayanaklarının geniş bir boyutlu bir süzgeçten geçirilerek temellendirilmesi gerekir. Çünkü felsefenin oluşumundan, günümüze ulaşan çok çeşitli ve çok türlü idealist nitelikli felsefelerin ve eğitim felsefelerinin varlığı söz konusudur. Örneğin

Platon'un varlık bilimi (ontoloji) bilgi kuramı (epistemoloji), etik ve estetik, devlet ve eğitim görüşleri, birbirleriyle tutarlı bir sistem oluşturur ve temelde idealist felsefenin en saf örneğini simgeler. Çünkü onun felsefesi, idea'vı gerçek (real) bir varlık olarak kabul eder. Gerçek kabul ettiğimiz dünya ise, ona göre bir sanı, bir düş dünyasıdır. Gerçek varlıklar olarak kabul edilen, idea'lara, dahası, iyi idea'sına (Tanrı) ulaşılabilirdiği ölçüde gerçekliğe (realite) erişilebilir. Platon'un, düşüncedeki değişmeyi bile içermeyen bu mutlak idealizmi, Hegel'de düşüncenin diyalektik değişmesini içeren ve devleti en gelişmiş, nesnel düşüncenin somutlanması olarak gören bir başka tür idealizme ulaştırmıştır. Günümüzdeki fenomenolojik, existantialist ve pragmatist felsefeler ve onların eğitim felsefeleri de, idealist ve materyalist felsefeler arasındaki ayrımların temel nitelikleri ölçüt alındığında, birer idealist felsefe olma niteliğinden kurtulamazlar. Çünkü onlar, bilincin dışında, nesnel bir gerçek olup olmadığı konusunda, ya kararsız, ya bilinemezci (agnostik) ya da çoğu kere tutarsızdırlar. Çünkü onlar, çeşitli üst yapısal kurumları, eğitimi, bu arada eğitimi süreçlerini, maddi üretim güçleri ve üretim ilişkileriyle, çelişkilerinin türevleri olarak görmezler. Özgürlüğü, devleti, faydası, çoğu kere birer mutlak kavramlar olarak algırlarlar. Çünkü onlar, maddi yaşamın diyalektiğiyle, üst yapısal kurumların diyalektiğini tutarlı bir bütünlükte çözümleyemezler. Çünkü onlar, değişimin dinamiğini, genel geçer, dayanaksız, maddi temellerden yoksun soyut kavramlara indirgerler. Çünkü onlar, metafiziğin varlığını, insan-doga, insan-insan ve üretim biçimlerinin çelişkilerini, insan varlığının bu temellerden çıkış alan boyutlarıyla ya kavrayamaz ya da gerektiği ölçüde temellendiremezler. Çoğu kere değişimi kabul ederler, ama değişimin temel ve maddi köklerini çözümlemekten yoksundurlar. İnsanın, kendine özgü birey olma niteliğini kabul ederler ama, bireylerin ayırıcı ve ortak özelliklerinin belirginleşmesini sağlayan maddesel koşulların çelişkilerini çözümlemekten uzaktırlar. İnsanın gerçekten toplumsal ve birey olarak kendine özgü bir varlık olduğunun nesnel koşullarını temellendirmekten yoksundurlar. Çünkü onlar insana, kapitalist dünyanın bir üretim biçimi olarak hiç değişmeyecek ölçütler süzgecinden bakarlar. Çünkü onlar, egemen sınıfların ve onların ideolojilerinin bakış açısından insanı ve toplumları değerlendirirler.

Bu temellerden çıkış alarak, niçin, neden, nasıl bir eğitim sorusuna yanıt aramak için dünyada ve Türkiye'de eğitim olgusunu materyalist felsefesinin temel ölçütlerini dayanak noktalarını esas alarak, tarihsel dinamizmin çok boyutlu süzgecinden geçirerek, öyle çözümlemek durumundayız. Ancak, böylelikle Türkiye'de devrimci nitelikte bir eğitim felsefesinin oluşturulması ve geliştirilmesi yönünde, gerçekçi adımlar atılabilir.

Eğitim Süreçlerinin Materyalist Algılanışı

İnsan, biyolojik, psikolojik, toplumsal ve ekonomik bir varlıktır. İnsanın, bireysel ve toplumsal bilinci, önemli ölçüde, insanın yaşadığı maddi koşullarla belirlenir. Çünkü üretim biçimleri ve buna bağlı yaşam biçimleri, insan bilincinin niceliğini ve niteliğini, dünyaya, yaşama bakışını belirlemede temel ölçüttür. Üretim biçimleri değiştiğinde, bireysel ve toplumsal bilinçler de değişir. İnsan bilinci ve onun praksi, yaşamı da değiştirebilir. Yeni yaşam, yeni bilinçlerin değişmesiyle gerçekleşir. Bu süreç, bilinç ve madde diyalektiğiyle yol alan, dinamizm kazanan hep bir yeniden üretilme sürecidir.

İnsanın, doğayı, bilimi, teknolojiyi ve kendini değiştirmek için eğitime gereksinimi vardır. İnsanın eğitilmesi içinse, eğitimin formel olarak örgütlenmesi kurumlaşması gerekir. Tarih, üretim güçlerinin değişmesi oranında, yeni eğitim kurumlarının, sistemlerin, yeni yöntem ve tekniklerin ortaya çıktığını somut olarak ortaya koymuştur. Eğitim tarihine, en az

bilimsel düzeyde çevrilebilecek bir bakış açısı, bile bu olguyu tüm gerçekliğiyle gözler önüne serer. Çünkü yeni üretim güçleri, bu güçlere uyum sağlayacak sözcüğü yeni beceri ve davranışlar kazanmış yeni işgücüne gereksinimi vardır. İş sürecinde çalışan insan, bu boyutuyla ve özellikle üretim gücüne sahip insanlarca, büyük ölçüde kar amacına yönelik bir araç gibi algılanır. Örneğin, 18. yüzyıllar içinde batı kapitalist toplumlarında zorunlu eğitimin kurulmasının temelinde bu olgu yatar. Aydınlanma felsefesinin temel düşünce yapısı da, kuşkusuz, yeni gelişen üretim güçlerinin nicelik ve nitelik düzeyinden bağımsız değildir. Çünkü, yeni gelişen merkantalist ve liberal ekonomik yapı, Aydınlanma felsefesinin temel dokusunu oluşturan liberal düşünceyi de üretmiştir. 'İnsanların doğuştan özgür oldukları ve bu yüzden doğuştan eğitilme hakları olduğu' düşüncesi, önemli ölçüde bu oluşumun ürünüdür. Liberal eğitim felsefeleri adıyla temellendirilen, naturalist, pozitivist, pragmatist, existantialist vb eğitim felsefeleri hep bu ekonomik ve toplumsal gelişim dinamiklerinin sonuçları olan olgulardır.

Oysa, liberal ekonomik ideoloji ve onun ideolojik ekonomik ve sosyal, düşünsel dünya görüşü olan kapitalizm, kendi toplumsal yaşamının alt yapısından, çelişkiler üretmiştir, gelir dağılımlarına dayalı, sınıfsal ayrımlar, ayrıcalıklar üretmiştir. Bu çelişkiler, kuşkusuz eğitim süreçlerine yansımıştır, yansımaktadır. İnsanı, kar amaçlı, bir meta olarak ve sermaye gücüne nitelikli insan gücü pazarlamayı amaçlayan bakış açısı, 18 ve 19. yy vahşi kapitalizminin temel eğitimsel amaçlarını da damgasını vurmuştur.. 'Kafa işi beden işi' ayrımı da bu oluşumun ürünüdür. Özellikle II. Dünya Savaşı'nın sonlarına değin varlıklarını sürdüren, Avrupa eğitim sistemleri, hep bu gerçekliğin kökeninden çıkış alarak örgütlenen eğitim sistemleridir. Temelinde de, alt yapının, üst yapıyı belirlediği ve üst yapının da alt yapıyı etkilediği ilkesini gerçekleyen oluşumlardır. Çağımızda ve günümüzde özellikle Avrupa toplumlarının ve uluslarının, tüm bu ekonomik ve eğitim çelişkilerinin çözümlenmesinde ne ölçüde başarılı olabildikleri, önemli ve gerçekçi olarak araştırılması gerekli bir sorudur. Bu oluşumlara karşılık günümüz gelişmiş II. ve III. Sanayi devrimlerini yaşayan Avrupa kapitalist ülkelerin özellikle II. Dünya Savaşı sonrası süreler içinde, hem ekonomik, hem yönetsel ve hem eğitim sistemleri düzeyinde ve belirli ölçütler çerçevesinde demokratikleşme yönünde önemli gelişmelere ulaştıkları açık ve kuşku götürmez bir gerçekliktir. Ancak bu sürecin, kar amacına yönelik, üretim aracına sahip güçlere insan yetiştirmek olgusunu yapısal olarak değiştiremediği de bir gerçektir. Olsa olsa, üst düzey kapitalist nitelikli bir refah toplumunun, eğitim sistemlerine yansıttığı demokratikleşme olgusu olarak kabul edilebilir.

Önümüzdeki, güncel sorun, Türkiye'dir, Türkiye'nin evrensel dünya içindeki somut koşullarıdır. 'Türkiye'deki ekonomik, toplumsal yönetsel ve eğitim düzeylerindeki olağan dışı çelişki ve çarpıklıkların gitgide yüksek düzeyli çarpıklıklara, olağan dışı ulaştığı, ülkemizin sorunlarıdır. Toplumumuz da, Türkiye'mizde, ekonomik, toplumsal ve bölgeler arası çelişkiler, özellikle fırsat ve olanak eşitsizlikleri, bölgeler arasındaki korkunç dengesizlikler, olanca çıplaklıklarıyla eğitim süreçlerine yansımaktadır. Bu bağlam içinde, ekonomik ve toplumsal yapısal çözümlere ulaşmadan, eğitim alanında umutlu beklentilere ulaşabilmek bir hayaldir. Bu nedenle, bilimsel sosyalizmin ve diyalektik materyalist felsefenin eğitimsel amaçlarına ve insana için öngördüğü amaçlara ulaşabilme de bir hayal gibi görünmektedir. Ancak eğitim emekçileri olarak, var olan kokuşmuş, insanlık dışı toplumsal düzeni ve onun eğitim öğretim düzenini sorgulamak, irdlemek, sonuna kadar eleştirmek ve beklenti düzeylerimize, dünyanın ve ülkemizin gelişim dinamiklerine uyarlı eğitime ve insana ilişkin amaçlarımızı, beklentilerimizi, dünya görüşlerimizi öne çıkarmak, öngörmek ve

geleceğin insancıl, gerçekçi ve eşitlikçi eğitimi için görüş bildirmek bizlerin en temel görevi ve hakkıdır.

Devrimci Eğitim Felsefesinin Temel Dayanakları

Devrimci eğitim-öğretim felsefesinin temel amacı, her yönüyle gelişmiş ve geliştirilmeyi süreç olarak algılayan insana ulaşmaktır. Bu insan, üretim araçlarının sahipliği, buna bağlı egemen sınıfların çıkarlarına hizmet eden ve bunun üzerine kurulu ekonomik ve toplumsal düzenin insanı değildir. Çünkü, bu tür insan, eninde sonunda sömürü düzen çarkının bir boyutunda yerini alır. Sözüm ona, ulus çıkarlarına hizmet eder görüntüsüyle, tümüyle egemen sınıfın çıkarlarına kapılır, onların çıkarlarında kendini tüketme yolunu seçer. Olsa olsa, kendini doyurur, kendini doyurarak aldatır. Üç beşparça mülk 'sahibi' olmakla, kendini insan sayar. Mülk edinme tutkusunu onun bireysel güvencesidir, yaşamasının anlamıdır, tek değer ölçüsüdür. O, tüketim araçlarını, eşyaları, insanın değerinden, saygısından üstün görür. Ne denli mülk sahibi olunursa, o denli insan olunacağı konusunda peşin kararlıdır. Yani, mülk edinme tutkusuyla kendini tüketen insandır o. Kıyasıyla bencil, paylaşımsız bir insandır. Bu insan, özgür değildir. Ülkesinin, yoksun halkının insanı değildir. Ülke kalkınmasını, sözüm ona burjuvaziye, tekeli sermayeye, çetelere dayandırarak kalkınma yolunu seçen, liberal, kapitalist ideolojinin kuyrukluğunu yapan insan tipidir. Türkiye'de devletin ideolojik temelini tümüyle bu türden dayanakların üzerine yerleştirilmiş ya da serleştirilme yolundadır. Devlet eliyle burjuvazi geliştirme girişimlerinin gerçek mantığı budur. Devlet bu olanca, eğitimin amaçları da o olacaktır. Yani devlet, kendine uyarlı, ideolojik yörtügesiyle çakışan insan tipini yetiştirmeyi amaçlayacaktır. Bu insan tipi ya bir beyin, bir düşüncel güç ya da bedensel yönleriyle yetenekleri gelişmiş insan olacaktır. Tarih boyunca görülmüştür ki, ekonomik, sınıfsal ayrıcalıklar, eğitim süreçlerindeki ayrıcalıkları üretmiştir. Bu bağlamda, kafa ve beden gücü ayrımı, hep bu çelişki üzerine yükselmiştir. Diğer bir deyişle, üretim araçları mülkiyetine sahip insanlar, kendi teknolojik gereksinimleri neyi gerektiriyorsa, o tip eğitilmiş insan tipini devlet erkine dayatacaklardır. Bu insan tipi genel olarak, tek yönlü gelişmiş, bilişsel gelişmişliği, tek bir yöne eğimli olan insandır. Yani kambur insandır, bütünlennemiş insandır. Araç olarak algılanarak eğitilmiş bir insandır. Türkiye eğitim tarihinde, bu bölünmüş insan tipini yıkan tek eğitim kurumu, köy enstitüleri olmuştur. O da, süreç içinde kapatılmıştır.

Oysa, yeni, devrimci toplum, gerçekten özgür insana ulaşmak ister. Çünkü o toplumun amaçları insanın ve toplumun maddi temellerini gerçekçi olarak algılayan, gerçek bir hümanizmaya ulaşmak ister. Bu gerçekçi temeller, eğitim süreçlerinin de temelidir, köküdür. Yeni, devrimci toplumun hedefi, üretim araçlarının ortak mülkiyetini amaç bilen bir ekonomik toplumsal düzendir. Bu toplumsal düzende, insan, sahiplik duygusuyla küçülmemiştir, tam tersine insan olma, kültürel ve estetik özellikleriyle büyümekte, gelişmektedir. Onun güvencesi salt bireysel mülkiyet duygusu değildir. Sosyalist ekonomik örgütlenme, süreç içinde ve gelişim dinamiğini başarabildiği ölçüde, insanın bireysel mülk edinme duygusunu insandan uzaklaştırabilecek ve böylelikle gerçek toplumsallaşmaya ve bu toplumsallaşma sürecinde birey olma niteliklerine, öteki insanlarla işbirliği ve paylaşma duyguları içinde yaşayabilme düzeyine ulaşabilecektir. Toplumun bütünü kapsayacak olan ekonomik gelişim ve ilerleme bu sürecin ön koşuludur, dayanaklarıdır. Böylesi bir süreçte insan ekonomik, toplumsal eğitim ve sağlık sorunları açısından artık güvencededir öz saygısı verindedir, geleceğe güvenle bakmaktadır. Kendi yetenek ve ilgilerine uyarlı bir eğitimi gerçekleştirebildiği ve gene kendi eğitim gördüğü alanlara uygun iş sürecine girebildiği

ölçüde, çalışma onun için başbaşa bir haz kaynağı, bir kendini geliştirme biçimi olacaktır. Artık bireysel mülkiyetin dışında başka tür insansal değerler onu büyütmede, geliştirmektedir. Parasal amaçların, hırsın yerine, artık kişilik gelişimi sağlamanın kaygıları onun için anlamlı olmaktadır. O insan, bireysel ekonomik güvenceler için, iş doyumunu, bireysel insansal psikolojik doyumunu gerçekleştirebilmek için çalışmaktadır. Böylesi bir düzende, sınıfsal ayrıcalıkların yeri yoktur. Gereksinmeler, emek ve yetenekler temel ölçütlerdir. Ekonomik güçlüklerle başedilme yolu, insanın bütünüyle yüksek düzeyde amaçları gerçekleştirme yönüne dönmüştür. Devletin görevi ise, sadece araç olarak kabullenilen, düzenleyici, örgütleyici bir işleve ayrılmıştır.

Devrimci eğitim, kuşkusuz, ancak böylesi bir toplumsal-ekonomik alt yapının üzerinde anlam kazanır. örgütlenebilir. Böylesi bir eğitimin temel boyutları ise, aşağıda kalın çizgileriyle belirtildiği üzere, şu ana başlıkları içerebilir:

1- Devrimci eğitim, herşeyden önce, *insanı*, tüm yönlü gelişmiş *insanı* amaçlar. Kendi iç dinamiğine, ilgi ve yeteneklerine uygun, kendini özgürce gerçekleştirmeye yönelik insanı amaçlar. Bu insan, kalıplaşmış çizgileriyle, durağan, fabrika ürünü, karikatür bir insan tipi değil, toplumun, ekonomik yapının nicel ve nitel gereksinmelerinin gelişimiyle, zenginlik, açılım ve kendini gerçekleştirme yeterliliği kazanmış, özgürleştirilmiş, çok yönlü düşünebilen, geleceğe yürüten, bilişsel, duyuşsal devrimsel yeteneklerinin geliştirildiği ve süreç içinde yeniden üretilen, geliştirilen ve gelişen insandır. Bu tüm yönlü gelişmiş insan kavramının içeriğinde, genel eğitim ve mesleki teknik eğitimin ayrılmaz bütünlüğü yatar. Beyin, duyu ve el güçlerinin ayrılmaz bütünlüğüyle donanmış, insan yetenekleri yatar. O, kuram ve uygulamanın bütün olarak algılandığı bir eğitim sisteminde eğitim görmüştür. Bilim ve sanat ürünlerinin her türlüyle donatılmıştır. Bilim disiplinlerinin, hem uzmanlaşmaya, hem bütünlenmeye yürüyen bir dinamik süreç olduğunun bilincindedir. Transfer gücü yüksektir. Kendi uzmanlaşma alanının, değişik iş kollarına geçiş yapabilen beceri ve yeterlilikleri vardır.

2- Bilgiyi ve bilimi, depolamaktan çok, yaşama, üretime geçirebilmede, yeterlilikleri gelişmiştir. Bilgi birikimini, yaratıcı amaçlara yeni teknoloji, yeni yöntem ve teknik alanlara yöneltebilecek beceri ve yeteneklerle de yüküldür.

3- O, toplumsal-ekonomik gereksinmelerle, bireyin eğitim gereksinmelerinin, birbirleriyle dengelendiği ya da uzlaştırıldığı eğitim patikasının ürünü olan bir eğitim sisteminde yetişmiştir. Ülkenin, ekonomik planlanmasıyla, eğitimin planlanması arasındaki eşgüdümsel ve etkileşimli ilişkinin bilincindedir ve kendi yetenek ve ilgileri yönünde kendini özgürce gerçekleştirmeyi de amaçlamaktadır. Çünkü O, toplumun amaçlarıyla, bireyin amaçlarının kısa ya da uzun dönemlerde dengelenmesini hedef kabul eden bir toplumsal-ekonomik ideolojinin insanıdır.

4- O, çok amaçlı ve çok seçenekleri olan bir eğitim sisteminin bireyidir. Böylece, o, kısa dönemli ekonomik beklentilerinin yönlendirdiği eğitim amaçlarına göre değil, bütünüyle kendi istek, ilgi ve yeteneklerinin amaçlarına uygun olan programlarında eğitim görecektir. Bu süreç, onun, gene eğitim gördüğü ve ilgi ve yeteneklerine uygun iş alanlarında istihdam edilmesini sağlayacaktır. Böylece O, bütünlenmiş ve yabancılaşmalardan arınmış bir insan kimliğine daha çok ulaşacaktır.

5- O, eleştirici, sorgulayıcı, irdeleyici ve çok yönlü bir düşünce kapasitesiyle donanmıştır. Evrensel ve ulusal kültürün bilincindedir, kendini ve dünyayı iyi tanımaktadır.

Edilgen değil, etkindir. özerk ve bağımsız bir kişiliği vardır. Özgüven ve öz saygısı gelişmiştir. Kendisiyle barışık ve çelişkilerinin ayrımındadır. O ölçüde de toplumsal iletişimi ve toplumsal bilinci, paylaşımçı ve işbirliği duyguları gelişmiştir. Toplumuna edilgen değil, etken uyum sağlayan bir kimlik edinmiştir.

6- Katılımcıdır, başkalarından çok kendisiyle yarışır. Kendini ve başkalarını olumlu ve olumsuz özellikleriyle olduğu gibi kabul eder.

7- O, okul amaçlarıyla, toplumsal amaçların bütünleştirildiği, yaşamla eğitimin gerçek bir bütünlüğe ulaştığı, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin ilke olarak kabul edildiği, kuramla uygulamanın. Öğrenmeyle, iş'in birbirleriyle diyalektik ilişki içinde olduğunu temel veri olarak kabul eden bir eğitim sisteminin üyesidir.

8-O, alt yapıları, kültürel ve sosyal etkinlik gereksinimleri karşılanmış, dolayısıyla da kendini her türlü olanaklarıyla geliştirebilme olanağı bulan eğitim kurumlarında yetişmiştir. Bu yüzden, kişilik gelişimi zengin ve çok yönlüdür. Kendini tüm yönleriyle geliştirme olanağı taşıyan bir toplumsal çevre içinde eğitildiğinin ayrımındadır. Bu temeldeki sorumluluğu ve çabası yüksektir.

9-O, Toplumun gerçekten toplumsallaşmış olma niteliğiyle, okulun toplumsallaştırıcı niteliği arasındaki çelişkinin aşıldığı. okulun, bu amaçla daha etkili bir hizmet gördüğü, daha paylaşımcı, işbirlikçi, dayanışmalı insanlar yetiştirdiğinin bilincindedir. Bu amaçla da toplumun gerçekten bütünleşmesine yürüyen, gerçekçi bir süreç olduğunun ayrımında olarak, geleceğin toplumunu kurma yönünde, daha çok güdülenmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Sürecinde Yeni Toplum, Yeni Eğitim Felsefesi

Türkiye Cumhuriyeti ideolojisi ve onun eğitim sistemi, baştan sona feodal, teokratik, teolojik ve anti demokratik bir toplumun kalıntıları üzerinde yükselmiş ve geleceğin yeni toplumunu ve onun insanın hedeflemiştir. Cumhuriyet ideolojisinin temelinde 18. ve 19. Aydınlanma felsefesinin temel çizgileri yatar. Bu felsefe, Cumhuriyet toplumunun somut koşullarından kök alarak, onun geleneksel değerlerini de yadsımadan, süreç içinde kendinden çok ödünler vererek, kimi zaman gerileyerek günümüze ulaşmıştır. Cumhuriyet ideolojisinin toplumsal bilinci, rationalist, pozitivist, kimi kere pragmatist ve bir boyutuyla da hümanist bir dünya görüşüne, demokratik, laik, nesnel hukuk devlet anlayışına ve onun eğitim felsefelerine dayalıdır. Onun ekonomik hedefleri, başlangıçta devlet yürütümüne temel alan bir ekonomik model olsa da, genel olarak liberalizmdir, piyasa ekonomik modelini temel alan, özel girişimciliktir. Ancak bu model, dogmatik değildir, ileriye, geleceğe açılmıdır ve özellikle de başlangıç yıllarında, Atatürk'ün hümanist, devrimci ve ilerici düşünce yapısını yansıtır. Atatürk'ün Batı'yı hedeflemiş modeli, Türkiye'nin ve Türkiye tarihinin somut koşullarından kök alan, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma özlemini dile getirir. Bu bağlamda Atatürk düşüncesi, salt durağan, dogmatik, putlaştırılan bir olgu olarak değil, tarihimizde hayati derecede önemi ve değeri büyük olan, dinamik, gelişmeye açık bir gerçeklik olarak kabul edilmelidir.

Cumhuriyet ideolojisi, temel aldığı devlet ve siyaset felsefesinin güdümünde, bu ideolojiye uyumlu eğitim felsefesi vardır. Bu felsefenin temel amacı ise, Cumhuriyet toplumunu korumak, yaşatmak ve geliştirmektir. Ancak, bu felsefenin genel olarak kendi toplumsal yapısının gelişim dinamiğine uyumlu, özgün ve sistem bütünlüğü içinde kendini yenileyen, tutarlı bir eğitim sistemi ortaya kovabildiğini söylemek bir yanılgıdır. Bu yargıya uyamayacak

tek model model ise, denilebilir ki, Köy Enstitüleri modelidir. Köy Enstitüleri modelinin temel önemi, evrensel ve ulusal kültür ve eğitim değerlerinin diyalektik bileşiminden oluşmuş, son derece özgün, geleceğe yönelik dinamik bir eğitim felsefesini kendinde taşımasıdır. Çünkü bu modelde, insan (köylü) var olan edilgen ve yoksul koşulları içinden kurtarılmaya çalışarak, etken olmaya, üretici ve kendi üretim aracını yapabilen beceri ve yetenek düzeyine ulaştırılmaya çalışılmıştır. Dahası, bu insanın, hem hümanist, entelektüel beceri ve yetilerinin yanında, mesleki ve teknik donanımlarla da eğitilmesi amaçlanmıştır. Üstelik, tüm bu amaçlar, kuram ve uygulamayı bütünlüğünü temele almış, iş içinde, yaşarak öğretim yöntem ve tekniklerinin somut, örneklerini üretmiştir.

Bugünün, çağdaş, devrimci eğitimin ana stratejisinde, bu eğitim modelinin temel felsefi yapısı ve özellikle amaçları değerinden bir şey yitirmemiş gözükmektedir. Onun öncelikle *insanı* amaçlayan doğruları, devrimci eğitimin felsefesinin temel çekirdeklerinden birini oluşturmaktadır.

Oysa, köy enstitülerinin kapatılmasından bu yana, çark hep tersine dönmüş, Devlet. bu kez kendi temel ideolojisinin amaçlarına ters düşen insanları yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sistemi düzenlemeleri yapmış, imam hatip okullarını yaygınlaştırmış, kendini sokacak insanı ve kurumları, kendi eliyle beslemiştir. Bu süreç günümüzde. Cumhuriyet ideolojisini gözlerini kırpmadan yıkabilecek, teokratik ve teolojik insan kitlelerini üretebilir duruma gelmiştir.

Ekonomik kalkınmasını, bugüne dek güvenilir çizgiye yerleştiremeyen, yoksulluğa, işsizliğe, eşitsizliğe, ekonomik ve bölgesel dengesizliklere, eğitim sistemlerine çözüm üretemeyen, çağımızın emperyalist kısıcında sancılar içinde olan devlet ve onun sermaye güçleri paralı eğitim ve özelleştirme sloganlarıyla. bu süreci daha da geriletmek, fırsat ve olanak eşitsizliklerini daha da derinleştirmek, kısacası sosyo-ekonomik yapının acımasız çelişkilerini, bütünüyle insan ve toplum ilişkilerine yansıtır duruma gelmiştir. Bu süreç, insan ve toplum değerlerinin. tümüyle parasal değerlere kapıldığı, hızla yükselen metalaşmayla birlikte. *insanı* amaçlayan eğitim felsefelerinden süratle uzaklaştığı anlamına gelmektedir.

Yeni, devrimci ekonomik ve toplumsal düzeni ve onun eğitim amaç ve sistemlerini, yeni baştan kurmayı amaçlayan emekçi kitleler ve onun eğitimcileri, öğretmenleri, bu korkunç olumsuz gidişi, tersine çevirmeye yönelik etkinliklerine, sabırla, kararlılıkla, hınçla, bilim ve sanatın her türlü donanımıyla, insan değerleriyle sınırlarak. devrimci ideolojinin dogmatizmi aşmış, çağa, Türkiye'ye ve geleceğe uzanan inatçı mücadeleleriyle ulaşmak durumundadırlar.

Demokratik Eğitim Kurultayı

Eğitim Sen

EĞİTİMDE YENİDEN YAPILANMA MERKEZ KOMİSYONU RAPORU

Hazırlayanlar:

Prof. Dr. Meral Tekin (A.Ü Eğitim Bilimleri Fak.)

Doç. Dr. İnyet Pehlivan (A.Ü Eğitim Bilimleri Fak.)

Yar. Doç. Yasemin Usluel (HÜ Eğitim Bilimleri Fak.)

İsmail Aydın (H.Ömer Tarman Anadolu Lisesi)

Akif Çoşkun (Boğaziçi İlköğretim Okulu)

Serap Uluçecen (29 Ekim İlköğretim Okulu)

Gülay Oğuz (Mimar Sinan İlköğretim Okulu)

Ercan Eroğlu (Demetevler İlköğretim Okulu)

Ankara, 1998

BÖLÜM I

YENİDEN YAPILANMANIN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ ve GEREKLİLİĞİ

Bu bölümde, yeniden yapılanma kavramı, yeniden yapılanmanın öncülleri, yeniden yapılanmadan beklenen sonuçlar, eğitim yönetiminde yerleşme, yerleşmenin yararları, yerleşmenin sakıncaları, eğitimde önemli sorunlar ve darboğazlar, yeniden yapılanmada ilkeler ele alınacaktır.

Türk Eğitim Sisteminin tüm boyutlarında bir yeniden yapılanma gereksinimi, eğitimle ilgili tüm taraflarca hissedilmektedir. Yeniden yapılanma gereksiniminin en temel göstergesi ise eğitim sisteminin toplumun gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalmasıdır.

Yeniden Yapılanma

Yeniden yapılanma, eğitim sisteminde ve okullarda örgütsel varsayımlar, örgüt kültürü, liderlik, programlar, öğretim yaklaşımları ve okulun ürününün ölçülebilirliğinde tamamen değişiklik yapmaktır. Yeniden yapılanmada nelerin yapılacağı, iş standartları, karar verme, yetki, güdüleme ve mesleki uzmanlık gibi konular köklü olarak ele alınır. Ayrıca yeniden yapılanma süreci, bilgi ve kaynakların artırılmasını gerektirir. Yeniden yapılanma sürecinde toplumdaki çeşitli bireylerin, ailelerin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin yeni rollerini öğrenmeleri zorunludur (Reavis ve Griffith, 1992, s. 2).

Yeniden Yapılanmanın Öncülleri

Yeniden yapılanma sürecinin bazı öncülleri, olmazsa olmaz koşulları vardır. Aşağıda yeniden yapılanma sürecinin öncülleri sıralanmıştır (Whitekar ve Moses, 1993, s. 2-8):

Yeniden yapılanma paradigmanın değişmesini gerektirir: Eğitim sisteminde yeni bir bakış açısı kazanmaksızın, yeniden yapılanma çabaları da anlamlı olmaz. Yeniden tanımlanan bir paradigma içinde de öncelikle eğitimin yeni misyonunun (görev, amaç) ne olması gerektiği açıklanmalıdır.

Yeniden yapılanma değişme için istek ve çaba gerektirir: Kurulu düzen (statüko) içinde bireyler kendilerini rahat hissedebilirler. Ancak mevcut durumda yaşanan sorunların ortadan kaldırılması değişmeyi gerektirir. Eğitimcilerin değişme konusunda istekli olmaları ve bunun için çaba göstermeleri, değişme ve yeniden yapılanma için vazgeçilmez bir gerekliliktir. Değişmeye ilişkin bazı anahtar kavramlar şunlardır:

- Değişme bir olay değil bir süreçtir.
- Her bireyin yaşantılarını farklı biçimde değiştirir.
- Değişmede duygular ve idarecilerden daha geniş rol oynar.

- Değişme hem gelişmeye hem gerilemeye yol açabilir.
- Değişmeye açık olmak, değişimin daha çabuk ortaya çıkmasına izin verir.

Bu temel faktörleri gözardı eden ve yukardan aşağıya yapılan reform çalışmaları çok büyük bir iç direnme ile karşılaşabilir.

3. Yeniden yapılanma etkili bir liderlik ve yönetim gerektirir: Yeniden yapılanma misyona bağlılık ve paylaşılan değerleri geliştirmeye yönelik olarak yeni bir liderlik anlayışını gerektirir. Ayrıca merkezden yönetimde ortaya çıkan statükonun korunma çabalarının tersine, yeni bir yönetim anlayışının benimsenmesi ve katılmalı yönetimin uygulanması gereklidir.

4. Yeniden yapılanma rollerin, sorumlulukların ve ödüllerin değişmesini gerektirir: Eğitim sisteminin etkili olarak çalışabilmesi için, eğitimcilerin iyi yetişmiş, rol ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirebilen bireyler olmaları gerekmektedir. Buna karşılık gelişme, ilerleme ve sistem ödülllerinden performansları ölçüsünde yararlanma olanağına sahip olmalıdırlar: Eğitim sisteminde görev alan bireyler, yeniden yapılanma sürecinde üzerlerine düşen sorumluluğu ve çabayı ancak yeterlikleri oranında yerine getirebileceklerdir. Yeniden yapılanma süreci, eğitimcilere sürekli gelişme, ilerleme ve sisteme katılma fırsatları vermeyi hedeflemelidir.

5. Yeniden yapılanma yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya olmalıdır: Yeniden yapılanma sürecinde, eğitim sisteminde üst düzey kararlar alan ve politika saptayan bürokratlar, yasaların çıkarılmasını sağlayan politikacılar ile okulda çalışan eğitimciler ve bu okullarla doğrudan veya dolaylı ilişki içinde olan aileler, diğer toplumsal örgütlerin temsilcileri ve işadamları, eğitimle ilgili sorunlar ve uygulamalar konusunda işbirliği içinde çalışmalıdırlar. Böylece sistemin üst kademelerindeki bireylerle, sistemin üretim birimi olan okullardaki bireyler arasında işbirliği ve iletişim gelişecektir.

6. Yeniden yapılanma kısa ve uzun dönemli sonuçlar doğurur: Yeniden yapılanmanın bir süreç olmasına karşın, toplumdaki farklı kesimler kısa zamanda somut yararlar görmezler ise yeniden yapılanma çalışmalarını uzun süre desteklemezler. Elbette doyurucu sonuçlar uzun dönemde elde edilir. Ancak yeniden yapılanma sürecinde kısa süreli ve uzun süreli olarak başarılabilecek hedefler belirlenmeli ve bazı kısa süreli hedeflere ulaşıldığı ilgili taraflarca görülmelidir.

Yeniden Yapılanmadan Beklenen Sonuçlar

Yeniden yapılanma süreci başarılı olduğunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılması beklenmektedir (Whitaker ve Moses, 1993, s. 7-8):

0Öğrenci başarısı köklü biçimde artacaktır: Eğitim sisteminde yapılacak her türlü değişme, öğrenci başarısının artırılması üzerinde odaklaşmalıdır. Öğrencilere sağlanacak öğrenme çevresi, öğrencinin sürekli kendini geliştirme eğilimini güçlendirecek bir nitelik kazanmalıdır.

1Okullar bir yetkin örgüt modeli olacaktır: Yeniden yapılandırılan eğitim örgütleri, insan potansiyelini en az düzeyde geliştiren örgütler olacaktır. Yetkin örgütlerin en güzel örneği olması beklenen okullar, ilk olarak öğrenci ve işgörenlerin sürekli gelişme için büyük bir bağlılık duydukları bir yer olarak, ikinci olarak ise mezun olan öğrencilerin sahip olması gereken becerileri tanımlayan ve değerlendiren yerler olarak işlev göreceklerdir.

2En iyi ve en parlak bireyler öğretmek isteyeceklerdir: Öğretmenlik mesleği, diğer mesleklere giremeyen ya da mesleğinde istihdam edilemeyenlerin kolaylıkla girdikleri bir meslek değil; en başarılı en aktif olan, sürekli olarak kendini ve başkalarını geliştirme niteliğine sahip bireylerin girebildiği bir meslek olacaktır. Öğretmenliğe giren bireylerin sahip oldukları yüksek nitelikler ve başarılı öğretim çalışmaları bu mesleğin toplumdaki statusünü yükseltecek, ekonomik ve toplumsal getirilerini de artıracaktır.

3Okullar bireylerin istedikleri alanlarda yetkinleşebilmeleri için eşit fırsatları sağlayacaktır: Okullar öğrencilere kendi istedikleri alanlarda gelişme fırsatlarını, öğrencileri birbirleri ile karşılaştırmaksızın ve meslek öncesi tercihlerinde yapılan yanlış değerlendirmelerle gönüllüklerini düşürmeksizin eşitliği sağlayacak biçimde sunacaktır. Yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları geliştirilerek kazanan ve kaybedenler yaratmak yerine her öğrencinin kazanan olacağı yaşamboyu öğrenme ve gelişme fırsatları sağlayacaktır.

Eğitim Yönetiminde Yerelleşme

Türk Eğitim Sisteminin gerek genel amaçlarının gerek özel amaçlarının istenilen düzeyde gerçekleştirilemediği politikacılar, Milli Eğitim Bakanlığı çalışanları ve bilim adamları tarafından çeşitli biçimlerde dile getirilmektedir. Bakanlığın merkezîyetçi bir yapıya sahip olması da istenilen sonuçlara ulaşılamamasının nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Özellikle 1990'larda, demokratikleşmek, dolayısıyla halkın yönetime katılımını sağlamak, toplumsal ve ekonomik kalkınmayı hızlandırmak, ulusal bütünlüğü sağlamak ve kamu hizmetlerinin niteliğini yükseltmek gibi amaçlarla yerelleşme tartışmalarının Türkiye'nin gündeminde (Hükümet Programlarında, 7. Beş Yıllık Kalkınma Planında ve 14. Milli Eğitim Şurasında) olduğu dikkati çekmektedir. Ancak, yerelleşme reformlarının başarılı olmasını belirleyen toplumsal, siyasal, kültürel, ekonomik ve teknolojik pek çok etmen söz konusudur. Gelişmekte olan ülkeler için sözü edilen etmenlerin yansıma yerelleşme sürecinde karşılaşılan sorunlardan bazılarının kavramsal olduğu dikkati çekmektedir.

Adem-i merkezîyet olarak da ifade edilen yerelleşme (decentralisation), merkez örgütünün elinde bulunan yetkinin, merkezin taşra örgütlerine ya da yerel yönetim örgütlerine aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Rondinelli, 1981; Conyers, 1983; Hanson, 1989). Literatürde yerelleşme biçimleri konusunda farklı sınıflama biçimlerinin olduğu görülmektedir. Ancak, burada yerelleşme biçimleri ile ilgili genel kabul gören üçlü sınıflama temel alınmıştır (Gözübüyük, 1978; Rondinelli, 1981; Conyers, 1983; Stromquist, 1986; Hanson, 1989; Lauglo 1991). Buna göre yerelleşme biçimleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Yetki genişliği (deconcentration): Yetki genişliğinde merkez örgütü, ülkenin farklı yerleşim birimlerinde kendine bağlı örgütler oluşturur ve bu örgütlerde çalışacak personel, merkez tarafından atanır. Buradan kaynaklanarak, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Merkez Örgütü'nün yetkilerini il milli eğitim müdürlükleri ve buna bağlı kuruluşlara aktarması yetki genişliği olarak kabul edilebilir.

2. Yetki devri (delegation): Yetki genişliğinden bir basamak ileride olan diğer bir yerelleşme biçimidir. Yetki devri, merkezin daha fazla yetkiyi, merkezin atadığı ve seçimle gelmiş yerel nüfusun temsilcilerinden oluşan, karma yerel yönetim birimlerine aktarmasıdır. Bu tipte bir yerel yönetim biçimine Türkiye için verilebilecek en somut örnek il özel

idareleridir.

3. Yerinden yönetim (devolution): Statüleri yasalarla belirlenmiş olan, yöneticilerinin seçimle görev başına geldiği, bağımsız yerel örgütlerin söz konusu olduğu bir yönetim biçimidir. Türkiye'de belediyeler yerinden yönetime örnek oluşturmakla beraber, belediyelerin sahip oldukları nüfusa göre farklı yapılarda olması ve bağımsızlıklarının merkez tarafından sınırlandırılması nedeniyle, "karar organlarındaki üyelerin yerel seçimle belirlendiği bağımsız yerel bir örgüt"ün yerinden yönetim biçimini temsil edeceği kabul edilmiştir.

Yerelleşmenin hangi biçimi uygulanırsa uygulansın, yapılan reform çalışmaları sonucun istenilen düzeyde olmasını beraberinde getirmeyebilir. Nitekim, yerelleşme reformunu gerçekleştirilmeye çalışan ülkelerden bazılarına bakıldığında; Peru'da, Venezüella'da yerelleşme reformları başarısızlıkla sonuçlanırken, İspanya ve Kolombiya'da kısmen başarılı olunmuş; Yeni Gine, Kostarika ve Sri Lanka'da ise reformun sonucunda yerelleşmenin hem yararları hem de sakıncaları yaşanmıştır.

Yerelleşmenin Yararları

Yerelleşme şu yararları sağlar:

1. Merkezin işyükünü hafifletir.
2. Yerel gereksinimler daha iyi karşılanır.
3. Yerel katılım sağlanır.
 - a. Girişimcilik
 - b. Mali destek
 - c. Değişikliği daha rahat benimsemek
 - d. Farklı ilgi gruplarının bütünleşmesi
4. Ulusal ve yerel çıkarları birbiriyle uyumlu kılan, birarada dikkate alınmasını sağlayan bir araç olabilir.
 - a. Genelde ulusal kalkınmanın planlanmasında ve uygulanmasındaki etkililiği artırır
 - b. Özelde kırsal kalkınmayı sağlar
5. Uygulamada esneklik, değişen çevre koşullarına daha rahat uyum sağlar.
6. Kurumlar arasında eşgüdümü kolaylaştırır.
7. Katılımcı demokrasinin gelişmesine katkıda bulunduğu için demokrasinin sadece oy vermekten çıkıp katılmak ve destek vermek boyutunu da güçlendirir.
8. Kırtasiyeciliği azaltır.
9. Merkezden kontrollü ulusal planların ciddi sınırlılıkları aşılmış olur. Merkezdeki memurların yerel düzeye atanmaları, onların yerel gereksinim ve sorunlarına ilişkin bilgi ve duyarlıklarını artırır.

11. Hükümet görevlileri ile yerel nüfus arasında yakın ilişki sağlandığında proje ve programlar için daha gerçekçi ve etkili planlar formüle etmeye yarayacak enformasyon sağlanabilir.

12. Kaynakların tahsisinde, çeşitli politik, dinsel, etnik grupların karara katılımının sağlanmasıyla eşitlik sağlanabilir.

13. Yerel yönetim birimlerinin yönetim kapasitelerinin gelişmesini sağlar.

14. Özellikle kırsal bölgeleri ilgilendiren pek çok projenin eşgüdümlemesi için uygun bir coğrafik temel sağlar.

15. Demokratik anlamda katılım sadece söze dayalı olmaktan çıkıp kurumsallaşır.

16. Kırsal yörelerde daha yoksul grupların gereksinimlerine duyarlı ve ulusal gelişme politikalarına sıklıkla sempati ile bakmayan değişmez yerel seçkinlerin kalkınma faaliyetleri üzerindeki kontrol ve etkisi dengelenebilir.

17. Karar verme sürecinde seçenekler (alternatifler) yaratma yoluyla daha esnek, yenilikçi ve yaratıcı bir yönetimin oluşmasını sağlar.

18. Yerelleşme, kalkınma planlarında göz önüne alınmamış ya da izole edilmiş bölge ekonomilerinin, geri kalmış alanların bütünleşmesini ve kalkınma planlarının merkez planlama biriminin yaptığından daha iyi bir biçimde yürütülmesini sağlar.

19. Ulusal hükümet politikalarının idari ve politik yayılımının daha fazla olmasını sağlar. (Merkez hükümetin politik ve yönetsel olarak yerel düzeye inmesi sağlar)

20. Yerelleştirilmiş bir hükümet yapısı, yerel gereksinim ve siyasal isteklerle ilgili bilgilerin yerel topluluk ve merkez bakanlıklar arasında alışverişini hızlandırıp kolaylaştırır.

21. Toplumlar, ekonomiler ve hükümetler karmaşıklıktıkça merkezden kontrol ve karar süreci pahalı, yetersiz ve zor olmaktadır. Yerelleşmeyle birlikte ulusal yatırımlarda karar sürecinin fazla merkeziyetçi olmasının yarattığı sınırlılıkların (dezavantajların) azaltılmasıyla halkın layık olduğu mal ve hizmetlerin en az maliyetle yeterli sayıda ve nitelikte halka ulaşması sağlanır.

Yerelleşmenin Sakıncaları

Kamu yönetiminde yerelleşmenin, dünyadaki çoğu ülkede, kalkınmayla ilgili çoğu sorunları azaltacağına inanılmaktadır. Bu açıklama, oldukça merkezi bir yapıya sahip olan eğitim sistemleri için doğru olabilir. Ancak, bir sistemin merkezi yapıdan yerel bir yapıya geçmesi, yerelleşmeden beklenen yararları sağlayabilir ya da sağlamayabilir. Dolayısıyla yerelleşmeye mal edilen bütün yararlar yerelleşmeden kaynaklanmayabilir. Yerelleşmenin her zaman katılımı sağlamada yeterli olmayacağını belirleyen Hurst (1985, 79-80), öğretmen ve diğerlerinin olabildiğince karara katılmaktan memnun olacağı yönündeki düşüncenin, yapılan araştırmalarda desteklenmediğini belirtmiştir. Yalnızca küçük bir oranın -genç, erkek, hırslı-katılma konusunda istekli olduğunu, çoğunluğun ise, basitçe öğretme ve çalışmayı isteyerek yönetim işlerini diğerlerine terketmeyi tercih ettiklerini ifade etmiştir. Ancak, katılımı gerçekten isteyenlerin de, yönetimle yoğun olarak uğraşmaları nedeniyle, ofis işlerine istekleri

kalmadığına dikkati çekerek, bunun bir sakınca oluşturduğuna dikkati çekmektedir.

Ayrıca, eğitim konularıyla pek çok parti, kurum ve baskı gruplarının ilgilenmesi, bunların kendi içlerinde homojen olmalarını sağlamamaktadır. Dolayısıyla, ilgi gruplarının gücü ellerine geçirmek ve diğerlerini dışarıda bırakmak konusunda çatışmaya düşmeleri beklenebilir (Hurst, 1985, 83). Bu nedenle, yerelleşme projelerinde, bir grubun diğerlerini dışarıda bırakarak etkilerini artırmasıyla sonuçlanabileceği sakıncasına dikkat etmek gerekir.

Bunların yanısıra, yerelleşme her zaman yeniliği daha kolay kabul etmeyi sağlamayabilir. Katılımın fazla olması alınacak kararların yenilikçi olacağı anlamına gelmemekte, aksine insanlara yeniliği reddetme şansını da verebilmektedir. Ayrıca, yerelleşmenin kimi sakıncaları şöyle belirtilebilir:

1. Yerelleşme tepeden gelirse;

⊗ Milli çıkarları tehdit edecek gelişmelere neden olabilir. Toplumsal bütünlüğü tehlikeye atabilir.

⊗ Bazı çıkar grupları, yerelleştirme çabalarını iktidar partisinin ya da ulusal devletin yerel düzeyde denetimini artıracığı kuşkusunu duyabilirler

2. Yerelleşme aşağıdan gelirse;

Yerelleşmeyi isteyen çeşitli yerel grupların çoğu şeyin halledilebileceği doğrultusundaki yüksek beklentileri katılma isteklerini artırmaktadır. Bu durum ise merkezi kaygılandırır. Böylece merkez ve yerel gruplar arasında pazarlık konusu ortaya çıkar. (Aslında merkez, anlamlı bir katılımı istemiyor da olabilir).

⊗ Merkez yanlış insanı atayabilir ya da yanlış insana yetki verilebilir.

⊗ İstenmedik yan etkiler ortaya çıkabilir.

5. Tek örnek politika izlenmesi güç olabilir.

6. Yerelleştirilmiş örgütsel birimlerin koordinasyonunda karmaşıklık artabilir.

7. Üst düzey yöneticilerin kontrol olanaklarının ve yetkilerinin kaybolması sonucu ortaya çıkabilir.

8. Denetim teknikleri yetersiz kalabilir.

9. Yeterli sayı ve nitelikte insangücüne gereksinim duyulacak, bu gereksinimin giderilmediği durumlarda bunları yetiştirmek zaman ve maliyet açısından pahalıya mal olabilecektir. (Yerel yönetim biçiminin gerçekleştirilmesi için uygun altyapının sağlanması pahalıya mal olur.)

10. Yerelleşme dışarıdan gelen -sendikalar, hükümet deneticileri, vergi politikaları-güçlerle sınırlanabilir.

⊗ Yapılan işlerle ilgili sorumluları belirlemek güçleşebilir.

⊗ Karar verme sürecinde gecikmeler olabilir.

⊗ Disiplini sağlamada sorunlar artabilir.

⊗ Tarafsız bir yönetim süreci işletebilmek zor olabilir.

⊗ Yapılan işlerle ilgili sorumluları belirlemek güçleşebilir.

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasında; ne merkezi yönetimin, ne yerinden yönetimin tek başına uygulanması, yapılacak düzenlemenin bu iki yönetim biçiminin karışımı olması ve bugünkü duruma göre yetkinin yerel organlara, yani sorun ve gereksinimin olduğu birimlere aktarılmasının zorunlu olduğudur. Demokratik Eğitim Kurultayında da bu görüş, yeniden yapılanmada önemli görülmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde Gözlenen Yapısal Ve Yönetimsel Sorunlar

Türk eğitim sisteminde sorun alanlarının çoğu geçmişten günümüze süreklilik gösterdiği, şuralar, kalkınma planları, bilimsel kongreler, komisyon çalışmaları ve hükümet programlarından anlaşılmaktadır. Ayrıca, 20 sene öncesinde TES'nin sorunlarının neler olduğunu saptamaya yönelik yapılmış araştırma sonuçlarının günümüzde de neredeyse aynı şekilde güncelliğini koruduğunu görmek üzücüdür. Aşağıda bu konuda uygulayıcılar ve bilimcilerin ortaklık gösterdikleri Türk eğitim sisteminin sorunlarından bazılarını değinilmiştir.

1. Eğitim sistemine, çağdaş gelişmeleri izleyebilmesi ve bilimsel gerekleri yerine getirebilmesi için siyasal boyutta gereken önem verilmemektedir. Bu nedenle eğitim sisteminden beklenen işlevlerin (ekonomik, siyasal, toplumsal...) yerine getirilebilmesi de olası değildir. Eğitime siyasal yaşamda öncelik verilmezken sistemi yöneten kadroların aşırı biçimde siyasal etki altında kaldığı dikkati çekmektedir (Alkan, 1977: 21). Nitekim Kaya, 1976 yılında gerçekleştirdiği bir araştırmasında bu konuyu destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlar şunlardır:

a. Yöneticilik görevlerine atama ve yükselmelerde siyasal ve ideolojik tercihler son yıllarda önem kazanmıştır.

b. Yöneticilerin partizan davranışlarda bulunmaları yaygındır (Kaya 1993, 238-239).

2. Eğitimin siyasal boyuttaki yeri ile paralellik gösterebilecek başka bir sorunun sistemin demokratikleşmemesidir (Kaya, Alkan, Bursalıoğlu, Uluğ, Ülker). Yemişçioğlu'nun 1963 yılında değindiği sorun onun ifadeleriyle aynen aktarıldığında ortaya çıkan sonuç düşündürücüdür. "Demokratik bir ülkede herhangi bir parti eğitim politikasını kendine göre değiştiremez. Bizde ise tam aksini görmek mümkündür. İktidardaki partiler, hatta aynı partiye üye olan Bakanlar değıştikçe, eğitim politikası da ona göre şekillenmektedir. Demokratik yaşayışta *ilkelerden vazgeçilemez*" (Yemişçioğlu 1963 :55), ayrıca karar verme yetkisi tek bir organın elinde değildir ve karara katılım mekanizmalarının işletilmesi gerekmektedir. Oysa Türk eğitim sisteminde her ne kadar son yıllarda yerelleşme konusunda çalışmalar yoğunluk kazansa da hantal bir merkezîyetçi yapının kendini ağırlıklı olarak hissettirdiği, ilgili kesimlerin karara katılımının özendirilmesi şöyle dursun, engellendiği, sivil toplum örgütlerinden yeterince yararlanılmadığı bilinen bir gerçektir. Eğitim sisteminin demokratikleşmesi içerik anlamında oldukça geniş bir konudur. Bu konu ayrı bir

başlıkta ele alınacağı için burada ayrıntılar üzerinde durulmamıştır.

3. Aşırı merkeziyetçi bir yapının beraberinde getirebileceği sorunların neredeyse tümünün Türk eğitim sisteminde de varolduğu ileri sürülebilir. Bu sorunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

a. Merkezin işyükünün artması ve beraberinde araştırma, geliştirme, eşgüdümleme ve değerlendirme gibi temel işlevlerini gerçekleştirememesi, ayrıca enerji ve para israfına yol açan kırtasiyeciliğin artması,

b. Ülke çapındaki genel eğitim politikaları ile yerel birimlerin eğitim politikalarının uzlaşamaması,

c. Yerleşim birimlerinin ve bu birimlerde farklı sosyo ekonomik düzeyde bulunan yerel grupların gereksinim ve sorunları hakkında doğru bilgi elde etme olanağının sınırlı oluşu,

d. Yerel halkın eğitim ihtiyacının karşılanamaması ve eğitim sorunlarıyla ilgili girişimciliğinin sınırlandırılması,

e. Yerel düzeyde varolan eğitimle ilgili bina, tesis, araç-gereç ve kaynakların etkili kullanılmaması,

f. Soruna yönelik yönetim kararlarının alınması konusunda gereksiz zaman kaybının olması,

g. Merkez tarafından atanan memurun hizmet gerekleri yerine merkezin görüşünü uygulamayı yeğlemesi,

h. Merkezde siyasa(gücü elinde bulunduranların, kendi seçim çevrelerine kamu hizmetlerinin dağıtımında ayrıcalık tanınması,

ı. Okulun aşırı derecede bağımlılığı ve yetkisizliği nedeniyle kendi kurumsal kimliğini geliştirmesinin engellenmesi ve okulun kurumsal anlamda kişiliksizleşmesivb (Gözübüyük, Rondinelli, Soysai, Uluğ)

4. Aşırı merkeziyetçiliğin dışında, merkez örgütünün hali hazırdaki yapısının da başlı başına bir sorun oluşturduğu ileri sürülebilir. Şöyle ki, TODAİE'nin "Kamu Araştırma Raporu"nda (1991) ifade edildiği gibi "MEB tam bir mevzuat yığını içine gömülmüş durumdadır". MEB da (1992 :12) içinde bulunduğu durumla ilgili olarak, Bakanlığın günün koşullarına göre bir kısmı kanunlarla, bir kısmı da Bakanlık onayıyla yeni hizmet birimlerinin Bakanlığa eklendiğini, sürekli genişleyip, büyüdüğünü, yönetim süreçlerinin sağlıklı işletilememesi ile beraber giderek büyüyen merkez örgütünün merkez, taşra ve yurtdışı örgütleriyle "gelişme(erin, örgütlenme ilkelerinin çok gerisinde, işlemez ve gereksinimleri karşılayamaz bir hal aldığı", bu konuda çeşitli çalışmalar yapıldığını ancak, bugüne kadar istenilen düzeye ulaşamadığını belirtmiştir. Daha açık bir ifadeyle MEB'de yetkilerin dağılımında bir dengesizlik olduğu gibi yetki ve sorumluluk dengesinin olduğunu da söylemek güçtür. Bunun yanısıra MEB'in görevden çok biçimi temel alan bir örgüt yapısında olması (Bursalıoğlu, 1974:75), birimlerin görev tanımlarına bakıldığında görevlerde binişmenin olduğu yani aynı işi birden fazla birimin yaptığı, gereksiz görev

bölünmelerinin olduğu, ama bazı işlerle ilgili olarak da yetkili bir birimin bulunmasının güç olduğu görülmektedir.

5. Böyle bir yapılanmada eğitim sisteminin kendi içinde ve diğer sektörlerle sağlıklı bir eşgüdümlemeyi gerçekleştiremeyeceği ileri sürülebilir (Kaya, Alkan) Bilindiği gibi eşgüdümleme eldeki madde ve insan kaynaklarının bütünleştirilmesidir. Dolayısıyla birden fazla birey/birim arasında paylaşırlan etkinliklerden istenilen sonucun alınabilmesi, bu etkinliklerin saptanmış amaç/amaçlar doğrultusunda eşgüdümlenmesi ile olanaklıdır. Bu sürecin sağlıklı olarak işletilebilmesinin böyle bir yapıda mümkün olamayacağı düşünülmektedir.

6. Eşgüdümleme sürecinde eldeki madde ve insan kaynaklarından bahsedilince bu konularda eğitim sisteminin nasıl bir durumda olduğuna değinilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Madde açısından bakıldığında işlevsel tesis, araç-gereç vb konusunda yetersizlik olduğu, devlet bütçesinden eğitimin büyümesiyle doğru orantılı bir pay ayıramaması nedeniyle ekonomik kaynakların sınırlı olduğu söylenebilir. Ayrıca varolan kaynaklardan da etkili olarak yararlanılamaması bu konudaki sorunları daha da büyütülmektedir. Bir taraftan kaynaklar sınırlılık gösterirken bu kaynakları kullanması beklenen insangücüne bakıldığında hem nicelik ve hem de nitelik açısından çeşitli sorunların olduğu görülmektedir. Şöyle ki "MEB'dan başka hiçbir kurum yoktur ki, bir yandan binlerce öğretmen açığı, diğer yandan yine binlerce öğretmen fazlası olsun" (Uluğ 1997: 8). Nitelik açısından ise öğretmenlik mesleğinin meslek olma ölçütlerinin hala netlik kazanamaması, bunun beraberinde hiç bir şey olamazsam öğretmen olurum anlayışını pekiştirmesi ve hala bu konuda ciddi yönetsel kararların alınmaması sorunu giderek bir açmaz haline getirmektedir

7. Karar verme, örgütlenme ve eşgüdümleme sürecinde söz konusu olan sorunların sadece bu üç yönetim süreciyle sınırlı kalmasını beklemek hata olur. Planlama, etkileme, iletişim ve değerlendirme süreçlerinde de aynı sorunların varlığını görmek sürpriz olmayacaktır. Çünkü, yönetim süreçleri birbirinden bağımsız değildir ve bu süreçlerden herhangi birindeki aksama doğrudan yönetime yansiyacaktır.

8. Eğitim sisteminin yapay bir biçimde örgün ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılması okutun ilgi alanını örgün eğitimle sınırlandırmış, bu ise çevrenin gereksinimlerine yanıt verememe sorununu beraberinde getirmiştir. Kaldı ki çok tartışılan konulardan biri de örgün eğitimin (bilimse) gelişmelere ve bilimin ürünü olan teknolojik gelişmelere günümüz koşullarında uyum sağlayamayacağıdır. Günümüzde, bilgi beş yılda iki katına çıkmaktadır. Beş yılda bir ders programı, ders kitapları, araç-gereçlerin düzenlenmesi ve öğretmenlerin bunlara uyumunun sağlanması örgün eğitim sistemi içinde olanaklı görünmemektedir. Kaldı ki öğrenci sayısı, yeterli öğretmen, araç gereç ...vb konularda minimum koşulları sağlayamayan okul sayısı da gözardı edilebilecek boyutta değildir. Dolayısıyla bir yandan örgün eğitimin kendi sınırlı(ıkları diğer yandan politik, ekonomik, toplumsal koşullar nedeniyle okulların bireylerin eğitim ve öğrenme gereksinmelerini karşılayabilecek durumda olduğunu söylemek güçtür.

Eğitim sistemi için sıralanan bu sorunların tüm örgütsel ve yönetsel sorunları kapsamadığı bilinmektedir. Sorunların sayısı fazla ve çeşitlidir. Ancak unutulmaması gereken

bir nokta, sadece eğitim sistemi içinde yapılacak iyileştirme çabalarının istenilen sonuçları vermede yetersiz kalacağıdır. Çünkü eğitim sistemi toplumsal sistem içinde alt sistemlerden biridir. Bu nedenle sistem içindeki bazı sorunlar sistemin kendi ürettiği sorunlarken, çoğunluğu değişen koşullar karşısında kendisini geliştiremeyen kamu yönetimi ve yetersiz hizmetlerden kaynaklanan sorunlardır (Ülker 1997: 6). Bu nedenle eğitim sistemi irdelenirken diğer toplumsal sistemlerden bağımsız olarak ele alınmamasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Yeniden Yapılanmada İlkeler

Yeniden yapılanmada önem verilecek kimi ilkeler şunlardır:

1. Sistemde, **katılımcılık** temel olacaktır. Bu bağlamda eğitimle ilgili kararlara öğretmen, öğrenci, veli, yönetici, eğitim uzmanı ve eğitim sendikaları temsilcilerinin katılımı her düzeyde (Okul, İlçe, İl, Bakanlık) sağlanacaktır.

2. Sistemde, **seçim** önemli olacaktır. Bu bağlamda, okul, ilçe ve il düzeyinde yöneticiler ilgililerin katılımı ile seçilir. Kurullar da seçimle oluşturulur.

3. Sistemde, **demokratiklik** önemlidir. Bu bağlamda, eğitim yönetiminde insanı temel alan, insan ilişkilerini önemseyen demokratik bir yönetim biçimi uygulanır. Ayrıca, öğretim programlarında seçmeli derslere ağırlık verilir, derslerde öğrenci merkez alınır.

4. Sistemde, **yerinden yönetim** ağırlık kazanacaktır. Bu bağlamda, yetkinin ve sorumluluğun sorun ve gereksinimlerin olduğu birime aktarılması sağlanacaktır.

5. Sistemin, **çağdaş ve laik** olması temeldir. Bu bağlamda; sistemin yeniliklere açık, zengin bir kültürel doku üzerindeki Türkiye'de laiklik ilkesine sıkı sıkıya bağlı olması sağlanacaktır.

6. Sistemin, **yeterlik kazanmış işgörenlerle donatılması** sağlanacaktır. Bu çerçevede; yöneticinin, öğretmenin, eğitim bilimleri uzmanının yeterlik kazanmış olmalarına özellikle dikkat edilecek, işgörenlerin her düzeyde (Okul, İlçe, İl) hizmet içinde eğitim gereksinimi sağlanacak, yeterlik yükselmede temel alınacaktır.

7. Sistemde, **ödül cezadan öncelikli** ve sistemin temeli olacaktır. Başarılı işgörenlerin ödüllendirilmelerine önem verilerek, başarı sistemin temeline oturtulacaktır. Bu çerçevede, başarılı öğrencilerin de ödüllendirilmeleri önemsenerek, ayrıca sınıfta kalma uygulamasının yerine öğrenciyi kazanma yöntemleri uygulanacaktır.

BÖLÜM II

YÖNETİM SİSTEMİNDE YENİDEN YAPILANMA

Bu bölümde, merkez örgütü, il, ilçe örgütü ile okul örgütünde yeniden yapılanma ele alınmıştır. Merkez örgütünü yeniden yapılandırırken demokratik, katılımcı, bürokratik hantallıktan arındırılmış, insan kaynaklarını verimli kullanan bir yapılanma oluşturulmaya çalışılmıştır.

MERKEZ ÖRGÜTÜ

Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde yer alması gereken başlıca birimler şöyle olmalıdır:

Ulusal Eğitim ve Bilim Kurulu

Eğitimin en önemli sorunlarından biri, değişen her hükümet ile birlikte, eğitim politikalarının değişmesi ve eğitim sistemi uygulamalarında süreklilik sağlanamamasıdır.

Eğitim ilkelerinde ve hedeflerinde sistemin çalışmalarını uzun dönemli olarak planlamaya olanak sağlayacak bir sürekliliğin oluşturulabilmesi ve eğitimin demokratikleştirilmesi amacıyla Eğitim bakanlığının dışında ve üstünde katılımcı bir anlayışla kurulmuş bir ulusal eğitim ve bilim kurulunun gerekli olduğu düşünülmektedir.

Ulusal Eğitim ve Bilim Kurulu geniş tabanlı ve demokratik seçim yoluyla belirlenmiş temsilcilerin çeşitli tarihlerde bir araya gelmesiyle çalışmalarını sürdürebilecektir. Bu Kurul eğitimin ana ilkelerini, uzun dönemli hedeflerini belirleyerek eğitim uygulamalarının ilke ve hedeflere uygunluğu konusunda değerlendirme yapabilme yetkisine sahip olabilecektir.

Ulusal Eğitim ve Bilim Kurulunun amaçlanan biçimde başarılı olabilmesi için ülkenin eğitim yasalarına ve uygulamalarına etki edebilecek bir yapıda olması ve il, ilçe, okul bağlantısında kurulmuş bir iletişim ağına sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Ulusal Eğitim Denetleme Kurulu

Ulusal Eğitim Denetleme Kurulu, Ulusal Eğitim ve Bilim Kurulu tarafından kabul edilen ilke ve hedefleri uygulayacak olan Ulusal Eğitim Bakanlığını denetleyecek bir kurul olarak düşünülmüştür. Bu Kurulun denetleme etkinlikleri Bakanlığın sürekli olarak izlenmesi şeklinde olabileceği gibi kendilerine gelecek şikayetleri de değerlendirebileceklerdir. Kurul, çeşitli dönemlerde yapacağı denetleme etkinlikleri sonucunda oluşturacağı raporları U.E.B. Kuruluna sunmalı ve Ulusal Eğitim ve Bilim Kurulunun kararları doğrultusunda çalışmalarına devam etmelidir.

Ulusal Eğitim Denetleme Kurulunun, U.E.B. Kurulu üyeleri arasından seçimle belirlenmesi uygun görülmektedir.

Eğitim Bakanı

Eğitim Bakanı, Bakanlığı, yasalar ve Ulusal Eğitim ve Bilim Kurulunca belirlenen ana ilkeler ve politikalar doğrultusunda yönetmek üzere hükümet tarafından seçilmiş ve görevlendirilmiş olan hükümet üyesidir.

Özel Kalem

Bakanın kamusal işlerinin düzenli olarak yapılabilmesi için gerekli olan destek hizmetleri sağlayan birimdir. Özel Kalem, Bakanların özel işleri için kullanılmaz.

Eğitim Politikaları Uygulama ve İzleme Kurulu

Bu Kurul, yasaların, Ulusal Eğitim ve Bilim Kurulu'nun ve eğitimde uzun dönemde çıkan yeni gereksinimlerin, Bakanlığa yüklediği görevlerin ve eğitimin uzun dönemli hedeflerinin gerçekleştirilmesinde bilimin esas olunması amacıyla oluşturulmuş bir kuruldur. Kurul, eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında en az doktora düzeyinde bilimsel araştırmalar yapmış, eğitim ile ilgili çeşitli işlerde çalışan ya da çalışmış olan öğretim üyesi, yönetici, öğretmen, eğitim bilimleri uzmanı ve diğer kişilerden oluşan 15 ya da 21 kişilik bir danışma birimidir. Doğrudan bakana bağlıdır.

Kurulun temel görevleri: uygulanabilir bir eğitim politikası belirlemek; uzun ve orta dönemli eğitim planlarını, eğitim programlarında yapılan değişlikleri onaylamak; eğitim sisteminin yatay ve dikey geçişlerinin düzenleyerek sistem değişikliklerine ilişkin bilimsel görüş oluşturmaktır.

Kurulun çalışmalarının hızlı bir biçimde yürütmesi için Kurula bağlı olarak eğitim bilimleri uzmanlarından oluşan takımlar kurulur. Bu takımlar, eğitim bilimlerinin uzmanlık alanlarına uygun olarak oluşturulur. Her bir takımda yeterince uzman bulunur. Takımları, takım liderleri yönetir. **Takım lideri**, takımdaki uzmanlar tarafından kendi işlerinden seçilir.

Müsteşar

Merkez Örgütü birimlerinin koordinatörü ve Bakanın yardımcısıdır.

Bakanlık Denetleme Kurulu

Soruşturma, inceleme ve denetim işlerini yönetir. Eğitim deneticilerinden oluşur. Merkez örgütü ve il düzeyindeki denetim işlerini yürüttüğü gibi, il denetleme kuruluna teknik yardım yapabilir.

Hukuk Kurulu

Eğitim sisteminin yasal sorunlarının çözümünde görev alacak hukukçulardan oluşur. Eğitimle ilgili ulusal düzeyde uygulanacak yönetmelik, tüzük vb. yasal metinlerin teknik denetimini yapar.

Yayın Kurulu

Program Geliştirme Şubesi ile eşgüdümlü olarak, her alan ve düzeydeki kitapların incelenmesi, yayımı ve dağıtımını yapar. Bu kurul alan uzmanları ve program geliştirme uzmanlarından oluşur.

Planlama, Bütçeleme ve Koordinasyon Kurulu

Eğitim Sisteminin uzun, orta ve kısa dönemli planlarını hazırlamak, il, ilçe ve eğitim bölgelerinin uzun, orta ve kısa dönemli planlarına yön vermek, il eğitim planlarını onaylamak; merkez-taşra, birimler arası ve bakanlık içi-dışı eşgüdümü sağlamak; Bakanlığın bütçesini hazırlamak ve yatırım bütçesini yönetmek temel görevleridir.

Kurul, planlama, bütçeleme ve eşgüdüm işlerinden sorumlu bir ana hizmet birimidir. Bakanlık merkez örgütü birimlerinin en üst yöneticileri ile müsteşar yardımcılarında oluşur.

Birimin görevleri, eğitim planlaması ve çeşitli alan uzmanları tarafından yerine getirilir. Bu birimde çalışacak uzmanların, en az yüksek lisans düzeyinde eğitim almış olmaları gerekir. Uzmanlar görevlerine göre ekipler halinde çalışırlar.

Basın ve Halka İlişkiler Dairesi Başkanlığı

Müsteşar Yardımcıları

Müsteşarın görevlendireceği alanlarda etkinlik gösteren birimlerin işleyişini koordine eder ve yönetirler.

Eğitim Araştırma ve İstatistik Genel Müdürlüğü

Eğitim politikalarının belirlenmesinde gereken araştırmaları yapmak, istatistikler oluşturmak ve verileri değerlendirme gibi çalışmalar yapar.

Öğrenci Hizmetlerini Geliştirme Genel Müdürlüğü

- * Sağlık
- * Kültür
- * Spor
- * Rehberlik ve Psikolojik Danışma
- * Özel Eğitim
- * Sınav gibi işler ve birimleri içermelidir.

Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğü

Eğitim Teknolojisi Genel Müdürlüğü

Eğitimdeki çağdaş teknolojilerin izlenmesi ve uygulamaya konulması ile ilgili çalışmalar yapar.

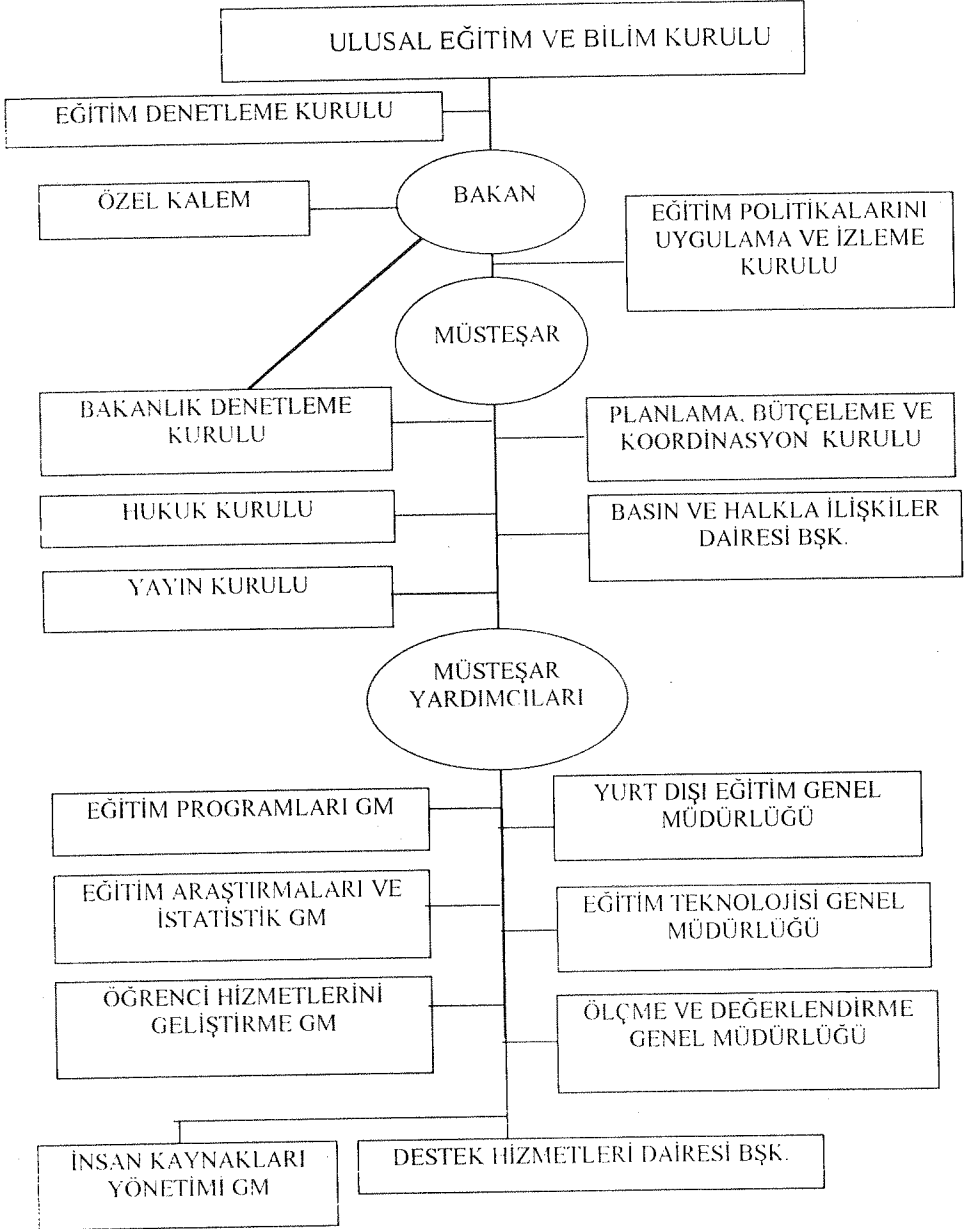
Eğitim Programları Genel Müdürlüğü

Çağdaş, laik ve demokratik eğitim programlarının hazırlanması ve yaşama geçirilmesi ile ilgili çalışmalar yapar.

Ölçme ve Değerlendirme Genel Müdürlüğü

Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin nesnel olarak ölçülmesi ve değerlendirilebilmesi için gerekli çalışmaları yapar.

EĞİTİM BAKANLIĞI MERKEZ ÖRGÜTÜ



İnsan Kaynaklarının Yönetimi Genel Müdürlüğü

* Eğitim isteminin gereksinim duyduğu yönetici, eğitim bilimi uzmanları ve öğretmenlerde aranacak niteliklerin (standartların) belirlenmesi.

* Personel seçimi

* Personelin hizmetiçi eğitimi (işbaşında ve iş dışında eğitim, yönlendirme, yükseltme, geliştirme ve sürekli eğitimlerini sağlama)

* Görev tanımı ve iş analizleri yapma

* Toplu sözleşme ve ödeme sistemini geliştirme

* Özlük haklarına ilişkin düzenlemeler

* Sertifika ve diplomaların denkliği

* İnsangücü planı

* Personel politikalarını saptamak

* İller arası eş durumu, sağlık vb. nedenlerle öğretmen nakillerini gerçekleştirmek

* Personel performans ölçümleri için araçlar geliştirmek

* Meslek örgütleri ile ilişkiler gibi işler yapmalıdır

Destek Hizmetleri Dairesi Başkanları

Sivil savunma vb. çalışmaları yapar.

İL VE İLÇE ÖRGÜTÜ

1. İl / İlçe Eğitim Kurulu

Taşra örgütünün oluşumunda, işleyişinde en temel ve etkin birimdir. Bu kurulun üyeleri

- * Yerel yönetim temsilcisi (İl Genel Meclisinden bir temsilci)
- * Okul müdürlerinin kendi aralarında seçecekleri temsilciler
- * İlçelerin eğitim sendikalarının temsilcileri
- * Üniversite temsilcileri (Eğitim fakültesi temsilcileri)
- * İlçe öğrenci kurulu temsilcileri
- * İlçe meslek odalarının temsilcileri
- * İlçe öğretmenler kurulu temsilcileri
- * İlçe veliler kurulu temsilcileri
- * İl eğitim müdürü
- * İlçe eğitim müdürü
- * İlçe eğitim kurulu temsilcileri (birek kişi)

İl veya ilçenin eğitim ve öğretim işlerinin yürütülmesi, belirlenen eğitim politikalarının uygulanması, il ya da ilçe eğitim müdürleri seçimi ve denetim kurulunun oluşturulması işlevini yerine getirir. İl Eğitim Kurulunun başkanı, il eğitim müdürüdür. Vali, il eğitim kurulunun doğal üyesidir.

2. Denetleme Kurulu

İl veya ilçe düzeyinde soruşturma, inceleme ve denetim işlerini yürüten eğitim denetçilerinden oluşur.

İl ve ilçede eğitim yöneticisi ve yardımcılarının çalışmalarını, belirlenen ilkeler doğrultusunda denetler.

3. İl / İlçe Eğitim Müdürü

Yerel eğitim kurulu tarafından eğitim yönetimi alanında yüksek lisans, lisans, yoksak eğitim yöneticiliği sertifikası veya hizmet içi eğitim kursunda başarılı olanlar arasından yabancı dil bilen, alanında yayınlanmış eseri olanlar arasından seçimiyle belirlenir.

İl veya ilçede, eğitim-öğretim işlerinin yürütülmesini, yerel eğitim kurulunun aldığı kararlara uygun olarak gerçekleştirir. İl düzeyinde Vali, ilçe düzeyinde Kaymakam, il veya ilçe eğitim kurumlarının aldığı kararların uygulanmasından sorumludurlar. İl veya ilçe eğitim müdürleri Vali veya Kaymakama bağlıdır.

4. İl / İlçe Eğitim Müdür Yardımcıları

Eğitim-öğretim işlerinin yürütülmesinde sorumlu oldukları alanlardaki görevleri yerine getirirler.

Yönetici yardımcılarının sorumlu oldukları hizmet alanları

1. Personel İşleri (özlük-atama)
2. Eğitim-öğretim hizmetleri ve öğrenci hizmetleri (öğrenci işleri, program geliştirme, hizmet içi eğitim, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve özel eğitim, yaygın eğitim, özel öğretim kurumları, eğitim araçları ve donanımı, mesleki teknik eğitim, okul öncesi eğitim, araştırma- planlama ve istatistik.)
3. Bütçe ve Genel hizmetler-yatırım

5. Diğer Kurullar

İl veya ilçe eğitim kuruluna temsilci gönderen ve kendi üyelerinin eğitim-öğretimle ilgili işlem ve önerilerinin belirlenmesi ve il-ilçe eğitim kuruluna bildirilmesi işlerini gören kurullar sürekli kurullardır. Bu kurullar aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmenler ve Eğitim Bilimi Uzmanları Kurulu

Öğrenciler Kurulu

Veliler Kurulu

Eğitim Sendikaları ve Eğitimle ilgili Sivil Toplum Örgütleri Temsilcileri

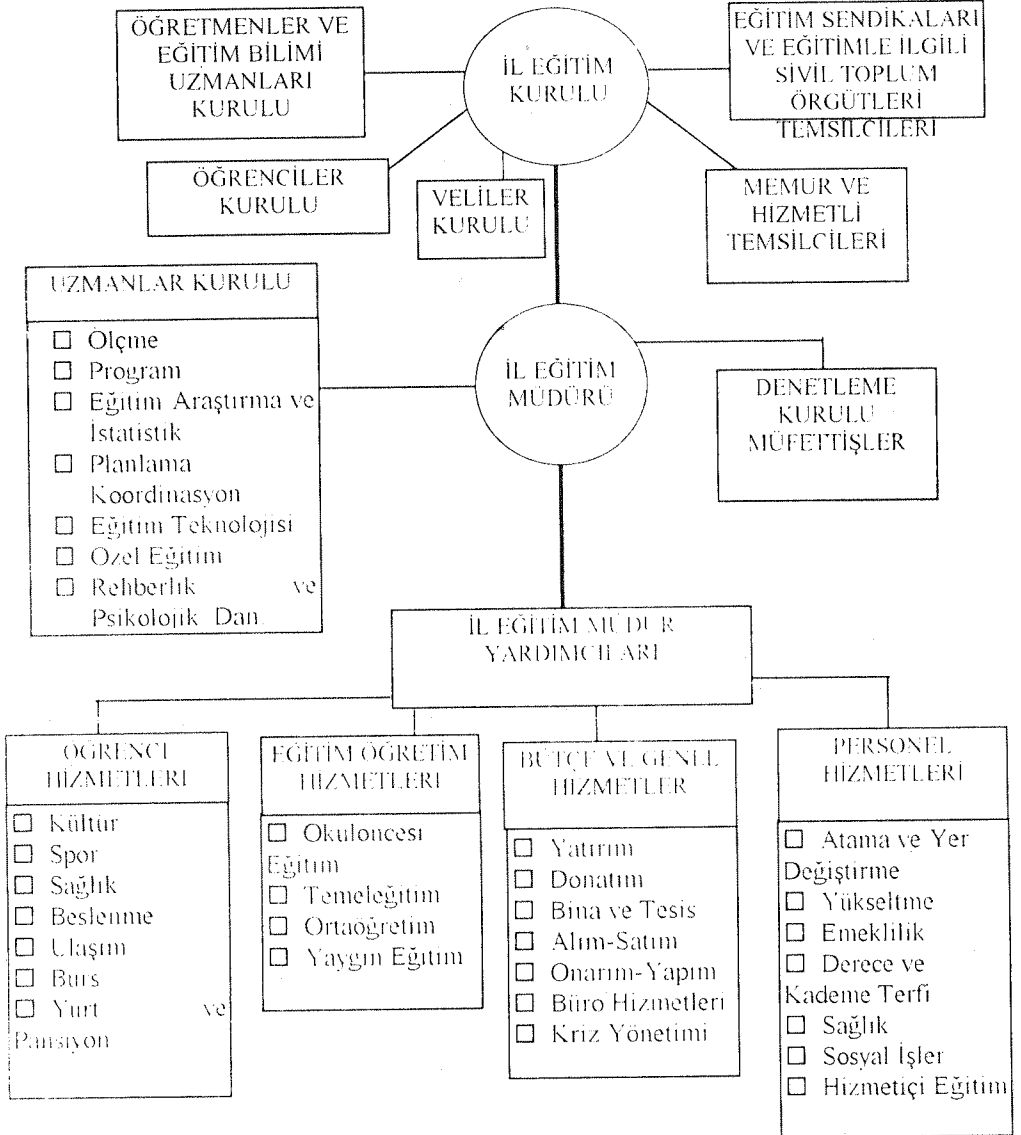
Yukarıdaki kurulların üyeleri, okullardan seçilerek gelmiş temsilcilerden oluşur. Sivil toplum örgütlerinin temsilcileri ise gönüllülük esasına dayalı olarak katılırlar.

6. Eğitim Bilimleri Uzmanlar Kurulu

İl veya ilçedeki okullarda gereksinim duyulan alanlarda hizmet vermek, danışmanlık yapmak ve farklı hizmetlerin sunulmasında koordinasyon sağlamak üzere, eğitim biliminin farklı alanlarında uzman olan işgörenlerden oluşur.

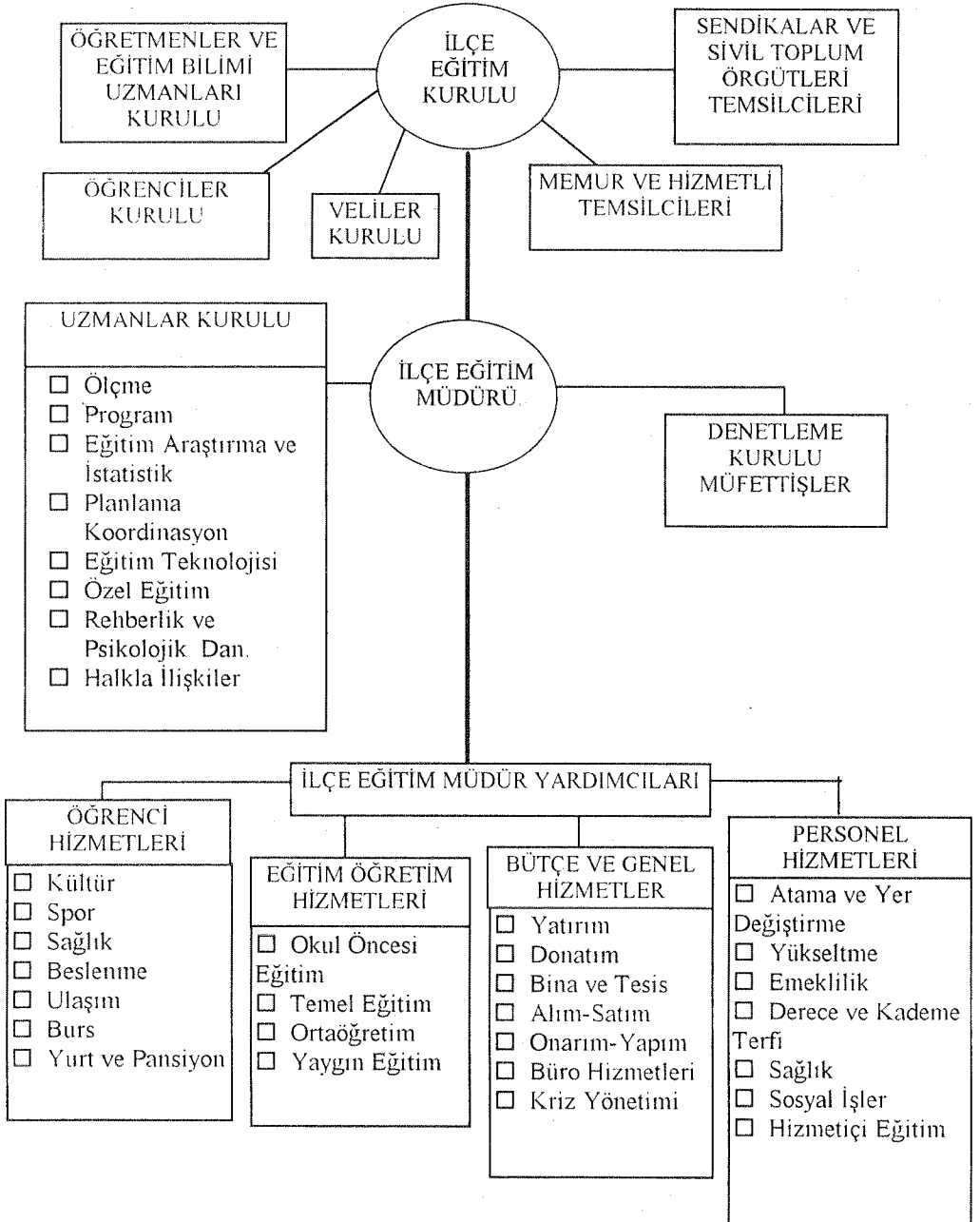
İL ÖRGÜTLENMESİ

Not: İl Eğitim Kurulu, Vali, İl Eğitim Müdürü, Okul Müdürlerinin Seçtiği Temsilciler, Belediye Meclisi Temsilcileri, Sendika ve Meslek Odalarının Temsilcileri



İLÇE ÖRGÜTLENMESİ

Not: İlçe Eğitim Kurulu, Kaymakam, İlçe Eğitim Müdürü, Okul Müdürlerinin Seçtiği Temsilciler, Belediye Meclisi Temsilcileri, Sendika ve Meslek Odalarının Temsilcileri



OKUL ÖRGÜTÜ

Okul;

1. Kolektif çalışmayı ve üretmeyi sağlayan,
2. Öğrencinin çok yönlü gelişmesini sağlayacak, teknolojik gelişmelerden yararlanan, bilimsel akademik bilgilerin yanı sıra sanatsal, sportif, kültürel gelişmesini sağlayan,
3. Öğrenciyi yalnızca üretime yönelik işe hazırlamayan, ayrıca öğrenciye düşünme, tartışma, kavrama ve çözümleme yeteneği de kazandıran,
4. Öğrenciye yalnız bireysel çıkarlar için değil, uzaktaki insanlar, bir anlamda bütün toplum için üretimde bulunma erdemlerini aşılaman,
5. Öğrencilerin evrensel ve demokratik değerlerinin, genel kültür düzeylerinin yükselmesini amaçlayan,
6. Öğrenciye doğanın, teknolojinin ve ekonominin genel konularını öğreten ve bu bilgilerden oluşan bir temel üzerinde, teknik üretim becerileri kazandıran bir yapıda olmalıdır.

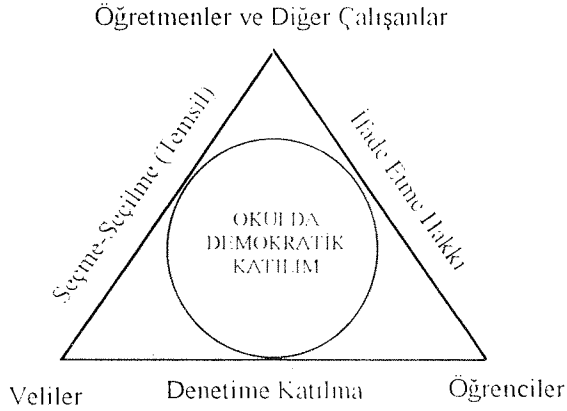
Bu amaçlara dönük olarak çalışacak okulun özellikleri ise şunlardır:

Demokratik Okulun Özellikleri

- ⊗ Öğrenci merkezli olmalı
- ⊗ Çok çeşitli seçmeli dersler sunulmalı
- ⊗ Sosyal ve kültürel etkinlikler sunulmalı
- ⊗ Yerleşke (Kampus) tipi olmalı
- ⊗ - Öğretmenler arası meslekî etkileşim ve dayanışma olmalı
- ⊗ - Yoğun hizmetçi eğitim yapılmalı - okul düzeyinde
- ⊗ - Lider, etkili ve demokratik olmalı
- ⊗ - Yaratıcı sorun çözüme becerisi kazandırılmalı
- ⊗ - Çevreye açık olmalı
- ⊗ - Okullar arası işbirliği, eşgüdüm ve iletişim düzeni sağlanmalı
- ⊗ - Eğitim teknolojisi etkili kullanılmalı

Demokratik Okul Modeli

Yeni bir okul modeli önerilirken okulun; etkili, etkin ve katılımcı - demokratik bir yapıda kurulması amaçlanmıştır. Okuldaki demokratik katılım boyutları şöyledir:



Bu bağlamda etkililik, "örgütün amaçlarına ulaşmadaki başarı düzeyi"; etkinlik, "örgüt üyelerinin gereksinimlerinin doyum derecesi" ve katılımcılık da "örgütle ilgili kesimlerin karar alma, uygulama ve denetleme süreçlerine etki edebilme hakkı" olarak tanımlanmaktadır.

Etkili, etkin ve katılımcı bir okul modelinin başarılı olabilmesi için;

- * Okulun üstündeki yönetim yapısının okul yönetim yapısını destekleyecek bir biçimde kurulması,
- * Okul modeli içinde yer alan yönetim organlarının demokratik ve nesnel seçim ilkeleri çerçevesinde oluşturulması,
- * Okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak algılanması,
- * Eğitim bilimleri uzmanlık hizmetlerinin okul içinde, ilçe, il ve merkez düzeyinde örgütlenerek okulun amaçlarına yönelik olarak sunulması,
- * Okul yönetiminin bütçe kullanımı konusunda özerk olması,
- * Devlet okullarının bütçesinin bakanlık merkez örgütü tarafından aktarılması,
- * Okulların velileri zorlayarak kaynak yaratma etkinliklerine girişmemesi, ancak topluma hizmet sunarak ekonomik girdi yaratabilmeleri,
- * Öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımcı yönetim konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Başlangıçta sıralanan ilkeler ve bu gerekler göz önüne alındığında "Demokratik Okul Modeli"nde yer alması gereken kurullar, temsilcilikler, yönetim basamakları, işgörenler ve okulda sürdürülmesi gereken işler aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Geliştirilmiş Okul Modelinin Parçaları

1. Okul Eğitim Kurulu

Öğretmenler ve Eğitim Uzmanları, Öğrenciler ve Veliler Kurullarından seçilerek gelen temsilciler ile sendika okul temsilcisi ile okul yöneticisi ve yardımcılarından oluşur. Sivil Toplum Örgütü temsilcileri ve yerel yönetim temsilcileri gözlemci olarak katılabilir.

Okul yönetiminde en yetkili kuruldur. Okulun eğitim politikaları kurul tarafından belirlenir. Ayrıca kurul, okul yöneticisini seçer ve yöneticinin yıllık yönetim planını onaylar.

Okul Eğitim Kurulu, okulun açıldığı Eylül ayından itibaren ayda en az bir kez olmak üzere okulun açık olduğu süre boyunca toplanır.

2. Öğretmenler ve Eğitim Uzmanları Kurulu

Okulda görev yapan tüm öğretmen ve eğitim uzmanları bu kurulun doğal üyesidir.

Okulun eğitim ve öğretim işlerinin yürütülmesi ile ilgili olarak Okul Eğitim Kuruluna ve okul yöneticisine katkıda bulunur.

Öğretim yılı başı, ortası ve sonu olmak üzere yılda en az üç kez toplanır. Okul Eğitim Kuruluna katılacak temsilciler, Öğretmenler ve Eğitim Uzmanları Kurulu tarafından birinci toplantıda seçilir.

3. Öğrenciler Kurulu

Okulun tüm öğrencileri bu kurulun doğal üyesidir. Ancak kurulun etkili çalışabilmesi için yalnızca seçilmiş öğrenci temsilcileri kurulda yer alır. Bu bağlamda Öğrenciler Kurulu, her sınıftan en az 1 en çok 3 öğrencinin katılımı ile oluşturulur.

Öğrenciler kurulu, öğretmenler ve eğitim uzmanları kurulunda yer alan katılımcı sayısı kadar öğrenciden oluşur.

Eğitim - öğretim başta olmak üzere kendilerini ilgilendiren konularda Okul Eğitim Kuruluna ve okul yöneticisine görüş ve kararlarını bildirirler.

Öğrenciler Kurulu da Öğretmenler ve Eğitim Uzmanları Kurulu gibi yılda en az üç kez toplanır. Toplantılar sırasında öğrencilere yardımcı olmak üzere iki öğretmen ya da bir öğretmen, bir veli bu kurullara gözetmen - denetmen olarak katılır.

Okul Eğitim Kurullarına katılacak öğrenci temsilcileri bu kurulun üyeleri arasından seçilir.

4. Veliler Kurulu

Okulun öğrenci velilerinin tümü bu kurulun doğal üyesidir. Veliler Kurulu gönüllülük esasına göre oluşur. Her sınıftan bir öğrenci velisi bu kurula seçilir.

Okul Eğitim Kuruluna katılacak veli temsilcileri bu kurul içinden seçilir. Kurul ayrıca Okul Eğitim Kurulu ve okul yöneticisine eğitim - öğretim ile ilgili sorunların çözümünde destek olur. Diğer velilerin okula katılımında etkin rol alarak, okul-veli ilişkilerini güçlendirirler.

5. Eğitim Sendikaları Temsilcileri

Okul yönetiminde demokratik katılımı gerçekleştirmenin boyutlarından biri de Sendikaların katılımını sağlamaktır. Eğitim sendikalarının okul temsilcileri okul eğitim kuruluna en az bir üye ile katılırlar. Sivil Toplum Örgütleri ise gönüllülük esasına bağlı kalarak gözlemci olarak katılabilirler.

6. Denetleme ve Disiplin Kurulu

Okulun eğitim kurulu üyelerinin kendi içinden seçtiği üyelere oluşur. Okul yöneticisi ve yardımcılarını denetleme kuruluna üye olamazlar.

Okul yöneticisi ve yönetici yardımcılarının çalışmalarını önceden belirlenen esaslar doğrultusunda denetler. Disiplin soruşturmasını yürütür. Ödül ve cezaları verir. Okul müdürü bu kararlara uygun yürütmeyi yapar.

Denetleme ve Disiplin Kurulu gerektiğinde toplanır. Kurul üyeleri denetleme görevi ile ilgili olarak sürekli izleme yapabilirler. Gerektiğinde kurul olağanüstü toplanır ve aldığı kararları Okul Eğitim Kuruluna taşır.

7. Okul Yöneticisi

Okul yöneticisi, eğitim yönetimi alanında lisansüstü ya da lisans eğitimi almış veya eğitim yönetimi alanında hizmetiçi eğitim almış olanlar arasından Okul Eğitim Kurulunca seçilir.

Okul yöneticisi, Okul Eğitim Kurulunca onaylanan yıllık yönetim planına uygun olarak okulu yönetir. Ayrıca Okul Eğitim Kuruluna da başkanlık eder.

Okulda yönetici seçimi 3 ya da 5 yıl gibi sürelerde tekrar yapılabilir. Eski yönetici birden çok dönem yöneticilik yapabilir.

Okul yöneticisi, Denetleme ve Disiplin Kurulunun başvurusu ve Okul Eğitim Kurulunun kararı doğrultusunda süresi gelmeden seçime gidilerek değiştirilebilir.

8. Öğretmenler

Okuldaki eğitim-öğretim hizmetlerinin üretilmesindeki temel sorumluluk öğretmenlere aittir. Bu nedenle her okulda yeterince öğretmen kadrosu bulunur. Öğretmenlerin istihdamı aşağıdaki ölçütlere göre yapılır:

* Öğretmen olacaklarda aranan standartları saptama işi, Bakanlık İnsan Kaynakları Birimince yapılır.

* Öğretmen atamaları için başvurular illere yapılır. Fazla başvurunun olması durumunda il düzeyinde sınav yapılır.

* Öğretmen dağıtımı İl Eğitim Müdürlüğünün ilgili birimince yapılır.

* Bölgeler arası öğretmen dağılımında dengenin sağlanabilmesi için özendirici önlemler alınır.

* Öğretmenler için bakanlık hizmet bölgeleri esas alınır.

* Öğretmenlerin ücret ve diğer sosyal hakları sendikaların belirleyeceği ölçütler temel alınarak saptanır.

* Öğretmenlerin terfileri okullar tarafından yapılır, il, ilçe ve bakanlıktaki birimlere yaygın otomasyon sistemi ile bilgi verilir.

* Öğretmenlerin eş durumu ve sağlık vb. nedenlerle yer değiştirmeleri Bakanlık İnsan Kaynakları Yönetimi Genel Müdürlüğü'nce gerçekleştirilir.

Öğretmenler görevlerini yerine getirirken okul yöneticisine karşı sorumludurlar.

9. Eğitim Bilimleri Uzmanları

Okulda gerçekleştirilmesi gereken uzmanlık hizmetlerini yürütmek üzere okul yöneticisine bağlı olarak Eğitim Bilimleri Uzmanları Birimi kurulur. Bu birimde eğitim bilimlerinin uzmanlık alanlarından birinde lisans veya lisansüstü eğitim görmüş eğitim uzmanları bulunur.

Gereksinilen eğitim uzmanlarının tümünün okulda istihdam edilmeleri ekonomik açıdan güç olduğunda ilçe düzeyinde uzmanlık birimleri kurularak hizmet buralardan sağlanır.

Eğitim bilimleri uzmanları görevlerini yürütürken okul yöneticisine karşı sorumludurlar.

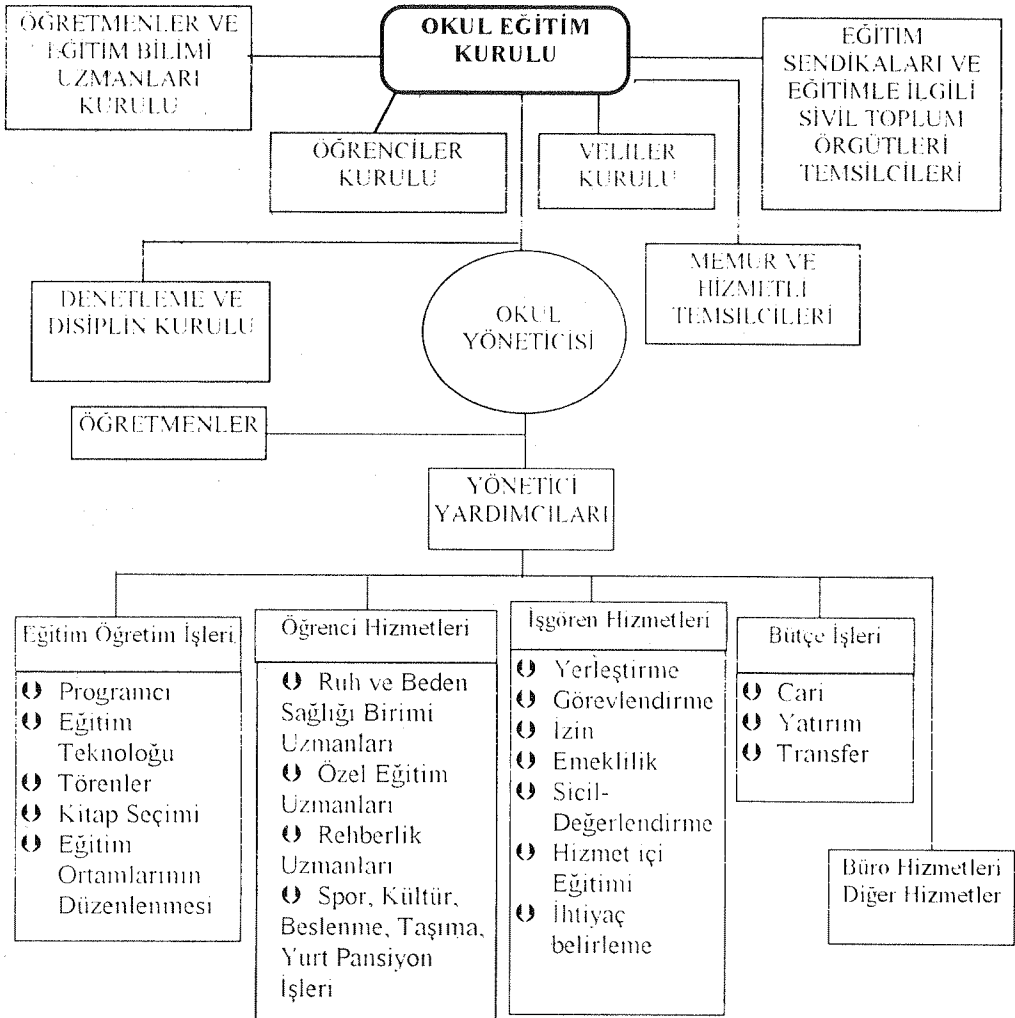
10. Yönetici Yardımcıları

Öğrenci işleri, işgören hizmetleri, bütçe işleri ve kültür, sanat, spor etkinliklerinin koordinasyonu ile görevlidirler.

Yönetici yardımcıları, okul yöneticisi tarafından seçilir.

KATILIMCI VE ETKİLİ OKUL MODELİ

OKUL YÖNETİMİNİN ÖRGÜTSEL YAPISI



BÖLÜM III

EĞİTİM SİSTEMİNDE YENİDEN YAPILANMA

Bir toplumun gelişmişliği ve az gelişmişliği ile eğitim sistemi arasında yakın bir ilişki vardır. Eğitim sisteminin niteliğine ilişkin sorunlar, az gelişmişliğin hem nedeni, hem sonucu olabilmektedir. Bu neden ve sonuç ilişkisi içinde eğitim sistemini yeniden yapılandırma çalışmaları, temelde bireyin eğitim hakkını güvence altına alan bir anlayış içinde, eğitimi sisteminin kendi içindeki sorunlarını çözümleyici bir nitelik taşıdığı gibi, buna bağlı olarak, toplumsal gelişme dinamiklerini de göz önünde bulundurabilmeli, gelişmenin engelleyicisi değil, itici gücü olabilmelidir.

Eğitim tür ve düzeyleri arasında yatay ve dikey geçişler açısından Okul Sisteminde yeniden yapılanma üç başlık altında ele alınabilir. Yükseköğretim dışta tutulmuştur.

1. Temeleğitimde yeniden yapılanma
2. Ortaöğretimde yeniden yapılanma
3. Üniversiteye geçişin yeniden düzenlenmesi

Temeleğitimde Yeniden Yapılanma

Türkiye'de Temeleğitim ile ilgili tartışmalara girmeden önce, bu kavramla karıştırılan diğer kavramlar üzerinde kısaca durulması yararlı olacaktır.

Temeleğitim (basic education) deyimini 1950'lerde öğrenimden yoksun kalmış, okumaz yazmaz yetişkinlere verilecek eğitimi anlatmak için kullanılırken, zamanla kavramın bu anlamı genişletilerek, çocuk, genç, yetişkin tüm insanların yaşamı ve daha sonraki eğitimi için temel nitelikte olacak eğitimi anlatmak için kullanılmıştır.

1990 yılında Tayland'da toplanan Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF), Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP), Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO) ve Dünya Bankası yönetimlerinin birlikte oluşturduğu herkes için Eğitim Dünya Konferansı'nda onaylanan "Herkes için Eğitim Dünya Bildirisi"nin birinci maddesinde Temeleğitimin amacı şöyle belirlenmiştir:

Her insan -çocuk, genç ve yetişkin- kendi temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış eğitim olanaklarından yararlanabilmelidir. Bu ihtiyaçlar, temel öğrenme araçlarını (okuma-yazma, sözlü anlatım, rakamsal işlemler ve problem çözme gibi), hem de insanların varlıklarını sürdürmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, onurlu bir biçimde yaşamak ve çalışmak, kalkınmaya her anlamda katılmak, yaşam standartlarını yükseltmek, bilgili kararlar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek için gerek duydukları temel öğrenimin içeriğini (bilgiler, beceriler, değerler ve tavırlar gibi) kapsar. Temel öğrenme ihtiyaçlarının kapsamı ve bunların nasıl karşılanacağı, ülkeden ülkeye, kültürden kültüre ve ister istemez de zaman içinde değişiklikler gösterir (WCEFA, 1990, s. 3)

Bildirinin aynı maddesinde Temeleğitimin kendi içinde bir amaç olmaktan daha öte

bir anlam taşıdığı, ülkelerin daha ileri eğitim ve öğretim düzeylerini ve türlerini, sistemli bir biçimde oluşturacakları, yaşamboyu sürececek bir öğrenmenin ve insan gelişiminin temeli olduğu belirtilmektedir.

Temeleğitim kavramıyla karıştırılan diğer kavramlar üzerinde durmakta yarar vardır.

Bunlardan birisi "bir yurttaşın belirtilen bir çağa girince gösterilen eğitim kurumlarında (okullarda) öğrenimini sürdürmesini zorunlu kılan bir yasal deyim olan zorunlu öğrenimdir" (Başaran, 1982, s. 21). Zorunlu eğitim, Temeleğitim süresini aşabileceği gibi, bir kesimini de kapsayabilir.

Temeleğitimle karıştırılan bir diğer kavram ilköğretimdir. İlköğretim, eğitim sisteminin ilk, orta yüksek gibi basamaklara ayrıldığı ülkelerde kullanılan bir deyimdir (Başaran, 1982, s. 22).

Türkiye'de Temeleğitim kavramı ilk kez 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yasal bir deyim olarak yerini almış ve bu yasaya göre ilköğretim, herkesin görmesi gereken bir Temeleğitim olarak tanımlanmıştır. İlköğretim ve Eğitimi Kanunu 8 yıllık bir zorunlu eğitimi öngörmektedir. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu bu kavramı "Temeleğitim" adı altında yasalastırılmış. Temeleğitim okullarının amaç ve kuruluş biçimlerini belirlemiştir. Ancak 1973 tarihli Millî Eğitim Temel Yasası bazı maddelerinde değişiklik yapan 16.6.1983 tarih ve 2842 sayılı Kanunla Temeleğitim yerine ilköğretim deyimini kullanılmıştır. Bu değişiklikte sekiz yıl bir bütün olan temeleğitim okullarına ilkökul ve ortaokullar olarak bağımsız kurulabileceği gibi, birlikte kurulabileceği belirtilmiştir.

1996 yılında toplanan XV. Millî Eğitim Şurası'nda da temeleğitim yerine zorunlu ve kesintisiz ilköğretim kavramı tercih edilmiş, ilköğretim okullarında ilk ve ortaokul biçimindeki yapay uygulamadan vazgeçilmesi, ilkokullarda, 6, 7, ve 8. sınıflar, bağımsız ortaokullarda ise, 1, 2, 3, 4, ve 5. sınıflar açılarak yumuşak bir geçiş sağlanması önerilmiştir. 9. sınıf ise ya da mesleki eğitime yönlendirme yılı olarak kabul edilmiştir.

Ortaokulu, ilköğretim bütünlüğü içinde ele almanın Temeleğitim anlayışına bir yakınlığı belirteceği söylenebilir. Bu durumda sadece öğrencileri, bir üst öğrenime hazırlamakla görevli olan ortaokul, ilkokulu Temeleğitim verme yaklaşımı ile bütünleşmektedir.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Millî Eğitim Temel Kanunu'nun ilgili maddelerinde değişiklik yapan 1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla ilköğretim kurumlarının sekiz yıllık okullardan oluşacağı, bu okullarda kesintisiz eğitim yapılacağı ve bitirenlere ilköğretim diploması verileceğinin öngörülmesi ile ilkökul ve ortaokul biçiminde yapılan ayrım yasal olarak ortadan kalkmıştır.

İlk ve ortaokulun ilköğretim adı altında bütünleştirilmesi yerine daha kapsamlı bir anlayışı temsil eden temeleğitim yaklaşımının benimsenmesi gerekli görülmelidir. Çünkü bu durumda temel görevi bir üst öğrenime öğrenci hazırlamak olan ilköğretim yerine, daha sonraki eğitim için temel olacak bilgileri vermenin yanı sıra, toplumda yaşamak için gerekli bilgileri sağlayan bir temeleğitim anlayışına terk etmiş olmaktadır. Öte yandan temeleğitim görmeyen yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları da kapsamlı ve buna uygun eğitim örgütlenmesi

sağlanmalıdır. Bütün olarak bakıldığında Temeleğitim için öngörülen örgüt ve yönetim anlayışı ilköğretimden farklılıklar gösterecektir.

1981 yılında düzenlenen X. Milli Eğitim Şurası'nda ilköğretim yerine Temeleğitim kavramını benimsenmiş olup Temeleğitim 6-14 yaşları arası zorunlu öğrenim çağı çocuklarına en az sekiz yıllık ve Temeleğitim görmeyen yetişkinlere, gelişimlerine ve ihtiyaçlarına uygun bir süre eğitim veren bir kademe olarak öngörülmüştür. Temeleğitimin genel nitelikleri de şöyle belirtilmiştir:

1. Temeleğitim bir bütündür. Temeleğitim değişik süreli okullara bölünmemelidir. Ancak, eğitilenlerin bireysel ayrılıklarına, yaşlarına göre, bütünlük içinde değişik eğitim programları uygulanabilir. Yetişkinlerin gelişmelerine, gereksinmelerine göre eğitim programlarının süreleri belirlenir.

2. Temeleğitim süresince eğitilenlerin (özellikle çağ çocuklarının) yeteneklerinin tanınması esastır. Çağ çocuklarının üst öğretime ya da bir mesleğe yönlendirilmesi için belirli sınıftan başlayarak tanınması gerekmektedir. Tanıma, öğretmen gözlemlerine, kullanılacak tanıma araçlarına göre her öğretim yılı en az 2-3 kez yapılmalıdır. Tanıma sonuçları her öğrencinin dosyasına işlenmeli, bunlar yıllık profil grafiğine dönüştürülmelidir. Sekiz yıllık profil grafiklerinin, çocukların yönetilmesinde önemli ipuçları verebileceği varsayılmaktadır.

3. Eğitilenler, Temeleğitim boyunca değişik alanlarda kendilerini deneyerek tanıyabilmelidir. Bu amaçla, Temeleğitim programlarının zenginleştirilmesi türlendirilmesi gerekli görülmektedir.

4. Zorunlu öğrenim çağındaki çocukların tümünün Temeleğitim görmesi gerektiğinde, özel eğitime, özel korumaya ihtiyacı olan ve diğer bireysel ayrılıkları bulunan çocuklar için, Temeleğitim bütünlüğü içinde, ayrı programların bulunması gerekli görülmüştür. Bu anlamda Temeleğitim, bir okulda değişik programlar uygulayan bir kademe niteliğinde olacaktır.

5. Temeleğitim okulu, üst öğretime gidemeyecek olan çocukları bir mesleğe hazırlayabilmelidir. Mesleğe hazırlamak için Temeleğitim okulu, kurslar açabilmeli, başka kurumlarla işbirliği yapabilmeli, öğrencilere rehberlik edebilmelidir.

6. Temeleğitim okulu, çevresinin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmeli, çevresiyle bütünleşebilmelidir. Çevrenin ekonomik, kültürel ve toplumsal potansiyelinin tanınmasına ve farkındaya kaynak olmasına yardım edebilmelidir.

Yukarıda sayılan bu nitelikler, Temeleğitimin bütünlüğü, yani değişik okullara bölünemeyeceği, öğrenci yeteneklerinin ortaya çıkarılması, çevreyle bütünleşme, mesleğe hazırlayıcılık olarak özetlenebilir. Kuşkusuz bu nitelikler daha önce ortaya koyulmaya çalışılan Temeleğitim anlayışı ile tutarlı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında X. Milli Eğitim Şurasını önemli bir adım olarak nitelenecek yanlış olmayacaktır.

Aşağıda belirtilen nedenlerle okul öncesi eğitimin, Temeleğitim içinde düşünülmesi en azından 5 yaşında başlatılması uygun olacaktır.

1. Çevresel koşulların etkisi ile çocuklar okula eşit olmayan bir bilgi ve beceri durumu ile başlamaktadırlar. Bu onların daha sonraki eğitim başarıları üzerinde etkili

olmaktadır. Bu eşitsizliğin azaltılmasında anasınıflarında verilen bir başlangıç eğitimi etkili olabilir.

2. Teknolojik gelişme ve diğer çevresel koşulların da etkisiyle çocuklarda öğrenme süreci hızlanmaktadır. Bu öğrenme okul programları ile daha sistematik hale getirilebilir.

3. Zorunlu eğitim içinde ele alınmamakla birlikte okul öncesi eğitim giderek yaygınlaşmaktadır. Çoğu zaman ailelerin ekonomik olanakları çerçevesinde çocuklar okulöncesi eğitimden yararlanmaktadırlar. Bu da okula başlamada bir eşitsizlik kaynağı olmaktadır. Okulöncesi eğitim açısından da çocukların eşitlenmesine gereklilik vardır.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında Temeleğitim

5-14 yaşları arasında çocukların toplumsal yaşamın her alanına katılmak, sağlıklı kararlar verebilmek, onurlu bir biçimde yaşamak için gerekli temel davranışları ve öğrenmeyi sürdürmenin temel araçlarını (okuma-yazma, sözlü anlatım, aritmetik, problem çözme vb.) kazanmalarını sağlayan 9 yıllık zorunlu, Temeleğitim dışında kalmış yetişkinler için de sözlü edilen alanlarda ihtiyaca uygun programlar sunan eğitimidir.

Ongörülen Temeleğitimin nitelikleri de şu şekilde sıralanabilir.

1. Temeleğitim zorunlu eğitim çağı çocukları için Temeleğitim okullarında verilir. Yetişkinlere ise halk eğitim kurumlarında ve Temeleğitim okullarında ikinci şans eğitim olarak verilir.

2. Temeleğitim okulunun çevresi ile bütünleşmesi esastır. Bütünleşme çevrenin eğitim ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler düzenleme (ana-baba okulları, meslek kursları, konferanslar vb.) ile sağlanacağı gibi, kararların oluşturulmasında veli katılımını sağlayacak mekanizmalar yolu ile de sağlanabilir.

3. Temeleğitim okulları öğrencileri gelecek yaşamlarında görecekları eğitim ve dolayısıyla seçecekleri meslek konusunda yönlendirebilmelidir.

Bunun için, öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardım edilmelidir. Öğrencilerin kendisini tanıması için

Bireysel farklılıkların çeşitlendirilmiş öğretim programları ile ortaya çıkabileceğinden hareketle programa seçimlik dersler konulmalıdır. Seçimlik dersler Temeleğitimin son sınıflarında yoğunlaştırılmalıdır. Öğrencilerin derslerdeki başarı grafikleri a.İha sonra yapılacak yönlendirmeye dayanak oluşturmak üzere dosyalanmalıdır.

Bu takım çalışması (öğretmen-yönetici-İlgili uzman) ile yürütülecek rehberlik etkinlikleri Temeleğitim programı içinde yerini almalı, belirli periyotlarla öğrenciyi tanımaya yönelik envanterler, materyaller uygulanmalıdır. Öğrenci gelişimini izleme ve öğrenci bilgi teminleri dosyalanmalıdır.

Relibellik etkinlikleri çerçevesinde öğrenciyeye belli başlı meslekler tanıtılmalı, öğrenci kendi yetenekleri ile meslekler arasındaki ilişkiyi kurabilmelidir.

Öğrenci dosyalarındaki verilere dayalı olarak, Temeleğitimin son sınıfında hangi lise

programına gitmesinin uygun olacağı konusunda öneride bulunulmalıdır. Ancak bu öneri olmanın ötesine taşınmamalı, geçmiş süreçlerdeki hata payı göz önünde bulundurulmalıdır.

4. Temeleğitim okulu özel eğitime muhtaç çocukların gelişim özelliklerine uygun ayrı programlar sunabilmelidir.

5. Temeleğitimde sınıf geçme sistemi uygulanmalı ve sınıfta kalma olmamalıdır.

Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma

Ortaöğretim sisteminde yeniden yapılanma ihtiyacı, Ortaöğretimde sorun alanlarının yeniden irdelenmesini gerektirmektedir. Sorunlar çok boyutlu olmakla birlikte, yeniden yapılanma önerisi en azından aşağıda belirtilen sorun alanları konusunda çözümler üretmelidir:

1. Ortaöğretimin amaç ve görevlerini yeniden gözden geçirmek

2. Genel eğitimle, mesleki Temeleğitim arasında öğrenci dağılımı açısından denge kurmak

3. Genel eğitimle mesleki-teknik eğitimi bütünleştirmek

4. Örgün mesleki eğitim ile yaygın mesleki eğitimi bütünleştirmek.

Temeleğitim ile yükseköğretim arasında yer alan ortaöğretim kurumlarının genel amacı bir yandan yükseköğretime, bir yandan da iş yaşamının gerektirdiği mesleklere öğrenci hazırlamak olarak belirlenmiştir. Genel ortaöğretim kurumlarının üniversiteye, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarını ise iş yaşamının gerektirdiği mesleklere öğrenci hazırlaması öngörülmüştür. Ancak genel ortaöğretim kurumlarının yanısıra mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunları da gittikçe artan bir ölçüde yükseköğrenim kurumlarının kapılarının kendilerine açılmasını istemişler bu konuda başarılı da olmuşlardır (Oğuzhan, 1981, s. 33). Kuşkusuz eğitimde fırsat eşitliği açısından yaklaşıldığında her bireyin eğitimini sonuna kadar devam ettirme hakkı olmalıdır. Ancak ortaöğretim kurumlarının amacının yükseköğretime öğrenci hazırlamaya odaklanması gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Bu durumda iş yaşamının gerektirdiği nitelikli ara insan gücünün yetiştirilmesi sorunu bütünüyle yaygın eğitime (örneğin çiraklık sistemi) aktarılmış olmakta örgün eğitimin bu konudaki rolü ihmal edilmektedir. Öte yandan genel liselerin işlevlerinin yeniden gözden geçirilmesine olan ihtiyaç da giderek kendini hissettirmektedir. Geçmişte devlet kadrolarının memur kaynağını oluşturan liseler, doğal olarak bu özelliklerini kaybetmişler, üniversiteye giriş olanağı bulamayan yüzbinlerce lise mezunu genel kültürlü işsizler olarak kendi kaderiyle başbaşa kalmışlardır.

Hıfzı Doğan genel lise mezunlarının sorunlarına bir çözüm olarak genel lisenin meslekleştirilmesini önermekte ve şöyle demektedir:

Ölencüksel olarak ülkemizde genel lise programları, öğrencileri Yükseköğretime hazırlayacak şekilde düzenlenmiştir. Yücel öğretimde ve daha sonra da Devlet kadrolarında yer bulduğu süreçte, programın etmiliği fazla tartışma konusu yapılmadı. Ancak genel lise mezunlarının Yükseköğretime grememeleri halinde hayata geçişlerinde karşılaştıkları zorlukların ortaya çıkması, genel lise programlarını yeniden ele alınmasını zorladı hale getirmiştir. Bugünkü programları, hızla artan öğrenci sayısı baskısını ve çeşitlenen öğrenci ilgisi ve yeteneklerini karşılayamaz duruma gelmiştir.

Yükseköğretime öğrenci hazırlama amaçları ve yolları korunmak koşulu ile, bu görüşün bütün lise

programlarını kontrol etmesine izin verilmemelidir. Öğrencilerin yoğunluğunun ihtiyaçlarına yönelik, yalnız üst öğrenime giden küçük bir grubun ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş program değil, bir sisteme ihtiyaç bulunmaktadır. Genel lise programları geliştirilirken, Ortaöğretim düzeyinde öğrenimlerine son verecek öğrencilerin ihtiyaçları da dikkate alınmalı ve programlar öğrencilere bu fırsatı verecek şekilde geliştirilmelidir. Genel lisede yüksek öğrenime gidecek öğrencilere sağlanan imkanların iş hayatına girecekleri de sağlanması gerekir.

Genel lise programlarının; isteyen ve ihtiyacı olan öğrencilere iş hayatında geçerli olan temel nitelikteki bilgi ve becerileri kazandıracak şekilde kapsamının genişletilmesi gerekir (Doğan, 1992, s. 96-97).

Planlı döneme girişle birlikte mesleki teknik eğitimin yaygınlaştırılmasına olan ihtiyacın vurgulanmış olmasına karşın bu konudaki plan hedeflerine ulaşılmadığı, imam-hatip okullarındaki sayısal gelişmeler bir yana bırakılırsa, mesleki-teknik ortaöğretimdeki öğrenci sayıları açısından ilerlemeler kaydedilmediği görülmektedir. Kuşkusuz bundan çıkılacak çeşitli sonuçlar olabilir. Mesleki ve teknik Ortaöğretim kurumlarının mesleğe hazırlama görevinin ikinci planda kalması, bir başka deyimle bu okulların meslek okulu olma özelliğini yitirmeleridir. Böylece genel ya da mesleki nitelikte olsun tüm ortaöğretim kurumlarından beklenti üniversiteye geçiş için bir basamak oluşturma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Kuşkusuz böyle bir sonucu ülkemiz gerçekleri açısından olumlu bir gelişmeyi ifade ettiğini söylemek olanaklı değildir.

X. Millî Eğitim Şurası'nda hem genel eğitimle mesleki eğitimi hem de örgün eğitim ile yaygın eğitimi bitunleştiren bir yaklaşım öngörülmüştür. Şura'ya göre ortaöğretim düzeyi çok amaçlı okuldan (değişik programlı tek tip lise) ve mesleki ve teknik okuldan oluşmaktadır. Çok amaçlı okulların programlarında ortak dersler bulunacağı, buna ek olarak, yerel olanaklara ve ihtiyaçlara dayalı meslek kazandırıcı ve mesleklere hazırlayıcı çeşitli derslere yer verileceği, çok amaçlı okulun, yükseköğretime ve aynı zamanda bir mesleğe hazırlama görevlerini başarmak amacıyla, akademik programlarla birlikte, olanaklara göre bölüm programlarından (teknik, tarım, ticaret, turizm vb) en az birini uygulayacağı belirtilmiştir.

X. Millî Eğitim Şurası'nda, mesleki teknik okulun başlıca özellikleri olarak şunlar belirtilmiştir:

* Mesleki ve teknik okullar, bir yandan tam zamanlı ve uç yıl süreli mesleki-teknik eğitim programlarını, öte yandan ihtiyaçlara göre çeşitli tür ve düzeyde süresi amaçlara göre değişen örgün ve yaygın mesleki teknik eğitim programlarını uygulayan Ortaöğretim kurumlarıdır.

* MTO'nun temel amacı, Ortaöğretim çağında ya da dışında bulunan vatandaşlarımızı, çeşitli tür ve düzeylerde, bir meslek alanına hazırlamak ya da onlara belli dallarda bir meslek kazandırmaktır. Böylece MTO'da bir meslek edinmek isteyen her vatandaşın durumuna uygun programlara yer verilecektir. Bu program, Temeleğitim ustune 3 yıl süreli tam zamanlı bir meslek programı olabileceği gibi, kısa süreli ve Temeleğitimi gerektirmeyen gençler için düzenlenmiş bir meslek eğitimi programı da olabilecektir. Bir kurumdaki programların düzenlenmesinde kurumun olanakları ve yerel ihtiyaçları dikkate alınacaktır.

* MTO'da uygulanacak programlar arasında yatay ve dikey dışkiler kurulacak (modüler-ünite yapı), belli koşulları yerine getiren öğrencilerin geçişlerine olanak verilecektir. Ayrıca lise ile MTO arasında da geçişler sağlanacaktır.

* Fırsat eşitliği ilkelerinin diğer bir gereği olarak, MTO'nun üç yıllık programlarından mezun olanların, belli koşullar altında, kendi alanlarında mesleki-teknik yüksekokullara

girebilmeleri sağlanacaktır.

* Mevcut meslek okullarımızın tümü MTO içinde düşünülmüş olup, bunlar da gereğinde kısa süreli meslek eğitim programlarına yer verecektir.

Yahya Kemal Kaya ise çok amaçlı lise MTO ayrımı yerine, ilçe ve bucak düzeyinde (ya da belediye çevreleri dikkate alınarak) her yerleşme biriminin, bir lise bölgesi olarak kabul edilmesini ve oradaki çeşitli ortaöğretim kurumlarının, o yerleşme birimindeki lisenin bölümleri olarak örgütlenmesini, her bölümün başında bölüm başkanı adını taşıyan bir müdür muavininin bulunmasını ve bu bölümler arasındaki koordinasyonun yerleşme birimindeki lise müdürü tarafından sağlanmasını önermektedir. Kaya'nın önerdiği modelde genel lise-mesleki teknik lise ayrımı bulunmamaktadır. Aralarında yatay geçişlerin de bulunduğu lise programları, bir yandan programın türüne göre yükseköğretime geçiş sağlayacaklar (öğretim gördüğü alanda Yükseköğretime devam etmek isteyenlere özendirme puanı vermek gibi yöntemlerle), yükseköğretime devam edemedikleri takdirde de, hayatını kazanabileceği bir meslek ya da sanata sahip kılınacaklardır (Kaya, 1989, s. 142-145).

Ortaöğretim düzeyinde genel eğitim ile mesleki eğitim arasında bir bütünleşmenin sağlanması olumlu bir gelişmeyi ifade etmektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim alanında ortaya çıkan sorunlardan birisi de bu alanda programları çeşitlendirme yerine yeni okul türleri yaratma biçiminde ortaya çıkan uygulamalar olmuştur. Daha yüksek yatırımı gerektirdikleri de göz önünde bulundurularak aynı çatı altında birden fazla eğitim programı uygulanmalıdır.

Her düzey ve türde okulun çevresi ile etkileşim içinde olması gerekmektedir. Teknolojinin hızlı değiştiği çağımızda, işyerlerinin talep ettiği nitelikli işgücünün yetiştirilmesi için okul-işyeri birliği temelinde sanayinin, sendikaların, meslek kuruluşlarının, gönüllü kuruluşların ve yerel yönetimlerin katılımını kurumsallaştıran mekanizmaların kurulması mesleki ve teknik eğitim için ayrı bir öneme sahiptir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında ortaöğretim, bireylere meslek yaşamında gerekli olacak temel bilgileri kazandıran ve onları üniversiteye hazırlayan, 9 yıllık Temeleğitime dayalı çok programlı liseleri kapsayan öğretim basamağıdır.

Ortaöğretimin genel nitelikleri de şu şekilde sıralanabilir:

1. Lise düzeyinde farklı program türleri aynı lise yönetimi altında toplanır.
2. Lisenin birinci sınıfı ortak genel derslerden oluşur. İkinci ve üçüncü sınıflarda öğrenciler akademik ağırlıklı ve meslek ağırlıklı programlara devam ederler.
3. Mesleki programlar ve akademik programlar arasında geçişlilik esastır. Akademik ağırlıklı programlara devam edenler, mesleki dersler; mesleki ağırlıklı programlara devam edenler de akademik nitelikli dersler alabilirler.
4. Lise düzeyinde temel mesleki eğitim verilir. Bunun anlamı değişik meslekler için ortak bilgi ve becerilerin kazanılmasının sağlanmasıdır. İleri meslek eğitimi yüksek öğrenim düzeyinde sağlanır.
5. Ortaöğretimde ders geçme ve kredi sistemi uygulanır.

6. Meslek eğitimi programları modüler yapıya göre geliştirilir. Yaygın mesleki eğitim programlarından, örgün mesleki eğitim programlarına geçiş yapılabilir. Çok programlı lise bünyesinde yaygın mesleki eğitim kurumları açılabilir.

7. Ortaöğretim kurumları çevrenin ihtiyaçlarına dönük eğitim etkinlikleri düzenlerler.

8. Ortaöğretim kurumları açık lise programlarına devam eden yetişkinler için hazırlayıcı kurslar açarlar.

Üniversiteye Geçişin Yeniden Düzenlenmesi

Mevcut sistemde görülen aksaklıklar temelde şu noktalarda toplanabilir:

1. 2-3 saatlik bir sınavın öğrencinin gelecekteki başarısını kestirmede yeterli olmadığı., sınavda başarılı olanların yükseköğretimde de başarılı olacağına ilişkin yeterli bir kanıt olmaması.

2. Ortaöğretimde farklı programlardan mezun olan öğrencilerin aynı giriş sınavı ile Yükseköğretim görmek üzere seçilmekte ve yerleştirilmekte olması, ortaöğretim programları ile Yükseköğretim programları arasında bir paralelliğin bulunmaması.

3. Ortaöğretim başarı puanının merkezi yerleştirme sınavlarına katkısının, ortaöğretim ile üniversiteye giriş arasında bir köprü niteliği taşıyor gibi görünmesine karşın temelde bazı sorunlar yaratması. Başarı puanının öğrencinin bağlı olduğu okulun ortalamasına göre belirlenmesi, başarı puanının bir başka okulda olması durumunda farklılaşabileceği, ayrıca öğretmen notlarının geçerli ve güvenilir olabileceğine ilişkin duyulan kaygılar.

4. Gerek öğrencilerin gerek velilerin gözünde Ortaöğretim kurumlarında görülen eğitimin önemini yitirmesi, dershanelerin giderek önem kazanması ve bu durumun yarattığı eşitsizlikler.

Kuşkusuz üniversiteye geçiş için sağlıklı bir sistemin oluşturulması, üniversite sisteminde yapılacak değişmelerle birlikte düşünülmesi gerekir. Öte yandan vurgulanması gereken bir başka nokta da, tüm ortaöğretim kurumu mezunlarının, üniversiteye gitmelerinin ne gerekli ne de olanaklı olduğudur. Ancak bu, bireyin eğitim görmesinin engellenmesi anlamına gelmemelidir. Güçlü bir yaygın eğitim politikası ile bireylere okul dışı ortamlarda da kendilerini geliştirme fırsatı verilmelidir. Öte yandan üniversiteler, yetişkinlere yönelik farklı eğitim düzenlemeleri ile, bireyin yaşamının her aşamasında eğitim alma, eğitimi geleceğe erteleme hakkını güvence altına alabilirler. Bu, yaşamboyu eğitimin de temelini oluşturmaktadır. Yaşamboyu eğitim anlayışı ile düzenlenen bir üniversite şunları gerçekleştirebilir:

1. Yetişkin bireylere sınavda başarı koşuluna bağlı olmaksızın kredili ya da kredisiz eğitim programları bunabilir. Bizde ikinci eğitim olarak sunulan ve mevcut sistemin bir devamı olan uygulama öğrenimlerine belirli bir süre ara veren yetişkin için eğitim olanağı olarak düşünülmelidir.

2. Türkiye'deki biçimiyle mevcut sistemin yozlaşmış bir biçimi olarak devam eden uzaktan eğitim uygulamaları, belirli bir yaşın üstünde yetişkinlere sınav gibi bir önkoşul

tanımsız, yükseköğretim fırsatları biçimine dönüştürülebilir.

Bireylere eğitimlerini geleceğe erteleme güvencesi verildiğinde ortaöğretim sonrası üniversiteye giriş için zorlamanın ortadan kalkacağı varsayılmaktadır. Dünyanın pek çok yerinde bunun uygulamaları mevcuttur.

Bu koşullar sağlandıktan sonra üniversiteye geçiş sistemi aşağıdaki biçimde yeniden düzenlenmelidir:

1. Temeleğitim düzeyinde yapılacak sağlıklı bir yönlendirme, öğrencinin üniversitede kendisi için en doğru programa yerleştirilmesinin de önkoşulu olmaktadır. Yönlendirme etkinlikleri ortaöğretim düzeyinde de devam etmelidir.

2. Ortaöğretim sonrası uygulanacak merkezi sınavın kapsamı lise programlarına paralel olarak çeşitlendirilmelidir.

3. Ortaöğretim düzeyinde ders geçme ve kredi sistemi uygulamalı, hangi üniversite programının hangi alanda kaç kredilik dersi öngördüğü üniversite ile yapılacak çalışma ile açıklığa kavuşturulmalı, öğrenci üniversite tercihlerini aldığı kredilerin niteliğine ve toplamına göre yapmalıdır. Bu durumda, yükseköğretimde tercih ettiği programla, ortaöğretimde izlediği program arasında paralellik sağlanmış olur.

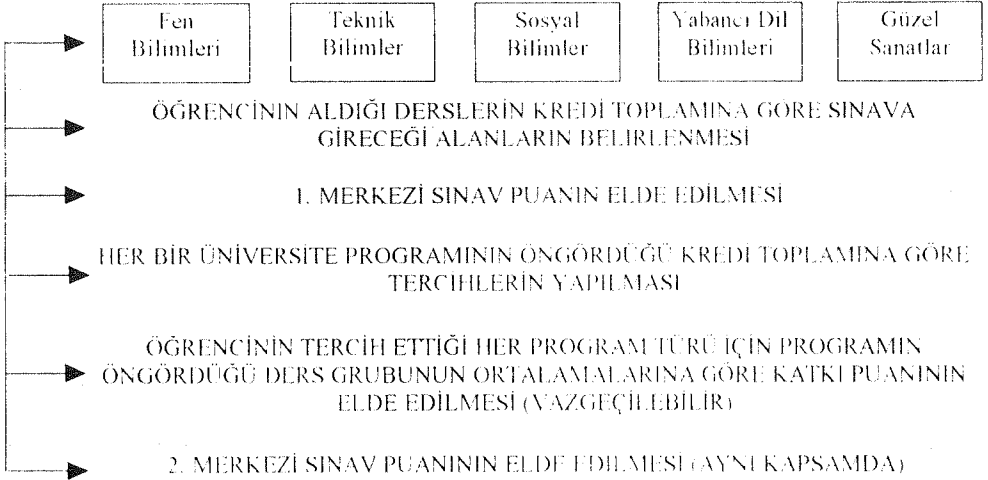
4. Ortaöğretim başarı puanının üniversite seçme puanına katkısı düşünülebilir. Ancak bu puan, aldığı tüm derslerin başarı ortalamasına göre değil seçtiği program için öngörülen ders gruplarının ortalama puanın katkısı biçiminde düşünülmelidir.

5. İki yıllık ön lisans eğitimi sağlayan meslek yüksekokulları, o yöredeki staj ve uygulama yapılacak işyerleri de göz önünde bulundurularak yaygınlaştırılmalı, meslek yüksekokuluna öngörülen alan ve kredi toplamı göz önünde bulundurularak sınavsız geçiş sağlanmalıdır.

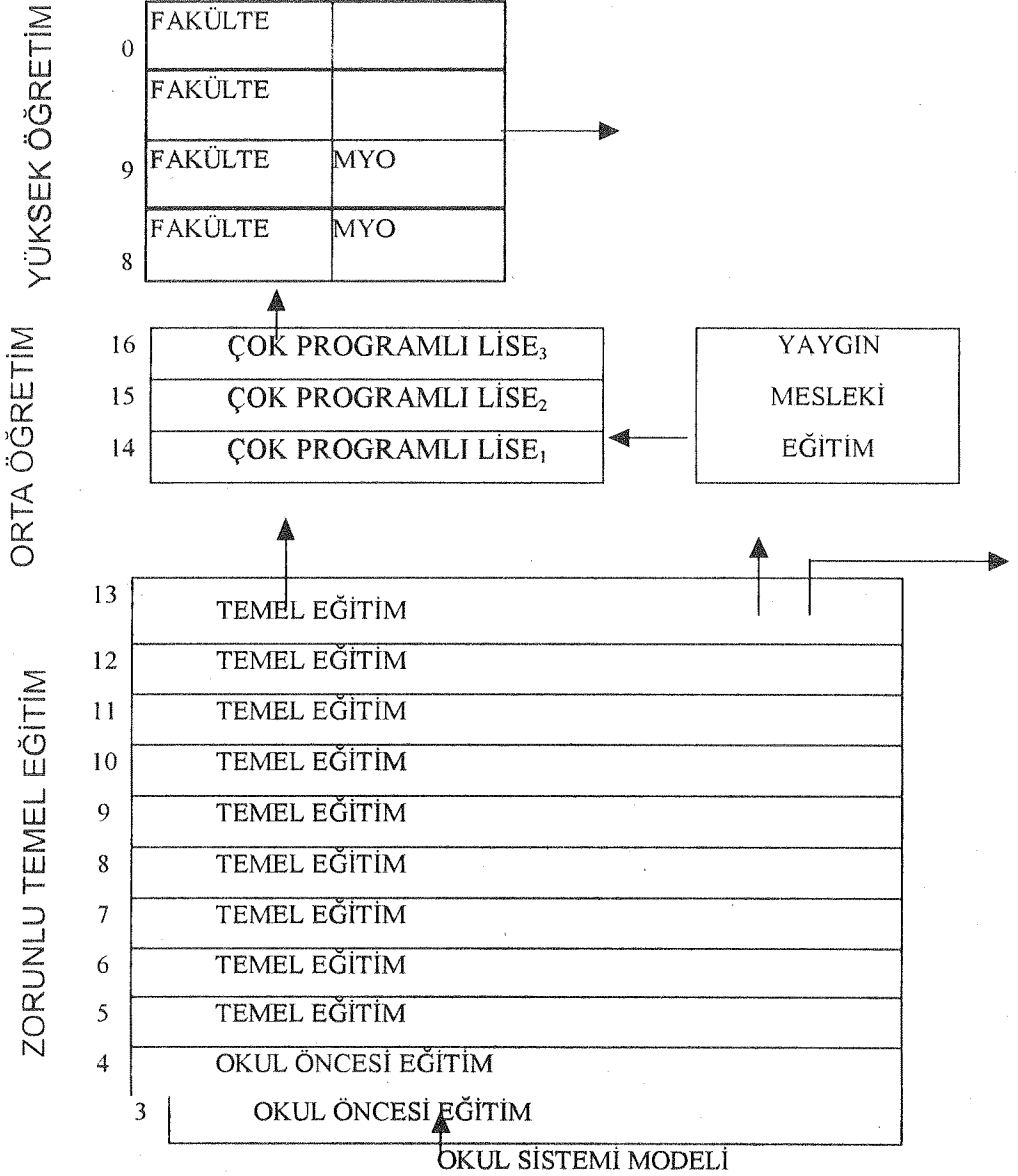
6. Herhangi bir lise programından mezun olan öğrencilere, lise bünyesinde isteğe bağlı bir yıllık üniversiteye hazırlık programı ilave edilmelidir.

ÜNİVERSİTEYE GEÇİŞ SİSTEMİNİN BELİRLENMESİ

MERKEZİ SINAV ALANLARI



SONUÇ: Öğrencinin herhangi bir üniversite programına yerleştirilmesinde, Ortaöğretimde aldığı derslerin kredi toplamı, yapılan merkezi sınav sonuçları, tercih ettiği programın öngördüğü ders gruplarının ortalama puanına göre hesaplanabilecek katkı puanı göz önünde bulundurulacaktır. Merkezi sınavın iki kez yapılması, tek sınav uygulanması durumundaki öğrenci kaygısını ortadan kaldırmak için gerekli görülmüştür. Öğrenci hangi sınavda başarılı olmuşsa değerlendirmeye o esas alınacaktır. Yeteneğin ölçülmesinin gerekli olduğu durumlarda üniversiteler de sınav yapabilirler.



EK BÖLÜM

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NIN MEVCUT ÖRGÜTSEL YAPISI

Bu bölümde, Milli Eğitim Bakanlığının mevcut örgütsel yapısı genel hatlarıyla verilerek, yeniden yapılanmada önerilen modellerle karşılaştırma olanağı sunulmak amaçlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı örgütü, merkez, taşra, yurtdışı örgütleri ve bağlı örgütlerden oluşmaktadır.

Merkez Örgütü

Bakanlık merkez örgütü; Bakanlık Makamı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ana Hizmet Birimleri, Danışma ve Denetim Birimleri, Yardımcı Birimler ve Sürekli Kurullardan oluşmaktadır.

1. Bakanlık Makamı

Bakanlık Makamı, Bakan, bir müsteşar ve yedi müsteşar yardımcısından oluşmaktadır. Bakan, Bakanlık hizmetlerini yasalara, hükümetin genel siyasetiyle, milli güvenlik siyasetine, kalkınma planlarına ve yıllık programlara uygun olarak yürütmekle görevlidir. Bakanlık Makamında çalışan işgören sayısı yaklaşık 35'tir.

2. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Bakana bağlı olarak çalışan Kurul, Bakanlığın bilimsel ve teknik politikalarını hazırlayan üst düzey bir danışma birimidir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, başkanlık, Talim ve Terbiye Kurulu, daire başkanlıkları, enstitüler ve şube müdürlüklerinden meydana gelir. Talim ve Terbiye Kurulu, başkan dahil 15 üyeden oluşmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nda çalışan işgören sayısı yaklaşık 220'dir.

3. Ana Hizmet Birimleri

Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde 16 genel müdürlük ana hizmet görevi yürütmektedir. Bu genel müdürlükler şunlardır:

- * Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü
- * İlköğretim Genel Müdürlüğü
- * Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
- * Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü
- * Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü

- * Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü
- * Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
- * Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
- * Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü
- * Yükseköğretim Genel Müdürlüğü
- * Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü
- * Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü
- * Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü
- * Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- * Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- * Okul İçi Beden Eğitimi ve İzcilik Dairesi Başkanlığı

Yukarıda sayılan genel müdürlüklerde yaklaşık olarak 1.350 işgören çalışmaktadır. Bunlardan yalnızca 154'ü uzmanlık kadrolarında görevli işgörendir.

4. Danışma ve Denetim Birimleri

Beş danışma ve denetim biriminde yaklaşık 750 işgören çalışmaktadır. Bunlardan 30'u uzman, yaklaşık 500'ü de deneticidir. Milli Eğitim Bakanlığı danışma ve denetim birimleri şunlardır:

- * Teftiş Kurulu Başkanlığı
- * Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı c) Hukuk Müşavirliği
- * Bakanlık Müşavirleri
- * Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği

5. Yardımcı Birimler

14 yardımcı birimde yaklaşık 2.500 işgören çalışmaktadır. Bu işgörenden 20'si ise eğitim uzmanlığı kadrolarında görevlidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yardımcı birimleri şunlardır:

- * Personel Genel Müdürlüğü
- * Yayınlar Dairesi Başkanlığı
- * Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı
- * İdari ve Mali İşler Dairesi Başkanlığı
- * Öğretmene Hizmet ve Sosyal İşler Dairesi Başkanlığı
- * İşletmeler Dairesi Başkanlığı
- * Yatırımlar ve Tesisler Dairesi Başkanlığı
- * Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı
- * Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı
- * Orta Öğrenim Burs ve Yurtlar Dairesi Başkanlığı
- * Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- * Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu Dairesi Başkanlığı
- * Savunma Sekreterliği

* Özel Kalem Müdürlüğü

6. Sürekli Kurullar

Bu kurulların oluşumu, çalışma ve uygulama esasları yönetmelikle düzenlenir. Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki sürekli kurullar şunlardır:

- * Millî Eğitim Şurası
- * Müdürler Kurulu
- * Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulu
- * Öğrenci Disiplin Kurulları
- * Özel İhtisas Kurulları
- * Plan Koordinasyon Kurulu

BAKANLIK MERKEZ ÖRGÜTÜ MODELİ (MEVCUT YAPI)

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

BAKAN

MİLLÎ EĞİTİM ŞURASI	YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU	MÜDÜRLER KURULU	ÇIRAKLIK VE MESLEKİ EĞİTİM KURULU
------------------------	--------------------------	--------------------	---

ÖZEL KALEM MÜDÜRLÜĞÜ	TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI	MÜSTEŞAR	TEFTİŞ KURULU BAŞKANLIĞI	BAKANLIK MÜŞAVİRLERİ
-------------------------	---	----------	--------------------------------	-------------------------

MÜSTEŞAR YARDIMCILARI	BASIN VE HALKLA İLİŞKİLER MÜŞAVİRLİĞİ
-----------------------	--

A.P.K KURULU BAŞKANLIĞI	HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ
-------------------------	-------------------

MERKEZ DİSİPLİN KURULU	ÖĞRENCİ DİSİPLİN KURULU	ÖZEL İHTİSAS KOMİSYONLARI	MESLEKİ VE TEKNİK ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME MERKEZİ
------------------------------	-------------------------------	------------------------------	---

ANA HİZMET
BİRİMLERİ

YARDIMCI
BİRİMLERİ

YURT DIŞI VE
TAŞRA
TEŞKİLATI

BAĞLI KURULUŞLAR

ANA HİZMET BİRİMLERİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ	ÇIRAKLIK VE YAYGIN EĞİTİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
İLKÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ	YÜKSEK ÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
ORTA ÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ	DIŞ İLİŞKİLER GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
ERKEK TEKNİK ÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ	YURT DIŞI EĞİTİM- ÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
KIZ TEKNİK ÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ	ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
TİCARET VE TURİZM ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ	ÖZEL EĞİTİM REHBERLİK VE DANIŞMA HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE EĞİTİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ	BİLGİSAYAR EĞİTİMİ VE HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
DİN ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ	OKULIÇI BEDEN EĞİTİMİ, SPOR VE İZCİLİK DAİRESİ BAŞKANLIĞI

YARDIMCI HİZMET BİRİMLERİ

PERSONEL GENEL MÜDÜRLÜĞÜ	YATIRIMLAR VE TESİSLER DAİRESİ BAŞKANLIĞI
YAYIMLAR DAİRESİ BAŞKANLIĞI	EĞİTİM ARAÇLARI VE DONATIM DAİRESİ BAŞKANLIĞI
HİZMETİÇİ EĞİTİM DAİRESİ BAŞKANLIĞI	SAĞLIK İŞLERİ DAİRESİ BAŞKANLIĞI
İDARİ VE MALİ İŞLER DAİRESİ BAŞKANLIĞI	ORTA ÖĞRENİM BURS VE YURTLAR DAİRESİ BAŞKANLIĞI
ÖĞRETMENE HİZMET VE SOSYAL İŞLER DAİRESİ BAŞKANLIĞI	EĞİTİM ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞI
İŞLETMELER DAİRESİ BAŞKANLIĞI	ÇIRAKLIK MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİ GELİŞTİRME VE YAYGINLAŞTIRMA DAİRESİ BAŞKANLIĞI

SAVUNMA SEKRETERLİĞİ

Taşra Örgütü

Millî Eğitim Bakanlığı'nın il ve ilçe düzeyindeki görevlerini plânlamak, programlamak, yönetmek, denetlemek, geliştirmek ve değerlendirmek üzere kurulan il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin teşkilât ve görevleri ve hizmetlerin yürütülmesine ait usul ve esaslar İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği'ne göre düzenlenmiştir.

1. İl Millî Eğitim Müdürlükleri

Her ilde Millî Eğitim Müdürlüğü, bulunur. İl Millî Eğitim Müdürlüğü aynı zamanda Merkez İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü görevlerini de yürütür. İl Millî Eğitim Müdürleri Valiye karşı sorumludurlar.

2. İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri

Merkez ilçe hariç, her ilçede İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü kurulur. İlçe Millî Eğitim Müdürleri Kaymakama ve İl Millî Eğitim Müdürlüğüne, Millî Eğitim Müdürlüklerinde görevli diğer personel görev unvanına göre üstlerine karşı sorumludurlar.

3. Okul ve Kurumlar

Eğitim sisteminin vazgeçilmez ögesi okuldur. Girdileri öğrenciler, çıktıları amaçlara göre bilgi ve davranış kazanmış mezunlar olan okul, bu işlevi ile eğitim sisteminin üretim merkezleridir. Diğer bütün üst ve alt sistemler, örgüt ve mekanizmalar okulun fonksiyonunu yerine getirmesine yol gösterici ve destek niteliğindedir. Bu açıdan, eğitim sisteminde okul "temel sistem"dir.

Okul, beş boyutlu bir sistemdir; a. Yönetim, b. Öğretmen, c. Öğrenci, d. Veli, e. Program.

Türkiye Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Türk Millî Eğitim Sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. (Millî Eğitim Temel Kanunu (METK), 14.06.1973 tarih ve 1739 SK madde 18.)

Örgün Eğitim

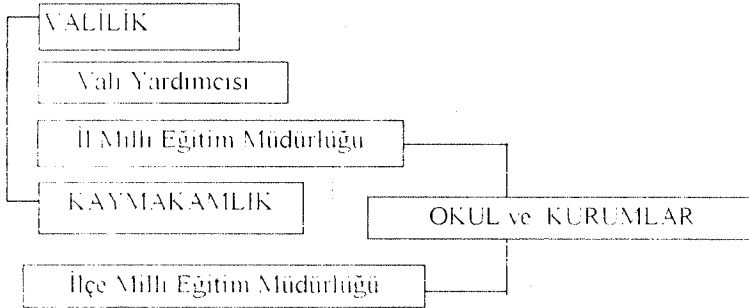
Örgün eğitim; birbirini izleyen okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerindeki okulları kapsamaktadır. (METK, madde 18)

Okulöncesi Eğitim

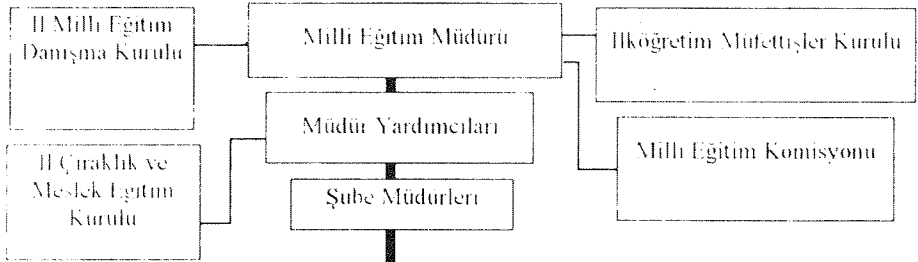
İsteğe bağlı olan okulöncesi eğitim, 36 ile 72 ay arasındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. (METK, madde 19)

Okulöncesi eğitimin amaç ve görevleri; çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; onları Temeleğitime hazırlamak; şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak; çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır. (METK, madde 20)

Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü



İl / İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Örgüt Yapısı



BÖLÜMLER

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| - Özlük | - Basın ve Halkla İlişkiler |
| - Atama | - Öğretmene Hizmet ve Sosyal İşler |
| - İnceleme | - Burslar ve Yurtlar |
| - Soruşturma ve Değerlendirme | - Özel Öğretim Kurumları |
| - Kültür | - Sağlık İşleri |
| - Eğitim | - Yaygın Eğitim |
| - Öğretim ve Öğrenci İşleri | - Çıraklık ve Mesleki Teknik Eğitim |
| - Program Geliştirme | - Araştırma, Planlama ve İstatistik |
| - Hizmetçi Eğitim | - Bütçe - Yatırım ve Tesisler |
| - Bilgisayar ve Smav Hizmetleri | - Eğitim Araçları ve Donatım |
| - Okulöncesi Eğitim | - Arşiv ve İdare |
| - Özel Eğitim ve Rehberlik | - Sivil Savunma Hizmetleri |
| - Okulçi Beden Eğitimi Spor | |

BAĞLI BİRİMLER

- İlköğretim Müfettişleri Kurulu Başkanlığı
- Eğitim Araçları Merkezi Başkanlığı
- Rehberlik ve Araştırma Merkezi Başkanlığı
- Sağlık Eğitim Merkezi Başkanlığı
- Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğü
- Sivil Savunma Uzmanlığı
- Çıraklık Eğitim Merkezi Müdürlüğü

Okulöncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretime (16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla değiştirilmiştir) bağlı anasınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilir. (METK, madde 21)

Okulöncesi eğitim kurumlarının nerelerde ve hangi önceliklere göre açılacağı, kayıt ve kabul işlemleri, eğitimde temel esaslar, işgörenlerin görev, yetki ve sorumlulukları, iş ve tatil zamanları ve mali hükümler Anaokulu, Anasınıfı ve Uygulama Sınıfı Yönetmeliği ile düzenlenmiştir.

İş Kanunu'na tabi işyerlerinde işverenlerin okulöncesi eğitim kurumu kurmaları için gerekli şartlar ve diğer hususlar, Millî Eğitim ve Çalışma Bakanlıkları tarafından birlikte düzenlenecek bir tüzükte gösterilir.

1996 - 1997 öğretim yılında ülke genelinde 7.200 okulöncesi eğitim kurumunda (anaokulu, anasınıfı ve uygulama sınıfı) 228.898 çocuğa eğitim verilmiş ve 10.059 öğretmen görev yapmıştır. (MEB, 1997 s. 2)

İlköğretim

İlköğretim, 6 -14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. (METK, madde 22)

İlköğretimin amaç ve görevleri; çocuklara iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırarak; onları ilgi, istek (istidat) ve yetenekleri (kabiliyet) yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. (METK, madde 23)

İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır. (16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla METK'nun 23. maddesine eklenmiştir.)

İlköğretim kurumları, 8 yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir. (18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla METK'nun 24. maddesi bu şekilde değiştirilmiştir.)

Nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde, köyler gruplaştırılarak, merkezî durumda olan köylerde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar, gruplaştırmanın mümkün olmadığı yerlerde yatılı ilköğretim bölge okulları kurulur. (METK, madde 25)

1996 - 1997 öğretim yılında 56.183 ilköğretim kurumunda (46.292'si ilkokul, 9.891'i ortaokul), 9.462.787 (6.853.273'ü ilkokul, 2.609.514'ü ortaokul) öğrenci öğrenim görmüş ve 284.577 öğretmen (216.548'i ilkokul, 68.029'u ortaokul) görev yapmıştır. (MEB, 1997), s. 2.)

Ortaöğretim

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. (METK, madde - 26)

Ortaöğretimin amaç ve görevleri; bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgarî ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm

yolları aramak ve yurdun ekonomik sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarda ilgi, istek ve yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda Yükseköğretime veya mesleğe ve Yükseköğretime, veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır. Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanır. (METK, madde 28)

Ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelir. Belli bir programa ağırlık veren okullara lise, teknik lise ve tarım meslek lisesi gibi eğitim dallarını belirleyen adlar verilir. Nüfusu az ve dağınık olan ve Millî Eğitim Bakanlığı'nca gerekli görülen yerlerde, ortaöğretimin, genel, meslekî ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında uygulayan çok programlı liseler kurulabilir. Ortaöğretim, kurumlarının öğrenim süresi, uygulanan programın özelliğine göre, Millî Eğitim Bakanlığı'nca tespit edilir. (METK, madde - 29) 1997 - 1998 öğretim yılından itibaren ortaöğretim okullarına, öğrencileri çeşitli alanlara yöneltmek amacıyla bir yıllık hazırlık sınıfı eklenmesi yönünde yasal düzenleme yapılmıştır. (16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı kanun, madde 3)

Ortaöğretim okulları genel ve mesleki - teknik olmak üzere iki ayrı grupta yer almaktadırlar. Genel ortaöğretim, öğrencileri yükseköğretime hazırlayan genel kültür ve genel yetenek programlarının uygulandığı bir eğitim düzeyidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim ise öğrencileri öncelikle iş piyasasına ve hayata hazırlayan programlar ile yükseköğretime hazırlayan programların uygulandığı okulları içermektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim, erkek teknik, kız teknik, ticaret - turizm ve din öğretimi genel müdürlüklerine bağlı okullarca yürütülmektedir. Bunlardan başka sağlık, tarım, hukuk, ekonomi, sanat gibi alanlarda meslek eğitimi veren ve yönetimi diğer bakanlıklara bağlı olan okullar da bulunmaktadır.

1996 - 1997 öğretim yılında 5.641 (2.522'si genel, 3.119'u mesleki-teknik) lisede, 2.225.342 öğrenci (1.252.189'u genel, 973.153'ü mesleki-teknik lise) öğrenim görmüş ve 141.431 (69.058'i genel, 72.373'ü mesleki-teknik lise) öğretmen görev yapmıştır. (MEB, 1997, s. 2.)

Yükseköğretim

Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. (METK, madde 34)

Yükseköğretimin amaç ve görevleri; öğrencileri ilgi, istek ve yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimlerine göre yetiştirmek. Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak. Yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak. Yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, Hükümet ve kurumlarla da elbirliği etmek suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve Hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek. Araştırma ve incelemelerin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayımları yapmak. Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini sözlü, yazılı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır. (METK, madde - 35)

Yükseköğretim kurumları, üniversite, fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuvar,

meslek yüksekokulu ve uygulama ve araştırma merkezi adlarını alan örgütlerden oluşmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının amaçları, kuruluş ve işleyişleri ile öğretim elemanlarına ilişkin esaslar ve yükseköğretim kurumları ile ilgili diğer hususlar 6.11.1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda belirlenmiştir.

1996 - 1997 öğretim yılında 72 üniversitede, 1 155 076 öğrenci (396 421'i Açık Öğretim) öğrenim görmüş ve 52 065 öğretim elemanı görev yapmıştır.

Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş yahut herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен çıkmış vatandaşlara, örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim, öğretim, rehberlik ve uygulama faaliyetlerini kapsamaktadır. (METK, madde - 40)

Yaygın eğitimin amaç ve görevleri; okuma-yazma öğretmek, eksik eğitimini tamamlamaları için yetişkinlere sürekli eğitim olanakları hazırlamak. Yetişkinlerin çağımızın bilimsel, teknolojik, ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim olanakları hazırlamak. Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak. Ekonomik gücün artırılması için gerekli beslenme ve sağlıklı yaşama şekil ve usullerini benimsetmek. Boş zamanları iyi bir şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak. Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak, işsizlerin ekonominin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı olanaklar hazırlamak. Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır. (METK, madde - 40)

Yaygın eğitim, örgün eğitim ile birbirini tamamlayacak, gereğinde aynı nitelikleri kazandırabilecek ve birbirinin her türlü olanaklarından yararlanacak bir bütünlük içinde düzenlenir. Yaygın eğitim, genel ve mesleki - teknik olmak üzere iki temel bölümden meydana gelir. Bu bölümler birbirini destekleyici biçimde hazırlanır. (METK, madde - 41)

Yaygın eğitim hizmetlerinin herkesin yararlanabileceği biçimde ve toplumun gereksinimlerine göre düzenlenmesi esastır. Bu etkinliklerden yararlanmak için genel olarak yaş sınırı yoktur. Belirli yaş ve eğitim seviyesi programın özelliğine göre gerektiğinde aranır. Genel olarak kurslar en az 10 kursiyerin katılması ile açılır.

Yaygın eğitim kurumları, il ve ilçe merkezleri ile bucak ve köylerde açılabilen; örgün eğitim kurumları ile birbirini tamamlayacak ve birbirinin her türlü olanaklarından yararlanabilecek bir bütünlük içinde örgütlenen, gerektiğinde devam edenlere aynı nitelikleri kazandırabilen eğitim kurumlarıdır. Yaygın eğitim kurumları şunlardır: Pratik Kız Sanat Okulları, Olgunlaşma Enstitüleri, Endüstri Pratik Sanat Okulları, Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezleri, Mesleki Eğitim Merkezi, Halk Eğitim Merkezleri, Çıraklık Eğitim Merkezleri, 3308 Sayılı Kanuna Göre Açılan Meslek Kursları, Kur'an Kursları, Özel Dershane ve Kurslar. (DİE 1994, s 7-9)

Yaygın Eğitim kapsamında 1996 - 1997 öğretim yılında 5 435 kurumda 989 707 kursiyer öğrenim görmüş, 39 434 öğretmen ve usta öğretici görev yapmıştır.

Çıraklık Eğitimi

Çıraklık eğitimi, ilköğretimi bitirip bir üst öğrenime gidemeyen veya çeşitli nedenlerle örgün eğitimin dışında kalmış 14 yaşın üzerindeki ortaöğretim çağındaki çocukların ve gençlerin eğitimini kapsamaktadır.

1996 -1997 öğretim yılında 312 çıraklık eğitim merkezinde 195.961 çırak öğrenci eğitimden geçirilmiş ve 4.089 öğretmen görev yapmıştır.

Mevcut Okul Modeli

Mevcut Okul Modelinde, yer alan öğeler aşağıda verilmiştir.

Müdür

Müdür kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya, denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur.

Müdür Başyardımcısı - Müdür Yardımcısı

Müdür başyardımcısı, müdürün en yakın yardımcısıdır. Müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekalet eder.

Müdür başyardımcısı ve Müdür yardımcıları, okulun her türlü eğitim - öğretim, yönetim, öğrenci, tahakkuk, ayniyat, yazışma, eğitici etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yaparlar. Bu görevlerin yapılmasından ve okulun amaçlarına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludurlar.

Müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları maaş karşılığı 6 saate kadar ders vermekle yükümlüdürler.

Öğretmenler

Öğretmenler, kendilerine verilen sınıf veya dersleri, programlarda belirtilen esaslara göre okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim, öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda okul müdürünün vereceği görevleri yapmak, kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.

Okulda Bulunan Personel Listesi

1. Okul Müdürü, Müdür Başyardımcısı, Müdür Yardımcıları, Öğretmenler, Uzman ve Usta Öğreticiler, İş Eğitim Şefi, Belletici, Okul Rehber Öğretmeni, Şube Rehber Öğretmeni, İç Hizmetler Şefi, İdari İşler ve Daktilo Şefi, Hesap İşleri Memuru, Ambar Memuru, Ayniyat ve Depo Memuru, Döner Sermaye Memurları, Kitaplık Memuru, Sağlık Personeli, Şoför, Aşçı, Aşçı Yardımcıları, Kaloriferci, Diğer yardımcı personel.

Öğretmenler Kurulu

Öğretmenler kurulu, okul müdürünün başkanlığında müdür yardımcıları ile bütün

öğretmenler ve okul rehber öğretmenlerden oluşur. Müdürün bulunmadığı zamanlarda öğretmenler kuruluna varsa yardımcısı, yoksa görevlendireceği yardımcılarından biri başkanlık eder.

Öğretmenler kurulu ders yılı başında, ikinci yarıyıl başında, ders yılı sonunda ve okul yönetimince gerek duyulduğu zamanlarda toplanır.

Zümre Öğretmenler Kurulu

Zümre öğretmenler kurulu, 1-5'inci sınıflarda aynı sınıfı okutan sınıf öğretmenleri, 6- 8 inci sınıflarda branş öğretmenlerinden oluşur.

Zümre öğretmenler kurulu, öğretim yılı başında, ortasında, sonunda ve ihtiyaç duyuldukça toplanır. Toplantılar okul müdürünün görevlendireceği bir müdür yardımcısının veya en kıdemli branş öğretmenin başkanlığında yapılır.

Bu toplantılarda eğitim programlarının ve derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesi, ders araçlarından, laboratuvar, spor salonu, kütüphane ve işliklerden planlı bir şekilde yararlandırılması, öğrenci ödevleri ve derslerinin değerlendirilmesi, derslerde izlenecek yöntem ve teknikler ile benzeri konularda kararlar alınır.

Şube Öğretmenler Kurulu

Şube öğretmenler kurulu, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda aynı şubede ders okutan öğretmenlerden oluşur. Bu kurula öğrenci velileri de katılabilir. Gerek görülürse seçimle belirlenmiş olan sınıf başkanı, öğrenci temsilcileri ile okul rehber öğretmenleri de kurula katılması için çağrılabilir.

Bu kurulda şubedeki öğrencilerin kişilik, beslenme, sağlık, sosyal ilişkiler, ekonomik ve başarı durumları değerlendirilerek alınacak önlemler görüşülür ve karara bağlanır.

Satın Alma Komisyonu

Satın alma komisyonu, okul müdürlüğünce satın alma işlerini düzenlemek ve yürütmek üzere müdür yardımcılarının birinin başkanlığında, öğretmenler kurulunca seçilecek en az bir öğretmen, tahakkuktan sorumlu müdür yardımcısı, ihale işlerinden sorumlu bir memur ve maliyeden bir kişinin katılımıyla oluşturulur.

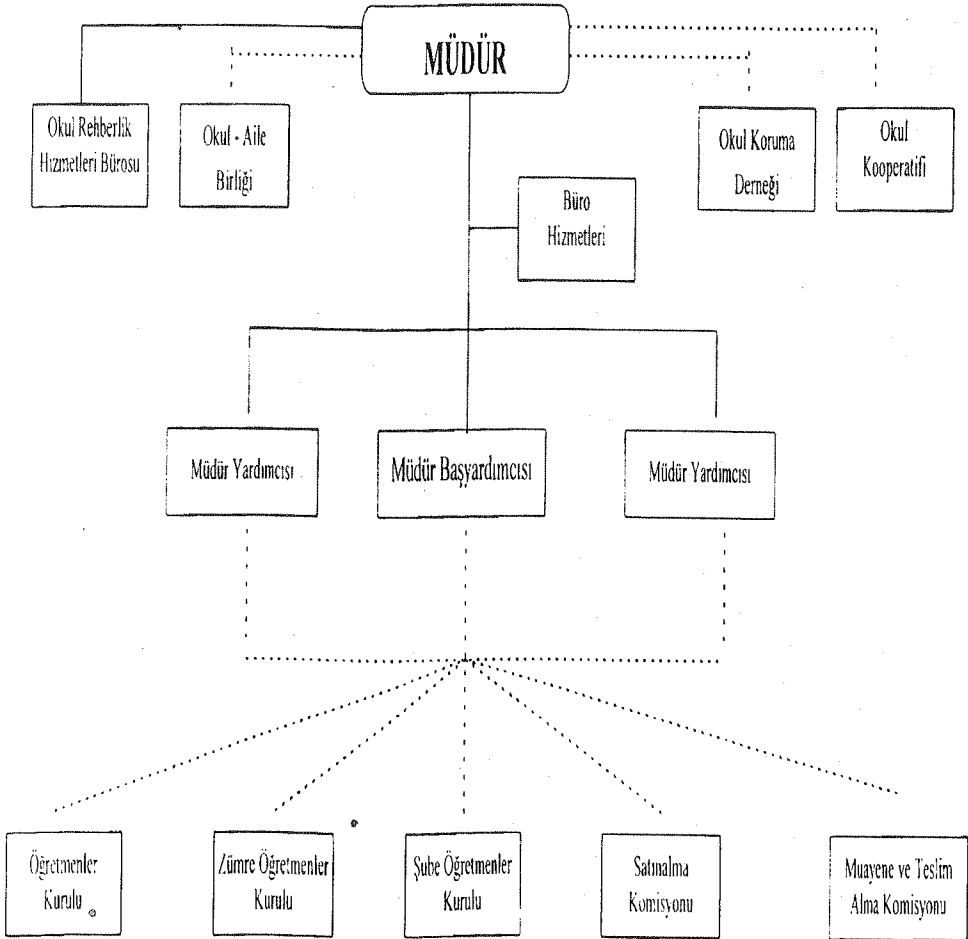
Muayene ve Teslim Alma Komisyonu

Muayene ve teslim alma komisyonu her okulda, müdür başyardımcısının veya müdür tarafından görevlendirilecek bir müdür yardımcısının başkanlığında öğretmenler kurulunca bir yıl için seçilen bir öğretmen, ambar memuru, iç hizmetler şefi, ayniyat memuru, varsa sağlık elemanı ve nöbetçi öğretmenden oluşur.

Bu komisyon, şartname ve sözleşmeler uyarınca satın alınan eşya veya gereçleri muayene ve kontrol ederek kabulü veya geri çevrilmesi hakkında gereken işlemi yapar. Pansiyonlu ve yatılı okullarda, dışarıdan gelecek yiyecek ve başka maddelerin muayenesinde nöbetçi öğretmen ve aşçı da hazır bulunur.

Alınan kararlar okul müdürü tarafından onaylanır.

OKUL YÖNETİMİNİN ÖRGÜTSEL YAPISI (Mevcut yapı)



Okul - Aile Birliği ve Okul Koruma Derneği

Okulun kültürel gelişim ve eğitim merkezi olduğu ilkesine uyularak, yakın çevre ile ilişki kurmasına ve velilerle sıkı bir işbirliğinin sağlanmasına önem verilir.

Bunun için okul aile birliği ve okul koruma derneği kurulur ve işler hale getirilir. Bu birlik ve dernekler, okulların katkı parası ve bağış toplama işlerini yasal bir zemine oturtmak için kullanılmakta ve okula gelir getirici yapılar olarak görölmektedirler.

Okulda Yapılan İşler

1. Personel İşleri,

- * Personelin özlük haklarının sağlanması,
- * Atama, nakil ve görevlendirme yapılması,
- * Stajyerlik ve adaylık işlerinin yapılması,
- * Sicil ve disiplin işlerinin yapılması,
- * Sağlık güvenlik ve askerlik işlerinin yapılması,

2. Öğrenci İşleri

- * Öğrencilerin okula kaydedilmesi,
- * Öğrenci devamının izlenmesi,
- * Öğrenci nakil ve kayıt silme işlerinin yapılması,
- * Sağlık ve güvenlik önlemlerinin alınması,
- * Kimlik, paso askerlik ve kredi işlerinin yapılması,
- * Sınavlar ve sınıf geçme ile ilgili işlerin yapılması,
- * Mezuniyet ve diploma işlerinin yapılması,

3. Öğretim ile ilgili işler

- * Yıllık öğretimin planlanması,
- * Sınıf ve zümre öğretmenler toplantılarının yapılması,
- * Ders kitapları ve araçlarının sağlanması,
- * Kütüphane ile ilgili işlerin yapılması,
- * Öğretimin yapılması,

4. Eğitim ile ilgili hizmetler

- * Rehberlik hizmetlerinin yapılması,
- * Öğrenci disiplin işlerinin yapılması,
- * Öğretmenler kurul toplantılarının yapılması,
- * Eğitici çalışmalar ve beden eğitiminin yapılması,
- * Okul-Aile Birliği ve Okul Koruma Derneklerinin kurulması ve birlikte çalışmaların yapılması.

- * Okul çevre ilişkilerinin düzenlenmesi,

5. Okul İşletmesi

- * Bina, tesis, donatım, bakım ve onarım işlerinin yapılması,
- * Sivil savunma, koruma, güvenlik, temizlik ve lojmanlarla ilgili işlerin yapılması,

- * Yazı işlerinin yapılması,
- * Hesap işlerinin yapılması,
- * Kooperatif ve kantin çalıştırılması,
- * Ayniyat işlerinin yürütülmesi
- * Döner sermaye işlerinin yapılması

Yönetici Atama

Mevcut durumda yönetici atamada temel ilkeler, kademeler, genel koşullar aşağıdaki gibidir:

Temel İlkeler

1. Yöneticilik görevlerine atamada ve görevlerde yükseltmede kariyer (yönetim kademeleri) ve yeterlik (her yönetim kademesinin gerektirdiği niteliklere sahip olma) esaslarına uyulur.
2. Yöneticilik görevlerine Bakanlık merkez ve taşra örgütlerinde görev yapanlar arasından atama yapılır.

Yönetim Kademeleri

1. Birinci kademe; kurum müdür yardımcısı
2. İkinci kademe; kurum müdür başyardımcısı, C tipi kurum müdürü
3. Üçüncü kademe; B tipi kurum müdürü
4. Dördüncü kademe; A tipi kurum müdürü

Yönetici Olarak Atanacaklarda Aranacak Genel Şartlar

1. Yüksek öğrenim görmüş olmak,
2. Eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfında olmak veya bu sınıfta görev alacaklarda aranan nitelikleri taşımak,
3. Atanacağı kuruma branşı itibariyle öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak,
4. Eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfında adaylığı kalkmış olmak,
5. Memuriyete engel olacak derecede olmasa dahi hapis cezasına mahkum edilmemiş ve son beş yıllık hizmet süresi içinde aylıktan kesme (maaş kesimi dahil) cezasından daha ağır disiplin cezası almamış veya idari görevi adli ve idari soruşturma sonucu üzerinden alınmamış olmak,
6. Kurumların özel mevzuatında belirtilen şartları taşımak,
7. Son üç yıllık sicil notu ortalamasının iyi dereceden aşağı olmamak,
8. Zorunlu hizmet bölgesi dışında kalan yerlerdeki kurum müdürlüklerine atanacaklar için ilgili mevzuatı gereğince zorunlu bölge hizmetini yapmış veya bu hizmetten muaf sayılmış olmak,

İkinci Akşam Sanat Okulu (Ders Aletleri Yapım Merkezi), Üçüncü Akşam Sanat

Okulu (Film, Radyo, Televizyon İle Eğitim Merkezi), Milli Eğitim Basımevi, Devlet Kitapları Döner Sermayesi, Gençlik ve İzcilik Kamp Tesisleri ve benzeri kurumların yöneticiliklerine yapılacak atamalarda 2, 3 ve 4. maddelerde belirtilen şartlar aranmaz.

Müdür Olarak Atanacaklarda Aranacak Özel Şartlar

1. A tipi kurumlara müdür olarak atanacaklar için en az sekiz yıl hizmeti bulunmak ve bu hizmetin en az dört yılını yönetim kademelerinde geçirmiş olmak
2. B tipi kurumlara müdür olarak atanacaklar için en az altı yıl hizmeti bulunmak ve bu hizmetin en az iki yılını yönetim kademelerinde geçirmiş olmak
3. C tipi kurumlara müdür olarak atanacaklar için en az dört yıl hizmeti bulunmak
4. Özel eğitim kurumlarına müdür olarak atanacaklar için özel eğitim alanında en az üç yıl öğretmenlik yapmış olmak

Yönetici Olarak Atanacaklarda Dikkate Alınacak Tercih Sebepleri

1. Yönetim alanında yüksek lisans, doktora yapmış olmak,
2. Takdirname veya aylıkla ödüllendirilmiş olmak,
3. Eğitim, öğretim, yönetim, işletmecilik veya mesleği ile ilgili alanlarda yayımlanmış eseri bulunmak,
4. Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı'nda en az C düzeyinde başarılı olmak,
5. Eğitim Araçları ve Donatım Merkezleri için fizik, kimya, biyoloji, fen bilgisi, iş teknik eğitimi, atölye ve meslek dersleri öğretmeni olmak,
6. Devlet Kitapları Döner Sermayesi ve Basımevi yöneticiliklerine atanacaklar için basım, yayın ve işletmecilik alanında lisans düzeyinde öğrenim görmüş olmak,
7. Yönetim alanında kurs ve seminer görmüş olmak,
8. Meslek liseleri ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına müdür olarak atanacaklarda; lisans öğrenimi görmüş atölye, laboratuar veya meslek dersleri öğretmeni olmak,
9. Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğüne atanacaklar için bu kurumların birinci veya ikinci kademe yöneticiliğini yürütüyor olmak.

Müdür başyardımcısı olarak atanacakların en az bir yıl müdür yardımcılığı yapmış olması, müdür yardımcılığına atanacakların ise öğretmenlikte adaylığının kalkmış olması şartları aranır.

Ortaöğretim okullarının müdürleri Personel Genel Müdürlüğü'nce ayda bir defa ve ülke genelinde yapılan duyuru sonucunda atanır.

Diğer kurumların müdürleri ise valilikçe il içinde yapılan ilan sonucunda atanır.

Değerlendirme Komisyonları

Okul ve kurum müdürlüklerine atanmak üzere başvuruda bulunan adayların değerlendirilmesi amacıyla, bakanlık merkezinde ve illerde değerlendirme komisyonları kurulur.

İl Değerlendirme Komisyonu; il milli eğitim müdürünün görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında,

- Atamadan sorumlu il milli eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürü,
- İlköğretim müfettişleri kurulu başkanı,
- Atama yapılacak kurumun bağlı bulunduğu ilçe milli eğitim müdürü,
- En az beş öğretmeni bulunan okullarda öğretmenler kurulunca seçilecek bir temsilci öğretmen ve
- Okul - aile birliğince yönetim kurul üyeleri arasından seçilen bir temsilci üyeden oluşur.

Bakanlık Değerlendirme Komisyonu; yöneticiliği açık bulunan kurumun bağlı bulunduğu birimin genel müdürü başkanlığında, aynı birimden bir genel müdür yardımcısı, daire başkanı ve ilgili şube müdüründen oluşur.

Değerlendirme Komisyonlarının Görevleri

İl Değerlendirme Komisyonu; atama yetkisi valiliğe ait olan kurum müdürlükleri ile duyurusu valiliklere, atama yetkisi bakanlığa ait olan kurum müdürlükleri için başvuran adaylardan, durumları genel ve özel şartlara uygun olan adayları Değerlendirme Formuna göre puanlandırarak, en yüksek puan alandan başlayarak Aday Sıra Tespit Formunda sıralar ve milli eğitim müdürüne sunar. Milli Eğitim Müdürlükleri duyurusu valiliğe, atama yetkisi bakanlığa ait olan kurum müdürlükleri için düzenlenen Aday Sıra Tespit Formundan en yüksek puan alan 3 adayın Yönetici Görev İstek Formu, Değerlendirme Formu, Aday Sıra Tespit Formu ile hizmet belgelerini her kurum için ayrı ayrı düzenleyerek, valiliğin teklifi ile kurumun bağlı bulunduğu genel müdürlüğe gönderir.

Bakanlık Değerlendirme Komisyonu; duyurusu valiliklere atama yetkisi bakanlığa ait olan kurum müdürlükleri için başvuran adayları ve genel idare hizmetleri sınıfında görev yapan yöneticilerden kurum müdürlükleri için başvuranları Değerlendirme Formundaki bilgi başlıklarına göre durumları genel ve özel şartlara uygun olup olmadığı bakımından değerlendirerek aldıkları puanları Aday Sıra Tespit Formunda birleştirir, her kurum için en yüksek puan alan iki adayı belirleyerek Personel Genel Müdürlüğüne bildirir.

Atama yetkisi valiliklere ait olan kurum müdürlükleri için başvuran adaylardan, İl Değerlendirme Komisyonunca Aday Sıra Tespit Formunda ilk iki sırada yer alan adaylardan birisi milli eğitim müdürünün teklifi ile valilikçe; duyurusu valiliklere atama yetkisi bakanlığa ait olan kurum müdürlükleri ile duyurusu ve atama yetkisi bakanlığa ait olan kurum müdürlükleri için başvuran adaylardan Bakanlık Değerlendirme Komisyonunca Aday Sıra Tespit Formunda ilk iki sırada yer alan adaylardan birisinin Personel Genel Müdürlüğüne; en geç 15 gün içerisinde ataması yapılır.

Atama Yetkisi

Atama yetkisi valiliklere ait olan kurumlar:

- Anaokulu
- İlköğretim Okulu
- Eğitim Araçları ve Donatım Merkezi
- Rehberlik ve Araştırma Merkezi
- Pratik Kız Sanat Okulu
- C Tipi Öğretmenevi
- Akşam Sanat Okulu
- Halk Eğitim Merkezi
- Çıraklık Eğitim Merkezi

Yukarı sayılanların dışında kalan kurumların atama yetkileri bakanlığa aittir.

Her derece ve türdeki kurumların müdür başyardımcısı ve yardımcılarının ataması valilikçe, doğrudan merkeze bağlı kurumların müdür başyardımcısı ve yardımcılarının atamaları bakanlıkça yapılır.

KAYNAKÇA

- ALKAN, Cevat *Eğitim Teknolojisi*. 1997
- AYDIN, İsmail: *Eğitim İşkolunun Yapısı ve Güncel Sorunları*. Demokratik Okul Modeli. Eğitim Sen Seminer Notları, 1995
- BAŞARAN, İ. Ethem: *Temel Eğitim ve Yönetimi*. AÜ Eğitim Fak. Yayınları No:12, 1982.
- BURSALIOĞLU, Ziya. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Şafak Matbaası, 1974.
- DİE: Milli Eğitim İstatistikleri
- DOĞAN, Hıfzı: "Türkiye'de Mesleki-Teknik Öğretimde Yenileşme Genel Amaçlar, Programlar, Kaynaklar, Yapılanma vb." *Ortaöğretimde Yenileşme* TED Yayınları, 1992
- DPT. *7. Beş Yıllık Kalkınma Planı Eğitim ve İnsangücü Özel İhtisas Komisyonu Taslak Raporu*. Ankara: DPT, 1994.
- GÖZÜBÜYÜK, Şeref. *Türkiye'nin İdari Yapısı*. Ankara: Meteksan Matbaası, 1984.
- GÖZÜBÜYÜK, Şeref. *Türkiye'nin Yönetim Yapısı*. Ankara: Sevinç Matbaası, 1978.
- HANSON, Mark. "Decentralisation and Regionalisation in Educational Administration: Comparison of Venezuela, Colombia and Spain", *Comparative Education*, 25,1: 41-55, 1989.
- HURST, Paul. "Decentralisation: Panoceo or Red Herring?" J. Lauglo ve M. Mclean (Ed.), *The Control of Education: International Perspectives on the Centralisation-Decentralisation Debate*. London: Heinemann Education Books, 79-85, 1985
- KAYA, Yahya Kemal. *Eğitim yönetimi*. Ankara: Set Ofset Matbacılık, 1993.
- KAYA, Yahya Kemal: *İnsan Yetiştirme Düzenine Yeni Bir Bakış*. Bilim Yayınları, 1989
- LAUGLO, Jon. "Factors Behind Decentralisation in Education System: A Comparative Perspective with Special References to Norway", *Compare*, 20, 1: 21-39, 1990.
- MEB, Milli Eğitimle İlgili Bilgiler. Ankara,
- MEB. *XIV. Milli Eğitim Surası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1993.
- OĞUZKAN, Turhan. *Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları*. Hisar Eğitim Vakfı yayınları no: 1, 1986.
- REAVIS, Charles A., Harry Griffith. *Restructuring Schools: Theory and Practice* Pennsylvania Technomic Publising Comp., 1992.
- RONINELLI, A. Dennis. "Government Decentralisation in Comparative Perspective: Theory

and Practice in Developing Countries”, *International Review of Administrative sciences*, 67: 133-145, 1981

- SOSYAL, Mümtaz. “Sosyal-Ekonomik Gelişme ve Planlı Kalkınma Karşısında Mülki idare Amirliği Sistemi” K. Fişek (Ed.), *Toplumsal Yapıyla İlişkileri Açısından Türkiye’de Mülki İdare Amirliği: Sistem ve Sorunlar*. Ankara: Ayyıldız Matbaası, 135-145, 1976. (Türk idarecileri Derneği Bilimsel Araştırma Dizisi: 1),
- STROMQUIST, Nelly P. “Decentralising Educational Decision-Making in Peru: Intentions and Realities”, *International Journal of Educational Development*, 6, 1: 47-60, 1986.
- TODAİE. *Kamu Yönetimi Araştırması Genel Rapor*. Ankara: DİE Matbaası, 1991.
- ULUĞ, Fevzi. *Milli Eğitim Sisteminde Örgütlenme ve Örgütsel Yapı*. Ankara: TODAİE, 1990, (Kamu Yönetimi Araştırma Projesi)
- ÜLKER, Halil, “Devletin Yeniden Yapılanması ve Eğitim”, *21. Yüzyılda Nasıl Bir Kamu Yönetimi Sempozyumu, Eğitim sektöründe Devlet Grubu Bildirileri*, Ankara: TODAİE., s. 1-12, 1997.
- WCEFA: “Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşlanması İçin Hareket Çerçevesi” New York, 1990.
- WHITAKER, KATHRYN S., MONTE, C. Moses. *The Restructuring Handbook: A Guide To School Revitalisation*. Boston: Allyn and Bacon, 1994
-

Demokratik Eğitim Kurultayı

Eğitim Sen

EĞİTİMİN DENETİMİNDE YAPILANMA MERKEZ KOMİSYON RAPORU

Hazırlayanlar

Mehmet YILDIZLAR (Abant İzzet Baysal Ün.)

Doç. Dr. Battal ASLAN (Gazi Ün.)

Mustafa Atasoy (Ankara İlköğretim Müfettişi)

Murat YAMAN (Ankara Atatürk Anadolu Meslek Lisesi Öğretmeni)

Ankara, 1998

EĞİTİMİN DENETİMİNDE YAPILANMA

Kamu yönetiminin denetlenmesi, yönetimin iyi işlenmesini amaçlar. "İyi işleme"den anlaşılması gereken, önceden belirlenmiş kurallara uygun eylemlerle birim zamanda daha nitelikli ürün ya da hizmet üretmektir. Denetim, yönetsel uygulamaların, kamu yararına ve hizmetin gereklerine uygun olduğu varsayılan düzenlemelerle çelişip çelişmediğini ortaya koymak için yapılır. Ancak denetimde bununla yetinilmez. Yönetsel eylemlerle işlemlerden elde edilen sonucun (verimin, ürünün) doyurucu olup olmadığına da bakılır.

Yönetimin denetleme biçimlerinden ilki siyasal, ikincisi yargısal, üçüncüsü yönetsel, dördüncüsü de kamu denetçisi aracılığıyla yapılan denetimdir. Siyasal denetim yönetim uygulamalarının yasama organlarıncı hukuksallık, ayrıca verimlilik açısından denetlenmesidir. Yargısal denetim, yönetimin eylem ya da işlemlerinin hukuka uygun olup olmadığını saptama amacıyla idare mahkemelerince yapılan denetimdir. Yönetsel denetim ise yönetimin, kendisi tarafından görevlendirilmiş çalışanlar ya da onlardan oluşmuş kurullar, yasa ile belirlenmiş organlar tarafından (hukuka uygun işleyiş ve amaca yaklaşma düzeyi açılarından) denetlenmesidir. Kamu denetçisi tarafından yapılan denetim ise, Fransa'daki adı "arabulucu" olan, kamuoyu baskısı ile siyasal denetimin gücünden yararlanarak yönetim ile yurttaşlar arasındaki uyuşmazlıkları çözmeye çalışan, daha çok yasama organınca atanmış ve bu organ adına görev yapan, bağımsız ve özerk kamu denetçisi (ombudsman) tarafından yapılır. Yönetim uygulamalarının hukukla, insancılıkla, insan hak ve özgürlükleriyle uyumlu olup olmadığının saptanmasını amaçlar.

Yönetsel denetimin türleri vardır. Bu türlerden biri sıradizinsel (hiyerarşik) denetimdir: Sıradizinsel yapıda yer alan her görevli ya da birim, aşama sırasında kendisinden önce gelenlerce (üstlerince) denetlenir, kendisinden sonra gelenleri (astlarını) denetler. Yönetimin hem denetlenen, hem de denetleyen konumunda bulunması dolayısıyla sıradizinsel denetim, gerçek bir denetim sayılmamalıdır.

Yönetsel denetim, denetim kurulları aracılığıyla da yapılır. Denetim kurulları, daha çok "en üst yönetici"ye bağılıdır. Denetimi onun adına yaparlar. "En üst yönetici"ye bağılı olmak, denetlenen yönetim karşısında bağımsız olmayı sağlar. Denetim kurullarını oluşturan denetmenlerin bağımsız bir konumda bulundurulmaları gerekir. Öteki kamu görevlilerinden daha güçlü meslek güvencelerinden yararlandırılmaları, denetim görevlerini yansız ve nesnel biçimde yerine getirmeleri için zorunludur. Denetmenin görev alanının (coğrafi yönden) sınırlandırılması, bağımsızlığına zarar verir, vicdan özgürlüğünün kullanılmasını zorlaştırır.

Dış denetim de bir yönetsel denetim türüdür. Dış denetimde denetleyen organ, denetlediği yönetimin sıradizinsel yapısı içinde yer almaz. Sayıştay, Yüksek Denetleme Kurulu ve Devlet Denetleme Kurulu'nun yaptıkları denetimler bu türdendir.

Parasal (mali, akçalı) denetim, yönetsel denetimin türlerinden bir başkasıdır. İç ve dış olmak üzere ikiye ayrılır. İç (önceden yapılan) akçalı denetim, yanlışlıkların hemen

düzeltilmesine olanak verdiği için daha etkilidir. Sonradan yapılan (dış) akçalı denetim hizmeti, siyasal düzeyde, yasama organı tarafından ya da onun adına yürütülür. Akçalı denetimin amacı, akçalı işlerde hukuk kurallarına uyulup uyulmadığının saptanmasıdır. Bu saptama, doğal olarak, kural dışı akçalı uygulamaları caydırma, gerekirse yaptırıma bağlama sonucunu doğurur.

Eğitim Denetimi

Eğitim denetimi, bir yönetsel denetim biçimidir. Sıradizinsel denetimle denetim kurulları aracılığıyla yapılan denetimi içerir. Bu bildirinın konusu, denetim kurulları aracılığıyla yapılan denetimidir.

Eğitim denetimi, eğitim kurum ve kuruluşlarının kendi amaçlarıyla ulusal eğitimin amaçlarına yaklaşma düzeyini, amaçlara yönelik çalışmaların yasal ve yönetsel düzenlemelerin çizdiği sınırlar içinde kalıp kalmadığını saptama işidir. Bu iş, eğitim denetmenleri ve onların oluşturdukları kurullar aracılığıyla yürütülür.

Eğitim Denetmenlerinin Yetiştirilmesi ve Seçimi

Türkiye’de ilköğretim denetmenleri ile Bakanlık denetmenlerinin yetiştirilmesi ve seçimi, iki ayrı yasaya göre yapılmaktadır. Bu yasalardan biri 222, öteki 3797 sayılı yasa’dır.

A) İlköğretim Denetmenliği

222 sayılı Yasa’nın 2917 sayılı Yasa ile değişik 23. maddesinin 2. fıkrası, ilköğretim denetmenlerinin yetişme biçimi ile atanma yöntem ve kurallarının yönetmelikle saptanmasını öngörmüştür. 27.10.1990 gün ve 20678 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan ve uygulanmakta bulunan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği’nin 6. maddesine göre; ilköğretim denetmeni yardımcılığına başvurular; “çocuk gelişimi ve eğitimi”, “sınıf öğretmenliği”, “alan öğretmenliği”, “özel eğitim”, “eğitimde psikolojik hizmetler” ile “eğitim yönetimi, denetim ve planlaması” ya da bunlardan birine denkliği onaylanmış bir yüksek öğrenim kurumunu bitireceklerdir. İlköğretim kurumlarında en az beş yıl öğretmenlik ya da yöneticilik yapmış olacaklardır. Saptanan başarıları, son beş yılda başarısız rapor almayı, son üç yıllık sicil raporları ortalamasının “iyi”nin altına inmesini gerektirecek düzeye düşmeyecektir.

Denetmen yardımcılığına başvuracaklarda aranacak bu koşullar, örgün eğitim kurumları ile işbaşında yetişmeyi ilgilendiren koşullardır. Yönetmelik (m. 4), başvurularda yaş, askerlik, disiplin, ceza ve ahlakla ilgili başka koşulların aranmasını da öngörmüştür. Koşulların tümünü taşıyanlar denetmen yardımcılığına başvurabileceklerdir.

Aranan koşulları taşıdıkları, yöntemine uygun biçimde başvuruda buldukları saptananlar, sınava alınırlar. Sınav test ve görüşme yöntemi ile yapılır. Test sorularının % 20’si genel kültüre; % 30’u özel alan, % 30’u meslek, % 20’si de yönetim bilgisine özgülendir. Test sonuçları yüz üzerinden değerlendirilir. Değerlendirmeyi başarı sıralaması izler. İlköğretim Genel Müdürlüğü, teste girenlerin tümünü ya da uygun göreceği bir orandaki bölümünü görüşmeye alma kararı verir. Görüşme kurulu; ilgili müsteşar yardımcısı, o

bulunmazsa İlköğretim Genel Müdürü'nün başkanlığında oluşur. Kurulda Bakanlık Denetim Kurulu Başkanlığınca görevlendirilecek bir başkan yardımcısı, Personel Genel Müdürlüğü'nden ilgili Genel Müdür Yardımcısı, Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanı, İlköğretim Genel Müdürlüğünden ilgili Daire Başkanı ve İlköğretim Genel Müdürlüğü'nce saptanacak bir ilköğretim müfettişleri kurulu başkanı bulunur. Görüşmede tam başarı için yüz puan verilir. Test ve görüşme sonucunda verilen puanların aritmetik ortalaması alınır. Bu ortalamaya göre başarı sıralaması yapılır. Denetmen yardımcısı gereksinimi, en çok puan alandan başlanarak karşılanır. Yetmiş ve daha çok puan alanlar gereksinimi karşılayacak sayıda değilse yeniden sınav açılır.

Sınavı kazananlardan önlisans öğrenimli olanlar, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim yoluyla yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik uyarınca, alanlarında lisans tamamlamak üzere üniversiteye gönderilirler. Eğitim yönetimi, denetimi ve planlaması alanında yüksek öğrenim görmeyenler, en az altı ay süre ile bu alanda hizmetiçi eğitimden geçirilirler. Eğitimin tamamlanması için geçen sürede ilgililer, aylıklı izinli sayılırlar. Öğrenim süresince denetmenliğe atanma koşullarının korunması, öğrenimin süresi içinde bitirilmesi zorunludur. Süre, bu doğrultudaki başvurunun uygun görülmesi durumunda en çok iki yarıyı uzatılabilir.

Denetmen yardımcılığına atanma hakkı kazananlar, Bakanlığa başvururlar. İlk atamada görev yeri ad çekme yöntemiyle, ocak ve ağustos aylarında belirlenir.

Denetmen yardımcılığının süresi bir yıldır. Bir yıl daha uzatılabilir. Denetmenler kurulu başkanlığınca hazırlanacak program uyarınca, denetmen yardımcısı işbaşında yetiştirilir. Denetmen yardımcısının yol göstericisi (rehberi) ve değerlendiricisi ilgili grup başkanıdır. Değerlendirme sonucu, kurul başkanlığına yazılı olarak bildirilir. Kurul başkanı milli eğitim müdürüne, milli eğitim müdürü de valilik yoluyla Bakanlığa denetmen yardımcısının değerlendirilmesine ilişkin sonucu bildirir. Sonucun bildirildiği yazıları imzalayan görevliler, bu yazılarda, astlarından gelen kanılarla birlikte kendi kanılarını da belirtirler. Denetmenliğe atanma, İlköğretim Genel Müdürü ile Personel Genel Müdürünün ortak önerileri ve Bakanın onayı ile gerçekleşir.

B) Bakanlık Denetmenleri

3797 sayılı Yaşa (m.27), Bakanlık Denetim Kurulu'nun görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma yöntemlerinin tüzükle belirlenmesini hükme bağlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü, 19.2.1993 gün ve 21501 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanmıştır. Yasa (m.27), Bakanlık denetmenlerinin atanmalarına ve yetiştirilmelerine ilişkin yöntemlerle kurulların tüzükle belirlenmesine ilişkin herhangi bir hükme yer vermemiştir. Ancak, Tüzük (m.12-17), denetmen yardımcılığına ve denetmenliğe atanma, işbaşında yetiştirme konularını düzenlemiştir. Tüzüğe göre: denetmen yardımcılığına, Bakanlığa bağlı okullarda en az on yıl öğretmenlik yapmış olanlarla beş yıl öğretmenlik yaptıktan sonra merkez örgütünde ya da okullarda en az üç yıl yöneticilik yapmış bulunanlar atanabilirler. Atama, giriş sınavını kazanma koşuluna bağlanmıştır. Bu sınava, Devlet memurluğunda aranan nitelikleri taşıyanlar katılabilirler. Sağlık durumları, iklim değişikliklerine ve her türlü yolculuğa elverişli olmayanlar, giriş sınavına alınmazlar. Sınava alınmak için ilgililerin sicillerinin,

tutum ve davranışlarının denetmen yardımcılığına engel olmaması gerekir. Ancak iki kez giriş sınavına katılma olanağı vardır. Denetmen yardımcılığı gereksinimi, sınavlarda gösterilen başarı sırasına uyularak karşılanır (m.12).

Sınavlar, yazılı ve sözlüdür. Giriş ve yeterlik sınavlarını, Denetim Kurulu Başkanının başkanlığında birinci derecedeki başdenetmenler arasından Bakanın onayıyla belirlenecek dört denetmenden oluşan kurul yapar (m. 13).

Denetmen yardımcıları en az bir yıl süre ile yönetmelikte düzenlenen yöntem ve kurallara göre yetiştirilirler. Bu süre sonunda yeterlik sınavından geçirilirler (m. 14).

Öğretmen kökenli olmak koşuluyla müsteşarlık, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, müsteşar yardımcılığı ve genel müdürlük yapmış (m. 17); yeterlik sınavını vererek denetmenliğe atandıktan sonra kendi isteğiyle ya da görev değişikliği yöntemiyle denetmenlikten ayrılmış (m.18) olanlar, (sınavsız) denetmenliğe atanabilirler. Bu ayrık durumlar dışında denetmenliğe, yeterlilik sınavında başarılı olan denetmen yardımcıları başarı sırasına göre alınırlar (m. 16).

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, 2.10.1993 gün ve 21717 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır. Bu Yönetmelik, Bakanlık denetmenlerinin seçimine ve yetiştirilmelerine ilişkin (Tüzük'ten daha ayrıntılı) düzenlemeleri içermektedir: Yönetmeliğe göre, giriş sınavının yazılısını kazanamayan, sözlüsüne katılamaz (m. 14/2). Sınavlarda bilgi, genel kültür, yetenek, tutum ve davranış yeterliliği belirlenir (m. 14/3). Yönetmelik (m. 17/e-f), sınava katılma koşullarına iki ek yapmıştır: 1. Sınavın açıldığı yılın ocak ayının birinci gününde kırk yaşını doldurmamış olmak. 2. Görevini yapmasına engel olabilecek beden ya da akıl hastalığı, beden sakatlığı bulunmamak.

Yazılı sınav sorularının hazırlanması ve yanıt kağıtlarının değerlendirilmesi işi, sınav kurullarının bu yönde karar vermeleri durumunda ilgili dal denetmenlerinden oluşturulacak kurullar tarafından yapılabilir (m. 21/1). Test hazırlanmasına da karar verilebilir. Bakanlık onayı ile test hazırlanmasında uzman kuruluşlarla işbirliği yapılabilir (m.21/2). Yazılı sınav sorularının konuları, eğitim-öğretim ağırlıklı yazma (kompozisyon), genel (Anayasa, 2577, 1412, 657, 5442 sayılı yasalar) ve özel (3797, 1739, 1702, 4357, 625 sayılı yasalarla ortaöğretim kurumlarının yönetimiyle, eğitim ve öğretim çalışmalarıyla ilgili yönetmelikler) "mevzuat", özel alan bilgisi (dal bilgisi, öğretim yöntemleri) ve yabancı dildir (İngilizce, Almanca ve Fransızca'dır).

Her konu grubu için tam puan yüzdür. Yönetmelikte yazılı sınavın yansızlığı ve nesnellığı için kimi önlemler vardır. Başarı sırası oluşturulur. Başarılı sayılmak için yabancı dil dışındaki her konu grubu için altmıştan, ortalama yetmişden, yabancı dilden de elliden az puan almamak gerekir (m.25). Yazılı sınavdaki başarı sırasına göre adaylar sözlü sınava alınırlar. Bu sınavlarda adayların bilgileri, genel kültürleri, temsil yetenekleri, tutum ve davranışları, anlatım ve yargılama güçleri, ödülleri, "yayımlanmamış çalışmaları" tüm olarak değerlendirilir. Başarı, yüz üzerinden yetmiş puan almaya bağlıdır (m.27). Yazılı ve sözlü sınav puanlarının ortalamasına göre başarı sırası saptanır (m.28). Atama, başarı sırasına göre yapılır (m.29).

Denetmen yardımcılarını işbaşında yetiştirilir: Böylece onlara denetmenliğin gerektirdiği niteliklerin kazandırılmasına çalışılır. “Mevzuat” ve uygulamalarla, alanla ilgili deneyim ve uzmanlık kazandırılması amaçlanır. Mesleki bilgileri, becerileri, bilimsel çalışma ve araştırma alışkanlıkları, yabancı dilleri geliştirilir (m.32).

İşbaşında yetiştirme (hizmetiçi eğitim) programları Başkanlıkça düzenlenir. Başdenetmenlerden birinin eşliğinde bir yıl süre ile yetiştirilecek olan denetmen yardımcısı; bağımsız inceleme, araştırma, denetim ve soruşturma yapamaz. Denetmen yardımcısının bağımsız iş görüp göremeyeceği ilk altı ay, siciline temel olacak görüşler de ikinci altı ay sonunda raporlaştırılıp ilgili Başdenetmen tarafından Başkanlığa verilir. İlk altı ay ve sonunda verilen rapor olumluysa denetmen yardımcısının bağımsız görev yapması, Başkanın önerisi ve Bakanın onayı ile sağlanır (m. 33).

İlk ve ikinci altı aylık raporların olumlu olması, denetmen yardımcısına yeterlilik sınavına girme hakkı kazandırır (m.35): Sınav kurulu, giriş sınavı kurulunun aynısıdır (m.36). Yeterlilik sınavı konuları üç gruptur. İlk grupta yargılama yöntemlerine, mal bildirimine, cezalara, Devlet memurlarına ilişkin yasalarla soruşturma teknikleri vardır. İkinci grup konular, eğitim ve denetim örgütüne, eğitime, disipline, özel öğretime, ders ücretlerine, eğitim kurum ve kuruluşlarına ilişkin düzenlemelere özgülenmiştir. Üçüncü grupta ise parasal konularla, bildirimlerle, il yönetimiyle ilgili yasalar vardır (m.38).

Sınav sonuçları, giriş sınavındakine benzer biçimde değerlendirilir: Her grup yüz üzerinden puanlandırılır. Başarmış sayılanın koşulu, her grup için altmıştan, ortalama yetmişden az puan almamaktır (m.41).

Adaylar, sözlü sınava yazılı sınavdaki başarı sırasına göre çağrılırlar. Sözlü sınavın konuları yazılıninkinin aynısıdır. Nesnelliği, eşitliği sağlayıcı önlemler sözlü sınavda da alınır (m.43). İki tür sınavdan alınan puanların ortalamasına göre bir başarı sıralaması yapılır (m.45). Her iki sınavı da başaranlar denetmenliğe atanır (m.46).

Yetiştirme ve Seçme Yöntemlerinin Eleştirisi

Denetmenler ya da onlardan oluşan kurullar aracılığıyla yapılan denetim, bir yönetsel denetim türüdür. Bu denetim türünün ayırıcı niteliği “en üst yönetici”ye bağlı olan denetmenler ya da kurullar tarafından yapılmasıdır. Oysa eğitim denetmenleri ile denetim kurullarının ikili bir yapısı vardır. Bu ikili yapının sadece Bakanlık denetmenleri ile denetim kurulundan oluşan bölümü “en üst yönetici”ye bağlıdır. Öteki bölümünün yönetsel bağlantısı, onu uzmanlaşmış denetim birimi olmaktan uzaklaştırmakta, sıradizinsel denetim düzeyine indirmektedir. Sıradizinsel denetimin gerçek bir denetim sayılmayacağı konusunda duraksama olmamalıdır.

Parçalı bir denetim yapısı, yetiştirme ve göreve alma yöntemlerinin de parçalı olması sonucunu doğurmaktadır. Özdeş görevi yapanların değişik yöntemlerle yetiştirilmelerine, seçilmeleri ve atanmaları sırasında değişik ölçütlerin kullanılmasına yol açmaktadır. Örneğin, ilköğretim denetmenlerinde, öğretim, eğitim, eğitimin yönetimi, denetimi ve planlanası alanlarında yüksek öğrenim yapma koşulu aranırken; bu koşul, Bakanlık denetmenlerinde

aranmamaktadır. Denetmen yardımcılığına atanma yaşının üst sınırı ilköğretim denetmenlerinde kırk beş, bakanlık denetmenlerinde kırktır. Denetmen yardımcılığı süresinin sonunda Bakanlık denetmen yardımcıları yeterlilik sınavına alınırken ilköğretim denetmen yardımcıları için böyle bir sınav öngörülmemektedir. Bakanlık denetmen yardımcıları için yapılacak sınavları yürütüp sonuçlandırarak kurul denetim alanında görev yapanlardan oluşturulurken ilköğretim denetmen yardımcılığına seçme sınavlarından sorumlu kurulda ağırlık, yöneticilere verilmiştir. İlköğretim denetmenleri için bir yıl geçerli sayılan denetmen yardımcılığı sınavlarının sonuçları, Bakanlık denetmen yardımcılığı için gereksinim oldukça geçerlidir. Sayısı çoğaltılabilecek olan bu uygulama farklılıklarının bilimsel gerekçelere dayandırılması olanaksızdır.

Bakanlık denetmenlerinin atanmalarına ve yetiştirilmelerine ilişkin düzenlemelerin tüzükle yapılmasının yasal dayanağı yoktur.

Sözlü sınav ile “görüşme”nin siyasal etkilenmelere ve öznel değerlendirmelere elverişli olduğu yadsınamaz. Geçerli, güvenilir ve nesnel olmayan sözlü sınavla “görüşme”den eğitim denetmenlerinin seçiminde yararlanmayı sürdürmenin tek gerekçesi, denetmen kadrolarını siyasal yandaşlarla, çıkar ortaklıklarıyla doldurmak olabilir. Oysa, denetim birimlerini yönetimden, gücü elinde bulunduranlardan yana tavır alacak görevlilerden oluşturmakta kamu yararı yoktur. Denetim birimlerine halkın yararını düşünecek, yansız görev, nesnel değerlendirme yapacak kamu görevlileri egemen olmadıkça yönetimin denetimi sözde kalır. İşliyormuş gibi görünür, ama işlemez. “Görünürde denetim” denetimin hiç olmamasından çok daha kötüdür. Çünkü, denetimin hiç olmaması, onun yokluğundan kaynaklanan sorunları açığa çıkarır. “Görünürde denetim” ise denetimsizliğin oluşturduğu sorunların üstünün örtülmesine, gizlenmesine yarar. Gizlenmiş sorunlar, ayırđına varılmış olanlardan çok daha “tehlikeli”dir.

Denetimde yansızlık, nesnellik ve bilimsellik, kendi kendine sağlanamaz. Yansızlığın, nesnellüğün ve bilimselliğın denetime damgasını vurmasının güvencesi; “gözünü budaktan esirgemeyen”, korkusuz, yiğit, bilime gönül vermiş denetmenler değıldir. Bu nitelikleri taşıyan denetmen sayısı, o güvenceyi oluşturacak düzeyin çok altındadır. Öyle ise önlemler, seçkin nitelikleri olan denetmenlerin sayısal çoğunluğu oluşturduğu varsayımına dayandırılmamalıdır. İşini yitirme korkusu, evini ve çocuklarını geçindirme kaygıları bulunan, baskılardan etkilenen, güçlülerin karşısında gerileyen, sıradan denetmenlerin varlığı, alınacak önlemlerin kararlaştırılmasında etkili olmalıdır. Denetmenlerin seçimleri, atanmaları, yükseltmeleri, ödüllendirilmeleri, cezalandırılmaları, yerlerinin ve görevlerinin değıştirilmesi nesnel kurallara bağlanmadıkça görev güvenliğinin sağlanmasına olanak yoktur. Görev güvenliği ve bağımsızlığı olmayan denetmenlerin yaptıkları denetim “biçimsel”dir. “Görünürde”dir. Yönetimin değışik aşamalarında görevli olanların etkiledikleri denetim, gerçek denetimden çok uzaktır. Bugünkü seçme, yetiştirme ve atama biçimi, önemli ölçüde yönetimin denetimindedir. O nedenle nesnel değıldir. Yansız ve bilimsel denetime olanak sağlayacak nitelikleri taşımamaktadır.

Öneriler

1. Denetmen yardımcısı seçme kararı, en uç birimlere değin, yazı ile ve imza karşılığında duyurulmalıdır. Çok satılan üç gazetede iki kez yapılacak olan duyurunun eksiksiz sayılamayacağı gözardı edilmemelidir.

2. Seçimin nitelikli öğretmenler arasından yapılmasını sağlayacak önlemler alınmalıdır.

3. Seçme öncesi ve sonrası uygulanacak olan yetiştirme programı hazırlanırken;

- a) Denetleyenin, denetlediği alanla ilgili bilgi, kültür ve deneyim birikiminin denetlediklerinden daha çok olması gerektiği unutulmamalıdır.
- b) Denetmenlerin hukuk, özellikle yönetim hukuku alanında belirli bir yetişkinlik düzeyine ulaşmaları amaçlanmalıdır.
- c) Eğitimin değişik alanlarını denetleyebilecek yeterliğe sahip denetmen yetiştirme olanağı yaratılmalıdır.
- d) Eğitimi, eğitim çalışanlarını, onların örgütlerini ilgilendiren, tarafları arasında Türkiye'nin de bulunduğu uluslararası sözleşmeleri bilmenin, doğru anlamının önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Kimi yönetsel uyumsuzlukları bu sözleşmelerin uygulanması yoluyla çözümlenmeyi hukukun gereği sayan ve önerilerini bu doğrultuda oluşturan denetmen gereksiniminin karşılanmasına çalışılmalıdır.
- e) Demokratik liderliği gerektiren niteliklerle iyi bir denetmende bulunması gereken öteki niteliklerin adaylara kazandırılması kaygısı egemen olmalıdır.
- f) Denetmenlerin program hazırlama ve geliştirme becerilerinin uzmanlık düzeyine çıkarılması önemsenmelidir.

4. Seçme ve yeterlilik sınavları uzman, bağımsız ve özerk kuruluşlarca yapılmalıdır. Adaylar yetiştirilecekleri alandan değil, çalıştıkları alandan sorumlu tutulmalıdır. Sözlü sınav, görüşme gibi seçiciliği, güvenilirliği, geçerliği ve nesnelliği olmayan ölçme araçlarının kullanılmasından vazgeçilmelidir. Seçme ve yeterlilik sınavlarında nesnellik sağlanmalıdır.

5. Denetmenlerin atanmaları, görevden alınmaları, yükseltilmeleri, ödüllendirilmeleri, cezalandırılmaları, yerlerinin ve görevlerinin değiştirilmesi konularındaki öneriler; eğitim çalışanlarının kurdukları örgütlerin de ağırlıklı olarak temsil edildiği bağımsız ve özerk kurullarca oluşturulmalıdır. Yönetmeliklerin, bu önerilere dayandırılması güvence altına alınmalıdır.

6. Denetimin yönetimi seçilmiş organlar eliyle gerçekleştirilmelidir. Seçimle oluşturulmuş organlarda görev alanlar, güvensizlik önerisinin seçen kurul tarafından benimsenmesiyle geri çekilebilmelidir.

7. “Siyasal erk”in denetmenlerin görevlerine, denetim kurullarının işleyişine karışma yetkisi, “karışma”yı gerektirecek somut ve önemli nedenlerin varlığı durumunda söz konusu olabilmelidir. Bu nedenler, önceden (yanlış anlamaya olanak vermeyecek biçimde) saptanmalıdır. “Karışma” yargı denetimine bağımlı olmalıdır.

8. Anayasa'nın eğitim ve öğretimin Devletin gözetim ve denetimi altında yapılacağına ilişkin hükmü (m. 42/3) ile, 3797 sayılı Yasa'nın Devlet adına bu görevi yerine getirme sorumluluğunu Milli Eğitim Bakanlığı'na yükleyen hükmü (m. 2/a) birlikte gözönünde bulundurulmalı, eğitim denetiminin ancak adı geçen Bakanlık adına yapılabileceği kabul edilmelidir.

Yasal dayanağı bulunmayan ve illerde valilikler adına yapılan eğitim denetimlerine son verilmelidir. Denetim birimlerinin yasaya ve hukuka uygun bir yapıya, Milli Eğitim Bakanlığı'nı temsil edecek bir konuma kavuşturulması için daha çok zaman yitirilmemelidir.

Eğitim Denetiminin İşleyişi

Türkiye’de eğitim denetiminin iyi işlediği söylenemez. Denetleyenlerle denetlenenler arasındaki uzaklık, soğukluk yılların sorunudur. Baskıcı, yardımcı olma yerine kusur arayan bir denetim anlayışı, her dönemde ağırlığını duyurmuştur. Bu anlayışın düşünülebilen, duyumsanan nedenleri arasında denetmenlerin yetersiz olmaları, kendilerini yetersiz saymaları önemli bir yer tutmaktadır. Yeterli olduğu konusunda kendisine güveni olan hiç bir denetmen, baskıcı olma gereği duymaz. Baskı, yetersizliği örtme, gizleme gereksiniminin sonucu gibi görünmektedir.

Alanda yeterli olma; okuma, araştırma, inceleme olanağı bulmakla yakından ilgilidir. Oysa özellikle ilköğretim aşamasında denetmen olanların çoğu denetimin işleyişiyle ilgisi bulunmayan iş yükü, kendilerini mesleksel alanda geliştirmek için zaman bırakmamaktadır. Evine iş götüren, üç-beş saatlik uyku dışındaki tüm zamanını bu resmi işlerini bitirmek için harcayan denetmenlerin sayısı az değildir. Nitelikli iş üretme kaygısı bulunan denetmenlerin (uyku dışındaki tüm zamanlarını harcasalar da) işlerini bitirmeleri olanaksızdır. Görevlerin bir bölümünü yapmamak gibi bir seçenek olmadığına göre, sık sık işin niteliğinin düşürülmesi kaçınılmaz olur. Dinlenememek, sürekli çalışmak zorunda bırakılmak, önemli bir sıkıntı kaynağıdır. Denetmenseniz, işinizi önemsiyorsanız sıkıntı ile birlikte yaşamaya alışmak zorundasınız. Dinlenmeden ayakta durmayı becermekle yükümlüsünüz.

Yönetimin iş dağılımında eşitliği gözeten bir uygulama yapma kaygısı yoksa işiniz daha da zorlaşır: Kişisel ya da siyasal yakınlıklar nedeniyle kimi denetmenlerin işleri hiç denecek düzeydedir. Kimileri, iş yoğunluğunun altında ezilir. Ezilmekle de kalmaz. Çalışma gücünün tümü kullanılsa bile süresi içinde bitirilemeyen görevleri yapmamakla suçlanır. Uyarılır. Daha da ileri gidilerek hakkında soruşturma açılır, yaptırım uygulanır.

Grup olarak çalışmanın getirdiği yükler de vardır: Grubunuzda çalışan, işini iyi yapan birisi olarak tanındınızsa işiniz daha da zorlaşır. Grubun ortak işleri, genellikle sizin omuzlarınızdadır.

Denetim işleriyle bağdaşmayan görevler, denetmenin asıl işlerini yapmasının önündeki en büyük engeldir.

Öneriler

Denetim işlevinin gereği gibi yerine getirilmesi, aşağıdaki öneriler doğrultusunda bir “denetim işleyişi”nin oluşturulmasına bağlıdır.

1. Denetmen sayısı çoğaltılmalı, denetmenlerin iş yükleri azaltılmalıdır. Denetim işleviyle bağdaşmayacak görevlerin denetmenlere yüklenmesini önleyecek düzenlemeler yapılmalıdır.

2. Denetimin işlevleri arasında önemli bir yer tutan değerlendirmeye değerlendirilenler de ortak edilmelidir. Değerlendirme tek yanlı bir işlem olmaktan kurtarılmalıdır.

3. Denetim sonucunda yapılan değerlendirme, açık ve güvenilir olmalıdır. Gizli sicil uygulamasına son verilmelidir.

4. Değerlendirme biçimsel, aynı zamanda bütünsel olmalı; çok boyutlu ve geniş açılı, nesneliği sağlayıcı, “ortak ölçüt”lerin kullanılmasına elverişli bir yapıya kavuşturulmalıdır.

5. Denetim, demokratik bir süreç olarak algılanmalı; denetmenler, demokrat bir kişilik yapısına sahip olacak eğitim sürecinden geçirilmelidir.

6. Denetim; dar açılı yaklaşımların önlenmesine, eğitimde verimliliğin artmasına, olumlu yönde gelişme isteği yaratılmasına katkı yapmalıdır.

7. Denetim, özgül durumlara uyarlanmalı; somut koşulları, bu koşulların başarıya etkilerini gözardı etmemeli; ortama, denetlenenin yeteneklerine ve gelişmişlik düzeyine göre biçimlendirilmeli; esnek olmalıdır. Öğretmen ve öğrencilerin bireysel özelliklerine saygı temeline dayanmalıdır.

8. Denetim, denetlenende kendisini değerlendirme, yetiştirme, yeni gelişmeleri izleme, bilgi ve deneyim birikimini artırma gereksinimi yaratmalıdır.

9. Denetimde, denetlenenlere tepeden bakmanın, bilgiçlik taslamanın, öğüt ve buyruk vermenin yeri olmamalıdır.

10. Denetim, demokratik bir tartışmaya, “doğruları birlikte arama”ya, başarı düzeyini birlikte saptamaya, özeleştirii yapmaya ortam hazırlanmalıdır.

11. Denetimde yardım, destek, yol gösterme ön plana çıkmalıdır.

12. Denetim, denetlenenlerin desteği ve katkısı sağlanarak sorunlara çözümler üretilmelidir.

13. Denetim sırasında denetlenenlerin sürece etkin biçimde katılmaları, böylece denetimin başarısını kolaylaştırmaları, denetim sorumluluğuna ortak edilmeleri sağlanmalıdır.

14. Denetim, denetlenenin olumlu yanlarını öne çıkarmalı, yeteneklerini kullanmasına ve kanıtlamasına olanak vermelidir.

15. Denetim sırasında içten, başarının artmasına yardım etmeye gönüllü olunmalıdır. Kusurların altını çizmek yerine olması gerekenler üzerinde tartışılmalıdır. Denetim başarıyı özendirmedi ve isteklendirmeli, kişisel ilişkilerde kırıncı olmamalıdır.

16. Denetim, denetleyenlerle denetlenenlerin meslek ve özlük sorunlarını özgürce tartışmalarını sağlayacak bir ortam yaratmalıdır: İletişimin olanaklarının denetimin amacına ulaşması kolaylaştırılmalıdır.

17. Denetim sonucunda yapılacak değerlendirmenin nesnellığı, yansızlığı, güvenilirliği konusunda denetlenende kuşku yaratacak yaklaşımlardan kaçınılmalıdır. Değerlendirme araç, gereç, yol ve yöntemleri, nesnellik düzeyi yüksek, doğruya yakın sonuçlara ulaşmayı kolaylaştıracak biçimde, değerlendirme sonuçlarından etkilenenlerin de katılımıyla sürekli geliştirilmelidir.

18. Denetmenlere, eğitim ve eğitim yönetimi dışındaki alanlarda görev verilmemelidir.

19. Eğitim alanındaki inceleme, araştırma ve en önemlisi soruşturma işleri, bugüne değin olduğu gibi, bundan sonra da eğitim denetmenleri tarafından yürütülmelidir.

Denetim Birimlerinin Yapısal Nitelikleri

Eğitim denetiminde yapılanma sorunu, eğitim yönetiminin örgütsel yapısı içinde denetim işlevinin yerinin belirlenmesi sorunuyla yakından ilgilidir. Denetim birimlerinin ve denetim görevlilerinin yönetimin örgütsel yapısı içindeki bağlantılarını ortaya koymak, bu sorunun çözümünü kolaylaştırır.

Eğitimin denetimi; eğitim yönetiminin bir işlevi, bir ögesi, bir alt dizgesidir (sistemidir). Öyle ise eğitimin denetimini amaçlayan birim ya da birimler, eğitim yönetiminin bütünlüğü içinde düşünülmelidir.

Denetim Birimlerinin Örgütsel Yapıdaki Yeri

Denetim birimlerinin eğitim yönetiminin örgütsel yapısı içindeki yeri nasıl belirlenmelidir? Bu sorunun yanıtı; eğitim siyasalarını saptayan, eğitim uygulamalarını yönlendiren ve sorunlarını çözmekle yükümlü kılınan yetke (otorite) ile çok yakından ilgilidir. Eğitim yönetiminin en yetkili organı, kuşkusuz, denetim birimlerine de egemen olur. Bu birimleri kendisine bağlar. Dolayısıyla eğitimin denetimi ile görevlendirilen birimlerin eğitim yönetiminin örgütsel yapısı içindeki yeri, bu yapının tepesindeki "erk"ten sonra gelir. Denetim birimleri doğrudan bu "erk"e bağlıdır. Çünkü, denetlenecek olan, söz konusu "erk"e bağlı olan tüm yönetim birimlerini içerir. Eğitim kurumlarının yönetimi de (kuşkusuz) bu alan içindedir. Denetim, eğitim yönetiminin en yetkilisi adına yapılacaksa (ki, yönetimin kendi kendisini denetlemesinin başka bir anlamı olamaz) işin mantığı budur. Denetim

birimlerinin, yetkileri azaltılmış yönetim birimlerine bağlanması, “yönetimin denetimi”nden beklenen yararları sınırlandırır: Kendisine bağlı denetim birimleri bulunan alt yönetim birimlerinin uygulamalarını denetim dışına çıkarır. Bu, denetlenebilen alanın daraltılması anlamına gelir.

I. Dünyadaki Uygulama

Ulusların genel eğilimi de, eğitimin denetimi ile görevlendirilen birimleri bağımsız duruma getirmek, hiç olmazsa eğitim yönetiminin en yetkili, birimine (doğrudan) bağlamaktır. Örneklendirelim:

- 1) Fransa’da “Genel Denetim Kurulu” sistemi değerlendirir; denetim sonucunu, önerilerini içeren raporunu Ulusal Eğitim Bakanlığı’na verir. “Ulusal Eğitim Genel Denetmenleri Kurulu”da bir bütün olarak eğitim sistemini değerlendirir. Yönetim Genel Denetmenleri Kurulu, Ulusal Eğitim Bakanlığı’nın amaçlarının gerçekleştirilmesinden sorumludur. Sorumlulukları, görevlerini ve görev alanlarını belirler. Bölgesel ve bölüm denetmenleri, genel denetmenlerle bağlantılı olarak çalışırlar. Görülüyor ki, Fransa’da denetim görevlilerinin görevleri “genel”dir, “ulusal ölçekte”dir. İlköğretim okullarından ve öğretmenlerden sorumlu bulunan bölgesel denetmenler ile bölüm denetmenleri yerel yöneticilerle değil, genel denetmenlerle bağlantı kurarlar.
- 2) Hollanda’da denetim işlevini, Eğitim Denetim Kurulu yerine getirir. Eğitim-Kültür ve Bilim Bakanı, bu kurulun çalışmaları hakkında yasama organına bilgi verir, yıllık çalışma raporlarını değerlendirir. Kurul, bağımsızdır.
- 3) Lüksemburg’da öğretiminin tüm organlarında denetim; eğitimin yönetimini ve sorumluluğunu üstlenmiş olan, Ulusal Eğitim ve Mesleki Öğretim Bakanlığı’na bağlı denetmenlerce yapılır.
- 4) İrlanda’da eğitimin denetiminden sorumlu bulunan Denetim Kurulu, Baş Denetmenin aracılığıyla doğrudan Bakan’a bağlıdır. Baş denetmenler biri ilkokullardan, öteki ortaokullardan ortaöğretim kurumlarından sorumlu iki yardımcısı vardır.
- 5) Avusturya’da eğitimin yönetimine ilişkin yetki ve sorumluluk, merkezi devlet ile federasyonlar arasında bölüşülmüştür. Bu yetki ve sorumluluk bölüşümünün doğal sonucu olarak eyaletlerde bölge ya da il okul kurulları oluşturulmuştur. Zorunlu eğitim aşamasında alan denetimi ile görevli olanlar eyalet, ötekiler il denetmenidir. Birinciler, ikincilere eğitim yönünden yol gösterirler. Federal Eğitim ve Sanat Bakanlığı’na bağlı sınırlı sayıdaki birkaç okul da alan (brans-dal) denetmenlerince denetlenir.
- 6) Portekiz’de Denetim Kurulu, tüm eğitim kurumlarının eğitim, denetim ve gözetiminden sorumludur. İki yardımcısı olan bir genel denetmenin yönetimindedir. Bölge temsilcilikleri vardır. Temsilciler, genel denetmene karşı sıradizinsel

(hiyerarşik) biçimde sorumludurlar. Bir genel denetmen tarafından yönetilen Eğitim Genel Denetim Kurulu, Eğitim Bakanlığı'nın sekiz ana biriminden biridir.

- 7) İsveç'te merkez yönetimi düzeyinde okulların gözetiminden sorumlu birim "Eğitim Ulusal Ajansı"dır. Denetimle ilgili özel ve uzman bir kuruluşun bulunmadığı İsveç'te eğitimin yönetiminin nesnel olarak değerlendirilmesi, bu değerlendirme sonuçlarına göre önlem alınması yeğlenmiştir. İsveç'te de denetimin merkezi bir işlevi vardır.
- 8) İtalya'da 1972'ye değin merkezi bir eğitim egemendi. Eğitimin yönetimi 1972'den sonra bölgelere, illere ve yerel yönetimlere bırakılmıştır. Eğitimin denetimi, Teknik Denetim Kurulu'nca yapılır. Eğitimin tümü, bu kurulun denetimi altındadır. Denetmenler, Eğitim Bakanlığının teknik danışmanıdır. Bakana karşı sorumludurlar. Merkezde ya da bölgede görevlendirilmeleri, doğrudan Bakan'a bağlı olmalarını engellemez.
- 9) Galler'de okulların denetiminden Majestelerinin Baş Denetmeni sorumludur. Baş Denetmenin birimi İngiltere'de Eğitimde Standartlar Dairesi olarak tanınır. Değişik görevleri bulunan yönetim (profesyonel denetmenlerle eğitim ve alan denetmenleri, meslekten olmayan denetmenler) baş denetmenliğe bağlıdır. İskoçya'da Denetim Kurulu, meslek yaşı ötekilerden daha eski olan bir baş denetmen tarafından yönetilir. Öteki baş denetmenlerden biri eğitim için üretilecek temel siyasaları belirler. Öteki değişik coğrafi bölgelerdeki eğitim uygulamalarını, yönetimini ve denetimini gerçekleştirir. Eğitimin sürdürüldüğü her alanın (bölgenin, birimin) denetimi, ulusal düzeyde bir kadrolu denetmenin sorumluluğundadır. Kuzey İrlanda'da Eğitim-Öğretim Denetim Kurulu, tüm ülke eğitimini denetler. Bu kurul ayrıca Kuzey İrlanda Eğitim Bölümü'ne rehberlik eder.
- 10) "İsviçre'de konfederasyonu oluşturan denetmenlerden her biri"ne Kanton denir. Kantonlar eğitim ve kültür yönünden özerktir. O nedenle İsviçre'de merkezi bir eğitim bakanlığı yoktur. Denetim de içinde olmak üzere eğitim işleri, Kantonlar düzeyinde kurulmuş bulunan eğitim yönetimi tarafından yürütülür. Eğitim denetmenleri, kantonların eğitim işlerini yürütme yetki ve sorumluluğunu üstlenmiş birime bağlıdır. Bu birim, örneğin Bern Kantonu'nda Eğitim Müdürüdür. Ortaöğretim ve ilköğretim denetmenlerinden oluşan Denetmenler Konferansı'na Eğitim Müdürü ya da görevlendireceği bir denetmen başkanlık eder. Denetmenler, Kanton Yönetim Örgütü ile okullar arasında bağlantı kurarlar. Okulları denetlerler. Dal/alan denetmenleri ortaöğretime bağlı okulların, ilköğretim denetmenleri de ilköğretim okullarının denetiminden sorumludurlar. Denetmenlerin geniş yetkileri, denetleme, yönetsel ve eğitimbilimsel (pedagojik) görevleri vardır.

II. Türkiye'deki Uygulama ve Hukuksal Durum

1. Uygulama

İlköğretim denetmenliğinin bir denetim hizmeti birimi olduğu açıktır. Bu birimin eğitim örgütü içindeki yeri, konumu ve işlevi hangi yasaya bakılarak belirlenecektir? Sorunun yanıtı, 222 Sayılı Yasa'da da 3797 Sayılı Yasa'da da bulunabilir. Uygulamada, 222 Sayılı Yasa'ya üstünlük tanınmakta, ilköğretim denetmenlerinin görev, yetki ve sorumlulukları bu yasaya dayanılarak belirlenmektedir. Eğitim örgütü içindeki konumu da görev, yetki ve sorumluluklarından çıkarılmaktadır.

2. Hukuksal Durum

27 Eylül 1984 gün ve 3046 sayılı Yasa'nın 6/b maddesi "danışma ve denetim birimleri"ni, bakanlıkların merkez örgütlerini oluşturan birimler arasında saymıştır. İlköğretim denetmenliği Bakanlık merkez örgütü içinde sayılmamakla denetim birimi olarak görmemek arasında hiç bir fark yoktur. İvedilikle çözümlenmesi gereken yasal sorun, "denetim birimi" sayılmayan bu kurumun ne tür birim olduğuna karar vermektir: İlköğretim kurumlarını denetleme hizmeti, ancak "denetim birimi" tarafından yapılabilir. Bu olgu, söz konusu hizmeti yürütmekte olan kurulların "denetim birimi" sayılmamasındaki anlamsızlığı, mantıksızlığı, daha da önemlisi yasadışılığı ortaya koyar. Aklın, mantığın, yasa ve hukukun gereği ilköğretim kurumlarını denetlemekle görevlendirilmiş uzman kurullara, "denetim birimleri" arasında yer vermektir. Denetim kurulları ise, 3046 Sayılı Yasa (m.12) uyarınca Bakanlık ve bağlı kuruluşların merkez örgütünü oluşturan birimler arasındadır. Bakanlıkların taşra örgütlerinin sıradizinsel aşamaları (kademeleri) 3046 sayılı Yasa'nın 13. maddesinde teker teker sayılmıştır. Bu aşamalardan hiç biri, denetim birimini içerecek, onu anımsatacak, çağrıştıracak nitelikte değildir.

Denetim işlevinin denetim birimlerince yürütülmesi; 222, 3046 ve 3797 sayılı yasalarda açıkça belirtilmiştir. İllerde yapılıyor olması, bu hizmetin "denetim birimleri"nce yürütülmesine ilişkin yasal zorunluluğu ortadan kaldırmaz. Eğitim denetimi, illerde, milli eğitim müdürlüklerine bağlı ilköğretim müfettişleri kurullarınca yapıldığına göre, bu kurulları merkezi yönetimin taşra örgütleri arasında değerlendirmek gerekir. 3797 sayılı Yasa, merkez örgütünde yer alan hiç bir birime taşra örgütünde denetim birimi kurma yetkisi vermemiştir. 3046 sayılı Yasa'da da açık biçimde belirtildiği gibi "Merkezi idarenin taşra teşkilatı kurma yetkisi kurum ve kuruluşların kendi kanunlarında belirtilir. Kanunlarda bu konuda açıkça yetki bulunmayan bir kurum veya kuruluş taşra teşkilatı kuramaz." (m.17/c) Bu açıdan 3797 sayılı Yasa'da durum nedir? Ona biraz daha yakından bakalım:

Eğitim örgütünün içerdiği birimler, 3797 Sayılı Yasa'da teker teker sayılmıştır. Bu birimler arasında "danışma ve denetim birimleri" de vardır. Birimlerin görevleri de bu yasada belirlenmiştir. Yasa'nın adı; eğitim örgütü, bu örgütsel yapının içerdiği birimler ve birimlerin görevleri konusunda özel olarak konulduğunu gösterecek açıklıktadır. O nedenle, eğitim örgütü içindeki birimlere ve bu birimlerin işlevlerine ilişkin özel yasa, 3797 Sayılı Yasa'dır. İlköğretim denetmenliği bir denetim birimidir. Eğitim örgütü içindedir. Öyle ise onun

görevleri ile 3797 Sayılı Yasa'da yer alan denetim birimlerinin görevleri özdeştir. Denetim biriminin eğitim örgütü içindeki yeri ve görevleri konusunda özel yasa dışındaki düzenlemelerde yer alan kurallar geçerli sayılamayacaktır. Çünkü, aynı konuyu hem özel, hem de özel olmayan (genel) yasa düzenlemişse özel yasanın düzenlemesine öncelik tanınması hukukun gereğidir.

3797 Sayılı Yasa (m.26) "Teftiş Kurulu Başkanlığı"nı "danışma ve denetim birimleri" arasında saymıştır. Aynı yasa (m.53/2) "... Ana hizmet birimleri, milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak ayrı il ve ilçe birimleri de kurabilir." hükmünü içermektedir. Yasa'nın bu iki hükmü (m.26 ve 53/2) birlikte göz önünde bulundurulursa "Teftiş Kurulu Başkanlığı"nın milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak ayrı il ya da ilçe birimleri kuramayacağı sonucuna varılır. Bu nedenle, ilköğretim müfettişleri kurulu başkanlığının "Teftiş Kurulu Başkanlığı" tarafından kurulan bir "danışma ve denetim" birimi olarak işlem görmesi, yasal açıdan olanaksızdır. İl milli eğitim müdürlüğüne bağlı bir birim olduğu gözardı edilmezse "ilköğretim müfettişleri kurulu başkanlığı"nı "ana hizmet birimleri" arasında değerlendirme zorunluluğu doğar. 3797 sayılı Yasa (m.9), "ana hizmet birimleri" olarak okul öncesi eğitim, ilk, orta, erkek ve kız teknik, yüksek öğretim, ticaret ve turizm öğretimi, öğretmen yetiştirme ve eğitimi, çıraklık ve yaygın eğitim, dış ilişkiler, yurt dışı eğitim öğretim, özel öğretim kurumları, özel eğitim rehberlik ve danışma hizmetleri, bilgisayar eğitimi ve hizmetleri genel müdürlükleriyle okul içi beden eğitimi, spor ve izcilik daire başkanlığını saymıştır. "İlköğretim müfettişleri kurulu başkanlığı"nın görev ve yetkileri, adından da kolayca anlaşılabilir işlevi, bu "ana hizmet birimleri"nden hangisi içinde değerlendirilmesine elverişlidir? Kuşkusuz hiç birisinin. "Teftiş Kurulu Başkanlığı"nı "danışma ve denetim birimleri" arasında sayan yasakoyucunun "ilköğretim müfettişleri kurulu başkanlığı"nı "ana hizmet birimleri" içinde değerlendirmesinin hukuksal dayanağı olabilir mi? Bu sorunun yanıtı da "evet" olamaz.

222 Sayılı Yasa'da denetim birimi görevlilerinin işlevleri sayılmıştır. Bunlar, rehberlik, denetim ve soruşturmadır. Yasa; ilköğretim müfettişlerinin niteliklerinin, yetiştirilme biçiminin, görev ve yetkileri ile atanma yöntem ve kurallarının yönetmelikle saptanmasını öngörmüştür (m.23).

Demek oluyor ki, eğitim örgütü içindeki denetim biriminin görev, yetki ve sorumlulukları hem 222, hem de 3797 sayılı Yasa'da yer almaktadır. Bunlardan birisine öncelik tanımak gerekecektir. Çünkü, ikisinin de aynı zamanda (birlikte) uygulanmasına hukuksal olanak yoktur. Kaldı ki aynı konuyu düzenleyen iki ayrı yasanın birlikte uygulanması "denetim birimi"nin verimliliğini olumsuz yönde etkilemekte, önemli sakıncalar doğurmaktadır. Hukuka uygun olanı, özel yasaya öncelik tanımak, denetim işlevini 3797 sayılı Yasa kapsamında değerlendirmektir.

Öğretmen sorunlarına çözümler ve onların konumlarını (statülerini) iyileştirici önlemler üretmek amacıyla 19. dönemin 2. yasama yılında kurulan Meclis Araştırma Komisyonu Raporu'nda bu görüşleri destekleyecek bölümler vardır. Kimi alıntılar yapalım:

- a) "... Diğer Bakanlıklarda, İktisadi Devlet Teşekküllerinde ve bunların teşkilat yapılarında iki ayrı teftiş kurulu bulunmamaktadır. Aslında Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu'nda böyle bir ayırım yoktur. Buna rağmen ilköğretim müfettişleri

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde görev yapar görünmektedir.” (s.17)

- b) “ İlköğretim ve Bakanlık müfettişleri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde aynı hizmetleri yürütmektedir.” (s.18)
- c) “ Bu iki birimin aynı yapıda birleştirilmesi bir zarurettir. Zira Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu da bu zarureti doğrulamaktadır.” (s.18)

Başbakanlığın 18.10.1983 gün ve Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi Başkanlığı K.K.T.D.18 / 174-230/07691 sayılı yazısı ekinde Danıştay Başkanlığına gönderilen Milli Eğitim Bakanlığının 13.10.1983 gün ve Personel Genel Müdürlüğü 243.36 PLN.YNT.Ynt. Şb. 83/1596/1986 sayılı yazısında konu ile ilgili olarak şöyle denilmektedir : “ .. Bakanlıkça atanan ilköğretim müfettişleri yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığının doğrudan sorumlu olduğu hizmetin kanunlar çerçevesinde yerine getirilmesi için görevlendirilmiş olup denetim ile ilgili görevlerini Bakanlık adına yapmaktadırlar. Bu cümleden olarak ilköğretim müfettişlerinin 657 Sayılı Kanunun değişik 36ncı maddesinin 11'inci fıkrasında belirtilen bakanlık müfettişleri kapsamında mütalaa edilmesi gerekmektedir.” (Danıştay Dergisi, sayı: 54-55, 1984, sayfa:91)

Bakanlığın bu görüşü, ilköğretim denetmenlerin Bakanlık denetmenleri kapsamı dışında tutulmasının hukuka aykırı bulunduğuna ilişkin yoruma güç kazandırmaktadır. Yazık ki Bakanlık, yasaya ve hukuka yabancı olduğu ölçüde kendi görüşüyle de çelişen bir uygulamayı yıllardan beri sürdürmektedir.

3. Eğitim Denetimini Hukuka Aykırı Biçimde Yapılandırmanın Sonuçları

a) Verim düşüklüğü

3797 Sayılı Yasa (m.27), denetim biriminin görev alanını “Bakanlık teşkilatı ile Bakanlık kuruluşları” olarak belirlemiştir. Bakanlık örgütü ile kuruluşlarının her tür işlem ve etkinliği denetlenecek, incelenecek, gerekirse soruşturulacaktır. Bu iş, denetim birimince yapılacaktır. 222 sayılı Yasa (m.23) aynı işleri yapmakla ilköğretim denetmenlerinin görevlendirilmelerine olanak tanımaktadır. İki ayrı denetim biriminin aynı işleri yapmakla (iki ayrı yasa tarafından) görevlendirilmeleri, boşuna zaman yitirilmesi, emek ve para harcanması sonucunu doğurabilir. Belli bir hizmetin üretilmesi için harcanması gereken zamanın, emeğin ve paranın iki katına çıkarılması, verimin yarı yarıya düşmesi demektir. Uygulama, aynı işin iki ayrı denetim birimine gördürülmesini önleyecek biçimde yönlendirilebilir ama, bu, tümüyle uygulayıcıların becerisine bağlıdır. Türkiye'deki uygulayıcıların inceleme, denetim ve soruşturma işlerinin gereksiz biçimde yinelenmesini önlemede pek başarılı oldukları söylenemez. Onun içindir ki, başlanmış, epey yol alınmış, azımsanamayacak düzeyde emek harcanmış soruşturmalara yeniden başlanması türünden

“gariplik”lere rastlanır. Bir bölümü denetlenmiş bir kurumun tümü (aradan yeni denetimi gerektirecek uzunlukta bir süre geçmeden) yeniden denetlenir.

b) Görev ve yetki karmaşası

3797 Sayılı Yasa’da yer alan denetim birimi, eğitim örgütüne bağlı tüm kurum ve kuruluşları denetleme, bunlarla ilgili olarak soruşturma ve inceleme yapma yetkisiyle donatılmıştır. Söz konusu kurum ve kuruluşlar arasında “ilköğretim kurumları” da vardır. 222 Sayılı Yasa ise ilköğretim kurumlarında rehberlik, denetim ve soruşturma yapma görevini ilköğretim denetmenlerine vermiştir. Denetim birimlerinin görev, yetki ve sorumlulukları konusundaki düzenlemeler açısından hem 222, hem de 3797 sayılı Yasa’nın yürürlükte olduğu varsayımına dayanılırsa, ilköğretim kurumlarını Bakanlık denetmenlerinin mi, ilköğretim denetmenlerinin mi denetleyecekleri sorunu çözümsüz kalır. İlköğretim kurumlarında hangi denetim biriminin soruşturma yapacağına açıklık getirilemez. Bu kapalılık ve bu çözümsüzlüğün “görev ve yetki karmaşası”na yol açması yabana atılabilecek bir olasılık değildir.

c) Eğitim denetiminin nesnellik düzeyinin düşmesi

Eğitim denetiminin hukuka aykırı biçimde yapılandırılması, denetim hizmetlerinin önemli bir bölümünün illerdeki konumu, eğitim yöneticilerinin güdümüne girmesi sonucunu doğurmaktadır. İllerde denetlenen, incelenen, soruşturulan -sonuçta- bu yöneticilerin uygulamalarıdır. Denetim görevlileri, eylem ve işlemlerini denetledikleri, uygulamalarını hukuksal “ölçüt”lere vurdukları eğitim yöneticilerine bağlıdır: Onlar tarafından ödüllendirilir, cezalandırılırlar. Yükselmeleri, meslekte ilerlemeleri onların değerlendirmelerine bağlıdır. Görev bölgeleri onlar tarafından saptanır ve istendiğinde değiştirilebilir.

Bir kamu görevlisinin üstü durumundaki öteki kamu görevlilerinin uygulamalarını nesnel biçimde değerlendirmesi, olağanüstü bir yüreklilik, kıskançlıkla korunan bir onur ister. Bunlar seçkin niteliklerdir. Ne var ki, bu seçkin niteliklerin her kamu görevlisinde bulunduğu (kuramsal olarak) sadece varsayılabilir. Kamusal alanın düzenlenmesi, her kamu görevlisinin bu seçkin niteliklere sahip bulunduğu varsayımına dayandırılmaz. Dayandırılırsa beklenmedik sonuçlarla karşılaşılması kaçınılmaz olur.

Bu görüşe, “denetim görevlileri nasıl olsa bir yöneticiye bağlı olmak zorundadırlar. İllerdeki eğitim yöneticilerine bağlı olmakla eğitim yönetiminin tepesindeki kamu görevlisine bağlı olmak arasında -özde- bir fark yoktur” denerek karşı çıkılamaz. Çünkü, illerdeki eğitim yöneticilerine bağlı olmak, eğitim yönetiminin tepesindeki görevliye bağlı olmayı engelle-memektedir. Örnekleyelim: İllerde denetim görevi yapan ilköğretim müfettişleri; ilköğretim denetmenleri kurulu başkanlarına, milli eğitim müdürlerine, valilere, İlköğretim Genel Müdürüne, Müsteşara ve Bakana karşı sorumludurlar. Atama yönünden aynı zamanda Personel Genel Müdürü’nden etkilenirler. Bu denli çok karışanı olan bir denetim görevlisinin soruşturma ve denetim görevlerini nesnel biçimde yürüterek sonuçlandırması, tümüyle “raslantı”ya bağlıdır. Denetim görevinin karışanı artıkça nesnelliği azalır. Nesnel bir denetim, nesnel bir soruşturma, soruşturmacıya ve denetim görevlisine “karışma”nın ortadan

kaldırılmasıyla sağlanabilir. Denetim ve soruşturma sürecinin nesnellik düzeyi “karışma”nın ve karışanların sayısının azaltılmasıyla yükseltilebilir.

d) Yasal tanıma aykırı görevlendirme

İlköğretim denetmenleri; hem denetim, rehberlik, soruşturma ve (222 Sayılı Yasa’da olmamasına karşın) inceleme yapmakla görevlendirilmekte; hem de “Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfı” içinde değerlendirilmektedir. Oysa, 657 Sayılı Yasa’nın 36/IV maddesinde “Bu sınıf, bu kanun kapsamına giren kurumlarda eğitim ve öğretim vazifesiyle görevlendirilen öğretmenleri kapsar.” biçiminde bir tanım vardır. İlköğretim denetmenlerinin eğitim göreviyle değil, bu görevi yürütenlerin denetimiyle görevli buldukları konusunda duraksama yoktur. Onların eğitim dışında denetimle görevlendirilmeleri bu yasal tanıma aykırıdır. Denetimle görevlendirileceklerse “Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfı” içinde değerlendirilmelerinde yasallık aranamaz.

1739 Sayılı Yasa’nın 43.maddesinde de öğretmenlik, “...Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği.” olarak tanımlanmıştır. Denetim, yönetim görevinin bir ögesi sayılsa da kendisi değildir. O nedenle denetim görevini öğretmenlikle özdeş sayan uygulama, 1739 Sayılı Yasa’nın 43. maddesindeki tanımla açık biçimde çelişmektedir.

Öğretmenlere ek ders ücreti verilirken ilköğretim denetmenlerine verilmemesi de denetim görevini yürütenlerin öğretmen sayılması ya da sayılmaması konusunda tam bir “keyfi”liğin yaşandığını kanıtlamaktadır.

e) Denetim uygulamalarında belirsizlik

Yasa, yönetmelik ve yönergenin içerdiği kurallar dışında illerdeki eğitim yöneticilerinin koydukları kurallar da eğitimin denetimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu kurallar, illere göre değiştiği için ilköğretim kurumlarının denetiminde bir “standart” tutturulamamıştır. Kuralların belli bir merkez tarafından konulması, uygulamanın aynı merkez tarafından yönlendirilmesi, izlenmesi ve denetlenmesi; eğitimin denetiminin bir “standart”a bağlanmasını, “ortak ölçüt”lerden yararlanılmasını, nesnelleşmesini, bütüncül bir yapıya kavuşmasını kolaylaştıracaktır. Var olan yapı, bu kolaylıktan yararlanılmasını engellemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Ulusal eğitim örgütü içindeki ikili denetim yapısının 3797 sayılı Yasa’yla çeliştiği açıktır. Bu “açık”lık, yasama organı adına öğretmenlerin sorunlarına çözüm üretme, konularını iyileştirici önlemleri belirlemek amacıyla kurulan Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Komisyonu’na da saptanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı da ilköğretim denetmenlerini Bakanlık denetmenleri kapsamında değerlendirdiğini resmi bir yazıda açıkça belirtmiştir. Ne var ki uygulama, bu “değerlendirme”yle uyumlu değildir.

Eğitim denetiminin eğitsel, yönetsel ve eğitbilimsel işlevlerinin yasaya ve hukuka uygun bir yapıya kavuşturulmasını sağlayabilecek öneriler şöyle özetlenebilir:

1. Ulusal eğitim rgt içindeki ikili denetim yapısı ivedilikle "tek"e indirilmelidir. Bunun için yasal düzenleme yapılmasına gerek olmadığı gerçeğinden yola çıkılmalıdır.

2. Tüm denetmenler, Denetim Kurulu Başkanlığı aracılığıyla Bakan'a bağlanmalıdır.

3. Yeni yapılanmanın getireceği teknik sorunlarla eğitim ve denetim sorunları, Bakanlık ile eğitim çalışanları, temsilcilerinin buldukları toplantılarda demokratik yöntemlerle çözüme kavuşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

ACAR, rnek, **Kamu Yönetimi**, Meram Yay.: İstanbul, Ekim 1992.

AYDIN, Mustafa, **ağdaş Eğitim Denetimi**, İm Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık, İkinci Baskı, Ankara 1986

MEB Teftiş Kurulu Tüzüğü, Milli Eğitim Basımı, Ankara. 1993

TBMM Tutanak Dergisi. Bnc birleşim. Cilt: 41

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talimve Terbiye Kurulu Başkanlığı Avrupa Birliği Masası, Avrupa Birliği lkeleri Eğitim Denetimi, Ankara-1996

Milli Eğitim Bakanlığı İlkretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği. Ankar

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği. Ankara

222 Sayılı Eğitim ğretim Kanunu

3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun

Demokratik Eğitim Kurultayı

Eğitim Sen

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MERKEZ KOMİSYONU RAPORU

Hazırlayanlar

Harun Ünlü
Dr. Sabiha Hakan
Yeter Şafak
Sebahattin Temelkuran
Hatice Demir
Cengiz Kılıç
Salim Akgün

Ankara, 1998

Giriş

Eğitim süreci, nitelikli insanı yetiştirmeye çalışan bir eylemler bütünüdür. İstenilen nitelikleri taşıyan insan yetiştirilebilmesi için de öğretmenin nitelikli olması gerekmektedir.

Yetiştirmeyi hedeflediğimiz bireyin ise, doğruluğu peşinen kabul edilmiş bilgilere inanan insan değil; sorgulayan, aklın süzgecinden geçiren ve bilimsel yöntemlerle inanırlığı güçlendirilmiş bilgilere inanan bir birey olması beklenir.

Böyle bir bireyin, belli bir konuda bilgi ve beceri sahibi olmakla beraber, en üst düzeyde kendini ifade eden, kendini gerçekleştirmeye çalışan ve gizil güçlerini harekete geçirmeyi amaçlayan, bu amaçla kendini güdümlendirebilen bir güce sahip olması beklenir.

Bireyi güdüleme ise etkili öğretmen davranışı ile olmaktadır. Öğretmendeki yeterlik duygusu çocuklardaki güdülenmeyi sağlamaktadır. Öğretmenin kişilikli önderlik yeterliliği, öğretimde yeterliği ile kişisel birikiminin yeterliğinin birleşmesi sonucu oluşur.

Yüksek yeterlik duygusu içinde bulunan öğretmenler zamanlarının çoğunu tüm öğrencilere ayıran öğretmenlerdir. Yüksek yeterlik duygusu içinde olan öğretmenlerin akademik standartları da yüksektir. Özellikle kişisel yeterliği olan öğretmenlerin sınıfında, destekleyici bir hava yaratılmakta, öğrenci girişimciliği desteklenmekte, bireysel gereksinmelere eğilinmekte; sınıf kontrolüne daha az zaman ayrılmaktadır.

Öğretmenin başarısı öğrenciye yansımaktadır. Örneğin; istekli, heyecanlı, sıcak, işe yönelik ve düzenli olma, çeşitli araç kullanma, açıklamalar yapma, derse bir önceki dersi özetleyerek başlama, arka arkaya birkaç soruyu sorma yerine tek ve açık bir soru sorma, öğrenci başarısı ile olumlu ilişki gösteren öğretmen davranışı öğrencinin gelişmesini de sağlıklı kılacaktır.

Bugün, teknolojik gelişme bilgisayar kullanımını zorunlu kılmaktadır. Ancak bilgisayar, öğretmeni devreden çıkarmamakta, belki de önemini daha da arttırmaktadır. Bu durumda eğitimde nitelik geliştirmek amaçlanıyorsa işe öğretmenden başlamak gerekir.

Eğitimde demokratik ilkelerin benimsenmesi, toplumun bütün kesimlerine eğitim hizmeti götürülmesini gerekli kılmaktadır.

Sosyal bir sistem olarak ele alınan eğitimin üç temel ögesi vardır: Öğrenci, programlar ve öğretmen. Öğretmenin kendisinde bulunan bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışları, öğrencileri ile paylaşması; yani bu davranışları öğrencilerde de oluşturmaya çaba göstermesi demektir. Bu da öğretmenin hizmet öncesinde ve hizmet içinde çok iyi yetişmesi gerektiğini gündeme getirmektedir.

Öğretmen; günümüz dünyasında, kendi kendine öğrenmeyi bilen, sürekli öğrenme dürtüsü içinde olan, dar bir alanda derinlik yerine, geniş bir bilgi ve beceri temeline sahip olarak yetiştirilmiş, bildiklerini sergileyen değil, bildiklerini kullanabilen kişidir. Aynı zamanda toplumun demokratikleşmesine katkı sunabilen kişidir.

Öğretmen; öğrencilerde bilgi ve becerilere karşı ilgi ve istek uyandıran, bilgiye ulaşma yollarının gösteren ve edindiği bilgileri nasıl kullanacağını öğreten, okul-çevre işbirliği ile incelemelerine rehberlik eden, tartışmalı, katılımlı bir ortam yaratan kişi olmalıdır.

Çevresi ile içice olmayan, öğrencilerinin ve çevresinin gereksinmelerini dikkate almayan okulda, nitelikten söz etmek oldukça güçtür.

Nitelik bir bakıma insana değer verme, sürekli değişme ve yenilenme ile aynı anlama gelmektedir.

Eğitimde nitelik arayışı her durumda çevreyi, ortamı ve kendi özelliklerini dikkate alarak yaşayan, kendisini ve çevresini değiştiren insanı yetiştirme çabasına dönüşmüştür. Eğitimde nitelik; bir bakıma öğrencilerin toplumun gereksinimlerini karşılayabilecek mükemmellikte mezun olması anlamındadır.

Nitelik, iyileştirilebilecek her şeydir. Niteliği sağlamada üç yapıtaşı; donanım, uygulama ve insandır. Ancak insan yerine oturduğunda, diğer iki unsurdan söz edilebilir.

Bir insanın yetiştirilmesinde, geliştirilmesinde etkili olan öğretmenin de nitelikli olması eğitimde ön koşuldur.

Öğretmenlik sürekli gelişme halinde olan bir uzmanlık mesleğidir. Kuşkusuz, çağdaş bilimsel ve teknolojik gelişmeler, öğretmen eğitiminde izlenen yaklaşım ve yöntemlerin sürekli olarak gelişmeye açık tutulmasını zorunlu kılmaktadır.

Gelişmiş ülkeler, eğitim sistemlerini yeniden gözden geçirmişler, öğretmenlerin yalnız iş, üretim yaşamıyla olan ilişkileri değil, aynı zamanda barış, demokrasi, insan haklarını da ders programlarına yerleştirmişler, öğretmene felsefe eğitim vermişlerdir. Evrensel boyutta yetişen öğretmen insanlığın aydınlanmasını sağlar. Dünya barışına katkıda bulunur.

Öğretmenler, öğrenci merkezli, analitik, sorgulayıcı yöntemleri bilerek yetişmelidirler. Eleştirel ve araştırmacı bir yapıya sahip öğretmen bu şekilde birey yetiştirir. Bilgiden bilgi üretir. Bunu öğrencilerine de verir.

Öğretmenlik bir meslek olmanın ötesinde bir sanattır. İyi öğretmen her şeyi oturtmuş bir geleneği olan toplumlarda yetişince yalnızca bir kuşağın değil, kuşakların, tüm insanlığın kurtuluş nedeni olabilir. Ters durumda felaketi de olabilir. Eğer çocuğun doğal yapısını, özerkliğini, varoluşunu ve özgürlüğünü göz ardı ederse (ki edebiliyor), felaket olabilir.

Nitelikli bir eğitim, nitelikli bir öğretmen yetiştirir. Nitelikli öğretmen de çocuğun düşünce, imgeleme gücünü artıran programların ve ders kitaplarının üzerine çıkaran bir eğitimidir. Bu öğretmen, çocuğu sınırlı olan algılama ve akıl dünyasının üzerine çıkartır, zihinsel özgürlüğüne kavuşturur, çocuğu araştırmaya yönelir, derslerle ilgili hayal gücünü geliştirir.

Böyle bakıldığında, öğretmenin görevi düne göre bugün daha da zorlaşmıştır. Öğretimde yeni bir çerçevenin geliştirilmesi, mesleki standartların yükseltilmesi, öğretmenlerin daha fazla karara katılmaları, öğretimi güçlendirmek için yeniden yapılanma ve öğretmen

yetiştirme programlarında konu alanlarının yeniden düzenlenmesi ile öğretmenlerin niteliği artırılabilir.

Öncelikle öğretmenden beklenen davranışlar tanımlanmalı, öğretmen yetiştirme programının diğer öğeleri buna göre düzenlenmelidir.

Öğretmenlerin öncelikle kendilerine yatırım yapma, kendilerini gerçekleştirme alışkanlığını edinmeleri gereklidir.

Öğretmenin günümüzde beklenen belirgin rollerinden birinin ise “yenilikçilik” olduğu bilinmektedir. Öğretmenler, yeni düşünceler üretmede, ölçütleri değiştirmede, toplumda ilk sırayı almalıdır.

Bir eğitim sisteminin en önemli ve sürekli görevlerinin başında öğretmen yetiştirmek olmalıdır. Her şeyin ötesinde öğretmeni yetiştirmeyi, insan kaynağını geliştirme planlarının kalbi olarak görmek zorundayız.

Bilimsel araştırmaların verileri ışığında istenilen öğretmen, her şeyden önce; açık fikirli, demokratik, kültürel, ekonomik toplumsal ve çevre sorunlarıyla ilgili, insan sevgisiyle dolu olmalıdır.

Empatik duyarlılığı olan öğretmenin; hoşgörülü olması, derin bir dünya görüşüne sahip olması, ırk, cins, dil, sınıf ayrımı yapmaması, nesnel ve adil olması, insanlığın kültürel değerlerini koruyup geliştirebilecek bilince sahip olması, dost, sırdaş ve güvenilir olması gerekir.

Öğretmen, yenilikleri izleyen, sosyal ilişkileri güçlü, öğrenci-veli-okul yönetimi ve toplumun tüm kesimleriyle ilişkileri geliştirmek durumundadır. Güçlü bir alan bilgisine sahip olmalı, öğretim yöntemlerinin etkili bir biçimde kullanılmalı, iyi bir eğitim ortamı oluşturmalıdır.

Öğretmen öğrencilerle iyi iletişim kuran, ceza yerine ödülü işleyen, öğrencilerin sorunları ile ilgilenen, kendi davranışlarına, görüntüsüne ve temizliğine özen gösteren kimsedir.

Türkiye’de Geçmişten Günümüze Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenlik mesleği insanlık tarihi kadar eskidir.

Ülkemiz 150 yıllık bir öğretmen yetiştirme ve öğretmeni yerleştirme deneyimine sahiptir. Ancak 1848’de Dar-ül muallimin açılmasından çok önce Selçuklularda ve Osmanlılarda bazı uygulamalar yapılmıştır.

Selçuklular’da ilk medresenin Nişabur’da kurulan Beyhakiye Medresesi olduğu bilinmekle beraber, eğitim ve öğretimin sistemli bir şekilde, Nizamül-Mülk tarafından kurulan Nizamiye Medresesi’nde yapıldığı konusunda tarihçiler ortak görüş ileri sürmüşlerdir.

Osmanlılar ve Selçuklular döneminde öğretmen; ağırlık merkezi din öğretimi olan okulların istediği bir öğretmendir. Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulan medreselerde ilkokul öğretmeni olacaklara özel program uygulanmışsa da, daha sonra kendiliğinden sistemde değişimler görülmüştür.

Osmanlılar döneminde çok amaçlı öğretim hizmeti veren medresenin yanında, medrese ve sıbyan okulu için öğretmen yetiştirildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin kendilerine özgü özel eğitim-öğretim kurumlarında yetişmeleri konusu ilk kez Tanzimat sonrası gerçekleştirilen reformların en önemlilerinden biri olarak kabul edilebilir. 1848 yılında ilk Erkek Öğretmen Okulu "Dar-ül muallimin" İstanbul'da açılarak, yeni açılan okulların öğretmenlerinin bu kurumdan yetişmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

İlk Kız Öğretmen Okulu "Dar-ül muallimat" 1870'te İstanbul'da açılmıştı. Uzun yıllar yalnız İstanbul'da bulunan bu iki öğretmen okulu ile ülkedeki öğretmen gereksinimi karşılanmaya çalışılmış, 1883 yılından sonra ise öğretmen yetiştirmenin İstanbul dışına taşımaya başladığını görmekteyiz. Nitekim Edirne Öğretmen Okulu'nun açılması bu yıla rastlar. Bu okulların 1882 yılından itibaren 14 yerde açıldığı, 1908'e kadar bu sayılarının 31'e kadar yükseldiği görülmüştür.

Aynı dönemde öğretmen yetiştiren okullar yaygınlaştırılırken kız öğretmen okulu da Yüksek Kız Öğretmen Okuluna dönüştürülmüştür.

Tanzimat döneminden başlayarak II. Meşrutiyet dönemini de içeren süreç içerisinde öğretmen okullarının öğrenci kaynakları medreselerin başarısız öğrencileri olup "acizler takımı" diye aktarılan kişilerle oluşturulmuştu. Üstelik II. Meşrutiyet'in başlarında öğretmenlik sadece okuma yazma bilenlere bile yaptırılmıştır.

Öğretmen okulundan mezun olanlar da öğretmenlik yerine başka alanları seçmişler. Bu da eğitim politikalarının başarısızlığına bağlanmaktadır. Osmanlı Devleti'nde eğitime ayrılan bütçenin oranı da son derece düşüktür.

I. Dünya Savaşı genelde Osmanlı toplumu için, bu toplumun eğitim sistemi için felaketle sonuçlandı. II. Meşrutiyet'te kısmen iyi eğitim görmüş olan öğretmenlerin büyük bir bölümünün ölmesi ve iş göremez şekilde sakatlanması ile Kurtuluş Savaşı sürecinde de insan kaybının sürmesi, Cumhuriyet dönemine eğitilmiş insan açısından kötü bir mirasın kalmasına neden olmuştur.

Kurtuluş savaşı sürerken 16.7.1921'de, Atatürk ilk Milli Eğitim Kurultayı'nı Ankara'da toplatmış ve bizzat katılmıştır. Bu kurultayda;

"Yüz yıllar süren derin bir umursamazlığın devlet yapısında açtığı yaraları sarmak için gerekli olan çabaların en büyüğünü, hiç kuşkusuz eğitim alanında esirgemenen göstermek gerekir" diyerek, Milli Eğitim politikasının esaslarının belirlenmesini sağlamıştır.

Atatürk büyük zaferi kutlamak için 27.10.1922 tarihinde İstanbul'dan Bursa'ya gelen öğretmenlere, Bursa Öğretmenler Birliği'nde şu tarihi sözlerini söylemiştir:

“Muallimler! Ordularımızın kazandığı zafer, sizin ve sizin ordularımızın zaferi için yalnız zemin hazırladı. Gerçek zaferi siz kazanacaksınız. Ben ve bütün arkadaşlarım sarsılmaz inançla sizi takip edeceğiz, karşılaşacağımız tüm engelleri kıracağız.”

13 Mart 1924'te çıkarılan 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ile öğretmenlik, yüksek öğretim, orta öğretim ve ilk öğretim öğretmenliği olarak üç bölüme ayrılmıştır.

Cumhuriyet döneminde orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirilmesinin ilk somut adımı ortaokul ve dengi okullara öğretmen, ilköğretim müfettişi, öğretmen okullarının uygulama okullarına müdür yetiştirmek için 1926'da Konya'da Orta Muallim Mektebi'nin açılmasıyla atılmıştır. 1927-1928 öğretim yılı başında Ankara'ya taşınan okul 1935'te Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü'ne dönüştürülmüştür.

1930'lu yıllarda ise daha önce ele alınamayan teknik eğitim alanında da öğretmen yetiştirilmeye başlandı. 1934'te eğitim süresi üç yıllık olan Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır. Bu okullar Kız Sanat Okullarına öğretmen yetiştiriyordu. Daha sonraları açılan ve eğitim süresi iki yıl olan eğitim kurumlarında okul öncesi eğitim için öğretmen yetiştirilmiştir.

1937'de Ankara'da Erkek Teknik Yüksek Öğretmen okullarının en eskisi açılmıştır. Erkek sanat enstitülerine öğretmen yetiştirdi. Daha sonra eğitim süresi üç yıla, ardından dört yıla çıkarılmıştır.

1930'lu yılların sonuna doğru öğretmen yetiştirmede atılan en önemli adımlardan biri, köye öğretmen yetiştirmektir. Öğretmen yetiştirme konusunda en seçkin uygulama 1940-1946 (1954) yılları arasında hizmet veren Köy Enstitüleri idi.

Tonguç'un iş içinde, iş vasıtasıyla, iş için eğitim ilkesiyle uygulamalarını sürdüren Köy Enstitülerinin başarılı olmasının iki temel nedeni vardır.

1- Öğretilcek konuların iyi öğretilmesi. 2- Öğrencilerde öğretmenlik bilinci, sevgisi ve becerisi kazandırılması

Özgün söyleyişi ile Köy Enstitüleri özgürleştirme eylemidir. Burada “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir” sözü rehber olarak yaşama geçirilmiştir. Bilimin yol göstericiliğiyle amaçlanan yaşama biçimini gerçekleştireci etkinliklerin, eğitim ortamına dönüştürülmesi anlamını kapsıyordu.

Üretimi yeni amaçlara ulaştırıcı çalışmaları, eğitim ortamına dönüştürmekse bu anlamda bir devrimdi.

Köy Enstitülerinde tabandan fişkıran gerçek bir demokrasi ve özgürlükçü, eşitlikçi demokratik bir eğitim vardı.

Enstitüler şu ilkelerle çalışmalarını sürdürmekteydi.

Her enstitü ürettikleriyle kendi kendine yetmeyi, öbür enstitülerle dayanışmayı sürdürerek bağımsız işletmelere, çağdaş, demokratik yaşam geliştirmeyi amaçlar. Üreterek eğitir-eğiterek üretir, sorumluluk duyguları gelişmiş, sağlıklı kişiler geliştirir;

Yaşama çalışma izlenceleri, imece topluluğunca ortaklaşa saptanır, başarı ölçüleri, imecenin gelişen özüne göre saptanır. İşleyiş toplumsal yapıları kireçlendiren bürokrasi çarkının dışında tutulur, bunu sağlayıcı yasalar çıkarılmasına çalışır. Çeşitli işlerde çalışarak (işlik, derslik, tarla) kişiliğin çok yönlü gelişimi sağlanır, her insana toplumda saygın bir yer kazandırılır.

Enstitüler arası, enstitü-köyler arası, imecelerle toplu iş görme geleneğimize yeni boyutlar kazandırır. Kooperatifçilikle üretim yaşamı tabanda örgütlenir.

Köy Enstitüleri, köylüyü kalkındırmayı, toprak ağalarının sömürsünden, din adamlarının gerici yönlendirmelerinden kurtararak köylüyü kulluktan yurttaşlığa geçirmeyi, dönemin kırsal kesim teknolojisinin yenilenmesine öncülük etmeyi, kırsal nüfusu mesleklendirmeyi ve sanayiye kaynak aktarımının sağlamayı hedefliyordu.

Cumhuriyet döneminin liselere, öğretmen yetiştiren en eski eğitim kurumu olan İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu'na 1956'da İzmir'de, 1959'da Ankara'da açılan Yüksek Öğretmen Okullarıyla yenileri eklendi.

1959'a kadar Fen ve Edebiyat Fakülteleri'nden sınavla alınan ve MEB adına parasız yatılı olarak okutulan öğrencileri lise öğretmeni olarak yetiştiren bu kurumlar, 1959'dan sonra öğrencilerini, ilk öğretmen okullarının en başarılı öğrencilerinden seçmeye başladı. Bu öğrenciler alan derslerini devam ettikleri fakültelerden alıyorlardı. Öğretmenlikle ilgili meslek derslerini ise Yüksek Öğretmen Okulu'ndan alıyorlardı. Üniversitelerin öğretmenlik formasyonu vermeye başlamaları ile, bu okullara 1978 Ağustos ayından itibaren öğrenci alınmamaya başlandı. Sonunda kapatılmasına neden oldu.

1970-1971 yılında ilköğretmen okulu dört yıla çıkarıldı. 1974 yılında öğretmen okullarının bir kısmı iki yıllık Eğitim Enstitülerine dönüştürüldü. Bir kısmı kapatılmış bir kısmının da programı liselere göre değiştirilerek Öğretmen Liseleri haline getirilmiştir. Öğretmen Liselerinin öğretmen yetiştirmeye hiçbir ilgisi kalmamış ve böylece öğretmen kaynağı kökünden kurutulmuştur.

1976'da sayıları 50'yi bulan Eğitim Enstitüleri üniversite sınavında en düşük puanları alan öğrencilerin başvurduğu bir yer haline gelmiştir.

1974'de uygulanan Mektupla Öğretmen Yetiştirme işi, öğretmenlik açısından tarihimizin en büyük yanlışlarından biri olmuştur.

1976 yılında meslek liselerinin öğretmen yetiştiren teknik öğretmen okullarının sayıları artmıştır. İmam Hatip okullarına öğretmen yetiştiren İslam Enstitülerinin sayısı ise 1982'ye kadar 7'ye çıkarılmıştır.

Ülkemizde 1950-1970 yılları arasında tarihin en yüksek düzeyine ulaşan öğretmen yetiştiren okul ve kuruluşlar 1982 yılına kadar kendi içinde bir gelişime ve değişime uğramışlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği, 11. Milli Eğitim Şurası'nda "Öğretmen ve Eğitim Uzmanı yetiştirme konusu ele alınmış ve ilkeler belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 1970'li

yıllarda öğretmen meslek kitaplarını artık çıkarmaz olmuş, ilçelerdeki meslek İare kütüphaneleri de ortadan kaybolmuştur. 1982'den itibaren ise 41 Sayılı Kararname ile, öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü kaldırılmıştır.

Öğretmen Yetiştirmede Okul Deneyiminin Önemi

12. Milli Eğitim Şura'sında, Öğretmen Yetiştirme Komisyonu'nun raporuna göre, öğretmen adaylarının uzun süreli uygulama yapmaları için önlemler alınmalıdır, denmektedir. Bunun yanında sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik uygulamalarının bir kısmını mutlaka köy okullarında yapmaları sağlanmalıdır, denmektedir.

Okul deneyiminin öğrenme ve öğretme sürecine katkısı büyüktür. Uygulama yapmak, yeni bilgi, beceri ve davranışların kazanılmasında oldukça önemlidir.

Okul deneyimi süreci ile etkili öğretme arasında olumlu bir ilişki vardır. Bir öğretmenin sınıf deneyimi arttıkça öğretme hakkındaki bilgisi de o kadar artacaktır.

Uygulama staj etkinlikleri öğretmen yetiştirme programlarının ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Araştırmalara göre, öğrencilerin çoğu gerçek öğrenmeyi hizmet öncesi uygulamanın sağladığını belirtmişlerdir.

Ülkemizdeki öğretmenlik uygulamaları, eğitim fakülteleri tarafından düzenlenmektedir. Öğretmen adayları belirli meslek derslerini aldıktan sonra ve genellikle öğrenimlerinin sonuna yakın bir dönemde ilgili okullara gönderilmekte ve kendilerinden bu okullarda gözlemde bulunmaları, yönetim ve öğretim çalışmalarına katılmaları ve birkaç saat ders vermeleri istenilmektedir. Uygulama ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, uygulamaların yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırmalarda;

- Uygulama sürelerinin yetersiz olduğu,
- Girilen ders sayısının yetersiz olması,
- Uygulamanın son yarı yılda yapılmasının yetersiz olması.

Adaylar ve rehber öğretmenler tarafından bildirilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ders öğretmenleriyle, uygulama öğretmenleriyle yakın işbirliği yapamadıkları da belirtilmektedir.

Dünya'da Öğretmen Yetiştirme

Bazı ülkelerdeki öğretmen yetiştirmeye ilişkin bilgiler verilerek, ülkemizle bu ülkeler arasında bir karşılaştırma yapma olanağı sağlanmış olacaktır.

Japonya'da Öğretmen Yetiştirme

Japonya'da öğretmen yetiştirme üniversite sisteminin içinde sürdürülmektedir. Bugün Japonya'da altmış beş eğitim fakültesi bulunmaktadır. Bu fakülteler ilk ve ortaokul öğretmeni yetiştirmektedir. Okulöncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri için üst standart, fakülte diplomasına sahip olmaktır. Düşük standart ise 2 yıllık diploma derecesine sahip olmaktır. Aynı şekilde lise öğretmenleri için üst standart, yüksek lisans diploması, düşük standart ise, fakülte diploması olarak belirlenmiştir. Ancak şu anda bütün kademelerde üst standart diplomalar kabul edilmektedir.

Japonya'da hem merkezi hem de yerel yönetim odaklı bir eğitim sistemi vardır. Öğretmen olarak atanacak kişinin diploması yeterli görülmemekte, yerel odakları bölge eğitim kurulları öğretmen adayının yapmış olduğu çalışmaları incelemekte ve daha sonra öğretmenlik diploması vermektedir. Boş öğretmenlik kadroları için tüm adayların eşit koşullarda yarıştığı bölge atama sınavlarını kazanmış olmaları gerekmektedir. Sınav iki aşamalıdır. Birincisinde; genel eğitim ve özel alan bilgisi ölçülmekte. İkincisinde de sözlü sınav yapılmaktadır. Hak kazanan adaylar ömür boyu hizmet vermeyi üstlenirler.

Japonya'da sertifikalar birinci sınıf ve ikinci sınıf olmak üzere iki çeşittir. Sertifikaları il eğitim kurulları tarafından verilmektedir. Bunlar bütün illerde ve her zaman için geçerli olmaktadır. Birinci sınıf sertifikayı alabilmek için üniversiteyi bitirerek, olgunluk sınavını (bakelorya) alması gerekmektedir. İkinci sınıf sertifika, üniversitelerde ya da lise üstü okullarda iki yıllık bir eğitimle alınabilir.

Okul müdürleri ise birinci sınıf sertifika alanlar arasından seçilmektedir.

Göreve atanan öğretmen adaylarından, altı aylık adaylık süresini tamamlayanlar kamu görevi verme hakkı kazanır. Kamu görevlisi sınavını kazanan öğretmen yaşam boyu çalışma hakkı kazanır. Kamu görevlisi öğretmen ancak şu durumlarda görevinden alınır. Öğretmen; hizmetin gereklerini yerine getirmezse, göreve engel olan beden ve zihin yetersizliği olursa, mesleki yetersizliği olursa, görev kadrosu kaldırılırsa görevine son verilebilir.

Japonya'da hizmet-içi eğitim beş değişik şekilde uygulamaya konulmaktadır.

Bunlar: Okul içi eğitim.

Uzak bölgelerde, öğretmenlerin çalışma grupları oluşturarak kendi kendilerine, gerçekleştirdikleri informal hizmet içi eğitim.

Bölge ve yerel eğitim merkezlerinde verilen eğitim.

Eğitim Bakanlığı tarafından devlet eğitim merkezlerinde okul müdürleri, müdür yardımcıları ve program danışmanlarına verilen eğitim.

Devlet tarafından finanse edilen ülkenin her tarafından seçilen öğretmenlere verilen lisans üstü eğitim. Bu eğitim bir kaç yüz kişilik çalışma öğretmen grubuna veriliyor.

Almanya'da Öğretmen Yetiştirme

Almanya'da tek bir kültür ve eğitim sisteminden söz edilmez. Üniversiteler, ilk ve ortaöğretim okullarının türüne göre, öğretmen süreçlerini ve izlencelerini belirlemekte, bunu her eyaletin eğitim ve kültür bakanlıklarının onayına sunmaktadır. Her eyalette ve her okulda ayrı kurallar geçerlidir. Böylece öğretmen adayları istedikleri dalda üniversitelerde akademik bir eğitim görmektedirler.

Öğretmen olmak için ilk koşul lise olgunluk sınavıdır. Bu sınavı başarıp bir programa kayıt yaptıran bir öğrenci üç branşta ders verebilecek şekilde yetişir. Üçüncü dönemden sonra uygulamalı derslere yer verilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında "disiplinler arası yaklaşımlar" benimsendiğinden bu doğrultuda, öğretim elemanlarının rehberliğinde, okullara gidip hem ders vermekteler hem de ders dinlemekteler. Bu ders ve seminerler notla değerlendirilerek mesleğine uygun olup olmayacağı sınanmış olacaktır. Bunun yanı sıra adayların derslerde sundukları özel çalışma ve projeler en önemli ölçütü oluşturmaktadır.

Bu çalışmaları istenilen ölçüde gerçekleştiren adayların temel eğitim 6 yıl süren kuramsal eğitimi, alan ve pedagojik formasyona ilişkin bir sınavla son bulur. Bu sıra yazılı ve sözlü sınavdan oluşmaktadır. Bundan sonra iki yıl süren bir stajyerlik dönemi başlamaktadır. Bu sınavda iki kez başarısız olan öğretmen adayları öğretmen olamaz.

Öğretmen adayları haftanın belirli günlerinde Eğitim Bakanlığınca belirli merkezlerde seminerlere katılırken, ikinci yılda ise çoğunlukla okullarda uygulama yaparak geçirmektedirler. En az on uygulama dersi veren adaylar, planlarını da kendileri hazırlamaktadır. Bu dersler eğitim uzmanları tarafından denetlenmektedir. Bunun sonunda bilim ve uygulama sınavına girmektedirler. Bununla birlikte bilimsel ilkelere uygun bir araştırma yapma yükümlülüğü altındadırlar. Bu araştırmayı da başarı ile yapan adayın, adaylığı kaldırılır. Bağımsız ders verme yetki ve sorumluluğu verilir.

Eğitim eyaletler arasında farklılıklar gösterse bile genelde altı-sekiz dönem süren öğretmenlik eğitimi, ilkokul öğretmenliğine yönelikse pedagojik formasyon ve uygulama, ortaokul öğretmenliğine yönelik alan bilgisi, lise öğretmenliğine yönelikse tamamen bilimsel ağırlıklıdır. Lise öğretmenlerinden alan uzmanı olmaları beklenmektedir.

Uygulamalı meslek eğitimi öğretmenleri, mesleki ortaöğretim sonra girdikleri özel eğitim okullarında, ağırlıklı seminerler biçiminde sürdürülen on sekiz aylık bir eğitimin bitiminde; yazılı sözlü ve uygulamalı sınavları başaranlar arasından seçilmektedir. Bu öğretmenlerin göreve başlayabilmeleri için, iki yıllık yüksek okul diplomasının yanısıra, en az üç dönem süren meslek eğitimi ya da zanaat eğitimi belgesi almaları gerekmektedir.

Almanya'da hizmet içi eğitim merkezleri, gerekli araç-gereçler yanısıra, geniş bir bilgi ve belge, yasal ve yönetsel kaynakçalara sahiptir. Bu nedenle de öğretmenlerin hepsi hizmet içi eğitimden geçmek zorundadır. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün devlet memuru olması nedeniyle mesleğe alınmaları ve meslekte ilerlemeleri federal devletçe belirlenmiştir. Özel düzenlemeleri eyalet hükümetleri yapmaktadırlar.

ABD’de Öğretmen Yetiştirme

Araştırmacılar, ABD’de öğretmen eğitiminde niteliği geliştirilmesine yönelik pek çok çalışma yapılmasına rağmen pek çok sorunun bulunduğunu belirtmişlerdir.

ABD’de öğretmen eğitimi dört yıllık lisans ve lisans üstü olmak üzere iki düzeyde yapılmaktadır.

ABD’de öğretmen eğitimi için **Ulusal Standartlarını Saptama Konseyi** bulunmaktadır. Bu konsey, öğretmen eğitimindeki farklılıkları aza indirmek, öğretmen için ortak nitelikler belirlemek, öğretmenlik mesleğinin gelişmesini sağlamak, öğretmen eğitimi programları üzerinde araştırmalar yapmak üzere kurulmuştur.

Bu konseyin yanında öğretmen eğitimi konusunda standartlar belirleyen bölgesel nitelikte kuruluşlar da vardır. Öğretmen yetiştiren kuruluşların programları bu kuruluşlar tarafından da onaylanmaktadır.

Konsey, öğretmen yetiştiren kurumlara alınacak adaylarla ilgili olarak, “kurumlar, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci kabulünde hem objektif hem de subjektif ölçütler uygular” esasını getirmiştir.

Temel eğitim öğretmenliği için lisans programlarına kabul ölçütleri önem esasına göre şöyledir: Adayın önceki öğrenimdeki not ortalamasını 4 üzerinden 2.5, öğretmenlerinden tavsiye mektupları standart testler, davranış ve ilgi testleri, psikolojik sınavdır.

Mezuniyet için temel ölçütler ise şunlardır:

- Belirli kredi/saatlik ders tamamlama
- Minimum not ortalamasını tutturmuş olma.
- Uygulamalarda başarı sağlama
- Ulusal nitelikteki standardize testlerden belli bir başarı elde etme.

Mezuniyet, öğretmeliğe atanmak için ön koşuldur. Diğer koşulları her eyalet kendisi belirlemektedir. Mezuniyetten sonra görev alabilecek öğretmene verilen sertifika geçicidir. **Sürekli sertifika koşulları ayrıca belirlemektedir**

Öğretmen eğitiminde lisans üstü eğitim ise iki nedene dayandırılmaktadır. Birincisi, bazı eyaletlerin çalışma izni vermek için 5 yıl içinde master derecesi almayı öngörmeleri; diğeri ise, başka alanda lisans eğitimi görenlerin, ancak lisans üstü eğitim yapmak için geliştirilmek suretiyle ilkokul öğretmeni olabilmeleridir. Aynı şekilde birçok eyaletteki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden 10 yıl içinde bir lisans üstü eğitim yapmaları gerekli görülmektedir.

Bu programlarda yetişen öğretmenler:

- Öğretimde bireysel farklılıkları,

- Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimini bilen,
- Kültürel çeşitliliğin bilincinde olan,
- Eğitim ve öğretimi geliştirmek için en son teknolojiyi kullanabilen,
- Okuldaki etkinliklere katılan,
- Temel eğitimi geliştirmek için toplumsal ve mesleki olarak çaba gösteren bireyler olarak "problem çözücülük" ve uygulayıcılık becerilerine sahip bireyler olacaklardır.

Bu programda bunun yanında aşağıdaki temel nitelikler kazandırılacaktır:

- Branşlarında derinliğine akademik bilgiye sahip olmak,
- Çocuklar ve ergenlerin büyümeleri, gelişmeleri ve öğrenmeleriyle ilgili derinliğine bilgiye sahip olmak,
- Öğrenme, öğretme ve okul kültürünü anlama,
- Genel pedagoji ve özel alan pedagojisinin bilgisine sahip olma,
- İlk, orta ve lise düzeylerinde sınıftaki öğretimin yönetilmesi, değerlendirilmesiyle ilgili pedagojik becerileri kazanma
- Merkezi verimlilik, kişisel ve mesleki olarak kendini geliştirmeye dayanan tutum ve kişisel yeterlilikleri kazanma,

Uygulamalar: ABD'de çok öğretmen, eğitimin önemli bir parçasıdır. Uygulamalar genellikle ikinci sınıftan itibaren başlamakta, üçüncü ve dördüncü sınıflarda süresi artarak devam etmektedir. Örneğin:

Pennsylvaniana Eyaleti Üniversitesinde ve Pittsburgh Üniversitesi'nde teori ile uygulama birlikte yürütülmektedir. Her sınıftaki uygulamalar belli eğitim dersleri ile doğrudan ilişki kurularak yürütülmektedir. Böylece fakültede öğretilenlerle okullardaki uygulama çalışmaları arasında bağıntı kurulmasına çalışılmaktadır.

Pittsburgh Üniversitesi'nde, Eğitim Fakültesi'nin Öğretme ve Öğrenme Bölümünde öğrenciler son iki yılda 14 hafta tam gün okullarda uygulama yapmak zorundadır. Ciddi sağlık sorunu dışında kesinlikle devam etmek zorunludur.

(A Guide to Student Teaching 1990) adlı öğretmenlik uygulamasıyla ilgili bir rehber kitap basılmıştır.

Fransa'da Öğretmen Yetiştirme

Fransa'da bu görevi; - Üniversite öğretmen yetiştirme Enstitüleri - Yüksek Öğretmen Okulları üstlenmiştir.

Kökene çok eskilere dayanan Yüksek Öğretmen Okullarının iki amacı vardır:

Birincisi; geleceğin araştırmacı öğretmenlerine ve araştırmacılarına gerekli eğitimi vermek,

ikincisi; geleceğin ortaöğretim öğretmenlerine temel eğitim, hizmet içi eğitim ve lise sonrası için eğitim vermektir.

1991’de kurulan “Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü” ise, öğretmen eğitimine önemli değişiklikler getirmiştir.

Bu kurumlar, bir ya da birden çok üniversiteye bağlı devlet yüksek öğretim kurumlarıdır.

Okul öncesi eğitimi, ilkokul, ortaokul, lise ve hazırlık okulları için öğretmen yetiştirmektedir.

Her üniversite kentinde, bir Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü bulunur.

Sayıları 29 olan bu kurumların iki amacı vardır; Üniversite boyutuyla yüksek düzeyde bilimsel bir formasyon vermek, mesleki boyutuyla adayları öğretmenlik mesleğine bir biçimde hazırlamaktır.

Enstitü, kuram ve uygulamalarıyla aynı anda dersleri ve stajları birbirini destekleyecek biçimde düzenlemektedir.

Fransa’da öğretmen adaylarına kendi dal öğrenimleriyle ilgili bir sertifika, yani genel ortaöğretim sertifikası verilir. Bu sertifikayı alanlar öğretimin tüm sınıflarında ders verebilirler. Ortaöğretim başarı Sertifikası sınavına hazırlanan adayların belirli bir alanda en az üç yıllık bir yüksek lisans diploması almaları zorunludur. Sertifika sınavını başaran adaylar bir yıllık mesleki staj yaparlar staj sonunda adaylar, Eğitim Bakanlığı’ndan bir müfettişin katıldığı jüri önünde öğretim birinci ve ikinci derece sınıflarda ders verirler. Sınavı başaranlara *Teknik Öğretim Başarı Sertifikası* verilir. Bu sertifikaya sahip olanlar, ortaöğretimin bütün sınıflarında ders verebilirler. Ayrıca liselerde ve yüksekokulların hazırlık sınıflarında öğretmenlik yapabilmek için daha üst düzeyde, oldukça zor (yedi-sekiz saatlik yazma ve bilgiye dayanan yazılı kompozisyon) ulusal bir sınav olan “agretion” sınavına katılmak ve agrege sertifikası alma koşulu vardır. Bu sınava üniversitelerden master derecesi alanlarla, ortaöğretim Başarı Sertifikasına sahip olanlar katılabilirler.

Fransa’da öğretmenlik uygulamasına büyük önem verilmekte, uygulamalar uzun süre ve sürekli yapılmaktadır. Öğretmen yetiştiren okulların birer uygulama okulu vardır. Gözlem ve uygulama çalışmaları bu okulun değişik sınıflarında değişik öğretilerin gözetiminde yürütölmektedir.

İngiltere’de Öğretmen Yetiştirme

İngiltere’de nitelikli öğretmen yetiştiren fakülte veya eğitim kolejlerinde üç ya da dört yıllık lisans programlarını başarıyla bitirmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmen olmak isteyen diğer üniversite mezunları üniversite bünyesindeki öğretmen eğitimi veren fakülte veya eğitim kolejlerinde bir yıl süreyle öğretmenlik sertifikası programlarına katılarak öğretmen olma hakkını elde edebilirler. Öğretmen yetiştiren kurum ya da programından

mezun olan öğretmen adayları doğrudan doğruya çalışmak istedikleri okullara atanırlar, iki yıl stajyer olarak çalıştıktan sonra mesleki başarılarına göre asil öğretmen olarak atanmaktadırlar.

İngiltere’de Galler ve Kuzey İrlanda’da yalnız lisansüstü öğrenim görmüş öğretmen adayları devlet okullarında iş bulabilmektedir. Bunu Eğitim ve Bilim Bakanlığı belirlemektedir. Hükümet ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev alacak öğretmenlerin üniversite öğrenimi görmelerini zorunlu kılmıştı. Lisans eğitiminden sonra öğretmen adaylarının göreve başvurabilmeleri için, kendi görev alanlarına ilişkin bölgesel bir okulda en az 15-20, uygulamalı eğitimden geçmek zorundadır. Bundan başarı belgesi alan öğretmenler öğretmen açığı bulunan okulların Bölge Eğitim yetkilileri ile görüşebilmektedir. Koşulların uygun düşmesiyle de göreve başlamaktadırlar.

Meslekiçi eğitime çok önem veren İngiltere, bu hizmeti değişik kurumlar aracılığıyla sunmaktadır. Özellikle öğretim yılı içinde düzenlenen meslekiçi eğitim izlencelerinde üniversiteler, Bölge Eğitim Yetkilileri, Okullar, “Manpower Services Commission” adı verilen başka kurumlar görev yapmaktadır. Meslek içi eğitim izlenceleri, öncelikle o bölgenin, öğretim dalının, öğretmenlerin gereksinimleri, karşılaşılan sorunlar ve beklentiler saptandıktan sonra düzenlenmektedir.

Öğretim kurumlarında aynı dalda görev yapan öğretmenler sorunları önce görüp çalışmalarlarıyla tartışmaktadırlar. Sonra yerel düzeyde ele alınmakta, daha sonra ise yükseköğretim kurumlarında, bilimsel düzeyde ele alınmaktadır. Bu şekilde çözüm aranmaktadır. Meslekiçi eğitim, izlencelerini başarı ile bitirenlere de yeni olanaklar tanınmaktadır.

Romanya’da Öğretmen Yetiştirme

Romanya da eğitim öğretim etkinliklerinin öğretimin araştırma, üretim ve toplumsal yaşamla organik bütünleşmesine dayanan temel stratejiye göre yönlendirilmektedir. Bu nedenle de öğretmenleri en iyi biçimde yetiştirmek de büyük önem taşımaktadır.

Romanya’da 4-5 yıllık lisans eğitimi ile öğretmen yetiştirilir. Bu fakültelere lise olgunluk sınavını verenler girebilmektedirler. Romanya Milli Eğitim Bakanlığı’nca atanan öğretmenler iki yıllığına stajyer öğretmen olarak atanırlar. Stajyerliğin sonundaki yeterlilik sınavını başarıyla asil öğretmenliğe geçerler. Asil öğretmenlikte 5 yıl geçiren öğretmenler teftiş geçirirler. Bunun yanında bir tez hazırlarlar bunları başarıyla lise öğretmeni ünvanıyla mesleğe kabul edilmektedir. On yıl sonra da kuramsal bir sınavdan geçen öğretmenler gene bir tez hazırlarlar ve komisyon önünde başarılı bir teftiş geçirdikten sonra da birinci derecede öğretmen ünvanını kazanırlar.

S.S.C.B’de Öğretmen Yetiştirme

1986’den önce Sovyetlerde üç farklı kaynaktan yetiştiriliyordu: 1. Pedagojik okullar, 2. Pedagojik Enstitüler, 3. Üniversiteler. Sovyetler’de öğretmen yetiştiren bir Sovyet Enstitüsüne girebilmek için adaylar, sınıf arkadaşlarından, öğretmenlerinden kendisi ile ilgili olarak aldığı görüşlerle başarmak zorundadır. Bunun yanında Enstitü tarafından hazırlanan sınavı

da geçmek zorundaydı. Adayın başvurusu geri çevrilirse bir yıl bekleyip başka bir enstitüye başvurmak durumundaydı.

Bir akademik alanda sertifika almak isteyen adayların dört yıl ders almaları gerekiyor. İki akademik alanda sertifika almak isteyen adayların beş yıl ders almaları gerekiyordu. Öğretmenlerin %60'ından fazlası iki akademik konuda sertifikaya sahipti. Pedagojik enstitüler sadece öğretmen yetiştirmeye yönelik kurumlardı. Bitirme için her öğrenci eğitimin ilkelerini veya öğretmenlik yöntemlerinin hakkında bir proje hazırlamak zorundaydı.

Öğretmen adayları akademik eğitimin yanında pedagoji okullarında ve enstitülerinde ilk ve ikinci yıl boyunca "yardımcı öğretmen" olarak çalışmak zorunda idiler. İkinci ve üçüncü yaz tatillerinde gençlik kamplarında denetçi olarak görev yapıyorlardı. Son iki yılda 16 ile 20 haftalık staj yapıyorlardı. Ayrıca öğrenciler konferanslar verirler, sosyal etkinliklere ve çevre güzelleştirme etkinliklerine katılırlardı.

Öğretmenlerin bir kısmı da üniversitelerden mezun oluyorlardı. Bunlar %20'sini oluşturmaktaydı. Bunların staj süresi daha azdı.

Bu üç kaynaktan mezun olan adayların devlet sınavlarını geçmesi zorunlu idi. Bu sınavı geçenler okula bir yıllığına stajyer olarak atanıyorlardı. Bu dönemi başarı ile bitirenler sertifikalı öğretmen oluyorlardı. Devlet Sertifika Komisyonu tarafından beş yıllığına sertifikalandırılıyorlardı. Komisyon, adayların sosyal yaşamdaki etkinliklerini de dikkate almaktaydı.

Değerlendirme

İncelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerine bakıldığında dikkati çeken noktalar kısaca şöyle özetlenebilir: Birincisi, öğretmen yetiştirme en az dört yıllık lisans eğitimiyle, üniversiteler tarafında gerçekleştirilmektedir. Hatta bazı ülkelerde öğretmen olmak için lisans üstü eğitim gerekmektedir.

İkincisi, öğretmenlik formasyonu sağlayan dersler ve uygulama oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Üçüncüsü, öğretmenliğe geçiş için bir yeterlik sınavı uygulanmaktadır.

Hatta bazı ülkelerde (örneğin Fransa) belirli aralıklarla uygulanan sınavlarla, statülerinde değişiklik yapılmaktadır.

Öğretmen yetiştirmeyle ilgili literatüre bakıldığında, gelişmiş ülkelerde, öğretmen yetiştirme sisteminin genel olarak kalıcı bir yapıya kavuşturulduğu ve öğretmen eğitiminde niteliğin korunması ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Ancak araştırmalar, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, programların yetersiz ve programa girişin çok kolay olduğu derslerin yüzeysel olarak işlendiği, ölçme araçlarının yetersiz hazırlandığı ve öğretim kadrosunun yetersiz olduğunu göstermektedir. Pek çok ülkede öğretmen eğitimi programlarında henüz yapı ve nitelik yönünden köklü gelişmeler sağlanamadığı görülmektedir.

Bu ülkelerin hepsinde öğretmen yetiştirme, lise düzeyindeki bir okuldan sonra dört yıllık lisans eğitimiyle, üniversiteler tarafından gerçekleştirilmektedir. Hatta bazı üniversitelerde lisans üstü eğitim yıllara yayılarak şart koşulmuştur.

Öğretmen yetiştirmede, öğretmenlik formasyonu kazandıran dersler, uygulama ve stajyerlik oldukça önemlidir. Stajyerlik 6 aydan 24 aya kadar olan sürelerle ülkeden ülkeye değişmektedir.

Öğretmen yetiştiren üniversiteler ile öğretmeni yerleştiren Milli Eğitim Bakanlığı ya da eğitim il müdürlüğü sıkı bir işbirliği içindedirler.

Hizmet içi eğitimin hemen hemen bütün ülkelerde çok önemli olduğu görülmektedir. Bunu için üniversitelerle, yerel yönetimlerle, sendikalar, meslek odaları ve işveren örgütleri arasında sıkı bir işbirliğine gidilmektedir.

Bu ülkelerdeki ortak uygulamalardan birinin de uzmanlık konusu olduğu söylenebilir. Her düzeydeki öğretmenin alanında uzman olmasını gerektiren zorunluluklar ve yaptırımlar konulmaktadır.

Öğretmenin meslek yaşamı boyunca kendini yenileyebilmesi için, yayın yolu ile, seminerler ve kurslarla, araştırmalarla ve kazanılan sınavlarla kendilerini hep bir üst basamağa götürmelerinin esas ilke olduğu gözlenmektedir.

Çok Dilli ve Çok Kültürlü Ortamlara Yönelik Öğretmen Yetiştirme

Günümüzde dünya nüfusunun yarıdan fazlası birden fazla dil kullanmakta ve birden fazla kültürle iletişim içindedir. Göçler ve sosyal hareketlilik sonucunda milyonlarca insanın doğduğu ülkenin sınırları dışında yaşamak zorunda kaldığı bilinmektedir. Ayrıca iç savaşlar, açlık, yoksulluk ve kuraklık gibi doğal afetler yüzünden de göç yaşanmaktadır. Zamanla büyük kentlerde dil ve kültür zenginliği kozmo-etnik kentlerin oluşmasına yol açabilecektir.

Bunun dışında ulusal sınırları yıllar önce çizilen ülkelerde yaşayan insanların çok dilli ortamlarda yetişmeleri de göç yaşayan insanların karşılaştığı sorunlara benzemektedir. Dilin gelişimi kullanımı ve anadilde eğitim başlıca sorunlardandır. Bu nedenle çok dilli ve çok kültürlü ortamlardaki gereksinmelere yanıt verebilecek eğitsel önlemler alınmalıdır. Bu eğitsel önlemlerden biri de çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda yerleştirilecek işgücünün yetiştirilmesidir.

Çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda yerleştirilebilir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin kazandırılması kuşkusuz uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının çağın gereksinmelerine yanıt verebilir nitelikte olmasına bağlıdır.

Çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda çağdaş bir eğitim ve öğretim hizmetinin sunulması için bu öge, kavram, işlev, formasyon, görevlendirme, geleneksel öğretmen anlayışı yönlerinden yeniden yapılandırılıp geliştirilmelidir.

Çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda başarı, şu nedenlere bağlıdır: Burada okul içi ve okul dışı program geliştirmelerine aktif olarak katılan öğretmen ile olasıdır. Eğitim ve öğretim etkinliklerini planlayan, uygulayan, değerlendiren ve aldığı dönüt doğrultusunda çalışmalarındaki gelişmeleri yönlendirebilen öğretmen ile olasıdır. Öğretmen bunları deneyim ve hizmet içi eğitimle kazanacaktır.

Çok Dilli ve Çok Kültürlü Ortamlara Yönelik Öğretmen Yetiştirmede Alınması Gerekli Önlemler

Öğretmenin yetiştirildiği kurumlara çok kültürlü ve çok dilli ortamlara yönelik öğretim bilgisi dersi konulmalıdır.

İlk aşamada yabancı dil öğretmeni yetiştiren bölümler ile eğitim bilimleri bölümleri arasında çok dilli ortamlara yönelik öğretmenlik uygulamaları bağlamında işbirliğine gidilmelidir.

Ülke içindeki çok dilli ortamlara yönelik öğretmen yetiştirmede, dil öğretim yöntemleri ve teknikleri öğretilmeli

Yurt dışındaki Türk çocuklarının ve Türkiye'ye gelecek Türk ve yabancı öğrencilerin eğitimi disiplinler arası bir anlayışla ele alınmalıdır. Toplumsal uyum açısından bu önemlidir.

Öğretmenler çok dilli ve çok kültürlü eğitim programlarıyla yetiştirilmelidir. Hem yurt dışına gönderilecek öğretmenler için, hem de ülkenin içinde görevlendirilecek öğretmenler için bu böyle olmalıdır.

Öğretmen yetiştirme programları tek boyutluluktan kurtarılmalı, öğretmenler en az iki branşın öğretimi için yetiştirilmelidirler.

Hizmet içi eğitimle öğretmenler ayrı dillerde ve ayrı kültürlerde eğitim yapma tekrar tekrar öğretilmelidir.

I. BÖLÜM

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE MEVCUT DURUM

Türkiye'de öğretmenler üniversitelere bağlı eğitim fakültelerinde yetiştirilmektedir. Bu fakültelerin ders programları birbirine benzemekle birlikte ayrıca hepsinde YÖK tarafından belirlenen zorunlu dersler de okutulmaktadır.

1997 yılında ÖSYM sonucu aldıkları öğrenci kontenjanlarına göre Eğitim Fakültelerimiz:

Çizelge 1.

	Sayı	Kontenjan
Eğitim Fakültesi	37	22.000
Mesleki Eğitim Fak.	2	1.400
Teknik Eğitim Fak.	10	3.200
Endüstriyel Sanatlar Eğt.Fak.	1	280
Tic.Turizm Eğt.Fak	1	100
Sağlık Eğt.Fak.	1	80
Mesleki Yaygın Eğt.Fak.	1	160
Toplam	53	37.220

Kaynak: 1997 ÖSYM Sınav Kılavuzu

Bu fakültele öğrenci alımında, bir mesleğe yönelik program uygulayan liselerden (öğt.lis, Meslek lise) mezun olanlar ilgili alandaki yüksek öğretim programını seçmeleri durumunda ÖSS sınavında; 0,25 ÖYS sınavında 0,4 gibi ek bir çarpan puan avantajına sahiptirler.

Bazıları Eğitim fakültesi, bazıları ise Mesleki Eğitim Fakülteleri bünyesinde olmak üzere toplam 7 ayrı fakülteye 820 kontenjanla anaokulu ya da okul öncesi öğretmenliği öğrencisi alınmaktadır. Bu alanda okullaşma oranının %8,9 olduğu düşünülürse bu sayının yetersizliği açıktır.

Sınıf öğretmeni ihtiyacı yıllık ortalama 20.000 olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında fakülteler bünyesinde sınıf öğretmenliği kontenjanı 31 fakülte bünyesinde 7380 kişidir.

Yukarıda saydığımız bütün fakültelerin öğretim düzeyi lisans düzeyindedir, öğretim süresi 4 yıldır. (Dil hazırlık sınıfı hariç)

1993-94 öğretim yılında Eğitim Fakülteleri ve Veteriner Fakültelerinin Öğretim Elemanlarının karşılaştırılması sonucu aşağıdaki çarpıcı tablo açığa çıkmıştır.

Çizelge 2.

33 Eğitim Fakültesi			9 Veteriner Fakültesi	
Öğr.Gör.Ünvanı	Sayı	Bir Öğ. Görevlisine Düşen Öğrenci Sayısı	Sayı	Bir Öğ. Görevlisine Düşen Öğrenci Sayısı
Prof	165	416	107	46
Doç.	144	477	82	60
Yrd.Doç	364	189	101	49
Öğr.Gör.Ar.Gör	1909	36	298	9

Kaynak: H.Hüseyin Tekişik, *Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, HÜ

33 eğitim fakültesinde bulunan toplam 1909 öğretim elemanından 1156'sının lisansüstü ve doktora yoktur, böyle bir çalışmaları da yoktur.

Yukarıdaki Tablodan da anlaşıldığı gibi Eğitim Fakülteleri Öğretim görevlisi sayısı ve niteliği bakımından da kötü bir konumdadır.

1981 yılında çıkarılan Yüksek Öğretim Kanunu ile diğer yüksek öğretim kurumları gibi öğretmen okulları da üniversitelere bağlandı. Kadroları dağıtıldı. Köy Enstitülerine dayanan gelenekleri yok edilmek istendi ve büyük ölçüde de başarılı. Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirmekteki işlevini giderek yitirdi.

Yüksek Öğretim Kanunu'nda öğretmen yetiştirme işi eğitim fakültelerine verilmiş olmasına karşın bu fakültelerin dışındaki fakülte mezunlarının da formasyon olarak öğretmen olmaları sağlanmıştır. Pedagojik formasyon adı altında 4 yılda kazandırılan nitelikler birkaç aylık süre içinde alınan öğretmenlik sertifikası ile farklı alanlarda yetişmiş olan gençler öğretmenlik mesleğine başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı acil öğretmen ihtiyacı gerekçesiyle akıllara durgunluk verecek bir uygulama başlatmış ve pedagojik formasyonu olmayan, yetiştirildikleri alanın öğretmenlikle hiçbir ilgisi olmayan binlerce insanı (Ziraat Mühendisi, Veteriner, doktor, hukukçu vb.) öğretmen olarak atamıştır. Bu uygulamayla dört yıllık üniversite mezunlarına sınıf öğretmeni olabilme imkanı sağlanmıştır. Bu gibi öğretmenlerim formasyonlarını üç yıl içinde tamamlamaları koşulu da çoğunlukla yerine getirilmemiştir.

Böylece öğretmenlik, özellikle sınıf öğretmenliği herkesin yapabileceği bir meslek durumuna gelmiştir. Statüsünü yitirmiş olan öğretmenlik mesleği daha da değer kaybetmiştir.

Gerekçesi anlaşılmanı bir uygulama sonucu; Almanca, Fransızca ve branş öğretmenleri, fazlalık nedeniyle sınıf öğretmenliğine atanmaktadır. Her yıl yaklaşık olarak kaç öğretmenin emekliye ayrıldığıının ve sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksekokulları Fakülteye

dönüştürülünce öğretmen gereksiniminin ortaya çıkacağını bilmesine karşın zamanında ve gerekli önlemler alınmamış, eğitimimize nasıl yararlar açacağı bilinmeyen uygulamalar yapılmış, halen de yapılmaktadır.

Tüm bunlar MEB'nın tutarlı bir öğretmen yetiştirme politikasının çok uzağında olduğunu göstermektedir. Sistemin her yıl ne kadar öğretmene ihtiyacı olduğu bilinmemektedir.

Öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarına ayrılan öğrenci kontenjanının gereksinimin çok gerisinde kaldığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme işinde birlikte hareket etmeleri gereken MEB ve YÖK arasında iyi bir işbirliğinin olmadığı açıkça görülmektedir. Öğretmen okulları önce öğretmen lisesine daha sonra da Anadolu Öğretmen Lisesine dönüştürülmüş, işlevini yerine getiremez olmuştur. Öğrencileri daha orta öğretim yıllarında öğretmenlik mesleğine hazırlayan, onlara öğretmenlik ruhunu aşıl原因an bu okullar hem nitelik hem de nicelik olarak olması gereken düzeyin çok altında kalmışlardır.

Öğretmen yetiştirilen kurumların ülke düzeyindeki dağılımı birbirlerinden kopukluğu ve çok farklı kaynaklardan öğretmen alınması sistemi tam bir darboğaza sokmuştur. 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen olacıklardan pedagojik formasyon istenilmesine karşılık bugün öğretmen yetiştiren üniversitelerin öğretim elemanlarının bir çoğu formasyondan yoksundur. Akademik düzey olması gerekenin çok altındadır. Yetersiz bir alt yapı sonucu nitelikli öğretmen yetişmemektedir.

YÖK, 8 yıllık zorunlu temel eğitime geçilmesiyle öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin yapısını değiştiren YÖK/Dünya Bankası Hizmet öncesi öğretmen eğitimi projesinde geliştirilen bir modeli uygulamaya hazırlanıyor. Tezsiz yüksek lisans adı altında bir buçuk yıl süreli (üç dönem) dokuz dersten oluşan bir formasyon programı öngörülüyor. Fen ve Edebiyat Fakültelerine Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji vb alanlarında bilim adamı olmak amacıyla giren gençler okullarını bitirince iş bulamamaları durumunda eğitim fakültelerinde verilecek olan ve dokuz dersten oluşan bir buçuk yıllık tezsiz yüksek lisans programını bitirerek öğretmen olacaklar. Kısaca burada öğretmenliğin dokuz dersle öğrenilip yapılabilecek basit bir iş olarak algılandığı görülmektedir.

YÖK tezsiz yüksek lisans programında ve öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde okutulacak dersleri, derslerin içeriğini ve okutulacak kitapları, yardımcı kitapları belirlemekle üniversitenin akademik ve bilimsel özerkliğine darbe vuracak bir karar almıştır.

Sonuç olarak bugüne kadar uygulanan öğretmen yetiştirme sisteminin çağın gereklerine uygun nitelikte öğretmen yetiştiremediği ortadadır. YÖK ve Dünya Bankası işbirliği sonucu uygulamaya sokulacak modelin de gerçekçi bir yapıda olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Gelen Öğrencilerin Nitelikleri

1982 yılından itibaren bu kurumlara alınacak öğrenciler ÖSYM tarafından yerleştirilmeye başlanmıştır. Bu öğrencilerin ise, öğretmen yetiştiren kurumlara istekli gelmedikleri

gelenlerin de düşük puanlar ve alt sıradaki tercihlerle geldikleri çok yaygın mesleki bir tartışmayı ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen yetiştiren kurumlara gelen öğrencilerin niteliğini yükselten, bu kurumları öğrencilerin ilk tercihleri arasına sokan bir uygulama; öğretmen ve eğitim uzmanı yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarında parasız yatılı veya Burslu öğrenci okutma ve bunlara yapılacak sosyal yardımlara ilişkin kanun çıkarılması olmuştur. Akademik yönden yetenekli olan öğrenciyi eğitim mesleğine çekmek amacıyla çıkartılan 15.6.1989 tarih ve 3580 sayılı bu kanun etkisini kısa zamanda göstermiştir. 1988'de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları programlarını birinci sırada tercih eden öğrenci sayısı 28.878 iken 1992'de bu sayı yaklaşık dört katı olarak 100.505'e ulaşmıştır.

Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının giriş taban puanlarında da önemli artışlar olmuştur.

Yine öğretmen liseleri, Fen derslerinin İngilizce okutulduğu dört yıllık Anadolu öğretmen liselerine dönüştürülerek, hem yaygınlaştırılmış hem de adına uygun bir kimliğe kavuşturulmuştur. Nitekim 1992-1993 eğitim ve öğretim yılında verilen ilk mezunların %43.61'i üniversiteye girerken bunların %71.77'si öğretmen yetiştiren programlara yerleştirilmişlerdir.

Bunun dışında meslek liselerinden, genel liselerden gelen öğrenciler vardır.

Öğretmen Yetiştiren Kurumlardaki Öğretim Elemanlarının Nitelikleri

Eğitim Fakültelerinin bugün yüz yüze bulunduğu en önemli sorunlardan biri, nitelikli ve yetişmiş öğretim elemanı açığıdır.

Öğretmen eğitimi, enstitülerinin üniversite sistemine dahil edildikten sonra, öğretmen niteliğinde bir artış beklenmekteydi ancak, güvenilir bilgi yoktur.

Son zamanlarda öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitici personelin nitelikçe sayısının artırılması için önemli bazı girişimlerde bulunmaktadır. Bunlar eğitim fakültelerindeki eğitimi personele lisans üstü eğitim yapma olanağının sağlanması öğretim elemanlarının araştırma için yurt dışına gönderilmesi, yabancı dillerini geliştirmeleri, eğitici personelin yetiştirilmesi için Dünya Bankasından kredi alınarak konuyla ilgili bir takım projeler yapılması bunlar arasında sayılabilir.

Öğretmen Yetiştirme Programlarının Niteliği

Günümüzde öğretmen yetiştiren programlarda üç boyut vardır. Bunlar 1- Özel alan eğitimi, 2- Pedagojik formasyon, 3- Genel kültürdür. Dünya'da ve Türkiye'de de bu üç boyutun öğretmen yetiştiren programlardaki ağırlıkları ve düzenleme biçimleri değişebilmektedir. Önemli olan her üçünün de ihmal edilmemesidir. Öğretmen adaylarından bu alanda bilgi ve beceri yeterliği istenmelidir.

1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere bağlanması ile bu programları düzenleme yetkisi de ellerine geçmiştir. Bu yetki daha çok alan formasyonu boyutunu etkilemiştir. Pedagojik formasyon boyutunda ise ilgili üniversitelerin birlikte çalışmaları sonucunda geliştirilen ortak programlar uygulanmaktadır;

İkişer kredilik iki seçmeli dersin yanında;

Üçer kredilik beş ortak ders

Üç kredilik uygulamalardan oluşan toplam 22 kredilik bir program bütünü oluşturulmaktadır

programların kültür boyutunda ise;

Türk Dili, Atatürk İlkeleri, Yabancı Dil, Sanat Dersleri ve Spor etkinlikleri vardır.

Son yıllarda yapılan bir takım çalışmalarda eğitim programlarıyla ilgili olarak, programları yenileme, lisans üstü eğitim sağlama, çağdaş ve bilimsel bir nitelik kazandırma yeterlik standartlarını belirleme, kuram-uygulama bütünlüğü sağlama, değerlendirme süreçlerine kapsamlılık, süreklilik ve bilimsellik niteliği kazandırma gibi öneriler yer almaktadır.

1988 yılında 12. Milli Eğitim Şurası'nda ise "Öğretmen Yetiştirme Sistemi" konusu tekrar ele alınmıştır. 1989'da da Milli Eğitim Bakanlığı "Öğretmen Danışma Kurulu"nu toplamıştır.

1981 Kasım'ında Yüksek Öğrenim Kanunu ile kurulan YÖK düzeni ile birlikte bütün yüksek öğretim kurumları gibi, öğretmen okulları da üniversitelere bağlanmıştır. Kimisine Eğitim Fakültesi, kimisine Eğitim Yüksek Okulu adı verilmiştir.

Hepsi YÖK sistemi içerisinde eritilir. Bundan sonra da Eğitim Yüksek Okulları 4 yıla çıkarılır. Son bir kaç yılda ise, bu uygulamaların yanısıra Milli Eğitim Bakanlığı'nda, Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulur; Anadolu öğretmen liseleri açılır, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunları artırılmış puanla öğretmen yetiştiren kurumlara alınırlar. Bu olumlu çalışmalara Eğitim Fakültelerine alınan öğrencilere burs verilmesiyle devam edilirken, Milli Eğitim Akademisi hazırlıkları da sürmüştür.

Karşılaşılan sorunların çözümü için de Milli Eğitim Bakanlığı'nın YÖK ile işbirliği sonucunda oluşturduğu toplantılarla çözüm sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmen yetiştiren kurumların programlarından bir kısmının hazırlanmış olması, bir kısmının da hazırlanması için çalışmalara başlanması sağlanmıştır.

Öğretmenlerin stajyerlik sürecinde yapacakları uygulamalara ilişkin yönetmelik ise 12 yıl gecikme ile çıkmıştır. Bu yönetmeliğin çıkmış ve uygulamaya konmuş olması öğretmen yetiştirmede olumlu bir gelişmedir.

ÖĞRETMENİN NİTELİĞİ KONUSUNDA YAKLAŞIMLAR

Öğretmen yetiştirme model önerisine giriş olması anlamında bazı genel doğruları belirlemek gerekmektedir.

Türkiye özelinde bakıldığında öğretmenin niteliğinin üretim ilişkileri süreci ile doğrudan ilişkili olduğu gözlemlenebilmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında yaşanan üretim ilişkileri (toplumun %85'inin tarım kesiminde olması, ulusal burjuvazinin oluşmaması, sanayi için finansman kaynaklarının sınırlı olması gibi) nedeniyle öğretmenlik mesleği nicel olarak az olmasına karşın sistemin gereği önemli bir konumda durmuştur. Köylünün özgürleşmesi ve bu yolla tarım üretiminin artması kaygısı Köy Enstitüleri modelini ortaya çıkarmış ve döneminin en nitelikli öğretmenini yetiştirmiştir.

İkinci Büyük Paylaşım Savaşı'nın ardından Türkiye, bloklardan kapitalist olanının içinde yer almayı seçmiş ve bu seçiminin sonucu olarak öğretmen yetiştirme konusu da yeniden biçimlenmiş ve giderek üretim ilişkilerinin yeni biçimine göre biçimlendirilmiştir.

İkinci Paylaşım Savaşı sonrası Türkiye'nin aldığı/üstlendiği yeni konum, giderek öğretmenin niteliğini olumsuz yönde değişimi sonucunu doğurmuştur. Sistem, topluma önder niteliği olan, ilerici özellikleri belirgin bir öğretmenin yerine pasif, toplumsal etkinliğini yitirmiş, sistemin kendi ilkelerini içselleştirmiş ve bu niteliklerini dört duvar arasında sıkışmış, öğrencilerine dolaylı olarak toplumun tümüne yansıtır duruma getirmiştir. Toplumun, kendi içinden çıkardığı önderler aracılığı ile uyanışa geçmesinin, sistemin içinde avantaj sağlamış kimi kişi, grup ya da zümrelerin işine gelmemiştir. Böylesi tarafların karar süreçlerinde kalıcı olmaları ve olmak istemeleri; en çok, öğretmenin olması gereken niteliklerinin dönüştürülmesini öne çıkarmıştır.

Siyasal egemenliği de elinde bulunduran taraflar, ellerini en çok öğretmen yetiştirme işinin içine daldırmışlar ve bugünün yakınılan öğretmenini yetiştirmeyi -ne yazık ki- büyük ölçüde başarmıştır. Ya da tartışılır duruma getirmiştir.

Özet olarak şu söylenilebilir; Türkiye'de öğretmenin niteliğinin giderek olumsuz yönde değişimi bilmeden, yanlışlıkla yapılmış uygulamalardan değil, tersine bilinçli, sonuçları tasarlanmış ve iyi programlanmış bir sürecin sonucudur. Önümüzdeki günlerde de YÖK+MEB işbirliği ile gerçekleştirilmeye çalışılan öğretmen yetiştirme projesi, bu niteliği beklediğimizden çok çok uzak bir biçimde dönüştürmeye yönelik görünmektedir.

DEK, bu gidişe karşı önemli bir mevzide duruş noktası kazanmak anlamında önemlidir. Önerilen öğretmen yetiştirme modeli, yitirilen niteliklerin kazanılmasına ve daha ileri noktalara taşınmasına yol açıcı olmalıdır.

TOPLUMUN ÖĞRETMENE BAKIŞI

DEK, öğretmen yetiştirme Merkez komisyonu olarak, toplumun öğretmene bakışı ve tanımlaması konusunda bazı şubelerimize çalışmalar önermiş, toplanan veriler özetlenmiş,

20-21 Aralık 1997 tarihlerinde yapılan genişletilmiş son toplantıda eklentiler yapılarak son şeklini vermiştir.

Bu başlık altında yapılan sıralama doğrudan verilere dayalı olduğu için alt başlıklarda bölümlenmelere gidilmemiştir. Bu alt bölümler gerek görüldüğünde DEK sürecinde yapılabilecektir.

Bir başka nokta, toplumun öğretmene bakış açısı verilirken, öğretmenlik mesleği ile ilgili belki de -meslek açısından - hoş olmayan tanımlamalar bulunacaktır. Ancak bu tanımlamalar, sistemin öğretmenlik mesleğini getirip, toplumun önüne koyduğu biçimini anlatması açısından önemli olduğu gerekçesiyle, olabildiğince özgün olarak korunmuş ve konulmuştur.

1. Toplumun farklı kesimlerinden alınan görüşlerden çıkan sonuçlara göre günümüz öğretmenin tanımı.

* Öğretmenlerimize profesyonel mesleki formasyon kazandırılmamıştır.

* Meslek içinde kendini geliştirme eğiliminden uzaklaştırılmış, olanaklar sağlanamamıştır.

* Çağın gerektirdiği demokratik ilişkiler kurma konusunda beklenen düzeyin gerisinde bırakılmıştır.

* Toplum içinde saygınlığı, olması gereken noktanın gerisine düşürülmüştür.

* Çok yönlü olma özelliklerini yitirmişlerdir, toplumna önderlik etme konusunda yetersizleşmişlerdir.

* Mesleki sorumluluk yüklenme konusunda istekli, yeterli değildir.

* Özgün, idealizm taşıyan meslek elemanları olmadıkları ileri sürülmektedir.

* Otoritesinin azaldığı görülmektedir.

* Meslek, önerilme ve seçilme sıralamasında altlarda yer almaktadır.

2. Toplumun ve meslek elemanlarının yukarıdaki tanımlamalara gerekçe olarak gördüğü temel sorunlar:

* Meslek, öncelikle tercih edilir çekicilikten uzaktır.

* Mesleki mevzuat bilgisi yeterli değildir.

* Yöneticiler ve deneticiler siyasal tutumların keyfiyetindedir.

* Eğitim yönetimine, eğitim çalışanlarının katılımı en alt sınırdadır.

* Eğitim yerlerinin fiziksel koşulları uygun değildir.

- * Yardımcı personel yeterli değildir.
- * Dersliklerdeki öğrenci sayısı olması gerekenin çok üzerindedir
- * Ders araç ve gereçleri ilkel ve yetersizdir.
- * İkili öğretim önemli bir sorundur.
- * Ders yükleri gereğinden fazladır.
- * Ekonomik anlamda ciddi bir sorun yaşanmaktadır. Öğretmenler ek iş alanlarına itilmektedir.
- * Öğretmen, eğitim işinde özgür değildir. İradesi dışındaki kurallara bağımlıdır.
- * Atama ve yükselmelerde öznel etkiler öne çıkmaktadır.
- * Sosyal etkinlikler ve öğretmenlerin katılımı yok denecek kadar azdır.
- * Öğretmen yetiştirme işi, çağdaş ilke, amaç ve yöntemlerden uzaktır.
- * Hizmetiçi eğitim, rehberlik etkinlikleri yetersizdir.
- * Öğretmene yönelik hizmetler eksik ve yetersizdir.

Özetle

Bilinen gerçekler, mesleğin içinden ve dışından elde edilen veriler öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenin kendisinin giderek toplumsal anlamda etkisiz ve işlevsiz duruma geldiğini ve ciddi bir saygınlık azalması yaşadığını ortaya çıkarmaktadır.

Meslek sıradanlaştırılmış, öğretmenin niteliği hem yetiştirme sürecinde hem de meslek içinde artırılmamıştır. İçine düşürüldüğü ekonomik kriz, eğitimin özelleştirilmesi, çok değişik kaynaktan öğretmen alınması, ortak meslek duygusunun oluşmasının engellenmesi, ekonomik kaynaklı olduğu kadar mesleki bilinçle de ilgili olarak kendini yenileme, geliştirme yönünün olmaması, lider özelliğini yitirmesi, örgütlenme düzeyinin ve eğiliminin düşük olması, siyasal iktidarların keyfi uygulamalarına maruz kalması, kendine özgü bir personel yasasının bulunmaması, gelişen, değişen eğitim yöntem ve tekniklerinden yeterince yararlanamaması, eğitim teknolojisi ve genel teknolojik gelişmelerle erken tanışamaması, toplumun geleceği açısından model oluşturamaması gibi sorunlar; öğretmenin toplumsal saygınlığının yitirilmesi sonucunu doğurmuştur.

Öğretmenlik mesleğinin sıradanlaştırılması ve öğretmenin neredeyse meslekler sıralamasında aşağılara doğru çekilmesi toplumun bütününe ilgilendiren ciddi bir sorun olarak algılanılmalıdır.

Öğretmenin Niteliği (Öneriler)

1. Doğrudan öğretmen yetiştiren kaynaktan gelmiş olmalıdır.

2. Kesinlikle bir lisans düzeyinde eğitim görmüş olmalı, lisansüstü ve doktora için isteklendirilmelidir.
3. Çağını ve gelişmeleri her yönüyle yakından tanımayı kendisi için zorunlu görmeli ve bu yolda çaba harcamalıdır.
4. Bilimsel bakış açısını taşımalı, laik niteliğini sürekli olarak korumalıdır.
5. Evrensel değerlerle donanımlı olmalıdır.
6. Dünya barışını, insan hak ve özgürlüklerini ilke edinmelidir.
7. Toplumda öncü rolünün gereklerini yerine getirmelidir.
8. Doğrudan bilgi kaynağı olmayıp, bilgiyi edinme ve kullanma yollarını öğreten olmalıdır.
9. Eğitimde; üretim unsurunu ön planda tutmalı ve üretime yönelik uygulamalar yapmalıdır.
10. Demokratik yönü, insan ilişkilerinde olumlu davranışları gelişkin ve uzlaştırıcı olmalıdır.
11. Tüm kimliklere eşit yakınlıkta durmalıdır.
12. Özgür, katılımcı, yaşamın tüm alanlarına müdahale edebilecek bilinç ve örgütlülükte olmalıdır.
13. Düşünen, tartışan, bilimsel bakış açısı gelişkin ve senteze ulaşabilen olduğu kadar; aynı süreci eğitime de taşımalıdır.
14. Sosyal ve kültürel etkinliklere katılan ve bu özelliğini öğrencilerine de aktarabilen nitelikte olmalıdır.
15. Özlük hakları açısından standartları yukarı çekilmeli, moral mesleki istek düzeyi yüksek olmalıdır.
16. Siyasal kimliğini açıkça siyasal sürece taşıyabilmeli, açık siyaset yapma hakkı kullanabilmeli ancak bunu tarafsızlık ilkesi gereği eğitim işine yansıtılmamayı becerebilmelidir.
17. Vermiş olduğu eğitimin sonuçlarını izleyebilmeli ve bu sonuçları değerlendirebilmelidir. Bu konuda kendisini sorumlu duymasayabilmelidir.
18. Eğitim işini ezberden arındırıp, tüm duyu organlarını işe katabilecek yöntem, bilgi ve beceri açısından donanımlı olmalıdır.
19. Öğretim dilini çok iyi kullanmalıdır.
20. En az bir yabancı dil bilmelidir.
21. Güvenilir olmalıdır.

22. Özeleştiri yapabilmelidir.
23. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yüksek bir tutuma sahip olmalıdır.
24. Eğitim işine ve doğal olarak öğrencilerine fazla ayrılmalıdır.
25. Yüksek enerji düzeyine sahip olmalıdır.
26. Sorumlu olduğu eğitim-öğretim ile ilgili sorunları belirleme, bu sorunları inceleme ve farklı açılardan görebilme becerisine sahip olmalıdır.
27. Bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı olmalıdır.
28. Etkili materyal kullanımı becerisine sahip olmalıdır.
29. Motivasyon tekniklerini uygulayabilmeli
30. Hiyerarşik baskılara karşı direnebilecek, kararlı olabilecek yapıda olmalıdır.
31. Öğrenci başarısını ölçmede yeterli olmalıdır.
32. Öğretim yöntemleri hakkında donanımlı olmalıdır.
33. Öğrenci kişilik hizmetleri konusunda yeterli olmalıdır.
34. Öğretmenlik ruhu taşımalıdır.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODEL ÖNERİSİ (HİZMET ÖNCESİ)

Yukarıda yapılan araştırma ve çalışmaların tümü, Türkiye’de öğretmen yetiştirme işinin yeniden ele alınmasının zorunlu olduğunu yeterince açıklamaktadır.

DEK ön çalışmaları sürecinde 20-21 Aralık 1997 tarihlerinde yapılan komisyon çalışmasında, model Giresun, İzmir, Balıkesir ve Merkez Komisyonlarının hazırladıkları taslakların bileşkesinden oluşturulmuştur.

Benimsenen modele göre:

1. Öğretmen yetiştiren kurumların kaynağının öğretmen liseleri olması esas ilkedir. Ancak diğer kaynaklara kapalı değildir.

Öğretmen liseleri. İlköğretim ardından (9. yıl hazırlık olacak) 10.sınıfta (yılda) öğrenci alacaktır. Bu liselere öğrenci alırken başarı durumları ve mesleğe uygunlukları göz önüne alınacaktır.

2. Eğitim Üniversitesine girişte:

a) Öğretmen liselerinden gelenler doğrudan girmek istedikleri bölümlere ilişkin ve üniversitenin yapacağı yetenek sınavına gireceklerdir.

b) Öğretmen liselerinin dışındaki kaynaklardan gelenler ise bugün ki anlamda ÖSS nitelikli bir sınav sonucuna göre yetenek sınavına girmeye hak kazanacaklardır.

Yetenek sınav komisyonunda ilgili bölüm yetkilisi, alan öğretim elemanı ve işkolunun işyeri yetkili sendika temsilcisi bulunacaktır.

Yetenek sınavları bölümünün özelliğine göre yazılı, sözlü ya da uygulamalı yapılacaktır. Sağlık ve fizik özellikler göz önünde bulundurulacaktır.

3. Eğitim üniversitenin

1. ve 2. yılında	: Temel alan dersleri	; ağırlığı %50
	Genel Kültür	; ağırlığı %30
	Meslek dersleri;	ağırlığı %20
3. ve 4. Yılında	: Temel alan dersleri	; ağırlığı %50
	Formasyon dersleri	; ağırlığı %30
	Gözlem	; ağırlığı %20

olacak biçimde düzenlenecektir. 3 ve 4.sınıflarda yapılacak olan gözlem uygulaması seçilmiş okullarda, seçilmiş ve konu ile ilgili hizmetçi eğitiminden geçmiş öğretmenlerin derslerinde yapılacak şekilde programlanacaktır.

4. Lisans dönemi 4.yılın sonunda tamamlanacaktır. Öğretmenlik mesleğine kabul, 5.yılın sonunda kesinleşecektir.

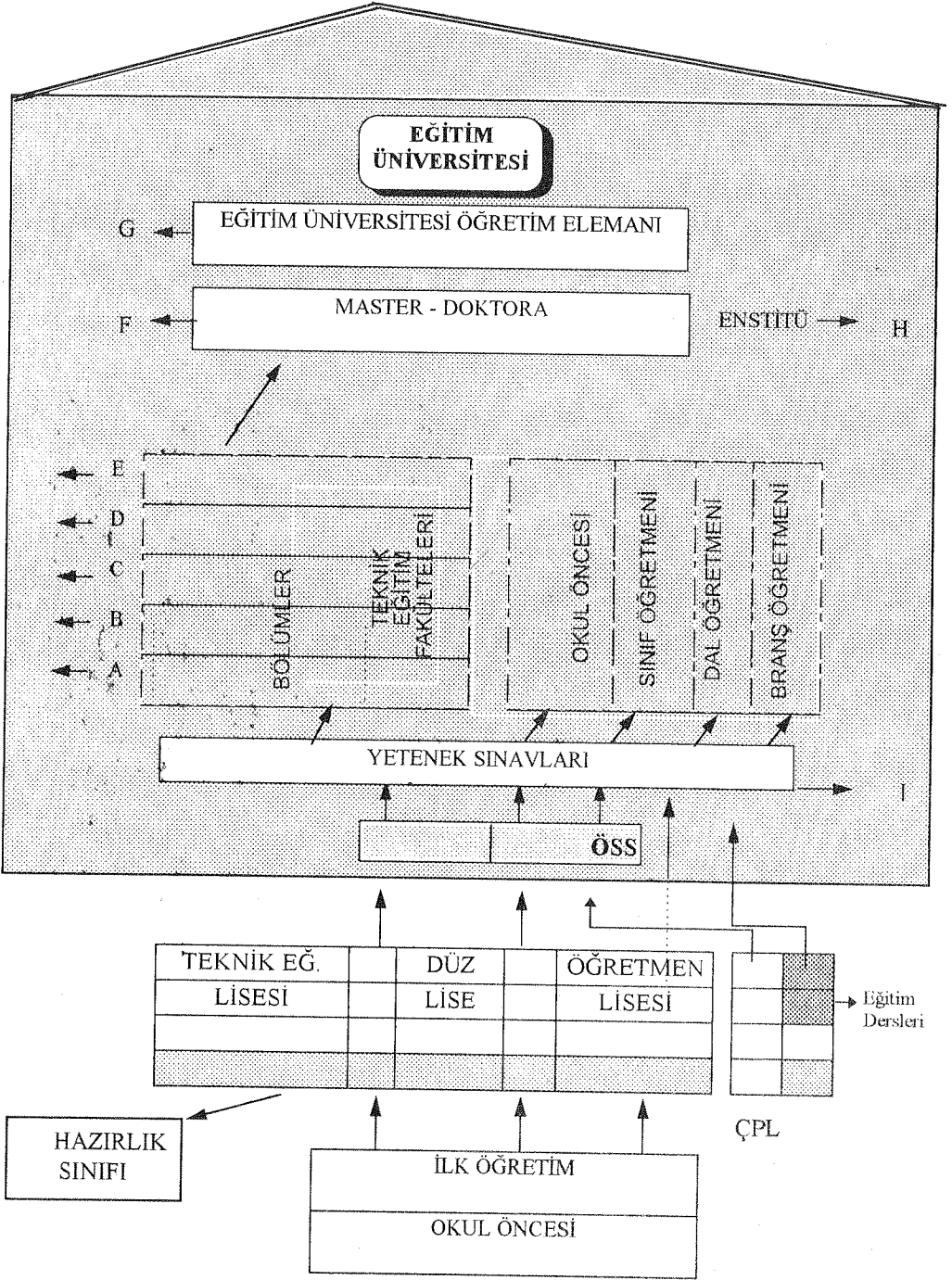
Beşinci yıl, öğretmen adayı uygulama okullarında maaşlı olarak, rehber öğretmen gözetiminde, ilgili fakülte ve okul yönetiminin denetiminde uygulama yapacaktır.

Uygulama yılı sonunda Rehber öğretmen, okul yöneticisi, fakülte bölüm yetkilisi, bölüm öğretim elemanı ve işyeri yetkili sendika temsilcisinin bulunduğu bir komisyon öğretmen olup olamayacağına karar verecektir. 5. yıl başarısız sayılanlar için ikinci bir yıl aynı şekilde değerlendirilecektir.

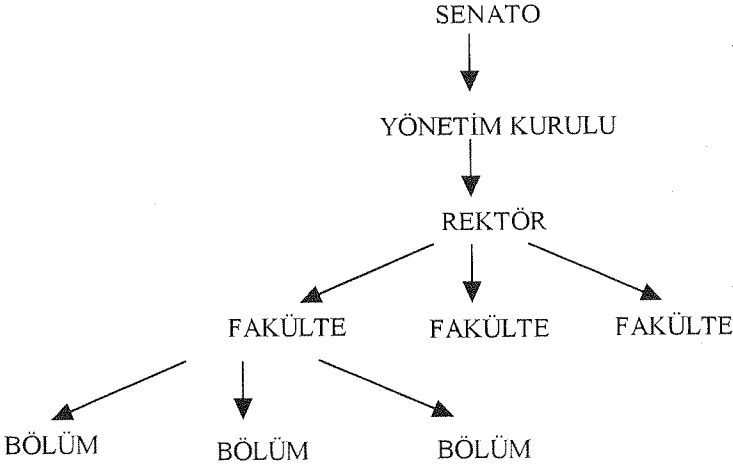
Bu yılın sonunda da başarısız olanlar Bakanlığın büro hizmetlerinde görevlendirilecektir.

Eğitim Üniversiteleri bölgesel özellikler göz önünde bulundurularak da açılacaktır.

NOT: Çok programlı liselere dönüşülmesi durumunda ÇPL'lerin 3 ve 4. sınıfında koyulacak olan eğitim derslerini alanlar ÖSS ya da benzeri bir sınavdan geçmeksizin doğrudan üniversitenin yetenek sınavına girme hakkını kazanır.



EĞİTİM ÜNİVERSİTESİ (YAPILANMA)



1. Eğitim Üniversitesi Senatosu içinde seçilen akademik personelin yanında ilgili bakanlık, üniversite, işkolu yetkili sendika ve öğrenci temsilcileri de yer alır.
2. Fakülte ve bölümlerin yönetiminde dekan ve bölüm başkanının yanında yetkili sendika temsilcisi ile öğrenci temsilcisi de yer alır.
3. Fakülteler düzeyinde yerel sivil örgütlere yönetime katılma hakkı tanınabilir, işbirliğine gidilebilir.
4. Yönetim kademelerinde, yöneticilerin belirlenmesinde her düzeyde geniş katılım esas alınır.

Kuruluş: Öğretmen gereksinmesi ile ilgili yapılacak planlamaya dayalı olarak, belirlenen büyük kentlerde kampüs ve yatılı olarak yapılır.

Yönetimi: Özerk ancak üniversitenin, MEB'nin en çok üyeye sahip öğretmen sendikasının ve üniversite öğrenci temsilcisinin katıldığı bir YÖNETİM KURULU tarafından yönetilir.

Bütçesi: Tüm giderleri devletçe karşılanır. Üniversite koşullarını oluşturacak döner sermaye işletmesi kurulabilir.

Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öğretmen Yetiştirme

1. Her Eğitim Üniversitesi, bünyesinde Yüksek Lisans ve Doktora programları açar.
2. Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenleri üç kaynaktan sağlanır. Bunlar:

a) Üniversitelerin kendi bünyelerinde açtığı yüksek lisans ve doktora programları ile yetiştirdiği öğretmenler.

Buraya alınacak olanlarda alanında en az 3 yıl öğretmen olarak çalışmış olması ve üniversitenin yapacağı sınavı kazanmış olması koşulları aranır. Süresi 2 yıldır. 1. Yıl, akademik yıldır ve devam zorunludur. 2. Yıl tez yıldır. Tezsiz bitirme kabul edilmez. (Buraya Hizmet içi Eğitim enstitüsü de eklenebilir)

b. Alanında/branşında en az 15 yıl çalışmış üniversite yönetimince belirlenmiş ölçülere sahip olan ve görüşme ile alınan öğretmenler.

Bunlar daha çok uygulamaya yönelik derslerde değerlendirilir.

c. Gerektiğinde uzmanlık niteliği olan meslek dışından kişiler; üniversite yönetim kurulunun onayı ile ücretli olarak değerlendirilebilir. Gerekli durumda formasyonunu tamamlayarak akademik personel olarak yerleştirilebilir.

d. Ülkedeki tüm yüksek öğretim kademelerinde görev yapacak olan öğretim üye ve görevlilerinin eğitim üniversitelerinin formasyon ile ilgili derslerini almaları zorunludur.

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenleri

Ülkenin okul öncesi, okullaşma oranı %10'un altındadır. Bu nedenle ivedi çözüm önerilerini zorunlu kıldığı düşüncesinden hareket eden komisyonumuz; okul öncesi öğretmenliği için geçiş sürecinde, ortaöğrenim sonrası iki (2) yıllık bir akademik süre önermektedir. Temel ilke lisanstır hizmet içi ile tamamlanabilir görünmektedir.

Bu yaş grubunun hiç eğitim almamasına tercih edilir kanısındayız.

II. BÖLÜM

HİZMETİÇİ EĞİTİM

Hizmetiçi Eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş ve ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili bilimsel, teknolojik alandaki yeni gelişmeleri tanıtmak amacıyla yapılan eğitim çalışmasıdır.¹

Hizmetiçi eğitim terimi, personelin mesleki bilgi, beceri, tutum ve başarısını geliştirmek amacıyla yapılan planlı eğitim faaliyetleri olarak tanımlanabilir.²

Hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, yeterliliklerini ve niteliklerini geliştirmek için yapılan tüm etkinlikleri kapsar. Hizmetiçi eğitimin temel amacı, öğretmenlerin, toplumsal değişimin niteliğini, öğrenci öğretmen ve çevre arasındaki yeni ilişkileri açık bir biçimde anlamasını sağlamaktır.

Ülkemizde hizmetiçi eğitim 1960'lı yıllarda başlamıştır. Öğretmen eğitim okulları ve Hizmetiçi Eğitim Birimi kurulduğu sırada, Türk Eğitim sistemi içerisinde önem kazanmıştır. 1982 yılından itibaren tüm öğretmen yetiştiren kurumların üniversiteye bağlanmasıyla, üniversiteler öğretmeni hizmet içinde yetiştirmek görevini MEB ile birlikte yürütmektedir. 2809 sayılı kanunun 5.maddesi "alt düzeydeki eğitim kurumlarının öğretmenlerine ve yöneticilerine hizmetiçi eğitim kursları açmak ve gerekli düzenlemeler yapmakla üniversiteleri yükümlü kılmıştır.

Özellikle ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi geliş kaynakları çok farklılıklar göstermektedir. Liselerden, öğretmen okullarından öğretmen liselerinden, eğitim enstitülerinden, eğitim yüksek okullarından eğitim fakültelerinden, diğer bölümlerin, bazı fakültelerinden mezun olup da isteği üzerine sınıf veya branş öğretmenliğine atanan birçok öğretmen vardır. İlköğretimde bu kadar çok farklı kaynaktan gelen öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmeleri kaçınılmazdır.

Hızla gelişen ve değişen dünyamızda bilim ve teknolojiye son 25-30 yıla baktığımızda akıl almaz bir gelişim söz konusudur. Her ne kadar ülkemiz bu gelişmelere paralel bir gelişim içinde olmasa da bilgi iletişim olanakları toplumumuzu ve eğitim sistemimizi de etkilemektedir. Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişimin en az 20 yıl gerisinden gelsek de eğitim programlarımızda kimi değişiklikler yapılmaktadır. Ancak eğitimi yatırım sektörü

¹ Taymaz Haydar. Hizmetiçi Eğitim. Sevinç Matbaası. Ankara 1981.

² Yalın, Halil İbrahim. Hedges. Lovell-Özdemir. Servet Hizmetiçi Eğitim Program Geliştirme El Kitabı Milli Eğitim Basımevi Ankara, 1996.

olarak görmeyen siyasal iktidarlar dayatan değişimlere karşı kör ve sağır kalmaktadır. Gereken bilimsel ve teknolojik yatırımları ve eğitimi bir yük olarak görmektedir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi zaten büyük yetersizlik içinde iken hizmetiçi eğitime de gereken önem verilmemektedir. Günümüzde uygulanmaya çalışılan hizmetiçi eğitim çalışmaları öğretmenlerin bütününe yönelik değildir. Örn: 1996 ve 1997’de 400’den fazla program planlanmış ve 150 bin öğretmene hizmetiçi eğitim verilmeye çalışıldığı söylenmektedir. Gerçekte ise bu programa katılan öğretmenlerin %90’ı ön lisans, lisans tamamlama ve aday öğretmenlerin yetiştirilmesi kurslarından oluşmaktadır. Arta kalan %10 ise mesleğe daha önce başlamış olan öğretmenlere verilen kısa ve uzun süreli kurslardır.

Bu kursların düzenlenmesi ise Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütlerinin masa başında yaptıkları işlerdir ve gereksinmelere yanıt vermekten uzaktır. Ön lisans mezunlarını Anadolu Üniversitesinden uzaktan kumanda ile lisans mezunu yapmaya çalışmaları bile bu konu da Milli Eğitim Bakanlığı’nın çaresizliğini kanıtlamaktadır. Bu durumda yaklaşık 150 bin öğretmen olmasına karşın, bu programda yılda 10 bine yakın öğretmen yer almaktadır. Böylece emekli olmazlarsa 40-50 yılda lisans diploması alabilecekler. Bütün öğretmenlerin hizmetiçi eğitimden geçmeleri ise bu planlarla 15-20 yılda sağlanabilecektir.

Kimi araştırmacılar; ideal bir hizmet içi eğitim programının özelliklerini şöyle belirtmişlerdir.

— Hizmetiçi öğretmen yetiştirme programı emredici bir çalışma programı olmaktan çok, büyük ölçüde öğretmenin gözlenen ve bildirilen gereksinmelere dayalıdır.

— Öğretmen kaynak kişinin yardım ve rehberliğiyle kendi başarısı için öncelikler belirler ve bir yeterlik hedefleri takımı geliştirir.

— Kaynak kişi çalışırken öğretmeni gözlemek, öğrenme etkinlikleri ve sorunlar hakkında görüşmek, öğretmenin performansını eleştirmek amacıyla hazır bulunur.

— Planlı bir kurs olmadan, öğretmenlerin ortak mesleki gelişme sorunları üzerinde çalışmalarına yardım etmek ve eylem için gerekli kursları planlamak amacıyla küçük grup ve seminer toplantıları düzenlenir.

— Öğretmenler kendi hızlarında ilerleyerek modülleştirilmiş öğrenme etkinliklerini tamamlar ve belirli yeterliklerde ustalığa ulaşırlar.

— Öğretmenler, öğretim becerilerini hizmet içinde uygulamak ve ulaştıkları ustalığı göstermek için kendi öğrenci gruplarını kullanırlar.

— Öğretmenin performansla ilgili yeterliliğini, gerçek okul durumunda okul sistemi içerisinde ya da üniversitelerden bir kaynak kişi değerlendirir.

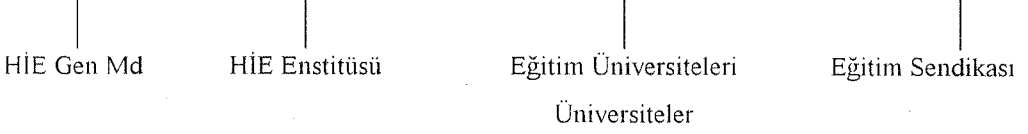
— Üniversite kredisi, profesyonel gelişim ve sertifika elde etme planlı kurs etkinliklerini tamamlamaktan çok yeterliklere ulaşmaya dayalıdır.

Bütün bunlar bize, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimini Milli Eğitim Bakanlığı'nın ciddiye almadığını, ne kadar plansız, programların yetersiz, hizmetiçi eğitim merkezlerinin gereksinimine yanıt vermekten uzak olduğunu göstermektedir.

HİZMETİÇİ EĞİTİMİN AMAÇ VE İLKELERİ

1. Öğretmenlerin ilgi, istek, yetenek ve eksiklikleri doğrultusunda eğitim ihtiyaçları belirlenmelidir.
2. Hizmetiçi eğitim tesislerini üst düzey yöneticilerinin tatil merkezi olarak değil, eğitim amaçlarına uygun olarak kullanılmalıdır.
3. Programların oluşturulmasında bilimsel ölçekler kullanılmalıdır.
4. Programlarda iş yaşamına uyum gözetilmelidir.
5. Programları akademisyen ve öğretmenler hazırlamalıdır.
6. Gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim programları, görsel ve işitsel yayınlarla bütün öğretmenlere ulaştırılmalıdır.
7. Her il ve ilçede yerel düzeyde hizmetiçi eğitim merkezleri açılmalıdır.
8. Bu merkezlerde öğretmenin yaralanabileceği her türlü dökümün bulundurulmalıdır.
9. Hizmetiçi eğitim, kurumda karşılaşılan anlaşmazlıkları, güvensizlikleri, dengesizlikleri giderilmeli, insan ilişkileri ve işbirliğini gerçekleştirmelidir.
10. Uzun süreli kurslar için Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü kurulmalıdır. Varolan bu enstitülerin sayıları artırılmalı ve daha işlevsel hale getirilmelidir.
11. Hizmet öncesi ve sonrası Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Üniversitesi işbirliği yapmalıdır.
12. Hizmetiçi eğitimden geçen öğretmenler izlenmelidir.
13. Hizmetiçi eğitimin sonuçları değerlendirilmelidir.
14. Hizmetiçi eğitimi bitiren öğretmenlerin gösterdikleri başarı terfi ve statülerinde ölçü alınmalıdır.
15. Bütün öğretmenler 3 yılda bir Hizmetiçi eğitime katılmalıdır.

HİZMET İÇİ EĞİTİM KURULU



Hizmet içi Eğitim Genel Müdürlüğü

- 1- Talim ve Terbiye Kurulu Bşk.
- 2- Teftiş Kurulu Başk.
- 3- Okul Öncesi Eğitimi Genel Md.
- 4- İlköğretim Gn.Md.
- 5- Ortaöğretim Gn. Md.
- 6- Erkek Teknik Öğretim Gn.Md.
- 7- Kız Teknik Öğretim Gn.Md.
- 8- Ticaret ve Turizm Öğretimi Gn.Md.
- 9- Din Öğretimi Gn.Md.
- 10- Çıraklık ve Yaygın Eğitim Gn.Md.
- 11- Bilgisayar Eğitimi ve Hzm .Gn. Md.
- 12- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Gn.Md.
- 13- Özel Eğt.Reh.Danışma Hizm.Gn.Md.
- 14- Özel Öğretim Kurumları Gn.Md.
- 15- Personel Gn.Md.
- 16- Yayınlar Dairesi Bşk.
- 17- İşletmeler Dairesi Bşk.
- 18- Eğitimi Araştırma Geliştirme Dai.Bşk.
- 19- Ortaöğretim Burs ve Yurtlar Dai.Bşk.
- 20- Eğitim Araçları ve Donatım Dai.Bşk.
- 21- İdari ve Mali İşl.Dai.Bşk.
- 22- Film Radyo Televizyonla Eğt.Bşk.
- 23- Sağlık İşleri Dairesi Bşk.
- 24- Dış ilişkiler Genel Müd.
- 25- Öğretmene Hizmet ve Sos.İşl.Dai.Bşk.
- 26- Yurtdışı Eğt.Öğrt.Gen.Md.
- 27- Yatırım ve Tesisler Dai.Bşk.
- 28- Araştırma Planlama Koord.Kurl.Bşk.
- 29- Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

HİZMET İÇİ EĞİTİM KURULU'NUN GEREKLİLİĞİ

Hizmet içi Daire Başkanlığı'nın bugüne kadar yürüttüğü çalışmalarda, hizmet içi eğitim için, hedeflenen amaçlara ulaşılmadığı, programların verimli bir şekilde yürütülemediği, sonuçların değerlendirilemediği, öğretmenlerin gereksinim duyduğu alanları belirleyemediği açık olarak görülmektedir. Ön lisans ve lisans tamamlaması gibi kursları saymazsak, öğretmenlerin çok azı hizmet içi eğitimden geçmektedir. Eğitim merkezleri Bakanlığın üst düzey personeli tarafından tatil merkezleri gibi kullanılmaktadır.

Ülkemizde siyasal istikrarın olmaması, Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki her birim gibi Hizmet içi Eğitim Dairesi'nde etkilenmesine yol açmaktadır. Günümüzde ulusal düzeyde politikalar oluşturulup öğretmenlerin bu politikalar doğrultusunda yetiştirilmemesi, ortaya bir çok problem çıkarmaktadır. Özellikle eğitimin bir yatırım alan olarak görülmemesi, kaynakların başka alanlara kaydırılması bu olumsuzluğu daha da derinleştirmektedir. Kısıtlı olan eğitim kaynaklarının bir de yanlış planlama ve politika yüzünden boşa harcanmasını önleyebilmek için Ulusal Eğitim politikaları konusunda söz ve karar sahibi olmalıyız.

İşte bunun için Hizmet içi Eğitim politikalarını çağdaş, bilimsel, demokratik ve laik bir temele oturtabilecek, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki diğer örgütler gibi Hizmet içi Eğitim örgütünü de içine alan ulusal bir HİZMET İÇİ EĞİTİM KURULUNA gereksinim vardır.

KURULUN GÖREV VE YETKİLERİ

Laik, demokratik, bilimsel, çağdaş ve özgür düşünen öğretmen niteliğinin geliştirilmesi ve korunması doğrultusunda;

- 1- Hizmet içi eğitim politikalarını belirler.
- 2- Hizmet içi eğitimin planlamasını yapar.
- 3- Hazırlanan planın uygulanmasını sağlar.
- 4- Hizmet içi eğitim programını belirler, geliştirir.
- 5- Eğiticilerin niteliklerini belirler.
- 6- Hizmet içi eğitim Kurulu'nun üyeleri arasında koordinasyonu sağlar.
- 7- Hizmet içi ile ilgili kişi ve kurumlardan gelen öneri ve eleştirileri değerlendirir. Karara bağlar.
- 8- Her toplantısında gelecek döneme ilişkin kararlar alırken bir önceki kararların uygulama sonuçlarını görüşür, rapor haline getirir. Kamuoyuna duyurur.
- 9- Yılda en az 2 kez toplanır.
- 10- Bu kurulun başkanı Milli Eğitim Bakanı ya da bakan tarafından görevlendirilen bir kişi olacaktır.

1- Hizmetiçi Eğitim Genel Müdürlüğü

Bakanlık bünyesinde bulunan 30'a yakın birim bu Müdürlüğe bağlı olarak çalışacaktır.

Hizmet içi eğitim ihtiyacını bağlı birimlerin raporlarıyla belirleyecek.

Eğitimin yürütülmesi için gereken finansmanı sağlayacak.

Fiziki donanım olarak Merkezi, Bölgesel ve Yerel düzeyde Eğitim Merkezlerini hazırlamak. (Yerel, işbaşında eğitim, seminer, konf.)

Hizmet içi eğitimden geçen elemanları ve eğitim sonuçlarını değerlendirme.

Hizmet içi eğitimden geçen öğretmenlerin terfi ve statülerini belirleme.

3 yılda bir öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçmesini sağlama.

Öğretmenlerin mesleki gelişmesini sağlayacak, süreli süresiz ve yabancı kaynaklardan oluşan bir kütüphane merkezi ve yerel düzeyde oluşturma.

Programlarını oluşturulmasında öncelikle öğretmenlerin ilgi, yetenek ve eksiklerini belirleme.

Yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarını yayın haline getirilerek ve video kaset oluşturularak öğretmenlerin hizmetine sunma.

Yurtdışında bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yerinde görmek ve ülkemizde uygulamak (adaptasyon) amacıyla değişik ülkelere öğretmen gönderme (Lisans üstü, doktora).

Hizmet içi eğitim programını başarıyla bitiren öğretmenlere ek gösterge verilmesini sağlama.

2. Eğitim Üniversiteleri ve Üniversiteler

Başta Eğitim Bilimleri ve Eğitim Fakülteleri olmak üzere

- a) Hizmet içi eğitim programlarının oluşturulmasında
- b) Gelişen eğitim teknolojisinin kullanılmasında
- c) Eğitim yöntemlerinin geliştirilmesinde
- d) Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesinde yöntem belirlemede
- e) Hizmet içi eğitim verecek uzmanların sağlanmasında katkıda bulunacaktır.

3. Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü

f) Eğitim yöneticisi, deneticisi yetiştirilmesi ve geliştirilmesi.

g) Yerel düzeyde hizmetiçi kurs verilemeyen çeşitli konularda kısa ve uzun süreli kurslar düzenlemek.

h) Öğretmenlerin yabancı dillerini geliştirebilmeleri için uzun süreli Y.DİL kursları düzenlemek.

i) Hizmet içi eğitim sonuçlarını değerlendirme ve raporlaştırma.

j) Enstitü öğretim elemanlarını, öğretmenlerin içinde master ve doktora yapmış kişilerden belirleme ya da öncelik tanıma.

k) Hizmet öncesi verilen eğitimdeki eksiklikleri Eğitim Bilimleri ve Eğitim Fakülteleri bünyesinde ders açarak gidermek.

l) Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yararlı olacak bir Hizmet içi Eğitim Dergisi çıkarmak. Bu dergide mesleki uygulamalar, seminerler, örnek çalışmalar bulunmalı ve her öğretmene gönderilmelidir.

3. Eğitim Sendikası

m) Demokratik, laik, bilimsel, çağdaş ve özgür düşünen öğretmen nitelikleri oluşturabilmek için politika belirleme.

n) Hizmet içi eğitim çalışmaları için uzman sağlama.

o) Tüm öğretmenlerin 3 yılda bir hizmet içi eğitime katılmalarını gözetme.

p) Hizmet içi eğitim sonrası öğretmenlerin değerlendirilmesini statü ve başarılarının ödüllendirilmesini izleme.

q) Uluslararası öğretmen sendikalarıyla işbirliği yaparak, onların deneyim ve birikimleriyle hizmet içi eğitime katkıda bulunma.

III. BÖLÜM

Ücretlendirme Sistemi İçin Model Önerisi

Temel anlayış; ücretlendirmede sendikanın yapacağı toplu sözleşmenin esas olmasıdır. Ancak önerimiz olarak sendikamıza sunabileceğimiz sistem aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlik mesleğinin hem kendi içinde hem de dışarıdan tanımında ve sorunlarının ortaya çıkarılmasında en önde ileri sürülen, maaş-ücret sorunudur. Günümüz Türkiye öğretmenin statüsünü belirleyen etkenlerin en başında ve oran olarak en yüksek biçimde bu sorun gündeme gelmekte ve getirilmektedir.

Getirilecek olan çözüm:

1. Öğretmenlik mesleğini anlamlı biçime getirecek; nitelikli-başarılı öğrencilerin mesleğe yönelmelerini sağlayacaktır.
2. Çalışan öğretmenin moral düzeyini yükseltecek; enerjisini, ilgisini başka alanlara yönlmesini önleyecektir.
3. GSMH'dan Milli Eğitime ayrılan payın artırılması sonucunu doğuracak; eğitimin bütününe yönelik iyileşmeye yol açacaktır.
4. Eğitimin toplam kalitesi yükselecektir.
5. Öğretmenlerin sektörün özel kesimine yönelmesi engellenecek, tersine özel kesimden devlete akışı sağlayarak öğretmen açığının giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu anlamda maaş ve ek ders ücretlerinin yeniden belirlenmesi ve uygulanacak yöntemin enflasyon karşısında reel gelir düşüşünü önleyici olması gerekmektedir.

Bir başka sorun çalışanların maaşlarında bir çok kalemin bulunması, hem maaş hesaplamayı ve artışların yansımaları karmaşık hale getirmekte, hem de emekliliğe yansımaları düşmektedir.

Maaş hesaplama yöntemi olarak aşağıdaki biçimi öneriyoruz.

1. Maaş iki temel kalemden toplanmalıdır. Bu iki kalem de emekliliğe yansıtılmalıdır. (Maaş= Taban Maaşı + Eğitim Tazminatı)

Katsayı : Yaşanmış enflasyon % desisi ile 50 sabit rakamının çarpımı ile elde edilir. (Örneğin: 1997 yılı için %85 gerçekleşen enflasyon ise katsayı $85 \times 50 = 4250$ olarak alınacaktır.)

Gösterge : Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen için 40.000 rakamı sabit olarak alınmalıdır. Her yıl için 1000 puan eklenerek kıdem artışı maaşa yansıtılmalıdır. Ayrıca eğitim çalışanın görev yaptığı bölgenin özellikleri göz önüne alınarak belirli bir ek puan artışı sağlanır.

Yöneticilik, yüksek lisans, doktora ve hizmet içi için şu ek puanlar eklenmelidir.

Okul Md	—————>	5000	Çalışmayan eş için *	—————>	200
Md.Yrd	—————>	4000	18 yaşının altındaki çocuk için	—————>	100
Doktora	—————>	3000			
Master	—————>	2000			
Hizmet içi Burs	—————>	1000			

Maaştan %25 gelir vergisi %15 emekli keseneği ve %5 damga vergisi düşünülmelidir.

2. Eğitim Tazminatı: Aynı katsayının (gerçekleşmesi enflasyonun % oranının 50 sabit rakamı ile çarpımının) 20.000 sabit rakamı ile çarpılmasından elde edilir.

Göstergelerin artışı ile kendi içinde artacaktır. Gelir vergisi kesilmeyip yalnızca emekli keseneği (%15) alınmalı ve damga vergisi düşülerek neti bulunmalıdır.

3. Ek ders Ücreti: Ek ders ücretleri günümüzde gülünç bir noktada seyretmektedir. Ötesi, öğretmen bir çok görevi angarya niteliğinde yapmakta, verim alınamamaktadır.

Düzenleme ile getirilmeye çalışılan ek ders ücreti belirleme sistemi soruna gerekli çözümü getirmeyi amaçlamaktadır.

Bu anlamda:

1. Şu an uygulanan ilköğretim okulu öğretmenlerinin ders yükü ve alabileceği en yüksek ücretli ders saati (18+12) 30'dur. Ortaöğretim kurumlarında ise (15+15) 30'dur. Öncelikle bu ayrımın giderilmesi ve teknik öğretmenlerle aradaki farkın kabullenilebilir bir düzeye çekilmesi gerekmektedir.

2. Tüm öğretmenlere	: * Ders hazırlık adı altında	: 6 saat
	* Nöbet görevi (isteğe bağlı)	: 6 saat
	* Sınıf öğretmenliği-Eğitsel kol	: 6 saat
	* Öğretmenler kurulu ve benzeri	
	her toplantı için	: 3 saat

* Eş yardımı konusu, işsizlik sigortasının gerçekleştirilmesine kadar geçici olarak alınmıştır. Sendika olarak talep işsizlik sigortasıdır.

Ek ders ücreti ödenmelidir.

3. Ek ders ücretinin hesaplanmasında şu yol izlenmelidir.

Katsayı x 300 = Brüt, %25 gelir vergisi ve %5 damga kesilmelidir.

$$\begin{aligned} 1998 \text{ Ocak için örnek : } (85 \times 50) \cdot 300 &= \underline{1.275.000} \\ (\%25) \text{ Gelir vergisi} &= \underline{318.750} \\ (\%5) \text{ Damga vergisi} &= \underline{63.750} \\ \text{NET} &= \underline{892.500} \end{aligned}$$

4. Evlenme, Doğum ve ölüm yardımları sabit göstergeler ile katsayının çarpımı ile belirlenir. Herhangi bir kesinti yapılmaz. (Binde 5) damga vergisi dışında.

Evlenme = 40.000, ölüm = 40.000, doğum = 10.000 gösterge.

ÖRNEK BORDRO

K: 1998 için (85x5(=4250))

D	K	A	*B	Etki gösterge	Brüt (Gösterge x Katsayı) K x (A + B)	C (%15) Emekli Kes.	D (%15) Çeşir Vergisi (-%15) x 25	E	Danğa (-D + E) x 0,05	F	G	H	I	J	K	L
		Gösterge				(%15) Emekli Kes.	(-%15) x 25		(-D + E) x 0,05		Gösterge	Brüt (K x H)	Fin. Kes. H x %15	Danğa (H-I) x %15	Kesimiler toplann (D+I+J+H)	Net (C+H) - K
9	1	40.000			170.000,000	25.500,000	36.125,000	850,000	850,000		20.000	85.000,000	12.250,000	-425,000	75.175,500	179.850,000
	2	41.000									20.000					
	3	42.000									20.000					
8	1	43.000									20.000					
	2	44.000									20.000					
	3	45.000									20.000					
7	1	46.000									20.000					
	2	47.000									20.000					
	3	48.000									20.000					
6	1	49.000									20.000					
	2	50.000									20.000					
	3	51.000									20.000					
5	1	52.000									20.000					
	2	53.000									20.000					
	3	54.000									20.000					
4	1	55.000			233.750,000	350.062,500	49.672,000	1.150,00	1.150,00		20.000	85.000,000	12.250,000	-425,000	98.559,000	220.191,000
	2	56.000									20.000					
	3	57.000									20.000					
3	1	58.000									20.000					
	2	59.000									20.000					
	3	60.000									20.000					
2	1	61.000									20.000					
	2	62.000									20.000					
	3	63.000									20.000					
1	1	64.000									20.000					
	2	65.000									20.000					
	3	66.000									20.000					
	4	67.000			284.750,000	42.712,000	60.509,000	1.425,000	1.425,000		20.000	85.000,000	12.250,000	-425,000	117.321,000	252.429,000

* Okul Md. İçin 5000, Md. Yrd. İçin 4000, Doktora için 3000, Master için 2000 artı puan göstereye eklenir.

Not: 1. Diğer göstergeler katılmaksızın yapılan bu maaşa göre 9/1'deki bir öğretmenin alacağı net 179.850.000 TL Aralık 1998 kurlarına göre yaklaşık 900 ABD doları karşılığına denk düşerken ¼ bir öğretmenin ki 1.260 ABD doları karşılığına denk düşmektedir. Bu tutarlar yine de dünya batı ülkeleri ortalamasının altındadır.

2. Öğretmen ek ders ücreti olarak en az

Ders Hazırlık : 6

Sınıf Öğretmenliği E.K : 6

TOPLAM : 12

12 x 1.000.000 = 12.000.000 Ek

En çok: Girdiği fazla ders: 15

Hazırlık : 6

Nöbet : 6

Sınıf Öğ + Eğ.K : 6

Toplantı : 3

TOPLAM : 36

36X1.000.000= 36.000.000 TL

ücret alabilecektir.

SONUÇ OLARAK

1998 Ocak Ayı için

(Ek herhangi bir göstergesi olmayan)

	<u>En az (maaş x ücret)</u>		<u>En çok (maaş x ücret)</u>
9/1	191.850.000 TL	+ 42.840.000	234.690.000 TL
1/4	252.429.000 TL	+ 42.840.000	295.269.000 TL

OLARAK GERÇEKLEŞECEKTİR.

NOT: Ek Ders ücreti yalnızca filli olarak derse girenlere ödenir. Bunun dışında bir ödeme yapılmaz.

Ücretler için sınıf mevcutları baz alınarak bir düzenlemeye gidilir. Buna göre; sınıf mevcudu 30-40 arasında olanlara %20, 40-50 arasına %40, 50 ve yukarısı için %60 fazla ödeme gibi. Gece ve hafta sonu ücretleri %50 zamlı olur.

SONSÖZ

DEK Öğretmen Yetiştirme ve sorunları Merkez Komisyonu şubelerden gelen katılımcılar, yazılı ve sözlü öneriler sonucunda bir çalışma yaparak: yeni bir öğretmen yetiştirme, ücretlendirme ve hizmetiçi eğitim için model önerisi üretmiş ve DEK sürecinde tartışmaya açmıştır.

Eksikliklerimizin olduğunun bilincindeyiz. Ancak Kurultay sürecinde bu eksikliklerin giderileceğini umuyor, Kurultay'a çalışmalarında başarılar diliyoruz.

Demokratik Eğitim Kurultayı

Eğitim Sen

Eğitimde Kaynak Yaratma Merkez Komisyon Raporu

Hazırlayanlar

Prof. Dr. İzzettin Önder

Prof. Dr. Işıl Ünal

Ar. Gör. Seçkin Özsoy

Ayşe Tamer

Murat İbiş

Fatma Özer

Ankara, 1998

EĞİTİM FİNANSMANINA ÖZGÜRLÜKÇÜ VE EŞİTLİKÇİ YAKLAŞIM

Giriş

Gelecekle ilgili umutları sömürsüz ve eşitlikçi bir toplum üzerinde odaklananlar ve böyle bir toplumu özleyenler için, "bugün"den "yarın"lara uzanan yolu çizebilmek önem taşır. Çünkü onlar, bugünden başlayarak özelemlerini ifade edebilmek, düşünsel olarak bunu geliştirmek ve şimdiden bu yönde kazanımlar elde etmek isterler. Kapitalist toplumda yaşayan ve geleceğe ilişkin bu gibi umutları taşıyanlar emekçiler ve kendilerini, "sömürenlerin", "eşitsizliği yeniden üretenlerin" karşısında konumlandırılanlardır.

Özgür ve eşitlikçi bir toplum ufkunu çizebilmek, bir anlamda, bugünü gerçekçi bir biçimde değerlendirebilmeye bağlıdır. Bugünün değerlendirilmesi, kapitalizmin güncel bunalımının çözülmesi demektir. Kapitalizmin bunalımı arızı ya da istisnai bir durum değildir. Bunalım kapitalist sistemin doğasında vardır. Kapitalist düzen hem ekonomik hem de toplumsal açıdan sürekli bunalım rejimi olmasına karşın kurduğu ideolojik ve politik hegemonya sayesinde çelişkilerini yumuşatma ve onlarla birlikte yaşama becerisini her zaman gösterebilmiştir. Kapitalizm güncel bunalımını, bu kez, bir dünya sistemi olarak kendini yeniden kurarak aşma çabası içindedir. "Küreselleşme", "yeni dünya düzeni" vb. terimlerle ifade edilen bu çaba, ekonomik olduğu denli toplumsal ilişkilerin de ontolojik yapılanmasını tepeden tırnağa değiştirmektedir.

Türkiye de dünya kapitalist sisteminin bir parçasıdır. Türkiye'de ve dünyada yaşanmakta olan eğitim sorunsalı, kapitalizmin güncel bunalımının bir parçasını oluşturmaktadır. Bu nedenle Türkiye'deki eğitim sorunsalını emekten yana bir bakış açısıyla çözümleme çabaları, aynı zamanda kapitalist dünyanın içinde bulunduğu bunalımı bu bakış açısıyla çözümleyebilmeye; özgürlükçü topluma giden yolda eğitim sistemine ilişkin bugünkü taleplerimizi belirleyebilmek ise özelemlerimize uygun toplumsal gelişmenin ufkunu görebilmeye bağlıdır.

Eğitim-Sen, eğitim sistemiyle ilgili olarak emek ekseninde bir seçenek oluşturulmasında önemli bir adım atmıştır. Eğitim-Sen eğitim emekçilerini, Demokratik Eğitim Kurultayı'na hazırlık sürecinde ve Kurultay günlerinde yukarıda belirtilen çizgide düşünmeye itmiştir. Eğitim sisteminin toplumsal işlevi ve yalnızca eğitim sistemi özelinde düşünebilmenin olanaksızlığı dikkate alınırca, Kurultay sürecinde, "ulaşmak istediğimiz toplum nasıl bir toplumdur?" ve bu yolda ilerlerken, "eğitim sistemine ilişkin olarak bugünden başlayarak nasıl bir değişimi gerçekleştirmeliyiz?", "bu konudaki somut taleplerimiz neler olmalıdır?" sorularının, yanıtlanması gereken soruların başında geldiği kolayca görülebilir. Raporlara yansınca da çalışmalar bu soruların yanıtlanmasıyla başlamış olmalıdır.

Eğitimde Kaynak Yaratma ve Kullanma Komisyonu olarak biz de zihnimizde bu sorularla konuya yaklaşmaya çalıştık. Özlenen toplumun “ne olmadığını” söyleyebilmek daha kolay olmakla birlikte, yeni toplum projeleri üretmek çeşitli nedenlerle çok güçtür. Çünkü, bugünden yarını öngörebilmek, içinde bulunduğumuz toplumsal ve ekonomik değişim hızı gözönüne alındığında olanaksız görülebileceği gibi, “yurttaş”, “kişi hakları”, “demokrasi”, “toplumsal sınıf” gibi pek çok kavramın da yeniden tanımlandığı bir süreçte hem özelemler hem de bunlara ulaşma yolları sıklıkla gözden geçirilmek durumundadır. Aslında Türkiye solunun geleceğin toplumunu bu temelde çok sınırlı ölçüde tartıştığı belirtilebilir. Bugün bile ortodoks görüşler ve sloganlar Türkiye solunu, kendisini kurtaramadığı bir çıkmaza sürüklemektedir. Sol, böylelikle, kendini sorgulama, yeniden tanımlama ve oluşmakta olan yeni modernlik karşısında tavrı alabilme şansını yakalayamamaktadır.

Eğitim sorunsalı karşısında takınılan tavrı da farklı değildir. Toplumun genelinde egemen olan “herşeyin başı eğitim” anlayışı, solun bir bölümünde başat olan sınıf indirgemeciliği ile birleştiğinde, bugünkü kapitalist sistem içinde yapılacak şey kalmamakta, herşeyin çözümü “devrimden sonraya” ertelenmekte ve teslimiyetçi, tepkisiz bir tavrı egemen olmaktadır.

Toplumun genelinde, eğitim sorunlarına yaklaşım biçimleri ve getirilen çözüm önerileri büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Yine de bu yaklaşımları iki grupta toplamak olanaklıdır: Birincisinde, eğitim sisteminin yaşadığı bunalıma konjonktürel bir durum tanısı konularak, toplumsal ve siyasal sistemin verili koşulları altında, kimi kurumsal-yasal düzenlemelerle aksaklıkların giderilebileceği ileri sürülmektedir. İkincisinde ise, eğitim sisteminin daha ciddi sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve bunların yapısal nitelikte olduğu tezi savunulmaktadır. Bu yaklaşımda eğitim sorunsalı rejim bunalımı bağlamında değerlendirilmekte ve başta devlet olmak üzere siyasal ve toplumsal sistemin yeniden yapılanması çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu sorunu, öncekilere göre daha radikal ve daha geniş bir perspektif içinde ele alan görüş ve öneriler “eğitimde yeniden yapılanma” kavramıyla formüle edilmektedir. Son yıllarda Türkiye’de her alanda (sağlık, hukuk, siyaset vb.) olduğu gibi, eğitimde de egemen olmaya başlayan yeniden yapılanmacı söylem, siyaset yelpazesinin en sağından en soluna dek herkese cazip geliyor. Her kapıyı açan bir maymuncuk olarak görülen bu söylem çok tehlikeli bir umut olma özelliği taşımaktadır.

Her iki grup yaklaşımın ortak özelliği, konuya sistem ya da rejim içinden bakmaları ve bu nedenle de çözümü düzenin onarılmasında aramalarıdır. Sisteme yöneltilen sol eleştiriler ise, ya yukarıda söz edildiği gibi, çözümün bugünkü toplumsal düzen içinde olanaklı olmadığı noktasında odaklaşarak bu yöndeki çabaları ertelemekte veya sistem yalnızca gerici-ezberci “müfredat” ve “eşitsizlik” açısından eleştirilmektedir. Eğitim sistemine yönelik sol eleştiriler, felsefi bir temelden yoksun ve daha çok slogan düzeyinde kalan, somut taleplere dökülemeyen eleştiriler görünümünü vermektedir.

Komisyon olarak, her yönüyle çürümüş/yoğlaşmış olan bugünkü eğitim sisteminin geleceği üzerinde odaklanmaktan çok, geleceğin eğitiminin bugünden kurulmasına dönük somut adımların arayışı üzerinde yoğunlaştık. Gelecekte eğitim sisteminin boşlukta yaratılmayacağını, bu yolda hemen şimdi yapılması gereken birşeylerin olduğunu ve bunların gerçekleştirilebileceğini düşünüyoruz.

Eğitim sorunsalına ilişkin doğru soruları sorabilmek, konuyu ayrıntılı olarak çözümlenebilmek ve uygun çözümler üreterek, bugün için uygun ve somut talepler etrafında kamuoyu yaratabilmek için, eğitimin, ekonomi politik bir temelde incelenmesi gereklidir. Eğitime ekonomi politik bir yaklaşımda, neoliberal ekonominin yaklaşımından farklı olarak, eğitimsel amaçlar da toplumu oluşturan farklı gruplar ve sınıflar açısından değerlendirilir. Eğitimin ekonomi politik bilimi, eğitimi, toplumu oluşturan farklı gruplar (toplumsal, ekonomik ve siyasal) arasındaki güç ilişkilerince biçimlenen bir gerçeklik olarak inceler. Eğitime ilişkin ekonomi politik çözümlenmenin merkezinde devlet ve iktidar kavramları vardır. Devlet, eğitim amaçlarına ilişkin politik ve ideolojik, araçlara ilişkin olarak ise ekonomik tercihlerde bulunur. Eğitim ekonomi politiği bilimi, bu yüzden, devlet ve iktidar çözümlmelerine merkezi önem verir. Böyle bir inceleme sonucunda eğitimsel kavram ve uygulamaların karmaşıklığı daha iyi anlaşılacak, konuyu bütünüyle kavramaya yönelik bir entelektüel çerçeve oluşturulmuş olacaktır. Eğitime ilişkin derinlemesine bir çözümlene ve kuramsal bir formülasyon, politik çıkarsamaları kolaylaştıracak için kitlesel duyarlığı da artıracaktır.

Demokratik Eğitim Kurultayı'nın hazırlık çalışmaları, gereksinimi duyulan böyle bir kavramsal çerçevenin oluşturulmasına yardım edebildiği ölçüde tarihsel bir işlevi yerine getirmiş olacaktır.

Kapitalizmde Eğitimin İşlevi

Toplumların eğitime yükledikleri işlev, toplumun işleyişi ile bağlantılı olarak insana yaklaşımını da yansıtmaktadır. Kapitalist toplum, temelde kar güdüsüne ve iktisadi rasyonelliğin toplumsal yaşamın her alanına yaygınlaştırılmasına dayanan bir işleyişe sahiptir. Kapitalist toplumu ayakta tutabilecek insan, daha fazla kazanç elde etme yönünde "güdülenmiş", "rasyonel" insandır. İnsanın, "daha fazla kar"a yönlendirilmiş üretim faaliyetlerinin vazgeçilmez bir öğesi olarak, ekonomi politikaların yaşama geçirilmesinde önemli bir yeri vardır. Bu nedenle de eğitim, insanı "biçimlendiren" önemli bir süreç olarak algılanmaktadır. Bireyi, bir yandan üretimdeki rollerine, bir yandan da toplumsal yaşamdaki rollerine yönelik olarak "biçimlendiren" eğitim süreci, kapitalizmin diğer kurumlarıyla koşutluk gösteren bir yapılanma ve işleyişe sahiptir.

Modern toplum, rasyonellik temelinde dayanan, disipline edilmiş ve ayrıştırılmış bir toplumdur. Rasyonel bir işleyiş içinde olması ve disipline edilmesi gereken alanların başında üretim gelir. Uzmanlaşma ve işbölümünün gerçekleşmesiyle birlikte, amaçları belirlenmiş ve bunlara yönelik olarak belirli bir yapı ve hiyerarşik düzen içinde örgütlenmiş olan üretim birimleri, rasyonelliğe dayanan, disipline edilmiş bir üretim sürecini gerçekleştirir. Böyle örgütler, kişisel olmayan (nesnel) bir dizi kuralla yönetilirler. Toplumsal ilişkilerin "kişisellikten arındırılması" anlamına gelen bu işleyiş, bireyciliğin ortaya çıkmasına neden olan bir süreç olarak görülmektedir (Ercan, 1997, 37). Bu, üretim sürecinde uzmanlığıyla, mesleğiyle kimlik kazanan bireydir. Sözü edilen birey, üretim teknolojisindeki ve üretim örgütlenmesindeki değişmeler sonucunda önemli bir kimlik değişimine uğramamıştır. Bugün de hangi işin nasıl yapılacağına "görevliler ve/veya mal sahipliği kişiliğindeki sermaye" (Gorz, 1995, 70) karar vermektedir. Çalışanlar ise, önceden belirlenmiş bir örgütlenme içinde

uzmanlık faaliyetlerini yürütürler. Onlar, birbirlerinden habersiz, ama birbirleriyle eşgüdümlü olarak üretimi sürdürürler. Katılım ve birlikte yönetim politikası ile "gerektiği gibi güdülenmiş" ve üretkenliği artırılmış bir işgücü kitlesi de karar gücünün aslında sermayenin elinde olduğunu çeşitli yaşantılarla öğrenirler; yönetimle işbirliğinin özellikle işletme için yaşamsal kararlar verildiği aşamalarda, örneğin maliyeti düşürmek üzere işçi çıkarımının gerekli görüldüğü durumlarda, geçerli olmadığını bilirler. Kapitalist işletme için insana dönük tüm uygulamalar, temelde verimliliği artırmaya, yani rasyonel işleyişi gerçekleştirerek karı artırmaya yöneliktir.

Sürekli üretim ve sürekli tüketim mantığına dayanan kapitalist toplum, insana rağmen "gelişme" amacına yönelmiş; üretimin artması çevreyi tahrip etme, zenginliğin eşitsiz dağılımı, insanlararası rekabetin artması gibi sonuçlarla birlikte gerçekleşmiştir. İnsanlar, toplumda saygın bir konumda olabilmek, yani toplumsal hiyerarşinin üst basamaklarında yer alabilmek için "başarılı" olmak zorundadırlar. Başarı, yüksek gelir elde etme ile somutlaşır. Yani bireyler, kazanç elde etme kapasitelerini geliştirmeli ve bunun için de kendilerine yatırım yapmalıdırlar. İnsan sermayesine yapılan yatırımların büyük bir bölümünü eğitim ve yetiştirme yatırımları oluşturur.

Eğitimin liberal bakış açısıyla ele alınışı, İnsan Sermayesi Kuramı ile formüle edilmiştir. Liberal bakış açısına göre eğitim harcamaları hem birey hem de devlet açısından yatırım harcamalarıdır. Bir başka deyişle, devlet daha üretken işgücünü yetiştirmek ve bu yolla üretimi artırmak için; birey de gelecekteki kazanç elde etme kapasitesini artırmak için eğitime yatırım yapar. Eğitimin toplumsal işlevi, ekonomik işleyişi sürdürecektir işgücünü, yani "gelişmeyi sağlamak için gerekli insan gücünü" yetiştirmektir. Bunun bir boyutunu bireylerin ekonomik rollerine hazırlanması oluştururken, diğer boyutunu modern yaşamın gerektirdiği gibi düşünen ve davranan insanın yetiştirilmesi oluşturur.

Eğitim harcamaları ile ilgili bu kavrayış, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra kapitalist ülkelerde ekonomik büyümeyi gerçekleştirmek ve büyüme hızını artırmak üzere hayata geçirilmiştir. 1970'lerin başına kadar, gelişmiş ülkelerde, diğer mal ve hizmet üretiminde de görüldüğü gibi eğitim hizmeti üretiminde de "kitleli üretim" sağlanmıştır. Az gelişmiş ülkelerde İnsan Sermayesi Kuramı'nın yaşama geçirilmesi ise Akdeniz Bölge Projesi kapsamında başlatılmış, kapitalizmin az gelişmiş ülkelere ihracında önemli bir araç olan kalkınma planları içinde yer alan "insangücü planlaması" yoluyla yaşama geçirilmiştir. Bu, sanayileşmeyi sağlamak amacıyla, eğitime ayrılan kaynakların "etkin" dağıtımının yani "iktisadi rasyonelliğin", "eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin" sağlanmasına tercih edildiğini göstermektedir.

Hem gelişmiş hem de az gelişmiş ülkelerdeki bu uygulamalar, eğitimin ve onun finansmanının üretimi bir ontolojiye dayandığını göstermektedir. Eğitimsel üretim de tıpkı meta üretimi gibi ekonomik kavramlarla (mal, girdi-çıkıtı, verimlilik, etkinlik vb.) betimlenir, Neoklasik iktisadın getirdiği yasalar ve çözümleme araçları (maliyet-fayda analizi, doğrusal programlama, toplam kalite yönetimi vb.) eğitimsel üretimi açıklamada kullanılır. Konuya böyle yaklaşınca da eğitimsel üretimin nasıl, kimlerce, kim için yapıldığı ve derece, diploma ve unvanlarla ifade edilen eğitimsel kazanımları daha çok kimlerin elde ettiği birincil öneme kavuşur. Bu çerçevede yalnızca üretimde odaklaşan bir finansman stratejisi, eğitim

etkinliğini, bir "oluş" ve "özgürleşim" sürecinden çok bir mülk edinme süreci olarak görür. Böyle bir anlayış, toplumsal eylemin özgül alanlarını apayrı insani pratiklere indirgeyen liberal kuramla tutarlıdır. Eğitim, mesleksel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı öğretime indirgenmiştir.

Modern yaşamla bütünleşen ve ona uyum sağlamış olan birey, dışsal güdülenmeye açık, yönlendirilebilir, toplumsal ve örgütsel hiyerarşiyi kabul etmiş, örgütsel görevlerini (kendisi için önceden tanımlanmış olan rolleri) ve toplumsal rollerini, toplumsal cinsiyet kalıplarını benimsemiş bir bireydir. Bir başka deyişle, modern toplumsal yaşamı sürdürebilecek biçimde disipline edilmiş bireydir. O, cinsiyetine, etnik kökenine, dinsel inançlarına, .. göre toplumsal hiyerarşideki yerini ve buna bağlı olarak kendisi için belirlenmiş davranış kurallarını ve ilkelerini benimsemiştir. Kapitalist işleyişin, insanları, en genel biçimiyle "yöneten - yönetilen" olarak ifade edilebilecek biçimde ayrıştırması (farklılaştırması) yalnızca örgütsel yetkilerle bağlantılı olarak değil, toplumsal yaşamın her alanındaki farklılaşmalarda gözlenir. Birey bu farklılığı ve bu farklılıkla tanımlanmış konumunu içselleştirmesini sağlayacak bir toplumsallaşma sürecinden geçer.

Sözü edilen toplumsallaşma sürecinin en iyi gerçekleşebildiği ve böylece toplumsal hiyerarşinin, rasyonel davranışın, rekabetin, bireysel başarı güdüsünün bireylere kazandırıldığı, modern yaşamın yeniden üretildiği kurumlardan biri eğitimidir. Yani eğitim kurumunun temel işlevi kapitalist toplumun yeniden üretimi olmaktadır.

Eğitimin kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi, bireye "istendik" davranışları kazandırabilmesi için, eğitim sisteminin örgütlenmesinin ve "öğretim" in belli ilkelere ve kurallara uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekir. Billington'ın eğitim (education) sözcüğünün etimolojisini tartışırken belirttiği gibi, müfredatın, "ağırlıklı olarak toplumun ya da devletin ekonomik ya da sosyal ihtiyaçlarına göre" (1997, 382-384) belirlenmesi, yani "istendik davranışları" öğretmeye yönlendirilmesi söz konusudur. Bu durumda, amaçlanan davranışları kazandırmaya yönelik öğretim ilke ve yöntemlerinin belirlenmesi ve bunları gerçekleştirmeyi kolaylaştıracak bir örgütsel yapının varlığı önem kazanmaktadır. Diploma, sertifika ve benzeri belgeler ise "istendik" davranışların kazandırıldığı göstermektedir. Birey, bu diplomaları alabilmek ve gelecekteki gelirini yükseltmek için, yani dışsal güdülenme ile eğitime yönelir. Eğitime ilişkin olarak hem birey hem de toplum açısından yapılan fayda-maliyet çözümlemesi, ölçek farkı olmakla birlikte, temelde benzer ilkelere dayanır. Bu çözümlemede insansal varoluşun ve güdülenmenin temel öğelerine yer verilmez.

Modern toplumda eğitim, öğrencilerin, kendilerinin dışında saptanmış konuları öğrenmelerini sağlayacak ortamların oluşturulmasına yönelik olarak örgütlenir ve gerçekleştirilir. Billington (1997, 384)'ın ifadesiyle, "özellikle educare kaygısıyla deli gömleği giydirilmiş öğrenciler, yıllarını resmi öğrenim için harcarlar, böylelikle gömleği kolaylıkla giyebilecek bir kalıba dökülürler." Fakat, öğrenciye bütünü algılayabilmek yerine, kendisine öğretildiği biçimde çevresini algılayabilmesini sağlayacak bir bakış açısı ve düşünme biçimi kazandırıldığı için, "kendisi için seçilmiş olanı ya da payına düşen rolü parçalayamadıkça, bir dolap beygiri gibi çalışmaya hazır hale gelecektir." Eğitim etkinliğini amacı kendi içinde saklı bir eylem olmaktan çıkararak araçsal mantık, eğitimin insani özünü yok etmiştir. Eğitimi belli amaçlara (toplum ya da devlet için) ulaşmada başvurulan etkili

araçlardan biri olarak gören ve bu amacı gerçekleştirmekle "görevli" olan öğretmenleri "eğitim ordusu" olarak nitelendiren anlayış, eğitimin insancıl amaçlarını görünmez kılan bir kirliliğe yol açmıştır.

Araçsal eğitim anlayışı (modern eğitim anlayışı) öğrenci-öğreten, kız-erkek, başarılı-başarısız gibi ikililere dayanır. Her birinin ötekini zorunlu kıldığı bu ikililerin her ögesi, ötekiyle birlikte ve ötekine göre tanımlanır. Bu ögeler arasındaki ilişki hiyerarşiktir. Söz konusu hiyerarşinin toplumsal işbölümünde karşılığı bulunmaktadır. Kapitalist toplumda bireyin içsel olarak "sınırsız insansal bilme yeteneği ile bu yeteneğin dışardan hepsi de sınırlı ve bilgileri de sınırlı olan insanlardaki gerçek varlığı arasındaki çelişki" (Engels, 1995, 194) buradan kaynaklanmaktadır. İnsanın öğrenme gereksinimini tam olarak doyurabilmesi, gizilgüçlerinin çok yönlü gelişmesi, bu çelişkinin öteki toplumsal çelişkilerle birlikte ortadan kalktığı, gerçekten özgür toplumlarda mümkündür. Bu çelişkiler sürdükçe, eğitimdeki paradigmatik değişiklikler, yalnızca eski hiyerarşik ilişkilerin daha teknik ama daha şiddetli bir biçimde yeniden üretimine hizmet eder. Geçmişteki özgürlükçü eğitim denemelerini başarısızlığa uğratan en önemli etmenlerden biri bu gerçeğin gözardı edilmesidir.

Kapitalizm, doğası gereği, eğitimi ve bilimi, insanın doğa üzerindeki tüketici, tahrip edici egemenliğini hizmetine sokar. Burjuvazinin gözünde, teknoloji ile ilgili bilimler daha saygındır. Karmaşık toplumsal ve insansal gerçekliğe, pozitivist bilim anlayışı ve onun getirdiği nesnellik içinde yaklaşmanın bir sonucu olarak bilimin insan-insan ilişkilerinde geçerli olan etik değerlerle (eşitlik, dayanışma, özgürlük, adalet vb.) bağlantısı koparılmıştır (Şenel, 1997, 14). Bilgi, tüm insanlığın yararına kullanılması gereken ortak bir ürün olarak değil, kolayca alınıp satılan bir meta olarak yüceltilmiştir.

Aynı biçimde, kapitalist sistemde eğitim de, doğaya ve insana ilişkin geniş ve derin bir anlayışın kazanılması, daha iyi bir dünya ve mutlu bir gelecek uğruna değişimi temsil eden bir bilinç dönüşümü olarak görülmez. Eğitim, tüm insansal özünden sıyrılarak, teknolojik düzeyin gerekli kıldığı nitelik ve nicelikte insangücü yetiştiren bir süreç olarak görülür ve eğitimin örgütsel yapısı ve işleyişi de fabrika imgesinden hareketle düzenlenir.

Modern eğitim uygulamalarının felsefi ve kuramsal çerçevesini çizen bilgi birikimi, eğitim sürecinin pozitivist bilim yaklaşımı ile çözümlenmesine dayanmasının doğal bir sonucu olarak, "tümüyle yansız" bir biçimde ve "bilimsel ilke ve kurallara" uygun olarak yapılan çözümlenmeler, bizi, eğitimsel gerçekliklerin ideolojik olarak yönlendirilmiş bir açıklamasına götürür. İdeolojik yönlendirmeler, eğitimi diğer toplumsal ve ekonomik sorunlardan soyutlamamıza ve bu yolla eğitim sorununu doğru tanımlayamamamıza neden olabildiği gibi, söz konusu sorunların temelindeki sınıf ilişkilerini görmemizi de engeller. Toplumsal sınıflar arasındaki mücadelenin içinde bulunduğu ulusal ve uluslararası konjonktür gözönüne alınmadan eğitimde kaynak kullanma sorununa ilişkin etkin bir strateji geliştirmek olası değildir. Toplumsal kaynaklar konusunda ortaya çıkan hak çatışmaları sınıfsal karakterlidir ve topyekün siyasal ve ideolojik bir mücadele gerektirir. Eğitim gibi toplumsal ve ekonomik yaşamın tikel bir alanında sınırlı kalarak kaynaklar konusundaki hak çatışmaları tam olarak çözüme kavuşturulamaz. Bu gerçek, aynı zamanda eğitimde kaynak kullanma mekanizmalarına verili koşullar içinde farklı anlamlar ve işlevler yüklenilmesi gereğine işaret etmektedir.

Eğitimde kaynak kullanma sorunu yalnızca kimden ne kadar alınacağı ve nerelere ne kadar kullanılacağı ile ilgili değildir. Bu sorun aynı zamanda bizlerin neye dönüşeceği ile ilgilidir. Dolayısıyla bu konuyu özgürlükçü ve demokratik ele alış, "kim neyi, ne kadar ve ne olmak için istiyor?" sorularını da sormalıdır.

Nasıl Bir Eğitim?

Bugünkü toplumlarda, bireylerin meslek edinmek, mezun olduktan sonra gelir getiren bir işte çalışmak için eğitim hizmetinden yararlanmak istemelerinde, okulların da bu tür bilgi becerileri bireylere kazandırmalarında yadırganacak bir durum yoktur. Ancak eğitimi bununla sınırlı tutmak, onu, yukarıda sözü edilen "yönlendirilmiş" veya "biçimlendirilmiş" bir birey haline getirmek; toplumun itaatkar bir bireyi ya da neye, ne ölçüde itiraz edebileceğini, nerede durması, daha fazla düşünmemesi gerektiğini öğrenmiş bir yurttaş olarak yetiştirmek demektir. Bugün için "iyi yurttaş" olarak nitelendirilebilecek böyle bir birey, bu toplumda başarılı ve mutlu olabilir ama bu toplum işleyişine baş kaldıramaz

Oysa geleceğin toplumunu bugünkünden farklı olarak tasarlayabilmek, böyle sınırlı bir "bireysel gelişme"den fazlasını gerektirir. Bu nedenle, eğitimin en başta gelen işlevi kendini açma yetisini kazanmış, bilgiyi keşfetmeyi ve bunun verdiği güdülenimle, yani içsel güdülenimle öğrenen bireylerin yetişmesine olanak sağlamak olmalıdır. Eğitim,

"İlk başta bir yetkinleştirme; öğrencilerin hem dünyayı hem de kendisini keşfine izin verme; herhangi bir pragmatik nedenle değil (bunların toplum için ve sonuçta toplumun bir ögesi olarak kendisi için faydalı olacağından, tesadüfen bu doğru olsa bile), kişi olarak bu fikirleri ve becerileri içkin olarak değerli olduklarından fikirleri izlemek ve beceriler geliştirmek olarak" (Billington, 1997, 384).

görülmelidir. Yani eğitim, bireyin kendini, yaşayarak, deneyerek, yaparak oluşturması sürecidir. Betimlenen eğitim süreci, bireyin yaratıcılığını artırmaya, farklı düşünceleri kabul etme yetisini ve problem çözme becerisini geliştirmesine olanak sağlayan bir süreç olmalıdır. Bu süreçten geçen birey, iş ortamındaki değişime de kolaylıkla uyum sağlayabilen bir birey olacak; öğrendiği mesleğe dönük beceriler, onun için yaşam boyu gerekli niteliklerle tamamlanmış olacaktır.

Bireylerin yalnızca işbölümü içindeki özel rolleri konusunda eğitilmeleri, kısa erimde, teknik denetimi kolaylaştırmış ve bir ölçüde verimliliği artırmıştır, ama, uzun erimde, bireylerin varoluşlarının sistematik biçimde nesneleşmesine, işlerine ve kendilerine yabancılaşmalarına yol açmıştır.

Eğitim, bilimsel bilgiyi akıla dahil etme, akılla bütünleştirme sürecidir. Bu anlamda eğitim etkinliğinin nesnesi öğrenci değil, bilginin kendisi olmaktadır. Bireyi nesne olarak görmek, başka bir deyişle onun edilgin biçimde içinde yaşadığı toplumsal çevreye (ya da bir mesleğe) psikolojik uyumunu sağlamak, eğitimden çok, aşılama sürecidir (Ducasse, 1986, 88). Aşılama, toplumsal inançları, gelenekleri, bağımlılıkları ve doğmaları bireyin aklına koyma anlamına gelmektedir. Aşılama, telkin yoluyla, yani otoriteyi, uyumu ve bağımlılığı içselleştirme süreciyle gerçekleşirken; eğitimde kanıta bağlılık, yani olaylar ve olgular arasında nedensellik ilişkileri kurma süreci işlemektedir. Eğitimde, üzerinde çalışılan konu

insanın doğaya ve diğer insanlara ilişkin bilgisi iken; aşılama biçimlenen, kalıba sokulan insanın kendisi olmaktadır.

Eğitime, insanı toplumsal gerçekliğin kurucu öznesi olarak gören anlayışla yaklaştığımızda, eğitimin ontolojik temeli köklü bir değişime uğrar. Bilimsel bilginin ve onu edinme süreci olarak eğitimin insanı doğa ile ve öteki insanlarla olan ilişkilerinde yetkinleştirme işlevi vardır. Bu işlev bütünsel özelliklidir ve herhangi birine öncelik ve ağırlık verilmesi eğitimin özünü çarpıtır.

Özgürlükçü eğitim anlayışının esin kaynağı Marx ve Engels'tir. Özgürlüğü, her bireyin kendi yetilerini her doğrultuda geliştirme olanaklarına ortaklaşalık içinde sahip olması biçiminde tanımlayan Marx (1992, 92)'ta özgürlük ve eğitim kavramları çakışmaktadır. Marx (1997, 720)'a göre, zorunluluklar dünyasının ötesinde insansal güçlerin gelişmesinin (eğitimin) kendi başına amaç olduğu gerçek özgürlük dünyası başlar. Engels (1995, 185) ise, özgürlüğü, tarihsel gelişmenin zorunlu bir ürünü olarak gördüğü ve doğa üzerindeki bilgilerimize dayanarak kurduğumuz egemenlik biçiminde tanımlar. İnsana bu gücü veren gerekli bilgi donanımı da eğitimle kazanılabilir. Eğitimi, insanın insanlar üzerinde egemenlik kurma aracı ve bir bölüşüm değeri olarak gören liberal öğretinin tersine, özgürlükçü eğitim anlayışında eğitimsel kazanımlar, insanların özgürlük içinde birlikte zenginleşmeleri olarak anlam kazanır.

Eğitimde Hak Söylemi

Herkes eğitim görme hakkına sahiptir. Cinsiyeti, etnik ve dinsel kimliği ne olursa olsun herkes, insan olduğu için, kendini geliştirme, kendini oluşturma hakkına sahiptir. Eğitimde varolan eşitsizliklerin, sınırlamaların ve yoksunlukların (basit bir şekilde) ortadan kaldırılması, özgürlükçü eğitim anlayışına dayalı bir eğitim hakkının yaşama geçirilmesi açısından yeterli değildir. İnsansal varoluşun tüm yönleriyle gelişiminin olanaklı kılınması, yani eğitimin kendi başına birincil amaç olarak algılanması esastır.

Yasalarla tanınmış olsun ya da olmasın, tüm insanların sahip olduğu eğitim hakkı, pratikte bireylere bu hak tanınmadığı için veya bireyler bu haklarının farkında olmadığı için ortadan kalkmaz. Eğitim için belirtilebilecek temel bir özellik, eğitim gereksiniminin, eğitim hizmetinden yararlanmayla birlikte artmasıdır. Eğitimi "bireyin kendini çok yönlü geliştirme olanağını elde etmesi" anlamında bir hak olarak ele aldığımızda, bireyin bu hakkının farkına varabilmesinin ve kullanmasının, en azından "temel eğitim" (temel eğitim, burada öğretim düzeyi anlamında kullanılmamıştır) olanağından yararlanması ile birlikte artması beklenir. Bu bakış açısından ele alındığında, "temel eğitim"den her yurttaşın yararlanmasının sağlanması daha da önem kazanmaktadır. Aksi halde, birey temel bir hakkını farkına varmaktan, böyle bir hakkı kullanmaktan alıkonulmuş olacaktır; ama kuşkusuz, böyle bir hak ortadan kalkmayacak, kullanılması engellenmiş olacaktır. Anayasal güvenceye karşın, ülkemizde zorunlu ilköğretim çağındaki çalışan çocukların oranı her geçen yıl artmaktadır. Örneğin, 1990 yılında 12-14 yaş grubunda çalışan erkek çocukların oranı %31'e, kız çocuklarının oranı %33'e ulaşmıştır (DİE,1993). Bu çocuklar ekonomik, politik, toplumsal ve kültürel nedenlerle öğrenim yaşamlarının başlangıç yıllarında sistem dışında kalarak, devletin vermekle yükümlü olduğu eğitim hakkını hiç kullanamamaktadırlar.

Bu durumda, tüm yurttaşlara "temel eğitim" hizmetinin sunulması hiç ödün verilmeden gerçekleştirilmesi gereken bir hedef olmaktadır. Yukarıda açıklanan ve eğitimin temel işlevi olması gerektiği ileri sürülen "içsel güdülenimle öğrenmeye yönelmiş bireylerin yetişmesine olanak sağlama", temel eğitim düzeyinde yaşamsal bir önem kazanmaktadır. Çünkü, kişi haklarının genişletilmesi ve toplumsal yaşamın bu yolla açılım kazanabilmesi için "kişi" olma özelliğinin bireylere kazandırılması gerekmektedir. Nuttall (1997, 209-210)'a göre kişi, özbilinçli, yani kendisini zaman içinde varolan bir varlık olarak görebilen ve eylemlerinin sonuçlarını gören ve gelecek için plan yapabilen (rasyonel) bir bireydir. Temel eğitim böyle kişiler yetiştirme görevini üstlendiğinde, toplum da yeni açılımlara yönelebilecektir.

Gerek temel eğitim, gerek ondan sonraki eğitim düzeyleri açısından ele aldığımızda, devletin, ekonominin gereksinimi olmasa da, toplumda her konuda uzmanlaşmış çok sayıda "insangücü" bulunsa da*, toplumu oluşturan bireylerin cinsiyeti, etnik ve dinsel özellikleri ne olursa olsun, insansal yeteneklerini geliştirme haklarını kullanmalarına engel olmama gibi bir görevinin olduğuna inanıyoruz. Bir başka deyişle, devletin, yurttaşlarının bu haklarını kullanmalarına olanak sağlamakla yükümlü olduğunu düşünüyoruz. Bu, toplumun ve ekonominin işleyişine bağlı olarak, her bir okulu devletin açması anlamına gelmeyebilir. Fakat devlet, tüm yurttaşlarına nitelik olarak eşdeğer düzeyde bir eğitim olanağının sunulmasını sağlamakla görevli olmalıdır.

Oysa Türkiye'de eğitim hakkı, devletin "olanakları ölçüsünde" topluma ve kişiye bağışladığı ayrıcalık olarak algılanmıştır. Eğitim hakkını tanıma ve dağıtma yetkisini tekelinde tutan devlet, "ulusal çıkarlar" adına bu hakkı gerekli gördüğü anda ve düzeyde bağışlamaktadır. Devletin birey ve toplum üzerinde aşkın güç olduğu biçimindeki tarihsel inanç, eğitim hakkının sınırlandırılmasına meşruiyet kazandırmaktadır. Türkiye insanının gerek kulluktan kurtulup "yurttaş" kimliğine ve buradan da "kişi" statüsüne yükselebilmesinde, gerek diğer demokratik hak ve özgürlüklerinin bilincine erişmesinde ve gerek demokratik yönetim biçimlerini yaşama geçirmesinde eğitim hakkı konusunda bir bilinç sıçraması yaşamaması önemli bir koşuldur.

Kapitalist mülkiyetin eğitim ayrıcalıklarının geniş halk kitlelerini kapsayacak biçimde genişletilmesi ve derinleştirilmesi, demokrasinin kurulabilmesi ve yaşatılabilmesi için zorunludur. Eğitimin mutlu bir azınlığın savurganca kullandığı bir hak haline dönüşmesi, demokratik açılımları engelleyen önemli bir etkidir. Bu nedenle emekten yana tüm güçlerin üzerinde anlaşığı somut projeler temelinde yükselen ve her düzlemde politik taleplere dönüştürülen güçlü bir eğitim hakkı söylemi** yaratılmalıdır. Böyle bir söylem, aynı zamanda, eğitim konusundaki neoliberal argümanlara dayalı ideolojik saldırılar karşısında güçlü bir set oluşturacaktır.

* Yedinci BYKP'nda yapılan "arz ve ihtiyaç projeksiyonu"na göre ülkemizde çok sınırlı sayıdaki uzmanlık alanında (çevre mühendisliği, bilgisayar mühendisliği...) insangücüne gereksinime bulunmaktadır (s.32).

** Eğitim-Sen bu söylemi yaratmada öncü bir işlev üstlenmelidir. Kurultay başlangıç için uygun bir fırsattır. Sendika, Kurultayı kamuoyuna "Eğitimde Haklar Kurultayı" olarak lanse etmeli ve bu temayı işleyen çok yönlü bir kampanyayı şimdiden başlatmalıdır. "Eğitim vazgeçilmez insan hakkıdır", "Eğitim, devletin her yurttaşına vermekle yükümlü olduğu öncelikli bir haktır",...

Eğitim Finansmanı Açısından Sonuçlar

Kapitalist toplumlarda eğitim, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, daha planlı ve programlı biçimde üretimin hizmetine sunulmuştur. Bu eğilim, toplumun rasyonelleştirilmesi ve disipline edilmesinde büyük katkılar sağlamıştır. Eğitimin finansmanı ise büyük ölçüde devletçe sağlanmıştır. Devlet, eğitim için kaynak sağlarken ve bunları dağıtırken kaynakların rasyonel kullanılması ilkesini gözetmiştir. Kaynakların rasyonel kullanımı, maliyetleri en aza indirme ile sağlanır. Gelişmiş ülkelerde piyasa mekanizması, az gelişmiş ülkelerde ise planlama aracı, "etkin kaynak kullanımı"nın sağlama işlevini yüklenmiştir.

1980'lerden sonra ise, bireysel ve toplumsal olarak eğitimin "sihirli değnek" olduğuna inancın azaldığı, eğitim ve yetiştirmenin okul dışındaki kurumlarla gerçekleştirilmesinin hızlandığı ve "yetişmiş insan gücü" kaynağının sorun oluşturacak sınırlılıkta olmaktan uzaklaştığı, kapitalizme yönelik tehditlerin azaldığı bir dönemde dünya kapitalizmi küreselleşme sürecini hızlandırmıştır. "Sosyal devlet" anlayışından vazgeçilmiş, devletin kaynak kullanımına yönelik politikaları değişmiştir. Devlet, "eğitimin kişisel kazançlılığının toplumsal kazançlılığından yüksek olduğu" gibi "rasyonel" bir gerekçeyle yavaş yavaş eğitim finansmanına yaptığı katkıyı çekme, eğitimi bir özel girişim alanı olarak ilan etmeye başlamıştır. Kapitalizmin ilk aşamalarında "eğitimin yarı kamusal bir mal olduğunu", eğitim için "eksik rekabet koşullarının geçerli olduğunu" ilân eden ve bu nedenle de devletin insan gücü politikalarıyla eğitimi yönlendirmesi ve finansmanına katılması gerektiğini savunan dünün kapitalist devletinin yerini, eğitimi daha çok bireysel bir yatırım olarak ele alan ve "kazanana, maliyetine katlanır" diyerek eğitimin maliyetini "kullanıcı"ya yükleyen bir devlet almıştır.

Aslında bu anlayış da kapitalizmin "düşük maliyetli üretim" düşüncesiyle tutarlıdır, yani rasyonel bir davranış biçimidir. Rasyonel bireylerin eğitim yatırımı ile ilgili kararları sistemin bütünündeki rasyonelliğin sürdürülmesini sağlayacağı gibi, devlet de en az maliyetle eğitimsel üretimi sürdürecektir. Bunun yerine diğer faaliyet alanlarına kaynak aktarabilecektir. Bu durum, bir yandan kapitalizmin "hakkaniyet" anlayışına da uygundur. Eğitim yatırımları açısından, fazla harcayan fazla kazanacak, harcamayan (ya da harcamayan) daha az kazançlı olacaktır.

Yazılı metinlerde gündemde tutulan "eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması" amacının böyle bir çerçevede yeri yoktur. Kaynak dağıtımında "etkinliğin" öncelik kazanması, verimli olan, yani getirisi yüksek olan yatırımlara daha fazla kaynak ayrılmasını gerektirir. Oysa eğitimin bireysel ve toplumsal getirisi, sınıfsal kökenlere, bölgelere, bireylerin gelir düzeylerine, etnik kökenlerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşır. Kentlerde ve gelişmiş coğrafi bölgelerde her iki getiri oranı da görece yüksektir. Aynı biçimde, düşük gelir gruplarından gelen bireyler, kadınlar, vb için kişisel ve toplumsal getiri oranları düşüktür. Bu gruplar eğitim için birbirleriyle benzer düzeyde harcama yapsalar da getirileri düşük olur, çünkü bunların mezun olduktan sonra yüksek gelir getiren bir iş bulma olasılıkları düşüktür. Kazanç-maliyet karşılaştırmasına dayanan getiri oranı, iş bulma olasılığı düşük gruplar için düşük bir değer olarak hesaplanır. Getirisi yüksek olan yatırımların öncelik taşıdığı böyle bir durumda, kapitalist toplumda varolan eğitimsel eşitsizlikler, eğitim kaynaklarının "verimlilik" esasına göre dağıtımı yoluyla yeniden üretilmiş olmaktadır.

Tarihsel bağlamda ele alındığında, burjuvazinin eşitlik kavramını "hukuki eşitlik" anlamında kavradığı görülmektedir. Aristokrasinin sınıf ayrıcalıklarına karşı, burjuvazi, farklı sınıflardan da gelseler bireylerin eşit haklarla doğduğunu savunmuştur. Ancak, özgürlüğü bir amaç, eşitliği de özgürlüğe ulaşmak için bir araç olarak görmesi (Şenel, 1969, 263) nedeniyle "fırsat eşitliği" ilkesinden vazgeçilmiştir. Çünkü, "insanlar farklı yeteneklere sahiptirler ve bu yeteneklerini sonuna kadar geliştirme özgürlükleri olmalıdır" düşüncesi esas alınmıştır. Özgürlükleri kullanmada ekonomik ve toplumsal eşitsizliklerin getirdiği olanaklar ve engeller ise ekonomik ve toplumsal eşitsizliklerin sürmesini getirmiştir. Gelişmiş ülkelerde, özellikle "sosyal devlet" anlayışının geçerli olduğu dönemlerde "eşitsizlik" sorunu sürekli olarak inceleme konusu olmuş, ancak daha sonra eşitliğin tek başına sağlanamaz bir amaç olduğu kabul edilerek, bunun yerine "eşitlik ve hakkaniyet" kavramları birlikte kullanılmaya başlanmıştır.

Hakkaniyet kavramı tartışılırken haklar söyleminin dikkate alınması gerekmektedir. Marksizm, sınıf bilincinin gelişmesi ve sınıf mücadelesinin yükseltilmesiyle, tüm kapitalist yapının yıkılacağını, ancak bunun öncesinde ezilen yığınların haklarını genişletme mücadelesi vereceğini öngörür. Ancak, haklar söylemi, başka nedenler yanında, hem burjuvazinin devlet iktidarını ele geçirme mücadelesinde önemli bir yer tutmuş olması nedeniyle, hem de herkes tarafından iyi anlaşılması ve varlıklarının elindeki gücü en aza indirmeksizin ezilen grupların ihtiyacına cevap verebilmesi ve bu konudaki politik tartışmayı evrensel haklar zeminine taşıyabilmesi nedeniyle (Bowles ve Gintis, 1996, 77-78) köklü bir düzen değişikliğinin yerini almış görünmektedir. Bugün haklar söylemi, yaşamın çeşitli alanlarında çeşitli tahakküm ilişkilerinin ve sömürü biçimlerinin yaşandığı bir ortamda farklı güç ilişkilerine dikkat çekmekte, mücadele alanını genişletmektedir.

Kaynak dağıtımı, "etkinlik" temelinde değil de "kişinin kendisini oluşturma hakkının kullanılmasına" dayalı bir değerler bütünüyle ilişkili ölçütler temelinde gerçekleştirilmek istendiğinde ya da böyle ölçütlerin kullanılmasının yolunun açılması amaçlandığında, kapitalist toplumdaki güç ilişkilerinin tanımlanması önem taşımaktadır. Kapitalist toplumun işleyişinin ve bu toplumlarda gözlenen eşitsizliklerin temelinde sınıfsal ilişkiler yatmakla birlikte, kapitalist toplumda çeşitli tahakküm ilişkileri ve sömürü biçimleri bulunmaktadır. Çünkü, toplumsal yaşamın çeşitli alanlarının bazılarında sınıf daha önemli olurken, diğer alanlarda cinsiyet, ırk ya da devlet baskısı daha önemli olabilmektedir.

Biz iktidar kavramını çok yönlü olarak ele alınmasının ve farklı kaynak ve yapılar dikkate alınarak kavramlaştırılmasının, özellikle eğitim gerçekliğinin çözümlenmesinde kaçınılmaz olduğunu düşünüyoruz. Tahakküm, sömürü ve sınıf kavramlarına ilişkin olarak Bowles ve Gintis'in getirdiği aşağıdaki tanımlamaları esas alıyoruz.

"..tahakküm iktidarı eşitsiz biçimde dağıldığı sistematik bir ilişkiyi, sömürü tahakkümün özgül bir ekonomik biçimini, sınıf ise mülk sahipliğine dayanan bir sömürü biçimini anlatır. Bütün sınıfsal ilişkiler sömürüyle nitelenir, ancak bütün tahakküm biçimleri sömürü ilişkileriyle nitelenmez; bütün tahakküm ilişkileri toplumsaldır, ancak bütün toplumsal ilişkiler tahakkümle nitelenmez." (Bowles ve Gintis, 1996, 59).

Böyle bir kavramsallaştırma, aile ve eğitim gibi toplumsal yaşam alanlarının birer politik alan olarak görülebilmesine, bu alanlardaki tahakküm ve sömürü ilişkilerinin tanımlanabilmesine ve incelenebilmesine olanak sağlamaktadır. Örneğin, kadın-erkek ilişkisi,

erkeğin yöneten, kadının yönetilen konumunda olduğu bir iktidar ilişkisidir. Kadının yönetilme konusunda rıza gösterdiği bu ilişki, tüm toplumları ve bu toplumlar içindeki tüm sınıfları kapsar. Bu nedenle, başlı başına bir politik alan oluşturur.

Eğitim olgularının sınıfsal yapılanma temelinden soyutlanması, eğitim finansmanı sorununun tamamen teknik bir konu olduğu düşüncesine yol açar. **Eğitimin en az aile ve devlet kadar tahakküm ve politik rekabet alanı oluşturduğu** saptaması, yukarıdaki kavramsal çerçevede yerini bulan ve aynı zamanda özgürlükçü eğitim düşünce ve hareketlerinin miras bıraktığı önemli bir temadır. Eğitim finansmanı konusu da politik rekabetin en gözle görünen boyutunu oluşturmaktadır.

Klasik Marksist çözümlemelerde sınıflar ve sınıf mücadelesi genel bir açıklama düzeyine yükseltilir ve temel olarak sınıfsal nitelik taşımayan toplumsal hareketleri (etnik, feminist, ekolojik, dinsel vb.) ikincil önemde görme eğilimi vardır. Bu eğilimin eğitim alanına yansımaları da eğitimsel olguları ve olayları yalnızca sermayenin yeniden üretim gereksinimleri ve sınıf bağlamında açıklanması biçiminde olmaktadır. Eğitimin politik ve ideolojik olarak görece özerk bir düzey olduğu ve bu düzeydeki her türlü çatışmanın sınıf temelinde açıklanamayacağı gerçeği gözardı edilmektedir. Sınıf indirgemeciliği din ve aile gibi eğitimin de özgül bir inceleme alanı olarak görülmesini engellemektedir. Eğitimin, yalnızca sınıf çözümlemesinin yetersiz kaldığı, görece özerk bir yapı ve faaliyet alanı olarak görülmesi eğitim finansmanı konusuna da geniş bir açılım kazandıracaktır. Aksi halde finansman sorununun başka bir toplumsal formasyonun oluşumuna kadar ertelenmesi gerekecektir.

Eğitim finansmanı konusuna demokratik yaklaşımın ikinci ana ögesi **eğitim eşitsizliklerine** ilişkindir. Böyle bir yaklaşımda eğitim eşitsizlikleri, diğer toplumsal ve ekonomik eşitsizlikler gibi paylaşımcı adalet ya da mülk edinme/sahip olma açısından değil, kişisel özgürlüğü sınırlayan bir bağımlılık biçimi olarak ele alınır. Eşitlik içinde özgür bir toplum, ancak, insanların teker teker özgür gelişimlerinin herkesin birden gelişimine bağlı olduğu, her iki gelişimin (bireysel, toplumsal) de birbirinin koşulu olarak işlediği bir imecenin toplumsal kaynakları yönetimi altına almasıyla gerçekleşebilir. Sorunun çözümü, kişisel tercihlere yeni bir ontolojik yapı kazandıran, insan ve madde kaynaklarını pazar yasalarına, kar dürtülerine göre değil, başka değerlere bağlı olarak ortaya çıkan tercihlere göre üretim alanlarına dağıtan bir toplumda olasıdır.

Eğitimde demokratik finansman mekanizması başka kaynakların toplanması ve yatırımlara dönüştürülmesi ile ilgilidir. Gerek toplama ve gerek kullanma aşamalarında **kaynakların toplumsal denetimi** bu mekanizmanın yaşamsal önemde bir ögesidir. Eğitim yatırımlarının toplumsal düzeyde denetlenmesi gerçekte daha etkili bir kaynak kullanımı ya da dağıtımını sağlamak amacıyla değil, yurttaş inisiyatifini ve emeğin öz savunma pratiklerini geliştirme ve güvence altına almanın zorunlu bir aracı olarak savunulmalıdır. Halkın formülasyonuna doğrudan katılmadığı hiçbir çözüm kalıcı olmadığı gibi anlamlı da değildir. Bireyler kendilerini önemli ölçüde ortak projeleri yoluyla oluştururlar. Kaynak sorunu da halkın ortak eğitim projelerini yaşama geçirmelerinde temel bir belirleyicidir.

Halkın kendini doğrudan yönetmesinin önünü açacak bir kaynak kullanma mekanizmasının, halkı sermayeden, sermayenin politik parti ve akımlarından ve devletten ideolojik, politik ve örgütsel olarak bağımsızlaşmasında önemli bir etken olacaktır.

Öncelikle, devlet, eğitimi insanın temel bir hakkı olarak görmeli ve yurttaşları arasında hiçbir ayırım gözetmeden, bu hakkı kullanabilmeleri için olanak sağlamalıdır. Bugün Türkiye’de eğitim olanaklarının dağıtımında eşitsizlikler vardır. Bu eşitsizliklerin temelinde kapitalizmin yarattığı ekonomik ve toplumsal eşitsizlikler (gelir dağılımındaki eşitsizlikler, cinsiyetçi uygulamalar, etnik ayrımlar,..) yatmaktadır. Bununla birlikte, verili toplumsal-siyasal sistem içinde bile, eğitim olanaklarının bölüşümündeki eşitsizlikleri yeniden üretmeyen, tam tersine, pozitif eşitsizliğe olanak tanıyan bir kaynak ayırma ve kullanma mekanizmasının olabirliği üzerinde durulmalıdır.

Finansman İlkeleri

Öncelikle varolan eğitim eşitsizliklerini ortadan kaldırmak, okulda katılımcı bir süreç yaratmak, kapitalizmin dayattığı rasyonel davranış ilkelerini sarsmak ve insanı özgürleştiren bir eğitim anlayışını yeşertmek amacıyla eğitim finansmanında aşağıdaki ilkelere uyulmalıdır:

- Amaç, ulaşılmak istenen eğitim olanakları dağılımını elde edinceye dek, gerekli olan kaynakları yaratmak olmalı; “varolan kaynakların, olabildiğince eşitlikçi bir biçimde dağıtılması” gibi bir amaç asla öne geçmemelidir. Devlet, topluma yönelik hizmet alanlarını genişletmeli; hizmetlerin miktarını ve niteliğini artırmalıdır. Bu nedenle, devlet Konsolide Bütçeden eğitime daha fazla kaynak ayırmalı, eğitim için ek kaynaklar yaratmalıdır.
- Özel öğretim kurumları eğitim sistemi içinde varlığını koruduğu sürece devlet kaynakları (vergi indirim ve muafiyeti, arazi bağışları gibi devletin yaptığı yatırım teşvikleri) bu kurumlara aktarılmamalı, böylece kaynakların eğitim eşitsizliklerini gidermedeki etkisi artırılmalıdır.
- Kaynak dağıtımında, “etkin kaynak kullanımı”, sistemde veya okulda “verimliliği sağlama” gibi bir amaç güdülmemelidir. Kuşkusuz, “verimsizlik” bir hedef olarak alınmayacaktır. Ancak kaynak kullanımında, istenen nitelikte ve dağılımda bir eğitim olanağının sunulması birincil amaç olarak alınmalıdır.
- Eğitim, yalnızca bilgiye ulaşma, bilgiden yararlanma olanakları sunmaz, eğitim, aynı zamanda bilgiyi üretme ve bilgiyi alma yeteneği üzerinde de geniş, kapsayıcı ve kalıcı etkiler yapar. Bilgi daha fazla bilgilenmeye duyulan açlığı yaratır. Bu nedenle eğitimle ilgili hem kaynak yaratma hem de kaynak kullanmaya yönelik mali çözümlenelerde eğitim hizmetinin bu temel özelliğinin gözönüne alınması gerekir. Eğitime kaynak ayırmada temel kaygı , tasarruf değil, eğitim hizmetini nitel ve nicel yönden nasıl daha fazla artırılabilirliği olmalıdır. Kaynak kullanımında ise, farklı mekanizmaların yeni eğitim olanakları yaratma yönünde nasıl etkili oldukları dikkate alınmalıdır.
- Bugüne dek eğitim olanaklarından daha az oranda yararlanmış kesimler lehine bir kaynak aktarımının sağlanması gerekmektedir. Bu amaçla, gerek kaynak yaratmada gerek kaynak kullanımında, bu kesimler lehine eşitsizlikler öngörülmemelidir. Söz konusu kaynak aktarımı, yalnızca eğitimdeki nicel

eşitsizlikleri değil, aynı zamanda nitel eşitsizlikleri de gidermek üzere gerçekleştirilmelidir.

- Eğitimde kaynak yaratma ve kullanma sürecinde, kesimler (kadın-erkek, köy-kent, doğu-batı,..) arasındaki dengesizlikler de dikkate alınarak, bu bağlamda da eşitsizlik öngörülmalıdır. Bu amaçla kısa erimde "Eğitimde Öncelikli Kesimler Projesi" adı altında somut bir proje geliştirilip, gerekleri talep edilebilir.
- Eğitim sürecini, bireyin yaparak, deneyerek, yaşayarak öğrendiği bir süreç olarak tanımlamanın bir sonucu olarak, kaynak kullanımında, okul gelirlerinin çeşitli harcama kalemlerine dağıtımı ile ilgili kararlara öğrencinin, öğretmenin ve okuldaki diğer bireylerin katılımını sağlayacak bir mekanizma içinde gerçekleşmesi sağlanmalıdır. Buna temel oluşturmak üzere, kaynak kullanımında okul kurullarının ve okul yöneticisinin önemli ölçüde yetkileri olmalıdır.
- Hem eşitsizliği gidermek başlıca hedef olduğu için; hem de bireylerin, toplumdaki diğer kesimlerdeki bireylere karşı duyarlılığını geliştirmek, insanlarla yardımlaşma ve "gereksinimi esas alarak paylaşma" fikrini ve alışkanlığını edinmelerini sağlamak üzere, ortak fonda toplanmak koşuluyla okul düzeyinde kaynak yaratma girişimlerini özendirecek bir mekanizma oluşturulmalıdır.
- Okulların ve yerel birimlerin, diğerlerinden farklı olarak duydukları gereksinimleri karşılamalarına izin vermek üzere, belirli ilkelere uygun olmak ve velilere ek yük getirmemek koşuluyla kaynak yaratma potansiyellerinin kullanmaları engellenmemelidir.
- Kaynak kullanımında okulların, eğitim teknolojisindeki yeni gelişmelerin bilgiye ulaşma konusunda taşıdığı eşitlikçi potansiyel göz önüne alınmalıdır.
- Çeşitli harcama türleri içinde yatırım harcamalarına ayrılacak en az miktar belirlenmelidir.
- Finansman yapısı ile yönetsel yapı arasındaki ilişki, kaynak yaratmada merkeze, kaynak kullanmada ise yerel birimlere, yerel denetim mekanizmalarına ve yerel önceliklere ağırlık veren bir nitelikte olmalıdır.

Türkiye'deki Durum

Türkiye'de eğitim finansmanı ile ilgili darboğazın, gittikçe artan eğitim talebi karşısında kamu kaynaklarının yetersiz kalması, sistemin verimli çalıştırılmaması, devletin dış borçlarının artması nedeniyle bütçeden ayrılacak kaynakların artırılmadığı gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıktığı savı yaygın bir kabul görmektedir. Bu nedenler, kuşkusuz, gerçeğin bir bölümünü yansıtmaktadır. Ancak asıl neden, devlet anlayışındaki ve devletin eğitimi ele alışındaki değişimlerdir. Türkiye'de devletin eğitime karşı takındığı tavır, tüm dünyada devletlerin eğitimle ilgili tavırlarından bağımsız değildir. Bugün "sosyal devlet" anlayışı geçerliğini yitirmiştir. Devletin öncelikleri değişmiştir. Eğitim finansmanı ile ilgili düzenlemeler, devletin eğitime bakış açısıyla sıkı bir ilişki içindedir.

Türkiye'de ve diğer az gelişmiş ülkelerde eğitimde uluslararası finansman yolunun kullanılması da devletin eğitime daha az kaynak ayırma eğilimini artırmıştır. Eğitim için uluslararası finansman örgütlerinden ve gelişmiş ülke hükümetlerinden alınan krediler, devletin eskiden eğitime ayırdığı kaynağı başka alanlara aktarmasını kolaylaştırmış, fakat dış borç yükünü artırmıştır. Bugünkü eğilim, yapısal uyum programları kapsamında, yani kalkınma programları çerçevesinde alınan kredilerin bir parçası olarak eğitime de kaynak ayrılmasıdır. Bu durumda da, devletin yeni dış borç yükü altına girmesi söz konusu olduğundan, eğitimde giderek özel finansmanın kullanılması benimsenmektedir.

Gelişmiş ülkelerde eğitim gereksiniminin, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde büyük ölçüde karşılanmış olduğu, yani bu düzeylerdeki eğitim gereksinimi açısından toplumda bir doygunluğa ulaşıldığı belirtilebilir. Ancak, Türkiye açısından durum farklıdır. Bu nedenle de Türkiye'de devletin eğitim konusundaki yeni tavrı, toplumsal açıdan ciddi bir olumsuzluk taşımaktadır.

Türkiye toplumunda devletin algılanışı, halkın eğitim ile ilgili umutları ve ona verdiği önem ve eğitimi devletin sağlaması gerektiği yönündeki yaygın görüşün karşısında, devlet eğitimi finansmanı karşısındaki yeni tavrını açıkça belli etmemesine ve henüz yasal düzenlemelere gitmemesine karşın, eğitimde özel kaynak kullanımı gittikçe yaygınlaşmaktadır. Örneğin, yasal çerçevede ele alındığında, Türkiye'de zorunlu ve "parasız" olan ilköğretimde özel kaynak kullanımı fiilen yaygınlaşmıştır. Ankara'nın çeşitli semtlerindeki ilköğretim okullarından toplanan ve aşağıda sunulmuş olan, okul düzeyinde sağlanan gelirleri ve bunların kullanım alanlarını gösteren çizelge 1 ve çizelge 2 bu gerçeğe ışık tutmaktadır. Bu okullardan toplanan bilgilere göre, bir ilköğretim okuluna akan gelirlerin (maaş ve sabit sermaye yatırımları dışındaki giderler için) ancak dörtte biri bütçeden aktarılan ödeneklerden oluşmaktadır.

Çizelge 1
OKULLARIN GELİR KAYNAKLARI
(1996-1997 Öğretim Yılı)

Gelir Kalemleri	Toplam Gelir İçindeki Payı (%)
Dergi Satışından Okula Kalan Pay	30.5
Karne	14.4
Diploma	9.7
M.E.V Aidatlarından Okula Kalan Pay	28.7
Bağış (Kayıt Parası, Okul aidatı vb.)	16.7
Toplam	100

* Devlerin bu öğretim yılında yakacak olarak yaptığı katkı dışta tutulmuştur

Çizelge 2
OKUL DÜZEYİNDE SAĞLANAN GELİRLERİN KULLANIM ALANLARI

Kullanım Alanı	Toplam Gider İçindeki Payı (%)
Temizlik ve Sözleşmeli İşçiler için yapılan Harcama	28.0
İnşaat, Onarım ve Malzeme Alımı	25.8
Yol Giderleri ve Genel Giderler	20.0
Boya, Badana ve İşçilik	12.5
Telefon ve Diğer Faturalar	5.7
Kırtasiye	8.0
Toplam	100.0

* Devletin okulun yakacak gereksinimi için yaptığı katkı bu tabloda gösterilmemiştir. Söz konusu katkı gereksinimi karşılamadığında okul, gelirlerinden bir kısmını yakacak için kullanmaktadır.

İlköğretimde velilerden "kayıt parası" veya "bağış" adı altında toplanan kaynaklar; 1994-1995 öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Vakfı adına, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinden her ay alınan "eğitime katkı payı" uygulaması ile elde edilen kaynaklar, okul yönetimi ya da okul koruma derneklerinin girişimleri sonucu toplanan (dergi satışı, kitap satışı ve benzeri yollarla) kaynaklar, aslında, eğitim maliyetinin özel gelir kaynaklarıyla karşılandığına örnek oluşturmaktadır. Bu tür özel kaynaklar, bir araştırmaya göre (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997, 38), 29 kalemden oluşmaktadır.

Türkiye'de eğitime ayrılan kaynakların dağıtımı, kalkınma planlarının bir parçasını oluşturan insangücü planlaması temelinde yapılan eğitim planları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Planlar tam anlamıyla uygulanamamış olsa da, uygulamadaki sapmalar kaynakların "rasyonellik" ilkesine göre dağıtılmasına aykırı görülebilecek bir uygulamaya dayanmamıştır. Sonuç olarak, kaçınılmaz bir biçimde toplumsal eşitsizlikler artmıştır. Bir

başka deyişle, nüfus baskısının da etkisiyle, herkese nitelikli ve eşit eğitim olanağı sağlamaya fiilen yönelinememiştir.

Türkiye ile ilgili olarak "eğitim eşitsizlikleri" adı altında pek çok eşitsizlik sayılabilir. Bunların bir bölümü ulusal istatistiklere yansımış olmakla birlikte önemli bir bölümü ile ilgili betimleyici bilgiler toplanamamıştır. Örneğin toplumsal sınıflarla, farklı etnik ve dinsel gruplarla ilgili ulusal istatistikler bulunmamaktadır. Bu durumda, yukarıda çizdiğimiz kavramsal çerçeveyi esas alarak Türkiye ile ilgili bir betimleyici tablo sunabilmek olanaksızdır. Ancak, coğrafi bölgeler, kıır-kent ayrımı, gelir grupları gibi bazı değişkenler temelindeki eşitsiz dağılımları ortaya koyabilmek olanaklıdır. Aşağıda, varolan veriler çerçevesinde, eğitim finansmanı açısından önemli görülen ve bizim finansman yaklaşımımızı geliştirmemizde dikkate aldığımız dağılım istatistikleri sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Aşağıda, ayrıca, eğitimin niteliği ve öğretmen niteliği ile ilgili bazı istatistikler de sunulmuştur.

Kaynak kullanımının eşitlikçi ve özgürlükçü biçimde oluşturulabilmesi için çeşitli bölgelere ve toplumsal kesimlere ilişkin ayrıntılı bilgilerin elde edilebilmesi ve bunların her biri için düzeltici, dengeleyici mekanizmaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Çizelge 3

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME (7-11 Yaş) NET OKULLAŞMA ORANI
(1990-1991)**

Bölgeler	Toplam	Okullaşma Oranı (%)	
		Kent	Kıır
Marmara Bölgesi	97.75	103.82 *	78.40
Ege Bölgesi	89.36	96.32	80.44
İç Anadolu Bölgesi	88.72	93.04	81.59
Akdeniz Bölgesi	88.69	94.15	81.39
Karadeniz Bölgesi	86.35	92.37	82.42
Doğru Anadolu Bölgesi	75.76	84.14	70.22
Güneydoğru Anadolu Bölgesi	74.64	81.93	65.96
Türkiye Toplam	87.13	94.44	74.45

Kaynak: 1- Genel Nüfus Sayımı, Ankara: 1993

2- DİE Eğitim İstatistikleri (1990-1991- Örgün Öğretim. Ankara: 1993

* İç göç nedeniyle okullaşma oranı %100'ün üzerinde çıkmıştır.

İlköğretim birinci kademe, bu eğitimin zorunlu olmasına karşın ülkemizde 7-11 yaş çağ nüfusunun %13'ünün süreç dışında kalması eğitim hakkı ve eşitlik bağlamında oldukça düşündürücüdür. Ülke genelinde görülen bu eşitsizlik, soruna bölgeler düzeyinde bakıldığında

daha da büyümektedir. Örneğin Marmara Bölgesi'nde ilköğretim birinci kademe net okullaşma oranı %95.75 iken, bu oran Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde %74.64'e kadar düşmektedir. İlköğretim birinci kademe okullaşma oranlarına kent-kır olarak bakıldığında kırdaki yaşayan çocukların, kente yaşayanlara göre eğitim olanağından daha az yararlandığı anlaşılmaktadır.

Çizelge 4

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME (12-14 YAŞ) NET OKULLAŞMA ORANI
(1990-1991 Öğretim Yılı)

Bölgeler	Okullaşma Oranı (%)		
	Toplam	Kent	Kır
Marmara Bölgesi	56.6	68.03	18.2
Ege Bölgesi	43.07	65.4	14.2
Akdeniz Bölgesi	38.5	56.05	14.7
İç Anadolu Bölgesi	45.5	63.8	13.8
Karadeniz Bölgesi	32.8	63.7	11.1
Doğu Anadolu Bölgesi	26.7	53.7	6.6
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	21.03	33.9	4.8
Türkiye Toplamı	40.09	60.35	11.9

Kaynak:1. DİE Genel Nüfus Sayısı, Ankara; 1993

2. DİE Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim (1990-1991) Ankara; 1993

Ülkemizde ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) 12-14 yaş çağ nüfusunun ancak %40.09'u okullaştırılabilmektedir. Günümüzde 8 yıllık eğitimin zorunlu olduğu düşünülürse 12-14 yaş çağ nüfusunun eğitim olanağından yararlanamayan %60'ının okullaştırılması gerekmektedir. İlköğretim ikinci kademe, Türkiye genelinde eğitim olanağından yararlanmadaki eşitsizlik bölgeler, kent ve kır arasında da görülmektedir. Örneğin Marmara Bölgesinde 12-14 yaşlarında her 100 çocuktan 44'ü, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ise her 100 çocuktan 79'u okul dışında kalmış ve eğitim hakkını kullanamamıştır. Türkiye genelinde kentte yaşayan 12-14 yaş nüfusunun %60'ı okullaşırken, kırdaki yaşayan çocukların ise sadece %11.9'u okullaştırılabilmektedir.

Çizelge 5
GENEL ORTAÖĞRETİMDE OKULLAŞMA ORANI (15-17 YAŞ)
(1990-1991 ÖĞRETİM YILI)

Bölgeler	Okullaşma Oranı (%)
Marmara Bölgesi	25.3
Ege Bölgesi	20.8
Akdeniz Bölgesi	21.3
İç Anadolu Bölgesi	23.4
Karadeniz Bölgesi	17.2
Doğu Anadolu Bölgesi	16.7
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	14.1
Türkiye Toplamı	19.8

Çizelge 6
ORTAOKULA GEÇİŞ ORANI
(1994-1995 Öğretim Yılı)

ORTAOKULA GEÇİŞ ORANI

BÖLGELER	ERKEK		KIZ		Toplam
	Kent	Kır	Kent	Kır	
Marmara Bölgesi	87.1	47.3	66.0	30.1	71.0
Ege Bölgesi	89.8	31.4	72.4	21.7	60.6
İç Anadolu Bölgesi	73.6	34.3	72.7	19.6	55.7
Akdeniz Bölgesi	86.9	36.4	66.0	18.7	42.0
Karadeniz Bölgesi	109.3	26.9	74.9	14.0	51.9
Doğu Anadolu Bölgesi	94.3	20.8	53.9	11.5	49.6
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	93.9	21.2	52.5	11.6	50.0
Türkiye Toplam	88.6	30.7	66.9	18.2	59.5

Kaynak: DİE Milli eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim (1994-1995) Ankara: 1997

* Özel Okullar ve Mesleki Teknik Ortaokul tabloda yer almamıştır.

Ortaokula geçiş oranlarına bakıldığında kent-kır, erkek-kız arasındaki eşitsizlik daha da büyük olarak ortaya çıkmaktadır. Kentte yaşayan erkekler hem köyde yaşayan erkeklere hem de kent ve kırdaki yaşayan kızlara göre eğitim olanaklarından daha fazla yararlanmaktadır. Türkiye genelinde kentte yaşayan ve ilkokuldan mezun olan erkeklerin %88.6'sı ortaokula kayıt yaptırırken aynı oran kızlar için %66.9'dur. Kırdaki yaşayan erkeklerin ilkokuldan sonra ortaokula gitme oranı %30.7'lerde kalırken, bu oran kızlar için çok daha düşüktür. Kırdaki

yaşayan her 100 kızdan sadece 18'i ortaokula gidebilmektedir. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki köylerde kızların ortaokula geçiş oranı sadece %11'dir. (Ayrıntılı bilgi bakınız EK 3)

Çizelge 7

LİSEYE GEÇİŞ ORANI

(1994-1995 Öğretim Yılı)

LİSEYE GEÇİŞ ORANI

BÖLGELER	ERKEK		KIZ		Toplam
	Kent	Kır	Kent	Kır	
Marmara Bölgesi	55.4	27.4	65.2	34.1	57.2
Ege Bölgesi	55.6	13.4	69.1	16.4	54.4
İç Anadolu Bölgesi	59.8	28.9	67.2	41.9	58.5
Akdeniz Bölgesi	45.5	22.2	61.8	25.7	48.6
Karadeniz Bölgesi	80.3	12.5	44.7	17.3	54.8
Doğu Anadolu Bölgesi	62.1	18.8	74.5	21.2	59.0
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	63.1	13.8	62.3	22.5	57.9
Türkiye Toplam	57.8	19.8	62.8	26.2	55.0

Kaynak: DİE Milli eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim (1994-1995) Ankara: 1997

* Özel Okullar ve Mesleki Teknik okullar tabloda yer almamıştır.

1994-95 öğretim yılı verileri incelendiğinde, bir dersliğe düşen öğrenci ve öğretmen sayısı iller ve bölgeler arasında farklılaştığı görülmektedir.

Öğrenci / derslik oranı, eğitim sisteminin nitelik göstergelerinden biri olarak ele alınabilmektedir. Buna göre, 1994-95 öğretim yılında ilkokullarda derslik başına öğrenci toplamda 39, şehirlerde 59, köylerde 24'dir. Bu oran illere ve bölgelere göre farklılaşmaktadır. Türkiye ortalamasının üstündeki il sayısı 242'dir. İstanbul'da bir dersliğe toplamda 76, şehirlerde 80, köylerde 26 öğrenci düşerken derslik başına öğrenci oranı Artvin de 17, Edirne'de 18, Çanakkale'de 18'dir. Derslik başına düşen öğrenci Ankara, İzmir, İstanbul, Diyarbakır gibi göç alan illerde Türkiye ortalamasının çok üstündedir (ÇİZELGE-8).

ÇİZELGE 8

İLKOKULLARDA DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

(1994-95 Öğretim Yılı)

	İller	Öğrenci / Derslik Oranı En Düşük Olan On İl				İller	Öğrenci / Derslik Oranı En Yüksek Olan On İl		
		Toplam	Şehir	Köy			Toplam	Şehir	Köy
1	Artvin	17	28	13	1	İstanbul	76	80	26
2	Edirne	18	31	12	2	Batman	73	84	53
3	Çanakkale	18	31	14	3	Gaziantep	62	83	35
4	Burdur	18	28	13	4	Diyarbakır	58	84	28
5	Tunceli	18	45	4	5	Adıyaman	55	69	48
6	Sinop	20	34	16	6	Ankara	55	65	23
7	Rize	20	35	14	7	Mardin	55	73	40
8	Giresun	21	38	15	8	Van	55	76	42
9	Kırklareli	21	34	14	9	Ş. Urfa	54	79	33
10	Çankırı	21	32	16	10	Adana	54	74	29
	Ortalama	39	59	24		Ortalama	39	59	24

Ortaokullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalaması olarak 55 iken, bu sayı şehirlerde 63, köylerde 28'dir. Derslik başına düşen öğrenci sayısının ortalamasının altında olduğu il sayısı 19'dur. Buna göre, en sorunlu il olarak İstanbul görülmektedir. İstanbul'da ortaokullarda bir dersliğe, toplam öğrenci ve derslik sayıları dikkate alındığında 88, şehirlerde 89, köylerde 46 öğrenci düşmektedir. Derslik başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu iller sırasıyla İstanbul, Adana, Hatay, Kocaeli, Ankara, İzmir, Diyarbakır'dır (ÇİZELGE-9).

ÇİZELGE - 9
ORTAOKULLARDA DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI
(1994-95 Öğretim Yılı)

	Öğrenci/Derslik Oranı En Düşük Olan On İl					Öğrenci / Derslik Oranı En Yüksek Olan On İl			
	İller	Toplam	Şehir	Köy		İller	Toplam	Şehir	Köy
1	Gümüşhane	33	38	16	1	İstanbul	88	89	46
2	Isparta	33	37	23	2	Adana	78	88	41
3	Artvin	33	43	22	3	Hatay	71	77	54
4	Sinop	34	40	16	4	Kocaeli	69	78	48
5	Çanakkale	34	38	25	5	Ankara	68	73	27
6	Kastamonu	34	37	17	6	İzmir	68	73	32
7	Çankırı	34	41	15	7	Diyarbakır	64	71	32
8	Edirne	35	42	21	8	Batman	64	71	26
9	Burdur	35	43	18	9	Zonguldak	62	71	49
10	Nevşehir	38	42	30	10	İçel	62	74	33
	Ortalama	55	63	28		Ortalama	55	63	28

1994-95 öğretim yılında liselerde derslik başına düşen öğrenci sayısı incelendiğinde Türkiye genelinde bir dersliğe ortalama 54 öğrenci düşerken; bu sayı şehirlerde 55, köylerde ise 35 olmaktadır. Buna göre, Türkiye ortalamasının altındaki il sayısı 21'dir. Liselerde derslik başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu iller; Bayburt (24), Çanakkale (29), Nevşehir (31), Burdur(31), Kastamonu (32), Çankırı (32) iken; en yüksek olduğu iller Hatay (66), Sakarya (67), Ankara (69), İstanbul (73), Elazığ (73), Adıyaman (74)'dir. Derslik başına düşen öğrenci sayılarının genel ve mesleki-teknik liselerde de çok farklılaşmadığı özellikle göç alan illerde öğrenci/derslik oranlarının çok yüksek olduğu görülmektedir.

ÇİZELGE - 10
LİSELERDE DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI
(1994-95 Öğretim Yılı)

	Öğrenci / Derslik Oranı En Düşük Olan On İl				Öğrenci / Derslik Oranı En Yüksek Olan On İl				
	İller	Toplam	Şehir		Köy	İller	Toplam	Şehir	Köy
1	Bayburt	24	24		1	Adıyaman	74	71	
2	Çanakkale	29	30	17	2	Elazığ	73	74	23
3	Nevşehir	31	32	23	3	İstanbul	73	73	60
4	Burdur	31	32	16	4	Ankara	69	70	27
5	Kastamonu	32	32	30	5	Sakarya	67	70	43
6	Çankırı	32	32		6	Hatay	66	65	76
7	Sinop	32	32		7	K. Maraş	66	67	53
8	Bilecik	35	35		8	Adana	66	68	32
9	Isparta	36	35	104	9	Kocaeli	63	65	50
10	Kütahya	37	40	12	10	Zonguldak	62	62	64
	Ortalama	54	55	35		Ortalama	54	55	35

ÇİZELGE - 11
GENEL LİSELERDE DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI
(1994-95 Öğretim Yılı)

	Öğrenci / Derslik Oranı En Düşük Olan On İl				Öğrenci / Derslik Oranı En Yüksek Olan On İl				
	İller	Toplam	Şehir		Köy	İller	Toplam	Şehir	Köy
1	Sinop	24	24		1	Elazığ	113	116	23
2	Çankırı	24	24		2	Adıyaman	108	100	
3	Çanakkale	25	27	13	3	Bartın	105	79	
4	Kastamonu	28	28	30	4	Gümüşhane	92	106	28
5	Nevşehir	31	32	23	5	Hatay	82	82	80
6	Karaman	34	38	23	6	Adana	80	86	32
7	Bayburt	34	34		7	İstanbul	79	80	64
8	Isparta	35	33		8	Ankara	78	81	27
9	Kütahya	36	43	13	9	İçel	76	80	49
10	Kırklareli	36	40	16	10	Zonguldak	71	73	64
	Ortalama	62	64	35		Ortalama	62	64	35

ÇİZELGE 12

MESLEKİ-TEKNİK LİSELERDE DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (1994-95)

	Öğrenci / Derslik Oranı En Düşük Olan On İl				Öğrenci / Derslik Oranı En Yüksek Olan On İl			
	İller	Toplam	Şehir		Köy	İller	Toplam	Şehir
1	Şırnak	11	11		1	Sakarya	65	65
2	Bayburt	20	20		2	İstanbul	64	64
3	Burdur	26	26		3	K.maraş	62	62
4	Gümüşhane	29	29		4	Kırklareli	59	59
5	Ardahan	29	29		5	Ankara	59	59
6	Tunceli	30	30		6	Kocaeli	58	59
7	Nevşehir	32	32		7	Tekirdağ	56	56
8	Bilecik	32	32		8	İzmir	55	55
9	Çanakkale	32	32	36	9	Zonguldak	54	54
10	İğdır	33	33		10	Tokat	53	53
	Ortalama	47	47	41		Ortalama	47	47

Öğrenci / derslik oranları coğrafi bölgelere göre incelendiğinde, Türkiye ortalamasında şehirlerde bir dersliğe 59 öğrenci düşerken Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde 78, Marmara Bölgesi'nde 70, Akdeniz Bölgesi'nde 60 öğrenci düşmektedir. (ÇİZELGE-12) Ortaokullarda ve liselerde de benzer durumlar gözlenmekte, özellikle göç alan illerin bulunduğu bölgelerde derslik başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalaması yüksek olmasına rağmen bu bölgelerin ortalamasının da üstünde olduğu görülmektedir. Bazı bölgelerde ise, derslik başına düşen öğrenci sayısının düşük hesaplanması bu bölgelerdeki illerin okullaşma oranlarının düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

ÇİZELGE 13

İLKOKULLARDA BİR ÖĞRETMENE DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

(1994-95 Öğretim Yılı)

	Öğrenci/Öğretmen Oranı En Düşük Olan On İl				Öğrenci/Öğretmen Oranı En Yüksek Olan On İl				
	İller	Toplam	Şehir		Köy	İller	Toplam	Şehir	Köy
1	Burdur	12	16	10	1	Şırnak	71	67	80
2	Edirne	15	22	11	2	Şanlıurfa	47	44	55
3	Çanakkale	16	21	13	3	Gaziantep	44	44	43
4	Amasya	17	19	16	4	Van	41	35	51
5	İsparta	17	20	15	5	Mardin	40	36	50
6	Kırklareli	17	22	14	6	Ağrı	40	34	47
7	Muğla	17	20	16	7	Hakkari	39	38	58
8	Bolu	18	20	16	8	Diyarbakır	39	40	36
9	Erzincan	18	20	17	9	Batman	38	42	30
10	Giresun	18	19	18	10	İstanbul	38	39	24

Yetmişaltı il dikkate alındığında, öğrenci/öğretmen oranı açısından iller arasında farklılıklar olduğu görülmektedir.

1994-95 öğretim yılı itibariyle ilkokullarda bir öğretmene düşen öğrenci sayısı illere göre farklılaşmaktadır. Buna göre, Türkiye ortalamasında bir öğretmene toplamda 28, köylerde 24, şehirde 30 öğrenci düşmektedir. Ortalamanın üstündeki il sayısı 47, altındaki il sayısı ise 29'dur. Burdur ilinde toplamda 12, şehirde 16, köyde 10 öğrenci, Ankara'da toplamda 27, şehirde 30, köyde 27 öğrenci düşerken, Şırnak ilinde bir ilkokul öğretmenine düşen öğrenci sayısı toplamda 71, şehirde 67, köylerde 80'dir (ÇİZELGE-13)

ÇİZELGE 14
ORTAOKULLARDA BİR ÖĞRETMENE DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI
(1994-95 Öğretim yılı)

	Öğrenci /Öğretmen Oranı En Düşük Olan On İl					Öğrenci /Öğretmen Oranı En Yüksek Olan On İl			
	İller	Toplam	Şehir	Köy		İller	Toplam	Şehir	Köy
1	Muğla	22	26	15	1	Tunceli	116	146	42
2	Bahkesir	24	33	10	2	Hakkari	104	104	
3	Antalya	24	28	13	3	Şırnak	86	103	27
4	Edirne	25	36	12	4	Gaziantep	71	78	38
5	Uşak	25	36	11	5	Kayseri	70	86	26
6	Sinop	26	35	9	6	Ağrı	70	91	18
7	Isparta	27	33	15	7	Bingöl	69	76	46
8	Kırklareli	30	41	17	8	Rize	67	89	30
9	İzmir	30	32	13	9	İstanbul	65	66	35
10	Çankırı	30	38	11	10	Şanlıurfa	63	69	34

Ortaokullarda 1994 - 95 öğretim yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı açısından Türkiye ortalamasının altında ve üstünde 38 il bulunmaktadır. Ortalamanın üstündeki en iyi il olan Muğla'da toplamda 22, şehirde 26, köyde 15 öğrenci düşerken ortalamanın en altında bulunan Tunceli'de toplamda 116, şehirde 146, köyde ise 42 öğrenci düşmektedir. (Çizelge 14)

ÇİZELGE 15
LİSELERDE BİR ÖĞRETMENE DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI
(1994-95 Öğretim Yılı)

	Öğrenci /Öğretmen Oranı En Düşük Olan On İl					Öğrenci /Öğretmen Oranı En Yüksek Olan On İl			
	İller	Toplam	Şehir	Köy		İller	Toplam	Şehir	Köy
1	Aydın	9	9	7	1	İğdır	28	28	
2	Burdur	9	9	6	2	Gaziantep	28	28	25
3	Balıkesir	10	10	6	3	Rize	27	28	17
4	Çanakkale	10	11	5	4	Hatay	27	27	24
5	Sinop	10	10		5	Kırşehir	26	26	19
6	Bilecik	10	10	9	6	Adana	26	27	15
7	Denizli	11	11	8	7	Mardin	25	26	11
8	Muğla	11	11	6	8	Ardahan	25	25	21
9	Isparta	11	11	12	9	Kırıkkale	24	26	12
10	Manisa	11	11	6	10	Van	24	24	21

Liselerde bir öğretmene düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalamasında toplamda 17, şehirlerde 18, köylerde 11'dir. Türkiye ortalaması üstünde 36 il bulunurken ortalamamın altında 41 il bulunmaktadır.

ÇİZELGE 16
GENEL LİSELERDE BİR ÖĞRETMENE DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI
(1994-95 Öğretim Yılı)

	Öğrenci/Öğretmen Oranı En İyi Olan On İl					Öğrenci/Öğretmen Oranı En Kötü Olan On İl			
	İller	Toplam	Şehir	Köy		İller	Toplam	Şehir	Köy
1	Burdur	9	9	6	1	Iğdır	28	28	
2	Bilecik	9	9	9	2	Gaziantep	28	28	25
3	Aydın	10	10	8	3	Rize	27	28	17
4	Kütahya	11	11	9	4	Hatay	27	27	24
5	Çanakkale	11	13	4	5	Adana	26	26	19
6	Erzincan	11	12	10	6	Mardin	26	27	15
7	Sinop	11	11		7	Ardahan	25	26	11
8	Uşak	12	12	8	8	Kırıkkale	25	25	21
9	Çankırı	12	12		9	Van	24	26	12
10	Tekirdağ	12	12	2	10	Hakkari	24	24	21

ÇİZELGE - 17
MESLEKİ-TEKNİK LİSELERDE BİR ÖĞRETMENE DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (1994-95
Öğretim Yılı)

	Öğrenci/Öğretmen Oranı En Düşük Olan On İl					Öğrenci/Öğretmen Oranı En Yüksek Olan On İl			
	İller	Toplam	Şehir	Köy		İller	Toplam	Şehir	Köy
1	Aydın	8	8	5	1	Ağrı	21	21	
2	Muğla	9	9	5	2	İstanbul	21	21	15
3	Balıkesir	9	9	8	3	Rize	20	20	
4	Burdur	9	9		4	Iğdır	19	19	
5	Sinop	9	9		5	Van	19	19	
6	Çanakkale	10	9	10	6	Hakkari	19	19	
7	Denizli	10	10	6	7	Gaziantep	18	18	
8	Isparta	10	10	12	8	Batman	18	18	
9	Konya	10	10	6	9	Kocaeli	18	18	29
10	Manisa	11	11	11	10	Zonguldak	18	18	

Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması

Hızlı nüfus artışı iç göçler nedeniyle başta büyük kentler olmak üzere ikili ve kalabalık sınıflarda öğretim yapılması beraberinde öğrenci sayısı azalan ya da öğrenci olmadığı için kapanan okulları gündeme getirmiştir. Birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkışı, köylerdeki öğrenci sayısının azalması ve öğretmen dağılımındaki dengesizliğin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

1994-95 öğretim yılında toplam ilkokulların %58'inde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır. Bu okullarda okuyan öğrencilerin toplam içindeki oranı ise %15.9'dur. Belirtilen yılda toplam ilkokul öğretmen sayısı 229.175'dir. Bu öğretmenler içinde iki veya daha çok sınıflı okutan öğretmen sayısı 35.943'dir. Buna göre, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin toplam ilkokul öğretmenleri içindeki oranı %15.6'dır.

ÇİZELGE - 18
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF UYGULAMASI
(1994-1995 Öğretim Yılı)

UYGULAMA BİÇİMİ	OKUL	ÖĞRENCİ
1 Öğretmenli 5 Sınıflı	12 011	401 671
1 Öğretmenli 4 Sınıflı	2 532	45 189
1 Öğretmenli 3 Sınıflı	909	17 981
1 Öğretmenli 2 Sınıflı	524	17 171
2 Öğretmenli 5 Sınıflı	7 377	338 794
2 Öğretmenli 4 Sınıflı	490	16 248
2 Öğretmenli 3 Sınıflı	106	6 496
3 Öğretmenli 5 Sınıflı	2 791	162 053
3 Öğretmenli 4 Sınıflı	87	6 181
4 Öğretmenli 5 Sınıflı	1 407	98 860
TOPLAM	28 234	1 110 646
TÜRKİYE TOPLAMI	48 658	6 985 059
ORANI (%)	58,02	15,90

Kaynak: M.E.B, APK.

Altyapı ve öğretmen sayısındaki yetersizlikler ve dağılımdaki dengesizlikler fırsat ve olanak eşitliğini zedeleyici boyutlardadır. Bu dengesizlikler, eğitim hakkından yararlanamayan çocuklar, kalabalık sınıflar ya da birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrenciler gibi uygulamaları beraberinde getirmekte bu işleyiş eğitimin niteliğini de olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim hizmetinin yaygınlaştırılması yalnızca temel eğitim kademesinde değil, bütün kademelerde eğitimin bir hak olduğu bu haktan yararlanabilme açısından

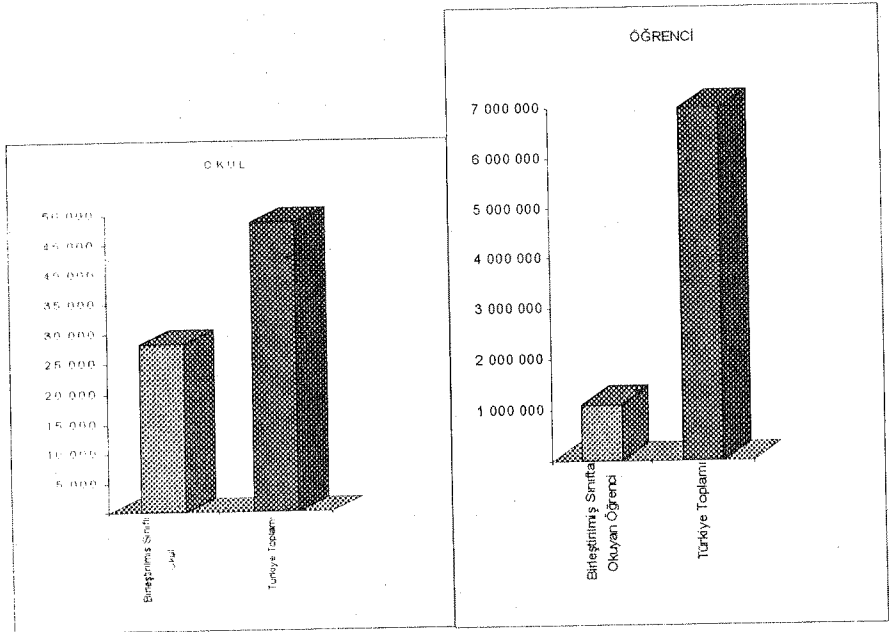
ülkesinin doğusunda, batısında güneyinde ya da kuzeyinde yaşamının fark etmeyeceğinin bilinmesi gerekmektedir.

ÇİZELGE - 19
ÖĞRETİM YILI ÖĞRETMENLERİN OKUTTUĞU SINIFLARA GÖRE DAĞILIMI
1994-1995 Öğretim Yılı

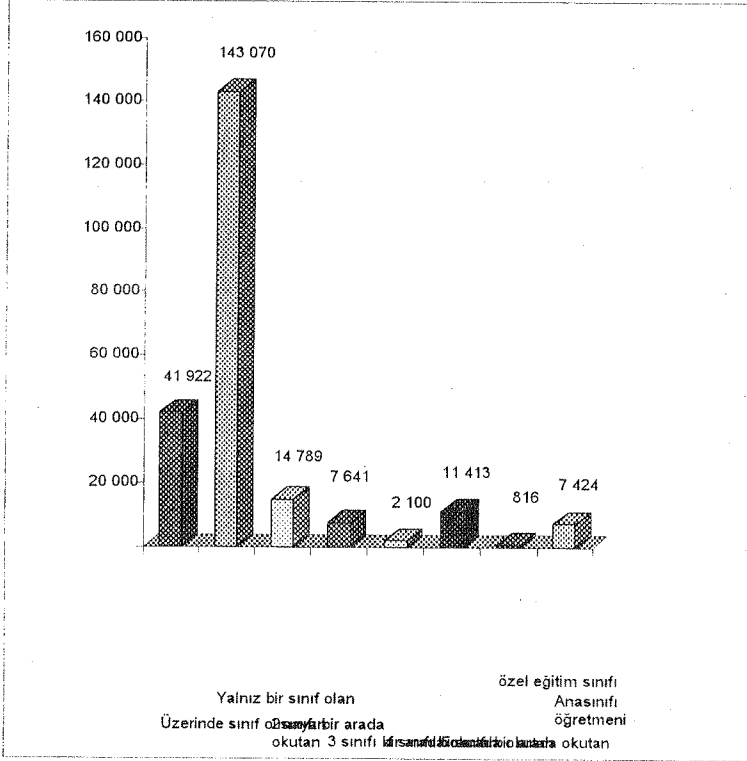
	Öğretmen Sayısı
Üzerinde sınıf olmayan	41 922
Yalnız bir sınıf olan	143 070
2sınıfı bir arada okutan	14 789
3 sınıfı bir arada okutan	7 641
4 sınıfı bir arada okutan	2 100
5 sınıfı bir arada okutan	11 413
Özel Eğitim Sınıfı	816
Ana Sınıfı Öğretmeni	7424
TOPLAM	229 175

Kaynak: DİE, Milli Eğitim İstatistikleri.

GRAFİK 1
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF UYGULAMASI YAPAN OKUL VE ÖĞRENCİ SAYISI
(1994 1995 Öğretim Yılı)



GRAFİK 2
OKUTTUĞU SINIF SAYISINA GÖRE İLKOKUL ÖĞRETMENLERİN DAĞILIMI
(1994-95 Öğretim Yılı)



Ülkemizde eğitimde varolan duruma toplu olarak bakıldığında, oldukça düşündürücü bir tablo ortaya çıkmaktadır. Zorunlu eğitim çağındayken sistem dışında kalan çocukların ve gençlerin sistem içine alınması, zorunlu ilköğretimde çağ nüfusunun tamamının okullandırılması için çeşitli düzenlemeler ve düzenlemelerin yapılabilmesi için de finansman kaynağı gerekmektedir. Eşitlikçi bir yaklaşımda bu da yeterli değildir. Ülkemizde bir yandan sınıflarda 50-60 öğrenci varken, diğer yanda 20-25 öğrencilik sınıflar vardır. Özellikle büyük kentlerde ve göç alan kentlerde varolan fiziki alan yeterli gelmemektedir. Bu nedenle bu kentlerde ek kapasite yaratılmalıdır.

Eğitimden yararlanmada kent-kır, erkek-kız, doğu-batı arasındaki farkları giderip herkesin eşit koşullarda eğitim gördüğü bir standardı oluşturmak için varolan olanakları ve kaynakları verimli kullanmak yeterli gelmeyecektir. Bu nedenle, yeni olanaklar yaratmaya, yeni kaynaklar sağlamaya ivedilikle gereksinim vardır

Finansal Düzenlemeler

Eğitim sistemiyle ilgili finansal düzenlemeler, "kaynak yaratma" ve "kaynak kullanımı" ile ilgili düzenlemeleri kapsamaktadır. Kaynak yaratma ile ilgili düzenlemeler, eğitim hizmetlerini sunabilmek için gerekli olan parasal kaynakların hangi yollarla ve nerelerden elde edileceğine ilişkindir. Kaynak kullanımı ile ilgili düzenlemeler ise, toplanan parasal kaynakların hangi ölçütlerle, sistemin hangi birimlerine aktarılacağı, kaynakların çeşitli harcama türlerine göre kullanım yetkisinin hangi birimlerde olacağı ve kaynak kullanımının hangi mekanizmalarla denetleneceği gibi konuları kapsamaktadır. Aşağıda her iki konuda önerilen düzenlemeler aktarılmıştır.

Kaynak Yaratma İle İlgili Düzenlemeler

Eğitim hizmetinin finansmanında, dünyadaki ve ülkemizdeki uygulamalar dikkate alındığında, hem devlet hem de özel kaynakların kullanıldığı görülmektedir. Ancak, ülkemizde de olduğu gibi, eğitim finansmanında devlet kaynaklarının kullanımı çok büyük oranlarda gerçekleşmektedir. Özel kaynak kullanımından kastedilen, eğitim hizmetinden yararlananların yani bireylerin (ve onlar adına ailelerin) yaptıkları ödemeler ve doğrudan hizmeti sunmak üzere kullanılan kişisel sermayedir.

Eğitimin, "bireyin kendini çok yönlü geliştirme olanağı elde etmesi" anlamında ve yasalarla tanınmış olsa da olmasa da tüm insanların sahip olduğu bir hak olarak ele alınması, onun bu hakkı kullanmayı engelleyebilecek tüm toplumsal ve ekonomik eşitsizlikler dikkate alınarak sunulmasını gerektirmektedir. Kapitalist sistemde eğitim hakkının kullanılması, sosyal sınıf, gelir düzeyi (ödeme gücü), kültürel çevre, etnik ve dinsel köken, toplumsal cinsiyet gibi pek çok konudaki eşitsizliklerle bağlantılı olarak engellenmektedir. Bu engellenme Türkiye gibi az gelişmiş ülkelerde daha çarpıcı bir biçimde gözlenebilmektedir. Devlet, yurttaşlarının, insansal yeteneklerini geliştirme haklarını kullanmalarına olanak sağlamakla yükümlü olduğu için, tüm yurttaşlarının nitelik olarak eşdeğer düzeyde bir eğitim olanağına kavuşması için gerekli düzenlemeleri yapmakla görevlidir.

Bu görevi yerine getirmek üzere devlet, tüm öğretim kurumlarını kendisi açmak durumunda değildir. Toplumsal eğitim politikasına uygun bir eğitim sürdürmek üzere faaliyete geçmiş özel öğretim kurumları bulunabilir ve Türkiye'de de böyle kurumlar bulunmaktadır. Ancak bu, devletin eğitim harcamalarını kısmasının bir gerekçesini oluşturmamalıdır. Devlet, topluma yönelik diğer hizmet alanlarını büyütmeli ve eğitim hizmetinin de hem daha yaygın olarak hem de daha nitelikli olarak sunulmasını sağlamak üzere genel bütçe hacmini genişletmelidir.

Aynı zamanda, devlet eğitime bütçeden ayırdığı kaynakları eğitim eşitsizliklerini gidermede kullanabilmek amacıyla, özel öğretim kurumlarına yaptığı bağış, yardım ve katkıları durdurmalıdır.

Belirtilen bu esaslar çerçevesinde eğitim, temel olarak devlet kaynaklarıyla finanse edilen bir hizmet olarak tanımlanmalıdır. Devlet, bir yandan Konsolide bütçe hacmini ve eğitime ayrılan kaynakları artırırken, diğer yandan yalnızca eğitim için kullanılacak bir fon yaratmalıdır. Böylece, devletin eğitim için kullanacağı kaynaklar,

1. Konsolide Bütçeden eğitime ayrılan pay,
2. Eğitim Fonu

olarak belirtilebilir

Gerek Bütçe harcamalarında, özellikle de Fon kullanımında yerel önceliklere yer verilebilecek projelerin desteklenmesine özen gösterilmesi önerilmektedir. Bu tür projelerin belirlenmesinde İl ve İlçe Eğitim Kurullarının ağırlıklı olarak yetkili görülmelidir. Doğal olarak, aynı amaca yönelik merkezi düzenlemeler de yapılabilir.

Eğitime ayrılan kaynakların (bütçeden ayrılan pay + fon), projeler için kullanılan kredilerin yol açtığı faiz ödemelerindeki artışlar (kur farkları nedeniyle) öngörülemeyen yeni harcama gereksinmelerinin ortaya çıkması gibi nedenlerle borçlanma yoluyla artırılmasının önü yasal olarak kapatılmalıdır.)

Ek kaynak gereksinmesi İller Bankasından kredi kullanılması ortamında olduğu gibi, gereksinmeyi duyan yerel birimlerce ve karşılığı gösterilerek finanse edilebilecektir.

Konsolide Bütçeden Ayrılan Pay

Konsolide Bütçe eğitim finansmanında merkeze alınması gereken bir kaynağı oluşturmaktadır. Türkiye’de Konsolide Bütçe’den eğitime ayrılan payın Milli Gelir içindeki oranlar aşağıdaki tabloda gözlenen değişimi göstermiştir.

Çizelge 20

KONSOLİDE BÜTÇE EĞİTİM HARCAMALARININ MİLLİ GELİR PAYLARI (%)

<u>Yıllar</u>	<u>Pay (%)</u>
1981	3.0
1985	2.6
1990	4.4
1992	5.5
1994	4.1
1997	2.3
1998	3.3

Kaynak: Muhtelif yıllar Bütçe Gerekçeleri

Bu veriler, Türkiye'de çeşitli yıllarda Konsolide Bütçe'den eğitime ayrılan kaynakların Milli Gelir içindeki oranlarının OECD ülkeleri ortalaması olan %4.9'un (1992 yılı için) altında olduğunu; bu oranın zaman içinde dalgalanmalar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durumda, hem Konsolide Bütçenin büyümesi ve onun içinde eğitime ayrılan payın yükselmesi, hem de eğitim harcamalarının istikrara kavuşturulması gerekmektedir. Söz konusu istikrarsızlık, önerilen Eğitim Fonu'nun da gerekçelerinden birini oluşturmaktadır.

Eğitim Fonunun oluşturulması durumunda da eğitimin önemli oranda, örneğin %70 oranında Konsolide Bütçeden ayrılacak payla finanse edilmesi gerekmektedir. Konsolide Bütçe'den eğitime ayrılan payın Milli Gelirin %7'sine ulaşmasının hedeflenmesi önerilebilir. Önerilen bu hedefler,

- Konsolide Bütçenin ekonomideki payının %35'e çıkarılması ve
- Konsolide Bütçeden eğitime ayrılan payın %20'ye yükseltilmesi ile

gerçekleştirilebilir görünmektedir.

Bu iki hedefin gerçekleşme olasılığı düşük değildir. Bir defa, Konsolide Bütçenin 1998/1997 artış katsayısı, faiz ödemelerinin dahil edilmesi halinde %136, faiz ödemelerinin hariç tutulması durumunda ise, %102 olarak bulunmaktadır. Oysa aynı dönemdeki milli gelir artış oranı %69'dur. Bu tahmin, %3 reel büyüme ve %64 deflatör katsayısına dayanmaktadır. Bu veriler çerçevesinde bütçenin gelir esnekliği, faiz ödemeleri dahil edildiğinde 1.9, faiz ödemeleri hariç tutulduğunda ise 1.5'tir. Açıktır ki, bu hesaplama gerçekleştirmeler değil, tahmin ve varsayımlar üzerine yapılmaktadır. Bu nedenle, güvenlik payları sınırlıdır. Ancak, yıllık deflatörün %64'ün üzerinde çıkması ve büyümenin de %3'ü aşması halinde dahi, esneklik katsayısı fazla küçülmez, zira bütçeler de, son yıllar ortalamalarına göre, dönem sonu itibariyle yaklaşık %40 oranında yükselmektedir.

Bütçenin esnekliğini, tüm bu abartılı varsayımları atlayarak, ortalama 1.3 olarak alsak dahi, 1998 yılında tahmini Milli Gelirin %30'unu oluşturan Konsolide Bütçenin 1999 yılında %34'ünü ve 2000 yılında da %39'unu oluşturması beklenebilir. Ancak, artış katsayısını doğrusal olarak almak anlamlı olmaz. Bu nedenle, 1999 ve 2000 yılları için tahmini olanaksız olsa da katsayı azalışları göndeme gelecektir. Tüm bu olasılıklar ve tahminlere dayalı olarak denebilir ki, 2000 yılı dolaylarında Konsolide Bütçenin milli gelir içindeki payının %35 dolayında olmasını beklemek yakın bir olasılık içindedir.

Bütçe hacminin büyümesi yanında, eğitim harcamalarının bütçe içindeki oranının da bugünkü %11 düzeyinden %20 düzeyine çıkması gerekmektedir. Bu yükseliş ilk bakışta olanaksız gibi görünmekle birlikte, faiz-dışı bütçe oranlarına baktığımızda, bu olanaksızlık ortadan kalkmaktadır. Şöyle ki, faiz-dışı bütçe büyüklüğü içinde eğitim harcamalarının oranı %18.3'tür. Dolayısıyla %18.3 oranından %20 oranına ulaşmak fazla zor olmasa gerek.

Doğal olarak, bütçe büyüklüğünün Milli Gelirdeki oranının hesaplanmasında faizi dikkate almak, diğer taraftan, eğitim harcamalarının bütçedeki yerini saptarken faizi devre dışı bırakmak tutarsızlık tartışmalarını gündeme getirmektedir. Ancak, buradaki amaca yönelik olarak böyle bir hesaplama yöntemi doğrudur. Zira, faiz ödemelerinin kalkması halinde bütçenin daralmayacağı büyük bir olasılık olarak düşünülmektedir. Buradaki sorun, faiz

ödemelerinin ne zaman ve nasıl normal boyutlara çekileceğidir. Bu sorun ise, siyasi tartışmaları gündeme getirmektedir.

Eğitim Fonu

Eğitim Fonunun oluşturulmasında temel ilke, düşük gelir grupları lehine dağıtılacak olan kaynakların yüksek gelir gruplarının ödedikleri vergilerden elde edilmesidir. Bu nedenle, Fonun oluşturulmasında Gelir Vergisi, Kurumlar Vergisi, Dahilde Alınan Katma Değer Vergisi, Akaryakıt Tüketim Vergisi, Meslek Odaları Borsalar ve Birliklerin meslek teknik eğitime yapacakları katkı payları gibi kaynakların kullanılması önerilebilir.

Eğitim Fonuna iki işlev yüklenmiştir. Bunlardan birincisi, eğitim amacı ile sağlanacak ilave kaynakların bütçe içine çekilip diğer harcama kalemleri arasında dağıtılarak küçültülmesini önlemektir. Böylece, bu amaçla sağlanan yeni kaynakların tümü eğitime tahsis edilebilecektir. Fonun ikinci işlevi ise, bütçede meydana gelen dalgalanmaları düzleştirerek eğitime istikrarlı kaynak akışını sağlamaktır. Fonda karşılanacak harcamaları ise, daha çok çeşitli projeler, malzeme alımları vb. kalemlerden oluşması öngörülmektedir.

Eğitim Fonu, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olacak, fakat, MEB'in işlevi belirlenen ölçütlere göre kaynakları illere dağıtmakla sınırlandırılmaktadır. Önerilen ölçütler, Eğitim Fonunun dağıtımında kullanılacak mekanizmalar başlığı altında sayılmıştır.

Eğitim Fonu, ülkemizde bugüne dek kurulan diğer fonlarda (Toplu Konut Fonu, Kamu Ortaklığı Fonu, Çevre Fonu, Afetler Fonu vb.) olduğu gibi, zaman içinde kendine verilen görevlerden uzaklaştırılıp eğitim harcamalarını daha da denetimsiz yapabilme mekanizması haline dönüştürülmemelidir. Eğitim Fonunun, elde edebileceği gelirlerin çok üzerinde yatırım yapma yükümlülüğü altına sokularak, borçlanmasına ya da finansal açık vermesine izin verilmemelidir. Eğitim Fonu uygulaması, demokratik katılımı ve denetimi öngören bir fon yönetimi ile yürütüldüğünde kendisinden beklenen yararları sağlayabilir.

A. Gelir Vergisi

Gelir Vergisi uygulamasında, ücretliler dışında kalan yükümlüler üzerine salınacak ilave oranlarla sağlanan gelir, Fona aktarılacaktır. Gelir vergisinin Milli Gelir içindeki payı, yaklaşık %5 dolayındadır. Ancak, gelir vergisi gelirlerinin yaklaşık yarısı ücretlilerden sağlanmaktadır. Bu durumda, Fona kaynak sağlayan bölüm olarak gelir vergisinin Milli Gelirdeki payı %2.5 olarak alınabilir. Vergi gelirinin %15 dolayında artırabilmesi için ücret dışı uygulamalarda, uygulanan marjinal oranın yüzde onuna eşit ek oran uygulanması gerekiyor. Örneğin, marjinal oranın %25 olduğu durumda ek oran %2.5, marjinal oranın %40 olduğu durumlarda ise ek oran %4 olacaktır. Böylece, vergideki artan oranlılığa paralel olarak Eğitim Fonuna yapılacak oransal ve miktar olarak artmış olacaktır.

Bu yöntemle, Gelir Vergisinden beklenen katkının Milli Gelir oranının %0.37 olması düşünülmektedir.

B. Kurumlar Vergisi

Kurumlar Vergisinin Milli Gelir içindeki payı %1.3 dolayındadır. Gelir Vergisine uygulanan yöntem burada da uygulanarak, yaklaşık olarak, Milli Gelirin %0.19 dolayında bir pay beklenebilir. Kurumlar Vergisi sabit oranlı uygulandığından dolayı, ek olarak tek oran uygulaması söz konusu değildir.

C. Katma Değer Vergisi (KDV)

Katma Değer Vergisi üzerine ilave oran uygulanmayacak, fakat, bu vergi gelirinden, Milli Gelirin %0.75'ine yakın bir pay Eğitim Fonuna ayrılacaktır. Bu verginin üzerine ek oran uygulanmamasının nedeni, ek oranın tüketici fiyatları ile yansıtılmalarının olanaklı olmasıdır.

D. Akaryakıt Tüketim Vergisi (ATV)

Akaryakıt Tüketim Vergisinin Milli Gelir içindeki oranı, %2 dolayındadır. Gelir Vergisine uygulanan yöntemle bu vergi üzerine salınacak olan ek oranla, Milli Gelirin %0.3'üne yakın bir gelir elde edileceği hesaplanmaktadır

Doğaldır ki, vergi yönetiminin etkinleşip, vergilerin yaygınlaşması ve gelirlerinin yükselmesi sonucunda, ilk tahminlere göre hesaplanan miktarlar yükselecektir.

Bugünkü verilere göre, Eğitim Fonunun kaynağı, Milli Gelirin payı olarak, şu şekilde oluşabilecektir

Gelir Vergisi	% 0.37
Kurumlar Vergisi	% 0.19
K.D.V	% 0.75
A.T.V	% 0.30
	<hr/>
	% 1.61

Vergi geliri yükseldikçe %1.6'lık oran %2 dolayına yaklaşacaktır. Böyle bir yaklaşım iki yıl içinde gerçekleşebilir.

Belirtilen ek finansman kaynakları ile birlikte, 1998 yılı için %3.3 olarak hesaplanan eğitime bütçeden ayrılan payın Milli Gelir içindeki payı %9.0'a çıkabilecektir:

	Milli Gelir Oranı
Konsolide Bütçe'den Ayrılan Pay	%7.0
Eğitim Fonu	%2.0
Toplam	%9.0

Eğitim harcamalarının 1992-1998 dönemi itibari ile seyrine baktığımızda, 1987 sabit fiyatları ile mutlak değer olarak ve milli gelire oran olarak aşağıdaki tablo elde edilmektedir.

EĞİTİM HARCAMALARININ GELİŞME SEYRİ

(1987 Fiyatları İle)

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	2000
Toplam Eğitim Harc. (Milyar)	3.630	3.966	2.842	2.049	3.151	2.699	3.834	11.607
Mill. Gelire Oranı(%)	4.02	4.06	3.10	2.07	2.97	2.40	3.31	9.00
Yatırım Harc. (Milyar)	399.1	436.3	284.2	204.9	378.1	431.8	575.1	1741.0

tabloda da görüldüğü gibi, eğitim harcamaları yıllar itibariyle dalgalanma göstermiş ve 1992-1998 yılları boyunca altı yıl sürecince sadece %5.6 oranında yükseliş göstermiştir ki, bu yükseliş, yıl başına %1'in bile altında kalmaktadır. Kaldı ki, 1994 ve 1995 yıllarında da mutlak düşüş söz konusudur.

Önerilen reform programı çerçevesinde, 2000 yılından itibaren eğitime milli gelirin %9'u dolayında bir pay ayrılması ve bunun içinde de yaklaşık olarak %15'lik bölümün yatırıma tahsis edilmesi öngörülmektedir. Görülüyor ki, bu program çerçevesinde toplam eğitim harcamalarında ve eğitim yatırımlarında 1998 yılına göre, iki yıl içinde reel olarak, %202 dolayında net bir artış sağlanabilecektir. Böyle bir artış oranının 2000'li izleyen yıllarda da sürmesi, kuşkusuz, söz konusu olamaz. Eğitim harcamaları bir defa milli gelirin %9'u dolaylarına çekildikten sonraki yıllarda izlenecek artış hızı, ekonominin büyüme hızı dolaylarında olacaktır.

Kaynakların Kullanımı ile İlgili Düzenlemeler

Bugün kapitalist ülkelerde, kapitalizmin yol açtığı eşitsizlikler, sistem içinde kalınarak ve sistemi onarmak amacıyla siyasal, yönetsel ve finansal düzenlemelerle azaltılmaya çalışılmaktadır. Bunda, bir yandan sermayenin uluslararası bütünleşme süreci hızlanırken, diğer yandan da haklar söyleminin evrensel boyutta kabul görmesinin ve bu konudaki girişimlerin yaygınlık kazanmasının etkisi olduğu belirtilebilir.

Dünyada, eğitim finansmanı ile ilgili eşitlikçi düzenlemeler, eğitim yönetiminin merkeziyetçilikten uzaklaştırılması eğilimleriyle birlikte gerçekleştirilmiştir. Aslında, merkeziyetçi yapılanma ile kaynak dağıtımının rasyonel kılınması ve eşitlikçi biçimde gerçekleştirilmesi arasında sıkı bir ilişki olmadığı gibi, merkeziyetçilikten uzaklaşmanın mutlaka demokratikleşmeye yol açacağını beklemek de doğru değildir. 1977 yılında OECD'ye üye 10 ülke ile ilgili olarak yapılan bir araştırmaya göre, devletin merkeziyetçi ya da yerel yönetime dayalı bir yapısının olması ile eşitlikçi eğitim politikalarının başarısı arasında doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır (OECD, 1977). Hatta eğitimde eşitlik düzeyinin, kimi federal devletlerde üniter devletlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, merkezi fonların oranı ile yerel özerklik derecesi arasında kurulan negatif ilişki eğitim alanında gözlenmemiştir. Bunun da ötesinde merkezi fonlardaki artışın eğitim kurumlarını bir örnek (uniform) ve standart hale getirdiği yönündeki sav da, ulusal araştırmalardan derlenen veriler ışığında doğrulanmamıştır.

Araştırılan 10 ülkenin uygulamalarında, öncelikle bölgelerarası eşitsizliklerin giderilmesinde yoğunlaşmış, bu düzeyde eşitliğe yaklaşıldıktan sonra ise toplumsal kesimler arasındaki eşitsizliklerin giderilmesine yönelinmiştir. Ancak Türkiye'de bölgelerarası ve yöreler arasındaki eşitsizlikler önemli boyutlardadır. Bu nedenle, Bölgelerarası ve yöreler arasındaki eşitsizlikler ile toplumsal kesimler arasındaki eşitsizliklerin birlikte ele alınması ve tümünün giderilmesine dönük finansal düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim hizmetinin bir kamu hizmeti olduğu dikkate alındığında, kamu hizmetlerini bir bütün olarak ele alan ve yerel birimler arasında bu tür hizmetlere ayrılan kaynakları eşitlemeye yönelik olarak yapılacak düzenlemelerin daha başarılı olacağı düşünülebilir.

Eğitim hizmeti düzeyindeki kaynak dağıtımı, bu bütünlük içinde, "ğrenci sayıları", "ağ nüfusu" gibi çeşitli ölçütler kullanılarak yerel birimler arasında eşitlikçi biçimde gerekleşitirilebilir. Toplumsal kesimler arasındaki denkleşitme ise, paket programlar yoluyla gelişitirilebilir.

Ancak, kamu kesiminin bütününe yönelik yeni bir düzenlemeye gidilmediği sürece, finansal düzenlemenin de doğrudan eğitim hizmeti düzeyinde ele alınması gerekmektedir. Bu durumda, merkezde toplanan eğitim fonlarının dağıtımında eşitlikçi düzenlemelerin "genel sübvansiyon" temelinde yani eğitim ile ilgili harcamaların tümünün karşılanmasına yönelik olarak gerekleşitirilmesi uygun olacaktır.

Eşitlikçi mekanizmalar, çeşitli ülkelerde uygulandığı biçimiyle iki ana grupta toplanabilir:

1. Merkezi Finansman

Merkezden belirlenen ltleri kullanarak, farklı harcama türleri (ğretimle ilgili maliyetler, sürdürüm, ulaşım ve işletme maliyetleri) için merkezi fonların yerel birimlere bölüştürülmesi biçiminde gerekleşitirilir. Bu ltler her yıl belirlenebildiği gibi, bir kez belirlenmiş olan ölçütlerin maliyet artışları dikkate alınarak her yıl için gncelleşitilmesi de söz konusu olabilir. Bu mekanizma kullanılırken, kaynakların okullara dağıtımında yerel birimler yetkili kılınabilir. Okulların fazladan yapmak istedikleri harcamaları (rneğin daha fazla sayıda ğretmen çalıştırmak gibi) yerel birimlerin kendileri karşılar.

2. Karma Finansman

Merkezi fonlarla yerel kaynakların birlikte kullanıldığı bir finansman mekanizmasıdır. Bu üç biçimde gerekleşitirilir. Birincisinde, Merkezi hükümet fonları, yerel birimlere, yerel birimlerin mali kapasiteleriyle ters orantılı olarak dağıtılır. Örneğin parasal gelir düzeyinden veya vergiye esas olan servet düzeyinden hareketle. İkincisinde, merkezde toplanan fonlar, ğretim maliyetlerini finanse etmek üzere, "sınıf büyüklüğü", "kadro durumu", "asgari ders saatleri" gibi ölçütlerle yerel birimlere dağıtılır. Üçüncüsünde ise, merkezde toplanan fonlar, toplam eğitim harcamaları üzerinden ve ödemeleri daha çok yoksul kesimlere yapacak biçimde orantılı olarak dağıtılır. Yerel birimler de finansmana katılabilir.

Merkezde toplanan kaynakların kullanımı esas olmakla birlikte, ilçe veya okulların kendine özgü nedenlerle diğerlerinden daha fazla kaynağa gereksinimlerinin olduğu durumlarda eğitim birimlerinin önünü kapatmamak için, ilçe düzeyinde, hatta okul düzeyinde ortaya çıkabilecek kaynak yaratma çabalarının engellenmemesi gerekmektedir. Örneğin, bazı ilçelerde veya okullarda eğitimin niteliğini artırmak, çevreye daha fazla ve çeşitli hizmet sunabilmek üzere daha fazla kaynağa gereksinme duyulabilir. Yerel birimlerin eğitim sürecinde olumlu yenilikler veya değişimler yaratmak üzere gösterecekleri çabayı teşvik etmek, böylece yapıcı bir yarışmaya olanak sağlamak için, kaynak yaratma amacını denetleyici ama böyle bir girişimin de önünü açıcı mekanizmaların bulunabileceği üzerinde durmak gerekmektedir. Bu yolla, yerel birimlerin "en ktde eşitlenmesinin" de önüne geçilmiş olacaktır. Bu amaca yönelik olarak, kuruluş yasağı gereği yerel birimler arasında kaynak dağıtımını düzenleme işlevi olan İller Bankasından yararlanılabilir.

İller Bankasından kredi kullanma konusunda aşağıda açıklanan düzenleme buna bir örnek oluşturabilir:

İlçeler, o ilçeye özgü bazı gereksinmelerini karşılamak üzere İlçe Eğitim Kurulunun (Yapılanma Komisyonunca öngörülen kurul) kararıyla İller Bankasından kredi talebinde bulunabilirler. Kredi talebi ile birlikte, ilçelerin kendi olağan gelirleri dışında yaratacakları gelir kaynaklarını da belirtirler. Bu ek gelir kaynakları, kredilerin anapara ve faiz ödemeleri için gösterilen kaynaklardır.

Kredilerin geri ödenmesinde, yerel birimlerin borçlanma kapasiteleri arasındaki farkın dikkate alınması, buna bağlı olarak, geri ödeme süresi ve uygulanacak faiz oranı konusunda yerel birimlere farklı koşulların uygulanması da söz konusu olabilir.

Türkiye'de karma finansman mekanizmasının belirtilen bu esneklikler çerçevesinde uygulanması uygun bir yol olarak görülmektedir.

Eğitim Fonunun Dağıtımında Kullanılabilecek Mekanizmalar. Fondan illere (okul bölgesi öngörülmemişse) yapılacak kaynak aktarımının illerin GSYİH'ya katkılarıyla ters orantılı olarak gerçekleştirilmesi denkleştirici bir yol olarak düşünülebilir.

DİE (1997) istatistiklerine göre, 1996 yılında GSYİH'ya en yüksek katkıyı (sabit fiyatlarla) yapan bölge % 37.4 ile Marmara Bölgesi iken, en düşük katkıyı sağlayan bölge % 3.3 ile Doğu Anadolu Bölgesi olmuştur. Marmara Bölgesinin GSYİH'ya yaptığı katkı miktarı Doğu Anadolu Bölgesi'ninkinin 11.2 katıdır.

İllerin GSYİH içindeki payına (sabit fiyatlarla) göre yapılan sıralamada İstanbul, İzmir, Ankara, Kocaeli, Adana, Bursa, Antalya, Manisa, İçel ve Konya illeri ilk on sırada yer almıştır. On ilin GSYİH içindeki toplam payı % 58.9 iken; Bartın, Bingöl, Bitlis, Ağrı, Muş, Gümüşhane, Hakkari, Şırnak Tunceli, Iğdır, Ardahan ve Bayburt illerinin GSYİH içindeki payı ise % 0.1'in altındadır. 22.8 trilyon TL ile GSYİH içindeki payı en yüksek il olan İstanbul'un katkısı, 51.7 milyar TL ile en düşük paya sahip olan Bayburt'un katkısından 441.6 kat fazladır.

1996 yılında, bir önceki yıla göre GSYİH'daki gelişme % 7.0 olmuştur. İllerin yalnızca 33'ü Türkiye ortalamasının üzerinde gelişme göstermiştir.

Bu veriler ışığında, merkezden illere kaynak aktarırken şu ilkelere uyulabilir:

Merkezde toplanan kaynak,

* İllerin GSYİH'ya katkılarıyla ters orantılı,

* Yerel önceliklere ağırlık verilerek,

* İlköğretim ve ortaöğretim çağ nüfusunun tamamı okullaştırılıncaya kadar, çağ nüfusu ile doğru orantılı olarak,

* İllerin öğretmen gereksinmeleriyle doğru orantılı olarak,

* İllerdeki okulların fiziksel olanaklarıyla ters orantılı olarak,

* Eğitimden görece daha az yararlanan kesimlerin(kadınlar, köyler, vb ile ilgili eşitsizlikler) kendi çağ nüfuslarına göre okullaşma oranlarıyla ters orantılı olarak hesaplanacak katsayılar dikkate alınarak dağıtılır. Katsayıların hesaplanmasında güncel verilerin kullanılması, özellikle göç alan ve göç veren iller açısından üzerinde önemle durulması gereken bi konudur.

İllere tahsis edilen kaynaklar, ilçelerin gereksinmelerine göre (çağ nüfusu, öğretmen sayısı,.. gibi) ve "vergiye konu olan gelir" veya "servet" düzeyi gibi ölçütler dikkate alınarak, İl Eğitim Kurullarınca ilçelere; çağ nüfusu, öğretmen sayısı, fiziksel olanaklar, gibi ölçütlerle de, İlçe Eğitim Kurullarınca okullara dağıtılır.

Toplumsal Kesimleri Dikkate Alan Özendirici Mekanizmalar. Eşitsizliğe konu olan toplumsal kesimlerden hareketle, eğitim olanaklarından eksik yararlanan "hedef kitle"ler (kadınlar, doğulular, engelliler, aleviler, çalışan çocuklar, işçi çocukları) belirlenmeli ve bunlara yönelik finansal ve teknik boyutlarda kapsayıcı programlar uygulanmalıdır.

Sözgelimi okul öncesi eğitimde yeterli gelişme sağlanamamış olup, büyük çoğunluğu kız çocuklarından oluşan 1.4 milyon çocuk ilkökul sonrası örgün eğitimden kopmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan çocukların ancak %2'si eğitim hizmetlerinde yararlanabilmekte, korunmaya muhtaç çocukların yalnızca %4.2'sine hizmet sunulabilmektedir. (DPT, 1995, s.35)

Bu kesimleri okula çekecek düzenlemeler yapma, onlar için kolaylaştırıcı önlemler alma, çevreyi bu yönde etkileme açısından okulun çevreyle etkileşim düzeyi ve biçimi önemli görülmektedir. Başta okul yöneticisi olmak üzere okul kurulları ve öğretmenler bu konuda özendirilebilir. Bu amaçla, Eğitim Fonu'ndan belirli bir oranda ayrılacak kaynak bu tür özendirilmeler için kullanılabilir. Örneğin, belli bir öğretim yılında, okula kaydedilen öğrencilerin kız-erkek oranının çağ nüfusu içindeki kız-erkek oranı ile benzerlik göstermesi durumunda, okul, kendi bütçesinin % 5 veya 10'u oranında ek bir ödenekle ödüllendirilebilir. Benzer ödüller diğer kesimler için de düşünülebilir. Bunlar, "okul düzeyinde özendirici katsayılar" adı altında merkezde belirlenebilir.

İvedilikle Gerçekleştirilmesi Gereken Düzenlemeler. Yukarıda önerilen genel düzenlemeler dışında, bugün gözlenen ve ivedilikle çözülmesi gereken bazı olumsuzlukları gidermek üzere ek kaynak ayırmak gerekmektedir.

Eğitime ayrılan kaynakların dağıtımında, ülke genelinde yaşanmakta olan demografik yapıdaki değişim, ivedilikle ele alınması gereken bir olgudur. Bu olgu finansal düzenlemeleri (özellikle kaynak dağıtımını) iki boyutta etkilemektedir: bir yandan, yüksek kentleşme hızı, kentlerin eğitim yatırım kapasitelerini özellikle metropollere yönelen aşırı göç, bu yerleşimler kaynak gereksinimini artırmaktadır. Diğer yandan, köy ve köy altı (oba, mezra) yerleşimlerindeki nüfus ve öğrenci azlığı ve dağınıklığı bu olguyla daha da artmaktadır. Doğuda daha çok gözlenen bu durum, ek finansal olanakların kullanılmasını gerekli kılmaktadır.

Örneğin, *birleştirilmiş sınıf uygulaması* eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilediği gibi, öğretmen ve fiziksel olanakların savurganca kullanımına yol açmaktadır. Bu nedenle, her

sınıfın ayrı bir öğretmene okutulacağı okulların oluşturulması ivedilik taşımaktadır. Tüm okullarda belli bir standart sağlanıncaya kadar, taşınmalı eğitim, yatılı bölge okulları gibi uygulamaları gerçekleştirebilmek üzere ek bir finansal kaynağın Fondan ayrılması düşünülmelidir. Benzer biçimde, fiziksel olanaklarla ilgili temel yetersizlikler hemen belirlenmeli, bu konuda da belli bir standart sağlanıncaya kadar, bu eksiklikleri gidermek üzere ek finansal olanaklar sağlanmalıdır.

Sonuç

Eğitim Finansmanı ile ilgili olarak yukarıda belirtilen mekanizmalar öneri niteliğindedir. Temelini, mevcut eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya, bireyler için daha özgür bir “kendini geliştirme ortamı” yaratmaya dönük olarak saptanan finansal ilkelerden alan başka mekanizmaların geliştirilmesi olanaklıdır.

Yani finansal düzenlemelerin oluşturulması titizlikle toplanmış ayrıntılı istatistik verilere ve çok yönlü araştırma bulgularına dayandırılmalıdır. Raporda önerilen düzenlemeler, kısa sürede ulaşılabilen genel betimleyici istatistiklere dayandırılmıştır. Ayrıntılı incelemelerle bu düzenlemelerin kapsamlı bir çerçeveye oturtulması olanaklıdır.

Genel olarak, önerilen model, kaynakların toplanmasına merkeze, kullanımında ise yerel birimlere ve önceliklere ağırlık verilmesi ilkesine dayanmaktadır. Bu ilkenin benimsenmesindeki temel düşünce, kaynak oluşturmada “gücü oranında katılma”yı, kaynak kullanımında ise “gereksinimler ölçüsünde yararlanma”yı sağlamaktır. Söz konusu düşünceye yol açan kaygı ise, ülkemizdeki bugüne dek birikerek derinleşen toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerdir.

Bu raporun önermeleri, eğitim politikaları olarak ifade edilebildiği ve siyasi taleplere dönüştürülebildiği ölçüde; aynı zamanda da bu konuda kamuoyu duyarlı kılınabildiği oranda başarılı olacaktır.

EKLER

EK 1

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME (7-11 Yaş) NET OKULLAŞMA ORANI (1990-1991 Öğretim Yılı)

BÖLGELER	Çağ Nüfusu			Öğrenci Sayısı			Okullaşma Oranı (%)		
	Toplam	Kent	Kır	Toplam	Kent	Kır	Toplam	Kent	Kır
Marmara Bölgesi	1425784	1085395	340386	1393767	1126909	266858	97.75	103.82*	78.40
Ege Bölgesi	831026	466607	364419	742589	449459	193130	89.36	96.32	80.44
İç Anadolu Bölgesi	1224730	761288	462442	1086526	709212	377314	88.72	93.04	81.59
Akdeniz Bölgesi	923570	528417	395153	819130	497510	321620	88.69	94.15	81.39
Karadeniz Bölgesi	1034468	408224	626244	893262	377095	516167	86.35	92.37	82.42
Doğu Anadolu Bölgesi	826007	328801	497206	625782	276651	349131	75.76	84.14	70.22
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	836585	454879	381706	624448	372679	251769	74.64	81.93	65.96
Türkiye Toplamı	7102170	4033611	3067556	6185504	3809515	2375989	87.13	94.44	74.45

EK 2

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME (12-14 yaş) ÇAĞ NÜFUSUNUN BÖLGELER VE YERLEŞİM BİRİMLERİNE GÖRE NET OKULLAŞMA ORANI (1990-1991)

BÖLGELER	Çağ Nüfusu			Öğrenci Sayısı			Okullaşma Oranı (%)		
	Toplam	Kent	Kır	Toplam	Kent	Kır	Toplam	Kent	Kır
Marmara Bölgesi	837133	645112	192021	473883	438916	34967	56.6	68.03	18.2
Ege Bölgesi	497301	280205	217096	214211	183334	30877	43.7	65.4	14.2
Akdeniz Bölgesi	536115	308249	227866	206304	172786	335518	38.5	56.05	14.7
İç Anadolu Bölgesi	717340	454421	262919	326402	290140	36262	45.5	63.8	13.8
Karadeniz Bölgesi	612475	253261	359214	201023	161202	39821	32.8	63.7	11.1
Doğu Anadolu Bölgesi	432090	184243	247847	115460	99029	16431	26.7	53.7	6.6
Güneydoğu Anadolu Böl.	423299	236299	187000	89024	80109	8915	21.03	33.9	4.8
Türkiye Toplamı	4055753	2361790	1693963	1626307	1425516	200791	40.09	60.35	11.9

Kaynak: 1. DİE Genel Nüfus Sayımı, Ankara; 1993

2. DİE Millî Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim (1990-1991) Ankara; 1993

EK 3
ORTAOKULA GEÇİŞ ORANI
(1994-95 Öğretim Yılı)

İLLER		İLKOKULDAN MEZUN 1993-1994 Öğretim Yılı		ORTAOKULA YENİ KAYIT (1994-1995 Öğretim Yılı)		GEÇİŞ ORANI (%)		
		Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	
MARMARA BÖLGESİ	İstanbul	Kent	81.131	74.307	68.052	47613	83.9	64.7
		Kır	2141	1.990	12.06	852	56.3	42.8
	Sakarya	Kent	4.348	3.842	4321	1940	99.4	50.5
		Kır	3.661	3.553	1196	560	32.6	15.8
	Kocaeli	Kent	8.479	7.803	6902	4628	81.4	59.3
		Kır	3.811	3.527	2609	1412	68.4	40.0
	Bursa	Kent	14.685	13.106	12634	8542	86.0	65.2
		Kır	3.592	3.520	1475	722	41.0	20.5
	Balıkesir	Kent	5.040	4.603	5311	3686	105	80.0
		Kır	4.265	4.043	1273	837	29.8	20.7
	Çanakkale	Kent	1.728	1.537	1733	1323	101	86.0
		Kır	2.053	2.006	690	500	33.6	24.9
	Tekirdağ	Kent	2.970	2.642	3229	2444	108	92.0
		Kır	1.650	1.639	639	478	38.7	29.2
	Kırklareli	Kent	1.509	1.376	1660	1.375	101	91.1
		Kır	1.324	1.269	702	554	53.0	43.6
	Edirne	Kent	1.991	1.752	2183	1675	109.4	95.6
		Kır	1.516	1.450	642	488	42.3	33.6
Bilecik	Kent	1.028	963	979	703	95.2	72.9	
	Kır	518	515	153	66	29.5	12.8	
EGE BÖLGESİ	İzmir	Kent	24.197	21.767	20.934	16.942	86.5	77.8
		Kır	4.621	4229	1.610	1.162	34.8	27.5
	Aydın	Kent	4.470	4004	4.148	2165	92.8	54.0
		Kır	3.908	3535	1030	818	26.3	23.1
	Manisa	Kent	6.924	5959	6.138	4.278	88.6	71.8
		Kır	5.408	4.920	1.378	906	25.4	18.4
	Denizli	Kent	4.176	3.657	3.716	2884	88.9	78.8
		Kır	3.985	3.663	1.693	1178	42.5	32.1
	Muğla	Kent	2.264	1.964	2.615	1988	105.5	101.2
		Kır	3.278	2.972	1.072	742	32.7	24.9
	Uşak	Kent	1905	1.722	1.555	1.259	81.6	73.5
		Kır	3203	1.250	503	319	15.7	25.5
	Afyon	Kent	3586	3.323	3.250	1.896	90.6	57.0
		Kır	4210	4.096	1.443	557	34.3	13.6
	Kütahya	Kent	3056	2.742	3.059	1.290	100.0	47.0
		Kır	3192	3.021	1.266	318	39.6	10.5

AKDENİZ BÖLGESİ	Adana	Kent	21.030	17.643	16463	11.956	78.3	67.8
		Kır	6.411	5.915	2422	875	37.8	14.8
	Antalya	Kent	7.307	6.572	4186	5.052	57.3	76.9
		Kır	4.844	4.393	651	388	13.4	8.8
	İçel	Kent	10.682	6.161	8325	6.290	77.9	102.1
		Kır	4.654	4.218	2048	1.179	44.0	27.9
	Isparta	Kent	2.091	1.963	2073	1.563	99.1	79.6
		Kır	1.891	1.796	788	475	41.7	26.4
	Burdur	Kent	1.260	1.109	1.229	896	97.5	80.8
		Kır	1.074	1.022	280	216	26.0	21.1
Hatay	Kent	7.970	7.026	4789	5.222	60.1	74.3	
	Kır	7.677	6.925	2.798	1.677	36.4	24.2	
K.Maraş	Kent	6.103	5.464	4.521	2.449	74.0	44.8	
	Kır	6.686	5.871	2.417	1.117	36.1	19.0	
İÇ ANADOLU BÖLGESİ	Ankara	Kent	31.830	29.757	30.165	24.665	94.8	82.9
		Kır	3.436	3.373	1.744	1.000	51.6	29.6
	Konya	Kent	12.963	12.078	8.151	4.489	62.9	37.2
		Kır	7.464	6.931	2.835	1.301	37.9	18.7
	Eskişehir	Kent	5.029	4.580	5.007	3.834	99.6	83.7
		Kır	1.191	1.108	575	319	48.2	28.8
	Niğde	Kent	1.362	1.226	1.262	923	92.6	75.2
		Kır	2.542	2.221	949	440	61.5	19.8
	Karaman	Kent	1.422	1.260	903	568	63.5	45.0
		Kır	1.112	1.073	397	211	35.7	19.6
	Aksaray	Kent	2.088	1.838	1.575	932	75.4	50.7
		Kır	2.448	2.274	928	401	37.9	17.6
	Kayseri	Kent	8.297	7.744	6.417	4.345	77.3	56.1
		Kır	3.601	3.505	1.483	585	41.2	16.7
	Sivas	Kent	4.734	4.175	4.343	1.765	91.7	42.3
		Kır	4.055	3.988	975	527	24.0	13.2
	Çankırı	Kent	1.187	1.077	1.196	672	100.7	62.4
		Kır	1.229	1.202	286	73	23.3	0.7
	Yozgat	Kent	3.222	2.668	3.007	1.295	93.3	48.5
		Kır	4.170	4.095	955	434	22.9	10.5
	Kırşehir	Kent	1.835	1.661	1.942	1.416	100.8	85.2
		Kır	1.305	1.269	504	342	38.6	26.9
	Nevşehir	Kent	1.397	1.320	1.199	871	85.8	65.9
		Kır	1.960	1.876	865	522	44.1	27.8
	Kırıkkale	Kent	2.995	2.756	2.966	1.884	99.0	68.4
		Kır	810	684	368	141	45.4	20.6

KARADENİZ BÖLGESİ	Bolu	Kent	2.633	2.540	2.700	1.773	100.3	69.8
		Kır	2.916	2.902	585	292	20.0	10.0
	Zonguldak	Kent	4.899	6.105	4735	3.374	96.6	55.2
		Kır	5.865	5.687	3.285	1.593	56.0	28.0
	Kastamonu	Kent	1.931	1.683	1.982	1.131	100.2	67.2
		Kır	2.326	2.342	263	91	11.3	3.8
	Sinop	Kent	1.005	972	920	696	91.5	71.6
		Kır	2.023	1.893	235	128	11.6	6.7
	Çorum	Kent	3.410	3.210	3.364	1.620	98.6	50.5
		Kır	3.962	3.887	719	194	18.1	4.9
	Amasya	Kent	2.008	1.156	2.422	1.446	120.6	125.0
		Kır	2.275	1.211	488	226	21.4	18.6
	Tokat	Kent	4.011	3.497	4.061	2.097	101.2	59.9
		Kır	4.215	3.952	854	350	20.3	8.8
	Gümüşhane	Kent	532	467	917	390	172.3	83.5
		Kır	1.123	1.123	148	67	13.2	5.9
	Bayburt	Kent	415	381	471	126	113.5	33.0
		Kır	677	632	85	25	12.6	3.9
	Ordu	Kent	3.811	3.388	3.452	2.291	90.6	67.6
		Kır	4.381	4.761	1.097	596	25.0	12.5
	Giresun	Kent	2.444	2.105	2.237	1.669	91.5	79.3
		Kır	2.707	1.317	612	352	22.6	26.7
	Trabzon	Kent	3.999	3.564	3.852	2.583	96.3	72.5
		Kır	4.555	4.279	1.654	1.095	36.3	25.6
Artvin	Kent	820	1.312	866	570	105.6	43.4	
	Kır	1.221	1.129	886	419	72.6	37.1	
Rize	Kent	1.862	1.647	1.761	1.005	94.6	61.0	
	Kır	1.699	1.708	511	266	30.1	15.6	
Bartın	Kent	568	503	697	376	122.7	74.7	
	Kır	2.066	2.022	873	278	42.2	13.7	
Samsun	Kent	6.778	6.483	6.823	4.756	100.6	73.4	
	Kır	7.248	6.965	989	463	13.6	6.6	
Kars	Kent	1.479	1.254	1.673	987	113.1	78.7	
	Kır	2.421	1.799	541	221	22.3	12.3	
Erzurum	Kent	5.107	3.319	5.019	1.805	98.3	54.4	
	Kır	7.332	3.173	665	195	9.1	6.1	
Elazığ	Kent	4.141	3.653	3.981	1.885	96.1	51.6	
	Kır	2.322	1.887	714	134	30.7	7.1	
Erzincan	Kent	1.272	1.052	1.378	679	108.3	64.5	
	Kır	1.204	1.212	377	250	31.3	20.6	
Malatya	Kent	4.784	4.411	4.386	2.817	91.7	63.8	
	Kır	3.476	3.154	1.268	673	36.5	21.3	

DOĞU ANADOLU BÖLGESİ	Muş	Kent	1.675	1.061	1.663	537	99.3	50.6
		Kır	1.581	683	549	97	34.7	14.2
	Bitlis	Kent	1.997	1.209	1.518	329	76.0	27.2
		Kır	658	284	167	15	25.4	5.2
	Bingöl	Kent	1.462	994	1.301	433	88.9	43.6
		Kır	1.592	1.066	335	40	21.0	3.9
	Hakkari	Kent	1.405	649	1.207	302	85.9	46.5
		Kır	155	74	-	-	-	-
	Tunceli	Kent	806	733	833	641	103.3	87.4
		Kır	145	142	78	62	53.8	43.7
	Van	Kent	4341	3.284	3.770	936	86.8	28.5
		Kır	3.937	1.673	563	75	14.3	4.5
	Ardahan	Kent	857	616	850	496	99.2	80.5
		Kır	1.944	1.677	405	174	20.8	10.4
İğdır	Kent	720	535	768	498	106.6	93.1	
	Kır	614	428	249	133	40.5	31.1	
Ağrı	Kent	2.685	1.482	2.052	568	76.4	38.3	
	Kır	2.104	1.048	222	51	10.5	4.8	
GÜNEY DOĞU ANADOLU BÖLGESİ	Gaziantep	Kent	12.313	9.986	8420	4.117	68.4	41.2
		Kır	4.296	3.479	1156	319	26.9	9.2
	Adıyaman	Kent	4.032	3.230	3063	1.394	75.9	43.2
		Kır	4.331	3.637	1.408	513	32.5	14.1
	Ş.Urfa	Kent	8.423	4.821	5.521	1.261	65.5	26.1
		Kır	4.324	1.826	800	130	18.5	7.1
	Mardin	Kent	4.328	2.779	2.695	980	62.3	35.3
		Kır	2.438	1.335	555	120	22.8	8.9
	Siirt	Kent	1.786	962	1.171	232	65.6	24.1
		Kır	530	160	309	22	58.3	13.7
	Diyarbakır	Kent	8.804	5.699	6.824	3.146	77.5	55.2
		Kır	2.266	1.066	736	144	32.5	13.5
	Batman	Kent	3.179	2.104	2.468	739	77.6	35.1
		Kır	1.536	711	265	34	17.2	4.8
	Şırnak	Kent	1.597	624	1.118	261	70.0	41.8
		Kır	266	89	136	14	51.1	15.7

EK 4
LİSEYE GEÇİŞ ORANI
(1994-95 Öğretim Yılı)

İLLER		ORTAOKULDAN MEZUN 1993-1994 Öğretim Yılı		LİSEYE YENİ KAYIT (1994-1995 Öğretim Yılı)		GEÇİŞ ORANI (%)		
		Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	
MARMARA BÖLGESİ	İstanbul	Kent	53.318	42.396	31.610	27.974	59.2	65.9
		Kır	819	534	934	608	114.0	113.8
	Sakarya	Kent	4.810	2.774	2.234	1.131	46.4	29.5
		Kır	1.022	441	299	130	29.2	29.5
	Kocaeli	Kent	6.427	4.270	3.191	2.420	49.6	56.7
		Kır	1.975	1.084	743	608	37.6	56.1
	Bursa	Kent	10.393	7.589	5.568	5.098	53.6	67.2
		Kır	1.030	421	111	81	10.7	19.2
	Balıkesir	Kent	5.194	3.398	3.013	2.541	58.0	74.8
		Kır	1.336	760	89	82	6.7	10.8
	Çanakkale	Kent	1.742	1.058	1.057	880	60.7	83.2
		Kır	530	370	101	68	19.1	18.4
	Tekirdağ	Kent	2.731	2.050	993	1.301	36.4	63.5
		Kır	570	344	11	10	1.9	2.9
	Kırklareli	Kent	1.463	1.250	611	1.018	41.8	8.1
		Kır	658	473	45	67	6.8	14.2
Edirne	Kent	2.547	1.687	1.035	1.055	40.6	62.5	
	Kır	662	459	44	27	6.6	5.9	
Bilecik	Kent	829	478	237	249	28.6	52.1	
	Kır	131	65	15	9	11.4	13.8	
EGE BÖLGESİ	İzmir	Kent	18.712	15.613	9.999	10.278	53.4	65.8
		Kır	1.217	817	132	137	10.8	16.7
	Aydın	Kent	3.632	2.976	2.290	2.404	63.0	80.8
		Kır	829	573	122	120	14.7	20.9
	Manisa	Kent	4.914	3.558	2.728	2.558	55.5	71.9
		Kır	1.003	661	86	78	8.6	11.8
	Denizli	Kent	3.397	2.701	2.313	1.912	68.1	82.7
		Kır	1.297	966	195	181	15.0	18.7
	Muğla	Kent	2.373	1.843	1.411	1.415	59.5	76.8
		Kır	912	618	145	103	15.8	16.7
	Uşak	Kent	1.583	1.178	858	804	54.2	68.2
		Kır	411	230	15	4	3.6	1.7
	Afyon	Kent	3.168	1.448	1.390	951	43.9	65.7
		Kır	1.133	412	178	76	16.5	18.4
	Kütahya	Kent	2.314	1.081	1.335	703	57.7	65.0
		Kır	1.089	266	183	45	16.8	16.9

AKDENİZ BÖLGESİ	Adana	Kent	20.402	12.914	8.739	7.430	42.8	57.5
		Kır	2.009	1.088	590	374	29.4	34.4
	Antalya	Kent	5.573	4.493	3.988	3.130	71.5	69.7
		Kır	1.265	635	296	216	23.4	34.0
	İçel	Kent	8.411	6.098	5.660	4.438	67.3	72.8
		Kır	1.357	792	390	301	28.7	38.0
	Isparta	Kent	1.917	1.485	1.354	1.225	70.6	82.5
		Kır	609	347	127	54	20.8	15.6
	Burdur	Kent	986	753	663	603	67.2	80.0
		Kır	332	218	32	28	9.6	12.8
	Hatay	Kent	7.237	4.800	5.554	3.607	76.7	75.1
		Kır	2.080	1.148	935	632	44.9	55.0
	K.Maraş	Kent	4.314	1.994	3.261	1.436	75.6	72.0
		Kır	1.871	750	389	179	20.8	23.9
İÇ ANADOLU BÖLGESİ	Ankara	Kent	43.409	27.883	16.134	14.651	37.2	52.5
		Kır	2.194	838	339	244	15.4	29.1
	Konya	Kent	8.676	4.242	4.662	3.199	53.7	75.4
		Kır	2.181	792	576	218	26.4	27.5
	Eskişehir	Kent	5.547	4.131	2.500	2.848	45.0	68.9
		Kır	520	304	120	50	23.0	16.4
	Niğde	Kent	966	744	618	545	63.9	73.2
		Kır	762	290	137	64	17.9	22.0
	Karaman	Kent	957	496	552	354	57.6	71.4
		Kır	335	138	105	79	31.3	57.2
	Aksaray	Kent	1.404	856	996	635	70.9	74.2
		Kır	725	327	239	108	32.9	33.0
	Kayseri	Kent	6.179	4.063	4.102	3.408	66.4	83.8
		Kır	981	442	270	85	27.5	19.2
	Sivas	Kent	4.680	2.277	2.296	1.561	49.0	68.5
		Kır	803	304	180	106	22.4	34.8
	Çankırı	Kent	1.435	638	440	305	30.6	47.8
		Kır	196	49	-	-	-	-
	Yozgat	Kent	2.583	1.091	1.712	794	66.5	24.7
		Kır	835	303	206	81	24.6	26.7
	Kırşehir	Kent	2.111	1.428	1.156	813	54.8	56.9
		Kır	381	246	22	8	5.8	3.2
	Nevşehir	Kent	1.399	674	930	586	66.5	86.9
		Kır	608	364	142	67	23.4	18.4
	Kırıkkale	Kent	3.499	1.833	1.654	1.111	47.3	60.6
		Kır	267	145	68	59	25.5	40.7

KARADENİZ BÖLGESİ	Bolu	Kent	3.082	1.793	1.435	1.102	46.6	61.5
		Kır	594	251	71	17	11.9	6.8
	Zonguldak	Kent	4.401	3.113	2.918	2.413	66.3	77.5
		Kır	2.583	1.312	822	538	31.8	41.0
	Kastamonu	Kent	1.857	997	742	531	39.9	53.2
		Kır	155	60	79	10	50.9	16.7
	Sinop	Kent	673	464	451	623	67.0	134.2
		Kır	193	99	-	-	-	-
	Çorum	Kent	3.147	1.579	2.008	1.035	63.8	65.5
		Kır	536	152	15	11	2.7	7.2
	Amasya	Kent	2.185	1.087	1.258	843	57.6	77.5
		Kır	395	152	20	5	5.1	3.3
	Tokat	Kent	4.329	2.113	2.134	1.253	49.3	59.3
		Kır	462	293	37	26	8.0	8.9
	Gümüşhane	Kent	772	334	445	160	57.6	47.9
		Kır	255	76	32	9	12.5	11.8
	Bayburt	Kent	400	100	214	53	53.4	53.0
		Kır	93	8	-	-	-	-
	Ordu	Kent	3.490	2.265	1.890	1.518	54.2	67.0
		Kır	852	466	49	48	5.7	10.3
	Giresun	Kent	2.557	1.824	1.451	1.024	56.7	56.1
		Kır	571	310	-	-	-	-
	Trabzon	Kent	3.934	2.565	3.204	2.075	81.1	80.1
		Kır	1.561	894	169	93	10.8	10.4
	Artvin	Kent	1.340	883	400	263	29.8	29.8
		Kır	621	467	73	37	11.7	7.9
	Rize	Kent	2.146	1.260	1.227	715	57.2	56.7
		Kır	541	253	26	4	4.8	1.6
Bartın	Kent	988	444	423	266	42.8	59.9	
	Kır	600	138	174	53	29.0	38.4	
Samsun	Kent	6.516	4.611	3.344	2.832	51.3	162.8	
	Kır	864	368	84	69	9.7	18.7	
D. ANADOLU BÖLGESİ	Kars	Kent	1.528	903	1.072	637	70.1	70.0
		Kır	385	176	32	2	8.3	1.1
	Erzurum	Kent	4.818	1.478	2.744	1.003	56.9	67.8
		Kır	641	121	105	19	16.4	15.7
	Elazığ	Kent	5.009	2.267	2.982	1.660	59.5	73.2
		Kır	615	115	13	9	2.1	7.8
	Erzincan	Kent	1.580	756	825	483	52.2	63.9
		Kır	325	158	142	64	43.7	40.5
	Malatya	Kent	5.350	3.467	3.847	2.684	71.9	77.4
		Kır	1.430	680	441	225	30.8	33.1
	Muş	Kent	1.496	401	858	254	57.3	63.3
		Kır	298	70	63	11	21.1	15.7

DOĞU ANADOLU BÖLGESİ	Bitlis	Kent	2246	312	997	119	44.4	38.1
		Kır	69	1	-	-	-	-
	Bingöl	Kent	1137	303	736	265	64.7	87.4
		Kır	286	23	-	-	-	-
	Hakkari	Kent	935	258	561	97	6.0	37.6
		Kır	-	-	-	-	-	-
	Tunceli	Kent	869	90	532	117	61.2	130.0
		Kır	85	61	18	25	21.2	40.9
	Van	Kent	2933	723	2114	461	72.7	63.8
		Kır	489	31	136	-	27.8	-
	Ardahan	Kent	662	346	624	307	100.0	88.7
		Kır	311	124	44	13	14.1	10.5
	Iğdır	Kent	580	460	605	446	104.3	96.9
		Kır	172	116	-	-	-	-
	Ağrı	Kent	1.992	455	834	216	41.9	47.5
		Kır	191	61	-	-	-	-
GÜNEY DOĞU ANADOLU BÖLGESİ	Gaziantep	Kent	7.982	3.491	5.229	2.355	65.5	67.5
		Kır	960	245	218	64	22.7	26.1
	Adıyaman	Kent	3.961	1.520	2.278	825	57.5	54.2
		Kır	853	216	178	76	20.8	35.2
	Ş.Urfa	Kent	3.756	1.032	2.927	604	77.9	58.5
		Kır	607	107	143	30	23.5	28.0
	Mardin	Kent	3.984	1.318	1.608	401	40.4	30.4
		Kır	505	55	36	9	7.1	16.4
	Siirt	Kent	1.030	160	700	145	67.9	90.6
		Kır	224	10	-	-	-	-
	Diyarbakır	Kent	7.622	2.223	4.579	1.808	60.1	81.3
		Kır	802	139	-	-	-	-
	Batman	Kent	1.551	572	1.465	343	94.5	59.9
		Kır	182	12	-	-	-	-
	Şırnak	Kent	672	118	504	90	75.0	76.3
		Kır	29	11	-	-	-	-

Kaynakça

- (1997) **Haber Bülteni**.26.09.1997.
- Billington, Ray (1997) **Felsefeyi Yaşamak**. (Çev. A. Yılmaz) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bowles, Samuel ve Herbert Gintis (1996) **Demokrasi ve Kapitalizm**. (Çev. O. Akınhay) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- DİE (1993) **Milli Eğitim İstatistikleri - Örgün Eğitim (1990-1991)** Ankara.
- DİE (1997) **Milli Eğitim İstatistikleri - Örgün Eğitim (1994-1995)** Ankara.
- DİE(1993)1990 **Genel Nüfus Sayımı, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Özellikleri**. Ankara.
- DPT (1995). **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı**.
- Ducasse, C. J.(1986) "Felsefenin Eğitim Kuramına Katkısı",**Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. (Çev.S. Büyükdüvenci) *Cilt*:19, Sayı:1-2, s.85-100.
- Engels, Friedrich (1995) **Anti-Dühring**. (Çev. K. Somer) Ankara: Sol Yayınları.
- Gorz, Andre (1995) **İktisadi Aklın Eleştirisi**. (Çev. A. Yılmaz) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kavak, Yüksel, Ergin Ekinci, Feyyat Gökçe (1997) **İlköğretimde Kaynak Arayışları (Bir Araştırma)**. Ankara: Şafak Matbaacılık Ltd. Şti.
- Marx, Karl ve F. Engels (1992) **Alman İdeolojisi (Feuerbach)**. (Çev. Sevim Belli) Ankara: Sol Yayınları.
- Nuttall, Jon (1997) **Ahlak Üzerine Tartışmalar**. (Çev. A. Yılmaz) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- OECD (1977). **Financement de l'enseignement**. Le monde de financement de l'ecole primaire et leurs rapports avec les objectifs des politiques scolaires dans dix pays de l'OCDE: Comparaison et vue d'ensemble. Le rapport General. Annex a: CERI/CD(77)13.Paris.
- Şenel, Alaaddin (1969) "Eşitlik Kavramı ve Tarihsel Gelişmesi", **Abadan'a Armağan**. Ankara: A.Ü. SBF Yayınları No: 280.
- Şenel, Alaaddin (1997) "İÖ 21. Yüzyıldan İŞ 21.Yüzyıla Sihir, Din, Bilim, Metabilim ", **Bilim ve Ütopya**. Sayı:39, Eylül 1997, s.5-15.

Demokratik Eğitim Kurultayı

Eğitim Sen

EĞİTİM PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ MERKEZ KOMİSYONU RAPORU

Hazırlayanlar

Doç Dr. Ali Şimşek
Doç Dr. Müfit Gömleksiz
Yrd. Doç Dr. Mukaddes Erdem

Ankara, 1998

Türk Okul Sisteminde Uygulanan Programların Demokratik Eğitim Açısından Değerlendirilmesi

Giriş

Eğitim kavramı değişik biçimlerde tanımlanabilir. Şimdiye değin yapılan tanımların ortak yönleri dikkate alındığında, eğitim yoluyla bireylerin davranış örüntülerini değiştirmenin amaçlandığı görülmektedir. Bu demektir ki, eğitim sonunda değişen şey, yalnızca bireylerin dışarıya yansıyan davranışları değildir. Sözkonusu davranışların arkasındaki bilgi, tutum ve becerilere ilişkin zihinsel yapılar da değiştirilmektedir. Ancak bu sürecin toplumsal hedefler doğrultusunda ve bireylerin gizilgüçlerine dayalı olarak yürütülmesi zorunluluğu vardır. Bu yapılırken de, içinde yaşanılan toplumun gereksinimleri ile eğitime katılan bireylerin istemleri arasında bir denge kurulmaya çalışılmaktadır. Böyle bir dengenin dayanakları ise ülkelerin eğitim politikalarında belirtilmektedir.

Bir ülkenin eğitim politikası, çoğunlukla okullarda yürütülen programlar aracılığıyla uygulamaya aktarılır. Bu anlamda, programlar, “yetiştirilmek istenen insan tipini” tanımlamakla işe başlar. Ancak bu sanıldığı kadar kolay değildir. Özellikle günümüz insanı, içinde yaşadığı dünyayı tanıma ve değiştirme konusunda geçmiş dönemlerden çok daha yoğun bir çaba göstermektedir. Bu çabaların önemli bir bölümü geçmişi irdeleme, bugünü sağlıklı yaşama ve geleceği yönlendirme boyutlarında odaklaşmaktadır. Tüm bunları yapabilecek insanların sahip olması gereken özgül nitelikleri belirlemek ve bu doğrultudaki yeterlikleri kazandırmak çağdaş eğitim sistemleri için ciddi bir sorun oluşturmaktadır.

Yetiştirilecek insan tipine ilişkin tanımlamaların gerçekçi olması büyük bir önem taşır çünkü politik düzeydeki tanımlamalar, eğitim programlarının hedeflerine dönüştürülür ve bu hedefleri karşılamak üzere kapsamlı uygulamalar yürütülür. Uygulamalar sırasında öğretilen içerik, ortam düzenlemesi, kullanılan öğretim yöntemleri ve eğitsel başarının değerlendirilmesi gibi ögeler de program hedefleriyle tutarlı olmak zorundadır. Ayrıca, yetiştirilecek insan tipine ilişkin tanımlamalar yalnızca program geliştirme etkinliklerinde değil, bir bütün olarak eğitim sistemini iyileştirmeye dönük çalışmalarda da merkezil bir öneme sahiptir. Kaldı ki, tanımlanan ve yetiştirilen insan tipi karşılaştırmalarının belli aralıklarla yapılmasında sistemin kendi sağlığı açısından büyük yarar vardır. Bunu gerektiği biçimde yapamayan sistemler, kendi işleyişleriyle ilgili geribildirimden yoksun kalır ve sürekli iyileştirme yerine, köklü reformların getireceği sorunlarla uğraşır.

İşte bu rapor, Türkiye’deki okullarda uygulanan eğitim programlarının demokratik eğitim kavramı açısından genel bir değerlendirmesini yapmakta ve sorunların çözümüne dönük öneriler sunmaktadır. Çalışma, değişik okul kademelerinde uygulanan programların ayrıntılı bir incelemesi yerine, genel program felsefesi açısından bir yaklaşımı temel almıştır. Ancak gerek görüldüğünde, farklı öğretim alanlarına ilişkin programlardan örnekler verilmektedir. Rapor, özü itibarıyla, eğitim programlarının karşılaması gereken toplumsal

gereksinimlerle başlamakta ve iyileştirme önerileriyle son bulmaktadır.

Gereksinimler

Bir eğitim programının gerekçesi, toplumun istem ve idealleriyle doğrudan ilişkilidir. Her program belli bir gereksinimi karşılamak üzere geliştirilir. Bu ilişkiyi somutlaştırabilmek için de, toplumsal yapı ve gereksinimlerin ayrıntılı bir çözümlemesi yapılır. Toplumun, program geliştirme açısından önemli sayılabilecek gereksinimlerini, teknik bir sınıflamayla, birkaç başlık altında toplamak olanaklıdır.

Birincisi, *ölçüte dayalı* gereksinimlerdir. Burada, önceden saptanmış bir ölçüt ile varolan durumun karşılaştırması yapılır ve birey, okul ya da ülke belirlenen ölçütten daha azına sahip ise gereksinim ortadadır. Örneğin, sekiz yıllık temel eğitim programlarını tamamlamak yasalarca öngörölmüş ama toplum bunu gerçekleştirememiş ise burada ölçüte dayalı bir gereksinimden sözedilebilir.

İkincisi, *karşılaştırmalı* gereksinimlerdir. Bu tür gereksinimler, genelde bir eğitim olanağından yararlananlar ile yararlanmayanlar arasında yapılan karşılaştırmalara dayanır. Örneğin, Bursa'daki ortalama bir lisede güzel bir bilgisayar laboratuvarı varken Eskişehir'deki benzer bir lisede laboratuvar bulunmadığı için programlar bilgisayar desteğinden yoksun olarak yürütülüyorsa, Eskişehir'deki bilgisayarlaşmanın yetersiz olduğu ileri sürülebilir.

Üçüncüsü, *duyumsanan* gereksinimlerdir. Bu tip gereksinimler, çoğunlukla istek kavramıyla eşanlamlıdır. Bireylere nasıl bir eğitim istedikleri sorulur ve istekleri karşılanmaya çalışılır. Örneğin, üniversite gençliği arasında yapılan bir araştırmada "cinsel eğitim" yoğun olarak isteniyorsa, bu gereksinimi karşılamak üzere eğitim programları hazırlanabilir. Bu tür gereksinimlerin demokratik açıdan bir çekiciliği vardır, ama her gereksinimi karşılamak olanaklı olmayabilir ya da aşırı çeşitlenme nedeniyle programların bütünlüğü bozulabilir.

Dördüncüsü, *açıklanmış* gereksinimlerdir. Bu kümedeki gereksinimler, çoğunlukla ekonomideki talep kavramına benzer ve arkasında belli ölçülerde örgütlenmiş bir kitle vardır. Örneğin, Antalya'daki turistik tesislerde çalışan işgörenler, sendikaları aracılığıyla kitlesel başvuruda bulunup yabancı dil eğitimi almak istediklerini belirtmişlerse, burada açıklanmış bir eğitim gereksiniminden sözedilebilir.

Beşincisi, *yordanmış* gereksinimlerdir. Bu tür gereksinimler saptanırken, eldeki verilere dayalı olarak geleceğe ilişkin yansıtımlar yapılır ve ileride doğabilecek eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere önlemler alınır. Örneğin, endüstriyel yatırım politikalarının on yıl sonra yaratabileceği insangücü gereksinimleri gözönünde bulundurularak hangi alanlarda yeni eğitim programlarına gereksinim duyulduğu saptanabilir.

Altıncısı, *yaşamsal olay* gereksinimleridir. Aslında, bu kategorideki gereksinimler, yordanmış gereksinimlere benzer. Aralarındaki temel farklılık, yaşamsal olayları önceden kestirmenin her zaman olanaklı olmamasıdır. Bu tür olaylar çok az ortaya çıkar, fakat genelde büyük yıkımlarla sonuçlanır. Örneğin, bir deprem ya da su baskını gerçekleştiğinde pekçok insan yaşamını yitirir ve herkes bundan üzüntü duyar. Oysa, bu tür olaylar için olası yörelerde

yeterli sayıda uzman ekipler oluşturulsa ve bu insanlar iyi bir eğitilden geçirilse, can ya da mal kaybı önemli oranda azaltılabilir.

Görüldüğü üzere, eğitim programları yalnızca okullarda yürütülen geleneksel öğretim uygulamalarıyla sınırlı değildir. Toplumun sürekli çeşitlenen gereksinimlerini karşılamak amacıyla yeni eğitim programlarını geliştirme zorunluluğu vardır. Ancak, her sorun eğitim yoluyla giderilemez. Eğitimin gücünü ve sınırlılığını iyi bilerek, yaşanan sorunların kapsamlı çözümlenmesi yapılmalı ve programlar toplumun önemli gereksinimlerini karşılayacak biçimde geliştirilmelidir. Tüm bu etkinliklerin, bilimsel araştırma çalışmalarının ürünü olan bulgulara dayandırılması gereği ortadadır.

Türkiye'deki hızlı toplumsal değişim son yıllarda pekçok yeni eğitim gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Aşırı nüfus artışının sonucu olarak aile planlaması, bir türlü gelişemeyen demokrasimizi olgunlaştırabilmek için insan hakları, her yıl binlerce yurttaşımızı kurban verdiğimiz kazaları azaltabilmek amacıyla trafik, bilimsel-teknik devrime uyum sağlamaya dönük teknoloji okur-yazarlığı, yaşam standartlarımızı yükseltebilmek için sağlıklı beslenme, başkalarıyla geçinebilme yeterliklerini kazandırmaya yönelik insan ilişkileri, bilimsel düşünceyi bir yaşam biçimi haline getirebilmek amacıyla araştırma, yaratıcı etkinlikleri özendirilebilmek için çağdaş sanat ve spor alanlarında toplumsal beklentilerimizi karşılayacak eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, öyle bir program geliştirme anlayışı benimsenmelidir ki, yeni gereksinimler ortaya çıktıkça, eğitim sistemi bunları karşılamakta gecikmesin ya da güçlük çekmesin.

Türk eğitim sistemindeki uygulamalara bu açıdan bakıldığında, eğitim programları, yurttaşlarımızın içinde yaşadığı dünyayı anlama ve iyileştirme gereksinimlerine yanıt vermekten uzaktır. Toplumun gelişme çabalarına bağlı olarak yukarıda belirtilen boyutların tümüne ilişkin yeni eğitim gereksinimleri ortaya çıktığı halde, eğitim sistemini yönlendiren çevreler bunları gözardı ederek ya da gerici bir yorumlamayla çarpıtarak kendi siyasal çıkarlarına hizmet edecek programlar hazırlamaktadırlar. Dahası, herkesin bu programlara göre eğitilmesi gerektiğini öngörmektedirler. Bunu yaparken de, bilimsel çalışmalara dayalı gereksinim saptama ve program geliştirme anlayışını bir yana bırakarak kendi yandaşlarına "müfredat" adı altında ders ya da konu listeleri hazırlamaktadırlar. Ardından, bu çağdışı dayatmalar, genelgelerle tüm okullara ulaştırılmakta ve bu kısır döngü yıllarca sürüp gitmektedir. Tüm bu olumsuzlukların bir sonucu olarak, okullardaki eğitim, öğrencilerin çağdaş bir dünya görüşü edinmesine engel olmaktadır. Aslında bu yanlış ve çelişkili durum, eğitim programlarının hedeflerine daha belirgin biçimde yansımaktadır.

Hedefler

Bir eğitim programının işlevselliği ya da değerini büyük ölçüde hedefleri gösterir. Hedeflerinden hareketle, eldeki programın ne işe yarayacağını kestirmek olanaklıdır. Çoğu zaman, programın hedefleri, uygulamalar sonunda ortaya çıkacak olan ürünleri tanımlar. Ancak bu tanımlamalar, yetiştirilen insanların kazanacakları nitelikler biçiminde ifade edilir. Dolayısıyla, eğitim programının hedefleri, aslında eğitilmiş insanın sahip olması gereken özellikleri anlatır.

Yetiştirilecek insanı tanımlama çabası gerçekte bir uzlaşmayı öngörür. Toplum, kendi

içinde kadın-erkek, yaşlı-genç, köylü-kentli, varlıklı-yoksul gibi bazı alt kümelerden oluşur. Bu kümelerin herbiri ulusal kimlik tanımlamasında yerini almak ister. Demokratik eğitim, bunların hiçbirini yadsıyamaz ya da birini ötekilere üstün sayamaz. Önemli olan, çağdaş dünyanın etkili birer üyesi olabilecek insanları yetiştirmektir. O halde, günümüz insanına hangi temel nitelikler kazandırılmalıdır? Bu soruyu tartışmasız biçimde yanıtlamak olanaklı değildir ve oluşturulacak nitelik listesi mutlaka eksik olacaktır.

Yine de, ikibinli yılların bilgi toplumunda kendi varlığını etkin biçimde koruyabilecek insanların belirgin özelliklerini şöyle sıralamak olasıdır:

- Demokrasiyi özümsemiş
- Başkalarının haklarına saygılı
- Kendi yeteneklerini tanıyan
- Eleştirel düşünebilen
- Teknolojik okur-yazarlığa sahip
- Çevre bilinci gelişmiş
- Toplumsal sorumluluk taşıyabilen
- Dünyadaki gelişmeleri yakından izleyen
- Yaratıcılık gösterebilen
- Sorun çözümede başarılı
- İletişim becerileri gelişmiş
- Üretime katkıda bulunan
- Emeğinin değerini bilen
- Çağdaş ekip anlayışına sahip
- Özgürlük ve bağımsızlığına düşkün

Kuşkusuz, bu listeyi biraz daha uzatmak ya da ayrıntılandırmak olanaklıdır. Kaldı ki, yaşanan sorun, sözkonusu niteliklerin üzerinde uzlaşamamak değildir. Gerçek sorun, bunların benimsenme ve gereğinin yapılmasında ortaya çıkmaktadır.

Türk Eğitim Sistemi'nin genel hedefleri de aslında olumlu ve çoğu kişi tarafından benimsenebilir niteliktedir. Örneğin, sistemde demokratik, bilimsel, laik ve eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi öngörülmüştür. Ne var ki, sistemin ürünü genelde bu tür insanlar değildir çünkü uygulanan eğitim programları bu hedeflere hizmet etmekten uzaktır. Hangi okul kademesinde olursa olsun, uygulamalar dikkatli bir gözle incelendiğinde görülecektir ki, yukarıda saydığımız çağdaş insanın nitelikleriyle programların içeriği ya da yöntemleri büyük çelişkiler sergilemektedir. Oysa, programın öğeleri birbirini tamamlayan bir bütündür. Bu bütünlük bozulduğunda, hedeflere ulaşmak çoğu zaman olanaksızlaşır. Buradan hareketle, Türk Eğitim Sistemi'nin benimsediği genel hedefler ile uygulanan programlar arasında bir kan uyumsuzluğu olduğu söylenebilir. Sorunun çeşitli açıklamaları olmakla birlikte, asıl

sıkıntının içerik ögesinde yoğunlaştığı gözlenmektedir.

İçerik

Bir eğitim programının içeriği, hedeflerde öngörülen yeterlikleri kazandırmak üzere, öğrencilere sunulan yaşantılardan oluşur. Bu yaşantılar, genellikle hedeflere dönük ve konulara dayalı olarak düzenlenir. Belki de bu yüzden, içeriğin düzenlenmesi denildiğinde, çoğunlukla konuları sıralama işi akla gelmektedir. Oysa, gerçek durum farklıdır. Konu, içeriği öğrenmenin ve böylelikle hedeflere ulaşmanın yalnızca bir aracıdır. Soruna açıklık getirebilmek amacıyla, eğitim programlarında yer alan içerik türlerini kısaca açıklamakta yarar var.

Sözel bilgiler, eğitim programlarında en çok bulunan içerik türüdür. Burada, genel olarak ezberlemeye ve ifade etmeye dayalı yaşantılar yer alır. Daha çok “ne”, “nerede”, “kim”, “ne kadar”, “ne zaman” gibi soruların karşılığı arandığı için isim, olgu ve fikirler üzerinde durulur. İlköğretimde mevsimlerin, ortaöğretimde coğrafik bilgilerin, yükseköğretimde teknoloji tarihinin öğretilmesi bu içerik türünün tipik örnekleridir. Çoğu zaman önemsiz görülmekle birlikte, sözel bilgiler, daha ileri düzeydeki öğrenme yaşantıları için sağlam bir altyapı oluşturabilir.

Zihinsel beceriler, bireyin değişik kavram ve sembolleri kullanarak çevresiyle iletişim kurmasına olanak tanıyan içerik türüdür. Genelde “niçin” ve “nasıl” sorularının yanıtı olan bu tür yaşantılar, kendi içinde ayırtma, kavramlar, kurallar ve sorun çözme olarak aşamalı bir sıra izler. Müzikte nota öğretimi, matematikte geometrik alan hesaplamaları, Türkçe’de cümle yapısının öğrenilmesi ve Fen Bilgisinde doğal çevreyle ilgili güncel bir sorunun çözüme kavuşturulması zihinsel becerilere verilebilecek bazı örneklerdir. Eğitim programlarının bireylere kazandırdığı en temel ve kalıcı yaşantıların genelde bu kategorideki yaşantılar olduğu belirtilmektedir.

Tutumlar, belirli koşullar altında özel tercih ve kararları seçme eğilimi olarak tanımlanabilir. Her insanın çevresindeki nesnelere, kişilere ya da durumlara farklı tepkiler gösterme eğiliminde olduğu bilinmektedir. Buna, belirli bir noktaya kadar hoşgörüle de bakılabilir. Ancak, toplum içinde yaşamının bir gereği olarak, insanların kendilerine ve çevrelerine karşı olumlu tutumlar içinde olmaları özellikle beklenmektedir. Eğitim yoluyla, insanların tutumlarını değiştirmek kolay değildir ama olanaklıdır. İlköğretim öğrencilerine temizlik alışkanlığının kazandırılması, liseli gençliğin sanatsal etkinliklere kendi istekleriyle katılımlarının sağlanması, üniversite öğrencilerinin toplumsal sorunlara dönük projeler üretme çabası göstermeleri birer tutum örneğidir.

Bilişsel stratejiler, çok özel ve önemli bir içerik türüdür. Bunlar, bireylerin algılama, öğrenme ve düşünme gibi davranışlarını yönlendiren içsel süreçlere dayalı etkinliklerdir. Kendilerine öğretilmemiş olsa bile, öğrenciler bilişsel stratejilerin bazılarını çok yaygın olarak kullanmaktadırlar. “Birşeyi öğrenmenin en iyi yolu nedir?” sorusunun karşılığı olan yineleme, özetleme, benzetim oluşturma, soru türetme, modelleme ve görselleştirme gibi etkinlikler bilişsel stratejilere örnek olarak gösterilebilir. Ancak, bunların her öğrenci için aynı oranda verimli olduğunu söylemek zordur. Bu nedenle, eğitim programlarında değişik stratejilerin öğretilmesi ve kullanımına yönelik düzenlemelerin yapılması gerekir.

Devinsel yeterlikler, belli bir sonuca ulaşmak için bedensel gücün kullanımını öngörür ve çoğu zaman “yapılacak işlemler hangi sırayı izlemelidir?” sorusunun yanıtını oluşturur. Bazı durumlarda araç-gereç kullanmak da gerekebilir. Özellikle teknik aygıtların kullanıldığı eğitim durumlarında, bireylerin hem araç-gereci doğru kullanmaları, hem işlem basamaklarını belirtilen sıra içinde tamamlamaları, hem de nitelikli ürün ortaya koymaları istenir. Devinsel yeterlikler, okula yeni başlayan çocukların kalemi doğru tutarak harfleri güzel yazmalarından, bir tıpta uzmanlık öğrencisinin gerekli donanımı da kullanarak başarılı bir ameliyat gerçekleştirmesine kadar genişletilebilir.

Yukarda özetlenen içerik türlerinin eğitim programlarına dengeli biçimde yansıtılması gerekirken, Türk Eğitim Sistemi’ndeki öğretme-öğrenme süreçlerinin büyük bir bölümü sözel bilgilere dayalıdır. Oysa, sözel bilgiler kısa sürede eskimekte ya da güncelliğini yitirmektedir. Nitekim, bilimsel olarak üretilmiş bilgiler bile her onbeş yılda bir ikiye katlanmaktadır. Bu kadar hızlı değişimin yaşandığı bir dünyada, eğitim sisteminin amacı bireylere ezber ağırlıklı bilgiler yüklemek olmamalıdır. Okullar, bilgiye erişim teknikleri ve öğrenilenleri etkili kullanma becerileriyle donatılmış bireyler yetiştirmek zorundadır. Bu da, zihinsel becerilerin ön plana çıkması anlamına gelir. Kavramsal düşünme, kuralları uygulayabilme ve sorun çözme becerileri gelişmemiş bireyler çoğunlukla başkalarına bağımlı kalırlar. Oysa, çağdaş insan kendi başına öğrenen, sorgulayan, eleştiren, seçenekler üreten bir kişiliğe sahip olmalıdır.

Büyük oranda sözel bilgilere dayalı olan eğitim programlarıyla gelecek yüzyılın insanını yetiştirmek olanaksızdır. Ne var ki, eğitim sistemimiz “kültürlü insan” adı altında ne anlama geldiği tam bilinmeyen bir insan tipi üretmeyi ısrarla sürdürmektedir. Nitekim, uluslararası bir karşılaştırma yapıldığında, Türk okullarında öğrenim gören çocukların sözel bilgileri şaşılacak ölçüde fazla ama zihinsel beceri kullanımları yok denecek kadar azdır. Örneğin, Amerikalı ortalama bir lise öğrencisi, kendi ülkesinin eyaletlerini bile tam sayamazken, aynı yaşlardaki bir Türk öğrenci Avrupa’nın tüm ülkelerini ve başkentlerini sıralayabilmektedir. Ancak, aynı Türk öğrenci, bir sorun durumuyla karşılaştığında yaratıcı bir çözüm üretememektedir. Belki de, kendisinden çözüm üretmesi hiç istenmemiş ve hep öğretilenleri uygun zamanda anımsaması beklenmiştir. Ezberi güçlü öğrenciler, çoğu eğitimcimiz için bir övünç kaynağı olmakla birlikte, bunun fazla bir eğitsel değeri yoktur çünkü içinde yaşadığımız dünyada ezbere dayalı bilgiler artık geçerli değildir. Önemli olan sözel bilgileri ezberlemek değil, gereksinim duyulduğunda uygun bilgi kaynaklarını kullanarak bilgiye ulaşabilmektir.

Soruna biraz daha kapsamlı bakıldığında, eğitim programlarımız bireyi değil, dersler ya da konuları merkez almaktadır. Oysa, çağdaş eğitimin en temel işlevi, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardım etmektir. Dolayısıyla, eğitim programları, yaşamı bir bütün olarak kavramalı ve öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine hizmet edecek öğrenme yaşantılarını içeren bir “şölen sofrası” gibi hazırlanmalıdır. Böylesine zengin bir sofrada ne yiyeceğine herkesin kendi istencisiyle karar vermesi de oldukça önemlidir. Unutmamak gerekir ki, eğitimin özünde bireyin kendi yaşantılarıyla katılımı yatar. Bu gerçek gözardı edildiğinde, okul denen kurum acı veren bir yer haline gelir. Nitekim, çoğu öğrenci, okulun olmadığı bir dünyanın özlemine ciddi olarak düşlemeye başlamıştır bile.

Eğitim programlarının içeriğiyle ilgili bir başka konu, seçilen içeriğin nasıl

düzenlenmesi gerektiğidir. Bu konuda önerilebilecek şeyler aslında çoğu kişi tarafından bilinmektedir. Genel olarak benimsenen ilkeleri şöyle sıralamak olanaklıdır:

- Yalından karmaşığa
- Bilinenden bilinmeyene
- Somuttan soyuta
- Anlamalı olandan az anlamlı olana
- Yakından uzağa
- Tanıdık gelenlerden yabancı öğelere
- Önemlilerden ayrıntılara
- Benzerliklerden farklılıklara

Konuların bu gibi ilkeler gözönünde tutularak düzenlenmesi gerektiği eğitim uzmanları tarafından yaygın olarak benimsenmiştir. Ayrıca, bu tür içerik düzenlemelerinin bireysel ilgi ve öğrenmeyi artırdığı araştırmalarla da kanıtlanmıştır.

Hemen belirtmek gerekir ki, eğitim programlarının içeriğini yalnızca yukardaki ilkelere göre düzenlemek yeterli değildir. Belki, tek bir dersin konuları, bu ilkelerden birkaçına dayalı olarak düzenlenebilir. Ancak, bir eğitim programı genellikle birden çok dersi kapsar ve bu dersler birbirinden tümüyle bağımsız değildir. Dolayısıyla, ortak yönleri bulunan konular, farklı derslerde ilişkilendirerek anlatılmalıdır. Örneğin, liselerin eğitim programında endüstri devrimi yer alıyorsa, bu değişik derslerin konusu olabilir. Tarih dersinde o dönemin toplumsal koşulları, müzik dersinde endüstri devrimi sırasında yaşamış bestecilerin yapıtları, edebiyat dersinde dönemin yazın ürünleri, fizik dersinde endüstri devrimini hızlandıran bilimsel buluşlar ele alınabilir. Burada, endüstri devrimi, programın tematik birimidir ve eksen konu niteliği taşır. Ancak, "tematik öğretim" yapma kaygısıyla yürütülen bazı uygulamalar gülünç durumlar ortaya çıkarmaktadır. Gereksiz zorlamalarla konular ilişkilendirilmeye çalışılmakta, bu da bazı yapaylıklara yol açmaktadır.

Türkiye'deki eğitim programlarının içerik düzenlemesi tematik öğretim kavramı açısından incelendiğinde, birkaç belirgin sorunla karşılaşmaktadır. Bunların birincisi, "mihver dersler" adıyla anılan uygulamadır. Burada, kavramın kendi özüne aykırı olarak, bazı dersler mihver olarak nitelendirilendirildiği için önemsenmekte, ötekiler ikinci plana atılmaktadır. Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen Bilgisi ve Matematik gibi dersler önemli görülmekte; Müzik, Yabancı Dil, Resim ve Beden Eğitimi gibi dersler ise boş zaman etkinliği gibi algılanmaktadır. Biraz ironik bir dille, birinci kümedeki derslerden korkulduğu için bunlar "fobi" dersler olarak adlandırılmakta, ikinci kümedekiler ise gereksiz görüldüğünden "hobi" dersler biçiminde nitelendirilmektedir. Oysa, insanın bir bütün olarak yetişmesi açısından böyle bir ayırım son derece sakıncalıdır ve evrensel olarak benimsenen eğitim haklarına da aykırıdır. Kaldı ki, bir ders gerekli ise programlara konmalı, gereksiz ise zaten ona yer verilmemelidir. Programda yer alan bir dersin yerine başka bir ders koyma ya da o dersin süresini başka dersler için kullanma hakkını hiçbir eğitimci kendinde görmemelidir.

İçerik düzenlemesiyle ilgili ikinci önemli sorun, eğitim programlarında yer alan aşırı

yinelemelerdir. Çoğu derste, sınıf düzeyi ayırımına bakılmaksızın, bazı konular her yıl yeniden ele alınmaktadır. Örneğin, ilköğretim Fen Bilgisi programlarındaki Canlıların Çeşitliliği, Madde, Elektrik, İnsan ve Çevre gibi konular dördüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar her öğretim yılında işlenmektedir. Aynı şekilde, Din Kültürü programlarındaki Peygamberlere ve Allaha İman konuları dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar her yıl yeniden ele alınmaktadır. Dahası, ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıflardaki Din Kültürü programlarında bulunan Türkler ve İslamiyet konusu dördüncü ve altıncı sınıflardaki Sosyal Bilgiler dersinde de aynı başlıkla geçmektedir. Bunların belki isimlerinin aynı, fakat içeriklerinin değişik olduğu ileri sürülebilir. Ne var ki, gerçek böyle değildir; ciddi bir içerik çözümü yapıldığında, başlıkların yanısıra kapsamın da benzer olduğu görülmektedir.

İçerik düzenlemesine ilişkin üçüncü sorun, yanlışlık ve çarpıtmadır. Bunların yanısıra, yanlış ve çelişkili içerik öğeleri de vardır. Örneğin, toplam beş yıl süren ilköğretim Sosyal Bilgiler programında İslam ve Osmanlı Tarihi çok geniş bir yer alırken, Cumhuriyet dönemi yalnızca bir ünite olarak geçmektedir. Türklerin uygarlık tarihindeki yeri Osmanlılar ile başlamıyor, bunun öncesi ve sonrası var. Ancak okul programlarımız bu gerçeği tam olarak yansıtmıyor. Eğitim sistemimiz özellikle İslamiyet öncesi ya da Osmanlı sonrası Türk tarihini geçiştirmeye çalışan bir yaklaşım içinde gibi görünüyor. Benzer bir durum, ortaöğretimdeki edebiyat derslerinde göze çarpıyor. Çağdaş Türk edebiyatı, programlarda yok denecek kadar az yer alıyor. Tüm bunların sonucunda, kendi kültürünü tanımayan ve ulusal bilinci gelişmemiş insanlar yetiştiriyoruz. İçerikteki bu tür sorunlar, kullanılan öğretim yöntemlerine de belli ölçülerde yansımaktadır.

Yöntemler

Eğitim programlarında öngörülen yaşantılar, genelde öğretme-öğrenme süreçlerindeki etkinlikler yoluyla kazandırılır. Bu etkinliklerin program hedeflerine katkıda bulunabilmesi için, öğretmen ve öğrencilerin eğitsel süreçlerde etkin rol alması gerekir. Başka bir deyişle, öğretim yöntemleri, programın uygulamaya yansıtılma biçimidir ve katılımcıların hangi etkinlikleri tamamlayacaklarını gösterir. Bu açıdan bakıldığında, öğretim yöntemlerini üç kümeye ayırmak olanaklıdır ve bunlar temel aldıkları etkileşim türlerine göre değişir.

Birinci kümedeki yöntemler, *öğrenci-öğretmen* etkileşimine dayanır. Genellikle, öğretmen içeriği sunar ve öğrenciler anlatılanları not alır ya da kendilerine yöneltilen sorulara yanıt verirler. Bir anlamda, öğretmen etkin bir rol üstlenirken, öğrenciler edilgen bir konumdadır. Düzanlatım, soru-yanıt ve gösterim gibi yöntemler bu kümedeki yaklaşımlara örnek olarak gösterilebilir. Bunların tümünde bilgi kaynağı öğretmendir. Hatta, öğretmen bilgiyi temsil eden otoritedir ve anlattıkları pek sorgulanmaz. Öğrenci, yalnızca kendisinden istenen çalışmalarını tamamlar. Bu çalışmaların eğitsel değeri ise, çoğu zaman kuşkuludur. Dahası, öğretmenin anlattıkları, aslında ders kitaplarında yer alan bilgilerdir. Bunların yeniden yapılandırılması ya da güncelleştirilmesi sözkonusu olmadığı için öğretmen kitaptaki bilgileri yineleyen bir konumdadır. Bu yöntemlerin göstergesi olan ortam düzenlemesi ise, çoğunlukla yazı tahtası, öğretmen ve ders kitabı üçlüsüne dayanır.

İkinci kümedeki yöntemler, *öğrenci-materyal* etkileşimini temel alır. Burada, özel amaçlı bireysel öğretim paketleri geliştirilmiştir ve öğrenciler bunları kendi gereksinim ya da yeteneklerine göre kullanarak içeriği öğrenmeye çalışırlar. Öğretmenin rolü ise, daha genelde

yönlendirici bir nitelik taşır. Öğrenme, özünde kişisel bir süreçtir ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını karşılamayı öngörür. Ne var ki, bu sanıldığı kadar kolay bir iş değildir çünkü öğretimi bireyselleştirebilmek için uzman ekipler uzun süre çalışmak durumundadır ve bunun maliyeti oldukça yüksektir. Ayrıca, öğrenmeyi gerçekten kişisel bir temele oturtabilmek için ilgili tüm değişkenleri belirlemek ve denetim altında tutmak gerekir. Bunun da kendine özgü zorlukları vardır. Belirli ölçülerde başarılı olmuş öğrenci-materyal etkileşimine dayalı yöntemler olarak programlı öğretim, tam öğrenme, modüler sistem, mikro öğretim, öğrenci denetimli öğrenme, proje yöntemi ve uzaktan eğitim gibi yaklaşımlar sayılabilir. Bunların tümünde, içerik öyle düzenlenmiştir ki, her konu kendi içinde bir bütünlük oluşturur ve zaman ya da hız açısından esnek bir anlayış egemendir. Başka bir deyişle, öğrenciler, istedikleri modülü seçip kendi başlarına çalışabilmektedirler.

Üçüncü kümedeki yöntemler, *öğrenci-öğrenci* etkileşimini öngörür. Bu yöntemlerin uygulaması, büyük ölçüde, öğrencilerin birbirlerinden öğrenebilecekleri varsayımına dayanır. Öğretmen ve materyallerin yanısıra, öteki öğrenciler de birer öğrenme kaynağı olarak görülür. Çoğu zaman, öğrenciler, ortaklık ilişkisine dayalı küçük ekiplerde kişisel çaba ve kaynaklarını birleştirerek öğrenme hedefine ulaşmaya çalışırlar. Tartışma, örnekolay çözümlenmesi, durumlu öğrenme, rol oynama, ekip çalışması, buluş yoluyla öğrenme, yaratıcı drama gibi yaklaşımlar öğrencilerin birbirlerinden öğrenebildikleri yöntemlere örnek olarak verilebilir. Bu yöntemlerin kullanıldığı okullarda çok değişik ortam düzenlemeleri görülür. Öğrenciler, araştırmacı bir anlayışla ve birlikte öğrenmek istedikleri için okulda zengin bir öğrenme kaynakları merkezi bulunmalıdır. Sınıfta ise, demokratik ve katılımcı bir iklim gereklidir.

Türk okullarındaki program uygulamaları, kullanılan öğretim yöntemleri açısından incelendiğinde, öğretme-öğrenme süreçlerinin çoğunlukla öğretmen merkezli olduğu dikkati çekmektedir. Temel eğitim okullarından yükseköğretim kurumlarına kadar sistemde en yaygın kullanılan yöntem düzenlatımdır. Bunun ardından, yine öğretmen merkezli yöntemlerden soru-yanıt ve küçük kümelerdeki öğrenci çalışmaları gelmektedir. Bazen de, değişiklik ya da kolaylık olsun diye, öğretmenler konuları öğrencilere anlattırmakta ve buna “aktif method” demektirler. Bunun, öğrencilerin aktifliğiyle ilgisi olmadığı gibi, yetersiz öğrenci sunuları nedeniyle dinleyici konumundaki öteki öğrenciler de konuyu tam öğrenemeden geçmektedirler. Dahası, sınıftaki öğrencilerin çoğunluğu edilgen konumda ise, konuyu öğretmen ya da herhangi bir öğrencinin anlatması önemli değildir.

Okullarımızdaki eğitim programlarında kullanılması önerilen öğretim yöntemleri, genelde açıklamalar niteliğindedir. Bu açıklamalarda, öğretmenin belli bir konuyu işlerken ya da işledikten sonra yapması gereken çalışmalara değinilmektedir. Ancak, öğretmenin kendi anlatımlarına ek olarak önerilen etkinlikler çoğunlukla öğrencilere ödev verme ya da onları çevre gezilerine götürme biçimindedir.

Eğitim programlarının hedeflerinde öngörülen çağdaş insanı yetiştirmek için öğretim süreçleri de değişmek zorundadır. Öğretmen merkezli yöntemlerin kullanım sıklığını azaltıp öğrenci merkezli süreçlere ağırlık vermek gerekmektedir. Bu kapsamda, görsel-işitsel öğrenme kaynaklarına dayalı ortam düzenlemeleri yapılmalı ve böylelikle öğrencilerin daha gerçekçi öğrenme yaşantıları edinmelerine olanak tanınmalıdır. Yalnızca kitaplar ya da öteki geleneksel eğitim teknolojileriyle yetinmeyip çokortamlı bilgisayar yazılımları, kompakt diskler, sanal gerçeklik, videotex uygulamaları, bilgi otoyolu, telekonferans sistemleri,

etkileşimli televizyon programları ve sayısal öğrenme ağlarını kullanma ya da yaygınlaştırma olasılıkları şimdiden araştırılmalıdır. Bu teknolojilerin çoğu, bilgiye doğrudan erişim olanağı sağlamakta ve bireysel özgürlüklere saygı gösteren bir eğitim anlayışını temsil etmektedir.

Günümüzün çokortamlı teknolojilerine dayalı ve bireyin özgür gelişimini merkez alan bir program anlayışı uygulamaya aktarılabilirse, çağdaş toplumun gereksinim duyduğu kişilik özelliklerine sahip insanların yetiştirilmesi kolaylaşacaktır. Bu nedenle, kullanılan öğretim yöntemleri, bireylerin eğitsel süreçlere etkin katılımını özendirici bir nitelikte olmalıdır. Böyle bir yaklaşımın uygulamalara yansımaları, geleneksel öğretmen ve öğrenci rollerini kökten biçimde değiştirecektir. Bunun doğal sonucu olarak da, öğrenme ile ilgili sorumluluklar paylaşılacak ve değerlendirme süreçleri de bundan etkilenecektir.

Değerlendirme

Genel olarak değerlendirme, bir duruma ilişkin verileri toplama ve bunun sonucunda bir değer yargısı oluşturmaktır. Amaçlı her etkinlikte olduğu gibi, eğitsel süreçlerin ürünleri de mutlaka değerlendirilir. Bu değerlendirme, başlangıçta saptanmış olan hedefler doğrultusunda yapılır. Ancak, süreklilik ilkesinden hareketle, program sonuna kadar beklemeden uygulamalar sırasında da değerlendirme amaçlı ölçümler yapılabilir. Bu ölçümlerden elde edilen sonuçlar, önceden belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırılarak bir değer yargısına ulaşılır. Eğitim programları değerlendirilirken genellikle birkaç boyut gözönünde tutulur.

Birinci boyut olan *etkililik*, uygulanan programın amaçlarını gerçekleştirme düzeyidir. Bu kavramdan, çoğunlukla öğrenci başarısı anlaşılır. Eğer program sonunda öğrenci başarısı istenen oranda yükselmişse, uygulamalar etkili olmuş demektir. Başarı düşükse, programın hangi ögesinin yetersiz işlediği sorgulanır ve olabildiğince düzeltilmeye çalışılır. Bu anlamdaki değerlendirme çalışmaları geribildirim işlevi görür.

Verimlilik, programın amaçlarına ulaşabilmek için yapılan harcamalar ile gerçekleşen öğrenme düzeyi arasındaki ilişkidir. Burada harcanan zaman, emek ve para gibi boyutlar gözönünde bulundurulur. Gerçekleşen öğrenme miktarı ile toplam maliyet arasında oransız bir ilişki varsa, program verimsizdir ve iyileştirme çalışmaları başlatılır. Başka bir deyişle, öğrenci başarısının yüksek olması, etkililiği artırabilir ama verimlilik için yeterli değildir. Önemli olan, düşük maliyet ile yüksek başarı elde etmektir.

Üçüncü boyut olan *çekicilik*, uygulanan programın bir sonucu olarak öğrencilerin ilgi, güdülenme, özgüven ve tutumlarındaki olumlu değişimlere dayanır. Genelde duyuşsal alandaki iyileşmelere bağlı olan çekicilik, bu amaçla geliştirilmiş görüşme araçları, anketler, gözlem formları ve ölçekler kullanılarak belirlenir. Sonuçta, öğrenciler programa katılmaktan mutlu olmuşlarsa ya da yüksek bir doyum elde etmişlerse, programın çekici olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çoğunda öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmeyen bir programın ise çekici olmadığı ve mutlaka gözden geçirilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

Türk Eğitim Sistemi'ndeki programların değerlendirme boyutu, çoğunlukla öğrenci başarısının ölçülmesiyle ilgilidir. Ancak, eğitsel başarının ölçümü bile nesnel temellere dayanmayan öğretmen yapısı sınavlar yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu sınavlarda genellikle kısa yanıtlı sorular yer almakta ve puanlama sistemi büyük ölçüde öğretmenin öznel

yargılarına dayanmaktadır. Okullarımızda, uzman ekipler tarafından hazırlanmış geçerlik ve güvenilirliği yüksek testler çok az kullanılmaktadır. Oysa, eğitim programlarının bir uzantısı olarak, değişik konu alanlarında testler hazırlanıp öğretmenlere ulaştırılmalıdır. Tüm okulların bilimsel ölçütlere göre geliştirilmiş testleri kullandığı bir sistemde aksayan yönleri belirleyip düzeltmek daha kolaydır.

Başarı ölçümlerinin dışında, programların verimlilik ya da çekiciliğini değerlendirmeye dönük çalışmalar yok denecek kadar azdır. Belki de, okullarımızda uygulanan programlar daha çok bilgi aktarmaya yönelik olduğundan tutumsal boyuttaki değişimler gözardı edilmektedir. Ne var ki, eğitim sistemimizin ürünü olan insanların temel sorunlarından birisi, okul kavramını sıkıcı ve gereksiz bulmaktır. Kuşkusuz, bunun uzun dönemde ciddi sakıncaları vardır çünkü okuldan soğuyan bir insan öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar geliştirmekte ve zorunlu kalmadıkça yeniden eğitim almamaktadır. Nitekim, gelişmiş ülkelerde insanlar sürekli olarak yeni eğitim olanaklarından yararlanırken bizim gibi ülkelerde insanların eğitim yaşantıları genellikle örgün okul sistemindeki deneyimleriyle sınırlıdır. Bu da gösteriyor ki, çok yönlü değerlendirilmeyen programlar, kişileri eğitim sisteminin dışına itebilmektedir.

Sonuç

Bu raporda, okullarımızda uygulanan programların demokratik eğitim açısından genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Sonuçlar göstermektedir ki, eğitim programlarımız, içinde yaşadığımız toplumun gereksinimlerine duyarlı değildir. Türk toplumu hızla değişirken, yürürlükteki programlar çağın gerisinde kalmaktadır. Hedeflenen insan tipi ile yetiştirilen insan tipi arasında ciddi çelişkiler vardır. Sistem, aslında kendi tanımladığı ve yetiştirmeye söz verdiği insanı içine sindirebilmiş değildir. Öğretilen içerik, büyük ölçüde ezbere dayalı sözel bilgileri temel almaktadır. Bireyin yalnızca belleğini değil, zihinsel becerilerini de geliştirecek bir programa gereksinim duyulmaktadır. Öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılan yöntem ve teknolojiler, öğretmen merkezli bir anlayışı yansıtmaktadır. Öğrencilerin araştırarak ve ulaştıkları sonuçları paylaşarak öğrenmelerine olanak tanıyan uygulamalar yok denecek kadar azdır. Değerlendirme süreçleri, başarı ağırlıklı olup genelde öğretmenlerin hazırladığı sınavlara dayanmaktadır. Öğrenilen bilginin yanısıra, öğrencilerin gösterdiği çaba ve geliştirdiği tutumları da dikkate alan çok yönlü bir değerlendirme yapılmadıkça sistemin sağlığına ilişkin geribildirimden yoksun kalmış olacağız.

Yapılması gerekenler açıktır. Evrensel ve ulusal değerlere dayalı eğitim programları geliştirip uygulamak zorundayız. Bunu yaparken, her öğrenciyi, kendi bireysel farklılıklarına dayalı eğitim isteyen toplumsal birer varlık olarak görmeliyiz. Sistemde yer alan tüm öğeler öğrencilere hizmet etmeli ve bu işlevini yerine getirmeyen öğeler kısa sürede reformdan geçirilmelidir. Çoğu kişinin ileri sürdüğü gibi, bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmen değildir. Sistemin merkezinde öğrenci vardır. Kaldı ki, çağdaş eğitime göre, öğrenmede asıl sorumluluk öğrenen kişindir. Eğitimcilere düşen görev, öğrencileri kendi öğrenmelerine karşı yabancılaştırmadan yönlendirmektir. Zor bir iş, ama denemeye değer.

Demokratik Eğitim Kurultayı

Eğitim Sen

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME MERKEZ KOMİSYONU RAPORU

Hazırlayanlar

Doç Dr. Aysun Umay

Yrd. Doç . Dr Hülya Kelecioğlu

Ankara, 1998

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KOMİSYONU RAPORU

GİRİŞ

Eğitimde ölçme ve değerlendirme gereksinimi "eğitim" kavramının kendisi kadar eskidir. Eğitim sürecini ve bu süreci etkileyen etmenleri doğru bir şekilde ölçmek, ulaşılan sonuçları isabetle değerlendirmek, beklenen bir hedefe ulaşıldığına ya da bu hedefe ulaşabilmek için daha çalışmak gerektiğine karar vermek ancak geçerli ve güvenilir ölçme sonuçları ile olanaklıdır.

Günümüzde, en tepedekinden en alt basamaklarda olanlara kadar eğitim kurumlarının tümünde ölçme ve değerlendirme konusunda çok önemli eksiklikler, hatta yanlışlıklar göze çarpmaktadır. Kuşkusuz ölçme ve değerlendirme ancak eğitim sürecinin belli bir aşamasında programlar doğrultusunda sürdürülmekte olan eğitimin ve öğretimin ürünleri ortaya çıktığında yapılabilir ve eksikliklerinin giderilebilmesi, hataların düzeltilebilmesi programın içeriğine, öğretime, vb pek çok şeye doğrudan bağlıdır. Örneğin ezberci bir eğitim alışkanlığı içinde olan bir sistemin çıktılarının analiz, sentez gibi üst bilişsel basamaklardaki sorularla yoklanması ya da öğretmeni tarafından yalnızca sunuş yoluyla öğretim" yapılan öğrencilerin kendisine yöneltilen sorulara "yaratıcı yanıtlar" vermesinin beklenmesi haksızlık olur. Yine de, ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunların "asıl olarak" kendisi dışındaki nedenlerden kaynaklandığını söylemek doğru olmaz. Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin kendi doğasından kaynaklanan bazı önemli sıkıntılar da vardır. Özellikle eğitimin diğer alanlarına göre "teknik" bir işlem olması ve bu nedenle daha fazla "uzmanlık" gerektirmesi bu sıkıntıları arttırmaktadır.

Eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunlar, bunlara ilişkin çözümler önerileri ve talepler aşağıda tartışılmaktadır.

I. EĞİTİMDE ÖLÇME

Eğitimde ölçme, eğitim süreci sırasında kazandırılması hedeflenen davranışların ne ölçüde kazandırıldığını sembollerle (mümkünse sayı sembolleri ile) gösterme işlemidir.

Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Gereksiniminin Boyutları

Eğitimde ölçme hizmet içi eğitim gereksiniminin en çok hissedildiği alanlardan biridir. Buna karşın halen düzenlenmekte olan hizmet içi eğitim programlarında ölçme ve değerlendirmeye yeterince ağırlık verilmemektedir.

Eğitimde ölçme genellikle yazılı yoklama, sözlü sınavlar ve testler ile yapılır. Her sınav türünün kendisine özgü üstünlükleri ve sakıncaları vardır. Bu nedenle, hangi sınav türünün kullanılacağına karar verilirken grubun nitelikleri, birim sayısı, konu alanı gibi değişkenler göz önünde bulundurulur. Böyle yaklaşıldığında, sınav türünün belirlenmesinde, soruların (özellikle çoktan seçmeli test) hazırlanmasındaki hatalar sağlıklı bir değerlendirmeyi

olanaksız hale getirmektedir.

Öğretmen neyi ölçeceğini, hangi ölçme aracını kullanacağını, elde ettiği sonuçları nasıl değerlendireceğini iyi bilmek zorundadır. Ölçme aracının güvenilirliği, geçerliği, ölçmenin doğruluğu ve kesinliği için öğretmenin yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. Alanda yeterince yetişmiş eleman bulunmaması nedeniyle bugün öğretmen yetiştiren okullarda bile ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bir eğitim verilememektedir. Adaylık dönemlerinde hemen köylere verilen ya da kadro yetersizliği nedeniyle bağımsız derslere girip çıkmaya başlayan öğretmen çoğu zaman kendince ölçütler bularak zaman içinde sınama yanılma yöntemiyle rasgele bir ölçme sistemi oluşturulur. Başkalarında görüp kullandığı yöntemlerin güvenilirliği, geçerliği yoktur. Çevresinde danışacağı, destek alacağı uzmanlar da bulunmamaktadır. Bütün bu nedenlerle, mesleğe yeni başlayan ve eksiklikleri bulunan öğretmenlerin zaman geçirmeden hizmet içi eğitime alınması gerekmektedir. Hatta, yaz tatiline denk getirilecek bu hizmet içi eğitimden mesleki yenilenmeyi hedefleyen bütün öğretmenler yararlandırılmalıdır.

Ölçme Uzmanlarının Yetiştirilmesi:

Ölçme araçlarının hazırlanması, kullanılması, sonuçlarının çözümlenmesi ve yorumlanması özel bilgi ve deneyim gerektirmektedir.

Psikolojik danışma ve rehberlikte olduğu gibi, teknik yanı ağır basan bir bilim dalı olarak ölçme konusunda da öğretmenlere destek vermek amacıyla okullarda ölçme uzmanlarının bulundurulması günümüzde bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bu durumu fark eden bazı özel okullar ilk adımları atmaya başlamış, gereksinimi gidermek için bu işe para ayırmaya ve okullarının bünyesinde, ölçme uzmanlarından oluşan "ölçme Birimi" kurmaya başlamışlardır. Bu birimler öğretmenlerle birlikte sınavları hazırlamakta, sonuçları analiz ederek öğretmenlere ve yönetime, hatta istenirse velilere bildirmektedir. Öğretmenlere öğrencilerinin toplu olarak hangi konulardaki sorularda başarısız olduğunu ve teker teker öğrencilerin öğrenememiş oldukları konuları, yönetime genel olarak okuldaki eğitimin durumunu ve velilere çocuklarının eksikliklerini açıklamaktadır. Burada altı çizilmesi gereken nokta, ölçme işinin ölçme uzmanlarıncaya değil, uzmanların da desteğiyle öğretmenlerce yapılması gerektiğidir. Uzmanlar öğretmenlere ölçme aracının hazırlanmasında (örneğin çoktan seçmeli test), sonuçların analizinde yardımcı olur ve genel olarak okuldaki gidişi izler.

Ülke çapında yeteri sayıda uzman yetiştirilebilmesinin bir yolu, alana ilgi duyanlar arasından seçilen öğretmenlerin eğitim fakültelerinde lisans (eğitim fakültelerinin yeni yapılmasına göre lisans üstü) programına gönderilerek "ölçme ve değerlendirme uzmanı" olarak yetiştirilmeleri olabilir. Bu öğretmenlerin tayinleri devam ettikleri üniversitenin bulunduğu şehre ve üniversitelerin "uygulama okulu" olarak kullanabilecekleri okullara yapılabilir ve onların teori ile pratiği birleştirerek yetişmeleri sağlanabilir. Bugün ilköğretim müfettişlerinin yetiştirilmesinde kısmen kullanılan bu yöntem alandaki uzman açığının giderilmesi için bir talep olarak öne sürülebilir.

Bilgisayar vb. Diğer Destekleyici Teknoloji Olanaklar

Ölçme işleminde bilgisayar ve diğer teknolojik destek oldukça önemlidir. Soru bankası kurulması, testlerin oluşturulması, puanlama ve sonuçların çözümlenmesinin yanısıra "performansa göre şekillenen" bireysel sınavlar yapılabilmesi gibi pek çok olanaktan yararlanılabilmesi için bilgisayarların ve bilgisayar okur-yazarlığının yaygınlaşmasının beklenmesi gerekir.

Materyal, ölçme aracı üretimi

Öğretmenlerin sağlıklı ölçmeler yapabilecek ölçme araçlarına ve evde çalışmak üzere öğrencilerine verebilecekleri "eğitim materyali" niteliğinde, yaratıcı düşünmeye, araştırmaya yönelik çalışma sorularına gereksinimleri vardır. Ancak bu konuda yeterli kaynağa sahip oldukları söylenemez. Örneğin piyasadan elde edecekleri test kitapları ölçme tekniği açısından hatalarla doludur.

Çalışma materyalleri ve ölçme araçları (özetlikle standart testler) üretimi okul, ilçe ya da il düzeyinde oluşturulan birimler aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı "Eğitim Araçları ve Donatımı Merkezi Müdürlükleri" bu birimlerin oluşturulması için gerekli alt yapıya sahiptir. Maddi olanak ve uzman personel desteği ile bu görevi üstlenebilir. Bu merkezler doğrudan doğruya kendileri kaynak materyal üretebilecekleri gibi öğretmenlerin çalışmalarını gözden geçirip eksikliklerini gidererek tüm öğretmenlerin kullanımına açabilir.

Öğretmenler böyle çalışmalar için teşvik edilmeli, giderleri karşılanmalı hatta ek ders ücreti ile bu merkezlerde görevlendirilebilmelidir.

II. EĞİTİMDE DEĞERLENDİRME

Değerlendirme, eğitim sisteminin son ögesidir ve sistemin onarılmasına olanak vererek onun devamlılığını sağlar. Değerlendirme, sistemde bir aksama olup olmadığını varsa bunun nereden kaynaklandığını bildiren ve dolayısıyla aksayan yanların düzeltilmesine olanak sağlayan bir süreçtir.

A. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi

Eğitim sistemindeki aksaklığın nedenleri, öğretim programında yer atan hedef davranışların sağlam olmayışı, öğretim hizmetinin etkili sunulmayışı ya da öğrencinin öğrenme eksikliği olabilir. Öğrencinin seviyesine uygun ve kendi içinde tutarlı hedef davranışları olan bir programın hedef-davranışları, etkili bir öğretim hizmeti ile öğrenciye kazandırıldığında öğrencilerin programda belirlenen hedeflere ulaşması ve istenen davranış değişikliklerinin oluşması beklenebilir. Oysa bugün eğitim sistemimizde başarının gerçekleşmesi için program ve öğretim açısından gerekli koşullar sağlanmadan başarının değerlendirilmesine gidilmekte ve değerlendirme, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile neredeyse aynı anlamda kullanılmaktadır. Değerlendirme sonucu olarak, sadece öğrencilere verilen notlara bakılmakta ve eğitim sisteminin başarı ya da başarısızlığı da buna göre değerlendirilmektedir.

Öğrenci başarısı programın hedef-davranışlarının ve öğretim hizmetinin değerlendirilmesi

yapıldıktan sonra değerlendirilmelidir. Çünkü başarı bu faktörlere bağlıdır.

Hedef-Davranışların Ulaşılabilirliği

Öğretim programları bilimsel çalışmalar sonucunda hazırlansa da tümü deneysel niteliktedir. Bir programın gerçekten hedef aldığı öğrenci grubuna uygunluğu ve belirlediği hedef-davranışların tutarlılığı program uygulanmadan ve sonuçları alınmadan bilinemez. Bu nedenle öğretim programları uygulandıktan sonra tüm dersler için hedeflerinin öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığı belirlenmelidir. programın hedefleri öğrenci düzeyinin üzerinde ise ya da öğrencilerin kolaylıkla ulaşabildiği, zaten ulaşmış oldukları hedefleri kapsıyorsa program yeniden gözden geçirilerek hedefler düzeye uygun hale getirilmelidir.

Hedeflerin öğrenci düzeyine uygun olup olmadığı, bu hedeflerin altında yer alan davranışların gerçekleşme düzeyine bakılarak belirlenir. Davranışların gerçekleşme düzeyine bakılarak daha gerçekçi düzenlemelere gidilebilir. Hedefler uygun olduğu halde o hedefi gerçekleştirmek için öngörülen davranışlardan biri ya da birkaçı uygun olmayabilir. Bu durumda tümüyle hedefi yeniden düzenlemek yerine söz konusu davranışlarda düzeltmelere gidilmelidir. Hedeflere ve davranışlara ulaşılma düzeyi olarak tam öğrenme ölçütü olan %80-%85 alınmalıdır. Bir sınıfta %80 ya da %85 olarak gerçekleşmeyen hedef davranışlar bu orandan düşük ise, o grup için ulaşılabilir değildir. programın öğretimine başlamadan önce yapılacak bir değerlendirme programında öngörülen fakat öğrencilerin kazanmış oldukları davranışları belirlemeye yardımcı olur. Bu amaçla yapılan değerlendirmede programdaki hedef-davranışların tümünü yoklayan bir ölçme aracı kullanılır. Bu ölçmenin sonunda %85 ve daha yüksek oranda kazanılmış davranışların programdan çıkarılması gerekir.

Önkoşul Davranışların Tanımlanması

Programda yer alan hedef-davranışların öğrenci düzeyine uygunluğunun yanı sıra önkoşul oluş ilişkileri yönünden tutarlı olması gerekir. Hedef-davranışların önkoşul oluş yönünden tutarlılığı, hedef-davranışlar arasında program hazırlanırken kurulan mantıksal ilişkinin uygulamada da gözlenmesi anlamına gelmektedir. Programda hedef-davranışlar sıralanırken önce kazanılması gereken davranışlardan sonra kazanılması gerekenlere doğru bir sıra izlenir. Bu önkoşul olma ilişkileri özellikle Türkçe, matematik ve yabancı dil derslerinde daha sıkı ve karmaşıktır. programda önkoşul olma ilişkileri uygun şekilde kurulmadığında belirtilen derslerde daha fazla olmak üzere tüm derslerde ilerleyen öğrenmelerde giderek â n bir şekilde problemler ile karşılaşılacaktır. Bu nedenle programda yer alan davranışların önkoşul olma yönünden de değerlendirmeye tabi tutulmaları gerekir.

Öğretim Hizmetinin Etkililiği

Programda yer alan hedef-davranışların uygunluğu, öğrencilerin istenilen davranışları kazanmaları için gerekli bir koşuldur ama tek başına yeterli değildir. Hedef-davranışlar ne kadar uygun olursa olsun, etkili bir öğretim hizmeti ile birlikte kazandırılmaya çalışılmadıkça hedeflere ulaşamaz. Bu nedenle, öğretim hizmetinin etkililiği de ayrıca değerlendirilmelidir.

Bu değerlendirmede, sınıfta kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinden araç-gerece ve sınıf ortamına kadar sınıfta davranışın kazanılmasını etkileyen faktörler göz önüne alınmalıdır. öğretim hizmetinin etkili olmasında rolü olan her bir etken değerlendirilmeli ve

eğer bir aksama varsa bunun kaynağı belirlenerek düzeltilmeye gidilmelidir.

Öğrenme eksiklikleri öğretim hizmetindeki bir aksaklıktan kaynaklanıyorsa bu aksaklık giderildikten sonra eksiklikler tamamlanmalıdır. burada öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri de önem kazanmaktadır. özellikle öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenler hizmet içi eğitimden geçirilmeli ve bilgi eksikliğinden kaynaklanan hatalar azaltılmalıdır.

Program değerlendirme çalışması bir ekip çalışmasıdır. Bu ekipte öğretmen, ölçme değerlendirme uzmanı ve program geliştirme uzmanı yer alır. Okullarda program değerlendirme çalışmaları da böyle bir ekip yapmalıdır.

B. Eğitimin Yan Ürünlerinin Değerlendirilmesi

Eğitim süreci boyunca öğrencilerde programda tahmin edilmeyen ve bu nedenle tanımlanmayan davranışlar ortaya çıkabilir. örneğin ezberci eğitim, bugünkü eğitim sistemimizin bir yan ürünüdür ve gerçekte hedeflenmemiştir. Bu yan ürünler de istendik ve istenmedik olarak ikiye ayrılabilir. istendik yan ürünler, programda yer almayan ama eğitimin genel hedefleri ile çelişmeyen davranışlar; istenmedik yan ürünler ise yine programda yer almayan ama hiç bir şekilde gerçekleşmesi istenmeyen davranışlardır. bu davranışları değerlendirebilmek için önce bunların tanımlanması, miktarının saptanması yani ölçülmesi gerekir. bu davranışlar programda yer almadıkları için ölçülmesi diğer davranışlara göre daha güçtür.

Eğitim sürecine başladıkları andan itibaren öğrencilerin düzenli olarak sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından gözlem formları yardımıyla gözlenmesi ve buradan edinilen bilgilere dayanılarak hem öğrencilere hem de öğretmenler anket uygulanması, görüşmeler yapılması eğitimin yan ürünlerinin neler olduğunun belirlenmesine yardımcı olabilir. Öğrencilerde programda yer almayan davranışlar saptandıktan sonra istenmedik davranışların ortadan kaldırılması için gerekli tedbirler alınmalıdır. istendik olanların ise programın hedef-davranışları arasına alınması ve öğretim hizmetinin yeniden planlanması gerekir.

C. Başarının Değerlendirilmesi ve Not Verme

Girdiği sınıflarda başarı oranı yüzde 50'nin altında olan öğretmenlere, öğretmenler kurulunda başarısızlık nedenleri sorulur. Öğretmenler bu sorulara genellikle "Önceki eğitimleri yetersiz, henüz okula uyum gösteremediler," gibi kalıplaşmış yanıtlar verirler. Gerçek böyle midir, çoğunlukla bilinmez, bilinemez. Çünkü elde somut veriler yoktur.

Bazı öğretmenler de başarı oranının düşük olmasından kendilerine olumlu bir pay çıkarırlar. "Notu kıt" öğretmen olmak onlara göre bir statüdür. Korkuya dayalı bir saygınlık anlayışı bazen, sınıfta disiplini sağlamak için notun bir ceza olarak kullanılması davranışı ile tamamlanır.

Notun öğrencinin başarı güdüsü üzerinde önemli bir etmen olduğu bilinen bir gerçektir. Yalnız başarının değerlendirilmesinde kullanıldığı taktirde not, başarı güdüsünün artırılmasında öğretmenin en önemli yardımcılarından biri olabilir.

Öğrenme eksikliklerinin saptanması : Eğitimin hedeflerinden biri de tam öğrenmedir. Tam öğrenmede öğrenciden en az yüzde 80 - 85 düzeylerinde gerçek başarı beklenir. Eğer

eksiklikler varsa bunların saptanması, akşam, hafta sonu, diğer tatillerde yapılacak ek çalışmalarla gecikmeden giderilmesi büyük önem taşır.

Öğrencinin gelişimini izlemek amacıyla her işlenen konudan ya da üniteden sonra yapılan izleme testleri yardımıyla bütün olarak ya da ayrı ayrı her öğrencinin öğrenme eksiklikleri saptanmalı, sorunlara yeni, yaratıcı, özgün çözüm yolları üretip üretmediğine dikkat edilmelidir.

Öğrenme eksikliklerinin olası nedenleri ölçme sonuçlarının çözümlenmesi ile belirlenebilir. Böylece tek tek her öğrenci için olduğu gibi benzer konularda eksikleri bulunan öğrenciler gruplanarak da tamamlama çalışmaları yapılabilir.

Ölçme Sonucu, Puan, Not, Değerlendirme Kavramları

Bir sınav sonucunda kağıdın puanlanması bir ölçme işlemidir ve elde edilen puan bir ölçme sonucunu gösterir. Not, öğrenci başarısının değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkar ve onun için öğrenci hakkındaki değer yargılarının bir ölçüsüdür (Turgut, 1977: 221). Çünkü değerlendirme bir karar verme, yargılama işlemidir.

Günümüzde bu kavramlar yaygın olarak birbirine karıştırılmaktadır. Not, ölçme sonucu olarak düşünüldüğünde öğretmenin öğrenci üzerindeki kanaatini yansıtabileceği bir alan kalmamaktadır. Bu nedenle öğretmen bir sınav kağıdını okurken öğrenciyi göz önünde tutarak puanlama yapmakta ya da tamamen ayrı bir sınav türü olduğu ve farklı bir boyutun ölçülmesini hedeflediği halde öğrenci hakkındaki kanaatini sözlü sınav notu olarak vermektedir. Oysa bir sınav sonucunu göstermesi gereken puanlamanın bilimsel açıdan güvenilir olabilmesi için objektif yapılması ve öğretmenin öğrenci hakkındaki kanaatinin ancak not verme aşamasında devreye girmesi istenir. Öğretmenin değerlendirmesi, dozunda ve adil olmak kaydıyla çok önemlidir.

Öğretmenin kanaat kullanabilmesi için öğrencilerini yakından tanıyor olması gerekir. Her öğrencinin kendine özgü biyolojik, psikolojik, sosyal özellikleri vardır. Kalabalık sınıflarda çalışan ve pek çok sınıfa giren öğretmenlerin öğrencilerinin tümünü bütün özellikleriyle tanıması beklenemez. Bu öğretmenler genellikle diğer notlarına bakarak fazla tanımadıkları öğrenciler için de bir sözlü notu taktir ederler ve kanaatlerini hiç kullanmamış olurlar.

Not verirken değerlendirmenin adil olabilmesi için nelerin ölçüt olarak alınacağını iyi belirlenmesi gerekir. Not vermede öğretmenin öğrenciyi sevip sevmemesi, hatta cinsiyeti, yöneticilerin ya da velilerin baskısı gibi eğitim açısından son derecede sakıncalı etmenler bazen etkili olabilmektedir. Oysa öğretmenin saygınlığı her şeyden önce adil davranmasına bağlıdır. Kayırılan kendileri bile olsa öğrenciler adil davranmayan öğretmenlerine güvenmezler. Bir öğretmen, gerektiğinde örselenmemesi için ya da güdülemek amacıyla öğrencisini kollayabilir, hatta kollamalıdır. Eğer bu davranışı adilsen, yani kendi çıkarlarına değil, öğrencisinin iyiliğine ise herkes tarafından onay görür ve saygınlığı azalmaz, tersine artar. Çok gayret gösterdiği halde başarılı olamayan (kitlenen) ya da zor koşullar altında azimle çalışan öğrencisini kolladı diye kimse öğretmeni küçümsemez. Unutmamak gerekir ki değerlendirme yaparken öğretmenden beklenen eşitlik değil, adilliktir.

Başarı Tanımı ve Ölçütlerinin Saptanması

Başarı, öğrencilerin programda öngörülen hedeflere ulaşmasıdır. Her öğrenciye başarı mutlaka tattırılmalı, ilgisine, yeteneğine göre başarılı olabileceği ortamlar hazırlanmalıdır. Başarısızlığın değil başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi bu yönde, güdüyü arttırdığı düşünülen bir yaklaşımdır.

Başarı genellikle, sınıfta verilen ya da ders kitaplarında bulunan bilgilerin öğrenciler tarafından aynen tekrarlanması biçiminde algılanmaktadır. Oysa eğitimin hedefi, içinde bulunduğu ortama uyum sağlayabilen, özgün görüş ve düşünce üretebilen, azimli, sebatlı, kendine yetebilen, kendi yolunu bulabilen, başkalarının haklarına saygılı, sürekli gelişen, bilgili bireyler yetiştirmek olarak açıklanmaktadır. Hedef, gerçekten de bu nitelikleri taşıyan bireyler yetiştirmek ise başarı ölçütlerinin geliştirilmesinde bir derste gösterilen performansın yanı sıra bu gibi niteliklerin de göz önünde bulundurulması gerekir.

Başarı ölçülürken yalnız performansın ölçüt alınması ve bugün onay gören bazı davranışlar, istendiği söylenen insan tipinin yetiştirilmesinde önemli bir engeldir ve hedefin gerçekten de böyle bir insan tipi yetiştirmek olduğundan kuşku duyuracak niteliktedir.

Yürürlükteki Sınıf Geçme ve Not Verme Sistemi

Günümüzde ilk ve ortaöğretim kurumlarında kullanılmakta olan 5'lik not sistemi, artık yürürlükten kaldırılmış olan kredili sistemle birlikte getirildiğinden "sınıf geçme" değil, "ders geçme" esasına göre düzenlenmiş olup başarısızlığın değil, başarının ölçülmesine yöneliktir. Ders geçme sistemlerinde bir dersten başarısız olduğunda o dersi yinelemek gerektiği düşünülürse başarısızlığın tek bir notla simgelenmesinin bir sakıncası olmayacağı düşünülebilir. Ancak sınıf geçme sistemlerinde başarısız olunan derslerin tümünü tekrarlamak gerekmediğinden başarısızlığın derecesi önem kazanır.

Halen yürürlükte olan ilköğretim Sınav Yönetmeliği'ne göre başarısız sayılan tek not (0 - 44 puan için) "BİR"dir. Yalnız başarının değerlendirilmesinin, özellikle küçük yaştaki öğrencilerin "başarısızlık durumunda kendine olan güvenlerini kaybetmelerini önlemek" gibi olumlu etkilerinin yanında başarılı öğrenciler üzerindeki "başarılarının yeterince değerlendirilmediği" gibi olumsuz etkisi de göz ardı edilmemelidir. Bunun yanı sıra ders geçme sistemleri için bu yaklaşımın uygun olmadığını bir göstergesi de bütün bir yıl boyunca yalnızca bir kez 45 almakla sınıf geçmenin garantilenebilmesidir. Şöyle ki, bir yarı yılda yapılması zorunlu olan iki ara sınavdan ilkinde 45 puandan 2 notu alan bir öğrencinin sınıfta kalması olanaksızdır. Bu öğrenci 2. sınavdan 0 puandan 1 notu aldığı için iki notun ortalaması 1,5 dan 2 olmakta ve ikinci yarı yılda tüm sınavlardan 0 da olsa iki yarıyıl ortalaması 1,5'dan 2 olduğu için sınıfını geçmektedir. Bu durumun öğrencilerin güdülerini düşüren en önemli faktörler arasındadır.

Orta öğretim kurumlarında yürürlükte olan sistemde başarısızlık gösteren "BİR" notundan ayrıca (0-25 puan için) "SIFIR" notu bulunmaktadır. Bu durum ilköğretim kurumlarındaki problemleri biraz hafifletmekle birlikte benzer sakıncaları tümüyle ortadan kaldırmaz.

Sonuç olarak yürürlükteki not sistemlerinin sınıf geçme sistemine uygun olmadığı ve yeni bir "Sınıf Geçme ve Not Verme Sistemi"ne gereksinim olduğu anlaşılmaktadır.

Demokratik Eğitim Kurultayı
Eğitim Sen

EĞİTİM VE DİL
MERKEZ KOMİSYONU RAPORU

Hazırlayanlar

Yrd. Doç. Dr. Özler Çakır
Orhan Özdemir
Yılmaz Yaldir
Oktay Saydam

Ankara, 1998

ANADİLİ EĞİTİMİ PROGRAMLARI VE ÖZGÜR DÜŞÜNCE

ÖZLER ÇAKIR

Giriş

Anadili eğitimi çok boyutlu bir süreçtir. Eğitim programları, ders kitapları ve öğretmen, eğitimin verimliliği ve niteliği açısından çok büyük önem taşımaktadır. Ancak ülkemizde anadili eğitiminin, ne programlar, ne kitap ne de öğretmen niteliği açısından yeterli olduğu söylenebilir.

Oysa anadili eğitimi bireyin toplumsal, sosyal bir varlık olarak gelişmesinde, dünyayı ve içinde yaşadığı çevreyi algılama ve yorumlamasında, özgür ve eleştirel düşünebilmesinde, ilkokuldan başlayarak tüm eğitim basamaklarında ve daha sonra da bir yetişkin olarak sürdüreceği yaşamındaki başarısında temel belirleyicilerden bir tanesidir. Bu nedenle bilimsel temellere dayalı bir anadili eğitimi insanlık hakkıdır.

Ülkemizde, anadili eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin pek çok araştırma yapılmış, araştırma sonuçlarına dayalı olarak da pek çok somut çözüm önerisi getirilmiş olmasına karşın, gerek politik gerekse de ekonomik nedenler, genelde eğitimin, özelde ise anadili eğitiminin bilimsel ölçütler çerçevesinde gerçekleştirilmesini engellemektedir.

Türkçenin Anadili Olarak Öğretimine İlişkin Çalışmalar ve Bunların Ortaya Koyduğu Gerçeklikler

Anadili eğitimi bilimsel olarak dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bireye kazandırılması sürecidir. Bu becerilerin her biri anadilinin yetkin kullanımı açısından birbirleriyle ilintilidir. Beceriler, öğretim sürecinde hem kendi başlarına ele alınmalı hem de iletişimin gerçek yaşamdaki bütünsel ilişkilerinden yola çıkarak, birbirleriyle ilişkileri içerisinde sunulmalıdır. Ancak yukarıda da değinildiği gibi, ülkemizde okul programlarında ne dört temel dil becerisi ne de dilbilgisinin öğretimi yetkin biçimde gerçekleştirilememektedir.

Özdemir (1983) ve Göğüş (1993) Türkiye'de anadili öğretiminin programlarda belirtilen amaç, ilke ve yöntemlerinin yaşama geçirilemediğini, Türkçe kitaplarında kullanılan metinlerde çocuğa görelilik ile çocuksuluğun birbirine karıştırıldığını vurgulamaktadır. Göğüş (1991) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarının değerlendirmesini yaptığı yazısında, bu kitapların nitelik açısından yetersizliğini ortaya koymaktadır. Kitaplara genellikle yazın alanında adı hiç duyulmamış kimselerin yazılarının alındığını ve bu nedenle de metinlerde anlatım yanlışlıkları ve eksiklikleri olduğunu örneklerle göstermektedir. Özdemir (1983), metinlerin içeriksel örüntüsünün mutlaka öğrencilere bir ders verecek özellikte olduğunu ve bunun çocuğun düş evrenini sınırladığını, öğretmenlerin ise anadili eğitimi konusunda yetkin olmadığını, tüm bunların ise yetersiz bir anadili eğitiminin kaynağını oluşturduğunu belirtmektedir.

Adalı (1983) da dilin bir iletişim aracı olduğu ilkesinden hareketle, Türkçe öğretiminin anlama-anlatma eylemini gerçekleştirecek kuramsal ve uygulamalı çalışmalara dayalı olması

gerektiği görüşünü ileri sürmektedir. Bunun için, güncel dile dayalı, güncel sorunları içeren metinlere ağırlık tanınmanın yararlı olacağını belirtmekte, anadilin yetkin kullanımının ise eğitimin yalnızca bir tek aşamasında gerçekleştirilebilecek bir beceri olmadığını savunmaktadır.

Ruhi ve Kocaman(1996) tarafından yapılan araştırma ise, Özdemir ve Adalı'nın yukarıda anılan vurgulamalarını desteklemektedir. Araştırmacılar, anadili eğitiminin yalnızca dil dersleriyle sınırlanamayacağı görüşünden hareketle, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler ile ortaokul birinci ve ikinci sınıf tarih ve coğrafya ders kitaplarının bir kısmını sözcük, tümce ve metin düzleminde incelemiş; kitaplardan yapılan iki okuma seçkisi ile de metinlerin anlaşılabilirlik düzeyinin saptanması için 140 öğrenciye sormaca uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kitaplarda yer alan metinlerde, eski ve yeni bilgiler arasında yeterli dengenin kurulmadığı, yeni kavramlara ilişkin vurgulamanın yerli yerinde yapılmadığı, çok parçalı paragraflar ve bağlantısız tümceler nedeniyle metin içi bağlantıların yeterince kurulmadığı, bunun nedeninin ise bilgilendirme, açıklama, karşılaştırma, tanımlama, betimleme, özetleme gibi sözbilim (retorik) ilkelerine yazarların yeterince uymamasının olduğu vurgulanmıştır. Daha da önemlisi, metinlerin sonuç bölümlerinin sürekli olarak açık bir biçimde uyarı, ders verme işlevini öne çıkardığı, metinlerde buyurgan bir yaklaşım sergilendiği ve bunun da öğrenci odaklı bir öğretim anlayışına ters düştüğü ileri sürülmüştür.

Ruhi (1993) dil öğretimi felsefesi üzerine yaptığı araştırmasında, Türkçe kitaplarındaki metinlerin çocukların yaratıcı dil kullanımını engeller nitelikte olduklarını, bu nedenle öğrencilerin kompozisyonlarında daha çok kalıplı anlatım örneklerine rastlandığını belirtmektedir. Diğer yandan Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan eğitim programının öğretmenlere, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirecek, yaratıcı düşüncelerini sağlayacak öğretim teknikleri konusunda yeterli açıklama ve örnek getirmede yetersiz kaldığını öne sürmektedir.

Adalı (1991) anadili eğitiminin temelde çocuğun anlama ve anlatma gücünü geliştirmeye yönelik olduğunu, anadili kullanımındaki yetersizliğin ise iki boyutta irdelenmesi gerektiğini dile getirmektedir. Bunlar, genel eğitimin anadilini kullanma becerisini geliştirmeyi engelleyen yönü ve anadili eğitimi veren derslerin yetersizliğidir. Adalı, ülkemizde anadili eğitimi konusundaki temel sorunlardan birinin metin seçimine yönelik olduğunu, değişik yaş gruplarının, eğitimin değişik aşamalarında öğrenim gören öğrencilerin dilsel evrenlerini, ilgilerini, gereksinimlerini saptamaya yönelik araştırmaların olmadığını, anadili eğitiminin bilimsel araştırma ve çalışmalarla desteklenmedikçe eksik kalacağını vurgulamaktadır. Adalı (1991), Göğüş (1991; 1993) ve Özdemir (1983) gibi, kitaplarda kullanılan metinlerin seçiminde çocuğa görelik ile çocuksuluğun karıştırıldığını da belirtmekte; çocuğa göreliğin çocuğun bilgi birikimini, ilgi alanlarını, gereksinimlerini göz önünde tutmak olduğunu, çocuksuluğun ise anlatımdaki acemilik ve ilköllük olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmen boyutunda ise, öğretmenlerin anadili öğretim yöntemlerinin araştırıldığı, geliştirildiği, tartışıldığı bir eğitimin olmayışından kaynaklanan sorunlara, öğretmenlere özgü yol gösterici kitapların eksikliğine işaret etmektedir.

Adalı (1993) bilgilendirici metinlerin nasıl okunması gerektiğinin öğretimi sürecinde, öğretmenlerin kullanabilecekleri yöntemleri açıklamakta ve bu tür metinlerin seçiminde metnin öğrenci düzeyine uygunluğuna, düşünsel ve dilsel yapısının okurun bilgi birikimi, yaşantı ve dil deneyimiyle örtüşmesine çok özen gösterilmesi gerektiğini çünkü yazılanları anlayabilmenin bu etmenlere bağlı olduğunu belirtmektedir.

Bilgen (1992) ilkököl 1.,2., ve 3. sınıf ders kitaplarının sözel özelliklerine ilişkin araştırmasında, ilkököl 3.sınıf ders kitaplarında 35 sözcükten oluşan tümceler kullanıldığını saptamıştır. Bu bağlamda Bilgen, yalnızca Türkçe kitaplarının değil, tüm ders kitaplarında kullanılan metinlerin öğrencilerin düzeylerine, dil evrenlerine uygunluğunun araştırılması gerektiğini söylemektedir.

Kızıltan (1995) çocuk yazını üzerine 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, çocuk kitaplarının anlaşılabilirliğinin farklı yaş gruplarına ve farklı gelir düzeylerini gösteren okullara göre anlamlı değişiklikler gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmada, çocukların varolan dil düzeylerine uygun kitapların yazılması gerekliliği vurgulanmakta, ancak bunun çocuksu bir dil olmaması ve yazınsal niteliğe özen gösterilmesi gerektiği savunulmaktadır.

İlgin (1993) anadili eğitimi programlarının ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde, öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurarak ayrıntılı bir değerlendirmesini yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin en çok (%100) kitaptaki alıştırmaları yaptırmak eğiliminde olduklarını, öğrencilerin Türkçe öğretimini kuramsal, ezbere dayalı, kalıplaşmış, çağdışı ve yaşamdan kopuk (%66.6), öğretmenleri de kitaba aşırı bağımlı bulduklarını (%46.6) ve kitapları sevimsiz, sıkıcı, yetersiz bulduklarını (%73.3) saptamıştır. İlgin de öğrencilerde kalıplaşmış dil kullanımının çok yaygın olduğunu belirtmekte, öğretmenlerin en az yararlı bulduğu konuların ise yazma becerisine ilişkin olduğunu dile getirmektedir. Öğretmenlere göre yazma dersi içeriği yarırsız, bağlantısız ve zevksizdir. Ayrıca kitaplarda yazma ile ilgili belirgin bölümlerin olmadığı da vurgulanmaktadır. İlgin, öğrenci ve öğretmenlerin kitap değerlendirmeleri sonuçlarının örtüştüğünü belirtmekte ve kitapların yararlılık, bağlantılılık, zevklilik ve ilginçlik ölçütleri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi, kitaplarda öğüt veren kalıplaşmış metinlerden kaçınılması, öğrencilere yeni bilgiler kazandıracak metinler kullanılması gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Oğuzkan (1994:20) Türkçe derslerinde öğretim amaçlarına erişilememesinin nedenleri olarak aşağıdaki sıralamayı yapmaktadır:

* Dört ve beşinci sınıflarda bu derse ayrılan 6'şar saatlik süre konuların tam olarak işlenmesine yetmemektedir.

* Çocukların ortalama söz dağarcıkları bilinmediği için değişik ders kitapları ve kaynak kitaplar arasında çok farklılık bulunmaktadır.

* Dersin çekici duruma gelmesine, öğrencilerin kişisel olarak gelişmelerine yardımcı olacak görsel ve işitsel araçlardan pek az yararlanılmaktadır.

* Ders konularının işlenişi sırasında sözlük, ansiklopedi, antoloji, başvuru kitabı vb. eserlerden yararlanan öğrencilerin sayısı oldukça sınırlıdır.

* Son üç sınıfta başka ders öğretmenlerinin Türkçe öğretimine katkıları istenilen ölçüde değildir.

* Türkçe öğretiminde genel ve özel amaçlara tam olarak erişilebilmesi için ilgili öğretmenlerin büyük bir bölümünün hizmetiçi eğitimden geçirilmelerine gereksinim vardır.

Keçik (1991;1993) ilkököl öğrencilerinin metin işleme becerilerine ilişkin yaptığı araştırmasında, 2. ve 5. sınıf öğrencilerinin asıl metinde sunulan bilginin ne kadarını özetlerinde kullandıklarını ve anımsadıklarını, özet ve anımsama protokollerinde

bağdaşıklığın nasıl sağlandığını saptamaya çalışmıştır. Sözkonusu denekler, özetlere metindeki hangi bilgilerin konup, hangilerinin konmayacağına ilişkin tutarlı seçimler yapamamışlardır. Keçik, öğrencilerin kavrama düzeylerini bağdaşık olmayan metin yapısının etkilediği, büyük ölçekli stratejilerin kullanımının yaşa bağlı bir gelişme gösterdiği, özet yazma sürecinde genellikle kopyalama ve silme stratejilerinin kullanıldığı ve çocuklar için bağdaşık bir metin oluşturmanın dilbilgisel kullanımdan daha zor olduğu sonucuna varmıştır. Keçik (1992) 2. ve 5. sınıf öğrencilerinin diliçi bağlantı ögesi olarak gönderim öğelerini başarılı bir şekilde kullanmadıklarını, bu nedenle de ürettikleri özet metinlerde bağdaşıklığı sağlayamadıklarını belirtmektedir.

Erden (1993) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, deneklerin açıklayıcı bir metindeki önemli bilgiyi ayırt etmede güçlük çektiklerini belirlemiştir. Bu doğrultuda Erden (1993) ve Keçik (1991) öğrencilere ilkokuldan başlayarak metinlerdeki önemli bilginin seçilmesine yönelik stratejilerin ve farklı türdeki metinlerin kavranması ve hatırlanmasını kolaylaştıracak tekniklerin öğretilmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadırlar.

Çakır (1995), yaptığı deneysel çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecini kolaylaştıracak metinsel ipuçlarını (konu tümcesi, başlık, yinelenen sözcükler) kullanmayı bilmediklerini saptamıştır. Metin işleme stratejilerinin özet yazma bağlamında doğrudan öğretiminin yapıldığı deney sonrasında, deney grubu öğrencileri metindeki özü yakalayabilme stratejilerini, başka bir deyişle metnin büyük ölçekli yapısını oluştururken kullanılacak stratejileri belirleyebilmede ilerleme göstermişlerdir. Çalışmanın sonuçlarından hareketle, anadili eğitimi sürecinde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilere üstbilisel ve bilişsel stratejileri kazandırabilecek öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenlenebileceği, stratejilerin doğrudan öğretimi yoluyla öğrencilerin anlamlı gelişmeler gösterebileceği saptanmış, dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde bilimsel çalışmalardan elde edilen veriler ışığında öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretilmesine sistemli olarak yardımcı olacak ders araç ve gereçleri hazırlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Ruhi (1993) 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik araştırmasında, öğrencilerin özgün ve yaratıcı anlatım yerine daha çok kalıplı anlatımı kullandıklarını saptamakta, bunun nedeninin öğrencilerin konuyu kendi bakış açısından değerlendirememelerine bağlamaktadır. Öğrencilerin özgün anlatıma ulaşmalarını sağlamanın ise birtakım üstdilbilimsel araştırmalar yapmalarına bağlı olduğunu, öğrencilerden kendiliklerinden "yeni" düşünce ve yorum yapma becerilerini geliştirmelerini bekleyemeyeceğimizi vurgulamaktadır. Bu nedenle, yazma becerisinin geliştirilmesinde, öğrencilere sözcük-kavram ağları oluşturma, metin tamamlama, metin düzenleme, metin içeriğini öngörme gibi araştırmaların yaptırılmasının gereği üzerinde durulmakta, kompozisyonlardaki kalıplı anlatımın yazma öncesi çalışmaların eksikliğinden kaynaklandığı ileri sürülmektedir.

Çakır ve Aksan (1997) ise ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik yaptıkları araştırmada, çok sınırlı bir yazma etkinliği içinde, hiç eğitim verilmeksizin yalnızca yazma konusunun senaryo ile iletişimsel kılınmasının bile deneklerin oluşturdukları metinlerdeki metinsellik ölçütlerine etki yaptığını saptamışlardır. Yazma konusunun verilmesinde senaryodan anlaşılan, deneklerin metnin büyükölçekli yapısını bağdaşık olarak oluşturmasına yardımcı olacak biçimde yazma konusunu anlamlı hale getirme, amaç ve okuyucu kitlesi belirleme öğelerini içermesidir. Ülkemizdeki anadili eğitimi programlarına ve

kitaplarına baktığımızda, yazma becerisinin geliştirilmesinde bağıntılılık, bağdaşıklık, bilgilendiricilik, durumsallık gibi metinselliği sağlayan temel ölçütlerin gözardı edildiği gerçekliği karşımıza çıkmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular ise, metinlerdeki bağdaşıklık, konunun senaryolu ve senaryosuz olarak verilmesi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özsoy (1996) yaptığı çalışmada anadiline ve dilbilgisi öğretimine ilişkin aşağıdaki vurgulamaları yapmaktadır.

Bir çocuğun anadilini edinme sürecini 5 yaşına kadar tamamladığı, içselleştirilmiş bir düzeniğin temel yapı ve biçimlerini doğru ve yerinde kullanmayı öğrendiği ve bu yaştan itibaren üretici edincindeki bu yapıların kullanımı özellikleri hakkında bilgi edinmekte ve anadiline özgü sözcük dağarcığını genişlettiği gözönünde bulundurulduğunda, anadilinin yapısal kurallarna bilinçaltında tamamıyla hakim olan çocuğa anadil eğitiminin amacı üretici edincini en üst düzeye çıkarmak olması gerektiği kesindir.

Özsoy (1996) ilkokul üçüncü ve dördüncü kullanılan temel Türkçe ders kitabı ile ek kitap olmak üzere iki kitap incelediği araştırmasında, kitaplarda anadile yaklaşımın tümevarımsal değil, tümüyle tümdengimsel yaklaşıldığını, dile çok üst düzey bir inceleme ile yaklaşıp, tanımlar ve genellemelerin öğrenciye kurallar biçiminde öğretildiğini, dilbilgisi ulamlarının tanımlarının geleneksel bir yaklaşım içinde anlambilimsel özellikleriyle verildiğini ve bu ulamların yapısal özellikleri üzerinde hiç durulmadığını, kuralları örneklemek için yabancı eserlerden alıntı yapıldığını, örneklerin bağlam içinde verilmediğini, öğretilmesi amaçlanan konuda anlamsal bütünlük sağlanamadığını öne sürmektedir.

Başkan (1975), anadilini öğrenen çocuğun tümevarımlı bir yol izlediğini bu nedenle de tanım ve kural ağırlıklı bir dilbilgisi öğretiminin sakıncalarına değinirken, Sezer (1994) de, dilbilgisi öğretiminin yalnızca birtakım kuralların öğrencilere ezberletilmesinin anlaşılmasının yanlış bir yaklaşım olduğunu, dilbilgisi öğretiminin amacının öğrencilerin doğrudan dili tanınmasına ve daha sağlıklı bir iletişim sürdürmesine hizmet etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda dilbilgisi öğretimi bir amaç değil, bireyin anadilinde kendini, duygularını, düşüncelerini yaratıcı ve yetkin biçimde anlatmasında ve çevresindeki dünyayı anlamasında bir araç olmak durumundadır.

Burada anılan ve anılmayan pekçok araştırmanın sonuçları, Türkiye'de anadili eğitiminin gerek öğretmen yetiştirme ve program geliştirme gerekse de ders kitapları hazırlanması boyutunda çok büyük eksiklikler taşıdığını gözler önüne sermektedir. Bu nedenle gerçek anlamda verimli bir anadili eğitiminin gerçekleştirilmesi için, tartışma konusu olan sorunlara yönelik yapılan bilimsel araştırma sonuçlarının MEB tarafından dikkate alınması gerekmektedir. Programların ve ders kitaplarının hazırlanmasında demokratik ve bilimsel eğitimin ilkeleri temel alınmalıdır.

Türkiye'de Konuşulan Diğer Diller ve Sorunlar

Tarihsel gelişim sürecine baktığımızda, Anadolu'da farklı kültürlerin ve farklı dillerin hep iç içe yaşadığını görmekteyiz. Bu Türkiye açısından bir olumsuzluk değil, tersine çok önemli bir zenginliktir. Bugün Türkiye'de Türkçe başta olmak üzere Kürtçe, Lazca, Çerkesçe, Arapça, vb. diller de konuşulmaktadır. Anadilde eğitimin bir insanlık hakkı olduğu uluslararası sözleşmelerde benimsenmiştir. Ancak bu hakkın kullanılabilmesi politik düzlemde çözümlenecek bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel anlamda ise, bir dilde eğitim yapılabilmesi için öncelikle o dile ilişkin betimleyici çalışmaların yapılmış

olması gerekmektedir. Dile ilişkin betimleyici çalışmaların ortaya konması ise çok kısa sürede gerçekleştirilebilecek bir olgu değildir. Bu bağlamda nesnel tartışmalar yapılabilmesi için öncelikle dil ve kültür zenginliklerinin bilimsel bazda değerlendirilebilmesi gerekmektedir. Üniversitelerde, Türkiye'de konuşulan dillerin sistemli biçimde incelenebileceği koşulların yerine getirilmesi soruna daha gerçekçi yaklaşımı gündeme getirebilir. Ancak hangi dilin öğretimi olursa olsun dil öğretiminin bilimsel dayanaklarının değişmeyeceği ve bu dayanaklar göz ardı edildiğinde, sorunların çıkacağı unutulmamalıdır.

Sonuç ve Öneriler

1. Anadili eğitimi programları bilimsel araştırmalar ışığında yeniden düzenlenmelidir. Bu düzenlemede tematik (konu merkezli) yaklaşım benimsenerek, programdaki diğer derslerle bir bütünlük sağlanabilir.

2. Yeni dil eğitimi kitapları yazılmalı, metin seçiminde öğrencilerin gereksinimleri, ilgileri, dünya bilgileri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu metinlerde cinsiyet, din ve mezhep ayrımcılığını gündeme getiren, ırkçılığı vurgulayan öğeler olmamalı; öğrenciler barışa, kardeşliğe, dostluğa, sevgiye özendirilmelidir. Metinler günceli yansıtmalı, sorunları tartıştırmalı, kısacası duyarlık eğitimi gerçekleştiren nitelikte olmalıdır.

3. Metinlerin seçilmesinde, oluşturulması ve kullanılmasında dilbilim ve eğitimbilim ölçütleri kullanılmalı, bu alanlarda uzmanlaşmış kişilerin oluşturdukları komisyonlar bu çalışmalarını yürütmelidirler. Kitap hazırlama işi öncelikle disiplinler arası bilimsel çalışmanın bir ürünü olmak durumundadır.

4. Özgür ve yaratıcı düşünceyi geliştirecek bir anadili eğitimi sürecinde öğrencilere öncelikle düşünmeyi öğretmek gerekmektedir. Bu sürecin ise bilimsel dayanakları olmak durumundadır. Düşünmeyi öğretmenin temel boyutlarından bir tanesi, bireyin kendi bilişsel stratejilerinin bilincinde olması olarak açıklanan üstbiliş stratejilerinin öğretimi, diğerleri ise yaratıcı ve eleştirel düşünmenin öğretimidir.

Paris, Cross ve Lipson (1984); Marzano ve diğerleri (1988); Paris (1991) biliş hakkındaki bilginin üç temel bilgiden oluştuğunu belirtmektedirler. Bunlardan ilki bir şeyin yapılmasının yararlı olacağını bilmeyi içeren *açıklayıcı bilgi* (örneğin okumaya başlamadan önce bir okuma planı yapmanın yararlı olacağını bilme), ikincisi ne zaman ve nerede yapılacağını bilmeyi içeren *durumbilgisi*, üçüncüsü ise nasıl yapılacağını bilmeyi içeren *süreç bilgisi*dir. Yapılan bilimsel araştırmalar, üstbiliş stratejilerinin yetkin biçimde kullanılabilmesinin öğrencilere öğretilebileceğini ortaya koymaktadır.

Okuduğunu anlama becerisinin en temelde geliştirileceği dil derslerinde okutulan metinler ya çoğunlukla çeviri metinler, ya da hangi dilsel-metinsel ölçütlere dayanılarak yazıldıkları, seçildikleri, kısaltıldıkları belli olmayan (Ruhi 1993); bağdaşıklığı, bağıntılılığı olmadığı için metin olma özelliklerini yitirmiş metinlerdir. Bu nedenle öğrencilerin algılamalarını zorlaştırmakta, aynı zamanda da algılamalarını kolaylaştıracak stratejileri geliştirmelerini engellemektedir. Tüm bunların ötesinde okuduğunu anlama süreci, metinlerle ilgili olarak verilen okuduğunu anlama sorularının yanıtlanması olarak görülmekte; bu soruların nasıl yanıtlanabileceklerinin, bir metnin konusunun, ana fikrinin kısacası özünün nasıl kavranabileceğinin yolları öğretilmemektedir (Külebi 1994).

Bu nedenle hazırlanacak programlarda, strateji öğretimi özellikle ön plana

çıkartılmalı, kitaplarda stratejileri öğrenmeyi ve kullanmayı sağlayacak alıştırmalara yer verilmelidir.

Eleştirel düşünme ise, bireyin olgular ve olaylara yönelik olarak kendi kendine sürekli soru sorması, nedenleri araştırması, yeterince bilgi edinme isteğinde olması, seçenekleri değerlendirmesi, başkalarının bilgisine, duygularına duyarlı olması, durumu bütünlük içinde değerlendirmesi, ana konudan sapmaması, kanıtlar ve nedenler çerçevesinde bir tavır koyabilmesi, gerektiğinde yine kanıtlar ve nedenler çerçevesinde tavır değiştirebilmesidir. Görüldüğü gibi öğrencilere eleştirel düşünmenin öğretilmesi aynı zamanda demokratik eğitimin de önemli bir parçasını oluşturması bakımından çok önem taşımaktadır.

Yaratıcı düşünme ise, diyalektik düşünme biçimini gerektirir. Yaratıcı bireyler, tezle antitezi bir senteze ulaşabilmek için yetkin biçimde kullanabilirler. Bu nedenle anadili eğitimi programlarında öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirecek hedeflerin, içeriğin ve öğrenme öğretme süreçlerinin yer almasına gereksinim vardır.

5 Temel dil becerilerinin öğretimi birbirleriyle ilişkili olarak yapılmalı ancak becerilerin her birine ayrı ayrı önem verilmelidir.

6. Okuduğunu anlama eğitiminde, metinlerin sözbilim yapılarındaki farklılıklar vurgulanmalı, bu yapılar öğretilmelidir. Kitaplar farklı metin türlerinin özellikleriyle ve şematik yapılarıyla öğretilebileceği biçimde düzenlenmeli, bilimsel bir metnin örüntüsüyle bir öykünün örüntüsünün aynı olmayacağı çocuğa kavratılmalıdır. Marzano ve diğerleri (1988: 44) kavrama stratejilerini okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası olmak üzere üç grupta toplamışlardır. Okuma öncesinde kullanılan stratejiler, bilginin ön gözden geçirimi, ön bilginin harekete geçirilmesi ve amaçların belirlenmesi olarak üç temel grupta ele alınmıştır. Bilginin ön gözden geçirimi sürecinde, metin özelliklerinin gözden geçirilmesi (metnin başlığına, altbaşlıklarına, grafiklere bakılması), metin örüntülerinin araştırılması, içeriğe odaklanan araştırma yapılması; ön bilginin harekete geçirilmesi aşamasında söz varlığının ve içeriğe ilişkin bilgilerin anımsanması, okunan metnin sözbilim yapısına ilişkin ön bilginin anımsanması, amaçların belirlenmesinde ise soru sorma ve içeriğe ve metnin örüntüsüne ilişkin çıkarsama yapılması önerilmiştir. Okuma sırasında yapılacak işlemler ise çıkarımların benimsenmesi ya da reddedilmesi, düşüncelerin açıklığa kavuşturulması, her bilgi biriminin okuyucu tarafından anlamlandırılmasıdır. Çıkarımların benimsenmesi ya da reddedilmesi sırasında yapılacaklar yeni düşüncelerin özümsemesi ve yargıların gözden geçirilmesi; düşüncelerin açıklığa kavuşturulması sırasında yapılacaklar anahtar sözcüklere odaklanma, yeni sorular üretme, düşünceleri değerlendirme; son aşamada yapılacaklar ise önemli bilgileri seçme, düşünceleri birleştirme ve düzenlemedir. Okuma sonrasında izlenecek süreçte de üç ayrı işlem grubunun varlığından söz edilmektedir. Bunlar tüm bilgiyi kapsayacak anlam oluşturma, amaca ulaşmanın değerlendirilmesi , öğrenmenin bilişsel yapıda bütünlenmesi ve uygulanmasıdır. İlk işlem grubu bilginin sınıflandırılması ve ilişkilendirilmesini, anahtar düşüncelerin ve bunların bağlantılarının özetlenmesini, ikinci işlem grubu çıkarımların benimsenmesini, öğrenmede boşlukların saptanmasını ve yeni sorulara yanıt verebilmek için boşlukların doldurularak öğrenmenin genişletilmesini; son işlem grubu ise yeni durumlara aktarma, tekrar ve alıştırma yapılmasını içermektedir.

Bu nedenle okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin soru sorma, genelleme, çıkarımlar yapma, özetleme vb. çalışmalar yapmalarına olanak tanınmalı, bağıntılık, bağdaşıklık vb. metinsellik ölçütleri üzerinde önemle durulmalıdır. Okuduğunu anlama

sürecinde şema kuramının ve dünya bilgisinin öneminden hareketle, okuma öncesi soru sorma, tartışma yapma, gezi, film izleme vb. etkinliklere, okuma sonrasında ise öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanabilecekleri üretici etkinliklere yer verilmelidir.

7. Yazma öğretiminde yalnızca ürüne ağırlık veren değil, sürece ağırlık veren bir yaklaşım izlenmelidir. Yazma öncesinde öğrencilerin araştırma, tartışma, görüşme yapma yoluyla yazma sürecine hazırlanabilecekleri öğrenme öğretme süreçleri düzenlenmeli; yazma sürecinde ise okuyucu belirlenmesi, iletişimsel bir amaç verilmesi, konunun anlamlı hale getirilmesi yoluyla öğrencilere gerçek bir iletişim ortamı sağlama yolu benimsenmelidir.

8. Dil eğitimi kitaplarında resimlerin ve resimlere dayalı çalışmaların önemi çok büyüktür. Okuma metinleri ve yazma süreçleri fotoğraf, grafik, resim vb. ile zenginleştirilmeli; bu yolla öğrencilerin şemaları harekete geçirilmeli, yaratıcılıkları geliştirilmelidir.

9. Dilbilgisi öğretimi yalnızca kuralları ezberletilerek öğretilmesi olmaktan çıkartılmalı, işlevsel biçimde öğretilmelidir. Anadili eğitiminin diğer süreçlerinden kopuk biçimde değil; okuma sürecinde, yazma sürecinde, belli bağlamlar içinde yeri geldikçe ve bireyin yaratıcı dil kullanımını geliştirmek amacıyla yapılmalıdır dilbilgisi öğretimi.

10. Anadili eğitimi çok boyutlu bir süreçtir. Bunun için gerek program geliştirme çalışmalarında, gerek ders kitaplarının hazırlanmasında gerekse de öğretmen yetiştirme sürecinde disiplinler- arası bir çalışma anlayışı sergilenmelidir. Tüm bu aşamalarda eğitimbilimin, psikolojinin ve dilbilimin verilerinden ve çalışmalarından yararlanılmalıdır. Programlarda anadili eğitime yönelik hedef davranışların dört temel dil becerisinin öğretiminin birbirleriyle ilişkisi çerçevesinde belirlenmesi de yeterli olmayacaktır. Bunların öğretiminin bilimsel ölçütler çerçevesinde nasıl yapılacağı öğretmen yetiştirme sürecinde üzerinde önemle durulması gereken bir noktadır. Anadili eğitiminin verimli olarak gerçekleştirilmesinde programlar kadar, o programları uygulayabilecek, anadili eğitimi konusunda dilbilimsel ve eğitimbilimsel boyutlarda yetkinleşmiş öğretmenlerin önemi olduğu açıktır. Bu bağlamda sınıf öğretmenliği programlarının dilbilim ve dil öğretimi açısından da zenginleştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

ADALI, O.

- 1983 " Anadili olarak Türkçe Öğretimi Üstüne",
Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı, 31- 35.
- 1991 " Yazıda Bütünlüğün Sağlama: Kurgunun Önemi",
Yazma Uğraşı. İstanbul: Cem, 87-108.
- 1993 " Bilgilendirici Metinlerin Okunması", *Yaratıcı
Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*. İstanbul: Cem, 61-70

BAŞKAN, Ö.

- 1975 "Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri", *Türk Dili*,
285. TDK Yayınları. Ankara

ÇAKIR, Ö.

- 1995 "Büyükölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi"
Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara:Hacettepe

ÇAKIR, Ö. ve Y. AKSAN

- 1997 "İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Metinsellik Ölçütleri ve
Metin Konusu Açısından Değerlendirilmesi"XI. Dilbilim Kurultayı,
Ankara:ODTÜ

BİLGİN, N.

- 1992 " İlkokul I. II. III. Sınıf Ders Kitaplarının Sözel Özellikleri" *Hacettepe
Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi* 8, 217- 225.

ERDEN, M.

- 1993 " Açıklayıcı bir Metinde Yer Alan Bilginin Önemi ve Türünün Bilgisinin
Hatırlanması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak. Der.* 9, 173- 182.

GÖĞÜŞ, B.

- 1983 " Anadili Eğitimi Programlarının Niteliği", *Türk Dili: Dil Öğretimi Özel
Sayısı*, 40- 48.
- 1991 " MEB' in Ders Türkçe Kitapları", *Çağdaş Türk Dili: Eleştiri Özel Sayısı*,
453- 459.

GÖĞÜŞ, B.

- 1993 "Türkçe Öğretimine Genel bir Bakış", *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: TED, 1- 26.

İLGİN, L.

- 1993 "İngilizce Öğretimi Düzeninde Anadili Uyarlaması" Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

KEÇİK, I.

- 1991 "Text Processing Skills of Elementary School Children. A Study based on Expository Text Type" Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- 1992 "İlkokul Öğrencilerinin Özet ve Hatırlama Metinlerinde Bağdaşıklık Sorunu", *Dilbilim Araştırmaları 1992*, 71- 75.

- 1993 "İlkokul 2. ve 5. sınıf Öğrencilerinin Hatırlama ve Özet Metinlerinde Uygulanan Büyük Ölçekli Yapı Kuralları", *Dilbilim Araştırmaları 1993*, 89- 97.

KIZILTAN, N.

- 1995 "A Linguistic Study of the Language in the Turkish Children's Literature" Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

KÜLEBİ, C.

- 1994 "Türkiye' de Anadili ve Yazın Öğretiminde Uygulanmak Üzere Meslektaşlara Öneriler", J. Marshall *Anadili ve Yazın Öğretimi* içinde İstanbul: Çağdaş, 133- 140

MARZANO, R. ve DİĞERLERİ

- 1988 *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

OĞUZKAN, F.

- 1994 "Türkiye' de İlk ve Orta Dereceli Okullarda Türk Dili Öğretmenin Amaç ve İlkeleri", *Dil Dergisi* 25, 16-21.

OZDEMİR, E

- 1983 " Anadili Öğretimi", *Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 18- 30.

PARIS, S., D. CROSS ve M. LIPSON

- 1984 " Informed Strategies for Learning: A Program to Improve Children's Reading Awareness and Comprehension", *Journal of Educational Psychology* 76: 6, 1239- 1252.

PARIS, S.

- 1991 " Assessment and remediation of Metacognitive Aspects of Children's Reading Comprehension", *Topics in Language Disorders* 12: 1, 32- 50.

RUHI, Ş.

- 1993 a. " Dil Öğretimi Felsefesi", *Dilbilim Araştırmaları 1993*, 61- 70.

- 1993 b. "İlköğretim 5. Sınıf Kompozisyon Çalışmalarının İçerik Açısından Bir Değerlendirmesi", *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, K. İmer ve A. Değer (Haz.) içinde, 71-76.

RUHI, Ş ve A. KOCAMAN

- 1996 "İlköğretim Kitaplarında Dil Kullanımı" *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları*, Türk-Alman Kültür İşleri Yayın Dizisi 11, 12-20.

SEZER, A.

- 1994 "Anadili Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri" *Dil Derneği Yayınları*, Ankara

ÖZSOY, S.

- 1996 "Kitle İletişim Araçları, Dil ve Anadili Öğretimi Üçlemi" *Dilbilim Araştırmaları 1996*, 216-229

EGEMENLİK İLİŞKİLERİ, DİL VE ÖZGÜRLEŞME

Orhan ÖZDEMİR

1. GİRİŞ

İnsana ilişkin çok sayıda tanımda, doğal olarak göz ardı edilemeyen iki öge var: Düşünce ve dil. Özellikle insan için dilin önemini en yalın biçimde dile getiren belki de Humboldt olmuştur: “İnsan ancak diliyle insandır” (Humboldt, 1988:11). Herder de (1989:51), doğadaki diğer canlılarla insanı kıyaslarken, insanın aklını, gereksinimlerini, etkinlik gücünü, organlarını ve dilini öne çıkarmaktadır. İnsanı, özgür düşünen, etkin, gücünü eyleme dönüştüren, bu nedenle de dilin yaratıcısı olan bir varlık olarak tanımlamaktadır (Herder, 1989:59).

İnsanın “etkin” oluşu ve “gücünü eyleme dönüştürmesi”, bir çırpıda insanlığın bilinebilir başlangıçlardan günümüze kadar olan sürecini kabaca değerlendirmemizi olanaklı kılmaktadır. Doğa üzerinde egemenlik kurma; bireylerin egemenliği ya da sınıflar arası egemenlik; savaşları; toplumların farklılaşmasına koşut olarak dillerin de farklılaşması; egemen diller-yok olan diller...

Bu çalışmada insanın etkin olması ve gücünü eyleme dönüştürmesi özelliğinden yola çıkılarak, “Egemenlik İlişkileri, Dil ve Özgürleşme” konusu üzerinde durulacak, buna bağlı olarak da ülkemizdeki dil öğretimi/öğrenimi egemenlik ilişkileri açısından irdelenecektir.

2. BİR EGEMENLİK ARACI OLARAK DİL

Humboldt’un (1988: 418), “**Dil salt bir ürün değil, bir etkinliktir**” önermesi, dilin hazır bulunan durağan bir olgu olmadığını, sonsuza dek kendini yeniden üreten bir olgu olduğunu dile getirmektedir. Ancak, buradaki “etkinlik” (Energia) kavramı, dilin kendini sonsuza dek yeniden yaratımında, insanlığın gelişim sürecindeki tüm etkinlikleri dikkate alındığı zaman, daha da anlaşılır olmaktadır. Bu yaklaşım, şu soruda somutluk kazanmaktadır: Dilin etkinliği mi etkinliğin dili mi?

Weisgerber de Humboldt’un yukarıdaki önermesinin “dilde önemli olan, konuşmanın etkinliğidir” biçiminde yorumlanmasını, haklı olarak yetersiz bulmaktadır. Oysa Humboldt, dili toplumun ortak etkinliği olarak görmekte; dilin insan tarihinin yaratıcı gücünün bir sonucu olduğunu belirterek, anlaşılardan çok daha fazlasını düşünmektedir. Humboldt’un yaklaşımıyla, dilin tüm görüngü biçimleri etkin bir güç olarak değerlendirilmektedir (Weisgerber, 1954:8).

Weisgerber’in sözünü ettiği “**insanlık tarihinin yaratıcı gücünün bir sonucu**” olan dil ile, Hoyer’in “**sosyal gerçekliğin kılavuzu**” (Alıntı: Jouhy, 1985:68) olarak tanımladığı dil, toplumlardaki egemenlik ilişkileri gerçekliğini dışlamaz. Buradan, egemenlik ilişkileri sosyal gerçekliğinin de doğrudan doğruya dillere yansıdığı; giderek dilin kendisinin de bir egemenlik aracı durumuna geldiği ve egemen toplumların dillerinin yayıldığı sonucu çıkarılabilir.

2.1. Egemen Ülkelerin Dili Yayılır

Egemenlik ve dil bağlantısı, net çizgilerle değil, ancak karmaşık ilişkiler bütününde belirginleşmektedir. Çünkü, egemenlik ilişkileri, birey-toplum, toplum-toplumu oluşturan gruplar ve toplumlar arası ilişkiler eytişiminde gelişerek bir biçime kavuşmakta; bu biçim de zamandan zamana, toplumdaki topluma değişiklik göstermektedir. Bu nedenle, Martin Landsmann: Tüm sosyal olayların dile yansıdığına değinerek, **“Fethedilenlerin dili yayılır, ancak fethedilenlerin dili de etkili olur”** (Alıntı: Jouhy, 1985:) demektedir.

Egemenlik altındaki toplumun dili etkili olsa bile, bu durum egemenlik ilişkileri sosyal gerçekliğini ters düşmemektedir. Burada göz önünde bulundurulması gereken nokta, egemenlik altında bulunan ülkenin dilinde kodladığı kültür birikiminin ne düzeyde olduğudur. Doğal kültürel etkileşim bir yana, gelişkin dillere yönelim, çoğu zaman bilinçli bir tutum olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü, her egemen toplumun, egemenliğini ancak gelişkin değerleri kullanabildiği sürece kalıcılaştırdığı ve bu amaçla egemenliği altındaki toplumun dilini öğrenmeye yöneldiği görülmektedir.

Egemenlik ilişkilerinin dile yansıyan bu özelliğine çok sayıda örnek gösterilebilir. Antik Roma, güçlü bir devlet olduktan sonra Yunan kültürüne yönelmiştir. Savaşlardan utkuyla çıkmış Roma’da, Yunancanın okur-yazar kesiminin dili olmasının nedeni, Yunan klasiklerinin onların dilinde felsefi, bilimsel ve yazınsal alanlarda değerler yaratmasıdır. O dönemde Yunancanın tüm Akdeniz havzasının kültür birikimini içinde taşıdığı bilinmektedir (Jouhy, 1985: 75-76; Erim, 1987:20).

Daha sonra Latince, Roma’nın egemenliği altındaki ülkelerde etkili olmuştur. Calvet’e göre, (1978:69) Latince, Galceyi dilbilim açısından “yüce” bir dil olduğu için söküp atmamıştır. Kaldı ki, hiçbir dil yüce değildir, ancak sözde yüceliği kanıtlamak için ideolojik yaklaşımlar vardır. Galce, Roma askerleri Gal ordusunu yendiği için atılmıştır. Galce, Romalılar Galler ülkesini uzun zaman işgal altında tutabildiği için sarsılmıştır. Sonuç olarak Galce, Latincenin kurbanı değil, “Roma emperyalizminin” kurbanı olmuştur.

Roma İmparatorluğu ile ilişkisi olan çeşitli kavimlerle de egemenlik ve dil bağlamında ikili olguyla karşılaşmaktadır. Germenler, göçler sırasında (Völkerwanderung) İtalya’yı ve Roma yerleşim bölgelerini fethetmelerine karşın, yenilmiş olanların dilini alırlar. Öte yandan, egemen Romalıların Latincesi, fethedilen toplulukların kültüründe sarsıntılar yaratır. Kaba Latince (Vulgärlatein), İtalyanca’nın, İspanyolca’nın, Portekizce’nin, Fransızca’nın, Romence’nin temelini oluşturur (Jouhy, 1985:75).

Klasik İlkçağda egemenlik ilişkileri açısından değerlendirilebilecek bir olayın daha altını çizmek istiyorum: Öğrenim görmüş Yunanlı ve Romalılar, Roma İmparatorluğu sınırları içinde yaşayan çeşitli halkların dillerinde bilimsel araştırma yapmak şöyle dursun, onların “barbarlara özgü kekeme” dilinden bir not almaya bile karşı çıkmışlardır (Schmidt, 1985: 19).

2.2. Osmanlı Devleti: Arapça ve Farsça’dan Batı Dillerine

Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki Türkçe’nin durumu da, egemenlik ilişkileri bakımından daha önceki saptamalardan bir farklılık göstermemektedir. Üç kıtada egemenlik kurmuş bir İmparatorluğun, Türkçe’ye değil de Arapça ve Farsça’ya yönelmesi, Romalı aydınların Yunanca’ya duyduğu ilgiye benzetilmektedir. Ancak, genel olarak Türklerin Arapça’ya ilgi duyması, bir kendine özgülüğü de barındırmaktadır.

Türklerin Müslümanlığı kabul etmesi Karahanlılar (932-1212) dönemine rastlar. VII. yüzyılda kurulan İslam dini, daha başlangıç aşamasında düşünsel alandaki yenilikler için umut vermektedir. İslam dini ile birlikte gelişen İslam uygarlığı, İslam olmayanların da katkılarıyla XII. yüzyıla en yüksek düzeyine ulaşır. İslam olmayan ülkelerdeki düşünsel ve bilimsel yapıtlar Arapça'ya çevrilir. Arapça kutsal bir dil olmanın yanında, bilim ve yazın dili olarak da önem kazanır (Tanilli, 1986: 140-141).

Türklerin, dolayısıyla Osmanlıların Arapça ve Farsçaya yönelmesinin nedenini, İslam uygarlığının XVI. yüzyıla kadar süren üstünlüğünde aramak gerekir. Ayrıca, Osmanlı'nın egemenliğine yaraşır, halkın dilinden farklılaşmış bir dil de olmalıdır. Osmanlıca, Batı'da da örnekleri görüldüğü gibi, saray dilidir. Bu dil, ulusal dilin egemen olmasına kadar varlığını sürdürür.

XVI. yüzyıl sonları ve XVII. yüzyılda Doğu'da düşünsel ve bilimsel alanlardaki gelişmeler durunca, bu kez, bu alanlardaki yenilikler Batı'ya kayar. XVII. yüzyılın sonuna kadar, Osmanlı Devleti'nde düşünsel bir yenilik yoktur. Osmanlı Devleti ve aydınlar, ancak çeşitli savaşlardaki yenilgilerden sonra, Batı'ya yönelmeye başlar. Bu yöneliş, aynı zamanda Batı dillerine yönelişi de yanında getirir. Batı tekniğini almak amacıyla özellikle askeri alanda yeni okullar açılır. Batı kitapları Türkçe'ye çevrilir. 1792 ve 1795 yıllarında genişletilen Mühendishane'nin öğretim programına Fransızca konarak, ilk kez bu okulda yabancı dil öğretimine başlanır (Berkes, 1978: 93). 1820'den sonra devlet memurlarının ve bilim adamlarının yabancı dil bilmeleri bir gereklilik haline gelir. Bu amaçla ilk dil okulu olan "Babıali Tercüme Odası" açılır (Ergin, 1977: Cilt 5).

XIX. yüzyıl başlarında Batı'nın üstünlüğü giderek daha çok duyumsanır. Halil Rıfat Paşa (ö.1855) Osmanlı Devleti ile ilgili kaygılarını şöyle dile getirmektedir:

"Devlet-i Âliye'nin yaşaması için Garb'ı taklit etmekten başka çaresi yoktur" (Borelina, 1980: 41).

Ziya Paşa'nın (1825-1880) şu sözleri de Halil Rıfat Paşa'nın görüşlerini destekleyici niteliktedir:

"İster isen anlamak cihanı / Öğrenmeli Avrupa lisanı" (Borelina: 1980: 41).

Görüldüğü gibi Osmanlı Devleti, henüz İslam uygarlığının bilim ve yazın dili olan Arapça'nın egemenliğinden kurtulamadan, yeni egemen ülkeler ve egemen dillerle karşı karşıya kalmıştır.

2.3. Ulusal Diller, Kentsoylular ya da Sınıf Egemenliği

Jouhy, Marx'ın "Egemen düşünceler, her zaman egemen sınıfların düşüncesidir" görüşünden hareket ederek, kesin olarak savlamamakla birlikte "Egemen diller her zaman egemen ulusların ve egemen sınıfların dilidir" (Jouhy, 1985: 74) önermesine ulaşmaktadır. Batı'da XVI. yüzyılda ulusal dillerin önem kazanması, Jouhy'nin bu yaklaşımını doğrulamaktadır. Ortaçağ'da "ulus" ve "ulusal dil" sorunu yoktur. Bu iki kavram, yani ulus ve ulusal dil kavramları, ticaretle uğraşan kentsoyluların feodallerle çıkarlarının çatışması sonucu ortaya çıkmıştır. Kentsoylular, feodaller karşısında özgürleşebilmek için, yine feodaller karşısında özgürleşmek isteyen aydınlar ve halkla bütünleşmek ister. Halkla bütünleşme eğitimi, ulusal dillere yönelişi hızlandırır.

XVI. yüzyılda özellikle Luther'in İncil'i Almanca'ya çevirmesiyle belirginleşen ulusal

dillere yönelik. XVII. ve XVIII. yıllarda sürer. Aydınlanma döneminde (18. yüzyıl) konuşulan dilin aydınlanmanın en etkili aracı olduğuna inanılmaktadır. "Aydınlatarak konuşmak" (Ueding, 1989: 294) önemlidir. "İnsan ve toplum için dilin işlevi" ve "ulusun eğitim aracı" (Dascal, 1992: 117, 136) olarak dil tartışması öne çıkmaktadır. Bilgi ve gerçeklik ancak dil aracılığı ile yayılabilir. Bu anlamda dilin politik işlevi de vardır (Ricken, 1989: 316).

Dilin politik işlevi, kentsoyluların feodaller karşısında halkın desteğini de alarak, bir sınıf egemenliği sağlama çabasından başka bir şey değildir. Halkın desteğini alabilmek için, halkın dilini konuşmak, halkın dilinde yazmak kaçınılmaz olmaktadır. Ulusal dillerin gelişimini olanaklı kılan, özünde hem özgürleşme, hem de egemen olma kaygısıdır. Dil, tek başına kentsoyluların dili değildir; ama politik olarak ulusal dillerin egemen olmasına öncülük eden kentsoylulardır.

2.4. Sömürgecilik ve Dil

Avrupa kentsoylusunun palazlanmasıyla, Ortaçağ'ın sonlarında ve Rönesans döneminde kolonizasyonda büyük adımlar atılır. Batı'nın sömürgeci ülkelerinin dilleri, zora dayalı sömürgeleştirme politikasının bir sonucu olarak, Afrika'nın hemen her ülkesine yayılır. Bugün, Angola'nın resmi dili Portekizce, Çad'ın Fransızca, Ekvador'un İspanyolca, Gabon'un Fransızca, Gambia'nın İngilizce, Uganda'nın İngilizce, Gana'nın İngilizce, Gine'nin Fransızca, Mali'nin Fransızca, Kongo'nun Fransızca, Mozambik'in Portekizce, Nijerya'nın İngilizce ve daha birçok ülkenin resmi dili Fransızca ya da İngilizce'dir.

Portekiz'in Afrika'daki sömürgeleri için koyduğu yasada, aşağıdaki hükümler yer almaktadır:

"Okullarda Portekizce konuşmak zorunludur. Okul dışında misyonerler ve yardımcıları da Portekizce konuşmak zorundadır. Sırf din derslerinde yeri diller kullanılabilir" (Biermann, 1975: 20)

Jouhy'ye göre, bugünkü üçüncü dünya ülkeleri dikkate alınırsa, bir yanda sosyo-ekonomik ve politik olguların, diğer yanda da dil olgusunun ortaya çıkar. Bu durumda, "egemen diller, egemen olanların dilidir" önermesiyle yetinilemez. O zaman, hangi nedenlerle egemenlerin dilinin bir egemenlik aracı olarak kullanıldığı sorusu yöneltilebilir (Jouhy, 1985: 20).

Oysa burada tartışma konusu olan, Üçüncü Dünya ülkelerinin, egemenlerini hangi özelliklerine göre seçmesi gerektiği değil, sorun, sömürgecilerin (bugünkü gelişmiş ülkelerin) egemen olmaları ve dillerini sömürgelerde egemen dil durumuna getirmeleridir.

2.5. Gelişmiş Ülkeler-Gelişmekte Olan Ülkeler ve Dil

Gelişmiş ülkeler, dünya pazarlarını paylaşmada olduğu gibi, dil alanında da gözle görülür bir yarış içindedirler. Yabancı dil öğretimi (bu diller daha çok İngilizce, Fransızca ve Almancadır) ile ilgili yayınlar, çeşitli elektronik araç-gereçler yeni bir pazar alanı oluşturmuş durumdadır. Bugün İngilizce, Fransızca ve Almanca'nın yabancı dil olarak öğretiminin yeryüzündeki dağılımı, gelişmiş ülkeler arasındaki güçler dengesini de ortaya koymaktadır. Başka bir söylemle, anılan ulusal dillerin uluslararası konumunun, merkezi iktidarların toplumsal, politik ve ekonomik güçlerine tam bir uygunluk gösterdiği söylenebilir.

Dile yansıyan bu uygunluk, Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğretiminde de görülmektedir. Avrupa ülkelerinde İngilizce yabancı dil olarak ilk sırada yer aldığı gibi,

genellikle yazışmalarda da İngilizce kullanılmaktadır. Almanya ve Fransa, İngilizce'nin bu üstünlüğünden rahatsızlık duymaktadır. Avrupa Topluluğu'nda bu soruna ortak bir çözüm aranmaktadır. İngilizce'nin, topluluğun resmi dili olmasını isteyen görüşler de vardır. Avrupa Topluluğu'na üye ülkelerde yabancı dil olarak İngilizce %50 ile ilk sırada, Fransızca %42 ile ikinci sırada, Almanca %33 ile üçüncü sırada bulunmaktadır. Avrupa Topluluğu'ndaki çalışmalar henüz İngilizce, Fransızca ve Almanca olarak yürütülmektedir (Cumhuriyet, 1989).

Dağılan Sovyetler Birliği'ndeki dil dağılımı da egemenlik ilişkileri açısından çeşitli ip uçları vermektedir. Varşova Paktı'na üye ülkelerde Rusça yabancı dil olarak ilk sırada yer alıyordu. Batı dillerinden İngilizce %50 ile ilk sırada bulunurken, Almanca %25-30 ile ikinci sırada, Fransızca da %10 ile üçüncü sırada bulunuyordu (Sauer, 1981: 11-15).

Yabancı dil çoğu gelişmiş ülkede önemsenirken, ABD'de farklı bir durum gözlenmektedir. Örneğin, 1915 yılında liselerde %24.4 öğrenci Almanca öğrenirken, bu sayı 1924'de %0.6'ya düşmüştür. Aynı ülkede 1960'lı yıllarda yabancı dil derslerinde belirgin bir gerileme olmuştur (Sauer, 1981: 11-15).

ABD'de yabancı dil öğretimi / öğrenimindeki düşüşün nedeni, İngilizce'nin uluslararası yazışma dili oluşudur. Öğrenciyi yabancı dil öğrenmeye yönelten önemli dürtülerden biri, genel anlamda öğrenme kaygısıdır. İngilizce tüm dünyada geçerli bir dil olunca, başka bir dil öğrenmeye gereksinme duyulmaz. Öğrenci başka bir dil öğrenmeye de kaybedeceği bir şey yoktur. Oranlar değişse de, bu durum ABD dışındaki gelişmiş ülkeler için de geçerlidir. Özellikle, "Gelişmiş ülkelerde, gelişmekte olan ülkelerin dili neden yaygın olarak öğrenilmiyor?" sorusu yöneltildiğinde, doğrudan egemenlik ilişkileriyle ilişkilendirilir. Dederding (1989: 582) bu soruyu "Müşterinin dili öğrenilmez" biçiminde yanıtlamaktadır.

3. ATATÜRK, EGEMENLİK VE DİL

Batı'da ulusal diller, XVI. Yüzyılın sonlarında önem kazanmaya başlamıştır. Ulusal diller, XVII. ve XVIII. yüzyıllarda da gelişerek bilim ve yazı dilinde kullanılan Latince'nin egemenliğine son verir. Düşünsel ve bilimsel çalışmalar artık ulusal dillerde yapıldığı için, özellikle İngilizce, Fransızca ve Almanca'nın anlatım olanakları genişlemiş ve dünya dilleri arasında hatırı sayılır bir düzeye ulaşmıştır.

Atatürk'ün gerçekleştirdiği devrimler de, XVI. yüzyılda başlayan ve 1789 Fransız Devrimi ile olgunlaşan "Batı düşüncesi"nin Türkiye koşullarında yeniden yaratılmasıdır. Batı'nın düşünsel süreçlerinden esinlenildiği için, halkın konuştuğu dilin egemen olması gerekmektedir. Yazı ve dil devrimlerinin, Türk aydınlanmasında ve ulusal bilincin kökleşmesinde önemli bir yeri vardır.

Atatürk, hem ulusal egemenliği, hem de dilsel egemenliği oldukça yalın bir biçimde dile getiren belki de tek devlet adamıdır. Çünkü, aydınlanmanın ve ulusal bilincin yolu dilden geçmektedir. "Egemenlik kayıtsız şartsız ulusundur" derken, bu düşüncenin Türk ulusuna ulaşabilmesi için, ulusal dilin de egemen dil olması, yazı dili ile konuşma dili arasındaki uçurumun ortadan kalkması gerekmektedir. Atatürk için, dildeki bağımsızlık ulusal bağımsızlıktan ayrı düşünülemez. Bu konuda şunları söyler:

"Ülkesini ve yüksek bağımsızlığını korumasını bilen Türk ulusu, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır."

Atatürk, soruna egemenlik ilişkileri açısından baktığı için, Türkçe'nin sırf yabancı dillerin egemenliğinden kurtarılması gerektiği düşüncesi ile yetinmemiş, işlenip geliştirilerek, dünya dilleri arasında değerine yaraşır yüksekliğe eriştirilmesi gerektiğini de önemle belirtmiştir. Bu amaç için, 1928 Yazı Devrimi'nden ölümüne kadar, Türkçe'nin arılaştırılması ile yakıdan ilgilenmiştir.

4. EGEMENLİK İLİŞKİLERİ VE AZINLIK DİLLERİ

Ulus devletlerde, ulusal dil ya o ulusu oluşturan topluluğun tümünün anadilidir, ya da farklı anadili olan grupların hem günlük konuşmalarda, hem de resmi ilişkilerde kullandıkları ortak dildir. Eğitim, öğretim, bireyler ya da kurumlar arası iletişim resmi dilde yapılır.

Azınlık dili durumunda olan anadilleri, ya belli bir grup içinde, ya da evlerde konuşulan dillerdir. Bu diller, kimliklerini kanıtlamaya çalışsalar da, egemen dilin baskısından kolay kolay kurtulamazlar. Kurtulsalar bile, belli bir işlerliğe erişmek için, yine egemen dile sığınmak zorunda kalırlar. Bunun nedeni, günümüzdeki sosyo-ekonomik örgütün, artık antik Yunan ve Roma'daki ilişkilerine benzememesidir. Ayrıca, günümüzdeki toplumsal süreçlerin akışını, XVI. yüzyıldaki toplumsal dönüşümlerle özdeşleştirmek de büyük yanılgılara neden olabilir. Bir başka söylemle, bir yanı emperyalist ülkelere, bir yanı aynı ulus içinde farklılaşmış çıkar gruplarına uzanan karmaşık egemenlik savaşımı içinde, azınlık dillerini uyumlu bir çıkar grubu (XVI. yüzyıldaki kentsoylular gibi) içinde egemen kılma olanağının ortadan kalkmış olduğu söylenebilir. Henüz tartışmalı da olsa, günümüzde küreselleşmeden söz edildiği unutulmamalıdır. XVI. yüzyıldan başlayarak Batı'da, feodallere karşı savaşımında, kentsoylularla halkın ortak savaşımı ve ortak çıkarları vardır. Ortak bir dilde buluşmayı gerektileştiren en önemli etken de budur. Yoksa, feodallerin ulusal dilleri geliştirmek gibi bir kaygısı bulunmamaktadır.

5. İNSAN ANCAK DİLİYLE İNSANDIR

Egemenlik ilişkileri gerçekliğine karşın, dilbilim, dilleri egemen olan diller -egemen olmayan diller sıralamasına sokmaz. **“En ilkel bir toplumun şivesi bile bir doğa harikadır”** diyen Humboldt'a göre, dilin iletmek istediği şeyi, ancak onun kullanımı belirler. Kavramların amaca uygun kullanılması, dili hem zenginleştirir, hem de biçimlendirir. Bir amaca yönelik kullanım için, konuşucuya dili genişletici, biçimlendirici, zenginleştirici bir görev düşer. Bu nokta, dil ve sanatın, bilimsel etkinliklerin birleşme noktasıdır. Bu bağlamda, yazınsal ürünleri olan diller daha çok önem taşır. Toplulukların amaçlarına dil yoluyla ulaşabilmesi için, kimi anlatım yetersizliklerini gidermiş olması gerekmektedir (Humboldt, 1988: 8-10).

Humboldt, dili, insan-dil bağlamında ele alırken, **“İnsan ancak diliyle insandır”** (1988: 11) demektedir. Humboldt'a göre, dil, tek bir bireyin kendi başına bir üretimi değil, bütün bir toplumun ortak ürünüdür. Çeşitli toplumların dillerindeki sözcükler birbirine karışarak, tüm insanlığın ortak malı olur. Bu noktada, sınırlı bireysellikten ortak kullanıma geçiş söz konusudur. Tüm toplumlara miras bırakılan dillerin, kolayca elde edilmemiş olması önemlidir (Humboldt, 1988: 18-19).

Sorunu bilimin ölçütleri açısından bakıldığında, dil, egemenlik ilişkilerinden çok insancıl boyutuyla çıkmaktadır karşımıza, ancak, toplumsal egemenlik ilişkileri ve bu ilişkilerin dile yansısı da bilimsel bir gerçekliktir. Dillerin birbirine karışmasında,

birbirinden alıp sözcük vermesinde egemenlik ilişkilerinin önemli bir payı vardır

5. DİL VE ÖZGÜRLEŞME

5.1. Anadilinde Özgür Olmak

Humboldt'a göre, dillerindeki farklılığın nedeni ses ve göstergelerde değil, dili kullanan insanların dünyayı algılayış biçiminde yatmaktadır. Bütün diller, insan-doğa, insan-insan arasındaki ilişkiyi anlayabilir. Dil, bir toplumun ve geçmişin bir ürünü olarak, insana yabancı bir şeydir. Bilinebilir olanlar karşısında öznel, insanlar karşısında nesneldir. Dil, tek tek insanlar karşısında bir gerçekliktir. Her dil, insan doğasının bir yansımasıdır (Humboldt, 1988, 19-20)

Humboldt'un bu yaklaşımı, anadilinin insanı neden örütleyeceğini de ip uçlarını vermektedir. Her dil, o dili kullanan insanların doğayı algılayış biçiminin, giderek bir dizge içinde kurguladığı düşüncelerinin yine bir dizge içinde dışavurumudur. Dillerin birbirine "yabancı" oluşu, insanların dünyayı farklı biçimlerde algılamasında ve bu farklı algılayışa göre de farklı dil dizgeleri oluşturmasındadır. Dil dizgesi, o dizgede uzlaşan insanları birarada tutar. Dayanışma, paylaşım, egemen olma duygusu, umut, umutsuzluk, gelenek, görenek, sevinç, üzüntü... kısaca bir toplumun ürettiklerinin tümü bu dilde gerçekleşir. İşte insanı anadilinde, başkalarına (yabancıya) karşı özgür olarak duyumsatan da, dilin bu özelliğidir. Anadili, bu nedenle insanı özgürleştirir.

5.2. Anadili Her Koşulda Özgürleştirir mi?

Burada ikili bir olguyla karşılaşılmaktadır: Birincisi, yukarıda tanımlanan biçimiyle anadilinde özgür olma, ikincisi de egemenlik ilişkilerinden dolayı, bireyin anadilinde özgürlüğünü ne kadar kullanıp kullanamayacağı. Farklı çıkar gruplarından oluşan toplumlarda, bireyin anadilinde özgürce düşünebilmesinin, düşüncesini dile dökmesinin önünde çok sayıda engel bulunduğu gözlenmektedir. Bir ülkede, çok sayıda aydının ömrünü cezaevlerinde tüketmesini başka türlü açıklama olanağı yoktur.

Engeller salt cezaevleriyle sınırlı değildir. Okuldaki ders kitaplarından, uygulanmak istenen eğitim-öğretim izlenmelerine kadar uzanır bu engeller. Eleştirel yöntem yerine, ezberci yöntemde ısrar edilmesi ancak egemenlik ilişkisiyle tanımlanabilir. Bireyler, ancak egemenlerin izin verdiği kadar düşüncelerini dile getirebilirler. Anadili, ancak bu noktaya kadar kullanılabilir.

Egemenler, bir toplumun dünyasını kendi dünya görüşleriyle sınırlamaya çalışırken, alt gruplar da bu sınırları olabildiğince genişletmeye, giderek egemenlik kavramını ortadan kaldırmaya çalışırlar. Bundan dolayı, alt grupların eleştirel tutumdan yana olması, tüm çıkar grupları için özgürlükten yana olması, bu bağlamda anadilinde özgürleşmek istemesi, çıkarlarının gerektirdiği bir zorunluluk olmaktadır. Sorun, anadilini suya sabuna dokunmadan kullanmak değil, özgürleşme sorunudur.

SONUÇ

"Dilin gittiği yere o dilin edebiyat ve düşüncesi de gider" (Erim, 1987: 20). Kültür tarihi açısından bakıldığında, bu yaklaşıma karşı çıkma olanağı yoktur. Ancak, bu yaklaşım da, egemenlik ilişkileri sosyal gerçekliğini dışlamaz. İster aynı toplum içinde, ister uluslararası ilişkilerde olsun, "egemen olma"yı gerektiren koşullar ortadan kalkmadıkça, hem

anadilinde, hem de yabancı bir dilde özgürleşme olanağı sınırlıdır .

Ülkemizin bugün içinde bulunduğu yabancı dil kargaşası ile karşılaştırıldığında, dil-egemenlik ilişkisi daha bir belirginlik kazanmaktadır. Yıllardır savunulan "yabancı dilde öğretim"i, egemenlik ilişkileri gerçekliğinin dışında açıklama olanağı yoktur. Egemenlik ilişkileri bu yönüyle, hem sınıfsaldır, hem de uluslararasıdır. Sınıfsaldır, çünkü Türkiye'de belli bir azınlık, kendi gereksinimlerini karşılamak için yabancı dilde öğretimi savunmaktadır. Uluslararasıdır, çünkü, gelişmiş ülkeler, pazar alanındaki varışa koşut olarak, dillerinin öğretilmesi için de yarışmaktadırlar. Ayrıca, yabancı dil öğretimiyle ilgili ders kitapları, araç-gereçler yeni bir pazar oluşturmuş bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Biermann, H.*, (1975). Sprachunterricht mit Ausländern. Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Borelina, İ.; Sonina, İ.*, (1980). *Türk Aydınlanma Edebiyatının Temel sorunları*. Sovyet Sosyologlarının Türk Edebiyatı İncelemeleri. İstanbul. Cem Yayınevi. S. 44-47.
- Calvet, L.J.*, (1978). Sprachenfresser-ein Versuch über Linguistik unda kolonialismus. Berlin. Das Arsenal. Verlag für Kultur und Politik.
- Dascal, M.*, (et al.). (1992). Sprachphisosophie. Berlin. De Gruyter.
- Dederding, H.M.*, (1989). *Federal Almanya'da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Sorunları*. (Çev.: Orhan Özdemir). Çağdaş Türk Dili Dergisi. Sayı 12, Şubat 1989, s.582.
- Ergin, O.*, (1977). İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri -dolayısıyla-Türkiye Maarif Tarihi. İstanbul. Cilt 5. Eser Matbaası.
- Erim, M.*, (1987). Latin Edebiyatı. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Herder, J.G.*, (1989). Herder-Ein Lesebuch für unsere Zeit. Begründet von Walther Victor. Berlin und Weimar. Aufbau Verlag.
- Humboldt, W. von*, (1988). Schriften zur Sprachphilosophie. Stuttgart. (Bd. III, & Aufl.). Hrsg. Andreas Flitner u.a.
- Jouhy, E.*, (1985). Die Hochsprachen: Instrumente der Monopolisierung oder der Dezentralisierung von Herrschaftsstrukturen in der dritten Welt. In: Sprachpolitik als Bildungspolitik. Hrsg.: Geringhausen, J. und Seel, P.C. Münehen. S. 66.-106.
- Richen, U.*, (1989). Sprachtherorie als Aufklärung und Gegenaufklärung in der europäischen Literatur, Philosophie und Politik. Hrsg von J. Schmidt. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 316-322.
- Sauer, H.*, (1981). Fremdsprachen für alle - Geschichte, Vergleich, Thesen. In: Kommunikation in Europa. Hrsg. Zapp, F.J., Frankfurt. Verlag Moritz. 1. Aufl. S. 11-15.
- Schmidt, W.*, (1985). Deutsche Sprachkunde. Berlin. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. 10. Auflage.
- Cumhuriyet Gazetesi. 12 Mayıs 1989.
- Ueding, G.*, (1989). Von der Universalsprache zur Sprache als politischer Handlung. In: Aufklärung unda Gegenaufklärung in der europäischen Literatur, Philosophie und Politik. Hursg. von J. Schmidt. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 240-300.
- Weisgerber, L.*, (1954). Die Sprache unter den Kräften des Daseins. (2. Aufl.). Düsseldorf. Pädagogischer Verlag Schwann.

Demokratik Eğitim Kurultayı

Eğitim Sen

BİLGİ TOPLUMU VE EĞİTİM MERKEZ KOMİSYONU RAPORU

Hazırlayanlar

Dr. Nazım Gümüş

Erdoğan Yıldırım

Özden Bilgin

Ankara, 1998

BİLGİ TOPLUMU VE EĞİTİM

1 TOPLUMSAL DEĞİŞİM, BİLGİ VE BİLGİ TOPLUMU

Toplumların geçirdikleri yapısal ve niteliksel değişime bakıldığında, aşağıdaki aşamalık gözlenmektedir:

Dönem	Başarı Aracı
Avcılık	Bir canlıyı öldürmedeki en iyi yol/araç, bireyin yaşamını sürdürmeye yarayacak en iyi gıdayı bulma.
Tarımcılık	En büyük tarım alanları ile en gelişkin tarımsal makinalara sahip olma.
Sanayi	En güçlü/gelişkin üretim tesisleri/makina parkı ve en büyük sermayeye sahip olma
Bilgi/İletişim	Bilgiye erişim (yolları) ve onu işleme stratejilerine ilişkin bilgiye sahip olma

Toplumların geçirdikleri değişim ve araçlarında sağladıkları gelişme, **güçlü olma** sonucunda sözkonusu olmuştur, denebilir. Güç ögesi, önceleri doğadaki her türlü tehdit kaynağına karşı **varoluşu sürdürme** içdürtüsüyle niteliksel değişime uğrayarak evrimsel çizgisini kalınlaştırırken, özellikle Kartezyen felsefenin de etkisiyle, bireyin, **doğa güçleri üzerinde denetimi gerçekleştirme ve egemenliğini sürdürmeyi** hedefleyen **modernleşme/çağcılışmaya** doğru temel bir yönelişe geçmiştir. İşte bu aşamada, insanla doğadaki güç kaynakları arasında bir **ikilem** senaryosu kendisini göstermeye başlamıştır. **Özne-nesne, madde-ruh, güçlü-zayıf, yaşam-ölüm**, vb. kutuplaştırma eğilimleri, yirminci yüzyılın ortalarına dek tüm şiddetiyle varlığını sürdürügelmiştir. Geçmişte toplumsal değişim, güç/asker ya da pazar/para aracılığıyla denetim altında tutulurken, günümüzde **bilginin denetimi** önplana çıkmıştır. Bilgiye erişimi denetleyebilenler, silaha ve paraya sahip olanlar gibi, eğitim ve bilgiye erişimde egemen ve kilit odaklarını oluşturacaklardır, denebilir. Bir karşılaştırma olması bakımından, tarım döneminden sanayi dönemine geçiş 50-60 yıllık bir süreyi almışken, günümüzde, örneğin her 18 ayda bir bilgisayar sistemlerinde şaşırtıcı denebilecek gelişmeler belirlemektedir. Genel yaşam alanlarındaki bu süre ise, ortalama beş yıla inmiştir.

Sonuçta, toplumların değişim ivmesi ve yönlerini belirleyen **bilginin** ve onun ardında koşan **bireyin** arasındaki ilişki büyük bir önem taşımaktadır, denebilir. Nedir bilgi? Öncelikle, **bilen bir özne ile onun bildiği nesne arasındaki doğrudan ilişki**dir sözkonusu olan. Dolayısıyla, her bir bilci parçacığı, bir sistem bütünlüğü içinde kendine özgü bir anlamı yansıtır. Eğitim, araştırma, iletişim, vb. yollardan bireyin elde ettiği bilgi üzerinde bir **işlem yapma** ya da onun üzerinde **özerkçe etkide bulunma** gücüne sahiptir. Oysa, öte yandan, **enformasyon** ya da **malumat** denebilecek bilgi türü, bireye, bu hakkı tanımaz. Çünkü, bu tür bir bilgi, gönderen kişinin belli bir sistem çerçevesinde onu biçimlendirmiş; bir maskeye

sokmuş olması durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Bir başka deyişle, bireyle nesne arasındaki doğrudan ilişki ortadan kalkmış, birileri ya da birtakım araçların da katkısıyla, o nesneye ilişkin bir bilgi niteliğine büründürülmüştür. Bu aşamada birey, bilginin nesneye ilişkin ne denli doğruluk ya da gerçeklik payı taşıyıp taşımadığını sınıma/denetleme gücünden gittikçe kopmaktadır. Bu durumlarda karşımıza, kendi sistemler tarafından üretilen ve anlamlandırılan çok çeşitli **malumatı** emmek zorunda bırakılan ve özne olma durumunu yitirmek tehlikesiyle karşı karşıya bırakılan bir **birey** çıkmaktadır.

Doğadaki varlıklarla onların karşısındaki birey konumunda gelişimini sürdüren bu **trajediye** ek olarak, bir başka yön belirlemektedir. Nihai ürün ve ona ilişkin bilgilerle uğraşagelen birey, bir sonraki aşamada **süreçlere ilişkin bilgiyle** boğuşmak konumuna gelmiştir. Artık gündemde **üretici bilgi** yerini almaya başlamıştır. Daha anlaşılır bir betimleme yapmak gerekirse, **bilgi**, nesne ve birey ile onların arasındaki ilinti biçimini nitelerken, **malumat/enformasyon** kavramı, ona sahip olduğunu ileri süren bireyin doğrudan denetiminden çıkarak, **ölümcül süreçlerin** içinde üretilen ya da üreyen bir olgu özelliğine bürünmüştür. Artık **denetim** başka odakların dizginlerine bağlıdır. **Enformasyon bombardımanına** uğrayan günümüz bireyi, bu durumlarda bilgiyi sınıflandırma, ayırıştırma ve anlamlandırma sorunuyla karşı karşıya kalmakta; **özdeğer güvensizliği ve yitimi** ile **bunaltı** sorunlarının ortasında kendisini bulmaktadır.

1992 yılında, 1600'ün üzerinde ve bunlardan çoğu Nobel ödülü almış bilim adamının **İnsanlığa Uyarı** başlığıyla hazırladığı rapora bir göz atıldığında, toplumsal ve bireysel değişim ivme ve yönü ile bireyin, iletişim çağının açmazında hangi sorunsallıklarla karşı karşıya kaldığını anlamak olanaklıdır (Elgin ve LeDrew, 1997).

Celeneysel Tutum ve Nitelikler	Özlenen Değişimler
Odak noktası, bireysel özerklik ve hareketlilikte düğümlenmektedir.	Odak noktasını, bireysel gelişme ve toplum oluşturmaktadır.
Birey, bedeniyle nitelenmekte; kesinlikle ayrılmış ve tek başmadır.	Birey, hem özgün hem de büyük evrenin ayrılmaz bir parçasıdır Varlığımız, fiziksel varoluşumuzla sınırlı değildir.
Yaşayan canlılar olarak bizler için, kendi ilerlememiz için cansız maddi kaynakları kullanmamız doğaldır.	Büyük canlı evrenin bir parçası olarak var olan herşeye saygı duymak doğaldır.
Acnasız bir rekabet gerekli ölçüttür. Başkalarıyla, onlara darbe indirmek üzere yarışılır.	Adaletili yarışma esastır. Başkalarıyla, yaşamı sürdürülebilmek/kazanmak için işbirliği önplandadır.
Kitle iletişim araçları, ticari çıkarların baskısı altındadır ve yüksek tüketim kültürünü teşvik etmede işe koşultur.	Kitle iletişim araçları, sürdürülebilirlik için güç kaynağıdır ve yaşamı için dah aışe yarar ve anlamlı yaklaşımları ortaya koymaya başlar.
Uluslar, küresel ilişkilerde "çankurtaran sandal" ahlakı benimserler.	Uluslar, küresel ilişkilerde "evrendiş Dünya" ahlakını benimserler.
Herkesin gönenç/etelâhı, serbest pazar ya da hükümet bürokratlarının çalışmasına bağlı olarak görülmektedir.	Her birey, yerel düzeyde üst dereceli yerel yönetime kavuşma ve özgürleşme ile küresel çapta sürdürülebilir bir uyumu olanaklı kılan bir sorumluluğu üstlenir.

Bu karşılaştırmadan da anlaşılabilceği üzere, Dünyamıza ve onun bir parçası olan bireye yeni bir **bakış açısı/paradigma** ile yaklaşılması gereği bulunmaktadır. Bir başka deyişle, **sürdürülebilir bir fiziksel çevre, doyurucu bir toplumsal ortam ve dipdiri bir tinsel/psikolojik iç dünya**, artık özlenir olmaktan öteye, yaşamda gerçekleştirilmenin yollarını bulmaya yönelik çabalar küresel boyutta harcanmaktadır. Geriye dönülüp bakıldığında, sanayi

döneminin, çözdüğünden daha çok sorunlar doğurma aşamasına geldiği, çatışmaların çok boyutlu nitelikleriyle alabildiğine yaygınlaşma eğilimi gösterdiği, bu nedenle de, daha geniş bir bakış açısıyla tüm Dünyayı kapsayan bir **canlı sistem anlayışının** egemen kılınmasının kaçınılmaz olduğu kendiliğinden gereksinim olarak duyumsanmaktadır.

Neden **bütüncül sistem** ya da **canlı sistemlere** doğru bu gereksinim kendisini göstermektedir, sorusu bu noktada akla gelebilir. Tüm canlılar arasında, en azından günümüzü dek yapılan bilimsel araştırmaların bulgularıyla uyumlu olarak, yalnızca insanoğlu en gelişkin beyin ve onun ürünü düşünme süreçlerine üst düzeyde sahiptir. İnsanoğlu, geçmiş yaşantılarına dönerek geçmişte kendisini görebilir ve yine gelecekteki konumunu tasarlayabilir. İçinde bulunulan durum konusunda düşüncelere dalarak en iyi seçeneklerini yaşama geçirebilir. İşte, bu **özdüşünme gücü, ne bildiğini bilme** olarak da tanımlanabilir. Bir ayınada sanal görüntüsünü yakalarcasına düşünce süreçlerimize ilişkin bilgileri geliştirdikçe, insanoğlu kendi evriminin özyönlendirici aracı durumuna gelebilmektedir. Sürdürülebilir bir gelecek yaratmada işte bu güç ve tercih önem taşımaktadır. Geline bu aşamada yapılması olası **gözlük değiştirme** sürecinin ardından Dünya'ya ve Evrene yenileştirilmiş bilgi kaynakları ve beklentilerle birlikte, **tüm kilit ilişkileri dengede tutma; iç/dış, bay/bayan, bireysel/toplumsal, yerel/küresel, sezgisel/ussal**, vb. ikilemlerden arınılarak farklılıklar arasında **köprü oluşturma**, farklılıklara saygı, ortak çabalarla ortak hedeflere doğru uyumlaşma, daha üst düzlemlerde ortak uzamlar oluşturma, geleceğe ilişkin yeni hedefler olarak onümüzde durmaktadır, denebilir.

2. BİLGİ TOPLUMUNU NİTELEYEN TEMEL AYIRDE- DİCİ ÖZELLİKLER NELERDİR?

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna doğru geçişte dikkati çeken gelişmelere bakıldığında, 1930-40'lı yıllarda **radyo ve gazeteler**, 1960-70'li yıllarda **televizyon**, 1980'li yıllarda **çok sayıdaki televizyon kanalları** ve son olarak 1990'lı yıllarda **kablolu televizyon ağları ya da uydu destekli yayıncılık anlayışı ile Küresel Bilgisayar Ağı (Internet)**ın serpilip geliştiği saptanabilmektedir.

Özellikle 1950'li yıllarda ABD Savunma Bakanlığının yatırım öncülüğünde proje geliştirme çalışmalarının ürünleri olarak yeni yeni bilgisayar teknolojisi ürünleri piyasaya çıkmaya başladığında, **devrim** beklentisi kök salmaya başlamış; ardından 1960 ve 70'li yıllarda başta eğitim alanı olmak üzere, yaygın bilgisayar kullanımları - **öğreten makinalar, programlı öğretim, bireyselleştirilmiş öğretim** - toplum çapında başarı umutlarını yeşertmiştir. 1980'lerden başlayarak **çoklu etkileşimli bilgisayar düzenekleri/multimedya** bu umutları daha da kamçulamış; ne var ki, özellikle okullardaki öğrenci başarılarında gözlenen artışların temelinde, öğretmenlerin izlediği **öğretme yaklaşımlarının** yer aldığı, dolayısıyla bu teknoloji harikası ortamların yüzde beş gibi bir etki oranının üzerine çıkamadığı anlaşılmıştır.

Ülkemizde özellikle 1990'lı yıllarda, aynen başta ABD ve Avrupa ülkelerinde olduğu gibi, bilgisayar donanım ve yazılımlarına, eğitimden beklenenlerin gerçekleştirilmesi amacıyla büyük umutlar bağlanmış, kitlesel ve pilot uygulamalar niteliğindeki donanım ve

yazılım siparişleri verilerek satın alımları gerçekleştirilmiştir. Hemen buna paralel olarak okullardan temsilci öğretmenlerin oluşturduğu küçük gruplara **yetiştirme kursları** verilmiş ve **bilgisayar laboratuvarlarının etkinliğine** umutlar bağlanmaya devam etmiştir. Ancak, bu çabalarla neredeyse öğretmenlerimize hızla **çağ atlatma** tutkumuzun ürünleri kendisini özlenen düzeyde pek verememiş; Milli Eğitim Bakanlığı, Ders Araçları Daire Başkanı, Hakkari'de oluşturulan bir okulun bilgisayar laboratuvarı sorumlusu öğretmeni, "**Dikkat edin! Bilgisayarlara virüs bulaşmasın!**" diye uyardığında alınan yanıt şöyle olmuştur: "**Merak etmeyin hocam! Her türlü önlemi alıyoruz: Laboratuvarı her gün paspaslatıyoruz.**"

Demek ki, iletişim teknolojilerindeki gelişme ivmesine toplumsal/kültürel gelişme ivmesi yetişememekte, sonuçları düşündürücü olmaktadır. Oysa bilgi çağı ya da toplumu çerçevesinde bilginin nasıl bir niteliksel değişim geçirmekte olduğunu doğru biçimde saptamak çok önemli olup çıkmaktadır. Sanayi toplumu ve sonrasında üretilen her türlü ürünün pazarlanması sürecinde pahalı ve büyük sıkıntılarla dolu kanallar devrede tutulurken, yeni dönemde bu ürünler yerine o ürünlerin bilgisini **bir kitaba, bir söze ya da elektronik ortama yerleştirerek dolaşımını sağlamak** daha kolay ve ucuzdur. Bu tür bilgilerin **kolay erişilebilirliği, ucuzluğu, süratliliği ve kalıcılığı**, elektronik ortamlara duyulan gereksinimi artırmıştır. ABD Savunma Bakanlığının, II. Dünya Savaşının ardından, **her türlü engelleme ya da arızalanmadan uzak biçimde, yetkin bir iletişim teknolojisinin geliştirilmesi** talebinin bir sonucu olarak önce bu ülkede, sonrada NATO üyesi ülkelerde özel tasarlanmış **iletişim ağları** yaşama geçirilmiş, ardından üniversiteler arasında bir tümleşik bilgisayar ağına doğru genişleme eğilimi göstermiştir. Ancak, genel kitlelerce sanılabileceği gibi, bu eğilim, içinde saf bir **bilim tutkusuna** dayanarak kendiliğinden güçlenmemiştir. Bu gelişimin öyküsü, York Üniversitesi tarihbilimcisi Davidr Noble'a göre şöyle gerçekleşmiştir.

Kanada'nın York Üniversitesi'nde, üniversitenin Cultech adlı yan teknoloji firması ile bir özel şirketin işbirliği sonucunda tüm Web sayfalarına 10.000 \$ karşılığında Logo konulacaktı.

Üniversite yönetimi ve özel şirketler ile öğretmenler ve öğrenciler karşı karşıya geldiler. Grevin şiarı: "Yönetim Kurulu odası yerine derslik". Karar tepeden alınıyor. Karara herhangi bir üniversite çalışanı ya da öğrencisinin katılımı sözkonusu değil!.

*ABD'deki UCLA'da karar yaz aylarında alındı. Tafil zamanıydı. Devreye kimse giremedi. UCLA yeni girişimini desteklemek üzere, öğrencilerden ek bir harcın alınmasına karar verdi. Yeni teknolojiyi uygulamanın altında yatan gerekçe neydi?.. Geride kalma korkusu ve "ileleme" zorunluluğunun yarattığı baskı. Görünmeyen asıl gerekçe ise, **yüksek öğretimin ticarileştirilmesi**. Yerleşkede biriken sermaye sonucunda, düşünsel etkinliğin düşünsel sermayeye dönüştürülmesi ön plana çıkmıştır. Sonuç: **Düşünsel mal varlığı**. Yirmi yıllık bir geçmişi olan bu sürecin iki boyutu vardır:*

1970'li yılların ortalarında bilimsel ve mühendislik bilginin piyasada alınıp satılabilen ve dolayısıyla sahiplenilebilen ticarî ürünlere dönüştürülmesi yolunda, üniversitenin araştırma işlevinin ürünleştirilmesi; kurs/dersteri, kurs yazılımlarına ve öğretim etkinliğinin ta kendisinin, sahiplenilebilir ve piyasada alınıp satılabilir ticarî ürünlere dönüştürülmesiyle birlikte üniversitenin eğitsel işlevinin ürünleştirilmesi.

Bu durumda üniversiteler öncelikle patent ve lisansların üretim ve satış yeri olmakta; ardından da, çoğaltma/üretim hakları saklı video bantları, kurs yazılımları,

CD Romlar ve Ağ yerleşkeleri/Web sitelerinin üretim yeri ve belli başlı pazarı durumuna gelmektedirler.

1973'lerdeki petrol bunalımı ve uluslararası rekabetin yoğunlaşması sürecinde, büyük sanayileşmiş ülkelerin şirket ve siyaset önderleri, ağır sanayiler üzerindeki tekellerinin yitirilmeğe olduğunu anlayınca, - uzay, elektronik, bilgisayar, gereçler, iletişim, biyomühendislik, vb. - "bilgiye dayalı sanayilerin candamanı olan bilgi üzerindeki tekelcilige kendi üstünlüklerinin bağlı olması gerektiği" çıkarımını yaptılar. İşte, "düşünsel sermaye"ye olan bu odaklanma, önceden görülmemiş derecede ekonomik çarkların arasına üniversiteleri olarak kendi birincil kaynakları olarak dikkatlerini onlara yönelttiler. Son on yılda sanayiciler ve onların üniversite yerleşkesi çerçevesindeki ortakları, bu bilgiyi yaratmanın risk ve maliyetlerini toplumsallaştırarak/toplumsal birimlere yayarak ürünlerini özelleştirmeye götürecek yolları buldular. Kendiliğinden gelişen bu işbirliği, İş Konseyleri ile Yüksek Öğretim Kurulunun çalışmasıyla yönlendirilen ortak lobicilik çabalarına dayanarak şirketler ile akademik yönetim kurulları odaları arasında uzanan hatlarla "ayrıntılı işleme" ağlarının kurulmasına yol açtı. Tröstleşmeye karşı çıkarılan düzenlemelerdeki gevşeme ve üniversite araştırmalarına şirketlerin fon aktarması durumunda sağlanan vergi bağışıklıklarına ek olarak, bu ortak/ikili çabanın en belirgin sonucu, federal hükümetin parasal destekleriyle sağlanan patentlerin aidiyetini kendiliğinden üniversitelere tanıyan patent yasaasının 1980'de çıkarılmasıyla gerçekleştirilen reform olmuştur. Başka bir deyişle, laboratuvar bilgileri, düşünsel sermaye ve mal varlığı şeklinde patentlere dönüşmüştür. Patentlere sahip şirketler olarak üniversiteler, düşünsel mal varlığı politikalarını saptamaya, ticarî nitelikteki araştırmalarının yürütülmesi için altyapı geliştirmeye, şirketlerle olan bağlantılarını genişletmeye ve patentlerine dayalı lisanslarıyla birlikte yeni ürünlerinin pazarlanmasına yönelik aygıtları oluşturmaya doğru adımlarını attılar. Üniversitenin ürünleştirilmesi sürecinin ilk sonucu, üniversite kaynaklarının toptancı satıcılık niteliğindeki yeni konumlanışının, eğitsel işlevi pahasına araştırma işlevine doğru kaydırılarak gerçekleştirilmesi olmuştur.

Sonuçta, sınıfların öğrenci sayıları şişmiş, öğretim kadroları ve öğretim kaynakları azalmış, ücretler dondurulmuş ve eğitim programlarındaki konu alanları en aza indirilmiştir. Bu arada, ticarî altyapının oluşturulması ve bakımı ile aşırı yığılmış yönetici personelin finansmanı için harçlar gittikçe yükseltilmiştir. Ne var ki, öğrenciler eğitimleri için gittikçe daha fazla harç öderken ve karşılığında daha azını alırken, üniversite yerleşkeleri kendilerini bunalımda bulmuşlardır. Örneğin, 1976-1994 yıllarında kamu araştırma üniversitelerinde araştırmalara ayrılan paylar % 21,7 oranında artarken, öğretime ayrılan harcamalarda % 9,5 oranında azalma olmuştur.

İkinci aşamada öğretimin ürünleştirilmesi, birinci aşamanın yol açtığı bunalıma bir çözüm olarak ileri sürülmüştür. Mali çöküntünün nedenleri ise, pahalı ve düşük verimdeki ticarî altyapı ve aşırı artmış olan yönetim giderleri iken, bunlar gözardı edilerek bilgisayar destekli öğretim şampiyonları, fazla sayıdaki öğretmenlerin etkililiğinin artırılmasına dikkatlerini yöneltmişlerdir. Üstelik, yüksek teknoloji araçlarının, yüksek öğrenim maliyetlerini azaltmak yerine, daha da artırarak sorunu karmaşıklaştırdığı gerçeğini de gözden irak tutmuşlardır. Bugüne değin elde edilen deneyimlerden anlaşılmalıdır ki, donanım, sürüm yükseltme, bakım, teknik ve yönetsel destek elemanı gibi, aşırı genişlemiş gereksinimler ile öğretici zamanına duyulan sınırsız taleplerle birlikte, bilgisayar destekli öğretim; işgücündeki azalma, dışardan finans sağlama gereği ve öğrencilerin teknoloji harcamalarındaki payları bir yana, maliyetler, geleneksel eğitimden çok daha fazla olmuştur.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda, yüksek öğretimde kullanılan eğitim teknolojilerinin, gerek verimlilik iyileştirmesinin, gerekse eğitsel nitelik artışında anlamlı kazanımların gözlenmediği saptanmıştır...

Yüksek öğrenimdeki bu ikinci dönüşüm - öğretimin ürünleştirilmesi - ileri eğitimin yaratılacağı olan öğretmen ve öğrencilerin bir çalışması/işi değildir. Çünkü, bu aşama, gerçekten hiç de eğitimle ilgili değildir. Yalnızca pazarlanmaya yöneliktir. Bu dönüşümün en ateşli destekçileri, **Apple, IBM, Bell, kablo şirketleri, Microsoff** gibi ağ donanımı, yazılımı ve "içerik" satıcıları ile **Disney, Simon ve Schuster, Prentice-Hall**, vb. eğitimi kendileri için pazar olarak gören eğitsel gereç ve yayıncılık şirketleridir. Lehman Brothers yatırım şirketinin bir raporuna göre, **bu pazar, birkaç milyar dolarlık bir gizilgüce sahiptir. Hatta, eğitim sanayinde** yatırım fırsatı hiç bu denli iyi olmamıştır. Öyle ki, sağlık/ilâç sektöründen vazgeçilerek gelecekteki kazançlı yatırımlar için "odak sanayii" haline gelecektir. Yine bu rapora göre, sağlık sektöründe olduğu gibi, eğitim piyasasında da eğitsel destek örgütleri (EDÖ) baskın bir rol oynayacaktır.

Üniversite yerleşkelerine ulaşamayanlar için eğitime erişimin sağlanacağına ilişkin **demokratik söylemler** bir yana, uzaktan erişim gerçekleştirenlerin sayısını, yerleşkelerdeki öğrenciler sekiz katına aşmakta ve bu durumda **yerleşkeler bu ürünlerin gerçek alıcısı** olmaktadırlar. Araç-gereç satıcılarına ek olarak, şirketlerin yetiştirme/eğitim savunucuları-yandaşları, "hatlar üzerinden/online eğitim", sorun çözme, bilgi işleme ve "tam zamanında" eğitilmiş işgörenlerini kazanç getirici bir hızla kavuşturma başka bir yolu olarak görmektedirler. Askerî kurumlarca geliştirilen bilgisayar destekli öğretim yöntemleriyle fümleşik evde yetiştirme programlarını da aşarak, yüksek öğretimin gerçekleştirilmesindeki dönüşümü, kamu giderleriyle gerektiği gibi yetiştirilmiş personellerin sunuş aracı olarak görmektedirler.

Bu dönüşümün üçüncü belli başlı destekçisi de üniversite yöneticileridir; sözkonusu dönüşümü, kurumlarına çağdaş bir "ileriye gören" görüntüsü kazandıran basamak olarak görmektedirler. Dahası, bir yandan bilgisayar destekli öğretimi doğrudan emek/işgücü ve fabrika bakımı gibi, daha az öğretmen ve sınıflar, dolayısıyla maliyetlerdeki düşüş aracı olarak değerlendirirken, öte yandan, fakültenin özerkliği ve bağımsızlığını çökmeyi hedeflemektedirler. Aynı zamanda da, yazılım ve içeriklerinin hak sahipleri sıfatıyla satıcılar olarak kurumlar ya da kendileri için bir nebe ticarî etkinliği gerçekleştirilmeyi ummaktadırlar. Üniversite yöneticilerini bu alanda gittikçe artan bir yoğunlukta yeni teknolojilerin kullanımını doğrultusunda teşvik eden birçok özel vakıf, ticarî şirket ve akademik ortaklı holdingler desteklemektedir. Bunlar arasında **Sloan, Mellon, Pew, Culperer Vakfı, Amerikan Eğitim Kurulu** ve dahası, 600 kolej ve üniversite ile yüz özel kuruluşun temsilcisi bir konsorsiyum olan **Educom** yer almaktadır.

Son olarak, bu çabanın ardında, her yerde bulunan teknoloji fanatikleri bulunmaktadır; bunlar, bilgisayarları herşeyin çaresi olarak nitelennemektedirler. Çünkü, onlarla oynamayı severler. Özel sektör ve üniversite patronlarının hevesle yüreklendirmeleriyle, sözünü ona eğitimin iyileştirilmesine ilişkin eğitsel iddiaları gerçekleştirecek desteği sunmaksızın, verimlilikteki artışta gözle görülür bir kanıt bulunmaksızın ve gerek öğrenciler ve gerekse öğretmenlerden etkili bir talebin gelmesini beklemeksizin, ileri atılırlar.

York ve UCLA'ya ek olarak Kuzey Amerika üniversiteleri hızla bu ticarileştirme, yani ikinci aşamasına sokulmaktadırlar. Arizona ve California eyaletleri, kendi sanal üniversite projelerini başlatırken, "West Smart States" adlı konsorsiyum tüm yerleşkelerini bir açık hatlı eğitim ağına bağlama çalışmasını yürütmektedir. Kanada'da ise Vancouver'deki Simon Fraser Üniversitesi'nde odaklanan ve Uzaktan Öğrenmeyi Araştırma Ağı tarafından yürütülen ve çoğu ulusal yüksek öğrenim kurumlarını bir "Sanal U(niversite) ağına bağlamayı hedefleyen ulusal bir proje yürütülmektedir.

Tüm bu girişimlerin ardında yatan ticarî niyet ve pazara yönelik oluşu apaçaktır. Örneğin, ABD'deki en geniş çaplı "Batı Eyaletleri Sanal Üniversitesi" Projesinin

hedefleri arasında;

1. İleri teknolojinin işe koşulmasıyla öğretim gereçleri, kurs yazılımları ve programları için pazarın genişletilmesi,
2. Gösterimi yapılan yeterlik için pazarın genişletilmesi,
3. Özellikle yasalarla, politikalarla ve yönetsel yönergeler ve düzenlemelerle yaşama geçirilenleri başta olmak üzere, bu pazarların özgürce işlerliğe kavuşturulması için yürürlükte bulunan engellerin saptanması ve kaldırılması,

yer almaktadır.

Utah Eyalet Valisi Mike Leavitt'in ileri sürdüğüne göre, "**Gelecekte, bir yüksek öğretim kurumu, bir yerel televizyon istasyonu kadar küçük olacaktır.**" Böyle bir proje için başlangıç fonları/ödenekleri, dünyanın en büyük eğitim yayıncısı olan Simon ve Schuster'in eğitim kolu olan Eğitsel Yönetim Grubu/Educational Management Group gibi bir özel sektörden gelmektedir. Simon ve Schuster'in baş yöneticisi Jonathan Newcomb bu konuda şunları söylüyor: "Etkileşimli teknoloji kullanımı, fiziksel sınıfları, yirmibirinci yüzyılda ortaöğretim ve sonrası için herhangi bir zaman ve yerde yapılacak öğrenme için model oluşturabilecek nitelikte temel bir değişmeye yol açmaktadır. Bu dönüşüm, siber uzayda kullanım haklarının korunmasıyla birlikte sayısal teknolojiye gelişmelerle olanaklı hale gelebilecektir."

Benzer biçimde, Kanada'da belirlenmiş eğitsel yazılım platformundan oluşan "Sanal U"yu geliştirmeye yönelik ulusal çabalar, **Kodak, IBM, Microsoft, McGraw-Hill, Prentice-Hall, Rogers Cable Systems, Unifel, Novasys, Nortel, Bell Canada** ve **GTE**'nin bir araştırma kolu olan **MPR Telfech**'ten oluşan bir sanayi konsorsiyumunca yürütülmektedirler. Bu projenin de ardında ticarî dürtünün bulunduğu ortadadır. **50 milyar dolarlık Kanada piyasasının** gizli gücünü tahmin eden proje tasarımcıları, araştırmacılar ve sanayinin, yeniliklerini ticarileştirmelerini yöreklendirecek bir düşünsel malvarlığını kabul edecekleri konusunu vurgulamakta ve "kurs yazılımları ile başka öğrenme ürünleri"ni de kapsayan "bir dizi ticarî nitelikleriyle pazarlanabilen donanım ve yazılım ürünleri ve hizmetleri"nin geliştirilmesini öngörmektedir. Simon Fraser Üniversitesi profesörlerinden olan projenin iki yöneticisi, üniversiteyle işbirliği içinde bu ürünleri satmak üzere şirketlerini kurmuşlardır.

Bu arada British Columbia Üniversitesi son zamanlarda kendi eğitim ağı yerleşkesi yazılımlarını satmak amacıyla **WEB-CT** şirketini kurmuş; bu yazılımlar, kendi bilgisayar bilimleri profesörlerinden biri tarafından tasarlanmış ve halen **UCLA**'da kullanılmaktadır. Son birkaç ay içinde, **WEB-CT, Silicon Graphics** ve **Prentice-Hall** ile üretim ve dağıtım ilişkilerine girmiş ve ABD'de olduğu gibi, Kanada yüksek öğrenim pazarında hızla büyük bir rol oynamaya başlamıştır. 1997 Güz dönemi başladığında **WEB-CT** lisansına sahip olanlar arasında, **UCLA** ve **Kaliforniya Devlet Üniversitesine** ek olarak, **Georgia, Minnesota, Illinois, North Carolina** ve **Indiana** gibi üniversiteler ile **Syracuse, Brandeis** ve **Duquesne** gibi özel kurumlar da yer almaktadır.

Üniversite öğretiminin ürünleştirilmesinin sonuçları iki biçimde yansımaktadır:

1. Ürünlerin **üretim yeri** olarak üniversite,
2. Bu ürünler için **pazar konumundaki** üniversite.

Bu açıdan bakıldığında, öğrenciler için maliyetler, baskı/zorlama, gizlilik, dürüstlük/adalet ve eğitimin niteliği gündemde yerini almaktadır.

Öğretimin ürünleştirilmesiyle birlikte, işgücü olarak öğretmenler, öğretsel ürünlerin etkin yaratımı için tasarlanan bir üretim sürecine çekilmektedirler.

Dolayısıyla, yukarıdan aşağıya doğru hızla teknolojik dönüşüm geçiren öteki sanayilerdeki üretim işçilerinin her türlü baskısına maruz kalmaktadırlar. Bu çerçevede, fakülteler, öteki becerili işçilerin tarihsel olumsuz durumuyla, dile getirilenden daha çok ortak bir paydaya sahiptir. Teknoloji aracılığıyla onların etkinliği, işleri üzerindeki özerkliği, bağımsızlığı ve denetimini azaltılmak, işyeri bilgileri ve denetimi olabildiğince yönetimin ellerine teslim etmek amacıyla yeniden düzenlenmektedir. Başka sanayilerde de olduğu gibi, teknoloji, yönetim tarafından öncelikle, işgücünün disiplin altına almak, beceriksizleştirmek ve konumunu sarsmak amacıyla yaygınlaştırılmaktadır.

Bir kez fakülte ve kurs/dersler açık hatlarla kullanıma açıldığında, bundan önce görülmedik derecede, yöneticiler fakülte başarımları ile kurs içerikleri üstünde doğrudan denetime sahip olmaktadır. Ayrıca, yönetsel inceleme, gözetleme, sıkı disiplin altında tutma ve hattâ sansür, beklenenin de ötesinde artmaktadır. Aynı zamanda, teknolojinin kullanımı, çalışma süresinin kaçınılmaz biçimde uzatılmasını; gece ve gündüz yirmidört saat durmaysız teknolojinin üstünde yer alma ve söyleşi odaları, sanal büro saatleri ve elektronik posta aracılığıyla şimdi anında ve sürekli olarak erişilebilir konumdaki gerek öğrencilere gerekse yöneticilere yanıt verme savaşımını fakülte verdikçe, çalışmanın yoğunlaştırılmasını gerektirmektedir. Benzer biçimde teknoloji, fakülte olanakları, etkinlikleri ve taleplere yanıt verişlerini yönetimin çok daha dikkatlice izlemesine fırsat tanımaktadır.

Fakültenin kurs malzemeleri/yazılımlarını açık hatta hizmete sunmaya başlamasıyla birlikte, bu malzemeyle kaynaştırılmış bilgi ve kurs tasarım becerisi (fakültenin sahipliğinden) çıkmakta bilgisayar ortamına aktarılmakta ve yönetimin eline teslim edilmektedir. Bu durumda yönetim, teknolojik olarak önceden paketlenmiş kursu sunmak üzere daha az becerili ve dolayısıyla daha ucuz çalışanları işe koşma konumundadır. Bu konum, bu ürünlerin sahipliğine soyunan yönetime, çok daha az parasal harcamayla ve özgün tasarımcının katılımı ya da hattâ bilgisi olmaksızın, kursu her yerde pazara sunma olanağı tanımaktadır. Bu arada bu paketlenmiş ürünlerin alıcısı olan öteki akademik kurumlar, bu nedenle kendi çalışanlarıyla olan sözleşmelerini sona erdirmeye ve ardından da, çalışmalarını gözardı etme, son olarak da, kurum içi öğretim görevlilerine duydukları güveni zedeleme aşamasına gelebilmektedirler.

Çok daha önemlisi ise, bir kez fakülte kurslarını yazılımlara aktardığında, uzun dönemde fazladan bir hizmet gerekli olmamaktadır. Artık çalışmalar geride kalmıştır. Kurtz Vonnegut'un klasik romanı **Piyanocu**'da, makinist Rudy Hertz'in gururu, kendisine dehasının ölümsüz olacağını söyleyen otomasyon mühendislerince okşanmaktadır; ona bir bira ısmarlarlar. Becerilerini kaydedirler. Sonra da **işine son verirler**. Günümüzde fakülteler aynı alın yazısıyla karşı karşıyadırlar; parlak düşünceleri/ürünleri milyonlarca insana açık hatlardan sunulacaktır. Hem de gelecekte herhangi bir katılımları sözkonusu olmaksızın. Bazı kuşkucu fakülteler ise, kendi yaptıklarının bir olasılıkla otomatik bir niteliğe dönüşürülemeyeceğini ileri sürmektedirler ve bunda da haklıdırlar. Ancak, eğitim niteliğindeki kayıp ne olursa olsun, herhangi bir biçimde otomatikleşecektir. Çünkü eğitim, tüm bu olup bitenlerin dışında bir şeydir. Burada söz konusu olan paradır. Kısacası, **öteki sanayilerin otomasyonu olduğu gibi, yeni eğitim teknolojileri de, fakültelerin bilgisini ve becerilerini hortumlamakta, çalışma yaşamları üstünde denetimini oluşturmakta, emeklerinin ürününe el atmakta ve sonuçta da, geçinme araçlarını kendi dizginleri durumuna dönüştürmektedir.**

Bunların hiçbirisi spekülasyon değildir. Güz (1997) döneminde UCLA fakülteleri, yönetimin talebi üzerine, görevleri gereği ya da isteksizce bile olsa, - hangi biçimde olduğu gerçekten önemli değil - ders programları ve ödevler/projelerden tüm kurs konuları ve ayrıntılarına kadar uzanan kurs çerçevesini; bunların kime ait sayılacağı ve dahası da, nasıl kullanılacağı ve sonuçlarının ne olacağı gibi sorular yanıtlanmaksızın, açık hatlarda kullanılmak üzere ağ yerleşkesine

yerleştirmişlerdir.

York Üniversitesinde, sahiplik hakkı bulunmayan fakültelerden, kurs konularını video, CD Rom ya da İnternet aracılığıyla kullanıma açmaları, aksi takdirde işlerine son verileceği bildirilmiştir. Ardından da şimdilerde otomatikleştirilmiş programlar olarak kendi kurslarını vermek üzere ve önceki aylık ücretlerinin ancak bir kısmı karşılığında işe başlatılmışlardır. New York'taki New School ise, alışlageldik biçimiyle, açık hatlarda kurslar tasarlamak üzere çoğu işsiz doktorları tüm ülke çapında seçerek sözleşmeyle işe başlatmaktadır. Tasarımcılar, işgörenler konumunda değil de, yalnızca nitelsiz çalışan ücretiyle devreye sokulmakta ve kendilerinden, kurslar üzerindeki tüm haklarını üniversiteye aktarmaları talep edilmektedir. Ardından New School bu kursları herhangi bir kimseyi çalıştırmaksızın kullanıcıların taleplerine sunmaktadır. Bu durum ise, yalnızca sürecin başlangıcıdır.

Bir akademik konsorsiyum olan Educom geçtiğimiz günlerde kendi Öğrenme Altyapısı Girişimi/Learning Infrastructure Initiative'ini kurmuştur. Bu çerçevede, geleneksel Taylorculuk anlayışıyla fakülte'deki işlerin belirgin görev alt sınıflarına bölünerek, profesörlerin yaptıkları etkinliklerin ayrıntılı bir araştırması yer almaktadır. Educom, kurs tasarımı, dersler ve haftâ değerlendirilmenin tümüyle standartlaştırılabileceği, mekanikleştirilebileceği ve dışardaki ticarî satıcılara sunulabileceği inancındadır. Educom başkanı Robert Heterich'in gözlemine göre, "Günümüzde bireysel insan aracılığının oldukça yoğun olduğu ortamları görmekteyiz. Bazı alanlardan insan aracılığını ortadan kaldırma ve onun yerine otomasyonu sağlayacak akıllı, bilgisayar destekli ve ağ ortamı sistemleri koyma zigelgücü, olağanüstü görünmektedir. Bu durum gerçeğeşmeli de."

Bu amaca yönelik olarak, üniversite yönetimleri, haklardan yoksun ve yarı zamanlı fakülteler ile henüz işin yenisi ve ona aday olan güçsüz işgörenler üzerinde en büyük baskıları oluşturarak onları anlaşma için ya zorlamakta ya da ayarlamaktadır. İşbirliğini ödüllendirmek ve karşı görüşlülere de düşkünlüğüne uğratmak amacıyla akademik teşvik ve yükseltme yapısını kullanılmaktadır. Aynı zamanda da, yeterli olmaktan uzak, verimsiz ve pahalı, gelişmelere karşı duran ve öğretim teknolojileri aracılığıyla iyileştirme ya da değiştirilme gereği duyan konumdaki fakülteleri göstermeye yönelik yoğun bir propaganda kampanyası yürütmektedirler. Haftâ bunun da ötesinde fakülteler, ilerlemenin önünde duran, sözüm ona öğrenciler, ana-babaları ve kamuoyu tarafından talep edilen sanal eğitimin melhem olmasını engeller konumdaymış gibi yansıtılmaktadır.

York Üniversitesi fakülteleri tüm bunları işitmiştir. Nitelikli eğitim sürdürmek ve kendilerini yönetimin saldırısından korumak için buna şiddetle karşı koymuşlardır. Uzun süren grevleri süresince böylesi bir yönetim propagandasına karşı, yüksek öğretimde olup biten gerçekleri yansıtarak ayakta dumuşlar ve öğrenciler, basın-yayın kuruluşları ile kamunun desteğini büyük çapta elde etmişlerdir. En önemlisi ise, veto gücünü de kapsayan, öğretimin otomasyona geçirilmesine ilişkin tüm kararlarda doğrudan ve kesin denetim yetkesini etkin sonuçlar elde edilmesini durumunda fakülte üyelerine tanıyan özgün ve başka bir örneği bulunmayan hükümlerin bulunduğu yeni bir sözleşmeyi bağışlamışlardır. Bu sözleşmeye göre, - video, CD Rom, İnternet ağ yerleşkeleri, bilgisayar aracıyla görüşmeler, vb. - seçenekli sunuşlar ya da sınıf içi öğretime ek olarak teknolojinin kullanımına ilişkin tüm kararlar, "ortamlarda teknoloji kullanımının uygunluğu konusunda fakültelere üye çalışanların pedagojik ve akademik karar ve ilkeleri doğrultusunda olacaktır."

Sözleşme ayrıca, "bir fakülte üyesinden kendisinin onayı olmaksızın bir kursun yazılıma aktarılmasının talep edilmemesini" güvence altına almaktadır. Böylece, York fakülteleri, aynı zamanda konumlarını, özerkliklerini ve akademik özgürlüklerini koruyarak, yeni teknolojilerin kullanılması durumunda, eğitimin niteliğinin düşürülmesinden çok özgün bir iyileştirmeye katkı sağlama yönünde olanaklara sahip olacaklardır. Savaş henüz kazanılmış olmaktan uzaktır, ancak bu

bir başlangıçtır.

Öğretimin ürünleştirilmesinden kaynaklanan ikincil doğurgular takımı, üniversitenin, üretilmekte olan ürünler için bir pazara dönüştürülmesini kapsamaktadır. UCLA'daki görevliler, yüksek teknolojinin öğrenci odaklı olmasını, çünkü öğrencilerin, fakültelerin kendi kurslarında ağ yerleşkesi teknolojisinin daha yoğun olarak kullanılmasında ısrarlı olduklarını ileri sürmektedirler. Ancak günümüzde, öğrenciler tarafından böylesi bir talep yoktur; bu konuda ciddi bir araştırma olmadığı gibi, kanıt da bulunmamaktadır. Gerçekte ise, öğrencilerin oy kullandığı bir-iki araştırmada, özellikle de - etkin talep tanımı biçimindeki pazar için - ödeme yapmaları istendiğinde girişimlerin uygulamaya konmasına karşı çıkmışlardır. UCLA'da öğrenciler, Öğretimin İyileştirilmesi Girişimi'ne karşı öneriler ileri sürmüşlerdir. UCLA'da kullanılmakta olan WEB-CT yazılımının tasarımcısı olan British Columbia Üniversitesi'nde, kendilerine yüksek teknolojik gelecekte çok daha güvenli bir yer vaad eden uzun süreli bir yönetim kampanyasına karşı, öğrenciler, benzeri bir girişime referandumda bire karşı dört (1/4) oranındaki oy ağırlığıyla karşı çıkmışlardır. Her iki üniversitedeki yöneticiler, olumsuz yöndeki bu öğrenci kararlarını küçümsemeye, göz ardı etmeye ya da çarpıtmaya gayret etmişlerdir. Ancak, burada bir mesaj yer almaktadır: **Öğrenciler özgün yüz yüze eğitim istemektedir, çünkü onlar siber dolandırıcılık için para harcamamaktadırlar.** Yine de, gerek UCLA ve gerekse UBC'deki yöneticiler, bilgi teknolojisi altyapısına yaptıkları yatırımlarından bir nebze kazanç elde etmek üzere bir pazar oluşturma konusunda umutsuz da olsalar, gündemleri doğrultusunda ilerleme sağlama kararı aldılar. Böylece, ilgileri ya da ödeme güçlerine bakılmaksızın, eğitim görmenin bir koşulu olarak, öğrencileri (ve fakülteleri) kullanıcı olmaya ve sonuçta da donanım, yazılım ve içerik ürünlerinin tüketicileri olmaya zorlayan bir "istenç" ile bir pazar oluşturmaktadırlar. Tüm öğrenciler eşit biçimde bu sermaye yoğun eğitimin altından kalkabilecekler mi?...

Bir başka etik nitelikteki konu da, öğrencinin açık hat etkinliklerinden yararlanmasıyla ilgilidir. Birkaç öğrenci, bilgisayar destekli kursların, ürün ve pazar gelişime için sık sık alan denemeleriyle öylesine cilalanmış olduğunu, **kendilerinin, kursları incelerken kursların da kendilerini incelediğini** fark etmektedir. Kanada'da sözcüğü, satıcılara kullanıma ilişkin veriler sağlamak karşılığında Sanal U yazılımının telif hakkı ücretsiz olarak üniversitelere verilmiştir. Böylece, bir yandan öğrencilerle, öfe yandan profesörler ve öğrencilerin kendi aralarında yaptıkları iletişimi kapsayan tüm açık hat etkinlikleri, satıcı tarafından yararlanılmak üzere izlenmekte, kendiliğinden sistem tarafından dosyalanmakta ve arşivlenmektedir. Sanal U bağlamındaki kurslara kayıtlı öğrenciler, gerçekte resmen tasarlanmış **araştırma denekleridirler.** Bu durumda, federal kaynaklar, yazılım geliştirme ve alan taramalarını saptamada kullanıldığından, satıcılar, insan deneklerin araştırmada kullanımına ilişkin etik ana kurallara uymaları konusunda zorunlu tutulmuşlardır. Dolayısıyla, kaydı yapılan tüm öğrencilerden, açık hatlardaki etkinliklerinin sahiplik hakkı ve denetimini satıcılara aktaran formu imzalamaları istenmektedir. Formda, "kursta Sanal U'nun bir öğrencisi olarak, ... araştırma, geliştirme ve gösterim amaçlarıyla kullanılan, ... Sanal U yazılımlarınca derlenen, bilgisayarca üretilen kullanıcı verileri, konferans döküm verileri ve sanal simgelerin verilerine sahip olunmasına izin veriyorum." ibaresi yer almaktadır.

UCLA'nın Evde Eğitim Ağı başkanı John Korbora'ya göre, tüm uzaktan öğrenme kursları, şirket yetkililerince benzer biçimde izlenmekte ve arşivlenmektedir. Provost Bürosundan Harlan Lebo'ya göre, UCLA yerleşkesinde, kurs ağ yerleşkelerinin öğrenci tarafından kullanımı düzenli biçimde yönetimsel kayda alınarak değerlendirilmektedir. UCLA WEB-CT yazılımı tasarımcısı Marvin Goldberg, sistemin "pusuya yatarak" tüm açık hat etkinliklerinin kendiliğinden yüklemesi ve istendiğinde geri çağınarak ele alınmasına fırsat tanıdığını bildirmektedir. Bu yeteneğin nasıl ve kim tarafından kullanılacağı, özellikle ağ yerleşkelerinin öğretim görevlilerinin dışındaki kişilerce kurulması nedeniyle, tümüyle açıklığa kavuşmuş

değildir. Kurstaki öğrenciler ve fakültelerin yanısıra, öğrencilerin iletişimine erişim hakkına hangi üçüncü taraflar sahip olacaktır?.. Öğrenci açık hat katkılanna kim sahip çıkacaktır? Kendi çalışmalarının gizliliği ve tescilli denetimine yönelik olarak öğrencilerin, eğer varsa ne gibi hakları söz konusu olacaktır? Önceden bildirilmiş rızalarını verme ya da geri alma konumunda olabilmeleri için, açık hat etkinliklerinin en son durumuna ilişkin ön bilgiler kendilerine verilmekte midir? **Yalnızca deney niteliğindeki ve bu nedenle de kanıtlanmamış eğitsel değeri bulunan kursları eğer öğrenciler alıyorsa, o zaman bu kurslar için tam harç ödemek zorunda olacaklar mı?**.. Kurs adıyla maskelenen üfretim denemelerinde öğrenciler eğer "deneme tahtası" olarak kullanılıyorsa, bu kurslar için ödemede bulunmak zorunda mıdır lar ya da kurslara katılmaları için kendilerine mi ödemenin yapılması gerekir?.. Bir adım daha ileri giderek, ayak altına alınmış, gölge bir siber eğitimden hoşnut kalmak durumunda mıdır lar?... Belirmeye başlayan bu konulara karşı Kanada'daki öğrenci örgütleri karşı çıkmaya başlamıştır ve ABD'de, benzer öğrenci kaygılarının bazı işaretleri belirmektedir bile. Amerikan Eğitim Kurulu için, **diploma fabrikalarına ilişkin klasikleşmiş 1959 yılı çalışmasında** Robert Reid, belirgin diploma fabrikalarını aşağıdaki niteliklere sahip olarak tanımlamaktadır:

- Derslikler yok,
- Fakültelerin sıkça olarak, yetiştirilmemiş ya da ortada görünmeyen görevlilerinin, efikten yoksun, kendini arayan nitelikleri, ileri sürecekleri önerilerinden daha iyi değildir.

Şimdi yapıma aşamasında olan sayısal diploma fabrikaları betimlemesi uygun bir deyiştir. **Nitelikli yüksek eğitim** tümüyle ortadan kalkmayacaktır, ancak **ayrıcaklı olanların, ancak zengin ve güçlü kişilerin çocuklarına açık özel korunak durumuna gelecektir** kısa zamanda. Geriye kalanlarımız için ise yüksek öğretimde iç karartıcı yeni bir çağın ilk ışıkları görünmüştür. Önümüzdeki on yıl içinde, bir zamanlar büyük demokratik yüksek öğrenim sistemimizin tellerle birbirine bağlı kalıntılar gibi görüneceğiz ve bunun böyle olmasına nasıl izin verdiğimizize şaşacağız. Şimdi bunun böyle olmasına izin vermeme kararlılığında olmadığımızı sürece, gerçekten şaşıp kalacağız."

Bu bilim insanının olayları irdeleyerek ele alan değerlendirmesi, önümüzdeki yıllarda Türkiye'de olup biteceklerin bir **kehaneti** gibi nitelendirilebilir. Nitekim, TELEKOM ve piyasada at koşturan pek çok özel iletişim şirketi arasında süregelen kıyasıya rekabet ve buna ilişkin haberler, basında her gün şu ya da bu biçimde yer almaktadır.

Araştırmanın daha başından bu noktaya dek belirtilmeye çalışılan, **bilginin bir güç odağına dönüşmesi ve bilginin denetim altına alınarak kapitalist ülkelerin yayılmacı emellerinin, geri kalmış ülkeler üzerinde, bilgi ağları aracılığıyla yaşama geçirilebilmesi için yeni denetim odaklarının oluşturulması** gerçeğine, Demokratik Eğitim Kurultayı çerçevesinde Türk öğretmenine ışık tutacak bir biçimde parmak basma noktasına artık gelinmiştir.

3. Skinner, Piaget ve Vigotski'nin Görüşleri Çerçevesinde Eğitim Teknolojisi Uygulamaları

Davranışçı yaklaşımın temsilcilerinden olan Skinner, çağırışım, pekiştirme, ödül, ceza, vb. kavramlarla öğrenme makinalarını geliştirmiş; Piaget'nin davranışsal yaklaşıma karşı ileri sürdüğü bilişsel gelişim aşamaları anlayışına uygun yeni teknolojik ürünler piyasaya sunulmuş ve sonunda, Vigotski'nin toplumsal-kültürel etkileşim ortamında bireyin

bilişsel gelişimini tamamlayabileceği düşüncesi, World Wide Web (Küresel Bilgisayar Ağı) olgusuyla küresel boyutlarda tümleştirilmiştir.

Edgar (1995)'in bu çerçevede yaptığı bir çalışmadan hareketle, öğrenme makineleri ya da daha sonra merkezi öğretme sistemlerinde Skinner anlayışının bir ürünü olarak, konuya dayalı, davranışsal hedefler ön plana çıkarılırken, Piaget'nin etkisi altında bilgisayar sistemlerinin bireye özgülleştirilmesi ve açık uçlu ortamlarda, öğrencinin kendi öğrenme yapılarını oluşturması odak noktasına alınmış olduğunu saptamak olanaklıdır. WWW (Küresel Bilgisayar Ağı) ortamlarında ise, Vigotski'nin, **bireyin ancak toplumsal ortamda üst düzey düşünme süreçlerindeki yetkinliği sergileyebileceği** anlayışının bir ifadesi olarak, öğrenmenin toplumsal boyutlarını öne çıkaran, herkese ulaştırılabilir, bireyler arasında iletişimli, dinleyicileri/okuyucuları kapsayan eğitim projeleri yararlı sonuçlar vermiştir ve gittikçe de gelişmektedir.

Bu üç anlayışı oluşturan Skinner **davranışçılığı**, Piaget **bilişselciliği** ve Vigotski **üstbilişçiliği** (metacognitive stratejileri) aşağıdaki gibi karşılaştırılabilir.

Skinner, Piaget ve Vigotski'nin Görüşlerinin, Eğitim Teknolojisine Uyarlanmalarının Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi

Özellikler	Skinner	Piaget	Vigotski
Eğitim Pedagojisi	Konu odaklı	Öğrenci Odaklı	Toplumsal Çerçeve Odaklı
Hedef	Programlanmış makineyle öğrencide davranışsal değişiklik oluşturabilme.	Öğrencinin bilgisayarı programlayabilmesi.	Bireysel dilin ve üst düzey bilişsel gelişimin toplumsal ortamda sağlanabilmesi.
Eğitim Ortamı	Soyutlanmış öğrenciler: bilgi kaynaklarına sınırlı erişim	Yerel öğrenci grupları	Herbir öğrencinin herhangi bir zamanda konu için hazır olması.
Eğitim Programı	Öğretmenin geliştirdiği ve yürüttüğü bir tek program	Yapısalcılık, öğrenciyi konu alanlarında deney kurgulama ve yürütme konusunda serbest bırakma.	Tüm öğrenme etkinliği, bireyin içinden geldiği gibi gelişir: programlar arasında geçişler mümkün.
Bilgisayar	Merkezi, önceden programlı, işlem dilleri var.	Birey nitelikte: birey kendisi programlayabilir.	Ağ'ın bölünmezliği (bütünlüğü) esastır: birey dili toplumsal uzayda başlar. Ağ-uzaydaki bağlantı sonrasında da yaşantı olanağı sunar
Veriler	Merkezi, programlı	Kişisel bilgisayarın gücü, yeni kültürel alanlara geçiş fırsat tanıyabilir.	Ağ, Üstbağlantılardan oluşur.
İşlem Ortamı	Laboratuvar (soyutlanmış bireyler)	Büro ya da ev	Bir tek bağlanma ile Ağ, küresel çapta tüm konuları/bireyleri ilintilendirebilir.
Paralel Güdülenme	Yok	Yok "Haydi, söyleşiye burada son verelim!". vb. duygulanımlar mümkün.

Piaget, Skinner için şu eleştirileri yöneltmiştir:

- Uygulanan öğretim makinaları çocuğun ruhuna uygun değildir. Bu görüşü, zamanın dilbilimcisi Noam Chomsky de dile getirmiştir.
- Çağrışım makinaları pahalıdır.

- Dil öğrenimine uygun değildir.

Piaget'in dayandığı nokta, Skinner yaklaşımında bireye girişim özgürlüğünü kullanma fırsatının tanınmamış olması, dolayısıyla özgür eğitim değerinin olmayışıdır. Deneyin temeli, özgür etkinlik aracılığı olmaksızın anlaşılmanınca, sonraki aşamaları zaten önemsizleştirmektedir.

Öte yandan Vigotski , Piaget`ye şu eleştirileri getirmiştir:

- Çocuğun düşünce gelişimi, ötizmden toplumsallaştırılmış söze, hayali görüntüden ussal ilişkilere geçişi nasıl gösterebilir?

- Çocuk, yetişkinlerin söz ve düşünüş biçimini özümseme yoluyla öğrenme sürecini nasıl gerçekleştirebilir?

Piaget`nin, **konuşma ya da söz, toplumsallaştırılmıştır** anlatımı söze, **sanki daha başından toplum dışıymış** gibi bir anlam kazandırdığından, ancak **gelişme ve değişme sonucunda toplumsallaşmıştır**, iletisini yüklemektedir. Oysa Vigotski`ye göre, dilin temelinde toplumsal etkileşim ya da toplumsal bağlantı yatar. Söz, bu ortamda bulunanları etkiler; yetişkin ya da çocuk tarafından konuşma başlatılır. Öyleyse, çocuktaki ilk konuşma biçimi, tümüyle toplumsaldır. Üstelik çocuğun, her konu alanı için almaya en üst düzeyde açık olduğu bir dönem vardır. Üst düzey düşünme süreçlerindeki gelişmenin toplumsal ve kültürel doğası, yetişkinlerle işbirliğine bağlıdır.

Vigotski bu düşüncesini, ZOPED (Zone of Proximal Development) ya da Gelişmeye Açık Alan kavramıyla belirtmektedir. Buna göre, bir alanda birey kendi başına çalışırken belli düzeyde bir başarımla sergileyebilir. Oysa bir bilgisayar, bir yaşıt, bir uzman ya da kendisinden daha becerili bir başka kişinin eşliğinde ya da kılavuzluğunda aynı çalışmayı yaparsa, kendisindeki gizilgücü en üst düzeyde kullanma olanağını bulabileceğinden, ortaya bu iki durum arasında belirli bir başarımla farkı çıkmaktadır. İşte, Vigotski çocuğun bu etkinliğine **toplumsal çiraklık** olarak bakmaktadır. Nitekim, Berryman da çiraklığa değinirken, kapsam/içerik, yöntem, arışiklık ve toplumbilim açısından bilişsel çiraklığı ele almaktadır. Buna göre, **kapsam çerçevesinde; işin püf noktası, bilişsel yürütme stratejileri** olarak **hedefleri belirleme, stratejik planlama, gözetleme, değerlendirme, gözden geçirme** (metacognitive stratejiler)yi belirtmektedir. **Öğrenme stratejileri** çerçevesinde yeni alanlar bulma, belli bir konuda derinlemesine bilgi edinme, bellekteki bilgileri yeniden biçimlendirme niteliklerine iaret etmektedir. **Yöntem** çerçevesinde ise, **gözlem yapma, katılma, çerçevede uzmanca stratejiler bulma** etkinliklerine dikkat çekmektedir. Yine yöntem boyutunda, ele alınan konuyla ilgili olarak **gözden kaçanların dikkate sunulması, dönüt sağlanması, anımsatıcı ipuçların işe koşulması** çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu yoldan **pekiştirme** işlevi gerçekleşmekte ve konu üzerinde **bireyin denetimi** egemen olmaktadır. Dolayısıyla, bir yandan birey dışsal süreçler üzerinde etkinliğini somutlaştırırken, öte yandan, ulaşmak istediği hedefe yönelik olarak sürekli biçimde özdenetim altında kendi bilişindeki bilgi, süreç ve değerlendirme aşamalarını geliştirmektedir. Aşamalılık boyutunda ise, karmaşık sorunlarda/konularda ayrıntılara geçmeden önce, tüm alanı görebilme duygusu kazandırılmaktadır (şema oluşturma). Son olarak, toplumbilim açısından **bilgi ne zaman, nerede ve nasıl başka durumlara aktarılabilir?** sorusunun yanıtı aranmakta ve başkalarıyla

birlikte çalışmanın önkoşul olduğu belirtilmektedir (Gümüş, 1997; Osborne; Metcalfe ve Shimamura, 1996).

Bu açıklamalar, edilgin öğrenen birey yerine, etkin ve toplumsal ortamda katılımcı bireye ışık tutmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki, öğrenme sürecinde biliş, istenç, duygulanım bir bütün olarak etkindir. İstenç, başarıyı kılavuzlayıcı etkindir; özerkliğin simgesidir. Özellikle derin başarıyı hedefleyen bireylerde sebat olarak yansımaları gösterir.

4. WWW'de Bireyin Konumu Nerededir?

Bireyin WWW (Küresel Bilgisayar Ağı)'deki konumunun iyi saptanabilmesi için öğrenmenin şu ölçütlerine göz atmakta yarar vardır. Öğrenme:

1. Bilgideki artıştır; çok şey bilmedir.
2. Ezberlemedir; yüklenen bilgiye yeniden ulaşabilmektir.
3. Gerekli oldukça işe kopulabilecek olgular, beceriler ve yöntemleri elde etme/edinmedir.
4. Konular arasında ve dünya ile bağlantı kurma, anlamlandırma ve soyut kurgulamadır.
5. Değişik yoldan gerçeği yorumlama ve anlama; bilgiyi yeniden yorumlayarak dünyayı kavramadır.

İlk iki maddede sıralanan öğrenme biçimi, bilgiyi değiştirmeksizin aktarmacılıktır. Oysa, üç, dört ve beşinci maddelerdeki öğrenme yolları, güdüleyici uygun ortamı, yüksek öğrenme etkinliğini, yaşlılar ve öğretmenlerle etkileşimi, son olarak da iyi yapılandırılmış bilgi/veri tabanını gerektirir.

WWW (Küresel Bilgisayar Ağı)'de birey, **derin öğrenmeyi** gerçekleştirebilmesi için:

1. Okuma metnini anlama ve yorumlama, sonra da kendine özgü yapıyı bilişinde oluşturma sürecini olgunlaştırmış (uyumlaştırma);
2. Metinde yer alan dil, işaretler, akış şemaları, çizelgeler, resimler, vb. bilgi işaretlerini tümleştirme becerisini kazanmış olmalıdır.
3. Laboratuvarda ya da düzyazı/nesir türü yazılarda olduğu gibi, öğrenilen konular başka etkinliklerle tümleştirilerek konu içeriğinin anlaşılması kolaylaştırılmalıdır.
4. Öğrenilenlere ilişkin dönüt sağlanmalı, eksikler tamamlanmalı, yanlışlar düzeltilmelidir.
5. Öğrenenin amacı/hedefi, yapılan etkinlikler ve bunların sonuçları üstüne düşünme geliştirerek, yukarıdakiler arasında bağlantı kurmak ve gerçeği yorumlamak ve anlamak olmalıdır.

Hedeflerin ana çizgileriyle bu biçimde saptanmasından sonra, **hangi açılardan ve koşullarda** gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceklerine değinmek yerinde olacaktır.

Beyin Odaklı Kuram (Brain Dominance) (Johnston ve Orwig, 1997)'a göre, bilişsel

süreçler, beynin sağ ve sol yarımkürelerinde gerçekleşmelerine bağlı olarak ayrımlaşmaktadır. Sağ yarım kürede: sözdışı, somut, doğal bütüncül yapısıyla algılanan iletiler işlenirler. **Bütün bir görüntüyü oluşturan ve bütünle ilişkili parçaları ele alan örüntülerdeki benzerliklerin saptanmasına** yönelinir. Bu yarımkürede, **ezgisel ve çizimsel yetenekler** gibi **sanatsal güçler** yansımaları bulmaktadır. Bu niteliklerin bilinmesinden hareketle, **Küresel Bilgisayar Ağı**'nın **Ağbağ** sayfalarında erişilen bilgilerin çözümlenmesi, bu süreçte, öğeler arasındaki benzer yanların belirlenmesi, iletilmek istenen iletilerin sanatsal örüntü aracılığıyla özümsemesi, etkin grafik, çizim, vb. işlemler yapılarak bütüncüllüğe ulaşılması, vb. bireysel güçleri işe koşmak söz konusu olmaktadır. Bu saptamalara dayanarak, bir **Küresel Bilgisayar Ağı** sayfasının tasarımındaki albeni derecesi, renkler, ışık demetleri, eğer varsa eşlik edici ana ya da düşük tonlu müziği, grafikler, durağan ya da hareketli resimler, vb. beyin sağ yarım küresindeki işlevleri gelişkin bireylere ilginç gelmektedir, denebilir.

Öte yandan, beynin sol yarımküresinde **sözel, soyut ve çözümleyici bilgiler, doğrusal ve ardışık bir biçimde** işleme sokulurlar. **Bütünü temsil eden küçük işaretlere yönelerek aralarındaki farklılıklar ve karşıtlıklarda odaklanılır** **Matematik ve dil** gibi akıl yürütme/uslamlama güçleri işe koşulur. Bir başka deyişle, metnin neredeyse yazıya dayanan ve okuma-dil ağırlıklı edimin egeyen olduğu **Küresel Bilgisayar Ağı** sayfalarıyla etkileşimde, beynin sol yarım küresi etkindir.

Bu saptamadan da anlaşılabilceği gibi, beynin yalnızca sağ ya da sol yarım küresini belirgin bir ağırlıkla işe koşma eğiliminde olan bireylerin WEB sayfaları üzerinde çalışırken, gerek çalışma sürelerindeki güdülenme dereceleri, gerek çalışmanın, sonuna dek sürdürülebilmesinde gerekli bir öğe olan **sebat/dayanma/sabır** gücü ve gerekse genel anlamda **duygulanım** boyutundaki etkilenme düzeyi, olması beklenen etkililik ve verimlilikte gerçekleşemeyebilecektir. Ancak, her iki yarım küreyi de bütüncül bir yapıda işe koşabilen bireyler, anılan bu öğeler açısından umdukları sonuçlara daha kolaylıkla ulaşabileceklerdir, denebilir.

Öte yandan, Harvard Üniversitesi öğretim üyelerinden Dr. Howard Gardner'ın **Project Zero** olarak anılan ve 1980'li yıllardan 1997 yılına dek uzanan, zekânın bileşenlerini saptamayı hedefleyen çalışmalarının bir sonucu olarak (Campbell, Campbell ve Dickinson 1996),

1. sözel-dilsel yetenek,
2. sayısal-matematik yetenek,
3. görsel-uzay ilişkileri yeteneği
4. ezgisel-îhtisal yetenek
5. dokunsal-devinîşsel yetenek
6. bireylerarası ilişkileri geliştirme yeteneği ve
7. bireysel iç yaşantıları gözlemleme yeteneği

gibi belli başlı yedi **bireysel güç** kaynağının anlamlı derecede etkin olduğu ortaya sergilenmiştir. 1996 yılı sonunda ise, sekizinci bir güç kaynağı olarak **çevreci/doğacı yetenek**

ileri sürülmüştür.

Küresel Bilgisayar Ağı sayfalarında sergilenen olanaklar çerçevesinde, sözel ve sayısal işlemlerin yapılmasına ek olarak, grafik çizimlerin getirdiği kolaylıklar sonucunda, üç boyutlu görsel imgelerle bu güç kaynağının da etkin biçimde işe koşulmasına giden yollar açılmış olmaktadır. Yine **Küresel Bilgisayar Ağı**'nda işe koşulan müzik yayınları ya da müzik eşliğindeki sayfalarda bireyin ezgisel gereksinimine yanıt verilmesi de bir dereceye kadar sağlanmış olmaktadır. Ancak, dokunsal-devinişsel etkinliğine gelince, **Küresel Bilgisayar Ağı**'nın bağlandığı bilgisayar ekranı karşısında **uzun süreler edilgin bir konumda kalmaya mahkûm** olan bireyin doyumsuzluk sorununu yaşamaması bir dereceye kadar kaçınılmaz olmaktadır. Yine de, spor, plastik sanatlar, vb. etkinlik alanlarında bilişsel yapının psiko-motor/devinişsel alt bölümlerini ilgilendiren **sanal görüntü ve devinimler** eşliğinde bireyin, kendisine iletilmek istenen iletileri içselleştirerek kendi eylemlerine dönüştürmesi olanağından söz edilebilir.

Vigotski'nin de ileri sürdüğü gibi, toplumsal-kültürel örüntüde bireyin ancak kendisini bir bütün olarak ortaya koyabileceği anlayışının somut yansıması olan **bireylerarası ilişkileri** gerçekleştirme yeteneği, özellikle **bilgi alış-verişi/söyleşi grupları** ya da **elektronik posta** olanakları ile doğrudan bireyden bireye ilişkilerin yürütülmesi biçiminde ortaya çıkabilmektedir.

Bireylerarası ilişkilerden fazlaca haz duymak bir yana, kendi yalnızlığıyla baş başa kalmayı tercih eden ve iç yaşantıları/gözlemlerine dikkatini odaklandırarak; gerek ezgi, resim, grafik ve plastik sanatların ve gerekse şiirsel, yazınsal, vb. etkinlik alanlarına duyduğu derin ilgi ve güdülenme nedeniyle o tür yapıtlara erişme ve kendine özgü yapıtları somutlaştırma/üretme çabasında olan bireylere de değişik olanakların sunulduğundan söz edilebilir. Özellikle son yıllarda, ayrı ayrı bireyler başta olmak üzere, çeşitli bilim ve sanat kuruluşlarının kendi **Küresel Bilgisayar Ağı** sayfalarını oluşturarak buralarda yapıtlarını sunmaları, - ki bunlara, dünyanın en ünlü müzelerinden olan Paris'teki Louvre Müzesi örnek olarak gösterilebilir - iç yaşantılarını daha da zenginleştirmek isteyen ve etkinliklerine çok boyutluluk katmada kendilerine örnek arayan bireyler için büyük olanaklardır, denilebilir.

Son olarak, Darwin'in doğa içinde yaptığı uzun süreli gözlemleri, değişik şarapların tad ve koku yönünden niteliklerini belirlerken ilgili uzmanların sergiledikleri tadsal değerlendirmeler, bir araba motorunun çıkardığı ses ve titreşimlerden hareketle markasını belirleyen uzmanın işitsel yaklaşımı, parmak izleri üzerinde çalışan bilirkişilerin şaşırtıcı duyarlılıkları, vb. özel becerilerin oluşturduğu **doğacı yetenek** sözkonusu olduğunda, her ne kadar doğal nitelikleri gibi olmasa da, sanal görüntülerin sergilendiği bu tür olanaklar ve hattâ yeni tür ve nitelikleriyle karşı karşıya gelmek çok olanaklıdır. Özellikle de Ağbağlar aracılığıyla değişik ülkelerde oluşturulan söyleşi gruplarına üye bu tür yetenekli bireylerin gözlemlerini karşılıklı paylaşımları, **Küresel Bilgisayar Ağı** sayesinde gündemde yerini korumaktadır.

Yukarıdaki öngerekliliklerden anlaşılacağı gibi, **Küresel Bilgisayar Ağı**'ndaki birey, öğrenme stratejilerini geliştirmiş, üstbilis çerçevesinde hedefini saptamış, planlamasını o doğrultuda gerçekleştirerek içsel ve dışsal süreçleri gözetlemiş ve elde ettiği sonuçları değerlendirerek tüm çalışmasını gözden geçirmiş; bununla da yetinmeyerek kendine özgü

koşulları ve gayeleri dikkate almak suretiyle yeni çıkarımları elde etmiş olmalıdır. Bu sürecin temelinde ise, **bilimsel kupkuculuk** bulunmalıdır.

Zaman zaman **Küresel Bilgisayar Ağı**'ndaki çalışma olanaklarını **etkileşimli** tanımlamasıyla sunan araştırmacılar da çıkabilmektedir. Bu bağlamda, ortaya konan itirazlar ise şunlardır: **Üstbağlantılı yazılar**^(*), metin tabanlı olarak etkileşimli değildir. Öğrencinin eylemine kendiliğinden dönüt/geri bildirim sağlamaz. Metin değişmez; ancak sistem çerçevesinde değiştirilebilir. Kitap boyutunda bir metindir. Olsa olsa, öğrenciyi akademik anlayışı geliştirme olanağı sağlar. Üstbağlantılar, yazar tarafından önceden belirlenmiştir ve yapıyı kavramada eylem olanağı vermez. Bu nedenle, bu bir **yeniden paketlemedir**. Üstelik, bu yerde yoğun görüntüler de varsa, yüklemde/ekrana getirmede epey bir zaman geçeceğinden, bir kitabı açıp bakma eylemine göre çok daha can sıkıcı ya da sinirlendirici bir ruhsal tepkiye de neden olabilmektedir.

Ancak, etkileşim kavramı çerçevesinde, **Küresel Bilgisayar Ağı**'nda yazı yazma, görüşleri dile getirme, resim ekleme, değişiklikleri izleyerek, yorum, görüş ve eleştirileri yansıtma olanağı verilmesinden sözedilebilir. Sonuçta, bireyin metni kavraması, parçalar arasında tümleşiklik ilişkileri kurması, olanlarla ilgili etkinlik gösterme, düşünce geliştirme, yorum yapma yoluyla verileri çözümlemesi ve kanıt elde etmesi, bireşime gitmesi sözkonusu olabilir.

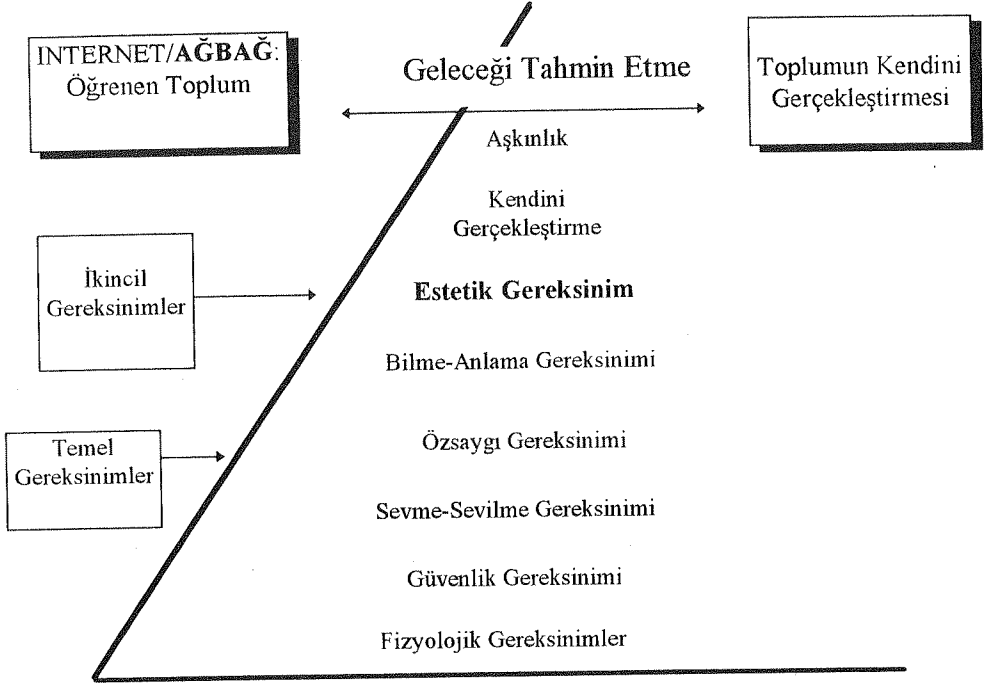
Bu çerçevedeki bir etkileşim tanımlamasının da ilerisine geçilerek, sanal bir dünyada sanal bir kurum, oluşum ya da bilimsel araştırma merkezinde var olan tüm araç-gereçlerin işe koşulmasıyla yapılacak bilimsel gözlemler, yolculuklar, onlara ilişkin görüşler, yorumlar ve çıkarımlara vardırıcı çözümleme ve bireşimler en etkin öğrenme yolunu oluşturabilir. Bu yöntemde, teknoloji kendi doğal ortamında gözlenebilir. Uygun güdüleyici ortam, üst düzeyde öğrenme etkinliği, başkalarıyla (yaşıt ve öğretmenleriyle) etkileşim ve iyi yapılandırılmış bir bilgi tabanı ile karşı karşıya gelinmesiyle mümkün olabilecektir. Tüm bu etkinliklerin ardından da, anında ulaşılabilir/on-line elektronik dergilere düşünceler aktarılmış olursa, tüm olup bitenler, bireyin bilişsel sisteminde özgünleşerek kalıcı bir niteliğe bürünmüş olacaktır.

Internet, Bireysel Gereksinimlere Hangi Düzeylerde Yanıt Getirebilmektedir?

Abraham Maslow'un gereksinimler hiyerarşisinde; fizyolojik, güvenlik, sevme-sevilmek (aidiyet), özsaygı (başarılı olma, onaylanma, tanınma, vb.), bilme-anlama/kavrama, estetik (düzen, simetriklik, vb.) ve kendini gerçekleştirme gereksinimleri yer almaktadır. Ancak kendisinden sonra **insancı psikoloji** alanında çalışma yapan yeni Maslow'cuların eklemeleriyle bu aşamalarda artış olmuştur. Buna göre, bireyin yalnızca içinde bulunduğu anlarda özlemine duyduğu alanlarda ve konularda gayelerine ulaşmasını tanımlayan kendini gerçekleştirme kavramı, **başka bireylerin kendilerini gerçekleştirmesine yardımcı olmaya** dek vardırılmıştır. Bu durum aşağıdaki çizimde yansıtılmaya çalışılmaktadır.

(*) Hypertext'ler

Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi/Piramidi^(*)



Çizimden de anlaşılabilceği üzere, başkalarının kendilerini gerçekleştirmesine yardımcı olma arzusunun taşıyan bir kişinin mutlaka toplumsal örüntüde etkin olması gerekmektedir. Konuya çoklu ortamlar açısından bakıldığında, Ağbağ sayesinde çok boyutlu ve yönlü bilgi alış-verişinin sağladığı bu olanağın **özverili** biçimde işe koşulmasıyla birlikte, sanal ortamda **dayanışma ve yardımlaşmanın** yolları açılmakta; bireylerin sayısı çoğaldıkça **öğrenen toplulukların** oluşmasına yönelik gerekli havanın oluşmasına yardımcı olunmakta ve iletişim alt yapısı ve olanaklarının gelişmesi ve hızlanmasıyla da **öğrenen toplumların** belireceği günlerin çok uzak olmayacağı umulmaktadır. Bütün bu ortak çalışmaların sergilenmesine eşlik eden en etkin öğenin, **ortak hedefe dönüşme** gizilgücünü taşıyan **geleceği tahmin etme** çabası olduğu apaçıktır.

Sonuç

Bilgisayar ve Ağbağların sunduğu imkânların, ülkelerin eğitim hedefleri ve kültürel özgünlükleri açısından anlamının irdelenmesi gerekir. Bu teknolojik olanağın bir yeni

(*) **Aşkınlık ve geleceği tahmin etme** aşamaları, yazılan taraması sonucunda, araştırmacı tarafından piramide eklenmiştir.

yayılmacılığı başlattığı bilinmektedir. Sömürüye dönüşmemesi için neler yapılabilir?

Küresel Bilgisayar Ağı sayfaları, daha çok gelişmiş ülkelerin beyaz erkeklerince düzenlenmekte ve postmodern bir anlayışla demokratik özgürlük adına, **Küresel Bilgisayar Ağı**'na girmede geri kalmış sayılabilecek ve yeterli bilgi ve donanımdan yoksun ülkelerin bireyleri, küreselleşen dünyanın belli hedeflerine çekilmeye zorunlu bırakılmaktadırlar. Birinci aşamada yer alan katılımcılarda aşırı bir özgüven ve başarı duyusu, geniş kaynaklar ve olanaklar egemen iken, ikinci aşamada yer alanlar açısından, **dışlanma ya da eleştirilme kaygısı, gelişmelerin gerisinden gitme çabası** ve sonuçta yapıcı ve yıkıcı ruhsal gerilim eşikleri arasında gidip gelen bir **Ağbağ'da kaybolma paranoyası/kaygısı** gözlenebilir olmaktadır.

Ekonomik sektörlerde küreselleşme sürecinin değerlendirmesini yapan yetkililere göre, sistem gelişmiş ülke ekonomileri lehine çalışırken geri kalmış ya da gelişmekte olan ülke sistemleri daha da yoksullaşmaktadır. **Postmodernci** anlayışların şırıngalandığı kültürel alanlarda ve **Küresel Bilgisayar Ağı**'nda üçüncü dünya bireyleri, hedef ve hedefe ulaştırıcı bilişsel ve dışsal süreçlerden yeterince haberdar olmadıklarından, karmaşanın egemen olduğu, bir yandan **büyüleyici**, öte yandan da **ürkütücü** nitelikteki Ağbağ ortamlarının sarmalında, **sözüm ona elde ettikleri konumlardan nasıl yararlanabilecekleri** sorusu tartışılmaya değer mi?..

Hepsinden önemlisi de, **Ağbağ'ımızı Geliştirelim!** sloganı çerçevesinde, VII. Kalkınma Planında hedeflenen ve bu incelemenin başında sunulan **örnek Türk insanının temel niteliklerinin nasıl kazanılabileceği ya da kazandırılabilceği** sorusuna verilecek yanıtır. Ulusal politikaların yeterince güçlendirilip desteklenmediği, başka ülkelerin teknolojik ve bilimsel üstünlük ve etkinliğinin altında ezilerek **çaresizlik** duygusunun yaşandığı dönemlerde, **bireylerin özgüveni, özsaygısı, yeterlik duygusu, başarı düzeyi olumlu mu, yoksa olumsuz yönde mi biçimlenmeye eğilimli olacaktır?** sorusu ayrıca tartışılmalı. Ancak şurası iyi bilinmektedir: **Dıştan herhangi bir karışmanın olmadığı, bireyin kendi özgürlükleri çerçevesinde, istediği gibi hareket edebildiği bir sanal ortamda öğrenen ve kendini gerçekleştiren birey ya da bireylerden, öğrenen ve kendini gerçekleştiren topluluklar/toplumlara doğru geçiş, çok daha kolay olacaktır!..**

Ulusal/bireysel, ulusal/uluslararası ve bireysel/bireysel düzlemdeki bilgi akışının, bireysel ve ulusal varoluş açısından isteneni verebilmesi için, öyle anlaşılıyor ki, Ağbağ karşısındaki bireyin **duyarlı bir kavrayış, ayırıştırma, kanıt toplama, bireştirme, esnek/eleştirel/yaratıcı düşünme gücüne sahip, iyi bir iletişimci olarak yetiştirilmiş ve tüm bu becerileri kazanmış olması kaçınılmazdır.** Birey, bilgiye erişmekten öteye geçebilmeli, **bu bilgiyle kendine özgü yeni bir değer ve yorumlama sergileyebilmelidir.** Bunun için ise, ülke, toplum ve kültür bilgisinin ve karşılaştırma becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesinde eğitim politikası çerçevesinde eğitimciye çok görev düşmektedir. Piaget anlayışından hareketle, bilgiyi özümseme süreçleriyle uyumlaştırma süreçleri arasında **ruhsal gerginliklere yol açan iç çatışmaları gideren uzmanca örüntü tanıma becerileri** bireylere/öğrencilere kazandırılmalı, ondan sonra Ağbağ'da araştırma süreçleri için bilgisayar başına oturulmalıdır. Vigotski yaklaşımı

gereğince ise, uzman kişilerin ya da uzmanca işlevi yerine getiren bilgisayar programlarının örnek niteliğindeki bilişsel ve üstbilişsel stratejileri çerçevesinde ve etkileşimli işbirliği koşullarında yeniyetmelik/çıraklık aşamasının geçirilmesiyle birlikte, dilsel iletileri alt ve üst düşünme düzeylerinde ve doğru biçimde değerlendirebilen bireyler ancak Ağbağ sanal ortamlarında özgüvenli ve dolayısıyla özgür adımlarla yolculuklarını gerçekleştirerek kazançlı çıkabileceklerdir. Benzeri bireyler ancak, kendilerini gerçekleştirerek doğru tahminlerde bulunabilecekler ve etkin öğrenen toplulukların oluşumunda etkin bir rolü gerçekleştirebileceklerdir.

KAYNAKÇA

- Alexander, Shirley, **Teaching and Learning on the World Wide Web**. WWW.
- Berryman, Sue E., **Designing Effective Learning Environments**. WWW.
- Campbell, Linda, Bruce Campbell, ve Dee Dickinson, 1996, **Teaching and Learning Through Multiple Intelligence**, WWW.
- Noble, David F., **Digital Diploma Mills: Automation of Higher Education**. (XMCA Tartışma Forumu'na Phil Agre tarafından aktarılmıştır: pagre@weber.ucsd.edu).
- Edgar, Robert, **PC is to Piaget, as WWW is to Vygotsky**. WWW.
- Gümüş, Nazım, 1997, **Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Benliğine Etkisi**. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Elgin, Duane ve C. LeDrew, **Global Consciousness Change: Indicators of an Emerging Paradigm**. WWW.
- Maclsaac, Dan, **The Pedagogical Implications of Parallels between Kuhn's Philosophy of Science and Piaget's Model of Cognitive Development**. WWW.
- Metcalf, J. ve A.P. Simamura, 1996, **Metacognition: Knowing About Knowing**. WWW.
- Osborne, Jason, **The State of Metacognitive Measurement**. WWW.
- Resmi Gazete, 1995, **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1996-2000**. 25 Temmuz, Sayı 22354 Mükerrer.
- Ryder, Martin ve Brent Wilson, **From Local to Virtual Learning Environments: Making the Connection**. WWW.

BİLGİ ÇAĞI - BİLGİ TEKNOLOJİLERİ VE EĞİTİM

Doç. Dr. Buket Akkoyunlu

Çağımızda bilim ve teknolojideki ilerlemeler toplumların yapısını ve eğitim sistemlerini etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Temel bilimler ve bunlara dayalı olarak gelişen modern teknoloji, gerçekleştirdiği yepyeni üretim, ulaşım, haberleşme yöntemleriyle toplumların yapısını değiştirmekte ve her ülkenin bu değişime yapısal uyumunu gerekli kılmaktadır.

Değişim insanın yalnızca maddi koşullarını değil onun düşünce yapısını ve iş yaşamını da etkilemektedir. Bu nedenle, bireylerin bu değişimlere uyum sağlayabilecek şekilde yetiştirilmeleri, bütün ülkelerin eğitim sorunlarının başında gelmektedir.

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişme sonucu bilgi ve teknolojilerin geçerlik süresi kısalmıştır. Bu ise hem eğitim programlarının yeni gereksinimlere göre çeşitlendirilmesini, hem de öğretim programları ve eğitim araçlarının sürekli olarak yenilenmesini zorunlu kılmıştır.

Günümüzde teknoloji ve bilimdeki gelişmeler yeni bir çağı başlatmıştır. Bilgi çağı olarak isimlendirilen bu çağın en önemli özelliği, bilgi teknolojilerinin yoğun olarak kullanılması ve maddi ürün yerine bilgi üretiminin önem kazanmasıdır. Bilgi kullanılarak maddi ürünler daha az insan gücü ile daha ucuza ve daha kaliteli olarak üretilebilir. Bilgi sürekli olarak üretilir, artar. İletişim ağları ile taşınabilir ve paylaşılabilir. Bilgi ve teknolojideki yeniliklerle bilgi, nitelik ve nicelik olarak büyümektedir. İçinde bulunduğumuz çağda gelişmiş toplumlar endüstri toplumu olmaktan çıkarak bilgi toplumu olma yolunda büyük bir hızla ilerlemektedir. Daha 5 - 10 yıl öncesine kadar insanlık tarihinin geçirdiği önemli değişim ve dönüşüm süreci olarak sanayi devrimi ve ertesindeki yapısal değişim ve dönüşüm gündeme getirilmiştir. Çünkü sanayi devrimi öncesi ve sonrasındaki yaşam biçimindeki değişim insanlığın yaşadığı en köklü dönüşüm süreci idi. Sanayi devrimi ile ortaya çıkan yeni teknolojiler, yeni bir üretim ortamı ve yaşam biçimi yaratmışlardır.

Sanayi toplumu, tarıma dayalı geleneksel toplumu geride bırakarak; ekonomisi, sosyal ve kültürel yapısı tamamen farklı yeni bir toplum yapısı yaratmıştır. Bu yeni toplum yapısı durağan olmayıp, içerdiği teknoloji ve ortaya çıkan yenilenmelerle birlikte kendi içinde sürekli gelişip, değişmiştir(Erkan, 1994).

Tarıma dayalı geleneksel toplum yapısından sanayi toplumuna dönüşüm uzun yıllar almıştır. Sanayi toplumunun yapısı 100 yılı aşkın bir dönem içinde kurumsallaşmıştır. Oysa ki, bilgi toplumu daha ilk 10 yılında önemli ve köklü değişiklikler getirmiştir. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna dönüşümün bu denli hızlı olmasının nedeni yeni teknolojilerin gelişmesindeki hızdır. Bu nedenle, bilgi toplumuna dönüşümün irdelenmesi ve söz konusu değişim sürecine uyum sağlaması, yeni dünya düzeninde söz sahibi olmak isteyen toplumlar için zorunlu ve kaçınılmaz olmuştur.

Büyük ve aşırı yoğun insan topluluklarının aşırı dinamizmi, hızlı değişme, bilimsellik

ve teknoloji çağımızı temsil eden başlıca özelliklerdir.

Günümüzde Bilgi Teknolojilerinin toplumlar üzerinde büyük etkisi vardır ve toplumların ekonomik ve sosyal gelişmelerinde en başta gelen unsurlarından biri olmuştur. Bilgi Teknolojileri (BT), modern toplumlarda güçlü bir araç olarak yer almakta ve bir çok alanda kullanılmaktadır. BT'nin kullanımının hızla yaygınlaşması da bilgi toplumlarının yaratılmasına neden olmuştur. "Bilgi Toplumu" kavramı 1970'lerin başında Japonya'da kullanılmaya başlamış, 1980-erde ise BT'lerinin ortaya çıkmasıyla yaygınlaşmış ve popüler hale gelmiştir. Bilgi Teknolojileri verimliliği, niteliği ve esnekliği artırarak ekonomiye de katkıda bulunmaktadır.

BT'leri eğitim sürecinin geliştirilmesinde de önemli rol oynamaktadır. Öğrenme ve öğretme ortamında önemli bir yer almakta, yeni olanaklar sunmaktadır. Eğitim hem yeni teknolojileri öğretmek hem de bu teknolojileri toplumda kullanabilecek bireyler yetiştirmek zorundadır. Eğitim bireyin davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Ertürk, 1984). 19. yüzyılda eğitimde evrenselliğin sağlanmasından sonra TV, sinema, radyo, tepegöz ve bilgisayar gibi teknolojiler önem kazanmıştır. BT'ler Sosyoloji, Psikoloji, Eğitim ve Mühendislik gibi bir çok bilim alanlarında kullanılmaya başlamıştır. Toplumların yapısına bağlı olarak teknoloji, toplumları etkilemiş, çok kısa bir süre içerisinde de herkes için kullanılabilir olmuştur. Günümüzde çocuklar hızla değişen bir dünya ile karşı karşıya bulunmaktadır. Bu hızlı değişme, ilerde birer yetişkin olacak bu çocukların nelere gereksinim duyacaklarını yordamamızı güçleştirmektedir. Genç kuşakların bu değişime ayak uydurabilecek ve değişime katkıda bulunabilecek şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, bugünün programı ile okulu bitiren bir öğrenci ekonomik ve sosyal koşulların gerektirdiği bilgi ve becerilerden yoksun olarak mezun olacaktır. Dünün programı ile yarının toplumunu inşa etmek, eğitimin toplumun ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda birey yetiştirmesini engelleyecektir. Yarının teknoloji toplumuna şimdiden hazırlanmaz, görmezlikten gelirsek gelecekte bunun bedelini daha ağır ödemek durumunda kalır ve bu yarışta kaybedenler arasında yer alırız (Akkoyunlu, 1995). Hızla değişen bir dünyada öğrencilerin günlük yaşamın üstesinden gelebilmeleri için neler yapılması gerektiği, neler yapılabileceği soruları bir çok eğitimciyi bu konuda çalışmaya zorlamıştır. Ayrıca, toplumlar eğitimin niteliğini düşürmeden daha ucuza mal ederek, eğitimin etkililiğini artırmak için çalışmaktadır. BTde bunu gerçekleştirmek için eğitim alanında kullanılmaya başlamıştır. Niteliği düşürmeden daha ucuza, daha çok öğrenciye ulaşılmaya çalışılmaktadır. Hem bilgi olarak hem de yetenek olarak yaşantımızın her alanına giren teknolojiler daha önce de sözü edildiği gibi, gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun tüm toplumları köklü bir değişim süreci içerisine sokmuş, bilgi toplumlarının doğmasına neden olmuştur. Bilgi toplumlarının temelinde ise teknoloji bulunmaktadır. Yeni teknolojiler eğitimde Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE), etkileşimli video, yapay zeka, telekonferans, elektronik haberleşme ile yerini almıştır.

BİLGİ TEKNOLOJİLERİ VE EĞİTİM

Teknolojilerin kullanımının günlük yaşamımızdaki katkıları ve sınırlılıkları halen tartışılmasına karşın, teknoloji uygun koşullarda ve başarılı olarak kullanıldığı takdirde insan yaşamını daha kolay hale getirmekte, rahatlatmakta ve doyumlu kılmaktadır. Bu gelişmeler

Bilgi teknolojisi nedir? Neden önemlidir? Eğitime nasıl yardım eder? gibi soruları gündeme getirmektedir.

İnsanoğlu varolduğundan beri bilgiyi yaratmakta ve kullanmaktadır. Bilgi yaratılmış ve dağıtılmıştır. Bilginin dağıtımında ise güvercinden dumana, dumandan mors alfabesine kadar bir çok araç kullanılmıştır (Akkoyunlu, 1993). Bunların hepsi Bilgi Teknolojilerinin örnekleridir. Günümüzde ise bunlar bilgisayarlar, uydu antenleri, çağrı cihazları, cep telefonları gibi çeşitli araçların kullanımına dönüşmüştür. Ancak, unutmamak gerekir ki BT'ler artık yalnızca bilgisayarlara dayalı kullanılmamakta, iletişim ağları, yeni teknolojiler (elektronik haberleşme, çoklu ortamlar gibi) ile kullanılmaktadır. Eski teknoloji ile yeni teknoloji arasındaki fark bilginin dağıtımındaki hız olmuştur ki, bu da bilginin miktarında artışa neden olmaktadır. Bütün bunların nedeni ise mikroelektronik teknolojisinin büyümesi ve gelişmesidir. Başka bir deyişle, 40 yıl içinde bilginin elde edilmesi ve kullanılması bilginin mekanik kullanımından elektronik kullanımına doğru değişmiştir. Bilgi hala bizimledir ancak, mekanik aletlerin yerini elektronik aletler almıştır (Akkoyunlu, 1993).

Bilgi Teknolojisi Nedir?

Karmaşık ve yarışmacı bir dünyanın üyesi olarak insan, hayatta kalabilmek ve varlığını sürdürebilmek için önemli nitelikte ve nicelikte bilgiye ulaşabilmeli, bilgiyi kullanabilmeli kısacası bilgiye sahip olmalıdır. Burada karşılaşılabilecek en önemli sorun bu bilginin nasıl elde edilip, hangi yolla dağıtılacağı ve nasıl saklanacağıdır. Ayrıca, bilgi patlamasıyla karşı karşıya bulunan günümüz toplumlarında bu sorun daha da önem kazanmaktadır.

BT'lerinin gelişimindeki en önemli nedenlerinden birisi hızla üretilen ve biriken bilginin her alanda (araştırma, iş dünyası, ekonomi, eğitim gibi) çok sayıda insana daha çabuk ulaştırılması çabalarıdır. BT'nin farklı alanlarda kullanılabilmesinin nedeni ise ürünün niteliğinin iyileştirilmesidir. BT kullanımını insanlar açısından ele aldığımızda ise, yeni teknolojilerin getireceği olanaklardan yararlanarak yaşamın niteliğini artırmaktır. Bilgi Teknolojisini bilginin yaratılması, toplanması, biriktirilmesi, işlenmesi, yeniden elde edilmesi, yayılması ve korunması olarak (Wellington, 1985) tanımlayabiliriz. Bütün bu özellikler herhangi bir alana, ya da konuya rahatlıkla uygulanabilir. Burada yazılım ve donanım değil, insanın önemi ve bu teknolojiyi kurmak için belirlenen hedefler vurgulanmaktadır. Bu hedefler doğrultusunda ölçütleri belirleyip, teknoloji geliştirilmekte ve kontrol edilmektedir.

Teknolojinin ve bilgi teknolojilerinin uygulanması ile yaşamın niteliği değişmektedir. Bilgi teknolojileri insan içindir. Yani, bilginin toplanması, depolanması ve işlenmesi insanlar tarafından yapılabilmektedir.

Bilgiyi toplamak, korumak ve yaymak için bizim iç ve dış dünya ile iletişimimizi sağlayacak araçlara ihtiyacımız vardır. Bilgiyi depolama için belleğe ve bilgiyi işleme için işleyici birime ihtiyaç vardır ki bu da donanım kısmını oluşturmaktadır. Bilginin kendisi ve bilginin sunuluşu ise yazılımı oluşturmaktadır. Bilgiyi üretme, depolama ve dağıtma sürecinde bir çok teknolojik araca ihtiyacımız vardır. Bunlardan bazıları,

a. Bilginin elde edilmesinde ve dağıtımında video kamera, kaset çalar, TV, uydu

sistemleri,

b. Bilginin depolanmasında optik diskler, elektronik arşivler ve veri tabanı programları,

c. Veri ve bilginin işlenmesinde kullanılan bilgisayarlardır.

Bilginin elde edilmesi, korunması ve dağıtılması kuşkusuz eğitim için de gereklidir ve öğrenme-öğretme sürecini etkileyecektir.

Bilgi Teknolojileri Eğitime Nasıl Yardım Eder?

Öğretmenler arasında çok iyi bilinen bir deyiş vardır ki, bu da '*artık ne öğreteceğimiz değil, nasıl öğreteceğimiz önemlidir.*' deyişidir. Bunun anlamı, öğrenme-öğretme süreci için en etkili ve en uygun teknolojiyi seçmek gerektiğidir. Öğrenme - öğretme sürecinde "Öğretim Teknolojisi" olarak adlandırılan Bilgi Teknolojileri öğretim amacıyla kullanılan makineler, araçlar ve diğer yardımcı materyalleri kapsamaktadır. Öğrenme - öğretme sürecinde bunlardan herhangi birini seçerken aşağıdaki özelliklere uygun olmasına dikkat etmeliyiz. Araçlar;

- a. Bilginin etkili şekilde transferini sağlamalı,
- b. Etkileşimli olmalı,
- c. Çok yönlü olmalı,
- d. Kullanışlı olmalı,
- e. Ekonomik olmalıdır.

BİLGİ TEKNOLOJİLERİNİN EĞİTİMDEKİ ÖNEMİ

Eğitim yaşamımızın her alanında; endüstride, askeriyede, ticarete, tıpta, psikolojide ve diğer bilim alanlarında yer almaktadır. Eğitim hem beceri kazandırılan hem de bilgi aktarılan bir süreçtir. Ve bu süreçte bilginin dağıtımı temel olmaktadır. Bu nedenle, bilgiyi etkileyen her teknolojiye eğitim kapısını açmak zorundadır. Genelde Bilgi Teknolojileri, özelde de bilgisayarlar öğrenme ve öğretme sürecinde yardımcı bir araç olarak yerini almaktadır. Bilgisayar Destekli Eğitimin önemi de buradadır. Bilgisayarlar son yıllarda eğitimde, 8T alanında en hızlı gelişen ve kullanılan araçlardandır. 1980' den sonra eğitimle ilgili donanım ve yazılımların hızla artmış, bu da öğretim ortamını değiştirmiştir.

Bilgi Teknolojileri eğitime kolaylıkla uygulanabilir. Eğitimde Bilgi Teknolojilerinin kullanımı oldukça yoğundur ve bunlar dikkatlice ve yerinde kullanılırsa eğitimin etkililiğini artıracaktır. Bu nedenle, düşünülmesi gereken bu, kaynaklardan nasıl etkili olarak yararlanılacağıdır. Hazırlanacak ortamın, bu ortamda kullanılacak materyalin dikkatlice planlanması ve seçilmesi zorunludur. Daha önce de sözünü ettiğimiz gibi bu eğitimin fiziksel ortamına, programlarına ve öğretmen eğitimine yeni boyutlar getirecek değişiklikleri, zorunlu kılacaktır. Bütün bunlara rağmen Bilgi Teknolojileri'nin eğitimde kullanılmasına bir an önce başlanması zorunlu olmuş, bilgisayarlar ve Bilgisayar Destekli Eğitim de bu uygulamayı başlatan en önemli etkenlerden birisi olmuştur.

Bilgisayarlara dayalı bir eğitim ortamında, bilgisayarların yerinde ve etkili olarak kullanıldığı durumlarda öğrenme-öğretme sürecinin daha da zenginleşeceği bir gerçektir. Bilgisayar donanım ve yazılımları öğrenme öğretme sürecine yeni boyutlar getirecektir. Ayrıca bilgisayarların idari ve yönetsel işlerde kullanımı okulun günlük işlerini azaltacaktır.

Eğitim alanı içerisinde, Bilgi Teknolojileri yalnızca bilgisayarlarla sınırlı değildir. Ancak eğitimde bilgisayarların kullanılmasıyla birlikte Bilgi Teknolojileri'nin kullanımı da hızlanmıştır.

Bilgisayarlar 1960'larda okullarda sınırlı sayıda öğretmen ve seçilmiş öğrencilerle kullanılmaya başlamış, donanıma ağırlık verilmiş, yazılım arka planda kalmıştır. Bu işe, programlama dillerinin öğretimini öne çıkarmıştır. Daha sonra kapsam önem kazanmış, çeşitli yazılımlar ortaya çıkmıştır (Underwood ve Underwood, 1990). Zaman içerisinde bu görüş değişmiş, bilgisayar uygulamalarına ağırlık verilmiştir. "Bilgisayar farkındalığı" (Computer awareness), "bilgisayar okur yazarlığı" (Computer literacy) önem kazanmıştır. Daha sonra, bilgisayar teknolojisinde elde edilen bilgilerin iletişim teknolojisine uygulanmasıyla yeni teknolojiler bireyleri iletişim teknolojisi içerisinde aktif kılmıştır. Bütün bu değişimler sonucu, bilgi toplumunun istediği insan tipini yetiştirmeyi zorunlu hale gelmiştir. Bilgi çağının insan tipini belirleyebilmek eğitim sisteminin yönlendirilmesi açısından önemlidir. Bilgi toplumunun insan tipini yetiştirebilmek için ise teknoloji kullanımı zorunlu hale gelmiştir.

Teknolojiler toplumda yaygınlaşmaya ve kullanılmaya başladıktan sonra, değişme kaçınılmaz hale gelmiştir. Eğitimin amaçlarından biri de toplumun gereksinimleri doğrultusunda bireyler yetiştirmek olduğuna göre bilgi çağına uygun, bilgi toplumlarının özelliği göz önüne alınarak öğrencileri yetiştirmek zorunluluğu ortaya çıkmıştır. *Günde 6000-7000 civarında bilimsel makalenin yayımlandığı, bilginin 5 yılda bir ikiye katlandığı günümüzde yetiştirilen bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi sunma ve iletişim kurma becerileri ile donanık hale getirilmesi gerekir* (Aşkar, 1995). Kuşkusuz ki, yalnızca öğrencilere değil onları yetiştirecek olan öğretmenlere de bu becerilerin kazandırılması gerekmektedir.

Yeni teknolojiler eğitimde fiziki ortamları, kapsamı, yöntemi ve öğretmen eğitimini etkileyecek ve değişiklikler gerektirecektir. Okullarda bilgisayarların etkin kullanımını gerçekleştirmek için yaygın şekilde öğretmenlerin eğitilmesi, yeni ders programı malzemelerinin ve öğretim modellerinin yeniden düzenlenmesi, değiştirilmesi zorunludur. Son derece esnek ve kullanım alanı çok geniş olan bilgisayarın, eğitim programına uygun bir şekilde hazırlanmış programlar ile öğrenme ve öğretme sürecini geliştirici ve zenginleştirici yönde kullanılması eğitime yeni boyutlar kazandırmıştır. Temel becerilerin öğretilmesi, pekiştirilmesi, kalıcılığının sağlanmasından başlayarak problem çözme, model geliştirme, kritik düşünme, deney kurma, karar verme gibi üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılmasında bilgisayarın tartışılmaz bir yeri olduğu bir çok araştırma tarafından ortaya konmuştur (Kulik; Kulik and Cohen, 1980; Underwood; Underwood, 1990). Bütün bunların sonucunda da eğitim programlarının yeniden ele alınması gerekmektedir. Çünkü, teknolojinin eğitim üzerindeki doğrudan ya da dolaylı etkisi eğitim programlarını da etkilemiştir. Özellikle, "Bilgisayar farkındalığı", "bilgisayar okur yazarlığı" gibi kavramların tartışılmaya başlanmasıyla değişimde hızlanma ve yoğunlaşma gözlenmiştir.

Bu noktada 'Bilgisayar farkındalığı', 'bilgisayar okur yazarlığı' nedir? Bu kavramların açıklanması gerekmektedir.

"Bilgisayar farkındalığı" genellikle bilgisayarların günlük yaşamımızdaki kullanımlarının ve toplum üzerindeki etkilerinin farkında olmaktır. 'Bilgisayar farkındalığı' bilgisayarların tarihini incelemek, bilgisayarın nasıl çalıştığını bilmek, bilgisayarların neler yaptığını ve nerelerde kullanıldığı hakkında bilgi sahibi olmak ve toplum üzerindeki etkilerini bilmek gibi özellikleri içermektedir. "Bilgisayar farkındalığı"nın kazandırılması ile de "bilgisayar okur yazarlığı" başlatılacaktır (Terry, 1984). "Bilgisayar okur yazarlığı", "bilgisayar farkındalığı"nı içermektedir. Çünkü "bilgisayar farkındalığı" yukarıda da sözü edildiği gibi bilgisayar kullanmaktan çok bilgisayarlar, bilgisayarların yapısı, bilgisayarların nerelerde kullanıldığı ve bilgisayarların günlük yaşamımızda ve toplumdaki etkileri hakkında bilgi sahibi olmaktır. Yeni teknolojilerin eğitimde kullanılmasıyla birlikte öğrenciler "bilgisayar farkındalığı"nı kazanabilirler (Olson, 1988).

'Bilgisayar okur yazarlığı' konusunda farklı tanımlar ve görüşler bulunmaktadır. Bork (1982) 'bilgisayar okur yazarlığı'nı bilgisayarları kullanma yeteneği olarak tanımlarken, Moursund (1982) bilgisayarları kullanma bilgisine sahip olma olarak tanımlamakta ve bilgisayarları (a) öğrenmede yardımcı bir araç olarak (BDE) (b) çeşitli disiplinler aracılığıyla problem çözme becerisi kazandırmada ve (c) onları eğlendirmede öğrencilere yardımcı olacağını belirtmiş ve bunların eğitim programlarına kaynaştırılabileceğinden söz etmiştir. Watt (1982) "bilgisayar okur yazarlığı"nı (a) çeşitli amaçları kazanmada bilgisayarları ve programları kontrol etme yeteneği, (b) çeşitli bilgisayar uygulamalarını kullanma yeteneği, (c) bilgisayarların bireyler ve toplumlar üzerindeki ekonomik, psikolojik ve toplumsal etkilerini anlama yeteneği, (d) bilgisayarları bilgiyi elde etmede, iletişim kurmada ve problem çözmede kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır. "Bilgisayar okur yazarlığı"nın kazandırılmasının yaşam boyu süren bir süreç olduğunu, öğretmen ve öğrencilerin bilgisayarlar konusundaki deneyimleri arttıkça "bilgisayar okur yazarlığı"nın artacağını vurgulamaktadır. Leuhramann (1981) "bilgisayar okur yazarlığı"nı bir dildeki 'okur yazarlık'la eş anlamda alarak, bir dili kullanma, okuma ve yazma yeteneği olarak tanımlar.

Bilgisayar okur yazar bir öğrenci (a) bilgisayar sistemlerinin ne olduğunu anlamak, (b) bilgisayar sözlüğündeki kelimeleri kullanmak, (c) işi ile ilgili olarak bilgisayar kullanmak, (d) bir programın ne olduğunu ve nasıl çalıştığının bilincinde olmak, (e) bilgisayarın ticaretle, endüstride ve diğer alanlardaki uygulamalarının farkında olmak, (f) bilgi teknolojilerinin ve sosyal doğurgularının farkında olmak zorundadır (FEU, 1983).

OECD (1994) "bilgisayar okur yazarlığı" hedeflerini bir öğrencinin (a) bir bilgisayar sistemindeki temel olan yazılım ve donanımları kullanabilmesi, (b) uygulama programlarını kontrol edebilmesi ve kullanabilmesi, (c) algoritmik bir yapıdaki problemleri çözebilmesi ve (d) Bilgi Teknolojileri'nin en önemli toplumsal, ekonomik ve etik sonuçlarını farkedebilmesi olarak belirlemiştir. Bilgisayar okur yazar bir öğrenci bilgisayarları günlük yaşamında etkili olarak kullanmak zorundadır. Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde, "bilgisayar okur yazarlığı"nın geniş bir yelpaze içerisinde ele alındığı görülmektedir. Bu yelpaze içerisinde bir bilgisayar sisteminin ne olduğunu bilmekten, programlama dillerinin bilinmesine kadar geniş bir basamak yer almaktadır.

Öğrencileri yetişkin yaşamına hazırlamada, "bilgisayar okur yazarlığı" okul sistemi içerisinde yer alan önemli bir araçtır (Ragsdale, 1982). Bu nedenle, bir çok ülkede "bilgisayar okur yazarlığı" kursları, eğitim programlarının bir parçası haline gelmiştir. Çünkü, hükümetler bilgisayar okur yazarlığına olan ihtiyacın farkına varmışlar ve öğrencilerini bilgisayarların hızla yaygınlaştığı bir topluma hazırlamak için çalışmalar başlatmışlardır.

Yukarıda sözü edilenlerin ışığında, "bilgisayar okur yazarlığı" (a) bilgisayar bilgisi, (b) bilgisayar uygulamaları bilgisi, (c) bilgisayar uygulamalarının toplum üzerindeki etkisi olmak üzere üç bölümde incelenebilir.

Bilgisayar Bilgisi: Bir bilgisayarı çalıştırmayı kapsamaktadır. Öğrenciler bir bilgisayar sisteminin ne olduğunu, bilgisayarların nasıl çalıştığını, ve bir programın nasıl çalıştırılacağını bilmek durumundadır. Bu becerileri kazandırmanın en iyi yolu çeşitli etkinliklerle bir bilgisayarın nasıl kullanılacağını öğrencilere öğretilmesidir.

Bilgisayar Uygulamaları Bilgisi: Bilgiye ulaşmaya ve bilgiyi düzenlemeye yardım eden kelime işlemci, veri tabanı, hesap tablosu gibi uygulama programlarının kullanılmasıdır. Çeşitli konu alanları içerisinde öğrencilerin bu programları kullanabilmesi onlara "bilgisayar okur yazarlığı"nı kazandıracaktır.

Bilgisayar Uygulamalarının Toplum Üzerindeki Etkileri: Bilgisayar okur yazarlığının son bölümü, bilgisayarların toplum üzerindeki etkilerini anlamaktır. Bilgisayar teknolojisi'nin yaygınlaşmasıyla birlikte toplumlar endüstri toplumundan bilgi toplumuna geçmişlerdir. Bilgi yoğun toplumlarda öğrenciler bilgi toplumları için hazırlanmak zorundadırlar. Bu nedenle de okul programları içerisinde "bilgisayar okur yazarlığı" kurslarının bir an önce yer alması gerekmektedir.

Bilgisayar okur-yazarlığı hem bilgisayarlı eğitim hem de bilgisayar eğitimi aracılığıyla eğitim sisteminin her alanında yaygınlaştırılabilir. Öğrencilerin bu yolla hayata hazırlanmaları kolaylaşır. Ayrıca, öğrencilerin bilgisayar ağları yoluyla bilgiye erişmeleri ve tarama yapmaları da sağlanmalıdır. Öğrencilerin uygulama programlarını kullanarak ödevlerini, projelerini bilgisayarda hazırlamaları, derslerdeki konularla ilgili verileri saklayıp, bunlarla ilgili işlemleri gerçekleştirebilmeleri ve elde ettiği verilerle ilgili grafikler çizebilmeleri sağlanmalıdır. Bu ise öğrencilerin okuldaki faaliyetlerini kolaylaştıracak, mezun olduklarında da bilgisayar kullanma becerisi kazanmış olacaktır. Özetle, bilgisayar okur-yazarlığı her konuda yaygınlaştırılarak yeni yetişen gençlerin hızla değişen teknolojiye uyum sağlamaları kolaylaştırılabilir (Akkoyunlu, 1995). Bu nedenle, Eğitim programlarındaki değişiklikler oldukça önemlidir. Köklü değişikliklere ihtiyacımız vardır. Bunun için de kısa vade de var olan program ile bilgisayarların kullanılması; bu durumda var olan sistemi zenginleştirmek ve geliştirmek için her hangi bir konu alanı ile ilgili olarak yeni öğrenme materyallerinin ve paket programların hazırlanması şeklinde olabilir. Örneğin, bir kelime işlemci programı ile bilgisayarların var olan programlara kaynaştırılması sağlanabilir (Dyrli ve Kinnaman, 1995). Uzun vadede ise, programda köklü değişiklikler yapılarak program tamamen değiştirilmelidir. İhtiyaca göre bazı yeni dersler eklenebilir, var olanlar değiştirilebilir ya da programdaki bazı dersler çıkarılabilir. Teknolojinin yoğun olarak kullanıldığı teknoloji tabanlı programlar gündeme gelmektedir. Derslerde teknoloji ile donanık bir dünya için teknoloji kullanabilen bireylere ihtiyaç bulunmaktadır.

Bilgi Teknolojisinin ekonomik ve sosyal yaşamdaki etkileri eğitimi de etkilemiş, toplumun değişimini zorunlu kılmıştır. Bu nedenle, eğitimde yeni ihtiyaçlar doğrultusunda değişiklikler yapılması zorunlu hale gelmiştir.

Günümüzde bir çok ülke eğitim programlarını buna göre yeniden ele almıştır. Ülkemizde de bu değişim ve gereklilikler gözönüne alınarak programların yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Burada unutulmaması gereken nokta ise Bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirebilmek için sadece Bilgisayarlardan yararlanılması gerekmez. Bilgiyi bize ulaştıracak, bilgiyi kullanmamıza yardım edecek her türlü materyal, araç-gereç (görsel ya da işitsel) eğitim ortamında kullanılabilir. Bilgi Teknolojileri asla Bilgisayar ve bilgisayar teknolojileri ile sınırlı değildir. Bu nedenle okullarda materyal geliştirme birimlerine yer verilmesi gerekmektedir. Yukarıdaki gerekçelerle okullarda bilgi teknolojileri kullanımı ve bunların yaygınlaştırılması için yapılması gereken çalışmaları aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz.

1. Okulların bünyesinde Eğitimde Bilgi Teknolojileri/Öğretim Teknolojileri birimi kurulmalı, ilgili uzmanlar (program geliştirme, öğretim teknolojisi uzmanı gibi) istihdam edilmelidir.

2. Bu birim okulların ihtiyacı olan araç gereç (tepegöz, bilgisayar,tahta gibi) ve materyalleri (kitap, çalışma yaprakları, yazılımlar gibi) olanakları doğrultusunda sağlamalıdır.

3. Araç gereç ve materyal kullanımı, materyal hazırlama konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim programları düzenlemelidir.

4. Eğer olanaklar bilgisayar kullanımına izin veriyorsa okulda Bilgisayar Okuryazarlığı kursları başlatılmalı daha sonra Bilgisayar Destekli Eğitime geçilmelidir.

5. Varolan öğretmenler hizmetiçi eğitim kursları ile bu konuda yetiştirilirken, yetişecek öğretmenler için ise öğretmen yetiştiren kurumların programlarının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Ancak araç gereç ve materyal kullanabilen, materyal hazırlayabilen öğretmenlerle bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kullanabilen, bilgi üretebilen, ürettiği bilgiyi başkaları ile paylaşabilen, iletişim kurabilen, değişen ortamlara uyum sağlayabilen ve problem çözen öğrenciler (bireyler) yetiştirilebilir.

Demokratik Eğitim Kurultayı

Eğitim Sen

ÇEVRE VE EĞİTİM MERKEZ KOMİSYONU RAPORU

Hazırlayanlar

Prof. Cevat Geray
Doç. Rıfat Mise
Ar.Gör. Hasan Ünder
Aysun Satan

Ankara, 1998

ÇEVRE İÇİN EĞİTİM

Giriş

Çevre İçin Eğitim Komisyonunun bu raporu, Demokratik Eğitim Kurultayı'nda konu ile ilgili çalışmalara bir ana çerçeve oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Rapor hazırlanırken Türkiye'de çevre eğitiminin var olan durumu ayrıntılı bir biçimde araştırılmamış, komisyon üyelerinin konuyla ilgili bükimimleri ve ellerindeki kaynakların incelenmesiyle yetinilmiştir.

Çevre

Tanım

Çevre, bütün canlıların yaşamını sürdürebilmesini olanaklı kılan ortamlardır. Bu ortamlarda; insan, hayvan ve bitki gibi canlı varlıklar; su, toprak gibi cansız varlıklar ve yağmur, hava akımları gibi fiziksel, olaylar vardır. Çevrenin tüm bu öğeleri etkileşim halindedirler.

"Çevre" sözcüğü, organizmanın dışında kalan ve onun dirimsel ve ruhsal yaşamını etkileyen bütün öğeleri kapsar. Bu anlamda, çevre organizmanın içinde yaşadığı ve etkinlikte bulunduğu bütün birbirini karşılıklı olarak etkileyen fiziksel, kimyasal ve toplumsal etkenlerin tümüdür.

Çevre her zaman bir şeyin çevresi olduğu için, ona insanı ve onun çıkarlarını temele alıp (insanmerkezci) akılabileceği gibi, insan dışında kalan diğer varlıklar ve onların çıkarlarını temele alarak (çevremerkezci) bakılabilir.

İnsanın çevresi söz konusu olduğunda onun yaşamını etkileyen bütün etkenler "çevre" sözcüğünün kapsamına girer. İnsan, doğal ve kendi yarattığı yapay (örneğin, tarihsel, kentsel, estetik, sosyal, kültürel) çevrelerde (habitat) yaşar. İnsan olmayan canlıları da evcil ve yaban olmak üzere iki öbeğe ayırırsak, evcil olanlar yapay çevrelerde; yaban canlılar ise, doğal ortamlarda yaşarlar. Yabani canlıların yaşamı özellikle ekolojik dengelere bağlıdır.

Çevre Sorunları

Bir organizma için *en uygun çevre*, kendi dirimsel, ruhsal ve toplumsal yaşamını sağlıklı bir biçimde sürdürebileceği ortamdır. Bu ortamda organizmanın yaşamını olumsuz yönde etkileyecek öğelerde ve öğeler arasındaki ilişkilerdeki her bir değişme bir çevre sorunu olarak görülebilir. Bunlar da olumsuz yönde etkileme derecelerine göre, öncelikler sırasına konulabilir.

20. yüzyılın ortalarından bu yana dünyanın sanayileşmiş ülkelerinde kendini duyumsatmaya başlayan çevre sorunları, günümüzde küresel boyutlara ulaşmıştır. Öyle ki, bugün dünyada çevre sorunlarının birinden ya da daha fazlasından etkilenmeyen hemen hiçbir insan, hiçbir canlı kalmamıştır.

Hava, gürültü, su ve toprak kirlenmesi; küresel ısınma, ozon tabakasının incelenmesi, bitki ve hayvan türlerinin yok olması, zehirli ve nükleer atıklar, böcek öldürücüler,

ormansızlaşma erozyon artık dünyanın her yerinde görülen, her canlıyı az ya da çok etkileyen çevre sorunlarıdır.

Büyük kentlerdeki yığılma da çeşitli alt yapı sorunlarına ve kirlenmeye, plansız ve çarpık kentleşmeye yol açmakta, bu da insanlarda fiziksel ve ruhsal hastalıklara yol açmaktadır.

Çevre Sorunlarının Nedenleri

İnsanların ve diğer canlıların yaşamlarını olumsuz yönde etkileyen etmenler, *doğal* (örneğin, yanardağ patlamaları, depremler, sel baskınları, gök taşı düşmesi...) ve insan kaynaklı olmak üzere iki öbekte toplanabilir. "Çevre sorunu" derken, insan eylemlerinden kaynaklanan çevre bozulmalarını kastediyoruz. İnsanların doğal çevrede yaptığı değişiklikler doğal olayların canlılar üzerindeki etkilerinin zararlarını azaltabileceği için, doğal nedenlerden kaynaklanan çevre bozulmalarının da risk ve zararlarını en aza indirmeyle ilgileniyoruz. Bununla birlikte, gerek insanların gerekse diğer canlıların çevrelerini olumsuz yönde etkileyen olayların başlıca kaynağının insanlar olduğu kabul edilebilir. Çevre sorunlarına yol açan insan kaynaklı nedenler arasında şunları sayabiliriz:

- a. Teknoloji sayesinde insanın doğayı etkileme olanaklarının ve yeteneklerinin artması ve bunları dünyadaki canlı yaşamın koşulları açısından olumsuz sonuçlarını ya yeterince dikkate almadan ya da yanlış çıkan ön deyimlerde bulunarak kullanması;
- b. Sanayide, rekabet yüzünden maliyeti düşürmek ya da karlılığı arttırmak için çevreye yatırım yapmama;
- c. Bireysel çıkarların kamu çıkarlarından üstün tutulması ve kamu çıkarının korunmaması;
- d. Yeryüzünde insan nüfusunun kaynaklarla orantısız biçimde artması ve buna ek olarak insanların yaşam standardı beklentisinin yükselmesi, tüketim kültürünün yaygınlaşması;
- e. Ülke düzeyinde dengeli bir kalkınma programı uygulanmamasından ve kalkınmanın nimetlerinin dengeli biçimde dağıtılmamasından dolayı, gelişmemiş bölgelerden gelişmiş bölgelere doğru iç göç sonucu nüfusun bir kaç kente yığılması;
- f. "Ne pahasına olursa olsun, kalkınma" politikasının güdülmesi, ilerlemenin, maddi üretimin artması olarak anlaşılması;
- g. Doğanın ekolojik işleyişi konusundaki bilgisizlik, doğanın taşıma kapasitesinin sınırsız sayılması;
- h. İnanç olarak da çeşitli dinler ve felsefeler tarafından apaçık bir önermemiş gibi ileri sürülen "Her şey insan içindir" sloganının eylem kılavuzu yapılması, dünyanın sadece insanlara aitmiş gibi kullanılması (diğer canlıların habitatlarının yok edilmesi, türlerin azalması)

Çevre Sorunlarının Çözümünde Çevre Eğitiminin Yeri

Çevre sorunlarının çözümü ve engellenmesi, bir yandan ulusal ve uluslararası

düzeylelerde bir çok kurumun, hükümetlerin ortak çabalarına, öte yandan yurttaşların, kentdaşların dayanışma ve katılımına bağlıdır. Örneğin, siyasal, ekonomik ve sosyal kararları verme durumunda olanların, kararlarının çevre üzerinde etkilerini önemsemedikleri, kişi ve sınıf çıkarları için çevreye zarar verenlerin siyasal yetkeler tarafından engellenmediği bir durumda, tek başına eğitimin çevre sorunlarının çözümünde ancak sınırlı bir etkisi olabilir.

Çevre sorunlarının köklü çözümü için (i) çevreyle ilgili sonuçları olan kararların alınması sürecine halkın etkin biçimde katılmasını güvence altına alan *siyasal*, (ii) artı-değer yaratabilen, kendine dayanan ve sürdürülebilir kalkınma için teknik bilgiler bilgilendirmeyi geliştiren *ekonomik*, (iii) dengesiz kalkınmadan doğan gerginlikler için çözümler sunan *toplumsal*, (iv) sürekli yeni çözümler sunan *uygulayumsal* ve *bilimsel*, (v) sürdürülebilir bir tecim ve akçalama (finans) modelini besleyen *uluslararası*, (vi) esnek ve kendi kendini düzeltten, yenileyen *yönetsel* bir dizgenin kurulması gerekmektedir. Bu nedenle, toplumsal ekonomik, siyasal düzeltimlerle birlikte gerçekleşmedikçe, çevre sorunları gibi karmaşık bir konuda eğitim yoluyla köklü bir çözüm getirilebileceği gibi bir iyimserliğe kapılmamak gerekir.

Bununla birlikte, eğitimin de sorunların çözümü yönünde bir çok katkısı olabilir. Örgün ve halk eğitimi, örneğin, bu yapısal değişikliklerin önemini kavrayabilir; karar verme durumunda olanların seçimlerini etkileyebilir, yurttaşlarda çevre bilincinin yükseltilmesine ve çevre konusunda demokratik baskı kümelerinin oluşmasına katkıda bulunabilir. Özellikle demokratik ülkelerde yurttaşlarda çevre bilincinin yükselmesi, hem siyasal karar verme durumunda olanların hem de çıkar çevrelerinin çevreyi bozan karar ve girişimlerini engellenmede önemlidir.

Eğitim, insanların düşüncelerini, duygularını, değerlerini, algılamalarını ve davranışlarını *istendik* yönde değiştirme amacıyla yürütülen her türlü etkinliktir. Bu değişikliğin *olumlu* yönde olması eğitimin niteliğine bağlıdır. Çevre eğitiminin amacı da, bireylerin yeryüzünde canlı yaşamı, onun çeşitliliğini, güzelliğini artıran veya artırma eğiliminde olan duygular, düşünceler, alışkanlıklar ve tepkide bulunma yeteneği kazanmasıdır.

Çevre ve sorunları *hakkında* sadece bir bilgilendirmeden ve verili sosyal, ekonomik ve siyasal düzen içinde çevreyi koruma, geliştirme, kullanma becerileri kazandırmaktan ibaret olan, sorunların sosyal, ekonomik, düşünsel-felsefi boyutlarını gözardı eden bir çevre eğitimi ya da sorunların çözümü için mistik bir dünya görüşüne göre yaşamayı öneren bir çevre eğitimi çevre sorunlarının çözümüne ya pek az katkıda bulunur ya da hiç bulunmaz.

Çevre eğitimi, çevre hakkında bilgilendirme yanında, çevreyi biçimlendiren kararların alınması konusunda siyasal ve aktöresel (moral, ahlaksal) bir uyanıklık, duyarlılık, bilinçlenme ve eylemde bulunma özelliklerini kazandırmayı da amaçlamalıdır. Böyle bir eğitime "Çevre İçin Eğitim" diyoruz.

Diğer Canlılara Karşı Yurttaşlık Sorumluluğu

Biyolojik türlerin hızla yok olması ve yabancı hayvan ve bitkilerin yaşam alanlarının insanlar tarafından sürekli işgal edilmesi sonucu, diğer canlı türlerinin de kendi tarzlarında yaşama ve varolma hakları olduğu anlayışı geniş kabul görmektedir. İnsan hakları yanında

hayvanların da haklarını içeren bildireler vardır. Daha da ileri olarak canlı türlerinin haklarından söz edilmektedir. Bu anlayışa göre, devletlerin "yurt" ya da "vatan" denilen toprakları sadece üzerinde yaşayan insanlara değil, diğer canlılara da aittir. Onların da kendi habitatlarında kendi tarzlarında yaşama hakları vardır.

Bu nedenle, yabancı bitki ve hayvan türlerinin, özellikle endemik olanların neslini devam etmesi yönünde çaba göstermek yurttaşlar için bir ahlaksal sorumluluk haline gelmektedir. Onlar da tıpkı korunmaya muhtaç insanlar gibi ahlaksal ve siyasal topluluğun üyeleri haline gelmişlerdir. Dolayısıyla, yurttaşlar kendileri için iyi bir çevre mücadelesi yanında aynı yurttan yaşadıkları diğer canlıların iyiliği için ve onlar adına mücadele etme sorumluluğu ile de karşı karşıyadırlar.

Bu nedenle örneğin, yurttaşlık derslerinde, yurdun insan olmayan sakinlerine (bitkilere hayvanlara) karşı olan sorumlulukları da vurgulanabilir. Tarih derslerinde, örneğin, insanların tarihinin bitki ve hayvan türlerinin tarihleri etkileşimi vurgulanabilir. Coğrafya derslerinde bitki örtüsünün tarihi, ekolojik bağlantılar işlenebilir. Türkçe ve okuma derslerine, diğer canlılara karşı sevgi ve sempati aşıl原因an parçalar eklenebilir.

Çevre İçin Eğitim

Çevre sorunları insan davranışlarının birikimli bir sonucudur. Eğitim ise, kendi yaşantıları yoluyla bireyde istendik davranışları oluşturma süreci olarak tanımlanır. Bu bağlamda çevre için eğitim; bireyin çevresiyle uyum içerisinde etkileşeceği ve yaşayacağı bilgi, beceri ve tutumları geliştirme, gizilgücünü çevrenin korunması ve iyileştirilmesi için kullanmasını sağlama süreci olarak tanımlanabilir.

a) Çevre İçin Eğitimin Amacı;

- bireyin çevresini bir bütün olarak kavraması,
- çevreyle etkileşiminde eleştirel bir bakış kazanması,
- yeryüzünde canlı yaşamının en uygun koşulları hakkında bilgi sahibi olması, çevre ile yaşam arasındaki bağlantıları kavraması,
- var olan çevre sorunlarını öğrenmesi, nedenleri üzerinde düşünmesi, çevrenin korunması ve iyileştirilmesi için nasıl bir yaşam tarzının izlenmesinin uygun olacağına ilişkin anlayış geliştirmesi,
- çevreyle ilgili konularda duyarlı, bilinçli ve girişkenlik sahibi bir yurttaş olması; bu bağlamda çevre hakkını savunmak ve gerçekleştirmek için çevreye ilişkin kararlara katılma, karar süreçlerini etkileme, denetleme, sonuçlarını izleme, değerlendirme yönünde bireysel ve örgütsel eylemliliğe girişebilmesi için gereken bilgi, beceri ve tutumları geliştirmektir.

b) Çevre İçin Eğitimin Kapsamı

Çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunacak, yenilerinin ortaya çıkmasını önleyecek yeterliklerin gelişimi amacıyla çevre için eğitim şu konuları kapsamalıdır:

1. Ekolojik bilgi. Her bir canlı türü için en uygun yaşam koşullarının ne olduğu. Sağlıklı çevre kavramı.

2. Varolan çevre sorunlarının ve nedenlerinin tartışılması. (Aşırı tüketim, nüfus artışı, dünya görüşleri-inançlar, ideolojiler, yaşam idealleri-).

3. Yenilenebilir kaynakların tüketmeden kullanımı, yenilenemez kaynakların yeniden kullanımı,almasıık enerji kaynakları.

4. Genel olarak doğaya özel olarak da, insan dahil, diğer canlı türlerine karşı sevgi, saygı.

5. Evcil hayvanlar: Evcil hayvan beslemenin getirdiği sorumlulukların bilincine varma.

6. Hayvanat Bahçeleri: Yaban hayvanlarının doğal çevrelerinden (yurtlarından) koparılarak, hayvanat bahçeleri gibi yapay ortamlara kapatmasının yararlarının ve hayvan hakları açısından doğru olup olmadığının tartışılması,

7. Sorunların çözümüne ve yeni sorunlara yol açmayacak yaşam alışkanlıklarının kazandırılması: Sade, tutumlu yaşam tarzı, lüks tüketimden kaçınma; gerek insanların gerekse diğer canlıların çevresine zarar vererek ya da onların öldürülmesi ile üretilmiş ürünleri (örneğin, kürk, fildişinden yapılmış aksesuarlar, ceylan derisinden yapılmış koltuklar, az bulunan ağaçlardan üretilmiş mobilyalar) kullanmama.

8. Avın ve av turizminin (para karşılığı bu topraklarda yaşayan yaban hayvanlarının yerli ve yabancı avcılara öldürttürülmesinin) bir hayvan haklarının çiğnenmesi ve yaban hayvanlarına karşı yurttaşlık sorumluluğunun yerine getirilmediği olgusu.

9. Tarihsel çevreyi koruma: Sanat ve mimari eserlerini koruma.

10. Çevre hakkı, hayvan hakları.

11. Çevreci hareketler, örgütler, işbirliği ve dayanışmanın önemi, yolları.

c) Çevre İçin Eğitimin İlkeleri

Çevre için eğitim;

-yaşamboyu eğitim sürecinin bir parçası olarak ele alınmalıdır.

-eğitimin her düzeyinde ve türünde, öğrenci ve katılımcının öğretim sürecinde etkin olarak yer almasına özen gösterilmelidir.

- bilgilendirmekle yetinmemeli; edinilen bilgilerin becerilerin çevrenin korunması ve iyileştirilmesi yönünde eyleme, örgütlenmeye, baskı kümeleri oluşturarak ilgili kararları etkilemeye yönelmelidir.

-küresel ve ulusal çevre sorunları ile ilişkisi gözardı edilmeksizin, yerel çevre sorunları üzerinde temellendirilmelidir. Böylece ilgi, kavrayış ve güdülenme artacaktır.

-diğer canlıların zararına olan bir şey, orta ve uzun dönemde insanların da zararındadır. Dolayısıyla ekolojik bağları somut örneklerle vurgulamalıdır.

-yaşamın her mekanı bu amaçla kullanılmalıdır.

d) Öncelikler

-Konu öncelikleri: Yerel çevre sorunları, ulusal çevre sorunları, küresel çevre

sorunları.

-Hedef küme öncelikleri: Kadınlar, yörenin başat ekonomik etkinliklerini sürdürenler, çocuklar ve gençler, karar vericiler.

e) Yöntem ve Teknikler

Çevre için eğitim derslerinde ve etkinliklerinde öğretim yöntem ve tekniklerinin tümü, işlenen konunun ve katılımcıların özelliklerine göre seçilerek kullanılabilir. Ancak çevre için eğitimin bilgi aktarmakla yetinmeyip, ortak tutumlar geliştirmeyi ve bilgi ve becerilerin uygulamaya geçirilmesini de amaçlaması nedeniyle küme tartışması, rol oynama gibi küme yöntemlerinin; toplum kalkınması gibi toplum eğitimi yöntemlerinin; alan gezileri gibi çevre aracılığıyla öğrenmeye olanak veren yöntemlerin kullanılması öğrenme sürecinin daha etkin ve kalıcı olmasını sağlayacaktır.

Yine gönüllü kuruluşlara katılma, okullardaki çevre kollarının etkin bir biçimde çalışması, su altı ve yaban hayat ile ilgili belgesellerden yararlanma, çevre ile ilgili özel günlerinin kutlanması çevre için eğitimin etkinliğini artıracak önlemlerdir.

Öğrencilerde çevreyi koruma isteğini ve iyi yönde değiştirme özlemini uyandırmanın en etkili yolu kuşkusuz, öğretimin yanında ve öğretimden çok, onları bozulmamış veya iyi yönde dönüştürülmüş çevre ortamlarında yaşatmaktır. Böyle yaşantılar öğrenciye iyi bir çevrede yaşamının tadını ve onun içinde yaşadığı bozulmuş ve yoksullaşmış çevrenin olumlu yönde nasıl değiştirilebileceği konusunda projeler üretmesini kolaylaştıracaktır.

Diğer canlılarla karşılaşmasını sağlayan gezi ve spor etkinlikleri onların ekolojik duyarlılığını yükseltecektir.

Diğer canlıların kendi tarzlarında yaşamlarını (grup hayatını, anne yavru ilişkilerini...) tasvir eden görsel belgeseller, diğer canlıların yaşamlarına saygıyı arttıracaktır.

Örgün Eğitimde Çevre İçin Eğitim

Çevre eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde kuşkusuz eğitim amaçlı olan veya olmayan her kurum bir şeyler yapabilir ve yapmalıdır da. Örgün eğitim kurumları bu konuda sorumluluk yüklenmesi gereken temel kurumlardan biridir. Çünkü yetişen kuşağın hemen tamamı bu kurumların en azından ilk basamaklarında öğrenim görerek yaşama hazırlanmaktadır. Çocuk ve gençlerde çevreye ilişkin istendik davranışların gelişimi için örgün eğitim programları içinde çevre konuları da yer almalıdır. Bu hem bağımsız çevre dersleri aracılığıyla hem de diğer derslerin içeriklerine yedirilerek gerçekleştirilebilir. Yukarıda verilen amaçlar ilkeler ve öncelikler dikkate alınarak örgün eğitimin değişik düzeylerinde çevre için eğitime ilişkin önerilerimiz şunlardır:

a) Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitimde oyunlar, dramalar, çizgi filmler, geziler, atık değerlendirme uygulamaları, boyama kitapları aracılığıyla çevre için eğitim gerçekleştirilebilir. Kuşkusuz, bunun gerçekleşebilmesi öncelikle uygun araç-gereç ve programların hazırlanmasını gerektirir.

b) İlk Öğretim

İlk öğretimde Çevre, Sağlık, Trafik ve Okuma dersinin çevre dersi haline getirilmesi uygun olacaktır.

Bundan başka, diğer derslerin konuları çevre sorunları ile ilişkilendirilerek işlenmelidir.

İlköğretim öğrencilerinden anne-babaların da çevre için eğitilmesinde de yararlanma yolları üzerinde düşünülmelidir.

Çevre kolu çevre ile ilgili öğretmenlerin sorumluluğunda olmalı ve okul çevresinin düzenlenmesinde ve korunmasında etkin bir rol üstlenmelidirler.

c) Orta Öğretim

Bu düzeyde de Çevre dersi yine bağımsız ve ilköğretimdeki çevre dersi ile ardışık bir ders olmalıdır. Ortaöğretim öğrencileri, yörelerinin çevre sorunlarının çözümünde etkin bir rol üstlenmeye güdülenmeli.

d) Yüksek Öğretim

Çevre disiplinler arası bir konu olduğu için, her bir yüksek öğretim kurumu programlarında kendi bilim alanı ile ilişkisi çerçevesinde bir çevre dersine yer vermelidir. Örneğin, çevre hukuku, çevre felsefesi, çevre ekonomisi gibi. Bu derslerde o bilim alanının çevre sorunlarının oluşumundaki rolü ve çözümlerindeki işlevinin ne olabileceği tartışılmalı, insanın çevreyle ilişkisinin bir ahlaksal sorun olduğu vurgulanmalıdır.

Ayrıca, çevre toplulukları daha etkin ve eylemli olması için desteklenmelidir.

Çevre bilimleri alanında uzman yetiştiren bölümlerde çevre konusu salt bir mühendislik sorunu olarak alınmamalı, sorunun toplumsal, siyasal ve ahlaksal boyutları üzerinde durulmalıdır.

e) Eğitimcilerin Eğitimi

Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde çevre derslerini yürütecek öğretmenlerin yetiştirilmesi gereklidir. Bu amaçla kız meslek liseleri ile eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının, sınıf öğretmenlerinin çevre dersini yürütebilecek yeterlikleri kazanmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmesine gerek vardır. Orta öğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde çevre dersi öğretmenliği bir yan alan programı olarak yer almalı ve 1)Eğitim ve Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencileri çevrebilimi, çevre felsefesi gibi alan derslerini alarak, 2)Çevrebilimleri öğrenimi gören öğrenciler pedagojik dersleri alarak çevre derslerini yürütme sorumluluğunu üstlenmelidirler.

Çevre İçin Halk Eğitimi

a) Önemi ve Özellikleri

Yetişkinler; hem çevrenin bozulmasına yol açan kararların yapıcılarıdır, hem de davranışları ile çocuk ve gençlere örnek olurlar. Bu yüzden yetişkinlerin çevresel eğitimi özel bir önem taşımaktadır. Öte yandan yetişkin insanlar, çevre sorunlarının yol açtığı sağlık ve

geçim sorunlarıyla başetmek durumunda olan aktörlerdir. Dolayısıyla çevre sorunları yetişkinleri salt daha sağlıklı bir çevrede yaşamak açısından değil, barınma beslenme gibi temel gereksinmelerini karşılamak açısından da etkilemektedir.

Yetişkinler; deneyimleri, benlik algıları, sorumlulukları çocuk ve gençlerden farklı olan bir kümedir. Bu nedenle yetişkinlerin eğitiminin, çocuk ve gençlerin eğitiminden farklı yönleri vardır ve onların çevre için eğitiminde bu özellik gözönünde tutulmalıdır. Değilse çevre için yetişkinlerin eğitiminin etkin ve kalıcı olması sağlanamaz.

Yetişkinlerin çevre için eğitiminde görev alacak öğretici ve kolaylaştırıcıların yetişkin psikolojisi, halk eğitimi ilke ve yöntemleri konularında yeterli kazanmaları ve yetişkinlerin çevresel eğitim gereksinmelerini, katılma engellerini saptayacak; fiziksel ve psikolojik açıdan öğrenme ortamlarını düzenleyecek, izleme ve değerlendirme çalışmalarını yapacak halk eğitimcileri ile birlikte çalışmaları gereklidir.

Sınıf ortamlarının yanısıra yetişkinler eylem içinde de etkin biçimde öğrenirler. Eylem içinde her bir yetişkin hem yaşayarak öğrenir hem de deneyimlerini paylaşarak bir öğretici işlevi yüklenir. Aslında yetişkinler bir gereksinmelerini karşılamayan, bir sorunlarını çözmeyen öğrenme yaşantılarına katılmak istemezler; çünkü halk eğitimi konu odaklı değil sorun odaklı bir eğitim sürecidir. Bu nedenlerle yetişkinlerin gereksinmeleri ile ilişkilendirilen ve bunları karşılamaya yönelik eylemler içinde öğrenme, yetişkinlerin çevre için eğitiminde temel yaklaşımlardan biri olmak durumundadır.

Değerler, insanların davranışlarına yön veren inançlardır. Yetişkinler onların kişilikleri ile bütünleşmiş değerleri bulunan insanlardır. Yetişkinlerin çevreyle etkileşimlerinde davranışlarını olumsuz yönde etkileyen değerlerin yenilenmesi gerekir. Bu ise ancak yetişkinlerin eğitiminde küme tartışmaları, örnek olay, rol oynama gibi küme yöntemlerinin kullanılması ile olanaklıdır. Çünkü bireyin üyesi olduğu kümenin desteklediği değerler pekişirken, desteklemedikleri zayıflar. Öte yandan küme üyelerinin deneyimlerinden eğitimde yararlanabilmek için, onları çevre sorunlarını çözmeye yönelmelerini engelleyen kümeler arası çatışmaları çözmek için de küme yöntemlerinin kullanılmasına gerek vardır.

Halk eğitimi, ele alınan konunun özelliğine bağlı olarak evde, işyerinde, tarlada, sokakta, okulda... yani her yerde gerçekleştirilebilecek bir eğitim sürecidir. Onun bu özelliği yaşamın her alanında ve yaşam sorunlarıyla ilişkisi bağlamında çevre için eğitime olanak vermektedir. Ülkemizde de, diğer ülkelerde olduğu gibi, yaşamın farklı alanlarında kamu hizmetlerini yürütmekle sorumlu kamu kuruluşları vardır. Bu kuruluşlar hizmetlerini çevreyle uyumlu biçimde yürütebilmek için, görev alanları ile ilişkili çevre konularında işgörenlerine ve hizmet sundukları yetişkinlere eğitim hizmeti sağlamak durumundadırlar. Bir başka deyişle tüm kamu kuruluşları çevre için yetişkinlerin eğitiminde rol almalıdırlar.

Aslında Milli Eğitim, Sağlık, Çevre Bakanlıklarının ve yerel yönetimlerin böyle bir yasal sorumlulukları da vardır. Bu kuruluşlardan özellikle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Halk Eğitimi Merkezlerinin özel bir durumu vardır. Çünkü bu kuruluşlar ülkemizin en yaygın ve ana görevi halk eğitimi yapmak olan birimleridir. Halk Eğitimi Merkezlerinin programlarını, yerel çevre sorunlarını dikkate alarak bu yönde geliştirmesi beklenir.

Öte yandan özgün bir çevre sorunu üzerinde odaklanan ya da genel olarak çevre sorunları ile ilgilenen gönüllü çevre örgütleri bulunmaktadır. Bunlar hem çevreye ilişkin istendik davranışların gelişmesi için uygun bir toplumsal ortam sağlamakta, hem de eylem içinde veya çevre aracılığıyla öğrenmeye olanak sağlamaktadırlar. Yine doğrudan çevre sorunlarına odaklanmamakla birlikte farklı yaşam alanları üzerinde odaklanan ve bu yönelimleriyle ilişkili çevre sorunlarını ele alan ya da alması gereken gönüllü örgütler bulunmaktadır. Çevre için yetişkinlerin eğitiminde tüm gönüllü kuruluşların etkin olması beklenir ve bu özendirilmeli, desteklenmelidir.

b) Çevre İçin Halk Eğitiminde Rol Alabilecek Örgütler

I. Kamu Kuruluşları

I. A. Merkez Örgütleri

- a. Bakanlıklar
- b. Taşra örgütleri

I. B. Yerel Yönetimler

- a. Büyük Şehir Belediyeleri
- b. Belediyeler
- c. İl Özel İdareleri
- d. Köy Muhtarlıkları
- e. Yerel Yönetim Birlikleri

II. Gönüllü Kuruluşlar

1. Sivil Toplum Örgütleri
2. Sendikalar
3. Dernekler
4. Vakıflar
5. Kooperatifler v.b...
6. Yurttaş Girişimleri

III. Kitle İletişim Araçları

Kitle iletişim araçları gerek çevreye ilişkin duyarlılığın artırılmasında gerekse çevresel sorunları, iletileri geniş kitlelere duyurmada etkin ortamlardır. Kitle iletişim araçlarının çocuk, genç, yetişkin her yaşta, her eğitim ve ekonomik düzeyden insana çevre programları ile ulaşması beklenir. Bu beklentinin gerçekleşmesi kitle iletişim araçlarının anlaşılır, ilgi çekici programları gerçekleştirilmeye özel bir önem vermeleri ile olanaklıdır.

Demokratik Eğitim Kurultayı

Eğitim Sen

EĞİTİM VE KADIN MERKEZ KOMİSYONU RAPORU

Hazırlayanlar

Nurşen Girgin
Emine Akyazılı
Zeliha Avcı
Yaşar Tarakçı
Méral Serinyel
Aygün Devran
Deniz Beydilli

Ankara, 1998

EĞİTİM VE KADIN

GİRİŞ

Tarih boyunca egemenlik, sömürü, ezilme ilişkilerinin çeşitli biçimlerini (Sınıfsal, ulusal, cinsel) içinde barındıran toplumlarda kadının ezilmişi de egemen sınıfların çıkarları doğrultusunda körüklenmiş ve pekiştirilmiştir.

Kapitalist sistem de, evden okula okuldan kışlaya, sanata edebiyata değin her alanda cins ayrımcılığını yeniden üretir. Toplumsal sistemlerde egemen ideolojinin yeniden üretildiği en önemli alan eğitimidir.

Eğitim, toplumun ihtiyaçlarına uygun insan yetiştirirken, toplumun sınıfsal yapısının ve cinsiyetçiliğe dayalı işbölümünün üretildiği bir süreçtir.

Eğitim, bireyi ait olduğu sınıfa uyum sağlayacak biçimde şekillendirirken kadını da erkeğe bağımlı toplumsal statüde ikincil cins olarak yaşamaya koşullandırır.

Aile ortamında yaşama adım atan çocuk öncelikle, cinsiyetçi rollere göre şekillenmiş anne ve babanın eğitiminden geçer. Kız ve erkek ayrımı çocuklarımıza koyduğumuz isimlerden başlayarak onlara uygun gördüğümüz renklere kadar uzanır. Kız çocuklarının edilgen, utangaç, terbiyeli (?), itaatkar olmaları istenirken erkek çocuklar şiddete eğilimli, etkin, girişimci yetiştirilmeye çalışılır. Çünkü, kızlar ileride evinin kadını olarak kocalarına itaat etmek, boyun eğmek zorundadırlar.

Ayrıca aile kurumu içinde kadının emeği erkeğin işgücü verimini artıran ancak görünmeyen ve karşılığı ödenmeyen bir emek olarak egemenlerin işine gelir.

Yaşamımızın her alanında karşımıza çıkan cins ayrımcılığı örgün eğitim kurumlarında da hiç farklı değildir. Aileden alınan cinsiyetçi roller okul kitaplarında, uygulamalarda daha açık bir biçimde şekillenir.

Tek amacı kar olan kapitalist sistem içinde kadının özgürleşmesinin olanağı yoktur. Çünkü, bu sistemin kadının ikinci cins olarak tutulmasında sayısız çıkarları vardır. Egemen sınıflar çıkarlarını sürekli kılabilmek için erkek egemenliğine dayanır ve bu egemenliği güçlendirir.

Bu çemberi parçalayabilmek için sorgulanması, mücadele verilmesi gereken alanların en önemlisi eğitim alanıdır.

BÖLÜM I

SAYISAL VERİLER*

A) ÖĞRENCİ VERİLERİ**

Eğitimde kadın-erkek eşitsizliği incelenirken, sadece sayısal verilerle doğru bir sonuca ulaşmak mümkün olmamaktadır. Aynı zamanda eğitimin içeriği, eğitim süreci sonunda kadınların toplumsal yaşamda aldıkları yer gibi konuların da incelenmesi ve nedenlerin ortaya konması gerekmektedir.

Ülkemizde toplam nüfus verilerinde, yaklaşık olarak (kadın-erkek) eşitlik olmasına karşın okuryazarlık ve okullaşma oranlarında aynı eşitliğe ulaşılamadığı görülmektedir.

TABLO I: Toplam Nüfus Ve Cinsiyete Göre Dağılımı (Ekim 1992)

	Sayı	%
Toplam Nüfus	58.090.274	100
Kadın Nüfusu	28.785.960	49.55
Erkek Nüfusu	29.304.314	50.45

Kaynak Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü (KSSGM)

TABLO II: 20 Yaş Ve Üstü Cinsiyete Göre Okuryazarlık Durumu (1990)

	Kadın	Erkek	Toplam
Toplam Nüfus	15.205.691	15.261.041	30.466.732
Okuma-Yazma Bilmeyenler	5.444.658	1.770.215	7.214.873
Okuma-Yazma Bilenler	9.761.033	13.490.826	23.251.859

Kaynak Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü (KSSGM)

Tablo II'de görüldüğü gibi, okuryazar olmayan kadın nüfusu, okur yazar olmayan erkek nüfusunun 3 katından fazladır.

* 1997 seçim sonuçları ve 1996-1997 MEB verileri netleşmediği için veriler geçmiş yıllara göredir.

** Öğrenci ve okul verileri 8 yıllık eğitime geçmeden önceki verilerdir.

Çeşitli eğitim düzeylerinde kız öğrenci katılımına baktığımızda, en yüksek oranlara zorunlu ilköğretimde (onun da ilk 5 yılında) ulaşıldığı görülür.

1955-96 öğretim yılı (MEB) verilerine göre zorunlu ilköğretimde (ilk 5 yılında) kız öğrencilerin oranı 48.9; erkek öğrencilerin oranı 51.1 ile hemen hemen eşit görünmektedir.

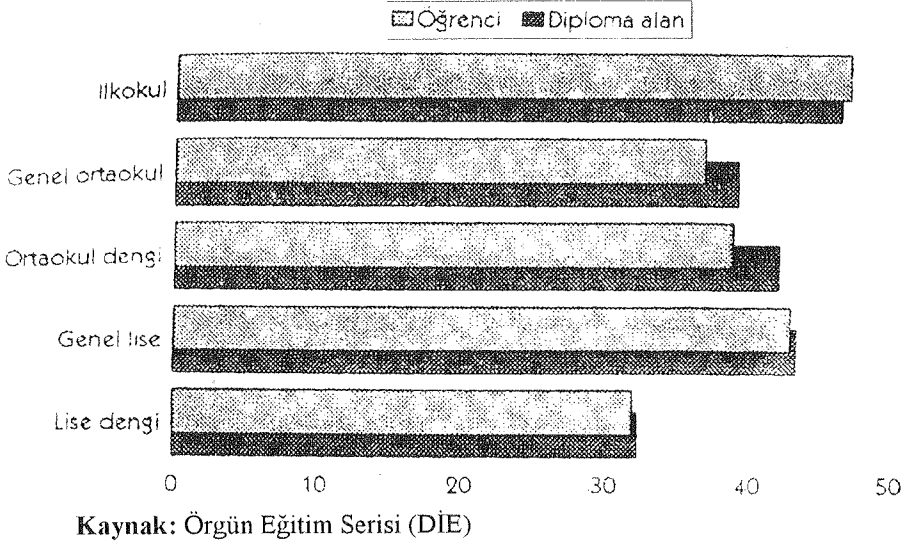
Ancak kızlar zorunlu eğitime başlasalar bile, zorunlu eğitimi tamamlama şansları erkeklerin gerisinde kalmaktadır. 1994-95 döneminde her 100 erkek öğrenciye karşın, 120 kız öğrencinin öğrenimi terk ettiği hesaplanmıştır. Ortaöğretim ve yüksek öğretimde kız öğrencilerin okulu terk etme oranları erkek öğrencilerin yarısı kadardır. (DİE 1996)

TABLO III. Nedenine Göre Okula Hiç Gitmemiş veya Okulu Yarıda Bırakmış Çocuklar 1994

	Kadın	Erkek
TOPLAM	100	100
Uygun okulun olmaması	4	4.3
Okula ilgi duymama	24.7	29.1
Okul masraflarının çok yüksek olması	17.2	12.2
Küçük kardeşlerine bakmak zorunda olması	1.8	0.2
Ev işlerinde ailesine yardım etmek zorunda olması	11.3	3
Hane halkının ekonomik etkinliklerine yardım etmek zorunda olması	7.5	11.9
Ücretli çalışmak zorunda olması	2	8.9
Ailenin izin vermemesi	14	5.3
Diğer	17.5	25.1

Kaynak: Çocuk işgücü, 1994, DİE

Okula ilgili duymama, okul masraflarının yüksekliği, sakatlanma ve hastalanma, ev işlerine yardım etme, ailenin izin vermemesi ve "diğer" gibi nedenlerle eğitimden uzak kalanların kadınlar oluşu, zorunlu beş yıllık (bundan sonra 8 yılın) eğitimin kadınlar için erkeklerden daha az zorunlu olduğunu göstermektedir.

TABLO IV: Eğitim Kurumlarında Kız Öğrenci Oranı, 1990-1991 (%)

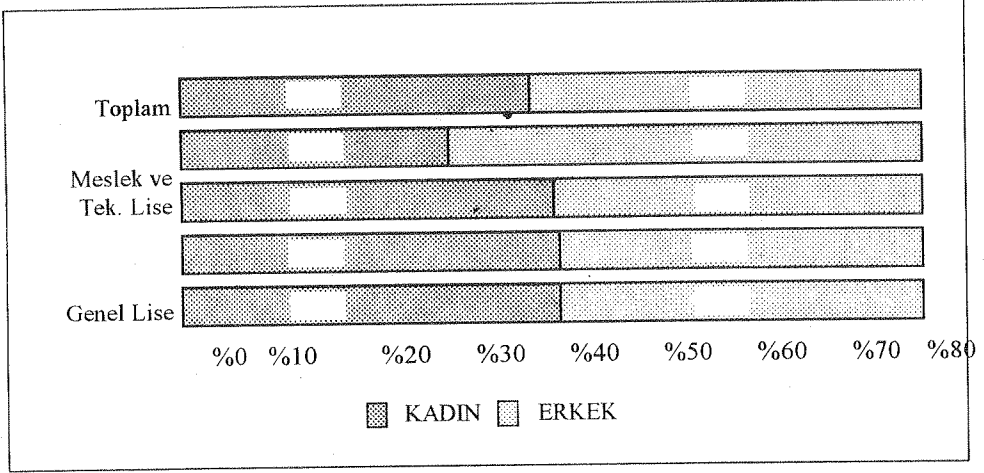
Zorunlu ilköğretimde hemen hemen sayısal eşitlik varken eğitim düzeyi yükseldikçe kadınların okullaşma oranı düşmektedir.

İlköğretimde %48.9 olan kız öğrenci oranı, ortaöğretimde %39.3'e gerilemektedir.

TABLO V: Türkiye'de Cinsiyete Göre Öğrenci Sayısı (1995-1996 Öğretim yılı)

Eğitim Kademesi	Öğrenci Sayısı		
	Kadın	Erkek	Toplam
Okulöncesi	74.990	84.357	159.347
İlköğretim	4.422.911	5.124.927	9.547.838
İlkokul	3.369.992	3.526.770	6.896.762
Ortaokul	1.052.919	1.598.157	2.651.076
Ortaöğretim	874.074	1.349.162	2.223.236
Genel Lise	537.384	739.7314	1.277.115
Mesleki ve Tek. Lise	336.690	609.431	946.121
Toplam	5.371.975	6.556.446	11.930.421

Kaynak: DİE, 1996, Ankara

TABLO VI: Eğitim Kademelerinde Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Dağılımı (1995-1996)

Kaynak: DİE, 1996, Ankara.

Kız erkek öğrenci sayıları eğitim düzeylerine göre farklılık gösterirken, bu farklılık kız-erkek düzeyinde de görülmektedir.

Eğitim düzeyleri yükseldikçe kız öğrenciler aleyhine olan okullaşma oranı, kırsal-kent ayrımına bakıldığında kız öğrenciler aleyhine sayısal veriler kırsalda görülmektedir.

TABLO VII: 1994-95 İlköğretim Okulu I. Ve II. Kademe Kız Öğrenci Oranları

I. Kademe	Toplam	%	Kadın	%
Toplam	2.058.053	100	977.025	47.47
Şehir	1.650.110	100	782.614	47.42
Kırsal	407.943	100	194.411	47.66
II. Kademe				
Toplam	1.203.063	100	469.457	39.01
Şehir	1.014.667	100	406.374	40.00
Kırsal	188.396	100	63.083	33.46

Kaynak: D.İ.E Örgün Eğitim Serisi

Bölgesel olarak okullaşma verilerine (Tablo VII) bakıldığında kadınların oranı toplam okullaşma oranının altında kalmaktadır. Özellikle Olağanüstü Hal Bölgelerinde fark kadınlar aleyhine açılmaktadır.

TABLO VIII: 1994-95 Öğretim Yılında Bölgelere ve Okul Türlerine Göre Okullaşma Oranı (%)

Bölgeler	İlkokullar			Ortaokullar			Üniversite ve Yüksekokul					
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın			
Türkiye	89.35	91.31	87.29	53.44	61.90	44.58	39.69	42.29	30.84	08.51	09.67	07.29
Marmara	99.16	100.42	97.84	68.59	75.77	60.94	45.51	46.69	44.03	07.47	08.26	06.59
Ege	93.53	94.28	92.73	57.76	64.66	50.61	38.64	41.71	35.36	05.91	06.25	05.53
Akdeniz	94.32	95.90	92.66	53.29	59.87	46.38	36.14	40.61	31.41	03.40	04.34	02.46
İç Anadolu	93.58	94.50	92.83	66.26	74.70	57.56	47.42	53.60	41.02	23.60	25.82	21.26
Karadeniz	90.44	91.70	89.00	49.04	59.58	38.45	35.93	45.14	27.13	04.63	06.08	03.40
D.Anadolu	74.64	80.36	68.96	34.98	46.54	22.81	24.27	34.56	17.74	04.56	05.89	03.12
G.D Anad.	71.54	76.48	66.17	28.44	38.06	17.86	17.82	25.42	10.20	01.45	01.98	00.90

Kaynak: DİE Örgün Eğitim Serisi

İlköğretimin ikinci kademesi ele alındığında ilgi çekici tablolar Mesleki ve Teknik okullarda görülmektedir. Bu okullar içinde en önemli yeri (kız öğrenciler açısından) imam-hatip okulları tutmaktadır.

Mesleki ve teknik ortaokullarda din öğretimi alanında son beş yıl içinde erkek öğrenci sayısı %1.09 oranında artarken, kız öğrenci sayısını %12.04 oranında artmış olması bu düzeyde din eğitiminin hızla kızlara açılan bir alan olduğunu göstermektedir.

Tablo IX: Mesleki Ve Teknik Ortaokullarda Cinsiyete Ve Yıllara Göre Öğrenci Sayısı

	Meslek Tek Ortaokul			Din Öğretimi			Din Öğretimi Oranı		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
1991-92	185889	170705	11184	229570	157940	71630	8030	9252	6217
1994-93	353596	1961127	157469	301862	183553	118309	8537	9357	7513

Kaynak D.İ.E Örgün Eğitim Serisi

Ortaöğretim (lise) düzeyinde son beş yılda din eğitimi gören erkek öğrenciler %1.49 oranında artarken, kız öğrencilerin artış oranı %8.74'e ulaşmaktadır. Tablolardan da görüleceği gibi ortaokul ve lise düzeyinde mesleki ve teknik okullar içinde kız öğrenciler büyük bir oranla din eğitim veren okullarda (imam-hatip) yoğunlaşmaktadır.

TABLO X: Mesleki Ve Teknik Liselerde Din Öğretimine Ayrılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Oranları

	Meslek Tek Ortaokul			Din Öğretimi			Din Öğretimi Oranı		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
1991-92	688300	462138	226162	117706	85709	31917	17.10	18.56	14.11
1994-93	828604	561572	267077	173628	112606	61022	20.95	20.05	22.85

Kaynak: D.İ.E Örgün Eğitim Serisi

Örgün eğitim verilerinin yanında, yaygın eğitim verilerinin de incelenmesi gerekmektedir.

Tablo XI'da görüldüğü gibi Pratik Kız Sanat Okulu ve Olgunlaşma Enstitüsünde %100 kadın görülmektedir.

Endüstri Pratik Sanat Okulu ve Yetişkin Teknik Eğitim Merkezi ve Çıraklık Eğitim Merkezlerinde de erkek oranı %100'dür.

Bu veriler göstermektedir ki, kadın ve erkeklere adından başlamak üzere gelenekçi ve cinsiyetçi iş bölümüne dayalı farklı okullar, kurslar ve meslekler uygun görülmektedir.

Kuran kurslarında ise bir önceki yıllara göre kız öğrenci sayısında artış görülmektedir. Artış kadınlarda daha fazladır.

TABLO XI: Seçilmiş Kurs Türlerine Göre Yaygın Eğitim Kurumlarında Başarı Gösterenlerin Sayısı Ve Kadın Oranı

	1989-1990			
	Toplam	Kadın	Erkek	Kadın Oranı(%)
Pratik Kız Sanat Okulu	85 628	85 628	-	100.00
Olgunlaşma Enstitüsü	775	775	-	100.00
Endüstri Pratik Sanat Ok.	99	-	99	-
Yetişkin Teknik Eğitim Mer.	174	-	174	-
Çıraklık Eğitim Merkezi				
Kalfa	47 200	-	47 200	-
Usta	54 159	-	54 159	-
Meslek Kursları(1)	6 021	4 404	1 617	73.14
Halk Eğitimi Merkezleri	768 873	652 177	116 696	84.82
Özel Kurslar	871 905	757 210	114 695	86.85
Özel Dershaneler	235 910	93 681	142 229	39.71
Kuran Kursları	112 830	72 757	40 073	64.48

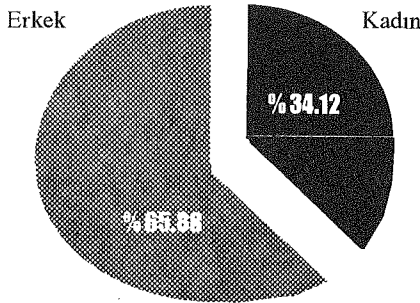
Kaynak: Yaygın Eğitim Serisi (DİE)

(1) 3308 sayılı yasa gereği açılan kurslar

Yükseköğretim aşamasına gelindiğinde kız öğrenci oranları %34.12 düzeyine düşmekte, erkeklerde oran %65.88 olarak görülmektedir. Bu düzeyde de en yüksek kız öğrenci oranı %81'le Beşeri Bilim, Din ve Teoloji alanında görülmektedir. Bu da ortaöğretim düzeyinde din öğretiminde yüksek orandaki kız öğrenci katılımının yükseköğretime de yansıdığı göstermektedir. 1990 verilerine göre yüksekokul ve fakülte mezunu kadın oranı %2.57; erkek oranı ise %4.75'dir.

Yükseköğrenimi terk eden kadınlarda ilk ve ortaöğretim düzeyindeki nedenlere ek olarak evlenme ve çocuk doğurma eklenmektedir.

Tablo XII. Yüksek Eğitim Düzeyindeki Öğrencilerin Dağılımı



Kaynak: KSSGM

TABLO XIII: Lisans Düzeyindeki Öğrenci Sayıları (1991-1992 Öğretim Yılı)

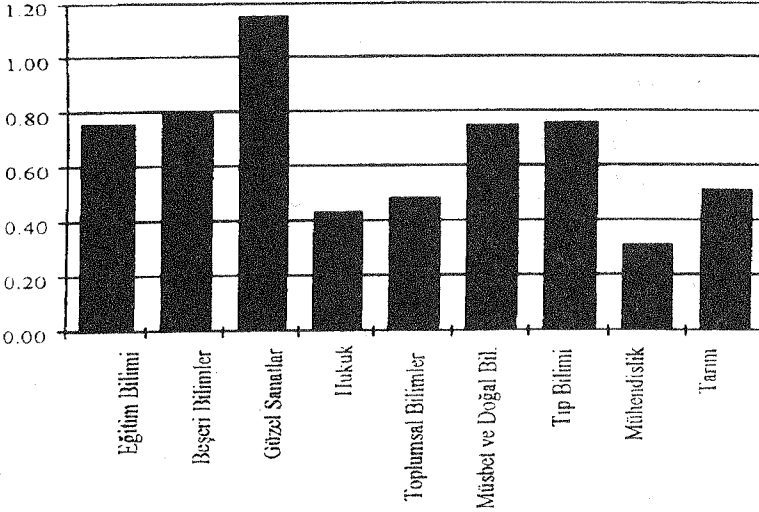
	Toplam	Kadın	Erkek	K/E
<i>Türkiye Toplamı</i>	810.781	276.677	534.104	0.52
<i>Üniversiteler</i>	796.633	274.586	522.047	0.53
<i>Önlisans</i>	75.828	22.415	53.413	0.42
<i>Lisans</i>	673.022	235.114	437.908	0.54
<i>Lisans(AÖF hariç)</i>	383.277	145.038	238.239	0.61
<i>Açıköğretim Fak.</i>	289.745	90.076	199.669	0.45
<i>Lisansüstü</i>	43.453	13.851	27.602	0.57
<i>Yüksek Lisans</i>	30.615	11.273	19.342	0.58
<i>Doktora</i>	12.838	4.578	8.260	0.55
<i>Tıpta İhtisas</i>	4.330	1.206	3.124	0.39
<i>Diğer Eğitim Kurumları</i>	14.148	2.091	12.057	0.17

Kaynak: KSSGM

TABLO XIV: Lisans Düzeyindeki Öğrenci Sayıları (1991-1992 Öğretim Yılı)

	Toplam	Kadın	Erkek	K/E
<i>Türkiye Toplamı</i>	682.029	235.283	446.746	0.53
<i>Eğitim Bil. Ve Öğretmen Yet.</i>	71.503	30.785	40.718	0.76
<i>Beşeri Bil., Din ve Teoloji</i>	29.287	13.063	16.224	0.81
<i>Güzel Sanatlar</i>	7.865	4.213	3.652	1.15
<i>Hukuk</i>	15.690	4.732	10.958	0.43
<i>Toplumsal Bilimler</i>	368.358	120.032	248.326	0.48
<i>Müsbet ve Doğal Bilimler</i>	42.230	18.132	24.098	0.75
<i>Tıp Bilimi ve Sağlık İliş.</i>	47.436	20457	26.979	0.76
<i>Mühendislik</i>	70.373	16.632	53.741	0.31
<i>Tarım, Orman ve Balık.</i>	21.245	7.201	14.044	0.51
<i>Diğer</i>	8.042	36	8.006	0.00

Kaynak: KSSGM

TABLO XV: Lisans Düzeyindeki Öğrenci Sayıları (1991-1992 Öğretim Yılı)

Kaynak KSSGM

B) ÖĞRETMEN VE AKADEMİSYEN VERİLERİ

Öğretmenlik genel olarak, “kadına uygun” görülen mesleklerden biridir. Nedeni de; ev, eş ve çocukla ilgili sorumluluklarını aksatmayacak çalışma saatlerine ve tatillerine sahip oluşu ve çocuk eğitiminin daha çok kadınlara özgü olduğu bakış açısının varolmasıdır.

Türkiye’de kamu çalışanları arasındaki en kalabalık hizmet sınıfı “Eğitim ve Öğretim Hizmetleri”dir. (%37.2)

Kamu çalışanları arasında en fazla kadın istihdam edilen alan yine “Eğitim ve Öğretim Hizmetleri” sınıfıdır. 1992 verilerine göre 325.343 kadın kamu çalışanın 172.768’i yani %53.1’i bu sınıfta yer almaktadır. 1980’le 1990 arasındaki 10 yıllık dönemde kadınların oranı, eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında %19.3’lük artış gösterirken, genel kamu çalışanları içinde kadın artış oranı %6.5’te kalmıştır.

TABLO XVI: Kamu Görevlilerinin Hizmet Sınıflarına Göre Dağılımı 1990

Hizmet Sınıfı	Sayı	Tüm Kadın Görevliler İçinde Payı	Hizmet Sınıfı İçinde Payı
Genel İdare Hiz.	90.629	27.9	34.2
Yardımcı Hiz.	33.030	10.2	20.8
Din Hizmetleri	2.624	0.8	3.8
Emniyet Hizmetleri	1.977	0.6	2.2
Teknik Hizmet.	4.922	1.5	11.3
Sağlık Hizmet.	18.356	5.6	64.7
Eğitim-Öğt. Hiz.	172.768	53.1	44.4
Avukatlık Hiz.	1.037	0.3	58.7
Mülki İd. Hiz.	-		

Kaynak: DPB Kamu Personeli Anketi Sonuçları, Ankara, 1992

Eğitim dzeyelelerine göre kadın ğretmen oranlarına baktığımızda, okulöncesi düzeyde %99.5'lik oranla nerdeyse tamamen kadınlarla karşılaşıyoruz. Okul ncesi ğretmenliği yapanların (ve yapabileceklerin) yetiştirildiği yükseköğrenim kurslarına bakıldığında da kadın ğrenci yoğunluğu görülmektedir.

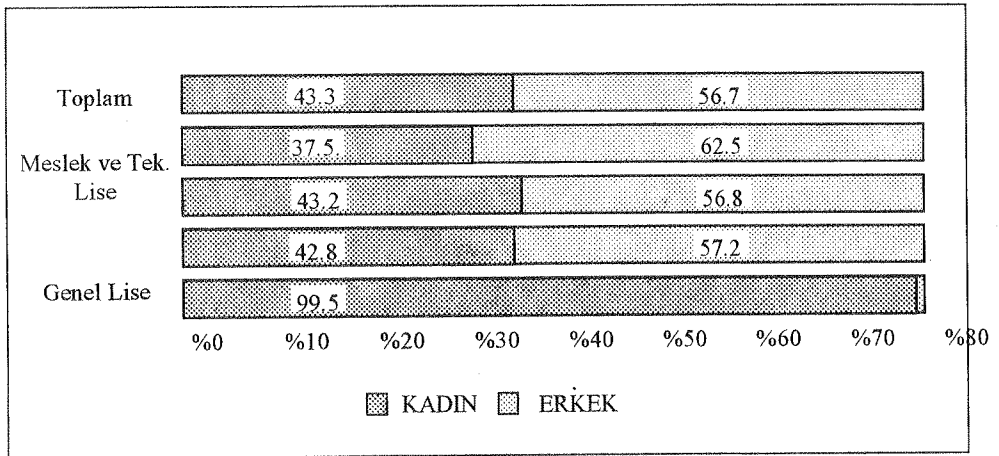
Tablo XVII'da görüldüğü gibi eğitim düzeyi yükseldikçe oranlar birkaç puan düşmektedir. Bütün bu verilere bakıldığında ğretmenlikte, genel olarak da eğitim-ğretim hizmetleri sınıfında kadınların oranı %50'yi bulmamaktadır.

TABLO XVII: Eğitim Dzeyelelerinde ğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.

Eğitim Düzeyi	ğretmen Oranları		
	Kadın	Erkek	Toplam
Okulöncesi	99.5	0.5	100.0
İlköğretim	42.8	57.2	100.0
İlkokul	43.4	56.6	100.0
Ortaokul	40.9	59.1	100.0
Ortaöğretim	40.4	59.6	100.0
Genel Lise	43.2	56.8	100.0
Mesleki Tek.Lise	37.5	62.5	100.0
Toplam	43.3	56.7	100.0

Kaynak: D.İ.E 1996, Ankara

Tablo XVIII: Eğitim Dzeyelelerinde ğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı, (1995-1996)



Kaynak: D.İ.E 1996, Ankara

Kadın ğretmenlerin köy-kent dağılımına bakıldığında bütün eğitim dzeyelelerinde kentteki oranlar daha yüksek görünmektedir. Bu da bize gelenekçi, baskıcı değerlerin egemen olduğu köylerde kadınlar için çalışma ve yaşama koşullarının uygun olmadığını akla getirmektedir.

TABLO XIX: Kadın Öğretmenlerin Köyde ve Kentte Öğretim Düzeylerine Göre Dağılımı

	Okul Öncesi	İlkokul	Genel Ortaokul	Meslek Tek. Lise	Genel Lise
Köy	99.44	28.68	19.53	30.27	21.13
Kent	99.60	52.46	42.23	42.41	38.44

Kaynak: D.İ.E Milli Eğitim İstatistikleri 1991-1992

Tablo XX'deki oranlar bölgeler arası gelişmişlik düzeyiyle kadın öğretmenlerin oranlarının birbirleriyle ilişkili olduğunu görüyoruz. İlköğretim düzeyinde kadın öğretmenlerin düşük olduğu bölgeler kız öğrencilerle benzerlik göstermektedir. Bu oran Güneydoğu Anadolu bölgesinde %31.36 en aza inerken, Marmara Bölgesinde 48.81'le en yüksek orana ulaşmaktadır. Olağanüstü Hal Bölgesi'nde ise kadın oranı %25.30'dur.

TABLO XX: Kadın Öğretmenlerin Bölgelere Göre Köyde ve Kentte Dağılımı 1991-1992

	Genel	Köy	Kent
Doğu Anadolu	32.19	27.32	38.17
Güneydoğu Anadolu	31.36	16.35	42.39
Akdeniz	45.76	33.30	55.51
İç Anadolu	43.58	25.28	53.76
Marmara	48.81	34.22	53.70
Ege	45.55	33.09	57.03
Karadeniz	31.82	24.29	44.68

Kaynak: D.İ.E Milli Eğitim İstatistikleri 1991-1992 Ankara, 1994, s.133-136

Öğretmenlik mesleğinde yükselmek, diğer bir deyişle karar, yönetim ve denetim mekanizmalarında yer almak kadınlar için hala çok sınırlıdır.

10.09.1990 tarihinde MEB Bakanı Avni Akyol imzasıyla yayımlanan bir genelgeye göre; Yöneticiliklere "istekli kadınların" atanması önerilmiştir. Buna karşın MEB'nin merkez örgütü yöneticisi kadın oranı bile çok düşüktür. Müsteşar, müsteşar yardımcısı, kurul başkanı ve bağımsız daire başkanı gibi üst düzey yöneticisi kadın yoktur. 14 genel müdürden yalnız 1'i (Kız Teknik Öğretim Genel Müdürü) kadındır.

Yöneticilik düzeyinde en yüksek temsil %19.23'le, Genel Müdür Yardımcılığında görülmektedir.

Müfettişlere bakıldığında ise ilköğretimde 3012 müfettişten yalnızca 115'i yani %3.82, Bakanlık müfettişlerindense 351'den yalnızca 13'ü (3.70) kadındır. Bunlardan 10'u da Kız Teknik Öğretim branşında görevlidir.

TABLO XXI: Kadın Görevlilerinin Milli Eğitim Bakanlığının Çeşitli Düzeylerindeki Yönetici Personeli Arasında Dağılımı, 1994

Yönetici Düzeyi	Toplam	Kadın	Kadın Oranı (%)
Merkez Örgütü			
Müsteşar	1	-	-
Müsteşar Yrd.	7	-	-
Kurul Bşk.	3	-	-
Genel Md.	14	1	7.14
Genel Md. Yrd.	26	5	19.23
Bağımsız Daire Bşk.	12	-	-
Bağımlı Daire Bşk.	56	5	8.93
Şube Md.	325	52	16.00
Taşra Örgütü			
İl M. Eğt. Md.			
Müdür	76	-	-
Müdür Yrd.	273	-	-
Şube Md.	318	8	2.51
İlçe M. Eğt. Md.			
Müdür	791	-	-
Şb. Md	1.378	28	2.03
Okullar (*)			
Müdür	20.582	1.064	5.17
Müdür Yrd.	27.284	3.881	14.22

Kaynak: 20.12.1994 ve 27.12.1994 tarihlerinde Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü ve APK'dan sağlanan veriler.

(*) Ortaöğretim

1990-91 öğretim yılı verilerine göre profesör, doçent ve yardımcı doçent kadrolarının ortalama %25'inde kadınlar vardır.

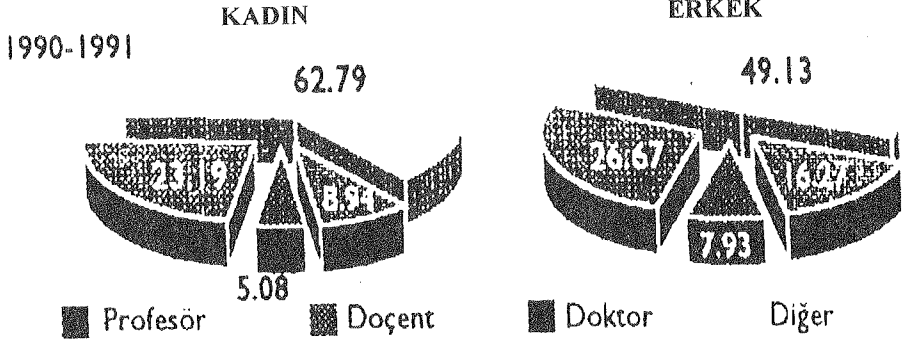
Yükseköğretimde akademik unvanlara baktığımızda daha önceki tablolarda gördüğümüz "düzey yükseldikçe kadın oranlarının düşmesini" burada da görüyoruz.

TABLO XXII: Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğretim Elemanlarının Unvanlarına Göre Dağılımı

1990-1991	Üniversiteler			Diğer		
	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek
Profesör	13.90	8.94	16.27	11.87	3.77	12.43
Doçent	7.01	5.08	7.93	9.06	11.32	8.90
Doktor	25.55	23.19	26.67	53.12	20.75	55.37
Diğer	53.54	62.79	49.13	25.95	64.15	23.30

Kaynak: KSSGM

TABLO XXIII: Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğretim Elemanlarının Ünvanlarına Göre Oranları (%)



Kaynak: KSSGM

BÖLÜM II

EĞİTİMDE CİNSİYETÇİLİK

(ÖRGÜN VE YAYGIN EĞİTİM)

Eğitimde cins ayrımcı yaklaşımların ilk belirtileri kadının hamilelik sürecinde başlar. Hamilelikle birlikte merak konusu olan çocuğun cinsiyeti, ailede istemin erkek çocuktan yana olması nedeniyle, kız çocuğu doğurma endişesini taşıyan kadının stresli bir hamilelik süreci yaşamasına neden olur. Çocuğun cinsiyetinin belirlenmesi, kadının ailedeki konumunun ve psikolojik durumunun da belirleyicisi olur. Erkek çocuk doğuracak kadının kendine olan güveni artarken, kız çocuğu doğuracak kadında kendine güvensizlik, eziklik ve suçluluk duygusu başlar. Soy zincirinin devamı olarak düşünülen erkek çocuk ailede sevinçle, kız çocukları ise buruklukla karşılanır. Kız çocuğuna karşı "eksik etektir, nereye yamarsan orayı tutmak zorundadır." gibi aşağılayıcı ifadeler kullanılır. Ailede cinsiyete göre kız çocuğuna "pembe renklerde" erkek çocuğuna ise "mavi renklerde" çeyizler hazırlanır. Geleneksel değer yargılarından vazgeçmeyen bir toplumda ve özellikle kırsal kesimde acınası olan bir başka gerçek de, kadının erkek çocuk doğuruncaya kadar doğurmak zorunda olmasıdır. Erkek çocuk doğurmayan kadının yerine, bir başka kadının "kuma" olarak tercih edilmesi an meselesidir. Zaten kadın da evliliğinin devamının bir garantisi olarak görmek zorunda olduğu erkek çocuğunu doğurmak için, yaşamı da dahil olmak üzere bütün riskleri göze almak zorundadır. Kadının; kendisini ezen, pasifleştiren, suçlu konumuna düşüren toplumun değer yargılarına karşı durabilmesi için; güçlü bir irade ve bilinç gerekmektedir.

Toplumdaki cinsiyetçi zihniyet, çocuğun yetiştirilmesinde de etkin bir rol oynamakta, "yuvadan ayrılacak kuş" misali gözüyle bakılan kız çocuğunun eğitimiyle yeterince ilgilenilmemekte, erkek çocuk ise büyük ideallerle yetiştirilmeye çalışılmaktadır.

Kız çocuklarına tarihsel rollerini benimsetici mutfak eşyaları, bebekler ve evcilik oyunuyla ilgili hediyeler alınırken, erkek çocuklarına ise güçlülüğünü benimseten silah, araba, bisiklet ve top alınmaktadır. Bu yaklaşımlar kız çocuğunu kendi köşesine itmekte, erkek çocuklarını ise haşarı ve şımarık bir duruma getirmektedir. Doğumla başlayıp yaşamın sonuna kadar süregelen cinsiyetçi yaklaşımlar, okul döneminde eğitimle daha da pekişmektedir. Toplumsallaşma sürecine aile içinde başlayan bireyler bu sürecin büyük bir bölümünü eğitim kurumlarında yani okullarda geçirirler. Bir başka deyişle eğitim kurumları toplumsal rollerin öğrenildiği aile kurumunun bir sürdürücüsü durumundadır. Kadın ve erkeğin toplumsal yaşamdaki konumları, görev ve sorumlulukları kurumlar aracılığı ile cinsiyetçi bakış açısına uygun bir biçimde şekillendirilmektedir.

Kız ve erkek çocuklar okul öncesinde öğrenmeye başladıkları cinsiyetlerine ilişkin rollerini okul yaşamları süresince pekiştirirler. Yetişkin bireyler olduklarında ise kadın ve erkekler için kamusal ve özel alanların önceden belirlenmiş sınırları içindeki yerlerini alırlar. Kadınlardan beklenen (ve kadınların da sorgulanmaksızın kabullendiği) özel alan içindeki

işlevleri en iyi biçimde yerine getirmesi, erkeğin ise kamusal alanda olabildiğince yer almasında destekleyici rol oynamasıdır.

“Mevcut sistem kendi devamlılığını sürdürmek, korumak için var olan değerleri eğitim aracılığı ile aktarmaya çalışır. Bu bağlamda tabii ki ideolojisini meşrulaştırmanın aracı olarak da ders kitaplarını kullanır. “Ders kitapları egemen toplumsal sınıf(lar)ın özgül olarak yaşama tarzını, genel olarak da ideolojilerini aktarırlar.” Toplumsal düzenin korunması ve sürdürülmesine yönelik değerlerin aktarılması ve yeniden üretilmesinde ders kitapları önemlidir.

Ders kitaplarının ne tür bir içeriğe sahip olacağı ve (hangi) bilgi ve değerlerin nasıl aktarılacağı öncelikle müfredatı içinde belirlenir. Bu yönüyle müfredat da ders kitapları gibi var olan toplumsal ilişkileri ve egemenlik konumunu paylaşanların statülerini meşrulaştırır.”(İnal, Kemal; Ders Kitaplarında Egemen Değerler ve Öteki)

Bu yüzden cinsiyetçi bakış açısından eğitimin rolü incelenirken ders kitaplarının programlarının cinsiyet rolleri bakımından incelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Yapılan çeşitli çalışmalardan toplumsal yapıda varolan erkek egemen bakış açısı ve eril söylemin ders kitaplarına yansıdığı belirlenmiştir.

A. ÖRGÜN EĞİTİM

1. OKUL ÖNCESİ VE İLKÖĞRETİMDE DERS KİTAPLARINDA VE PROGRAMLARINDA CİNS AYRIMCILIĞI *

a) Anaokulu ve Anasınıfı Program ve Yönetmeliği:

Çocukların eğitimi aileden sonra anaokulları ve anasınıflarında devam eder. Buralarda çocuklar ilköğretime hazırlanır ve aileden sonra ilk eğitimlerini alırlar.

Türkiye'deki anaokulları ve anasınıfları sadece kadın öğretmenlerin görev yaptığı, bütün çalışanlarının kadın olması tercih edilen okullardır. Müdürleri ise çoğunlukla erkektir ve alanın dışından atanır.

Uygulamada ise programlarda olmamasına rağmen, konuya göre oluşturulan köşelerde aileden almış oldukları geleneksel rol kalıpları ve öğretmenlerin de yönlendirmesi nedeniyle kızlar evcilik köşesinde, erkekler ise daha çok blokların (inşaat, köprü vb.) arabaların, tamir aletlerinin olduğu köşelerde oynarlar. Gösteri ve sosyal etkinliklerde erkek öğrencilere efe, yiğit, kabadayı rolleri verilirken, kız öğrencilere süslü giyecekler içinde gelin, kelebek vb. rolleri verilir.

* Bu bölüm Diyarbakır ve Adana Kadın Komisyonları tarafından hazırlanmıştır. (Diyarbakır Kadın Komisyonu: Suzan İşbilen, Müyesser Gülcemal, Muazzez Onuk, Gülşen Aydemir) (Adana Kadın Komisyonu: Huriye Türkmen, Fatma Nevin Vargün, Şenay Aydın, Sultan Özcan, Canan Köseoğlu, Dilek Boğa, Fatma Ceyhan, Gül Adıgüzel, Cumhure Mülazımoğlu, Nilgün Aydın, Gülseren Turan)

Bütün bunlar çocukların gelişiminde çok küçük yaşlardan itibaren etkili olan; erkek çocuklara hükmeden, sözü geçen, dışa dönük; kız çocuklarına edilgen, evle ilgilenen roller yükleyen cins ayrımcı uygulamalardır.

b. İlköğretim

Anasınıflarındaki uygulamalar ilköğretim 1. sınıftan itibaren pekiştirilerek sürdürülür. İlkokulda okutulan kitapların hepsinde kadın-erkek rollerini toplumun şu anki cinsiyetçi yapısına göre şekillenmiş olarak görürüz.

İlköğretim 1. Sınıf:

Okumaya yeni başlayan çocuk hafızasına yerleştirdiği fişlerde bu rolleri öğrenir:

Annem yemek pişirdi.

Yıldız yumurta soy.

Pınar ip al, çorap ör.

Biröl, ablan evi süpürdü mü?

Koş Ali koş.

Cemil, okula gel.

Pelin pilav pişirdi mi?

Elif elde uneledi. (Arıtaş Yay.)

Rıza radyoyu rafa kaldırdı. (Arıtaş Yay.)

Annesi pasta yaptı.

Aşeler ip alıp çorap örer, bebekle oynar, ev işi ve yemek yaparlar, Aliler top oynar, koşar, çember çevirirler.

Ev işi hizmetleri (süpürme, yemek, pasta pişirme, çamaşır yıkama) annenin görevi, dışarı işleri (yiyecek getirme, eşya getirme) babanın görevi olarak gösterilmektedir. Baba ancak bahçe işleri ve evde tamir işleriyle ilgilenirken görülür.

Sürücü, doktor, trafik polisi erkek; öğretmen, temizlikçi, sekreter kadın olarak çizilmiştir.

1. Sınıf Hayat Bilgisi (Elife Gündoğan), **1. sınıf Hayat Bilgisi** (Mehmet Şükrü Kocaoluç-Fatma Kocaoluç) kitaplarında da bu iş bölümü aynıdır. Kadın, üzerinde mutfak önlüğüyle sofrayı hazırlar, kızı ona yardım eder, baba işten eve gelir, gazete okur, televizyon izler, çocuklarıyla oynar vs.

1. Sınıf Matematik kitabı (Serhat Kitap-Yayın Dağıtımı)

101. sayfadaki problemde anne sofraya 8 tane elma getiriyor, 137. sayfada, anne bahçeye 8 tane çamaşır asıyor, 159. sayfadaki problemde anne misafirlere çay yapıyor...

1. Sınıf Matematik kitabı (Arıtaş Yay.)

Kitabın 124. ve 128. sayfalarında yer alan resimlerde helikopter ve otobüsteki bütün yolcular ve ağaca çıkan bütün çocuklar erkektir.

Matematik kitaplarındaki problemlerin içeriği de dahil olmak üzere ailede anne ev, çocuk bakımı, temizlik, misafir ağırlama, ütü yapma, yemek pişirme fotoğraflarıyla ve yazılarıyla gösterilmiş, sosyal hayatın dışında ekonomiden soyutlanmış, sürekli arka planda kalan, evin yönetiminde söz sahibi olmayan yardımcı biri olarak öğretilmeye çalışılmıştır.

1. Sınıf Çevre-Sağlık-Trafik-Okuma (Eğitim-Üretim Yay.)

12.16.17. sayfalarındaki resimlerde anne bebeğe bakıyor, baba çocukların ödevlerini yapmasına yardım ediyor.

1. sayfada anne ve babanın görevi şöyle tanımlanıyor: "Annem evimizin temizlik ve düzenini sağlar, yemeğimizi yapar, çamaşırlarımızı yıkar, bizi pırıl pırıl giydiren. Babam ticaretle uğraşır, kazandığı paralarla ailemizin ihtiyaçlarını giderir."

Kitapta yer alan bir test sorusu ise şöyledir:

"Evimizin temizlik ve düzenini kim sağlar?"

Doğru cevap tabii ki "anne" olmalıdır.

İlköğretim 2. sınıf:

Bilal Denge'nin **Türkçe, Dilbilgisi ve Dil Yeteneği** kitabında toplam 90 şiirden bir tanesi baba, 11 tanesi anne ile ilgilidir. Ayrıca "Besinler" adlı bir şiirde annenin çocuğu besleme görevi toprağa benzetilerek verilmiştir.

"Artık dişiniz çıktı der,/Süt vermez annemiz,/Alır kucağına sever/Toprak, ikinci annemiz.(Fazıl Hüsnü Dağlarca)

Rakıp Çalapa'nın "Babacığım" adlı şiirinde baba evin direği, göz bebeği, evin tek otoritesi olarak gösterilmektedir: Sen gülersen biz güleriz/sen yersen biz de yeriz...

2. Sınıf Hayat Bilgisi kitaplarında yapılan incelemede tatil ile ilgili değerlendirme yazılarında tatili nasıl geçirdiklerini anlatan çocuklardan kızlar, ev işlerine yardım ettiklerini, yemek yapmayı öğrendiklerini anlatırken; erkekler, büyüklerine tarlada yardım ettiklerini, traktör sürmeyi öğrendiklerini veya ev dışında herhangi bir işte çalışarak aile bütçesine katkıda bulduklarını anlatmaktadırlar.

Bu kitaplarda yer alan Taşıtlar Ünitelerindeki resimlerde sürücülerin tamamı, polisler ve yaralıları taşıyanlar erkek olarak gösterilmektedir. Haberleşme Ünitelerindeki resimlerde ise postanelerde çalışan personelin tamamı kadın, arkada şef konumunda görülen eleman erkek olarak çizilmektedir. Kızılay ve Sağlık ile ilgili konularda hemşireler kadın, doktorların tamamı erkek olarak görülmektedir.

Çevremizde Bahar Ünitelerinde bahar nedeniyle yapılan temizlik sırasında ailede yardımlaşma ve işbirliği vurgulanmak isteniyormuş gibi gösterilirken, kuvvet isteyen işlerin baba ve erkek çocuk tarafından yapıldığı, silme, yıkama gibi işlerin anne tarafından yapıldığı anlatılmakta, bununla da erkeğin fiziksel gücü ön plana çıkarılırken, erkeğin yaptığı bu işlerin annenin zorunlu görevlerine yardım olduğu ve annenin bu yardımdan dolayı onlara teşekkürü söz konusu edilmektedir.

Anneler Günü ile ilgili yazı ve şiirlerde kadının fedakarlığı, kendi için değil, daima çocukları için yaşaması fikri empoze edilmektedir.

Bazı Türkçe kitaplarında hayvanlar örnek gösterilerek ataerkil aile yapısı vurgulanmaktadır.

"Adıma uygun tam bir kocaoğlan hani

Karışmadan etlisine sütlüsüne
Geçinir giderim işimde gücümde
Kadın ayıyım ben ve bir anne
Gösterişsiz, basit, kendi halinde
Kuyruğumu süpürge yaptım kocam için
Bir canım var veririm yumak istesin”

Bu şiir kadın-erkek rollerinin hayvanlarda bile olsa değişmeyeceğini vurguluyor. Kadın, erkek için koşulsuz hizmet duygusu ile doludur, çocuğu için canını bile verecek kadar da fedakardır. Onun bir birey olması söz konusu değildir.

Türkçe Kitabı (Komisyon)

KONU: Evin Erkeği

“Babam çalıştığı şirketin işlerini görmek için İstanbul'a gitti. Bazı işler anneme kaldı. Soba yakıyor, kahvaltımızı hazırlıyor. Dün beni de erken uyandırdı. Elime fileyi verip bakkala gönderdi.

- Artık evin erkeği sensin, dedi. Alışverişi öğren.

Bakkal amca isteğimi temiz kağıda sarıp bana verdi. Ben de aldıklarımın karşılığı olarak ona para verdim. Bakkal amca gülümsedi, saçımı okşadı.

- Aferin sana dedi. Sen çok dikkatli bir müşterisin. Gördüğüm kadarıyla evin erkeği olmuşsun, dedi.”

Hayat Bilgisi

“Sabah babam erken kalkıp haberleri dinler, annem ise arkası yarın programlarını hiç kaçırmaz.”

Bütün örneklerde görüyoruz ki kadın evdeki hizmet sektöründe, kocası ve çocuklarının hizmetinde olduğu sürece vardır, onun dışında bir kişiliği yoktur.

İlköğretim 3. Sınıf

Türkçe Kitabı, Rıza AKDEMİR sayfa:60-97

KONU: Üç Evlat

“Üç kadın çeşme başında konuşuyorlardı. Kadınlar kovalarını doldurup yola koyuldular.”(s.60)

KONU: Annemin Elleri

“Anneler gününde öğretmenimiz Türkçe dersinde bize ödev vermişti. Annemizin elleri hakkında bir yazı hazırlayacaktık. Öğretmenimiz bize sırayla okutuyordu. Sıra bir kız arkadaşımıza geldi. Yazı şöyle başlıyordu:

- Ellerinden biriyle yayık yayar. Diğerleriyle kucagında kitapları tutar. Diğer eliyle babamın ceketini ütüler. Diğer eliyle yemek pişirir. Diğer eliyle ben okula gitmeden saçlarımı örer.

Öğretmenimiz gülerek:

- Ne demek kızım bir insanın bu kadar eli olur mu?

Kız arkadaşım, "Olur öğretmenim." dedi.

- İki eli babam için, yedi çocuğu var; her biri için iki el hesaplırsan, 14 el eder. Yoksullar için iki el katın buna, dua için de iki el düşünün; tam 26 el eder. Annemin tam 26 eli var.

Öğretmenimiz yazdıklarından dolayı çok doğru sevgili kızım dedi." (s.97)

Türkçe Kitabı, Gündüz ÇAKIROĞLU sayfa:97

KONU: Islak Halılar

"Annem kapıdan çıkmadan önce bana 'Hülya, kızım akşam perdeleri kapayın, buzdolabındaki yemekleri ısıtıp yiyin.' dedi"

Hülya kardeşi Selim ile birlikteyken anne kızına bu görevleri veriyor."

Hayat Bilgisi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları sayfa:28-116-119-121-154-186-190

KONU: Ailemiz

"Aileyi baba yönetir. Anne de ona yardımcı olur. Baba ailenin geçimini ve ihtiyacını karşılamaya çalışır. Anne evin işleri ile uğraşır. Temizlik yapar. Yemek pişirir." (s.28)

"Kirlenen giyeceklerimizi annemiz yıkar. (Resiminde ise anne çamaşır asar kız çocuğu yardım eder." (s.116)

"Annemiz her gün değişik yemekler pişirir. Annemizin pişirdiği yemekleri yiyelim güçlü olalım." (s.119)

"Yemekte sağlık ve görgü kuralları. Sofradan kalkarken pişirdiği yemekler için annemize, bunları eve getiren babamıza teşekkür etmeliyiz." (s.121)

KONU: Ailede İşbölümü

"- Bazı ailelerde en büyük erkek çocuk karar verme işini üzerine alır. Erkekler tarla, bağ, bahçe, ağaçları budanması, ilaçlanması, toprağın bakımı, sürülmesi işlerini yaparlar. Kadınlar hasata, hayvanların bakılmasına, sağılmasına yardımcı olurlar." (s.154)

"Köyün yönetimi ve İmece resimlerinde hep erkek resimleri vardır." (s.158)

KONU: Türk Kadınının Toplumdaki yeri ve Aile Hayatı

"Kadın ailenin temelidir. Anneler çocuklarının beslenmesi, eğitimi, sağlığı gibi hususlarla yakından ilgilenir. Ailede temizlik, yemeğin pişirilmesi, çamaşırların yıkanması gibi işler de anne tarafından yapılır. Kadın aile hayatını düzenler, kadın ailenin mutluluğunda önemli görevler üstlenmiştir. Aile bireylerini birbirleriyle sevgi ve saygıyla bağlayan kadındır. Türk kadını fedakardır. Aile ocağını tütüren kadındır." (s.186)

"Bir evde oturan ailenin dirlik içinde yaşaması için herkesin üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerekir. Örneğin anne evin temiz tutulması, yemeğin zamanında hazırlanıp sofraya getirilmesi, ütü çamaşır gibi ev işlerini yürütür. Baba çalışarak evin geçimini sağlar. Kız çocuklar anneye yardımcı olur. Erkek çocuklar evin dışarı işleriyle uğraşır. Böylece ailede kendiliğinden iş bölümü olur." (s.190)

- Okul öncesinden başlayarak tüm kademelerde cinsel eğitim ders programlarında yer almalıdır. Bu dersler konunun eğitimini almış uzmanlar tarafından verilmelidir.
- Eğitim öğretim yılının başında okullara, cinsiyetçi eğitimi anlatan el ilanları ve broşürler gönderilmeli, cins ayrımcılığının teşhiri amaçlı afişleme yapılmalıdır.

II. Öğretmenin Değişim

2. “Kadın sorunlarına duyarlı” ve “kadın bakış açısından” konulara yaklaşan materyalin eğitim programlarına özümsemesi için bu doğrultudaki hizmet içi eğitime ve özellikle öğretmenlik formasyonu programlarına ağırlık verilmelidir.

- Cinsiyetçi olmayan bakış açısına sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmenin bilinç ve tavır anlamında değişimi için öğretmenlik formasyonu programlarından ve hizmetiçi eğitimde toplumsal cinsiyete ilişkin dersler verilmelidir. Bu alanda ders verecek eğiticiler ise konunun uzmanı olmalı ve bu alanda çalışmalıdır. (Üniversitelerin Kadın Sorunlarını Araştırma ve Uygulama Merkezleri ile ilişki kurulabilir).
- Geleceğin ve bugünün öğretmenleri sorunların süregiden eşitsiz kadın ve erkek davranışından kaynaklandığının bilincine vardırılması, özelde de kendi öğrencilerinde davranış ve tutum değişimine yolacak görüş ve tutumları öne çıkarmaları konusunda yöreklendirilmelidir.
- Eğitim yöntemleri kadın bakış açısından gözden geçirilerek, sınıf içinde öğrenciye ve öğretmene serbestlik sağlayan bilgiyi yaşam deneyimleriyle birleştiren, öğrencinin etkin katılımına ve kendisini doğrudan ifade etmesine dayalı, demokratik bir işleyişe sahip etkin eğitim yöntemleri yaygınlaştırılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personel karma olmalıdır.
- Okul öncesi eğitimde “anaokulu, ana sınıf” gibi adlandırmalar kaldırılmalıdır. (Çocuk bakımının anneye ihale edildiği anlayıştan dolayı)

III. Öğrencide Değişim

- Okullardaki kız ve erkek öğrencilerin ayrı giriş kapıları, ayrı sınıfları, ayrı sıraları ortadan kaldırılmalıdır.
- Kadın ve erkek öğrencilerin -özellikle de yurtlarda kalan kadın öğrencilerin özel yaşamlarını düzenleyen disiplin yönetmelikleri şu anda var olan bekaret kontrolüne ilişkin maddeler derhal kaldırılmalıdır.
- Kız çocuklarının burs, kredi-yurt, barınma, sanat ve beden eğitimi olanaklarından yararlanmaları gerektiğine özel kotalarla sağlanmalıdır.
- Eğitimin her düzeyinde okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar erkek ve kızlar için ayrımsız giriş hakkı tanınmalıdır.
- Kız öğrencilerin herhangi bir eğitim kurumunu bitirmeden okuldaki ayrılımlarını veya bir üst eğitim kurumuna devamlarını engelleyici durumlar saptanarak giderilmelidir.

8. Kadınların eğitime etkin katılımını önleyen ekonomik, kültürel, dinsel, bölgesel vb engeller kaldırılmalıdır.

9. Kadınların yönetim kademelerinde yer alabilmelerinin önündeki engeller kaldırılmalı, pozitif tedbirler alınmalıdır.

10. Eğitimcilerin çalıştığı tüm işyerlerinde (bir tek kadın olmasa bile) doktoru, hemşiresi, pedogogu, uzman ve deneyimli bakıcıları olan, sağlık kurallarına ve çocuk gelişimine uygun koşullarda okul öncesi kurumlar, gündüz bakımevleriyle çocuk kulüpleri açılmalıdır.

11. Hamileliğin başından itibaren doğum izinleri, "istenildiğinde kullanılmak üzere" bir yıl ve ücretli olmalıdır. Doğum sonrası izinden isteğe göre baba da dönüşümlü olarak yararlandırılmalıdır.

Bu bölümde kadının güçlendirilmesi, etkinlik alanının genişletilmesi ve eşit fırsat ve olanaklardan yararlanmalarının sağlanması için, eğitim alanında uygulanarak öncelikleri ve somut hedefleri belirlemeye çalıştık.

b) Öneriler

I. Ders Programları Ders Araç ve Gereçleri

1. Eğitimin program, kitap ve iletilerinin cinsiyete dayalı kalıp ve yargılardan arındırılması, kadınların kamusal yaşama, erkeklerin aile ve ev yaşamına etkin katılımını gösteren örneklerin eğitim programlarında vurgulanması, aile içi rol, işlev ve sorumluluk dağılımından bireylere daha esnek yaklaşım ve tutumlar kazandırma amacının tüm örgün ve yaygın eğitim programlarının hazırlanmasında gözönüne alınması.

- Ders kitaplarında ailedeki bireylerin rolleri anlatılırken, kadının ikincil cins olma, anlatım ve resimlemeler çıkartılması, eşit paylaşılan bireyler olarak gösterilmelidir.
- Ders kitaplarında ve kitle iletişim araçlarında kadınların "cins bir nesne, akılsız, zayıf ve duygusal olarak savunmasız biri" şeklinde tanıtılmasına son verilmelidir.
- Ders kitaplarına -özellikle- psikoloji ve sosyoloji kadının evrimi ile ilgili bölümler konmalıdır.
- Eğitim süreciyle bağlantılı olarak ders kitaplarından kadınsı ve erkeksi meslek ayrımını pekiştiren örnekler çıkartılmalıdır.
- Kadınlarla ilgili veriler, belgeler araştırma ve çalışmalar geliştirilmeli, yaygınlaştırılması yüksek öğrenim programları kapsamına alınmalıdır.
- Cinsiyetçi rol dağılımının sorgulandığı ve kadın haklarından nasıl yararlanmak gerektiğini gösteren dersler ortaöğretimde ve yüksek okullarda yer almalıdır.
- Okullarda, sınıflarda ve programlarda cinslerin birbirinin karşıtı değil tersine birbirlerini bütünüleyen ve tamamlayan varlıklar olduğu öne çıkartılmalıdır.
- Masal ve öykü kitaplarını cinsiyetçi bakış açısından arındırılmasıdır.

Pek çok ülkede olduğu gibi kadına karşı sürdürülen ayrımcılık kadını karar mekanizmalarında görmeyi önüne set çekmekte, kadının geleceğinin toplumsal yapısı içindeki konumunu da olumsuz etkilemektedir.

4) TALEPLERİMİZ

Eğitimin bir bütün olarak yeniden yapılandırılması, eğitimin cinsiyetçi yanının da gözler önüne serilmesini ve sorgulanmasını gerekli kılar.

Demokrasinin temeli eşitlik ve özgürlüktür. Demokratik bir eğitim, demokratik bir toplum, her alanda olduğu gibi cinsler arasında var olan eşitsizliğin de ortadan kaldırılması için çalışır. Çünkü; şekli ne olursa olsun, eğitim günümüzde hala oldukça sık bir biçimde kültürel kalıplar ve cinslere göre davranışlara yardım etmektedir ve bu nedenle kadın ve erkek arasında var olan eşitsizliğe hizmet etmektedir. Cinsiyetçi toplumun bir parçası olarak varolan okullarda çoğunlukla, kadınların geleneksel rollerinin değiştirilmesi yönünde herhangi bir çaba gösterilmemektedir.

Bunun için; **eğitim sisteminde, bir bütün olarak toplumda** bu eşitsizliği ortadan kaldırmaya yönelik harekete geçme zorunluluğu ortadadır.

a) Genel

Genel önlemler başlığı altında varolan toplumsal ve siyasal kültür çerçevesinde, hem toplum hem de kadınlarca paylaşılan geleneksel değer yargılarının ve tutumların değişmesine yönelik önlemler yer almaktadır.

1. Eğitimde fırsat eşitliği yaratılmalı 11 yıllık kesintisiz eğitime hemen geçilmelidir.
2. Çocukların tüm eğitim kuruluşlarına, eğitim kurumlarına serbestçe ve parasız olarak kabul edilmeleri sağlanmalıdır.
3. Okullardaki cins ayrımcılığını ortadan kaldırmak için öncelikle karma eğitime geçilmelidir.
4. Örgün ve yaygın eğitim sürecinde cinsiyet ayrımcılığını pekiştiren uygulamalar saptanmalı ve uygulamadan kaldırılmalıdır.
5. İlk öğrenimden başlamak üzere eğitim sürecinin tüm aşamalarında demokrasi, insan hakları ve kadın hakları konuları birbiriyle bağlantılı olarak işlenmelidir.
6. Tutumları ve değer yargıları değiştirme açısından eğitimin yanısıra kitle iletişim araçlarının oynayacağı rol yadsınmaz. Eşitlikçi rol ve tutumların benimsenmesi için görsel ve yazılı medya teşvik edilmelidir.
7. Kadınları geleneksel kadın rollerinin uzantısı olan sekreterlik, hemşirelik, öğretmenlik gibi mesleklere yönelen toplumsal baskı ve yönlendirmeler ortadan kaldırılmalıdır.

bölmelerin daha önce de belirtildiği gibi kadın asistanı tercih etmedikleri veya kabul etmekte zorlandıkları belirlenmiştir.

Örneğin bu konuda öğrenciler şunları söylemektedir:

“Kadınlar TUS’la her dala girebiliyor, ama hoca istemiyorsa en angarya işleri verebilir.”

“Beyin cerrahisine TUS’la bir bayan girmiş. Hoca ateş püskürüyormuş: bunun burada ne işi var. Ben bu kızı istemem. Onu öyle bir hale koyarım ki, iki günde gider, diye.... Düşününüz ki bu hoca aynı zamanda başhekim, bir kadının kendi bölümünde, beyinde başarılı olmasını kabul edemiyor. Şimdi kız kara kara düşünüyor.”

Tıp alanından TUS’tan sonra kadınlar istedikleri uzmanlık alanını seçebilecek gib görünseler de, genel eğilim hala kadınları bazı uzmanlık alanlarından uzak tutmaktadır. Bu alanların da, ortopedi, üroloji ve cerrahi gibi ameliyat yoğun, bu nedenle fazla para kazanılan alanlar olduğu gözönüne alınırsa, kadınların doktor olması kabul görse de çok para kazanılabilecek alanlara girmelerinin istenmediğini düşünebiliriz.

Jinekoloji gibi, kadın hastalara hizmet verilen bölümlerde bile uzman doktor yetişmekte ancak asistan olarak alınan doktorların akademik olarak ilerlemeleri bazı tıp fakültelerinde halen engellenmektedir. Örneğin, Çapa Tıp Fakültesi Kadın Doğum Bölümü’nde 40 doktor arasında sadece bir kadın profesör bulunmaktadır.**

Türkiye’de yüksek öğrenim yapan kız öğrenciler açısından durum değerlendirildiğinde cinsiyete dayalı bir ayrışma ve katmanlaşmanın var olduğu yadsınmaz. Kadınlar belirli mesleki alanlarda yoğunlaşsalar bile, akademik anlamda cinsiyete dayalı bir tabakalaşmayı engelleyememektedirler.

Yüksek öğretimde cinsiyete dayalı tabakalaşma Türkiye’ye özgü bir durum değilse de batı toplumlarında bunun değiştirilmesi için yoğun ve bilinçli çabalar söz konusu olurken, Türkiye’de bu durumun bilincinde olunması ya da üzerinde durulması henüz söz konusu değildir.

Türkiye’de cinsiyetçi eğitim, pratiğinde de yaşamakta olmasına rağmen süregelen eğitim politikalarıyla her alanda olduğu gibi nicel değişimlerle yetinilmekte, nitel dönüşüm ikinci planda bırakılmaktadır.

Eğitimin kademelerinde oranlarını verdiğimiz kadınların yüksek öğretim kademelerinde oranlarının düştüğünü biliyoruz. Maliyeti yüksek olan yüksek öğretimde kız çocuklarının okutulmasından erkek çocukların okutulması tercih edilmekte. olanaklar erkek çocuğun yüksek öğrenimine kanalize edilmektedir.

Eğitimdeki bu ayrımcılık sonucunda, kızlar için evlilik, yaşamlarını idame ettirmenin bir yolu olmakta ve kadının geçimini sağlamakla yükümlü olan erkeğin malı olarak düşünülmesi geleneği kırılmamaktadır.

** Alfa Pazar Araştırma ve Danışmanlık Ltd. Şti adına, Nur Bekata Mardin ve Ayşe Mutaf Tulun.

Ayrıca kadınların kendi sendikalarına aktif olarak katılımının azlığı, gerek sendikal eğitim etkinliklerinde, gerekse yönetimde aktif rol alamamış olmaları, eğitim gereksinmesi gerçeğinin çok çarpıcı bir biçimde ifade etmektedir. Öğretmenleri yeniden ilkokul sıralarına oturtmak olanaksızdır. Ancak, aşlamayacak gibi görünen bu kısır döngüden çıkış sendika içi eğitimin iyi planlanması ve uygulanması ile gerçekleştirilebilir.

Sonraki adım, sendikasında cinsiyet ayrımcılığını bizzat aşmış öğretmenlerin, öğrencilerini eşit, dayanışmacı, demokratik ilişkiler kurabilen bireyler olarak yetiştirebilmeleridir.

Kadınların sendikal yaşamda yerlerinin almaları yalnızca kadınları ilgilendiren bir nedenle değil, tüm toplumsal güçlerin ve kesimlerin temsilini gerektiren demokrasinin gelişmesi açısından da bir sorumluluktur.

Demokrasi söylemde kalıp yaşama geçirilmediği için toplumsal gruplar arasındaki eşitsizlikler farklı biçimlerde ortaya çıkmakta; bunun sonucu olarak cinsiyet açısından yansız olmayan egemen kültür doğrudan kadının yaşamı üzerinde kurduğu deneyimlerle kendini yeniden üretmektedir.

3. YÜKSEK ÖĞRETİMDE CİNSİYETÇİ BAKIŞ AÇISI

Kadınlar sağlık bilimlerinde %39, hukukta ise %35 oranında yer almaktadır. Bu oranlar göstermektedir ki sağlık birimleri ve hukuk gibi toplumsal prestij ve maddi kaynaklar açısından toplumca görece olumlu alanlarda, kızların eğitim görme oranı yüksek olsa da erkeklerle eşit değildir. Bu alanlarda eşit olmayan kız öğrenci katılımları doğaldır ki, kadınların geleceğinin toplumsal yapı içindeki konumlarını da genelde olumsuz etkileyecektir. Bu arada gözlenen olguyu kadınlar açısından daha da endişelendirici yapan gerçek, toplumsal getirisi (maddi-manevi) fazla olan olaylarda kadın erkek dağılımının eşitlenmesi konusunda karşılaşılan olumsuz rekabet koşulları ve cinsiyetçilik davranışları olmaktadır.

Başka bir deyişle, kadınların prestijli ve ödüllerin yüksek olduğu alanlardaki sayıları az iken koruyucu ve teşvik edici kamu politikalarından ve destekleyici sayılabilecek kültürel değerlerden yararlanabilseler de bu tür politika ve değerlerin kurumsallaşmadığı toplumsal ortamlarda, varlıkları büyüdükçe cinsiyete dayalı engelleme ve ayrımcı uygulamalarla giderek artan boyutlarda karşılaşmaktadırlar. Sağlık bilimleri ve hukuk gibi alanların iç yapılarına ve alt dalları arasındaki dağılımlara bakıldığında Türkiye'de rekabetin yoğun olduğu bu okullarda kız erkek öğrenci dağılımlarında kızlar aleyhine bariz bir şekilde artan eşitsizlikleri saptamak mümkündür. Sağlık birimlerinde kızların hemşirelikteki yoğunluğu ya da tıpta ihtisas alanları itibarı ile kadına uygun diye nitelenecek alanlarda (örneğin pediatri) fazla, buna karşın çok daha prestijli ve kazançlı olan dallarda görece az bulunmaları ayrımcılığın örneğidir. Yüksek oranda kadın doktorun jinekoloji ihtisası yapmasına karşın, büyük ve prestijli üniversite hastanelerinde "jinekoloji" dalında kadın araştırma görevlilerin görece azlığı yukarıda sözü edilen caydırıcı, engelleyici, cinsiyetçi tutumların varlığına işaret eder.

Doktora için cinsiyete dayalı ayrımcılık uzmanlık dalı seçerken başlamaktadır. Her ne kadar TUS Sınavı bu ayrımcılığı bir ölçüde kırsa da, bazı öğretim üyelerinin veya

kılık kıyafetiyle hanım hanımcık ders dinleyen kız öğrenci iyi öğrencidir. Kız öğrenci iyi çalışmak zorundadır. Yaştaş erkeklerden hoşlanmamak, hoşlanıyorsa bunu belli etmemek zorundadır. Belli etmesi onun gelecekte “nasıl bir kadın” olacağı konusunda olumsuz düşünce için bir adımdır.

Erkek öğretmen için de, kadın öğretmen için de kız öğrenci uyumlu (bu uyum tartışılması gereken bir uyumdur), tertipli olması gereken, iyi çalışması gereken öğrencidir ve bu davranışlar, durum pekiştirilir. Kız öğrenci sessiz ve iyi çalışır. ‘Aferin’ diye saçı okşanır. O sınıfın temizliği kız öğrenciye yaptırılır, aferin alır. Hatta bazen erkek öğrencilerin haşarılıklarının denetlenmesi de kız öğrencilerden beklenir, çünkü kız öğrenci, öğrenciliğini yaşamamalıdır.

Bir başka boyut da, kadın öğretmenlerin farkında olmadan kız öğrencilerine yaptıkları baskıdır. Kadın öğretmen, erkek arkadaşı ile okul çıkışı, okul bahçesinin dışında oturup sohbet eden, belki biraz da bunun dışında masumane yaş dönemlerinin özelliği gereği flört eden kız öğrenciyi hemen oracıkta aşşağılar, tehdit eder, ertesi gün de disiplin kuruluna verir. Bu anlamda, kararları yargılar, ama aynı kadın öğretmen kendi sınıf içinde kendine yılışan, iltifat eden erkek öğrenciye de saçını okşayarak, yüksek not vererek ödüllendirir. Bu kadın öğretmen bir anne olarak da aynı yaştaki oğlunun yaştaş kızlarla arkadaşlık etmesinin öğretmenler odasında bir övgü aracı olarak kullanır. Fakat kendinin bu konudaki iç çelişmesini hiç dışa yansıtmaz.

Kadın, geleneksel bilgi ile ayrılmış bölümünde yaşamalıdır, ben öyle yaşadım, kızım da öyle yaşasın ister.

Erkek öğretmenler de annelerinin-babalarından çektiklerini bilirler, kendileri eşlerine çektirirler, kızlarını ve kız öğrencilerini de aynı sıkıntıları çekme potansiyeline sahip olarak görür ve bu rolleri pekiştirirler. Çünkü bu onlar için en kolaydır. Kadının zeka gücünü, beyin gücünü, düşünme gücünü görmezlikten gelme, onları birey olarak kabul etmeme geleneksel belirginliğe sahip, kadın ve erkek kimlikleri ile çatışır. Kadın ve erkek öğretmenlerin birey olarak kendileriyle sorunları vardır çünkü.”

Eğitime ve bilinçliliğin geliştirilmesine duyulan gereksinme kadın haklarının savunuculuğunun en önemli boyutudur. Sendikalar, diğer kurum ve kuruluşlar kadın eğitimine önem vermeli kişilik gelişimi için fırsat eşitliği istemeli ve onları siyasal yaşamın içine çekmelidir.

Aksi takdirde, süregelen cinsiyete dayalı anti-demokratik koşullar kuşaktan kuşağa, hem de kadın eliyle taşınacaktır.

İşte bu noktada kadın öğretmenlerin işlevi ve sorumluluğu bir kat daha artmaktadır. Toplumda kadın, ailede anne, okulda öğretmen olarak üstlendikleri çok yönlü sorumlulukların belki kendileri bile bilincinde değiller.

Burada eğitim rolü üstlenmiş kadın öğretmenlerin aslında kendilerinden beklenen eğitime muhtaç olmaları önemli bir paradoksal olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

ayrımına geliyor. Kızlar her zaman derli toplu, tezim, eve bağlı olarak tanımladılar. Erkeklerin yaptığı çoğu şeyi yapamazlar denildi.” (Özgür)

- “Erkek öğretmenlerle, hiç bir zaman böyle sorunlarım olmadı, özellikle kadın öğretmenler bu tip şeylere çok karışıyorlar; erkek arkadaşımızla olan ilişkilerimize, giyimimize, her şeyimize kadın öğretmenler karışıyor. Bunu yapmak yerine kalıpların dışın çıkıp, doğru olanı öğretmeye çalışsalar, eminim ki çok daha başarılı olurlar. Çünkü bu tip baskılar ters tepki yaratıyor.

Bir kızla bir erkek kavga ettiğinde; kıza; “Sen kızsın biraz ağır olman gerekiyor!” denilirken: erkek, erkek olduğu için yine suçsuz oluyor. (Özlem)

- “Bir matematik öğretmenimiz vardı. Derste devamlı kızlarla uğraşrdı. Saçı boyalı, permalı olan kızların notunu düşürdü. Ders dışındayken sakız çiğnememize bile karşı gelirdi. Neymiş bunu fahişe kadınlar çiğnermiş. Ama erkeklere karışılmazdı.

Geçen sene okulumuzun düzenlediği tiyatrodaki, giydiğimiz elbiselerimize öğretmenlerimiz karıştılar. Çünkü, Ankara Valisi dindar biriymiş de, o yüzden istediğimiz gibi bir program olmadı.” (Ilgın)

— “Haftanın belirli günlerinde hocalar sınıfa bir baskın düzenleyip, tırnak kontrolü yaparlar, sigara ararlar. Erkeklerin cebinde sigara bulurlarsa görmezlikten gelirlerdi. Bir kız aynı şeyi yaptığında disiplin cezası alırlardı. Hatta saçları kısacık olan kızlara (ben) uzatma önerilirdi.

Bir arkadaşımın bir anısı vardı. Eteği diz üstündeydi. Hocası ona şöyle demişti: “Ben sizi çıplak hayal edebilirim. Neden eteklerinizi kısaltıyorsunuz?” (Ayşe)

— “İlkokul 3’e gidiyordum. Bir arkadaşla şakalaşıyorduk. Kalem kutuyu eline attım ve eli acayip derecede kanadı. Hoca geldi. “Ne oldu?” dedi olayı anlattım. Beni tekme tokat dövdü. Kafamı tahtaya vurdu. “Sen ne lanet çocuksun, Allah senin belanı versin” dedi. Yarım saat sonra “sen çok cici kızsın. Sana bunları yakıştıramıyorum. Kız dediğin senin gibi hanım hanımcık olur” dedi. Ondan sonra “senin yaptığını erkek çocuklar yapmaz” dedi. (Figen)

- “Nedense toplum içinde, bir ortamda kızların fazla konuşmama, hanım hanımcık yerlerinde oturmaları ve olaylara hiçbir yorum getirmemeleri bekleniyor. Bu çok saçma ve yanlış. Sanırım bunun nedeni erkeklerin kızların kendilerinden üstün olmalarını istememeli, kafalarında çok fazla her şey karışmayan kendilerinde daha düşük kültür seviyesine sahip bir kız imajı oluşturmaları.” (Ebru)

Meslek Liselerinde görev yapan bir rehber öğretmen de, cinsiyetçi bakış açısı konusunda şöyle yorum yapmaktadır:

- “Toplumumuzda kadın, uysal, tepkilerini geleneksel bakış içerisinde açıkça ifade etmeyen, hoşgörülü olmak zorunda olan, kendini her zaman erkeğinin arkasında, geri planda gören bireydir. Hatta birey olarak bile görülmez. Erkeğin yardımcısı olarak kalır.

Okulda erkek kadın öğretmenlerin, erkek ve kız öğrenciden beklentileri, bu geleneksel rollerle çok uzlaşır, beklentileri biçimlendirir, yön verir. Sınıf içinde dinleyen, az konuşan,

- "Teneffüslerde öğretmenler odasında haremlik-selamlık gibi erkekler bir tarafta, kadınlar bir tarafta otururlar. Cinsiyet ayrımcılığı konusunda bundan somut bir gösterge olamaz diye düşünüyorum." (Sosyal Bilgiler öğretmeni)

- "Doğum sonrası ücretsiz izin istediğimde izin hakkımı kullanmak yerine haftada otuz saat ders verdiler" (İngilizce Öğretmeni)

- "Staj kursuna devam ederken dersimize ilçe şube müdürlerinden (erkek) biri geliyordu. Ders esnasında bir konuya sertçe karşı çıktığımda 'sen evde enişteye de böyle mi davranıyorsun?' diyerek sınıf içerisinde beni küçük düşürdü." (Felsefe Öğretmeni)

- "Okul gezisi yapan bir Eğitim Sen`li kadın öğretmen bu geziler sırasında okulda sendika üyesi erkek arkadaşıyla sohbet ederken bir süre sonra 'Nasıl bu işlere zaman ayırabildiği?' gibi bir sorudan sonra, kadın arkadaşın boşanmış olduğunu ifade etmesi üzerine, erkek arkadaşın konuşma biçiminden oturuş biçimine kadar bir farklılaşma yaşanmaya başlıyor. Bu yüzden sendikal alana döndüğümüzde de durumun çok da farklı olmadığını düşünüyorum. (Felsefe öğretmeni)

Okullarda cinsiyet ayrımcılığı üzerine yaşananları öğrenciler de kendi dillerinde şöyle ifade ediyorlar (Öğrencilerin cümleleri aynen alınmıştır):

- "Okuldaki din öğretmeni kesinlikle kız ve erkek öğrencileri yanyana oturtmazdı. Gerekece olarak da yanyana otururken erkeğin sıcaklığının kıza geçeceğini ve sonuç olarak kızın hamile kalacağını söylerdi." (Esra)

- "Bir kız öğrenci ile erkek öğrencinin gülüşüp şakalaşması üzerine kız öğrenci hemen uyarılar almaya başlıyor. Onun hakkında konuşmalar, yorumlar ve kötü gözle bakmak oluyor." (Evrin)

- "Toplumda kalıplaşmış bazı kurallar vardır. Öğretmenler de bu kuralların doğru olan kısmını değil de, bu kuralları pekiştiriyor. Mutlaka duymuşsunuzdur; Okulda bir kız ve bir erkek öğrenciyi beraber gören müdür yardımcısı kıza bakirelik testi yaptırıyor. Kız namussuzlukla suçlanırken, erkeğe, erkek olduğu için hiç bir şey olmuyor. Bunu yapan bir eğitimci, eğitilmemiş ama eğitmeye çalışan bir insan. Az önce de belirttiğim gibi toplumun belirlediği kalıplaşmış kurallar, doğru veya yanlış, bunlar sırf kural olduğu için öğretmenler bunu pekiştiriyor, doğru olduğu için değil." (Şafak)

- "Öğretmenler sizi çok kolay yargırlar okulda da yakın bir erkek arkadaşım var. Sürekli birlikteyiz. Öğretmenler hiç bir zaman O'na gidişte bu konuyla ilgili bir şey söylemiyorlar ama beni O'nun koluna girmiş olarak gördüklerinde saatlerce karşıma geçip nutuk çektiler. Velimi çağırıyorlar. O'nunla çıkmıyoruz ama çok yakınız, bu yüzden öğretmenler bizi beraber gördüğünde bir sürü yakıştırmalar yapıyorlar ve olayları kafalarına göre yorumlayıp, beni suçluyorlar. O erkek olduğu için söyleyen yok. Ama bir kız, kız olduğu için her zaman suçlanıyor." (Kardelen)

- "Her şeyden önce ailemde bana nasıl oturup, nasıl kalkacağım öğretildi. Ailem bu konuda en yararlı bilgileri verdi. Fakat okulda bu olaylar biraz saptırılıyor. Aslında kız-erkek

- "Lise 3.sınıfta iken arkadaşlarım tarafından sınıf başkanı seçildiğim halde ilgili müdür muavini 'kız öğrenciden başkan mı olur' diyerek görevi erkek öğrenciye verdi." (İngilizce Öğretmeni)

- "Bakıcıda olan bebeğim rahatsızlandığı için mazeret içni istediğimde okul müdürüm zorla izin verdi. Fakat ben odadan çıkarken yanındakilere 'bu kadınlar niye öğretmen oluyor, oturup evde çocuklarına baksınlar, benim hanımım çalışmıyor, evde çocuklara bakıyor' dedi" (Fizik Öğretmeni)

- "Anasınıflarında genellikle kızlara kırmızı, pembe renk önlük, erkekler mavi renk önlük giydirilmektedir. Öğretmen tarafından, kızlar evcilik köşesine, erkekler daha çok araba ve erkek mesleği diye algılanan oyun ve oyuncaklara yönlendirilip, teşvik edilmektedir. Kızlara 'güzel kızım', erkekler 'akıllı oğlum' gibi sözler farkında olmadan hep söylenmektedir. Zaman zaman bazı öğretmenler kız ve erkek öğrencileri birbirleri arasında yarıştırmakta ve 'kızlar mı, erkekler mi daha güzel yapacak?' gibi söylemlerde bulunmaktadır. (Anasınıfı öğretmeni)

- "Bazı öğretmenler Beden Eğitimi dersinde kızları bir tarafta, erkekleri bir tarafta oynatmakta ve ayırmaktadır." (Sınıf öğretmeni)

- "Sınıflarda öğrenciler sıralarında kız kızla, erkek erkekle oturmakta, hatta bazı sınıflarda erkekler bir tarafta kızlar bir tarafta oturtulmuştur. Kız ve erkekler birbirine dokunmaktan korkar duruma getirilmektedir." (Sınıf öğretmeni)

- "Teneffüste öğretmenler çay getir-götür işlerinin genellikle kızlara yaptırırlardır." (Almanca öğretmeni)

- "Öğretmen odalarında öğrencilerin durumları, başarıları konuşulurken, kızlar için (eğer lise sınıflarında iseler) ayrımsız hem erkek, hem kadın öğretmenlerde 'yakında kocaya gider, bundan başka bir şey olmaz' bu aynı söylem yaşı genç kadın öğretmen ve memur için de sakınmadan arkasından söylenir. En ilginç de öğretmen kurulu gibi ciddi toplantılar sırasında da öğrenciler adına bu söylemler kullanılır ama tutanaklara geçmez. Daha da ilginç olanı konunun tarafı olan kadın öğretmenlerde bu konuşmaların önü kesilmez, üretilmesi engellenmez." (İngilizce öğretmeni)

- "Bazı öğretmen odalarında öğretmenler semaver ve çay makinesi ile demler, tabii ki hizmet kadınlara düşer. (Benim okulum bu açıdan istisna teşkil edebilir, çünkü çayı nöbetçi öğretmenler demler)" (İngilizce öğretmeni)

- "Gazete ve TV'den izlenen haberler tartışılırken taciz ve benzeri kadını aşağılayıcı durumlarda hep kadın suçlanır." (İngilizce öğretmeni)

- "Bir öğretmen arkadaş doğum sırasında bebeğine evde bakabilmek için ücretsiz izin almak istedi. Bu konuyu okul müdürü ile konuşurken, okul müdürü bu izni vermek istemediği için aynen arkadaşımı şu sözlerle aşağıladı: 'Çocuğu doğururken bana mı sordun?'" (Türkçe öğretmeni)

kalıplaşmış rolleri benimseyen kız ve erkek çocukların bunların etkisinden kurtulamayıp bir yazgı gibi görüp varolanı sürdürme çabasına gitmektedir. Yetişkin olduklarında da tüm değerlendirmelerini bu ölçülere göre yapmakta ve özgür seçim hakkını kullanmayarak, kendisini ifade edememektedir. Kadın erkek kavramları çerçevesinde sağlıklı olarak kalıplaşmış roller insanın kendi gerçeklik bütünlüğünü bozsa da, kişiler bu duruma zaman zaman kızıp söylene de, yine de, sıkı sıkı bu geleneksel alışkanlıklarına sarılma ihtiyacı duyup, varolanı sürdürme çabasında olurlar. Bunun nedeni insanı belirleyen ve insan yaşamında çok önemli yer tutan “Alışkanlıklar” zinciridir. Bize yüklenen rolleri tartışmayız, varolan alışkanlıkları sürdürmeyi tercih ederiz çoğu kez, çünkü bu kolay yoldur. Eskiye bozarak, yeniyeye alışmak hem zahmetli hem de zordur. Bize yüklenen rolleri tartışmadığımızda, ne kadarının farkındayız? Bu farkındalığımızla ne gibi tavırlar sergiliyoruz?

Bu soruyu, isterseniz öncelikle toplumda kadın, ailede anne, okulda öğretmen olan bizlere yani kendimize yönelteyim. Bizler, evde annelik rolümüzle birlikte, bireyin toplumsallaşma sürecinde en etkili kurumlar olan okullarda çalışıyoruz. Çocuğun aile ve çevresinde belirginleşen kadın-erkek rollerini okullarda nasıl pekiştiriyoruz, besliyoruz, üretiyoruz, yaşıyoruz

Eğitimin her hücrelerinde, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi aralarında bu cinsiyet ayrımcılığı yoğun bir biçimde yaşanmaktadır. Peki nasıl? Okullarda cinsiyet ayrımcılığını geliştiren sürdüren tutum ve davranış örnekleri kadın öğretmenler tarafından şöyle dile getiriliyor:

- “Geçen yıl matematik öğretmeni bir kadın arkadaş, erkek arkadaşıyla yanyana oturan bir kız öğrenciyi sınıfta yerinden kaldırdıktan sonra, kız öğrenciyi tüm ders boyunca sınıfta tahtada ayakta bekletiyor. ‘dikkat çekmek istiyorsan böyle dikkat çek’ gibi söylemlerle daha da çok yıpratmaya çalışıyor” (T.Dil.Ed.Öğ.)

- “Bir kız öğrenci okulun kantininde erkek arkadaşıyla sohbet ederken müdür tarafından çağırılıyor. Bir süre nasihat çekildikten sonra kız öğrencinin karşı çıkması üzerine ‘sen ancak erkeklerin mezesi olabilirsin’ biçiminde hakaretler ediliyor. (Felsefe öğretmeni)

- “Kılık- kıyafet kontrollerinde saç, eteği tırnağı, varsa takıları ile en çok aşığılanan kız öğrencilerdir.” (Tarih Öğr.)

- “Sınıfta, düzen -temizlik adına yapılacak işlerde kız ve erkek iş bölümü hemen belirlenir. Bu anlamda öğretmenin kendine model alan öğrenci de aynı tür davranışları sergiler. İşin garibi kız öğrenciler tepki vermez, verilse bile akabinde bastırılır. Aynı iş bölümü okul nöbetçisi öğrenciler için de geçerlidir. (İngilizce Öğretmeni)

- “Öğrencilerin ders dışında öğlen tatillerinde , kız öğrencilerin takip altına alınması zaman zaman çevre pastane tipi yerlerin öğretmenler tarafından kontrol edilmesi, öğrencilerin okul dışı etkinliklerinin denetlenmesi, zaman zaman disipline verilmeleri okullarda sıkça yaşanmaktadır.” (Anasınıfı Öğretmeni)

"Sevim liseyi bitirir. 15 yaşındadır, ancak toplanmış, gelişmiş, çok güzel bir kız olmuştur. Annesi rahatsız olduğu için daha fazla okuma isteğinde bulunmadı. Zaten o kadar güzel bir kızı çalışma yaşamında bırakmazlardı." Bu sözler Kemalettin Tuğcu'nun "Yarım Adam" adlı eserinde geçmektedir. Buradan kadınların, özellikle de "güzel" olanlarının çalışma yaşamında rahat olamayacağı, bunun doğal olduğu, kabullenildiği sonucunu çıkartabiliriz. Aynı kitapta yer alan; "Sevim annesine yardım ediyor, boş saatlerinde okuyor ve nakış işliyor" ifadesi geleneksel yapının kadına biçtiği rolün yansımasıdır. Genç kızlar belli bir yere kadar okutulur, sonra annesine yardım edip nakış işler ve kısmetini bekler. Bir talibi çıkınca da gelin olarak verilir. Zaten yumuşak başlı, hiç bir şeye itiraz etmeyen varlıklardır. İyi bir ev kadını, iyi bir eş, iyi bir anne olurlar, kocalarını ve çocuklarını mutlu etmekle yükümlüdürler.

Bu öykülerde kadınların güzellikleri ve cinsellikleriyle de sunulduğunu, bunlarla ilgili uzun tasvirlerin yapıldığını görüyoruz.

Ömer Seyfettin'in "Bahar ve Kelebekler" adlı eserinden alınan şu cümleler bunu yeterince ortaya koyuyor:

"Ancak on sekiz yaşında vardı. Şezlongdaki özensiz uzanışı ona ayrı bir incelik veriyor, ince belinin altında güzel bir açıklık ile ortaya çıkan kalçaları daha dolgun, daha geniş, dizleri daha narin, daha orantılı, eteklerinin pembe beyaz gölgeleri içinde pek, şuh, pek uyanık duran bacakları daha tombul, daha nefis, ayakları daha küçük görünüyordu...."

Bunun yanında müşfik, masum bir anne, yumuşak başlı iyi huylu kadın tanımlamaları sıkça yer alır.

Erkeklerden söz edilirken, eğer korkaklık, zayıflık gösteriyorlarsa kadına benzetilerek aşağılanırlar: "Babaların Dönüşü"nde; "Ana ben şalvar seyredecek değilim, bırak etek giysin", Çitri'de; "Kız gibi narin", Yalnız Efe'de; "Ah bir erkek olsa".....

b) OKULLARDA CİNSİYET AYRIMCILIĞINI GELİŞTİREN, SÜRDÜREN TUTUM VE DAVRANIŞLARA ÖRNEKLER

Merkezi otoriteler ders kitapları aracılığı ile önceden belirlenmiş konuları işleme zorunluluğunu dayatarak eğitimcileri de sistemin sürdürücüsü durumuna getirirler. Eğitimciler farkında olarak ya da olmayarak bu rolü üstlenirler. Evde kız çocuklarını "hanım", "becerikli", "eli işe yatkın", "itiraz etmeyen", büyüdüğünde ise "iyi eş", "iyi anne" gibi yüklemelerle yetiştirirken okuldaki öğrencilerine de aynı zihniyetle yaklaşırlar. Ve böylece toplumsal değerler ölçüsünde kız ve erkek öğrencileri toplumsal yaşama hazırlarlar.

Eğitimcilerin cinsiyetçi rol ayırımı pekiştiren tavırları kız ve erkek öğrencilerin kılık-kıyafetlerine müdahale ile başlayıp, sınıf içindeki oturma düzeni, söz hakkı alma ya da sınıf içi davranışları belirlemeye ve hatta öğrenciler arasında yaşanan duygusal yakınlaşmaları denetlemeye kadar varmaktadır. Özellikle okul yöneticilerinin bu konudaki tavırlarının daha net olduğu da gözlemlenmektedir.

Zamana, toplumlara, kültürlere göre değişen cinsiyetle ilgili kalıplaşmış roller, çocuğa eğitim yoluyla yetişkinler tarafından model olarak benimsetilir. Aile ve çevrede başlayan bu eğitim daha sonra örgün ve yaygın eğitim yoluyla da sürdürülür, beslenir, pekiştirilir. Bu

Erkek kahramanlar güç sahibi, padişah yönetici vb. olarak yer alır; savaşanlar, dağlar, tepeler aşan ve en güç işleri başaranlar hep erkeklerdir.

Kadınlar ise ince, güzel, uğruna olağanüstü zorluklar aşılabilir bunun sonucunda da hediye olarak verilen, adeta alınıp satılan varlıklardır. Masalarda sanki bir süs olarak bulunmaktadır. Güzellikler; çok vurgulanır ve uzun tasvirler yapılır. Mavi Saçlı Ormanlar Perisi, gül gibi taze, ince belli, güzel mi güzel, altın sarısı saçları olan....

Genç kızlar birileriyle isteyip istemedikleri sorulmadan evlendirilir. Padişah, kızının evlenebilmesi için kendine göre zor şartlar ileriye sürer, ancak bu şartlar yerine geldikten sonra kızını isteyene verir. Evlenen kadınların iyi ev işi yapmaları, bulduyuyla yetinmeleri, iyi yemek yapmaları gerektiği vurgulanır. Naki Tezel'in Türk Masalları kitabında yer alan Keçi Kız adlı masalda padişahın oğlu aradığı kızı bulmak için ülkenin bütün kızlarının yemek yapıp getirmesini ister. Çünkü iyi yemek yapan iyi ev kadınıdır. Aradığını bu şekilde bulunca onunla evlenecektir.

Yemek pişiren, ikram eden, temizlik yapan, şehzade yılanlara kurban edilen, boyun eğen hep kadınlardır.

"Kadın dediğin derli toplu olmalı, temiz olmalı, evinde her şey yerli yerinde olmalı" ifadeleri "Konuşan Kral" adlı kitaptaki "Perili Ev" masalında yer alır.

Naki Tezel'in Türk Masalları kitabındaki "Kısmetimi Arıyorum" adlı masalda kız: "Sana iyi bir eş olmaya çalışacağım. Hayatımı kurtardığın için ölünceye kadar tek amacım seni mutlu etmektir." der. Yine aynı masalda mutlu bir yaşama örnek olarak erkeğin ava çıktığı, avlayıp et getirdiği, bu arada kadının ev işlerini gördüğü, kocasının getirdikleriyle yemek hazırladığı bir ilişki biçimi gösterilir. Kahramanlar dev olduğu zaman bile bu ilişki biçimi değişmez. Evin işini gören, yemek pişiren de anasıdır.

Bu rol dağılımı öykülerde de değişmemekte üstelik öyküler gerçek yaşamı yansıttıkları için daha da belirginleşmektedir.

Kemalettin Tuğcu'nun "Babaların Dönüşü" adlı eserinde; "Deniz, bayağı erkek gibi annesini korumaya ve işlerinde ona yardımcı olmaya çalışıyordu", "Kadınlar çalışır, erkekler kahvede oyun oynardı"; Kanarya Gülü adlı eserde "Hanife Hanım çayları doldururken dolu bardağı beyinin önüne sürerken"; Ömer Seyfettin'in "Bahar ve Kelebekler" adlı eserinde: "Kadınlar tıpkı gelincik çiçekleri gibi parıldar. Kadın sakın dururken sönmüş bir lambadır, güzelliği gülerken tutuşur.", "Dünyanın nizamı böyle kurulmuş; kadın kadın, erkek efendi. Namuslu insanlar bu kaidenin dışına çıkmazlar." ve benzeri ifadeler yer almakta, bu tür ifadeler okunan diğer öykülerde de görülmektedir.

Öykülerde toplumun gelenekçi yapısında belirlenmiş olan kadın-erkek rolleri hemen hemen hiç değişmemekte, bu rollere eleştirel bir yaklaşım da sunulmamaktadır. Örneğin, okunan öykülerde belli bir işi olan, çalışan kadın tipi yoktur. Kadınlar hep evdedir, ev işlerini görürler, kocalarına hizmet ederler, çocuklarıyla ilgilenirler, örgü örerler, hamur yoğururlar, çamaşır yıkarlar, su taşırlar. Yani yaşamları "ev kadınlığı" ile sınırlıdır. Kız çocukları okutulur ancak çokta zorunlu değilmiş gibi bir izlenim yaratılır:

yaşlarından itibaren örtünmeleri zorunluluğundan hareketle kız çocuklarına "kadın öğretmen" yetiştirilmiştir.

Aradan bir asrı aşkın bir zaman dilimi geçmiş olmasına rağmen, günümüzde de Osmanlıdaki zihniyetin bir başka versiyonu olarak kız meslek liseleri gündemleştirilmiştir. Kız meslek liseleri kız öğrencilerin okuyamam korkusuyla zorunlu tercihi olmakta, kızlarını erkeklerle bir arada okutmak istemeyen ve dini açıdan sakıncalı bulan tutucu aileler tarafından tercih edilmektedir. Bu okullarda eğitim gören kız öğrenciler çocuk gelişimi ve eğitimi, dikiş, nakış, çiçek ev idaresi (yemek pişirme, evin düzeni, pasta yapma vb.) derslerinde branşlaştırılırken, yüksek öğrenim görme şansını yitirerek. Sonuçta sistemin çok kutsadığı aile kurumuna iyi bir ev kölesi, itaatkar bir eş ve ideal bir anne olarak dönerler. Bu okullarda elde ettikleri becerilerle üretimde ver alamayarak tüketici konumlarını sürdürürler.

a) EĞİTİMDE CİNSİYETÇİ BAKIŞ AÇISININ ÇOCUK ÖYKÜ VE MASAL KİTAPLARINDAKİ YANSIMALARI*

Masal, olaylarının geçtiği yer ve zaman belli olmayan; peri, dev, cin, ejderha, Arap baci gibi kahramanları olan; olağanüstü olayların anlatıldığı yazı türüdür. Bir kişi tarafından söylenmiş olmasına rağmen, söyleyeni unutulmuş, toplumun malı olmuştur. Bu yönleriyle masal, toplumun kültüründen izler taşıdığı gibi çocukların hayal dünyasını genişletmesi açısından da önemlidir.

Masalarda genel olarak bireysel kurtuluş ön plana çıkarılır. Kahramanlar türlü kurnazlıklar yaparak sınıf atlar ve rahata kavuşur. Keloğlan prensesle evlenerek, yoksul kız prensle evlenerek hayatını kurtarır. Bunları okuyan çocuk elbette etkilenecek ve dürüst olmak yerine kısa yoldan köşeyi dönmek için uğraşacaktır.

Öykü ise belli bir kişi tarafından yazılan, olayının geçtiği yer ve zamanı belli olan; gerçek yaşamda olabilecek olayları işleyen kısa yazıdır. Anlatılanların gerçek veya gerçeğe yakın olması ve yazarın kendi duygu ve düşüncelerini yansıtmayı amaçlaması öykünün çocuğun üzerindeki etkisini artırır.

Araştırmanın bu bölümünde çeşitli yayınevlerine ait 40 öykü ve masal kitabında yer alan yüzü aşkın öykü ve masal okunmuş ve değerlendirilmiştir.

Okunan öykü ve masalarda toplumun gelenek ve görenek yapısı, bugün yaygın olan milliyetçi düşünce yapısı, dinsel motifler yanında cinsiyet ayrımını belirginleştiren bakışlar ve ifadeler çokça kendini göstermektedir.

Masalarda belli tipler vardır. Padişahlar, cinler, periler, devler, halktan kişiler, yiğitler, cadılar, zenci Araplar, Keloğlan... Bu tiplerin içinde kadınlar da belli şekillerde ya peri kızı, ya padişahın kızı, ya da cadı olarak yer alırlar.

Eğer peri kızı veya padişahın kızı olarak yer alıyorsa dünyalar güzeldir. Cadı ise daima kötülük yapmak için vardır. Son derece çirkindir

* Bu bölüm Adana Kadın Komisyonu tarafından hazırlanmıştır.

Sözkonusu kitaplardaki kadına ilişkin değinilerde ise kadınlar entrikacı, komplocu sıfatlarıyla tanımlanmakta; hatta devlet düzeninin bozulmasında önemli etkileri olduğu ifade edilmektedir.

Osmanlı Tarihi I, Tahir Erdoğan Şahin, Koza Yayıncılık, s. 82

İbrahim Paşa'nın başarılı oluşunun nedeni Kanuni Sultan'ın Kırım Tatarları tarafından Galiçya'da tutsak alınmış Rus asıllı eşi Roxelana(Hürrem Sultan)'ın yardımudur.

Parça daha sonra İbrahim Paşa'nın isyanda başarılı olmasını Osmanlı düzenin kadınlar güdümüne girmesi biçiminde yorumlamakta bunun da imparatorluğun aleyhine bir durumu ortaya çıkardığını vurgulamaktadır.

"İbrahim Paşa'nın zaferinden sonra Arnavut Ahmet Paşa Mısır'a atanmış ve orada isyan etmiştir. Bu durum devşirmelerin bir sınıf olarak zaferinden çok Osmanlı düzeninin siyasi partilerin ve harem kadınlarının egemenliği altına girmesi sürecinin başlangıcını belirler."

Tarihi yazan erkekler kendi yaptıklarını kayda geçirmişler, bunları önemli kılmışlar, önemli önemsiz hiyerarşisini kendi bakış açısına göre yapılandırmışlardır.

Edebiyat kitaplarında 1990'lı yıllara gelene kadar kadın sanatçılardan hiç bahsedilmemiştir. Yine Cumhuriyet dönemi edebiyatında bile kadın sanatçılar yokmuş gibi davranılmıştır.

Erkek sesinin baskın olduğu bu yaklaşım biçiminin yalnız sosyal derslerde değil, fen derslerinde de yaygın biçimde yer aldığını görmekteyiz. Ortaöğretimde cinsiyetçi eğitimin sistemli olarak verildiği en önemli kurum olan kız meslek liselerinde amaç, iyi bir eş, anne ve ideal ev kadını yaratmaktır.

Ailelerin de dini nedenler ve geleneksel düşün yapılarından kaynaklı olarak tercih ettiği ve kız çocuklarını gönderdikleri bu okullardaki benzeri eğitimler, Osmanlı dönemlerinden beri verilmektedir. Osmanlılarda kız çocuklarının gittikleri tek okul, cinsiyet ayrımının yapılmadığı sübyan mektepleridir. Sübyan mektepleri dışında, sürekli bir ayırma tabii tutulan kız çocuklarının ergenlik çağına geldiğinde, kadın erkek dünyalarının ayrılması dinsel zorunluluk olduğundan, ayrı okulların açılması ön görülümüş ve Tanzimat sonrası 1858 yılında ilk kadın rüştiyesi açılmıştır. Bu rüştiyede ders programları kadından beklenenlerin doğrultusunda olan ev idaresi, ahlak, hıfzıssıhha ve el becerileri derslerinden oluşmaktadır. Okuyup yazmanın erkek ve kadınlar için gerekli olduğu fikrinin kabul edildiği Osmanlılarda "Geçinebilmek için dışarıda çalışan ve ağır işler gören erkeklerin evlerinde rahat etmeleri, kadınların din ve dünyalarını bilerek kocalarının emirlerine itaat etmeleri ve istemediklerini yapmaktan sakınmaları, iffetlerini koruyup kanaat ehli olmalarıyla mümkün olacaktır." diyen zihniyete göre iyi bir ev kadını yaratmak temel amaçtı. Kadın Rüştiyelerin sonrasında, 1887 yılında açılan kız sınıai mekteplerinde görülen dersler, bu günkü kız liselerindeki ders programlarına eş değerdedir. Sınıai mekteplerinin dersleri arasında biçki, dikiş, halı dokuma, makine ile çorap ve fanila örme, açıcılık, tatlıcılık, dersleri verilirken amaç yine değişmemektedir. Osmanlılarda 1870 yılında kadın öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanırken, kadının meslek sahibi olması hedeflenmemiş, kız çocuklarının 9-10

Lise ve Dengi Okullar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 2, Nevzat Pakdil-Gıyasettin Kaya- Serdar Müftüoğlu, Gendaş Yayınları

“İnsanlığın devamı için evlenmek helaldir”

Temel Din Bilgileri Seyfettin Yazıcı, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları

“Herhangi bir kadın kocası kendisinden razı olduğu halde ölürse cennete girer.”

Sosyoloji kitaplarında(özellikle son yıllardakilerde) kadının toplumdaki yeri konusuna yer verilmekte ancak burada kadının tarihine ilişkin bilgilere rastlanmamaktadır. Kitaplarda kadın hakları konusu yer almakta ancak “ Kadın Hakları konusunda Kadın Hakları sorunu niye var? Bunun tarihsel, sosyal sebepleri nelerdir? Kadın haklarının tarihsel gelişimi nasıl olmuştur?” gibi sorunların yanıtları yer almamaktadır.

Sosyoloji Lise III, Selman Erdem, s. 128

Kitapta Kurtuluş Savaşı yıllarında cepheye mermi taşıyan, tarlaları süren, ürün kaldıran, erkeğe her yerde yardımcı olan kadınların miting ve toplantılara katıldıkları ifade edilmektedir.

Oysa kadınların tarihine baktığımızda 1872-1907’de Osmanlı Devleti’nde örgütlü 50 grevin 9’unun kadınların çalıştığı işkollarında yapıldığını görmekteyiz. “Dönemin önemli sendikale mücadele örneklerinden biri olan Tersane Grevi’nde 50 kadın işçi grevin örgütleyicisi ve yürütücüsü olmuşlardır”(Serpil Çakır, Osmanlı Kadın Hareketi)

Yine Sosyoloji ders kitaplarında aile konusu ele alınmakta, ancak burada da kadının aile içindeki konumu sorgulanmamaktadır.

II. Meşrutiyetle birlikte Osmanlı toplumsal yaşamında görülmeye başlanan değişim doğallıkla kadınlık konumunu da etkilemiştir. Bu dönemde kadınların basın yoluyla seslerini duyurmaya başladıklarını görmekteyiz. 1869 yılında ilk kadın dergisinin çıkmaya başladığını, bu ve benzeri yeniliklerin ders kitaplarında (üniversite de dahil) yer almadığını görmekteyiz.

Felsefe kitaplarında ise kadını yok sayan anlayış sürdürülerek, eril bir felsefe oluşturmuştur. Örneğin ders kitaplarında kadın filozofların görüşlerine hatta varlıklarına ilişkin bulgulara bile rastlanmamaktadır(Üniversitelerde okutulan felsefe tarihi kitaplarında da benzer anlayış görülmektedir).

Lise Felsefe Kitabı, Ömer Özuduru, Alfa Yayınları, s.116

Sözkonusu kitapta kadına ilişkin tek bir değiniye rastlanmamaktadır.Kadın yalnızca “sanat objesi, sanatçı için özel bir varlıktır” ibaresi ile resmedilmektedir.

Tarih ders kitaplarına baktığımızda resmi tarih yazıcılığının tüm izlerini görürüz. Bütünüyle erkekleri merkezine alan tüm tarihsel olayların öznesi olarak erkeği gören bu anlayışta erkekler dövüşür, savaşır, kahramanlıklar yapar ve tarih sahnesinde önemli bir yer işgal ederler. Olayların ortaya çıkış nedenleri toplumsal yaşam üzerindeki sonuçlarına değinilmediği bu metinlerde erkek egemen düşüncenin yazdığı tarih ile karşı karşıya kalırız.

İlköğretim 4. Sınıf

Sosyal Bilgiler, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, sayfa: 12

KONU: Eğitim Yuvası Aile

“Kadının en büyük görev analıktır. İlk eğitim verilen yer ana kucağıdır.

Anne; ilk eğitici, öğretmenin yardımcısı, kocasının eşi ve danışmanıdır. Sosyal hayattaki mutluluk ve refahı kocası ile paylaşan, bunların kazanılmasında emek harcayan odur. Erkek yurdu savunur, kadın milleti yaşatır.”

Sosyal Bilgiler, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, sayfa: 13

KONU: Ailede Dayanışma ve İş Bölümü

“Baba, ailenin başkanıdır. Eşini ve çocuklarını doyurmak onların sosyal ihtiyacını karşılamak için para kazanır. Aile içinde babanın gücü ve sorumluluğu çok fazladır. Çok ağırdır. Anne babanın yardımcısı ve onun can yoldaşı, dert ortağıdır. Çocukların bakımı, yuvanın temizliği, yemeğin hazırlanması, çamaşırın yıkanması gibi işler hep onun görevidir. Anneni aile içindeki bu görevleri derin bir sevgi, hoşgörü ve fedakarlıkla sınırlıdır.”

Türkçe Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, sayfa:37

KONU: Babamın Kitapları

Babamın büyük bir kitaplığı var. Kitâpları çok sever:

İlköğretim 5. Sınıf

Yurttaşlık Bilgisi

Baba para kazanır, anne temizlik, yemek dikiş işlerine bakar evde düzen ve temizliği sağlar.

2. ORTAÖĞRETİMDE CİNSİYETÇİ BAKIŞ AÇISI

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında yer alan görüşler “kadını yoksayan, kayıtsız şartsız erkek egemenliğine itaat eden bir varlık haline getiren” görüşlerdir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8. Sınıf, Üzeyir Gündüz-Akif Güllü-Gıyasettin Kaya, Gendaş Yayınları

“Gelinlik kızlara kına yakarız, kocasına kurban olsun diye”

“Sizin kadınlar üzerindeki hakkınız onların aile yuvasını sizin hoşlanmadığınız hiçbir kimseye çiğnetmemektir. Kadınların da sizler üzerindeki hakları, memleket göreneğine göre her türlü yiyim ve giyimlerini temin etmenizdir.”

“Kadın ve erkeklerin kendi cinslerine göre giyinmeleri gerekmektedir.”

“Evlilikte asıl olan Allah`ın emrini ve peygamberlerin sünnetini gerçekleştirmektir. Ancak burada asıl dikkat edilecek husus, düğün törenleri sırasında da İslama uygun hareket etmektir”

- Kız öğrencilerin eğitimden yararlanmasındaki bölgesel eşitsizlikler giderilmelidir.
- Kız öğrenciler için ekonomik kalkınma, kamu yönetimi iş idaresi, maliye, işçi işveren ilişkileri gibi alanlarda; mühendislik bilimleri ve teknik alanlarda özel programlar ve burslar sağlanmalıdır.
- Kız öğrencileri yöneticilikle ilgili konulara yönleltmek geleneksel ve geleneksel olmayan alanlarda lider rolü üstlenmeye hazırlamak üzere özel danışma hizmetleri verilmelidir.
- Okullardan bu konunun uygulamaların takipçisi bir yapılanma (öğretmen ve öğrencilerden oluşan koordinatörlük) oluşturulmalıdır.

B. YAYGIN EĞİTİM

Yaygın eğitimde erkek katılımını da aşan düzeyde kadın katılımı vardır. 1991-1992 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yaygın Eğitim Kurumları'nda kayıtlı 1.434.249 kursiyerin %59.80'i kadındır. Yaygın Eğitim kurumlarından kadın oranının yüksekliği Halk Eğitim Merkezlerinde ev kadınlığı görevlerine veya ek gelir getirisi becerilere yönelik kurslara katılımdan kaynaklanmaktadır. Genellikle meslek eğitim programı uygulayan özel kurslardaki 227.789 kursiyerin %77.3'ü, çıraklık eğitim merkezlerindeki 190.598 kursiyerin %98.08'i erkektir. Bu da yaygın eğitimin meslek eğitim olanaklarından kadınların erkeklerle eşit olarak yararlanmadığını göstermektedir.

Görüldüğü gibi yaygın eğitimin şu anki yapısı kadının geleneksel rollerini yeniden üreten ve pekiştiren bir durumdur.

1. HALK EĞİTİM KURUMLARI *

Ayrımcılığın yaşandığı bir başka yaygın eğitim kurumu da halk eğitim kurumlarıdır. Eğitim, çağımızda okulla sınırlı değil, örgün eğitimden geçmiş olsun olmasın bütün yetişkinlere yönetilmiş bir eylemdir. Çünkü eğitim, yaşam boyu süren bir süreç olarak kabul edilmekte ve kitle eğitimi, sosyal eğitim, temel eğitim adları altında yetişkinlere yönelmiş sistemli eğitim çalışmalarına da halk eğitimi adı verilmektedir. Halk eğitimi; geri kalmış, gelişmekte olan ülkelerde örgün eğitimden yararlanamamış yetişkinler için okul yerine geçmektedir. Aynı zamanda örgün eğitimden geçmiş olanlara da bilim ve teknik ilerlemelerinin sonucu artan, giderek değişen bilgileri, yenilikleri götürmekte, kişilerin uzmanlıklarını geliştirip bir yanıyla da okul sonrası eğitim fırsatı tanımaktadır.

Halk eğitimi okul eğitiminden ayrı ama onun zorunlu tamamlayıcısı ve yetişkinlerin yaşamına bütün yönleriyle seslenen sağlıksal, sanatsal, düşünsel, mesleki, sorunlara değin alanları kapsayan bir eğitimidir. Ve bu eğitim kadın erkek farkı gözetilmeden gerçekleştirilmelidir.

Halk eğitiminin dünyada yaşama geçirilmesinin bir amacı vardır. Halk eğitimi sanayileşme, ulaşım ve kentleşme gibi etkinlikler sonucu ortaya çıkan toplumsal değişme

* Bu bölüm Diyarbakır Kadın Komisyonu tarafından hazırlanmıştır

süreci içinde; halkta değişme, gelişme isteği yaratılmasında, değişimin doğüstü güçlerin değil kendisinin elinde olduğuna inandırılmasında, kendi sorunlarını çözmek üzere üretkenliği ve girişkenliği ele alıp örgütlenmesinde yol gösterici, değişmeyi hızlandırıcı etkide bulunabilme rolü oynaması hedeflenmektedir.

Kuruluş yıllarında halk evleri ve halk odaları adı altında köylerde kurulan ve halkı eğitmeyi amaçlayan çalışmalar buraların kapatılmasıyla sonuçlanmış, 1951 sonrası köylerde kurulan halk okuma odaları ilçelerde halk eğitim merkezleri ve dörder ay süreli çalışmalarla yetişkinlere okuma yazma ve temel bilgileri kazandıracak "Halk Dershaneleri" açılmıştır. 1970'te köylerdeki halk eğitim "okuma odalarının" adları "eğitim odaları" olarak değiştirilmiş, daha verimli çalışma sağlayacak programlar için yeni bir halk eğitim kanun tasarısı hazırlanmış, Halk Eğitim Enstitüsü'nün kurulması kararlaştırılmıştır.

Günümüz koşullarında ise Halk Eğitim Merkezleri belirli aralıklarla okuma yazma, biçki-dikiş, nakış, çiçekçilik, örgü, makreme, boyama, yemek pişirme vb. kursları açmaktadır. Bu kursların içeriğinden de anlaşılacağı üzere hedef kitlesi kadınlar ve genç kızlardır. Kadınlar gerçek anlamda bir halk eğitimine tabi tutulmamakta, el becerilerini geliştirme yönlü çalışmalar yaptırılmaktadır. Son derece marjinal olan bu işler kadını ev-çocuk-eş üçgeninden alıp, tekrar dört duvar arasına hapsedmektedir. Zaten tarihsel görevleri arasında olan ve çocukluk yıllarından beri yapmaya mahkum olduğu işleri tekrar uzmanlaşma kandırmacası uğruna yapmaya zorlanmaktadır. Ailelerin de kızlarını bu kurslara göndermekteki amacı çeyizini hazırlamasıdır. Kadın evde de bu kurslarda da evin içine kapanmakta dış dünya ile tüm bağlarını koparmakta, sosyal ve siyasal alanda bir varlık olarak katılımcı olabileceği tüm sosyal alanları kaybetmektedir.

Okuma yazma öğretmek için açılan kurslarla kadınlarımız ve genç kızlarımız ilerlemiş yaşlarında zorunluluk haline getirilen ve kısa süreli açılan okuma-yazma kurslarında kendilerini geliştirememekte, okuma yazma öğrenememekte ama kurs sonucu ellerine birer belge sıkıştırılmaktadır. Türkiye'de okur-yazar olduğu söylenen %69 oranındaki kadının en az %10'nun bu koşullarda okur-yazar olduğu bilinmektedir. Bu okuma yazma kursları Avrupa Topluluğu'na giremeye kaygılarını taşıyan Türkiye'nin bir senaryosudur.

Halk eğitim merkezleri: en ücra yerleşim birimlerine kadar; geçmiş yıllarda 7-8 ay süreli kurslar açmaktayken, 5 Nisan kararlarından sonra politik kaygılar nedeniyle kadınlar 3-4 ay süreli ve sosyal güvenceden yoksun olarak çalıştırılmakta. kadının emeği bir kez daha sömürülmektedir.

1997 Yılı Mardin, Siirt illerinin pilot bölge seçilerek, genç kız ve kadınlara, okuma-yazma, biçki-dikiş, halı dokuma, çiçekçilik, sağlık kurslarının verildiği "Çok Amaçlı Toplama Merkezlerinin" (ÇATOM) amacı da yine kadınları ev köleliğine hazırlamaktır. Bu projenin yaygınlaştırılacağı düşünüldüğünde ürettiklerini pazarlama ve gelir elde etme olanağı bulamayacak olan kadınlar, günübürlük politikaların bir kez daha kurbanı olmakla yüz yüze kalmaktadırlar. Açılan okuma yazma kurslarında ise kadınlar kendi anadillerini kullanamamaktadırlar. Bu kurslar bu yönüyle yöre halkının asimileştirme politikalarına hizmet etmektedir.

Kadınlara yönelik marjinal el becerileri kazandırmayı hedefleyen bu kursları erkekler için açılanları da neredeyse yok denecek kadar azdır.

Kız meslek liseleri, halk eğitim merkezleri aracılığıyla açılan kurslar ve ÇATOM, içerikte aynı işlevlerle donatılmış, teknoloji çağının gereklerine uygun eğitim vermeyen ve cinsiyetçiliği körükleyen eğitim yuvalarıdır.

Halka karşı güçlerin iktidarda olduğu günümüzde bir de televizyonlar aracılığı ile kadınların bilinci saptırılmakta, oyalanmakta. giderek uyutulmakta ve kadın kitlesi gericileştirilmektedir.

Türkiye`de bilinçli olarak kadının çarpık ve cinsiyetçi eğitiminin bir parçası haline getirilen televizyonlarda da kadına yönelik eğitim es geçilmekte veya çarpıtılarak verilmektedir. Sürekli çile çekmeye mahkum edilen. ezilen, dayak yiyen, ağlayan, çocukları ve eşi arasında sıkışıp kalmış. mutfağın, çocuk ve yatak odasının zorunlu mimarı konumunu yaşayan kadınların yer aldığı dizilerin, bizlere aile dizileri olarak algılatılması. kadının bir kez daha beyninin uyuşturulması anlamını taşımakta. dizilerdeki kahramanlardan daha az acı çekiyorsa. haline şükretmesi gerektiği mesajları verilmektedir. Yerli dizi filmlerde erkekleri içki içen, kumar oynayan, dayak atan bir durumda kadınlara izleten; devletin tekelinde olan televizyonlar, sistemi değil de kadını ezen, kişiliksizleştiren, edilgenleştiren olarak erkeği karşımıza çıkarmaktadır. Çalışma yaşamının dışında kalan ezici çoğunluktaki kadınlar, evlerinin dört duvarı arasında beyni uyuşturulmaya mahkum edilmektedirler.

Kadın- erkek eşitsizliğin toplumsal ve ekonomik yaşamın çeşitli alanlarında sürdürüldüğü günümüzde, kadına her şey yazgı olarak algılatılmaktadır.

Türkiye`nin hemen hemen her tarafında yaygınlaştırılan halk eğitim merkezleri ile genç kızlarımız, her yaştan kadınlarımız yine cinsiyetçi bakış açısıyla ve sözde bir eğitime tabi tutulmaktadırlar.

a) Taleplerimiz

Yaşam boyu eğitim ilkesinden yola çıkarak, yaygın eğitim kurumları var olmalıdır. Ancak;

- Bu eğitim kurumları geleneksel rol kalıplarını kıran, parasız, bireyi özgürleştiren bir eğitim olmalıdır.
- Öğrenimi gelir sağlayıcı etkinliklerle kaynaştıran üretime ve istihdama yönelik yenilikçi programlara ve kurslar okulu bırakmış ya da hiç okula gitmemiş kızlar ve kadınlara yönelik olarak uygulanmalı, uygulama merkez-yerel yönetim işbirliğiyle sağlanmalıdır.
- Kadınları yalnızca eş-anne-ev kadını-nesne olarak belirleyen medya iletileri ayıklanarak birey ve insan olarak gereksinimleri, gelişme gizil güçleri ve olanakları yaygın eğitim içine alınmalıdır.
- Yetişkin kadınların eğitim istemlerinin güçlendirilmesi için onların gerçek gereksinimlerine dayalı sorunlarına yanıt verecek; sağlık, beslenme ve ekonomik

becerilerde yoğunlaşan programlar desteklenmeli ve bu amaçla televizyonda özel bir kadın eğitimi kanalı oluşturulmalıdır.

- Kadınlar arası okumaz-yazmazlığın tümüyle yok edilmesine yönelik proje ve uygulamalar güçlendirilmelidir. (Herkes kendi anadilinde verilmelidir)
- Kadın eğitimi konusunda aile ve kamuoyu desteği sağlamaya yönelik kampanyalar gerçekleştirilmelidir.
- Kadınların aile planlaması eğitimine katılımlarında kendi bedenlerine sahip olma bilinci (toplumsalın yanında bireysel boyut) vurgulanmalıdır.
- Niteliksiz kadın işgücünün meslek içi eğitim programlarına önem verilmelidir.
- Çalışma yaşamına "yeniden" giren kadına yardımcı olmak üzere özel eğitim ve yenileme kursları açılmalıdır.
- Ev işlerinin toplumsallaştırılması düzenlemeleri yapılan kadar aile sorumluluklarının paylaşılmasına ilişkin aile içi davranış kazandırılmasına yönelik program ve kampanyalar geliştirilmelidir.
- Yaygın eğitim içerisinde açılacak kurslarla herkese ama özellikle kadınlara mevcut kadın haklarından (ulusal, uluslararası) nasıl yararlanmaları gerektiği, kadınların kadın mücadelesi tarihi verilmelidir. (Bu alanda ders verecek eğiticiler konunun uzmanı olmalı ve bu alanda çalışmalıdır.)

BÖLÜM III

EĞİTİM SEN'DE KADIN

A) DÜNYA SENDİKAL HAREKETİNDE KADIN

Dünya sendikal hareketinde kadınların sendikal faaliyetlere katılımı ülkelerin ekonomik gelişme düzeylerine, sosyal-kültürel yapılarına ve sendikal örgütlenmeye ilişkin yasal sınırlamaların olup olmamasına ve kadın mücadelesinin ivmesine göre değişmektedir.

Gelişmiş sanayi ülkelerinde de kadınların kamusal alandaki yerleri, yani eğitim ve istihdam içindeki payları, yönetim kademelerindeki konumları itibariyle erkeklere göre dezavantajlı durumdadır. Ülke ne kadar gelişmiş olursa olsun, cinsiyete dayalı iş bölümü sonucu ev ve aileden kadınlar sorumlu tutuldukları için toplum içindeki konumları buna göre belirlenmektedir.

Sendikalara ilgi duyan kadınların genç ama aile yükünün tüm ağırlığını omuzlarında henüz taşımayan kadınlar olması tesadüf değildir.

Örneğin İngiltere'de, üyelerinin %53'ü kadın olan hükümet ve yerel yönetim memurları sendikası NALGO'nun üyeleri ve sendika temsilcileri üzerine yapılan bir araştırma, sendika üyesi kadınlar arasında iki ana kategori olduğunu göstermektedir: Genç, evli ya da bekar ama çocuksuz olanlarla ileri yaşta olan kadınlar. Aile yapısı erkeklerin üyeliğe ve ücretli çalışması üzerinde hiçbir etki göstermezken, sendika üyesi küçük çocuklu kadınların sayısı son derece düşüktür.

İngiltere'de 1990'da en büyük on sendikadan beşinin üyeleri arasında kadınlar çoğunlukta idi. Buna karşın sendika yönetim kurulları üyelerinin %20'sini, kongre delegelerinin %23'ünü, tam gün çalışan sendika yöneticilerinin %20'sini, 75 genel sekreterden 4'ünü oluşturluyorlardı.

Almanya'da da durum İngiltere'den farklı değildir. Örneğin bu durumu değiştirmek için IG Metal Sendikası 1986 Genel Kurulu'nda işyerinde ve sendikada Kadınları Teşvik Programı'nı kabul etmiştir.

İşyeri Teşvik Programında; çıraklık eğitimine yerleştirmede eşit katılım; mesleklere yerleştirilirken eşit istihdam; açık işler ilanında öncelik; meslek içi eğitime işyerlerindeki sayıları oranında katılım; çocuk olunca anneye ya da babaya 3 yıllık doğum izni; işten çıkarmada sendika denetimi gibi tedbirlere yer verilmiştir. Fakat, yaşama geçirmede zorluklar yaşanmıştır.

Sendika Teşvik Programında ise; adaylıkta kadınlara teşvik; mesleki nitelik yükseltmede engellerin kaldırılması; kadın komisyonlarını aktifleştirmek; rapor sistemini hayata geçirmek; eğitim çalışmalarına kadın katılımını artırmak; kadınları ilgilendiren konularda toplantılar düzenlemek; sendika temsilcilerini bu konuda eğitmek yer almıştır.

Raporlarla hedefler değerlendirilmiş ve sonuçta 1989'da yöneticiler arasında kadın oranı %8'den 12'ye; Genel Kurul delegeleri arasında da %19'a çıkmıştır. Bu süreç çok kolay olmamış, özellikle yönetici erkekler tarafından engellenmiştir.

İsveç'te nüfusun %50'den fazlasını, buna rağmen çalışma yaşamının %50'den azını kadınlar oluşturmaktadır.

Öğretmenler arasında, 0-6 yaş grubuna eğitim verenlerin %96'sı; 7-9 yaş grubuna eğitim verenlerin %94'ü; 10-12 yaş grubuna eğitim verenlerin %69'u; 13-15 yaş grubuna eğitim verenlerin %55'i; 16-18 yaş grubuna eğitim verenlerin %45'i kadındır.

Yüksek öğretimde kadın oranı %20'dir.

Doktora ve asistanların %20'si

Profesörlerin %7'si kadındır.

Yine İsveç'in 205.000 üyeli en büyük eğitim sendikası Lärarförbundet'in üyelerinin %84'ü kadındır.

304 yerel şube başkanlarının %56'sı;

304 yerel şube mali sekreterlerinin %58.2'si;

304 yerel şube sekreterlerinin %73.8'i;

304 yerel şube örgütlenme sekreterlerinin %76.8'i;

304 yerel şube başkan yardımcılarının %60.3'ü kadındır.

B) TÜRKİYE SENDİKAL HAREKETİNDE KADIN

Kadınların çalışma yaşamına yaygın katılımı onların sendikalarda üyeliğinin artması bakımından ön koşuldur. Ancak sendikalarda üyeliğin artması kadınların bu örgütlerde daha aktif hale gelmesi sonucunu getirmeyecektir.

Ülkemizde koşullar kadınlar açısından batılı ülkelere göre daha da elverişsizdir. Toplumun ataerkil yapısı çok güçlü; istihdama katılım olanakları çok sınırlı; işsizlik çok yaygındır.

Türkiye'de sendikal etkinliklere katılma, hatta kimi zaman sendikaya üye olma bile işten çıkarılma için işverenlerce yeterli neden sayıldığından, kendi başına yaşayan kadınların işsiz kalma tehlikesine düşmemek için sendikal çalışmaya ilgi göstermediği doğru bir saptamadır. Ancak bundan da önemlisi ve Türkiye'nin gelişmiş sanayi ülkeleriyle farkını ortaya koyan nokta, yalnız yaşayan bir kadının üzerindeki sosyal denetimdir.

Dul veya boşanmış çocuksuz kadın evli hemcinslerine göre daha fazla boş zamana sahip olsa bile, bu boş zamanı "erkek işi; erkek yeri" olarak görülen sendikada geçirememektedir. Geçirmeye kalkması halinde birçok baskılara göğüs germesi de gerekir.

Sonuçta da sendikayla ilgilenen kadınlar sendikada neler olup bittiğiyle ilgilenen genç kadınlardır. Bunların dışında eğitim düzeyleri görece yüksek, çoğunlukla henüz evlenmemiş, evli olsa bile genellikle çocuksuz kadınlar olmaktadır.

Kadınların sendika içindeki konumlarını araştıran pek fazla bir çalışma da yoktur. Buradaki yaygın kanı ise kadın çalışanların sendikaya ilgi göstermediği yönündedir.

Meryem Koray'ın bankacılık, tekstil ve ticaret büro işkollarındaki sendikalarda örgütlü 347 kadınla yaptığı araştırma kadınların %5'inin sendikada etkin bir görev aldığını ancak herhangi bir görev almamış kadınların %24'ünün böyle bir görev almayı istediğini gösteriyor. Yöneticilerin "aday olacak kadın bulamıyoruz" türündeki açıklamaları ve kadınların sendikaya ilgi göstermediği tespitleri ve kadınların sendikaya ilgi göstermediği yönündeki kanıtlarla çelişen bu durum kadınların teşvik edilmesinin gerekli olduğunu, sendikaların da bu konuda adım atmasının zorunluluğunu göstermektedir.

EĞİTİM İŞKOLUNDA KADIN

Ülkemizde kamu emekçilerinin %30'u kadındır. Eğitim iş kolunda çalışan kadınlar tüm kamuda çalışan kadınların büyük bir bölümünü, %37' sini oluşturur.

Tablo I: Türkiye' de Cinsiyete Göre Öğretmen Sayısı (1995-1996 Öğretim Yılı)

Eğitim Kademesi	Öğretmen Sayısı		
	Kadın	Erkek	Toplam
Okul öncesi	9.574	48	9.622
İlk öğretim	127.840	170.895	298.735
İlkokul	99.638	130.153	229.791
Orta okul	28.202	40.742	68.944
Ortaöğretim	56.390	83.301	139.691
Genel Lise	30.057	39.476	69.533
Mesleki ve Teknik Lise	26.333	43.825	70.158
Toplam	193.804	254.294	448.048

Kaynak: DİE, 1996, Ankara

Bu tabloda cinsiyete göre öğretmen sayısına bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerinin tümüne yakınının kadın olduğu ancak ilköğretimden yüksek öğretime doğru gidildikçe sayılarının azaldığı görülmektedir.

Eğitim sektöründe çalışan diğer personelin memur, hizmetli vb. sayısal verileri ise kesin olarak belli değildir. Tüm bunlara bağlı olarak; sendikalara kadınların katılım oranları da düşüktür.

Eğitim Sen'deki kadın emekçiler oranına geçmeden önce bir üst kurumu olan Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonundaki (KESK) kadın emekçiler oranına bakarsak;

TABLO II: Cinsiyete Göre KESK Yönetici Profili.

Üyelik Konumu	Kadın	Erkek	Toplam
KESK Üyesi	-	-	400.000
KESK Merkez Yönetim Kurulu Üyesi	1	10	11
KESK Genel Yönetim Kurulu Üyesi	9	82	91
KESK'e Üye Sendika Genel Merkez Yöneticisi	28	159	187

Kaynak: KESK Kadın Sekreterliği

KESK'teki üye sayısı 400.000'dir. 1996 seçim sonuçlarına göre 11 KESK Merkez Yönetim Kurulu Üyesinden biri kadındır. Bu da tüzükte belirtilen kadın sekreteridir. 91 KESK Genel Yönetim Kurulu üyesinden 9'u kadındır. 187 KESK'e üye sendika Genel Merkez yöneticisinden 28'i kadındır. Bu sonuçlar da bize gösteriyor ki KESK içinde de kadınlar eşit temsil edilmemektedir. Kadınların temsil oranı % 10 ile 20 arasında değişmektedir.

TABLO III: Eğitim Sen Üye ve Yönetici Profili

Üyelik Konumu	Kadın	Erkek	Toplam
TOPLAM	34.000	66.000	100.000
MYK Yöneticileri	2	7	9
Şube Başkanı	5	91	96
Şube Yöneticisi	114	558	672

Kaynak: Eğitim Sen, Merkez Kadın Komisyonu

EĞİTİM SEN' deki üye sayısı 100.000'dir. Kadın üye sayısı %30 civarındadır. 1996 seçim sonuçlarına göre 9 Merkez Yönetim Kurulu Üyesinden 2' si kadındır. Yine 96 şube başkanından 5'i, 672 şube yönetim kurulu üyelerinden 114'ü kadın, merkez denetleme ve disiplin kurullarının başkanları kadındır. Ancak genel üye sayısı içindeki kadın üye sayısı ile karar mekanizmalarındaki kadın sayısı arasında büyük dengesizlik vardır.

2. SENDİKAL KATILIMIN ÖNÜNDEKİ ENGELLER

1-Kadınların İşgücüne Katılım Oranlarının Erkeklere Göre Düşük Oluşu

Türkiye' de cinsiyete göre öğretmen sayısına bakıldığında genel toplamda 254.244 erkek öğretmene karşın, kadın öğretmenlerin sayısı 193.804 kadardır. (1995-1996 verileri)

İşgücüne kadın katılımının erkeğe göre azlığı, sendikal katılıma da doğrudan yansımakta, fakat kadının sendikal katılım oranında temsiliyeti de görülmemektedir.

2-Aile Sorumlulukları

Kadınların çocuk bakımı ve ev işlerini üstlenmeleri onlara, çalışma saatleri dışında sendikal faaliyete ayıracak zaman bırakmamaktadır. Kadınlar sendikal faaliyete katıldıkları zaman iş ve ev sorumluluklarına bir üçüncü sorumluluğu yani sendikal sorumluluğu eklerler.

Zaten birçok kadın, aile sorumluluklarını aksatmamak amacıyla öğretmenliği tercih ederken zamanını sendikal faaliyete harcamayı tercih etmemektedir. Öncelikle kadının sendikaya gelebilmesi için yakın çevresini ve eşini ikna etme zorunluluğu vardır. Sonra da günlük yaşamını organize edecektir. O evde olmadığı zamanlarda çocuğa kimin bakacağını, ev işlerinin kimin tarafından yapılacağını, yemeğin hazırlanmasını ayarlamak hep kadının yükümlülüğündedir.

Bütün bunların üstesinden gelmek her kadın için farklı olmaktadır. Farklı geçmişleri, eğitim düzeyleri ve sosyal çevreleri olan kadınlar, doğdukları andan itibaren eş ve anne rollerine hazırlandıklarından, bu bakış açıları iş yaşamına girdiklerinde de çok fazla değişmemekte, üstelik ek bir yük getirmektedir.

3-Geleneksel Rol Biçimleri ve Kadınlara Karşı Ayrımcılık

Geleneksel toplumsal görüş, kadının yerinin evi olduğu şeklinde olduğundan kadının sendikal faaliyete katılımı son derece zordur. Kadının sendikal faaliyete katılması, evin ve çocukların ihmali olarak değerlendirilebilmektedir. Çoğu kez koca, direkt olarak müdahale etmese de ev işlerini ve çocuk bakımını paylaşmayarak kadının sendikal faaliyete katılımını engeller.

4-Sendikal İmaj

a) Sendikalar çoğunlukla erkek egemen yapılar olarak algılanırlar. Geleneksel rol kalıplarını içselleştiren kadın sendikaya geldiğinde de kendini ifade etmekte zorlanır. Sendikaların erkek egemen ve kadın çalışanlara yabancı örgütlenme biçimleri kadınların aktif katılımlarını engelleyici başka bir yöndür.

B) Sendikaların toplantıları düzenlerken kadınların ev işleri ve çocuk bakımı sorumluluklarını gözönüne almamaları sorunu daha da ağırlaştırır.

c) Kadınlar sendikalara üye olduklarında da karar mekanizmalarında çok fazla yer almamaktadırlar. Bunun için şu önlemler alınmalıdır.

B. KADINLARIN SENDİKALARLA BÜTÜNLEŞMESİ İÇİN

a-Sendikanın Kadın Politikasının Oluşturulması

Sendikanın kadın politikasının oluşturulması, bunun bizzat kadınlar tarafından yapılması örgüt aracılığıyla sağlanmalıdır. Yöneticilerin bu politikaları içselleştirmesi ve sahiplenmesi gerekmektedir. Kadınların karar mekanizmalarından temsiliyetlerinin sağlanması doğrultusunda kadınlar cesaretlendirilmelidir. Kadın taleplerinin ve örgütlenme biçimlerinin Genel Kurul kararlarına dönüştürülmesi gerekmektedir.

b-Kadın Komisyonları

EĞİTİM SEN kadın komisyonlarının gündemleştirilerek çalışmalarının izlenmesi gerekir. KESK kadın sekreteryasının ve kadın komisyonunun birleştirilerek kadın çalışmalarında merkezi eşgüdümü sağlanmalıdır.

Kadın alanında özel çalışılması; EĞİTİM SEN kadın komisyonları, işyerlerinde çalışan eğitim emekçisi kadınların diğer taleplerinin yanı sıra kadın olmaktan kaynaklanan sorunların tespiti ve bu sorunların çözümü için talepleri etrafında sendikaya kazandırılmasının, karar mekanizmalarına taşıyarak sendika içinde kadınların hakkettiği erkek çalışanlarla eşit ve birinci yerini almasının yol ve yöntemleri geliştirilmelidir.

Kadın komisyonları; kadın ve eşitlik sorunlarının sendikal gündeme getirilmesi ve kadınların kendilerine güvenlerini artırmaları açısından son derece önemlidir. Ancak kadın komisyonlarının marjinalleşmemesi için tüzük kuruluğu olması, diğer sendikal organlarla ilişki içinde bulunması gerekir. Kadın komisyonları çalışma raporlarının merkezi anlamda izlenerek merkezi bir çalışma raporunun çıkarılması gerekir.

c- Düzenli Kadın Kurultayları

Kadın çalışanların sorunlarının tespiti ve çözümüne yönelik düzenli aralıklarla kadın kurultayı düzenlemek gerekmektedir. Kurultayda alınan kararların da uygulanmasını sağlamak ve sonuçlarını izlemek için izleme komitesi oluşturulmalıdır.

d-Sendikal Faaliyetin Kadınlar Göz Önünde Tutularak Yeniden Düzenlenmesi

Bu kapsamda alınacak önlemler arasında toplantı saatlerinin kadınların da katılımlarını sağlayarak düzenlenmesi, toplantılar sırasında çocuk bakım olanaklarının sağlanması, toplumsal cinsiyet açısından duyarlı dil kullanılması, kadın emekçiler ve kadın sendikacılar arasında haberleşme ağı kurulması gösterilebilir.

e-Sendikal Eğitim

Kadınların sendikal faaliyete katılımını artırmak açısından sendikal eğitim büyük önem taşır. Eğitim, kadının kendine güvenini artırmalı ve ona sendikal vasıflar kazandırmalıdır. Kadınlar sendikal eğitim için teşvik edilmeli, engellenmemelidir.

f- Üst Örgütlerle İletişim

KESK'le İletişim:

KESK'le merkezi bir kadın iletişim ağının kurulması, sendikalar arası eşgüdümün sağlanması ve ortak etkinlikler, seminerler, eğitim çalışmaları yapılması.

g- Verilerin toplanması ve yayın politikası

Kadınlarla ilgili verilerin toplanması ve kadın sorunları, kadın eğitimi, kadın ihlalleri vb. konularda belirli aralıklarla bülten, afiş, broşür, bildiri, el ilanı vb. hazırlanması.

Sendikaların yayın organlarında kadın sayfalarının önemsenmesi ve yazıların yayınlanması.

h-Diğer kadın örgütleriyle ilişki kurulması, geliştirilmesi, eylem birliği ve seminerler düzenlenmesi.

ı- Bağlı olduğumuz uluslararası sendikalarla iletişim halinde olma, dayanışma, ortak çalışma programları hazırlamak ve onların deneyimlerinden faydalanılması.

ICFTU tavsiye kararlarına göre:

“VI. Kadınların sendikalarla bütünleşmesi

20. Kadınlar da erkekler gibi, sadece çalışma koşullarını değil, hayat koşullarını da iyileştirmek için, yani en geniş anlamıyla çalışan kadınlar olarak çıkarlarını korumak ve savunmak için sendikalara katılırlar.

Kadın işçilerin özlem ve talepleri, sendika politika ve programlarının özsel bir parçası olmalıdır. Tüm sendikal hareket, hem erkekler hem de kadınların özelemlerine karşılık vermeli ve onların taleplerini gerçekleştirmek için savaşmalıdır.

22. Kadınların sendikalarla bütünleşmesi ve sendikal faaliyet ve sorumluluklara katılımları, uluslararası özgür sendika hareketinin kalıcı hedeflerinden biridir.

23. Sendika yapıları, kadın işçilerin özelemlerine yanıt verecek şekilde yenilenmelidir. Kadınların, sendikaların tüm karar alma düzeylerine katılımı, üye bileşimini yansıtmalıdır.

24. Sendika yapısının tüm düzeylerinde, kadın işçilerin karşılaştığı sorunları analiz edecek, çözümler önerecek, kadınlara karşı ayrımcılığı ortadan kaldıracak ve kadınların sendikal faaliyetlere özendirilecek uygun organlar kurulmalıdır.

Sendikal eğitim

25. Sendikal örgütün tüm düzeylerinde görev üstlenmek üzere eğitmek için, kadın sendikacıların sendikal eğitim imkanlarından eşit yararlanmalarının sağlanması şarttır.

26. Ekonomik ve sosyal politika eğitimi dahil sendikal eğitimi, kadın işçilerin sorunlarının ve eşit hakların incelenmesini kapsamalıdır.

27. Eğitim faaliyetleri, kadın çoğunluğunun gelebileceği sürelerde ve mekanlarda gerçekleştirilmelidir.

28. Sadece kadınlar için olan veya kadınlar üzerinde odaklaşmayı amaçlayan eğitim çalışmaları, sendikalar içinde pozitif eylem olarak üstlenilmelidir.

29. Kadın sendikacıların, eğitimleri sürecinde edindikleri vasıflar, sendikal örgütler tarafından sistematik olarak kullanılmalıdır. Bu alanda kalmış olabilecek ayrımcılık, ortadan kaldırılmalıdır.

Duyuru

ICFTU, üyesi örgütleri, hükümetleri, Birleşmiş Milletleri ve BM'nin uzmanlık örgütlerini, özellikle ILO'yu, diğer ilerici güçleri, bu bildirmede ortaya konulan ilkelerin desteklenmesi ve uygulanması için uğraşmaya davet eder.

SENDİKALARDA KADINLARA EŞİTLİK KADINLARIN SENDİKALARLA BÜTÜNLEŞMESİ İÇİN EYLEM PROGRAMI

Kadınların sendikalarla bütünleşmesi için

Kadınlar da, tıpkı erkekler gibi, sadece çalışma koşullarını değil, yanı sıra hayat koşullarını da iyileştirmek, yani en geniş anlamıyla kadın işçiler olarak çıkarlarını korumak ve savunmak için sendikalara üye olurlar.

Kadınlar halen işgücünün %35'ini temsil ediyorlar ve sendika üyeleri arasındaki oranları da artıyor. Sendikal faaliyetlere tüm düzeylerde aktif katılımları, bir bütün olarak sendikaların güçlenmesi için zorunludur.

Kadınların sendikal örgütlerle bütünleşmesini ve sendikal faaliyetlere ve tüm düzeylerde karar alma organlarına katılımlarını desteklemek, ICFTU'nun hedeflerinden biridir.

Örgüt amaçla, aşağıdaki eylem programlarını benimser:

Kadın işçilerin örgütlenmesi

1. Sendika örgütleri, kadınlara özgü sorunları ve yerel koşulları göz önüne alarak, uygun üye kaydetme yöntemlerini seçmelidir. Örneğin, buluşma ve toplantı yerleri öyle seçilmeli ki, kadınlar oralara gelmeyi kabul etmeli; toplantıların zamanı, gündemi ve süresi, kadınların zamanı dikkate alınarak hazırlanmalı; çalışmalar süresinde tamamlanmalı ve eğer gerekiyorsa, çocuk bakımı için çeşitli düzenlemeler yapılmalı.

2. Üye kaydetme çalışması, asıl olarak kadınlar tarafından yapılmalı; kadınlar bu çalışma için eğitilmelidir.

3. Gelişmekte olan ülkelerdeki sendika örgütleri faaliyetlerini ücretli kadın işçilerle sınırlamamalı; faaliyetleri, gizli işsiz olan kadınları veya kırsal ve kentsel bölgelerde marjinal sektörde çalışmak zorunda bırakılan kadınları da kapsayacak şekilde genişletmeye çalışmalıdır. Bu kadınları da kapsamak için, onların ihtiyaçlarını tanımlamalarına, dayanışma gerektiren yöntemlerle bu ihtiyaçlarını karşılamalarına yardım etmelidir.

Eşit üyeler olarak kadınlar

4. Kadınları sendikaya üye yapmayı amaçlayan herhangi bir programın etkili olması için, tüm alanlarda, özellikle ekonomik, sosyal ve sendikal alanlarda kadınlara eşit hak, imkan ve muameleyi destekleyen ve uygulayan aktif bir sendikal politikayla desteklenmesi gerekir. Bu politika, **ICFTU**'nun Çalışma Kadınların Hakları bildirgesinde ortaya konan ilkelere uygun olmalıdır.

5. Kadın işçilerin özlem ve talepleri, işler istihdam ve çalışma koşulları alanında olsun ister eşit halklar gibi daha geniş bir alanda olsun, sendikal hareketin özlem ve taleplerinin, erkek ve öteki işçi gruplarının talepleriyle aynı derecede özsel bir parçası olmalıdır. Bir bütün olarak sendikal hareket (erkekler ve kadınlar) bu özlemleri karşılamak ve bu talepleri tatmin etmek için mücadele etmelidir.

6. Kadın işçilerin karşı karşıya kaldığı sorunları analiz etmek, bu sorunları çözecek öneriler getirmek, kadın işçilere karşı ayrımcılığı ortadan kaldırmak, kadınların çıkarlarını ortaya çıkarmak, sendika faaliyetlerine katılanlarını teşvik etmek, sendika örgütleri içinde eşit imkanlar ve eşit muamele koşullarını yaratmak için, sendikal yapının çeşitli düzeylerinde zaten kurulmuş olan veya güçlendirilmelidir. Henüz bu tür yapıların kurulmadığı yerlerde, erteleneksizin kurulmalıdır.

7. Bu yapıların inisiyatif kullanma gücü olmalı; karar alma organlarına doğrudan önerilerde bulunabilmeli veya ulaştıkları sonuçları gönderebilmelidir. Ayrıca, öteki üye gruplarının temsilcileriyle sürekli fikir alışverişi içinde olmalıdırlar. Kadın örgütleriyle ortak eylem programı yapıp bu programın uygulanması veya belirli konularda ortak eylem yapılması da, ortak hedeflerin gerçekleştirilmesi için uygun olacaktır.

Kadınların sendika gücüne ve sendika sorumluluklarına katılımı

8. Sendikal örgütlerin eşit haklar, imkanlar ve eşit muamele sorununu yeterince ciddiye alıp almadığı, örgütlü olsunlar olmasınlar kadınlar tarafından değerlendirilecektir. Bu değerlendirme sırasında da, bu eşitlik kendi sendikalarında kendi üyeleri için hayata geçirilmiş olacak.

Yani kadınların, sendikal karar alma yetkisi olan ve sorumluluk gerektiren görevlere katılımının, kadın üye sayısına denk düşmesi oranında, hayata geçirilmiş olacaktır.

9. Kadınların sendikalarda önderlik düzeylerinde yer almalarının başlıca engeli, doğrudan ve dolaylı ayrımcılıktır.

Bu nedenle, sendikalarda tüm düzeylerde bir pozitif eylem programına gerek vardır. Bu konuda şu önlemler alınmalıdır:

- Erkek ve kadın üye sayıları hakkındaki ayrı istatistiklerin toplanması;
- Örgütlerin yapısının, derhal incelenmesi ve kadınların karar alma düzeylerine ulaşmasını önleyen neyse değiştirilmesi;

Herhangi bir düzeyde seçim veya atama olacağı zaman, adaylar listesinin ve eğer mümkünse, boş görevlerin, örgütlerin üye yapısını yansıtmasını sağlayacak adımların atılması;

Bu arada, kadın üyelerin bulunduğu ama karar alma düzeylerinde hiçbir kadının bulunmadığı yerlerde, kadınların ya ek mevkiler yaratılması yoluyla ya da karar organlarına ek üye seçilmesi yoluyla karar alma mevkilerine gelmelerinin sağlanması.

Ev mevkiler, kadınlara, önderlik yeteneklerini ortaya koyma imkan sağlar ve öteki kadınlar için de yetkili görevlere gelme yolunu açar; bu ek mevkiler, danışma niteliğinde veya sembolik olmamalıdır., eşit hak ve sorumlulukları yani konuşma ve oy hakkı bulunmalıdır.

Siyasi ve öteki danışma niteliğindeki ve karar alıcı organlarda -sendikaların temsil edildiği veya içinde yer aldıkları- sendika hareketinin temsilcisi olarak kadınların gönderilmesi ve kabul görmesi.

Kadınları sorumluluk gerektiren görevleri kabul etmeye ikna etme yollarının bulunması; örneğin aile sorumluluklarının yerine getirilmesini ve paylaşılmasını amaçlayan bir politika izlenmesi.

Eğitimle kadın sendikacıların vasıflarının, kadın sorunlarının veya sosyal sorunların çözümünden öte görevler için daha sistematik kullanılması.

Eğitim

10. Düşüncelerin ve tutumların gelişmesinde, toplumun ilerlemeye yönetilmesinde, eğitim temel bir rol oynar. Eğitim, küçük yaşlarda ailede başlar ve okul dönemi boyunca sürer.

11. Kız ve erkek çocuklar, sosyal konumları ne olursa olsun, eşit gelişme imkanlarına sahip olmalıdırlar. Okullar, çocukları, erkek ve kadınların eşit sorumluluklara ve çalışma, sosyal hayat ve aile hayatı bakımından eşit imkanlara sahip oldukları bir topluma hazırlamalıdır.

12. Sendikalar, sadece eğitim imkanlarından yararlanma ve müfredat eşitsizliklerinin değil, müfredatın içeriğindeki her şeyin; öğretim materyaliyle kadın ve erkek arasında çağı geçmiş işhölümünü ve kadınlara karşı ayrımcılığı sürdürmeye katkıda bulunan her türlü kullanımın ortadan kaldırılmasını sağlaması için ilgili yetkililere baskı yapmalıdır.

13. Sendikalar, üyelerini, anne ve babalar olarak çocuklarının eğitiminde, eşit haklar bakımından daha faal rol oynamaya teşvik etmelidir.

Bilgi ve Araştırma

14. Sendikalardaki kadınlar ve erkekler, erkek ve kadın arasında eşit haklar ve imkanlar kavramını kabul etmeli, uygulamalı ve yaymalıdır. Bu nedenle, bu alanlarda, diyelim ücret ayrımcılığı gibi pratik örnekler temelinde eğitim görmelidir. Sendikal literatürde kullanılan kadın işçiler ve kadınların ekonomik rolü imajları olumlu bir tarzda tekrar değerlendirilmelidir.

15. Kadınların konumu ve çalışma koşulları konusunda araştırmalar yapılmalıdır. Böylelikle sendikalar, kadın işçilerin ihtiyaçlarını daha etkili biçimde karşılayabilsinler.

16. Hem genel olarak sendikal eğitim, hem de ekonomik ve sosyal politika konusundaki eğitim, diyetim pozitif ayrımcılık, eşit değerdeki işe eşit ücret ve cinsel taciz gibi eşit imkan sorunları konularını mutlaka kapsmalıdır.

17. Kadın üyelerin harekete geçirilmesi, kendilerini ifade etmeyi ve kendi taleplerini sunmayı öğrenmeleri için, özellikle kadınlar için gerçekleştirilen eğitim programları yapılması şarttır ve hatta pek çok ülke ve bölgenin sendikaları için acildir. Eğitimci olarak daha çok kadın eğitilmelidir. Kadın işçiler, ücret kaybına uğramaksızın sendika eğitimlerine katılma hakkına sahip olmalıdır.

18. Eğitim faaliyetleri, kadınların gelebilecekleri zamanlarda ve kadın çoğunluğunun durumuna uygun yerlerde yapılmalıdır. Eğitim izninin kadınlar için kazanılmış bir hak olmadığı yerlerde bu hak için mücadele edilmeli ve kadınlar bu haktan yararlanmaya teşvik edilmelidir. Eğer kadınlar, çocuklarını yanlarına alabilseler ve oyun önderinin veya başka ilgili kişilerin bakımına güvenbilselerdi veya aile sorumlulukları daha adil paylaşılsaydı, eğitim kurslarında kadınlar için ayrıca yer ayrılmasına gerek duyulmayacaktı.

19. Kadınların, önderlik görevlerine hazırlanması için sistematik ve yoğun eğitim programları olmalıdır. Kadın önderlerin eğitimleri sırasında edindikleri nitelikler, bu alanda ayrımcılığı ortadan kaldırması gereken sendika örgütlerince sistematik olarak kullanılmalıdır.

20. Sendika eğitiminin ve genel eğitimin içeriği, eşit haklar yaklaşımıyla incelenmeli ve eğer gerekiyorsa düzeltilmelidir."

Üst örgütümüz Eğitim Enternasyonali'nin tavsiye kararlarına göre de:

"2. ÖĞRETMEN VE EĞİTİM ÇALIŞANLARI ÖRGÜTLERİNDE

1. E.E. üye örgütleri değişimi yükseltmede aktif olmaları konusunda ve kadın erkek arasında fark edilen mevcut fırsat dengesizliğini kadınların kişisel ve mesleki gelişimi ve cinsler arası eşitliği öne çıkararak düzeltmeye çalışmaları konusunda yüreklendirmelidir. Bu şöyle yapılmalıdır:

a) Üye örgütlerin her birini kendi toplumunda kadınlar ve erkekler için tüm mesleklerde ve eğitim işkolundaki mesleklerde eşit hakları ilerletmeye yüreklendirerek,

b) Bu tür hakları garanti altına alacak kanun tasarıları hazırlamada inisiyatifli olarak,

c) Kadınların, tüm potansiyellerini geliştirmekten alıkoyacak baskınlıkların yok edilmesinde harekete geçerek ve bu işte görevli öğretmenlere destek vererek,

d) Eğitimde kadınların ilerlemesi için somut tedbirleri kurumlaştırarak, şöyle ki

* Yöneticilik ve yönetimde yetiştirme programları.

* Kırsal alandaki kadınlar için programları.

* E.E. ve üye örgütlerin tüm düzeylerinde kadınların sorumlu mevkilere gelmesinde ilerleme.

* Belirli amaçlara uygun olup olmadığını belirlemek için tüm bu tür programların düzenli gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi.

e) Fırsat eşliği önündeki engelleri tanımlamak, özelde şunlarla ilgili olanları

* Örgütün kuralları ve yapısı

* Geleneksel ve kültürel uygulamalar

* Kişisel (yeterlilik) icra

* İstihdam koşulları

f) Olumlu eylem stratejileri geliştirerek, şöyle:

* Sorumluluk görevlerine daha çok kadın atamak, sadece kadınların sorunları ile ilgili olanlara değil,

* Örgütün tüm düzeylerine kadınların katılımını yöreklendirmek için kadın grupları ve iletişim ağıları kurmak.

* Kadınlar için bir bülten çıkarmak,

* Kadın rolünün gelişimi konusunda bilgileri içeren döküman hazırlayıp dağıtmak,

* Düzenli aralarla sendika örgütlerinin etkinlikleri ve örgütlerde yönetici düzeyler için gerekli yetenekler konusunda toplantılar ve grup çalışmaları düzenlemek,

* Görüşmelerin her safhasına kadınları katmak,

* Üyelerin katılımını sağlayacak türde ve biçimde toplantılar geliştirmek,

* Meslek ve sendika yaşamına kadınların tam katılımını olanaklı kılan çocuk bakımı sistemleri/düzenleri kurmak,

2. E.E. şunları yapmalıdır:

a) Üye örgütlerini bu sonuç bildirgesini tümüyle yerine getirmek için yöreklendirmelidir.

b) Tüm öğretmen ve eğitim çalışanları örgütlerini, davranışta eşitliğin ve kadınların örgütün tüm kademelerine ve karar mekanizmalarına katılımını sağlamanın önündeki tüm engellerin kaldırılmasına yönelik tüzüklerinin kesin hükümler içerdiğinden emin olmaları için yönlendirmek,

c) Yerli kadınların hak ve statülerini tanımalıdır.

d) Üye örgütlerini, kadın üyelerinin bağlı oldukları örgütlerde üst konumlara talip olmaları şansını arttırmak için, buralara müracaatlar eşit yetenekteki kişilerde olduğunda ise örgütteki her kademedeki kadınlara öncelik tanınması için yöreklendirmelidir.

e) Üye örgütlerini, kendi örgüt yapılarının her kademesindeki seçimlerde kadınların katılımını kolaylaştırıcı eğitime ilişkin önlemlerin artırılması konusunda yöreklendirmelidir.

3. BİR BÜTÜN OLARAK TOPLUMDA

Öğretmen ve eğitim çalışanları örgütleri şunları yapmalıdır:

1. *Tüm insanların sosyal politik ve mesleksel yaşama katılımda aynı hak ve koşullara uyumlanması gerektiğini talep etmelidir.*
2. *Toplumun tüm alanlarında kadın ve kızlara hak ve fırsat eşitliğini garantilemeye çalışmalıdır.*
3. *Yerli kadınların, kırsal alanlardaki ve şehrin marjinal sektörlerindeki kadınların, özürli kadınların, göçmen kadınların ve sakıncalı etnik gruplara ait kadınların hak ve statülerini tanımalıdır.*
4. *Kadınlara karşı ayırimcılığı getiren ekonomik faktörlerin kaldırılması için harekete geçmelidir.*
5. *Uygun olan her düzeyde tüm öğrencilerin seks eğitimi ve sağlık bilgisinden yararlanmasını talep etmelidir.*
6. *Kadınların aile planlaması için hak ve fırsatlarının uyumlandırılmasını, gebelikten korunma haklarının garanti altına alınmasını ve çocuk yapmama isteklerinden ötürü suçlanmalarını talep etmelidir.*
7. *Tüm bir hamilelik dönemi boyunca iş kaybı tehdidi olmaksızın ve doğum öncesi ve sonrası annelik izni süresindeki gelir kaybı için yeterli bir tazminat almaları konusunda kadınların hak ve fırsat eşitliğinin uyumlandırılmasını talep etmelidir.*
8. *Aile sorumluluklarının paylaşılmasına ilişkin aile için davranış kazandırılmasına yönelik program ve kampanyalar geliştirmelidir.*
4. *Kızlar arasındaki yüksek orandaki devamsızlık ve okuldan ayrılmaların her nedenini yok etmek.*
5. *Kızlar ve kadınlar için okur-yazarlık programlarını güçlendirmek.*
6. *Öğrencileri anne-haba olma ve geniş aile yaşamı ile çalışma yaşamındaki sorumluluklara hazırlama ve vatandaşlık sorumluluklarını yüklenmeyi özendiren okul programları yapmak.*
7. *Ders kitaplarından ve öğretim materyallerinden cinse dayalı tüm baskıların, erkek ve kadın için rol ayrımı ve iş bölümlerinin ve bu nedenle kadına karşı ayırimcılığın açıklanması.*
8. *Medyadaki güçlü cins baskı-kalıpçılığı konusuna ciddi olarak dikkati çekmek.*
9. *Her çocuk öğrenciyi yaşama hağimsiz, sorumlu ve kendinden emin, dayanışma ruhu ile dopdolul bir birey olarak hazırlamak.*

10. Geleceğin öğretmenleri, sorunların süregiden eşitsiz kadın ve erkek davranışından kaynaklandığının bilincine vardırmalı: özelde de kendi öğrencilerde zihinsel davranış değişikliğine yol açacak görüş ve tutumları öne çıkarma konusunda yüreklendirilmelidirler.

11. Üye örgütler şunlarda ısrarlı olmalı

a) Öğretmen yetiştirme programları, kadınları geleneksel olarak erkeklere ayrılmış alanlarda ve erkekleri de geleneksel anlamda kadınlara ayrılmış alanlarda özellikle aktif olmaya yüreklendirmelidir ki okul müfredatı "erkek" ve "kadın" diye bundan böyle ayrılmasın,

b. (Kızlar için) geleneksel olmayan işlerde istihdam edilmelerinde kariyer yapma yolları açılsın.

12. Kadın öğretmenlere, yetenek ve nitelik artırıcı sürekli eğitim programları sağlayarak yükselme şanslarını geliştirmek,

13. Üye örgütleri, kadın ve erkeklerin her düzeyde eşit temsil edildiği istihdam ve iyileştirme kurulları kurmak için çalışsın,

14. Üye örgütlerin görüşme/pazarlık kurullarında kadınlar vardır.

15. Üye örgütleri, kadın öğretmenlerin kariyerlerinde ki düzelmeler ve gelişmeleri etkileyecek ve böylece artan sayıda sorumlulukların başarısını yüreklendiren uygulamaların geliştirilmesini pazarlık görüşmelerine alır,

16. Üye örgütler, eşit işe eşit ücret, annelik ve babalık izni, çocuk bakımı opsiyonları ve iş paylaşımı gibi meslek yaşamına ilişkin hükümleri görüşme konusu yaparlar,

17. Üye örgütler kadın öğretmenlerin eğitim sisteminde ilerleme için yaptıkları başvurularda yardımcı olur ve okullardaki kızlar ve oğlanlar, kadınlar ve erkekler için eşit haklar sağlama sorumluluğunda danışmanlar görevlendirir.

9. Kitle iletişim araçlarında, özelde de reklamcılıkta, sıklıkla kadının aşağılanıcı imajının yokedilmesine yardımcı olmalıdır.

10. Kadınların ve kızların kurbanı oldukları şiddet ve cinsel taciz ile eğitim ve enformasyon kampanyaları yolu ile savaşmalıdır.

11. Erkek çocukların ve erkeklerin, kız ve kadınlara kendi eşitleri olarak davranma sorumluluklarını bilmelerini talep etmeli."

Sonuç olarak sorun kadın ve erkek cinsi arasında değildir. Sorun erkek ve kadın emekçilerle sömürücü egemen sınıflar arasındadır. Kadın emekçilerde mücadele hattını buna göre belirlemek zorundadır.

KAYNAKÇA

DİE, Milli Eğitim İstatistikleri 1991,1992

DİE, Örgün Eğitim Serisi Verileri

DPB Kamu Personeli Anketi Sonuçları, 1992

EĞİTİM Sen Merkezi Kadın Komisyonu Verileri

İnal Kemal, Esen Y. Ders *Kitaplarında Egemen Değerler ve Öteki*, Der: Kemal İnal, Doruk Yayınevi, Ankara

Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü(KSSGM) Verileri

KESK Kadın Sekreterliği Verileri

Mardin, Nur Bekata; Tulum, Ayşe Mutaf. (Alfa Pazar. Araştırma ve Danışmanlık Ltd. Sti adına) *Sağlık Sektöründe Kadınlara Yönelik Turum ve Davranışlar, Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık*, Şubat 1996

İNCELENEN ÖYKÜ VE MASAL KİTAPLARI

- *Dede Korkut Hikayeleri* Erdem Yayınevi
- *Ezop Masalları* Anadol Yayınları
- *Gökkuşuğu* Ünlü Yayınevi
- *Güliver'in Gezileri* Koran Yayınları
- *Gün Doğusu Ay Batısı* Erdem Yayınevi
- *Huck Finn'in Başından Geçenler* Ünlü Yayınevi
- *Kanarya Gülü* Türkiye Çocuk Yayınları
- *Kuşların Dilinden Hikayeler* Erdem Yayınevi
- *La Fontaine'den Seçmeler* Engin Yayınları
- Perili Köşk Gendaş Yayınevi
- Pinokyo(masal)Öğün Yayınları
- Tavuk Masalı Gendaş Yayınevi
- *Tuti Name (Papağanın Hikayeleri)* Erdem Yayınevi
- *Türk Efsaneleri*
- Behrangi *Küçük Kara Balık(masal)* Akyüz Yayınları

- Çakmakçıoğlu Adnan **Kırlangıç(öykü)** Bu Yayınları
- Daloğlu, Selahattin Turgay. **Çitri** (roman). Gurbet Yayınları
- Ergun Melih **Ateş Kuzu(masal)** Ergun Yayınları
- Ergun Melih **Konuşal Kaval(masal)** Ergun Yayınları
- Ergun Melih **Tembel Osman(masal)** Ergun Yayınları
- Ergun Melih. **Şimşek Taşı(masal)** Ergun Yayınları
- Eroğlu, Necdet **Keloğlan Zor Durumda(masal)** Serhat Yayınları
- Fouqret **Parmak Çocuk(masal)** Kurtuluş Yayınları
- Kemal Namık **Vatan Yahut Silistre** Erdem Yayınevi
- Saint-Exoperi Antoine de **Küçük Prens(masal)** Sim Yayınları
- Seyfettin Ömer **Bomba** Ünlü Yayınevi
- Seyfettin Ömer **Bahar ve Kelebekler(Horoz)** Erdem Yayınevi
- Seyfettin Ömer **Falaka(öykü)** Özgül Yayınları
- Seyfettin Ömer **Forsa** Erdem Yayınevi
- Seyfettin Ömer **Forsa(öykü)** Alba Yayın ve Matbaacılık
- Seyfettin Ömer **Kaşağı(öykü)** Altın Kitaplar Yayınları
- Seyfettin Ömer **Perili Köşk(öykü)** Ünlü Kitabevi
- Seyfettin Ömer **Silahlı Kadın** Ünlü Yayınevi
- Şapdyo Enver Behnan **Türk Çocuk Masalları** Rafet Zaimler Yayınevi
- Tezel Naki **Türk Masalları** T.C.Kültür Bakanlığı
- Tuğcu Kemalettin **Babaların Dönüşü** Kurtuluş Yayınevi
- Tuğcu Kemalettin Ünlü Kitabevi Göçmen Kızı(öykü)
- Tuğcu Kemalettin **Yarım Adam(öykü)** Şen Yıldız Yayınları
- Türmen Cemal **Anadolu Söylenceleri** Anadol Yayınları
- Uzun, Piraga. **Tekin'in Misafiri(öykü)** Uzun Yayınları

İNCELENEN DERS KİTAPLARI

1. **Sınıf Çevre Sağlık Trafik Okuma.** Eğitim-Üretim Yay.
1. **Sınıf Matematik Kitabı** Arıtaş Yayınları

- 1. Sınıf Matematik Kitabı** Serhat Kitap-Yayın Dağıtım
- 1. Sınıf Türkçe Kitabı** Arıtaş Yayınları
- 3. Sınıf Türkçe Kitabı.** MEB YAY.
- Akdemir, Rıza. **3. Sınıf Türkçe Kitabı.**
- Bolayır, Fethi. **3. Sınıf Hayat Bilgisi**
- Çakıroğlu, Gündüz. **3. Sınıf Türkçe Kitabı**
- Denge, Bilal. **2. Sınıf Türkçe Dilbilgisi ve Dil Yeteneği**
- Erdem, Selman. **Liseler İçin Felsefe**
- Erdem, Selman. **Liseler İçin Sosyoloji**
- Göndermez, Ali. **4. Sınıf Sosyal Bilgiler**
- Göndermez, Ali. **4. Sınıf Türkçe Kitabı**
- Gündoğan, Elife. **2. Sınıf Hayat Bilgisi**
- Gündoğan, Elife. **3. Sınıf Hayat Bilgisi**
- Gündüz, Üzeyir; Güllü, Akif; Kaya, Gıyaseddin. **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi.**
- Kocaoluk, Şükrü-Fatma. **3. Sınıf Hayat Bilgisi**
- Öğün, Vedat **3. Sınıf Türkçe Kitabı**
- Pakdil, Nevzat; Kaya, Gıyaseddin; Müftüoğlu, Serdar. **Lise ve Dengi Okullar için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi.**
- Turan, A.Cihat; Kurtuluş, Nevzat. **3. Sınıf Hayat Bilgisi**

Demokratik Eğitim Kurultayı

Eğitim Sen

ÇALIŞAN ÇOCUKLAR İÇİN EĞİTİM MODEL ÖNERİLERİ

MERKEZ KOMİSYONU RAPORU

Hazırlayanlar

Prof. Dr. Işıl Bulut

Nuran Senar

Nilay Şensoy

Ankara, 1998

ÇALIŞAN ÇOCUKLAR İÇİN EĞİTİM ÖNERİSİ

Çocuk emeği kullanımı az gelişmişlik ve yoksulluk sorunudur. Gerçekten az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde çalışan çocuk sayısı giderek artmakta ve çok sayıda çocuk erken yaşta, temel eğitimlerini bile tamamlamadan, sağlıksız koşullarda ve tümüyle korunmasız olarak çalışma yaşamına katılmaktadır. Sorun büyürken, sorunun çözümüne yönelik gerçekçi ve sorumlu politikalar üretilememekte ve milyonlarca çocuk üretim alanında kaderleriyle baş başa bırakılmaktadır. Oysa, böylesi politikaların üretilmesi ve uygulanmasıyla, yakın erimde çocuk çalıştırılması önlenemese bile, çalışan çocukların korunması ve bu çocuklara eğitimlerini sürdürebilecekleri ortamların sağlanması olanaklıdır.¹

A-ÇALIŞAN ÇOCUK TANIMI VE SAYISAL VERİLER

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, Uluslararası Çalışma Örgütü Anayasası ve 5, 7, 10, 13, 15, 16, 33, 58, 59, 60, 77, 78, 112, 115, 123, 127, 136, 138 sayılı Sözleşmeleri gibi uluslararası belgelerde çocuk çalıştırılması olgusu tanımlanmıştır. Çocuk çalıştırılmasının önlenmesini ve çalışan çocuğun korunmasını amaçlayan bu belgeler çocuk ve çalışan çocuk tanımını yapmakta, çocuğun temel hakları tanımlanmakta ve ülkelere çalışılan iş türü, işte karşılaşılması olası risk ve çalışma süresi temelinde en az çalışma yaşını belirlemeleri ve bu yaş sınırlamasını uygulamaları önerilmektedir.

Birleşmiş Milletler'in 20 Kasım 1989 tarihli Çocuk Hakları Sözleşmesi 18 yaşından küçük olanları çocuk olarak tanımlamıştır. Sözleşme'nin 32. Madde'si ise, çocuğun "ekonomik sömürüye karşı korunmasını, riskli ya da eğitimini engelleyecek, sağlığına veya bedensel, akılsal, ruhsal, ahlaksal, toplumsal gelişimine zarar verecek işlerde çalıştırılmamasını" bir temel hak olarak öngörmüştür. Uluslararası Çalışma Örgütü'nün 1973 Tarihli 138 sayılı Sözleşmesi'nde ise, "meslek statüsü ne olursa olsun (ücretli, bağımsız çalışan, ücretsiz aile işçisi) ekonomik amaçlı mal ve hizmet üretimine katılan 15 yaşından küçük kişiler" çalışan çocuk olarak tanımlanmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası da en az çalışma yaşının belirlenmesi ve çalışan çocuğun korunması için düzenleme yapma görevini devlete yüklemiştir. İş Kanunu, Umumi Hıfzısıhha Kanunu, Borçlar Kanunu, Deniz İş Kanunu, Basın İş Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Çıracılık ve Mesleki Eğitim Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Esnaf ve

¹ Raporda ilk bölümünde Devlet İstatistik Enstitüsü 1994 Yılı Çocuk İşgücü Anketi verileri, diğer bölümlerinde ise Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İş Teftiş Kurulu'na bağlı 38 İş Müfettişinin çocuk işgücü kullanımının yoğun olduğu 9 okulunda yer alan 738 işyerinde durum saptaması yaparak ve 1717 çocuk, 712 işveren ve 578 usta ile yüz yüze görüşerek gerçekleştirdiği ve sonuçları "Çalışan Çocukların Korunması İçin Politika ve Eylem Program Yöntem Önerisi" başlıklı Raporda yayınlanan araştırma verileri kullanılmıştır.

Küçük Sanatkarlar Kanunu, Polis Vazife ve Salahiyet Kanunu, Ağır ve Tehlikeli İşler Tüzüğü, Gemi Adamlarının Yeterliliği ve Sayısı Hakkında Tüzük, Haftalık İş Günlerine Bölünemeyen Çalışma Süreleri Tüzüğü, Hazırlama Tamamlama Temizleme İşleri Tüzüğü, Asgari Ücret Yönetmeliği, Gemi Adamları Yönetmeliği, Gemi Adamlarının İkamet Yerleri Sağlık ve İşelerine Dair Yönetmelik, İşyeri Hekimlerinin Çalışma Yerleri ile Görev ve Yetkileri Hakkında Yönetmelik gibi yasal düzenlemelerle de, Anayasa'da yüklenen görevin yerine getirilmesi için gerekli yasal altyapı oluşturulmuştur.

Bu düzenlemelerde en az çalışma yaşı iş türü, çalışma süresi ve karşılaşılması olası risk temelinde belirlenmiş ve çalışan çocukların korunması amacıyla alınması gereken bazı önlemler tanımlanmıştır. En az çalışma yaşı saptanırken, 15 yaşından küçük çocukların çalıştırılması yasaklanmakla birlikte, bu yaş sınırlaması çocuğun eğitimine ve gelişimine engel olmayacak işlerde 13 yaşa kadar indirilmiş; çocukluk dönemi ise iş türü, çalışma ve dinlenme süresi, etkilenilmesi olası risk temelinde 18 yaşa kadar uzatılmıştır. Uluslararası düzenlemelere egemen olan yaklaşım 15 yaşından küçük olan çalışan çocukların çocuk olarak tanımlanması, çocuk çalıştırılmasının aşamalı olarak önlenmesi, bu amaca ulaşılmıncaya kadar da çalışan çocukların korunmasının sağlanmasıdır. Bu yaklaşım Türkiye'de de yaygınlaşmaktadır.

Devlet İstatistik Enstitüsü'nün 1994 yılı Çocuk İşgücü Anketi sonuçlarına göre, Türkiye'de nüfusun %19.9'u 6-14 yaş kümesindedir. Bu yaş kümesindeki çocukların %32.4'ü çalışmaktadır. Bu yüzde yaşla birlikte artmaktadır. 6-9 yaş kümesindeki çocukların %18.5'i çalışırken, bu yüzde 10-11 yaş kümesinde %31.6'ya, 12-13 yaş kümesinde %48.8'e ve 14 yaş kümesinde %55.9'a yükselmektedir. Çalışan çocukların %24.2'si 6-9, %24.3'ü 10-11, %35.7'si 12-13 ve %15.9'u da 14 yaş kümelerindedir.

Çalışan çocukların %40.5'i erkek, %59.5'i kadındır. Bu yüzdeler yaş kümelerine göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Çalışan çocukların %71.8'i okula devam etmekte, %28.2'si ise devam etmemektedir. Okula devam etmeyenlerin yüzdesi beş yıllık zorunlu temel eğitimin sonlanmasıyla birlikte, 12-13 yaş kümesinde %44.8'e, 14 yaş kümesinde %51.3'e yükselmektedir. Bu veriler, üretime katılan çocuğun zorunlu eğitimin sonlanması ile hızla okuldan uzaklaştığını göstermektedir.

Aynı Anket'de çocukların temel çalışma alanları ekonomik işler ve ev işleri olarak sınıflandırılmıştır. Ekonomik işler tarım, sanayi, ticaret, hizmet alt başlıkları altında incelenmiştir. Buna göre, 6-14 yaş kümesindeki çocukların %8.5'i ekonomik işlerde, %23.9'u da ev işlerinde çalışmaktadır. Ekonomik işlerde çalışanların %77'si tarım, %10.7'si sanayi, %7.1'i hizmet, %5.2'si de ticaret sektörlerinde çalışmakta ve toplam işgücünün %5'ini oluşturmaktadır.

Küçük ölçekli sanayi ve hizmet üretiminde çalışan çocuklarda bu veriler, çalışan çocuklarla ilgili genel verilerden farklıdır.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İş Müfettişlerince yoğun şekilde çocuk çalıştıran küçük ölçekli işyerlerinde yürütülen çalışma sırasında elde edilen verilerine göre, bu iki sektörde çalışan çocukların %2.3'ü 6-9, %7'si 10-11, %58.2'si 12-13, %32.5'i de 14 yaş

kümelerindedir. Başka bir anlatımla, bu iki sektörde çalışan çocukların %90.7'si 12-14 yaş kümesindedir. Bu yüzde çalışan çocukların yaşlara göre genel dağılımındaki aynı küme yüzdesinden (%51.6) yüksektir. Bu sektörlerde çalışan çocukların %76.1'i erkek, %23.9'u kadındır. Bu yüzdeler de çalışan çocukların cinsiyetlere göre genel dağılımında sırasıyla %40.5 ve %59.5 olan değerlerden farklıdır.

Bu sektörlerde çalışan çocukların %10.5'i okula devam etmekte, %89.5'i ise devam etmemektedir. Bu yüzdeler de çalışan çocukların okul durumuna göre dağılımında sırasıyla %71.8 ve %28.2 olan değerlerden farklıdır.

Ekonomik işlerde çalışan çocukların %2.7'sinin bir, %11.2'sinin iki, %20.1'inin üç, %18.1'inin dört, %47.9'unun da beş ve daha fazla sayıda kardeşi vardır. Bu veriler ekonomik işlerde çalışan çocukların çok çocuklu ailelerin çocukları olduklarını göstermektedir.

Bu çocukların aileleri eğitimsizdir. Hanehalkı reislerinin %19.2'si okuryazar değildir, %12'si ilkokulu terk etmiştir, %65'i ilkokul mezunudur, %3.6'sı ortaöğrenimini tamamlamıştır ve yalnızca %0.2'si yüksek okul mezunudur.

Ailelerin %52.4'ünde beş ve daha fazla sayıda kişi, %18.7'sinde dört kişi, %16.8'inde üç kişi, %10.8'inde iki kişi, ve yalnızca %1.3'ünde bir kişi çalışmaktadır. Başka bir anlatımla, bu aileler işgücüne katılabilecek ve iş bulabilen bireylerinin tümünü üretime katmaktadır. Bu çabalarına karşın, bu aileler yoksulluktan kurtulamamıştır. 1994 yılı Ekim ayı verilerine göre, aylık ortalama gelir bu ailelerin %7.6'sında 3 milyon TL'den azdır, %68'inde 3 milyon TL ile 8 Milyon 999 Bin TL arasında, %17.3'ünde 9 Milyon TL ile 14 Milyon 999 Bin TL arasında ve yalnızca %7.1'inde 15 Milyon TL'nin üzerindedir. 1994 yılı Eylül ayında büyükler için belirlenmiş asgari ücret, brüt 4.173.000 TL'dir.

Sonuç olarak, küçük ölçekli sanayi ve hizmet üretiminde çalışan çocuklar çoğunlukla çok çocuklu, eğitimsiz, iş bulabilen tüm bireylerini çalıştırmasına karşın yoksulluktan kurtulamayan ailelerin, temel eğitimini sürdürürken yoksulluk nedeniyle çalışmaya başlayan, bu eğitimini tamamladıktan sonra da yoksulluk nedeniyle eğitimini sürdüremeyerek tam gün işgücüne katılan erkek çocuklarıdır.

B-ÇALIŞAN ÇOCUKLARIN KARŞILAŞTIKLARI RİSKLER VE BASKILAR

1-YAŞ

6-14 yaş kümesinde yer aldığı bir dönemde çalışmaya başlaması ya da çalışıyor olması çocuk için önemli risk etmenidir. Çocukların risklerden yaşla ters orantılı olarak daha kolay, hızlı ve ağır etkilendikleri bilindiği halde, çalıştırılmaları yasak sayıldığı için yasal ve kurumsal korumadan da yararlanamazlar.

2-YAŞAMA KOŞULLARI

Çalışan çocukların %46.5'i sanayi bölgelerine yakın, altyapısı olmayan, sağlıklı gecekondularda; %25'i gecekonduya göre daha sağlıklı, bağımsız evlerde; %28.5'i de apartman dairelerinde oturmakta; aynı odayı birden fazla kişiyle paylaşmaktadırlar. Yoksulluk nedeniyle sağlıklı beslenemezler. İşe genellikle yürüyerek gidip geldikleri için doğa ve iklim koşullarına karşı korunmasızdırlar. İşte çok yorulmalarına karşın uzun çalışma süreleri nedeniyle dinlenecek zaman ve ortam bulamazlar. Toplumsal etkinliklere ayıracak zamanları da yoktur, olsa bile bu olanaktan yoksundurlar.

3-ÇALIŞMA ORTAMINDAN KAYNAKLANAN RİSKLER

Çalışma ortamı insanın üretim etkinliğini gerçekleştirdiği ortamdır. Çocuk üretime katılma düzeyine ve yürüttüğü işe bağlı olarak bu ortamda oluşan, birikim özelliği olan ve etkileşerek birbirlerinin etkilerini ağırlaştırabilen risklerin birinden ya da birden çoğundan etkilenir. Bu riskler kaynaklarına göre dokuz alt başlıkta incelenmiştir

3.1. Bina olanakları ve çalışma yeri

Türkiye'de küçük ölçekli üretimin gerçekleştirildiği binalar genellikle üretim amacına uygun altyapıdan yoksundur. Bu nedenle, bu binalarda sağlıklı çalışma alanı yaratılması olanaksızdır. Bu olumsuzluk işyeri düzenine ve temizliğine özen gösterilerek bir ölçüde sınırlanabilir. Ancak araştırma kapsamındaki işyerlerinde, çocukların %39.8'i düzensiz ve kirli bir ortamda çalışmaktadır.

3.2. İşyeri çalışma ortamı

Çocukların %38.8'i havalandırmanın yetersiz olduğu işyerlerinde, %34.4'ü gürültü ve titreşimden, %29.7'si tozlardan, gazlardan ve kötü kokulardan, %15.8'i soğuktan ve rüzgardan, %9.9'u uygun olmayan aydınlatmadan ve %6.4'ü de aşırı sıcaktan ve nemden etkilenerek, çalışmaktadır.

3.3 Makinalar, araçlar ve el aletleri

Küçük ölçekli üretimde genellikle eski ve koruyucusuz makinalar ve el aletleri kullanılmaktadır. Koruyucusu olanların koruyucuları da eğitim verilmediği veya etkili olmadıkları ve çalışmayı güçleştirdikleri için kullanılmamaktadır. Çocuklardan %16.6'sı koruyucusuz makinalarla, %10.7'si tehlikeli kaldırma ve taşıma araçlarıyla, %7.5'i tehlikeli el aletleriyle çalışmaktadır. Yüzdelerin düşük olması, çocuklara işe başladıkları ilk yıllarda asıl işin yaptırılmamasına bağlıdır.

3.4. Üretimde kullanılan maddeler ve atıklar

Ekonomik ve teknik nedenlerle, küçük ölçekli işyerlerinde kullanılan zararlı ve tehlikeli maddeler zararsız ve tehlikesiz olanlarla değiştirilememektedir. Bu maddelerin atıkları da genellikle zararlı ve tehlikelidir. Asıl işi yapmıyor olsalar bile, işyeri ortamında

buldukları ve asıl işle ilgili yardımcı işleri ya da temizlik ve getir-götür işlerini yaptıkları için, çalışan çocukların %18.5'i üretimde kullanılan zararlı hammaddelerle, %17.4'ü boya, vernik ve çözücülerle, %13'ü parlayıcı ve patlayıcı maddelerle, %1.1'i de asit ve alkalilerle etkileşmektedir. Ayrıca bu maddelerin zararları, korunma yolları, tehlike durumunda yapılacak işlemler konusunda eğitim verilmemektedir.

3.5. Tesisat ve işlemler

Küçük ölçekli işletme binaları üretim amacına uygun yapılmadığı için tesisat gereksinime göre, ama güvenlik gözönünde tutularak yeniden düzenlenmekte ve bakımı yapılmamaktadır. İşlemler ise, geleneksel teknik ve yöntemlerle ve gerekli sağlık ve güvenlik önlemleri alınmadan gerçekleştirilmektedir. Bu koşullarda, çocukların %57.7'si elektrik tesisatından kaynaklanan riskler, %43.8'i yangın riski, %42.2'si patlama riski, %16.4'ü kaynak, döküm, parlatma ve benzeri tehlikeli işlemlerden ve %9.1'i de depolamadan kaynaklanan riskler karşısında korunmasızdır.

3.6. Bedensel ve akılsal yüklenme

Küçük ölçekli üretimde çocuk işgücü basit, tekdüze, tekrarlayıcı, emek yoğun, niteliksiz işlerin uygun işgücüdür. Gerekli olduğu yerde ve zamanda, uygun görülen her işte kullanılabilir. Bu tür çalışma çocuğun bedensel, akılsal ve ruhsal gelişimini olumsuz yönde etkiler. Bu tür üretimde, çalışan çocukların %53'ünün sürekli ayakta çalıştığı, %50'sinin basit, tekdüze ve tekrarlayıcı işler yaptığı, %28'inin ağır ve yorucu işler üstlendiği, %23'ünün sık sık eğilmek ve çömelmek zorunda kaldığı, %20'sinin uygunsuz oturma yerinde ve tezgahlarda sürekli oturarak, %18'inin işyerinde sürekli yer değiştirerek çalıştığı, %13'ünün ağır yük taşıdığı, %7'sinin de yorucu bir iş hızıyla çalıştığı saptanmıştır.

Çalışan çocukların %24.6'sı çalışırken yorulduklarını, %32.8'i bazen yorulduklarını, %42.6'sı da yorulmadıklarını belirtmişlerdir. En yorucu işlerin yapıldığı soğuk ve sıcak metal işleri ve ağaç işkollarında yorulmadıklarını belirtenlerin yüzdesi en yüksektir. Yorulmayı çalışmanın ve meslek öğrenmenin doğal gereği gibi gören bu çocukların %16.5'i ağır yük kaldırmayı, %13.5'i soğukta çalışmayı, %13.1'i sürekli ayakta çalışmayı, %12.5'i makine kullanmayı, %9.6'sı getir-götür işini, %6.2'si ustanın kötü davranmasını işin güç yanları olarak tanımlarken, %26.2'si ise, işin güçlüğünün olmadığını belirtmektedir.

3.7. Kişisel korunma araçları

Ekonomik ve teknik nedenlerle riskin önlenemediği küçük ölçekli işyerlerinde, riskten korunmak için alınan risk kaynağına yönelik önlemler de son derece sınırlıdır. Kişisel korunma araçları ise kişiye yönelik, ek ve geçici önlem olarak kullanılmalıdır.

Oysa, çocukların %42'si gerekli olduğu halde iş elbisesi, %11'i eldiven, %6'sı iş ayakkabısı, %5'i gözlük, %5'i maske kullanmamakta ya da doğru şekilde kullanmamaktadır. Ayrıca çocukların antropometrik özelliklerine uygun olarak üretilmedikleri için bu araçları amaca uygun olarak ve etkili bir biçimde kullanılmaları da olanaksızdır.

3.8. Hijyen

Çocukların %43'ü işyerinde soyunma yeri ve elbise dolabı bulunmadığı için giysilerini açıkta bırakmakta; %34'ü işyerinden bağımsız bir yer bulunmadığı için yemeklerini işyerinin ortalık bir yerinde yemekte; %26'sı işyerinde duşu ve yıkanma yeri bulunmadığı için eve kirli dönmekte; %12'si içme ve kullanma suyundan, %7'si de tuvaletten bile yararlanamamaktadır.

3.9. Sağlık ve eğitim hizmetleri

İşyeri Hekimlerinin Çalışma Şartları ile Görev ve Yetkileri Hakkında Yönetmelik'te elliden az işçi çalıştıran işyerlerine işyeri sağlık birimi kurma ve işyeri hekimi çalıştırma zorunluluğu getirilmemiştir.

Bu düzenleme öncelikli risk kümesi olan ve en sağlıksız koşullarda çalışan çocukların sağlık hizmetinden yararlanmalarını engellemektedir. Ancak bu hizmet verilse bile, çalıştırılmaları yasak olduğu için, çocukların bu hizmetten de yararlanmaları olanaksızdır.

Çıraklık eğitimini sürdürenlerin yararlandığı sınırlı mesleki eğitim dışında, bu çocuklar mesleki eğitim ve sağlık ve güvenlik eğitimi de almamaktadır.

4-ÇALIŞMA KOŞULLARINDAN KAYNAKLANAN RİSKLER

Bu başlık altında incelenen risk etmenleri ücret ve çalışma süresidir. Her iki etmen de, çalışma ortamından kaynaklanan ve etkileri yaşla ters oranlı olarak artan risklerden korunmayı güçleştirirler ya da kolaylaştırırlar.

4.1. Çalışma süresi

1475 sayılı İş Kanunu'na göre, çocukların günde 7.5 saatten, haftada da 45 saatten uzun süre çalıştırılmaları yasaktır ve bu süre eğitimi sürdüren çocuklarda eğitimi aksatmayacak bir biçimde düzenlenmelidir. Fazla çalışma Tüzüğü'ne göre de 18 yaşından küçüklere fazla çalışma yaptırılamaz. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların %85.6'sı günde 7.5 saatten, %86.2'si de haftada 45 saatten çok çalıştırılmaktadır. Küçük ölçekli işyerlerinde çalışma günden günden günbatımına kadar sürdüğü için, bu süreler yaz aylarında daha da uzamaktadır. Bu koşullarda, eğitim de kaçınılmaz olarak göz ardı edilmektedir.

İş Kanunu'nun 64. Maddesi'ne göre 7.5 saat ve daha uzun süre çalışılan işyerlerinde ara dinlenme süresi günde en az bir saat olmalıdır. Araştırmada, çocukların %72.8'inin özellikle iş olduğunda yemek yer yemez işe başladığı ve bu süreyi kullanmadığı saptanmıştır. Aynı Kanun'un 41. Maddesi'ne göre, işçilere haftada en az bir gün, 49. Ve 52. Maddeleri'ne göre de 18 yaşından küçüklere en az 18 işgünü ücretli izin verilmelidir. Araştırma sonuçları çocukların %38'inin yetişkin işçilere tanınan haftalık, %56'sının da, 18 yaşından küçüklere tanınan yıllık ücretli izin hakkını kullanmadığını; %27'sinin de, 15 günden az ücretli izin kullandığını göstermektedir. İş Kanunu'nun 42. Maddesi'ne göre de, işçilerin bayram günlerinde ücretli izinli sayılmaları gerekir.

İşverenler bayram günlerinde çalışmadıkları için, çocukların tümü dini bayram

günlerinde, %71.2'si de resmi bayram günlerinde bu haktan yararlanmaktadır. Ancak, bu haklarını kullananlar yıllık ücretli izin haklarını da kullanmış sayılmaktadır.

4.2. Ücret

Araştırma sonuçlarına göre, çalışan çocukların tümü yetişkin işçiler için belirlenen en az ücretten, %57.4'ü de 16 yaşından küçükler için belirlenmiş en az ücretten az ücret almaktadır. Asgari Ücret Yönetmeliği'nde 16 yaşından küçükler için yetişkinlerden daha düşük bir en az ücret belirlenmesi, Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu'nda da, bu yaş kümesinde olan öğrenci, aday çırak ve çıraklara bu yaş kümesi için belirlenmiş en az ücretin %30'undan daha az ücret verilemeyeceği öngörülmüştür. Bu veriler, küçük ölçekli üretimde çocukların ucuz işgücü olarak kullanıldığını ve bu olgunun getirilen düzenlemelerle yasallaştırıldığını desteklemektedir.

Çocukların %81.5'i süreye (%50.5'i haftalık, %29'u aylık, %2'si gündelik) %18.5'i verimliliğe göre ücret almaktadır. Verimliliğe göre çalışma çocuğu daha hızlı çalışmaya zorlayarak sağlık ve güvenlik riskini arttırmaktadır.

Bu çocukların %66.7'si ücretinin tümünü ailesine vermekte; %33.3'ü ise, ücretiyle kendi gereksinimlerini karşıladıktan sonra, kalanını biriktirmektedir. Bu durumda, ücret doğrudan ya da dolaylı olarak aile gelirin katılmaktadır.

5-ÇALIŞMA İLİŞKİLERİ

Ailesinin yoksullukla savaşımını desteklemek amacıyla üretime katılan çocukların %45.6'sı ailesinin, %24.1'i akrabaların, komşuların ve arkadaşların, %25.6'sı kendisinin, %2.4'ü okulun bulduğu, %2.4'ü de işverenin önerdiği işte çalışmaya başlamaktadır. Bu çocuklardan %39.2'si işe başladığı işyerinde çalışmayı sürdürürken, %43.7'si aynı işkolunda işyeri değiştirmekte, %17.1'i de farklı işkoluna geçmektedir. İşyeri değişikliğinde daha nitelikli iş ve daha yüksek ücret arayışı belirleyicidir. Bu verilere göre, çocuğun çalışacağı işi ve işyerini yakın çevresi seçmekte ve her iki seçimde de kurumsal bir katkı alınmamaktadır.

Türkiye'de çocuklar Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu'na ve bu Kanun kapsamında olmayan işkollarında ve illerde de Borçlar Kanunu'na göre "çırak", İş Kanunu'na göre de "çocuk işçi" statülerinde çalıştırılabilirler. "Çırak" statüsünde çalıştırılanlar öğrenci sayılırlar, işyerinde eğitilmeleri ve ancak eğitim amacıyla üretime katılmaları beklenir. Bu konumda olmayanların ise, öncelikle "çocuk işçi" sayılmaları ve İş Kanunu'ndan yararlanmaları gerekir. Araştırma kapsamındaki çocukların %81.8'i Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu kapsamındadır, ama ancak %27.2'si gerçekten "çırak" statüsünde çalışmaktadır. Çırak olmaları nedeniyle, öncelikle öğrenci sayılmaları gerektiği halde bu çocukların yalnızca %24.7'si çıraklık okuluna gönderilmektedir. İşyerinde ise, bu çocukların %32'si asıl işi, %46.9'u asıl iş ile ilgili yardımcı işleri, %21.1'i de temizlik ve getir-götür işlerini yapmaktadır. Bu veriler de, çocuğun eğitim amacıyla değil, ucuz işgücü olarak çalıştırıldığı görüşünü desteklemektedir.

Çalışan çocukların %46.2'si sigortalıdır. Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu'ndan yararlanan ve hastalık, iş kazası ve meslek hastalığı primleri devlet tarafından ödenen çocuklar bu yüzdenin %27.2'lik bölümünü. görece büyük işyerlerinde çalışan, daha büyük

yaşlarda olan, primleri işverence yatırılan, ustalaşmış çocuklar da geri kalan %19'luk bölümünü oluşturur. Çocukların %53.8'i ise sigortasızdır. Bu yüzde yetişkinlerde yalnızca %5.7'dir.

İşverenlerin %21.4'ü 30 yaşından küçük, %62.8'i 30-45 yaşında, %15.8'i 45 yaşından büyüktür. Bu işverenlerin %63'ü ilkokul, %15'i ortaokul, %8.5'i lise, %0.5'i sanat okulu, %13'ü ise üniversite mezunudur. Yüksek okul mezunları orta ölçekli işyerlerinin işverenleridir. Bu veriler işverenlerin eğitim düzeyinin geri olduğunu, eğitilmiş olanların da mesleki eğitim almadıklarını göstermektedir. İşverenlerin %27.8'i 5 yıldan az süreden beri, %52.8'i 5-15 yıldır, %16.7'si 16-25 yıldır, %2.7'si de 25 yıldan uzun bir süreden beri aynı işte çalışmaktadır. Çoğu işveren mesleğe çirak olarak girmiş, yeterli bilgi, beceri ve deneyim kazanıp, ustalaştıktan sonra, yeterli sermaye bulduğunda kendi işyerini açmıştır.

Eski üretim tekniklerinin kullanıldığı küçük ölçekli üretimde, işverenlerin %69.5'i çiraklık okulundaki eğitimin yararlı olduğunu söylemekle birlikte, çocuğun eğitiminde işyerindeki uygulamanın belirleyici olduğunu düşünmekte ve çocuğun işi kendisi gibi yapmasını beklemektedir.

Küçük ölçekli işyerlerinde, geleneksel yönetim ilişkileri egemendir. Çocukların %35.6'sı ustadan ya da kalfadan, %16.6'sı da, ustalık da yapan işverenden korkmaktadır. Çocukların %53.6'sı bu üçlünün kızmasından, %22.8'i bağırmasından, %6.1'i dövmesinden, %3.3'ü küfür etmesinden korkmaktadır. Bu üçlü dayakla, küfürün yaygın olmadığını, ama yapılanların da meslek öğretmenin gereği olduğunu savunmaktadır. Çocuklar da korkularının saygıdan kaynaklandığını, yapılanların aslında mesleğin gereği olduğunu söylemektedir.

Açıklamalar ne olursa olsun, bu üçlü işyerinde hem yetişkin işgücünü, hem de yönetimi oluşturur. Çocuk işini tanımlayan, onu eğiten, çalışmasını denetleyip, değerlendiren bu üçlüye yönetsel anlamda tümüyle bağımlıdır ve bu üçlü karşısında tümüyle savunmasızdır. Başka bir anlatımla bu üçlü çiraklık döneminde yaşadıklarını çalışan çocuğa yeniden yaşatmaktadır. Bu tutum hem yitirilmiş çocukluk dönemi duygusu yaşanmaması, hem de süregelen çalışma ilişkilerinin yeniden üretilmesi için zorunludur.

Çalışan çocukların %93.2'si yaptıkları işleri sevmektedir. Aslında bu çocukların %46'sı okumak istemekte, ancak bu istem asla gerçekleşmeyecek bir özlem olmaktan öteye geçememektedir. Gerçekten, okumak çocukların yalnızca %3.2'sinin gelecekle ilgili beklentisidir, geri kalan %55.7'si aynı işi sürdürmek, %25.2'si aynı işi, ama yeterli bilgi, beceri ve deneyim kazandığında kendi işyerinde sürdürmek, %3.3'ü de kendi işyerinde sürdürmek istemektedir. Bu veriler çocuğun da işini sevmek dışında çıkış yolu kalmadığını çocuk yaşında anladığını göstermektedir. Bu çocukların %55.4'ünün işteki önceliği meslek öğrenmek, %24.4'ünün de para kazanmaktır. Her iki öncelik de çocuğun gelecekle ilgili tasarımlarını desteklemektedir. Kız çocukların oluşturduğu %8.3'lük bölüm ise, gelecekte evlenerek işten ayrılmak istemektedir. Onlara göre evi erkek geçindirmelidir.

6-PSİKOSOSYAL RİSKLER

En az anılan bu riskler kadar önemli olan, ancak görünmedikleri için önemsenmeyen ya da fark edilmeyen bir risk kümesi de, çocuğun üretime katılmasıyla unutulmuş psikososyal gereksinimleridir.

Çocuk üretim alanında tanınma gereksinimi, maddesel ve duygusal güvenlik gereksinimi (güvenli mekan, beslenme ve uyku gibi temel gereksinimlerinin karşılanması, sevgi gereksinimi), özerkleşme ve toplumsallaşma gereksinimi, ve öğrenme gereksinimi gibi, gelişiminin olmazsa olmaz koşullarının karşılanması sorunuyla baş başa kalır.

Bu gereksinimleri yalnızca çocuk olarak algılanacağı bir toplumsal çevrede ve ancak çocukluk döneminde karşılanabilir. Bu çevre üretim alanı değildir, çünkü orada çocuk olduğu yalnızca yasal haklarından yararlandırılmadığı zaman anımsanır.

C-ÇALIŞMA VE ÇALIŞTIRILMA NEDENLERİ

1-YOKSULLUK

Farklı siyasal, ekonomik, toplumsal, kültürel nedenleri olmasına karşın, çocuk çalıştırılmasının asıl neden azgelişmişlik ve yoksulluktur; bu iki olgu arasındaki kısır döngüdür.

Geleneksel ailede çocuğun ev işlerine katılması aile yaşamının, ailedeki rol dağılımının öğrenilmesi ve yeniden üretilmesi için gerekli görülür. Bu katılım evde ve ev dışında yürütülecek ekonomik etkinliklerin de ön hazırlığıdır. Kırsal yörelerde ev işlerini öğrenen çocuk yaşıyla ve cinsiyetiyle uyumlu olarak tarım ve hayvancılıkla ilgili ekonomik işlere yönelecektir. Aile işletmesinde sağlanan gelir ailenin geçinmesine yetmiyorsa, ailesiyle birlikte büyük tarımsal işletmelerin mevsimlik işlerinde çalışmaya başlayacaktır.

Aile, bireylerinin tümü üretime katıldığı halde kırdan tutunamayınca, kente göç ederek kent yoksullarına katılacaktır. Aile kentte iş bulabildiği bireylerinin tümünü işgücüne katacağıdır. Eğitimi sürdüren çocuk da, okul giderlerini karşılamak ve aile gelirine katkıda bulunmak için önce okuldan kalan zamanlarında kısa süreli, geçici işlerde çalışmaya başlayacak; bir süre sonra da, okul ile iş arasında ezilerek bir seçim yapmaya zorlanacak ve kendisini güdülemeyen, gereksinimini karşılamayan ve üstelik de başarısız olduğu ve bu nedenle de aşağılandığı okulu bırakacaktır.

Çocuk için okumak asla gerçekleşmeyecek bir özlem; çalışmak geleceğe açılan zorunlu bir kapı; sokak ise kaçınılmaz özgürlük, dayanışma ve çalışma alanı, ama o ölçüde de suçun ve tehlikenin kol gezdiği bir çıkmaz sokaktır. Eğitimden beklentisi olmayan ailenin de baskısıyla, çocuk atölyeyi seçecektir. Bu seçim çevresel sistemlerin yetersizlikleriyle de desteklenecektir.

2-SİSTEMSEL YETERSİZLİKLER

2.1. Eğitim Sistemi

Kırdan kente göç eden yoksul aile için eğitimin bedelini ödemek olanaksızdır. Eğitimin bedeli giderek artarken, kentte tutunmaya çalışan ailenin yoksulluğu da derinleşmektedir. Eğitimi sürdüren çocuklar eğitim giderlerini karşılamak için çalışmaya başlarlar önce. Bu çaba genellikle zorunlu eğitimin sonuna kadar sürer. Çocuğun özlemi okumaktır aslında. Ama okulda başarısızdır. Okul giderlerini de karşılayamamaktadır. Okul geleceğe açılan bir kapı da değildir. Okuyarak meslek sahibi olması, iş bulması olanaksızdır. Gerçeklerle erken tanışır üretime katılan çocuk. Bir an önce meslek öğrenmelidir. Ailesi, yakın çevresi de öyle düşünmektedir.

Çalışmayı seçer. Böylece eğitim giderlerinden kurtulacak, para kazanacak, gereksinimlerini karşılayacak, hatta ailesine katkıda bulunacaktır. Aslında, aile için de eğitim bir özlemdir, ama ailenin "en akıllı" erkek çocuğunun hakkı olan bir özlem. Aile tüm eğitim yatırımını ona yönlendirecek, umutlar tükeninceye kadar da bu yatırım sürecektir. Çalışmaya yöneldiğinde, çocuk yeni bir fırsat yakalar: çıraklık okullu. Ama kapasitesi yetersizdir, işyerine uzaktır, orada aldığı kuramsal eğitim işyerindeki uygulama ile bağdaşmamaktadır. Ustası ve ailesi de böyle düşünmektedir. Sigorta primleri devlet tarafından ödendiği halde işyerinden de gönderilmez okula. Geleneksel eğitimle, usta çırak ilişkisiyle baş başa kalır.

2.2. Hukuk Sistemi

Yasal düzenlemelerimiz sanay ve ticaretten sayılan işyerlerinde 13 yaşından küçük çocukların çalıştırılmasını yasaklamış, 13 yaşından büyüklerin çalıştırılmasına da iş türüne, karşılaşılabilecek risklere ve çalışma süresine göre farklı sınırlamalar getirilmiştir. Özel olarak korunması gereken çalışan çocuklar çalışmaları yasak sayıldığı için, yetişkin işçilerin yararlandıkları yasal haklardan ve kurumsal hizmetlerden faydalanamazlar. Aksine, bu yasaklamalar ucuz işgücü olarak çalıştırılmalarına yasal dayanak oluşturur. Ayrıca, çocukların yoğun olarak çalıştırıldıkları informel sektör, tarım sektörü ve evsel üretim sektörü de tümüyle yasa kapsamı dışındadır. Çocukların hak arayabilmek ve çalışma koşullarını iyileştirebilmek için örgütlenmeleri yasaklanmıştır.

Çocuklar ağırlıklı olarak küçük ölçekli, kısmen de orta ölçekli işyerlerinde çalıştırılırlar. İşyeri ölçekleri küçüldükçe, sağlık ve güvenlik riskleri artmakta, risk önleme ve riskten korunma olanakları da azalmaktadır. Ama, Türkiye'de 50'den az işçi çalıştıran işyerlerinde sağlık ve güvenlik birimi kurma zorunluluğu yoktur. Dolayısıyla risk kümesi oluşturdukları bir yaş döneminde çalışan çocuklar en sağlıksız çalışma koşullarında, sağlık hizmetlerinden de yoksun bırakılırlar.

2.3. İş Denetim Sistemi

İş denetim sistemi yasal düzenlemelerle çocuğu üretimden uzaklaştırarak işsiz ve aç bırakmak arasında sıkışmakta, yasayı uygulamakla çocuğu görmezden gelmek arasında ikilem

yaşamakta ve genellikle ikinci yolu yeğlemekte ve sınırlı olanaklarını göz önünde bulundurduğu küçük ölçekli işyerlerine iyileştirici kimi öneriler yapmakla yetinmektedir. Bugünkü denetim anlayışıyla ve olanaklarıyla iş denetiminin başka bir seçeneği de yoktur.

3-KÜÇÜK ÖLÇEKLİ ÜRETİMİN DOĞASI

Küçük ölçekli üretimi seçme zorunluluğu çocuk işgücünü uygun altyapıdan yoksun binalarda, eski ve koruyucusuz makinalarla ve el aletleriyle, zararlı maddelerle, ilkel üretim teknikleri ve geleneksel üretim ilişkileriyle sürdürülen, pazara bağımlı, küçük ölçekli, emek yoğun üretimle bütünleştirecektir. Bu tür üretimin de pazarda tutunabilmek için uygun, ucuz ve uyumlu olan bu işgücünü kullanmaktan başka çıkışı yolu yoktur.

Çocuk işgücü ile küçük ölçekli üretimi ya da ailenin ve geçimini sağlamak ve aile gelirine katkıda bulunmak zorunda olan çocuğun iş ve gelir istemiyle pazarın sağlıklı, niteliksiz, geçici, kural dışı, düşük ücretli iş sunumunu ayrılmaz bir biçimde birbirine bağlayan da sunu ile istem arasındaki bu zorunlu uzlaşmadır, başka bir anlatımla da, yoksulluk ile azgelişmişlik arasındaki kurumsallaşmış kısırdöngüdür.

Sonuçta, çocuklar küçük işyerlerinde aşağıdaki nitelikleri için çalıştırılırlar:

- Niteliksiz işlerin, niteliksiz işgücü kaynağıdır;
- Çalışmaları geleneksel sayıldığı ya da sınırlanıp yasaklandığı için çok düşük ücretle, hatta ücretsiz çalıştırılabilirler;
- Çalışmalar yasadışı sayıldığı için yasal ve kurumsal güvenceleri yoktur, hakları ve yetkileri belirsizdir, yasal sorumluluk yüklenmezler;
- Korunmasız, güvencesiz, yalıtılmış, örgütsüz, dolayısıyla tam bağımlı ve uysaldırlar. Sorun yaratmazlar, direnmezler, başkaldırmazlar. Direnirlerse, kolayca bastırılırlar ya da işten atılabilirler.
- Esnek işgücüdürler. İşe alınıp, işten atılmayı; saatlik, günlük, haftalık, aylık, mevsimlik çalışmayı; ücretsiz fazla çalışmayı, hata boğaz tokluğuna çalışmayı meslek öğrenmenin doğal gereği olarak görüp, kabullenirler.
- Bedensel, ruhsal, kültürel gelişim özellikleri nedeniyle bedensel incelik ve esneklik, el becerisi ve sabır gerektiren, sıradan, tekdüze, yineleyici iş türlerine iyi uyum sağlarlar. Büyüyüp bu özelliklerini yitirdiklerinde ya da çalışırken tükendiklerinde kolayca işten çıkartılabilirler.
- Bu çalışma karşılığında çocuklar:
- Kişisel gereksinimlerini karşılayıp, aile gelirine katkıda bulunabilirler; bunu başardıkları ölçüde aile ve arkadaş çevresinde tanınır ve saygı kazanırlar;
- Geleneksel üretim teknikleri ve ilişkileri çerçevesinde de olsa bir meslek öğrenebilir; bu mesleği ileride kendi işyerinde uygulamalarını sağlayacak işletme deneyimi kazanabilirler;

Çocuk işgücünü küçük ölçekli üretimle eklemlenerek gerekçeler ne olursa olsun, bu

eklemlenme sonuçta ocuk işgücü kullanımını zorunlu hale getiren koşulların yeniden üretilmesinden ve ocuk işgücü kullanan üretim modellerinin varlıklarını bir süre daha sürdürmelerini sağlamaktan başka bir işe yaramaz.

Ayrıca, yeniden üretilmesine katkıda bulunduğu bu koşullar ocuk işgücünü geleceğin nitelikli işgücüne dönüşmesini sağlayacak eğitim sürecinden uzaklaştırarak, geleneksel üretim alışkanlıklarıyla bütünleştirmektedir. Aynı koşullar en fazla gereksinim duyduğu gelişim döneminde çocuğun sağlık hizmeti desteğinden ve her türlü korumadan yoksun kalmasına ve en üretken çağına geldiğinde tükenerek, üretimden dışlanmasına neden olmaktadır. Sağlığını ve üretme yeteneğini yitiren bu işgücü de az gelişmişliğin ve yoksulluğun başka bir anlatımla da ocuk işgücü kullanımının siyasal, ekonomik, toplumsal ve kültürel ortamının yeniden üretilmesini tarihsel bir zorunluluğa dönüştürecektir.

İlgili kişi ve kuruluşları sorunu yok saymaya, görmezden gelmeye ya da ertelemeye yönelten etkisiz yaklaşımlar da kırılması güç gibi görünen bu kısır döngünün ürünüdür. Dünya örnekleri bu yaklaşımlarla sorunun özölmediğini, ocuk işgücünün toplam istihdam içindeki payının arttığını göstermektedir.

D-NE YAPILABİLİR, NASIL YAPILABİLİR?

Günümüzde, hukukun üstünlüğünü savunan kişi ve kuruluşlara göre, ocuk çalıştırılması yasadışıdır, yasadışı uygulamaların önlenmesi için de, kurallar uygulanmalı, kurallara uymayanlar da cezalandırılmalıdır. Edilgenlikle gerçekçiliği birbirine karıştıran diğer bir yaklaşıma göre de, siyasal, ekonomik, kültürel nedenleri olan bu sorun köktenci altyapısal değişikliklerle özölabilir, öyleyse bu değişiklikler gerçekleşinceye kadar beklenmeli, yani sorunun çözümü "tünelin ucunda ışık görününceye kadar" ertelenmeli veya sorun görmezden gelinmelidir.

Giderek ağırlaşan bu sorunun çözümünü amaçlayan böylesi yaklaşımlar gerçekçi ve sorumlu değildir. Yoksulluk nedeniyle çalışmak dışında çıkış yolu bulamayan çocukların sorunlarını çalışmalarını önleyerek, yani onları işsiz ve a bırakarak çözmeyi önermek ya da yalnızca altyapısal değişikliklerle özölünebilecek sorunları öne çıkarak, hemen bugün özölünebilecek sorunlar için girişim başlatılmaktan kaçınmak ya da bu girişimi ertelemek gerçekten tam bir sorumsuzluktur. Oysa, alışan çocuklar bizden gerçekçi ve sorumlu yaklaşımlar beklemektedirler ve böylesi yaklaşımların üretilmesi de olanaklıdır.

Gerçekten, günümüzde yoksul ailelerin çocuklarını çalıştırmak zorunda kaldıkları; bu işgücü sunumunun pazarda ucuz, uygun, uyumlu işgücü istemiyle kolayca bulunduğu ve uzlaştığı; bu zorunlu uzlaşma nedeniyle ocuk işgücünün kolaycı yasaklamalarla değil, uzun erimli altyapısal değişikliklerle üretimden uzaklaştırılabileceği; ama bu başarılıncaya kadar kısa ve orta erimli önlemlerle korunup desteklenebileceği ve ocuk işgücünün de bu desteğe hemen bugün gereksindiği anlaşılabilirse, ilgili kişi ve kuruluşları edilgenlikten kurtarıp,

etkinleştirecek bir yürüyüşü hemen bugün başlatmak olanaklıdır.

Bu yürüyüşün amacına ulaşabilmesi ülkenin ve taraflarının gerçeklerine ve gereksinimlerine uygun bir politikaya ve eylem planına dayandırılmasına bağlıdır.

1-Sorunun Tanımlanması, Amaçların ve Önceliklerin Belirlenmesi

Sorunun çözümünde çocuk çalıştırılmasının önlenmesi öncelikli amaçtır. Bunun için yeni çocukların üretime katılmalarının önlenmesi, çalışan çocukların da üretimden uzaklaştırılmaları ve eğitimlerine devam etmelerinin sağlanması gerekir. Ancak, bu amaca ulaşılması büyümenin hızlandırılması; gelir dağılımının düzeltilmesi; işsizliğin azaltılması; hukuk, eğitim, sağlık, sosyal güvenlik sistemlerinin etkinleştirilmesi gibi, altyapıyı ilgilendiren uzun erimli değişikliklerin başarılmasına bağlıdır, yani uzun erimli bir özlemdir.

Oysa, yakın ve orta erimli, gerçekçi ve sürdürülebilir önlemler uygulanarak çalışan çocukların risklerden korunması, temel ve mesleki eğitimlerinin tamamlanması sağlanabilir.

2-Ulusal Politikanın ve Eylem Planının Hazırlanması

Çalışan çocukların korunmasını amaçlayan bir politikanın ve eylem planının amacına ulaşabilmesi ülkenin ve tarafların olanaklarına, gereksinimlerine ve beklentilerine uygun olmasına ve tarafların onayını almasına bağlıdır. Başka bir anlatımla, bu politika ve eylem planı gerçekçi ve uygulanabilir olmalıdır. Ancak, bu planların hazırlanmış olması yeterli değildir; kararlı bir biçimde uygulanmaları, değerlendirilmeleri ve değişen gereksinimlere göre yenilenmeleri gerekir. Ayrıca, eylemin sürekliliğinin sağlanması bir dizi yasal ve örgütsel yeniden yapılanma da gerektirilmelidir.

Çalışan çocukların çalışma sırasında korunmasını amaçlayan çalışmaların yanı sıra eğitimlerinin desteklenmesine yönelik çalışmalar da yapılmalıdır.

▪Hızla gelişmesine karşın, çıraklık eğitiminin nicel ve nitel sorunları vardır. Çıraklık okullarının öğrenci kapasitesi yetersizdir; sanayi sitelerinden uzaktırlar; çocukların yoğun olarak çalıştırdıkları işkollarının ve illerin tümü çıraklık eğitimi kapsamına alınmamıştır ve eğitim üretimin ve çocukların gereksinimlerini yeterince karşılayamamaktadır. Bu eksikliklerde çıraklık eğitime ayrılan kaynakların yetersizliği kadar, eğitim programları ile küçük ölçekli üretimin gerçeklerinin çakışmaması da belirleyici olmaktadır. Eylem planları hazırlanırken, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün, Türkiye Esnaf ve Sanatkarlar Konfederasyonu'nun ve İş Teftiş Kurul'nun ortak çalışmasıyla çıraklık eğitiminin amaca uygun olarak yeniden yapılanması için geliştirilen modeller uygulamaya konmalıdır.

▪Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Yasası'nın yürürlüğe sokulmasıyla birlikte, 15 yaşından küçük çocukların üretim alanına yönelmeleri güçleşmekle birlikte, ekonomik altyapısal değişiklikler gerçekleşmedikçe bu yasanın çocukların kısmi

sürelî de olsa çalışmalarını önlemekte yeterli olamayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu yasanın yürürlüğe sokulmasıyla birlikte, çıraklık eğitiminin de mesleki teknik eğitim kapsamında yeniden düzenlenmesi gereklidir.

3-Tarafların bilgilendirilmesi ve duyarlılaştırılması

Başta Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın diğer birimleri olmak üzere, ilgili Bakanlıkların (Millî Eğitim Bakanlığı, Sağlık ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, vb.), yerel yönetimlerin, sendikaların, meslek odalarının, üniversitelerin, basın ve televizyonunun sürekli bilgilendirilmesi ve duyarlılaştırılması en politikaların sürekliliklerinin sağlanması, hem de bu kuruluşların sorunun çözümüne katkılarının artırılması açısından gereklidir.

Bu politikanın ve eylem planının sürdürülmesi için, siyasi erkin istekli ve kararlı olması; ilgili kuruluşların amaca uygun bir biçimde yeniden yapılanmaları; ve bu kuruluşların arasında sürekli işbirliğinin ve dayanışmanın da sağlanması ve sürdürülmesi gerekir. Türkiye'de bu koşulların tümünün sağlanması ve sürdürülmesi güç gibi görünse de, yürüyüşün bir yerden başlatılması gereklidir. Çünkü çocuklar bizden hemen, bugün görev beklemektedir, başka da seçenekleri yoktur, çünkü sorunları ertelenemez sorunlardır.

4-Çalışan Çocukların Eğitimi

Çocuk çalışmasının ana nedeninin yoksulluk olduğu ve aynı zamanda niteliksiz işgücü olmaları nedeniyle yoksulluğu yeniden yarattığı,

Eğitimin bu çocuklara kısa dönemde yaşamını sürdürecektir ekonomik kazanç sağlayacak nitelikleri sağlayamadığı,

Yoksulluk sürdükçe çocukların uygulanmakta olan ve ancak çok uzun yıllar sonra mesleki formasyon sağlayan ve maliyeti yüksek olan eğitim sistemine dönmeleri olanağı olmadığı,

Meslek liseleri ve çıraklık eğitiminin de üretim gerçeklerine ve gereksinimlerine uygun olmadığı, göz önüne alınarak, kısa erimde çalışma yaşamından uzaklaştırılmaları olanaklı görülmeyen bu çocuklar için;

Çalıştıkları çevrede, üretimin gereksinim ve gerçeklerine uygun, mesleki ve teknik eğitimlerini destekleyecek ve nitelikli işgücü olmalarını sağlayacak eğitim modelleri geliştirilmelidir

D-4-1-Temel eğitim süresi içinde bulunun çocuklar

Çalışan çocukların eğitimden geri kalmaması en önemli hedef olmalıdır. Okul ile işi birlikte yürütemeyen çocuklar, işi tercih ederek eğitimi bırakmaktadırlar. Sekiz yıllık temel eğitime devam etmek her çocuğun hakkı olarak görülmelidir.

İlköğretim çağında olup çalışmak zorunda olan çocukların ailelerine yapılacak yardımlar, çocukların okuldan uzaklaşmasını önleyebilir. Ayrıca bölgelerde kurulabilecek parasız yatılı okullar, öğrenim sırasında çocukların yükünü aileler üzerinden kaldırabilir.

Yasalarımız, bu önerilere olanak tanıyacak şekilde düzenlenmiştir.

- a) Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri Bölümünde, sekizinci maddede “Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılması” gereğine işaret etmektedir. Aynı kanunun 17 inci maddesinde “Milli Eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır” denmektedir.
- b) 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu madde 9/d’de “Yoksulluk içinde olup da temel ihtiyaçlarını karşılayamayan ve yaşamlarını en düşük düzeyde dahi sürdürmekte güçlük çeken kişi ve ailelere kaynakların yeterliliği ölçüsünde ayni ve nakdi yardımlarda bulunmak amacıyla gerekli hizmet ve programları geliştirmek ve uygulamak” görevini Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na vermiştir.
- c) 3294 Sayılı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu’nda yer alan hükümler doğrultusunda illerdeki Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları kanalıyla yoksul vatandaşlara ayni ve nakdi yardımlarda bulunulması öngörülmektedir.

Bu yasaların iyi bir plan doğrultusunda işletilmesi, orta vadede ilköğretim çağ nüfusunun çalıştırılmasını önleyebilir. Ancak, sosyal yardım kapsamında bulunan ailelerin aynı zamanda çocuklarını çalıştırmamaları için, iyi bir denetim mekanizmasının işlerlikte olması gerekir.

D-4-2- Sanayi ve hizmet sektöründe çalışan çocuklar

Türkiye’de çalışan çocukların %80’i küçük işletmelerde çalışmaktadır. Bu çocukların büyük bir çoğunluğu geleneksel biçimde çırak kalfa usta ilişkisi içinde hem işyerinde çalışmakta hem de bir meslek öğrenmektedir. Çok az bir bölümü ise 3308 sayılı Kanun kapsamında MEB tarafından yürütülen çıraklık eğitim sistemiyle meslek öğrenmektedirler.²

Bilindiği gibi ülkemizdeki meslek eğitimi 3308 Sayılı Kanun çerçevesinde

-Örgün mesleki eğitim

-Çıraklık eğitimi

-Yaygın eğitim

olmak üzere üç şekilde verilmektedir.

² DIE-1994 Çocuk işgücü anketine göre 6-14 yaş arası ekonomik faaliyetlerde çalışan çocuk sayısı 1.008.019 olup bu çocuklar aynı yaştaki çocuk nüfusunun % 8,5’ini, 15-19 yaş gurubunda çalışan sayısı 2.603.000 olup bu çocuklar aynı yaştaki çocuk sayısının % 36.85’ini oluştururlar. Bu verilere göre 6-19 arası çalışan çocuk sayısı 3.611.819’dır. Çırak sayısı 232.108’ olduğuna göre çırakların toplam çalışan çocuklara göre yüzdesi % 6.42’dir.

Halen ülkemizde sürdürülen çıraklık eğitim sistemi çocuk ve gençlere işyeri ağırlıklı bir eğitim veren mesleki eğitim modeli olup bu sistem dahilinde verilen mesleki eğitim modelinin daha modern etkin ve verimli olması için mutlak surette geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca bu eğitim modeli dışında kalan pek çok çalışan çocuk bulunmaktadır.

Bu çocuklar için eğitim modeli oluştururken;

Çocukların çalışma ortam ve koşullarının daha elverişli hale getirilmesi için ilgili tarafların işbirliği sağlanmalı,

Çalışan çocukların çocuk olma özellikleri ve gereksinimlerinin göz önünde tutulmalı, aynı zamanda çalışan çocuk olarak kimlikleri tanınmalı,

Çocukların işgücü niteliğini yükseltecek, üretim kapasitesini arttıracak bir eğitim modeli geliştirilmeli,

Çocukların çalıştıkları sektörlerin yoğun olduğu yerler belirlenmeli,

Çocukların çalıştığı meslek dallarının iş akış şeması çıkarılmalı ve çocukların bu şemada nerede yer alacakları saptanmalı,

Çocukların kesinlikle çalıştırılmayacakları meslek dalları ve işler ile belirli koşulların sağlanması halinde çalıştırılabilecekleri meslekler ile işler belirlenmeli,

Çocukların çalışırken gereksinimleri olan teknik ve mesleki bilgilerin uygun bir şekilde ve sağlıklı ve güvenli olarak nasıl uygulanacağını öğreten bilgileri kapsamalı,

Çalışan çocukların sosyal etkinliklerden yararlanmalarını sağlayacak bir programlama ve çevre şartları belirlenmeli,

Çalışan çocuklar için danışmanlık hizmeti sağlanmalı,

Bu eğitim modeli aynı zamanda usta ve işyerinde fiilen çalışan işverenleri de kapsamalı,³

Çıraklık eğitiminin bir ayağı olan işletmeler üstü eğitim geliştirilmeli ve yaygınlaştırılmalı,

Eğitim çocukların çalıştıkları yerde ve çalıştıkları sektörlerde uygun olmalı,

Bu modelin geliştirilmesinde, işverenler, ustalar, eğitimciler ve iş müfettişleri birlikte çalışmalıdır.

Eğitim;

1- Organize sanayi sitelerinde ve buralarda ağırlıklı yapılan işlere göre mesleki eğitim veren,

2- Aynı tür işlerin yapıldığı sanayi siteleri için (Örn. Ankara-Siteler) söz konusu

³ Çocuklar yoğun olarak küçük ölçekli işyerlerinde çalışmakta olup bu işyerlerinin işverenleri de sıklıkla işyerlerinde çalışmaktadır.

sitede ve sitede yapılan işe uygun mesleki eğitim veren, değişik işlerin yapıldığı sanayi sitelerinde (OSTİM) söz konusu sitede ve sitede yapılan işlere uygun olacak şekilde birden fazla konuda mesleki eğitim veren,

- 3- Büyük işletmeler ve bunların civarında bu işletme için üretim yapan küçük ölçekli işletmelerin bulunduğu yerlerde, üretimi belirleyici olan işyerinin bünyesinde kurulmuş ve burada uygulanan teknolojiye göre şekillenmiş mesleki eğitim veren kurumlar aracılığıyla verilmelidir.

D-4-3- Sokakta çalışan çocuklar:

Bu çocuklar sokakta çalışmanın getirdiği bir özellik olarak bağımsız, otorite karşıtı bir kimlik geliştirirler. Sanayide çalışan çocuklardan daha fazla gelir elde ederlerken, sokakta her türlü riske ve istismara açık olarak çalışırlar.

Bu çocukların anılan kimlik özellikleri nedeniyle sokaktan kurtulup doğrudan örgün eğitime katılmaları beklemek ya da mesleki eğitimden geçirilerek bir işyerinde düzenli bir çalışmayı sürdürmesini beklemek gerçekçi olmayacaktır. Bu nedenle sokakta çalışan çocuklar için yapılacak eğitim çocukların bu özellikleri göz önüne alınarak düzenlenmelidir.

D-4-4-4. Kırsal kesimde çalışan çocuklar

Kırdan şehre göç olgusu da göz önüne alınarak bu çocuklar için önerilecek model konunun uzmanları ile birlikte oluşturulmalıdır.

D-4-5-4.5. Ev hizmetlerinde çalışan çocuklar

Okula devam etme oranı en yüksek olan kesimdir. Okula devam durumları kısmen kontrol altında tutulabilir. Ancak bu çocukların ekonomik nedenlerle çalıştırıldıkları göz önüne alınarak, bu çocuklar için meslek edinmelerini sağlayacak bir eğitim modeli geliştirilmelidir.

E-TABLolar

Tablo:1 6-14 yaş arasındaki çocukların okula devam durumları

		Okula Devam Eden	%	Okula Devam Etmeyen	%
Kent	6.170.597	5.622.636	91.1	547.961	8.9
Kır	5.718.716	4.744.679	83.0	974.037	17.0
TOPLAM	11.889.313	10.367.315	87.2	1.521.998	12.8

Tablo:2 6-14 yaş arasındaki çalışan çocukların okula devam durumları

		Okula Devam Eden (10.367.315)	(*) %	(**) %	Okula Devam Etmeyen (1.521.998)	(*) %	(**) %
Ekonomik İşlerde Çalışan	1.008.019	411.192	40.8	4.0	596.827	59.2	39.2
Ev İşlerinde Çalışan	2.839.811	2.352.396	82.8	22.7	487.415	17.2	32.0
TOPLAM	3.847.830	2.763.588	71.8	26.7	1.084.242	28.2	71.2

(*) Okul durumuna göre çalışanların Ekonomik ve Ev İşlerinde Çalışanlara oranı

(**) Ekonomik ve Ev İşlerinde Çalışanların okul durumuna göre oranları

Tablo:3 6-14 yaş arasındaki çocukların kent-kır ayrımı ile cinsiyetlerine göre çalışma durumları

ÇALIŞANLAR							
	6-14 Yaş Arası Toplam Çocuk (T)	ÇALIŞAN TOPLAMI (A)	% (A/T)	Ekonomik İşlerde Çalışanlar (B)	% (B/T)	Ev İşlerinde Çalışanlar ©	% (C/T)
TOPLAM	11.889.313	3.847.830	32,3	1.008.019	8,5	2.839.811	24,0
KENT	6.170.597	1.752.724	28,4	187.933	1,6	1.564.786	13,1
Erkek	3.196.881	681.977	21,3	144.607	1,2	537.370	4,5
Kız	2.973.716	1.070.743	36,0	43.327	0,4	1.027.416	8,6
KIR	5.718.716	2.095.111	36,6	820.086	6,9	1.275.025	10,8
Erkek	2.912.663	875.557	30,0	453.039	3,8	422.518	3,6
Kız	2.806.053	1.219.554	43,5	367.047	3,1	852.507	7,2

Tablo:4 6-14 yaş arasındaki çocukların kent-kır ayrımı ile çalıştıkları sektörlere göre okula devam durumları

	OKULA DEVAM EDENLER			OKULA DEVAM ETMEYENLER		
	Ekonomik İşlerde Çalışanlar (A)	Ev İşlerinde Çalışanlar (B)	Ekonomik İşlerde Çalışanlar (C)	Ev İşlerinde Çalışanlar (D)	Ekonomik İşlerde Çalışanlar (E)	Ev İşlerinde Çalışanlar (F)
			% (C/A)	% (D/B)	% (E/A)	% (F/B)
KENT	1.008.019	2.839.811	40.8	82.8	59.2	17.2
Erkek	187.934	1.564.786	22.3	86.7	77.7	13.3
Kız	144.607	537.370	24.5	96.8	75.5	3.2
KIR	43.326	1.027.416	15.1	81.5	84.9	18.5
Erkek	820.086	1.275.025	45.0	78.1	55.0	21.9
Kız	453.039	422.518	49.1	94.1	50.9	5.9
Toplam	367.047	852.507	40.0	70.0	60.0	30.0

Tablo:5 6-14 yaş arasındaki çocukların yaş gurubu ve çalışma durumlarına göre okula devam durumları

Yaş Grubu	OKULA DEVAM EDEN										OKULA DEVAM ETMEYEN				
	Toplam Çocuk Sayısı T	Toplam A	Çalışan Toplam B	B/A %	Ekonomik İşlerde C	C/T %	Ev İşlerinde D	D/T %	Toplam E	Çalışan Toplam F	F/E %	Ekonomik İşlerde G	G/T %	Ev İşlerinde H	H/T %
TOPLAM	11889313	10367315	2763588	26.7	411192	3.5	2352396	19.8	1521998	1084242	71.2	596827	5.0	487415	4.1
6-9	5038387	4750108	882715	18.6	134900	2.7	747814	14.8	288279	49066	17.0	8167	0.2	40898	0.8
10-11	2942583	2799340	825107	29.5	134576	4.6	690530	23.5	143243	105561	73.7	49165	1.7	56397	1.9
12-13	2815926	2090635	758652	36.3	106671	5.8	651980	23.1	725290	616260	85.0	340217	12.1	276044	9.8
14	1092418	727232	297115	40.8	35044	3.2	262071	24.0	365185	313355	85.8	199278	18.2	114077	10.4

Okula devam eden çocukların %26.7'si çalışmaktadır. Yaş büyüdükçe çalışma oranları da artmaktadır.

Okula devam etmeyen çocukların %71.2'si çalışmaktadır.

06-09	yaş grubundaki çocukların	%17.0
10-11	yaş grubundaki çocukların	%73.7
12-13	yaş grubundaki çocukların	%85.0
14	yaş grubundaki çocukların	%85.8'i çalışmaktadır.

06-09 yaş grubundaki çocukların %18.5

%18.5

%26.5

%36.3

%40.8'i çalışmaktadır.

Tablo:6 6-14 yaş arasındaki çocukların yaş guruplarına göre çalışma sireleri

	TOPLAM	TARIM	%	SANAYİ	%	TİCARET	%	HİZMET	%
	1.008.019	775.714	77	108.466	10,8	51.557	5,1	72.282	7,1
1-16	228.520	201.993	26,0	4.652	4,3	17.864	34,6	4.011	5,5
17-35	364.328	337.662	43,5	9.332	8,6	9.809	19,0	7.525	10,4
36-39	37.754	33.841	4,3	1.605	1,5	-----	-----	2.308	3,2
40	49.225	31.577	4,1	10.819	10,0	4.062	7,9	2.767	3,9
41-49	147.303	84.602	10,9	31.987	29,5	4.329	8,4	26.384	36,5
50-59	74.385	34.764	4,5	18.521	17,1	4.216	8,2	16.884	23,4
60-71	83.033	43.255	5,6	22.729	21,0	8.781	17,0	8.268	11,4
72 +	23.472	8.020	1,0	8.822	8,1	2.495	4,8	4.135	5,7

Demokratik Eğitim Kurultayı

Eğitim Sen

BİLDİRİLER

Demokratik Eğitim Kurultayı

Eğitim Sen

NÜFUS VE EĞİTİM

Hazırlayanlar

Doç.Dr.Kasım KARAKÜTÜK (Başkan)
Şahin BÜTÜNER (Üye)
Süreyya KAYA (Üye)

Ankara, 1998

NÜFUS VE EĞİTİM

Giriş

Çağımızda, bir ülke açısından yüksek bir nüfusa sahip olmak değil, nitelikli nüfusa sahip olmak önemlidir. Nüfusun niteliğini yükseltmek ve nüfusu iyileştirici politika izleyebilmek için, nüfusun yaş ve cinsiyet yapısının, coğrafi dağılımının, artış oranının, göçlerin, kentleşmenin, nüfus hareketlerinin, doğum oranı, ölüm oranı, bağımlılık oranı gibi nüfussal göstergelerin incelenmesi, geleceğe yönelik kestirmelerin (projection, tahmin) yapılması zorunludur. Nüfusun niteliğini iyileştirmek ve nüfusu iyileştirici politika izlemek; nüfusa sağlık, eğitim, toplumsal güvenlik gibi hizmetlerin sunulmasını gerektirir. Sosyal devletin görevleri arasında yer alan bu hizmetlerden eğitim hizmetinin sunulması da nüfus çözümlenmelerini gerektirir. Sağlıklı bir toplum için, nitelikli eğitim sunulması zorunludur. Yurttaşlara nitelikli bir eğitim sunulması, onların eğitim istemlerinin (talep) karşılanabilmesi ise eğitim planlamasının yapılmasını gerektirir. Eğitim istemi ile eğitim sunumunun dengelenebilmesi, nüfus hareketleri, göçler, kentleşme, nüfusun coğrafi dağılımı, nüfus ve öğrenci sayılarının artış oranları gibi nüfus göstergelerinin incelenmesini gerektirir.

Çağımızda, eğitimin bir insan hakkı olduğu tüm ülkelerce benimsenmiş ve eğitim sunumu (arzu) sosyal devletin görevleri arasında yer almıştır. Bu durumda nüfus artış oranı yüksek, dolayısıyla nüfusu genç bir ülkede eğitim sunumunda darboğazlarla karşılaşmakta, nüfus artış oranı düşük ülkelerde nüfusun niteliğini iyileştirici politikalar uygulanmaya çalışılmaktadır.

Öte yandan, kaynakların enuygun kullanımını sağlamak, belirlenen hedeflere belli bir sürede ulaşabilmek için yapılan eğitim planlaması etkinlikleri, nüfus verilerine dayanmak zorundadır. Çünkü, eğitim isteminin (talebinin) üst sınırını nüfus miktarı, alt sınırını nüfusun yaş ve cinsiyet bileşimi belirler. Kentleşme oranının yüksek olması, okul çağındaki nüfusun eğitime daha fazla ilgi duymasını, daha iyi iş olanağı ya da orun (statü) arayanların da eğitimlerini tamamlamak için istemde bulunmalarına yol açar. Ayrıca göç hareketleri de eğitime ilişkin önlemleri, nüfusu azalan yörelerde okullar kapasitesinin altında çalışacağı, nüfusu artan yörelerde daha fazla sunuma gerek duyulacağı için iki yönden etkiler.

Ülkemizde 1960 yılından beri, planlı kalkınma politikası izlenmektedir. Bu amaçla hazırlanan yedi beş yıllık kalkınma planı 1963-1998 döneminde uygulamaya konulmuştur. Eğitim planlaması, toplumsal ve ekonomik kalkınma planının bir parçası olarak benimsendiği için, kalkınma planlarında eğitime ilişkin hedefler ve politikalara yer verilmekte; nüfus konusu da ayrıca ele alınmaktadır.

Eğitim planlaması, geleceğe ilişkin kararlar alınmasını içerir. Bu ise, geleceğe yönelik çağ nüfusu, öğrenci, öğretmen, okul, harcamaya ilişkin kestirmelerin yapılmasını, eğitime ilişkin önlemlerin belirlenmesini gerektirir. Buna karşın, Türkiye’de nüfus ve eğitim ilişkisini ve eğitimde nüfus etmeninin önemini ortaya koyan çalışma çok az sayıdadır. Öte yandan 23.2.1990 tarih ve 20442 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığının Kuruluş ve Görevleri Hakkında 219 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 2nci Maddesinin d Fıkrasında Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname ile daha önce sonu “0” ve “5” ile biten yıllarda yapılan genel nüfus sayımlarının yalnız sonu “0”

ile biten yıllarda yapılması öngörülmüştür (Madde 1). Böylece daha önce beş yılda bir yapılan genel nüfus sayımları bu karardan sonra on yılda bir yapılması düşünülmüştü. Bunun eğitim planlaması açısından anlamı, nüfusa ilişkin sağlıklı veri elde edilemediğinde daha yaygın olarak kestirme işlemine başvurmak gerekecektir. Ancak on yılda bir yapılması gereken genel nüfus sayımının, 30 Kasım 1997 tarihinde yapılması yönünde yeni bir karar alınmıştır. Bu karar, nüfusa ilişkin veriler olmadan ülke yönetimince, seçimlerin yapılmasından eğitim hizmetinin sunulmasına kadar pekçok hizmet konusunda karar verilmesinin zorlaştığını göstergesi olduğu biçiminde de algılanabilir.

Türkiye’de nüfus konusunda pek çok araştırma yapılmış olmakla birlikte, nüfus ve eğitim konusunda değinilmesi gereken araştırma çok azdır.

Baran Tuncer’in (1977) “Gelecekte Türkiye Nüfusu ve Ekonomisi” konusunda yaptığı araştırmanın amacı, işgücü ve istihdam, kentleşme, kentsel konut, besin ve enerji gereksinimleri, gelir artışı, devlet harcamaları, eğitim ve sağlık gibi alanlarda ortaya çıkacak gelişmelerin nüfus artış oranından ne oranda etkilendiğini anlamak ve olanaklar çerçevesinde ölçebilmektir.

Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE)’nin yaptığı “1989 Türkiye Nüfus Araştırması” ile nüfusa ilişkin özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır (1993a, III-VII). Kuşkusuz DİE’nin yaptığı Genel Nüfus Sayımları, nüfus konusunda, milli eğitim istatistikleri de eğitim konusunda başvurulabilecek en önemli kaynaklardır.

Şener Büyüköztürk’ün (1992) “Türkiye’de Nüfus ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği” konusunda yaptığı araştırmanın genel amacı, “Türkiye’de temeleğitim ve ortaöğretimde nüfusun eğitim hizmetinden yararlanmasında fırsat ve olanak eşitsizliğinin derecesini, bölgeler, iller, yerleşim birimi (kent-köy), cinsiyet ve yaşa göre değerlendirmektir”.

Kasım Karakütük’ün (1995) yaptığı “Nüfus ve Eğitim Planlaması İlişkisi” araştırmasının genel amacı, nüfus ve eğitim planlaması ilişkisini ortaya koyarak, nüfus etmeninin eğitim planlamasındaki önemini vurgulamaktır. Bu çalışmada nüfusun etkilediği etmenler, nüfusla kalkınma ilişkisi, nüfus kuramları, kimi ülkelere göre Türkiye nüfus göstergelerinin durumu, nüfus politikaları ve eğitim planlamasına yansması, nüfusun coğrafi dağılımının eğitim planlamasına etkisi, göçler-kentleşme ve eğitim planlamasına yansması, nüfus kestirmelerinde kullanılan başlıca yöntemler, gelecekte çağ nüfusları ve öğrenci sayılarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Ancak, Türkiye’de nüfus ve eğitim ilişkisi konusunda yeni araştırmalara, çalışmalara, tartışmalara gerek vardır.

Türkiye’de nüfusla ilgili çalışma yapan başlıca kuruluşlar Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE), Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etüdüleri Enstitüsü (HÜNEE), Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü ve gönüllü kuruluşlardır.

Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE): DİE, Türkiye’deki ekonomik, toplumsal ve kültürel etkinliklerle ilgili istatistiksel bilgileri derlemek, değerlendirmek ve yayımlamakla görevli Başbakanlığa bağlı bir kamu kuruluşudur (Resmî Gazete, Sayı: 20096, 2.3.1989).

Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (HÜNEE): HÜNEE; Dünyanın ve özellikle Türkiye'nin nüfus sorunları üzerinde bilgi toplamak ve yaymak; nüfus sorunlarıyla ilgili tıbbi, toplumsal ve ekonomik araştırmalar yapmak; nüfus sorunları ve nüfus planlaması alanlarında halkı uyarmak ve eğitmek; nüfus bilimleri alanında ve özellikle nüfus planlaması konusunda uzman yetiştirmek; nüfus planlamasında tıbbi uygulamaları geliştirmek; nüfus ve nüfus sorunları ile ilgili kurumların çalışmalarına katılmak gibi amaçları yerine getirmeye çalışmaktadır (HÜNEE Yıllığı).

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT): Çalışma alanına nüfus konusu da girmektedir. DPT, kalkınma planlarının hazırlanmasında nüfus politikasının saptanması, ülke ve çağ nüfuslarının kestirilmesi ve nüfusun eğitimi hedeflerini belirler.

İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü: Kişinin doğumundan ölümüne kadar kişisel ve medeni durumunu ve bunlardaki değişikliklere ilişkin doğal ve tüzel (hukuki) olayların saptanması, sicillere işlenmesi, korunması ve istendiğinde verilmesiyle ilgili hizmetlere nüfus hizmetleri denir. Türkiye'de nüfus hizmetlerini Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü yapmaktadır. Bu Genel Müdürlüğün ülke nüfusunun yapısı, nitelikleri, nüfus hareketleri ve bunlardaki gelişmelere göre izlenecek politikaların saptanmasıyla ilgili çalışmaları yapmak; aile ve yaşam istatistiklerine ilişkin verileri toplamak; nüfus hizmetlerini düzenlemek, yürütmek, izlemek, denetlemek ve değerlendirmek usulüne göre tesis edilmemiş kayıtların silinmesini karara bağlamak, maddi hataları düzeltmek, aile kayıtlarını birleştirmek, mükerrer kayıtları birbirine göre tamamlamak ve diğerlerini silmek, nüfus hizmetleri ile ilgili olarak diğer bakanlık, kurum ve kuruluşlar arasında eşgüdümü sağlamak; Vatandaşlığın kazanılması, kaybı ve göçmen olarak kabule dair işlemleri yürütmek gibi görevleri bulunmaktadır (Resmi Gazete, Sayı: 18675, 23.2.1985), Madde 10).

Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü: Eğitim planlamasını ilgilendiren iki kavram, nüfus kontrolü ve aile planlamasıdır. Nüfus kontrolü, gebelik ve doğum öncesi önlemlere ek olarak, doğum sonrası önlemlerle de nüfus artışını sınırlama, aile planlaması ise, evli çiftlerin, çocuk sayısını isteklerine göre sınırlamaları, doğumlar arasında istedikleri aralıkları sağlamalarıdır. Nüfusun niteliğini yükseltmeyi amaçlayan bu çalışmalar, aynı zamanda eğitim çalışmalarıdır. Planlı dönemin ilk yıllarından başlayarak, o zamana kadar özendirilen nüfus artışı yerine nüfusun azaltılması politikası benimsenmiş, 1965 yılında 557 sayılı Nüfus Planlaması Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunla herkesin istediği zaman ve sayıda çocuk sahibi olabilmesi ve bununla ilgili eğitim, öğretim ve uygulamaları Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'nca hazırlanan bir yönetmelikle resmi ve gönüllü kurumlarla işbirliği yapılarak yürütülmesi benimsenmiştir. Söz konusu yasayla Bakanlık örgütünde Nüfus Planlaması Genel Müdürlüğü kurularak çalışmalara girilmiştir. Tüm doğumevi, hastane, ana-çocuk sağlığı merkezleri ve sağlık ocaklarında klinikler kurularak hizmet parasız olarak halka sunulmuş, klinik ve doktor olmayan yerlere ulaşabilmek için gezici ekipler kurulmuş, aile planlaması ile ilgili olarak çalışacak doktor, hemşire ve ebelere yurdun değişik bölgelerinde kurslar düzenlenmiştir. Aynı amaca yönelik olarak hizmet veren ve 1952 yılında Bakanlık yapısı içinde kurulan Ana Çocuk Sağlığı Şube Müdürlüğü ile Nüfus Planlaması Genel Müdürlüğü 1982 yılında birleştirilerek Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü adını almıştır. 1965 yılından beri

557 sayılı yasa ile sürdürülen aile planlaması hizmetleri, 1983 yılında çıkarılan 2827 sayılı daha kapsamlı bir yasa ile hizmet vermede ve uygulamalarda doğabilecek tüm engeller ortadan kaldırılarak, nüfus politikası daha kapsamlı ve daha gerçekçi esaslara bağlanmış, aile planlaması hizmeti sunmada yasal bir engel kalmamıştır (Sağlık Bakanlığı, 1991, 2).

Gönüllü Kuruluşlar: Nüfus Planlaması Kanunu çıkmadan önce bu alanda çaba gösteren ve 1963 yılında kurulan Türkiye Aile Planlaması Derneği ile Türkiye Üniteli Kadınlar Derneği yanında birçok gönüllü kuruluş da aile planlaması eğitimi ile ilgili etkinliklerde bulunmaktadır.

Nüfusla ilgili çalışma yapan bu kuruluşlar arasında eşgüdime gerek olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışmanın genel amacı, nüfus ile eğitim ilişkisini vurgulamak, bu konuda makro düzeyde değerlendirmeler yapmak, nüfus ve eğitim konusunu tartışmaya ve ilgililerin dikkatini konu üzerine çekmektir.

Nüfus, Eğitim ve Eğitim Planlaması Kavramları

Öncelikle nüfus, eğitim ve eğitim planlamasının tanımlanması yararlı olacaktır.

Nüfus: Belli bir bölgede belirli bir anda yaşayan bireylerin oluşturduğu kütle ya da toplam sayıdır. Çağımızda nüfus, bilimsel bir çalışma alanının konusunu oluşturmaktadır. Nüfusbilim (démographie) insan nüfusunu, büyüklüğü, yapısı ve gelişmesi açısından inceleyen bilim dalıdır. Nüfusbilim dallarından kimileri; betimsel, kuramsal, ekonomik, toplumsal, tarihsel, matematiksel, potansiyel nüfusbilimdir (Üner, 1972, 11-21).

Eğitim: Nüfusu oluşturan bireylerin kendi yaşantıları yoluyla; daha iyi bir yaşam ve daha iyi bir toplum için gerekli bilgi, beceri, tutum (davranış)larla donatılmasıdır.

Eğitim planlaması ise, eğitimi öğrencilerin ve toplumun gereksinimlerini karşılamada ve amaçlarını gerçekleştirmede daha etkili ve verimli kılmak amacıyla, ussal ve düzenli çözümlenme tekniğinin eğitim sürecine uygulanmasıdır (Coombs, 1973, 1). Eğitim planlaması; fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması, kaynakların akılcı bir biçimde kullanılması, yurttaşların eğitim isteminin karşılanması, eğitim hedeflerine ulaşılması için yapılır. Eğitim planlaması, eğitim, ruhbilim, eğitim sosyolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim teknolojisi, istatistik, nüfusbilim gibi bilimlerle ilişkisi olan bilimlerle bir nitelik taşır (Âdem, 1981, 28). Eğitim planlaması, nüfus verileri kullanılmadan yapılamaz. Bu nedenle eğitim planlaması ile nüfus arasında organik bir ilişki vardır.

Nüfus Artışının (Ya da Azalışının) Etkilediği Etmenler

Ekonomik ve toplumsal alanlarda ortaya çıkabilecek değişimleri önceden görmeye çalışmak ve bu gelişmede nüfus etmeninin (faktörünün) rolünü saptamak gereklidir. Nüfusun ortalama artış hızının yüksek olduğu Türkiye’de nüfus, toplumun ekonomik, toplumsal, kültürel, hatta siyasal yaşantısını yakından ilgilendiren önemli bir etmen durumundadır. Ekonomik ve toplumsal yönden önem taşıyan ve nüfus artış hızlarının farklı oluşundan etkilenen etmenlerin ve nüfusun etkisinin değerlendirilmesi gereklidir. Bu etmenlerin başlıcaları kalkınma, işgücü ve istihdam, kentleşme, besin gereksinimi, enerji gereksinimi,

devlet harcamaları, eğitim ve eğitim harcamaları (Tuncer, 1977, 9-26, 43-184), çevre ve barıştır. Bu nedenle bu etmenlerin incelenmesi, bu etmenlere ilişkin geleceğe yönelik kestirmelerin yapılması gereklidir.

Nüfus ve Kalkınma

Kalkınma, siyasal iktidarın belli ekonomi politikaları izleyerek toplumun yapısını, bireylerin ve toplumun gönenç düzeyini artırmak amacıyla değiştirme girişimidir. Kalkınma, toplumun ve onu oluşturan bireylerin yaşam düzeyini yükseltmeyi hedef aldığına göre, bu süreçte ekonomik, toplumsal, siyasal, kültürel ve eğitsel içeriklidir. Kalkınma hangi değişkenle birlikte düşünülürse düşünülün, her şeyden önce siyasal içerikli ve yapısal değişiklikleri öngören bir kavramdır (Âdem, 1981a, 3). Kalkınma, işgücünün veriminin artırılmasını içermektedir. Verimin artırılmasından yalnız bireyin yetenek ya da teknik bilgisinin artması değil, emeğin doğal kaynakları işleyerek yarattığı birikmiş teknik bilginin artması anlaşılmaktadır. Toplumsal, siyasal ve kültürel değişkenler açısından kalkınma; gelişme ve sanayileşme ile eş anlamda anlaşılmaktadır. Kalkınma, toplumun nüfus yapısını; kırsal nüfus, doğum, ölüm oranlarını, mesleklerarası hareketliliği; kentleşme düzeyini; toplumsal kesitler arasında kümelenmeyi; gelir dağılımını; çevre koşullarını eğitimini; teknolojik gelişmeyi; bireyin siyasal katılımının artmasını; tüm kurum ve kuralların ekonomik değişimlere koşut olarak yeniden düzenlenmesini içerir (Âdem, 1980, 3-4).

Nüfus artışının, kişi başına gelir üzerinde olumlu ya da olumsuz etki yaptığı konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Nüfus artışının ekonomik kalkınmaya yardımcı olacağını ileri sürenler (Colin Clark) yanında, (Örneğin, geri kalmış ülkelerdeki hızlı nüfus artışının kalkınmayı özendirici etkisi, aynı zamanda verimli tasarrufların azalması eğilimi), ekonomik gelişme için olumsuz etki yapacağını savunan yazarlar bulunmaktadır.

Nüfus artışının, gelişmiş ekonomilerdeki koşullar altında geçerli olabilen olumlu sonuçları, geri kalmış ülkelerde geçerli olmayabilir. Çünkü bu ülkelerde nüfus artışı, toplumsal ve ekonomik gelişme için olumlu bir rol oynasa bile, bu olumlu etki, olumsuz etkiler yanında önemsiz kalır.

Kalkınmanın bir ölçüsü olarak kabul edilen gelir artışı, artan gelirin kullanılış biçimi ve kişi başına dağılımı nüfus ile ilişkilidir. Nüfus, milli gelirle aynı hızda arttıkça ekonomik gelişmenin bir ölçüsü olan kişi başına gelir artışında kalkınmadan beklenen gelişme sağlanamamakta, hızlı nüfus artışı, küçük yaşlardaki nüfusu artırdığından tüketim gereksinmesinin büyümesine yol açmaktadır. Ayrıca hızlı nüfus artışı, yatırımların niceliğini etkilemekte, artan nüfus sonucunda yaşam düzeyini düşürmemek için gerekli olan nüfussal yatırımların bunun dışındaki yatırımlara karşıt olarak gelişmesine neden olmaktadır. Nüfus artış hızı yatırımların niceliğini ve niteliğini belirlediğine göre, kalkınmada nüfus etmeni yatırımla eş bir önem kazanmaktadır. Ekonomik kalkınmaya katkısı bulunan insangücünün niceliği ve niteliği ekonomik gönenç düzeyi ile ilişkilidir. Nüfus, nicelik yönünden yatırımların miktarını ve dağılımını, nitelik yönünden kalkınma için gerekli insangücünü sağlayan, dolayısıyla ekonomik gelişmeyi iki yönden etkileyen bir öğedir. Bu nedenle nüfusla ilgili amaç, nüfusun yapısını iyileştirmek ve nüfus artış hızını ekonomik gelişmeyi güçleştirmeyecek ölçüde azaltmaktır (DPT, 1967, 47; Gürtan.).

Nüfus, İnsangücü ve İstihdam

Nüfus artışı, bir toplumda insangücü sunumu ve istihdamın önde gelen etkenlerinden biridir. İstihdama ilişkin eğilimler bir yandan insangücü sunumunu, diğer yandan insangücü olan istemin etkisiyle oluşur. İnsangücü sunumunu başlıca üç etmen belirler: Nüfusun büyüklüğü, nüfusun yaş ve cinsiyet dağılımı ve yaşa göre işgücüne katılma oranı. İlk iki etmen doğurganlık, ölümler ve göçlere bağlıdır. Sonuncusu ise ekonomik, toplumsal, kültürel ve demografik etmenlerden etkilenmektedir. Öte yandan işgücüne olan istemi, yurtiçi hasılanın artış hızı ve bileşimi ile çeşitli sektörlerdeki işgücü verimliliğindeki değişimler gibi kimi etmenler biçimlendirmektedir.

Gelişmekte olan ülkelerde nüfus artışının hızlı olması, doğal olarak insangücü sunumunu etkilemektedir. Bu ülkelerdeki sanayileşme hızı, her yıl insangücü sunumunda oluşan artışları karşılamaktan uzak bir düzeyde kalmaktadır. Modern kesimlerde istihdam olanağı bulamayan fazla işgücü, verimliliği çok düşük etkinliklere yönelmektedir. Bu durumda istihdam olanaklarının yetersizliği, kendisini daha çok görülebilen ya da görülmeyen düşük istihdam biçiminde göstermektedir. Ancak söz konusu ülkeler sanayileştikçe ve kentleştikçe açık işsizliğin de büyük boyutlara ulaşması kaçınılmaz olabilir.

Dünyada 1980'lerde başlayan ekonomik yeniden yapılanmayla uyumlu bir gelişmenin toplumsal alanda gerçekleşmemesi sonucu bu alandaki sorunlar artmıştır. OECD ülkeleri genelinde ekonomik canlanmaya karşın ortalama işsizlik oranı uzun süreli eğilimini önemli ölçüde koruyarak yüzde 8 gibi görece olarak yüksek bir düzeyin üzerinde seyretmektedir. OECD ülkelerinde istihdam ve işsizlik sorununa teknolojinin olanaklarını ve yeni girişimciliği devreye sokan kapsamlı çözümler aranmaktadır. Dinamik Asya ekonomilerinde istihdam artışı önemli boyutlardadır. İşgücü sorunları bakımından gelişmekte olan ülkeler büyük güçlüklerle karşı karşıyadır. Dünyada toplam kayıtlı işsiz sayısının 120 milyonu aştığı kestirilmektedir. Gençlerde yüksek işsizlik toplumsal parçalanma tehlikesini artıran bir durum oluşturmaktadır. Farklı ülkelerde değişik biçimlerde ortaya çıkmakla birlikte eksik istihdam yaygınlaşmaya devam etmektedir. Diğer yandan teknolojik gelişme ve küreselleşmenin yarattığı potansiyelin de katkısıyla dünyada işgücü sunumunun görece olarak kısa bir süre içinde büyük bir artış göstermekte olması, sonuçları tam olarak öngörülemeyen yeni etkiler yaratacaktır. Aynı zamanda ILO'nun temel sözleşmelerine bütün ülkelerde uyulması gereği önem kazanmaktadır (DPT, 1995, 3).

Türkiye'de istihdam ve işsizlik konularında varolan bilgilerin dikkatle değerlendirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, kalkınma planlarında en azından eğilimleri ortaya koyacak veriler bulunmaktadır. Bu nedenle, işgücü sunumu ve istemine karşın geleceğe yönelik kestirmeler üç farklı nüfus artışı (yüksek, orta, düşük) seçeneği ve bunların her biri için üç ayrı ekonomik büyüme hızına (Örneğin yılda % 6, % 7, % 8) göre yapılabilir. Türkiye'de işgücü istemi için yapılan kestirmeler, tarımsal işgücü isteminde bir azalma olacağını ortaya koymaktadır. Öte yandan, sanayi kesiminde işgücü istemi yüksek gelir seçeneklerinde daha yüksek olacaktır. Buna karşılık, hızlı nüfus artışı seçeneklerinde sanayi kesiminde üretim ve gelir görece olarak daha düşük olduğundan, işgücü istemi de daha yavaş artmaktadır. Hizmetlerin modern alanlarında verim artışlarının diğer iki kesimdekine benzer bir biçimde gelişeceği de göz önünde bulundurulursa ve gelecek yıllarda düşük istihdam ve işsizliğin bugüne oranla çok yüksek düzeylere çıkabileceği anlaşılmaktadır.

Türkiye`de düşük verimli tarım sektöründeki istihdam 20.4 milyon düzeyindeki toplam istihdam içinde yüzde 45 gibi yüksek bir pay oluşturmaktadır. Verimlilikleri uluslararası ölçütlere göre düşük olan sanayi ve hizmet sektörlerinde yeterince istihdam yaratılamamaktadır. Oysa, nüfus artışının göreceli yüksekliği, işgücüne katılma oranlarındaki düşüşün yavaşlaması, köyden kente göç, AB ile bütünleşme, özelleştirme, teknolojik gelişmeyi yakalama gereği gibi nedenlerle rekabetçi üretken istihdam yaratma gereği artmaktadır. Küçük ve orta ölçekli işletmelerin istihdam yaratma potansiyeli büyümekte, ancak işgücünün eğitim düzeyinin düşüklüğü üretken istihdamı geliştirme açısından önemli bir kısıtlama oluşturmaktadır. 1994 yılında yüzde 10.5`i bulan açık işsizlik kadar önem taşıyan eksik istihdam düzeyi yüzde 9.3 olmuştur. Belirli yörelerde işsizlik yaygın bir nitelik kazanmıştır. Kentlerde eğitilmiş gençlerin işsizlik oranı yüksek, kadınların işgücüne katılma oranı düşüktür (DPT, 1995, 14).

1990 yılında 7.1 milyon kişi ile sivil istihdam içinde yüzde 38.6 oranında yer tutan ücretli istihdam, 1990-1994 döneminde yüzde 39.7`ye yükselmiştir. Ücretli çalışma oranı ülkenin gelişmişlik düzeyine göre düşük kalmaya devam etmiştir. Sendika üyesi işçi sayısında, kayıtlı işçi sayısındaki artışın da üzerinde bir artış gerçekleşmiştir. Toplu sözleşme kapsamındaki işçi sayısında ise yüzde 3 dolayında bir azalma olduğu tahmin edilmektedir. 1990-1994 döneminin ikinci yarısında grev ve lokavt sayıları ile grev ve lokavtlarda yitirilen gün sayısı büyük ölçüde düşmüş olmasına karşın, çalışma barışının kalıcılığını sağlayacak düzenlemelere duyulan gereksinim giderilememiştir. Kayıtdışı çalışmanın yaygınlığı endüstri ilişkilerinin tabanını daraltıcı, çalışma sorunlarını artırıcı bir etki yapmaktadır. Onaylanan uluslararası sözleşme sayısı artmış, ancak bu sözleşmelerin iç mevzuata yansıtılması konusunda olduğu gibi, işgücü piyasasında esnekliği artıracak ve yaygınlaşmaya başlayan yeni çalışma biçimlerini düzenleyecek mevzuatı geliştirme çalışmaları da yeterli düzeyde gerçekleştirilememiştir. Kamu kesimindeki istihdamın toplam ücretli istihdamı içinde yüzde 40`ı bulan ağırlığı 1990-1994 döneminde de devam etmiştir (DPT, 1995, 15).

İşgücünün eğitim düzeyi de yeterli ölçüde geliştirilememiştir. 1990 yılında işgücünün ancak yüzde 5.2`si yükseköğretim, yüzde 9.7`si lise ve dengi okul, yüzde 7`si ortaokul ve dengi okul mezunu, geri kalan yüzde 78.1`i ilkokul mezunu ve daha düşük eğitim düzeyindedir (DPT, 1995, 23).

İyi eğitilmiş genç nüfus 2000`li yıllarda Türkiye`nin en büyük üstünlüğü olacaktır. Bu nedenle ulusal değerleri özümseyebilen ve evrensel değerlere açık, bilgi üretimine katkıda bulunabilen ve bilgiyi yaratıcı biçimde kullanabilen insan gücünün yetiştirilmesi gerekmektedir. Böylece verimliliği ve gönenci artırmak olanaklıdır (DPT, 1995, 20). Ayrıca Türkiye`nin gereksinimi olan insan gücü Çizelge 1`de verilmiştir. Eğitim-insan gücü-istihdam dengesinin buna göre oluşturulması gerekmektedir.

Nüfus ve Kentleşme

Kentleşme.- Son yıllarda özellikle gelişmekte olan ülkelerde kentsel nüfus artışının hız kazandığı bilinmektedir. Bu eğilimler sürerse, yüzyılın sonunda dünya nüfusunun büyük bir bölümü kentlerde yaşayacaktır. Kırdan kente göçü yaratan çekme etmeninin kökeninde ekonomik nedenler vardır ve kentlerdeki modern kesimle, geleneksel tarım kesimindeki ücret farklılıkları önemli rol oynar. Başta eğitim fırsatı olmak üzere kamu hizmetlerinden daha

kolay yararlanma olanağı, kentlerin çekiciliğini artırmaktadır. İtme etmeni, kırsal yörelerde ekilebilir alanlara oranla nüfusun giderek artmasından kaynaklanmaktadır.

ÇİZELGE 1
TÜRKİYE'NİN İNSANGÜCÜ SUNUMU VE GEREKSİNİMİ
(Bin Kişi)

Meslek	1995		2000	
	Sunum	Gereksinim	Sunum	Gereksinim
Hekim	67.2	78.3	83.5	100.0
Dişhekimi	13.8	16.3	16.8	22.3
Eczacı	18.1	17.8	21.0	22.0
Hemşire	69.0	140.4	104.0	176.6
İlköğretim Öğretmeni	318.8	372.4	357.8	417.9
Ortaöğretim Öğretmeni	135.8	111.1	159.8	156.7
Yükseköğretim Öğretim Elemanı	49.6	49.2	72.6	75.4
Polis	127.1	140.4	182.6	200.0
Mimar	25.0	19.4	29.5	25.9
İnşaat Mühendisi	38.9	30.0	43.6	37.1
Makina Mühendisi	37.3	35.5	45.7	45.9
Endüstri Mühendisi	8.7	8.2	11.9	12.4
Elektrik-Elektronik Mühendisi	25.7	22.2	32.2	30.9
Bilgisayar Mühendisi	4.1	5.1	5.9	7.3
Kimya Mühendisi	17.3	14.1	18.8	17.8
Maden ve Petrol Mühendisi	6.8	5.6	8.9	7.4
Metaller Mühendisi	3.5	2.2	4.4	2.9
Jeoloji ve Jeofizik Mühendisi	9.7	7.5	12.8	10.0
Jeodezi Mühendisi	5.4	4.6	6.6	6.2
Çevre Mühendisi	2.1	3.2	3.9	5.5
Diğer Mühendisler	11.4	10.6	13.5	15.2
Ziraat ve Orman Mühendisi	46.3	29.5	64.4	39.3
Veteriner	9.5	9.0	12.2	12.0

Kaynak: DPT, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1996-2000 (Ankara: 1995), 32

Doğal nüfus artışının kırsal kentlere oranla daha yüksek olduğu gerçeği göz önünde bulundurulursa, kentleşme olgusunu açıklayan en önemli etmenin göçler olduğu anlaşılır. Yeni kentlerin doğuşunun, yani belli bir büyüklüğe ulaşan yerleşme yerlerinin kent tanımına girmesinin de kentleşme hızını artıran bir etmen olduğu bilinmelidir.

Kentler için nüfus hedefi saptanırken, gelecekteki kentleşme oranının nasıl değişeceğini ortaya koyan sayıtların yapılması gerekir. Bugünkü yüksek kentleşme oranının uzun bir süre sürmesi beklenemez. Yoksa, yüzyılın sonunda Türkiye nüfusunun % 90'ının kentlerde oturması durumu ortaya çıkacaktır. Ekonomide beklenen yapısal değişimler ve gittikçe küçülen kırsal kesimin giderek daha az göç vereceği göz önünde tutulursa, böyle büyük bir kent nüfusu beklemek gerçekçi olmayacaktır.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında kentleşme konusunda şu değerlendirmeler yapılmıştır (DPT, 1995, 17):

Yüksek kentleşme hızı nedeniyle, kentlerin alt ve üst yapı yatırımları sürekli olarak artan nüfusun ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır.

Kentlerde fiziki plan çalışmalarına gereken önem ve öncelik verilememiş, kent rantlarının yasadışı yollardan paylaşılması ve kaçak yapılaşma artmış, kentsel arsa üretimi ihtiyacı karşılanamamıştır.

Nüfus, göç ve yüksek kentleşme hızına bağlı olarak ortaya çıkan konut sorunu ekonomik ve sosyal politikalar açısından önemini korumaktadır.

Ülkemizde 40 yıldan beri kazanarak süregelmekte bulunan kentleşme olgusu, temel bir kültür değişimi sorununu gündeme getirmektedir. Kente göç eden nüfusun kent yaşamına uyum sağlayamaması, kentleşememe sorunları, farklı bir kültüre geçişte yaşanan gecikme ve direnişler, kalkınma ve gelişme çabalarını yavaşlatan sosyal sorunlara yol açmaktadır. Bu bakımdan konuyu, kentlerin artan hizmet ve altyapı yatırım ihtiyaçlarının ötesinde, çok daha geniş kapsamlı bir geçiş sürecinin yapısal sorunları biçiminde ele almak gerekmektedir.

Kentlere, ekonomilerinin talep ettiğinden daha fazla nüfusun göç etmesiyle, işsizlik, gecekondular, altyapı eksiklikleri, çevre kirliliği, arsa ve arazi spekülasyonu gibi sorunların yanı sıra, yeni bir kültürle karşılaşmanın yarattığı sarsıntılar, iç çatışmalar, bunalımlar gibi birey ve toplulukları derinden etkileyen sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Bunlar kente göç edenleri, özellikle gençleri işlerine kapanmaya veya tam tersine radikal örgütlenmelere, yasadışı işlere ve suç eğilimine yönlendirmektedir. Konunun bu yönüne de mutlaka eğilmek ve özellikle genç neslin kentsel kültüre geçişini kolaylaştırıcı tedbirleri almak gerekmektedir.

Kırsal kalkınmanın süreklilik ve kalıcılık temellerine kavuşturulamaması, kır-kent arasındaki refah düzeyi farkının giderek açılmasına ve kırsal nüfusun büyük kentlere yığılmasına neden olmaktadır.

Kentlerde yaşama arzusunun artmasının yanı sıra, sanayi, ticaret ve hizmetlerin metropollerde yoğunlaşmış olması, iş bulma olasılığının metropollerde daha yüksek oluşu, bu kentlerde aşırı nüfus birikimine yol açmıştır.

Metropol özelliği taşıyan kentlerin mevcut sorunlarından arındırılması ve İstanbul'un uluslararası düzeyde bir metropol haline getirilmesi ihtiyacı artmıştır.

Özellikle metropollere yönelen ve aşırı ölçüde nüfus birikimine yol açan göç; bir yandan bu merkezlerde işsizliğin artmasına neden olmakta; diğer yandan yerleşim, konut, çevre, altyapı, ulaşım, eğitim, sağlık ve asayiş sorunlarını da artırmaktadır.

Kentsel konut ve okul gereksinimi.- Hızlı bir kentleşme, çözülmesi güç sorunlar yaratmaktadır. Bu sorunları, örneğin hava kirlenmesinde olduğu gibi nicelik olarak ölçmek güçtür. Ölçülmesi kolay ve nüfussal değişkenlerle yakın ilişkisi nedeniyle konut gereksinimi ele alınabilir. Öte yandan, nüfus artışının etkisi kentlerde görüleceği ve kırsal yörelerin nüfusu büyük ölçüde değişmeyeceği için, toplam değil kentsel konut gereksinimi göz önünde bulundurulmalıdır.

Kentsel konut gereksinimi hesaplanırken, ev halkı sayısı ile konut birimi sayısının aynı olduğu noktasından yola çıkılmaktadır. Sonra, yenilenme ve doğal afetlerin yarattığı gereksinimin buna eklenerek toplam gereksinim bulunmuştur. Her yıl konut stokuna yapılması gereken eklemeleri bulmak için, birbirini izleyen iki yılın gereksinimi arasındaki fark hesaplanmaktadır. Türkiye'de ortalama ev halkı büyüklüğü beş kişidir. Tuncer'e (1977) göre Türkiye için, 1975'te 205.000, 2000 yılında 368.000 ile 464.000 arasında yeni konut birimine gereksinim olacaktır.

Nüfussal nedenlerle ortaya çıkan okul gereksinimi de, kent nüfusu rakamlarından yola çıkılarak bulunabilir. Böylece bir okulu besleyebilecek en az nüfusa sahip bir yerleşim yerinde ya da çevresiyle birlikte bir okulu besleyebilecek nüfus bulunan yerlerde okul kurulması gerekebilir. Özellikle kentleşme ve göçler; nüfusu artan yerleşim yerlerinde okul istemini artırır. Bu nedenle, nüfus incelemeleri sonucunda Türkiye'nin nerelerine yeni okul yapılması ya da varolan okullara ek yapılması gerektiği sağtanmak zorundadır.

Nüfus ve Besin Gereksinimi

Besin maddeleri üretiminin artma potansiyelinin olması, özellikle kıtlık çeken ülkelerin kolaylıkla bu potansiyeli kullanabilecekleri anlamına gelmemektedir. Tarımsal üretimi artırabilmek için bilinen teknolojinin değerlendirilebilmesi, büyük oranda sermaye birikimi, nitelikli işgücü ve örgütlenme gerekmektedir. Kısa bir dönemde, bu sorunlar çözümlenmedikçe, sorun sürecektir. Buna göre beslenme sorunu, üretim isteminin gerisinde kaldığı sürece, temelde bir zamanlama sorunudur. Nüfus büyüklüğü ile besin gereksinimi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu nedenle pekçok kişi nüfus konusunu besin maddelerinin yeterli olması ya da olmaması ile birlikte değerlendirmektedir.

Toplam hasılda sanayi ve hizmetlerin oranının son yıllarda artış göstermesine karşın Türkiye tarımsal bir ülke görünümündedir. Ülke nüfusunun önemli bir bölümü, nüfusu ikibinden az yerleşme birimlerinde oturmakta ve halkın önemli bir bölümü geçimini tarımsal etkinliklerden sağlamaktadır. Toprak ve iklim koşulları çok çeşitli ürünlerin yetişmesine olanak vermemesine karşın, Türkiye besin maddeleri yönünden bugüne kadar kendine yeterli olmuştur. Ancak geçmiş yıllarda yurtiçi üretimi desteklemek için çoğu zaman buğday, pirinç ve süt ürünleri, son yıllarda da pekçok tarımsal ürün ithal edilmiştir. Üretimdeki artışların verimlilik artışlarından sağlanması beklenmekte, ekim alanlarında bir genişleme beklenmemektedir. Kestirmeler, Türkiye'nin gelecek yıllarda besin gereksinimleri yönünden önemli baskılarla karşı karşıya kalabileceğini göstermektedir. Bu baskı, özellikle kimi nüfus ve gelir seçeneklerinde buğday, et ve süt gibi temel besin maddelerinde önemli oranlarda artmaktadır (Tuncer, 1977).

Nüfus ve Enerji Gereksinimi

Dünya enerji istemi, başta gelişmekte olan ülkelerde olmak üzere son yıllarda sürekli artmıştır. Sanayileşme alanındaki çabaların enerji istemi artışında en önemli rolü oynadığı söylenebilir. Bununla birlikte, gelişmekte olan ülkelerde kişi başına enerji kullanımı, gelişmiş ülkelere göre çok düşüktür. Her iki küme ülke arasında enerji kullanımı yönünden varolan bu farklılık, gelişmekte olan ülkelerde potansiyel istemin ne kadar güçlü olduğunu göstermektedir. Türkiye'de kişi başına enerji tüketimi düzeyi düşük sayılabilir.

Nüfus ve Devlet Harcamaları

Gelişmekte olan ülkelerde, devlet harcamalarında artış olmuştur. Diğer etmenler yanında, nüfus artışının devlet harcamalarını artırması kaçınılmazdır. Çünkü, yüksek nüfus artış hızı eğitim, sağlık ve diğer devlet hizmetlerine istemi artırmaktadır. Türkiye'de nüfus artışının devlet harcamaları (doğrudan üretken olanlar dışında devletin yaptığı cari ve yatırım harcamaları ele alınmakta, KİK harcamaları dışta tutulmaktadır) üzerindeki etkisini araştırırken, geçmişteki eğilimlerin değerlendirilmesi gerekir. Devlet harcamaları kestirilirken, yalnız kamu tüketimi harcamaları ile gayri safi yatırım harcamaları ele alınabilir. Nüfus artışının devlet harcamaları üzerindeki etkisini ölçmede bu iki tür harcama yeterli ölçüde açıklayıcı olabilir. Kamu tüketimi harcamalarının kestirilmesinde, kişi başına harcama hesaplandıktan sonra, gelecekte harcamanın nasıl değişeceği konusunda, kişi başına GSMH en açıklayıcı değişken olabilir.

Nüfus, Eğitim ve Eğitim Harcamaları

Nüfusun eğilimlerinin, eğitim ve eğitim harcamalarını doğrudan etkilemesi kaçınılmazdır. Kuşkusuz son yıllarda okula kayıt ve eğitim harcamalarındaki artış, yalnız nüfustaki değişmelerle açıklanamazsa da, nüfus artışının eğitim istemini etkileyeceği görülebilir. Öte yandan, eğitimin de doğrudan ve dolaylı biçimde nüfusun eğilimini etkileyeceği gözden kaçırılmamalıdır. Türkiye’de son yıllarda çeşitli okullara kayıtlar yüksek düzeydedir. Bir eğitim düzeyinden mezun olanlar, bir üst eğitim düzeyine yönelmeye başlamışlar, okullaşma oranlarında da artışlar olmuştur.

Öte yandan, cari eğitim harcamaları son yıllarda giderek artmıştır. Gelecek yıllarda, eğitim harcamaları yalnız nüfussal eğilimlerden değil, okullaşma oranındaki artıştan ve hizmetin niteliğindeki iyileşmelerden etkilenecektir. Farklı nüfus değişkenleri için eğitimin niteliğindeki iyileşmeler sabit tutulduğunda, kestirmelerdeki farklılıklar değişik nüfus hızlarının eğitim harcamaları üzerindeki etkisini gösterecektir. Eğitim harcamaları, cari ve yatırım harcamaları olarak; yatırım harcamaları için, öğrenci başına metrekare alan ve metrekare inşaat maliyetleri hesaplanabilir. İlköğretimde cari harcamaları hesaplamak için önce öğrenci/öğretmen oranı saptanmalı, bu oranda yapılacak iyileştirme hedefleri göz önünde tutulmalıdır. Böylece öğrenci başına öğretmen maliyeti hesaplanabilir. Öğrenci başına öğretmen maliyetinin, kaydolun öğrenci sayısı ile çarpımı, toplam öğretmen maliyetini verecektir. Buna diğer harcamalar eklenince, toplam cari harcama bulunabilir. Örneğin öğrenci başına düşen alanın artırılması, yaratılması gereken ek kapasitenin (birbirini izleyen iki yılın öğrenci kayıtları arasındaki fark) artırılması bulunabilir. Öğrenci başına inşaat maliyetinin, her yıl yaratılması gereken ek kapasite ile çarpılması toplam yatırım maliyetini verecektir. Buradan toplam yatırım rakamına ulaşmak için, toplam makini ve teçhizat harcamalarını inşaat toplamına eklemek gerekecektir. Son olarak toplam eğitim harcamalarının karşılaştırılması gerekir. Örneğin kestirmenin yapıldığı başlangıç yılı ile son yıldaki değişik nüfus seçeneklerine göre toplam harcamalar karşılaştırılabilir.

Nüfusla İlgili Kuramlar

Kuram (teori), iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin nedenleri ifadesidir. Mantık yoluyla birbirine bağlanmış ve desteklenmiş genellemeler dizisi kuramı oluşturur. Kuram, insan davranışına ilişkin hareket ilkelerini de belirtmiş olur (Bursalıoğlu, 1978, 105). Nüfus kuramları; nüfus hareketleri ile toplumsal, psikolojik, ekonomik, kültürel ve diğer etkenler arasındaki ilişkileri açıklamak ve kestirmek üzere kurulmuş düşünce sistemleridir. Bunu kuramsal nüfusbilim ile karıştırmamak gerekir (Üner, 1972, 12). Nüfus hacmi ile gönence (refah) düzeyi ya da nüfus artışı ile ekonomik kalkınma arasındaki ilişki, uzun yıllar iktisatçıları ve düşünürleri ilgilendirmiş, bilim dünyasında yankılar uyandıran kuramlar ortaya atılmıştır. Bu kuramlara örnek olarak enuygun (optimum) nüfus kuramı, Malthus’un nüfus kuramı, yeni Malthusçu kuram, Sosyalist Nüfus Kuramı, nüfussal dönüşüm kuramı gösterilebilir (Ekonomi Ansiklopedisi; Üner, 1972, 71-84).

Enuygun Nüfus Kuramı

Enuygun (optimum, optimal) nüfus kuramı, nüfus hacmi ile ekonomik gönence arasındaki ilişki konusunda, düşüncelerin, doğal kaynaklarla, nüfus ve üretim arasında sabit

ilişkiler kurmaya yönelmesinin bir sonucudur. Başka bir anlatımla, nüfus hacmi ve artışının üretimi belirleyen çeşitli etmenler üzerindeki etkileri göz önünde tutularak, belli koşullar altında hangi nüfus hacminin mevcut üretimi (geliri) sağlayabileceği üzerinde durmaktadır. Nüfus arttıkça, tarımdaki verimin düşmesi, diğer sektörlerdeki verim artışları ile giderilemeyecek, sonuçta kişi başına üretim azalacaktır. Öyleyse, öyle bir nüfus hacmine varılmalıdır ki, varolan ve belli kaynaklara ve teknolojiye göre kişi başına en yüksek gelir elde edilebilsin. Daha açık bir anlatımla, kaynaklar ve teknoloji sabit tutulduğunda, emek hacmi ile diğer üretim etmenleri arasında kişi başına geliri maksimize edecek bir oran vardır. Bu oranın altında kalan durumlarda, yani emek ünitesi başına kaynakların azalması durumunda, birey başına gelir düşer. Bu nedenle varolan nüfus hacmi, enuyguna doğru yaklaşma, emekle kaynaklar arasındaki oranı enuygun düzeye yaklaştıracığından, kişi başına gelir ve dolayısıyla gönenç düzeyi yükselir.

Malthus'un Nüfus Kuramı

Thomas R. Malthus (1766-1834) 1798'de, yiyecek maddeleri üretimi ile nüfus artış hızı arasında bir uygunluk bulunmadığı noktasından yola çıkarak, nüfus geometrik dizi biçiminde artarken, yiyecek maddeleri üretiminin ancak aritmetik dizi biçiminde artabileceğini ileri sürmüştü ve bu ikisi arasında ortaya çıkabilecek gerginliği matematiksel olarak belirtmiştir. Buna göre, sınırlanmayan ve denetlenmeyen bir nüfus, her kuşak değiştikçe bir kat artacak ve ikiyüzyıl içinde nüfustaki 256 kat artışa karşılık, yiyecek üretiminde dokuz kat artış olacaktır. Böylece Malthus, nüfus artışının insanlığa gönenç sağlamayacağını, dünyayı bir felakete doğru sürüklediğini savunmuştur. Yeni (Neo) Malthusçu Kuram da Malthus'un nüfus artışını durdurma isteğini benimsemekte, nüfusu sınırlandırmanın nüfus kontrol yöntemleriyle gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır.

Sosyalist Nüfus Kuramı

On dokuz yüzyıl sosyalistlerinin bir bölümü, sefalet önlenir ve daha adil bir toplumsal yapı kurulabilirse, daha verimli duruma gelecek yeni ekonomik düzende nüfus artışının da yavaşlayacağını, kimileri de nüfus artışının ücretler düzeyini düşürmesine engel olmak için reformlar yapılmasını ve işçilerin örgütlenmesi gerektiğini savunmuşlardır. K. Marx ve F. Engels; Nüfus Sorunu ve Malthus adlı kitapta hem Malthus'un Nüfus Kuramını eleştirmişler, hem de Marxist Nüfus Kuramını açıklamışlardır. Marx'a göre aşırı nüfus sorunu, insanların biyolojik güdülerinin değil, kapitalist üretim sürecinin ürünüdür. İşgücü sitemini sınırlayan temel etken, sermaye birikiminin yetersizliğidir. Ücretler düşük tutulduğu için toplam istem yetersiz kalmakta, dolayısıyla yatırım düzeyi de düşmektedir. Bu durum kapitalist toplumlarda nüfus ve işgücü fazlalığının ortaya çıkmasını da göstermekte ve sermaye sahiplerinin istedikleri bir durumdur. Toplumlar, kapitalist sistemden sosyalist düzene geçtiklerinde nüfus fazlası sorunu kalmayacak, herkesin uygun bir işi olacak ve artan gönenç düzeyi nedeniyle aileler daha az çocuk yapacaktır.

Nüfussal Dönüşüm Kuramı

Sanayileşme ile doğum, ölüm oranları ve nüfusun gelişme hızı arasındaki ilişkiyi açıklayan kuramdır. Batı Avrupa ülkelerinin nüfussal deneyimleri, sanayi ve ekonomik gelişme ile doğum ve ölüm oranları arasında ters bir ilişki ortaya koymaktadır. Bir ülke tarımdan sanayiye doğru yapısal bir değişme geçirirken, o ülkede doğum ve ölüm oranları

düşer. Nüfussal dönüşüm, doğum ve ölüm oranlarının yüksek düzeyde bir denge durumundan, alçak düzeyde bir denge durumuna geçmesi; ölüm oranındaki düşmenin doğum oranına göre hem daha erken başlaması, hem de daha büyük bir hızla gerçekleşmesi sonucunda doğum ve ölüm oranları arasındaki fark genişlemekte, bu da daha yüksek bir oranda nüfus artışının nedeni olmaktadır. Son aşamada, sanayileşmiş ekonomi durumunda her iki oran alçak bir düzeyde dengelenmekte, aralarındaki fark azaldığı için nüfus artışı çok yavaşlamaktadır. Daha rahat yaşama isteği, çocuk yetiştirmenin yükü konusundaki düşünceler, nüfusun daha büyük bir bölümünün doğum kontrolü bilgi ve uygulamasının daha çabuk yayıldığı kentlerde yaşamaya başlaması, bu yönden büyük ölçüde etkili olmaktadır.

Nüfusla ilgili kuramlar, nüfus politikalarını etkilemeyi sürdürmektedir.

Kimi Ülkelerle Türkiye Nüfus Göstergelerinin Karşılaştırılması

Bu alt başlıkta Avrupa Birliği, Türkiye ve komşu ülkelerin nüfus, nüfusun yıllık ortalama artış oranı, nüfus yoğunluğu, kentleşme, yaş kümelerine göre nüfus, doğum oranı, ölüm oranı, toplam doğurganlık oranı, okur-yazarlık oranı gibi göstergeleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Nüfus

Söz konusu onyedü ülkenin nüfusu incelendiğinde, 1990 yılında nüfusu en yüksek ülkenin F.Almanya olduğu, bunu İtalya, İngiltere ve Türkiye'nin izlediği; Türkiye nüfusunun sayısal bir büyüklüğe sahip olduğu gözlenmektedir. 2000 yılı nüfus kestirmelerine bakıldığında, çarpıcı bir durum görülmektedir. Çünkü Avrupa Birliği ve komşu ülkeleri içinde, en yüksek nüfusa sahip olacak ülke Türkiye'dir (Çizelge 2).

Nüfusun Yıllık Ortalama Artış Oranı

İkiyüz yıl öncesine kadar, yüksek doğum oranları, yüksek ölüm oranlarıyla dengelendiği için, insan nüfusunun büyüklüğü oldukça kararlı kaldı. Büyük nüfussal dönüşüm, ölüm oranları düşünce ortaya çıktı (Coale, 1990, 3). Nüfusun yıllık ortalama artış oranının F. Almanya'da % -0.2, İran'da % 3.8, Irak'ta % 3.6, Suriye'de % 3.6 ve Türkiye'de % 2.3, geri kalan ülkelerde de % 1'den daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Burada özellikle gelişmiş ülkelerle, az gelişmiş ülkelerin nüfus yönünden birbirlerinden ne kadar farklı oldukları görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde nüfus artış oranının düşük, buna karşın az gelişmiş ülkelerde nüfus artış oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

ÇİZELGE 2
AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİ, TÜRKİYE VE KOMŞU ÜLKELERDE NÜFUSA İLİŞKİN VERİLER

Ülke	Nüfus (BİN) (1990)	Nüfusun Yılılık Ortalama Artış Oranı (1980-1990)	Nüfus Yoğunluğu (Km2) (1990)	Kentsizlik Oranı (%) (1990)	Nüfus (BİN) (2000)	Yaş Grupları (% 15-15-29 30+)	Doğum Ölümlerine Oran (%) (1984)	BİN Oran (%) (1984)	Çevre Oran (%) (1984)	Toplam Doğum- Oran (%) (1984)	Okur-Yazar Oran (%) (1990)	T	E	K	Kırsal Basma (SME) (1989)		
																1	2
F. Almanya	60539	-0.2	244	86	58800	15	24	61	10	11	10	1.3	-	-	-	20750	
Belçika	9938	0.1	326	97	9890	19	24	57	12	11	11	1.1	-	-	-	16390	
Danimarka	5120	0.0	119	86	5114	18	23	59	10	11	8	1.4	-	-	-	20510	
Fransa	56173	0.4	102	74	53600	20	23	57	14	10	8	1.8	-	-	-	17830	
Hollanda	14752	0.4	361	89	15380	20	25	55	12	8	8	1.5	-	-	-	16010	
İngiltere	56926	0.1	233	93	59600	19	24	57	13	12	10	1.8	-	-	-	14570	
İrlanda	3720	0.9	53	59	4021	31	24	45	18	9	10	3.2	-	-	-	8500	
İspanya	39333	0.5	78	78	41027	25	24	51	12	8	7	2.4	1.440	5	3	7	15150
İtalya	57322	0.2	190	67	58100	20	24	58	12	11	11	1.4	-	-	-	24860	
Lüksemburg	368	0.1	142	84	367	18	24	58	12	11	11	1.4	-	-	-	15150	
Yunanistan	10047	0.4	111	33	10748	24	24	52	14	10	19	2.3	1215	15	11	19	4260
Portekiz	10285	0.5	111	33	10700	21	22	57	13	9	15	2.3	548	7	2	11	5340
Bulgaristan	9010	0.2	81	70	9698	22	20	58	14	11	17	2.2	-	-	-	2320	
Türkiye	55617	2.3	71	48	73029	38	28	34	34	4	123	4.5	7046	19	10	29	1360
İspanya	56585	3.8	34	55	65161	44	26	30	51	5	101	6.0	14604	46	36	57	..
İrlanda	18920	3.6	43	74	24198	46	28	26	45	12	31	6.7	4078	40	30	51	..
İtalya	12301	3.6	68	52	17085	49	22	29	44	5	57	7.2	234	36	22	49	1020

1. ÜRSİCO, Kapsam: Manda suri Pidonon 1991, Paris, 1991

2. Anadöllenca Ülkeya Ülkeya 1987, İsanbul, 1987

3. Anadöllenca 1980 Kentsizlik Ülkeya İsanbul, 1980

Nüfus Yoğunluğu

Nüfus yoğunluğu, nüfusla bu nüfusun üzerinde yaşadığı toprakların yüzölçümü arasındaki oran ya da km²'ye düşen kişi sayısıdır. Bu gösterge açısından da ülkeler arasında belirgin bir farklılık vardır. Gelişmiş Avrupa Birliği ülkelerinde nüfusun yoğunluğu yüksek iken, az gelişmiş ülkelerde (Türkiye, İran, Irak, Suriye) nüfus yoğunluğunun düşük olduğu görülmektedir.

Kentleşme

Kentleşme oranı Belçika'da % 97, İngiltere'de % 93 iken Türkiye'de % 48, Portekiz'de % 33'tür. Buradan da, Türkiye'de diğer ülkelere göre kentleşme oranının henüz düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Yaş Kümelerine Göre Nüfus

Nüfusun yaşlanması, nüfusta yaşlı kişilerin oranının; nüfusun gençleşmesi ise, nüfustaki gençlerin oranının artmasıdır. Karşılaştırılan ülkelerde, 15 yaşından küçük nüfusun oranı Suriye'de % 49, Irak'ta % 46, İran'da % 44, Türkiye'de % 38 iken, F. Almanya'da % 15, Portekiz ve Danimarka'da % 18, İngiltere ve Danimarka'da % 19'dur. Buradan, Avrupa Birliği ülkeleri nüfusunun yaşlı bir nüfus olduğu, Suriye, İran ve Türkiye'nin genç bir nüfusu olduğu açıkça görülmektedir.

Nüfusun genç ya da yaşlı olması, sunulacak hizmetlerin türünü de etkilemektedir. Bugün, nüfusu yaşlı olan Avrupa Birliği ülkelerinde, nüfusa sunulan hizmetler, yaşlı kuşakların durumu göz önünde tutularak düzenlenmeye çalışılmaktadır. Oysa genç nüfuslu ülkelerde eğitim, istihdam, altyapı buna uygun olarak biçimlendirilmek zorundadır.

Doğum, Ölüm ve Çocuk Ölüm Oranları

Genel ölüm oranı: Bin nüfusa düşen yıllık ortalama ölüm sayısıdır ve (ölümler : genel nüfus) . 1000 olarak gösterilir. Bebek ölüm oranı: Birinci yaş gününe henüz ulaşamamış bebekler arasında bir takvim yılında kaydedilen ölümlerin, o takvim yılındaki doğumlara oranıdır ve (0 yaşındaki ölümler : doğumlar) . 1000 olarak gösterilir. Genel (kaba) doğum oranı: Bir yıl içinde kaydedilen canlı doğumların sayısının, o yılın genel nüfusuna oranıdır ve (doğumlar : genel nüfus) . 1000 olarak gösterilir. Canlı doğum oranı: Yalnızca canlı doğumların toplam nüfusa oranıyla bulunur. Genel doğurganlık oranı: Bir yıl içindeki doğumların, o yılın ortalama kadın nüfusuna oranıdır. Bu oran bin kadına düşen ortalama doğum sayısı {(doğumlar : kadın nüfus) . 1000} olarak gösterilir. Toplam doğurganlık oranı: Genel doğum oranının ve yaşlara göre özel doğum oranlarının yararlarını birleştiren ve doğum çağındaki kadın nüfusun yaş yapısından etkilenmeden doğurganlık düzeyi hakkında genel ve kesin sonuç veren bir ölçüdür. Bu oran 15-49 yaşındaki kadınların yaşlara göre özel doğum oranlarının toplamı alınarak hesaplanır. Toplam doğurganlık oranı: yaşa göre ayarlanmış bir doğurganlık ölçüsü sayılabilir. Bu oran, soyut nüfus kuşağı esasına göre kadınların 15-49 yaşları arasında doğurgan oldukları süre boyunca ortalama olarak doğurabilecekleri çocuk sayısını gösterir (Üner, 1972, 33-61).

Avrupa Birliği, Türkiye ve komşu ülkelerde doğum, ölüm, çocuk ölümü ve toplam doğurganlık oranları incelendiğinde; Türkiye'de doğum, çocuk ölüm ve toplam doğurganlık

oranlarının diğer ülkelere göre oldukça yüksek, buna karşın ölüm oranının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu, ülkemizde sağlık ve halk eğitimi hizmetlerinin artırılmasının gerekli olduğunu göstermektedir.

Okuma-Yazma Oranı

Okuma-yazma ya da okur-yazarlık oranı, okuma-yazma bilen nüfusun (Türkiye için 6+ yaş), nüfusa (Türkiye için 6+ yaş) oranı ile elde edilmektedir. Avrupa Birliği, Türkiye ve komşu ülkelerde okuma-yazma bilmeyenler karşılaştırıldığında, özellikle İran, Türkiye ve Irak'ta bu sorunun yoğun olduğu, diğer ülkelerde, okumaz-yazmazlığın sorun olmaktan çıktığı gözlenmektedir.

Nüfus Politikaları ve Eğitime Etkisi

Örgütsel düzeyde politika (siyasa), bir örgütün amaçlarının planlanan düzeyde gerçekleştirilmesini yöneten ilkeler ve kurallardır. Politikanın amacı, örgütün işleminde kararlılık, tutarlılık, bütünlük ve süreklilik sağlamaktır. Örgütsel amaçları gerçekleştirmede planlama, gerekli politikanın, prosedürlerin ve yöntemlerin seçimi ve tanımlanmasını gerektirir (Karakütük ve Tural, 1991, 17). Nüfus politikası ise nicelik ve nitelik yönünden nüfus değişimlerini etkileyecek önlemlerin tümünü kapsar. Bir ülkede nüfus artışını azaltma, hızlandırma ya da nüfusun niteliğini değiştirme yönünde politikalar uygulanabilir. Nüfusun niteliğini iyileştirme yönündeki politikalar, eğitim ve sağlık düzeyi yüksek, zihinsel yetenekleri üstün, iş ve meslek bilgi ve deneyimleri yüksek olan bireylerden oluşan nüfusa sahip olmayı amaçlar (Üner, 1972, 12, 84).

Bugün ulusal politikaları düzenleme ve yürütme durumunda olanların genellikle nüfus faktörünün ekonomik ve sosyal yaşantıdaki önemini kabul etmesi ile birlikte, nüfus konusunu yine de yeterli ve gerçekçi bir yaklaşım içinde ele alamadıkları görülmektedir. Böyle bir tutuma çeşitli faktörlerin katkısı olduğu düşünülebilir. Bir kere demografik değişkenleri etkileyici nitelikteki tedbirlerin sonuçlarının görülmesi uzun zaman alır. Örneğin, istihdam alanında bu süre onbeş yıldır. Oysa, politikayı saptama durumunda olanlar, uzun dönemden çok kısa dönem sorunlarıyla ilgilendirilir. Öte yandan, pek çok kişi nüfus konusunu kişisel ve aileleri ilgilendiren bir sorun olarak düşündürür ve kamuoyu düzeyinde tartışmaktan kaçınırlar. Ayrıca, nüfus konusundaki tartışmanın bir ideoloji yönü olduğu da gözden uzak tutulmamalıdır. Hızlı nüfus artışına ilişkin konulara ilgi duyan pek çok kimse, politik yönden sakıncalı olduğu düşüncesiyle, ilgili görünmekten kaçınmaktadır.

Bu arada, nüfusa ilişkin sorunlara karşı duyulan ilgi, çoğu zaman yanlış bir şekilde yalnız nüfus artış hızını yavaşlatma yanlısı olma şeklinde yorumlanabilmektedir. Nüfus artış hızının yavaşlaması gerektiğini savunmak başka bir şey, onun çeşitli ekonomik ve sosyal sorunlarla olan yakın ilişkisini kabul etmek başka bir şeydir. Nüfus artış hızına karşı takınılan tutum ne olursa olsun, nüfus faktörünün çeşitli alanlardaki etkisini kabul etme ve ortaya çıkan sorunları çözümlenmeye hazırlıklı olma gereği ortadadır (Tuncer, 1977, 9).

Nüfusla ekonomik gelişme arasındaki sıkı bağıntı, kalkınma planlarında nüfus politikasına yer verilmesini gerektirir. Türkiye'de Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusu artırma politikası benimsenmiş; bunun için sağlık koşulları iyileştirilerek ölümler azaltılmaya çalışılırken, doğumların artırılması özendirilmiştir (DPT, 1963, 67). 1963-1998 yılları arasındaki dönemde uygulanan yedi beş yıllık kalkınma planında, nüfusla ilgili politikalar da yer almıştır. Planlı dönemde Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile, Cumhuriyetin ilk yıllarından başlanarak uygulanmaya başlanan nüfus artırma politikasının çağın koşullarına uygun olmaması nedeniyle değiştirilmesi ve nüfus politikasının nüfus planlamasını yasaklayan yönünün hemen değiştirilmesi benimsenmiş; gebeliği önleyici bilgi ve araçların

satışı, sağlık personelinin nüfus planlaması konusunda eğitilmesi, nüfus planlaması eğitimi, gerekli araçların ithali, yurtiçinde üretimi ve ilgililere parasız dağıtılması gibi önlemler önerilmiştir (DPT, 1963, 73). Sonraki altı kalkınma planında da Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı doğrultusunda nüfus politikası izlenmiştir. Türkiye nüfusunun gelişimi Çizelge 3'te verilmiştir.

ÇİZELGE 3
TÜRKİYE NÜFUSUNUN GELİŞİMİ (1927-1990)

Yıl	Nüfus	Nüfusun Yıllık Artış Hızı %
1927	13.648.270	-
1935	16.158.018	21.10
1940	17.820.950	19.59
1945	18.790.174	10.59
1950	20.947.188	21.73
1955	24.064.763	27.75
1960	27.754.820	28.53
1965	31.391.421	24.62
1970	35.605.176	25.19
1975	40.347.719	25.00
1980	44.736.957	20.65
1985	50.664.458	24.88
1990	56.473.035	21.71
1995 (tahmin)	62.526.000	21.71

Kaynak: DİE, Türkiye İstatistik Yıllığı 1996 (Ankara: 1997), s. 65.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000) döneminde nüfus ile ilgili politikalar ve hedefler şu noktalarda yoğunlaşmaktadır (DPT, 1995, 36-38):

. Kalkınma için gerekli olan insan kaynağının geliştirilmesi, nüfus artış hızının yavaşlatılması ve sürdürülebilir kalkınma hedef ve politikalarıyla tutarlı bir nüfus yapısının oluşturulması temel ilkedir.

. VII. Plan dönemi sonunda, nüfus artış hızını yüzde 1.5'e ve toplam doğurganlık hızının 2.33'e düşeceği tahmin edilmektedir.

. Toplumun kalkınmışlık düzeyi ile bağdaşmayan yüksek bebek ölüm hızının VII. Plan dönemi sonunda binde 35.3'e düşmesi ve doğuşta hayatta kalma ümidinin 69.1 yıla yükselmesi beklenmektedir.

. Demografik göstergelerde ortaya çıkan bu değişmelere bağlı olarak, nüfusun üç ana yaş grubunun toplam nüfus içindeki paylarında da değişimler olacaktır. 0-14 yaş grubunun payı azalırken, 15-64 ile 65 ve üstü yaş gruplarının toplam nüfus içindeki payları artacaktır.

. İktisadi ve sosyal politikaların uygulanması ve sonuçlarının etkin bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla, hayati olayları kayda geçiren mevcut sistem, güvenilir ve çok amaçlı bilgi üretebilecek şekilde yeniden yapılandırılarak tüm yerleşim birimlerini kapsayacak şekilde yaygınlaştırılacaktır.

. Ülkemize göç edenler ile ilgili politikalar ve uygulamalar bir sistem içinde ele alınacaktır.

. Nüfus ve aile planlaması konularında kurumlararası iletişimi, eşgüdümü, uygulamada etkinliği ve sürekliliği sağlayacak, bu konuda hizmet veren kurumların üzerinde

yaptırım gücüne sahip olacak ve yurt düzeyinde nüfusa ilişkin güncel ve güvenilir verileri bir sistem içinde temin edecek organizasyonlar geliştirilecektir.

VII. Plan dönemi sonunda, aile planlaması yöntemi kullananların oranındaki bölgesel farklılıkların azalması, etkili yöntem kullanımının yüzde 70'e ulaşması ve riskli gebeliklere bağlı anne ve çocuk ölümlerinin azalması beklenmektedir.

Ana-çocuk sağlığı ve aile planlaması hizmetlerinin götürülmesinde, hizmetten yeterince yararlanamayan kesimlere öncelik verilecek, hizmetin niteliği yükseltilecek, ulaşılabilirliği ve sürekliliği sağlanacaktır.

Aile planlaması hizmetlerinde öncelikli gruplara yönelik programların geliştirilmesi ve sektörlerarası işbirliğinin sağlanması bir master plan çerçevesinde ele alınacaktır.

Doğum öncesi ve sonrası bakım hizmetleri ile doğum ve düşük sonrası aile planlaması hizmetlerinin güçlendirilmesi ve güvenli annelik projesinin ülke çapında yaygınlaştırılması sağlanacaktır.

Aile planlaması ile ilgili sağlık personelinin eğitimine, sürekli ve güncel bilgilerle donanımına ve yerinde istihdamına önem verilecektir.

Nüfus ve aile planlaması konusunda bilgilendirme, eğitim ve iletişim faaliyetlerine gönüllü kuruluşların ve özel sektörün aktif katılımını desteklenecektir.

Nüfus konularıyla ilgili eğitim, temeleğitimden başlayarak örgün ve yaygın eğitim kurumları ve kitle iletişim araçları kanalıyla yoğunlaştırılacaktır.

Kısaca, nüfusun artırılması ya da azaltılması yönünde uygulanan politikaların sonuçları, eğitimi doğrudan etkiler. Örneğin nüfus artışını özendirici politikaların uygulanması, nüfusun artmasına yol açacak, eğitim planlaması da artan nüfusun eğitim istemini karşılayacak önlemleri almak durumunda kalacaktır.

Nüfusun Coğrafi Dağılımı ve Eğitim Hizmetinin Sunulması

Nüfusun coğrafi dağılımı, nüfusla toprak arasındaki tüm ilişkilerin araştırılmasını, nüfusun doğal, ekonomik ve yönetsel bölgelere dağılımı, toprak üzerindeki yerleşme biçimi, göçebe olarak yaşayanların bulunup bulunmadığı, kentler ve köyler arasındaki bölünüş ve bunlarla ilgili tüm sorunları belirtir (Üner, 1977, 27). Bir ülke nüfusunun, yerleşim birimlerine (il, ilçe, köy, mezra, oba, yayla, mahalle) dağılımı, bu nüfusa sunulacak hizmetlerin düzey ve niteliğini doğrudan etkiler. Nüfusu fazla olan bir yerleşim birimi, yurttaşların hizmet istemini yansıtacaktır. Bir hizmetin sunulması için nüfusu az ve dağınık yerleşme birimleri, hizmetin sunulmasında sorunların ortaya çıkabileceğini gösterir.

Ulusal düzeyde eğitim planlarının hazırlanmasında, nüfus kümelerine göre kent ve köy nüfusu bölgelerin, enuygun okul büyüklüğünün ve okul yerleştirilecek yerleşim birimlerinin belirlenmesinde önemli bir göstergedir. 1990 yılında 37.120 yerleşim biriminin 36.226'sı köy, 894'ü kenttir. Yerleşim birimlerinin yedisinin nüfusu 500.000'den fazla, 34.420'sinin nüfusu 2.000'den azdır (Çizelge 4). Nüfusu 250'den az 10.886 köyde 1.045.576 kişi, nüfusu 251-500 arası 10.941 köyde 3.992.260 kişi oturmaktadır. Buradan, nüfusun % 10'unun, nüfusu 500'den daha az olan yerleşim birimlerinde yaşadığı anlaşılmaktadır. Köyler dışında kom.

mezra, mahalle, yayla gibi yerlerde de insanlar yaşadığından, Türkiye'de nüfusun yerleşim biçimi oldukça dağınıktır.

ÇİZELGE 4
NÜFUS KÜMELERİNE GÖRE KENT VE KÖY SAYILARI (1990)

Nüfus Kümeleri	Kent Sayısı	Nüfus	Köy Sayısı	Nüfus ve Köy Sayısı	Köy Nüfus	Toplam	Toplam
- 250	-	-	10886	1645576	10886	1645576	
251- 500	-	-	10941	3992260	10941	3992260	
501- 750	-	-	5858	3592402	5858	3592402	
751- 1000	2	1621	3179	2737334	3181	2738954	
1001- 1250	1	1248	1676	1864303	1677	1865551	
1251- 1500	5	6987	913	1249331	918	1256318	
1501- 1750	7	11140	539	871066	546	882206	
1751- 2000	5	9245	408	764683	413	773928	
- 2000	20	30240	34400	16716955	34420	16747195	
2001- 2250	10	21498	476	1003359	486	1024857	
2251- 2500	14	33625	287	678081	301	711706	
2501- 2750	10	26222	208	545829	218	572051	
2751- 3000	20	57198	126	361411	146	418609	
3001- 3250	24	74634	120	371529	144	446163	
3251- 4000	60	222016	226	809391	286	1031407	
4001- 5000	69	304910	167	736381	236	1041291	
2001- 5000	207	740103	1610	4505981	1817	5246084	
5001- 6000	73	399236	84	457173	157	856409	
6001- 7000	54	346080	41	264117	95	610197	
7001- 8000	35	261667	24	179266	59	440933	
8001- 9000	32	267784	21	177397	53	445181	
9001- 10000	19	181283	15	141202	34	322485	
5001- 10000	213	1456050	185	1219155	398	2675205	
10001- 15000	132	1560636	15	184089	147	1744725	
15001- 20000	58	985497	5	90507	63	1076004	
20001- 25000	44	969025	3	63487	47	1032512	
10001- 25000	234	3515158	23	338083	257	3853241	
25001- 50000	88	2989862	5	160372	93	3150234	
50001- 100000	59	3878037	3	206138	62	4084175	
25001-100000	147	6867899	8	366510	155	7234409	
100001-250000	42	6974188	-	-	42	697418	
250001-500000	24	8514462	-	-	24	8514462	
500001+	7	5228251	-	-	7	5228251	
100001-500000	66	15488650	-	-	66	15488650	
Toplam	894	33326351	36226	23146684	37120	56473035	

* Kent nüfusu, il ve ilçe merkezlerinin belediye sınırları içindeki nüfusu, kent sayısı il ve ilçe merkezlerinin sayısını; köy nüfusu il ve ilçe merkezlerinin belediye sınırları dışındaki bucak ve köyler nüfusunu, köy sayısı il ve ilçe merkezlerinin belediye sınırları dışındaki bucak ve köyler sayısını göstermektedir.

Kaynak: DİE, Ön. ver., 1993, s. 39-41.

Bu kadar dağınık ve az yoğun bir yerleşim düzeni içinde bulunan bir ulusun eğitim çabasında, bina yapım külfetlerinin, öğretmen bulmada ya da okulları enuygun işletmeler olarak toplamakta karşılaşılabileceği güçlüğü, bu yapıyı değiştirmek için gereken toplumsal önlemlerde göze alacağı fadakarlığın ağırlığı açıktır (Kodamanoğlu, 1963, 14). Buna göre nüfusu örneğin bir ilkokul kurmak için yeterli olmayan yerleşim birimlerindeki (nüfusu 250'den az 10.886 köy) yurttaşların eğitim isteminin karşılanması öte yandan, nüfusu fazla

olan kentlerde, nüfusa eğitim hizmeti sunulması eğitim planlamasının çalışma alanı içindedir. Öz olarak, nüfusu az ya da fazla olsun, tüm yerleşim birimlerindeki yurttaşlara eğitim olanağı sunulmak zorundadır. Ancak, nüfusun ülke düzeyinde dağılımı, kime bu hizmetin sunulması gerektiği konusunda önemli bilgi sağlar.

Göçler - Kentleşme ve Eğitime Yansıması

Çoğu zaman, ülkelerin çoğunda daha iyi okullar, daha nitelikli öğretim personeli ve daha iyi donatımın kentlerde bulunduğu, okullaşmanın kentler yararına geliştiği düşünülmektedir. Kentlerde eğitime katılım ve kızların okullaşma oranı kırsal bölgelerden daha yüksektir. Bununla birlikte, kimi büyük metropollerde eğitim durumunun çözümlenmesi, bu olumlu yanların tersine sonuçlar göstermektedir. Birçok ülkenin başkentinde eğitimle ilgili güç sorunlarla uğraşmaktadır. Kimi durumlarda eğitim planlamasının usdışı olması, okulun temel bir öge olduğu sosyo-kültürel altyapıyı içeren kent düzenlemesiyle tutarlı planların olmayışından; diğer durumlarda böyle bir plan olmasına karşın, toplumsal durumla ilgili kararların günlük alınmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca büyümesi duran ya da denetlenemeyecek bir hızla gelişen kentlerde arsa ve eğitim yatırımlarının finansman sınırlılığı nedeniyle bina ve donatım nicelik olarak yetersiz, nitelik olarak uyumsuz, dolayısıyla ikili öğretim yaygın olabilir. Doğum ya da kentleşme nedeniyle nüfusu hızla artan kentlerde yeni okul, konut, sağlık kuruluşu vb ile donatım gerekmektedir. Bu, kentler için yapılacak eğitim planlamasının kendine özgü özelliğini yansıtmakta, gerçek gereksinimlerin planlanmasını ve okul binalarının yerlerini açıkça belirten kentleşme planlarının hazırlanmasını, ayrıca kentlerin gereklerine göre eğitim planlaması birimlerinin özel bir örgütlenmesinin öngörülmesini gerektirmektedir. Kentlerde yerel etkiler, yüksek inşaat maliyetleri ve arsa bulma güçlüğü, eğitim planlaması hizmetlerinin düzenlenmesinde uygun bir yöntemin benimsenmesini, kentsel eğitim planlaması birimlerinin, kentsel düzenleme araçlarıyla bütünleşmesini gerekli kılmaktadır (Hallak, 1976, 163-169).

Kentleşme, genelde iç göçlerin bir sonucu olduğu için göçlerle birlikte ele alınarak, eğitim planlaması açısından sonuçları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Göçler

Göç, bir yerleşim biriminden diğerine yerleşmek amacıyla yapılan nüfus hareketleridir. İç ve dış olmak üzere iki tür göçten söz edilebilir (Üner, 1977, 77, 81). İç göç: Bir ülke içinde bölge, kent, kasaba, köy gibi bir yerden diğerine yerleşmek amacıyla yapılan nüfus hareketleridir. Kentleşme hareketleri de iç göçlerden sayılır. Genellikle üç tür iç göç vardır: Ülkenin bir yanından diğer yanına, ülkenin aynı bölümünde kırsal alandan kentsel alanlara, kent merkezlerinden banliyölere ve daha uzaklara doğru olan nüfus hareketleri. Üçüncü tür göçler özellikle gelişmiş ülkelere, ikinci tür göçler (kentleşme) ise tüm ülkelere özgüdür. Bu tür nüfus hareketleri eğitimsel gelişme üzerinde çok etkide bulunmaktadır (Châu, 1989, 73). Mevsimlik göçler de yılın belli dönemlerinde oluşan ve genellikle tarım ve tarım dışı alanlardaki geçici işlerle ilgili göçlerdir. Bu göçleri, iç göçlerle birlikte ele almak olanaklıdır. Dış göç ise, uzun süre kalmak ve çalışmak ya da yerleşmek amacıyla bir ülkeden diğer ülkelere yapılan nüfus hareketleridir. Bu bağlamda bir ülkeden gelişmiş ülkelere giden beyingöçünü de gözardı etmemek gerekir.

Eğitime ilişkin kararları etkileyen en önemli etmenlerden biri, nüfusun göç hareketleridir. Dolayısıyla, eğitim planlamasının göç olgusunu göz önünde bulundurması gerekir. Göç veren yörelerde yeni yatırımların yapılıp yapılamayacağı göz önünde tutulması gereken bir durumdur. Ayrıca, öğrenci azlığı nedeniyle kapasitesinin altında kullanılan eğitim yerleri, öğretmenden verimli olarak yararlanamama, birleştirilmiş sınıflar, tek öğretmenli okullar söz konusu olabilir. Göç alan yörelerde, nüfusun artması nedeniyle eğitim sunumunun sağlanamaması, eğitim isteminin karşılanamaması, ikili öğretim gibi sorunlar doğabilir.

1990 Genel Nüfus Sayımına göre, 1985-1990 dönemindeki net göç incelendiğinde 53 ilde net göç oranının eksi olduğu, net göç hızının sırasıyla en yüksek olduğu illerin sırasıyla İstanbul, Kocaeli, Antalya, İçel, İzmir, Bursa, Tekirdağ, Muğla, Manisa, Denizli olduğu anlaşılmaktadır. Bunun anlamı, bu iller diğer illerden göç almaktadır. Net göç hızının eksi olduğu yani göç veren iller de en çok göç verenden başlamak üzere Kars, Tunceli, Siirt, Gümüşhane, Bayburt, Erzurum, Sivas, Muş, Artvin, Ağrı'dır (DİE, 1994). Bu da Türkiye'de iç göçün çok yoğun olduğunu göstermektedir. Böylece, göç veren ve göç alan illerin durumu, eğitim planlaması çalışmalarında göz önünde bulundurulmak zorundadır. Kuşkusuz, 1960'lı yıllardan sonra yabancı ülkelere göç eden işgücünün çocuklarının eğitim sorunu da üzerinde durulması gereken bir konudur. Çünkü önemli bir göç baskısıyla karşı karşıya kalmış olan gelişmiş ülkeler, özellikle Avrupa böyle bir akımı önlemek için önlem almıştır. Diğer yandan göçmen işçilerin ve ailelerinin yaşadıkları toplumlara entegrasyonu ile ırkçılık ve yabancı düşmanlığından kaynaklanan sorunlar önemini korumaktadır (DPT, 1995, 3).

Göç olgusu, eğitim planlamasını zorlaştıran bir etmendir. Çoğu zaman, göç edenlerle ilgili yeterli ve ayrıntılı (yaş, cinsiyet vb) sayısal veri sağlanamadığından, göç edenlere ilişkin önlemlerin alınması güçleşmektedir. Göçle ilgili bilgiler, yapılacak araştırmalar ve yöresini iyi tanıyan yerel yetkililerin eğitim planlaması sürecine katılmasıyla sağlanabilir. Türkiye'de en önemli konulardan birisinin, yerel düzeydeki sorunların yerinde çözümlenmesi anlayışının olmamasıdır. Ayrıca, illere ilişkin genel veriler yanında, ilçe ve köylere ilişkin ayrıntılı bilgi edinilmesi, böylece göç veren ve alan yörelerin daha iyi bilinmesi gerekir. İllere ilişkin göç verileri genel değerlendirmelerde, ilçe ve köylere ilişkin veriler ise somut önerilerin alınmasında kullanılabilir. Bu nedenle, yerel düzeyde ilçe ve köylere ilişkin nüfus verilerinin ayrıntılı olması, ilçelerde eğitim bilimleri uzmanlarının istihdamı, yerel yetkililerin eğitim planlaması çalışmalarına katılması zorunludur.

Kentleşme

Kır ve kent nüfusu; kentleşme kavramının çağrıştırdığı iki kavramdır. Kentleşme, kentlerde yaşayan nüfus oranındaki artıştır. Kır (köy) nüfusu, köylük bölgelerde, kırsal alanlarda yaşayan nüfus ya da il ve ilçe merkezleri dışındaki bucak ve köyler nüfusu biçiminde tanımlanmaktadır. Kent nüfusu ise, kentlerde yaşayan nüfus ya da il ve ilçe merkezlerinin belediye sınırları içindeki nüfustur (DİE, 1993b, 24).

Türkiye'de kent ve köy nüfusları incelendiğinde 1927-1990 arasında kent ve köy nüfusları sayısal olarak artmış, Cumhuriyetin ilk yıllarında 3.305.879 olan kent nüfusu, 1990 yılında 33.326.351'e; köy nüfusu ise 10.342.391'den 23.146.684'e ulaşmıştır. Ancak kent ve köy nüfuslarının toplam nüfusa oranı incelendiğinde, bu oranın kentler lehine bir durum gösterdiği görülmektedir. 1927 yılında kent nüfusunun toplam içindeki oranı % 24,2

iken, 1990 yılında bu oran % 59.0 olmuştur. Aynı yıllar için köy nüfusunun toplam içindeki oranı ise % 75.8'den % 41.0'e düşmüştür (Çizelge 5). Bunun anlamı Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun büyük çoğunluğu köylerde yaşarken, bugün nüfusun büyük bölümü kentlerde yaşamaktadır. Bu, özellikle 1950'lerden sonra köylerden kentlere yönelen göçün sonucudur. Yani, kentleşmenin nedeni köyden kente göçtür.

Kentleşme olgusu, eğitim planlamasını doğrudan etkileyen bir sonuç yaratmaktadır. Kentlerde yaşayan nüfusun giderek artması, zamanında eğitim sunumu önlemlerinin alınmasını gerektirir. Gerekli önlemler alınmadığında, okullarda ikili öğretim, arsa bulmada güçlük, niteliğin düşmesi, donatımı yetersiz eski okullarda öğretim, yetersiz sayıda öğretmen anlamlarına gelebilir.

ÇİZELGE 5
KENT VE KÖY NÜFUSLARI VE YILLIK ORTALAMA
ARTIŞ ORANI (1927-1990)

Sayım Yılları	Kent Nüfusu	Toplam Nüfus İçindeki Oranı %	Yıllık Ortalama Artış Oranı %	Köy Nüfusu %	Toplam Nüfus İçindeki Oranı %	Yıllık Ortalama Artış Oranı %	TOPLAM NÜFUS %	YILLIK ORTALAMA ARTIŞ ORANI
1927	3305879	24.2	-	10342391	75.8	-	13648270	-
1935	3802642	23.5	17.5	12355376	76.5	22.2	16158018	21.1
1940	4346249	24.4	26.7	13474701	75.6	17.3	17820950	19.6
1945	4687102	24.9	15.1	14103072	75.1	9.1	18790174	10.6
1950	5244337	25.0	22.5	15702851	75.0	21.5	20947188	21.7
1955	6927343	28.8	55.7	17137420	71.2	17.5	20064763	27.8
1960	8859731	31.9	49.2	18895089	68.1	19.5	27754820	28.5
1965	10805817	34.4	39.7	20585604	65.6	17.1	31391421	24.6
1970	13691101	38.5	47.3	21914075	61.5	12.5	35605176	25.2
1975	16869068	41.8	41.8	23478651	58.2	13.8	40347719	25.0
1980	19645007	43.9	30.5	25091950	56.1	13.3	44736957	20.7
1985	50664458	53.0	62.6	23798701	47.0	-10.6	50664458	24.9
1990	33326351	59.0	43.1	23146684	41.0	- 5.6	56473035	21.7

Kaynak: DİE, Ön. ver., 1993b, s. 9, 24.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (s. 25) "eğitimde sağlanan sayısal gelişmelere rağmen, nüfus artışı ve iç göçler nedeniyle başta büyük kentlerde olmak üzere ikili ve kalabalık sınıflarda öğretim yanında tüm kademelerde eğitime ayrılan kaynakların yetersizliği gelişmeleri sınırlandırmaktadır" denilmiştir.

Türkiye'de kentleşme düzeyine ilişkin kestirmelerin incelenmesi, eğitim planlaması için gereklidir. Bu çerçevede 1995-2010 yılları arasında kentleşme oranı incelendiğinde, 1990 yılında % 59.0 olan kentleşme oranının, 2000 yılında % 68.8, 2010 yılında da % 71.8'e ulaşacağı dolayısıyla 2010 yılında nüfusun % 28.2'sinin köylerde yaşayacağı sanılmaktadır. İllere göre kentleşme oranları incelendiğinde, söz konusu dönemde kentleşme oranının tüm illerde yükseleceği, yalnız İstanbul'da gerileyeceği gözlenmektedir (Çizelge 6). Bu ise kentlerde giderek artan eğitim isteminin karşılanması için gerekli çözüm önerilerinin

oluşturulmasını, öte yandan köylerdeki nüfusun da ihmal edilmemesi gerektiğini göstermektedir.

ÇİZELGE 6
KİMİ İLLERDE KENTLEŞME ORANI KESTİRMELERİ (%)
(1995-2010)

İller	1990	1995	2000	2005	2010
Adana	69.8	73.2	76.4	80.2	84.3
Afyon	41.4	43.1	45.3	48.6	53.4
Ağrı	36.3	39.4	43.1	47.9	54.3
Ankara	87.6	89.0	90.4	92.0	93.7
Antalya	53.2	59.8	66.6	73.5	80.5
Artvin	31.1	35.0	39.7	45.7	53.3
Aydın	46.6	48.5	50.9	54.4	59.3
Bingöl	34.5	41.5	49.4	58.3	68.1
Bolu	37.8	41.0	44.9	49.8	56.2
Bursa	72.2	75.6	79.1	82.8	86.7
Eskişehir	74.5	77.7	81.0	84.5	88.1
Gaziantep	72.0	76.4	80.7	84.9	88.9
Gümüşhane	34.8	43.6	53.3	63.7	74.2
İçel	62.1	66.0	70.2	74.8	79.9
İstanbul	92.4	87.9	81.7	74.1	66.0
İzmir	79.2	80.5	82.1	84.1	86.7
Kars	31.6	36.2	41.6	48.2	56.4
Kastamonu	35.1	39.9	45.6	52.3	60.5
Muş	26.9	27.4	28.5	30.4	33.8
Niğde	31.8	34.3	37.5	41.7	47.7
Sinop	32.6	39.6	47.7	56.9	67.0
Trabzon	38.2	41.9	46.4	51.9	58.9
Tunceli	38.2	48.6	59.7	70.7	80.7
Şırnak	47.8	62.3	75.3	85.5	92.3
Türkiye	59.0	62.4	65.7	68.8	71.8

*Kentleşme oranı, il ve ilçe merkezleri nüfuslarının toplam nüfusa bölünmesi ile bulunmuştur.

Kaynak: DİE,Kasım 1992'de Türkiye Ekonomisi İstatistik ve Yorumlar(Ankara:1992), s. sosyal 61-62.

Çağ Nüfusu ve Öğrenci Sayısının Hesaplanması

Eğitim planları çoğunlukla nüfusa ilişkin bulgular üzerine kurulmaktadır. Bir eğitim planlaması uzmanının yapabileceği en büyük yanlıgı nüfusa ilgili değişikliklerin eğitim planlarına etkisini önemsememektir. Yayımlanan nüfus verilerinin yalnızca görünüşteki değerini göz önüne almak da sakıncalıdır (Châu, 1989, 3). Eğitim planlaması uzmanı çeşitli

nedenlerle nüfusun dağılımını inceleyebilir (Châu, 1989, 9; Kodamanoğlu, 1963, 1):

Nüfusun yaş ve cinsiyet yönünden dağılımı, eğitim politikası için bir çıkış noktası, öğrenim çağındaki nüfusun göreceli büyüklüğünü ölçme ve eğitim gereksinimlerinde genişliği saptama olanağı sağlar. Nüfusun ekonomik etkinlik sektörlerine ve sektörlerin kendi içinde mesleklere göre dağılımı; insangücü gereksinmelerinin kestirilmesi, mesleki-teknik ve yükseköğretim hedeflerinin saptanmasını sağlar. Nüfusun coğrafi dağılımı, eğitim hizmetinin yurttaşın ayağına götürülmesi ya da onların eğitim yerlerine toplanması, bunun gerektirdiği ulaşım olanak ve harcamaları, eğitimin maliyeti, okulların yeri, büyüklüğü ve tiplerinin seçimini, olanaklarla gereksinimler arasında denge kurulmasını sağlar.

Nüfus verileri, çağ nüfuslarının çözülmesi ve özellikle eğitim sisteminin bu nüfusa hizmet verebilmesi için önemlidir. Bununla birlikte eğitim planlaması için istenen nüfus verilerini derleme güçlükleri olabilir. Bu güçlükler başlıca üç nedenden kaynaklanabilir (UNESCO, 1983,47): 1. Nüfus sayımları uzun aralıklarla, genellikle on yılda bir yapılmaktadır. 2. Genellikle sayımda temel alınan coğrafi birim ve ülkenin yönetsel bölünmesi ile eğitim bölgeleri birbiriyle çakışmamaktadır. 3. Nüfus verileri çoğunlukla beşli yaş kümelerine (0-4, 5-9, 10-14 ...) göre sunulmaktadır. Oysa eğitimde devam göstergelerini oluşturabilmek için, tek yaşlara göre (1, 2, 3, 4...) nüfus verilerine gerek duyulmaktadır.

Bu güçlükleri gidermek eğitim planlaması için gereklidir. Nüfus sayımları toplanan verilerin doğruluğuna göre genel nüfus sayımı,örnekleme, kestirme biçimlerinde olabilir. Nüfus sayımı, bir ülkede belli bir anda, bütün bireyleri kapsamak üzere nüfusla ilgili bilgilerin toplanması, işlenmesi, düzenlenmesi ve yayımlanması işlemidir. Genel nüfus sayımının yapıldığı ülkelerde bile, sayımlar uzun aralıklarla gerçekleştirildiğinden iki sayım arasındaki yıllara özgü nüfus verileri elde etmek için en güvenilir yöntem sürekli nüfus kayıtları tutmaktır. Nüfus kütükleri, doğum, ölüm, evlenme vb yaşamsal olayların yasal bir zorunluluk olarak ayrı ayrı kaydedildikleri yerler; sürekli kayıt sistemi ise sürekli kayıt sisteminin yürürlükte olduğu kimi ülkelerde her bireyin bütün yaşamsal olaylarının aynı karta kaydedilmesidir. Bu kartlarda kişinin yerleşme yerindeki değişmeler de gösterilir. Bu kütükler, zaman zaman yapılan özel denetimlerle ya da nüfus sayımları sonuçlarıyla karşılaştırılarak yenilenir ve sürdürülür. Sürekli nüfus kayıtları tutulmadığında, önceki iki nüfus sayımı arasındaki eğilimler temel alınarak kestirme yoluna gidilebilir. Ancak geçmişte gözlenen eğilimlerin gelecekte de süreceği kuşku olduğundan, doğru olmayan sonuçların üretilmesi de söz konusu olabilir. Yaşa göre sağ kalma ve doğurganlık oranları bilindiğinde, son nüfus sayımı verilerinden giderek kestirmeler yapmak da olanaklıdır (Châu, 1989, 11-12; Üner, 1972, 21-23). Türkiye’de nüfusa ilişkin önemli kaynaklardan biri Genel Nüfus Sayımlarıdır. 1990 yılından sonra on yılda bir yapılması benimsenen nüfus sayımı, on yıl dolmadan 30 Kasım 1997’de yapılmak zorunda kalmıştır. Ancak son yapılan bu nüfus sayımı öncekilere göre çok sınırlı, nüfusun niteliklerini belirleyemeyecek bir içerikle yapılmıştır. Ayrıca nüfus sayımı sonuçlarının dört, beş yıl sonra yayımlanması, özellikle iç göçün yüksek olduğu Türkiye’de araştırmacıların eskimiş verileri kullanmak zorunda kalmalarına, uygulamacıların da önlemleri gerçek verilere dayandıramamasına yol açmaktadır. Diğer yandan sürekli nüfus kayıtları konusu da Türkiye’nin gündemindedir. Buna büyük bir gereklilik vardır, ancak bu sistemin kullanımı etik kurallara uygun olmalıdır.

Türkiye Nüfusunun Yaş ve Cinsiyet Yapısı : Nüfus Piramidi

Nüfusun yaş yapısı, nüfusun tek yaşlar (1, 2, 3,...) ya da yaş kümelerine (0-4, 5-9,..., 0-9, 10-19, 20-59, 60+...) göre gösterdiği bileşim biçimidir. Yaş ve cinsiyete göre nüfusun yapısını incelemenin en yalın yöntemi olan nüfus piramidi ya da nüfusun yaş piramidi eğitim planlaması çalışmalarında kullanılması gereken bir araçtır. Nüfus piramidi grafiğinde dikey eksen aşağıdan yukarıya doğru yaşları, yatay eksen bu yaşlardaki nüfus miktarını; grafiğin sol yanı erkek, sağ yanı kadın nüfusu gösterir. nüfus piramidi geliştirmektir. Her yaş ya da yaş kümesinde bulunan birey sayısı, gelinen kuşak ya da kuşaklardaki doğum sayısına, ölümlerin bu kuşaklar üzerindeki etkisine, göçün boyutuna ve göçmenlerin yaşlarına dayanır. Nüfus piramidi, bir ülke nüfusunu etkileyen geçmiş olayların anlaşılmasını sağlayabileceği gibi, nüfusun gelecekte göstereceği eğilimi de belirleyebileceği için nüfussal çözümlemelerde önemlidir (Châu, 1989, 14; Üner,1972, 30).

Bununla birlikte istatistiksel yönden en gelişmiş ülkelerde bile kişilerin yaşları belirlenirken kimi yanlışlıklar yapılmaktadır. Bu yanlışlıkların en önemlisi yanlış yaş bildirimidir. Yanlış yaş bildirimi, yaşların çift ve özellikle yuvarlak, sonu 0 ve 5 ile biten sayılarla söylenmesindeki eğilimdir. Diğer yanlışlıklar ise eksik, fazla ve çift sayıdır. Eksik sayım, sayım sırasında sayıldığı sanılan, fakat sayım yöntemi ve uygulama hatalarından dolayı gerçekte sayılmayan nüfusu belirtmektedir. Eksik sayım sonucu, ülkenin gerçek nüfus toplamından daha küçük bir sayıyı verir (Üner, 1972, 24-25).Fazla ve çift sayım ise, ülkenin gerçek nüfusundan daha büyük bir sonucun elde edilmesidir.

Yanlış yaş verileri ve buna dayalı olarak hazırlanan nüfus piramidini düzeltmek için; Matematiksel Kerteleme (graduation) Yöntemi, C.B.Tılanus Yöntemi, Hareketli Ortalamalar Yöntemi, Dağıtım Endeksleri Yöntemi, Demeney-Shorter Yöntemi,Birleşmiş Milletler Yöntemi kullanılan başlıca yöntemlerdir (Onat, 1988, 20-29). Bu yöntemlerden Demeney-Shorter Yöntemi;Türkiye nüfus sayımı sonuçlarındaki düzensizlikleri gidermek için geliştirilen bu yöntem kimi sayıtları temel alarak yalnız yaş bildirme yanlışlıklarını düzeltmektedir. Bununla birlikte Türkiye’de eğitim planlaması çalışmalarında bu tür yöntemler ve düzeltme bağlantıları henüz kullanılmamaktadır.

Nüfus piramidinin ayrıntılı incelenmesi eğitim planlaması uzmanları için önemli olabilecek şu özellikleri de içermektedir (Châu, 1989, 21-30):

Yaş yapısı ve öğretmen gereksinimi: Doğum oranındaki artış (bebek ölümlerindeki azalma) altı yıl sonra ilköğretim, ondört yıl sonra ortaöğretim ve onsekiz yıl sonra yükseköğretime yeni kayıt ve öğrenci sayılarında artışlara yol açar. Bazen böyle bir artış düşünülmediği için gerekli hazırlıkların yapılmadığı, son anda ivedi önlemler alındığı görülmektedir. Bu artış, öğretmen istihdamında görece yetersizliklere neden olabilmektedir.

Yaş yapısı ve eğitim harcamaları: Eğitim harcamaları, öğrenci sayısı ile doğru orantılıdır. Eğitim finansmanı, ekonomik olarak aktif nüfusun üretiminden elde edilmektedir. Genelde okula giden nüfus 5-14, aktif nüfus 15-64 yaşları arasındaki nüfustan oluşmaktadır. Eğitim harcamalarının aktif nüfus üzerindeki görece yükü, 5-14 yaş kümesi nüfusun 15-64 yaş kümesi nüfusa oranlanarak kestirilmektedir.

Yaş yapısı ve okullaşma oranı: Yaş yapısı, çağ nüfusunun ve okullaşma oranının doğru ölçülmesini sağlar. Bu nedenle bir ülkede daha doğru sonuçlara ulaşabilmek için okullaşma oranının tek yaşlara göre hesaplanması gerekmektedir.

Öğretmenlerin yaş yapısı ve etkileri: Artan öğrenci sayısının gerektirdiği öğretmen gereksinimini karşılamak, emekliye ayrılan öğretmenlerin yerine geçecek öğretmenleri sağlamak ve istihdam önlemleri alabilmek, öğretmenlerin yaş piramidini çıkarmakla olanaklıdır. Yaş piramidinin bir uygulaması da aylıklarla ilgilidir. Öğretmen aylıkları kıdem ve yaşa bağlıdır. Öğretmenlerin çoğu yaşlı olduğunda, ortalama aylık ve öğrenci başına birim maliyet daha yüksek olacaktır.

Türkiye nüfus piramidi.- 1990 Genel Nüfus Sayımı sonuçlarına göre hazırlanan Türkiye nüfusu incelendiğinde, nüfusun bir piramit yapısında olduğu gözlenmekte, bu da Türkiye nüfusunun genç bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ancak 0-4 yaş kümesi nüfusun daha az olması dikkat çekmektedir (Şekil 1; DİE, 1993b, 70-73). Bunun iki anlamı vardır: Birincisi nüfusun azalması eğilimi gözlenmektedir. İkincisi de 0-4 yaş kümesindeki nüfus ilkökul çağına geldiğinde, eğitim sisteminin önceki döneme göre daha az öğrenciye hizmet sunması gerektiği, dolayısıyla eğitim planlamasının azalan öğrenciye göre yapılması ve eğitimde niteliğin iyileştirilmesinin gerekeceğidir.

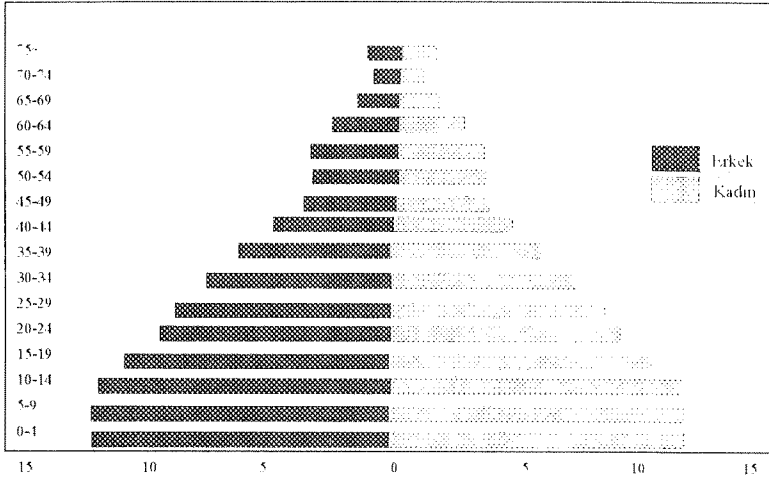
1990-1994 döneminde, nüfusun üç ana yaş kümesine dağılımında, 0-14 yaş kümesi oranının yüzde 35.5'ten yüzde 33.0'e düştüğü, 15-64 yaş kümesinin oranının yüzde 60.5'ten yüzde 62.5'e, 65 ve üstü yaş kümesi oranının ise yüzde 4'ten yüzde 4.5'e yükseldiği kestirilmektedir (DPT, 1995, 34).

Öte yandan 2000 yılına ilişkin kestirmeler, Türkiye nüfusunun daha az artış göstereceği yönündedir (DPT, 1995, 39) (Şekil 2).

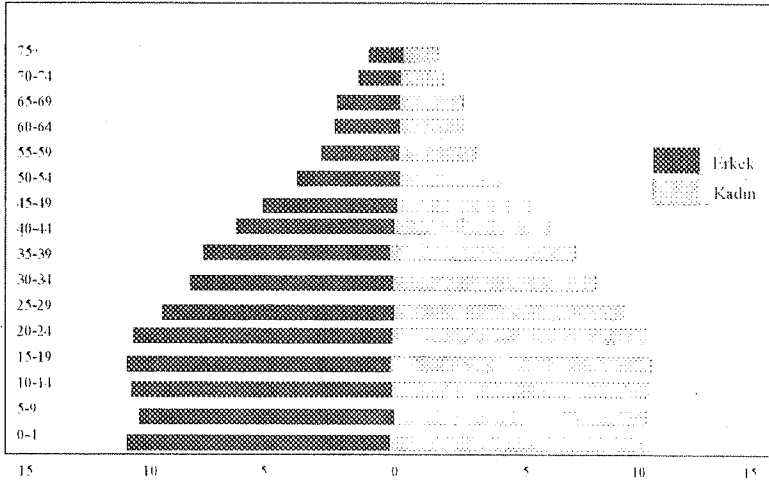
Tek Yaşların Hesaplanması

Tek yaş, 1, 2, 3, 4... yaşlarındaki nüfusu anlatmak için kullanılan bir kavramdır. Yaş kümesi (grubu) ise, değişik yaşlardan oluşan (örneğin 0-4, 5-9, 10-14,... gibi beşli; 0-9, 10-19, 20-29,... gibi onlu, 0-19, 20-39,... gibi yirmili) kümelerdeki nüfusu anlatır. Nüfusa ilişkin veriler, yapılan nüfus sayımlarının durumuna ve kullanılan veri toplama araçlarının niteliğine göre yirmili, onlu ya da beşli yaş kümelerine ya da tek yaşlara ilişkin bilgileri içerebilir. Nüfus verileri onlu yaş kümelerini içeriyorsa, bunun beşli; beşli yaş kümelerinin de tek yaşlara dönüştürülmesi gerekir. Bu işlem, çağ nüfuslarının bulunmasında, öğrenci sayılarının kestirilmesinde ve okullaşma oranının hesaplanmasında gereklidir.

Ülke nüfusunun gelecek yıllarda hangi boyutlara ulaşacağını kestirilmesi (tahmini) toplumsal, ekonomik ve kültürel alanlardaki gereksinimlerin saptanması ile olası sorunların çözümlerine yönelik önlemlerin önceden alınabilmesi açısından önem taşımaktadır.



ŞEKİL 1. TÜRKİYE NÜFUS PİRAMİDİ (1990)



ŞEKİL 2. TÜRKİYE NÜFUS PİRAMİDİ (2000)

Nüfus kestirmeleri değişik biçimlerde yapılmaktadır. Nüfus Kestirmelerinde Matematik Yöntemler, Nüfus Kestirmelerinde Ekonomik, Ögelere Göre Kestirme, Kararlı Nüfus Modeline Göre Nüfus Kestirmesi, Üç yada Daha Çok Sayıya Dayanan, Aritmetik Artış, Geometrik Artış, Üstel Fonksiyon Yöntemi, nüfus kestirmelerinde yararlanılan başlıca yöntemlerdir (Üner, 1972, 72-75). Ayrıca en küçük kareler yöntemi de bu amaçla kullanılabilir. Bunlardan Türkiye'de en yaygın olarak kullanılanların formülleri de şöyledir:

Aritmetik Artış Yöntemi($P' = Pt + z : n (Pt+n-Pt)$),

Geometrik Artış Yöntemi ($Pt+n=Pt (1+r)^n$),

Üstel Fonksiyon Yöntemi($Pt+n=Pt . e^{rn}$).Bunu DİE kullanmaktadır.

Formüllerdeki; r : nüfusun yıllık artış oranı,

Pt : t tarihindeki sayımla saptanan genel nüfus,

$Pt+n$: $t+n$ tarihindeki sayımla saptanan genel nüfus,

z : t tarihindeki sayımdan sonra geçen yılların sayısı,

n : iki sayım arasındaki süre, yıl sayısı,

P' : kestirilen nüfustur.

e :sabit sayıdır = 2.7182818 (DİE, 1991, 3).

Ancak gerek bileşik faiz, gerek üstel fonksiyon yöntemi ile kestirme yapılırken nüfusun geçmiş eğilimleri temel alınmakta, geçmiş dönemdeki artış oranının aynı olacağı sayılına dayanılmakta ve göçler ihmal edilmektedir. Devlet İstatistik Enstitüsü, Üstel Fonksiyon Yöntemini kullanarak nüfus kestirimi yapmaktadır.

Devlet Planlama Teşkilatı'nın nüfus kestirme çalışmaları.- Nüfus kestirmelerinde doğurganlık, ölüm ve göçler konusunda yeterli veri olduğu zaman en tutarlı kestirme olanağı veren "Cohort Component" Yöntemi kullanılmaktadır. Ancak il düzeyindeki ölümlerin ve göç edenlerin yaş ve cinsiyete göre istatistiklerinin yetersizliği nedeniyle bu yöntemle il nüfus kestirmeleri yapılmamaktadır(DPT, 1990, 1). DPT'nin "İl Nüfus Tahminleri" konusundaki çalışmasında illerin toplam nüfusları, geçmiş dönemlerdeki nüfus artış oranlarının ya da toplam nüfus içindeki oranlarının gösterdiği eğilimlerden (trend) yola çıkılarak değişik yollarla önce illerin 1985 nüfusu kestirilmiş ve illerin 1985 Genel Nüfus Sayımı sonuçlarıyla karşılaştırarak gerçek değerlere en yakın nüfusu kestirmeye olanak veren yöntemin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu amaçla nüfus kestirmesi için yedi yöntem sınanmıştır (DPT, 1990, 1-4).

Demografik geçiş süreci içinde bulunan nüfusunuzun artış hızı bir sorun olarak önemini korumaktadır. Ülke genelindeki hızlı değişime karşın, bölgeler arasında demografik göstergelerde farklılıklar devam etmektedir. 1985-1990 döneminde 3.4 olarak saptanan toplam doğurganlık hızının 1994 yılında 2.69'a, bebek ölüm hızının binde 67'den binde 46.8'e, yıllık nüfus artış hızının ise yüzde 2.17'den yüzde 1.78'e düştüğü kestirilmektedir. Büyük bölümü önlenabilir nedenlerden kaynaklanan bebek ve çocuk ölümlerinin azaltılması, çocukların sağlıklı gelişimlerini ve temeleğitimlerini engelleyen sorunların giderilmesi ve korunmalarını amaçlayan kurumsal yapının etkinliğinin artırılması gereksinimi sürmektedir. Bebek ölümleri, 5 yaş altı çocuk ölümleri, anne ölümleri, bağışıklama oranı gibi temel sağlık düzeyi göstergelerinde yeterli iyileşme sağlanamamıştır. Bu yetersizlik yalnız sağlık sektörüyle ilgili sorunlardan değil çevre, beslenme, eğitim, konut, gelir dağılımı, temiz kullanma ve içmesuyu sağlanması gibi etmenlerden kaynaklanmaktadır (DPT, 1995, 13-14).

Bu bağlamda Türkiye'de Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde (1996-2000)

nüfussal göstergelerde beklenen gelişmeler Çizelge 7'de verilmiştir.

Türkiye'de geleceğe yönelik nüfus kestirmeleri konusunda kimi çalışmalar yapılmasına karşın, özellikle eğitim açısından gerekli olan tek yaşlara ve çağ nüfuslarına ilişkin kestirmeler yeterli değildir. Ayrıca yapılan çalışmalar Türkiye toplam nüfusu ya da iller nüfusu ile ilgili yapılmakta, ilçeler, köyler için bu tür çalışmalar gereken önemi görememektedir.

Çağ Nüfusunun Hesaplanması

Çağ nüfusu, bir öğretim düzeyine devam etmesi gereken ve o öğretim çağındaki nüfustur. Türkiye'de çağ nüfusu ilköğretim okulu için 7-14, lise için 15-17, üniversite için 18-21 yaş kümelerini kapsar. Çağ nüfusu, okullaşma oranının hesaplanmasında ve eğitim isteminin belirlenmesinde kullanılan bir göstergedir. Çağ nüfusu, genel nüfus sayımlarında tek yaşlara göre nüfus verilerinden hesaplanabilir, veri bulunmadığında kestirilebilir.

Okuma-Yazma, Okula Giriş ve Okullaşma Oranlarının Hesaplanması

Eğitim sisteminin hizmeti karşılaması, ya eğitimin bir düzeyine kabul edilen çocukların oranı (giriş oranı) ya da eğitim sisteminde incelenen bir düzeyde bulunan belli bir yaş kümesi çocuğun oranı (okullaşma oranı) ile ölçülebilir. Bu iki göstergenin farklı yanları olduğunu belirtmek gerekir (UNESCO, 1983, 47).

ÇİZELGE 7

YEDİNCİ BEŞ YILLIK KALKINMA PLANI DÖNEMİNDE NÜFUSSAL GÖSTERGELERDE BEKLENEN GELİŞMELER (1996-2000) (Yıl Ortası)

Demografik Göstergeler	Birim	1995	1996	2000
Toplam Nüfus (Yıl Sonu)	Bin Kişi	62 171	63 221	67 332
Toplam Nüfus (Yıl Ortası)	Bin Kişi	61 644	62 697	66 834
Yıllık Nüfus Artış Hızı	Yüzde	1.71	1.68	1.50
Kaba Doğum Hızı	Binde	22.4	22.0	20.5
Kaba Ölüm Hızı	Binde	6.6	6.5	6.4
Toplam Doğurganlık Hızı	Çocuk Sayısı	2.62	2.55	2.33
Bebek Ölüm Hızı	Binde	44.4	42.2	35.3
Yıllık Doğum Sayısı	Bin Kişi	1 381	1 379	1 370
Yıllık Ölüm Sayısı	Bin Kişi	405	408	431
Doğuşta Yaşamda Kalma Ümidi				
Toplam	Yıl	67.9	68.2	69.1
Erkek	Yıl	65.7	65.9	66.9
Kadın	Yıl	70.3	70.5	71.5
Nüfusun Yaş Kümelerine Dağılımı				
0-14 Yaş Kümesi	Yüzde	32.3	31.7	29.6
15-64 Yaş Kümesi	Yüzde	63.0	63.5	64.9
65+ Yaş Kümesi	Yüzde	4.7	4.8	5.5
Çağ Nüfusları				
4-6 Yaş Kümesi	Yüzde	6.3	6.2	5.8
7-11 Yaş Kümesi	Yüzde	10.8	10.6	9.8
12-14 Yaş Kümesi	Yüzde	6.6	6.5	6.0
15-17 Yaş Kümesi	Yüzde	6.5	6.5	6.1
18-21 Yaş Kümesi	Yüzde	8.2	8.3	8.1

Kaynak: DPT, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1996-2000 (Ankara: 1995), 37.

Okula giriş oranı, eğitim sistemine girişi yani gerçekten okula kaydolan çocukların, toplam çağ nüfusuna oranını ölçmeyi hedef almaktadır. Giriş oranı eldeki verilere göre görünürdeki giriş oranı ya da bir nüfus kuşağının giriş oranı biçimlerinde hesaplanabilir (UNESCO,1983, 48).

Okuma-yazma oranının hesaplanması.-Nüfusun eğitim durumunu genel olarak incelemek ve genel değerlendirmeler yapmak için, okuma-yazma oranının hesaplanması gerekir. Türkiye'de altı ve daha yukarı yaşlarda okuma-yazma bilenlerin, altı ve yukarı yaşlardaki nüfusa bölünmesiyle okuma-yazma oranı bulunmaktadır. 1990 yılında Türkiye'de okuma-yazma oranı % 80.5 (erkek % 88.8, kadın % 71.9)'tir. Aynı yıl erkeklerin % 71.0'i, kadınların % 29.0'u, nüfusun 19.5'i okuma-yazma bilmemektedir (Çizelge 8). Öyleyse nüfusta okuma-yazma bilmeyenlerin kalmaması için sistemli bir çaba ve sekiz yıllık temeleğitimin çağ nüfusuna yaygınlaştırılması zorunludur.

ÇİZELGE 8
ALTI VE DAHA YUKARI YAŞLARDAKİ NÜFUSUN EĞİTİM DÜZEYİ (1990)

	Kadın	%	Erkek	%	Toplam
Türkiye	24.306.582	49.4	24.856.528	50.6	49.163.110
Okuma-Yazma Bilmeyen	6.808.809	71.0	2.779.172	29.0	9.587.981
Okur-Yazar	17.488.623	44.2	22.066.860	55.8	39.555.483
Diplomasız Okur-Yazar	3.770.460	48.2	4.047.076	51.8	7.817.536
Diplomalı Okur-Yazar	13.710.848	43.2	18.009.467	56.8	31.720.315
İlkokul Mezunu	10.486.693	46.2	12.194.610	53.8	22.681.303
Ortaokul Mezunu	1.317.530	35.6	2.380.006	64.4	3.697.536
Mesleki-İktisadi Ortaokul Mez.	6.031	34.6	11.417	65.4	17.448
Lise Mezunu	1.114.029	39.7	1.691.823	60.3	2.805.852
Mesleki-İktisadi Lise Mezunu	334.147	33.0	678.150	67.0	1.012.297
Yükseköğretim Mezunu	449.309	30.0	1.048.036	70.0	1.497.345
Bilmeyen	19.754	43.1	26.238	56.9	45.812
Ortaokul ve Daha Üst Öğrenim Görenler	3.221.046		5.809.432		9.030.478
Toplama Oranı (%)	13.3		23.4		18.0
Bu Meslek Eğitimi Görenler	789.487		1.737.603		2.527.090
Toplama Oranı (%)	3.4		7.0		5.1

Kaynak: DİE, 1990 Genel Nüfus Sayımı: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri (Ankara: 1993).

Okullaşma Oranının Hesaplanması.-Okullaşma oranı, nüfusa sunulan eğitim hizmetinin düzeyini saptamada kullanılan başlıca göstergelerden biridir. Okullaşma oranı, bir eğitim düzeyinde (ilk, orta, yüksek) okula devam edenlerin, o düzeydeki çağ nüfusuna oranıdır. Okullaşma oranı genel olarak eğitim sisteminin nicel gelişme düzeyini değerlendirmek için en çok kullanılan ölçüttür. Bu oran, farklı bölgelerde okullaşmanın önemine ilişkin doğrudan ve çabuk bir düşünce oluşturulmasına olanak verdiği için, özellikle kullanışlıdır. Okullaşma oranı değişik biçimlerde; brüt, net, tek yaşa özgü hesaplanabilir (UNESCO,1983, 50):

Brüt Okullaşma Oranı.- Brüt okullaşma oranı, belli bir düzeydeki öğrenci sayısının tümünün, bu düzeyde okula gitmesi gereken resmi yaş nüfusuna (öğrenci/çağ nüfusu) oranını gösterir. İlköğretimin süresi beş yıl ve öğrenime resmi kabul yaşı yedi ise, brüt okullaşma oranı = ilköğrenci sayısı / çağ nüfusu'dur. Türkiye için; süresi beş yıl ve öğrenime resmi

kabul yaşı yedi olduğu için, İlkokullar için brüt okullaşma oranı = İlkokul öğrenci sayısı (6-14) : Çağ nüfusu (7-11 yaş) ile bulunabilir. Brüt okullaşma oranı % 100'den fazla çıkabilir.

1990-1991 öğretim yılında ilkokullar için **brüt okullaşma oranı** = $6.861.722 : 7.102.170 = 0.966$ yani % 96.6'dır. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda 1990-1991 öğretim yılında ilkokullarda okullaşmanın tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırıldığı sayılıyla, hedef belirtilmemiştir.

Aynı öğretim yılında çağ nüfusu 12-14 yaşlarını içeren ve süresi üç yıl olan ortaokullar için **brüt okullaşma oranı** = $2.381.510 : 4.055.748 = 0.587$ yani % 58.7 olmuştur. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda 1990-1991 öğretim yılı ortaokullarda brüt okullaşma oranı hedefi %69, 1993-1994 öğretim yılı hedefi de % 80'dir. Buna göre, brüt okullaşma oranı gerçekleşmesi, hedeflerin altında kalmıştır.

Yine söz konusu öğretim yılında 15-17 yaşlarını içeren ve süresi üç yıl olan liseler (genel + mesleki teknik) için brüt okullaşma oranı = $1.426.632 : 3.832.431 = 0.372$ yani % 37.2'dir. Bu öğretim yılına ilişkin brüt okullaşma plan hedefleri % 39.2 (% 21.9 genel, % 17.3 mesleki-teknik)'dir. 1993-1994 öğretim yılına ilişkin plan hedefleri % 45.2'dir. Bu sonuçlar da 1990-1991 öğretim yılında liseler için belirlenen brüt okullaşma oranı hedeflerine ulaşamadığını göstermektedir (DPT, 1989; DİE, 1993a, 291-296; DİE, 1993).

Net Okullaşma Oranı.- Yalnızca belli bir çağ nüfusunu ele alır. Örneğin ilkokul için 7-11 yaşlarındaki öğrenci sayısını hesaba katar. Böylece ilkokullarda, Net okullaşma oranı = 7-11 yaşındaki öğrenci sayısı : 7-11 yaşındaki nüfus (çağ nüfusu)'dur. Başka bir biçimde yazmak gerekirse net okullaşma oranı = (Resmi kabul yaşındaki) Öğrenci sayısı : (Resmi kabul yaşındaki) Çağ nüfusu olarak belirtilebilir. Bu oran % 100'ü geçemez.

Böylece Türkiye'de net okullaşma oranı ilkokullar için 7-11 yaşındaki öğrenci sayısı : 7-11 yaşındaki nüfus, ortaokul için 12-14 yaşındaki öğrenci sayısı : 12-14 yaşındaki nüfus, lise (genel+mesleki teknik) için 15-17 yaşındaki öğrenci sayısı : 15-17 yaşındaki nüfus ve üniversite için 18-21 yaşındaki öğrenci sayısı : 18-21 yaşındaki nüfus biçiminde bulunabilir.

Tek Yaş Özgü Okullaşma Oranı.- Bu oran, belli bir yaştaki öğrenci sayısının o yaştaki nüfusa bölünmesi ile elde edilen orandır. **7 yaş için net okullaşma oranı**=7 yaşındaki öğrenci sayısı : 7 yaşındaki nüfus. Bu oran da % 100'ü geçemez.

Okula kabul, sınıfta kalma ve okuldan ayrılma olmak üzere üç olgunun sonuçlarının bileşkesi olan okullaşma oranının bu genel niteliğini gözden kaçırmamak gerekir.

Gelişmekte olan ülkelerde okullaşma oranı, çoğunlukla bir eğitim düzeyindeki toplam öğrenci sayısı ile bu öğretim düzeyine giriş ve çıkış için kabul edilmiş yaşlar arasındaki çağ nüfusunun karşılaştırılmasıyla hesaplanmaktadır. Bu hesaplama yöntemi okula geç başlama, sınıfta kalma ve resmi olarak belirlenen yaş sınırını aşan öğrencilerin de okullarda bulunması nedeniyle okullaşma oranının genellikle olduğundan fazla hesaplanmasına yol açmaktadır. Bazen, bir eğitim düzeyindeki öğrencilerin, çağ nüfusu ile karşılaştırılması yerine farklı sınıflarda bulunan öğrenci sayısı bu sınıfların resmi yaşına denk gelen yaş nüfuslarıyla karşılaştırılmaktadır. Bu yaklaşım durumun daha ayrıntılı incelenmesini sağlamakla birlikte, birinci yöntemde sözü edilen fazla kestirme olasılığını ortadan kaldırmamaktadır (Châu, 1989, 21-30).

Bu konuda dikkate alınması gereken bir kavram da okula devam oranıdır. Okula devam oranı (fréquentation scolaire); okula kaydolan öğrenci sayısının, aynı okula devam eden öğrenci sayısına oranı ile bulunur (Üner, 1972, 32).

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Döneminde (1996-2000) gerçekleşmesi beklenen öğrenci sayısı ile okullaşma oranları Çizelge 9'da verilmiştir.

ÇİZELGE 9
YEDİNCİ BEŞ YILLIK KALKINMA PLANI DÖNEMİNDE GERÇEKLEŞMESİ
BEKLENELEN ÖĞRENCİ SAYISI VE OKULLAŞMA ORANI HEDEFLERİ

Eğitim Düzeyi	1994-1995		2000-2001	
	Öğrenci Okullaşma Sayısı Oranı (Bin) (Yüzde)		Öğrenci Okullaşma Sayısı Oranı (Bin) (Yüzde)	
Okulöncesi eğitim (4-6 Yaş)	202	5.1	627	16.0
Sekiz Yıllık Temel Eğitim	9 651	89.8	10 562	100.0
İlkokul	6 985	104.4	-	-
Ortaokul	2 666	65.6	-	-
Ortaöğretim	2 125	53.0	3 037	75.0
Genel Lise	1 227	30.6	1 640	40.5
Mesleki ve Teknik Lise	898	22.4	1 397	34.5
Yükseköğretim	1 339	26.7	1 677	31.0
Örgün öğretim	628	12.5	1 028	19.0
Açık öğretim	711	14.2	649	12.0

Kaynak: DPT, Ön. ver., 1995, 28.

Nüfus, Çağ Nüfusu ve Öğrenci Sayılarının Kestirilmesi

Geleceğe yönelik eğitim planlaması çalışmalarında nüfus kestirmeleri ve eğitim sunumunun hazırlanması ile ilgili çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ülke nüfusunun gelecek yıllarda hangi boyutlara ulaşacağı kestirilmesi (tahmini) toplumsal, ekonomik ve kültürel alanlardaki gereksinimlerin saptanması ile olası sorunların çözümüne yönelik karar ve önlemlerin önceden alınabilmesi açısından önem taşımaktadır (DPT, 1989, 284). Nüfus kestirmesi; doğum, ölüm ve göç hareketlerine ilişkin belli sayıtlara (varsayımlara) dayanarak, nüfusun gelecek yıllardaki gelişmesi hakkında tahmin yapmaktır (Üner, 1972, 72).

Eğitim planlaması uzmanlarının nüfusun yapısı yanısıra, gelecekteki eğiliminin ne olacağını da bilmeleri gerekmektedir. Nüfus değişimleri konusunda yapılan bir çalışma belli bir dönem içindeki her türlü artış ya da azalma eğilimi göz önüne almak durumundadır. Kuşkusuz doğumlar, ölümler ve göç bu eğilimi etkiler. Bu nedenle doğumla ilgili olarak; kaba doğum oranı, doğurganlık oranı (genel, yaşa göre); ölümlerle ilgili olarak kaba ölüm oranı, yaşa göre ölüm oranı, yaşa göre ölçünleştirilmiş ölüm oranı, bebek ölümleri; nüfus büyümesi ile ilgili olarak da doğal büyüme oranı, üreme oranı gibi oranların bilinmesi planlama açısından büyük önem taşımaktadır (Châu, 1989, 41-64).

Geçmiş eğilimlerden yola çıkarak gelecekteki durumu kestirmeye çalışmanın kimi sınırlılıkları vardır. Ancak gelecek yıllarda olacak doğumların çeşitli eğitim düzeyindeki

öğrenci sayılarını belirleyeceği açıktır. Gelişmekte olan ülkelerde eğitim planlaması temelde öğrenci sayısındaki artışlarla ilgiliyken, gelişmiş ülkelerde doğurganlıktaki düşüş nedeniyle öğrenci sayısındaki azalmayı da içerebilir. Öğrenci sayısındaki azalmanın tek nedeninin doğum oranındaki düşme olmayacağı da bilinmelidir. İç göçler kırsal yörelerde yerleşmiş nüfusun değişmesine yol açabilir. Böylece, kırsal yörelerde öğrenci sayısında bir düşme ve kırsal okulların kapasitesi altında kullanılması sonucu ortaya çıkabilir. Buna koşut olarak, kentsel yörelerde yeni gelen ailelerin çocuklarının okullaşmasını sağlamak için buralarda yeni okul açmak gerekebilir. Bu durumda eğitim planlaması, ilgili ülkelerde hem artan öğrenciler için, aynı zamanda azalan öğrenciler için yapılacaktır. Eğitim planlaması uzmanlarının, gelecek yıllarda çağ nüfuslarının eğiliminin ne olacağını öğrenebilmeleri için kestirme yapmaları zorunludur. Nüfus kestirmeler koşullu ve yansıtıcı oranların kestirilmesi olmak üzere iki türdedir (Châu, 1989, 45, 65-70).

Türkiye'de yaşlara göre ölüm oranları konusunda sağlıklı veri olmadığından, nüfus kestirmelerinde bir genel nüfus sayımından elde edilen tek yaşlara göre nüfus verilerinden ölüm oranları çıkarılarak sonraki yıllara ilişkin nüfus kestirilememektedir.

Öğrenci sayısının kestirilmesi sürecinde genellikle iki ayrı basamak gözlenmektedir. Bu kestirmenin amacı, toplam eğitim maliyetini hesaplamak ve bunları finanse edecek kaynakların planlanması olduğunda gerekli sayılar, ulusal ölçekte öğrenci sayısıdır. Sorun eğitim planlarının uygulanması ise, öğrenci sayısının ülke düzeyinde nasıl dağıldığını bilmek gerekir. Bu, yerel ölçekte kestirmeleri içermektedir (Châu, 1989, 72-75).

Ulusal ölçekte kestirmeler.- Burada yapılacak iş, çağ nüfuslarını kestirmektir. Buna göre örneğin 7-14, 15-17, 18-21 yaş kümeleri hesaplanabilir. Kuşkusuz uluslararası göçleri bir ülkeden dış ülkelere ve dış ülkelere o ülkeye olan göçler-göz önünde bulundurmak gerekir. Nüfus kestirmeleri ile gelecekteki çağ nüfusu biliniyorsa ve değişik düzeylerde okullaşma oranlarının hesaplanması olasıysa, öğrenci sayısını kestirmek çok kolaylaşır. Ancak eğitim planını uygulayabilmek için yalnız ulusal düzeyde hesaplamalar yetmemektedir. Bu sayıların ülke çapında nasıl dağıldığı üzerinde de durulmalı, ulusal düzeydeki kestirmeleri yerel ölçekte yapılan kestirmeler izlemelidir.

Yerel ölçekte kestirmeler.- Burada birçok sorunla karşılaşmaktadır. Birinci olarak, okullaşma oranları bir bölgeden ötekine büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Bu, hükümet yetkililerinin, bölgeler arasındaki farklılığın azaltılması ya da eğitime en çok istem olan yerlerde eğitimin geliştirilmesi gerektiği konusunda karar vermelerine izin verecektir. Bu konu, bir seçeneğin mali sonuçlarının, diğerlerinden oldukça farklı olabileceği gerçeğine bağlı olan karmaşık bir sorundur.

Bu tür bir çalışmada iç göçler de göz önüne alınmalıdır. İç göç hareketleri fazla olduğu kesimlerde büyük bir etkide bulunabilir. Kent ve kasabalardaki nüfus artışları nüfusun doğal büyümesi kadar iç göçlerle açıklanır. Ancak çoğunlukla göç edenlerin yaşları ve geldikleri yerler konusunda doğru veri bulunmamaktadır. Bu nedenle iç göçlerle ilgili kestirmeler yaklaşık olacaktır. Nüfus kestirmeleri, geleceğe yönelik olarak, temel alınan yıldan sonraki her yıl için yaş, cinsiyet dağılımı ve diğer yaşamsal istatistikleri verecek biçimde hazırlanmalıdır. Doğaldır ki, saptanan nüfus rakamları kullanılan sayıtların gerçekçiliği ölçüsünde değer taşıyacaktır. Söz konusu sayıtlar gelecekteki doğumlar, ölümler ve

uluslararası göçlerle ilgilidir. Kestirme döneminin oldukça uzun olduğu durumlarda tek bir kestirme yerine, çeşitli sayıltularla, birden çok kestirme yapmak olağandır (Tuncer,1977, 10-12, 27-42).Ancak bu kestirme yapılmaması anlamına gelmez. Türkiye’de geleceğe yönelik nüfus kestirmeleri konusunda kimi çalışmalar yapılmasına karşın, özellikle eğitim açısından gerekli olan tek yaşlara ve çağ nüfuslarına ilişkin kestirmeler yapılmamaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar Türkiye toplam nüfusu ya da iller nüfusu ile ilgili yapılmakta, ilçeler, köyler için bu tür çalışmalar gereken önemi görememektedir.

Çizelge 10’da çağ nüfuslarının gelişimi ve 1995-2005 yıllarında kestirimi verilmiştir. Buna göre tüm çağ nüfuslarının, geçmiş eğilimlerden hareket edildiğinde, artış göstereceği anlaşılmaktadır. Ancak bu artışın 4-6 yaş kümesinde görece olarak daha düşük, 15-17 yaş kümesinde daha yüksek olacağı kestirilmektedir. Özellikle 4-6 yaş kümesi nüfusun giderek azalma eğilimi, sonraki yıllarda bir üst eğitim düzeyine daha az öğrencinin devam etmesi anlamına da gelmektedir. Bununla birlikte, kestirmelerin çağ nüfuslarına göre yapılması, tek yaşlardaki bildirim yanlışlıklarını bir ölçüde gidereceği için daha doğru sonuç verir. Ayrıca, bu kestirmeler artan nüfusa göre eğitim planlamasının yapılmasını göstermektedir.

ÇİZELGE10
ÇAĞ NÜFUSLARININ GELİŞİMİ VE ÇAĞ NÜFUSLARI KESTİRMELERİ

Çağ	1980	1985	1990 Yıllık Ortalama	1995	2000	2005	
Nüfusu	Artış Oranı%						
	1	2	3	(1985-1990)			
4-6	3.721.965	4.134.336	4.031.731	-0.50	3.930.938	3.826.113	3.717.256
7-11	5.828.883	6.560.029	7.102.170	1.16	7.688.818	8.323.924	9.011.491
12-14	3.236.576	3.684.979	4.055.748	1.94	4.464.719	4.914.929	5.410.537
15-17	3.138.360	3.350.789	3.832.431	2.72	4.382.777	5.012.154	5.731.912
18-21	3.175.771	4.203.423	4.595.575	1.18	5.024.337	5.493.102	6.005.602
Türkiye	44.736.957	50.664.458	56.473.035	2.19	62.933.680	70.133.438	78.156.862

DİE, Genel Nüfus Sayımı 1980, 1985, 1990’ dan yararlanılarak hesaplanmıştır.

Öte yandan, eğitime ilişkin hedefler öğrenci sayılarını kestirilmesinde gereklidir. Örneğin Türkiye’de sekiz yıllık temeleğitim tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırılmak istendiğine göre;2000 yılında 13.2 milyon, 2005 yılında 14.46 milyon temeleğitim öğrencisinin olacağı anlaşılmaktadır. Diğer düzeylerde eğitime ilişkin hedefler belirlendiğinde, öğrenci sayıları, dolayısıyla öğretmen, derslik sayıları, hizmetin niteliği gibi konulara ilişkin kestirmeler yapılabilir. Ancak, ülke düzeyinde çağ nüfusu ve öğrenci sayılarının kestirilmesi yeterli değildir, il, ilçe ve köylere göre de çağ nüfusları ve öğrenci sayıları kestirilmelidir.

Nüfusun Eğitiminde Fırsat Eşitsizliği

Anayasa, eğitimle ilgili yasalar, kalkınma planları; eğitimin bir insan hakkı olduğunu, dolayısıyla tüm yurttaşlara ayırım yapılmadan ve fırsat eşitliği sağlanarak sunulmasını, eğitimin planlanmasını öngörmektedir. Buna karşın, planlı kalkınma politikası izlenen 1960’tan beri; tüm eğitim düzeylerinde cinsiyete, coğrafi bölgelere, yörelere, kişilerin ekonomik varlık düzeylerine göre eğitime kabul ve eğitim sürecinde fırsat eşitliği enaz düzeye

indirilememiştir. Bu nedenle nüfusun eğitiminde fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitimin planlanmasını gerektirmektedir.

Sonuç

Çağımızda, eğitimin bir insan hakkı olduğu tüm ülkelerde benimsenmiş ve eğitim sunumu sosyal devletin görevleri arasında yer almıştır. Bu durumda nüfus artış oranı yüksek, dolayısıyla nüfusu genç bir ülkede eğitim sunumunda darboğazlarla karşılaşmakta, nüfus artış oranı düşük ülkelerde nüfusun niteliğini iyileştirici politikalar uygulanmaya çalışılmaktadır. Kaynakların en uygun kullanımını sağlamak, belirlenen hedeflere belli bir sürede ulaşabilmek için yapılan eğitim planlaması etkinlikleri, eğitim sisteminin üst sınırını nüfus miktarı, alt sınırını da nüfusun yaş ve cinsiyet bileşimi belirlediği için nüfus verilerine dayanmak zorundadır. Bu nedenle nüfusun yeni Öğrenci sayısının kestirilmesi sürecinde genellikle iki ayrı basamak gözlenmektedir. Bu kestirmenin amacı, toplam eğitim maliyetini hesaplamak ve bunları finanse edecek kaynakların planlanması olduğunda gerekli sayılar, ulusal ölçekte öğrenci sayısıdır. Sorun eğitim planlarının uygulanması ise, öğrenci sayısının ülke düzeyinde nasıl dağıldığını bilmek gerekir. Bu, yerel ölçekte kestirmeleri içermektedir. Araştırmalara konu edilmesi, nüfus konusunda uygulanacak politikaların eğitimi ve ekonomiyi etkilemesi nedeniyle ilgili kuruluşların duyarlı olması ve bu konuda hükümete etki yollarını kullanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adem, Mahmut. Eğitim Planlaması. Geliştirilmiş Üçüncü bası. Ankara: 1997.
- "Eğitimin Kalkınmadaki Yeri ve Önemi", Eğitim Fakültesi Dergisi 1980. Cilt 13, Sayı: 1-2. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, 1981.
- "Türkiye'de Nüfus ve İstihdamı". Eğitim ve Bilim. Cilt: 15, Sayı: 25. Ankara: Türk Eğitim Derneği, 1980, s. 19-27.
- Demokratik, Laik, Çağdaş Eğitim Politikası. Ankara: 1995.
- AnaBritannica 1986 Karşılaştırmalı Ulusal İstatistikler. İstanbul: 1986.
- AnaBritannica Dünya Ülkeleri 1987. İstanbul: 1987.
- Bircan, İsmail. Nüfus Eğitimi ile Yetişkin Eğitiminin Bütünleştirilmesine İlişkin Ekonomik Politikalar. Bolu: MEGSB, Yaygın Eğitim Enstitüsü, Şubat 1987.
- Bursalıoğlu, Ziya. Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Üçüncü bası. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No: 71, 1978.
- Büyüköztürk, Şener "Türkiye'de Nüfus ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği". Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1992. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Coale, Ansey J. İnsan Nüfusunun Tarihi. Çeviren: Yahya Sezai Tezel. Ankara: 1990.
- Coombs, Philip H. Eğitim Planlaması Nedir? Çeviren: Cemal Mıhıçoğlu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Planlamasının İlkeleri Serisi No: 1, 1973.
- Châu, Ta Ngoc. Eğitim Planlamasının Demografik Yönleri. Çeviren: Reşide Kabadayı. Ankara: 1989.
- Cillov, Haluk. Nüfus İstatistikleri ve Demografinin Genel Esasları. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayını No: 111, 1960.
- Cipolla. Dünya Nüfusunun İktisat Tarihi. Çev: Mehmet Sırrı Gezgin, İstanbul: Ötüken, 1992.
- Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığının Kuruluş ve Görevleri Hakkında 219 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine Dair Kanun Hükmünde Kararname (357 S KHK), Resmi Gazete. Sayı: 20096. 2.3.1989.
- DİE Başkanlığının Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 2nci Maddesinin d Fıkrasında Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname. Resmi Gazete. Sayı: 20442.23.2.1990.
- DİE. Genel Nüfus Sayımı 12.10.1980: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri. Ankara: 1984.
- Genel Nüfus Sayımı 20.10.1985: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri. Ankara: 1989.

- İstatistik Göstergeler: 1923-1990. Ankara: 1991.
- Kasım 1992`de Türkiye Ekonomisi İstatistik ve Yorumlar. Ankara: 1992.
- 1989 Türkiye Nüfus Araştırması. Ankara: 1993a.
- 1990 Genel Nüfus Sayımı: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri. Ankara: 1993b.
- Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim: 1990-1991. Ankara: 1993c.
- Nisan 1994`te Türkiye Ekonomisi İstatistik ve Yorumlar. Ankara: 1994.
- Temmuz 1997`de Türkiye Ekonomisi İstatistik ve Yorumlar. Ankara: 1997.
- Türkiye İstatistik Yıllığı 1994. Ankara: 1995.
- Türkiye İstatistik Yıllığı 1996. Ankara: 1997.
- DPT. Kalkınma Planı: Birinci Beş Yıl: 1963-1967. Ankara: 1963.
- Kalkınma Planı İkinci Beş Yıl: 1968-1972. Ankara: 1967.
- Yeni Strateji ve Kalkınma Planı Üçüncü Beş Yıl: 1973-1977. Ankara: 1973.
- Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1979-1983. Ankara: 1979.
- Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1985-1989. Ankara: 1985.
- Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1990-1994. Ankara: 1989.
- İl Nüfus Tahminleri. Ankara: 1990.
- Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1996-2000. Ankara: 1995.
- Ekonomi Ansiklopedisi. 3 Cilt.
- Gürtan, Kenan. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayını.
- Güvenç, Bozkurt. Sosyal ve Kültürel Değişme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını D-21, 1976.
- "Demografik Açından Türk Ailesi ve Eğitim", Aile ve Eğitim. Ankara: TED, 1994, s. 26-45.
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. Türkiye`de Nüfus. Ankara: 1975.
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü Yıllığı.
- Hallak, Jacques. La Mise en Place de Politiques Educatives: Rôle et Méthodologie de la Carte Scolaire. Paris: UNESCO, IPE, 1976.
- Hesapçıoğlu, Muhsin. Türkiye`de İnsangücü ve Eğitim Planlaması. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 127, 1984.
- İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi. İstanbul: Beta, 1994.
- İçişleri Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (3152 SK), Resmi Gazete. Sayı: 18675. 23.2.1985.

- Jacques Légaré. Démométrie et Planification des Ressources Humaines. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1972.
- Karakütük, Kasım. "Eğitim Planlamasında Öğretim Haritası Yönteminin Rolü, Önemi ve Türkiye'de Uygulanması". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.
- , "Nüfus ve Eğitim Planlaması İlişkisi" (Yayınlanmamış Araştırma), 1995.
- Karakütük, Kasım ve Nejla Tural. "Eğitim Politikası", Eğitim ve Bilim. Cilt: 15. Sayı: 82. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını, 1991.
- Karayalçın, Yaşar. Eğitim Planlaması: 1968-1969 Öğretim Yılı Ders Notları. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1969.
- Kodamanoğlu, M. Nuri. Türkiye'de Eğitim: 1923-1960. Ankara: Siyasal Bilgiler Fakültesi Maliye Enstitüsü Yayını, 1963.
- Marx, K. ve F. Engels. Nüfus Sorunu ve Malthus. Çeviren: Oya Yaylalı. Ankara: Sol Yayınları, 1976.
- Onat, Serap. "1965-1980 Genel Nüfus Sayımlarında Uygulanan Yaş Düzeltme Yöntemleri Arasındaki Farklılıkların Analizi". Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 1988. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Population. No: 6. Novembre-Décembre 1980. Paris: Institut National d'Etudes Démographique, 1980.
- Sağlık Bakanlığı. Türkiye'de Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Çalışmaları. Ankara: 1991.
- Tekeli, İlhan ve Leila Erder. Yerleşme Yapısının Uyum Süreci Olarak İç Göçler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını D-23, 1978.
- Tuncer, Baran. Gelecekte Türkiye Nüfusu ve Ekonomisi. Ankara: Türkiye Kalkınma Vakfı Yayını, 1977.
- Türkiye'de Nüfus Eğitimi ve Kalkınma: Birinci Uluslararası Nüfus Eğitimi ve Kalkınma Kongresi. Ankara: 1993.
- UNESCO. Cours Intensif de Formation sur la Méthodologie de la Carte Scolaire, Burundi, Bujumbura: 22 Novembre-3 Decembre 1982. Paris: Rapport du Cours Intensif de Formation de l'IIPE No: 34, 1983.
- , Rapport Mondial sur l'Education 1991. Paris: 1991.
- Ünal, Işıl. Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi. Ankara: Epar, 1996.
- Üner, Sunday. Nüfusbilim Sözlüğü. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etüdüleri Enstitüsü Yayını D-17, 1972.
- , "Demografi". Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Bilim: "Sosyal Bilimler" Ankara: TÜBA, 1997, s. 227-238.

YERİNDEN YÖNETİM ANLAYIŞINA GÖRE EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI

Dr. Ahmet DUMAN*

Yerinden Yönetim Kavramı

Yerinden yönetim (decentralisation) farklı disiplinlerde, devlet sistemlerinde ve dönemlerde farklı farklı tanımlanabilen bir kavramdır. Bunun için yerinden yönetim kavramı net ve tümleşik bir yapıya sahip değildir. Ancak bu kavramsal çeşitlilik bile yerinden yönetim kavramının küresel bir eğilim ve dünya çapında yaygın bir düşünce olarak görülmesini engelleyememektedir. Etimolojik olarak yerinden yönetmek (to decentralise) nesnelere merkezi (özeksel) bir noktadan uzağa yaymak/dağıtmak ya da nesnelere özekten uzak bir noktaya yerleştirildiği durumlar anlamına gelmektedir (Lauglo, 1995). Bununla birlikte yerinden yönetim kavramının kesin olarak ifade ettiği bir nokta vardır ki merkezi hükümetten yerel düzeylere doğru (federe devlet, bölge, yerel yönetimler vb) erk aktarımıdır.

Türkçe alanyazında (literatür), yerinden yönetim (*decentralisation*), yerel yönetim (*local government* ya da *local authority*) ya da eskilerin deyişi ile adem-i merkeziyet terimlerinin eş anlamlı olarak da kullanıldığı görülmektedir. Bazen ikincisinin birincisinin bir türü olarak ele alındığına da rastlanmaktadır (Bkz. Keleş ve Yavuz 1983, Nadaroğlu 1982, ve Keleş 1994). Türkçe alanyazındaki bu çeşitliliğe şaşmamak gerekir çünkü uluslararası alanyazında da durum pek farklı değildir. *Decentralisation* (yerinden yönetim), *deconcentration* (yetki genişliği, yetki göçerimi/aktarımı) ve *devolution* (siyasal yerinden yönetim) kavramları birbirleri yerine ya da farklı yazarlarca farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Fransızca asıllı olan *decentralisation* sözcüğü Uluslararası Toplum Bilimleri Sözlüğü tarafından şöyle tanımlanmaktadır (1968: v2: S.370):

... yerinden yönetim terimi özeksel hükümetten bölge/alan düzeyinde yasal bir kimlikle işlevsel olarak uzmanlaşmış bir yönetime erk transferini ifade etmek için kullanılır.

Chapman ve Dunshir(1971) ise *devolution* ve *decentralisation* kavramlarını yerinden yönetimin (*decentralisation*) iki türü olarak ele almış ve kavramları şöyle tanımlamıştır: Yerinden yönetim karar verme gücünün merkezi hükümetten alt düzeylere doğru iki farklı şekilde aktarılmasıdır. Birincisinde karar verme erkinin (*power*) yasa ile alt-ulusal/bölgesel ya da yerel yönetimler düzeyine aktarılmasıdır (*devolution of decision making power*). Buna siyasal yerinden yönetim de denilebilir (*devolution*). İkincisinde ise karar verme yetkisinin (*authority*) daha alt düzeydeki kamusal örgütlere özeksel yönetim adına kullanılmak üzere verilmesidir (*delegation of decision making authority*). Buna da yetki genişliği (*deconcentration*) denilebilir.

Stevens (1995) ise yerinden yönetimin türleri olan siyasal yerinden yönetimi

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Fakültesi

(*devolution*) siyasal erkin dağıtılması, yetki genişliğini (*decentralisation*) ise yönetim kapasitesinin dağıtılması olarak görmektedir. Siyaset Bilimi ve Yönetim Bilimi de yerinden yönetim kavramına farklı açılardan yaklaşırlar. Birincisi, kavrama erkin bölgesel dağılımı ve alt-ulusal düzeydeki politika yapmanın seçime dayalı *yasallığı* (*electoral legitimacy of sub-national policy making*) açısından yaklaşırken; ikincisi yerinden yönetilen hizmetin nitel ve nicel verimliliği (*effectiveness & efficiency*) ile ilgilidir. Başka bir deyişle Siyaset Bilimi bölgesel yerinden yönetim ve yerelleşme siyasal erk örgütlerarası kontrol ve yetki dağılımı ile ilgilenir.

Yerinden yönetim kavramını ile ilgili tartışmalar bu kadarla bitmiyor elbette. Yerinden yönetim şekilleri olarak ele alınabilecek sınıflamalar daha da karmaşıktır. Saptanabilen yerinden yönetim biçimleri şunlardır: Siyasal-Yönetimsel-Ekonomik-Örgütsel yerinden yönetim; Yatay-Dikey, Resmi/Gayriresmi ve Seçici/Paralel yerinden yönetim (Bkz. Brown 1990, Mintzberg 1979)

Bu kavramsal çeşitlilik içinde Türkiye koşullarında yerinden yönetim kavramına nasıl bir anlam yüklenmeli sorusuna verilecek yanıt oldukça tartışmalı olabileceği gibi değişik kesimlerin farklı tepkilerine neden olabilir. Yerinden yönetim (*decentralisation*) kavramı oldukça esnek ve kaygan bir yapıya sahip olduğu için anlamın ortak hale getirilmesi bir gerekliliktir. Bunun için de aşağıdaki sorulara verilecek yanıtlar kavrama yüklenecek anlamın oluşmasında belirleyici olacaktır: Yerinden yönetimi kim, niçin ve nasıl istiyor?

Kim sorusu burada yerinden yönetim düzeltimini (reform) uygulamaya geçirecek siyasal gücün niteliği ve bunu dile getiren toplumsal kesimlerle ilgilidir. Niçin sorusu yerinden yönetimden beklenen sonuçları ve yerinden yönetim reformunun dayandığı temel mantığa dikkat çeker.

Nasıl sorusu hangi tür yerinden yönetim biçiminin temel alınacağına parmak basmaktadır. Şurası unutulmamalıdır ki yerinden yönetim bir amaç değil, bir takım amaçlara ulaşmak için kullanılması gereken bir araçtır. Amaçlara ulaşım ulaşamama amaçların doğasına ve uygulamaya konulan yerinden yönetim modelinin uygunluğuna bağlıdır. Yerinden yönetim politikaları düzgün ve iyi tanımlanmış temel değerlere dayalı olmalıdır. Örneğin: demokratikleşme, sunulan hizmetlerin bütünleşmesi ve yeni bir örgüt kültürü yaratılması gibi. Yerinden yönetimden beklenen sonuçları yönetsel ve siyasal beklentiler olmak üzere ele alınabilir. Verimlilik, nicel ve nitel etkililik (*efficiency ve effectiveness*), kaynakların önceliklere göre dağıtılması ve işgörenlerin geliştirilmesi yönetsel beklentilerdir. Demokrasi, halk katılımı, hakkaniyet, halk denetimi ve güçlendirimi, ve yerel sorumluluğun geliştirilmesi de siyasal beklentiler olarak sayılabilir.

Buraya kadar yapılan çözümlemelere dayalı olarak yerinden yönetim kavramının net olarak tanımlanmasının çok güç olduğunu söyleyebiliriz. Yerinden yönetimin amaçları, biçimleri ve başarı durumu bir ülkeden diğerine, bir hizmet sektöründen diğerine ve bir dönemden diğerine değişebilir. Eğitimin yerinden yönetimi kısaca eğitimin kim tarafından ve nasıl kontrol edileceği anlamına gelir. Bu noktada kontrolün öğeleri ve yerel yönetimlerin oluşumları konusu önem kazanmaktadır.

Eğitimin Yerinden Yönetimi

Holmes (1985) eğitimin yerinden yönetiminde politikaların yapılması, seçilmesi ve uygulanması erkleri arasındaki ayrıma dikkat edilmesi gerektiğini ifade ettikten sonra, hangi eğitim sorunlarının (eğitimin amaçları, finansmanı, yönetimi, örgüt yapısı, programları, öğretmen yetiştirme vb) yerinden yönetim kapsamına alınıp alınmayacağına titizlikle karar verilmesi gerektiğinin altını önemle çizmektedir.

Hurst (1985) ise eğitimin yerinden yönetimini, eğitimle ilgili bazı karar verme alanlarında karara katılmada bir araç olarak görmektedir. Karar vermeye katılmayı düzeyi, hangi karar verme alanlarında katılmayı gerçekleştireceği ve bu karar verme alanlarının hangileri okul, yerel ve ulusal düzeyde yönetileceği noktalarını ana noktalar olarak görmektedir. Bu karar verme alanları; harcama ve kaynakların paylaşımı, öğretmen yetiştirme ve işlendirimi (istihdam), öğretim dili, eğitim programları, sınavlar, ders kitapları, binaların yapımı, onarımı ve bakımı, öğretim yöntemleri ve akademik takvimin belirlenmesi vb.

Eğitimin yerinden yönetimi denilince genellikle akla gelen yerinden yönetim biçimi örgütseldir ve bir takım amaçların gerçekleştirilmesi için eğitimin örgütsel yapısında köklü değişiklikler yapılmasını ifade eder. Türkiye bağlamında ise eğitimin yerinden yönetimi, merkezi yönetim tarafından sahiplenilen eğitimin kontrol edilmesi ve yönlendirilmesi erkinin merkezi ve yerel yönetimler tarafından paylaşılarak eğitim dizgemizde köklü bir değişimin yapılmasını ifade etmektedir. Böylesine kökü bir eğitimin yerinden yönetimi düzeltimi anayasada, kamu yönetiminde ve siyasal yaşamda bir takım köklü değişimlerin yapılmasını gerekli kılmakta, ve diğer bazı temel düzeltim (reform) çalışmalarıyla koşut olarak ele alınmak zorundadır. Ancak şurası unutulmamalıdır ki tüm bu değişimler Türkiye Cumhuriyeti'nin tekçi (üniter) yapısına, laik-demokratik, çok partili parlamenter bir cumhuriyet olma özelliği korunarak yapılabilir ve yapılmalıdır. Bu noktanın vurgulanması son derece önemlidir çünkü Türkiye'de şeriat çığıllıkları atan, numaracı cumhuriyetçi ve sevr özlemcisi bazı kesimler mevcuttur. Bu kesimler eğitimin yerinden yönetimi yerine yanlış bir biçimde ya da kasıtlı olarak 'yerelleşme', 'eğitimin yerel yönetimi' ya da 'mahallileşme' diyerek kamuoyunda boy göstermektedirler. Bunun için de doğal olarak son derece esnek bir kavram olan ve anlamı Türkiye'de, özellikle eğitimciler arasında, tam ve yaygın olarak bilinmeyen yerinden yönetim ve eğitimin yerinden yönetimi kavramları bir çok eğitimci, eğitimci, bürokrat, siyasetçi ve eğitim üzerine kafa yoran insanlarımız tarafından kuşkuyla karşılanmaktadır. Ne var ki eğitim dizgemizin son derece katı, özekçi (merkeziyetçi), bürokratik, yavaş işleyen, çağımızın ve halkımızın gereksinimlerine yanıt veremeyen, antidemokratik, kapalı, verimsiz, nicel ve nitel olarak etkili olamayan yapısı ve işleyişi değiştirilmek durumundadır.

Yerel yönetimlerin güçlendirilerek ve yeniden yapılandırılarak eğitim, kültür, sağlık, esenlik ve trafik hizmetlerinin yerinden yönetimi Türkiye'nin gündemine çoktan girmiş bulunmakla birlikte gerekli önceliği bir türlü alamamıştır (Bkz. TODAİE 1991a, 1991b, Türk Belediyecilik Derneği 1993, Geray 1994, Aytaç 1994). Kamu yönetiminde özeksel ve yerinden yönetim arasında ezici bir şekilde özeksel yönetim lehine olan dengenin yeniden düzenlenmesi eğilim ve istemi hemen her siyasal iktidar tarafından dile getirilmiş ama bu durumun değişim bir türlü gerçekleştirilememiştir. Bu değişim yukarıda sözünü ettiğimiz

yerinden yönetim anlayışı ile çalışmaktadır ve eğitim, kültür, sağlık, trafik ve esenlik gibi hizmetlerin yerinden yönetimini kapsamak durumundadır.

Bir çok ülke bu ve benzeri çalışmalarını yıllar önce başlatmış ve bu doğrultuda yol almaktadır. Türkiye ivedilikle yerinden yönetim düzeltimi çalışmalarına başlamalıdır. Fransa bu düzeltim çalışmalarına 1982 yılında başlamış ve önemli bir yol almıştır. Ülkemizdeki kamu yönetiminin yapısı ve uygulamaları açısından bir çok benzerliğimiz olan Fransa'nın deneyimleri hiç kuşkusuz bizim kendi gerçeğimize uygun ve bize özgü yerinden yönetim düzeltimini yaşama geçirme aşamasında çok yararlı ipuçları sunacak, tartışmalara ışık tutacak ve zenginleştirecektir. Yine Fransa ve Türkiye gibi tekçi bir yapıya sahip olan İngiltere'deki (aslında Birleşik Krallık demek daha doğru olacaktır) 1979 sonrası uygulamalar da ne yapmamamız konusunda ilginç ip uçları sunması açısından son derece önemlidir. 1979 sonrası diye özellikle uygulamamızın amacı 18 yıllık Thatcher'cı dönemin başlangıç noktası olmasıdır. Bu süre içerisinde kamu yönetiminin geleneksel olarak sahip olduğu yerinden yönetimi özelliği piyasa temelli bir yerinden yönetim anlayışının yaratılması uğruna zedelenmiştir. Bu zedelenmeden en çok yerel yönetimler, eğitim ve sağlık sektörleri etkilenmiştir. Bunun içindir ki 1997 seçimlerinde İşçi Partisi'nin seçim programında yerel yönetimler, eğitim ve sağlık en fazla yer alan konular olmuş ve bilindiği gibi İşçi Partisi seçimleri tek başına kazanmıştır (Duman 1997).

Yukarda ifade edildiği gibi, eğitimin yerinden yönetimi ülke düzeyinde uygulamaya konulması gereken bir yerinden yönetim düzeltiminin önemli bir parçası olmalıdır. Hiç kuşkusuz eğitimin yerinden yönetimi halen var olan eğitim dizgemizin yapısında ve işleyişinde çok önemli değişikliklerin yapılması gereğini ortaya çıkaracaktır. Bu yeniden yapılanma gereği 3 başlık altında incelenebilir. Bunlar özkösel (merkezi), yerel yönetimler ve okul düzeyinde halen var olan amaç, yapı ve süreç boyutlarında önemli değişiklikleri gündeme getirecektir. Başka bir deyişle, eğitimin yerinden yönetimi mevcut olan eğitim dizgesinin özkösel (MEB), taşra (il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri) ve okul düzeyindeki amaçlarında, yapısında, işleyişinde ve görev, yetki ve sorumluluk dağılımında köklü değişiklikleri zorunlu kılacaktır. Bu değişikliklerin en genel çerçevesi üzerinde partilerarası bir oydaşma (*consensus*) sağlanması eğitimin yerinden yönetimi uygulamalarının başarılı olabilmesi için yaşamsaldır. İşte tam bu noktada Türkiye'de eğitim çalışanlarının oluşturduğu en geniş eğitim örgütlenmesi Eğitim Sen tarafından düzenlenmekte olan Demokratik Eğitim Kurultayı, eğitim dizgemizin yeniden yapılandırılması konusunu kamuoyuna örgütlü bir ses olarak duyuracak olması ve toplumun ilgili ve bilgili bütün kesimlerince bu konu üzerinde dikkatle düşünülmesi ve tartışılması, ve çok genel hatlarıyla da olsa bir oydaşma sağlanması yönünde önemli bir misyon üstlenmesi son derece sevindirici ve umut vericidir.

Eğitimin yerinden yönetimi düzeltimiyle ilgili olarak merkezi, yerel ve okul düzeyinde yapılması öngörülen değişikliklerin boyutunu, merkezi hükümetten yerel yönetimlere doğru yasa ile ne tür erk ve yetkilerin, hangi eğitim kademesi ve türünde, hangi karar alanlarıyla ilgili olacağına karar verilmesi belirleyecektir. Bu noktada hemen ifade edilmeli ki, var olan eğitim dizgesi ve örgütü içerisinde il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin ve okulların yetkilerinin (erk değil) artırılmasını yerinden yönetim olarak görmek ya da ileri sürmek son derece yanlıştır. Daha köklü değişiklikleri öngören ve içeren eğitimin yerinden yönetimi (*educational decentralisation*) kavramı yanlış bir şekilde 'eğitimde yerelleşme', 'eğitimde

mahallileşme' ya da 'eğitimin yerel yönetimi' olarak Türkçeleştirilmeye ve kavramlaştırılmaya çalışılmaktadır (Bkz. Türkiye Diyanet Vakfı 1996, Erdoğan 1995, 1996, Kabadayı 1997). Yerelleşme (*localisation*) eğitimin yerinden yönetiminin amaçlarından sadece birisidir ve halen var olan eğitim dizgesinde köklü bir değişikliğe gitmeksizin yapılması öngörülen yetki devirlerini ifade etmektedir. Bu anlamda, eğitimin yerinden yönetimi özeysel yönetimin eğitim ile ilgili elinde bulundurduğu erk ve yetkilerin yine özeysel yönetimin taşra temsilcisi olan birimler yerine (şimdiki il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri), seçimle oluşturulacak geniş tabanlı bölge, il ve ilçe meclislerine yasayla devredilmesini (*devolve*) ifade etmektedir. Yetki genişliği (*deconcentration*) ilkesine göre yetkilerin verilmesi ya da aktarılması (*delegate*) sorunu çözücü bir yaklaşım olmaktan uzaktır ama buna eğitimde yerelleşme denilebilir. Bunun tersine federal devlet sistemlerinde olduğu gibi eğitimle ilgili tüm erk ve yetkilerin federe devlete yasayla ya da anayasayla verilmesine de yerelleşme denilebilir. Yerinden yönetim kavramı yerine yerelleşme kavramını kullanmak zaten kavramın özü itibariyle var olan esneklik, kaypaklık ve çok anlamlılık durumunu daha da kötüleştirecek ve kavramı Stevens'in (1995) da ifade ettiği gibi büsbütün anlamsızlaştıracak ve kullanılamaz hale getirecektir.

Şimdi eğitimin yerinden yönetimi bağlamında yapılması öngörülen merkezi, yerel ve okul düzeylerindeki köklü değişiklikleri ele alalım. Bilindiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez, taşra ve yurtdışı örgütlerinden oluşan bir süper sistemdir. Merkez örgütü 5 başlık altında ele alınabilir. Bunlar:

- Bakanlık Makamı
- Ana Hizmet Birimleri (16 genel müdürlük)
- Yardımcı Hizmet Birimleri (11 daire başkanlığı, personel genel müdürlüğü ve savunma sekreterliği)
- Danışma ve Denetim Birimleri (Teftiş Kurulu, APK Kurumu, Hukuk Müşavirliği, Bakanlık Müşavirliği ve Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği)
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Sürekli Kurullar (Milli Eğitim Şurası, Müdürler Kurulu, Çıkraklık ve Mesleki Eğitim Kurulu, Öğrenci Disiplin Kurulları ve Özel İhtisas Kurulları)
- Bağlı Kuruluşlar (Milli Eğitim Akademisi, Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü, ve Film, Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi).

Böylesine geniş bir yapıya sahip olan örgütler doğaldır ki kırtasiyecilik, hantallık ve merkeziyetçilik gibi hastalıklardan dolayı etkin ve verimli çalışamazlar. MEB da bu hastalıklar ve sıkıntılarla çok uzun bir zamandan beri karşı karşıyadır. Bu hastalıkları tedavi edici reçeteler uygulanmadığından ya da bazı çıkar grupları tarafından uygulatılmadığından MEB merkez örgütü gittikçe büyümüş, büyüdükçe merkezileşerek erk ve yetkileri merkezde toplamış, ve bunun için de verimli ve etkin bir kurum olmaktan hızla uzaklaşmıştır. MEB merkez örgütünün içindeki yetki ve sorumluluk alanları çakışan birimlerin sayısı artmış, yükseltmelerde temel belirleyici olması beklenen yeterlik ve liyakat siyasal güçlere yakın olma durumuna dönüştürülmüş, kurumun gereksinim duyduğu eğitim uzmanı kadrolarına üniversiteler tarafından yetiştirilen eğitim uzman ve yardımcılarını istihdam edilmek yerine lise mezunu olarak bakanlıkta çalışmış olan Açık Öğretim mezunları

bu kadrolar atanmışlardır. Talim Terbiye Kurulu işlevsizleşmiş üzerine düşen görevi yeterince yerine getiremediği için APK Kurulu ile çatışma içine girmiştir.

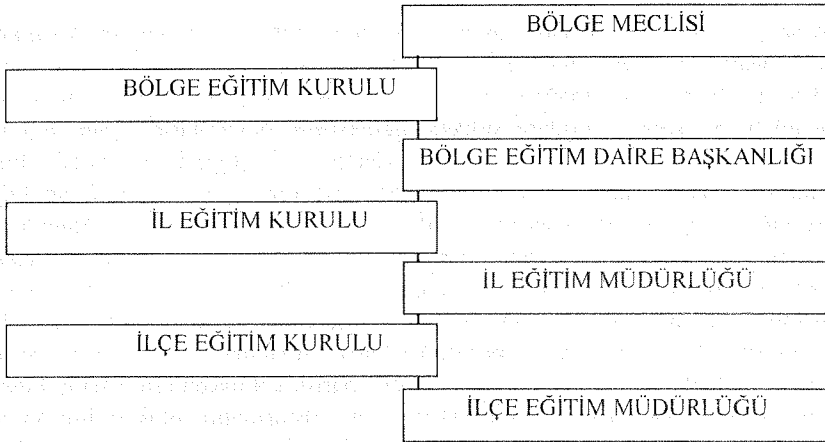
Tüm bu nedenlerden dolayı MEB merkez örgütü, taşra örgütlerine yetki devri çalışmaları başlatmış ve bu devri büyük oranda gerçekleştirmiştir. Oysa bu sorunlar yetki devri ile çözülebilecek sorunlar değildir. 1992 yılında yürürlüğe giren MEB'in Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki yasa çok köklü bir şekilde yenilenmelidir. MEB'in erki ve yetkilerinin büyük bir kısmı oluşturulacak yeni kurullara devredilmelidir. Ana eğitim politikalarının belirlenmesi konusunda etkinlik gösterecek bir Ulusal Eğitim ve Bilim Konseyi oluşturulmalıdır. MEB'in başkanlığında çalışacak olan bu konsey seçilmiş ve atanmışlardan oluşmalıdır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun görevleri bu konseye verilmelidir. Ana ve yardımcı hizmet birimlerinin sayıları azaltılarak, görev ve sorumlulukları yeniden belirlenmelidir. Bakanlık içinde yapılacak atama ve yükseltmeler yeniden belirlenecek ilkelere göre yeterli ve liyakata dayandırılmalıdır. Bakanlık içinde eşgüdüm ve işbirliğini sağlamakla görevli bir genel müdürlük, ve başkanlığını ve sekreteryasını bu genel müdürlüğün üstleneceği bir Bakanlıklararası Eşgüdüm ve İşbirliği Kurulu diğer bakanlık temsilcilerinin katılımıyla oluşturulmalıdır. Başka bir deyişle MEB merkez örgütü ana eğitim politikalarının demokratik bir katılımı ile oluşan kurullar aracılığıyla oluşturan ve uygulama stratejilerini belirleyen, eşgüdüm ve işbirliği olanakları sağlayan, araştırma-geliştirme etkinlikleri, program ve denetim yapan bir yapıya kavuşturulmalıdır. MEB böyle bir yapıyla eğitimi yönlendirici ve bölgelerarası eşitsizlikleri en aza indirici bir rol üstlenebilir.

Yerel düzeyde yapılması gereken yeniden yapılandırma çalışmaları ise ana hatlarıyla bölge, il ve ilçe olmak üzere 3 alt başlıkta ele alınabilir. MEB'in üst düzey bürokratları tarafından bile ifade edilen (Bkz. Cordan 199?) ve geçmişte uygulanmış olan eğitim bölgelerinin oluşturulması düşüncesi uygulamaya geçirilmelidir. Ancak bunun için öncelikle bölge düzeyinde geniş tabanlı yerel meclisler demokratik ve katılımcı bir şekilde oluşturulmalı ve halen var olan kamu yönetimi sistemi köklü bir şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Bunun için ise 1982 Anayasası, Siyasi Partiler Kanunu, İl İdaresi Kanunu ve kamu yönetimiyle ilgili yasalar yenilenmelidir. Bölge düzeyinde kurulması öngörülen bu yerel meclisler sadece eğitim değil kültür, turizm, sağlık, trafik, güvenlik, esenlik, yerel planlama ve kalkınma konularında da etkin olarak rol oynayabilmelidir. Böylesi bir yerinden yönetim düzeltiminden hem sunulan hizmetlerin nicel ve nitel verimliliği (efficiency ve effectiveness) ve saydamlığını (accountability) yükseltilmesi hem de yerel düzeyde katılımcı bir demokrasi kültürünün oluşması ve bu kültürün gelişmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Böylesi bir yerinden yönetim yaklaşımının üniter devlet yapısının terk edilmesini gerektirmeyeceği, aksine üniter bir yapı içerisinde ülkemizin güneydoğusunda yıllardan beri kanayan yarımıza sivil ve demokratik bir çözüm bulunması yolunu açması da umut edilmektedir.

Bölge meclisinin bir organı olarak çalışacak bir Bölge Eğitim Komisyonu ve Bölge Eğitim Daire Başkanlığı oluşturularak bölge düzeyinde eğitim planlarının yapılması, politikalarının belirlenmesi, programların geliştirilmesi, personelin atama, yer değiştirme ve özlük işleri, eğitimin denetimi ve finansmanı gibi temel konularda yetki ve sorumluluk bölge düzeyine yasayla devredilmelidir. Bölge Eğitim Komisyonu, bölge meclisi temsilcileri, il ve ilçe eğitim kurullarından temsilciler, bölge eğitim daire başkanı, üniversitelerden temsilciler,

sendika temsilcileri, özel okul temsilcisi ve sivil toplum örgütleri temsilcilerinden oluşturulmalıdır. İl düzeyindeki eğitim kurulu ve eğitim müdürlüğü benzer bir yol izlenerek oluşturulmalıdır. İl Eğitim Kurulu'na ilçelerden temsilciler, il meclisi temsilcileri, il eğitim müdürü ve diğer temsilcilerden oluşmalıdır. İl Eğitim Müdürlüğü'nün, Bölge Eğitim Müdürlüğü ve İlçe Eğitim Müdürlüğü ile eşgüdüm ve işbirliği içerisinde çalışması sağlanmalıdır. İlçe düzeyinde ise İlçe Eğitim Kurulu ve İlçe Eğitim Müdürlüğü benzer şekilde oluşturulmalıdır. İlçe Eğitim Kurulu ilçe meclisi temsilcileri, ilçe eğitim müdürü, okul müdürleri ve öğretmen temsilcileri, veli temsilcisi ve diğer temsilcilerden oluşturulmalıdır. Böylesi bir örgütlenmede eğitim müdürlükleri eğitim kurullarına, kurullar da yerel meclislere karşı sorumlu olmalıdırlar. Merkezi hükümetin temsilcileri olarak ta bölge valisi, vali ve kaymakam yerel yönetimlerin eylem ve işlemlerini hukuksal denetim yoluyla denetleyebilmelidir. Yani atanmışlar ve seçilmişler arasındaki ilişkiler ve yetki, görev, sorumluluk dağılımı yeniden belirlenmelidir. Atanmışların seçilmişler üzerindeki yönetsel denetimi ortadan kaldırılarak sadece yargı denetimine olanak verilmelidir.

Yerel düzeydeki yeniden yapılandırma çalışmalarından sonra yerel düzeydeki eğitim örgütü aşağıdaki şema ile gösterilebilir. Bu örgüt şemasından da anlaşılacağı üzere ilçe eğitim müdürlüğü ilçe eğitim kurulu ve il eğitim müdürlüğüne karşı, il eğitim müdürlüğü il eğitim kurulu ve bölge eğitim daire başkanlığına karşı, bölge eğitim daire başkanlığı ise bölge eğitim kurulu ve bölge meclisine karşı sorumlu olmalıdır. Eğitim kurulları ve müdürlükleri/daire başkanlığı bölge, il ve ilçe düzeyinde kurulması öngörülen yerel meclislerin organlarından birisi olarak ele alınmalıdır. Bu meclisler başkanlarını meclis üyeleri arasından kendileri seçmeli ve seçilmiş meclis başkanları yerel düzeyde yürütmenin başı olmalıdırlar. Merkezi hükümetin temsilcisi olan atanmışlar yerel yönetimler üzerinde yargı yolunu kullanarak bir hukuksal denetim hakkına sahip olmalıdırlar. Buna ek olarak ilgili kurullara atanmışların temsilciler yoluyla katılması, ve atanmışlar ve seçilmişler arasında işbirliği ve danışma düzeneklerinin oluşturulması da önerilebilir. Yoksa seçilmiş meclisleri atanmışların başkanlığı altına sokarak demokrasicilik oynamanın hiç bir anlamı yoktur.



ŞEKİL 1 YEREL EĞİTİM ÖRGÜTÜ ŞEMASI

Ana hatlarıyla vermeye çalıştığımız eğitimin yerinden yönetimi anlayışının gerektirdiği üçüncü değişim alanı da okul düzeyinde olmak durumundadır. Özeysel ve yerel düzeyde öngörülen yeniden yapılanma okul düzeyinde de yeniden yapılanmayı gerekli kılacaktır. Okul düzeyindeki bu yeniden yapılandırılmayı da demokratik ve etkili okul olarak ifade edebiliriz. Demokratik ve etkili okul anlayışı okul yönetimi ve işleyişine öğrencilerin, ana-babaların ve öğretmenlerin örgütlü olarak katılımını içermektedir. Okul yöneticileri öğretmenler, veli ve öğrenci temsilcileri tarafından seçilmelidir. Okul müdürü olabilmek için gerekli koşullar titizlikle belirlenmelidir. Bu koşullara sahip olan ancak başka bir okulda görevli öğretmenler de okul yöneticisi seçilebilmeye aday olabilmelidirler. Okul Eğitim Kurulu, veliler kurulu temsilcileri, öğrenci temsilcileri ve öğretmenler kurulundan seçilecek temsilcilerden oluşturulmalıdır. Şüphesiz yerel yönetimlerin sorumluluk alanı içerisindeki bir eğitim anlayışında yaşama şansı ve olanağına sahip olabilecek demokratik ve etkili okul yaklaşımı halen var olan eğitim dizgemi içerisinde ulaşılması hemen hemen olanaksız bir hedef olma özelliğine sahip olacaktır. Merkez ve taşra düzeyindeki halen var olan sistem yeniden yapılandırılmadan demokratik ve etkili okul fikrini yaşama geçirmeye çalışmanın bir anlamı olmayacaktır.

Sonuç

Buradan da anlaşılacağı üzere eğitimin yerinden yönetimi düzeltiminin, anayasada, kamu yönetimi, siyasal yaşam ve eğitime ilişkin temel yasalarda bir takım köklü değişikliklerin yapılmasına bağlı olarak ya da en azından bunlarla beraber ele alınmasına gereklilik vardır. Yalçındağ'ın (1997) da ifade ettiği gibi 'bizim yerel yönetimlerimiz gerçek yerel yönetim kurumu niteliklerinden yoksundur'. Bunun içindir ki, 'gerçek yerel yönetim kurumları oluşturulmadan, bugünkü yerel yönetimlere daha fazla yetki ve kaynak aktarımı yanlış olacaktır'. Bunun içindir ki, yukarıda sözünü ettiğimiz eğitim yönetimi gibi köklü bir değişimi bugünkü yerel yönetim anlayışına terk etmek düşünülemez bile. Temeldeki bozuklukları giderici ana düzeltimler yapılmaksızın bir takım amaçlara ulaşmak için önerilen yerinden yönetim aracı amaca ulaşamaz. Tersine, var olan dengesizlikleri artırabilir ya da istenmedik olumsuzlukların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Bu noktada altı önemle çizilmesi gereken bir diğer nokta da, toplumsal kesimler ve siyasal partiler arasında en genel hatlarıyla bile olsa üzerinde oydaşmanın sağlandığı bir yerinden yönetim düzeltimini (sadece eğitimin yerinden yönetimi değil) uygulamaya geçirmek için güçlü bir siyasal iktidara şiddetle gereksinim duyulmasıdır. Son altı yıldır sürekli olarak koalisyon hükümetleri tarafından yönetilen Türkiye'de yerinden yönetim düzeltimi önündeki en büyük engellerden birisi bu denli güçlü bir siyasal iktidarın yokluğu ve daha da kötüsü yakın gelecekte de olacağına ilişkin göstergelerin zayıflığıdır. Fransa'da bile Gaston Defferre'nin mimarı olarak kabul edildiği en son ve köklü yerinden yönetim düzeltiminin çerçeve bir yasa (Loi-cadre) ile başlatıldığı 1982 yılı ile 1986 yılı arasında sadece bu düzeltim ile ilgili 48 yasa ve 269 yasa gücünde kararnamenin çıkartılması gerekmiştir (Schmidt 1990). İki ya da üç partili koalisyon hükümetleriyle nasıl bir yerinden yönetim düzeltimi, ne kadar ve niçin yapılabilir? ve çok partili koalisyonların varlığı yukarıda sözünü ettiğimiz olumsuzluğa karşın, geniş tabanlı bir oydaşmanın oluşturulmasında bir avantaj durumuna getirilebilir mi? sorulan üzerinde önemle düşünülmesi gereken noktalar.

Tüm bunlar yapılırken eğitimin yerinden yönetimi düzeltimine halen var olan sistemle halk eğitimi hizmetlerinden başlanabilir. Bilindiği gibi her ilçede kurulmuş olan ve sayılan 900'ün üzerinde olan halk eğitim merkezleri ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak halkın eğitim gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadır. Ancak bu kurumlar halkın gereksinimlerini karşılamaktan çok uzaktırlar. Yeterli araç, gereç, personel ve mali olanaktan yoksun olan bu merkezler bırakın halkın gereksinimlerini karşılamayı, halk bu merkezlerin yerini dahi bilmemektedir. Bir yerel yönetim yetkilisiyle yapılan görüşmede ifade edildiği gibi "sokağa çıkılıp rastgele 10 kişiye halk eğitim merkezinin yerini sorduğumuz zaman 10 kişiden 3'ü merkezin yerini bilirse bu büyük bir olay olur" (Duman 1997). Bu duruma düşmüş olan halk eğitim merkezlerinin belediyelere devredilmesi gerekmektedir. Anakent belediyelerinin kurulmasıyla birlikte belediyeler eğitim ve kültür konusunda bir takım sorumluluklar almaya başlamışlar ve bu belediyelerde eğitim ve kültür daire başkanlığı ya da halkla ilişkiler müdürlüğü gibi birimler oluşturmuşlardır. Anakent belediyeleri dışındaki belediyeleri ilgilendiren 1580 sayılı yasa da zaten belediyelere eğitim ve kültürle ilgili bir takım sorumluluklar vermektedir. Yapılacak yeni bir düzenleme ile halk eğitimi merkezleri belediyelere devredilebilir. Belediyeler bu görev ve sorumluluğu almaya oldukça isteklidirler. Bu devir işlemlerini yönlendirilecek ve izleyecek bir kurui oluşturularak, devirden ve devir sonrasındaki deneyimlerden daha sonra gerçekleştirilmesi öngörülen eğitimin yerinden yönetimi düzeltimi için yararlanılabilir. Yine aynı şekilde belediyelere okulöncesi eğitim konusunda fırsat verilebilir. Durumu uygun olan ve gerekli altyapıyı oluşturan belediyeler okulöncesi eğitim kurumları açıp işletebilirler. Ancak hem halk eğitimi hem de okulöncesi eğitim konusunda belediyelere verilecek yetki ve sorumluluklar çok iyi belirlenmeli ve bu yetki ve sorumluluğun kullanımı özellikle Türk Eğitim Sistemi'nin genel amaçları açısından titizlikle denetlenmelidir.

öğretmenlere, aynı zamanda da zorunlu eğitim sistemine, yönelik bir tehdittir ve zengin anne babalara kendi özel okullarını açmalarına yönelik ilham verebilir.

Öğretmenler, belirli konulara yoğunlaşmış ders işleme programları ile proje çalışmaları ve konuların temasal düzeni arasında denge kurmakta da zorluk çektiklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin rolü daha da kısıtlı hale gelmiştir.

Samiler ya da Laponlar, Norveç'te kendi dil ve kültürlerini koruma savaşımı veren etnik azınlıklardır. Sami çocuklar için özel bir müfredat hazırlanmıştır. Ancak bu, karışık bölgelerdeki anne-babalar ile okul yöneticileri arasında sorunlara neden olmuştur.

Eşitlik ve Demokrasi İçin Eğitim?

10 yıllık zorunlu eğitim, herkes için bir yerin olduğu, katılımcı bir toplum hedeflemektedir. Bu, eşitliği geliştirmek ve çocukları demokratik gelişimde yer almaya hazırlamak için bir fırsat olacaktır. Ayrıca öğrencilerin okul çalışmalarının planlamasında ve değerlendirilmesinde de sorumluluk olmaları beklenmektedir. Demokrasi; katılımcılık, çalışma, hoşgörü, azınlıklar kabul etme ve bireye saygı temelinde oturur. Demokrasi, bilgiye eşit erişimi de sağlar. Ulusal müfredat, ahlaki yöngöstericiler olan Hıristiyanlık ve Hümanizm üzerine kurulmuştur. Hıristiyanlığın baskın din olduğu Norveç'te, anne-babaların çocuklarına içlerinden bir tanesini seçtirtmediği sürece öğrencilere diğer dinlerin de öğretilmesine rağmen, yeni bir ders olan "Hıristiyanlık, diğer dinler ve ahlak eğitimi" Hıristiyanlığı çok fazla ön plana çıkardığı için yoğun bir biçimde eleştirilmektedir.

Sendikamız, herkes için okul ile, bir başka deyişle "yaygın eğitim" okullarıyla Norveç' demokrat vatandaşlar yetiştirilmesinin daha iyi olacağına inanmaktadır. Ancak yine asıl görev; açık fikirli, iyi eğitim almış ve bilgili profesyoneller olması gereken öğretmenlere düşüyor. Genişletilmiş lisansüstü eğitime gereksinim var, ancak bu henüz sağlanmış değil.

Diğer kaynakların da yetersiz olmasının dışında, Norveç öğretmenler sendikası okullardaki üst sınırdaki öğrenci sayısını azaltmak için ulusal bir kampanya başlatılmıştır. Norveç'in 4 milyonluk nüfusunun yarısına yakın sayıda insan, yani 1,5 milyon kişi bu talep için imza attı.

Bu denli çok insanın bu tür bir girişime katkıda bulunması bize iyimserlik aşıladı, çünkü bu, insanların 'zorunlu eğitim'e ilgi gösterdiğini göstermektedir. Belki de bu, gelecekte elde edeceğimiz demokratik okul sistemi ve yaygın eğitimi için elde edebileceğimiz en iyi garantidir.

İsveç Okullarındaki Göçmen ve Mülteci Çocuklarına Anadilde Eğitim

(Özet)

Jan Forsell

Çeviren: Rıdvan Korkut

İsveç Eğitim sistemindeki temel ilkemiz, etnik ve sosyal geçmişi, ve yaşadığı yer ne olursa olsun herkesin eşit bir şekilde eğitim almasıdır. Bu konuda okul, ekstra gereksinimi olan çocuklara bakmak konusunda özel bir sorumluluğu vardır.

İsveç'te dil bakımından farklılık gösteren büyük azınlık grupları yoktur. Bu yüzden, Anadilde Eğitim konusu temel olarak İkinci Dünya Savaşından beri İsveç'e gelmekte olan göçmenler ve mültecilerle ilgilidir.

Baltık ülkelerinden (Estonya, Latvia ve Litvanya) bir çok mültecinin İsveç'e geldiği İkinci Dünya Savaşını sırasında ve sonrasında meydana gelen büyük mülteci hareketinin ardından, 1970'e dek İsveç'e göç temel olarak yüksek işgücü talebine bağlı olarak sürmüştür. Bu süreçte göçmenlerin büyük kısmı Finlandiya, Yugoslavya, Yunanistan ve Türkiye'den gelmiştir. Bundan sonra göç, sürekli olarak göç ile ilgili diğer nedenlerden dolayı olmaya başlamıştır ve bu bugün de ağırlıkta olan kategoridir.

İsveç'te bugün göçmenler dünyanın her yerinden gelmektedir. Göçmen grubunda yaklaşık 100 ulus vardır ve bunlardan 20 kadarının 10.000'den fazla üyesi vardır. İsveç'in toplam nüfusu yaklaşık 9 milyon kadardır, bunun yaklaşık %10'u yurtdışında doğmuştur. Eğer ikinci nesil göçmenler de eklenirse bu oran %17'e çıkar.

Yukarıda söz edildiği gibi Eğitim Yasası okulun, ekstra gereksinimi olan çocuklara bakmak konusunda özel bir sorumluluğu olduğunu belirtmektedir. Bu, diğer işlerin yanında okulun göçmen çocuklarına dil eğitimi verme konusunda sorumlu olduğu anlamına gelmektedir.

Bugün, göçmen çocuklara dil desteği iki şekilde verilmektedir: Ana dilde Eğitim ve Anadil Öğrenme Çalışma Rehberliği ile İsveççe'yi yabancı dil olarak öğrenme çalışmaları. Anadil öğretimi gönüllülüğe dayanır ve çocuğun bu eğitimi alıp almayacağına çocuk ve anababa karar verir. İsveççe'yi yabancı dil olarak öğrenmek, gereksinimi olduğuna karar verilen çocuklar için zorunludur.

Günümüzde, hem İsveç'te hem de uluslararası düzeyde yapılan araştırmaların anadili öğrenmenin bir başka dili öğrenme üzerinde büyük etkisinin olduğunu gösteren kesin sonuçlar vardır. Yeni bir dil öğrenme, yalnızca yeni bir dilin konuşulduğu ortamda bulunma ile gerçekleşmez. Yeni bir dil öğrenme, kişinin bildiği bir dil ve anladığı bir ortamın olduğu koşullarda gerçekleşmelidir. İsveççe'nin göçmen çocuklar tarafından ikinci ya da yabancı dil olarak öğrenilmesi eğer çocuk belirli bir düzeyde gelişmiş anadil bilgisine sahipse daha basittir. Eğer anadil ve ikinci dil paralel olarak gelişirse ikisi de birbirinin gelişmesine yardımcı olur ve birbirinin destekler. Eğer anadil gelişimi durursa, ikinci dilin gelişimi de

yavaşlar. Özellikle ileri düzey ders kitapları ve diğer ders materyalleri çocukların günlük yaşamda ya da arkadaşlarıyla okuldayken ender olarak rast geldikleri kelime ve kavramlar vardır.

Anadil Eğitimi, göçmen çocukların kendilerine olan saygı ve güveni güçlendirmeyi ve iki tane kültürel kimliği ve kültürel yeterliği olan ve iki dil konuşan bireyler olarak gelişmelerine yardımcı olmayı amaçlar.

Daha önce sözü edildiği üzere, İsveç'te 18 yaşın altındaki çocukların 1/5'i, yani yaklaşık 400.000 çocuk, ya birinci ya da ikinci nesil göçmen çocuklarından oluşmaktadır. Zorunlu okullarda okuyan çocukların yaklaşık %12'sinin anadili İsveççe'den farklı bir dildir. Bunların %55'i kendi dillerinde Anadil Eğitimi almaktadırlar. 1993/94 eğitim yılında yaklaşık 156 ayrı dil için anadil eğitimi verilmiştir.

En yaygın 10 dil şunlardır: Fince, Arapça, Sırbça/Hırvatça/Boşnakça, İspanyolca, Farsça, Polonyaca, Türkçe, İngilizce, Cezayirce ve Kürtçe.

Anadil Eğitiminin ya da Anadilde Eğitim rehberlik çalışmalarının yeterli olabilmesi için, çocuğun anne ve babasından birinin İsveççe'den başka bir dili anadil olarak bilmesi gereklidir. Ayrıca, bu dilin çocuk ve anne ya da baba arasında evde günlük olarak kullanılması gereklidir. Bunlardan başka gerekli olan iki diğer konu daha vardır: İlki, çocuğun kendi Anadilinde temel bilgiye sahip olması ve anne baba ile çocuğun Anadil eğitimi almayı istemesi.

Gerekli olduğu durumda, çocuk Anadilinde çalışma rehberliği de alabilir.

Eğitim dili olarak Anadilin kullanılması İsveç'te yaygın olan bir uygulama değildir. Özellikle büyük şehirlerde bu tür eğitim veren bazı okullar vardır, ancak bu okul yetkililerince çok fazla cesaretlendirilmemektedir. Kamu okullarında da bazı sınıflar ve eğitim dili İsveççe'den başka bir dil olan bazı özel okullar vardır. Bu okullar, uyarlanmış bir müfredata göre ve Ulusal Eğitim Büro'su izniyle eğitim verirler.

En yaygın altı yabancı dil için, Anadil öğretmenlerine yönelik öğretmen eğitim programı vardır.

İsveç'teki Anadil eğitimi 100'den fazla yabancı dilden oluşmaktadır. Genelde uygun ders kitabı ve diğer eğitim materyalleri bulmak konusunda büyük zorluklarla karşılaşmaktadır.

Eğitimde Nitelik

(Taslak Metin)

Henk Grönloh*

Çeviren: Rıdvan Korkut

A: Sorun ve Öncülleri

Öncüller

Eğitim alanında çalışanlar eğitimin kalitesinden sorumludurlar. Nitelikli ve iyi bir eğitimin sağlanması, iyileştirilmesi ve ilerlemesi, eğitim kalitesine yönelik herhangi bir tehdiye göğüs germek konusunda temel sorumluluk öğretmenlere ve diğer eğitim çalışanlarına düşmektedir.

Bir eğitim kurumundaki profesyonel çalışanlar, profesyonelliğin bir gereği olarak her türlü kalite kontrol, kalite sistemlerinin sunulması ve bunların sorumluluğu ile uğraşmalıdır. Profesyonellerin ayrıca bu meslek alanında belirlenen mesleki standartlara uygun olması da beklenmektedir.

Sektörler arasındaki farklılıklar

Hollanda'da, eğitimle ilgili sektörler özerkliklerini aşamalar halinde kazanmışlar ve değişik kalite sistem araçları geliştirmişlerdir. Özerkliğin derecesi de değişiklik göstermektedir. Otonomi arttıkça kalitenin devamı için dışarıdan gelecek reçetelere ve düzenlemelere olan gereksinim azalmakta, iç kalite kontrol sistemlerine olan talep artmaktadır.

Sorun

Kalite Kontrolde öğretmen Sendikalarının Rolü nedir?

İki hedefimizin ışığında, ikili kaliteye bakıyoruz:

- Verilen eğitim düzeyinde ve
- Öğretmenlerin kaliteyi sağlamak zorunda oldukları çalışma koşulları düzeyinde. Bu

* Hollanda Öğretmenler Sendikası (AOB) MYK üyesi

konuda (anlamda), öğretmen sendikaları hangi ölçütleri izlemelidir? Eğitim çalışanlarının statüsünü nasıl koruyacağız? Bir öğretmen sendikaları(codes), mesleki grup için belirlenecek düzelmeler ve standartlar konusunda sorumlu bir düzenleyici konumunda mıdır?

Bu sorular bir öğretmen sendikasının karşı geldiği ve yanıt vermek zorunda olduğu değişik düzeylere ayrılmalıdır:

1. Ulusal düzey (Eğitim Bakanlığı ve Parlamento)
2. Eğitim sektörü düzeyi, -çalışanlarla ve sektörel çalışma koşullarının oluşturulmasıyla bağlantılı olarak:
3. Kurum/okul düzeyi; çalışma koşullarına ilişkin yerelleşme ile ilgili konuşmalarda ve ortak temsilci konseylerinin önerilerinde ve kurum/okullarda çalışan grup ve üyelerle yapılan danışmalarda;
4. Üyeler düzeyi

B1 Kalite Konusunda

Kalite

Kalite nedir ve ne ile ilgilidir? Sorunlar, kalitenin ne olduğuna ve nasıl ölçülebileceğinize karar verilmesini gerektirmektedir.

Kaliteye olan bu ilginin nedenleri nelerdir?

- Birincil kalite ölçütleri olan sistemden.....
- Eğitim tüketicilerinin talepleri (öğrenci/veli);
- Eğitimde profesyonel örgütlere yönelik eğilim eğitim yönetiminin ortaya çıkışı ve kurumsal yönetiminin değişen rolü;
- Görev örgütünden, market örgütü özelliklerine sahip eğitime doğru değişim.

Kalite Sistemleri

- Eğitimde Hangi kalite sistemleri kullanılıyor?
- EFQM, ISO 9002 vb nedir?
- İçsel ve Dışsal Kalite kontrolü arasındaki farklılıklar;
- Araştırma ve ziyaret komisyonları, okul müfettişlerince yazılan değerlendirmeler;
- İçsel ve Dışsal standartların gelişimi, son düzeyler ve sınavlar;
- Değerlendirme: öğrencilerin, öğrenmeyi iyileştirme açısından değerlendirmedeki rolü;

Profesyonel Özerklik

- Profesyonel grup tanımı, standartların gelişimi ve Profesyonel profili;
- Eğitimde boyutun büyümesinin ve öğretmenin mesleki statüsü için okullar/kurumların mali otonomisi;
- Eğitimde akademik özgürlüğe yönelik tehditler;
- Eğitim ve Eğitim kurumları için yeni örgütsel kavramların gelişimi;
- Profesyonel kalite kontrolünde nasıl yer alır?
- Kişinin kendi profesyonelliğini geliştirmesi ve sürdürmesinde intervizyon ve supervizyonun rolü;
- Fiziki koşulların rolü;
- Öğretmenlere, kariyerlerinin başlangıcında harcanan dikkat, stajyerlik sürecinde göz önünde bulundurulmuş ölçütler ve bunların denetimi ve bunların okuldaki uygulamalarının gelişimi için koşulların iyileştirilmesi;

Kalite ve Para Arasındaki İlişki

Bu, şu anda Hollanda'daki tartışmalarda en baskın olan konudur. Örgütsel ve mali konulara çok çok fazla dikkat harcanması, eğitim yönetimine gerekli dikkatin harcanmasını engellemektedir. Yetersiz maddi koşullar, (örneğin; mesleki eğitimde) kaliteyi sınırlamakta ya da ulaşılabilecek en son düzeye ulaşmaya engel oluşturmaktadırlar. Ayrıca eğitimin toplumsal görevi üzerinde de önemli bir etkisi vardır. Yetersiz maddi koşullar altında riskli öğrenci grupları için, yani extra ilgi gerektiren bu yüzden de bütçede extra yük ya da olumsuz bir kalem olarak görülen çocuklar, için yatırım yapma konusunda bir dürtü pek fazla yoktur.

- Bu geniş konu, "toplumsal kalite" sorusunu da beraberinde getirmektedir.

B 2. Bir öğretmen sendikası için kalitenin söz konusu olduğu değişik düzeyler

Merkezi Düzey

- Ulusal düzeyde bizim politikalara katkımız nedir (Hükümet ve Parlamento)?
- Okul prospektüsleri gibi merkezi kalite kontrol araçları konusunda hangi bakış açılarını geliştiriyoruz?
- Belirli bir ölçüt belirlemenin önemi.

Sektörel Düzey

— İş kalitesini korumak açısından, özellikle daha ağır işlerde, tazminat ve ikinci iş koşulları konusunda, Toplu İş Sözleşmesinin rolü,

— Toplu İş Sözleşmesinin kalite kontrolünde, örneğin iş konsültasyonlarına ilişkin düzenlemeler aracılığıyla, kurumlardaki ortak temsilci konseylerindeki (ek) güçler aracılığıyla, yer almasını garantilemedeki işlevi

Okul Düzeyi

— Çalışma koşullarına ilişkin konuşmaların bu düzeyde kalite üzerindeki rolü;

— Kalite kontrolüne dikkat çekilmesi konusunda ortak temsilciler konseylerinin desteğine olan gereksinim;

— Kalite sistemleri hakkındaki bilginin dağıtımı;

— Ortak temsilciler konseylerinin üyelerinin kalite kontrol kanosunda eğitilmesi;

— Okullardaki kalite ve kalite kontrol alanında yaşanan sorunları tam olarak saptamak için okullardaki üyelerle danışma; bilgi ve tartışma.

Bireysel Düzey

— Profesyonelliğin aşınmasına karşı korunma önerisinde bulunma.

— Öğretmenlerin puanlandırması ve değerlendirilmesi

— Değerlendirme ve değerlendirmenin yasal sonuçlarına ilişkin Yasal desteğin sağlanması;

— Bir sendikanın, üyeleri onayımızı verdiğimiz ya da üzerinde çalıştığımız kalite standartlarına uymadığında rolü nedir?

— Standartlara uymayan üyelere, örneğin danışmanlık yaparak, destek sağlamalı mıyız?

— Sendika yayın organları ile bilgi ve tanıtım, konferans düzenleme.