

Çocuk ve Eğitim

**TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ
YAYINLARI**

ÇOCUK VE EĞİTİM

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

III. EĞİTİM TOPLANTISI

25 - 26 Ekim 1979

ŞAFAK MATBAASI, ANKARA — 1980

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

BİLİM DİZİSİ NO : 3

Yayına Hazırlayan :

Dr. Nizamettin Koç

İÇİNDEKİLER

Sayfa

SUNU	VII
TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ BİLİM KURULU BAŞKANI PROF. DR. SÜLEYMAN ÇETİN ÖZOĞLU-NUN KONUŞMASI	×
TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ GENEL BAŞKANI DOÇ. DR. RÜŞTÜ YÜCE'NİN KONUŞMASI . . .	×II
BİLDİRİ : I Çocuk, Aile ve Çevresi (Prof. Dr. Oya Tuncer)	1
BİLDİRİ : II Çocuk ve Kitle İletişim Araçları . . . (Doç. Dr. Kâmuran Çilenti)	45
PANEL : 1 ÇOCUKLARIMIZA EŞİT EĞİTİM OLANAKLARI HAZIRLAYABİLİYOR MUYUZ?	95
BİLDİRİ : III Çocuk ve Temel Eğitimi (Doç. Dr. Kemal Güçlüol)	149
BİLDİRİ : IV Çocuk, Çalışma Yaşamı ve Boş Zaman Uğraşları (Doç. Dr. Mahmut Tezcan)	171
PANEL : 2 YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARININ BAŞLICA EĞİTİM SORUNLARINI NASIL ELE ALMALIYIZ?	191
EKLER	
EK : I Türk Eğitim Derneği III. Eğitim Toplantısı Programı	287
EK : II Yayına Hazırlık Çalışmalarında Gerekli Düzeltmeler İçin İlgililere Gönderilen Yazı Örneği	291

S U N U

Uluslararası Çocuk Yılında Türk Eğitim Derneği-miz Çocuk ve Eğitim konusu ile III. Eğitim Toplantısını gerçekleştirmiş bulunmaktadır. 1977 yılında Yüksek Öğretime Giriş Sorunları ile I. ve 1978 yılında Ulusal Eğitim Politikamız ile II. Eğitim Toplantısı yapılmış ve 1979 yılında ise Çocuk, onun temel gereksinmelerinden olan Eğitim çerçevesinde ele alınmıştır. 1979 Uluslararası Çocuk Yılında ülkemizde ve diğer ülkelerde durmadan büyüyen çocuk sorunlarıyla Çocuk konusu ele alınmış Çocuk Hakları bildirgesinde belirlenmiş ilkelere uygun çalışmalar yapılmış ve uygulamalara yönelinmiş görünmektedir.

Kamuya yararlı gönüllü bir kuruluş olan Türk Eğitim Derneği Bilim Kurulumuz Çocuk ve Eğitimi gibi başlı başına geniş ve kapsamlı olan iki konuyu Uluslararası Çocuk Yılı dolayısıyla, belirli bir çerçevede ele alarak temel sorunlara eğilmeyi planlamış ve III. Eğitim Toplantısında uygulamaya koymuştur.

Toplantının ilk gününde «Çocuk, Aile ve Çevresi» ile «Çocuk ve Kitle İletişim Araçları» adlı iki bildiri sunulmuş ve tartışılmıştır. Çocuğun gelişmesinde temel olan aile ve çevre kavramının psikoloji, tıp ve eğitim boyutlarında ele alınması kitle iletişim araçlarının etkilerinin belirlenmesi ve sorunların vurgulanması bu bildirilerin ve tartışmaların genel niteliğini oluştur-

muştur. İlk günün programında yer alan «Çocuklarımıza Eşit Eğitim Olanakları Hazırlayabiliyor muyuz?» konulu panel çalışmasında ülkemizdeki durum değişik boyutlarda ele alınarak sorunlar tartışılmış ve görüşler belirlenmiştir.

Toplantının ikinci gününde «Çocuk ve Temel Eğitimi» ile «Çocuk, Çalışma Hayatı ve Boş Zaman Uğraşmaları» konulu bildirimler sunularak tartışılmıştır. Toplantıda yapılan ikinci panel çalışması, ülkemiz için güncel ve önemli bir konuya ayrılmıştır. «Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Başlıca Eğitim Sorunlarını Nasıl Ele Almalıyız?» sorusu akademik ve uygulama boyutlarında incelenmiş, sorunlara ve çözüm modellerine ilişkin görüşler belirtilerek tartışılmıştır. Belirlenen görüşlerin ve tartışmaların uygulayıcılara ışık tutacağını ümit etmekteyiz.

Türk Eğitim Derneği Bilim Kurulumuz eğitim sorunlarımıza ilişkin yapabildiği çalışmaları, kamuya ve ilgililere eksiksiz ulaştırma ve yazılı kaynak sayısını arttırma amacıyla olanakları ölçüsünde yayınlamayı hedef seçmiştir. Bize bu konuda büyük bir anlayış göstererek destek sağlayan Türk Eğitim Derneği Genel Merkez Yönetim Kuruluna müteşekkirimiz. Toplantı süresince ses alma aygıtında saptanan konuşmalar daktilo edilerek konuşmacılara gönderilmiş, eksikliklerin giderilmesi, düzeltme ve eklemelerin yapılması sağlanmış ve yayına hazırlanmıştır.

III. Eğitim Toplantısının hazırlık çalışmalarında, toplantının gerçekleştirilmesinde ve yayın için gerekli çalışmalarda üstün gayret göstermiş bulunan başta Ge-

nel Müdür Seydi Dinçtürk olmak üzere Türk Eğitim Derneği Genel Müdürlük elemanlarından Figen Suyök ve Semra Aydın'a ve yapıtı yayına hazırlayan Dr. Nizamettin Koç'a Bilim Kurulumuzun teşekkürlerini sunarım.

Şafak Matbaası ilgililerine teşekkür etmekteyiz.

Prof. Dr. Süleyman Çetin ÖZOĞLU

(Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler

Fakültesi Dekanı)

Türk Eğitim Derneği Bilim

Kurulu Başkanı

**TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ BİLİM KURULU BAŞKANI
PROF. DR. SÜLEYMAN ÇETİN ÖZOĞLU'NUN
KONUŞMASI**

Sayın konuklar, Türk Eğitim Derneği'nin III. Eğitim Toplantısı'na hoşgeldiniz. Bilim Kurulumuz adına hepimizi saygıyla selamlarım.

Birinci oturumumuza geçmeden önce gelen telgraf-ları okumak istiyorum.

«Çağırınız için teşekkür ederim. Çocuklarımızın kendi yeteneklerini ve kişiliklerini geliştirebilmelerini ve özellikle mekelerini gereğince değerlendirebilmelerini, haklarını ve özgürlüklerini kullanabilmelerinin toplumun yönlendirilmesini ve devletin yönetimine etkin bir biçimde katılabilmelerinin önde gelen gereğidir eğitim. Eğitimi yaygınlaştırma, çağdaşlaştırma ve geliştirip yetkinleştirme yolunda III. Eğitim Toplantınızın başarılarını ve olumlu katkılarını dilerim. Size, Derneğinizin değerli üyeleri ile seminere katılan sayın yönetici, konuşmacı ve konuklara mutluluk ve esenlik dileklerimle saygılar sunarım.

**Bülent Ecevit
Başbakan.»**

(Alkışlar)

«Çalışmalarınızda başarılar diler, tebriklerimle saygılarımı sunarım.

**Prof. Dr. Turan Örneç
Ege Üni. Tıp Fakültesi
Psikiyatri Kürsüsü Başkanı.»**

(Alkışlar)

Bilindiği gibi, çağımıza, birçok gruplar, birçok bilim disiplinleri çok değişik isimler verdiler, hâlâ vermekteler. «Bunalım Çağı» diyenler, «Atom Çağı» diyenler, enerji çıkmazının yer aldığı çağ diyenler, hatta günlük yaşamı dikkate alarak çağımıza çok değişik isim verenler var. Ama, çağımıza, «Çocuk Çağı» demek, belki en gerçekçi bir yaklaşım olur. Bu durumu dikkate alan uluslararası kuruluşlar, çocuklara ilişkin çok değişik etkinliklerde bulunuyorlar. En son örneklerinden bir tanesi de, bildiğiniz gibi, Birleşmiş Milletler'in 1979 yılını «Çocuk Yılı» olarak ilan etmesidir. Bu çerçevede, her ülkede, Birleşmiş Milletlere üye olan her ülkede birçok etkinliklerin yer aldığını görmekteyiz. Ülkemizde de çok değişik etkinlikler yapıldığını görmekteyiz.

Kamuya yararlı bir dernek olan Türk Eğitim Derneği de, Bilim Kurulu yoluyla bu yılda bir katkıda bulunmayı yararlı buldu ve III. Eğitim Toplantısını, «Çocuk» ve onun «Eğitimine» ayırdı.

Şimdi, böyle bir amaçla başlattığımız III. Eğitim Toplantımızın açılışını yapmak üzere Derneğimiz Genel Merkez Yönetim Kurulu Başkanı Sayın Doç. Dr. Rüştü Yüce'yi davet ediyorum. Buyurun Sayın Yüce.

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ GENEL BAŞKANI

DOÇ. DR. RÜŞTÜ YÜCE'NİN KONUŞMASI

Saygıdeğer konuklar, Türk Eğitim Ailesinin değerli mensupları;

Türk Eğitim Derneği III. Eğitim Toplantısını onurlandırdığınız için size şahsım, Türk Eğitim Derneği Yönetim ve Bilim Kurulları adına teşekkürlerimi sunarak konuşmama başlamak ve dünyada Çocuk Yılı olarak seçilen 1979 yılında düzenlenen, Türk Eğitim Derneği 3. Eğitim Toplantısının konusunu «Çocuk ve Eğitim» olarak tespit eden Bilim Kurulumuzu, bu anlamlı düşünceleri nedeniyle kutlamak istiyorum.

Değerli konuklar, bugünün küçüğü, yarının büyüğü çocuklarımıza gerekli eğitimi götüremediğimiz sürece özlemini çektiğimiz ileri ülkeler düzeyine ulaşmamız olasılığı her geçen gün biraz daha azalacaktır. Çocuk yaşlardaki eğitimin önemini kavramadan ve çağdaş yaklaşımları bünyemize uygun bir biçime getirip uygulamadan beklenen hedefe ulaşmamız ise imkânsızdır. Eğitimin, özellikle çocuk eğitiminin temelinde sevgi, şefkat ve disiplin yatar. Küçük yaşlarda anne, babasından ve çevresinden yeterli sevgiyi alamamış bir çocuğun bu doyumsuzluğunu ileri yaşlarda çeşitli olumsuz davranışlarla sergilediği ve topluma uyum sağlamadığı hepimiz tarafından bilinen bir gerçektir. Dünyada yapılan bilimsel araştırmalar ve eğitim alanındaki uygulamalar, 0-6 yaşlar arasında verilen eğitimin ve çocukluk yaşantısının kişinin daha ileri yaşlardaki fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişmesini belirli şekilde etkilediğini ve çocuğun yeteneklerinin gelişmesinde küçük yaşlarda verilen eğitimin önemini doğrulamaktadır.

Hiç kuşkunuz olmasın, bilgi dağarcığı eksik ve sevgisiz bir ana baba ile, bilgi ile donanmış, ancak sevgiyi öğrenememiş eğitimcinin çıkmazı aynıdır. Çünkü, sevgi eksikliği yalnızca bilgi ile tamamlanamaz. O eksiklik, sevgi bulunmadıkça, tüm toplum sevgisiz kalıncaya kadar sürüp gider. Çünkü, sevgisiz eğitimci, yaşamla eğitim arasındaki ilişkiyi göremez. Eğitimin işlevini, insandan öte bir olgu gibi görür. Eğitimle çocuğu yücelteceğine, eğitimi yüceltir. İşte, sevgisiz eğitimcinin de en büyük yanılması bu olur.

Çocuklarımızın, ülkemizin en verimli doğal kaynağı olduğunu düşünerek hepimizin ve tüm ana babaların hedefi, toplumla kaynaşan, kendine güveni olan, mutlu, bütün kötü duygulardan arınmış, her yönden dengeli çocuklar yetiştirmek olmalıdır. Bunun da tek yolu çağdaş eğitimidir. Ancak bu yolla Büyük Önder Atatürk'ün söylevlerinde tanımını yaptığı Türk gençliğine sahip olabilir ve Türkiye Cumhuriyetini gözümüz arkada kalmaksızın bu gençliğe emanet edebiliriz.

Türk Eğitim Derneği, kamuya yararlı bir kuruluş olarak sürdürdüğü çalışmalarında, çocuklarımızın eğitimini, daima ön planda tutabilen, ülkemizin eğitim sorunlarına sürekli eğilen ve tüzüğünde belirtilen amaçlarından, kuruluşundan bu yana geçen 51 yıllık uzun süreç içerisinde hiç bir sapma göstermeyen örnek eğitim kuruluşlarından biridir. Son yıllarda bütçesinin yarısını parasal olanaklardan yoksun, kimsesiz ve yoksul Türk çocuklarının eğitimine burs için ayıran Türk Eği-

tim Derneği, Türkiye'nin her köşesinden 250 çocuğu her yıl okutmakta ve ülkemiz eğitimine olanakları ölçüsünde katkıda bulunmaktadır. Türk Eğitim Derneği, lkemiz eğitiminin daha iyiye yönelmesi ve çocuklarımızın düşlediğimiz biçimde yetişmeleri için tüm özveri ve uğraşıyı gösteren siz değerli uzman ve konuklardan aldığı gle, ülkemiz eğitimine katkısını giderek artan bir oranda sürdürmeye kararlıdır.

ocuk ve Eğitim konulu Türk Eğitim Derneği III. Toplantısının başarılı geçmesi temennisiyle, toplantıya tebliğ vermek suretiyle katılan, oturumlarda ve panellerde başkan ve konuşmacı olarak yer alan tüm bilim adamlarına ve uzmanlara, bizleri daha güçlü kılan katkıları için şükranlarımı arz eder, toplantının hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen tüm Türk Eğitim Derneği ilgilileri ile içinde bulunduğumuz salonu toplantı için tahsis eden Türk Tarih Kurumu yetkililerine teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla. (Alkışlar)

BİLDİRİ : I

Çocuk Aile ve Çevresi

Prof. Dr. Oya Tuncer

Ege Üniversitesi

Tıp Fakültesi

Psikiyatri Kürsüsü

Oturum Başkanı : Prof. Dr. Süleyman Çetin Özoğlu

GİRİŞ

Günümüzde, doğan 1000 çocuktan 155 inin basit bulaşıcı hastalıklardan öldüğü, okuryazar olmayan oranının % 54 ü bulduğu, kişi başına düşen yıllık gelirin 310 dolarla sınırlandığı, nüfus artış hızının % 25.6 olduğu, nüfusumuzun yaklaşık yarısını 15 yaşın altında çocukların oluşturduğu ülkemizde(1) ruhsağlığı konusunun gerekli biçimde ele alındığını söylemek güçtür. Beden sağlığını korumak ve çocuk ölümlerini en aza indirmek, nüfus artış hızımızı sınırlamak konularında yapılan ayrıntılı çalışmalar ve toplum sağlığı araştırmalarının bu konuları olumlu yönde çözümlenmeye başlamasına karşılık, toplum ruh sağlığı alanındaki girişimlerin buna koşut olduğu da söylenemez. Bu nedenlerdir ki akıl hastanelerimiz, psikiyatri kliniklerimiz dolup taşmakta, polikliniklerimize başvurular da gittikçe karşılanamayacak düzeylere erişmektedir. Koruyucu hekimlik, yerini sağaltıcı hekimliğe bırakmıştır, sağaltıcı hekimlik desteklendikçe de koruyucu ruh sağlığı çalışmalarına kısıtlı kalması kaçınılmazdır. Bu nedenle de ilgi alanı ruh sağlığına değgin her kuruluşun elele konuya daha da bir önemle eğilmesi zorunludur.

Daha güncel düzeyde, halâ çocuklarını ve öğrencilerini acımasızca döven ana babalar ve öğretmenler vardır, başarısız çocuklar sürekli tembellikle suçlanmakta nedenlerini araştırma yoluna pek az gidilmektedir, ço-

cuklar üstün başarı için ayrıcalı olanaklarda yarışa itilmektedir. Küçük çocukların, mastürbasyon yapıyor diye elleri bağlanmakta, kekemeliği geçsin diye konuşmaya zorlanmakta, altını ıslattığı için kaba etleri dağlanmaktadır. İçinden geldiği gibi konuştuğu için saygısız bulunup başı duvarlara vurulan, hep başkalarıyla kıyaslanıp hiç övülmeven, terbiyesi bozulur diye sokağa bırakılmayan, sevgi açlığı ile büyüyüp sokaklarda dilenen... yüzlerce binlerce çocuk günlük gözlemlerimize konu olmaktadır. Bu açıdan konuyla ilgili tüm kişiler ve eğitim kuruluşlarının ruh sağlığını topluma tanıtmaları aydınlatıcı araştırmalarla soruna çözüm ara-maları bir görev olmalıdır.

Bana böyle bir konuda rapor sunma olanağı veren TED yetkili kurullarına içtenlikle teşekkür ederim, amacımız bilimsel düzeyde sürdürdüğümüz bu tartışmalarımızın sonuçlarının topluma mal edilmesi olmalıdır.

Konuya hekimce yaklaşmamayı yeğlediğim halde, alışkanlıklarım beni bundan alırsa bağışlamanızı dilerim.

Vurgulamak istiyorum; ülkemizde çocuk ruh sağlığı sorunları çocuklarımızın geleceği açısından çok büyük önem taşımaktadır. Bu sorunları ancak diğer sorunlara koşut çözülemeye çalıştığımızda ileriye güvencemiz tartışılmaz olabilir.

RUH SAĞLIĞI AÇISINDAN AİLE

Tanım : Aile temel evrensel bir toplumsal birimdir. En küçük toplumsal kuruluş olarak da belirtilebilir. Her birey ilk toplumsal ilişkileri aile içinde öğrenir. Aile toplumun bir kenettaşı olarak geleneksel kurallar ve yasalar ortaya koyar. Ödevleri ve işlevleri de bunlarla

saptanır. Aileler ekinin (kültürün) durallığını sağlamak üzere kuşaktan kuşağa bağlanırlar. Aile, üyelerine biyolojik ve ekinsel bir kalıt sağlar.

Genel olarak ailenin ödevlerini üç ana konuda toplama olanağı vardır, bunlar;

1. Eşlerin duygusal ve cinsel gereksinmelerine yanıt verir. Aile örgütü evlilik işbirliğinin kurulması ile işlerlik kazanır. Eşlerin etkileşim örüntüleri de öncelikle karşılıklı gereksinme ve doyum ile oluşur.

2. Üyelerini ortak inançlar, amaçlar ve kurullarla birbirlerine bağlar.

3. Çocukların fiziksel olarak korunması, bakılması, büyütülmesi ve eğitilmesine olanak hazırlar. Çocukların yaşlarına uygun gereksinmeleri, ailenin yapı ve gelişen dinamiğine göre işbirliği içinde ailede karşılanır.

Daha da genişletirsek bu ödevleri ve işlevleri şöyle belirtebiliriz;

a) Evliliğe ilişkin ödevler ve işlevler. Her toplum için geçerli olan cinsel etkinlik.

b) Çocuklarının temel gereksinmelerinin karşılanmasına ilişkin işlevler.

c) İlişki kurma ve sürdürme işlevi. Bu ilişkiler öncelikle bakım sırasında anne-bebek arasında kurulur, daha sonra ilişkilerin başkalarına ve topluma taşmasına yardım edilir. Bu işlev, ekinin işbirliğine dayanan ve toplumsal beceriyi arttıran örneklerini öğrenbilme açısından çok önemlidir.

d) Üyelerini işbirliğine yöneltici işlevler; çocukta «biz» ve «bizim» kavramlarının doğmasına yol açarak, benlik gelişmesinde yardımcıdır.

e) Çocuklarının aile ile coşkusal bağlarını koparmadan, bağımsızlığa hazırlama işlevi.

f) Çocuklarına huzur sağlama, yaratıcı çalışmalarla becerilerinin gelişmesine olanak hazırlama, özgürce oynayacağı deneyimlerini arttıracığı bir ortamı sağlama, güç durumlarında destek olma, yol gösterme, gerektiğinde denetleyerek ceza vererek kuralları öğrenmesini sağlama, anababa çocuklarına örnek olarak kişiliklerinin gelişmesine ve cinsel kimlik kazanmalarına yardımcı olma.

Bu işlevler dikkate alındığında ailenin; bireyin uyum yetisi ile canlı kalabilmesi ve bütünlenmiş olarak gelişebilmesine olanak sağlayan temel toplumsal kuruluş olduğu ortaya çıkar.

Aile tüm toplumlar için geçerlidir. Toplumsal yapıdan etkilenir, buna bağlı olarak da değişik ekinlerde ve aynı ekinin farklı gelişme düzeylerinde aile yapıları ayrıcalık gösterebilir.

Ailenin gereksizliği konusunda uzun yıllar öncesinden beri değişik görüşler ileri sürülmüşse (PLATON, WEBER, LINTON.. 2) hatta İsrail'deki KİBBUTZ'lar, SSCB'deki KOLHOZ'lar ve Çin'deki KOMÜN'ler gibi girişimlerde bulunulmuşsa da, aileyi ortadan kaldırmak olanaksız olmuş, ancak yapısının değişmesine yol açmıştır (çekirdek aile).

Toplumlardaki hızlı değişim ve endüstrileşmeye koşut olarak bu yapı değişmesi ailelerin oluşması dikkati çekicidir. Ailelerdeki bu değişme, üyelerinin ilişkilerini ve çocuklarını yetiştirme biçimlerini de etkilemektedir. Ailenin en büyüklerinin baskısı altında yaşayan geniş ailelerde bağımlılık ve boyun eğme gibi kişilik özellikleri dikkati çekicidir. Ancak bu tür ailelerdeki bağılıklar üyelerine daha çok güven vermektedir. Çekirdek aile daha özgür bir kuruluştur, ancak bu özgürlük bazan sorunlar da yaratabilmektedir. Çekirdek

ailede kadının etkinliği artmıştır, çocuk sayısı kısıtlanmış, çocuklara verilen önem artmıştır. Buna karşılık aile yakınlarıyla ilişkiler sınırlanmış, akrabalar arasındaki dayanışma azalmış boşanmalar çoğalmış ve üveyanne - baba ile büyüyen çocukların sayısı artmıştır.

Yapılan araştırmalar(2,6) Türkiye'de en azından üç tip ailenin var olduğunu göstermektedir;

1. Çekirdek Aile: Evlilik ailesi ya da bağımsız aile gibi isimler de almıştır. Anne baba ve evlenmemiş çocuklardan oluşan aile tipidir. Temel işlevleri eşler arasındaki ruhsal uyum, karşılıklı gereksinmelerin karşılanması, üreme ve doğan çocukların bakılıp, büyütülmesi ve eğitilmesidir. Ailenin görevlerindeki bu görece azalma, önemini yitirmesi anlamını taşıyamaz, zira yüklediği psikolojik görev başka grupların üstlenemeyeceği çok önemli işlevdir.

Çekirdek ailenin üyeleri yakınlarından yardım beklemeyebilirler, birbirlerini sıkıca denetlemez, konut ve yerleşim sorunlarının üstesinden kendi gelir, eşler birbirlerini kendileri seçerler, evlenme yaşı genel olarak yüksektir, çocuk sayısı da kısıtlanır.

Türkiye'nin % 50'ye yaklaşan kentsel yerleşme odaklarında egemen olan aile tipidir (kentsel yerleşme, 1970'de % 35,9) (1).

2. Geleneksel Geçmiş Aile: Yatay ve dikey boyuttaki kuşakların birarada yaşadığı aile tipidir. Kırsal kesimlerde ve geri kalmış geleneksel toplumların aile tipidir. Ancak endüstrileşmesine karşın Japonya'da egemen aile tipidir. Geniş ailelerde ortalama kişi sayısı 5 - 5,5 çekirdek ailelerde ise 3 - 3,5 kişidir. Japonya'da bu sayı 4,6 dır(6).

Kişinin özgürlüklerini kısıtlaması açısından geniş aile çok eleştirilmiştir. Bu ailelerde ailenin en büyüğü yetke durumundadır, buyrukları ve kararları o verir.

İşlevleri; ekonomik, toplumdaki yerlerini sürdürmek, eğitmek, maddi ve manevi olarak korumak, dinsel konularda yönlendirmek, eşler arası ve üyeler arası sevgiyi oluşturmak, üremeye yardım etmektir.

Başka bir ayırımda geniş aile;

a) **Bileşik aile**; yatay ve dikey kuşaklarda genişleme,

b) **Ataerkil geniş aile**; daha çok dikey az oranda yatay genişleme,

c) **Kök aile**; yalnız dikey kuşaklarda genişleme (baba yerini alacak oğul) olarak da ayrılmıştır.

3. **Parçalanmış Aile**: Eşlerden birinin olmadığı, dul eşlerle çocukların barındığı aileler.

4. **Eksik Aileler**: Anne ve yasa dışı doğan çocuklarının, iki dul kardeşin, arkadaşların bir arada yaşadığı aileler.

Parçalanmış ve eksik ailelere **ÇÖZÜLEN AİLE** adı da verilmiştir.

Kuşkusuz ailenin bu yapısal özelliği ve barındırdığı birey sayısı ile etkileşimleri bu ortamda büyüyen çocukları değişik biçimlerde etkileyebilecektir. İnsanların yapısal özelliklerinin, yaşantı ve deneyimlerinin farklı oluşu sonucu da kişilik yapılarında ayrıcalıklara neden olur. Ortam, kalıtsal özellikleri önemli ölçülerde değiştirebilir. Örneğin; insanın temel yapısında var olan birçok coşkusal tepkiler ortamla değişir. Böylece bir insanın temiz, pis, düzenli, düzensiz, saldırgan ya da sakin oluşu eğitimiyle çok yakın ilişkilidir. Buna karşın eğitimin etkilerinin sınırlı olduğunu da kabul etmek gerekir, zira hiç kimseye istenen bir şekil olduğu gibi verilemez.

EVLİLİĞİN PSİKOBİYOLOJİSİ

Psikobiyolojik açıdan evlilik; üyelerinin karşılıklı doyumunu ve birbirlerini bütünlemelerine hizmet eden evrensel bir gereksinmedir.

Genel olarak iki bireyin kişilikleri ile toplumsal ve ekin sel değerleri evliliği saptar. Temelinde ve sürekli-liğinde dostluk, fiziksel entellektüel, duygusal ve top-umsal uyuşma vardır. Bu uyuşma ve karşılıklı doyum, çocuklarının yaşlarına uygun gereksinmelerine uygun yanıtlar vermeye yardım eder.

Evlilik birliğinde en önemli olgu, cinslere uygun rollerin benimsenmesidir. Bu roller değişik toplumsal ve ekin sel kesitlerde ayrıcalıklar gösterebilir.

İki sosyo - dinamik etkene bağlı olarak, cinsiyet rolleri değişebilmektedir. Bunlardan birisi kadının öz-gürlük girişimleri diğeri ise çekirdek aile oluşumuna eğilimdir. Bu iki etken ayrıca birbirlerini pekiştirmektedir. Sevindirici yanı ise çalışan kadının daha az çocuk doğurması, ancak çocuğa daha çok önem vermesi ve aile yaşamında çocuğu odaklaştırmasıdır.

Anababalar çocuklarının en önemli özdeşim kay-nağı olduklarından kişilikleri ve evlilik ilişkileri, ço-cuklarının ruh sağlığı ve kişilik gelişimi açılarından bugün dünden daha önemli hale gelmiştir. Özdeşleşme olanaklarının daha kısıtlı olduğu çekirdek ailelerde bu daha da önem kazanmıştır.

Pekçok sorunlarına karşın anababalığın psikobiyo-lojisi sistemli olarak incelenmemiştir. Kuramsal açı-dan konuyu şöyle özetlemek olanağı vardır :

- Evlilik ve eş davranışını güdüleyen cinsel dür-tüler,
- Üreme fizyolojisi,
- Bebeğin bakımı.

CİNSEL DÜRTÜLER

Kadınlarda yumurta oluşumunun yavaş ve dönemsel özelliği, iç salgısal döngüye eşlik eden psikolojik belirtiler yoluyla, cinsel dürtülerin bütünleşmesine olanak hazırlar. Kadında cinsel döngü, cinsel dürtülerin gelişimi ile ilgilidir. Genitalöncesi gelişme dönemlerinin özgür psikodinamikleri, gonad döngüsü ile bağlantılı olarak yinelenir.

Erkeklerde ise cinsel dürtüler, bebeklikten erinliğe gelişme sırasındaki genitalöncesi eğilimlerden türetilir. Cinsel enerji ve açlık gerginliği ile tamamlayıcı davranışın gücü, gelişimde yapısal olarak edinilmiş bireysel özelliklerdir. Cinsel gereksinme ve işlevi merkezidir. İç salgı sistemi, sinir sistemini etkileyerek değişimlere yol açar ve erkeklik davranışı ile cinsel uyanmayı bağdaştırır.

Cinsel dürtüler her iki cinsten de cinsel eylemi güdüler ve gerçekleştirir. Bu etkinliğin her zaman üreticilik işlevine yardımcı da söz konusu olmayabilir.

Üreticilik işlevindeki doğuştan özellik her iki cinsin ayrıcalığını oluşturur. Erkeğin psikofizyolojik özellikleri, sperme oluşumu ve ejakülasyona yol açarken; kadında gebelik ve annelik işlevlerini oluşturur.

Anababalık davranışının sanıldığı gibi içgüdüsel olmadığı, önemli ölçüde sonradan kazanıldığı araştırmalarla kanıtlanmıştır. Ancak anababa olacak kişilerin sevilerek, istenerek büyütülmüş olmaları ve belirli bir ruhsal olgunluğa erişmiş olmaları da gerekir.

ANABABALIK

Anababalık davranışı biyolojik ve gelişimsel deneyimlere bağlı olarak iki kaynaktan gelişir. Bireyler içinde, içinde yaşadıkları toplumda büyük önem kazanan

psiko - biyolojik bir rolü tanımlar. Ayrıca kuşaklar arası bağlantıyı da sağlar. Bu açıdan bakıldığında aileyi anababa ve anababa ile çocuk(lar) arasında yer alan etkileşim süreçlerinin sergilendiği psiko - biyolojik bir ortam olarak tanımlama olanağı vardır. Bu alan içinde anababalar yaşamboyu sürececek çetin bir deneyim içinde karşılıklı ve çocuklarının gelişimsel gereksinmeleriyle ilgili olarak çok yönlü bir etkileşim içine girerler. Bu alanın kutuplarında yer alan anababaların gelişim süreci boyunca edindiği özdeşimlerle biçimlenen kişilikleri vardır. Aile bütünlüğünün süregelmesi, cinsel etkinlikleri dışında total kişiliklerinin de bağdaşmasıyla olanaklıdır. Bu ise, öncelikle benlik örgütlenmesi, cinsel rollerin benimsenmesi, özetle olgun kişilik yapısına ulaşmayı gerekli kılar.

Aile içindeki sözsüz ilişkiler «empati» olarak değerlendirilebilir. Psikoanalitik sözlükte empati; dikkat ve algıyı kolaylaştıran, ruhsal aygıtın bütünlenmesine olanak sağlayan ruhsal enerji birikimidir. Daha genel anlamda ise, bireyin ruhsal alanda ilişkide olduğu kişilere yanıt verebilme yetisidir. Empati bilinçdışıdır, empatik yanıt da kendiliğinden ve seziseldir, sıklıkla duyguyu uyarır, bu uyarım ise yanıtı güdüler.

Bu olgunun en tipik örneği annenin bebeği ile olan empatik ilişkisidir. Bu empati analık davranışının niteliğini saptar ve davranışı başarılı kılar. Aynı durum baba için de geçerlidir.

Anababalık davranışını kesin sınırlara sokmak olanaksızdır. Ekinden ekine, bireyden bireye ayrıcalıklar gösterebilir. Hatta aynı bireyde ortama ve duygulara bağlı olarak değişebilir.

Bebekler, anababa davranışını erkenden öğrenirler. Bu davranışın temel gereksinmelerin doyumuna

yönelik olması güven duygusunu geliştirici, süregelmesi ise pekiştiricidir. Bebeklerin doyum beklentileri engellendiğinde güvenleri sarsılır.

Empatik ilişki içinde anababa davranışından etkilenen bebekler kendi davranışlarıyla da anababalarını etkilerler.

BEBEĞİN BAKIMI

Küçük bir bebeğin bakımı anne ya da yerine geçen kişi için güç sorumluluk isteyen bir ödevdir. İnsan yavrusu, diğer yaratıklara bakışla daha aciz ve bağımlı durumda, ancak gelişme ve uyum için büyük bir gizilgüçle doğar. Ailenin etkisi bakım ve büyütme sırasında bu gizilgücün en uygun biçimde kullanılmasında yardımcı olmada kendini göstermelidir.

Bebeklerin temel biyolojik gereksinimleri bakıcısı tarafından karşılanır. Ancak bu gereksinimlere koşut olarak ruhsal gereksinimleri de vardır. Bu ruhsal gereksinimlerden en önemlisi, daha sonra ayrıntılı olarak belirtilecek olan, **sevgidir**. Bu sevgi bebeğine bakımı sırasında annenin davranışı ile yansır. Sevgi yokluğu içinde büyüyen çocukların incelenmesi, ilk yıllardaki bu sevginin ne kadar önemli olduğunu ortaya koyar.

Her bireyde güvenlik duygularının gelişimi ve uyum, bebeklikte anababayla olan ilk ilişkilerden kaynaklanır, ve gerekli özdeşimlere olanak hazırlar. Anne ile yakın ilişkileri nedeniyle kız ve erkek çocuklar başlangıçta anneye özdeşim yaparlar, erkek çocukta bu özdeşim daha sonra babaya aktarılır. Bu sonuç yalnızca babayla olan cinsel yarışmaya değil, koruyucu ve güçlü olan babayla çoğul özdeşimlere de bağlıdır.

Konuya bu açıdan da bakıldığında çocuğun ruh sağlığı ve kişilik gelişmesinde anababanın ne denli önemli rolleri olduğu bir kez daha vurgulanır.

GELİŞİMİ ETKİLEYEN ETMENLER VE

AİLENİN KİŞİLİK GELİŞİMİNE ETKİLERİ

Gelişimi etkileyen etmenleri kısaca iki bölümde toplamak olanağı vardır. Bunlar :

a) Bireysel ayrıcalıklar ve yapıyı saptayan kalıtsal etmenler,

b) Dış ortamdır.

Tüm çocuklar için gelişimin özel bölümlerinde toplumun özel kesimine uyan bir ortam vardır. Ortam; nesnel olarak farkedilebilen dış yaşama koşullarının tümüdür. Böylece doğumöncesi, doğum ve doğumsonu ortamlarından söz edilir. Bu sonuncu da ise önce aile, sonra akran, başka kişiler ve toplumla ilişkiler vardır.

Ortam, daha öznel olarak, kişinin davranışına içrel ve dış geçerli etkisi olan uyaran ve koşullardır. Buna da bilindiği gibi, **EFFEKTİF ORTAM** denir. Çocuğun bakımı, büyütülmesi ile bu işlevlerin nitel ve nicel yeterliliği aile ortamının etkin (effektif) işlevleridir. Olanaklar yeterli, ilişkiler olumlu ise ruh sağlığı yerinde olacaktır. Aile ortamı veya yuvalarda büyüyen çocukların farkları buna bağlıdır. Daha sonra da belirtileceği gibi, yuvalardaki uyarılma azlığı ve ilişki kısıtlılığı, gelişim için gerekli etkili ortamın kurulabilmesini engellemektedir.

Pek çok toplumda ailenin temel işlevlerinden biri ve en önemlisi çocuklarını büyütmesi ve eğitmesidir. Ancak aile yapıları ve benimsenmiş eğitim yöntemlerindeki ayrıcalıklar, toplumdan topluma değişen özgün kişilik çizgilerinin ortaya çıkmasına yol açar. Böylece, özgürlüğüne düşkün, para ve başarıya düşkün, geleneklere ve soyluluğa bağlı olmayan, davranışlarını belirli kurallara göre düzenlemeyen, aile bağlantıları

zayıf bir batılı (amerikalı) tipi ile ölçülü ve sınırlı davranışlarıyla dikkati çeken, girişken olmayan, geleneklere bağlı kararsız ve aile bağları güçlü bir doğulu tipi söz konusudur. Ülkemizde de genellikle geniş ailelerde yetişen tip, budur. Ancak modernleşme benimsenmiş batı eğitim yöntemleri ve bunların sonuçları tartışmaya değer.

Kişiliğin bu özelliği, ailenin çocuk büyütme yöntemlerine de yansır. Batıda, çocuk okulöncesi dönemde sıkı kurallara bağlı olarak yetiştirilir. Yatma, yeme saatleri düzenlidir, davranışının belirli kalıplar içinde olması istenir. Okula başlar başlamaz bu baskı kalkar. Çocuk birden bağımsız olmaya ve akranları ile yarışmaya zorlanır. Araştırmacılığı desteklenir, başarıları ödüllendir. Çocuk okul dışında da sorumluluk alır. Çocuklar sınıflarda çok özgürdür. İstedikleri gibi, girer çıkar. Düşündüklerini açıkça söyleyebilir. Derslerde daha çok yaşamla ilgili somut konular işlenir, ezbere yer verilmez.

Geleneysel bir Türk eğitiminde ise çocuk küçükken çok özgürdür. Davranışları abarmış olsa bile «çocuktur» gerekçesiyle hoş görülür. Ancak zarar görmemesi için de korunur, gözetilir. Girişkenlik ve merak desteklenmez, çocuk içinden geçenleri açıkça söyleyemez. Okula başlar başlamaz sıkı bir denetime girer. Sınıfta kıpırdamak, arkadaşlarla konuşmak, kuralların dışına çıkmak yasaktır. Uslu oturan, öğütlere uyan çocuklar ödüllendir. Eğitimde ezber egemendir.

Kuşkusuz her iki eğitim biçiminin de ılımlı örnekleri vardır. Önemli sorun bireylerarası ilişkileri bozmadan, aile bağlarını gevşetmeden bağımsız, kararlı, girişken bireyler yetiştirebilmektir.

Anababa çocuk ilişkilerindeki süreklilik, ölçü, şiddet, yaygınlık ve öncelik gibi özellikler çocukların top-

lumsallaşmalarına yarayan önemli etkilerdir. Toplumsal etkileşim yoluyla, geçerli davranış örüntülerinin geliştiği toplumsallaşma sürecinde çocuk özdeşleşme, örnek alma, pekiştirme ve öğrenme yoluyla kişiliğini geliştirir. Böylece temelde ailede başlayan oluşum, toplumda ilişkiler yoluyla değişime de uğrayabilir.

Gelişim bir dize aşamada gerçekleştiğinden, çocuğun bakım, büyütülme ve eğitiminde temel ilke, bu dönemlere özgü gereksinmelerin doyumu olmalıdır. Bir dönemin doyum bulmamış gereksinmeleri, bir ilerki dönemin gereksinmeleriyle birleştiğinde, çocuk daha öncekilerle başa çıkma çabasına gireceğinden içinde bulunduğu gelişimsel aşamanın ödevlerini başarıyla yerine getiremez.

Süt çocukluğu aşamasında temel ruhsal gereksinme SEVGİdir. Çocuk büyüdükçe ÖZGÜRLÜK ve DİSİPLİN gereksinmeleri buna eklenir. Ailenin çocuğun yetiştirilmesinden tam sorumlu olduğu toplumlarda bu gereksinmelerin aile ortamında karşılanmaları da zorunludur. Her anababanın sevgi, özgürlük ve disiplin konusundaki anlayış farkları çocuğuna tutumlarını saptar. Çocuğun kişiliği de anababa tutumundan bu erken ilişki ve deneyimlerden büyük ölçüde etkilenir.

Anababa ve çocuklar arasındaki etkileşimler karmaşıktır. Anababanın çocuklarını etkilediği gibi, çocuğun uslu veya hareketli oluşu gibi farklı davranışları da anababayı etkiler ve tutumunu yönlendirir. Gerçekten de yapılan araştırmalar anababaların her çocuğuy-la ilişkilerinin farklı olduğunu, bunda da çocuğun anababayı etkileme biçiminin önemli rol oynadığını göstermiştir (BELL, 1971). Bu ilişki, ayrıca ailenin büyüklüğü, yoksulluk, sağlık sorunları, toplumla ilişkiler ve değişik streslerle de etkilenir. Çocuğun bu yapısal özel-

likleri anababa tutumuyla çelişirse, ruh sağlığı bozulur.

Aileler içinde buldukları toplumun yaşam biçimiyle etkilenerak bunu çocuklarını yetiştirme biçimlerine de yansıtırlar. Çok yakın ilişki içinde, toplum tarafından onaylanan eğilimleri çocuklarına aktarırlar. Eğitim yöntemi, toplumun gereksinmeleri doğrultusunda saptanır. Örneğin; kırsal kesimlerde çocuklar erkenden üretime katılır, sorumluluk alırlar. Doğa ile yakın ilişki içinde ve yürekli dirler. Ailenin birçok işleri kız ve erkek çocuklar tarafından paylaşılır. Oysa uzun yıllar ailelerine bağımlı olarak yetişen kent çocuklarında bu özellikler yaygın değildir. Çocuklar daha çok öğrenime yöneltilir.

Şimdi, büyümekte olan çocukların temel ruhsal gereksinmeleri ile bunların aşırı doyurulduğu veya doyurulamadığı durumlarda olabilecek değişimleri özetle tanımlamaya çalışalım.

SÜT ÇOCUKLUĞU DÖNEMİNDE SEVGİ GEREKSİNMESİ

Çocuklar belirli bir süre fiziksel ve coşkusal olarak anababalarına bağımlı olduklarından, kendilerini seven ve iyi olmalarını isteyen kişiler arasında büyüüp gelişmeleri, ruh sağlıkları açısından çok önemlidir. Çocukların bu bağımlılığı ve aile üyeleriyle olan beraberliği gelişimini olumlu yönde besler. Anababalığın temel işlevlerinden biri de bu temel gereksinmelere uygun yanıtlar verebilmesidir.

Anababanın birbirini sevip, isteyip, destek olmasından kaynaklanan sevecen, sıcak ve yakın davranışının çocuğun toplumsallaşmasını kolaylaştırdığı bilinen bir olgudur. Sevgi yoksunluğuna yol açan, anne yok-

sunluğunda (maternal deprivation), yalnızca annenin olmaması değil, anne özeninin yetersizliği, tutum bozukluğu gibi koşullar da çocukta ruhsal dengeyi bozabilmektedir (AINSWORTH, 1962).

Sevgi, insanları birbirine yaklaştıran, hoşça giden, olumlu duygular topluluğudur. İnsan ancak sevilerek, başkalarını da sevebilme yetisi kazanır. Anne ile bebek arasındaki yakın ilişki, sevgiyi oluşturur. Çocukların anne sevgisi kadar baba sevgisine de gereksinimleri vardır. İlk kez anababa ve çocuk arasında oluşan sevgi ilişkileri daha sonra aile dışına taşar. Sevgiyi aile dışına taşıramayan çocuklar ise sağlıklı olarak gelişmezler. Sevgi gereksinmesi yaşam boyu sürer. Yetişkin bir insanın kendini kanıtlama çabaları hep beğenilmek ve sevilme gereksinmesinden doğmaktadır. Sevgiyi doyamamış çocuklar «sevgi açlığı» içinde, sorunlu olarak gelişir ve bu eksikliklerini yaşam boyu kapatamazlar.

Her anababanın sevgiyi yansıtabilme biçimleri değişiktir. Sevginin çocuğun gelişmesinde temel olduğuna inanan bazıları bunu, kucaklayarak öperek, sarılarak, sık sık sevdiğini belirterek yaparken; sevginin çocuğu şımartacağına inanan bazıları ise çocuklarını yalnızca uyurken sever ve öperler. Oysa sevginin açıkça belirtilmesi, çocuğun sevildiğine inanması gereklidir. Anababanın görevi de çocuğu sevildiğine inandırmak olmalıdır. Anababa sevgisi çocuk tarafından olumlu algılandıkça pekişir. Bu sevgi ilişkisi ise zihinsel gelişmeyi, öğrenme ve dil gelişimini uyarıcıdır (SCHAEFER, 1972). Yuvalarda büyüyen, gerekli sevgi ilişkisinden yoksun çocukların bu alanlardaki eksiklikleri de bilinmektedir.

Sevgi, bireysel ve toplumsal yaşamda başlıca yapıcı güçtür.

Sevgi çocuklara abartılarak verilebilir ya da yetersiz kalabilir.

Abarmış Sevgi

Çocuğun, bebeklikten başlayarak aşırı korunması ile belirlenir. Bebeğin, çocuğun tüm işleri anne tarafından üslenilir. Çocuk kitaplardaki kurallara göre büyütülür. Hiç ağılatılmaz, hastalanmasını diye oyun oynamasına izin verilmez, ıleri yaşta bile anne tarafından yedirilir, yıkanır, giydirilir. Gece üşümesini diye anababa odasında yatırılır veya gece sık sık üstü örtülür. Okul çok yakın olsa bile başına bir kaza gelir diye, okula götürülüp, alınır. Anne kendini çocuğuna adanmış gibidir.

Kaba ve kirlidir diye başka çocuklarla oynatılmaz. Her tür bedensel yakınma abartılır. Böylece zamanla çocuk kendini süregen hasta gibi görür.

Yeteneklerinin gelişmesi engellenen bu çocukların, özgür davranışları da kısıtlanmıştır. Ruhsal yönden olgunlaşamaz, şımarık çocuk davranışında gelişirler. Halk arasında bu tür çocuklara «muhallebi çocuğu» da denir.

Çocuğa bu tür davranışın önemli bir nedeni, sıklıkla annenin kişilik özellikleri ve bunaltısıdır (anksiyetesi). Aşırı koruyan anne, aynı zamanda baskı da yapıyorsa (zorlama, korkutma, ceza gibi) çocuk güvensiz, aşırı bağımlı, yetke karşısında boyuneğici olarak gelişir. Bedensel sağlığı ile de aşırı ilgilenen bu kişilerin, toplumsal ilişkileri de bozuktur.

Aşırı koruyan anne çocuğun her istediğini yerine getiriyorsa çocuk sınırlanmadan, bencil saldırgan olarak gelişir. Ortamı ağlayarak öfkelenerek denetlemeye ve istediklerini elde etmeye yöneliktir.

Sevginin Yetersizliği

Çocuklarını istemeyen, benimsemeyen anababalar, onlara yeterince sevgi de veremezler. Çocuğuna bakmaktan usanan, bazan açıkça «çocuk sevmiyorum» diyen anneler de vardır. Çocuğun kendini engellediğini söyleyen bu anneler çocuğu başkalarına baktırırlar. Çocuğa karşı katı bir tutum içindedir, yakın ilişki kurmaz hatta ceza verirler. Çocuk ilgi çekmek için yaklaştıkça daha çok itilir. Anababa çocuğa karşı öfkeli ve kızgın bir tutum içindedir. İyi yanlarını görmezden gelir, sürekli eleştirir küçük düşürürler. Zorunlu evliliklerde, yasa dışı çocuğu olanlarda ya da çocuğun cinsiyetini benimsemeyen anababalarda bu tutumu gözlemlemek olanaklıdır.

Araştırmalar bu tür davranan anababaların kendilerinin de sevilmemiş olduğunu, sıklıkla mutsuz bir aile ortamı içinde büyütüldüklerini ortaya koymuştur.

Sevilme gereksinmesi içinde olan çocuk, kendisini sevmesini istediği kişiye sık sık sarılır, öpülmek ister. Bazıları ise kızgınlıklarını öfke patlamaları ile belirtirler. Çok kızdıkları anababalarının ölme düşlemleri çocukta zamanla ölüm korkusuna da dönüşebilir.

Sevgi yetersizliği çocuğa «açıkça kızgınlık ve kayıtsızlık» türünde belirtilebilir. Kızgın anababalar cezalandırıcıdır. Burada verilen ceza da oldukça ağırdır. Çocuk saatlerce odaya kapatılır, evin dışına atılır, yemek verilmez. LEVY'nin «sevgiye susamış» olarak tanımladığı çocuklar böyledir. Bu denli sevilmemeye bu çocukları ilerde cinsel saldırgan, hırçın ve yalancı yapar.

Çocuğa tutumun diğer bir türü ise abarmış beklentiler içinde değildir. Bu tür anababalar çocuğa yeterli sevgiyi verebilseler bile, o kadar zorlar ki, çocuk sağlıklı gelişemez.

Bu tür tutumda çocuğu «küçük beyefendi» ya da «küçük hanımefendi» yapmak temel amaçtır. Çocuk herkesten iyi yapmalı, hep başarılı olmalıdır. Oysa başarılı olduğunda övülmez, daha iyiye zorlanır. Sanki anababalar kendi özlem ve doyumsuzluklarını çocuklarında gidermek tutkusundadır. Olanakları varsa çocuğu resime, musikiye, baleye zorlar. Oysa küçük çocukların bu tür zorlamalara dirençleri yoktur. İstenenlerin kendi yeteneklerini aştığını gören, anababa beklentisine istenen yanıtları veremeyen küçük çocuk kolayca huzursuz olur. Anababaya kolayca boyun eğip, edilgin ve bağımlı kalan bazılarının yanında çoğu huysuz, çok hareketli, bunaltı içindedirler. Değişik alışkanlık bozuklukları geliştirir ve okulda başarısız olurlar.

Bazı ailelerde ise bazı çocuklar «şamar oğlanı»dır. Çok katı kuralların geçerli olduğ u bir evde büyüyen ve özgür olmak isteyen bir çocuk davranışları ile şimşekleri üzerine çekebilir. Bazan da sevilmediğine inanmış bir çocuk anababanın onaylamıyacağı davranışlara bürünerek şamaroğlanı olabilir.

DISİPLİN GEREKİNİMESİ

Günümüzde disiplin kavramı bir hayli değişmiştir. Eskiden disiplin deyince katı kurallar, ceza verme, zorla yola getirme akla gelirdi. Oysa disiplin sözcüğü kökenini Lâtincede öğrenme anlamına gelen «discipere»den türeyen «discipulus»tan almıştır ve öğrenci-öğretici ilişkisini tanımlar. Kısaca, çocuğa yardım etmek, yol göstermek anlamındadır. Sevgi, anlayış, sabır, hoşgörü ve çocuğun bireyselliğine saygıyı gerektirir. Çocuğun kişilik gelişiminde önemli olan, sağlıklı tutum ve kuralları içerir. Çocuğun olumlu gelişmelerini destekleye-

rek, çocuğu yüreklendirerek, olumsuz örneklerini ise düzelterek özgüvenini sağlamak demektir. Çocuk zorlanmadan bağımsız davranışı pekiştirilmeye çalışılmalıdır. İyi bir disiplin çocuğun öğrendiklerini tek başına kaldığında da uygulayabilme kapasitesinin geliştirilmesidir. Kendi başına becerebilme çocuğa hem güven verir hem de verimini artırır. Özgürlüğü engelleyen her tür disiplin ruh sağlığını bozar.

Özgürlük en iyi biçimde çocukların oyunlarında yansır. Çocuk kuralları en güzel biçimde oyunlarında öğrenir. Öğretim ve eğitimde de bundan yararlanılması gerekir.

Aileler disiplin konusunda, çocukların davranışına üç tür tepki gösterebilir :

- Yalancılık, çalma, kaçma gibi davranışlar asla onaylanmaz.
- Söz dinleme, usluluk, doğruluk... her zaman onaylanır.
- Birşey kırmak, üstünü kirletmek, gürültü yapmak... anababanın kendi özelliklerine göre bazan görmezden gelinir, bazan onaylanmaz.

Ailelerin disiplin konusundaki tutumları da farklı olabilir.

1. Katı tutum (sıkı tutum)

Çocuktan kurallara sıkıca uyması istenir, uymazsa ceza verilir. Çocuk terbiyeli, nazik olmalı kötü sözler söylememeli, hiç küfür etmemelidir. Çocuğun işleri saatlerle sınırlanır (yatma saati, yeme saati, ders saati, oyun saati gibi), büyüklerine mutlak boyuneğmesi beklenir.

Genel olarak verilen cezanın suçla orantısı yoktur. Bazan aşırı da olabilir. Dövme, azarlama, bağırma,

ayıplama, korkutma, kınanma en sık raslananlardır. Çocuk ancak uslu durursa bazı haklarını elde edebilir.

Çok sınırlanan, eleştiriler ve özgürlüğü kısıtlanan bu çocuklar güvensiz ve beğenilmeme korkusu içinde büyürler. Anababadan çekinir, duygu ve düşüncelerini ayıplanır, cezalanır diye açıkça ortaya dökemezler.

2. Yumuşak Tutum (gevşek tutum)

Çocuk hiç sınırlanmaz, denetlenmez. Çocuktur gerekçesiyle her yaptığı hoşgörü ile karşılaşır. Evin kralı çocuktur. İstedığı gibi girer çıkar, kırar döker, yazar çizer, anababa çocuktan çekinir. Hoşgörülü davranan anababa aynı zamanda büyük bir aldırmaçlık içindedir. Bu tutum çocuğun bencil, sorumsuz ve şımarık olarak gelişmesine yol açar.

3. Tutarsız Tutum

Disiplini uygulama gereği duyan bazı anababalar ise nasıl uygulayacakları konusunda bilgisizdir. Bazan aşırı hoşgörülü, bazan kısıtlayıcı ve cezalandırıcıdır. Bu tutum genel olarak anababaların kendi ruhsal özellikleri, bunaltıları, çatışmalarına bağlı olarak gelişir.

Çocuk her zaman yanlış yaptığında değil, bazan haklı olduğunda da cezalanır. Bazan da bir gün hoşgörülen davranış, başka bir gün aşırı tepki ile karşılaşır.

Anababalar birbirlerine aykırı tutum içine de girebilirler. Bu durumda çocuk hangisinin istediği gibi davranacağı konusunda kuşkuya düşer.

Dayak

Eskiden toplumumuzda çocuk büyütmenin kaçınılmaz bir ögesi olarak değerlendirilen-dayak sevindi-

ricidir ki günümüzde eski önemini yitirmiştir. «Dayak cennetten çıkmadır» ya da «kızını dövmeyen dizini döver» gibi eski inanç ve tutumlar da gittikçe etkinliğini yitirmektedir. Buna karşın dayak halen de bazı evlerde ve okullarda eğitim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Eğitimli ve dayanın sakıncalarını bilen anababalar bundan kaçarken, çocuklarını halâ dövmekte ısrarlı olanlar bile suçluluğa kapılmaktadır.

Dayak, anlık bir öfke sonucu gerçekleşen bir eylemdir ve sıklıkla anababalar kendi bireysel sorunlarına, bunaltılarına, öfkelerine bağlı olarak dayak atarlar. Dayanın halâ eğitim yöntemi olarak kullanıldığı ortamlarda ilişkiler bozuk, kişiler sorunludur. Öğretmenin döveceğinden korku ile tirtir titreyen, tahtaya kalktığında dili tutulan ya da okula gitmemekte ısrar eden çocuklar halâ vardır. Anababasından dayak yiyip, ikizli duygu ve düşüncelerle zorlanan çocuklar halâ vardır.

Dayak hiçbir zaman beklenen sonucu vermez. Buna karşılık çocukta öfke ve kızgınlığı uyarır. Bazı çocuklar dayak yiye yiye aldırılmaz, arsız olur.

Dayak gibi çocuğu sindirmek te iyi bir eğitim yöntemi değildir.

Günboyu bağırarak, çocuklarına beddua (ilenc) eden anababalar da çocuklarını denetleyemez.

Disiplin sorunu kullanılan yöntemlerin ayrıcalığı nedeniyle kolay çözümlenecek bir sorun değildir. Eğitimde önesürülen genel ilkeler ancak anababaların içgörülerini, insanca düşüncelerini ve geçmiş deneyimlerinden edindikleri olumlu sonuçlarla birleşebildiğinde çocuğun yararına kullanılabilir. Anababaların hiç yanılmamaları değil, yanıldıklarını bilebilmeleri önemlidir.

Ayrıca bu yanılığı çocuklarına da tanıtabilirlerse başarılı olurlar.

Çocuklardan beklentiler, içinde buldukları gelişimsel aşamanın ödevlerine uygun olmalıdır. Beklentiler, çocuğun özgücünü ortaya koyabilmesine olanak sağlamalı ancak kapasitesini zorlamamalıdır.

Çocuklar «özdeğer» kavramını bebeklikteki sevgi ilişkilerinden geliştirir. Etkin ortamı genişleyen bir oyun çocuğunda araştırmacı davranışın gelişmesiyle bu kavram genişler. İçsel gereksinmelerini doyurup mutlu olduğu bu davranışların anababa tarafından olduğu gibi onaylanması söz konusu olmayabilir. Ancak akılcı sınırlamalar ve denetlemelerle olumlu davranış pekiştirilebilir. Böylece çocuk gerçekleri daha iyi tanır, kendi ve ortamı arasındaki ilişkileri daha iyi kavrayarak özdenetim geliştirir.

Anababanın akılcı ve uygun beğenileri, çocuğun başkalarıyla uygun ilişkilere girebilmesini kolaylaştırır ve artırır. Anababalar çocuğa kendi sınırları içinde, yeteneklerini ve gücünü tanımada yardımcı olmalıdır. Sık sık eleştiri, olumlu yanları görmezden gelip hep kusurları belirtme çocukta özsaygınlık yetemine yol açar. Bunun gibi abartarak övme de aşırı bir üstünlük duygusunun gelişmesine yol açabilir.

Böylece eğitimde en doğru yol, çocukta özdenetimi geliştirmektir. Böylece çocuk öğrendiği doğru ve uygun davranışları sadece kendini denetleyenler yanında değil, yalnızken ya da başkalarının yanındayken de başarıyla uygular. Anababa denetimi cezaya değil, anlayış, sevgi, güven vermeye yönelik olmalıdır. Toplumsallaşma süreci boyunca çocukların özgürlük gereksinmesi akılcı sınırlamalarla bağdaştırılabilirse çocuk özdenetim ve sorumluluk duygularına kavuşabilir.

DEĞİŞİK EKİNLERDE AİLE VE ÇOCUK

Daha önce de belirtildiği gibi aile tüm ekinlerde geçerli evrensel bir toplumsal birimdir. Aileyi oluşturan üyelerin kişiliği de içinde buldukları toplumun büyüme ve eğitime yöntemleriyle saptanır. Bu yöntemlerin ayrıca oluşu nedeniyle de farklı toplumlarda benimsenen yaklaşım biçimlerinin de ayrıcalık göstereceği kaçınılmazdır. Ekin ve kişilik ilişkisinin incelenmesinde öncelikle insanın biyolojik donanımlarının dikkate alınması gerekir. Zira tüm toplumlarda çocuk, bebek olarak görece bir gelişme azlığı içinde doğar. Ekinin erişkine aktardığı inanç, deneyim ve beceri doğrultusunda gelişir.

Biyolojik benzer donanımlarına bağlı olarak toplumlarda, çocuklar neyle beslenirlerse beslenirler ağızla yemeyi ve aynı biçimde yürümeyi öğrenirler. Ancak daha ayrıntılı edinimleri, içinde büyüdüğü ekinle saptanır.

Bebekler dünyanın neresinde doğarlarsa doğsunlar korunacak, bakılacak, büyütülecek, eğitilecek, denetlenecek, örnek alınacak varlıklardır.

Ekinin bireye yansıttığı özellikler değişik toplumlarda ayrıcalık gösterebilir. Bu ayrıcalık ise toplumun gereksinmelerine hizmet eden farklı eğitim yöntemlerinin benimsenmesine bağlıdır. Böylece de ekine özgü pervasız denebilecek davranışları olan para ve başarıya düşkün bir amerikalı tipi; kırk yıl bir fincan kahvenin hatırını unutamayan, elsever, dost türk tipi; kendini aşırı denetleyen, soğuk bir ingiliz tipi ya da sıcak kanlı italyan tipi..... ortaya çıkar.

Fransa

Fransa'da aile kendine odaklaşmıştır, ancak üyeleri yakın ilişki içindedir. Çocukları parklarda oynatmak kaçınılmazdır. Buralarda çocuklar kendikendilerine oynar, grup oyunları pek benimsenmez. Çocuğun eşyalarına sahip olması istenir, çocuk ta bunlarla kimseyi oynatmaz.

Çocukların saldırganlığı tepki görür. Sıklıkla kızılır, azarlanır. Çocuklar girişken değildir. Başkalarıyla anababa aracılığı ile ilişki kurar. Çocukların döğüşmeleri yasaklanmıştır, çocuklar genel bir hareket yavaşlığı içindedir. Çocuğun coşkuları dikkate alınmaz, huzursuzluklarıyla anababa ilgilenmez. Aynı ilgisizlik ceza verildiğinde de sürer, ancak çocuk özür dilerse yanıt verilir. Kişilerarası ilişkileri sınırlı olan çocuklar, yalnızlığa çok dayanıklıdır.

Fransızlar çocukluğu kısıtlı bir dönem olarak kabul eder, yaşamdan zevk alınacak dönem olarak yetişkinliği varsayarlar.

Amerika

Çocuklara tutum ve eğitim konusunda birbiriyle çelişen değişik ilkelerin benimsendiği bir ülkedir. Sıkı bir disiplinin gereğinin savunulduğu bir evreyi, gevşek bir disiplinin daha doğru olacağını savunan başka bir evre izlemiştir. 19 yy başlarında çocuklar dövülmekte, bebekler belirli saatler içinde beslenmeye zorlanmakta, tuvalet eğitiminin kesin olarak 18-20 ayda tamamlanması öngörülmekte, biberon «kuru beslenme» olarak nitelenmekte, çocuklara uyumaları için ilaçlar verilmekte, emeklemelerine izin verilmeden yürümeleleri beklenmekte, kendi kendine beslenmeye zorlanmakta,

susuncaya kadar ağlatılmakta ve aşırı öpme ile hoplatmanın sakıncaları savunulmaktaydı. Günümüzde ise zevk yasak değilse, zorunlu olmalıdır (fun morality) ilkesi savunulmaktadır. Çocuğun araştırma davranışı ve oyunları önem kazanmıştır, çocuk aşırı bir özgürlük içinde gelişmektedir.

SSCB

Devrim sonrası Rusya'da çocuk çok önemli konuma gelmiştir. Çok sayıda toplumsal eğitim kurumları açılarak, çocukların devlet örgütlerinde eğitimleri zorunlu kılınmıştır. Bu tutum toplumsal bir gereksinme, kolektif davranışın öğretisinden kaynaklanmıştır. Anababalar çocukları için yeterli kabul edilmemiş, doğan her çocuğa kitlesel bir değer vererek ortak kuralların benimsetilmesine çalışılmıştır. Ancak daha sonraları yeniden anababalar eğitime katılmıştır.

SSCB de tüm çocukların anababalarına boyuneğmesi, evdeki kurallara uyması, kendini denetleyebilmesi, verilen işlerin üstesinden gelebilmesi beklenir. Eğitimi ve anababalar çocuğa önemli ölçüde yardımcıdır, çocuk korunur ve kollanır.

Gruba kabul edilme ve grubun amaçlarının benimsenmesi ödüllendir. Dayak, eğitimde genel olarak yer almaz, ancak yine de ender değildir. Bağırma ve azarlama yoktur. Çocuğun eğitimi, anababanın sabır eğitimiyle başlar. Küçük çocuklara cinsel bilgi verilmez. Merakın erinlikte başladığı kabul edilir. 10-12 yaşından sonra anababalar gençlerle gerçekçi konuşmalar yaparlar, özellikle gençlerin cinsel sorumluluğuna vurgu yaparlar.

Aile içinde küçükleri korumak, büyükleri saymak temel ilkedir. Fara hiçbir zaman ödül olarak verilmez.

Almanya

Bebeklik ve çocukluk dönemleri kişilik gelişimi için çok önemli kabul edilir. Çocuklar için en büyük öğretici yaşamdır. Eğitimde anababa eğitimi öncelik taşır. Ailenin ödevi çocuğu erkenden yaşam gerçekleriyle yüzleştirme ve yaşam ödevlerine hazırlamadır. Bu görev için de aileler eğitilir. Sayısız yapıtlar, dergiler vardır. Buralarda tutarsız tutumlar örneklerle anlatılarak vurgulanır. Yapılması gereken değil, yapılmaması gerekenler belirtilir. Bu yapıtlarda çocuk eğitiminde odak rol annenindir. Hata yapan ve yapmayan anneler örneklerle tanıtılır.

Alman çocuğu boyuneğmeyi öğrenmeli, ancak özgür olmalıdır. Yaşam olayları ile gerçekçi biçimde yüzleşebilmelidir. Korunmalı, sevimli ancak şımartılmamalıdır. Güven duygusu geliştirilmelidir. Çocuklar genel olarak bir cennette yaşar, gerçekleri anababalar buraya kendi ölçülerinde sokarlar. Çocuklardan ayrıca ısrarlı, sabırlı, tutumlu, düzenli, sakin olmayı beklerler. Çocuğa kuralları öğretirken temel ilke «olmaz»ı kabul başlanır. Bekleneni yapmadığında çocuğa ceza verilir. ettirmektir. Üç yaşından sonra sorumluluk verilmeye Cezanın özdenetimi geliştirdiği kabul edilir. Çocuğu hoşlandığı şeylerden yoksun kılma en büyük cezadır.

Alman çocuğu özgür olmaya hazırlanır, ancak aynı zamanda kurallara da uymalıdır. Ceza yapılan yanlış düzeltmek içindir.

EV DEN AYRI ÇOCUKLAR

Ailenin çocuk üzerindeki etkileri, ailedışı koşullarda yaşayan çocukların durumları incelendiğinde daha da anlam kazanır.

Hastaneye yatış buna güzel bir örnektir. Doğal ortamından ayrılan çocukta hemen ev özlemi başlar. Küçük çocuklarda belirtiler daha abarmıştır. Çocuk karşı koyucu ve hasta mizaçlı olur. Başlangıçta huzursuz ve ortamındaki kişilerle ilişki kurma isteği içindeyken zamanla içine kapanır, konuşmaz, yataktan çıkmaz verileni yemez. Böylece çocuklar önce başkaldırıdır, ancak daha sonra umutlarını yitirerek olumsuz tutum içine girerler. Bu olgu salt anneden ayrılmaya bağlıdır. Küçük çocuklar bu özlemi annenin nerede olduğunu sorarak belirtirken, daha büyük çocuklar hastaneden ne zaman çıkacaklarını sorarak belirtirler.

Hastanede çocuk anneden ayrılır, ayrıca yapılan girişimler çocuğu huzursuz kılar.

Bazı çocukların 3-4 günde hastane koşullarına alışmalarına karşılık bazılarında yoksunluk tablosu aylarca sürebilir.

Çocuklar hastanede anne yerine koydukları hemşirelerden ayrıldıklarında da aynı olgu yineleyebilir. Burada çocuğun tek beklediği şey sevgidir.

Yuva Çocukları

Bilindiği gibi yuvalar anababadan yoksun çocukların, kısıtlı olanaklarda büyütüldüğü kurumlardır. Buralarda büyüyen çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal olgunlaşmalarının ağır bazan da geri olduğu birçok araştırma ile saptanmıştır. BOWLBY kötü bir ana-baba evinin bile bazan yuvalara yeğlenmesi gerektiğini savunmuştur.

Yuvalarda uyarılma azlığı, dikkatin azalması ve yeni yeteneklerin gelişmemesine yol açar. Ayrıca hareketleri çok sınırlanan bu çocukların çoğu otururken ya da uyurken ileri geri sallanırlar.

Bu olguların yanısıra erken yaşam dönemlerinde anababanın uzun ve kısa süreli ayrılıklarının çocuklarda değişik davranış sorunları oluşturduğuna özgü çalışmalar da vardır.

RUHSAL HASTALIKLARIN ETİYOLOJİSİNDE AİLE

Ruhsal hastalıkları günümüzde tek bir nedene bağlamak olanaksızdır. Kalıtsal geçişle belirlenen bazılarının dışında değişik toplumsal, ekinsel ve ekonomik etmenlerin sorumluluğu da tartışılmaz. Bu etmenler arasında ailenin etkileri de ayrı bir anlam taşımaktadır.

Ailenin dört temel özelliğini üyelerine geçirdiği bilinir, bunlar :

A. HÜCRESEL DÜZEYDE

1. Kalıtsal özellikler
 - a) Belirli kromozomal boz.
 - b) Raslantısal gen sapmaları.
2. Doğumöncesi ortam özellikleri
 - a) Mekanik,
 - b) Metabolik, beslenmeye ilişkin.

B. BİYO - PSİKO - SOSYAL ÖRGÜTLENME DÜZEYİNDE

1. Anne davranış özellikleri (bunaltı gibi).
2. Gövde imgesi ve benlik kavramı.
3. Dil ve düşünce düzeni.

C. REHBERLİK İLİŞKİLERİ DÜZEYİNDE

- a) Örnek olma
- b) Akran ilişkilerinde önderlik
- c) Ekine özgü represyonlar (ensest yasağı gibi).

D. TOPLUMSALLAŞMA DÜZEYİNDE

1. Diğer kişilerle ilişki, işbirliği
2. Ergenlikte kimlik kazanma deneyimlerine yardım,
3. Akran ilişkilerini besleme,
4. Aileden bağımsızlığın geliştirilmesi.

Ruhsal bozukluklarda kalıtım ve doğumöncesi ortamın etkilerinin sınırlı olduğu saptanmıştır. Psiko-sosyal sistem bozuklukları, bu arada ailenin etkileri daha öncmli yer kaplamaktadır. Aile sisteminde, daha önce sözü edilen bozukluklar çocuklara aşağıdaki gibi yansır :

1. Kimlik karmaşası ve bozuklukları,
2. Mutizm ve otistik bozukluklar,
3. İç ve dış uyaranlara abarmış tepkiler,
4. Özdenetim eksikliği ve patlayıcı tepkiler,
5. Obsesif tutumlar,
6. Cinsel bozukluklar,
7. Abarmış mizaç bozuklukları,
8. Karamsarlık ve değersizlik duygularıyla belirli depresyonlar,
9. Gelişimsel bozukluklar,
10. Uyum bozuklukları.

Erişkinlik dönemi ruhsal bozukluklarında da erken dönem ilişkileri önemli rol oynamaktadır. Örneğin şizofrenide psikobiyolojik örgütlenme düzeyinde beslenme ve emzirme bozuklukları; kişilik gelişimi sürecinde liderlik ilişkileri, işbirliği ve duygusal ilişkilerde bozukluklar; toplumsallaşma düzeyinde ise daha önceki düzensizliklere bağlı olarak özgürleşmede güçlük gibi bozukluklar saptanmıştır.

Konuyu özetlemeye çalışırsak, anababaların çocuğun kişilik gelişimi toplumsallaşması kısaca ruh sağlığı üzerindeki etkileri güçlüdür. Çocuğun ruh sağlığı ancak akılcı, gerçekçi, insancıl anababaların çocuklarına sevgi, anlayış ve destekleyici davranışlarıyla saptanır.

Çocukların tepkileri, anababa davranışının aynası gibidir. Anababalar bu aynada kendi davranışlarını değerlendirmeli, yanlışlarını kavrayarak düzeltebilen olanakları aramalıdır. Zamanında bazı gerçekleri görememe bazan anababalara pahalıya mal olabilir.

Konuşmamı bir Çin öyküsüyle vurgulayarak bitirmek istiyorum.

«Erkek çocuklarından birini, diğerinden daha çok seven ve kayıran bir anne, ülkesinin de geleneklerine uyarak O'na uzun bir isim vermiştir. Sevmediği diğer oğlunu ise «hiç» anlamına gelen «CHANG» diye çağırılmaktadır.

Chang, birgün oynarken kuyuya düşer, kardeşi koşarak eve haber verir Chang kurtarılır.

Başka bir gün ise sevgili oğlan aynı kazaya uğrar. Chang eve koşar ve kardeşinin upuzun ismini söyleyerek olayı bildirir. Ancak çok geçtir kuyuya eriştiklerinde sevgili oğlan boğulmuştur.

K A Y N A K Ç A

1. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etüdüleri Enstitüsü «Türkiye'de Nüfus», SSY Bakanlığı Nüfus Planlaması Genel Müdürlüğü Ofset Basımevi, ANKARA, 1975.
2. KONGAR, Emre. İzmir'de Kentsel Aile. Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayınları A - 3, ANKARA, 1972.
3. MEAD, M., WOLFENSTEIN, M. *Childhood in Contemporary Cultures*. The University of Chicago Press, 1970.

4. PEIPER, A., WORTIS J. *Cerebral Functions in Infancy and Childhood*. The International Behavioral Sciences Serias. Consultant Bureau New York, 1963.
5. SHIRLEY, H. F. *Pediatric Psychiatry*. Harvard University Press, 1963.
6. TİMUR, Scrim. *Türkiye'de Aile Yapısı*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları D - 15, Doğu Matb. Ltd. Şti., 1972.
7. TUNCER, O., DEMİREL, O. «Çocuklardaki Emosyonel Bozuklukların Anababa Tutumuyla İlişkisi.» *Çocuk Nöropsikiyatrisi Dergisi*, IV, 3 - 4, 1971, sf. 71 - 75.
8. TUNCER, O., DEMİREL, O. *Bir Toplum Kesiminde Oral Doyum ve Anal Eğitim Yöntemlerinin Çocukta Kişilik Gelişim Özelliklerine Etkisi*. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongre Kitabı 1972, EÜ Matbaası, 1973.
9. TUNCER, O., DEMİREL, O. «Değişik Toplum Kesimlerinde Kız ve Erkek Çocuklarından Beklenen Kişilik Özellikleri Üzerine Bir Araştırma». *Dirim Mecmuası*, 2, 1974, sf. 51 - 56.
10. TUNCER, Oya. «Yetiştirme Yurdunda Kalan Çocukların Okula Uyum ve Başarı Sorunları». *Tıp Dünyası*, 47/3, 1974, sf. 121 - 127.
11. TUNCER, O., KÖSEOĞLU, S. (SHU) «Erkek Yetiştirme Yurdunda Kalan Çocukların Fizik, Entellektüel ve Emosyonel Gelişimsel Özellikleri Üzerine Bir Araştırma». *Tıp Dünyası*, 47/2, 1974, sf. 77 - 84.
12. TUNCER, O. «Çocuk Davranış Bozukluklarının Çeşitleri ve Etiyoloji». X. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongre Kitabı, Hacettepe Üniversitesi, 1974, sf. 139 - 154.
13. TUNCER, O. «Ruhsal Bozukluklar ve Aile». *Neşter Mecmuası*, 51/9, 1976, sf. 8 - 10.
14. TUNCER, O. «İstenmeyen Çocuk». *Dirim Mecmuası*, 51/9, 1976, sf. 323 - 329.
15. TUNCER, O. «Erken Yaşam Dönemlerinde Anababadan Ayrılma (separation) ve Duygusal Yoksulluk (affective deprivation) Deneyimlerinin Bireysel Psikolojik Gelişime Etkileri». *EÜTF Dergisi*, 15/2, 1976, sf. 1 - 40.
16. TUNCER, O., YILDIRIM, N. «Aileleri Yurt Dışında Çalışan Çocukların Gösterdiği Davranış Sorunları». *EÜTF Mec.*, 16/1, 1977, sf. 45 - 55.
17. WOLMAN, B.B. *International Encyclopedia of Psychiatry, psychology, psychoanalysis and Neurology*. Vol: 4, 452 - 462, 1977 (Aesculapuis publ. Inc.)
18. YÖRÜKOĞLU, A. *Çocuk Ruh Sağlığı*. Türkiye İş B. Kültür Yayınları. Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ank. 1978.

GENEL TARTIŞMA

BAŞKAN (PROF. DR. S. ÇETİN ÖZOĞLU) — Teşekkür ederiz Sayın Tuncer. Özellikle çocuk ve sevgi teması ve bu konuda belirttiğiniz hususlar, bazı yetişkinlerimizin davranışlarını açıklamakta çok yararlı oldu. Sevgi yetersizliğinden, sevgi alamamadan veya sevgi alamadan büyüyenlerin yetişkin oldukları zamanki davranışları çok ilginç olmaktadır.

Efendim, şimdi belirli bir sürede bildiri sunma zorunluğu ister istemez, sayın bildiri sahibinin hazırladığı konuşmasını belirli bir yerde kesmesini gerektirdi. Tartışma kısmını açmak istiyorum.

Tartışma kısmında sayın bildiri sahibi, değinemediği bazı konuları belki açıklama olanağına da sahip olacaktır.

Efendim, biz genellikle eğitim toplantılarımızın hem bildirilerini, hem bildirilerinin tartışmasını yayınlamaya çalışıyoruz. Şimdi söz almak isteyenler, soru sormak isteyenler, lütfen mikrofonu kullansınlar ve kendilerini tanıtsınlar. Mümkün olursa biz bu konuşmaları zaptedebildiğimiz biçimde yayınlayacağız.

Efendim, şimdi sorularınızı bekliyoruz. Buyurun Sayın Yüce.

DOÇ. DR. RÜŞTÜ YÜCE — Sayın konuşmacıya, özellikle kendi yaşamımın bir parçası olan bir soruyu yöneltmek istiyorum. Acaba çocuklara eğitimi ve şefkatli götürürken, sürenin önemi var mı? Çağımızda biz babalar evimize zaman zaman işleri nedeniyle çok geç gelme durumunda oluyoruz. Başka bir deyişle, araştırmalar var mıdır ki, günde iki saatini çocuğa şefkatle ayıran bir babanın çocuğu ile günde 15 dakika ayıran

bir çocuğun arasında, gerçekten çocuğun yapısında ileriki çağlarda çok büyük değişiklikler gözlenebiliyor mu?

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Buyurun Sayın Tuncer.

PROF. DR. OYA TUNCER — Ben teşekkür ederim, kuşkusuz bu başka şeyleri de açıklama olanağı veriyor.

Bu konuda ülkemiz de dahil, yapılan pekçok çalışmalar var. Özellikle çalışan annelerin çocuklarıyla ilişkileri araştırılmış. Çalışan anneler hep şu kuşkuyu taşırlar; «acaba çocuklarıma yeterli annelik yapabiliyor muyum?» Bu kuşku çoğu kez onları bunalıma sürükler. Oysa, kanımca çocukla ilişkilerde zaman değil, nitelik önemlidir. Çalışan bir anne, çocuğuyla kaldığı kısa süre içinde güven verici, destek olucu, sevecen ilişkiler kurabiliyorsa annelik nitelikleri yeterlidir. Bunun yanında tüm gününü çocuğu ile birlikte geçiren, ancak sabırsız, öfkeli, çocukla hemen çatışmaya giren anneler ise çocuklarını olumsuz olarak etkileyebilir.

BAŞKAN — Buyurun Sayın Işık.

HÜSEYİN IŞIK — Efendim, sayın konuşmacının konuşmalarından çok yararlandım. Belki aslında benim sorunun cevabı bu konuşmalar içinde vardı; ama bir daha vurgulanmasını, açıklanmasını diliyorum, şöylece :

Gençler arasında gördüğümüz saldırganlık, açmazlık, teröre gitmenin, acaba aile içinde demin sözünü ettiğiniz, değinip geçtiğiniz ortam, sevgi noksanlığı, dayak gibi şeylerden kaynaklanma, tohumlanma gibi hususlarına biraz daha değinebilir misiniz, açıklar mısınız?

Teşekkür ederim.

PROF. DR. OYA TUNCER — Saldırganlığın insanın doğasında varolduğu ya da öğrenilmiş davranış olduğu söylenmiştir. Gelişimsel süreç içinde birey bu ögeyi olumlu yönler kanalize ederek uyum sağlar. Saldırganlığın iyi denetlenememesi halinde davranışta açıkça belirlidir.

BAŞKAN — Buyurun Sayın Tezcan.

DR. MAHMUT TEZCAN — Efendim, değerli konuşmacı konuşmasının başlangıcında, çocuğa herhangi bir disiplin cezasında kaba etlerinin zedelenmesi ve yahut da masturbasyonda çocuğun ellerinin bağlanması gibi çocuğa birtakım olumsuz biçimdeki davranışların dünyamızda görülen olaylardan olduğundan bahsetti. Bir de bunların arasında yarışmacılık geçti. Yani yarışmacılık da bir olumsuz öge olarak belirtildi. Fakat, yarışmacılık tabii aşırı ölçüde uygulandığı ölçüde olumsuz olarak görülebilir; ama eğitim sürecinde sanıyorum belirli ölçülerde yarışmacılığın çocuğu özendirme yönünden istenen davranışları, istendik davranışları yahut tutum değiştirmede olumlu yönde bazı sonuçlar da doğurabileceğini, bir eğitimcinin belirli ölçülerde bundan yararlanması gerektiği kanısındayım. Yani olumlu yönde de yarışmacılığın bazı yönleri olabileceği inancındayım.

Sayın Prof. de herhalde bu hususun aşırı olduğu ölçüdeki olumsuz yönlerini vurgulamak istedi. Bu konunun tartışılmasında yarar görüyorum.

Teşekkür ederim.

PROF. DR. OYA TUNCER — Çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları polikliniğimize değişik davranış sorun-

larıyla başvuran olgular gittikçe artmaktadır. Bu bozukluklarda anababa çocuk ilişkilerindeki bozukluklar dikkati çekicidir. Bunlar arasında aşırı örselenen çocuklarda vardır, ancak sevindiricidir ki ülkemizde bu tür kötüye kullanılan çocuklar oldukça azdır. Batı ülkelerinde bunların oldukça yaygın olduğu da bilgilerimiz içindedir.

Çocukların mastürbasyon sorununa yaklaşım da oldukça ilginç. 4 yaşındaki kız çocuğunun mastürbasyon yapmasına engel olmak için bir annebabanın çocuğu özel dikilmiş bir torba içine koyduğunu dinlemiştik.

Çocuklarımızın günümüz eğitim koşullarında bir yarışa itildikleri mutlak. Biz bu çocukları bazan çok çarpıcı tablolar içinde görebiliyoruz. Yakın zamanda polikliniğimize başvurulan bir çocukta aşırı çalışma ve yorgunluk sonucu konfüzyon saptadık. Tam bir ruhsal karmaşa içinde bulunan çocuk, sürekli olarak ezberlediği dersleri yüksek sesle yinelemekteydi. Burada çocukların kapasiteleri ve ailenin tutumu da önemli rol oynuyor kuşkusuz. Her çocukta aynı şeyin saptanmaması da buna bağlı. Özellikle kapasitelerinin üstünde zorlanan çocuklar daha çabuk yıkılıyorlar.

BAŞKAN — Buyrun Sayın Sargut.

SELÂMİ SARGUT — Sayın Tuncer, demin saldırganlık konusu açıldığında, saldırganlığın çocuğun doğasında olabileceği üzerinde durdu. Ben burada bir açıklama getirmek istiyorum. Çünkü bilindiği gibi, saldırganlığın gelişmesi konusunda iki karşıt görüş var. Bir tanesi çevresel etmen, yani çevrenin biçimleme olgusu, diğeriye saldırganlığın insanın doğasından geldiğini savunan görüşler. Kısaca iki örnek vermek gere-

kirse, sözgelimi Fromm'a göre saldırganlığın temelinde çocuğun gelişme dönemindeki ölüme özlem duyan kişilik geliştirmesinin yattığı ileri sürülmektedir. Bu arada Lorenz'in hayvanlar üzerinde yaptığı araştırmalarda saldırganlığın doğadan gelen birtakım kalıtsal niteliklere dayandığı üzerinde duruluyor. Şöyle bir yanlış anlaşılma olmamalı diye düşünüyorum: Çocukta saldırganlığın gelişmesi, yalnızca doğasından gelen bir sorun mudur, yoksa çevresel etmenlerin bu kişilik biçimlenmesinde, saldırgan kişiliğin gelişmesinde önemli rolü var mıdır?

Teşekkür ederim.

PROF. DR. OYA TUNCER — Kuşkusuz var; bu konu herhalde bu yönüyle bu oturuma katılan her kişi tarafından değerlendiriliyor.

BAŞKAN — Evet Sayın Oğuzkan.

DR. FERHAN OĞUZKAN — Efendim, Sayın Prof. Tuncer çocuğun kişisel gelişmesini açıkladılar ve aile ortamının bu kişisel gelişme üzerindeki etkilerini anlattılar. Bildirinin kapsamına aile dışındaki çevrenin de gireceği kanısındayım. Acaba sayın konuşmacı, özellikle ana - babanın çalışmaları durumunda, bu çevrenin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri konusunda neler düşünmektedir?

PROF. DR. OYA TUNCER — Temelde konu o kadar geniş ki, ben sadece çocuk ve aile ilişkilerine değinmeyi yeğledim. Bunun dışında çocuğun toplumsal diğer ortamı var; yakın akraba ilişkileri, akran ilişkileri, anaokulları gibi.

BAŞKAN — Buyrun Sayın Öz.

DR. FEVZİ ÖZ — Efendim, ilkönce eğitim toplantısının üçüncüsünü yapmakta olan Türk Eğitim Derneği-

ne ve Derneğin Sayın Bilim Kurulu'na teşekkür etmek istiyorum. Çünkü, bu eğitim toplantılarında, hakikaten çok değerli konuşmacılar, değerli ilginç konuşmalar yapıyorlar. Böylece hem toplantıya katılanlar arasında önemli bir kültür alışverişi oluyor, hem de toplantılardaki konuşmalar yayınlanmak suretiyle, halkımızın eğitim yönünden yetiştirilmesine, geliştirilmesine çalışılıyor. Bu faaliyetler cidden taktire ve teşekkür değer. Ayrıca Sayın konuşmacıya da teşekkür ettikten sonra, dayak konusu üzerinde durmak istiyorum:

Bizim eğitim sistemimizde bilindiği gibi dayak yoktur. Yasalarımıza göre de dayak yasaktır. Tabii bu duruma, Cumhuriyet eğitiminin güzel bir simgesi denilebilir. Ben de şahsen dayağa taraftar olmayanlardanım. Ancak, bazı Batı ülkeleri okullarında dayağa yer verildiği görülmektedir. Acaba Sayın konuşmacının bu konuda etütleri var mıdır? Örneğin, bilindiği gibi İngiltere'nin bazı orta dereceli okullarında dayak —belirli ölçülerde— serbesttir. Son günlerdeki gazetelerden öğrendiğimize göre, İngiltere'deki bu dayak uygulamasının bazı okullardan kaldırılması, 1981 yılına ertelenmiş. Yani 1981 yılına kadar yine dövme serbest olacak ve 1981'de durumu tekrar görülecekler; eğer dayağın kalkması uygun görülürse kaldıracaklar; uygun görülmezse devam edecek.

Birde benim öğrenim gördüğüm yerde —A.B.D. Minnesota Eyaletinde— dayak serbestti. Yasalar öğretmene belirli ölçülerde dövme hakkı veriyordu. Biz oraya, dayağın yasak olduğu bir ülkeden gittiğimiz için, bu durumu hayretle karşıladık. Bir okulu ziyaretimiz sırasında, okul müdüründen dayağın nasıl uygulandığını sorduk. Okul müdürü örneklerle birlikte geniş açıklamada bulundu: «Bakın, şu anne ve baba,

çocukları dövüldüğü için okula şikâyete geldiler. Biz de onlara, dövme hakkımız olan yasayı gösterdik. Bu yasayı görünce birşey söylemeden gittiler; artık seslerini de çıkaramadılar. Döven öğretmeni şikâyet için hakime de gidemezler; çünkü yasaya göre bu konuda şikâyet hakları yoktur.» dedi. Müdürü hayretle dinliyorduk. Müdüre şöyle bir soru yönelttik: «Nasıl oluyor, dayak eğitimle bağdaşır mı? Bu dayak uygulamasını nasıl yapıyorsunuz?»

Müdür bu sorumuzu şöyle yanıtladı: «Çocukları her öğretmen dövemez. Ancak, —dayak atma kursu— gören öğretmenler öğrencileri dövebilirler (Gülmeler). Örneğin bu okulda iki kişi —Ben ve beden eğitimi öğretmeni— dayak atma kursu gördük. Bunun için sadece ikimiz öğrencileri dövebilme hakkına sahibiz. Öğrencileri dövme şeklimiz ise şöyledir» diyerek açıklamalarda bulundu. Bize oradaki dayak malzemelerini gösterdi. Başlıca dövme aracı, geniş tabanlı ve tutacak yeri de olan elbise fırçasının tahtasına benzeyen özel olarak imal edilmiş bir araçtı. Müdür açıklamalarına şöyle devam etti: «Dövme cezasını hakeden öğrenciyi bu iş için ayırdığımız özel odaya çağırırız. Oradaki bir masaya yüzükoyun yatmasını söyleriz. Suçunu hatırlattıktan ve dayağı hakettiğini söyledikten sonra, kaba etlerine bu araçla birkaç defa, kuvvetli olmamak üzere, vururuz» dedi. Müdürün anlatmasından, bu bir çeşit «eğitsel dövme» diyebileceğimiz ceza, bazı yerlerde olduğu gibi kesin olarak çocukların yüzüne kafasına vurma şeklinde, hele hele tokat atıp çocuğun kulağını patlatma, gözünü şişirme şeklinde olmuyor. Müdür konuşmasını şöyle tamamladı: «Bizim amacımız, çocuğu kıyasıya dövmekten ziyade, o çocuğa, kötü alışkanlıklarını bırakması için, başka çocuklara saldırganlığını önlemek için bir ders vermektir. Bir çocuk dayak oda-

sına çağırıldığı ya da dayak yediği zaman, diğer çocuklar bunu hiç iyi karşılamıyorlar ve kendileri de bu duruma düşmek istemiyorlar. Bu yönden dayağın eğit-sel bir yönünün, kötü hareketlere yönelmekten caydırıcı bir yanının olduğunu görüyoruz. Bu sabahta 5. sınıftan saldırgan bir öğrenciyi dövdüm. Bir ders aldığını sanıyorum.» dedi. Minnesota, bilindiği gibi eğitim bakımından temayüz etmiş bir eyalettir. Minnesota Üniversitesi de öyle, çok tanınmış bir üniversite. Televizyonda izlediğimiz «Küçük Ev» dizisi Minnesota'nın, geçmişle ilgili olaylar dizisini canlandırmaktadır. Eskiden beri iyi bir eğitimin yapıldığı bir yerdir ve halen bu eyalette «Bilimsel Dayak» diyebileceğimiz bir uygulama yapılmaktadır.

Geçenlerde bir yazı okumuştum. Bu yazıda şöyle deniliyor: «Dayak, eğer çocukları dayaktan daha kötü faaliyetlerden, girişimlerden alıkoyacak ise yararlıdır.» Yazar, bizim Ortaöğretim kurumlarında da, gerektiğinde dayağın uygulanmasını öneriyor. Yazara göre bir çocuk, eğer çeşitli militan gruplara katılıyor, oralarda politize oluyor, öldürmeye ve ölmeye yöneliyorsa, çocuklarımızı bu büyük felaketlerden kurtarmak, bu kötü hareketlerden caydırmak için, ondan daha az zararlı olan «dayağa» başvurmalıyız. Böylece yazar, bir çeşit «Eğitsel - bilimsel dayağı» öneriyor.

Acaba Sayın konuşmacının bu konuda etütleri, araştırmaları var mı? Diğer Sayın konuşmacıların ya da dinleyicilerin bu konuda etüt, izlenim ve önerileri var mı? Bu hususları arzetmek istiyorum.

Tekrar teşekkür ederim efendim.

BAŞKAN — Teşekkür ederim Sayın Öz.

Ben hemen bilgi vereyim, Sayın Öz dayak kursu alan üyelerimizden değil, o yönden emin olabilirsiniz. (Gülmeler) Yalnız, gözlemlerini dinledik. Kuşkusuz bu

başlıbaşına önemli bir konu. Zamanımız gittikçe azalmakta, sayın konuşmacıdan bu konuyla ilgili görüşlerini belirtmesini isterken; bir de okulda değil de, okulun dışındaki çevrede dayak konusunu ele almasını ve böylelikle «çevre» dediğimiz kırsal, kentsel ayrımlar yaptığımız kavram hakkında da konuya ilişkin olarak görüşlerini istemiş olalım.

PROF. DR. OYA TUNCER — Dayağın eğitim yöntemi olarak kullanılmasına karşıyım. Dayak istenmeyen davranışı anında engelleyebilir, ancak çocukta öfkenin birikimine yol açarak davranışı daha da istenmeyen yönde geliştirebilir.

Kuşkusuz değişik ülkelerde bu konuya yaklaşımlar farklı; hatta aynı ülke okullarında bile ayrıcalıklar olabilir. Örneğin; çocuğu incitmeyecek düzeyde vurmanın olumlu etkileri olabileceği bile belirtilmiştir.

Dayak, atılan kadar atanı da etkiler. Çocuklarını döven anababalar sıklıkla suçluluğa kapılır. Ancak dövülen küçük çocuk olduğunda etkisi daha da fazladır.

Sık sık dövülen çocuklar arsızlaşır, bu çocukları dövenin etkisi de kalmaz.

Kırsal ve kent kesimi çocuklarının eğitim olanaklarının da farklı olduğu belirtilebilir. Kent kesiminde eğitime verilen önem daha çoktur. Kentte çocuklar uzun yıllar anababalarına bağımlı olarak kalıyor ve genellikle ergenlik dönemleri uzuyor. Kırsal kesimde erkenden doğa ile yakın ilişkiye giren çocuklar, daha erkenden üretici olabiliyor, erken yaşta henüz ergenliklerini yaşamadan evlendirilebiliyorlar.

BAŞKAN — Teşekkür ederim. Son söz olarak, buyurun efendim.

HAMDİ EVRENSEL — Bu güzide ilmi topluluk karşısında mesleğimle ilgili olmayan bir konuda söz aldığım için sizlerden özür dilerim.

Ancak bir vatandaş olarak iki hususa değinmek istiyorum.

Çağımızın şu safhasında çocuk konusundaki ilmi seviyenin ve ilim adamları potansiyelimizin inkişafına rağmen çocuklarımızın, gençlerimizin olumsuz davranışları hepimizce malûm. Bu iki hususun tezat teşkil edişi dikkatimi çekiyor. Acaba bu konudaki ilim potansiyelimiz tatbikatı olamayan nazariyattan mı ibarettir. Çocuklarımızın bedensel, ruhsal, ferdi ve sosyal terbiye konularındaki ilim varlığımız yaşantımıza toplumumuza intikal ettirilemiyor mu? Bu hususlardan vatandaş olarak endişeliyim.

Her sahada memleketimizin asıl sorumlularının ilim adamlarımız olduğuna inanıyorum. Politik alanda, öğretim müesseselerinde aktif vazifeler alsalar, emekli olup köşelerine çekilseler de cemiyetten edindikleri bu ilmi pozisyonları ile cemiyete borçlu olduklarını, son nefeslerine kadar cemiyeti faydalandırmakla yasal olmasa bile vicdanî vazifeleri olduğu kanısındayım. Bilhassa bugünkü durumda memleketimiz için çok önemli olan bir konuda bu ilmi faaliyeti tertip edenlere müteşekkirim. Çok hislendim. Ama görüyorumki, konunun hep mütehassısları toplantıya ilgi göstermiş, bir araya gelmiş malûmu ilâna çalışıyorsunuz. Bu bilgilere ihtiyacı olan halktan büyük kitleyi bu salona çıgdırma imkân yoktur. Fakat hiç olmazsa okul ve öğrenci yurt Müdürlerinin, Okul - Aile Birlik Başkanlarının burada bulunmalarını çok arzu ederdim. Bu faaliyetin halkımıza televizyonla halk eğitimi olarak intikalinin faydalı olacağını düşünüyorum.

Bu faaliyet için kıymetli zamanlarınızı harcamış olmanız sizler için büyük fedakârlıktır.

Birde alakalı bir veli olarak, okullarımızın Okul - Aile Birlikleri çalışmalarına aktif olarak katıldım. Bu

günkü çocuk terbiyesi anlayışında mastürbasyon konusunda tavizkâr bir görüş seziyorum. Çocuğa belli bir yaştan sonra bu hususta fikirlerle yararlı olunabilir. Fakat fikren gelişmemiş, iradesi gelişmemiş buhranlı bulûğa eriş yaşlarında, gereğinde ancak yeteri kadar maddî etkilerden faydalandırılacak titiz davranışların lüzumu kanatındayım. Bir lisede tertip edilen konferansta : «Mastürbasyonun pekde korkulacak, bir husus olmadığı, bunun için çocuklara bu konuda eziyet edilmemesi gerektiği» ifade edildi. Bir veli olarak bu tehlikeli ve tavizkâr görüşe çok üzüldüm. Bu yüzden bir çocukluk arkadaşımın öldüğünü, zayıf düşen vücudu ile vereme mukavemet edemiyerek ölüşünü hatırladım. Aylarca süren araştırmalarımla tıp ve psikoloji literatüründe milletlenarası şöhretlerin eserlerinde yukarıda sözünü ettiğim konferanscının fikrini cerheden ilmi esaslarla şüphelerimi giderdim. İlim otoritelerimiz ilimlerle yasama faaliyetlerine, gençliğe, halkımıza, yöneticilere ışık tutmalıdırlar. Saygılarımla...

BAŞKAN — Teşekkür ederiz efendim.

Acaba sayın konuşmacımızın cevaplamak istediği bir konu var mı?.. Yok. Yalnız burada açıklanması gereken bir konu var, kuşkusuz masturbasyon konusu, sayın bildiri sahibinin belirlediği belirli gelişim devresinde yani 4 - 5 yaşındaki çocuklarla ilgili idi. Sunudan bir genelleme yapma daha büyük yaşlardaki çocuklara yansıtma söz konusu olamayacak kadar çok belirli bir devreye aittir.

Birinci bildirimiz burada sona erdi. Herhalde bildirinin akışından biraz da zamanı taşдық. Şimdi 10 dakika bir aradan sonra ikinci bildirimiz başlayacak. Hepinize çok teşekkür ederim.

Teşekkürler Sayın Tuncer. (Alkışlar)

BİLDİRİ : II

Çocuk ve Kitle İletişim Araçları

Doç. Dr. Kâmuran Çilenti
Hacettepe Üniversitesi
Sosyal ve İdari Bilimler
Fakültesi Öğretim Üyesi

Oturum Başkanı : Dr. Tevfik Dalgıç

Bu bildiride, önce kitle iletişim araçlarının diğer iletişim araçları arasındaki yeri belirtilecek, sonra bu araçların belirgin özelliklerine ve eğitimdeki önemine değinilecek, daha sonra kitle iletişim araçlarının çocuk eğitimindeki etkileri incelenecek, en sonra da bu araçlardan çocuk eğitiminde yararlanmada izlenmesi uygun olan yollar belirtilmeye çalışılacaktır.

A. Kitle İletişim Araçlarının Diğer İletişim Araçları Arasındaki Yeri

Günümüzdeki davranış bilimlerinin verilerine uyarak, öğrenmeyi, davranış değişikliği; eğitimi ise bireylerde belli davranış değişiklikleri oluşturmak süreci olarak tanımladığımızda, ister istemez iletişimi, öğrenme ve eğitimin temel taşı olarak kabul ediyoruz demektir. Çünkü öğretmen, eğitim sırasında, öğreteceği fikir, bilgi, duygu, tutum ve becerileri, ya da bir başka deyişle daha önce o konuyla ilgili olarak edinmiş olduğu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları, öğrencilerine de kazandırmaya çalışacaktır. Bu maksatla öğretmenle öğrenciler arasında kurulacak olan haberleşme ve anlaşma ilişkilerine iletişim adı verilmektedir. Öyleyse, hangi konuda olursa olsun eğitim, iletişimle başlayacak demektir.

İletişim sırasında öğretmen, öğreteceği konuyla ilgili olarak hazırladığı bazı mesajları, yani uyarıcıları, uygun bazı araç ve yöntemlerle öğrencilerine gönderir. Öğ-

renciler duyu organları yoluyla aldıkları bu uyarıcılar yardımıyla öğretmenle etkileşerek bazı yaşantılar edinirler. İşte, öğrenme denilen şey, bu şekilde edinilen yaşantıların ürünü olarak öğrencilerin kazandıkları davranış değişikliklerinin oluşumudur.

İnsanlar, yeryüzüne gelişlerinden bu yana, çevreleriyle etkileşerek edindikleri yeni davranış değişmelerini diğer insanlara da öğretmek için hazırladıkları mesajları oluşturmada ve iletmede çeşitli iletişim araç ve yöntemleri kullanmışlardır.

Topluca söylemeye çalışırsak, bu araç ve yöntemler; gerçek eşya, modeller, hareket, ses, çizim, resim, yazı ya da işaretlerle, bunları iletecek uygun araç ve yöntemlerdir. (Çilenti, 1978, s. 36 - 47). Şekil 1.

Bu iletişim araç ve yöntemlerinin büyük insan gruplarını aynı anda etkileyebilenlerine kitle iletişim araçları adı verilmiştir. Kitle iletişim araç ve yöntemlerinin diğer iletişim araç ve yöntemleri arasındaki yerini ve belirgin özelliklerini açıklayabilmek için Edgar Dale adındaki ünlü eğitim teknoloğunun oluşturduğu «yaşantı konisi» modeline göz atmak yararlı olacaktır.

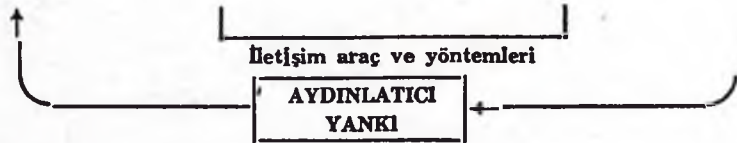
Dale, koni biçimindeki bu modeli, öğretmenlere, eğitim için gerekli yaşantılarla araç ve yöntemleri seçerken yardımcı olması için önemli öğrenme ilkelerine dayalı olarak oluşturmuştur. Bu model, insanın çeşitli araç ve yöntemlerle edinebileceği yaşantıların,

1. Beş duyu organıyla edinilenlerden, bir duyu organı ile edinilenlere,
2. Kendi kendine edinilenlerden, başkalarının yardımıyla edinilenlere,
3. Basit olanlarından karmaşık olanlarına, ve nihayet

İLETİŞİM



<u>Davranışlar</u>	<u>Semboller</u>	<u>İletici araç ve yöntemler</u>	<u>Davranışlar</u>
Fikir > (Bilişsel davranışlar)	Gerçek eşya	Sözsüz iletişim teknikleri	Fikir, > (Bilişsel davranışlar)
Bilgi	Modeller	Ses ileten araçlar	Bilgi
Duygu > (Duygusal davranışlar)	Hareket	Sözlü iletişim teknikleri	Duygu > (Duygusal davranışlar)
Tutum	Ses	Resim ileten araçlar	Tutum
Beceri - (Psikomotor davranışlar)	Çizim	Basılı ve yazılı araçlar	Beceri -
	Resim	Yöntemler	(Psikomotor davranışlar,
	Yazı		
	İşaretler		



Şekil 1 — İletişim Süreci

4. Somut olanlarından, soyut olanlarına doğru sıralanması yoluyla oluşturulmuştur.

Dikkatle incelenirse, koninin tabanında, beş duyu organını etkileyen gerçek eşya ve olayların yardımıyla kendi kendine yaparak edinilen en basit ve somut yaşantılar yer alır. Koninin tepesinde ise yalnızca bir duyu organını (göz ya da kulağı) etkileyen yazı ya da söz halindeki sözcüklerin yardımıyla edinilen en karmaşık ve en soyut yaşantılar bulunur.

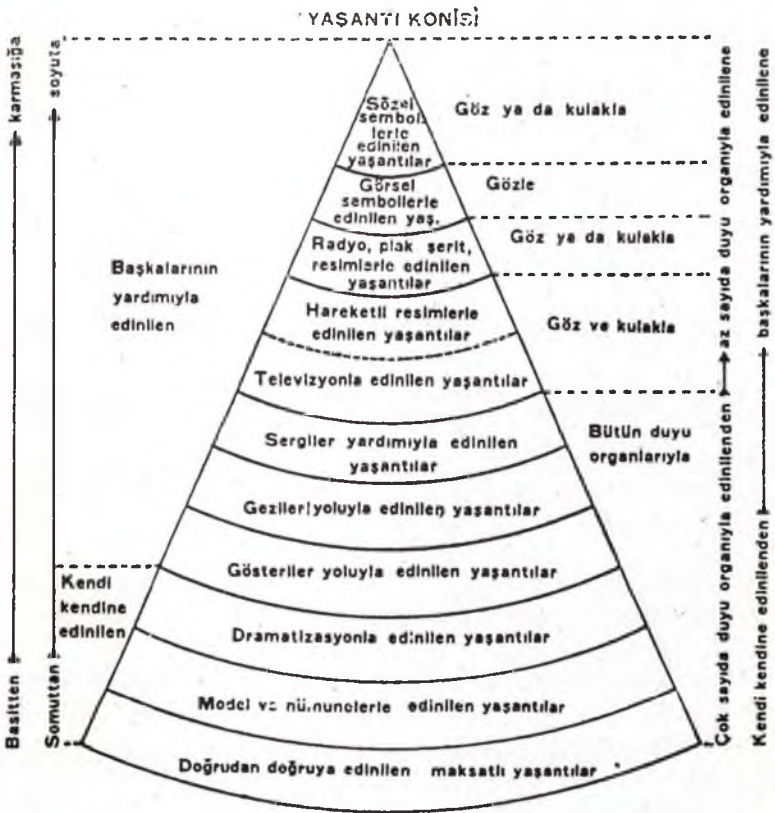
Öğrenme ilkelerine göre, koninin tabanında yer alan yaşantılar insana, en kolay öğrenilen ve en güç unutulan davranışları; koninin tepesinde bulunan yaşantılar ise en güç öğrenilen ve çabuk unutulan davranışları kazandırır. Koninin tabanı ile tepesi arasındaki basamaklarda ise, en kolay öğrenilenlerden en güç öğrenilenlere doğru sıralanabilecek değişik özelliklere sahip davranışları kazandırabilecek yaşantılar dizilmiştir. Model, ayrıca, her basamaktaki yaşantıların hangi iletişim araç ya da yöntemiyle edinilebileceğini de göstermektedir. Şekil 2.

Yaşantı konisine ilişkin bu kısa açıklama dan sonra, kitle iletişim araçlarının, koninin basamaklarında yer alan araç ve yöntemlerin neresinde bulunduğunu arayabiliriz.

Modelde, televizyonun, bütün duyu organlarıyla edinilen yaşantıların son basamağında bulunan sergilerin hemen üstünde ve hareketli resimlerin (yani sinemanın) hemen altında yer aldığını görüyoruz.

Radio ise, resimlerle görsel sembollerin arasında yer almaktadır.

Yaşantı konisinde, basılı iletişim araçları için özel bir yer ayrılmamıştır. İlk bakışta bunları, yazılı sözel



Şekil 2 — Yaşantı Konisi (Dale'den adapte)

sembollerden oluştuklarını düşünerek koninin üst basamağına yerleştirebiliriz. Fakat, kitap, gazete, ve dergilerde yazılı sözcüklerden başka, çeşitli resimlerin ve harita, diyagram, karikatür, grafik gibi görsel sembollerin de bulunduğunu düşünürsek, onları görsel sembollerle

sözel sembollerin arasında açacağımız bir yere yerleştirmemiz gerekecektir. (Çilenti, 1978, s. 54 - 60)

B. Kitle İletişim Araçlarının Belirgin Özellikleri ve Eğitimdeki Önemi

Yaşantı konisinde yer alan iletişim araç ve yöntemleri arasındaki yerlerini saptadığımız kitle iletişim araç ve yöntemlerinin önce ortak özelliklerine göz atalım.

1. Kitle iletişim araçları bireyleri uzaktan etkileyebilir.
2. Kitle iletişim araçları çok sayıda bireye aynı anda etki yapabilir.
3. Kitle iletişim araçları tek yönlü iletişim araçlarıdır.

Yani, bu araçlarla gönderilen mesajları alanlardan hemen tepki almak olanaksızdır.

4. Kitle iletişim araçları, diğer iletişim araç ve yöntemlerinin hiç olmazsa birkaçını bir arada kullanabilen araçlardır.

Örneğin,

a) Gerek televizyon programlarında, gerekse hareketli filmlerde, yaşantı konisinde sınılanmış olan hem göze hem de kulağa etki yapabilen bütün iletişim araçları bir arada ya da ayrı ayrı kullanılarak izleyiciler etkilenebilir.

b) Radyo programlarında yalnızca kulağa etki yapabilen bütün sesli iletişim araç ve yöntemleri bir arada ya da ayrı ayrı kullanılarak izleyiciler etkilenebilir.

c) Basılı iletişim araçlarında, yalnızca gözü etkileyebilen her çeşit eğitim ya da iletişim araçları bir arada veya ayrı ayrı kullanılarak okuyucular etkilenebilir.

Şimdi de kitle iletişim araçlarından her birinin diğerlerinden farklı yönlerine göz atalım :

1. Televizyon hem göze hem kulağa etki yapabildiği ve olaylarla olguların çok uzaklardan, olduğu anda olduğu gibi gözlenebilmesini sağladığı için bütün kitle iletişim araçlarının en etkili ve en güçlüsüdür.

2. Hareketli filmler, yaşantı konusunda televizyonun hemen üstünde yer alan ve onun, olayları olduğu anda olduğu gibi iletmesinin dışında kalan bütün özelliklerine sahip olan araçlardır. Görüntüleri, televizyona göre büyük bir perdeye yansıtılması gibi bir üstünlüğü yanında, kapalı ve karartılmış salonlarda, nispeten az sayıda bir seyirci kitlesine ulaşabilmesi gibi bir sınırlılığa da sahiptir.

3. Radyo, kulağa etki yapabilen olgu ve olayları, olduğu anda olduğu gibi, fakat yalnız sesleriyle, çok uzaklara kadar iletebilen bir iletişim aracıdır.

Radyo yoluyla iletişim yapılabilmesi için, izleyicilerin, radyonun kullandığı konuşma dilini ve ses efektlerinin anlamını daha önceden öğrenmiş olmaları gerekir. Bu yönüyle radyo, oldukça soyut yaşantılar kazandırabilen bir iletişim aracıdır. Buna rağmen cebe sığabilecek kadar küçük ve her tanafa taşınabilen pilli çeşitlerinin yapılmış olması, radyoya, kitle iletişim araçları arasında oldukça avantajlı bir yer kazandırmıştır.

4. Basılı iletişim araçları ise yalnızca gözü etkileyen araçlardır. Birçok çeşitleri olan bu araçların en etkili, her gün çıkan gazetelerle belli zaman aralık-

larında yayınlanan dergilerdir. İzleyicilerini bu araçlardan yararlanabilmeleri için bu araçların kullandığı yazılı dili ve görsel sembolleri anlayabilmeleri, onların anlamını önceden öğrenmiş olmaları gereklidir. Bu nedenle basılı iletişim araçları bütün kitle iletişim araçlarının en soyutları sayılmaktadır. Buna rağmen basılı iletişim araçlarının belli bir dilde ve düzeyde okuma yazma yetenekleri gelişmiş kişiler arasında en az zaman kaybıyla en güvenilir bir iletişim sağlayan araçlar olarak büyük bir önemi vardır.

Kitle iletişim araçlarının, yukarıda belirlemeye çalıştığımız özelliklerini göz önüne aldığımız zaman, eğitim yönünden, televizyonun oldukça somut yaşantılar kazandırabilecek kitle iletişim aracı olduğunu ve hareketli filmlerin hemen onun arkasından geldiğini görürüz. Radyonun ise, dinleme yetenekleri oldukça gelişmiş ve ses efektleri yönünden oldukça eğitilmiş izleyicilerin eğitiminde kullanılabilecek oldukça soyut bir araç olduğu görülür. Basılı iletişim araçlarından gazete ve dergilerin ise yazı dilini iyi okuyup anlayan ve görsel sembollerin anlamlarını bilen kimselerin eğitiminde yararlı olabilecek oldukça soyut fakat ekonomik eğitim araçları oldukları görülür. (Çilenti, 1978, s. 60 - 97)

C. Kitle İletişim Araçlarının Çocuk Eğitimine Etkileri

İletişim tarihinde, kitle iletişim araçlarından, önce basılı araçların, sonra hareketli filmlerin, daha sonra radyonun, en sonra da televizyonun geliştiği bilinmektedir.

Araştırmalar, bir ülkede televizyon yayınlarının başlanması ya da gelişmesiyle diğer kitle iletişim araçlarına karşı duyulan ilginin azaldığını, televizyonun, önde

gelen ve haber almada en çok baş vurulan, en güvenilir araç haline geldiğini, gazetelerle radyonun ise, sırasıyla onu izlediğini göstermektedir. (TRT, 1976, s. 80, 52 ve Roper, 1969, s. 2 - 4, 5)

Büyükler arasında bu kadar tutulan ve ilgi duyulan televizyonun, çocukları daha da çok etkilemesi doğaldır. Bu nedenle, kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerine etkileri denildiğinde ilk akla gelen araç televizyon olmaktadır.

1. Televizyonun çocuk eğitimine etkileri :

Burada, okullar için hazırlanmış olan eğitim programlarının dışında kalan televizyon programlarının çocuklara etkileri üzerinde durulacaktır.

Bu alanda yapılmış, çoğunluğu Avrupa kaynaklı araştırmaların sonuçları, televizyonun, çocuklara bazı yararlı etkiler yaptığını göstermektedir. Bunları şöyle özetleyebiliriz :

Televizyon programları,

a) Çocukları eve bağlar, aile bireylerini bir araya toplayarak aralarında yeni ortak ilgilerin doğmasını sağlar, böylece de aile hayatını daha mutlu ve ilginç hale getirir.

b) Aileler için bir kültür kaynağı ödevi görür.

c) Çocukları düşünmeye teşvik eder.

d) Çocukların, boş zamanlarını iyi değerlendirmelerini sağlayacak ilgiler uyandırır; onların ilgi ve yaşantı alanlarını genişletir.

e) Çocukların estetik zevklerini geliştirir. (Harrison, 1966, s. 109 - 111, 114, 115 ve TRT 1976, s. 36).

Bu konudaki Amerikan kaynakları, televizyonu, insanların sosyalleşmesini sağlayan, çocuklara küçük yaşta daha geniş dünyalardan bilgiler getiren, kelime hazinelerini genişleten, çocuğun inanç, tutum, değer yargıları ve davranışlarının oluşumunda ana babadan sonra en önemli faktör olan bir araç olarak göstermektedir. (Waters, 1977).

Şimdi de, araştırmacıların, televizyonun çocuk eğitimine verebileceği zararlar hakkında vardıkları sonuçları gözden geçirelim.

Avrupa kaynaklı araştırmaların sonuçları özetlenirse :

Televizyon programlarına düşkünlük,

a) Çocukları adeta uyuşturarak, yararlı etkinliklerden ve uğraşılardan alıkoyabilir.

b) Çocukların kazanılmış bilgilerinin azalmasına neden olabilir.

c) Çocukların tek tip değer yargıları geliştirmelerine neden olabilir.

d) Özellikle duygusal yönden güven içinde olmayan çocuklarda endişe ve korkular geliştirebilir. (Harrison, 1966, s. 111 - 123).

Günümüzde, televizyonun yaygın bir iletişim aracı olarak çok fazla geliştiği, günün 24 saatinde birçok kanalın birden televizyon yayınları yaptığı ve programların çoğunlukla reklam şirketleri tarafından yaptırılıp sunulduğu Amerika Birleşik Devletlerinde televizyonun, çocuk eğitimi üzerinde çok fazla olumsuz etkiler yaptığı, bunun sonucu çözümlenmesi güç birçok psikolojik ve toplumsal sorunlar doğurduğu gözlenmektedir.

Nielsen'e göre bunun nedeni, Amerika'da çocukların, beş yaşın altından başlayarak orta öğrenimleri bitinceye kadar haftada ortalama 23.5 saatten 15 000 saat televizyon izlemeleri, bu sürede 350 000 reklam programına hedef olmaları ve bu arada 18 000 cinayeti gözlemeleridir.

Bu konuda bilim adamları tarafından yapılmış olan 2300'den fazla çalışma televizyonun çocuk eğitimine olumsuz etkiler yaptığını kanıtlamaktadır. (Waters, 1977).

Televizyonun çocuk eğitimi üzerindeki olumsuz etkilerini şöyle özetleyebiliriz :

a) Televizyon programlarını izleme düşkünlüğü çocukları pasifleştirir. Onları, etkinlikten yoksun, yaratıcılığı olmayan bireyler haline getirir. California'da üç hafta yoğun bir şekilde televizyon izletilen 250 üstün zekâlı çocuğun yaratıcılık yeteneklerinde görülen gerilemeler bunu kanıtlamaktadır. (Waters, 1977).

b) Televizyonda şiddet olaylarını içeren programların çok fazla izlenmesi,

(1) Bazı çocuklarda daimi korku içinde olma şeklinde paranoik davranışlar gelişmesine neden olur. (Zill, 1977 in Rubinstein, 1978).

(2) Bazı çocuklarda ise gerçek hayattaki şiddet olaylarına karşı ilgisizlik ve umursamazlık davranışları geliştirir. (Cline, Croft, and Courrier, 1963).

(3) Kişiliğin şekillendiği ilkökul yıllarındaki çocuklarda saldırgan kişilikler oluşturduğu, üzerinden on yıl geçse bile bu kişiliğin değişmediği görülmektedir. (Eron et al., 1972).

c) Çocukların televizyonda gördükleri her şeyi gerçek olarak algılamaları (Greenberg and Reeves, 1976),

gördüklerini denemekten ve taklit etmekten hoşlanmaları (Waters, 1977) ve yasalarla ahlâk kurallarını henüz bilmemeleri yüzünden doğruyu yanlış ayırt edememeleri, şiddet olaylarını içeren televizyon programlarının olumsuz etkilerini daha karmaşık ve korkunç bir hale getirir. (U.S. Commission on Civil Rights, 1979, s. 46 - 47)

Örneğin,

(1) Los Angeles'te bir hizmetçinin, evin 7 yaşındaki oğlunu, pişmekte olan kuzu haşlamasına dövülmüş cam serperken yakalaması ve çocuğun, maksadının televizyonda gördüğü benzer bir olaydaki gibi, ev halkının ölüp ölmeyeceğini denemek olduğunu söylemesi.

(2) Boston'da 9 yaşında bir çocuğun, karnesindeki zayıfları en kestirme yoldan halletmek için öğretmenine yılbaşında zehirli çukolata göndermeyi babasına teklif etmesi ve neden olarak, televizyonda bu yoldan karısını öldüren bir adamın yakalanmadığını söylemesi.

(3) New York'ta 6 yaşında bir çocuğun, polis olan babasından, kız kardeşini öldürmek için sahici kurşun istemesi ve neden olarak, yalancı kurşun sıktığı zaman kardeşinin, televizyonda izlediği bir dizideki gibi sahidin ölmediğini söylemesi. (1., 2. ve 3. olaylar için Bkz., U.S. Commission on Civil Rights, 1979, s. 46, 47).

(4) 1976'da yine Los Angeles'te iki çocuğun, televizyonda izledikleri bir polisiye dizideki taktiği kullanarak bir bankayı soymaya kalkmaları ve 25 kişiyi 7 saat rehin tutmaları. (Waters, 1977).

(5) Televizyondaki bir filmde, bir ıslah evindeki çocuk çetesi tarafından bir lehimci aletinin sapıyla gerçekleştirilen ırza geçme olayını izleyen 9-15 yaşlarındaki dört çocuğun, dört gün sonra, San Francisco plajlarından birinde iki küçük kıza, aynı şeyi bira şişeleriyle uygulamaları.

(6) Boston televizyonundaki bir filmde, bir serseri grubunun başka bir serseri çocuğa oyun olsun diye benzin dökerek yakmalarını izleyen altı gencin, iki gün sonra, arabasına bidonla benzin taşıyan bir adamı bir arsaya götürüp benzinle yakmaları; yine aynı filmi gören 12-13 yaşlarındaki dört çocuğun, üç hafta sonra, bu defa Miami'de, uyumakta olan üç fakir adamın üzerine çaldıkları benzini dökerek aynı şeyi uygulamaları (5., 6. olaylar için Bkz., Methvin, 1975) türünden olaylar, yukarıdaki c maddesinde söylenenlerin kanıtıdır.

Bununla ilgili olarak 100 suçlu çocuk üzerinde yapılan bir araştırma, bu çocuklardan 22'sinin, televizyonda izledikleri olayları taklit etmeleri nedeniyle hüküm giydiğini göstermiştir.

(7) 1965 yeni yılı sabahında WNEW televizyonunda bir muppet şov sırasında, spikerin, sesini alçaltarak, «Çocuklar, babanız uyuyor mu? Uyuyorsa cebindeki cüzdanı açın, kimseye göstermeden üzerinde eski başkanların resimleri bulunan yeşil kâğıtlardan birkaç tane alın, bir zarfa koyup şu adrese yollayın.» demesinin ertesi günü, spikerin televizyon istasyonundaki adresine içinde dolarlar bulunan zarfların yağmağa başlaması, fakat sorumlularca farkına varılarak duruma el konulması, çocukların televizyonda söylenen her şeye kolayca inandıklarını göstermektedir. Çocukların yaşı küçüldükçe bu inanma daha kolay olmaktadır.

(8) Çocukların her hafta yüzlercesiyle karşılaştıkları reklamlara da inandıkları ve gördükleri her oyuncacı ya da şeker veya yiyecek çeşitlerini ana babalarına aldirmaya çalıştıkları gözlenmekte, bu yoldan çocukların kötü beslenme alışkanlıkları kazandıkları da bilinmektedir. (Waters, 1977).

Araştırmalar, çocukların, ancak ortaokula geldiklerinde reklamların iyi ve kötüsunü ayırt edebileceklerini göstermiştir. (Mayer, 1949).

d) Çocukların, okul öncesinde çok fazla televizyon izlemeleri, onların okuldaki başarılarını ve sosyal ilişkilerini etkilemektedir. Bu konuda New Orleans'da yapılan bir araştırma, okul öncesinde çok fazla televizyon izleyen birinci sınıf öğrencilerinin notlarının, daha az televizyon izleyenlere göre daha düşük olduğunu ve bu gibi öğrencilerin, kendileri gibi çok televizyon izleyenleri arkadaş seçtiklerini göstermiştir. (Burton, Calonico, and Seveney, 1979, s. 164 - 170).

2. Filmlerin çocuk eğitime etkileri :

Televizyonun etkilerine ilişkin olarak söylediğimiz şeylerin çoğu filmler için de geçerlidir. Çünkü araştırmalar öğretim - öğrenme işlemleri yönünden televizyonla film arasında bir ayrılık bulunmadığını göstermiştir (Harrison, 1966, s. 115, 116, 121).

Televizyonun, sinemaya gitmeyi seyrekleştirmesi; evde hazır televizyon varken zaman ve para harcayarak sinemaya gitmenin külfetli bulunmasının sonucudur. Fakat yine de ülkemizin çocukları, televizyonda görmedikleri ve yaşları gereği kendilerine ilginç gelen filmleri, ailelerinin gözetiminden uzak olarak izleme imkânını bulmaktadırlar. Günümüzde, gençler batı dünyasından gelen bir dalganın da etkisiyle, sex filmlerinin gösterildiği sinemalara akın akın gitmektedirler.

Normal olarak vurma kırma gibi şiddet olaylarını içeren filmlerden hoşlanmaları gereken daha küçükler de fırsat buldukça gençlerin gittiği filmleri izlemektedirler.

Batı ülkelerinde fimler, çeşitli yaşlardaki kimselere göre kodlanmakta, titizlikle izlenen kurallara göre, belli türden filmleri belli yaşa gelmiş izleyiciler görebilmektedir. Bazı filmlere ise, çocuklar, ana - babalarıyla birlikte gidebilmektedirler. Böylece filmlerin, çocukların eğitimine yapacağı kötü etkiler en aza indirilmeye çalışılmaktadır.

3. Radyonun çocuğun eğitimine etkileri :

Radyo, küçük çocuklar için çok soyut bir iletişim aracıdır. Normal radyo programlarını anlayabilecek çocukların dil yeteneklerinin oldukça gelişmiş olması gereklidir. Çocukların yaşlarına ve dillerine göre hazırlanmış radyo programları, onları aynen televizyon gibi etkiler.

Radyonun, özellikle, çocukların dil yeteneklerini geliştirmede, kelime haznelerini zenginleştirmede ve onlara iyi dinleme alışkanlıkları kazandırmada büyük yararı vardır.

Şiddet olaylarını içeren radyo programları, televizyon kadar olmamakla beraber, yine de çocukları etkileyebilir.

Somut fikirleri, iyi ses efektlerini, hafif müziği, komik ve esprili konuşmaları, hareketli maceraları içeren kısa programlar yoluyla çocukları iyi ya da kötü yönde etkilemek mümkündür. (Harrison, 1966, s. 85 - 92).

4. Basılı iletişim araçlarının çocuğun eğitimine etkileri :

Daha önce de işaret edildiği gibi, basılı araçlar, en soyut iletişim araçlarıdır. Çocuklar ancak bu araçlarda kullanılan yazıyı okuyup anlayabiliyorlarsa, bu yazıyla

birlikte kullanılan resim ve fotoğraflarla, harita, diyagram, grafik gibi soyut görsel sembollerin anlamlarını ve bunların yazının içeriğiyle ilişkilerini kavrayabiliyorlarsa, bu araçlarla iyi ya da kötü yönden etkilenebilirler.

Çocukların yazılı dili okuyup anlama yeteneklerinin büyükler kadar gelişmemiş olması, onların gazete ve dergi gibi basılı araçlardan büyükler kadar etkilenmelerini engeller.

Günümüzde, okul çağı çocuklarını, televizyon ve filmlerden sonra en çok etkileyen iletişim araçları, resimli şerit hikâyeleri içeren dergi ya da kitaplardır. Bunlar hem yazı hem de resimleri kapsayan ve gözü etkileyen araçlar olduğu için çocukların ilgisini radyodan daha fazla çeker. Bu nedenle, özellikle televizyonun bulunmadığı yerlerde, çocukların ilgiyle arayıp okudukları araçlardır.

15. yüzyılda ilk defa Almanya'da görülen, 1920'lerde Amerika Birleşik Devletlerinde günlük gazetelere giren, nihayet 1937'de yine Amerika'da dergiler halinde yayınlanmaya başlayan resimli şerit hikâyeler hakkında, televizyon için olduğu gibi olumlu ve olumsuz bir çok şey söylenmiş; bir miktar da araştırma yapılmıştır.

Bazı eğitimcilerce daha 1940'larda değeri anlaşılan, öğretmenlerce okuma yazma ve fen derslerinde başarıyla kullanılan bu tür kitapların ancak son on yıl içinde kütüphanelere kabul edildiğini görmekteyiz.

Bu kitapların, iyi etkileri olarak, çocukların hayal gücünü geliştirdiği, kültür ileticisi olarak iş gördüğü, gerçekleri, konuşulan dille ekonomik olarak anlattığı için ilgiyi çektiği, sosyal tutumların gelişimine yardım ettiği ve okumayı güdülediği gibi hususlar saptanmıştır. (Eisner, 1974).

Çocuklara yaptığı kötü etkiler olarak da; ciddi okumayı engellediği, uyuşturucu madde gibi etki yaptığı, gayri ahlaki şeyler öğrettiği, saldırganlık geliştirdiği ve suça yönelttiği söylenmiştir. (Emons, 1960; Versteyleyler, 1974; Prentice and Katz, 1968, s. 59; Brand, 1969).

Kısacası, çocuklara etkileri yönünden televizyon için söylenebilecek her şey, bir oran içinde bu tür kitaplar için de geçerlidir.

D. Çocuk Eğitiminde Kitle İletişim Araçlarından Yararlanmada İzlenmesi Gereken Yollar

Kitle iletişim araçları çeşitlerinin çocuğun eğitiminde yapacağı ileri sürülen etkileri, araştırma ve gözlemlerin ışığında incelemeye çalıştık.

Ülkemizde bu araçların, özellikle televizyonla radyonun bugünkü durumlarına göz atarsak, bunların çocuklarımıza kötü etkiler yapacağı yolunda hiçbir endişe duymamamız gerekir. Çünkü ülkemizde radyo ve televizyon, yasalarla belirlenmiş özerk bir kurum olan TRT tarafından devlet adına yönetilmektedir.

Bu demektir ki, ilerde televizyonda kanalların sayısı artsa da, başka kurumlarca radyo ve televizyon yayınları yapılırsa da bunların hepsi bugün olduğu gibi (hiç olmazsa teorik olarak) TRT'nin bilgisi ve sorumluluğu altında olacaktır. Ayrıca, çocukları etkileyecek radyo ya da televizyonla eğitim yayınlarının, Millî Eğitim Bakanlığının yetkili organlarının katılmasıyla hazırlanacağını da yasalar söylemektedir. Bundan başka televizyon ve radyoya reklamların hangi koşullarda, ne ölçüde alınacağını da yine yasalarımız düzenlemiş, örneğin televizyondaki reklamların saatte 6, günde 30 dakikayı geçmeyeceğini belirlemiştir. (DPT, 1976, s. 64).

Açıklamaya çalıştığımız bu duruma göre, televizyonun, Türkiye'de, hiçbir zaman Amerika Birleşik Devletleri'nde olduğu gibi, çocuk eğitimini kötü yolda etkileyecek bir duruma gelmesi söz konusu olmayacaktır. Tabii bu, TRT'nin yasalar çerçevesinde hareket etmesi ve çocukların izleyeceği saatlere, onları kötü yolda etkileyecek programlar koymaması koşuluna bağlıdır.

Bugün Amerika'da, televizyonun göze batan ve herkesi endişeye düşüren durumu, dikkat edilirse, tamamen sunulan programların kalitesiyle ilgilidir.

Çocuklara, onları korkutmayacak, endişeye düşürmeyecek, kandırmayacak, saldırganlığa yöneltmeyecek, eğitimi destekleyecek iyi programlar sunulabildiği takdirde, bu konudaki bütün endişe ve üzüntüler ortadan kalkacaktır.

Nitekim, yine Amerika Birleşik Devletleri'nde 1968'de yapımına başlanarak 1972'de yayımına geçilen (Sesame Street) susam sokağı adındaki çocuk programı, bugün bütün dünya ülkelerine yayılmış bulunan çağdaş program geliştirme ve onu destekleyen (formative research) biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik araştırma yoluyla hazırlanmış ilk program olmasına rağmen okul öncesi çocuklarını ilkokula hazırlayacak davranışları kazandırma yolunda büyük bir başarı sağlamıştır.

Bugün, sözü edilen bu televizyon programı, dünyanın, blok, ırk, din ve rejim bakımından birbirinden farklı 50'den fazla ülkesinde çocukları eğlendirerek eğitmeyi başarıyla sürdürmektedir.

Öyleyse, televizyondan çocuk eğitiminde iyi bir şekilde yararlanabilmek için, program yapımında, çağdaş program geliştirme yöntemini, biçimlendirme ve yetiş-

tirmeye yönelik araştırmayla birlikte kullanmamız gerekir.

Bu çeşit bir televizyon programı geliştirmede, önce birer eğitim felsefecisi, eğitim psikoloğu, eğitim sosyoloğu, psikiyatrist, program geliştirme uzmanı, konu alanı uzmanı, konu alanı öğretmeni, konu alanı yazarı, eğitim ekonomisti, eğitim teknoloğu, araştırma ve ölçme-değerlendirme ekipleri, program yapımcısı ve yönetmen ile diğer teknik personelden oluşan bir program geliştirme grubu kurulur. Sonra bu grup, toplumu, eğitilecek bireyleri, eğitimi yapılacak konu alanını inceler ve çocuklara kazandırılacak özellikleri (hedefleri) saptar. Daha sonra, bu özellikleri kazanmış olacak çocuğun, göstermesi gereken davranışlar belirlenir. En sonra da bu davranışlardan her birinin çocuklara kazandırılması için kullanılacak televizyon teknikleriyle araç ve gereçler, programın hitap edeceği çocuklar üzerinde yapılacak araştırmalarla saptanır. Bunu, dizinin senaryosunun yazımı izler. Bundan sonra dizinin programlarının yapımına geçilir. Her program birkaç davranışı kazandıracak parçalar halinde yapılır ve çocuklardan alınan bir örneklem üzerinde araştırma yoluyla denenir. Uygun hale gelinceye kadar deneme ve düzeltmeye tabi tutulur. Tamamlanan her program tekrar denenir; istenen davranışları kazandıracak hale gelmişse artık yayımına geçilebilir. Yayından sonra da tüm program için, tüm evren üzerinde, sonucu görmeye yönelik bir değerlendirme yapılır.

şu halde, burada kısaca açıklandığı gibi, çocuklar için hazırlanacak bir televizyon programı, ancak durmadan araştırma, deneme ve düzeltme yoluyla en uygun en yararlı hale getirilebilir. (Palmer, 1974 ve Horwitz ve O'Connor, 1973).

Kuşkusuz ki radyo programları, filmler ve basılı iletişim araçları da aynı yollardan gidilerek hazırlandığı takdirde ülkemiz, çocuklarının eğitimine en iyi katkıda bulunabilecek, en zararsız kitle iletişim araçlarına kavuşacaktır.

K A Y N A K L A R

- Brand, Judith. «The Effect of Highly Aggressive Content in Comic Books on Seventh Grade Children,» *Graduate Research in Education*, 5 : 46 - 61, (1969).
- Burton, Sydney G., James M. Calonico, and Dennis R. McSeveney. «Effects of Oreschool Television Watching on First-Grade Children,» *Journal of Communication*, (Summer 1979), s. 164 - 170.
- Cline, V.B., -R.G. Croft, and S. Courrier. «Desensitization of Children and Television Violence,» *Journal of Personality and Social Psychology*, 27 : 360 - 365, (1963).
- Çilenti, Kâmuran. «Eğitim Teknolojisi ve Eğitim Araçları Merkezleri,» Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, 1978.
- Dale, Edgar. *Audio - Visual Methods in Teaching*. New York : The Dryden Press, Inc., 1956.
- Eisner, Will. «Comic Books in the Library,» *Library Journal*, 99 : 2703 - 2707, (October 1974).
- Emons, Robert. «Treasure Island : The Classic and the Classic Comic,» *Elementary School Journal*, Montreal : (Feb. 1960), s. 253 - 257.
- Eron, L.D. et al. «Does Television Violence Cause Aggression?,» *American Psychologist*, 27 : 253 - 263, (1972).
- Greenberg, Bradley S. and Byron Reeves. «Children and the Perceived Reality of Television,» *Journal of Social Issues*, 32 : 88, (1976).
- Harrison, J.A. ed. *European Research in Audio - Visual Aids, Part II Abstracts*. London : The Council of Europe, 1966.

- Horwitz, Elinor and Jane O'Connor. «Televizyonla Bir Eğitim Denemesi.» *Ufuk*, 5 : 2, s. 53 - 72, (1973).
- Mayer, Martin. «About Television,» *American Film*, 4 : 8, s. 12 - 13, (June 1979).
- Methvin, Eugene H. «What You Can DO About TV Violence,» *Readers Digest*, (July 1975), s. 183 - 190.
- Palmer, Edward L. «Formative Research in the Production of Television for Children,» in *Media and Symbol*. Olson, David E., ed. Chicago, Ill. : Kenneth J. Rehage, Secretary The National Society for the Study of Education, 1974.
- Prentice, A.E. and B. Katz, ed. «Comics Scene : Magazines in the Library,» *Library Journal*, (Jan. 1968), s. 59.
- Roper, Burns W. A. *Ten Year View of Public Attitudes Toward Television and Other Media 1959 - 1968*. New York : Television Information office, 1969.
- TRT. *Ankara İli TV Seyircileri Araştırması Genel Sonuçları*. Ankara : TRT Halk ve Basınla İlişkiler ve Prot. Md. Yayınları, 1. 1966.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilâtı. *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı Radyo - Televizyon Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara : T.C. Başbakanlık D.P.T., 1976.
- U.S. Commission on Civil Rights. *Window Dressing on the Set : An Update*. Washington D.C. : U.S. Commission on Civil Rights, 1979.
- Waters, Harry F. «What TV Does to Kids,» *Newsweek*, (Feb. 21, 1977).
- Zill, N. *National Survey of Children Preliminary Results*. New York : Foundation for Child Development, 1977. Sözü edilen eser : Rubistein, Eli A. «Television and the Young Viewer,» *American Scientist*, 66 : 685 - 693, (Nov., Dec. 1978).

GENEL TARTIŞMA

BAŞKAN — Efendim, sayın konuşmacıya, bilimsel değer taşıyan bildirisi için teşekkür ediyoruz.

Şimdi tartışmayı açıyorum. Sayın konuşmacıya anlattığı konularla ilgili olduğunu düşündüğünüz sorularınızı yöneltebilirsiniz.

Buyurun efendim.

DOÇ. DR. ETHEM ÖZGÜVEN — Sayın konuşmacı, ülkemizde bu konuda iyi yetişmiş arkadaşlarımızdan bir tanesidir. Zaten bu konu Türkiye’de pek yaygın bir konu değildir. Hazır arkadaşımızı böyle bir konferans sırasında yakalamışken, bir iki sorunun aydınlanmasını rica ediyorum, kendisinden.

Bunlardan birisi, yurt dışında olduğumuz yıllarda bir İtalyan ailesiyle tanışmıştım. Bu İtalyan ailesi sadece hafta sonlarında televizyon seyrettiriyordu; iki kızı bir oğlu vardı, lisenin değişik sınıflarında okuyorlardı. Onun dışında televizyonu yasaklamıştı. Ailenin televizyona karşı, olumsuz tutumları vardı. Çocukların başarıları üzerinde negatif etkileri olduğu yolunda kesin yargıları vardı. Tabi, ülkemizde ve diğer ülkelerde çocuklar acaba televizyon seyretsin mi konusu bir sorun oluyor. Özellikle bizim gibi televizyona yeni kavuşmuş ve henüz tartışılmamış bir ülkede bu gibi sorunlar yaygın durumda. Soru olarak şunu sormak istiyorum: Acaba televizyon seyretmede bir yaş sınırı konulabilir mi? Yani, sayın konferansçının, acaba şu yaşlarda çok daha zararlıdır da, şu yaşlarda daha azdır gibi tavsiye edici bir yargısı olacak mı?

Diğer bir husus, ülkemizde özellikle haber programlarında anarşist hareketler resimleniyor ve ayrıntılı ola-

rak birbirlerini nasıl öldürdüğü, nasıl yaptığı, nasıl pusuya düşürdüğü şeklinde ayrıntılarını veriyor. Kendileri ifade ettiler, bu konuda henüz ülkemizde araştırmaların olmadığını belirttiler. Fakat bu alanın uzmanı olarak, bu anarşik, hareketlerinde bu televizyondaki özellikle haber programlarında ayrıntılı şekilde gösterilmesinin gençler üzerinde etkileri olabilir mi? Bu hususu da cevaplandırmasını rica ediyorum.

Son bir sorum da şerit romanlarla ilgili. Konuşmacı, şerit romanlar konusuna değindiler. Bu ülkede büyük bir sorun; her ana babanın kafasında soru bu, ne yapacağını bilemiyor. Çocuk okuyor; okumayan yok ki aşağı yukarı, herkes okuyor, kimi çocuk ailesi okutmak istemese gizli okuyor, hoca baskısından kurtulup bir yerde okuyor, ama okuyor. Şimdi şerit romanlarda, kelimeler azaltılmış oluyor, daha çok, gözle resim izleyerek, resimlere bakarak, çoğu kez resmin altındaki kelimeleri de okumadan resimlerden mana çıkarıyorlar. Acaba bunun ileri yıllarda, veyahut da çocuğun içinde bulunduğu yıllarda okuma hızını düşürücü bir etkisi oluyor mu? Normal okumada, çocuğun resme bağlı olarak geliştirdiği okuma alışkanlığının okuma hızını azaltıcı bir etkisi oluyor mu? Özellikle bununla ilgili bir iki noktaya da değinilirse memnun olacağım, teşekkür ederim.

BAŞKAN — Buyurun Sayın Çilenti.

DOÇ. DR. KÂMURAN ÇİLENTİ — Bildiride de belirtildiği gibi, yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, televizyonun çocuklar üzerindeki olumlu etkileri Avrupa ve Amerika'da benzerlik göstermekte; fakat olumsuz etkileri, Amerika Birleşik Devletlerinde Avrupa'dakine göre daha fazla olmakta ve bu toplum için büyük tehlikeler yaratmaktadır. Çünkü Amerika Birleşik Devletleri'nde hangi yöreye gidilse 24 saat yayın yapan televiz-

yon istasyonu bulmak mümkündür. Bunun için odasında bir televizyon alıcısı bulunan çocuklar istedikleri saatte kalkıp seyredecek bir program bulabilirler.

Asıl önemli olan, Amerika Birleşik Devletleri'nde, eğitim televizyonu dışındaki televizyon istasyonlarının hemen bütün yayın zamanlarının reklam yaptıran firmalar tarafından satın alınmış olmasıdır. Yani televizyon istasyonlarının yayın zamanını dolduran programların büyük bir çoğunluğu, bu firmalar tarafından hazırlatılıp sunulmaktadır. Reklam yapımcıları, içlerine sık aralıklarla reklamları yerleştirdikleri bu programları, ilgiyi çekebilmek için genellikle heyecan verici şiddet ve cinayet olaylarıyla dolu filmler halinde hazırlamaktadırlar. Bu programlar ise, yaşları gereği çocukların ilgilerini çok fazla çekmekte heyecan ve zevkle seyredilmekte ve bildiride belirtilen olumsuz etkilere neden olmaktadır. Bu konu, 20 - 25 seneden beri Amerika Birleşik Devletleri'nde gittikçe sarp sara bir problemdir.

Çocukları televizyonun bu kötü etkilerinden korumak için bir taraftan aileler ve okul aile birlikleri, diğer taraftan bazı dernekler ve devletin bazı organları, reklamcıların bu zararlı faaliyetlerini durdurmaya, şiddet hareketlerini içeren programların yapımını önlemeye çalışmaktadırlar. Diğer taraftan, sırf çocuklar için hazırladıkları şeker, çukolata, bisküvi, ciklet, gazoz çeşitleri gibi beslenme yönünden sakıncalı ürünlerden milyarlar kazanan büyük firmalar, mümkün olan her kanuni boşluktan yararlanarak çocuklara yönelik reklam faaliyetlerini sürdürmektedirler. Amerika Birleşik Devletleri'nde, bu faaliyetlere engel olmaya çalışanların bu güne kadar yapabildiği tek şey, akşamın ilk bir iki saatinde bu çeşit şiddet filmlerini içeren programların gösterilmesini kısmen önlemek olmuştur. Ama akşam-

ları daha geç yatan çocuklar, bu filmleri yine izlemekte; ayrıca, bütün çocuklar hafta sonlarında ve tatillerde yine bu çeşit filmleri izleyip etkilenmektedirler.

Avrupa ülkelerinde ise televizyon, ya devletin ya da devlete karşı sorumlu olan bir kuruluşun elindedir; ayrıca Avrupa'da günün 24 saatinde yayın yapan televizyon istasyonu bulmak o kadar kolay değildir. Bundan başka, Avrupa'da ancak 1-2 devlette televizyon idareleri reklam almaktadır. Bizim ülkemizde televizyondan TRT sorumludur. Televizyonumuzda programların arasına serpiştirilen reklamlar, yasalarımıza göre, en çok saatte 6, günde 30 dakika ile sınırlanmıştır. Gerek bizde, gerekse diğer Avrupa ülkelerinde televizyon programları hiç bir zaman, Amerika'da olduğu gibi, büyük firmaların reklamcılara hazırlattığı programlar değildir. Yani Avrupa ülkelerinde televizyon programlarının sorumlusu televizyon idareleridir, reklamlar bu idareler tarafından bu programlar arasındaki uygun yerlere yerleştirilmektedir. Bu nedenle Avrupa'da televizyon programları çocuklara, Amerika'daki kadar olumsuz etkiler yapmamaktadır. Bu konuda, gözlediğim kadarıyla ülkemizde TRT mümkün olan titizliği göstermekte, içinde şiddet olaylarının bulunduğu (Baretta gibi) filmlerle çocukların görmesinin sakıncalı olacağı filmleri geç saatlerde yayınlamaktadır. Bu nedenle TRT var oldukça, daha doğrusu bugünkü yasalarımızda büyük değişiklikler olmadıkça ben Türkiye'de televizyonun çocuklarımıza çok fazla olumsuz etkiler yapacağı kanısında değilim.

Bu açıklamadan sonra, Sayın Özgüven'in sorusunu şöyle cevaplamak mümkün: Televizyon, çok küçük çocukların resimleri okuyup anlamalarına, sözcüklerin anlamlarını kavramalarına ve ilk kavramlarını geliştirme-

lerine yardımcı olur. Televizyonun olumlu ya da olumsuz etki yapabileceği en önemli çağ, çocukların her şeyi merakla izleyip taklit ederek öğrenmeye çalıştıkları 3-6 yaş arasındır. İlkokul çağı da, bu kadar olmamakla beraber, yine de çocukların televizyondan oldukça fazla etkilendikleri bir dönemdir. Araştırmalar, çocukların, televizyon reklamlarında gösterilen şeylerin iyi ya da kötü olduğuna karar verebilecek düzeye ancak ortaokulun 1. sınıfında erişebildiklerini göstermektedir.

Sayın Özgüven'in sözünü ettiği, çocuklarına ancak hafta sonu televizyon seyrettiren İtalyan ailenin davranışını fazla tutucu bulmaktayım. Böyle bir davranış, televizyon seyretmekten mahrum edildikleri günlerde, çocukların, gelişmeleri ve kültürlenmeleri için çok yararlı olacak programları kaçırmalarına neden olacaktır. Kanımca, önce televizyon istasyonlarında programları düzenleyen sorumluların, sonra da ana babaların, çocukların izleyecekleri programları, onları daima olumlu etkiler altında bırakacak şekilde kontrol altında bulundurmaları gereklidir. Kısacası, çocukların televizyondan olumsuz etkilenmelerindeki kabahat, bir kitle iletişim aracı olan televizyonun kendisinde değil, bu araçla çocuklara seyrettirilen programlardadır.

Sayın Özgüven'in sorularından biri de resimli şerit romanlarla ilgiliydi. Şerit romanlar konusunda ben, sayın Özgüven'in çizdiği karamsar tabloya katılmıyorum. Batı dünyasında bu konuda yapılan incelemelerin sonuçları ve bu çeşit kitapları yıllardan beri okuyarak yaptığım gözlemler, şerit romanların çoğunlukla toplumdaki kötülükler ve kötülerle savaşıp başarıya ulaşan kahramanların hikâyelerini konu edindiklerini göstermektedir. Şerit romanlardaki azaltılmış sözcüklerden yapılmış kısa cümleler ve daha çok resimlere dayalı an-

latımların çocukların hayal gücünü ve kavrama yeteneklerini geliştirdiğini, sanat ve anlatım yeteneklerine katkıda bulunduğunu Batı Dünyası'ndaki araştırmalar ortaya koymuştur. Tabii, az da olsa, bu kitapların da kötülere vardır.

Nasıl kabahat televizyonda değil, televizyon programlarında ise, şerit romanların yapabileceği olumsuz etkilerin kabahati de bu kitap türünde değil, bu kitaplarda sunulan resimlerle anlatılan hikâyelerdedir.

Daha önce kitap sayılmayan bu çeşit romanların, son on yıldan beri Batı Dünyasındaki kütüphanelere kabul edildiğini biliyoruz. Şüphesiz ki, yayınlanan bu şerit romanlar Milli Eğitim Bakanlığımız tarafından zaman zaman gözden geçirilir, velilerce kontrol edilerek satın alınır ve kütüphanelere de seçilerek konulursa çocuklara zararlı değil, yararlı etkiler sağlayabilir. Bu hususta Hacettepe Üniversitesinin Kütüphanecilik bölümündeki bir arkadaşımızın yapmakta olduğu bir araştırmanın, bu konuya ülkemiz yönünden ışık tutacak bir belge olacağı ümidindeyim.

Sayın Özgüven'in diğer sorusu, haber programlarında gösterilen anarşik olayların etkisiyle ilgiliydi. Şüphesiz ki bunlar, bildiride de ayrıntılı olarak örnekleri verilen şiddet hareketleri gibi, çocukları etkileyecektir. Bu etkilerin olumlu ya da olumsuz olması, haberin veriliş tarzına ve fotoğraf ya da filmlerin sunuluş şekline bağlı olarak değişecektir. Haberlerin kahramanları ile çocuğun ya da gencin kendini özdeşleştirmesi, yaşadığı çevredeki diğer kimselerle arkadaşları tarafından haberlerin yorumlanış şekli, bu etkinin olumlu ya da olumsuz yönde gelişmesini sağlayacaktır.

BAŞKAN — Buyurun hanımefendi.

MÜRÜVVET AVNİ ÖZKAN — Konuşmak için ka-
tiyen niyetli değildim. Fakat o kadar önemli bir konu-
yu açtılar ki, bu hususta ne kadar dertli olduğumu dile
getirmek için söz aldım.

Televizyon programları, hakikaten memleketimizde
acıacak bir durumda. Küçük torunlarım var, sakın ede-
biyat yaparak konuştuğumu zannetmeyin. 1,5 yaşında
idi Floket'in danslarını yapıyordu. Daha müzik başlar-
ken hangi bankanın reklamı olduğunu çıkarıyordu. Da-
ha o ciklet reklamlarını ilk gününden ben bilmiyor-
dum, o biliyordu. Hangisinin adı söylenecekse isimleri-
ni biliyordu. Biz bunu çok endişe ile karşıladık. Biliyor-
sunuz 1979 uluslararası çocuk yılıdır ve bu maksatla
27 gönüllü dernek baş başa vererek çalıştık ve bunların
ben de acizane eğitim komitesinde vazife aldım. Bu mak-
satla, Dünya çapında bir misafir davet ettim Türkiye'ye.
Bu kadın, bundan 25 - 30 sene evvel Fransa ana okulla-
rının müfettişi ve halen de Fransız okul - öncesi eğitimi
derneğinin genel başkanı.

Konuşmalarımı hep bir müstenidatla konuşacağım.
Kendilerini buraya davet ettiğim zaman üç ayrı yerde
konferans verdi. Bu konferansların bir tanesi, Ankara
Üniversitesi Eğitim Fakültesindedir. Aramızda maalesef
katılanlar olamadığı için herhalde bilmiyorlar veyahut
katılan bir kişi belki vardır. Orada, «çocuk, bu bilinme-
yen» mevzuu işlemiştir. Ayrıca, Kız Teknik Yüksek Öğ-
retmen Okulunda ve en son konuşmamızı da Hacettepe
Üniversitesinde 9 Nisan günü yaptı. Madam Herbinière-
Lebert verdiği konferans, radyo ve televizyonun prog-
ramları hakkında idi. Hakikaten çok enteresan bir ko-
nuşma idi, ne yazık ki basınımızdan tek bir kimse yok-
tu, bunlardan yararlanıp, bunları gazeteye, deminki o
güzel piramidin ifadesinde yer alan gerek basılı yayın-

da yer almadı. Buna rağmen Dernek olarak bundan 7 sene evvel kadının sosyal hayatını inceleme derneğinde gene bütün dernekler birleşerek Belediyeye, Radyoya mektuplar yazdık, bu da kâfi gelmedi, Çocuk Yılı dolayısıyla tesadüf konuları okuduğum için getirmiştim; 24 Mart 1979 günü çocuk programları hakkında TRT Genel Müdürlüğüne yazdığım bir mektup :

Ankara Radyosu Müdürlüğüne yazdığım bir mektup ve Ankara Belediyesine, gösterilen filimler hakkındaki mektup, üç mektup da burada. Ve okuyorum. (Ek 1 - 2 - 3)

İlk geçen sene sonunda Kadınlar Konseyinin uluslararası bir toplantısı Ankara'da yapıldı. Matmazel Stéphane'da Konsey üyesi bir Fransız, 500 bin Fransız kadınının, o şanjölizedeki açık resimler için protesto yürüyüşünü ve orada yapılan işi anlattı.

Demek oluyor ki, kadın dernekleri ve bütün dernekler bir araya gelirse bazı işler yapabiliriz. Nitekim, TRT'ye yazdığım yazıyı işte elimle götürdüm, yanlış anlamayın posta ile yollamadım, 2,5 lira değil 10 lira verdim yol parası ama elimle götürdüm.

Biz, birkaç yıldan beri bu çalışmayı yaptığımızı ve en son sizlere özetliyorum, 1979 uluslararası çocuk yılı dolayısıyla UÇY komitesine bağlı olarak çalışmakta bulunan okul-öncesi komitemiz, çeşitli sorunlar arasında TRT tarafından çocuklarımız için hazırlanan programlara da önem vermektedir. Özellikle televizyonda gösterilen çocuk programlarımız için yararlı olmayan programların seçimi ve yapımında gerektiği kadar titizlik gösterilmediği izlenmektedir. Çocuk programları arasında yanlış değer yargılarına, farklı kültür ortamlarına göre hazırlanan seriler gösterilerek çocuklarımız yanlış bir kültür politikasının etkisi altında kalmakta-

dır. Sadece süre doldurmak ve programlarla boşluk doldurmak gibi bir görüş sahibi olmamak gerektiğine inanıyoruz. Halen yerli ve kendi yapımı programlardan çok, dış kaynaklı programlar gösterilmektedir. Bu uygulamaya son vermek yerinde olur. Ve çocuk programları üzerinde titizlik gösterilmesi gerekmektedir.

Şimdi sayın bir eğitimci, başka memleketlerin güzel araştırmalarını söyledi. Rica ediyorum; bu programların 3-6 yaş dönemi üzerinde etkileri üzerinde bir araştırma yapılmasına, tabi, 6-12 yaş da yapsınlar, fakültelerimizin zaten görevleri bu. Bunlar fayda temin etmekten ziyade zarar temin etmektedir. Çocuklarımız çok taklitçidir. Hele bilhassa küçük yaşlarda her şeyi yapar. Ne güzel örnekler verdi zehiri katabiliyor, yiyor ve tecrübe ettiriyor, tecrübe yaptıracak. Hiç bir kötülüğü yok. Bütün bunlar için sizden rica ediyorum ve bu güzel eğitim toplantısının bir amacı olsun. Yaptığım bu yazılı müracaatlarımın sonucunu alamadım, bir cevap dahi alamadım, lütfen Fakülteniz, bunun üzerinde hassasiyetle dursun ve çocuk programları üzerinde kesinlikle, uydurma, kopya filimler değil, Baretta belki Amerika'da sevimlidir, Baretta bana bir şey kazandırmıyor. İnceliyorum bir saat, acaba bir şey öğrenebilecek miyim diye, fakat aynı taktik, aynı oyun; bir sondeysin bana bir şey kazandırmıyor, bir Kadın Polis kazandırmıyor. Bütün bunlar bizi tahrik eden şeyler. Lütfen hep bir arada bir karar alınsın, eğitim komitesinin, eğitim toplantısının bu sonuca varılsın. Biz Kadın Konseyi olarak, kadınlar toplantısı olarak yakında bunu tekrar dile getireceğiz ve siz de bizi desteklerseniz belki başarıya ulaşırsınız. Tekrar ediyorum bu iletişim konusu çok önemli, çok tehlikeli. Tehlikeyi gösteriyorum.

Teşekkür ederim efendim.

BAŞKAN — Sayın konuşmacıya, bu kadar ayrıntılı çabalarını da anlattığı için teşekkür ediyoruz.

Sayın Çilenti, söyleyeceğiniz birşey var mı efendim bu alanda?

DOÇ. DR. KÂMURAN ÇİLENTİ — Sayın Mürüvvet Avni Özkan, konuşmasında, küçücük çocukları etkileyen reklamları, ülkemizin ve kültürümüzün gerçeklerine uymayan dış kaynaklı çocuk programlarını eleştirdi. Üniversitelerimizin, çeşitli yaşlardaki çocuklara televizyonun etkisiyle ilgili araştırmalar yapmalarını temenni etti. Ayrıca, Baretta, Kadın Polis gibi bazı programların çocuklara zararlı etkiler yaptığını vurguladı. Ben Sayın Özkan'ın söylediklerinin çoğuna katılıyorum. Aslında ben bildirimde, televizyonumuzdaki çocuk programlarını eleştirmeye kalkmadım. Yalnızca televizyon programlarının çocuklar üzerindeki etkileriyle ilgili genel bir çerçeve sundum. Burada, yabancı kültürlerden seçilen iyi programların, çocuklarımıza, yeryüzündeki diğer kültürleri tanıtmaya yönünden yararlı olacağını söylemeden geçemeyeceğim.

Ben şahsen, gerek televizyon programlarının gerekse çocukları etkileyebilecek her çeşit kitle iletişim aracının, Amerika Birleşik Devletleri'nde başlamakla beraber, bugün dünyanın her tarafında öğretilmekte ve uygulanmakta olan çağdaş program geliştirme yöntemlerine uyularak hazırlanmasında büyük yarar görmekteyim. Bildirimin son bölümünde açıkladığım gibi, bu çağdaş program geliştirme yöntemini, biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik araştırma (yani, formative research) ile birlikte kullanarak Amerika Birleşik Devletleri'nde 100'ü aşkın kişiden kurulu bir ekip tarafından gerçekleştirilen Susam Sokağı (Sesamy Street) adlı program, bunun ilk ve en güzel örneğidir. Bilim adamlarıyla te-

levizyon programı yapımcılarının, reklamcılarının, yazarların, mühendis ve teknisyenlerin ve konu alanı uzmanlarının 1.5 yıllık bir araştırma döneminden sonra yapımına geçtikleri ve 8 milyon dolar harcayarak ortaya çıkardıkları, bu okul öncesi çocuk dizisi, bugün dünyada, ırk, dil, din, blok ve rejimleri farklı 50 ülkede, başarıyla gösterilmektedir. Bu başarı, bildirimde ayrıntılı olarak belirtildiği gibi, önce dizi ile çocuklara kazandırılacak davranışların saptanması, sonra da bunların çocuklara hangi araç, yöntem ve tekniklerle kazandırılacağına araştırma yoluyla adım adım saptanması ve bulguların uygulanması yoluyla sağlanmıştır.

Televizyon programlarının ülkemizde, çocuklarımıza, Amerika'da olduğu gibi olumsuz etkiler yapmaması için, televizyonumuz daha gençken, çocuk programlarının açıkladığım bu yöntemle yapımı yoluna şimdiden girmemizin büyük yararı olacağı kanısındayım. Bana bu konuda açıklama yapma fırsatı veren sayın Özkan'a teşekkür ederim.

BAŞKAN — Buyurun efendim.

HÜSEYİN IŞIK — Bir sorum : Reklam programlarında çocukların kullanılması, istismar edilmesi acaba Türkiye'den başka yerde var mıdır? Çocuk yılında parmak basılacak bir nokta gibi geliyor bana. Bir de gözlemim var; Biz küçük çocuklara, okul öncesi çocuklarına, sayın konuşmacının da sözünü ettiği programlar dahil, program hazırlarken belli bir yaşın üstünü, 3 - 6 yaşı hedef alıyoruz. Fakat, onun altında bir çocuk var ki, Mürüvvet hanım değindi geçti, daha yürümeye konuşmaya yeni başlayan çocuğu etkileme; bakıyoruz, çocuk programlarına tepki göstermiyor ama reklam programı olduğu zaman koşuyor, ilgileniyor. Yani bu daha konuşma bilmeyen, yürüme bilmeyen çocuğu çeken bir şey

var reklam programlarında. Bu, hareket olabilir, hızlı tempo olabilir, yoğunlaştırma olabilir, şarkı olabilir, çocuk dansı olabilir. Ancak burada da, madem ki bizim çocuk programlarımızdan, çizgi programlarından daha çok çeken bir şey var, acaba bu küçüğü çeken reklam programlarının çocuğa zararlı etkileri de var mı? Bu yönden düşünsek derim.

Teşekkür ederim.

DOÇ. DR. KÂMURAN ÇİLENTİ — Sayın Hüseyin Işık, yabancı ülkelerin televizyon reklamlarında da çocukların kullanılıp kullanılmadığını soruyor. Reklamalarda çocukların aktör olarak kullanılmasını maalesef dış televizyonlarda da görüyoruz. Dikkat edilirse, bizim televizyonumuzdaki, çocukların ve gençlerin aktör olarak kullanıldığı bazı programların, tamamen dış ülkelerin televizyon reklamlarından Türkçeleştirilerek adapte edilen programlar olduğu kolayca anlaşılabilir. Yani, çocuğun televizyon reklamlarında kullanılışı aslında bizim değil dış ülke reklamcılarının icadıdır. Çocuğa yararlı olacak ürünlerin reklamlarında buna izin verilebilir. Bu da izleyen çocuklar için yararlı olabilir. Fakat üretilen ve satılmak istenen şey çocuklar için zararlı ise, çocuk aktörlerin kullanılması, seyirci çocukları o ürünü almaya teşvik edeceği için uygun değildir. Amerikalıların bu konudaki şikâyetleri, bu çeşit reklamların çocukların beslenme düzenlerini bozduğu yolundadır.

3-6 yaşın altındaki çocukların programlardan etkileneğine gelince; Sayın Özgüven'e cevap verirken de söylediğim gibi, o yaştaki çocuklar, görüp işittiklerini adeta sünger gibi emerek algılar ve onları taklit ederek yaşantılarına katmaya çalışır, böylece de yeni sözcükler öğrenip kavramlar geliştirmeye gayret ederler. Şüphesiz, televizyondaki kötü sözler ve hareketler onları, daha yu-

karı yaştaki çocuklardan daha çok etkiler. Yeni gelişen fidanlara doğanın etkisi nasıl fazla oluyorsa çocuk ne kadar küçükse televizyonun da etkisi o kadar derin olacaktır.

BAŞKAN — Efendim, vaktimizin kısıtlı olması nedeniyle bir tek konuşmacıya daha söz verebileceğim. Buyurun efendim.

MUSTAFA TURNA — Çocuk ve kitle iletişim araçları konusunda, **HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ** öğretim görevlisi Sayın Kâmuran Çilenti'ye, araç - gereç'lerden de yararlanarak yapmış oldukları, cidden yararlı, değerli ve güzel konuşmasından dolayı, evvela teşekkür ederim.

TED'nin son üç yılda, yapmakta olduğu **BİLİMSEL VE EĞİTSEL** çalışmaları cidden her bakımdan takdire şayan, olumlu ve doyurucu!

Üyesi olmakla şeref duyduğum bu derneğin, Türk Milli Eğitimi için çok faydalı olan bu çalışmalarından, değerli hizmetlerinden dolayı, Bilim Kurulunu ve **DERNEK YÖNETİM KURULUNU**, bu çalışmaları ve olumlu hizmetlerinden dolayı tebrik eder, takdirlerimi sunarım.

Öğretim ve eğitim'de verimi artırmak bakımından bugün, **KİTLE İLETİŞİM** araçlarının ne ölçüde rol oynadığı ortadadır.

Bütün dünyada, bilhassa uygarlıkta ileri giden ülkelerde, kültür ve medeniyet durmadan hızla ilerlemekte, bugün ileri olarak kabul edilen bir icat kısa bir süre sonra önemini kaybetmektedir.

Çok sayıda öğretim görevlisine gereksinme duyulduğu için, örneğin **AMERİKA**'da, bir üniversitede verilen bir ders konusu —Bilhassa teknoloji ve elektronik konusunda— profesörü tarafından öğrencilere anlatılmak-

ta, bu ders birçok eyalet üniversitelerinde, televizyonla nakil yolu ile izlenebilmektedir. Bu, yol ve zaman kaybını önlemek, dersten çok sayıda öğrencinin aynı anda yararlanmasını sağlamak bakımından da çok yararlı görülmektedir.

Gelecekte bu sistemin, diğer ülkelerde de uygulanmasına başlanacağı muhakkaktır. Hele teknoloji alanında ilmi kariyer yapmış bilim adamı eksikliğini tamamlamak, yol ve zamandan tasarruf sağlamak için bu yöne dönmek bir zorunluk olarak ortaya çıkacaktır.

Benim de, bizzat katıldığım bir MESLEK İÇİ EĞİTİM kursunda ders veren Amerikalı bir Prof. daha ilk konuşması sırasında şunları söylemişti :

— İsa'nın doğumundan, zamanımıza kadar geçen süre zarfında dünyada medeniyet düzeyi ne ise, 1960 - 1965 yılları arasında katedilen mesafe bunun tam iki katıdır. Bu gelişmede korkunç bir hızdır!

Bu çok önemli açıklamam karşısında, her yıl meydana gelen değişiklikleri öğrenebilmek için, devamlı bir surette MESLEK İÇİ EĞİTİM yapmak zorunluğu vardır.

Kitle iletişim araçlarının bu günün medeniyet dünyasında elbette büyük önem ve değeri vardır.

Zira, herkes gazete okumakta, radyo dinlemekte, televizyon seyretmekte, sinemaya gitmektedir. Türkiye'de halen, şehir ve kasabalarda, radyosu, televizyonu olmayan, günlük gazete okumayanların sayısı çok azdır.

Hayatımızda, şöyle bir yaşama tarihimizi gözden geçirsek, ilerlemenin safhalarını göz önüne alsak neler neler olmuştur, hemen ortaya çıkar. Tıpkı sinema şeridi gibi. Fonograftan, gramofona, gramofondan teybe,

bantlı teybe, mum ışığından gaz lambasına, lambalı radyodan, transistorlu radyoya, beyaz siyah televizyondan, renkli televizyona, elektrikli aydınlatmadan, buz dolabı, gamaşır, bulaşık makinelerine kadar neler neler icat edilmiş yaşam kolaylaştırılmıştır. Telefon şimdi evin en önemli ihtiyacıdır. Halen konuşulan kişinin ekranda görülmesini sağlayan telefonlar da icat edilmiştir. Gazetelerin, daha çabuk basılmasını, daha kolay ve kaliteli çıkarılmasını sağlayan yeni teknikler ortaya çıkmıştır. Her geçen gün daha iyisi ve daha mükemmeli yapılmaktadır. Bunlar da göstermektedir ki, kitle iletişim araçlarında da son yıllarda emsali görülmeyen dev bir ilerleme vardır.

Kitle iletişim araçlarından yararlanırken, bunlar bilhassa genç kuşaklar üzerinde olumlu ve olumsuz bir takım etkileri olacaktır. Ve olmaktadır. Gaye bu araçların zararını en aza indirecek önlemlerin alınması ve bu hususa dikkat edilmesi olmalıdır. Aksi halde, bilgi ve kültürün gelişmesi için çok yararlı olan bu araçlar iyi kontrol edilmezse büyük zararlar doğurabilir, bu da bilinen bir gerçektir. Bu görüşümüzü bazı örneklerle açıklamak istiyoruz. Şöyle ki :

— Küçük yaşta olan okul çocukları bile, televizyon seyretmekten zevk alıyor, bunu ifrat derecesine vardiıyorlar. Örneğin ders çalışma saatlerinde bile televizyon seyrederek, derslerini ihmal ediyorlar. Bundan çok sayıda aile şikâyetçi. Onların bu dertlerini defalarca dinledim.

— Yakından televizyon seyredenlerin, bilhassa çocukların gözleri bozulmaktadır. Zira elektronik ışının gözlere zararlı etkiler yaptığı saptanmıştır. Bu fikir yaygındır. Hele yakından seyretmek daha da tehlikelidir.

— Televizyonda oynatılan, hırsızlık, gangasterlik, polisiye filmler, kovboy filmleri, Çinlilerin duvar yazıları ve ihtilalci eylemleri, çeşitli ülkelerdeki anarşistlerin, eylem ve hareketlerini sergileyen görüntüler, bunlara geniş çapta yer verilmesi gençler üzerinde olumsuz etkiler yapmaktadır.

— 27 Mayıs Devrimi memleketimize geniş ölçüde hürriyet getirmiştir. Hürriyetin anlamı, kişinin başkasına zarar vermeden istediğini yapabilmesi, düşündüğünü yazılı veya sözlü olarak ifade etmesi, söylemesidir.

Haklı olanı istemek, elbette her kişinin hakkıdır. Fakat kurulu sosyal düzene zarar verecek şeyleri istemek, hürriyeti yok eder.

27 Mayıs Devrimi sonrasında, bir kısım gençler, sınıf geçmede kolaylık da dahil, idare ve sınav yönetmenliklerinde, kendi istekleri doğrultusunda düzeltmeler yapılması için direnişe geçmişler, idareden şikâyeti boykota kadar götürmüşlerdi. Bazı basın mensupları da gazetelerin de onları destekleyen, hatta teşvik eden yazılar yazıyorlardı.

Müdür odasını işgal eden, müdürün masasına kurulan, saygısız gençlerin boy boy resimleri de gazetelerde yayınlanıyor, haberler büyük manşetler halinde veriliyordu. Bu yayınlardan sonra, önce Ankara'nın bir lisesinde başlayan boykot kısa bir zamanda diğer liselere de sür'atle ve hızla yayıldı. Bunu o zamanlarda bir basın toplantısında açıklamış, bu hareketlere basının sebep olduğunu söylemiştim.

Televizyonda anarşik olaylara fazlaca yer verilmesi, basınımızın da bu zararlı hareketler için uyarıcı yazılar yazması, olayların abartılmadan, kınayarak verilmesi halinde anarşistlerin ümidi kırılacak, cesaretle-

ri azalacaktır. Aksi bir tutum teşvik edici olacağından, daha da hızlanmasına yol açar. Nitekim öyle de olmaktadır. Bir şeye önem vermemek abartmamak, onun değeri ve önemini azaltır.

27 Mayıs İnkılabının getirdiği en önemli unsur hürriyetler. Fakat, kontrol edilemediği, geniş tavizler verildiği için hürriyet anarşiye dönüşmüştür.

— Elbette Hürriyet Demokrasinin ana unsurudur. Elbette demokrasinin bulunduğu her ülkede Özgürlük vardır. Fakat hürriyetin bir sınırı olduğu unutulmamalıdır. Bu ise başkasına zarar vermeden hürriyet hakkının kullanılmasıdır.

TELEVİZYON konusunda birçok konuşmacılar, bunun yararlı ve zararlı yönlerini dile getirdiler. Ben onların fikirlerine aynen katılıyorum.

Eğer televizyonda gençlerimizin eğitimine zarar veren bir konu işleniyorsa, televizyonun etkisi elbette olumsuz yönde olacaktır. Eğitici yönde bir konu işleniyorsa olumlu etki yapacaktır.

O halde televizyon programcılarının, gerek sinema filmleri, gerekse dizi programlarda, gençleri zararlı yönde etkiliyecek olanları seçmemesi, tercih etmemesi gerekir. Örneğin Türk örf ve adetine ters düşen (Bu günün kadını HELEN) oynatılmamalı idi.

Bunun kontrolü nasıl yapılacaktır? Televizyon Danışma Genel Kurulu (Milli güvenlik kurulu genel sekreteri, üniversitelerin rektörleri, bilim adamlarından) oluşmaktadır. Onların bu kontrolü yapabilmeleri için ve bu programları daha yararlı hale getirmeleri için neler yapılmalıdır?

Bu konularda sayın Kâmuran Çilenti'nin ne gibi önerileri vardır? Şimdiye kadar her hangi bir başvuruda

bulunmuşlar mıdır? Televizyon programlarında eğitime daha çok ağırlık ve yer vermek, eğitsel konulara fazla yer ayırmak, fazla reklam yayınlamaktan daha hayırlıdır. Her şey para ile ölçülmez. Bu konularda çaba göstermişler midir? Televizyon danışma kuruluna böyle bir öneride bulunmayı yararlı görürler mi? Daha neler öneriyorlar?

Bir üniversitenin öğretim görevlisi olarak, şimdiye kadar danışma kuruluna iletilmek üzere kendi üniversitesi kanalıyla bir müracaat yapmışlar mıdır? Neler yapmak istiyorlar bunların açıklanmasını kendilerinden hasseten rica ediyorum. Saygılarımla!..

BAŞKAN — Buyurun Sayın Çilenti.

DOÇ. DR. KÂMURAN ÇİLENTİ — Sayın Mustafa Turna, televizyon programlarının eğiticilik yönünden gelişmesi için üniversitelerin ne gibi hizmette bulunduğunu ve bu konuda benim kendimin ne yaptığımı sormaktadır.

Üniversiteler araştırma, inceleme ve eğitim yapan kurumlardır. Araştırma ve incelemelerin yayınlanan sonuçları, ilgili konuların icracıları tarafından istenirse uygulanır. Üniversite öğretim sorumluları, bu konudaki inceleme ve araştırmalarının sonuçlarını çeşitli gazete ve dergilerde yayınlamakta, seminer ve toplantılarda bildiriler halinde sunmaktadırlar. Konuyla ilgili bölümleri olan üniversitelerde, kitle iletişim araçlarının etkileri, radyo ve televizyon programlarının yapımının yöntem ve teknikleri öğretilmektedir.

Bana gelince, Türkiye'de bir üniversitede, Hacettepe üniversitesinde, ilk defa 11 yıl önce, ders araç ve yöntemleri konusunda ders vermeye başlayan bir kimse olarak, o zamandan bu güne kadar gelip geçen öğrencilerime bu

konuda bazı şeyler öğrettiğimi sanıyorum. Ayrıca, yayınlarımla ve ilgili seminerlerde sunduğum bildirilerle bu konuya katkıda bulunmaya çalışıyorum. Somut bir örnek vermek gerekirse, şimdi buradan çıkıp yarın Antalya'da başlayacak olan «TRT Çocuk Yayınları Semineri»ne ulaşmak için yola çıkacağımı söyleyebilirim. Orada da bu konuya katkıda bulunmaya çalışacağımı memnuniyetle belirtirim.

Önemli olan, ilgililerin bu yayınlardan ve bildirilerden hisselerini almaları ve üniversite mensuplarından zaman zaman yardım isteme yoluna gitmeleridir. Bunun gerekliliğine bir örnek vereyim: Elimde 22 Ekim 1979 tarihli Hürriyet gazetesinden kesilmiş bir mektup var. Televizyon seyircilerinden biri şöyle diyor, «Çocuklar için gerçekten eğitici program yapılmalıdır. Televizyon yetkili ve yapımcılarının, çocukları eğitici ve öğretici diziler, belgeseller yayınlatması gerektiği kanısındayım. Öğretici derken, gereksiz kuruntu ve hayale yer vermeyen programlar olmalıdır. Çizgi filmlerden Arı Maya'nın bazı bölümleri, büyükleri bile ürkütecek şekilde çizilmiştir. Birçok çocuk, diziyi, annesinin elini tutarak izlemektedir. Zihinleri yeni gelişmekte olan bu yavrular, bazı çizgi filmler sayesinde lambanın bir cini olduğuna inanır oldular. Karanlıktan ve odada yalnız kalmaktan korkan ruh hastası çocuklar mı yetiştirelim? Çocukların beyinleri bazı batıl saçmalıklarla doluyor. Çocuk, anneye babaya değil, karşısında gördüğü resimlere inanıyor. Bu minik kafaları, daha olumlu ve gerçek fikirlerle dolduramaz mıyız? Gençliğin bunalımlar içinde kıvrandığı, anarşinin başını alıp yürüdüğü şu dönemlerde, kafalara biraz dostluk, kardeşlik, karşılıklı saygı tohumları ekmeye çalışsak olmaz mı? Tabii bizden söylemesi. Televizyon yöneticilerinin sesimize kulak vereceği kanısındayız. M. Vardarsuyu.»

Bu yazı, TRT sorumlularının, gösterdikleri çocuk programlarının hangi yaştaki çocuklara göre hazırlanmış olduğunu bilmeleri, bilmiyorlarsa üniversitelerden davet edecekleri yetkililerden bunu öğrenmeleri ve programı göstermeğe başlarken de seyircilere bu konuda bazı açıklamalarda bulunmalarının gerekli olduğunu göstermektedir. Bu mektubu yazan seyircinin sözünü ettiği program tamamen gerçeğe uygun olarak çizilip hazırlanmış, bilimsel gerçekleri olduğu gibi göstermeyi amaç edinmiş bir programdır. Fakat okul öncesi için hazırlanmış bir program dizisi değildir. İlkokulun ikinci dönemi ve ortaokul çocuğunun programıdır. Yukarıdaki yazı gösteriyor ki, ana babaların da çocukların özellikleri ve ihtiyaçları konusunda aydınlatılmaları gerekir. Çocuğun, hayal gücünü geliştirebilmek için cinli perili masallara ve programlara da ihtiyacı olduğunu, TRT programları arasında, yeri geldikçe açıklamak, büyüklerin, çocuk programlarının hangi yaşta nasıl olması gerektiği konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayabilir.

Bunun için TRT, üniversitelerden yararlı yardımlar alabilir. Bu yapılır ve programların düzeyi ve içeriği önceden açıklanırsa bu gibi eleştiri mektupları gereksiz yere gazete sütunlarını işgal etmemiş olur. Sayın Turna'ya ve diğer soru sahipleriyle dinleyicilere teşekkür ederim.

BAŞKAN — Toplantıya katılan herkese teşekkür ediyorum, Sayın konuşmacıya da tekrar teşekkür ediyorum.

EK : 1

T Ü R K İ Y E

Çocuk programları Hk.

40

24 Mart 1979

Ankara Radyosu Müdürlüğüne
Sıhhiye/ANKARA

Derneğimiz onüç yıldan beri Okul - Öncesi eğitimin önemini ana-babalara duyurmak amacıyla sürekli çalışmaktadır. Aylık tartışmalı eğitim konferansları düzenleyerek, panel ve seminerler hazırlayarak, her altı ayda bir «Okul - Öncesi Eğitimi» adlı dergi yayınlayarak katkıda bulunmaktadır.

1979 Uluslararası Çocuk Yılı dolayısıyla, UÇY Komitesine bağlı olarak çalışmakta bulunan Okul - Öncesi Eğitim Komitemiz, çeşitli çocuk sorunları arasında, radyolarımızda yayınlanmakta olan programların önemine inanmaktadır. Özellikle çocuk programlarının, çocuk gelişimine olumlu etki yapacak, ulusal kültür ve değer yargılarımıza uygun biçimde hazırlanmasının zorunlu olduğu malûmlarıdır. Ancak, mevcut uygulamada bu konuya yeteri kadar önem verilmediği görülmektedir.

Radyo çocuk programlarının yapımında, psikolog, sosyolog, pedagoğ gibi meslek mensuplarının görüşleri-

ne yer verilmesi yararlı olacaktır. Hatta, ana-babaların konu ile görüşlerine de başvurmak sonucun olumlu olması yönünden tavsiyeye şayan bulunmaktadır.

Çocuklarımızın sağlıklı ve olumlu yetişmelerindeki radyolarımızın etkisini de düşünerek konu üzerinde titizlikle durulmasını ve sürekli izlenmesini önemle rica ediyoruz.

Saygılarımızla.

Türkiye Okul - Öncesi Eğitimi
Geliştirme Derneği Başkanı

Mürüvvet Avni Özkan

(İmza)

EK : 2

T Ü R K İ Y E

Çocuk programları Hk.

41

24 Mart 1979

TRT Genel Müdürlüğüne

Kavaklıdere/ANKARA

Derneğimiz onüç yıldan beri Okul - Öncesi Eğitiminin önemini, anababalara duyurmak amacıyla sürekli çalışmaktadır. Aylık tartışmalı eğitim konferansları düzenleyerek, panel ve seminerler hazırlayarak, her altı ayda bir «Okul - Öncesi Eğitimi» adlı dergiyi yayınlayarak katkıda bulunmaktadır.

1979 Uluslararası Çocuk Yılı nedeniyle, UÇY Komitesine bağlı olarak çalışmakta bulunan okul - öncesi eğitim komitemiz, çeşitli çocuk sorunları arasında TRT tarafından çocuklarımız için hazırlanan programlara da önem vermektedir. Özellikle televizyonda gösterilen ve çocuklarımız için yararlı olmayan programların seçimi ve yapımında gerektiği kadar titizlik gösterilmediği izlenmektedir.

— Çocuk programları arasında, yanlış değer yargılarına ve farklı kültür ortamlarına göre hazırlanan se-

riler gösterilerek, çocuklarımız yanlış bir kültür politikasının etkisi altında bırakılmaktadır.

— Sadece süre doldurmak ve programlarla boşluk doldurmak gibi bir görüşe sahip olmamak gerektiğini sanıyoruz.

— Halen yerli ve kendi yapımız programlardan çok, dış kaynaklı programlar gösterilmektedir. Bu uygulamaya son vermek yerinde olur.

— Çocuk programları konusunda, psikologların, eğitimcilerin görüşlerinin alınmadığı, ana-babaların reaksiyonlarının düşünülmediği görülmektedir. Bilimsel ve çocuklarımız için yararlı programlara gereksinmemiz büyüktür.

Belirtilen nedenlerle, konu üzerinde hassasiyetle durulacağını ümit ediyoruz.

Saygılarımızla.

Türkiye Okul - Öncesi Eğitimini
Geliştirme Derneği Başkanı

Mürüvvet Avni Özkan

(İmza)

EK : 3

T Ü R K İ Y E

Filmler Hk.

39

24 Mart 1979

Belediye Başkanlığına

ANKARA

Derneğimiz onüç yıldan beri Okul - Öncesi Eğitimi-
nin önemini ana-babalara duyurmak amacıyla sürekli
çalışmaktadır. Aylık Tartışmalı Eğitim Konferansları
düzenleyerek, panel ve seminerler hazırlayarak, her altı
ayda bir «Okul - Öncesi Eğitimi» adlı dergi yayınlaya-
rak katkıda bulunmaktadır.

1979 Uluslararası Çocuk Yılı nedeniyle, UÇY Komi-
tesine bağlı olarak çalışmakta bulunan Okul - Öncesi
Eğitim Komitemiz, çeşitli çocuk sorunları arasında, si-
nemalarda gösterilmekte olan, çocuklar için sakıncalı
filmler sorununa da önem vermektedir. Bilindiği gibi,
son yıllarda tüm sinemalarda müstehcen ve çocukları-
mız için sakıncalı açık - saçık filmler gösterilmekte, et-
kin denetim uygulanmadığından, çocuklarımızın böyle
filmleri görmeleri engel olunmamaktadır.

Eğitim amacı olmayan ve kontrolden uzak, bu tip
filmleri sadece ticaret gayesiyle göstermekte ısrar eden

sinemaların izlenerek gerekli yasal işlemlere başvurulması yerinde olur kanaatindeyiz.

Bu konu üzerinde de titizlikle durulacağını ümid ediyoruz.

Saygılarımla.

Türkiye Okul - Öncesi Eğitimi
Geliştirme Derneği Başkanı

Mürüvvet Avni Özkan

(İmza)

PANEL : 1

Çocuklarımıza Eşit Eğitim Olanakları Hazırlayabiliyor muyuz?

**Panel Üyeleri : Prof. Dr. Süleyman Çetin Özoğlu
(Başkan), Prof. Dr. Feriha Baymur, Doç. Dr. Mine Tan,
Hüsnü Cilâ, Kaya Özdemir.**

A. PANEL ÜYELERİNİN KONUŞMALARI :

BAŞKAN (PROF. DR. SÜLEYMAN ÇETİN ÖZOĞLU) — Çok değerli konuklarımız, bilindiği gibi özellikle çağımızda toplumların uygarlık düzeyleri, kalkınmışlık düzeyleri, birçok ölçütlerle belirlenmektedir. Bu ölçütleri sayacak değilim; ama bunlardan en önemlilerinden bir tanesi, toplumların çocuklarına sağlayabildikleri olanaklar, çocuklarına sağlayabildikleri eğitim olanakları ölçütüdür. Bu çerçevede, bugün çocuklarımıza sağlayabildiğimiz eğitim olanakları konusunu değişik boyutlarıyla ele almayı düşündük ve bir programla karşınıza geldik.

Programımıza katılan sayın panel üyelerini sizlere tanıtmak istiyorum: Hüsnü Cila, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürü, sonra Prof. Dr. Feriha Baymur, Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma Bölümü Öğretim Üyelerinden, Kaya Özdemir, Türk - İş Genel Eğitim Sekreteri ve Doç. Dr. Mine Tan, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinden.

Panelimize katılması planlanan Orhan Çaplı, rahatsız olduğu için bugün aramızda bulunamadılar.

Panel çalışmamızı şöyle sürdürmeyi düşünüyoruz: Önce panel üyelerimiz 15'er dakika, konu ile ilgili görüşlerini belirleyecekler, böylece birinci tur tamamlanacak ve sonra 5'er dakikalık ikinci tur yapılacaktır. İkinci

turun sonunda bir ara vereceğiz, aradan sonra sizlerle beraber konuyu panelistlerin görüşleri çerçevesinde ele alıp tartışma kısmını sürdüreceğiz. Ümit ediyorum ki sizlerin katkılarınız ve sorularınızla panelimizden umduğumuza ulaşabileceğiz.

Tekrar sizleri saygı ile selâmlar, ilk sözü, görüşlerini belirlemek üzere Sayın Hüsnü Cila beye veriyorum. Buyurun Sayın Cila.

HÜSNÜ CİLA — Teşekkür ederim Sayın Başkan. Burada bir konuşma yapacağımı öğrendiğim zaman beni düşündüren konunun kendisi oldu. Aslında cevabı hemen hemen herkes tarafından bilinen bir konu: Çocuklarımıza eşit eğitim olanakları sağlayabiliyor muyuz, hazırlayabiliyor muyuz? Herhalde hiç kimse tereddüt etmez ki bu sorunun cevabı kocaman bir HAYIR'dır. Gerçi vereceğimiz cevap eşit eğitim olanaklarının sağlanmasından neyi kastedtiğimize bağlıdır. Bir yönü ile bakıyorum, eşit eğitim olanağı sağlamak çocuğa devam edebileceği bir okul sunmak olayı mıdır? Kasıt bu ise, söz gelişi ilköğretim kesiminde bu gerçekleşmiştir. Ama hemen arkasından bakıyorum. Pekiyi, Ankara'nın göbeğindeki Sarar ilkokulu ile (X) köyündeki beş sınıflı, tek öğretmenli ve karatahtadan başka hiçbir ders aracı bulunmayan ilkokulu eşit sayıp bu okullardaki öğrencilere eşit eğitim olanağı sağladık dememiz mümkün mü? Mümkün değil. O halde okul sunmuş olmamız bu olanağı sağlamış olmamız anlamına gelmiyor. Diğer bir yönü ile bakıyorum: Öğretmen faktörü. Bir okulda deneyimli, başarılı bir öğretmen, diğer bir okulda daha az başarılı ve mesleğe yeni girdiği için deneyimsiz bir öğretmen. Bunların okulları ders aracı bakımından eşit olarak donatılmış olsa bile bu iki öğretmenin sunduğu eğitimin eşit olduğunu kabul edebilir miyiz? Şüphesiz

hayır. O halde, okul sunmuş olmamız eşit eğitim olanağı sağladığımız anlamına gelmiyor.

Sunduğumuz okulların ders aracı ve diğer özellikleri bakımından eşit olduğunu varsayarsak sorun çözülmüş olur mu? Hayır. Çünkü, eğitim sistemimizde kitle eğitimi esas almışız ve bütün çocuklara aynı müfredat programını sunuyoruz. Bu program normal yeteneklere sahip öğrencilere göre düzenlenmiştir. Böyle bir program üstün yetenekli bir çocuk için bir frendir, binaenaleyh o çocuğa eksik bir eğitim sunuyoruz. Normalden aşağı yetenekleri olan bir öğrenci ise böyle bir programa ulaşamaz ve birtakım bilgi ve becerilerden yoksun kalır. Öyleyse ona sunduğumuz eğitim de diğerlerine sunduğumuza eşit değildir. Yani, herkese eğitim sunsak bile, sunduğumuz eğitimin tekdüze oluşundan dolayı herkes bundan aynı derecede faydalanamadığından herkese eşit eğitim olanağı sağlamış sayılmayız. Ancak bireyselleştirilmiş ve herkesin yetenekleri ölçüsünde faydalanabileceği bir eğitim programı sunabildiğimiz takdirde eşit eğitim olanağından söz edebiliriz. Ama böyle bir durum yok.

Diyelim ki okulu sunduğumuz gibi bireyselleştirilmiş eğitimi de sunduk. Gene de yeterli değil. Çünkü, bizim sunmuş olmamız, çocuğun bundan yararlanacağı anlamına gelmez. Çocuğun bu eğitimden yararlanması kendisi dışında alınan bir karardır. Söz gelişi, büyük çapta, ailesince alınan bir karardır. Ankara'da çok iyi saydığımız bir okulu alalım. Bu okul çevresine sunulmuş bir olanaktır. Bu çevrede oturan iki aile düşünün. Her iki ailenin de yılda yirmi bin lira arttırabildiğini varsayın. Bu iki aileden birisi bu yirmi bin lirayı okul ücreti olarak ödemek suretiyle çocuğunu bu iyi okulun sağladığı eğitimden yararlandırırken diğer aile bu para-

yı ev taksidi olarak ödemeyi tercih edebilir ve çocuğunu ücret ödemeyi gerektirmeyen fakat daha düşük kalitede eğitim veren bir okula gönderebilir. Çocuğun dışında alınan bir karardır bu. Bu olaya başka türlü de bakabiliriz. Aynı çevrede oturan iki ailede çocuklarını bu olanaktan yararlandırmak isteyebilirler. Ancak ailenin birisi bu okuldan yararlanmak için gerekli parayı ödeyebildiği için çocuğunu bu okula gönderirken diğeri gerekli parayı sağlayamadığından çocuğunu bu okula gönderemez ve bu olanaktan yararlanamaz.

Diyelim ki bu saydığım engellerin hepsini çözdük. Eşit eğitim olanağı sağlamış sayılır mıyız? Gene hayır? Çünkü, eğitim yalnız okulda verilen bir süreç değil. Okulun dışında aile ve sosyal çevre vardır. Çocuk okul çağına gelinceye kadar tüm eğitimini ailesinden ve sosyal çevresinden alır. Okula devam ettiği sırada da ailenin ve çocuğun sosyal çevresinin verdiği eğitim devam eder ve okulda aldığı eğitimden yararlanmasını etkiler. Aile ve sosyal çevre ise bizim kontrolümüz dışındadır ve tüm çocuklar için eşit koşullar içinde değildir.

Bu durumda, bana öyle geliyor ki, çocukların hepsine eşit eğitim olanağı sunma lafı ütöpik ve hiçbir zaman gerçekleşmesi mümkün olmayan büyük bir lâftır. Anlamlı cevaplar almak istiyorsak soruyu değiştirip daha sınırlı hale getirerek sormamız gerekir. Örneğin, tüm çocuklarımıza devam edebilecekleri bir okul sunabiliyor muyuz? Şekline sokabiliriz. Soruyu bu hale soktuğumuzda dahi Türkiye genelinde çok parlak bir tablo ile karşılaşmıyoruz. Eğitim düzeyi yükseldikçe bu tablo daha acı bir görünüm arz ediyor. İlköğretim kesiminden başlayabilirim. Elimizdeki bilgilere göre Türkiye’de çağ nüfusunun % 97.5’ne ilkokul sunulmuştur. Ancak, faydalanan çocuk yüzdesi bu değildir. Sunulan bu olanak-

tan faydalanan çağ nüfusu % 84'tür. Yani çağ nüfusunun % 13.5'i kendisine sunulan bu olanaktan yararlanmamaktadır. Bunun anlamı şudur: Okul bulunan yerleşme birimlerinde okula devam etmeyen çağ nüfusuna dahil çocuk vardır. Bu söylediğimi istatistik verilere başvurmadan kolayca gözlemek mümkündür. Herhangi bir Anadolu köyündeki okula gittiğinizde o okula devam eden kız ve erkek çocukların sayılarına bakın. Normal olarak kız ve erkek nüfusu birbirine çok yakındır. Ama bu okullardaki sayılara baktığınızda 15 kız öğrenci gördüğünüz okulda 80 erkek öğrenci görmeniz mümkündür. Bu demektir ki bu köyde okula devam etmeyen kız çocuğu vardır.

Ortaokul düzeyine geçtiğimiz zaman durum daha da kötüleşir. Elimizdeki verilere göre ilkokulu bitiren çocukların ancak % 40'ı ortaokula devam etmektedir. Geriye kalanı hayata atılır. Bu demektir ki, ortaokul düzeyinde çağ nüfusunun % 60'ına okul sunamıyoruz veya sunduğumuz okuldan yararlanmanın koşullarını sağlayamıyoruz. Bu büyük bir yüzdedir. Bu düzeyde kendisine eğitim olanağı sunduğumuz çağ nüfusu bu yüzde kırka dahil olan çocuklardır.

Lise düzeyine geçtiğimiz zaman bu tablo daha da kötüleşir. Lise ve lise dengi meslek okullarında çağ nüfusunun sadece % 15'i okumaktadır. Çağ nüfusunun % 85'i okul dışındadır.

Üniversite ve yüksek okullarda ise çağ nüfusunun sadece % 7.5'i okumaktadır.

Bu rakamların hepsi aslında olduğundan biraz daha yüksek rakamlardır. Nedeni şu: Biz ilkokul çağ nüfusunu düşünürken nüfus sayımı sonuçlarına göre 7, 8, 9, 10, 11 yaşlarındaki çocukların toplam sayısını alırız ve

bu sayıyı ilkokulların tümünde okuyan çocukların sayısına oranlarız. Oysaki, ilkokullardaki çocuk sayısına çeşitli nedenlerle 11 yaşında ilkokulu bitirememiş olan 12, 13, 14, yaşlarındaki çocuklar da dahildirler.

BAŞKAN — Teşekkür ederim Sayın Cila. Efendim şimdi Sayın Prof. Dr. Feriha Baymun'un görüşlerini alalım. Buyurun Sayın Baymur.

PROF. DR. FERİHA BAYMUR — Eğitimde fırsat eşitliği, demokratik yaşamı gerçekleştirmeye çalışan ülkeler için vazgeçilmez bir ilkedir. İnsan hakları anlayışına göre herkesin eğitilme hakkı var, her doğan kişiye bu olanağı sağlamak da toplumun görevi, toplumun sorumluluğudur.

Demokratikleşme doğrultusunda büyük adımlarla ilerlemekte olan ülkemizde, eğitimde fırsat eşitliği, giderek artan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Önce bu deyimden ne anlaşılıyor. Yani eğitimde olanak eşitliği, eğitimde fırsat eşitliği kavramı üzerinde durmak yerinde olacaktır. Bu deyim neyi anlatmaktadır? Aslında eşitlik çözümlenmesi, anlaşılması zor bir kavram. Genel olarak insanların eşit doğdukları ileri sürülür. Oysa insanlar eşit doğmazlar. Doğuşta insanların birbirlerinden farklı oldukları bilimsel olarak saptanmış bir gerçektir.

Ve de, çok şükür ki, insanlar birbirinden farklıdır. Yoksa dünya çok daha az ilginç ve tatsız bir yer olurdu. Birçok kimselerce sanıldığı gibi demokrasi kavramı da insanların birbirine eşit oldukları fikrini benimsemeyi gerektirmez. Demokraside ana ilke, insanların eşit doğdukları değil, ama yasal düzeyde eşit haklara sahip olmaları, onlara eşit gelişme ve eğitilme olanaklarının verilmesi gereğidir. Bu açıktır, bütün gençlere

eşit gelişme hakkı verilmesi fikrinde herkes anlaşır. İnsanlar arasında anlaşmazlık, bunun ne türlü planlarla gerçekleştirilebileceği konusunda ortaya çıkar. Ne türlü bir eğitim planlaması yapılmalı ki, toplumda fırsat eşitliği sağlanabilsin. Bu alanda çok, pek çok farklı anlayışlarla karşılaşmak mümkündür. Bir iki örnek ele alalım: Bir yarışta eşitliği sağlamak için koşucular aynı noktadan, aynı anda koşmaya başlatılır. Doğal olarak elde edilen sonuçlar farklı olacaktır. Burada eşitlik «aynılık» aynı olmak aynı yerden başlama esasına dayatılmaktadır. Ama her zaman aynılık ilkesi fırsat eşitliğini sağlar mı? Örneğin yüksek öğretime geçişte üniversiteye giriş sınavlarını ele alalım. Bugünkü koşullar içinde üniversitelerimizde az yer var, bu üniversitelere girmek isteyen çok fazla istekli var. Bunlardan takriben % 12'si, yani yaklaşık olarak 10 istekliden biri üniversiteye girebilmektedir. Onlara acaba lise ve dengi okul çıkışlılarının aynı biçimde okuduklarını farzettığımız ders ünitelerinden objektif olarak seçilen standart sorulardan oluşan seçim sınavları uygulamakla, fırsat eşitliğini sağlamış oluyor muyuz? Çok şüpheli. Doğudan, batıdan ve de çok çeşitli nitelikli okullardan gelen çok farklı psiko - sosyal özellikler gösteren bu gençleri aynı seçim testlerini, aynı koşullar ve aynı zaman süreci içinde uygulanması fırsat eşitsizliğine yol açar. Bu, insana aynı zamanda La Fontain'in hikayelerinden birinde Tilki ile Leyleğin birbirlerine çektikleri ziyafet sofrasında, birinin evinde çorbayı yayvan bir kapta, ötekisinin evinde ise ağzı derin bir kapta ikram etmesini hatırlatıyor. Her iki durumda da hayvanlara eşit yeme hakkı verilebilmekte midir? İşte böyle her zaman aynı biçimde muamele etmek, fırsat eşitliğini sağlayamamaktadır. Bazen fırsat eşitliği, değişik muameleyi gerektirir. Demokratik yaşamı gerçekleştirebilecek tam bir fırsat eşitliği

kişilerin kendilerine özgü niteliklerini, özgeçmişlerini, buldukları çevrelerin sosya - ekonomik özelliklerini dikkate almayı gerektirir. Böylece fırsat eşitliği anlaşılması, çözümlenmesi ve de uygulanması çok güç bir kavramdır.

Bunu böyle saptadıktan sonra gelelim panel sorumuza; çocuklarımıza eşit eğitim olanakları sağlayabiliyor muyuz? Başka bir deyimle, çocuklarımız eğitim olanaklarından eşit ölçüde yararlanabiliyorlar mı? Ülkemizde bütün çocuklarımız için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlandığını elbette ileri süremeyiz, Sayın Hüsnü Cila bey biraz önce çok iyi açıkladılar, ama dünyanın neresinde bu sağlanmıştı ki ileri batı demokrasilerinde bile eğitimde fırsat eşitliği tam anlamında gerçekleştirilmiş değildir. Bunun bütün insanlık için gerçekleştirilmesi gereken bir ilke, bir ideal olduğu unutulmamalıdır. Amaç bu ideale elden geldiğince yaklaşmaktır.

Yakın geçmişimizde büyük ilerlemeler yapmış bir ülküyüz. 1923'ten bu yana ülkemizde süregelen sosyal, kültürel, ekonomik değişiklikler, endüstrileşme, otokrasiden demokrasiye geçiş, bütün dünyanın dikkatini çekmiştir. Bu alanda yaptığımız ilerlemeler, hızlı kalkınmamız birçok az gelişmiş ülkelere örnek olmuştur ve olmakta devam etmektedir. Atatürk birçok üçüncü dünya devletleri tarafından sevilmiş, sayılmış ve hayranlık duyulmuş bir şahsiyettir.

Ancak bu hızlı gelişmeler beraberinde birtakım problemler de getirmektedir. Zaman zaman durup geri ve ileriye bakıp, karşımıza çıkan problemlerin üstesinden gelmek için planlamalar yapmak, önlemler almak zorundayız. Hangi doğrultuda ilerlemekte olduğumuzu değerlendirmek gerekmektedir. Karşımıza çıkan en önemli sorunlardan birisi de, ülkemizdeki bu hızlı iler-

lemenin sağladığı nimetlerden bütün halk kesimlerinin aynı derecede nasiplerini alıp almamalarıdır. Söz gelimi eğitim olanaklarından bütün halk çocukları eşit ölçüde yararlanabilmekte midirler Bu soruyu elbette olumlu olarak yanıtlayamayız. Hepimiz biliyoruz ki, çocuklarımız, gençlerimiz köyde ve kentte doğuda ve batıda aynı ekonomik, sosyal ve kültürel koşullar içinde değildir. Bundan ötürü eğitim olanaklarından aynı şekilde yararlanamamaktadırlar.

Batı ve doğu illerimiz arasında göze çarpan bir denge-sizlik vardır. Ankara ilinin doğusundan itibaren kuzeyden güneye indirilecek bir çizginin doğusunda kalan bölgede çocuklar ve gençler için eğitim olanakları batıdakilere göre çok kısıtlıdır. Yapılan bir araştırmaya göre eğitim olanakları bakımından en fakir olan onbir il güneydoğuda, en zengin olan onbir il ise Türkiye'nin kuzeybatısındadır. Bu durum hem okur yazarlık oranı bakımından hem de okul sayısı ve okullarda sağlanan eğitim kalitesi, öğrenme araç ve gereçlerinin zenginliği bakımından göze çarpmaktadır. Köy ve kent koşulları, varlıklı ve varlıksız aile çocukları arasındaki eşitsizlikler yaşamda herkes tarafından açıkça gözlenebilir durumdadır. Nihayet, daha önce kısaca değindiğim gibi, yüksek öğrenime geçişte kullanılan prosedürlerin neden olduğu eşitsizlikler var ki, huzur kaçıracı bir boyuttadır.

Bütün bunlar arasında ben, kadın erkek arasındaki eşitsizlik üzerinde özellikle durmak isterim. Cumhuriyetin ilanından bu yana sık sık tartışma konusu olarak ortaya atılmakta olan bu sorun, nedense yeterli bir ciddiyetle ele alınmamıştır. Kadınların nüfusun yarısını oluşturduğu dikkate alınacak olursa bu konunun bir ağırlık taşıması gerektiği açıkça görülür. Kadınlarda okur - yazarlık oranı % 40 civarında iken, erkeklerde bu

oran % 70'i aşmaktadır. Kadınlarımız arasında okur-yazarlık yüzdeliği bakımından köylerde ve doğu illerinde durum daha da olumsuzdur. Köylerde ve doğu illerinde kadın okur-yazarlığının % 8'e, hatta % 3'e kadar düşüklük gösterdiği görülür. Bu yerler arasında Hakkari, Adıyaman, Mardin, Siirt, Urfa illeri sayılabilir. Buna mukabil İstanbul, Kırklareli, İzmir, Tekirdağ, Ankara gibi iller de okur-yazarlık oranı hemen hemen % 50, bazı yerlerde bunun üzerine de çıkmaktadır.

Ülkemizde okula devam eden gençlerin büyük bir kısmını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Okuyan kız sayısındaki en büyük ilerleme ilkökul düzeyinde görülmektedir. Belki zorunlu öğrenim dönemi olmasından ötürü. 1923 - 1924 ders yılında okuyan kızların oranı erkek çocuklarına göre 1/5 iken bu oran 1970'lerde yarı yarıya olmaya doğru yaklaşmıştır. Ancak gene ufak üstünlük erkeklerde kalmaktadır.

Böylece kız çocuklarının ülkemizde eğitim olanaklarından yeterince yararlanamadıkları, nüfusun az gelişmiş kısmını oluşturdukları görülmektedir. Cumhuriyetin ilanından bu yana okuma ve eğitilme olanaklarının kadınlara yasal olarak açılmış olmasına rağmen kadınlar niçin bundan yeterince yararlanamamışlar ve yararlanamamaktadırlar? Eşitlik niçin geniş ölçüde kâğıtta, yani kâğıtta ve sözde kalmaktadır? Bu soruların yanıtları ilginç olabilir.

İlk akla gelen neden kadının zekaca erkekten daha geri olması olasılığıdır. Ancak, bu alanda testlerle yapılan ilk araştırmalarda kadın ve erkek zekaları arasında herhangi bir fark saptanamamıştır. Her iki cinsin zeka ortalamalarının birbirinin aynı olduğu görülmüştür. Daha yakın zamanlarda daha etraflı metodlarla yapılan araştırmalarda kadın ve erkek zekaları arasında nicelik

bakımından olmamakla beraber, nitelik bakımından bazı farklar görülmektedir. Örneğin, zihinsel yetenekler açısından erkek çocukların kızları problem çözmede, yerel ilişkileri daha iyi görmeye, kızların ise erkek çocukları sözel akıcılıkta, uşlamlama yeteneğinde ve belleme gücünde geçtikleri saptanmıştır. Sözel anlayış, sayısal ilişkileri görme güçleri bakımından ise iki cins arasında önemli bir fark görülmemiştir. Görülüyorki, bu farklar kadın zekası aleyhine değildir. Gerek ülkemizde, gerekse başka ülkelerde çeşitli öğrenim düzeylerinde öğrencilerin okul başarıları üzerinde yapılan incelemelerde kızların erkek çocuklara göre üstünlük gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca yurdumuzda üniversiteye giriş sınavlarında başarı durumları üzerinde yapılan birtakım incelemelerde kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. O halde kız çocukların zekaca geri olduklarından ötürü gelişme olanaklarından yararlanamadıkları gibi bir hipotez ileri sürülemez.

Bunun nedeni zihinsel güç eksikliği değilse, kadınların, kızların erkeklere göre daha geri planda kalmalarının başka ne gibi nedenleri de karmaşık ve çok yanlıdır. Bu alanda geçerliği daha yüksek görülen ve birbiriyle ilişkili bazı açıklamalar ileri sürülmektedir.

Bunlardan bir kurama göre analık görevi, çocuğun yanında bulunmak zorunluluğu, yüzyıllar boyunca kadının daha sınırlı bir alanda yaşamasına yol açmıştır. Biyolojik yapısından ötürü döllenmeden sonra çocuğunu bedeninde taşıyan ve çocuğunu dünyaya getirdikten sonra da onu emzirme yolu ile besleyen anne, çocuğuna duygusal olarak çok bağlanmaktadır. Gerekli hallerde çocuğunun mutluluğu için geri planda kalmaya razı olmaktadır. Bu durumda evini bütün silip süpürme, ça-

maşır ve bulaşık yıkama, ütü gibi küçümsenen monoton, mekanik, can sıkıcı işlerini yükümlenmiştir. Bunun sonucu olarak da kadının bilim, sanat, ticaret, siyaset gibi toplumda prestiji yüksek olan işlerde çalışıp kendini gösterebilme olanağı azalmaktadır.

Bir başka görüşe göre kadınların geri kalmasında rol oynayan en önemli etmen erkeklerin sömürsüdür. Kadının çocuğuna olan zaafını bilinçli ya da bilinçsiz olarak keşfeden erkek, evin ve çocuk bakımının bütün işlerini kadına yüklüyor. Böylece bu sorumluluklardan kurtulan erkek, bu durumun yarattığı olanaklardan yararlanarak toplumda kendisine üstün bir yer sağlamış ve kadının yanında yer almasına olanak tanımamıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak erkeğin egemen olduğu bir düzen oluşmuş, toplumda önemli yerler erkekler tarafından doldurulmuş, töreler, gelenekler ve kanunlar kadın aleyhine oluşmuş. İşte bu düzen yüzyıllar boyunca süregelmiştir. Erkeğin egemen olduğu bu alemde iki cins yapı bakımından birbirinin aynı sayılmamış, kadın daha güçsüz. Bundan ötürü daha değersiz bir cins olarak kabul edilmiştir. İşin en kötüsü böyle bir ortamda yetişen kızlar küçük yaşlardan itibaren kendilerini güçsüz ve değersiz görmeye koşullandırılmışlardır. Onlar da onların hayatlarında başarısız kalmalarına, kendilerini tam olarak gerçekleştirememelerine neden olmaktadır.

Bizde kadını aşağı görme eğilimi özellikle kırsal bölgelerde kuvvetlidir. Buralarda aileler erkek çocuklarına kızlarından çok daha fazla önem verirler. Dar gelirli aileler bile erkek çocuklarını okutmak için bütün olanaklarını zorladıkları halde, bu sorumluluğu kızları için duymazlar. Onlar okusa da olur, okumasa da.

Burada bir noktaya daha dikkati çekmek isterim;

Ülkemizde yaşayan birçok kadın ve kız çocukların önemli; bir kısmı yalnız kız olmalarından ötürü avantajsız olarak kalmamakta, buna gelişmelerini engellemeye yol açan öteki faktörler de eklenmektedir. Dünyaya hem kız, hem de varlıksız bir aile çocuğu olarak doğmak yalnız kız doğmaktan kötüdür. Ya da hem kız, hem varlıksız olduğu gibi, bir de kırsal bölgede ya da doğuda mahrumiyet bölgesindeki illerden birinde doğmuş olmak veya hüt da bir azınlık olarak doğmuş olmak gibi. O zaman kız çocukları kendilerini gelişmeye elverişsizlik bakımından çok daha ağırlaşan koşullar içinde bulmaktadırlar. Batıda ve de kentlerde doğmuş olanların gelişme şansları çok daha iyi bir durumdadır.

İşte kız çocukları böylece gelişmelerini engelleyici biçimde programlanmış bir sosyal düzen içindedir.

BAŞKAN — Teşekkür ederim efendim. İkinci turda tahmin ediyorum devam edersiniz.

Şimdi Kaya Özdemir'den görüşlerini rica edelim efendim. Buyurun Sayın Özdemir.

KAYA ÖZDEMİR — Muhterem Başkan, çok değerli dinleyiciler;

Türk Eğitim Derneğini Dünya Çocuk Yılı olarak kutlanan bu yıl içinde çocuk ve eğitim konusunda böylesine yararlı bir toplantı düzenlediği için önce kutlamak ve sonra bizi bu panele davet ettikleri için içtenlikle teşekkür etmek istiyorum.

Eğer konulara bilimsel açıdan yaklaşmam mümkün olmazsa işte bu panelin adını taşıyan çocuklarımıza eşit eğitim olanakları verebiliyor muyuz? sorusunun canlı bir cevabı olarak huzurunuzda bulunduğum için beni bağışlayacağınızı ümit ediyorum.

Gerçekten yalnız bizim toplumumuzda değil, biraz evvel de ifade edildiği gibi, batı toplumlarında da eğitimde tam ve kâmil anlamda bir imkân ve fırsat eşitliği uygulanamamaktadır. Ama bizim ülkemizin gerçekleri batı toplumlarının kendi eğitim politikalarını isabetli düzenlemelerinin yanı sıra, çok daha yürekler parçalayıcı bir nitelik arz ediyor. Şimdi izin verirseniz, ben ne bir bakanlık sorumlusu, ne de çok değerli kariyer sahibi arkadaşlar gibi konuya bakmak durumunda olmayan bir kişi olduğum için şöylece bir yaklaşımda bulunacağım.

Ülkemizin, ilkokulu bırakınız, okul öncesi eğitimi öncelikle ele alalım; anaokullarında okuyan, okuma şansını ve fırsatını elde edebilen çeşitli kesimlere mensup çocukların bir kıyaslamasını yaptık; anaokullarında okumak şansı işçi çocukları için yok. Böylesine bir gerçekten hareketle şimdi ilkokul düzeyini de ele alalım. İlkokul düzeyinin halen bizim tetkiklerimize göre 1 milyona yakın çocuğumuza hem de mecburi eğitim olmasına karşın, bu imkânı, bu şansı tanıyamıyoruz. Tanımanın, bu imkânı vermemenin çocuk tarafından suçlusu aranamaz. Çocuk açısından, çocuk yönünden suçlusunu aramak beyhudedir bize göre. Sorumluların sorumluluklarını atması için aradıkları bir çare oluyor. Bu gerçeği gözönüne alınca ortaokul ve liseler konusuna daha ciddi bir yaklaşım içinde girebiliriz ve üniversite düzeyinde de durum nasıl, ona bir bakabiliriz.

Müddetim içinde kalmak kaydıyla konuları şöylece sıralamak istiyorum; yüksek öğrenim sınavlarına girebilme umudu olan bir çiftçi çocuğu için % 1, bir işçi çocuğu için % 2,8, esnaf sanatkâr çocukları için % 4,7, serbest meslekle uğraşanların çocukları için % 6,9, memur çocukları için % 8,4, tüccar çocukları için % 9,9 ve

sanayici çocukları için % 34,4'tür Üniversiteye girebilme umudu. Bu ülkemizdeki eğitim sisteminin, değerli Bakanlık temsilcisi arkadaşımız beni hoşgörsünler, temelinden yanlış ele alınması sonucu olarak ortaya çıkmış acı bir tablodur. Konuya bakış açımız yanlış. Çocuklarımızı üniversitelerin önünde yığmayı marifet sayan bir ülkeyiz biz. Oysa çocuklarımızı daha ilkökul sıralarında mesleğe yöneltme testlerine tabi tutma işini bile becerememişiz. Bunu yapabilirsek, çocuğun kabiliyetine, becerisine ve niteliğine, niceliğine göre onu okullara yönlendirebilirsek, böyle ümit ediyorum ki ve doğru söylediğime inanarak belirtmek istiyorum ki, tablo bu kadar acı olmazdı.

Kırıkkale'de bir araştırma yaptık. Kendi dar imkânlarımızla bir sendikacı araştırması bu, bilimsel bir araştırma değil. Bulduğumuz tablo, 1964 yılında şu idi: 30 bin çocuğu vardı o tarihte çalışmakta olan işçilerin. Bu çocukların içerisinde üniversite öğrenimi görebilecek durumda bulunması gereken sayı 2247 idi; ama, üniversiteye devam edebilme şansını elde eden çocuğumuz 27 idi. Bunun 17'si yüksek öğrenimi terketmek zorunda kalmışlardı.

Ben Zonguldak'ta bir araştırma yaptırđım. Bu araştırma gene 1971 yılında, yüzbin çocuğu bulunan Zonguldak ilimizde —ki çalışanların çocuğunu ele alarak, sadece işçi çocuklarını ele alarak bu rakamları veriyorum— 17641 üniversiteye devam etmesi gereken çocuğumuz vardı. Bunların arasından Zonguldak ilinden üniversiteye devam edebilme şansını elde edebilmiş çocuğumuzun sayısı 48 idi. Bunun 21'i de yarı yolda üniversiteyi terkedip, kendisine başka alan aramıştı.

Sekizinci Milli Eğitim Şûrası toplantılarını ben her zaman şükranla, minnetle anan bir yurttaşım. Eğer o

Şûra toplantılarında ele alınan hayata ve işe başlama konuları ciddi olarak organize edilebilseydi, yetkili bakanlıkların tercihlerini sadece üniversite açısından değil, çocuklarımızı mesleki ve teknik öğretim açısından ele alma zorunluluğunu duyabilselerdi, ülkemizin sanayileşmesi için zorunlu bulunan kalifiye işgücünün yetiştirilmesi bakımından da bu konuya daha ciddi bir yaklaşım içinde bulunurlardı. Bu sorunun cevabı elbette hayır; ama, elbette hayır nasıl daha doğrulara doğru getirebilecek, daha doğru bazlarda ele alabilecek ve daha doğrusunu bularak ülkemizdeki bu soruna ciddi çözüm getirebileceğiz. Ben muhterem Başkanın izniyle iki noktayı daha belirterek bu birinci bölümdeki maruzatımı —biraz daha vaktimiz var— hemen tamamlamaya çalışacağım.

İlkokuldan orta öğretime geçiş kırsal kesimde % 25, kentlerde % 75 oranındadır. Eğitimde eşitsizlik kız erkek öğrenciler açısından da büyük farklılıklar göstermektedir. Nitekim çok değerli Hacettepe Üniversitesi Profesörlerinden hanımefendi bu konuyu çok daha bilimsel bir şekilde ortaya koydular. Bizim yaptığımız tespitlere göre, bulgulara göre 11 yaşındaki erkek nüfus, kız nüfusumuzdan çok olmasına karşılık, okur-yazar olmayan kadın nüfus, erkeklerden % 50 daha fazladır. Kadınlarımız hiç mi okuma-yazma istemiyorlar? Ne münasebet. Profesör hanımefendiyi dinledik biraz evvel. Hangi çocuk kendisi okumayı istemez, çok istisna kaideyi bozmaz, çok az sayıda, çok cüzi sayıda, bilimsel veriler öyle gösteriyor, yeteneği olmayan çocuk, doğuştan kabiliyetsiz çocuk diye bir şey düşünülemez, ama okuma gereksinimi duymayan çocuklar çok nadir çıkıyor. Görüyoruz ki, burada da sayı oran itibariyle çok entere-sandır. Dağılım itibariyle, biraz evvel söylenildi, ben o noktaya temas etmek istemiyorum. Ankara'da bile, bi-

zim yaptığımız tespitlere göre, Çankaya'da okuyan bir çocukla Altındağ'da okuyan çocuğun arasında fark vardır. O Altındağ'da okuyan çocuklar dar gelirli, varlığı olmayan çocuklardır ve onların okuma oranları, kendilerini üniversiteye hazırlama imkanları hiç kuşkusuz Çankaya'da veya efendim, Aşağıayrancı'da Kavaklıdere'de oturanlara nazaran Başkenti ele alırsak çok daha geride seyretmektedir. Kabiliyeti ne olursa olsun. Hal böyle olunca, ikili, üçlü öğretimleri söylemek herhalde zait olur. Bir de varlıklı aileler, gayet tabii hiç kuşkusuz çocuklarını kolejlerde okutma imkânını elde edebiliyorlar. Kolejlerimizde bu öğrenim kesintisiz oluyor, kesintisiz olunca çocuklar çok daha iyi yetiştirilebiliyorlar. Üçlü, dörtlü eğitim olan yerlerde, öğretmeni olmayan okullarda çocuğun başarılı olarak yetiştirilebilmesi mümkün müdür? Bunu düşünmek bile şu anda insanı sadece yanıltır, şaşırtır ve bu sorunun cevabı kesinlikle Sayın Cila'nın biraz evvel ilk konuşmayı yaparken söylediği gibi «hayır»dır; ama, bu cevabı en olumlu düzeye getirebilmek için neler yapılabilir, onun üzerinde de durmak gerektiğine inanıyorum. Bu konuda da söylenecekleri daha sonra söylemek üzere hepimize ve muhterem Başkana teşekkür ediyorum.

BAŞKAN — Teşekkür ederim Sayın Özdemir.

Efendim, şimdi söz sırası Sayın Doç. Dr. Mine Tan'da. Buyurun Sayın Tan.

DOÇ. DR. MİNE TAN — Teşekkür ederim sayın Başkan, Değerli konuklar.

Benden önceki konuşmacılar çocuklarımıza eşit eğitim olanakları sağlayıp sağlayamadığımızla ilişkin bilgi ve verileri açıklıkla ortaya koydular. Ben bunlardan özellikle Sayın Baymur'un vurguladığı bir önemli değişkene yeniden dönmek istiyorum. Gerçekten de cinsi-

yet değişkeni kadar eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini bileyip keskinleştiren bir başka değişken yoktur. Gerek bölgesel, gerek toplumsal ekonomik, gerekse kırsal - kent- sel dengesizliklerden herbirinde cinsiyet değişkeninin araya girmesi eşitsizliklerin bir çırpıda büyüyüp ağır- laşmasına yol açmaktadır.

Toplumsal çözümlenelerde cinsiyet değişkeni vurgu- layan düşünür ve araştırmacıların çok kez kolay bir ka- tegorilendirmeyle «feminist» diye damgalanıp sonra da belki bir nebze alay, bir küçük gülümseme, bir parça da usançla karşılandıklarını biliyoruz. Bu tutumlarda za- man zaman «toplumun her sorunu bitti de bu mu kal- dı?» art düşüncesi sezilenmekte. Öte yandan çoğu kim- se kadın ya da kızları konu edinen çalışmalar sanki top- lumun bütününü değil de çok özel bir kesimi ilgilendi- riyormuş sanıyor. O halde bu aşamada öncelikle, neden bu değişkeni vurgulamakta olduğumuzu açığa koyma- mız gerek.

Bir kez, salt bu değişkene bağlı olarak çocuklarımız- dan bir kısmının hem nicelik hem nitelik açısından eği- timden daha az pay aldıklarını kimse yadsımıyor. Öte yandan, insan hakları, aile ve toplum kalkınması, nüfus ve insangücü seferberliği gibi nedenlerle bu geri kalmış yarının eğitilmesi kaçınılmaz bir sorumluluk olarak be- liriyor. Ayrıca kanımca konu bütün bunlardan da öte- de, toplumsal sınıf ayrılıklarını derinleştirmesi açısın- dan önemli. Özellikle biçimsel engellerin kaldırıldığı ül- kelerde belirli bir toplum kesitinden olan kızların tüm eğitim olanaklarından alabildiğine yararlanabilmeleri ötekilerle aralarında aşılması güç bir uçurum açmakta. Bu uçurum erkekle erkek arasındaki uzaklaşmaların çok ötesinde, çünkü bir kesim kadını erkeklerin dünyasın- da geçerli yetki ve ayrıcalıklarla, hareket özgürlüğü ve

bilinçle donatabilme anlamını taşımaktadır. Eğitimden pay alamamış kızların ise en çok horlanan, toplumsal değişimin en uzağında kalan toplum kesitlerini oluşturdukları biliniyor.

Bu etmen örneğin, bizde kadınların toplumsal - ekonomik etkinliklerinin incelenmesiyle önemini belli etmektedir. Şöyleki çalışan kadın nüfusumuzun yaklaşık % 90'ının kırsal kesimde, ağırlıkla kol emeğine dayanan boğaz tokluğuna bir uğraş içinde olduğunu biliyoruz. Kadının bu tür çalışması ise o kadar horlanmış, öylesine boş verilmiş, bunca zamandır kadın tarlada, dağda, bayırda yaşamının bir parçası olarak öylesine bedava çalışmış ki yaptığı iş bir ekonomik katkı bile sayılamamış. Ücretsiz aile işçiliği pek çok ülkenin istatistiklerinde bile yer almıyor. Çünkü ekonomik etkinlik olup olmadığı tartışmalı. O halde kadının çalışması mutlaka akçalı anlamda bir karşılığa konu olmalı. Ücret karşılığı çalışma ise genelde tarım dışında ve ancak eğitim yoluyla sağlanabilecek bir çalışma türü.

Bu açıdan bir karşılaştırma için şimdi bir de tarım dışında çalışan kadınlara bakalım. «Faal» kadınlarımızın yaklaşık % 10'unu oluşturan bu kesitteki her üç kadından biri bir uzman meslekte çalışmaktadır(1). Bu oran kalkınmış batı ülkelerine kıyasla bile çok yüksek ve ilginç bir oran. Bizim okumuş hanımlarımız bunu önem ve gururla vurgulamışlardır. Bu gurura katılıyor, ancak şu soruyu sormaktan kendimi alamıyorum. Acaba bu uzman kadınların oranları bizde kadınla kadın, kız çocukla kız çocuk arasındaki uzaklaşmanın bir belirtisi olarak da alınamaz mı? O halde eğitimde kızlar ve er-

(1) Ayrıntılı sayısal veriler için bkz. TAN, E.M. Kadın, Ekonomik Yaşam ve Eğitimi, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., Ankara, 1979, s. 89 Tablo 3, s. 137 Tablo 21, s. 138.

kekler arasında fırsat eşitliğinin sağlanmasını kendi başına bir amaç olarak değil kızla erkek, kız çocukla kız çocuk arasındaki eşitsizliklerin giderilmesinde bir araç olarak gördüğümü vurgulamaktayım.

Fırsat Eşitliği Anlayışı ve Hukuksal Görünüm :

Eğitimde cinsiyet ayrılığından doğan eşitsizliklerin incelenmesi öncelikle bir «yanlış - anlama» üzerinde durmayı gerektiriyor. Söz konusu yanlış anlama fırsat eşitliğini engelleyen ayırt - gözetimi düzenlemelerinin kaldırılmasıyla eşitliğin kendiliğinden gerçekleşeceği sanısına dayanıyor. Bir başka deyişle eğitimde fırsat eşitliğini yasal güvenceye bağlayınca cinsiyete ilişkin ayrılıkların da önemini yitireceği varsayılıyor. Öte yandan, kız çocukların durumlarının düzeltilmesini ve eğitimden şimdiye kadar olduğundan daha fazla yararlandırılmalarını sağlayacak özel çözümlere de gidiliyor. Çünkü böylesi bir yaklaşım da bir noktada fırsat eşitliği anlayışına ters geliyor, belli bir kesime ayrıcalık işlem yapılması kaygısını uyandırıyor. Böylece, kağıt üzerinde sağlanan eşitlik güvencesi bireyler düzeyinde onların kız ya da erkek oluşlarına göre eğitimden hem nicelik hem de nitelik açısından hiç te eşit olmayan paylar almalarını engelliyemiyor(2).

-
- (2) Aslında fırsat eşitliğini resmi politikası olarak benimseyen devletin bile zaman zaman bu politikaya ters düşen tutumlar taşıdığı görülmekte. Örneğin, Anadolu Ajansı 1979 - 80 öğretim yılında seçme sınavı ile Avrupa'ya toplam 38 lise mezunu öğrencisinin gönderileceğini ve adaylardan başlıca iki özellik aranacağını bildirmiştir. Birincisi T.C. vatandaşı olmak, ikincisi erkek olmak. Üstelik yetkililer erkek olmak koşulunun hangi nedenle arandığını da açıklayamamışlardır. Bkz. ERDURAN, R., «Kızlarımıza Çağrı», Milliyet Gazetesi, 7.7.1979.

Kız ve erkek çocukların eğitimden eşitçe yararlanmaları ilkesi uluslararası uzun süreden beri ve çok kez resmi devlet ideolojisinin bir parçası olarak yerleşmiş. B.M. Evrensel Bildirisi (md. 26) ve Çocuk Hakları Bildirisi (md. 1, 7) eğitimde fırsat eşitliğini düzenleyen hükümleri içeriyor. Kadınlara Karşı Ayırt Gözetiminin Kaldırılması Bildirisi (md. 9) ve Eğitimde Ayırt Gözetimine Karşı Unesco anlaşması evli ya da bekar tüm kadın ve kızların eğitimin her düzeyinde ve tüm eğitim kurumlarında erkeklerle eşit haklara sahip olmalarını, programlardan, burs ve mali yardımlardan eşit olarak yararlanmalarını öngörüyor.

Ulusal düzeyde eğitim yalnızca anayasayla tanınan bir hak olmakla kalmıyor. Ayrıca devletin toplumsal görevi ve yurttaşın toplumsal hakkı sayılıyor. (Anayasa md. 21 ve 50). 1739 sayılı ve 14.6.1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu Türk Millî Eğitiminin temel ilkelerinden ilkinin genellik ve eşitlik olarak tanımlıyor. Yasanın 4. maddesi eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açık olduğunu belirtiyor. Yasa bununla da kalmıyarak fırsat ve imkân eşitliği ilkesini ayrı bir hüküm halinde yeniden ele alıyor. Madde 8, «eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır» diyor. Fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması açısından çok büyük önem taşıyan «karma eğitim» ilkesi de aynı yasanın kapsamına giriyor (md. 15).

Yasal düzenlemelere karşılık uygulamaya yönelik belgeler eğitimde «kadın -erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği» ilkesinin nasıl gerçekleştirileceği sorusuna yer vermiyor. Kalkınma Planlarımızı ele alalım. Planlar eğitimde fırsat eşitliği konusunu içeriyor kuşkusuz(3).

(3) Örneğin, BBYKP, s. 676 - 682; İBYKP s. 75; ÜBYKP, s. 88.

Ancak planlara egemen olan anlayış kadın sorununun toplumun genel sorunlarından soyutlanamayacağı, çözümlerinin de ancak bu genel sorunlara getirilecek çözümlerde saklı olduğu varsayımına dayanıyor. Bunun için olsa gerek, fırsat eşitliğinin öteki engellerinden bölge, kır - kent, toplumsal - ekonomik düzey dengesizlikleri gözönüne alınırken cinsiyet değişkeni görmezden geliniyor. Örneğin, lise mezunları arasında yüksek öğrenime geçişte bölgeler, yerleşme yerleri, gelir düzeyi, baba mesleği ve okul türü açısından açık bir fırsat eşitsizliğinin bulunduğu belirtilmesin karşılık cinsiyet değişkenine değinilmiyor(4). Ne DBYKP da ne de daha önceki Plan'larda kadınlar ya da kız çocukların eğitimi için ayrı hedef ve siyasalar saptanmamış. Planda eğitimle ilgili sayısal verilerde cinsiyet ayırımına bile rastlanmıyor.

Dördüncü BYKP eğitimdeki kız - erkek ayırımının en önemli boyutunu ilk öğretimde görüyor olmalı ki cinsiyet değişkenine yalnız bu düzeyde değiniyor ve sanki bu tüm sorunu çözecekmiş gibi yalnızca temel eğitimin birinci kademesinde kır - kent ve bölge dengesizlikleri gibi cinsiyetten doğan farkların giderileceği bir yapının geliştirileceğini belirtiyor(5). Orta okuldan sonra bir üst eğitime devam edemiyenlerin daha büyük çoğunluğunun kızlar olduğu görmezden gelinmekte, bu açıdan kır - kent ayırımına ağırlık vermekle yetinilmekte. Yatılı bölge okulları konusunda kalkınmada öncelikli yöreler değişkeni vurgulanırken bu konuda da kız çocukların daha büyük sorunlarla karşı karşıya olmaları plan açısından bir sorun oluşturmamaktadır(6).

(4) DBYKP, s. 147.

(5) DBYKP, s. 148 ve 456.

(6) Age., s. 457.

Sonuç olarak, kalkınma planlarımızın oluşturduğu örnekteki gibi, «kızla erkek eşittir» demek, yani bir edilgen eşitlik anlayışını benimsemek, sanayileşmeyle toplumun tüm sorunlarının çözümlenerek bu sorunlar içinde kız çocukların eğitimine ilişkin olanların da çözümleneceğini sanmak bizi bir sonuca ulaştırmıyor. Kanımca bizde kız ve erkek çocuklar açısından eğitim eşitliğinin sağlanamamasında bunun da payı var — yani etkin, yürekli, özel önlemler alınmamış olmasının; yani çoğu kez sanıldığı gibi sadece kızlarımızın ya da ailelerinin istekli olmayışlarının değil.

Önermeler(7) ve Veriler :

1. Nicel olarak kız ve erkek çocukların eğitimden yararlanma olanakları eşit değildir. Eşitsizlik eğitim düzeyinin yükselmesiyle artmaktadır. Bir öteki deyişle

Tablo 1

Çeşitli Eğitim Düzeylerinde Kız Öğrencilerin Sayı ve Oranı, 1976 - 77*

Eğitim Düzeyi	Öğrenci	
	Toplam	Kız
İlkokul	5 449 456 (100)	2 460 692 (45.12)
Lise	428 841 (100)	145 970 (34.04)
Yüksek Öğrenim**	271 318 (100)	65 034 (23.97)

* DİE den kullanılmasına izin verilen resmi olmayan veriler.

** Yaygın yüksek öğrenim hariç.

(7) Bu önermelerde vurgulanan eşitsizlikler toplumsal - ekonomik düzey, kırsal - kent, coğrafyasal bölgeler arası dengesizliklere koşut olarak artmaktadır.

eğitim d¼zeyi yükseldikçe öğrenci toplamı içindeki kızların sayısı ve oranı giderek azalmaktadır (Bkz. Tablo 1).

Okul öncesi eğitimden bile kız ve erkek çocukların eşit olarak yararlanamadıkları gör¼lmektedir. Nitekim 1974 - 75 ders yılında resmi ve özel anaokullarındaki toplam 4943 öğrencinin 2205'i (% 44.6) kızdır(8).

2. Toplumsal değişme, sanayileşme, kalkınma gibi süreçler sonucu eğitimde sağlanan gelişmelerden erkek çocuklar kız çocuklara göre daha fazla yararlanmaktadırlar (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2

İLK, ORTA VE LİSE DÜZEYLERİNDE OKULLAŞMA ORANLARI (%) * 1935 - 70

Yıllar	İlkokul			Resmî Ortaokul			Resmî Lise		
	K	E	T	K	E	T	K	E	T
1935	27	43	35	3.2	8.6	6.1	0.8	2.7	1.8
1945	56	76	66	2.7	5.0	4.4	0.7	2.9	1.8
1955'	56	77	67	4.7	11.6	8.5	1.0	2.6	1.9
1965	69	85	77	10.0	25.0	17.9	2.9	7.8	5.4
1970**	79	90	85	19.3	50.1	35.0	6.4	14.9	10.6
Değişme Oranı									
1935-70	52	47	50	16.1	41.5	28.9	5.6	12.2	8.8

* Kaynak MEB, Cumhuriyetin 50. yılında Milli Eğitimimiz, İstanbul 1973, s. 40, 90, 132.

** Ortaokul ve liseler için 1972 - 73 verileridir.

(8) DİE, Milli Eğitim İstatistikleri, İlköğretim 1974 - 75, Ankara, 1977, s. 127.

Tablo 2'nin incelenmesi 30'lu ve 70'li yıllar arasında okullaşma oranlarında sağlanan gelişmelerden kızların eğitimin en alt düzeyinde en çok yararlandıklarını göstermektedir. Nitekim, bu düzeyde kız çocukların okullaşma oranları % 52, erkeklerin ise % 47 artmıştır. Ne var ki bu hızlı artış gene de çağ nüfusunda halâ çok daha fazla sayıda kız çocuğun okula gidemediğini gizlememektedir. Erkek çocuklarda okullaşma % 90 oranında gerçekleşirken kızlarda % 79 oranında kalmaktadır.

Eğitimin daha yüksek düzeylerinde ise toplumsal değişme kızları çok daha yavaş etkilemektedir. Ortaokul düzeyinde erkek çocukların okullaşma oranını % 8.6'dan % 50.1'e ulaştıran bu artış (% 41.5) karşısında kız çocukların okullaşma oranı % 3.2'den % 19.3'e çıkabilmiştir (% 16.1 artış). Lise düzeyinde okullaşma oranları her iki kategori için çok düşük, fakat gerek 70'li yıllarda ulaşılan oranlar gerekse artış erkeklerde kızların iki katından fazladır.

Yukardaki okullaşma oranlarının değerlendirilmesinde bir noktanın dikkate alınması gerekir. O da, ilk öğretimden sonra önemli bir kız öğrenci kitlesinin kız meslek ve teknik eğitimine kaymasıdır. Nitekim örneğin, 1973 - 74 ders yılında ortaöğretimdeki kız öğrenci toplamının üçte birinden biraz daha fazlasının mesleki - teknik öğretimde olduğu hesaplanmıştır(9). Bu öğrencilerin hesaplamalara dahil edilmesiyle kız öğrencilerin ilkökul sonrası düzeylerde okullaşma oranlarının bir miktar artacağı, ancak gene de erkeklerin çok gerisinde kaldığı açıktır. Bu nokta bizi kızlarla erkeklerin eğitimden yararlanmasındaki nitel ayrışmaya getirmektedir.

(9) TAN, s. 205.

3. Kız ve erkek çocukların eğitimden yararlanmaları nitel olarak da eşit değildir. Erkek çocuklara kıyasla kızlar eğitimin daha kolay, daha az istihdam olanağı taşıyan, istihdamda daha az yetki, gelir ve saygınlık sağlayan, geleneksel eş ve anne rolleriyle çakışmayan ya da bunlara en çok benzerlik gösteren işlere hazırlayan türlerinden daha fazla pay almaktadırlar.

Eğitimin cinsiyetine bakmaksızın tüm çocuklar için gerekli olduğuna inananlar bile «kızlar için nasıl bir eğitimin daha uygun» olduğu sorusuna önem verirler. Bu soruyu da kah kız çocukları doğuştan sahip olduklarını sandıkları özellikleri, kah gelecekte üstlenecekleri aile içi rolleri, kah düşünsel ve bedensel kısıtlılıkları gözönüne alarak yanıtlarlar. Böylece, kızlara özgü ve özel, yumuşatılmış, kolaylaştırılmış bir takım eğitim türlerinin ortaya çıktığı görülür. Bunun en dolaysız yollarından biri kızları bir araya toplayarak erkeklerden ayrı olarak eğitmektir. Böylece ekonomik ve toplu bir eğitimle kızları fazla düşünmeye, zorlanmaya, yorulmaya gerek kalmadan kendilerine yetecek kadar okutmak olanağı sağlanmış olur.

Kız ve erkek okullarının ayrılması özellikle bireyleri gelecekteki rollerine hazırlamaktaki ilk adım olan orta öğretim aşamasında belirlemeye başlar. Bunun bizdeki ilginç bir örneği mesleksel - teknik eğitimde görülmektedir. Sosyalist blok dışındaki bir çok ülkede olduğu gibi bizde de, fen ve teknik bilgisiyle becerilerini gerektiren ve endüstrileşmenin işgücü istemine ağırlığını koyan motor, makine, metal, yapı, elektrik - elektronik, kimya gibi mesleksel - teknik eğitim türleri kızlara ya tümünden kapalı ya da yeni yeni aralanmaya başlayan kapılardır(10). Ancak mesleksel - teknik eğitimdeki cin-

(10) Age., s. 206 - 207, Tablo 2.

sel ayrışımı en belirginleştiren özellik ev kadınlığı mesleğine yönelik ve kızlara özgü bir «mesleksel - teknik eğitim» türünün gelişmiş oluşudur.

Burada mesleksel - teknik eğitimin ana - babalar açısından genellikle kız çocuklar için fazla çekici bir eğitim türü olmadığına değinmek gereği var :

a) Bir kez, genel olarak kız çocuğun geçimini kendi kafasıyla ve koluyla sağlamak zorunda görülmeyişi onun kısa yoldan bir meslek ya da sanat edinmesine gerek göstermemektedir. Temelde kız çocukların eğitimi «meslek»le değil de, bizde yaygın olan deyimle «genel kültür» edinmekle özdeşleştirilmektedir. Öte yandan, mesleksel - teknik eğitim türlerinden çoğu geleneksel olarak «erkek işi» diye nitelenen konu ve uğraşları içermektedir. Nitekim, hemşirelik, sekreterlik, ebelik gibi konuların yüksek öğrenim değil de mesleksel - teknik öğrenim içinde yer aldığı bizim gibi toplumlarda bu dallar «kadın - işi» sayılan uğraşları içerdiğinden ve fazla teknik, matematik, fen bilgisi gerektirmeyen konulara dayandığından kısa sürede «başını kurtarması» ya da ailenin geçimine yardımcı olması istenen kız çocuklar için elverişli bir eğitim sayılmaktadır.

b) İkincisi, ailelerin genel olarak mesleksel - teknik eğitimi ilgilendiren ve toplumsal - kültürel nedenlerden kaynaklanan tutumlarıdır. Toplumumuzda küçük el sanatlarının ötedenberi bir meslek olarak horlanması bu konunun en bilinen yanını oluşturmaktadır. Mesleksel teknik eğitimimizin ilk kuruluş biçim ve amaçları da bu eğitim türünün yoksul ve daha az yetenekli çocuklara yakıştırılacak biçimde bir yanlış algılama ve küçümsemeye konu edilmesine yardımcı olmuştur. Yüzyıldan daha uzun süre önce Mithat Paşa tarafından gerek erkek gerekse kız sanat öğretim kurumlarının baş-

latılması sırasında özellikle «kimsesiz, yoksul, yetim çocukların korunup eğitilmesi ve bir sanat sahibi edilmesi» amacı güdülmüştür(11). »İslâhhane» adı verilen bu kurumlar zaten maarif nezareti yapısında da yer almamış, vilâyetlerde kurulan «İslâhhane komisyonları» ve iyilik-sever kimselerin yardımlarıyla etkinliklerini sürdürmüşlerdir(12).

1885 yılından başlayarak ıslahhaneler «Mekteb-i Sanayi» adını almış, bir nizamname ile sınıf sistemi ve belli bir öğrenim süresi saptanmıştır. Böylece kız çocuklarına el hüneleriyle birlikte genel bilgiler de verilmesi amacıyla, alfabe, Türkçe, tarih, coğrafya, Kuran-ı Kerim, din bilgisi, matematik gibi derslerin belli

(11) Mithat Paşa Tuna Valisi bulunduğu sıralarda «İslâm ve Hristiyan evlâdından bazı bakes ve yeti çocuklar şurada burada sürünüp mahv ve telef olduklarından o makûle eftal acze toplatılıp eshab hayrat ve hasanatın ianesiyle bir mahal yaptırılıp talim ve terbiyelerine bakmak ve sanat öğretmek» gayesiyle 1276 (1860) da ilk defa Niş'te, daha sonra Sofya'da ve 1279'da Rusçuk'ta ıslahane adıyla mektepler açmış ve Paşa... İstanbul'da Şurayı Devlette bulunduğu sırada bir sanayi mektebi de açtırmıştır. Bu mekteplerde okuyup yazmaktan ziyade sanat öğretmek esas olmakla beraber, derdini anlatacak kadar okuyup yazmak ta gösterilmektedir.

Ayrıca Rumelideki ordunun elbise ihtiyacını temin için Rusçuk'ta kurduğu fabrikada çalışmak üzere Mithat Paşa öksüz kızları toplattı, 1280 (1865) de bir kız ıslahhanesi açtırmıştır. Daha sonra İstanbul'da 1285 (1869) te Yedikule'deki fabrikalarda çalışmak ve askere sargı ve çamaşır dikmek ve yetiştirilmek üzere bir kız sanayi mektebi açtırmıştır. 1878 ve 1879 da İstanbul'un değişik yerlerinde açılan üç kız sanayi mektebinde Avrupa kız okullarının programına uygun olarak dil, müzik ve kızlara özgü el işleri gösterilmesi öngörülmüştür. Bkz., TUNA, O. Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim, Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu, Ankara 1973, s. 31 - 35.

(12) DERİCİOĞLU, M. «Kız Teknik Öğretim», MEB Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı, Yüksek Danışma Kurulu I. Toplantısı, Mart 1968, s. 36.

bir düzeyde öğretilmesine başlanmıştır. 1910'da programlarına ev işleri ve yemek pişirme eklenmiştir(13). Bunda yüzyılın başında Batılılaşma çabalarıyla «Batılı kadın» tipine uygun kadın yetiştirmek özleminin izlerini sezinlememiz olanağı var.

1913'te İdare-i Umumiye-yi Vilâyet Kanunu ile Vilâyet Hususi Bütçelerine katılarak Vilâyet okulları haline getirilen bu okulların gene de düzenli ve büyük bir gelişme gösteremediğeri İmparatorluktan Cumhuriyet'e yalnız üç kız sanat okulunun gelebilmesinden belli oluyor.

Cumhuriyet'in kurulmasını izleyen yıllarda kız sanat okullarının yeni bir kimlik ve anlayışa büründüğünü görüyoruz. Bir yandan kadın nüfusun hızla okullandırılması, öte yandan bunun geleneksel tutumlara aykırı düşmeyecek ve «Batılı kadın» imgesine uyacak biçimde yapılması gereği en elverişli çözümü kız enstitülerinde buldu. Hemen ilkokul sonrasında, yani en «tehlikeli çağda» kızları erkek öğrencilerden fizik olarak ayırmayı ve kadın öğretmenler tarafından eğitmeyi sağlayan bu sistem ailelerin kaygularını yanıtlarken kızları becerikli bir anne ve ev kadını olarak yetiştirmek gibi çok sevimli bir amaca da hizmet ediyordu.

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında, erkek teknik öğretime, kısa yoldan bir iş sahibi olmak amacındaki erkek çocukların yönelmesine karşılık, kız enstitülerine hali-vakti yerinde memur ve eşraf çocuklarının yazılması bu açıdan anlamlı bir göstergedir. Zaten kız enstitülerinin (örneğin, pasta, yemek, giyim derslerinin gerekleri açısından) çok masraflı ve bu yüzden dar gelirli

(12) nge., s. 37

ailelerin bütçelerine uygun bir öğretim yeri olmadığı inancı da uzun süre geçerliğini korumuştur(14).

1928'den başlayarak çeşitli kademeleriyle ele alınan kız teknik öğretim hızla gelişiyor, beş yıl süreli kız enstitüleri tüm yurda yayılıyordu. 1927-28 de mevcut iki kız enstitüsü 1937-38 de 10, 1947-48 de 43, 1957-58 de 82'yi bulmuştu(15). Bu gelişmede bir «kadını», «Batılı kadın» tipi gözönüne alınmış, programların getirtilmesinde, öğretmenlerin yetiştirilmek üzere yurt-dışına gönderilmesinde, yabancı uzmanların çağırılmasında bu amacın izi görülmüştür. Batı'nın ev ve aile çevresi dışındaki toplumsal-ekonomik rollere sahip çıkmaya başlayan kadın tipi ise laik eğitim sisteminin özünde, fakat kız teknik eğitimimizin kapsamı dışında kalmıştır.

1959-60 yılından başlayarak kız teknik eğitimimizin yetersizlikleri dikkati çekmeye başlamıştır. Bu kuruluşların «binlerce Türk kadınını aydın bir ana, becerikli bir ev kadını ve kocasını temsil edebilecek nitelikte bir eş olarak yetiştirdiği» buna karşılık programlarında genel bilgi derslerine ayrılan zaman ve konular öğrencilerin genel kültür gereksinimine yanıt veremediği gerekçesiyle yeni bir düzenlemeye gidilmiştir(16). Böylece bir yandan masraflı meslek(!) derslerinde ekonomikleşmenin özendirilmesi, öte yandan programlara bazı genel kültür derslerinin eklenmesi ve ileri eğitim olanaklarının sağlanmasıyla(17) bu eğitim türünün geleneksel özelliklerini bozmadan daha geniş kız öğrenci

(14) Bkz. T.C. MEB VII. Milli Eğitim Şurası Dökümanları, Kız Teknik Öğretim Komitesi Raporu, Ankara, 1961, s. 5.

(15) TUNA aktarıyor, s. 115.

(16) Kız Teknik Öğretim Komitesi Raporu, s. 5.

(17) Age., s. 6.

kitlelerine açılması sağlanmıştır. Kız teknik öğretimde artık bir mesleğe yönelmeden söz edilmektedir.

Bu gelişme 1950'lerden itibaren endüstrileşme ve hızlı kentleşme olgularını yaşayan Türkiye'nin meslek yapısındaki değişmelere özellikle denk düşmüştür. Şimdi yeni «kadın meslekleri», örneğin, ana okulu öğretmenliği, hazır giyim, tekstil, besin teknolojisi için gereksinim duyulan nitelikli ve ucuz insangücünü bu okullar sağlayacaktır. Bu gereksinim toplumsal ortamdaki öteki gelişmelere özellikle uygundur. Kızların eğitim görmesi düşüncesi kentlerdeki iyi ve orta halli ailelerin özelliği olmaktan çıkmış, hem öykünme ve özenme hem de okul ve öğretmen sayılarının artmış olması gibi nedenlerle alt toplumsal-ekonomik düzeylerde de yayılmıştır artık(18). Tek kazancın aile geçindirmeye yetmediği bu çevrelerde kızların eğitimi bir gelir kapısı olarak yadırganmaktan da çıkmıştır. Buna karşılık üniversite eğitimi giderek güçleşmekte, giderek daha fazla yatırım (örneğin destek kurslar, özel dersler, özel okullarda yetiştirme) gerektirmektedir. Kaldı ki artık üniversite öğrenimi üst toplumsal-ekonomik sınıflardaki erkek çocuklar kadar kızlar için de bir statü simgesi niteliğine bürünmüştür. Yabancı dilde öğrenim yapan özel okulların giriş sınavlarında kızların kazandıkları başarı özel bir dikkat odağı olmuştur(19). Tüccar, memur ve serbest meslek sahibi kişilerin çocukları yüksek öğrenime bir geçit olarak görülen genel liselere da-

(18) Bkz. KAZGAN, G., «Türkiye'de Kadın Eğitimi ve Kadın Çalışması: Nedenler, Etkiler, İlişkiler ve Sonuçlar,» Toplum ve Bilim, Bahar 1978, s. 42.

(19) ORAL, Ö., «Dört okulun giriş sınavlarında kız öğrenciler birinci oldu», Milliyet Gazetesi, 22 Haziran 1979.

ha çok yönelmektedir(20). Bu durumda kız teknik öğretimdeki öğrencilerin kökenlerinin de değiştiği, üniversiteye gelebilme umudu az toplumsal - ekonomik kesitlerin öğrenci tabanındaki ağırlığının arttığı yüksek bir olasılık olarak belirmektedir.

Sonuç olarak, artık tüketici değil de üretici yetiştirilmesi istenen ve sayıları 1978 - 79 da 216'yı bulan(21) kız meslek liselerinin ev kadını yetiştirmeye yönelen geleneksel amaçlarından ne ölçüde ayrıldıkları belki tartışılabilir. Bu değişimde beliren daha kesin bir yönseme ise geleneksel cinsel ayrışımı toplumsal meslek yapısında pekiştirecek bir siyasa içine girmiş olduklarıdır(22). Kız Teknik Öğretimine egemen olan siyasa giderek daha fazla oranlarla işgücüne katılmak zorunda kalacak olan alt toplumsal - ekonomik düzeydeki kızları en çok etkileyecektir. Çünkü bu tür eğitimden en büyük payı alanlar onlardır. Çünkü bu siyasa onların daha geleneksel bir dünya görüşüne sahip olan ailelerinin değerlerine, örneğin, kızlara uygun saydıkları beceri ve uğraşlara, özellikle uymakta ve bu değerlerin pekişmesine yardım etmektedir. Çünkü bu siyasa söz konusu ke-

(20) DPT, Yüksek Öğrenime Başvuran Öğrenciler: 1974-75, Ankara, 1977, s. 55.

(21) Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, yıl 27, Mayıs 1979, no. 315, s. 11.

(22) Bu konuda uygulamada çizilen bir ileri bir geri zikzaklara da değinilmesi gerekmektedir. Örneğin, bu öğretime başka teknik okullarda başarılı olmuş teknik resim ve elektronik gibi dalların uygulanması eleştirilerek Erkek Teknik Öğretim'den bazı programlar alınması yerine «yöntemlerimizi ve davranışlarımızı değiştirerek kendi geleneksel meslek dallarımızın istihdam alanlarına uygun bir şekilde eğitim» yapmak gerektiği Bakanlık yetkililerince 1978 deki Kız Meslek Liseleri Müdürleri Seminerinde ifade edilmiştir. Bkz. a.g.e., s. 12 ve 14.

simdeki kızları endüstrileşme süreciyle dolaysız ilgili teknik mesleklerle kıyaslanamayacak kadar düşük gelir sağlayan mesleklerle sınırlamaktadır. Ve çünkü bu siyasa onlara gördükleri eğitime uygun bir işte çalışmak güvencesini bile verememektedir(23). Dolayısıyla bu tür bir eğitim siyasası eğitimin toplumsal devingenliği sağlayıcı bir araç olmaktan çok toplumsal statükoyu koruyucu bir araç olarak işleme sonucunu vermektedir.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ederim Sayın Tan.

Panel konuşmalarımızın birinci turunu böylelikle tamamladık. Ortaya çıkan tablo, bütün panelistlerimizin katıldığı tablo; biz çocuklarımıza eşit eğitim olanakları sunamıyoruz. Belki de hazırlayamıyoruz da. Kuşkusuz bunun bir çok nedenleri var. Hazırlayabilme olanakları sınırlı olabilmektedir.

Şimdi ikinci turda özellikle eşit eğitim olanakları hazırlayamamamızı bir gerçek olarak kabul ederek, acaba çocuklarımıza eşit eğitim olanaklarını nasıl hazırlamalıyız? Hazırlayabilir miyiz? Sorularına sayın üyelerimizin cevap vermelerini isteme durumundayım. Böylelikle somut bir durum ortaya çıkarsa tartışmalarımızda, tartışmayı başlatmamızda belki daha somut konular üzerinde durmamız söz konusu olabilir.

Şimdi yine Sayın Cila'dan başlayarak olanakları nasıl hazırlaya biliriz? Sorusunu da dikkate alarak pa-

(23) Örneğin, 1974 - 75 ders yılında endüstri meslek liselerini bitirenlerden % 37.0 sine karşılık, kız meslek liselerini bitirenlerden % 10.5 inin mesleğine uygun bir işte çalıştığı saptanmıştır. Bkz. MEB, 1974 - 75 Yılı Mezunlarının İstihdam Durumları, Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları, Etüd ve Programlama Dairesi Yay. No. 130, s. 2, 12.

nel üyelerimizin görüşlerini belirtmelerini rica edeceğim. Buyurun Sayın Cila.

HÜSNÜ CİLA — Sayın Başkan, evvela bir noktayı açıklamakta yarar görürüm. Ben burada Millî Eğitim Bakanlığı'nın temsilcisi olarak bulunmuyorum, herhangi bir konuşmacı olarak bulunuyorum. O bakımdan, benim söylediklerim Millî Eğitim Bakanlığı'nı ilzâm edici mahiyette değildir.

Diğer konuşmacılar, özellikle bayan olan ikisi, cinsiyet faktörünü nedense gereğinden fazla vurguladular. Aslında sorun bu değil. En azından, ilköğretim kesimini ele aldığımız takdirde bugünkü tablo o kadar çok kötü değil. Kız çağ nüfusunun % 76'sı, erkek çağ nüfusunun % 90'ı okula devam etmektedir. Yani arada % 14'lük bir fark var. Fakat bu farkı yok etsek bile, fırsat yahut olanak eşitliği sorunu çözülüyor mu? Cevap hayır. Bu fark, Devlet olarak, eğitimciler olarak biz fazla bir gayret sarfetmesek bile toplumdaki değişikliğe paralel olarak zaman içinde kendiliğinden ortadan kalkacaktır. Büyük bir sorun değil o. Asıl büyük sorun, o takdirde dahi, yani çağ nüfusundaki kız ve erkek çocukların tamamı okula devam eder olsa bile, fırsat eşitliği, olanak eşitliği dediğimiz şey sağlanmış olacak mıdır? Hayır. İlköğretimde —benim en iyi bildiğim alan olduğu için orayı seçiyorum, ilköğretim Genel Müdürü olduğum için değil— yasaların kesin hükümlerine, Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar Anayasa gereği zorunlu eğitim olmasına rağmen çağ nüfusunun yüzde yüzünün okula devamı sağlanamamıştır. Devam eden çocuk yüzdesi her geçen yıl biraz daha yükseliyor, ama biz marifet gösterdiğimiz için yükselmiyor, toplumun ekonomik koşullarındaki değişmeler nedeniyle yükseliyor. Dün, adamın çift sürerken öküzlerini yedecek bir

çocuğa ihtiyaçı vardı. Sizin okulunuz umurunda değil onun. Adam o mevsimde tohumu toprağa ekmezse ertesi kış kendisi ve ailesi açtır. Ama bugün köye traktör girmiştir. Artık adamın öküzleri yedecek çocuğa ihtiyaçı kalmamıştır. Şimdi çocuğunu okula gönderebilir. Ama, dün ona hiçkimse çocuğunu okula göndertemezdi. Jandarma da göndertemezdi, Devlet zoru da göndertemezdi. Çocuk işgücü para ettiği sürece, çocuk işgücü kullanılabilir olduğu sürece eğitimin aleyhine işleyecek bir faktördür. Ne zaman ki, toplumda çocuk işgücüne gerek kalmaz o zaman çocuğun okula gönderilmesi temayülü artmaya başlar. Bizim bugün karşılaştığımız şey odur. Kız çocuk için fark nereden geliyor? Kız çocuğunun okumaya ihtiyaçı olmadığından, şundan, bundan değil. Kız çocuğunun evde yaptığı hizmet var ve bu hizmet yıl boyu devam ediyor. Erkek çocuğun yaptığı hizmet mevsimlidir. Özellikle kırsal kesim için mevsimlidir. O mevsim geçtiği zaman erkek çocuğun hizmeti bitmiştir, artık okula gidebilir. Ama, kız çocuğunun hizmeti devam ediyor. Onun için o okula gidemez. Kız çocuklarını bu durumdan kurtaramadığımız sürece bunların okula devamlarını sağlamada sıkıntılarımız devam edecektir. Ama, inanıyorum ki Türkiye birgün bu sorunu çözecek ve kız çocukları da erkek çocuklar gibi okula devam eder olacaklardır. O zaman eşit eğitim sağlıyoruz diyebilecek miyiz? Ben bunun üzerinde duruyorum. Türkiye bugün, tarihinde ilk defa, Doğusunda ve Batısında öğretmen fazlası olan bir ülkedir. Hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde fazla öğretmen var. Bu şimdiye kadar görülmuş şey değil. Pekiyi, bu sorunu çözecek mi? Hayır. Çünkü, okul yapma hızımız öğretmen yetiştirme hızımızın gerisinde kalmış. Okulu ders araç ve gereciyle donatma hızımız ise daha da geride kalmış. Bunları sağlamadan sadece öğretmen sağlamakla

sorunu çözemeyiz. Nitekim çözedik. Bugün Bingöl'de, Urfa'da, Hakkari'de 40 öğrencisi olan okulda 4 öğretmen var. Türkiye tarihinde ilk defa «fazla öğretmen nasıl istihdam edilir» diye bir genelge yayımlandı. Öğretmenin çok sayıda sağlanmış olması eğitimde eşitliği sağlayacak mı? Hayır. Neden sağlamaz? 27 bin öğretmenin rahat 20 binini Ankara'nın Doğusuna gönderdik. Bu ne demektir? Ankara'nın Batısındaki çocuklar deneyimli öğretmenler tarafından, Ankara'nın Doğusundaki çocuklar da deneyimsiz öğretmenler tarafından eğitilecekler demektir. İşte her tarafta öğretmen var ve diyelim ki bu öğretmenleri gönderdiğimiz okullara kız çocukların hepsi de devam ediyor. Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği sağlanmıştır diyebilir miyiz? Sayın Baymur'un değindiği konuya getireyim sorunu. Böyle farklı koşullarda eğittiğimiz çocuklara üniversite kapısında «buyurun yarışın» diyoruz ve sonra da üniversiteye girişte herkese eşit olanak sağladık diyoruz. Bunun gerçek tarafı var mı? var diyorsak kendimizi aldatıyoruz.

Bu konuda neler yapılması gerektiği hususunda Sayın Özdemir'in söyleyeceklerini de çok merak ediyorum. İşçi kesiminin bu konuya daha ciddi yaklaştığına inanıyorum. Eğitimin yalnız eğitimcilere bırakılmayacak kadar önemli bir iş olduğuna, eğitimci olmayanların da eğitimle ilgilenmeleri gerektiğine samimi olarak inanıyorum. Bu nedenle, o kesimden gelecek önerileri heyecanla, merakla bekliyorum.

Sorunu, yani herkese eşit eğitim olanağı sağlanması özlemini çok hayalci buluyorum. Bunu ne teorik olarak ne de pratik olarak mümkün görmüyorum. Ancak, bunu daha sınırlı olarak tanımlayıp bu tanıma göre durumumuz nedir diye bakmakta yarar görmekteyim.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Ben teşekkür ederim Sayın Cila.

Şimdi efendim aynı şekilde Sayın Baymur'dan görüşlerini rica edelim. Önerilerle olmak üzere, teşekkürler.

PROF. DR. FERİHA BAYMUR — Efendim, panelist arkadaşarımdan çok yararlandım. Konunun çok çeşitli boyutlarını açıkladılar. Bilhassa Mine Tan arkadaşımız benim eksik bıraktığım yanları da tamamlaması iyi oldu. Konuşmalardan belki şöyle bir sonuca varılabilir. Üzerinde durduğumuz konu, önemli. Eğitimde fırsat eşitliği varlıklı, varlıksız, köylü şehirli, işçi ya da bürokrat çocuğu, doğulu batılı, kadın erkek, bütün nüfusun eşit gelişme olanaklarına kavuşturulması; demokrasinin vazgeçilmez bir amacı, ereği ve idealidir. Bittabi, Sayın Cila arkadaşımızın da belirttiği gibi bu hiçbir zaman yüzde yüz gerçekleştirilemez, olamaz. Fakat bu ideale ne kadar çok yaklaşırsak, toplumca kalkınmamız için o kadar yararlı olacaktır. Eğer demokratik bir yaşama doğru gerçekten ilerlemek istiyorsak, fırsat eşitliği sağlamak yönünde acil önlemler almak gerekir. Ve ülkece bu istikamette ilerliyor görünüyoruz. Bakmayın bu çok karışık olaylara şimdi. Onlar bile bir anlamda, demokratik istikamette ilerleyişimizin bir belirtisidir. İnsanın doğuda, batıda, varlıklı varlıksız, kız erkek olmasının, arkadaşlarımin belirttiği kadar büyük farklılıklara yol açması dramatik bir şeydir. Bu insanlar niçin farklı durumlarda olsunlar?. Bu konuda halk git-tikçe bilinçlenmekte ve ister istemez bu sahada bir şeyler yapmak zorunluğu belirmektedir. Neler yapılabilir? Sanırım Sayın Cila bu noktaya da değindiler. Eğitimciler kendi başlarına bir şey yapamazlar. Böyle bir iş devlet desteği ister. Eğitim olanaklarından hangi ke-

simde olursa olsun halkın, halk çocuklarının eşit ölçüde yararlanabilmesi yalnız başına öğretmenlerin, eğitimcilerin hakkından gelebileceği bir iş değildir. Devlet yardımı şart. En azından, bütçenin daha büyük bir kısmının eğitime ayrılması gerek. Başka ülkelerle mukayese ettiğimiz zaman bizim eğitime ayırdığımız dilim yüzde itibariyle düşük kalıyor, hatta başka Ortadoğu memleketleri istatistikleri şimdi yanımda değil ama bizde % 2,5 - 3'mü oluyor, evet başka yerlerde bu oran daha yüksektir. Ayrıca eğitim yatırımlarını ülkenin daha çok, doğu kısmına kaydırmak lazım. Bir bakıma çelişki gibi görünüyor ama bu durumda doğu ve batı illeri arasında eşit olmayan bir muamele yürütmek gerekir. Çünkü batıda, hatta kuzey batıda, yani İstanbul, İzmir gibi şehirlerde eğitimi destekleyecek mahalli gelirler ek olanaklar sağlanabilmektedir. Özel okullar var, şu var, bu var. Daha muhtaç olan yerlere, devletin daha çok yatırım yapması gerekir.

Bir konuya daha temas etmek istiyorum; ama, galiba vaktim yok. Kısaca değineyim. Okullarımızın öğrencileri tutma gücü çok düşük. Yani sınıfta kalan çok, okulu terkeden öğrenci sayısı yüksek. Binaenaleyh okulların öğrencileri okulda tutma gücünü arttırmak için gayret sarfetmemiz lazım. Yalnız okul açmak değil. Bir çok problemlili çocuk, çeşitli sosyal, ailevi, ekonomik çeşitli problemlerle okulları terketmekte. Onun için öğrencileri okulda tutmak için gerekli bazı çalışmalar, bu arada rehberlik çalışmalarını yeniden gözden geçirmek ve daha işler bir şekle sokmak için gereğinin yapılması lazım kanısındayım. Hanım etmeni üzerinde durmayacağım. Gereğince duruldu sanıyorum. Fakat bunun önemine Mine arkadaşım kadar inanıyorum ve buna herkesin katılacağı kanısındayım. Çünkü nüfusun % 50'sini oluşturuyor. Hem toplumsal gelişme bakımın-

dan, hem de insanlık ideali bakımından kadın sorununa eğilmek gerekir.

Çok teşekkür ederim.

BAŞKAN — Ben de çok teşekkür ederim. Karşı cinsten bir başkan olarak ister istemez zamanı hatırlıyorum. Ben Sayın Baymur'un konuşmasının bir noktasını bir cümleyle anladığım biçimde ortaya koymak istiyorum; okullarımızın öğrencileri tutma sorunu, okulların öğrencileri elemesi değil, okulların öğrencileri eğitmesi biçiminde ele almamız ve tüm yaklaşımımızın bu biçimde oluşmasını sağlamamız gerekiyor.

Efendim şimdi söz Sayın Kaya Özdemir'de. Buyurun efendim.

KAYA ÖZDEMİR — Muhterem Başkan; önerilere geçmeden önce bir noktayı daha açıklamak ve vurgulamak lazım; 3116 köyümüzde okul yok. Bu planın söylediği rakam, benim değil. Biraz plana falan da bakıyoruz. Bu rakam planın söylediği rakam, 3116 köyüne —ki bunlar doğu bölgesinde genellikle— henüz okul götürememiş bir ülkenin çocukları olarak öğretmen fazlalığını neye bağlamak gerektiğini hemen söyleyeyim; hızlandırılmış eğitime bağlamak gerekiyor. Şimdi hızlandırılmış eğitimle ya da, beni affediniz, bu derece kaliteli, bu derece seviyeli, hem bir derneğin hem bir kurumun, hem de seçkin heyetinizin huzurunda daha fazlasını söylemeye dilim varmıyor, hızlandırılmış ya da sulandırılmış eğitimle yetiştirdiğimiz öğretmenlerimizin çocuklarımızı ne hale getirebildiğini idrak etmemiz lâzım. Ben tabi o kadar fazla cüretkâr olmamak durumunda olan bir insanım. Zira söylediğim, bu eğitim imkân ve fırsat eşitliğinden sözüm ona yeterince yararlanamamış bir memleket evladı olarak çizmeyi aşmak istemiyorum; ama, şimdi bazı önerilerimi söyleyeceğim.

Eğer Türkiye eğitimde eşitliği arayan bir ülke ise, üniversitelerini özenilir okul olmaktan çıkaracaktır. Üniversitelerini özenilir okul haline getiren ülkeler bunun ızdırabını ve faturasını çok acı bir biçimde öderler, ödüyoruz. Eczacı, belli kadronuz var, ülkenizin çeşitli yerlerinin ihtiyacı belli sayıda eczacıyı gerektiriyor. Nüfus artışına oranla da o derece artışı düşünüyorsunuz. Ama açtığınız okullardan ülkenin ihtiyacının 10 katı eczacı çıkarırsanız bu eczacıları yerleştirecek yer bulamazsınız. Gelirler bizden, «aman Sosyal Sigortalar Kurumuna bizi yerleştir» diye arabuluculuk rica ederler. Bu acı noktaları şu gerçeği görebilmek için, gözler önüne serebilmek için arz ediyorum, üniversitelerimizi özenilir okul olmaktan çıkarmanın bir yolu mesleki ve teknik eğitime, öğretime ağırlık verme yoludur. İnsanı hayata hazırlayan okullar da bunlardır. Gene resmi rakamlara bakıyoruz; o okullarımızı öylesine garip okullar haline getirmişiz ki, orada terkedilirlik oranı % 32,4'e kadar çıkıyor. Yani o okullarımızı, endüstri meslek liseleri demişiz şimdi, onların da isimlerini sık sık değiştiriyoruz ne hikmetse, efendim iş okulu dedik, gerçekten başarılı okullardı, o değişti. Sonra efendim bu okullar Sanat Enstitüleri idi, o da değişti, şimdi Endüstri Meslek Lisesi oldu. Yani ad değişince sanki eğitimin kalitesi, kantitesi yükseliyor gibi bir hava var; değil. Eskiden o okullardan yetişen çocuklarımızla şimdi yetiştirdiklerimizi mukayese bile edemiyoruz. Üzüntüyle söylüyorum bunları, kahrolarak söylüyorum. Mutlaka ilkokulu 8 yıla çıkarmak mecburiyetindeyiz —bir önerim, öneri getirsin diye buyurdu Sayın Cila— hemen söylüyorum, ilkokulu 8 yıla, yani ilköğrenimi 8 yıla çıkarmaya mecburuz, geç kalmanın anlamı yok. Bunun ülkenin çok çeşitli sosyo-ekonomik problemlerini çözeceğini de bilmeliyiz. İlköğrenimi sü-

ratle 8 yıla, hem de hızlandırılmış eğitim gibi çıkarmak mecburiyeti vardır.

Bir başka nokta, altyapı tesislerini devletin gerektiği kadar yapması gerekir, yapmıyor. Hani söylendiği gibi olsa, ben o zaman huzuru kalp ile ayağa kalkıp saygıyla söylenen cümlelerin önünde başımı eğirim; ama, eğemiyorum. Yani devletimiz gerekeni yapma gayreti içinde; ama, gerekeni yapmıyor, yapamıyor. Planlamasından organizasyonuna kadar çok yönlü sorunların içine, iç içe geçtiği bir ortamı yaşıyoruz ülkede. Yalnız eğitim camiası için değil, ülkenin çok sorunları birbirne benziyor ve biz ciddi bir planlama yapamadığımız, ciddi bir organizasyon yapamadığımız için sorunları bir kabus gibi sırtımıza çökmüşçesine hissediyoruz ve altından kalkamıyoruz. Halbuki bu sorunlar çözümlenemeyecek ya da yeni tabiriyle işte o çözümlenemeyecek sorunlar değil, hepsinin çözüm yolları vardır. Benim bu sınırlı zaman içinde Sayın Başkan daha bir iki önerim var; ama vakit kalmadı.

BAŞKAN — İsterseniz onları isimlendirelim. Tartışmalarda ayrıca tartışalım.

KAYA ÖZDEMİR (Devamla) — Hay hay Sayın Başkanım. Evet efendim, bu daha önce söylediğim meseleğe yöneltme konusunda yetkili eğitimcilerimizin ne düşündüğünü ben öğrenmek isterim. Mesela Sayın Cila'nın bu konuda ne düşündüğünü öğrenmek beni ayrıca sevindirirdi. Zaman çok sınırlı. Söylemek istediklerimizin sanırım çok azını söyleyebiliyoruz. Bağışlamanızı diliyoruz.

Sayın Başkana ve sizlere tekrar teşekkür ediyorum.

BAŞKAN — Çok teşekkür ederim Sayın Özdemir.

Efendim, şimdi Sayın Doç. Dr. Mine Tan'dan belirli süre içerisinde görüşlerini ve varsa «nasıl hazırla-

yabiliriz» konusundaki önerilerini rica edyorum. Buyurun efendim.

DOÇ. DR. MİNE TAN — Efendim, aynı konuya yeniden dönmek zorunda kalacağım. Sayın Cila beni bağışlasınlar, ancak kendilerinin «kızla erkek ayırımı o kadar önemli bir ayırı değildir» ifadelerine katılamıyorum. «İkögretimde kızlarla erkeklerin oranı birbirine yaklaşmıştır, biz bu sorunu çözümlenmişiz» dediler. Cumhuriyetin 50. yılında erkek çocuk nüfusunun % 90'ına karşılık kız çocuk nüfusunun % 79'unun okula başlaması önümsenmiyecek bir fark mıdır? Kaldı ki, ilkokula başlamak eğitime atılan ilk adımdır ama eğitim sorununu çözümlenmemektedir. Bir kez gene kendilerinin dedikleri gibi «kız çocukların hepsini ilkokula gönderdiğimizizi farzetsek» ne oluyor, ilkokulda terk karşımıza çıkıyor. Bilindiği gibi ilkokullarda terk özellikle kırsal yörelerdeki kız öğrenciler açısından çok daha önemli bir sorun. Köy ilkokullarını terkederek öğrencilerden % 56.54'ünün kız olduğu hesaplanmıştır. Bu oran kentlerde % 46.88'dir(1).

Okulu terk yalnızca kızların yıl boyunca evde işe yardım etmeleri gerçeğiyle değil başlık karşılığında evlendirilmeye de ilgili. Öte yandan daha önce vurguladığımız gibi ilkokulu bitiren kızların ancak pek azı orta okula gidebilir. Oysa, özellikle kırsal alanda, yani insanların yaygın eğitim araçlarından yararlanamadıkları yerlerde, ilkokulda öğrenilen bilgi ve beceriler kolaylıkla unutuluyor, istihdam açısından da bir yarar sağla-

(1) TAN, M., «Sexual Differentiation in Education and Implications for Potential Participation in Social Life» in Educational Research in Relation to the Rights of the Child, World Association for Educational Research, 1979, s. 315, Table 2.

mıyor. Böylece ilkokula yapılan yatırımın sonucu sifıra yakın oluyor kadın ve toplum açısından.

Şimdiye kadar söylediklerimizin sonucu olarak birkaç küçük öneri getirebileceğimizi sanıyorum:

1. Özellikle kırsal alandaki kız çocuklarımızın ilköğretim sonrası okullaşma düzeylerinin geliştirilmesi açısından yatılı bölge okullarına önem verilmelidir. Yatılı ilköğretmen okullarında okuyan kırsal kökenli kızların sayıları köylü ailesinin kızlarını bırakabileceği güvenilir yerlerin bulunmasına bağlı olarak okutmaya istekli olduğunun göstergesidir.

2. Eğitimin her basamağında ulusal eğitim sisteminin temel ilkelerinden olan karma eğitim gerçekleştirilmelidir. Karma eğitim neden önemli? Çünkü, kız çocukla erkek çocuğu ayırdığımız zaman kızların payına ikinci sınıf eğitim düşüyor. Böyle olmadığı zamanlarda bile yalnızca kızların gittiği okullara olumsuz değerler iliştilerilebiliyor. Bu varsayımlardan ilkinde Kız Teknik Öğretimi örnek verebiliriz. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı Eğitim Özel İhtisas Komisyonu bu okulların şimdiye kadar tüketici yetiştirmekten ileriye gidemediği sonucuna varmıştır(2).

Kanımcıca önemli bir çözüm kız ve erkek teknik öğrenimi ayırarak kız teknik öğrenime uygun meslekler geliştirmek yerine teknik öğretimde karma eğitimin sağlanmasıdır. Bu tür bir eğitim çerçevesinde çocukların cinsiyet yerine ilgi ve yeteneklerine uyan dallara ayrılması söz konusu olmalıdır.

(2) DPT, DBYKP Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Haziran 1977, s. 42.

Varsayımlarımızdan ikincisi —yani saygın kız okullarına bile olumsuz değerlerin ilıştırılması— geçtiğimiz ders yılında İstanbul'daki bazı kız okullarına alınan erkek öğrencilerin tepkileriyle desteklenmektedir(3).

3. Karma eğitim içerik açısından da ele alınmalı, aile - içi rollere ilişkin el ve ev işi bilgileri kız ve erkek çocuklara birlikte verilmeli, bu tür sorumlulukların paylaşılması bilinci ve anlayışı gerçekleştirilmelidir.

Teşekkür ederim.

B. GENEL TARTIŞMA

BAŞKAN (PROF. DR. S. ÇETİN ÖZOĞLU) — Şimdi, panelimizin tartışma kısmını açıyorum.

Tartışma kısmında söz alacak arkadaşlar sorularını sorabilirler, ya panelin tümüne veya belirli panel üyesine sorular yöneltebilirler veyahut da panel de ele aldığımız konu bilindiğine göre bu konu ile ilgili görüşlerini, katkılarını ortaya koyabilirler. Özellikle çocuklarımıza eğitim olanakları hazırlama sorusuna, hazırlayamadığımız, hazırlayamamış olduğumuz dikkate alınarak neler yapabiliriz biçiminde önerilerle gelirler, katkıda bulunurlarsa panelimizde amaçladığımız noktaya biraz daha ulaşma olanağını bize vermiş olurlar.

(3) ÖZYILDIRIM, M., «Bazı öğrenciler kız diploması almayız diye kızlarla birarada okumak istemiyor», Milliyet Gazetesi, 28.9.1979. Bu panelden sonra, hükümet değişikliğini izleyen günlerde Milli Eğitim Bakanlığı «karma eğitime geçen kız okullarının yeniden eski durumlarına getirileceğini» bildirmiş (Milliyet Gazetesi, 24 Kasım 1979), bu tartışma okulların yarıyıl tatilinde yeniden alevlenmiş ve kararın uygulanması ertelenmiştir. Bu konuda bkz. TAN, M. «Karma Eğitim Neden Gereklidir?» Milliyet Gazetesi 29 Ocak 1980.

Şimdi bu çerçeve içerisinde söz almak isteyenleri görmek istiyorum; söz almak isteyenler lütfen buraya kadar zahmet etsinler, kendilerini tanıtsınlar. Zira konuşmaları kaydetmeye çalışıyoruz ve görüşlerini, sorularını belirlesinler. Buyurun efendim.

DOÇ. DR. DOĞAN ÇAĞLAR — Efendim, Eğitim Derneğinin özellikle fırsat eşitliği açısından eğitimin değerlendirilmesi konusunda değerli konuşmacılar kendi açılarından bazı savunmalar yaptılar. Özür dileyerek söyleyelim; hepsininde konusuna giren bir grup vardı, zaten bu grubu hiç kimse adam sınıfına koymadığı için devlette de, burada da hiç sözü edilmedi. Onun için büyük bir boşluk kaldı. Toplumun % 13'ü, okul çağı nüfusunun en az %13'ü kör, sağır, geri zekâlı, uyumsuz, üstün zekâlıdır ve bu okul çağı nüfusunun 7 - 18 yaş grubunda 13 milyon 200 bin çocuk arasında en az 1 milyon 716 bin özel eğitime muhtaç çocuk bulunmaktadır. Kız erkek, hem kadınları ilgilendirir, hem erkekleri, özellikle işçi kesimini üst kesimden daha çok ilgilendirir. Çünkü bunların 15'i aşağıdan, 1'i de yukarıdan gelir. Bunlardan eğitim olanaklarına kavuşan, niteliğine bakılmaksızın maalesef 1979 - 1980 yılında 27 bin kişidir. Biraz evvel Sayın Hüsnü bey arkadaşımız normal çocuklara sağlanan eğitim öğretim olanaklarınının % 97,5 olduğunu, bunların % 13'ünün devamsız. (% 13,5'unun pardon) % 84'ünün de okula devam ettiğini söyledi. Öyle zannediyorum ki, bunun % 13'ü bizim bu zavallı insan olarak görmediğimiz çeşitli durumlarından dolayı özel eğitime muhtaç kimseleri oluşturan bir gruptur derim. Burada hiç değinilmemesi beni üzdü. Biraz da rahatsız olmama rağmen bunu sonuna kadar da bekledim, değinilmedi. Halbuki arkadaşlar eğer fırsat eşitliğinden bahsedilecekse, fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için temelde, eğitimin

durumu ne olursa olsun herkes için doğal bir hak olarak kabul edilmesi gerekir. Kadın, erkek, sakat, sağlam, fakir, zengin, durumuna, dinine, imanına, milliyetine, cibililiyetine bakılmaksızın her insana uygun eğitim verilmesi doğal bir haktır. Ondan sonra Anayasal, yasal, masal, zaten onlar hak. Onları veriyoruz; ama, Anayasamız çıkmış 1961'den beri 50 nci maddesi bilmem ilköğretim Kanununun 6 ncı, 12 nci, bilmem, 6972'nin şu maddeleri bir sürü şeyler de bunu hak olarak vermiş; ama, maalesef bugün Türkiye Cumhuriyeti Hükümetinin sakat çocuklar için, yani özel eğitime muhtaç kör, sağır, bedensel özürleri olan ortopedik özürülüler, uyumsuzlar için sağladığı eğitim olanakları % 1,6'dır. Zannederim rahmetli Refik Saydam bir yerde çok güzel bir şey söylemişti; bir Amerikalıdan naklen duydum yalnız, onu yine bizimkiler yazmadılar, çünkü bir ülkenin uygarlık seviyesi o ülkede özel eğitime muhtaç çocuklara sağlanan eğitim olanakları ile ölçülür, yoksa İsveç, Norveç'in uydurduğu gibi, kullandığı su ile, sabun tozu ile veya yok ettiği kağıtla değil. Özel eğitime muhtaç insanlara sağlanan eğitim olanakları ile ölçülür. Uygarlık seviyemizi de tahmin edebilirsiniz buna göre; o da % 1,6 galiba. Yani 2'ye varamamışız. Sayın arkadaşım Mine Tan ve Sayın hocamız Feriha hanım kadın erkek eşitsizliğinden bahsettiler tabii çok haklılar. Fakat bunun yanında en büyük ihmale uğrayan özel eğitime muhtaç diğer bir adıyla yani hakaretimiz olmaması için, benim için hiç önemli değil, çünkü onlar için kullanılan bir, genel terimdir sakatlar için sağlanan eğitim olanakları maalesef uluslararası düzeyde başımızı yere eğecek kadar düşük düzeydedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için arkadaşımızın söylediği şeylerde öncelikle nicelik açısından, kimlere hangi durumdaki insanlara, ne düzeyde eğitim sağlanmıştı, bunun eşit düzeyde olması gerekir.

Ondan sonra iki konuşmacı arkadaşımızın söylediği açıdan, yani cinsiyet açısından, üçüncüsü bölgesel açıdan. Herkes bundan yakındı. Şarka götürülen eğitim garptakinden çok daha kötü denildi. Nitelik açısından Hüsnü bey gayet güzel ayrıntılı olarak açıklama yaptı. Özetle söylemek gerekirse nitelik açısından, öğretmenin durumu nedir, bir yerde 20 yıllık tecrübeli öğretmen var, bir yerde bir dersi 5 dakikada sınıfının yarısına kavratan, birisinde 5 saatte mevcut konuyu dağıtan adam var. Bunun ikisinin, öğretmenin niteliği açısından fırsat eşitliğinin sağlanması, okul ve ders araçları açısından arkadaşım İlköğretim Genel Müdürü olarak yurdun aşağı yukarı büyük bir kısmını gezmiş bir insan olarak bazı yerlerde okul karatahta, öğretmen ve sınıftan oluşuyor dedi. Beri tarafta da ders aracından geçilmeyen okullar var. Uygur ülkeler aşağı yukarı bunu standartlaştırmış durumda. Daha yeni geldim İngiltere'den, bir köy okuluna da gitseniz, merkezdeki bir okulda gitseniz standartlaştırmış ders aracını, orada ne varsa, orada da onlar var. Bu da çıkmaz bir şey değildi. Nitekim ülkemizde bir de «DAYM» diye kısaltılmış bir de adı var, Gazi Orman Çiftliğinde, orada bir sürü personel de var, bunlar standart ders araçları yapmak suretiyle yeni açılan Hakkarideki okula da Ankara'daki okula da aynısını göndermek suretiyle ders araçlarında fırsat eşitliğini sağlayabilirdi. Araç gereç açısından öğretmen açısından da eşitlik sağlandığı zaman biz eğitimde fırsat eşitliğinden bahsedebiliriz. Özel Eğitim Muhtaç Çocukların bugünkü durumunu bir tablo ile açıklamak uygun olacaktır.

Teşekkür ederim.

0 - 18 YAŞ KESİMİNDEKİ GENEL NÜFUS DAĞILIMI

YAŞ KESİMİ	0 - 6	7 - 14	15 - 18	0 - 18
NÜFUS	7.300.000	9.044.475	3.095.115	19.439.594

**1975 GENEL NÜFUS SAYIMINA GÖRE TÜRKİYE'DE
0-18 YAŞ KESİMİNE DÜŞEN ÖZEL EĞİTİME
MUHTAÇ ÇOCUKLARIN ÖZÜR GRUPLARINA GÖRE
DAĞILIMLARI**

Özür Grubu	Oranı (%)	Yaş Kesimleri ve Sayısı			0-18 Yaş Toplam	Okula devam edenler
		0-6 Yaş	7-14 Yaş	15-16 Yaş		
Börler	02	14.600	18.088	6.190	38.878	571
Sağırılar	06	43.800	54.264	18.570	116.634	3.653
Konuşma özürlüler	3.5	255.500	316.557	108.329.	680.386	—
Süreğen has. olanlar	1	73.000	90.445	30.951	194.396	—
Ortopedik özürlüler	1	73.000	90.445	30.951	194.396	139
Üstün zekâlılar	1.4	102.200	126.623	43.331	272.154	—
Eğitilebilir geri zekâlılar	2	146.009	180.885	61.902	388.787	8.032
Öğretilebilir geri zekâlılar	03	21.900	27.132	9.285	58.317	50
Uyumsuzlar	2	146.000	180.885	61.902	388.787	79
Kor. muhtaç olanlar	2	146.000	180.885	61.902	388.787	15.000
TOPLAM	14	1.022.000	1.266.209	433.313	2.721.522	27.524

1. Tablodaki bilgiler 1975 Genel Nüfus Sayımı sonuçları dayanak alınarak oranlara göre tahmin edilmiştir.

2. Okula devam edenlerin sayısı 10.1.1979 tarihindeki durumu yansıtmaktadır.

3. Özel eğitime muhtaç çocukların okullaşma oranı yaklaşık olarak % 1.6'dır.

BAŞKAN — Ben de teşekkür ederim Sayın Çağlar. Böylelikle panelimizde eksik olarak gördüğümüz noktayı da katkılarınızla tamamlamış oldunuz. Ayrıca teşekkür etmek isterim. Kuşkusuz biz panelimizin sorusunu oluştururken, hiçbir ayırıma girmeden çocuklarımız sözcüğünü genel olarak kullandık ve panelde de görüldüğü gibi bu değişik boyutlarda tartışıldı; ama, katkılarımız için hakikaten teşekkür etmek isterim.

Efendim, başka söz almak isteyen? Buyurun Sayın Dede.

ŞABAN DEDE — Efendim, benim iki sorum olacak. Birisi Sayın Hocamız Feriha hanıma. Feriha hanım dediler ki, «Üniversitelerarası seçme sınavı eğitimde fırsat eşitsizliğini azaltmıyor, belki daha da çok artırıyor.» Memleketimizde eğitimin çeşitli seviyelerinde, okula girişlerde, zorunlu olarak bazı sınavlar yapıyoruz. Bu nedenle, giriş sınavları yerine, eğitimde fırsat eşitsizliğini artırıcı değil, azaltıcı bir yöntem ne olabilir? O konudaki görüşlerini öğrenmek istiyorum.

Diğer sorum, Sayın Kaya Özdemir'e. Kaya bey, işçi çocuklarının üniversitelerde okumalarıyla ilgili bazı istatistikler verdiler ve üniversitede okuma imkânı bulan işçi çocuklarının yüzdesini % 2.5 olarak belirttiler. İşçi çocuklarını daha fazla okuma olanaklarına kavuşturabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı ve işçi kuruluşları tarafından ne gibi önlemler alınmalı, bu konuda kendileri neler düşünüyor?

BAŞKAN — Efendim, ben konu ile ilgili küçük bir hatırlatma yapayım; Türk Eğitim Derneği ilk Eğitim Toplantısında, bilimsel düzeyde başladığı zaman üniversiteye giriş sorununu ele aldı. Ayrıntılarıyla yetkilileriyle beraber tartıştı ve yetkililerin uygulamaya koyabile-

cekleri modelleri bir ölçüde geliştirdi ve böylece bizim ilk Eğitim Toplantımızda ve zamanında soruna yaklaşabilmiştik; ama, görüyoruz yıllar geçtikten sonra bu sorunda hala aynı noktadayız ve o toplantımızın görüşmeleri yayınlandı. Sorunun ayrıntılarını o safhada, 1977 Ekiminde ele alabilmıştik.

Şimdi ikinci soruya geçmek istiyorum. Sayın Özdemir bilmiyorum not etmişmiydiniz, buyurun efendim.

KAYA ÖZDEMİR — Teşekkür ederim Sayın Başkan.

Efendim, aslında bizim konuya yaklaşım biçimimiz değişik. Biz üniversitelerin özendirici olmaktan çıkarılmasını istiyoruz, kesinlikle istiyoruz. Ama üniversitelere, bu demek değildir ki, sadece varlıkların çocukları katılsın. Yoksul, dargelirli, öğretmen ihtiyacı giderilmemiş okullardan gelmiş, kırsal kesimden gelmiş çocuklar katılmasın. Kesinlikle bu da değil. Kabiliyeti, becerisi ve niteliği daha okul öncesinden tespit edilmeye başlanmış çocuklarımız ister doğu Anadolu'dan, ister kuzey Anadolu'dan, ister güney Anadolu'dan, ister batıdan, ister nereden olursa olsun, bu çocuklarımızın kabiliyetine, becerisine ve niteliğine, kabiliyetleri tespit edilen çocuklar kimin çocuğu olursa olsun, hamal Mehmet Ağanın çocuğu ile Cumhurbaşkanı Sayın Korutürk'ün çocuğu da olsa ayırım gözetmeksizin üniversiteye gidebilir niteliğinde olduğu ehliyetli uzmanlar heyeti tarafından saptanan çocuklarımız üniversiteye devam edebilirler. Biz bunun için ne yapıyoruz; onu hemen arz edeyim, oransal kısmı nasıl artırmayı düşünüyorlar diye buyurdular. 1972'lerden sonra biz bir başka gerçeği gördük, kabiliyetli bazı yoksul Anadolu çocuklarına ve Türkiye'nin zengin varlıklı kesimleri sahip çıkıyorlar. Onlar kendi müesseselerinde istihdam etmek için ya da

bakanlıklarda işlerini takip edebilecek üst düzeydeki makamlara gelebilmeleri için, bunu yalnız bizlmlkler yapmıyor Birleşik Amerika da yapıyor, beyin göçü sorunu var, zaman dar olduğu için çok üzerine eğilmek fırsatı olmuyor, biz buna karşı ne yapabiliriz; düşündük dedik ki, biz de batılılar gibi yapalım. İşçi sendikaları burslarını artırırılar, çok güzel örnekleri var, Yol - İş Federasyonunun, bildiğiniz konuları tekrarlamak istemiyorum, Halb - İş'in, bu sene... işçi çocuklarına verdikleri burslar küçümsenemeyecek bir noktaya ulaşmıştır. Türk - İş İşçi Eğitim Vakfını istediğimiz bir aktiviteye kavuşturabilirsek TÜRK - İŞ kanalıyla da her yıl yüzlerce, binlerce çocuğumuza burs verme, karşılıksız olarak onlara yardım etme imkânını bulacağız. Türk - İş'in son genel kurulunda aidatların belli bir bölümünün işçi eğitim vakfına aktarılması kararlaştırılmış fakat bu husus henüz gerçekleştirilememiştir. Bu bir genel kurul emridir, yerine mutlaka getirilecektir. Biz, çabuklaştırabilmek için elimizden gelen gayreti gösteriyoruz. Sonunda başarılı olacağımıza da samimiyetle inanıyoruz. Türk Eğitim Derneğine ve Sayın Başkan'a düşüncelerimizi açıklama fırsatını verdikleri için çok teşekkür ediyor, sizlere de saygılar sunuyorum.*

Panelin bu son kısmında, dinleyicilerden; Mürrivet Avni Özkan, Rauf İnan ve Satı Erişen söz alıp konuşmuşlardır. Bunları takiben de başkanın paneli sonuçlandırma konuşması olmuştur. Ancak, bu konuşmaların yapıldığı sırada elektrik kesilmesi nedeniyle konuşmalar ses alıcı gereçlerle saptanamamış olduğundan yayınlanamamıştır.

BİLDİRİ : III

Çocuk ve Temel Eğitimi

Doç. Dr. Kemal Güçlüol
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Eğitim Bölümü

Oturum Başkanı : Y. Prof. Dr. Mete Tanrıku

A. GİRİŞ

Böylesine bir başlıkla ilgili tartışmaların herşeyden önce «Çocuk nedir?», «Temel eğitim nedir?» ve «Çocuğun temel eğitimi ne demektir?» sorularına verilecek cevaplarla ilgisi vardır. Biz burada «Çocuk nedir?» sorusuyla ilgilenmiyeceğiz. Ancak, «temel eğitim» kavramı üzerinde biraz olsun durmayı, daha sonra da «çocuklarımızın temel eğitimi» konusuna değinmeyi uygun görüyoruz.

B. EĞİTİM VE TEMEL EĞİTİM

Eğitimin en ilginç ve güçlü, aynı zamanda güzel yanı elbette «insanlara belli bir biçim vermesi», onların fizik ve dinsel yönleriyle şekillenmesi görevini büyük ölçüde üstlenip yürütmesidir. Ancak, eğitimin güçlüğü de aslında göreviyle birlikte başlar.

Çünkü önceden saptadığımız hedeflere göre yetiştireceğimiz insana ilişkin bilgi düzeyimiz; daha sonra da, aynı insanlara planladığımız biçimi vermedeki gücümüz söz konusudur. Her iki konuda da sahip olduğumuz bilimsel ve teknolojik birikimleri kullanmadaki istek ve bu alandaki başarı ya da başarısızlığımız eğitimde alacağımız sonuçları etkiler. Böylece, bazı hallerde, eğitim uygulamaları karanlıkta resim yapar gibi sürdü-rüldüğü; bazan da zamansız ya da aldatici bir ışık bu uygulamalardaki alacakaranlıkları bize sabahmış gibi

gösterebilmektedir (zekâ, zekâ düzeyi, yetenek ve ölçümleri konularında olduğu gibi).

Tüm bilimsel ve teknolojik gelişmelere karşın, yaşadığımız şu yıllar içinde, kişinin diğer sosyal yaşantı alanlarında olduğu gibi, eğitim sürecinde de kontrol edemediğimiz değişkenler hâlâ etkilerini sürdürmektedir. Bu nedenle, tümüyle ya da kısmen kontrol edemediklerimize ilişkin hükümler vermek elbette, en azından, yanıltıcıdır.

Ayrıca, biz, eğitimde çoğu zaman kontrol edilebilen değişkenlerle ilgili bilimsel bulguları da yeterince incelemediğimiz, ya da izleyemediğimiz uygulamaya da yanıtamamaktayız. Böylece eğitimin «herkesin konusu» olduğu hususundaki yanılğı sürüp gitmekte ve eğitim, herkesin sadece ilgilendiği, katkıda bulunmaya çalıştığı bir alan değil herkesin söz sahibi olduğunu sandığı bir alan olarak, basit bir uğraşı gibi görülmektedir.

«Temel eğitim» anlayışında da benzer bir görünüm söz konusudur. Aslında «temel eğitim» nedir? «Zorunlu eğitim» midir, «eğitimin temeli» midir, «eğitimin en önemli kesimi, ya da düzeyi» midir; yoksa, «temel» olabilecek, eğitimin sonraki kademe ve basamaklarına başlangıç sayılabilecek olan eğitim midir?

Bir bakıma, uygulamada, temel eğitim, ana hatlarıyla, «zorunlu eğitim» olarak görülmektedir. Bir başka deyişle, çeşitli ülkelerde, özellikle yarının büyüklerine verilmesi öngörülen, hatta yasalarla zorunlu kılınan «belli bir süre eğitim», «en az» ya da tamamlanması gereken «minimum eğitim» söz konusudur.

Örneğin, 1974 yılında, Birleşmiş Milletlere üye ülkeler arasında, 95 ülkede zorunlu eğitimin yılı 6 ve daha çok; bunlardan 32 sinde 6 yıl, sadece 7 ülkede 4 ya da 5 yıl olduğu saptanmıştır. Elbette bu ülkelerin hepsinde öngörülen zorunlu eğitim ilgili tüm çağ nüfusları için

sağlanabilmiş değildir. Buna karşın, uluslararası genel eğitim, yine de, zorunlu eğitim süresinin gittikçe artış göstermesi doğrultusundadır.

«Temel eğitim»in genellikle «zorunlu» kabul edildiği noktasından hareket ederek, kavramı biraz daha irdelersek, görüyoruz ki her ülkenin gelişmişlik düzeyine göre verilmesi gerekli görülen «minimum bir eğitim düzeyi»nin söz konusu olduğunu görürüz. Gerçekten, uygulamada farklı görünüşler bulunsa bile, kişinin, bulunduğu toplumun gelişmişlik düzeyine göre, kazanması gereken asgari bilgi ve becerilerden söz etmek yanlış değildir.

Ancak, aklımızda tutmamız gereken bir başka husus daha vardır ki o da eğitim düzeyini saptarken genellikle ve halâ «yıl» kıstasını kullanmamızdır. Bunun ne derece geçerli olduğu gerçekten tartışmaya açıktır. Ya da diyebiliriz ki, eğitim sistemimizdeki geleneklere, alışkanlıklara uyarak; ya henüz başka bir kıstasımız olmadığı, ya da böyle bir kıstasın varlığından haberdar olmadığımız için, eğitim düzeyini, genellikle, «yıl» birimiyle ölçmeğe devam ediyoruz. Ama, aslına bakarsak, çocuklarımızın temel eğitimi onların yaşamları için sahib olduklarını istediğimiz, gerekli gördüğümüz eğitim olduğuna göre; yani çocuklarımıza bu eğitimden, bu temelden daha azını verdiğimizde, kendimizi, mümkün olan, ya da verilmesi doğru ve minimum yeterlikte kabul edilebilecek düzeydeki eğitimin de altına düşmüş sayıyoruz. Temel eğitim, bu yönüyle, çocuklarımıza vermeyi kabul ve taahhüt ettiğimiz en gerekli bilgi, beceri ve davranış biçimlerini kapsamaktadır.

Bu yönüyle çocuklarımızın temel eğitimini okul öncesi yıllar dışında bırakmamız ise oldukça anlamsızdır. Çünkü bilindiği gibi, «temel» bilgi ve becerilerle alışkanlıklardan çoğu okul öncesi yaşlarda kazanılmaktadır. Ancak, inceleme amacıyla, biz burada yasalarda be-

lirlenen biçimiyle «temel eğitim» üzerinde duracağız.

Bu noktada, çocuklarımıza temel eğitim vermede ne derece başarılıyız, yolun neresindeyiz, diyerek biraz düşünüp tartışmada yarar görüyoruz. Bunun için genel görünümü önce sayısal yönleriyle ele alabiliriz.

C. GELİŞMELER

Tablo I de görüldüğü gibi, yurdumuzda öteden beri temel eğitim birinci kademesi olan ilköğretimde okullaşma oranının yüzde yüze ulaşmasına çalışılmıştır. Ancak, 1963 yılında yüzde yetmişiki olan okullaşma oranı 1967 de yüzde seksenüç, 1973 de yüzde doksanikiye yükselmiş, 1977 ve 1979 yıllarında ise yüzde seksenaltı dolaylarında kalmıştır.

Tablo I
Kalkınma Planlarında, Temel Eğitim I. Kademedeki
Okullaşma Hedefleri ve Gerçekleşme Durumu
(Seçilmiş Yıllar)

Yıllar	Plan Hedefleri		Gerçekleşme		
	Çağ Nüfusu	Toplam Öğrenci	Okullaşma Oranı %	Toplam Öğrenci	Okullaşma Oranı %
1963	4.880.000	3.565.000	73	3.535.293	72.44
1965	5.150.000	4.141.000	80	3.906.424	75.85
1967	5.390.000	4.736.000	87	4.492.232	83.34
1968	5.521.000	4.951.000	89.7	4.736.867	85.79
1970	5.716.000	5.399.000	94.5	4.992.056	87.33
1972	5.849.000	5.849.000	100.0	5.223.810	89.31
1973	5.770.200	5.193.100	90.0	5.330.009	92.37
1975	5.988.800	5.689.300	95.0	5.320.000	88.83
1977	6.242.700	6.242.700	100.0	5.384.000	86.24
1979	6.348.000	5.651.000	89.0	5.499.507	86.63

Planlı dönem boyunca ilköğretime verilmesi öngörülen ve gerçekten verilen yatırım ödenekleriyle ilgili seçilmiş birkaç yılın sayıları tablo II de verilmiştir. Tabloda izlendiği gibi, ilköğretime verilen yatırım ödenekleri 1963, 1972, 1975 ve 1977 yılları dışında, öngörülen ödenek miktarının altında kalmıştır. Bu yıllar arasında öngörülene oranla verilen en az yatırım ödeneğinin 1970 yılında (% 48.3) olduğu görülmektedir. Bütçeyle alınan ödenek miktarının en yüksek olduğu yıl ise 1979 yılıdır.

Tablo II

Plan Dönemlerinde İlköğretime Verilmesi Öngörülen ve Verilen Yatırım Ödenekleri Fark ve Gerçekleşme (Seçilmiş Yıllar)

Yıllar	Planda Öngörülen Ödenek Miktarı	Bütçeyle Alınan Ödenek Miktarı	Fark	Gerçekleşme %
1963	260.000	260.100	—100	100.1
1965	307.000	237.500	—69.500	77.4
1967	355.000	302.444	—52.556	85.2
TOPLAM				
1968	537.600	380.000	—157.600	71.6
1970	361.000	174.650	—186.350	48.3
1972	226.000	313.379	+86.479	138.1
1973	1.060.000	654.075	+405.925	61.7
1975	1.060.000	1.310.600	+250.600	123.6
1977	1.060.000	3.106.290	+2046.290	293.0
1979		5.358.430		

İlköğretim alanında bütçeyle verilen yatırım ödenekleri genel bütçeler ve milli eğitim bütçeleri içinde oldukça önemli yer tutmaktadır. Ancak, bir türlü planlanan hedeflere ulaşamamıştır. Bu nedenle, konunun birim fiatlarının artışı ile olduğu kadar bütçe yapım ve harcamaları ve yatırım yöntemlerine ilişkin —gerçekten incelenmesi gereken— yönleri bulunmaktadır.

Temel Eğitim II. kademe okullarında (ortaokullar) plan hedeflerine ve gerçekleşme durumlarına göre, seçilmiş yıllar için, toplam öğrenci sayılarıyla okullaşma oranları tablo III de belirtilmiştir.

Tablo III
Kalkınma Planlarında, Temel Eğitim II. Kademe
Okullaşma Hedefleri ve Gerçekleşme Durumu
(Seçilmiş Yıllar)

Yıllar	Plan Hedefleri		Gerçekleşme		
	Çağ Nüfusu	Toplam Öğrenci	Okullaşma Oranı %	Toplam Öğrenci	Okullaşma Oranı %
1963	1.985.000	387.000	19.1	352.000	17.73
1965	2.200.000	427.000	19.0	407.570	18.52
1967	2.390.000	480.000	20.0	562.593	23.53
1968	2.447.000	703.100	29.8	633.635	25.89
1970	2.606.000	1.105.900	42.4	777.215	29.82
1972	2.714.000	1.381.900	50.9	911.650	33.59
1973	2.642.200	1.170.500	44.3	893.930	33.83
1975	2.743.300	1.261.900	46.0	996.020	35.21
1977	2.843.600	1.441.400	50.1	1.057.756	37.19
1979	3.035.000	1.310.000	43.1	1.113.756	36.69

Görüldüğü gibi, kalkınma planlarında öngörülen temel eğitim II. kademedeki toplam öğrenci sayıları birinci beş yıllık plan döneminde öngörülen sayılara yaklaşan, hatta bazı yıllar için bu sayıları aşan biçimde gerçekleşmiştir. Örneğin, 1963 yılında, bu kademe için, öngörülen toplam öğrenci sayısının çağ nüfusuna oranı yüzde 19 olarak saptanmış yüzde 18'e yaklaşan bir gerçekleşme görülmüştür. 1967 yılında ise gerçekleşme oranı (% 23.53) öngörülenden (% 20) daha yüksek olmuştur.

İkinci ve daha sonraki plan dönemlerinde ise durum böyle değildir. Tüm gerçekleşme oranları öngörülenlerin altında kalmıştır.

D. ÖZET VE SONUÇLAR

Eğitim kişilere belirli bir biçim, kişilik vermeği amaçlar. Güç bir alan ve güç bir etkinlik olarak karşımızdadır. Çünkü eğitim insan tabiatının dinamizmine (dirikliğine) ayak uydurmak durumundadır.

Temel eğitim çocuğun çocukluktan çıkma dönemine kadarki eğitimini kapsar. Bununla birlikte, çoğu kez temel eğitim denildiğinde zorunlu eğitim akla gelir. Türkiye'de ise temel eğitim ilk kademesi olan beş yıllık ilköğretim zorunludur. İkinci kademeyi oluşturan ortaokul düzeyindeki eğitim ise zorunlu değildir.

Yurdumuzda öteden beri temel eğitimin birinci kademesinde okullaşma oranının yüzde yüze ulaşmasına çalışılmış, bu yönde alınan mesafe ikinci kademe de aynı görünüm ve hızda olmamıştır.

Ayrıca eğitim sistemimizde «temel eğitim» in bütünlüğü fikri, temel eğitimin yapısında olduğu gibi, eğitim programlarında ve uygulamada da sağlanamamıştır.

Temel eğitim uygulamalarında «fırsat eşitliği» kavramının bu alandaki «olanakların eşitliği» kavramı ve uygulamasıyla tamamlanması ve birlikte değerlendirilmesinde de yarar vardır. Bu da çoğunlukla zorunlu eğitimin, ya da temel eğitimin sadece nicel yönleriyle değil, nitelikleriyle de yakından ilgilidir. Çünkü, bu düzeyde olanaklar arasındaki farklılıklar çocukların sonraki eğitimlerinde başarılı olup olmamasını, daha doğrusu yarınki yaşam türünü, tüm dünyasını etkilemektedir.

Temel eğitim uygulamalarımızda henüz çağdaş bilim ve teknolojinin bize sağlayabileceği olanaklardan gereğince yararlanamıyoruz. Eğitim planlarımız, gerek uygulama ve gerekse değerlendirme yönünden sonunda «kağıt planlar» olmaktan öteye pek gidemiyor. Ayrıca çoğu zaman eğitim politikalarımız da süreklilik göstermiyor. Üniversitelerimizle bilim adamlarımızın da temel eğitim alanına henüz yeterince eğilmemiş olmaları gerçeğini de burada sayarsak, mevcut yaklaşımlarımızla, gayet iyi duygularla saptadığımız, temel eğitim alanındaki hedeflerimize ulaşmamız çok güç görünüyor.

Bu nedenle, herşeyden önce bu alandaki bilimsel katkının bu derece sınırlı olmamasını sağlamak, uygulanabilir planlar yapmak ve planlamada «değerlendirme» uygulamasına geçmek zorundayız.

GENEL TARTIŞMA

BAŞKAN — Doç. Dr. Güçlüol'a teşekkür ediyoruz. Sorularınız varsa bekliyoruz efendim?.. Şayet bir sorunuz yoksa, benim bir sorum olacak Kemal beyden.

Kemal bey, bu temel eğitimde Türkiye'de özellikle 5 yıllık eğitim zorunlu, kanunen zorunlu. 80 yaşına da

gelse galiba... 14 yaşına kadar mı? Askerlikte yakalıyorlar o zaman götürüyorlar ama...

DOÇ DR. KEMAL GÜÇLÜOL — O da eğitimin yan kapıdan tamamlanması oluyor.

BAŞKAN (Devamla) — Burada acaba kantite mi önemli yoksa kalite mi önemli? Yani bir çocuk birinci sınıfa girdikten sonra, 2, 3, 4 ve 5 nci sınıfı tamamlaması mı önemli yoksa bu 5 yıl içinde vereceğiniz mi önemli konusu? Benim kanımca, vereceğimizin çoğunu vermeye çalışıyoruz bu eğitimde. Bir çocuğa, ortaokulda okuyacaklarının özetini vermeye çalışıyoruz ve çocuğun beyni daha henüz 7-12 yaş arasında birtakım bilgilerle doluyor ki, belki de hani bu bir torbayı zorlama gibi bir hadise oluyor. Bunun karşıtı olarak yani kalite ve kantiteden kastım şu idi: Acaba tek amacımız, 5 yılı tamamlamış ve belirli bilgileri öğrenmiş bir öğrenci mi yetiştirmek, hani okuma yazma seferberliği gibi, yoksa mutlu, düşünen bir öğrenci mi yetiştirmek? Eğer her ikisiyse de her ikisini bir arada yürütemediğimiz kanısındayım. Birinden birinin ağırlığının değişmesi gerekir mi değişmez mi? Uzman olarak sizden rica ediyorum.

DOÇ. DR. GEMAL GÜÇLÜOL — İlköğretmen okulunu bitirdiğimde onyediy yaşındaydım. Beş sınıflı bir köy okuluna verildim. Okulda 96 öğrencim vardı. Göreve başladığımda gördüm ki, üçüncü sınıfa geçmiş öğrenciler bile okuma yazmayı iyi bilmiyorlardı. Bu durumu görünce benden önceki öğretmene çok kızdım. Kendisini bulup konuştum. O durumu açıklamaya çalıştı. Tabii beni ikna edemedi. Öğrencilerimin bir kısmının kitap defter alacak parası yoktu. Bu, yıllar önceydi. Bazılarına izin verdim odun getirip sattılar, yumurta sattılar. Böylece, bir süre sonra öğrencilerin çoğunluğunun her hafta okuyacak bir dergisi vardı. Hiç değilse birkaç kişi

bir dergiyi paylaşabiliyordu. Öğretim yılı sonunda, birinci sınıflar dahil, okuma - yazma bilmeyen hiçbir öğrenci kalmamıştı. Sadece bazıları kekeliyerek okuyordu.

Ertesi yıl yeniden okula başladık. Bir de ne göreyim, kendi yetiştirdiğim öğrencilerden (1, 2 ve 3 ncü sınıflardan) birkaçı okuma yazmayı unutmuş. Kekeliyerek okuyanların sayısı artmış. O zaman ilk olarak farkına vardım ki eğitim işi, hatta sadece okuma - yazma işi, öyle birçoklarının sandığı gibi, başlayıp bitiveren bir iş değil. Yani, onu bir yerlerde tamamlamanız, yenilemeniz, hiç değilse olduğu gibi kalması için bazı önlemler almanız gerekiyor. Ayrıca, insanlar değişiyor, toplum değişiyor, süresi ve sürati farklı olmakla birlikte, her şeyde bir değişme söz konusu. Bu nedenle, sadece eğitimi değil, okuma - yazma düzeyini de aynı tutmanız imkansız. Temel eğitim de ne sadece okuma - yazma öğretimi, ne de bir sürü bilgi yığınının ezberletilmesi demek değil. Aslında ilköğretim programını hazırlayan arkadaşlarımız da böyle düşünmüşler. Ancak, yazılı olarak saptanan ilkeler, hedef ve amaçlar, birçok hallerde, uygulamada beklenen ve istenen biçimde sonuçlanmıyor. Örneğin, bilindiği gibi ilköğretim amaçları :

- a) Kişisel yönden
- b) Toplum ve
- c) İnsanlık yönünden düşünülerek

saptanmıştır. Belirlenen amaçlara ulaşmak için de, yarının büyüklerine, ilköğretim düzeyine ilerisi için kendilerine bazı «anahtarlar» verilmek istenmiştir.

Ancak, uygulamada bu anahtarların, çoğu kez, sadece bir bilgi, bir informasyon yığını olduğu sanılarak hareket edilmekte ve aslında bilgi anahtarlardan, araç-

lardan birisi olduğu halde, amaç gibi görölüp değerlendirilmektedir. Aynı konuya çok yakından bir örnek vermek gerekirse bu toplantıyı düzenlediği için teşekkürü borç bildiğimiz bu Derneğin ilgili olduğu ve bir çoğumuzun beğendiği eğitim kurumunun ilkokul kısmında bazı öğretmenler, birkaç yıl önce, buçuklu not veriyorlardı. Düşünecek olursak, ilköğretimde vereceklerimiz aslında sınırlıdır, sınırlı olmak zorundadır. Oysaki biz bu örnekte olduğu gibi, çoğu zaman ve hiç gereği yokken, küçüklerimizi hemen zararlı bir yarışma içine sokuyoruz.

Diğer yandan, bizde 5 yıl olan, zorunlu eğitimin amacının sadece okuma - yazma öğretmek olmadığı da anlaşılıyor. Ayrıca, okuma - yazma öğretimi uzmanı arkadaşlarımızın belirttiğine göre Türkçe eğitimi iki aya sığdırılabilen bir etkinliktir. Hadi siz bunu iki yıla çıkarınız, beş yıl bu konu için yine fazla gelecektir. O halde, zorunlu eğitimden beklediğimiz, sadece okuma - yazma öğrenimi değilse, nedir?

Her şeyden önce, öğrenciyi, zorunlu eğitimini beş yılda kestiğimize göre, beş yıllık eğitim sonrasındaki yaşamı için bazı anahtarlarla donatmamız gerekir. Daha sonra, çocuğumuz beş yılın ötesinde de eğitimine devam edecekse, onu bir üst düzeydeki eğitimi için yeterli hale getirmemiz söz konusudur. Ancak, buradaki önemli sorunlardan birisi de, amacımız belli konular yardımıyla çocukta bazı davranış biçimlerini oluşturmak olduğuna göre, birinci gruba —yani beş yıl eğitimle yetinecek olanlara— verdiklerimizi, en azından, ikinci, gruba —yani beş yıldan sonra da öğrenimlerini sürdürecekteler— da vermek zorundayız. Ama, dönüp dolaşıp bazan ne oluyor, beşinci sınıfta verdiğimiz konuları —hatta aynı kapsamla ortaokulun üçüncü sınıfında da veriyor-

ruz. Burada, değişik iki düzeyde, amaçların ve yeniden verilen konularla bu konuların önceki durumları arasında bir denge gerekir.

Burada karşımıza çıkan bir de öğretmen sorunu vardır. Öğretmene çok güzel hazırlanmış yazılı belgeleri, araç ve gereçleri istediğiniz kadar veriniz; onu yetiştirirken bu araç ve gereçlerin, programlarınızın dayandığı ilke ve gereçlerin, programlarınızın dayandığı ilke ve yöntemleri, temel felsefenizi benimsetememişseniz, dilediğiniz sonuçlar ortaya çıkmaz, amaçlar gerçekleşmez. Öğretmen sadece kendi bildiğini okur ve okutur. Bir de öğretmenin hizmet içinde yetiştirilmesi işlevini gereğince yerine getirmesenziz önceden yetiştirdiğiniz öğretmen de zamanla mesleki yönden eskir, kaybolur. Bu noktada müfettişlere düşen görevler çok önemlidir. Ve mutlaka bugünkünden farklı olmalıdır.

BAŞKAN — Buyurun hanımefendi.

NEVİN KORUCUOĞLU — Temel Eğitimi bir ilkokul öğrenimi olarak kabul etmiyorum. Eğitim söz konusu olunca Sayın konuşmacının da dediğı gibi Okul-Öncesi Eğitimi de kapsıyor. Böyle düşünürsek çocuk doğduktan sonra eğitmeye başlanıyor. Öğrenmeye, eğitmeye —O— yaştan itibaren çok aç ve açık olan çocuklara aileden verilen eğitimden sonra hemen ilkokul kollarını açıyor. Ailenin ve ilkokulun iyi eğitimi birleştirilirse Temel Eğitim sağlanabilir. İlkokullar istenilen biçimde olup aile ile işbirliği paralelinde öğrenimi ve eğitimi uygulanırsa, yarının kişisine, daha geniş öğrenimleri yapacak kişiye iyi bir temel sağlanabilir. Temelin ve kökün önemli olduğunu düşünürsek eğitilmiş ailelerden, analardan iyi bir eğitim uygulanacağı sonucuna varırız. O halde bence, aileden başlayan eğitim bilim adamlarından çok ailelerin omuzuna yüklenmek-

tedir. Evet bilim, aydınlatıcı ışığı ile her alanda doğru yolu göstericidir. Fakat çocuk eğitimi içinde anaların, okul - öncesinin temel olduğu bir gerçektir. O halde çocuk yılı nedeniyle, ailelerin bu konuya daha çok eğilerek neler yapılması istendiğine kulaklarını açtıklarına göre eğitimin önemini anlayan analardan, hemen onunla kucaklaşan ilkokullardan, çok olumlu çalışmalar bekleyebiliriz. Böylece temeli atacak aile ve ilkokulu beraberce TEMEL EĞİTİM kapsamında düşünmemiz daha uygun olur kanısındayım.

İlkokulların bir öğrenim ocağından çok, bir eğitim yeri olduğunu düşünürsek aileden sonra, ona en yakın eğitimi sistemli, düzenli, planlı veren bir yuva olduğunu kabul edersek ilkokulda notların yersiz olduğu da ortaya çıkar. İlkokulu her çocuk bitirmeli ve farkında olmadan disipline, düzene, bilgiye sahip olmalı ve bunları not almak için edinmemelidir. Çocuk hayatın temeli ve gerekleri olarak istekli, sıcak, sevimli bir havada ilk adımları atabilmelidir.

İlerde eğitim alanında yapılacak değişikliklerde, orta okulla birleştirme, 5 yıl yerine 8 yıl olması tasarıları yanısıra ilkokullarda not vermenin de kalkması düşünülmeli derim.

«Çocuk, 7 yaşında ne ise 70 inde de odur.» «Ağaç yaşken eğilir.» Atasözlerine göre aile eğitiminin önemi ortaya çıkar. Bilim adamları ailelerin eğitimine yardım ederlerse en iyi yol bulunabilir. Bu eğitim bilim adamlarının işi mi diye soruyu sayın konuşmacıya sormak isterim. Kanımca anaların uyguladıkları eğitimlerin önemini kavramaları, bilinçli eğitim uygulamaları ile çıkış yolu bulunabilir ve böylece de TEMEL EĞİTİM'in adı belirlenebilir.

Teşekkür ederim efendim.

DOÇ. DR KEMAL GÜÇLÜOL — Teşekkür ederim. Bu gerçekten benim ötedenberi üzerinde durduğum bir konudur. Birçok hallerde aile ile bilim adamının olduğu gibi bilim adamı ile bilimle ilgisi olmayan kişilerin işlevlerini birbirine kolayca karıştırdığımızı inanırım. Bir bakıma, işin aslına bakarsanız, bazı nedenlerdir ki eğitimde bugün bulunduğumuz noktadayız.

Temel eğitimde okul öncesinin neden önemli olduğuna, ilkökul düzeyinde neleri amaçladığımızı daha önce kısaca işaret etmiş, konuşmamızın da daha çok bizdeki haliyle «Temel Eğitim» kavramıyla sınırlı olacağını belirtmiştik.

Herşeyden önce şunu hatırimızda tutmamızda yarar var : bilim adamının işi başka, ailenin ya da aile bireylerinin işi başkadır. Bununla birlikte, belli bir konuda o alanın sahibi olan bilim adamını hesaba katmadığınız, onun katkısını almadığınız zaman, aynen sayın soru sahibi arkadaşımızın belirttiklerine benzer sonuçlar ortaya çıkar. Örneğin

Örneğin, ilgili bilim adamı sadece konuşma dilindeki «not verme» den değil, «ölçme» den ve «değerlendirme»den söz eder.

Bu durum okul öncesi eğitimi için de aynıdır. Bu alanda da ilgili bilim adamlarının görüşmesi zorunludur. Aynı biçimde, «okul öncesi ile ilkökulu» kucaklaşması dilek ve amacını da bilim adamı değişik ele alır. Herşeyden önce bu «kucaklaşmayı» tanımlamaya, amacı belirlemeye çalışır. «7 yaşında ne ise 70 yaşında da odur», daha doğrusu «ağaç yaş iken eğilir» biçiminde ifade edilen atasözlerinin kültür ve eğitimimizdeki önemi inkar edilemez. Ancak, bu noktada yine belirtmeliyiz ki, atasözlerimizin değeri ve yararı bir yana, bilim

adamı atasözlerinden değil mevcut verilerden hareket ederek sonuçlara ulaşmak zorundadır. Bunun için de bir çocuğun «7 yaşında ne ise 70 yaşında o» olduğunu hakikat kabul ederek değil, böyle olup olmadığını belirlemek amacıyla yola çıkar.

O halde, sonuç olarak bizim belirtmek istediğimiz şu ki, bilim adamı kendine düşeni, belirli bir süreç içinde, yapacaktır. Bilim adamının ortaya koyduklarını da bürokratik kadrolar, yönetici ve politik kadrolar uygulamaya koyacaktır. Bunlardan bir kesimde aksama olduğu zaman diğerlerinin çabasını etkileyecektir. Böyle zamanlarda içtenlikle yerine getirilmek istenen amaçlar, sürdürülen çabalar ise, çoğu zaman karşımıza «havada çizilen dünyalar» olarak çıkacaktır.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Buyurun efendim.

MÜRÜVVET AVNİ ÖZKAN — Efendim, sayın konuşmacı, gayet güzel planları ele aldılar, % 89 olarak öngörülen bir şeyin ancak % 86'sının tahakkuk ettiğini söylediler. Çünkü konuşmamda da bir nebze değindiğim gibi, bu memlekette «İlköğretim komitesi 10 yıllık program» hazırlanırken 1961'de, 1971 yılında bu 10 yıllık program gereğince ilköğretimin % 100 gerçekleşeceği belirtilmiş. Ben sadece şunu sormak istiyorum: Birinci Planda okul öncesi eğitim diye bir şey ele alınmamış, fakat İkinci, Üçüncü, Dördüncü Planlarda ele alınmış olmasına rağmen acaba bu planlar tahakkuk etmediğinde hangi makam sorumludur, Büyük Millet Meclisi mi, Milli Eğitim Bakanlığı mı? Tahakkuk etmediği kısımlarda, biraz önce gayet iyi belirttiler, 20 milyon lira verdik şu yapılamadı diye. Bunun sorumlusu kim? Bir sorumlusunu istiyorum. Bakınız ne diyor: Birinci Plan-

da sadece şu cümle var : «Sosyal refahı için çocuğun lazım gelen yardımını, imkân ve paranın temel unsurlarından olan eğitim alanında tespit edilen hedefler, eğitim seviyesini yükseltmek...» Birinci Plandaki cümle bu. Türk toplumunun ihtiyaç ve şartlarına uygun insanlar yetiştirmek ve eğitim imkânlarından kişilerin kabiliyetlerine göre faydalanmalarını sağlamak. Bu çok yerinde bir şey. Dedikleri gibi, kelime öğretmek, yazmayı okumayı öğretmek, ne güzel bir örnek verdi, üçüncü sınıfta hiç okuma yazma bilmeyen çocuğu tenkit ederken kendisi de aynı üçüncü sınıftaki çocukta aynı olayı gördü. Fakat İkinci ve Üçüncü Planlarda gayet sarih şu tabirler var : «1968 - 1972 döneminde okul öncesi eğitim hizmetleri, bağımsız ana okullarıyla ve ilkokullara bağlı ana sınıfları kurularak geliştirilecektir. Bu, tüm kız enstitülerinde öğretim programı ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi amacıyla çocuk yuvaları açılacaktır ve ilkokullara bağlı muhakkak birer ana sınıfı açılacaktır» diyor. Bunların hangisi tahakkuk etmiştir? Tahakkuk etmeme sebepleri nedir? Veyahut bu planları dedikleri gibi bir kağıt yığını mı? Bütün planlar elimde hepsini saklıyorum, her yıl sonunda da özel programları ve tahakkuk etmemiş projelerin listesini hazırlıyoruz. Bunun bir sorumlusu var mıdır? Lütfen bunu açıklasınlar.

DOÇ. DR. KEMAL GÜÇLÜOL — Efendim, sabahleyin güneş doğar, uyanık olanlar bakarlarsa güneşin doğduğunu görürler. Ama, güneş hangi saatte, hangi noktadan doğdu, diye sorarsanız pek cevap veremezler. Ya da alınan cevaplar oldukça farklı olur. Bu bir gözlem, yani dikkatli, planlı ve bilinçli bakma işidir.

Eğitimde de bu «gözlem» işi ve «gözlem yapma» süreci hep «planlama»nın işidir. Bu bir eğitim planlaması semineri olmamakla birlikte, konu gerçekten önemlidir.

Bilindiği gibi, kalkınma planları birer yasa durumundadır. Gerçekleşmeleriyle ilgili olarak, yerine getirilen ve getirilemeyen yönleriyle, yürütme gücünde olan hükümetler kamuoyuna ve Büyük Millet Meclisine karşı sorumluluk içindedir.

Ancak, işin bir de uygulamadaki görünümü var. Ona da kısaca değinmeğe çalışalım. Her şeyden önce, planların hazırlanış, uygulama ve değerlendirme safhaları arasında bazı teknik kopukluklar vardır. Ya da bu safhalardan biri veya diğeri zaman zaman hiç dikkate alınmamakta, çalışmamaktadır. Eğitim planlarımızla ilgili olarak, diğer sektörlerde de görüldüğü gibi, özellikle bir «değerlendirme» yetersizliği dikkati çekmektedir. Ya da, yapılan değerlendirmeler çoğu kez yazılı raporlar halinde sadece «yazılmış» olarak kalmaktadır.

Örneğin, bazı hallerde tüm olanaklar sağlandığı halde plan hedeflerinin gerçekleştirilememesi ya da bu yönde belirli bir çabanın harcanmamış olması gibi hallerde dahi hiçbir «yaptırım» söz konusu olmamaktadır. Ayrıca, yıllardır söylenen, çoktan saptanmış bazı sorunlara bir türlü el atılmaz. Örneğin, bir ortaokul binasının yapımı söz konusu olsun. Çoğu kez programa alınıp ödeneği konduğu halde başlanamaz bile. Neden? Çünkü plana, programa alınırken binanın yapılacağı alan yasal yönden henüz hazineye maledilmemiş, ya da imar planında işaretlenmemiştir. Ama, ilgili ilçeden, ilden, Bakanlıktan ve Devlet Planlama'dan geçip programa bile girmiştir. Böylece, mevcut ödenek, hiç değilse o yıl, kullanılamaz.

Bu konuda sadece uzmanların değil, yöneticilerin de sorumluluğu vardır. Eğitimde planlamanın çok daha bilinçli bir biçimde, inanılarak yürütülmesi bu işin düğüm noktasıdır.

BAŞKAN — Teşekkür ederim.

Buyurun Sayın Özoğlu.

PROF. DR. SÜLEYMAN ÇETİN ÖZOĞLU — Ben soru sormaktan ziyade bu konuyla ilgili bir görüşü sizlerle paylaşmak istiyorum.

Konu önemli, ayrıntılarına girdik tartıştık; ama daha önemli olanı bizim yaklaşımımız, tavrımızdır. Artık çağımız çocuk çağı. Bunu yadsımanın olanağı yoktur. Dolayısıyla eğitimimiz de ister istemez çocuğa göre olacaktır. İster planını yapın, ister öğretmenini yetiştirin, ne yaparsanız yapın eğitimi çocuğa göre ele almak, böyle bir tavır takınmak gerekir. Bu tavrı, kuşkusuz bugün üzerinde durduğumuz konuşmalarla ayrıntılarla takınamayız. Onun içindir ki, temel eğitim, zorunlu eğitim... Bir kere çocuğa göre eğitim yaklaşımını benimsediğimiz zaman, zorunlu eğitim diye bir şey olmaz. Hele «zorunlu» sözcüğü ile eğitim yan yana gitmez. «Zorunlu Eğitim», bir nevi okulları ister istemez disiplin binaları haline getirebilir. Onun içindir ki, benim sizlerle paylaşmak istediğim ve bu bildiriye vesile olarak gördüğüm nokta şu: ister istemez temel eğitim kavramı, bugün hem milli eğitimimizin, hem de bizim gibi derneklerimizin boyunu çoktan aşmıştır. Milli Eğitimimizden beklediğimiz şu olabilir: Bu konuyu çocuğa göre eğitim yaklaşımıyla beraber, bir Milli Eğitim Şûra'sının konusu yapmasını ve en kısa zamanda temel eğitim sorunumuzu, ama şu ayrıntıların dışında ister bilimsel deyin, ister gerçekçi deyin ama bir Şûra çerçevesinde «Temel Eğitim» ve «Çocuğa Göre Eğitim» çerçevesinde tartışmasını sağlarsa, belkide çağın bu kısmında büyük bir atılım yapmış oluruz, ülkemiz açısından, Cumhuriyetimizin eğitimi açısından da yeni bir devreye girme-

yı başlatmış oluruz. Ben bunları sizlerle paylaşmak için söz aldım.

Çok teşekkür ederim.

DOÇ DR. KEMAL GÜÇLÜOL — Sayın Özoğlu'nun Konuşmalarına bir iki hususu eklemek istiyorum. Gerçekten doğru yolda olduğumuzu sanıyorum. Ancak, zorunlu eğitim sadece bir zorlamayı ifade ettiği için değil, fakat devlete bir görev yüklediği ve bundan yararlanacak olana da bir hak olarak verildiği için de önem taşır. Gerçekten, bütün bunlara karşın, zorunlu eğitim kavramından, örneğin yeni Türkiyemizin kuruluş yıllarında gördüğümüz bazı örneklerde olduğu gibi, «Okula zorla getirip devam ettirme»yi anlıyorsak bu, aslında «zorla» ve pek istenmeden yaptırılan bir iş olduğu için yararı tartışılabilir. Ama, diğer yandan, özellikle isteyenler için bir hak ve devlet için de bir görev niteliği taşıdığı için, terim her ne kadar birinci durumdaki zorunluluğu da kapsamakla birlikte; «her vatandaşa verilmesi uygun kabul edilen minimum düzeydeki eğitim» biçiminde konunun yararlı ve olumlu yönünü düşünersek, sanırım bu işi tamamlayıp tatlıya bağlayıcı bir noktada sonuçlandırabiliriz.

BAŞKAN — Çok teşekkürler efendim, sağolun.

ikinci bildiri için görüşmek üzere toplantıyı kapatıyorum efendim. (Alkışlar)

BİLDİRİ : IV

**Çocuk, Çalışma Yaşamı
ve
Boş Zaman Uğraşları**

Doç. Dr. Mahmut Tezcan
A.Ü. Eğitim Fakültesi

Oturum Başkanı : Doç. Dr. Mahmut Adem

G İ R İ Ő

«Çocuk» dendiğinde eğitimciler genellikle 0-12 yaş kesimini ele almaktadırlar. Bu yaş kesimindeki çocuklar ne yapmaktadır? Özellikle ülkemizi göz önünde bulunduracak olursak bu yaş kesimindeki çocukların bir kısmı :

- Kreş, yuvaya gitmekte,
- Ana okuluna devam etmekte,
- İlkokula gitmekte,
- Bir iş yerinde ,kendi işinde, tarlada, bahçede çalışmakta,
- Sokakta gelişigüzel oynayarak vakit geçirmektedir.

Kuşkusuz yukarda belirttiğimiz hususlara tüm çocukların katıldığını söylemiyoruz. Bunlara katılım kısmen gerçekleşmektedir. Yuva, kreş gibi kurumlara devam eden çocukların yaşı çok küçük olduğu için bu tebliğin konusunun dışında bırakılmışlardır.

Ana okuluna, ilkokula devam ise yine ülkemizin her kesiminde tam olarak gerçekleşemediği için tüm çocukların bu olanaklardan yararlandıklarını söyleyemeyiz.

I. ÇOCUĞUN ÇALIŞMA YAŞAMI

Kırsal kesimdeki çocuklar küçük yaştan itibaren aile işletmelerinde yani kendi tarla, bahçelerinde tarımsal eyleme katkıda bulunmaktadır. Sorumlu işlerle görevlendirilmektedirler. Örneğin hayvanlara bakım, otlatma, su taşıma, yemek getirip götürme, çeşitli ayak işleri, küçük kardeşlere bakmak gibi. Bu duruma göre onların eğlence, oyun gibi yönlerden olanakları son derece sınırlıdır.

Kentte yaşayan çocukların bir kısmı ise çeşitli iş yerlerinde çalışmaktadırlar. Bu çocuklar çıraklık yasası hükümlerine tabidirler. Fakat yasanın uygulanmasından bu yana buralarda çalışan çocukların çeşitli sorunları ortaya çıkmıştır. Örneğin Ankara'da Sanayi Çarşısı ve Sitelerde çalışan çıraklar üzerinde Çalışma Bakanlığı Müfettişlerinin araştırmasına göre(1)

- Özellikle iş yerleri denetlenmemektedir.
- Çocuklar iş yerinde çıkabilecek iş kazalarına ustasından daha yakındır. Çünkü çoğu üretimin içindedir. Oysaki çırakların üretimin içinde olmamaları gerekir. Çünkü çırak, öğrenim gören kimsedir. Usta ya da kalfasıyla beraber ya da onların denetiminde olmak ve sanat öğrenmek durumundadır.
- Çırak, emeğinin karşılığını ve fazla çalışma ücretini alamamaktadır.
- Çırakların çoğunun çıraklık sözleşmesi yoktur.
- Yürürlükteki iş yasasının 16 yaşını doldurmuş olanların 8 saatten fazla çalıştırılmaları yasasına uyulmamaktadır.
- İş koşulları ve fiziksel ortam elverişsizdir. Soğuk, ışıksız, gürültülü, su akmaz iş yerleri ve pislik çok belirgindir.

- Sigortasız çırak çalıştırılmaktadır.
- Çıraklarda meslek eğitimi tamamen pratik ve ilkel olarak yürütülmektedir.
- Ustalar teknik bilgiden yoksun olup çırak yetiştirmek için bilgili değildirler.

Yukardaki açıklamalardan anlaşılacağı gibi çalışan çocukların gerek toplumsal durumları ve gerekse çalışma koşulları hiç de iç açıcı değildir. Kuşkusuz ideal olan, çocuk çalışmasını ortadan kaldıracak koşulları yaratmaktır. Bununla birlikte çalışan çocukların ise emeklerinin uzun çalışma saatleri ve düşük ücretlerle sömürülmesinin önüne geçecek güçlü bir denetimin sağlanması şarttır. Özellikle çıraklık yasasındaki koruyucu hükümlerin uygulanmasına özen gösterici bir denetlemenin yerinde olacağı kanısındayız.

II. ÇOCUĞUN BOŞ ZAMAN UĞRAŞILARI

Çocuğun boş zaman uğraşlarından bahsederken oyun söz konusu olmaktadır. Çocukluğun önemli bir bölümünü oluşturan «Oyun», çocuğun en önemli işi sayılır. Oyun, çocuğun özgürce ve dış baskı olmadan giriştiği eylemdir. Oyun yoluyla çocuk dünya gerçeklerini anlamaya, bedenini geliştirmeye, zekasını geliştirme olanağı bulur. Karar verme, kuralları öğrenme, sebep-sonuç ilişkilerini anlama, sorunlar karşısında çözüm bulmayı öğrenir. Duygularını ifade eder, enerjisini sarfeder. Doğru, yanlış güzel, iyi, kötü, haksız gibi değer ve kavramları görür, öğrenir, benimser,

A. Çocuklukta Boş Zaman Eğitimi

Boş zaman tutumlarının biçimlenmesi konusunda kişilerin değer sisteminin onun ilk çocukluk deneyimlerinden kaynaklandığı ileri sürülmüştür(3). Temel tutum

örneklerinin oluşmasında ya da onlarda değişimin meydana gelmesinde çocukluktan daha iyi bir zaman yoktur. İşte çocukluk süresinde okul öncesi eğitimi, okul ve aile önemli bir role sahiptir. Boş zamana yönelik arzulan tutum meydana getirmek, bilinçlendirmek, bu konuda sistematik bir çabayı çocukluk döneminde okul ve aile göstermelidir(4). Bu süreç içerisinde öğretimi takviye etmekteki yöntemlerden birisi çocuğu ödüllendirmektir. Böylece çocuğun doyum sağlamasına çalışmak gerekecektir. Bunun yolu ise ona çeşitli olanaklar sağlamaktır(5).

B. Çocuk Boş Zaman Uğraşları İçin Ona Sağlanan Olanaklar

Ülkemizde çocuğa sağlanan boş zaman olanaklarının belli başlılarına bir göz atalım.

1. Çocuk Kitaplıkları

Kapalı yerde çocuğun boş zamanlarını etkin olarak değerlendirecek en iyi yerler kuşkusuz çocuk kitaplıklarıdır. Ülkemizde ilk kez 1925 yılında Türk Ocağı içerisinde Akhisar Çocuk Kitaplığı açılmıştır. 1950 yılına kadar özellikle gönüllü örgütler yardımıyla Diyarbakır'da, Sivas'ta, İzmir'de çocuk kitaplıkları açılmıştır. 1952 yılında çocuk kitaplığı kurma ve yönetme zorunluluğu devlete geçmiştir(6).

Ülkemizde çocuk kitaplıkları ile ilgili veriler aşağıda belirtilmiştir(7).

Yıllar	1974	1975	1976	1977
Kitaplık	286	295	317	335
Kitap ('000)	704	718	788	884
Okuyucu ('000)	3.850	3.934	4.172	3.857

Kaynak : 1978 Türkiye İstatistik Cep Yılığ, s. 57.

Görüldüğü gibi bugün ülkemizde halk kitaplıklarına bağlı, sayısı 300'ü geçen çocuk kitaplığı bulunmaktadır. 4 - 12 yaşları arasında on milyon çocuğun bulunduğu ülkemizde çocuk kitaplıklarının sayıca yetersiz olduğu belirtilmelidir. Çocuğun okul başarısını etkileyen kitaplıklara önemli görevler düşmektedir. Bu bakımdan personeli, binası ve kitapları ile bir bütün oluşturan böyle kitaplıkların sayısı azdır. Oysaki bir kısım illerimizde sadece bağımsız olarak çocuk kitaplıkları vardır. Sayın Doç. Özer Soysal'ın da belirttiği gibi halk kitaplıkları içinde çocuk bölümü açılmalıdır. O zaman uzman personelden çocuk bölümlerinde de yararlanma olanağı elde edilmiş olur. Oysaki bugünkü çocuk kitaplıklarındaki personel uzman değildir. Bunlar için 1980 yılından itibaren sürekli olarak hizmet içi eğitim kursları planlanmaktadır.

Çocuğun kitaplığa koşarak gidebileceği, orada saatlerce vakit geçirebileceği olanaklar sağlanmalıdır. Örneğin kitaplıkta, resim yapma, boyama saatleri, tartışma saatleri, film gösterileri, müzik de bulunmalıdır. Bütün bunlar kitaplıkların cazip duruma gelmesini sağlarlar.

Gezici kitaplıklarımızın sayısı da yetersiz ve büyük kentlerde toplanmıştır.

Okul kitaplıklarımız da yetersiz, düzensiz ve kitaplıklarla işbirliği içinde değildir. Kültür Bakanlığı Kitaplıklar Genel Müdürlüğü bir yönetmelik hazırlayarak bu konuda yeni bir düzenlemeye gitmektedir. Bu yönetmelikte kitaplık personelinin eğitimi, halk kitaplıkları içinde örgütlenme ve hangi kitapların bulunması gerektiği gibi konularda yeni hükümler yer almaktadır.

2. Çocuk Bahçeleri

Açık havada ev dışındaki ortam, özellikle 3-4 yaşından itibaren özgürce çevreyi, doğayı tanıması açısından önem taşımaktadır. Belediyelerin görevleri arasında yer alan çocuk bahçeleri çocukların bedensel gelişimine yardımcı olmak, yaratıcılık gücünü arttırmak, muhayyilesini genişletmek, arkadaşlık ve birlik duygularını kazandırmak açısından önemlidir.

Ülkemizdeki sağlıksız kentleşme, çocuk bahçesi, oyun alanları gibi yerlerin kuruluş ve dağılımını engellemiştir. Özellikle Ankara'da imar planlarında yer ayrılmamış, belediye yer bulmaya çalışmıştır. Belediye ise bilimsel ölçütler kullanmadan çocuk sayısına bakmaksızın boş bulunan yerlerde park açmıştır. Çocuk bahçelerinde 0-6 yaş grubuna göre gerekli oyun araçları verilememiştir. Onların bedensel ve zihinsel gelişmelerine yardımcı araçlar bu bahçelerde yer almamıştır. Sadece kaydırak tüm gereksinimleri karşılayamamaktadır.

Esasen belediyenin ekonomik olanakları bu hizmetleri giderecek yeterlikte değildir. Birkaç ilimizde bulunan Park ve Bahçeler Müdürlüğü de gereken hizmeti sağlayamamaktadır. Özellikle belediyelerimiz park ve çocuk bahçesi konusuna pek az önem vermektedir. Mevcut parklarda lider de yoktur. Oysaki emekli memurlardan ya da lise mezunu gençlerden, üniversite öğrencilerinden bu konularda yararlanılabilir.

1977 yılında Ankara ve merkez kazalarındaki çocuk bahçelerinin m² ve sayıları aşağıdaki çizelgede belirtilmiştir(8).

1977	Çocuk bahçesi		Dinlenme parkı ve çocuk bahçesi	
	m2	Adet	m2	Adet
Kazalar				
Çankaya	47.305	26	554.164	15
Merkez	15.150	4	233.750	1
Yenimahalle	18.440	12	6.550	2
Altındağ	47.420	21	61.250	6
Toplam	128.315	63	855.714	24

Çocuk Bahçesi Adedi (Ankara)	Çocuk Bahçesi Sahası m2	Çocuk Adedi
87	984.029	693.111

Bahçe Çocuğa Düşen
m2
1.4

Oysaki İngiltere'de çocuk başına 20 m2, İsviçre'de 6 m2 oyun alanı düşmektedir(9).

1978 yılında 16, 1979 yılında ise çeşitli büyüklüklerde 7 çocuk bahçesi daha açılmıştır.

Bir çocuk bahçesinin yapımı, arsası hariç elli bin liradır. Bu miktar ise belediyenin sınırlı malî olanakları bakımından ağır gelmektedir.

Çocuk bahçelerinde salıncak, tahtaravalli, kaydırak ve tırmanma kulesinden oluşan klasik ve basit araçlar bulunmaktadır. Oysaki klasik oyunlar çocuklar için yeterli değildir. Bunlar bedensel gelişimi sağlamaktadırlar. Zihinsel gelişimle ilgili araçların da yer alması beklenir.

Örneğin İstanbul'da bir çocuk bahçesine 5106 çocuk, ya da her çocuk bahçesinde bir çocuğa 27 cm2 oyun ala-

nı düşmektedir(10). Halbuki kent plancıları çocuk başına en az 6.5 m2 lik bir alanın bulunması gerektiğini savunmaktadırlar(11).

Çocukların kendilerini zararlı alışkanlıklara atmalarını (Örneğin seks dergileri, seks filmlerine gitme gibi) önlemenin yollarından birisi de kuşkusuz her mahalde bir çocuk bahçesinin açılmasını gerekli kılmaktadır. En uzaktaki konuta 100 - 400 m yakınlıkta olması gerekmektedir.

3. Çocuk Tiyatroları

Çocuk tiyatroları, çocuklar yönünden belirli işlevlere sahiptir(12). Bunları aşağıdaki noktalar etrafında toplayabiliriz :

- Eğlendirme
- Kişilik oluşturma ve eğitim
- Öğreticilik
- Eleştiricilik

Çocuk tiyatrosu, hem çocuklar tarafından oynanan, hem de çocuklara erginler tarafından oynanan bir tiyatro türüdür.

Ülkemizde çocuk tiyatrosu düşüncesi ilk kez meşru-tiyet döneminde ortaya atılmıştır. 1935 yılında İstanbul Şehir Tiyatrosu kapsamına alınmıştır. 1949 yılında Devlet Tiyatrosunun kuruluşundan sonra burada sürekli olarak temsiller verilmiştir(13).

Özel tiyatroların bazıları da programlarına çocuk oyunları almışlardır. Ayrıca büyük kentlerde bazı özel tiyatrolar sadece çocuk temsilleri vermektedirler.

Çocuk tiyatroları tüm ülkeye yaygınlaştırılmamış, sayıca yetersiz düzeyde kalmıştır. Sadece büyük kent çocukları çocuk tiyatrolarından yararlanabilmektedir.

4. Kitle İletişim Araçlarında Çocuk

TRT'nin radyo ve TV yayınlarının çocuk programları da ülkemizde çocuğun boş zaman uğraşları bakımından önemli bir yere sahiptir. Özellikle TV'nin çocuk programlarına ilgisi son yıllarda giderek artmıştır. Çocuklarla yapılan canlı eğlence programları, sürekli temsil ve müzikler, çizgi filmleri ilgi ile izlenen çocuk yayınlarıdır.

Televizyonun Yıllara Göre Yayın Oranları

	1968	1971	1973	1976	1977	1979
izlenme türü (Çocuk)	3.5	6.5	6.5	8.6*	12.8	12.6**

Kaynak : Geray, Cevat. Halk Eğitimi, 2. Baskı, s. 146. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.

Radyoda 1976 - 1977 yıllarındaki çocuk programlarının oranı ise aşağıda gösterilmiştir.

	TRT - I		TRT - II	
	1976 - 1977		1976 - 1977	
Çocuk Yayınları	2.0	2.8	0.9	1.0

TV'nin çocuk yayınlarının oranı ilk bakışta az gibi görülüyor. Fakat tek kanaldan yayın yapan ve kitleye hitap eden bir kuruluş olarak bu oranları küçümseme-

* % 2'si salt eğitim.

** TRT Program Dergileri 1979 Mayıs - Haziran.

mek gerekir. Bu programların içeriği hem eğitici hem de eğlendiricidir göze ve kulağa hitap etmesi açısından TV'nin çocuk programlarının çocuk üzerindeki etkileri oldukça güçlüdür. Bu nedenle çocuğa sağlanan boş zaman olanakları içerisinde TV'nin önemli bir yeri olduğu kuşkusuzdur.

Basında ise günlük gazeteler yetersiz de olsa çocuklar için ayrı sayfalar düzenlemekte, yine günlük gazeteler ve bankalar gibi özel kuruluşlar çocuk dergileri yayınlamaktadır. Yine resmi ve özel kuruluşların çocuk kitapları yayınları da yine yetersiz olmakla birlikte oldukça gelişme kaydetmiştir. Fakat henüz kırsal kesimdeki çocuklarımıza ulaşmamaktadır.

5. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, çocuğa toplumsal nitelik kazandırmak, arkadaşlık, çevreye uyum, kolay ilişki kurmada yardımcı olmak amacına yöneliktir. Bu bakımdan çocuğun boş zaman uğraşları yönünden önemli kuruluşlardır. Aşağıda vereceğimiz rakamlar bu hizmetin çocuklarımıza yeterince sağlanamadığını açıkça göstermektedir.

«Okul öncesi eğitimin gelişmesi, üç plan döneminde, gerek kaynakların sınırlılığı, gerek bu eğitim alanına yeterince eğilinmemesi nedeniyle yeterli düzeyde olmamıştır. İlkokulların bünyesinde açılan anasınıfların sayısı 1973 - 1974 öğretim yılında 245'den 1977 - 78 öğretim yılında 984'e çıkmış olmasına karşın bağımsız ana okulu sayısı, aynı dönemde 8'den 11'e yükselebilmiştir.»(14)

Kreş ve yuva sayıları ise şöyledir :

Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı 8, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 8, Çocuk Esirgeme Kurumunun

10 tane kreş ve yuvası vardır. 178 özel kurum dışında fabrika ve çeşitli iş yerlerindeki toplam kreş ve yuva niteliğindeki kurum sayısı 40'dır. Tüm toplam 244'dür.

«Kreş ve çocuk yuvalarının gelişimi, yeterli düzeyde olmamış, özel ana okulları sayısı 1976 - 77 öğretim yılında 137'ye çıkmıştır. 3 - 6 yaş grubundaki çocukların ancak % 1.1'i okul öncesi eğitimden yararlanmaktadır.»(16)

Ülkemizde resmi ana okulları da dahil özel ve resmi kurumlardan yararlanabilen ilkokul öncesi çocuk sayısı 10 bini pek geçmiyor. Oysa kreşe gereksinmesi olan ilkokul öncesi çocuk sayısı 10 milyona yakındır(17).

Ülkemizde kreşler, yuvalar, ana sınıfları ve ana okullarını içeren okul öncesi kurumların yaygınlaştırılarak örgün eğitimin ilk aşaması olarak düzenlenmeleri gereği ortadadır. M.E.B. bu yıl okul öncesi eğitimin eğitim sistemimize gireceğini belirtmiştir. Bu duruma göre ana okulu öğretmeni yetiştiren okullara önem vermek ve sayılarını arttırmak gerekmektedir.

S O N U Ç

Ülkemiz, gerek tarihsel açıdan, gerekse ana - baba ve liderlerin tutumları ve davranışları açısından çocuğa değer veren bir toplum olmuştur. Fakat çocuğa bağlanan bu olumlu değerlere nazaran ona yeter derecede olanaklar sağlanamamıştır. Çocuk Yılı nedeniyle dikkatler çocuğa çevrilmiş olup, ona olanaklar sağlamak yarışına girişilmiştir. Özellikle kırsal kesim ve yoksul bölgelerdeki çocukları unutmamamız gerekmektedir. Olanaklar sağlanmalıdır derken yeni tesisler ve yeni personel için büyük giderlere yol açmadan mevcut olanaklardan yararlanmak en akılcı yaklaşımlardan birisi

olabilir. Kamu kuruluşlarına ait binalardan ve yerlerden mevcut araçlardan yararlanılarak yeni yatırımlara gidilmeyebilir.

Yukarda değindiğimiz olanakların arttırılması ve yaygınlaştırılması, sorunlarının çözümünün ilk aşamada ele alınması gerekmektedir. Ayrıca bunların dışında çocuğun boş zaman uğraşları açısından sokağa dökülen, gelişi güzel ve yararsız biçimde vaktini geçiren ve oynayacak yer bulamayan 12 yaşına kadar olan çocuklar için **ÇOCUK MERKEZLERİ** kurulması, önerilerimizden birisi olacaktır(18). «Çocuk Kulüpleri» de diyebileceğimiz bu merkezler yaz aylarında okul binalarında faaliyet gösterebilirler. Yeterki bu konuda iş, eğitim ve eğlence biçiminde bir örgütlenmeye gidilebilsin. Bu konuda lider ve yönetici olarak lise mezunları, emekli kişiler, üniversite öğrencileri düşünülebilir. Ayrıca gönüllü kuruluşlar da lider ve diğer yönden böyle bir örgütlenmeye yardımcı olabilir. Çocuğun yaş, ilgi, yeteneğine uygun olarak spor, müzik, resim, kitap okuma, el işleri gibi uğraşlar böyle bir çocuk merkezinde önemli ölçülerde yer almalıdır. Buralarda yer alacak oyunlar da eğitici bir düzeye getirilebilir. Kentsel kesimde, nüfus artışı ve kentleşme sürecinin hızlanması nedeniyle ikili ve üçlü öğretimle çocuğun boş zamanı daha da artmaktadır. Bu bakımdan böyle merkezlerin önemi bir kat daha belirgin duruma gelmektedir.

Çocuklarımız her alanda olduğu gibi boş zaman uğraşları konusunda da kamu ve özel kuruluşlardan hizmet bekliyor. Kuşkusuz geleceğin sağlıklı kişileri ancak kendilerine erken yaşlarda hizmet sağlamak ve ilgi göstermekle yaratılabilecektir.

KAYNAKLAR VE NOTLAR

- (1) Öke, Kemal : «Ankara'da Çırakların Çalışma Koşulları Üzerinde Toplumbilimsel Araştırma, Ankara 1979, Ayı basım.
- (2) Çocuğunuz ve Siz : s. 103 - 105. İstanbul 1979, Boğaziçi Üni. Yay.
- (3) Neulinger, John : The Psychology of Leisure, U.S.A. 1974, s. 158.
- (4) Neulinger, John : a.g.e., s. 158.
- (5) Neulinger, John : a.g.e., s. 161.
- (6) Cumhuriyet Gazetesi Çocuk İlâvesi, 2 Temmuz 1979
- (7) Türkiye İstatistik Cep Yıllığı, s. 57.
- (8) Ankara Belediyesi Park ve Bahçeler Müdürlüğünden alınmıştır.
- (9) Tezcan, Mahmut : Boş Zamanlar Sosyolojisi, Ankara 1977, s. 81.
- (10) Cumhuriyet Gazetesi Çocuk İlâvesi içinde.
- (11) Yavuz, F. — Keleş, R., Geray, C. : Şehircilik, s. 288.
- (12) Samurçay, Neriman : Çocuk Psikolojisi Açısından Tiyatro, Tiyatro Araştırmaları Dergisi, Sayı 7, 1976, A.Ü.D.T.C.F. Yay.
- (13) Samurçay, Neriman : a.g. yazı.
- (14) 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1979 - 1983 s. 434.
- (15) Cumhuriyet Gazetesi Çocuk İlâvesi içinde.
- (16) 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı, s. 434.
- (17) Cumhuriyet Gazetesi Çocuk İlâvesi içinde.
- (18) Tezcan, Mahmut : Boş Zamanlar Sosyolojisi s. 159.

BAŞKAN — Dr. Tezcan'ın bu ilginç bildirisi için teşekkür ederiz. İlginç, şu bakımdan; boş zaman uğraşları bizde pek işlenmemiş bir konudur. Çocuğu sokağa bırakın da nereye giderse gitsin, ne yaparsa yapsın anlayışındayız çoğumuz. El atılmamış, şimdiye kadar bilimsel çalışmalar yapılmamış bir konudur.

Sayın konuklarımızdan soruları, yorumları ve katkıları olan varsa onları dinlemek istiyoruz, tartışmayı açıyorum.

Buyurun efendim.

PROF. AFET İNAN — Efendim, hakikaten enteresan konu, teşekkür ederiz. Beni doğrudan doğruya ilgilendiren bir meslek değil ama, yalnız bu çocuk kitaplığı için bir önerimi söylemek istiyorum. Yalnız çocukluğumdan bir hatıramla başlayacağım. Babam, Eskişehir'in Mahalılık kazasında orman fen memuru iken, işte çoğunluğu orada memur aileleri toplanırlardı. Fakat şöyle bir adet yapılmıştı, biz çocukları toplardı anneannem, hepimize masal anlatırdı. Çok hoşumuza giderdi, yani daha çok birçok şeyler, böyle bir toplantı halinde büyükler bir tarafta, çocuklara böyle. Sonradan benim annem orada vefat ettiği için onun adına bir tesis yapmak istedim kütüphane, bu hatıramı orada canlandırmak istedim. Böylece bir, ecnebi kütüphane planında da gördüm; çocuklar için ayrı bir şey yapılmış, anfiteyatır şeklinde, çocuklar istediği gibi böyle sandalyelere oturmuyor, fakat yerlere oturuyorlar ve birisi orada birşeyler okuyor onlara. Bu çok hoşuma gitti, hakikaten o hatıram da ona eklendi ve oradaki yerde bir kütüphanede bunu yaptım bir anfi şeklinde. Küçük de bir şey koydum, billhassa Yunus Emre'ye de yakındır o.

Çocuklara orada, hepsini okuyamazlar, büyüklerden, öğretmenlerden birisi toplar da çocukları orada okursa bir ilgi olur diye düşündüm. Bilmem bir fırsat olur da siz görürseniz; yalnız tam tatbikatı olamadı benim istediğim gibi. Soruyorum şimdi Kültür Bakanlığına bağlı kütüphane, memurları var; fakat çocuklar için yaptırdığım oda, ki işte birtakım kilimlerle falan da döşetmiştim, yani çocuklara ilgi aşılсын ve benim böyle demek ki bir şeyler okunsun, çünkü hepsi okuyamazlar değil mi? Küçük yaştakiler de toplansın, onlara da okunsun. Böyle bir şey çocuk kütüphanelerinde yaygınlaşmaz mı? Bunu siz madem bunun üzerinde duruyorsunuz, acaba bir fırsat bulup da orada tatbikatını izleyemez misiniz? Onu rica edecektim. Kusura bakmayın kendimden bahsettiğim için, ama bunda çok hassas davrandım fakat tam tatbikatını göremedim zannediyorum, onun için ilgilenmenizi rica edeceğim.

BAŞKAN — Biz de teşekkür ederiz sayın hocamıza.

Az zamanımız kaldı, dilerseniz soruları önce alalım, konuşmacı sonradan birlikte cevaplasınlar.

BAŞKAN — Sayın Oğuzkan, buyurun.

DR. FERHAN OĞUZKAN — (Eğitim Fakültesi) — Efendim, önce, sayın genç arkadaşımıza teşekkür ederim. Gerçekten güzel bir bildiri dinledik. Şüphesiz sürenin kısalığı nedeniyle olacak bazı noktalara değinilemedi. Değinilmeyen noktalardan biri gezilerdi. Çocukların okul tatillerinde, özellikle yaz tatillerinde küçük kümeler halinde ya yakın çevrelerinde ya da uzak kentlerde geziler yapmaları bence çok önemlidir. Çocuklar ve gençler böylece hem dinlenirler, hem de gözlemleri ve yaşantıları ile okuldaki öğrenimleri arasında bir bağlantı kurma imkanı bulmuş olurlar. Gezi konusunu ya-

rarlı bir boş zaman uğraşısı olarak düşünmek ve değerlendirmenin gereğine inanıyorum.

Çocukların ve gençlerin boş zaman uğraşıları alanına giren bir başka konu da izciliktir. Gerçekten izcilik dinlenme, bedensel gelişme, doğa ile baş başa kalma ve toplumsallaşma bakımından geniş imkanlar sağlayan bir etkinliktir. Ne var ki izcilik yurdumuzda son yıllarda tamamiyle ihmal edilmiş bir durumdadır. Gerçi eskiden de bizde izcilik çok az sayıda bir çocuk topluluğunu ilgilendiriyordu. Ama bugün izciliğin yalnız adı kalmıştır. Bu konunun da üzerine eğilmesinde yarar görmekteyim.

Sayın Afet Inan'ın konuşması beni çok duygulandırdı ve düşündürdü. Keşke hepimize bu nasip olabilse: Yani çocuklara özgü bir kitaplık köşesi kurabilsek veya bir çocuk kitaplığı kurulması için bağışta bulunabilsek. İstekleri bence yapılmayacak bir şey değildir. Aslında çocuk kütüphanesi demek, çocuklarla meşgul olacak uzman bir kimsenin de görevlendirilmesi demektir. Aslında çocuk kütüphanesinin verimii olabilmesi için okuma materyali yanında küçüklerin ilgi ve ihtiyacına cevap verecek başka materyalin de bulunması gerekir. Film, slayt, kukla vb. Çocuk kütüphanelerinde çalışacak kimselerin de hem kütüphanecilik hem de çocuk eğitimi yönlerinden yetiştirilmeleri şarttır. Kütüphanecilik öğretiminin yurdumuzda geliştiği bir dönemde bu noktanın da göz önünde tutulması, programların bu ihtiyacı karşılayacak biçimde düzenlenmesi zorunludur. O zaman çocuk kütüphanelerinin veya genel kütüphanelerdeki çocuk bölümlerinin daha doyurucu hizmet göreceğini sanıyorum.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Biz de teşekkür ederiz sayın Oğuzkan.

Başka soru var mı efendim?.. Yok. Buyurun Sayın Tezcan.

DOÇ. DR MAHMUT TEZCAN — Ferhanı beye teşekkürler. Gerçekten bu bir eksiklik. Önemli olan örgütlenme konusu, yani o geziler düzenlenebilir. Ama dediğim gibi bu bir örgütlenme içinde söz konusu olabilecektir, Çocukların alınıp götürülmesi gezinin planlanması, nereye gidileceği; otobüs tutma vesaire. öğrencileri velilerden ayırmak, onları güvenilir bir kişiye teslim etmek gibi durumlar sorun oluyor. Bunu bir dereceye kadar Spor Bakanlığı yerine getirmeye çalışıyor. Yaz kampları yoluyla ortaokul ve lise öğrencilerine, çevre gezileri planlanıyor. Fakat son zamanlardaki anarşik olaylar vesaire nedenleriyle veli çocuğunu tek başına göndermiyor. Başlarında da lider de yok götürecek. Fransa'da yaz kampları zorunlu hale getirilmiş, öğretimin bir parçası haline getirilmiş. İki ay çocuk orada pratik olarak kuramsal bilginin uygulanmasını yapıyor. Böyle bir şey de bizde de düşünülebilir. Bizde bu yaz kamplarına denler, 10-15 günlük süre içerisinde orada bulunan liderler tarafından çevre gezilerine de çıkartılıyorlar, yani Çanakkale'ye gitmişse oradaki tarihsel kalıntıları vesaireyi görmeye gidiyorlar. Çevre gezintileri deniyor buna, tabi bu çok sınırlı. Diğer kamp yerlerinde de yaygınlaştırılabilir.

İzciliğe bazı nedenlerle pek önem verilmedi, son yıllarda. İzcilik de aslında boş zaman ve çocuğun kişilik kazanması yönünden önemli bir alandır kanımca, canlandırılabilir. Bir de lider konusu tabi bu konuda çok önemli, gezileri tertiplemek için. Gençlik kültür merkezleri de var, onlar da geziler düzenleyebilirler.

Afen inan hocamıza da teşekkür ederim. Bahsetmiştim tebliğimde de, çocuk kütüphanesini onun gidip

sıkıcı bir biçimde sadece bir kitap okuyacağı ya da ders çalışacağı bir yer olarak düşünmemeli. Kütüphaneyi sevdirmek yönünden çocuk, orada rahat bir ortam bulmalı. Biraz canı sıkılınca resim yapacak, müzik dinleyecek, oturacak, yerlerde yuvarlanacak. Her türlü olanakların bulunabileceği bir yer olarak kütüphane birtakım olanaklara kavuşturulmalı, ideal olan bu. Fakat henüz Türkiye'deki çocuk kitapları bu biçimde ortaya konulmamıştır. Ama, incelemelerim sırasında hocamızın belirttiği yere de gidip ilgilenebilirim, memnuniyetle.

Teşekkürler.

BAŞKAN — Teşekkür ederim.

PANEL : 2

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Başlıca Eğitim Sorunlarını Nasıl Ele Almalıyız?

**Panel Üyeleri : Doç. Dr. Mahmut Adem (Başkan),
Prof. Dr. İnal Cem Aşkun, Doç. Dr. Aydın Zevkliler, Dr.
Erdoğan Okyay, Ahmet Ermişoğlu, Sabri Kumbaroğlu.**

A. PANEL ÜYELERİNİN KONUŞMALARI

BAŞKAN (DOÇ. DR. MAHMUT ADEM) — Değerli konuklar, Türk Eğitim Derneğinin düzenlediği 3. Eğitim Toplantısının son oturumunu açıyorum.

Bu panelin konusu «Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Başlıca Eğitim Sorunlarını Nasıl Ele Almalıyız?»

Bu konu daha önce başka bir seminerde de tartışıldı ve o seminerde sunulan bildiriler yayınlanmış bulunuyor.

Bilindiği gibi konu bugünlerde güncelliğini koruyor.

Şimdi panel üyelerimizi oturuş sırası ile sizlere tanıtmak istiyorum.

Sayın Doç. Dr. Aydın Zevkliler, A.Ü. Hukuk Fakültesi Öğretim Üyesi.

Sayın Prof. Dr. İnal Cem Aşkun, Eskişehir İ.T.İ.A. Televizyon ile Öğretim ve Eğitim Fakültesi Dekanı.

Sayın Dr. Erdoğan Okyay, M.E.B. Talim Terbiye Kurulu üyesi, orada da bu konularla ilgili bir projeyi yönetmektedir.

Sayın Sabri Kumbaroğlu, Çalışma Bakanlığı Yurtdışı İşçi Sorunları Genel Müdür Yardımcısı.

Sayın Ahmet Ermişoğlu, Dışişleri Bakanlığı Sosyal İşler Dairesi Başkanı.

Panel üyelerimizi tanıttıktan sonra ilk olarak Sayın Zevkliler siz sorunu nasıl görüyorsunuz. Yurt dışındaki Türk çocuklarının başlıca eğitim sorunlarını nasıl ele almalıyız? Buyurun, Sayın Zevkliler.

DOÇ. DR. AYDIN ZEVKLİLER — Efendim, Sayın Türk Eğitim Derneği yöneticilerine, bu panelde konuşma olanağı verdikleri için peşinen teşekkür ederim.

Ben, meslekten eğitimci değilim, fakat mesleki araştırmalar yapmak üzere çeşitli kereler yurt dışına çıktığım sıralarda bu sorunla da yakından ilgilendim. Geçmiş yılları bir tarafa bırakarak, içinde bulunduğumuz son durumu ele alarak soruna yaklaşmaya çalışacağım.

A) Yurt dışındaki eğitim çağında bulunan Türk çocuklarının sayısal durumu :

Yurt dışındaki eğitim çağında bulunan çocuklarla amaçlanan, gerek okul öncesi eğitimi, gerekse okul eğitimi çağında bulunan çocuklardır. 1979 yılı başına göre, yurt dışında, toplam 551.183 eğitim çağındaki Türk çocuğu bulunmakta, bunlardan 236.918'i, 0 - 6 yaş grubunu; 314.265'i de 7 - 18 yaş grubunu oluşturmaktadır. Bu çocukların değişik ülkelere göre dağılımları da şöyledir:

<u>Ülke</u>	<u>0 - 6 yaş grubu</u>	<u>7 - 18 yaş grubu</u>
Federal Almanya	178.700	241.700
Belçika	12.478	17.780
Hollanda	13.809	15.115
Fransa	11.100	12.550
Avusturya	6.000	7.500
İsviçre	4.868	5.688
İsveç	3.563	3.832
Danimarka	2.100	2.900
Avustralya	1.500	2.500
Suudi Arabistan	1.000	2.000
Libya	800	1.200
Öteki Ülkeler	1.500	2.500
TOPLAM	236.918	314.265

(Bu sıralamada, değişik ülkelerdeki Türk çocuklarının sayısı göz önünde tutulmuştur.)

Bu çizelgeden de anlaşılacağı gibi, yurt dışındaki Türk çocuklarının 420.400'ü, yani % 78'den fazlası yalnızca Federal Almanya'da bulunmaktadır.

B) Yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitim sorunları yönünden Federal Almanya'daki durumun özelliği :

Yukarıdaki çizelgede yer alan sayısal durumdan, Federal Almanya'daki Türk çocuklarının eğitim sorunlarına öteki ülkelerdekine karşılık daha bir ağırlıkla eğilme gereği doğmaktadır. Fakat bundan, öteki ülkelerdeki Türk çocuklarının eğitim sorunlarıyla ilgilenme gereğinin bulunmadığı ya da çok daha az gerek bulunduğu sonucunu çıkarmamalıdır. Kuşkusuz öteki ülkelerdeki Türk çocuklarının da sayısız eğitim sorunları vardır. Ancak bu ülkelerden Avusturya ve İsveç gibi ülkelerde tüm yabancı çocuklarla birlikte Türk çocuklarının da eğitim sorunları büyük ölçüde çözümlenmiştir. Bunun yanında, bazı Orta Doğu ülkeleri, çocuksuz ve ailesiz Türk işçisi kabul ederek, ilerde eğitim sorununun büyümesini engelleyici bir uygulamaya girmişlerdir. Bu uygulamanın nedenleri başka olsa da sonuçta eğitim sorununu etkileyici niteliktedir. Oysa Federal Almanya'da sorunlar çok daha kabarık ve karmaşık bir nitelik taşımaktadır. Bu nedenle model olarak Federal Almanya'yı ele almak ve gerçekli olduğu ölçüde öteki ülkelerdeki durumu da göz önünde tutmak gerekir.

C) Yurt dışındaki Türk çocuklarının başlıca eğitim sorunları :

Yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitim sorunu olarak ilk bakışta, bunların okula gidememesi ya da gitmemesi, gidenlerin de okullarda başarılı olamamaları olgusu karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda ülkemizde hazırlanan sayısal veriler yeterli olmadığından, bizzat yabancı ülkelerde —özellikle Federal Almanya'da— hazırlanan sayısal verileri göz önünde tutmak gerekir. Böyle yapınca da aşağıdaki sayısal durum karşımıza çıkmaktadır:

Bugün Federal Almanya'da bulunan Türk çocuklarının yaklaşık % 26,9'u okul çağına girmiştir. Okul çağına giren çocukların da ancak çok az bir bölümü okula gitmekte, yaklaşık % 90'a yakın bir bölümü okula gitmemektedir. Okula giden Türk çocuklarının da büyük ölçüde başarıya ulaşamadıkları izlenmektedir. Söz gelişi, okula giden Türk çocuklarından ilk okul öğrenimini bitirenlerden, orta ve yüksek öğrenime gidebilen ve başarı kazanabilenlerin sayısı % 1,4 gibi çok düşük bir orandadır.

Oysa öteki ülkelerin çocukları, bu yönden çok daha başarılı olabilmektedirler. İlk okul öğrenimini bitirip te orta ve yüksek öğrenime devam eden ve başarı kazanan öteki ülkelerin çocuklarının sayısı aşağıdaki gibidir:

Ülkesi	Başarı oranı
İtalyan çocukları	% 7.3
Yugoslav çocukları	% 3.4
İspanyol çocukları	% 8.8
Yunan çocukları	% 3.6

II — TÜRK ÇOCUKLARININ EĞİTİM SORUNLARINI DOĞURAN YA DA YOĞALTAN ETKENLER (NEDENLER) :

Bu güne dek, yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitim sorunlarını doğuran nedenler üzerinde çok şey söylenmiş ve tartışılmıştır. Bir bakıma, eğitim sorununu doğuran nedenler ayrıntılı biçimde ortaya konulmuştur denebilir. Bu nedenle, yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitim sorununu yaratan nedenler ve bu sorunu yoğaltan etkenler üzerinde uzun uzadıya durma zamanı geçmiştir. İçinde bulunduğumuz aşamada, artık sorunu çözümlene amacına yönelik somut önerilerin getirilmesi ve eğitim sorununu köklü bir biçimde çözmeye yönelik yeni eğitim modellerinin oluşturulması gerekmektedir.

Ancak önerilecek çözüm yolları da, bir yerde sorunu doğuran nedenler göz önünde tutularak tasarlanacağından, sorunu doğuran nedenler üzerinde kısaca durmak ve bunları özetle ortaya koymak yararlı olacaktır; tıpkı bir hastalığı iyi edebilmek için, o hastalığın nedenini iyi bilmek —teşhisini iyi yapabilmek— gibi.

Bu açıdan bakınca, yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitim sorunlarını doğuran nedenler ve bu sorunları yoğaltan etkenler özetle aşağıdaki gibi sıralanabilir:

A) Dil bilgisinin yetersizliği:

Yabancı ülkelerdeki Türk çocukları, dil eğitimi yönünden yeterli bilgiyi genellikle taşımamaktadırlar. Bu eksiklik, hem Türkçe yönünden, hem de onların buldukları ülkelerde konuşulan dil yönünden söz konusudur.

1 — Buldukları ülkenin dilini yeterince bilme- me :

Yurt dışındaki Türk çocuklarının önemli bir bölümü, sonradan —Türkiye’de doğup belirli bir yaşa dek Türkiye’de kaldıktan sonra— Yurt dışına gitmektedir. Bunlar genellikle, gidecekleri ülkenin dilini daha önce öğrenmeden, yani dil bilmeden o ülkeye gitmektedirler. Gittikleri ülkede, o ülkenin dilini öğrenme zorunluğu ile karşılaşmaktadırlar. Çünkü kural olarak her ülke kendi resmi dilinde eğitim yapmakta ve yaptırmaktadır. Daha önce hiç bilmediği bir dili öğrenme konusunda da bu çocuklar kısa sürede başarılı olamamakta, o yabancı dili öğrenmeleri için belirli bir süreye gereksinime duymaktadırlar. Ayrıca belirli bir oranda o yabancı dili öğrenseler bile, bu yeterli olmamaktadır. Çünkü bazı ülkelerde —örneğin Federal Almanya’da— eğitim çağındaki çocuklar, daha önce alt düzeydeki eğitim aşamalarını geçirip geçirmediğine bakılmaksızın, yaşıyla denk bir sınıfa, yani yaşlılarının o ülkede gitmekte olduğu sınıflara gitmek zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle yaşı gereği birden bire orta öğretime gitmek zorunda kalan bir Türk çocuğunun yabancı dil bilgisi, eğitimi gerektiğince izleyebilmesine olanak vermemektedir. O öğretim aşamasından önceki aşamaları da daha önce görmemiş olması ayrı bir olumsuz etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yurt dışındaki Türk çocuklarının bir bölümü de, sonradan Yurt dışına gitmediği —orada doğup büyüdüğü— halde, buldukları ülkenin dilini yeterince öğrenmemektedir. Onların bu konudaki başarısızlıkları yakın çevrelerinden ve içinde buldukları toplumla olan ilişki kopukluğundan kaynaklanmaktadır. Bir kez bunların ana babaları ve yakın çevreleri yeterli derecede o

ülkenin dilini bilmedikleri için çocuklarına dil eğitiminde ve okul ödevlerinde yardımcı olamamaktadırlar? Ayrıca dil bilgilerinin yetersiz olması yüzünden çocuklarının gittikleri okul yönetimiyle gerekli ilişkiyi kurup çocuklarının eğitim durumlarını izleyememektedirler.

Bunun yanında, Türkler —öteki yabancılar da— buldukları ülkenin toplumu içinde ayrı bir biçimde yaşamakta, o ülkenin halkıyla yeterli ilişkiyi kuramamaktadırlar. Bunda, belirli oranda o toplumun Türkleri kabul etmeme eğilimi kadar, Türklerin o ülkenin dilini bilmemeleri de etkili olmaktadır. Dil bilmeme ilişki kuramama sonucunu doğurduğu gibi, ilişki kuramama da o ülkenin dilini öğrenip bilgilerini geliştirmelerine engel olmaktadır. Yani bu iki yanlı bir eksiklik olmakta ve her iki yanı da birbirini etkilemektedir. İşte Türk çocukları da böyle bir ortamda dil bilgilerinin yeterince geliştirememektedirler.

2 — Türkçeyi yeterince bilmeme :

Yurt dışındaki Türk çocuklarının —Yurt dışına sonradan gidenlerin— bir bölümü, Türkiye’de yeterli dil eğitimi almadan o ülkelere gitmektedirler. Bunların Türkiye’de en az düzeyde bir Türkçe eğitimine bağlı tutulmaları gerekirken, Türkiye’deki barınma olanaksızlığı ve eğitimleriyle uğraşacak kimselerin bulunmaması gibi zorluklar karşısında bunlar eğitimsiz olarak Yurt dışına gitmektedirler.

Yurt dışına gerek sonradan giden, gerekse Yurt dışında doğup büyüyen Türk çocukları, buldukları ülkede de yeterli Türkçe öğrenememektedirler. En başta bunların Türkçe derslerini izlemeleri zorunlu değildir ve bir yerde Türkçe derslerine gidememe olanağı tanın-

mıştır denilebilir. İkinci olarak, görülen Türkçe derslerinin sayısı da oldukça azdır —haftada beş saati geçmeyecek biçimde—. Bu olumsuz etkenler de Türk çocuklarının Yurt dışında yeterince Türkçe öğrenebilmelerini engellemektedir.

3) Sonuç :

Dil bilgisi yönünden sonuç olarak şunu söyleyebiliriz: Yurt dışındaki Türk çocuklarının önemli bir bölümü ne Türkçeyi ne de buldukları ülkenin dilini yeterince —eğitimlerini sürdürebilecek derecede— bilmemektedirler. Bunlar, her iki dil yönünden de eğitimleri sağlanamamış, ortada kalmış, kendilerinden başarının anahtarı —dil— esirgenmiş olan çocuklardır.

B) Toplumsal ve kültürel nedenler :

Yurt dışına giden Türklerin büyük bir bölümünün, içinde yaşadıkları toplumla uyumsuzlukları vardır. Bu uyumsuzluklar Türk çocuklarının eğitimlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Uyumsuzluğa neden olan etkenleri aşağıdaki biçimde sıralayabiliriz.

1) Eğitimsizlik :

Yurt dışına işçi olarak giden Türklerin büyük bir bölümü kırsal kesimden gelmektedir. Bunlar daha Türkiye’de bile büyük bir kent yaşamını tanımadan, gelişmiş dış ülkelerin toplumsal yaşamıyla birden bire karşı karşıya gelmektedir. Oysa bunların eğitim ve bilgileri Türkiye ölçüleri içinde bile yetersizdir. İçinde yaşayacakları toplumun değer yargıları, yaşam koşulları, davranış biçimleri ve yasal düzeni hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan bu kişiler, gittikleri yabancı ülkenin yaşam koşullarına ve gereklerine ayak uyduramamakta ve

o toplumla bir uyumsuzluk içine girmektedirler. Bu uyumsuzluk bazen o toplumla çekişme haline dönüşmekte ve bu çekişmenin etkisiyle Türk ana baba çocuklarının eğitimini de yanlış ve olumsuz yönde yönlendirme çabalarına girişmektedir.

2) Yabancı kültürle çelişki ve savaşım :

Türkiye'de doğup büyüdüğü yörenin ve ülkenin kültürüyle yetişen Türkler, Yurt dışına gittikleri zaman, orada iş edininp yaşamaya başladıkları ülkenin kültürüne karşı bir ön yargıyla karşı koymaktadırlar. Bu ön yargı, kendilerine daha önce yarı doğru yarı yanlış biçimde anlatılmış olan hıristiyanlaştırma ya da yabancılaştırma girişimlerine ilişkin endişelerden ve belirli ölçüde de ulusal duygulardan kaynaklanmaktadır. Oysa bu gibi girişimlerle karşı karşıya gelmeden ya da bunlara karşı koymasını bilerek, o ülkenin kültürünü tanımaya çalışmak bir zorunluluktur. Bu zorunluluğu kavrayamayan Türk işçileri belirli bir süre bu direnişlerini sürdürebilmektedirler. Ancak belirli bir noktaya dek yaşadıkları ülkenin kültürüne yabancı kalabilmeyi başarmış olan Türk ana babalar, çocuklarının o ülkedeki eğitim kurumlarına gitmeleri ve o toplumun çocuklarıyla yüz yüze gelip tanışarak arkadaşlık kurmaları sonucunda ilk kez o ülkenin kültürüyle yakın biçimde yüz yüze gelmektedirler? Çünkü o ana dek uzak kalmayı başarabildikleri yabancı kültür, çocukları aracılığıyla yuvaya girmeye başlamaktadır. İşte bu noktada, ana babayla yabancı kültür arasında, dolayısıyla ana babayla çocuklar arasında çatışmalar başlamaktadır. O ülkede doğup büyüdüğü, o ülkede okula gittiği ve o ülkenin çocuklarıyla, yani yaşlılarıyla ilişki kurduğu için, Türk çocukları ana babadan daha değişik biçimde yargı ve düşüncelere sahip olmakta, içinde yaşadığı toplumun

kültürüne ve toplumsal yaşam gereklerine ana babası kadar yabancılık çekmemektedir. O ülkedeki yaşlılarının çok doğal sayılan davranışlarını Türk çocuklar da yapmaya kalkışmakta ve ana baba tarafından kendilerine engel olunmaya çalışıldığında, buna bir türlü anlam verememektedirler. Bu ortam içinde çocuklarla ana baba arasında sürekli sürtüşmeler olmakta, zaman zaman evini terkeden Türk çocuklarına rastlanmakta ve daha da ötede, ana babayla çocuklar arasındaki sürtüşmelerden dolayı, o ülkenin polisine yansıyan sayısız olaylara tanık olunmaktadır. Tüm bunlar Türk çocuklarının eğitimi ve başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

3) Dinsel nedenler :

Bazı olaylarla ortaya çıktığı üzere, Türk çocuklarının eğitim sorunlarında dinsel etkenler de —az da olsa— belirli oranda ve olumsuz yönde etkili olmaktadır. Yurt dışında, gurbette olma duygusuyla ve içinde bulunduğu toplumdan izole olmuş biçimde yaşayan Türkler, doğal olarak kendilerini güçlü görebilmek ve moral kazanabilmek için bazı yollar aramaktadırlar. Bunun etkisiyle birbirleriyle olan ilişkiyi daha da sıkılaştırmakta ve içinde yaşadıkları topluma gittikçe yabancılaşmaktadırlar. Bu arada dinleri de onlara güç veren bir bağ olarak güncellenmektedir. Bu duygunun etkisiyle —azınlık ta olsa— bazı aileler kız çocuklarını okula göndermemektedirler. Erkek çocuklarını gönderseler de, okul eğitimi dışında ek olarak bu çocukların Kur'an kurslarına gitmelerini zorunlu tutmaktadırlar. Okullara gönderilmedikleri halde kız çocukları Kur'an kurslarına gönderilmektedir. Okullarda zaten başarılı olamayan çocuklar, okul dağıldıktan sonra bir de üstüne, pek de kolay olmayan Kur'an kurslarına gidince, çalışacak zamanı ve

gücü kalmamaktadır. Oysa Türkiye'deki gibi Türklerin yaşadıkları bu Avrupa ülkelerinde de ilk öğretim yasal bir zorunluluktur.

C) Türklerin buldukları ülkenin ekonomik ve çalışma koşullarından doğan nedenler :

Türklerin buldukları ülkenin ekonomik yapısından ve iş yaşamındaki özelliklerinden kaynaklanan ve Türk çocuklarının eğitimleri üzerine olumsuz etkilerde bulunan nedenleri de aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1) Yurt dışındaki Türk işçisinin ana amaç ve işlevinin «çalışarak para kazanma» olması :

Yurt dışına çalışmaya giden Türkler, ilk ağızda para kazanma amacını gütmektedirler. Daha iyi yaşam koşullarına kavuşmak, çok kazanarak belirli miktar parayı biriktirmek ve bu yolla ekonomik geleceğini ve yaşamını güvence altına almak; işte bunlar Yurt dışına çalışmaya giden hemen hemen her Türk'ün ana amacını oluşturmaktadır. Bu amaç öylesine köklü bir biçimde yerleşmektedir ki, adeta bir tutku halini almaktadır. Bu tutkunun etkisiyle Türk ana babalar, kendisinin yerine getirmekle görevli oldukları bazı ödevleri —bu arada çocuklarının eğitimleriyle ilgilenme— kolaylıkla savsaklayabilmektedirler. Bu tutku Yurt dışındaki Türk ailelerinde öylesine köklü yerleşmektedir ki, ailenin çocukları bile bu tutkunun etkisinde kalmakta ve onların bilinç altında bile, para kazanma ve daha iyi yaşama kavramları yer etmektedir. Örneğin Federal Almanya'da, 8-10 yaş arasındaki çocuklara yönelik olarak yapılan bir ankette, «buraya niçin geldiniz?» sorusuna, bu çocukların büyük bir bölümü, «Burada para kazanarak doymaya ve daha iyi yaşamaya» biçiminde yanıt vermişlerdir.

Bu belirtilen tutku nedeniyle Türk ana babalar, gün boyunca —çalışma saatleri içinde— okul öncesi eğitim çağında bulunan çocuklarıyla hemen hemen hiç ilgilenememektedirler. İlgilenebilenler de çok az sayıdadır. Örneğin Federal Almanya'da, okul öncesi eğitim çağında bulunan çocuklar için yapılan bir anket şu sonuçları vermektedir:

Almanya'da bulunan Türk çocuklarından okul öncesi eğitim çağındakilerin;

- % 9.7'si yuvalarda barınmakta
- % 14.9'u anaları tarafından bakılmakta
- % 12.6'sına kendilerinden büyük kardeşleri bakmakta
- % 10.3'üne Alman kadınlar bakmakta
- % 5.1'ine Ana dışındaki Türk kadınlar bakmakta
- % 5.1'ine hısım akrabası bakmakta
- % 14.3'üyle hiç kimse ilgilenmemekte

Bu anket sonucundan da anlaşılacağı üzere, okul öncesi eğitim çağında bulunan Türk çocuklarının eğitim durumları hiç te iç açıcı değildir.

Ana babanın bu işsizliği, okul çağındaki çocuklar yönünden de okul öncesi eğitim çağındakilerden pek geri kalmamaktadır. Çalışma saatleri içinde okul çağındaki çocuklarıyla zaten ilgilenemeyen ana baba, çalışma saatleri dışında da ilgilenme olanağını pek bulamamaktadır.

Yurt dışındaki çalışma koşulları son derece ağırdır. Ya da Türklerin çalışmakta olduğu işler oldukça ağırdır demek daha doğru olur. Ağır çalışma koşulları altında bütün gün çalışarak yorulan ana baba, işten eve döndüğü zaman, yalnızca dinlenmeyi düşünmekte, çocuklarıyla ilgilenecek gücü kendinde bulamamaktadır.

İlgilenmeye yeltense bile bu, gerek bilgi düzeyi, gerekse o ülkenin dilini bilememe yüzünden yeterli olamamaktadır.

2) Okul çağındaki çocukların bir bölümünün kendilerinden küçük kardeşlerine bakmak üzere okula gönderilmemesi :

Yurt dışındaki Türk işçi ailelerinin küçük çocuklarına ana babanın işte bulunduğu saatler içinde bakacak kimseleri bulunmadığından ve bunları yer ve para azlığından yuvalara yerleştirme olanağı da bulunmadığından, bunlara bakmak üzere, okul çağında bulunan kendilerinden büyük kardeşleri okula gönderilmemektedir. Ana baba, bakılması gereken çocukları bazı zaman para darlığından, bazı zamanlar da yuvalardaki yer darlığından yuvalara verememektedirler. Yuvalar, Türk çocuklarının büyük bir bölümünü, yeterli yer bulunmadığı nedeniyle kabul etmemektedir. Daha küçük kardeşlerine bakmak için evde kalmak zorunda olan Türk çocukları da okula gidememektedirler.

3) Yurda izne gelen ana babanın çocuklarını da birlikte getirmeleri :

Yıllık izinlerini geçirmek üzere Türkiye'ye gelen ya da başka bir yere giden ana baba, okul çağındaki çocuklarını da birlikte getirmektedirler. Bunun nedeni, çocuklarını bırakabilecekleri güvenilir kişi ya da kurumun bulunmamasıdır. Böylece, ana babanın izni, okulların açık olduğu devreye rastlansa da, çocuklarını yanlarına alarak izin süresi boyunca okuldan uzak bırakmaktadırlar. İzin süresinin bazen altı haftaya varan bir süreyi kapsadığı düşünülürse, bunun, okul çağındaki çocuklar için ne denli bir kayıp ve ne büyük bir başarısızlık kaynağı olduğu anlaşılır.

4) Okul yönetimleri ve yöresel makamlarla ilişki kopukluğu :

Yurt dışındaki Türk çocuklarının okullardaki başarısızlıklarında belirli ölçüde etken olan bir neden de, ana babanın okul yönetimiyle ilişki kuramaması ve dolayısıyla çocuğun durumunu gerektiğince izleyememesidir. Bunda, ana babanın yeterli yabancı dil bilgisinin olmaması, yeterli zamanının bulunmaması ve gereksiz biçimde çekingen davranması etkili olmaktadır.

Ana babanın dışında, Yurt dışındaki çocukların eğitim sorunlarıyla ilgilenmek üzere Yurt dışına atanan görevliler —eğitim müşavirliklerinde görevli kişiler— Türk çocuklarının eğitim sorunlarıyla yeterince ilgilenmemektedirler. Gerektiğinde yöresel ve yönetsel makamlar önünde yapacağı girişimlerle elde edilebilecek bazı olumlu sonuçlar elde edilemeden kalmaktadır. Bunda, Yurt dışındaki görevlilerin, yabancı dili yeterince bilmemeleri, o ülkenin yasalarıyla yabancılara tanınmış bulunan hak ve olanaklardan haberli olmamaları ve bunları izlememeleri ve belirli oranda —hak arama amacıyla— o ülkede başvurulacak hukuki yolları tanımamaları etkili olmaktadır.

Tüm bu belirtilenler, Yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitim sorunlarını olumsuz biçimde etkileyen ya da çoğaltan nedenlerdir.

5) Bunların dışında bir de Almanya'ya özgü bir durum vardır :

Orada 16 yaşını doldurmamış yabancılara polise bildirim zorunluğu yoktur; yani biz bu ülkeye geldik, burada ikamet ediyoruz deme zorunluğu yoktur. Buna karşılık 16 yaşından büyüklerin 8 gün içinde bildirim

yükümlüğü vardır. Bu da bir olumsuz etken. Çünkü 16 yaşından küçük okul çağına gelmiş çocuk, bildirilmediği için, okula götürülmesi, okula yazdırılması, eğitim yaptırılması da sağlanamıyor. Orada da bizdeki gibi ilkokul eğitimi zorunludur, ama çocuk bildirilmediği için bunun kontrolü de yeterince sağlanamıyor. Şimdilik benim belirteceğim nedenler bunlardır. Bu nedenler karşısında neler yapılabilir? Nasıl bir model seçmeliyiz? Ne gibi yollara baş vurmaliyiz? İzin verirsiniz onu da ikinci turdaki konuşmamda belirteceğim.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Sayın Zevkilere biz de teşekkür ediyoruz bu açıklamaları için.

Şimdi aynı konuda Sayın İnal Cem Aşkun'un görüşlerini alalım derseniz. Buyurun efendim.

PROF. DR. İNAL CEM AŞKUN — Almanya'daki işçi çocuklarının sorunlarıyla ilgilenme konusunda, ben aslında yönetim bilimcisiyim; fakat bu soruna eğitimle olan doğal bağımız nedeniyle girdik. Aynı zamanda Akademinin başında bulunduğum Televizyonla Öğretim ve Eğitim Fakültesi de bu konularda ilgili bazı çalışmalar içinde. Bu bakımdan, amatörcce bir katılma değil, biraz da profesyonel bir katılma gereği duydum bu toplantıya.

Almanya'daki işçi çocuklarının sorunlarına biz 1977'de Akademiye çalışmalara başladık. Akademimizin bir Kültürel Çalışmalar ve Çevre Eğitim Enstitüsü var, kısa adıyla AKÇE. Üç yıldır, Enstitü içinde bu çalışmaları sürdürüyoruz. Genelde tabii Türkiye'de diğer birçok sorunlarda olduğu gibi, Almanya'daki çocuklarımızın sorunlarında da, bir temel zayıflığımız işliyor: Sorunların yüzeyde görünen durumlarına, yüzeysel çözümler ge-

tirmek. Dolayısıyla bu çözümler de genellikle politik organlar tarafından yapılmakta, zorunlu olarak bakanlıklar bu işe girmekte; fakat, sonunda çözüm meselesi yine askıda kalmaktadır.

Genellikle bizim bu konudaki görüşümüz, bunun artık bir akademik sorun olduğu, köklü çözümün ancak akademik çözümlerle elde edilebileceğini, yoksa bakanlıktaki birtakım daireler, genel müdürlüklerin, her hükümet değişen insanlarıyla Almanya'daki işçi çocuklarının sorunlarına çözüm getirmenin mümkün olmayacağı yönündedir. Üç yıldır bunun üzerindeyiz.

Bu bakımdan, Almanya'daki çocukların sorunlarının ne olduğu konusunda sizin burada vaktinizi almak istemiyorum. Sorunlar, aşağı yukarı epeyce tartışıldı ve şu anda kamuoyunda epeyce de bilgi var bu konuda. Aslında önemli olan ele alış meselesidir. Bu sorunlar, nasıl ele alınacaktır, bu sorunların üzerine nasıl gidilecektir? Bu sorunlar, sadece Almanya'ya üç TIR kamyonu ile kitap göndermek meselesi midir? Bu sorunlar sadece Almanya'ya, bilmem 300 - 400 tane öğretmenin gönderilmesi meselesi midir? Yoksa, Almanya'ya sadece bilmem ne kadar çalışma veya eğitim atışesinin gönderilmesi davası mıdır? Nedir bunlar? Sorunlar acaba böyle çözüme kavuşur mu? Üç TIR kamyon gitmiştir, kamyonlar Almanya'da kalmıştır. Bizim son yaptığımız bir toplantıda TÜRK-İŞ 'bu meseleyi ele alır gibi yaptı ama sonradan uzaklaştı. Baktı ki işin içinden çıkılacak gibi değil; görseydim temsilcisini, kendisini biraz suçlayacaktım. Bilim komisyonunu falan topladılar, ondan sonra kayboldular.

Gerçekten sorunu çözmek, büyük zaman ve çaba istiyor. Bunu da, yaşamını politika ile doldurmuş olan insanların çözme becerisi yok, bu tamamen bilim kurulla-

rının işidir. Onun için gerçekten bizim köklü çözüm isteyen sorunlarımızın, kesinlikle bilim kurumlarına mal edilmesi gerekir, ne TÜRK-İŞ'e, ne Milli Eğitim Bakanlığına, ne de başkasına; kesinlikle inancım budur. Onun için de üniversitelere bu işi kabul ettirmek için uğraşıyoruz, Üniversiteler bu işe girmelidir artık. Buradan çözümler çıkar, bakanlıklarda uygulurlar; uygulamak zordur, çünkü yapacağı başka bir şey yoktur.

Bu çatı içinde ben soruna bir model kurma gereği ile başladım, girmeye çalıştım daha doğrusu. Bütün üç yıllık çalışmalarımızı da bu modelin ortaya çıkarılması yönünde topladık. Bunun için de önce ilk yaptığımız çalışmada çözüm için politika malzemesi elde etme yönünden bir 50 soru düzenlemeye çalıştık. Şimdi burada bütün modeli açıklamam iki saati alır, 15 dakika açıklama süresi verildiği için şöylece yüzeyden geçeceğim bu konuyu.

Örneğin, bu soruları 6 ana bölümde topladık. Amaç bölümünden bir, iki tane örnek vereyim;

1 — Federal Almanya'da Türk çocuklarının eğitime ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanlığının saptadığı amaçlar nedir? Bir soru, amaç sorusu.

Bir soru daha sorulabilir :

2 — Türk çocuklarının eğitiminde Federal Alman yetkililerinin saptadığı amaçlar nedir?

Bu sorunlar çoğalıyor. Hepsini okuyamayacağım vakt darlığı yüzünden! Aşağı yukarı hepsinde 10 soru var. Bu amaç sorununun çözülmesinde öncelikle söz konusu soruların cevaplandırılması gerekiyor.

Ondan sonra politika ve yöntemler bölümü var. Örneğin, bu politika yöntemlerle tespit ettiğim sorulardan bir tanesi şu :

1 — Milli Eğitim Bakanlığı'nın Almanya'daki Türk çocuklarının eğitiminde öngördüğü amaçlara ulaşma konusunda uyguladığı ve Alman yetkililerinden uygulamasını istediği politika ve yöntemler nelerdir? Böyle bir soru. Sorulara bakanlık acaba ne cevap verir?

Sonra buna bir örnek soru daha :

2 — Federal Alman yetkili makamlarının Türk çocuklarının eğitimi için öngördüğü amaçlara ulaşma konusu uyguladığı ve Milli Eğitim Bakanlığının da uymasını öngördüğü politika ve yöntemler nedir? Almanlar acaba bu konuda neler düşünüyorlar?

Uygulamada daha bu sorular sorulmuş değil.

Sonra üçüncü bölümde, eğitimin kuramsal işleyişi bakımından aşağı yukarı 10'u aşkın soru düzenledik. Bunlardan bir tanesi şu:

«Türk öğrencilerinin sınıf içi çalışmalarında göze çarpan en belirgin zayıflıklar nelerdir, bunlar nasıl giderilebilir.» Öğrencilerin görünen sorunları. Bu kuramsal işleyişte ele alınabilecek.

Dördüncü bölümde öğrencilerin eğitim başarısı açısından düzenlemiş sorular var. Buradan da birkaç örnek vereyim :

- 1 — «Türk öğrencilerinin en başarılı olduğu okullar, sınıflar ve dersler nelerdir?»
- 2 — «Türk öğrencilerinin en başarısız olduğu okullar, sınıflar ve dersler nelerdir?»
- 3 — «Öğrencilerin başarısızlığında hangi temel etkenler rol oynamaktadır?» gibi sorular.

Sonna besinci bölümde Federal Almanya'da Türk kültür ve eğitimine ilişkin bir soru grubu oluşturmaya çalıştık. Bunlardan bir tanesi, «Federal Almanya'da Türk çocuklarının Türk kültürüne ilişkin eğitsel amaçları, Federal Alman yetkili makamlarıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hangi noktalarda ortak, hangi noktalarda farklı yönler göstermektedir?» En azından böyle bir soruya bir cevap aramak gerekir.

Bir genel değerlendirme yapma bakımından da bazı sorular saptadık. Bu grubun sonunda yer alan soruyu okuyacağım, çünkü buna son geçen Hükümet Başkanı da Köln'de yaptığı konuşmada aynen değinmişti.

«Türk çocuklarının genellikle Türkiye'ye dönmeleri temel alınarak eğitim ve öğretimlerinin yapılması yerine bu konuda onları özgür bir tutum içinde bırakıp, isterlerse Federal Alman toplumunda kalıp, yaşayışlarını Türk kültürüne dayalı temel davranış özelliklerini kaybetmeden sürdürmeleri, daha yerinde bir tutum olarak görülmez mi? Eğer görülürse, bu konuda gerek Federal Alman yetkili makamları gerek Türk örgütleri ve aileleri kesiminde hangi engelleri aşmak gerekir? Genel değerlemenin son sorusu bu idi.

Bu sorulara kuşkusuz çok yanıtlar aradık ve bunlar için çeşitli kesimlere gittik, Almanya'da da uğraştık, en son TÜRK-İŞ'te yaptığımız toplantılarda da bu soruların cevaplarını bulmaya çalıştık. Sonradan bir model taslağı aşağı yukarı çıkmaya başladı. Bu model taslağını dört bölümde toplamayı öngördüm. Modelin birinci bölümü; modelin varsayımları ve temel aldığı gerçekler. Bilindiği gibi bir model kurulmadan, birtakım varsayımlardan hareket edilir veya buna gerçekler de denilebilir. Bunlar nedir? Bu modelin varsayımları ve te-

mel aldığı gerçekleri de birkaç bölümde birden bölüm-
lendirmeye çalıştık. Örneğin;

(A) Bölümünde, işçiler ve aileleri açısından.

Ondan bir tanesini size okuyayım; şöyle bir varsayım veya gerçek,

«Almanya'da toplum düzeni, başta ekonomisi olmak üzere bağlı bütün kurumlarıyla orada yetişmiş Almanya'ya uyum gösteren, Alman işçisinin her bakımdan alt düzeyinde kalan, ekonominin istediği gibi kullanabileceği bir işgücü varlığını (ucuz emek) yaratmak şeklinde gizli bir amacı tüm etkinliğiyle sürdürmektedir. Bu amaç, dönen işçilerle Alman teknolojisini Türkiye'ye sokup, yerleştirme ve kendine bağlı bir ülke ekonomisi yaratma boyutlarını da taşımaktadır.»

Bir gerçek veya varsayım; eğer gerçek değilse varsayım şeklinde yorumlanabilir.

Bununla ilgili burada 7 tane madde var, onu sıralamayacağım. Yine bu grupta (B) maddesinde çocuklar açısından bir tespite gidildiğinden, örneğin şuradan rastgele bir maddeyi size okuyayım :

«Almanya'da çocuk doğup 3 yaşına gelince, ana okulunda sıra gelmektedir. Ancak işçi aileleri, bu okullarda Hıristiyanlık eğitimi de yapıldığı için, çocuklarını buralara göndermek istememekte, böylece söz konusu olanağın ancak % 20'si kullanılabilir. Ana okuluna giden çocuklar Almancayı kolayca öğrenmekte, hazırlık sınıfına girmeden doğrudan doğruya Alman sınıfına girebilmektedir. Ancak, bu durumda da Türkçeyi kaybetmektedir. Ana okuluna gitmeyen çocuklar ise, ne Almancayı, ne de Türkçeyi yeterince öğrenebilmektedir. Almanya'da Almancayı öğrenen, Türkçesi zayıf kalan

çocuklar, Türkiye'deki okullara geldiklerinde Türkçelerini hızla geliştirebilmektedir.» diye bir durum.

Sonra bu konuda önemli bir madde daha:

«Almanya'daki işçi çocuklarının sorunları, aşağıdaki üç bölümde değişik boyutlar göstermektedir.

Birinci bölüm : Almanya'da doğan işçi çocukları,

ikinci bölüm : Almanya'ya getirilen çeşitli yaş grubundaki çocuklar,

Üçüncü bölüm : Almanya'daki çalışan işçilerin Türkiye'de kalan çocukları.

Kısacası, Almanya'daki işçi çocukları dediğimiz zaman, sadece Alman sınırları içinde değil, bir de Almanya'ya giden ailelerin burada kalan çocukları. Onlar da birtakım sorunların içindedirler.

Bu grubun (c) bölümünde Türkiye'de devletin, Almanya'daki çalışma ve ilişkileri açısından bazı gerçekleri var, bunlardan bir tanesi şöyle:

«Milli Eğitim Bakanlığının, Almanya'daki Türk çocuklarını eğitimde duyduğu en önemli kaygının, onların Türk kültüründen kopmamaları olduğu tutumundan anlaşılmaktadır. Ancak, örgütlenme ve destek açısından büyük yetersizlikleri vardır. Bakanlığın, Almanya'daki çocukların eğitimini desteklemede ciddi bir amaçsızlık sorunu görünmektedir. Örneğin, amaçsız bir öğretmen ve eğitim müşaviri gönderme politikası sürüp gitmektedir.»

Modelin, Almanlar açısından bir maddesini size okuyayım :

«Almanlar, okullarındaki Türk çocukları, öğretmenleri, velilerle ilişkileri doğrudan doğruya kendilerinin

yürütmelerinde direnmekte, araya Türk yetkililerinin desteğini koymayı istememektedirler. Bu yanlış tutumları çocuklar, veliler ve Türk öğretmenlerde gereksiz tepkilerle, sorunlara yol açmaktadır.» Almanların böyle bir tutumu var. Başka deyişle, bireysel olarak sorun bazı yerlerde çözümlenmiştir ama, genelinde herşeyi kendileri halletmek istiyorlar, araya bir Türk yardımcı sokmak istemiyorlar.

Modelin amaçları bölümünde de, dört, beş tane alt bölüm saptamaya çalıştık.

Modelin, Almanya'daki Türk işçi çocuklarının aileleri açısından eğitim amaçları nedir? Dört madde, kısaca okuyayım, bizim ailemiz neyi istiyor, evvela onları düşünelim.

«Türk benliğini yitirmemeleri,

Dinlerinden kopmamaları,

Aile ekonomisine destek olmaları,

Hem Almanya, hem Türkiye için geçerli iyi yaşam koşulları sağlayan meslek edinmeleri.»

Kısacası biz yarın, Almanya'daki işçi çocuklarına bir çözüm getirdiğimiz zaman, işçi aileleri bu dört maddeyi bizden istiyorlar. Bu dört maddeyi getirirseniz bizim sorunumuz çözülüyor, getirmezsенiz çaresiz sorun işler diyorlar.

İkinci grupta, Almanya'daki Türk işçi çocuklarının Türkiye Devleti açısından eğitim amaçları yer alıyor, şöyleki :

— «Çocukların ulusal benliklerini koruyup geliştirmeleri.»

- «Türk işçi ailelerinin isteklerine uygun, onları inandırıcı bir eğitim görmeleri.»
- «Hem Türkiye, hem Almanya için geçerli meslek edinmeleri.»

Burada dikkat ederseniz din yok, o da laiklik tutumundan ileri geliyor ve yanlış bir tutumdur. Çünkü, layik tutum bu konuda bizim ulusal sınırlar içinde geçerli bir tutum olurken, Almanya'da maalesef bu laik politika bizi sıkıştırmakta, işçi çocuklarını tamamen Hıristiyan propagandası altına sokmakta, bizim devlet de biz laik'iz diye bu işe girmemekte, işçi de benim çocuklarım Hıristiyan oluyor diye onların okuluna çocuğunu göndermemektedir. İşte bakın bu politika sorunu burada çıkıyor.

Üçüncü bölümde Türk işçi çocuklarının Federal Almanya açısından eğitim amaçları var. Federal Almanlar bu işte ne düşünüyorlar: Onlar iki şey düşünüyorlar :

- 1 — Çocukların ulusal benliklerini kaybetmemelerini, Almanlar bunu da istiyorlar.
- 2 — Alman toplumunu rahatsız etmeyecek derecede eğitim görüp ekonominin ihtiyaç duyduğu düşük ücretli mesleklere insan gücü yetiştirmek. Almanların ikinci amacı bu, başka amacı yok.

Bakın, onlar bu iki maddede bakıyorlar olaya, bizim devlet üç maddede, aileler dört maddede. Kuşkusuz biz ailelerin sorunlarını çözmek zorundayız aslında, ne devleti, ne de Almanların durumunu çözmek durumunda değiliz.

Bütün bunları topladığımızda, modelin amaç çatısı üç noktada toplanıyor gördüğümüz kadarıyla:

1 — Türk işçi çocuklarının, Alman toplumunun koşullarına uyarlanması, (intibak ettirilmesi). Kısacası, bir çözüm getirirse birinci amaç bu oluyor.

2 — Çocukların Türkiye için de geçerli meslek edinmesi.

3 — Çocukların göreceği eğitimin onları ulusal benlikleriyle, dinlerinden koparmaması. Bu çok önemli çünkü aileler bu konuda çok hassasiyetle duruyorlar.

Bundan sonra üçüncü bölümde, amaçlara ulaşma yöntemleri yer alıyor. Bunlar için vakit dar, sadece başlıklarını söyleyeyim: Bunun için de, (A) maddesinde, Türk işçi çocuklarının eğitimde öncelikli aşamalar. Hangi aşamalardan geçilmesi gerekir. Bunun için örneğin, burada çocuğun Almanlaşmasını önlemek için, ilk 4 yıl kendisine Türk dili kültürü ve dini eğitim verilmesi. Ondan sonraki 5 yıl Alman kültürünün verilmesi, sonraki 4 yılın da dengeli verilmesi şeklinde bir model varsayımına girdik.

İkinci grupta, Türk işçi çocuklarının eğitiminde görev alacak temel adamların yetiştirilmesi, bunlar kimler? Yöneticiler, Türk ve Alman. Bunları ayrı ayrı bölümlenmeye çalıştık. Oraya gidecek olan Türk yöneticiler hangi nitelikleri taşımaları ve orada bizim eğitimimizde görev alan Almanlar, Alman yöneticiler hangi özellikleri taşımalarıdır, onları belirlemeye çalıştık. Ondan sonra öğretmenler. Öğretmenler de iki grup, Türk ve Alman öğretmenler. Oraya giden Türk öğretmenlerin taşımaları gereken nitelikler nelerdir, Türk çocuklarının eğitiminde görev alacak Alman öğretmenler hangi nitelikleri taşımalarıdır. Tek taraflı olmuyor çünkü.

Din görevlileri: Bugün gerçekten din meselesinde devlet çok zayıf bir politika içindedir. Burada aşağı yu-

karı sayısını şimdi bilemeyeceğim, 300'ü aşkın cami, mescit şeklinde bir örgütlenmeye gidilmiş. Devletin orada doğru dürüst din görevlisi yok. Birtakım kişiler başka kanallardan oraya din görevlisi diye gelmekte, devletin din görevlisinin bu işe herhangi bir katkısı olmamakta, çok zayıf bir durumda kalmaktadır. Bunu Diyanet İşlerinden gelen bir arkadaşımız da söyledi, «maalesef Diyanet İşleri olarak biz oradan hiç haberdar değiliz» dedi.

Amaca ulaşma yöntemlerinde, üçüncü olarak Türk işçi ailelerinin çocuklarının Almanya'da eğitim görmelerini özendirme ve Alman yetkililerinden bu konuda destek isteme konusunda neler yapılması gerekir, bunu sıralamaya çalıştık. Sonra da Türkiye'de devletin, Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitimi için uygulayabileceği yöntem ve çareler neler olabilir, bunları aşağı yukarı belirtmeye çalıştık. Buradaki son maddede, Alman yetkililerinin Türk işçi çocuklarının eğitimi için uygulayabileceği yöntem ve çareler ne olabilir; bunlar üzerinde durmaya çalıştık.

Modelin dördüncü bölümünde, yöntemlere bağlı araçlar ve yararlanma yolları yer almaktadır. Başka deyişle, bu yöntemleri hangi araçlarla ve hangi olanaklarla sürdüreceğiz? Bunun için de bir tanesini okuyayım:

«Türk işçi çocuklarının gerek Almanya'da, gerek Türkiye'de Türk kültürü ve din eğitimini desteklemek, ayrıca işçi ailelerine bu konuda yardım edip rehberlik hizmetlerini etkili sürdürmesini sağlamak üzere, Merkezi Almanya'da olarak bir yardım vakfı kurulmalıdır. Vakıfa, Türkiye - Almanya işçi dernekleri, sendikalar destek fonu koymalı, Almanya'da işçilerden yardım ve bağış toplama hakkı sadece bu vakıfa tanınmalıdır. Vakfın yönetimi, büyük çapta işçilere ait bulunmalı,

Türk ve Alman devlet temsilcileri, denetim işlevini görmelidir. Vakıf, işçi çocuklarının eğitimi için gerek Almanya, gerek Türkiye'de serbestçe yatırım yapılabiliyor, bu konudaki çabalara mali destek verebilmelidir.»

Bunu şunun için söyledim: Geçen Kurban Bayramı, sadece Köln'de Kurban Bayramı dolayısıyla 22 milyon Mark toplanmıştır. Türk işçilerinden bu, başka dinsel eğilimleri olan bir dernek aracılığı ile toplanmıştır. Büyük rakamların sözü edilmektedir bu açıdan. Eğer böyle bir vakıf Almanya'da kurulursa ve Türkiye'de de örgütlenirse, bu vakfın kanalıyla bütün bağışlar toplanır, ondan sonra hiç bir kimseye orada para toplatılmaz ve işçilerin ailelerinin dini sorunlarından, çocukların eğitimine kadar çözüm için finans desteği, bu vakıf kanalından çok güzel organize edilebilir. Tez elden kurulması gereken vakıflardan bir tanesi olmaktadır görüşümüze göre.

Sonuç olarak bu modeli tanıtmada konusunda şunu belirtebilirim; aslında koyduğumuz model bir deneme modeliydi. Bu modelin alt modellerinin kuşkusuz oluşturulması gerekir. Bunu yapmak kolay değil, burada hepsi çatı modeli içinde geçmekte, bir din görevlisi nasıl seçilir, nasıl gönderilir, bu ayrıca bir alt proje konusudur. Bunun oluşturulması gerekir. Böyle proje çalışmaları bu modelde bütünlendikten sonra ancak Almanya'daki çocukların sorununa bir çözüm bulmuş olacağız. Konuşmanın başında söylediğim gibi, artık Almanya'daki işçi çocuklarının sorunları akademik çözümler beklemektedir; bürokratik ve politik çözümler, durmaksızın değişen ve siyasallaşan bakanlık kadrolarıyla bu sorunların üzerine gitmek ne yazık ki, mümkün değildir. Akademiler, üniversiteler, bu soruna sahip çıktığı sürece, sahip çıkabilirlerse, oradaki işçi çocuklarının sorunu gerçekten sağlıklı bir çözüme gidebilir.

Sabrınız için çok teşekkür ederim.

BAŞKAN — Değerli konuklar, soruna yaklaşım oldukça ilginç. Sanıyorum daha sonra bu konuyu yeniden tartışmak için olanağımız bulunacak.

Şimdi sözlü görüşlerini almak üzere Sayın Ermişoğlu'na veriyorum. Buyurun Sayın Ermişoğlu.

AHMET H. ERMİŞOĞLU — Yurt dışındaki Türk işçi çocuklarının eğitimi konusunun bir sorun olarak tanımlanması, günümüzde adeta bir gelenek olmuştur. Konuyu, bütünü ile bir sorun olarak görmek ve tanımlamak alışkanlığı kanımca, doğru olmayan ve gerçeği tüm yönleri ile yansıtamayan bir tutumdur.

Bu ifadelerim ile, yurt dışındaki Türk işçi çocuklarının eğitiminde sorunlar bulunduğunu yadsıyan bir izlenim uyandırmak istemiyorum. Bir uygulayıcı olarak, konunun sorunlu yönlerini ve bu sorunların ulaştığı boyutları görmemek mümkün değil. Fakat, bu sorunlar yanında, bu olayın özünde ve dinamiğinde saklı imkanları ve bu imkanların ulusal çıkarlarımıza açabileceği geniş ufku da, görmemek mümkün değil.

Bu nedenle, ele alıp inceleyeceğimiz olayın tümünü ben, «Yurt dışındaki Türk işçi çocuklarının eğitimi konusu» olarak tanımlayacağım. Eğer bu arada «Türk işçi çocuklarının eğitim sorunu» deyimini kullanırsam, bu benim de kendimi genel alışkanlıktan kurtaramamış olduğumun kanıtıdır.

SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNDE KONUNUN BÜTÜN İÇİNDEKİ YERİNİN ÖNEMİ

Yurt dışındaki Türk işçi çocuklarının eğitiminde gözlediğimiz sorunların çözümü, konunun konumunun, bütünü içindeki yerinin ve kendisini şekillendiren koşulların

ların saptanmasına ve bunların objektif ve akılcı biçimde değerlendirilmesine bağlıdır.

Yurt dışındaki Türk işçi çocuklarının eğitimi konusu, kendisini çevreleyen koşullardan soyutlanmış biçimde ele alınabilecek bir oluşum değildir. Bu konu ve buna ilişkin sorunlar, kendisini çevreleyen ve şekillendiren, kendisinden daha geniş kapsamlı sosyo-ekonomik-kültürel bir olgunun yan ürünüdür. Bu olgu, yurdumuzdan yabancı ülkelere işgücü göçü olayıdır. Unutmamak gerekir ki, 1960'lardan bu yana yurdumuz nüfusunun en az sekizde birini doğrudan, ya da dolaylı biçimde etkileyegelmekte olan bu olgunun da kendine özgü sorunları vardır.

Bu çerçeve içinde, yurt dışındaki Türk işçi çocuklarının eğitimi konusunu ve buna ilişkin sorunları objektif bir incelemeye tabi tutup, olayı değerlendirebilmek ve sorunların çözümüne yönelebilmek için, bunların, içinde yer aldıkları bütünü, yani yurdumuzdan yabancı ülkelere işgücü göçü olayını kısaca da olsa tanımakta büyük yarar ve hatta zorunluluk vardır.

TÜRKİYE'DEN YABANCI ÜLKELERE İŞGÜCÜ GÖÇÜ

Uluslararası işgücü göçü hareketi yeni ve çağımıza özgü bir olay değildir. Örnekleri, tarihin ilk çağlarından beri görülmektedir. Tarih boyunca çeşitli etkenlere bağlı olarak ortaya çıkmış ve çeşitli şekilleri görülmüştür. Bu olay, önümüzdeki devirlerde de devam edecektir. Uluslararası işgücü göçü hareketinin bir parçası olan Türkiye'den yabancı ülkelere işgücü göçü olayı da, kanımca, hiç olmaz ise, orta dönemde devam edecek ve görülebilir bir perspektif içinde de sosya, eko-

nomik, kültürel ve hatta politik etkilerini hissettirecektir.

Yurdumuzdan yabancı ülkelere işgücü göçü olayı, bilinebildiği kadarı ile, 1956 yılında, Federal Almanya'ya yönelik bireysel girişimler olarak başlamış ve çeşitli etkenler sonucu, hızla büyüyüp, gelişmiş ve zamanının tüm tahminlerini aşan boyutlara ulaşmıştır. Olayın gelişmesini sağlayan en önemli etken, hiç kuşkusuz ekonomikdir. Çok özetlemek gerekirse 1950'lerde, Batı Avrupa ekonomileri büyük bir gelişme hızı göstermekte ve işgücü açığı vermektedir. Buna karşın yurdumuz ise, işgücü fazlasına sahip bulunmaktadır.

Burada parantez açarak bir noktaya dikkati çekmem gerekmektedir. Olayda, ekonomik nedenin bu denli belirgin ve egemen olması ve ön plânda görünmesi, olaya ilişkin diğer bazı sorunlarda olduğu gibi, çocukların eğitimine ilişkin sorunların da gönderen ülkelerce de, kabul eden ülkelerce de algılanmasında, eksik ve zaman zaman yanlış değerlendirmelere neden olmuştur.

Yurdumuzdan Batı Avrupa ülkelerine yönelik işgücü göçü hareketi, 1960'lı yıllarda hukuksal temellerine kavuşmuş, kitlesel ve örgütlü bir biçime dönüşmüş, 1966 ekonomik bunalımına dayanmış, 1974 ekonomik bunalımı öncesinde, sayısal açıdan en yüksek düzeyine ulaşmış ve bu bunalımı da kanımca, beklenenden daha az zararlarla atlatıp, önce sayısal açıdan durgunlaşmış, sonra da dünya coğrafyası üzerindeki yönünü değiştirmiştir. Önümüzdeki günlerde, yurdumuzdan yabancı ülkelere işgücü göçü olayının, dünyanın dünkünden farklı bir bölgesinde büyük bir patlama göstermesi, herhalde hiçbirimizi çok fazla şaşırtmayacaktır.

TÜRKİYE'DEN YABANCI ÜLKELERE İŞGÜCÜ GÖÇÜ HAREKETİNİN HUKUKSAL TEMELİ

Türkiye'den yabancı ülkelere işgücü göçü olayının günümüzde, ilkeleri ve esasları ilgili tarafların büyük çoğunluğunca kabul edilmiş hukuksal bir çerçevesi vardır. Yurdumuzdan yabancı ülkelere işgücü göçü olayının hukuksal çerçevesinin sisteminin ve öğelerinin bilinmesinde, kanımca, konumuz açısından da yarar vardır. Zira, işgücü göçüne ilişkin diğer konular gibi, yurt dışındaki Türk işçi çocuklarının eğitimi konusu da, genelde yeterli ve yetersiz yanlarını ileride göreceğimiz, bu hukuksal çerçeveye bağımlı bulunmaktadır.

Bu hukuksal çerçeveyi, işgücü göçü hareketinin algılanış biçimi şekillendirmiştir.

Çevreden Batı Avrupa'ya yönelik işgücü göçü hareketleri başlangıçta, gönderen ülkelere de, kabul eden ülkelere de ekonomik bir olgu olarak görülmüş ve değerlendirilmiştir. İşgücü göçü hareketinin çok boyutlu bir olgu olduğu, tarafımızdan uzun süredir savunulagelmektedir. Bu görüşün, kabul eden ülkelere de kabul görmesi ise, oldukça yenidir. Bize göre Türkiye'den yabancı ülkelere işgücü göçü hareketi sosyo-ekonomik-kültürel bir olgudur ve bu olguya bağlı sorunlar da, ancak bu bütünlük içinde çözümlenebilir.

Olayın hukuksal çerçevesi, aşağıdaki unsurlardan oluşmaktadır :

- İşgücü anlaşmaları
- Sosyal güvenlik sözleşmeleri
- İdari anlaşmalar
- Geriye dönüšte ulusal ekonomiye uyum anlaşmaları

- Karma eğitim komisyonları karar ve protokolleri
- Uluslararası kuruluşlarca gerçekleştirilen çok taraflı karar ve belgeler.

Konumuz çerçevesi içinde, bu unsurlar ve bunların teknikleri üzerinde ayrıntılı olarak durmama gerek yok.

Yukarıda saydığım bu çerçeveye yan bir unsur daha eklenmektedir. Bu da, Türkiye'nin ilgili ülkeler ile, başka bir amaç ile yapmış olduğu kültürel işbirliği anlaşmalarıdır. Zaman zaman bu yan unsurdan, zorlama yolu ile, Türk işçi çocuklarının eğitimi konusunda yararlanılmaya çalışılmakta fakat, kolayca anlaşılacağı üzere, bu unsurun alan ve amacının farklılığı nedeni ile, olumlu sonuç alınmamaktadır.

İŞGÜCÜ GÖÇÜ OLAYININ EKONOMİK AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Üzerinde hiç kimsenin tereddüt etmediği husus, uluslararası işgücü göçü hareketinin, gönderen ülke ekonomisi üzerinde de, kabul eden ülke ekonomisi üzerinde de etkileri olduğudur.

Uluslararası işgücü göçü olayının gönderen ve kabul eden ülkelere, başta ekonomik olmak üzere, çeşitli yararlar sağladığı hususu üzerinde de görüş birliği olduğu kuşkusuzdur. Buna karşın, konunun can alıcı noktasını oluşturan husus olan bu yararların, gönderen ve kabul eden ülkeler arasındaki dağılım oran ve biçimi ise, gerek doktrinde, gerek uygulamada münakaşalıdır.

Bu noktadan hareketle, özellikle akademik düzeyde, uluslararası işgücü göçü hareketinin analizleri yapılmış, bu konuda çeşitli modeller oluşturulmuştur. Tartışmakta olduğumuz konunun boyutları içinde, bu konu-

daki görüş ve modellerin ayrıntılarına inmeyi gerekli görmemekteyim.

Kişisel görüşüm olarak şu kadarını belirtmekle yetineyim ki, uygulamacı olarak, uluslararası işgücü hareketini açıklayan çeşitli modellerden, gerçeğe en yakın olan modelin «Simetrik olmayan büyüme modeli» olduğuna inanmaktayım. Ve bunun sonucu olarak da, uluslararası işgücü göçü hareketinin, gönderen ülkenin sosyo-ekonomik kalkınmasına gerçekten yararlı ve yardımcı olabilmesi için, kabul eden ve gönderen ülke arasındaki asimetrik genel ekonomik ilişki yapısının değişmesini zorunlu görmekteyim.

YURT DIŞINDAKİ TÜRK İŞÇİ ÇOCUKLARININ EĞİTİMİ

Yurt dışındaki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunu, kısaca izahına çalıştığım bu bütünün bir parçasını oluşturmaktadır. Bu nedenle de, çocuklarımızın eğitimi konusunun ve bu konuya ilişkin sorunların çözüm yollarının, yurdumuzdan yabancı ülkelere işgücü göçü olgusundan soyutlanması imkansız görülmektedir.

Konunun, içinde yer aldığı genel çerçeveyi ve bu çerçevenin koşullarını gördükten sonra, yurt dışındaki Türk işçi çocuklarının eğitimi konusunun, özü, boyutları, sorunları ve olanakları ile ele alabiliriz.

Burada, konunun zaman içindeki gelişimi, sisteminin işleyişi, temeldeki ve uygulamadaki eksik ve sorunlu yanları ile konuya ilişkin son gelişmeler üzerinde durmak istiyorum.

1960'lı yılların ilk yarısında, yurt dışında, yani Batı Avrupa ülkelerinde bulunan Türk işçi çocuklarının sayısı, onbinlerle ifade edilmekte idi. Bu yıllar, Türkiye-

den Batı Avrupa ülkelerine işgücü göçünün yalnızca ekonomik yönünün algılandığı yıllardır. Yabancı, ya da göçmen işçinin sosyo-kültürel ihtiyaçları ile, aile bireyleri sosyal güvenlik politikaları dışında, kimsenin pek fazla dikkatini çekmemektedir. Kabul eden ülkelerde, bu yılların, göçmen işçi politikası ile ilgili olarak üzerinde en fazla durulan konu, bu politikaların esasının, rotasyon ilkesine dayandırılıp dayandırılmaması hususudur.

1970'li yılların başlarından itibaren, Batı Avrupa ülkelerindeki Türk işçi çocuklarının sayısı yüzbinlerle ifade edilmeye başlanmıştır.

Günümüzde ise, bu sayı yarım milyona ulaşmış bulunmaktadır. Bunun yanında, 1960'larda dünyanın yalnızca bir bölgesinde toplanmış olan çocuklarımız, bugün, dünyanın, koşulları birbirinden farklı üç ayrı bölgesine dağılmış bulunmaktadır.

Yurt dışındaki Türk işçi çocuklarının sayısındaki süratli artışın temel nedeni, hiç kuşkusuz, yurdumuzdan yabancı ülkelere işgücü göçü olgusunun dinamiğidir. Bu temel nedenin yanında, bu artışı olumlu yönde etkileyen iki önemli olay vardır. Bunlardan birincisi, ailelerin birleştirilmesi konusunda, özellikle uluslararası kuruluşlarda yürütülen faaliyetlerin etkileri; ikincisi ise, kabul eden ülkelere, bizim için sayısal açıdan önemli sayılan bazılarınca, çocuk parası dediğimiz aile yardımları alanında izlenmiş olan politikanın yönüdür.

Yurt dışındaki Türk işçi çocuklarının sayısının ulaştığı düzeyin, sorunun önemli yönlerinden birini oluşturmaya başladığı günümüzde, Türk işçi çocuklarının eğitimi konusunu, biz dört ana bölümde ele almaktayız.

— Okul öncesi eğitim.

- Temel eğitim.
- Türkçe ve Türk kültür eğitimi.
- Meslek eğitimi.

Konunun ele alınış biçimindeki bu bölümler, bu alandaki amaçlarımızı da açıkça göstermektedir. Buna göre, yurt dışındaki Türk işçi çocuklarının eğitimi alanında yürütülen faaliyetler, üretime katılma ve insanımızın ana yurdu ile olan bağlarının korunması amaçlarına yönelik olmalıdır.

Eğitimin bu dört ana konusunu, hem çocuklarımıza -gençlerimize ve hem de yetişkinlerimize yönelik, aşağıdaki dört konu ile, birbirini etkileyen ve tamamlayan, ayrılmaz bir bütünün parçaları olarak görmekteyiz.

- Meslek içi eğitim.
- İçinde yaşanılan topluma uyum.
- Türkiye ile olan bağların korunması ve güçlendirilmesi.
- Dini ihtiyaçların karşılanması ve din eğitimi.

Yurdumuzdan yabancı ülkelere işgücü göçü hareketine ilişkin eğitim konusunun bu bölümleri üzerinde kısaca durmak istiyorum.

Yurt dışındaki Türk işçi çocuklarının eğitimi konusu bugün için bizim açımızdan iki temel belge ile düzenlenmiş bulunmaktadır.

Bunlardan birincisi 15 Kasım 1971 tarihli ve 7/3479 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile, bu Kararın bazı hükümlerini değiştiren 10 Ekim 1976 tarihli ve 7/12780 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıdır.

İkinci belge ise, ilgili Bakanlık ve Kuruluşlarımızın ortak çalışmaları ile hazırlanmış olan «Batı Avrupa ül-

kelerindeki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunlarına ilişkin uygulamaya dönük politikalar» belgesidir. Bu belge, Batı Avrupa ülkelerindeki eğitim konumuzun temel ilkelerini ve bunların uygulama politikalarını saptamaktadır.

Uygulamaya dönük politika belgesine göre okul öncesi eğitim kurumları, Türk çocuklarına, buldukları ülkenin temel eğitim ve dolayısı ile meslek eğitimi sisteminden, fırsat eşitliği içinde yararlanma şansını verecek ve onların içinde yaşadıkları topluma uyumlarını kolaylaştıracak kurumlardır. Bu kurumlardan beklenen yararın elde edilmesinin koşulu, Türk çocuklarının, bu kurumlarda ayrı ve kapalı gruplar oluşturmamalarıdır.

Türk çocuklarının buldukları ülkenin temel eğitim sistemi içinde eğitilmeleri ve bu sistemin tüm hak ve olanaklarından, fırsat eşitliği çerçevesinde yararlanmaları, temel ilkedir. Bu arada, Türk çocuklarının buldukları ülkede konuşulan dildeki noksanlıklarının, o ülkenin okul sistemi içindeki destekleyici önlemler ile ve mümkün olan en kısa sürede tamamlanması gerekmektedir.

Türkçe ve Türk kültür eğitimi, çeşitli ülkelere ve hatta bazen ülke içindeki idari birimlere göre bazı farklılıklar göstermekle beraber, Türk öğretmenler tarafından verilmektedir. Bu alanda görev yapan öğretmenler merkezden ve yöreden atanmış olmalarına göre iki grupta toplanmaktadır. Bu bölümde süratle çözülmesi gereken sorun, göç olgusunun özüne uygun ders programlarının ve ders kitaplarının hazırlanıp, yürürlüğe konmasıdır.

Gerek temel eğitim hazırlık sınıflarında, gerek Türkçe ve Türkçe kültür sınıflarında uygulamada görülen

şapma ve kanımızca en önemli sorun, bu sınıfların giderek, kendilerini temel eğitim sisteminin yerine koyma eğilimi göstermesidir. Bu nedenle, bu sınıflarda görev alacak öğretmenlerin, gerek sistemin bütünü, gerek görev yaptıkları sınıfların amaç ve fonksiyonlarını çok iyi kavramış olmaları gerekmektedir.

Yukarıda da belirtmiş olduğumuz gibi, eğitim alanındaki uğraşların en önemli amaçlarından biri, kişiye bir meslekî formasyon kazandırılmasıdır. Bu amaca ulaşan yolun son aşaması da, meslek eğitimidir.

Yurdumuzdan Batı Avrupa ülkelerine yönelik işgücü hareketinin özünde son yıllarda meydana gelen değişiklikler, Türk gençlerinin meslek eğitimi konusuna, hem Türkiye açısından, hem de kabul eden ülkeler açısından yeni ve önemli boyutlar kazandırmış bulunmaktadır. Bu alanda bazı kabul eden ülkelerde, zorunlu eğitim çağı dışında bulunan gençlerimiz ile, zorunlu eğitimi tamamlayamayan gençlerimiz için özel meslek eğitimi model ve projeleri uygulanmaya başlanmıştır.

Yurt dışındaki çocuklarımız, gençlerimiz ve yetişkinlerimizin Türkiye ile olan bağlarının korunması ve güçlendirilmesi için yürütülen faaliyetlerin başında Türkevleri projesi uygulaması gelmektedir.

Bilindiği üzere, din eğitimi ve Kur'an kursları yurdumuzda, mevzuatımızca saptanmış esaslara göre yürütülmektedir. Bu konunun yurt dışında sorunlaşmasını önleyecek yöntem, bu esaslara yurt dışında da uyulmasıdır.

Yurdumuzdan yabancı ülkelere işgücü göçü olayı, Batı Avrupa sınırlarını aşmış ve dünyanın farklı bölgelerine yayılmış bulunmaktadır. Bu değişiklik, olaya ilişkin çeşitli konulardaki modellerimizin de değiştiril-

mesini zorunlu kılmaktadır. Eğitim konusundaki ilke ve politikalarımızın da, işgücü göçünün yönünde meydana gelen bu değişikliklere yudurulması gerekecektir.

Genel olarak şunu belirtmek gerekir ki, eğitim alanında karşılaşılan sorunların çözümü için birinci koşul, gönderen ve kabul eden ülkeler ile işçi ailesi arasında üçlü ve sıkı bir işbirliğinin gerçekleştirilmesidir.

SONUÇ

Uluslararası işgücü göçü konusuna ilişkin olarak, son yıllarda beliren genel ve özel gelişmeler, bizi eğitim konusunda daha geniş kapsamlı ve çok yönlü boyutlar içinde düşünmeye ve buna uygun hareket etmeye yöneltmektedir.

Uzun yıllar, yabancı ülkelerdeki işçi çocuklarının eğitim konusu diye bahsettiğimiz olay, bugün artık salt eğitim boyutlarını çok aşmış ve ikinci ve hatta üçüncü neslin sorunları diye tanımlanabilecek bir düzeye ulaşmıştır. Burada sözkonusu olan yalnızca eğitim olmayıp, aile büyüklerinin yapmış oldukları bir seçim sonucu anayurtlarından ayrılıp, sosyal ve kültürel açıdan kendilerinininkinden farklı bir ortamda yaşama durumunda kalan genç bir neslin yaşamının, hem içinde bulunduğu ülke, hem de ana yurduna uygun biçimde şekillenirilirip, düzenlenmesidir.

Burada üzerinde önemle durulması gereken konular, ikinci neslin, içinde bulunduğu ülkedeki hukuki durumu, bu ülke toplumuna uyumu, ana yurdu ile olan ilişkilerinin korunup, geliştirilmesi, eğitimi ve iş sahibi olması, ana yurduna karşı olan görevleri ve son olarak da, bir gün ana yurduna dönme kararı verdiğinde, ulusal toplumuna yeniden uyumudur. Bütün bu noktalarda,

bireyin başarısı ve mutluluğu ile, gönderen ve kabul eden ülkelerin yarar ve çıkarlarının dengelenmesi gerekmektedir. Bütün bu noktalarda henüz ilgili tarafların çoğunluğunca kabul edilebilecek ilke ve yöntemler üzerinde görüş birliğine varılamamıştır. Konunun yeniliğini ve güçlüğünü belirtebilmek için tek bir örnek vereyim. Uluslararası düzeyde henüz ikinci neslin tarifi üzerinde dahi bir görüş birliği sağlanamamıştır.

Toplantımızın konusu «Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Eğitim Sorunları» olduğu halde, konuşmamda Türk işçi çocuklarının eğitimi konusu üzerinde durdum. Böylece, yurdumuzdan burslu, dövizli, dövizsiz statüler içinde eğitim için yurt dışına gönderilen çocuklarımız ve gençlerimiz ile yurt dışında işçilikten başka bir statü ile bulunan yurttaşlarımızın çocuklarının eğitim sorunları, konunun dışında kaldı. Bunların eğitiminde sorunlar olmadığı için değil. Hiç kuşkusuz bu alanda da ele alınabilecek pek çok sorun var. Konuşmamı yurt dışındaki Türk işçi çocuklarının eğitimi konusuna hasretmemin nedeni, bu grubun sayısal açıdan çok geniş boyutlara ulaşmış ve bu konunun uluslararası diplomatik ilişkiler alanına girmiş olmasıdır.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz Sayın Ermişoğlu. Metni alalım yayınlayacağız, çok teşekkür ederim.

DOÇ. DR. AYDIN ZEVKLİLER — Sayın Başkan, izninizle bu arada kısa bir konuyu belirtmemeye izin verir misiniz?

Sayın Ermişoğlu'nun belirttiği konularda mutlaka bir gerçek payı var, işgücü göçü ve eğitim sorununun da bundan kaynaklanması; bu, herkesin apaçık gördüğü bir durum. O çocuklar niçin oradalar? Eğitim sorunuyla karşı karşıya olan çocuklar niçin orada bunlarla kar-

şı karşıyalar? Niçin orada bulunuyorlar? Ana babanın orada bulunması işgücü göçünün bir sonucu. Bu açık bir gerçek. Fakat, eğitim sorununun çözümlenmesini bu temel sorunun çözümlenmesine bağlamak da o derece yanlış, gerçek dışı. Peki bu işgücü sorunu çözümleninceye kadar biz bu çocukları kaderleriyle başbaşa mı bırakacağız, hiç bir şey yapmayacak mıyız? Bu işgücü göçü gerçek bir olgu, uzun süre de devam edeceğe benzer ve Türkiye'nin ekonomik durumundan kaynaklanan bir gerçek. O halde temel sorunla birlikte ele alıp çözümlerim demek, bu çocukların durumunu yıllarca yine bu günkü halinde, olduğu gibi bırakmak demektir. Ben ona katılamıyorum. Evet temelde işgücü göçüne dayanıyor, işgücü göçü sorununun çözümlenmesi gerekir ama bu uzun bir süre alabilir belki hiç çözümlenemeyebilir. O halde biz en azından çocukların eğitim sorununu ele alıp çözümlemek zorundayız.

İkincisi; efendim sayın Ermişoğlu Almanya modeli yanlıcıdır dediler, ben ona da katılamıyorum. Çünkü sayısal olarak belirttim, çocukların % 80'i bugün Almanya'da. İkincisi; öteki ülkelerde, zaten Almanya'daki gibi çözümlü zor sorunlar yok ortada. Büyük ölçüde çözümlenmiş. Örnek verdim İsveç'te Avusturya'da. Bunun dışında orta doğu ülkeleri büyük bir sorun olamaz. Çünkü orta doğu ülkeleri zaten ailesiyle birlikte işçi kabul etmiyorlar, işçi oraya bekâr gidiyor, çocuğu ve ailesi Türkiye'de kalıyor. Onlar yönünden büyük bir sorun yok. Onun için temelde yine ağırlıklı Almanya'yı örnek almalıyız.

İstatistikler yönünden kendilerinin belirttiği hususa teşekkür ederim. Ben yeni bilgi sahibi oluyorum, müteşekkirim, bundan sonra yararlanmaya çalışırım Dışişleri Bakanlığı istatistiklerinden de. Yalnız ben elimde-

ki istatistikleri söylüyorum, Alman kaynaklarından aldım, orijinaleri de burada yanımdadır, gerekirse isteyen arkadaşına da verebilirim.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Sayın Zevkliler'e bu açıklamaları için teşekkür ediyoruz. Ben öyle anladım ki, Sayın Ermişoğlu, konuya global bakalım, Almanya'yı düşünürken başka ülkelerdeki çocuklarımızı da unutmayalım demişlerdi. Buna karşılık, sayın Zevkliler derler ki, büyük sorun Almanya'da, bütün çalışmalarımızı orada yoğunlaştıralım da sonra öbürlerini düşünürüz.

DOÇ. DR. AYDIN ZEVKLİLER — Sonra değil! afe-dersiniz! bir arada düşünelim, fakat ağırlık Almanya'da olsun diyorum. Diğerlerinde de mutlaka sorunlar var, fakat Almanya'daki ağır sorunlar kadar değil.

BAŞKAN — Buyurun Sayın Aşkun.

PROF. DR. İNAL CEM AŞKUN — Arkadaşımız konuşmasında, Federal Almanya'daki meselelerin biraz da dışına taşmak gerektiğini söyledi. Şimdi aslında model, yurt dışındaki işçi çocuklarının eğitimine çözüm getirme modelidir, dava budur. Sorunlara bir modelle çözüm getirilirken en ekonomik olandan başlanır, en ekonomik olan hangisidir, en çok işçi çocuğunu kim taşırsa model oraya getirilir, orada çözüldükten sonra, ötekiler, o modele göre çözülmeye başlanır. Bunu başarabilirsek benzerlerini Arabistan, İsveç, Avustralya için de biraz değiştirme ile yapabiliriz. Kısacası biz Almanya için öğretmen yetiştirmesini öğrenirsek, Arabistan'a gidecek öğretmenleri nasıl yetiştireceğiz, bunun da yolunu herhalde daha iyi buluruz.

Diğer nokta da, kendileri işbirliği ilkesinden bahsettiler çözüm olarak; Şöyle dediler; işçi gönderen, işçi

alan ülkeler ve işçi aileleri işbirliği yapmalıdırlar. Almanya'ya uygularsak, Türkiye, Almanya, işçi aileleri işbirliği yapacaklar sorun çözülecek. Ben şimdi kendilerine bir soru sorayım : Türkiye Devleti içinde Almanya'daki işçilerin çocukları ve kendileriyle ilgilenen kuruluşlardan ben birkaç tane sayayım, Milli Eğitim Bakanlığı var, Sosyal Güvenlik Bakanlığı var, kendileri de şu anda burada, Dışişleri Bakanlığı Sosyal İşler Dairesi Başkanı olarak bulunuyorlar, TÜRK - İŞ var, Devlet Planlama Teşkilatı var, üniversiteler var, şunlar var, bunlar var. Acaba biz kendi içimizde bu işbirliğini gerçekleştirip, Almanların karşısına bir bütün halinde çıkabiliyor muyuz. Arkadaşımızın bu çözümü, özünde çözümsüzlük taşıyor. Bu konuda görüşünü almak isterim.

BAŞKAN — Çok açık bir soru. Yani, bu konuda çalışan ya da doğrudan ilgili olan kuruluşlar, bakanlıklar arasında bir koordinasyon var mı yok mu onu sormak istiyorlar Sayın Aşkun sanıyorum. Buyurun Sayın Ermişoğlu.

AHMET ERMIŞOĞLU — Sayın Başkan, sondan başlayayım, Sayın İnal'ın son sorusunu yanıtlayayım : Bu işbirliği var, bu işbirliğinin sonunda bir belge ortaya çıktı, bu belgeyi Almanlarla oturup müzakere ettik ve büyük ölçüde, bir iki noktası hariç, uygulamaya alanına koymayı başardık gibi geliyor bana, biraz sonuçlarını beklemek gerekir. Bu belgenin ayrıntıları konusunda Milli Eğitim Bakanlığından Okyay bey, benden çok daha ayrıntılı bilgi verecektir sanıyorum.

Şimdi bu sayılan bakanlık ve kuruluşların işbirliği esasında çok gerekli. Çünkü, hepsi konunun ayrı bir yönüne bakıyorlar.

Birinci soruya gelince : İşgücü sorununu çözmek, ondan sonra bunun içindeki küçük bir sorun olan

veyahut görelî olarak küçük olan eğitim sorunları çözümlensin demedim. Zaten işgücü göçü bir sorun değil Sorunları olan bir olgu, bu yaşayan bir olgu. Yani doğuyor, büyüyor, ihtiyarlık çağını geçiriyor ve ortadan kalkıyor. Her çağın da çeşitli sorunları var. Örneğin, belki hiç biriniz hatırlamayacak veya çok azınız hatırlayacak, işgücü sorununun Duldunglu işçiler sorunu vardı, dünyanın en büyük sorunu zannediyorduk bugün hiç birimiz hatırlamıyoruz, çünkü geçtik o sorunu.

İşgücü göçü bir olgu, sorun değil. Ancak, ekonomik bir felsefesi var, bu felsefe içerisinde sorunları çözmek mümkün. Nitekim yavaş yavaş eğitim sorununda da belirli bir çözümlenmeye yöneldikçe, örneğin, meslek eğitiminde bugün eskiye oranla daha ileriye gidebiliyorsak, işgücü göçü olayının özünde ve dinamiğinde meydana gelen değişikliklerden dolayı gidebiliyoruz artık buraya. Çünkü, gönderen ülkeler de kabul eden ülkeler de oradaki insanlara bir başka gözle bakmaya başlıyorlar. Yani o kadar kötü, ucuz işçi olarak bakılıyor da olabilir, tabii ben başkalarının savunucusu değilim ama çğer onlar böyle bakıyorlarsa, biz bunu düzeltmeye, biz bundan yarar sağlamaya çalışmalıyız.

Orta doğu ülkeleri konusunu ben bilemiyorum, bana yöneltilen soru iyimser bir soru mu idi, yoksa karamsar bir soru mu idi, anlayamadım ama; orta doğuda benim inancım büyük patlama olacak, yani bizim işgücü göçümüz açısından büyük patlamalarla karşı karşıya kalacağız. O zaman, çocukların eğitimi konusu bunun arkasından hemen gelecek. Biz, Batı Avrupa'da bir deneyim geçirdik, başarılıydık, başarısızdık bilemem, tartışılabilir ama bu deneyimi aynı biçimde bir kere de orta doğuda geçirmeyelim. Şimdiden onun temellerini atmaya çalışalım. Tabii Almanya örneğinin çok önemli

olduğunu ben biliyorum, hiç kuşkusuz. Yalnız Almanya'nın yanındaki örnekler de önemli. Esasında Sayın İnal'a katılıyorum, bir model yaratırız, bu modeli hiç kuşkusuz en büyük sayıya sahip olan ülkede uyguluyoruz, ondan sonra da ötekilere geçiririz. Fakat uluslararası bir ülkede uygulama olanağını daha kolay bulabiliyor-bir ülkede uygulama olanağını daha kolay bulabiliyorsunuz, çünkü onun açısından o kadar önemli değil, sizin elinizi kolunuzu biraz daha serbest bırakıyorlar. Bu küçük küçük uygulamalar toplanınca büyükçe bir uygulama oluyor ve bu uygulamayla sorunun büyük olduğu alanda örnek olarak çıkıp kendinizi savunabiliyorsunuz yahut görüşünüzü savunabiliyorsunuz. Yani model Almanya'da da başlayabilir uygulanabilir, Hollanda'da da başlayabilir, kuşkusuz Almanya'da sayısal açıdan önemlidir. Yalnız, bizi yanıltmaması gereken husus, artık bu bir Almanya sorunu değildir, Türkiye bu açıdan dünyanın üç farklı bölgesine yayılmıştır ve bu üç farklı bölgesine uygun modelleri, biraz da birbirinden farklı modelleri değiştirip, geliştirip uygulamak zordur.

Çok teşekkür ederim.

BAŞKAN — Biz de teşekkür ederiz değerli katkılarınız için Sayın Ermişoğlu.

Şimdi dilerseniz ben, konunun birinci derecede sahibi Milli Eğitim Bakanlığı olması hasebiyle en son Milli Eğitim Bakanlığından gelen Sayın Erdoğan Okyay beye söz verelim, bu konuda şimdi Sayın Kumbaroğlu'nu (Çalışma Bakanlığından) dinleyelim. Buyurun Sayın Kumbaroğlu.

SABRİ KUMBAROĞLU — Sayın Dinleyiciler, 1979 yılını, daha önceki yıllara kıyasla yurt dışındaki işçi ço-

cuklarının eğitimleri yönünden kısmen de olsa olumlu bir yıl olarak kabul etmek gerektiği kanaatindeyim.

Bir defa, Türkiye Cumhuriyeti Devleti olarak ilk kez yurt dışındaki işçi çocuklarının eğitimi konusundaki politikamız ve bu politikanın uygulama alanındaki detayları açıklıkla belirtilmiş ve karşı taraflara da bu konudaki görüşümüz kesin şekliyle bildirilebilmiştir.

Diğer taraftan daha önceki yıllarda akademisyenlerle teknisyenler arasında görülen büyük kopukluk, çeşitli seminerler, toplantılarla kısmen de olsa giderilmeye, bir yakınlaşma sağlanmaya çalışılmıştır. Elbette ki konunun birçok yönleriyle akademik açıdan incelenmesi gerekir. Aslında, devletin bir bölümünü oluşturan akademisyenlerin ve akademilerin bu konuda yapacağı çalışmaların, devletin diğer bir bölümünü oluşturan bakanlıklar saygıyla ve kıvançla karşılar. Eğer, bugüne kadar akademisyenler bu konuda üzerine düşen işleri yapmamışlarsa, bu konuda yeterli araştırmaları yapmamışlarsa bu sorunun cevabını aramak ve bu soruya gerekli cevabı vermek de kendilerine düşer.

Yurttaşlarımızın, yurt dışındaki çalışmaları, başlangıçta ülkemizi ve işçi alan ülkeleri sadece ekonomik ve istihdam yönleriyle ilgilendirmiş, ancak zamanla gösterdiği gelişim, konunun sosyal yönlerine ağırlık kazandırmış ve özellikle yurt dışındaki işçi çocuklarının sayısının büyük artış göstermesiyle de işçi çocuklarının eğitimi, içinde bulunduğumuz yıllarda ve özellikle 1973 yılından sonra ön plana çıkmıştır. Halen yurt dışında yılda ortalama 50 000 Türk çocuğunun dünyaya geldiği ve son verilere göre 550 bin Türk çocuğunun bulunduğu, bunların yarısından fazlasını okul çağındaki çocukların oluşturduğu dikkate alındığında ve sorunların çözümüne zamanında gerekli ilgi gösterilip mevcut sorunların

hiç değilse adım adım çözümleri sağlanmadığı sürece, bunların gittikçe daha karmaşık, daha güç hale geldiği bilinen ve görünen bir husustur.

Yurt dışındaki işçilerimizin veya işçi çocuklarının, üçte ikisinden fazlası, Federal Almanya'da bulunduğu için, bu konudaki çalışmalarda ve düşüncelerde, ilk anda Federal Almanya aklı gelmekte ve bu konuya ilişkin çalışmalarda da sürekli olarak Federal Almanya'nın etkisi izlenmektedir. Aslında bu pek yanlış bir tutum olmasa gerek. Çünkü bugün işçilerimizin % 90'ı, yurt dışındaki 750 000 işçimizin 690 000'i batı Avrupa ülkelerinde bulunmakta ve bunların eğitim sistemleri de temelden birbirlerine benzerlik göstermektedir. Yurt dışındaki Türk çocuklarının başlıca eğitim sorunlarına çözüm ararken, öncelikle mevcut durumun bir değerlendirmesini yapmak, uygulanan sistemin veya sistemlerin bir karşılaştırmasını yapmakta yarar vardır. Genellikle Batı Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitim 6-16 yaşları arasında kapsar. Örneğin Almanya'da normal olarak 9 sene devam eder, çocuk 15 yaşını doldurana kadar öğretim görür.

Almanya'daki genel sistem içerisinde çocuk, eyaletlere göre farklılıklar olmakla birlikte 5 nci sınıftan itibaren artık eğitim yönünü belirlemek durumundadır. Aslında yönünü belirlemek durumunda olan kendisi değildir, başarısıdır, çocuğun içinde bulunduğu koşullardır. Bu koşullara göre geleceği çocuğun elinde olmayan veya çocuğun iradesi dışında belirlenir. F. Almanya'da eğitim 5. sınıftan itibaren temel okul, ortaokul, lise olmak üzere üçlü bir sistem üzerine kurulmuştur. Bunlardan temel okul, ki bizi en çok ilgilendiren okul olmakta, 5 senelik bir eğitimi öngörmekte ve mesleki eğitime hazırlamaktadır.

Federal Almanya'daki Türk ve diğer yabancı çocukları okullara devam yükümlülüğü ve hakları yönünden teorik olarak Alman çocuklarıyla eşittir. Öğrenim dalları ayrılırken, en başarılı çocuklar liseye, ondan sonra ikinci derecede başarılı olan çocuklar normal olarak ortaokullara ve diğer çocuklar da temel okul dediğimiz okullara giderler.

Federal Almanya'da yabancı işçi çocukları için uygulanan eğitim sisteminin amaçları, bir taraftan yabancı çocukların Alman eğitim sistemi içinde eğitilmesi, öte yandan ana yurtla olan dil ve kültür bağlarının sürdürülmesi şeklinde özetlenebilir.

1977 - 1978 öğretim yılında Almanya'da bulunan Türk çocuklarının % 80'i okula devam etmekte, bunların % 80'i ise ilkokulda ve mesleki eğitime yönlendirici temel eğitim okullarında öğrenim görmektedirler.

Türk çocukları ve diğer yabancı çocuklar, normal okullara Alman çocuklarıyla birlikte devam etmekte, çocukların lisan yetersizliğini gidermek için hazırlık sınıfları oluşturulmaktadır. Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültür eğitimi, normal okul programı dışında haftada 4 - 6 saat isteğe bağlı olmak üzere Türk öğretmenlerince okulda sağlanan sınıflarda yapılmaktadır.

Diğer ülkelerdeki Türk çocuklarının eğitim sistemi de genelde bu şekildedir. Ancak Federal Almanya'nın Bavyera eyaletinde bir farklılık vardır.

Alman okullarına devam eden yabancı çocukları ve bu arada Türk çocuklarının % 60'ı, okul içinde yeterli başarıyı gösteremedikleri ve yaş sınırını da doldurdıkları için okul dışı kalmaktadırlar. Bu oran Alman çocuklarına kıyasla 5 katı daha yüksektir. Mesleki eğitime başlanabilmesi için 9 yıllık ilk ve temel eğitimin ba-

şarı ile tamamlanmış olması zorunluluğu dikkate alındığında, bu durum daha çok önem kazanmaktadır. Ayrıca, ilköğretimde üstün başarı gösteren çocukların gidebildikleri liselerdeki Alman öğrencilerin sayısı, meslek okullarına giden Alman öğrencilerin sayısına yakın seyrederken, yabancılarda bu oran yarıya düşmekte, Türklerde ise liselere giden öğrencilerin sayısı, meslek okullarına giden öğrencilerin sayısının 6'da biri civarında olmaktadır. Diğer ülkelerdeki durum da bundan pek farklı değildir. Mevcut durumu ile yabancı işçi çocuklarının buldukları ülkelerdeki eğitimini simgeleyen unsur, başarısızlıktır.

Yurt dışındaki işçi çocuklarımızın başarısızlıklarında etkin olan ana faktörlere başlıklar itibariyle kısaca göz atmakta yarar vardır.

Okul öncesi eğitimden yeterince yararlanamamak. Örneğin, Almanya'da Alman çocuklarının % 70'i okul öncesi eğitimden yararlanırken bu oran yabancılarda % 30'a düşmektedir. Lisan yetersizliği, Ana babanın çocuklarına ev ödevlerinin yapılmasında yardımcı olamaması ve bunu giderici yaygın kurumsal olanakların bulunmaması. Konut durumunun çocuğun ders çalışmasına uygun olmaması. Ana Babanın okul ile bir işbirliğine girememesi, eğitim sistemi hakkında yeterli bilgi sahibi olmaması. Öğretmen yetiştirilmesinde eğitim araç ve gereçlerinin düzenlenmesinde yabancı çocukların durumunun dikkate alınmaması.

Diğer taraftan, çocuklarımızın % 75'nin bulunduğu Federal Almanya'nın, yabancı işçi çocuklarının eğitimi üzerinde ne düşündüğüne kısaca göz atmadan geçemeyeceğim.

Almanya'da yabancı işçi çocuklarının eğitim metodlarını belirleyen eyaletler kültür bakanlarının Nisan

1976'da aktettikleri konferansta bu konuda alınan kararda şöyle denilmektedir: «Yabancı öğrencilerin Almanca dilini öğrenmeleri, Alman okullarından mezun olacak düzeye getirilmeleri ve ana dillerinde bilgi edinmeleri ve geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Öğrenimle ilgili önlemler, aynı zamanda yabancı öğrencilerin Almanya'da kalındığı sürece toplumla sosyal bütünleşmelerine katkıda bulunmalı, ayrıca onların dil ve kültürlerini korumalarına hizmet etmelidir. «Bu karar, konuya ilişkin daha önceki kararlarla benzer nitelikte olup, içeriği itibariyle çocukların Alman okullarına ve topluma uyumları ve sorunlarının halli, öte yandan ana yurtla olan dil ve kültür bağlarının sürdürülmesinin amaçlandığı görülmektedir.

Son yıllarda Batı Almanya yabancılar politikasında değişik düşüncelerin ortaya çıktığı ve ağırlık kazandığı gözlemlenmektedir. Yakın zamana kadar Almanya bir göçmen ülkesi değildir şeklinde özetlenen yabancı işçi politikasının, artık tartışılmaya başladığı görülmekte, Almanya'daki yabancı işçilerin çocuklarının büyük bir kısmının ana babalarının aksine Almanya'da kalacaklarının göz önünde tutulması gerektiği vurgulanmakta. Almanya'da doğan veya çok küçük yaşta gelen yaşamlarını ve öğrenimlerini Almanya'da geçiren yabancı işçi çocuklarına Alman vatandaşlığını seçme hakkı tanınmak istenmektedir.

XX. Asrın başlarından beri yabancı işçi istihdamı konusunda önemli deneyimler kazanmış olan ve geçmişte zaman zaman bugünkü 1,8 milyon civarındaki yabancı işçi sayısının birkaç katı düzeyindeki yabancı işçiyi istihdam eden Almanya'daki bu gelişmeler üzerinde, anılan ülkenin orta vadede göstereceği demografik ve ekonomik gelişmeler de dikkate alınarak durulması gerekir.

Federal Eğitim ve Bilim Bakanlığının, yabancı çocuk ve gençlerin Alman eğitim ve öğretim sistemine uyumları ile ilgili olarak Mart 1979'da önerdiği önlemlerin başlıcalarını ise şöylece sıralayabiliriz :

«Alman öğrencileriyle yasal yönden eşit haklara sahip olan yabancı öğrencilerin, uygulamada bu eşitliği gerçekleştirmeleri desteklenmeli, yabancı öğrenciler haklarını kullanmada ve kişisel eğitim amaçlarına erişmede Alman çocuklarından geri kalmamalıdır.

Yabancı çocukların ve gençlerin büyük bir kısmının sürekli olarak Almanya'da kalacağı dikkate alınmalıdır. Yabancı çocukların iki lisanda ve iki kültür içerisinde yetiştikleri ve birçoğunun kendi ana dil ve kültürünü yeterince bilmedikleri gözden uzak tutulmamalıdır. Temel okulun birinci dönemi içerisinde entegrasyon gerçekleştirilmelidir.

Yabancı çocuklar, Almanlarla aynı sınıflara gitmeli, her yabancı çocuk iki öğrenci kabul edilerek öğretim gereksinimleri karşılanmalı, gerektiğinde yabancı çocuklar için yardımcı ek dersler uygulanmalıdır.

Ana lisanla öğretim yapan yabancı sınıflar ile iki lisanla öğretim yapan yabancı sınıflar kaldırılmalıdır. Eğitim araç, gereç ve planları, yabancı çocukların durumları dikkate alarak hazırlanmalıdır.

Yabancı çocukların ana dil ve kültür öğretimi, okul idarelerinin gözetiminde çocukların zihni ve bedensel kapasiteleri göz önünde bulundurularak normal okul programı içerisinde yapılmalıdır.

Mesleki eğitim, entegrasyonun en önemli faktörlerinden biri olup, demografik gelişmeler karşısında Alman ekonomisi, yabancı gençlerin meslek edinmeleriyle

yakından ilgilidir. Mesleki eğitim olanakları geliştirilmelidir.»

Türkiye'nin Batı Avrupa ülkelerinde bulunan çocuklarının eğitimi için belirlediği ilkelerle, Almanya'nın kendi ülkesinde bulunan yabancı ve Türk çocukları için belirlediği esaslar arasında benzerlikler ve farklılıklar görülmektedir.

Öğrenim çağındaki yerli ve yabancı çocukların normal okullarda ve bir arada eğitim görmeleri ve çocuklar arasında fırsat eşitliğinin sağlanması, her iki tarafın da prensip olarak kabul ettiği husustur.

Almanya, yabancı işçi çocuklarının ana dil ve kültürlerini öğrenmeleri sağlanmalıdır derken, Türkiye, temel okullarda Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretiminde ısrarlı olmakta ve eğitimin her aşamasında ve her alanında iki taraf yetkilileri arasında sıkı işbirliği gerektiğini vurgulamaktadır.

Yurt dışında yaşayan ve sayıları yarım milyonu aşan Türk çocuğunun, kendilerine ve topluma yararlı kuşaklar olarak yetiştirilebilmeleri, öncelikle bu çocukların, içinde buldukları toplumun çocuklarına nazaran daha güç koşullar altında olduğu gerçeğinden hareketle ele alınmalıdır. Dili farklı, düşüncesi farklı, kültürel değerleri farklı, aile içerisinde büyüyen Türk çocuklarının, Alman okullarında Alman çocuklarıyla aynı başarıyı gösterebilmesi, Alman çocuklarıyla eğitimin her kademesinde eşit öğretim şansına sahip olabilmesi, ancak bu amaca varılmasında, her biri ayrı ayrı önem taşıyan bir seri özel ve destekleyici nitelikteki önlemlerin gerçekleştirilmesine ve bunun gerektirdiği maddi harcamaların yapılmasına bağlıdır.

Özellikle lisan güçlüklerinin giderilmesi, okul içi başarı durumunun, buldukları ülkenin yaşıt çocuklarına kıyaslanabilir düzeye yükseltilmesi. Uyum güçlüklerinin giderilmesi için sürdürülen çabaların yoğunlaştırılarak yeterli ve yaygın hale getirilmesi, üzerinde önemle durulması gereken hususlardır.

Yurt dışındaki Türk çocuklarının ulusal bağlarını korumalarının ve ana dillerini yeterince bilmelerinin kazanacakları kişilikteki önemi gözden uzak tutulmama-
lı; Türkçe ve Türk kültür eğitimi normal program içerisinde gereğince yapılmalıdır.

Çocukların öğrenim devresinde Türkiye ile ana balarının buldukları ülkeler arasında yer değiştirebildikleri dikkate alınarak Türkiye'de de bu çocukların durumuna uygun öğretim olanakları yaratılmalıdır.

Kanımızca Türkiye'nin Batı Avrupa ülkelerinde çalışan işçi çocuklarına ilişkin belirlediği ilkeler gerçekçi ve yerindedir. «Çocuklarımız, ulusal kültür bilinci içerisinde buldukları ülkenin eğitim olanaklarından en iyi biçimde yararlanmalıdır» şeklinde ifade edebileceğimiz bu ana ilkenin gerçekleştirilmesinde Türkiye'nin üzerine önemli görevler düştüğü de açıktır.

Yabancı ülkelerdeki Türk çocuklarının eğitiminin her aşamasında ve her alanda, en az yabancı ülke kadar Türkiye'nin de söz sahibi olması gerektiği prensibinden hareketle konunun zaman zaman yabancı ülkelerin inisiyatifinde günün koşullarına bağlı bir görünüm gösterebilmesine olanak verilmemelidir. Elbetteki sorunların çözümünde ve sonuca varılmasında politika saptanması, ilke belirtilmesi, planlanması veya sözler yeterli olmayıp, konunun ve gelişmelerin sürekli olarak çok yakından izlenmesi ve önlemlerin adım adım gerçekleştirilmesi gerekir.

Okullarında devam eden yabancı çocuk sayısı önemli oranlara ulaşan yabancı işçi çalıştıran ülkeler, toplumsal uyumu sağlayabilmede eğitim sisteminin katkılarını dikkate almalı ve bu çocukların temsil ettikleri kültürel değerlere de yer verecek şekilde eğitim programlarını yeniden düzenleyebilmeli, öğretmenlerini bu programın gereklerine uygun olarak yetiştirebilmelidir.

Yurt dışında çocuklarımızın yeterli eğitim görmeleri, sadece kendileri yönüyle değil, aynı zamanda ülkemizle yabancı ülke yönüyle de yararlı olup, sorunların çözümünü ise tüm ilgililerin gerekli çaba ve uğraşmayı göstermeleriyle mümkündür.

Türkiye, yurt dışındaki işçi çocuklarının eğitimini bireysel değil, ulusal bir sorun olarak ele alırken, işçilerimizin buldukları ülkelerde vatandaşlarıyla aynı yükümlülükleri paylaşan Türk işçilerinin çocuklarına kendi çocuklarıyla aynı hakları fırsat eşitliği içerisinde paylaşmasına olanak sağlamalı, yabancı işçi çocuklarını, anne ve babalarına nazaran ülkelerinin koşullarına göre daha iyi hazırlanmış, yedek işgücü kaynağı olarak görmemelidir.

Teşekkür ederim.

Başkan — Biz de teşekkür ederiz Sayın Kumbaroğlu'na.

Son olarak bu konuların birinci derecede sorumlusu, uygulayıcısı Milli Eğitim Bakanlığı temsilcisi Sayın Dr. Ökyay'a söz veriyorum. Buyurun, Sayın Ökyay.

DR. ERDOĞAN OKYAY — Milli Eğitim Bakanlığı temsilcisi olarak böyle bir panelde konuşmak, çok güç. Ancak ben bu konuyla sadece Milli Eğitim Bakanlığının şu anda merkez örgütünde görev almış, konuyla ilgili

bir görevde bulunan kişisi olarak değil, bu görevi almadan çok önceden beri oldukça uzun bir süre bu konularda kişisel olarak uğraşmış bir kişi olarak da algılanmamı ve konuşmalarımın bu biçimde değerlendirilmesini özellikle rica ediyorum.

Yurt dışındaki işçi çocuklarının eğitimi sorunu, bugün ortaya çıkmış, ya da ortaya çıktığı günden beri ele alınmış bir sorun değil. Bununla şunu demek istiyorum : İşçi göçü başladığı zaman, arkasında hemen bu sorun vardı. Ancak bu ne tarafımızdan, ne de işçi kabul eden ülkeler tarafından zamanında ve gerekli biçimde algılanıp çözüme götürülemedi. Bu doğaldı. Dışişleri Bakanlığı temsilcisinin de belirttiği gibi, işçilerimiz, örneğin Almanya'da önce «Misafir işçiler» adıyla adlandırıldılar. Geçici bir süre için orada kalacaklar ve sonra döneceklerdi. Sonra «yabancı işçiler» olarak adlandırıldılar, öyle kabul edildiler. Daha sonra da «göçmen işçiler» olarak adlandırıldılar. Almanya'nın bazı eyaletlerinde bugün artık «hemşehri işçiler» ve giderek de tıpkı İsveç'te olduğu gibi «vatandaş işçiler» kavramı yayılmaya başlıyor.

Eğitim sorunları da bu iş göçü, işçi göçü sorununun arkasında bir süre bu yolu izledi ve iki tarafça da önce çok yarım ve çok derme çatma algılandı ve böyle değerlendirildi. Sorunun kökenlerini, bugüne kadarki gelişmelerini burada tekrarlamak gereksiz. Çünkü hem arkadaşlarımız bu konuda oldukça ayrıntılı bilgi verdiler, hem de zaten konu artık kamuoyunda oldukça iyi tartışılmış ve bir yere varmış bir konudur.

Ancak ben, Milli Eğitim Bakanlığının bugün sürdürdüğü çalışmaları özetlemeden önce, bir noktaya daha parmak basmak istiyorum : İki taraf açısından da sorun, çok karmaşık bir sorun. Hemen arkamızdaki Bav-

yera haritasında işaretlenmiş, tabii uzaktan sayıları görünmeyen haritaya göz attığımızda, coğrafi yönden büyük örgütsel güçlüklerin olacağı hemen kendiliğinden görülebiliyor. Diğer yandan sorun, sadece tek tek okullara serpiştirilmiş ya da bazı okullarda yoğunlaşmış Türk çocuklarının okullara uyumları sorunu da değil. Bunun yanında aileler sorunu, öğretmen sorunu, Almanlar için değişik kültür çevrelerinden gelen insanları o topluma kabul ettirmek sorunu da var. Bizim açımızdan da sorunun hem örgüt yönünden, hem de daha önemlisi felsefe, içerik ve plânlama yönünden büyük boyutları var. 1979 yılının başlarında Milli Eğitim Bakanlığı, aslında Başbakanlıktan gelen bir öneri ile, ilgili bakanlıklar arasında eşgüdüm sağlama yolunda çalışmalara başladı. İlgili bakanlıklardan Dışişleri Bakanlığı, Çalışma Bakanlığı, Kültür Bakanlığı ve Devlet Planlama Müsteşarlığını kastediyorum. Milli Eğitim Bakanlığının eşgüdümünde, Başbakanlığın yönergesi üzerine bu bakanlıkların yetkilileri bir araya geldiler ve önce Batı Avrupa ülkelerindeki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunlarına yaklaşımda temel ilkeler, temel politikalar neler olabilir konusunda bir çalışma yaptılar. Bu noktada hemen belirtelim ki, bu çalışmaların içinde bulunan bir kişi olarak, o zaman elimizin altında bulundurmamak istedik ve olabilenleri de topladık. Yabancı ülkelerde bu konularda yapılan araştırmaların onda biri kadar araştırma ülkemizde yapılmamıştır. Elimizin altında olanlarla, ilgili bakanlıkların bugüne kadarki deneyimlerini ve yurt dışı temsilciliklerimizin bize aktardığı bilgileri değerlendirerek genel ilkelerimizi saptadık.

Tüm çalışmaların ereği «insan» dı. Biz, bu insanın yarın Türkiye'ye dönüp dönmeyeceğini bilmiyorduk. Sürekli olarak orada kalıp kalmayacağını da bilmiyorduk, bugün de bilmiyoruz. Ancak, bu insanların gereksinme-

lerini karşılamak zorundaydık. Çünkü, edindiğimiz deneyimler, bugüne kadar gelen uygulama, bu insanlarımızın giderek iki yarım değil, iki çeyrek değil, iki onda bir insan olarak yetiştirme yolunda olduklarını bize gösteriyordu. Çeşitli deyimleri biliyoruz. «İki dilde ümmiler» deyimini ortaya atıldı. «Almanya'nın zencileri» ve başkaları. Bu insanlarımız örneğin Almanya'da ne Almanca'yı öğrenebilmişler ne de Türkçeyle başlarını ülkelerindeki gibi sürdürebilmişlerdir. Orada doğan çocuklar için sorun giderek bambaşka boyutlar kazanıyordu. Bu çocuklar ne o ülkenin kültürüne adımlarını atabiliyorlardı, ne de kendi kültürleriyle bağlarını ülkelerinde olduğu gibi koruyabiliyorlardı. Buna bir çözüm, yeni bir yaklaşımla çözüm getirmek gerekiyordu. Bu çözümde de ilk adım, Türkiye'nin bir devlet olarak bir politika belirlemesiydi. Milli Eğitim Bakanlığının eşgüdümünde yapılan bu çalışma böyle bir politikanın belirlenmesini amaçlıyordu. Sayın Çalışma Bakanlığı ve Dışişleri Bakanlığı temsilcilerinin sözünü ettiği gibi, «Batı Avrupa Ülkelerinde Çalışan İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunlarına İlişkin Uygulamaya Dönük Politikalar» Nisan ayının sonunda oluştu. İlgili bakanlıklara, Başbakanlığa, giderek Bakanlar Kuruluna iletilen ve oralar da ele alman söz konusu politikalar, bir hükümet politikası olarak benimsendi.

Bu belgede, temel ilkeler adı altında 5 madde sıralanıyor. Ben yalnız onları okumakla yetineceğim. Çünkü bunlar konuşmalarımıza ışık tutacak noktalardır.

— Türk çocukları genellikle buldukları ülkenin okul sistemi içinde eğitilecekler ve bu sistemin tüm hak ve olanaklarından fırsat eşitliği gözetlenerek yararlanırlıdırlardır.

— Türk çocuklarının Türkçe ve Türk kültürü eğitimi, buldukları ülkenin normal okul programı içinde gereğince bu amaçla görevlendirilmiş Türk öğretmenler tarafından verilecektir.

— Türk çocuklarının buldukları ülkede konuşulan dildeki noksanlıkları, o ülkenin okul sistemi içinde destekleyici önlemlerle ve mümkün olan en kısa sürede tamamlanacaktır.

— Eğitim sürecinin her aşamasında ve eğitimin her alanında iki taraf yetkililerinin ve ilgili makamlarının etkin bir işbirliği sağlanacaktır.

— Türk gençlerinin meslek seçmelerinde, meslek eğitimlerinde, mesleğe alınmalarında ve mesleklerindeki gelişmelerinde iki tarafın işbirliği ile kapsamlı ve sürekli meslek eğitimi projeleri uygulanacaktır.

Bu temel ilkelerden sonra uygulama alanlarına ilişkin politikalar olarak da bu belge, okul öncesi eğitimi, temel okula hazırlık yapan ön sınıflar sorunu, zorunlu eğitim veren temel okullardaki eğitim, Türkçe ve Türk kültürü eğitimi, din eğitimi ve okul dışındaki din eğitimi (Kur'an kursları sorunu) meslek eğitimi, öğretmenler, öğretmenlerin atanması, yetiştirilmesi, eğitim giderleri, eğitim araç ve gereçleri ve anne babalarla, Türk velilerle işbirliği alt başlıklarından oluşan ayrıntılı bir belgedir.

Bu belgenin ışığında Milli Eğitim Bakanlığı, uygulamaya dönük birtakım girişimlerde bulundu. Bunlardan ilki, sayısal ve nitel yönden en önemli ülke olarak karşımıza çıkan Federal Almanya'ya bu temel politikaları uyarlamak, o ülkenin siyasal toplumsal ve kültürel yapısından doğan özel koşullarına uygun bir muhtıra ortaya çıkarmak oldu. Bu muhtıra, Sayın Milli Eğitim

Bakanlığı'nın Mayıs ayında Federal Almanya'ya yaptığı seyahatte oradaki görüşmelere temel oluşturdu. Bakanın seyahatinin arkasından muhtıra çerçevesinde çeşitli ikili görüşmeler yapıldı; hem feredal düzeyde, hem de eyaletler düzeyinde. Bunların sonuncusu da, iki hafta önce Bonn'da imzalanan, Eğitim Karma Uzmanlar Kurulu'nun protokolü oldu. Alınan sonuçları belirtmeden önce, yapılan çalışmaları özetlemeye devam ediyorum.

Bakanlığımız içinde yetersiz olan yurt dışı işçi çocukları eğitimi örgütünün başka bir anlayışla düzenlenmesi gerekiyordu. Kamu oyununda ilgili Genel Müdürlüğün lağvı biçiminde görülen bu düzenleme, aslında bu işle ilgili bir Genel Müdürlüğün lağvı değil, bu örgütü dış örgütümüzle bütünleşecek başka bir birim içine oturtma çalışmasıdır. Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü içinde Yurt Dışı İşçi Çocukları Eğitimi Genel Müdürlüğü, tam kadrosuyla yerini almıştır. Dış örgütümüzde bugüne kadar 1930'ların gereksinimini karşılayan bir yasa uyarınca görevlendirilen Öğrenci Müfettişleri, bugün değişen işlevlerinin gereği olarak, Eğitim ve Kültür Müşavirleri adıyla o ülkelerde, hem burslu öğrencilerimizden, hem de işçi çocuklarımızın eğitimlerinden birinci derece sorumlu kişiler olarak görev yapacaklardır. Bütün bunları söylerken, bu çalışmaların nicel ve nitel yönden yeterli olduğunu söylemek istemiyorum. Ancak, tutulan yolu açıklamak için size bu çalışmalardan söz ettim.

Diğer yandan, bugüne kadar yurt dışı işçi çocukları eğitiminde daha çok personel yazışmalarını ve gerekli bürokratik işlemleri yapma durumunda olan Genel Müdürlüğün kadrosu, bu konunun içeriğine el atacak boyutta değildi. Bu nedenle Bakanlığımız içinde Talim ve Terbiye Dairesine bağlı olarak «Yurt Dışındaki Türk

Çocuklarının Eğitimi Proje Merkezi» adıyla bir proje oluşturdu. Bugün ben bu projenin başında çalışıyorum. Bu proje, belirlenen ana politikalar doğrultusunda yurt dışında Türk çocuklarının alacakları Türkçe ve Türk kültürü eğitiminin içeriğini belirlemek ve buna uygun araç-gereçleri üretmek için çalışmalara başladı. Önce bir program taslağı oluşturdu. Bu çerçeve program taslağı, bugünlerde daha geniş gruplarda tartışılarak son biçimini alıyor. Diğer taraftan da oluşturulan çalışma grupları, bir yandan bu çerçeve programa göre ders ve öğretmen kitaplarını, basılı eğitim araçlarını oluşturmak, diğer yandan da bunların hangi gör-ışit araçlara dönüştürülebileceğı ve bu gör-ışit araçların ne şekilde üretilebileceğı yolunda çalışmalar yapmaktadır.

Biz bu içeriğı saptarken, temel ilkelere bağılı kalarak şöyle bir noktadan yola çıktık :

Okul öncesi eğitimi birincil olarak çözüme ulaşması gereken bir sorundu. Bunu çözmek için örneğın Almanya'da, Federal Alman makamlarına, yardımcı Türk eğitimcilerini önerdik. Türkiye'de yetişmiş, ilkokul sınıf öğretmeni olarak değil, okul öncesi eğitimcisi olarak yetişmiş Türk genç kızlarını, ek bir tamamlayıcı eğitimden ve dil eğitiminden geçirerek Almanya'da ana okullarında görevlendirmeyi önerdik. Bunlar :

1 — Türk velilerinin Alman ana okullarına karşı duydukları haklı korkuları gidermede,

2 — Alman ana okulunun normal programı içinde, Türk çocuğunun temel eğitim aşamasına gelinceye kadar Alman dilindeki eksikliklerini tamamlama süreci içinde, ana dilindeki gelişimine de bir ölçüde katkıda bulunmada yardımcı olma görevini yükleneciler. Ayrıca, Almanya'da ana okullarının açılış saatlerinin, işçi-

lerimizin gereksinmelerine cevap verir durumda olmayışı nedeniyle bu eğitimciler, bizim çocuklarımızı belli bölgelerde daha erken saatlerde okula toparlayıp, daha geç saatlerde evlerine teslim görevini de yüklenecekler. Velilerle işbirliğinde bir ara kişi olarak, bir sosyal çalışmacı olarak görev yapacak.

Böyle bir amaçla, okul öncesi yardımcı eğitimcilerinin seçimi önümüzdeki günlerin görevi oluyor. Seçilenler kış aylarında yoğun bir tamamlayıcı eğitimden ve dil eğitiminden geçirilerek Mart'tan itibaren Almanya'ya gönderilmeye hazır duruma getirilecekler.

İkinci sorunumuz, temel eğitime adımını atan ve bundan böyle normal okullarda, normal sınıflarda eğitilmelerini ön şart olarak ileri sürdüğümüz Türk çocuklarının, Alman okullarında birinci sınıfta (bizim için ayrılan ve örneğin, din derslerinden alınarak, yani Alman çocuklarının Hristiyan dini için kullandıkları saatlerle, bunu destekleyen diğer saatlerden alınarak haftada 4 ile 6 saate ulaşan süre içinde) ancak okul programı ve ders saatleri içinde yapılacak Türkçe ve Türk kültürü konularındaki sözlü eğitimin içeriği belirlemek. Bu sözlü eğitim, 1 nci sınıfta dil, kültür, toplumsal yaşam, din ve ahlak bütünlüğü içinde verilecek ve temel okul süresi içinde eksilmeden ve bu bütünlüğü bozulmadan sürecek bütüncül bir ders görünümündedir. Birinci yılda bunu sözlü yapmak istedik, çocuklarımız birinci sınıfta Almanca okuma-yazma eğitimine başlasınlar diye. 2 nci sınıftan itibaren de Türkçe okuma-yazmayı, öğrendikleri Almanca okuma-yazma becerilerine dayandırarak; yani, yeniden bizim kendi yazımıza, küçük harf, büyük harf yazımıza dönmeden orada öğrendikleri yazının üzerine oturarak vermek istiyoruz. Bunu çağdaş ve geleneksel kültürümüzle bütünleşen ve zenginleşen

bir içerik içinde zorunlu eğitimin sonuna kadar götüren bir planlama yaptık. Bu konudaki çalışmalar sürüyor.

Öğretmen atamasında, ilk kez 1979'da, yani bu yıl, bu günlerde Almanya'ya gitmekte olan, çoğu halen yolda olan 300 öğretmen Türkiye'de 12 000 aday arasından seçildi. Seçilen 300 aday, Türk - Alman Kültür Merkezi (yani Göthe Enstitüsü) şubelerinde 5 aylık bir dil kursuna alındılar. Bu yıl gidenler böyle yetişmişlerdir. Bu da yeterli değildir. Çünkü, örneğin dil kursunda bir başarı barajı bu yıl uygulanmadı; ama şimdi, önümüzdeki yıl için % 60 dil başarısı sağlayamayan adayları göndermeme kararındayız. Yani, önümüzdeki yıl bu başlangıcı bir adım daha ileri götürebileceğimiz kanısındayız.

Öğretmen atamada, bizim gönderdiğimiz öğretmenlere öncelik verilmesi konusunda Alman makamlarıyla mutabakatımız var. Eğer, biz zamanında, gerekli sayıda ve yeterli nitelikte öğretmen gönderebilirsek... Öğretmenlerin atanmalarında, görevlendirilmelerinde bazı darboğazlar vardı. Biz öğretmenlerimizi gerektiğinde geri çekemiyorduk. Bazı öğretmenlerimiz geri çekildikleri halde Almanya'da kalıyorlardı. Bunlar, iki tarafın görüşmelerinde ortaya konulan konulardır ve adım adım da çözüm yoluna girmektedir. Bundan böyle öğretmenlerimiz, başarılı çalıştıkları taktirde 6 yıl için yurt dışına gönderileceklerdir. Öğretmenlerimize ödenen maaşlarda da bir birliğin sağlanmasını ve eğitim ödeneklerinin tümünü karşı tarafın yüklenmesini temel ilke olarak benimsediğimizden, bunun çalışmalarını da sürdürüyoruz.

Son protokole değinmiştim. Bu protokolde örneğin, çok önemli bir konu, Türkçenin Almanya'da 5 nci yıldan itibaren, yani temel okulların ikinci kademesinden başlayarak bir yabancı dilin yerine sayılması kararıdır.

Üst öğretime, yüksek öğretime geçit veren okullarda çocuklarımızın yabancı dil öğrenme şanslarını ellerinden almadan, ama genel olarak çocuklarımıza bir kolaylık sağlamak açısından, Türkçenin bir yabancı dil yerine öğretimi kararı önemli sonuçlar verecektir. Ancak biz, şimdiye kadar, yetişkinler için bir iki denememizin dışında, çocuklar için Türkçeyi yabancı dil olarak ele alan ve yabancı dil öğretiminin yöntemlerini uygulayan bir metod geliştirmedik. Bu konuda ne araç - gereç geliştirdik, ne de program geliştirdik. Şimdi bu konuda üniversitelerimize, bütün araştırma kurumlarımıza büyük görev düşmektedir: Yabancı Dil «Türkçe»nin programı ve eğitim araçlarını hazırlama görevi.

Sözlerimi bitirmek istiyorum. Ancak son bir cümle söylememe izin verin. Ben sayın Prof. İnal'ın modeli gibi başarılı modellerin ortaya çıkarılabileceği inancındayım. Ancak önemli olan, modelleri ortaya çıkarmak kadar uygulamaktır kanımca. Türkiye'de biz artık temel ilkeler, yaklaşımlar yönünden model oluşturma aşamasını geride bıraktık. Bence yapabileceğimiz en güzel model şimdi, Türkiye'de bütün güçlerin katkısını bir araya getirme modeli, yani bir eşgüdüm modeli oluşturmaktır. Bu konuda Almanya'da bir Alman araştırma grubu, «Türk çocukları Alman öğretmenler» adıyla yayınladıkları bir kitapta, Türk çocuklarının Almanca öğrenmelerinde, Türkçe dilinden gelen zorlukları, güçlükleri ortaya koymuşlardır. Bunun gibi en az 30-40 kitap, şu anda burada sergilenebilirdi. Şimdi artık Türk üniversitelerinden ve Türk araştırma kurumlarından bu yönde çalışmalar bekliyoruz. Çünkü, artık konu bu aşamaya gelmiştir. Yalnız araştırmalar değil, uygulamaya dönük ürünler bekliyoruz ve bu ürünlerin de eşgüdümünü sağlamak için bir model oluşturabilirsek, bundan çocuklarımız yararlanacaktır.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Biz de Sayın Dr. Okyay'a uygulamaya yönelik açıklamaları için çok teşekkür ediyoruz.

Dilerseniz şimdi bir ara verelim, aradan sonra tekrar toplanmak üzere, teşekkür ederim efendim.

(Ara Verildi)

BAŞKAN — Tartışmanın oldukça ilginç bir bölümüne gelmiş bulunuyoruz. Yalnız bana öyle geliyor ki, Sayın Kumbaroğlu, bu birinci konuşması sırasında oldukça az bir zaman kullandı. O bakımdan ilk sözü, görüşleri ya da karşı görüşleri varsa Sayın Kumbaroğlu'na vermek istiyorum, ondan sonra aynı tura yeniden başlayacağız. Buyurun Sayın Kumbaroğlu.

SABRİ KUMBAROĞLU — Efendim, ben daha önceki turda konuşmacıların belirttikleri bazı hususlar üzerinde durmak istiyorum. Özellikle Almanya'da 16 yaşına kadar çocukların oturma izni mecburiyeti olmadığı için bu çocukların okula devam etmedikleri veya devamlarının kontrol edilmediği hususları önem kazanmaktadır.

Yurt dışına işçi çocuklarının, özellikle Almanya'ya yoğun olarak götürülmesi 1974'lerden sonra başladı. Yine bir konuşmacının belirttiği gibi çocuk parasının bunda büyük etkisi oldu. Almanya'da çocuklara ödenen çocuk paralarıyla, Türkiye'de çocuklara ödenen çocuk paraları arasında 1974'ten itibaren bir farklı uygulama başladı, 1.1.1975'ten itibaren de Almanya'daki çocuklara hayli yüksek bir çocuk parası Türkiye'dekilere kıyasla ödenmeye başladı. Bunun neticesinde işçilerimizin bir bölümü yoğun olarak çocuklarını Almanya'ya götürdü. Çocuk parasını alabilmek için işçinin mutlak surette çocuğunu Yabancılar Dairesi'ne bildirmesi gerekir Al-

manya'da. Bu durumda çocukların yasal olarak bildirim mecburiyeti olmasa dahi 16 yaşından küçük çocukların, pratikte hepsinin çocuk parasını almak istediği için bildirmesi bahis konusu ve bildirmektedirler. Ancak, burada bir sorun ortaya çıkmakta; verdiğimiz rakamlar % 80 rakamı, okula kayıtlı çocukların yüzdesidir. Aslında okula fiilen devam eden çocukların yüzdesi, pratikte bir meçhul olarak kalmaktadır. Çünkü görünen odur ki, gerek Alman makamları, gerekse diğer ilgili makamlar, çocukların muntazam olarak okula devam edip etmedikleri konusunda pek titiz davranmamaktadırlar. Başlangıçta Alman makamları ve yabancı makamlar, bu işi benimseyip, gerektiğinde yasanın öngördüğü cezai müeyyideleri, çocuğunu okula muntazam göndermeyen veliler için uygularken, sonradan bu işin yaygın hale gelmesi karşısında herhalde bu kontrol görevini kendisine bir külfet olarak kabul etmeye başlamış ve böylece bu işten yavaş yavaş kaçınır hale gelmiştir. Okul idarelerinin de bu devamlılığı sağlamak yönünde özel bir çaba gösterdikleri görülmemektedir. Bu nedenle gerek ebeveynlere, gerek oradaki ilgili Türk makamlarına ve gerekse Alman makamlarına, okul idareleriyle işbirliği içerisinde çocukların okula mutlak surette devamını sağlamaları yönünde büyük görev düştüğü kanaatindeyim.

Ayrıca ana babanın para kazanmayı yeğ tuttuğu ve bu nedenle çocuklarını okula göndermediği ifade edildi. Bir noktaya kadar bu gerçektir. Aslında ana okullarındaki Türk çocukların okula gitme oranı Almanlara kıyasla hayli düşük olmasının nedenlerinden biri de ana okullarındaki ücretin Almanya'da hayli yüksek olması ve bir kısım anne babanın bu parayı ödemek istememesi şeklinde düşünülebilir. Ancak bazı araştırmalar göstermektedir ki, 1965 - 1966 yıllarında yurt dışına giden işçilerin % 70'i çocuklarına yüksek öğrenim yaptıрма-

yı amaçlamaktadırlar. Arada geçen zaman, bu isteğin gerçekleştirilemediğini, artık gerçekleşmeyeceğinin de, anne baba tarafından kavranmaya başlandığını ve yine 1974 - 1975 yıllarında yapılan araştırmalarda bu isteğin % 40'lara düştüğü görülmekte, hatta çocuklar bu konuda daha da gerçekçi olabilmektedir. Yani anne babanın para kazanma isteği, kanımızca ana okul bölümünde önem kazanmakta, ondan sonraki öğrenim devresinde bu başarısızlığı veya okula göndermemeyi etkileyici bir unsur olarak belirmemektedir.

Diğer taraftan artık Türkiye modelini, ilkeleri belirlenmiş olduğu için bu ilkeler üzerinde tartışmak, hiç değilse bizim yönümüzden uygun olmayacaktır, ancak Yunanlıların ulusal okullar açtıkları ifade edildi. Bunların çeşitli sakıncaları ve faydaları olabilir, çünkü bu tip ulusal okullardan mezun olan çocukların öğrenim durumu veya ileride devam edebilecekleri okulların saptanmasında ortada büyük tereddütler bulunmakta, bu da henüz çözümlenebilmiş bir sorun değildir.

Dini konulara kısaca temas edilmişti. Yine belirtildiği gibi Türkiye, temel prensip olarak dini öğrenimi, Türk dili ve kültürü derslerinin bir bölümü olarak görmektedir. Ancak burada gerçekçi bir yaklaşımla konuyu ele alırsak, anne ve babalarda yaygın olan kanaatlerden biri de Türk öğretmenlerinin çocuklarına din dersi vermedikleri noktasında toplanmaktadır. Esasen birkısım öğretmenlerin de bu derslerin içeriği tam olarak belirtilmediği için, derslerinde bu konuları işlemekten kaçındığı görülmektedir.

Yine bilinen bir husus da, Almanya'da bugün yerel makamlarca atanmış öğretmenlerden bir bölümünün dini yüksek öğrenim görmüş kimselerden oluştuğudur. Ülkemiz laik bir ülke olmakla birlikte Diyanet İşleri

Başkanlığını kurmak ve dini konuda yapılan harcamaların tümünü devlet olarak üstlenmek suretiyle laikliği güvence altına alan bir devlet olarak yurt dışındaki işçi çocuklarının eğitiminde bu darboğazı aşabilmede bazı ciddi önlemler alınmasında büyük yarar vardır. Bununla kastetmek istediğim husus, başlangıçta Türk dili ve kültürü dersleri içeriğinde dini yüksek öğrenim görmüş kimselerce örneğin Çalışma Ataşelikleri din görevlilerince, Türk öğretmenlerince verilen Türk dili ve kültürü derslerine paralel olarak haftada veya 15 günde 1 saat şeklinde çocukların toplu olarak buldukları okullarda ve yerlerde din dersi verilmesinin sağlanmasında büyük yarar görmekteyim.

Şimdi de mesleki eğitim konularına değinmek istiyorum.

Mesleki eğitimden faydalanan Türk çocuklarının sayısının çok düşük olduğunu ve Türk çocuklarının sadece % 40'nin mesleki eğitime esas olan temel okulları başarı ile bitirebildiklerini, geri kalanının mesleki eğitim için, mesleki eğitime başlama yönünde bir şanslarının olmadığını daha önce belirtmiştim. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, temel okulları bitiren yabancı çocukların, sadece % 13 - 15'i oranındaki bir kısmı daha sonraki öğrenim kurumlarına devam edebilmekte ve bu oran, Almanlarda % 70 - 80'i bulabilmektedir. Bu nedenle özellikle mesleki eğitime ilişkin sorunları, iki bölüme ayırmakta ve belli bir yaşa geldikten sonra veya belli bir öğrenim gördükten sonra yurt dışına ailesinin yanına giden çocuklar olarak ikinci kuşak ve diğer taraftan yurt dışında doğmuş büyümüş, öğrenimini orada görmüş veya yurt dışına çok küçük yaşta gitmiş çocuklar olarak üçüncü kuşak olarak ele alıp iki bölüm şeklinde değerlendirmekte fayda vardır. Özellikle bu ikin-

ci kuşak dediğimiz belli bir yaştan sonra gidenlerin öğrenim durumları, diğerlerine nazaran daha büyük darboğazlar içindedir, bunların çok büyük bir kısmı yine temel öğrenimi başarı ile bitirmeden ayrılmaktadır. Bunlar için özel mesleki eğitim projelerinin geliştirilmesi, bu çocukların lisan bilgisi ve temel mesleki bilgi noksanlıklarının özel nitelikteki mesleki kurslarla giderilmesi ve bunlara iş olanağının sağlanması, bu konuda yapılabilecek olumlu girişimlerin başlıcaları olarak kabul etmek gerekir. Aslında bu konuda 1976-1977 yıllarında bir çalışma başlatılmıştır ve halen uygulamada 3 000 yabancı genç için Almanya'da böyle bir olanak vardır, diğer taraftan bunun önümüzdeki yıllar için 8 000'e yükseltmek suretiyle yürütülmesi istenmektedir. Ancak Almanya'da halihazırda öğrenim görecek çağda olup da öğrenim görmeyen yani 16 yaşını doldurmuş olup henüz 18, 19 yaşını doldurmamış olan bu durumda 50 000 Türk çocuğunun mevcudiyeti dikkate alındığında 3 veya 5 000 kişilik kapasitenin pek yetersiz kaldığı, örneğin, 5 000 kişilik kapasite ile dahi ancak 10 sene sonra bu çocuklara normal olarak eğitim görme sırasının gelebileceği, o zaman zaten yaşlarının artık bu eğitim çağının da dışına çıkmış olacağı görülmektedir.

Diğer taraftan üçüncü kuşaktaki sorunların temelini, okul içi önlemlerle çözmek ve bu çocukların mutlak surette okul içinde Almanlarla aynı başarıyı gösterebilecek ve kişisel eğitim amaçlarına erişebilmeleri için gerekli olan önlemleri gerçekleştirmekte büyük yarar vardır. Esasen eğitim konusundaki harcamaların karşı ülkeden istenmesi, en tabii yasal haktır. Zira, eğitimdeki çocuk durumu veya elinde olmayan ve iradesi dışında ortaya çıkan nedenlerle diğerlerine nazaran daha güç koşullarda ise, bu koşulları giderici özel önlemleri almak devletin tabii görevidir, bu Alman devleti için de

aynıdır, Türk devleti için de aynı görevdir. Nasıl ki Almanya'da durumları özellik arzeden çocuklar için özel önlemler alınmışsa, Türk çocukları da kendi iradelerinin dışında yabancı bir toplumda yaşamak ve yabancı toplumun okullarına devam etmek durumunda olduklarından Türk çocuklarının kendi iradelerinin dışında ortaya çıkan lisan bilgilerindeki yetersizliğini giderici, onların normal topluma uyumunu sağlayıcı özel önlemler almak da buldukları ülkenin yasal görevi ve çocuklarımızın da tabii hakkıdır.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Biz de teşekkür ederiz Sayın Kumbaroğlu.

Sayın Zevkliler, buyurun efendim.

DOÇ. DR. AYDIN ZEVKLİLER — Efendim, başından beri sen de dahil olmak üzere nedenleri, bu nedenlerin doğurduğu olguları ele aldık, bundan başka ulaşılması gereken amaçları saptadık. Fakat bu amaçlara ulaşmak için somut, elle tutulur, ne yapmalıyız? nasıl bir model uygulamalıyız? henüz o konuya değinmedik. Sanıyorum bu ikinci turda sayın konuşmacılar da o konuya değinecekler. Ben de şimdi o konuya değinmek istiyorum.

III — ÇÖZÜM YOLLARI :

Yukarıda belirtilen ve yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitim sorunlarını doğuran ya da yoğaltan etkenler göz önünde tutularak sorunlara çözüm aranması gereklidir. Bu güne dek nedenler üzerinde yeterince tartışılmıştır. Artık nedenler üzerinde tartışmayı bir yana bırakıp daha çok somut çözüm yolları üzerinde tartışmak ve önerilerde bulunmak gerekir.

Eğitim sorununu doğuran nedenleri gözden geçirdiğimiz zaman, bunların bir bölümünün bu gün yurt dışındaki Türk çocuklarının buldukları ülkelerde kendilerine uygulanan eğitim program ve yönteminden kaynaklanmakta olduklarını görürüz. Bunlar bir bölümüyle yukarda aktarılmıştır. O halde çözüm yolları ararken, yukarıda belirtilen olumsuz etkenler yanında, halen uygulanmakta olan eğitim program ve yöntemlerinin aksayan yönleri de göz önünde tutulmalıdır.

Yurt dışındaki Türk çocuklarına, zaten buldukları ülkenin eğitim programı uygulanmaktadır. Buna karşın bir takım eğitim sorunları doğmaktadır ve bunlar gittikçe çoğalacağa benzer. O halde yurt dışındaki Türk çocuklarına yalnızca buldukları ülkenin ulusal eğitim program ve politikasını uygulamak başarı sağlayamamaktadır.

Bu çocuklara yurt dışında da Türk eğitim program ve politikasının uygulanması bir çözüm yolu olarak akla gelebilir. Ancak bu da çeşitli nedenlerle olanaksızdır ve sakıncalı sonuçlar doğurabilir. Bir kez böyle bir programı uygulayabilmek için yurt dışındaki ülkelerde bağımsız ulusal okullar —Türk ulusal eğitim programını uygulamak üzere— açılmasına ilgili ülkeler izin vermemektedir. Bu onların ulusal eğitim politikasının doğal bir sonucudur. Kaldı ki, böyle okulların açılmasına bazı ülkeler izin verseler bile, bu, sakıncalı sonuçlar yaratabilecek niteliktedir. Bu ulusal okullarda öğrenim gören Türk çocukları, o ülkenin toplumundan ve çocuklarından tümüyle kopuk ve izole olmuş biçimde yaşayacaklardır. Bu da onların, çevre halkı ve kültürüyle ister istemez çelişki ve çatışma içinde bulunması sonucunu doğuracaktır. Böylelikle eğitim sorununda etkili olabilecek başka olumsuz sonuçlar doğacaktır.

Yurt dışına gidecek Türk çocuklarının eğitimlerinin Türkiye'de sağlanması ve belirli bir eğitim aşamasından sonra yurt dışına gönderilmeleri de bir çözüm yolu olarak akla gelebilir. Ancak bu gün için bu da kısa dönemde uygulanabilecek bir çözüm yolu değildir. Çünkü yurt dışında bulunan Türk çocuklarının çok büyük bir bölümü, zaten Türkiye'de barınma olanakları bulunmadığı ve eğitimleriyle uğraşacak kişilerin bulunmaması nedeniyle yurt dışına, ana babalarının yanına gitmektedirler.

IV — SONUÇ :

Tüm yukarıda belirtilen nedenler ve sakıncalar göz önünde tutulduğu zaman, yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitimleri için yeni modeller arama yolunu açmak, zorunluluk kazanmaktadır. Varolan uygulamalar yeterli değildir. Köklü bir değişiklik getiren yeni modeller ve çözüm yolları aranmalıdır.

Yukarıda belirtilen ve eğitim sorununu doğuran nedenler göz önünde tutularak öyle bir eğitim modeli yaratılmalıdır ki, bu modelin uygulanmasıyla yurt dışındaki Türk çocukları hem Türkçe'yi hem de buldukları ülkenin dilini yeterince öğrenebilsinler; buldukları ülkenin kültürüyle çelişkilerini giderebilsinler ve bunu yaparken kendi öz kültürlerini de korusunlar; sağlıklı biçimde okula gidebilsinler ve okullarda başarılı olabilsinler.

Kanımızca bu amaca yönelik olmak üzere şöyle bir model önerilebilir :

Türkiye'de yurt dışında bulunan Türk çocuklarının temel eğitimlerini sağlayacak özel ve yatılı okullar açılmalıdır. Bu okulların parasal kaynağı Devletten ve ora-

da eğitim görecek çocukların ana babalarından sağlanmalıdır. Yurt dışındaki Türk çocukları okul çağına gelince Türkiye'deki bu okullarda yatılı olarak okumak üzere Türkiye'ye gönderilmelidirler. Bu okullarda onlara temel Türkçe eğitimiyle birlikte ana kültürleri de aşılanmalıdır. Aynı zamanda bu okullarda, Türk çocuklarının gidecekleri ülkede geçerli olan yabancı dil de gerektiğince öğretilmelidir. Bu iş için gerekirse yabancı öğretmen ve uzmanlardan da öncelikle yararlanılmalıdır. Ayrıca bu okullarda, aynı Türkiye'deki okullarda olduğu gibi, çocuklara ana babanın isteğine bağlı olarak din dersleri de okutulmalı ve dinleri hakkında temel bilgiler verilmelidir.

Bu okullarda ayrıca her çocuk gideceği ülkenin toplumsal yapısı, gelenekleri, toplumsal değerleri ve yargıları, yaşam koşulları ve yasal düzeni hakkında anlayabileceği oranda aydınlatılmalı ve bilgi sahibi yapılmalıdır.

Yabancı ülkelerle yapılacak kültür anlaşmaları yoluyla bu okullar ve yabancı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında gerekli bağlantılar kurulmalıdır.

Bunun dışında Türk çocuklarının ana babaları da, yaşadıkları ülkenin yaşam koşulları ve toplumsal yargıları hakkında bilgi sahibi edilmelidir. Bunun için de ilk kez yurt dışına gidecek olanlara gitmeden önce, yurt dışına gitmiş olanlara da gittikleri ülkede kurslar ve aydınlatıcı konferanslar ve söyleşi toplantıları yoluyla eğitici ve aydınlatıcı bilgiler verilmelidir.

Türkiye'deki özel yatılı okullarda eğitilen çocuklar, 8-9 yaşlarına gelince, yurt dışına ana babalarının yanına gönderilmeli ve öğrenimlerine oralandaki okullarda devam etmelidirler.

Orada öğrenim gördükleri okullarda belirli ve yeterli sayıda Türkçe dersleri de okutulmalı ve bu dersler zorunlu olmalıdır.

Yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitim sorunlarıyla ilgilenmek üzere yurt dışına gönderilen görevlilerin, yabancı dil bilgisine yeterince sahip, yöresel ve yönetsel makam ve kişilerle gerekli ilişkileri kurabilecek yetenekte kişiler arasından seçilmesine özen gösterilmelidir.

Yurt dışındaki okul öncesi eğitim çağına gelen çocukların bırakılabileceği yeterli sayıda çocuk yuvaları ve kreşler açılmalı ve buralarda o ülke halkından olan eğitmen ve uzmanlar yanında Türk eğitmen ve uzmanlardan da yararlanılmalıdır.

Bunun dışında, yıllık izne çıkan ailelerin, okul devresinde çocuklarını bırakabilecekleri ve çocukların bakımını ve okula devamlarını sağlayacak yurtlar açılmalı ve koruyucu aileler saptanarak hizmete sunulmalıdır.

Tüm bunlar sağlanabilirse, bugün güncellik kazanan sorunların büyük bir bölümü giderilmiş olacaktır. Kuşkusuz bu önlemleri almanın, yabancı ülkelerin yasal ve yönetsel yapısından kaynaklanan bir takım zorlukları vardır. Ancak bu zorlukların da büyük bir bölümü karşılıklı görüşme, diplomatik girişimler ve kültür anlaşmaları yoluyla çözümlenebilecek niteliktedir.

Eğer bu konularda hiç ilgilenmez, kendi haline bırakırsak, işte sonuç ortada; gazete haberleri ortada; Almanların Almanlaştırma planı gibi. Almanlar mutlaka bizim yararımıza yapmıyorlar bu işleri, onları kınamak da doğru değil, her ülke kendi ekonomik politikasını, sosyal politikasını gütmek zorunda. Alman niçin Türk çocuklarını ele alıp Almanlaştırıyor? Bugün Almanya'

da çok zor, Almanların talip olmadığı birtakım meslek ve işler var, artık o dalda işçi bulunamıyor, Türkleri oraya kanalize etmek istiyorlar. Bugün Almanya'da anarşi yükselmekte ve polis her an can güvenliği ile karşı karşıya, sırf o olaylarda Türkleri öne sürebilmek için Türkleri polis yapmaya başlıyor. Bütün bunlar Almanların çıkarları yönünden. Ya bırakacağız durum böyle gidecek, yahutta kurtarmak istiyorsak, belki şu modellere başvurabiliriz. Kaldığı önerdiğim model dışında da kuşkusuz başka öneriler olacaktır. Önemli olan artık bunların ortaya atılması ve doğru seçimin yapılmasıdır.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz.

Buyurun Sayın Aşkun.

PROF. DR. İNAL CEM AŞKUN — Birinci turdaki ortaya çıkan görüşlerde bence bana ters gelen bazı hususları belirtmek istiyorum. Yalnız özellikle şunu rica edeyim: Toplantıda bulunan arkadaşlar alınmasınlar, suçlayacaklarını kendileri değillerdir, Türkiye'nin özellikle girdiği bazı zayıflıklardır. Bu bakımdan bir polemige girmek istemiyorum.

Bugün, şurada da açıkça ortaya çıkmıştır ki, sorunlarımızın akademik çözümleriyle, uygulamadaki arkadaşların çözümleri arasında çok büyük farklar vardır. Yalnız, Türkiye'nin talihsizliği, akademik kadrolar daha Türkiye'nin sorunlarına girememişlerdir bir yerde. Girmeye özendirilmesini, (teşvikini) alamamışlardır. Bu durumda bakanlıklar, devletin yürüyüş kadrolarıdır, yürüyüş takımlarıdır, bakanlıklar çözüm bulmaz bulunan çözümleri uygular. Çözüm bulmak bu memleketin üniversitelerine verilmiştir Anayasal görevleridir. Ama

oakanlıklar, hükümetler, üniversiteler kendi sorunlarıyla uğraştırmakta beceriksizlik gösterdikleri, üniversiteleri kendi sorunlarına çekmek istemedikleri, kendi politik amaçlarını daha önce tuttukları için bugün Türkiye’de üniversiteler, bu konulara girememektedir. Zaten başlarında büyük sorun vardır. Binlerce öğrenciye, eksik kalmış lise öğretimini yaptırmak durumundadırlar. Lise, ortaokul, hatta ilkokul öğretimi yapıyoruz. Biz onlarla meşgulüz, onun dışında, bakanlıklarda birtakım sorunlar varmış, onları çözeceğiz diye düşünmüyoruz. Biz de yurt dışına görgü, bilgi artırmaya, incelemeye gidiyoruz; dolaşıp geliyoruz. Bakanlıktaki arkadaşlar da eğitim müşavirlikleri, uzmanlar, onlar da dolaşıp geliyorlar, bu gayet açık. Niye saklıyoruz birbirimizden. Müşavirmiş, yok inceleyecekmiş, yok proje imiş, hiçbir şey yaptıkları yok. Bürokrat 9-5 mesaisiyle çalışır, ne kadar az yorulursa bu işten o kadar zevk alır. Ne raporu biter, ne izin isteği. Yurt dışında görüyorsunuz, elçiliklere girmek mümkün mü. Bir konsolosluğa girmeye kalktım, duvardan atlattılar. Kapıdan giremedik ne imiş, vatandaş girermiş diye kapatmışlar. Binanın içinde eğitim müşavirleri de vardı. Bu adamlar nasıl görüşecekti işçilerle, neyi görüşecekti. Biraz gerçekçi olalım. Bürokrasi mekanizmasında kağıtlarda bunlar çözümlenir. Öğretmen seçtik gönderdik diyor arkadaşlar, nasıl öğretmen seçildi? Almanya’ya gidecek öğretmende hangi nitelikler olmalı diye şöyle düşündüm, 5 tane nitelik çıkardım, acaba bunlar arandı mı? Almancayı konuşup yazabilecek düzeyde Almanca bilmeleri. Eğitim bilimi konusunda bilgileri bulunmaları. Özellikle çocuk eğitim ve psikolojisini iyi bilmeleri. Üçüncüsü, dersini verecekleri konularda iyi yetişmiş tecrübeli öğretmen olmaları. Yabancı bir ülkede çalışabilecek ruh ve beden sağlığında bulunmaları. Almanya’da Türk işçilerinin du-

rumlarıyla sorunlarını çok iyi bilmeleri. Öğretmen seçerken en azından bunlar üzerinde durulabildi mi? Akademik formasyondaki kişiler eğer sorunlara çekilebilirlerse, bunlar 9-5 mesaisiyle çalışmazlar, tatil filan dinlemezler, gerçekten uğraşırlar. Ben kalktım Eskişehir'den, bütün işimi bıraktım şu toplantıya geldim. Bürokrat ise saat 4'te kalktı gitti, işim var dedi, biraz önce gitti, gördük. Arkadaşı suçlamıyorum. Türkiye'de olan bu. Onlar kendi doğrularındalar. Arkadaşımız dedi ki, modele gerek yok, model oluşturmayı geride bıraktık, şimdi işe başlayalım diyor. Ben, model yok ki diyorum, buyurun iki tane doğru size şimdi. Uygulamacının doğrusu, benim doğrum. Hiç uzlaşmamıza imkan yok bunda, onun için tartışma da açmıyorum.

Hükümetler geliyor. Sayın arkadaşım bakanlık kadrolarında, yarın her hükümet kendine göre bir amaç tarif eder.

Hükümetlerin bakışlarına göre politikalar değişir. Bakanlıklarda görevliler değişir, müşavirler değişir, yöneticiler değişir. Hükümet değişince Türkiye'de yarın ne olacak diye ilk düşünenler bürokratlar mıdır, akademisyenler midir? Ben hiç düşünmem. Oysa bakanlıktaki arkadaşlar, acaba bizi nereye verecekler diye düşünürler. Bu kaygılar altında çalışıyorlar. Onun için biraz işi kendi gerçeğine indirirsek, bugün eğer gerçekten Almanya'daki çocukların, diğer ülkelerdeki çocukların, daha bundan sonra gidilecek yerlerdeki çocukların hakikaten eğitim sorunlarına bir çözüm bulacaksak, Türkiye'deki akademik kadroları bu sorunlara çekmek gerekir. Milli Eğitim Bakanlığının başarısı bu olacak bence. Bunun için Sayın Başkana da karşı çıkıyorum, konunun sahibi Milli Eğitim Bakanlığıdır dedi, hayır efendim, konunun sahibi sizsiniz, öğretim üyesisiniz, üniversite mensubu-

sunuz, önce biz sahip çıkacağız konuya, bu arkadaşlar bizlerden bekleyecekler. Daha şimdiye kadar biz bakanlıklardan bir proje çağrısı almadık. O projeler gelirse önümüze, o zaman belki görgü, bilgi artırmak için, değil de şu projelerin peşinde bir gidelim bakalım ne oluyormuş dışarıda diyeceğiz. Ondan sonra dışarıdaki arkadaşlarla daha iyi bu konuları görüşebiliriz. O bakımdan, temelde daha çok büyük noksanlıklar var. İşbirliği, Türkiye’de şu anda en büyük sorun, işbirliği yapamıyoruz, en azından uygulamacılarla akademisyenler arasında işbirliği yok. Bu olmayınca, kuşkusuz uygulamacı da kendi gördüğü kadar sorunlara çözüm bulacak; ama bir şeyi ben rica ederim onlardan, buldukları çözümlere kesin ve köklü çözüm olarak kendilerini inandırmasınlar. Kuşkusuz birtakım şeyler yapıyorlar, durumu kurtarmak için, o kadar, başka bir şey yok.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Ben teşekkür ederim Sayın Aşkun.

Sayın Dr. Okyay, buyurunuz.

DR. ERDOĞAN OKYAY — Efendim, sadece bir iki noktaya değinmek istiyorum. Bir tanesi, Sayın Zevkiler’in ortaya koyduğu görüş ki, bugüne kadar biz çocuklarımıza o ülkenin kültürüne dönük eğitim yaptırmak istedik, dediler. Bunu yapmadık. Bugüne kadar çocuklarımız ne o ülkenin okul sistemi içinde, ne de bizim okul sistemimize göre eğitildiler. Tam olarak ikisinin arasında kaldılar. Gerçekçi olursak, onları buldukları ülkede Türk eğitim sisteminin içinde, yani burada olduğu gibi eğitmemizin olanağı yok. Örgüt yönünden de yok; ama felsefe yönünden de buna olanak yok. Çünkü o zaman o ülkede, o toplum içinde yaşamalarını olanaksız hale getiririz. Bunu Türkiye’de yapabilir miyiz? Yapabil-

sek çok iyi. Gerçekten belli bir yaşa kadar burada tutabilsek, temel bir dil gelişimi, kültür verip de ondan sonra o ülkeye gönderebilsek, çok iyi. Ancak onun da sakıncaları olabilir. Çünkü bir taraftan, örneğin Almanya'da okul öncesi eğitimin dikkatine önem çekiyoruz ve diyoruz ki, çocuk bu yaşta Almanca'yı öğrenirse fırsat eşitliği, şans eşitliği içinde Alman okulunda başarılı olur, diğer yandan tam o dili en verimli olarak öğreneceği en çabuk öğreneceği bir yaşta çocuğumuzu Türkiye'de eğiterek belki onun elinden o dili öğrenme şansını da alıyoruz. Bunun da düşünülmesi gerekir. Onun için biz diyoruz ki, çocuklarımız o ülkenin eğitim sisteminde ve sonuna kadar gidecek biçimde, o ülkenin çocuklarıyla hem fırsat eşitliği içinde, hem de başarı yaşamı vererek sonuna kadar gitmeliler. Gidebilirler de. Eğer onların kişilik oluşumlarını, ulusal kültür ve dilleriyle de gerektiği ölçüde besleyebilirsek, en doğru işi yapmış oluruz. Şimdi çok haklı olarak Milli Eğitim Bakanlığı dış örgütüne yöneltilen eleştiriler var. Bütün örgütümüzle, öğretmenimizle, öğretmen seçimimizle öğretmen seçiminde ortaya koyacağımız ölçütlerimizle tutarlı olabilirsek bu çocukları bir insandan daha fazla insan yapabiliriz kanısındayım.

Bir karşılaştırma yapalım; Türkiye'de Anadolu Liseleri dediğimiz okul tiplerine hücumu biliyoruz. Milli Eğitim Bakanlığının kapısı bu sınav aylarında onbinlerce veli tarafından bu konuda aşındırılır, çocuklarına biraz daha nitelikli ve yabancı dile dönük bir eğitim vermek için. Türkiye'de bu okullara öğrenci gönderebilen veliler, hazırlık aşamasının bütün mali külfetleri göz önünde tutulursa, ayrıcalıklı velilerdir. Yani doğudaki çocuğumuz, yani kırsal kesimdeki çocuğumuz Anadolu Liselerine girme olanağına öbür çocuklarımız ka-

dar sahip değillerdir. Kağıt üzerinde bu fırsat eşitliği tanınmış bile olsa.

Şimdi ilk kez karşımıza bir şans çıkıyor; yarım milyon çocuğumuz, büyük kesimi kırsal kesimden gelen yarım milyon çocuğumuza, 200 yıldır yanlış ya da doğru, özlemini duyduğumuz Batı kültürü içinde yetişme olanağı çıkıyor. Bunu kendi kültürümüzle besleyerek verebilirsek, çok güzel bir iş yapacağız. Ama eğer onun o sistem içinde yetişmesini engelleyecek birtakım modellerden yola çıkarsak, bu çocukların bu şansını ellerinden almış olacağız. Onun için gene tekrar dönüyorum, modeli o anlamda söyledim, işin felsefesi ortaya konmuştur. Bunu devlet ortaya koymuştur, bir hükümet politikası olarak koymuştur. Pek tabii, bizde siyasal düzenlemelerin ne kadar sürekli olduğunu biliyoruz. Örneğin, bize son katıldığımız toplantılarda söylenen daima şu oldu: «Sizin isimlerinizi listede görünce gene büyük bir korkuya kapıldık», «Çünkü, gene konuyu yeni baştan anlatmak zorunda kalacağız».

Protokollere bakınız, karşı taraf, eğer 3 toplantı olmuşsa üçüne de aynı ekiple geliyordur, 4 toplantı olmuşsa dördünde de aynı ekiple geliyor. Biz, yalnız kişileri değiştirmiyoruz, kişilerle birlikte tamamen başka yaklaşımlarla gidiyoruz meselenin üzerine.

İlk defa devlet bu konuda bir politika ortaya koymuş, bir hükümet politikası haline getirmiş ve şimdi bunun sürekliliğini sağlamak için çaba gösteriyor. Sanıyorum, hem kişi olarak, her aydınımıza, her yurttaşımıza; hem de kurum olarak her üniversitemize, her araştırma kurumumuza, şimdi bu politikaları uygulamaya dönüştürmek ve ürünlerini ortaya sermek konusunda katkı görevi düşüyor.

Din eğitimi konusunda biz, pek tabii okulda laik bir din eğitimi yapmak zorundayız. Yani başka inançlara saygılı bir din eğitimi yapmak zorundayız. Programı burada okuma olanağımız yok; ama program taslağımızda, din eğitimi ağırlıklı bir biçimde yer almıştır. Ancak okulda verdiğimiz din eğitimi, pek tabii ki okul dışındaki gibi, yani Türkiye’de vatandaşlarımızın dinsel gereksinimlerini karşılayan cami düzeninde olamaz. Okulun kendine özgü bir takım ölçütleri var. Şimdi, bizim okul dışı din eğitimimizin Almanya’daki çıkmazı budur. Önce başka dinleri reddederek konuya giriyorlar. Yani çocuklara, Alman çocuğunun elinden tutarsan kafir olursun, birlikte yüzme dersine gidersen gavur olursun, domuz eti yiyen çocuğa elin değerse şu olur diye başlıyorlar. Aslında dinsel kurumlarımızı gerçekten bu bağnazlıktan kurtarmış olarak o ülkelere aktarmamız gerek. Biz okula düşen görevi, Türk kültürü bütünlüğü içinde yapacağız. Ama bunun ötesinde başka devlet kuruluşlarının ve kurumlarının da aynı tutarlılık ve duyarlılıkla konuyu ele almaları gerekir.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Biz de teşekkür ederiz,

B. GENEL TARTIŞMA

BAŞKAN — Öyle anlaşılıyor ki, akademisyenlerle uygulayıcılar belli bir noktada birleşiyorlar.

Şimdi konuklarımızın sorularını alacağız, arkasından da panel üyeleri bu sorulara karşılık vereceklerdir.

Buyurun Sayın Özgüven.

DOÇ. DR. ETHEM ÖZGÜVEN — Efendim, Yurt dışındaki çocukların eğitimi ve genel sorunları konusunun

ne uzmanıyım; ne de bu konuda uzun süre çalışmış bir arkadaşınızım. Ama, konu, ülkenin bir sorunu, ve kendim de eğitim alanından gelmiş bir kişi olarak, bu panelde dinlediklerimiz ve daha önce, Sayın hocamız Rauf İnan'la birlikte UNESCO'da yaptığımız bazı çalışmalarını dikkate alarak, bir iki noktaya değinmek istiyorum.

Edindiğim izlenime göre, işçi çocuklarının eğitim sorunları meselesinde temel bir nokta var., Kültür sorunu. Türk kültürünü ülkemizin dışındaki bu çocuklara nasıl kazandıralım meselesi. Konuşmacılar, çocuklar acaba, gittiği ülkenin kültürünü mü benimsesin, yoksa ana vatanın kültürünü mü benimsesin konusunu taşıdılar. Genel eğilim her ikisini de benimsemesi şeklinde beliriyor. Aslında, bunların hiç biri çocuklara kazandırılmıyor, ilk nesil ya da ikinci nesil olsun çocuklar belirli bir kültürün adamı olamıyorlar, ortada kalıyorlar. Bence en tehlikeli olan da bu ortada kalmışlık halidir. Sosyal yaşam hakkında belirli kuralları olmayan bir nesil kişinin kendisi için de toplum için de bireyi uyumsuzluğa sürükleyen bir durumdur. Çocuk, bir kültürün değer yargılarını benimsesin, bence önemli olan budur, benimsediği kültürün hangisi olduğu o kadar önemsenmeyebilir.

Bence, kültürlenme bir model ve iyi örnekler meselesidir. Toplumda çocuğun kazanmasını istediğimiz değerlere ilişkin bol iyi örnekler, modeller sergileyebiliyorsak, çocuk istenen yönde kültürlenecektir. Kültür daha çok aile ve yakın çevrede kazanılır, eğitim hem değerleri pekiştirici ve yeni değerler kazandırıcı bir rol oynar. Yurt dışında, çocukların o ülkenin dilini, bir başka yabancı dili ve doğru dürüst bilmediği bir dille okul öğrenimlerini sürdürsün, bu arada da, Türkçeyi ve Türk kültürünü de öğrensin ve bunu, bu kadar ağır

bir programa ek olarak, haftada bir iki saatlik bir sürede başarmasını istiyoruz.

Şimdi, Bakanlık olarak, uzmanlar olarak, hatta Alman ya da başka ülkelerin yetkili kişileri olarak çocuğun kendisini bir yerde unutuyoruz, oysa sen bunları taşıyabilir misin diye sormadan, dışardan bazı «çözümler» adı altında yükler yüklüyoruz. Konuyu, yükü taşıyacak kişi yönünden değil, kendisi de bir çok problemler ile dolu olan kişi yönünden, onun sağlıklı bir kişilik kazanması, başarılı uyumlu olması yönünden değil, ülkemizin sosyal ve milli niteliklerini kazandırmak kendi değerlerimizi kazandırmak yönünden, toplumsal açıdan düşünüyoruz. Bunun yanlış olduğunu ifade etmek istemiyorum, ancak, Türkçe, Almanca ve başka bir yabancı dil öğrenmesi, yabancı bir dilde verilen okuldaki derslerde de başarılı olması, yabancı bir ülkeye uyum sağlaması ve çoğu kez, ana ve baba çalıştığı için evin işlerini de yüklenmesi gereken çocuğu kaybedeceğimize olan korkumu belirtmek istiyorum. Çocuğa çok fazla yük yüklemekten vazgeçilmeli, aksine üstündeki yükleri hafifletilmeye çalışılmalı ve kendi kişisel sorunlarını çözmesine yardımcı olunmalıdır.

Amerika Birleşik Devletlerini düşünelim, oraya Avrupa'nın ve diğer kıt'aların çeşitli ülkelerinden yeni bir ülkeye insanlar gitmiş ve orada yeni bir kültür yaratmışlardır, o ülkede kendilerine bir yer tutmuşlardır. Kişiler kendi tercihlerini kendileri yapabilmeli ve bunun sorumluluklarını da taşımalıdır. Bu gün Amerika'da bir Yunan, bir Fransız veya İtalyan lobisi vardır ve bunlar parlamento da alınan kararları bile etkilemektedirler. Tarihimizde Viyana'nın fethinden söz ederiz, işçilerimiz Viyana'yı da geçmişler Avrupa'yı fethet-

mişlerdir. Bir Türk futbol takımının maçında kırk bin kişi kendi olanakları ile bir araya gelebiliyor, Avrupa'nın önemli istasyonlarında Türkçe duyurulan yapılmaktadır. Eğer, vatandaşlarımız, ekmek parası kazanmak, daha iyi bir yaşam sağlamak amacı ile yurt dışına gitmiş ve orada kalmayı düşünüyorsa, kişisel yararı bu gün için bunu gerektiyorsa, orada kalsınlar, tercihlerini kendileri yapsınlar. Bizim onlara, yardımımız, işçilerimizin buldukları ülkelerden azami derecede yararlanmalarını, yasal haklarını almalarını sağlama yönünde olmalıdır. İşçilerimiz o ülkenin vatandaşı için sağlanan tüm olanaklardan yararlanmalıdır. Anavatanın girişimleri işçilerin ihtiyaçlarını giderme ve onları destekleme şeklinde olmalıdır.

Kültür kazandırma meselesini, bilmiyorum okul saatleri dışında bir iki saatlik derslerle yapabilir miyiz? Yurt dışına giden insanlarımız, çoğunluk kent kültüründen çok kırsal alan kültürünün değerlerini taşımakta ve düşük bir sosyo-ekonomik kesimi temsil etmektedirler. Bu nedenle, çocukların aileleri de yabancı bir ülkenin kent kültürüne uyum sağlamada bir çok problemler içindedirler. Bir bakıma, çocukları için iyi bir model, sağlıklı, uyumlu bir model de sayılmazlar. Kanımca, yurt dışına gönderilen, kız enstitüsü mezunu genç kızlarımız, öğretmenlerimiz ve sosyal araştırmacılarımız, danışmanlarımız çok iyi almanca da öğrenmeli, çocuklarla birlikte, işçi ailelerine de yardımcı olmalıdırlar. Uygun zamanlar, hafta içi, sonu ve tatillerde gör-ışit araçlarından da yararlanarak programlar düzenlenmelidir. Çocukların okul öncesi eğitiminden gittikleri ülkenin çocukları ile birlikte yararlanmaları sağlanmalıdır. İşçilere, gidecekleri yada gittikleri ülkelerin nitelikleri tanıtılmalıdır. Yabancı dil öğrenmenin

ve kaliteli bir öğrenimden geçmenin de bir yatırım olduğu ailelere anlatılmalıdır.

Çocukların eğitimi sorunu işçi ailelerinin sorunlarından soyutlanamaz. konu, sadece çocuk yönünden değil aileler yönünden de düşünülmelidir. Ailelerde eğitilmelidir. Çocuklar için yararlı olacağı düşünülen hususlar ailelere de anlatılmalıdır. Çocuk, gittiği kültürün normal öğrenim programı ne ise onun içinde olmalı, bulunduğu ülkede karşılaştığı sorunları temel çözümlere ulaştırabilmesi için, o ülkenin dilini öğrenmeye birinci derecede ağırlık verilmelidir. Çünkü, çocuğun okul başarısı, yaşama uyumu, işteki başarısı dili öğrenmesine bağlıdır. Ülkemize dönmesi halinde de dil bilme avantajını sürdürecektir. Ülkemizde, Sayın Okyay'ın belirttiği gibi kırsal alanlardan Anadolu Liselerine girerek dile birlikte iyi bir öğrenim gören pek çıkmıyor. Dil öğrenmek, yabancı bir ülkede kaliteli bir öğrenim görmek kaçırılmaz bir olanak gibi düşünülmelidir.

Kültürlenme, okul dışındaki programlarla yürütülmeli yada destenlenmelidir. Televizyon ve Radyo da belirli saatler, Türk saatleri olarak alınabilirse, Türk kültürüne ilişkin programlar düzenlenir, böylece, işçinin bulunduğu ülkenin halkı ve çocukları da, biraz da yaşadıkları insanların kültürlerini öğrenmiş olurlar. Bu ise farklı kültürdeki insanların etkileşimine katkı getirir, birbirlerini anlamalarına yardım eder. Yaz aylarında da, O ülkenin gençleri için açılan kamplara işçi çocuklarının da katılmaları sağlanmalı, kamplarda, toplu halde, film vb. araçlarla kültür programları düzenlenmelidir. Kültürlenme meselesi, daha geniş boyutlar içinde ele alınmalı, bir kaç saatlik dersle çözüme yaklaşımı olmaktan çıkarılmalıdır.

Çok teşekkür ederim.

BAŞKAN — Biz de teşekkür ederiz.

Buyurun, Sayın Armaner.

DOÇ. DR. NEDA ARMANER — Efendim, bugünkü panelden yararlandığım pek çok husus oldu. Sayın yönetici ve konuşmacı arkadaşlarıma önce teşekkür ederim.

Zamanın sınırlılığı nedeniyle, soruna yaygın eğitim açısından kısaca değineceğim. Kuşkusuz, Özgüven arkadaşımızın da belirttikleri gibi, çocuk meselesi aileden ayrılamaz. Hele yabancı ülkede, aile çok daha etkin bir duruma girer.

Yaygın eğitim açısından, Diyanet İşleri de büyük sorumluluk taşımaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığının Eğitim Dairesi vardır. İsterdim ki bu kurumun bir yetkilisi de burada bulunarak bu panelden yararlansınlar. Çünkü onlar da kendi bakımlarından bir işleri oluştururlar. Yurt dışına gönderdikleri pek çok eleman vardır. Bunların yaygın eğitim alanında etkileri büyüktür. Millî Eğitim Bakanlığı görevlileriyle işbirliğinde bulunmaları, Atatürkçü milliyetçiliğe, laik eğitim anlayışına paralel telkinlerde bulunmaları zorunlu olmalıdır. Eğitim süreci öyle bir şeydir ki, onu iyi, doğru ve gerçeklerle doldurmazsak onun yerine yanlış ve kötü girer. Bu bir fizik kanunu gibi işler.

Doğu Almanya'dan beslenen bir Nurculuk Enstitüsü vardır. Bunların Batı Berlin'deki çocuk ve işçilerimizin beyinlerini yıkayan çalışmalar yaptıklarını bazı yakınlarımızın verdikleri haberlerden anlamaktayız. Yurt içindeki Kur'an Kurslarının Millî Eğitim Bakan-

lığı Müfettişleri tarafından teftiş edilmesi âmir bir hükümdür. Ama ne dereceye kadar uygulanmaktadır, bilemiyoruz.

Örgün ya da yaygın eğitim alanı olsun, Milli Eğitim Temel Kanununun ilkeleri doğrultusunda, din işleri yürürse çok daha rahat edeceğiz.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz. Bu yayından Diyanet İşleri Başkanlığına bir tane gönderelim, onları uyarılmış oluruz.

Buyurun Sayın hocam.

M. RAUF İNAN — Sayın konuşmacılardan edindiğim yararın yanında, bu sıraların boşluğunun verdiği üzüntüyü de belirtmek lazım.

Bin yere yazı gönderilmiş, gelen dinleyici bu kadar. Dün de buna özellikle dokunmuştum, bugün de. Hatta dün bir sayın Başkan demişti ki, bu gelenler yeter, çünkü biz bunları yazıyoruz. Kim okuyor kim dinliyor, Türkiye okuyan bir memleket değil ki. Hiç olmazsa burada Ankara, eğitim çalışmaların harman olduğu yer, o kadar çok kurum var ki, eğer her birinden 10 kişi gelseydi bu salon almazdı, ama ne yapalım memleketin kaderi bu,

Almanya'ya yahut yabancı ülkelere Türkiye'den işçinin gitmesi, Türkiye için büyük bir akyazı. Çünkü, tarihte bunun bir örneği var, 19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başında Doğu Avrupa'dan Almanya'ya işçi akını olmuş, şimdi olduğu gibi. Ve bu dönemler Rusya'daki sonraki ileri toplumları, bunlar oluşturmuşlar. O dönemler de çok yüklü çok gelişmiş olarak dönmüşler. Bizim bugün sorun şu: Demin Sayın Özgüven dokundu

ona, gerçekten en önemli konu o, aileleri önce uyarmak lazım. Türkiye’de bir defa kamusal örgüt, sorunlar karşısında hiç ilgi göstermiyor. Bizim Avrupa’daki işçi sorunlarına şimdi ilk olarak dikkatini çeken, şimdi İstanbul’da olan sayın Dr. Sait Yüksel’dir, onun bir raporu, 1963’te Çalışma Bakanı Sayın Bülent Ecevit’e geldikten sonra hükümetin gözü Avrupa’daki işçilerimize çevrilmiştir; ha demek ki böyle bir işçi sorunu var diye. Bizim İş ve İşçi Bulma Kurumu işçi gönderir, işçilere iki satırlık bir yazı vermediği gibi iki cümlelik bir şey de tavsiye etmez. En korkunç, en zavallı durumda olan orada Türk çocuklarıdır. Gittim gördüm. Hatta o kadar ki, enternasyonal dedikleri uluslararası sınıflarda Türk öğretmenlerin çalışırken, yabancı çocuklar Yunan, İtalyan, Yugoslav çocukları öğretmen Türk olduğu halde Türk çocuklarından daha çok yararlanıyorlar, nedeni şu: Çünkü devamsızlık. İlk defa Manhaym’daki eğitim dairesi başkanı dert yandı, çocuklarınız düzenli olarak okullara devam etmiyor dedi. Çok ilginç olan da şu: Bana şunu söyledi: «Nasıl oluyor? Birkaç hafta önce Yunanistan’dan bir müfettiş gelmişti, bizimle konuşurken dedi ki; Bizim çocuklarımızı Almanlaştırmak mı istiyorsunuz? Bizim işçilerimiz işte böyle çalışıyor, ekonomimize büyük katkıda bulunuyor. Siz onlara para verdiğinizizi söylüyorsunuz, o paranın da yarısından çoğu burada kalıyor, siz çocuklarımıza Yunan kültürünü vermek mecburiyetindediniz.» Haklı buldum, projenizi yapın getirin uygulayalım, dedim. Herhalde o sadece Manhaym’da kalmamış başka yerlere de geçmiştir.

1900’lerde Doğu Avrupa’daki işçiler, neden o zengin, etkin ve kültürle dönmüşler, ve neden Yunanlılar, İtalyanlar, Yugoslavlar, İspanyollar yararlanabiliyor da, biz yararlanamıyoruz? Çünkü, kiliseler orada büyük

rol oynuyor. Kiliseler, gelenler, gelenlerin sorunlarına eğiliyorlar. Onun üzerinde özellikle duruyorlar, uyarıyorlar, sürekli olarak onları izliyorlar, besliyorlar. Sayın Özgüven'in bahis buyurdukları bir çalışmada 4 arkadaş çalıştılar ve bir rapor hazırladılar; orada şu çıktı ortaya: Bonn'da Büyükelçinin hanımı bu konularda etkili ve çok olumlu, başarılı işler yapıyor.

Şu gereksinme ortaya çıktı: Aileleri uyaracak toplumsal hemşireler lazım. Şunu öğrendik ki, sonradan Çalışma Bakanlığının bir açıklamasında, böyle hemşireler gönderilmeye başlanmış. Bunların, iyi bir eğitimden geçirilerek, aileleri uyardıkları gerek. Ve olumsuz etkilere karşı onları uyardıkları beslemeleri gerek. Örneğin; domuz eti yiyenin eli sıkılmaz, eli sıkılırsa gavur olunur diye etki yapılmış, hiç kimse gavur olmaz, gavur olmak istese de olamaz, gavur Müslüman olur da Müslüman gavur olmaz. Ama korkunç bir şey bu. Bu, oradaki Türk toplumunun alabileceği şeylere karşı kasıtlı, bilerek onda bir itme, onda bir reddetme havası yaratmak çabasıdır. Bu korkunç bir şey ve bu etki ile yararlanamayacaklar böyle bir düzenden. Şimdi, toplumsal hemşireler girişimini alabildiğince genişletmek lazımdır.

Şunu da sayın Okyay'dan sormak istiyorum: Bu eğitim ve kültür danışmanları, öğrenci işlerinden vakit bulup da bu işlerle, işçilerle uğraşabiliyorlar mı acaba? Çünkü, öğrenci işlerinin ne kadar ağır olduğunu iyi biliyoruz. Sonra sayın Cem Aşkın'un sözü üzerinde özellikle durmak lazım. Bürokrasi bizi mahvetmiştir, saat 9 ve 5; bu böyle gitmez. Zaman ölçüsünü, bir özverilikle, kullanmak gerekir. 30-40 yıl öncesi eğitimde çalışanların çoğu burada saçları ağarmış olarak oturuyorlar, sayıları çok azaldı, onların özellikleriyle işi tutmak la-

zımdır, yoksa bu günkü bildiğimiz yolla bu iş yürümez. Sayın Prof. Aşkun'un önerisi üzerinde ne kadar dursak azdır. Şunu da belirtiyim ki, son 25-30 yıl içinde vaktiyle Osmanlı Devletinde olan (apati) hastalığı bugün bizim aydınlarımızı, özellikle kamu kesiminde olan çalışanları sarmıştır, bu apati hastalığı ile hiç bir soruna çözüm bulunamaz. Düşünün her gün kaç insan ölüyor trafik kazalarında, kimsenin kılınını oynadığı yok. Yani insanlık bunun karşısında aciz mi? Bunu çözümlenemeyen, Avrupa'daki işçilerimizin sorunlarını nasıl çözümler?

Sayın Aşkun çok ilginç bir sayı verdiler, 20 milyon mark toplanmış, Bu ne demektir? Bizim Milli Eğitim Bakanlığının veremeyeceği para galiba 500 milyon lira ediyor değil mi? Sade Köln'den hem de. Bu vakıf meselesinin üzerinde gerçekten durmak lazım.

O zaman bu sorunlardan birçoğu bununla çözümlenebilir.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Değerli katkılarınız için biz de teşekkür ederiz Sayın hocam.

Son olarak bir konuğa daha söz vereceğim, oldukça ilerledi vaktimiz, eğer yoksa hemen Panel üyelerimize söz vereceğim.

Buyurun Efendim.

NAZMI YILDIZ — Efendim, bendeniz tatbikatın içinde bulunan bir kişi olarak konuşmak istiyorum. Zira, bir süre Hollanda'daki işçi çocuklarının eğitimi, öğretimi konusunda çalıştım, yani Eğitim Müşavirliği yahutta Uzmanlığı görevinde bulundum. Bu, kısa denebilecek bir süredir. Oradaki tecrübelerime dayanarak ba-

zı hususları ortaya koymak istiyorum. Müsaade ederlerse Milli Eğitim Bakanlığı Temsilcisine de bir iki küçük sorum olacaktır bu arada.

Efendim, nazariyatla tatbikat sözkonusu olunca, zannediyorum ki genellikle tatbikattan çok nazariyat üzerinde duruyor ve mükemmel planlıyoruz. Ama, tatbikattaki durum nedir, ne yapılmıştır, halen nerede ve hangi safhadayız? Bendeniz işte o tatbikatım içinden geldim. Konuşmalarım genellikle Hollanda ile ilgili olacaktır. Yani Almanya'ya her yönden çok yakın olan bir ülkeden.

Batı' Avrupa'da en çok işçimizi ve işçi çocuklarını barındıran ülke Almanya, fakat ikinci derecede Hollanda'dır. Hollanda'da 100.000 vatandaşımız var. Bunun yaklaşık 30 bini eğitim, öğretim, öğrenim çağında çocuktur, gençtir. Memnuniyetle bahsedilebilecek bir taraf şudur ki, Hollanda bizim çocuklarımıza, işçi çocuklarına hemen hemen bugün Türkiye dışındaki memleketlerin en iyi olanağı sağlayan bir memlekettir. Şununla övünülebilir: Oradaki 30 bin çocuğumuzun 16-17 bini ilköğretim çağındadır. 150 Türk öğretmeni vardır. Şimdi muhakkakki biraz daha artmıştır. Hemen hemen çocuklarımızın % 90-95'i okula gidiyor, okula kavuşmuş durumda idi. Türk işçilerinin çocukları, hemen hemen de Türk öğretmensiz kalmamış durumdadır. Bunların tamamı yani 150'side Türk ilk okul öğretmeni dir. O yıllarda yani 1976-77'lerde Hollanda'da üzerinde durmamız, işlememiz, halletmemiz gereken şeylerden birisi, eğitimin içeriği yani PROGRAM, ikincisi ise KİTAP işi idi. Çocuğu hakikaten okutuyor, birşey verebiliyor muyuz? Vermemiz gereken asıl şey nedir? Bunun üzerinde bilinçli olarak durmak gerekiyordu! Orada eğitim idarecisi, koordinatör olarak yalnızdım, başka kim-

se yoktu. Buradaki ilkokul programı orada da uygulan-
mağa çalışılıyordu. Olur mu efendim! Mümkün mü bu?
Türk çocuğu haftanın yarım günü, bazen en çok bir
gün Türk öğretmenine gelecek, fakat Türkiye'deki ilk-
okulun programı orada bu öğretmen tarafından bu sü-
re içinde tatbik edilecek. Olmaz böyle şey! Bakanlığa
o vakit durum intikal ettirilmiş, yabancı memleketler-
deki çocuklarımızın durumu düşünülerek işçi çocukla-
rı için bir müfredat programı geliştirilmesi istenmişti.
Hatta çocuklarımızın bulunduğu memleketin özellikle-
rini de içine alan bir program. Örneğin, Hollanda'nın
özel günlerini, bayramlarını, yapısını da kısa ve özlü
bir şekilde kapsayan bir program. Çünkü çocuk orada
okulun içinde ve dışında, yabancı bir ortamda çok şey-
ler görüyor, fakat çoğunu anlamıyor.

Bu gün burada dahi konuşulanların çoğu, özür di-
lerim, bence genellikle bir nazariyat, bir genel planlama
işidir. Ama bunu istediğimiz kadar planlayalım, içerisi,
okulun içi gerektiği gibi yürümüyorsa, planlar hep ke-
narda kalıyor demektir. Bu planlamada evveleminde bu
program ve uygulama işine girmeliyiz. Program ve ki-
tap işine eğilmeliyiz. Çocuğa neyin ne şekilde okutul-
duğunu bilmeli ve görmeliyiz.

BAŞKAN — Çok affedersiniz. Acaba kısaltabilir,
sorulara devam edebilirmisiniz?

NAZMI YILDIZ (Devamla) — Toparlıyorum efen-
dim.

Yurt dışındaki işçi çocuklarının eğitimi, öğretimi
için dört kollu saçayağının oluşturulup geliştirilmesi
gerektiğine kaniim. Birincisi: Sayın konuşmacıların da
değindiği gibi, Veli-Vatandaş konusu. Yurdumuzdan dı-
şarı, eğitim görmemiş, hatta okuyup yazma bilmeyen
veliler gidiyor. Orada çocuğunu okutmak için gitmi-

yor. Çocuğun eğitimini öğrenimini düşünmüyor. O halde aynı zamanda çocuğun velisini orada da olsa okutmamız, eğitmemiz, yaygın eğitimi onlara götürmemiz, oralarda KÜLTÜR MERKEZLERİ açmamız gerekiyor. Anneye, babaya, çocuğa hepsine orada da hizmet sunmamız lazım. İkincisi: Çocuğun bizi kendisi.

Çocuk orada o kadar büyük bir yükün altında ki, haftanın beş günü Hollanda veya Alman okuluna gidecek, bunun ancak yarım gününde Türk öğretmenine gelecek ve Türk kültüründen yoksun kalmayacak. Olur şey değil bu! Hollanda yahut Almanya'da alman okulunda okuyan onların kendi çocukları normal eğitim görürken, aralarındaki bizim çocuklar Türkçeye de az da olsa zaman ayırıp, sınıfından ayrılırken, onlardan geride kalıyor. Ertesi gün sınıfa gittiği zaman dün ne oldu, ne geçti bilemiyor. Çocuk geri kalıyor veya onlara yetişemiyor. Cumartesi Pazar günleri ise çocuklarımız şöyle bir ezginin altındadırlar: Bir de Kur'an kursları, din dersleri vardır. Efendim, çocuğumuz Almanca'yı, Hollandaca'yı mı yapsın, Türkçeyi ve Kur'an kursunu mu yapsın? Ne yapsın bu körpeçik çocuk? Hangi birisinin altından kalksın? Bunun yanında Hollandalı veya Alman çocuğunu düşünelim; hergün kendi okulunda, işinde, oyun ve eğlencesinde. Diğer yandan bizim çocuğumuz radyodan, televizyondan, ortamdan, toplum gidişinden de hemen hemen habersiz ve tecrit edilmiş durumda! Üçüncüsü: Yine öğretmen meselesi; Yurttan gönderdiğimiz, özellikle mahalden temin edilen öğretmenlerimiz, çok vakit ne okuttuğunu, ne okutacağını bilmiyor durumdadır. Orada, Hollanda'daki 150 öğretmenimizden bir kısmı ile ilişki kurabiliyor, dertlerini anlamaya çalışıyordum. Dördüncüsü ise: Biraz evvel değindiğimiz program ve araç, eğitim aracı işidir.

Şimdi Sayın Milli Eğitim Bakanlığı Temsilcisi arkadaşımızdan şunu istirham ediyorum: Tabii, aradan bir zaman geçmiş olmasına rağmen, en büyük ihtiyaçlardan biri olan yeni müfredat programı yapılmış ve o ülkelere gönderilmiş midir? Yoksa çocuklarımız eski müfredata göre mi okutulmaktadır? Öte yandan oranın sistemine göre ve yeni programa göre kitap yazılması, eğitim araçları hazırlanması gerçekleştirilmiş midir?

Bütün bunlar bugün programlanıyor, konuşuluyor değildir. Yıllarca evvel konuşulmuş, üzerinde durulmuş ve Bakanlığa öneride bulunulmuştur. Acaba bugün oradaki, dışardaki fiili durum nedir, bu konulardaki atılımlar, gelişmeler nelerdir?

Çok teşekkür ederim.

BAŞKAN — Biz de teşekkür ederiz.

Süremiz oldukça geçti. Ben sadece sanıyorum sorulardan birkaçına ya da şöyle toplu olarak global bir cevap vermek üzere Sayın Dr. Okyay'a söz vereceğim, sonra da kapatacağım.

Sayın Okyay, bir dakikanızı rica edeceğim. Çok kısa olarak buyurun efendim.

FERRUH SANIR — (Emekli Öğretmen) Çok garip bir durumla karşı karşıya geldik. Özür dilerim. Seneler evvel kaba taslak bir program yaptı Vekalet. Bakanlığın durumunu sergiledi arkadaşım. 1971'de bir program yapıldı ve teksir edildi, gönderildi. Zayıf, eksik, tekemmül ettirilmesi icap eden, bozuk bir program. Hepsini kabul ediyorum; ama, Bakanlığın merkez teşkilatı ile taşradaki elemanı arasında bağlantı olmadığını görüyoruz. Beyler, Alman'lar beni bir seminere ça-

ğırdılar, bu Kültür Ateşesi filan dediğimiz zevat mazeret beyan etti gelmedi. Bu kadar söyleyeceğim.

BAŞKAN — Buyurun Sayın Okyay. Çok  zet olarak lütfen.

DR. ERDOĞAN OKYAY — Sayın Hocam Rauf Inan'ın sorusuna, «müşavirlerin bu konularla uğraşacak vakti var mı?» sorusuna yanıtım: Aslında dış görevler o kadar çekici görevler ki hocam, bir eğitim müşaviri normal olarak bugünkü kurla, 120 bin lira dolayında, bir  ğretmen de 55 - 60 bin lira dolayında maaŐ oluyor. Bunu Alman makamları ödüyor, bir kısmını biz ödüyoruz. Nasıl  dersek  deyelim, Türkiye'deki ölçülerle karŐılaŐtırdığımız zaman, kurla karŐılaŐtırdığımız zaman durum bu. Ayrıca  ğretmenlerin kendi maaŐları Türkiye'de kalıyor. Şimdi bu görevler bu çekiciliğini sürdürdüğü sürece ve Türkiye ile bu ülkeler arasında  ğretmen, görevli, memur, dışişleri temsilcisi, devlet memuru olarak kimi g nderiyorsak, bu farklar da bu kadar büyük olarak ortada durduğu sürece, bu görevlere gerçekten gerek niteliklerde kişi atamak sorunu başlı başına bir sorun oluyor. Bunu biliyoruz. Onun için gönderilen eğitim m şavirlerimiz, gönderilen Kültür AteŐelerimiz, gönderilen başka devlet temsilcilerimizin dış ülkelerde temsil ettikleri ve üzerinde çalıştıkları konular zaten hepsi yerli yerinde olsaydı, belki bugün burada bu toplantıyı da yapmayacaktık. Ya da başka biçimde yapacaktık. Bunların vakitleri var. Yaşamları boyunca ödeyemeyecekleri, bir l tuf kendilerine yapılmıştır. Onun için gece gündüz vakitleri var aslında ve 24 saati daha da fazlaŐtırarak çalışmaları gerekir. Ama, bu vakitleri kullanıyorlar mı, kullanmıyorlar mı? Kullanmıyorlar. Çoğunlukla kullanmıyorlar, zaten kullanamazlar da. Nitelikleri açısından kullanamazlar pek çoğu. Onun için

bu sorunuz tabii çok genel bir soru ve gerçekten üniversitelerimizin ortaya attıkları ölçütlerle, gerçekten nesnel ölçütlerle, sınavlarla bu işler çözülebilseniz..... Ama, Türkiye’de yaşıyoruz. Bunu da bilmekte herhalde yarar var.

İkincisi, Nazmi Beyin sorusu, sanıyorum Nazmi Bey ilk konuşmalarımızı izleyemediler, affedersiniz efendim, sonra mı geldiniz? Benim konuştuğumu dinlemiş miydiniz? Orada bu program ve kitap konusuna, tabii vaktin elverdiği ölçüde, yani şimdi elimizde olan konuya değinmiştim. Yakaladık bu konuyu. Yakaladığımız anda yurt dışı için yapılmış programlar vardı. Hocamın da belirttiği gibi bunlar eksik programlardı, bizim okullarımızın programlarıydı. Yani Türk okullarında uyguladığımız programların olsa olsa bir özeti idi. Ama programlar var. Kitaplar? Kitaplarda bizim kitaplarımızdı, yurt içinde okuttuğumuz kitaplardı. TIR'lara yükleniyor, gönderiliyor ve düzenli olarak dağıtılamıyordu. Hatta onlar dağıtılamazken, başka kitabeveleri burada, Türk okullarında kullanılmış kitapları toplayarak üzerindeki lira karşılığı markla Almanya’da satıyorlardı. Bu konuları burada bu şekilde ortaya atarsak, o zaman kocaman bir endüstri çıkıyor karşımıza, bir sistem, bir kap-kaç düzeni çıkıyor. Onun için biz şimdi sözünü ettiğimiz gibi, o ülkenin koşullarına uyarlanmış, yeteri kadar Türk kültürü, gereği ve yeteri kadar Türk kültürü ve Türk dilini verecek ve çok gerçekçi açıdan yaklaşan kitaplar, araç - gereçler üzerindemiz. Bakanlık buna göre örgütlendi. Örgütlendi ama, sonuçlandırılabilir mi? O ayrı bir sorudur. İnşallah sonuçlandırırız.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Efendim biz de teşekkür ederiz Sayın Dr. Okyay’a.

Ben ayrıca Türk Eğitim Derneğinin Üçüncü Eğitim Toplantısına katılan tüm konuşmacı ve konuklara çok teşekkür ederim. Renk kattınız. Bu toplantı, bildirileriyle, panel tartışmalarıyla olduğu gibi yayınlanacaktır. Sanıyorum Türk Eğitim Derneği önemli bir hizmeti yapmış oluyor. Tekrar hepinize teşekkür eder, saygılar sunarız. (Alkışlar...)

EK : I

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ
III. EĞİTİM TOPLANTISI

ÇOCUK VE EĞİTİM

25 - 26 Ekim 1979 Perşembe - Cuma

Yer : Türk Tarih Kurumu Salonu

25 Ekim 1979 Perşembe

10.00 - 10.15 — **BİRİNCİ OTURUM**

Başkan — Prof. Dr. Süleyman Çetin Özoğlu
(E.Ü. Sosyal Bilimler Fakültesi Psikoloji
Bölümü Bşk.)

10.15 - 10.45 — **AÇILIŞ**

Doç. Dr. Rüştü Yüce
T.E.D. Genel Başkanı

Konuşmacı — Prof. Dr. Oya Tuncer
(E.Ü. Tıp Fakültesi Psikiyatri Kürsüsü)

Konu — «Çocuk, Aile ve Çevresi»

10.45 - 11.15 — **TARTIŞMA**

11.15 - 11.30 — **ARA**

11.30 - 12.00 — **İKİNCİ OTURUM**

Başkan — Dr. Tevfik Dalgıç
(A.İ.T.İ.A. İşletme Fakültesi)

Konuşmacı — Doç. Dr. Kamuran Çilenti
(H.Ü. Eğitim Bölümü)

Konu — «Çocuk ve Kitle İletişim Araçları»

12.00 - 12.30 — **TARTIŞMA**

12.30 - 14.30 — **ÖĞLE TATİLİ**

14.30 - 16.00 — **P A N E L İ**

Başkan — Prof. Dr. Süleyman Çetin Özoğlu
(E.Ü. Sosyal Bilimler Fakültesi Psikoloji
Bölümü Bşk.)

Konu — «Çocuklarımıza Eşit Eğitim Olanakları Hazırlayabiliyor muyuz?»

Katılanlar — **Prof. Dr. Feriha Baymur**
(Hacettepe Üniversitesi)

Hüsnü Cilâ
(M.E.B. İlköğretim Genel Müdürü)

Kaya Özdemir
(Türk - İş Genel Eğitim Sekreteri)

Doç. Dr. Mine Tan
(A.Ü. Eğitim Fakültesi)

16.00 - 16.15 — ARA

16.15 - 17.30 — TARTIŞMA

26 Ekim 1979 Cuma

10.00 - 10.30 — ÜÇÜNCÜ OTURUM

Başkan — **Y. Prof. Dr. Mete Tanrıku**
(O.D.T.Ü. İşletmecilik Bölümü Başkanı)

Konuşmacı — **Doç. Dr. Kemal Güçlüol**
(M.E.B. Müsteşar Yardımcısı)

Konu — «Çocuk ve Temel Eğitimi»

10.30 - 11.00 — TARTIŞMA

11.00 - 11.15 — ARA

11.15 - 11.45 — DÖRDÜNCÜ OTURUM

Başkan — **Doç. Dr. Mahmut Adem**
(A.Ü. Eğitim Fakültesi - Eğitim Ekono-
misi ve Planlaması Bölümü Başkanı)

- Konuşmacı — Doç. Dr. Mahmut Tezcan**
(A.Ü. Eğitim Fakültesi)
- Konu — «Çocuk, Çalışma Hayatı ve Boş Zaman Uğraşları»**
- 11.45 - 12.15 — TARTIŞMA**
- 12.15 - 14.30 — ÖĞLE TATİLİ**
- 14.30 - 16.00 — P A N E L II**
- Başkan — Doç. Dr. Mahmut Adem**
(A.Ü. Eğitim Fakültesi)
- Konu — «Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Başlıca Eğitim Sorunlarını Nasıl Ele Almalıyız?»**
- Katılanlar — Sabri Kumbaroğlu**
(Çalışma Bakanlığı İşçi Sorunları Genel Müdürü)
- Dr. Erdoğan Okyay**
(M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi)
- Doç. Dr. Aydın Zevkliler**
(A.Ü. Hukuk Fakültesi)
- Prof. Dr. İnal Cem Aşkun**
(Eskişehir İ.T.İ.A.)
- Ahmet Ermişoğlu**
(Dış İşleri Bakanlığı - Sosyal İşler Dairesi Başkanı)
- 16.00 - 16.15 — ARA**
- 16.15 - 17.30 — TARTIŞMA**
- 17.30 — GENEL DEĞERLENDİRME**

EK : II

Türk Eğitim Derneği Genel Merkezi

Sayı : 631

12.12.1979

Sayın

Derneğimizce düzenlenen ve 25 - 26 Ekim 1979 tarihlerinde Türk Tarih Kurumu Salonunda yapılmış bulunan «T.E.D. III. Eğitim Toplantısında ele alınarak tartışılan konuların bir kitap haline getirilmesi çalışmaları sürdürülmektedir.

Bu toplantıda sizin sunmuş olduğunuz konusundaki konuşmanızın ses alıcı gereçten belirlenebilen metni ekte sunulmaktadır.

Sizce uygun olabilecek en kısa zamanda (20 gün içerisinde) ekte sunulan metinde yapılmasını gerekli gördüğünüz düzeltmeleri, eklemeleri ve çıkartmaları yaparak yayınlanmasını uygun bulduğunuz metni Derneğimize ulaştıracağınızı ümit etmekteyiz.

İlgi ve zahmetleriniz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Türk Eğitim Derneği
Genel Müdürü
(İMZA)

Seydi Dinçtürk

Not : Ekte sunulan metnin düzeltilerek yeniden yazılması halinde tarafımızdan gönderilen metinle birlikte iadesi rica olunur.

