

ÜNİVERSİTELERİN YÖNETİMİNDE GÖZLENEN ÖRGÜTSEL MODELLER

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYPAY*

Özet

Bu çalışma örgütsel davranış alanındaki kuramların bulgularının sistematik bir biçimde entegrasyonu konusunda literatürü taramaktadır. Literatürdeki örgütsel modellerin üniversite ve yüksek okullara uygulanması sonucu gözlenen farklı örgütsel davranış biçimlerini, ve bunların hangi yüksek öğretim kurumlarında daha baskın bir biçimde gözlenebildiğini tanıtmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üniversiteler, yüksek okullar, meslek yüksek okulları, örgütsel modeller.

Abstract

This study reviews the literature regarding systematic integration of theories in organizational behavior. The study reports the results of the application of models of organization to colleges and universities. The study introduces the observation of different types of dominant behavior in various types of higher education organizations.

Keywords: Universities, colleges, vocational schools of higher education, models of organization.

GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı yüksek öğretim kurumlarının yönetilmesinde ortaya çıkan yaklaşımları ve bunların güçlü ve zayıf yönlerin ortaya koymaktır. Yüksek öğretim kurumlarının karmaşık örgütsel yapılarının olduğu literatürde bir çok çalışmaya konu olmuştur (Dornbush, 1979). Üniversitelerin birbirinden çok farklı ve çoğunlukla birbiri ile çelişen amaçları olabilmektedir. Örneğin; üniversiteler öğrencileri eğitmek, işgücü yetiştirmek, araştırma yaparak bilgi üretmek, kültürü aktarmak, ve toplumu geleceğe hazırlamak hemen akla gelebilecek olanlardır.

Yüksek öğretim literatüründe yıllardır süregelen ve süregidecek gibi görünen yüksek öğretimin doğasına ve öğretim üyelerine ilişkin bir kriz söylemi vardır. Her dönemde Meclis gündemine üniversiteler ve YÖK ile ilgili düzenlemeler içeren bir çok yasa teklifleri sunulmakta ama yalnızca sorunların üzerinde bir anlaşmazlık süre gitmektedir. Bunlardan birkaçı, üniversite sınav sistemi, eğitimin kalitesi, üniversite bütçeleri, öğrenci harçları, öğretim üyelerinin niteliğidir. Bu yalnızca ülkemize özgü bir durum değildir. Dünyada bu konu-

* Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

daki haberleri içeren yüksek öğretimin her yönüyle en geniş haberlerinin yer aldığı Chronicle of Higher Education'a bir göz atmak yeterlidir.

Son yıllarda yüksek öğretimde yönetim ve bunların bireyler üzerindeki etkilerini konu alan çalışmalar daha sık olarak görülmeye başlandı (Astin ve Scherrei, 1980; Bergquist, 1992; Bess, 1982 ve 1988; Birnbaum, 1988; Berger, 1997; Berger ve Milem 2000; Peterson 1991; Riley ve Baldrige, 1977). Bu çalışmalar yüksek öğretimin yönetiminin bireyler üzerindeki etkilerini ortaya koymak için iki ile beş farklı model arasında değişen modeller olduğu ileri sürülmektedir. Böyle bir yaklaşıma neden gereksinim duyulduğu sorusuna karmaşıklık göz önüne alındığında çok modeli bir arada kullanın gerekli olduğu savunulmaktadır (Berger ve Milem, 2000). Diğer bir grup çalışma ise (Bess, 1988; Birnbaum, 1988) yüksek öğretimde karar verme süreci üzerine odaklanmışlardır.

Buna karşılık, bazı bilim insanlarının ileri sürdükleri gibi üniversiteler de diğer örgütlere benzemektedir. Böylece yönetsel davranış ve birey üzerindeki davranışsal etkileri bakımından harmoni içinde olduklarını ileri süren çalışmalar vardır (Blau, 1973). Literatürdeki bu konudaki çalışmalarda artış genellikle farklı yaklaşımların ortak olarak ele alınması ve bunun sonucunda liderlik ve diğer yönetsel sorunlar üzerinde yoğunlaşmaktadırlar (Bensimon, 1991; Berger ve Milem, 2000; Peterson, 1991).

Ama Pfeffer'in (1997) belirttiği gibi literatürdeki bu modelleri karşılaştıran, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyan ampirik çalışmalar bulunmamaktadır. Kavramsal arka planı daha sağlam temellere dayandırmak ve neden sonuç ilişkileri kurarak bu alandaki literatüre katkıda bulunmak gereklidir. Bu nedenle verilere dayanan (nicel ya da nitel) çalışmalara daha çok gereksinim duyulmaktadır.

Literatür bu konuda bize yüksek öğretimde yalnızca yukarıda belirtilen ve daha çok teori entegrasyonuna bağlı çalışmalar değil, yönetsel davranış ile bunun etkilediği birey ve gruplar ile bunlar arasındaki ilişkiyi yeni yöntemler kullanarak araştırmamızı önermektedir. Yüksek öğretimde örgütsel davranış yoluyla birey davranışını değiştirmeyi amaçlıyoruz.

Peterson (1991) yüksek öğretimde yöneticiler ve öğretim üyeleri farklı zihinsel modeller kullandıklarını savunmaktadırlar. Ama hem yüksek öğretimdeki yöneticilerden hem de öğretim üyelerinden aynı konuda ve aynı kurumlarda veri toplayan çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Ülkemizde bu konudaki çalışmalarda büyük bir eksiklik vardır.

Yüksek öğretimde örgüt modellerini gözden geçirmek bu modellerin analitik yönlerini göstermesi bakımından yararlıdır. Kurumsal amaç ve hedeflerin bilinmesi örgüt üyelerinin nasıl davranmaları gerektiği konusunda beklentileri gösterir. Bunların bilinmesi ayrıca bize örgüt amaçları ile birey davranışları arasında bir uyum olup olmasını değerlendirmemize olanak sağlar. Bunların bilinmesi örgütsel yapıların üyelerin gözünde anlamını ve geçerliğine ilişkin varsayımlarda bulunma ve bunları test etme olanağı sağlar. Sonuç olarak bütün

bunlar birlikte ele alındığında yüksek öğretimde uygun liderlik stratejileri hakkında bilgi sağlar.

Genelde eğitim örgütlerinin ve özellikle üniversite örgütlerinin çok karmaşık olduğu literatürde uzmanların üzerinde anlaştıkları bir konudur (Bergquist, 1992; Birnbaum, 1988; Cohen ve March, 1984; Weick, 1995). Bilim adamları sürekli olarak üniversiteleri daha iyi çalışan, amaçlarını daha iyi gerçekleştiren etkili örgütler haline getirmek için yeni modeller üretmeye devam etmektedirler. Üniversite örgütlerinin karmaşık yapısı ve fonksiyonları göz önünde tutulduğunda, bu kadar farklı amaç, ilgi ve gruplara daha iyi hizmet edecek çoklu-kuramsal çerçeve (multi-frame) yaklaşımlarının uygun olacağı açıktır.

Bu amaçla örgütsel modelleri entegre etme çabaları vardır. Ama buradaki temel varsayım, bu modelleri entegre ederek tüm örgütsel gerçeği açıklayabilen bir meta-modele ulaşmak değil, bu modelleri birlikte kullanarak daha verimli bir duruma getirebileceğimizdir. Farklı modeller değişik değişkenler vurgulamaktadırlar ama bu vurgular bu modellerin birlikte kullanılamayacağı anlamına gelmemektedir.

Bu modelleri birlikte kullanırken üniversitelerdeki farklılıkları göz önünde tutmamız gerekmektedir. Bu farklılıklar örgütsel büyüklük, örgütsel yapı, zaman, kaynaklar, ve çevrenin etkisi önemli değişkenler olarak ortaya çıkmaktadır (Bush, 1995).

Bess (1988) Parsons'ın sistemlerin dört fonksiyonu (four functional paradigm) modelini birlikçi yada insan kaynakları olarak anılan modelleri Cohen ve March'ın üniversite ve yüksekokulları "anarşik" olarak nitelermelerine tercih eder. Bess'e göre üniversite ve yüksekokulların bu biçimde kuramsallaştırılması kısa dönem karar vermenin gerçeğin aşırı büyütülmesi dışında bir şey değildir. Üniversitelerde kararların çoğu kurullarca alınır. Buna karşılık, günlük yapılan diğer kararlar da vardır. Ama bunlar yüksek öğretim kurumlarının anarşik olmasını gerektirmez.

Childers (1981) üçlü bir sınıflama kullanmıştır. Bu sınıflama bürokratik, birlikçi, ve politik. Childers'e göre bu modeller birbirinden bağımsızdır. Anılan yazar akademik kararların birlikçi ve yönetsel kararların ise bürokratik olarak algılandığını bulmuştur. Diğer yandan aynı araştırmacı, bürokratik ve birlikçi modellerin bağımsız olduklarını ve bunlardan birinin diğerinden ayırt edilemeyeceğini ileri sürmüştür. Böylece araştırmacı, bürokratik ve birlikçi boyutların birbirinin devamı olan tek bir model olduğunu ileri sürmektedir.

Astin ve Scherrei (1980) örgütsel yapıların liderlik stillerini etkileyerek yönetimdeki öğretim üyelerini destekleme, araştırma için uygun bir ortam oluşturmak, ve ayrılan kaynakların yeterliliği konusunda memnuniyet ile aralarında olumsuz bir ilişki olduğunu buldular. Yöneticiler kaynak getirmeye yoğunlaştıklarından, örgütün içinde ne olup gittiğine çok az dikkat ederler.

Yüksek öğretim örgütlerinin tüm karmaşıklıklarını içine alabilecek bir model oluşturabilmek için Birnbaum (1988) Bolman ve Deal 'in (1987) örgütlere

dörtlü bir model çerçevesinde yaklaşımlarını yüksek öğretime uyarlamıştır. Birnbaum Bolman ve Deal 'in bürokratik (structural), birlikçi (human resources), politik (political), sembolik (symbolic) modellerini yeniden adlandırarak, ve sistem (cybernetic) modelini ekleyerek yüksek öğretime uygulamıştır. İzleyen bölümde örgütsel davranışın üniversite ve yüksekokullara uygulanması sonucunda ortaya çıkan bürokratik, birlikçi, politik, sembolik ve sistem modelleri kısaca tanıtılacaktır.

Bürokratik Yüksek Öğretim Kurumu: Meslek Yüksek Okulu

Bürokratik yüksek öğretim modeline göre işleyen örgütleri makine benzeri sistemler olarak görür. Bu modele göre, bu tip örgütler yüksek öğretim kurumlarının üst kademelerince oluşturulan değer yüklü normatif strateji ve ideolojileri örgütlerde gerçekleştirmeye çalışır. Günümüzde üniversite yapıları içinde karar sürecini rasyonelleştiren yapı meslek yüksek okullarında bulunur. Meslek yüksek okulları (buradan itibaren MYO) ara insan gücü yetiştirmeye ek olarak ülke yüksek öğretim kurumlarını ülke düzeyine yayılarak fırsat eşitliğini sağlamaya yöneliktir. Hemen her ilçede bir MYO olması politikacıların bir tercihi olması yanında demokratik istemi gösterir. Bunun doğruluğu ya da yanlışlığı bu çalışmanın konusu değildir. MYO'lar A.B. D.'de toplum koleji (community college), halk koleji (people's college) gibi adlarla anılmaktadır.

Bürokratik model biçimsel yapıları yansıtır. Bu model ayrıca, misyon gibi biçimsel olarak oluşturulan amaçlara vurgu yapar. Örgütlerin bir bütün olarak bu amaçları gerçekleştirmeye çalıştığını varsayar. Hiyerarşik kontrol, koordinasyon, ve iletişim örgütleri amaçlarını gerçekleştirmeye doğru yönlendirmelidir (Birnbaum, 1988; Bolman ve Deal, 1987; Bush, 1995). MYO'ların bürokratik örgütler gibi daha belirgin ve sınırlı amaçları vardır. Ratcliff (1994) MYO'ların yüksek öğretimin verimliliğini ve yapısını geliştirme çabaları sonucu ortaya çıktığını ileri sürmektedir.

Bunlara ek olarak, her örgüt için uygun bir örgütsel amaçları, teknolojisi, ve çevresi için uygun bir yapı vardır. Bu alandaki problemler örgüt yapısını yeniden düzenleyerek giderilebilir. Böyle bir yapı bulunduğu bürokratik modeli izleyen örgütler çok verimli olabilir. Toplumda olduğu gibi örgütlerde de işbölümü bölümlenmeye yol açar. Bölümlenme ise uzmanlaşmayı getirir. Kurallar kişiselliği ortadan kaldırır ve yansızlığı sağlar (Bolman ve Deal, 1997; Bush, 1995). MYO'ları ülkemizde üniversiteler bünyesinde olmasına karşın, yurtdışında bağımsız yüksek öğretim kurumlarıdır. Bağımsız olmaları çevrelerine uyumlarını kolaylaştırır.

Bürokratik örgütlerin zayıf yönleri açıkça bilinmektedir. Bunlardan birisi bürokratik örgütler örgüt dışından daha çok içi ile ilgilenmektedirler. Çevre ile fazla etkileşimi olmayan örgütler için bürokratik modeli kullanmak bir sorun oluşturmayabilir. Ancak Berger ve Milem (2000) belirttiği gibi, yüksek öğretimde bürokratik yaklaşımlar öğretime ve bireysel potansiyelin gelişmesini göz ardı ederler. Bürokratik modelin baskın olduğu üniversite ve yüksekokullarda,

öğretim olumsuz yönde etkilenmektedir. Çünkü, öğretim üyeleri çok fazla bürokratik işlemlerle ilgilendiklerinden diğer aktivitelere zaman kalmamaktadır (Astin ve Scherrei, 1980; Blau, 1973). Bu kurumlardaki öğretim elemanlarından (bu kurumlarda genelde öğretim görevlileri görevlendirilir) klasik anlamda üniversite öğretim üyelerinden ve diğer elemanlarından beklendiği gibi bilgi üretmeleri beklenmez.

Üniversiteler özel amaçlara çok fazla odaklaşamazlar. Belirsiz amaçlar bazen anarşik imajlar doğurabilmekte ve bu imajlar fabrika metaforları ile uyumlu değildir. Bu amaçlar örgütsel amaçları bireysel amaç ve gereksinimlerin üzerine çıkarırlar. Bunlara ek olarak, üniversite ve yüksekokullarda karar verme süreci doğrusal bir süreç olarak işlemez (Cohen ve March, 1984; Weick, 1976). MYO'larının özel amaçları olabilir. Örneğin maç belli bir alanda ara insan gücü yetiştirmek olabilir.

Yüksek öğretimde ölçmenin güçlüğü, akademisyenler ile yöneticiler arasında dağılmış

Karar sürecinin doğası, örgütsel aktivitelerde öğretim üyelerinin aktivitelerini eşgüdümleme gibi yapısal sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır (Bess, 1982; Bush, 1986). Sonuç olarak, üniversite ve yüksekokul yapıları çok uzun zaman içinde oluşur ve bu yapıları değiştirmek çok zordur (Clark, 1983). Bürokratik model yüksek öğretim kurumları içinde en yaygın olarak MYO'larının işleyişinde gözlenebilmektedir (Birnbaum, 1988; Bergquist, 1992).

Eşitler Topluluğunda Güç ve Değerlerin Paylaşılması

Birlikçi (collegial) model örgütlerde bazı veya örgüt üyelerinin çoğu kendilerinin kararlara katılma hakları olduğunu varsayar. Özellikle, örgüt üyeleri bu tip örgütlerde amaçların ne olduğu konusunda anlaşırırlar. Amaçların ne olduğu konusunda anlaşma bir yön sağlar, ve örgüt üyelerinin davranışlarını meşrulaştıran bir meşruiyet (legitimacy) kaynağı olarak başarı için ölçme ve değerlendirme kriterleri sağlar (Bush, 1995). Bu tür yüksek öğretim kurumlarının uzun bir geçmişi, köklü gelenekleri ve eski binaları vardır. Genelde lisans düzeyinde programları vardır. Öğrenilmesi gereken zorunlu programı (örneğin Batı Tarihi ve Uygarlığı) vardır. Genellikle kampüsler küçük, öğrenci sayıları ise öğrencilerin ve öğretim elemanlarının birbirini tanıyabileceği kadar azdır (Birnbaum, 1988).

Birlikçi model ortak bir karara, ortak yönetime, örgütsel politikalarda ve kararlarda ortak sorumluluğa odaklaşır. Öğretim üyeleri meslektaşlarına eşitler olarak davranır ve toplum duygusunu bu modelin geçerli olduğu üniversite kampüslerinde geliştirirler. Birnbaum'a (1998) göre genelde tüm hocalar akademik kariyer yapmıştır ve sınıflardaki öğrenci sayıları küçüktür.

Birlikçi modelin savunucuları bu modelin üniversiteler için en iyi model olduğunu ileri sürerler. Talcott Parsons birlik (collegium) denen örgüt modelinin üniversiteler için en iyi örgüt modeli olduğunu çünkü bu modelin varsayımlarının öğretim üyelerinin rollerine en uygun olduğunu ileri sürer (Platt ve

Parsons, 1970; Parsons, 1971; Paulsen ve Feldman, 1995).

Bir birlikçi model için üç gereksinim vardır: (1) öğretim üyelerinin kararlara katılma gereksinimi, (2) öğretim üyeleri arasında birbirlerini destekleme, (3) üyelerin eşitliği. Birlikçi ortam demokratik ve özgür tartışmaların teşvik edildiği insancıl, kararların anlaşma yoluyla alındığı, ve üniversite yönetimi ve öğretim üyeleri arasında işbirliğinin olduğu bir ortam sağlar. Böyle bir örgütte ikili bir yapı (dual structure) yoktur. Fen-Edebiyat (Arts and Sciences) geleneğini temel alan küçük üniversite ve kolejler birlikçi modelin en tipik örneklerini sağlar. Bu kurumlarda görev yapan öğretim üyelerinin ortak amaçları vardır. Yöneticiler danışmaya önem verir ve sorumluluk paylaşılır. Statü farklılıkları vurgulanmaz ve bireyler eşitler olarak iletişim kurarlar (Birnbaum, 1988).

Birlikçi model üyelerinin örgüte çok güçlü normatif bağlarla bağlı olduğunu ve örgütsel aktivitelere katılım gerekli olduğunu varsayar. Bu normatif katılım bir takım ortak değerler çerçevesinde olur. Birlikçi model üniversitelerdeki kurumsal aktiviteleri de sorgular. Eğer üniversiteler öğretim üyelerinden normatif katılım bekliyorlarsa bu katılımın gerektirdiği oran nedir? Bu soru saf birlikçi yaklaşımı diğerlerinden ayırmak için kullanılır. Kararlara sadece belirli bir grup öğretim üyelerini katılacak yoksa tüm öğretim üyelerini katılacak? (Bush, 1995). Günümüzde ülkemizde bu modele uyan bir yüksek öğretim kurumu olduğunu söylemek zordur.

Güç ve Kaynaklar için Yarış Arenası Olarak Üniversite

Bu tip yüksek öğretim kurumları genelde başka bir kurum ya da kurumların birleştirilmesinden oluşmuş bölgesel potansiyeli olan üniversitelerdir. Ülkemizde Çukurova, Atatürk, Karadeniz Teknik üniversiteleri gibi belli bir gelişme dönemini tamamlamış yüksek öğretim kurumları bu tür yüksek öğretim kurumlarına örnek verilebilir. Anarşik ya da politik modelde örgütsel karar verme süreçleri bir bakıma pazarlık sürecidir. Bu modele göre, bireyler ver gruplar arasında kıt kaynaklara ve güce sahip olmak için verilen mücadele örgütlerde bireyin davranışını belirler. Bireyler çıkarlarını korurlar. Bireysel çıkarlar gelişimin itici gücüdür. Hiçbir birey ya da grup kaynakların tam ve sonsuza kadar kontrolüne sahip değildir. Bireyler farklı grupların üyesi olabilir. Çıkar çekişmeleri yeni ittifaklar, pazarlıklar, ve anlaşmalar ortaya koyabilir. Bir bireyin cinsiyeti, ırkı, bölümü, ve kariyeri kıt kaynakların kontrolü için ortaya çıkan alternatif koalisyonları ve karşı koalisyonları tanımlar. Yarışma sağlıklıdır ve örgütsel dinamikleri gösterir (Bergquist, 1992; Bolman ve Deal, 1987; Pfeffer, 1984 ve 1997).

Politik modelde etki için mücadele kıt kaynakların kontrolü çabasında ortaya çıkar. Gruplar ve bireyler birbirlerine bağlı olduklarında, bu kaynak bağımlılığı bir çok güç kaynakları oluşturur. Gücün kullanımı üniversite ve yüksekokullarda kontrol edilen kaynaklarla doğru orantılıdır (Bergquist, 1992). Yukarıda adı geçen üniversitelerde belli grupların kadrolaştığı konusundaki haberler bu kurumların politik açıdan gruplar arasında bir mücadeleyi gösterir.

Bu modelin güçlü yönü hem birey hem de grup düzeyinde davranışı açıklayabilmesinde yatmaktadır. Diğer modeller genelde kurumsal ya da örgütsel düzeye odaklanırken birey ve grup düzeyinde aktiviteleri yakalayamazlar. Diğer modeller bölüm düzeyinde aktiviteyi açıklayamazlar (Bacharach ve Lawler, 1980). Politik modeller daha çok birey ve grup çıkarlarına odaklandıklarından, bireysel çıkarı profesyonel çıkardan ayırt edebilmektedirler. Politik modeller karar sürecinde dış etkileri dikkate alırlar (Bush, 1995). Ülkemizde bölgesel nitelik kazanmış devlet üniversitelerinin dışardan gelen etkileme girişimlerine daha açık olması bu kurumların dış etkileri daha yaygın olarak dikkate aldıklarının bir göstergesi olabilir.

Politik modeller örgütsel amaçlar yerine temel ünitelerin amaçlarına odaklanırlar. Örneğin, üniversite ve yüksek okullarda bölümlerin amaçları farklıdır. Bu farklılıklar örgütsel amaçlara odaklanan diğer modellere göre açıkça ayrılır. Politik modeli çalışan bilim adamlarına göre gruplar arası çelişki ve anlaşmazlıklar amaçları belirsiz ve kaygan bir biçime getirir. Bunun nedeni, ittifakların ve kaynak dağılımının sürekli yer değiştirmesidir. Zamanla, güçlü gruplar kendi amaçlarını kendi güçleri yettiği ve kaynakları kontrol edebildikleri zaman örgütsel amaçlar olarak kabul ettirebilirler (Bush, 1995). Bu nedenlerle bu kurumlar sürekli bir devinim içindedir.

Politik modellerin zayıf yönleri ise birey ve grup aktivitelerine aşırı odaklanarak bireysel otonomi gibi örgütsel boyutları görmezlikten gelmelerinde yatar. Üniversitelerde akademik özgürlük öğretim üyelerine düşüncelerini özgürce paylaşabilmelerine için otonom bir ortam sağlamak için verilmiştir. Ama politik modeller değerleri görmezlikten gelirler (Berger ve Milem, 2000). Bireyler her zaman çıkar peşinde değildir. Özellikle, üniversitelerde öğretim üyeleri profesyonelce davranırlar ve topluma hizmet etmeye çalışırlar (Bush, 1995).

Astin ve Scherreri (1984) üniversitelerde politik model ile öğretim üyelerinin memnuniyet düzeyleri arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Eğer öğretim üyelerinin örgütsel aktivitelerden memnun olma düzeyleri yüksek ise onlar işlerinden hem içsel hem de dışsal açılardan memnundurlar. Öğretim üyelerinin memnuniyet düzeyi ile politik örgütler arasındaki ilişki ilginç bir bulgudur çünkü politik modeller genelde anarşik ya da kaotik modeller olarak da adlandırılırlar. Bu modelin öngördüğü davranışları hem kaynaklar hem de araştırmalar bakımından orta düzeydeki bölgesel devlet üniversiteleri en fazla göstermektedirler (Birnbaum, 1988; Berquist, 1992).

Otonom Bireyler Topluluğunda Anlam Bulma

Yüksek öğretim kurumları hem lisans hem de lisans üstü düzeyde yaygın olarak eğitim veren karmaşık kurumlardır. Genelde çok iyi eğitim vermeleleriyle ün yapmışlardır. Öğrenci sayıları kalabalıktır. Öğretim üyeleri genelde çok iyi kurumlardan doktora dereceleri almışlardır. Sembolik modeli simgeleyen

üniversiteler yapılarında açık amaçları, akıcı teknolojileri, ve gevşek yapıları barındırır (Birnbaum, 1988). Birbiri ile çelişen disipline dayalı, kurumsal, ve profesyonel gereksinimler belirsizlik yaratır. Öğretim üyeleri belirsizlikler ve düzensizliklerden anlam çıkarmaya çalışırlar. Böylece, bireylerin ortak inançlar çerçevesinde paylaşılan ortak inançları, varsayımları, değerleri, ve sembolleri vardır (Bergquist, 1992; Birnbaum, 1988; Bolman ve Deal, 1987). Araştırma ya da büyük üniversitelerde meslektaşlar arası değer ve ödüller gözle görülebilir düzeyde daha belirgindir. Örneğin, araştırmancının sembolik değeri bu kurumlarda çok yüksektir (Birnbaum, 1988).

Sembolik modellerin yararı bu modellerin değerleri, inançları, ve bir örgütteki bireylerin rollerini göstermede yatar. Örgütlerde üyelerin örgütü algılamaları paylaşılan örgütsel anlamlar yaratır. Sembolik modeller bireylere semboller, ritüeller yoluyla yol gösterirken diğer modeller bunu örgütsel yapıyı kullanarak yaparlar (Bush, 1995).

Sembolik modellerin gücü onların bireylere ve yerel değişkenlere odaklanabilmelerinde yatar. Sembolik modeller örgüt üyelerinin değer ve inançlarını yansıtır. Değer ve inançlar bireysel davranışı yönlendirir. Böylece sembolik modeller örgüt yaşamının biçimsel olmayan yönlerini gösterir. Kültürel normların ve anlamların ortaya çıkması çok önemli. Normlar ve değerler etkileşim ve iletişim sonucu ortaya çıkar. Bireyler arası etkileşim normların oluşmasına yol açabilir. Böylece, normlar örgüt kültürünün oluşmasına yol açabilir. Kültür seremonilerde, törenlerde, ve ayinlerde anlamını bulur. Seremoniler, törenler, ve ayinler kültürel normların daha güçlü olmasına yol açar (Bolman ve Deal, 1987; Bush, 1995). Örgütsel amaçlar değerler ve örgütsel normlar ile bağlantısı kurulduğunda açıkça anlaşılabilir. Örgütsel yapı örgütsel kültürün içinde bulunabilir. Örgütsel değerler roller ve bireyler arası rol ilişkilerinde kendisini açıkça gösterir. Yapı kendisini rollerde ve bu rolleri oynayan bireyler arası ilişkileri belirler. Bu kendini komite işlerinde de gösterir. Örgütsel yapı ile örgütsel kültür arasındaki ilişki çok önemli çünkü birden çok kültür gelişebilir. Sembolik örgütler genellikle çevrelerinden soyutlanmazlar (Bush, 1995).

Sembolik modellerin zayıflığı teknik süreçler ortaya çıktığında anlaşılabilir. Bu modeller örgütsel yaşamın rasyonel olan yönlerini ihmal ederler. Bunlara ek olarak, aynı değerleri paylaşmayan bazı bireyler ortaya çıktığında problemler ortaya çıkar. Güçlü kültür ise eğer bazı bireyler çoğunluğun değerlerini paylaşmadığı zaman yine sorunlar ortaya çıkar. Sembolik modellerin diğer bir zayıf yönü ise liderler örgütsel kültürü değiştirebilirler. Güçlü liderler güçlü kültürler yaratabilmelerine rağmen, örgütsel kültürü değiştirmek çok zordur (Schein, 1995). Schein'in görüşlerine karşıt olarak Bolman ve Deal (1997) liderlerin kültürleri kolayca değiştirebileceklerini ileri sürmektedirler. Son olarak, sembolik süreçlere fazla vurgu yapmak üniversite ve yükseköğretim için iyi olmayabilir. Nedeni ise bu kurumların hem çoğulcu olmaları gerekmekte hem de aynı zamanda azınlığın haklarını korumak zorundadırlar (Bush, 1995). Birnbaum (1988) ve Bergquist (1992)' ye göre bu model en yoğun olarak araştırma üniversitelerinde (research institutions) görülmektedir. Ülkemizde ODTÜ ve Boğaziçi Üniversiteleri bu tür yüksek öğretim kurumlarına örnek verilebilir.

Modellerin Entegrasyonu: Sistem (Sibernetik) Model

Sibernetik modelleri transformasyon sürecinin iyi işlemesi durumunda örgütlerin sağlıklı ve üretken olduklarını savunur. Transformasyon süreci örgütlerde örgütsel yapı ve teknolojiden oluşur. Eğer yapı ve teknoloji çevre ile uyumlu olursa , örgütler etkili bir biçimde çalışır (Thompson, 1967). Böylece sistem modelinin odaklandığı alan örgüt çevre ilişkileridir. Entegrasyon ve birlik bir arada tutmayı sağlayan elementler olarak görülür. Üniversiteler birlik (unity) konusuna vurgu yaparlar. Bu modellerin ve bürokratik modellerin bir ortak karakteristiği her iki model de örgütsel amaçların önemini vurgularlar. Sistem modeli ile bürokratik model arasındaki benzerliğin nedeni sistem modeli açık sistem yaklaşımını izlerken bürokratik model kapalı sistem yaklaşımını izlemektedir. Her iki model de çevredeki sınırlarını netleştirmek amacıyla örgütlerin sınır genişletme (boundary – spanning) eylemine giriştiğini varsayarlar (Bush, 1995).

Sistem modelinin en zayıf olduğu yönü üniversitelerin birbiri ile uyum ve koordinasyon içinde açıkça ifade edilmiş amaçları gerçekleştirmek için çalışan parçalarının olmadığıdır. Gevşek yapıli sistemler bölümler ve fakülteler gibi alt ünitelerin koordinasyonunu karakterize ederler. Üniversite ve fakülteler çelişki, ayrılma politika ve çıkarlar tarafından karakterize edilirler. Ama, üniversitelerinde etkili işleyebilmesi için entegrasyonu gereklidir.

Sonuç

Literatür üniversiteleri örgütsel davranış literatürünün bulguları doğrultusunda sınıflamaktadır. Tüm bu modeller her zaman farklı düzeylerde farklı üniversite ve yüksekokullarda görülebilir. Ama, her üniversitede bunlardan bir tanesi baskın olarak gözlenebilir. Baskın olarak gözlenen model baskın koalisyonun (dominant coalition) aktivitelerinden ve politikalarından çıkarılabilir.

Literatürde daha farklı örgüt modelleri sınıflamaları olmasına karşın bu çalışma bunlardan beş tanesini kısaca tanıtmayı amaçlanmıştır. Bunlar: yapı ve karar sürecinin rasyonelleştiği meslek yüksek okulları, gücün ve değerlerin paylaşıldığı yüksek öğretim kurumları, güç ve kaynak yarışına sahne olan yüksek öğretim kurumları, bağımsız aktörler topluluğunda anlam aranan kurumlar, ve bunların etkileşiminin ortaya koyduğu sibernetik (sistem) modellerdir. Bunlardan bürokratik örgüt modeli yüksek öğretimde meslek yüksek okullarının, birlikçi modeli küçük ve daha yoğun olarak öğretime yönelen üniversitelerin, politik modeli orta düzeydeki devlet üniversitelerinin, ve sembolik modeli ise en ileri düzeydeki araştırma üniversitelerinin temsil ettiği ileri sürülmektedir. Bu çalışma özet olarak farklı yaklaşımların temel varsayımlarını ve bunların en baskın biçimde hangi tür yüksek öğretim kurumlarında izlenebileceğini tanıtmaya çalışmaktadır. Bu yaklaşımların ülkemiz üniversitelerine ne ölçüde uygulanabileceği ayrı bir çalışma konusu yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Astin, A. W. and Scherrei, R. (1984). Maximizing Leadership Effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bacharach, S. B. and Lawler, E. J. (1980). Power and Politics in Organizations. San Francisco: Jossey-Bass.
- Becher, T. (1989). Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines. London: Open University Press.
- Becher, T. and Kogan, M. (1980). Process and Structure in Higher Education. London, Heineman Educational Books.
- Berger, J.B. (1997). The Relationship between Organizational Behavior and Student Outcomes: Generating a Quantitatively Grounded Theory. Vanderbilt Univ.: Nashville, TN.
- Bensimon, E. M. (1991). The Meaning of Good Presidential Leadership: A Frame Analysis. In M. Peterson, Chaffee, and White (eds.). Organization and Governance in Higher Education. Needham Heights, MA: Simon and Schuster.
- Berger, J. B. & Milem, J. F. (2000). Organizational Behavior in Higher Education and Student Outcomes. In J. Smart (Ed.), Higher Education: Handbook of Theory and Research. New York: Agathon Press.
- Bergquist, W.H. (1992). The Four Cultures of the Academy. San Francisco: Jossey Bass.
- Bess, J.L. (1984). College and University Organization: Insights from the Behavioral Sciences. New York: NYU Press.
- Bess, J.L. (1982). University Organization: A Matrix Analysis of the Academic Profession. New York: Human Science Press.
- Birnbaum, R. (1988). How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization. San Francisco: Jossey Bass.
- Blau, P.M. (1973). The Organization of Academic Work. New York: John Wiley and Sons.
- Bolman, L.G., ve Deal, T.E. (1987). Reframing Organizations. San Francisco: Jossey Bass.
- Bolman L. G., ve Deal, T. E. (1997). Reframing Organizations. Second Ed. San Francisco: Jossey Bass.
- Bush, T. (1995). Theories of Educational Management. London: Paul Chapman Publishing.
- Childers, M. E. (1981). What is Political about Bureaucratic-Collegial Decision Making? Review of Higher Education, 5, 1.
- Clark, B.R. (1987). The Academic Profession. Berkeley, CA: University of California Press.
- Clark, B.R. (1987). The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cohen, M. D. and March, J. G. (1974). Leadership and Ambiguity: The American College President. New York: McGraw Hill.
- Parsons, T. (1971). Higher Education as a Theoretical Focus. In H.Turk and R.L.Simpson (Ed.), Institutions and Social Exchange. New York: Bob Merrill Company, Inc.
- Paulsen, M.B., & Feldman, K.A. (1999). Toward a Reconceptualization of Scholarship: A Human Action System with Functional Imperatives. The Journal of Higher Education, 66(6), 625-640.
- Peterson, M. W. (1991). Emerging Developments in Postsecondary Organization Theory and Research: Fragmentation and Integration. In M. Peterson, Chaffee, ve White (eds.). Organization and Governance in Higher Education. Needham Heights, MA: Simon&Schuster.
- Pfeffer, J. (1984). Managing with Power. Boston: Harvard Business School Press.
- Pfeffer, J. (1997). New Directions For Organization Theory. New York: Oxford University Press.
- Platt, G.M., & Parsons, T. (1970). Decision-making in the Academic System: Influence and Power Exchange. In C.E.Kutybush & S.L.Messinger (Eds.), The State of the University. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ratcliff, J. L. (1994). "Fisrt" Public Junior Colleges in an Age of Reform. In J. L. Ratcliff (1994). Community Colleges. Second Ed. ASHE Reader Series. Needham Heights, MA: Simon & Shuster.
- Riley, G.L., & Baldrige, J.V. (1977). Governing Academic Organizations. Berkeley, CA: McCutchan.
- Schein, E. H. (1985). Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, R.W. (1995). Organizations: Rational, Natural, and Open Systems. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Thompson, K. D. (1967). Organizations in Action. New York: McGraw-Hill.
- Weick, K.E. (1995). Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YALNIZLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Gülen BARAN*
Öğr. Gör. Şenay BULUT**

Özet

Bu çalışmada yurtlarda ve ailesiyle birlikte yaşayan üniversite öğrencilerinin cinsiyeti, aile özellikleri, arkadaşları ile olan ilişkileri, sorunlarını diğer insanlarla paylaşıp paylaşmama durumu ve sigara kullanma durumu gibi bazı değişkenlerin yalnızlık düzeylerinde farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Ankara'da bulunan Kredi ve Yurtlar Kurumu'na bağlı Şerife Bacı Kız Öğrenci Yurdu ile Atatürk Erkek Öğrenci Yurdu'nda kalan ve ayrıca ailesiyle birlikte yaşıyor olup, Ziraat ve Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesine devam eden I. ve IV. sınıf, 240 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Gençlere "UCLA Yalnızlık Ölçeği" ile "Genel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yalnızlık düzeyleri açısından yurttan kalan gençlerle ailesiyle birlikte yaşayan gençler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, gençlerin yalnızlık düzeylerinde cinsiyetin, aile özelliklerinin, arkadaş ilişkilerinin, yaşadığı yer X arkadaş ilişkileri interaksiyonunun, sorunlarını başka insanlarla paylaşabilme durumunun farklılık yarattığı belirlenirken, gencin sigara kullanma durumunun yalnızlık puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Bu bulgular ışığında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Üniversite gençliği, yalnızlık, yurtlar

Abstract

At this study, objective is to examine whether characteristics that are sex, family attributes, relation with friends, sharing problems with others and smoking habits- of students living at dormitories and students staying with their families could have any effect on the differentiation in the level of loneliness. Research is conducted on 240 I. and 4. university students staying at dormitories of Scholarship and Dormitories Association located in Ankara (Şerife Bacı and Atatürk Dormitories) and living with their families in Ankara. Students were given "UCLA Loneliness Scale" and "A General Questionnaire". It is found that there is not any meaningful difference between students living at dormitories and students staying with their families in loneliness level, some characteristics of these students that are sex, family attributes, relations with friends, interactions with living place and relations with friend and sharing problems with others caused differences, but no meaningful differences observed between students having different smoking habits. Some recommendations are set in the direction of these findings.

Key Words: University Youth, Loneliness, Dormitories.

* A.Ü. Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi Y.ö. Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

** Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitim Anabilim Dalı

GİRİŞ

İnsanın temel ihtiyaçlarından biri ailedeki ve toplumdaki diğer bireylerle sevgi alışverişinde bulunmak ve dostça ilişkiler kurabilmektir. Birey sosyal ilişkiler yoluyla en temel gereksinmelerinden biri olan kendi türü ile etkileşim gereksinmesini doyurmaktadır. Bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan sosyal ilişkiler, aynı zamanda kişilik özelliklerini de şekillendirmektedir. Ancak toplumdaki hızlı endüstrileşme insanların yabancılaşmasına, başka bir deyişle makineleşme nedeniyle kendini tanıyamaz, başkalarıyla anlamlı ilişkiler kuramaz duruma gelmesine neden olmuştur. Gittikçe azalmaya başlayan bireysel ilişkilerin yerini, insan makine ilişkileri almaktadır. Bu durum kendine güvensizlik, içe dönüklük, sosyal beceri ve atılganlık eksikliği gibi kişilik özelliklerine yansırken, bireyin çevresindeki kişilerle yakın ve anlamlı ilişkiler kuramaması veya kurulan ilişkilerin yeterli düzeyde olmaması onu yalnızlık duygusunun içine itebilmektedir (Köknel 1987, Demir 1990).

Yalnızlık bireyin sosyal ilişkilerindeki eksikliğin uyarıcı bir sinyalidir. Bu uyarıya dikkat edilmediği takdirde, geçici yalnızlık bireyin ruh sağlığını tehdit ederek, ciddi kronik yalnızlığa dönüşebilmektedir. Modern yaşamın bir sorunu olarak ele alınan yalnızlık duygusu, oldukça yaygın ve zararsız olarak yaşanmakta ve birçok insan başkalarından yardım almadan bu durumla baş etmektedir. Buna karşın ağır, kalıcı yalnızlık çok acı veren bir yaşantı olup, akıl hastalıkları için bir yatkınlık nedeni oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalarda yalnızlığın bireylerde genel doyumsuzluk, kaygı, dinlenememe gibi durumlar; alkolizm, intihar girişimi, depresyon gibi ciddi rahatsızlıklarla ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Demir 1989, Güleç 1985, Özodaşık 1989).

7-24 yaş arasındaki üniversite gençliği Türkiye nüfusunun binde altısını oluşturmaktadır. Ülkenin geleceği ve sürekliliği için önem taşıyan bu grupta, yurttan kalan üniversite öğrencileri önemli bir kesimi oluşturmaktadır. Farklı çevrelerden gelen üniversite öğrencileri kendilerini ait hissetmedikleri yurt ortamında yabancılaşma çekmektedirler. Ailevi problemler, ekonomik zorluklar, birdenbire sunulan bağımsız yaşam, yaşamı idare etme, kararlar alma gibi durumlarda ailesiyle birlikte yaşayan üniversite gençlerinden daha fazla sorun yaşamaktadırlar (Köknel 1974, Maşrabacı 1989, Özgüven 1990, Ekşi 1991).

Gençlerimiz, beden yapısı itibarıyla şekillenmiş olsalar bile, ekonomik ve toplumsal yönden tam bağımsızlığa ulaşmaları, sağlıklı bir kişilik geliştirmeleri için hala ailelerinin, devlet kuruluşlarının ve çevrenin destek, ilgi ve sevgisine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu destekten yoksunluk durumunda ise gençler yalnızlık duygusuyla karşı karşıya kalabilmektedir. Ruh ve beden sağlığını tehdit eden bir etken olan yalnızlıkta, bireyin ilk sosyal ilişkilerinin temellerinin atıldığı ailenin özelliklerinin yalnızlığı etkilediği fikri belirginleşmektedir. Bu çalışmada geleceğin yetişkinleri olan yurtlarda kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan üniversite gençlerinin yalnızlık durumlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca çeşitli değişkenlerin gençlerin yalnızlık düzeylerinde farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Ankara'da Kredi ve Yurtlar Kurumu'na bağlı yurtlarda kalan ve ailesi ile birlikte yaşayan I. ve IV. sınıf üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Örneklem seçiminde tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış olup, yurttan kalan gençler Kredi Yurtlar Kurumu'na bağlı Şerife Bacı Kız Öğrenci Yurdu ile Atatürk Erkek Öğrenci Yurdu'nda kalan I. ve IV. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Ailesiyle birlikte yaşayan gençler ise Ankara Üniversitesi'ne bağlı Ziraat Fakültesi ve Dil Tarih Coğrafya Fakültesi'ne devam eden I. ve IV. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Yurtlarda kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan eşit sayıda I. ve IV. sınıf, kız ve erkek toplam 240 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada gençlerin yalnızlık düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Russel, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen ve Demir (1990) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "UCLA Yalnızlık Ölçeği" ve öğrencilerin kendileri ve aileleri hakkında bilgileri elde etmek amacıyla "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. UCLA Yalnızlık Ölçeği onu olumlu, onu olumsuz yönde kodlanmış, sosyal ilişkilerle ilgili duygu veya düşünceleri içeren 20 ifadeden oluşan dördümlü likert tipinde bir ölçektir. Bireylerin tüm maddelerden aldığı puanlar toplanarak her birey için "genel yalnızlık puanı" elde edilmektedir. Her birey ölçekten en yüksek 80, en düşük 20 puan alabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin yalnızlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada gencin yaşadığı yer, cinsiyet, aile özellikleri, arkadaş ilişkileri, sorunlarını başka insanlarla paylaşma durumu ve sigara kullanma durumuna ilişkin bilgiler genel bilgi formu ile elde edilmiş olup, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyi ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde; belirtilen bağımsız değişkenlerin yurttan ve ailesiyle birlikte yaşayan gençlerin yalnızlık düzeylerinde farklılık yaratıp yaratmadığını saptamak amacıyla "Çift Yönlü Varyans Analizi", farklılığın önemli çıktığı durumlarda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ise "Duncan Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA**Tablo1.** Yurtta ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan Gençlerin Cinsiyetlerine Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Ortalamalar, Standart Hatalar ve Varyans Analizi Sonuçları.

Yaşadığı yer / Cinsiyet	N	YALNIZLIK PUANI $\bar{X} \pm S_x$
YURTTA		
Kız	60	33.52 ± 0.89
Erkek	60	41.40 ± 0.98
AİLESİYLE BİRLİKTE		
Kız	60	34.62 ± 0.97
Erkek	60	42.48 ± 1.28
GENEL		
Kız	60	34.07 ± 0.66
Erkek	60	41.94 ± 0.80
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI		F
Yaşadığı yer		1.10
Cinsiyet		57.07**
Yaşadığı yerXCinsiyet		0.00

** P < 0.01

Tablo 1’de görüldüğü gibi; yapılan varyans analizi sonucunda; yurttan kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan gençler arasında yalnızlık düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (P>0.05). Bu iki grubun yalnızlık puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu dikkati çekmektedir. Cinsiyete ilişkin bulgular ise; kız ve erkekler arasında yalnızlık puanı açısından önemli bir farklılık olduğu şeklindedir (P<0.01). Yalnızlık puanlarına ait ortalamalar incelendiğinde, erkeklerin yalnızlık puanları (41.94±0.080) ile kızların (34.07±0.66) yalnızlık puanları arasında belirgin farklılık görülmektedir.

Erkekler kendilerini daha yalnız olarak algılayarak, kızlar kendilerini daha az yalnız olarak ifade etmişlerdir. Schultz ve Moore (1986)’un üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla planladıkları çalışmada da erkeklerin kızlara göre kendilerini daha yalnız hissettikleri saptanmıştır. Yalnızlıkla ilgili olarak erkeklerin kızlardan daha yüksek puana sahip olmaları, toplumun gençlerden beklentilerinin cinsiyete göre farklılaştığını akla getirmektedir. Geleneksel olarak toplumun erkeklerden bir ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerisine sahip olma, sosyal ilişkilerinde daha aktif rol oynama beklentisi vardır. Ancak erkekler kendilerini daha az sosyal beceriye sahip olarak algılayabilmektedir. Toplumun bu beklentisinin yanında, erkeklerin kendilerini daha az sosyal beceriye sahip olarak algılamaları erkeklerin sosyal ilişkilerden kaçmasına ve yalnızlık yaşamasına neden olabilmektedir. Ayrıca cinsiyetler arasındaki duygusal tepki farklılıkları da erkeklerin kendilerini yalnız hissetmelerine neden olabilmektedir. Nitekim kadınlar duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edip, kendini açma davranışı sergilerken, erkekler genellikle duygu ve düşüncelerini bastırmakta, kendini açma davranışı konusunda bazı yetersizlikler gösterebilmektedirler (Demir 1990).

Tablo 2. Yurttta ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan Gençlerin Aile Özelliklerine Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Ortalamalar, Standart Hatalar ve Varyans Analizi Sonuçları.

YAŞADIĞI YER / AİLE ÖZELLİKLERİ	N	YALNIZLIK PUANI
	$\bar{X} \pm S_x$	
YURTTA		
Sürekli tartışmaların yaşandığı problemli bir aile,	4	33.25 ± 2.14
Herkesin söz sahibi olduğu demokratik bir aile,	33	34.30 ± 0.88
Babanın (annenin) otorite olduğu, ancak uyumlu bir aile,	76	39.16 ± 0.96
Çocuk merkezli bir aile,	7	36.29 ± 2.32
AİLESİYLE BİRLİKTE		
Sürekli tartışmaların yaşandığı problemli bir aile,	6	49.83 ± 4.71
Herkesin söz sahibi olduğu demokratik bir aile,	48	35.75 ± 2.86
Babanın (annenin) otorite olduğu, ancak uyumlu bir aile,	61	39.54 ± 1.22
Çocuk merkezli bir aile,	5	44.60 ± 6.10
GENEL		
Sürekli tartışmaların yaşandığı problemli bir aile,	10	A40.80 ± 3.50
Herkesin söz sahibi olduğu demokratik bir aile,	81	B35.16 ± 0.89
Babanın (annenin) otorite olduğu, ancak uyumlu bir aile,	137	AB39.33 ± 0.76
Çocuk merkezli bir aile,	12	AB39.75 ± 2.98
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI	F	
	Yaşadığı yer	0.95
	Aile özellikleri	4.45**
	Yaşadığı yerXAile özel.	2.45

**P<0.01

Tablo 2’de gençlerin aile özelliklerine göre yalnızlık puanlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde; problemli bir aileye sahip olan gençlerin yalnızlık puanlarının (40.80 ± 3.50) babanın (annenin) otorite olduğu ancak, uyumlu bir aileden gelen gençlerin (39.33 ± 0.76), çocuk merkezli aileden gelen (39.75 ± 2.98) ve demokratik aileden gelen gençlerin (35.16 ± 0.89) yalnızlık puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda; farklı aile özelliklerine sahip gençlerin yalnızlık puanları arasında farklılığın önemli düzeyde olduğu saptanmıştır ($P < 0.01$). Duncan Testi sonucunda farklılığın sürekli tartışmaların yaşandığı problemli aileye sahip olan ve herkesin söz sahibi olduğu demokratik aileye sahip olan gençlerin yalnızlık puanlarından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Bu durum anne baba geçimsizliğinin çocuğun gelişimi üzerinde olumsuz etkilerini savunan birçok kuramcı tarafından vurgulanmıştır. Öztürk (1990) de demokratik ve otoriter olarak algılanan ana- baba tutumlarının öğrencilerin bağımsızlık, duyguları anlama, yakınlık, başatlık, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmasında “demokratik” ortamda yetişen bir gencin “otoriter” ortamda yetişen bir gence göre bağımsızlık, duyguları anlama, yakınlık, başatlık düzeylerinin daha yüksek, buna karşın kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerinin ise daha düşük olduğunu saptamıştır.

Ayrıca anne babanın tutumlarının bireyin kişilik gelişimine ve ruh sağlığına etki ettiği bilinmektedir. Birey anne ve babasının tutum ve davranışları ile şekillenmektedir. Demokratik bir ortamda kendisine ve fikirlerine değer verilen bireylerin kendilerini yalnız hissetmemeleri şaşırtıcı bir sonuç olmayacaktır. Bu durum herkesin söz sahibi olduğu demokratik aileye sahip olan gençlerin yalnızlık puanlarını düşüklüğünü açıklamaktadır.

Aile içi ilişkilerdeki aksaklıklar ve yanlış anne baba tutumları ise bireyde temel kaygıları oluşturmakta ve bu kaygı insanlara karşı olma yada insanların yanında olma tutumlarına neden olabilmektedir. Aile içi huzursuzluklardan memnun olmayan genç, önünde sosyal ilişkiler açısından var olan olumsuz modellerle tüm sosyal ilişkilerinin bu yönde olacağı korkusunu yaşayabilir (Demir 1990, Aral ve Başar 1995). Nitekim Downey (1984) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada aile içi ilişkilerdeki gerginlik ile yalnızlık arasında ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 3. Yurtdışı ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan Gençlerin Arkadaşları ile Olan İlişkilerine Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Ortalamalar, Standart Hatalar ve Varyans Analizi Sonuçları.

YAŞADIĞI YER / ARKADAŞ İLİŞKİLERİ	N	YALNIZLIK PUANI $\bar{X} \pm S_x$
YURTTA		
Çok arkadaşım var, hepsiyle iyi geçinirim.	37	B33.43 ± 1.21
Çok fazla ark. yok, ancak olanlarla iyi geçinirim.	81	A39.30 ± 0.90
Çok az arkadaşım var, olanlarla da hiç geçinemem.	2	AB37.50 ± 0.50
AİLESİYLE BİRLİKTE		
Çok arkadaşım var, hepsiyle iyi geçinirim.	64	B37.31 ± 1.05
Çok fazla ark. yok, ancak olanlarla iyi geçinirim.	51	B39.06 ± 1.37
Çok az arkadaşım var, olanlarla da hiç geçinemem.	5	A49.20 ± 7.44
GENEL		
Çok arkadaşım var, hepsiyle iyi geçinirim.	101	35.89 ± 0.82
Çok fazla ark. yok, ancak olanlarla iyi geçinirim.	132	39.20 ± 0.76
Çok az arkadaşım var, olanlarla da hiç geçinemem.	7	45.86 ± 5.57
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI	F	
Yaşadığı yer		0.95
Arkadaş ilişkileri		7.15**
Yaşadığı yer X Arkadaş iliş.		3.19*

*P<0.05 **P<0.001

Araştırmada gençlerden ayrıca arkadaşlarıyla olan ilişkilerini tanımlamaları istenmiş ve bununla ilgili üç seçenek sunulmuştur. Tabloda da görüldüğü gibi gençlerin çoğunluğu sayıca çok fazla arkadaşına sahip olmamakla birlikte,

onlarla iyi ilişkiler içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Çok az bir kısmı ise az sayıda arkadaşları olduğunu, onlarla da ilişkilerinin iyi olmadığını belirtmiştir.

Varyans analizi sonuçları incelendiğinde; gencin arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin yalnızlık puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir ($P<0.01$). Ayrıca gencin yaşadığı yer X arkadaşlarıyla olan ilişkileri interaksyonunun da bu konuda anlamlı farklılıklar yarattığı saptanmıştır ($P<0.05$). Puan ortalamalarından da görülebileceği gibi "Çok az arkadaşım var, onlarla da hiç geçinemem" diyen gençlerin yalnızlık puanlarının (45.86 ± 5.57) diğerlerine göre yüksek olması, çok az arkadaşına sahip olan ve arkadaş ilişkileri iyi olmayan gençlerin kendilerini daha fazla yalnız hissettiklerini ortaya koymaktadır. Gencin yaşadığı yer X arkadaşları ile olan ilişkileri interaksyonuna ilişkin puanlar incelendiğinde ise; yurtda yaşayan grupta "Çok fazla arkadaşım yok, onlarla iyi geçinirim" diyen gençlerin yalnızlık puanları (39.30 ± 0.90) en yüksek iken, ailesiyle birlikte yaşayan grupta "Çok az arkadaşım var, onlarla da hiç geçinemem" diyen gençlerin yalnızlık puanları (49.20 ± 7.44) en yüksektir. Duncan Testi sonuçları; farklılığın ailesiyle birlikte yaşayan gençler içinde "Çok az arkadaşım var, onlarla da hiç geçinemem" diyenlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Yalnızlığın önlenmesi için yakın ilişkilerin sayısının sınırlandırılması önemlidir. Yakın ilişkilerin sürdürülmesi zaman ayırma ve enerji gerektirmektedir. Çok sayıda arkadaş ise ayrılan zaman miktarını azalttığı gibi arkadaşlığın niteliğini de düşürmektedir. Bu nedenle az sayıda kişi ile kurulan arkadaşlık arkadaşlığın niteliğini arttıracak, kişiye daha fazla doyum sağlayacaktır. Yapılan bir araştırmada, bireyin yakın arkadaş sayısının psikolojik uyumu üzerindeki etkisi incelenmiş ve bireyin arkadaşlık ilişkisinin olmayışının kişinin ruh sağlığı riskini arttırdığı vurgulanmıştır (Sullivan 1953).

Bireyin arkadaşları tarafından kabul edilmesi bireyin kendini kabul etmesine de olumlu yönde etki etmektedir. Nitekim Parker ve Asher (1993) çocukların arkadaşlık ilişkilerini, akran gruplarına kabullerini ve yaşadıkları yalnızlık duygularını inceledikleri araştırmada; yüksek kabul gören çocukların iyi arkadaşları olduğunu, bir arkadaşına sahip olma, arkadaşlığı niteliği ve grup tarafından kabulün yalnızlığı azaltıcı bir etken olduğunu, akran grubuna kabul ve arkadaş sayısı arasında önemli bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Çok (1993) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada gençlerin sahip olduğu arkadaş sayısının en fazla on kişi olduğunu, yakın arkadaş sayısının iki-yedi arasında değiştiğini, arkadaşlıkların uzun süreli olduğunu saptamıştır. Yurtda ve ailesiyle birlikte yaşayan gençlerin sorunlarını başka insanlarla paylaşabilme durumlarına bakıldığında ise sorunlarını bir başkasıyla paylaşanların yalnızlık puanlarının, sorunlarını kendi çözmeye çalışanlardan daha düşük olduğu, diğer bir deyişle yalnızlığı hissetmenin azaldığı saptanmıştır.

Lufting (1987)'in öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ve arkadaşlık ilişkilerini incelediği çalışmada, erkek öğrencilerin kızlardan daha yoğun yalnızlık duygu-

su yaşadıkları ortaya konmuştur. Bu durum kızların arkadaş sayısının ve niteliğinin daha iyi olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca bayanların duygularını daha rahat ifade ettikleri düşünülürse, daha samimi arkadaşlıklar kurmaları beklenen bir sonuçtur.

Tablo 4. Yurtta ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan Gençlerin Sorunlarını Başka İnsanlarla Paylaşabilme Durumuna Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Ortalamalar, Standart Hatalar ve Varyans Analizi Sonuçları.

YAŞADIĞI YER/SORUNLARINI BAŞKA İNSANLARLA PAYLAŞABİLME DURUMU	N	YALNIZLIK PUANI $\bar{X} \pm S_x$
YURTTA		
Hayır, tamamen kendim çözmeye çalışıyorum.	8	48.00 ± 2.24
Yakın arkadaşlarımla paylaşıyorum.	85	37.23 ± 0.83
Ailemle paylaşıyorum.	20	36.25 ± 1.94
Diğer	7	31.57 ± 2.55
AİLESİYLE BİRLİKTE		
Hayır, tamamen kendim çözmeye çalışıyorum.	22	42.64 ± 2.48
Yakın arkadaşlarımla paylaşıyorum.	85	37.02 ± 0.95
Ailemle paylaşıyorum.	8	39.71 ± 2.68
Diğer	5	40.60 ± 3.98
GENEL		
Hayır, tamamen kendim çözmeye çalışıyorum.	30	A44.07 ± 1.94
Yakın arkadaşlarımla paylaşıyorum.	170	B37.13 ± 0.63
Ailemle paylaşıyorum.	28	B37.15 ± 1.62
Diğer	12	B35.33 ± 2.51
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI		
		F
Yaşadığı yer		0.68
Sorunlarını pay. dur.		6.09*
Yaşadığı yer X		1.92
Sorunlarını pay. dur.		

**P < 0.01

Tablo 4 incelendiğinde, yurttta ve ailesiyle birlikte yaşayan gençlerin sorunlarını başka insanlarla paylaşabilme durumunun yalnızlık puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmektedir (P<0.05). Sorunlarının tamamını kendi çözmeye çalışan gençlerin yalnızlık puanları (44.07±1.94), sorunlarını yakın arkadaşları, aileleri ve diğer kişilerle paylaşan gençlerin yalnızlık puanlarından (37.13±0.63, 37.15±1.62, 35.33±2.51) önemli ölçüde yüksektir. Nitekim Duncan Testi sonuçları da; farklılığın "Hayır, tamamen kendim çözmeye çalışıyorum" cevabını veren grubun puanlarından kaynaklandığını ortaya koymuştur.

Yalnızlık kişilerarası ilişkilerde içten dostluğun azlığı veya olmaması olarak ele alındığında; arkadaşlık bireyin kendi hakkında başkalarına bilgi verdiği önemli bir araç olmaktadır. Yalnız olan bireylerin kendilerini açamadıkları için, kendilerini yeterince tanımadıkları ve içten olmadıkları için bu özelliklerinin onların sosyal ilişkilerini engellediği belirtilmektedir. Çeşitli araştırmalara göre kendini açma davranışı, kişilerarası ilişkilerde içten dostluğun gelişmesinde önemli bir faktördür. Herhangi bir sıkıntı durumunda bireyin kendini açmaması

psikolojik dengeyi bozabilmektedir. Dıştan gelen destek ise bireyin bu sıkıntılı durumla baş etmesini ve dengesini tekrar kurmasını kolaylaştırmaktadır. Sosyal destek; fikir verme, çözüm yolları bulma, bireye yanında olduğunu hissettirme gibi yardımları içermekte olup, bireyin başkalarıyla olan etkileşimini ve çevreyle olan uyumunu arttırmaktadır (Peplau ve Perlman 1984, Demir 1990).

Demir (1990) de yaptığı bir araştırmada öğrencilerde cinsiyet, akademik başarı, serbest zamanın kiminle geçirildiği, aylık sosyal etkinliklerde yeterlilik düzeyi değişkenleri ile sosyal ilişkilerle ilgili olarak çevresinden destek alma, yakın arkadaş sayısı, yeni sosyal ilişkiler kurmaya istek, sosyal beceri yeterlilik düzeyi, sorunların kime açıldığı, sosyal ilişkilerin memnunnluk düzeyi değişkenlerinin yalnızlık düzeyi üzerindeki etkilerinin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir araştırmada ise çocukların kendilerini yalnız hissetmesi ve sosyal yetersizliğinin onların sosyometrik statüleri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Asher vd. 1984).

Tablo 5. Yurtta ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan Gençlerin Sigara Kullanma durumlarına Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Ortalamalar Standart Hatalar ve Varyans Analizi Sonuçları.

YAŞADIĞI YER / SİGARA KULLANMA DURUMU	N	YALNIZLIK PUANI $\bar{X} \pm S_x$
YURTTA		
Hiç kullanmıyorum.	62	38.29 ± 1.01
Sadece sıkıntılı olduğum zamanlar içerim.	20	36.80 ± 1.84
Arkadaş toplantılarında, yemeklerde vs. içerim.	16	35.87 ± 2.12
Sık sık içerim.	22	36.86 ± 1.96
AİLESİYLE BİRLİKTE		
Hiç kullanmıyorum.	64	36.66 ± 1.00
Sadece sıkıntılı olduğum zamanlar içerim.	15	42.93 ± 2.77
Arkadaş toplantılarında, yemeklerde vs. içerim.	10	36.90 ± 2.42
Sık sık içerim.	31	40.87 ± 2.08
GENEL		
Hiç kullanmıyorum.	126	37.46 ± 0.72
Sadece sıkıntılı olduğum zamanlar içerim.	35	39.43 ± 1.64
Arkadaş toplantılarında, yemeklerde vs. içerim.	26	36.27 ± 1.58
Sık sık içerim.	31	39.21 ± 1.48
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI		F
Yaşadığı yer		0.91
Sigara kul. dur.		1.11
Yaşadığı yer X Sigara kul. Dur.		2.32

P>0.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi gençlerin sigara kullanım durumları yalnızlık puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır (P>0.05). İstatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, gençlerin yaşadığı yer dikkate alınmaksızın, hiç sigara kullanmayan, arkadaş topluluklarında,

yemeklerde vs. sigara içen gençlerin yalnızlık puanlarının (37.46 ± 0.72 , 36.27 ± 1.58) birbirine yakın olduğu, sadece sıkıntılı olduğu zamanlarda sigara içenlerle (39.43 ± 1.64), sık sık sigara içen gençlerin yalnızlık puanlarının (39.21 ± 1.48) ise diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bilgen (1989) de yaptığı çalışmada sigara içen öğrencilerin yalnızlık düzeyini, sigara içmeyenlere oranla daha yüksek bulmuştur. Bu durum, gençlerin sorunlarını paylaşabilecekleri arkadaşlarının ya da aileden bir bireyin bulunmaması nedeniyle, kendilerini yalnız hissetmeleri ve sigarayı bir çare olarak görmeleri ile açıklanabilir.

ÖNERİLER

Üniversite ve yurt yaşantısı gencin zihinsel gelişimi yanında, kişisel ve sosyal gelişimi açısından da çok önemlidir. Bu dönemde gencin sahip olduğu ailenin gençle ilişkileri, gencin arkadaş ortamı, karşılaştığı maddi olanaksızlıklar gencin ruh sağlığını olumlu ya da olumsuz etkileyerek, onun yalnızlık düzeyini artırmakta veya azaltmaktadır. Bu nedenlerle gençlerin ruh sağlığı bozulabilmekte, genç yalnızlığa, mutsuzluğa, itilebilmekte, antisosyal davranışlar gösterebilmektedir. Bu durumda geleceğin garantisi olan üniversite gençliğinin problemleri üzerine daha dikkatle eğilmek önem kazanmaktadır.

Günümüzde eğitim bireylerin zihinsel gelişimi kadar kişisel ve sosyal gelişimiyle de ilgilenmek zorundadır. Gencin ruhsal olarak sağlıklı bir birey olarak yetişmesinde anne baba tutumlarının da büyük önemi olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle yalnızlığın azaltılması konusunda aileye ve okula yönelik önlemler alınmalıdır. Aileye yönelik önlemlerde anne baba eğitimi temeli oluştururken, okula yönelik önlemler olarak, okula yeni başlayan öğrencilerin yalnızlık ve yabancılaşma duygularını yaşamamaları için etkin bir kaynaştırma programı hazırlanabilir.

Yüksek öğrenim gençliğinin sağlığına yönelik çalışmalar yapan merkezlerin geliştirilmesi, Üniversitelerde de 2547 sayılı YÖK yasası ile kurulması istenen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servislerinin fakülteler düzeyinde ve yurtlarda rehberlik hizmetlerini gençlere sunması sağlıklı nesiller yetiştirmeye fırsat yaratmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aral, N. ve Baran G. (1997) "Yurtlarda ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Ruhsal Uyum Durumlarının İncelenmesi", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 22(228):7-10.
- Aral, N. ve Başar, F. (1995) "Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyinin İncelenmesi. 10-15 Ulusal Psikiyatri Kongresi Özet Kitapçığı, İstanbul:27-30 Eylül, 90-91.
- Asher, S. R. Hymel, S. ve Renshaw, P.D. (1984) "Loneliness in Children". *Child Development* 55; 1456-1464.
- Bilgen, S. (1989) Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ve Bazı Değişkenlerin Uyum Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: H. Ü. Eğitim Fakültesi.
- Çok, F. (1993) Üniversite Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri ve Bunun Ana Baba Tutumlarıyla İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.
- Demir, A. (1989) UCLA Yalnızlık Ölçeğinin ODTÜ Öğrencilerine Uygulanması. *Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları*, Ankara: 22-24 Kasım, 173-176.
- Demir, A. (1990) Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: H. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Downey, K. (1985) An Investigation And Of Loneliness In Adolescent: Prevelence. Stability And Correlates, *Disertation Abstract International* 45; 7.
- Ekşi, A. (1991) Gençlik Döneminde Uyum ve Davranış Sorunları. *Aile Yazıları* 3. Birey Kişilik ve Toplum, *Bilim Serisi* 5/3, Ankara: TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Güleç, C. (1985) Ergenlik Çağı Krizleri. XXI. *Ulusal Psikiyatri Ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Adana: 23-25.
- Hojat, M. R. (1982) "Psychometric Charecteristics Of UCLA Loneliness Scale; A Study With Ironian College Students". *Educational And Psychological Measurement*, 42; 912 - 925.
- Köknel, Ö. (1974) *Cumhuriyet Gençliği ve Sorunları*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1987) *İnsanı Anlamak*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Lufting, R. L. (1987) "Children's Loneliness, Perceive.l Easa In Making Friends and Estimated Social Adequacy: Development and Social Metacognition". *Child Study Journal* 12 (1); 35-53.
- Maşrabacı, T. S. (1989) Yurtta Kalan ve Kalmayan Üniversite Öğrencilerinin Ruh Sağlığını Etkileyen Psikolojik Faktörler. *Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları*. Ankara:22-24 Kasım, 177-185.
- Özgüven, İ. E. (1989) Üniversite Öğrencilerinin Uyum Sorunları ve Baş Etme Yolları. *Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları*, Ankara: 22-24 Kasım.
- Öztürk, İ. (1990) Ana Baba Tutumlarının Üniversite Öğrencilerinin Bağımsızlık, Duyguları Anlama, Yakınlık, Başatlık, Kendini Suçlama ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: H. Ü. Eğitim Fakültesi. .
- Özodaşık, M. (1989) Yalnızlığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parker, J. G. ve Asher, S. R. (1993) Fiendship and Friendship Quality In Middle Childhood: Lins With Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology* 29 (3); 611-621.
- Peplau, L. A. ve Perlman, D. (1984) Loneliness Research: A Survey of Empirical Findings, In Paleu L A ve Goldston S E (Ed) *Preventing The Harmful Concequences of Severe And Persistent Loneliness*. Rock Vile Maryland, National Institute of Mental Health.
- Russel, R. Peplau, L. A. ve Ferguson, M. (1978) Developing a Measure of Loneliness. *Journal of Personal Assesment* 42; 290-294.
- Schultz N R ve Moore D (1986) The Loneliness Experience of Collage Students: Sex Differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Sullivan H S (1953) *The Interpersonal Therapy and Psychiatry*. New-York, London.

YENİ DOÇENTLİK SINAV YÖNETMELİĞİ VE BAŞVURU KOŞULLARINA İLİŞKİN BAZI ELEŞTİRİLER

Yrd. Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ*

Özet

Bu makalede, yeni Doçentlik Sınav Yönetmeliği'nin uygulanmasına ilişkin Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) tarafından alınan ve 2001 yılında uygulamaya konulan başvuru koşullarındaki bazı eşitsizlikler ve yanlışlar üzerinde durulmakta ve bazı öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Doçentlik sınavı, Üniversitelerarası Kurul

Abstract

In this article, It is stated that there are several inequalities and mistakes in the application conditions of newly released book of instructions for exams for associate Professors, which was put into effect by Inter-University Board in 2001; some suggestions were also made.

Key Words : Exam for Associate Professor, Inter-University Board

GİRİŞ

Bir sosyal sistemde yapılacak değişimin başarıya ulaşmasının en önemli önkoşullarından biri yansız danışma ve güçlü yönetimdir (Bursalıoğlu, 2000:197). Türkiye'de YÖK'ün yürütme gücünden kuşku duymak, bugüne kadar ki uygulamaları dikkate alındığında olanaksızdır, ancak yansız danışma açısından durum aynı değildir.

Kuşkusuz, bugüne kadar YÖK'e ilişkin çok şey yazıldı, daha da yazılacaktır. Bu makalede amaç genel olarak YÖK'ü eleştirmek değildir. Amaç, yeni doçentlik sınav yönetmeliği ve bu yönetmeliğin uygulanmasına ilişkin ÜAK tarafından alınan, 2001 yılında uygulamaya konulan, akademik çevreler tarafından yoğun bir biçimde eleştirilen, haksız bulunan ve onlarca davanın konusunu oluşturan, doçentlik başvuru koşullarının yeniden düzenlenmesi konusu üzerinde durmak ve tarafsız danışmanlık hizmetlerine YÖK'ün ve ÜAK'un yeterince yer vermemesinin doğurduğu bazı sonuçları ortaya koymaktır.

1. Her şeyden önce, Doçentlik Sınav Yönetmeliği'nin 4.maddesinde açıkça "Doçentlik sınavına başvurular, her yıl en geç 31 Mart günü çalışma saati bitimine kadar yapılır." denildiği halde, söz konusu yönetmelikte hiçbir değişiklik yapılmadan, ÜAK 2001 yılında başvuru süresini iki kere uzatmış, 2002 yılında da ÜAK'un (15.03.2002/ B.31.0.ÜAK.01/831 sayılı) yazıları ile "2002 dönemi doçent adayları başvurularını ÜDS'nin 31 Mart 2002 tarihinde yapılmış olması nedeni ile Doçentlik Sınav Yönetmeliği'nin 4.maddesi uyarınca 15 Mayıs 2002 tarihine kadar, 2001

* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Döneminde doçentlik Sınavına başvuran ancak 15 Mayıs 2002 tarihine kadar sınavları sonuçlanmayan adaylardan başarısız olan adaylar ise sınav sonuçlarının kendilerine tebliğinden itibaren 1 ay içinde yapabileceklerdir” denilmektedir. Bu yazıdan açıkça 2001 yılında yapılan bazı başvuruların hala sonuçlandırılmadığı, uygulamada bazı sorunların olduğu, bazı yönetmeliklere yeterince uyulmadığı anlaşılmaktadır.

2. Doçentlik sınavına başvurunun önkoşulu olan, ilgili yönetmeliğin 4. ve 5. maddelerinde belirtilen yabancı dil koşuluna ilişkin bazı sorunlar bulunmaktadır (Resmi Gazete, 24157; 01.07.2000). Örneğin, daha önce Doçentlik Dil Sınavı, sonra KPDS ve şimdi de ÜDS olarak bilinen sınavların biri birinden farkının ne olduğu yeterince anlaşılamamaktadır. Bu tür değişiklikler bu konuda bir standardın oluşturulamadığı izlenimi vermektedir. Özellikle bu değişiklik dönemlerinde zaman zaman soruların güçlük derecesinin artırılıp azaltılarak, şans faktörünü bu sınavlara sürekli girenler açısından artırma genel olarak gözlenen bir durumdur. Sürekli olmamakla birlikte belirli bir standardı olan bu sınavlardan geçebilecek düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olmadıkları yakın çevreleri tarafından bilinen bazı kişilerin, zaman zaman yüksek notlarla bu sınavlardan geçmeleri, sınavın güvenilirliğine ilişkin şüphelere neden olmaktadır. Bu sınavların birinden her ne suretle olursa olsun geçer not alan birinin emekli oluncaya kadar yabancı dil bildiğinin kabul edilmesi anlaşılması güç bir uygulamadır.

3. ÜAK'un yeni Doçentlik Sınav Yönetmeliğine açıklık getirmek üzere alanlar itibari ile belirlediği başvuru koşulları, hem alanlar arasında, hem de her alanın kendi içinde büyük farklılıklar göstermektedir (www.yok.gov.tr). Örneğin “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı” içindeki Eğitim Felsefesi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Tarihi, Tarih Eğitimi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi ve Müzik Eğitimi gibi alanlardan doçentlik için başvuranlardan, ülkemizde bu alanlarda uluslararası bilimsel indekslere giren dergi olmadığı için, yurt dışındaki bu tür dergilerde yayın yapma zorunluluğu önkoşul olarak istenirken, bu alanlara çok yakın alanlar olan “Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanı” içindeki Felsefe, Gelişim Psikolojisi, Genel Türk Tarihi, Kamu Yönetimi, Uluslararası İlişkiler alanlarında, ya da “Güzel Sanatlar Temel Alanı” içindeki Müzik, Sahne sanatları gibi alanlarda yurt dışı yayın başvurunun önkoşulu olarak istenmemektedir. Benzer biçimde “Fen Bilimleri ve Matematik Temel Alanı” içinde 21 no.lu koşula tabi olanlardan bir, 22 no.lu koşula tabi olanlardan iki, 23 no.lu koşula tabi olanlardan üç yurt dışı yayın istenmesi adaylar arasında büyük eşitsizliklere neden olmaktadır.

4. Bu düzenlemeye göre, başvuru koşulları daha ağır olan Tarih Eğitimi alanındaki bir aday, başvuru koşulunu sağlamanın daha kolay olduğu Genel Türk Tarihinden, aynı nedenle Müzik Eğitimi alanındaki bir aday Müzikoloji alanından başvurabilmekte ve doçent oldukları takdirde bu adaylar yine Tarih Eğitimi ya da Müzik Eğitimi alanında çalışabilmektedirler. Örneğin Müzik Eğitimi alanından başvuran bir adayın 11 no.lu koşula bağlı olması nedeni ile ön-

koşul olarak, biri tek yazarlı ve yurt dışı yayın olmak üzere hakemli dergilerde en az beş yayın yapması gerekirken, müzikolojiden (42 no.lu koşul) başvurduğu takdirde bir yayın yapması yeterli görülmektedir. Her alan için bu tür paralellikler kurulamayacağına göre, bütün adayların kendilerine başvuru koşulları daha kolay olan yakın alanlar bulabilmeleri olanaksızdır. Bu yol doğru olmadığı gibi, açıkça bir haksızlık ve eşitsizlik de yaratmaktadır.

5. Yeni düzenleme, bir geçiş dönemini öngörmediği alanlarda (hukuk temel alanı dışındaki alanlar), eski koşullara göre başvuru hazırlıklarını tamamlayan bir aday için en az iki yıllık bir gecikmeye neden olacaktır. Özellikle sosyal bilimler alanında yurt dışında uluslar arası indeksler kapsamındaki dergilerde yayın yapmanın güçlüğü dikkate alındığında bu süre daha da uzayabilecektir.

6. Bazı alanlarda, örneğin Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında olduğu gibi, kongre ve sempozyumlarda sunulan bildirimlerin başvuru koşullarında puan olarak değerlendirilmemesi, bilim insanlarının görüş alışverişinde bulunduğu, sunulan her bildirim eleştiriye açık olduğu, katılanların bir birlerini daha yakından tanıma fırsatı buldukları, bu tür ortamların giderek azalmasına neden olmaktadır.

7. ÜAK'un belirlediği başvuru koşullarının 2001 yılında bazı alanlar için uygulanmaması örneğin, Hukuk Temel Alanı için belirlenen 51 no.lu koşulun 2001 yılı başvurularında uygulanmaması, bir başka deyişle bir yıllık geçiş döneminin öngörülmesi, diğer alanlar açısından eşitsizlik yaratmaktadır.

İlk bakışta dikkati çeken, birkaç noktada toplanan, örnekleri çoğaltılabilecek bu tür uygulamalar ÜAK'un konuyu yeterince araştırmadan, alanlar itibarı ile koşulları karşılaştırmadan, hukuksal geçerliğini yeterince tartışmadan karar aldığı ve alanlara göre kişisel kararların etkili olduğu izlenimi uyandırmaktadır. Bu tür kararların hemen uygulamaya konulması ise telafisi güç kayıplara neden olmasının yanında, kurumlara olan güvenin azalmasına yol açmaktadır.

Bu konudaki öneriler şöyle özetlenebilir.

1. Bir hukuk devletinde hiçbir kurum mevcut yasal düzenlemelere istediği zaman uyup, istemediği zaman uymama hakkına sahip değildir. ÜDS'nin yılda iki defa yapılacağı ve zamanı da ÜDS ile ilgili düzenlemede belirtildiğine göre başvuru süresinin uzatılması için böyle bir gerekçenin kullanılması doğru değildir (Resmi Gazete, 24093; 28.06.2000). Ayrıca sınav sonuçları henüz belli olmayan adaylar için ayrıcalık tanınması da mevcut düzenlemeye uygun değildir. Bu durum yönetmelik çıkarılırken gerekli özenin gösterilmediğini ortaya koymaktadır. Kurumlar yönetmeliklerinde kendilerini bağlayan bir hükme yer vermişlerse bu hükme uymaları ya da zamanında bu hükmü usulüne uygun olarak değiştirmeleri gerekir. ÜAK da gereğini yapmalıdır.

2. Yabancı dil bir önkoşul olarak değerlendirme ölçütü olabilir. Her öğretim elemanının bugün en az bir yabancı dil bilmesi zorunluluktur. Ancak bir kısım öğretim elemanlarına uzun ya da kısa süreli yurt dışı eğitim olanakları sağ-

lanırken bir kısmına sağlanmaması, yurt içinde YÖK tarafından öğretim elemanları için yabancı dil öğretim merkezlerinin kurulmaması, öğretim elemanlarının periyodik bir dil eğitiminden geçirilmemesi, neyi ölçtüğü çok iyi bilinmeyen, zaman zaman güçlük derecesi ve adı değiştirilen bir sınavdan bir defa geçer not alanların yabancı dil bildiğinin kabul edilmesi yanlıştır. YÖK talep eden öğretim elemanlarına, uygun barınma ortamları sağlayarak, belirli merkezlerde, ücretsiz yabancı dil eğitimi vermelidir. Ayrıca yabancı dil yeterliği, öğretim elemanının akademik kariyeri ne olursa olsun periyodik olarak yoklanmalı ve yetersizlikleri saptananların bu tür programlara katılmaları özendirilmelidir. Yapılacak sınavların amacı ve standartları ciddi araştırmalara dayalı olarak saptanmalı ve günü birlik politikalarla standartlar sık sık değiştirilmemelidir.

3. Doçentlik sınavına başvuru koşulları açısından ÜAK benzer alanlar arasında ve aynı alan içindeki farklı dallardaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmalıdır. Bir aday için çok kolaylaştırılan başvuru koşulları bir başka aday için bu denli zorlaştırılmamalıdır. Karar verirken aynı alan içinde ve alanlar arasında karşılaştırmalar yapılmalı, kararlar bireysel tercihlere bırakılmamalıdır. Alınan kararlar uygulanmaya konulmadan önce kararın hukuksal sonuçları ve geçerliği de alanın uzmanları tarafından tartışılmalıdır.

4. Adayların doktora derecesi ya da sanatta yeterlik aldığı alandan başka bir alanda doçentliğe başvurmaları önlenmelidir. Bir kısım öğretim elemanlarının sebebi ne olursa olsun, hukukun boşluklarından yararlanarak, bilim ahlakına ve teamüllere aykırı olarak yükselme hırslarının önüne geçilmelidir.

5. Uluslararası indeksler (SSCI, SCI, AHCI gibi) kapsamında yayın yapmanın önemi ve güçlük derecesi alanlar itibarı ile çok farklıdır. Özellikle sosyal bilimciler tarafından yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun yerel olması nedeni ile yabancıları ilgilendirmemesi, yayın şansını çok azaltmaktadır. Bu durum üniversitelerin bugüne kadar ki SSCI ve SCI kapsamındaki yayınlarının sayısına bakıldığında da açıkça anlaşılmaktadır. Örneğin, YÖK verilerine göre, 2001 yılı faaliyet raporunda Türkiye’de SCI kapsamında yani Fen Bilimleri alanında 1997’de 3.313, 1998’de 4.491, 1999’da 3.901, makale yayınlanırken SSCI kapsamında, yani sosyal bilimler alanında 1997’de 184, 1998’de 223, 1999’da 189 makale yayınlandığı ifade edilmektedir (YÖK, 2001). Hacettepe Üniversitesi Kütüphanesi tarafından yapılan bir taramaya göre de 2000 yılında ülkemizdeki 37 üniversitenin SSCI kapsamında hiçbir makalesi bulunmazken, sekiz üniversitenin bir, yedi üniversitenin de iki makalesi bulunmaktadır. YÖK 2001 yılı faaliyet raporunda bu duruma dikkat çekerek “fen bilimleri (temel bilimler, mühendislik bilimleri, sağlık bilimleri, tarım-orman-hayvancılık alanları) alanındaki yayın sayısı ile sosyal bilimler (sosyal bilimler, beşeri bilimler, sanat alanları) alanındaki yayın sayıları arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Ancak sayılardaki bu farklılık, yalnızca ülkemize özgü bir durum olmayıp, anadili İngilizce olmayan tüm ülkelerde görülebilmektedir” demektedir. Bu durum açıkça ortadayken sosyal bilimlerin bazı alanlarında, fen bilimlerinde olduğu gibi yurt dışı yayın önkoşulu-

nun getirilmesi yanlıştır. Bir araştırmann değerli sayılabilmesi için yabancı dille yayınlanması, ya da yurt dışında yayınlanması gibi bir önkoşulun fiilen getirilmiş olması, anlaşılması çok güç bir durumdur. Bir araştırmann değerli olup olmadığını bizim öğretim üyelerimizin anlayamayacağı şeklindeki üstü kapalı bir önyargıyı kabul etmek mümkün değildir. Yurt dışı yayına da puan verilebilir, belki daha yüksek puan da verilebilir, fakat bazı alanlarda önkoşul olması, üstelik tek yazarlı gibi bir dayatmayı da içermesi, uzmanlıklar arası işbirliğinin giderek daha büyük bir zorunluluk haline geldiği günümüzde, bu tür bir işbirliğinin teşvik edilmesi gerekirken cezalandırılması anlaşılacak bir tutumdur. Ayrıca, düzenlemenin Uluslararası İlişkiler ve Uluslar arası İletişim gibi alanlarda önkoşul olarak görmediği, sadece puan verdiği yurt dışı yayını, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel alanında yer alan bütün alanlar için önkoşul olarak görmesi düşündürücüdür.

6. Üniversitelerde yığılmanın yardımcı doçent kadrolarında olduğu bilinen bir durumdur. Özellikle taşradaki üniversitelerde öğretim yükünün hemen hemen bütün ağırlığı yardımcı doçentler üzerindedir. Üniversitelerde Yardımcı doçent kadroları bulunamazken, doçentliğe geçişin zorlaştırması nedeni ile doçent kadroları önemli ölçüde boşalmaktadır. Örneğin devlet üniversitelerinde 2000-2001 öğretim yılı itibarı ile öğretim üyesi sayıları Profesör: 8471, Doçent: 5336, Yardımcı Doçent: 11041, vakıf üniversitelerinde Profesör: 519, Doçent: 216, Yardımcı Doçent:532'dir (MEB,2001). Görüldüğü gibi pramit bozulmuştur, bu anlayış devam ederse daha da bozulacaktır. Eski sisteme göre doçentliğe hazırlanan adaylar için genel olarak bir geçiş süresinin öngörülmeden yeni koşulların uygulamaya konulması nedeni ile YÖK'ün 2001 yılı faaliyet raporunda da ifade ettiği gibi, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında tıkanıklığı daha da artırmaktadır. ÜAK, 2001 yılında alanlar itibarı ile geçerli kabul edilen başvuru sayılarını dikkate alacak olursa, hatasını daha iyi anlayacaktır. ÜAK beklenen hak niteliğindeki bu durumu dikkate alarak hukuk temel alanında olduğu gibi diğer alanlarda da en az bir ya da iki yıllık bir geçiş dönemini öngörmelidir. Böyle bir karar hakkaniyete de uygun olacaktır.

7. Bazı alanlarda olduğu gibi, bütün diğer alanlarda da kongre sempozyum gibi bilimsel etkinliklerde sunulan bildiriler mutlaka puan verilmelidir. Aksi takdirde katılanların çoğunluğunu mesleki kariyerinin başında olan genç bilim insanlarının oluşturduğu bu tür bilimsel etkinliklere katılım giderek azalacaktır.

KAYNAKÇA

Bursahoğlu, Z. (2000), *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*, Ankara: PEGEM A Yayıncılık,

<http://www.meb.gov.tr/stats/list2000/Bolum5s8.htm>

<http://www.library.hacettepe.edu.tr/ssci-s.htm>

http://www.gov.tr/uak/menu/docent_duy.html

YÖK, Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı'nın 15.03.2002 gün ve B.31.0.ÜAK.01/831 sayılı yazısı.

YÖK. 2001 Yılı Faaliyet Raporu

YÖK. "Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı", *Resmi Gazete*, 24093; 28 Haziran 2000.

YÖK. "Doçentlik Sınav Yönetmeliği", *Resmi Gazete*, 24157; 01 Eylül 2000.

YÜKSEKÖĞRETİMDE YENİLEŞME: GİRİŞİMCİ YETİŞTİREN VE BİLGİ-TEKNOLOJİ ÜRETEEN ÜNİVERSİTE

Arş. Gör. Ali Rıza ERDEM*

Özet

21. yüzyılda bireyler ve toplumlar çok hızlı bir değişim ve gelişim süreci içerisindeyler. Üniversiteler bireylerin değişen ve gelişen şartlara göre ihtiyaçlarını karşılamada ve sorunlarını çözmeye başat olmalıdırlar. Bunu gerçekleştirmek için üniversiteler sürekli kendini yenilemelidir. Değişme ve gelişmeleri başlatacak, bilgiyi ve teknolojiyi üretecek nitelikli insanı yetiştirmelidir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, Yenileşme, Girişimci Yetiştirme

Abstract

Societies and individuals are in a very fast change and development in 21th century. For that reason the universities should be dominant to solve the individuals' problem and needs which are changing and developing according to the conditions. In order to realize that universities should permanently renew themselves and train qualified persons who could try to start the change and development produce information and technology

Key words: University, renewness, training entrepreneur.

GİRİŞ

21. yüzyıla girerken bireyler ve toplumlar çok hızlı bir değişim ve gelişim süreci içerisindeyler. Bundan dolayı üniversiteler içinde buldukları toplumun ve bireylerin değişen ve gelişen şartlara göre ihtiyaçlarını karşılamada ve sorunlarını çözmeye başat olmalıdırlar. Bunu gerçekleştirmek için üniversiteler sürekli yenileşmeli, değişme ve gelişmeleri başlatacak, bilgiyi üretecek nitelikli insan gücünü yetiştirmelidirler.

21. yüzyılda toplumlar ve bireyler çok hızlı sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik bir gelişim ve değişim içerisindeyler. Yükseköğretim kurumları olan üniversitelerde bu değişim ve gelişmenin içinde olup, bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdırlar.

Üniversitelerden beklenen: (1) Değişme ve gelişmenin başlatıcısı olacak nitelikli insan gücünü yetiştirmesi, (2) Bilgi ve teknoloji üretmesi, (3) Yetiştirdiği değişme ve gelişmelerin başlatıcısı nitelikli insan gücü aracılığıyla toplumu daha da ileriye götürmesidir. Üniversitelerin bunları gerçekleştirebilmesi için sürekli bir yenileşme içinde olmaları gerekmektedir.

* Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Fakültesi

YÜKSEKÖĞRETİMİMİZDE MEVCUT DURUM

Türkiye’de yükseköğretim; ortaöğretime dayalı en az iki yıllık, yüksek öğrenim veren her kademedeki eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretimin amacı; ülkenin bilim politikasına, toplumun yüksek düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimine göre öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek, bilimsel alanlarda araştırmalar yapmak, araştırma-inceleme sonuçlarını gösteren ve bilim tekniğinin ilerlemesini sağlayan her türlü yayını yapmak, Hükümet tarafından istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek, Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri söz ve yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetinde bulunmaktır (2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 4. maddesi, MEB 2002:154). Bu amaçlara baktığımızda iyi vatandaş, Atatürk ilkelerine, inkılaplarına ve milliyetçiliğine bağlı, milli kültür değerlerini benimsemiş, kültürel kimlik sahibi, meslek sahibi, yapıcı, yaratıcı ve verimli insan profilini yetiştirmenin; bilimsel araştırmalar yapmanın ve toplumu aydınlatmanın ön planda olduğunu görmekteyiz.

2001-2002 öğretim yılında 53’ü Devlet üniversitesi, 23’ü vakıf üniversitesi olmak üzere 76 üniversite bulunmaktadır (MEB 2002:155). Ülkemizde yükseköğretim programları öğrenci alımı yönünden üç gruba ayrılmaktadır: (1) Türk Silahlı Kuvvetleri ve Emniyet Teşkilatına bağlı yükseköğretim programları kendi özel yasalarına göre; (2) Merkezi sınavla öğrenci alan yükseköğretim kurumlarına bağlı sanat,spor vb. alanlarda eğitim veren yükseköğretim programları ön kayıt ve özel yetenek sınavıyla; (3) Bunların dışında kalan lisans ve ön lisans düzeyindeki tüm yükseköğretim programları merkezi sınavla öğrenci almaktadır.

Yükseköğretim, orta öğretime dayalı en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretim kurumları şunlardır: (1) Üniversiteler, (2) Fakülteler, (3) Enstitüler, (4) Yüksekokullar, (5) Konservatuarlar, (6) Meslek Yüksekokulları, (7) Uygulama ve Araştırma Merkezleri

Yükseköğretim, milli eğitim sistemi çerçevesinde öğrencileri ön lisans, lisans ve lisans üstü seviyelerinde yetiştiren bir bütünlük içerisinde düzenlenir. Bu bütünlük içinde çeşitli görevleri yerine getiren ve farklı seviyelerde öğretim yapan kuruluşlar bulunur. Farklı seviyeler ve kuruluşlar arasında öğrencilere kabiliyetlerine göre yatay ve dikey geçiş yolları açık tutulur.

VIII.BYKP 'nında 2000-2005 yıllarında yükseköğretimde okullaşma oranı örgün eğitimde % 28.3, açık öğretimde % 9 olmak üzere toplam % 37.3 olarak hedeflenmektedir (DPT 2000: 83). Yükseköğretimde okullaşma oranı itibariyle A.B.D. % 75 'lik bir oranla dünya ülkeleri içerisinde ilk sırada bulunmaktadır. Bu oran İngiltere'de % 64, Fransa'da % 49.3, Japonya 'da % 39 ' dur.

YÜKSEKÖĞRETİMDE YENİLEŞME GEREĞİ

Günümüzde baş döndürücü bir hızla seyreden sosyal, ekonomik, teknolojik gelişmenin temelinde araştırma ve bilim yatmaktadır. OECD ülkeleriyle diğer gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalarda bilimsel ilerlemelerde yükseköğretimin katkısının ortalama % 75-80 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. (Yüce 1988: Açılış Konuşması XX)

Bugünün toplumunun gerektirdiği araştırma fonksiyonunun, üniversitenin toplumla bütünleşmiş bir kurum olması yolunda geliştiği görüşleri yaygındır. Ashby (1974), üniversitelerin gelişen teknolojiyi kullanmak ve geliştirmek için toplumla bütünleşmek zorunda olduklarını; Korkut (1981) Türkiye'de üniversite araştırmalarının toplum sorunlarına eğilmediğini; DPT (1975) Türkiye'de araştırma kapasitesinin yeterince kullanılıp koordinasyonunun yapılmadığını ; Yurt (1974) Türkiye'de araştırmacının geri-besleme sağlama sorunlarının engel teşkil ettiğini ; OECD(1981) üniversite araştırmalarının bir işbölümüne girmek zorunda bulunduğunu; Dülger (1990) teknolojik araştırmaların tümüyle piyasanın rekabet şartlarının bir ürünü haline geldiğini ; DES (1985-1987) yüksek öğretim araştırmalarının ülkenin araştırma sisteminden iş alıp verme yönünde geliştiğini belirtmektedirler. (Dülger 1991:42-43).

Küreselleşme, bilişim ve iletişim teknolojisindeki hızlı gelişmelerle birlikte "bilgi toplumu" kavramı sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Bilgi toplumunun bir gereği olarak yaşam boyu eğitim-öğrenme kabul gören bir yaklaşım olmuştur. Bilgi toplumunun gerektirdiği eğitim sistemini henüz tam olarak hiç bir ülke kuramamış ise de; bilgi toplumunda eğitim ana çizgileriyle şu özellikleri taşıyacaktır (Özdemir 1996:17'den Drucker 1994): (1) Bizim ihtiyacımız olan okul, yüksek düzeyde evrensel okur yazarlık sağlamak zorundadır. Bunun anlamı bilgi toplumunda birey asgari okur-yazarlık, bilgisayar kullanma becerisi ve sosyo kültürel yönden temel bilgi ve becerileri kazanmış olmalıdır. (2) Her düzeydeki ve her yaştaki öğrencilere öğrenme motivasyonunu ve öğrenmeye devam etme disiplinini aşılmalıdır. (3) Hem yüksek düzeyde eğitim almış insanlara hem de herhangi bir nedenle erken yaşlarda ileri eğitim alamamış insanlara açık olmalıdır. (4) Bilgiyi hem içerik hem de süreç olarak aktaran okullara ihtiyaç duyulacaktır. Bilgi almırken uygulanmalı ve geliştirilmelidir. (5) Öğretim artık okulların tekelinde kalmaz. Eğitimin tüm topluma nüfuz etmesi, her türlü kuruluştan eğitim amaçlı olarak yararlanılması gerekir. Okul dışında olan kurumlar da eğitim ve öğretim kuruluşları haline getirilmelidir. Okullar daha fazla işverenle ortak çalışacak yerler haline gelmelidir.

Gelişmiş ülkelerde "bilgi toplumu"na doğru yönelmede üniversiteler önemli görevler üstlenmektedir. Bilgi toplumunun gerektirdiği insan gücünde bulunması gereken nitelikler şunlardır (Gürüz ve Diğerleri 1994: 33, Gürüz 2001: 115): (1) Teknolojik gelişmelere ve bunların yol açtığı değişime adapte olabilme ve sürekli olarak kendini yenileyebilme yeteneği, (2) İleri teknolojilere özellikle bilgisayar okur-yazarlığına aşinalık, (3) Kendi mesleki alanlarındaki derinlemesine bilginin yanında, fen ve mühendislik alanlarındakiler için asgari düzeyde bir sosyal bilimler bilgisi, sosyal bilim alanındakiler için de asgari bir

fen ve teknoloji bilgisi; özellikle teknolojinin toplumsal etkilerini kavrayabilme yeteneği, (4) Anadili ile birlikte en az bir yabancı dilde yazılı ve sözlü iletişim yeteneği, (5) Grup halinde çalışabilme, özellikle disiplinler arası çalışma yapabilme beceri ve yeteneği.

Değişme ve yenileşmenin çok hızlı olduğu dünyada ve toplumumuzda değişme ve gelişmeleri takip eden bireylerden ziyade değişme ve gelişmelerin yaratıcısı ve başlatıcısı bireylerin eğitim yoluyla yetiştirilmesi daha büyük önem kazanmaktadır.

Eğitimin bu türden bir gelişimi yakalayabilmesi ve sürdürebilmesi sürekli arayışlarla değişimi sağlamak için yenileşmesiyle mümkündür. Bir başka deyişle değiştirmek için eğitiminde değişmesi gerekmektedir (Açıkalın 1995:9).

Atatürk'ün Cumhuriyet'in daha ilk yıllarında ortaya koyduğu "çağdaş uygarlık seviyesinin de üstüne çıkmak" hedefinin gerçekleşmesi sadece değişme ve gelişmelerin takipçisi değil aynı zamanda değişme ve gelişmelerin belirleyicisi ve yaratıcısı olan bireylerin yetiştirilmesi felsefesini benimsemiş eğitime bağlıdır. Ancak o zaman tarım ve sanayi toplumu arasında bir geçiş sürecinde olan toplumumuzu bilgi ve bilgi çağı ötesine taşımak mümkün olacaktır.

YÜKSEKÖĞRETİME YENİ BİR BAKIŞ AÇISI :

GİRİŞİMCİ YETİŞTİREN VE BİLGİ-TEKNOLOJİ ÜRETEBİLİR ÜNİVERSİTE

Üniversitelerde girişimci, değişme ve gelişmelerin başlatıcısı nitelikli insan gücünün yetiştirilebilmesi, bilgi ve teknolojinin üretebilmesi için yükseköğretimin yeni bir bakış açısıyla gözden geçirilip düzenlenmesi gerekmektedir (Erdem 1998: 105-113).

Ön Lisans Eğitimi: (1) 2 yıllık ön lisans eğitimiyle ara insan gücü yetiştirme yerine 1 yıl yabancı dil hazırlık sınıfı +4 yıl lisans eğitimiyle nitelikli insan gücü yetiştirilmelidir. Ara insan gücü ilköğretimde etkili bir yönlendirmeye "orta öğretim" kademesiyle yetiştirilmelidir. (2) "Ara insan gücü" talebini karşılamak üzere açılmış olan 2 yıllık "ön lisans" programları "1 yıl yabancı dil hazırlık sınıfı + 4 yıl lisans eğitimi" ne yükseltilerek buralardan nitelikli insan gücü yetiştirilmelidir.

Lisans Eğitimi: (1) Üniversitelerde "girişimci ruhu kazandırılmış bireyler" in yetiştirilmesi amaç olmalıdır. Bu anlamda devlet, yüksek öğrenimini bitiren bireylerine düşük faizli krediler vererek ve iş kurmadaki yasal engelleri en aza indirgeyerek gereken yardımı, kolaylığı sağlamalıdır. (2) Yükseköğretim araştırma-geliştirme çalışmalarının ağırlıklı olduğu, yani bilginin ve teknolojinin üretildiği öğretim kademesi olmalıdır. Yükseköğretim kurumları araştırma-geliştirme alanlarında kaynak yaratabilme yasalığına sahip olmalıdır. Üretilen bilgilerin toplumun tüm kesimlerine iletilmesine, bilginin üretilmesi kadar önemle üzerinde durulmalıdır. (3) Üniversite -sanayi işbirliği sağlanarak, ihtiyaç duyulmayan alanlarda gereksiz yere para, zaman, emek harcanarak "nitelikli insan gücü yetiştirme" lüksü ortadan kaldırılmalıdır. (4) Toplumdaki tüm meslek dalları yükseköğrenimden yetiştirilerek nitelikli hale getirilmelidir. Özel eğitime muhtaç kişilerden de yüksek öğrenim görmek isteyenler teşvik edilmeli,

göremeyecek durumda olanlara da durumlarına uygun meslek ortaöğretimde verilmelidir. (5) Yükseköğretim öğrencinin katkısının olduğu fakat veremeyecek olanların kredi ve burslarla daha çok desteklendiği bir öğrenim kademesi olmalıdır. (6) Tüm lisans programlarına 1 yıllık yabancı dil hazırlık sınıfı eklenmelidir. Böylece yabancı dil hazırlık sınıfı olan ayrıcalıklı lisans programı gereği ortadan kalkacaktır; ayrıca ortaöğretimdeki yabancı dil seviyelerinin üzerine çıkabilme imkanı sağlanmış olacaktır.

Lisans Üstü Eğitim: (1) Üniversitelerin en önemli amacı olan bilginin ve teknolojinin üretilmesinde ve ülke kalkınmasında başat değer olan "lisans üstü eğitim almış insan gücü" nün yetiştirilmesi üzerinde önemle durulmalıdır. Lisans üstü eğitime gereken önem ve destek sağlanmalıdır. (2) Ülkenin ihtiyacı olan "lisans üstü eğitilmiş insan gücü" nün yetiştirilmesinde yabancı dil eğitiminin yeri ve önemi yine büyüktür. Bu anlamda lisans üstü eğitim göreceklere yabancı dil işlevsel olarak verilmelidir. (3) Yurt dışında lisans üstü öğrenim görmek isteyen başarılı öğrenciler devlet tarafından desteklenmelidir. (4) Lisans üstü eğitimle ortaya konacak bilgi ve teknoloji üretimi her açıdan desteklenmelidir. (5) Lisans üstü eğitiminin ilk basamağı olan "yüksek lisans" da bilim sınavını kazandıktan sonra öğrenciye yabancı dil seviyesini daha da yükseltmek için bir yıl "yabancı dil hazırlık" eğitimi verilmelidir. Hazırlık sınıfından sonra yapılan sınavı başaranlar öğrenimlerine devam etmelidirler. (6) Lisans üstü eğitimin ikinci basamağı olan "doktora" programına girişte programı açan üniversitenin kendisinin yapacağı yabancı dil (veya merkezi sınavdan istenen puanını alarak) ve bilim sınavını aşmalıdır. Yabancı dili aşamayanlar 1 yıllık yabancı dil hazırlık sınıfına alınmalıdır. Doktora çalışması yapanlar tez çalışmalarıyla bilime yeni bir yorum, bakış açısı veya kuram ve uygulamada bir soruna çözüm olacak bir model geliştirmelidir.

Tablo 1. Lisans Üstü Eğitim

YIL	YÜKSEK LİSANS			DOKTORA				
	1. YIL	2. YIL	3. YIL	1. YIL	2. YIL	3. YIL	4. YIL	5. YIL
SINIF	Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı	Ders	Tez	Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı	Ders	Ders	Tez	Tez

Yüksek öğretim değişme ve gelişmelerin başlatıcısı nitelikli insan kaynaklarını yetiştiren, bilgi ve teknolojiyi üreten, girişimcilik ruhunu aşıl原因 bir eğitim kademesi olmalıdır. Tüm bunları gerçekleştirirken de yükseköğretim toplumdaki diğer sistemlerle etkileşim halinde olmalıdır.

KAYNAKÇA

- AÇIKALIN, Aytaç "2020 Yılında Benim Okulum", EYTPE, Kış 1995, Yıl:1, Sayı:1
- DPT Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı(2001-2005), Ankara, 2000
- DÜLGER, İlhan Üniversite Yönetiminde Değişim ve Özerklik (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Ankara, Temmuz-1991
- ERDEM, Ali Rıza 21. Yüzyıla Girerken Nasıl Bir İnsan Modeli Yetiştirelim?, Ankara: Anı Yayıncılık, 1998
- GÜRÜZ, Kemal Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim (Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri) Ankara: ÖSYM Yayınları 4, 2001
- GÜRÜZ, Kemal (Koordinatör) & Erdoğan Şuhubi & A. M. Celal Güngör & Kazım Türker & Ersin Yurtsever Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji, İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD), Haziran 1994
- MEB 2002 Yılı Başında Milli Eğitim, Ankara: Aralık-2001
- ÖZDEMİR, Servet Eğitimde Örgütsel Yenileşme, Ankara: PEGEM, 1996
- YÜCE, Rüştü. "Açılış Konuşması " Yüksek Öğretimde Değişmeler, (Yayına Hazırlayanlar: Özcan Demirel, Nizamettin Koç), 17-18 Kasım 1988, TED Yayınları, Ankara, 1988
- 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu (6. 11 1981 tarih ve 17506 sayılı Resmi Gazetede Yayımlanan)
- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 24.6 1973 tarih ve 14574 Sayılı Resmi Gazetede Yayımlanan

ÜÇÜNCÜ BİN YILDA ÜNİVERSİTELER VE TOPLUMSAL KALKINMA

Hasan GÜNEŞ**
Hasan DEMİRTAŞ*

Özet

Bu makalenin amacı, üniversitelerin toplumsal kalkınmadaki yerlerini ve rollerini vurgulamak, ülkemiz üniversitelerinin ne olduğunu ve ne olması gerektiğini tartışmak, üniversitelerde var olan durumu ve yaşanan sorunları ortaya koyduktan sonra, yüzyü üçüncü bin yıla dönük bir üniversite modeli önermektir.

Toplumsal gelişme ve kalkınmanın ön koşulu olan nitelikli insan gücünü yetiştirmek durumunda olan üniversitelerin yaşadıkları sorunlardan ötürü yapmaları gerekeni yapabildikleri söylenemez. Bugün üniversiteler birer yüksek lise durumundadır. Üçüncü bin yılın üniversiteleri bu durumdan hızla kurtarılmalıdır.

Anahtar kelimeler: Üniversiteler, Toplumsal Kalkınma

Abstract:

The purpose of this article are to stress universities places and roles on social development; to discuss what universities become and must become; to put down present condition and problems of universities and then to suggest a university model for the third thousand year.

It cannot to say for the universities which responsible for the development of qualitative human forces that is preliminary conditions to the social development make their requirements for their problems. Today universities are like a high school. Third thousand universities are saved this condition immediately.

Key word: Universities, Social Development

GİRİŞ

Toplumsal gelişme ve kalkınmanın önkoşulu nitelikli insan gücüdür. Nitelikli insan gücünün temel kaynağı ise etkili eğitimidir. Bu nedenle günümüzde eğitim toplumsal gelişmenin ve kalkınmanın en güçlü aracı olarak kabul edilmektedir. Toplumsal kalkınmanın itici gücü olan eğitim sürecinin yükseköğretim boyutu işlevleri açısından dikkate alındığında kalkınma açısından daha çok önem taşımaktadır. Çünkü, mesleğinde uzman olan kişi buradan çıkmaktadır.

"Kalkınma" ve "gelişme" kavramları artık farklı bir şekilde anlaşılmaktadır. Bu kavramlar uzun süre salt ekonomik büyüme ve gelişme ile eşanlamlı kabul edilmiş, örneğin; gayri safi milli hâsıla ya da kişi başına düşen gelir kal-

** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Uzmanı

* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi

kınmanın, gelişmenin bir ölçütü olarak değerlendirilmiş ve ülkeler kişi başına düşen gelir rakamlarına göre gelişmiş, gelişmekte olan ve gelişmemiş gibi gruplandırılabilmiştir. Kişi başına düşen gelir artık kalkınma ve gelişmeyi tek başına açıklayamamakta, onu da içine alan başka ölçütler kullanılmaktadır. Bu ölçütler bir çok sosyal belirleyiciyi ele almaktadır. Bu yeni yaklaşım, genellikle, insan merkezli gelişme ya da kısaca "insanca gelişme" denilen bir çerçevede ele alınmaktadır. İnsanca gelişmenin, kalkınmanın sosyal belirleyicileri arasında, sağlık, özellikle çocuk sağlığı ve beslenme, çocuk ve bebek ölüm oranları, kadın sağlığı, çevre sağlığı, okur yazarlık ve okullaşma oranları, özellikle kadın okullaşması, kadın istihdamı, cinsiyete dayalı farklılıklar, özgürlükler, siyasal süreçlere katılım gibi çok farklı yaşam alanlarını yansıtan ölçütler yer almaktadır. Bunların ortak noktaları, toplu olarak insan yaşamının düzeyini belirlemektedir (Kağıtçıbaşı, 1997:17).

Toplumsal kalkınmaya etkileri büyük olan üniversitelerin temel işlevleri, araştırma yapmak, bilim üretmek ve yaymak, üst düzeyde meslek eğitimi sağlamak, kültür aktarmak ve bilim adamlarını yetiştirmek olarak özetlenebilir (Gasset, 1998: 43). Üniversiteden beklenenlerin başında, ülkenin gereksindiği nitelikli insan gücünü yetiştirmek gelir. Bu da ancak etkin bir üniversite modeliyle, bilimsel özerk ve demokratik bir üniversite ile gerçekleştirilebilir.

Türkiye'de üniversite sistemi, 12 Eylül askeri rejiminin getirdiği yasa doğrultusunda düzenlenmiştir. Askeri rejim, üniversitelerde büyük bir tasfiye başlatırken, 2547 sayılı kanun çerçevesinde de yeni bir yüksek öğretim sistemi kurmuştur. pek çok yönden eleştirilen, özellikle üniversite özerkliğinde ciddi yaralar açan bu sistem aradan geçen yirmi iki yıl içinde değiştirilememiştir-değiştirilmemiştir (Kurul Tural, 2002: 116).

Bu çalışmada, öncelikle Türkiye'deki üniversitelerin mevcut durumları ve sorunları ana başlıkları ile ortaya konacak, üniversitenin işlevleri açıklanacaktır. Buradan hareketle ülkemizi üçüncü bin yılda, kalkınma ve gelişme açısından omuzlayacak bir üniversitenin nasıl olması gerektiğine ilişkin bir model tartışılacaktır.

Üniversite Nedir?

Ülkelerin bilgi ve teknik üretmek için kurmuş oldukları az sayıdaki araştırma merkezi dışarıda bırakılırsa, bilgi ve teknik üretiminin büyük ölçüde gerçekleştiği yerler üniversitelerdir. Üniversitelerin bilgiyi üretme ve yayma dışındaki bir diğer temel işlevi nitelikli, alanında uzman insan gücünü yetiştirmektir. Bilim ve nitelikli insan gücünü üretmek, araştırma yapmak üniversitelerin varlık nedenidir ve üniversiteler toplumların bu gereksinimlerini karşılamak amacı ile kurulmuşlardır. Bu işlevlerini yerine getirirken üniversite, bir yandan toplumun beklentilerinin ve toplumdaki değişik kesimlerin etkisinde kalırken, diğer taraftan ürettikleriyle, yaptıklarıyla onları etkilemektedir. Bu anlamıyla karşılıklı bir etkileşim söz konusudur.

Üniversite yaptıkları ve ürettikleriyle hem toplumun içinde hem de her zaman toplumun önünde olmalıdır. Üniversitenin eğitimi, yalnız günümüz ko-

şullarına uymak biçiminde olmayıp, gelecekteki ilerleme ve gelişmeleri de kapsayacak biçimde oluşturulmalıdır. Bilgiyi pasif olarak aktarmak yerine, bilginin üretimine, uygulamasına ve gelişen teknolojiye uyum sağlayabilecek insan gücünü hazırlamak üniversitenin temel görevlerindedir. Bunun kadar önemli bir diğer nokta, bilgili, becerikli ve teknolojik yeteneği gelişmiş insan gücü yetiştiren üniversitenin, ulusal ve evrensel kültürü ve insani değerleri özümseyen, uygar ve demokrat bireyleri yetiştirmek görevinin de bulunmasıdır (Çavdar, 1996:3). Bu görevleri yerine getirecek üniversite nasıl bir kurumdur, nedir? sorusunu şöyle yanıtlamak olanaklıdır:

Üniversite, özgür ve bilimsel düşünen, duyarlı, öğrenen, çağını yakalayıp aşmaya çalışan, üreten, değişme ve gelişmelere açık, uygar ve demokrat bireylerin çalıştığı ve yetiştiği kurumdur.

Üniversite, bilimsel üstünlüğün, akademik yeteneğin ve yönetim ustalığının ağır bastığı bir ortamdır. Üniversitelerin görevi dünyaya geniş açıdan bakan, özgürlüğünü kazanmasını ve korumasını bilen insan yetiştirmektir. Amaç üst düzeyde öğretim ve araştırma yaptırarak bilimsel düşünme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmektir (Gökçe, 1990:100).

Üniversite, bilim insanlarının işlerini özgürce yapabildikleri, eleştirmekten ve eleştirilmeden çekinmedikleri, düşüncelerini ifade etmekten korkmadıkları, özerk, demokratik katılım ve seçim esaslarına bağlı, siyasi iktidarlardan bağımsız bir kuruluştur.

Üniversite, toplumdan uzak olmayan, toplumun içinde, önünde olan, topluma aydınlığı ve çağdaşlığı taşıyan bir kuruluştur. Toplumdan kopuk bir üniversite düşünülemez.

Üniversite, özgür düşünceyle doğruların arandığı, tartışıldığı, aklın dogmaya egemen olduğu, yaratıcılığın geliştirildiği, makamların fazla önemli olmadığı ve hiyerarşinin en aza indirildiği, bilimsel özgürlüğün yaşandığı bir ortamdır.

Üniversite ticari bir kuruluş değildir ve kâr amacı gütmemelidir. Kâr amacı güden bir üniversitenin niteliği kuşkuludur ve uzun vadede topluma yararları tartışmalıdır.

Üniversite demokrasinin bütün kurum ve kurallarıyla yaşandığı, yönetsel süreçlere ilgili tüm kesimlerin katıldığı, öğrenci-öğretmen ilişkisinin en demokratik biçimiyle yaşandığı, bilim ve araştırmanın özgürce yapıldığı bir ortamdır.

Yukarıda sıralanan üniversite nitelikleri açısından Türkiye üniversiteleri değerlendirildiğinde ortaya çıkan tablonun çok da olumlu olmadığı rahatlıkla söylenebilir. Neredeyse her ile bir üniversite, her ilçeye, beldeye bir fakülte ya da yüksek okul kurmaya çalışan ve tek bir öğretim üyesi ile lisans üstü programları yürüten yüksek öğretim sistemimizin, üniversitelerimizin yukarıdaki nitelikleri taşıdıklarını söylemek güçtür. Aşağıda Türkiye'de üniversitelere ilişkin sayısal verilere ve üniversitelerde yaşanan sorunlara değilmiştir.

Türkiye’de Yüksek Öğretimin Genel Durumu:
Türkiye’deki Yükseköğretim Kurumlarının Sayıları 1999-2000 Öğretim Yılı İtibariyle Şöyledir:

Tablo 1. Yükseköğretim Kurum Sayıları

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI	YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI	KURULUŞ AŞAMASINDAKİ KURUM SAYISI	TOPLAM
Üniversite	71	2	73
Fakülte	460	101	561
Enstitü	222	37	259
Yüksek Okul	146	53	199
MYD	385	89	474

Kaynak: 2000 Yılında Milli Eğitim

1999 yılında üniversiteler bünyesinde 3837 sayılı kanuna ek kanunlar ve Bakanlar Kurulu kararları ile kurulmuş bulunan 561 fakülteden 460’ı, 259 enstitüden 222’si, 199 yüksek okuldan 146’sı ve 474 meslek yüksek okulundan 385’i faaliyetlerini sürdürmektedir. 101 fakülte, 37 enstitü, 53 yüksek okul ve 89 meslek yüksek okulu ise kuruluş aşamasındadır (2000 Yılında Milli Eğitim, 1999:31).

Türkiye’deki yüksek öğretim kurumlarındaki öğrenci sayıları, 1998-1999 öğretim yılı itibariyle şöyledir:

Tablo 2. Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğrenci Sayıları

(1998-1999 Öğretim Yılı)

OKUL TÜRÜ	ÖN LİSANS	LİSANS	LİSANS ÜSTÜ	TIPTA UZMANLIK	TOPLAM
Örgün Öğretim	202 723	679 174	71 346	6 341	959 584
Normal Öğretim	156 722	557 677	71 346	-	785 475
İkinci Öğretim	46 001	121 497	-	-	167 498
Açık Öğretim	172 376	320 184	-	-	492 560
Diğer Yüksek Öğretim Kurumları	249	7 443	52	4 852	12 596
Toplam	375 348	1 006 801	71 398	11 193	1 464 740

Kaynak: 2000 Yılında Milli Eğitim.

1998-1999 Öğretim yılında; toplam 1.464.740 öğrenci öğrenim görmüştür. Resmi ve vakıf yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin 881.897’si örgün, 492.560’ı ise açık öğretimdedir. Açık öğretim bu öğrenci sayısı ile en büyük yükseköğretim kurumu olma özelliğini taşımaktadır ancak, nitelik için aynı şeyi söylemek olanaklı değildir.

1999-2000 öğretim yılı itibariyle yükseköğretim kurumlarından öğretim üyesi ve öğretim elemanı sayısı ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Yüksek Öğretim Kurumlarındaki Öğretim Üyesi ve Öğretim Elemanı Sayısı (1999-2000 Öğretim Yılı)

ÜNİVERSİTELER	ÖĞRETİM ÜYESİ			ÖĞRETİM ELEMANI				
	Prof.	Doçent	Yrd. Doç.	Ört. Grv.	Okutman	Arş. Grv.	Diğer	Top
Resmi	7 593	4 361	7 980	7 638	4048	23 766	2 137	57 532
Vakıf	244	121	259	614	933	411	88	2670
Toplam	7837	4482	8239	8252	4981	24 177	2225	60 173

Kaynak: 2000 Yılında Milli Eğitim

1999-2000 öğretim yılında yüksek öğretim kurumlarında 20.558 öğretim üyesi, 39635 öğretim elemanı olmak üzere toplam 60.193 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Yüksek öğretim kurumlarındaki öğretim üyesi ve elemanların %96'sı resmi üniversitelerde bulunmaktadır. Öğretim verenlerin %34'ünü öğretim üyeleri, %66'sını öğretim elemanları oluşturmaktadır. Yükseköğretim kurumlarındaki öğretim üyelerinden %38'i profesör, %22'si doçent ve %40'ı yardımcı doçenttir (2000 yılında Milli Eğitim 1999:32).

Bu tabloda verilen öğretim üyeleri sayısı ile öğrenci sayıları karşılaştırıldığında, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının yüksek olduğu görülecektir. Bir başka önemli nokta da üniversitedeki öğretim kadrosunun %66'sını öğretim elemanlarının oluşturmasına karşın bu grubun üniversitedeki yönetim süreçlerinin hiç birinde söz sahibi olmamalarıdır.

Son yıllarda bir taraftan üniversite kapısında bekleyen yüz binlerce öğrencinin baskısı, diğer taraftan siyasal kaygılarla her yere üniversite, yüksek okul açma yarışı hızla devam etmektedir. Açılan yüksek okulların çoğunda bir iki öğretim üyesi ya var, ya yoktur. Aşağıdaki tabloda 1999 yılında açılan fakülte ve yüksek okullar verilmiştir.

Tablo 4. 1999 Yılında Açılan Fakülte ve Yüksek Okullar

ÜNİVERSİTE	FAKÜLTE	YÜKSEK OKUL	ENSTİTÜ
Başkent	Sağlık Bilimleri		
Dumlupınar	Eğitim	Beden Eğitimi ve Spor	
Gebze Yük. Tekno.			Sosyal Bilimler
İstanbul	Eğitim		
Koç			Fen Bilimleri
Mersin	Mimarlık Eğitim	Beden Eğitimi Ve Spor	
İstanbul Teknik			Bilişim
Maltepe			Fen Bilimleri Sosyal Bilimler Sağlık Bilimleri
Bilkent			Eğitim Bilimleri
Boğaziçi			Aydın Doğan İletişim
Gazi	Kırşehir Fen-Edebiyat	Kırşehir Bed. Eğit. ve Spor	
Niğde	Aksaray Fen-Edebiyat		
Anadolu		Yabancı Diller	
Cumhuriyet	Güzel Sanatlar		
Selçuk	Güzel Sanatlar		
Gazi Osman Paşa	Eğitim		
Kocatepe	Uşak Fen-Edebiyat		

Kaynak: 2000 Yılında Milli Eğitim.

1999 yılında Bakanlar Kurulu kararı ile 11, fakülte, 5 yüksek okul ve 8 enstitü kurulmuştur. Bunların hemen hepsinde yeterli alt yapı ve öğretim kadrosu yoktur. Yeterli alt yapısı ve hele hele yeterli öğretim elemanı olmayan yüksek okulların nitelikli bireyler yetiştirmeleri olanaklı değildir.

ÜNİVERSİTELERİN SORUNLARI

Üniversiteler, dünyadaki teknolojiyi öğrenme, özümseme ve yenileme yetenek ve isteğine sahip insanların yetiştirildiği entellektüel zenginlik kaynağı olan kurumlardır. Bu özelliğiyle üniversiteler bir toplumun ilerlemesinin motor güçleridir. Gücün amaca dönük kullanılması, üniversitelerin sorunlarının azaltılmasıyla olanaklıdır.

Üniversitelerin yaşadıkları sorunları, amaca, yapıya, sürece ve çevreye ilişkin sorunlar olarak sınıflamak olanaklıdır. Aşağıda bu sorunlar ayrıntılandırılmıştır:

A. Amaca İlişkin Sorunlar

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda yükseköğretimin amacı

a) Öğrencilerini;

(1) ATATÜRK inkılapları ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı,

(2) Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,

(3) Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,

(4) Türkiye Cumhuriyeti ve Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,

(5) Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,

(6) Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,

(7) İlgilenecekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek,

b) Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak,

c) Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmak-

tadır, şeklinde ifade etmiştir (Hatipoğlu, 1998: 16-17).

Yukarıda açıklanan, amaçlar göz önüne alınarak üniversitelere bakıldığında ciddi sorunların yaşandığı gözlenmektedir. Bu sorunlar:

- Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, öğrenim gördüğü alanda gerekli nitelikleri taşıyan bireylerin yetiştirilmemesi,

- Atatürk ilke ve devrimlerine ve Atatürk Milliyetçiliğine bağlı bireylerin ise neredeyse mumla aranır olması,

- Öğretim, üyelerinin, araştırma alanında, birkaç istisna hariç, bilimsel sayılabilecek nitelikte ciddi bir aşama kaydedememeleri,

- Yayın alanında, öğretim üyelerinin önemli eserler verememeleri, özellikle uluslararası düzeyde yayınlarda önemli bir başarının gösterilememesi.

Bilimde atılım yapmaya başladığımız 1986-1993 yılları arasında Türkiye'nin uluslararası yayın sayısı 520'den 1492'ye, yani neredeyse üç katına (%187) yükseldiği dikkati çekmektedir (Onat, 2000:37). Ancak yüksek gibi görünen bu artışa rağmen yayın sayısı gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında yeterli olmadığı görülecektir.

B- Yapıya İlişkin Sorunlar

Özerklik sorunu: Özerklik Lima Bildirgesi'ne göre yükseköğretim kurumlarının iç işleyişlerine, mali işlerine ve yönetimlerine ilişkin kararlar almada ve eğitim, araştırma, dışa yönelik çalışmalar ve diğer ilgili faaliyetlerde kendi politikalarını oluşturmada devlet ve toplumun diğer güçleri karşısındaki bağımsızlıkları anlamına gelir (Demir, 1996: 68-69).

Bugün Türkiye üniversitelerinde özerklikten söz etmek olanaklı değildir. Klasik anlamda özerkliğin içine giren, üniversitede kimlerin öğrenim göreceği, kimlerin öğreteceği, nelerin öğretebileceği, kimlerin mezun olacağı, nelerin araştırılacağı konularında karar almada bağımsızlık yoktur. YÖK bütün bu konularda nelerin yapılacağını kendisi belirlemekte, ayrıca özellikle disiplin konusunda ki düzenlemeleriyle de üniversitelerin tepesinde Demokles'in kılıcı gibi durmaktadır. Üniversiteler ile YÖK arasındaki iletişim YÖK'ün yapısından ötürü hiyerarşik bir biçim almış ve üniversiteler YÖK'ün emirlerini yerine getiren kurumlar niteliğine bürünmüşlerdir. Üniversiteler kendi yöneticilerini özgürce seçememektedirler. Üniversitedeki öğretim kadrosunun büyük bölümünü oluşturan öğretim elemanları karar alma ve yönetim süreçlerine katılamamaktadırlar.

Nicelik-Nitelik Sorunu (Kalite):

Üniversitelerde çalışan öğretim üyelerinin hem nitelik hem de nicelik açısından yeterli olduklarını söylemek olanaksızdır. Bunun en önemli göstergesi kalabalık sınıflar ve haftalık ders saatlerinin çok fazla oluşudur. Diğer yandan bir ya da iki öğretim üyesi ile lisans ve lisansüstü programların yürütüldüğü bölümler bulunmaktadır. Üniversitelerde bir çok ders o alanda uzman olmak bir yana, öğrenim yaşamı boyunca o alanda tek bir ders bile almamış olan kişiler tarafından; çoğu ders de ders verme yükümlülüğü bulunmayan ve kendile-

rini yetiştirme sürecinde bulunan araştırma görevlileri tarafından okutulmaktadır (Açıkgöz ve Açıkgöz, 1992:4).

Nitel açıdan yetersizlik üniversitelerin en önemli sorunudur. Bir çok öğretim üyesi doğru, dürüst bir araştırma yapmadan, bir kitap bile yazmadan, bir yabancı dil bilmeden doçentlik, profesörlük ünvanları alabilmiştir.

Öğretim üyeleri alanları ile ilgili alan yazını izleyememekte ya da izlememekte ve eski bilgilerle işini yürütmeye çalışmaktadır. Arsel (1992:5), okumak, daima okumak ve yeni yayınları ve gelişmeleri izlemek, eleştirmek, düşünmek ve orijinal bir şeyler vermek nedir bilmeyiz diyerek öğretim üyelerinin okumadıklarını vurgulamaktadır.

Öğretim Üyesi Yetiştirme Sorunu:

Öğretim üyesi yetiştirmenin temel kaynağı olan araştırma görevliliği kadrolarına seçim ve atamalarda objektif yöntemler uygulanmamaktadır. Araştırma görevlilerinin yetiştirilme süreci başlı başına bir sorundur. Çoğu üniversitelerde araştırma görevlileri neredeyse bir öğretim üyesi kadar, zorunlu olmadığı halde girmekte ve çoğu sekreterlik işi olan işleri yapmaktadırlar.

Ekonomik açıdan yetersizlik yetiştirmeyi etkileyen bir başka öğedir. Öğretim üyesi adaylarına kendilerini geliştirebilmeleri için gerekli olanaklar (ekonomik destek ve dil öğretme) sağlanamamaktadır.

Ekonomik ve Özlük Sorunlar:

Yasa sorunu

Yükseköğretimin uygulamadaki mevzuatı 12 Eylül 1980 askeri darbesinin şekillendirdiği mevzuattır. Yasalarda zaman zaman yapılan değişiklikler temel yaklaşımı değiştirmemiştir. Üniversite kampusları birer kışlayı andırır niteliktedir.

Sonuç olarak varolan yasayla öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu kendi kurumlarına yabancılaşmıştır. Her türlü toplumsal eylemin dışındadır, işyeri ve evleri arasında gidip gelmektedirler (Kaymakçı, 1996:103).

Kaynak Sorunu:

Üniversitelerin kendilerini geliştirmeleri için bütçelerden yeterli kaynağın aktarılmaması beraberinde bir çok sorun getirmekte, diğer tüm sorun alanlarını etkilemektedir. Üniversitelerin yönetiminde neoliberal anlayış ve şirket yönetimi bakış açıları sıkça dile getirilmektedir. Yükseköğretim için giderek artan talep, parasal kaynak yetersizlikleri ile buluştuğundan, üniversiteler ek kaynak arayışına yönlendirilmiştir (Timur, 2000: 353). Bu açıdan en önemli kaynak olarak öğrenci harçlarının artırılması görülmektedir. Bu durum toplumsal kesimler arasındaki eşitsizlikleri, yükseköğrenimden yararlananların ekonomik profillerini göz ardı etmektedir. Her yıl bütçeden yükseköğretim için ayrılan payların azalmasının yanında, tüm kamu çalışanlarının olduğu gibi öğretim elemanlarının ücretlerinde de büyük düşüşler söz konusudur. Ücret artışları konusunda yapılan düzenlemeler ise öğretim elemanları arasında ayırım yapar biçimdedir.

C. Sürece İlişkin Sorunlar

- Üniversitelerdeki örgüt iklimi, insan ilişkileri açısından değerlendirildiğinde açık ya da sıcak değildir. Öğretim üyeleri arasında klikleşme yaygın bir durumdur. Öğretim üyeleri arasında tartışma, görüş alışverişinde bulunma uygun değildir.

- Üniversitelerimizin etkinliklerinin ve gelişmelerinin planlanarak yapıldığını söylemek güçtür. Üniversitelerin, yeni bölümler ve fakülteler açarken, ülkenin insan gücü yapısını ve hedeflerini dikkate alması beklenir. Oysa bizim üniversitelerimizde bu alandaki uygulamalar baskı odaklarının etkileri doğrultusunda yürütülmektedir.

- Üniversitelerde öğretim elemanları, öğrencileri araştırmaya sevk edecek yaklaşımlar uygulayamamakta, bunun sonucu olarak öğrencilere eleştirel düşünme, proje hazırlama, alanında bilimsel yazıları inceleme ve bilimsel rapor hazırlama becerileri kazandırılmamaktadır.

D. Çevreye İlişkin Sorunlar

Üniversitelerin çevreyle, toplumla ilişkilerinin yolunda gittiğini söylemek güçtür. Toplumun çoğunluğu üniversiteleri meslek okulları olarak görür ve bu nedenle ölçsüz olarak yeni üniversiteler talep eder. Bu popülist yaklaşımlar devlet üniversitelerinin niteliksel olarak gerilemesinde rol oynamıştır. Diğer yandan sanayi, tarım ve hizmet sektörleri ile devlet üniversiteleri arasında sağlıklı ve düzenli bir ilişki yoktur. Kimi örnekleri dışında üniversitelerimiz yaşamdan kopuk gibidir. AR-GE etkinliklerinde geri kalan devlet üniversiteleri toplumun dinamiklerinden kopmaktadır (Kaymakçı, 1996:105).

Yukarıda genel hatlarıyla sıralanan sorunlarla boğuşan üniversitelerin nitelikli bir verim elde edebileceklerini düşünmek güçtür. Üniversiteler değişmek hantallıktan ve monotonluktan kurtulmak zorundadırlar. Üçüncü bin yılın üniversitesi öncelikle bu sorunları çözmek ve hızla ilerlemek durumundadır. Aşağıdaki satırlarda üçüncü bin yılın getirdikleri, getirecekleri ve buradan hareketle üçüncü bin yılın üniversitesinin nasıl olması gerektiği tartışılmıştır.

21. yüzyıl ve üçüncü bin yılın (bilgi toplumu) getirdikleri ve getirecekleri şöyle sıralanabilir:

- Entellektüel sermaye olarak ifade edilen, iyi yetişmiş, kalifiye insan gücü, parasal ve fiziksel sermayeye kıyasla daha kıymetli oluyor, olacaktır.

- Pek çok iş, giriş düzeyinde dahi yüksek öğrenim görmüş olmayı gerektirecektir.

- Bir kişi hayatı boyunca yedi defaya kadar meslek değiştirebilecektir.

- Ekonomik alanda küreselleşme gerçekleşecek, dünya tekbir pazar haline gelecektir. Bu pazarda rekabet ülkeler arasında değil, firmalar arasında olacaktır.

- Temel ve uygulamalı bilimsel, araştırmalara dayalı teknolojik araştırmalar sonucunda pazarlanabilir ürün ve hizmetlere dönüştürebilen firmalar uluslararası rekabet gücüne sahip olacaktır (Gürüz, 1992: 319).

- Bilim ve teknolojideki baş döndürücü gelişmeler hızla devam edecektir.

-Biyoteknolojideki çok hızlı gelişmeler bioetik konusunu bilim dünyası-

nın gündemini işgal eden bir olgu haline getirecektir.

-Demokrasi ve insan hakları alanlarında yaşanan sorunların çözümü konusunda uluslar arası baskılar artacaktır.

21. yüzyılın getirdikleri ve getirebilecekleri 3. bin yılın üniversitesinin niteliklerine ilişkin bir perspektif sunmaktadır. Bu perspektiften hareketle üçüncü bin yılın üniversitesi tartışılabilir.

NASIL BİR ÜNİVERSİTE

Öncelikle üniversitelerin sadece meslek adamı yetiştiren kurumlar olmadığı anlaşılmalı ve yüksek öğretim kurumları farklı amaçları doğrultusunda;

a. Meslek Yüksek Okulları

b. Üniversiteler

biçiminde iki ayrı grupta ele alınarak planlanmalı ve örgütlenmelidir. Bu iki kurum çalışanlarının ve mezunlarının toplumsal konumları ve çalışma koşulları birini, diğerine üstün kılmayacak düzenlemelere kavuşturulmalıdır.

Buradan hareketle bir üniversite kurulurken şu koşullar göz önünde bulundurulmalı, üniversite bunlara göre yapılandırılmalıdır:

1. Üniversiteler için özerklik (bilimsel, yönetsel, mali) eşitlikçilik, katılımcılık ve demokratiklik vazgeçilmez özelliklerdir. Bu özellikleri taşıyacak anayasa ve diğer yasa değişikliklerinin bütüncül bir biçimde yapılması gerekmektedir.

Üniversitedeki yönetsel çalışanların ve öğrencilerin özerklik kavramı içinde düşünülmesi gerekir. Üniversite yönetsel çalışanları akademik sorunlar, dışında kalan konularda yönetime katılabilmelidir. Üniversitelerin bütçelerinin kullanımı, üniversitelerin yetki ve sorumluluğu çerçevesinde olmalıdır.

Çağdaş demokrasinin vazgeçilmez koşulu özgürlüktür. Bilim üreten kuruluşlara da parlamento, hukuk ve basın kurumlarına tanınması gereken özgürlük anlamında biçimsel olmayan bir bilimsel özgürlük tanınmalıdır. Devletin gözetim ve denetimi buna engel değildir, olmamalıdır.

Bu açıdan bakıldığında YÖK, bu günkü yapısıyla üniversitenin anlamında ters düşmektedir. YÖK'ün yeniden yapılandırılması, hatta kaldırılması yerine üniversiteler arası eşgüdümü sağlayan bir bilim kurulu oluşturulması gerekmektedir.

2. Üniversiteler bilim dalları çerçevesinde bütünsel bir yaklaşım çerçevesinde ele alınmalıdır ancak, nicelik ve nitelik açısından farklı özelliklere sahip, bilim dallarını aynı sistem içinde düşünmek eşyanın doğasına aykırı olduğundan ayrı bilim dalları için aynı üniversite içinde farklı örgütlenme modelleri düşünülmelidir. Bunun yanında belli üniversiteler sosyal bilimler ya da fen bilimleri biçiminde örgütlenebilir.

3. Üniversitenin temelini bilim insanları oluşturur. Bilim insanı araştıran, bilimsel çalışma alışkanlığına sahip, yazan, düşünen ve düşündüğünü ifade eden gelişmeleri izleyen yeniliklere açık, duyarlı ve aydın kişidir.

Bugün toplumumuzda bilim adamlığı, akademisyenlik nitelik ve nicelik açısından ciddi bir dizi sorunla karşı karşıyadır. Çünkü toplumumuzda başarının ölçütü değişmiştir. Kısa yoldan, çaba göstermeden prim yapma, yer ve unvan kapma değer kazanmıştır. Kişisel çıkarları, toplum çıkarlarından üstün tutacak şekilde yetiştirilme felsefesi yaygınlaşmıştır. Yürürlükteki mevzuat, üniversitede ilke olarak bilim yapma durumunda olan kişilerden beklenen öğretim hizmetinin artması, yaşam koşullarını, verdiği ders ve öğrenci sayısında bağımlı kılan "ek ders ücreti" sorunu üniversite mensuplarını bilim insanı niteliklerinden alıkoyucu bir ortamın doğmasına neden olmuştur (Gökçe, 1990:106). Unvanların dağıtılması başlı başına bir problemdir. Bu alanda objektif kriterler ve yöntemler oluşturulmalı ve merkezi bir sisteme bağlanmalıdır.

Öğretim üyesi yetiştirilmesi üzerinde önemli durulması gereken bir konudur. Öğretim üyesi kaynağı olan araştırma görevlileri objektif bir yöntemle seçilmeli, özellikle doktora eğitimleri yurt içindeki gelişmiş belli başlı üniversitelerde yürütülmeli, olanaklar ölçüsünde yurt dışı öğrenim sağlanmalıdır. Araştırma görevlilerinin dil problemleri merkezi sistemler yoluyla toplu biçimde ve doktora bitmeden çözümlenmelidir. Araştırma görevlilerine yüksek lisans ve doktora düzeyinde kendilerini geliştirmeleri için ek kaynaklar sağlanmalıdır.

4. Üniversitelerde, özellikle taşra üniversitelerinde öğretim elemanlarının ders yükü oldukça ağırdır. Bu nedenle araştırmaya, bilim üretmeye zaman ayırlamamakta ya da ayırlanamamaktadır. Bu sorunu çözmek amacıyla hızla öğretim üyesi yetiştirmenin yanında bilimsel yayın kriterleri getirilmelidir. Ayrıca, bir dönem ya da bir yıl ders verme, bir yıl araştırma yapma modeli oluşturulabilir. Araştırmacı ve eğitici kadrolar ayrılmalı ancak, bu iki grup sürekli iletişimde olmalıdır.

5. Üçüncü bin yılın üniversitesi kalite problemini çözmek zorundadır. Kalite, günün şartlarına, gereksinimlerine ve gelişen teknolojiye paralel olarak sürekli olarak değişen ve gelişen bir kavramdır (Köksoy, 1997:9). Üniversitenin değişen koşullara uyum sağlayabilmesi esneklik ile olanaklıdır. Bu nedenle üniversiteler yeni koşullara uyum sağlayabilecek esnek bir örgütlenme ve sürekli değerlendirme sistemlerine sahip olmalıdır. Değerlendirme yöntemleri yansız kurumlarda yapılmalıdır.

6. Üçüncü bin yılın üniversitelerinde salt aktarıcı öğretim dizgesiyle yetinilmemeli, araştırmaya ağırlık veren bir dizge yaşama geçirilmelidir.

7. Üniversitelerde bilim insanları bilimsel özgürlük çerçevesinde kamu yararını gözeterek istediği konu üzerinde özgürce çalışabilmeli ve en önemlisi bulgularını özgürce ifade edebilmelidir.

8. Üniversitelerdeki tüm çalışanların dernek, sendika vb. örgütlenmeli, özendirilmelidir.

9. Üçüncü bin yılın üniversitesi toplumdan kopuk olmayan, ürettikleriyle toplumun önünde ve ona yön veren, toplum yararını gözetilen bir üniversite olmalıdır.

10. Üniversiteler bir yandan kitlesel eğitimi sürdürürken diğer yandan derinliğine araştırmaya dayalı lisans üstü eğitim veren bir yapıda kurulmalıdır. Lisans

üstü programlar açılabilmesinin koşulları yeniden düzenlenmelidir.

11. Üçüncü bin yılın üniversiteleri demokrasinin bütün kurum ve kurallarıyla yaşandığı, işlediği yerler olmalıdır.

SONUÇ

21. yüzyıla büyük beklentilerle giren Türkiye’de üniversiteler, uluslararası düzeyde üretkenliği olan öğretim üyelerinin çoğunluğunu oluşturduğu kurumlar haline getirilmek durumundadır. Üniversitelerin niteliğini arttırmanın yolu bilinmeyen ortaya çıkararak ve ortaya çıkarılan yeni bilgiyi uluslararası yayın organlarında yayımlayan bilim insanlarının sayısını arttırmaktan geçmektedir.

Nitelikli üniversitelerin yaratılabilmesi sürecinde devlete önemli görevler düşmektedir. Üniversitelerin sayısını hızla arttırmak, siyasi baskılarla yükseköğretim kurumları kurmak ülkeye çok şey kazandırmamaktadır. Buralarda yapılan yükseköğretim olduğunu söylemek güçtür. Bu nedenle nitelikli yürütülen lisans ve lisans üstü programlarına ağırlık verilmeli, üniversitelerin ekonomik sorunları çözümlenmelidir.

Teknolojideki baş döndürücü gelişmeyi ve değişmeyi yakalamak ve izlemek ilerlemenin gereklerindedir. Bunun da yolu üniversitelerden geçmektedir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, Kemal., Kamile Ün AÇIKGÖZ.Üniversite Denilen Yer. Uğurel Matbaası, Malatya: 1992.
- ARSEL, İlhan. **Biz Profesörler**. İnkılâp Kitabevi, İstanbul:1992.
- ÇAVDAR, Ayhan O.Nasıl Bir Üniversite Mezunu İstiyoruz? TÜBA, Bilimsel Toplantı Serileri: 5, Ankara: 1996.
- DEMİR, Ali. "Dünya Üniversiteler Servisi Lima Bildirgesi Yüksek Öğretim Kurumlarının Akademik Özgürlüğü ve Özerkliği"2. Üniversite Kurultayı, Bildiriler. Sarmal Yayınevi, İstanbul: 1996.
- GASSET, Jose Ortega Y. Üniversitenin Misyonu. YKY Yayınları, İstanbul: 1998.
- GÖKÇE, Birsen. "Türkiye Koşullarında Yeni Bir Üniversite Nasıl Kurulmalı?". Yüksek Öğretimde Sorunlar ve Çözümler. Cem Yayınevi, İstanbul: 1990.
- GÜRÜZ, Kemal. "Türkiye’de Çağdaş Eğitim ve Çağdaş Üniversite".Çağdaş Eğitim, Çağdaş Üniversite. T.C. Başbakanlık, Ankara: 1992.
- HATİPOĞLU, Tahir.Yükseköğretim Mevzuatı Yasalar, Yönetmelikler, İdari Yargı. Selvi Yayınevi, Ankara: 1998.
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem. "Temel Eğitim ve Toplumsal Gelişme".Temel Eğitim, Bilim, Eğitim ve Toplumsal Gelişme. TÜBA, Bilimsel Toplantılar Serisi: 8, Ankara: 1997.
- KAYMAKÇI, Mustafa. "Devlet Üniversiteleri, Sorunları ve Çözüm Yolları"2. Üniversite Kurultayı. Sarmal Yayınevi, İstanbul: 1996.
- KÖKSOY, Mümin. Yüksek Öğretimde, Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler. Hacettepe Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi Vakfı Yayınları No:1, Ankara: 1997.
- KURUL TURAL, Necla. "Küreselleşmenin Üniversite Üzerine Etkisi". Eğitim Araştırmaları. Sayı: 6, Ankara: Ocak 2002
- Milli Eğitim Bakanlığı.2000 Yılında Milli Eğitim. MEB, APK Kurulu Başkanlığı. Ankara: 1999.
- ONAT, Altan."Türkiye’de Doğa Bilimleri Gelişmeler ve Süreklilikler".Dünyada ve Türkiye’de Bilim, Etik ve Üniversite. TÜBA, Bilimsel Toplantı Serileri: 1, Ankara: 2000.
- PAK, Namık Kemal. Üniversitelerde Akademik Yükseltmeler".TÜBA, Bilimsel Toplantılar Serisi:4, Ankara: 2000.
- TİMUR, Taner. Toplumsal Değişme ve Üniversiteler. İmge Kitabevi, Ankara: 2000

VAKIF ÜNİVERSİTELERİ

Prof. Dr. M. Tahir HATİBOĞLU*

Özet

Üniversiteler bilim üreten kurumlardır. Onun için özerktirler. Özerk üniversiteleri devlet kurar. Vakıflar tarafından kurulan üniversiteler özerk olamazlar. Dolayısıyla, vakıflar üniversite kuramazlar.

Türkiye'de ilk vakıf üniversitesi 1986 yılında kurulan Bilkent Üniversitesi' dir. Bu üniversiteyi Prof. Dr. İhsan Doğramacı' nın üç vakfı kurmuştur. Bugün Türkiye'de 53 devlet, 23 vakıf üniversitesi vardır.

Vakıfların üniversite açmaları anayasaya aykırıdır. Bu nedenle bunlar 1971'de olduğu gibi devletleştirilmelidirler.

Anahtar sözcükler: Türkiye'de üniversite, vakıf üniversitesi.

Abstract

Universities are science producing societies. That's why they are autonomous. The universities which are established by foundations couldn't be autonomous. As a result, foundations couldn't establish a university.

The first foundation university in Turkey is Bilkent University which was established in 1986. This university was established in 1986. This university was established by three foundations by Prof. Dr. İhsan Doğramacı. Today, there 53 state, 23 foundation universities. It's contrary to constitution to establish foundation university. That's why they should be nationalized like in 1971.

Key words: University Turkey, university foundation.

Üniversiteler, insanlık adına bilim üreten, insanları ve doğayı olumlu yönde değiştirmeyi amaçlayan kamusal kurumlardır. Her ülkede üniversite, devletin değil kamunun kurumudur ve kamu adına çalışır. Bu nedenle üniversite, devlet dışı örgüt kabul edilir. Devletle ilişkisi karşılıklı etkileşim yoluyla olur. Evrensel üniversite tanımı bunu gerektirir. Böyle olduğu için, evrensel anlamdaki üniversiteyi, kamu adına devlet kurar. Devlet, kamuyu yöneten genel örgüttür. Bu örgüt, örgütü olduğu kamu adına, üniversiteyi özerk ve özgür kılar. Bir başka deyişle, kamu yararı açısından özerk ve özgür olması gerektiği için, devlet, kendisinin kurduğu üniversiteye karışmaz; üniversiteyi özgür ve özerk kılar. Bu bağlamda üniversiteyi ancak devlet kurar.

Dünyada ve Türkiye'de devlet eliyle kurulmayan ve üniversite adını taşıyan, pek çok kurum vardır. "Üniversite" adı hiçbir kişinin ve kurumun tekelinde olmadığına göre, adı "üniversite" olan çok sayıda yükseköğretim kurumunun olması doğaldır. Vakıf ve kişi üniversitelerini de bu bağlamda düşünmek gerekir. Türkiye'de vakıflar tarafından kurulanlar özel üniversitelerdir. Bunları, vakıflar kuruyor diye, kamu üniversiteleri saymak son derece yanlıştır. Çünkü, vakıflar, kişi (ler) ya

da kurum (lar) tarafından oluşturulan özel hukuk tüzelkişiliğine sahip mal birlikleridir. Bunlar kişiler tarafından yönetilirler. Dolayısıyla, kurdukları üniversiteler de "özel üniversite" dir. Vakıfların açacakları bu üniversiteler için yasada "kazanç amacına yönelik olmamak şartıyla" dendiğinden, halk açıkça kandırılmakta ve bunlara kamu üniversitesi süsü verilmek istenmektedirler. Oysa, vakıfların hangisi olursa olsun, ne amaç güderse gütsün, kar amacına yönelik çalışamazlar.

1991'den beri vakıfların kurdukları özel üniversiteler için yasa çıkarılmaktadır. Buradaki

• Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim üyesi. Samsun Akademik Elemanlar Derneği'nce 30.3.2002 günü düzenlenen "21. yy' da Üniversiteler" konulu toplantıda sunulmuştur.

Amaç, bu özel üniversiteleri anayasanın bir buyruğuna uydurmak ve kamu tüzelkişiliği sağlamaktır. Bu çabalar açıkça zorlamadır. Vakıfların kurdukları hiçbir kurum ya da kuruluşu için TBMM' inden yasa çıkarılamaz.

Vakıf üniversitelerinden haklı olarak özerk yönetim ve akademik özgürlük beklemek son derece yanlıştır. Bunların özerklikleri ve özgürlükleri, kurucu kişi ve kurumlar tarafından düzenlenen vakıf senedinin ruhunda gizlidir. Vakıf ruhu ve çerçevesi bu iki değeri sınırlar. Bunu da doğal karşılamak gerekir. Bu durumda vakıflar, üniversite değil yükseköğretim kurabilirler. Ya da kurdukları öğrenim kurumun adı sadece "üniversite" dir. Nitekim, 1982 Anayasası da vakıfların "Özel Yükseköğretim Kurumu" adıyla bir yükseköğretim kurumu kurabileceklerini öngörmüştür. Yükseköğretim kurumlarından üniversite kurmanın koşullarını ise ayrıca belirlemiştir.

Anayasa' nın 130. maddesinde bir üniversitenin hangi koşullarla kurulabileceği belirtilmiştir. Buna göre üniversite; a. Devlet eliyle, b. Yasayla, kurulacak, c. Kamu tüzelkişiliğine ve d. Bilimsel özerkliğe sahip olacaktır. Yukarıda belirtilen koşullara göre, şu anda Türkiye'de kurulmuş bulunan özel üniversiteler bu dört koşuldan yasayla kurulma dışında üçünü taşımamaktadırlar. Anayasa Mahkemesi'nin vakıfların özel üniversite kuramayacaklarına ilişkin kararı üzerine (K: 1990/10; RG: 09. 02. 1991) 1991 yılından başlayarak, vakıf üniversiteleri için özel yasalar çıkarılmaktadır. Bugüne dek 23 özel vakıf üniversitesi yasası yasalaşmıştır.

Sonuç olarak, vakıf üniversiteleri, devlet eliyle kurulmamışlardır, kamu tüzelkişilikli değildirlir; kuruluşları nedeniyle bilimsel özerkliğe sahip olmaları düşünülemez.

Yönetim şekliyle de bu üniversiteler kamu üniversitelerinden çok farklıdır. Vakıf üniversitelerinde rektör olmak için profesör sanı yerine lisans diploması yeterlidir. Kamu üniversitelerinde yapılan rektör adayı belirleme seçimleri yoktur. Rektör, kamu üniversitelerinde olduğu gibi, cumhurbaşkanı tarafından değil mütevelli heyetçe atanmaktadır. Ayrıca üniversite tüzelkişiliğinin temsilcisi rektör değil, okur yazar olması yeterli olan mütevelli heyet başkanıdır. Tüm Öğretim Üyeleri Derneği (TÜMÖD), 1999 yılında, bu farklılıklar nedenleriyle, vakıf üniversiteleri rektörlerinin, yasada öngörülen "rektör" sıfatını

taşımadıkları için üniversitelerarası kurul üyesi olamayacakları konusunda Danıştay'da dava açmıştır. Her nasılsa dava yitirilmiştir.

Bugün yapılması gereken, vakıf üniversitelerinin isimlerini "Özel Vakıf Yükseköğretim Kurumu" olarak değiştirmektir. Üniversite adının korunması durumunda yapılması gereken "Vakıf Üniversiteleri Yasası" nı çıkarmaktır. Öte yandan, vakıf üniversitelerinde öğretim üyelerine verilen her tür ücret kamu üniversitelerindeki ücretle eşit olmalıdır. Bu şekilde kamu üniversiteleri aleyhine olan haksız rekabet bir ölçüde önlenmiş olacaktır. Vakıf üniversitelerine kamu kaynaklarından çok yüksek değerde taşınmaz mal ve para desteği sağlanmaktadır. Buna karşın, üniversitenin yönetimlerinde ve mütevelli heyetlerinde, kamu adına bir temsilci bile yoktur. Bu destekler kaldırılmalıdır.

Tarihsel Bilgi

Özel üniversite konusu Türk tarihinde zaman zaman tartışılmıştır. Özel üniversite kurulabileceği ilk kez, 2. Meşrutiyet'in ilanından sonra kurulan "Mutedil Hürriyetperan Fırkası" nın programında yer almıştır. 1924 Anayasası'nda "Devletin gözetimi ve denetimi altında her türlü öğretim serbesttir" hükmü yer almıştır. Bazı kişiler bu hükümden özel üniversite ve yüksekokullar açılabilceğini düşünseler de uzun süre açılma gerçekleşmemiştir. 1947'de başlayan Türkiye- ABD ilişkileri, 1950'den sonra hızlı bir gelişme göstermiş ve bununla ilgili olarak, 1912'de açılmış olan Robert Koleji Yüksekokulu, 28 Ağustos 1957 tarihli Bakanlar Kurulu kararı ile tanınmıştır. Türkiye'nin ilk özel yüksekokulu olan bu kurumda öğretim dili İngilizcedir. Bu yüksekokul, 1971'de Anayasa Mahkemesi'nin özel yüksekokulları anayasaya aykırı bulmasıyla Boğaziçi Üniversitesi adını almıştır. Boğaziçi Üniversitesi bir kamu üniversitesidir. Bu yıllarda 1961 Anayasası yürürlükte olduğu için (1961-1982) özel üniversite kurulmamıştır.

27 Mayıs 1960 İhtilali'nde oluşturulan Kurucu Meclis' in Temsilciler Meclisi kanadında 1961 Anayasası'nın görüşülmesi sırasında özel üniversite konusu tartışılmıştır. Bazı üyeler, Yekta Karamustafaoğlu, Fethi Çelikbaş ve Prof. Dr. Bedrettin Tuncel (1910-1980), "Milli vakıflar ve kişiler üniversite açmalıdır" şeklinde konuşmalar yapmışlar ve önerilerde bulunmuşlardır. Kimi üyeler bu görüşe karşı çıkmışlar ve üniversitelerin devlet eliyle kurulmalarını savunmuşlardır. Bunlardan Prof. Dr. Turan Güneş'in (1921-1982) görüşleri ilgi çekicidir ():

"... Türk üniversitesi, fikirleriyle, üyeleriyle özgür bir üniversitedir. Her türlü fikrin beyan edildiği, her türlü tefekküre açık bir müessesedir. Bütün bunlar milli olmak vasfını muhafaza edecektir... Arkadaşım, denetim ve gözetimi devlet kontrolü altında özel üniversiteden bahsettiler. Halbuki Türkiye'deki üniversiteler özgürdür ve özerktir. Özel üniversiteler denetime tabi tutulursa üniversitelerde var olması icabeden vasıflara sahip ve özgür bir üniversitenin imkanlarına sahip olmayacaktır.

Devlet denetimi altında bir öğretim; Devletin arzuladığı fikirler olacaktır ki, bu da üniversite özerkliği ile kabili telif değildir. İkincisi bu üniversite bir yabancı üniversite olabileceğidir. Yabancı bir üniversite, sadece bir yabancı dev-

letin üniversitesi olmaz. Yabancı bir menfaat, yabancı bir içtimai doktrin, yabancı bir iktisadi doktrin, hatta dini anlayış üniversitesi olabilir. Muhterem arkadaşlarımızın bildikleri gibi, birçok dini cemiyetler vardır ki, bunların büyük ölçüde mali kaynakları vardır. Ve bunlar bu memlekete gelip üniversite kurabilirler....”

Üyelerden Cevat Dursunoğlu (1892-1970), komisyon görüşünün de bu doğrultuda olduğunu söyleyerek, Güneş’i desteklemiştir.

Temsilciler Meclisi özel üniversite kurulmasını kabul etmemiştir. Kurucu Meclis’ in Millî Birlik Komitesi kanadı aynı görüşü benimsemiş ve anayasa halk oyuna sunulmuştur. Böylece, 1961 Anayasası ile ilk kez üniversiteler anayasada açıkça yer almış; üniversitelerin devlet eliyle ve yasayla kurulacakları yer almıştır.

Güneş’in o yıllarda söylediği özel üniversite kaygılarının hepsi, 1991’den sonra kurulan özel vakıf üniversitelerinin çoğunda gün yüzüne çıkmıştır. Turan Güneş’in yabancı dini cemiyetlerden beklediği tehlikenin, Türkiye içindeki yerli dini cemiyetlerden geldiği de görülmüştür. Yalnız bu değil, yabancı bir içtimai ve iktisadi doktrini güden çok sayıda özel vakıf üniversitesi açılmıştır. Güneş yaptığı konuşmada, ayrıca, kamu üniversitelerinin bile devletin gözetim ve denetimi altında olamayacağı savını ileri sürmüştür. Bu görüş doğrudur. Bu durumda özel üniversiteleri kuran kişi ve vakıfların denetim ve gözetimi altında üniversite, asla kabul edilemez.

Özel üniversite özlemcileri anayasal engele takılınca, anayasada özel yükseköğretim yasağı yazılmadığı savından yola çıkarak, 1962 yılından başlayarak özel yükseköğretim kurumları açmaya başlamışlardır. 1962-1968 arasında 42 özel yükseköğretim kurumu açılmıştır. Kamuoyu ve üniversite gençliği özel yükseköğretime karşı çıkmışlar ve bunların, anayasaya aykırı olduğunu savlamışlardır. Konu Anayasa Mahkemesi’ne götürülmüş ve Mahkeme, özel yükseköğretim kurumları Anayasaya aykırı bularak 1971’de iptal etmiştir. Sonuçta, üniversiteler kurum olarak açılan özel yükseköğretim kurumları kapatılmışlardır. Bunların her biri üniversite ve akademiye bağlanmıştır.

YÖK Dönemi ve 1982 Anayasası

12 Eylül 1980 faşist rejimi Türk üniversite ve yükseköğretim kurumlarını bir çatı altında toplayarak yeni bir düzen getirmiştir. Çatının başında kısa adı YÖK olarak ünlenen Yükseköğretim Kurulu vardır. Uzun süre YÖK Başkanlığı yapan (1981-1992) ve Prof. Dr. İhsan Ali Doğramacı (d. 1915) tarafından hazırlanan ve Cunta tarafından yasalaştırılan yasa özel üniversitelere yer verilmemiştir. 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası 06 Kasım 1981’de yürürlüğe girmiştir. Bir yıl sonra yürürlüğe giren 1982 Anayasası’nda ise vakıfların özel yükseköğretim kurumları kurabilecekleri yer almıştır. Böylece, ilk kez anayasada vakıflar tarafından özel yükseköğretim kurumu açılabileceği yer almıştır. Uygulamada yükseköğretim kurumu olarak “üniversite” algılanmıştır.

YÖK Başkanı Doğramacı’nın istemiyle, 17. 08. 1983 tarihli 2880 sayılı yasay-

la, 12 Eylül 1980 Darbesi'ni yapan beş kişilik Cunta tarafından, YÖK yasasına vakıf üniversiteleriyle ilgili maddeler eklenmiştir. Eklenen 13 maddeyle vakıfların üniversite açabilecekleri kabul edilmiştir. Böylece vakıf üniversitelerine ilk yasal dayanak sağlanmıştır.

İlk vakıf üniversitesi 1984 yılında YÖK'ün on yıl başkanlığını yapan İhsan Ali Doğramacı tarafından Bilkent Üniversitesi adıyla açılmıştır. Üniversiteyi, Hacettepe Çocuk Sağlığı Enstitüsü Vakfı, Hacettepe Tıp Merkezi Vakfı ve Hacettepe Üniversitesi Vakfı ortaklaşa kurmuşlardır. Burada ilginç bir noktayı gözardı etmemek gerekir. Hacettepe Üniversitesi adını taşıyan bu üç vakıf, yatırımlarını Hacettepe Üniversitesi için yapacakken, kişinin söz sahibi olduğu Bilkent Üniversitesi'ni kurmuştur. Kısacası Hacettepe Üniversitesi kaynaklarından, bu üniversiteyle en ufak ilişkisi olmayan bir özel üniversite yaratılmıştır. Daha da tuhafı, bu üç vakfın tek söz sahibi, geçmişte bu üniversitenin rektörlüğünü yapmış olan İhsan Ali Doğramacı'dır. Kamu üniversitesi Hacettepe Üniversitesi'nin yöneticileri ve öğretim üyeleri bu gelişmeye tepki göstermemişler ve susarak destek vermişlerdir.

Bilkent Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu kararıyla 1984 yılında kurulmuştur. Bu üniversite 1986'da öğrenci olarak, ODTÜ, YÖK ve Hacettepe Üniversitesi arazilerinden ve binalarından sağlanan yerlerde öğretime başlamıştır. 1991'de yasası çıkmıştır.

Vakıfların üniversite açmaları anayasanın 130. maddesine aykırıdır. Bu savla Anayasa Mahkemesi'ne dava açılması için Tüm Öğretim Üyeleri Derneği, o yılların Anamuhalefet Partisi Sosyal Demokrat Halkçı Parti'ye (SHP) başvurmuştur. SHP'nin açtığı davada Mahkeme, vakıfların üniversite açmalarına izin veren yasa iptal etmiştir. Bunun üzerine, 1991 yılında Bilkent Üniversitesi için özel yasa çıkarılmıştır. Bu tarihten sonra, vakıflar tarafından açılacak her üniversite için, özel yasa çıkarılmıştır. Bu yasalar için Anayasa Mahkemesi'ne dava açılmamaktadır.

Bugün Türkiye'de, Ankara'da 5, İçel'de 1, İzmir'de 2 ve İstanbul'da 15 olmak üzere 23 özel vakıf üniversitesi vardır. Bunlardan üçü (Yaşar, Ufuk, Okan) henüz öğrenci almamıştır. Yine bunlardan ikisi, farklı bir yapı olarak meslek örgütleri İstanbul ve İzmir Ticaret Odaları'na ait (İzmir Ekonomi Üniversitesi ve İstanbul Ticaret Üniversitesi) vakıflarca açılmışlardır. Vakıf üniversitelerinde bugün örgün yükseköğrenim öğrencilerinin % 4'ü öğrenim görmektedir.

Sonuç

Aslında, yukarıda belirtildiği gibi, vakıflar özel üniversite kuramazlar. Türkiye'de kurulmuş ve kurulacak vakıf üniversiteleri anayasaya aykırıdırlar. Bunların kurdukları üniversitelerin üniversite olabilmesi için "üniversite" tanımının yeniden yapılması gerekir. Bu da olmayacağına göre, bunlar, adı üniversite olan özel yükseköğretim kurumlarıdır.

Bir üniversitenin üniversite olabilmesi için yönetsel özerkliğe ve akade-

mik özgürlüğe sahip demokratik bir yapılaşma içinde olması gerekir. Oysa bir özel vakıf üniversitesinden bunları beklemek eşyanın doğasına aykırıdır. Dolayısıyla bunlar, adları üniversite olan ve gerçekte "üniversite" olmayan kurumlardır. Uzun yıllar Türkiye'de çalışmış Alman profesör hukukçu Dr. Ernest Edvard Hirsch'in (1902-1985), doğum yeri Amerika olan vakıf üniversiteleriyle ilgili şu görüşü, vakıf üniversitesini tanımlama açısından ilgi çekicidir :

"... Vakıf sahibi vakıf senedinde yalnız bu üniversitenin bünye ve teşkilatını değil, aynı zamanda eğitime egemen olacak ruhu da tayin eder. Vakıf üniversiteleri kuruluş senedinde ifadesini bulan arzusuna veyahut üniversiteleri idare eden yönetim kurulunun siyasi görüşüne tabi olurlar..."

Hirsch' in görüşüne katılmamak olası değildir. Türkiye'de bunun doğruluğu on yıl içinde ortaya çıkmıştır. Üniversiteler bile vakıf sahibi kişinin adıyla anılmaktadır. Bunlar kurucu vakıf ve sahibinin ruhu ve çizdiği çerçeve içinde eğitim-öğretim yapmaktalar, onlara uygun siyasi ve ideolojik düşüncüyü eksin almaktadırlar. Bunlara uymayan öğreticilerin görevlerine son verilmektedir. Bu niteliklerdeki bir üniversitenin özerk, özgür ve demokratik olması düşünülemez.

Vakıf olgusu Cumhuriyet 'le birlikte tartışılır olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu' nun tükenişinde vakıfların rolü yadsınamaz. Öyle olduğu için Gazi M. Kemal, 1922 ve 1923 BMM açış konuşmalarında "vakıf" olgusuna değinmiş ve ağır eleştiriler yöneltmiştir. Nitekim, Medeni Kanun' da (1926) vakıflara yer verilmemiştir. Vakıflar Türk Medeni Kanunu'na 1967 yılında girmiştir. Vakıfçılık, asıl 1980'den sonra hızlı bir gelişme göstermiştir. Tıpkı Osmanlı'da olduğu gibi vakıflar, devletten mal ve vergi kaçırma, devlet mallarına el koyma ve vakıf sahibi kişi ve aileye toplumsal statü sağlama aracı olarak kullanılmaktadır.

Vakıflar İslam örfüne ait dinsel kurumlardır. Bunlar hayır esasına dayanırlar. O nedenle kuruluşlarında, verecekleri hizmetleri karşılayacak mal birliğine sahip olmaları koşulu aranır. Dolayısıyla, vakıf üniversiteleri öğrencilerden ücret almamalıdır. Oysa bunlar varlık nedenlerinin tersine, öğrencilerden ücret ve devletten yardım adı altında büyük miktarlarda para almaktadırlar. Sonuçta bunlar, vakıf anlayışına aykırı vakıf üniversiteleridir. Doğrusu, adlarında vakıf olan kişi ve aile üniversiteleri kabul edilmelidirler. Vardıkları yer, üniversiteyi kuran vakfın sahibine ve ait kuruluşlarına müşteri ve iş sağlamak olmuştur. Öğrenciden ve devletten alınan kaynakların bir bölümü, üniversite adına yapılan iş yapan vakıf sahibine ait kişilerin diğer kuruluşlarına aktarılmaktadır. Öyle ki, bu kişilerin üniversite vakfına devredilmesi zorunlu binaları bile, günün birinde vakıf üniversiteleri kamulaştırılabilir korkusuyla, devredilmekten sakınılmaktadır. Bu örnekler vakıf sahiplerinin gerçek niyetlerini anlatmaya yetmektedir.

Sırası gelmişken araştırmacı Steinhaus' un, Osmanlı vakıfları hakkındaki sözlerinin savımızı doğruladığını belirtmek gerekir :

"... Birçok toprak sahipleri mülklerini, dinsel kurumlar olan vakıflar hal-

ne getirirlerdi. Çünkü vakıflar yöresel amirlerin, devlet organlarının ve hatta padişahların bile el uzatmadığı tek kurumdu. Mülk sahipleri ve mirasçılar, tüm varlıklarını kaybetmek yerine, gelirlerinin bir kısmını kendi istekleriyle dinsel kuruluşlara verirlerdi... Bu paraların sadece yarısı ya da üçte ikisi dinsel kuruluşların masraflarına harcanır, artanı, görünüşte kalan sıkı denetime rağmen, ulemanın cebine girerdi..."

Üniversite açan vakıflar Osmanlı vakıflarından farksızdır. Pek çok zengin, devletten vergi ve mal kaçırmak vb gözle görülmeyen amaçlarla, vakıflar kurarak üniversite açma eğilimine girmişlerdir. Üstelik bunlar vakıf ruhuna aykırı çalışmaktadırlar. Kamudan katkı almalarına karşın yönetimlerinde kamu adına temsilci yoktur. Sonunda, Gazi M. Kemal'in karşı olduğu vakıf kaygısı 1967'de hortlamıştır.

Özetle, vakıf üniversiteleri, vakıf sahibine çıkar sağlayan adında üniversite sözcüğü olan özel üniversitelerdir. Bu üniversiteler özerk değildirler. Akademik özgürlük yoktur. Öğretim üyelerinde iş güvencesi olmadığından ve işçi statüsünde olduklarından her an görevlerine son verilebilmektedir. Bu konum onların özgürlüklerine engeldir. Demokrat Parti iktidarında (1950-1960) üniversite öğretim üyelerinin görevlerine son vermeyi kolaylaştıran yasa çıktığında, Şevket Süreyya Aydemir' in belirttiği üzere, İsmet İnönü şu sözlerle karşı çıkmıştır:

" Profesörler, siyasi, iktisadi bir meselede, fikir huzuru ile vatandaşa karşı vazife ifa edecek imkandan mahrum edilmişlerdir"

İnönü'nün 50 yıl önce söylediği bu sözler, vakıf üniversiteleri ve hatta kamu üniversitelerindeki gerçeği dile getirmektedir. İstenildiği zaman görevine son verilecek bir öğretim üyesi, vatandaşa karşı sorumluluğunu, "fikir huzuru" içinde yerine getiremez. Bugün üniversitelerin tümünde yaşanan gerçek budur.

On yıllık uygulama vakıf üniversiteleri gerçeğini tanıtmaya yetmiştir. Bunlar Turan Güneş'in yıllar önce belirttiği kaygıları doğrulamaktadır. Eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini bozmuşlardır. Her görüş ve düşünceye eşit uzaklıkta olması gereken bu üniversitelerin bir bölümü belirli dinsel ve düşünsel görüş alanına sıkışmışlardır. Bunlar 1971 örneğinde olduğu gibi kamulaştırılmalıdırlar. Söz konusu vakıflar, kamulaştırılan üniversitenin öğrencilerine, eğitimine ve araştırmalarına destek vermelidirler. Kamulaştırma yapılmadığında yakın gelecekte bu üniversiteler Türkiye'de -şimdiden başlamıştır- yeni sorunların kaynakları olacaklardır.

KAYNAKÇA

- Aydemir, Şevket Süreyya: İkinci Adam. Cilt 3. 6. Baskı. Remzi Kitabevi. 2000
Hatiboğlu, M. Tahir: Türkiye Üniversite Tarihi. 2. Baskı. Selvi Yayınları. 2000
——— Yükseköğretim Mevzuatı. 5. Baskı. Selvi Yayınları. 2001

EĞİTİM BİLİMLERİNDE ARAŞTIRMA VE ARAŞTIRMACI SORUNLARI

Yrd. Doç. Dr. Halil İŞİK*

Özet

Bu çalışmanın amacı eğitim bilimleri içinde bulunduğu sorunları tartışmaya açmaktır. Amaçlarımız arasında yer almayan bir durum ise herhangi bir kimseyi ya da kurumu yıpratmaktır.

Bu çalışma bir self-autobiyografi (Bullough ve Pinnegar, 2001) örneğidir. Aynı zamanda, bu çalışma yapılandırılmamış yarı kalitatif yarı kantitatif bir çalışma örneği olarak da ele alınabilir. Eğitim bilimlerinde alternatif araştırma yöntemlerinin kullanılması bazı yazarlar tarafından özellikle önerilmektedir (Knapp, 1999; Wasser ve Bresler, 1996). Seçilen yöntem gereği, yazar konuyla ilgili izlenimlerini ve notlarını belli sistem dahilinde olayların orijinallğine zarar vermeden yer ve şahıs ismi belirtmeden okuyucularla paylaşmak için uğraş vermiştir.

Anahtar Kelimeler: Kalitatif, kantitatif

Abstract

The purpose of this study is to discuss the problems of the area of educational sciences. However, it is not our purpose to harm any particular person or institution.

This study is an example of selfautobiography (Bullough ve Pinnegar, 2001). At the same time, this study may be considered as an axample of a semi quantitative and semi qualittitative study. Usage of the alternative research approaches in educational sciences are suggested by leading authors (Knapp, 1999; Wasser ve Bresler, 1996). For the necessity of the chosen approach, the author of this study presented the data without harming the originality of it and without mentioning the name of the person and organizations.

Key words: Quantitative, qualittitative

GİRİŞ

Eğitim bilimlerinin bilimsel araştırma konusunda diğer bilim alanlarına da öncülük eden bir konuma sahip olması gerekmektedir (Ponticell ve Olivarez, 1997; Rowell, 1997). Sorunsuz olmak, eşittir hiç olmamaktır şeklinde algılanabilirse de, sorunsuz bir dünya ve dolayısıyla sorunsuz bir araştırma bulmak mümkün değildir. Araştırmanın kendisi zaten sorun çözmeye işidir.

Bilimsel araştırmaların doğası gereği devamlı bu çalışmaların ürünleri yani sonuç ve bulguları kadar (a) araştırma problemiyle, (b) metodolojisiyle, (c) teorik temelleriyle, (d) bulgularıyla, (e) sonuçlarıyla, (f) literatür taramasıyla, (g) araştırma raporunun sunulmasıyla, ve (h) diğer konularla ilgili bir biçimde sorunsal bir süreç olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

* Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Sorunları ilkesizlikle, etik olmayan davranışlarla, kurumsallaşamamayla, kayıtsız ve kuralsız olmakla karıştırmamak gerekmektedir. Bu tür durumlar bilimsel araştırmaları ruhsuzlaştıran ve öldüren durumlardır. Türkiye'deki durumu ele alacak olursak; eğitim öğretim sistemi, bilim ve araştırma ve öğretim elemanlarının yükseltilmesi gibi konulardaki yanlış karar ve politikalar yaygın hale gelmiştir.

Temeller

Herhangi bir eserin ortaya konulabilmesi için önce bir temelin oluşturulması zorunludur. Bu temel işi her zaman ve durumda fiziki olarak bir çukurun açılması ve bu sözü edilen çukurun beton, taş ve demir çubuklarla doldurulması değildir. Bu temel bahsedilen eserin niteliğine göre farklılık arz eder. Bir bina yapacaksanız mutlaka bir çukur açmanız gerekir. Ancak bir bilimsel eserin temeli nasıl atılır? Burada da bir çukur söz konusu mu? Bütün bu soruların mantıklı cevapları verilebilir. Bu sorular her ne kadar mantıksız gibi görünse de Türkiye'de eğitim bilimleri alanında ortaya koyulduğu ileri sürülen bilimsel çalışmaların sağlam teorik temellere dayandığını savunmak da o kadar mantıksızdır. Bilimsel çalışmalarda temelden kasıt, teorik temeldir. Sergiovanni'nin (1991) de belirttiği gibi, teorik temelsiz bilimsel çalışma düşünülemez.

Bu çalışmanın dayandığı teorik temel *efficiency teorisidir*. Efficiency (yeterlik) kuramı ve eğitim bilim araştırmalarına uygulanabilirliği burada tartışılmaya çalışılacaktır. Efficiency (yeterlik) bilimsel yönetim akımının beraberinde gelen kavramlardan biridir (Hoy ve Miskel, 1996). Katz ve Kahn'a (1978) göre efficiency yok olmamak için sarf edilen çabanın hayatta kalabilmeyi sağlamasıdır. Bu durum bilimsel araştırmalar için ise şu şekilde açıklanabilir. Herhangi bir bilimsel çalışma yeni bir şeyler ortaya koyabilsin ki bu çalışmanın yapılmış olması bir anlam ifade etsin. Aksi halde böyle bir çalışmaya niçin gerek duyalım? Aynı şekilde bu gereksiz çalışma için harcanan zaman ve parasal kaynaklar israf edilmiş olmayacak mı?

Ayrıca *efficiency teorisinin* bir başka yönü ise yapılan yatırıma karşılık alınan ürünün değerinin tutarlı olmasıdır. Burada durum bilimsel araştırmalar açısından açıklanacak olursa, bilimsel araştırmalar için yapılan harcamaların sonucunda bir kazanç yoksa yani yapılan harcamanın heba edilmesi söz konusu ise bu bilimsel araştırma *efficient* değildir. O yüzden başka *efficient* olan bir araştırma desteklenmelidir.

Araştırma ve Araştırmacı Sorunları

Araştırma ve araştırmacı sorunları üç alt başlık altında incelenecektir. Araştırma ve araştırmacı sorunları bu üç alandan ibaret değildir. Diğer alanlarda da daha pek çok sorunun olması doğaldır. Ancak konunun çok dağılıp okuyucular tarafından kavranılmasını zorlaştırmamak için bu üç alan üzerinde durulmuştur. Diğer alanlarla ilgili başka yazıların ortaya konulması mümkündür. Bu üç alan (a) *amaçla (niçin araştırıyoruz?) ilgili sorunlar*, (b) *araştırmacı sorunlar* ve (c) *bilimsel toplantılarla ilgili sorunlardır*

Niçin Araştırıyoruz?

Amaçla İlgili Sorunlar

Bilimsel araştırmaların ve araştırmacıların amaçları her bir çalışma için farklılıklar arz etmesi doğaldır. Burada belirtilmesi gereken bir durum araştırmacının kişisel ilgisinin ve yaşam tecrübelerinin araştırma girişiminin gelişmesinde büyük bir etkisi vardır (McGinn ve Roth, 1999).

Teori geliştirmek ya da uygulamaları iyileştirecek gücü kendimizde göremiyoruz ancak biz ülkenin seçkin bilim adamlarından biri olduğumuzu ileri sürüyoruz. Bu mantığın altında da bazı ciddi problemler var demektir.

Bilimsel faaliyetler açısından dünya ülkeleri arasında geri sıralardayız, o yüzden bu tür faaliyetlere daha fazla önem vermeliyiz. Bu tarz düşünmede de yine bir başka yanılığa sahibiz. Hiç kimseye ya da bilimin kendisine dahi katkısı olmayan sırf sayısal olarak bir tane daha yayın yaptık ya da yapacağız diye bilimsel araştırma kavramına bu çıkarıcı düşünceye alet etmek çok önemli bir yanıştır. Yapılan araştırma her ne şekilde olursa olsun faydalı olmalıdır. Bu fayda bilimin kendisine, araştırmayı yapana, topluma ve diğerlerine fayda şeklinde görülebilir. Eğer yaptığımız araştırmalar ve diğer bilimsel faaliyetlerin sonuçları yalnızca belli dergilerin belli sayıdaki sayfalarını işgal etmekten başka bir işe yaramıyorsa durum pek iyi değildir. Gerçekte de durum bundan pek farklı değildir. Milli eğitim sisteminin araştırmaya ve araştırmacılara karşı son yıllara kadar sürmüş olan tutumu bu günkü hale gelmemizin en önemli nedenlerinden birisidir. Akademisyenler boş durmamak için araştırma yapma durumunda olduklarından çalışmalarına karınca misali devam etmişlerdir. Araştırmalar yaparak ve sonuçlarını yayarak sistemde çok büyük değişiklikler ya da iyileştirmeler yapamayacağını bilen bilim adamları en azından bu işi yapma yolunda çabalamanın gerekli olduğunu ve gerekirse hayatlarını bu yola adanmışlardır.

Araştırmacılarla İlgili Sorunlar

Burada araştırmacılarla ilgili sorunlar dar bir alanda tartışılacaktır: Yurtdışı eğitimi almış araştırmacıların sorunları olarak yurtdışında doktora eğitimi görmüş ve alanlarında mümkün olan en iyi eğitimi almış gençlerin kapasitelerinin doğru olarak tahmin edilememesi ve bazı durumlarda bu kişilerin yanlış algılanmaları gösterilebilir. Bir bilim adamının bir Batı üniversitesinde yüksek-lisans ve doktora eğitimini başarıyla tamamlaması ciddi bir iş olarak kabul edilmelidir. Batı üniversitelerinin doktora programlarına kabul edilen öğrencilerin -yerli yabancı- pek çoğu çeşitli nedenlerle eğitimlerini tamamlayamadığı bir gerçektir - bazıları için ise tamamlanması 6-10 yıl ve bazı durumlarda daha fazla süreyi alabilmektedir. Bundan dolayı ve diğer sebeplerden dolayı başarıyla dönen gençlerde yurda döndüklerinde çok manidar uyum sorunları söz konusu olabilmektedir. Buraya kadar normaldir. Özellikle yurtdışına çıkma fırsatı bulamamış akademisyenlerde yurtdışına gidenlerle ilgili önemli yanılgılar söz konusudur.

Bu yanlışları ve önyargıları sınıflandıracak olursak:

1. Yurtdışı eğitimi almış olanların yalnızca bir yabancı dili iyi bilen kişi olarak algılanması. Yıllar alan süreç yalnızca dil açısından ele alınamaz. Bu durumun beraberinde kültürleşmeyi ve dilden daha fazla özellikleri beraberinde getirdiği ve getireceği açıktır. Bu iki grup (yurtdışına çıkma fırsatı bulamamış öğretim üyeleri ve yurtdışı eğitimi almış olanlar) arasında dünya görüşü olarak çok anlamlı farklar çıkacağı açıktır. Bilimsel araştırma kültürü için de aynı durum söz konusudur.

2. Yurtdışında yapılan lisansüstü eğitimin kalitesiz oluşunu ileri süren, yurtdışına çıkma imkanı bulamayan pek çok akademisyen bulunmaktadır. Bu grubun en çok üzerinde durduğu konu, yurtdışında tamamlanan yüksek-lisans programından mezun olan öğrencinin tez yazma zorunluluğunun olmamasıdır. Bu durumun gerçekten üzerinde durulması gerekmektedir. Branşlaşmanın olabildiğince geç yıllara sarktığı ülkelerde –ABD ve diğer bazı gelişmiş ülkeler- öğrencilerin anlamlı bir kısmı branş belirlemeyi yüksek lisans düzeyinde yapmaktadır. Branşını yeni belirleme aşamasında ya da çok yakın geçmişte yapmış olan bir bireyden alanında nasıl olur da tez yazması istenebilir?

3. Yurtdışına eğitime giden kimselerin kısa sürede başarılı olma arzusundan yüksek-lisans ve doktora eğitimi alacakları üniversiteyi seçerken kısa sürede ve çok fazla çalışmadan diploma alabilmek için kalitesiz üniversiteleri tercih ettikleri ileri sürülmektedir. Bu iddianın da doğru olmadığı yurtdışı eğitimini başarıyla tamamlayanların mezun olduğu okullara bakılarak ortaya çıkarılabilir.

4. Herhangi bir bireyin çok fazla zorlanmadan yurtdışında bir üniversitede eğitimini tamamlaması çok normaldir; yeter ki paranız olsun. Bu duruma katılmak mümkün değildir. Yurtdışı eğitim çok kolay ve her bir bireyin katılabileceği bir iş değildir. Zekasal yeterlik burada bizim ilgimiz dışıdır. Fakat diğer pek çok olumsuz faktör yurtdışı eğitimini zorlaştırmaktadır. Bu sorunlarla ilgili pek çok araştırma yapılmıştır ve yapılmaktadır. Yurtdışı eğitimi için para bayağı önemli bir faktördür. Ancak para hiç bir kurumdan diploma almak için yeterli değildir.

5. Yurtdışında diploma alan bireylerin ülkemize katkıda bulunacak eserler vermekten uzak olduğu ise bir başka eleştiri alanıdır. Yurtdışı eğitimi yalnızca bir dil öğrenmekle sınırlandırılmayacağı gibi yabancı bir kültürü tanımak olarak da kesinlikle sınırlandırılmayacaktır, aksini iddia etmek rasyonellikle bağdaşmaz.

6. Yurtdışına gitmiş ve dönmüş kişilerin eserlerinin tercüme olduğu iddiası bir başka sorunu oluşturmaktadır. Eğer bu iddia doğru olsaydı bu izinsiz olarak yabancı kaynakları tercüme edenlerin önemli bir kısmı, orijinal eserin yayın hakkına sahip kişi veya şirketler tarafından teşhir edilmeleri gerekirdi.

7. Parayla tez ve makale satın alınması konuları da zaman-zaman gündeme gelmesine rağmen ve şahsımın da bazı bilimsel platformlarda şaka mahiyetli bir kaç defa hariç herhangi bir olayı ne duydum ne de gördüm. İnsandır ne

olsa yapar. Açık olan şudur ki bu durum yaygın olan bir durum değildir.

8. Eğitimi sonunda Türkiye'ye dönenlerin yeterliliklerinde bazı problemler olduğu iddiası, yurtdışına çıkmamış akademisyen arkadaşlar tarafından gündeme getirilen bir konudur. Yurda dönenlerin eğitimini tamamladıkları yerlerde bir işe giremedikleri için Türkiye'ye geldikleri, aksi halde kesinlikle yurda dönmeyecekleridir. Burada ciddi problemler ve kaygılarımız var. Ülke-miz kaynakları kullanılarak eğitimi finanse edilmiş bir gencin yurda dönmeme-si büyük bir kayıptır. Dönenler hakkındaki ise bana göre tamamen bir hakaret niteliği taşıyacak ve gelenlere "neden geldin gücün varsa geri dön de görelim" diyen bir zihniyetin varlığı durumun ne kadar kötü olduğunu göstermeye yer-ter. Yurtdışı eğitimi almış gençlere "gelmelisin ancak sana yerimiz yok" gibi ce-vaplar ya da tavırlar yıkıcı etkiye sahiptir.

9. Yurtdışı eğitimi tamamlayanların çoğunun öğretmenlik tecrübesine sahip olmaması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu durum daha da ciddileşmektedir, eğer araştırmacı eğitim fakültesinde ve de bu fakültede öğre-tim üyesi sayısı yetersizse. Öğretim elemanlarının yerine getirmek zorunda ol-duğu görevler yalnızca öğretim işi olmadığına göre böyle bir sorunda ortadan otomatikman kalkmaktadır.

Bu iki grup araştırmacılar birbirleriyle çatışmaları bir yana bırakarak ülke eğitim sisteminin içinde bulunduğu sorunları çözmeyi amaçlayan bilimsel ça-lışmalara bir an önce başlamalı ve bir takım halinde çalışma örneğini göstere-bilmelidir. Bir kişi tek başına hiçbir başarıya imza atma olasılığı düşük olması-na rağmen takım halinde pek çok başarıya imza atılabilir. Araştırma bir kişisel girişim olarak nitelenmesine rağmen başarılı araştırmaların pek çoğu takım ça-lışmalarının ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilimsel Toplantılarla İlgili Sorunlar

Bilimsel toplantılar, bilimsel çalışmaların sonuçlarının ilgili olan bireyler-le paylaşılmasına imkan sağlayan faaliyetlerdir. Bu toplantılar bilimsel çalışma-ların tartışması ve yayılması için kaçınılmazdır. Bilimsel toplantıların gerçekleştirilmesi de başlı başına bir bilimsel faaliyettir. Bu iş yapılırken de etik kurallara uyulması konusunda titiz davranmak gerekmektedir. Dünya standartları bu a-landa oldukça gelişmiş durumdadır. Samimiyetle belirtmek gerekir ki, Türki-ye'de ise durum pek iç açıcı değildir. Neden iç açıcı değildir? Bu sorunun ceva-bının sınırlı olacağını düşünmek pek doğru bir yaklaşım olmayabilir. Çünkü bu alanda da diğer alanlarda olduğu gibi ülkemizde (a) kurumsallaşamama, (b) il-keli hareket etmeme, (c) kültürel yozlaşma ve (d) gelenekselleşememe sorunları vardır.

Bilimsel toplantıların türleri konferans, panel, açık oturum, sempozyum ve kongre olarak sıralanabilir. Bunların dışında daha başka adlarla anılan bi-limsel toplantılara rastlamak mümkündür-sergi ve diğer gibi. Fakat özde bu sa-yılanların ortak bir yanı herhangi bir bilimsel çalışmanın sonuçlarının kamu-o-yuna açıklanması ve diğer bilim adamlarının tartışmasına açılmasıdır. Bu tar-

tışma boyutu çok önemli bir boyuttur. Bilimin gelişmesi bu tartışmaların varlığına bağlıdır. Ayrıca tartışma boyutundan dolayı bilimsel toplantılarda sunulmak üzere gönderilen bildiri önerilerinin çok yüksek oranda kabul edilmesi normal karşılanması gereken bir durumdur. Burada çok seçici olduğu zaman bazı bilim adamlarının tartışmaya katılması bilerek yada bilmeyerek önlenmektedir. Rakamsal açıdan bakıldığında ulusal çaplı bir kongre için gönderilen önerilerin %60-85 arasında bir oranda kabul edilmesi ve sunulmasının sağlanması normal bir durum arz eder.

Bahsedilen iki ulusal eğitim bilimleri kongresinde ortaya çıkan çok bariz olarak göze çarpan problemler analiz edilmiştir.

Bilimsel toplantılarda ve kongrelerde çok fazla kişiye konuşma hakkı verilmesi çok önemli olmasına rağmen bir kişinin en fazla kaç bildiriyle toplantıya katılacağı belirlenmesinde aynı derecede önemlidir. Örneğin AERA (American Educational Research Association) nın yıllık toplantılarına bir yazar en fazla dört bildiriyle katılabilir. Eğitim bilimleri kongrelerinde ise böyle bir sınırlama olmamasından dolayı bir yazarın çok sayıda bildiriyle toplantılara katılması sorununu doğurmaktadır. Tablo1'de eğitim bilimleri kongrelerinden birinde yer alan iki yazarın durumu ele alınmıştır. Sadece sayısal olarak iki yazarın durumu ele alınmıştır.

Tablo 1. Kim Kaç Bildiriyle Kongreye Katılabilir?

Şahıs	Program Kitapçığında Yer Alan Bildiri Sayısı		
	T	S	P
A	15	10	5
B	12	10	2

T: Toplam bildiri sayısı

S: Sözel bildiri sayısı

P:Poster bildiri sayısı

(A ve B şahıslarının dört ortak bildirisi program kitapçığında yer almıştır).

Kongre program kitapçığında yer alan bilgiler ışığında bu tablo oluşturulmuştur. Ancak her bir arkadaşın programda yer alan bildirisini sunup sunmadığı konusunda bir bilgiye ulaşılamamıştır. Bu durum eğitim bilimlerinde araştırma sorununu ortaya koyma açısından büyük öneme sahiptir.

İki kongreyle ilgili sorunların analizinden söz edeceğimizi daha önceden belirtmiştik. Burada sorunlar biraz daha farklıdır. Önceki kongrede katılım ücretlerinin kongre gününe kadar ödenmesine imkan tanınmasına rağmen sonrakinde ücretlerin belli bir tarihe kadar ödenmesi istenmiştir. Bu ikinci kongreye 400 civarında bildiri önerisi sunulmak üzere kabul edilmiştir. Ancak burada çok önemli bir sorunla karşılaşmıştır. Zamanında 75 USD'ni ödemeyen 180 bildiri kongre program kitapçığından çıkarılmıştır. Niçin bu tür sorunlar var? Birisinde bir kişi kaç bildiriyle katılacak konusu aşırı şekilde istismar edilmiş diğerinde para her şeyin önüne geçmiş. Üzerinde düşünülmesi tartışılması gerektiğini belirtmek isteriz. Ayrıca bu kongreyle ilgili iki örnek olay aktarılacaktır

Örnek olay 1: İki yazarlı bir bildirinin yazarlarından birisi ücretini belirtilen şekilde ve zamanında ödemediği için ismi program kitapçığında yer almamıştır. Bu arkadaşına sorduğumuzda kongreye diğer parasını uygun şekilde ve zamanında ödeyen arkadaşının katılacak olması ve kendisinin bu kongreye katılmayacağından ücret ödemediğini belirtmiştir. Ancak burada isim program kitapçığından silinmiştir.

Örnek olay 2: İki ayrı bildirisi olan bir yazarın, kabul edilen bu iki bildirden birisi program kitapçığında yer almasına rağmen ve ücretini belirtilen şekilde ve zamanında ödemesine rağmen diğer bildirisi program kitapçığında yer almamıştır. Bunun nedeni sorulduğunda diğer bildiriye ortak yazarlık yapan şahıs(lar) ücretini ödemedi o yüzden sizin bildiriye program kitapçığından çıkarttık denilmiştir.

Burada sorunların en önemli nedenlerinden birisi kurumsallaşamamaktır. Ortada bir **Eğitim Bilimleri Derneği** yok ama kongresi düzenleniyor hatta 11. düzenlenme aşamasındadır. Bu iş böyle devam edemez. Ederse de sorunlar daha da artarak devam eder, bilim adamları arasında husumet duyguları gelişebilir. Bursalıoğlu' da (2000) durumu benzer şekilde şöyle açıklamıştır. "Eğitim sistemimizin plan, program, öğretim, denetim, rehberlik, yetiştirme ve finansman sorunları arttığı oranda; bu alanlardaki araştırma potansiyeli ve elemanları artmış olan üniversiteler ile, kişisel ilişkilere dayalı özel çalışmalar dışında, örgütsel işbirliği azalmıştır" (s. 218).

Her bir eğitim bilimleri kongresini düzenleyen kurumun (üniversitenin) düzenlenen kongreye ilgili kuralları kendisinin geliştirmesi eğitim bilimleri kongreleri arasında isim benzerliğinden başka ortak bir yanlarının olmamasına neden olmuştur. Aslında bu kongreler birbirini izleyen yıllık kongreler olması ve birbirlerine eşdeğer olması gerekir. Bu kongrelerin birbirlerine eşdeğer olması ancak kongreleri düzenleyecek bir örgütün (derneğin) varlığına bağlıdır. Böyle bir derneğin olmaması bu alandaki problemlerin devam etmesine yol açacaktır.

Bu bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerin içeriği konusunda ise Akyüz (2000) hocamızın teşhisine katılmamak mümkün değil. Bu toplantılarda sunulan bildiriler genelde akademik yükselme dışında pek işe yaramamaktadır. Sunulan bildiriler:

Bir probleme, kuramsal temellere, kapsamlı bilgilere dayandırılmayan, sadece çok dar bir noktada yapılan anket uygulamasının rakamsal sonuçlarını açıklayan araştırmalar, tartışmaya yol açmamakta, bu tür araştırmalar pek yararlı olmamaktadır. Üç beş yıl öncesine kadar bazı araştırmacılara çok sık yapılan bu tür araştırmaların yararı artık sorgulanmaya başlamıştır (Akyüz, 2000, s. 31).

Sonuç

Bilimde kesinler ve tartışılmaz doğruların yeri olmadığına göre, bu çalışmada gündeme getirilen sorunlar ve olaylar kesinlikle doğrudur ve burada yazılanlar dışında bir şey söylenemez demek bilimsellikle bağdaşmaz. Burada yer alanlar yazarın görüşü

çerçevesine giren ve yazarın görebildiği durumlardır. Başka araştırmacılar daha farklı açılardan bakabilirler, sorunları farklı şekillerde görebilirler. Bu da zaten beklenen bir durumdur. O yüzden okuyucular, bu metni okurken dikkatli olmalılar.

İçinde bulunduğumuz durum pek iç açıcı değildir. Ancak sorunları çözmeye karar verdiğimiz andan itibaren de sorunlar altından kalkamayacak cinsten değildir. Bu tür sorunlar yalnızca eğitim bilimlerine de mahsus değildir. Diğer alanlarını spesifik olarak incelememekle beraber benzer sorunların olabileceği kanaatini taşımaktayız. Yine belirtmek gerekirse bu tür sorunlar yalnızca bizim kültürümüze has da değildir. Diğer kültürlerde de benzer problemler muhakkak mevcuttur. Örneğin ABD'de bile bilimsel dergilere kimlerin makaleleri kabul edileceği her zaman büyük tartışmalara sebep olmuştur. Donmoyer (1996), *Educational Researcher* dergisinin baş editörlerinden ve ünlü yazar, durumu şöyle izah etmektedir. "Eğitim araştırmalarını değerlendirmede objektif kriterlerin oluşturulamaması büyük bir sorundur" (Donmoyer, 1996, s. 23). Bu yüzden, örneğin bir dergide herhangi bir makalenin yayınlanmasına karar verme işi çok zor bir iş olmaktadır. Başka türlü de zaten tek sesliliğe yol açabilir, gibi açıklamalarda bulunmaktadır. İçinde bulunduğumuz durum kurumsallaşma açısından Türkiye için, bir geçiş sürecidir. O yüzden bu sözü edilen sorunların üstesinden gelmek çok zor değildir. Yeter ki biz kurumsallaşma işini iyi çözelim. Çünkü kurumsallaşma beraberinde ilkeli olmayı, profesyonelliği ve standartları getirecektir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2000). Çanakkale öğretmen yetiştirme sempozyumundan önemli notlar. *Çağdaş Eğitim*, 25(267), ss. 15-31.
- Bullough, R. V. ve Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), pp. 13-21.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlenmek*. Ankara: Pegem.
- Donmoyer, R. (1996). Educational research in an era of paradigm proliferation: What's a journal editor to do? *Educational Researcher*, 25(2), pp. 19-25.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, reserach, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Katz, D. ve Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley.
- Kessels, J.P.A.M. ve Korthagen, F.A.J. (1996). The relationship between theory and Practice: Back to classics. *Educational Researcher*, 25(3), ss. 24-30.
- Knapp, T. R. (1999). Response to Elliot W. Eisner's the promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 28(1), ss. 18-19.
- McGinn, M. K. ve Roth, W. (1999). Preparing students for competent scientific practice: Implications of recent research in science and technology studies. *Educational Researcher*, 28(3), ss. 14-24.
- Ponticell, J. A. ve Olivarez, A. (1997). Dissertation quality and Kerlinger's methods myth. *The Journal of Experimental Education*, 65(2), ss. 113-122.
- Rowell, R. K. (1997). Kerlinger's practicality myth and the quality of research instruction: An overview of the content of educational research textbooks. *The Journal of Experimental Education*, 65(2), ss. 123-124.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective*. Allyn-Bacon.
- Wasser, J. D. ve Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25(5), ss. 5-15.

TÜRKİYE AVRUPA BİRLİĞİ ÜZERİNE SORULAR VE GÖRÜŞLER

Doç. Dr. H. Bayram KAÇMAZOĞLU*

Geleceği daha doğru görebilmek için tarihi bilmek çok önemli. Birey için hafıza neyse bir ulus için de tarih odur. Tarihini çarpıtan bir toplum nörotik bir kişi; tarihini bilmeyen toplum ise hafızasını kaybetmiş bir insan gibidir.

Prof. Bernard Lewis

Özet

Türkiye Avrupa Birliği ilişkilerini doğru okuyabilmek için Türkiye'nin Batılaşma tarihine bakmak gerekir. Bu makale, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girmek için sergilediği tavizkar tu'munun bağımsızlığına gölge düşürdüğünü belirtmektedir. Türkiye, Avrupa Birliği yanında diğer uluslararası alternatifleri de en iyi şekilde değerlendirmeli, daha etkili ve bağımsız bir dış politikaya yönelmelidir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye, Avrupa Birliği, tarih, Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri

Abstract

In order to understand the relations between Turkey and the European Union (EU), it is necessary to have a look at the history of Turkey's westernisation. This paper stresses that Turkey's readily attempts to join to the EU is actually threatening her independence. Turkey should take into account some other alternatives together with EU and should direct herself towards a more effective and independent international politics.

Key Words: Turkey, European Union, history, Turkey-EU Relations

Türkiye'nin çeşitli alanlarda karşılaştığı açmazlar öncelikle siyasi boyutludur. Türk toplumu yanlış siyasal kararlar nedeniyle belli açmazlara itilmiş durumdadır (Yazoğlu-Sezer, 1992: 5). Batılaşma siyaseti seçimini de bu doğrultuda değerlendirmek gerekmektedir. Batı'nın kimliği Yeni Çağ ile birlikte, Osmanlı'nın dışında ve Osmanlıya karşı oluşturulmuştur (Yazoğlu-Sezer, 1992: 6). Batı kimliğinin oluşmasında, 16. yüzyıldan 21. yüzyıla kadar dünyanın her bölgesinde gerçekleştirdiği katliamlar ve sömürgecilik bulunmaktadır. Osmanlı ise 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Batı karşısında daha önce koruduğu ve savunduğu Doğulu halkları koruyamaz, görevlerini yerine getiremez olmuştur. Doğu toplumları karşısında görevlerini yerine getiremeyen Osmanlı uluslararası ilişkilerde geri plana düşmüş, bu sefer hizmetini Batıya sunmaya, Batı adına Batı içi çatışmada bir tarafa yaklaşarak yeni fonksiyonlar yüklenmeye baş-

* Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

lamış ve Batı'dan bunun karşılığını bekler olmuştur (Kaçmazoğlu, 2001) . Bu bağlamda, Batı içinde çatışma varsa öne çıkmış, aksi halde geriye düşmüştür.

Batı seçimi sonrasında, Türk toplumu, toplumlararası ilişkilerde hep geriye gitmiş; Batı, Doğu sorunu çözüldükçe, Türkiye'yi başarılı saymıştır. Bu durum, gerçekte, Türkiye'nin kendi bağımsızlık siyasetinden vazgeçmesi, giderek geri plana ve bağımlı hale düşmesi gerçeğine dönüşmüştür.

18. yüzyıldan beri Batıcılışma siyasetini tercih eden Türkiye'nin bugünkü en önemli sorunu Batı ile her alanda bütünleşmektir. Bu bütünleşmenin adı, Türkiye'nin Avrupa Birliğine koşulsuz katılmasıdır. Bu katılımın koşulları yıllardır halktan ve aydınlardan saklanmıştır. Bugün ise birdenbire Türkiye AB ilişkileri her yönü ile tartışmaya açılmıştır. Ne olmuş da yıllardır bazı bilim adamları tarafından yazılan gerçekler birdenbire gündeme getirilmiştir? Milli Güvenlik Kurulu Genel Sekreteri'nin konuya ilişkin açıklamaları ve bu açıklamalarında İran'a yer vermesi konuyu gündeme getirmek için yeterli neden olabilir mi?

Türkiye AB ilişkileriyle ilgili tartışmalara, artık toplumun her kesimi katılmaktadır. Türkiye'nin geleceğini ilgilendiren ve ülke açısından yaşamsal öneme sahip bir konunun toplumun çeşitli kesimlerince tartışılıyor olması demokrasimizin geleceği açısından önemli bir gelişmedir. Zira Türkiye'nin geleceğini ilgilendiren kararlar, genelde, ülke halkı bilgilendirilmeden ve çoğunlukla toplumun çıkarları ile örtüşmeyen bir anlayış içerisinde, kapalı kapılar ardında alınmaktadır. Türkiye Avrupa Birliği ilişkilerinde de bu kural bozulmamış, kimi yurtseverlerin konu ile ilgili uyarıları dikkate bile alınmamıştır (Manisalı, 2001a). Ancak ülkenin kayıpları gizlenemeyecek düzeye ulaşmış askerler bu ilişkinin tek yanlılığından rahatsızlık duyup açıklamalar yapmaya başlayınca, askerlerin bu uyarıları toplumda büyük bir yankı yapmış ve Türkiye AB ilişkileri enine boyuna tartışılmaya başlanmıştır.

Bu yazı, yakın tarihimizde, Türkiye-Batı dolayısıyla AB ilişkilerinin tek taraflı bir ilişki olduğunu, tarihi örneklerle göstermeyi, Avrupa'nın Türkiye ile olan ilişkilerindeki baskıcı tavrının tarihsel açıdan asla değişmediğini ve değişme olasılığının da bulunmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla Türkiye'nin Batı ile ilişkilerini anlamadan Türkiye AB ilişkilerini açıklamaya olanak yoktur.

Tanzimat'tan beri Türkiye Avrupa karşısında çıkarlarına sahip çıkamayan bir ülke konumundadır (Kazgan, 1999). Türkiye 1838'den beri hep ev ödevini yapmakla meşguldür ama 2002'de dahi bu ev ödevini bitirmiş durumda değildir. Bu ödevlerin ne zaman biteceğini kim kesin olarak söyleyebilir? Diyelim ki ödevlerinizi yaptınız, durum değiştiğinde, Batı'nın sözünü tutacağını kim garanti edebilir? Tarih Batı'nın sözünü tutmadığını gösteriyor. Batı, Türkiye'ye hep buyurgan, efendi, bilgeç bir tavırla yaklaşmış, uluslararası ilişkilerde olumsuz bir duruma düşürerek, elinde olan her türlü ekonomik zenginliklerine el koymuş, siyasal ve ekonomik tavizler elde etmiştir. Türkiye ile Batı ilişkileri, uzun bir süredir, tek yanlı, eşit olmayan ve daima Türkiye'nin kaybeden tarafta yer aldığı bir mecrada ilerlemiştir.

Türkiye'nin Avrupalı olma, Avrupa adına uluslararası ilişkilerde rol alma davranışı yeni değildir. Batı'nın çıkarları adına Batılı ülkelerle aynı cephede yer aldığı 1854-1856 Kırım Savaşı'ndan hemen sonra, Mart 1856'da imzalanan Paris Antlaşmasıyla Osmanlı Devleti'ne Avrupa Genel Hukukundan yararlanma hakkı tanındı. Buna göre Osmanlı Devleti artık bir Avrupa devleti sayılıyordu. Bugünkü mücadele de aynı değil mi? Bundan 150 yıl önce Avrupalı sayıldığımız halde sonuç ortadadır. 1839 Tanzimat Fermanı, 1856 Islahat Fermanı, 1876 I. Meşrutiyet neden ilan edildi. Osmanlıyı bunların ilanına kim zorladı? 1875'te Osmanlı ekonomisinin iflasına yol açan, 1878 Berlin Antlaşması ile topraklarının önemli bir kısmına el koyan, 1881'de Muharrem Kararnamesi ile 1882'de Duyun-u Umumiye'ye geçilmesini sağlayan ülkeler hangileridir? 1907 Reval' de ülkeyi aralarında paylaşanlar, 1908 Devriminin hemen sonrasında Bosna Hersek, Bulgaristan ve yine birçok toprak parçasına el koyanlar, Balkan Savaşlarında küçük Balkan ülkelerini Osmanlıya saldırtanlar, I. Dünya Savaşı sonrasında bağımsız Ermenistan, özerk Kürdistan'ı gündeme getirenler kimlerdir?

Dün olduğu gibi bugün de Türkiye'nin kurtuluşu için 19. yüzyılda meşruti yönetimi, batı müdahalesini yeterli görenlerin bugün ellerindeki geçerli slogan mutlaka ve mutlaka Avrupa Birliği'ne girmektir. Oysa Batı literatürü kullanılarak yapılan istekler aslında halktan gelmedikçe bir anlam ifade etmez. Halkın toplumsal özelliklerinden ve yapısından kaynaklanarak, Batı'daki gibi, kendi haklarını talep etmesi, geleceğine yön vermesi gerekir. Halktan gelmesi beklenen talepler, siyasal baskılar şeklinde, AB tarafından dayatılmaktadır.

Toplumsal yapı değişmeden, üretim ilişkilerine yeni bir biçim verilmeden, ekonomik yapı belirli bir düzeye getirilmeden, sınıflar arası uçurumlar, gelir dağılımındaki düzensizlikler giderilmeden Türkiye'nin Batı ile bütünleşmesi iki taraf için de büyük sorunların kaynağını oluşturur. Türkiye her şeye rağmen, her türlü taviz vererek AB ile bütünleşsin, o zaman ülkeye demokrasi gelir, uygarlık gelir diyen anlayış olsa olsa devşirme bir anlayış olabilir. Bu mantık Türkiye'yi ancak yeni ve çağdaş bir sömürge ülke konumuna taşıyabilir.

Türk insanı yönetici ve aydınlarından onurlu bir dış politika ve bu politikayı besleyecek bilimsel bir zihniyet beklemektedir. Türkiye sadece Avrupa Birliği'ne mahkum değildir. Farklı alternatifleri hep vardır ve bu alternatiflerle uluslararası ilişkilerde çok daha etkili bir konuma gelme olanağına her zamanki gibi bugün de sahip olan Türkiye Cumhuriyeti, bu olanaklarını en iyi şekilde kullanmalıdır.

Avrupa Birliği tartışmalarında iki temel yanıyla karşı karşıyayız. Bunlardan birincisi, AB'nin bugünkü patronlarına koşulsuz ekonomik ve siyasal tavizler vermek isteyen, Batı devşirmesi evetçiler cephesi ve bu cephesin tam karşısında yer alan çeşitli bakış açılarından oluşan hayırcılar cephesi. Gerçi günümüzde kesin hayırcılardan ziyade her türlü tavize gözlerini kapatarak evet diyen devşirmeci grupların sesi yükselmektedir. Bu grup, AB Türkiye ilişkilerini enine boyuna düşünmek, tartışmak, konuya Türkiye'nin çıkarları açısından

bakmak isteyen, gerçek yurtseverleri irticacı, gerici olarak nitelemektedirler (Manisalı, 2001b). Oysa uluslararası ilişkilerde salt dostluklar ve düşmanlıklar yoktur; karşılıklı çıkarlar ve bu çıkarlarda karşılıklı uzlaşma, anlaşma ya da doğrudan çatışma vardır. Örneğin 1530'lardan itibaren Osmanlı Devleti'nin Batıdaki tek ve en uzun süreli dostu olan Fransa bu dostluğun en yoğun şekilde yaşandığı 1798'de, çıkarları doğrultusunda, Mısır'ı işgale kalkışmış, Osmanlı ile dost olmayan İngiltere de yine çıkarları gereği Osmanlı'nın yardımına koşarak Mısır'ın Fransız işgalinden kurtarılmasına yardım etmiştir. Osmanlı Devleti, valisi Mehmet Ali Paşa karşısında çok güç durumda kalınca, "denize düşen yılanın sarılır" diyerek, tarihi düşmanı Rusya ile 1833'te ittifak anlaşması imzalamıştır. Yine Türkiye Cumhuriyeti kurulurken, I. Dünya Savaşı'nda ülkenin Doğu bölgelerini işgal eden Rusya ile dostluk ve yardım anlaşması imzalamış, ülkenin kurtuluşu sırasında Sovyetlerden maddi ve manevi yardım görmüştür.

1945 sonrasında ABD'nin güdümüne sokulan dış politikamız bugün ülkeyi tamamen dışa bağımlı hale getirmiş, ülkenin aydınları ve bilim adamlarının çoğunluğu da 1920'lerin İngiliz ve Amerikan mandacılarıyla aynı düşünsel çizgiye kaymıştır. Yine aynı anlayışa sahip olan cephe, AB ve Amerikan çıkarları yerine Türkiye'nin çıkarlarını savunan, gerçekleri halka anlatmaya çalışan ve kendileri gibi devşirilmemiş çevrelerin önünü kesmek, etkisiz hale getirmek için her türlü olumsuz değerlendirmeden çekinmemektedirler. Bu konuda da ne kadar başarılı oldukları 1995'de imzalanan Türkiye-AB Gümrük Birliği Antlaşması ile görülmektedir.

Türkiye'nin diğer ülkelerle (ABD gibi), uluslararası kuruluşlarla (IMF gibi) ve AB ile ilişkilerindeki olumsuz durumundan kurtulması, AB'ye giriş sürecini tek yanlı ve edilgen olarak sürdürmemesi, karşılıklı ilkesini en iyi şekilde kullanması ve AB'nin tek alternatif olmadığına, AB ile birlikte değişik alternatiflerden de yararlanmak gerektiğine karar vermesi zorunludur.

Uluslararası ilişkiler karşılıklı ilkesi, karşılıklı çıkarlara dayalı olarak işler. Her ülke kendi çıkarını, yararını ön planda tutarak pazarlık yapar. Tek taraflı ilişki ancak köleci, sömürgeci ve eşit olmayan ilişkiler düzeninde olabilir. Türkiye Cumhuriyeti bağımsız bir ülkedir. Tarihinin en zor dönemlerinde bile sömürge olmamıştır. Türkiye-AB ilişkileri tüm boyutları ve karşılıklı çıkarlar çerçevesinde yeniden ortaya konulmalı ve ne olursa olsun, ne istenirse istensin AB'ye katılmamız anlayışı terk edilmelidir. Doğru olan tavır, Türkiye'nin AB'nin tek seçenek olmadığını tüm çıplaklığı ile görmesi, AB ile pazarlıklarını karşılıklı ve eşitlik ilkesine doğru taşımasıdır. Böyle bir stratejinin belirlenmesinde Türkiye'nin jeopolitik konumu, tarihi birikimleri en büyük zenginliğidir. Türkiye bu özelliklerinden en iyi şekilde yararlanmalı, bölge ülkeleri ile de ikili anlaşmalara yönelmeli ve AB'nin olmazsa olmaz bir konumda bulunmadığını AB ile ilişkilerinde göstermelidir.

Bizi oraya almazlar anlayışı ile değil, bizi oraya alırlarsa veya biz girersek, toplumsal anlamda kar ve zararımızın ne olacağını ortaya koymamız gerekmektedir. Olaya böyle bakmak gerekiyor. Biz hangi çıkarlarımızı doğrultusunda AB'ye girmek istiyoruz; Avrupa Birliği hangi çıkarları açısından Türki-

ye'yi AB' ye almaktan, hangi çıkarları açısından almamaktan yana. Bunları iyi değerlendirmek gerekir. Batı Türkiye'ye Türkiye'nin hangi özelliklerinden dolayı karşı çıkıyor. Ya da AB' ye gireceğiz diye AB' nin istediği her türlü tavize boyun mu eğilecek? Avrupa'nın gerçekten tek ölçütü insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğü mü?

Biz sorunlarımıza AB çıkarları açısından değil, AB' nin Türkiye'deki lobisi açısından değil, bazı sermayenin çıkarları açısından değil, bu halkın, bu toplumun, bu ülkenin genel çıkarları açısından, karşıdan değil buradan bakmak zorundayız. AB Türkiye'yi sadece bir pazar olarak görmek isteyebilir. Biz bu konuma razı mı olacağız? Batılılaşarak, Batı' nın akıl hocalığı ile kalkınan, düzlüğe çıkan ülke örneği bilen var mı? Gümrüklerine sahip çıkmadan kalkınan, korumacılık uygulamadan sanayileşen, yabancı yatırımlarla ekonomik açıdan gelişen ülke var mı?

Her şeye rağmen Türkiye'nin AB normlarına ivedilikle ihtiyacı var. Kendi halkına ve aydınına saygısı açısından, toplumumuz açısından bu standartlar gerekli. Başkası istediği için değil, Türk halkı talep ettiği ölçüde ihtiyacı var. Türkiye'nin temel haklara saygılı olması, halkını, aydınını önemsemesi, güvenmesi gerekir. Resmi politikalarla AB istekleri çerçevesinde göstermelik bazı kanunlar çıkarıp diğer yandan normal dışı yönetim uygulamalarını sürdürmek en azından bu halka saygısızlıktır. Türkiye kendi aydınına, yurtseverine güvenmek zorundadır. Kendi aydınına, üniversite hocasına güvenmeyen, ama yabancı uzmanlar karşısında sesini çıkarmayan, bölücülük yaptığında bir şey diyemeyen bir anlayışı kabul etmek mümkün değildir. Gücünü aşan uluslararası ilişkilere girişmek yerine, gücü ile bağlantılı ve kendi çıkarlarını gözeten, bu gücünü AB ile ilişkilerindeki pazarlıklara taşıyan bir Türkiye, çıkarları adına daha başarılı sonuçlar elde edecektir.

Sonuç olarak, Türkiye AB ilişkilerinde iki tarafın da çıkarı bulunmaktadır. Bu çift yönlü ilişki çerçevesinde mutlaka ama mutlaka karşılıklı ilkesi işletilmeli, sömürge aydını, sömürge yönetici tavrı terk edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Avrupa Topluluğu ve Türkiye, (1987), Editör: Ömer Bozkurt, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, Veysel, (1991), "Uluslarüstü Avrupa Birliği ve Türkiye", *Sosyoloji Konuşmaları*, Derleyen: Sadettin Elibol, Ecem Yayınları, Ankara.
- Erkiner, Engin, (1998), *Avrupa Birliği ve Türkiye Soldan Bir Bakış*, Öteki Yayınları, Ankara.
- Kaçmazoğlu, H. Bayram, (2001), *Türk Sosyoloji Tarihine Giriş I: Ön Koşullar*, Birey Yayınları, İstanbul.
- Kazgan, Gülten, (1999), *Tanzimat'tan XXI. Yüzyıla Türkiye Ekonomisi*, Altın Kitapları, İstanbul.
- Manisalı, Erol, (1998), "Türkiye'nin Yeni Avrupa Politikası Ne Olmalı?", *Türkiye Günlüğü*, Sayı: 49.
- Manisalı, Erol, (2001a), *Avrupa Çıkamazı*, Otopsi Yayınları, İstanbul.
- Manisalı, Erol, (2001b), *Küresel Kıskaç*, Otopsi Yayınları, İstanbul.
- Tezel, Yahya Sezai, (1998), "Jakoben Devlet ve Bürokrasi Paradigması Ahlaken Yanlış, Pratik Olarak İflas Etmiş Bir Modeldir", *Türkiye Günlüğü*, Sayı: 49.
- Yazoğlu, Cengiz - Sezer, Baykan, (1992), "Önsöz", *Kemal Tahir: Notlar/Çöküntü*, Cilt:12, Bağlam Yayınları, İstanbul.

LİSANSÜSTÜ ÖĞRETİMİN SORUNLARI

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK*

Özet

Çağımız bilgi çağıdır. Bilginin üretilmesi, öğretilmesi ve yayılmasında da eğitim sistemine görev düşmektedir. Yükseköğretimin öğretim, araştırma ve yayın yapma görevleri vardır. Ayrıca, yüksek nitelikli insangücünün (öğretim üyesi, bilim insanı ve araştırmacı) yetiştirilmesi, lisansüstü öğretimle gerçekleştirilir. Ülkemizde 1970'li yıllarda kurumsallaşmaya başlayan lisansüstü öğretimin sorunlarının incelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Anahtar sözcükler : Lisansüstü öğretim.

Abstract

21st. century is also being recognised as an information century. Educational systems undertake important roles in terms of producing, teaching and revealing of knowledge/information. Higher education institutions are responsible for teaching, carrying out researches and publication. In addition, well-qualified human resources (academicians and researchers) are being taught and developed by higher education institutions through their postgraduate studies they have provided in various levels and fields. Therefore, it is very important to investigate the problems of postgraduate studies, which is being institutionalised since 1970s.

Key words: Postgraduate education.

GİRİŞ

Bilginin hızla arttığı bir ortamda, bilginin üretilmesi ve bilginin tüketilmesi çok önemli olmaktadır. Özellikle 18. yüzyıldan sonra bilgi birikiminde çok hızlı gelişmeler sağlanmış, bilgi birikimindeki geometrik artış büyük bir hızla sürmüştür. Bugün bilgiye sahip olan ülkeler, ekonomiden politikaya kadar her konuda daha güçlüdürler. Bilginin üretilmesi, öğretilmesi ve yayılmasında da eğitim sistemine görev düşmektedir. Yükseköğretim kurumlarının araştırmalar ve tartışmalar yoluyla bilgiyi üretmesi, öğretimle öğrencilere, yayınlarıyla topluma yayması gerekir. Ayrıca bir ülkenin kalkınmasının en önemli öğelerinden olan yüksek nitelikli insangücünün, öğretim üyesi, bilim insanı ve araştırmacıların yetiştirilmesi, yükseköğretimin lisansüstü kademesinden beklenmektedir.

Lisansüstü öğretimin üniversiteye özellik kazandıran, üniversitenin en önemli işlevlerinden birisi olduğu söylenebilir. Çünkü, bu öğretimin merkezini, araştırma oluşturmaktadır.

Lisansüstü dönemi çok eskilere götürmek söz konusu olmamakla birlikte, lisansüstü öğretimin başladığı öğretim konusunda çeşitli modeller uygulanmış

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi

ve uygulanmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinde yükseköğretim sistemlerinde uygulanacak modellerin benzeştirilmesi, bütünleştirilmesi, diplomaların denkliği de en çok tartışılan ve bu konuda da önümüzdeki yıllarda ortak uygulamalara gidilmesi yönünde güçlü eğilimler bulunmaktadır. Bütün bunlar yükseköğretim sisteminin ve lisansüstü öğretim kademesinin ele alınmasını, tartışılmasını, değerlendirilmesini, sorunların ortaya konulmasını, yeni strateji ve politikaların belirlenmesini zorunlu kılmaktadır.

Türkiye’de bu öğretimin kurumsallaşmaya başladığı 1970’li yıllarda, TÜBİTAK’ın kurulmasının da etkisiyle çok az sayıda da olsa araştırma yapılmaya başlanmıştır. Ancak geçen süre içinde bu konu gündemde yer almamıştır. Son yıllarda bu konu ile ilgili yapılan sınırlı sayıda lisansüstü tez yanında,¹ Türkiye Bilimler Akademisi’nin (TÜBA) yaptığı bir toplantıda konu gündeme getirilmiş ve tartışılmıştır.² Yükseköğretim Kurulu’ nun (YÖK) “Avrupa Birliği Ül-

¹ Meltem Çetin, “Türkiye’de Üniversite Öğretim Üyesi Yetiştirilmesinin Planlama Sorunları (1963-1993). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bektaş Gülnar, “İnsangücü Planlaması Açısından Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarına Öğretim Elemanı Yetiştirilmesi (1963-1983 Dönemini Kapsayan Bir Araştırma)”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1986, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kasım Karakütük, “Öğretmenlerin Lisansüstü Öğretimi Konusunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri”, (Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu: 18-20.03.1999). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*: 2000, Özel Sayı: 12. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yayını, 2001, s. 193-209.

Abdülvahid Karşiyev, “Yükseköğretime Öğretim Elemanı Yetiştirme Konusunda Son On Yılda (1983-1993) Alınan Önlemler ve Gelişmeler”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1995.

Hüseyin Korkut, *Türk Üniversiteleri ve Üniversite Araştırmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 134, 1984.

Amiran Kurtkan, *Yüksek Öğretim Kurumlarına Öğretim Üyesi Yetiştirilmek Üzere Doktora İçin Yurt Dışına Burslu Olarak Gönderilen Öğrenciler Hakkında Araştırma*. Ankara: DPT Yayın No: 879, SPD 200, 1970.

Gül Meydan, “Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’ne Kayıtlı Lisansüstü Öğrencilerin Sorunları”. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Turhan Oğuzkan, *Yurt Dışında Çalışan Doktoralı Türkler: Türkiye’den Başka Ülkelere Yüksek Seviyede Eleman Göçü Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1971.

Süleyman Çetin Özöğlü, *TÜBİTAK Yurt İçi ve Yurt Dışı Doktora Burs Programlarının Değerlendirilmesi: Doktora Burs Programlarının 1964-1975 Yılları Arasındaki Uygulamasına İlişkin Bir Araştırma*. Ankara: TÜBİTAK Bilim Adamı Yetiştirme Grubu, 1978.

Muzaffer Soy, “Yurt İçi ve Yurt Dışı Akademik Eğitim Bursları Üzerine Bir İnceleme”, *Bilim Kongresine Sunulan Bazı Tebliğler*. Ankara: TÜBİTAK, BAYG, 1973.

Ayşe Tamer, “Üniversitelerin Öğretim Elemanı Açısından Durumunun Değerlendirilmesi”. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Şefik Uysal, *Yurt Dışında Yetişen İhtisas Gücü: 1416 Sayılı Kanunun Resmi Öğrencilerle İlgili Uygulamasına Ait Bir Araştırma*. Ankara: TÜBİTAK Bilim Adamı Yetiştirme Grubu, 1973.

Fatma Varış, *Türkiye’de Lisansüstü Eğitim: Pozitif Bilimlerin Temel ve Uygulamalı Alanlarında*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No: 23, 1972.

Fatma Varış, *Türkiye’de Lisansüstü Eğitim: Sosyal Bilimlerde*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No: 34, 1973.

²Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), *Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim* (Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantılar Serisi No: 7, 1997).

kelerinde Yükseköğretim" adlı yayınının Avrupa Birliği ülkelerinde lisansüstü öğretimi konu edildiği gözlenmektedir.³ Ayrıca Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda araştırma-egitim ilişkisi, öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme, sanayi-üniversite ilişkileri de yer almıştır.⁴ Ayrıca Karakütük'ün 2001 yılında yaptığı "Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme: Lisansüstü Öğretimin Planlanması" konusundaki araştırma burada belirtilmelidir.⁵ Bununla birlikte, Türkiye'de genelde lisansüstü öğretim az tartışılan konulardan biridir.

Lisansüstü öğretimde karşılaşılan sorunların saptanarak, sorunların çözülmesinde araştırma sonuçlarından yararlanılabilir. Lisansüstü öğretimin gelişimi tesadüflere bırakılamaz. Bu nedenle varolan sorunların saptanması, bu sorunların çözümlenmesi ve bu öğretim düzeyinin geliştirilmesi için planlama yapılması kaçınılmazdır. Ancak bu yazının amacı, lisansüstü öğretimle ilgili tüm sorunları ortaya koymak ya da irdelemek değildir. Yalnızca, lisansüstü öğretim üzerine dikkatleri çekmek, sorunların tartışılmasına, sonuçta çözüm önerilerinin oluşturulmasına katkı sağlamaktır.

Lisansüstü Öğretim Kavramı

Çağımızda, bireylerin yükseköğrenimleri sırasında kazanmış oldukları bilgi ve becerilerin, onları yaşamları boyunca başarılı kılmaları olanaksızdır. Bu nedenle eğitimin süresi giderek uzamakta, diğer eğitim düzeyleri yanında okulöncesi eğitim ile lisansüstü öğretim yaygınlaşmaktadır.

Lisansüstü öğretim okullarının gelişmeye başlaması ABD'de üniversitelerin olgunlaşma tarihi olarak kabul edilir. Bu okulların bağlı olduğu üniversiteler, lisansüstü öğretimi örgün duruma getirmişlerdir. Böylece lisansüstü öğretim, özellikle doktora derecelerini öznel (subjectif) ölçülerle saptanan yeterlik esasından kurtararak, belli bir programın tamamlanmasıyla kazanılan bir derece durumuna gelmiştir.⁶

Lisansüstü öğretimin kurumsallaşması görece olarak yenidir. Lisansüstü öğretimin, eğitim sisteminin bir kademesi olması Türker' e göre ikiyüz yıl önce uygulanmaya başlanarak üniversitenin birinci amacı olmuştur.⁷

1950'li yıllara kadar Türkiye'de uygulanan yükseköğretim kademeleri lisans ve doktora'dır. Bu dönemde, yüksek lisans derecesi pek bilinmemektedir. 1981 yılına gelinceye kadar; lisansüstü öğretim usta-çırak ilişkisine dayalı bir bi-

³Yükseköğretim Kurulu (YÖK), *Avrupa Birliği Ülkelerinde Yükseköğretim* (Ankara: 2000).

⁴Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu* (Ankara: 2000a), s. 18-38.

⁵ Kasım Karakütük, *Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme: Lisansüstü Öğretimin Planlanması*, Ankara: 2001.

⁶Fatma Varış, "Lisansüstü Düzeyde Eğitim Elemanı Yetiştirme", *Eğitim Bilimleri Sempozyumu: 5-6 Nisan 1984* (Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 136, 1984), s. 52.

⁷ R.Kazım Türker, "Dünyada ve Türkiye'de Lisansüstü Eğitim". *Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim*. Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantılar Serisi No: 7, 1997, s. 21.

çimde ve yalnız üniversitenin asistanlarına verilmiştir.⁸ 1973 yılına kadar, yükseköğretimin kademeleri lisans ve doktora iken, 1973 yılında yükseköğretimde yüksek lisans kademesi de kurumsallaşmıştır. 1981 yılından sonra lisansüstü öğretimin iki kademesi yüksek lisans ve doktora olmuştur. Lisansüstü öğretim ise kendi içinde yüksek lisans, doktora olarak ikiye ayrılmaktadır. Doktora da, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik öğretimini kapsamaktadır. Doktora-dan sonra da, giderek **doktora sonrası eğitim** uygulamaları gündeme gelmeye başlamıştır.

2547 sayılı Yükseköğretim Yasası'nın 50. maddesi lisansüstü öğretimin usul ve koşullarını düzenlemiştir. Bu yasa ile lisansüstü eğitim-öğretim yapma yetkisi enstitülere verilmiştir. Buna göre enstitü, üniversitede ve fakültelede birden fazla bilim dalında lisansüstü eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama yapan yükseköğretim kurumu olarak tanımlanmıştır.

Türkiye'de yükseköğretimin dört basamağı bulunmaktadır. Bunlar ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora'dır.

Lisansüstü öğretim (Fr. *éducation post-universitaire*, İng. *postgraduate education*), lisans derecesi ya da diploması almış olanlara ilgi duydukları bir bilim dalında **yüksek lisans** (bilim uzmanlığı) ya da **doktora** öğrenimi yaparak uzmanlaşma olanağı sağlamak üzere düzenlenen eğitim olarak tanımlanabilir.⁹ "Diploma sonrası eğitim", "mezuniyet sonrası eğitim", "ihtisas gücü", "yüksek nitelikli ihtisas gücü" gibi kavramlar; lisansüstü öğretimle aynı anlamda kullanılmıştır. "Lisansüstü eğitim" yerine "Lisansüstü öğretim" in kullanılmasının gerekçesi de, lisansüstü kademesinin artık örgünleşmesidir.

2547 sayılı Yükseköğretim Yasası'nda "**yüksek lisans** (bilim uzmanlığı, yüksek mühendislik, yüksek mimarlık, master), bir lisans öğretimine dayalı eğitim-öğretim ve araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretim" olarak tanımlanmıştır.¹⁰

Doktora da, "lisansa dayalı en az altı veya eczacılık veya fen fakültesi mezunlarınca Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'nca düzenlenen esaslara göre bir laboratuvar dalında kazanılan uzmanlığa dayalı en az dört yarıyıllık programı kapsayan ve orijinal bir araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir". Doktora da kendi içinde **doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik** türlerine ayrılır.¹¹ Yükseköğretim Yasası'nda tıpta uzmanlık ile doktora eşdeğer bir öğretim olan sanatta yeterlik de tanımlanmıştır.

⁸ Hüsnü Arıcı, "Sosyal Bilimler Alanında Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim", *Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim*. Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantılar Serisi No: 7, 1997, s. 54.

⁹ Ferhan Oğuzkan, *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını, 1981, s. 102.

¹⁰Yükseköğretim Kanunu (2547 SK, 04.11.1981), *Resmi Gazete* (Sayı: 17506, 06.11.1981), Madde 3.

¹¹ **Yükseköğretim Kanunu**, Madde 3.

Lisansüstü öğretimin (yüksek lisans, doktora) amacını belirlemeye çalışırken, bu öğretim düzeyinde nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun düşünülmesi gerekir.

Bilim ve eğitimin ortak amaç ve işlevleri çerçevesinde, gençlerimizi yetiştirirken, okulöncesi eğitimden başlayarak, araştırmacı düşüncüyü geliştirmeyi kapsayan laik ve çağdaş eğitim ve öğretimin sağlanması gereklidir. Bilim ve bilim insanları bu eğitim ve öğretime bilimsel çalışmaları ile katkı sağlamalıdır.¹²

Lisans düzeyinde öğrencilere ne kadar uzmanlık kazandırılacağı tartışılmakta; bu konudaki görüşler genel bir eğitim (liberal eğitim) verilmesi ya da meslek eğitimi verilmesi konusunda yoğunlaşmaktadır. Ancak lisansüstü öğretimde uzmanlaşmaya yönelik bir öğretim yapılması konusunda birleşilmektedir.¹³

Lisansüstü öğretim programları ve özellikle doktora programlarının amaçlarını, kişilere bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırma olarak tanımlanabilir. Ayrıca, kişileri yeni teknolojilere uyum sağlayabilecek bilgi ve beceriye de sahip kılabilirler.¹⁴ Doktora öğretimi, evrensel düzeyde bilgi üretebilecek, kendi başına bir araştırmayı planlayıp, yürütüp sonuçlandırabilecek düzeye erişmiş, ülke sanayisi ve iş yaşamıyla diğer üniversitelerin gereksinim duyduğu öğretim üyesi, bilim insanlarını ve araştırmacıları yetiştirmeyi amaçlar.¹⁵

Doktora öğrenimi görenlerin bilime yenilik getirme, ülke için özgün (orijinal) araştırma/lar yapması beklenmektedir. Doktora öğrenimini tamamlayanların da öğretim üyesi, bilim insanı ya da araştırmacı olmaları sözkonusudur. Doktora programı mezunları, yükseköğretim kurumlarında öğretim görevi üstlenebilirler, bu arada bilimsel çalışmaları da sürdürebilirler. Ya da kamu/özel kuruluşlarda bilimsel çalışma ya da araştırma görevleri yapabilirler.

Doktorasını tamamlamış olan bir kişinin, öğretim üyesi, bilim insanı, araştırmacı işlevlerini yapabilecek yeterlikte olduğu düşünülür ya da en azından öyle varsayılır.¹⁶

¹² Süleyman Çetin Özoğlu, "Bilim ve Eğitim İlişkileri", *Bilim ve Eğitim* (Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri 2, 1994), s. 82.

¹³ Hamit Fişek, "Nasıl Bir Üniversite Mezunu İstiyoruz Paneli", *Nasıl Bir Üniversite Mezunu İstiyoruz?* (Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri 5, 1996), s. 17.

¹⁴ İsmail Tosun, "Açılış Konuşması", *Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim* (Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantılar Serisi No: 7, 1997), s. 7-8.

¹⁵ Aybar Ertepinar, "Nasıl Bir Üniversite Mezunu İstiyoruz Paneli", *Nasıl Bir Üniversite Mezunu İstiyoruz?* (Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantılar Serileri 5, 1996), s. 38.

¹⁶ Öner Çakar, "Fen Bilimleri Alanında Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim", *Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim* (Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri: 7, 1997), s. 65-75.

Lisansüstü Öğretimin Gerekleri

Bilindiği gibi, lisansüstü öğretimin düzenlenmesinden, denetiminden Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Üniversitelerarası Kurul sorumludur. Bu iki yüksek organca belirlenmiş olmasına karşın, asgari standartlara sahip olmayan, henüz lisans kadrosunu bile tamamlayamamış üniversitelerde, kuruluşlarını izleyen bir yıl içinde enstitüler kurulmakta ve yönetmelikleri Resmi Gazete’de yayınlanarak lisansüstü öğretim yaygın biçimde başlatılmaktadır.¹⁷

Yükseköğretim Kurulu 1984 yılında üniversitelere bağlı enstitülerin kendi kararları ile yüksek lisans programları açabileceklerini, ancak doktora programları açabilmeleri için aşağıdaki koşulların yerine getirilmesini öngörmüştür:¹⁸

1. Doktora öğretiminin yapılacağı birimde en az 3 öğretim üyesinin olması.
2. Eğitim gereği bilimsel süreli yayınların ve gerekli kitapların olması.
3. Eğitimin gerektirdiği altyapı olanaklarının tam olması.

Yukarıda sıralanan maddelerde açıklık yoktur. Dolayısıyla yüksek lisans programı açılması önerilerinde son derece büyük hatalar yapılmış ve yapılmaktadır. Bu durum eğitimin niteliğini düşürmektedir.¹⁹ Koşulları uysun uymasın her üniversite lisansüstü programlar açmaktadır.

Ülkemizde lisansüstü öğretim konusunda yaşanan sorunlar arasında “akademik standart” eksikliği ya da daha doğru bir söyleyişle standart yokluğu en başta yer alan sorunlardan birisidir.²⁰

Kalkınma planlarında da, bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmamakla birlikte özellikle öğretim üyesi yetiştirme ve araştırma konusu üzerinde durulduğu, daha çok yurtdışında lisansüstü öğrenim görmüş kişiler yetiştirilmesi konusunda sayısal hedeflere yer verildiği gözlenmektedir. Ancak, planlı dönemde belirlenen hedeflere ulaşamadığı, bu konudaki sorunların önemini koruduğu anlaşılmaktadır.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporunda da bu konuda şöyle denilmektedir:²¹ “Öğretim üyesi, ancak ‘yetkin’ üniversite ve/ya bölümlerde yetiştirilmeli, bunun için özel kaynak ve statü sağlanmalı, ayrıca, pedagojik formasyon dersleri ve deneyimi de verilmelidir”.

Lisansüstü Öğretimde Sayısal Görünüm

1983 yılında 104 olan enstitü sayısı, 2000-2001 öğretim yılında 46 ayrı alanda 251’dir. Bunlardan 212’si devlet üniversitelerinin enstitüleridir.

Sosyal, Fen ve Sağlık Bilimleri Enstitüleri neredeyse üçü birlikte her üniversitede açılmıştır. Her üniversitenin en az iki enstitüsü vardır. Ayrıca birisi

¹⁷ Çakar, Ön. Ver., s. 69.

¹⁸ Türker, Ön. Ver., s. 30.

¹⁹ Türker, Ön. Ver., s. 30.

²⁰ Arıcı, Ön. Ver., s. 60.

²¹ Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: 2000a, s. 35.

İzmir’de, diğeri Gebze’de kurulmuş olan iki Yüksek Teknoloji Enstitüsüne bağlı birer Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü bulunmaktadır.

Bugün, varolan üniversitelerin neredeyse tümünde fen bilimleri enstitüsü vardır. Hepsinde bu temel dallarda yüksek lisans, doktora yapılmaktadır, ama birbirlerinden haberleri yoktur.²²

1990 yılından sonra kurulmaya başlanan vakıf yükseköğretim kurumları da enstitüler açmışlardır. Böylece, lisans yanında lisansüstü öğretim de vermeye başlamışlardır. 2000-2001 öğretim yılında vakıf üniversitelerinin enstitü sayısı 39’dur.

2000-2001 öğretim yılında 65’i sosyal bilimler, 61’i fen bilimleri, 33’ü sağlık bilimleri, 6’sı Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, 5’i eğitim bilimleri, 2’si güzel sanatlar, 2’si işletme, 2’si deniz bilimleri ve işletmeciliği olmak üzere devlet, vakıf ve diğer yükseköğretim kurumlarına bağlı toplam 189 enstitü, lisansüstü öğretim vermektedir.

2000-2001 öğretim yılında bu enstitülerde 86.856 lisansüstü öğrenci öğrenim görmektedir. En çok öğrencisi olan enstitüler de sırasıyla sosyal bilimler enstitüleri (39.354), fen bilimleri enstitüleri (35.076), sağlık bilimleri enstitüleri (6.178), eğitim bilimleri enstitüleri (2.339), Bankacılık ve Sigortacılık Enstitüsü (833), Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüleri (426)’dir (Ankara Üniversitesi’ne bağlı olan “Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü” adını taşımaktadır).

Lisansüstü öğretim enstitüleri, kuruluşundan bu yana gelişmesi için en az çaba gösterilen kurumlardır. Bu kurumların ölü doğduğu söylenebilir. Pekçok üniversitede yeri, binası bile olmayan enstitülerin varlığı, kendi içinde bulunan fakülteler ve dekanlıklarca kabullenilmemiş, yapay bir ast-üst çatışması sürüp gitmiştir.²³ Lisansüstü öğretim etkinlikleri düzenlemek, eşgüdümlemek ve yürütmekle yükümlü lisansüstü öğretim enstitüleri, üniversitelerin yapısı ve işleyişi içinde gereğince algılanamamış yerli yerine oturtulamamış gözükmektedir. Bugünkü biçimiyle lisansüstü öğretim, üniversitelerde ek bir hizmet gibi algılanıyor.²⁴

1981-1982 öğretim yılında 15.360 olan yüksek lisans öğrenci sayısının 2000-2001 öğretim yılında 65.076’ya, doktora öğrencilerinin sayısı da 7.264’ten 21.789’a ulaşmıştır. Tıpta uzmanlık öğrencilerinin sayısı ise aynı dönemin başında 2.364 iken, dönemin sonunda 12.318 olmuştur. Yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık öğrenimi görenlerin sayısı da 22.624’ten yıllık ortalama % 8.1’lik bir artışla 99.183’e ulaşmıştır.²⁵

²²Öner Çakar, “Panelde Yapılan Açıklama”, *Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim* (Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantılar Serisi No: 7, 1997), s. 43.

²³Çakar, *Ön. Ver.*, s. 68.

²⁴Arıcı, *Ön. Ver.*, s. 59.

²⁵Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). *1997-1998 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*. Ankara: 1998.

ÖSYM, *2000-2001 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*. Ankara: 2001.

ÖSYM, *Yükseköğretim İstatistikleri*.

Lisansüstü öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre dağılımları incelendiğinde, 1984-1985 ve 2000-2001 öğretim yıllarında, en büyük çoğunluğun sosyal bilimler ve uygulamalı sosyal bilimlerde olduğu görülmektedir. Bundan sonra ağırlığın teknik bilimlerde, sonra da sağlık bilimlerinde olduğu gözlenmektedir. En az öğrenci, sanat alanında öğrenim görmektedir.

Öğretim Üyesi Gereksinimi

Türkiye’de öğretim üyesine, sürekli gereksinim duyulmuştur. Bunun en önemli nedeni yükseköğretimdeki okullaşma oranının artırılması çabaları ve yeterli hazırlıklar yapılmadan, politik kaygıların önplana çıkmasıyla yeni yükseköğretim kurumları açılmasıdır.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’na göre 1999-2000 öğretim yılında Türkiye’de bir öğretim üyesine 35 öğrenci düşerken, AB ülkelerinde 15 öğrenci düşmektedir. Özellikle, yeni kurulan üniversitelerin öğretim elemanı sağlamada yaşadığı sıkıntılar devam etmektedir. 1999-2000 öğretim yılında, üniversite öğrencilerinin % 26’sının İstanbul, Ankara ve İzmir illerindeki üniversitelerde öğrenim görmesine karşın, öğretim elemanlarının % 50’sinin bu illerde bulunması nedeniyle, yeni kurulan üniversitelerde öğretim elemanı başına düşen ortalama öğrenci sayısı azaltılamamıştır.²⁶

Diğer yandan öğrenci/öğretim üyesi oranının en yüksek olduğu üniversiteler de Anadolu (912), Dumlupınar (293), Afyon Kocatepe (134), Niğde (124), Çanakkale 18 Mart (96), Balıkesir (78), Süleyman Demirel (74), Kocaeli (73), Mustafa Kemal (73), Selçuk (72), Muğla (71), Abant İzzet Baysal (69), Kahramanmaraş Sütçü İmam (67), Gaziosmanpaşa (65), Kafkas (65), Karadeniz Teknik (64), Zonguldak Karaelmas (63), Sakarya (63)’tür.

Bu üniversiteler çoğunlukla öğretim üyesi ve altyapısı tamamlanmadan kurulmuş olan üniversitelerdir. Bu üniversitelerin öğrenci/öğretim üyesi oranları Türkiye ortalamasının üzerindedir. Buradan da, öğretim üyesi gereksinimi açıkça görülmektedir.

Yukarıdaki oranlar, üniversiteler arasındaki dengesizliği ve nitelik farklılığını da göstermektedir. Çünkü, eğitim sisteminin en stratejik ögesi, öğretim üyesidir. Öğretim üyesinin niteliği, sistemin niteliği açısından çok önemlidir.

Yurtdışına Lisansüstü Öğrenci Gönderilmesi

Öğretim elemanı yetiştirmek amacıyla yurtdışına öğrenci gönderme işlemleri 1987 yılına kadar 1416 sayılı Yasa kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı’na yürütülmüştür. 1987 yılında 2547 sayılı Yasa’nın 33. Maddesinde değişiklik yapılarak, üniversitelerin de yurtdışına öğrenci göndermeleri sağlanmıştır.

²⁶ Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 2001-2005. Ankara: 2000b, s. 82.

1993-2000 döneminde toplam 6.120 öğrencinin lisansüstü öğretim amacıyla yurtdışına gönderilmesi planlanmıştır.

Yurtdışına lisansüstü öğrenim için gönderilen araştırma görevlilerine ödenen toplam ücretlerin ülkelere göre durumu konusunda bir görüş kazandırması için şu örnek çarpıcı olabilir. Yurtdışında öğrenim gören bir öğrencinin yıllık maliyeti 22.000 ABD \$'dır. Buna göre yalnız 2547 sayılı Yasa hükümleri uyarınca üniversiteler adına yurtdışına gönderilen araştırma görevlilerinin yıllık maliyeti 40.6 Milyon ABD \$'dır.²⁷

Gerçekten öğretim üyesi yetiştirmek için son yıllarda önemli sayıda gencimizi yurtdışına burslu olarak göndermekteyiz. Bu alana önemli parasal kaynak ayırmaktayız. Objektif ölçütlerle seçilmiş gençlerimizi, bilimsel esaslara ve önceliklere göre yapılmış bir insan kaynakları planlamasına göre yurtdışında seçkin üniversitelerde doktora yapmaları için göndermek, geleceğe yapılan önemli yatırımdır. Ama bu kaynağı özensiz ve bilimsellikten uzak kullandığımız yıllar da olmuştur.²⁸

Bu maliyetler de dikkate alınarak, yurtdışına lisansüstü öğrenci göndermenin Türkiye'ye oldukça önemli tutarlara mal olduğu görülmektedir. Bu da, Türkiye'de olmayan alanlardan en gerekli olanları için yurtdışına öğrenci gönderilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

Yükseköğretimin Sorunları

Yükseköğretimin sorunları, birçok yazarın ilgi odağını oluşturmuştur. Ataünal, yükseköğretimin sorunlarını şu başlıklar altında toplamıştır:²⁹

1. Üniversitenin amaç, ilke ve görevlerinin belirsizliği ve sistem bütünlüğünün olmayışı,
2. Yükseköğretimde nitelik sorunu,
3. Yeterli sayıda ve nitelikli öğretim elemanı yetersizliği,
4. Özerklik ve üniversite yönetimi sorunu,
5. Kaynak yaratma ve harcama serbestisi olmayışı ve kullanımda savurganlık,
6. Yükseköğretime geçişte yönlendirmenin olmayışı; esas ve uygulamaların yetersizliği ile yükseköğretime geçişte başarı düzeyinin düşüklüğü,
7. Yükseköğretim olanaklarının etkin ve verimli bir biçimde kullanılmayışı ve plansızlık,
8. Bilimsel öğrenme yöntemleri ve ileri eğitim teknolojilerinden yeterince yararlanılmaması,
9. Üniversite-sanayi işbirliğinin yetersizliği,
10. Araştırma-geliştirme çalışmalarına yeterince ağırlık verilemeyışı ve ayrılan payın azlığı,
11. Yükseköğretim gençliğinin toplumsal ve kültürel etkinliklerinin yetersizliği,

²⁷ Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Türk Yükseköğretim Sistemi: 1994-1995'ten 1995-1996'ya. Ankara: 1997, s. 45.

²⁸ Tosun Terzioğlu, "Açılış Konuşması" Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim (Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantılar Serisi No: 7, 1997), s. 6.

²⁹ Aydoğan Ataünal, Türkiye'de Yükseköğretim (1923-1998). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, 1998, s. 233-250.

12. Yurtdışındaki yükseköğretimde tartışmalı boyutların olması,
13. Yükseköğretime istemin aşırı boyutlara ulaşmasının, bazı özel okul sahip kuruluşunu, vakıfların yükseköğretim kurumu kurabilmesi çerçevesinde, nitelik ve amaçları tartışmalı üniversiteler kurmaya yönelmeleri,
14. Sık sık çıkarılan af yasalarının, yükseköğretim sisteminde niteliğin düşmesine neden olması,
15. Köktendinci kesimin üniversiteyi etkileme ve bu ortam kanalıyla güçlenme ve yaygınlaşma çabaları, yükseköğretimin boyutlarını da aşan ülkemizin temel sorunları arasındadır.

Yükseköğretimin sorunlarının büyük ölçüde plansızlığın bir sonucu olduğu gözlenmektedir. Plana dayalı bir hareket biçimi, büyük ölçüde bu sorunların oluşmadan çözülmesini sağlayacaktır.

Lisansüstü Öğretimin Sorunları

Lisansüstü öğretimin sorunları, yükseköğretimin sorunlarından ayrı ele alınamaz. Lisansüstü öğretimle ilgili sorunların tümünü burada sunmak ne olanaklıdır, ne de gereklidir. Bu nedenle lisansüstü öğretimle ilgili başlıca sorunlar şöyle belirtilebilir:

1. Öncelikle Türkiye'nin bilim, araştırma ve öğretim üyesi yetiştirme politikalarının açıkça ortaya konulmamış olması, lisansüstü öğretimde yapılacakların yönünü belirlemede zorluklarla karşılaşılmasına neden olmaktadır.
2. Yasa ve yönetmeliklerde çok genel bir biçimde yer alan lisansüstü öğretimin amaçlarının, açık bir biçimde yüksek lisansla nasıl bir insan tipi yetiştirileceği, doktorayla nasıl bir insan tipi yetiştirileceğini içerecek açıklıkla belirlenmelidir.
3. Lisansüstü öğretimle ilgili hedefler açık bir biçimde ortaya konulmamıştır. Lisansüstü öğretim, yükseköğretim içinde öncelikli bir konu olarak ele alınmamıştır. Kalkınma planlarında öğretim üyesi sayısı ve yurtdışına gönderilecek lisansüstü öğrencilerle ilgili sayısal hedefler belirlenmesi ya da belli konularda kontenjanların belirlenmesi yeterli değildir.
4. Yükseköğretim ve lisansüstü öğretimle ilgili yasaların öngördüğü planlama yapılmamıştır. Bu konudaki kararlar birbirinden ayrı ve dağınık kalmıştır. Kalkınma planlarında lisansüstü öğretim bir bütünlük içinde ele alınmamıştır. Yalnız sınırlı bazı konularda bazı sayısal hedeflere yer verilmiştir. Lisansüstü öğretim konusunda ne Yükseköğretim Kurulu (YÖK), ne de Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) bir planı, ne de sistemli bir politikası vardır.
5. Lisansüstü öğretim ve gerekleri, son yirmi yıllık dönemde ilgili çevrelerde tartışılan bir konu olmamıştır. Tartışma, sorunlara çözümler bulunmasında ve bilimsel gelişmenin sağlanmasında önemli bir aşamadır. Lisansüstü öğretim konusunda, sorunları ortaya koymaya yönelik araştırmaların yapılmasına da gereken önem verilmemiştir. Yükseköğretimi konu edinen çalışmalarda, lisansüstü öğretim konusu üzerinde gerektiği kadar durulmamıştır.
6. Yükseköğretim tarihimizde öğretim üyesi sorunu sürmüştür. Bu konuda önemli sayısal gelişmeler sağlanmasına karşın, ulaşılan düzey yeterli değildir, bu durum ve eğilim sürerse hiçbir zaman da yeterli olamayacaktır. Çünkü ne öğretim üyeliğinin kaynağı olan araştırma görevlilerinin yetiştirilmesine yönelik ayrıntılı bir planlama, ne de öğretim üyeliğinin çekici duruma getirilmesi konusunda geliştirmeye yönelik çabalar yeterli olmamıştır.

7. Lisansüstü öğretimle ilgili ölçünlerin (standartların) belirlenmemiş olması, bu konuda gelişme sağlanıp sağlanılmadığının değerlendirilmesini engellemektedir. Lisansüstü öğretimin hangi kurumlarca, hangi koşullar gerçekleştirildikten sonra, hangi niteliklerdeki öğretim üyelerince, hangi bilim dallarında, hangi programlarla, hangi nitelikteki öğrencilerle gerçekleştirileceği konularında ölçünlere gerek duyulmaktadır.

8. Lisansüstü öğretime ilişkin saptanacak hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli parasal kaynaklar ile madde kaynaklarının da sağlanamadığı gözlenmektedir. Üniversitelere ayrılan parasal kaynaklar yeterli değildir ve bunun neredeyse tümünü giderek erozyona uğrayan öğretim elemanlarının aylıklarına yapılan ödemeler oluşturmaktadır. Üniversitelere ayrılan parasal kaynaklar, enflasyon oranında bile artırılamadığı için, koşullar giderek zorlaşmaktadır.

9. Öğretim üyesi yetiştirmek amacıyla yurtdışına öğrenci gönderme konusunda planlı kalkınma dönemi boyunca yapılan uygulamalarda hedefler gerçekleşmemiştir. Bu arada, ülkenin çok önemli parasal kaynakları bu uğurda harcanmıştır. Başarısızlık ya da çeşitli nedenlerle, gidenlerin dönmemesi de bu programı aksatan nedenler arasında yer almıştır. Ancak, bu, ilgili kurumlarca, son yıllarda bir araştırma konusu bile edilmemiştir. Bununla birlikte, yurtdışına lisansüstü öğretim amacıyla öğrenci gönderme konusunda yalnızca kontenjan belirlenmesi değil, hangi bilim dallarında kaç kişinin hangi ülkelere gideceği, gideceklerin nasıl seçileceği, öğrenimleri boyunca nasıl izleneceği, hangi konulara doktora tezleri hazırlayacakları, döndüklerinde nasıl ve nerede istihdam edilecekleri vb bir plan konusu edilmemiştir.

10. Öğretim üyesi ve bilim insanı ile araştırmacıların yetiştirilmesinde aynı programlar uygulanmıştır. Öğretim üyesi olacaklara, öğretmenlik bilgisi kazandırılması ihmal edilmiştir.

11. Yükseköğretimde ve lisansüstü öğretimde ağırlıklı olarak nicelik üzerinde durulmuş, nitelik arka planda kalmıştır.

12. Ülkemizde kamu ve özel kesimin gereksinim duyacağı bilim insanı ve araştırmacı yetiştirme konusundaki çabalar da bir sisteme bağlanmış görünmemektedir. Ayrıca, bu konuda ayrılan parasal kaynakların da yeterli olmadığı bir gerçektir.

Yükseköğretim Yasası'nın hazırlanmasına temel oluşturan ve 1980 öncesi dönemin eleştirisi niteliğindeki gerekçelerin, 2547 sayılı Yasa' nın uygulamaya konulmasından bugüne kadar giderilemediği, sözkonusu gerekçede eleştirilen benzer uygulamaların sürdürüldüğü söylenebilir. 2547 sayılı Yasa' nın öncelikle üniversitede planlama, eşgüdümleme ve denetimi gerçekleştirilmesi gerekirken, bunların gerçekleştirilemediği gözlenmekte, Yasa' nın Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) verdiği görevlerin yerine getirilemediği anlaşılmaktadır.³⁰ Böylece lisansüstü öğretimi de içine alan yükseköğretimin sorunları, son yirmi yıllık dönemde de sürmüştür. Nitekim Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporunda da aynen şöyle denilmektedir:³¹ "1982 Anayasası ve Yükseköğretim Yasası hükümleriyle istenen hedefe ulaşılamamıştır. Anayasanın üniversitelerle ilgili maddeleri ve yükseköğretim yasası 2000'li yıllara göre bütünüyle yeniden düzenlenmelidir". Yukarıda belirtilmeye çalışılan her sorun, çözüm önerilerini de içinde taşımaktadır.

³⁰ Âdem, Mahmut. "Yükseköğretimde Planlama ve Koordinasyon", *Yükseköğretimde Değişmeler*. Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED) Yayını, 1989, s. 174.

³¹ DPT, 2000a, *Ön. Ver.*, s. 9.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ALANLARI VE BUNLARIN BAZI DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİLERİ

Dr. Canani KAYGUSUZ¹

Özet:

Bu çalışmada Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinin değişik bölümlerinin birinci ve dördüncü sınıfında okuyan öğrencilerin problem alanlarının saptanması ve bu problem alanlarının öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyine ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Problem Tarama Envanteri aracılığı toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda, öğrencilerin en yaygın problem alanlarının okulla ve gelecek kaygılarıyla ilgili olduğu anlaşılmıştır. Öğrenciler, duygusallık ve insan ilişkileri konusunda da yoğun problemler yaşadıklarını bildirmiştir. Okunulan sınıfın problem alanlarını değiştirmedeği, cinsiyet açısından, kızların bir çok problem alanında erkeklere oranla daha yüksek oranda problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Problemleri, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Duygusallık, İnsan İlişkileri, Aile,

Abstract

In this study we aimed at determining the problem areas of the first and fourth class students of various departments of Kazım Karabekir Faculty of Education in Atatürk University and also if those problem areas showed any difference according to class levels and sex of those students.

As a result of the data obtained by using Problem Search Inventory, it was understood that the most common problem areas of the students were mainly related to their school and future anxieties. Also, the students have reported that they live intensive problems on sensuality and human relationship. It become lear that the class did not change the problem areas and that girls lived more problems than the boys in most problem areas regarding sex.

Key words: Student problems, sex, class level , sensuality, human relationship, family.

GİRİŞ

Türkiye’de eğitim alanlarının her kademesinde oldukça yaygın sorunların olduğu o kadar açık hale geldi ki, bu konuda, hangi alanda ne türden sorunların

¹ Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi PDR Anabilim Dalı

yaşandığına ilişkin görgül/ampirik araştırma sonuçlarına dayalı olmadan, salt çıplak gözlemler aracılığı ile dahi bir çok şey söylenebilir. Sözgelisi, katı disipline dayalı anlayışların öğretim sürecinde halen egemen disiplin yöntemi olarak kullanıldığı, bu disiplinler anlayış çerçevesinde, yükseköğrenim dışında kalan tüm öğretim kademelerinde fiziksel cezalandırma yöntemlerinin hem yaygın olarak kullanıldığı, hem de neredeyse vazgeçilemez olduğu bilinmektedir². Keza, bu anlayışla eğitim sürecini tamamlayarak yaşama atılan bireylerin yeteneklerinin körelendiği, bu bireylerin gündelik ilişkilerinde alternatif sorun çözme yöntemlerine kapalı oldukları, her koşulda kendi anlayışlarını ötekilere dayatma yoluna başvurdukları, demokratik tarzda ilişki sürdürmeye istekli olmadıkları da savlanmaktadır (Tanilli, 1989; Turgut, 1993). Her ne kadar, üniversite eğitimi sürecinde, öğrenciler üzerinde fiziksel cezalandırma yöntemleri işe koşulmasa da, öğrencilerin üniversite yılları süresince de bir çok problemle tanışmak zorunda kaldığı; bu problemler nedeniyle giderek ciddi uyum sorunları yaşadığı yine her geçen gün daha fazla rapor edilmektedir.

Üniversite okuyup okumadığına bakılmaksızın, üniversite okuma çağına gelmiş gençlerin, sadece genç olmalarından kaynaklı bir çok sorunla yüzleştikleri bilinmektedir. Gençliğin sorunlarını saptamak amacıyla yapılan bir çok çalışmada (Köknal, 1969; Neil ve Mirzali, 1976; Baymur ve diğerleri, 1977; Geçtan, 1981; Güney, 1985; Düzgün, 1992; Gençdoğan, 1991, 1993, 1996; Koç, 2000), gençlerin yaşadıkları toplumun sürekli değişen doğasından ve kendilerinin sürekli değişen toplumsal ilişkiler ağına uygun tepkiler verecek şekilde donatılmış olmamalarından kaynaklı ciddi sorunlarla yüzyüze kaldıkları iddia edilmekte, bu sorunların özellikle psikolojik içerikleri üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmalarda, gençlerin yaygın depresyon ve kaygı yaşadıkları, insan ilişkilerinde yalıtılma sorunlarıyla yüz yüze kaldıkları, kendine güvensiz oldukları, aşırı alınganlık ve duygusal kararsızlık özellikleri gösterdikleri, sürekli hayal kurmaya yöneldikleri, kişisel ve sosyal düzlemde uyum sorunları çektikleri... sıklıkla dile getirilmektedir. Genel olarak bakıldığında gençlerin, hızla değişen toplumun değişim yönünü anlayabilmek ve ona karşı bir duruş almak (Geçtan, 1981), toplumun baskılayıcı yapısı nedeniyle karşı cins ilişkilerinde çatışma yaşamak (Doğan, 1987), giderek artan işsizlik ve toplumsal hoşnutsuzluklara paralel olarak, bugünü ve geleceğini nasıl kurabileceğine ilişkin kaygılar içinde olmak gibi bir çok sorunla yaşamak zorunda kaldığı görülebilmektedir. Üniversite gençleri, gençliğin bu genel sorunların yanısıra, tek başına yaşama, barınma, alışık olmadığı ve tanımadığı yeni ilişkilerin ve öğretim ortamlarının getirdiği sorunlarla uğraşma türünden ek zorluklarla da

²¹ Ayrıntılar için, bkz. F.D.Gözütok. Okulda Dayak. Ankara. 1993

başetmek durumunda kalmaktadır.

Üniversiteli gençler üzerinde yapılan araştırmaların bir kısmı, (Özgüven, 1975; Gökay ve Işık, 1974; Güleç, 1985 a; Güney, 1985), üniversite gençlerinin, üniversitelerin kendilerine sundukları olanaklardan memnun olmadıklarını ortaya koymuştur. Üniversite öğrencileri, özellikle aileden ayrılmaya ve yeni bir kültürel çevreye ve ilişkiler ağına uyum yapabilme zorluklarına bağlı olarak ortaya çıkan bir çok sorunla ilgili olarak, neredeyse üniversitelerden hiç yardım alamadıklarını belirtmektedirler. Öğrencilere göre, bir anlamda *yeni bir kültürel çevrede kayboluş* olarak nitelenebilecek böyle bir süreç, öğrenciler üzerinde yıkıcı etkiler bırakmakta; onların bir çok psikolojik problemle yüz yüze kalmasının öncülleri olabilmektedir. Kaldı ki, üniversiteli öğrencilerin sorunlarını saptamaya yönelik bu çalışmaların önemli bir kısmı, köklü üniversite geleneğine sahip olan illerde yapılmıştır. Üniversite gençlerin, büyük kentlerdeki toplumla daha kolay kaynaştığı yada bu illerde yaşayanların üniversite öğrencilerine daha az önyargıyla yaklaştığı bilinmektedir. Dolayısıyla, üniversite ile yeni tanışmış ve çoğu kez gençliği kültürel dejenerasyonun kaynağı gibi gören iller ya da –yüksekokulların en küçük ilçelere kadar yayıldığını göz önüne aldığımızda- kasabalar açısından bakarsak, gençliğin bu türden sorunlarının giderek kökleştiğini ve yaygınlaştığını varsayabiliriz.

Eğitim süreci içinde kendi potansiyelleri doğrultusunda gelişmeleri beklenen gençlerin, eğitim kurumlarının en tepe noktasındayken yaşamak zorunda kaldıkları problemlerin bu denli yoğun oluşu, en hafif anlatımla, yükseköğretim sürecinde bir baştansavmacılığın, bir kendi oluruna bırakmışlığın göstergesi olarak nitelendirilebilir. Bu denli sorun yumağı içinde, gençlerin, evrensel kültüre katkı sunmak üzere kendini donatma hedefiyle üniversite okuyabilmesinin pek de olanaklı olmadığı açıktır.

Amaç ve Önem

Bu çalışma gençlerin rapor edilmiş psikolojik sorunlarının dışında kalan, daha çok üniversite ilişkileri içinde ve gençlerin gündelik yaşamında karşılaştıkları daha görünür sorunlarının saptanması ve bu sorunların cinsiyete ve okunulan sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde, bir yandan çocuklarının geleceğini teminat altına almak üzere ailelerin çocuklarını göndermek için adeta insan üstü çaba harcadığı, diğer yandan gençlerin daha yerleştikleri andan başlayarak o güne dek karşılaşmadıkları onlarca yeni sorunla karşılaştığı bir eğitim kurumu olan üniversitede öğrencilerin görünür sorunlarının incelenmesi, hangi alanlarda üniversitelerin gençlere yardım götürmesinin gerekli olduğunun anlaşılabilmesi bakımından önemli görünmektedir.

Yöntem

Durum saptamasına yönelik bu araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinin Fen Bilimleri Alanları dışında kalan bölümlerin birinci ve son sınıfında okuyan öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini, bu alanların ilgili sınıflarında okuyan 148'i kadın, 150'si erkek olmak üzere toplam 298 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin problem alanlarını saptamak üzere, 1976 yılında Baymur tarafından geliştirilen, 1976 yılında Baymur ve Kılıç tarafından yüksek öğrenim gören gençler için uyarlanan ve 1985 yılında Kılıç tarafından yeniden gözden geçirilerek kısaltılan Problem Tarama Envanterinin (PTE) Y formu kullanılmıştır. Envanterin güvenilirlik çalışması Kılıç tarafından üniversitede okuyan 20 kadın 35 erkek öğrenci üzerinde yapılmış ve güvenilirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur (Kılıç, 1987).

Problem Tarama Envanteri, öğrencilerin sekiz problem alanını ölçmek üzere hazırlanan 100 sorudan oluşmuştur. Envanterde okulla ilgili problem alanları 20, aile ve duygusal alandaki sorunlar 15'er, gelecek, insan ilişkileri, sağlık, karşı cins ilişkileri ve diğer alanlarla ilgili sorunlar ise 10'ar item aracılığı ile ölçülmektedir.

Envantere öğrencilerin verdikleri cevaplarda, çok önemli yanıtı 2, önemli yanıtı 1 puan olarak değerlendirilmekte, boş bırakılan itemlere ise puan verilmemektedir. Envanterde alınan fazla puan o alandaki problemin yoğunluğuna işaret etmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Envanter aracılığı ile elde edilen veriler, yüzdellik hesaplamalarla çözümlenmiştir. Yüzdellik değerler, öğrencilerin her problem alanıyla ilgili birden çok itemi işaretlemeleri nedeniyle, tüm deneklerin her bir problem alanıyla ilgili işaretledikleri problemin toplam sayısının, o alandaki toplam item sayısının denek sayısı ile çarpılmasından elde edilen değere bölünmesi ve çıkan son sayısal değer 100 ile çarpılmasıyla elde edilmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin problem alanlarının yanısıra, bu problem alanlarının cinsiyete ve öğrencilerin okudukları sınıflara göre farklılık arz edip etmediğinin de saptanması amaçlandığından, veriler üç grup dahilinde çözümlenmiştir.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin problemlerinin hangi alanlarda yoğunlaştığının saptanması amacı ile çözümlenen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo I. Öğrencilerin Problemlerinin Yoğunlaştığı Alanlarla İlgili Toplam Puanlar ve Yüzdeler

Problem Alanı	N	Toplam Puan	%
Okul	298	3768	63.2
Gelecek	298	1688	56.4
İnsan İlişkileri	298	1648	54.9
Duygusalılık	298	2446	54.7
Sağlık	298	1340	43.8
Aile	298	1696	37.9
Kız-Erkek İlişkileri	298	1006	33.7
Diğer Problemler	298	1524	44.7

Tablo I incelendiğinde, öğrencilerin en yoğun problem alanı olarak, okul ile ilgili problemleri gösterdikleri (% 63.2), hemen ardından (%56.4)'le gelecekle ilgili kaygıların yer aldığı ve bu problem alanlarını, insan ilişkileri (%54.9), duygusalılık (%54.7) alanlarındaki problemlerin izlediği anlaşılır. Bu dört alandaki problem oranları hatırı sayılacak kadar yüksektir. Envanterde ayrıştırılmamış ve diğer problemler olarak guruplandırılan problem alanların (%44.7) beşinci, sağlıkla ilgili problemlerin (%43.8) altıncı, aileyle ilgili olarak bildirilen problemlerin (%37.9) yedinci sırada yer aldığı, son sırada ise öğrencilerin (%33.7) ile kız erkek ilişkilerini problem olarak bildirdikleri yine aynı tabloda görülmektedir.

Öğrencilerin genel olarak bildirdikleri bu problem alanlarının cinsiyete ve okudukları sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere, öğrencilerin cinsiyetlerine ve buldukları sınıf düzeyine göre verileri yeniden çözümlenmiş ve bulgular Tablo II ve Tablo III' de verilmiştir.

Tablo II. Öğrencilerin Problem Alanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı ve Yüzdeler Değerleri

Problem Alanları	Kızlar			Erkekler		
	N	Toplam Puan	%	N	Toplam Puan	%
Okul	148	1954	67.5	150	1814	64.6
Gelecek	148	880	59.8	150	888	59.7
İnsan İlişkileri	148	930	62.9	150	708	47.2
Duygusallık	148	1322	59.1	150	1144	50.1
Sağlık	148	678	30.5	150	662	29.8
Aile	148	918	41.3	150	778	34.5
Kız-Erkek İlişkileri	148	548	37.7	150	448	29.8
Diğer Problemler	148	808	54.9	150	716	45.2

Tablo II'deki bulgular, hem kızların ve hem de erkeklerin en yoğun problem alanı olarak, okulu gösterdiğini, kızların (% 67.5) erkeklere (%64.6) oranla okul ile ilgili problemleri biraz daha yoğun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Tablo incelendiğinde, kızların ikinci büyük problem alanı olarak değerlendirdikleri insan ilişkilerinin (%62.9), erkekler için (% 47.2) dördüncü sıraya düştüğü; her iki grubunda yoğun olarak yaşadıkları problem alanı olarak gelecek kaygısını gösterdikleri, ancak gelecekle ilgili problemlerin kızlarda %59.8 ile 3. sırada, erkeklerde ise hemen hemen aynı oranla (%59.7) 2. sırada yer aldığı görülür. Duygusallıkla ilgili problemler, kızlarda dördüncü, erkeklerde üçüncü sırada yer almasına rağmen, bu alandaki problemlerin yoğunluğu kızlarda (% 59.1) erkeklere (% 50.1) oranla daha yüksektir. Sağlık problemleri önemli oranda farklılaşmayan kız ve erkek gruplarının, aileyle ilgili problemleri belirgin olarak farklılaşmakta, kızlar (% 41.3) erkeklere (% 34.5) oranla aile ile ilgili daha fazla problem yaşadıklarını ifade etmektedirler. Aynı tablodan, kızların erkeklere oranla, kız erkek ilişkileri (kızlar, % 37.7; erkekler %29.8) ve gruplandırılmayan diğer genel problemler alanında (kızlar % 54.9 ; erkekler, % 45.2) daha yoğun problemler yaşadığı da anlaşılmaktadır. Kız ve erkeklerin yaşadığı sorunlara genel olarak bakıldığında da, bütün problem alanlarında kızların erkeklere oranla daha fazla problemle karşılaştığı görülmektedir.

Tablo III. Öğrencilerin Problem alanlarının Okudukları Sınıfa Göre Dağılımları ve Yüzde Değerleri

Problem Alanları	1. Sınıflar			4. Sınıflar		
	N	Toplam Puan	%	N	Toplam Puan	%
Okul	158	1996	63.1	140	1772	63.3
Gelecek	158	896	56.7	140	792	56.5
İnsan İlişkileri	158	860	53.2	140	770	53.2
Duygusallık	158	1338	56.4	140	908	52.7
Sağlık	158	720	44.2	140	620	44.3
Aile	158	936	39.4	140	780	36.1
Kız-Erkek İlişkileri	158	548	34.6	140	458	32.7
Diğer Problemler	158	774	48.1	140	760	47.3

Tablo III'de, öğrenciler üniversiteye yeni başlamış olması ile son sınıfa gelmiş olmasının onların problem alanlarını fazla değiştirmedikleri; her iki gruptaki öğrencilerinde problem alanlarının yaklaşık aynı önem sırasına ve aynı oranda problem olarak algıladıkları görülmektedir. Her iki grubunda okula ilişkin problemleri %63'lük bir oranla birinci derecede problem alanı olarak gösterdikleri, % 56'lık bir oranla bunu, gelecekle ilgili problemlerin izlediği aynı tablodan anlaşılmaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin üçüncü sırada gösterdikleri duygusallık ile (% 53.2) ilgili problemler, dördüncü sınıf öğrencilerinde (% 52.7) ile dördüncü sırada yer almakta; insan ilişkileri alanında her iki grupta aynı puanla (%53.2) sorun bildirmektedirler. Gruplar açısından sağlık, aile, kız-erkek arkadaşlığı ve diğer problem alanlarındaki problemlerin derecesi birinci sınıflarda biraz daha yoğun bildirilmesine rağmen, bu alanlardaki problemlerin sıralaması değişmemektedir.

Tartışma

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar genel hatlarıyla değerlendirildiğinde, ortaya çarpıcı bazı bilgiler çıkmaktadır. Cinsiyet ve okunulan sınıf düzeyi açısından problem oranları kısmi olarak değişse de, bir bütün olarak bakıldığında, öğrenciler ister kız ister erkek olsun ve ister birinci ister son sınıfta okusun, hepsi okulla ilgili problem alanlarını birinci derecede önemli olarak belirtmişlerdir. Böyle bir bulgu, öğrencilerin diğer alanlarda karşılaştığı problemlerin çözüm yeri olması gereken okulun, bırakın böyle bir çözüm merkezi olmasını, bizzat kendisinin öğrenciler için

yeni bir problem alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, okulların bireyin gelişimine yeteri kadar kaynaklık etmediğine, hatta daha radikal bakıldığında öğrencilerin yeteneklerini körelttiğine ilişkin görüşleri (Illich, 1985; Tanilli, 1989; Baker, 1991; Turgut, 1993) neredeyse destekler niteliktedir.

Araştırmanın, öğrencilerin cinsiyeti ve okudukları sınıf ne olursa olsun, hepsinin gelecek kaygısını yoğun yaşadığına ve bu alandaki problemleri ikinci sıraya yerleştirmesine ilişkin bulgu, bu araştırmanın ortaya koyduğu önemli bir diğer sonuçtur. Bu bulgu, Yörtükoğlu (1985)'nin, gelecek kaygısının gençlerin en önemli beş problem alanından biri olduğu doğrultusundaki araştırmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Öyle görünüyor ki üniversite gençliği de, yaşadığımız çağın sürekli belirsizlik ve kaos üreten toplumsal koşullarından paylarını düşeni almaktadırlar. Genelde dünyada özelde Türkiye'de son yıllarda artan oranda toplumsal hoşnutsuzluklar, eski yaşam biçimleri ve alışkanlıklarda meydana gelen hızlı değişimler, başımızın üzerine *demoklesin kılıcı* gibi sürekli döndürülen savaş tehditleri, artan işsizlik... türünden onlarca bugüne ait olan ve gelecekte de süreceğinin işaretlerini bugünden veren sorun yumağı, gençlerin geleceklerinden emin olamamasının ve kaygı yaşamasının öncülleri olabilmektedir.

İnsan ilişkileri ve duygusallık alanlarında var olan sorunların oldukça yüksek oranda bildirilmesi, bir yandan gençlerin bu alanlardaki duyarlılığının göstergesi olarak kabul edilebilecekken, öte yandan bu alanlardaki sorunların yoğunluğu, insan ilişkileri ve duygusallık konularında gençlerin aradıklarını bulamadıklarının; duyarlı oldukları alanlarda ilişki kurma zorlukları yaşadıklarının işareti olarak değerlendirilebilir. Sağlık ve aile ilişkilerinde kısmi güçlükler içinde olan gençlerin, kız-erkek ilişkilerinde en az sorun yaşadıklarını bildirmeleri, bu alanlarda az sorun yaşadıklarının bir göstergesi olabileceği gibi, gençlerin bu alanlarda yaşadıkları sorunları ifade edememesine de bağlanabilir.

Cinsiyete göre problem alanlarının değişip değişmediğini saptamak üzere çözümlenen verilerde, bu çalışmada kullanılan envanter kapsamına giren problem alanlarının çoğunda kızların erkeklerden daha fazla problem yaşadığının bulgulanması, üniversitede kız öğrencilerin daha yüksek oranda problemle karşılaştıklarını ya da daha yüksek oranda problem durumu algıladıklarını ortaya koymaktadır. Gelecek (kızlar % 59. 8; erkekler % 59. 7) ve sağlıkla (kızlar % 30. 5; erkekler % 29. 8) ilgili problem alanlarında hemen hemen erkeklerle aynı oranda sorun bildiren kızların, özellikle, insan ilişkileri, duygusallık, kız-erkek ilişkileri ve aile ile ilgili problem alanlarında erkeklerden oldukça yüksek oranda sorun bildirmeleri, bu alanlarda cinsiyet rollerinin başat rol oynadığına yorumlanabilir. Türkiye'de kadın ve erkek rollerinin erken çocukluktan itibaren her iki cins açısından da oldukça ayrılaşmış ve sınırları belirlenmiş olarak çocuklara öğretilmiş olması; erkeklerin bazı konularda, sözgelişi duygusallık, kız-erkek

ilişkileri ya da genel olarak ilişkiler konusunda daha katı ve daha az duygularını açığa vurabilir tarzda yetiştirilmesi, benzer problemler yaşasalar bile erkeklerin bu problemleri daha düşük yoğunlukta yaşıyor olarak algılamalarına, hatta aynı yoğunlukta yaşasalar bile bunu dile getirmelerine engel olmuş olabilir. Yine toplumumuzda genel olarak kızların ilişkilerini daha edilgen konumla sürdürmelerinin onlardan beklenmesi ve bu konum nedeniyle sorunlarının çözümünde erkeklere oranla daha fazla duygusal destek arayışı içine girme eğiliminde olmaları, özellikle üniversiteye aileden ve yakın kültürel çevrelerinden koparak gelen kızlar için, duygusal destekten mahrum kalmak anlamına gelmektedir. Alışık oldukları duygusal desteklerden kopmuş olma, kızların duygusal destek gerektiren ilişkileri sürdürmelerinde karşılaştığı küçük sorunları bile abartılı algılamalarına ya da beklentilerine uygun destekleri bulamadıkları durumları hızla problem durumu olarak algılama eğilimlerine girdiklerine yorumlanabilir.

Kızların duygusal ve kız-erkek ilişkileri konusunda erkeklerden daha yoğun problem bildirmeleri, onların üniversiteye girdiklerinde daha özerk olacaklarına ilişkin beklentilerinin yüksekliği ile içselleştirdikleri geleneksel değerlerin bu özerkleşme önünde engel olmasından kaynaklı içsel çatışmalarına bağlanabileceği ve yaşadıkları toplumsal birimin (burada Erzurum örnelemi) bu konulardaki kısıtlayıcı özellikleriyle de açıklanabileceği gibi, tüm bunların ve başka etkenlerin birlikte işleyişine de bağlanabilir.

Bu çalışmada, öğrencilerin üniversitenin birinci yada dördüncü sınıfında okuyor olmalarının, onların yaşadıkları problemleri önemli oranda farklılaştırmadığı anlaşılmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin, duygusallık, kız-erkek ilişkileri ve aile ilişkileri konusunda son sınıf öğrencilerinden biraz daha fazla problem bildirmeleri, onların üniversiteye yeni başlamış olmaların getirdiği güçlükleri aşmada biraz daha fazla zorlandıklarının işareti olarak yorumlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Gençlerin okulla ve gelecekle ilgili problem alanlarında bildirdikleri yoğun sorunlar, bu çalışmanın ortaya çıkardığı bulgulardan biridir. Önceden ifade edildiği gibi, eğitim kurumlarının en tepe noktasına bin bir güçlük çekerek gelen ve bu kadar emeği karşılığında üniversiteyle ve dolayısıyla gelecekle ilgili ciddi beklentiler oluşturan gençlerin, bu beklentileri karşılayacak ortamlardan yoksun olmaları, onları hayal kırıklığına sürüklemekte, sorunlu bir okul dönemi yaşamalarına yol açmaktadır. Problem çözme merkezi olması gereken okulun, gençler için yeni problem kaynağına dönüşmüş olduğunun bulgulanması, gençlerin okul konusunda karşılaştığı sorunların ayrıntılı çalışmalarının gündemleştirilmesini ve ekstra olanakların devreye sokulmadığı bir süreçten

geçen Türkiye’de en azından var olan olanakların akılcı kullanımının hayata geçirilmesinin aciliyetini ortaya koymaktadır.

Bu genel inceleme kapsamında öğrencilerin insan ilişkileri ve duygusal konularda yaşadıklarını bildirdikleri köklü sorunların, kültürel ve kişisel nedenlerinin ayrıntılı analizlerinin yapılması, bu sorunların kaynaklarının yok edilmesinde kitle bilincini yükseltecek çeşitli etkinliklerin hayata geçirilmesi önemli görülmektedir. Sözleşti farklı bölgelerdeki üniversite öğrencilerinin problem alanlarının farklılaşp farklılaşmadığı, gençlerle üniversite okuduğu yerlerde yaşanan halk arasındaki ilişkilerin gençliği nasıl etkilediği, yüksek sorun bildiren gençlerin kişilik özelliklerinin bu sorunlarda rol oynayıp oynamadığına ilişkin çalışmalar aracılığı ile öğrenci sorunlarının kaynakları konusunda daha kalıcı bir fikre ulaşmak mümkün olabilir.

Duygusalılık, insan ilişkileri, aile ve kız-erkek ilişkileri alanlarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla problem yaşadıklarını bildirmesi, kız öğrencilerin daha yoğun yaşadıkları problem alanlarında onlara daha fazla duygusal destek sağlayacak ortamların hazırlanmasını gerektirmektedir. Türkiye genelinde yaşanan ve daha çok cinsiyet rolleri ve edinilmiş cinsiyet algıları ekseninde yürüyen ilişkiler ağının kızların aleyhine olan yanlarının açığa çıkarılması; bu bağlamda üniversitelerin araştırmalarla ve halkı aydınlatmayı hedefleyen çeşitli etkinliklerle soruna el atması gereğini ortaya çıkarmıştır. Üniversitelerin gençlerin özgür gelişimine engel olan ya da en azından gençlerin gelişimine destek olmadığı için gençler tarafından problem alanı olarak değerlendirilen sorun kümelerini saptamayı kısa vadeli hedefleri arasına alması ve asil işlevlerinden birinin bireyin bütünlüklü gelişimine destek olacak olanakları bireylere sunmak olduğu gerçeğini yeniden hatırlayarak yatırımlarının bir kısmını bu alanlara ayırması sorunların çözümü açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Baker, C.,(1991). **Zorunlu Eğitime Hayır**. (Çev. A.S.Erol) Ayrıntı Yayınevi, İstanbul.
- Baymur, F., Özgüven, E., Kuzgun, Y., Kılıççı, Y., Kepçeoğlu, M., (1977). Üniversitelerde Okuyan Tübitak Bursiyerlerinin Başarılarını Etkileyen Faktörler. **TÜBİTAK Yayınları**,Ankara.
- Doğan, O.,(1987). Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın Gerekliliğine İlişkin Görüşler. **Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Toplantısı**, Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak. Yay. No:161, s. 1-5, Ankara.
- Düzgün, Ş., (1992). Kişilik Özellikleri ile Depresyon Arasındaki İlişkiler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Eksi, A.,(1982). **Gençlerimiz ve Sorunları**. İstanbul Üniversitesi Mediko-Sosyal Merkezi Yayınları, No:1, İstanbul.
- Geçtan, E., (1981). **Çağdaş Yaşam ve Normaldışı Davranışlar**. Maya Yayınları, Ankara.
- Gençdoğan, B., (1991). Atatürk Üniversitesi Sağlık Kültür ve Spor Dairesi Psikolojik Danışma Hizmetleri Faaliyet Raporu. Sayı:560.7/55. Erzurum.
- Gençdoğan, B., (1993). Depresyon İle Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gençdoğan, B.,(1996). Üniversite Öğrencilerinin Yaygın Kendini Kabul Sorunları. VIII: **Ulusal psikoloji Kongresi Özet Çalışmaları**. İzmir.
- Gökay, F., ve Işık, İ.,(1974). Anadolu'dan Gelen Öğrencilerle İstanbul'daki Öğrenciler Arasında Çevreye Uyum Güçlüğü'nün Doğurduğu Nörotik Belirtiler. X. **Milli Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi**, Ankara.
- Güleç, C., (1985). Ergenlik Çağı Krizleri. XXI. **Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Kitabı**, s. 23-25. Mersin.
- Güney, M.,(1985). **Üniversite Öğrencileri Arasında Depresyon ve Problem Alanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi**. Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara
- İllich, İ., (1985). **Okulsuz Toplum**. (Çev. B. Üstün) Birey ve Toplum Yayınları. İstanbul.
- Kılıç, M., (1987). Değişik Psikolojik Arazilara Sahip Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sorunları. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Köknel, Ö., (1969). Gençlik Döneminde Arkadaşlık ve Gençlik Grupları. **Çocuk Nöro-Psikiyatrisi Dergisi**, 2.5. 189-214.
- Kuzgun, Y., (1987). Öğrencilerin Danışmanlarından Bekledikleri ve Danışmanların Görev Algıları. **Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Toplantısı**, Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak. Yay. No:161, s. 115-126, Ankara.
- Koç, A., (2000). Ergenlerin Sosyal Uyumunu Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- O'Neil, M.K., ve Mirziali, E., (1976). Depression in a University Clinic Population . **Psychiatri Association Journal**. 21, 477-481.
- Özgüven. İ.E., (1974). **Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler**. Hacettepe Üniversitesi Basımevi. Ankara.
- Tanilli, S., (1989) **Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz**. Amaç Yayıncılık. İstanbul.
- Turgut, İ., (1993). **Bu Toplumun Çıkmazları** (Felsefi Bir Yaklaşım). Bilgehan Matbaası. İzmir.
- Yörükoğlu, A., (1985). **Gençlik Çağı**. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. İstanbul.

YENİDEN YAPILANMA SÜRECİNDE EĞİTİM FAKÜLTESİ FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ İKİLEMİ

Doç. Dr. Hüseyin KIRAN*

Özet

Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla öğretmen yetiştirmede ortaya çıkan sorunları tüm yönleriyle tartışmaktır. Ayrıca, öğretmen yetiştirmede Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin nasıl yapılanması gerektiğine ilişkin model önerisi geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yeniden yapılanma, Öğretmen yetiştirme

Abstract

The purpose of this study is to discuss completely the problems occurring in training teacher when the Education Faculties are reorganisation. In addition, a model succession has been developed about how to establish Faculty of Education and Faculty of Sciences & arts in training teacher

Keywords: reorganisation, teacher training

GİRİŞ

16 Mart 1848 yılında öğretmen yetiştiren ilk kurum olan "Darülmuallimin" in açılmasıyla başlayan Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci, Eğitim Fakültelerinin 1996 yılında yeniden yapılanmasıyla yeni bir boyut kazanmıştır.

İnsanlık tarihi kadar eski olan öğretim faaliyetlerinin kurumsallaşması ve öğretmenliğin meslek haline gelmesi uzun yıllar sonunda gerçekleşmiştir. Başlangıçta göçebe hayatı süren sonra yerleşik düzene geçip tarımla uğraşmaya başlayan insanoğlu, sanayileşme sürecinde, bilgi ve teknoloji birikiminin artmasıyla yeni meslekleri ortaya çıkarmıştır.

Gelişen teknolojinin ve artan bilginin yeni kuşaklara aktarılması için artık bu işi profesyonelce yapan insanlara ihtiyaç vardı. Bu ihtiyacı, "öğretmen" olarak adlandırılan meslek grubu karşılayacaktı. Öğretim işini de, okul denilen kurumlarda yapacaklardı. Böylece, öğretmenlik meslekleşmeye başlamıştı. Artık öğretmenlik görevi din adamı ve filozoflardan alınarak, öğretmen okullarında yetişen, mesleği öğretmenlik olan insanlara veriliyordu.

İnsanoğlu bu duruma ancak 19.yy'da gelebilmiştir. Türkiye'de "Darülmuallimin" le başlayan öğretmen yetiştirme süreci, yaklaşık yüz elli yıldır devam etmektedir. Bu yüz elli yıllık süreçte Türkiye'nin öğretmen yetiştirme açısından önemli ve zengin deneyimleri bulunmaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanununa göre "özel bir ihtisas mesleği", bazılarınca

* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

da kutsal bir meslek olarak tanımlanan öğretmenliğin Türk toplumundaki yeri ve önemi Cumhuriyet' in kuruluşundan günümüze önemli değişiklikler göstermiştir.

Türk Kurtuluş Savaşının önderi Atatürk, gerçek zaferin eğitimle kazanılacağını belirtmişti. Bu amaçla eğitime ve öğretmenliğe çok büyük önem veriyordu. Cumhuriyet' in yeni kuşaklara benimsetilmesinde öğretmenlerin rolünü çok iyi biliyordu. Cumhuriyet' in öğretmenlerden fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirmelerini istiyordu. Atatürk döneminde öğretmenliğin meslek olarak statüsünün dönemin koşulları göz önüne alındığında oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Türk insanı varolma mücadelesi verdiği Kurtuluş Savaşı sonrasında oldukça kötü koşullar içindeydi. Nüfusun büyük bir kısmı köylerde yaşıyordu. Okur-yazar oranı % 10'larda idi. Yeni alfabenin kabul edilmesiyle okur-yazar oranı iyice düşmüştü. Elektriği, suyu ve yolu olmayan Anadolu köylerinde çalışacak, buradaki insanlara her yönden rehberlik edecek öğretmenlere ihtiyaç vardı. Köy Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri dönemin koşullarına uygun olarak kurulmuş olan bize özgü kurumlardı. Cumhuriyetin ilk yıllarında köylere giden öğretmenler yalnızca eğitim alanında değil, tarım, sağlık, toplum kalkınması gibi alanlarda topluma rehberlik etmiştir. Köy Enstitülerinin yapılandırılmasında ve işleyişinde öğretmen adaylarının sorumluluk duygusu güçlü, çevreye duyarlı, yüreği iş sevgisiyle dolu, kendinin ve başkalarının haklarını daima koruyan, karşı cinse saygı duyan kişiler olmaları gibi hedefler, etkili unsurlar olmuştur (İlgaz,1999).

Değişen ülke koşulları öğretmen yetiştirme anlayışına da yansımıştır. "Lise" düzeyinde öğretmen yetiştirmeden, bugün "lisans" düzeyinde öğretmen yetiştirmeye geçilmiştir. Ülkede nüfusun çoğunluğu köylerde değil, şehirlerde yaşamaktadır. Köylerimizde okur yazar oranı çoğalmış, köylere medeniyetin gereği olan yol, su, elektrik getirilmiştir. Gittikçe küçülen dünyada, kırsal kesimde yaşayanlar da göreceli olarak her şeyden haberdar olmaya başlamışlardır. İletişim teknolojisindeki hızlı gelişmeler Türk toplumunu da etkilemiştir. Bu gelişmeler öğretmenden beklenen rolleri artık değiştirmiştir. Otoriter, ciddi öğretmen anlayışı yerine, güler yüzlü, esprili, öğrencilerine arkadaşça davranan, onlara rehberlik ve liderlik eden, takım çalışmasını ve sınıf yönetimini iyi bilen, öğrenci merkezli eğitimi benimseyen öğretmen anlayışı egemen olmaya başlamıştır. Eğitim teknolojisindeki hızlı gelişmeler öğretmenin rolünü azaltmayı aksine daha da önem kazanmasına neden olmuştur. Toplum, öğretmenin çocuklara iyi bir model olmasını, onlara temel alışkanlıklar ve iyi bir kişilik kazandırmasını beklemektedir.

Bu özelliklere sahip nitelikli öğretmeni yetiştirme süreci, istekli, mesleğe yatkın iyi öğrenci seçimiyle başlar. Toplumun öğretmenden beklediği rolleri onlara kazandıracak nitelikli eğitim programları ve bu programları başarıyla uygulayacak iyi yetişmiş eğitimcilerle bu hedefe ulaşılabilir.

Eğitim Fakültelerinin istenilen nitelik ve nicelikte öğretmen yetiştiremediği gerekçesiyle, Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 1996 yılında bu kurumlarda yeniden yapılandırma çalışmalarına başlanılmıştır. YÖK, Eğitim Fakültelerinde başlatılan yeniden yapılanma gerekçeleri olarak şu saptamalarda bulunmuştur;

1-Eğitim Fakülteleri ülkenin öğretmen gereksinimini ön plâna alan bir örgütlenme ve büyümeye yönelmek yerine bilimsel ve teknik araştırma yapma gerekçeleriyle ihtiyaç duyulmayan alanlara yönelmiştir.

2-Eğitim Fakülteleri ile Fen-Edebiyat Fakülteleri arasında etkili işbirliği gerçekleştirilmemiş, amaç ve hedef kargaşası yaratılmış yapılan iş açısından iş tekrarı (dublication) ortaya çıkmıştır.

3-Alan öğretimine yönelik uzmanlaşmaya gidilmemiştir.

4-Öğretmen yetiştirmede teori-pratik dengesi teori lehine konulmuştur(YÖK, 1998).

YÖK, yeni düzenleme ile Eğitim Fakültelerinin en önemli ve öncelikli görevinin öğretmen yetiştirmek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, kendine özgü ilke, yöntem ve uygulamaları olan öğretmenlik mesleğinin istenilen nicelik ve nitelikte olmasını sağlamak, yeni yapılanmanın temel hedefi olarak belirlenmiştir. Bu amaçla Eğitim Fakültelerinin bölüm yapılaşmasının Milli Eğitim Sistemimizdeki okul yapılaşmasına paralel hale getirildiği belirtilmiştir (YÖK, 1998).

Yeni düzenleme ile üniversitelerin Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri arasında yaşanan iş tekrarı (dublication) ortadan kaldırılarak kaynakların daha ekonomik ve verimli kullanımının sağlanacağı belirtilmiştir. "Fen-Edebiyat Fakültelerinin misyonu kesinlikle öğretmen yetiştirme olmayacaktır" (YÖK, 1998) denilerek, Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasının temel işlevi bu şekilde belirlenmiştir.

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasının sınıf öğretmeni ve okulöncesi öğretmeni yetiştirmeye olumlu katkı sağlayacağı gibi, ilköğretimde ihmal edilen sosyal bilgiler, fen bilgisi öğretmenliği gibi alanları canlandırmasıyla da ciddi ve önemli bir reform olduğu vurgulanmıştır (Öztürk, 1999; Bülbül, 1999; Kavcar, 1999).

Yeni yapılanmanın olumlu yanları kadar bazı olumsuzlukları da bulunduğu akademisyenler (Ataman, 1998; Akyüz,1999; Bülbül,1999; Kavcar, 1999) tarafından belirtilmiştir. Bülbül (1999), yeni model ile eskiden olduğu gibi temel eğitimle ortaöğretim öğretmenleri arasında eğitim süresi yönünden farklılık yaratıldığını belirtmiştir. Yeni modelin süre artırımını yönünden ülke gerçeklerine uygun olmadığını, getirilen Yüksek Lisans uygulamasının yanlış olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin işlevine değinen Bülbül (1999), Biyolog olacak bir kimseyle, Biyoloji Öğretmeni olacak bir kimsenin alacağı derslerin farklı olması gerektiğini savunmuştur. Ataman (1998) ise, Eğitim Fakültelerindeki yeniden yapılanmanın buralarda çalışan öğretim elemanlarının

desteğini almayan bir uygulama olduğunu belirtmiştir (Ataman, 1998).

Bu çalışmada yeniden yapılanma sonucunda Eğitim Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin öğretmen yetiştirmedeki konumlarının ne olduğu ve nasıl olması gerektiğine yanıt aranmıştır. Bu nedenle, yeni yapılanma sonrası Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin öğrenci, öğretim elemanı sayısı, bir öğretim üyesine düşen öğrenci sayısı bulunmuştur.

BULGULAR

1. Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültelerinin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayılarının Karşılaştırılması

Tablo 1'de görüldüğü gibi, elli Eğitim Fakültesindeki öğrenci sayısının toplamı, altmış dokuz Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenci sayısından fazladır. Eğitim Fakültelerindeki öğrenci sayısının fazla olmasına karşın, öğretim elemanı sayısı Fen-Edebiyat Fakültelerinden düşüktür. Eğitim Fakültelerinde 1316 öğretim üyesi (Prof. Doç. Yard.Doç.) görev yaparken, Fen Edebiyat Fakültelerinde 2869 öğretim üyesi görev yapmaktadır. Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültelerinde görev yapan toplam öğretim üyelerinin % 31'i Eğitim Fakültelerinde, % 69'u Fen-Edebiyat Fakültelerinde görev yapmaktadır.

Tablo 1. Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültesinde Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayısı

Fakülte	Birim Sayısı	Öğrenci	Prof.	Doç.	Yard.Doç.	Diğer	Toplam
Eğitim	50	140074	291	204	821	2378	3694
Fen-Edebiyat	69	97074	791	535	1543	3324	6193

Kaynak: ÖSYM 2000-2001 Öğretim yılı Yükseköğretim istatistikleri

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Eğitim Fakültelerinde bir öğretim üyesine düşen öğrenci sayısı Fen Edebiyat Fakültelerinde görev yapan bir öğretim üyesinden yaklaşık üç kat daha fazladır. Eğitim Fakültesinde bir profesöre 481 öğrenci düşerken, Fen Edebiyat Fakültesindeki bir profesöre 122 öğrenci düşmektedir.

Tablo 2. Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültelerinde Bir Öğretim Üyesine Düşen Öğrenci Sayısı

Fakülte	Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent	Öğr. Üyesi
Eğitim	481	686	170	106
Fen-Edebiyat	122	181	63	34

Kaynak: ÖSYM 2000-2001 Öğretim yılı Yükseköğretim istatistikleri

2. Öğretmen Yetiştiren Tüm Eğitim Fakültelerinin (Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim, Eğitim Bilimleri Fakülteleri dahil) Tüm Fen-Edebiyat (Fen, Edebiyat, Dil Tarih ve Coğrafya Fakülteleri dahil) Fakülteleri ile Öğrenci ve Öğretim Elemanı Bakımından Karşılaştırılması

Tablo 3'e göre, Türkiye'deki tüm Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrenci sayısı tüm Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenci sayılarından fazladır. Ülkenin insan gücü gereksinimi dikkate alındığında, Fen-Edebiyat Fakültelerinin öğrenci sayısının küçümsenemeyecek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Tüm Eğitim Fakülteleri ile Fen-Edebiyat Fakültelerinin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları

Fakülte	Birim Sayısı	Öğrenci	Prof.	Doc.	Yard.Doc.	Diğer	Toplam
*Eğitim	68	164297	369	284	1044	3024	4721
**Fen-Edebiyat	81	136281	1303	840	1968	4458	8569

Kaynak: ÖSYM 2000-2001 Öğretim yılı Yükseköğretim istatistikleri

*Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim, Eğitim Bilimleri Fakültesi dahil

**Fen, Edebiyat, Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi dahil

Tablo 4'e göre, Eğitim Fakültelerinde bir öğretim üyesine 97 öğrenci düşerken, Fen-Edebiyat Fakültelerinde bu sayı 33'e inmektedir. Eğitim Fakültesindeki bir profesöre, Fen-Edebiyat Fakültesinde çalışan bir profesörden 4 kat daha fazla öğrenci düşmektedir.

Tablo 4. Tüm Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerinde Bir Öğretim Üyesine Düşen Öğrenci Sayısı

Fakülte	Öğrenci	Profesör	Doçent	Yrd. Doçent	Öğr. Üyesi
*Eğitim	164297	445	578	157	97
**Fen-Edebiyat	136281	104	162	69	33

Kaynak: ÖSYM 2000-2001 Öğretim yılı Yükseköğretim istatistikleri

*Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim, Eğitim Bilimleri Fakültesi dahil

**Fen, Edebiyat, Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi dahil

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yükseköğretim Kurulu Eğitim Fakültelerinin asli görevinin öğretmen yetiştirme olduğunu belirterek, bu kurumları örgüt ve eğitim programı düzeyinde yeniden yapılandırmıştır. Yeni yapılandırılmayla merkezileştirilen eğitim programlarından ilk mezunlar 2001-2002 öğretim yılında verilecektir.

Öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri ile alan uzmanı yetiştiren Fen-Edebiyat Fakültelerinin öğrenci sayıları karşılaştırıldığında, Eğitim Fakültesinin öğrencileri, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenci sayısından biraz fazladır. Fen Edebiyat Fakültelerinin öğrenci sayısı küçümsenmeyecek derecededir. Türkiye'nin bu kadar uzmana gerçekten ihtiyacı var mıdır? Fen-Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğrenciler uzmanlık alanlarında mı, yoksa Eğitim Fakültelerine alternatif öğretmenlik mesleğinde mi istihdam edilmektedirler? Hiç kuşkusuz Fen-Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu öğretmen olmayı düşünmektedir. Bu amaçla zaman zaman öğretmenlik formasyon programları açılarak bu öğrenciler öğretmenlik mesleğinde istihdam edilmişlerdir. Eğitim Fakültelerinin ihtiyaca cevap veremediği örneğin İngilizce, Türk Dili ve

Edebiyatı Öğretmenliği gibi branşlarda Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları MEB tarafından istihdam edilmeye devam edilmektedir.

Fen-Edebiyat Fakültelerinin öğrenci kontenjanları azaltılarak, ülkenin insangücü ihtiyacı gözönüne alınarak, ihtiyaç duyulan uzman sayısı kadar bu kurumlara öğrenci alınmalıdır. Fen-Edebiyat Fakültesine giren öğrenci öğretmen olmayacağını bilerek girmelidir.

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması sonucunda istenilen düzeye henüz gelinmediği görülmektedir. Bu fakülteler öğretim üyesi sayısı ve teknik donanım bakımından Fen-Edebiyat Fakültelerinin gerisinde kalmıştır. Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısına bakıldığında, açıkça görülmektedir ki, Fen-Edebiyat Fakülteleri öğretim elemanı bakımından Eğitim Fakültelerinden oldukça zengindir. Her iki kurumdaki öğretim üyesi sayısı göz önüne alındığında öğretmen yetiştirmeye, uzman yetiştirme kadar gereken önemin verilmediği görülmektedir. Yeterli ve nitelikli öğretim üyesi olmadan 21.yüzyılın öğretmeni yetiştirilemez. Eğitim Fakülteleri özellikle öğretim üyesi bakımından hızla zenginleştirilmelidir. Fen-Edebiyat Fakültelerindeki öğretim elemanlarının bir kısmı Eğitim Fakültelerine yönlendirilmelidir.

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasında birinci temel amacın Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak ihtiyaç duyulan alanlara istenilen nitelikte ve nicelikte öğretmen yetiştirme olduğu ikinci amaç ise, Fen-Edebiyat Fakültesi ile yaşanan iş tekrarını önlemek olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması ile bu iki temel amaç gerçekleştirilmiş midir? Yoksa iş tekrarı devam etmekte midir? Bu soruların yanıtlarını tartışmadan önce yeniden yapılanma ile önemli olumlu gelişmeler olduğunu vurgulamak gerekir. Öncelikle, Eğitim Fakülteleri arasında program bütünlüğü sağlanmıştır. Bazı Eğitim Fakültelerinde işlevsel olmayan derslerin programda yer aldığı bir gerçektir. İşlevsel olmayan bu dersler programdan kaldırılmıştır. Diğer taraftan gereksinim duyulan, özellikle ilköğretimin ikinci kademesine yönelik alanlara öğretmen yetiştirilmeye başlanılmıştır.

Bu olumlu gelişmelere rağmen, Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla Eğitim Fakültesi ile Fen-Edebiyat Fakültesi arasındaki iş tekrarı ortadan kaldırılamamıştır. YÖK, Fen-Edebiyat Fakültelerinin misyonu kesinlikle öğretmen yetiştirmek olmayacak demesine karşın, Fen-Edebiyat Fakültelerinin yine öğretmen yetiştirmeye devam ettikleri gözlenmektedir. Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla Fen-Edebiyat Fakültelerinin Eğitim Fakültelerine karşı daha da prestij kazandıkları söylenebilir. Yeniden Yapılanma sonucu Fen-Edebiyat Fakülteleri ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye yönlendirilmiştir. İlköğretime öğretmen yetiştirme görevi ise Eğitim Fakültelerine verilmiştir. Bu nedenle öğretmen yetiştirmede Eğitim Fakültelerinin Fen-Edebiyat Fakülteleri karşısında prestij kaybına uğradığı söylenebilir.

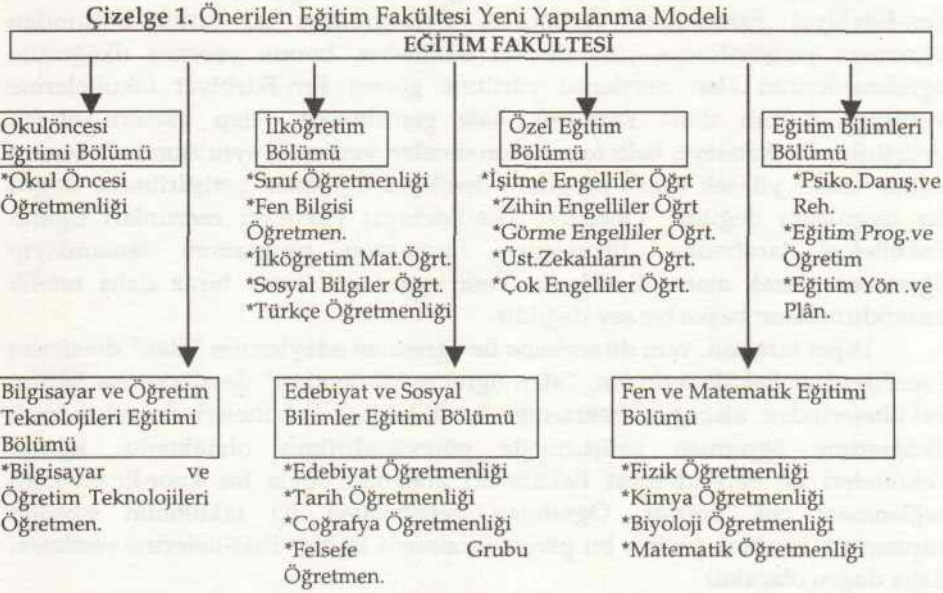
Ortaöğretime öğretmen yetiştirme görevi hem Eğitim Fakültesine hem de Fen-Edebiyat Fakültesine verilmiştir. Ortaöğretime iki farklı kurumdan öğretmen yetiştirilmeye yine devam edilmekte, bunun yanısıra ilköğretim öğretmenlerinin alan derslerini yürütme görevi Fen-Edebiyat fakültelerine verilerek durum daha karmaşık hale getirilmiştir. Alan uzmanı olarak yetiştirilen bir kimseye, belli formasyon dersleri verilerek, aynı zamanda bunun adına tezsiz yüksek lisans programı denilerek öğretmen yetiştirilmesi, doğru bir uygulama değildir. Önceden, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları Eğitim Fakülteleri tarafından düzenlenen formasyon programını tamamlayıp öğretmen olarak atanabiliyorlardı. Yeni uygulama, buna biraz daha nitelik kazandırmaktan başka bir şey değildir.

Diğer taraftan, yeni düzenleme ile öğretmen adaylarının "alan" derslerini Fen-Edebiyat Fakültelerinden, "alan öğretim yöntemleri" derslerini ise Eğitim Fakültelerinden alacağını belirterek, Fen-Edebiyat Fakülteleri dolaylı olarak ilköğretime öğretmen yetiştirmede görevlendirilmiş olmaktadır. Eğitim Fakülteleri ile Fen-Edebiyat Fakülteleri arasında böyle bir koordinasyonun sağlanması çok zordur. Öğretmen yetiştirmeyi iki fakültenin işbirliği yapmasına bırakma yerine, bu görevin yalnızca Eğitim Fakültelerine verilmesi daha doğru olacaktır.

Fen-Edebiyat Fakültelerinin öncelikli görevinin ne olduğu daha açık bir şekilde belirlenmelidir. YÖK, "Fen-Edebiyat Fakülteleri öğretmen yetiştirmeyecek" demesine karşın yeni yapılanmayla bu kurumlar öğretmen yetiştirmede bir adım daha ileri gitmişlerdir. "Alan Uzmanı" yetiştirmeyi hedefleyen Fen-Edebiyat Fakültelerinin lisans programları öğretmen yetiştiren kurumların lisans programlarından farklı olacaktır. Daha açık bir deyişle, "Kimyager" olacakla, "Kimya Öğretmeni" olacakların lisans programları farklı olması gerekir. Bu nedenle, Kimya Öğretmeni olacakların önce Fen-Edebiyat fakültesinde Kimyagerlik lisans programını tamamlayıp, daha sonra Eğitim Fakültesinden formasyon dersleri alarak Kimya Öğretmeni olarak atanması doğru bir uygulama değildir. Kimya Öğretmeni olacakların Eğitim Fakültelerinin Kimya Öğretmenliği lisans programından mezun olmaları daha doğru bir uygulamadır.

Öğretmen yetiştirmede Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi ikileminin ortadan kaldırılabilmesi için, bu kurumlarda yeniden yapılanmaya gidilmelidir. Önerilen yeni yapılanma modeli Çizelge 1'de verilmiştir. Bu yapılanmada Eğitim Fakültesi bünyesinde; Okulöncesi Eğitimi, İlköğretim (Temel Eğitim), Özel Eğitim, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Eğitim Bilimleri, Fen ve Matematik Eğitimi, Edebiyat ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümleri yer almalıdır.

Eğitim Fakültesinin diğer bölümleri, Güzel Sanatlar Bölümü Güzel Sanatlar Fakültesinde, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda, Yabancı Diller Bölümü Yabancı Diller Yüksekokulu içinde yer almalıdır.



Fen-Edebiyat Fakültelerinin iki ayrı fakülteye ayrılarak fen ile ilgili bölümler Fen Fakültesi adı altında, sosyal ve edebiyat ile ilgili bölümler Sosyal Bilimler Fakültesi adı altında yapılanmalıdır. Bu tür bir yapılanma ile kaynakların rasyonel kullanımın sağlanacaktır. Birbiriyle çok yakın ilişkisi olmayan fen ve sosyal bilimler, ayrı fakülteler halinde yapılandırılarak daha işlevsel konuma geleceklerdir. Oluşacak bu yeni yapılanma ile Fen-Edebiyat Fakültelerinin öğretmen yetiştirme görevi sonlanacaktır. YÖK, tarafından temel hedef olarak belirlenen öğretmenlerin Eğitim Fakültesinden yetiştirilmesi hedefine de ulaşılacaktır.

SONUÇ

1996 yılında başlayan Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanma süreci sonunda istenilen hedeflere ulaşılmadığı gözlenmiştir. Eğitim Fakülteleri öğretim elemanı sayısı ve bir öğretim elemanına düşen öğrenci sayısı bakımından Fen-Edebiyat Fakültelerinin çok gerisindedir. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin gereği olarak, Eğitim Fakülteleri öncelikle öğretim elemanı yönünden zenginleştirilmelidir. Öğretmen yetiştirmede Eğitim Fakültesi ile Fen-Edebiyat Fakülteleri arasındaki görev tekrarı sürmektedir. Bu ikilemin giderilmesi için Eğitim Fakültelerinde, dinamik bir süreç olan yeniden yapılanmanın sürdürülmesi ge-

rekmetedir.

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılmada çalışmalarında şu düzenlemelere gidilmelidir;

- a) Eğitim Fakültesindeki Yabancı Diller Bölümü Yabancı Diller Yüksekokuluna,
- b) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Güzel Sanatlar Fakültesine,
- c) Beden eğitimi ve Spor Bölümü Spor Yüksekokuluna dönüştürülmelidir.
- d) İlköğretim Bölümü içindeki Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Bölüm haline getirilmelidir.
- e) Türkçe Öğretmenliği İlköğretim Bölümü içinde Anabilim Dalı olarak yer almalıdır.

f) Fen-Edebiyat Fakültelerinin görevi gibi görünen ortaöğretim alan öğretmenliği Eğitim Fakültesi bünyesinde Fen ve Matematik Eğitimi ile, Edebiyat ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü şeklinde yer almalıdır.

Fen-Edebiyat Fakülteleri Fen Fakültesi ile Sosyal Bilimler Fakültesi adı altında iki ayrı fakülte bazında yapılmalıdır. Bu düzenleme kaynakların rasyonel kullanımını sağlayacaktır.

Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri arasında koordinasyon sağlanarak öğretmen yetiştirme yerine, bu görev yalnızca Eğitim Fakültelerine verilmelidir. Fen-Edebiyat Fakülteleri ortaöğretime öğretmen yetiştirme görevinden kesinlikle vazgeçmelidir. Ancak bu şekilde görev tekrarı önlenabilir.

21. yy bilginin önem kazandığı yüzyıl olacaktır. Daha fazla bilgiye sahip olan ve bu bilgiyi kullanabilen toplumlar diğerlerinin önüne geçecektir. Eğer bizler bu yarışta öne geçmek istiyorsak eğitime ve öğretmenliğe her zamankinden daha fazla önem vermeliyiz. Unutmayalım ki nitelikli öğretmenler olmazsa, nitelikli nesiller de olmaz.

KAYNAKÇA

- Ataman, Ayşegül (1998). "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasının Düşündürdükleri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yaz 1998, sayı 15.
- Kavcar, Cahit (1999). "Nitelikli Öğretmen Sorunu" **21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu**, 25-27 Kasım 1999 Ankara. Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi yayınları -3.
- Bülbül, Südi (1999). "Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma" **21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu**, 25-27 Kasım 1999 Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi yayınları -3.
- Öztürk, Cemil (1999). "Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme" **75.Yılda Eğitim**, İstanbul Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı yayınları .Ilgaz, Deniz (1999). "Köy Enstitüleri" **75.Yılda Eğitim**, İstanbul Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (1998), **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**. Ankara, Mart 1998.
- Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları**. Ankara, Mart 1998.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi(2001). **2000-2001 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri**. Ankara, ÖSYM Yayınları No: 2001-3

KÜRESELLEŞME VE POSTMODERNLEŞMEYE KARŞI ULUSAL BAĞIMSIZLIK HAREKETİ

Doç. Dr. Sezgin KIZILÇELİK*

Özet

Çoğu düşün adamı küreselleşmeyi öznesiz bir süreç olarak göstermeye çalışır. Oysa küreselleşmenin iki önemli öznesi, birlikte düşünülmesi gereken Amerika ve Avrupa'dır. Küreselleşme, Batı'nın (Amerika ve Avrupa) lehine bir düzen inşa ederken önemli ölçüde postmodern söylemlerden yararlanır. Batı'nın çıkarına dânişıklı dövüşen yakın dostları, yani küreselleşme ile postmodernizmi birlikte ele almak önemlidir. Söz konusu iki söylem, ulusal bağımsızlığımızı tahrip ettiği için onlara mesafeli durmak zorundayız.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, postmodernizm, ulusal bağımsızlık.

Abstract

Most of the scholars try to show globalization not having any object. However, two important objects of globalization are America and Europe that are mixed with each other. Globalization, finds help from postmodern discourses in constructing a new system in the interest of west (America and Europe). Fighting in the name of west, two friends, postmodernism and globalization should be taken into account together. We have to be very cautious about these two discourses as they destruct national independence.

Key words: Globalization, postmodernism, national independence.

Giriş ya da Avrupa ve Amerika'yı Birlikte Düşünmek

Avrupa 1 Ocak 2002'den itibaren ortak para birimi olan Euro'ya geçti. Bu, Avrupa Para Birliği'nin Avrupa Birliği'ne üye 12 ülkeyi birleştirmesi ve artık dünyada Euro'lu yılların başlaması anlamına geliyordu. Böylece dünyada doların yanına bir de Euro eklenmiş oldu. Artık dolarla birlikte onun adını sık sık duyacağız. Euro, bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de ünlendi bile. Yurttaşlarımız hemen ona "yumoş!" adını taktılar. Bu adlandırma, belki de ortalama insanımızın Avrupalıya ilişkin bilinçaltının dışavurumuydu. Euro'ya ilişkin bu gelişmeler, dünyadaki dolarizasyon sürecine eurolaşmanın eklenmesi anlamına geliyor. Ancak burada birbirinden farklı iki para birimine ya da oluşuma vurgu yapılıyor gibi gözükse de realitede hiç de öyle bir farklılık yoktur. Euro ile dolar aslında aynı para birimidir, aynı anlayışa sahiptirler, aynı uygarlığa vurgu yaparlar. Zaten Batı ile Amerika'yı birbirinden ayrı düşünmek mümkün mü? Amerikan uygarlığı Batı uygarlığından farklı bir şey mi? Ameri-

Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi.

kanlaşma ile Avrupalılaşmayı birbirinden soyutlayarak çözümlenmek mümkün mü? Amerika'yı kuran Avrupa değil mi? Tilly'nin (tarihsiz: 43) bildirdiği gibi, "Kolomb'un 1492'de gerçekleştirdiği keşifler, Amerika kıtasının kesin bir şekilde Avrupa'nın yörüngesine girmesiyle sonuçlanmıştı." Amerika, Avrupa'nın bir uydusu değil mi(ydi)? Ya da tersine De Gaulle'un dediği gibi, "Britanya, ABD'nin Avrupa'daki Truva atı" (De Gaulle'den aktaran Wallerstein, 2001a: 177) değil midir? Amerika 11 Eylül Saldırısı'ndan itibaren Afganistan'ı Avrupa ile birlikte (hem NATO, hem *Birleşmiş Milletler* ve hem de İngiltere, Hollanda, Belçika, Fransa, ...ya da söz konusu ülkelerin toplamı ve birlikteliği olan *Avrupa Birliği* ile -aslında bana *Avrupa Birliği* ismi hep tuhaf gelir, neden mi? Avrupa zaten hep *birlik* de ondan) işgal etmedi mi? Afganistan'da birlikte avlanmıyorlar mı? Bugünkü terimlerle konuşacak olursak Avrupa'yı tarih sahnesinde etkili özne yapan ve Doğu-Batı ilişkilerinin yönünü tayin eden kısacası Batı'nın dünya egemenliğini sağlayan kapitalizm ve onun günümüzdeki görünümü ve son şekli olan küreselleşme süreci Amerika'nun keşfiyle inşa edilmedi mi? Soru cümlelerini düz cümleye çevirdiğimizde küreselleşme, kapitalizmin diasporasıdır, yani kapitalizmin Batı'dan/yurdundan (Avrupa ve Amerika'dan) çıkıp bütün dünyaya dağılmasıdır. Avrupa'nın kapitalizme geçişi Amerika'nın keşfiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu gerçekliği bize kapitalizmin dolayısıyla küreselleşmenin eleştirmeni Marx'da, kapitalizm yanlısı Adam Smith'de tüm çıplaklığıyla anlatırlar. Bu anlatılardan anlaşıldığı kadarıyla küreselleşme süreci öyle bir şey yaptı ki her şeyi yuvarlaklaştırdı, köşeli ya da yamuk olanları bile düzleştirdi. Hatta Marx ve Adam Smith'i de yan yana getirdi. Küreselleşmenin felsefesi ya da danışıklı dövüşen dostu postmodernizm de aynı şeyi yapmıştı: felsefenin karşıt isimlerini; Marx ve Nietzsche'yi postmodernizmin dönüm noktaları olarak gündeme taşımadı mı? Yani postmodernistler postmodernizmin kurucuları olarak Marx ve Nietzsche'yi ele almadılar mı? Hatta, postmodernizm açısından önemli eserlerden biri olarak kabul edilen Berman'ın *Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor* kitabının başlığı Marx ve Engels'in *Manifesto*'larının ana cümlesi değil midir? Bu konularda sorulacak çok soru var. Biz de küreselleşmeciler ya da postmodernistlerin yaptıkları gibi fazlaca karıştırılmış ve yok edilmiş kafaları iyice yok etmeden Avrupa ve Amerika'nın keşfi olan küreselleşmeye geri dönelim, ama mesafemizi koruyarak.

Küreselleşme Olarak Modernliğin Oluşum Öyküsü

Küreselleşme, 1492'de Amerika kıtasının keşfedilmesiyle şekillenen bir süreçtir. Bu sürece ilişkin Marx ve Engels (1998: 10), "Amerika'nın keşfi, Ümit Burnunun dolaşılması, yükselen burjuvazi için yeni bir alan açtı" derler. Marx ve Engels'den önce Adam Smith de (1985: 171-173), Amerika'nın keşfi ile Avrupa pazarının gitgide genişlediğini, Avrupa'nın önemli bir bölümünün (bugünkü Batı Avrupa) büyük bir ilerleme gösterdiğini; Amerika'nın kendisinin de, burada bulunan gümüş yataklarından çıkan ürün için yeni bir pazar haline geldiğini ve Doğu Hint ülkelerinin Amerikan gümüş yataklarından çıkarılan ürün-

ler için bir pazar durumuna getirildiğini ileri sürer. Nitekim Rothschild'de (1999), küreselleşmeyi Adam Smith'in 18. yüzyıldaki yeni uluslararası politik ve ekonomik ilişkileri tanımlaması ile ilişkilendirir. Gerek Marx gerekse Smith, "Avrupa'nın Amerika 'keşfini' ve Ümit Burnu üzerinden Doğu Hint Adaları'na giden bir geçit bulmasını dünya tarihinin kesin bir dönüm noktası" (Arrighi, 2000: 41) olarak görürler. Dünya tarihinin bu kesin dönüm noktası kapitalizmin yükselişidir. Bu durumu, Marx (1986: 769), "Amerika'da altın ve gümüşün bulunması, yerli halkın kökünün kazınması, köleleştirilmesi ve madenlere gömülmesi, Doğu Hint Adalarının ele geçirilmeye ve yağmalanmaya başlanması, Afrika'nın, kara-deri ticaretinin av alanı haline getirilmesi, kapitalist üretim çağının pembe renkli şafak işaretleriydi", şeklinde ifade eder. O halde Amerika'nın keşfi ve kapitalizmin başlangıcı, kapitalist modernliğin -bugünkü karşılığı ile küreselleşmenin -kökenlerinin işaretleridir.

Görüldüğü üzere, Amerika'nın keşfi, günümüz küreselleşme sürecinin mantığının özeti olan dünya pazarı fenomeninin inşa edilmesine kaynaklık etmiştir. Demek ki küreselleşme, yeni bir fenomen değil, beş yüz yıl önce Amerika'nın keşfi ile başlayıp Avrupa'daki Aydınlanma Çağı'nın evrenselliğinde devam eden bir süreçtir (Amin, 1993: 11, 1999a: 51; Robertson, 1999: 282, Smolicz, 2001: 243). Küreselleşme süreci, kapitalist modernliğin tarihsel akışı içerisinde değerlendirildiğinde anlaşılır hale gelir. Kısaca oluşum öyküsünü anlattığımız küreselleşme süreci, modernliğin tarihsel seyri çerçevesinde ele alınabilir.

Modernlik, Amerika'nın keşfi ve Avrupa'nın Aydınlanmasıyla inşa edilen bir söylemdir. Jeanniere (1993: 16-22), modernliğe geçişi sağlayan -ve aslında onun temel dayanakları olan -dört temel devrimden eş deyişle bilimsel (*pozitivizm*), kültürel (*laiklik*), endüstriyel (*endüstriyalizm*) ve politik devrimden (*demokrasi*) söz ederken; Berman (1994: 12) modernlik ya da modern yaşamın girdabının bir çok kaynaktan beslendiğini ileri sürer: Evrene ve onun içindeki yerimize ilişkin fikirlerimizi değiştiren *büyük keşifler* ve bu keşiflerin kaynaklık ettiği *yeni sermaye biriktirme alanlarının* (Amerika gibi) ortaya çıkması; bilimsel bilgiyi teknolojiye dönüştüren, yeni insan ortamları oluşturup eskisini yok eden, yaşamın temposunu hızlandıran, yeni tekelci iktidar ve sınıf savaşımı biçimleri yaratan *sanayileşme*; milyonlarca insanı yurtlarından edip dünyanın başka bir ucunda yeni yaşamlara sürükleyen *demografik altüst oluşlar*, yani Avrupalıların Amerika'ya göç edişleri; hızlı ve çoğu kez sarsıntılı *kentleşme*; farklı insanları, toplumları ve kültürleri birbirlerine bağlayan *kitle iletişim sistemleri*; yapı ve işleyiş bakımından bürokratik olan, güçlerini arttırmak için devamlı çalışan ve gitgide güçlenen *ulus-devletler*; politik ve ekonomik alandaki egemenlere karşı direnen ve kendi yaşamları üzerinde kendilerinin denetiminin olması gerektiğini düşünen insanların *kitlesel toplumsal hareketleri* ve bütün bu insanları ve kurumları bir araya getiren ve onları yönlendiren *çelişkiler içindeki kapitalist dünya ekonomisi*. İşte bu öğelerin bütünü modernliği oluşturur.

Kısacası, modernliğin oluşumunda Amerika'nın keşfi, Rönesans ve Re-

form hareketleri, İtalya'daki sanat alanındaki gelişmeler, burjuvazinin ortaya

çıkışı, bilim ve felsefedeki yeni paradigmlar önemli yer tutar (Lash, 1993; Paz, 1993; Laroui, 1993; Habermas, 1995).

Modernlik, bilimsel-teknolojik akılcılışmanın etkinliği ve yaygınlaşmasıdır. Modernlik, toplumun merkezindeki *Tanrının* yerine *bilimi* yerleştirir. Modernlik, doğrudan *akılcılışma* ile ilintilidir. Hatta bu anlamda modernlik akılcılışma olarak okunabilir. Ancak modernlik, yalnızca akılcılışma olarak değil, aynı zamanda *öznenin* doğuşu olarak kavranmalıdır. Başka bir anlatımla, modernlik, Touraine'nin (1994: 230) iddia ettiği gibi, birbirleriyle karşılıklı konumlanan iki yüze sahiptir: *akılcılışma* ve *öznelleşme*. Modernlik, "Tanrısal iradenin, Aklın ya da Tarih'in yarattığı bir dünyanın birliğinin yerine *akılcılıştırma* ile *öznelleştirme'nin* ikiliğini koymuş" (Touraine, 1994: 17) bir anlayıştır. Modernlik, özgürlük ve özerklik düşününü temele alır; yenileşme, yenilik, değişme ve çağdaşlaşmayı öne çıkarır, statik bir geçmişe ve geleneğe karşı çıkar, geleneğin normalleştirici işlevlerine başkaldırır, normatif olan her şeye isyan eder, kısaca dogmatizme ve geleneğe eleştirel yaklaşır (Kellner, 1989; Habermas, 1990, 1995; Giddens, 1994; Wagner, 1996). Böylece modernlik, "sözleşmelerin, görenek ve inançların devrilmesi, tikelliklerden çıkılarak evrenselliğe girme ya da doğal durumdan sıyrılıp akıl çağına adım atmadır" (Touraine, 1994: 228).

Modernliğin söylemleri ve değişik varyantları, Amerika ile Avrupa'da oluşturulmuştur. Modernlik hem Avrupalıdır ve hem de Amerikalıdır. Bilinen ya da yaygın anlayışların aksine modernlik yalnızca Avrupa'ya özgü değildir, o aynı zamanda Amerika'ya aittir. Hatta "Amerika, modernliğin özgün versiyonudur" (Baudrillard, 1996: 92). Modernliğin doğuş yeri Avrupa ile birlikte Amerika'dır, dolayısıyla özneleri de. Wagner'ın (1996: 91) deyişiyle, "İngiltere, Amerika ve (bazı yönlerden) Fransa'nın üst orta sınıflarından dışarı ve aşağıya doğru etrafa yayılan yeni bir ahlaki kültür olarak modern kültürün doğumuna sahne oldu."

Sonuç olarak modernlik, Amerika ve Avrupa'da doğdu. İnsanlık tarihinin yeni bir dönemi olan modernliği nitelendiren temel öğeler *kapitalizm* ile *endüstriyalizmdir* ve bu yüzden de modernlik sık sık kapitalist modernlik olarak anılır. Modernlik düşününün inşa ettiği toplum yapılarının "kapitalist toplum" ya da "endüstri toplumu" şeklinde ifade edilmesi boşuna değildir. Demek ki, kapitalizmin günümüzdeki versiyonu olan küreselleşme modernlikten kopuk bir süreç olamaz. Tıpkı küreselleşme gibi postmodernizm de modernlikten ayrı bir söylem değildir.

Batı'nın Çıkarına Danışıklı Dövüşen Yakın Dostlar: *Küreselleşme* ve *Postmodernizmi* Birlikte Düşünmek

Durkheim, *Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları* adlı kitabında (1985); bir toplumsal olgunun nedenini başka bir toplumsal olguda arar. Öyleyse bir top-

lumsal olgunun başka bir toplumsal olgunun nedeni olduğunu nasıl anlarız? Bunun için yapılacak tek şey vardır, o da olguların zamandaş olup olmadıklarına dikkat etmektir. Küreselleşme ile postmodernizm arasındaki ilişkiye bu kuralı göz önünde bulundurarak baktığımızda; özellikle Batı'da söz konusu iki söylemin tartışılmasının aynı zaman dilimine tekabül ettiği ortaya çıkar.

Postmodernizm, dünyanın parçalanmasına, mikro oluşumlara, özellikle yerelcilğe ve yerelleşmeye önem verirken küreselleşme, dünya ölçeğinde toplumsal ilişkilerin yoğunlaşmasına, dünyanın sosyo-ekonomik, politik ve kültürel açıdan birliğine kısaca makro yapılanmaların önceliğine gönderme yapar. Birbirlerinin zıddı gibi gözüken bu iki söylem aslında birbirleri ile yakından ilişkilidir ve her ikisi de ancak modernlik bağlamında açıklanabilirler. Gerek küreselleşme ve gerekse postmodernizm, modernliğin günümüzde içinde bulunduğu duruma verilen karşılık olarak düşünülebilir.

Modernlik, *diğer ismiyle* Batı, *diğer ismiyle* Avrupa (Heller ve Feher, 1993: 214) ve *diğer ismiyle* Amerika, hem postmodernliği ve hem de küreselleşmeyi içerir. Giddens'in (1994: 62) bildirdiği gibi, "modernlik yapısal olarak küreselleştiricidir." Modernliğin yayılması, aynı zamanda, "Avrupa'nın kültürel-coğrafi sınırlarının bir hayli ötesindeki bölgelerde postmodern kültürel ve politik durumların ortaya çıkmasının fideliğini oluşturmaktadır" (Heller ve Feher, 1993: 25). Modernlik, Avrupa'nın yanı sıra Amerika bağlamında ele alınabilir. Sözgelimi modernliğin çok net bir biçimde egemen olduğu 19. yüzyıl, Avrupa'nın (özellikle Britanya'nın) yüzyılıydı. 19. yüzyılın devamı ve geniş bir açılımı olan 20. yüzyıl ise, Amerikan yüzyılıdır. Başka türlü söyleyecek olursak, Hardt ve Negri'nin (2001: 19) bildirdiği gibi, "modernlik Avrupa'ya, postmodernlik de Amerika'dır." Amerika, Avrupa'nın postmodern görünümü ya da simülasyon durumu değil midir? Baudrillard'ın *Amerika* yapıtında ileri sürdüğü argümanlar bu bağlamda önemlidir: "Amerika ne bir düş ne de bir gerçeklik; o bir hiper gerçeklik. Bir hiper gerçeklik, çünkü başlangıçtan bu yana gerçekleşmiş gibi yaşanmış bir ütopya. Burada her şey gerçek, pratik ve şaşırtıcı. Ola ki Amerika gerçeğini yalnızca Avrupalı görebiliyor, çünkü taklidin en iyisini, bütün değerlerin içkinliğinin ve somut uygulamasının taklidini o buluyor burada. Amerikalılarda hiç simülasyon kavramı yok. Simülasyonun en güzel örneği kendileri; ama kendileri örnek olduklarına göre, bunu anlatma yollarından yoksunlar. Öyleyse modern dünyanın olası tüm varyantlarının incelenmesi için ideal bir malzeme oluşturuyorlar" (1996: 41). Bu halde Avrupa ve Amerika'yı birlikte ele almak gerekir.

Amerika'dan kopuk olmayan Avrupa, kendisini her zaman için mükemmel ve en üst düzeyde (*par excellence*) bir kültür ve uygarlık olarak kavramıştır. Avrupa kendisini, Avrupalı olmayan yani "ötekiyle ilişkisi bağlamında tanımlar" (Çırakman, 2001: 31). Öteki kültürleri aşağı gören Avrupalılar, aynı zamanda, Avrupa kültürünün hakikatinin tamamına diğer kültürlerin henüz saklı hakikati ve telosu olduğuna inanırlar (Heller ve Feher, 1993: 9). Dolayısıyla Avrupalılar kendi kültürlerini evrensel sayarlar ve diğer toplumların onu be-

nimsemesini isterler. Modernlik ya da modern ortamlar ve deneyimler, coğrafi ve etnik, sınıfsal ve ulusal, dinsel ve ideolojik sınırların ötesini hedefler. Bu anlamda modernlik, insanlığı birleştirir. Fakat bu, paradoksal bir birliktir, bölünmüşlüğü birliğidir. Bu bağlamda modernlik, Berman'ın (1994: 11) dediği gibi, "bizleri sürekli parçalanma ve yenilenmenin, mücadele ve çelişkinin, belirsizlik ve acının girdabına sürükler", ki bunları küreselleşme ve postmodernizm vasıtasıyla gerçekleştirir.

Batı yani Avrupa kültürünü oluşturan üç birikim ve keşif süreci olan *modern ulus-devletlerin yönetilmesi, kapitalizm ve endüstriyalizm* yalnızca Batı için değil bütün dünyaya yönelik olarak inşa edilmişlerdir. Eş deyişle "bu üç unsur da yayılabilir, üç unsur da ihraç edilmek üzere tasarlanmıştır, dolayısıyla üç unsur da artık yalnızca Avrupalı değildir" (Heller ve Feher, 1993: 217). Bunlara, mutlak denetim iktidarı olan *totalitarizmin* liberal demokrasi kadar bir Avrupa icadı olduğu da eklenmelidir. Totalitarizm dünyaya yayılırsa, Batı, yani Avrupa'da onunla birlikte yayılmış olur (Kolakowski, 1999: 43; Heller ve Feher, 1993: 217).

Küreselleşme denilen süreci de yukarıdaki bağlam içinde ele almak gerekir. Zaten günümüzün moda söylemi küreselleşmeyi Amerikanlaşma ya da Avrupalılaştırma süreci dışında değerlendirmek söz konusu değildir. Sözgelimi Gonzales'in (1999) bildirdiği gibi, küreselleşme, Avrupa Birliği ile yakından ilgilidir. Avrupa Birliği, küreselleşmenin en somut ve açık şeklidir.

Küreselleşme, Amerika, Batı Avrupa ve onlardan çok farklı olamayan Japonya'nın yani "üçlü" nün hükümlerinde gerçekleşen ve dünyayı şekillendiren temel süreçtir. Demek ki küreselleşme dediğimizde, aslında Amerika, Batı Avrupa ve Japonya'dan, daha doğrusu onların çıkarlarına olan bir düzenden söz etmiş oluyoruz.

Günümüzde özellikle Avrupa ile birlikte Amerika kaynaklı olan yönetim mantığı tahakkümünü artık bütün yerküreye yaymaktadır (Hardt ve Negri, 2001: 21-22). Küreselleşmenin 1980'lerdeki durumu bunu açıkça ortaya koymaktadır. 1980'ler tartışmasız Japonya'nın altın yıllarıydı. Amerika ise bu yıllarda Japonya'dan biraz geri kalmış ve bu yüzden büyük bir endişeye kapılmıştır. 1990'larda durum tam tersine dönüştü. Özellikle Amerika'nın büyük miktardaki ulusal borçları, yöneticilerini bunaltmaya başladığı yıllarda, Japon balonu patladı. Ölçek küçültmüş olan Amerika şirketlerinin kendilerini kurtarma amaçlı spekülasyon çabalarını başlatmaları için alan açıldı. Bu alanın açılmasında, o sıralar yeni *infoteknoloji* sanayileri alanındaki kontrollerinin iyi olmasının da etkisi vardır. Böylece ortaya moda terim olarak küreselleşme atıldı. Küreselleşme, "tüm ülkeleri kapılarını açmaya ve dünya sermayesinin serbestçe giriş çıkışına izin vermeye zorlamak için ABD hükümeti ve IMF'nin güçlerini birleştirmesi anlamına geliyordu" (Wallerstein, 2001a: 83). Zaten IMF, dünya ekonomisinde gerçekleştirdiği müdahalelerle ABD'ye tam bir denetim sağlayacak biçimde tasarlanmış bir güçten başka bir şey değildir (Amin, 1999a: 35).

Günümüzde artık egemenlik yeni bir şekil almış, tek bir hükmetme mantığı etrafında birleşmiş ve bir dizi ulusal ve ulus-üstü organdan oluşmuştur. Yani dünya bir küresel egemenlik dönemindedir (Hardt ve Negri, 2001: 18). Bu dönem, Batı'nın dünya egemenliğini sağlamlaştırması olarak görülebilir.

Küreselleşme, özellikle Amerika'nın egemenliğini güçlendirme ve Batı-dışı ülkelerin otonomilerini azaltma çabasıdır (Burgi ve Golup, 2001: 47). Öznesi Amerika olan küreselleşme, açıkça ulus-devletleri zayıflatmaya yönelik uygulamaya konmuş bir projedir. Küreselleşmeye koşut olarak *ulus-devlet egemenliğinin giderek geriletilmesi* amaçlanmaktadır. Küreselleşmenin failleri istediklerine kavuşmuş gibi gözüküyorlar: "Üretim ve mübadelenin asli unsurları-para, teknoloji, insanlar ve metalar-ulusal sınırları giderek daha kolay geçiyor; dolayısıyla ulus-devlet bu akışı düzenleme gücünü ve ekonomi üzerindeki otoritesini günden güne yitiriyor" (Hardt ve Negri, 2001: 18). Avrupa Birliği ve Amerika'nın büyük şirketlerinin çıkarlarını gerçekleştirebilmeleri, dünyada serbestçe hareket etmelerine bağlıdır. Küresel ölçekte faaliyet gösteren büyük şirketler için güçlü ulus-devlet yapılanmaları handicap teşkil eder. Büyük şirketler yerkürede sınırsız özgürlük ve hareket serbestileri bakımından dünyanın politik parçalanmasına gereksinim duyarlar. Bu bağlamda büyük şirketlerin arzularının gerçekleşmesi güçlü ulus-devletin olmamasını gerektirir. Her zaman için büyük şirketlerin yani, küresel finans, ticaret ve enformasyon endüstrilerinin amaç ve çıkarları zayıf devletlerden yanadır. Zayıf devletler, küresel şirketlerin özgürlükleri için etkin bir fren olmaktan uzak ve işlerin yürütülmesi için gereken minimum düzeni sağlayan yararlı yerel karakollara indirgenebilir. "Bu 'zayıf devletler'in yerine, küresel bir tür yasama ve polis güçlerinin ikamesinin yerel-ötesi şirketlerin çıkarlarına ters/zararlı olduğunu görmek hiç de zor değildir" (Bauman, 2000a: 92). Böylelikle, birbirleriyle çatışmaktan çok uzak olan *politik kabileleşme* ve *ekonomik küreselleşmenin*, danışıklı dövüşen yakın dostlar olduğu söylenebilir. Başka türlü söyleyecek olursak, postmodernizm ile küreselleşmeyi birbirinden soyutlayarak çözümlenmek mümkün gözüküyor.

Postmodernitenin ana koşullarından biri, kimsenin onu tarihsel-coğrafi bir durum olarak tartış(a)mamasıdır. Elbette ki, insanı ve toplumu tümüyle sarmalayan bir şimdiki an durumunun yani şimdiliğin eleştirel bir değerlendirmesini yapmak güçtür. Tartışmanın terimleri o kadar kuşatılmıştır ki, bizi tartışılan şeyin kendisine geri gönderen bir değerlendirmeden kaçış neredeyse mümkün değildir. Örneğin ekonominin kültürel yaşamı "son tahlilde" olsa bile belirlediği ya da Althusser'in (1991: 25) deyişiyle, "ekonomik temelde olanların son keredede 'kat'larda (üstyapıda) olanları belirlemesi" görüşünü terk etmek moda oldu. Postmodern kültürel üretim konusundaki en tuhaf durum, daha "*ilk tahlilde*" kâr arayışının ne kadar belirleyici olduğudur. Bu bağlamda Harvey'in (1997: 370) saptaması ilgi çekicidir: "Postmodernizm, bu büyücü iktisadi atmosferde"

ferinin, politik imaj imalatının ve kullanımının, ve yeni toplumsal sınıf oluşunun tam orta yerinde olgunlaştı. Postmodernist patlamayla Ronald Reagan'ın imaj imalatı, işçi sınıfının geleneksel kurumlarının (sendikaların ve sol politik partilerin) yapıbozumu için gösterilen çaba, ayrıcalığa prim tanıyan bir iktisat politikasının toplumsal etkilerinin gizlenmesi arasında bir bağıntı olduğu aşikâr olmalı."

Küreselleşme, postmodern kültür zemininde işlemektedir. Postmodernist terimler, insanların dikkatlerini küresel kapitalist sistemin gerçek çelişkilerinden uzaklaştırıp, sanal ve hipergerçeklik dünyasına çekerler. Sözelimi Baudrillard'a (1991, 1995, 1997, 1998, 2001) göre hiçbir şey gerçekten yansımıyor, *politika çöktü*, toplumlar enformasyon ve *medyanın* çoğalması ile *kitleleşti*, kitleler gerçekleri bırakıp *gösteriyle* ilgilenmeye başladı, hatta maddi üretimin bizzat kendisi bile *hipergerçek* bir şeye dönüştü, gerçeği önceleyen modeller olarak *taklitler* toplumsal düzene egemen olmaya ve gerçeğin yerini *simülakrlar* almaya başladı, kısaca bir *simülasyon* durumuna girdik. Görüldüğü üzere; Baudrillard, bizi toplumsalın iflas ettiği, politikanın bittiğine, her şeyin taklidine dönüştüğüne, gerçekliğin gerçek dışılıkla yer değiştirdiğine, modernliğin patladığı an olan bir orji sonrası durumuna girdiğimize kısacası simülasyon evresinde olduğumuza inandırmaya çalışıyor.

Postmodernistler, gerçekliğin yerini *imaj* ve *simülakrların* aldığı, üretimin yerine *örnekçeler*, *kodlar*, *taklitçeler* ve *taklit üstgerçekliğin* geçtiğini (Baudrillard, 1998: 11-59, Sarıbay, 1994: 89, Sarup, 1995: 194) ve kutsal üçlünün yani simülasyonlar, içe dönük infilak ve hipergerçekliğin öne çıktığını iddia ederler (Best ve Kellner, 1998: 148). Hatta postmodernist söylemler, "kaba ve kirli üretim dünyasını daha da geride bırakarak kapitalist ideolojiyi destekleyen tümüyle taklit (*simulated*) gerçekliklerin bir tekno-kültürüne" (Ryan, 1993: 299) vurgu yapar.

Postmodernist söylemler, aynı zamanda, tek taraflı olarak çoğulculuğa ve farklılığa vurgu yaparlar, insanlığın ortak yönlerini daha doğrusu evrensel hümanistik yönelimlerini unuturlar. Postmodernizmde öne çıkan ultra-relativizm, ultra-subjektivizm ve akla güvensizlik, daha iyi bir geleceğe inanmayı ve temel toplumsal sorunların çözüm olasılıklarını olanaksızlaştırır (Gellner, 1994: 41-64, Larrain, 1995: 164, Ritzer, 2000: 101). Larrain'in (1995: 164) bildirdiği gibi, "hızlı teknolojik değişimin, eski komünist dünyada ekonomik ve siyasal krizin, Batı kapitalizminde ve üçüncü Dünyada derin ekonomik sorunlar yaşandığı bir dönemde postmodernizmden başka hiçbir ideolojik biçim, kaos yaratarak, değişimin yolunu şaşırtarak, sonsuz bölünmüşlüğü toplumun normal hali görerek, sistemin bir bütün olarak savunulmasını üstlenemez."

Demek ki, postmodernizm, küreselleşmenin ekonomi politikasını meşrulaştırma işlevine dönük bir söylemdir. Nitekim küreselleşme, "*postmodern hiperliberalizm*" (Waters, 1995) olarak ele alınırken, postmodernizm de "*küresel ser-*

mayenin işleyiş mantığı" (Hardt ve Negri, 2001: 169), "geç-kapitalizmin kültürel mantığı, ideolojisi" (Jameson, 1994, Harvey, 1997), "gizli bir neo-liberal ütopya" (Amin, 1999b: 93-120) ve küreselleşmenin "ideolojik refleksi" (Kumar, 1999: 227) olarak değerlendirilmektedir. Postmodernizm, kendisinin tam karşıtı gibi gözüken ve yereli, etnikliği, ulus-devleti ve onların yapılanmalarını tahrip eden, bütün dünyayı ortak bir pazar durumuna getiren, uluslararası işbölümü, çok-uluslu şirketleri öne çıkaran ve egemen güçlerin yeni-sömürgecilik formu olan küreselleşme ile ilişkilidir.

Kısaca postmodernizm, *post-kolonyalizm* ya da neo-emperyalizm olarak adlandırılabilir. Postmodernizm, Batılı güç ve teknolojinin Üçüncü Dünya üzerindeki baskısıdır (Appiah, 1991: 336-357; During, 1995: 105-128). Çünkü postmodernizm ve küreselleşme merkezsiz fenomenler değildirler, ikisinin de öznesi Avrupa ve Amerika'dır.

Postmodernizm anlayışıyla birlikte küreselleşen dünyada *kimlikler* öne çıkartılır ve realitede yerküreye "kimlikler çağı" (Bauman, 2001: 471-482) damgasını vurur. Postmodern söylem, öncelikle, evrenselci değerlerin temelleri de dahil insansal toplumsal yaşamın tözsel temelleri olduğu düşününü yadsır ve bunun yerine farklılıkları ve çoğulluğu koymaya girişir (Wagner, 1996: 252-253). Postmodernistler, farklı kültürlerin yaşamasına olanak tanır (Murphy, 1995: 274), özellikle yereli, yerel kültüre ve yerelliğe aşırı önem verirler. Postmodernizm, etnikliği esas alır, etnik ve dinsel köklere dönüşe, kökenlerin aranışına zemin hazırlar (Ahmed, 1995: 27) ve "dine dönüş"e olanak tanır. Karşıt politik değerlere sahip olmalarına rağmen bazı düşün adamları, dini, modernliğin parçalayıp kırılan hale getirdiği toplumsal gerçekliği onarmanın çaresi olarak görürler (Sarıbay, 1994: 87). Postmodernizm, parçalanmayı savunur (Soykan, 1993: 34); postmodern insan, ister toplumsal, ister bilgisel ve hatta estetik tarzda olsun her tür bütünleşmeyi, sentezi hor görür, onları dışlar. Postmodernizmde esas olan parçalılık, bölünmüşlük, anarşi ve kaostur.

Postmodern anlayış, merkezi ya da merkez düşününü muhalif mikro zeminler, seslerin bir mozaiği ve anlam çoğulluğu halinde parçalayarak, Connor'ın (2001: 346-347) ileri sürdüğü üzere, "özgüllüğe ve bölgeselciliğe, toplumsal azınlıklara ve yerel bir bakış açısına sahip politik projelere" önem verir ve onları teşvik eder. Artık postmodernistlere göre yapılması gereken şey, "parçalarla oynamak"tan ibarettir (Kellner, 1993: 235). Hatta Lyotard, postmodernizmin önemli metinlerinden biri olan *Postmodern Durum* kitabını şu cümleyle bitirir: "Gelin bütünlüğe karşı bir savaş başlatalım, gelin sunulamıyana tanıklık edelim, farklılıkları etkin kılıp, adın onurunu kurtaralım" (1990: 98).

Küreselleşme ise postmodernizmin temeli olan farklılıkları ve yerelliği yaşatabilmek için zorunlu hale bürünür, yerellik ise küresel olarak kurumsallaşır yani farklılık ve çeşitlilik farklı açılardan küreselleşmenin temel ve ayrılmaz bir boyutu durumuna gelir (Robertson, 1999: 277-281). Küresel konumunu sürdürmek için sermaye, yenmeye çalıştığı farklılıklarla müzakere etmek, onları

kısmen içine almak, yani denetimine alıp daha nötr hale getirmek ve yansıtmak durumundadır. Küreselleşen sermaye, "farklılıkların olduğu bir dünya kurma-ya çalışıyor. İşte asıl haz budur, artık farklılıkların önemi yoktur" (Hall, 1998: 54). Çünkü küreselleşme, gelişmiş Batılı toplumlar tarafından yer kürede az gelişmiş olarak nitelendirilen toplumların aleyhine bir düzen kurar ve o toplumları adeta yok sayar. Küreselleşme sürecinin geçmişte olduğu gibi şimdi de, Batı toplumlarının sosyo-ekonomik, politik ve kültürel anlayışlarının Batı-dışı toplumların ulaşması gereken amaçlar haline getirildiği ve etrafında homojenleştirme biçimleri oluşturulan tahakküm ve iktidar süreçleri olduğunu kavramak oldukça önemlidir (Larrain, 1995: 216). Kısacası küreselleşme, Batı dünya egemenliğinin devam ettirilmesi ve mutlaklaştırılmasından başka bir şey değildir. Küreselleşme, Tuna'nın (2001: 15) yerinde saptamasıyla, "işleri nalıncı keseri gibi Batı lehine yontma/çevirme çabalarıdır."

Küreselleşme öznesi olan Amerika'nın çıkarına bir düzen inşa ederken, özellikle Batı-dışı toplumlarda ulus-devleti zaafa uğratacak yerelliği, kimlikleri ve etniklikleri ön plana çıkarır. Böylece küreselleşme, ulus-devletlerin tahribatını amaçlar ve yeni etnik ideoloji ve oluşumların köruklenmesine katkı sunar. Küreselleşme, Amerika'nın çıkarları doğrultusunda Batı-dışı toplumların özgünlüklerini bitirmeyi, toplumsal yapılarını tahrip etmeyi, ulusal bağlarını kırmayı ve ulus-devlet düzeneğinin temelini kökten değiştirmeyi hedefleyen bir süreçtir (Amin, 1999a: 81-125, Burgi ve Golup, 2001: 44, Newman, 2001: 79-87). Küreselleşme, Amerikan çıkarları çerçevesinde hem küresel hem de ulusal ölçekte her türlü ayrımcılığı destekler. Küreselleşmenin *ayrımcılıkla* olan bağıntısını Wallerstein (2001b: 42) şöyle ortaya koyar: "Öyle bir sistemde yaşıyoruz ki, başlangıçtan itibaren ırkçılığı ve seksizmi temeline harç yaptı." Ulusal sınırları aşan küreselleşme felsefi dayanağı olan postmodernizm ile birlikte Amerika ve Avrupa'nın çıkarları doğrultusunda Batı-dışı toplumlarda ulus-devletlerin altını oymakta, onları zayıflatmakta, toplumların kendine özgünlüklerini bitirmekte, onları köksüzleştirmekte ve kimliksizleştirmektedir.

Sonuç: Avrupa ve Amerika'yı Tanıyoruz, Ya Kendimizi?

Tony Blair'in mücahit sosyologu Giddens (1994: 62), küreselleşmeyi, "uzak yerleşimleri birbirlerine, yerel oluşumların millerce ötedeki olaylarla biçimlendirildiği ya da bunun tam tersinin söz konusu olduğu yollarla bağlayan dünya çapında toplumsal ilişkilerin yoğunlaşması" olarak tanımlar. Ancak *ilişki* terimi basitçe ele alındığında *karşılıklılık* terimini içerir. Oysa ki küreselleşmenin ördüğü dünyadaki ilişkilere bütün toplumlar katılamaz, ilişkiler tek taraflı olarak belirlenir. Amerika ile Batı-dışı toplumlar arasındaki ilişkilere Batı-dışı toplumlar ne kadar belirleyici olabiliyor? Türkiye'deki politik elitler ya da iktidarlar, Türkiye-Avrupa Birliği ilişkilerinde sürekli olarak Avrupa Birliği'nin istedikleri çoğu şeyi yaparken, acaba Avrupa Birliği Türkiye'nin istediği bir şeyi gerçekleştiriyor mu? Türkiye'yi yönetenler yalnızca Avrupa'nın mı istediklerini yapıyor? Hayır. IMF, Cumhuriyet tarihimizde rekor denebilecek bir sürede

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nden 15 yasayı 15 günde çıkartmadı mı? Ya da son çıkarılan Bankalar Yasası her halde yurttaşlarımızın talebi sayesinde olmadı, adres aynı: IMF.

"Yine Avrupa, Türk toplumunu neden kendi bünyesine ve birliğine katmak istemiyor?" sorusu üzerine neredeyse söz söylemeyen kalmadı. Bu konudaki literatürümüz oldukça zengin. En sonunda da Türkiye'nin Avrupa ile entegrasyonu sürecinde yaşanan problemler, Avrupa'yı tanımadığımızı bağlandı. Bu bakış açısına kısaca bir göz atalım.

Son yıllarda entelektüellerimizin bir kısmı, tuhaf bir biçimde, Türkiye'nin Amerika ve özellikle Avrupa Birliği ile olan ilişkilerinde yaşanan problemlerin kaynağında, bizim onları fazla tanıyamadığımızı iddia etmeye başladılar. Hatta Avrupa Birliği'ne giremeyişimizin nedeni olarak Avrupa'yı tanıyamamamız gösteriliyor. Bu entelektüeller sanki biz Avrupa'yı tanıyamamışız gibi bir de kalkıp Avrupa'yı yeniden tanımamız için Batı'nın Doğu'yu sömürgeleştirmesinin yolu olan *Oryantalizme* karşılık Avrupa'yı her yönüyle tanımayı amaç edinen "*Occidentalism*" (Oksidentalizm) anlayışını önermeye başladılar. Bu öneriyi yapanlardan Oğuz Adanır, "*Occidentalisme!*" başlıklı makalesinde şöyle demektedir: "Türkiye bu işi (Avrupa Birliği) ciddiye alıp sıkı tutuyor ...ancak toplumsal düzeyde Türkiyeliler, Avrupalılar'ı (genel olarak) kesinlikle tanımıyorlar! İşte bu yüzden *Occidentaliste* araştırmalar merkezinin kurulması ve Avrupalıları derinlemesine araştırıp Türkiye toplumuna tanıtması ve doğal olarak bu arada kendilerinin ciddiye alınıp alınmayacakları konusunda öneriler getirmesi gerekmektedir. Türkiye, Avrupa ülkelerinin kültürlerini, zihniyet(ler)ini, toplumsal yapılarını yakından ve derinlemesine tanımak istiyorsa (ki bu olgu Avrupa Birliği'ne girişin ön koşuludur) Oksidentalist araştırmalar yaptırması kaçınılmazdır. Bir Oksidentalist Araştırmalar Merkezi kurulması örneğin, TÜSİAD'ın görevi olmalıdır" (2001: 98-99). Adanır, burada şimdiye değin bizim Avrupa'yı tanımadığımızı iddia ediyor ve sanki TÜSİAD'ın Avrupa Birliği ya da küreselleşme ideolojisini Türkiye'ye tanıtılmaktan ve Türk toplumunu onlara göre yapılandırmaktan farklı bir işlevi varmış gibi Avrupa'yı araştırma ve tanıma işini yine TÜSİAD'a havale ediyor. Acaba düşün adamlarımız biraz da Türk toplumunu (genel olarak) tanımanın yolunu araştırırsalar daha iyi olmaz mı? Gelin hep birlikte Kemal Tahir'e (1991: 11) kulak verelim: "Çok az şey biliyorduk. Memleketi bilmiyorduk, halkı bilmiyorduk çünkü tarihimizi bilmiyorduk dersem, neden çok az şey bildiğimizi yeterince anlatmış olurum."

Avrupa'yı tanımak ve bilmek için Oksidentalist Araştırmalar Merkezi kurulmasına gerek yok ki, zaten bilim adamlarımız şimdiye değin başka bir şey yapmadılar ki. En basitinden Türkiye'de üniversitelerde Avrupa öğretilmiyor mu? Sözelimi, felsefe ya da sosyoloji tarihinde biz Avrupalı sosyal teorisyenleri; Descartes'ı, Marx'ı, Hegel'i, Comte'u, Nietzsche'yi, Weber'i, Heidegger'i, Derrida'yı, Foucault'u, Habermas'ı ya da Baudrillard'ı öğrenirken, ağırlıklı olarak, Avrupa'yı değil de neyi öğreniyoruz? Meslekten olduğu için

örnek veriyorum çoğu Sosyoloji Bölümü'nde okuyan gençlerimiz bazı Türk sosyologlarının adını duymadan mezun olurlarken Durkheim, Comte ya da Weber'i neredeyse duymadıkları ders yoktur. Hâlâ Hukuk Fakültelerinde "Roma Hukuku" dersi okutan ender ülkelerden biri değil miyiz? Tabii ki Roma'nın da Avrupa ile ilişkisini hemen hatırlatalım! Ya da Batı'ya damgasını vuran ve hatta Batı'nın kapitalist modernlik olarak adlandırılmasına kaynaklık eden kapitalizminin ve onun kültürünün (kitle kültürü, popüler kültür ya da Frankfurt Okulu üyelerinin "kültür sanayii" dedikleri şeyin) dışında mıyız?

Biz Herodotos'dan (M.Ö. 490-425) buyana Batı'nın kendisini en üstün, Batı-dışı toplumlara "barbar" olarak nitelendirdiğini çok iyi biliyoruz. Herodotos, *Herodot Tarihi* kitabına şöyle başlar: "İnsanoğlunun yaptıkları zamanla unutulmasın ve gerek Yunanlıların, gerekse Barbar'ların meydana getirdikleri harikalar bir gün adsız kalmasın, tek amacı budur; bir de bunlar birbirleriyle neden dövüşürlerdi diye merakta kalınmasın" (Herodotos, 1973: 21). Herodotos'un Yunanlılar dediği Batı, Barbarlar dediği ise Batı-dışı toplumlar yani Doğu'dur. Bu konuda Baykan Sezer'in (1968, 1990) yazıları ilgi çekicidir. Batı, tarihsel seyrinde Batı-dışı toplumlara betimlemede ve isimlendirmede dahi rencide etmiş, Batı medenileştikçe! Batı-dışı toplumlara "barbar"ın yerine "ilkel" ve günümüzde ise "azgelişmiş" yaftasını takmıştır. Batı'nın Doğu'yu küçümsemesini anlamak ya da Batı'yı/Avrupa'yı tanımak için Herodotos'a kadar geri gitmeye gerek yoktur. Bunun için, Batı'nın sömürücü ve eşitsizlik inşa edici küreselleşme anlayışı insanların ruhlarını ve bilincini parçaladığı için geriye onların bedenleri kalınca ve beden ile ilgili tartışmalar öne çıkınca (*beden sosyolojisi* tartışmaları) farkına varılan Elias'ın *Uygarlık Süreci* yapıtına göz atmamız yeterli olur: "Bu kavram (uygarlık) Batılı özbilinci ifade etmek için kullanılır. ...Bu kavram, Batılı toplumların son iki ya da üç yüzyıl boyunca daha önceki toplumlardan ya da o günkü daha 'ilkel' toplumlardan farklı olarak sahip olduğuna inandığı şeyleri anlatmak için kullanılır. Batılı toplumlar bu kavramla kendilerine ait özellikleri ve övündükleri şeyleri ifade etmeye çalışırlar: Örneğin, kendi teknik gelişmişlik düzeylerini; kendi davranış biçimlerini, kendi bilimsel bilgi düzeylerini ya da kendi dünya görüşlerini ve başka birçok şeyi..." (2000: 73-74).

Günümüzde dünyadaki çoğu problemin kaynağı, postmodernizm ile koşturulan küreselleşme süreci ve onların özneleri olan Amerika ve Avrupa'dır. Dünyada yaşanan açlık ve sefaletin baş sorumlusu Amerika ve Avrupa'nın küreselleşme anlayışlarıdır. Dünyanın en tepedeki 358 küresel milyarderin toplam servetinin en yoksul kesimden 2.3 milyar (dünya nüfusunun %45'i) insanın toplam gelirlerine eşit olduğu bir gerçektir (Bauman, 1999: 82). 1990'ların sonu itibarıyla "dünyanın en zengin üç adamının şahsi varlıkları en yoksul kırk sekiz ülkenin toplam milli hasılasından fazla; en zengin on beş kişinin serveti Sahra-altı Afrika'nın tamamının toplam hasılasını aşıyor. ...en zengin 225 kişinin kişisel servetlerinin yüzde 4'ünden azı, dünyanın bütün yoksullarına yeterli bes-

lenmenin yanı sıra temel tıp ve eğitim hizmetlerini götürmeye yetiyor” (Bauman, 2000b:185).

Çağımıza, Amerika ve Avrupa'nın büyük atölyeleri ve şirketleri hükmetmeye başladı, dünyayı onların şirketleri yönetiyor. Bu iddiamız için Birleşmiş Milletlerin Gelişme Programı kapsamında 1999 yılında hazırlanan *İnsan Gelişme Raporu*'na göz atmamız yeterli olacaktır. Söz konusu rapora göre 1997 yılı itibarıyla General Motors şirketinin toplam satışı 164 milyar dolar, Ford Motor Co şirketinin 147 milyar dolar iken Tayland'ın 154 milyar dolar, Güney Afrika'nın 129 milyar dolar, Malezya'nın 98 milyar dolar, Kolombiya'nın ise 96 milyar dolardır (Keynes, 2000). Bugün dünyadaki son krizlerin (özellikle Türkiye ve Arjantin'deki krizleri) temel nedenini söz konusu istatistiksel verileri ya da göstergeleri yaratan Amerika ve Avrupa Birliği'nde arayalım. Dünyanın en zengin ekonomik kaynaklarına sahip ülkelerinden biri olan Arjantin'deki toplumsal isyanın tek nedeni ve sorumlusu küreselleşmenin, yani Amerika'nın uluslararası kurumları olan IMF ve Dünya Bankası' dır. Aslında Arjantin'deki toplumsal patlama, küreselleşmenin araçlarına yöneliktir. Türkiye'deki 2001 Şubat krizinin ana nedeni IMF ve Dünya Bankası değil midir? Batı-dışı toplumların ekonomilerini IMF ve Dünya Bankası yönetmiyor mu? Sözgelimi Türkiye, Şubat Krizi'nden sonra kurtarıcı olarak IMF'te çalışan sayın Kemal Derviş'i getirmedi mi? Ya da Derviş gönderilmedi mi?

Türkiye'nin küreselleşme sürecinde etkin ve başat bir konumu yoktur. Türk toplumu toplumlar arası ilişkilerdeki tarihsel misyonunu yitirmek üzeredir. Türk toplumunun toplumlar arası ilişkilerde, özellikle Doğu-Batı ilişkilerinde belirleyici olabilmesi için yeniden kendi ulusal temeline, ulusal kültürüne, öz kaynaklarına yönelmesi gerekir. Bu da öncelikle Amerika ve Avrupa'nın hükümrancılığından başka bir anlam ifade etmeyen ve onların çıkarlarına olan postmodernizm patentli küreselleşme sürecine karşı yeniden ulusal bağımsızlık savaşımı vermesi ile mümkündür. Türk toplumu bu savaşımı verirken kendi deneyimlerinden ve tarihinden çıkış noktası bulabilir, bir Kurtuluş Savaşı örneğinden, bir “Kuvâ-yi Milliye” (Millî Kuvvet) ruhundan hareket edebilir. Türk toplumu olarak küreselleşme girdabından çıkmalı ve postmodern nirvanada rahatlamayı terk etmeliyiz. Bunun için Mustafa Kemal Atatürk'ün *Gençliğe Hitabesi*'ndeki “Muhtaç olduğun kudret damarlarındaki asil kanda mevcuttur” sözünü iyi anlamalıyız.

20. yüzyılın başında, Mustafa Kemal Atatürk'ün liderliğinde emperyalizme karşı mazlum ulusların bağımsızlık savaşlarına öncülük eden Türkiye, Çalık'ın (2001: 65) belirttiği gibi, 21. yüzyılın başında da küreselleşme adı altında kendisini kamufle eden küresel vahşi kapitalizme karşı yoksul ülkelerin ekonomik bağımsızlık ve ulusal kalkınma savaşımına yol gösterici olabilir. Tabii ki bunun için öncelikle IMF ve Dünya Bankası gibi Bretton Woods kurumlarının reçetelerini terk etmesi gerekir. Türkiye'yi yönetenler sosyal problemlere çözümü Edirne ile Kars'ın arasında değil de Brüksel ile Washington arasında aramayı sürdürürse son olmayacak krizlere zemin hazırlarlar.

Amerika ve Avrupa Birliği, Türkiye'nin dediklerini ve isteyeceklerini karşılayacak gibi gözüküyor, tersi ise mümkün gözüküyor. Artık şunun farkına varma zamanı çoktan geldi: Birine bağlı olarak gelişme ve özgürleşme mümkün değildir. *Bağımlılık ilişkileri ile gelişme ve özgürlükler* söz konusu olamaz. Aslında bu gerçeği Mustafa Kemal Atatürk “Özgürlük ve bağımsızlık benim karakterimdir” diyerek belirtmiş ve bize de emperyalizme karşı nasıl durulacağını göstermiştir.

KAYNAKÇA

- ADANIR, Oğuz; "Occidentalisme!", *Doğu Batı* [iç.], Sayı: 14, Şubat, Mart, Nisan 2001, s. 97-102.
- AHMED, Akbar S.; *Postmodernizm ve İslam*, Çev. O. Ç. Deniztekin, Cep Kitapları, İstanbul, 1995.
- ALTHUSSER, Louis; *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, Çev. Y. Alp ve Mahmut Özışık, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991.
- AMİN, Samir; *Kaos İmparatorluğu-Yeni Kapitalist Küreselleşme*, Çev. İ. Soner, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1993.
- AMİN, Samir; *Küreselleşme Çağında Kapitalizm*, Çev. V. Eranus, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1999a.
- AMİN, Samir; *Kapitalizmin Hayaleti-Günümüz Entellektüel Modalarının Bir Eleştirisi*, Çev. C. Algan, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1999b.
- APPIAH, K. Anthony; "Is the Post- in Postmodernism the Post- in Postcolonial?", *Critical Inquiry* [iç.], Vol. 17, 1991, s. 336-357.
- ARRIGHI, Giovanni; *Uzun Yirminci Yüzyıl-Para, Güç ve Çağımızın Kökenleri*, Çev. R. Boztemur, İmge Kitabevi, Ankara, 2000.
- BAUDRILLARD, Jean; *Sessiz Yığınların Gölgesinde Ya da Toplumsalın Sonu*, Çev. O. Adanır, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1991.
- BAUDRILLARD, Jean; *Kötülüğün Şeffaflığı-Aşırı Fenomenler Üzerine Bir Deneme*, Çev. E. Abora ve İ. Ergüden, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.
- BAUDRILLARD, Jean; *Amerika*, Çev. Y. Avunç, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1996.
- BAUDRILLARD, Jean; *Tüketim Toplumu*, Çev. H. Deliceçaylı ve F. Keskin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997.
- BAUDRILLARD, Jean; *Simülakrlar ve Simülasyon*, Çev. O. Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.
- BAUDRILLARD, Jean; *Tam Ekran*, B. Gülmez, YKY, İstanbul, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt; *Küreselleşme-Toplumsal Sonuçları*, Çev. A. Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt; *Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları*, Çev. İ. Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000a.
- BAUMAN, Zygmunt; *Siyaset Arayışı*, Çev. T. Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2000b.
- BAUMAN, Zygmunt; "Identity in the Globalizing World", *Identity, Culture and Globalization* [iç.], Eliezer Ben-Rafael ve Yitzak Sternberg [ed.], Brill, Boston, 2001, s. 471-482.
- BERMAN, Marshall; *Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor*, Çev. Ü. Altuğ ve B. Peker, İletişim Yayınları, İstanbul, 1995.
- BEST, Steven ve KELLNER, Douglas; *Postmodern Teori-Eleştirel Sorgulamalar*, Çev. M. Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.
- BURGI, Noelle ve GOLUP, Philip S.; "Küreselleşme Gerçekten Ulus-Devletleri Lüzumsuz Hale Getirdi mi?", Çev. A. Atalık, *Türkiye Günlüğü* [iç.], Sayı: 64, Kış 2001, s. 44-48.
- CONNOR, Steven; *Postmodernist Kültür-Çağdaş Olanın Kuramına Bir Giriş*, Çev. D. Şahiner, YKY, İstanbul, 2001.
- ÇALIK, Mustafa; "Ekonomik Kriz, Siyasî İflâs ve 'Küresel' Yalan", *Türkiye Günlüğü* [iç.], Sayı: 65, Bahar 2001, s. 58-65.
- ÇIRAKMAN, Aslı; "Avrupa Fikrinden Avrupa Merkezçiliğe", *Doğu Batı* [iç.], Sayı: 14, Şubat, mart, nisan 2001, s. 28-46.
- DURING, Simon; "Günümüzde Postmodernizm Ya da Post-Kolonyalizm", Çev. Y. Alogan, *Postmodernist Burjuva Liberalizmi* [iç.], Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1995, s. 105-128.
- DURKHEIM, Emile; *Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları*, Çev. C. B. Akal, BFS Yayınları, İstanbul, 1985.
- ELIAS, Norbert; *Uygurluk Süreci*, Cilt:1, Çev. E. Ateşman, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000.

- GELLNER, Ernest; *Postmodernizm, İslam ve Us*, Çev. B.Peker, Ümit Yayıncılık, Ankara, 1994.
- GIDDENS, Anthony; *Modernliğin Sonuçları*, Çev. E. Kuşdil, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1994.
- GONZALES, Felipe, "European Union And Globalization", *Foreign Policy*, Summer 1999, Issue 115, s. 28-40.
- HABERMAS, Jürgen; "Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje", Çev. G. Naliş, *Postmodernizm* [iç.], N. Zekâ [ed], Kıyı Yayınları, İstanbul, 1990, s. 31-44.
- HABERMAS, Jürgen; *The Philosophical Discourse of Modernity-Twelve Lectures*, İng. Çev. F. G. Lawrence, The MIT Press, Cambridge, 1995.
- HALL, Stuart; "Yerel ve Küresel: Küreselleşme ve Etniklik", *Kültür, Küreselleşme ve Dünya-Sistemi* [iç.], A. D. King [der.], Çev. G. Seçkin ve Ü. H. Yolsal, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998, s. 39-61.
- HARDT, Michael ve NEGRI, Antonio; *İmparatorluk*, Çev. A. Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001.
- HARVEY, David; *Postmodernliğin Durumu*, Çev. S. Savran, Metis Yayınları, İstanbul, 1997.
- HELLER, Agnes ve FEHER, Ference; *Postmodern Politik Durum*, Çev. Ş. Argın ve O. Akınhay, Öteki Yayınevi, Ankara, 1993.
- HERODOTOS, *Herodot Tarihi*, Çev. M. Ökmen, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1973.
- JEANIERRE, Abel; "Modernite Nedir?", Çev. N. T. Küçük, *Modernite Versus Postmodernite* [iç.], M. Küçük [der.], Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 15-25.
- KELLNER, Douglas; "Toplumsal Teori Olarak Postmodernizm: Bazı Meydan Okumalar ve Sorunlar", Çev. M. Küçük, *Modernite Versus Postmodernite* [iç.], M. Küçük [der.], Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 227-258.
- KEYNES, John Maynard; "The Global Economy", *New Internationalist* [iç.], Jan/Feb2000, Issue 320, s. 24-25.
- KOLAKOWSKI, Leszek; *Modernliğin Sonsuz Duruşması*, Çev. S. Ayaz, Pınar Yayınları, İstanbul, 1999.
- KUMAR, Krishan; *Sanayi Sonrası Toplumdan Post-modern Topluma-Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları*, Çev. M. Küçük, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1999.
- LARRAIN, Jorge; *İdeoloji ve Kültürel Kimlik*, Çev. N. N. Domaniç, Sarmal Yayınları, İstanbul, 1995.
- LASH, Scott; "Modernite mi, Modernizm mi? Weber ve Günümüz Toplumsal Teorisi", *Modernite Versus Postmodernite* [iç.], Der. ve Çev. M. Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 47-72.
- LAROUİ, Abdullah; *İslâm ve Modernlik*, Çev. A. Y. Başbuğu, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1993.
- LYOTARD, Jean-François; *Postmodern Durum*, Çev. A. Çiğdem, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.
- MARX, Karl; *Kapital I-Kapitalist Üretim Eleştirel Bir Tahlili*, Çev. A. Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1986.
- MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; *Komünist Parti Manifestosu*, Çev. Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1998.
- MURPHY, John W.; *Postmodern Toplumsal Analiz ve Postmodern Eleştiri*, Çev. H. Arslan, Eti Yayınları, İstanbul, 1995.
- NEWMAN, Christopher; "Realizm: Küreselleşme ve Bağımsız Devlet", Çev. M. Türker, *Türkiye Günlüğü* [iç.], Sayı: 64, Kış 2001, s. 79-87.
- PAZ, Octavio; "Şiir ve Modernite", *Modernite versus Postmodernite* [iç.], Der. ve Çev. M. Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 88-103.
- RITZER, George; *Büyüsü Bozulmuş Dünyayı Büyülemek*, Çev. Ş. S. Kaya, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

- ROBERTSON, Roland; **Küreselleşme-Toplum Kuramı ve Küresel Kültür**, Çev. Ü. H. Yolsal, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1999.
- ROTHSCHILD, Emma, "Globalization And The Return Of History", **Foreign Policy** [iç.], Summer 1999, Issue 115, s. 106-116.
- RYAN, Michael; "Postmodern Siyaset", Çev. M. Küçük, **Modernite Versus Postmodernite** [iç.], M. Küçük [der.], Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 298-315.
- SARIBAY, Ali Yaşar; **Postmodernite, Sivil Toplum ve İslam**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994.
- SARUP, Madan; **Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm**, A. B. Güçlü, Ark Yayınları, Ankara, 1995.
- SEZER, Baykan; **Yunanlılık**, Lisans Tezi, İ.Ü. Edebiyat Fak. Sosyoloji Bölümü, İstanbul, 1968.
- SEZER, Baykan; "Doğu-Batı Çatışmasında Yunanlılığın Yeri", **Doğu-Batı İlişkileri Açısından Batı Tarımı** (iç. & ek), İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1990, s. 107-138.
- SMITH, Adam; **Ulusların Zenginliği**, Çev. A. Yunus ve M. Bakırcı, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1985.
- SMOLICZ, Jerzy J.; "Globalization and Privatization in Higher Education", **Identity, Culture and Globalization** [iç.], Eliezer Ben-Rafael ve Yitzak Sternberg [ed.], Brill, Boston, 2001, s. 243-264.
- SOYKAN, Ö.Naci; "Türk Postmodernizmi", **Felsefe Dünyası** [iç.], Sayı: 9, Ankara, Ekim 1993, s. 33-40.
- TAHİR, Kemal; **Notlar/Roman Notları 3**, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1991.
- TILLY, Charles; **Avrupa'da Devrimler-1492-1992**, Çev. Ö. Arkan, Medya Ofset, İstanbul, Tarihsiz.
- TOURAINÉ, Alain; **Modernliğin Eleştirisi**, Çev. H. Tufan, YKY, İstanbul, 1994.
- TUNA, Korkut; "Küreselleşme ve Hükümlerlik Hakları", **Türkiye Günlüğü** [iç.], Sayı: 65, Bahar 2001, s. 14-19.
- WAGNER, Peter; **Modernliğin Sosyolojisi**, Çev. M. Küçük, Sarmal Yayınları, İstanbul, 1996.
- WALLERSTEIN, Immanuel; **Güncel Yorumlar**, Çev. V. Atsız ve diğerleri, Aram Yayıncılık, İstanbul, 2001a.
- WALLERSTEIN, Immanuel; "Yirminci Yüzyıl: Gün Ortasında Karanlık", Çev. S. Karahocagil, **Türkiye Günlüğü** [iç.], Sayı: 64, Kış 2001b, s. 37-43.

AKADEMİK ÖZGÜRLÜK ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Yrd. Doç. Dr. Cemal YALÇIN^(*)

Özet

Akademik özgürlük tartışmalı ve problematik yüklü bir kavramdır. Akademik özgürlük toplumda yalnızca akademik topluluğa atıfta bulunur. Bu kesim, toplumun diğer katmanlarından, sahip olduğu entelektüel birikim nedeniyle daha özgürdürler. Akademik özgürlük, üniversite yaşamında bilimsel bilginin üretilmesi, dağılması ve öğretilmesi açısından olmazsa olmaz bir koşuldur. Bu sağlanmadan üniversitelerin bir toplumda ifade ettiği anlam sadece eğitim faaliyetleriyle sınırlı kalacaktır. Bu yazıda öncelikle, akademik özgürlük kavramının içeriği tartışılmış ve sonrada ülkemizdeki durumu ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, akademik özgürlük, eğitim, bilimsel araştırma

Abstract

Academic freedom is always a problematic and vague issue. With these two words, a specific group of people is referred and this group has a special space in a society as its members have or are meant to have academic freedom differing from other members of that society as a result of their intellectual situation. Academic freedom is the first and the most important condition for creation, publication and teaching of scientific knowledge. Without this, what a university means in a society will be limited to educational procedures only.

In this paper, firstly the meaning of academic freedom has been discussed and then its situation in Turkey has been examined taking into account three main points: Historical, ideological and economic conditions.

Keywords: University, academic freedom, education, scientific research

GİRİŞ

Akademik özgürlük kavramı "üniversite" ile ilgilidir. Bu kavram, üniversitenin olmazsa olmaz koşulu, hem de problemleri/spekülasyonları beraberinde taşıyan bir kavramdır. Batı' lı ülkelerde ortaya çıkışı bir milenyum öncesine rastlayan üniversitenin, ülkemizde sadece 132 yıl önce hayata geçmesi, iyi çalışır, oturmuş ve kurumsallaşmış bir üniversite özleminin Türkiye'de hiç bitmemesini açıklayan en önemli faktördür. Ülkemizde, yukarıdan aşağıya doğru düzenlenen toplumsal yaşamdan üniversiteler de payını almış ve bir dönem özerkliği ve akademik özgürlüğü olan üniversiteler başka bir dönem bunlardan mahrum edilmiştir.

^(*)Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi, Sivas.

Bu yazıda öncelikle üniversite ve akademik özgürlükten ne anlaşılması gerektiği üzerinde durulacak ve sonra da durum ülkemiz açısından incelenecektir.

Üniversite Ve Akademik Özgürlük

Tarihi başlangıcı olarak üniversite ya da yüksek öğretim, Antik Yunan'da Sofistler'e hatta Platon'un "Academia" sına kadar geri götürülmektedir. İlk üniversiteler on birinci yüzyılda Bologna'da, on ikinci yüzyılda Paris ve Oxford'da kurulmuştur. (Oktik, 2002: 198). Kılıçbay'ın (1999: 11) belirtmiş olduğu gibi, üniversite sahip olduğu bin yıllık tarih içerisinde, kimsenin hayal edemeyeceği bir katedral okulundan tüm topluma yayılmış bir kurum haline dönüşmüş, "bilim" dininin kilisesi olmuş ve bilgiyi kutsallaştırmıştır.

Üniversite, evrensel gerçeği araştırmakla görevli bilim adamı ve araştırmacılar tarafından oluşan bir topluluktur (Güler, 1994: 18'den akt: Alkan, 1999: 34). Bunun yanı sıra üniversite, Demir (1996: 59)'in de ifade ettiği gibi, her türlü fikir ve düşüncenin konuşulup tartışıldığı, problemlere çözümler arandığı, bilim ve bilginin üretildiği bir kurumdur.

Her ne kadar üniversite bu şekilde tanımlansa da, onu, içinde bulunduğu toplum ve zamandan ayrı düşünmek ve yorumlamak imkânsızdır. Üniversiteler diğer kurumlar gibi vergi ödeyenler tarafından finansal olarak yaşatılan ve bazı hizmetler bakımından diğer kurumlar gibi uzmanlık alanlarına sahip kurumlardır. Sonuçta, üniversite bir toplumsal kurumdur ve diğer toplumsal kurumlar gibi kontrol altına alınmaya ve denetlenmeye çalışılır. Bu anlamda akademik özgürlük, bir toplumdaki egemen ideoloji ve rejimle doğrudan ilişkilidir. Otoriter rejimlerde bilim insanları, belli değer yargılarını kesin doğrular olarak empoze eden eğitimciler durumundayken, demokratik rejimlerde, düşünebilen, sorgulayabilen, karar verebilen kişiler yetiştirilmesi esastır ve bunun için bilim insanları, bilgi aktarma rolünden çok öğrencinin düşünme ve araştırma yeteneğini geliştirir (Korkut, 2001: 135).

Günümüzde, demokratik veya demokratikleşme eğilimi içerisinde olan toplumlarda, üniversite ve akademik özgürlük kavramları iç içe geçmiştir. Akademik özgürlük ve üniversite birbirlerinden ayrı düşünülemezler. Akademik özgürlük olmadan üniversite, temel işlevi olan bilimsel bilgi üretme işlevini yerine getiremez. Tam tersine, akademik özgürlükten yoksun bir üniversite toplumdaki egemen ideolojinin gölgesinde, toplumun dinamikliğini durağan hale getirmeye katkıda bulunan bir kurum haline dönüşür. Akademik özgürlüğün olmadığı bir uygarlık Hoye'un (1997: 409) belirttiği üzere, önce durağanlaşır ve sonuçta yok olmaya mahkum olur.

Cangızbay'a (1999: 68) göre, bilimsel bilgi çıkar götürmez yani belirli bir sonuç doğursun diye değil, doğrudan doğruya kendisi için üretilir. Eğer bilimsel bilgi üretiminde üretilen şeyin bir sonuç doğurup doğurmayacağı hesaba katılır ve doğuracağı sonuçlarla ilişkili en ufak bir tereddüt işe karışırsa bilimsel bilgi üretilmez.

Cangızbay'ın sergilediği yaklaşım elbetteki doğrudur. Fakat uygulamadaki gerçeklerle karşılaştırıldığında, gerek doğal bilimler ve gerek sosyal bilimler açısından olsun, bu yaklaşım sadece bir idealdir ve toplumların bu ideale ne kadar yakın oldukları ile akademik özgürlük arasındaki doğrusal ilişki daha fazla önem kazanmaktadır. Örneğin, Batılı ülkelerde bilimsel araştırmaların özgürce yapıldığını ve hiçbir şeyin engel olmadığını pür anlamda savunmak imkansızdır. Teknolojinin baş döndürücü bir hızla ilerlemesi ve buna karşılık toplumların hemen hepsinde ahlak ve din kurallarının çoğu kez bu ilerlemeye ayak uyduramayarak bilimsel ilerlemelerle çatışmalara girmesi sürekli gözlemlenen şeylerdir. Buna en güzel örnek, bilimin artık insan klonlayacak teknolojiye sahip olmasına rağmen, bu tür deneylere dünyanın bir çok ülkesinde izin verilmemesidir. Sonuçta, bilimsel çalışmaların bazılarının veya sistemle çatışma yaratacak olanların doğuracağı sonuçlar konusunda, o çalışmayı yapanlar ister istemez tereddüt duyacaklardır. Bütün bunlara rağmen, tehlikeli sonuçlar göze alınarak bu tür bilimsel araştırmalar devam etmektedir. Bu araştırmaların duyulan tereddütten ötürü bilimselliğinden şüphelenmek pek doğru olmayacaktır. Nitekim, İtalyan doktor Severino Antinori, adı gizli bir ülkede insan klonladığını ve bu programda yer alan bir kadının 8 haftalık hamile olduğunu açıklamıştır (Hürriyet Gazetesi, 05.04.2002). Tarihin her döneminde, bilimsel çalışmaların izin verilmese bile bu şekilde gizlice yürütüldüğü bilinmektedir. Bu tür bilimsel araştırmalar olsa olsa ancak cesur bilimsel araştırmalar olarak tanımlanabilirler.

Akademik özgürlükle ilgili literatür incelendiğinde, konu ile ilgili değişik görüşlerin varlığı dikkat çekmektedir.

Rosovsky (1994: 167), "akademik yaşamın özü, bir insanın kendisini sürekli olarak yetiştirme için fırsat vermesi, hatta istekte bulunmasıdır. Bu entelektüel sermayeyi yaşam boyu artırmak ve yenilemek için bulunmaz bir şanstır," der. Doğal olarak, bunun başarı şansının ancak akademik özgürlükle sağlanabileceği düşünülmektedir. Bir bilim insanının kendisini yetiştirme ve entelektüel birikimini artırabilmesi, onun sadece özgür bir ortamda araştırma, yayın ve eğitim yapmasına bağlıdır. Nitekim, Demir'e (1996: 131) göre, akademik özgürlüğün bir boyutu, özgür düşünce ve üretmedir. Bilimsel düşünce ile bilimsel üretme özgürlüğü, demokrasi fikri ile iç içedir. Demokrasi fikrinin gelişmediği toplumlarda bilim üretmek hayaldir. Siyasi otoriteyi eleştirme özgürlüğünü kazanamamış toplumlarda, bilimsel özgürlüğü ve üniversitelerde akademik özgürlük fikrini yaşatmak ve yaymak kolay değildir.

Mükemmellik fikriyle yola çıkan Berry (1980: 639), eğitimde ve bilimsel araştırmada mükemmellik için iki şeye ihtiyaç olduğunu belirtmektedir: mükemmel çalışanlar ve mükemmel çalışma koşulları. Berry, mükemmel çalışma koşulları içerisinde en zor elde edilen ve devam ettirilen şeyin, akademik özgürlük olduğunu ifade etmektedir. Ona göre, akademik özgürlük, bilim insanlarına gerçeği gördükleri gibi araştırma ve öğrencilerine ve topluma sözlü ya da yazılı olarak aktarma imkânını veren ve bilim adamlarını her türlü güç odaklarının etkisinden koruyan koşullar bütünüdür (Berry, 1980: 639).

rının etkisinden koruyan koşullar bütünüdür (Berry, 1980: 639).

Mükemmel çalışanlar ve mükemmel çalışma koşulları burada yine olanı değil de ulaşılmaması gereken bir ideali belirtmektedir. Mükemmel çalışanların varlığı, ancak o işe kendisini adanmış ve bilim dışında hiçbir şeyi önemsemeyen bireylerle mümkün iken, mükemmel çalışma koşullarının varlığı sadece ve sadece yeterli maddi koşullara sahip bir özgürlük ortamına bağlıdır.

Bilim insanlarının yapacakları araştırmalarda ve taşıdıkları fikirlerde hiçbir kaygı duymamaları, akademik özgürlüğün önemli bir koşuludur. Örneğin bunu garanti altına almak için, Birleşik Krallıkta 1988'de çıkarılan Eğitim Reformu Kanunu'nda, "üniversite öğretim üyeleri, işlerini kaybetme tehlikesine maruz kalmaksızın, bilinenleri sorgulama ve çelişkili görüşlere sahip olma hakkına sahiptir," denmektedir (Yükseköğretim Kurulunun Görüşü, 1992: 17). Bu yasal düzenleme sadece İngiltere'yle sınırlı değildir. Korkut'un (2001: 152) belirttiği gibi, gerek Batı Avrupa ülkelerinde, gerekse Anglo-Sakson ülkelerinde, üniversitelerin evrensel işlevlerini (eğitim-öğretim, araştırma ve yayın) herhangi bir etki ve baskıya uğramadan yerine getirebilmelerinin önlemleri alınmıştır. ABD'de Mütevelli Heyetler, üniversiteleri başta siyasi olmak üzere her çeşit baskıdan korur.

Gerçeğin araştırılmasında gerekli özgürlükten yola çıkan Kirk'e (1974: 194) göre, teorik açıdan bir profesör, bazı gerçeklerle ilgili çok kuvvetli inançları olan birisidir ve o, eğer bu gerçeklerin peşine düşüp onları yorumlayacak oranda özgürlüğe sahip değilse mesleğini başaramaz. Dolayısıyla, akademik özgürlük entelektüel çalışmanın doğasından ortaya çıkmıştır. Horowitz (1997: 35) de benzer bir yaklaşımla akademik özgürlüğün, yüksek öğretimde maksimum tolerans minimum burun sokma olarak anlaşılması gerektiğini ifade etmektedir.

Akademik özgürlük, sadece gerçeğin araştırılması yani bilimsel araştırmalar yapılması konusunda değil, fakat yayın ve bilim insanlarının öğreteceği şeyler konusunda da önemle üzerinde durulan bir konudur. Olaya bu yönüyle yaklaşan O'Brien'e (2000: 13) göre, bir üniversitenin amaçları, akademik özgürlüğe saygı gösterilmeksizin gerçekleştirilemez. Bilim insanları mutlaka öğretecekleri şeyler konusunda özgür olmalıdırlar. Bilim insanları, mutlaka araştırdıkları konuda özgürce araştırma yapabilmeli ve bulgularını korkusuzca yayınlamalıdırlar. Nitekim, Korkut'un (2001: 25) belirttiğine göre, ABD'de yeni asistanlar bile, alanlarında uzman kabul edilmekte ve istedikleri gibi öğretim yapabilmektedirler.

Akademik özgürlükle ilgili sınırlamaların her zaman üniversite dışından geldiğini düşünmek yanlıştır. Tersine, akademik özgürlük, o özgürlüğü yaşayan/yaşamaması gereken topluluk tarafından da sınırlamalara ve engellemelere maruz kalabilir. Bu konuda değişik bir yaklaşım sergileyen Castle'e (1971: 554) göre, eğer akademisyenler, akademik özgürlüğe yönelik tehditlerin sadece üniversite dışından geldiğine inanıyorlarsa, bu bir tür miyopluk olacaktır. Akademik topluluk, bir ideolojiye bağlı bir konuşmacının konuşması engellendiğinde

ayağa kalkar ve diğer uçtan birisinin konuşması engellendiğinde sessiz kalırsa, bu da bir çeşit akademik özgürlüğe karşı tehdittir. Burada Castle'ın değindiği sorun, aslında bir demokrasi ve hoşgörü sorunudur ki, akademik özgürlüğün ancak demokrasi ile mümkün olacağı konusunda bir görüş birliği olduğu görülmektedir. Demokratik bir ortamda entelektüel yaşamın sadece bazı kalıplara sıkıştırılması olanaksız bir şeydir. Said, akademik özgürlüğün bir milli kimliğin ve kültürün tartışılmaz otoritesine tapması şeklinde kısıtlanamayacağını belirtmekte ve entelektüel yaşamın biricik temelini, eleştirel olduğunu ve eleştirinin entelektüel yaşam tarzı olduğunu iddia etmektedir (Said'den akt: Higgins, 2000: 363).

Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) bu konuyla ilgili yaklaşımı, daha çok akademik özgürlüğü bireye indirgeyici yanı ile dikkat çekicidir. YÖK'ün anladığı akademik özgürlük, kurumsal değil, üniversite öğretim üyelerine mahsus kişisel bir nitelik olup, üniversitenin ruhu ve esasıdır (Yükseköğretim Kurulunun Görüşü, 1992: 17). Bu anlayışa karşı getirilecek ilk eleştiri, özgür üniversite olmadan akademik özgürlükten bahsedilemeyeceğidir (Hatipoğlu, 1998: 274). Çünkü, sonuçta akademik özgürlük koşulları üniversiteler ve yasalar tarafından sağlanması zorunlu koşullar olmaktadır. Zaten YÖK'ün anladığı ve eleştiriye açık bu akademik özgürlük anlayışı, onun bu özgürlüğü öğretim üyelerine kolay kolay vereceği anlamına gelmez. Nitekim, YÖK'e göre akademik özgürlük, öğretim üyelerine istediği dersleri kendi anlayışlarına göre anlatma; üniversite içinde kendilerinin uygun gördüğü akademik birimler ve eğitim programları oluşturma; devletin tahsis ettiği kaynakları kullanarak istedikleri konularda diledikleri gibi araştırma yapma ve kendilerinin bastığı dergilerde, meslektaşlarının denetimi olmaksızın makaleler yayınlama hakkını da vermez. (Yükseköğretim Kurulunun Görüşü, 1992: 17) Görüldüğü üzere, denetimsiz makale yayınlama görüşü hariç olmak üzere, YÖK'ün düşüncesinde akademik özgürlük sınırlandırılmış bir şekilde kabul edilen bir şeydir.

Akademik özgürlüğün dört ana özelliği olduğunu vurgulayan Greathouse'un düşünceleri tartışmaya yeni boyutlar getirmesi ve bir anlamda da bu konuyu özetlemesi bakımından önemlidir. Greathouse'a (1991: 14) göre, akademik özgürlük kavramına ait özellikler şunlardır:

1- Akademik özgürlük, bir demokrasi içindeki diğer özgürlükler gibi kendi sorumluluklarını ve zorunluluklarını beraberinde taşır.

2- Öğrenme ve öğretme özgürlüğü, akademik özgürlüğün ayrılmaz iki parçasıdır.

3- Akademik özgürlük sadece yöneticiler, politikacılar, dekanlar v.b. vasıtasıyla yıpratılmaz aynı zamanda fakülteler ve öğrencilerce de yıpratılabilir.

4- Akademik özgürlük, belirli bir bireye veya gruba değil herkesin iyiliğine hizmet eder (fakülte, öğrenciler, idareciler ve toplum).

Yukarıda belirttiklerimizden de anlaşılacağı üzere; akademik özgürlüğün sınırsız bir özgürlük olamayacağı sonucu doğal olarak belirmiş durumdadır. Gerçekten de, Greathouse'un akademik özgürlükle ilgili verdiği özelliklerden

ilkinde dikkati çekeceği üzere, akademik özgürlüğün de kendine özgü sorumlulukları ve zorunlulukları vardır. Çünkü, sınırsız bir özgürlük, kontrolü mümkün olmayan başıboş bir özgürlük yaratır ki, bu aslında akademik özgürlüğü savunanlar için bile çok can sıkıcı olabilir. Burada, akademik özgürlükten anlaşılması gereken şey, bilimsel çalışmaların kontrolünün üniversite dışı kurumlar yerine bilim insanlarınca, bilimsel ölçütler kullanılarak yapılmasıdır. Bilimsel çalışmalar asla diğer kurumların etkisiyle yargılama sürecine takılmamalıdır. Eğer bir bilimsel çalışma bazı soru işaretlerini barındırıyorsa, bunun eleştirisi yine entelektüel ortamda yapılmalıdır. Bazı durumlarda bir araştırma gerçekten bilimsellikten uzak olabilir veya bir çok hatalar içerebilir. Akademik özgürlük, bilimsel olarak kalitesiz çalışmalar yaratılması için bir yardımcı, değil tam tersine yarattığı eleştiri ortamıyla bu tür çalışmaları ortaya koymaya uğraşanlar için bir kabus niteliği taşır. Ürettiği bilimsel çalışmasının entelektüel ortamda ciddi bir eleştiri süzgecinden geçeceğini bilen bir araştırmacı, doğal olarak daha temkinli ve dikkatli davranacaktır. Bu durum kendisini şu an için “hakemli dergiler”de göstermektedir. Hakemli bir dergiye makalesini yayınlanmak üzere gönderen birisi, o makalenin bir eleştiri süzgecinden geçeceğini önceden bildiğinden, ortaya koyduğu ürünün daha kaliteli olmasına özen gösterecektir.

Ancak, hakemli dergilerle ilgili bazı sorunlara da işaret edildiği göz ardı edilmemesi gereken bir şeydir. Özellikle bazı hakemlerin, gerçekten çok kaliteli bir makaleyi kıskançlık gibi bireysel nedenlerle geri çevirmeleri ya da bir derginin ideolojisine uymayan yazılara şans vermemesi, akademik özgürlüğe gölge düşürmesi bakımından üzerinde durulan konular arasındadır.

Bahsedilen bu olumsuzluklara rağmen unutulmaması gereken şey, bilimselliğin ölçütünün üretilen eserlerin eleştiri ve özeleştiri sürecine girmesiyle anlaşılacağıdır. Bu yapılmazsa, bilimsel çalışmalar adı altında, çalıntı eserlerden kalitesiz yayımlara kadar uzanan bir ölçekte, istenmeyen olumsuz gelişmelerin de önü açılmış olur. Bilim insanlarının ürettiği şeylerden dolayı yargılanması, onların bilimsel özgürlüğünü engelleyen en büyük engeldir. Fakat bilimsel eser bir yerlerden çalınmış, başka bir dilden çevrilmiş ve yazar ismi değiştirilmişse, o zaman bilim insanlarının önüne yargılama süreci konmalı ve hapis cezasına kadar varan meslekten men cezası verilmelidir. Üretilen eserlerle ilgili kontrol bu şekilde işlediği sürece, bilimsel özgürlüğü yaralamaz tam tersi onun önünü açar. Unutmamak gerekir ki, bilim insanları yaşadığı toplumdan ayrı düşünülemez. Günümüz toplumlarının dinamik yapısı gereği, gelişmeyi sağlayacak sorgulayıcı bireyler yetiştirilmesinin yolu bilimsel özgürlükten geçmektedir. Bilim adamına tanınan bu hak, onu ayrıcalıklı hale getirirse de, yasadışı bir yolla bilimsel etikten uzaklaşarak, çalıntı bir esere kendi ismini verdiği andan itibaren, toplumun başka alanlarındaki hırsızlar ne ile karşılaşıyorlarsa aynı müeyyidelere tabii tutulmalıdırlar. Örneğin, Batı Avrupa ülkelerinden İngiltere’de, eser hırsızlığını veya referans göstermeden başkalarının eserlerinden alıntı yerine çalıntı yapılmasını önlemek için çok ciddi tedbirler alınmıştır. Üniversite öğrenciliğinden başlayarak, akademik hayatın her seviyesinde *plagiarism* (eser

veya bilgi hırsızlığı) olarak adlandırılan bu suç tespit edildiğinde, ilgili kişi tüm akademik vasıflarını kaybetmekte ve mesleğini devam ettirememektedir. Bu uygulamalar ülkemizde de etkin bir şekilde hayata geçirildiğinde, bu işe niyetli kişileri durdurucu sonuçlar yaratması söz konusu olabilir.

Türkiye Gerçeği

Aslında, *Türkiye’de akademik özgürlük sadece dar bir çerçeve içerisinde söz konusudur* şeklinde tek cümleyle özetlenebilecek durumun varlığı, ülkedeki bilimsel ortam açısından can sıkıcı bir durumdur ve bu durumun ne zaman düzeleceğine ilişkin herhangi bir netlik de yoktur. Ülkemizde akademik özgürlüğün ol(a)mamasının bazı nesnel gerekçeleri vardır. Bunları, tarihsel, ideolojik ve ekonomik sebepler şeklinde üç grupta toplamak mümkündür.

Tarihsel sebepler incelendiğinde görülür ki, Türkiye’nin üniversite ile gerçek anlamıyla tanışması sadece 132 yıllık bir geçmişe sahiptir. Bu durum, ülkemiz ve Batı’lı ülkeler karşılaştırıldığında, ülkemiz aleyhine olan en büyük handikaptır. Osmanlı eğitim sisteminde yer alan Medreselerin üniversite olarak kabullenilemeyeceği gerçeği göz önüne alındığında, Osmanlı’da Başaran’ın (1996: 94) belirttiği gibi, 19. yüzyılın son çeyreğine kadar üniversite anlamını verecek bir yükseköğretim uygulaması görülmemiştir.

Ülkemizdeki üniversite deneyimi, Osmanlı dönemi dahil olmak üzere kısaca şöyle özetlenebilir (Akyüz, 1999; Başaran 1996):

Osmanlı’da ilk üniversite, 1870’de açılan Osmanlı Üniversitesi’ dir (Darülfünûn-i Osmani) ve bu üniversite üç fakülteye sahiptir: Fen ve Yazın, Hukuk Bilimi ve Doğal Bilimler ve Matematik. Fakültelere kendi dekanlarını seçme hakkı olan bu üniversitenin rektörü Eğitim Bakanı’nın önerisi ile Padişahça atanırdı. Eğitim yaşamı çok kısa sürmüş olan bu üniversite 1882’de kapatılmıştır. 1900 yılında Sultan İkinci Abdülhamit, kendi adına bir üniversite açmıştır (Darülfünûn-i Şahane). Hiçbir özerkliği olmayan bu üniversitenin tüm çalışanları Padişahça atanmıştır. 1912’de Osmanlı Üniversitesi fakülte sayısı beşe çıkarılarak yönetimi ve öğretimi ile yeniden kurulmuştur. Fakülteleri, Hukuk Bilimleri, Tıp Bilimleri, Fen, Din Bilimleri ve Yazın (Edebiyat) tır. 1919’da üniversiteye Senato kurma hakkı verilerek bilimsel özerklik verilmiştir.

Yukarıda görüldüğü üzere, Osmanlı İmparatorluğu’nun üniversite diye bir sorunu pek fazla umursamadığı, altı yüzyıllık ömrünün son yıllarına doğru nihayet bu işle ilgilenmesinden fazlasıyla anlaşılmaktadır. İmparatorluğun son döneminde görülen Batılılaşma çabalarının getirdiği baskıyla kurulan üniversitenin yaşam süresi de uzun olmamış ve sürekli kesintilerle yaşamına son verilmiştir. Osmanlı dönemi boyunca üniversitenin, Batı’lı ülkelerde yaşanan şekliyle kurumsallaşamaması, akademik özgürlükle ilgili sorunların günümüze kadar sarkmasına yol açmıştır.

Cumhuriyet kurulduktan sonra, 1924’de Darülfünûn-i Osmani, İstanbul Darülfünûnu olarak yeniden kurulmuş ve üniversiteye bilimsel özerkliğin yanı

sıra yönetsel özerklik de verilmiştir. Öğretim üyelerine, üniversite rektörünü seçme; üniversitenin senatosuna fakültelerin dekanını seçme, eğitim programı yapma, çalışmaları denetleme, değerlendirme ve iş görenleri yargılama yetkisi verilmiştir.

1933'te 2252 sayılı yasa ile İstanbul Darülfünûn' u kaldırılarak İstanbul Üniversitesi kurulmuş ve bu yasayla üniversitenin yönetsel özerkliği bitirilerek Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Üniversiteye rektör atanması, bakanın önerisi ve bakanlar kurulunun ortak kararına bağlanmış, dekanların atanmasında ise, rektörün önerisi ve bakanın onayı aranmıştır. Bu durum 1946'ya kadar sürmüştür.

1946 yılı tek üniversitelilikten çok üniversiteliliğe ve daha da önemlisi özerk üniversiteye geçiş yılıdır. 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu, üniversitenin amacını bilimsel araştırmalar yapmak; bilimsel tutumlu aydın insan gücü yetiştirmek; toplum kalkınmasına hizmet etmek ve bilimi toplum yararına yaymak olarak saptamıştır. Milli Eğitim Bakanı'nın başkanlığında bir Üniversitelerarası Kurul oluşturularak, bakana üniversitelerin başı olarak denetleme yetkisi verilmiştir. Yasa 1973 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Bu arada 1961 Anayasası, 120. maddesi ile üniversitelerin yönetsel ve bilimsel özerkliğinin olduğunu kesinleştirmiştir.

1973'te 1750 sayılı yeni bir Üniversiteler Kanunu çıkarılmıştır. Bu yasa, üniversiteleri kurullarla yönetilen örgütlere dönüştürmüş ve rektör ve dekanların seçimle gelmesi ilkesini getirmiştir. 1750 sayılı yasa, üniversitelere mali özerkliğin dışında, geniş bilimsel ve yönetsel özerklik vermiştir. Yasaya göre, üniversite senatosu, rektörün başkanlığında, dekanlar ve her fakülteden seçimle gelen üyelerden oluşmaktaydı. Senato, bilim, yönetim ve öğretimde karar veren en üst kuruluştur. Her fakültenin seçimle gelen bir yönetim kurulu ve bunun üstünde öğretim üyelerinin tümünün katıldığı bir fakülte kurulu vardı. Fakültenin yönetimi ve öğretimine ilişkin tüm sorunlar fakülte kurulunda tartışılarak karara bağlanırdı. Bölüm başkanları da bölümün öğretim üyelerince seçilirdi. Ayrıca asistanlar da kurullara temsilcileriyle katılırlardı.

Son olarak, 6 Kasım 1981'de 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu kaldırılarak 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu yürürlüğe girmiştir. Bu kanun özetle şunları getirmiştir:

-Rektörler, dekanlar ve bölüm başkanlarının atamayla görevlerine getirilmesi.

-Asistanlık unvanı kaldırılarak araştırma görevlisi unvanı getirilmesi.

-Öğretim elemanlarının; öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve yardımcıları olmak üzere 3 sınıfa ayrılması ve yardımcı doçentlik unvanının getirilmesi.

Görüldüğü üzere, tarihsel evrimi içerisinde üniversite, ülkemizde Batı'lı ülkelerdeki gibi uzun bir geçmişe sahip değildir. Osmanlı'nın genel anlamda otoriter bir rejimle yönetilmesi ve uzun yıllar askeri alanlar dışında pek fazla bir şeyi kendisine dert etmemesi sonucu eğitim alanında belli değerlerin tartışılmaz

gerçekler şeklinde beyinlere sokulması dışında pek bir şey görülmemiştir.

Akademik özgürlük önündeki engellerden ikincisi ise ideolojik engellerdir. Buradaki ideolojik engeller vurgusu tarihsel nedenlerle birlikte düşünülmelidir. Osmanlı İmparatorluğu dönemi boyunca, Batılı ülkelerin geçtiği toplumsal anlamda evrimsel aşamalardan geçememiştir. Kongar'ın (1999) ifadesiyle,

Türkiye Cumhuriyeti, doğal ve normal bir endüstrileşme süreci ile, bir din-tarım imparatorluğunun kendi iç evrimleşmesi ile değil, bu süreci kaçırın bir toplumun, kendisini denetleyen ileri ülkelere karşı verdiği bir Bağımsızlık Savaşı ile kurulmuştur. Dolayısıyla, toplumun ve devletin temel nitelikleri, tarihsel süreç içinde doğal yoldan çağdaşlaşamadıkları için, Bağımsızlık Savaşı'nın kazanılması sonunda, "yukardan aşağı" düzenlenen ya da daha doğru bir deyişle "empoze edilen" bir biçimde çağdaşlaştırılmaya çalışılmıştır.

Bunun anlamı kısaca, bireysel ve kurumsal hakların hiçbir zaman Batıdaki gibi toplumsal mücadeleler sonucu alınmaması, tam tersine ülkedeki egemen ideolojinin, bunları gerekli gördüğü zaman verip gereksiz gördüğü zaman geri almasıdır. Akademik özgürlüğü engelleyici tarihsel sebepler incelenirken görülen kanun değişiklikleri, hep bu yönde olmuş ve bir dönem verilen haklarla üniversiteler tamamen özerk ve geniş haklara sahip kurumlar statüsüne ulaşırken, başka bir dönem bu hakları veren yasa değiştirilerek hakların kısıtlanması yoluna gidilmiştir. Bunun sonucunda haklar verilirken sevinenler, bu haklar alındığında toplumsal muhalefet yapma yoluna gitmek yerine "haydan gelen huya gider" zihniyetiyle bu hakların nasılsa günün birinde tekrar bir ara uğrayacağını umarak bekleme konumuna girmişlerdir. Akademik özgürlükler ve özerk üniversite için seslerin yükseldiği görülse bile, bunların bireysel çabaların ötesinde olmaması ve toplumsal muhalefete dönüşmemesi, bu konu lehinde düzenleme yapılmasını geciktiren, en kötüsü de bunu yöneticilerin insiyatifine bırakan bir sonuç doğurmaktadır. Üç askeri darbe ve bazı dolaylı müdahale dönemleri geçiren ülkemizde, hâlâ toplumsal hayatın düzenlenmesi yukardan aşağıya doğru yapılmaya çalışılmaktadır. Oysa, Kongar'ın (1999) belirttiği gibi, insanlığın en ileri toplumlarının yüzyıllar boyunca geçirdiği değişmelerin sonunda kazandıkları nitelikleri, bu değişimleri geçirmemiş bir toplumda yukardan aşağı kurmak ve işletmek, sosyolojik anlamda bir mucizedir. Bu mucizenin gerçekleşme ihtimalinin varlığı bir yana, bunun daha kaç askeri müdahale gerektireceği belirsizliğini korumaktadır.

1960 ihtilaliyle, yukardan aşağıya bahsedilen hak ve özgürlükler zincirinin, 12 Eylül 1980 askeri darbesiyle geri alınmasıyla ilgili sıkıntılar günümüzde de devam etmektedir. Kongar'ın (1999) da belirttiği üzere, üniversitelerimiz henüz 12 Eylül darbesinin tahribatından kurtulamamışlardır.

O halde, kısaca ülkemizdeki akademik özgürlüğün önünde duran ikinci önemli engel, bu özgürlüklerin sınırlarını koyan yasal düzenlemelerin, toplumsal yaşamı yukardan aşağıya düzenlemeye çalışan siyasi otorite

tarafından yapılması^(*), ve toplum kesimlerince hak ve özgürlüklerin Batı'lı ülkelerin aksine mücadele sonucu elde edilememesidir.

Akademik özgürlüğün önündeki üçüncü engel ekonomik sorunlardır. Ülkemiz hep Batı'lı ülkelerle karşılaştırılarak aradaki farklara işaret edilmekte ve bunlar için çözümler önerilmeye veya üretilmeye çalışılmaktadır. Kanımızca, ülkemizle Batı'lı ülkeler arasındaki temel fark ekonomik farktır ve ülkemiz aleyhine olan bu fark, diğer birçok olumsuz farkın ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Eğitimle ilgili sonuçları açısından bu fark değerlendirildiğinde şunları söylemek mümkündür: Batı'lı ülkelerde, en alt eğitim seviyesinde bulunan ve en kötü mesleklerde çalışan insanların, insanca yaşamalarını sağlayacak ekonomik tedbirler alınmıştır. İşsizleri bile sosyal güvenlik kuruluşlarınca desteklenmekte ve asgari geçim standartları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu sağlandığında, eğitimle ilgili çok önemli ve olmazsa olmaz bir koşul da sağlanmış demektir. İnsanlar yaşamlarını insanca devam ettirmenin zor olmadığı bir ülkede, eğitim sürecine öğrencilikten (zorunlu eğitim hariç) akademisyenliğe kadar sadece bu işe gönül verdikleri için katılırlar, zorunlu oldukları için değil. Bu ise, özellikle üniversite içerisinde olsa olsa daha fazla verimliliği ve üretkenliği sonuçlar. Bizim gibi ülkelerde, iyi eğitim görmemiş insanların yaşamlarını insani koşullarda devam ettirebilmelerinin imkansızlığı, kimi durumlarda hiç istemeseler ya da yetenekleri olmasa bile insanların, üniversite kapılarına sırf daha iyi bir hayat standardı yakalamak için yığıldıkları ortamları doğurmaktadır. Bu durum, yüksek öğretimi zevkli bir üretim sürecinden, zorunlu eğitim sürecine dönüştürmekte ve dersliklerde, derslerin hatta dönemlerin bir an önce bitmesini sabırsızlıkla bekleyen, okumak zorunda oldukları için fakülteleri, bölümleri ve yüksek okulları dolduran insanları üretmektedir.

Gerçekten de, ülkemizdeki durum incelendiğinde, hemen herkeste bulunan temel kaygının, iyi bir eğitim olmaksızın toplumda iyi yaşam koşullarına ulaşamayacağı düşüncesi olduğu görülür. En azından bir fakültenin bitirilmesi zorunluluğunun genç beyinlere kazınması, onların daha ilkokuldan itibaren bu sürece hazırlanan *yarış atları* durumuna indirgenmesine yol açmakta ve milyonlarca genç her yıl üniversite kapılarını zorlamaktadır.

Ekonomik sıkıntıların bireysel boyutu yanında, kurumsal boyutları da akademik özgürlüğü sınırlayan faktörlerdendir. Bilim insanının istediği konuda, hiçbir engel olmaksızın çalışmasına yasalar müsaade etse bile, kimi durumlarda işin ekonomik boyutu devreye girer ve olanaksızlıklar yüzünden araştırma projeleri yarıda kalır. Yurtdışındaki konferanslara tebliğ hazırlayıp ta bunları ekonomik olanaksızlıklar yüzünden sunamayan bilim insanlarının, akademik özgürlüğün bilimsel bilginin yayılması yönünü kullanamayacakları açıktır.

(*)Mustafa Kemal Atatürk'ün, çağdaş bir Türkiye yaratma yolunda kullandığı bu yöntem haklı bir yöntemdir. Burada eleştirdiğimiz şey, yukardan aşağıya da olsa yapılan iyi işlerin, toplumda kökleşmemesi ve yöneticilerin insiyatifi doğrultusunda kolayca değiştirilebilmesi ve buna dur diyebilecek bir toplumsal muhalefetin oluşmamasıdır.

Dolayısıyla, akademik özgürlük yasal tüm düzenlemelerle garanti altına alınsa bile, ekonomik yönüyle desteklenmediği sürece aslında tam anlamıyla başarılı olmuş sayılmaz.

Yukarda bahsedilen bu üç önemli sebep, ülkemizde akademik özgürlüğün kurumsallaşamamasının temel nedenleridir. Dolayısıyla, ülkemizdeki iyi yönde görülen gelişmelere bakıldığında bunların hep bazı önemli isimlerle birlikte anıldığı, ya da bu gelişmelerin bazı kişilere bağlandığı görülür ki, bu kurumsallaşmış bir sistemin varlığını değil ancak yokluğunu kanıtlayan bir şeydir. Bu bağlamda, ülkemizde eğitimle ilgili olarak sorgulayıcı birey yetiştirme anlamında biricik uygulama "Köy Enstitüleri" olmuştur. 1936-46 yılları arasında uygulanan bu sistemle, ülke yönetimi halkın %80'inin yaşadığı kırsal yerleşimlerin sorunlarına sırtını dönecek yerde, onları çağdaş uygarlık düzeyine getirebilecek uygulamalara ağırlık vermiştir (Aydoğan, 1998: 162). Bilindiği üzere, Köy Enstitüleri sistemi, 1935'de Milli Eğitim Bakanlığı'na geçen Saffet Arıkan'ın çalışmalarıyla ve İ. Hakkı Tonguç' u İlköğretimin başına getirmesiyle uygulanma imkanı bulur. 1946 yılı milletvekili seçimlerinden sonra, MEB bakanı H. Ali Yücel' e görev verilmemesi ve yeni bakan R. Şemsettin Sırer' in Tonguç' u görevden alması (Aydoğan, 1998: 162) ile başlayan çözülme süreci, kurumsallaşamamış sistemlerin yöneticilere bağlı değişimler göstermesine en güzel örnektir.

Her ne kadar Yükseköğretim Kurulu' nun Görüşü, akademik özgürlüğün üniversitelerin ruhu olduğu yönünde ise de, şu an içinde bulunduğumuz durum, aslında üniversitelerde bu ruhun eksikliği yönündedir. Başkaya'nın (1999: 64) belirttiği gibi, üniversitelerin evrensel bilimin üretildiği mekanlar olduğu, her şeyin özgürce ve sınırsızca tartışıldığı, özgür düşüncenin filizlenip serpiştiği "özgürlük adacıkları" olduğuna dair hakim anlayış, gerçek durumun bilincinde olanlar için rahatsız edici bir abartmadan başka bir şey değildir.

Ülkemizde, bilim insanlarının ürettiği eserlerin içeriği ile egemen ideolojinin beklentileri arasındaki doğrusal ilişki gene incelenmesi gereken bir şeydir. Buna en iyi örnek Demir (1996: 72) tarafından verilmiştir. Gerçekten de Çernobil nükleer santralindeki radyasyon sızıntısı olayından sonra Türkiye'deki bilim insanlarının konu ile ilgili ölçümleri ve bildiklerini gizlemeleri, bu konudaki sorumluluklarını yapmamaları veya buna mecbur edilmeleri, egemen ideoloji ile bilim insanlarının çalışmaları arasındaki doğrusal ilişkiyi çok iyi açıklamaktadır.

Sosyal bilimler alanında bilim insanlarının, normal vatandaşların bile ülke sorunları ile ilgili bazı konularda bilgi sahibi olduğu bir ortamda, olumsuz sonuçları göz önüne alarak bir çok şeyi bilimsel olarak tartışmaktan ve bunları yayınlamaktan çekinmeleri bilimsel özgürlükle değil de ancak toplumdaki egemen güçlerin bunu engelleyici kısıtlamaları ile açıklanabilir. Özellikle sosyal bilimlerde üretilecek bilimsel uygulamalı çalışmalar öncesinde, araştırmanın yapılacağı ilin mülki amirliğinden yani Valilik makamından, emniyet müdürlüğünün yapacağı incelemelerden sonra izin alınması zorunluluğu, bilimsel öz-

gürlüğü daha başında bitiren en büyük yasal engeldir. Kanun koyucu bu anlamda, ülkesinin bilim insanlarına güvenmemekte ve çoğu zaman bir öğretim üyesinin, bilimsel çalışmasını yapabilmesinin önkoşulu olan anket soru formlarını, eğitim düzeyi bilinmeyen dahası o konuda uzmanlığı olmayan memurlara denetletmektedir. Bu durum, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Eğer bir bilim insanı, yapacağı araştırmanın uygulama kısmı olan soru formlarının araştırma öncesinde, yasal bir zorunluluk olarak emniyet birimlerinin kontrolünden geçeceğini biliyorsa, araştırmasında sırf izin verilmeyeceği için ülkesinin gerçek koşullarını bilimsel olarak ortaya koymaktan uzaklaşacaktır.

Derslerinde, sosyal konularda sebep sonuç ilişkilerinin sadece basitçe iki değişkenden oluşamayacağını, iyi bir bilim insanının gerçekleri incelemede olası her değişkeni hesaba katmasının zorunluluğundan bahseden bir üniversite hocası, kendi araştırmasında yasalarca çizilmiş kısıtlamalardan dolayı, egemen yapıya ters düşmemek için değişkenleri kendi isteği dışında kısıtlama yoluna gidecektir. Bu çok tuhaf bir durumdur. Bir yandan otoriteler üniversitelerde bilimsel yayınların çoğalması ve dünya standartlarına uygunluk için sürekli olarak yeni düzenlemelere giderken, diğer yandan bilimsel çalışmaya biricik anlamını veren bilimsel özgürlük konusunda her türlü şüpheyi ortadan kaldıracak bir şey yapmamaları, sadece "bilim yapın ancak haddinizi de bilin" anlamına gelmektedir. Kısaca bilimsel çalışmaların kontrol edildiği (bu belli sınırlar içerisinde gene akademik çevrelerce yapıldığı sürece faydalı bir şeydir) bir ortamda, bilimsel özgürlükten bahsetmek olanaksızdır. Oysaki, bilimsel gelişmenin mantığı eleştiri kavramının kurumsallaşması ve gelenek haline gelmesiyle mümkündür. Ne yazık ki, Bezirci'nin de (1989: 238) üzerinde önemle durduğu gibi, ülkemizde eleştiricilik sağlam bir gelenekten yoksun durumdadır. Kısacası eleştiri yapmaktan ve eleştiriye uğramaktan hoşlanmayan bir yapının egemenliği, ülkemizdeki akademik çalışmalar açısından büyük bir handikap olarak durmaktadır. Oysa, bilimsel bilginin gelişmesinin ve gerçeğin daha iyi sarılmasının tek yolu bu tür çalışmaların kalitesini artıracak bir eleştiri ortamının varlığına bağlıdır ve bundan hem toplum ve hem de tüm dünya yararlanacaktır. Sistemi eleştirmeden onu hantallaştırır ve iş göremez hale gelmesine katkıda bulunursunuz. Meslektaşınızı eleştirmeden onun daha iyi ürünler ortaya koymasına katkıda bulunamazsınız.

Sonuç

Akademik özgürlük kısaca, bilimsel araştırma, yayın yapma ve öğretimde bilim insanlarını, entelektüel ortam dışında hiçbir kısıtlayıcı ve yargılayıcı ögenin bulunmaması anlamına gelir. Bu özgürlük olmaksızın, toplumların gelişmesine ve sahip oldukları entelektüel bilgilerin artmasına imkân yoktur. Bu nedenle, bir toplum eğer kendi sorunlarını çözmeye ve global anlamdaki sorunların çözümüne de katkıda bulunmak istiyorsa, kesinlikle sahip olduğu sorunlara sırtını dönmemeli ve bilimsel çalışmaların özgür bir ortam içerisinde gerçekleştirilmesinin koşullarını sağlamalıdır.

Kantarowicz' in dediği gibi,

“Cübbe giymeye hak kazanmış üç meslek grubu vardır. Bunlar, hakimler, din adamları ve öğretim üyeleridir. Bu giysi, giyen kişinin olgun bir düşünce yapısına sahip, kararlarında bağımsız ve kendi vicdanına ve tanrısına sorumlu olduğunu gösterir. Cübbe, birbiri ile yakından ilgili bu üç mesleğin iç bağımsızlığını simgeler: Bunların baskı altında çalışmaya zorlanabilecek ve dışarıdan gelebilecek baskıya boyun eğecek en son meslekler olması gerekir” (Sale, 1963'ten akt: Rosovsky, 1994:170).

Ülkemiz açısından durumu değerlendirdiğimizde, akademik özgürlüğün sadece belli dönemlerde, bazı yöneticilerin bahsettiği bir lüks olmanın dışında bir anlama sahip olamaması, üniversite kurumunun gerçek anlamda kurumsallaşamamasının bir göstergesi niteliğindedir. Özellikle, 6 Kasım 1981'de 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile, önceden varolan özerklik ve bilimsel özgürlüğün iyice kısıtlandığı kamuoyunda ve bilim çevrelerinde geniş kabul gören bir görüştür. Bulut' un (1999) belirttiği üzere, bu yasanın yürürlüğe girmesinden bu yana geçen süre içerisinde bilim insanlarımızın kurumlarına yabancılaştırılması hızlandırılmış, toplum ve ülke sorunları karşısında sessiz kalmaları başarılmış ve aydın olma görevleri unutturulmuştur. Çağdaş demokrasilerin ve bilimsel anlayışın en temel ilkeleri olan katılımcılık ve paylaşımcılıktan eser kalmadığı ve atanmışların tek egemen olduğu sistem; üniversitelerimizin evrensel, bilimsel ve toplumsal gereksinimleri karşılamadaki öncü görevini, lokomotif görevini yerine getirmekten uzak tutmaktadır.

Unutulmamalıdır ki, bir ülkede eleştiri yapabilen, kesin doğru kabul edilen şeyleri sorgulayabilen insanların yetiştirilmesi, o ülkenin ufkunu açacak yarınları beraberinde getirecektir. Bir yazarın dediği gibi, “insanları terörist yapmak istemiyorsanız onları soru soran kişiler haline getirmelisiniz. Çünkü, ancak yüzde yüz doğru olduğunu bildiğin bir şey için başkasını öldürürsün, kafanda en ufak bir kuşku varsa, öldürmezsin” (Alkan, 1984: 25'ten akt: Korkut, 2001: 140).

KAYNAKÇA

- AKYÜZ, Yahya, (1999), *Türk Eğitim Tarihi: Başlangıcından 1999'a*, 7. Baskı, Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd., İstanbul.
- ALKAN, A. Turan, (1999), "Medreseden Üniversiteye Akademik Hayatımızın Kara Bahtı", *Düşünen Siyaset*, [iç], Sayı: 3, Mart 1999, s. 33-38.
- AYDOĞAN, Mustafa, (1998), "Köy Enstitüleri Eğitiminden Çıkan Sonuçlar", *Devrimci Cumhuriyetin Eğitim Politikaları*, [iç], Kaynak Yayınları, İstanbul, s. 162-176.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem, (1996), *Türkiye Eğitim Sistemi*, 3. Baskı, Yargıcı Matbası, Ankara.
- BAŞKAYA, Fikret, (1999), "Üniversite, Bilim, İktidar", *Düşünen Siyaset*, [iç], Sayı: 3, Mart 1999, ss. 57-66.
- BERRY, R. L., (1980), "Academic Freedom and Peer Reviews of Resarch Proposals and Papers", *American Journal of Agricultural Economics*, [iç], November 1980, s. 639-646.
- BEZİRCİ, Asım, (1989), *Bilimden Yana*, 3. Baskı, Yön Yayıncılık, İstanbul.
- BULUT, Hamza, (1999), "Üniversitelerimiz", *Cumhuriyet Gazetesi*, 6 Ocak 1999, s. 2.
- CANGIZBAY, M. Ali, (1999), "Zafer Katillerin", *Düşünen Siyaset*, [iç], Sayı: 3, Mart 1999, s. 67-70.
- CASTLE, Emery N., (1971), "The University in Contemporary Society", *American Journal of Agricultural Economics*, [iç], Nov 71, Vol. 53, Issue 4, s. 551-556.
- DEMİR, Ramazan, (1996), *Üniversitenin Bugünü ve Yarını: Sorunlar, Sorumlular, Çözüm Önerileri*, 2. Baskı, Palme Yayıncılık, Ankara.
- GREATHOUSE, Betty, (1991), "Academic Freedom: A Matter of Interpretation", *Education*, [iç], Vol. 112, No.1, s. 10-24.
- HATİPOĞLU, Tahir, (1998), "Özerk Üniversite ve YÖK", *Devrimci Cumhuriyetin Eğitim Politikaları*, [iç], Kaynak Yayınları, İstanbul, ss. 273-280.
- HIGGINS, John, (2000), "Academic Freedom and the University", *Cultural Values*, [iç], Vol. 4, No. 3, s. 352-373.
- HOROWITZ, Irving Louis, (1997), "Academic Freedom: Two Words in Search of Common Ground", *Academic Questions*, [iç], Fall 1997, s. 33-37.
- HOYE, William J. (1997), "The Religious Roots of Academic Freedom", *Theological Studies*, [iç], No: 58, s. 409-428.
- HÜRRİYET GAZETESİ, 05.04.2002, <http://www.hurriyetim.com/devam.asp?id=63979>, [online].
- KILIÇBAY, M. Ali, (1999), "Universitas=Ecclasia", *Düşünen Siyaset*, [iç], Sayı: 3, Mart 1999, s.11-13.
- KIRK, Russel, (1974), "Academic Freedom and the "Agency Shop"", *Education*, [iç], Vol. 94, No. 3, s. 194-199.
- KONGAR, Emre, (1999), "Türkiye'de Araştırma Kültürünü Engelleyen Öğeler Ve Bunların Aşılma Yolları", *Tübitak-Ttg-Tüsiad 1999 Teknoloji Kongresi*, http://www.kongar.org/makaleler/mak_tub.php [08.04.2002 15:56:54], [online].
- KORKUT, Hüseyin, (2001), *Sorgulanan Yüksek Öğretim*, Nobel Yayın Dağıtım Ltd., Ankara.
- O'BRIEN, Conor Cruise, (2000), "In Defense of Academic Freedom", *Academic Questions*, [iç], Winter 2000, No. 1, s. 12-26.
- OKTİK, Nurgün, (2002), "Globalleşme ve Yüksek Öğrenim", *Doğu Batı*, Sayı: 18, ss. 193-204.
- ROSOVSKY, Henry, (1994), *Üniversite: Bir Dekan Anlatıyor*, Çev: Süreyya Ersoy, 2. Baskı, Tubitak, Ankara.
- YÜKSEKÖĞRETİM KURULUNUN GÖRÜŞÜ, (1992), "Çağdaş Eğitim ve Çağdaş Üniversite", *Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite*, [iç], Başbakanlık, Ankara, s. 9-26.

ANA-BABALARI FARKLI REHBERLİK ANLAYIŞINA SAHİP OLAN ÖĞRENCİLERİN MESLEKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI¹

Doç. Dr. Sırrı AKBABA*

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, ana babaların rehberlik anlayışı ile çocuklarının eğitsel ve mesleki olgunluk düzeyleri arasında önemli bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Bu temel amaca ulaşmak için iki karşılaştırma yapılmıştır. Bunlardan birincisi, rehberlik anlayışı yüksek, orta ve düşük olan ana-babaların lisede okuyan çocuklarını gruplaştırarak bunların mesleki olgunluk düzeylerini karşılaştırmaktır. İkincisi de başan düzeyleri farklı liselerde çocukları öğrenim gören ana babaların rehberlik anlayışları arasında önemli bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemektir.

Araştırma, 2000-2001 öğretim yılında Erzurum ilindeki üç lisede öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile onların ana babaları üzerinde yapılmıştır. Ana babalara Rehberlik Anlayışı Envanteri; öğrencilere ise Mesleki Olgunluk Ölçeği uygulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik Anlayışı, Mesleki Olgunluk

Abstract

Main purpose of this research is to determine whether there is significant correlation between parents' understanding of guidance and educational and vocational maturity level of children of the parents. In order to achieve this aim two comparisons were implementent. One of them was the comparison of vocational maturity level of the children attending high school of parents whose understanding of guidance is high, average and low. Second, is to determine whether there is a significant differentiation between the understandings of guidance of parents whose children attending high schools with various success levels or not.

The research was carried out on high school students attending last grade at three high schools in 2000-2001 educational year, in Erzurum and on the parents of these students. The Inventory of Understanding of Guidance was applied to the parents and Vocational Maturity Scale was applied to the students.

Key Words: Understanding of Guidance, Vocational Maturity

GİRİŞ

Genellikle tüm ana babalar çocuklarının kişisel-sosyal, eğitsel, mesleki olarak birçok yönlerden ileri düzeylerde olmalarını isterler. Ancak çocuklarının olgunluk düzeylerinin ilişkili olduğu birçok değişkeni çoğu kez dikkate almaz-

* Ataturk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bil. Böl. Öğretim Üyesi.

lar. Bu değişkenlerden biri de ana babaların rehberlik anlayışı olabilir. Meslek edinme çağına geldiği halde, bir mesleğe girmeyi düşünmeyen çocuğu, ana babası genellikle azarlamakta, yapılan bu yanlışı ona yüklemektedir. Bu ana babalar genellikle çocuklarına; "Senin akranların meslek sahibi oldular. Neden olgunlaşmıyorsun? Ne zamana kadar çocukluğa devam edeceksin?" diyerek onları sorgulayacağına, kendisiyle çocuğunun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi görüp, kendini sorgulayarak geliştirmesi daha fonksiyonel olacaktır. Ana babaların kendi rehberlik anlayışlarını sorgulayabilmeleri için, çocuklarının olgunluk düzeyleri ile ana babaların rehberlik anlayışları arasındaki ilişkiyi belirleyen bilimsel bir araştırma bulgusundan yararlanmaları gerekiyor. Bu araştırma, böyle bir ihtiyaçtan yola çıkılarak yapılmıştır.

Amaç

Çocukların kişisel-sosyal ve eğitsel gelişimlerinde olduğu gibi, mesleki gelişimlerinde de, ana babaların rehberlik anlayışlarının önemli derecede etkili olacağı düşünülmüştür. Bu düşünceden hareketle düşük, orta ve yüksek düzeyde rehberlik anlayışına sahip olan ana babaların çocuklarının mesleki olgunluk düzeylerinde önemli bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek, araştırmanın amaçlarından birisidir. Bununla birlikte bu araştırmanın diğer bir amacı da seçme sınavı sonucu öğrenci alan fen lisesi ile başarı yönünden eşit düzeylerde bulunan iki lisede çocukları okuyan ana babaların rehberlik anlayışlarında önemli bir farklılığın olup olmadığını belirlemektir. Görüldüğü gibi, her iki amaçtan çıkarılacak sonuç ; ana babaların rehberlik anlayışlarının, gerek eğitsel gerekse mesleki bakımlardan önemli bir değişken olup olmadığını belirlemektir. Bu temel amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki hipotezler test edilmeye çalışılmıştır.

1. Rehberlik anlayışları farklı olan ana babaların çocuklarının mesleki olgunluk düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

2. Çocukları, akademik başarı düzeyleri farklı liselerde okuyan ana babaların rehberlik anlayışları arasında önemli bir fark vardır.

Sınırlılıklar

1. Ana babaların rehberlik anlayışları, Kepçeoğlu (1975) tarafından geliştirilen Rehberlik Anlayışı Envanteri ile ölçülmüştür. Bu nedenle elde edilen ölçümler, bu ölçekle elde edilen puanlarla sınırlıdır.

2. Araştırmada öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri, Kuzgun ve Bacanlı (1996) tarafından lise öğrencileri için geliştirilen Mesleki Olgunluk Ölçeği ile ölçülmüştür. Bu nedenle elde edilen ölçümler bu ölçekle elde edilen puanlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Rehberlik anlayışı: 'Rehberlik Anlayışı Envanteri'nde kapsanan rehberlik kavram ve ilkelerini anlamadır (Kepçeoğlu,1975,s.6).

Mesleki olgunluk: Gelişim derecesinin bir göstergesi olup, bireyin çocukluktaki fantezi seçim yapma evresinden başlayarak, emekli olup çalışma yaşamından ayrılma kararına kadar süren mesleki gelişim sürecinde ulaşılan yerdir (Super,1957,s.187).

İlgili Araştırmalar

Bireylerin mesleki olgunluk düzeylerini etkileyen faktörlerle ilgili gerek Türkiye’de Kuzgun (1982), Bacanlı (1995) Akbaba (1999) tarafından; gerekse yurt dışında Smith ve Evans(1973), Hanson(1973), (1978), Davis ve Horne (1986) tarafından birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalar, mesleki rehberliğin bireylerin mesleki olgunluk düzeylerini artırabildiğini göstermiştir. Deneysel metotla ortaya konulan bu sonuçlardan okullarda olduğu gibi evlerde de yararlanılmalıdır. Ana babalar, doğal ortam olan evlerinde çocuklarına yapacakları mesleki rehberlikle, onların mesleki olgunluk düzeylerini artırabilirler. Böyle bir rehberlik yapabilmeleri için öncelikle ana babaların yeterli düzeyde bir rehberlik anlayışına ve daha sonra da mesleki rehberlik anlayışına sahip olmaları gerekiyor. Bu konuda okul rehberlik servisi kullanılabilir. Nitekim Tuzcuoğlu (1995), yaptığı araştırmasında; okul rehberlik servisinin yaptığı çalışmaların, hem öğrenciler hem de veliler üzerinde etkili olduğunu bulmuştur.

Okul personelinin rehberlik anlayışlarının farklı olduğunu bulgulayan araştırmalar (Kepçeoğlu 1975) olduğu gibi, bu personelin rehberlik anlayışlarının benzer olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da (Deniz1993), (Kaya,1994) mevcuttur. Farklı meslek mensupları olduğu dikkate alınırsa ana babaların rehberlik anlayışlarında benzerlikten çok farklılıkların olacağı söylenebilir. Bireylerin algılama farklılıkları, beklentilerini etkileyebilmektedir. Nitekim Özdemir (1991), liselerde yaptığı araştırmasında kız öğrencilerin erkeklere göre; yaşı küçük olanların yaşı büyük olanlara göre; kentte yaşayanların köyde yaşayanlara göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerinin önemli düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur.

Ana babaların, rehber öğretmenlerden beklentilerinin ne olduğu ve beklenti düzeyleri üzerinde birçok araştırma (Evraiff1961), (Berstain ve Grant(1961), (Mason ve arkadaşları,1975 akt:Öztoprak) yapılmıştır. Bulgularda ana babaların, rehberlikle ilgili rehber öğretmenlerden yüksek düzeyde beklentilerinin olduğu anlaşılmıştır. Bir diğer araştırmada (Ketterman,1968) ise öğrencilerin eğitimsel, mesleki ve kişisel alanlarda sadece rehber öğretmenlerden değil, aynı zamanda ana baba ve diğer öğretmenlerinden de yardım bekledikleri bulunmuştur. Öğrencilerin bu beklentilerinin ne denli yerinde olduğunu, okul danışmanlarının rollerini belirleyen faktörler üzerinde yapılan bir başka araştırma (Miller1968) ortaya koymaktadır. Bu araştırmada okul danışmanlarının rollerini belirleyen faktörler sırasıyla; yönetici tutumları, öğretmen tutumları, öğrenci tutumları,veli ve toplum tutumları, ücret durumu, okulun büyüklüğü, danışman-öğrenci oranları, rehberlik örgütü, danışman yetiştiren kurumlardaki akademik

personel ve meslek örgütleri şeklinde yer almıştır. Görüldüğü gibi, velilerin rehberlik anlayış ve tutumları, sadece çocuklarının bir beklentisi değil, aynı zamanda okul rehber öğretmenlerinin yapacağı çalışmaların da önemli bir belirleyicisidir.

Yapılan bir araştırmada (Leviton,1877)öğrencilerden okul rehberlik etkinliklerini, kendi ihtiyaçları açısından önem sırasına göre dizemeleri istenmiş ve ilk sırayı mesleki rehberlik almış; daha sonra sırasıyla arkadaşlık ilişkileri, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve öğretmen-öğrenci ilişkileri yer almıştır (Akt:Doğan,1983). Bu araştırma, öncelikle mesleki rehberliğin öğrencinin en önemli ihtiyacı olduğunu vurgulaması bakımından dikkat çekicidir. Jonson'un (1955) yapmış olduğu bir araştırmada öğrencilerin problemlerini rehber öğretmenden hemen sonra ailesine götürdüğü bulunmuştur (Akt:Öztoprak). Görüldüğü gibi yapılmış olan araştırma bulguları, ailenin çocuğu ile yakından ilgilenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Aile bu ilgilenmeyi; sistemsiz olarak değil, istenilir düzeyde bir rehberlik anlayışından yola çıkarak gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Türkiye'de ana babaların rehberlik anlayışları ile çocuklarının mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyen bir araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle farklı rehberlik anlayışına sahip olan ana babaların çocuklarının mesleki olgunluk düzeyleri arasında önemli bir farklılaşmanın olup olmadığı ve aynı zamanda başarı düzeyi farklı olan liselerde çocukları okuyan ana babaların rehberlik anlayışları arasında önemli bir farklılığın olup olmadığı, bu araştırma ile belirlenmeye çalışılacaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ana babaları farklı rehberlik anlayışına sahip olan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri karşılaştırılacaktır. Aynı şekilde başarı düzeyleri farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin ana babalarının rehberlik anlayışları karşılaştırılacaktır. Bu karşılaştırmalar için ilişkisel bir araştırma modeli benimsenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma 2000-2001 öğretim yılında Erzurum ilinde bulunan üç lisenin (Fen lisesi, Mehmet Akif Lisesi ve Adnan Menderes Lisesi) her birinin son sınıfında (3.sınıf) öğrenim gören ikişer sınıftan alınan öğrencilerle bu öğrencilerin ana babaları üzerinde yapılmıştır. Bu nedenle araştırma evrenini bu üç lisenin son sınıfında öğrenim gören öğrencilerle onların ana babaları oluşturmaktadır. Örneklem ise, Mesleki Olgunluk Ölçeğini gönüllü olarak cevaplandıran öğrencilerle onların ana babalarından oluşturulmuştur. Evren ve örneklem Tablo 1

de sunulmuştur.

Tablo 1. Evren ve Örneklem Grupları

Öğrenci Gruplar	Evren	Örnekleme	Ana baba Grupları	Evren	Örneklem	Örneklemin evrene oranı
Fen Lisesi	71	32	Çocukları Fen Lisesinde olanlar	71	32	%45
Adnan Menderes Lisesi	107	35	Çocukları Adnan Menderes Lisesinde Olanlar	107	35	%33
Mehmet Akif Lisesi	184	38	Çocukları Mehmet Akif Lisesinde Olanlar	184	38	%22
Toplam	362	105	Toplam	362	105	%29

Ana baba ve öğrenci sayıları hem evren hem de örneklem için eşit olduğundan örneklemin evrene oranı sadece tablonun son sütununda verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi örneklem evrenin % 29'unu oluşturduğu için, evreni temsil edecek niteliktedir.

Kullanılan Araçlar

Bu araştırmada iki araç kullanılmıştır. Bunlar "Rehberlik Anlayışı Envanteri" ile "Mesleki Olgunluk Ölçeği"dir. 64 maddeden oluşan Rehberlik Anlayışı Envanteri, Kepçeoğlu (1975) tarafından geliştirilmiş; geçerlik ve güvenilirlik çalışması da aynı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Beşli derecelendirme tipinde olan aracın doğru cevabı için, envanterin geliştirildiği sırada jüri değerlendirmesinde hesaplanan medyan değerler esas alınmıştır (Kepçeoğlu,1975,s.135). Bacanlı ve Kuzgun (1996) tarafından geliştirilen Mesleki Olgunluk Ölçeğinin geçerlik güvenilirlik çalışmaları da aynı kişiler tarafından yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Yukarıda isimleri verilen üç liseden ölçekleri cevaplamaya gönüllü olarak seçilen öğrencilerin ana babalarına Rehberlik Anlayışı Envanteri, öğrencilerin kendilerine de Mesleki Olgunluk Ölçeği uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda ana babalar rehberlik anlayışı yüksek, orta ve düşük diye üç gruba ayrılmıştır. Rehberlik anlayış puanı 50 ve altında bulunan düşük, 50-70 arası orta, 70 ve üstü ise yüksek rehberlik anlayış düzeyi olarak kabul edilmiştir. Ana-babaların bu üç grup rehberlik anlayış düzeyleri ölçüt alınarak, çocuklarından elde edilen mesleki olgunluk puanları karşılaştırılmıştır. Diğer bir ifade ile öğrenciler, ana babaları yüksek, orta ve düşük rehberlik anlayışına sahip olmaları bakımından üç gruba ayrılmış ve bu üç grup öğrencinin mesleki olgunluk düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın ikinci hipotezini test etmek için; ana babaların rehberlik an-

layış puanları, çocuklarının farklı liselerde öğrenim görmeleri bakımından üç gruba ayrılarak, bu üç grup puanları arasında karşılaştırma yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Rehberlik anlayışı yüksek, orta ve düşük ana baba çocukları şeklinde üç gruba ayrılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi kullanılmıştır.

Farklı üç lisede çocuklarının öğrenim görmeleri bakımından üç gruba ayrılan ana babaların rehberlik anlayış puanları arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi ve LSD testi kullanılmış, tüm hesaplamalar bilgisayarda SPSS programıyla yapılmıştır.

Verilerin analizinden elde edilen sonuçlar "Bulgular" bölümünde tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma hipotezlerinin test edilmesine ilişkin istatistiksel işlemler ve bu işlemler sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmaktadır.

1.hipotez, rehberlik anlayışı farklı olan ana babaların çocuklarının mesleki olgunluk düzeyleri arasında önemli bir farkın olacağı şeklinde idi. Ana babaları yüksek, orta ve düşük düzeyde rehberlik anlayışına sahip şekilde üç gruba ayrılan öğrencilerin, mesleki olgunluk ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış, buna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ana babaların Rehberlik Anlayışına Göre Gruplanan Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Puanları aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Gruplar	N	X	SS
Yüksek düzeyde rehberlik anlayışına sahip ana baba çocukları	30	144,03	15,25
Orta düzeyde rehberlik anlayışına sahip ana baba çocukları	46	146,58	15,71
Düşük düzeyde rehberlik anlayışına sahip ana baba çocukları	29	142,58	17,39
Toplam	105	144,75	16,00

Tablo 2'de ortalamaları verilen öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmış, sonuçlar tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ana babaları Farklı Rehberlik Anlayışına Sahip Olan Öğrenci Gruplarının Mesleki Olgunluk Puanları Arasındaki Farkların Analizi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	306,409	153,204	,594	,554
Gruplar İçi	102	26327,153	258,109		
Toplam	104	26633,562			

P>.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi, farklı rehberlik anlayışı olan ana baba çocuklarının mesleki olgunluk düzeyleri arasında önemli bir fark bulunamamıştır. Bu nedenle araştırmanın birinci hipotezi doğrulanmamıştır.

Araştırmanın ikinci hipotezi, başarı düzeyleri farklı okullarda çocukları öğrenim gören ana babaların rehberlik anlayışlarında önemli düzeyde bir farkın olacağı şeklinde idi. Tablo 4'te üç farklı okulda çocukları bulunan ana babaların rehberlik anlayışlarına ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 4. Çocukları Farklı Okullarda Öğrenim Görmeleri Bakımından Gruplanan Ana-babaların Rehberlik Anlayışı Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Gruplar	N	X	SS
Fen Lisesinde çocukları öğrenim gören ana babalar	32	71,78	11,72
Adnan Menderes Lisesinde çocukları öğrenim gören ana babalar	35	56,62	16,63
Mehmet Akif Lisesinde çocukları öğrenim gören ana babalar	38	55,97	14,39
Toplam	105	61,00	16,02

Tablo 4'te okullara göre üç gruba ayrılan ana-babaların rehberlik anlayışlarına ilişkin puan ortalamaları arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmış ve bulgular tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Farklı Okullarda Çocukları Öğrenim Gören Ana babaların Rehberlik Anlayış Puanları Arasındaki Farkların Analizi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	5348,377	2674,188	12,780	,000
Gruplar İçi	102	21342,614	209,241		
Toplam	104	26690,990			

P<,0001

Tablo 5 te görüldüğü gibi farklı okullarda çocukları öğrenim gören ana babaların rehberlik anlayışları arasında önemli düzeyde bir fark vardır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi uygulanmış, sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Üç Grup Ana-baba Rehberlik Anlayışı Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonucu

Gruplar	Gruplar	Ortalama fark	Önem Düzeyi
1.Grup	2.Grup	15,8076•	,000
1.Grup	3.Grup	15,1527•	,000
2.Grup	3.Grup	,6549	,847

•P<,000

Tablo 6 da:

1.Grup: Çocukları Fen Lisesinde öğrenim gören ana babaların rehberlik anlayış puanlarını;

2.Grup: Çocukları Adnan Menderes Lisesinde öğrenim gören ana babala-

rın rehberlik anlayış puanlarını;

3.Grup: Çocukları Mehmet Akif Lisesinde öğrenim gören ana babaların rehberlik anlayış puanlarını ifade etmektedir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, Fen lisesinde çocukları öğrenim gören ana babaların rehberlik anlayışları, diğer iki lisede çocukları öğrenim gören ana babaların rehberlik anlayışlarına göre önemli düzeyde yüksek bulunmuştur. Adnan Menderes Lisesi ile Mehmet Akif Lisesinde çocukları öğrenim gören ana babaların rehberlik anlayışları arasında önemli düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, araştırmanın ikinci hipotezini doğrulamıştır.

Tartışma

Bu araştırmada kullanılan Kepçeoğlu (1975) tarafından geliştirilen Rehberlik Anlayışı Envanteri, rehberlik ilke ve kavramlarından yola çıkılarak hazırlandığı için bireylerin genel rehberlik anlayışını ölçebilmekte – araştırmanın ilk hipotezi bireyin genel rehberlik anlayışı ile ilgilidir-; ancak, mesleki rehberlik anlayışını belirleyecek yeterli sayıda madde bu envanterde bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmada kullanılan Rehberlik Anlayışı Envanteri, bireylerin mesleki rehberlik anlayışını belirleyecek niteliğe sahip değildir. Araştırmanın ilk bulgusu olan; farklı rehberlik anlayışları yüksek, orta ve düşük seviyedeki ana babaların çocuklarının mesleki olgunluk düzeyleri arasında önemli düzeyde bir farkın çıkmaması, envanterin bu yetersizliğinden kaynaklı olabilir. Çünkü çocukların mesleki olgunluk düzeyi ile doğrudan ilişkili olacağı düşünülen ana babaların mesleki rehberlik anlayışına ilişkin yeterli veri, bu envanterle toplanamamıştır. Bu nedenle; problem alanlarına göre mesleki, eğitsel ve kişisel-sosyal rehberlik anlayışı ile ilgili alt boyutları bulunan yeni bir rehberlik anlayışı envanterine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın ikinci bulgusu; fen lisesinde okuyan öğrencilerin ana babalarının rehberlik anlayışlarının, normal öğretim yapan iki lisede çocukları bulunan ana babaların rehberlik anlayışlarından yüksek çıkmış olmasıdır. Fen lisesi öğrencilerinin seçilmiş olduklarına dikkat edilirse, bu öğrencilerin eğitsel açıdan seçkin olmalarında, ana-babalarının rehberlik anlayışlarının önemli bir katkısının olduğu söylenebilir. Araştırmanın ikinci bulgusu, bu yorumu desteklemektedir.

Yüksel (1990) tarafından yapılan bir araştırmada, fen lisesi öğrencilerinin yarıdan fazlasının sözel, sayısal temel bilim, ilgi ve yeteneği kullanma ve değer alanlarında kendilerini üst düzeyde algıladıkları bulunmuştur. Birçok farklı alanlarda kendilerini yeterli algılamaları üzerinde büyük oranda ana babalarının rehberlik anlayışları etkili olmuştur. Nitekim hümanist psikologlara ve davranışçı psikologlara göre bireyin kendini algılama biçimi, bir yandan kendi deneyimlerinden, diğer yandan ise çevreden aldığı geri bildirim ve etkilenmelerden kaynaklanan bir sonuçtur. Davranışçı psikologlar; ana baba, öğretmen ve diğer yetişkinlerin çocuğun gösterdikleri davranışlara karşılık olarak verdikleri pekiştiricilerin etkisine dikkati çekmişlerdir. Verilen pekiştirici, çocuğun gösterdiği

davranışın benimsenmesine, kalıcı olmasına yol açacaktır. Benimsenen davranış sürekli tekrar edilerek daha da mükemmel hale getirilecek ve sonuçta çocuk, o davranışla ilgili olarak kendini yeterli hissedecektir.

Hümanist psikologlardan Rogers, bireyin benlik kavramının oluşmasında çevresindeki yetişkinlerin ona gönderdikleri mesajların koşulsuz sevgi içermesi gerektiğini ileri sürmüştür. Çocuğa iletilen mesajların şartlı sevgi içermesi durumunda ise sağlıksız bir benlik kavramının geliştirilmesine yol açacağı savunulmuştur. Sağlıksız benlik kavramı incelendiğinde; çocuğun özbeninin (organizmik ben), ya inkar edilmiş ya da tahrif edilmiş olduğu görülür. Öz benini tahrif ve inkar etmiş olan birey, ya kendini yeterli olarak algılayamayacak ya da algılayışı gerçekçi olmayacaktır. Çocuğun kendini gerçekçi ve yeterli bir şekilde algılayamamasının nedeni hümanistlere göre; ana babanın rehberlik anlayışındaki eksiklikten kaynaklanan koşulsuz sevgi sunamamasıdır. Sonuç olarak; çocuğun birçok alanda kendini yeterli algılaması, ana babasının istenilir düzeyde bir rehberlik anlayışına sahip olduğunu ve çocuğuna bu anlayıştan çıkışlı mesajlar ilettiğini gösterir.

Murat (1993) tarafından yapılan bir araştırmada, kendilerine sunulan rehberlik hizmetlerini öğrencilerin, akademik başarılarına göre farklı şekilde algıladıkları bulunmuştur. Bu, insanın çevreden gelen etkileri, edilgen bir şekilde kabul etmediğini, kendi var kuvvetleri doğrultusunda seçerek, değiştirerek algıladığını gösterir. Ancak öncelikle yetersiz bir rehberlik anlayışına sahip olan ana baba olmak üzere diğer yakın çevresi, bireyin gizil güçlerini görmesine ve geliştirmesine, engel olmuş olabilir. Bu durumda başarılı olabilecek bir kişi, kendini başarısız olarak algılayabilir. Akademik başarı düzeyi yüksek olan Fen lisesi öğrencileri, herhalde böyle bir şanssızlıkla karşılaşmamışlardır. Bireyin başarısında birçok başka faktörler yanında, ana babalarının rehberlik anlayışlarının yüksek düzeyde olmasının da önemli bir payının olduğu, yapılan araştırma bulgularından çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. Bireyin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğini Puanlamasının Mesleki Olgunluk Düzeyine Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, cilt 3, sayı,2, Temmuz 1999.
- Bacanlı, F. Mesleki Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerine Etkisi. Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1995.
- Bergstein, B. And Grand, C.W. How Parents Perceive the Counselor's Role. *Personnel and Guidance Journal*, Vol:39 May, 1961.
- Davis, R.C. ve Horne A.M. The Effect of Small-Group Counseling and a Career Course on Career Decidedness and Maturity. *The Vocational Guidance Quarterly*, Vol: 34, pp.255-262, 1986.
- Doğan, S. Lise Son Sınıf Öğrencileri Kimlere Ne Derece Açılıyorlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1983.
- Evraiff, W. Peerceptions of the Counsolor. *The School Counselor*, Vol:8, March, 1961.
- Hanson, J.T. Sander, D.L. Differential Effect of İndividual and Group Counseling on Realism of Vocational Choice. *Journal of Counseling Psychology*, Vol:20, pp.541-544, 1986.
- Kaya, A. Milli Eğitim Bakanlığı Üst Düzey Yöneticilerinin ve Uzmanlarının Bazı Değişkenlere Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anlayışı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.
- Kepçeoğlu, M. Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Anlayışı. Milli Eğitim Bakanlığı Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, Yayın No:75, Ankara 1975.
- Ketterman, C.S. The opinion of Selected Publics Concerning the School Counselor's Function. *The School Counselor*, 1968, s.41-45.
- Kuzgun, Y. Bacanlı, F. Mesleki Olgunluk Ölçeği. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara 1996.
- Kuzgun, Y. Mesleki Rehberliğin Bireylerin Yetenek ve İlgilerine Uygun Meslekleri Tanımlarına Etkisi. Doçentlik Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1982.
- Miller, F. W. *Guidance Principles and Services*. Columbus, Ohio: 2.ed. Charles, E. Merrill Publishing Co. 1968.
- Murat, M. Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Sundukları Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algıları ve Beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.
- Özdemir, İ. E. Bazı değişkenlerin Liselerdeki Öğrenci Öğretmen, Danışman ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991.
- Öztoprak, S. Rehberlik Hizmetlerinin Tanıtılmasının Veli Beklentilerine Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991.
- Smith, D.R., Evans, J.R. Comparison of Experimental Group Guidance and İndividual Counseling as Facilitators of Vocational Development. *Journal of Counseling Psychology*, Vol:20, No:3, 202-298, 1973.
- Super, D. E. *The Psychology of Careers*. New york: Harpers, 1957.
- Tuzcuoğlu, N. İlkokullarda Rehberlik servislerinden Beklentiler ve Rehberlik Servisinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- Yüksel, G. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yetenek, İlgisi ve Meslek Değer Algıları ile Rehberlik Hizmetleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.

FEN VE SOSYAL ALANLARDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİSAYARA YÖNELİK TUTUMLARI

Yrd. Doç. Dr. Aşkın ASAN*

Özet

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

*Öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları nasıldır?

*Öğrencinin öğrenim gördüğü alanın bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?

*Cinsiyet ve bilgisayar deneyimi gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?

Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanında öğrenim gören 265 öğretmen adayının bilgisayara yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın bulguları genel olarak öğretmen adaylarının bilgisayarı olumlu değerlendirdikleri ve kendilerini bilgisayar karşısında rahat hissettiklerini ortaya koymuştur. Daha önce bilgisayar dersi almamış Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrencilerine oranla tutumları daha olumlu iken bilgisayar dersi alan öğrencilerde bölümün önemli bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bilgisayara yönelik tutumlarda cinsiyet farklılığı gözlemlenmemiştir. Sonuçlar bilgisayar deneyiminin tutum puanını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar Eğitimi, Bilgisayar Tutumları, Öğretmen Eğitimi.

Summary

This study attempts to address the following questions:

*What are preservice teachers' attitudes toward computers?

*Do Majoring area effect preservice teachers' attitudes toward computers?

* Do variables such as gender, and computer experience effect preservice teachers' attitudes toward computers?

In this work, the computer attitudes of 265 preservice teachers majoring in science education and social science education were examined. The findings of the study indicated that, in general, preservice teachers valued computers very high, felt quite comfortable with computers. Science education majors, who had not taken the computer course before had more positive attitudes toward computers than social science majors. But there were no significant differences between science majors and social science majors who had taken computer course before. There were no gender differences in attitudes. Results showed that computer experience improved attitudes toward computers.

* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.

Key Words: Computer Education, Computer Attitudes, Teacher Education.

GİRİŞ

Günümüz toplumları hızlı bir bilgisayarlaşma sürecine girmiştir. Hemen her alanda kullanılan bilgisayar teknolojisi, eğitim sistemlerini ve buna bağlı olarak eğitim kurumlarını etkilemiştir. Bilgisayarların eğitime uygulanabilmesi için; bilgisayara bağımlı öğretim araçları, bilgisayarlarla donatılmış okul sistemleri, mikro-bilgisayarlar, bilgi-işlem merkezleri ve değişik tür ve düzeylerdeki ağlar gibi sistemler geliştirilmiştir (Alkan, 1997). Ancak Bilgisayar teknolojisinden yararlanmada en önemli etkenlerden biri bilgisayar teknolojisini eğitim-öğretim ortamlarında kullanacak olan öğretmenlerin eğitimidir. Ülkemizde görev başındaki öğretmenlere hizmet içi eğitim yoluyla, yetişmekte olan öğretmenlere ise çeşitli bilgisayar dersleri aracılığıyla bilgisayar alanına ilişkin bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Eğitim fakültelerinde okutulmakta olan bilgisayar derslerinin doğru olarak öğretilmesi ve değerlendirilebilmesi için öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarının bilinmesi gerekmektedir. Çünkü tutumlar eğitim sürecinin başarı ya da başarısızlığını doğrudan etkilemektedir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısız kılabilir (Gagne, Briggs & Wager, 1992).

Günümüze dek yapılan araştırmalar sonunda bilgi teknolojilerinin sınıfta etkili kullanılabilmesi için öğretmen tutumlarının olumlu yönde olması gerektiği ileri sürülmüştür. Bu bağlamda yapılan birkaç araştırma bulgularına göre, örneğin, deney ve kontrol grupları üzerinde yapılan bir araştırmada bilgisayar dersi alan öğrencilerin almayanlara oranla bilgisayara yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişme olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının incelendiği başka bir araştırmada cinsiyet faktörünün bu tutumları ne yönde etkilediği araştırılmış, 92 öğrenci üzerinde yapılan araştırma sonunda cinsiyet farklılığının tutumlar üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır (Mac Coy & Baker, 1994). Kuzey İrlanda'da bilgisayara yönelik tutumların ölçüldüğü bir araştırmada 17 yaş ve yukarısı 1500 öğrenciden oluşan bir gruba tutum anketi uygulanmış ve elde edilen veriler erkeklerin ve kızların bilgisayar becerilerini kazanmanın gelecek yaşamlarında kendileri için faydalı olacağını düşündüklerini ortaya koymuştur (Hoyles, 1993). Yine 4-16 yaş arası 1600 öğrenciye uygulanan tutum anketinde kız ve erkek öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları olumlu iken bilgisayarı sevme düzeyi erkeklerde daha yüksek çıkmıştır (Hoyles, 1988). Poling'e (1994) göre öğrenciler, bilgisayar öğrenmeye karşı oldukça yüksek oranda endişe ve kaygı duymaktadırlar. Busch (1995) ise yaptığı araştırmalarda erkeklerin kızlara oranla bilgisayara karşı daha az endişe ve kaygı hissi duymakta olduklarını ve bilgisayarı öğrenmeye karşı kendilerine daha fazla güven duymakta olduklarını gözlemlemiştir. Lau ve Ang (1998), yaş ve cinsiyet farklılıkları ile bilgisayara yönelik tutumlar arasında anlamlı bir iliş-

kinin olmadığını, bununla beraber bilgisayar deneyimi ve bilgisayar okuryazarlık düzeyi ile bilgisayar tutumları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Bir başka çalışmada E- posta, Internet, video konferans gibi gelişen teknolojilerin uygulandığı bilgisayar dersinin öğrencilerin tutumlarında olumlu etkisinin olduğu gözlemlenmiştir (Young, 1997).

Ülkemizde de bilgisayara yönelik tutumları saptamak amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Külahçı & Gürol'un (1991), bilgisayarla ilgili kursa katılan ve katılmayan öğretmenlerin eğitim aracı olarak bilgisayara ilişkin görüş ve tutumlarında farklılığın olup olmadığını belirlemek için yaptıkları çalışmada kursa katılmanın öğretmen tutumlarında olumlu yönde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Deniz (1995), öğretmen adaylarının bilgisayar tutumlarının orta seviyede olduğunu ve bu tutumların cinsiyete, mezun olunan okul türüne, yaşa, programlama dili bilme seviyesine ve paket programı bilme seviyesine göre farklılaşmadığını saptamıştır. Akkoyunlu'nun (1996) yaptığı çalışmada ise, bilgisayar deneyiminin bilgisayar kaygısını azalttığını, bilgisayarı sevmeyi, bilgisayara karşı güven duymayı ve bilgisayarın yararına inanmayı olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Bilgisayarların gün geçtikçe daha önemli bir araç haline geldiği günümüzde bilgisayara yönelik endişe ve olumsuz tutumlar oldukça karmaşık bir problem olarak önümüze çıkmaktadır. Bu olumsuz tutumlara etki eden değişkenlerin ortaya çıkarılabilmesi için daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Fajou,1999).

Amaç:

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarını ve bu tutumların öğrenim gördükleri alan, cinsiyet, bilgisayar deneyimi gibi değişkenler ile ilişkilerini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Araştırmanın denenceleri şu şekilde oluşturulmuştur:

- 1- Bölüm ile bilgisayara yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- 2- Cinsiyet ile bilgisayara yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- 3- Bilgisayar deneyimi ile bilgisayara yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- 4- Bölüm ve cinsiyetin birleşik etkisi ile bilgisayara yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- 5- Bölüm ve deneyimin birleşik etkisi ile bilgisayara yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- 6- Cinsiyet ve deneyimin birleşik etkisi ile bilgisayara yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- 7- Bölüm,cinsiyet ve deneyimin birleşik etkisi ile bilgisayara yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 1.Değişkenlerin Ortalama X, Standart Sapma Ss ve Varyans V, değerleri

	Değer			Algı			Kaygı		
	X	Ss	V	X	Ss	V	X	Ss	V
Cinsiyet									
Erkek	3,70	0,55	0,31	3,17	0,60	0,36	3,00	0,56	0,31
Kız	3,16	0,57	0,33	3,13	0,65	0,42	3,05	0,59	0,34
Bölüm									
Fen	3,38	0,47	0,22	3,27	0,56	0,31	3,14	0,63	0,39
Sosyal	2,87	0,54	0,29	3,04	0,66	0,44	2,92	0,49	0,24
Deneyim									
Deneyimsiz	2,79	0,45	0,20	2,81	0,59	0,35	2,72	0,59	0,34
Deneyimli	3,44	0,47	0,22	3,49	0,44	0,20	3,32	0,36	0,13
Toplam	3,12	0,56	0,32	3,15	0,62	0,39	3,03	0,57	0,32

Yöntem

Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarına kayıtlı tüm öğrenciler, araştırmanın örneklemini ise İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada 1998-99 öğretim yılı bahar yarı yılında Bilgisayara Giriş dersi alan 128 öğrencinin yarı yıl sonunda, ikinci aşamada ise 1999-2000 öğretim yılı bahar yarı yılında henüz bu dersi almamış 137 öğrencinin bilgisayara karşı tutumları gözlemlenmiştir. Toplam öğrenci sayısı 265'tir. Öğrencilerin 145'i erkek 120'si kızdır.

Veri Toplama Aracı:

Günümüze dek bilgisayara yönelik tutumları ölçen pek çok ölçek geliştirilmiştir. Bilgisayara yönelik tutum ölçeklerinin güvenilirliği ve kullanım kolaylığı açısından karşılaştırıldığı çalışmalara örnek olarak Christensen ve Knezek tarafından yapılan çalışma verilebilir (Christensen & Knezek, 1997). Bu çalışmada 32 yaygın olarak kullanılan bilgisayara yönelik tutum ölçekleri arasında CASA(Gressard & Loyd, 1986), CAM(Kay,1993), CAQ(Knezek & Miyashita, 1993), gibi ölçekler gerek yüksek güvenilirliklere sahip olması gerekse alt ölçeklerinin madde sayılarının azlığı (en fazla 11) ve kullanım kolaylığı bakımından önerilmektedir. Bu çalışmada, Computer Attitude Measure (CAM) tutum ölçeğinin Değer ve Algı, Computer Attitude Questionnaire (CAQ) tutum ölçeğinin ise Kaygı alt ölçekleri birleştirilerek Türkçe'ye çevrilmiştir. Kullanılan alt ölçeklerin orijinallerinde ortalama α değerleri 0.93(CAM) ve 0.89(CAQ) şeklindedir. 4 maddeden oluşan Değer Alt Ölçeği bilgisayarın yararlı bir araç olarak algılanma düzeyini, 8 maddeden oluşan Kaygı Alt Ölçeği bilgisayar öğrenmeye

karşı korku ve kaygı düzeylerini, 10 maddeden oluşan Algı Alt Ölçeği ise bilgisayar sevimli, hoş, doğal gibi tanımlara göre algılama düzeylerini belirlemektedir. Tutum Ölçeğinde bulunan her bir madde "tamamen katılıyorum"= 4, "katılıyorum"= 3, "katılmıyorum"=2 ve "kesinlikle katılmıyorum"=1 şeklinde puanlanmıştır. Araştırmada kullanılan ve üç alt ölçekten oluşan tutum ölçeği, ön deneme için araştırma örneklemini dışında kalan 45 öğrenciye uygulanmış elde edilen veriler geçerlik güvenirlik çalışmasında kullanılmıştır. Alt ölçekler için elde edilen α değerleri sırasıyla $\alpha_{\text{değer}}=0.91$, $\alpha_{\text{algı}}=0.80$ ve $\alpha_{\text{kaygı}}=0.71$ şeklindedir. Bu değerler orijinallerinden çok az düşük çıkmalarına rağmen oldukça yüksek güvenirlik olarak kabul edilebilirler.

Tablo 2.Çoğul varyans analizi sonuçları

	Serbestlik Derecesi	Değer		Algı		Kaygı	
		Kareler Toplamı	F-Değeri	Kareler Toplamı	F-Değeri	Kareler Toplamı	F-Değeri
Bölüm(A)	1	7.657	50.269***	1.716	6.581**	1.424	6.310**
Cinsiyet (B)	1	0.045	0.296	0.135	0.520	0.019	0.084
Deneyim (C)	1	13.085	85.90***	14.096	54.04***	11.530	51.07***
A x B	1	0.123	0.808	0.027	0.103	0.041	0.184
A x C	1	0.014	0.096	0.691	2.652	0.004	0.017
B x C	1	0.002	0.018	0.423	1.625	0.003	0.017
A x B x C	1	0.135	0.886	0.063	0.242	0.973	4.313*
Hata	114	0.152		0.260		0.225	

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

Verilerin Çözümlemesi

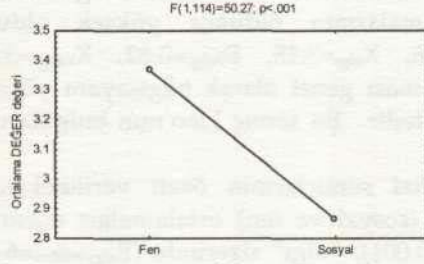
Bu araştırmada, 1998-99 öğretim yılı bahar yarı yılında Bilgisayara Giriş dersi alan İlköğretim Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2. sınıf öğrencilerine yarı yıl sonunda tutum ölçeği uygulanmıştır. 1999-2000 öğretim yılı bahar yarı yılı başında ise henüz bilgisayar dersi almamış İlköğretim Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2. sınıf öğrencileri üzerinde aynı tutum ölçeği uygulanmıştır. Her iki uygulama sırasında öğrencilere araştırmanın ne amaçla yapıldığı standart bir şekilde anlatılmış ölçeğin ön yüzünde maddelerin nasıl işaretleneceği örnekle gösterildikten sonra işaretlemeye geçilmiştir. Her iki zamanda elde edilen veriler incelenerek, bilim dalı, cinsiyet ve bilgisayar deneyiminin bilgisayara yönelik tutumları nasıl etkilediğine bakılmıştır. Veriler yorumlanırken kullanılan ölçekten elde edilen puanlar dikkate alınmıştır. Araştırmanın denenceleri Statistica paket programı kullanılarak çoğul varyans analizi yoluyla çözümlenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Tablo 1'de aritmetik ortalamalar, standart sapmalar ve varyanslar her bir değişken için verilmektedir. Genel ortalamalara bakacak olursak öğrencilerin "değer", "algı" ve "kaygı" ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir ($X_{değer}=3.12$, $SS_{değer}=0.56$, $X_{algı}=3.15$, $SS_{algı}=0.62$, $X_{kaygı}=3.03$, $SS_{kaygı}=0.57$). Ortalamaların yüksek çıkması genel olarak bilgisayara yönelik tutumların olumlu olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Liao'nun bulgularıyla da paralellik göstermektedir (Liao, 1993).

Tablo 2'de çoğul varyans analizi sonuçlarının özeti verilmektedir. Buradan görüldüğü üzere, bölümlerin (sosyal ve fen) ortalamaları arasında "değer" üzerinde ($F_{değer-bölüm}=50.26$, $p<0.001$), "algı" üzerinde ($F_{algı-bölüm}=6.58$, $p<0.05$) ve "kaygı" üzerinde ($F_{kaygı-bölüm}=6.31$, $p<0.05$) anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Bilgisayar deneyiminin ortalamaları arasında "değer" üzerinde ($F_{değer-deneyim}=85.9$, $p<0.001$), "algı" üzerinde ($F_{algı-deneyim}=54.04$, $p<0.001$) ve "kaygı" üzerinde ($F_{kaygı-deneyim}=51.074$, $p<0.001$) anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Buna karşın Tablo 2'den görüldüğü üzere cinsiyetin ortalamaları arasında "değer" üzerinde ($F_{değer-cinsiyet}=0.296$), "algı" üzerinde ($F_{algı-cinsiyet}=0.52$) ve "kaygı" üzerinde ($F_{kaygı-cinsiyet}=0.084$) anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır. Yine Tablo 2'de bölüm-cinsiyet birleşik etkisinin "değer" üzerinde ($F_{değer-bölüm/cinsiyet}=0.808$), "algı" üzerinde ($F_{algı-bölüm/cinsiyet}=0.103$) ve "kaygı" üzerinde ($F_{kaygı-bölüm/cinsiyet}=0.184$) anlamlı farklar oluşturmadığı görülmektedir. Bunun yanında bölüm-deneyim birleşik etkisi "değer" ve "kaygı" üzerinde anlamlı farklar oluşturmazken ($F_{değer-bölüm/deneyim}=0.096$, $F_{kaygı-bölüm/deneyim}=0.017$), "algı" üzerinde az da olsa ($F_{algı-bölüm/deneyim}=2.652$, $p<0.1$) anlamlı fark yaratmıştır. Cinsiyet-deneyim birleşik etkisi "değer" ve "kaygı" üzerinde anlamlı fark yaratmazken ($F_{değer-cinsiyet/deneyim}=0.018$, $F_{kaygı-cinsiyet/deneyim}=0.017$), "algı" üzerinde çok az da olsa ($F_{algı-cinsiyet/deneyim}=1.625$, $p<0.2$) anlamlı fark yaratmıştır.

Son olarak Tablo 2'den görüldüğü üzere bölüm-cinsiyet-deneyim'in üçlü birleşik etkisinin "değer" ve "algı" üzerinde anlamlı farklar yaratmamasına karşın ($F_{değer-bölüm/cinsiyet/deneyim}=0.886$, $F_{algı-bölüm/cinsiyet/deneyim}=0.242$)'in, "kaygı" üzerinde anlamlı fark oluşturduğudur ($F_{kaygı-bölüm/cinsiyet/deneyim}=4.313$, $p<0.05$). Çoğul varyans analizi sonuçları grafiksel olarak Şekil 1-9'da sunulmuştur. Şekil 1' de görüldüğü üzere bölümlerin (sosyal ve fen) "değer" ortalamaları arasında önemli ölçüde fark vardır. Fen Bilgisi bölümünün ortalaması Sosyal Bilgiler bölümün ortalamasından oldukça yüksektir.

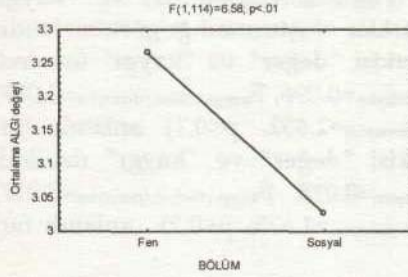


Şekil 1. Bölümlerin bilgisayara karşı DEĞER bağımlı değişkeni üzerindeki etkisi.



Şekil 2. Deneyimin bilgisayara karşı DEĞER bağımlı değişkeni üzerindeki etkisi.

Şekil 2'de daha önce bilgisayar dersi almış öğrencilerin (deneyimli) "değer" ortalamalarının dersi hiç almamış öğrencilerin ortalamalarından (deneyimsiz) daha yüksek olduğu görülmektedir. Şekil 3'de Fen Bilgisi bölümü öğrencilerinin "algı" ortalamalarının Sosyal Bilgiler bölümü öğrencilerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.



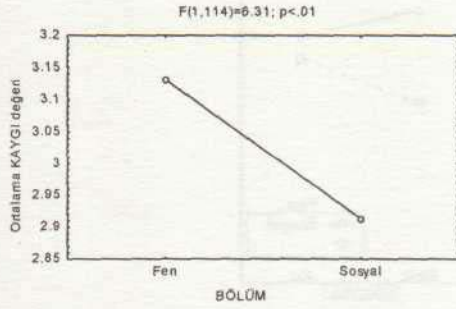
Şekil 3. Bölümün bilgisayara karşı ALGI bağımlı değişkeni üzerindeki etkisi.



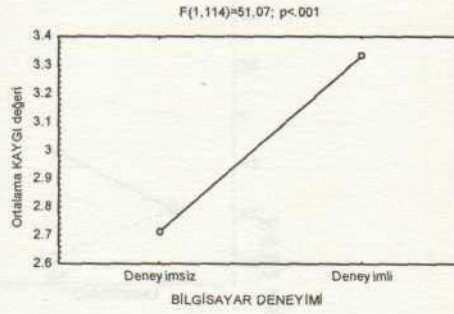
Şekil 4. Deneyimin bilgisayara karşı ALGI bağımlı değişkeni üzerindeki etkisi.

Şekil 4'de daha önce bilgisayar dersi almış öğrencilerin (deneyimli) "algı" ortalamalarının dersi hiç almamış öğrencilerin ortalamalarından (deneyimsiz) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şekil 5'de görüldüğü üzere bölümlerin (sosyal ve fen) "kaygı" ortalamaları arasında önemli ölçüde fark vardır. Fen Bilgisi bölümünün ortalaması Sosyal Bilgiler bölümünün ortalamasından oldukça yüksektir. Şekil 6'da daha önce bilgisayar dersi almış öğrencilerin (deneyimli) "kaygı" ortalamalarının dersi hiç almamış öğrencilerin ortalamalarından (deneyimsiz) daha yüksek olduğu görülmektedir.

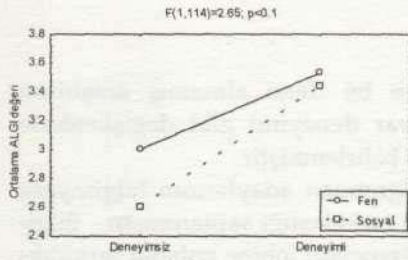


Şekil 5. Bölümün bilgisayara karşı KAYGI bağımlı değişkeni üzerindeki etkisi.

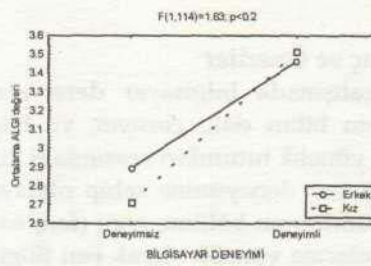


Şekil 6. Deneyimin bilgisayara karşı KAYGI bağımlı değişkeni üzerindeki etkisi.

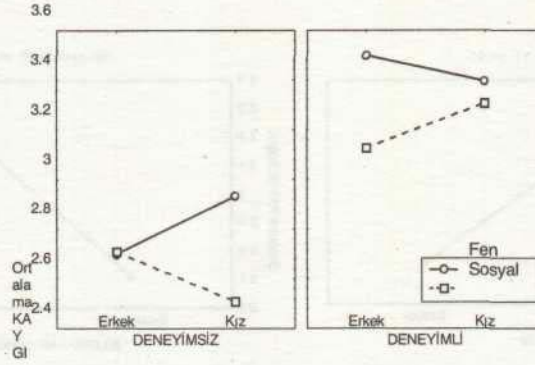
Şekil 7'de, bölüm-bilgisayar deneyimi'nin "algı" üzerindeki birleşik etkisi görülmektedir. Daha önce (Şekil 4) açıklandığı üzere bilgisayar deneyimi olan öğrencilerin "algı" ortalamalarının dersi almayanlar oranla daha yüksek olduğu Şekil 7'de de görülmektedir. Bunun yanında deneyimsiz Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler bölümü öğrencilerinin "algı" ortalamaları arasında olan fark deneyimli Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler bölümü öğrencilerinkinden daha fazladır. Şekil 8'de, cinsiyet-bilgisayar deneyimi'nin "algı" üzerindeki birleşik etkisi görülmektedir. Burada deneyimsiz erkek öğrencilerin "algı" ortalamaları kız öğrencilerden daha yüksek iken, deneyimli gruptaki kız öğrencilerin ortalamaları az da olsa deneyimli erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır.



Şekil 7. Deneyimin ve Bölümün bilgisayara karşı ALGI bağımlı değişkeni üzerindeki ikili birleşik etkisi.



Şekil 8. Deneyimin ve Cinsiyetin bilgisayara karşı ALGI bağımlı değişkeni üzerindeki ikili birleşik etkisi.



Şekil 9. Bölümün, Deneyimin ve Cinsiyetin bilgisayara karşı KAYGI bağımlı değişkeni üzerindeki üçlü birleşik etkisi.

Son olarak **bölüm-cinsiyet-deneyim**'in "kaygı" üzerindeki üçlü birleşik etkisi şekil 9'da görülmektedir. Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler bölümlerinde okuyan deneyimsiz erkek öğrencilerin "kaygı" ortalamalarının hemen hemen eşit olmasına karşın, Sosyal Bilgiler bölümü deneyimsiz kız öğrencilerinin "kaygı" ortalamaları, Fen Bilgisi deneyimsiz kız öğrencilerinden önemli ölçüde düşük olduğu görülmektedir. Bunun yanında deneyimli gruplarda ters bir ilişki göze çarpmaktadır. Deneyimli Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi erkek öğrencilerinin kaygı ortalamaları arasında önemli ölçüde fark olmasına karşın (Fen Bilgisi öğrencilerinin ortalamaları daha yüksek), deneyimli Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi kız öğrencilerinin "kaygı" ortalamaları birbirine oldukça yakın çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada bilgisayar dersi alan ve bu dersi almamış araştırma örnekleminin bilim dalı, cinsiyet, ve bilgisayar deneyimi gibi değişkenlerle bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişkisi belirlenmiştir.

Bilgisayar deneyimine sahip olmayan öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının bölüme göre (fen/sosyal) farklılaştığı saptanmıştır. Bilgisayar tutumlarına yönelik olarak Fen Bilgisi öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu farka bilgisayarların matematik temelli makinalar olarak düşünülmesinin neden olduğu düşünülmektedir. Bilgisayar deneyimine sahip öğretmen adaylarının ise bilgisayara yönelik tutumlarında bölüme göre farklılaşmadığı görülmüş, buna bilgisayarın matematik temelli makine olarak algılanma durumunun deneyim kazandıktan sonra ortadan kalktığından neden olduğu düşünülmektedir. Araştırmada bilgisayar tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Kız ve erkek bütün öğrenciler bilgisayara yönelik olarak olumlu tutumlara sahiptir. Bu sonuç bazı araştırmalardan elde edilen

sonuçlarla paralellik göstermektedir (Mc Coy & Baker, 1994; Lau & Ang, 1998; Akkoyunlu, 1996; Deniz, 1995). Yine araştırma bulguları bilgisayar deneyiminin bilgisayara yönelik tutumları olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu (Lau & Ang, 1998; Akkoyunlu, 1996) tarafından elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Eğitim Fakültelerindeki bilgisayar derslerinin etkili olabilmesi için öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının olumlu olması gerekmektedir. Bilgisayar deneyimi bilgisayara yönelik tutumları olumlu yönde etkilemektedir. Bu yüzden eğitim fakültelerinin programlarına öğretmen adaylarına bilgisayar becerilerini kazandırıcı dersler konulmalıdır.

Bilgisayarların matematik temelli makinalar olarak algılanma durumunu ortadan kaldırma amacıyla bilgisayar derslerinin içeriği dikkatlice düzenlenmeli, bilgisayarın sosyal bilimlerde kullanım alanlarını tanıtıcı etkinliklere geniş yer verilmelidir. Özetle öğretmen adaylarına mesleki yaşantılarına katkı sağlayacak bilgisayar deneyimleri kazandırılarak bilgisayara yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesine olanak sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. (1996). "Öğrencilerin Bilgisayara Karşı Tutumları". Eğitim ve Bilim, Cilt.20, Sayı.100: 15-27.
- Alkan, C. (1997). Eğitim Teknolojisi. Anı Yayıncılık, Ankara. S.185.
- Busch, T. (1995). "Gender Differences in Self-Efficacy and Attitudes Toward Computers" Journal of Educational Computing Research. 12 (2):147-158.
- Christensen, R. & Knezek, G. (1997). „Internal Consistency Reliability for 14 Computer Attitude Scales" Eighth International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education. pp. 877-880. April 1-5, Orlando, Florida.
- Deniz, L. (1995). "Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Tutumları" M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı.7: 51-60.
- Gagne, R. M. , Briggs, L. J. & Wager, W. W. (1992) Principles of Instructional Design. (Dördüncü Basım) Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publisher.
- Gressard, C.P. & Loyd, B.H. (1986). "Validation Studies of a New Computer Attitude Scale" Association for Educational Data Systems Journal, 16(2), 92-103.
- Hoyles, C. (1993). Review of the Literature. Girls and Computers, Edited by Celia Hoyles, Institute of Education University of London.
- Fajou, S. (1991) "Computer Anxiety" Compute-Ed. 1(1):45
- Kay, R. H. (1993). "An exploration of Theoretical and Practical Foundations for Assessing Attitudes Toward computers: The Computer Attitude Measure (CAM)" Computers in Human Behavior. Vol.9: 371-386.
- Knezek, G.A. & Miyashita, K.T. (1994). "A Preliminary Study of the Computer Attitude Questionnaire" Studies on Children and Computers. Denton, TX: Texas Center for Educational Technology.
- Külahçı, Ş.G.& Gürol, M. (1991). "Eğitim aracı Olarak Bilgisayara İlişkin Öğretmen Görüş ve Tutumları" Eğitim ve Bilim, Cilt.15, Sayı.80: 28-35.
- Lau, S.K., Ang, A.Y. (1998) "Attitudes of University Students to Computing: An Australian Perspective" Ed-Media 98, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunication, pp. 946-951. June 22-26, Freiburg, Germany.
- Liao, Y.C. (1993) "Effects of Computer Experience on Computer Attitudes Among Preservice, Inservice, and Postulant Teachers" In D.Carey, R. Carey, D.A.Willis, &J.Willis (Eds.), Technology and Teacher Education Annual- 1993. pp. 498-505. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- McCoy, P.L., Baker, H.T. (1997). "Gender Differences in Preservice Teachers' Computer and Internet Attitudes" Eighth International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education. pp. 873-875. April 1-5, Orlando, Florida.
- Poling, D. (1994). "E-mail as an Effective Teaching Supplement" Educational Technology, 34(5): 53-55.
- Young, C. Y. (1997). "Utilizing Technology in Educational Research: Implementation With Graduate Students" Eighth International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education. pp. 835-836. April 1-5, Orlando, Florida.
- YÖK, (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Ankara.

KALABALIK SINIFLARIN ETKİLERİ* (Bir Öneraştırma Çalışması)

Doç. Dr. Ayşen BAKİOĞLU**
Nazlı POLAT***

Özet

Bu çalışma sınıf mevcudunun etkilerini literatür bazında ve kalabalık bir ilköğretim okulu örneğinde incelemektedir. Ülkemizde sınıf başına düşen öğrenci sayısı MEB istatistiklerine göre 41-88 arasındadır ve bu sayılar okullarda bir krizin yaşandığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğretmen derslik, okul eksikliği, doğum oranı yüksekliği, planlama eksikliği bu olgunun nedenleri olarak görülebilir. Sınıf mevcudunun ülkemizde öğrenci ve öğretmeni nasıl etkilediğini anlamak için kalabalık bir ilköğretim okulunda 44 öğretmen ve 362 öğrenciye bazı araştırma soruları yöneltilmiştir. Sonuçlar analiz edildiğinde ne öğretmenlerin ne de öğrencilerin yüksek mevcutlu sınıflarda eğitimden memnun olmadıkları ortaya çıkmıştır. Çoğunlukla öğretmenler motivasyon sağlayamamaktan, geribildirim alamamaktan, kontrolü ellerinde tutamamaktan, düşük öğrenci başarısından, sınıfı düzgün ve temiz tutamadıklarından, gürültü, yorgunluk ve stres yaşadıklarından şikayet etmişlerdir. Öğrenciler ise, oturmadaki sıkışıklıktan, iletişim zorluğundan, sınıf ve tuvalet temizliği, yetersiz kantin hizmetlerinden yakınmışlardır. Çalışma, acil önlemler alınmasının önemine dikkat çekmektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitim yönetimi, sınıf mevcudu.

Abstract

This study investigates effects of class size as literature and on a sample of a large school. Class size in Turkey is between 41-88 pupils which could be seen as an indicator of a crisis at schools. Lack of teachers, classes, schools, high birth rate and lack of planning could be seen as reasons. In order to understand how does class size influence both teachers and pupils a primary school was selected and some research questions were asked to 44 teachers and 362 students. After analysing responses, it appeared that neither teachers nor students are happy with large classes. Mostly teachers complained about difficulty in establishing motivation, getting feedback, establishing control, low student achievement, difficulty in keeping school clean and tidy, noise, tiredness, stress. Students expressed their opinion as difficulty in settling on the desk as three pupils, communication difficulties with teachers, inadequate canteen facilities. Urgent precautions should be undertaken, otherwise we will lose our human resources with our future.

Key words: Educational management, class size.

GİRİŞ

Ülkemizin nüfusu, yılda % 2.3 oranında çoğalmaktadır. Avrupa ülkeleri arasında rekor sayılabilecek bu orana göre, Türkiye her 5 yılda bir Danimarka nüfusu kadar artmaktadır. Bu gerçek; Türkiye'nin her 5 yılda bir beş milyon çocuğun eğitimi için yatırım yapması gereğini ortaya koymaktadır. Nüfusumuzun % 47 si büyük kentlerde yaşamakta ve iç göçlerle bu oran gittikçe artmaktadır (Varış ve diğerleri, 1998, s. 123-124). Göçler ve doğum oranının yüksekliğine karşın okul ve derslik sayısı uygun oranda artmamakta, böylece bir okula ve sınıfa giderek daha fazla öğrenci düşmekte, özellikle büyük şehirlerde 50 den az mevcutlu sınıf bulmak pek mümkün olamamaktadır.

Genellikle okul mevcudu siyasi, ekonomik, sosyal, demografik ve benzeri bazı etkenlerin sonucu oluşan bir eğitim politikası ve planlaması sorunudur. Niceliksel planlamada eğitimin diğer yönleri yanısıra okul nüfusu (kayıtlar, terkler, mezunlar) öğretmen ve yöneticilerin istihdamı, çeşitli düzeylerdeki insangücünün belirlenmesi, bina ve teçhizatın sağlanmasına ilişkin kararlar verilmektedir. Niteliksel eğitim planlaması, eğitimin amaçları, içeriği, yöntemleri, ve değerlendirme teknikleriyle ilgili kararları içermektedir (Hesapçıoğlu, 1994 s. 67). Burada sınıf kalabalıklığı, öğrenci sayısı üzerinde odaklandığı için nicel planlamayı, amaçlara ulaşmayla ilgili olduğu, öğretmen yetişmesini gerektirdiği, kaliteyi direkt etkilediği için niteliksel planlama ile yakından ilgilidir. Biz bu çalışmamızda, sınıf mevcudunun yüksek oluşunun öğrencinin öğrenmesine etkisini incelemeye çalışırken, nicel kaynaklı bir sorunun nasıl nitel sonuçlar doğurduğuna dikkat çekmeye gayret edeceğiz.

Günümüzde okullarımızın şöyle bir tablo çizdiğini görmekteyiz: Giderek metrekareye düşen öğrenci sayısı artmakta, ulaşım olanaklarındaki iyileşmeye rağmen şehir içi geziler bile sınırlı düzeyde gerçekleşmekte, giderek öğretim sınıf içine hapsolmuş bir hal almaktadır. (Açıkalın, 2000, s. 493). Bu durumda sınıf içinin öğretici özellikler ile donatılmış özel bir tasarımın olması gerektiği ve sınıf mevcudunun; bireysel farklılıkların gözlenip değerlendirilebileceği sınırdan olmasının önemi gündeme gelmektedir. Çünkü etkili bir okulda bireysel farklılıklar esastır ve önemlidir. Öğrencinin yaşadığı herhangi bir güçlükte destek ve yardım alır. Bu konuda yetenekli ise kendini daha da geliştirme imkanı bulur. Öğrencinin çalışmaları yakından denetlenir, gelişimi ve çalışmalarıyla ilgili olarak sürekli bilgilendirilir. (Balcı, 2000, s. 499). Etkili okul her bireyin değerli ve biricik olduğunun hissettirildiği okuldur. Öğrenci sayısının yoğunluğu, her öğrencinin biricik olarak kendisini algılamasını engelleyen ana faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarının tek tanımının akademik başarı olmadığı ve bireydeki farklılıklar oranında başarı tanımlaması yapılabileceği açıktır. Kalabalık sınıflar, gerek öğretmen gerekse de öğrenci açısından pek çok olumsuzluğu da beraberinde getirmektedir. Bu olumsuzluklar ilköğretimden üniversitelere kadar kendini göstermektedir. Yapılan araştırmalarda bu düşüncüyü kanıtlar niteliktedir. Okul ve sınıf mevcudu konusunda 90 lı yılların başlarına dek ilköğre-

timde yapılan araştırmalar şu özet bulguları ortaya koymuştur:

1.Okulların birleştirilmesi çalışmaları bu yüzyıla kadar devam etmiş ve daha çok ve geniş okullar ve eğitim bölgeleri oluşması sonucunu vermiştir. Birleştirme çabaları günümüzde de devam etmektedir.

2. "Küçük" ya da "büyük" okulun öğrenci sayısı konusunda araştırmacılar ve eğitimciler arasında net bir ittifak yoktur. Bununla beraber, pek çok araştırmacı, bir ilkokul için uygun ve etkin mevcudun 300-400 öğrenci, bir ortaokul içinse 400-800 öğrenci olduğunu belirtmişlerdir.

3. Pek çok okul birleştirilirken, büyük okulların küçük okullara oranla, idare edilmesinin daha masrafsız ve müfredatının daha kaliteli olduğuna inanılarak hareket edilmiştir. Fakat araştırmalar, her iki düşüncenin de doğru olmadığını göstermiştir.

4. Küçük okullardaki akademik başarı, büyük okullardakiyle aynı hatta daha da üstündür.

5. Küçük okullarda öğrencilerin genel itibariyle okula ve okul ile ilgili belirli konulara karşı tutumları çok daha olumludur.

6.Öğrencilerin, dersi aşma, disiplin problemleri, şiddet, hırsızlık, okul mallarını kötüye kullanma ve çeteye katılmakla ölçülebilen sosyal davranışları küçük okullarda daha olumludur.

7.Küçük okullara ders dışı faaliyetlere katılım seviyesi büyük okullardan daha yüksek ve daha çeşitlidir ve küçük okullardaki öğrenciler ders dışı faaliyetlerden daha çok doyum hissetmektedir.

8.Küçük okullarda büyük okullara nispeten derse devam durumu daha iyidir.

9. Küçük okullarda büyük okullara oranla okuldan ayrılma yüzdesi çok daha küçüktür.

10.Küçük okullardaki öğrencilerin daha gelişmiş bir aidiyet duygusu vardır.

11.Küçük okullarda, öğrencilerin kendilerine ait genel ve eğitsel kavramları daha gelişmiştir.

12.Büyük okullara nispeten küçük okullardaki öğrenciler, öğretmenler ve idareciler arasındaki insan ilişkileri daha olumludur.

13.Büyük ve küçük sınıfta öğrenim gören lise öğrencileri arasında, giriş sınavı sonuçları, kabul oranları, derse devam, not ortalaması ve bitirme gibi okulla ilgili değişkenler açısından herhangi bir fark yoktur.

14.Küçük okullarda öğretmenlerin işlerine ve idarecilerine karşı tutumları daha olumludur. (1)

Üniversitelerde sınıf mevcuduna ilişkin yapılan araştırmalar da benzer sonuçlar vermiştir: Dersin organize ediliş tarzı, mevcudu en düşük olan sınıflarda en olumlu şekilde olmakta, sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısı arttıkça dersin organizasyonu ve değerlendirilmesi giderek olumsuzlaşmaktadır. Sınıf mevcudu yükseldikçe, yardımcı araçların kullanımı da azalacaktır. Kalabalık sınıflarda ders kapsamı daha olumsuz değerlendirilirken sınıf tenhalaştıkça bu

durum olumluya doğru gitmektedir. Kalabalık sınıflarda öğrenciler dersin içeriğini somut yararlarını kavrayamamaktadır. (Bakioğlu, 1994 s.171-176)

Üniversitede dersteki öğrenci sayısı azaldıkça öğrencilerin dersi olumlu şekilde değerlendirme oranı artmaktadır. Ders içinde tartışma, soru sorma ve detayı ile açıklama, seminer sunma ancak sınıf mevcudunun azalması ile mümkün olabilir. (Bakioğlu, 1994, s.171-176) Uluslararası normlara göre çeşitli okul düzeylerinde sınıf mevcutları şu şekildedir: Okul öncesi eğitim 15-20, temel eğitim; 25-30, orta öğretim 20-25 öğrenci. (Hesapçioğlu 1998, s. 391, s. 190)

Kalabalık sınıflar, gerek öğrencinin gerekse de öğretmenin motivasyonunu ve buna bağlı olarak performansını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Kalabalık kavramı, genellikle sınıfta 30'un üstünde bir sayı ifade etmektedir. Bu sayı ülkelere göre küçük farklılıklar gösterebilmekle birlikte, bu mevcuttan daha yüksek bir rakam verilmemektedir. Eğitimcilerle göre müfredat programları 400 öğrenciye kadar olan bir okulda etkili olabilir. Kalabalık okullar genellikle yoğun bürokratik işler, çok sayıda personel ve etkisiz iletişim gibi sorunlarla karşı karşıyadır. Ayrıca müfredat programının derinleştirilip geliştirilmesi bu tür kalabalık okullarda çok zordur. Ayrıca öğrencilerin sorunlarının çeşitliliği de mevcudu yüksek okullarda problem oluşturur (2).

Kalabalık okullarda suç işleme oranlarında artış olmakta, iletişim etkisini kaybetmektedir. Bu nedenle mevcudu yüksek okullarda, okul yöneticilerinin daha dikkatli ve yoğun çalışmaları gerekmektedir. Kalabalık okullarda öğrenciler okul kültürüne alışmakta zorluk çekmekte, %70-80'lik dilimi hırçın, yasaklara karşı, suç işleyen, dersleri iyi olmayan sosyal guruba girmektedir. Geri kalan küçük yüzdelik dilimdeki öğrenciler ise başarılı ve ileride akademik kariyer yapabilecek gruba oluşturmaktadır. Mevcudu yüksek okullarda gelir düzeyi yüksek sosyal gruba ait öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Okulda yapılmak istenen çeşitli aktiviteler okulun kalabalıklığı yüzünden gerçekleşmemektedir. Müfredat programından çok az bir öğrenci grubu tam olarak yararlanabilmektedir. Kalabalık okullarda suç işleme oranı da yükselir. Öğrencilerin okulla ilgileri pek yok gibidir, bazı gruplar sürekli suç işleme eğilimindedir (2). Kalabalık sınıflarda sınıfı etkilemek ve sınıfa hakim olmak, sınıf içi arkadaşlığı sağlamak, sınıfı belli bir disiplin ve düzene sokmak, sınıfta yeterli derecede materyalden faydalanmak, müfredatı tam uygulamak, her bir öğrenci ile güçlü bir etkileşim ve iletişim kurmak çok zor olmaktadır.(3)

2. Ön Araştırma

Bu çalışma, İstanbul'un sosyo-ekonomik düzeyi oldukça düşük, merkeze uzak bir ilçesinin en kalabalık ilköğretim okulunda yapılmıştır. Grup mülakatı ve açık uçlu anket yoluyla yapılan bu çalışmaya 44 öğretmen ve 362 öğrenci katılmıştır. Öğretmenlere kalabalık sınıflarda eğitim ve öğretimle ilgili açık uçlu 5 soru yöneltilirken; öğrencilere, kalabalık sınıflarda eğitim ve öğretimin nasıl ol-

duğuna dair genel bir soru yöneltilmiş ve düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin yazılı olarak verdikleri cevaplar çetele tutularak ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

44 öğretmene yöneltilen sorular şunlardır:

Kalabalık sınıflarda sınıf yönetiminde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?, kalabalık sınıflar eğitim ve öğretimde kaliteyi ne yönde etkiler? kalabalık sınıfların avantajlı yönleri var mıdır? Nelerdir? kalabalık sınıflarda fiziksel ortamda yaşanan sıkıntılar nelerdir? kalabalık sınıf okutan öğretmenin psikolojik durumu nasıldır?

Öğrencilere ise şu soru yöneltilmiştir; kalabalık sınıflarda eğitim ve öğretim nasıl yapılıyor? Düşüncelerinizi belirtiniz. Alınan yazılı görüşler çetele tutularak sınıflandırılmış ve şu önarastırma sonuçlarına ulaşılmıştır:

Tablo-1.Öğretmenlerin Kalabalık Sınıflar Hakkındaki Düşünceleri

1.Öğretmenlerin, kalabalık sınıflarda sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklara dair görüşlerinin dağılımı	Evet N	Evet %
İletişim kuramıyorum	28	64
Gerekli motivasyon ve dikkati sağlayamıyorum	32	73
Sınıfa hakim olamıyorum	25	67
Birebir öğrencilerle ilgilenemiyorum	26	59
2.Öğretmenlerin, kalabalık sınıfların eğitim ve öğretimde kaliteyi ne yönde etkilediğine dair görüşlerinin dağılımı	N	%
Öğrenci başarısı düşük oluyor	29	66
Yeterli düzeyde geri dönüt alamıyorum	32	73
Öğrenci sayısına göre zaman yetersiz kalıyor	25	55
Öğrencileri ilgi ve yetenekleri yönünde yetiştiremiyorum	23	52
3.Öğretmenlerin, kalabalık sınıfların avantajlı yönlerinin olup olmadığına dair görüşlerinin dağılımı		
Avantajlı bir yönü yoktur	44	100

Tablo 1 kalabalık ortamlarda yaşanan sıkıntıların fazlalığına dikkat çekmektedir. Öğretmenler, kalabalık ortamlarda öğrencilerle iletişim kuramadıklarını, gerekli motivasyon ve dikkati sağlayamadıklarını, sınıfa hakim olamadıklarını, öğrencilerle birebir ilgilenemediklerini belirterek sınıf yönetiminde zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Yine öğrenci sayısına göre zamanın yetersiz olduğunu, öğrenciyi ilgi ve yetenekleri yönünde yetiştiremediklerini geri dönüt olmadıklarını öğrenci başarısının düşük olduğunu belirterek tüm bunların eğitim ve öğretimde kaliteyi düşürebileceğini ifade etmişlerdir. Diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de kalite kavramının önemle üzerinde durulduğu bir dönemde kalabalık ortamlarda öğrenmenin gerçekleşmediği ve öğrenci başarısının düştüğü yönündeki fikirler "eğitimde kalite" kavramını düşündürmesi yönünde oldukça anlamlı ve dikkat çekici bir sonuç olabilir. Yine bu çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamının kalabalık sınıfların herhangi bir avantajlı yönünün olmadığını belirtmeleri böyle bir problemin eğitim sistemi içinde yer almasına rağmen konuyu dair çözüm üretilmediğini düşündürmesi

yönünde oldukça anlamlıdır.

Tablo-2 Öğretmenlerin Kalabalık Sınıflar Hakkındaki Düşünceleri

4.Öğretmenlerin, kalabalık sınıflarda fiziksel ortamda yaşanan sıkıntılara dair görüşlerinin dağılımı	Evet N	Evet Yüzdesi %
Temizlik problemleri ile karşılaşıyorum	37	84
Ortamda yoğun gürültü oluyor	34	77
Ders araç ve gereçlerini yeterli derecede kullanamıyorum	28	64
Yerleşim düzeninin bozukluğu iletişim engeli doğuruyor	29	66
5.Öğretmenlerin kalabalık sınıflarda psikolojik durumlarının nasıl olduğuna dair görüşlerinin dağılımı		
Yoğun stres altındayım	34	77
Sürekli baş ve boğaz ağrısı çekiyorum	28	64
Sinirli ve gerginim	32	73
Sürekli yorgunluk hissediyorum	32	73

Tablo 2’de örneklemdaki 44 öğretmenin kalabalık sınıflarda fiziksel ortamda yaşadıkları sıkıntılar ve bu ortamlarda psikolojik ve fizyolojik olarak nasıl etkilediklerine dair düşünceleri belirtilmiştir.

Öğretmenler, fiziksel ortamlarda temizlik problemleri ile karşılaştıklarını yoğun gürültü ortamlarının yaşandığı ders araç ve gereçlerini yeterli derecede kullanmadıklarını yerleşim düzeninin bozuk olduğunu belirtmişlerdir.

Başarının gerçekleşebilmesi öznel ve nesnel pek çok faktörün karşılıklı etkileşimiyle gerçekleşir düşüncesinden hareketle fiziksel ortamda yaşanan bu tür sorunlar başarıyı olumsuz yönde etkileyebilir düşüncesini akıllara getirdiği için bu sonuç oldukça anlamlıdır.

Yine öğretmenler kalabalık ortamlarda yoğun stres altında olduklarını baş ve boğaz ağrısı çektiklerini, sinirli ve gergin olduklarını sürekli yorgunluk hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin mesleklerine soğuyabilecekleri bu mesleği yapmak istemeyecekleri yada erken bırakabilecekleri düşüncelerini akıllara getirmesi yönünde oldukça ve anlamlı ve dikkat çekicidir.

Öğrencilerin Kalabalık Sınıflar ile ilgili Olarak Dile Getirdikleri Problemler

1-Fiziksel Problemler:

Kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin verdikleri cevaplar dikkat çekici durumdadır. 362 öğrenciden açık uçlu bir soru vasıtasıyla alınan görüşler incelendiğinde şu konular ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler üçer üçer oturmak zorunda kaldıklarını ve bunun verdiği sıkıntıları şu cümlelerde yansıtmışlardır:

‘Yazı yazarken kollarımız birbirine değdiği için zorluk çekiyoruz. Çanta, defter, kitap gibi araçlarımız sıraya ve masaya sığmıyor. Beslenmelerimizi rahat bir şekilde yapamıyoruz ve getirdiğimiz yiyeceklerin çoğu yerlere düşüyor. Sınavlarda üç kişi oturduğumuz için bazı arkadaşlarımız kopya çekiyor.’

Öğrenciler giriş ve çıkışlarda yaşadıkları problemleri şu şekilde dile getirmişlerdir:

'Okula girerken ve çıkarken çok sayıda öğrenci olduğu için ezilme tehlikesi yaşıyoruz, birbirimizi iterek içeri girmek zorunda kalıyoruz, çoğu zaman çantalarımız ve beslenmelerimiz ellerimizden yere düşüyor hatta ayakkabılarımızın bile ayağımızdan çıktığı oluyor.'

2-Eğitim ve Öğretim İle İlgili Problemler:

Öğrenciler çoğu zaman dersi dinleyemediklerini ve bu nedenle dersi anlamakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Nedenlerini birkaç söylemde incelersek şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır:

'Sınıfta çok fazla gürültü oluyor. Herkesin bir kelime söylemek istemesi bile gürültüye neden oluyor. Spor salonumuz olmadığı için bahçede beden eğitimi yapan arkadaşlarımızdan gelen sesler derse olan dikkatimizi dağıtıyor ve dersi dinleme istemiyoruz. Öğretmenimiz sayımız çok olduğu için çoğu zaman dersi kendi anlatıyor konuyu anlamadığımızda soru sormak gibi bir şansımız olmuyor. Çünkü ya sıra gelmiyor ya da öğretmen söz hakkı vermiyor. Öğretmenimiz bizlere söz hakkı verdiğinde bir çok kişi düşüncelerini söylemek istiyor ve buda sınıfta gürültü olmasına neden oluyor ve birbirimizi dinlemekte ve anlamakta zorluk çekiyoruz. Dersi sadece öğretmenin anlattığı zamanlarda canımız çok sıkılıyor. Özellikle anlatılan konularda ilgili yaşadığımız bazı olaylar varsa bunları anlatmak istediğimiz halde anlatamıyorsak canımız daha da sıkılıyor.'

'Bazen arkadaşlarımızdan bazıları öğretmenlerimiz söz hakkı vermeden konuşuyor bu da öğretmenimizin sinirlenmesine neden oluyor.'

'Öğretmenlerimizle ders içi ve ders dışı görüşmek istiyoruz, onlarla daha yakın olmak istiyoruz. Ama zaman yetmediği içinde konuşmak için bekleyen birileri mutlaka olduğu için ya konuşacaklarımızı kısa tutuyoruz ya da hiç konuşamıyoruz bu nedenle öğretmenlerimizle aramızda iletişim kopukluğu oluyor. Bu da bizim derse olan ilgimizi azaltıyor.'

'Yine bazı arkadaşlarımız kendi dinlemek istemedikleri için bizleri ya konuşturarak ya da bazı dikkat çekici hareketlerde bulunarak dersi anlamakta güçlük çekmemize neden oluyorlar.'

3-Sağlık ve Temizlikle İlgili Problemler:

Öğrenciler sağlık ve temizlik problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dile getirdikleri birkaç konuyu şu şekilde özetlemek mümkündür:

'Sınıflarımız çok kalabalık olduğu için çabuk kirleniyor. Yürüdüğümüz zaman bile toz kalkıyor. Hatta bazı arkadaşlarımız bahçe ve katlar kalabalık olduğu için sınıfta oyun oynuyorlar ve bu da daha fazla toz olmasına neden oluyor. Sınıfı sık sık havalandırıyoruz bu, çoğu zaman hastalanmamıza yol açıyor ve okula gelemiyoruz.'

'Tuvaletleri, çok kullanıldığı için temiz bulmak pek mümkün olmuyor.'

Sabun bile çok çabuk bitiyor. Buralarda da mikrop kapıyoruz ve hastalanıyoruz.'

'Teneffüslerde kantin çok kalabalık olduğu için yiyecek ve içeceklerimizi okul dışında alıyoruz. Bu gıdalar sağlıksız olduğundan çoğu zaman hastalanıyoruz ve hatta zehirleniyoruz.'

Görüldüğü gibi öğretmen ve öğrenciler içinde buldukları sınıf mevcuduna ilişkin durum için olumlu bir cümle kurmamaktadırlar.

3. Sonuç

Neden az öğrencili okulların en iyi sonuçları verdiği konusunda özetle yedi sebep sıralanmaktadır:

1.YÖNETİM: Bütün kadro ortak bir masa etrafında toplanabildiğinde iletişim daha kolay olur. 2.SAYGI: Öğretmen ve öğrenciler birbirlerini daha iyi tanır.3.KOLAYLIK: Daha az bürokrasi kişiselleşmeyi kolaylaştırır.4.GÜVENLİK: Yabancılar kolayca tespit edilebilir ve öğretmenler kabalık veya asabiyete hemen tepki gösterebilirler.5.VELİ İLGİSİ: Veliler, çocuklarını tanıyan ve gelişmeleriyle ilgilenen öğretmenlerle daha kolay işbirliği yaparlar. 6.SORUMLULUK: Bir öğretmenin, öğrencinin ya da okulun başarısının ne olduğuna dair veriler ortada olur. 7.AİDİYET: Sadece akademik ya da çeşitli yeteneklerde başarılı olanlar değil, öğrencilerin hepsi yetişkinleri de içeren topluluğun değerli bir üyesidir. (4)

Sınıf mevcudunun 20'nin altına düşürülmesi öğrenci başarısının yükselmesine sebep olmaktadır. Bununla beraber, öğrenci sayısının küçültülmesi önemli miktarda para gerektirmekte ve bu tasarımın yürürlüğe konması nitelikli öğretmenler bulunması veya yetiştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Öğretmen niteliğini kuvvetlendirmek de öğrenci başarısının yükselmesine sebep olmaktadır. Sınıf mevcudunun küçültülmesinin faydaları, bu işin nasıl yapıldığına bağlı olarak etkili olabilmektedir (5)

4. Öneriler

Sınıf mevcuduna ilişkin araştırmalar önümüze çarpıcı veriler sunmaktadır. Toplam kalite anlayışının okullarda yaygınlaşmasına çalışan MEB, kalite standartlarının başında gelmesi gereken bir okula ve sınıfa düşen öğrenci sayısını aşağı çekme yoluna gitmelidir. Öğrenci, veliler ve toplum ancak yeterince zaman ve emek verilmiş çocuk yetiştirerek memnun olabilir. Çocuklarımıza yeterli zaman, emek, kılavuzluk, yapılabilmesi için; bir öğretmenin başedebileceği sayıda öğrencisi olmalıdır. Ülkemiz okullarının içinde bulunduğu kalabalık baskısı niteliği engelleyen ana sorun olarak görünmektedir.

Gelişmiş ülkeler, zaten düşük olan sınıf ve okul mevcutlarını daha da aşağı çekmek eğiliminde görünmektedirler. Sınıf mevcudunun mezun niteliğine ve başarıya etkisi konusunda yapılan araştırmaların sonuçlarına dikkat kesil-

miş, 'acaba sınıf mevcutlarını düşürme politikasını benimserseniz ülkemizin insan kaynağından ne denli kazancı olur?' noktasında dikkatlerini yoğunlaştırmaktadırlar. Ülkemizde henüz 8 yıllık zorunlu eğitime geçişin sancıları yaşanmakta, 12 yıllık eğitime geçmek için gerekenler incelenmektedir. Adeta 'çocuğu okulun duvarları arasına yasa zoru ile getirelim gerisi kolay' denmektedir. Eğitimsizlik sayısal olarak düşünmekten ötesini de gerektirmektedir.

Ülkemizde de şu konular araştırmalar ile incelenmelidir:

- Sınıf mevcudunun öğrenci başarısı ve öğrenmesi üzerindeki etkisi,
- Öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarına ve öğrencilerin programı öğrenmelerine sınıf mevcudunun etkisi, (Day, 1996, s.5).

Çalışma boyunca izlenebileceği gibi literatür bulguları ve bizim önaraştırma bulgularımız birbirini destekler niteliktedir. Ülkemizdeki sınıf mevcutlarının durumunu gösteren tablolar ürkütücü boyuttadır. Pek tabi ki okul ve sınıf mevcutlarının aşağıya çekilmesi bir eğitim politikası sorunudur ve oldukça büyük finansal yatırımları gerektirmektedir. 21. Yüzyılda insanlarımızın düşünen, üretebilen, kendini kurtarması için bir kurtarıcı beklemektense işini en iyi şekilde yapmak için yollar geliştirebilen bireyler olmasını istiyorsak sınıfta bireysel farklara zaman verebilecek düzenlemeyi yapmak zorundayız. Kalabalıkta farklar fark edilememektedir. Kalabalıkta farklar törpülenmekte ve aynı veya benzer olmanın erdemi ön plana çıkarılmaktadır. Çünkü sınıf ve okulda düzenliliğin hep aynı olmak ile sağlanacağı zannedilmektedir. Uyum kavramı sık sık gündeme gelmekte, zaten düşük olan standartlar 'uyan kişi' ile birlikte pekişerek sınıfın veya okulun 'tekrarcı' olmasına yolaçmaktadır. Hiçbirimiz bir diğeriyle aynı değiliz. Kalabalık sınıflarda farkı ile değerli olduğunu hissedemeyen öğrenci hayatta da kalabalıklar içinde değersiz olarak kendini algılayacak veya öyle algılanmasını pek te sorgulamayacaktır. Oysa toplumlar alanlarında dünya çapında en iyi olan bireyleri çıkardıkça ve onların ekip kurup çocuk ve gençleri yetiştirerek esin kaynağı olmalarını sağladıkça saygın bir yer edinebiliyorlar. Bugünü kurtarmak politikalarının geçmiş olması gerekmektedir. Sınıf ve okul mevcutlarının aşağı çekilmesi için yapılan çalışmalar uygulamaya geçirilmelidir. Aksi takdirde pek çok kaybolmuş yetenek ve kaybolmuş yarınlar elde edeceğiz.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A.(2000) Daha Bir Hormonlu Eğitim, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl: 6, Sayı: 24, Güz, s. 493
- Bakıoğlu, (1994) M.Ü. AEF Öğrencileri ve Eğitim Bilimleri Öğretim Elemanları Üzerinde Yapılan Bir Araştırma: Ders Değerlendirme, 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu, s.171-176
- Bakıoğlu A. (1994) Üniversitelerde Öğrenci Sayısının Arttırılmasının Yol Açaacağı Sorunlar: İngiltere Örneği, Yaşadıkça Eğitim, 33, Mart-Nisan, İstanbul.
- Balcı, 2000, İkibinli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi Ve Yönetimi, Yıl: 6, Sayı: 24, Güz s. 499
- Day, 1996, Class Size Research and the Quality of Education, National Association of Head Teachers, Reports.5
- Hesapçioğlu, (1994) İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi, Beta, İstanbul, s. 67
- Hesapçioğlu, (1998) Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim, Genişletilmiş 5. Baskı, Beta, İstanbul.
- Varış F. ve Diğerleri (1998) Eğitim Bilimine Giriş, Alkım Yay.

Elektronik Kaynaklar

1. www.nwrel.org/scpd/sirs/10/co20:html-101k1989,sy.13-14-15
2. www.altavista.com.tr.schoolsize.largeclasses.January 1996
3. www.ebsco.com.tr.classsize.largeclasses. June 1997
4. www.ed.gov/databases/Eric-Digests/ed414615.html-19k, 1997, s.38-39
5. www.ed.gov/pubs/Reducingclass/classsize.htm/research, 1999, sy.65-69

*Çalışmanın konusu, organizasyonu, yorumları, yönlendirilmesi ve kaynaklarında birinci yazar, elektronik kaynaklar ve araştırmada diğer yazar katkıda bulunmuşlardır.

ÖĞRENCİ ADLARININ ÖĞRETMEN BEKLENTİSİ VE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Ar. Gör. Dr. Neşe ÖZKAL, Ar. Gör. Arzu Güngör KILIÇ
Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ*

Özet

Bu araştırmada öğrenci adlarının öğretmen beklentisi ve öğrencilerin genel akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma şans yöntemi ile rasgele seçilen ilköğretim okullarında çalışan 199 sınıf öğretmeni ve yine şans yöntemi ile rasgele seçilen bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 88 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada veriler araştırmaya katılan 88 öğrencinin yıl sonu başarı notları ile öğretmenlere bu öğrencilerin adlarının çekici olup olmadığını sorulduğu bir formla toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin adlarını çekici buldukları öğrencilerin akademik başarı notlarının adları çekici bulunmayan öğrencilerden önemli derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen beklentileri, öğrenci adları, akademik başarı.

Abstract

In this research, the effects of students' names on teacher's expectations and students' general academic achievement have been examined. The research has been done on 199 primary school teacher and 88 students in elementary schools chosen randomly. The data for the research consist of the data collected by means of a questionnaire which aims to determine whether the students' names seem attractive to the teachers and of the final achievement scores of 88 students participate in the research. The research has discerned that the scores of the students whose name are attractive according to the teachers are significantly higher than those whose names are not attractive.

Key Words: Teacher expectations, students' name, academic achievement.

GİRİŞ

Sınıflar, öğretmenin öğrencileri ile ilgili sahip olduğu beklentiler, öğrencilerin öğretmen ve birbiriyle ilgili sahip olduğu beklentiler ile dolu dinamik ve karmaşık topluluklardır. Sınıfa girdiğimizde iyi ya da kötü, üretken ya da üretken olmayan durumlardan hangisini göreceğimizi büyük oranda bu beklentiler açıklamaktadır (Saphier ve Gower 1987). Good (1987) öğretmen beklentilerini "Öğretmenlerin, öğrencilerin genel sınıf içi davranışı, mevcut ve gele

* DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

cekteki akademik başarı için ya bütün sınıf ya da tek tek bireyler için oluşturdukları tahminler" olarak tanımlamaktadır.

Öğretmen beklentilerinin öğrenci davranışları üzerindeki etkilerine öğretmen beklenti etkisi denir. Öğretmen beklenti etkisi 1. Kendini gerçekleştiren kehanet etkisi, 2. Devam eden beklenti etkisi olarak iki temel çerçevede düşünülebilir.

Kendini Gerçekleştiren Kehanet Etkisi: Gerçekte olmadığı halde, öğretmenin öğrencinin hakkında dışarıdan edindiği izlenimlere dayalı olarak beklenti geliştirmesi, öğrencisine bu doğrultuda davranması ve öğrencinin de öğretmenin davranışlarının etkisiyle beklenti yönünde davranmaya başlamasına "kendini gerçekleştiren kehanet" denir. Bir başka deyişle; kendini gerçekleştiren kehanet öğretmen beklentilerinin öğrencinin edimini etkilemesi ve öğretmenlerin bu beklentilerini de öğrencinin gerçekleştirmesi olarak tanımlanabilir.

Rosenthal kendi kendini doğrulayan kehanetin olumlu etkileri üzerinde durarak eğer öğretmenler (1) sıcak, sosyal ve duygusal iletişim yaratırlarsa, (2) edimleri hakkında çok dönüt verirlerse, (3) çok amaçlı öğretirlerse, (4) onlara daha çok yanıt ve soru sorma şansı verirlerse öğrencilerin başarılarını en üst düzeye çıkarabileceğini belirtilmektedir (Brophy,1983).

Devam Eden Beklenti Etkisi: Öğretmenin öğrenci hakkında geliştirdiği beklentiye devam ettirmesidir. Öğretmenler önceden geliştirilmiş olan örüntülerin devam etmesini öğrencilerden beklerler. Önceden var olan başarı farkına göre öğretmenler öğrencilere davranışlarda bulunurlar ve bu farklı davranışlardan dolayı öğrenciler arasındaki başarı farkı aynı kalabilir ya da artabilir (Öztürk, Koç, 2001).

Öğretmen beklentileri öğrencinin başarı düzeyini, benlik duygusunu ve güdüsünü etkilemektedir. Öğretmen, öğrencinin bu etkiler sonucu vermiş olduğu tepkileri yorumlar ve sergilediği davranışlarla bu karşılıklı etkileşimi sürdürür. Bu nedenlerle öğretmenin beklentilerini öğrencilere nasıl yansıttığı önemlidir.

Öğretmenler Beklentilerinin Öğrencilere Yansıması

Öğretmenler beklentilerini bir tek yolla yansıtmamaktadırlar. Harris ve Rosenthal'in 1960-1983 yılları arasında yapmış oldukları çalışmalar ile Brophy ve Good'un (1990) yapmış oldukları çalışmaların her ikisinde de öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdiği öğrencilere daha olumlu, düşük beklenti geliştirdiği öğrencilere ise daha olumsuz davranışta bulunduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere şu şekilde davranmaktadırlar: Soruyu cevaplamaları için daha az zaman verme, soruların bilinmemesi durumunda; soruyu yineleme, ipucu vererek sonuca ulaştırma, yanlış yanıtı düzeltmek için farklı sorular sorma yerine, cevabı söyleme ya da başkasına söz verme, tepkilerle uygunluk göstermeyen pekiştirme, yanlışları daha çok eleştirme, daha az övme, daha az iletişim kurma, daha az yanıt hakkı

verme az şey bekleme, daha az ve kolay materyal kullanma, düşük başarıları öğretmenden uzağa oturtma, sınıf ortasında ilgilenmek yerine onlarla daha özel ortamlarda ilgilenme, sınırdaki not aldıklarında üst düzeydekilere göre farklı davranışta bulunma, daha soğuk davranma, daha az göz teması, zaman alıcı, etkili yöntemleri daha az kullanma, düşüncelerini daha az kabul etme (Brophy ve Good, 1990).

Öğretmenlerin beklentileri oluşturması sürecinde birçok özellik etkili olmaktadır. Öğretmen beklentilerinin temelini oluşturan bu özelliklere aşağıda yer verilmektedir.

Öğretmen Beklentilerinin Temelleri

Öğretmen beklentileri ile ilgili olarak yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda genel olarak ulaşılan beklenti girdileri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Beklentilerinin Temelleri

İlişkili	İlişkili Değil	Sorgulanabilir
Fiziksel görünüm	Cinsiyet	Öğrenciyle ilgili öğretmenin önceki deneyimleri
Öğrencilerin sınıf içi davranışları	Çocuğun anne-babadan biriyle ya da ikisiyle oturuyor olması	Cinsiyet rol davranışları
Dosya bilgileri		Öğrenci adları
İrk		
Sosyal sınıf		

Kaynak: Dusek, Joseph, (1985).

Tablo 1'de yer alan öğretmen beklentilerinin girdileri aşağıda açıklanmaktadır.

Fiziksel Çekicilik: Öğretmenler öğrenciyle etkileşime girmeden önce ilk olarak öğrencinin fiziksel görünümünden etkilenmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin fiziksel çekiciliğe sahip öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri ile ilgili beklentilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu ayrıca öğrencinin fiziksel çekiciliğine ilişkin öğretmen algısı ile öğrencinin akademik başarısı arasında anlamlı derecede ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. (Dusek ve Joseph, 1983).

Öğrenci Rol Davranışları: Kurallara uyan, zamanını akıllıca kullanan ve genel olarak iyi davranışlar gösteren öğrenciler, böyle davranmayan öğrencilere göre öğretmen üzerinde daha olumlu bir etki oluşturur. Bazı bulgular bu ilişkiyi desteklemektedir. Willis sınıf içi davranış yönelimi ve öğretmen beklentileri arasında çok sayıda olumlu korelasyon olduğunu ortaya koymuştur (Brophy, 1974; Dusek, Joseph, 1985).

Dosya Bilgileri: Öğretmen beklentilerinin öğrencilerin zeka puanları, çalışma düzenleri, başarı durumları ve genel olarak davranışları ile ilgili hazırlanmış olan dosya bilgilerinden etkilenip etkilenmediğini saptamak amacıyla öğretmenlere hayali öğrencilerin dosyaları incelettirilmiştir, sonra da öğretmen-

lerin beklentilerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili beklentileri ve yargıları dosya bilgileriyle ilişkili bulunmuştur. Öğretmen beklentilerinin dosya bilgilerinden etkilendiği ortaya konmuştur (Dusek, Joseph, 1985).

Sosyal Sınıf ve Irk: Baron, Tom ve Cooper, sosyal sınıf ve ırk öğrencilerin önemli özelliklerinden biri olduğunu ve bunların öğretmenin öğrenciler ile ilgili kanılarını etkilediğini belirtmektedirler. Rist, olumsuz beklenti geliştirilen öğrencilerin sınıfta avantajlı olmayan yerlere oturtulduğunu, bu öğrencilerin yoksul ailelerden geldiğini ve öğretmenlerin bu öğrencilerle daha az etkileşimde bulunduğunu belirtmektedir (Dusek, Joseph, 1983). *Öğrencinin Cinsiyeti:* Öğretmen beklentisi ve cinsiyetin ele alındığı araştırmalar birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Öğretmenin genel akademik edim beklentisinin temelinde öğrenci cinsiyeti önemli değildir. Ancak öğretmen beklentileri sosyal gelişim açısından incelendiğinde ortaya kızlar lehine bir durum ortaya çıkmaktadır (Öztürk, Koç, 2001). Dusek ve Joseph'in 20 araştırmanın sonuçları üzerine gerçekleştirdikleri üst çözümleme sonuçları da bunu desteklemektedir (Açıkgöz, 1998). Ancak bazı araştırmalar öğretmen beklentilerinin öğrenci cinsiyetinden etkilendiğini göstermektedir (Good ve Findley, 1985). Öğretmenlerin 1. ve 2. sınıfta kız öğrencilerin puanlarını daha yüksek tahmin etme eğiliminde olduğunu saptanmıştır. Kızların ilkökull yıllarında daha çok sevildiği yargısının genel bir kabul gördüğü belirtilmektedir (Dusek, Joseph, 1983; Doherty ve Heir, 1988).

Çocuğun Anne-Babadan Biriyle ya da İkisiyle Oturuyor Olması: Araştırmalarda öğretmenler ayrılmış anne ya da babayla yaşayan öğrenciye ilişkin daha düşük başarı göstereceklerine ve psiko-sosyal problemleri anne-babayla yaşayanlardan daha çok olacağını belirtmişlerdir (Dusek, Joseph, 1985).

Öğrenciyle İlgili Öğretmenlerin Önceki Deneyimleri: İlkokulun ilk yıllarında başarılı olan bir öğrencinin edimi daha sonra aynı sınıfta okuyacak olan öğrencinin edimi için beklentiler yaratabilir. Bu durum hem olumlu hem olumsuz beklentiler için geçerli olmaktadır (Dusek, Joseph, 1985).

Öğrenci İsimleri: Harrari ve McDavid (1973), 80 öğretmen ve 80 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin yazdıkları kompozisyonları öğretmenlerin puanlamaları isteniyor. Bunları yazan öğrencilerin adları öğretmenler için hem popüler hem de popüler olmayan adlardan oluşturuluyor. Araştırma sonunda öğretmenler için adın etkisi hem erkekler hem de kızlar için anlamlı bulunmuştur. Araştırmada öğretmenler popüler olmayan adlara göre daha popüler olan David ve Liza adlarına oldukça fazla puan vermişlerdir.

Yapılan araştırmaların ortak sonucu öğretmenlerin öğrencilerin adlarının beklenti oluşturmada bir faktör olabileceğini gösteriyor. Araştırmalardan elde edilen bazı bulgular öğretmenlerin öğrencilerin adlarına ilişkin beklentilerinin deneyimlerine bağlı olduğuna da göstermektedir (Dusek, Joseph 1985).

Sonuç olarak öğretmen beklentileri öğrencilerin şimdiki ve gelecekteki

başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin farkında bile olmadan etkilendikleri özellikler ile bunlara dayalı olarak öğretmenlerin öğrencilerine farklı davranışlar ve iletişimde bulunmaları (Güngör, 2000) onlar üzerinde olumlu ya da olumsuz olarak önemli izler bırakmaktadır. Bu nedenle öğretmen beklentileri ile ilgili olarak yurtdışında 1960'lı yıllardan itibaren bir çok araştırma yapılmıştır. Ülkemizde ise bu konuda yapılmış araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen beklentilerinin temelleri içerisinde sorgulanabilir olarak belirtilmiş olan öğrenci adları ele alınmıştır. Bu araştırma öğretmen beklentilerinin girdilerinden sorgulanabilir olarak belirtilen öğrenci adlarının ülkemizde öğretmenlerin beklentilerini etkileyip etkilemediğinin belirlenmesine, bu etkilerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerine, öğretmenlerin farkında olmadan beklentilerin etkileyebilecek bir girdiyi fark etmelerine, öğretmen beklentileri konusunda hizmet-içi ve hizmet-öncesi öğretmenlerin yetiştirilme konusunda programların hazırlanma ve uygulama gerekliliğine ışık tutacağına ve ilgili alanyazına katkı getirmesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı öğrenci adlarının öğretmen beklentisi ve öğrencilerin genel akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemektir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın evrenini 2000-2001 öğretim yılında İzmir ili metropol alanında bulunan resmi ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini şans yöntemi ile rasgele seçilen ilköğretim okullarında çalışan 199 sınıf öğretmeni ve yine şans yöntemi ile rasgele seçilen bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 88 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler araştırmaya katılan 88 öğrencinin yıl sonu başarı notları ile öğretmenlere öğrencilerin adlarının çekici olup olmadığının sorulduğu bir formla toplanmıştır.

Başarı Notları: Şans yöntemiyle rasgele seçilen bir ilköğretim okulunda yer alan gerçek sınıflarda öğrenim gören 88 öğrencinin 2000-2001 öğretim yılı yıl sonu başarı notlarının ortalaması kullanılarak toplanmıştır.

Adların Çekiciliği Formu: Bu formda şans yöntemiyle rasgele seçilen bir ilköğretim okulunda yer alan sınıflardan yine şans yöntemiyle 3 sınıf seçilmiştir. Bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin adları listelenmiştir. 3 sınıfta da aynı olan öğrenci adları listeden çıkarılmıştır. Her adın karşısına çekici yada çekici olmadıklarının belirtilebileceği uygun boşluklar bırakılmıştır.

Veri Toplama: Veri toplama gerekli iznin alınmasından sonra 2000-2001 öğretim yılında örnekleme giren okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine Adların Çekiciliği Formu uygulanmıştır. Her bir öğretmen formda yer alan her

bir adın karşısına çekici ya da çekici değildir şeklinde görüşünü belirtmiştir. Çekici olarak belirtilen isimlere 2, çekici değildir olarak belirtilen isimlere 1 verilerek kodlanmıştır. Araştırmada formda yer alan adların tümüne ilişkin görüşlerin bildirilmediği formlar araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri: Araştırmada verileri SPSS 8.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi kullanılmıştır, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Öğrenci adlarının öğretmen beklentisi ve öğrencilerin genel akademik başarıları üzerindeki etkilerini belirleyebilmek için önce öğretmenlerin her bir öğrencinin adına ilişkin olarak "çekicidir" "çekici değildir" şeklindeki görüşlerinin frekansları belirlenmiştir. Bu görüşlere göre öğretmenlerin çekici buldukları ve bulmadıkları adlar belirlenmiştir. Çekici bulunan adlar 2, çekici olmadığı belirtilen adlar 1 olarak yeniden kodlanmıştır. Daha sonra her bir adın yıl sonu başarı notları karşısına yazılarak, öğrencilerin adlarının çekici olma ya da olmama durumları ile başarıları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-Testi yapılmıştır.

Tablo 2. Öğrenci Adlarının Çekiciliği Formuna Öğretmenlerin Verdikleri Yanıtlardan En Yüksek ve En Düşük Puan Alan Öğrenci Adlarının Frekansları

En Düşük			En Yüksek		
Adlar	Çekicidir	Çekici Değildir	Adlar	Çekicidir	Çekici Değildir
Satı	34	165	Ozan	159	40
Şazime	35	164	Yasemin	153	46
Müşkinaz	36	163	Pınar	151	48
Rahime	37	162	Umut	150	49
Rahmi	37	162	Berk	150	49
Abdurrahman	37	162	Ebru	147	52
Misli	39	160	Sinem	146	53
Halim	40	159	Özlem	145	54
Mevlûde	40	159	Zeynep	142	57
Davut	41	158	Demet	140	59
Kazım	41	158	Esra	140	59

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenler geleneksel olarak eskiden beri bilinen adları çekici bulmamışlar, günümüzde daha popüler olan adları ise çekici bulmuşlardır. Öğrencilerin adlarının çekici olma ya da olmama durumları ile başarıları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-Testi yapılmış ilgili sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çekici ya da Çekici Olmayan Öğrenci Adlarının Öğrencilerin Başarı Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Adlar	n	\bar{X}	SS	t Değeri	DF	Önem denetimi
Çekicidir	52	3,40	,87	2,98	86	Fark Önemli p<,05
Çekici Değildir	36	3,94	,78			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çekici olarak belirttikleri adlara sahip olan öğrencilerin başarı puanlarının adları çekici olmayan adlara sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan t-değeri tablo t-değerinden (1,99) yüksektir. Buna göre bu araştırmada öğrenci adlarının öğretmen beklentilerini etkilediği sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Bu sonuç Harrari ve McDavid (1973)'in yaptığı araştırmayı da desteklemektedir. Olumsuz öğretmen beklentileri, öğrencilerin derslere olan ilgisini azalttığı, öğrencilerin benlik kavramlarını, akademik başarılarını ve güdüsünü etkilediği için (Açıkgö., 1998; Kolb, Jussim 1994; Rosenthal, Jacobson, 1968) son derece önemlidir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, bu konunun önemini bir kere daha ortaya çıkarmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin adlarını çekici buldukları öğrencilerin akademik başarıları, adları çekici olarak bulunmayanlara göre anlamlı derecede yüksektir. Buradan öğrenci adlarının öğretmen beklentilerini etkileyen bir etken olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle her düzeyde öğretmenlerin beklentilerini etkileyebilecek olan diğer etkenlerle ilgili daha çok sayıda araştırma yapılması yararlı olacaktır. Öğretmenlerin de belki çoğu zaman farkında bile olmadıkları bu etkenlerden haberdar olmaları sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenler, olumlu beklenti geliştirme ve öğrenci hakkında sahip olduğu bilgileri eğitim-öğretim sürecinde kullanma konusunda yetiştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, Ü. K. (1998) *Etkili öğrenme ve öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Brophy, E. J. (1983) Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations, *Journal of Education Psychology*, 75: 5, 631-661.
- Brophy, E. J. (1985) Teacher-student interaction, in J.B.Dusek, V.C.Hall ve W. T. Meyer (eds.) *Teacher expectancies*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Brophy, E. J. ve Good, T. L. (1990) *Educational psychology: A realistic approach*, New York: Longman.
- Dusek, B. J. ve Joseph, G. (1983) The bases of teacher expectancies: A meta-analysis , *Journal of Education Psychology*, 75: 3, 327-46
- Dusek, B. J. ve Joseph, G. (1985) The bases of teacher expectancies in J.B.Dusek, V.C.Hall ve W.T. Meyer (eds.), *Teacher expectancies*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Good, L. T. (1987) Two decades of research on teacher expectation: findings and future directions, *Journal of Teacher Education*, 32-47, July-Agust
- Good, L. T. ve Findley, J. M. (1985) Sex role expectations and achivement, in J.B.Dusek, V.C.Hall ve W.T. Meyer (eds.), *Teacher expectancies*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Gügör, A. (2000) Öğretmen Beklentileri ve Sınıfı İletişim Örüntüleri, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kolb, K. J., Jussim, L. (1994) Teacher expectations and underachieving gifted children, *Roeper Review*, 17: 1, 26-31.
- Öztürk, B. ve Koç, G. (2001) Öğretmen beklentileri ve öğrenci üzerindeki etkileri, *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 27, 359-395.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupil's intellectual development*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Saphier, J. ve Gower, R. (1987) *The skillful teacher: Building your teaching skills*, Massacchussets: Research Better Teaching Inc.

ÖĞRENCİLERİN ZİHİNDEN İŞLEM YAPMA BECERİLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARININ GERÇEKLEŞME DÜZEYİ

Yrd. Doç. Dr. Cahit PESEN*

Özet

Bu araştırma, öğrencilerin zihinden işlem yapma becerileri ile ilgili, öğretmen davranışlarının gerçekleşme düzeyini tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak kullanılan ölçek, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. SPSS paket programı ile çözümlenen verilerin ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış, varyans analizi ve t-testi ile gruplar arası farklılıklar incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken zihinden işlem yapma becerisi ile ilgili öğretmen davranışları için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Zihinden işlem yapma, İlköğretim birinci kademe öğrencileri, Öğretmen davranışları.

Abstract

This research was carried to determine dimension of teachers' behaviour concerning the ability of students' mental operation. The scale that used as a tool of data collecting was developed by the researcher. Datas, solved with SPSS packet program, mean and standard deviation values were calculated, differences between variance analysis, t-test and groups were investigated by considering the obtained results. Some suggestions were made for teachers' behaviour related students' ability of mental operation.

Key Words: Mental operation, Students of primary school in first level, Behaviours of teachers.

GİRİŞ

Zihinden işlem yapma, herhangi bir araca (kalem, hesap makinesi) başvurmadan yapılan işlemdir (Reys, Suydam, Lindquist ve Smith, 1998: 178). Gerçek hayatta bir çok problem zihinden çözüldüğünden, öğrenciler ilk yıllardan itibaren zihinden işlem yapmalıdırlar (Kennedy, 1975: 516). İlköğretim Okulu Matematik dersinin genel hedeflerinden biri de "Zihinden hesaplama yapabilme"dir (M.E.B.,1998:3). Öğrencilerin zihinden işlem yapma becerilerini geliştirme nedenlerinden bazıları aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

Zamanında öğrenciyi zihinden işlem yapmaya cesaretlendirme, onun bu yeteneğini geliştirmede, kazanmasında ve hayat boyunca kullanmasında önemli bir adımdır.

Zihinden işlem yapma, bir çok hesaplamada doğrudan ve etkili hesaplama yöntemidir. Örneğin, araştırmalara göre öğrenciler 200-5 işlemini zihinden yaptıkla-

* Dicle Üniversitesi, Siirt Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

rında daha mantıklı sonuçlara arırlarken, yazılı işlem yapmada ise 200-5 işlemini 205 olarak elde ettikleri görülmüştür. $\frac{3}{4} - \frac{1}{2}$ gibi işlemleri zihinden yapmak, yazılı olarak yapmaktan daha kolaydır (McIntosh ve ark., 1995: Akt: Reys ve ark., 1998: 180). Bu işlem yapılırken öğrencinin, "Bir bütünün üç çeyreğinden yarısını çıkardığım-da bir çeyrek kalır, bu da $\frac{1}{4}$ 'tür" şeklinde düşünmesi yeterli olacaktır. Benzer işlemler ondalık sayılar için de yapılabilir (Nair ve Pool, 1991: 185). Bu nedenle yazılı işlem yapma yanında zihinden işlem yapmaya da yeteri kadar yer verilmelidir. Sayılar okunurken ve onlar hakkında düşünürken en büyük basamaktan başlanır. Fakat yazılı toplama ve çıkarma işlemlerine ise birler basamağından başlanır. Bu yüzden kişi bu işlemi tamamlamadan aradığı cevabın büyüklüğünü bilemez. Zihinden işlemlerde ise bunun tam tersidir. Örneğin, $44+28=?$ işlemini " $44+20=64$, $64+8=72$ " ve $35-17=?$ işlemini " $35-10=25$, $25-7=18$ " şeklinde zihinden yapılabilir.

Zihinden işlem yapma öğrencilerin esnek düşüncelerini cesaretlendirir. Bu işlemlerde çok farklı tekniklerin kullanılması onların mantıklı analiz yapmalarını geliştirir (Cobb ve Merkel, 1989: 178). Öğrenciler kendileri için iyi olan teknikleri keşfederler, fakat bu konuda becerikli olabilmeleri için, cesaretlendirilmeye ihtiyaçları vardır (Williams ve Shuard, 1997: 179; Cobb ve Merkel, 1989:178). Örneğin, $8 \times 20 \times 25=?$ işlemini bir öğrenci " 8×25 , 4×25 'in iki katı veya, 100 'ün iki katıdır. Yani 200 , 20×200 , 4 'ün sağına üç sıfır eklemektir. Yani 4000 " şeklinde düşünebilirken bir başka öğrenci " $20 \times 25=2 \times 25 \times 10$ yani 500 ; $8 \times 500=4000$ " şeklinde düşünebilir.

Öğrencilerin yaptıkları zihinden işlem yapma şeklini, arkadaşları ile paylaşmaya cesaretlendirmek zihinden işlem yapma başarı düzeyine olumlu katkı sağlar. Zihinden işlem yapmanın amacı bir işlemi çözmek için herkesin kullandığı aynı tekniği kullanmak yerine, öğrencinin kendisine mantıklı gelen teknikleri bulması için onu cesaretlendirmektir. Öğrencilerin zihinden işlem yapmalarını teşvik etmek için, yazılı işlem yapma yönteminden önce her zaman zihinden işlem yapma yolu denenmelidir. Ayrıca öğrenciyi zihinden işlem yapmaya teşvik etmek için işlem yapmada kolay olan sayılar seçilmelidir (Reys ve ark., 1998:178). Buna örnek olarak, $398 \times 4=?$ " $400 \times 4=1600$ $2 \times 4=8$ $600-8=1592$ " işlemi verilebilir.

AMAÇ

İlköğretim Okulu Matematik dersinin genel hedeflerinden biri "Zihinden hesap-lama yapabilme"dir (M.E.B.,1998:3). Bu hedefe ulaşabilmede, öğretmen davranışlarının gerçekleşme düzeyi büyük önem taşır.

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin zihinden işlem yapma becerisi ile ilgili, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin davranışlarının gerçekleşme düzeylerini tespit etmek ve elde edilen bulgular ışığı altında önerilerde bulunmaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın evrenini Siirt il merkezindeki İlköğretim Okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Siirt il merkezindeki 28 ilköğretim okulunda 427 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Bu okullardan şans yöntemiyle seçilen

100 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır.

Bu çalışmada, öğrencilerin zihinden işlem yapma becerilerinin geliştirilmesine yönelik, öğretmen davranışlarının gerçekleşme düzeylerinin ölçülmesinde Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Taslak ölçek, ilgili öğretim elemanlarına inceletirilerek, gerekli düzeltmelerden sonra son şeklini almıştır. Araştırmada kullanılan bu ölçek, 13 olumlu 1 olumsuz ifadeli toplam 14 madde içermektedir. Bu maddeler "Çok sık", "Sık", "Orta", "Nadir" ve "Hiç" olmak üzere beş kategoride ölçeklenmiştir. Ölçek uygulandıktan sonra olumlu maddeler "Çok sık" kategorisinden başlayarak sırasıyla 5,4,3,2,1 olarak, olumsuz madde yine aynı kategoriden başlayarak 1,2,3,4,5 olarak puanlanmıştır. Bu ölçeğin (Tablo 1) Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır.

Bilgisayar ortamında SPSS paket programı ile çözümlenen verilerin ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış, varyans analizi ve t-testi ile gruplar arası farklılıklar incelenmiştir. Karşılaştırmalarda $p \leq 0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Frekanslar yorumlanırken "Hiç", "Nadir" ve "Orta" değerlerinin *yeterli olmayan düzey*, "Sık" ve "Çok sık" değerlerinin de *yeterli düzey* derecelerinde yer aldığı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %21'i 1-4 yıl, %28'i 5-9 yıl, %15'i 10-14 yıl, %7'si 15-19 yıl ve %29'u 20 yıl ve yukarısı, hizmet yılına sahiptirler. Öğretmenlerin %20'si 1. Sınıf, %17'si 2. Sınıf, %21'i 3. Sınıf, %21'i 4. Sınıf, %21'i 5. Sınıf okutmaktadırlar.

Öğrencilerin Zihinden İşlem Yapma Becerisi İle İlgili Öğretmen Davranışlarına İlişkin Frekanslar

"Zihinden işlem yapmaya yeterli düzeyde zaman ayırıyorum" cümlesine, öğretmenlerin %7'si "Nadir", %38'i ise "Orta", %36'sı "Sık" ve %19'u "Çok sık" düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. "Öğrencilerin zihinden işlem yapmalarını teşvik ediyorum" cümlesine, %1'i "Nadir", %16'sı "Orta", %57'si "Sık" ve %26'sı "Çok sık" düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. "Zihinden işlem yapmada, öğrencileri farklı teknikler(varsa) takip etmeleri için yeterince teşvik ediyorum" cümlesine, öğretmenlerin %14'ü "Nadir", %24'ü "Orta", %48'i "Sık" %14'ü ise "Çok sık" düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. "Öğrencilerin zihinden işlem yapma becerilerini ölçmek için sözlü soru sorup sözlü cevap alıyorum" cümlesine, öğretmenlerin %1'i "Hiç", %3'ü "Nadir", %13'ü "Orta", %51'i "Sık", %32'si "Çok sık" düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. "Öğrencilerin zihinden işlem yapma becerilerinin yoklanmasında düşünme süreçlerini anlamak için izledikleri yolu ayrıntılı olarak söylemelerini istiyorum" cümlesine, öğretmenlerin %2'si "Hiç", %9'u "Nadir", %26'sı "Orta", %35'i "Sık" ve %28'i "Çok sık" düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. "Öğrencilerin, zihinden işlem yapma becerilerini problem çözmede kullanmalarını sağlıyorum" cümlesine, öğretmenlerin %1'i "Hiç", %1'i "Nadir", %21'i "Orta", %54'ü "Sık" ve %23'ü "Çok sık" düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. "Öğrencilerin zihinden işlem yapmalarını teşvik etmek için yazılı işlem yapma tekniğinden önce, zihinden işlem yapma tekniğini kullanmaktayım" cümlesine, %2'si "Hiç", %7'si "Nadir", %40'ı "Orta", %32'si "Sık" ve %19'u "Çok sık" düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. "Zihinden işlem yapmada kolay olan sayıları seçmekteyim" cümlesine, Öğretmenlerin

%2'si "Nadir", %27'si "Orta", %43'ü "Sık", %28'i "Çok sık" düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. "Yazılı işlem yapma yanında zihinden işlem yapmaya da yeteri kadar yer veriyorum" cümlesine, öğretmenlerin %1'i "Hiç", %4'ü "Nadir", %29'u "Orta", %48'i "Sık" ve %18'i "Çok sık" düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. "Zihinden işlem yapmada seçilen sayıları rast gele seçiyorum" cümlesine, öğretmenlerin %12'si "Hiç", %22'si "Nadir", %27'si "Orta", %28'i "Sık" ve %11'i "Çok sık" düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. "Zihinden işlem yapmada doğal sayılar dışında kesirleri de kullanmaktayım" cümlesine, öğretmenlerin %14'ü "Hiç", %24'ü "Nadir", %27'si "Orta", %27'si "Sık", %8'i "Çok sık" düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. "Öğrencilerin esnek düşüncelerini cesaretlendirmek amacıyla, zihinden işlem yapmalarını istiyorum" cümlesine, öğretmenlerin %1'i "Hiç", %5'i "Nadir", %25'i "Orta", %48'i "Sık", %21'i "Çok sık" düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. "Öğrencilerin mantıklı çözümlere yapmalarını sağlamak amacıyla, onların zihinden işlem yapmada farklı teknikler kullanmalarını istiyorum" cümlesine, öğretmenlerin %1'i "Hiç", %7'si "Nadir", %34'ü "Orta", %40'i "Sık", %18'i "Çok sık" düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. "Öğrencilerin yaptıkları zihinden işlem yapma şeklini arkadaşlarıyla paylaşmalarını cesaretlendiriyorum" cümlesine, öğretmenlerin %1'i "Hiç", %8'i "Nadir", %21'i "Orta", %47'si "Sık", %23'ü "Çok sık" düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin zihinden işlem yapma becerisi ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşme düzeyleri araştırıldığında elde edilen veriler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin Zihinden İşlem Yapma Becerisi İle İlgili Öğretmen Davranışlarının Gerçekleşme Düzeyleri

Madd e No	Matematik Dersinde,	Bayan	Erkek	\bar{x}
1	Zihinden işlem yapmaya yeterli düzeyde zaman ayırıyorum.	3,58	3,72	3,67
2	Öğrencilerin zihinden işlem yapmalarını teşvik ediyorum.	4,09	4,07	4,08
3	Zihinden işlem yapmada, öğrencilerin farklı teknikler(varsı) takip etmelerini teşvik ediyorum.	3,61	3,63	3,62
4	Öğrencilerin zihinden işlem yapma becerilerini ölçmek için sözlü soru sorup sözlü cevap alıyorum.	4,03	4,13	4,10
5	Öğrencilerin zihinden işlem yapma becerilerinin yoklanmasında düşünme süreçlerini anlamak için izledikleri yolu ayrıntılı olara söylemelerini istiyorum.	3,73	3,81	3,78
6	Öğrencilerin, zihinden işlem yapma becerilerini problem çözümede kullanmalarını sağlıyorum	3,91	4,00	3,97
7	Öğrencilerin zihinden işlem yapmalarını teşvik etmek için yazılı işlem yapma tekniğinden önce, zihinden işlem yapma tekniğini kullanıyorum.	3,45	3,66	3,59
8	Zihinden işlem yapmada kolay olan sayıları seçiyorum.	3,85	4,03	3,97
9	Yazılı işlem yapma yanında zihinden işlem yapmaya da yeteri kadar yer veriyorum.	3,67	3,84	3,78
10	Zihinden işlem yapmada seçilen sayıları rast gele seçiyorum.	3,06	3,03	3,04
11	Zihinden işlem yapmada doğal sayılar dışında kesirleri de kullanıyorum.	2,73	3,00	2,91
12	Öğrencilerin esnek düşüncelerini cesaretlendirmek amacıyla, zihinden işlem yapmalarını istiyorum.	3,94	3,78	3,83
13	Öğrencilerin mantıklı çözümlere yapmalarını sağlamak amacıyla, onları zihinden işlem yapmada farklı teknikler	3,61	3,70	3,67

	kullanmalarını istiyorum.			
14	Öğrencilerin yaptıkları zihinden işlem yapma şeklini arkadaşlarıyla paylaşmalarını cesaretlendiriyorum.	3,70	3,90	3,83

Tablo 1'in incelenmesinden anlaşılacağı üzere, öğrencilerin zihinden işlem yapma becerileri ile ilgili öğretmen davranışları içerisinde en çok gösterilen davranışın "Öğrencilerin zihinden işlem yapma becerilerini ölçmek için sözlü soru sorup sözlü cevap alıyorum" davranışının olduğu görülmektedir ($x=4,10$). Bu davranışı ise "Öğrencilerin zihinden işlem yapmalarını teşvik ediyorum" ($x=4,08$) davranışı takip etmektedir.

Öğrencilerin zihinden işlem yapma becerileri ile ilgili öğretmen davranışları içerisinde en düşük düzeyde gerçekleşen davranışın "Zihinden işlem yapmada doğal sayılar dışında kesirleri de kullanıyorum." davranışının olduğu görülmektedir ($x=2,91$). Bu davranışı ise "Zihinden işlem yapmada seçilen sayıları rest gele seçiyorum" davranışı takip etmektedir ($x=3,04$).

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğrencilerin zihinden işlem yapma becerisi ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin istatistiksel analiz sonuçları tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Öğrencilerin Zihinden İşlem Yapma Becerisi İle İlgili Öğretmen Davranışlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s	t	Sonuç
Bayan	33	3,64	0,37	1,24	p>0.05
Erkek	67	3,73	0,34		

Tablo 2'de görüldüğü gibi bayan ve erkek öğretmenlerin, öğrencilerin zihinden işlem yapma becerisi ile ilgili davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin ortalama puanları sırasıyla 3,64 ve 3,73 olarak hesaplanmıştır. İki grubun ortalama puanları arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla t-testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda t-değeri 1,24 olarak hesaplanmıştır. Bu değer $p \leq 0.05$ düzeyinde anlamlı değildir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre, öğrencilerin zihinden işlem yapma becerisi ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin istatistiksel analiz sonuçları tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kıdemlere Göre, Öğrencilerin Zihinden İşlem Yapma Becerisi İle İlgili Öğretmen Davranışlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Ortalama Kareler	F	P
Gruplar Arası	4	447,422	111,855	2,549	0,044
Gruplar İçi	95	4168,018	43,874		
Toplam	99	4615,440			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin kıdemlerine göre, öğrencilerin zihinden işlem yapma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşme düzeyleri açısından aralarında anlamlı fark bulunduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre, öğrencilerin zihinden işlem yapma be-

cerisi ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin istatistiksel analiz sonuçları tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre, Öğrencilerin Zihinden İşlem Yapma Becerisi İle İlgili Öğretmen Davranışlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Ortalama Kareler	F	P
Gruplar Arası	4	236,212	59,053	1,281	0,283
Gruplar İçi	95	4379,228	46,097		
Toplam	99	5615,440			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre, öğrencilerin zihinden işlem yapma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşme düzeyleri açısından aralarında anlamlı fark bulunmadığı anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin cinsiyetlerine ve okuttukları sınıflara göre, öğrencilerin zihinden işlem yapma becerisi ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre, öğrencilerin zihinden işlem yapma becerisi ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Zihinden işlem yapmaya yeterli düzeyde zaman ayıramayan öğretmenlerin %45 oranında olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Zihinden işlem yapmaya yeterli düzeyde zaman ayıramamanın nedenini araştırmak amacıyla öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programında bu konuya yeteri kadar yer verilmediği ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%83), öğrencileri zihinden işlem yapmaları konusunda teşvik ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %38'i, öğrencilerin zihinden işlem yapmada farklı teknikler (varsa) takip etmeleri için, yeterince teşvik etmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin zihinden işlem yapma becerilerini ölçme esaslarına uygun olarak davrandıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin %37'si, öğrencilerin zihinden işlem yapma becerilerinin yoklanmasında düşünme süreçlerini anlamak için izledikleri yolu ayrıntılı olarak söylemelerini, yeterli düzeyde istemedikleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin %23'ü, yeterli olmayan düzeyde, öğrencilerin problem çözmede zihinden işlem yapma becerilerini kullanmalarını sağladıkları gözlenmektedir. Öğretmenlerin %49'u, yeterli olmayan düzeyde, öğrencilerin zihinden işlem yapmalarını teşvik etmek için yazılı işlem yapma tekniğinden önce, zihinden işlem yapma tekniğini, kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %34'ü, yeterli olmayan düzeyde, yazılı işlem yanında zihinden işlem yapmaya da yeteri kadar yer verdikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin %65'i, yeterli olmayan düzeyde, zihinden işlem yapmada doğal sayılar dışında kesirleri de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %31'i, yeterli olmayan

düzeyde, öğrencilerin esnek düşüncelerini cesaretlendirmek amacıyla, zihinden işlem yapmalarını istemektedirler. Öğretmenlerin % 42'si, yeterli olmayan düzeyde, öğrencilerin mantıklı çözümlene yapmalarını sağlamak amacıyla, zihinden işlem yapmada farklı teknikler kullanmalarını istemektedirler. Öğretmenlerin % 30'u, yeterli olmayan düzeyde, öğrencilerin yaptıkları zihinden işlem yapma şeklini arkadaşlarıyla paylaşmalarını cesaretlendirmektedirler.

Öğrencilerin zihinden işlem yapma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarında görülen bu eksikliklerin giderilmesi için öğretmenlerin daha çok çaba sarf etmeleri gerekmektedir.

İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programında zihinden işlemlere daha fazla yer verilmelidir.

Öğrencilerin zihinden işlem yapma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının, yeterli düzeyde gösterilebilmesi için hizmet içi eğitime önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Cobb, P. and Merkel, G.(1989) "Thinking Strategies: Teaching Arithmetic ThrouProblem Solving." In New Directions for Elementary School Mathematics(eds. P.R.Trafton and A.P.Shulte). Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics, pp.70-81
- Kaptan, S.(1998), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Kennedy, L.M.(1975), *Guiding Children to Mathematical Discovery*, California, Wadsworth Publishing Company, pp.516-517
- McIntosh, A., Nohda, N., Reys, B.J., and Reys, R.E.(1995), "Mental Computation Performance in Australia, Japan and the United States", *Educational Studies in Mathematics* 29, pp.237-258
- M.E.B. (1998), *İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı, 1-2-3. Sınıflar*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Nair, A., Pool, P.(1991) *Mathematics Methods*, London: Macmillan. pp.185
- Reys, R. E., Suydam, M.N., Lindquist, M.M. ve Smith, N.L.(1998) *Helping Children Learn Mathematics*, Boston: Allyn and Bacon. pp.178-183
- Williams, E., Shuard, H.(1997), *Primary Mathematics Today*, Singapore, Longman. pp.179

OSMANLI EĞİTİM KURUMLARINDAN ÇAĞDAŞ EĞİTİME GEÇİŞ

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN*

Özet

Osmanlı eğitimle yükseldi. Eğitimde yenileşmeyi devam ettiremediği için çağa ayak uyduramamanın sancılarını çeke çeke eridi. Medreseler kurdu, idadiler, rüştiyeler, darülfünunlar oluşturdu, ama bunların işlevi olan bilimsel anlayışı kurumsallaştıramadı. Ancak bu anormallik Osmanlı kurumlarından yetişmesine rağmen, batı mantığını anlayan Mustafa Kemal gibi bir dehanın, Cumhuriyeti kurması ile oluşturduğu eğitim kurumlarıyla aşılmaya çalışıldı. Osmanlı'dan Atatürk'e uzayan bu eğitim serüveninin çok iyi bilinmesi gerekir.

Tarama modeli ile gerçekleştirilen bu çalışmada eğitimin bir milleti yok edişi ve var edişinin kısa bir anlatımı verilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelime: Osmanlı Eğitim kurumları, Çağdaş Eğitime Geçiş, Çağdaş Eğitim.

Abstract

The ottomans developed their country through the high level of their education. They declined as they could not continue the progresses in education in thair period. They established different typer of school but they could not establish the concept of science. This abnormal logic could not prevent Mustafa KEMAL, who learned the European mentality, to improve himself and established new educational. institutions in modern Turkish Republic. We should learn the education adventure from ottoman period to Atatürk's.

In this study, It is tried to explain the decline and the rebirth of a nation through literatural model.

Key words: Education institutions in ottoman, Passing to the contemporary education, Contemprrary education.

GİRİŞ

İlerleyen zaman yeni kavramlar, yeni sistemler ve buluşlar ortaya çıkarırken, buna ayak uyduramayan ulusları ya silik bırakır, ya da tarih sahnesinden siler. Tarih, bu cümlenin kanıtlarıyla doludur. Yüzyıllarca Amerika'da yaşayan Kızılderililer, Avrupa'dan gelen beyaz adama karşı neden topraklarını savunmada başarılı olamamışlardır? Veya Descartes' er, Copernik' ler, Galileo' ler neden Avrupa'da yetişmiş de, bir Afrika'da yaşayan kabile veya uluslar arasından çıkmamıştır? Bu soruların cevabı bizi çağı anlayan ve o doğrultuda çalışmalar yürüten toplumları tanımaya ve incelemeye götürür.

* Amasya Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı

Osmanlı İmparatorluğu, kuruluşundan gerileme dönemine kadar gerek devlet yönetiminde, gerekse diğer sahalarda kendi varlığını ayakta tutabilecek kişileri yetiştirebilmiştir. Ancak, çağın değişen koşullarını Kanuni' den sonra gelenler görmemezlikten gelince, medreseler eğitim sürecinde bir gerileme içine düşmüştür.

Osmanlı Medreseleri bilgi üretmeye yönelik değil, hazır bilgiyi alıp aktarmaya yönelik, ezberci bir eğitim benimsemişti. Zaten bu okullarda bilim adına bir şeyler okutulduğu söylenemez. Okulda verilen eğitim, din adamları ve dinin ilke ve kurallarına uyacak kişileri yetiştirmeye yönelikti. Öğretilen doğruların değişmesi mümkün değildi. Bunlar ayetler ve hadislerdi. İlahi içerikleri olduğundan, oldukları gibi benimsenmesi şarttı.

Medrese eğitiminde anlayış böyle olunca, deneysel eğitime kapılar kapanmış, tek yanlı bir sistemleşmeye gidilmişti. Sonuçta, akıl özgür olmayınca, yaratıcılık durmuş, ezber ve aktarmacılık bu eğitim kurumlarına egemen olmuştu. İlim üretme yeri olması gereken medreseler, sonuç alınamayacak tartışmalara giriyordu. Şöyle ki: Her yıl medrese hocaları Ramazan' ın her öğleden sonrası, padişahın da uygun gördüğü bir yerden izlediği "Huzur Dersi" tartışmalar yaparlardı. Bu tartışmada ele alınan konular, bir vaazın 1963 yılında yayımladığı şu yazıda belirttiği gibi, medreselerin içinde bulunduğu durumu bize göstermektedir.

"Bir rivayete göre bütün saltanat devrinde Huzur Dersleri'nde "Bakara Suresi" ele alınmış, Saltanat devri bitmiş ve fakat Bakara Suresi bitmemiş" (Yavuz, 16 Nisan 1981)

Avrupa Rönesans'tan sonra düşüncenin, vicdanın ve kalemin özgürleşmesi yolunda adımlar atmış, ilimi rehber edinip buluşlar yapacak çalışma tekniğini başlatmışken, Osmanlı'daki birçok yönetici eğitimin gelecekte uygulayacağı önemi kavrayamamıştır.

Zaman ilerledikçe, kökleşip kurumlaşması gereken medreseler, ilk kuruldukları dönemin çok gerisinde kalmışlardır. Örneğin, Fatih'in Maveraünnehir' den getirttiği Ali Kuşçu ve Molla Hüsrev gözetiminde kurduğu Fatih Medresesi, sonraki yıllarda bu kurumda görev yapan müderrislerin ilmi geri plana itmeleriyle çağdışı kalmaya başlamıştır. Sadece bu medrese veya okullar değil, başka kentteki okul ve medreseler de bu çöküşü yaşamışlardır. Şimdi konu bu noktaya gelmişken, şu soruları sormadan geçmemeliyiz:

1 - Bu medreseler, bu çağdışı yapısıyla İmparatorluğa ne kazandırmışlardır?

2-Yetiştirdikleri bilginlerin hangisinin bilim dünyasına katkıları olmuştur?

Benzer şekilde bu soruları artırabiliriz. Ancak bu iki soru dahi bize, cevaplarını araştırırsak yeterli bilgiyi verecektir.

Belki medreseler devletin yönetiminde iş gören memur kadrosunu yetiştirmiştir, ama bu yetişenlerin bilgisi devletin çöküşünü durduramadığına göre "alınan bilgiler imparatorluğun istediği elemanları yetiştirmiştir" diyemeyiz.

İkinci sorunun cevabı, belki bize bu medreselerden değerli din alimlerinin yetişmiş olduğunu gösterecektir ama, bu kişilerin batıda yetişen Newton' lar ve Descartes' ler ayarı olduğunu kime kabul ettirebileceğiz? Bunlar arasında

Batı bilim adamlarının sözüne itibar ettiği kala kala Katip Çelebi kalıyor. Onu da medrese mahsulü sayabilir miyiz? "Medreselerin okutma yöntemini beğenmeyen ve eleştiren, özel ders alarak zamanına göre en çok işe yarayan Latince'yi öğrenip batı dillerinden çeviriler yapan, kitaplar yazan bu zatı kendi kendini yetiştirenlerden mi kabul etmeliyiz?" (Ergin, 1977, s.108).

Bence ikincisi olmalı. Çünkü o, Latince'yi ne Osmanlı medreselerinde öğrendi, ne de çeviri yaptığı kitaplardaki bilgileri medresede okudu. Bütün bu özellikler gösteriyor ki, medreseler Kanuni' den sonra kara bilgisizliğin, cehaletin ve çekememezliğin ortamı olmuş, Yeniçerilerle birleşip her türlü yeniliğe düşman bir kurum haline gelmiştir.

Bu sorunu çok iyi gören Atatürk, kendisi de Osmanlı okullarında okumuş biri olarak bu konuda şöyle konuşmuştur:

"Şimdiye kadar ulusun beynini paslandıran ve bu istekte bulunanlar olmuştur. Herhalde zihinlerde bulunan bütün boş inançlar atılmalıdır. Onlar çıkarılmadıkça beyne gerçek aydınlıkları aşılacak olanaksızdır"(Atatürk Diyor Ki, 1951, s.58-59).

Bu düşünce'nin ışığında, çağa ayak uyduramayan bu kurumlar Cumhuriyetin ilanından sonra ortadan kaldırılmışlardır. Zaten Cumhuriyet gibi çağdaş bir rejim içinde bu yapıdaki okulların varlıklarını sürdürmeleri mümkün müydü? Tabii ki hayır. Bu yüzden Atatürk, Ortaçağ yükünü Cumhuriyete taşıyan medreseleri ortadan kaldırarak, çağdaş üniversiteleri kurmaya çalışırken, bu gerçekleri göz ardı etmemiş, ülkemizde uygar düşünce'nin vakit geçirilmeden oluşup gelişmesini hedeflemiş ve istemiştir.

Bu oluşumun daha öncesine gidersek, Osmanlı'nın batı karşısında gerileyişi, Tanzimat aydını gibi bir aydın tipinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Tanzimat aydını Jakoben (tepeden inme) de olsa, Osmanlı devletinin batıya açılmasını sağlamış, bugün ülkemiz Avrupalı olma işini konuşurken, bu ince uzun yolun ilk adımını o dönemdeki bu aydınlar atmışlardır.

Tanzimat aydınının gördüğü önemli bir gerçek de, batılılar gibi ileri düzeyde olmanın, ancak batılı bir eğitimle gerçekleşeceğini anlayabilmeleridir. Yine de II. Mahmut'la başlayan eğitimde batıları örnek alma çalışması, II. Abdulhamit döneminde bir dalgalanma yaşar. Bu nedenle Tanzimat'la Cumhuriyet dönemi arasında çok önemli 32 yıl da padişahlık yapmış olan II. Abdulhamit dönemindeki eğitim çalışmalarını bilmek, eğitim tarihimizin sağlıklı değerlendirilebilmesi bakımından çok önemlidir.

II. Abdulhamit döneminde iki alanda eğitim veren okullar vardı. Bunlardan birinci grupta yer alan okullar: Medreseler, Cemaat Eğitim Kurumları ve Yabancı okullar. Bunlar denetim dışı eğitim veren yapıdaydılar. Bu dönemde medreseler yozlaşmış, bilim dışı konularla ilgilenen bir ortamın içine sürüklenmişti. Eğitim dili Arapça, öğretim yöntemleri ezberciydi. Dünyadaki gelişmelerden uzak bir eğitim veriyordu.

Cemaat Eğitim Kurumları ve Yabancı okullara gelince, bunlar da bazı imtiyazlar sonucu kurulduklarından, devlet denetiminin dışındaydılar. Ait oldukları ulusun diliyle eğitim veriyorlardı. Bu okullar, cemaat ülküsüne göre insanlar yetiştir-

tirmeyi amaçladıklarından kendi kültürlerini yayma uğraşını ön planda tutuyorlardı.

İkinci alanda toplanan okullar ise Devlet Eğitim Kurumları'ydı. Bunlar askeri okullar, Rüştiye ve İdadi ve başka dallarda eleman yetiştiren meslek okullarıydı.

Bu iki örnek gösteriyor ki, eğitimde hem birlik yoktu, hem de eğitim kurumları batılı manada eğitim verecek düzeyde değildi. Hatta bu konu Mebuslar Meclisinde Yanya Mebusu Abdül Bey tarafından dile getirilip eleştirilmiştir. Abdül Bey konuşmasının bir yerinde şu noktalara işaret eder:

“Dünyada refah, saadet ve medeniyet ile ilgili ne kadar şeyler varsa hepsi maarif sayesinde. Maarifsiz hiçbir millet terakki etmedi. Günden güne geri gitti. Ve nihayet türlü türlü felaketlere uğramıştır” (Karal, 1999, s. 381).

Bu noktaya gelmişken şu soruyu yöneltebiliriz. 1699 yılında imzalanan Karlofça Antlaşmasından itibaren, batı karşısında başarısızlık yaşayan imparatorluk yöneticileri, neden tek kurtuluşun eğitimde olduğu gerçeğini kavrayamamışlardı? Bu sorunun tabii ki, bir değil birçok nedeni vardı. Eğitilmiş insanların mevcut yapıyı değiştirmeye kalkacağı gerçeği, din eğitimi dışındaki eğitimin dinsizliği getireceği korkusu, daima memleket meselelerini en iyi bildiklerini sanan ve idare ilminde üstün olduklarına inanan kişilerin kendi mevki ve menfaatlerini sarsacağı gibi nedenler, eğitime gereken önemi vermeyi engellemiştir, diyebiliriz.

Abdülhamit döneminde farklı amaçlı okullar da açılmıştır. Bunlardan en ilginç olanları “Şehzadegan Mektebi ile Aşiret Mektebi'dir” (Karal, 1999, s. 400).

Şehzadegan Mektebi: Bu okul Yıldız'da kurulmuş hanedana mensup çocukların eğitimine ayrılmıştır. Bununla beraber şehzadeler yanında diğer devlet büyüklerinin çocuklarına da bu okulda okuma hakkı verilmiştir. Bu okulun amacı, gelecekte devletin üst kademelerini işgal edecek kişilerin yetiştirilmesidir. II. Abdülhamit bu okul sayesinde şehzadeleri kendince zararlı gördüğü fikirlerden ve duygulardan korumak istemiştir.

Aşiret Mektebi: 1892 yılında İstanbul'da kurulmuştur. Amacı Arap, Kürt ve Arnavut aşiretlerinin çocuklarını yetiştirip saltanata olan bağlılıklarını din ve kanun yönünden kuvvetlendirmektir. Ayrıca II. Abdülhamit, bu okulda eğitim görecektir. Aşirete mensup kişiler sayesinde, onların ait oldukları aşiretler nezdinde itibarını artırmayı da amaçlamıştır.

Bu imtiyazlı duruma rağmen bu okul, 1907 yılında eğitim gören kişilerin verilen bir yemeği bahane edip ayaklanmasıyla, II. Abdülhamit tarafından kapatılmıştır (Karal, 1999, s. 401).

Tanzimat'tan Osmanlı'nın yıkılışına kadar geçen dönemde, Cumhuriyette de varlığını sürdürecektir. Mülkiye Mühendis Mektebi, Mülki Baytar Mektebi, Maliye Mektebi, Hukuk Mektebi, Ticaret Mektebi, Güzel Sanatlar Okulu gibi okullardan başka, ilk ve orta öğretimde de önemli okullar açılmıştır. İlk defa kızların devam ettiği kız rüştiyeleri açılmış, ancak bu okullar öğrenci bulmakta zorlanmışlardır.

Sultan Abdülmecit devrinde İdadi ve Sultani (liseler) askeri idadiler, harp, tıp ve mühendishane gibi yüksek okullar açılmış, yine Abdülaziz devrinde, Fransa'nın ısrarı üzerine bugünkü Galatasaray Lisesi açılmıştır.

Bu dönem arasında Darülfünun (üniversite) kurulmuş, 1870 yılında öğ-

renime başlamıştır.

Yukarıya kısa hatlarıyla alıp, kısa çizgileriyle göstermeye çalıştığım okullar, imparatorluğun son seksen yılında devreye girmiş okullardır. Bu kurumlardan bir çoğu açıldıktan sonra değişik nedenlerden dolayı kapatılmış, bir kısmı da 1908 yılından sonra hızlanan fikir cereyanları karşısında işlevsiz duruma gelmişlerdir. Osmanlı'nın son yıllarında eğitimde görülen bu acınacak durumlar, ancak Cumhuriyetin ilânından sonra ele alınarak düzeltilmeye çalışılmıştır.

Osmanlı'nın en ağır ve acılı yıllarında büyüyen Atatürk, eskiden kurulmuş eğitim kurumlarıyla bu imparatorluğun bir yere varamayacağını kabullenmiş aydın bir devlet adamıdır. O, eskiyi yıkıp yerine çağdaş bir ulusu oluşturmaya eğitimden başlanması gerektiğini biliyordu. Bu yüzden bugününü doldurmuş düzenin kesinlikle son bulması gerektiğine inanıyordu. Bunu Atatürk:

"Türk ulusunu son yıllarda geri bırakmış olan kurumları yıkarak, yerlerine ulusun en yüksek uygarlık gereklerine göre ilerlemesini sağlayacak yeni yeni kurumları koymuş olmakla gerçekleşebilir" (İnan, 1969, s.7) sözleriyle belirtmiştir.

Atatürk Türk halkını bütünüyle çağdaş, bütün anlam ve biçimiyle uygar bir toplum yapabilmek için temelli değişiklikler yapması gerektiğinin bilincindeydi. Kendisinin de bir zamanlar içinde eğitim gördüğü kurumların düzeyini biliyordu. O, bu görüşünü 19.07.1921 günü (Sakarya'dan beş hafta önce) Ankara'da toplanan Eğitim Kongresi'ni açarken "Ancak ... savaş günlerinde de tam bir özenle işlenip çizilmiş bir ulusal eğitim programı yapmaya ve eldeki eğitim ve öğretim kurumlarımızı bu günden verimli bir çabayla çalıştıracak esasları hazırlamaya bakmalıyız" (Atatürk'ün Söylev Demeçleri, 1969, s.16) der.

Kurtuluş Savaşı'nın sona ermesinden sonra, 27 Ekim 1922'de Bursa'ya, İstanbul'dan zaferi kutlamak için gelen öğretmenlere şöyle seslenir:

"Akla uygun hiçbir nedene dayanmayan bir takım geleneklerin, inanışların korunmasında direnip duran ulusların ilerlemesi çok güç olur. Belki hiç olmaz. İlerlemek yolunda bağları ve koşulları aşamayan uluslar çağa uygun, akla uygun bir yaşam içinde olamazlar, genel yaşamda görüşü geniş olan ulusların ellerine düşüp, onlara tutsak olmaktan kurtulamazlar" (Atatürk'ün Söylev Demeçleri, 1969, s.44).

Yukarıdaki sözlerinden de anlaşılıyor ki, bütün bunların gerçekleştirilebilmesi için bilgisizliğin giderilmesi gereklidir. Bununla yeni kurulan Cumhuriyetle, Osmanlı'nın batıya kapalı tutmak istediği yönleri açarak olacağına inanıyordu. Ancak önünde Osmanlı'nın bıraktığı birbirinden çok ayrı yapıda eğitim veren kurumları vardı. Buna bir kurumdan, medreseden örnek verecek olursak:

Şeriyat da medrese de ipsiz sapsiz tartışmalarla uğraşıyordu. Tütün ve kahve haram mıdır, mubah mıdır? Muhammet milleti mi demeli, İbrahim milleti mi... gibi anlamsız sorular dinden anlamayan kimseler arasında korkunç tartışmalara neden oluyordu. Zavallı halk da bu tartışmaların arkasında bir kısmı

müdürrisi (profesörü), bir kısmı da başka bir müdürrisi tutarak birbirine giriyordu. Sivasi Efendi ile Kadızade' nin savaşımaya kadar varan tartışmalarını Kaptip Çelebi, Mizan-ül Hak'ında ibret verici bir şekilde anlatır (Kansu, 1930, s.22-23).

Şimdi bu anlayışta eğitim veren bir yüksek okulun veya üniversitenin, Atatürk gibi çağdaş düşünen bir devlet adamı tarafından yaşatılması uygun görülebilir miydi?

Bu nedenle Atatürk, dağınıklık gösteren ve yetersiz olan Osmanlı eğitim kurumlarını 3 Mart 1924 tarihinde Öğretim Birliği Yasası'nı çıkararak biçimlendirme yoluna gitmiştir.

O, bu atılımıyla çağdaş uygarlığa bütün toplumca ayak uydurmasını sağlamış, hem de ulusal birliği güçlendirmek imkanını elde etmiştir. Ulusal eğitim programı deyince de, "Eski çağdaki boş inançlardan, yaradılışımıza hiç de uymayan yabancı düşüncelerden ... etkilerden büsbütün uzak bir kültürü" (Söylev Demeçler, s.16-17) getirmek istediğini, Ankara'daki Eğitim Kongresi'nin açılışında yaptığı konuşmada belirtmiştir.

Tamamen çağdaş bir eğitimden yana olan Atatürk, insanlığın sonsuz bir yarışta olduğu bir dönemde, yapısı ve hayata bakışı açısından duyarsız kalamamıştır.

"Gözlerimizi kapayıp herkesten uzak ve dünyadan uzak yaşadığımızı düşünemeyiz. Ülkemizi bir sınır içine alıp dünya ile ilgisiz yaşayamayız. İleri ve uygar bir ulus olarak çağdaş uygarlık alanı içinde yaşayacağız. Bu yaşama ancak bilgi ile, teknik ile olur. Bilgi ve teknik nerede ise oradan alacağız ve ulusun her bir insanını kafasına koyacağız. Bilgi ve teknik için başka bağ, başka koşul yoktur" (Söylev Demeçler, s.44).

Sonuç olarak, "akla uygun bir yaşam", "akla dayanmayan geleneklerin atılması", "aydınlanma çağına özgü düşünceler", "deneyi düşüncede işleyerek geliştirmek" için çağdaş bir eğitim şarttı. Atatürk bu gerçeği gördü ve Osmanlı'nın köhnemiş eğitim anlayışıyla bunu gerçekleştiremeyeceğini anladığından, eğitimde bu çağdaş ve ilerici adımları attı. O, bu yoldaki görüşünü de "Hayatta en hakiki mürşit (yol gösterici) ilimdir" (Söylev Demeçler, s.197) düşüncesiyle belirtmiştir ki, bu özdeyişte bütün bir çağın özetini bulmak mümkündür.

KAYNAKÇA

- 1- Yavuz, Fehim. "Heves Etme Hendese", Cumhuriyet Gazetesi 16 Nisan 1981, (Abidin Topuz, Yeni İnkılâp Gazetesi 07.04.1963, Isparta).
- 2- Ergin, Osman, Türkiye Maarif Tarihi, Cilt: I, İstanbul: 1977.
- 3- Atatürk Diyor Ki, Varlık Yayınları, İstanbul: 1951.
- 4- Karal, Enver Ziya, Büyük Osmanlı Tarihi, Cilt: IV, (Sabah Gazetesi) Türk Tarih Kurumu Yayınları, İstanbul: 1999.
- 5- İnan, Afet. M.Kemal Atatürk'ten Yazdıklarım, Ankara:1969.
- 6- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt: II, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları, Ankara: 1969.
- 7- Kansu, Nafi Atuf. Türkiye Maarif Tarihi, İstanbul: 1930.

OKUL YÖNETİCİLERİNDE KAYGI-İŞ DOYUMU İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Aytül GÜVEN¹
Doç. Dr. Münevver YALÇINKAYA AKYÜZ²

Özet

Bu çalışmanın amacı, özel ve devlet okullarında çalışan okul yöneticilerinin Maslow hiyerarşisine dayandırılan gereksinim alanlarında ne derecede doyum ya da doyumsuzluk gösterdikleri ve kaygı ile iş-doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Çalışmaya katılan 161 okul yöneticisinin 40' ı özel liselerde, 121' i devlet liselerinde görev yapmaktadır. Özel okullarda çalışan yöneticilerin iş doyumunun devlet okullarında çalışan yöneticilerden anlamlı derecede yüksek olduğu ve sürekli kaygı düzeylerinin de daha düşük olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin iş doyumunu ve sürekli kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticisi, kaygı, iş-doyumu

Abstract

The purpose of the study is to determine the difference between public and private school administrators in the satisfaction level of Maslow's Hierarchy of Needs, and the relationship between Job-Satisfaction and the Trait Anxiety Levels. Data is collected from 161 school administrators (40 private and 121 public schools). Results suggest that the Job-Satisfaction of the private school administrators is significantly higher but the trait anxiety Level is significantly lower than the public school administrators. The gender difference in Job-Satisfaction and Trait Anxiety Level is not found to be statistically significant.

Keywords: School administrators, anxiety, job -satisfaction

GİRİŞ

Kalkınmada gerekli insan gücünün yetiştirilmesi işi, okul denilen örgütte gerçekleşmektedir. Eğitim sisteminin en stratejik parçası olan okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde rol oynayan öğeler de okul müdürü ve yardımcıları ile öğretmenlerdir. Araştırmalar, kişiden beklenenlerin gerçekleşmesinde ve işinde başarılı olmasında en önemli adımın onun iş yaşamından elde ettiği doyumun ve hissettiği kaygının belirlenmesinin önem taşıdığını göstermektedir. Bu okul yöneticileri için de geçerlidir. İş doyumunu, çalışanların mutluluğunun yanı sıra, verimliliğin de temel bir etkeni olarak görülmektedir (Bilgin, 1995). İş yaşamının bir parçasıdır. İş ve yaşam arasındaki ilişkiden hareketle iş doyumunun yaşamdan elde edilecek doyumunu etkileyeceği açıktır (Ergene, 1994). Byrne

¹ Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

² Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

(1991), bireyin bilgi ve becerisini kullanmasına, kendini gerçekleştirmesine olanak sağlamayan iş koşullarının, iş doyumsuzluğuna neden olduğunu ve çalışanların ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir.

Çalışma yaşamındaki olumsuz koşullar, uyumsuzluk ve huzursuzluk yaratmakta, iş görenin genel psikolojik sağlığını tehdit edebilmekte ve onun verimini düşürmesine neden olabilmektedir (Ivancevich ve Donnelly, 1975). İş yaşamındaki etkinliği azaltan bireysel faktörlere karşın iş ve meslek koşullarından kaynaklanan, psikolojik sağlığı etkileyen mesleksi stres kaynakları da oldukça çeşitlidir (Newburg ve Sharon, 1987).

Özbay ve arkadaşları (1993) tıp doktorları üzerinde yaptıkları çalışmada, örneklemdaki hekimlerin %36'sının hafif, %39'nun yüksek düzeyde sürekli kaygıya sahip olduklarını, aynı zamanda %12'sinin hafif, %3'nün yüksek düzeyde depresyon belirtileri gösterdiklerini belirlemişlerdir. Bu çalışmada dikkat çeken bulgu, ihtisaslarını yapan hekimlerden, ihtisas yaptıkları alandan memnun olmayanların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin diğerlerinden anlamlı derecede yüksek olmasıdır. Bu sonucu araştırmacılar, mesleksi doyum yetersizliği ve uzmanlığa verilen önemle açıklamışlar ve mesleğin yüksek kaygıya yol açtığını belirtmişlerdir.

Phelan ve arkadaşları (1991) 1523 profesyonel meslek elemanı ve yönetici üzerinde yaptıkları çalışmada, mesleksi koşullara bağlı akut ve kronik stresin psikolojik problemlerle ilişkisini göstermişler ve depresyon üzerindeki etkisine dikkat çekmişlerdir.

Kaygı ve depresyon bu şekilde ortaya çıkan (strese ilişkin olumsuz tepkiler) psikopatolojik durumlardır. Aynı zamanda bir kişilik özelliği olarak, kaygının strese dayanıklılığı azalttığı bilinmektedir. Spielberger' in (Uçman, 1990), kaygı konusundaki araştırmaları, sürekli kaygı düzeyinin strese farklı tepkiler verilmesine neden olduğunu ortaya koymuştur. Sürekli kaygı düzeyi yüksek olanlar, zorlanmalı durumlarda, sürekli kaygısı düşük olanlardan daha çabuk ve daha yoğun durumluluk kaygı reaksiyonları gösterebilmektedir (Öner ve Le Compte, 1983).

İş doyumu, çalışanların, işlerine veya işlerinin çeşitli yanlarına ilişkin duygusal tepkilerini veya tutumlarını kapsamaktadır. Belirli bir toplumda, belirli bir tarihsel dönemde, insanların iş yaşamından elde ettikleri doyum veya doyumsuzluğun belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Mesleksi koşulların sürekli kaygı, psikolojik belirtiler ve iş doyumunu belirleyebileceği konusunda bulgular söz konusudur (Güçray, 1990). Bu nedenle olumsuz stres tepkilerinin nedenlerinden biri olarak görülen sürekli kaygı ile mesleki koşullardan sağlanan iş doyumu bu çalışmada incelenmek istenmiştir. İş doyumunda, doyum ya da doyumsuzluğun mesleki etkinliklerin sonucu ortaya çıktığı ve genelde bağımlı değişken olduğu düşünülmektedir (Newburg ve Sharan, 1987; Sharma ve Sharma, 1989; Van Putten, 1987; Walls, 1987; Yoder, 1995).

Maslow, insanın gereksinimlerini hiyerarşik bir şekilde sınıflamaktadır. Bu sınıflamadaki gereksinim alanları sırasıyla fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygı

ve kendini gerçekleştirme alanlarıdır. Maslow'a göre, en güçlü gereksinimler hiyerarşinin en alt basamaklarında bulunan gereksinimlerdir. Birey en güçlü ya da en alt basamakta bulunan gereksinimleri doyurunca, daha üst düzeyli gereksinimlerinin doyurulması yönünde çaba gösterecektir (Maslow, 1970). Herzberg, Mc Gregor ve Gellerman çalışma yaşamının, insanın bireysel doyumunu sağlaması ve gereksinimlerini karşılayabilmesi için potansiyeli olan doğal bir çevre olduğunu belirtmektedirler. Bir başka deyişle bireyin çeşitli gereksinimlerinin karşılanmasında görülen yetersizlikler ile onun iş doyum ya da doyumsuzluğu arasında bir ilişki bulunmaktadır (Trusty ve Sergiovanni, 1967). Örgütlerde, üst basamaklardaki gereksinimlerin doyurulmasına doğru güdülenmiş insan gücü örgütsel verimliliği arttırmada önemli bir etkidir.

Bu araştırmada, özel ve devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları) Maslow hiyerarşisine dayandırılan gereksinim alanlarında ne derece doyum ya da doyumsuzluk gösterdikleri ve sürekli kaygı düzeyleri ile bunu etkileyen etmenleri inceleyebilmek için üç temel amaç belirlenmiştir. Birinci amaç, okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. İkinci amaç ise, okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeylerinin çalıştığı kurum, yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, yönetici olarak çalışma süresi, okuldaki yönetici konumu ve eğitim yöneticiliği konusunda kursa katılma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Çalışmanın üçüncü ve son amacı da okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin çalıştığı kurum, yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, yönetici olarak çalışma süresi, okuldaki yönetici konumu ve yöneticilik konusunda kursa katılma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır. Böylece, araştırma ile okul yöneticilerini daha verimli başarıma yöneltecek istihdam politikalarının oluşturulmasına katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

Çalışmada bağımlı değişken olarak alınan iş doyumunun bağımsız değişken olarak alınan sürekli kaygı ve kişisel özellikler ile ilgisi görülmeye çalışılmıştır. Ülkemizde, eğitim kurumlarının örgütsel iklimini ve okul yöneticilerinin iş doyumunu ele alan araştırmalara rastlanmaktadır (Paknadel, 1988; Balcı, 1985; Altaş, 1992). Bu araştırmanın da yukarıda belirtilen araştırmaların paralelinde alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İzmir ili dört merkez ilçe (Karşıyaka, Bornova, Konak ve Buca) belediye sınırları içinde bulunan özel ve devlet okullarında görev yapan yöneticiler (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır. Örneklem, evreni temsil edecek sayıda tesadüfî örneklem yöntemi ile 5 özel okuldan 40 okul yöneticisi, 16 devlet okulundan 121 okul yöneticisi alınmıştır. Toplam okul yöneticisi sayısı 161 dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Spielberger'in (1972) "Sürekli Kaygı Envanteri" ve Porter'ın (1961) "İş Doyum Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından geliştirilen ve okul yöneticilerine ait demografik özellikleri toplamayı amaçlayan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Kaygı Envanteri : A.B.D.' de geliştirilen envanteri birçok ülke 1972-1978 yılları arasında kendi dillerine çevirmiş ve kendi kültürlerine uyarlayarak kullanmışlardır. 1974-1977 yıllarında Türkçe'ye çevrilip standardizasyonu yapılmıştır. Necla Öner ve Ayhan Le Compte (1983) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Sürekli Kaygı Envanteri 20 maddeden oluşan bir öz-değerlendirme anketidir ve bireyin ruhsal durumunu; neler hissettiğini değerlendirmeye yöneliktir. Bu da son bir hafta içinde neler hissettiği olarak ifade edilir. Ölçekten elde edilen puanlar 20-80 arasında değişir. Puan düştükçe kaygı seviyesinin düştüğü, puan yükseldikçe kaygı seviyesinin arttığı ifade edilmektedir. 35 ve altı puanların "normal", 36-41 arası puanların "hafif", 42 ve daha yüksek puanların ise "yüksek" düzeyde sürekli kaygı gösterdiği kabul edilmektedir. Bu araştırmada da okul yöneticilerinin sürekli kaygı puan ortalaması 40.77, standart sapması 6.85 olarak bulunmuştur.

İş Doyum Anketi (Gereksinim Karşılama Yetersizliği Dereceleri Anketi): Araştırmada kullanılan diğer bir araç " Gereksinim Karşılama Yetersizliği Anketi " (NDI) dir. NDI aracında, gereksinimlerin ne kadar karşılanması gerektiği ile yöneticilerin buldukları okulda bu gereksinimlerinin ne kadar karşılandığı arasındaki fark "iş doyumsuzluğunu" göstermektedir. Bu durumda elde edilen en küçük fark doyumu, en büyük fark ise doyumsuzluğu ortaya koymaktadır. NDI aracındaki her gereksinim alanı için iş doyumu ya da doyumsuzluk derecesi; her madde için ideal durumda verilen puanlama toplamının, gerçek durumda verilen puanlama toplamından doğan farkın soru sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Araç, ilk kez endüstride kullanılmak amacıyla Porter (1961) tarafından, Maslow gereksinim sıradüzeni değiştirilerek geliştirilmiş, daha sonra Sergiovanni ve Trusty tarafından okul örgütlerinde kullanılmak üzere uyarlanmıştır (Kabadayı, 1982).

Verilerin çözümlenmesinde "t" testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Chi-Kare testi kullanılmıştır. Ayrıca sürekli kaygı ile iş doyum boyutları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını sınamak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

1. Okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiler

Tablo 1 incelendiğinde iş doyum boyutları arasında pozitif ve .001 düzeyinde anlamlı fakat düşük düzeyde ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Tablo 1' de görüldüğü gibi sürekli kaygı düzeyi ile iş doyumunun güvenlik ve sosyal boyutları arasında da .05 düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu bulunmuş-

tur. Okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeyleri ile iş doyumunun saygınlık, otonomi ve kendini gerçekleştirme boyutları arasında ise anlamlı ilişki olmadığı gözlenmiştir. Bulgular, okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeyi arttıkça güvenlik ($r=.185$) ve sosyal ($r=.165$) gereksinim boyutlarına ilişkin iş doyumunsuzluk düzeylerinin de artış göstermekte olduğunu ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle güvenlik ve sosyal gereksinim boyutlarına ilişkin iş doyumunsuzluk düzeyi arttıkça sürekli kaygı düzeyi de artış göstermektedir.

Tablo 1. Eğitim Yöneticilerinin İş Doyumu İle Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkiler

Boyutlar/ Kaygı Düzeyi	Güvenlik	Sosyal	Saygınlık	Otonomi	Kendini Gerçekleştirme
Güvenlik					
Sosyal	.461**				
Saygınlık	.296**	.408**			
Otonomi	.485**	.590**	.463**		
Kendini Gerç.	.400**	.520**	.378**	.730**	
Sürekli kaygı	.185*	.165*	.076	.141	.151

N=161

Tablo R = .156 *P<0.05 **P<0.001

2. Okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeylerinin çalıştıkları kurum değişkenine göre incelenmesi

Okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeylerinin çalıştıkları kurum değişkeni ile ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan chi-kare testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo2' de verilmektedir.

Tablo2. Eğitim Yöneticilerinin Çalıştığı Kurum ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Kaygı Düzeyi	Resmi Lise		Özel Lise	
	n	%	n	%
Düşük	41	33.8	21	52.50
Normal	49	40.50	11	27.50
Yüksek	31	25.62	8	20.00
Toplam	121	100.000	40	100.000

$\chi^2 = 4.460$ $sd = 2.158$ $P < 0.05$

Tablo 2' de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin çalıştıkları kurum ile sürekli kaygı düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeyi ortalamalarına bakıldığında devlet okullarında çalışan yöneticilerin sürekli kaygı düzeyi ortalamasının ($\bar{x}=41.40$), özel okullarda çalışan yöneticilerin sürekli kaygı düzeyi ortalamasından ($\bar{x}=38.90$) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($t=2.02$, $sd=159$, $p<0.05$). Başka bir deyişle özel okullarda çalışan yöneticilerle devlet okullarında çalışan yöneticilerin sürekli kaygı puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Tüm yöneticilerin sürekli kaygı düzeyi ortalamaları yaşlarına göre incelenmiş, yapılan varyans analizi sonucunda, sürekli kaygı düzeyinin yaşa göre

değişmediği görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre de farklılaşmadığı saptanmıştır. Okul yöneticilerinin sürekli kaygı envanterinden aldıkları puanların mezun olunan okul, yönetici olarak çalışma süresi ve okuldaki yönetici konumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmış ve anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

3. Okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeyinin eğitim yöneticiliği konusunda kursa katılma durumuna göre incelenmesi

Tüm okul yöneticileri, eğitim yöneticiliği konusunda bir kursa hiç katılmama, bir-iki kez katılma ve üç ya da daha fazla katılma olmak üzere üç grupta toplanmış, toplam sürekli kaygı puanlarının eğitim yöneticiliği konusunda bir kursa katılma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan varyans analizi sonucunda, sürekli kaygı puanlarının eğitim yöneticiliği konusunda bir kursa katılma durumuna göre değiştiği, sürekli kaygı puanlarında gruplar arasında anlamlı fark olduğu ($F = 3.01$, $sd.=2.158$, $p < 0.05$) görülmüştür. Okul yöneticilerinin sürekli kaygı puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 3' de verilmiştir. Eğitim yöneticiliği konusunda bir kursa hiç katılmayan grubun sürekli kaygı puan ortalaması ($x=41.57$), bir-iki kez katılan grubun sürekli kaygı puan ortalaması ($x=40.35$) ve üç ya da daha fazla katılan grubun puan ortalaması ($x=37.29$) dur.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin yöneticilik konusunda bir kursa katılma durumuna göre sürekli kaygı puanlarının ortalama ve standart sapmaları

Kursa Katılma Durumu	n	X	Ss	F
Hiç katılmama	99	41.57	7.24	3.01*
1-2 kez katılma	45	40.35	6.32	
3 + kez katılma	17	37.29	4.59	

sd = 2.158 *P < .05

4. Okul yöneticilerinde iş doyumunun çalıştığı kuruma göre incelenmesi

Çalışmada özel ve devlet liselerinde çalışan yöneticilerin iş doyum anketinin iş doyum gereksinim alanlarından aldıkları puanlar karşılaştırıldığı zaman, güvenlik, sosyal, saygınlık ve otonomi puanlarının farklılaşmadığı, ancak iki grubun kendini gerçekleştirme puanları arasında anlamlı fark olduğu ($t = 2.46$, $p < .01$) bulunmuştur. Devlet liselerinde çalışan yöneticilerin Kendini Gerçekleştirme puanları ortalaması özel lise yöneticilerinin Kendini Gerçekleştirme puanları ortalamasından fazladır. Bu boyutta devlet liselerinde görev yapan yöneticilerin doyumsuzluklarının daha fazla olduğu söylenebilir. Her iki grubun güvenlik, sosyal, saygınlık, otonomi ve kendini gerçekleştirme gereksinim puan ortalamaları ve standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4. Özel Ve Devlet Liselerinde Çalışan Yöneticilerin İş Doyum Puanlarının Ortalama Ve Standart Sapmaları İle T Değerleri

İş Doyum Gereksinim Alanları	Özel Lise		Devlet Lisesi		t
	X	Ss	X	Ss	
Güvenlik	0.42	1.60	0.72	1.39	1.12
Sosyal	0.57	1.63	0.75	1.53	0.62
Saygınlık	0.22	0.93	0.45	1.27	1.08
Otonomi	0.89	1.67	1.20	1.56	1.08
Kendini Gerçekleştirme	0.63	1.57	1.31	1.49	2.64**

(**) P<0.01

5. Okul yöneticilerinde iş doyumunun mezun olunan okul değişkenine göre incelenmesi

Araştırma denekleri, üç yıllık eğitim enstitüsü, dört yıllık fakülte ve lisans tamamlama olmak üzere üç grupta toplanarak yöneticilerde iş doyumunun mezun olunan okul gruplarına göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Tüm deneklerin iş doyumu gereksinim alanları puanları mezun oldukları okullara göre incelenmiş, yapılan varyans analizi sonucunda güvenlik gereksinim alanı puanının mezun olunan okula göre değişmediği, sosyal, saygınlık, otonomi ve kendini gerçekleştirme gereksinim alan puanlarında ise mezun olunan okul grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin iş doyumu gereksinim alanları puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim Yöneticilerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre İş Doyum Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalama Ve Standart Sapmaları

İş Doyum Boyutları Mezun Olunan Okul	n	X	Ss	F
Güvenlik				
Eğitim Enst	69	0.47	1.62	
4 Yıllık Fakülte	28	1.03	1.39	0.94
Lisans Tamamlama	64	0.66	1.30	
Sosyal				
Eğitim Enst.	69	0.46	1.61	
4 Yıllık Fakülte	28	1.44	1.42	2.85*
Lisans Tamamlama	64	0.63	1.48	
Saygınlık				
Eğitim Enst.	69	0.29	1.05	
4 Yıllık Fakülte.	28	1.01	1.04	3.65*
Lisans Tamamlama	64	0.20	1.30	
Otonomi				
Eğitim Enst.	69	0.84	1.62	
4 Yıllık Fakülte.	28	2.12	1.54	4.95**
Lisans Tamamlama	64	1.03	1.42	
Kendini Gerçekleştirme				
Eğitim Enst.	69	0.76	1.57	
4 Yıllık Fakülte	28	1.91	1.50	4.21**
Lisans Tamamlama	64	1.24	1.40	

sd = 2.158 (*) p<0.05 (**) p<0.01

Tablo incelendiğinde, okul yöneticilerinin sosyal ve saygınlık gereksinim alanlarında algıladıkları gereksinim karşılanma yetersizliği dereceleri ile mezun olunan okul arasında 0.05 düzeyinde, otonomi ve kendini gerçekleştirme gereksinim alanlarında da 0.01 düzeyinde ve 2.158 serbestlik dereceleriyle anlamlı bir farklılık görülmektedir. 4 Yıllık fakülte mezunu yönetici grubunun diğer gruplara göre tüm gereksinim alanlarında en yüksek gereksinim karşılanma yetersizliği gösterdiği anlaşılmaktadır. Tablo' da yer alan en yüksek doyumsuzluk derecesini yine fakülte mezunu grup otonomi gereksinim alanında göstermektedir.

Okul yöneticilerinin gereksinim hiyerarşisi alanlarında algıladıkları doyumsuzlukların, yaş, cinsiyet, yönetici olarak çalışma süresi, yönetici konumu ve yöneticilik konusunda bir kursa katılma değişkenlerine göre, anlamlı farklılık göstermediği gözlenmiştir.

Tartışma

Okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeyleri ile iş doyumlarının saygınlık, otonomi ve kendini gerçekleştirme boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı gözlenmiştir. Ancak güvenlik ve sosyal gereksinim alanlarındaki gereksinim karşılanma yetersizliği dereceleriyle, sürekli kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yöneticilerin, arkadaşları arasında kabul görmeleri, sevimleri ve gruba ait olmalarına ilişkin kaygı düzeyleri arttıkça iş doyumsuzluklarının da gü

venlik ve sosyal gereksinim boyutlarında artış gösterdiği ileri sürülebilir. Bu bulguya göre, iş ortamında yöneticilerin, güvenlik ve sosyal gereksinim boyutlarındaki doyum düzeylerinin sürekli kaygı düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle yöneticilerin, sosyal ve güvenlik gereksinim boyutlarına ilişkin iş ortamında beklediklerini bulamamaları, bu gereksinim boyutlarına ilişkin sürekli kaygı düzeylerinin artmasına neden olmaktadır. Araştırmanın bulguları Güçray (1990), Newburg ve Sharon (1987), Ahmad ve Khanna (1992)'nin araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sözü edilen araştırmalarda da iş doyumunu ile çalışma ortamındaki etkenler (stres, kaygı yaratan iş koşulları) arasında ilişki olduğu belirtilmektedir.

Özel okulda çalışan yöneticilerin iş doyumunun devlet okullarında çalışan yöneticilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu gözlenirken, sürekli kaygılarının da daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, özel okul koşullarında yöneticilik yapmanın belli bir doyum sağladığı ve kaygı üreten stres faktörlerinin daha az olduğu şeklinde yorumlanabilir. Özellikle özel okullarda çalışan yöneticilerin kendini gerçekleştirme gereksinim alanında devlet okullarındaki yöneticilerden daha az derecede doyumsuzluk göstermesi, yaratıcılıklarını ve yeteneklerini kullanabilmelerini kolaylaştırıcı örgütsel bir ortamın bulunduğunu yansıtır niteliktedir. Özdayı (1993)'ın araştırmasında ise devlet liselerinde çalışan öğretmenlerin stres düzeyinin özel liselerde çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Güçray (1990)'ın çalışmasında ise sürekli kaygı düzeyi yüksek olan grubun öğretmenler ve özel sektörde çalışanlar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerle ilgili çalışmalarda (Byrne, 1991., Smith ve Witt, 1993., Wyly ve Frusher, 1990) stres kaynakları olarak mesleğin statüsünün düşüklüğü, düşük ücretler, sınıfların kalabalık olması gibi faktörler gözlenmiştir. Tüm yöneticilerin, sürekli kaygı düzeyinin yaşa göre değişmediği görülmüştür. Yoder (1995), yaptığı araştırmada ise yaş ve çalışma süresi değişkeni ile stres arasında ilişki olduğunu belirlemiştir.

Cinsiyet yönünden okul yöneticileri arasında iş doyumunu ve sürekli kaygıda bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bu sonuç Güçray (1990) ve Kabada-yı(1982)'nin bulguları ile desteklenmektedir. Hekimler üzerinde Özbay ve arkadaşlarının (1993) yaptıkları çalışmanın sonuçları ise bu çalışmanın bulgularını desteklememektedir. Özbay ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada kadın hekimlerin, erkek hekimlere göre daha yüksek düzeyde sürekli kaygı gösterdikleri saptanmıştır. Çalışmacılar bu bulguyu, meslek pratiği içinde kadınlar için daha fazla stres kaynağının bulunmasına bağlamışlardır. Kırkpınar (1995), kaygıya ilişkin bozuklukların genellikle kadınlarda ve yalnız yaşayanlarda daha fazla görüldüğünü belirtmektedir. Uçman (1990)'ın çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öner (1977)'in araştırmasında ise kaygı düzeyi ile cinsiyet arasında bir ilişki bulunmamıştır. Renault ve arkadaşları (1993) ise araştırmalarında, kadın memurların daha düşük iş doyumuna sahip olduklarını ve daha fazla strese ilişkin olumsuz tepkiler gösterdiklerini belirtmektedirler. Forgionne ve Peters (1982) çalışmalarında, erkek yöneticilerin kadın yöneticilerden daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarına işaret etmektedirler. Çetinkanat (2000)'ın ça-

KAYNAKÇA

- Ahmad, S. & Khanna, P. (1992). Job stress and satisfaction of middle level hotel employees. Special series it: Stress, adjustment and death anxiety. *Journal of Personality and Clinical Studies*, Vol. 8 (1-2), 51-56
- Bacharac, S.B. & Mitchell, S.M. (1983). The sources of dissatisfaction in educational administration: A role-specific analysis. *Educational Administration Quarterly*. Vol.19 (1). Winter, 101-128.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Byrne, B.M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 7 (2), 197-209.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumunu*. Ankara:Am Yayıncılık.
- Ergene, T. (1994). Müfettiş adaylarının iş doyum düzeyleri. I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Cilt 2. Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları.
- Forgionne, A.G. & Peters, E.V. (1982). Differences in job motivation and satisfaction among female and male managers. *Human Relations*. Vol. 35 (2), 101-118.
- Güçray, S.S. (1990). Öğretim elemanları ve alanda çalışanlarda iş doyumunu, sürekli kaygı ve psikolojik belirtiler. *Ç.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Ivancevich, J.M. & Donnelly, J.H. (1975). Relation of organizational structure to job-satisfaction, anxiety, stress and performance. *Administrative Science Quarterly*, Vol.20 (2),272-280.
- Kabadayı, R. (1982). *Okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin güdülenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: H.Ü.Mezuniyet Sonrası Eğitim Fakültesi.
- Kırkpınar, I. (1995). Anksiyete bozukluklarının yaygınlığı. VI. *Psikiyatri Günleri*, Konya: 1-3 Haziran. 75-85.
- Maslow, A.H.(1970). *Motivation and personality*.New York: Harper and Row Publication.
- Newburg, R. & Sharon, L. (1987). The relationships between job -burnout, job -stress and job-satisfaction among school teachers. *Dissertation Abstracts Intr.* Vol. 47 (10), 3712-A.
- Özbay, H.; Göra, E. & Songür, H. (1993). Hekimlerde anksiyete ve depresyon düzeyleri üzerine bir çalışma. *Psikiyatri, Psikoloji ve Psokofarmakoloji Dergisi*. (3), 213-221.
- Özdayı, N. (1993). Resmî ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş streslerinin karşılaştırılması. I. Eğitim Kongresi Bildirileri (25-27 Kasım 1991). İzmir:D.Ü.Eğitim Fak. Yay.,517-526.
- Öner, N. (1977). *Durumluluk ve sürekli kaygı envanterinin Türk toplumunda geçerliliği*. Yayınlanmamış doçentlik tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Öner, N. & LE Compte, A. (1983). *Durumluluk ve sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul:B.Ü. Yayınları.
- Phelan, J.,Schwartz, J.E., Bromet, E.J. (1991). Work stress, family stress and depression in Professional and managerial employees. *Psychol-Med*.21(4), 999-1012.
- Porter, L.W.(1961). A study of perceived need satisfaction in botton and middle management Jobs. *Journal of Applied Psychology*. Vol.45(1), February.
- Renault De Moraes, L.F.; Swan, J.A. & Cooper, C.L. (1993). A study of occupational stress among government white collar workers in Brazil using the occupational stress indicator,*Stress Medicine*. Vol. 9 (2), 91-105.
- Sharma, S. & Sharma, D. (1989). Organizational climate, job-satisfaction and job-anxiety.*Psychological- Studies*, March Vol. 34 (1), 21-27.
- Smith, E. & Witt, S.L. (1993). A comparative study of occupational stress among American, African and white university faculty: A research note. *Research in Higher Education*. 34 (2), 229-241.
- Spielberger, C.D. (1972). Conceptual and methodological issues, Anxiety current trends in theory And research, Ed: C.D. Spielberger. Vol.II Academic Press N.Y.
- Uçman, P. (1990). Ülkemizde çalışan kadınlarda stresle başa çıkma ve psikolojik rahatsızlıklar. *Psikoloji Dergisi*,. 7 (29), 58-75.
- Trusty, M.F.& Sergiovanni, J.T. (1967).Teacher and administrator need deficiencies, revisited.*Educational Administration Quarterly*. Vol. 3, 276-277.
- Van Putten, A.A. (1987). Administrative communication systems: Teacher motivation and job satisfaction. *Dissertation Abstract Intr.*, Vol. 47(12), June,4263-A.
- Yoder, D.A. (1995). An investigation of job factors that successfully predict superintendent Occupational stress. *Dissertation Abstract Intr.*, Vol. 55(9), 2679-A.
- Walls, H.D. (1987). A study of organizational stress as perceived by superintendents inThe States of Maryland and Virginia. *Dissertation Abstract Intr.*, Vol. 47 (2), 4262-A.Wyly, J. & Frusher, S. (1990). Stressors and coping strategies of teachers. *Rural Educator*. 11 (2), 29-32.

**MÜZİK EĞİTİMİ ANASANAT DALINA YETENEK SINAVIYLA
ALINAN ÖĞRENCİLERİN GİRİŞ NİTELİKLERİ İLE ÖĞRETME-
ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ BAŞARILARININ ÖĞRENME
DÜZEYİNİ YORDAMA GÜCÜ
(Burdur Eğitim Fakültesi Örneği)**

Doç. Dr. Gökay YILDIZ*

Özet

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anasanat Dallarına yetenek sınavıyla alınan öğrencilerin, giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme sürecindeki başarılarının öğrenme düzeyini yordama gücünü belirlemektir. Müzik öğretmeni yetiştirmede öğrenme düzeyini yükseltmek ve başarıdaki değişkenliği azaltmak için değişkenlerin öğrenme düzeyini yordama güçlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece müzik eğitiminde verimliliğin sağlanması ve müzik öğretmeni yetiştirmede dönüt sağlanması hedeflenmektedir. Araştırma, betimsel bir çalışma niteliğindedir. Araştırmanın örneklem grubunu Burdur Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anasanat Dalı'na 2000-2001 öğretim yılında özel yetenek sınavı sonucu kayıt yaptıran 20 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde *bağımlı ve bağımsız değişkenlerle ilgili verilerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuş; yine bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır.* Daha sonra, öğrenci giriş niteliklerinin, öğretme-öğrenme sürecinin birinci yılının sonundaki başarılarının ve bu ikisinin bir den öğrenme düzeyini yordama gücünü belirlemek için S.P.S.S 8.0 istatistik programından yararlanarak basamaklı (stepwise) regresyon analizleri yapılmıştır.

Abstract

The aim of this study is to identify the power to predict the learning level in relation to the entry qualifications and the successes during the teaching learning process of the students who are taken into Faculties of Education, Department of Music Education by skill examination. In training music teachers, it is necessary to identify the variables' powers to predict the learning level in order to increase the learning level and to decrease the fluctuation in success. By doing this, providing feedback in music teacher education and providing productivity in music education is targeted. The research can be classified as a descriptive study. The participants are the 20 students who registered to the Burdur Faculty of Education, Department of Music Education as a result of the skill examination in the 2000-2001 academic year. The data were analysed by finding the arithmetic medium and standard deviation of the dependent and independent variables; and the

* SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

corelation was calculated between the dependent and independent variables. Later, stepwise regration analysis was used using the S.P.S.S. 8.0 statistical programme in order to identify the student's entry qualifications and the successes at the end of the first year of the teaching learning process and to identify the prediction power of learning level of these two.

GİRİŞ

Türkiye'de modern ve çağdaş eğitimin bir parçası olan müzik öğretmeni yetiştirme işi 1924 yılında Cumhuriyet Dönemi ile başlamıştır. Müzik öğretmeni yetiştirme işi, yetmiş sekiz yıl gibi kısa sayılabilecek bir sürede önemli gelişmeler kaydetmiş; bilimsel, sanatsal ve akademik anlamda kendini yenileyerek gelişimini sürdürmüştür.

1924 yılından bu yana geçen süre içinde, müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla çeşitli kurumlar (okullar-bölümler), aynı kurumda çeşitli yetişek tasarımları, aynı yetişeğe öğrenci seçiminde ve yerleştirmede çeşitli yaklaşımlar işe koşulmuştur. (Uçan, 1982:6) Tüm bu çaba ve yaklaşımlar müzik öğretmeni yetiştiren kurumların ve dolayısıyla müzik öğretmeni yetiştirme sisteminin verimliliğinin artırılmasında önemli yapı taşlarını oluşturmuşlardır.

Okulda öğrenmeyi belirleyen öğelerin bir bölümü öğrencinin giriş nitelikleri, bir bölümü de öğretme-öğrenme süreci özellikleri ile ilgilidir. (Senemoğlu, 1989:13) Müzik Eğitimi Anasanat Dallarına yetenek sınavıyla kabul edilen öğrencilerin giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özellikleri de müzik eğitiminde öğrenmeyi belirleyen başlıca öğelerdir. Müzik öğretmeni yetiştirmede öğrenme düzeyini yükseltmek ve başarıdaki değişkenliği azaltmak için, bir başka deyişle, müzik eğitiminde verimliliği sağlamak için, öncelikle normal okul koşullarında söz konusu değişkenlerin öğrenme düzeyini yordama güçlerinin ortaya konulmasına gereksinim bulunmaktadır. Müzik Eğitimi Anasanat Dallarındaki uygulamalarda, başarıdaki değişkenliği açıklama gücünde olan öğeler belirlendikten sonra, elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrenme düzeyini yordama gücü yüksek özelliklerden değişmeye açık olanlar, öğretme-öğrenme sürecinde kontrol altına alınarak müzik eğitiminde verimliliği sağlama çabalarına katkı sağlanabilir. Böylece, müzik öğretmeni yetiştirmede dönüt sağlanarak müzik eğitiminin etkililiği artırılabilir.

Bu araştırmada Burdur Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anasanat Dalına yetenek sınavıyla alınan öğrencilerin giriş nitelikleri (Ortaöğretim Başarı Puanı, ÖSS Puanı, Yetenek Sınavı Puanı, Yetenek Sınavı İşitme, Söyleme, Çalma Puanları, Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Puanı) ile öğretme-öğrenme sürecinin birinci yılında aldıkları derslerdeki (Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi, Bireysel Ses Eğitimi, Bireysel Çalgı Eğitimi, Piyano, Okul Çalgıları) başarıları arasındaki öğrenme düzeyini yordama etkileri incelenmiştir. Araştırmanın, Müzik Eğitimi Anasanat Dallarına alınacak öğrencilerin giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme sürecindeki başarıları arasındaki ilişkinin ortaya konularak; daha nitelikli giriş yetenek sınavları yapılması, Müzik Eğitimi Anasanat Dalında daha nitelikli eği-

tim yapılabilmesi için dönüt sağlaması ve öğrenme düzeyinin yükseltilebilmesi amacıyla kontrol altına alınması gereken değişkenler konusunda ipucu sağlayarak, müzik eğitiminde verimliliğin artırılması çabalarına katkı getireceği umulmaktadır.

PROBLEM

Burdur Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anasanat Dalına 2001 yılında yetenek sınavıyla alınan öğrencilerin giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme sürecindeki başarılarının öğrenme düzeyini yordama gücü nedir? Bu problemle ilgili olarak yanıtlanması gereken alt problemler şunlardır:

1. Müzik Eğitimi Anasanat Dalına yetenek sınavıyla alınan öğrencilerin giriş niteliklerinin öğrenme düzeyini yordama gücü nedir?
2. Müzik Eğitimi Anasanat Dalına yetenek sınavıyla alınan öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinin birinci yılının sonundaki başarılarının öğrenme düzeyini yordama gücü nedir?
3. Müzik Eğitimi Anasanat Dalına yetenek sınavıyla alınan öğrencilerin giriş nitelikleri ve öğretme-öğrenme sürecindeki başarılarının birlikte ele alındığında bunların öğrenme düzeyini yordama gücü nedir?

YÖNTEM

Bu araştırma, betimsel bir çalışma niteliğindedir. Araştırmaya 2000-2001 öğretim yılında Burdur Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anasanat Dalına özel yetenek sınavı sonucunda başarılı olup kayıt yaptıran 20 öğrenci dahil olmuştur.

Araştırmada, öğrencilerin giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme sürecindeki başarılarının öğrenme düzeyini yordama güçleri üzerinde çalışılmıştır. Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecindeki başarıları birinci yılın sonundaki başarıları ile sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin giriş nitelikleri "*bağımsız değişkenler*", öğretme-öğrenme sürecinin birinci yılında aldıkları dersler ise "*bağımlı değişkenler*" olarak iki ana grupta toplanmıştır. *Bağımsız değişkenler*; Ortaöğretim Başarı Puanı (OÖBP), Öğrenci Seçme Sınavı Puanı (ÖSSP), Yetenek Sınavı Puanı (YSP), Yetenek Sınavı İşitme Puanı (YSİP), Yetenek Sınavı Söyleme Puanı (YSSP), Yetenek Sınavı Çalma Puanı (YSCP), Söylemeyle İlgili Akademik Benlik Kavramı Puanı (SABKP), İşitmeyle İlgili Akademik Benlik Kavramı Puanı (İ-ABKP) ve Çalmayla İlgili Akademik Benlik Kavramı Puanı (ÇABKP), *bağımlı değişkenler* ise öğrencilerin birinci yılda aldıkları dersler olan; Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi (MTİE), Bireysel Ses Eğitimi (BSE), Bireysel Çalgı Eğitimi (BÇE), Piyano (P), Okul Çalgıları (OC) olarak ele alınmıştır.

Araştırmada kullanılan veriler 2000-2001 öğretim yılında Burdur Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anasanat Dalı özel yetenek sınavına girerek başarılı olan ve Anasanat Dalına kayıt yaptıran 20 öğrenciden elde edilmiştir. *Bağımsız değişkenlerden* OÖBP ve ÖSSP öğrencilerin özel yetenek sınavına girmek için yaptıkları önkayıt başvuru belgelerinden, YSİP, YSSP, YSCP özel yetenek sınavına

vında jüri üyeleri tarafından verilen puanların ortalamalarının yer aldığı sınav belgelerinden, YSP ise ÖSYM kılavuzunda yayımlanan OÖBP ve ÖSSP'nin de içinde yer aldığı formül sonucunda ortaya çıkan ve adayların kesin sıralamasını belirleyen sınav sonuç belgesinden elde edilmiştir. ABKP ise öğrencilerin her birinin duyuşsal özelliklerini ve kendilerini Anasanat Dalındaki eğitime yönelik olarak nasıl hissettiklerini belirlemek üzere eğitime başladıkları ilk onbeş gün içerisinde uygulanan ölçekten elde edilmiştir. Ölçek, Brookover'ın "Matematikle İlgili Akademik Benlik Kavramı" ölçeğinin (Özçelik, 1974) Senemoğlu (1998) tarafından Türkçe'ye uyarlanan formunun müzik alanına dönüştürülmesiyle hazırlanmıştır. Ölçekte, giriş yetenek sınavındaki üç boyut olan işitme, söyleme ve çalmanın uzantısı olarak ilk yılda alınan dersler guruplanmış ve bu üç boyuta yönelik guruplanan derslerle ilgili sekizer sorudan oluşan toplam 24 soru yer almıştır. Ölçeğin analizinde, İşitmeyle İlgili Akademik Benlik Kavramı Puanı (İABKP), Söylemeyle İlgili Akademik Benlik Kavramı Puanı (SABKP) ve Çalmayla İlgili Akademik Benlik Kavramı Puanı (ÇABKP) ayrı ayrı hesaplanmıştır. *Bağımlı değişkenlere* ait veriler ise 2000-2001 öğretim yılı güz ve bahar yarıyılarının sonunda öğrenci işlerinden alınan not transkriptlerinden elde edilmiştir. *Bağımlı değişkenleri* oluşturan derslerden her iki yarıyıla ait başarı durumları, ortalamalar alınarak tek bir puana dönüştürülerek işleme alınmıştır.

Verilerin analizinde *bağımlı ve bağımsız değişkenlerle* ilgili verilerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuş; yine *bağımlı ve bağımsız değişkenler* arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Daha sonra, öğrenci giriş niteliklerinin, öğretme-öğrenme sürecinin birinci yılının sonundaki başarılarının ve bu ikisinin birden öğrenme düzeyini yordama gücünü belirlemek için S.P.S.S 8.0 istatistik programından yararlanarak basamaklı (stepwise) regrasyon analizleri yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Burdur Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anasanat Dalına özel yetenek sınavıyla giren 20 öğrenciye ait *bağımlı ve bağımsız değişkenlerin* öğrenme düzeyini yordama gücünü ortaya koymak için önce bütün *değişkenlerle* ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış, bulunan değerler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar (n = 20)

Değişken	x	s
Bağımlı Değişkenler:		
MTİE	59,75	19,15
BSE	79,25	7,59
BÇE	71,90	13,01
OÇ	75,15	12,85
P	65,45	20,11
Bağımsız Değişkenler:		
OÖBP	49,66	8,26
ÖSSP	131,65	5,69
YSİP	56,62	21,70
YSSP	55,15	13,61
YSÇP	25,40	16,39
İABKP	33,89	3,98
SABKP	32,3	3,16
ÇABKP	33,70	3,77
YSP	155,25	21,38

Tablo 2. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 MTİE	1													
2 BSE	.114	1												
3 BÇE	.056	.583**	1											
4 OÇ	.385	-.045	-.065	1										
5 P	.775**	.174	.119	.423	1									
6 YSÇP	.438	-.171	-.069	.391	.452*	1								
7 YSİP	.660**	.143	.108	.402	.573**	.383	1							
8 YSSP	.003	-.150	-.342	.030	.043	.448*	.326	1						
9 ÇABKP	.457*	-.148	.224	.185	.304	.549*	.440	.133	1					
10 İABKP	.672**	-.082	.066	.021	.501*	.452*	.520*	.185	.807**	1				
11 SABKP	-.198	-.051	.088	-.545*	-.309	-.321	-.295	-.199	.026	.150	1			
12 YSP	.571**	.062	-.015	.372	.511*	.601**	.822**	.402	.436	.523	-.279	1		
13 ÖSSP	-.183	-.241	-.126	.151	-.153	.508*	.112	.220	.145	-.233	-.306	.269	1	
14 OÖBP	.286	.249	.236	-.194	.302	.139	.318	-.114	.030	.134	-.181	.514*	.069	1

* p<0.05

**p<0.01

Tablo 1'de aritmetik ortalama ve standart sapmaları verilen bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar Tablo 2'de görülmektedir.

Öğrencilerin Müzik Eğitimi Anasanat Dalına giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme sürecindeki başarılarının öğrenme düzeyini yordama gücünü belirlemek için Tablo 2'de ara korelasyonları verilen değişkenlerden yararlanılmıştır. Bu bağımlı ve bağımsız değişkenlerin öğrenme düzeyini yordama gücünü belirlemek için basamaklı regresyon (stepwise regression) analizi kullanılmıştır.

Basamaklı regresyon analizi sonuçlarına göre yordama gücü anlamlı düzeyde olan değişkenlere ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. MTİE Dersinde Öğrenme Düzeyinin Giriş Nitelikleriyle Yordanmasına İlişkin Basamaklı Regresyon Analizi

Basamak	Seçilen Yordayıcı Değişken	Yordama Gücü	Açıklanan Varyans
1	İABKP	0.672	0.452
2	YSİP	0.764	0.584

Tablo 3'te verilen basamaklı regresyon analizi sonuçları, giriş niteliklerinden İşitmeyle İlgili Akademik Benlik Kavramı Puanı ve Yetenek Sınavı İşitme Puanı'nın öğrenme düzeyindeki varyansın %58.4'ünü açıkladığını göstermektedir. Tablo 3'teki basamaklı regresyon analizi ile ilgili varyans analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. MTİE Dersinde Öğrenme Düzeyinin Giriş Nitelikleriyle Yordanmasına İlişkin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Regresyon	4068.651	2	2034.326	11.937	<0.01
Artık	2897.099	17	170.418		

Tablo 4'teki varyans analizi sonuçları, Tablo 3'te verilen basamaklı regresyon analizinden elde edilen yordama gücünün anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Giriş niteliklerinden İABKP'nın, MTİE dersi ile ilgili öğrenme düzeyinin en güçlü yordayıcısı olduğu görülmektedir ($r = 0.672$). Bu değişken öğrenme düzeyindeki varyansın %45.2'sini açıklamaktadır. Öğrenci giriş niteliklerinden YSİP (%13.2) ise ikinci güçlü yordayıcıdır ($r = 0.764$). Her iki bağımsız değişken toplam varyansın %58.4'ünü açıklamaktadır.

Tablo 5. P Dersinde Öğrenme Düzeyinin Giriş Nitelikleriyle Yordanmasına İlişkin Basamaklı Regresyon Analizi

Basamak	Seçilen Yordayıcı Değişken	Yordama Gücü	Açıklanan Varyans
1	YSİP	0.573	0.328

Tablo 5'te verilen basamaklı regresyon analizi sonuçları, giriş niteliklerinden Yetenek Sınavı İşitme Puanı'nın öğrenme düzeyindeki varyansın %32.8'ini açıkladığını göstermektedir. Tablo 5'teki basamaklı regresyon analizi ile ilgili varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. P Dersinde Öğrenme Düzeyinin Giriş Nitelikleriyle Yordanmasına İlişkin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Regrasyon	2519.633	1	2519.633	8.78	<0.01
Artık	5165.317	18	286.962		

Tablo 6'daki varyans analizi sonuçları, Tablo 5'te verilen basamaklı regrasyon analizinden elde edilen yordama gücünün anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Giriş niteliklerinden YSİP'nin, Piyano (P) dersi ile ilgili öğrenme düzeyinin en güçlü yordayıcısı olduğu görülmektedir ($r = 0.328$). Bu değişken öğrenme düzeyindeki varyansın %32.8'ini açıklamaktadır.

Tablo 7. OÇ Dersinde Öğrenme Düzeyinin Giriş Nitelikleriyle Yordanmasına İlişkin Basamaklı Regrasyon Analizi

Basamak	Seçilen Yordayıcı Değişken	Yordama Gücü	Açıklanan Varyans
1	SABKP	-0.545	0.297

Tablo 7'de verilen basamaklı regrasyon analizi sonuçları, giriş niteliklerinden Söylemeyle İlgili Akademik Benlik Kavramı Puanı'nın öğrenme düzeyindeki varyansın %29.7'sini açıkladığını göstermektedir. Ancak, SABKP'nin OÇ dersindeki öğrenme düzeyini açıklamasında ters yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Tablo 7'deki basamaklı regrasyon analizi ile ilgili varyans analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. OÇ Dersinde Öğrenme Düzeyinin Giriş Nitelikleriyle Yordanmasına İlişkin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Regrasyon	931.424	1	931.424	7.603	<0.05
Artık	2205.126	18	122.507		

Tablo 8'deki varyans analizi sonuçları, Tablo 7'de verilen basamaklı regrasyon analizinden elde edilen yordama gücünün anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Giriş niteliklerinden SABKP'nin, Okul Çalgıları dersi ile ilgili öğrenme düzeyinin güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($r = 0.297$). Bu değişken öğrenme düzeyindeki varyansın %29.7'sini açıklamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar ve öneriler şunlardır:

-Öğretme-öğrenme sürecinin birinci yılında alınan MTİE dersindeki öğrenme düzeyinin en güçlü yordayıcısı giriş niteliklerinden olan İABKP'dir ($r = 0.672$). Bu değişkeni, yine giriş niteliklerinden olan YSİP ($r = 0.764$) izlemektedir.

MTİE dersi Müzik Eğitimi Anasanat Dalı'ndaki alan derslerinin temelinde yer alan ve alan dersleri ile çok sıkı bir ilişki gösteren bir derstir. MTİE

dersi müziğin kuramsal temellerini açıklamanın yanında, müzik eğitiminin temel araçlarından olan işitme eğitiminde öğrencileri yeterli hale getirmeyi amaçlar.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki, öğrencinin duyuşsal giriş özellikleri, yani kendini işitme eğitimine yönelik algılaması, bu dersteki başarısında önemli bir belirleyici etken olmaktadır. Öğrencinin içinde bulunduğu psikolojik durum işitme eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin işitme eğitimine başlamadan önce ve eğitim sürecinde özgüvenlerinin sağlanması yönünde desteklenmeleri yararlı olacaktır. Öğrencinin kendisini MTİE dersinde başarılı olabilecek güçte hissetmesi rahat olmasını ve başarılı olmasını sağlayacaktır.

Öğrenci giriş niteliklerinden olan YSİP da MTİE dersindeki öğrenme düzeyini yordayan bir diğer önemli değişkendir. Öğrencinin Anasanat Dalı'na girişte ölçülen işitme yeteneğinin büyük ölçüde öğretme-öğrenme sürecindeki başarısını etkilediği ve belirleyici etken olduğu görülmektedir. Bu nedenle MTİE dersinin ön koşulu olarak düşünülecek olan yetenek sınavındaki işitme sınavı boyutu çok ayrıntılı ve dikkatli ölçülmelidir. Çünkü, yetenek sınavındaki işitme boyutunda temel müziksel işitme yeterlikleri ölçülmekte, MTİE dersinde ise bu yeterlikler çeşitlendirilip, zenginleştirilerek geliştirilmektedir. Tablo 2'de değişkenler arasındaki korelasyonlara bakıldığında YSP ile MTİE dersi arasında da 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki dikkat çekmektedir. Öğrencilerin YSP yükseldikçe MTİE dersindeki başarıları da artmaktadır. Bu durum da yapılan yetenek sınavlarının önemini ortaya koymaktadır. Çünkü, öğrencinin yetenek sınavındaki performansı ve başarısı, onun Anasanat Dalı'ndaki başarısını da belirlemektedir. Bu nedenle, sınavı oluşturan kriterler ile ölçme teknikleri ve biçimi her türlü subjektif ayrıntılardan arındırılmalıdır. Yetenek sınavında, kusursuz ölçümler sonucunda saptanacak öğrencilerin Anasanat Dalı'ndaki başarıları da o oranda artacaktır.

P dersindeki öğrenme düzeyinin en güçlü yordayıcısı YSİP'dır ($r = 0.328$). Öğrencinin özel yetenek sınavındaki işitme sınavı boyutunda göstermiş olduğu başarının P dersindeki başarıyı büyük ölçüde etkilediği görülmektedir. Müzik eğitiminin temel araçlarından olan işitme yeteneğinin Müzik Eğitimi Anasanat Dalı'ndaki müzik alanı derslerindeki başarıda önemli bir belirleyici olduğu ortaya çıkmaktadır. Müzik öğretmeni adayları için çok temel bir çalgı olan piyanodaki başarının da öğrencinin işitme yeteneği ile ilgili olduğu bu araştırmada ortaya çıkan bir sonuçtur. İşitme yeteneği iyi olan bir öğrenci, piyanoda tek veya çok ses bulma ve çalmada, tek sesli bir ezgiyi veya piyano eserini deşifre etme veya çalmada, bütün bunları yaparken eserlerdeki tartım ögesini doğru algılama ve seslendirmede başarılı olacaktır. Dolayısı ile işitme yeteneği geliştikçe piyanodaki başarı artacak, piyanodaki başarı arttıkça işitme yeteneği gelişecektir. Tablo 2'de değişkenler arasındaki korelasyonlarda P dersi ile MTİE dersi arasında 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olması da bu iki ders arasında sıkı bir dayanışıklık olduğunu doğrulamaktadır. Bu nedenle işitme eğitimi ile piyano birbirini bütünleyen bir yaklaşımla ele alınmalı ve öğretme-öğrenme

birbirini bütünleyen bir yaklaşımla ele alınmalı ve öğretme-öğrenme sürecinde iç içe kullanılmalıdır.

Ayrıca, Tablo 2'de değişkenler arasındaki korelasyonlara bakıldığında YSÇP ile P dersi arasında 0.05 düzeyinde; YSP ile P dersi arasında 0.05 düzeyinde; İABKP ile P dersi arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları göstermektedir ki, P dersinin en güçlü yordayıcısı YSİP olmasının yanısıra, YSÇP ve YSP da bu derste başarıyı etkileyen diğer bağımsız değişkenlerdir. YSÇP ve YSP yükseldikçe P dersindeki başarı da yükselmektedir. Böylece, özel yetenek sınavındaki öğrencinin göstermiş olduğu başarının, öğretme-öğrenme sürecindeki başarısında önemli bir rol oynadığı bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin, İABKP yükseldikçe P dersindeki başarısının da yükseldiği ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Görüldüğü gibi öğrencinin gerek işitme yeteneği, gerekse işitme ile ilgili özgüveni müzik eğitimi sürecinde başarıyı belirlemede önemli rol oynamaktadır.

-Araştırma sonuçlarına göre, SABKP ($r = 0.297$), OÇ dersindeki öğrenme düzeyini ters yönde yordamaktadır. Bu durum göstermektedir ki, araştırmaya katılan öğrencilerde Söylemeyle İlgili Akademik Benlik Kavramı geliştikçe OÇ dersindeki başarıları düşmektedir. Bir başka deyişle, öğrencilerde söylemeye yönelik özgüven geliştikçe, yani kendi seslerini kullanarak daha başarılı olabileceklerini düşündükçe, çalmaya yönelik başarılarında düşme görülmektedir.

-Tablo 2'de bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlara bakıldığında, giriş niteliklerinden ÖSSP'nin bağımlı ve bağımsız değişkenlerin büyük çoğunluğuyla ters yönde bir ilişki ortaya koyduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencinin ÖSSP'nin Müzik Eğitimi Anasanat Dalı'ndaki öğrenme düzeyini anlamlı yönde açıklamadığını, Anasanat Dalı'ndaki başarıda belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, üniversitelerin özel yetenek sınavları için belirledikleri taban puanlarda bu durumun dikkate alınması yararlı olacaktır. Çünkü, bazı üniversiteler 105 taban puan uygularken, bazıları bu puanın üzerinde taban puanlar belirlemektedirler. Böylece, müziksel yeteneği olup da yeterli puanı alamayan öğrenciler yetenek sınavına girememektedirler.

-Tablo 2'deki korelasyonlara bakıldığında, YSP ile YSİP ve YSÇP arasında 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. YSP yükseldikçe, YSİP ve YSÇP da yükselmekte ya da bir başka deyişle, YSİP ve YSÇP yükseldikçe YSP da yükselmektedir. Bu durum da, yetenek sınavındaki işitme ve çalma boyutundan alınan puanların, yetenek sınavı puanına önemli derecede etki ettiğini ve yetenek sınavındaki başarının oluşmasında belirleyici olduğunu göstermektedir.

-Tablo 2'deki korelasyonlara göre, İABKP ile ÇABKP arasında 0.01 düzeyinde; İABKP ile YSİP arasında ise 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, işitmeyle ilgili özgüvenleri gelişmiş öğrencilerin, çalmayla ilgili özgüvenlerinin de gelişmiş olduğunun bir göstergesidir. Yani, kendini işitmede iyi hisseden bir öğrencinin, çalmaya yönelik olarak da kendini iyi hissettiği anlaşılmaktadır.

Ayrıca, İABKP arttıkça, YSİP da artış göstermektedir. Bu iki bağımsız değişken arasında aynı boyuta yönelik olması nedeniyle doğal olarak bir ilişki söz konusudur. Çünkü, işitmeyle ilgili özgüveni gelişmiş bir öğrencinin yetenek sınavı işitme boyutunda başarılı olması da doğal bir sonuçtur.

Bu sonuçlar, giriş niteliklerinden olan İABKP' nın Müzik Eğitimi Anasanat Dalı'ndaki öğrenme düzeyini yordayan önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Öyleyse, müzik eğitimi sürecinde başarıyı etkilemede önemli bir değişken olan akademik özgüven konusunda öğrencilerin desteklenmesi ve bu özgüvenin oluşmasında rehberlik yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- DEMİRBATIR, Erol.(1993). Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bölüme Girişteki Müziksel Başarılarıyla Birinci Yıl Sonundaki Müziksel Başarılarının Karşılaştırılarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi üniversitesi, Ankara.
- SENEMOĞLU, Nuray.(1989). Öğrenci Giriş Nitelikleri İle Öğrtme-Öğrenme Süreci Özelliklerinin Matematik Derslerindeki Öğrenme Düzeyini Yordama Gücü. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- SÜER, Rıdvan.(1980). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Öğretim. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- TECİMER, Beril.(1988). GEF Müzik Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bölüme Girişteki Müziksel İşitme Başarıları İle Bölümdeki Müziksel İşitme-Okuma-Yazma Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi üniversitesi, Ankara.
- UÇAN, Ali.(1982). Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl Programının Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Çağrı Matbaası, Ankara.