

BİREYSEL BİLDİRİLER



Prof. Dr. Mesut Gölmez

İNSAN HAKLARININ GÜVENCESİ OLARAK İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ HAKKI*

Prof. Dr. Mesut GÜLMEZ

26 Haziran 1945'te imzalanan **Birleşmiş Milletler Antlaşması**'na göre Birleşmiş Milletler'in (BM) amaçlarından biri, "ırk, cinsiyet, dil ya da din ayrımı gözetmeksizin, herkes için *insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı gösterilmesinin geliştirerek ve özendirerek* uluslararası işbirliğini gerçekleştirmektir" (m. 1). BM, insan haklarına ve temel özgürlüklere evrensel ve eylemsel olarak saygı gösterilmesini destekler (m. 55). BM Genel Kurulu, bu amaçları gerçekleştirecek başlıca araç olarak, 10 Aralık 1948'de İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (İHEB)'ni kabul etti ve bildirme ile insan hakları, *insanlığın ortak sorununa* dönüştü. Bu belgeler, insan haklarının "iç hukuk" sorunu olmaktan çıkarak "*uluslararasılaşması*"nda kilometre taşlarını oluşturdu.

I. BİR İNSAN HAKKI OLARAK İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

İnsan hakları eğitimi, aşağıda değineceğim. İnsan Hakları Eğitimi (İHE) BM On Yıllı Eylem Planı'nda ve İHE Ulusal Planları Hazırlama Yönergesi'nde şöyle tanımlanıyor:

"İnsan hakları eğitimi; bilgi, yetenek, anlayış ve davranışlardan oluşan evrensel bir insan hakları kültürü aşılayıp yerleştirmeyi amaçlayan bilgilendirme ve eğitim etkinliklerinin tümüdür."

İnsan hakları eğitimi etkinlikleri, eylem planında ve yönergede de yer alan şu beş amaca yöneliktir:

1. İnsan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmek,
2. Kişinin tam gelişip serpilmesini ve onur duygusunun gelişmesini sağlamak,
3. Tüm uluslar ve yerli halklar ile ırksal, etnik, dinsel ve dilsel gruplar arasında anlayış ve hoşgörüyü, kadın erkek eşitliğini ve dostluğu geliştirmek,
4. Tüm insanların özgür bir toplumun yaşamına yararlı biçimde katılmaları sağlamak,
5. BM'nin barışçı eylemine yardımcı olmak.¹

* Bu bildiri, Eğitim Sen Genel Başkanı Sayın Kemal BAL'ın, sunulduğu 4 Şubat 1997 tarihinden bir hafta önce yaptığı öneri kabul edilerek hazırlanmıştır.

¹ Bureau du Haut Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme, Décennie des Nations Unies pour l'enseignement des droits de l'homme, 1995-2004, GE 95-18574; Nation Unies, Assemblée Générale,

İnsan hakları eğitimi, aynı zamanda çok kapsamlı bir liste oluşturan insan hakları ve koruma mekanizmaları konusundaki bilgilerin yayılmasını ve bunların davranışlara dönüştürülmesini kapsayan, *tüm insan haklarının önkoşulu* niteliğinde bir insan hakkıdır.² Bireyin, kendisini tüm yönlerden geliştirebilmesi, yaşadığı çevreyi ve toplumu kavrayabilmesi, sorunlarına ilgi duyup çözümüne düşünsel ve eylemsel olarak katılması, toplumda etkin ve yararlı bir rol oynayabilmesi ve bu amaçla sorumluluklar üstlenebilmesi, öncelikle öznesi olduğu hak ve özgürlükleri öğrenerek "*hak bilinci*" edinmesine bağlıdır. İnsan hakları eğitimi, "edilgen" kimliğinden sıyrılarak "etkin, özgür ve katılımcı yurttaş" kimliği kazanan hak özneleriyle, *sivil toplumun ve sonuç olarak demokrasinin katılımcı boyutunun geliştirilip güçlendirilmesini sağlayacaktır*. Bu anlamda İHE, aşağıda belirteceğim gibi, aynı zamanda insan haklarının ve demokrasinin de güvencesidir.

Evrensel Bildirge, elli yıl önce 1. maddesinde, "*tüm insanlar, onur ve haklar yönünden özgür ve eşit doğarlar.*" derken, "doğal hukuk" öğretisinin etkisiyle, bireylerin "insan" olarak doğmakla insan haklarını "*kendiliğinden*" kazandığı anlayışını benimsiyordu. Bildirge, herhangi bir kişi, yetkili ya da organın bu hakları "ihsan etmesine", tanınmasına ve düzenlenmesine gerek bulunmadığı, ulusal ya da uluslararası hukukun kurallar koymasından önce de insanın salt "insan" olması, insanın kişilik ve özüne içkin bir değer olan "insan onuru"nu taşıması nedeniyle "insan haklarının öznesi" olduğu yaklaşımını temel aldı.

Böylece insan hakları, Evrensel Bildirge'ye de yansıyan anlayışla, doğuştan ve kendiliğinden kazanılır; ama *doğuştan ve kendiliğinden bilinmez, öğrenilmez*. Her bilgi gibi hakların bilinmesi ve hak bilinci kazanılması, ancak öğretim ve eğitimle gerçekleşebilir. Doğuştan ve kendiliğinden kazanılan *haklar, öğrenilmedikçe yoktur*. İnsan haklarının gerçeklik kazanıp somutlaşması, günlük yaşamın her kesitinde olağan davranışlara ve böylelikle bir yaşam biçimine dönüşmesi, öncelikle bilinmesine bağlıdır. *İnsan haklarının bilinmesi, varolmalarının önkoşuludur. İnsan, bildiği ve kullandığı haklarıyla vardır, bildiği ve kullandığı haklarıyla insan olur*. İnsanı haklarından ayrı düşünmek, haklarından soyutlamak, insanı yadsımak demektir.

İHE hakkı da, ikinci kuşak insan hakları arasında güvenceye bağlanan eğitim hakkı gibi bir "*sosyal hak*"tır ve bu niteliğiyle de salt tanınmakla kendiliğinden gerçekleşemez. Devletin, İHE hakkını gerçekleştirmeye yönelik somut ve olumlu önlemler alma yükümlülüğü vardır. Devlet, saygı göstermekle yükümlü olduğu insan haklarını tüm yurttaşlarına öğretmelidir. Bu yükümlülüğün yerine getirilmemesi, bir insan hakları ihlali oluşturur.

Rapport du Secrétaire général, Additif. Directives pour l'établissement des plans nationaux d'éducation en matière de droits de l'homme. A/52/469/Add.1, 20 octobre 1997.

²Mesut Gülmez, *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*, TODAİE/İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi Yayını, Ankara 1994, s. 4-7; Mesut Gülmez, *İnsan Hakları Eğitimi Hakkı*, TODAİE/İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi Yayını, Ankara 1996, s.7.

Aşağıda değineceğim BM, UNESCO ve Avrupa Konseyi'nin kurucu belgelerinde (yani anayasalarında) yinelenen “*insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı*” ilkesi, İHE hakkının hukuksal dayanağını oluşturur. Bu ilke, aslında “insana saygı”nın bir gereğidir. insanın özünde bulunan “insan onuru”na içkin evrensel bir değerdir. Gerek “*insana saygı*”, gerekse uluslararası ve bölgesel kuruluşların anayasalarında evrensel ve eylemsel bir ilke olarak yinelenen “*insan haklarına saygı*”, *soyut birer söylem değildir*. Hem üye devletlerin tek tek kendi ülkelerinde, hem de birlikte tüm ülkelerde evrensel olarak ve uygulamada gerçekleştirmekle yükümlü oldukları bir ilkedir.

Bu nedendir ki insan haklarının ihlâl edilmesi olasılığına karşı önlemler alınmıştır. Uluslararası belgeler de, ulusal düzeyde olduğu gibi, tanıdıkları insan haklarını korumaya yönelik önlemler almış, *yaptırımli güvence mekanizmaları* oluşturmuştur. Dönemsel raporlara ya da yakınmalara dayalı ve genellikle de ancak iç hukuk yollarının tüketilmesi koşuluna bağlı olarak işletilebilen bu koruma ve denetim mekanizmalarının özelliği, *hakların ihlâl edilmesinden sonra* kullanılmasıdır.³ Koruma mekanizmalarının bir başka eksikliği de çok geç sonuç alınması, yavaş ve gecikmeli işlemesi, geçmişteki ihlâlin izlerini bütünüyle ortadan kaldıramamasıdır.

II. İHE'NİN İNSAN HAKLARINI ÖNCEDEN KORUMA İŞLEVİ

İnsan hakları alanında önemli ve ideal olan, hiç ihlâlin olmadığı ya da daha gerçekçi bir deyişle, *ihlâllerin ve ihlâlcî davranışların hiç olmazsa asgari düzeye indirilebileceği bir toplum düzeni* kurulmasıdır. Bu nasıl sağlanır? Yaptırımli koruma sistemleri dışında, ihlâller gerçekleşmeden, haklar çiğnenmeden ve saldırıya uğramadan sağlanamaz mı? Hakları korumanın “sonradan” değil de “önceden” gerçekleştirilebileceği, sorunu temelinden çözmeye olanak verecek araçlar yok mudur?

Bu sorulara verilebilecek en doğru yanıt şudur: “*İnsan haklarının asıl güvencesi, yine insan haklarıdır.*” İnsan haklarını insan haklarıyla korumayı amaçlayan bu “öz güvence”, öğretim ve eğitimle sağlanır. Çünkü *insan haklarının güvencesi, insan hakları eğitimidir, insan hakları eğitimi görerek “etkin, özgür ve katılımcı yurttaş” kimliği kazanmış insandır.*

İnsan hakları eğitiminin insan haklarını koruma işlevinin yaptırımli koruma sistemlerine temel üstünlüğü, korumayı “sonradan” değil, “önceden” gerçekleştirmeyi amaçlaması ve sağlamasıdır. Bu yoldan koruma, iki yönlüdür; yalnızca her kesimden hak öznelininin tüm yaşamı kapsayan bir süreç boyunca eğitilmeleriyle sağlanmaz, aynı zamanda ve özellikle potansiyel hak ihlâlcisi kamu yetkililerinin de eğitilmeleriyle gerçekleştirilir.

³ Mesut Gülmez, *İnsan Haklarının Uluslararası Korunması*, TODAİE/İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi Yayını, Ankara 1996.

İnsan hakları eğitiminden geçen bilgili ve bilinçli hak öznelerinin, haklarını kullanma ve koruma konusunda daha duyarlı ve etkili olacağı, kamu yetkililerinin ihlâlcı davranışları üzerinde *caydırıcı etkide* bulunacağı açıktır. Öncelikle de İHE gören hak öznelerinin, özgür, etkin ve katılımcı yurttaşlar kimliğiyle, insan haklarına saygılı olmayan siyasal iktidarların oluşmasının, toplumların bu tür iktidarlarca yönetilmesinin önünde göz ardı edilemeyecek bir etken olacağına kuşku yoktur. Başka deyişle, insan hakları bilgi ve bilinciyle donanmış bireyler, *çoğulcu ve katılımcı demokrasinin oluşumuna katkıda* bulunarak insan haklarının ihlâl edilmemesine elverişli bir yönetim ve toplum düzeni oluştururlar.

Öte yandan, kamu yetkililerinin insan haklarına saygı yükümlülüğü de eğitimle geliştirilebilir ve bu yolla ihlâl olayları, ihlâlcı davranışlar azaltılabilir. Dolayısıyla İHE, ihlâllerini "önceden" önleme konusunda hem hak öznelerine, hem de kamu yetkililerine yönelik olarak iki yönlü bir etkide bulunur.

III. İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ HAKKININ DAYANAKLARI

İnsan hakları eğitimi hakkı (İHEH), uluslararası belgelerde ayrı bir hak olarak açıkça yer almamakla birlikte, aslında Evrensel Bildirge'den beri bir "insan hakkı" olarak dolaylı ya da örtük biçimde tanınmıştır. Kaldı ki tanımı gereği insan hakları yazılı hukukla sınırlı olmadığından İHEH'in "insan hakkı" sayılması için uluslararası yazılı hukuka girmiş olması da gerekmez; bireylerin bu gereksinmeyi duyup istemlerini dile getirmeleri bunun için yeterlidir.

Bir insan hakkı olarak İHE'nin uluslararası insan hakları hukukundaki dayanakları iki kümeye ayrılabilir:

1. Sözleşme Dışı Dayanaklar

İHE hakkının sözleşme-dışı" dayanakları, BM, AK ve UNESCO gibi uluslararası ya da bölgesel kuruluşların kurucu belgeleri, yani Anayasalarıdır.

İHE hakkının dayanaklarından biri, "İHTÖS" ilkesidir. Bu ilke, sözü edilen kuruluşların temel amaçlarından biri olarak anılan belgelerde vardır. Örneğin, BM'nin amaçlarından biri şudur: "İrk, cinsiyet, dil ya da din ayrımı gözetmeksizin, herkes için İHTÖ'ye saygı gösterilmesini geliştirerek ve özendirerek uluslararası işbirliğini gerçekleştirmek" (m. 1).

AK Statüsü'ne göre de AK'nin üyeleri arasında daha sıkı bir birliği gerçekleştirme amacını izleme yollarından biri, İHTÖ'yü korumak ve geliştirmektir (m. 1/b). Üye devletler, herkesin İHTÖ'den yararlanması gerektiği ilkesini tanır. Bunun için, içtenlikle ve etkin biçimde işbirliği yapmayı üstlenir (m. 3).

2. Sözleşme İçi Dayanaklar

Evrensel Bildirge, insan hakları eğitiminin ilk sözleşme içi uluslararası dayanağını oluşturan belgedir. Tüm halklar ve tüm ulusların, kısacası insanlığın "erişilecek ortak ideal"i olan Evrensel Bildirge, başlangıç bölümünde, içerdiği *insan*

haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı geliştirmenin, evrensel ve eylemsel olarak tanınmasını ve uygulanmasını sağlamanın yollarından birinin "öğretim ve eğitim" olduğunu açıkça vurgulamıştır. Toplumdaki tüm bireyler ve organların, bu konuda çaba göstermesini istemiştir.

Bildirgenin, kendisini "*insanlığın ortak dili*" olarak duyururken "öğretim ve eğitim"e yer vermiş olması, kuşkusuz ki bir rastlantı değildir. İçerdiği hak ve özgürlüklere tüm dünya da ve gerçekten, yani "evrensel ve eylemsel" olarak saygı gösterilmesinin önkoşulu, bu "ortak dil"in öğrenilmesidir. Ancak, öğretim yeterli değildir. Bildirge, bilgileri davranışlara dönüştürecek eğitime de yer vermiştir.

İHE hakkı, Evrensel Bildirge'den başlayarak değişik nitelikli uluslararası belgelerde doğrudan ya da dolaylı biçimde tanınmıştır. Kimi sözleşmeler, güvenceye aldıkları haklarla sınırlı olmak üzere, onaylayan devletler için eğitim ve öğretim yoluyla da önlemler alma, yani öğretim ve eğitim yapma yükümlülüğü öngörmüştür.

Örneğin; 1965 tarihli **İrk Ayrımcılığının Tüm Biçimlerinin Kaldırılması Uluslararası Sözleşmesi**, öngördüğü amaç ve ilkeleri gerçekleştirmek için özellikle öğretim, eğitim, kültür ve bilgi alanlarında önlemler alma yükümlülüğü getirmiştir.

1984 tarihli **İşkenceye ve Başka Zalimce İnsanlık Dışı ya da Onur Kırıcı Ceza ya da Davranışlara Karşı Sözleşme** de işkence yasağının, yasaların uygulanmasından sorumlu olan tüm görevlilere yönelik eğitim programlarında yer almasını ve okutulmasını zorunlu tutmuştur.

Bu sözleşmeler ile insancıl hukuka ilişkin Cenevre sözleşmeleri dışında, eğitim hakkını tanıyan sözleşmeler de, aynı zamanda İHEH'in dayanaklarını oluşturur. Çünkü bu sözleşmeler, eğitimin amaçları arasında İHTÖS ilkesine açıkça yer vermiştir.

Örneğin, 1966 tarihli **Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi**, İHEB'in öngördüğü eğitimin "İHTÖ'ye saygıyı güçlendirme" ile "tüm uluslar ve tüm ırk ya da din grupları arasında anlayış, hoşgörü, dostluk ve barışı koruma çalışmalarını sürdürme" amaçlarını yinelemiştir (m. 13).

1989 tarihli **Çocuk Hakları Sözleşmesi** de, Türkiye'nin çekince koyduğu 29. maddesinde, çocuğun eğitiminin yöneleceği amaçları şöyle sıralamıştır:

- Çocuğun kişiliğinin serpilmesini, fiziksel ve zihinsel yeteneklerinin gelişmesini desteklemek,
- *Çocuğa, İHTÖ'ye ve BM Antlaşması'ndaki ilkelere saygı göstermeyi aşlamak,*
- *Çocuğun ana babasına, kültürel kimliğine, dil ve kültürel değerlerine, çocuğun içinde yaşadığı ya da kökeninden geldiği ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısını geliştirmek,*
- *Çocuğu; tüm halklar ve etnik, ulusal ve dinsel gruplar arasında ve yerli kökenli kişilerle dostluk, cinsler arasında eşitlik, hoşgörü, barış ve anlayış ruhuyla, özgür bir toplumda yaşamın sorumluluklarını üstlenmeye hazırlamak,*
- *Çocuğa, doğal çevreye saygıyı aşlamak.*

"Herkesin insan haklarından ve temel özgürlüklerden yararlanması gerektiği" ilkesini kurucu belgesinde öngören Avrupa Konseyi çerçevesinde kabul edilen 1978 tarihli **İH Öğretimi Kararı** ile 1985 tarihli **Okullarda İH Öğretimi ve Öğrenimi Tavsiyesi**, insan hakları eğitimini çeşitli yönleriyle düzenleyen sözleşme içi dayanakları oluşturur.

AGİT çerçevesinde kabul edilen **Helsinki Son Belgesi, Kopenhag ve Moskova Toplantısı Belgeleri ve Yeni Bir Avrupa İçin Paris Şartı** sürecin başından (1975'ten) beri, "insan hakları ve temel özgürlükler alanında, bireylerin hak ve ödevlerini bilme ve buna uygun biçimde davranma hakkını" açıkça tanımıştır. Hak ve ödevlerini bilme hakkının, İHE'yi içerdiği, dolayısıyla da İHE'nin bir hak olduğu kuşku götürmez.

Tüm bu evrensel ve bölgesel belgeler, İHE'nin *hukuksal bir yükümlülük* olduğunu ortaya koyar. İHE, hem kurucu belgelerde, hem de genel, yani tüm insan haklarını kapsayan belgeler ile özel, yani kimi sözleşme ya da başka belgelerdeki açık kurallar gereği yerine getirilmesi gereken bir yükümlülüktür.

1978'de Viyana'da, 1987'de Malta'da, 1993'te de üç ay arayla Montréal ve Viyana'da gerçekleştirilen geniş katılımlı uluslararası toplantılarda ilke, içerik ve yöntemleri tartışılan ve Montréal Kongresi'nde demokrasi ile birlikte kendisinin de bir "*insan hakkı*" olduğu açıkça belirtilen İHE, BM Genel Kurulu'nun 23 Aralık 1994 tarihli kararıyla, aşağıda değineceğim nedenlerle "*evrensel bir öncelik*" dünyanın gündemine olarak girdi. BM İH Yüksek Komiseri'nin hazırladığı **İHE BM On Yılı Eylem Planı**'nın uygulanmasına başlandı.

IV. İHE ON YILI ÖNCESİNİN SİYASAL VE EKONOMİK KOŞULLARI

BM ve öteki evrensel ya da bölgesel kuruluşların İHE alanındaki etkinlikleri, özellikle 1989'da "Berlin Duvarı"nın yıkılmasını izleyen yıllarda dünya gündeminde "*evrensel bir öncelik*" olarak, daha yoğun ve sistemli biçimde yer almaya başladı.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin kabulünden 46 yıl sonra 1994 sonunda, Birleşmiş Milletler uluslararası düzeyde on yıllık bir dönemi kapsayan "*İnsan Hakları Eğitimi On Yılı*" ilan ederek bir Eylem Planı hazırlayıp uygulanmasını istedi. Böylece, 1948'den sonra kabul edilen kimi sözleşmelerde ve başka belgelerde İHE yükümlülüğü öngörme; daha sonra İHE konusunda kimi uluslararası toplantılar düzenleme çabışmaları, bir *küresel İHE kampanyası* başlatılmasıyla sonuçlandı.

1990'lı yıllarda, bir yandan İkinci Dünya Savaşı sonrasının iki kutuplu siyasal yapısında yaşanan, ekonomik ve siyasal koşullarda tanık olunan köklü değişiklikler, öte yandan da giderek artan insan hakları ihlalleri ve ihlaller karşısında varolan uluslararası koruma mekanizmalarının etkisiz ve yetersiz kalması vb. etkenler, insan hakları öğretim ve eğitiminin on yıllık kapsamlı bir eylem planı çerçevesinde ele alınıp uygulamaya konulmasında etkili oldu. 1990'lı yılların başlarında kabul edilen iki AGİK/AGİT süreci belgesi ile 1993'te düzenlenen iki uluslararası toplantıda kabul edilen belgedeki

açıklama ve saptamalar, İHE On Yılı ilan edilmesine götüren bu iki küme nedeni ortaya koyuyor.

1. AGİK/AGİT Süreci Belgeleri

Berlin duvarının yıkılmasını izleyen dönemde Avrupa'da ortaya çıkan ekonomik ve siyasal değişimleri yansıtan, "yeni Avrupa"nın dayanacağı siyasal ve ekonomik ilkeleri gösteren belgelerden biri, 29 Haziran 1990 tarihli **AGİK'in İnsancıl Boyutu Konusunda Kopenhag Toplantısı Belgesi**'dir. Aralarında Sovyetler Birliği ile eski Doğu ve Orta Avrupa sosyalist devletlerinin bulunduğu katılan devletler, 1989'da Paris'te yapılan ilk AGİK insancıl boyut toplantısından beri Avrupa'da ortaya çıkan temel siyasal değişikliklerden duydukları büyük hoşnutluğu dile getirmişlerdir. **Çoğulcu demokrasi ve hukuk devletinin, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı sağlamak için temel olduğunu** kabul etmişlerdir. Demokrasi ve siyasal çoğulculuk ideallerine erişmek konusunda üstlendikleri yükümlülükten, serbest seçimlere ve hukuk devletine dayanan demokratik toplumlar kurma konusundaki ortak kararlılıklarından sevinç duyduklarını belirtmişlerdir.

21 Kasım 1990 tarihli **Yeni Bir Avrupa İçin Paris Şartı** ise, ortaya çıkan değişikliklerin aynı zamanda siyasal ve ekonomik boyutlarına yer vermiştir. Paris'te "derin tarihsel değişiklik ve umutlar dönemi"nde toplanan devlet ve hükümet başkanları, "Avrupa'da kamplaşma ve bölünme çağının sona erdiğini", "... Avrupa'da yeni bir demokrasi, barış ve birlik çağı" açıldığını belirtmişlerdir. Gerçekleştirmekle yükümlü oldukları "umut ve beklentileri" de şöyle tanımlamışlardır: "**İnsan haklarına ve temel özgürlüklere dayalı demokrasi, ekonomik özgürlük ve sosyal adalet** yoluyla gönenç sağlama ve tüm ülkeler için eşit güvenlik." Bu yükümlülük, eksilmeyen, sürekli bir yükümlülüktür. Devlet ve hükümet başkanları, "**uluslarının yönetiminde biricik sistem olarak demokrasiyi kurma, güçlendirme ve sağlamlaştırma yükümlülüğü**" üstlendiklerini, aralarındaki ilişkilerin, "demokratik değerlere, insan haklarına ve temel özgürlüklere ortak katılım/benimseme" temeline dayandığını, "demokratik kurumları güçlendirmek ve hukuk devleti ilkesinin uygulanmasını geliştirmek" için işbirliği yaptıklarını açıklamışlardır.

Paris Şartı'nın "ekonomik özgürlük ve sorumluluk" başlıklı bölümünde ise 1989 sonrası değişikliklerin ekonomik boyutuna değinilmiştir. "Ekonomik özgürlüğün, sosyal adaletin ve çevre konusunda sorumlu bir tutumun gönenç için kaçınılmaz olduğunu" belirttikten sonra, amacın pazar ekonomilerini geliştirmek olduğu şöyle ortaya konmuştur: "Özgürlük ve siyasal çoğulculuk, **ortak amacımız olan pazar ekonomilerinin geliştirilmesinde** göz önünde bulundurulmalıdır." Pazar ekonomileri, sürekli bir ekonomik büyüme, gönenç, sosyal adalet, istihdamın gelişmesi ve ekonomik kaynakların ussal kullanımı ereğiyle geliştirilecektir. Pazar ekonomilerine geçişin başarılı olması, önemli ve tüm devletlerin çıkarına uygundur. "Ekonomik işbirliği" başlıklı bölümde, aralarındaki ilişkilerin temel ögesini, "**piyasa ekonomisine dayalı ekonomik işbirliği**"nin oluşturduğu, bunun gönençli ve birleşmiş bir Avrupa'nın kurulmasına katkıda bulunacağı, demokratik kurumların ve ekonomik özgürlüğün

ekonomik ve sosyal gelişmeyi destekleyip kolaylaştıracağı belirtilmiştir. Pazar ekonomisinin kurulması yönündeki geçiş sürecinde demokratik ülkelere destek vermeyi sürdürme ve bu ülkeleri uluslararası ekonomik ve mali sistem ile daha iyi bütünleştirme zorunluluğu vurgulanmıştır.

2. İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Eylem Planı

BM İnsan Hakları Merkezi ile UNESCO'nun 8-11 Mart 1993 tarihlerinde düzenlediği İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Uluslararası Kongresi'nde kabul edilen *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi (İHDE) Eylem Planı*, kendi "neden"ini açıklarken, dünya daki siyasal gelişmeler yanı sıra giderek artan insan hakları ihlallerine de değinmiş ve şu saptamaları yapmıştır: "Soğuk savaş sona ermiş, duvarlar yıkılmıştır. Ama 20. yüzyılın son on yılında *en ağır insan hakları ihlalleri yeniden görülmeye başlanmıştır.*" Eylem Planı, bu ihlallere yol açan olumsuz gelişmeleri de şöyle sıralamıştır: "Yükselen milliyetçilik, ırkçılık, yabancı düşmanlığı, cinsiyetçilik ve dinsel hoşgörüsüzlük. Bu olumsuz gelişmeler ve olaylar, kadınlara sistematik tecavüz, çocuk sömürüsü, yabancı, sığınmacı, sakat, azınlık, yerli halklar ve öteki güçsüz gruplara planlı saldırılar içeren etnik temizliğin en iğrenç biçimlerine yol açmıştır."

Eylem Planı'na göre, son yıllarda otoriter rejimler çözülmüş, çökmüş, demokrasiler oluşmaya başlamıştır. Buna karşın, yeni otokrasi biçimleri de doğmuştur. İrkçılığın, aşırıcılık ve dinsel fanatizmin değişik biçimlerinin yükselmesi ve kimi post-otoriter devletlerin tehlikeli istikrarsızlığını da belirten Eylem Planı, insan haklarının korunması açısından, daha az rahatsız edici olmayan başka tehditler de bulunduğunu, bunların çevrenin bozulması, yeni biyomedikal teknolojiler ve AIDS felaketi olduğunu vurgulamıştır.

Temel dürtüsünün, "*değişen bir dünya da insan hakları eğitimi*" olduğunu vurgulayan İHDE Eylem Planı, İHE'nin sivil toplumun tüm düzeylerinde katılımcı, işlevsel, yaratıcı, yenilikçi ve güçlendirici olacağını belirtmiştir. Salt "*insan hakları eğitimi*"nden değil "*insan hakları ve demokrasi eğitimi*"nden söz eden Montréal Eylem Planı, eğitimin amaçları arasında demokrasiye ve demokratik değerlere şöyle yer vermiştir: "*Demokratik değerleri güçlendirme, demokratikleşme süreçlerini destekleme, insan hakları ve demokrasiye dayalı sosyal dönüşümleri geliştirme.*" Bu amaçlar, "değişen dünya"ya yöneliktir. Batı'nın çoğulcu demokratik ve insan haklarına dayanan siyasal rejiminin, dağılan sosyalist blokun eski ve Avrupa Konseyi'nin yeni üyelerine aktarılması, İHDE'nin amaçları arasında yer almaktadır.

3. Viyana Bildirgesi ve Eylem Programı

Montreal'den üç ay sonra 14-25 Haziran 1993 tarihlerinde Viyana'da toplanan İnsan Hakları Dünya Konferansı'nda kabul edilen *Viyana Bildirgesi ve Eylem Programı*'nda da (VBEP), değişen dünya koşullarına değinilmiş, uluslararası düzeyde ortaya çıkan "önemli değişiklikler"in göz önüne alındığı belirtilmiştir. Tüm halkların "*yeni bir uluslararası düzen*" kurulmasını özlediği anlatan VBEP, bu yeni düzenin şu ilkelere dayanmasını öngörmüştür: "İnsan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı,

hakların eşitliği ve halkların kendi yazgısını belirleme hakkına saygıyı özendirmek ve geliştirmek, barış, demokrasi, adalet, eşitlik, hukuk devleti, çoğulculuk, gelişme, en iyi çalışma koşulları ve dayanışma.”

VBEP, uluslararası topluluğun “güncel engeller”i kaldırması, tüm insan haklarının eksiksiz gerçekleşmesini engelleyen güçlüklerle karşı koyması, bu hakların sürekli olarak ihlâl edilmesine son vermesi gerektiğini belirtmiştir. İHDK’nın, “*kitlesel insan hakları ihlalleri*”nden, özellikle soykırım, “etnik temizlik” ve savaş sırasında kadınlara sistemli olarak tecavüz edilmesi biçimindeki ihlallerden derin üzüntü duyduğunu anlatmıştır. Sığınmacıların ve yerleri değiştirilen kişilerin kitlesel göçünün kökeninde bu ihlallerin bulunduğunu belirtmiştir. VBEP, tüm insan haklarının eksiksiz kullanımına engel oluşturan “*açık ve sistematik ihlaller*”den de söz etmiştir. Bunlar; işkence, zalimce ve insanlık dışı ya da aşağılayıcı ceza ya da işlemler, keyfi ve yargısız infazlar, kaybettirmeler, keyfi gözaltılar, ırkçılığın tüm biçimleri, yabancı işgali ve egemenliği, yabancı düşmanlığı, yoksulluk, açlık, ekonomik sosyal ve kültürel haklara saygı gösterilmemesi, dinsel bağnazlık, terörizm, kadınlara yönelik ayrımcılık ve eşitlik ilkesinin olmamasıdır.

Görüldüğü gibi insan hakları ve demokrasi eğitimi, bir yandan temelinde aynı zamanda küreselleşmenin yarattığı ve derinleştirdiği eşitsizliklerin bulunduğu insan hakları ihlallerinin yoğunlaştığı bir dönemde, öte yandan da Berlin duvarının yıkılmasıyla oluşan yeni siyasal coğrafya da, bir yandan Batı’nın demokratik değer ve kurumlarını yerleştirmeyi ve öte yandan pazar ekonomisine geçişi gerçekleştirmeyi amaçlayan yeni dünya düzeninin belgelerinde de özetlenen ortam ve koşullarında dünya gündemine girmiştir. Dolayısıyla İHE etkinlikleri, Batılı anlamda siyasal çoğulculuk, insan haklarına saygı ve hukukun üstünlüğü ilkelerine dayalı demokratik değerleri ve düzeni eski Sovyetler Birliği üyesi ülkelerde, özellikle de Doğu ve Orta Avrupa ülkelerinde yerleştirebilmenin, Paris Şartı’nda kurulması ve güçlendirilmesi hedeflenen “yeni Avrupa”nın araçlarından biri olarak gündeme alındı. Bu nedenle, 1990’lı yılların başından itibaren İHE alanındaki çabaların “küreselleşmesi”, özellikle Montréal Kongresi’nde “demokrasi eğitimi”ni kapsayacak biçimde ele alınması bir rastlantı değildir.

V. İHE ON YILI EYLEM PLANI'NIN UYGULANMASI

İHE On Yılı’nın üç yılının geride kalmış olmasına karşın, İHE etkinliklerinin Eylem Planı’nın öngördüğü çerçevede yaygınlaştığını söylemek olanaksızdır. İlk adım olarak on yıl süresince İHE etkinliklerini yürütmekle görevli bir ulusal eşgüdüm komitesini kuran, bu çerçevede gerçekleştirdiği çalışmaları Yüksek Komiser’e bildiren ülkelerin sayısı son derece sınırlıdır.⁴ Ülkemizde de resmi ve gönüllü kuruluşlarca kimi çalışmalar yapılmakla birlikte, İHE etkinliklerini sistemli ve eşgüdümlü bir biçimde ve

⁴ Mesut Gülmez, “İnsan Haklarında Gelişmeler: İnsan Hakları Eğitimi BM Onyılı ve Sosyal Şart Alanında Gelişmeler”, *İnsan Hakları Yıllığı*, Dr. Muzafer Sencer’e Armağan, Cilt 17-18, 1996-1996, s. 269 vd.

güvene dayalı bir işbirliği ile gerçekleştirme olanağı verecek Eylem Planı'nın öngördüğü yeni yapılanmaları oluşturma adımı atılmamıştır.

Bu tutumun nedenlerini açıklamak pek güç sayılmaz. İlk olarak, siyasal iktidarların, toplumu yönetmelerini güçleştirecek ve erklerini denetleme olanağı verecek İHE'ye uzak durmaları şaşırıcı değildir. İkinci olarak, eğitim hakkı gibi İHE hakkının da "sosyal hak" olarak kaynak ayrılmasını gerektirmesi nedeniyle, devletler ve ülkemiz gerek BM Anayasası'nı, gerekse kimi sözleşmeleri kabul ederek üstlendikleri İHE yükümlülüğünden kaçınıyor, yasak savma anlayışıyla ele alıyorlar. Bu tutum, son yıllardaki eğitime ayrılan ödenekleri kısma ve sosyal haklara saldırı politikalarının bir parçasıdır.

Eylem Planı'nın geride kalan üç yılı içinde uygulamaya konulmasındaki başarısızlığa karşın, BM Genel Sekreteri, İHE ulusal planlarının hazırlanmasında üye devletlere yardımcı olmak amacıyla 20 Ekim 1997 tarihli bir yönerge hazırladı. Uzman ve uygulayıcıların katkısıyla hazırlanan *İnsan Hakları Eğitimi Ulusal Planları Hazırlama Yönergesi*'nde, ulusal komitenin kurulması ve çalışmalarına başlaması ile sürecin çeşitli evreleri açıklanıyor.

Birinci evre, insan hakları ve eğitim alanında deneyimi olan ya da gerekli programları uygulamaya koyabilecek yetkili hükümet dışı kuruluşların ve kamu yönetimlerinin temsilcilerinden oluşacak bir **ulusal komitenin kurulmasıdır**.

Ulusal komiteyi kurma girişimi, kamu yönetiminden ya da yetkili devlet organından gelecektir. Bunun için de ilk aşamada, görevi ulusal komiteyi oluşturmak olan bir örgütleyici ya da eşgüdümci, kolaylaştırıcı atanacaktır. Yönerge, komitede yer alacak kuruluş, örgüt ve kişileri örnek olarak belirtmiştir. Komitenin görevlerinden biri, ulusal eylem planı hazırlamaktır. Bunun için de komite, kurulmasından sonra ilk çalışma olarak, bir "**temel inceleme**" yapacak ya da yaptıracaktır.

Yönerge, ikinci evreyi oluşturan temel incelemenin içeriğini, yani özellikle göz önünde bulundurulacağı noktaları belirtmiştir. Ülkedeki İHE durumunun sistemli bir incelemesini içeren temel incelemenin sonuçlarına dayanarak, üçüncü evrede kısa, orta ve uzun dönemlerde **öncelikler saptanacak ve hedef grupların dökümü** yapılacaktır. Yönerge, İHE gereksinmesi olan hedef grupları belirtmiştir. **Ulusal eylem planının hazırlanması**, dördüncü evreyi oluşturmaktadır. Bu plan, temel incelemede dökümü yapılan gereksinmelere ve ülkenin durumuna yanıt vermek için eksiksiz bir amaçlar, stratejiler, İHE programları ve bu programları değerlendirme mekanizmaları öngörecektir ve bir finansman stratejisi belirleyecek, ulusal fon kurulmasını düşünecektir. **Ulusal planın etkili biçimde uygulanması** beşinci, dönemsel olarak **yeniden incelenip gözden geçirilmesi** de altıncı evreleri oluşturmaktadır.

VI. İLKÖĞRETİMDE KESİNTİSİZ İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

Milli Eğitim Bakanlığı, 1990'lı yılların başlarında -1991'de A. Akyol ve 1993'te de K. Toptan dönemlerinde- "insan hakları eğitimi konusuna (...) programlarda önemli

ölçüde yer veril(diğini)", dolayısıyla da "ayrı bir ders konulması(nın) bu safhada düşünülme(diğini)" belirtirken,⁵ 14 Mart 1995 tarihinde imzalanan **İnsan Hakları Eğitimi Protokolü**'nden sonra ilköğretim kurumlarında "Vatandaşlık Bilgileri" adıyla 8. sınıfta okutulan dersin adı "**Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi**" (VİHE) olarak değiştirildi. Kesin programın izleyen öğretim yılına değin sonuçlandırılması öngörülerek varolan programa "İnsan Hakları" başlıklı 7. bölümle kimi yeni konular eklendi. Ancak, aradan iki yıl geçmiş olmasına karşın dersin programı bir türlü son biçimini alamadı, TTK'nin hazırladığı "VİHE Dersi Program Taslağı" kesinleştirilemedi.

Yine 1995'te, ilk kez yeni ve "seçimlik" ders olmak üzere lisede okutulması kararlaştırılan "**Demokrasi ve İnsan Hakları**"nın programı da -Şubat 1998'e değin- belirlenmedi.

Kaldı ki programlar son biçimini almış olsaydı bile, bir yandan dersleri okutacak öğretmenlerin yetiştirilmesi, öte yandan da gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin yararlanacağı ve sorumlu tutulacağı kitap ve kaynakların hazırlanması, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim seminer ve kurslarından geçirilmesi konularında da İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 18.8.1995 tarihli bir genelgesine karşın hiçbir çaba gösterilmedi, bu konudaki önerilere sessiz kalındı, işbirliğinden özenle kaçınıldı.

Son günlerde **İnsan Hakları Koordinatör Üst Kurulu**'nun basına yaptığı açıklamalardan anlaşıldığına göre, iki yıldır sürüncemede bırakılan ve savsaklanan söz konusu programların hazırlanması ve özellikle öğretmenlerin eğitilmesi konularında kimi çalışmalar başlatılmıştır. Üst Kurul, 3.10.1997 tarihli kararıyla, "BM İHE On Yılı boyunca ilk ve ortaöğretim kurumları öğretmenlerine insan hakları ile ilgili hizmetiçi eğitim verilmesine yönelik bir plan ve program hazırlanmasını" öngördü. Bu amaçla MEB'nin Adalet, İçişleri ve Sağlık Bakanlıkları ile TODAİE temsilcileriyle birlikte bir çalışma yapmasını kararlaştırdı. 22-26.12.1997 tarihleri arasında yapılan "**İHE Program Geliştirme Semineri**" sonunda, her ilden bir öğretmen olmak üzere toplam 80 öğretmenin katılacağı ve 1998 yılı içinde uygulanması öngörülen "**İHDE seminer programı**" hazırlandı.

Belirtmeye gerek yok ki hem üyesi olduğumuz uluslararası kuruluşların kurucu belgelerinde hem de onayladığımız kimi sözleşmelerde tanınıp güvenceye alınan insan hakları ve demokrasi eğitimi, **tüm yasamı kapsayan bir süreçtir**. Ne örgün öğretim sistemiyle, ne de örgün öğretimin "ilköğretim" aşamasıyla sınırlıdır. İHE'nin, ana sınıfından yüksek öğretime değin, kuşkusuz yüksek öğretimi de kapsayacak biçimde, tüm düzeylerde, sistemli, kesintisiz ve bir bütün olarak ele alınması gerekir.

Özellikle örgün öğretimin "ilköğretim" aşamasında, **İHE "kesintisiz" ve "bütünsel" bir süreç** olarak programlara konulmalıdır. İHE'nin, ilköğretimin belli bir aşamasında, "zorunlu ve bağımsız" bir ders çerçevesinde programlara konulması yeterli değildir. Bu dersin, evrensel değer ve ilkelere uygun olarak çok iyi hazırlanmış kapsamlı

⁵ Mesut Gülmez, "Türkiye'de İnsan Hakları Eğitimi Çalışmalarına Toplu Bir Bakış". **İnsan Hakları Yılığ**, Dr. Muzaffer Sencer'e Armağan. Cilt 17-18. 1995-1996. s. 222-223.

bir program çerçevesinde ve tüm öğretim yılı boyunca okutulması öngörülmüş olsa bile, tek başına İHE'nin amacına ulaşmasına, öngörülen hedeflere erişilmesine katkıda bulunamaz. Bilgi aktarmaktan öteye bir işlev görmeyebilir ve bu niteliğinden ötürü de öğrencilerin gözünde itici, yararsız ve sıkıcı bir ders kimliği kazanabilir. Kendisi başlı başına bir amaç olmayan İHE, bilgilerin davranışlara dönüşmesi sağlanamadığı için beklenen yararı sağlayamaz. Bir tür "yasak savma" olarak uygulanmaktan öteye geçemez.

Bu nedenle, insan hakları ve demokrasi ile ilgili bilgilerin düzenli ve sistemli biçimde aktarılmasını amaçlayan *"doğrudan ve bağımsız" ders ya da dersler* gerekli, ama yeterli değildir. Kesintisizliğini gerçekleştirmek için, programlarda yer alan öteki derslerde de İHE'ye yer verilmesi gerekir. Bunlar; Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Din ve Ahlak Bilgisi, Resim ve Müzik gibi dersler olabilir, olmalıdır. Tüm bu *derslerin programlarının İHE açısından birbirini tamamlar nitelikte* ele alınması gerekir. İnsan hakları eğitiminin ilköğretimin tümünü kapsayacak biçimde "kesintisiz" olarak uygulanması bu yönden önem taşır. Anılan derslerin program ve kitapları arasında kopukluklar, çelişkiler ve aykırılıklar olmamalıdır. Bağımsız ve zorunlu ders/dersler ile öteki/dolaylı dersler arasında, gerek ilkeler ve açıklamalar, gerekse içerik yönlerinden bütünlük, tutarlılık, tamamlayıcılık ve kesintisizlik sağlanmalı, aktarılacak bilgiler ve kazandırılması hedeflenen davranışlar konusundaki çelişkiler giderilmelidir. Bu kesintisizliği ve tutarlılığı sağlamak, İHE'nin amaç ve başarısının, yani bilgileri davranışlara ve yaşam biçimine dönüştürmenin önkoşuludur.

Dolayısıyla, okullarda İHE konusunu, *yalnızca VİHE ve DİH dersleri* çerçevesinde ele almak, bu derslerin programlardaki süresi -yıl ve saat olarak- artırılabilir bile *yeterli değildir*. Programlar, öteki dersleri de kapsayacak biçimde bütüncü bir yaklaşımla, insan hakları ve demokrasi konusunda uzman olan kişilerin de yer aldığı, MEB Talim ve Terbiye Kurulunun varolan yetersiz yapısını aşan bir çerçevede ele alınmalı; ilkeleri, kazandırılması öngörülen davranışlar ve konu başlıkları yeniden gözden geçirilip belirlenmelidir.

Programları, insan haklarının evrensel değer ve ilkelerine uygun bir içeriğe kavuşturmak gereklidir, ama yeterli değildir. *İkinci aşamada*, programlara uygun *kitapların hazırlanması*, sorunun önemli bir boyutunu oluşturur. Bunun için de hem okutulacak kitapları seçmeye yetkili Talim ve Terbiye Kurulu üyelerinin, hem de kitap yazarlarının insan hakları ve demokrasi konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. Kitapların programa uygun bir yaklaşım ve içerikle hazırlanmış, sonra da seçilmiş olması ne tek başına sorunu çözmeye yeter ne de İHE'nin amaçlarına ulaşmasını sağlar. *Üçüncü aşamada*, öğretmenlerin -ve kuşkusuz okul yöneticilerinin de- önce bilgilendirilmeleri, sonra da daha önemli olarak, bu bilgileri davranışlara dönüştürüp içselleştirmiş kişiler kimliğiyle öğrencilerinin önüne çıkmaları gerekir. Çünkü insan hakları öğretmenin görevi, salt insan hakları ve demokrasi bilgisi aşlamak ve yüklemek değildir. Öğretmen, bilgilerin özünde yatan evrensel değerleri yaşam biçimine dönüştüren bir kişi olduğunu her koşulda göstermeli, aynı zamanda ve öncelikle davranışlarıyla dersi işlemeyi

öğrenmeli ve gerçekleştirmelidir. Öğretmenler, kuşkusuz salt Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ile Demokrasi ve İnsan Hakları dersi öğretmenleri değil **tüm öğretmenler, insan hakları kültürünü edinmiş, evrensel değerleri özümseyip içselleştirmiş kişiler olarak dersi/dersleri vermelidir.**

Öte yandan İHE açısından, salt programlar, kitaplar, öğretmenler de, istenen ve özlenen nitelik ve koşulları gerçekleştirebilir ve evrensel ilke ve değerlere uygun olsalar bile, yeterli olmayabilir. **Sınıfın ve tüm okulun, öğrenciye kazandırmayı amaçladığı insan hakları kültürüyle çelişen, ihlâlcî davranışların sergilendiği bir çevre olmaktan çıkması gerekir.** Öğretmen öğrenci, öğretmen yönetici, öğrenci yönetici ve öğretmen yönetici veli ilişkilerinin insan hakları kültürüne, insan haklarının özündeki evrensel değerlere ters düşmemesi gerekir.

Tüm bunları sağlamak çok kolay değildir kuşkusuz, ama olanaksız da değildir. Bu nedenle, bir süreç olan İHE'nin, okuldan önce ailede başlaması ve okul dışında da sürmesi gerekir.

Programlarda İHE'ye bu yaklaşımla, onun tüm yaşamı kapsayan bir süreç olduğunu hiçbir zaman unutmaksızın ve örgün öğretim sisteminde kesintisizliğini sağlayarak yer vermek, aslında insan haklarını ve katılımcı demokrasiyi güvenceye almak, özgür ve demokratik bir yönetim ve toplum düzeni kurulması ve yaşatılması için geleceğe yönelik bir yatırım yapmak demektir.

VİHE ve DİH programlarını geliştirme ve bu dersleri okutan öğretmenleri hizmetiçi eğitim programlarına alma çalışmalarının iyi niyetle başlatılıp sürdürüldüğü bugünlerde, insan hakları ve demokrasi eğitiminin, ancak tüm programlar birlikte, bir bütün olarak ve kesintisiz biçimde ele alındığı, tutarlılıkları sağlandığı, çelişkilerden arındırıldığı, insan haklarının evrensel değer ve ilkelerine uygun bir yaklaşım ve içerikle yeniden düzenlenip belirlendiği zaman amacına ulaşma şansı yakalayabileceği unutulmamalıdır. İnsan haklarını insan haklarıyla koruma ve güvenceye almanın temel yolu, insan hakları ve demokrasi eğitimidir.

VII. SONUÇ

İnsan hakları, sürekli değişen, gelişen ve zenginleşen dinamik içeriğiyle, 50. Yıl dönümünü kutladığımız Evrensel Bildirge'yi aşmıştır. Bireylerin, tüm insanlığın "ortak dili" olan insan haklarını tüm yönleriyle "kendiliğinden" ve "doğuştan" bilmesine olanak yoktur. **"Ortak dili" kullanmak için bilmek ve öğrenmek gerekir.** Öncelikle bu nedenle, okul içinde ve okul dışında, yaşamın tüm aşamalarını kapsamak üzere, temelde bir süreç olan insan hakları öğretim ve eğitimi gereklidir.

İHE; evrensellik, bölünmezlik ve karşılıklı bağımlılık ilkeleri çerçevesinde, tüm insan haklarının kullanılmasını ve saldırılara karşı korunmasını sağlamak, onları gerçekleştirmek için gereklidir, önkoşuldur.

İHE, **yurttaş sivilleştirerek sivil toplumu güçlendirmenin** ve katılımcı demokrasiyi yerleştirip yaşatmanın uzun erimli aracıdır. İHE, bireyi dönüştürerek toplumu dönüştürmeye, onun geleceğine yatırım yapmaktır.

İHE'nin aynı zamanda, insan haklarının "önceden" korunmasını sağlama işlevi bulunduğu da unutulmamalıdır.

İHE hakkı, sosyal hak olarak, devlete olumlu edimlerde bulunma yükümlülüğü getirir. Bunun yerine getirilmemesi, bir insan hakları ihlâlidir.

Değişik yön ve boyutları bulunan disiplinlerarası bir konu olması, çok zengin bir içerik taşıması ve tüm yaşamı kapsayan bir süreç olması nedenleriyle, insan hakları eğitimi örgün ve yaygın öğretim sistemlerinde ve tüm düzeylerinde, kesintisiz ve bir bütün olarak ele alınıp gerçekleştirilmelidir.

Henüz Eylem Planı'nda öngörülen yeni yapılanmalar çerçevesinde, resmi ve gönüllü kuruluşların bir araya gelmesiyle başlatılamayan insan hakları eğitimi Birleşmiş Milletler On Yılı ile on yıl içinde düzenlenen Demokratik Eğitim Kurultayı, İHE hakkını bir "insan hakkı" olarak istemek, savunmak ve yaşama geçirmek için bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Bu amaçla bir *"insan hakları eğitimi hakkı kampanyası"* başlatılarak, özellikle ve öncelikle, MEB Talim ve Terbiye Kurulunun savsakladığı iki dersin programına ilişkin çalışmalar, ilgili tüm öteki ders programlarını kapsayacak biçimde hızlandırılmalı, uzman ve uygulayıcıların yer aldığı ortak ve disiplinlerarası çalışma grupları oluşturularak seçenek program ve kitaplar hazırlanmasına girişilmelidir.

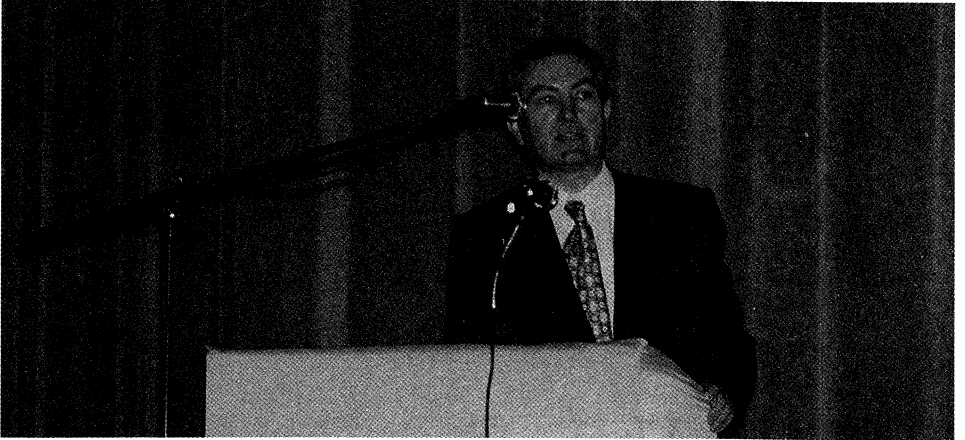
İnsan hakları eğitiminde, gönüllü kuruluşlara son derece önemli görev ve sorumluluklar düştüğü açıktır. Ancak, eğitim ve öğretim alanında örgütlenmiş dernek, sendika, vakıf vb. kuruluşların İHE alanında üstlendiği sorumluluk ve gerçekleştireceği çalışmalar, başka hiçbir sivil toplum kuruluşunun yapacağı etkinliklerle karşılaştırılamayacak denli önemlidir.

Demokratik Eğitim Kurultayı Ön Raporları'nın ilk incelenmesi, bu alanda yapılan komisyon çalışmalarının yeterli ve doyurucu olduğunu belirtmeye olanak vermemektedir. İnsan hakları eğitimi eksikliği nedeniyle kurultay öncesinde yapılamadığı anlaşılan çalışmalar, kurultay ile birlikte sona ermemeli, kurultay sonrasında kapsamlı biçimde ele alınarak sürdürülmelidir. Çünkü "demokratik eğitim", ilke ve hedefleri ile kazandıracığı davranışları, insan haklarına ve temel özgürlüklere, onların özündeki evrensel değerlere göre belirleyen ve uygulayan eğitimidir.

EĞİTİM ve İSTİHDAM

Prof. Dr. İsmail BİRCAN

Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi
Devlet Planlama Teşkilatı



EĞİTİM ve İSTİHDAM (*)

I. GİRİŞ

Dünyada 1980'li yıllarda başlayan ve 1990'lı yıllarda hız kazanan bir küreselleşme süreci yaşanmaktadır. Ekonomiler birbirlerine bağımlı hale gelmişler, rekabet artmış ve her alanda bir kalite devrimi ön plana çıkmıştır.

Bu bağlamda;

- Küreselleşmenin olumlu sonuçları yanında olumsuz sonuçları da ortaya çıkmaktadır.
- Hızlı teknolojik değişiklikler eğitim ve istihdam ortamlarını etkilemektedir.
- Demokratikleşmenin yaygınlaşması ve insan haklarına saygının artması beklentileri önem kazanmıştır.
- Ortak evrensel değerler ortaya çıkmakta, üretim çeşitlenmektedir.
- Tüketim eğilimleri değişmektedir.
- Haberleşme ve koordinasyon hizmetleri ucuzlamakta ve yaygınlaşmaktadır.
- Yabancı sermaye yatırımları artmakta, sanayi üretimi coğrafi anlamda dünya ölçeğine yayılmaktadır.
- Bilgi ekonomisi ve bilgi çağı dönemine hızla girilmektedir.
- Eğitim sektörü tüm bu hızlı değişikliklere uyum sağlanmasında mikro ve makro ölçekte yeni görevler üstlenmektedir. Eğitim giderek artan şekilde gelişmiş ülkelerin de üzerinde önemle durdukları ve daha fazla kaynak ayırdıkları bir yatırım olmuştur.

Günümüzde, bütün çevremizi etkileyen ekonomik, sosyal ve teknolojik değişiklikleri anlamak önemlidir.

Çünkü, 21. yüzyılda talep edilecek becerileri bunlar belirleyecektir. Adale gücünden çok akıl tercih edilecektir. Bu derinlik ve boyutlarda bir ekonomik değişim tarihte hiçbir zaman yaşanmamıştır. İnsanlık tarihine baktığımızda, avlanma-toplama ve tarım dönemlerinden sonra son iki yüzyıldan bu yana kentsel sanayiye geçiş çok yavaş olmuştur. Oysa artık günümüzde 40 sayfalık bir dokümanı dünyada istediğiniz yere göndermek sadece 6 saniye sürmektedir. Başta iletişim teknolojileri olmak üzere teknolojik gelişmeler baş döndürücü bir hızla gelişmekte ve değişmektedir. O nedenle, eğitim-istihdam arasındaki ilişkilerin sağlıklı gelişmesi, bir yandan eğitim sektörüne bağlı olduğu kadar, diğer yandan ise istihdam ve işgücü piyasasına bağlı bulunmaktadır. Bu ilişkilerin iyi irdelenmesi eğitim sektörünün performansı ile de çok yakından ilişkilidir.

(*) Bu çalışma, 4 Şubat 1998 tarihinde Demokratik Eğitim Kurultayı'nda sunulan bildirin özetidir.

II. EĞİTİM VE İSTİHDAM İLİŞKİLERİ

Eğitim, nasıl ki bir toplumda büyük bir kısmı üretken olan insan kaynaklarının üretim sürecinde devreye alınmasına ilişkin yapılan faaliyetler bütünlüğü olarak alınmasına ilişkin yapılan faaliyetler bütünlüğü olarak tanımlanabilirse, istihdam konusu da ekonominin en önemli konularından birisi olmaya devam etmiştir. Kısaca her iki kavram sonuçta ekonomi ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda eğitim ile istihdam arasındaki ilişkiler 1950'li yıllardan sonra giderek önem kazanmış ve bu konuda yapılan araştırmaların sayısında artış gözlenmiştir.

Eğitim, insan kaynaklarını yetiştirme sürecidir. Bireyin fiziksel veya içsel etkinlikler sonucu güç oluşturabilmesi ya da davranış değişikliği gösterebilmesi için planlı örgün ve yaygın eğitim alması gerekir. Bu bağlamda eğitim, istihdam öncesi ve üretim kalitesi için gerekli olan "olmazsa olmaz" ön koşuldur. Bu çerçevede insan kaynağı eğitim faktörüne bağımlı bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Zira günümüzde ülkelerin gelişmişlik düzeyleri artık, insani gelişme endeksleri ile de ölçülmektedir. Eğitilmiş nitelikli insan gücü sayısı, gençlere sağlanan mesleki eğitim ve diğer olanaklar, bilime yapılan katkı gibi değişkenler bu endeksler arasında yer almaktadır.

1970'li yıllardan sonra, gençlerin ekonomik hayata geçmelerinde karşılaşılan güçlüklerle birlikte, eğitim-istihdam ilişkilerini irdeleyen çok sayıda araştırma, başlangıçta varsayım olarak, gençlerin iş bulmadaki güçlükleri yenmede eğitime daha fazla önem verilmesi gerektiği yönünde olmuştur. Eğitim faaliyetlerinin iyileştirilmesi, eğitim niteliğinin artırılması, bazılarında göre okullaşma sürelerinin uzatılması, bazılarında göre ise mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi şeklinde anlaşılmıştır. Ancak, daha sonraki yıllarda, dünya ekonomisinde ortaya çıkan darboğazlar, petrol şoku ve etkileri vb. nedenlerle gençlerin işsiz kalmalarının, işgücü arzına göre iş taleplerinin yetersizliğinden kaynaklandığı ve bu konuda eğitim sisteminin sorunu çözmek için elinde hemen hemen hiçbir seçeneği olmadığı görülmüştür (BİRCAN, 1984).

Eğitim-istihdam ilişkilerinde, eğitimin; bireyin işgücü piyasasında bir meslek edinerek iş bulmasını sağlayıcı işleri yanında, istihdam da eğitim sistemine feed-backler vererek onun kendisini yenilemesine yardımcı olması işleri arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Bu bağlamda eğitimin istihdamı etkilemesini üç boyutlu olarak düşünmek olasıdır:

- Ülkede istihdam olanaklarının artırılmasında uygun arz fonksiyonunu yerine getirmesi,
- Bireye, işgücü piyasasında açık işlerde kendine uygun olanı bulmada kolaylık sağlaması,
- Eğitim kurumlarının aynı zamanda birer istihdam alanı olduğunun kabul edilmesi.

Eğitim, işgücü piyasasına insan kaynağı yetiştirmek, insan kaynaklarını iyileştirmek, yeni uzmanlık ve meslek okullarına ilişkin eğitim birimleri açmak, yeni teknolojilerin üretilmesine katkıda bulunmak, bilgi üretmek ve bilgiyi kullanmak, işverenlerle ilişkilerini geliştirerek onların mesleki ve teknik eğitime duyarlılığını sağlamak, sendikaların saat ücret sendikacılığı yapmak yerine, üyelerinin ekonomik ve sosyal gelişmelerine katkıda bulunmak, yöneticilerin daha etkili olmalarını sağlamak, bireye girişimciliği aşılacak, iş geliştirme süreçlerinde destek sağlamak gibi çok sayıda istihdam etkileyici işlevini saymak olasıdır. Ancak bilinen bir gerçek de, eğitim-istihdam ilişkilerindeki yetersiz iletişim nedeniyle ve yetersiz feed-backler nedeniyle etkileme derecesinin her zaman istenilen düzeyde olmadığıdır.

Diğer yandan, örgün öğretim kurumlarındaki daha nitelikli insan kaynağı yetiştirmeye verilen önem, meslek rehberliği, yönlendirme, mezunları izleme, istihdamla ilgili yapılan bilimsel araştırmalar, eğitimin istihdama olan etkileri arasındadır.

Yatırımların artması, teknoloji seçimi, dış ekonomik ilişkilerin gelişmesi istihdamı olumlu yönde etkilediğine göre, bunun, başka ifade ile istihdam olanaklarının artması, o ülkedeki eğitim sistemini etkilemesi kaçınılmazdır. Nitekim mesleki ve teknik okullarda yeni bölümlerin açılması, üniversitelerde yeni fakültelerin kurulması ve holdinglerin, insan kaynaklarını geliştirmek amacıyla eğitim ve araştırma merkezleri kurmaları bunun örnekleri arasındadır. Zira eğitim, istihdamın yapısını, gereksinimlerini ve yarattığı olanakları görmezlikten gelemez.

21. yüzyılda, bilimi ve bilimsel düşüncüyü özümseyip hayat tarzı olarak yaşayamayan toplumlar, üretimde, ticaretle hizmet kalitesinde ve bireylerinin refah düzeylerinin sürekli artırılmasında rekabet üstünlüğüne sahip olmayacaklardır. O nedenle eğitim yolu ile insan kaynaklarının geliştirilmesinin sağlanması, araştırma, geliştirme ve teknoloji üretime faaliyetleri gelecek yüzyılın temel belirtenleri olacaktır.

Hızlı değişim süreci, değişimin yönlendirilmesine ilişkin çabalar, bir yandan geriye doğru, sanayi toplumunun ortaya çıkardığı eski kavramı ve kurumların sorgulanmasına, bir yandan da ileriye yönelik olanak, yeni toplumsal eğilimlere uygun yeni kavram ve kurumların oluşmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla 21. yüzyıla damgasını vurması beklenen bilgi toplumu ekseninde yapılan tartışmalar, hem geçmişe ve hem de geleceğe yönelik özellikler taşımaktadır. Bu da gösteriyor ki eğitim sistemi, hızlı teknolojik gelişmelerin gerisinde kalmaksızın kendisini yenilemek zorundadır.

III. TÜRKİYE'DE DURUM ve İŞGÜCÜ PİYASASI

Son yıllardaki olumlu gelişmeler hariç tutulursa Türkiye'de eğitim-istihdam ilişkileri öteden beri sınırlı düzeyde kalmıştır. Milli Eğitim şubalarında okul-sanayi, okul-çevre, üniversite-sanayi işbirliğinin etkinleştirilmesi konularındaki görüşler, genellikle temenni niteliği çerçevesinde algılanmıştır. 1980'li yılların sonra ise, OSANOR, TAMEM, METGE vb. gibi projeler, bazı okul ve meslek türlerinde okul-sanayi ilişkilerini geliştirmeye yönelik olanak ele alınmışlar, yaygınlaştırılması yurt düzeyinde sağlanamamıştır. Dünya Bankası kredileri ile yapılan, Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi, Yaygın Mesleki Eğitim Projesi bu çerçevede ele alınmış, ancak bu

projelerden de beklenen sonuç tam olarak sağlanamamıştır. Bunun başlıca nedenleri arasında Milli Eğitim Bakanlığının yurt dışında projeler kapsamında yetiştirdiği personeli etkili kullanamaması ve onları başka kurumlara kaptırması olur.

Dışarıda eğitim görmüş, yabancı dil bilen, nitelikli personel özellikle merkez teşkilatında liyakat sistemine göre gerekli yerlere (politik atamalar yüzünden) getiremeyen Milli Eğitim Bakanlığı, her iki projeden de sadece proje kapsamındaki okullardaki araç gereç parkını yenilemekle yetinmiştir. Ancak teknolojinin hızla değişmesi yüzünden, özellikle endüstri meslek liselerine alınan makine parkı birkaç yıl sonra eskimiştir. Kısaca sanayide kullanılan teknolojinin gerisinde kalmıştır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı projelerinden Dünya Bankası da memnun değildir. Darboğazlar temelde kaynak kullanımındaki yetersizlikler, proje yönetimi ve koordinasyon hizmetlerindeki yetersizlikler ile, personel eğitiminde seçim ve eğitilenlerin etkin kullanımındaki yetersizlikler olarak ortaya çıkmaktadır (WORLD BANK, 1991-1995).

İstihdam olanaklarının iyileşmesi ve yeni mesleklerle istihdam yaratılması, eğitim kurumlarını da kendilerine çeki düzen vermeye ve yeni bölümler açmaya zorlamaktadır. Örneğin; 1980'li yıllarda Sümerbank Adıyaman Pamuklu Dokuma Fabrikasının, dokuma ve konfeksiyon (tişört vb.) bölümlerine kız meslek lisesi mezunlarından öncelikle eleman istihdam edilmesi, Adıyaman Kız Meslek Lisesinde o dönemde kayıt patlaması yaratmıştır. Kolaylıkla istihdam olanağı bulunan bir eğitim kurumundan mezun olma isteği, bütün mesleki okullara olan eğitim talebini artırıcı etki yapmıştır (BİRCAN, 1989).

Türkiye'de üniversite-sanayi işbirliğinin geliştirilmesi, öteden beri kalkınma planlarında yer almıştır (Bkz. III, IV, V ve VII. planlar). Ancak bu ilişkilerin gelişmesi de hızlı bir seyir takip edememiştir.

Gelişmiş üniversitelerin elit eğitim ve araştırma yapan kurumlar olarak, alanlarında ihtisaslaşarak birer "cazibe merkezi" haline gelmeleri 1989 ve 1991 yılları programları ile desteklenmiştir. Bu bağlamda, ayrıca teknopark uygulamaları başlatılmıştır. Böylece, 1985 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi ile başlayan teknopark uygulaması, ODTÜ, Gebze TÜBİTAK Marmara Araştırma Merkezi, Ege Üniversitesi ile devam etmiştir. Konya Selçuk, Kayseri Erciyes ve Eskişehir Anadolu Üniversiteleri teknopark inşaatları ise devam etmektedir.

Teknoparklar, üniversite-sanayi işbirliği kapsamında üniversitelerin veya araştırma kuruluşlarının tahsis ettiği mekanlarda, yeni teknolojilere ulaşma amacıyla olan ve bu teknolojileri özümseme yeteneği olan girişimcilerin yer aldığı kuruluşlardır. Bundan aynı zamanda temel bilimler alanında geniş araştırma kapasitesi olan üniversitelerin teknik altyapısından ve işbirliğinden yararlanan kuruluşlardır. Bu faaliyetlerin artması, istihdama da orta ve uzun dönemde olumlu katkılar sağlayabilecektir (BİRCAN, 1996).

AB tarafından yapılan çalışmalarda (AB, LİVRE BLANC 1993, s.92) yüksek teknoloji kullanan işletmelerin desteklenmesi, istihdam üzerinde pozitif bir etkinin olduğunu göstermiştir. Büyük işletmeler ve üniversiteden gelen akademisyenlerce

kurulan bu tür yeni işletmelerde çok sayıda gelişme mühendisleri, idari elemanlar ve teknisyenlerin istihdam edildiği gözlenmiştir. O nedenle Türkiye’de belki yavaş seyreden üniversite bünyelerindeki teknoparklar, bu tür yeni işletmelerin kurulmasında önemli bir teknik destek sağlayabileceklerdir.

Eğitim, değişim sürecindeki toplumlarda bu değişimi kolaylaştıran önemli bir etkidir. Büyüme sürecinde, hızlı rekabetin yeni boyutlarında, topluma uygun istihdam politikaların oluşturulmasında, bireysel gelişme ve yurttaşlık değerlerin kazandırılmasında, öteden beri aktif roller üstlenen eğitim süreci, büyümede, hızlı rekabetin yeni boyutlarında, topluma uygun istihdam politikalarının oluşturulmasında itiraz edilemeyecek yeni görevler üstlenebilecektir (AB, 1993).

Diğer yandan 21. yüzyılda daha fazla şekilde rekabetten geri kalmamak için kaynaklarına daha fazla yatırım yapmak gerekecektir. Bu aynı zamanda yeni teknolojilere uyum sağlanması ve teknoloji üretimi için de gereklidir.

Eğitim aynı zamanda, işgücü piyasası için aktif bir politik araçtır. Eğitimin temel işlevleri arasında, işgücü piyasasının ihtiyaçlarına göre mesleki becerilerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesinde, esnek bir işgücü piyasası ortamına gerekli uyumu sağlayıcı rolü yadsınmaz.

İşsizlikle mücadele konusunda, gençlere meslek kazandırarak uzun süreli işsizlere de başka sektörlerde iş bulma olanakları sağlayıcı beceriler kazandırılmasında, eğitim yine önemli bir araçtır. Bu bağlamda eğitim yaşam boyu süren bir konuma da ulaşmıştır. Zira, eğitim genel kültür kazandırıcı özelliği yanında, özellikle de bilgi üreten, üretilen bilgi ve teknolojiyi kullanabilen bilinçli bireyler olarak yetiştirmeye doğru yönelmektedir.

Eğitim, istihdam açısından, işgücüne katılımı da olumlu etkilemektedir. İşgücünün önemli bir göstergesi de işgücüne katılma oranıdır (İKO). İşgücünün 12 ve daha yukarı yaş nüfus içindeki oranı olan İKO ekonomi için, insan kaynakları potansiyelinin büyüklüğünü göstermektedir. Nisan 1997 Hane halkı İşgücü Anketi (HİA) sonuçlarına göre, Türkiye’de işgücüne katılma oranı %48.4’dür. bu oranlar erkeklerde %69.2, kadınlarda ise %27.9 olmaktadır.

1994 HİA kesin sonuçlarına göre 20-45 yaş arasındaki genç nüfusun yani (kadınlarda yarısından fazlası) ilköğretim ve altında (okuryazar veya bir okul bitirmemiş) eğitim görmüşlerden oluşmaktadır.

Eğitim düzeyi ilköğretimden ortaokula yükseldiğinde katılma eğilimi (İKO) ortalamasının üstüne çıkmaktadır. Ortaokul mezunlarından, lise mezunlarına, oradan da üniversite mezunlarına doğru eğitim düzeyi yükseldikçe nüfusun işgücüne katılma oranı artmaktadır (TUNALI, 1996).

Tablo 1. 1994 HİA Sonuçlarına Göre 12+Yaş Nüfusunun Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Özellikleri (%)

	12-14 Yaş		15-19 Yaş		20-45 Yaş		46-65 Yaş		65+ Yaş	
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
Okuryazar Olmayan	3.1	0.30	4.2	1.4	15.4	2.4	44.5	13.1	61.6	30.8
Okuyor	68.3	80.8	29.3	46.0	1.4	2.5	—	—	—	—
İşgücüne Dahil	11.8	20.8	28.5	51.7	30.8	93.8	21.6	65.0	5.5	24.8
İşsiz	6.4	11.8	16.2	16.8	12.3	7.4	2.1	5.1	—	—

Kaynak: DIE 1994 HİA Sonuçları

Diğer yandan okullaşma oranlarında, özellikle genç nüfusun okuryazarlık oranında önemli gelişmeler ve kadınlar lehine azımsanmayacak oranda önemli gelişmeler olmaktadır. Kır kent farklılıkları olmakla beraber, kadınlar lehine eğitim de gelişmeler gözlenmektedir. Örneğin; 1988-1994 döneminde HİA sonuçlarına göre, ortaokul çağındaki kız çocuklar arasında okuyanların oranı kentlerde ise %31.0 artarken aynı dönemde kırsal kesimde kız çocukları arasında okuyanlar ise %70.0 artış göstermiştir. Lise çağındaki bu kazanımlar ise daha yüksek olmuştur (Kentlerde %45.0, kırsal kesimde %90.0) (TUNALI, 1996, BİRCAN, 1995).

Görülüyor ki daha nitelikli işgücü talebi eğitim talebini olumlu yönde etkilemektedir. Diğer yandan, DIE anketi sonuçları, hane halkı reisi ve eşinin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun okula başlama ve devam etme olasılığını artırmaktadır. Ancak bu kararlar da, kırsal kesimde yaşayanlar ve kız çocuklar aleyhine farklar olmaktadır.

Çalışan çocuklarla ilgili durum incelendiğinde ise, ev işlerinde çalışma ile piyasaya yönelik çalışmanın belirlenmesinde önemli niteliksel ve niceliksel farklılıkları gözlenmektedir. Okuryazar anne ve babaları tercihlerini genellikle çocuklarının piyasaya yönelik bir işte çalışmasını istemekteler, yalnızca ilkokul mezunu babalar bu genel kalıbın tersinde davranma eğilimi göstermektedirler. Seçimlerini çocuklarının ev işlerine, erkekleri ise işgücü piyasasına yönelttikleri görülmektedir (TUNALI, 1996).

Türkiye'de her yıl toplam nüfusa 1.3 milyon kişi katılmaktadır. Bu nüfus artışı yanında her yıl 700 bin kişi işgücüne dahil olmakta ve bunlardan sadece 350-400 bini istihdam olanağı bulmaktadır. İşsizlik bu bağlamda Türkiye açısından yıllardan beri süren yapısal bir durum sergilemekte ve kronikleşmektedir. İşsizlikle mücadelede ise nüfus planlaması ve istihdamın artırılmasına yönelik politikalar yanında, herhangi bir mesleği olmayan bireylere beceri eğitimi ile meslek kazandırılarak işgücü piyasasına girişlerinin kolaylaştırılması da eğitimden beklenen politikalar arasına girmiştir.

Günümüzde, küresel rekabet ortamında, üretim sürecine hakim olan dinamizm, teknolojik gelişmelere uyum sağlanması gereken bedensel ve zihinsel değişimlerin uzantısı olmaktadır. O nedenle teknoloji bir yandan gelişmekte olan ülkelerde işsizliğe neden olurken, bir yandan da işgücünün niteliğinin iyileştirilmesine duyulan gereksinimi ve istihdamı artırmaktadır (ÖZBEK, 1994).

Türkiye’de işgücünün nitelik ve niceliğinin geliştirilmesi, istikrarlı bir ekonomik ve sosyal denge arayışında en önemli unsur olarak değerlendirilmektedir (BİRCAN, 1997). İnsan kaynağının görece bolluğuna paralel olarak üretimde de emek yoğunluğu egemendir.

Hızlı nüfus artışı, tarımdan sanayileşmeye geçiş sürecinin sürmesi, eğitim sisteminden kaynaklanan nedenler, yatırım ve sermaye yetersizlikleri, işgücü piyasasının kendine özgü yapısı ve ekonomik darboğazlar, dış ticaret hadleri, enflasyon ve rant ekonomisi, uluslararası konjonktür, iç göçler genç nüfus yapısı gibi çok sayıda değişkenden etkilenen işsizlik, makro ekonomik istikrarın sağlanması ile orta ve uzun dönemli akılcı istihdam ve eğitim politikaları ile çözülebilecek bir sorundur.

1990-1996 döneminde toplam işsizler içinde;

- İlkokul mezunları %53.2,
- Lise mezunları %16.0,
- Lise + meslek lisesi + üniversite mezunları ise %25.9 olmuştur.

Salt üniversite mezunlarının payı ise (24 + yaş) %4.8 olmuştur. O nedenle eğitim giriş bölümünde de değindiğimiz gibi hızlı teknolojik ve ekonomik gelişmelere işgücünün uyumunun sağlanmasında daha etkin ve uzun dönemli roller üstlenmek zorundadır.

IV. ULUSLARARASI DURUM ve SONUÇ

Günümüzde eğitimin yeniden yapılandırılması, istihdam ve işsizlik sorunları sadece gelişmekte olan ülkelerin sorunları değildir. 21. yüzyıla bilgili insanın ve bilginin, ekonominin en önemli girdilerinden birisi olacak şekilde girilmektedir. Kısaca, bilim, bilgi üretimi ve teknoloji ve eğitim yolu ile elde edilen iyi yetişmiş insan kaynağı, artık temel üretim girdileridir.

Gelecek yüzyılda insan gücü profili; optimali yakalayabilen, değişen ekonomik ve teknolojik gelişmelere ve bunların yol açtığı değişime uyum sağlayabilen, sürekli kendisini yenileyebilen, yurt ölçeğinden dünya ölçeğine düşünebilme ve katkıda bulunabilme becerisine sahip, bilinçli insan profili olacaktır. Bu niteliklere sahip insan kaynaklarının yetiştirilmesi ve iş başında eğitimi politikaları ülkelerin öncelikli politikaları arasında yer almıştır. Nitekim Blair ve Clinton seçim bildirgelerinde eğitime öncelik vereceklerini ilan ederek seçim kazanmışlardır. VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı da “eğitimi en öncelikli sektör” olarak ele almıştır.

Diğer yandan çok sayıda uluslararası firma eğitim-danışmanlık hizmetlerini dünya ölçeğinde yaygınlaştırarak yeni projelerle hizmet vermeğe başlamışlardır.

Bu bağlamda;

- Bilgi teknolojisi,
- Çok sayıda bilgi üretimi ve kullanımı,
- Sosyal mühendislik ve
- Uluslararası işbirliğini gerektirmektedir.

• 1990'lı yıllarda AB ve OECD ülkelerinde (ABD ve Japonya hariç) işsizlik artmıştır. (Almanya'da tarihinde ilk kez işsiz sayısı 4.250.000'e çıkmıştır).

• Gelişmiş Batı Avrupa ülkelerinde 1990'lı yıllarda başlayan ekonomik durgunluk görülmüştür.

• Enflasyon ve işsizlik arasında etkileşim sona ermiştir.

• Standart makro-ekonomik politikaların yetersiz olduğu görülmüştür.

• ABD'de işgücü piyasasında düşük verimlilik, ancak yüksek istihdam ve gelir düşüklüğü söz konudur.

• Avrupa ülkelerinde yüksek verimlilik, düşük istihdam ve dolayısıyla yüksek işsizlik gözlenmektedir.

Bilgi ve haberleşme teknolojilerindeki gelişmeler;

• İşsizlik nedeni mi?

• İşsizlik krizine çare midir?

Her ikisini de düşünmek olasıdır. Teknolojinin ve özellikle enformasyon-haberleşme teknolojisinin şimdiye kadar tahmin edilemeyen bir kapasitesi ortaya çıkmıştır.

Yeni politikalar geliştirilmektedir. Örneğin;

• Kalite devrimi, küresel rekabette geri kalmamak,

• Daha nitelikli insan gücü yetiştirilmesi,

• Demokratik değerlere ve insan haklarına daha fazla saygı.

Uygulamalara baktığımızda ise, uluslararası ölçekte;

• İmalat sanayiinde daha az, hizmetler sektöründe giderek artan bir istihdam yapısı ortaya çıkmaktadır.

• İstihdam hizmetleri çeşitlenmekte çalışma süreleri kısalma eğiliminde bulunmaktadır.

• Üretimde sürekli yenilikler, eğitilmesi vazgeçilmez bir faktör olduğunu doğrulamaktadır.

• Çalışma yaşamında değişiklikler olmaktadır (Ücret sendikacılığından, mesleki gelişme sendikacılığına geçiş, işverenlerin eğitimin önemini daha iyi anlamaları, örgütlenme vb.).

• Küreselleşme (Hizmetlerde, diğer üretimin biçimlerinde, eğitim-istihdam ilişkilerine yeni bir boyut ve ivme kazandırmıştır. Koordinasyon hizmetlerinin önemi artmıştır.) hızlanmıştır.

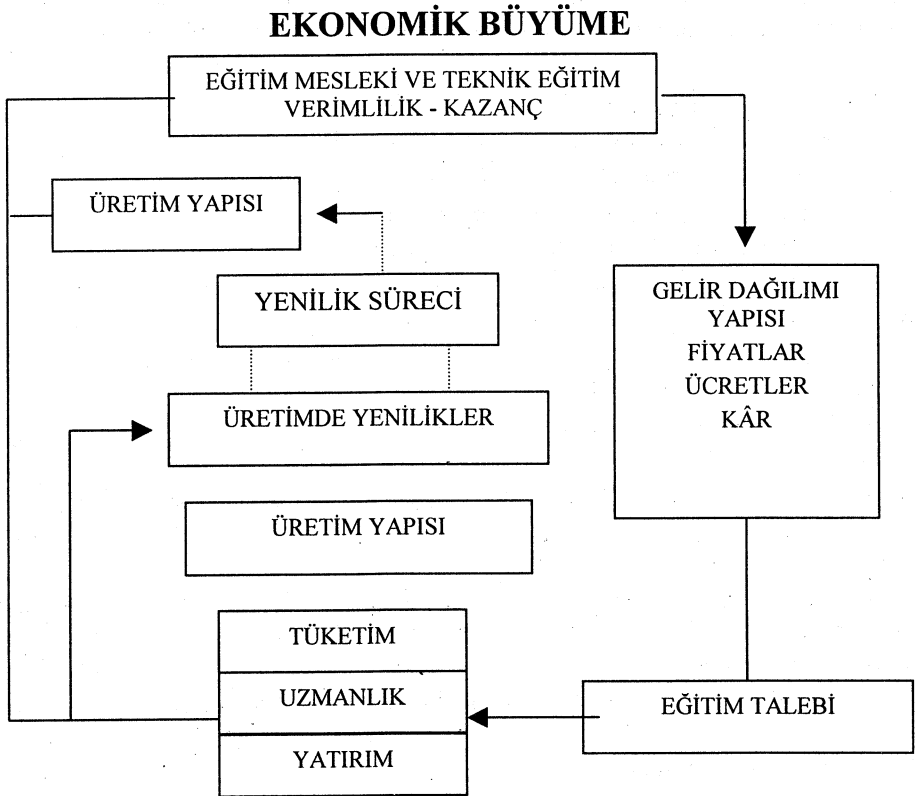
• Sanayi üretiminde katı modeller yerine uyumu sağlayıcı esnek modellere geçiş hızlanmıştır.

• Hizmetler sektöründe;

• İş ortamının gelişmesi (teknoloji, ergonomi insan kaynağı),

- İş paylaşımı, mesleki eğitim, boş zamanların daha iyi değerlendirilmesi,
 - Birbirleriyle etkileşimli yenileşme politikaları uygulamaya girmiştir.
 - Büyümede motor rolü, üretim yenilikleri üstlenmiştir. Ancak burada kalitenin ölçülmesi sorunu, çıracılık sürecinin nasıl etkinliğinin sağlanacağı, üretici/tüketici ve sektörlerarası ilişkilerin gelişme eğilimleri, yeni tüketici tercihleri gibi çok sayıda değişken ayrıntılı analizi beraberinde getirmiştir.
 - KOBİ'lerde değişme gereksinimleri ve bunun maliyeti, uluslararası ticaret hacmindeki gelişmeler, yeni mesleklerin ortaya çıkışı vb. eğitim-istihdam ilişkilerini etkilemeye devam eden süreçler olmuştur.
- O halde ekonomik büyüme ile eğitim-istihdam süreçleri arasındaki ilişkileri aşağıdaki gibi ele almak olasıdır.

Şekil 1: Ekonomik Büyüme, Eğitim, İstihdam



Küreselleşme, dünya ölçeğinde olayları kavrama ve dünya ile bütünleşme ve AB'ye katılım çerçevesinde, çok yönlü gereksinimlere de cevap verecek şekilde ele almak zorunda olduğumuz eğitim; aynı zamanda ulusal bağımsızlığımızı koruyarak, ulusal kültür gerginliğimizi ve değerlerimizi yitirmeksizin, evrensel kültür değerleriyle bütünleşmeyi de içerecek biçimde, okul sistemi yanında ve onun dışında, öğrenme potansiyelimizi de geliştirmek durumundadır.

Bu bağlamda Türkiye'nin en önemli potansiyeli insan kaynaklarıdır. Eğitim; perspektif becerisini geliştirme, kalıpları algılama, kültürel bilgi birikimi sağlama, esnek olabilme, vizyon sahibi olma, küresel değerleri yakalama yönlerinden de üzerinde önemle durulan bir süreç olmuştur. Zira, zekanın geliştirilmesi, işbirliği yapmayı ve sorumluluk almayı, yeni tarzlarda düşünmeyi öğrenme yine eğitim sayesinde olacak, istihdam ortamının geliştirilmesine de olumlu katkıyı yine bu süreç toplayacaktır. Gelecek yüzyılın yükselen değerleri arasında mutlaka eğitim olacaktır. Ancak, eğitim hizmeti üreten başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere tüm kuruluşlar daha kaliteli eğitim sunmak zorundadırlar.

KAYNAKÇA

- BİRCAN, İsmail (Prof. Dr.); 2000’li Yıllarda Çanakkale Ekonomisi “Burası Çanakkale” Gazetesi çeşitli makaleler, Çanakkale 1996.
- BİRCAN, İsmail (Prof. Dr.); Stratejik Planlama Ders Notları, TODAIE, Ankara 1997.
- BİRCAN, İsmail (Prof. Dr.); Üniversite Gençliğinde İşsizliğin Konumu ve Beklentiler, Kahramanmaraş 1997 (Konferans Notları).
- CCE - Croissance, Gmpétitivité, Emploi- Livres Blanc, Bruxelles, 1993.
- CYERT R. MOWERY D.; Technologie and Employment, Washington, D.C. 1987.
- DPT - VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara 1995.
- TUNALI, İnsan (Prof. Dr.); Eğitim ve İşgücüne Katılım, Ankara 1996.

TÜRKİYE'DE OKUMA ALIŞKANLIĞI VE ÖĞRETMENİN SORUMLULUĞU

Hazırlayan

Ferhat Özen, Eğitim Sen İstanbul 5 Nolu Şube Delegatesi



OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANMAYANIN ÖĞRETİMİ YARIM KALMIŞ DEMEKTİR.

P. PELAUT

KİTAP DÜŞMANLIĞI, OKUMA ÖZÜRLÜ VE DÜŞÜNME ÖZÜRLÜ BİR TOPLUM YARATTI.

Bütün tartışmalar daima gelip şu soruya dayandı:

"Hangi sorunu çözmüş olmak diğer sorunların da büyük ölçüde çözümünü sağlar."

Thomas S. Kubn

Okumayı öğrenmek, sanatların en gücüdür.

Goethe

Özgür insan, okuyan insandır. Çünkü okuma, bilgisizliği ve kör inançları yenen tek güçtür.

Thomas Jefferson

Yerle gök arasında nice şeyler var ki senin okulda bellediklerinin düşünene bile giremez.

William Shakspeare

TÜRKİYEDE OKUMA ALIŞKANLIĞI

GİRİŞ

Ülkemizde insanların kitaba ilgisini ya da ilgisizliğini anlamak için yapılan araştırmalar, yanlış olarak hep bu başlık altında veriliyor.

Önce bu yanlış düzeltmek gerekir. Türkiye’de kitap okuma alışkanlığı yok denecek kadar az olduğu için (% 2,5) okuma alışkanlığından değil, **okumama** alışkanlığından söz etmek doğru olur.

Bu çalışmanın konusu ise olmayan bir şeyi değil, yaşanan durumu sorgulamak, **okumama alışkanlığının, okuma alışkanlığına nasıl dönüştürülebileceği** konusunda öneriler ortaya koymaktır.

ALIŞKANLIĞIN GÜCÜ

Bu araştırmada “alışkanlık” sözcüğünü çok fazla kullanılacağı bellidir. Bunun nedeni ise ders programlarında yazılıdır. Tüm derslerin programlarında (ilk izlencelerinde) “Eğitimin amacı, öğrenciye bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmaktır.” yazar. Ama sadece yazar. Birincisi, yani bilgi kazandırmak, uygulamada tam anlamıyla, hatta acımasızca yerine getirirken, beceri ve alışkanlık kazandırmaya pek rastlanamaz.

Ansiklopedik çok bilme kuramı gereği, öğrenci daha ilköğretimin üçüncü sınıfında iken bilgi bombardımanına tutulur. Gerekli gereksiz her şey öğretilir. Yaşamda kullanılsın diye değil, sınav-dan sonra unutulsun diye. Bu bilgilerin neye yarayacağı hiç sorgulanmadan. 6. sınıftan başlayarak derslere branş öğretmenleri girmeye başlayınca, öğrenciye nefes alacak zaman kalmaz. Çocukların körpe beyinleri, her öğretmenin bütün bildiğini döküp gittiği bir bilgi çöplüğüne döner. Bu çöplükte öğrencinin yaşamında kullanacağı hiç bir şey yoktur. (Örneğin; ilkyardım bilgisi suni solunum, kalp masajı vb.) Çünkü daha çok bilgi kazandırma telaşı ve toz dumanı içinde öğretmenler bu özelliklerini çoktan yitirmişlerdir zaten.

Oysa eğitimde alışkanlığın önemi tartışılmaz.

İbn-i Haldun’a göre insan, alışkanlıkların çocuğudur. Augustine “Kötü alışkanlıklar terkedilmezse ihtiyaç haline gelebilir.” diyor. Bacon “Mademki alışkanlıklar hayatımızın hakimleridir, öyleyse iyi alışkanlıklar edinmeliyiz.” derken, Sevtonius (Zeytanus) “tilki derisinden vazgeçer de alışkanlıklarından vazgeçmez.” diyerek, alışkanlıkların yaşamımızdaki gücünü vurguluyor. Epiktodos ise bu konuda çözümü şöyle açıklamış: “Alışkanlıklarımıza ters alışkanlıklar edinerek hakim olabiliriz.” (Kötü alışkanlıkları, iyi alışkanlıklar edinerek yenebiliriz).

Bu demektir ki okumama alışkanlığımı, okuma alışkanlığı kazandırarak yenebiliriz ancak.

OKUMA ÖZÜRLÜ, DÜŞÜNME ÖZÜRLÜ BİR TOPLUMUZ

Türkiye’de toplumsal yaşamda kitabın yeri yok. Yıllardır kitaba ve kitap okuyana karşı yürütülen düşmanlığın sonuçları alınıyor. Bu açıdan doğal bir sonuç. Ama başka bir açıdan da şaşılacak bir durumla karşı karşıyayız. Türkiye’de üniversite bitirenlerin, lise bitirenlerin sayısının dört kat arttığı halde, kitap okuyanların sayısı 1965 ‘teki oranın onda birine geriledi.

Tam anlamıyla okuma özürlü bir toplum olduk. Sonuç olarak da düşünme özürlü bir toplum.

İşte rakamlar(1):

YIL	YAYINLANAN KİTAP ÇEŞİDİ	KİTAP OKUYANLARIN ORANI
1965	5.680	% 27
1980	5.240	% 5.7
1990	6.000	% 2.5
1997	3.101	%3.5

Bilgi Yayınevi’nin yöneticisi Mehmet Gölgeli “1960’ta bir kitabı 11.000 adet basıyorduk. Bir ay sonra da ikinci baskıya geçiyorduk. Bugün en popüler yazarın kitabını bile 2000 adet basıyoruz.” diyor.

Bugün Türkiye’de on beş milyon öğrenci, yarım milyon öğretmen, bir o kadar da lise, üniversite bitirmiş insan var. Her biri iki ayda bir kitap okusa yılda 60-70 milyon kitap eder.

OKULLAR OKUMAYAN İNSAN YETİŞTİRİYOR

Rakamların ortaya koyduğu sonuç acı. Gazeteler açısından durum daha kötü. Onca promosyon (özendirmeye) çılgınlığına karşın en çok satan gazete, promosyonlu dönemde 600.000, promosyon bitince 200.000. Batıda günde 10.000.000 satan gazeteler var. Japonya’da yayınlanan günlük bir gazetenin tirajı 15.000.000 ‘u geçiyor.

Bizde ise okullar adeta okumayan insan yetiştiriyor. En azından okulların okuma alışkanlığı kazandırma konusunda son derece başarısız olduğu kesin.

Oysa, okulların görevi okuyan, araştıran, düşünen insan yetiştirmek değil midir?

2098 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan “Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı”, tam 16 kez amaç olarak okuma ve okuma alışkanlığıyla ilgili etkinlikler vurgulanmaktadır. Ve genellikle 5-6 yerde şu ifade kullanılmaktadır: “Günlük gazeteleri ve haftalık ya da aylık dergileri izleme alışkanlığı kazandırmak”, “Düzeyine uygun yararlı kitapları seçebilmek, kitaplardan yararlanabilmek” (Okuma Tekniği Bakımından, Anlama Tekniği Bakımından 5.6.7.8. sınıflarda).

Program (izlence) açısından demek ki sorun yok.

Türkçe programı ısrarla amaç olarak okuma alışkanlığı kazandırılmasını vurguluyor.

Bu programı uygulaması gereken öğretmenlerin sorumluluğu, burada ortaya çıkıyor.

P.Pelaut: “Okuma alışkanlığı kazanmayanın öğretimi yarım kalmış demektir.” diyor.

Bu durumda Türkiye’de milyonlarca lise ve üniversite mezununun öğretiminin yarım kalmış olduğu anlaşılıyor.

Yıllarca süren öğrenimleri, onca emek, onca enerji ve masraf yarı yarıya boşa gitmiş.

Yarım kalmış eğitimlerini tamamlamak için üniversite bitirenler de dahil olmak üzere nüfusun tamamını demek ki yeniden eğitmek gerekiyor. Okullarında alamadıkları okuma alışkanlığını alabilmeleri için .

Bugünkü öğretmen merkezli, verici-alıcı ilişkisine dayanan, öğrenciye her şeyi öğreten, ama öğrenmeyi öğretmeyen bugünkü uygulama, okuma alışkanlığı kazandıramıyor. Oysa çağdaş okulun görevi her şeyi öğretmek değil, **öğrenmeyi öğretmektir . düşünmeyi öğretmektir .** Bu açıdan tüm derslerin amacı düşünmeyi öğretmek olmalıdır. Derslerin konuları sadece bir araçtır. Bu nedenle;

Matematik dersinin amacı, matematiğin ilkeleriyle düşünmeyi,

Biyolojinin amacı, biyolojinin ilkeleriyle düşünmeyi,

Fizik dersinin amacı, fiziğin ilkeleriyle düşünmeyi öğretmektir.

Diğer derslerin de öyle.

Ayrıca eğitimin en temel ilkesinin “zorlaştırmayın, kolaylaştırın” olduğu unutulmamalıdır.

Yine eğitim psikolojisi açısından düşündüğümüzde; her biri enerji küpü olan çocukları sıra-ya çıkararak, en azından o gün için öğrenmek istemediklerini çocuğa, gence zorla öğretmeye kalkmak eğitim bilimine aykırıdır. Bu konuda **Mevlana**’nın son derece özlü ve güzel sözünü unutmamak gerekir: **Ne kadar çok şey bilerseniz bilin, bütün bildikleriniz karşınızdakinin anlayabileceği kadardır.**

Okul bilgisine ve ders kitaplarına çok değer verenlere **Hamlet**’ın verdiği dersi anımsatmalıyım. **Hamlet**, okulda öğrendikleriyle övünen ve çok şey bildiğini zanneden **Horato**’ya şöyle der:

Yerle gök arasında nice şeyler var ki Horato, senin okulda öğrendiklerinin düşüne bile giremez.**

Bir öğrenci, Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerine şöyle tepki gösteriyordu:

* W. Shakespeare, Hamlet

- Öğretmenim, bize sadece dünyanın döndüğünü öğretiyorsunuz;
ama biz artık dün-
yada dönenleri de öğrenmek istiyoruz.

NEDEN OKUMUYORLAR?

Bir yazısında ünlü romancı **Reşat Nuri Güntekin** kahvehaneleri dolduran okur-yazar insanlar için şunları söylüyor:

“... Bunlar, kasabanın ileri gelenleri, okuyup yazmışları ... Niye mesela kitap okumuyorlar? Hem iyi vakit geçirirler hem kültürlerini genişletirler.

“ Niye okumuyorlar?“ demek, “Niye piyano çalmıyorlar demek gibi bir şeydir. Kafayı kitap okumaya alıştırmak, parmakları piyano çalmaya alıştırmaktan kolay değildir. Ona göre yetişmek, hazırlanmak lazım. Okumak, bir kitaptan alınan elemanlarla kendine manevi bir dünya yapmak, onun içinde tek başına yaşayabilmek demektir. Bu, ta çocukluktan başlayan, uzun alıştırmalar ve egzersizler neticesidir.“ (2)

Emin Özdemir’in dediği gibi sorunun kavşak noktası burada. Nereden, nasıl başlamalı ki okuma zevki ve okuma alışkanlığı verilebilsin.

Önce, insanların niçin okumadıklarını bir de İstanbul Köy Hizmetleri Anadolu Lisesi öğrencilerinin yaptığı şu araştırmada görelim:

Geçen yıl yapılan bu araştırmaya göre kitap okumayı en çok televizyon engelliyor (%30.3), daha sonra okumama alışkanlığının nedeni olarak, “Okul eğitiminde, okuma alışkanlığı verilmemesi” gösterilmektedir. Bu çok önemli bir sonuç. Okulların okuma alışkanlığı veremediğini daha önce belirtmiştik.

Ankete katılanların öğrenim durumlarına göre verdikleri yanıtlar baştaki değerlendirmemizi doğruluyor. İlkokul öğrencileri, ödevlerin çok fazla olmasını ders dışı kitap okumamanın en önemli engeli olarak görüyor.

Üniversite ve dengi okul mezunlarının “Niçin okumuyorsunuz?“ sorusuna verdikleri yanıtlar (3):

Kitaplar pahalı	: % 10.3
Okul eğitiminde okuma alışkanlığı verilemiyor	: % 19.7
Televizyon insanları kitap okumaktan uzaklaştırıyor	: % 30.3
Kitaba karşı yasakçı tutum	: % 4.3
Öğrenci ödevlerinin fazlalığı	: % 5.3
Geçim koşullarının ağır olması	: % 15.6
Okuyan insanlara değer verilmemesi	: % 4.0
Diğer nedenler	: % 11.1

DÜNYADA ENÇOK OKUYAN ULUSLAR

Dünyada en çok okuyan uluslar en gelişmiş ülkelerde yaşıyor. Kuşkusuz bu bir rastlantı değildir.

Japonya'da günlük bir gazete 15 milyon satıyor. Almanya'da 10 milyon...(4)

Bazı Avrupa Topluluğu üyesi ülkeler ve Türkiye'nin nüfus ve kitap üretim karşılaştırması şöyle (Ek:1):

Ülke Adı	Yıl	Nüfusu	Üretilen kitap sayısı
Almanya	1987	60 milyon	65.670.000
İngiltere	1987	56 milyon	52.861.000
Fransa	1987	55 milyon	43.505.000
Türkiye	1987	52 milyon	6.382.000

Dünyanın en çok kitap okuyan ülkeleri olan ABD ve Eski Sovyet Cumhuriyetleriyle nüfus ve konularına göre kitap yayımları karşılaştırması şöyle:

Ülke adı	Yıl	Yayınlanmış kitap konusu	Yayınlanmış kitap çeşidi	Nüfusu
A.B.D	1981	Felsefe	1.193	229.805.000
S.S.C.B.	1981	Felsefe	1.453	267.697.000
Türkiye	1981	Felsefe	90	45.000.000
Türkiye	1981	Din	369	45.000.000

Rakamlardan anlaşılacağı gibi insanların bağımsız düşünmesine önem veren ülkelerde felsefe dalında yayınlanmış kitap çeşidi sayı olarak Türkiye'deki bu sayının 14, 15 katını bulurken, Türkiye'de yayınlanan din kitapları felsefe kitaplarının dört katı(Ek:2).

**BAZI AVRUPA TOPLULUĞU ÜYESİ ÜLKELER VE TÜRKİYE'NİN NÜFUS
VE KİTAP ÜRETİM KARSILAŞTIRMASI (5)**

A. NÜFUS(000) - B. KİTAP ÜRETİMİ		1970	1975	1980	1984	1987
F.ALMANYA	A.	60.700	61.832	61.566	60.966	60.924
	B.	45.369	40.616	64.761	54.442	65.670
FRANSA	A.	50.670	52.706	53.714	54.351	55.623
	B.	22.935	29.371	32.318	37.189	43.505
İNGİLTERE	A.	55.480	56.035	55.945	56.088	56.878
	B.	33.441	35.526	48.069	51.411	52.861
İTALYA	A.	53.564	55.830	57.070	57.238	57.256
	B.	8.615	9.187	12.029	14.312	17.109
TÜRKİYE	A.	35.605	40.348	44.737	49.070	52.845
	B.	5.854	6.645	6.741	7.224	6.382
İSPANYA	A.	33.779	35.596	37.430	38.335	38.832
	B.	19.717	23.527	28.195	30.764	38.302
YUNANİSTAN	A.	8.792	9.046	9.643	9.829	10.010
	B.	2.027	2.613	4.048	4.651	4.651
PORTEKİZ	A.	8.628	9.425	9.884	10.148	10.312
	B.	5.956	5.943	6.085	10.293	7.733

(*) FRANSA 1975 KİTAP SAYISI 1976 RAKAMIDIR.

(*) TÜRKİYE 1975 SONRASI KİTAP ÜRETİM RAKAMLARI RESMİ KİTAPLARI DA KAPSAR.

(*) İNGİLTERE VE YUNANİSTANIN 1987 KİTAP SAYILARI 1985 RAKAMIDIR.

(*) TÜM ÜLKELERİN 1987 NÜFUS RAKAMLARI TAHMİNİDİR.

**A.B.D. VE S.S.C.B.'NİN 1970 SONRASI NÜFUS VE KONULARINA GÖRE KİTAP YAYINLARI
KARŞISINDA TÜRKİYE'NİN DURUMU (6)**

	Nüfus (000)	Toplam	Genel	Felsefe	Din	Sosyal Bilimler	Dil	Temel Bilimler	Uygulamalı Bilimler	Sanat	Edebiyat	Tarih Coğrafya
A.B.D.	205.051	79.530	935	1.348	2.019	8.373	492	2.519	4.318	2.876	8.246	4.289
1970 S.S.C.B.	241.700	78.899	2.323	850	170	19.278	2.273	6.564	35.087	2.363	7.949	2.042
TÜRKİYE	35.605	5.854	448	117	268	1.896	125	374	1.044	309	935	338
A.B.D.	215.972	82.287	1.142	1.419	1.969	8.849		2.845	6.004	3.530	6.961	3.048
1975 S.S.C.B.	253.393	78.697	2.040	1.228	232	19.151		7.312	32.534	2.399	11.427	2.374
TÜRKİYE	40.348	6.645	485	152	317	2.091	214	531	1.065	309	1.100	381
A.B.D.	229.805	76.976	1.448	1.193	2.086	8.760		2.850	7.638	2.793	3.044	2.673
1981 S.S.C.B.	267.697	83.007	2.471	1.453	227	21.128		8.174	32.870	2.559	12.271	1.854
TÜRKİYE	45.540	5.610	911	90	369	1.271	160	220	931	210	902	546

(*) 1975 YILI A.B.D. VE S.S.C.B. TOPLAMLARINA ÇOCUK KİTAPLARI DAHİLDİR.

(*) 1981 YILI A.B.D. TOPLAMINA ÇOCUK KİTAPLARI DAHİLDİR.

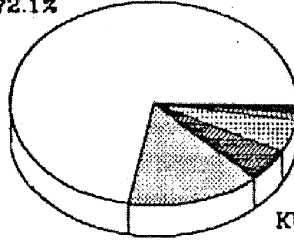
(*) 1975 VE 1981 YILLARINDA TÜRKİYE TOPLAMI RESMİ KİTAPLARI DA KAPSAR.

(*) A.B.D. KİTAP VERİLERİNDE 10 LU SINIFLAMA FEDERAL HÜKÜMET KİTAPLARI İLE ÜNİVERSİTE KİTAPLARINI TOPLAM RAKAM DA HÜKÜMETİN, YEREL OTORİTELERİN VE KİLİSENİN ÇIKARDIĞI KİTAPLARI KAPSAMIYOR.

(*) A.B.D.'NİN 1981 SONRASI VERİLERİNE ULAŞILAMADIĞINDAN KARŞILAŞTIRMA YAPILAMAMIŞTIR.

KITALAR VE BÜYÜK BÖLGELERDE KİTAP ÜRETİM DAĞILIMI (7)

AVRUPA ve S.S.C.B 72.1%



OKYANUSYA 0.6 %

AFRİKA (*) 0.7 %

ARAP ÜLKELERİ 1.1%

LATİN AMERİKA 5.1%

KUZEY AMERİKA 5.4%

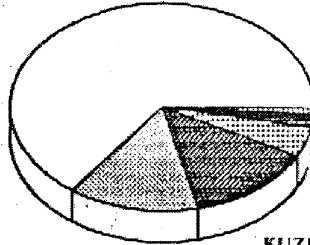
ASYA * 15.0%

1960

1980 ÖNCESİ VERİLER ÇİN'İ KAPSAMAZ
(* ARAP ÜLKELERİ KAPSANMAMIŞTIR)

KITALAR VE BÜYÜK BÖLGELERDE KİTAP ÜRETİM DAĞILIMI (7)

AVRUPA VE SSCB 64.8 %



ARAP ÜLKELERİ 0.9 %

AFRİKA (*) 1.0 %

OKYANUSYA 1.2 %

LATİN AMERİKA 4.5 %

KUZEY AMERİKA 13.6 %

ASYA (*) 14.0 %

1965

1980 ÖNCESİ VERİLER ÇİN'İ KAPSAMAZ
(* ARAP ÜLKELERİ KAPSANMAMIŞTIR)

KİTAP OKUMANIN TARİHİ

Alman şairi Göthe “Okuma sanatların en gücüdür.” diyor. Çünkü onlar “okuma”yı bizdeki gibi harfleri birbirine çatarak anlamlandırmak, alfabeyi (ABC’yi) sökmek olarak anlamıyorlar. Bu 0-6,7 yaş çocuklarının işi. Bugünün yetişkin ve gerçek okuyucusu sözcükler arasındaki beyaz boşlukları da okuyabilen okuyucudur. Ne demek bu? Sadece yazıları değil, yazılmayanları da okuyabilmek demek, yazılanlara bakarak, açıkça yazılmayanları da okuyabilen, verilenleri yorumlayarak, verilmeyenleri çıkarabilen okuyucudur. Buna ileri okuma deniyor.

Bizim tarihimizde ise okuma, en basit anlamı olan “ABC”yi sökmek anlamında bile kullanılmamış. “Dua okumak, okuyup üfleme, canına okumak, bildiğini okumak” gibi sözlü kültürdeki deyim ve argo anlamları ile kullanılmış.

Bu konuda M. Cevdet Anday bir yazısında şöyle diyor:

“Biz ulusça daha alışamadık okumaya. Bunu açıkça bilelim. Okumamak bizim geleneğimizdir. Bizde basimevinin Batı’dan üç yüz yıl sonra kurulmuş olmasını buna gerekçe olarak göstermek istemiyorum. Bizim kültürümüz hep sözlü olmuştur da ondan. (...) Kutsal kitabını bile okuyamayan, ancak kıraat dinleyen insanların okuma alışkanlığı edinemeyeceği besbellidir. Üstelik, o kutsal kitap kendinden başka bilim olmadığını buyuruyorsa, artık okumanın hiç gereği kalmıyor demektir. Otobüse elimde kitapla binmekten çekiniyorum.”

Bu yazdıklarını şöyle sürdürüyor M.Cevdet Anday:

“Ancak ben bunları söylemekle kendimizi temize çıkarmak istiyor değilim (...) Okumanın mazereti yoktur, olamazda. Kitapları toplasalar, yaksalar, hamura çevirseler, okuyanları izleseler yine okuyacağız, okumalıyız. Okumamanın, okuma bilmemekten başka mazereti olamaz. Okuma öğrenmeme ise ayıptır.”(8)

Okumama geleneğimizi oluşturan en temel maddi gerçeklik ise, Osmanlıya matbaanın 250 yıl geç gelmesi. Oysa matbaa Osmanlıya Batı’yla eş zamanlı gelebilirdi. Böyle bir şans Osmanlı yakalamıştı. Ama koyu bağnazlık, ayağına kadar gelen şans (matbaayı) geri tepti. Nasıl mı?

Yalçın Doğan anlatıyor:

“1492’de İspanya’dan sürülen Yahudilere Osmanlı kucak açıyor. İnsanlık uğruna falan değil, aynı tarihte Hıristiyanlar, Yahudilerle birlikte Müslümanları da Avrupa’dan kovma hareketine giriyor. İspanya’da Katolik hükümdarlar siyasal ve askeri birliği sağlamışlar, sıra din birliğine geliyor. İşe, daha kolay lokma görünen Yahudileri sürmekle başlıyorlar.

Yahudiler Osmanlıya, çok önemli, çok değerli bir armağan getiriyor. Osmanlının henüz tanımadığı matbaa... 1453’te matbaa Batı’da icat edilmiş, aradan kırk yıl geçtikten sonra Osmanlı mülküne gelmişti. Padişah II. Beyazıt, namı değer “Sofu Beyazıt”, buna izin vermedi. Çıkardığı bir fermanla her dilde kitap basılmasını onayladı, ancak Arapça kitap basımını zinhar yasakladı. Ermenice’den Yunanca’ya kadar

Osmanlı'da her dilde kitap basıldı, ama "Türk ve Müslüman reayanın (halkın) kitap okuması fiilen yasaklanmış oldu. Çünkü kitap basılmadı."

"Sofu Beyazıt'ın aymazlığı daha o tarihte Osmanlıyı Batı'dan ve kendi içindeki Müslüman olmayan halktan 230 yıl kopardı. Matbaanın gelişi için Lale Devri'ni, 1727 de III. Ahmet dönemini beklemek gerekti." (9)

BİLGİ SAHİBİ OLMADAN FİKİR SAHİBİ OLMAK

Osmanlıdan devir alınan bu miras, bu maddi gerçekliğin içinde geçen yüzlerce yıllık yaşam, bugünkü "okumadan bilen" toplumu oluşturmuştur. Değerli gazeteci, yazar Uğur Mumcu'nun çok güzel saptadığı "bilgi sahibi olmadan fikir sahibi olmak" neredeyse bu toplumun bir karakter özelliği olmuş.

Batı'da, "Bildiğim bir şey varsa o da hiç bir şey bilmediğimdir." diyen aydınlar yetiştirirken, bizde Osmanlı aydınlarıysa, gerçekten bilgiye ulaşmak yerine, bilgili görünmeyi yeğlemişler, bunun için halkın konuştuğu Türkçe'yi dışlamışlar, Arapça, Farsça sözcüklerle konuşmayı çok büyük üstünlük saymışlar, ayrıcalık olarak görmüşler.

"Okumayanın, araştırma yapmayanın konuşmaya hakkı yoktur." diyor, Sipinoza. Bizde ise, bugün bile, bilmek için, okuma, araştırma, sorgulama zahmetine giren ne kadar az. Böyleleri, sadece benimsedikleri düşüncelerinin doğruluğuna delil bulabilmek için, kendi düşünce kalıplarına uyan bir kitaba rastladıkları zaman okuyabilirler. Bu kişiler, böylelikle "fikri sabit" hale gelirler. Bunlar da oluşan ön yargıyı parçalamak, Aynştayn'ın dediği gibi atomu parçalamaktan daha zordur.

CUMHURİYET HÜKÜMETLERİNİN SORUMLULUĞU

Üzerinde ayrıca durulması gereken bir gerçek de şu ki okumaya, aydınlanmaya en fazla önem verilen dönem, demokrasiden özellikle şekil bakımından hiç söz edilemeyecek olan tek parti yıllarında yaşandı. Bu tam bir paradoks. Bu dönemde kurulan Köy Enstitüleri bir aydınlanma hareketiydi. Türk eğitimcilerinin H.Ali Yücel, İ.H.Tonguç, Ferit Oğuz Bayır ve arkadaşlarının yalnız Türk eğitime değil, dünya eğitimine de yaptığı büyük bir hizmet ve katkıydı Köy Enstitüleri. Bu devrimci eğitim imecesi "işçiye, köylüye, hamala yeni ABC'yi öğretmekle kalmamış, tüm Batı klasiklerini Türkçe'ye çevirerek okur yazarlığı, aydınlanmaya dönüştürmüş, beyinleri yüzlerce yıllık bir cendereden kurtararak özgür düşünceyle tanıştırmıştır. Derslerde ve etütlerde yapılan "özgün okuma" saatleriyle, tüm Batı klasikleri, özgür düşüncenin mimarları Bacon, Montigne, Volter, Sartr ... gibi düşünürler, susamışçasına, nefesleri tutarak okunuyordu.

Kimi araştırmacılara göre kültür devrimi, kimilerine göre ise Türk Rönesansı olarak tanımlanan 1935-1950 dönemi, çok partili döneme biçimsel de olsa "demokrasiye" geçişle sona eriyor. Türk Rönesansı ya da kültür devrimi yarım kalıyor. Başka bir deyişle bizi bugüne, darbe mi, şeriat mi, demokrasi mi, kırk katır mı, kırk satır mı kıskacına getirecek olan süreç, (karşı devrim süreci) başlamış oluyor.

1950'lerden sonra gelen hükümetler Kemalizm'e dahi karşı nitelikleriyle genellikle kitabı ve okuyanı sevmediler.

12 Eylül dönemi ise tam bir felaketti. Darbecilerin kitap ve yayını ilgili ilk işleri, yayıncı İlhan Erdost'u döverek öldürmek oldu. Kitaplar suç aleti ve suç delili oldu. Köylere kadar okuyan insan avına çıkıldı. Kendisi okumasa da okuyanlarla merhabası olanlar bile buldukları yerde gözaltına alındı, sorgulandı, işkence gördü, tutuklandı.

Kıyası halkın bilinçlenmesini istemeyenler, bu amaçla siyasal İslamın önünü açtılar, açmakla kalmadılar devletin bütün olanaklarını onların emrine verdiler. **okuyanınsa canına okudular...**

ÖĞRETMENLERİN SORUMLULUĞU

İnsani, ahlaki ve tüm etik değerlerin yok olması, zenginleşme uğrunda her yolun "mubah" sayılması "Benim memurum işini bilir", "Ben zengini severim" in özdeyiş, "Köşe dönmenin, iş bitiriciliğin" yeni deyimler olarak toplumun beynine kazınması sonucu oluşan **kültür zehirlenmesinden** kurtulamayan bir toplumun kitapla, okumayla buluşması mümkün değildir.

Ancak, bir eğitimci olarak kendimizin de eleştirilecek yanlarımız olduğunu kabul etmeliyiz.

Bugünkü uygulamada, okullar okur yazar yetiştirmekte; fakat **okuyan insan** yetiştirmemektedir. Tersine, okulların öğrenciyi okumadan soğuttuğu bile söylenebilir. Çünkü öğretmenler, kendileri de kitaptan, okumadan uzaklaşmışlardır. Son on beş yılda "kitap okuyanın canına okunduğu" ülkemizde, bu sonuç doğalsa da kabul edilecek bir sonuç değildir. Ayda bir kitap okuyan öğretmenler, öğretmen sayısının % 5'i bile değil.

Öğretmenler, başka hiç bir şey yapmadan, sadece bugünkü programları uygulasalar, oku-yan ve bağımsız düşünebilen insanlar yetiştirebilirler.

Devletin ders programını bile okumayacak kadar, okumayı toptan bırakan ve sadece bildiğini okuyan öğretmenlerin, öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandıramayacağı açıktır.

Burada "öğretmen yetiştirme" sorunu ortaya çıkmaktadır. Bugün Türkiye'de öğretmen yetiştiren okul yoktur. Okulundan yetişmiş son kuşak öğretmenlerin de emekliliği yaklaşmış bulunmaktadır.

TÜRKÇE PROGRAMINDA OKUMA ALIŞKANLIĞI

1981 yılında, 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı" incelendiğinde görülecektir ki program okuma alışkanlığını son derece destekleyici içeriktedir. Söz konusu program okuyanı şaşırtacak ölçüde çağdaş bir ders programı özelliklerini taşımaktadır.

Adı geçen programda çağdaş bir eğitimin temel ilkeleri ve uygulama biçimleri sayılıyor. Örnek olarak verebileceğim birçok maddesinden sadece birkaçını buraya alabiliyorum:

“Onlara öğrencilere) bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmek”(Genel Amaçlar, Madde 8).

“... güncel yayınları anlayabilecek, eleştirebilecek ve onlardan yararlanabilecek ölçüde geliştirmek” (İzleme yeteneklerini)(Özel Amaçlar, Madde 1).

“ Kitap sevgisini geliştirmek, boş zamanlarını kitap okuyarak da değerlendirme alışkanlığını kazandırmak” (Özel Amaçlar, Madde 5).

“Gazete ve dergilerdeki düzeye uygun haber, ilan, fıkra, karikatür vb. anlayabilmek” (6.Sınıf,Anlama Tekniği Bakımından Madde 7)

“En az bir günlük gazeteyi ve haftalık ya da aylık dergiyi izleme alışkanlığı kazandırmak” (Okuma Tekniği bakımından Madde 5).

“Düzeye uygun yararlı kitapları seçebilmek”(Madde 7).

“Yurt ve dünya sorunlarıyla ilgili düşüncelerini sözlü olarak anlatabilmek” (Madde 15).

Ezberciliği tamamen dışlayan bu maddeler dışında programda, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanabilmesi, bağımsız düşünebilen, yaratıcı yeteneklerini geliştiren, yurt ve dünya sorunlarıyla ilgili bireyler olarak yetişmeleri için nelerin öngörüldüğünü şu örnek satırlarda görelim:

“ Ders kitabı, öğrencinin duygu ve düşüncelerine açılabilir bir şekilde yazılmalıdır.”

“Şair ve yazarların üslup özellikleri sezdirilirken tanım ve kurallara gidilmemelidir. Ezber ve hazır bilgiler verilmemelidir.”

“Türk çocuklarına ihtiyaçları olan müspet anlayışı, müspet düşünme formasyonunu kazandırmak için hazır, soyut bilgilerden kaçınılmalı, buna karşılık yapıcı, uygulanabilen somut bilgiler ve bilgilere götüren yollar ve sağlıklı bir yöntem kazandırılmalıdır. Bilimsel yöntem, araştırma, karşılaştırma, nedenleri, sebep-sonuç ilişkilerini açığa çıkarma, deneme, uygulama, gözlem, inceleme çalışmalarına dayanır. Derslerde yaparak öğrenme yaparken öğrenme temel olmalıdır.”

“Türkçe, bir bilgi dersi değil, bir ifade ve beceri dersi.”

“Öğretmen, Türkçe derslerinde yapacağı çeşitli çalışmalarla öğrencilerine önce kitap okuma alışkanlığı ve zevki kazandıracak, onların değerli eserleri kendi başarılarına arayıp bulacak ve okuduklarını değerlendirebilecek düzeye gelmelerini sağlayacaktır (10). (Öğretmenler sadece bu maddeyi uygulayarak, öğrencilerin beğenisine göre seçtikleri kitaplardan sınıfta tadımlık okumalarla, 5-6 Türkçe saatinden birini özgün okuma saati olarak değerlendirerek öğrencilerine çok kolay okumayı sevdirebilirler.)

Bu alıntılarını bir Avrupa ülkesinin ders programlarından yapmadım. On altı yıldır okullarımızda uygulanan ya da uygulanması gereken Talim Terbiye tarafından kabul edilip yayımlanan Türkçe Dersi Programından yaptım .

Biraz da işi kendimize batıralım. Sistem kötü, ama, biz ne kadar iyiyiz, ya da iyi miyiz?

Bu programı bir kez bile okumamış meslektaşlarımızın bulunduğunu açık yüreklilikle kabul edelim. Okuyanların da eski alışkanlıkla yine bildiklerini okudukların bir özeleştirisi olarak kabul edelim. Son on yılda okumayan bir kuşak yetişti. Bir okul bitiren nüfusumuz kat kat arttığı halde, okuyan nüfusumuz artmıyor, gazete, kitap satışlarında hiç bir artış görülüyorsa bunun üzerinde öğretmenlerimizin, öğretmen örgütlerimizin durup düşünmesi gerekir sanıyorum.

TELEVİZYONUN OKUMA ALIŞKANLIĞINA ETKİSİ

Hiç bir araç tek başına ne iyidir ne kötü. Kullananların niyeti onu iyi ya da kötü yapar. Televizyon da öyle.

Türkiye, sözlü kültürü yazılı kültüre dönüştürecek olan endüstrileşmeyi, sanatı, yazını, kültürün diğer öğelerini destekleyen bir burjuva oluşumunu, tarih içinde gerçekleştiremediği için, son yıllarda TV aracılığıyla yaşanan iletişim patlaması, seyirlik arabesk kültürün bir gerçeklik olarak daha geniş kesimde hissedilmesini sağlamıştır.

Bugün Türkiye’de kitap okuma alışkanlığı açısından televizyonun çok kötü kullanıldığı ortadadır.

Ancak, iyi yapılan olumlu işlerin değeri bilinmezse, iyi işlerin çoğalmayacağını bildiğimiz için her olumlu işin hakkını teslim etmek, bu çalışmada sıkı sıkıya bağlı kalınan bir ilke olmuştur.

Bu açıdan, çok az sayıda da olsa bazı televizyon kanallarında okuma alışkanlığını destekleyen iyi niyetli, olumlu çabalar görülmüştür. Kitap okumaya karşı ilgisiz, duyarsız, sorumsuz televizyon kanalları yanında ATV, NTV, TRT2 “kitap dostu” olarak görülmektedir.

Yapılan bir araştırmada kitap okumayı en çok engelleyen televizyon olduğu ortaya çıkmıştı. Bu nedenle NTV, ATV, TRT2’in kitap okumayla ilgili özendirici yayınlarını önemsiyoruz. Ancak bu yayınların artması gerekir. Diğer sorumsuz kanalların da Hülya’nın bebeğine, denize çıplak giren turist kıza ayırdıkları zaman kadar kitaba ve okumaya zaman ayırmaları gerekir.

Son günlerde arabesk kültürün temsilcilerinden bir kanalın kitabın yerine geçmek istercesine Ana Haber bülteninde hikayeler, masallar anlatmaya başlaması olumsuz bir gelişmedir. Matbaanın bu topraklara gelmesi için 250 yıl beklendi, televizyonun kitabın yerini tutmayacağını anlaşılması için de 250 yıl daha beklenmesin. **Artık sözlü kültürden yazılı kültüre geçilmeli, bu topraklarda yaşayanlar da artık yazıyı bulmalıdır.**

KİTAP OKUYAN BİR TOPLUM İÇİN

NE YAPMALI?

... henüz çetelerin şartlandırmadığı gençler varsa, yaşı ne olursa olsun, kafası, yüreği genç kalmış olanlar varsa, belki bu sorunlar üzerine düşünülür diye umuyorum. Belki henüz gerçekleri okuyarak düşünecek, kendi bilinciyle sezecek insanlar vardır bu ülkede ...

Oğuz ATAY

OKUMA ZEVKİ NASIL GELİŞİR ?

Çetin Altan bir yazısında bu soruyu şöyle yanıtlar:

(...) Okuma zevki kişinin kendi düzeyine ve kendi eğilimine uygun romanların özenli yazılmış olanlarını okumasıyla gelişir. Diyelim ki okulda çelimsiz ve albenisiz kitaplardan nefret etmiş yirmi. beş yaşlarında genç bir adam, dünyayı daha iyi algılayabilmek için yavaş yavaş bir şeyler öğrenme gereğini duyuyor.

Bu genci okulda nefret ettiği kitaplara benzer kitaplarla okuma zevkinin içine çekemeyiz. O ise okuma zevkine varmadan doğru dürüst bir şey öğrenme olanağının bulunmadığından habersizdir. Yeniden kendini açmayan kitapları karıştırmaya başlayacak ve hiçbirini bitiremeyecektir. Sonra da kitap okuyamamasının nedenini zamansızlığa bağlayacaktır.

Bu gencin önce iyi yazılmış polisiye romanlar okumayı denemesi yerinde olur. Bir kez klasiklere yönelmeden iyi yazılmış polisiye romanlarla kötü yazılmış olanlarını ayıracak düzeye gelmelidir.

Polisiye roman tutkusundan çok kolay geçilir Dostoyevski'nin *Suç ve Ceza*'sı ile *Budala*'sına... Ondan sonra da Tolstoy'un *Kreutzer Sonatı*'na.

1. Böyle bir başlangıç gence hem okuma zevkini verecek hem de kendisini kendisine karşı sadece polisiye romanlar okuyan biri olma ezikliğinden kurtaracaktır. Ayda bir iki iyi yazılmış polisiye roman okuma koşuluyla, bir kez Dostoyevski'ye geçildi mi, edebiyat zevkiyle tutkusu kıpırdamaya başlar. Ondan sonra Balzac, Zola, Flobert ve Stendal daha kolay okunur.

Eğer henüz kolay okunamıyorsa hiç zorlamamak ve hemen Üç Silahşörler, Kamelyalı Kadın, Paris Esrarı... gibi kitaplarla okuma tutkusunu pekiştirmeyi daha sağlıklı bir yoldur. Aynı zamanda sevilen kitapların yazarlarıyla da haşır neşir olmak, yaşamlarını, yaşadıkları dönemleri, serüvenlerini öğrenmek kişide yeni ufuklar açmaya başlar"(11).

Oktay Akbal: "Önce klasiklerden başlamak, sonra çağdaş yazına gelmek de bir yöntemdir, tam tersini yapmak da... Bir ondan, bir ondan seçip okumak da... Ben derim ki sürekli okuyun, değerli yapıtlar okuyun"(12).

Emin Özdemir: "(...) önemli olan hafif romanların evreninde donup kalmamaktır. Kuşkusuz okumanın ilk basamağında bunlarla tanışmak doğaldır; okumaya alışma, okumayı alışkanlığa dönüştürme yönünden de yararı denenmiş, sınanmış bir yoldur bu. Bizi iyi ve üstün kitaplar diye bili-nen kitapların evrenine götürdüğü sürece yararlıdır" (13).

HEMEN ŞİMDİ YAPILABİLECEKLER

Thomas S.Kubin: “Bütün tartışmalar daima gelip şu soruya dayandı: Hangi sorunu çözmüş olmak, diğer sorunların da büyük ölçüde çözümünü sağlar?” diyor.

Okuma alışkanlığı nasıl kazandırılabilir?

Bu soruya verilecek yanıt diğer birçok sorunun çözümünü sağlayabilir.

Bu konuda öğretmen yetiştirme, ders programları gibi çok önemli sorunların gerekli ve ye-terli zaman dilimi içinde çözülmesi kuşkusuz zorunludur.

Ancak, okulundan yetişmemiş, çocuk psikolojisi, çocuk edebiyatı okumamış bugünkü “öğretmenlerin” büyük bir bölümü eğitilerek çağdaş anlamda olması gereken öğretmenler durumuna getirilebilirler.

Bu öğretmenlerle ve bu programlarla hatta bu ders kitapları ile bile yapılabilecek, hemen şimdi yapılabilecek bir çok şey vardır:

- Dersler, yapısına göre öğrencilerin ders kitabı dışında başka kaynaklara yönelecekleri

biçimde işlenmeli.

- Sınıf öğretmenleri ve Türkçe, edebiyat öğretmenlerinin haftada bir ders saatini “özgür

okuma” saati olarak ayırması zorunlu olmalı.

- Türkçe derslerinde ayrıca öğretmen, öğrencilerin sevecekleri öyküleri ya da romanlar-

dan bölümleri sınıfta kendisi okumalı. Öğrencilerin sevmedikleri ders kitabındaki metni işlemekte ısrarlı olamamalı, metinler öğrenciyi başka metinleri okumaya yöneltecekse işlenmeli, yöneltmeyecekse işlenmemelidir.

- Bu konuda Kimmel ve Segel şöyle diyor: “Uzmanlar arasında çocuklara anlamlı gelen

edebiyat ürünlerini yüksek sesle okumanın yararlı olduğu konusunda ve bunun çocuğa yaşam boyu sürecek bir kitap ve okuma sevgisi aşılama en etkili aynı zamanda en basit ve en ucuz yol olduğunda görüş birliğine varıldı. Şimdi yapılacak iş bu bilinci tek tek ana babalara, okul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine aktarmaktadır. Bazı anne babaların ve öğretmenlerin korkusunun tersine öyküler dinlemek, tembel okurlar yaratmaz” (Okuma Alışkanlığı ve Türkiye, O. Suat Özçelebi, N. Serer Cebecioğlu).

- Öğrencilerin günlük gazete okumalarını sağlamak için sınıfa her gün bir günlük gazete

aldırılmalıdır. Sınıfta her gün beş on dakika, eskiden olduğu gibi, güncel olaylar konuşulmalı, çocukların yurt ve dünya olayları ile ilgilenmesi sağlanmalıdır (Türkçe Programı, Okuma Tekniği Bakımından, Madde 6).

DEVLETİN YAPMASI GEREKENLER

- Kitap ve gazetelerden KDV kaldırılmalı.

- Kültür hizmeti veren yayinevleri ve gazeteler desteklenmeli.
- Kitabın yasaklanamayacağı anayasaya girmeli.
- Kitaplar silahlarla birlikte suç aleti gibi gösterilmemeli.

MEDYA KURULUŞLARININ YAPMASI GEREKENLER

- Televizyonlar kitap yasağı ile ilgili haberlere yer vermemeli.
- Haberlerden sonra her gün beŐer dakikalık kitap okumayı özendirici yayınlar yapılmalı.

Bu yasal zorunluluk haline getirilmeli.

DEK VE EğİTİM SEN'İN YAPMASI GEREKEN

Demokratik Eğitim Kurultayı'nda, Türkiye'de okuma alışkanlığının geliştirilmesi için proje hazırlanması kararı alınabilir.

EğİTİM SEN Türkiye'de Okuma Alışkanlığı Geliştirme Projesi konulu bir yarıŐma açabilir ya da uzmanlara böyle bir proje hazırlattırabilir.

Bu projenin hazırlanmasında ve uygulanmasında Milli Eğitim Bakanlığı ile iŐbirliđine gidilebilir.

Bakanlıkla birlikte geliŐtirilebilecek bu projeye UNESCO'dan (Birleşmiş Milletler Eğitim ve Bilim rgt) destek istenebilir.

Bakanlıkla işbirliği gerçekleŐmezse EğİTİM SEN kendi hazırlatacağı projeye UNESCO'dan destek isteyebilir.

UNESCO bu tür projelere destek vermektedir. Bu konuda örnek uygulamalar var.

KAYNAKÇA

Anday, M.Cevdet; Cumhuriyet, 10.04.1987.

Doğan, Yalçın, **Günlük, İlk Kitap Yalanla Başladı**, Milliyet.

Donat, Yavuz; **Vitrin**, Milliyet, 24.04.1995.

Güçlü, Abbas, Milliyet.

İst.Köy Hizmetleri Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Araştırması.

M.E.B. Talim Terbiye Başkanlığının 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararı ile kabul edilen, 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan **Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı**.

Okuma Alışkanlığı ve Türkiye, O.Suat Özçelebi,N.Seler Cebecioğlu,1989 Milliyet Yayınları.

Özdemir, Emin; **Okuma Sanatı**

Özdemir, Emin; **Okuma Sanatı, Nasıl Okumalı, Neler Okumalı**, İnkılap Yayınları 1995.

YERİNDEN YÖNETİM ANLAYIŞINA GÖRE EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI

Dr. Ahmet DUMAN
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Fakültesi

Yerinden Yönetim Kavramı

Yerinden yönetim (*decentralisation*) farklı disiplinlerde, devlet sistemlerinde ve dönemlerde farklı farklı tanımlanabilen bir kavramdır. Bunun için yerinden yönetim kavramı net ve tümleşik bir yapıya sahip değildir. Ancak bu kavramsal çeşitlilik bile yerinden yönetim kavramının küresel bir eğilim ve dünya çapında yaygın bir düşünce olarak görülmesini engelleyememektedir. Etimolojik olarak yerinden yönetmek (*to decentralise*) nesnelere merkezi (özeksel) bir noktadan uzağa yaymak/dağıtmak ya da nesnelere merkezden uzak bir noktaya yerleştirildiği durumlar anlamına gelmektedir (Lauglo 1995). Bununla birlikte yerinden yönetim kavramının kesin olarak ifade ettiği bir nokta vardır ki merkezi hükümetten yerel düzeylere doğru (federe devlet, bölge, yerel yönetimler vb.) erk aktarımıdır.

Türkçe alanyazında (literatür), yerinden yönetim (*decentralisation*), yerel yönetim (*local government* ya da *local authority*) ya da eskilerin deyişi ile adem-i merkeziyet terimlerinin eş anlamlı olarak da kullanıldığı görülmektedir. Bazen ikincisinin birincisinin bir türü olarak ele alındığına da rastlanmaktadır (Bkz. Keleş ve Yavuz 1983, Nadaroğlu 1982, ve Keleş 1994). Türkçe alanyazındaki bu çeşitliliğe şaşmamak gerekir, çünkü uluslararası alanyazında da durum pek farklı değildir. *Decentralisation* (yerinden yönetim), *deconcentration* (yetki genişliği, yetki göçerimi/aktarımı) ve *devolution* (siyasal yerinden yönetim) kavramları birbirleri yerine ya da farklı yazarlarca farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Fransızca asıllı olan *decentralisation* sözcüğü Uluslararası Toplumsal Bilimler Sözlüğü tarafından şöyle tanımlanmaktadır (1968: v2: s370):

'... yerinden yönetim terimi özeksel hükümetten bölge/alan düzeyinde yasal bir kimlikle işlevsel olarak uzmanlaşmış bir yönetime erk transferini ifade etmek için kullanılır.

Chapman ve Dunshir (1971) ise *devolution* ve *deconcentration* kavramlarını yerinden yönetimin (*decentralisation*) iki türü olarak ele almış ve kavramları şöyle tanımlamıştır: Yerinden yönetim karar verme gücünün merkezi hükümetten alt düzeylere doğru iki farklı şekilde aktarılmasıdır. Birincisinde karar verme erkinin (*power*) yasa ile alt ulusal/bölgesel ya da yerel yönetimler düzeyine aktarılmasıdır (*devolution of decision making power*). Buna siyasal yerinden yönetim de denilebilir (*devolution*). İkincisinde

ise karar verme yetkisinin (*authority*) daha alt düzeydeki kamusal örgütlere özekselsel yönetim adına kullanılmak üzere verilmesidir (*delegation of decision making authority*). Buna da yetki genişliği (*deconcentration*) denilebilir.

Stevens (1995) ise yerinden yönetimin türleri olan siyasal yerinden yönetimi (*devolution*) siyasal erkin dağıtılması, yetki genişliğini (*deconcentration*) ise yönetim kapasitesinin dağıtılması olarak görmektedir. Siyaset Bilimi ve Yönetim Bilimi de yerinden yönetim kavramına farklı açılardan yaklaşırlar. Birincisi, kavrama erkin bölgesel dağılımı ve alt ulusal düzeydeki politika yapmanın seçime dayalı *yasallığı* (*electoral legitimacy of sub-national policy making*) açısından yaklaşırken; ikincisi yerinden yönetilen hizmetin nitel ve nicel verimliliği (*effectiveness & efficiency*) ile ilgilidir. Başka bir deyişle siyaset bilimi bölgesel yerinden yönetim ve yerleşmiş siyasal erk ile ilgilenirken, yönetim bilimi örgüt içindeki ve örgütlerarası kontrol ve yetki dağılımı ile ilgilenir.

Yerinden yönetim kavramı ile ilgili tartışmalar bu kadarla bitmiyor elbette. Yerinden yönetim şekilleri olarak ele alınabilecek sınıflamalar daha da karmaşıktır. Saptanabilen yerinden yönetim biçimleri şunlardır: siyasal-yönetimsel-ekonomik-örgütsel yerinden yönetim; yatay-dikey, resmi/gayriresmi ve seçici/paralel yerinden yönetim (Bkz. Brown 1990, Mintzberg 1979).

Bu kavramsal çeşitlilik içinde Türkiye koşullarında yerinden yönetim kavramına nasıl bir anlam yüklenmeli sorusuna verilecek yanıt oldukça tartışmalı olabileceği gibi değişik kesimlerin farklı tepkilerine neden olabilir. Yerinden yönetim (*decentralisation*) kavramı oldukça esnek ve kaygan bir yapıya sahip olduğu için anlamın ortak hale getirilmesi bir gerekliliktir. Bunun için de aşağıdaki sorulara verilecek yanıtlar kavrama yüklenecek anlamın oluşmasında belirleyici olacaktır: Yerinden yönetimi kim, niçin ve nasıl istiyor?

Kim sorusu burada yerinden yönetim düzeltimini (reform) uygulamaya geçirecek siyasal gücün niteliği ve bunu dile getiren toplumsal kesimlerle ilgilidir. Niçin sorusu yerinden yönetimden beklenen sonuçları ve yerinden yönetim reformunun dayandığı temel mantığa dikkat çeker. Nasıl sorusu hangi tür yerinden yönetim biçiminin temel alınacağına parmak basmaktadır. Şurası unutulmamalıdır ki yerinden yönetim bir amaç değil, bir takım amaçlara ulaşmak için kullanılması gereken bir araçtır. Amaçlara ulaşımama amaçların doğasına ve uygulamaya konulan yerinden yönetim modelinin uygunluğuna bağlıdır. Yerinden yönetim politikaları düzgün ve iyi tanımlanmış temel değerlere dayalı olmalıdır. Örneğin; demokratikleşme, sunulan hizmetlerin bütünleşmesi ve yeni bir örgüt kültürü yaratılması gibi. Yerinden yönetimden beklenen sonuçlar yönetsel ve siyasal beklentiler olmak üzere ele alınabilir. Verimlilik, nicel ve nitel etkililik (*efficiency ve effectiveness*), kaynakların önceliklere göre dağılımı ve işgörenlerin geliştirilmesi yönetsel beklentilerdir. Demokrasi, halk katılımı, hakkaniyet, halk denetimi ve güçlendirimi, ve yerel sorumluluğun geliştirilmesi de siyasal beklentiler olarak sayılabilir.

Buraya kadar yapılan çözümlere dayalı olarak yerinden yönetim kavramının net olarak tanımlanmasının çok güç olduğunu söyleyebiliriz. Yerinden yönetimin amaçları, biçimleri ve başarı durumu bir ülkeden diğerine, bir hizmet sektöründen diğerine ve bir dönemden diğerine değişebilir. Eğitimin yerinden yönetimi kısaca eğitimin kim tarafından ve nasıl kontrol edileceği anlamına gelir. Bu noktada kontrolün öğeleri ve yerel yönetimlerin oluşumları konusu önem kazanmaktadır.

Eğitimin Yerinden Yönetimi

Holmes (1985), eğitimin yerinden yönetiminde politikaların yapılması, seçilmesi ve uygulanması erkleri arasındaki ayrıma dikkat edilmesi gerektiğini ifade ettikten sonra, hangi eğitim sorunlarının (eğitimin amaçları, finansmanı, yönetimi, örgüt yapısı, programları, öğretmen yetiştirme vb.) yerinden yönetim kapsamına alınıp alınmayacağına titizlikle karar verilmesi gerektiğinin altını önemle çizmektedir.

Hurst (1985) ise eğitimin yerinden yönetimini, eğitimle ilgili bazı karar verme alanlarında karara katılmada bir araç olarak görmektedir. Karar vermeye katılmanın düzeyi, hangi karar verme alanlarında katılmanın gerçekleşeceği ve bu karar verme alanlarının hangileri okul, yerel ve ulusal düzeyde yönetileceği noktalarını ana noktalar olarak görmektedir. Bu karar verme alanları; harcama ve kaynakların paylaşımı, öğretmen yetiştirme ve işlendirimi (istihdam), öğretim dili, eğitim programları, sınavlar, ders kitapları, binaların yapımı, onarımı ve bakımı, öğretim yöntemleri ve akademik takvimin belirlenmesi vb.

Eğitimin yerinden yönetimi denilince genellikle akla gelen yerinden yönetim biçimi örgütseldir ve bir takım amaçların gerçekleştirilmesi için eğitimin örgütsel yapısında köklü değişiklikler yapılmasını ifade eder. Türkiye bağlamında ise eğitimin yerinden yönetimi, merkezi yönetim tarafından sahiplenilen eğitimin kontrol edilmesi ve yönlendirilmesi erkinin merkezi ve yerel yönetimler tarafından paylaşılarak eğitim dizgimizde köklü bir değişimin yapılmasını ifade etmektedir. Böylesine kökü bir eğitimin yerinden yönetimi düzeltimi anayasada, kamu yönetiminde ve siyasal yaşamda bir takım köklü değişimlerin yapılmasını gerekli kılmakta ve diğer bazı temel düzeltim (reform) çalışmalarıyla koşul olarak ele alınmak zorundadır. Ancak şurası unutulmamalıdır ki tüm bu değişimler Türkiye Cumhuriyeti'nin tekçi (üniter) yapısına, laik, demokratik, çok partili parlamenter bir cumhuriyet olma özelliği korunarak yapılabilir ve yapılmalıdır. Bu noktanın vurgulanması son derece önemlidir; çünkü Türkiye'de şeriat çığıkları atan, numaracı cumhuriyetçi ve Sevr özcüsü bazı kesimler mevcuttur. Bu kesimler eğitimin yerinden yönetimi yerine yanlış bir biçimde ya da kasıtlı olarak 'yerelleşme', 'eğitimin yerel yönetimi' ya da 'mahallileşme' diyerek kamuoyunda boy göstermektedirler. Bunun için de doğal olarak son derece esnek bir kavram olan ve anlamı Türkiye'de, özellikle eğitimciler arasında, tam ve yaygın olarak bilinmeyen yerinden yönetim ve eğitimin yerinden yönetimi kavramları bir çok eğitimci, eğitim bilimci, bürokrat, siyasetçi ve eğitim üzerine kafa yoran insanlarımız tarafından kuşkuyla karşılanmaktadır. Ne var ki eğitim dizgimizin son derece katı, özekçi (merkeziyetçi), bürokratik, yavaş işleyen, çağımızın ve halkımızın gereksinimlerine yanıt

veremeyen, antidemokratik, kapalı, verimsiz, nicel ve nitel olarak etkili olamayan yapısı ve işleyişi değiştirilmek durumundadır.

Yerel yönetimlerin 'güçlendirilerek ve yeniden yapılandırılarak eğitim, kültür, sağlık, esenlik ve trafik hizmetlerinin yerinden yönetimi Türkiye'nin gündemine çoktan girmiş bulunmakla birlikte gerekli önceliği bir türlü alamamıştır (Bkz. TODAIE 1991a, 1991b, Türk Belediyecilik Derneği 1993, Geray 1994, Aytaç 1994). Kamu yönetiminde özeysel ve yerinden yönetim arasında ezici bir şekilde özeysel yönetim lehine olan dengenin yeniden düzenlenmesi eğilim ve istemi hemen her siyasal iktidar tarafından dile getirilmiş ama bu durumun değişim bir türlü gerçekleştirilememiştir. Bu değişim yukarıda sözünü ettiğimiz yerinden yönetim anlayışı ile çakışmaktadır ve eğitim, kültür, sağlık, trafik ve esenlik gibi hizmetlerin yerinden yönetimini kapsamak durumundadır.

Bir çok ülke bu ve benzeri çalışmaları yıllar önce başlatmış ve bu doğrultuda yol almaktadır. Türkiye ivedilikle yerinden yönetim düzeltimi çalışmalarına başlamalıdır. Fransa bu düzeltim çalışmalarına 1982 yılında başlamış ve önemli bir yol almıştır. Ülkemizdeki kamu yönetiminin yapısı ve uygulamaları açısından bir çok benzerliğimiz olan Fransa'nın deneyimleri hiç kuşkusuz bizim kendi gerçeğimize uygun ve bize özgü yerinden yönetim düzeltimini yaşama geçirme aşamasında çok yararlı ipuçları sunacak, tartışmalara ışık tutacak ve zenginleştirecektir. Yine Fransa ve Türkiye gibi tekçi bir yapıya sahip olan İngiltere'deki (aslında Birleşik Krallık demek daha doğru olacaktır) 1979 sonrası uygulamalar da ne yapmamamız konusunda ilginç ip uçları sunması açısından son derece önemlidir. 1979 sonrası diye özellikle vurgulamamın amacı 18 yıllık Theatcher'cı dönemin başlangıç noktası olmasıdır. Bu süre içerisinde kamu yönetiminin geleneksel olarak sahip olduğu yerinden yönetimi özelliği piyasa temelli bir yerinden yönetim anlayışının yaratılması uğruna zedelenmiştir. Bu zedelenmeden en çok yerel yönetimler, eğitim ve sağlık sektörleri etkilenmişti. Bunun içindir ki 1997 seçimlerinde İşçi Partisi'nin seçim programında yerel yönetimler, eğitim ve sağlık en fazla yer alan konular olmuş ve bilindiği gibi İşçi Partisi seçimleri tek başına kazanmıştır (Duman, 1997).

Yukarıda ifade edildiği gibi, eğitimin yerinden yönetimi ülke düzeyinde uygulamaya konulması gereken bir yerinden yönetim düzeltiminin önemli bir parçası olmalıdır. Hiç kuşkusuz eğitimin yerinden yönetimi halen var olan eğitim dizgesinin yapısında ve işleyişinde çok önemli değişikliklerin yapılması gereğini ortaya çıkaracaktır. Bu yeniden yapılanma gereği üç başlık altında incelenebilir. Bunlar özeysel (merkezi), yerel yönetimler ve okul düzeyinde halen var olan amaç, yapı ve süreç boyutlarında önemli değişiklikleri gündeme getirecektir. Başka bir deyişle, eğitimin yerinden yönetimi mevcut olan eğitim dizgesinin özeysel (MEB), taşra (il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri) ve okul düzeyindeki amaçlarında, yapısında, işleyişinde ve görev, yetki ve sorumluluk dağılımında köklü değişiklikleri zorunlu kılacaktır. Bu değişikliklerin en genel çerçevesi üzerinde partilerarası bir oydaşma (*consensus*) sağlanması, eğitimin yerinden yönetimi uygulamalarının başarılı olabilmesi için yaşamsaldır. İşte tam bu noktada Türkiye'de eğitim çalışanlarının oluşturduğu en geniş eğitim örgütlenmesi Eğitim Sen tarafından düzenlenmekte olan Demokratik Eğitim

Kurultayı, eğitim dizgemizin yeniden yapılandırılması konusunu kamuoyuna örgütlü bir ses olarak duyuracak olması ve toplumun ilgili ve bilgili bütün kesimlerince bu konu üzerinde dikkatle düşünülmesi ve tartışılması, ve çok genel hatlarıyla da olsa bir oydaşma sağlanması yönünde önemli bir misyon üstlenmesi son derece sevindirici ve umut vericidir.

Eğitimin yerinden yönetimi düzeltimiyle ilgili olarak merkezi, yerel ve okul düzeyinde yapılması öngörülen değişikliklerin boyutunu, merkezi hükümetten yerel yönetimlere doğru yasa ile ne tür erk ve yetkilerin, hangi eğitim kademesi ve türünde, hangi karar alanlarıyla ilgili olacağına karar verilmesi belirleyecektir. Bu noktada hemen ifade edilmeli ki var olan eğitim dizgesi ve örgütü içerisinde il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin ve okulların yetkilerinin (erk değil) artırılmasını yerinden yönetim olarak görmek ya da ileri sürmek son derece yanlıştır. Daha köklü değişiklikleri öngören ve içeren eğitimin yerinden yönetimi (*educational decentralisation*) kavramı yanlış bir şekilde 'eğitimde yerelleşme', 'eğitimde mahallileşme' ya da 'eğitimin yerel yönetimi' olarak Türkçeleştirilmeye ve kavramlaştırılmaya çalışılmaktadır (Bkz. Türkiye Diyanet Vakfı 1996, Erdoğan 1995, 1996, Kabadayı 1997). Yerelleşme (*localisation*) eğitimin yerinden yönetiminin amaçlarından sadece birisidir ve halen var olan eğitim dizgesinde köklü bir değişikliğe gitmeksizin yapılması öngörülen yetki devirlerini ifade etmektedir. Bu anlamda, eğitimin yerinden yönetimi özelsel yönetimin taşra temsilcisi olan birimler yerine (şimdiki il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri), seçimle oluşturulacak geniş tabanlı bölge, il ve ilçe meclislerine yasayla devredilmesini (*devolve*) ifade etmektedir. Yetki genişliği (*deconcentration*) ilkesine göre yetkilerin verilmesi ya da aktarılması (*delegate*) sorunu çözücü bir yaklaşım olmaktan uzaktır, ama buna eğitimde yerelleşme denilebilir. Bunun tersine federal devlet sistemlerinde olduğu gibi eğitimle ilgili tüm erk ve yetkilerin federe devlete yasayla ya da anayasayla verilmesine de yerelleşme denilebilir. Yerinden yönetim kavramı yerine yerelleşme kavramını kullanmak zaten kavramın özü itibarıyla var olan esneklik, kaypaklık ve çokanlamlılık durumunu daha da kötüleştirecek ve kavramı Stevens'in (1995) da ifade ettiği gibi büsbütün anlamsızlaştıracak ve kullanılmaz hale getirecektir.

Şimdi eğitimin yerinden yönetimi bağlamında yapılması öngörülen merkezi, yerel ve okul düzeylerindeki köklü değişiklikleri ele alalım. Bilindiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez, taşra ve yurt dışı örgütlerinden oluşan bir süper sistemdir. Merkez örgütü 5 başlık altında ele alınabilir. Bunlar:

- Bakanlık makamı
- Ana hizmet birimleri (16 genel müdürlük)
- Yardımcı hizmet birimleri (11 daire başkanlığı, personel genel müdürlüğü ve savunma sekreterliği)
- Danışma ve Denetim Birimleri (Teftiş Kurulu, APK Kurumu, Hukuk Müşavirliği, Bakanlık Müşavirliği ve Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği),
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,

- Sürekli kurullar (Milli Eğitim Şurası, Müdürler Kurulu, Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulu, Öğrenci Disiplin Kurulları ve Özel İhtisas Kurulları),
- Bağlı kuruluşlar (Milli Eğitim Akademisi, Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü, ve Film, Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi).

Böylesine geniş bir yapıya sahip olan örgütler doğaldır ki kırtasiyecilik, hantallık ve merkeziyetçilik gibi hastalıklardan dolayı etkin ve verimli çalışamazlar. MEB de bu hastalıklar ve sıkıntılarla çok uzun bir zamandan beri karşı karşıyadır. Bu hastalıkları tedavi edici reçeteler uygulanmadığından ya da bazı çıkar grupları tarafından uygulatılmadığından MEB merkez örgütü gittikçe büyümüş, büyüdükçe merkezileşerek erk ve yetkileri merkezde toplamış ve bunun için de verimli ve etkin bir kurum olmaktan hızla uzaklaşmıştır. MEB merkez örgütünün içindeki yetki ve sorumluluk alanları çakışan birimlerin sayısı artmış, yükseltmelerde temel belirleyici olması beklenen yeterlik ve liyakat siyasal güçlere yakın olma durumuna dönüştürülmüş, kurumun gereksinim duyduğu eğitim uzmanı kadrolarına üniversiteler tarafından yetiştirilen eğitim uzman ve yardımcıları istihdam edilmek yerine lise mezunu olarak bakanlıkta çalışmış olan Açık Öğretim mezunları bu kadrolarına atanmışlardır. Talim Terbiye Kurulu işlevsizleşmiş, üzerine düşen görevi yeterince yerine getiremediği için APK Kurulu ile çatışma içine girmiştir.

Tüm bu nedenlerden dolayı MEB merkez örgütü, taşra örgütlerine yetki devri çalışmaları başlatmış ve bu devri büyük oranda gerçekleştirmiştir. Oysa bu sorunlar yetki devri ile çözülebilecek sorunlar değildir. 1992 yılında yürürlüğe giren MEB'nin Teşkilat ve Görevleri hakkındaki yasa çok köklü bir şekilde yenilenmelidir. MEB'nin erki ve yetkilerinin büyük bir kısmı oluşturulacak yeni kurullara devredilmelidir. Ana eğitim politikalarının belirlenmesi konusunda etkinlik gösterecek bir Ulusal Eğitim ve Bilim Konseyi oluşturulmalıdır. MEB'nin başkanlığında çalışacak olan bu konsey seçilmiş ve atanmışlardan oluşmalıdır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun görevleri bu konseye verilmelidir. Ana ve yardımcı hizmet birimlerinin sayıları azaltılarak görev ve sorumlulukları yeniden belirlenmelidir. Bakanlık içinde yapılacak atama ve yükseltmeler yeniden belirlenecek ilkelere göre yeterlik ve liyakate dayandırılmalıdır. Bakanlık içinde eşgüdüm ve işbirliğini sağlamakla görevli bir genel müdürlük ve başkanlığını ve sekreteryasını bu genel müdürlüğün üstleneceği bir Bakanlıklararası Eşgüdüm ve İşbirliği Kurulu diğer bakanlık temsilcilerinin katılımıyla oluşturulmalıdır. Başka bir deyişle MEB merkez örgütü ana eğitim politikalarını demokratik bir katılımı ile oluşan kurullar aracılığıyla oluşturan ve uygulama stratejilerini belirleyen, eşgüdüm ve işbirliği olanakları sağlayan, araştırma-geliştirme etkinlikleri, program ve denetim yapan bir yapıya kavuşturulmalıdır. MEB böyle bir yapıyla eğitimi yönlendirici ve bölgelerarası eşitsizlikleri en aza indirici bir rol üstlenebilir.

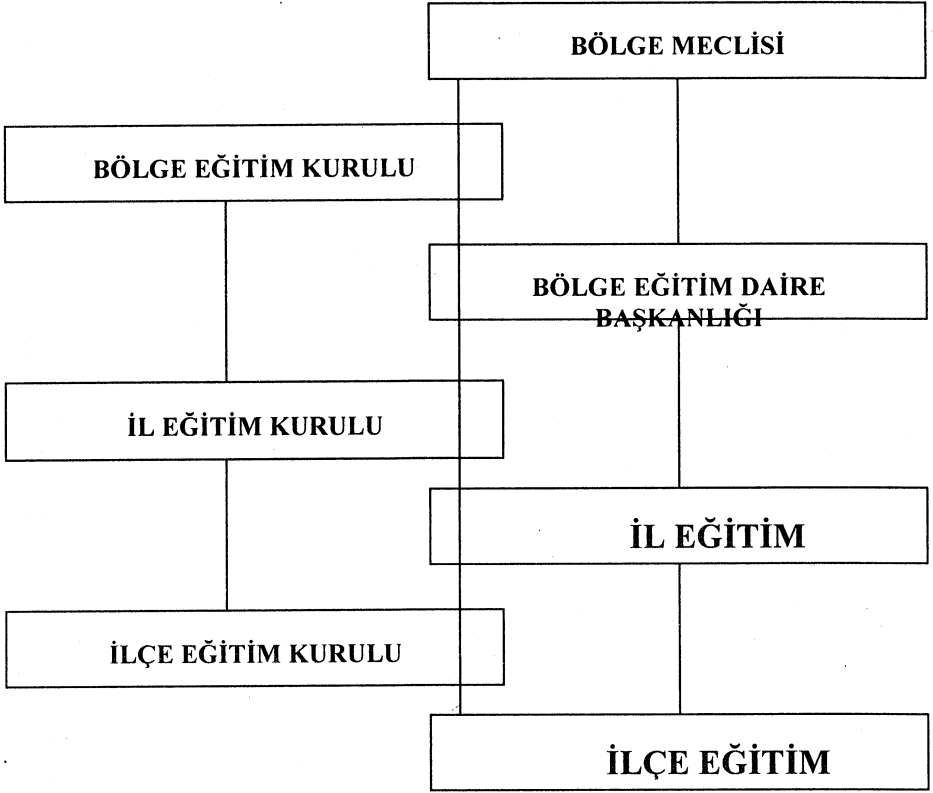
Yerel düzeyde yapılması gereken yeniden yapılandırma çalışmaları ise ana hatlarıyla bölge, il ve ilçe olmak üzere üç alt başlıkta ele alınabilir. MEB'nin üst düzey bürokratları tarafından bile ifade edilen (Bkz. Cordan,1997) ve geçmişte uygulanmış olan eğitim bölgelerinin oluşturulması düşüncesi uygulamaya geçirilmelidir. Ancak bunun için

öncelikle bölge düzeyinde geniş tabanlı yerel meclisler demokratik ve katılımcı bir şekilde oluşturulmalı ve halen var olan kamu yönetimi sistemi köklü bir şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Bunun için ise 1982 Anayasası, Siyasi Partiler Kanunu, İl İdaresi Kanunu ve kamu yönetimiyle ilgili yasalar yenilenmelidir. Bölge düzeyinde kurulması öngörülen bu yerel meclisler sadece eğitim değil kültür, turizm, sağlık, trafik, güvenlik, esenlik, yerel planlama ve kalkınma konularında da etkin olarak rol oynayabilmelidir. Böylesi bir yerinden yönetim düzeltiminden hem sunulan hizmetlerin nicel ve nitel verimliliği (efficiency ve effectiveness) ve saydamlılığının (accountability) yükseltilmesi hem de yerel düzeyde katılımcı bir demokrasi kültürünün oluşması ve bu kültürün gelişmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Böylesi bir yerinden yönetim yaklaşımının üniter devlet yapısının terk edilmesini gerektirmeyeceği, aksine üniter bir yapı içerisinde ülkemizin güneydoğusunda yıllardan beri kanayan yaramıza sivil ve demokratik bir çözüm bulunması yolunu açması da umut edilmektedir.

Bölge meclisinin bir organı olarak çalışacak bir Bölge Eğitim Komisyonu ve Bölge Eğitim Daire Başkanlığı oluşturularak bölge düzeyinde eğitim planlarının yapılması, politikalarının belirlenmesi, programların geliştirilmesi, personelin atama, yer değiştirme ve özlük işleri, eğitimin denetimi ve finansmanı gibi temel konularda yetki ve sorumluluk bölge düzeyine yasayla devredilmelidir. Bölge Eğitim Komisyonu, bölge meclisi temsilcileri, il ve ilçe eğitim kurullarından temsilciler, bölge eğitim daire başkanı, üniversitelerden temsilciler, sendika temsilcileri, özel okul temsilcisi ve sivil toplum örgütleri temsilcilerinden oluşturulmalıdır. İl düzeyindeki eğitim kurulu ve eğitim müdürlüğü benzer bir yol izlenerek oluşturulmalıdır. İl Eğitim Kurulu'na ilçelerden temsilciler, il meclisi temsilcileri, il eğitim müdürü ve diğer temsilcilerden oluşmalıdır. İl Eğitim Müdürlüğü'nün, Bölge Eğitim Müdürlüğü ve İlçe Eğitim Müdürlüğü ile eşgüdüm ve işbirliği içerisinde çalışması sağlanmalıdır. İlçe düzeyinde ise İlçe Eğitim Kurulu ve İlçe Eğitim Müdürlüğü benzer şekilde oluşturulmalıdır. İlçe Eğitim Kurulu ilçe meclisi temsilcileri, ilçe Eğitim müdürü, okul müdürleri ve öğretmen temsilcileri, veli temsilcisi ve diğer temsilcilerden oluşturulmalıdır. Böylesi bir örgütlenmede eğitim müdürlükleri eğitim kurullarına, kurullar da yerel meclislere karşı sorumlu olmalıdırlar. Merkezi hükümetin temsilcileri olarak da; bölge valisi, vali ve kaymakam yerel yönetimlerin eylem ve işlemlerini hukuksal denetim yoluyla denetleyebilmelidir. Yani atanmışlar ve seçilmişler arasındaki ilişkiler ve yetki, görev, sorumluluk dağılımı yeniden belirlenmelidir. Atanmışların seçilmişler üzerindeki yönetsel denetimi ortadan kaldırılarak sadece yargı denetimine olanak verilmelidir.

Yerel düzeydeki yeniden yapılandırma çalışmalarından sonra yerel düzeydeki eğitim örgütü aşağıdaki şema ile gösterilebilir. Bu örgüt şemasından da anlaşılacağı üzere ilçe eğitim müdürlüğü, ilçe eğitim kurulu ve il eğitim müdürlüğüne karşı, il eğitim müdürlüğü il eğitim kurulu ve bölge eğitim daire başkanlığına karşı, bölge eğitim daire başkanlığı ise bölge eğitim kurulu ve bölge meclisine karşı sorumlu olmalıdır. Eğitim kurulları ve müdürlükleri/daire başkanlığı bölge, il ve ilçe düzeyinde kurulması öngörülen yerel meclislerin organlarından birisi olarak ele alınmalıdır. Bu meclisler başkanlarını meclis üyeleri arasından kendileri seçmeli ve seçilmiş meclis başkanları

yerel düzeyde yürütmenin başı olmalıdırlar. Merkezi hükümetin temsilcisi olan atanmışlar yerel yönetimler üzerinde yargı yolunu kullanarak bir hukuksal denetim hakkına sahip olmalıdırlar. Buna ek olarak ilgili kurullara atanmışların temsilciler yoluyla katılması, ve atanmışlar ve seçilmişler arasında işbirliği ve danışma düzeneklerinin oluşturulması da önerilebilir. Yoksa seçilmiş meclisleri atanmışların başkanlığı altına sokarak demokrasıcılık oynamanın hiç bir anlamı yoktur.



ŞEKİL 1. Yerel Eğitim Örgütü Şemasi

Ana hatlarıyla vermeye çalıştığımız eğitimin yerinden yönetimi anlayışının gerektirdiği üçüncü değişim alanı da okul düzeyinde olmak durumundadır. Özelsel ve yerel düzeyde öngörülen yeniden yapılanma okul düzeyinde de yeniden yapılanmayı gerekli kılacaktır. Okul düzeyindeki bu yeniden yapılandırmayı da demokratik ve etkili okul olarak ifade edebiliriz. Demokratik ve etkili okul anlayışı okul yönetimi ve işleyişine öğrencilerin, ana babaların ve öğretmenlerin örgütlü olarak katılımını.

içermektedir. Okul yöneticileri öğretmenler, veli ve öğrenci temsilcileri tarafından seçilmelidir. Okul müdürü olabilmek için gerekli koşullar titizlikle belirlenmelidir. Bu koşullara sahip olan ancak başka bir okulda görevli öğretmenler de okul yöneticisi seçilebilmeye aday olabilmelidirler. Okul eğitim kurulu, veliler kurulu temsilcileri, öğrenci temsilcileri ve öğretmenler kurulundan seçilecek temsilcilerden oluşturulmalıdır. Şüphesiz yerel yönetimlerin sorumluluk alanı içerisindeki bir eğitim anlayışında yaşama şansı ve olanağına sahip olabilecek demokratik ve etkili okul yaklaşımı halen var olan eğitim dizgemi içerisinde ulaşılması hemen hemen olanaksız bir hedef olma özelliğine sahip olacaktır. Merkez ve taşra düzeyindeki halen var olan sistem yeniden yapılandırılmadan demokratik ve etkili okul fikrini yaşama geçirmeye çalışmanın bir anlamı olmayacaktır.

Sonuç

Buradan da anlaşılacağı üzere eğitimin yerinden yönetimi düzeltiminin, anayasada, kamu yönetimi, siyasal yaşam ve eğitime ilişkin temel yasalarda bir takım köklü değişikliklerin yapılmasına bağlı olarak ya da en azından bunlarla beraber ele alınmasına gereklilik vardır. Yalçındağ'ın (1997) da ifade ettiği gibi 'bizim yerel yönetimlerimiz gerçek yerel yönetim kurumu niteliklerinden yoksundur.' Bunun içindir ki, 'gerçek yerel yönetim kurumları oluşturulmadan, bugünkü yerel yönetimlere daha fazla yetki ve kaynak aktarımı yanlış olacaktır.' Bunun içindir ki yukarıda sözünü ettiğimiz eğitimin yerinden yönetimi gibi köklü bir değişimi bugünkü yerel yönetim anlayışına terk etmek düşünülemez bile. Temeldeki bozuklukları giderici ana düzeltimler yapılmaksızın bir takım amaçlara ulaşmak için önerilen yerinden yönetim aracı amaca ulaşamaz. Tersine, var olan dengesizlikleri arttırabilir ya da istenmedik olumsuzlukların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Bu noktada altı önemle çizilmesi gereken bir diğer nokta da toplumsal kesimler ve siyasal partiler arasında en genel hatlarıyla bile olsa üzerinde oydaşmanın sağlandığı bir yerinden yönetim düzeltimini (sadece eğitimin yerinden yönetimi değil) uygulamaya geçirmek için güçlü bir siyasal iktidara şiddetle gereksinim duyulmasıdır. Son altı yıldır sürekli olarak koalisyon hükümetleri tarafından yönetilen Türkiye'de yerinden yönetim düzeltimi önündeki en büyük engellerden birisi bu denli güçlü bir siyasal iktidarın yokluğu ve daha da kötüsü yakın gelecekte de olacağına ilişkin göstergelerin zayıflığıdır. Fransa'da bile Gaston Deferre'nin mimarı olarak kabul edildiği en son ve köklü yerinden yönetim düzeltiminin çerçeve bir yasa (Loi-cadre) ile başlatıldığı 1982 yılı ile 1986 yılı arasında sadece bu düzeltim ile ilgili 48 yasa ve 269 yasa gücünde kararnamenin çıkartılması gerekmiştir (Schmidt, 1990). İki ya da üç partili koalisyon hükümetleriyle nasıl bir yerinden yönetim düzeltimi, ne kadar ve niçin yapılabilir ve çok partili koalisyonların varlığı yukarıda sözünü ettiğimiz olumsuzluğa karşın, geniş tabanlı bir oydaşmanın oluşturulmasında bir avantaj durumuna getirilebilir mi soruları üzerinde önemle düşünülmesi gereken noktalardır.

Tüm bunlar yapılırken eğitimin yerinden yönetimi düzeltimine halen var olan sistemle halk eğitimi hizmetlerinden başlanılabilir. Bilindiği gibi her ilçede kurulmuş

olan ve sayıları 900'ün üzerinde olan halk eğitim merkezleri ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak halkın eğitim gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadır. Ancak bu kurumlar halkın gereksinimlerini karşılamaktan çok uzaktırlar. Yeterli araç, gereç, personel ve mali olanaktan yoksun olan bu merkezler bırakın halkın gereksinimlerini karşılamayı, halk bu merkezlerin yerini dahi bilmemektedir. Bir yerel yönetim yetkilisiyle yapılan görüşmede ifade edildiği gibi "sokağa çıkılıp rasgele 10 kişiye halk eğitim merkezinin yerini sorduğumuz zaman 10 kişiden 3'ü merkezin yerini bilirse bu büyük bir olay olur" (Duman, 1997). Bu duruma düşmüş olan halk eğitim merkezlerinin belediyelere devredilmesi gerekmektedir. Anakent belediyelerinin kurulmasıyla birlikte belediyeler eğitim ve kültür konusunda bir takım sorumluluklar almaya başlamışlar ve bu belediyelerde eğitim ve kültür daire başkanlığı ya da halkla ilişkiler müdürlüğü gibi birimler oluşturmuşlardır. Anakent belediyeleri dışındaki belediyeleri ilgilendiren 1580 sayılı yasa da zaten belediyelere eğitim ve kültürle ilgili bir takım sorumluluklar vermektedir. Yapılacak yeni bir düzenleme ile halk eğitimi merkezleri belediyelere devredilebilir. Belediyeler bu görev ve sorumluluğu almaya oldukça isteklidirler. Bu devir işlemlerini yönlendirilecek ve izleyecek bir kurul oluşturularak, devirden ve devir sonrasındaki deneyimlerden daha sonra gerçekleştirilmesi öngörülen eğitimin yerinden yönetimi düzeltimi için yararlanılabilir. Yine aynı şekilde belediyelere okulöncesi eğitim konusunda fırsat verilebilir. Durumu uygun olan ve gerekli altyapıyı oluşturan belediyeler okul öncesi eğitim kurumları açıp işletebilirler. Ancak hem halk eğitimi hem de okulöncesi eğitim konusunda belediyelere verilecek yetki ve sorumluluklar çok iyi belirlenmeli ve bu yetki ve sorumluluğun kullanımı özellikle Türk eğitim sisteminin genel amaçları aynasından titizlikle denetlenmelidir.



KAYNAKÇA

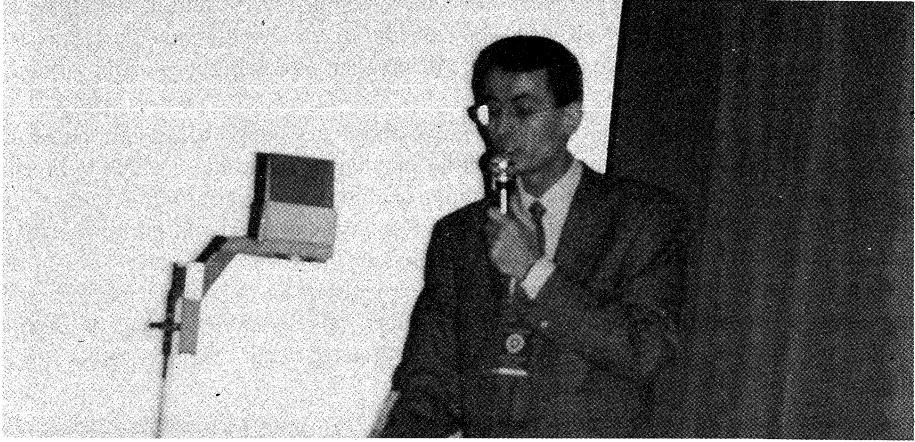
- Aytaç, F.; **Merkezi İdareden Mahalli İdarelere Devredilecek Hizmetler**, Türk Belediyecilik Derneği Yayınları, Ankara. 1994.
- Brown, D. J.; **Decentralization and School Based Management**, The Palmer Press, London New York & Philadelphia 1990
- Chapman, R. A. & Dunsire, A.; **Style in Administration: Readings in British Public Administration**, George Allen & Unwin, London 1971
- Cordan, B.; 'Eğitimde Çağı Yakalama' **Türkiye'de Eğitim Tartışmaları**, ss.142-165, Yayma Hazırlayanlar: H. Coşkun ve Sürmeli Ağdemir, Konrad Adenauer Vakfı, Ankara 1997.
- Duman, A.; "Adult Education and Local Government: A Comparative Study of Turkey, Britain and France" **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, University of Durham, Faculty of Social Sciences, Department of Adult & Continuing Education, England 1997.
- Erdoğan, İ.; 'Eğitimde Sistem Arayışları: Yerelleşme' **Yaşadıkça Eğitim**, 42:7-11. 1995.
- 'Eğitim Sisteminin Yerelleşmesi' **Yeni Türkiye**, 6:120-125 1996.
- Geray, C.; 'Yerel Yönetimlerin Eğitim ve Kültür İşlevleri' **Çağdaş Yerel Yönetimler**, 3:6:3-14. 1994.
- Holmes, B.; "Policy Formulation, Adoption and Implementation in Democratic Society" in **The Control of Education: International Perspectives on the Centralization-Decentralization Debate**, Edts: J. Lauglo & M. McLean, Heinemann Educational Books: The Institute of Education, University of London, pp.65-78. 1995.
- Hurst, P.; "Decentralization: Panacea or Red Herring?" in **The Control of Education: International Perspectives on the Centralization-Decentralization Debate**, Edts: J. Lauglo & M. McLean, Heinemann Educational Books: The Institute of Education, University of London, pp.79-85. 1985.
- Kabadayı, R.; 'Eğitimde Yerelleşmeye Mesleki ve Teknik Eğitimden Başlanmalıdır' **Çağdaş Yerel Yönetimler**, 6:2:99-107. 1997.
- Keleş, R.; **Yerinden Yönetim ve Siyaset**, Cem Yayınevi, Genişletilmiş 2. Basım, Ankara 1994
- Keleş, R. ve Yavuz, F.; **Yerel Yönetimler**, Turhan Kitabevi, Ankara 1983.
- Lauglo, J.; "Forms of Decentralisation and Their Implication for Education" in **Comparative Education**, 31: 1:5-29 1995.

- Mintzberg, H.(1979) **The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research**, Prentice- Hall.
- Nadaroğlu, H.; **Mahalli İdareler**, İ.İ.T.İ.A. Ekonomi Fakültesi Yayınları, 2.Baskı 1982
- International Encyclopaedia of Social Sciences**, McMillan & Free Press, Edited by D. Sills, v2, s370, 1968.
- Schmidt, V. A.; **Democratizing France: The Political and Administrative History of Decentralization**, Cambridge University Press: Cambridge, New York, Sydney.1990.
- Stevens, C.; "Decentralisation: A Meaningless Concept?" in **Public Policy and Administration**, 10:4:34-49. 1995.
- TODAİE; **Mahalli İdarelerin Kültürel Fonksiyonları**, Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Ankara 1991a.
- TODAİE; **Kamu Yönetimi Araştırması (KAYA) Genel Raporu**, Ankara. 1991b.
- Türkiye Diyanet Vakfı; **Türk Eğitim Sistemi: Alternatif Perspektif**, Ankara 1996
- Türk Belediyecilik Derneği; **Yerel Yönetimlerin Eğitim ve Kültür İşlevleri**, Erk Yayıncılık: Ankara 1993
- Yalçındağ, S.; 'Yerel Yönetimlerde Etkinlik' **Çağdaş Yerel Yönetimler**, 6: 1 :3-15. 1997

NÜFUS VE EĞİTİM

Hazırlayan

Doç.Dr.Kasım KARAKÜTÜK



NÜFUS VE EĞİTİM

Doç.Dr.Kasım KARAKÜTÜK*

Giriş

Bu çalışmanın genel amacı, nüfus ile eğitim ilişkisini vurgulamak, bu konuda makro düzeyde değerlendirmeler yapmak, nüfus ve eğitim konusunu tartışmaya ve ilgililerin dikkatini konu üzerine çekmektir.

Çağımızda, bir ülke açısından yüksek bir nüfusa sahip olmak değil, nitelikli nüfusa sahip olmak önemlidir. Nüfusun niteliğini yükseltmek ve nüfusu iyileştirici politika izleyebilmek için, nüfusun yaş ve cinsiyet yapısının, coğrafi dağılımının, artış oranının, göçlerin, kentleşmenin, nüfus hareketlerinin, doğum oranı, ölüm oranı, bağımlılık oranı gibi nüfussal göstergelerin incelenmesi, geleceğe yönelik kestirmelerin (projection, tahmin) yapılması zorunludur. Nüfusun niteliğini iyileştirmek ve nüfusu iyileştirici politika izlemek; nüfusa sağlık, eğitim, toplumsal güvenlik gibi hizmetlerin sunulmasını gerektirir. Sosyal devletin görevleri arasında yer alan bu hizmetlerden eğitim hizmetinin sunulması da nüfus çözümlmelerini gerektirir. Sağlıklı bir toplum için, nitelikli eğitim sunulması zorunludur. Yurttaşlara nitelikli bir eğitim sunulması, onların eğitim istemlerinin (talep) karşılanabilmesi ise eğitim planlamasının yapılmasını gerektirir. Eğitim istemi ile eğitim sunumunun dengelenebilmesi, nüfus hareketleri, göçler, kentleşme, nüfusun coğrafi dağılımı, nüfus ve öğrenci sayılarının artış oranları gibi nüfus göstergelerinin incelenmesini gerektirir.

Çağımızda, eğitimin bir insan hakkı olduğu tüm ülkelere benimsenmiş ve eğitim sunumu (arzu) sosyal devletin görevleri arasında yer almıştır. Bu durumda nüfus artış oranı yüksek, dolayısıyla nüfusu genç bir ülkede eğitim sunumunda darboğazlarla karşılaşmakta, nüfus artış oranı düşük ülkelerde nüfusun niteliğini iyileştirici politikalar uygulanmaya çalışılmaktadır.

Öte yandan, kaynakların enuygun kullanımını sağlamak, belirlenen hedeflere belli bir sürede ulaşabilmek için yapılan eğitim planlaması etkinlikleri, nüfus verilerine dayanmak zorundadır. Çünkü, eğitim isteminin (talebinin) üst sınırını nüfus miktarı, alt sınırını nüfusun yaş ve cinsiyet bileşimi belirler. Kentleşme oranının yüksek olması, okul çağındaki nüfusun eğitime daha fazla ilgi duymasını, daha iyi iş olanağı ya da orun (statü) arayanların da eğitimlerini tamamlamak için istemde bulunmalarına yol açar. Ayrıca göç hareketleri de eğitime ilişkin önlemleri, nüfusu azalan yörelerde okullar kapasitesinin altında çalışacağı, nüfusu artan yörelerde daha fazla sunuma gerek duyulacağı için iki yönden etkiler.

Ülkemizde 1960 yılından beri, planlı kalkınma politikası izlenmektedir. Bu amaçla hazırlanan yedi beş yıllık kalkınma planı 1963-1998 döneminde uygulamaya

*.Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü Öğretim Üyesi

konulmuştur. Eğitim planlaması, toplumsal ve ekonomik kalkınma planının bir parçası olarak benimsendiği için, kalkınma planlarında eğitime ilişkin hedefler ve politikalara yer verilmekte; nüfus konusu da ayrıca ele alınmaktadır.

Türkiye’de her dört kişiden biri eğitimle doğrudan, geri kalan nüfus dolaylı, toplumun tümü eğitimle ilgilidir. Eğitim planlaması, geleceğe ilişkin kararlar alınmasını içerir. Bu ise, geleceğe yönelik çağ nüfusu, öğrenci, öğretmen, okul, harcamaya ilişkin kestirmelerin yapılmasını, eğitime ilişkin önlemlerin belirlenmesini gerektirir. Buna karşın, Türkiye’de nüfus ve eğitim ilişkisini ve eğitimde nüfus etmeninin önemini ortaya koyan çalışma çok az sayıdadır. Öte yandan 23.2.1990 tarih ve 20442 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığının Kuruluş ve Görevleri Hakkında 219 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 2nci Maddesinin d Fıkrasında Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname ile daha önce sonu “0” ve “5” ile biten yıllarda yapılan genel nüfus sayımlarının yalnız sonu “0” ile biten yıllarda yapılması öngörülmüştür (Madde 1). Böylece daha önce beş yılda bir yapılan genel nüfus sayımlarının bu karardan sonra on yılda bir yapılması düşünülmüştü. Bunun eğitim planlaması açısından anlamı, nüfusa ilişkin sağlıklı veri elde edilemediğinde daha yaygın olarak kestirme işlemine başvurmak gerekecektir. Ancak on yılda bir yapılması gereken genel nüfus sayımının, 30 Kasım 1997 tarihinde yapılması yönünde yeni bir karar alınmış ve sayım yapılmıştır. Bu karar, nüfusa ilişkin veriler olmadan ülke yönetimince, seçimlerin yapılmasından eğitim hizmetinin sunulmasına kadar pekçok hizmet konusunda karar verilmesinin zorlaştığının göstergesi olduğu biçiminde de algılanabilir.

Türkiye’de nüfus konusunda pek çok araştırma yapılmış olmakla birlikte, nüfus ve eğitim konusunda değinilmesi gereken araştırma çok azdır.

Baran Tuncer’in (1977) “Gelecekte Türkiye Nüfusu ve Ekonomisi” konusunda yaptığı araştırmanın amacı; işgücü ve istihdam, kentleşme, kentsel konut, besin ve enerji gereksinimleri, gelir artışı, devlet harcamaları, eğitim ve sağlık gibi alanlarda ortaya çıkacak gelişmelerin nüfus artış oranından ne oranda etkilendiğini anlamak ve olanaklar çerçevesinde ölçülebilmektir.

Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE)’nin yaptığı “1989 Türkiye Nüfus Araştırması” ile nüfusa ilişkin özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır (1993a, III-VII). Kuşkusuz DİE’nin yaptığı Genel Nüfus Sayımları nüfus konusunda, milli eğitim istatistikleri de eğitim konusunda başvurulabilecek en önemli kaynaklardır.

Şener Büyüköztürk’ün (1992) “Türkiye’de Nüfus ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği” konusunda yaptığı araştırmanın genel amacı, “Türkiye’de temel eğitim ve ortaöğretimde nüfusun eğitim hizmetinden yararlanmasında fırsat ve olanak eşitsizliğinin derecesini, bölgeler, iller, yerleşim birimi (kent-köy), cinsiyet ve yaşa göre değerlendirmektir”.

Kasım Karakütük’ün (1995) yaptığı “Nüfus ve Eğitim Planlaması İlişkisi” araştırmasının genel amacı; nüfus ve eğitim planlaması ilişkisini ortaya koyarak, nüfus etmeninin eğitim planlamasındaki önemini vurgulamaktır. Bu çalışmada nüfusun etkilediği etmenler, nüfusa kalkınma ilişkisi, nüfus kuramları, kimi ülkelere göre Türkiye nüfus göstergelerinin durumu, nüfus politikaları ve eğitim planlamasına

yansımaları, nüfusun coğrafi dağılımının eğitim planlamasına etkisi, göçler-kentleşme ve eğitim planlamasına yansımaları, nüfus kestirmelerinde kullanılan başlıca yöntemler, gelecekte çağ nüfusları ve öğrenci sayılarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Ancak, Türkiye’de nüfus ve eğitim ilişkisi konusunda yeni araştırmalara, çalışmalara, tartışmalara gerek vardır.

Türkiye’de nüfusla ilgili çalışma yapan başlıca kuruluşlar Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE), Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (HÜNEE), Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü, Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü ve gönüllü kuruluşlardır.

Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE): DİE, Türkiye’deki ekonomik, toplumsal ve kültürel etkinliklerle ilgili istatistiksel bilgileri derlemek, değerlendirmek ve yayımlamakla görevli Başbakanlığa bağlı bir kamu kuruluşudur (Resmi Gazete, Sayı: 20096, 2.3.1989).

Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (HÜNEE): HÜNEE; Dünyanın ve özellikle Türkiye’nin nüfus sorunları üzerinde bilgi toplamak ve yaymak; nüfus sorunlarıyla ilgili tıbbi, toplumsal ve ekonomik araştırmalar yapmak; nüfus sorunları ve nüfus planlaması alanlarında halkı uyarmak ve eğitmek; nüfus bilimleri alanında ve özellikle nüfus planlaması konusunda uzman yetiştirmek; nüfus planlamasında tıbbi uygulamaları geliştirmek; nüfus ve nüfus sorunları ile ilgili kurumların çalışmalarına katılmak gibi amaçları yerine getirmeye çalışmaktadır (HÜNEE Yıllığı).

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT): Çalışma alanına nüfus konusu da girmektedir. DPT, kalkınma planlarının hazırlanmasında nüfus politikasının saptanması, ülke ve çağ nüfuslarının kestirilmesi ve nüfusun eğitimi hedeflerini belirler.

İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü: Kişinin doğumundan ölümüne kadar kişisel ve medeni durumunu ve bunlardaki değişikliklere ilişkin doğal ve tüzel (hukuki) olayların saptanması, sicillere işlenmesi, korunması ve istendiğinde verilmesiyle ilgili hizmetlere nüfus hizmetleri denir. Türkiye’de nüfus hizmetlerini Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü yapmaktadır. Bu Genel Müdürlüğün ülke nüfusunun yapısı, nitelikleri, nüfus hareketleri ve bunlardaki gelişmelere göre izlenecek politikaların saptanmasıyla ilgili çalışmaları yapmak; aile ve yaşam istatistiklerine ilişkin verileri toplamak; nüfus hizmetlerini düzenlemek, yürütmek, izlemek, denetlemek ve değerlendirmek usulüne göre tesis edilmemiş kayıtların silinmesini karara bağlamak, maddi hataları düzeltmek, aile kayıtlarını birleştirmek, mükerrer kayıtları birbirine göre tamamlamak ve diğerlerini silmek, nüfus hizmetleri ile ilgili olarak diğer bakanlık, kurum ve kuruluşlar arasında eşgüdümü sağlamak; Vatandaşlığın kazanılması, kaybı ve göçmen olarak kabule dair işlemleri yürütmek gibi görevleri bulunmaktadır (Resmi Gazete, Sayı: 18675, 23.2.1985, Madde 10).

Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü: Eğitim planlamasını ilgilendiren iki kavram, nüfus kontrolü ve aile planlamasıdır. Nüfus

kontrolü, gebelik ve doğum öncesi önlemlere ek olarak, doğum sonrası önlemlerle de nüfus artışını sınırlama, aile planlaması ise, evli çiftlerin, çocuk sayısını isteklerine göre sınırlamaları, doğumlar arasında istedikleri aralıkları sağlamalarıdır. Nüfusun niteliğini yükseltmeyi amaçlayan bu çalışmalar, aynı zamanda eğitim çalışmalarıdır. Planlı dönemin ilk yıllarından başlayarak, o zamana kadar özendirilen nüfus artışı yerine nüfusun azaltılması (ya da kontrolü) politikası benimsenmiş, 1965 yılında 557 sayılı Nüfus Planlaması Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunla herkesin istediği zaman ve sayıda çocuk sahibi olabilmesi ve bununla ilgili eğitim, öğretim ve uygulamaların Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'nca hazırlanan bir yönetmelikle resmi ve gönüllü kurumlarla işbirliği yapılarak yürütülmesi benimsenmiştir. Söz konusu yasayla Bakanlık örgütünde Nüfus Planlaması Genel Müdürlüğü kurularak çalışmalara girilmiştir. Tüm doğumevi, hastane, ana-çocuk sağlığı merkezleri ve sağlık ocaklarında klinikler kurularak hizmet parasız olarak halka sunulmuş, klinik ve doktor olmayan yerlere ulaşabilmek için gezici ekipler kurulmuş, aile planlaması ile ilgili olarak çalışacak doktor, hemşire ve ebelere yurdun değişik bölgelerinde kurslar düzenlenmiştir. Aynı amaca yönelik olarak hizmet veren ve 1952 yılında Bakanlık yapısı içinde kurulan Ana Çocuk Sağlığı Şube Müdürlüğü ile Nüfus Planlaması Genel Müdürlüğü 1982 yılında birleştirilerek Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü adını almıştır. 1965 yılından beri 557 sayılı yasa ile sürdürülen aile planlaması hizmetleri, 1983 yılında çıkarılan 2827 sayılı daha kapsamlı bir yasa ile hizmet vermede ve uygulamalarda doğabilecek tüm engeller ortadan kaldırılarak, nüfus politikası daha kapsamlı ve daha gerçekçi esaslara bağlanmış, aile planlaması hizmeti sunmada yasal bir engel kalmamıştır (Sağlık Bakanlığı, 1991, 2).

Gönüllü Kuruluşlar: Nüfus Planlaması Kanunu çıkmadan önce bu alanda çaba gösteren ve 1963 yılında kurulan Türkiye Aile Planlaması Derneği ile Türkiye Üniversiteli Kadınlar Derneği yanında birçok gönüllü kuruluş da aile planlaması eğitimi ile ilgili etkinliklerde bulunmaktadır.

Bu bağlamda nüfus ve eğitime ilişkin veriler ile ilgili şu darboğazların yaşandığını belirtmek gereklidir:

- Nüfus ve eğitime ilişkin (yaş, cinsiyet, göç, ilçe, köy, yaşlara göre ölüm oranı) ayrıntılı veri elde etmede sorunlar.
- Verilerin geç yayınlanması (veri sistemiyle ilgili) sorunu.
- Nüfusla ilgili çalışma yapan bu kuruluşlar arasında eşgüdüm eksikliği.
- Eğitim planlaması uzmanlarına eğitim sisteminde yer verilmemesi.

Nüfus, Eğitim ve Eğitim Planlaması Kavramları

Öncelikle nüfus, eğitim ve eğitim planlamasının tanımlanması yararlı olacaktır.

Nüfus; belli bir bölgede belirli bir anda yaşayan bireylerin oluşturduğu kütle ya da toplam sayıdır. Çağımızda nüfus, bilimsel bir çalışma alanının konusunu oluşturmaktadır. Nüfusbilim (démographie) insan nüfusunu, büyüklüğü, yapısı ve gelişmesi açısından inceleyen bilim dalıdır. Nüfusbilim dallarından kimileri; betimsel,

kuramsal, ekonomik, toplumsal, tarihsel, matematiksel, potansiyel nüfusbilimdir (Üner, 1972, 11-21).

Eğitim; Nüfusu oluşturan bireylerin kendi yaşantıları yoluyla; daha iyi bir yaşam ve daha iyi bir toplum için gerekli bilgi, beceri, tutum (davranış)larla donatılmasıdır.

Eğitim planlaması ise, eğitimi öğrencilerin ve toplumun gereksinimlerini karşılamada ve amaçlarını gerçekleştirmede daha etkili ve verimli kılmak amacıyla, ussal ve düzenli çözümleme tekniğinin eğitim sürecine uygulanmasıdır (Coombs, 1973, 1). Eğitim planlaması; fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması, kaynakların akılcı bir biçimde kullanılması, yurttaşların eğitim isteminin karşılanması, eğitim hedeflerine ulaşılması için yapılır. Eğitim planlaması, eğitim, ruhbilim, eğitim sosyolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim teknolojisi, istatistik, nüfusbilim gibi bilimlerle ilişkisi olan bilimlerle bir nitelik taşır (Ådem, 1981, 28). Eğitim planlaması, nüfus verileri kullanılmadan yapılamaz. Bu nedenle eğitim planlaması ile nüfus arasında organik bir ilişki vardır.

Nüfus Artışının (Ya da Azalışının) Etkilediği Etmenler

Ekonomik ve toplumsal alanlarda ortaya çıkabilecek değişimleri önceden görmeye çalışmak ve bu gelişmede nüfus etmeninin (faktörünün) rolünü saptamak gereklidir. Nüfusun ortalama artış hızının yüksek olduğu Türkiye’de nüfus, toplumun ekonomik, toplumsal, kültürel, hatta siyasal yaşantısını yakından ilgilendiren önemli bir etmen durumundadır. Ekonomik ve toplumsal yönden önem taşıyan ve nüfus artış hızlarının farklı oluşundan etkilenen etmenlerin ve nüfusun etkisinin değerlendirilmesi gereklidir. Bu etmenlerin başlıcaları kalkınma, insangücü ve istihdam, kentleşme, besin gereksinimi, enerji gereksinimi, devlet harcamaları, eğitim ve eğitim harcamaları (Tuncer, 1977, 9-26, 43-184), çevre ve barıştır. Bu nedenle bu etmenlerin incelenmesi, bu etmenlere ilişkin geleceğe yönelik kestirmelerin yapılması gereklidir.

Nüfus ve Kalkınma

Kalkınma, siyasal iktidarın belli ekonomi politikaları izleyerek toplumun yapısını, bireylerin ve toplumun gonenç düzeyini artırmak amacıyla değiştirme girişimidir. Kalkınma, toplumun ve onu oluşturan bireylerin yaşam düzeyini yükseltmeyi hedef aldığına göre, bu süreç ekonomik, toplumsal, siyasal, kültürel ve eğitsel içeriklidir. Kalkınma hangi değişkenle birlikte düşünülürse düşünülün, her şeyden önce siyasal içerikli ve yapısal değişiklikleri öngören bir kavramdır (Ådem, 1981a, 3). Kalkınma, işgücünün veriminin artırılmasını içermektedir. Verimin artırılmasından yalnız bireyin yetenek ya da teknik bilgisinin artması değil, emeğin doğal kaynakları işleyerek yarattığı birikmiş teknik bilginin artması anlaşılmaktadır. Toplumsal, siyasal ve kültürel değişkenler açısından kalkınma; gelişme ve sanayileşme ile eş anlamda anlaşılmaktadır. Kalkınma, toplumun nüfus yapısını; kırsal nüfus, doğum, ölüm oranlarını, meslekler arası hareketliliği; kentleşme düzeyini; toplumsal kesitler arasında kümelenmeyi; gelir dağılımını; çevre koşullarını, nüfusun eğitimini; teknolojik gelişmeyi; bireyin siyasal

katılımının artmasını; tüm kurum ve kuralların ekonomik değişmelere koşut olarak yeniden düzenlenmesini içerir (Ådem, 1980, 3-4).

Nüfus artışının, kişi başına gelir üzerinde olumlu ya da olumsuz etki yaptığı konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Nüfus artışının ekonomik kalkınmaya yardımcı olacağını ileri sürenler (Colin Clark) yanında, (Örneğin, geri kalmış ülkelerdeki hızlı nüfus artışının kalkınmayı özendirici etkisi, aynı zamanda verimli tasarrufların azalması eğilimi), ekonomik gelişme için olumsuz etki yapacağını savunan yazarlar bulunmaktadır.

Nüfus artışının, gelişmiş ekonomilerdeki koşullar altında geçerli olabilen olumlu sonuçları, geri kalmış ülkelerde geçerli olmayabilir. Çünkü bu ülkelerde nüfus artışı, toplumsal ve ekonomik gelişme için olumlu bir rol oynasa bile, bu olumlu etki, olumsuz etkiler yanında önemsiz kalır.

Kalkınmanın bir ölçüsü olarak kabul edilen gelir artışı, artan gelirin kullanılış biçimi ve kişi başına dağılımı nüfus ile ilişkilidir. Nüfus, milli gelirle aynı hızda arttıkça ekonomik gelişmenin bir ölçüsü olan kişi başına gelir artışında kalkınmadan beklenen gelişme sağlanamamakta, hızlı nüfus artışı, küçük yaşlardaki nüfusu arttırdığından tüketim gereksinmesinin büyümesine yol açmaktadır. Ayrıca hızlı nüfus artışı, yatırımların niceliğini etkilemekte, artan nüfus sonucunda yaşam düzeyini düşürmemek için gerekli olan nüfussal yatırımların bunun dışındaki yatırımlara karşıt olarak gelişmesine neden olmaktadır. Nüfus artış hızı yatırımların niceliğini ve niteliğini belirlediğine göre, kalkınmada nüfus etmeni yatırımla eş bir önem kazanmaktadır. Ekonomik kalkınmaya katkısı bulunan insangücünün niceliği ve niteliği ekonomik gönenç düzeyi ile ilişkilidir. Nüfus, nicelik yönünden yatırımların miktarını ve dağılımını, nitelik yönünden kalkınma için gerekli insangücünü sağlayan, dolayısıyla ekonomik gelişmeyi iki yönden etkileyen bir öğedir. Bu nedenle nüfusla ilgili amaç, nüfusun yapısını iyileştirmek ve nüfus artış hızını ekonomik gelişmeyi güçleştirmeyecek ölçüde azaltmaktır (DPT, 1967, 47; Gürtan.).

Nüfus, İnsangücü ve İstihdam

Nüfus artışı, bir toplumda insangücü sunumu ve istihdamın önde gelen etkenlerinden biridir. İstihdama ilişkin eğilimler bir yandan insangücü sunumunu, diğer yandan insangücüne olan istemin etkisiyle oluşur. İnsangücü sunumunu başlıca üç etmen belirler: Nüfusun büyüklüğü, nüfusun yaş ve cinsiyet dağılımı ve yaşa göre işgücüne katılma oranı. İlk iki etmen doğurganlık, ölümler ve göçlere bağlıdır. Sonuncusu ise ekonomik, toplumsal, kültürel ve demografik etmenlerden etkilenmektedir. Öte yandan işgücüne olan istemi, yurtiçi hasılanın artış hızı ve bileşimi ile çeşitli sektörlerdeki işgücü verimliliğindeki değişmeler gibi kimi etmenler biçimlendirmektedir.

Gelişmekte olan ülkelerde nüfus artışının hızlı olması, doğal olarak insangücü sunumunu etkilemektedir. Bu ülkelerdeki sanayileşme hızı, her yıl insangücü sunumunda oluşan artışları karşılamaktan uzak bir düzeyde kalmaktadır. Modern kesimlerde istihdam olanağı bulamayan fazla işgücü, verimliliği çok düşük etkinliklere yönelmektedir. Bu durumda istihdam olanaklarının yetersizliği, kendisini daha çok

görülebilen ya da görülmeyen düşük istihdam biçiminde göstermektedir. Ancak söz konusu ülkeler sanayileştikçe ve kentleştikçe açık işsizliğin de büyük boyutlara ulaşması kaçınılmaz olabilir.

Dünyada 1980'lerde başlayan ekonomik yeniden yapılanmayla uyumlu bir gelişmenin toplumsal alanda gerçekleşmemesi sonucu bu alandaki sorunlar artmıştır. OECD ülkeleri genelinde ekonomik canlanmaya karşın ortalama işsizlik oranı uzun süreli eğilimini önemli ölçüde koruyarak yüzde 8 gibi görece olarak yüksek bir düzeyin üzerinde seyretmektedir. OECD ülkelerinde istihdam ve işsizlik sorununa teknolojinin olanaklarını ve yeni girişimciliği de devreye sokan kapsamlı çözümler aranmaktadır. Dinamik Asya ekonomilerinde istihdam artışı önemli boyutlardadır. İşgücü-sorunları bakımından gelişmekte olan ülkeler büyük güçlüklerle karşı karşıyadır. Dünyada toplam kayıtlı işsiz sayısının 120 milyonu aştığı kestirilmektedir. Gençlerde yüksek işsizlik toplumsal parçalanma tehlikesini artıran bir durum oluşturmaktadır. Farklı ülkelerde değişik biçimlerde ortaya çıkmakla birlikte eksik istihdam yaygınlaşmaya devam etmektedir. Diğer yandan teknolojik gelişme ve küreselleşmenin yarattığı potansiyelin de katkısıyla dünyada işgücü sunumunun görece olarak kısa bir süre içinde büyük bir artış göstermekte olması, sonuçları tam olarak öngörülemeyen yeni etkiler yaratacaktır. Aynı zamanda ILO'nun temel sözleşmelerine bütün ülkelerde uyulması gereği önem kazanmaktadır (DPT, 1995, 3).

Türkiye'de istihdam ve işsizlik konularında varolan bilgilerin dikkatle değerlendirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, kalkınma planlarında en azından eğilimleri ortaya koyacak veriler bulunmaktadır. Bu nedenle, işgücü sunumu ve istemine karşın geleceğe yönelik kestirmeler üç farklı nüfus artışı (yüksek, orta, düşük) seçeneği ve bunların her biri için üç ayrı ekonomik büyüme hızına (Örneğin yılda % 6, % 7, % 8) göre yapılabilir. Türkiye'de işgücü istemi için yapılan kestirmeler, tarımsal işgücü isteminde bir azalma olacağını ortaya koymaktadır. Öte yandan, sanayi kesiminde işgücü istemi yüksek gelir seçeneklerinde daha yüksek olacaktır. Buna karşılık, hızlı nüfus artışı seçeneklerinde sanayi kesiminde üretim ve gelir görece olarak daha düşük olduğundan, işgücü istemi de daha yavaş artmaktadır. Hizmetlerin modern alanlarında verim artışlarının diğer iki kesimdekine benzer bir biçimde gelişeceği de göz önünde bulundurulursa ve gelecek yıllarda düşük istihdam ve işsizliğin bugüne oranla çok yüksek düzeylere çıkabileceği anlaşılmaktadır.

Türkiye'de düşük verimli tarım sektöründeki istihdam 20.4 milyon düzeyindeki toplam istihdam içinde yüzde 45 gibi yüksek bir pay oluşturmaktadır. Verimlilikleri uluslararası ölçütlere göre düşük olan sanayi ve hizmet sektörlerinde yeterince istihdam yaratılamamaktadır. Oysa, nüfus artışının görece yüksekliği, işgücüne katılma oranlarındaki düşüşün yavaşlaması, köyden kente göç, AB ile bütünleşme, özelleştirme, teknolojik gelişmeyi yakalama gereği gibi nedenlerle rekabetçi üretken istihdam yaratma gereği artmaktadır. Küçük ve orta ölçekli işletmelerin istihdam yaratma potansiyeli büyümekte, ancak işgücünün eğitim düzeyinin düşüklüğü üretken istihdamı geliştirme açısından önemli bir kısıtlama oluşturmaktadır. 1994 yılında yüzde 10.5'i bulan açık işsizlik kadar önem taşıyan eksik istihdam düzeyi yüzde 9.3 olmuştur. Belirli yörelerde

işsizlik yaygın bir nitelik kazanmıştır. Kentlerde eğitimli gençlerin işsizlik oranı yüksek, kadınların işgücüne katılma oranı düşüktür (DPT, 1995, 14).

1990 yılında 7.1 milyon kişi ile sivil istihdam içinde yüzde 38.6 oranında yer tutan ücretli istihdam, 1990-1994 döneminde yüzde 39.7'ye yükselmiştir. Ücretli çalışma oranı ülkenin gelişmişlik düzeyine göre düşük kalmaya devam etmiştir. Sendika üyesi işçi sayısında, kayıtlı işçi sayısındaki artışın da üzerinde bir artış gerçekleşmiştir. Toplu sözleşme kapsamındaki işçi sayısında ise yüzde 3 dolayında bir azalma olduğu tahmin edilmektedir. 1990-1994 döneminin ikinci yarısında grev ve lokavt sayıları ile grev ve lokavtlarda yitirilen gün sayısı büyük ölçüde düşmüş olmasına karşın, çalışma barışının kalıcılığını sağlayacak düzenlemelere duyulan gereksinim giderilememiştir. Kayıtdışı çalışmanın yaygınlığı endüstri ilişkilerinin tabanını daraltıcı, çalışma sorunlarını artırıcı bir etki yapmaktadır. Onaylanan uluslararası sözleşme sayısı artmış, ancak bu sözleşmelerin iç mevzuata yansıtılması konusunda olduğu gibi, işgücü piyasasında esnekliği artıracak ve yaygınlaşmaya başlayan yeni çalışma biçimlerini düzenleyecek mevzuatı geliştirme çalışmaları da yeterli düzeyde gerçekleştirilememiştir. Kamu kesimindeki istihdamın toplam ücretli istihdamı içinde yüzde 40'ı bulan ağırlığı 1990-1994 döneminde de devam etmiştir (DPT, 1995, 15).

İşgücünün eğitim düzeyi de yeterli ölçüde geliştirilememiştir. 1990 yılında işgücünün ancak yüzde 5.2'si yükseköğretim, yüzde 9.7'si lise ve dengi okul, yüzde 7'si ortaokul ve dengi okul mezunu, geri kalan yüzde 78.1'i ilkökul mezunu ve daha düşük eğitim düzeyindedir (DPT, 1995, 23).

İyi eğitilmiş genç nüfus 2000'li yıllarda Türkiye'nin en büyük üstünlüğü olacaktır. Bu nedenle ulusal değerleri özümseyebilen ve evrensel değerlere açık, bilgi üretimine katkıda bulunabilen ve bilgiyi yaratıcı biçimde kullanabilen insan gücünün yetiştirilmesi gerekmektedir. Böylece verimliliği ve gönenci artırmak olanaklıdır (DPT, 1995, 20). Ayrıca Türkiye'nin gereksinimi olan insan gücü Çizelge 1'de verilmiştir. Eğitim-insan gücü-istihdam dengesinin buna göre oluşturulması gerekmektedir.

Nüfus ve Kentleşme

Kentleşme.- Son yıllarda özellikle gelişmekte olan ülkelerde kentsel nüfus artışının hız kazandığı bilinmektedir. Bu eğilimler sürerse, yüzyılın sonunda dünya nüfusunun büyük bir bölümü kentlerde yaşayacaktır. Kırdan kente göçü yaratan çekme etmeninin kökeninde ekonomik nedenler vardır ve kentlerdeki modern kesimle, geleneksel tarım kesimindeki ücret farklılıkları önemli rol oynar. Başta eğitim fırsatı olmak üzere kamu hizmetlerinden daha kolay yararlanma olanağı, kentlerin çekiciliğini artırmaktadır. İtme etmeni, kırsal yörelerde ekilebilir alanlara oranla nüfusun giderek artmasından kaynaklanmaktadır.

ÇİZELGE 1
TÜRKİYE'NİN İNSANGÜCÜ SUNUMU VE GEREKSİNİMİ
(Bin Kişi)

Meslek	1995		2000	
	Sunum	Gereksinim	Sunum	Gereksinim
Hekim	67.2	78.3	83.5	100.0
Dişhekim	13.8	16.3	16.8	22.3
Eczacı	18.1	17.8	21.0	22.0
Hemşire	69.0	140.4	104.0	176.6
İlköğretim Öğretmeni	318.8	372.4	357.8	417.9
Ortaöğretim Öğretmeni	135.8	111.1	159.8	156.7
Yükseköğretim Öğretim Elemanı	49.6	49.2	72.6	75.4
Polis	127.1	140.4	182.6	200.0
Mimar	25.0	19.4	29.5	25.9
İnşaat Mühendisi	38.9	30.0	43.6	37.1
Makina Mühendisi	37.3	35.5	45.7	45.9
Endüstri Mühendisi	8.7	8.2	11.9	12.4
Elektrik-Elektronik Mühendisi	25.7	22.2	32.2	30.9
Bilgisayar Mühendisi	4.1	5.1	5.9	7.3
Kimya Mühendisi	17.3	14.1	18.8	17.8
Maden ve Petrol Mühendisi	6.8	5.6	8.9	7.4
Metalurji Mühendisi	3.5	2.2	4.4	2.9
Jeoloji ve Jeofizik Mühendisi	9.7	7.5	12.8	10.0
Jeodezi Mühendisi	5.4	4.6	6.6	6.2
Çevre Mühendisi	2.1	3.2	3.9	5.5
Diğer Mühendisler	11.4	10.6	13.5	15.2
Ziraat ve Orman Mühendisi	46.3	29.5	64.4	39.3
Veteriner	9.5	9.0	12.2	12.0

DPT, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1996-2000 (Ankara: 1995), s.32

Doğal nüfus artışının kırlarda kentlere oranla daha yüksek olduğu gerçeği göz önünde bulundurulursa, kentleşme olgusunu açıklayan en önemli etmenin göçler olduğu anlaşılır. Yeni kentlerin doğuşunun, yani belli bir büyüklüğe ulaşan yerleşme yerlerinin kent tanımına girmesinin de kentleşme hızını artıran bir etmen olduğu bilinmelidir.

Kentler için nüfus hedefi saptanırken, gelecekteki kentleşme oranının nasıl değişeceğini ortaya koyan sayıltıların yapılması gerekir. Bugünkü yüksek kentleşme oranının uzun bir süre sürmesi beklenemez. Yoksa, yüzyılın sonunda Türkiye nüfusunun % 90'ının kentlerde oturması durumu ortaya çıkacaktır. Ekonomide beklenen yapısal değişimler ve gittikçe küçülen kırsal kesimin giderek daha az göç vereceği göz önünde tutulursa, böyle büyük bir kent nüfusu beklemek gerçekçi olmayacaktır.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında kentleşme konusunda şu değerlendirmeler yapılmıştır (DPT, 1995, 17):

Yüksek kentleşme hızı nedeniyle, kentlerin alt ve üst yapı yatırımları sürekli olarak artan nüfusun ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır.

Kentlerde fiziki plan çalışmalarına gereken önem ve öncelik verilememiş, kent rantlarının yasadışı yollardan paylaşılması ve kaçak yapılaşma artmış, kentsel arsa üretimi ihtiyacı karşılanamamıştır.

Nüfus, göç ve yüksek kentleşme hızına bağlı olarak ortaya çıkan konut sorunu ekonomik ve sosyal politikalar açısından önemini korumaktadır.

Ülkemizde 40 yıldan beri kazanarak süregelmekte bulunan kentleşme olgusu, temel bir kültür değişimi sorununu gündeme getirmektedir. Kente göç eden nüfusun kent yaşamına uyum sağlayamaması, kentleşememe sorunları, farklı bir kültüre geçişte yaşanan gecikme ve direnişler, kalkınma ve gelişme çabalarını yavaşlatan sosyal sorunlara yol açmaktadır. Bu bakımdan konuyu, kentlerin artan hizmet ve altyapı yatırım ihtiyaçlarının ötesinde, çok daha geniş kapsamlı bir geçiş sürecinin yapısal sorunları biçiminde ele almak gerekmektedir.

Kentlere, ekonomilerinin talep ettiğinden daha fazla nüfusun göç etmesiyle, işsizlik, gecekondu, altyapı eksiklikleri, çevre kirliliği, arsa ve arazi spekülasyonu gibi sorunların yanısıra, yeni bir kültürle karşılaşmanın yarattığı sarsıntılar, iç çatışmalar, bunalımlar gibi birey ve toplulukları derinden etkileyen sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Bunlar kente göç edenleri, özellikle gençleri içlerine kapanmaya veya tam tersine radikal örgütlenmelere, yasadışı işlere ve suç eğilimine yöneltmektedir. Konunun bu yönüne de mutlaka eğilmek ve özellikle genç neslin kentsel kültüre geçişini kolaylaştırıcı tedbirleri almak gerekmektedir.

Kırsal kalkınmanın süreklilik ve kalıcılık temellerine kavuşturulamaması, kır-kent arasındaki refah düzeyi farkının giderek açılmasına ve kırsal nüfusun büyük kentlere yığılmasına neden olmaktadır.

Kentlerde yaşama arzusunun artmasının yanısıra, sanayi, ticaret ve hizmetlerin metropollerde yoğunlaşmış olması, iş bulma olasılığının metropollerde daha yüksek oluşu, bu kentlerde aşırı nüfus birikimine yol açmıştır.

Metropol özelliği taşıyan kentlerin mevcut sorunlarından arındırılması ve İstanbul'un uluslararası düzeyde bir metropol haline getirilmesi ihtiyacı artmıştır.

Özellikle metropollere yönelen ve aşırı ölçüde nüfus birikimine yolaçan göç; bir yandan bu merkezlerde işsizliğin artmasına neden olmakta; diğer yandan yerleşim, konut, çevre, altyapı, ulaşım, eğitim, sağlık ve asayiş sorunlarını da artırmaktadır.

Kentsel konut ve okul gereksinimi.- Hızlı bir kentleşme, çözülmesi güç sorunlar yaratmaktadır. Bu sorunları, örneğin hava kirlenmesinde olduğu gibi nicelik olarak ölçmek güçtür. Ölçülmesi kolay ve nüfussal değişkenlerle yakın ilişkisi nedeniyle konut gereksinimi ele alınabilir. Öte yandan, nüfus artışının etkisi kentlerde görüleceği ve kırsal yörelerin nüfusu büyük ölçüde değişmeyeceği için, toplam değil kentsel konut gereksinimi göz önünde bulundurulmalıdır.

Kentsel konut gereksinimi hesaplanırken, ev halkı sayısı ile konut birimi sayısının aynı olduğu noktasından yola çıkılmaktadır. Sonra, yenilenme ve doğal afetlerin yarattığı gereksinimin buna eklenerek toplam gereksinime bulunmaktadır. Her yıl konut stokuna yapılması gereken eklemeleri bulmak için, birbirini izleyen iki yılın gereksinimi arasındaki fark hesaplanmaktadır. Türkiye'de ortalama ev halkı büyüklüğü beş kişidir. Tuncer'e (1977) göre Türkiye için, 1975'te 205.000, 2000 yılında 368.000 ile 464.000 arasında yeni konut birimine gereksinim olacaktır.

Nüfussal nedenlerle ortaya çıkan okul gereksinimi de, kent nüfusu rakamlarından yola çıkılarak bulunabilir. Böylece bir okulu besleyebilecek en az nüfusa sahip bir yerleşim yerinde ya da çevresiyle birlikte bir okulu besleyebilecek nüfus bulunan yerlerde okul kurulması gerekebilir. Özellikle kentleşme ve göçler; nüfusu artan yerleşim yerlerinde okul istemini artırır. Bu nedenle, nüfus incelemeleri sonucunda

Türkiye'nin nerelerine yeni okul yapılması ya da varolan okullara ek yapılması gerektiği saptanmak zorundadır.

Nüfus ve Besin Gerekisini

Besin maddeleri üretiminin artma potansiyelinin olması, özellikle kıtlık çeken ülkelerin kolaylıkla bu potansiyeli kullanabilecekleri anlamına gelmemektedir. Tarımsal üretimi artırabilmek için bilinen teknolojinin değerlendirilebilmesi, büyük oranda sermaye birikimi, nitelikli işgücü ve örgütlenme gerekmektedir. Kısa bir dönemde, bu sorunlar çözümlenmedikçe, sorun sürecektir. Buna göre beslenme sorunu, üretim isteminin gerisinde kaldığı sürece, temelde bir zamanlama sorunudur. Nüfus büyüklüğü ile besin gereksinimi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu nedenle pekçok kişi nüfus konusunu besin maddelerinin yeterli olması ya da olmaması ile birlikte değerlendirmektedir.

Toplam hasılda sanayi ve hizmetlerin oranının son yıllarda artış göstermesine karşın Türkiye tarımsal bir ülke görünümündedir. Ülke nüfusunun önemli bir bölümü, nüfusu iki binden az yerleşme birimlerinde oturmakta ve halkın önemli bir bölümü geçimini tarımsal etkinliklerden sağlamaktadır. Toprak ve iklim koşulları çok çeşitli ürünlerin yetişmesine olanak vermemesine karşın, Türkiye besin maddeleri yönünden bugüne kadar kendine yeterli olmuştur. Ancak geçmiş yıllarda yurtiçi üretimi desteklemek için çoğu zaman buğday, pirinç ve süt ürünleri, son yıllarda da pekçok tarımsal ürün ithal edilmiştir. Üretimdeki artışların verimlilik artışlarından sağlanması beklenmekte, ekim alanlarında bir genişleme beklenmemektedir. Kestirmeler, Türkiye'nin gelecek yıllarda besin gereksinimi yönünden önemli baskılarla karşı karşıya kalabileceğini göstermektedir. Bu baskı, özellikle kimi nüfus ve gelir seçeneklerinde buğday, et ve süt gibi temel besin maddelerinde önemli oranlarda artmaktadır (Tuncer, 1977).

Nüfus ve Enerji Gerekisini

Dünya enerji istemi, başta gelişmekte olan ülkelerde olmak üzere son yıllarda sürekli artmıştır. Sanayileşme alanındaki çabaların enerji istemi artışında en önemli rolü oynadığı söylenebilir. Bununla birlikte, gelişmekte olan ülkelerde kişi başına enerji kullanımı, gelişmiş ülkelere göre çok düşüktür. Her iki küme ülke arasında enerji kullanımı yönünden varolan bu farklılık, gelişmekte olan ülkelerde potansiyel istemin ne kadar güçlü olduğunu göstermektedir. Türkiye'de kişi başına enerji tüketimi düzeyi düşük sayılabilir.

Nüfus ve Devlet Harcamaları

Gelişmekte olan ülkelerde, devlet harcamalarında artış olmuştur. Diğer etmenler yanında, nüfus artışının devlet harcamalarını artırması kaçınılmazdır. Çünkü, yüksek nüfus artış hızı eğitim, sağlık ve diğer devlet hizmetlerine istemi artırmaktadır. Türkiye'de nüfus artışının devlet harcamaları (doğrudan üretken olanlar dışında devletin yaptığı cari ve yatırım harcamaları ele alınmakta, KİK harcamaları dışta tutulmaktadır) üzerindeki etkisini araştırırken, geçmişteki eğilimlerin değerlendirilmesi gerekir. Devlet

harcamaları kestirilirken, yalnız kamu tüketimi harcamaları ile gayri safi yatırım harcamaları ele alınabilir. Nüfus artışının devlet harcamaları üzerindeki etkisini ölçmede bu iki tür harcama yeterli ölçüde açıklayıcı olabilir. Kamu tüketimi harcamalarının kestirilmesinde, kişi başına harcama hesaplandıktan sonra, gelecekte harcamanın nasıl değişeceği konusunda, kişi başına GSMH en açıklayıcı değişken olabilir. Gelişmekte olan ülkelerde, kişi başına düşen milli gelirin düşük olduğu da belirtilmelidir.

Nüfus, Eğitim ve Eğitim Harcamaları

Nüfusun eğiliminin, eğitim ve eğitim harcamalarını doğrudan etkilemesi kaçınılmazdır. Kuşkusuz son yıllarda okula kayıt ve eğitim harcamalarındaki artış, yalnız nüfustaki değişmelerle açıklanamazsa da, nüfus artışının eğitim istemini etkileyeceği görülebilir. Öte yandan, eğitimin de doğrudan ve dolaylı biçimde nüfusun eğilimini etkileyeceği gözden kaçırılmamalıdır. Türkiye’de son yıllarda çeşitli okullara kayıtlar yüksek düzeydedir. Bir eğitim düzeyinden mezun olanlar, bir üst eğitim düzeyine yönelmeye başlamışlar; okullaşma oranlarında da artışlar olmuştur.

Öte yandan, cari eğitim harcamaları son yıllarda giderek artmıştır. Gelecek yıllarda, eğitim harcamaları yalnız nüfussal eğilimlerden değil, okullaşma oranındaki artıştan ve hizmetin niteliğindeki iyileşmelerden etkilenecektir. Farklı nüfus değişkenleri için eğitimin niteliğindeki iyileşmeler sabit tutulduğunda, kestirmelerdeki farklılıklar değişik nüfus hızlarının eğitim harcamaları üzerindeki etkisini gösterecektir. Eğitim harcamaları, cari ve yatırım harcamaları olarak; yatırım harcamaları için, öğrenci başına metrekare alan ve metrekare inşaat maliyetleri hesaplanabilir. İlköğretimde cari harcamaları hesaplamak için önce öğrenci/öğretmen oranı saptanmalı, bu oranda yapılacak iyileştirme hedefleri göz önünde tutulmalıdır. Böylece öğrenci başına öğretmen maliyeti hesaplanabilir. Öğrenci başına öğretmen maliyetinin, kaydolan öğrenci sayısı ile çarpımı, toplam öğretmen maliyetini verecektir. Buna diğer harcamalar eklenince, toplam cari harcama bulunabilir. Örneğin öğrenci başına düşen alanın artırılması, yaratılması gereken ek kapasitenin (birbirini izleyen iki yılın öğrenci kayıtları arasındaki fark) artırılması bulunabilir. Öğrenci başına inşaat maliyetinin, her yıl yaratılması gereken ek kapasite ile çarpılması toplam yatırım maliyetini verecektir. Buradan toplam yatırım rakamına ulaşmak için, toplam makine ve teçhizat harcamalarını inşaat toplamına eklemek gerekecektir. Son olarak toplam eğitim harcamalarının karşılaştırılması gerekir. Örneğin; kestirmenin yapıldığı başlangıç yılı ile son yıldaki değişik nüfus seçeneklerine göre toplam harcamalar karşılaştırılabilir.

Nüfusla İlgili Kuramlar

Kuram (teori), iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin nedenleri ifadesidir. Mantık yoluyla birbirine bağlanmış ve desteklenmiş genellemeler dizisi kuramı oluşturur. Kuram, insan davranışına ilişkin hareket ilkelerini de belirtmiş olur (Bursalıoğlu, 1978, 105). Nüfus kuramları; nüfus hareketleri ile toplumsal, psikolojik, ekonomik, kültürel ve diğer etkenler arasındaki ilişkileri açıklamak ve kestirmek üzere kurulmuş düşünce sistemleridir. Bunu kuramsal nüfusbilim ile karıştırmamak gerekir (Üner, 1972, 12). Nüfus hacmi ile gönenc (refah) düzeyi ya da nüfus artışı ile ekonomik

kalkınma arasındaki ilişki, uzun yıllar iktisatçıları ve düşünürleri ilgilendirmiş, bilim dünyasında yankılar uyandıran kuramlar ortaya atılmıştır. Bu kuramlara örnek olarak en uygun (optimum) nüfus kuramı, Malthus'un nüfus kuramı, yeni Malthusçu kuram, sosyalist nüfus kuramı, nüfussal dönüşüm kuramı gösterilebilir (Ekonomi Ansiklopedisi; Üner, 1972, 71-84).

En Uygun Nüfus Kuramı

En uygun (optimum, optimal) nüfus kuramı, nüfus hacmi ile ekonomik gönenç arasındaki ilişki konusundaki düşüncelerin, doğal kaynaklarla, nüfus ve üretim arasında sabit ilişkiler kurmaya yönelmesinin bir sonucudur. Başka bir anlatımla, nüfus hacmi ve artışının üretimi belirleyen çeşitli etmenler üzerindeki etkileri göz önünde tutularak, belli koşullar altında hangi nüfus hacminin mevcut üretimi (geliri) sağlayabileceği üzerinde durmaktadır. Nüfus arttıkça, tarımdaki verimin düşmesi, diğer sektörlerdeki verim artışları ile giderilemeyecek, sonuçta kişi başına üretim azalacaktır. Öyleyse, öyle bir nüfus hacmine varılmalıdır ki, varolan ve belli kaynaklara ve teknolojiye göre kişi başına en yüksek gelir elde edilebilsin. Daha açık bir anlatımla, kaynaklar ve teknoloji sabit tutulduğunda, emek hacmi ile diğer üretim etmenleri arasında kişi başına geliri maksimize edecek bir oran vardır. Bu oranın altında kalan durumlarda, yani emek ünitesi başına kaynakların azalması durumunda, birey başına gelir düşer. Bu nedenle varolan nüfus hacmi, en uyguna doğru yaklaşma, emekle kaynaklar arasındaki oranı en uygun düzeye yaklaştıracığından, kişi başına gelir ve dolayısıyla gönenç düzeyi yükselir.

Malthus'un Nüfus Kuramı

Thomas R.Malthus (1766-1834) 1798'de, yiyecek maddeleri üretimi ile nüfus artış hızı arasında bir uygunluk bulunmadığı noktasından yola çıkarak, nüfus geometrik dizi biçiminde artarken, yiyecek maddeleri üretiminin ancak aritmetik dizi biçiminde artabileceğini ileri sürmüş ve bu ikisi arasında ortaya çıkabilecek gerginliği matematiksel olarak belirtmiştir. Buna göre, sınırlanmayan ve denetlenmeyen bir nüfus, her kuşak değiştiğinde bir kat artacak ve iki yüzyıl içinde nüfustaki 256 kat artışa karşılık, yiyecek üretiminde dokuz kat artış olacaktır. Böylece Malthus, nüfus artışının insanlığa gönenç sağlamayacağını, dünyayı bir felakete doğru sürükleyeceğini savunmuştur. Yeni (Neo) Malthusçu Kuram da Malthus'un nüfus artışını durdurma isteğini benimsemekte, nüfusu sınırlandırmanın nüfus kontrol yöntemleriyle gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır.

Sosyalist Nüfus Kuramı

Ondokuzcu yüzyıl sosyalistlerinin bir bölümü, sefalet önlenir ve daha adil bir toplumsal yapı kurulabilirse, daha verimli duruma gelecek yeni ekonomik düzende nüfus artışının da yavaşlayacağını, kimileri de nüfus artışının ücretler düzeyini düşürmesine engel olmak için reformlar yapılmasını ve işçilerin örgütlenmesi gerektiğini savunmuşlardır. K. Marx ve F. Engels; Nüfus Sorunu ve Malthus adlı kitapta hem Malthus'un Nüfus Kuramını eleştirmişler, hem de Marxist Nüfus Kuramını açıklamışlardır. Marx'a göre aşırı nüfus sorunu, insanların biyolojik güdülerinin değil,

kapitalist üretim sürecinin ürünüdür. İşgücü istemini sınırlayan temel etken, sermaye birikiminin yetersizliğidir. Ücretler düşük tutulduğu için toplam istem yetersiz kalmakta, dolayısıyla yatırım düzeyi de düşmektedir. Bu durum kapitalist toplumlarda nüfus ve işgücü fazlalığının ortaya çıkmasını da göstermekte ve sermaye sahiplerinin istedikleri bir durumdur. Toplumlar, kapitalist sistemden sosyalist düzene geçtiklerinde nüfus fazlası sorunu kalmayacak, herkesin uygun bir işi olacak ve artan gönenç düzeyi nedeniyle aileler daha az çocuk yapacaktır.

Nüfussal Dönüşüm Kuramı

Sanayileşme ile doğum, ölüm oranları ve nüfusun gelişme hızı arasındaki ilişkiyi açıklayan kuramdır. Batı Avrupa ülkelerinin nüfussal deneyimleri, sanayi ve ekonomik gelişme ile doğum ve ölüm oranları arasında ters bir ilişki ortaya koymaktadır. Bir ülke tarımdan sanayiye doğru yapısal bir değişme geçirirken, o ülkede doğum ve ölüm oranları düşer. Nüfussal dönüşüm, doğum ve ölüm oranlarının yüksek düzeyde bir denge durumundan, alçak düzeyde bir denge durumuna geçmesi; ölüm oranındaki düşmenin doğum oranına göre hem daha erken başlaması, hem de daha büyük bir hızla gerçekleşmesi sonucunda doğum ve ölüm oranları arasındaki fark genişlemekte, bu da daha yüksek bir oranda nüfus artışının nedeni olmaktadır. Son aşamada, sanayileşmiş ekonomi durumunda her iki oran alçak bir düzeyde dengelenmekte, aralarındaki fark azaldığı için nüfus artışı çok yavaşlamaktadır. Daha rahat yaşama isteği, çocuk yetiştirmenin yükü konusundaki düşünceler, nüfusun daha büyük bir bölümünün doğum kontrolü bilgi ve uygulamasının daha çabuk yayıldığı kentlerde yaşamaya başlaması, bu yönden büyük ölçüde etkili olmaktadır.

Nüfusla ilgili kuramlar, nüfus politikalarını etkilemeyi sürdürmektedir.

Kimi Ülkelerle Türkiye Nüfus Göstergelerinin Karşılaştırılması

Bu alt başlıkta Avrupa Birliği, Türkiye ve komşu ülkelerin nüfus, nüfusun yıllık ortalama artış oranı, nüfus yoğunluğu, kentleşme, yaş kümelerine göre nüfus, doğum oranı, ölüm oranı, toplam doğurganlık oranı, okur-yazarlık oranı gibi göstergeleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Nüfus

Söz konusu on yedi ülkenin nüfusu incelendiğinde, 1990 yılında nüfusu en yüksek ülkenin F.Almanya olduğu, bunu İtalya, İngiltere ve Türkiye'nin izlediği; Türkiye nüfusunun sayısal bir büyüklüğe sahip olduğu gözlenmektedir. 2000 yılı nüfus kestirmelerine bakıldığında, çarpıcı bir durum görülmektedir. Çünkü Avrupa Birliği ve komşu ülkeleri içinde, en yüksek nüfusa sahip olacak ülke Türkiye'dir (Çizelge 2).

Nüfusun Yıllık Ortalama Artış Oranı

İkiyüz yıl öncesine kadar, yüksek doğum oranları, yüksek ölüm oranlarıyla dengelendiği için, insan nüfusunun büyüklüğü oldukça kararlı kaldı. Büyük nüfussal dönüşüm, ölüm oranları düşünce ortaya çıktı (Coale, 1990, 3). Nüfusun yıllık ortalama artış oranının F. Almanya'da % -0.2, İran'da % 3.8, Irak'ta % 3.6, Suriye'de % 3.6 ve

Türkiye’de % 2.3, geri kalan ülkelerde de % 1’den daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Burada özellikle gelişmiş ülkelerle, az gelişmiş ülkelerin nüfus yönünden birbirlerinden ne kadar farklı oldukları görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde nüfus artış oranının düşük, buna karşın az gelişmiş ülkelerde nüfus artış oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

ÇİZELGE 2
AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİ, TÜRKİYE VE KOMŞU ÜLKELERDE NÜFUSA İLİŞKİN VERİLER

Ülke	Nüfus (Bin) (1990)	Nüfus Yılılık Artış Oranı (1980-1990)	Nüfus Yoğunluğu (Km2)	Nüfus Yoğunluğu Oranı (%) (1990)	Nüfus Yavaşlaşma Oranı (%) (1990)	Yaş Gruplarına Göre Nüfus (%) (2000)	Doğum Oranı (%) (1984)	Ölüm Oranı (%) (1984)	Toplam Doğum-Ölüm Oranı (%) (1984)	Okur-Yazar Olmayan 15+ Yaş Nüfus (%) (Bin) (1990)			Kırsal Nüfus (%) (1989)				
										T	E	K					
F. Almanya	60539	-0.2	244	86	58800	15	24	61	10	11	10	1.3	-	-	20750		
Belçika	9938	0.1	326	97	9890	19	24	57	12	11	11	1.1	-	-	16390		
Danimarka	5120	0.0	119	86	5114	18	23	59	10	11	8	1.4	-	-	20510		
Fransa	56173	0.4	102	74	53600	20	23	57	14	10	8	1.8	-	-	17830		
Hollanda	14752	0.4	361	89	15380	20	25	55	12	8	8	1.5	-	-	16010		
İngiltere	56926	0.1	233	93	59600	19	24	57	13	12	10	1.8	-	-	14570		
İrlanda	3720	0.9	53	59	4021	31	24	45	18	9	10	3.2	-	-	8500		
İspanya	39333	0.5	78	78	41027	25	24	51	12	8	7	2.4	1440	5	3	7	9150
İtalya	57322	0.2	190	67	58100	20	23	57	11	9	12	1.8	1378	3	2	4	15150
Lüksemburg	368	0.1	142	84	367	18	24	58	12	11	11	1.4	-	-	-	24860	
Portekiz	10285	0.5	111	33	10748	24	24	52	14	10	19	2.3	1215	15	11	19	4260
Yunanistan	10047	0.4	76	63	10700	21	22	57	13	9	15	2.3	548	7	2	11	5340
Bulgaristan	9010	0.2	81	70	9698	22	20	58	14	11	17	2.2	-	-	-	2320	
Türkiye	55617	2.3	71	48	73029	38	28	34	34	9	123	4.5	7046	19	10	29	1360
İran	56585	3.8	34	55	65161	44	26	30	51	5	101	6.0	14604	46	36	57	..
İrak	18920	3.6	43	74	24198	46	28	26	45	12	31	6.7	4078	40	30	51	..
Suriye	12501	3.6	68	52	17085	49	22	29	44	5	57	7.2	234	36	22	49	1020

1 - UNESCO, Report, Mondial sur l'Education 1991 (Paris, 1991) 2 - Anabırtınca Dnya Ülkeleri 1987 (İstanbul, 1987).

3 - Anabırtınca 1986 Karşıtım Ulusal İstatistikler (İstanbul, 1986).

Nüfus Yoğunluğu

Nüfus yoğunluğu, nüfusa bu nüfusun üzerinde yaşadığı toprakların yüzölçümü arasındaki oran ya da km²'ye düşen kişi sayısıdır. Bu gösterge açısından da ülkeler arasında belirgin bir farklılık vardır. Gelişmiş Avrupa Birliği ülkelerinde nüfusun yoğunluğu yüksek iken, az gelişmiş ülkelerde (Türkiye, İran, Irak, Suriye) nüfus yoğunluğunun düşük olduğu görülmektedir.

Kentleşme

Kentleşme oranı Belçika'da % 97, İngiltere'de % 93 iken Türkiye'de % 48, Portekiz'de % 33'tür. Buradan da, Türkiye'de diğer ülkelere göre kentleşme oranının henüz düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Yaş Kümelerine Göre Nüfus

Nüfusun yaşlanması, nüfusta yaşlı kişilerin oranının; nüfusun gençleşmesi ise, nüfustaki gençlerin oranının artmasıdır. Karşılaştırılan ülkelerde, 15 yaşından küçük nüfusun oranı Suriye'de % 49, Irak'ta % 46, İran'da % 44, Türkiye'de % 38 iken, F. Almanya'da % 15, Portekiz ve Danimarka'da % 18, İngiltere ve Danimarka'da % 19'dur. Buradan, Avrupa Birliği ülkeleri nüfusunun yaşlı bir nüfus olduğu, Suriye, İran ve Türkiye'nin genç bir nüfusu olduğu açıkça görülmektedir.

Nüfusun genç ya da yaşlı olması, sunulacak hizmetlerin türünü de etkilemektedir. Bugün, nüfusu yaşlı olan Avrupa Birliği ülkelerinde, nüfusa sunulan hizmetler, yaşlı kuşakların durumu göz önünde tutularak düzenlenmeye çalışılmaktadır. Oysa genç nüfuslu ülkelerde eğitim, istihdam, altyapı buna uygun olarak biçimlendirilmek zorundadır.

Doğum, Ölüm ve Çocuk Ölüm Oranları

Genel ölüm oranı; bin nüfusa düşen yıllık ortalama ölüm sayısıdır ve (ölümler : genel nüfus).1000 olarak gösterilir. Bebek ölüm oranı; birinci yaş gününe henüz ulaşmamış bebekler arasında bir takvim yılında kaydedilen ölümlerin, o takvim yılındaki doğumlara oranıdır ve (0 yaşındaki ölümler : doğumlar).1000 olarak gösterilir. Genel (kaba) doğum oranı; bir yıl içinde kaydedilen canlı doğumların sayısının, o yılın genel nüfusuna oranıdır ve (doğumlar : genel nüfus) . 1000 olarak gösterilir. Canlı doğum oranı; yalnızca canlı doğumların toplam nüfusa oranıyla bulunur. Genel doğurganlık oranı; bir yıl içindeki doğumların, o yılın ortalama kadın nüfusuna oranıdır. Bu oran bin kadına düşen ortalama doğum sayısı {(doğumlar : kadın nüfus). 1000} . olarak gösterilir. Toplam doğurganlık oranı; genel doğum oranının ve yaşlara göre özel doğum oranlarının yararlarını birleştiren ve doğum çağındaki kadın nüfusun yaş yapısından etkilenmeden doğurganlık düzeyi hakkında genel ve kesin sonuç veren bir ölçüdür. Bu oran 15-49 yaşındaki kadınların yaşlara göre özel doğum oranlarının toplamı alınarak hesaplanır. Toplam doğurganlık oranı, yaşa göre ayarlanmış bir doğurganlık ölçüsü sayılabilir. Bu oran, soyut nüfus kuşağı esasına göre kadınların 15-49 yaşları arasında doğurgan oldukları süre boyunca ortalama olarak doğurabilecekleri çocuk sayısını gösterir (Üner, 1972, 33-61).

Avrupa Birliği, Türkiye ve komşu ülkelerde doğum, ölüm, çocuk ölüm ve toplam doğurganlık oranları incelendiğinde; Türkiye’de doğum, çocuk ölüm ve toplam doğurganlık oranlarının diğer ülkelere göre oldukça yüksek, buna karşın ölüm oranının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu, ülkemizde sağlık ve halk eğitimi hizmetlerinin artırılmasının gerekli olduğunu göstermektedir.

Okuma-Yazma Oranı

Okuma-yazma ya da okur-yazarlık oranı, okuma-yazma bilen nüfusun (Türkiye için 6+ yaş), nüfusa (Türkiye için 6+ yaş) oranı ile elde edilmektedir. Avrupa Birliği, Türkiye ve komşu ülkelerde okuma-yazma bilmeyenler karşılaştırıldığında, özellikle İran, Türkiye ve Irak’ta bu sorunun yoğun olduğu, diğer ülkelerde, okumaz-yazmazlığın sorun olmaktan çıktığı gözlenmektedir.

Nüfusa ilişkin göstergelerin karşılaştırılmasından; yüksek nüfus artışı, genç nüfusun fazlalığı, nüfusun niteliği ve eğitim düzeyinin düşüklüğünün Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne üyeliği konusunda çok önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Nüfus Politikaları ve Eğitime Etkisi

Örgütsel düzeyde politika (siyasa), bir örgütün amaçlarının planlanan düzeyde gerçekleştirilmesini yöneten ilkeler ve kurallardır. Politikanın amacı, örgütün işleminde kararlılık, tutarlılık, bütünlük ve süreklilik sağlamaktır. Örgütsel amaçları gerçekleştirmede planlama, gerekli politikanın, prosedürlerin ve yöntemlerin seçimi ve tanımlanmasını gerektirir (Karakütük ve Tural, 1991, 17). Nüfus politikası ise nicelik ve nitelik yönünden nüfus değişmelerini etkileyecek önlemlerin tümünü kapsar. Bir ülkede nüfus artışını azaltma, hızlandırma ya da nüfusun niteliğini değiştirme yönünde politikalar uygulanabilir. Nüfusun niteliğini iyileştirme yönündeki politikalar, eğitim ve sağlık düzeyi yüksek, zihinsel yetenekleri üstün, iş ve meslek bilgi ve deneyimleri yüksek olan bireylerden oluşan nüfusa sahip olmayı amaçlar (Üner, 1972, 12, 84).

Bugün ulusal politikaları düzenleme ve yürütme durumunda olanların genellikle nüfus faktörünün ekonomik ve sosyal yaşantıdaki önemini kabul etmesi ile birlikte, nüfus konusunu yine de yeterli ve gerçekçi bir yaklaşım içinde ele alamadıkları görülmektedir. Böyle bir tutuma çeşitli faktörlerin katkısı olduğu düşünülebilir. Bir kere demografik değişkenleri etkileyici nitelikteki tedbirlerin sonuçlarının görülmesi uzun zaman alır. Örneğin, istihdam alanında bu süre onbeş yıldır. Oysa, politikayı saptama durumunda olanlar, uzun dönemden çok kısa dönem sorunlarıyla ilgilenebilir. Öte yandan, pek çok kişi nüfus konusunu kişisel ve aileleri ilgilendiren bir sorun olarak düşünürler ve kamuoyu düzeyinde tartışmaktan kaçınırlar. Ayrıca, nüfus konusundaki tartışmanın bir ideoloji yönü olduğu da gözden uzak tutulmamalıdır. Hızlı nüfus artışına ilişkin konulara ilgi duyan pek çok kimsede, politik yönden sakıncalı olduğu düşüncesiyle, ilgili görünmekten kaçınılmaktadır.

Bu arada, nüfusa ilişkin sorunlara karşı duyulan ilgi, çoğu zaman yanlış bir şekilde yalnız nüfus artış hızını yavaşlatma yanlısı olma şeklinde yorumlanabilmektedir. Nüfus artış hızının yavaşlaması gerektiğini savunmak başka bir şey, onun çeşitli ekonomik ve sosyal sorunlarla olan yakın ilişkisini kabul etmek başka bir şeydir. Nüfus artış hızına karşı takımlan tutum ne olursa olsun, nüfus faktörünün çeşitli alanlardaki etkisini kabul etme ve ortaya çıkan sorunları çözümlenmeye hazırlıklı olma gereği ortadadır (Tuncer, 1977, 9).

Nüfusla ekonomik gelişme arasındaki sıkı bağıntı, kalkınma planlarında nüfus politikasına yer verilmesini gerektirir. Türkiye’de Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusu artırma politikası benimsenmiş; bunun için sağlık koşulları iyileştirilerek ölümler azaltılmaya çalışılırken, doğumların artırılması özendirilmiştir (DPT, 1963, 67). 1963-1998 yılları arasındaki dönemde uygulanan yedi beş yıllık kalkınma planında, nüfusla ilgili politikalar da yer almıştır. Planlı dönemde Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile, Cumhuriyetin ilk yıllarından başlanarak uygulanmaya başlanan nüfus artırma politikasının çağın koşullarına uygun olmaması nedeniyle değiştirilmesi ve nüfus politikasının nüfus planlamasını yasaklayan yönünün hemen değiştirilmesi benimsenmiş; gebeliği önleyici bilgi ve araçların satışı, sağlık personelinin nüfus planlaması konusunda eğitilmesi, nüfus planlaması eğitimi, gerekli araçların ithali, yurtiçinde üretimi ve ilgililere parasız dağıtılması gibi önlemler önerilmiştir (DPT, 1963, 73). Sonraki altı kalkınma planında da Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı doğrultusunda nüfus politikası izlenmiştir. Türkiye nüfusunun gelişimi Çizelge 3’te verilmiştir.

ÇİZELGE 3
TÜRKİYE NÜFUSUNUN GELİŞİMİ (1927-1990)

Yıl	Nüfus	Nüfusun Yıllık Artış Hızı %
1927	13.648.270	-
1935	16.158.018	21.10
1940	17.820.950	19.59
1945	18.790.174	10.59
1950	20.947.188	21.73
1955	24.064.763	27.75
1960	27.754.820	28.53
1965	31.391.421	24.62
1970	35.605.176	25.19
1975	40.347.719	25.00
1980	44.736.957	20.65
1985	50.664.458	24.88
1990	56.473.035	21.71
1995 (tahmin)	62.526.000	21.71

DİE. Türkiye İstatistik Yıllığı 1996 (Ankara: 1997), s. 65.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000) döneminde nüfus ile ilgili politikalar ve hedefler şu noktalarda yoğunlaşmaktadır (DPT, 1995, 36-38):

. Kalkınma için gerekli olan insan kaynağının geliştirilmesi, nüfus artış hızının yavaşlatılması ve sürdürülebilir kalkınma hedef ve politikalarıyla tutarlı bir nüfus yapısının oluşturulması temel ilkedir.

. VII. Plan dönemi sonunda, nüfus artış hızının yüzde 1.5’e ve toplam doğurganlık hızının 2.33’e düşeceği tahmin edilmektedir.

. Toplumun kalkınmışlık düzeyi ile bağdaşmayan yüksek bebek ölüm hızının VII. Plan dönemi sonunda binde 35.3’e düşmesi ve doğuşta hayatta kalma ümidinin 69.1 yıla yükselmesi beklenmektedir.

. Demografik göstergelerde ortaya çıkan bu değişmelere bağlı olarak, nüfusun üç ana yaş grubunun toplam nüfus içindeki paylarında da değişimler olacak; 0-14 yaş grubunun payı azalırken, 15-64 ile 65 ve üstü yaş gruplarının payları artacaktır.

İktisadi ve sosyal politikaların uygulanması ve sonuçlarının etkin bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla, hayati olayları kayda geçiren mevcut sistem, güvenilir ve çok amaçlı bilgi üretebilecek şekilde yeniden yapılandırılarak tüm yerleşim birimlerini kapsayacak şekilde yaygınlaştırılacaktır.

Ülkemize göç edenler ile ilgili politikalar ve uygulamalar bir sistem içinde ele alınacaktır.

Nüfus ve aile planlaması konularında kurumlar arası iletişimi, eşgüdümü, uygulamada etkinliği ve sürekliliği sağlayacak, bu konuda hizmet veren kurumların üzerinde yaptırım gücüne sahip olacak ve yurt düzeyinde nüfusa ilişkin güncel ve güvenilir verileri bir sistem içinde sağlayacak organizasyonlar geliştirilecektir.

VII. Plan dönemi sonunda, aile planlaması yöntemi kullananların oranındaki bölgesel farklılıkların azalması, etkili yöntem kullanımının yüzde 70'e ulaşması ve riskli gebeliklere bağlı anne ve çocuk ölümlerinin azalması beklenmektedir.

Ana-çocuk sağlığı ve aile planlaması hizmetlerinin götürülmesinde, hizmetten yeterince yararlanamayan kesimlere öncelik verilecek, hizmetin niteliği yükseltilecek, ulaşılabilirliği ve sürekliliği sağlanacaktır.

Aile planlaması hizmetlerinde öncelikli gruplara yönelik programların geliştirilmesi ve sektörler arası işbirliğinin sağlanması bir master plan çerçevesinde ele alınacaktır.

Doğum öncesi ve sonrası bakım hizmetleri ile doğum ve düşük sonrası aile planlaması hizmetlerinin güçlendirilmesi ve güvenli annelik projesinin ülke çapında yaygınlaştırılması sağlanacaktır.

Aile planlaması ile ilgili sağlık personelinin eğitimine, sürekli ve güncel bilgilerle donanımına ve yerinde istihdamına önem verilecektir.

Nüfus ve aile planlaması konusunda bilgilendirme, eğitim ve iletişim faaliyetlerine gönüllü kuruluşların ve özel sektörün aktif katılımı desteklenecektir.

Nüfus konularıyla ilgili eğitim, temel eğitimden başlayarak örgün ve yaygın eğitim kurumları ve kitle iletişim araçları kanalıyla yoğunlaştırılacaktır.

Kısaca, nüfusun artırılması ya da azaltılması yönünde uygulanan politikaların sonuçları, eğitimi doğrudan etkiler. Örneğin nüfus artışını özendirici politikaların uygulanması, nüfusun artmasına yol açacak, eğitim planlaması da artan nüfusun eğitim istemini karşılayacak önlemleri almak durumunda kalacaktır. Bu nedenle nüfusun niteliğinin yükseltilebilmesi, eğitimin niteliğinin artırılabilmesi, nüfus artışının kontrol edilmesini gerektirmektedir.

Nüfusun Coğrafi Dağılımı ve Eğitim Hizmetinin Sunulması

Nüfusun coğrafi dağılımı, nüfusla toprak arasındaki tüm ilişkilerin araştırılmasını; nüfusun doğal, ekonomik ve yönetsel bölgelere dağılımı, toprak üzerindeki yerleşme biçimi, göçebe olarak yaşayanların bulunup bulunmadığı, kentler ve köyler arasındaki bölünüş ve bunlarla ilgili tüm sorunları belirtir (Üner, 1977, 27). Bir ülke nüfusunun, yerleşim birimlerine (il, ilçe, köy, mezra, oba, yayla, mahalle) dağılımı, bu nüfusa sunulacak hizmetlerin düzey ve niteliğini doğrudan etkiler. Nüfusu fazla olan

bir yerleşim birimi, yurttaşların hizmet istemini yansıtacaktır. Bir hizmetin sunulması için nüfusu az ve dağınık yerleşme birimleri, hizmetin sunulmasında sorunların ortaya çıkabileceğini gösterir.

Ulusal düzeyde eğitim planlarının hazırlanmasında, nüfus kümelerine göre kent ve köy nüfusu bölgelerin, en uygun okul büyüklüğünün ve okul yerleştirilecek yerleşim birimlerinin belirlenmesinde önemli bir göstergedir. 1990 yılında 37.120 yerleşim biriminin 36.226'sı köy, 894'ü kenttir. Yerleşim birimlerinin yedisinin nüfusu 500.000'den fazla, 34.420'sinin nüfusu 2.000'den azdır (Çizelge 4). Nüfusu 250'den az 10.886 köyde 1.645.576 kişi, nüfusu 251-500 arası 10.941 köyde 3.992.260 kişi oturmaktadır. Buradan, nüfusun % 10'unun, nüfusu 500'den daha az olan yerleşim birimlerinde yaşadığı anlaşılmaktadır. Köyler dışında kom, mezra, mahalle, yayla gibi yerlerde de insanlar yaşadığından, Türkiye'de nüfusun yerleşim biçimi oldukça dağınıktır.

ÇİZELGE 4
NÜFUS KÜMELERİNE GÖRE KENT VE KÖY SAYILARI (1990)

Nüfus Kümüleri	Kent Sayısı	Nüfus	Köy Sayısı	Nüfus	Toplam Kent ve Köy S.	Toplam Nüfus
- 250	-	-	10886	1645576	10886	1645576
251- 500	-	-	10941	3992260	10941	3992260
501 - 750	-	-	5858	3592402	5858	3592402
751- 1000	2	1621	3179	2737334	3181	2738954
1001- 1250	1	1248	1676	1864303	1677	1865551
1251- 1500	5	6987	913	1249331	918	1256318
1501- 1750	7	11140	539	871066	546	882206
1751- 2000	5	9245	408	764683	413	773928
- 2000	20	30240	34400	16716955	34420	16747195
2001- 2250	10	21498	476	1003359	486	1024857
2251- 2500	14	33625	287	678081	301	711706
2501- 2750	10	26222	208	545829	218	572051
2751- 3000	20	57198	126	361411	146	418609
3001- 3250	24	74634	120	371529	144	446163
3251- 4000	60	222016	226	809391	286	1031407
4001- 5000	69	304910	167	736381	236	1041291
5001- 6000	207	740103	1610	4505981	1817	5246084
6001- 7000	73	399236	84	457173	157	856409
7001- 8000	54	346080	41	264117	95	610197
8001- 9000	35	261667	24	179266	59	440933
9001- 10000	32	267784	21	177397	53	445181
10001- 10000	19	181283	15	141202	34	322485
5001- 10000	213	1456050	185	1219155	398	2675205
10001- 15000	132	1560636	15	184089	147	1744725
15001- 20000	58	985497	5	90507	63	1076004
20001- 25000	44	969025	3	63487	47	1032512
10001- 25000	234	3515158	23	338083	257	3853241
25001- 50000	88	2989862	5	160372	93	3150234
50001- 100000	59	3878037	3	206138	62	4084175
25001-100000	147	6867899	8	366510	155	7234409
100001-250000	42	6974188	-	-	42	697418
250001-500000	24	8514462	-	-	24	8514462
500001+	7	5228251	-	-	7	5228251
100001-500000	66	5488650	-	-	66	15488650
Toplam	894	3326351	36226	23146684	37120	56473035

* Kent nüfusu, il ve ilçe merkezlerinin belediye sınırları içindeki nüfusu, kent sayısı il ve ilçe merkezlerinin sayısını; köy nüfusu il ve ilçe merkezlerinin belediye sınırları dışındaki bucak ve köyler nüfusunu, köy sayısı il ve ilçe merkezlerinin belediye sınırları dışındaki bucak ve köyler sayısını göstermektedir. DİE, ÖN. ver., 1993, s. 39-41.

Bu kadar dağınık ve az yoğun bir yerleşim düzeni içinde bulunan bir ulusun eğitim çabasında, bina yapım külfetlerinin, öğretmen bulmada ya da okulları en uygun işletmeler olarak toplamakta karşılaşılabilecek güçlüğü, bu yapıyı değiştirmek için gereken toplumsal önlemlerde göze alacağı fedakarlığın ağırlığı açıktır (Kodamanoğlu, 1963, 14). Buna göre nüfusu örneğin bir ilkokul kurmak için yeterli olmayan yerleşim birimlerindeki (nüfusu 250'den az 10.886 köy) yurttaşların eğitim isteminin karşılanması öte yandan, nüfusu fazla olan kentlerde, nüfusa eğitim hizmeti sunulması eğitim planlamasının çalışma alanı içindedir. Öz olarak, nüfusu az ya da fazla olsun, tüm yerleşim birimlerindeki yurttaşlara eğitim olanağı sunulmak zorundadır. Ancak, nüfusun ülke düzeyinde dağılımı, kime bu hizmetin sunulması gerektiği konusunda önemli bilgi sağlar.

Göçler - Kentleşme ve Eğitime Yansıması

Çoğu zaman, ülkelerin çoğunda daha iyi okullar, daha nitelikli öğretim personeli ve daha iyi donatımın kentlerde bulunduğu, okullaşmanın kentler yararına geliştiği düşünülmektedir. Kentlerde eğitime katılım ve kızların okullaşma oranı kırsal bölgelerden daha yüksektir. Bununla birlikte, kimi büyük metropollerde eğitim durumunun çözümlenmesi, bu olumlu yanların tersine sonuçlar göstermektedir. Birçok ülkenin başkentinde eğitimle ilgili güç sorunlarla uğraşılmaktadır. Kimi durumlarda eğitim planlamasının usdışı olması, okulun temel bir öge olduğu sosyo-kültürel altyapıyı içeren kent düzenlemesiyle tutarlı planların olmayışından; diğer durumlarda böyle bir plan olmasına karşın, toplumsal durumla ilgili kararların günlük alınmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca büyümesi duran ya da denetlenemeyecek bir hızla gelişen kentlerde arsa ve eğitim yatırımlarının finansman sınırlılığı nedeniyle bina ve donatım nicelik olarak yetersiz, nitelik olarak uyumsuz, dolayısıyla ikili öğretim yaygın olabilir. Doğum ya da kentleşme nedeniyle nüfusu hızla artan kentlerde yeni okul, konut, sağlık kuruluşu vb ile donatım gerekmektedir. Bu, kentler için yapılacak eğitim planlamasının kendine özgü özelliğini yansıtmakta, gerçek gereksinimlerin planlanmasını ve okul binalarının yerlerini açıkça belirten kentleşme planlarının hazırlanmasını, ayrıca kentlerin gereklerine göre eğitim planlaması birimlerinin özel bir örgütlenmesinin öngörülmesini gerektirmektedir. Kentlerde yerel etkiler, yüksek inşaat maliyetleri ve arsa bulma güçlüğü, eğitim planlaması hizmetlerinin düzenlenmesinde uygun bir yöntemin benimsenmesini, kentsel eğitim planlaması birimlerinin, kentsel düzenleme araçlarıyla bütünleşmesini gerekli kılmaktadır (Hallak, 1976, 163-169).

Kentleşme, genelde iç göçlerin bir sonucu olduğu için göçlerle birlikte ele alınarak, eğitim planlaması açısından sonuçları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Göçler

Göç, bir yerleşim biriminden diğerine yerleşmek amacıyla yapılan nüfus hareketleridir. İç ve dış olmak üzere iki tür göçten söz edilebilir (Üner, 1977, 77, 81). İç göç; bir ülke içinde bölge, kent, kasaba, köy gibi bir yerden diğerine yerleşmek amacıyla yapılan nüfus hareketleridir. Kentleşme hareketleri de iç göçlerden sayılır. Genellikle üç tür iç göç vardır: Ülkenin bir yanından diğer yanına, ülkenin aynı

bölümünde kırsal alandan kentsel alanlara, kent merkezlerinden banliyölere ve daha uzaklara doğru olan nüfus hareketleri. Üçüncü tür göçler özellikle gelişmiş ülkelere, ikinci tür göçler (kentleşme) ise tüm ülkelere özgüdür. Bu tür nüfus hareketleri eğitimsel gelişme üzerinde çok etkide bulunmaktadır (Châu, 1989, 73). Mevsimlik göçler de yılın belli dönemlerinde oluşan ve genellikle tarım ve tarım dışı alanlardaki geçici işlerle ilgili göçlerdir. Bu göçleri, iç göçlerle birlikte ele almak olanaklıdır. Dış göç ise, uzun süre kalmak ve çalışmak ya da yerleşmek amacıyla bir ülkeden diğer ülkelere yapılan nüfus hareketleridir. Bu bağlamda bir ülkeden gelişmiş ülkelere giden beyin göçünü de göz ardı etmemek gerekir.

Eğitime ilişkin kararları etkileyen en önemli etmenlerden biri, nüfusun göç hareketleridir. Dolayısıyla, eğitim planlamasının göç olgusunu göz önünde bulundurması gerekir. Göç veren yörelerde yeni yatırımların yapılıp yapılamayacağı göz önünde tutulması gereken bir durumdur. Ayrıca, öğrenci azlığı nedeniyle kapasitesinin altında kullanılan eğitim yerleri, öğretmenden verimli olarak yararlanamama, birleştirilmiş sınıflar, tek öğretmenli okullar söz konusu olabilir. Göç alan yörelerde; nüfusun artması nedeniyle eğitim sunumunun sağlanamaması, eğitim isteminin karşılanamaması, ikili öğretim gibi sorunlar doğabilir.

1990 Genel Nüfus Sayımına göre, 1985-1990 dönemindeki net göç incelendiğinde 53 ilde net göç oranının eksi olduğu, net göç hızının sırasıyla en yüksek olduğu illerin sırasıyla İstanbul, Kocaeli, Antalya, İçel, İzmir, Bursa, Tekirdağ, Muğla, Manisa, Denizli olduğu anlaşılmaktadır. Bunun anlamı, bu iller diğer illerden göç almaktadır. Net göç hızının eksi olduğu yani göç veren iller de en çok göç veren başlamak üzere Kars, Tunceli, Siirt, Gümüşhane, Bayburt, Erzurum, Sivas, Muş, Artvin, Ağrı'dır (DİE, 1994). Bu da Türkiye'de iç göçün çok yoğun olduğunu göstermektedir. Böylece, göç veren ve göç alan illerin durumu, eğitim planlaması çalışmalarında göz önünde bulundurulmak zorundadır. Kuşkusuz, 1960'lı yıllardan sonra yabancı ülkelere göç eden işgücünün çocuklarının eğitim sorunu da üzerinde durulması gereken bir konudur. Çünkü önemli bir göç baskısıyla karşı karşıya kalmış olan gelişmiş ülkeler, özellikle Avrupa böyle bir akımı önlemek için önlem almıştır. Diğer yandan göçmen işçilerin ve ailelerinin yaşadıkları toplumlara entegrasyonu ile ırkçılık ve yabancı düşmanlığından kaynaklanan sorunlar önemini korumaktadır (DPT, 1995, 3).

Göç olgusu, eğitim planlamasını zorlaştıran bir etmendir. Çoğu zaman, göç edenlerle ilgili yeterli ve ayrıntılı (yaş, cinsiyet vb) sayısal veri sağlanamadığından, göç edenlere ilişkin önlemlerin alınması güçleşmektedir. Göçle ilgili bilgiler, yapılacak araştırmalar ve yöresini iyi tanıyan yerel yetkililerin eğitim planlaması sürecine katılmasıyla sağlanabilir. Türkiye'de en önemli konulardan birisinin, yerel düzeydeki sorunların yerinde çözülmesi anlayışının olmamasıdır. Ayrıca, illere ilişkin genel veriler yanında, ilçe ve köylere ilişkin ayrıntılı bilgi edinilmesi, böylece göç veren ve alan yörelerin daha iyi bilinmesi gerekir. İllere ilişkin göç verileri genel değerlendirmelerde, ilçe ve köylere ilişkin veriler ise somut önerilerin alınmasında kullanılabilir. Bu nedenle, yerel düzeyde ilçe ve köylere ilişkin nüfus verilerinin

ayrıntılı olması, ilçelerde eğitim bilimleri uzmanlarının istihdamı, yerel yetkililerin eğitim planlaması çalışmalarına katılması zorunludur.

Kentleşme

Kır ve kent nüfusu; kentleşme kavramının çağrıştırdığı iki kavramdır. Kentleşme, kentlerde yaşayan nüfus oranındaki artıştır. Kır (köy) nüfusu, köylük bölgelerde, kırsal alanlarda yaşayan nüfus ya da il ve ilçe merkezleri dışındaki bucak ve köyler nüfusu biçiminde tanımlanmaktadır. Kent nüfusu ise, kentlerde yaşayan nüfus ya da il ve ilçe merkezlerinin belediye sınırları içindeki nüfustur (DİE, 1993b, 24).

Türkiye’de kent ve köy nüfusları incelendiğinde 1927-1990 arasında kent ve köy nüfusları sayısal olarak artmış, Cumhuriyetin ilk yıllarında 3.305.879 olan kent nüfusu, 1990 yılında 33.326.351’e; köy nüfusu ise 10.342.391’den 23.146.684’e ulaşmıştır. Ancak kent ve köy nüfuslarının toplam nüfusa oranı incelendiğinde, bu oranın kentler lehine bir durum gösterdiği görülmektedir. 1927 yılında kent nüfusunun toplam içindeki oranı % 24.2 iken, 1990 yılında bu oran % 59.0 olmuştur. Aynı yıllar için köy nüfusunun toplam içindeki oranı ise % 75.8’den % 41.0’e düşmüştür (Çizelge 5). Bunun anlamı Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun büyük çoğunluğu köylerde yaşarken, bugün nüfusun büyük bölümü kentlerde yaşamaktadır. Bu, özellikle 1950’lerden sonra köylerden kentlere yönelen göçün sonucudur. Yani, kentleşmenin nedeni köyden kente göçtür.

Kentleşme olgusu, eğitim planlamasını doğrudan etkileyen bir sonuç yaratmaktadır. Kentlerde yaşayan nüfusun giderek artması, zamanında eğitim sunumu önlemlerinin alınmasını gerektirir. Gerekli önlemler alınamadığında, okullarda ikili öğretim, arsa bulmada güçlük, niteliğin düşmesi, donatımı yetersiz eski okullarda öğretim, yetersiz sayıda öğretmen anlamlarına gelebilir.

ÇİZELGE 5

KENT VE KÖY NÜFUSLARI VE YILLIK ORTALAMA ARTIŞ ORANI (1927-1990)

Sayım Yılları	Kent Nüfusu	Toplam Nüfus içindeki Oranı %	Yıllık Artış Oranı %	Köy Nüfusu	Toplam Nüfus içindeki Oranı %	Yıllık Artış Oranı %	TOPLAM NÜFUS	YILLIK ARTIŞ ORANI %
1927	3305879	24.2	-	10342391	75.8	-	13648270	-
1935	3802642	23.5	17.5	12355376	76.5	22.2	16158018	21.1
1940	4346249	24.4	26.7	13474701	75.6	17.3	17820950	19.6
1945	4687102	24.9	15.1	14103072	75.1	9.1	18790174	10.6
1950	5244337	25.0	22.5	15702851	75.0	21.5	20947188	21.7
1955	6927343	28.8	55.7	17137420	71.2	17.5	20064763	27.8
1960	8859731	31.9	49.2	18895089	68.1	19.5	27754820	28.5
1965	10805817	34.4	39.7	20585604	65.6	17.1	31391421	24.6
1970	13691101	38.5	47.3	21914075	61.5	12.5	35605176	25.2
1975	16869068	41.8	41.8	23478651	58.2	13.8	40347719	25.0
1980	19645007	43.9	30.5	25091950	56.1	13.3	44736957	20.7
1985	50664458	53.0	62.6	23798701	47.0	-10.6	50664458	24.9
1990	33326351	59.0	43.1	23146684	41.0	- 5.6	56473035	21.7

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (s. 25) “eğitimde sağlanan sayısal gelişmelere rağmen, nüfus artışı ve iç göçler nedeniyle başta büyük kentlerde olmak üzere ikili ve kalabalık sınıflarda öğretim yanında tüm kademelerde eğitime ayrılan kaynakların yetersizliği gelişmeleri sınırlandırmaktadır” denilmiştir.

Türkiye’de kentleşme düzeyine ilişkin kestirmelerin incelenmesi, eğitim planlaması için gereklidir. Bu çerçevede 1995-2010 yılları arasında kentleşme oranı incelendiğinde, 1990 yılında % 59.0 olan kentleşme oranının, 2000 yılında % 68.8, 2010 yılında da % 71.8’e ulaşacağı dolayısıyla 2010 yılında nüfusun % 28.2’sinin köylerde yaşayacağı sanılmaktadır. İllere göre kentleşme oranları incelendiğinde, söz konusu dönemde kentleşme oranının tüm illerde yükseleceği, yalnız İstanbul’da gerileyeceği gözlenmektedir (Çizelge 6). Bu ise kentlerde giderek artan eğitim isteminin karşılanması için gerekli çözüm önerilerinin oluşturulmasını, öte yandan köylerdeki nüfusun da ihmal edilmemesi gerektiğini göstermektedir.

ÇİZELGE 6
KİMİ İLLERDE KENTLEŞME ORANI KESTİRMELERİ (%)
(1995-2010)

İller	1990	1995	2000	2005	2010
Adana	69.8	73.2	76.4	80.2	84.3
Afyon	41.4	43.1	45.3	48.6	53.4
Ağrı	36.3	39.4	43.1	47.9	54.3
Ankara	87.6	89.0	90.4	92.0	93.7
Antalya	53.2	59.8	66.6	73.5	80.5
Artvin	31.1	35.0	39.7	45.7	53.3
Aydın	46.6	48.5	50.9	54.4	59.3
Bingöl	34.5	41.5	49.4	58.3	68.1
Bolu	37.8	41.0	44.9	49.8	56.2
Bursa	72.2	75.6	79.1	82.8	86.7
Eskişehir	74.5	77.7	81.0	84.5	88.1
Gaziantep	72.0	76.4	80.7	84.9	88.9
Gümüşhane	34.8	43.6	53.3	63.7	74.2
İçel	62.1	66.0	70.2	74.8	79.9
İstanbul	92.4	87.9	81.7	74.1	66.0
İzmir	79.2	80.5	82.1	84.1	86.7
Kars	31.6	36.2	41.6	48.2	56.4
Kastamonu	35.1	39.9	45.6	52.3	60.5
Muş	26.9	27.4	28.5	30.4	33.8
Niğde	31.8	34.3	37.5	41.7	47.7
Sinop	32.6	39.6	47.7	56.9	67.0
Trabzon	38.2	41.9	46.4	51.9	58.9
Tunceli	38.2	48.6	59.7	70.7	80.7
Şırnak	47.8	62.3	75.3	85.5	92.3
Türkiye	59.0	62.4	65.7	68.8	71.8

*Kentleşme oranı, il ve ilçe merkezleri nüfuslarının toplam nüfusa bölünmesi ile bulunmuştur.

DİE, Kasım 1992’de Türkiye Ekonomisi İstatistik ve Yorumlar (Ankara:1992), s. sosyal 61-62.

Çağ Nüfusu ve Öğrenci Sayısının Hesaplanması

Eğitim planları çoğunlukla nüfusa ilişkin bulgular üzerine kurulmaktadır. Bir eğitim planlaması uzmanının yapabileceği en büyük yanılğı nüfusla ilgili değişikliklerin eğitim planlarına etkisini önemsememektir. Yayımlanan nüfus verilerinin yalnızca görünüşteki değerini göz önüne almak da sakıncalıdır (Châu, 1989, 3). Eğitim planlaması uzmanı çeşitli nedenlerle nüfusun dağılımını inceleyebilir (Châu, 1989, 9; Kodamanoğlu, 1963, 1): Nüfusun yaş ve cinsiyet yönünden dağılımı, eğitim politikası için bir çıkış noktası, öğrenim çağındaki nüfusun görece büyüklüğünü ölçme ve eğitim gereksinimlerinde genişliği saptama olanağı sağlar. Nüfusun ekonomik etkinlik sektörlerine ve sektörlerin kendi içinde mesleklere göre dağılımı; insangücü gereksinimlerinin kestirilmesi, mesleki-teknik ve yükseköğretim hedeflerinin saptanmasını sağlar. Nüfusun coğrafi dağılımı, eğitim hizmetinin yurttaşın ayağına götürülmesi ya da onların eğitim yerlerine toplanması, bunun gerektirdiği ulaşım olanak ve harcamaları, eğitimin maliyeti, okulların yeri, büyüklüğü ve tiplerinin seçimi, olanaklarla gereksinimler arasında denge kurulmasını sağlar.

Nüfus verileri, çağ nüfuslarının çözümlenmesi ve özellikle eğitim sisteminin bu nüfusa hizmet verebilmesi için önemlidir. Bununla birlikte eğitim planlaması için istenen nüfus verilerini derleme güçlükleri olabilir. Bu güçlükler başlıca üç nedenden kaynaklanabilir (UNESCO, 1983, 47): 1. Nüfus sayımları uzun aralıklarla, genellikle on yılda bir yapılmaktadır. 2. Genellikle sayımda temel alınan coğrafi birim ve ülkenin yönetsel bölümlenmesi ile eğitim bölgeleri birbiriyle çakışmamaktadır. 3. Nüfus verileri çoğunlukla beşli yaş kümelerine (0-4, 5-9, 10-14...) göre sunulmaktadır. Oysa eğitimde devam göstergelerini oluşturabilmek için, tek yaşlara göre (1, 2, 3, 4...) nüfus verilerine gerek duyulmaktadır.

Bu güçlükleri gidermek eğitim planlaması için gereklidir. Nüfus sayımları toplanan verilerin doğruluğuna göre genel nüfus sayımı, örnekleme, kestirme biçimlerinde olabilir. Nüfus sayımı, bir ülkede belli bir anda, bütün bireyleri kapsamak üzere nüfusla ilgili bilgilerin toplanması, işlenmesi, düzenlenmesi ve yayımlanması işlemidir. Genel nüfus sayımının yapıldığı ülkelerde bile, sayımlar uzun aralıklarla gerçekleştirildiğinden iki sayım arasındaki yıllara özgü nüfus verileri elde etmek için en güvenilir yöntem sürekli nüfus kayıtları tutmaktır. Nüfus kütükleri, doğum, ölüm, evlenme vb yaşamsal olayların yasal bir zorunluluk olarak ayrı ayrı kaydedildikleri yerler; sürekli kayıt sistemi ise sürekli kayıt sisteminin yürürlükte olduğu kimi ülkelerde her bireyin bütün yaşamsal olaylarının aynı karta kaydedilmesidir. Bu kartlarda kişinin yerleşme yerindeki değişimler de gösterilir. Bu kütükler, zaman zaman yapılan özel denetimlerle ya da nüfus sayımları sonuçlarıyla karşılaştırılarak yenilenir ve sürdürülür. Sürekli nüfus kayıtları tutulmadığında, önceki iki nüfus sayımı arasındaki eğilimler temel alınarak kestirme yoluna gidilebilir. Ancak geçmişte gözlenen eğilimlerin gelecekte de süreceği kuşkulu olduğundan, doğru olmayan sonuçların üretilmesi de söz konusu olabilir. Yaşa göre sağ kalma ve doğurganlık oranları bilindiğinde, son nüfus sayımı verilerinden giderek kestirmeler yapmak da olanaklıdır (Châu, 1989, 11-12; Ünner, 1972, 21-23). Türkiye'de nüfusa ilişkin önemli kaynaklardan biri Genel Nüfus

Sayımlardır. 1990 yılından sonra on yılda bir yapılması benimsenen nüfus sayımı, on yıl dolmadan 30 Kasım 1997'de yapılmak zorunda kalmıştır. Ancak son yapılan bu nüfus sayımı önekilere göre çok sınırlı, nüfusun niteliklerini belirleyemeyecek bir içerikle yapılmıştır. Ayrıca nüfus sayımı sonuçlarının dört, beş yıl sonra yayımlanması, özellikle iç göçün yüksek olduğu Türkiye'de araştırmacıların eskimiş verileri kullanmak zorunda kalmalarına, uygulamacıların da önlemleri gerçek verilere dayandıramamasına yol açmaktadır. Diğer yandan sürekli nüfus kayıtları konusu da Türkiye'nin gündemindedir. Buna büyük bir gereklilik vardır, ancak bu sistemin kullanımı etik kurallara uygun olmalıdır.

Türkiye Nüfusunun Yaş ve Cinsiyet Yapısı : Nüfus Piramidi

Nüfusun yaş yapısı, nüfusun tek yaşlar (1, 2, 3,...) ya da yaş kümelerine (0-4, 5-9,..., 0-9, 10-19, 20-59, 60+...) göre gösterdiği bileşim biçimidir. Yaş ve cinsiyete göre nüfusun yapısını incelemenin en yalın yöntemi olan nüfus piramidi ya da nüfusun yaş piramidi eğitim planlaması çalışmalarında kullanılması gereken bir araçtır. Nüfus piramidi grafiğinde dikey eksen aşağıdan yukarıya doğru yaşları, yatay eksen bu yaşlardaki nüfus miktarını; grafiğin sol yanı erkek, sağ yanı kadın nüfusu gösterir. Her Yaş ya da yaş kümesinde bulunan birey sayısı; geline kuşak ya da kuşaklardaki doğum sayısına, ölümlerin bu kuşaklar üzerindeki etkisine, göçün boyutuna ve göçmenlerin yaşlarına dayanır. Nüfus piramidi, bir ülke nüfusunu etkileyen geçmiş olayların anlaşılmasını sağlayabileceği gibi, nüfusun gelecekte göstereceği eğilimi de belirleyebileceği için nüfussal çözümlenelerde önemlidir (Châu, 1989, 14; Üner, 1972, 30).

Bununla birlikte istatistiksel yönden en gelişmiş ülkelerde bile kişilerin yaşları belirlenirken kimi yanlışlıklar yapılmaktadır. Bu yanlışlıkların en önemlisi yanlış yaş bildirimidir. Yanlış yaş bildirimi, yaşların çift ve özellikle yuvarlak, sonu 0 ve 5 ile biten sayılarla söylenmesindeki eğilimdir. Diğer yanlışlıklar ise eksik, fazla ve çift saymadır. Eksik sayım, sayım sırasında sayıldığı sanılan, fakat sayım yöntemi ve uygulama hatalarından dolayı gerçekte sayılmayan nüfusu belirtmektedir. Eksik sayım sonucu, ülkenin gerçek nüfus toplamından daha küçük bir sayıyı verir (Üner, 1972, 24-25). Fazla ve çift sayım ise, ülkenin gerçek nüfusundan daha büyük bir sonucun elde edilmesidir.

Yanlış yaş verileri ve buna dayalı olarak hazırlanan nüfus piramidini düzeltmek için; Matematiksel Kerteleme (graduation) Yöntemi, C.B.Tılanus Yöntemi, Hareketli Ortalamalar Yöntemi, Dağıtım Endeksleri Yöntemi, Demeney-Shorter Yöntemi, Birleşmiş Milletler Yöntemi kullanılan başlıca yöntemlerdir (Onat, 1988, 20-29). Bu yöntemlerden Demeney-Shorter Yöntemi; Türkiye nüfus sayımı sonuçlarındaki düzensizlikleri gidermek için geliştirilen bir yöntemdir ve kimi sayıtları temel olarak yalnız yaş bildirme yanlışlıklarını düzeltmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de eğitim planlaması çalışmalarında bu tür yöntemler ve düzeltme bağıntıları henüz kullanılmamaktadır.

Nüfus piramidinin ayrıntılı incelenmesi eğitim planlaması uzmanları için önemli olabilecek şu özellikleri de içermektedir (Châu, 1989, 21-30):

Yaş yapısı ve öğretmen gereksinimi: Doğum oranındaki artış (bebek ölümlerindeki azalma) altı yıl sonra ilköğretim, on dört yıl sonra ortaöğretim ve onsekiz yıl sonra yükseköğretime yeni kayıt ve öğrenci sayılarında artışlara yol açar. Bazen böyle bir artış düşünülmeyi için gerekli hazırlıkların yapılmadığı, son anda ivedi önlemler alındığı görülmektedir. Bu artış, öğretmen istihdamında görece yetersizliklere neden olabilmektedir.

Yaş yapısı ve eğitim harcamaları: Eğitim harcamaları, öğrenci sayısı ile doğru orantılıdır. Eğitim finansmanı, ekonomik olarak aktif nüfusun üretiminden elde edilmektedir. Genelde okula giden nüfus 5-14, aktif nüfus 15-64 yaşları arasındaki nüfustan oluşmaktadır. Eğitim harcamalarının aktif nüfus üzerindeki görece yükü, 5-14 yaş kümesi nüfusun 15-64 yaş kümesi nüfusa oranlanarak kestirilmektedir.

Yaş yapısı ve okullaşma oranı: Yaş yapısı, çağ nüfusunun ve okullaşma oranının doğru ölçülmesini sağlar. Bu nedenle bir ülkede daha doğru sonuçlara ulaşabilmek için okullaşma oranının tek yaşlara göre hesaplanması gerekmektedir.

Öğretmenlerin yaş yapısı ve etkileri: Artan öğrenci sayısının gerektirdiği öğretmen gereksinimini karşılamak, emekliye ayrılan öğretmenlerin yerine geçecek öğretmenleri sağlamak ve istihdam önlemleri alabilmek, öğretmenlerin yaş piramidini çıkarmakla olanaklıdır. Yaş piramidinin bir uygulaması da aylıklarla ilgilidir. Öğretmen aylıkları kıdem ve yaşa bağlıdır. Öğretmenlerin çoğu yaşlı olduğunda, ortalama aylık ve öğrenci başına birim maliyet daha yüksek olacaktır.

Türkiye nüfus piramidi.- 1990 Genel Nüfus Sayımı sonuçlarına göre hazırlanan Türkiye nüfusu incelendiğinde, nüfusun bir piramit yapısında olduğu gözlenmektedir, bu da Türkiye nüfusunun genç bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ancak 0-4 yaş kümesi nüfusun daha az olması dikkat çekmektedir (Şekil 1; DİE, 1993b, 70-73). Bunun iki anlamı vardır: Birincisi nüfusun azalması eğilimi gözlenmektedir. İkincisi de 0-4 yaş kümesindeki nüfus ilköğretim çağına geldiğinde, eğitim sisteminin önceki döneme göre daha az öğrenciye hizmet sunması gerektiği, dolayısıyla eğitim planlamasının azalan öğrenciye göre yapılması ve eğitimde niteliğin iyileştirilmesinin gerekeceğidir.

1990-1994 döneminde, nüfusun üç ana yaş kümesine dağılımında; 0-14 yaş kümesi oranının yüzde 35.5'ten yüzde 33.0'e düştüğü, 15-64 yaş kümesinin oranının yüzde 60.5'ten yüzde 62.5'e, 65 ve üstü yaş kümesi oranının ise yüzde 4'ten yüzde 4.5'e yükseldiği kestirilmektedir (DPT, 1995, 34).

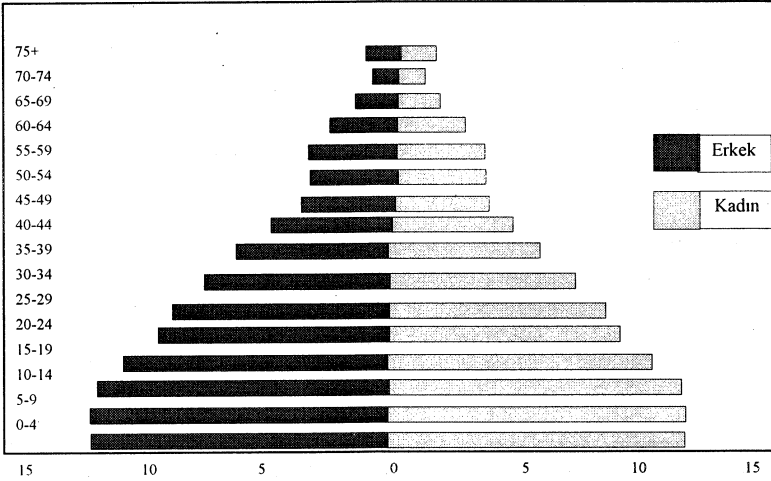
Öte yandan 2000 yılına ilişkin kestirmeler, Türkiye nüfusunun daha az artış göstereceği yönündedir (DPT, 1995, 39) (Şekil 2).

Tek Yaşların Hesaplanması

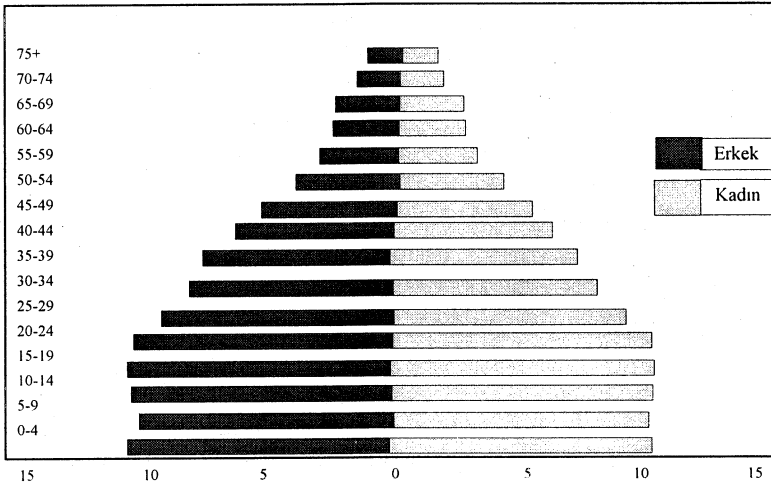
Tek yaş, 1, 2, 3, 4... yaşlarındaki nüfusu anlatmak için kullanılan bir kavramdır. Yaş kümesi (grubu) ise, değişik yaşlardan oluşan (örneğin 0-4, 5-9, 10-14,...gibi beşli; 0-9, 10-19, 20-29,...gibi onlu, 0-19, 20-39,...gibi yirmili) kümelerdeki nüfusu anlatır. Nüfusa ilişkin veriler, yapılan nüfus sayımlarının durumuna ve kullanılan veri toplama araçlarının niteliğine göre yirmili, onlu ya da beşli yaş kümelerine ya da tek yaşlara ilişkin bilgileri içerebilir. Nüfus verileri onlu yaş kümelerini içeriyorsa, bunun beşli;

beşli yaş kümelerinin de tek yaşlara dönüştürülmesi gerekir. Bu işlem, çağ nüfuslarının bulunmasında, öğrenci sayılarının kestirilmesinde ve okullaşma oranının hesaplanmasında gereklidir.

Ülke nüfusunun gelecek yıllarda hangi boyutlara ulaşacağını kestirilmesi (tahmini) toplumsal, ekonomik ve kültürel alanlardaki gereksinimlerin saptanması ile olası sorunların çözümüne yönelik önlemlerin önceden alınabilmesi açısından önem taşımaktadır.



ŞEKİL 1. TÜRKİYE NÜFUS PİRAMİDİ (1990)



ŞEKİL 2. TÜRKİYE NÜFUS PİRAMİDİ (2000)

Nüfus kestirmeleri değişik biçimlerde yapılmaktadır. Nüfus Kestirmelerinde Matematik, Nüfus Kestirmelerinde Ekonomik, Ögelere Göre Kestirme, Kararlı Nüfus Modeline Göre Nüfus Kestirme, Üç ya da Daha Çok Sayıya Dayanan, Aritmetik Artış, Geometrik Artış, Üstel Fonksiyon Yöntemleri, nüfus kestirmelerinde yararlanılan başlıca yöntemlerdir (Üner, 1972, 72-75). Ayrıca en küçük kareler yöntemi de bu amaçla kullanılabilir. Bunlardan Türkiye’de en yaygın olarak kullanılanların formülleri de şöyledir:

Aritmetik Artış Yöntemi ($P' = Pt + z : n (Pt + n - Pt)$),

Geometrik Artış Yöntemi ($Pt + n = Pt (1 + r)^n$),

Üstel Fonksiyon Yöntemi ($Pt + n = Pt \cdot e^{rn}$). Bunu DİE kullanmaktadır.

Formüllerdeki; r : nüfusun yıllık artış oranı,

Pt : t tarihindeki sayımla saptanan genel nüfus,

$Pt + n$: $t + n$ tarihindeki sayımla saptanan genel nüfus,

z : t tarihindeki sayımdan sonra geçen yılların sayısı,

n : iki sayım arasındaki süre, yıl sayısı,

P' : kestirilen nüfustür.

e : sabit sayıdır = 2.7182818 (DİE, 1991, 3).

Ancak gerek bileşik faiz, gerek üstel fonksiyon yöntemi ile kestirme yapılırken nüfusun geçmiş eğilimleri temel alınmakta, geçmiş dönemdeki artış oranının aynı olacağı sayılına dayanılmakta ve göçler ihmal edilmektedir. Devlet İstatistik Enstitüsü, Üstel Fonksiyon Yöntemini kullanarak nüfus kestirimi yapmaktadır.

Devlet Planlama Teşkilatı'nın nüfus kestirme çalışmaları.- Nüfus kestirmelerinde doğurganlık, ölüm ve göçler konusunda yeterli veri olduğu zaman en tutarlı kestirme olanağı veren “Cohort Component” Yöntemi kullanılmaktadır. Ancak il düzeyindeki ölümlerin ve göç edenlerin yaş ve cinsiyete göre istatistiklerinin yetersizliği nedeniyle bu yöntemle il nüfus kestirmeleri yapılmamaktadır (DPT, 1990, 1). DPT'nin “İl Nüfus Tahminleri” konusundaki çalışmasında illerin toplam nüfusları, geçmiş dönemlerdeki nüfus artış oranlarının ya da toplam nüfus içindeki oranlarının gösterdiği eğilimlerden (trend) yola çıkılarak değişik yollarla önce illerin 1985 nüfusu kestirilmiş ve illerin 1985 Genel Nüfus Sayımı sonuçlarıyla karşılaştırarak gerçek değerlere en yakın nüfusu kestirmeye olanak veren yöntemin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu amaçla nüfus kestirmesi için yedi yöntem sınanmıştır (DPT, 1990, 1-4).

Demografik geçiş süreci içinde bulunan nüfusumuzun artış hızı bir sorun olarak önemini korumaktadır. Ülke genelindeki hızlı değişime karşın, bölgeler arasında demografik göstergelerde farklılıklar devam etmektedir. 1985-1990 döneminde 3:4 olarak saptanan toplam doğurganlık hızının 1994 yılında 2.69'a, bebek ölüm hızının binde 67'den binde 46.8'e, yıllık nüfus artış hızının ise yüzde 2.17'den yüzde 1.78'e düştüğü kestirilmektedir. Büyük bölümü önlenebilir nedenlerden kaynaklanan bebek ve çocuk ölümlerinin azaltılması, çocukların sağlıklı gelişimlerini ve temeleğitimlerini engelleyen sorunların giderilmesi ve korunmalarını amaçlayan kurumsal yapının

etkenliğinin artırılması gereksinimi sürmektedir. Bebek ölümleri, 5 yaş altı çocuk ölümleri, anne ölümleri, bağışıklama oranı gibi temel sağlık düzeyi göstergelerinde yeterli iyileşme sağlanamamıştır. Bu yetersizlik yalnız sağlık sektörüyle ilgili sorunlardan değil çevre, beslenme, eğitim, konut, gelir dağılımı, temiz kullanma ve içme suyu sağlanması gibi etmenlerden kaynaklanmaktadır (DPT, 1995, 13-14).

Bu bağlamda Türkiye’de Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde (1996-2000) nüfussal göstergelerde beklenen gelişmeler Çizelge 7’de verilmiştir.

Türkiye’de geleceğe yönelik nüfus kestirmeleri konusunda kimi çalışmalar yapılmasına karşın, özellikle eğitim açısından gerekli olan tek yaşlara ve çağ nüfuslarına ilişkin kestirmeler yeterli değildir. Ayrıca yapılan çalışmalar Türkiye toplam nüfusu ya da iller nüfusu ile ilgili yapılmakta, ilçeler, köyler için bu tür çalışmalar gereken önemi görememektedir.

Çağ Nüfusunun Hesaplanması

Çağ nüfusu, bir öğretim düzeyine devam etmesi gereken ve o öğretim çağındaki nüfustur. Türkiye’de çağ nüfusu ilköğretim okulu için 7-14, lise için 15-17, üniversite için 18-21 yaş kümelerini kapsar. Çağ nüfusu, okullaşma oranının hesaplanmasında ve eğitim isteminin belirlenmesinde kullanılan bir göstergedir. Çağ nüfusu, genel nüfus sayımlarında tek yaşlara göre nüfus verilerinden hesaplanabilir, veri bulunmadığında kestirilebilir.

Okuma-Yazma, Okula Giriş ve Okullaşma Oranlarının Hesaplanması

Eğitim sisteminin hizmeti karşılması, ya eğitimin bir düzeyine kabul edilen çocukların oranı (giriş oranı) ya da eğitim sisteminde incelenen bir düzeyde bulunan belli bir yaş kümesi çocuğun oranı (okullaşma oranı) ile ölçülebilir. Bu iki göstergenin farklı yanları olduğunu belirtmek gerekir (UNESCO, 1983, 47).

ÇİZELGE 7

YEDİNCİ BEŞ YILLIK KALKINMA PLANI DÖNEMİNDE NÜFUSSAL GÖSTERGELERDE BEKLENEN GELİŞMELER (1996-2000)

(Yıl Ortası)

Demografik Göstergeler	Birim	1995	1996	2000
Toplam Nüfus (Yıl Sonu)	Bin Kişi	62 171	63 221	67 332
Toplam Nüfus (Yıl Ortası)	Bin Kişi	61 644	62 697	66 834
Yıllık Nüfus Artış Hızı	Yüzde	1.71	1.68	1.50
Kaba Doğum Hızı	Binde	22.4	22.0	20.5
Kaba Ölüm Hızı	Binde	6.6	6.5	6.4
Toplam Doğurganlık Hızı	Çocuk Sayısı	2.62	2.55	2.33
Bebek Ölüm Hızı	Binde	44.4	42.2	35.3
Yıllık Doğum Sayısı	Bin Kişi	1 381	1 379	1 370
Yıllık Ölüm Sayısı	Bin Kişi	405	408	431
Doğuşta Yaşamda Kalma Ümidi				
Toplam	Yıl	67.9	68.2	69.1
Erkek	Yıl	65.7	65.9	66.9

Kadın	Yıl	70.3	70.5	71.5
Nüfusun Yaş Kümelerine Dağılımı				
0-14 Yaş Kümesi	Yüzde	32.3	31.7	29.6
15-64 Yaş Kümesi	Yüzde	63.0	63.5	64.9
65+Yaş Kümesi	Yüzde	4.7	4.8	5.5
Çağ Nüfusları				
4-6 Yaş Kümesi	Yüzde	6.3	6.2	5.8
7-11 Yaş Kümesi	Yüzde	10.8	10.6	9.8
12-14 Yaş Kümesi	Yüzde	6.6	6.5	6.0
15-17 Yaş Kümesi	Yüzde	6.5	6.5	6.1
18-21 Yaş Kümesi	Yüzde	8.2	8.3	8.1

DPT, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1996-2000 (Ankara: 1995), s.37.

Okula giriş oranı, eğitim sistemine girişi yani gerçekten okula kaydolmuş çocukların, toplam çağ nüfusuna oranını ölçmeyi hedef almaktadır. Giriş oranı eldeki verilere göre görünürdeki giriş oranı ya da bir nüfus kuşağının giriş oranı biçimlerinde hesaplanabilir (UNESCO,1983, 48).

Okuma yazma oranının hesaplanması - Nüfusun eğitim durumunu genel olarak incelemek ve genel değerlendirmeler yapmak için, okuma yazma oranının hesaplanması gerekir. Türkiye'de altı ve daha yukarı yaşlarda okuma yazma bilenlerin, altı ve yukarı yaşlardaki nüfusa bölünmesiyle okuma yazma oranı bulunmaktadır. 1990 yılında Türkiye'de okuma yazma oranı % 80.5 (erkek % 88.8, kadın % 71.9)'tir. Aynı yıl kadınların % 71.0'i, erkeklerin % 29.0'u, nüfusun 19.5'i okuma yazma bilmemektedir (Çizelge 8). Türkiye, henüz nüfusunun okuma yazma oranı sorununu çözmemiştir. Öyleyse nüfusta okuma yazma bilmeyenlerin kalmaması için sistemli bir çaba ve sekiz yıllık temeleğitimin çağ nüfusuna yaygınlaştırılması zorunludur.

ÇİZELGE 8

ALTI VE DAHA YUKARI YAŞLARDAKİ NÜFUSUN EĞİTİM DÜZEYİ (1990)

	Kadın	%	Erkek	%	Toplam
Türkiye	24.306.582	49.4	24.856.528	50.6	49.163.110
Okuma-Yazma Bilmeyen	6.808.809	71.0	2.779.172	29.0	9.587.981
Okur-Yazar	17.488.623	44.2	22.066.860	55.8	39.555.483
Diplomasız Okur-Yazar	3.770.460	48.2	4.047.076	51.8	7.817.536
Diplomalı Okur-Yazar	13.710.848	43.2	18.009.467	56.8	31.720.315
İlkokul Mezunu	10.486.693	46.2	12.194.610	53.8	22.681.303
Ortaokul Mezunu	1.317.530	35.6	2.380.006	64.4	3.697.536
Mesleki-Teknik Ortaokul Mez.	6.031	34.6	11.417	65.4	17.448
Lise Mezunu	1.114.029	39.7	1.691.823	60.3	2.805.852
Mesleki-Teknik Lise Mezunu	334.147	33.0	678.150	67.0	1.012.297
Yükseköğretim Mezunu	449.309	30.0	1.048.036	70.0	1.497.345
Bilinmeyen	19.754	43.1	26.238	56.9	45.812
Ortaokul ve Daha Üst Öğrenim Görenler	3.221.046		5.809.432		9.030.478
Toplama Oranı (%)	13.3		23.4		18.0
Bir Meslek Eğitimi Görenler	789.487		1.737.603		2.527.090
Toplama Oranı (%)	3.4		7.0		5.1

DİE, 1990 Genel Nüfus Sayımı: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri (Ankara: 1993).

Okullaşma Oranının Hesaplanması.- Okullaşma oranı, nüfusa sunulan eğitim hizmetinin düzeyini saptamada kullanılan başlıca göstergelerden biridir. Okullaşma oranı; bir eğitim düzeyinde (ilk, orta, yüksek) okula devam edenlerin, o düzeydeki çağ nüfusuna oranıdır. Okullaşma oranı genel olarak eğitim sisteminin nicel gelişme düzeyini değerlendirmek için en çok kullanılan ölçüttür. Bu oran, farklı bölgelerde okullaşmanın önemine ilişkin doğrudan ve çabuk bir düşünce oluşturulmasına olanak verdiği için, özellikle kullanışlıdır. Okullaşma oranı değişik biçimlerde; brüt, net, tek yaşa özgü hesaplanabilir (UNESCO,1983, 50):

Brüt Okullaşma Oranı.- Brüt okullaşma oranı, belli bir düzeydeki öğrenci sayısının tümünün, bu düzeyde okula gitmesi gereken resmi yaş nüfusuna (öğrenci/çağ nüfusu) oranını gösterir. İlköğretimin süresi beş yıl ve öğrenime resmi kabul yaşı yedi ise, brüt okullaşma oranı= ilkökul öğrenci sayısı : çağ nüfusu'dur. Türkiye için; süresi beş yıl ve öğrenime resmi kabul yaşı yedi olduğu için, İlkokullar için brüt okullaşma oranı = İlkokul öğrenci sayısı (6-14) : Çağ nüfusu (7-11 yaş) ile bulunabilir. Brüt okullaşma oranı %100'den fazla çıkabilir.

1990-1991 öğretim yılında ilkokullar için brüt okullaşma oranı= 6.861.722 : 7.102.170= 0.966 yani % 96.6'dır. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda 1990-1991 öğretim yılında ilkokullarda okullaşmanın tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırıldığı sayılıyla, hedef belirtilmemiştir.

Aynı öğretim yılında çağ nüfusu 12-14 yaşlarını içeren ve süresi üç yıl olan ortaokullar için brüt okullaşma oranı = 2.381.510:4.055.748=0.587 yani %58.7 olmuştur. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda 1990-1991 öğretim yılı ortaokullarda brüt okullaşma oranı hedefi %69, 1993-1994 öğretim yılı hedefi de %80'dir. Buna göre, brüt okullaşma oranı gerçekleşmesi, hedeflerin altında kalmıştır.

Yine söz konusu öğretim yılında 15-17 yaşlarını içeren ve süresi üç yıl olan liseler (genel + mesleki teknik) için brüt okullaşma oranı = 1.426.632 : 3.832.431 = 0.372 yani %37.2'dir. Bu öğretim yılına ilişkin brüt okullaşma plan hedefleri %39.2 (% 21.9 genel, %17.3 mesleki-teknik)'dir. 1993-1994 öğretim yılına ilişkin plan hedefleri %45.2'dir. Bu sonuçlar da 1990-1991 öğretim yılında liseler için belirlenen brüt okullaşma oranı hedeflerine ulaşamadığını göstermektedir(DPT, 1989; DİE, 1993a, 291-296; DİE, 1993).

Net Okullaşma Oranı.- Yalnızca belli bir çağ nüfusunu ele alır. Örneğin ilkökul için 7-11 yaşlarındaki öğrenci sayısını hesaba katar. Böylece ilkokullarda, Net okullaşma oranı = 7-11 yaşındaki öğrenci sayısı : 7-11 yaşındaki nüfus (çağ nüfusu)'dur. Başka bir biçimde yazmak gerekirse net okullaşma oranı = (Resmi kabul yaşındaki) Öğrenci sayısı : (Resmi kabul yaşındaki) Çağ nüfusu olarak belirtilebilir. Bu oran % 100'ü geçemez.

Böylece Türkiye'de net okullaşma oranı ilkokullar için 7-11 yaşındaki öğrenci sayısı : 7-11 yaşındaki nüfus, ortaokul için 12-14 yaşındaki öğrenci sayısı : 12-14 yaşındaki nüfus, sekiz yıllık ilköğretim için 7-14 yaşındaki öğrenci sayısı : 7-14 yaşındaki nüfus, lise (genel+mesleki teknik) için 15-17 yaşındaki öğrenci sayısı : 15-17

yaşındaki nüfus ve üniversite için 18-21 yaşındaki öğrenci sayısı : 18-21 yaşındaki nüfus biçiminde bulunabilir.

Tek Yaş Özgü Okullaşma Oranı.- Bu oran, belli bir yaştaki öğrenci sayısının o yaştaki nüfusa bölünmesi ile elde edilen orandır. **7 yaş için net okullaşma oranı=7 yaşındaki öğrenci sayısı : 7 yaşındaki nüfus.** Bu oran da % 100'ü geçemez.

Okula kabul, sınıfta kalma ve okuldan ayrılma olmak üzere üç olgunun sonuçlarının bileşkesi olan okullaşma oranının bu genel niteliğini gözden kaçırmamak gerekir.

Gelişmekte olan ülkelerde okullaşma oranı, çoğunlukla bir eğitim düzeyindeki toplam öğrenci sayısı ile bu öğretim düzeyine giriş ve çıkış için kabul edilmiş yaşlar arasındaki çağ nüfusunun karşılaştırılmasıyla hesaplanmaktadır. Bu hesaplama yöntemi okula geç başlama, sınıfta kalma ve resmi olarak belirlenen yaş sınırını aşan öğrencilerin de okullarda bulunması nedeniyle okullaşma oranının genellikle olduğundan fazla hesaplanmasına yol açmaktadır. Bazen, bir eğitim düzeyindeki öğrencilerin, çağ nüfusu ile karşılaştırılması yerine farklı sınıflarda bulunan öğrenci sayısı bu sınıfların resmi yaşına denk gelen yaş nüfuslarıyla karşılaştırılmaktadır. Bu yaklaşım durumun daha ayrıntılı incelenmesini sağlamakla birlikte, birinci yöntemde sözü edilen fazla kestirme olasılığını ortadan kaldırmamaktadır (Châu, 1989, 21-30).

Bu konuda dikkate alınması gereken bir kavram da okula devam oranıdır. Okula devam oranı (fréquentation scolaire); okula kaydolun öğrenci sayısının, aynı okula devam eden öğrenci sayısına oranı ile bulunur (Üner, 1972, 32).

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Döneminde (1996-2000) gerçekleşmesi beklenen öğrenci sayısı ile okullaşma oranları Çizelge 9'da verilmiştir. 1996-1997 öğretim yılı verileri incelendiğinde planlı dönemde bu konudaki çabaların yetersiz kaldığı, okullaşma oranlarının düşük olduğu gözlenmektedir.

ÇİZELGE 9

YEDİNCİ BEŞ YILLIK KALKINMA PLANI DÖNEMİNDE GERÇEKLEŞMESİ BEKLENEN ÖĞRENCİ SAYISI VE OKULLAŞMA ORANI HEDEFLERİ

Eğitim Düzeyi	1994-1995 (1996-1997)		2000-2001	
	Öğrenci Sayısı (Bin)	Okullaşma Oranı (Yüzde)	Öğrenci Sayısı (Bin)	Okullaşma Oranı (Yüzde)
Okulöncesi eğitim (4-6 Yaş)	202	5.1 (8.9)	627	16.0
Sekiz Yıllık Temeleğitim	9 651	89.8 (88.9)	10 562	100.0
İlkokul	6 985	104.4 (99.8)	-	-
Ortaokul	2 666	65.6 (69.6)	-	-
Ortaöğretim	2 125	53.0 (54.7)	3 037	75.0
Genel Lise	1 227	30.6 (30.8)	1 640	40.5
Mesleki ve Teknik Lise	898	22.4 (23.9)	1 397	34.5
Yükseköğretim	1 339	26.7 (22.4)	1 677	31.0
Örgün öğretim	628	12.5	1 028	19.0
Açık öğretim	711	14.2	649	12.0

DPT, Ön. ver., 1995, s. 28. Parantez içindekiler MEB, 1997 verileridir.

Nüfus, Çağ Nüfusu ve Öğrenci Sayılarının Kestirilmesi

Geleceğe yönelik eğitim planlaması çalışmalarında nüfus kestirmeleri ve eğitim sunumunun hazırlanması ile ilgili çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ülke nüfusunun gelecek yıllarda hangi boyutlara ulaşacağını kestirilmesi (tahmini) toplumsal, ekonomik ve kültürel alanlardaki gereksinmelerin saptanması ile olası sorunların çözümüne yönelik karar ve önlemlerin önceden alınabilmesi açısından önem taşımaktadır (DPT,1989, 284). Nüfus kestirmesi; doğum, ölüm ve göç hareketlerine ilişkin belli sayıtlara (varsayımlara) dayanarak, nüfusun gelecek yıllardaki gelişmesi hakkında tahmin yapmaktır (Üner,1972, 72).

Eğitim planlaması uzmanlarının nüfusun yapısı yanısıra, gelecekteki eğiliminin ne olacağını da bilmeleri gerekmektedir. Nüfus değişimleri konusunda yapılan bir çalışma belli bir dönem içindeki her türlü artış ya da azalma eğilimi göz önüne almak durumundadır. Kuşkusuz doğumlar, ölümler ve göç bu eğilimi etkiler. Bu nedenle doğumla ilgili olarak; kaba doğum oranı, doğurganlık oranı (genel, yaşa göre); ölümlerle ilgili olarak kaba ölüm oranı, yaşa göre ölüm oranı, yaşa göre ölçüleştirilmiş ölüm oranı, bebek ölümleri; nüfus büyümesi ile ilgili olarak da doğal büyüme oranı, üreme oranı gibi oranların bilinmesi planlama açısından büyük önem taşımaktadır (Châu, 1989, 41-64).

Geçmiş eğilimlerden yola çıkarak gelecekteki durumu kestirmeye çalışmanın kimi sınırlılıkları vardır. Ancak gelecek yıllarda olacak doğumların çeşitli eğitim düzeyindeki öğrenci sayılarını belirleyeceği açıktır. Gelişmekte olan ülkelerde eğitim planlaması temelde öğrenci sayısındaki artışlarla ilgiliyken, gelişmiş ülkelerde doğurganlıktaki düşüş nedeniyle öğrenci sayısındaki azalmayı da içerebilir. Öğrenci sayısındaki azalmanın tek nedeninin doğum oranındaki düşme olmayacağı da bilinmelidir. İç göçler kırsal yörelerde yerleşmiş nüfusun değişmesine yol açabilir. Böylece, kırsal yörelerde öğrenci sayısında bir düşme ve kırsal okulların kapasitesi altında kullanılması sonucu ortaya çıkabilir. Buna koşut olarak, kentsel yörelerde yeni gelen ailelerin çocuklarının okullaşmasını sağlamak için buralarda yeni okul açmak gerekebilir. Bu durumda eğitim planlaması, ilgili ülkelerde hem artan öğrenciler için, aynı zamanda azalan öğrenciler için yapılacaktır. Eğitim planlaması uzmanlarının, gelecek yıllarda çağ nüfuslarının eğiliminin ne olacağını öğrenebilmeleri için kestirme yapmaları zorunludur. Nüfus kestirmeler koşullu ve yansıtıcı oranların kestirilmesi olmak üzere iki türdedir (Châu, 1989, 45, 65-70).

Türkiye’de yaşlara göre ölüm oranları konusunda sağlıklı veri olmadığından, nüfus kestirmelerinde bir genel nüfus sayımından elde edilen tek yaşlara göre nüfus verilerinden ölüm oranları çıkarılarak sonraki yıllara ilişkin nüfus kestirilememektedir.

Öğrenci sayısının kestirilmesi sürecinde genellikle iki ayrı basamak gözlenmektedir. Bu kestirmenin amacı, toplam eğitim maliyetini hesaplamak ve bunları finanse edecek kaynakların planlanması olduğunda gerekli sayılar, ulusal ölçekte öğrenci sayısıdır. Sorun eğitim planlarının uygulanması ise, öğrenci sayısının ülke düzeyinde nasıl dağıldığını bilmek gerekir. Bu, yerel ölçekte kestirmeleri içermektedir (Châu, 1989, 72-75).

Ulusal ölçekte kestirmeler.- Burada yapılacak iş, çağ nüfuslarını kestirmektir. Buna göre örneğin 7-14, 15-17, 18-21 yaş kümeleri hesaplanabilir. Kuşkusuz uluslararası göçleri-bir ülkeden dış ülkelere ve dış ülkelere o ülkeye olan göçler-, göz önünde bulundurmaktır. Nüfus kestirmeleri ile gelecekteki çağ nüfusu biliniyorsa ve değişik düzeylerde okullaşma oranlarının hesaplanması olasıysa, öğrenci sayısını kestirmek çok kolaylaşır. Ancak eğitim planını uygulayabilmek için yalnız ulusal düzeyde hesaplamalar yetmemektedir. Bu sayıların ülke çapında nasıl dağıldığı üzerinde de durulmalı, ulusal düzeydeki kestirmeleri yerel ölçekte yapılan kestirmeler izlemelidir.

Yerel ölçekte kestirmeler.- Burada birçok sorunla karşılaşmaktadır. Birinci olarak, okullaşma oranları bir bölgeden ötekine büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Bu, hükümet yetkililerinin, bölgeler arasındaki farklılığın azaltılması ya da eğitime en çok istem olan yerlerde eğitimin geliştirilmesi gerektiği konusunda karar vermelerine izin verecektir. Bu konu, bir seçeneğin mali sonuçlarının, diğerlerinden oldukça farklı olabileceği gerçeğine bağlı olan karmaşık bir sorundur.

Bu tür bir çalışmada iç göçler de göz önüne alınmalıdır. İç göç hareketleri fazla olduğu kesimlerde büyük bir etkide bulunabilir. Kent ve kasabalardaki nüfus artışları nüfusun doğal büyümesi kadar iç göçlerle açıklanır. Ancak çoğunlukla göç edenlerin yaşları ve geldikleri yerler konusunda doğru veri bulunmamaktadır. Bu nedenle iç göçlerle ilgili kestirmeler yaklaşık olacaktır. Nüfus kestirmeleri, geleceğe yönelik olarak, temel alınan yıldan sonraki her yıl için yaş, cinsiyet dağılımı ve diğer yaşamsal istatistikleri verecek biçimde hazırlanmalıdır. Doğaldır ki, saptanan nüfus rakamları kullanılan sayıtların gerçekçiliği ölçüsünde değer taşıyacaktır. Söz konusu sayıtlar gelecekteki doğumlar, ölümler ve uluslararası göçlerle ilgilidir. Kestirme döneminin oldukça uzun olduğu durumlarda tek bir kestirme yerine, çeşitli sayıtlarla, birden çok kestirme yapmak olağandır (Tuncer, 1977, 10-12, 27-42). Ancak bu kestirme yapılmaması anlamına gelmez. Türkiye’de geleceğe yönelik nüfus kestirmeleri konusunda kimi çalışmalar yapılmasına karşın, özellikle eğitim açısından gerekli olan tek yaşlara ve çağ nüfuslarına ilişkin kestirmeler Türkiye toplam nüfusu ya da iller nüfusu ile ilgili yapılmakta, ilçeler, köyler için bu tür çalışmalar gereken önemi görememektedir.

Çizelge 10’da çağ nüfuslarının gelişimi ve 1995-2005 yıllarında kestirimi verilmiştir. Buna göre tüm çağ nüfuslarının, geçmiş eğilimlerden hareket edildiğinde, artış göstereceği anlaşılmaktadır. Ancak bu artışın 4-6 yaş kümesinde görece olarak daha düşük, 15-17 yaş kümesinde daha yüksek olacağı kestirilmiştir. Özellikle 4-6 yaş kümesi nüfusun giderek azalma eğilimi, sonraki yıllarda bir üst eğitim düzeyine daha az öğrencinin devam etmesi anlamına da gelmektedir. Bununla birlikte, kestirmelerin çağ nüfuslarına göre yapılması, tek yaşlardaki bildirim yanlışlıklarını bir ölçüde gidereceği için daha doğru sonuç verir. Ayrıca, bu kestirmeler artan nüfusa göre eğitim planlamasının yapılmasını göstermektedir.

ÇİZELGE 10
ÇAĞ NÜFUSLARININ GELİŞİMİ VE ÇAĞ NÜFUSLARI KESTİRMELERİ

Çağ	1980	1985	1990 Yıllık Ortalama	1995	2000	2005	
Nüfusu	Artış Oranı %						
	1	2	3	(1985-1990)			
4- 6	3.721.965	4.134.336	4.031.731	-0.50	3.930.938	3.826.113	3.717.256
7- 11	5.828.883	6.560.029	7.102.170	1.16	7.688.818	8.323.924	9.011.491
12-14	3.236.576	3.684.979	4.055.748	1.94	4.464.719	4.914.929	5.410.537
15-17	3.138.360	3.350.789	3.832.431	2.72	4.382.777	5.012.154	5.731.912
18-21	3.175.771	4.203.423	4.595.575	1.18	5.024.337	5.493.102	6.005.602
Türkiye	44.736.957	50.664.458	56.473.035	2.19	62.933.680	70.133.438	78.156.862

DİE, Genel Nüfus Sayımı 1980, 1985, 1990'dan yararlanılarak hesaplanmıştır.

Öte yandan, eğitime ilişkin hedefler öğrenci sayılarını kestirilmesinde gereklidir. Örneğin Türkiye'de sekiz yıllık temeleğitim tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırılmak istendiğine göre;2000 yılında 13.2 milyon, 2005 yılında 14.4 milyon temeleğitim öğrencisinin olacağı anlaşılmaktadır. Diğer düzeylerde eğitime ilişkin hedefler belirlendiğinde, öğrenci sayıları, dolayısıyla öğretmen, derslik sayıları, hizmetin niteliği gibi konulara ilişkin kestirmeler yapılabilir. Ancak, ülke düzeyinde çağ nüfusu ve öğrenci sayılarının kestirilmesi yeterli değildir; il, ilçe ve köylere göre de çağ nüfusları ve öğrenci sayıları kestirilmelidir.

Nüfusun Eğitiminde Fırsat Eşitsizliği

Anayasa, eğitimle ilgili yasalar, kalkınma planları; eğitimin bir insan hakkı olduğunu, dolayısıyla tüm yurttaşlara ayırım yapılmadan ve fırsat eşitliği sağlanarak sunulmasını, eğitimin planlanmasını öngörmektedir. Buna karşın, planlı kalkınma politikası izlenen 1960'tan beri; tüm eğitim düzeylerinde cinsiyete, coğrafi bölgelere, yörelere, kişilerin ekonomik varlık düzeylerine göre eğitime kabul ve eğitim sürecinde fırsat eşitliği enaz düzeye indirilememiştir. Bu nedenle nüfusun eğitiminde fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitimin planlanmasını gerektirmektedir.

Sonuç

Çağımızda, eğitimin bir insan hakkı olduğu tüm ülkelerce benimsenmiş ve eğitim sunumu sosyal devletin görevleri arasında yer almıştır. Bu durumda nüfus artış oranı yüksek, dolayısıyla nüfusu genç bir ülkede eğitim sunumunda darboğazlarla karşılaşmakta, nüfus artış oranı düşük ülkelerde nüfusun niteliğini iyileştirici politikalar uygulanmaya çalışılmaktadır. Kaynakların en uygun kullanımını sağlamak, belirlenen hedeflere belli bir sürede ulaşabilmek için yapılan eğitim planlaması etkinlikleri; eğitim sisteminin üst sınırını nüfus miktarı, alt sınırını da nüfusun yaş ve cinsiyet bileşimi belirlediği için nüfus verilerine dayanmak zorundadır. Bu nedenle nüfusun yeni öğrenci sayısının kestirilmesi sürecinde genellikle iki ayrı basamak gözlenmektedir. Bu kestirmenin amacı, toplam eğitim maliyetini hesaplamak ve bunları finanse edecek kaynakların planlanması olduğunda gerekli sayılar, ulusal ölçekte öğrenci sayısıdır. Sorun eğitim planlarının uygulanması ise, öğrenci sayısının ülke düzeyinde nasıl dağıldığını bilmek gerekir. Bu, yerel ölçekte kestirmeleri içermektedir. Okuma yazma sorununun çözümlenmesi, eğitimin tüm yurttaşlara sunulabilmesi, nüfusun eğitiminde fırsat ve olanak eşitsizliğinin azaltılabilmesi, eğitimin yeniden yapılabilmesi, eğitimin niteliğinin iyileştirilebilmesi, nüfusun niteliğinin yükseltilebilmesi, bilim ve öğrenci merkezli eğitim ve programların uygulanabilmesi, nüfus artış oranının kontrol edilebilmesi, eğitim ve sağlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması, nüfus ve eğitim planlamasının, nüfusun inceleme konusu yapılması gerekmektedir. Araştırmalara konu edilmesi, nüfus konusunda uygulanacak politikaların eğitimi ve ekonomiyi etkilemesi nedeniyle, ilgili kuruluşların duyarlı olması ve bu konuda hükümete etki yollarını kullanmalıdır.

Kaynakça

- , “Demografi”. Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Bilim: “Sosyal Bilimler” Ankara: TÜBA, 1997, s. 227-238.
- , “Demografik Açından Türk Ailesi ve Eğitim”, Aile ve Eğitim. Ankara: TED, 1994, s. 26-45.
- , “Eğitimin Kalkınmadaki Yeri ve Önemi”, Eğitim Fakültesi Dergisi 1980. Cilt 13, Sayı: 1-2. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, 1981.
- , “Nüfus ve Eğitim Planlaması İlişkisi” (Yayımlanmamış Araştırma), 1995.
- , “Türkiye’de Nüfus ve İstihdamı”. Eğitim ve Bilim. Cilt: 15, Sayı: 25. Ankara: Türk Eğitim Derneği, 1980, s. 19-27.
- , 1989 Türkiye Nüfus Araştırması. Ankara: 1993a.
- , 1990 Genel Nüfus Sayımı: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri. Ankara: 1993b.
- , Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1990-1994. Ankara: 1989.
- , Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1985-1989. Ankara: 1985.
- , Demokratik, Laik, Çağdaş Eğitim Politikası. Ankara: 1995.
- , Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1979-1983. Ankara: 1979.
- , Genel Nüfus Sayımı 20.10.1985: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri. Ankara: 1989.
- , İl Nüfus Tahminleri. Ankara: 1990.
- , İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi. İstanbul: Beta, 1994.
- , İstatistik Göstergeler: 1923-1990. Ankara: 1991.
- , Kalkınma Planı İkinci Beş Yıl: 1968-1972. Ankara: 1967.
- , Kasım 1992’de Türkiye Ekonomisi İstatistik ve Yorumlar. Ankara: 1992.
- , Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim: 1990-1991. Ankara: 1993c.
- , Nisan 1994’te Türkiye Ekonomisi İstatistik ve Yorumlar. Ankara: 1994.
- , Rapport Mondial sur l’Education 1991. Paris: 1991.
- , Temmuz 1997’de Türkiye Ekonomisi İstatistik ve Yorumlar. Ankara: 1997.
- , Türkiye İstatistik Yıllığı 1994. Ankara: 1995.
- , Türkiye İstatistik Yıllığı 1996. Ankara: 1997.
- , Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1996-2000. Ankara: 1995.
- , Yeni Strateji ve Kalkınma Planı Üçüncü Beş Yıl: 1973-1977. Ankara: 1973.
- Adem, Mahmut. Eğitim Planlaması. Geliştirilmiş Üçüncü bası. Ankara: 1997.
- AnaBritannica 1986 Karşılaştırmalı Ulusal İstatistikler. İstanbul: 1986.
- AnaBritannica Dünya Ülkeleri 1987. İstanbul: 1987.
- Bircan, İsmail. Nüfus Eğitimi ile Yetişkin Eğitiminin Bütünleştirilmesine İlişkin Ekonomik Politikalar. Bolu: MEGSB, Yaygın Eğitim Enstitüsü, Şubat 1987.

- Bursalioğlu, Ziya. Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Üçüncü bası. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No: 71, 1978.
- Büyüköztürk, Şener “Türkiye’de Nüfus ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği”. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1992. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Châu, Ta Ngoc. Eğitim Planlamasının Demografik Yönleri. Çeviren: Reşide Kabadayı. Ankara: 1989.
- Cillov, Haluk. Nüfus İstatistikleri ve Demografinin Genel Esasları. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayını No: 111, 1960.
- Cipolla. Dünya Nüfusunun İktisat Tarihi. Çev: Mehmet Sırrı Gezgin. İstanbul: Ötüken, 1992.
- Coale, Ansey J. İnsan Nüfusunun Tarihi. Çeviren: Yahya Sezai Tezel. Ankara: 1990.
- Coombs, Philip H. Eğitim Planlaması Nedir? Çeviren: Cemal Mihçioğlu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Planlamasının İlkeleri Serisi No: 1, 1973.
- Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığının Kuruluş ve Görevleri Hakkında 219 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine Dair Kanun Hükmünde Kararname (357 S KHK), Resmi Gazete. Sayı: 20096. 2.3.1989.
- DİE Başkanlığının Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 2nci Maddesinin d Fıkrasında Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname. Resmi Gazete. Sayı: 20442. 23.2.1990.
- DİE. Genel Nüfus Sayımı 12.10.1980: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri. Ankara: 1984.
- DPT. Kalkınma Planı: Birinci Beş Yıl: 1963-1967. Ankara: 1963.
- Ekonomi Ansiklopedisi. 3 Cilt.
- Gürtan, Kenan. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayını.
- Güvenç, Bozkurt. Sosyal ve Kültürel Değişme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını D-21, 1976.
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etüdüleri Enstitüsü Yıllığı.
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etüdüleri Enstitüsü. Türkiye’de Nüfus. Ankara: 1975.
- Hallak, Jacques. La Mise en Place de Politiques Educatives: Rôle et Méthodologie de la Carte Scolaire. Paris: UNESCO, IPE, 1976.
- Hesapçioğlu, Muhsin. Türkiye’de İnsangücü ve Eğitim Planlaması. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 127, 1984.
- İçişleri Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (3152 SK), Resmi Gazete. Sayı: 18675. 23.2.1985.
- Jacques Légaré. Démométrie et Planification des Ressources Humaines. Québec: Les Presses de l’Université Laval, 1972.

Karakütük, Kasım ve Nejla Tural. "Eğitim Politikası", Eğitim ve Bilim. Cilt: 15. Sayı: 82. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını, 1991.

Karakütük, Kasım. "Eğitim Planlamasında Öğretim Haritası Yönteminin Rolü, Önemi ve Türkiye'de Uygulanması". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.

Karayalçın, Yaşar. Eğitim Planlaması: 1968-1969 Öğretim Yılı Ders Notları. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1969.

KAYNAKÇA

Kodamanoğlu, M. Nuri. Türkiye'de Eğitim: 1923-1960. Ankara: Siyasal Bilgiler Fakültesi Maliye Enstitüsü Yayını, 1963.

Marx, K. ve F. Engels. Nüfus Sorunu ve Malthus. Çeviren: Oya Yaylalı. Ankara: Sol Yayınları, 1976.

Onat, Serap. "1965-1980 Genel Nüfus Sayımlarında Uygulanan Yaş Düzeltme Yöntemleri Arasındaki Farklılıkların Analizi". Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 1988. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Population. No: 6. Novembre-Décembre 1980. Paris: Institut National d'Etudes Démographique, 1980.

Sağlık Bakanlığı. Türkiye'de Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Çalışmaları. Ankara: 1991.

Tekeli, İlhan ve Leila Erder. Yerleşme Yapısının Uyum Süreci Olarak İç Göçler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını D-23, 1978.

Tuncer, Baran. Gelecekte Türkiye Nüfusu ve Ekonomisi. Ankara: Türkiye Kalkınma Vakfı Yayını, 1977.

Türkiye'de Nüfus Eğitimi ve Kalkınma: Birinci Uluslararası Nüfus Eğitimi ve Kalkınma Kongresi. Ankara: 1993.

UNESCO. Cours Intensif de Formation sur la Méthodologie de la Carte Scolaire, Burundi, Bujumbura: 22 Novembre-3 Decembre 1982. Paris: Rapport du Cours Intensif de Formation de l'IIPE No: 34, 1983.

Ünal, Işıl. Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi. Ankara: Epar, 1996.

Üner, Sunday. Nüfusbilim Sözlüğü. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etüpleri Enstitüsü Yayını D-17, 1972.

ÖĞRETMEN PROFİLİ ARAŞTIRMASI: ÖZET RAPOR

R. Okçabol - F. Gök

Amaç

Bu araştırma, Eğitim Sen tarafından düzenlenen Demokratik Eğitim Kurultayı'nda tartışılacak konulara veri tabamın oluşturmak sendika adına Boğaziçi Üniversitesi öğretim üeleri Prof. Rıfat Okçabol ve Doç.Dr. Fatma Gök danışmanlığı altında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, Öğretmenlerin genel Özelliklerini betimlemek; onların kendilerini, mesleklerini eğitim sistemini ve toplumsal sorunları nasıl değerlendirdiklerini belirlemek; eğitim sistemiyle ilgili olan birkaç temel konuda Önerilerini ortaya çıkarmaktır.

Veri Toplama Aracı

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada gerekli olan veriler, çalışma grubunca geliştirilen bir anket kullanılarak toplanmıştır. R. Okçabol, F. Gök, ve E. Balkan'dan oluşan ilk çalışma grubu bir kaç kez bir araya gelerek konuyu incelemiş, tartışmış ve anketin ilk taslak soruların oluşturmuştur. İstanbul'daki kimi Öğretmen arkadaşların çalışmalarında ve katkılarından yararlanarak, değişik çevrelerin görüşlerini de alarak geliştirilen anket, Eğitim Sen şubelerinden gelen önerilerle ön denemeye hazır hale getirilmiştir. Bu anket, Ün deneme olarak bir grup öğretmen arkadaşına uygulanmıştır. Bu denemeden elde edilen bulgular ve yüz yüze yapılan görüşmeler sonundaki değerlendirmelere göre ankete son şekli verilmiştir. (Ek 1) Anketteki sorular üç kümede toplanmıştır.

Ankette, Öğretmenlerin nüfus bilim özellikleriyle ilgili sorular vardır (cinsiyet, yaş, bu mesleği seçiş nedeni, öğrenim kaynağı eğitimcilerin gazete kitap okuma, sinemaya gitme durumları içinde buldukları ekonomik koşullar, gibi); eğitsel ve toplumsal konularla ilgili 84 konuyu 5 dereceli bi ölçekle değerlendiren sorular vardır (bu konular, derslerdeki eğitim-öğretimle, çalışan kurumla eğitim sistemiyle, ülkenin genel sorunlarıyla ve bireye yönelik konularla ilgilidir.); öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili 8 ana konudaki görüşlerini belirlemeye yönelik sorular vardır. (ana konular şunlardır: öğretmen yetiştirme, iyi öğrenci tanımı, öğretmen veli ilişkisi ilköğretimin amacı ortaöğretimin amacı, yükseköğretimin amacı, yaygın eğitimin amacı erkek egemenliği).

Konunun önemi ve olabildiğince çok bilgi toplanabilmesi düşüncesiyle, ankette ortalama soru sayısından daha çok sayıda soruya yer verilmiştir. araştırma açısından anketlerde çok soru sorulması sakıncalı olsa da anket uygulanacak kitlenin, belirli

öğrenim düzeyine sahip öğretmen grubu olması nedeniyle bu sakıncanın ortadan kalkacağı varsayılmıştır.

Örneklem

Bu çalışmanın hedef kitlesi, yükseköğretim dışında kalan eğitim kurumlarda çalışan öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır. Zaman darlığı ekonomik sınırlılıklar ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) anket uygulamasında çıkarılabileceği olası engeller gözönüne alınarak, sayıları 500 bini aşan öğretmen kitlesi içinden rasgele öğretmen seçimi neredeyse olanaksızdır.

Bu nedenle, örneklem seçiminde amaçlı kümelendirme yöntemi uygulanmıştır. Önce, iller, sosyal-ekonomik-coğrafi durum özelliklerine ve nüfuslarına göre kümelенmiş ve bu kümelerden 21 il gelmiştir. Sonra yaygın eğitim kurumlarıyla okullar da türlerine göre ayrıca kümelенmiş ve seçilen de hangi okul türünde kaç okulun çalışma kapsamına alınacağı (anket uygulanacağı) saptanmıştır. Araştırmanın örneklemini, seçilen illerde belirlenen tür ve sayıdaki okullarda çalışan tüm öğretmenler ve yöneticilerdir.

Anket Uygulama

Merkez ve taşra örgütlerinin yardımlarıyla gerçekleştirilmiştir. anket uygulamasının aralık ayı başlarında tamamlanması planlanmışsa da, veri toplama, ancak 1998 Ocak ayının ilk haftalarında tamamlanabilmiştir.

Anket uygulamak üzere seçilen illerden 4'ünde planlanan uygulama yapılamamış, bu 4 ilden iki tanesi yerine yedek iller kullanılmış, diğer iki ilin yedek illerinde de uygulamaya varılamamıştır. Veri toplam sürecinde, iki il dışında okul türü bazında da hedeflenen örneklem kitlesine tam olarak ulaşılamamıştır.

Yine de, ülkenin dört bir yanından bakanlığa ait okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yaygın eğitim kurumlarından ve özel okullardan ve toplandığı için, elde edilen bulguların Türkiye'nin öğretmen profilini büyük ölçüde yansıtacağı söylenebilir.

Toplanan veriler, Eğitim Sen'in parasal desteği ile kodlanıp bilgisayara yüklenmiştir. Verilerin bilgisayara yüklenmesi işi 28 Ocak günü tamamlanabilmiştir. Veri analizinde Microsoft Word SPSS programı kullanılmıştır. Bu aşamada yapılan analizler, sayısal dağılım analizleriyle sınırlıdır.

Araştırma Bulguları

Bu çalışmaya, 19 ilden değişik tür ve kademedeki 195 ayrı okuldan 249 öğretmen ve yönetici katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yüzde 59'u erkek olan öğretmenlerin yüzde 7'si yönetici olarak çalışmaktadır. Öğretmenlerin dörtte birinin 1980'lerde oluşturulan eğitim fakültelerinde yetiştikleri 45 ve hele 50 yaşını geçtikten sonra pek meslekte kalmadıkları anlaşılmaktadır.

Çizelge 1: Yaş Grubu, Bitirilen Lise ve Meslek Kıdemi

Yaş Grubu	%	Mesleğin Kaynağı	%	Meslek Kıdemi	%
-24	5	İlköğretmen O	16	1-2 yıl	9
25-34	32	Eğitim Ens.	29	3-9 yıl	23
35-44	53	Eğitim Y.O	12	10-19 yıl	40
45+	10	Eğitim Fak	26	20+	17
		Sertifika	2		

Öğretmenlerin çoğunlukla genel liselerden geldiği (946 kişi %44), bunu öğretmen lisesi mezunları (%19) ile meslek lisesi mezunlarının (%15) izlediği görülmektedir. (Çizelge 2). Öğretmenlerin yarıya yakın bir oranda (996'sı %46) bu mesleğe isteyerek/severek girdikleri anlaşılmaktadır. Önemli bir bölümü (%17) de koşullar gereği zorunluluktan bu mesleği seçmiştir. İleri sürülen diğer nedenler de rastlantı (%7) ÖSYM sonucu olarak (%6), ideallerini gerçekleştirmek için (%5) ve aileden gelen meslek (%3) gibi nedenler olmaktadır. Bu mesleği zorunlu olarak seçtiğini belirtenler içinde, o an olarak en büyük grubun Öğretmen Lisesi mezunları olması (%23) çok düşündürücüdür. Öğretmenliği isteyerek seçenler içinde Öğretmen Liselilerin oranı da (%53) diğer lise mezunlarından pek farklı değildir. (bu oranlar genel lisede %50, meslek lisesinde %60 ve imam hatipte %51'dir).

Çizelge 2. Lise Mezuniyetine Göre Mesleğe Giriş Nedenleri (%)

Mesleği Seçme Nedeni	Okuduğu Lise						
	Öğretmen Lisesi	Genel Lise	Meslek Lisesi	İmam Hatip Lisesi	Diğer	Satır Toplamı	
İsteyenler	24*/53**	52/10	21/60	2/51	-/40	996	
Zorunlu	30/23	56/20	13/13	2/13		355	
Rastlantı	14/5	65/11	21/10			158	
ÖSYM	9/2	71/8	18/6	1/3	2/20	111	
İdeal	27/6	43/4	17/5	11/24	1/20	99	
Aileden	52/7	46/3	2/-			59	
Diğer	25/1	31/1	31/2	13/5		54	
Sütun Toplamı	417	946	321	321	38		

* Satır yüzdesi; ** Sütun yüzdesi

Öğretmen ailesinde babanın öğrenim durumu annenin öğrenim durumundan daha yüksektir. Babaların yüzde 42'si ilkokul mezunudur. Lise ve sütün öğrenim görenlerin oranı da yüzde 20'yi bulmaktadır. (Çizelge 3). Anneler içinde lise ve yükseköğrenim görmüş anneler ancak yüzde 5 kadardır. Babaların çeşitli işlerde çalışmış olduğu annelerin de büyük çoğunlukla (%83) ev kadını olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 3. Öğretmenlerin Ailevi Durumları

Babanın Öğrenimi	%	Annenin Öğrenimi	%	Annenin İşi	%	Babanın İşi	%
Okumaz-yazmaz	11	Okumaz-yazmaz	37	Çiftçi	4	Çiftçi	26
Okur-yazar	18	Okur-yazar	17	Emekli	0.4	Emekli	2
İlkokul	42	İlkokul	35	Memur	2	Memur	18
Ortaokul	10	Ortaokul	4	İşçi	2	İşçi	18
Lise	10	Lise	3	Serbest Mes.	3	Serbest Mes	14
Yüksekokul	9	Yüksekokul	2	Öğretmen	1	Öğretmen	7
				Ev kadını	83		

Çizelge 4'te görüldüğü gibi öğretmenleri büyük çoğunluğu evlidir (%80) Eşlerin neredeyse yarısı (%47) yükseköğrenimli olup üçte biri öğretmenlik yapmaktadır.

Çizelge 4. Öğretmenlerin Eş durumları

Medeni Durum	%	Eşin Öğrenimi	%	Eşin İşi	%
Evlü	80	Okumaz- yazmaz	1	Ev kadını	19
Bekar	15	Okur-yazar	1	Emekli	3
Diğer	3	İlkokul	11	Memur	16
		Ortaokul	4	İşçi	1
		Lise	16	Serbest meslek	10
		Yüksekokul	47	Öğretmen	30
		Yanıt Yok	20	Yanıt Yok	21

Öğretmenlerin çoğu kendi evinden oturmaktadır ve kendilerini orta halli (%59) görmektedirler (Çizelge 5). Gelir düzeyini "çok iyi" olarak belirten ancak 8 öğretmen (%0.4) çıkmıştır.

Çizelge 5. Öğretmenin Sosyal Konumu

Özel Araba	%	Ev	%	Evin Büyüklüğü	%	Gelir Düzeyi	%
Var	43	Kendinin	41	M2 < 80	19	Az	27
Yok	56	Kira	48	80 < m2 < 100	48	Orta	59
		Lojman		100 < m2	30	İyi	13

Öğretmenler sırasıyla milliyet (%22), Cumhuriyet (%17), Hürriyet (%11) ve Sabah (%9) gazetelerini okumayı yeğlemektedir.(Çizelge 6) radikal, Yeni Yüzyıl, Türkiye, Zaman ve Emek gibi diğer gazetelerin de en fazla yüzde 1-2 oranlarında okuyucusu vardır. Gazete okumayanların oranı yüzde 7'yi bulmaktadır. Öğretmenlerin yüzde 38'i her ay 1-2 kitap alıp 1-2 kitap okumaktadır. Her türlü kitap okuyanlar yüzde 33'ü bulmakta, ikinci sırayı inceleme-araştırma türü kitaplar almaktadır (1%6). Öğretmenlerin, yüzde 18'i sinema, tiyatro ve konser gibi kültürel etkinliklere katılamamaktadır; yüzde 22'i kültür etkinliklerinden yalnız birine gidebilmektedir. Öğretmenlerin yüze 14'ünün bir hobi olarak resim ve müzikle uğraştıkları anlaşılmaktadır. Bunu spor yapma (%12) ve gazete/kitap okuma (%11) izlemektedir.

Çizelge 6. Öğretmenlerin Kültürel Durumları

Okunan Gazete	%	Okunan Kitap	%	Kültürel Etkinlik	%	Hobiler	%
Milliyet	22	Her şey	33	Sinema	8	Güzel sanat	14
Cumhuriyet	17	Bilim-kurgu	3	Tiyatro	12	Spor	13
Hürriyet	11	Edebi	14	Konser	2	Okuma	11
Sabah	9	Güldürü	2	S/T/K	19	El Sanatı	4
Diğer	26	İnceleme	16	Gitmeyen	18	Diğer	23
Okumayan	-8	Mesleki	12	Yanıt Yok	39	Hobi Yok	3
Yanıt Yok	7	Okumayan	8			Yanıt Yok	41
		Diğer	7				

Öğretmenlerin, eğitim öğretimle ilgili olan 84 konudaki görüşlerine, Çizelge 11'e kadar yer verilmektedir. Bu çizelgelerde, (-) işaretinin altındaki sayılar, ilgili cümleye katılmayan öğretmenlerin yüzdesini, (0) sütunundaki sayılar, katılıp/katılmadığı; önünde kararsız olan öğretmenlerin yüzdesini ve (+) işaretli sütundaki sayılar da ilgili cümleye katılan öğretmenlerin yüzdelerini vermektedir.

Çizelge 7'de 1. Konuda, öğretmenlerin yüzde 25'i öğrencilerin derslere yeterince ilgi duyduğunu, yüzde 57'si de bunun tersini düşünmekte, yüzde 17'si ise bir konuda bir karar verememektedir. Bu konulardan araç gereç yetersizliği (%73), kendini yeterli bulma (%69), ders programlarının gerekli bilgileri içermemesi (%63), öğretmenlerin kurulunun yeterince işlevsel olmadığı (%59), öğrencinin yeterince soru sormadığı (%59) konularında öğretmenlerin üçte ikiye yakın çoğunlukla görüş birliği vardır.

Çizelge 7. Eğitim-Öğretimle Konularındaki Değerlendirme (%)

Eğitim-Öğretimle İlgili Konular	-	0	+
Öğrenci derslere yeterince ilgi duyuyor	57	17	25
disiplin sorunlarını çözmekte zorlanmıyorum	27	16	55
ders konusunu öğretmekte güçlük çekmiyorum	20	13	66
öğrenci yeterince soru soruyor	59	12	27
ders kitapları gerekli bilgileri içermektedir	63	14	22
Öğrenme ezberlemeye dayanıyor	21	9	58
öğrenciyle yeterince iletişim kuruyorum	13	16	70
okulda eti senin kemiği benim anlayışı geçerlidir	46	36	16
Kız öğrencilere farklı davranılmıyor	30	10	57
dayak cezası uygulanıyor	55	13	31
öğretmen sınıfın hakimidir	30	13	55
araç-gereçler yeterli düzeydedir.	73	8	16
Kendimi alanımda yetersiz buluyorum	69	10	19
öğrenci başarısı adilane değerlendirilmektedir	36	16	46
öğretmenler kurulu yeterince işlevseldir.	59	17	20
Ders kitapları tutucu ve şovendir	35	18	42

(-): Olumsuz olanlar; 0: kararsızlar; (+): Olumlular

Öğretmenlerin, yönetici-öğretmen ilişkileri, öğretmenler arası ilişkiler, öğrenciye saygı gösterilmesi ve yöneticilerin yeterliliği konularında görüş birliği içinde olmadıkları, diğer konularda aynı görüşleri paylaştıkları görülmektedir (Çizelge 8)

Çizelge 8. Çalışılan Kurumla ilgili Değerlendirmeler (%)

Çalıştığı Kurumla İlgili Konular	-	0	+
yönetici öğretmen ilişkisi yeterli düzeydedir.	44	15	40
Öğretmen arası ilişkiler yeterli düzeydedir	39	16	43
öğretmen veli ilişkisi yeterli düzeydedir	59	15	25
yönetici veli ilişkisi yeterli düzeydedir	56	21	22
eğitsel kol etkinlikleri yeterli düzeydedir	67	15	16
devlet okula gereken önemi vermektedir	75	12	10
yerel yöneticiler okul yeterince ilgi göstermektedir	78	12	9
rehberlik hizmetleri yeterli düzeydedir	76	11	12
ders laboratuvar olanakları yeterli düzeydedir	74	11	13
ders kitaplarının niteliği yeterli	70	14	14
öğrenciye yeterince saygı gösterilmektedir	39	16	43
okul yöneticileri yönetim görevinde yeterlidir	43	21	33

Çizelge 9'da okulun öğrencileri yaşama hazırlaması ve eğitim sisteminin laikliği gibi konularda pek görüş birliği olmadığı görülmektedir. Öte yandan, insan hakları, çevre koruma, özlük hakları, ezbere son verilmesi, eğitsel kararlara katılım gibi konularda da öğretmenler yüzde 90'ları aşan oranlarda görüş birliği içindedir.

Çizelge 9. Eğitim Sistemiyle İlgili Değerlendirmeler (%)

Eğitim sistemimizle İlgili Konular	Değerlendirme		
	-	0	+
okul, öğrencileri yaşama hazırlamaktadır	34	16	29
okullar, öğrencilere demokratik değerler kazandırmaktadır	38	17	33
eğitim sisteminde cinsiyetçi yaklaşım egemendir	56	16	26
eğitim sistemi demokratiktir	60	17	21
öğretmenlik mesleği kadınlara daha uygundur	62	10	26
eğitim sistemi laikdir	45	17	36
öğretmenlik toplumda kabul görmektedir.	66	14	18
özel öğretime ağırlık verilmektedir.	50	12	36
mesleki eğitime ağırlık verilmektedir	6	6	86
meslek okulu mezunları yalnız ilgili meslekte yükseköğrenim görmelidir	15	7	77
okulda her türlü sınavlara hazırlayıcı kurslar hazırlanmalıdır	19	11	67
burs ve yatılılık oranları artırılmalıdır	5	5	89
isteyen ana dilinde eğitim görebilmelidir.	25	12	60
okulda insan hakları bilinci kazandırılmalıdır	2	2	95
okulda çevre koruma bilinci kazandırılmalıdır	1	1	96
zorunlu eğitim süresi 8 yılın üzerinde olmalıdır	9	7	83
ortaöğretim 4 yıl olmalıdır	15	16	66
yabancı dil eğitimine önem verilmelidir	6	6	86
yabancı dil kimi okullarda öğretim dili olabilir	31	16	51

eğitimde fırsat ve olanak eşitliği vardır	74	9	17
din adamı yüksekokulda yetiştirilmelidir	6	5	87
yerel yönetimler de eğitimde söz sahibi olmalıdır	5	9	83
okul yönetimi çalışanlarca belirlenmelidir	1	2	96
sendikalar kara süreçlerinde yer almalıdır	5	9	83
öğretmenler özlük haklarına sahip çıkmalıdır	1	2	96
öğrenciden katkı payı alınmalıdır	64	13	21
veliler okulda eğitim-öğretim sürecinde söz sahibi olmalıdır	18	15	64
yönetici kadın öğretmenlerin sayısı artmalıdır	14	18	66
din eğitimi cemaatlere bırakılmalıdır	61	9	25
ezberci eğitime son verilmelidir	6	2	91
eğitim, eğitimcilere bırakılmalıdır	2	2	94
öğretmenler eğitsel kararlara katılabilir	2	2	94
gereksinimi olanlara burs verilmesi koşuluyla ortaöğretim paralı olmalıdır	65	14	20
gereksinimi olanlara burs verilmesi koşuluyla yükseköğretim paralı olmalıdır	60	13	13
öğretmenler özel ders verebilir	33	11	54
okul yönetimine öğrenciler de katılmalıdır	17	10	34
öğretmenlere mesleki hizmetiçi eğitim sunulmalıdır	3	4	91
gençlerde şiddet eğilimi artmaktadır	8	5	86
merkez ve taşra eğitim yöneticileri yeterince yetkindir.	59	23	15

Çizelge 10. Ülke sorunlarıyla ilgili Değerlendirme (%)

Ülkemizin Genel Sorunlarıyla İlgili	Değerlendirme		
	-	0	+
özelleştirme önemli bir sorundur	12	7	78
işsizlik önemli bir sorundur	2	1	96
insan hakları önemli bir sorundur	4	3	91
dinin politikaya alet edilmesi önemli bir sorundur	5	3	90
demokratik hukuk devleti olmamız önemli bir sorundur	5	5	88
karşılıklı saygı ve hoşgörü eksikliği önemli bir sorundur	2	2	94
ulusal birliği sağlamak önemli bir sorundur	9	6	82
dinsel kimlikler tanınmalıdır	19	12	66
etnik kimlikler tanınmalıdır	33	14	58
şeriatçı akımlar eğitimde etkilidir	21	11	64
gençlerde uyuşturucu bağımlılığı artmaktadır	4	9	84

Çizelge 11'den de öğretmenlerin, her şeye karşın öğretmenlik mesleğini o kadar da olumsuz bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Çizelge 11. Kişiyeye Dönük Değerlendirme (%)

Kişiyeye Dönük Konular	Değerlendirme		
	-	0	+
gençlere öğretmen olmalarını öğütlerim	28	21	49
zaman zaman öz eleştiri yaparım	3	4	91
arkadaşlarımla eğitsel sorunları tartışırım	4	6	89
bu maaşla ancak bu kadar çalışırım	61	9	27
fırsatını bulsam okul değiştiririm	53	15	29
fırsatını bulsam öğretmenlikten ayrılırım	57	11	30

Eğitim sisteminin yeniden yapılanması anlayışları içinde, bu çalışmanın çok önem verdiği kimi konularda daha derinlemesine bilgi toplayabilmek için açık uçlu sorular kullanılmıştır. Bu sorulara verilen yanıtlar özel çabayla kodlanmıştır. Sonuçlar 12-14 numaralı çizelgelerde özetlenmektedir. Çizelgelerden görüleceği gibi, genellikle verilen yanıtlar bir kaç konuda kümelenmemekte, dağınıklık göstermektedir. Öğretmenlerin yüzde 13'ü 1980 öncesi Öğretmen Okullarının açılmasının istemekte, yüzde 33'ü iyi öğrenciyi "düşünen, soran ve araştıran öğrenci" olarak tanımlamakta ve yüzde 34'ü öğretmen veli ilişkisinin "sık ve periyodik olarak toplanmayla" ile artacağını (Çizelge 12) düşünmektedir.

Çizelge 12. Öğretmen Yetiştirme, İyi Öğrenci, Öğretmen-Veli İlişkileriyle İlgili Görüşler

İyi Öğretmen Nasıl Yetiştir	%	İyi Öğrenci Nasıldır	%	İletişim	%
Öğretmen Okulları Açılmalı	13	Düşünen, Soran, Araştıran	33	Periyodik	34
Staja-Uygulamaya Ağırlık	9	İlgili, Çalışkan,	15	Saygılı diyalog	21
Yetiştirme Öğr. Lise Başlar	6	Güvenli, Hakkını arayan	12	Yardımlaşma	11
Nitelik Artmalı	6	Saygılı, Uyumlu	10	Sorunlara yönelik	7
Formasyon	5	Yanıt Yok	15	Birlikte karar	4
Herkes Olmaz	5			Yanıt Yok	18
Yanıt Yok	24				

Öğretmenler, ilköğretimin amacının öncelikle öğrencilere temel bilgi kazandırmak (%22) ve geleceğe hazırlamak (%15); ortaöğretimin amacının kişinin gelişmesine yardım (%23), bir mesleğe (%20) ve yükseköğretime (%10) hazırlamak; yükseköğretimin amacının da toplumun insan gücü gereksinimini karşılamak (%40) ve bilim adamı yetiştirmek (%14) olduğunu düşünmektedir (Çizelge 13)

Çizelge 13. Öğretim Kademelerine göre Düşünülen Amaçlar

İlköğretim	%	Ortaöğretim	%	Yükseköğretim	%
Temel Bilgiler	22	Geliştirme	23	İnsangücü	40
Geleceğe Hazır	15	Mesleğe hazır	20	Bilimsel	14
Demokratik	6	Yüksekö. Hazır	10	Birey/Toplum	5
Yönlendirme	6	Yaşama hazır	6	Nitelikli	4
Ortaöğr. Hazır	6	Temel bilgi	6	Yaşama hazır	5
Yanıt Yok	20	Yanıt Yok	25	Yanıt Yok	25

Çizelge 14'te de öğretmenleri, yaygın eğitimin amacının yetişkinlere bir beceri kazandırmak (%12) ve toplumu bilinçlendirmek (%10) olduğunu; yüzde 13'ünün okullarda erkek istemin yeniden üretilmediğinin düşündüğünü göstermektedir.

Çizelge 14. Yaygın Eğitim, Erkek Egemenliği Hakkında Görüşler ve Son Sözler

Yaygın Eğitim	%	Erkek Egemen	%	Son Sözler	%
Bilinçlendirme	10	Değil	13	Haklar verilmeli	5
Beceri Kazanma	12	Ayırma son	6	Çekici olmalı	5
Toplumu Geliştirme	8	Eşitlik	6	Demokratikleşme	4
Genel Bilgi	8	K. Yönetici	4	Yanıt Yok	75
İkinci Fırsat	6	Toplum Düzeni	4		
Herkese	5	Yanıt Yok			
Yanıt Yok					

Çizelge 15. Yüksek Oranda Yanıtsız Kalan Sorular

Sorular / Konular	Yanıtsız (%)
Aylık kitap alam	58
okullarda erkek egemen sistem	48
Aylık kitap okuma	47
Yaygın eğitimin amacı	43
Özel hobiler	41
Sinemaya, tiyatroya, gitme	38
Yükseköğretimin amacı	25
ortaöğretimin amacı	25
Öğretmen Yetiştirme konusu	24
İlköğretimin amacı	20
Mezun olunan lise	19
Öğretmen-veli ilişkisi	18
İyi öğrenci	15

Sonuç

Azınlık okulları ve özel eğitim kurumları bu çalışmada yer almamış. İmam Hatip Liselerinde, Halk Eğitimi Merkezlerinde ve Doğu illerinde çalışanlar da yeterince temsil edilememiştir. Yine de, ulaştığı ve temsil ettiği öğretmen kilesi profilini ortaya koyması; onların genel durumunu, eğitim sistemine ve toplumsal konulara nasıl baktıklarını yansıtması nedeniyle bu çalışmanın değerli bilgiler ürettiği düşünülmektedir.

Bu ön rapor, toplanan verilerin özet dökümünü içermekte, ortaya bir resim koymaktadır. Raporda yer alan sonuç ve bulgularla ilgili yorumlara, zaman darlığı nedeniyle, bu aşamada yer verilmemiştir, konu okuyucunun takdirine bırakılmıştır.

DEMOKRATİK EĞİTİM KURULTAYI YÖNETMELİĞİ

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak, Yapılanma ve Tanımlar

Amaç:

Madde 1- Bu yönetmeliğin amacı; Demokratik Eğitim Kurultayı'nın oluşumu, çalışması ve işleyişi ile ilgili ilke ve yöntemleri düzenlemektir.

Kapsam:

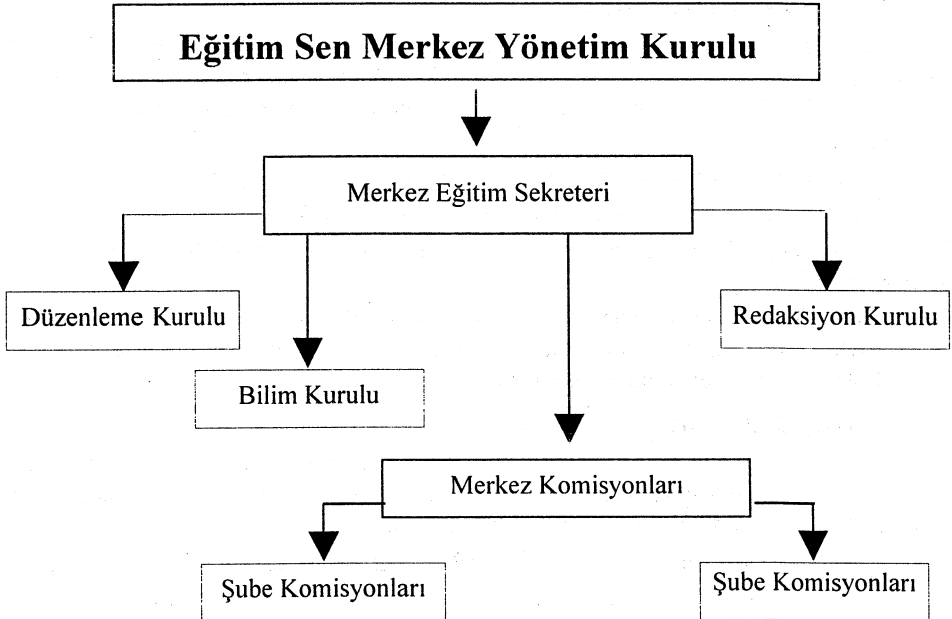
Madde 2- Bu yönetmelik; Demokratik Eğitim Kurultayı'nın oluşumu, çalışması ve işleyişi ile ilgili iş ve işlemleri kapsar.

Dayanak:

Madde 3- Bu yönetmelik, EĞİTİM SEN!.. Olağan Kongresi'nde alınan "Demokratik Eğitim Kurultayı'nın yapılması kararı" hükmüne dayanılarak hazırlanmıştır.

Yapılanma:

Madde 4- Demokratik Eğitim Kurultayı Yapılanması aşağıdaki gibidir:



Tanımlar:

Madde 5- Bu yönetmelikte geçen;

"Sendika"; Eğitim, Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası (EĞİTİM SEN)'i

"MYK"; EĞİTİM SEN Merkez Yönetim Kurulu'nu

"Şube"; EĞİTİM SEN Şubelerini

"DEK" ve "Kurultay; Demokratik Eğitim Kurultayı'nı

"Genel Kurul"; Demokratik Eğitim Kurultayı Genel Kurulu'nu

"Düzenleme Kurulu"; Demokratik Eğitim Kurultayı Düzenleme Kurulu'nu

"Bilim Kurulu"; Demokratik Eğitim Kurultayı Bilim Kurulu'nu

"Redaksiyon Kurulu"; Demokratik Eğitim Kurultayı Redaksiyon Kurulu'nu

"Merkez Komisyonları"; Demokratik Eğitim Kurultayı Merkez Komisyonları'nı

"Şube Komisyonları"; Demokratik Eğitim Kurultayı için Sendika şubelerinde oluşturulmuş olan komisyonları

"Gündem"; Demokratik Eğitim Kurultayı'nda ele alınacak konu başlıklarının ve yapılacak işlerin sırasını

ifade eder.

Açıklamalar

Düzenleme Kurulu:

Madde 6- Kurultay'a giden süreçte ve Kurultay'da toplantı organizasyonları yapan; basın, kişi ve kurumlarla ilişkileri düzenleyen, yazıları dosyalayan, arşiv oluşturan, Kurultay'ın çalışmalarını yürütmesini ve sonuçlandırmasını sağlayan kuruldur.

Düzenleme Kurulu; Eğitim Sekreterinin belirlediği 3 (üç) üyeden oluşur.

Merkez Eğitim Sekreteri, Düzenleme Kurulu'nun başkanıdır.

Düzenleme Kurulu, kendi üyeleri arasında görev paylaşımı ve uygun biçimde görevlendirmeler ,apar.

Düzenleme Kurulu, gündemle ilgili olarak akademik çevrelerle ve eğitim çevreleriyle ilişki kurulması, Kurultay sırasında teknik donanımın ve çalışmaların düzenli olması için gereken önlemleri alır.

Bilim Kurulu:

Madde 7- Bilim Kurulu; Merkez Eğitim Sekreteri'nin önerisi ve MYK'nın onayıyla Merkez Komisyonlarında çalışan akademisyenler veya diğer üyeler arasından belirlenir; en az 7 (yedi) en çok 10 (on) üyeden oluşur.

Bilim Kurulu; Merkez Eğitim Sekreteri'ne bağlı olarak çalışır.

Bilim Kurulu; Kurultay konularıyla ilgili bildirme, rapor hazırlar ve/veya hazırlattırır; kendisine gelen bildirme ve raporları inceler, Kurultay'da sunulup sunulmamalarına karar verilir; Düzenleme Kurulu ve Merkez Komisyonları ile eş güdüm içinde çalışır.

Bilim Kurulu; Kurultay'a sunulmak üzere gönderilen bildirme veya bildirme özetlerini değerlendirir. Sunulmaya değer görülenleri belirler. Kurultay'a yararlı olacağını düşündüğü kişi ve kurumlara çağrı yapılabilmesi için Düzenleme Kurulu'na önerilerde bulunur.

Redaksiyon Kurulu:

Madde 8- Gelen bildirme ve raporları biçimsel açıdan (dil, dilbilgisi vb) inceleyerek baskı aşamasına getirmekle görevli olan kurul olup, 3 (üç) kişiden oluşur, Merkez Eğitim Sekreterine bağlı olarak çalışır..

Merkez Komisyonları:

Madde 9- Her bir ana konuyla ilgili olarak en yoğun çalışma yapılan ilde Merkez Komisyonu kurulur. Bu komisyonlarda en az birer akademisyen ve eğitimci yer alır. Bu komisyonlar, Şube Komisyonları ile koordineli çalışır.

Şube Komisyonları:

Madde 10- Şubelerde oluşturulan DEK Komisyonlarıdır; Merkez Komisyonları ile koordineli çalışırlar.

İKİNCİ BÖLÜM

Kurultayı'nın Amacı, Oluşumu ve İşleyişi

Kurultayın Amacı:

Madde 11- Kurultay; eğitimin sorunlarını ortaya koyup, çözüm yol ve önerilerini göstermek; eğitimin laik, bilimsel ve demokratik bir yapıya kavuşmasına yönelik kararlar almak; bu konularla ilgili olarak kamuoyu oluşturmak; alınan kararların hayata geçirilmesini sağlamak amacıyla toplanır. Bu amaçla Kurultay sonrasında, Kurultay bildirilerinin toplu halde yer aldığı bir kitap ve Sendika'nın eğitim politikasını yansıtan bir rapor yayınlanır.

Kurultayın oluşumu: (Kurultay Delegeleri)

Madde 12- Kurultay delegeleri şunlardan oluşur:

a) Çağrılı delegeler: Eğitim Sen MYK'sının belirlediği kurumları temsilen katılan kişiler ve yine MYK'nın belirleyip ismen çağırdığı kişilerden oluşur.

Kurumlara kaçar delegelik verileceğini MYK karar verir.

b) Doğal delegeler:

— Eğitim Sen Merkez Yönetim Kurulu, Merkez Denetleme Kurulu, Merkez Disiplin Kurulu asil üyeleri,

— Bilim Kurulu üyeleri,

— Düzenleme Kurulu üyeleri,

— Redaksiyon Kurulu üyeleri,

— Merkez Komisyonları üyeleri,

— Eğitim Sen şubelerini temsilen katılan delegelerdir.

Onur Konukları:

Madde 13- MYK'nın belirlediği kurumların, örgütlerin temsilcileri ve birey olarak çağrılan kişiler.

Çağrı Yöntemi:

Madde 14- Onur konuğu olarak kimlerin, hangi örgütlerin çağrılacağına, bunlardan hangilerine konuşma hakkı verileceğine Eğitim Sen MYK karar verir.

Madde 15- Şubeleri temsilen katılacak olan üyelerin belirlenmesi şöyle olur:

a) DEK Komisyonu bulunan şubelerde:

I. Üye sayısı 500'e kadar olan şubeler: Şube DEK Komisyonu üyeleri arasından Şube Yönetim Kurulu'nun belirleyeceği 1 (bir) kişi

II. Üye sayısı 501-1500 olan şubeler: Şube DEK Komisyonu üyeleri arasından Şube Yönetim Kurulu'nun belirleyeceği 1 (bir) kişi ve Şube Başkanı, onun gelemeyeceği durumda bir Yönetim Kurulu üyesi onlardan

hiçbirinin gelemeyeceği durumlarda da Şube Yönetim Kurulu'nun belirleyeceği 1 (bir) üye olmak üzere toplam 2 (iki) kişi

- III. Üye sayısı 1501 ve daha fazla olan şubeler: Şube DEK Komisyonu üyeleri arasından Şube Yönetim Kurulu'nun belirleyeceği 2 (iki) kişi ve Şube Başkanı, onun gelemeyeceği durumda Yönetim Kurulu üyelerinden biri, onlardan hiçbirinin gelemeyeceği durumlarda da Şube Yönetim Kurulu'nun belirleyeceği 1 (bir) üye olmak üzere toplam 3 (üç) kişi

b) DEK Komisyonu bulunmayan şubelerde:

- I. Üye sayısı 500'e kadar olan şubeler: Şube Yönetim Kurulu başkanı, onun gelemeyeceği durumlarda 1 (bir) Yönetim Kurulu üyesi; onların da gelemeyeceği durumlarda Şube Yönetim Kurulu'nun belirleyeceği 1 (bir) üye
- II. Üye sayısı 501-1500 olan şubelerde: DEK'e 2 (iki) kişi katılır. Bunlardan biri; Şube Yönetim Kurulu Başkanı, onun gelemeyeceği durumda 1 (bir) Yönetim Kurulu üyesi onlardan hiçbirinin gelemeyeceği durumda da Şube Yönetim Kurulu'nun belirleyeceği 1 (bir) üye olur. İkinci delegeyi Şube Yönetim Kurulu, Yönetim Kurulu Üyeleri dışındaki üyeler arasından belirler.
- III. Üye sayısı 1500 ve daha fazla olan şubeler: DEK'e 3 (üç) delege gönderir. Bunlardan biri; Şube Başkanı, onun gelemeyeceği durumda 1(bir) Yönetim Kurulu üyesi, onlardan hiçbirinin gelemeyeceği durumda da Şube Yönetim Kurulu'nun belirleyeceği 1 (bir) üye olur. İkinci ve üçüncü delegeler Şube Yönetim Kurulu tarafından, Yönetim Kurulu üyeleri dışındaki üyeler arasından belirlenir.

c) Belirlenen delegeler, süresi içinde Genel Merkeze bildirilir.

Dinleyiciler:

Madde 16- İsteyen EĞİTİM SEN üyeleri ve olanaklar ölçüsünde ilgi duyan herkes Kurultay'a dinleyici olarak katılabilir.

Kurultay Gündemi:

Madde 17- Kurultay'ın gündem taslağı; Bilim Kurulu'ndan ve Düzenleme Kurulu'ndan gelen önerilerden de yararlanılarak Merkez Eğitim Sekreteri tarafından hazırlanır ve MYK'ya sunulur.

Gündem taslağı MYK'ca kararlaştırılır.

Kurultay Ön Hazırlıkları:

Madde 18- Kurultay hazırlıkları Bilim ve Düzenleme Kurulları tarafından yürütülür.

Bilim Kurulu, Merkez Komisyonlarına bağlı olarak çalışmak üzere akademisyenlerden ve eğitim çalışanlarından oluşacak alt komisyonlar kurabilir.

Her şubede, Kurultay çalışmalarını yürütmek üzere “Şube DEK Komisyonu” kurulur. Bu komisyonlar kendi içinden başkan ve sekreterini seçer. Şube Yönetim Kurulları bu komisyonların konusunu, üyelerini, başkan ve sekreterini, yapılan çalışmaların özetini düzenli raporlar halinde Genel Merkez’e gönderir.

Raporların Gönderilmesi:

Madde 19- Merkez Komisyonların hazırladığı raporlar ve bağımsız bildirelerin Kurultay Takvimi’nde belirlenen süre içinde ve Kurultay tarihinden en az 30 gün önce Genel Merkeze gönderilmesi gerekir.

Bağımsız bildirelerdeki görüşler ise sadece bildireyi sunan kişi veya kurumu bağlar.

Şubeler adına hazırlanan genel merkeze gönderilen çalışmalar, ilgili Merkez Komisyonlarında toplanır ve Kurultay Takviminde belirlenen süre içinde Şube Komisyonları ve Merkez Komisyonlarının katılımının sağlandığı incelemelerle bir rapor haline getirilerek birer örnekleri şubelere gönderilir.

Şubeler geniş üye katımlı çalışmalar yaparak bu bildireleri inceleyip Kurultayda “Bildire”lerin delegelere sunumu ve tartışılması sırasında Şube DEK Delegeleri aracılığıyla aktarılmak üzere raporlar hazırlarlar.

Kurultay’ın Çalışma İlkeleri ve Yöntemi:

Madde 20- Kurultay çalışmalarında aşağıdaki ilkeler ve yöntem uygulanır:

a) Kurultay’ı Merkez Eğitim Sekreteri’nin kendisi veya MYK’nın görevlendireceği bir kişi başlatır. Tüm Kurultay çalışmalarını yürütmek üzere MYK üyelerinden bir başkan, Bilim Kurulu üyelerinden bir başkan yardımcısı, Düzenleme Kurulu üyelerinden bir başkan yardımcısı katılımcılardan da dört raportör seçer. Bu Divan gündemi onaylatır ve uygular.

b) Kişisel-bağımsız bildireler. (duruma göre bildire özetleri) kürsüden okunarak delegelere sunulur. Zamanın elverdiği ölçüde bu bildirelerle ilgili tartışma yaptırılır ancak bildirelerde değişiklik yapılamaz. Getirilen eleştiri ve öneriler tutanaklara geçirilmekle yetinilir.

c) Belirlenmiş olan ana çalışma konularıyla ilgili “Kurultay Komisyonları” kurulur. Bu Komisyonlarda Şube DEK Komisyonları üyesi olarak gelen şube temsilcileri ve Merkez Komisyonlarının tüm üyeleri doğal üye olarak yer alır. 14.Madde de sözü edilen öteki şube delegeleri, gönderilecek yönergeler doğrultusunda Düzenleme Kurulu tarafından Kurultay komisyonlarına dağıtılır.

d) Kurultay Komisyonları, ilk toplantılarında kendi üyeleri arasından açık oyla bir başkan, bir başkan yardımcısı ve üç raportör seçer ve Kurultay gündemi doğrultusunda bir çalışma planı hazırlar.

e) Komisyonlar kendilerine ayrılan yerlerde ve sürelerde eş zamanlı olarak çalışırlar, raporlarına son şeklini verirler.

f) Kurultayda Komisyon raporlarının her birinin delegeler önünde okunmasının

ardından, çalışma programında belirtilen süre içinde her bir raporla ilgili tartışma açılır. Raporla ilgili delegelerin önerileri ve eleştirileri alınır. Çoğunluk görüşü olan öneriler değerlendirilmek üzere ilgili komisyonlara iletilir.

Tartışmaya “Kurultay Delegeleri” (md.12) dışındakiler katılamaz.

g) Komisyon raporları bu görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenir.

Kurultay Kararlarının Kabulü:

Madde 21- Kurultayda oylama yapılan durumlarda kararlar oy çokluğu ile alınır. Oyların eşit olduğu durumlarda Divan Başkanı'nın desteklediği görüş kabul edilir ancak durum tutanaklarda ayrıca belirtilir.

Sonuç Bildirgesi

Madde 22- DEK Sonuç Bildirgesi Taslağını hazırlamak üzere delegeler arasından 5 (beş) kişilik bir komisyon kurulur. Hazırlanan sonuç bildirgesi taslağı delegelerce tartışılıp son şekli verilerek oylanır.

Sonuç Bildirgesi, Kurultay'ın son günü yayımlanır ve gerekli yerlere ulaştırılır.

Kurultay Kararlarının Yayınlanması:

Madde 23- Kurultay'da alınan kararlar ve sunulan bildireler Kurultay'ın bitiminden itibaren en geç 4 ay içinde kitaplaştırılır. Alınan kararlar basına ve kamuoyuna açıklanır; sendikal yayın organlarında değerlendirilir.

Kurultayın Yetki ve Sorumluluğu:

Madde 24- Demokratik Eğitim Kurultayı'nı düzenleme ve sonuçlandırma yetkisi ve sorumluluğu EĞİTİM SEN Merkez Yönetim Kurulundadır.

Demokratik Eğitim Kurultayı Programı

2 Şubat 1998 Pazartesi

- 09:30-13:30 - Açılış
 - Divan Seçimi
 - Açılış Konuşmaları
Kemal Bal, Eğitim Sen Genel Başkanı
Cemal Ünlü, Eğitim Sen Genel Eğitim Sekreteri
- 13:30-15:00 Öğle Yemeği
 15:00-17:00 Komisyon Çalışmaları
 17:00-17:20 Çay Arası
 17:20-19:00 Komisyon Çalışmaları
 19:00-20:00 Akşam Yemeği
 20:00-22:00 Komisyon Çalışmaları

3 Şubat 1998 Salı

- 08:30-10:30 Komisyon Çalışmaları
 10:30-10:50 Çay Arası
 10:50-12:30 Komisyon Çalışmaları
 12:30-14:00 Öğle Yemeği
 14:00-16:30 Komisyon Raporlarının Hazırlanması
 16:30-16:50 Çay Arası
 16:50-20:00 Komisyon Raporlarının Yazılarak Kurultay Divan Başkanlığı'na Teslim Edilmesi

4 Şubat 1998 Çarşamba

- 08:30-09:00 Bildiri: **Eğitim ve İstihdam** (Prof.Dr. İsmail Bircan)
 09:00-09:20 Bildiri: **Nüfus ve Eğitim** (Doç.Dr. Kasım Karakütük)
 09:20-09:40 Bildiri: **İnsan Hakları Eğitimi Hakkı** (Prof. Dr. Mesut Gülmez)
 09:40-10:00 Bildiri: **Eğitimde Kaynak Yaratma ve Kullanımı** (Stig Andersen, DLF-Danimarka)
 10:00-10:20 Bildiri: **Eğitimde Yerinden Yönetim** (Dr. Ahmet Duman)
 10:20-10:40 Bildiri: [Eğitim Felsefesi] (**Agne's Breda, FEN-Fransa**)
 10:40-12:20 **Eğitim Felsefesi Komisyonu Raporunun Sunulması ve Görüşülmesi**
 12:20-13:40 Öğle Yemeği
 13:40-14:40 **Çevre İçin Eğitim Komisyonu Raporunun Sunulması ve Görüşülmesi**
 14:40-15:00 Çay Arası
 15:00-15.20 Bildiri: Yönlendirmede Okulun Rolü (**Achim Albrecht, GEW, Almanya**)
 15.20-17.00 **Çocuk ve Eğitim Komisyonları** (Çalışan Çocuklar, Cinsel Eğitim Savaş ve Göçün Çocuklar Üzerindeki Etkisi) Raporlarının Sunulması ve Görüşülmesi
 17:00-18:00 **Kadın ve Eğitim Komisyonu Raporunun Sunulması ve Görüşülmesi**
 18:00-19:50 **Eğitim İşkolunda Çalışan Memur, Hizmetli ve Diğer Personelin Sorunları Komisyonu Raporunun Sunulması ve Görüşülmesi**

5 Şubat 1998 Perşembe

- 08:30-08:50 Bildiri: “Zorunlu Eğitim” Reformu ve Uygulamaları (**Geir Knapstad, Norveç Öğretmenler Sendikası, NLSF**)
- 08:50-09:20 **Eğitimde Yeniden Yapılanma Komisyonu** Raporunun Sunulması
- 09:20-09:50 **Eğitimin Denetimi ve Yönetimi Komisyonu** Raporunun Sunulması
- 09:50-10:10 Çay Arası
- 10:10-12:10 **Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Eğitim Denetimi ve Yönetimi Komisyonları** Raporlarının Görüşülmesi
- 12:10-13:30 Öğle Yemeği
- 13:30-15:30 **Öğretmen Yetiştirme Komisyonu** Raporunun Sunulması ve Görüşülmesi
- 15:30-16:50 Çay Arası
- 15:50-17:20 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Komisyonu** Raporunun Sunulması ve Görüşülmesi
- 17:20-17:40 Bildiri: İsveç'teki Göçmen ve Sığınmacı Öğrencilerin Anadilde Eğitimi (**Jan Forsell, İsveç Öğretmenler Sendikası**)
- 17:40-18:00 Bildiri: Düşünceyi Geliştiren Dil (**Prof. Dr. Klaus Liebe- Harkort, GEW-Almanya**)
- 18:00-19:00 **Eğitim ve Dil Komisyonu** Raporunun Sunulması ve Görüşülmesi

6 Şubat 1998 Cuma

- 08:30-09:00 Bildiri: [Eğitim Programlarının Geliştirilmesi] (**Roger Ferrari, SNES-Fransa**)
- 09:00-10:30 **Eğitim Programları Komisyonu** Raporunun Sunulması ve Görüşülmesi
- 10:30-10:50 **Türkiye’de Okuma Alışkanlığı ve Öğretmenin Sorumluluğu** (Ferhat Özen, İstanbul 5 No’lu Şube)
- 10:50-12:20 **Eğitimde Kaynak Yaratma ve Kullanımı Komisyonu** Raporunun Sunulması ve Görüşülmesi
- 12:20-13:40 Öğle Yemeği
- 13:40-14:10 Bildiri: Eğitimde Nitelik (**Henk Grönlöh AOB-Hollanda**)
- 14:10-14:30 Çay Arası
- 14:30-16:00 **Bilgi Toplamı ve Eğitim Komisyonu** Raporunun Sunulması ve Görüşülmesi
- 16:00-17:00 **Ders Kitapları Komisyonu** Raporunun Sunulması ve Görüşülmesi
- 17:00-18:00 **İnsan Hakları ve Eğitim Komisyonu** Raporunun Sunulması ve Görüşülmesi
- 18:00-19:00 Kurultay Sonuç Bildirisinin Sunulması ve Kapanış

Sayı : 98/500/
Konu : DEK Katılım Hk.

/ /1998

Sayın

Sendikamız 2-6 Şubat 1998 tarihlerinde Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığı Şûra Salonu'nda "Demokratik Eğitim Kurultayı"nı toplayacaktır.

Kurultay'da; eğitim sistemimizi, ülkemizin ekonomik, sosyal, kültürel koşulları içinde ilkeleri ve kurumları bakımından ana çizgileriyle değerlendirerek, çözüm önerilerimizi oluşturmak istiyoruz.

Konularla ilgili çalışma komisyonlarımızın hazırladığı raporlar; kurultay çalışmaları kapsamında oluşturulacak komisyonlarda ve DEK Genel Kurulu'nda değerlendirilecektir.

Bu bağlamda; deneyimlerinizi, bilgilerinizi, önerilerinizi bizimle paylaşmanızı ve Demokratik Eğitim Kurultayını onurlandırmanızı istiyoruz.

Bilgilerinize sunar, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Saygılarla.

Cemal ÜNLÜ

GENEL EĞİTİM SEKRETERİ

EK:

1 Sayfa DEK Katılım Formu

Demokratik Eğitim Kurultayı

Democratic
Education
Congress

(DEK)

Konferenz
für
Demokratische
Bildung

2-6 Şubat 1998, Milli Eğitim Bakanlığı Şûra Salonu Ankara, Türkiye
2-6 February 1998, Council Hall of Ministry of National Education, Ankara, Turkey

Katılımcı Formu

KİMLİK BİLGİLERİ	GÖREV ALMAK İSTEDİĞİ KOMİSYONLAR (En fazla 5 tercih yapılacak)
Adı Soyadı :	1- Eğitim Felsefesi
Doğum Tarihi ve Yeri :	2- Eğitimde Yapılanma
Sendikası/Kurumu :	3- Öğretmen Yetiştirme
Şubesi :	4- Eğitim Denetiminin Yapılanması
Mesleği :	5- Eğitim Programları
Branşı :	6- Eğitimde Ölçme Değerlendirme
Çalıştığı İşyeri :	7- Eğitimde Kaynak Yaratma ve Kullanımı
Meslekteki Kıdemi :	8- Eğitim ve Dil
Mezun Olduğu Okul :	9- Çevre İçin Eğitim
KONAKLAMA	10- İnsan Hakları ve Eğitim
Konaklama için yer: <input type="checkbox"/> İstiyorum <input type="checkbox"/> İstemiyorum	11- Çalışan Çocuklar
Geliş Tarihi :	12- Bilgi Toplumu ve Eğitim
Ayrılış Tarihi :	13- Kadın ve Eğitim
Kaç Gece :	14- Ders Kitapları
	15- Memur, Hizmetli ve Diğer Personel Sorunları

6 Şubat 1998

DEMOKRATİK EĞİTİM KURULTAYI SONUÇ BİLDİRGESİ

Yüzbinlerce çocuk ve genç parasız ve eşit eğitim hakkından yararlanamıyor. Eğitim programları ezbere dayalı, bilimsel içerikten uzak, baskıcı ve cinsi ayrımcı uygulamalarla doludur Eğitim ortamlarında olması gereken çocuklarımız yaşlarına ve bedensel durumlarına uygun olmayan işlerde çalıştırılıyor. Sokaklarda yaşayan ve uyuşturucu gibi kötü alışkanlıklarla koyun koyuna olan çocuklarımızın sayısı hızla artıyor. Eğitim emekçilerinin ve sendikamız EĞİTİM SEN'in görüşü alınmadan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sürekli değiştirilen eğitim plan ve programlarının bir sonucu olarak sistem tam bir kaosa içinde.

Bütçeden eğitime ayrılan pay gittikçe azalırken, özel ve paralı eğitim teşvik edilip destekleniyor. Eğitim hizmetini üreten eğitim emekçilerinin ekonomik, sosyal ve mesleki sorunları daha da ağırlaşıyor.

Ekonomik, demokratik hakları için sendikalarda örgütlenen eğitim emekçilerine, örgütlerine ve savunduğumuz laik, demokratik, bilimsel, anadilde eğitim mücadelesine yönelik baskıların yaşandığı bu süreçte sendikamız EĞİTİM SEN, TÖS ve TÖB-DER'in düzenlediği Eğitim Kurultayları ile ortaya koyduğu perspektif ve birikimleri de değerlendirecek DEMOKRATİK EĞİTİM KURULTAYI'nı toplamıştır.

Reel Sosyalizmin çökmesiyle kan bulan dünya kapitalist sistemi, yeni dünya düzeni adı altında dünya halklarına bir yandan ölümü, sefaleti, açlığı ve yoksulluğu dayatırken; diğer yandan da halkları birbirine kırdırarak egemenliğini sürdürmeye çalışmaktadır. Bugün Türkiye'de yaşanmakta olan eğitim sorunsalı da kapitalizmin bir dünya sistemi olarak kendini yeniden kurmak ve bunalımını aşmak yönündeki girişimlerinin bir parçasını oluşturmaktadır.

Yaşanmakta olan bu süreç, uluslararası sermayenin programları doğrultusunda kapitalist toplumların ekonomik ve toplumsal ilişkilerinin yeniden yapılandırılması sürecidir. Türkiye'deki kapitalist gelişme sürecinin doğurduğu eğitim sorunları, bu süreç içinde yeni yeni sorunların da eklenmesiyle büyümekte, eğitim sistemi giderek çürümekte, yozlaşmakta ve onarılması güç bir hal almaktadır.

Yaşanan bu gerçekliğe uygun olarak devlet, yatırımlarını eğitim ve sağlık alanından çekerek, bu alanlarda kamu hizmeti vermez duruma gelmiştir. Eğitimi, bir yandan özelleştirme politikaları ile çökertirken öte yandan da çağın ihtiyaçlarından ve bilimsel gerçeklikten uzak olan bir eğitim anlayışıyla sorunları ağırlaştırmaktadır. Parasız eğitim için mücadele eden üniversite öğrencileri 96 yıla varan cezalara çarptırılırken; yine bu ülkede binlerce faili meçhul cinayetin sorumlusu, uyuşturucu ticareti ve silah kaçakçılığı işine bulaşmış ve devlet tarafından hazırlanan raporlarda bile "devlet içinde örgütlenmiş çete" olarak tanımlananların serbest dolaşması yaşadığımız toplumsal çürümenin en çarpıcı örneklerindedir.

NİÇİN DEK?

Sendikamız, egemen güçlerin müdahaleleri ve dayatmaları ile oluşturulan eğitim politikaları ve eğitim programlarının eğitim sisteminin içinde bulunduğu krizi çözmeye ve kaostan çıkmaya yetmediğini saptamıştır. Demokratik öğretmen hareketinin geleneğini bugün de yaşatan sendikamız, bu tarihsel birikimden aldığı güçle halkına ve ülkesine karşı duyduğu sorumlulukla eğitimin demokratik, bilimsel yöntem ve içerikle yapılabilmesine yönelik politikalar üretmek, bunları siyasi taleplere dönüştürmek ve bu talepleri kamuoyuna malederek bu yöndeki çabalarını yoğunlaştırmak üzere bu kurultayı toplamıştır.

Kurultayımız, yıllardan beri süren savaşın, eğitim alanına doğrudan yansıyan sonuçları olan, binlerce okulun kapatılması; onbinlerce öğrencinin bu nedenle okula gidememesi ve aileleri ile birlikte göçlere maruz kalması; Türk, Kürt, yaşlı, genç, çocuk, kadın, erkek onbinlerce insanın ölümüne, ekolojik dengenin bozulmasına sebep olduğu gerçeğinden hareketle barışın bir an önce gerçekleşmesini savunur.

Kurultayımız, özelleştirmelerin uluslararası sermayenin yeni dünya düzeni koşullarında emekçilere yönelttiği politik bir saldırı stratejisi olduğunu saptamıştır. Özellikle, eğitim ve sağlık gibi en temel insan haklarının kullanıldığı alanların, piyasa koşullarına uydurularak ticarileştirilmesi uygulamalarına karşı olduğumuzu bir kez daha dile getirerek; eğitim sürecindeki her türlü parasal ilişkilerin esas olarak paralı eğitime geçiş anlamına geldiğini; parasız eğitim ve parasız sağlık mücadelesinin ve genel olarak özelleştirmeye karşı mücadelenin başta işçi sınıfı olmak üzere tüm toplumsal güçlerle birlikte yürütülmesinde kararlı olduğunu ortaya koymuştur.

Yıllar önce demokratik eğitim kurultaylarında ve hatta Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği şuralarda bile 5 yıllık eğitim süresinin yeterli olmadığı, 8 yıllık eğitime geçilmesi gerektiği dile getirildiği halde bu önerileri dikkate almayanlar, 1997 yılı içinde birdenbire "8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin dünya ve ülke gerçeğimizin bir gereği olduğunu" saptamışlardır (!). Yıllardan beri devlet desteği ile büyüyen ve gelişen şeriatçı akımlar, rejimi tehdit eder noktaya gelince bunu engellemenin yolu olarak da darbe gibi antidemokratik ve baskıcı yöntemler alternatif olarak kamuoyuna sunulmuştur. Oysa, özgürlük ve demokrasi ortamı, şeriat ya da darbe seçeneği ile yaratılamaz. Bu ikilimin dışında üçüncü bir yol ve üçüncü bir cephe de vardır. Bu cephe emek, özgürlük, barış ve demokrasi cephesidir. Eğitimin temel sorunu onun süresi değil, bunun yanı sıra içeriğinin ve yönetiminin demokratikleştirilmesidir. Tek başına 8 yıllık kesintisiz eğitim ile eğitim sorunlarının önemli bir bölümünün çözüleceği düşüncesi oldukça iddialı bir bakışı ifade etmektedir.

Kuşkusuz 5 yıllık eğitim dünya ve ülke gerçeğimize ve ihtiyaçlarımıza uymamaktadır. Ancak, sorunun çözülmesi eğitimin süresinden çok, eğitimin niteliği ve amaçlarının, yani "nasıl bir insan", "nasıl bir eğitim" ve "ne için eğitim" sorularının doğru yanıtlanması ile anlam kazanacaktır.

Dünyada, zorunlu kesintisiz eğitim süresinin ortalama 11 yıl olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Eğitimin içinde bulunduğu sorunlar, laik, demokratik, bilimsel, anadilde, herkes için, her kademedede parasız olması koşuluyla aşılabilecektir.

İSTEMLERİMİZ

- * Devlet, eğitimi temel bir insan hakkı olarak görmeli ve yurttaşlar arasında hiçbir ayırım gözetmeden, bu hakkın kullanılabilmesi için olanaklar yaratmalıdır.
- * Devlet, kapitalizmin yarattığı ekonomik ve toplumsal eşitsizlikler nedeniyle ortaya çıkan kadınlar, bazı etnik ve dinsel gruplar ve engelliler aleyhine oluşmuş olan eğitim eşitsizliklerini yeniden üretmeden; pozitif olanak sağlayan; kaynak yaratmada merkeze, kullanımında ise yerel birimlere ve önceliklere ağırlık veren bir finansman mekanizması kullanmalıdır.
- * Eğitim sistemi, katılımcı ve yerel birimlere öncelik veren, eğitim politikalarının bilimsel bir temele oturtulduğu bir yönetsel yapıya kavuşturulmalıdır. Bu amaçla, Eğitim ve Bilim Üst Kurulu ile il, ilçe ve okul düzeyinde eğitim kurulları oluşturulması için girişimde bulunmalıdır.
- * Özellikle olağanüstü hal bölgesinde olmak üzere, genelde çocukların evrensel hukuk ilkelerine bile aykırı olan DGM'lerde yargılanmasına ve yargılanan çocukların yetişkinlerle aynı cezaevlerinde bulundurulmasına son verilmelidir.
- * İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin tüm maddeleri başta olmak üzere, özellikle de Çocuk Hakları Bildirisi maddelerine eksiksiz uyulmalı, bu konuda konulan çekinceler kaldırılmalıdır.
- * YÖK kaldırılmalı, üniversiteler özerk bir yapıya ve demokratik bir ortama kavuşturulmalıdır.
- * Başta üniversite gençliği olmak üzere öğrencilerin örgütlenmeleri önündeki engeller kaldırılmalı ve baskılara son verilmelidir.
- * Din dersleri zorunlu olmaktan çıkarılmalıdır.
- * Anadolu liselerine girişte seçme sınavı uygulanması öğrencileri yeni bir sınav baskısı altına itecek, dersanelere olan talebi artırarak eğitimin ticarileşmesini körükleyecek bir gelişmedir. Milli Eğitim Bakanlığı bu girişimden vazgeçmelidir.
- * Kurultayımız, insan hakları eğitimi hakkını insan haklarının önkoşulu olarak görmektedir.
- * Liselerde seçmeli ders olarak okutulan Demokrasi ve İnsan Hakları dersinin içeriği yeniden düzenlenerek zorunlu ders olarak okutulmalı ve bu dersi okutacak öğretmenlerin yetiştirilmesine önem verilmelidir.
- * Eğitim Bakanlığı merkez örgütü yapılanmasında yer alan Eğitim ve Bilim Üst Kurulu'na bağlı olarak, Ders Kitapları ve Yayın İnceleme Kurulu oluşturulmalı; Talim ve Terbiye Kurulu'nun işlevine son verilmelidir.
- * Tüm toplumun ve eğitimin cinsiyetçilikten arındırılması için karma, kesintisiz 11 yıllık parasız eğitime geçilmeli; örgün ve yaygın eğitimdeki tüm cinsiyetçi uygulamalar ve tutumlar değiştirilerek eşitlikçi rol ve tutumların benimsenmesi için

gerekli önlemler alınmalı; kız ve erkek öğrencilere meslek seçimi ve yönlendirmelerde eşit olanaklar tanınmalıdır.

* Cinsel eğitim dersi öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerine ders olarak konulmalıdır.

* Cinsel eğitim bilgileri ilköğretim okulları birinci kademesinden başlayarak uygun dersler içine yerleştirilmeli, okullarda sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler çocuklara bu konuda destek olabilecek şekilde donatılmalıdır.

* Sendikamız tüm toplum kesimlerinin bilgi edinme ve bu bilgiyi eşitçe kullanma hakkını savunmaktadır. Bunun hayata geçirilmesi için Bakanlık ve üniversiteler başta olmak üzere, iletişim teknolojilerinden yararlanmak için, elektronik açık bilgi yerleşkelerinin oluşturulması ve bilgi yerleşkelerine insanların kolayca erişiminin sağlanması gerçekleştirilmelidir. Bu amaçla, öncelikle eğitim emekçileri gerekli donanımına kavuşturulmalı ve yeterli düzeyde meslek içi eğitimden geçirilmelidir.

* Öğretmen yetiştirme, siyasal kaygılarla dejenere edilmiş, niteliği düşürülmüş ve sıradanlaştırılmıştır. Kurultayımız, öğretmenliği uzmanlık ve formasyon gerektiren bir meslek olarak tanımlamakta; bu anlamda hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede, mesleğin niteliğini artırıcı önlemlerle 5 yıl süreli eğitim üniversitelerine geçişi ve hizmetiçi eğitimin sürekli yapılmasını önermektedir.

* Eğitimde tam öğrenme hedeflenmeli; öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek için gerekli önlemler alınmalıdır.

* Eğitim sistemi içindeki ikili denetim yapısı "tek"e indirilmeli; eğitim denetmenliği özerkleştirilmelidir.

* Eğitim programları hazırlanırken demokratikleşme ve evrenselleşme sürecindeki toplumun gereksinimleri gözönünde bulundurularak ülkenin çok kültürlü yapısı ve zenginliği programlara yansıtılmalıdır.

* Sağlıklı bir eğitim ortamının yaratılması için eğitimin önemli bileşenlerinden olan büro çalışanları, hizmetli, teknisyen ve diğer çalışanların sorunlarının çözümü sağlanmalıdır.

* 12 Eylülcüler tarafından hukuksuzca gaspedilen TÖB-DER'in tüm malvarlığı gerçek sahiplerine hemen verilmelidir.

* Kamu Emekçilerinin "grevli-toplu sözleşmeli sendika hakkı"nın önündeki engeller kaldırılmalıdır.

Kemal Bal
Cemal Ünlü
Cengiz Uzuner
İsmet Aktaş
Erdoğan Erdem

Işıl Ünal
Haydar Kılıçoğlu
Tahsin Yılmaz
Nazım Alkaya

Kurultaya İlişkin Bilgiler

Katılım:

Kurultaya 67'si kadın 239'u erkek olmak üzere toplam 306 delege katılmıştır. Konuk olarak gelenlerin sayısı değişken olduğu için belirlenememiştir. Ayrıca, Eğitim Enternasyonalı, Danimarka, İsveç ve Hollanda'dan 1'er; Almanya, Norveç ve Fransa'dan 2'şer ve Kıbrıs'tan 3 kişi olmak üzere toplam 13 yabancı sendikacı konuğumuz oldu.

Katılımcı Dağılımı:

	Kadın	Erkek	Toplam
Şubelerden gelen delegeler	17	152	169
Eğitim Sen üyesi delegeler	45	200	245
Merkez Komisyon üyeleri	35	55	90
Merkez Komisyonundaki Eğitim Sen üyeleri	22	33	55
Merkez Komisyonundaki akademisyenler	13	22	35
Diğer (Öğrenci, veli, dernek temsilcileri)	-	-	57
Toplam Delegeler	67	239	306

On iki şubemiz (Aksaray, Artvin, Bitlis, Gümüşhane, Hakkari, Iğdır, Maraş, Kars, Kilis, Şırnak, Tarsus, Tunceli), hiç delege göndermedi veya gönderemedi. Bazı şubelerimiz ise, bildirilen sayıdan daha az sayıda delege gönderdi.

Raporlar:

Kurultayımızda 11 bağımsız, 16 tane de komisyon bildirisi sunuldu.

Çalışma Yerleri:

Kurultay delegeleri biri MEB Şura Salonu olmak 9 ayı yerde çalışma yaptı.

Demokratik Eğitim Kurultayı 1998'in Değerlendirmesi*

1. Giriş: Araştırmanın tanımı ve boyutları.
2. Soru kağıtlarına verilen yanıtların değerlendirimi.
 - a. Birinci Bölüm: Kurultay katılımcılarının eğitimsel, sendikal ve toplumsal özellikleri.
 - b. İkinci Bölüm: Kurultay'ın değerlendirilmesi.
 - c. Üçüncü Bölüm: Eğitim Sen hangi çalışmaları ve etkinlikleri gerçekleştirmeli.
3. Değerlendirme Sonuçları ve Öneriler

1. GİRİŞ: ARAŞTIRMANIN TANIMI VE BOYUTLARI

Eğitim Sen, Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası tarafından 2-6 Şubat 1998 günlerinde Ankara'da gerçekleştirilmiş olan "Demokratik Eğitim kurultayı"na (DEK 1998) katılanlara uygulanan soru kağıtları (anketler) üç bölümde değerlendirilmiş, katılımcıların Kurultayla ve Sendikayla ilgili görüş ve önerileri alınmıştır.

Birinci bölümde katılımcıların geldikleri iller, üyesi oldukları sendika şubeleri, sendikada yönetici, denetici, üyelik durumu, görev yaptıkları kurullara göre dağılımları, öğrenim düzeyleri, kaç yıllık görevli ve kaç yıldır sendika üyesi oldukları, daha önce ve şimdi üyesi oldukları sendika, dernek ve benzeri kuruluşlar değerlendirilmiştir.

İkinci bölümde, daha önce DEK 1998 benzeri hangi kurultaylarla karşılaştırıldığında, Demokratik Eğitim Kurultayı'nın başarı düzeyini nasıl değerlendirdikleri bulunmuştur. Ayrıca başarılı buluyorlarsa başarının nedenleri, yetersiz buluyorlarsa, gerekçeleri açıklanmıştır. Yine bu bölümdeki sorularla Demokratik Eğitim Kurultayı'nın Eğitim Sen tarafından gerçekleştirilmesi konusunda görüşleri, Kurultay'da işlenen konuların seçimi için neler düşündükleri, konuları işleme biçimi ve yönetimi üzerine görüşleri alınmıştır. DEK 1998'in toplantı ve çalışma yerlerini nasıl değerlendirdikleri, uygulandığı 2-6 Şubat günlerinin Kurultay için uygun olup olmadığı, kaç yılda bir yinelenmesi gerektiği, bundan sonraki toplantıların nerede yapılmasının daha uygun olacağı, DEK'in ulusal mı, uluslararası mı yoksa başka bir nitelikle mi toplanması gerektiği, bir sonraki Demokratik Eğitim Kurultayı'nın daha başarılı ve etkili olabilmesi için nelerin yapılması gerektiği sorulmuş, alınan yanıtlar değerlendirilmiştir.

* Bu araştırma Eğitim Sen İzmir 3 Nolu Şube tarafından Kurultay süresince Doç. Dr. Ali Tamer Ürüm'ün yönetiminde uygulanmış ve değerlendirilmiştir.

Üçüncü bölümde ise Eğitim Sen'in başarılı bir sendika olabilmek için hangi çalışmaları ve etkinlikleri gerçekleştirmesi gerektiği, kamu sendikacılığının en önemli güncel sorunları ve bu sorunlara çözüm önerileri toplamıştır.

1. BÖLÜM: Kurultay katılımcıların eğitimsel sendika, toplumsal özellikleri

Soruları yanıtlayan katılımcıların geldikleri iller ve sayıları:

Adana (1), Adıyaman (1), Ağrı (1), Afyon (1), Ankara (33), Balıkesir (2), Bartın (1), Bingöl (1), Bolu (1), Bursa (3), Çankırı (1), Çorum (1), Diyarbakır (3), Denizli (1), Eskişehir (2), Gaziantep (1), Hatay (1), İstanbul (16), İzmir (6), Karabük (1), Karaman (1), Kırklareli (1), Kırşehir (1), Kocaeli (1), Konya (1), Kütahya (1), Manisa (2), Malatya (1), Mersin (1), Nevşehir (1), Niğde (1), Ordu (1), Osmaniye (1), Rize (1), Sakarya (2), Samsun (2), Sivas (2), Tokat (1), Tekirdağ (1), Trabzon (2), Uşak (2), Yozgat (3), Zonguldak (1) Belirsiz (3), toplam 43 kent, sorulara (anketlere) katılım, illere göre %54 Kurultayın Ankara'da olması nedeniyle Ankara'dan daha yüksek oranda katılım bulunuyor.

DEK katılımcılarının %84'ü sendika üyesi. Bunlardan %28 sendika yöneticisi ve %8'i ise sendika deneticisi durumunda.

Görev yerlerine göre dağılım şöyle:

Anaokul ögr.	%1	Yüksek ögr.	%7
İlköğretim ögr.	%42	Dershane ögr.	%6
Düz orta ögr. ögr.	%23	Diğer kuruluşlar	%9
Mesleki-teknik ögr.	%12		

Öğrenim durumlarına göre dağılım:

2-3 yıllık eğitim enstitüsü	%15
4 yıllık yükseköğrenim	%72
Yüksek lisans	%7
Doktora ve üstü	%5

Çalıştıkları kurumlar, görevleri

Anaokul öğretmeni	%1
İlköğretim öğretmeni	%42
Düz lise öğretmeni	%23
Mesleki teknik öğretmeni	%12
Yükseköğretim elemanı	%7
Bakanlık görevlisi	%1
Dershane öğretmeni	%6

Görev yapıkları yıllara göre durumları

0-5 yıl	%13
6-10 yıl	%22
11-15 yıl	%11
16-20 yıl	%21
20 yıldan çok	%26
Emekli	%1

Kaç yıldır sendikali oldukları

1 yıl	%5
2 yıl	%3
3 yıl	%3
4 yıl	%5
5 yıl	%9
6 yıl	%10
7 yıl	%7
8 yıl	%44
8 yıldan çok	%5
Yanıtız	%9

Daha önce ve şimdi üyesi oldukları sendika, dernek ve benzeri kuruluşlar

TÖS	%3
TÖB-DER	%32
EĞİT-DER	%15
EĞİT-SEN	%8
EĞİTİM-İŞ	%3
İHD	%16
HALKEVİ	%7
ADD	%12
ÖTEKİ	%4

Daha önce katıldıkları kurultay ve benzeri etkinlikler

TÖB-DER DEK 1978 Kurultayı	%15
Eğitim Sen Genel Kurulu	
Eğitim Semineri	%24
İnsan Hakları/Demokrasi Kurultayı	%12
Halkevleri Genel Kurulu	%3
Öteki	%46

Demokratik Eğitim Programı 1998'i Başarılı Bulanlar Başarı Nedenlerini Şöyle Açıklıyor:

1. Uzun yıllardan sonra övgüye değer bir etkinlik,
2. Katılım ve öneriler iyi,
3. Konuların belirlenmesi başarılı,
4. Karda kışta delegelerin ısrarla Ankara'ya gelmeleri olumlu,
5. DEK 1998 Genel Kurul Kararını yaşama geçirdi.
Konuların seçimini ve işleyiş biçimini yetersiz bulanlar ise aşağıdaki gerekçeleri göstermektedir:

1. Konuların ve raporların (yazanakların) tartışılması ve önerilerin değerlendirilmesi için süre yeterli değildi.
2. Komisyon raporlarının (kurul yazanaklarının) eleştirileri de Kurultay kitabında yer almalıydı.
3. Ön raporlar çok önceden katılımcılara gönderilmeliydi.
4. Tüm raporlar üzerinde katılımcıların görüşleri alınarak sonuca gidilmeliydi.
5. Değişik kurum ve kuruluşların katkıları alınmalıydı.
6. Öğrencilerin görüşleri kesinlikle ve yeterince yansıtılmıyordu.
7. Konular, eğitimle ilgili kurum ve kuruluşların tabanlarında tartışılarak oralarda elde edilen görüş ve düşünceler Kurultay'a yansıtılmıyordu.
8. Daha az konu başlığı, daha derinlemesine tartışma olmalıydı.
9. Çalışma yöntemleri önceden belirlenmeli ve somutlaştırılmalı, düzenli (disiplinli) olmalıydı.
10. Bu tür etkinliklere katılanlardan en az bir bildiri (tebliğ) hazırlamış olma koşulu aranmalı.
11. Kurultay, öğrenci-veli-bilimci (akademisyen)-öğretmen ve diğer kitle örgütlerini kapsamalı.
12. Raporlar (yazanaklar) önce tüm illerde tartışılmalı, sonra Ankara'da birleştirilmeliydi.
13. Genel Merkezin çabalarına karşın şubeler gereken ilgiyi gösteremedi.
14. Kurultay konuları başta üyeler ve genel kitesince içselleşmeli, tabana yayılmalıydı.
15. İletişim ve organizasyon daha iyi olmalı.
16. Konuların ve komisyon üyelerinin sık sık değişmesi olumsuzdu.
17. Yazılı ve görsel medyanın ilgisi çekilemedi.
18. Diğer sendikaların temsilcileri de katılmalıydı.
19. Demokratik Eğitim Kurultayı'nda yöntem başarılı, ancak sınırlı sayıda kişinin sınırlı sürede tartışmalara katılması yetersizdi.
20. Eşgüdüm (koordinasyon) yetersiz.
21. Toplumun diğer demokratik kesimlerinin istemleri eksik.
22. Konular önceliklerine göre sıralanmalı ve süreleri yeterli tutulmalıydı.
23. Günün koşullarına daha yakın önerilerin olması gerekirdi.

24. Konular ve içerikleri daha derinlikli ve Eğitim Sen'i temsil eder nitelikte olmalı.
25. Konu başlıkları çok daha önce duyurulmalı ve her konu bir gün boyunca tartışılarak işlenmeliydi.
26. Kurultay tümüyle devlet politikası doğrultusunda eğitimin yapılmasına göre hazırlanmış.
27. Konular daha geniş kapsamlı olarak işlenmeli. Somut çalışmalar belirlenmeli.
28. Komisyonlarda (kurullarda) konunun uzmanları akademisyenler (bilimciler) yeterli sayıda yer almalı.
29. DEK konuları uygulanabilirlik anlayışıyla değerlendirilmeli.
30. DEK toplantıları ayrı ayrı konularda yapılarak raporları uluslararası düzeyde işlenmeli.
31. Ekonomik davranarak kaynaklar verimli kullanılmalı.
32. Merkez Çalışma Raporları yerel komisyon üyelerinin önüne bir şablon gibi konmamalı.
33. Bilimsel bütünlük içinde olmalı.
34. Değerlendirmeler açık-oturum biçiminde yapılmalı.
35. Delegeler Kurultay'a önceden hazırlıklı gelmeli.
36. Kurultay'ın işleyiş biçimi tüm ayrıntılarıyla delegelere bildirilmeli.
37. Her komisyona bilgisayar ve fotokopi kullanım olanağı verilmeli.
38. Raporlar bilimsel verilere dayandırılmalı.
39. Komisyon üyesi bazı delegeler Kurultay toplantılarını izleyemediler.
40. İşlenen her konuda önceden bilimsel araştırmalar yapılmalı.
41. İlgili konularda proje çalışmaları organize edilmeli.
42. Her konu alanında ilgili bilimciler (akademisyenler) uzmanlar, uygulayıcılar katılmalı.
43. Komisyon konuları hazırlandıktan sonra, özünü verecek nitelikte bir anket düzenleyip, diğer delegelerin görüşlerini alarak ortak bir rapor çıkarılabilir.
44. Konular üzerinde deneyimli eğitimciler katılmalıydı.
45. Komisyon toplantılarına eğitim seminerlerine katılanlar başkanlık etmeliydi.
46. Kurultay'ın çalışma ilkeleri ve düzeni daha açık ve iyi biçimde belirtilmeli.

Toplantı ortamlarını yetersiz bulanlar ise şu gerekçeleri gösteriyorlar:

Katılımı kısıtlayıcı dağınık toplantı alanları seçilmiş %9, Kentten uzakta çalışma ve konaklamanın aynı yapıda gerçekleşmesi daha uygun, Ulaşım sorunları vardı. Fiziki çalışma ortamları yetersizdi. Delegelerle izleyiciler ayrı oturmalı. Daha çok katılım için daha büyük salon gerekli. Komisyonların çalışma ortamları uygun değildi. Çağdaş eğitim bilim-teknoloji ortamı olmalı. Konaklama ve organizasyon kuruluşlarıyla iletişim yetersizdi. Katılımcılar hazırlıksız ve ilgisizdi. Çalışma salonlarıyla ilgili teknik sorunlar vardı. Salonda akşam tiyatro olması, süre açısından sıkıntı yarattı. Olanaklar uygundu, ancak maliyetleri de bilmek gerekir. Eğitim Sen'in ülke genelindeki beyin gücü potansiyeli kullanılmadı. Komisyonların verimli çalışabilmesi için olanaklar yetersizdi. Bilgisayar ve fotokopi olanakları önemli oranda kullanılmadı. Toplantı salonunda basın-

yayın, danışma, iletişim vb. masaları (standları) önceden hazırlanmalıydı. Hangi komisyonun hangi salonda çalışacağı önceden açıkça belirtilmeliydi ve gösterilmeliydi.

DEK süresince konaklama ve ağırlama olanaklarının değerlendirimi de şöyle:

Konaklama-ağırlama olanakları yeterli %79, olanakların 100 üzerinden ortalama değerlendirimi 89. yetersiz bulanlar konaklama ve ağırlama yerlerinin çok dağınık olduğunu (%2) KESK ve çeşitli kurumların olanaklarından yararlanılması gerektiğini %3, şubelerin ve delegelerin maddi olanaklarının gözetilmesi gerektiğini, yol ve öteki giderlerin Genel Merkezce karşılanması gerektiğini, konaklama ve yemek giderlerinin yüksek olduğunu, yatak sorunu olduğunu, sunulan olanakların sorunlu yansıtıldığını, ekonomik yükün çok fazla olduğunu, karayolları tesislerinin uygun olduğunu, konaklama ağırlama yerlerinde belirsizliklerin bulunduğunu belirtmiştir.

Bir sonraki Demokratik Eğitim Kurultayı'nın hangi ilde yapılmasının daha uygun olacağı konusundaki görüşler aşağıdaki gibi yoğunlaşıyor:

1. Ankara uygun, %75

2. Değişik illerde olmalı %25: Diyarbakır'da %5, İstanbul'da %3, İzmir'de %2, Trabzon'da %1, Antalya'da %1, Adana'da %1, Mersin'de %1. Bilim kurumlarının ve barınma olanaklarının iyi olduğu illerde, hareketsiz ve potansiyelsiz iller, Kurultay'ın nerede olduğu değil, sonuçları önemli.

DEK'in ulusal mı, uluslararası mı ya da başka bir nitelikle mi gerçekleşmesi gerektiği konusundaki soruya katılımcıların verdikleri yanıtlar:

1. DEK uluslararası nitelikte yapılmalı %64

2. Ulusal nitelikte olmalı %22

3. Hem ulusal hem de uluslararası niteliği birlikte olmalı, %11

4. Kooperatifler, Köy Enstitüleri, Kolhoz sistemleri de incelenerek kapsama alınmalı.

3. Değerlendirme Sonuçları ve Önerileri

Kurultaya katılanların görüş ve önerilerinin değerlendirilmesinden aşağıdaki genel sonuçlar çıkmaktadır:

Demokratik Eğitim Kurultayı DEK 1998, benzer kurultaylarla karşılaştırıldığında genelde başarılı bulunmuştur. Katılımcıların %61'i Kurultayı başarılı bulurken, yetersiz bulanlar %24 ile azınlıktadır. Başarılı bulanların 100 üzerinden verdikleri ortalama değer 86 ile yüksek düzeydedir. Kurultay konuların seçimi, işlenmesi, Kurultay çalışma ve konaklama olanakları, toplantı süresi ve yerinin uygunluğu ayrıca değerlendirilmiştir.

DEK konularının seçimini başarılı bulanlar da %63 ile çoğunluktadır. Yetersiz bulanlar %37'dir. Ortalama değerlendirmede konuların seçimi 100 üzerinden 81 düzeyinde başarılı bulunmuştur. Konuların seçimini yetersiz bulanlar, öncelikle ve sırasıyla şu konuların da yer almasını istiyorlar: Özürlülerin (engellilerin) Eğitimi, Özel Eğitim %9, Üniversite ve Yüksek-öğretim %4, Halkeğitimi ve Yaygın Eğitim %4, Güzel Sanatlar Eğitimi %3, Demokratik Eğitim, Öğretmenlerin Eğitimi, Öğretmen Liseleri,

Ders Kitapları, Eğitimde Özelleştirme, Mesleki Teknik Eğitim, Uzaktan Eğitim, Geleceğin Eğitimi, Anadilde Eğitim, Kent Enstitüleri, Demokratik Eğitim, Eğitim İletişimi, Eğitim Toplumbilimi, Eğitim Uygulayimbilimi (Teknolojisi).

Demokratik Eğitim Kurultayının konuları işleyiş biçimini ve yöntemini başarılı bulanlar %54, yetersiz bulanlar ise %46. Başarılı bulanların değerlendirmesi ise 100 üzerinden 75.

DEK'in yalnızca Eğitim Sen tarafından düzenlenmesini doğru bulanlar yarıya yakın, %51. Bunu yetersiz bulanlar Kurultaya aşağıdaki kuruluş ve örgütlerin de etken olarak katılmasını gerekli buluyorlar:

Öğrenci Dernekleri, Veli Dernekleri, Üniversiteler ve Örgütleri, işçi Sendikaları, Demokratik Kitle Örgütleri, Milli Eğitim Bakanlığı, İnsan Hakları Derneği, Uluslararası Eğitim Kuruluşları ve Sendikaları, Öğretim Elemanları Sendikası ÖES, KESK, Yerel Yönetimler, Köy Enstitüleri.

Vakfı ve öteki eğitim vakıfları, Sağlık Emekçileri Sendikası SES, Kültür Bakanlığı, Eğitim Der, TBMM Eğitim Komisyonu, YÖK, Doğal Yaşamı Koruma vb. Dernekleri.

DEK'in kaç yılda bir yinelenmesi gerektiği konusunda katılımcıların %23'ü, üç yılda bir, %20'si beş yılda bir, %17'si iki yılda bir, %17'si Eğitim Sen Genel Kurulu gerekli gördükçe, %19'u dört yılda bir, %10'u ise her yıl yinelenmesini gerekli görmüştür.

DEK'in 2-6 Şubat günlerinde gerçekleşmesini katılımcıların %63'ü olumlu uygun bulmuştur. %21'i ise yaz aylarında olmasını istemiştir.

Katılımcıların %66'sı DEK'in uygulandığı alan ve ortamları uygun bulmaktadır. 100 üzerinden değerlendirmeleri ise ortalama 83'tür.

DEK süresince konaklama ve ağırlama olanaklarını yeterli bulanlar %79 ile çoğunluk oluşturuyor. 100 üzerinden ortalama değerlendirme ise 89 ile çok yüksek.

Bir sonraki DEK'in yine Ankara'da yapılmasını uygun bulanlar %75 iken, başka illerde yapılmasını isteyenler %25. Bu iller sırasıyla Diyarbakır, İstanbul, İzmir, Trabzon, Antalya, Adana, Mersin.

Demokratik Eğitim Kurultayı'nın uluslararası nitelikte yapılması gerektiğini belirtenler %64 ile çoğunluğu oluşturuyor. Ulusal nitelikte olmasını uygun bulanlar %22, aynı anda hem ulusal hem de uluslararası niteliği bulunması gerektiğini savunanlar ise %11.

Bundan sonraki demokratik eğitim kurultaylarının düzenlenmesinde ve sendikal çalışmalarda yukarıdaki görüş ve önerilerden yararlanılması, eğitim ve sendika konularında araştırmaların yapılarak, örgütlenme ve etkinliklerin geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

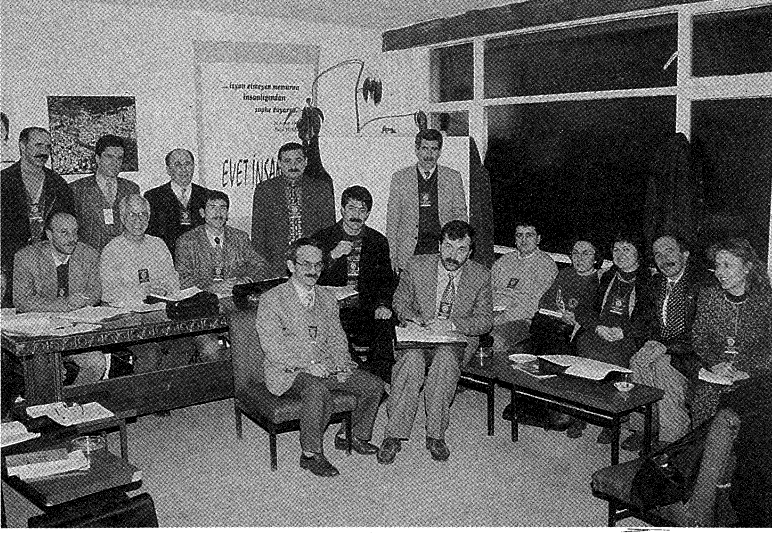
Kurultaydan Çalışmalarından Görüntüler



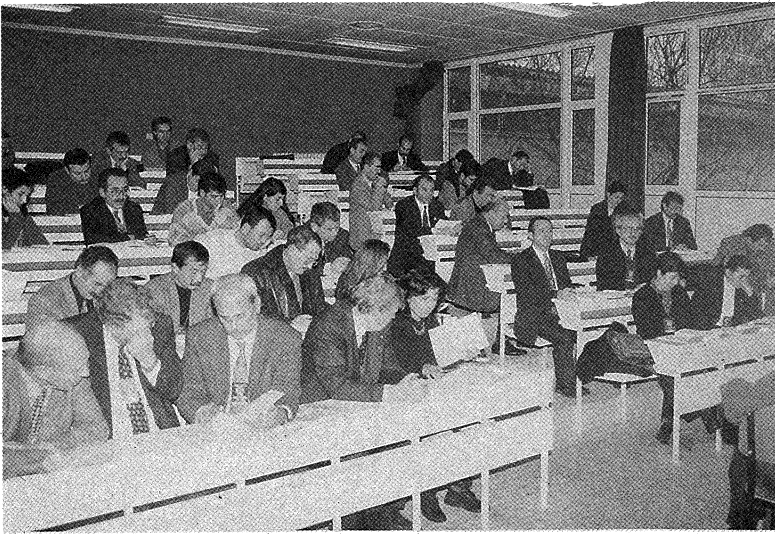
Öğretmen Örgütlerinin Eski ve Yeni Yöneticileri DEK'te



Divandan Bir Görüntü



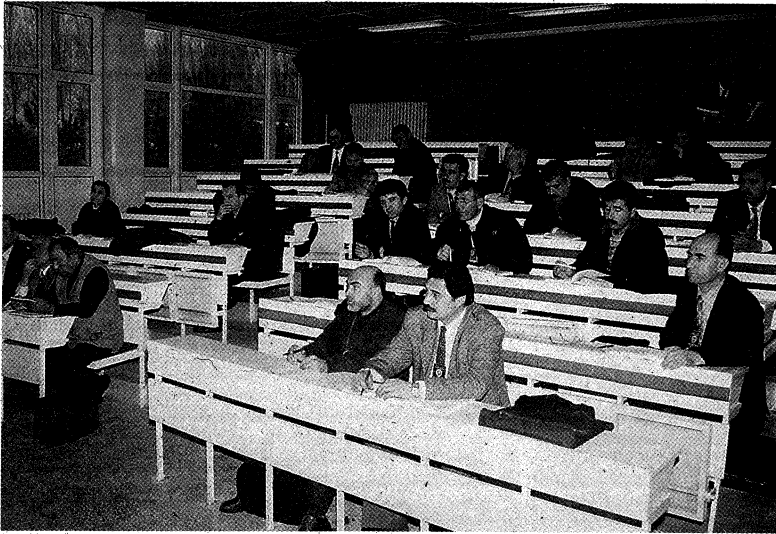
Ölçme ve Değerlendirme Komisyonu Çalışması



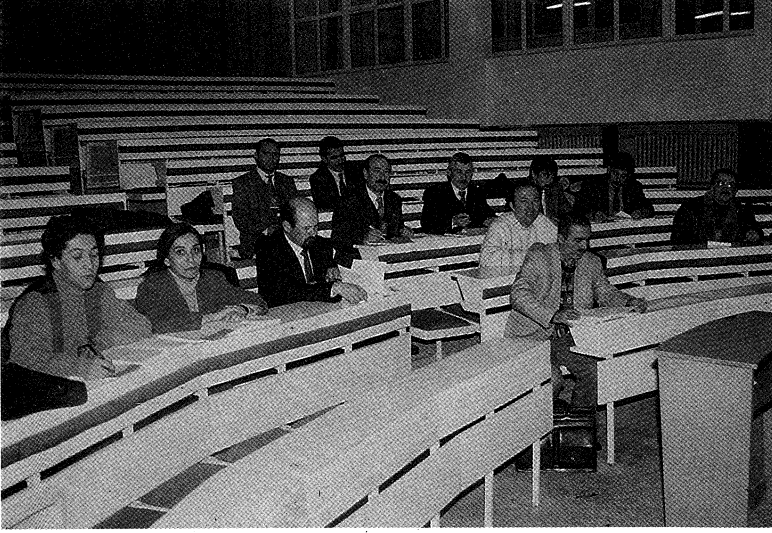
Eğitim Sisteminde Yeniden Yapılanma Komisyonu Çalışması



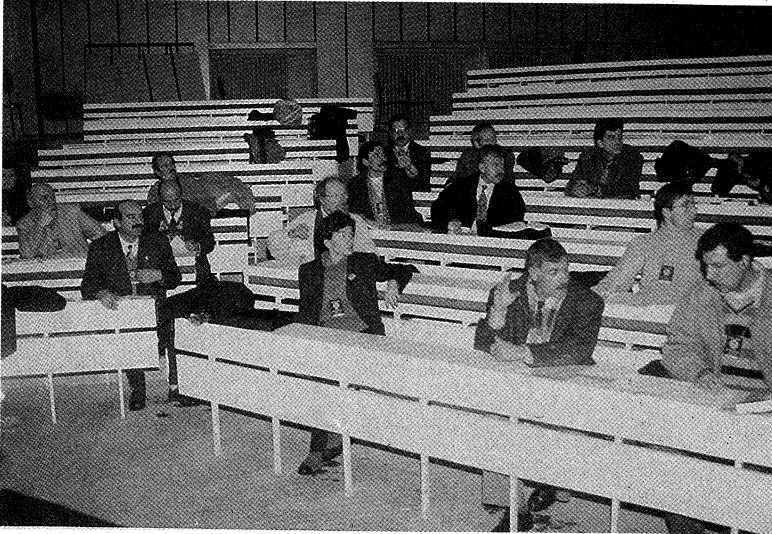
Eğitim Denetiminin Yapılanması Komisyonu Çalışması



Öğretmen Yetiştirme Komisyonu Çalışması



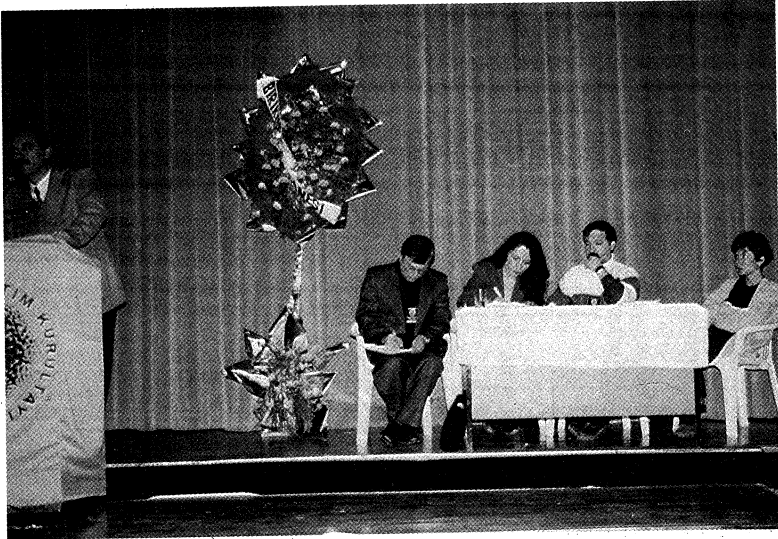
Eğitim Programları Komisyonu alışması



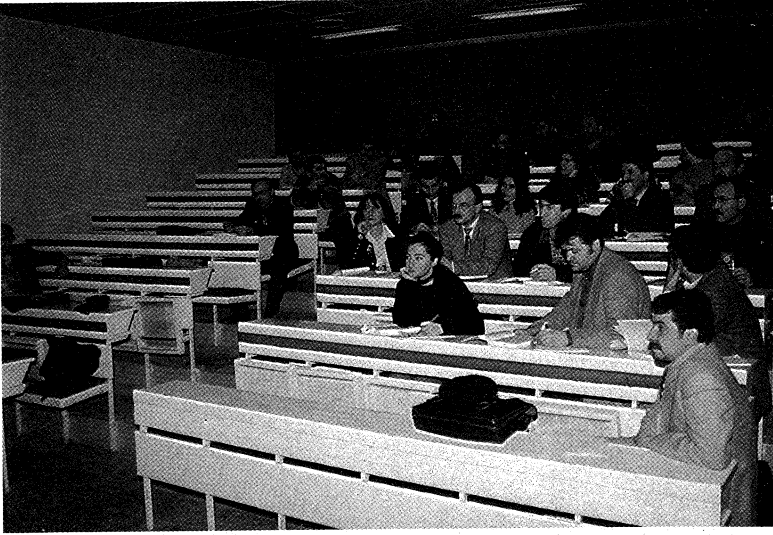
Eğitim ve Dii Komisyonu alışması



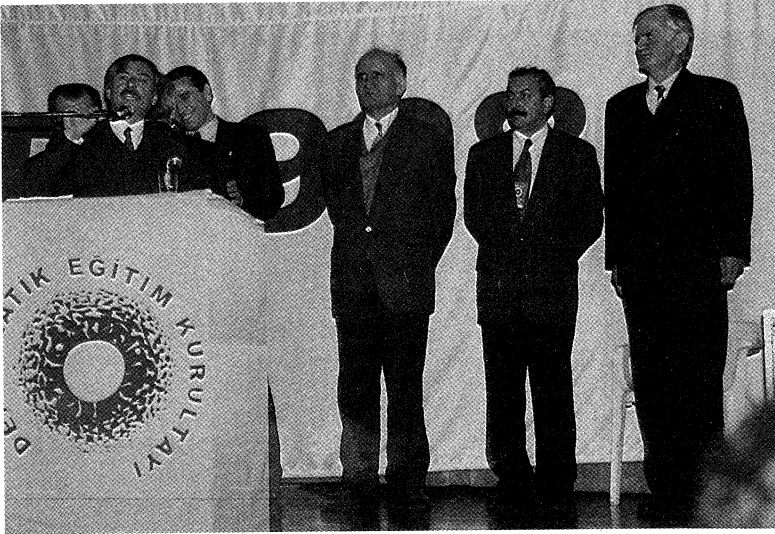
Eğitim ve Kadın Komisyonu Çalışması



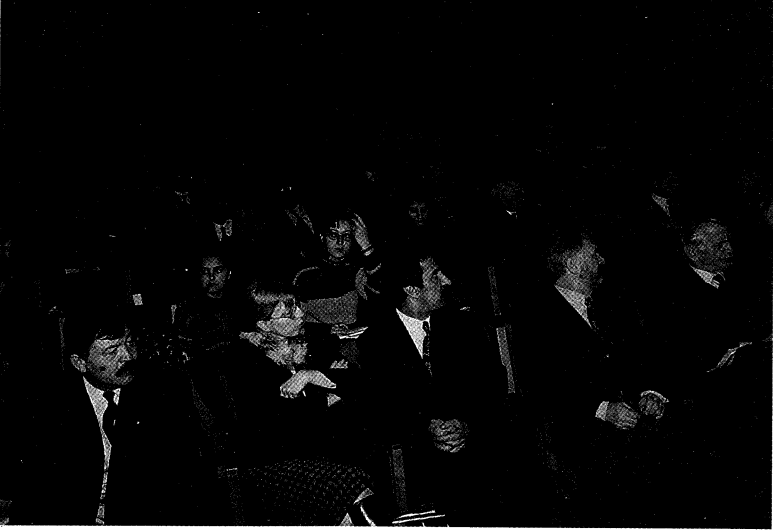
Kurultay Salonundan Bir Görünüm



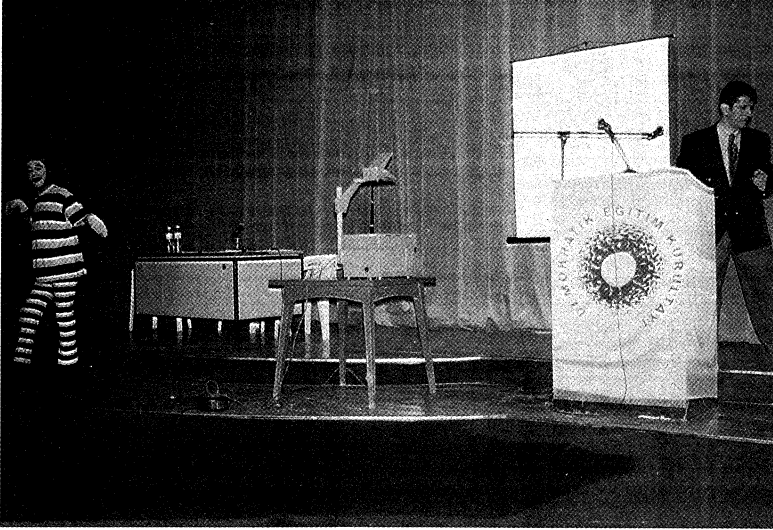
Eğitim Felsefesi Komisyonu Çalışması



Genel Sekreter Erol Savumlu Öğretmen Örgütlerinin Eski ve Yeni Yöneticileriyle



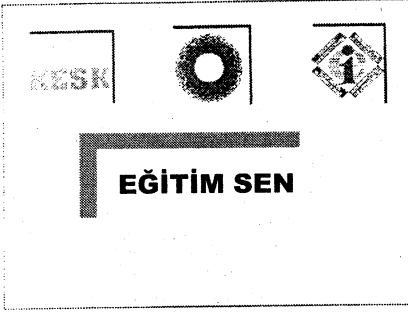
Kurultayda Sunulan Pantomim Gösterisinden Bir Görüntü.



Kurultaydan Bir Görüntü

5 Ekim 1997 Dünya Öğretmenler Günü ve DEK Tanıtım Toplantısından Sunulan Saydamlar.

(Hazırlayan: Hasan Fahri Vural)



**YURLARINI
SAVUNDULAR.
EMPERYALİST İŞGALE
KARŞI DİRENİŞ
MÜCADELESİ İÇİNDE
YER ALDILAR.**

**KÖYÜ
VE
UMUDU
YEŞERTTİLER**

ÖĞRETMEN ÖRGÜTLERİ
TÖDMF
TÖS
İLKSEN
TÖB-DER
EĞİT-DER
EĞİTİM-İŞ
EĞİT-SEN
EĞİTİM SEN



İLK-SEN

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİ SENDİKASI



İLKSEN

**BÜYÜK EĞİTİM
YÜRÜYÜŞÜ**

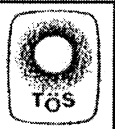
20 Şubat 1963 Ankara



TÖDMF

**DEVRİMCİ EĞİTİM
ŞURASI**

4-8 Eylül 1968 Ankara



TOS

**ŞUÇLANDILAR
YARGILANDILAR
SÜRÜLDÜLER****TÖB-DER**TÜM ÖĞRETMENLER BİRLEŞME VE DAYANIŞMA
DERNEĞİ

4 Eylül 1971- 12 Eylül 1980



TÖB-DER

**TÖB-DER
TÜM ÖĞRETMENLER
BİRLEŞME
VE
DAYANIŞMA
DERNEĞİ**

**FİSE
(Dünya Öğretmen
Sendikaları Federasyon)**

- BAĞIMSIZLIK
- DEMOKRASİ
- BARIŞ
- ÖZGÜRLÜK
- İŞBİRLİĞİ
- DAYANIŞMA
- BİRLİK

**KOZAN ŞUBEMİZİN ÇELENĞİ
TAHRİP EDİLDİ**

**TÖB-DER Kozan Şubemizin,
23 Nisan Ulusal Egemenlik ve
Çocuk Bayramı dolayısı ile
Kozan'da Atatürk Anıtı'na
koyduğu çelenk 14.4.1974
günü tahrip edildi.**



**DEMOKRATİK
EĞİTİM KURULTAYI**

(4-11 Şubat 1978 Ankara)



**YAŞASIN
DEMOKRATİK
EĞİTİM
MÜCADELEMİZ**

ANKARA 1978

TÖB-DER,

**12 EYLÜL FAŞİZMİNİN
ŞUÇLU İLAN ETTİĞİ İKİ
KURULUŞTAN BİRİ OLDU**

**TÖB-DER DAVASINDA
ÇİFTE STANDART:**

•ANKARA 3 NO'LU SIKIYÖNETİM MAHKEMESİ:

**"5-8 YIL ARASI
HAPİS"**

•ANKARA 2. AĞIRCEZA MAHKEMESİ:

"BERAAT"

**KÖKLERİ
DERİNLERDEYDİ,**

**YENİDEN
ÖRGÜTLENDİLER**

EĞİT-DER

**EĞİTİMCİLER DERNEĞİ
06.02.1988**



EĞİT-DER

ILO:

**“Türkiye Cumhuriyeti
Devleti, tüm
çalışanlarına kayıtsız
koşulsuz sendika hakkı
tanımalıdır.”**

EĞİTİM-İŞ

**EĞİTİM İŞ KOLU KAMU GÖREVLİLERİ
SENDİKASI
28 Mayıs 1990-27 Ocak 1995**



EĞİTİM-İŞ

EĞİT-SEN

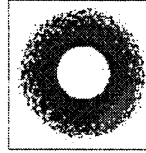
**EĞİTİM, BİLİM EMEKÇİLERİ SENDİKASI
13 Kasım 1990-27 Ocak 1995**



EĞİT-SEN

EĞİTİM SEN

**EĞİTİM, BİLİM ve KÜLTÜR EMEKÇİLERİ SENDİKASI
23.01.1995-**



BUGÜN

**Öğretmenin Sosyal
statüsü ve Ekonomik
Sorunları**

- Öğretmenin Yetiştirilmesi
- Mesleğe Alınma
- Hizmetçi Eğitim
- Kalabalık Sınıflar
- Ekonomik Sorunlar
- Siyasi Baskılar

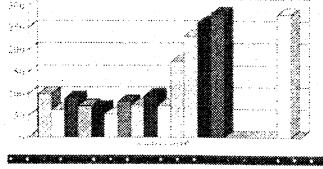
BİR RENKLİ TV ALMAK İÇİN:

10 YILLIK

ÖĞRETMEN

- TÜRKİYE'de 1338,1
- ALMANYA'da 114
- BENGALEŞ'te 714,
- MALEZYA'da 465
- ŞİLİ'de 432
saat çalışıyor!

SON 19 YILDA ÖĞRETMEN
MAAŞLARININ GELİŞİMİ
9/1 ÖĞRETMEN (ele geçen) \$



EĞİTİM SEN
DEMOKRATİK EĞİTİM
KURULTAYI
2-6 Şubat 1998

DEK
YAŞASIN
DEMOKRATİK EĞİTİM
MÜCADELEMİZ



EĞİTİM SEN
EĞİTİM-İŞ VE EĞİT-SEN'in
bileşmesiyle
23 Ocak 1995 tarihinde
KURULDU

EĞİTİM SEN
 İnsan hakları ve temel özgürlüklerin bütünlüğü içinde din, dil, ırk, cinsiyet, siyasal düşünce farkı gözetmeksizin; bütün üyelerinin ekonomik, demokratik, akademik, sosyal, siyasal kültürel, hukuksal, mesleki, özlük hak ve çıkarlarını koruyup geliştirmeyi, üyelerine insanca bir yaşam düzeyi sağlamayı amaçlar

EĞİTİM SEN
 Toplumun bütün bireylerinin kendi anadilinde, demokratik, laik, bilimsel, bir eğitimden eşitlik içinde ve özgürce yararlanabilmesini savunur ve demokrasinin tüm kurul ve kurallarıyla yerleşmesini ve bir yaşam biçimi haline getirilmesini amaçlar.

EĞİTİM SEN;
 Kendi iç işleyişinde demokratik merkezîyetçilik esaslarına göre çalışır. Üyelerin eleştiri ve öneri haklarını kullanmalarını, karar süreçlerine katılmalarını özendirir. Azınlığın çoğunluk olma haklarını korur.

EĞİTİM SEN
 Devletten, siyasal partilerden, örgüt ve kuruluşlardan örgütsel olarak bağımsızdır.

EĞİTİM SEN

Kadın üyelerin çalışma yaşamında ve sendikal etkinliklerde kadın olmaktan kaynaklanan sorunlarına çözümler üretir. Ek haklar elde etmelerinde, onlara olanaklar sunmaya çalışır.

EĞİTİM SEN

olarak nasıl bir kuşak yetiştirmek istiyoruz?

Demokrat
Hoşgörülü
Laik
Paylaşımçı/Katılımcı
Sorgulayan
Özgür düşünen
Üretken

İnsan haklarına saygılı
Hukukun üstünlüğünü savunan
Barışçı
Bilimsel örnek alan
Eşitlikçi
Çevreye saygılı

NİÇİN DEK ?

Eğitime ilişkin kavram ve süreçleri, dünyada ve Türkiye'de yaşamın her alanında ortaya çıkan köklü değişimler ışığında yeniden tanımlamak için.

Ülkemizin ekonomik, sosyal, kültürel koşulları içinde mevcut eğitim düzenimizi, ilkeleri ve kurumları bakımından ana çizgileriyle değerlendirmek için.

Eğitimin çağdaş, bilimsel, demokratik ve laik bir yapıya kavuşturulması konusunda öneriler geliştirmek için.

1968**Devrimci Eğitim****Şurası****(TÖS)****1978****Demokratik Eğitim****Kurultayı****(TÖB-DER)****1998****Demokratik Eğitim****Kurultayı****(EĞİTİM SEN)**

