

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

DIŞ GÖÇ VE EĞİTİM

Prof. Dr. Mahmut Tezcan

DIŞ GÖÇ VE EĞİTİM

Prof. Dr. Mahmut Tezcan



Anı yayıncılık



DIŞ GÖÇ VE EĞİTİM

Prof. Dr. Mahmut TEZCAN

EYLÜL 2000



Çoğaltma Yasağı

Bu kitabın basım, yayın, satış hakları

Anı Yayıncılık Reklam San. Tic. Ltd. Şti. aittir.

Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da

Bölümleri mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da

başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

ISBN 975-6956-38-0

Kapak Tasarımı: Zülfikâr Sayın

İç Tasarım: Erol Turgut

Anı Yayıncılık, Menekşe 2. Sokak 19/8

Kızılay / ANKARA

Tel: 0 312 425 49 20

Faks: 0 312 419 24 23

Baskı : Kozan Ofset Mat. San. ve Tic. San. Ltd. Şti.

Tel : 0.312. 341 14 27 – 384 19 67 ANKARA

Dış göç olgusu, 1960'lı yıllardan sonra ülkemizde önem kazanmıştır. Bu olgu hâlâ sürmekte ve giderek de artmaktadır. Dışa açılma, ülkemiz toplumsal değişiminde çok önemli bir rol oynamıştır. Gerek kitlesel, gerekse bireysel olarak, çeşitli nedenlerle sürmekte olan bu olgunun yarattığı değişimler çok yönlüdür. Ülke ekonomisini ve ailesini yakından ilgilendirmiştir. Biz bu çalışmada, çok yönlü olan bu olgunun eğitimsel yönüne değindik. Özellikle işçilerimizin çocuklarının eğitim sorunlarına yer verdik. Kuşkusuz bu sorunlar hem gidilen ülkede, hem de döndükten sonra kendini göstermiştir. Bu sorunların çözülmesi güç. Fakat, işçi alan ülkelerle gönderen ülkeler arasında anlaşmalar yapılarak bunların üstesinden gelmeye çalışılmaktadır. Ama çözüm işi yavaş gidiyor. Üstelik, yabancı düşmanlığı, ırkçılık gibi etmenler de sorunun çözümünü güçleştirmektedir. Avrupa dışında bu sorunun çözülmesinde Avustralya çok başarılıdır. Gerçekten Avustralya, bu konuda Avrupa'ya örnek oluşturmaktadır.

Yurt dışına göç olgusu, sadece işçiler açısından gerçekleşmemektedir. Ayrıca, yüksek düzeyde eğitim görmüş insan gücünün ülkeler arasındaki hareketi olarak ifade edilebilen "Beyin göçü" de söz konusudur. Onların da işçilerden farklı olarak çeşitli sorunları var. Çalışmamızda bu konuya da yer verdik.

Gelecekte konunun sorunlarının çözümlendiğini görmek kuşkusuz hepimizi sevindirecektir. İşçi olarak gidip 30-35 yıl oralarda kalıp geri dönmeyen vatandaşlarımız da var. Artık onlara "Avrupalı Türkler" diyoruz. Böylece onların Avrupa ile bütünleşmeleri hem ülkemiz, hem de onlar bakımından önemli sonuçlar doğurmaktadır.

Prof. Dr. Mahmut Tezcan
Ankara, 2000

İÇİNDEKİLER

1. Bölüm-DIŞ GÖÇ OLGUSU / 1

A. Dış Göçün Gelişimi / 1

B. Sorun / 3

2. Bölüm-KAVRAMLAR / 7

A. Marjinal (Somul) İnsan / 7

B. Davranış Örnekleri Bütünleşmesi / 9

C. Uyum Kavramı / 9

3. Bölüm-ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK :ÇOK KÜLTÜRLÜ TOPLUMLARDA TÜRK İŞÇİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ SORUNU (ALMANYA VE HOLLANDA ÖRNEĞİ)

Giriş / 11

Hollanda Örneği / 12

Almanya Örneği / 14

Asimilasyon (Erime) Politikası / 14

Entegrasyon (Bütünleşme) Politikası / 15

Çok Kültürlülük Politikası / 16

Türk İşçi Çocuklarının Eğitime İlişkin Sorunları / 19

Anaokulları / 19

Diğer Okullar / 19

Hazırlık Sınıfları / 20

Özel Eğitim / 21

Yüksek Öğretim / 21

Türkçe, Türk Kültürü ve Din Dersleri / 21

Öğretmenler / 22

Toplumun Dışına İtilme / 22

Serbest Zamanlar / 22

Ortak Yaşam Politikalarının Araçları / 22

Yasalar / 22

Örgütlenme / 23

Birlikte Yaşam Alanlarının Çoğaltılması / 24

Alman Halkına Yönelik Yaygın Eğitim / 24

4. Bölüm-YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARININ KÜLTÜREL YAŞAMI

Giriş / 27

Çocukların Kültürel Yaşamı / 28

Giriş / 39

Yöntem / 39

İsveç'e Göç / 40

Akraba Evliliklerinin Artışı / 40

Yörede Yeni Yapılan Villalar / 40

Çocukların Eğitimi / 41

Altın Sevgisi / 42

Boşanmaların Artışı / 42

Ölümlle İlgili Gelenekler / 43

Bazı Gelenekler / 43

5. Bölüm – BALKAN ÜLKELERİNDE TÜRK AZINLIKLARIN EĞİTİMİ SORUNU

Giriş / 47

Uluslar Arası İlişkiler Işığında Kuramsal Çerçeve / 48

Yunanistan'da Türk Azınlıklarının Eğitimi / 49

Söpa / 50

Öğretmenler / 51

Okullar / 52

Bulgaristan'daki Türk Azınlığının Eğitimi / 53

Makedonya'da Türk Azınlıklarının Eğitimi / 55

Romanya'da Türk Azınlıklarının Eğitimi / 56

6. Bölüm – AVUSTURALYA'DAKİ TÜRK ÇOCUKLARINI ANADİL KÜLTÜRÜ EĞİTİMİ

Giriş /	61
Eyaletlerde Eğitimin Yöntemi /	63
Örgüt /	63
Okul Öncesi Eğitim /	64
Resmi İlk Ve Ortaokullar /	65
Ortaöğretim /	66
Göçmen Çocukları /	67
Çok Kültürlü Eğitim /	67
Kırsal Kesimdeki Çocuklar /	68
Özel Okullar /	68
Öğretmenler /	69
Okul Sonrası Eğitim /	69
Üniversiteler /	69
İleri Eğitim Kolejleri /	70
Öğretmen Yetiştirme /	70
Diğer Yüksek Öğretim Kurumları /	71
Teknik Eğitim /	71
Yetişkin Eğitimi /	71
Beden Eğitimi /	72
Türk Çocuklarının Eğitimi /	72
Normal Ders Programı İçinde Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi /	74
Cumartesi Okulları /	74
Öğretmen Sorunu /	78

7. Bölüm – YURT DIŞINDA GÖREVLENDİRİLEN ÖĞRETMENLER

A. Gönderilen Öğretmenlerin Nitelikleri /	87
B. Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar /	88
C. Önlemler /	88

8. Bölüm – ÖĞRENCİLERİN YURT DIŞINDAKİ DURUMLARI VE KESİN DÖNÜŞ NEDENLERİ

A. Yurt Dışındaki Durumları / **92**

Çocukların Sorunları / **93**

Türkiye'ye Kesin Dönüş Nedenleri / **95**

9. Bölüm – YURT DIŞINDAN DÖNEN TÜRK GENÇLERİNİN EĞİTİMSEL SORUNLARI

11. Bölüm – ALMANYA'DAN DÖNEN İŞÇİ ÇOCUKLARI İÇİN AÇILAN TÜRKÇE UYUM KURSLARI ÜZERİNDE

A. Öğrencilerin Kurslardaki Davranışları / **109**

B. Kurs Öğretmenlerinin Kurslar Hakkındaki Önerileri / **110**

12. Bölüm – BEYİN GÖÇÜ

İnsanietçi Görüşe / **113**

Milliyetçi Görüşe Göre / **115**

Literatürdeki Nedenler / **118**

Araştırmalarda Göç Nedenleri / **119**

Eğitimsel Yön / **119**

Beyin Göçü Bakımından Türkiye / **121**

Beyin Göçünün Önlenmesi / **121**

Unide Projesi / **121**

Gizli Beyin Göçü / **123**

I. Bölüm

DIŞ GÖÇ OLGUSU

A. Dış Göçün Gelişimi

Teknolojik gelişmeler yüzyılımızın ikinci yarısında uluslararası ilişkilerde büyük değişmelere yol açmıştır. Bu değişmelerin bir boyutu da “Göç” olgusudur. Göç hareketi, uluslararası düzeyde yaygınlaşmış ve hızlanmıştır.

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra hızla sanayileşen Avrupa ülkeleri, Akdeniz ülkelerinden işçi ihtiyaçlarını karşılamışlardır. İşte göç olgusunun uluslararası düzeyde hızlanmasının nedeni budur. Çünkü bu ülkeler, insan gücü ihtiyaçlarını kendi vatandaşları arasından sağlayamamışlar, başka ülkelerden talepte bulunmuşlardır. İşçi gönderen ilk ülke İtalya olmuştur. Sonra Fransa, İspanya, Portekiz, Yugoslavya ve Türkiye yer almıştır. Batı Almanya da insan gücü ihtiyacını geniş ölçüde Türkiye’den göç eden Türklerle karşılamaya çalışmıştır. Türkiye’nin bundan, niteliksiz işçilerin eğitimini sağlamak, ülke içinde artan işsizliği geçici olarak gidermek ve döviz elde etmek gibi yararları olacağı düşünülmüştür (Yasa, 1979:6) ve bu husus bir derecede gerçekleşmiştir.

İlk yıllarda giden Türk işçi sayısı azdı. 1960 yılında federal Almanya’da 2495 Türk işçisi bulunuyordu. Daha sonraki yıllarda bu rakam, 591.000 e ulaşmıştır. (Rapor, 1983:19). Bu sayının artışı, ilk gidenlerin yurda izinli geldiklerinde diğerlerini özendirmeleri ile gerçekleşmiştir. İşçilerin yanlarında getirdikleri araba, teyp, radyo gibi dayanıklı tüketim malları özendirici etkide bulunmuştur. Basın da işçilerimizin, çalışkanlıklarını öven yabancıların demeçlerini geniş ölçüde vermiş ve zengin olmak düşüncesini yetiştirerek, gençleri özendirmiştir.

1960 yılından sonra Türkiye, yabancı ülkelere giden işçilerin yasal ve yönetsel haklarının korunması için işçi alan ülkelerle anlaşmalar imzalanmıştır. Federal Almanya, Avusturya, Belçika, Hollanda, Fransa, İsveç ve Avustralya bu ülkeler arasındadır. Böylece yoğun işçi göçü başlamıştır. Yasal yollardan gidemeyenler de kaçak olarak gitmişlerdir. Böylece 1983 yılı sonuna kadar yabancı ülkelerde çalışan Türk işçi sayısı 1.015.544'e yükselmiştir (Rapor, 1985:20).

Çeşitli ülkelerdeki toplam vatandaşlarımızın ve onların çocuklarının sayısı aşağıdaki gibidir (Alt Komisyon Raporu, 1983: 8);

Ülkeler	Çocuk Sayısı 10-18 Yaş	Toplam Vatandaş Sayısı
F. Almanya	634.500	1.546.300
Hollanda	54.809	140.200
Fransa	34.077	118.192
Belçika	30.258	62.691
Danimarka	6.264	15.841
İngiltere	2.000	6.000
Avustralya	10.000	32.912
Libya	1.500	87.858
S. Arabistan	500	68.818

Ekonomik durgunluk ve artan işsizlik, geri dönüşlere neden olmuştur. Avrupa ülkeleri, işçi talebini dondurmuş, yabancı işçi sayısında azaltma politikası takip etmiştir. Avrupa ülkelerinin bu kararlarının gerekçesi, ham madde fiyatlarının yükselmesi ve 1973 yılında petrol fiyatlarının anı yükselmesi sonucunda işsizliğin artmasıdır. Böylece F. Almanya'nın yabancı işçi getirmeme kararına diğer Avrupa ülkeleri de uydular (Alt Komisyon Raporu, 1983: 5).

Ekonomik durgunluk ve artan işsizlik, geri dönüşlere neden olmuştur. 1973-1982 arasında F. Almanya'dan kesin dönüş yapan vatandaşlarımızın sayısı 919.018'dir (Alt Komisyon Raporu, 1983:160).

Kesin dönüşlerin ekonomik nedenleri yanında toplumsal olanları da vardır. Özellikle Almanya'da başlatılan yabancı düşmanlığı, vatandaşlarımızı huzursuz etmiş, onların orada hor görülmesine, aşağılanmalarına yol açmıştır. Bu hareket, diğer Avrupa ülkelerine de yansımış ve Türklerin vatanlarına dönmelerine neden olmuştur. Böylece Avrupa'ya çalışmaya giden işçi göçü durmuştur. 1980 yılında ülkemize vize uygulaması başladı.

1977 yılından sonra elverişli çalışma ortamı bulamayan işçilerimiz, Avrupa ülkelerinden vazgeçerek Ortadoğu ülkelerine gitmeye başlamışlardır. 1983 yılında Almanya'ya sadece 43 Türk işçisi gitmiştir. Oysa ki Libya'ya 23.293, S. Arabistan'a 20.238, Irak'a 7.367 kişi çalışmak üzere gitmiştir. Bugün bu üç ülkede işçilerimizin sayısı 180.000'e ulaşmıştır (Yurt Dışı İşçi Alt K. Raporu, 1983:9). Böylece yurtdışında çalışan işçi sayısında yeniden bir artış olmuştur.

Yurtdışındaki Türk vatandaşlarının % 66.5'i Federal Almanya'da, % 20.2'si diğer Batı Avrupa ülkelerinde, % 11.3'ü ise Ortadoğu ülkelerinde, % 2'si ise diğer ülkelerde yaşamaktadırlar (Çalışma Bak. 1981). Görüldüğü gibi Federal Almanya, en çok Türk işçisi çalıştıran bir ülke olmuştur.

B. Sorun

Avrupa ülkeleri, başlangıçta, işçi alışverişini sadece ekonomik açıdan görmüşlerdi. Oysa ileride doğacak toplumsal sorunları hiç hesaba katmamışlardı. Çünkü göç, çok boyutlu bir olaydır. Yasal, eğitsel, kültürel ve psikolojik sorunları da beraberinde getirir. Özellikle işçilerin çocuklarının eğitimi, bu sorunların başında yer almaktadır. Ayrıca işçilerin yabancı bir kültüre uyumları da toplumsal ve kültürel sorunlara yol açmıştır. İşçiler, önceleri tek başlarına gitmişlerdir. Fakat daha sonraları çocuklarını da getirmişlerdir. Böylece yabancı bir yerde oraya uyum sağlayamayınca, ailesi ile birlikte olmak, işçimize moral kaynağı olmuştur. Ayrıca F. Almanya'nın 1975 yılından itibaren işçi çocuklarına önemli miktarda çocuk parası vermesi, Türkiye'deki işçi çocuklarının Almanya'ya götürülmesine neden olmuştur. Böylece çocuk sayı-

sının artışı, çocukların eğitim ve kültür sorunlarına yol açmıştır. (Alt. Kom. Raporu, 1983:15)

F. Almanya'da okula giden öğrenci sayısı şöyledir: (Alt. Kom. Raporu, 1983:22)

Okul Türü	Kayıtlı Öğrenci Sayısı	%
Grund ve Hauptschule (Temel Eğitim Okulları)	313.861	73.6
Meslekî Eğitim Okulları	68.139	16

İşçi çocukları, anne ve babanın çalışması nedeniyle aile eğitiminden yoksun kalmışlardır. Böylece Türkçe'yi yeterince öğrenememişlerdir. Çocukların bir kısmının zorunlu eğitim çağı içinde yabancı ülkelere gitmeleri, onların dilini yeterince öğrenememelerine yol açmıştır. Böylece her iki dili de yeterince öğrenememeleri onların okulda başarısız duruma düşmelerine neden olmuştur. Böylece bu çocuklar, hem yaşadıkları ülkenin eğitiminden yeterince yararlanamamışlar, hem de Türk kültüründen kopmuşlardır. Oysa kesin dönüşlerle ülkelerine gelen bu çocukların Türkiye'ye uyumları sorun durumuna gelmiştir. Bu uyum sorunu da iki yönlüdür. Hem Türk toplumuna genel olarak uyumları, hem de Türk eğitim sistemine uyumları. Bu çocukların önemli bir kısmı öğrenimlerini sürdürmekte olduklarından, okula, eğitim sistemine uyumları da bir sorun oluşturmıştır.

Türk çocuklar, o toplumun kültüründen etkilenmişler, onların değerlerini ve normlarını benimsemişlerdir. Toplumsal davranışları Türkiye'dekilere oranla daha farklı, daha rahat ve açıktır. Farklı bir kültürden geldikleri için iyi tanımadıkları Türkiye'ye uyumda güçlük çekmektedirler. Türk dilini iyi bilmeleri, Türk kültür ve değerlerini yeterince tanınamaları, konuşma, giyiniş, davranış, anlayış ve algılayış farklılıkları, onların uyum sağlayamama etmenleri olarak belirtilebilir.

KAYNAKLAR

Yasa, İbrahim : Yurda Dönen İşçiler ve Toplumsal değişme,
Ankara 1979,TODAİE Yayını

Yurt Dışından Kesin Dönüş Yapan Türk İşçi Çocukları İçin Açılan Uyum
Kursları Raporu, Ankara 1985, Millî Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı
Yayını.

Yurt Dışı İşçi Sorunları Alt Komisyonu Raporu, Ankara 1983, DPT Yay.

Yurt Dışı İşçi Sorunları, Ankara 1981., Çalışma Bak.Yay.

II. Bölüm

KAVRAMLAR

Bu bölümde, araştırmamızın kuramsal çerçevesi birkaç boyutta ele alınacaktır. Bunlar, "Marjinal İnsan", "Uyum" ve "Kişilik Düzeyinde Sosyo-Kültürel Bütünleşme" boyutlarıdır.

A. Marjinal (Sonul) İnsan

Robert Park, "Marjinal İnsan" kavramını ilk kez 1928 yılında açıklamıştır. Marjinal kişi, iki farklı kültürde yaşayan ve iki farklı kültürü paylaşan kişi demektir. Bir başka deyişle, marjinallik iki ya da daha fazla dünyada, bunlardan hiçbirisinin tam bir parçası olmadan varolmak demektir (Lauer, 1974:159). Bu kavram, daha çok ikinci kuşak göçmenler için geçerlidir. Örneğin bunlar A.B.D. toplumunda bu konumdadırlar. Kaliforniya'da yaşayan ikinci kuşaktan bir Meksikalı marjinal kişinin en canlı örneğidir. Octavio Paz, Paçuko"olarak adlandırılan bu gençlerin psikososyal özelliklerini açıklamaktadır. Amerika'nın güney kentlerindeki çetelerin çoğu ve bunların tayfaları Paçuko'dur (Paz,1978:24). Paçuko'lar, dillerinden, giysilerinden ve davranışlarından tanınmaktadırlar (Paz, 1978:24).

Kuzey Amerika ırkçıları bunlara karşı oldukları için, bunlar da kurulu düzene karşı gelmektedirler. Paçuko'lar, kendi atalarının milletine, ırkına da yeterince sahip çıkamamaktadırlar. Paçuko, bir Amerikalı gibi olmaya çabalarsa da bu, amaçsız bir çabalamadır. Yeniden Meksikalı olmak istemiyor, fakat Kuzey Amerikalı ile de kaynaşamamaktadır. Sürekli olarak toplumda baş kaldırıcı konumdadır. Paçuko, eski kültürel mirasını oldukça kaybetmiştir, özellikle dilini, geleneklerini ve inançlarını (Paz, 1978:25).

Toplumun eğlencesi, kurbanı; oyuncağıdır. Paçuko, Amerikan toplumunda korku ve nefret kaynağıdır. Düzensizlik ve yasadışılık simgesidir. Amerikalılarca yıkılması ve ortadan kaldırılması gereken bir kişidir. Aynı özellikler, Almanya'daki Türk işçi çocukları için de söz konusudur. İkinci kuşağı oluşturan gençler, orada hem Türkiye'yi hem de Almanya'yı yaşamak zorunda kalmışlardır. Özellikle evde Türkçe konuşan, okulda ve çevrede Almanca konuşan ikinci kuşak, her iki dile de yeterince sahip olamamıştır. Ayrıca iki kültüre de tam anlamıyla sahip olamayan bu gençler gerçek bir marjinal kişilik olmuşlardır. Bir yanda Türk gelenek ve görenekleri, diğer yanda ise Alman yaşamının etkisi söz konusudur. Türk gençleri de orada Almanlarca horlanmış ve küçük düşürülmüşlerdir. Alman gibi davranınca da evden tepki görmüşlerdir (Yörükoğlu, 1983:204). Bu yüzden ruhsal gerilim içinde kalmışlardır. Sonuç olarak her iki kültüre de uyum sağlayamamışlardır.

Yurda kesin dönüş yaptıktan sonra da kuşkusuz marjinal kişiliklerini bir süre devam ettirmektedirler. Bu durum, bir süre Alman kültürünün etkisinin görülmesi açısından söz konusudur. Nitekim yurda döndükten sonraki yerli arkadaşlarının onları yadırgamaları, kısmen Türk kültürüne hâkim olamamaktan kaynaklanan küçümsenmeleri, Türkçe'yi iyi kullanamamaları nedeniyle alay konusu olmaları çok yaygındır. Fakat bu durum zamanla ortadan kalkmaktadır.

Fakat kendi ülkelerinde hor görülmeleri onları daha fazla üzmektedir. Çünkü bu gençler en hassas oldukları ergenlik döneminde bulunmaktadırlar. Yurda dönmekle büyük bir kültürel değişime tabi olan bu gençlerin bu değişime uyum sağlayamamaları, kimlik bunalımı sorununu ortaya çıkaracaktır.

Sosyolog Lauer, marjinal insanı "Tedirgin Konum" olarak nitelendirmektedir. Yazar, tedirgin konumda bulunanların birer toplumsal değişme etmeni olduklarını belirtiyor (Tezcan, 1984:20). Gerçekten bu konumda olan kişiler, bulundukları toplumda bir alt kültür olarak çeşitli sosyo-kültürel değişmelere yol açmaktadır.

Konunun kuramsal çerçevede alacağımız ikinci boyutu, kişilik düzeyinde kültürel bütünleşme olgusudur.

B. Davranış Örnekleri Bütünleşmesi

Bir grubun, toplumsal sistemin devam edebilmesi, üyelerinin, sistemi oluşturan kısımların birarada birbirine bağlı kalmalarına, başka deyimle, grubun istikrarına, bir bütünü oluşturacak surette kısımların birbirine uymuş, uydurulmuş bulunmasına bağlıdır. İstikrar, grubun bütünleşmesiyle gerçekleşir (Dönmezer, 1982:192).

Sosyolog, Joseph Fichter'e göre sosyo-kültürel bütünleşmenin bir boyutu, davranış örnekleri bütünleşmesidir. İnsanlar, herhangi bir kültürde belli davranış örneklerine uyarak hareket eder. Kendi rollerinin gereği olan yapılanmış, düzenlenmiş davranış biçimlerini gerçekleştirirler (Fichter, 1957:408). Karşılıklı ilişkilerde bu beklenen davranışlar, bütünlenmenin davranışlar yönünde gerçekleşmesini ifade eder. Aksi durumda, bütünleşme eksik kalır. Örneğin, yurt dışından dönen gençlerin yabancı kültürün etkisiyle Türk kültürü çerçevesinde gelişi güzel, anlamsız, hatalı ve beklenmedik davranışları yadırganır ve bütünleşmeyi gerçekleştirmez (Fichter, 1957:408). Bu bakımdan bu gençlerin Türk kültüründe, Türk toplumuna göre yeniden toplumsallaşmaları söz konusudur. Yeniden toplumsallaşamadıkları takdirde birbirlerine karşı davranışlarında tutarsızlıklar olacağı için bu kişilerin toplumla bütünleşmeleri söz konusu olamaz. Karşılıklı davranış örneklerinin anlamlı olarak birbirine uyması bütünleşme göstergesidir (Fichter, 1957:409). Bütünleşmiş toplumsal kişilik, diğerleriyle ilişkilerinde görünen bir çatışma davranış örneği göstermez.

Burada "Uyum" kavramı ile karşılaşırız.

C. Uyum Kavramı

"Bireyin çevresel şartlara veya değerlere ruhsal bakımdan kendini uydurma sürecidir (Oğuzkan, 1976:322). Burada daha çok kişinin, psikolojik olarak topluma uymaya hazır olması söz konusudur.

Başka bir tanımla uyum, bireyin sahip olduğu özelliklerin, kendi benliği ile çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesidir (Köknel, 1981:9). Yurda dönen gençlerde bu bakımdan bir uyum söz konusu olmamakta ve sorun çıkmaktadır. Kuşkusuz bu durumun zamanla ortadan kalkacağını söyleyebiliriz. Fakat bu husus, kişiliğe bağlıdır. Uyum sağlayamayanlarda ruhsal sorunlar ortaya çıkmaktadır. Uyumlu kişilik özellikleri şu noktalarda toplanabilir (Tufan, 1985). Gerçeği yeterli biçimde algılamak, gerçeklerle rahat bir ilişki içinde olmak, endişesiz olarak kendini kabul etme, davranışlarında doğal olmak, olumlu arayış gösteren motivasyonlara sahip olmak, davranışlarında esnek olmak, kendine güveni olmak, rolünü bilmek, gelecekte beklenilen ve amaçları olmak.

KAYNAKLAR

- Lauer, H.R.** : Perapectires On Social Change, U.S.A., 1974, Sec. Print.
- Paz, Octavio** : Yalnızlık Dolambacı (Çev. B. Güvenç), İstanbul 1978, Cem Yayınları
- Yörükoğlu, Atalay** : Aile ve Çocuk, Ankara 1983, Aydın Kitabevi Yay.
- Tezcan, Mahmut** : Sosyal ve Kültürel Değişme, Ankara 1984, Ank. Üni. Eğitim Fak. Yay. No.129
- Dönmezer, Sulhi** : : Sosyoloji, Ankara 1982, 8. Baskı.
- Fichter, Joseph** : : Sociology, U.S.A., 1957.
- Oğuzkan, F.**
- Alaylıoğlu, A.** : Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü, İstanbul 1976.
- Köknel, Özcan** : Ailede ve Toplumda Ruh Sağlığı, İstanbul 1981, Hür Yayın.
- Tufan, Berli** : "Federal Almanya'dan Dönen Türk İşçi Çocuklarının Türkiye'ye Döndükten Sonra Karşılaştıkları Güçlükler", Hacettepe Üni. Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Derg., Cilt 3, Sayı 3, Ankara 1985

III Bölüm

ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK MASALI: ÇOK KÜLTÜRLÜ TOPLUMLARDA TÜRK İŞÇİ ÇOCUKLARININ EĞİTİMİ SORUNU (ALMANYA VE HOLLANDA ÖRNEĞİ)

GİRİŞ

Bugünkü dünyamızda çok kültürlü toplumlar, sanayileşmiş, gelişmiş toplumlar olarak nitelendirilmektedir. Bu toplumlar, aynı zamanda, sanayi ötesi toplum denen “Bilgi Toplumu” aşamasına da gelmiş, bu çağın özelliklerini taşımakta ve yaşamaktadırlar. Bilginin egemen olduğu, teknolojinin geliştiği bu toplumlara uluslararası düzeyde yaygınlaşmış ve hızlanmış bir göç hareketi başlamıştır.

Avrupa ülkeleri, sanayilerinin gerektirdiği işçileri Akdeniz ülkelerinden karşılamışlardır. Özellikle İtalya, İspanya, Portekiz, Yugoslavya ve Türkiye bu ülkeler arasındadır.

Önceleri işçiler yalnız olarak bu ülkelere gitmişler, bir süre sonra ailelerini ve çocuklarını da getirtmişlerdir. Fakat çocuklarını getirmeleri süreci kolay olmamış. İşçi veren ve kabul eden ülkeler arasında anlaşmalar yapılması gerekmiştir. İşte çocukların oraya gitmesi ile onların eğitimi konusu bir sorun olmuş ve hâlâ istenilen düzeye gelememiş ve çözümlenememiştir.

Bu bölümde, çok kültürlü iki toplum olan Hollanda ve Almanya örneği ele alınarak bu ülkelerdeki özellikle Türk işçi çocuklarının eğitimi sorunu, takip edilen politikalar çerçevesinde irdelenecektir. Bu politi-

kalar arasında yer alan "Asimilasyon", "Entegrasyon" ve "Çok Kültürlülük" üzerinde durularak bunların eğitimle bağlantıları üzerinde durulacaktır.

I. HOLLANDA ÖRNEĞİ

Azınlıkların Eğitimindeki Başarısızlık : Sosyo-Eğitimsel Eleştiri :

Eğitim sistemi bu gruplara (Azınlık) âdil ve eşit olanaklar yaratmada yetersiz kalmıştır.

1983'te uygulamaya konulan azınlıklar politikası amaçları şöyle: (Alkan, 1992)

1. Göçmenlerin sosyal konumunun iyileştirilmesi,
2. Önyargıların ve ayrımcılığın önlenmesi,
3. Göçmen grupların kültürlerine, dinlerine ve dillerine saygı göstererek, onların grup ve bireyler olarak özgürleşmelerinin sağlanması (Çoğulcu toplum görüşü çerçevesi).

1983 Anadil ve kültür eğitimi politikası

1. Olumlu bir öz benlik ve bilinç kazandırmak.
2. Okul ile aile çevreleri arasındaki açıklığı azaltmak.
3. Kültürler arası eğitime katkıda bulunmak.

Hollanda'da çeşitli veriler orta öğretim sisteminde seçme ve dağıtım mekanizmalarının azınlık gruplarına karşı son derece ayrımcı bir şekilde işlediğini göstermektedir. Yine veriler, Hollanda'da azınlıkların gelecekte toplumun en bilgisiz ve becerileri en düşük grubunu oluşturacağına işaret etmektedir. Bu gruplardaki bireylerin yetişkin yaşamlarına, iş pazarına katılabilecek herhangi bir ön eğitim ve meslek yeterliği olmaksızın girecekleri açıktır. Belli bir eğitimi alabilme şansına sahip olabilenlerin büyük bir çoğunluğu ise, iş pazarında en düşük meslek ve teknik çalışma alanlarına yığılacaktır.

Sonuç :

1. Etnik azınlık grupları bir eğitim geriliği içinde tutulmaktadır.
2. Etnik azınlık grupları, genel olarak düşük eğitimsel ve zihinsel potansiyele sahip gruplar olarak görülmektedir.
3. Etnik azınlık gruplarının tarihi, kültürü ve bilgileri, sistemli bir biçimde reddedilmekte ve aşağılanmaktadır. (Alkan, 1992)

Hollanda'daki politikanın aşamaları şöyle özetlenebilir: (Canatan, 1995:199)

1. Anadil ve kültür eğitimi
2. Hazırlık Eğitimi
3. Kültürler arası eğitim .

1. 1970'li yıllarda Hollanda'da iki kültürlü eğitim söz konusudur. Yabancı çocuklar bir yandan normal olarak Hollanda okullarına girerler, ayrıca kendi anadil ve kültürlerinde eğitim alabiliyorlardı. Anadil ve kültür eğitimi geri dönüş amacına yönelikti. Çünkü yabancıların burada kalıcı oldukları kabul edilmiyordu.

2. 1980'li yıllarda aile birleşiminin hızlanması ve 2. Kuşak çocukların Hollanda eğitiminde artış gösterdi. Bu durumda eğitim alanındaki politika, yeni gelen çocuklar ve gençler için hazırlık eğitimi başlatma biçiminde oluştu. Amaç, yeni gelen yabancıları Hollanda eğitim sistemine kazandırmaktı.

3. Kültürler arası eğitim uygulaması ise üçüncü politika oldu. Eğitim bilimciler, bu politikanın ne anlama geldiği konusunda hem fikir değiller. Bu eğitim, kimilerine göre;

- a) Bilgi aktarımını amaçlayan ayrı bir ders olarak verilmeli.
- b) Bir düşünce ve davranış biçimi olmalı.
- c) Karşı-ırkçı ve özgürlükçü bir eğitim olmalı. Bu modelin üç ilkesi, eşitlik, adalet ve özgürlüktür.

Uygulamada, bilgi verme biçiminde bir kültürler arası eğitim anlayışı egemen. Aslında kuramsal olarak çok kültürlü toplum ve kültürlerin eşitliği gibi ilkelerden hareket eden bu anlayış, Hollanda eğitim uygulamasına yeterince yansımamış ve kâğıt üzerinde kalmıştır. Eğitimde çok kültürlülük değil, tek kültürlülük temel alınmaktadır.

Hollanda'da azınlıkların anadil ve kültür eğitimi, ilk dönemde, Hollanda temel eğitim sisteminden bağımsız, geri dönüş amaçlarını gerçekleştirmek için sürdürülmüştür. Fakat yabancı işçilerin orada kalıcılığı söz konusu olunca, bu eğitime de yeni işlevler yüklendi. Anadil ve kültür eğitiminin ilk işlevi, çocuğun öz bilinç ve öz benlik gelişimine katkıda bulunmak; ikinci işlevi ise aile ile okul arasındaki iletişimi kolaylaştırmaktır.

Bu eğitime tanınan süre, okul saatleri içinde 5 saatten 2,5 saate indirildi. Diğer 2,5 saat, ders saatleri dışına çıkarıldı.(Canatan, 1995;207)

II. ALMANYA ÖRNEĞİ

Yabancılarla Almanlar arasında ilişkiler söz konusu olunca, iki temel politika söz konusudur. Asimilasyon (Erime) ve Entegrasyon politikaları:

A. Asimilasyon (Erime) Politikası

Asimilasyon, herhangi bir topluma sonradan katılan grupların, o toplum yapısı içinde ekonomik, toplumsal ve kültürel düzeylerde benzeşmesi süreci olarak kabul edilebilir. Uzun süreli bir süreçtir. Kuşaklar arası değişimle birlikte gerçekleşir.

Asimilasyon, hem Almanlar, hem de Türkler tarafından uygun görülmemiştir. Asimilasyonun uygulanması zaten mümkün değil. Alman toplumu içinde erime esasen farklı bir kültüre sahip Türkler tarafından olanaksızdı. Irkı temiz tutmak anlayışını ifade eden kan bağına dayalı vatandaşlık kavramı da asimilasyonun uygulanmasını önlemiştir. Almanya, gelen Türk işçilerini konuk işçi olarak gördüğünden

dolayı onların bir süre sonra gideceğini varsaydığı için erime ve kaynaşma politikalarını sürdürmeye yanaşmamıştır. Türkler Gettolarda oturmuş, fabrika yurtlarında topluca kalmışlar, böylece fiziksel olarak Alman toplumundan uzak kalmışlardır. Kendi içlerine kapalı olarak yaşayan Türklere Almanlar da karşı çıkmamışlardır.

Toplumsal ilişkiler, Türkler arasında sağlanmış, böylece toplumsal soyutlanma ve içe kapanma süreçleri gerçekleşmiştir. Almanya, Fransa, İngiltere ve İsviçre asimilasyon politikası izleyen Avrupa ülkeleridir.

Modelin dayandığı temel varsayımlar şöyledir:

- a) Toplum, üniter bir birim olup siyasal, ekonomik ve kültürel yönden bölünemez,
- b) Toplumda herkesin uyması gerekli ortak ve tanımlanmış değerler, inançlar ve davranış kuralları vardır.
- c) Toplumdaki egemen resmî dil, bütün etnik grupların bilmesi ve kullanması gerekli bir iletişim aracıdır.
- d) Egemen ırk ve kültür diğerleri karşısında üstündür.
- e) Egemen etnik grup ve otorite, diğer etnik grupları asimile etme sürecinde baskı ve şiddete baş vurabilir. (Canatan, 1995:187)

B. Entegrasyon (Bütünleşme) Politikası

Bu politika, etnik grupların birbirlerini tümünden eritmeden, birbirlerini etkileyerek bir senteze götürmeyi amaçlar. Bu modelin toplum görüşü, uyumlu heterojenlik biçiminde nitelenebilir. Çatışmacı modeller törpülenerek, toplumun farklı kesimleri ortak temellerde uzlaşma sağlar. Azınlık grubun kültürel farklılıkları, egemen kültürün temel değerleriyle çatışmadığı sürece saygı görür (Canatan, 1995:164). Bu politikanın felsefi temeli, bağdaştırmacılıktır. Farklı kültürlerin zaman içinde belli bir ölçüde senteze varacakları beklenir. Batı Avrupa'da bu politikayı izleyen iki ülke, İsveç ve Hollanda'dır. Bu politikanın dayandığı temel ilkeler, eşitlik, seçme özgürlüğü ve dayanışmadır.

Entegrasyon modelinde azınlık-çoğunluk ilişkisi, eşitlik ve karşılıklı uyum ilkesine dayanır. Kültürel ve ırksal üstünlük inancı, bu modelde yerini kültürel hoşgörü ve ırksal eşitliğe bırakmıştır.

Bu modelin iki temel varsayımı var (Canatan, 1995:189).

- a) Kültürel farklılıklar açık olarak ve olumlu anlamda tanınmıştır.
- b) Etnik gruplar, sadece toplumu oluşturan birer öge değil, aynı zamanda toplumun olanaklarından pay sahibidirler. Siyasal ve ekonomik güç, gruplar arasında paylaştırılmış ve yaygınlaştırılmıştır.

Yapısal çoğulculuk, etnik grupların kendi örgüt ve kurumlarına sahip olmasını ifade eder. Çoğulcu toplum, birden fazla etnik grubun varolduğu ve kurumsal düzeyde kendini ifade edebildiği bir toplum türü olarak tanımlanabilir.

Birlikte yaşama politikalarından birisi de entegrasyondur. Asimilasyon olarak algılanan entegrasyon da etkin bir politika olmadı. Esas olarak Türklerin Alman yaşam biçimine uyumları zaten söz konusu olmamıştı. Entegrasyon ya da bütünleşme, asimilasyon olmadan, göçmen toplumun farklı toplumsal özellik ve benliğini koruyarak, göç edilen toplumun diğer kesimleriyle ilişkilerini sürdürmesi anlamına gelir.

C. Çok Kültürlülük Politikası

Entegrasyondan anlaşılanlar farklıdır. Entegrasyonun modelleri konusunda söylenenler bir takım alt modelleri oluşturmuştur. Bunlardan birisi Çok kültürlü toplum kavramıdır.

Almanya'da kabul görmektedir. Farklı kültürlerin birarada yaşaması olarak tanımlanabilir. Ancak bu görüş, farklı kültürleri salt folklorik öğelere indirgemektedir. Bu folklorik öğelerin, başat Alman kültürü ve yaşam biçimine renk katacağı görüşü egemendir (Akkaya, 1997). Bu

tanımlama, çok kültürlülüğün sıg bir yaklaşımla ele alınması nedeniyle eleştirilmektedir. Oysaki bu kavramdan anlaşılan şu olmalıdır:

“Farklı kümelerin örgütlü ve yasal güvence altında kurumlaşmış yöntemlerle karar alma sürecine katılmaları ya da onu etkilemeleri olarak tanımlanır ” (Ergil, 1995:159). O halde eğitim de, farklı kültür kümelerine mensup çocukların ana ve resmî dilden oluşan iki dilliliği kaçınılmazdır. Dilcilere göre anadilini iyi anlamak ve doğru kullanmak, çocukların okulda ve ilerideki yıllarda ikinci/resmî dille yapılacak tüm çalışmalarda başarılı olmalarının ön koşuludur (Ergil, 1995:160).

Çok kültürlülüğün, etkin bir birliktelikte yaşam politikası olabilmesi için, kültür açısından konuya yaklaşım modellerinin siyasal ve hukuksal alt yapının iyileştirilmesi ile bir anlam kazanabileceği görüşü gide-rek Almany’a da taraftar bulmaktadır. Farklı kültürlerin bir arada yaşamaları ve birbirinden etkilenmesinin, birbirine katkıda bulunmasının ve entegrasyonun gerçekleşmesinin ancak, yabancıların hukuksal ve siyasal haklarının tanınması ile, yabancılara her alanda eşit şans tanınması ile pratik anlam kazanabileceği yönündeki bu görüş, gelecekte etkin olacak birlikte yaşam modellerinin de kuramsal temelini oluşturmaktadır (Akkaya, 1997).

Bu modelde siyasal iktidar, farklı etnik, kültürel ve dinsel grupların kendi sosyo-kültürel varlıklarını koruyarak bir arada yaşamasını amaçlar. Bir grubun diğeri üzerinde egemenlik kurması söz konusu değildir.

Kültürel çoğulculuğun temel koşullarından birisi, yapısal çoğulculuktur. Bir etnik grup, kendi kültürünü gelecek kuşaklara aktarabilecek temel kurumlara sahip olmadan kendi kimlik ve varlığını koruyamaz (Canatan, 1995:162).

Bu politikanın felsefî temeli, kültürel relativizme dayanır. Buna göre her kültür, kendi içinde tutarlı ve anlamlı bir bütündür. Bir kültür diğeri bir kültürün değeri ve normlarıyla yargılanamaz. İleri kültür, geri kültür

olmadığı gibi, üstün ve aşağı kültür de yoktur. Bütün kültürler eşittir ve eşit olarak değerlendirilmelidir.

Bugün Batılı toplumların hiçbiri, azınlıklar bağlamında çoğulcu bir politika formüle etmemektedirler. Yalnız, İsviçre, bu konuda başarılıdır.

İsviçre, azınlıkların, çoğunluk haklarına (yâni eşit vatandaşlık) kavuşturulması için onların temsil olanaklarının artırılmasını gerçekleştirmiştir. İsviçre, bu işi yasama, yürütme, yargı ve yayım-öğretim dili alanlarında gerçekleştirmek amacıyla yasal-kurumsal dayanaklara kavuşturarak başarmıştır (Ergil, 1995:165).

Çok kültürlü toplum tezi, Hollanda'da egemen gruplar ile azınlık gruplar arasındaki reel güç ilişkilerini ve yerleşik eğitim kurumlarının azınlıklar için koyduğu engelleyici mekanizmaları, yâni kuramsal ayırmacılığı gözardı etmektedir (Canatan, 1995:202).

Kurumsal ayrımcılık, kurumlar, kurallar, alışkanlıklar ve benzeri yapısal mekanizmalar aracılığıyla etnik eşitsizliği yeniden üreten tüm olgulardır. Bu anlamdaki ayrımcılık, sistemin özünde yatmakta ve sürekli olarak kendini üretmektedir:

Taylor'un çoğulculuk anlayışı, farklı yaşam pratikleri içinde oluşan kültürel farklılıkların siyasal düzeyde tanınması ve eşit ölçüde saygıdeğer kabul edilmesi esaslarında tanımlanmaktadır (Köker, 1996:12). Bir kültürün üstünlüğüne dayalı hiyerarşik yaklaşımı içeren "Hoşgörü" anlayışına karşı Taylor, kültürel kimliklerin eşdeğer saygı esasına göre değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürer. Kısaca, Taylor, çoğulculuğu kültürel kimliklerin tanınması olarak anlar.

Değişik kültürlerin geleneklerine ve yaratılarına gerçekten eşit değer yargılarıyla yaklaşılması gerekir (Taylor, 1996:76). Bu, akla yakın bir tutumdur.

3. Türk İşçi Çocuklarının Eğitime İlişkin Sorunlar

Çeşitli eğitim kademelerindeki Türk çocuklarının pek çok sorunları vardır. Bunları okul öncesi eğitimden itibaren şöylece sıralayabiliriz:

A. Anaokulları

Göçmen çocukları, bu okullardan yararlanamamaktadır. 0-6 yaş arasındaki göçmen işçi çocuklarının % 95'i okul öncesi kurumlarına devam edememektedir. Bu durumun çeşitli nedenleri vardır: (Turan, 1992:211)

- Bu kurumlar, Türklerin oturdukları yerlere, konutlara uzaktır.
- Bu okullarda Türkçe konuşan bir öğretmen yoktur.
- Türk aileleri bu okulların malî yükünü karşılayamamaktadır.

Oysaki alınacak önlemlerle Türk çocuklarının bu okullara devamı sağlanarak Almancaları geliştirilebilir. Bu kurumların toplumsallaşma kurumu olarak yaygınlık kazanması Almanya için de yeni bir olaydır ve yeterli kapasiteye ulaşmamıştır. F. Hükümetler, bu konuyu ciddiye almamışlardır. Yabancı çocuk oranının yükseldiği yuvalardan, bu kez, Alman ebeveyn, çocuğunu çektiği için ilgili daireler, kontenjan sınırlamasına gitmekte, yapılan başvurular geri çevrilmektedir.

Ayrıca, yuvalar, kimlik kaybına da yol açtığı için Türk ebeveynler bu kurumlara karşı güvensizdirler ve tepki göstermektedirler.

B. Diğer Okullar

Alman eğitim sisteminin yapılması, tamamen orta sınıflara yöneliktir (Turan, 1992:222-223).

Bu yapılanma, orta sınıf tarafından ve orta sınıfın meslek dünyası kalitelerine göre yönlendirilmektedir. Bu genel çerçevede okulun işlevi, çocuğu, gelecekteki toplumsal rolü için hazırlamak ve onu bir meslek sahibi yapmaktır. Buradaki toplumsal rol, ortalama Alman yurttaşının yaşamındaki merkezî roldür. Bu genel işlevsel beklenti ve yönlendirmeye uygun olmayan ya da ters düşen öğrenciyi sistem reddetmekte ve elemektedir. Eğitim sistemi, Alman işçi sınıfından gelen gençleri gözden çıkarmış gibidir. Bu yapı ve ideolojik temeldeki

okul ve eğitim sisteminin, genelde yabancı işçi çocukları, özelde Türk işçi çocukları için ayrıcalıklı davranması, onlar için farklı eğitim programları düzenlemesi kuşkusuz düşünülmemektedir • (Turan, 1992:223).

C. Hazırlık Sınıfları

1964 yılından itibaren yabancı öğrencilerin Almanca'larını geliştirmek amacıyla hazırlık sınıfları oluşturuldu.

Bu okullara ayrıca anadil dersleri de konularak amacından uzaklaştırılmıştır.

Yabancı işçi çocuklarının Alman okul sistemine entegre edilmesi düşüncesi kabul görünce, hazırlık sınıflarının bir anlamı vardı. Bu çocuklar Alman okuluna entegre edilirken; onlara seçime tabi anadil ve kültür dersleri de kondu. Bu husus, entegrasyon politikasını engelleyici bir öge olarak görüldü.

Uygulamada öğrenciler, çok uzun bir süre hazırlık sınıflarında oylanmakta, bir türlü normal okula gidememektedirler. Çocuklar 1-2 yıl yerine, 4-5 yıl aynı sınıfta kalmaktadır. Hatta bazı Türk çocukları, zorunlu eğitim yıllarını bu sınıflarda tamamlayarak hiçbir sertifika almadan, okullaşma yaşı dışına düşmektedir. Çocuklar, zorunlu eğitimi, hiçbir beceri kazanmadan bitirmektedirler.

Türk işçi çocuklarının % 60'ı dokuz yıllık temel eğitimi veren okulu bitirmeksizin zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmakta, böylece, çıraklık eğitimi yoluyla dahi meslek edinme olanağını kaybetmektedir (A-badan, 1979).

Hazırlık sınıflarına atanan öğretmenler de nitelik yönünden uygun değildir. Çünkü onlar hazırlık sınıflarına göre hazırlanmış değildir. Dilbilgisi ve yabancı işçi çocuklarının eğitimi için yetiştirilmiş değildir. Bu husus, onların başarısını düşürmektedir. Dağınık olarak yerleşmiş aileler ise, böyle öğretmenlerden ve hazırlık sınıflarından da yararlanamamaktadırlar.

Ayrıca, bu sınıflarda Alman asıllı Almanca öğretmeni ya hiç yok, ya da meslekî nitelik ve deneyim bakımından istenilen kaliteden çok uzak öğretmenler görev almaktadır.

Meslek eğitiminden yararlanan Türk öğrencilerin sayısında bir artış görülmekle birlikte, yine de yetersiz kalmaktadır.

Çıraklık eğitimi için Türk gençlerine yer bulmak özellikle iki Almanya'nın birleşmesinden bu yana oldukça zorlaşmıştır. Doğu Almanya'dan gelen gençlere çıraklık eğitiminde yer sağlamaya Alman işverenler tarafından öncelik tanınmaktadır. Dolayısıyla Türk gençleri tarafından çıraklık yeri için yapılan başvuruların kabulünde bir azalma görülmektedir.

D. Özel Eğitim

Türk çocuklarının önemli bir bölümü (% 6) okullarda Alman dilini yeterince öğrenemediğinden ve eğitim sistemine uyum sağlayamadığından, özel eğitim okullarına teste tabi tutularak gönderilmektedir. Bu çocuklar, böylece, geri zekâlı olarak damgalanmaktadırlar (1. Gençlik Şurası: 1989:426).

E. Yüksek Öğretim

Yurtdışındaki Türk gençleri, çok küçük bir oranda yüksek öğretime devam edebilmektedir. Orta öğretimde belirli bir puan alanlar yükseköğretime geçtiğinden bu husus Türk öğrenciler için bir engeldir.

Ayrıca, sınırlı kontenjanı bulunan dallarda üniversiteler önce kendi öğrencilerine, daha sonra AT'a üye öğrencilerine olanak tanımaktadır. Bu nedenle aynı liseyi eşit koşullarda bitiren Türk gençleri, bu dallara girememektedir (1. Gençlik Şurası, 1989:427).

F. Türkçe, Türk Kültürü ve Din Dersleri

Bu dersler, çoğu ülkede normal eğitim programlarında yer almakta, karne notu olarak değerlendirilmemekte ve ders saatleri di-

şında verilmektedir. Böylece bu derslere ilgi yeterli olmamaktadır (1. Gençlik Şurası, 1989:427).

G. Öğretmenler

Yurt dışında önemli ölçüde öğretmen açığı bulunmaktadır.

H. Toplum Dışına İtilme

Gençler arasında giderek artan işsizlik, yabancı düşmanlığı, toplumda dışa itilme, aileyle ilişkilerin kopması vs. nedenlerle gençlerimiz suça ve zararlı alışkanlıklara yönelmektedir.

I. Serbest Zamanlar

Ayrıca, gençler, serbest zamanlarını verimli bir biçimde değerlendirememekte, sportif alanlarda örgütlenememektedir.

i) Yurt dışında yeterince Türkçe öğrenememeleri de onların yurda geri döndüklerinde uyum sorunlarını ortaya çıkarmaktadır (Tezcan, 1987). Yukarda görüldüğü gibi, Türk işçi çocuklarının eğitimi bir sorun durumuna gelmiştir. Kuşkusuz bu sorunlar çözüm beklemektedir. Bu çözüm ise, iki ülkenin karşılıklı anlaşmalarına bağlıdır.

Almanlar ve yabancı işçilerin bir arada sağlıklı, sorunsuz bir biçimde yaşamaları gerektiği beklenen bir durumdur. Çok kültürlü toplum bunu gerektirmektedir. Bunun için ortak yaşam politikası birtakım araçlara bağlıdır. Bu araçları dört noktada toplayabiliriz:

- a) Yasalar , b) Örgütlenme, c) Birlikte Yaşam Alanlarının Çoğaltılması (Akkaya, 1997), d) Alman Halkına Yönelik Yaygın Eğitim

4. ORTAK YAŞAM POLİTİKALARININ ARAÇLARI

A. Yasalar

Almanya'da politik alt yapı, şimdilik, uygun ve geleceği kurabilecek bir birlikte yaşam politikası oluşturmaya elverişli durumda değildir. Almanya, de facto bir göç ülkesi haline gelmiş olmasına rağmen, politikasında bir göç ülkesi olduğunu kabul etmemekte ve Almanya'da

kalıcılaştırmış göçmenlere halen konuk işçi olarak bakmaktadır. Bu politika, Alman vatandaşlarının yabancıları toplumun bir parçası olarak kabullenmelerini güçleştirmekte ve gerekli hallerde bunların geri gönderilebileceği imajını yaratmaktadır. Ayrıca bu politikada, yabancılara geçici gözüyle bakıldığı için bu kesimin topluma uyumu için gerekli olan fırsat eşitliğini ve toplumsal yaşamın her alanından pay alma olanağını sağlayan koşullar etkin bir biçimde yürürlüğe sokulamamaktadır. Bu politika, göçmenler arasında, her zaman bir geri dönüş seçeneğini açık bırakmayı zorunlu kılmaktadır.

Alman hükümetinin göç politikasının günümüzdeki tek yasal düzenlemesi, Yabancılar Yasasıdır. Bu yasa, günlük gereksinimlere göre değiştirilen, Almanlar ve yabancılar açısından toplumsal kaynaşmayı teşvik edici bir çerçeve çizmemektedir. Hükümetin şimdiye değin ki yabancılar politikası, güncel gelişmelere ya da muhalefete ya da seçimlere bir tepki olarak yönlendirilmiştir.

Gelecekte beklenen gelişmeler hesaba katılmamıştır. Yabancılar politikası, göç alan toplumdaki yabancılara karşı var olan ön yargıları yıkma konusunda hiçbir aktif girişimde bulunmamıştır. Aksine, bilinçli ya da bilinçsiz, bunların güçlenmesine neden olmuştur.

B. Örgütlenme

Her iki taraf için de yapılması, yerine getirilmesi gereken işler var. Türk vatandaşları açısından bunlar, ortaya çıkan sorunları bertaraf edebilmek için örgütlenmek, Alman toplumu ile kaynaşmanın modellerini bulmak, toplumsal yaşamdan dışlanmayı önleyecek toplumsal ve kültürel örgütlenme biçimlerine yönelmek ve modern yaşamın gereklerini yerine getirebilmenin koşullarını (Almanca öğrenmek gibi) oluşturmaktadır. Ayrıca Türklerin kendi kültürel kimliğini olabildiğince netleştirmek ve yaşatabilmek de gerekli ve zorunlu bir ön koşul olarak ortada durmaktadır.

C. Birlikte Yaşam Alanlarının Çoğaltılması

Birlikte yaşam için birlikte yaşam alanlarının çoğaltılması gerekir. Bu alanlar bugüne değin sınırlı kalmıştır. Böyle olduğu için de yeterince işlevsel olamamıştır. Bu alanlar, siyasal partiler, sendikalar, işveren örgütleri, kültür dernekleri ve ortak kültürel etkinlikler ve bunların her türlü uzantıları olmalıdır. Eğitim kurumları da bugüne değin yaşanan deneyler, anaokullarından başlayarak Türklerin ve Almanların karşılıklı ön yargılarını törpüleyebildikleri yerler oldular. Türklerin giderek get-tolardan çıkma eğilimi içinde olmaları, mahallelerde Almanlarla iç içe yaşamaya başlamaları da benzer sonuçlar doğurdu.

D. Alman Halkına Yönelik Yaygın Eğitim

Almanların yabancı işçilere ve özellikle Türk işçilerine yönelik olumsuz ön yargılarını ortadan kaldıracak bir yaygın eğitim seferberliği gerekmektedir. Bu husus, gerek eğitim kurumları, gerekse medya aracılığı ile gerçekleşebilir. Çok kültürlü bir toplumda bu ön yargıların yeri yoktur. Türk işçilerin artık orada geçici değil, kalıcı oldukları göz önünde bulundurulmalı ve buna Alman halkı alıştırılmalıdır.

SONUÇ

Eğitim yönünden çok kültürlü toplumların yabancı işçilerin çocuklarına yönelik durumunu ortaya koyan bu bölümde, o ülkelerin hiç de başarılı olmadıkları, hatta çok kültürlülüğün özüne ters düşen uygulamalara girdikleri belirlenmiştir. Çünkü bu ülkeler (özellikle Almanya) bu çocuklara eğitim olanakları sağlamada yerli çocuklarla eşit şans, olanaklar sağlamamaktadırlar. Bu olanaksızlıklar, okul, öğretmen, programlar yönünden son derecede kısıtlı tutulmaktadır. En önemlisi bu ülkeler işçi çocuklarına dil öğretememektedirler. Çocukların başarısızlıkları da bu noktada düğümlenmektedir.

Türklerin entegrasyonu üç açıdan değerlendirilebilir:

1. Türklerin içinde yaşadıkları toplumdaki siyasal karar alma süreçlerine ülkenin yerlileri gibi katılabilmeleri gerekmektedir

2. Toplumsal alanda ise, devingenliğin önündeki engellerin kaldırılması şart
3. Kültürel alanda ise, Türklerin kendi dilleri, dinleri, kendi kültürleri ile bu toplum içinde var olmalarının önündeki çok yönlü engellerin ortadan kaldırılması, her alanda ayrımcılığa son verilmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

Ortak yaşam politikalarının işlevli kılınabilmesinin koşulu ise karşılıklı hoşgörüdür.

KAYNAKLAR

- Akkaya, Çiğdem :** "Almanya Örneğinde Birlikte Yaşamının Siyasal Modelleri", Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik, İstanbul 1997, Bağlam Yayıncılık.
- Alkan, Metin** "Ortaöğretimin Kültürler arası Sorunları", Ortaöğretimde Yenileşme, Ankara 1992, T.E. Derneği Yayını.
- Binay, Hamdi** "Yurt Dışındaki Türk işçi Çocuklarının Eğitimi", Cumhuriyet Döneminde Eğitim, İstanbul, 1983, M.E.B. Yay. No:91
- Canatan, Kadır** Avrupa'da Müslüman Azınlıklar, İstanbul 1995, İnsan Yayınları No:149.
- Ergil, Doğu** "Çok Kültürlülük ve Çokdillilik ", Ank.Üni.Siy.Bilg.Fak.Derg.,Cilt 50,No:3-4, Ankara 1995
- Kılıçarslan,Ayten :** "Fedaral Almanya'da Türk Kadınları" Batı Avrupa Türkleri, F. Almanya'da 30. Yıl. Frankfurt 1992. Avrupa Türk-İslâm Birliği Yayınları.
- Köker, Levent** "Charles Taylor: Kimlik/Farklılık Sorununa Sahici Demokratik Çözüm Arayışı".Çok kültürcülük, İstanbul 1996, Yapı Kredi Yayınları.

- Özdemir, Cengiz :** Çözüm Bekleyen Meselelerimiz", Batı Avrupa Türkleri, F. Almanya'da 30.yıl Frankfurt 1992. Avrupa Türk-İslâm Birliği Yayınları.
- Sezgin, Osman** "Avrupa'daki Türk İşçileri ve Çocuklarının Eğitimi" Batı Avrupa Türkleri, F. Almanya'da 30.yıl, Frankfurt 1992. Avrupa Türk-İslâm Birliği Yayınları.
- Şen, Faruk** Türkiye'nin Ufukları, Mart 1994, Köln, Önel Yayınevi Türkiye Araştırmalar Merkezi Yayınları.
- Şen, F.
Koray, S.** Türkiye'den Avrupa Topluluğuna Göç Hareketleri, Kasım 1993, Türkiye Araştırmalar Merkezi Köln Önel Yayınevi.
- Tatlıdill, Ercan** "Yurt Dışında Çalışan İşçi Çocuklarının Yurt Dışında ve Yurda Dönüşlerinde Eğitim Sorunları", seminer, Sayı 5, 1987, Ege Üni. Ed. Fak. Yay.
- Taylor, Charles** Çok Kültürcülük (Tanınma Politikası) İstanbul, 1996, Yapı Kredi Yayınları
- Tezcan, Mahmut :** Eğitim Sosyolojisi, Ankara 1997, 11. Baskı.
- Tezcan, Mahmut :** Yurt Dışından Dönen Gençlerin Uyum Sorunları, Ankara 1987.
- Turan, Kadir** Almanya'da Türk Olmak, İstanbul 1992, Sümer Kitabevi Türkoloji Çalışmaları ve F. Almanya'daki Türk Çocuklarının Eğitim-Kültür Problemleri Sempozyumu 20-21 Eylül 1985, Ankara 1987, Hacettepe Üniv. Ed. Fakültesi Yayını.
- Yavuzer, Haluk :** Çocuk ve Suç, İstanbul 1982, (1. Baskı) Altın Kitaplar. "Yurt Dışındaki Gençliğin Sorunları". I. Gençlik Şurası, Ankara, 1988, Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı , Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Eğitim Sorunları, Ankara, 1979, Ank. Üni. Eğitim Fak. Yayınları

IV. Bölüm

YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARININ KÜLTÜREL YAŞAMI

Giriş

Yurt dışındaki Türk çocuklarından söz ederken kuşkusuz sosyo-ekonomik düzey farklılığını dikkate almak gerekir. Bu bağlamda alt sosyo- ekonomik düzeyi temsilen işçi çocukları ile üst düzey aile çocuklarının (üst düzey bürokratlar ve ticaret mensuplarının çocukları) kültürlerindeki farklılığı görmek olanaklıdır. Fakat bu konunun gündeme gelmesi, daha çok, işçi sınıfı çocukları açısındanadır. Çünkü dışarıda bulunanların çoğunluğunu onlar oluşturmaktadır. Ayrıca ses getirme açısından da işçi sınıfı çocukları ön plâna çıkmaktadır. Çünkü sorunlar, daha çok bu çocuklarla ilgilidir.

Geleneksel ailelerde çocuk sayısı daha fazladır. Bu husus, çocuk kültürü açısından önemlidir. Çünkü onların kültürlenmelerinin niteliğı, sayıları ile orantılıdır.

Yine bu ailelerde kız ve erkek çocuklar arasında büyük ayrımlar söz konusudur. Erkek çocuklar, aileye ekonomik yardım yapacakları ve ilerde ailenin ismini sürdüreceğı için kızlardan daha değerli sayılırlar. Kızlar da ebeveynlerin yaşlılığında onlara bakmak için önemli sayılırlar. (Keats, 1997).

Özetle, sosyo-ekonomik düzey farkı, çocuk kültüründe önemli sayılmaktadır. Çünkü, geleneksel ailelerin çocuklarına uyguladıkları kısıtlamalar, onların kültürlerinin oluşmasını engellemektedir. Yurt dışın-

daki Türk çocuklarının ailelerinin çoğunluğu, ülkemizin kırsal kesiminden oralara gitmiş geleneksel ailelerden oluşmuştur. Böylece modern ailelerin oradaki çocuklarından çok farklı bir kültüre sahiptirler

İşçi çocukları yurt dışındaki kültüre uyum sağlayamamışlar, Türkiye'deki kültürü orada sürdürmüşlerdir. Modern ailelerdeki çocuklarda ise yurt dışı kültüre uyum sağlama daha fazladır.

ÇOCUKLARIN KÜLTÜREL YAŞAMI

Almanya başta olmak üzere Belçika, Fransa, Hollanda, Avusturya, İsveç, Norveç'teki Türk aileleri Türkiye'deki köylerden oraya gitmişlerdir. Bunların kültürleri, daha çok kırsal kökenlidir. Şimdi bu kültürün çeşitli yönlerini kategorik olarak ele alalım.

Avustralya'ya ilişkin açıklamalar, oradaki araştırma ve gözlemlerimize dayandırılmıştır. Avrupa'daki Türklere ilişkin açıklamalarda ise literatürden yararlanılmıştır.

Kız çocuklarının erkek çocuklardan farklı bir kültürel yaşamları var. Özellikle kızlar evde oturur ve daha küçük kardeşlerine bakarlar. Böylece okula genellikle gitmezler. Anneleri çalıştığı için kızların evde çocuk bakıcılığı işlevi önem kazanmıştır. Böylece kendileri çocuk olan bu kızlara annelik yetki ve sorumluluğu verilmiştir. Genellikle on yaşlarında Türkiye'den gelen ablalar, okula gönderilmez. Evde küçük kardeşlerine bakmak, anneye yardım etmekle yükümlü tutulmaktadırlar (Vassaf, 1983:41). Ayrıca giysileri ve karşı cinsle ilişkileri sürekli denetim altındadır. Annesinin giyimi ve yaptığı yemekleri gören bir genç kız modeli geliştiriliyor (Kılıçarslan, 1992).

Hollanda'da çocukların evden ayrılması olayı var. Nedeni de çocuğun iki ayrı kültürde yaşamasıdır. Çocukların çelişkili bir durumla karşılaşmaları bu olayı yaratmaktadır. Toplumdaki çeşitli kurumlar, çocuğun artık bir Avrupalı olmasını öngörürken, bir yandan da çocuğun ailesi onun geleneksel kalıplar çerçevesinde kalmasını istemektedir. Uzlaş-

maz bu çelişkilerin patlak vermesinde çocuk evden kaçır ve çeşitli kurumlara sığınır.

Eve dönseler baba dayaağı ve Türkiye'ye korkusuyla evden kaçanlar, aileleriyle tüm ilişkilerini kesmektedirler. Çocuk ailesiyle yaşamaktan hoşnut değilse, onlardan şikayetçi ise, devlet, çocuğu koruması altına almakta yada yabancı bir aileye evlatlık veriliyor, ya da çocuk, bir yurda veriliyor. Ana baba, Avrupalı gibi davranacak olan çocuğunun (yani genç yaşta cinsel ilişki kurmak, aileden kopmak, esrar, içki içmek, saygısızlık v.s gibi) yabancı kültürle bütünleşmesini istememektedir.

Çocuk kültürünün bir yönü olarak Türk çocuklarında tırnak kemirmek, akşam yatağı ıslatmak gibi davranış bozuklukları görülmektedir (Vassaf, 1983:39). Bu husus özellikle onların ruhsal durumlarını yansıtmaktadır.

Çocukların okullarda yabancı dili yeterince bilmemelerinden kaynaklanan başarısızlık sorununun zeka özörlü sayılması ve bu okullara gönderilmesi uygulaması da bu çocukların bir kültürel sorunu.

Çocukların iki kültürde yaşamaları ve din eğitiminde zorlanmaları onların kişiliklerinde kuşkusuz çeşitli sorunlara yol açabilecektir. Ebeveynler tarafından din eğitimine zorlanma, bu çocukların üçüncü dil olarak Arapça ile karşılaşmalarına yol açmakta ve yeterince öğrenememektedirler.

Geleneksel aile içinde çocuklar geleneksel rolleri yerine getirmektedirler. Çocuklar, baba otoritesine mutlak itaat ederler. Örneğin baba yanında sigara içilmez, TV de özellikle kız çocukları öpüşme sahnesini izleyemezler. Büyükler derhal kanal değiştirir. Fakat Avustralya'da çocuk kendi odasında ise bu tür sahneleri rahatça izleyebilir. Orada evler, Almanya'dan çok daha iyi ve bol odalıdır.

Evlerde çocukların konumunu yükselten bir husus, onların ebeveynlerinden daha iyi yabancı dil bilmeleridir. Almanca olsun, İngilizce olsun, ailenin çevirmenlik görevini üstlenen çocuklar büyükler tarafından daha esnek davranışlara, hoşgörüye uğramaktadırlar. Kuşkusuz evde geleneksel değer ve normlardan sapmalara yine de müsaade edilmemektedir. Şiddet, cezalar, yasaklar yine sürdürülmektedir. Çünkü ebeveynler, çocuklarının kültürel kimliğini kaybetmelerini istememektedirler.

Almanya ve diğer Avrupa ülkelerindeki Türk işçilerin ailelerinin oturdukları konutlar alan olarak dar ve yetersizdir (Tezcan, 1988). Bu husus, çocuk kültürünü olumsuz olarak etkilemektedir.

Değişik uğraşlara yol açamayan bu konutlar, çocukların sağlık ve başarı durumlarını etkilemektedir. Aile dışında çocuk kültürünü etkileyen kurumlar olarak çocuk yuvaları, okul öncesi kurumları akla gelmektedir. Fakat bu ailelerin çocuklarını bu kurumlara gönderme konusunda bir alışkanlıkları yoktur. Sayıca yetersizdirler. Ayrıca ebeveynlerin bu kurumlara güvenleri de yoktur. Çünkü çocuklarının buralarda Hristiyanlaştırılacağı (onların deyimini ile gavurlaştırılacakları) korkusu vardır. Bunların çoğunu kiliseler açmıştır. (Tezcan, 1988). Bu nedenle çocukları kendileri eğitmek istemektedirler. Çocuklar da ebeveynlerinden ayrılmak istememekte, kaygı ve güvensizlik duyarak geçimsizlik ve huysuzluğa baş vurmaktadırlar. Bu duygusal güvensizliği önlemek için ise çocukları bu kurumlara göndermemektedirler (Turan, 1992:180).

Çocuğun eğitiminde zorunlu hedef, ailenin otoriter yapısına uyum ve itaattir. Büyüklerin buyruklarına saygılı ve itaatli olmak gerekir. Bu durum kardeşler arasında da geçerlidir (Turan, 1992:181-182). Böylece Türkiye'deki geleneksel aile yapısının işleyişi aynen orada da sürdürülmektedir.

Dindar olmak, çocuklardan da istenen bir özelliktir. Çocukların oradaki yaşamlarının yönlendirilmesi, İslâmî normlara uyulması ebe-

veynlerce istenen bir husustur. Bu yüzden çocuklar neyin doğru, neyin yanlış olduğu konusunda İslâmî emirlere göre yetiştirilmektedirler (Turan, 1992:184).

Alman ailelerle ilişkilerde çocukların en çok sakınması gereken kültür öğelerinden birkaçı şunlardır:

- Başka bir dinin etkisi,
- Sokakta öpüşmek,
- Cinsel eğitim ve serbesti,
- Pornografik öğeler,
- Evlilik dışı çocuk,
- Süslenme ve parfüm tutkusu,
- İçkiye düşkünlük.

Bunlardan uzak bir çocuk kültürünün varlığı, ebeveynlerin istemleridir. Fakat yukarıdaki normların ihlali, yabancı bir kültürde yaşayan çocuklarda kolay olmaktadır. Bu yüzden ebeveynler hemen ve derhal cezalandırmak eğiliminde değillerdir. Bu konuda onlarda bir dereceye kadar ve bazı sınırlara kadar esneklik ve hoşgörülü davranma görülmektedir (Turan, 1992:185). Açıklayarak, anlayış ve yumuşaklık içinde zamanla düzeltmeyi yeğleyen bir tutum gelişmiştir. Yani telkin yöntemi tercih edilir duruma gelmiştir. Katı geleneklerin uygulanması ve sert davranma durumunda o ülkenin yasaları da ebeveynlerin karşısına çıktığı için esnek olmak zorundadırlar.

Çocuklar evde Türkçe konuşmaktadırlar ki bu yetersiz bir Türkçe'dir. İçinde çok sayıda Almanca kelime var. Kardeşleriyle yabancı dil konuşurlar. Ana dilini yeterince bilmeyen çocuk, ikinci dili iyi öğrenemiyor.

Akran grupları, çocuk kültüründe, toplumsallaşma açısından ailesel değer ve normlardan uzaklaştıran, fakat toplumun beklentileri doğrultusunda bir işlevi sürdürmektedir. Göçmen çocukların hızlı asimilasyonunda akran gruplarının yadsınamayacak bir rolü vardır. Özellikle serbest zaman değerlendirme ve tüketim açısından önemlidir bu

gruplar. Alman toplumundaki tüketim alışkanlıkları bu gruplarda tanınmakta ve denenmektedir. Oyuncak, spor ve yiyecek malzemeleri, giyecekler kültür değiştirmede başlıca etmen olmaktadır.

Ev ziyaretleri, arkadaş gruplarında önemli bir uygulama. Birlikte oyun oynamak, doğum günü kutlamak ve ders çalışmak gibi nedenlerle ev ziyaretlerine baş vurulur. Avrupa ülkelerindeki ev koşullarının yetersizliği nedeniyle Türk çocukları arkadaşlarını eve çok sık çağırabilmektedir. F. Almanya'da doğmuş ya da küçük yaşta gelmiş olanlar, Alman arkadaşlarından ev daveti almakta daha şanslılar. Aradaki kültürel mesafe daha az olduğu için.

Avustralya'da bir Türk çocuk, evine yerli ve az sayıdaki yabancı arkadaşlarını kolaylıkla çağırabilmektedir. Çünkü evler villa şeklinde (Town house) tek katlı, rahat, çocuğun ayrı odasının olduğu biçimdedir. Kent kökenli, kısmen eğitilmiş ailelerin çocuklarının yabancı arkadaşları çok. Bunlar gettolarda yaşamamaktadırlar. Aileler, yabancı çocuklarıyla arkadaşlığı teşvik etmekte ve çocuklarını çocuk yuvalarına göndermişlerdir.

Kırsal kökenli aileler ise gettolarda Türk arkadaşlarıyla birlikte dirler. Bu çocuklar, kültürel değerler ve normlar açısından daha az çelişkili ve sorunludurlar.

Yaş günü kutlamaları, yurt dışında, çocuk kültürü açısından yabancı etkilerin, yani, akültürasyonun en belirgin olduğu bir kültürel etkinliktir. Yaş günleri de kendi aralarında önem bakımından farklılaşmıştır. Birinci yaş, 28. yaş gibi. Bu yaşlardaki kutlamalar daha görkemli ve geniş katımlı olur. Armağan alışlar, güzel giyimler, müzikli eğlenceler, sevilen yiyecek ve içecekler, yaş günü partilerinin en belirgin öğeleridirler. Ayrıca, örneğin Avustralya'da Mc Donald's ya da herhangi bir salonda, pastahane de bir lokantada da yaş günü kutlamaları kurumsal olarak yapılmaktadır. Gidilen yerin masrafları bazen gidenler tarafından karşılanmaktadır. Bazen de yaş günü kutlanan çocuğun ailesince karşılanmaktadır. Yaş günü kutlaması için ailelere okulda

öğretmen aracılığıyla özel davetiye gönderilmektedir. Çocuğun katılıp katılamayacağı önceden öğrenilmektedir.

Avustralya'da okulların uyguladıkları ve çocuğun çevreyle, toplumla bütünleşmesini sağlayan bir uygulama da "Excursion" denilen okul dışı gezilerdir. Çocuk, gezinin niteliğine göre masrafını kendisi karşılamaktadır. Öğretmenleriyle kent içi ve kent dışına geziye götürülmektedir. 1998 Temmuz ve Ağustos aylarında Sydney kent merkezindeki Darling Harbour'da dünyanın en büyük perdesinde belgesel izleyen ve aynı yerdeki deniz içinin akvaryum olarak kullanıldığı balıkları izlemeye öğretmenleriyle gelen öğrencileri izleme fırsatı bulmuştum. Avustralya'da yine, Çocuk Müzesi de çevredeki çocukların yararlandığı ve etkin olarak katıldıkları bir kurumsallaşmış olanaktır.

Her semttteki bol miktardaki çocuk bahçeleri ve evlerin arkasındaki bahçeler (Hollanda ve Avustralya) (Civaroğlu, 1995:44) de çocuğun serbest zamanlarını değerlendirdiği bir başka örnektir. Hayvanat bahçeleri, Kanguru ve Kuala parkları ve semt parkları, piknik yerleri de Avustralya'da çocukların serbest zamanlarında bol miktarda yararlandıkları olanaklardır.

Yine Avustralya'da çocuklar, çevre korunmasında da etken olarak katılımda bulunmaktadır. Parklarda görevli personel, çocuklara çeşitli hayvanlar hakkında bilgiler vermekte, doğayı korumakta yardımcı olmaktadır.

Avustralya'da çocuk kültüründe oyuncaklar çok önemli bir boyuttur. Her türlü oyuncak çok çeşitli ve bol sayıdadır.

TV'de çocuk kültüründe çocuklara yönelik programlarıyla (çizgi filmler, belgesel ve eğlenceli çocuk programları) çocuklar tarafından ilgiyle izlenmektedir. Yine, bilgisayar kültürü de ana babalarının ekonomik durumları çerçevesinde çocuklara sunulmaya başlanmış ve yaygınlaşmaktadır.

Kız arkadaşlığı-erkek arkadaşlığı (Boy friend-girl friend) bütün yurt dışında yaygın olmakla birlikte, özellikle Avustralya' da daha yaygın bir kültür kalıbıdır. Aslında gençlik kültüründe anlamlı olan bu uygulama, Avustralya' da çok erken olarak, yani çocukluk döneminde başlamaktadır. Kırsal kesim ailelerinde yasaklansa bile artık kaçınılmaz olarak çocuklar hiç olmazsa okulda bu kültürü kazanmaktadırlar.

Avustralya' da kız arkadaş ve erkek arkadaşlar evlere bile rahatlıkla gelmektedirler. Bu arkadaşlar yerli ya da yabancı olabilmektedirler. Avustralya' da yabancı olarak en çok Lübnanlı çocuklarla arkadaşlık kurulmaktadır. Fakat büyük bir çoğunlukla kendi aralarında (Türklerle) arkadaşlık kurmaktadırlar. Böylece kız çocukları çocukken genç kız gibi davranmaktadırlar. Yani genç kızlık kimliği çok erken oluşmaktadır. Boy Friend'ine güzel görünmek isteyen bir kız çocuğu mini etek giymekte, makyaj yapmaktadır. Bu durum da kızların ağabeylerinin kıskançlığına yol açmaktadır. Bazı mahallelerde 18 yaşın altındaki çocukların gittiği disco'lar çocukların hafta sonlarında severek gittikleri popüler yerlerdir.

Yurt dışında yaşayan çocuk kültüründe evcil hayvanların önemli bir yeri var. Evlerde kedi, köpek, kuş beslemek çok yaygınlaşmıştır. Onların bakımları ile (beslemek, gezdirmek) tamamen çocuklar meşgul olmaktadır. Evlerdeki bu hayvanlara sevgi gösteren çocukların duygusal gelişimi de tüm canlıları sevmek gibi olumlu bir biçim almaktadır. Ayrıca çocukların odaları yapay hayvanlarla doludur.

Çocuk kültüründe bir başka yön de özellikle Almanya ve Avustralya' da çarşıya alışverişe çıkmaktır (Sanay, 1991). Böylece çocuk vakit geçirmekte, ailesi ile birlikte olmakta, alışveriş konusunda fikir edinmekte, bir şeyler satın almakta harçlığını harcamaktadır. Özel araba ile gidilip gelindiği için çocuk için alışveriş, cazip bir uğraşı olmaktadır.

Çocuk kültürünün bir ögesi de dinseliktir. Yurt dışındaki aileler, kimliklerini korumak için dine daha çok sarılmaktadırlar. Çocuk, Türkçe, yabancı dil ve bir de Arapça olarak üç dil öğrenme konusunda zor-

lanmaktadır. Son yıllarda Avustralya' da islâmî akımların yaygınlaşmasıyla çocuklar dinselliğe yönlendirilmektedir. Başları örtülü olarak okullara ve Kur'an kurslarına gönderilmekte, camiye sık götürülmektedirler. Aşağı yukarı her evde eski yazı ile yazılmış hadis, dualar çerçeve içinde evin duvarına asılmıştır.

Çocukların yiyecek kültürü ise tatlı, çikolatalı şeyler, kola başta olmak üzere çeşitli meşrubat ve fast food biçimindeki hamburger ve cips'den oluşmaktadır. Çocukların en popüler yiyecekleri bunlardır. Çarşıda v.s de çocuklar tarafından bu yiyecekler tercih konusudur. Özellikle Mc Donald's ve o tür yiyecekler çocukların tercihidir. Evde hiç yemek yemeyen çocuklar bu yiyecekleri yemektedirler. Ayrıca dondurma v.s gibi abur cubur şeyler çocuklarca bol miktarda tüketilmektedir.

Amerikan şiddet filmleri, çocukları etkileyen ve çok izlenen programlar olarak TV'da yer almaktadır. Çocuklar özellikle kendi odalarındaki TV'lerde bu programları ve seks sahnelerini severek izlemektedirler. Kızlar evde oturduklarından daha fazla TV izlemektedirler (Sanay, 1991).

Çocukların bir kısmı da aile işletmelerinde çalışmaktadırlar. Özellikle Avustralya' da dönercilik yapan aileler karavanlarda çocuklarıyla birlikte haftada iki gün marketlerde çalışmaktadırlar.

Parçalanmış ailelerde büyüyen çocuklar da ayrı bir kategori. Annenin sorumlulukları artmış bir biçimde bu çocuklar büyütülmektedir. Kız çocuklar ayrıca akraba ve tanıdık ziyaretlerinde öteki çocuklarla tanışarak ilişki kurabilmektedirler (Sanay, 1991). Erkek çocuklar çeşitli spor merkezlerine giderek oralarda çeşitli spor yapmaktadırlar. En çok futbol kulüplerine gitmektedirler (Sanay, 1991). Avustralya' da ise çeşitli semtlerdeki spor kulüplerine gidilmektedir.

Çocukların eğitimdeki konumları sorunlarla doludur. Türk çocukları arasında okula devamsızlık ve okuldan erken ayrılma durumları çok

sıktır (Canatan, 1990:29). Ortalama olarak yabancı çocuklar bir ya da bazen iki yıl kendi yerli yaşıtlarından daha aşağı sınıflarda okumaktadırlar. Çocukların başarı durumu yerli çocuklardan düşük bir düzeydedir. Yabancı çocukların en fazla gönderildiği okullar düşük meslek okullarıdır. Elemeler nedeniyle buralara da giremeyenler diplomasız ve mesleksiz olarak iş yaşamına atılmak zorunda kalmaktadırlar.

Yabancı ülkelerdeki çocuklarımız, anne ve babalarının sürekli çalışmaları nedeniyle yeterli ilgi ve sevecenlik ortamına sahip değillerdir. Bu durum, çocuğun psiko sosyal yaşamını olumsuz yönde etkilemekte, onda, kaygı yaratmakta ve aşırı sevgi gereksinimi doğurmaktadır. Hatta güçlü intikam duygusu yaratarak suçluluk davranışı bunalımını yaratabilir (Yavuzer, 1982:370).

Ayrıca, çocuğun çevresindeki yabancılarla kıyaslanması, alay edilmesi, hor görülmesi, onda çeşitli gerginlik durumlarının oluşmasına neden olabilmektedir. Yine bu tür kötü uyarımların uzun süreli olması, bireyde birtakım davranış ve uyum bozukluklarına neden olmaktadır (Yavuzer, 1982:370).

SONUÇ

Yurt dışındaki Türk çocuklarının kültürel yaşamı sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan ailelerin çocukları yabancı kültürle bütünleşmeye daha müsait durumdadır. Bu nedenle yabancı kültürdeki çocukların durumuyla paralellik gösterir. Fakat çoğunluk, gidilen toplumla bütünleşmek istemeyen ve gettolarda yaşayan Türk aileleri ve onların çocuklarıdır. Bunların durumu, yabancı ülkede yaşamalarına rağmen yine aynen Türkiye'deki gibidir. Oradaki olanaklardan yararlanamayan ailelerin çocukları da her bakımdan kısıtlanmakta ve sorunlarla doludur.

Gettolarda yetişen çocuk, akültürasyon sürecinde daha yavaş yol almaktadır. Sosyo-kültürel çelişki ve sorunlar getto çocuklarında daha dengelidir. Bu çocuklarla Alman arkadaşları arasındaki çelişkiler ve

mesafeli duruş, farklı olmak çabası ve Almanlardaki peşin hükümlerin sonucu oluşmaktadır. Kız çocuğu ise eve kapanmakta, erkek çocuğunun okulda ve çevrede pek çok sorunu var. O halde yurt dışındaki Türk çocuklarının kültürel yaşamı, kendi ülkelerindeki durumlarından daha iyi değildir. Çünkü, farklı bir kültürde yaşamaları onlarda pek çok sorun yaratmaktadır. Bu yüzden de bir çok işçi, çocuklarının harcanmaması için onları tekrar Türkiye'ye göndermiyor mu?

KAYNAKLAR

- Canatan, Kadir** Göçmenlerin Kimlik Arayışı, İstanbul 1990, Endülüş Yay: No.11
- Canatan, Kadir** Avrupa'da Müslüman Azınlıklar, İstanbul 1995, İnsan Yayınları: 149
- Clravoğlu, Ö.Faruk :** Amsterdam Yazıları, İstanbul 1995, Pencere Yayınları.
- Demirbaş, Timur** Almanya'daki Türklerin Sorunları, Bunların Suça Etkileri, Ankara 1990
Dokuz Eylül Üni. Hukuk Fak. Yay. No.12.
- Keats, M. Daphne :** Culture and The Child, Australia, 1997. John Wiley & Sons.
- Kılıçaslan, Ayten** "F. Almanya'da Türk Kadınları", Batı Avrupa Türkleri, Frankfurt 1992
Avrupa Türk İslâm Birliği Yayınları.
- Sanay, Eyüp :** "Avrupa Ülkelerinde Türk Aileleri", Türk Aile Ansiklopedisi No.3, Ankara 1991, Aile Araştırma Kurumu Yayını.
- Tezcan, Mahmut :** "Çok Kültürlülük Masalı", Ankara 1988 [Çoğaltma].
- Tezcan, Mahmut** Toplumsal Değişme ve Eğitim, Ankara 1998, Ank. Ün. Eğ. Bil. Fak. Yay. No.182
- Turan,Kadir** Almanya'da Türk Olmak, İstanbul 1992, Sümer Kitabevi Yayınları.

- Unat-**
Nermin Abadan Türk Dış Göçü, 1960-1984, Ankara 1986,
A.Ü.S.B.F. Yay. No.555
- Vassaf, Gündüz** Daha Sesimizi Duyurmadık, İstanbul, 1983,
Belge Yayınları:20
- Yavuzer, Haluk** Çocuk ve Suç, İstanbul 1982, Altın Kitaplar
Yayınevi, Bilimsel Sorunlar Dizisi:6
- Yörükoğlu, Atalay :** Değişen Toplumda Aile ve Çocuk, Ankara
1983, Aydın Kitabevi Yay. No: 3
- Çocuk ve Eğitim, Türk Eğitim Derneği 3. Eğitim Toplantısı, Ankara 1980.

V. Bölüm

İSVEÇ'DE YAŞAYAN TÜRKLER (KULU ÖRNEĞİ)

A. Giriş

Avrupa'ya işçi olarak giden vatandaşlarımızın bir kısmı kesin dönüş yaparak ülkeye dönmüşlerdir. Fakat bir kısmı ise dönmemiş, orada kalmayı tercih etmişlerdir. Orada yaşayanlara "Avrupalı Türkler" diyoruz. Avrupalı Türkler Avrupa'da yaşıyor ama onların bir kısmı Türkiye ile ilişkilerini sürdürmektedirler. Bu yazıya konu olan Konya'nın Kulu ilçesinden özellikle İsveç'e yerleşen ve göçmen statüsünde olan Kulu'lular, bu konuda bir örnektirler. Kulu'lular, hemen hemen her yaz Türkiye'ye tatil için gelmekte, yöreleriyle ve akrabalarıyla ilişkilerini sürdürmektedirler. Düğünler için (evlenme ve sünnet gibi), tatili geçirmek için, yöreyi memleketi ziyaret için, akraba ilişkileri için, gidip gelmektedirler.

B. Yöntem

Bu araştırmadaki verilerimiz, Haziran 1999 tarihinde Acıkuyu Köyü ve Kulu merkezinde yaptığım "Katılarak gözlem" tekniğine dayandırılmıştır. Ayrıca yörede köylülerle ve Kulu merkezinde halkla ve resmi kişilerle (Kaymakam, Belediye Başkanları, Öğretmenler, İlçe Milli Eğitim şube Müdürü gibi) yaptığım görüşmeler, kişisel gözlemlerimiz ve literatürden de yararlanılmıştır.

C. İsveç'e Göç

1965-73 tarihlerinde göç edenler, Türkiye'deki kötü ekonomik koşullar nedeniyle göç etmişlerdi. Oysa ki daha sonra göç edenler ise, daha çok para kazanmak ve daha iyi yaşamak gibi nedenler ileri sürmüşlerdir (Köksal, 1986:129). Özellikle son yıllarda tek göç biçimi olarak görülen evlenme yoluyla göç edenlerin tamamı, göç nedeni olarak daha iyi yaşama olanağına kavuşmayı belirtmişlerdir.

İsveç, sanayileşme sırasında işgücüne gereksinim duymaktaydı. Sonraları ekonomik durgunlaşma ile işçi alımına son verdi. Şimdi, sadece evlenme yoluyla göç olayı gerçekleşmektedir. Böylece, evlenme yoluyla göç, tek açık kapıdır. Bu nedenle oturma ve çalışma iznine sahip kişilerin Kulu'daki görelî konumları yükselmiştir. Yörede, üç dört kez evlenip boşanmış bu durumdaki hanımların hâlâ kendileriyle evlenmek için sıraya girmiş birçok isteklisinin bulunduğu anlatılmaktadır.

D. Akraba Evliliklerinin Artışı

Artık yurt dışına gitmenin tek yolunun evlenmek olduğunu görenler, akrabalarıyla evlenmeyi tercih ediyorlar. Yurt dışına gidiş, para kazanma yolu, zengin olma yolu görüldüğü için akrabasının bu durumdan nasiplenmesini istemektedirler. Buradaki genç, orada akraba kızı varsa onu alıyor ve yurt dışına çıkıyor. Ya da, burada akraba kızı varsa, yurt dışından gelen genç, buradaki akraba kızıyla evlenip yurt dışına gidiyor. Böylece akraba evliliği, yurt dışına çıkmada bir araç olmakta ve yeniden üretilmektedir.

E. Yörede Yeni Yapılan Villalar

Acıkuyu Köyü ve Kulu merkezinde Avrupalı göçmenin tek yatırımı lüks villalar yapmak olmuştur. Her yerde bu villalar özel biçimde yapıldığı için yerli evlerden çok farklı görünümündedirler. Önlerinde sütunlar bulunmakta, geniş odalı ve tek ya da iki katlıdır. Acıkuyu Köyünde-kilerin yanında tuvalet yapılmış. Evler bahçeli ve duvarlarla çevrilmiş. Tuvaletleri bahçeye yapmışlar. Fakat bu evleri pek kullanmıyorlar.

Eski evlerde oturuyorlar ve yeni evler kapalı olarak duruyor. Sadece düğünlerde ve cenaze olduğunda yeni evler kullanılıyor. Kulu içinde apartmanlaşma da yaygınlaşmış durumda. Herkes kendi villasının güzel olması için köyde birbirleriyle yarış etmektedir.

F. Çocukların Eğitimi

Köyde gençlerin hepsi Avrupa'ya gitmek istiyor. Bu nedenle okulu benimsemiyor, derslerine önem vermiyorlar. Acıkuyu Köyündeki okulda görüştüğümüz öğretmenler bu husustan oldukça şikayetçiler. Öğretmenlerin hepsi de öğrencilerin çoğunda okumaya karşı bir motivasyon olmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle okulda başarısızlığın yaygın olduğunu, kendilerinin çabalarının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Evde çocuğun okumaya ya da derslerine ilişkin teşvik edici bir ortam bulunmamaktadır. Baba evde olmadığından çocuk şımarık ve disiplinsiz olmaktadır. Anneyi bir otorite olarak görmeyen çocuk dedesini ve ninesini de dikkate almamaktadır. Zaten onlar çocukla yeterince ilgilenememektedirler. Okuma hevesleri olmayan öğrencilerin, okumuş olan öğretmenlerini bile az para aldıkları için küçümsediklerini yine öğretmenler belirtmişlerdir. Öğrenciler, bol para harcamaktadırlar. Yurt dışından babalarının gönderdikleri bol para harcama onların şımarıklıklarına da yol açmıştır. Babaları çocuklarını oraya da götürerek orada okutuyorlar. Buradaki çocuğun dedesi okula hiç uğramıyor. Anne de törelere göre okula gelmiyor. Bu nedenle çocuğun velilerinin okulla ilgileri olmuyor ve çocuğun akademik başarısı ile ilgilenememektedirler. Öğretmenlerin çabaları da yetmiyor çünkü çocuklar öğrenmeye direniyorlar ve nasıl olsa Avrupa'ya gideceğiz diyorlar. Biran önce temel eğitimi bitirip yurt dışına gitmek istiyorlar.

Öğretmenler, annelerin çocuklarını vakit geçirmek, oyalamak için okula gönderdiklerini belirtmişlerdir. (Evde çocukların canı sıkılıyor-muş) Ayrıca çocukların annelerini hiç saymadıklarını da vurgulamışlardır.

Öğretmenlerden öğrendiğimize göre çocukların ana dilleri Kürtçe olduğu için Türkçe 'yi ancak üçüncü ve dördüncü sınıflarda konuşabiliyorlarmış. TV'nin da Türkçelerinin gelişmesinde büyük katkısı var.

Çocukların Avrupa'ya gitmelerini özendiren bir durum da, yaz tatilinde herkesin akrabaları olarak gelmesi ve bol para harcamalarıdır.

Çocuklar, kendi aralarında yemin ederken "Babam ölsün ki" diyorlar. Bu da babanın önemini ve ona olan özlemi ifade etmektedir.

Acıköy de gereksiz harcamalardan birisi de arsası olanların, arsalarını duvarla çevirmiş olmalarıdır. Bu duvarlar da geliş güzel olmayıp, oldukça masraf yapılarak çevrilmişlerdir. Köyde bu tür duvarlarla çevrilmiş 5-6 arsayı gözlemledik.

G. Altın Sevgisi

Yurt dışından gelenlerin yaptıkları harcamaların büyük bir kısmı ise altın almaktır. Özellikle evlilik, nişan, düğün zamanlarında altın alma çok artmaktadır. Kulu içinde 40'a yakın sarrafın bulunması dikkati çekicidir. Görüştüğümüz bir kuyumcu, altının eğitilmiş bayanlarca az tercih edildiğini belirtti. Oysaki eğitilmiş az olan genç kızların eşlerinin ne kadar çok altın alırlarsa o kadar mutlu olduklarının belirtti. Kuşkusuz altının fazla alınması bir zenginlik, statü simgesi oluşu da altın almayı teşvik edici olmaktadır. Yaz tatilinde düğünlerin nikâhların fazlaşması altın alımlarını da arttırmaktadır. Altın, ayrıca ekonomik güvence olarak da dikkate alındığı için tercih nedeni olmaktadır.

H. Boşanmaların Artışı

Kulu'da son yıllarda boşanmalar artmış ve boşanma sayısında bir patlama görülmüştür.

Yurt dışında doğmuş eşlerden birisi Kulu'lu bir gençle evlendikten sonra kültür çatışmasına uğramakta ve boşanmaktadır. Bu tür evlilikler geçmişte çok olmuştu. Orada doğmuş delikanlı, buradan bir kıza evlenip oraya gidince, eşi orada silik kalmaktadır. Yabancı dil bilmiyor, o topluma uyum sağlayamıyor, geleneksel kalıplar içinde

büyümüş bir kız orada topluma uyamıyor. Kocasını da artık karısını beğenmiyor ve boşanıyorlar. Aynı durum yurt dışında büyümüş kızın buradan eşini seçmesiyle de söz konusu olmaktadır. Bu kez erkek, oraya uyum sağlayamıyor ve böylece boşanıyorlar. Bu tür evlilikler artık bitmiş görünüyor. Çünkü geçinemiyorlar. Böylece orada doğmuş olanlar evlenirken tercih konusu olmaktadır.

Bu durumların dışında evli bir erkek resmî nikâhlı ise, burada karısından boşanıp yurt dışında bir yabancı kadınla sırf yurt dışına çıkabilmek için para karşılığında sözleşmeli evlilik yapmakta ve üç yıl evli kaldıktan sonra ondan da boşanmakta ve orada kalmaktadır.

Buradaki karısı eğer resmî nikâhlı değilse, yine onunla ilişkisini sürdürmektedir. Karısı ve çocukları Türkiye’de kalmakta ve onlarla ilgilenmekte, çocuklara para göndermekte ve tatillerde çocukların yanına gelmektedir. Buradaki evlilikler genellikle imam nikâhlı olduğu için erkeklerin yurt dışına evlilik için gitmeleri kolaylaşmaktadır. Kulu köylerinde imam nikâhlılık daha yaygın. Fakat merkezde resmî nikâhlılar daha çoktur. Bazıları ise, orada sözleşmeli eşinden ayrılıp buraya gelip imam nikâhlı karısı ile resmî nikâh yapıp onu ve çocuklarını yurt dışına götürmektedir.

Emekli olduktan sonra, yurt dışından buradaki çocukları için para gelmektedir. Okuyan çocuklar için her üç ayda bir para gelmektedir.

1. Ölümle İlgili Gelenekler

Ölüm durumunda Kulu ve köylerinde (özellikle Acıkuyu) 20 gün evde yemek verilmektedir. Akrabalar ölenin ailesine yemek masrafları için yardım etmektedir. Yas uzun sürmektedir. Cenaze sırasında yeni beton evleri açıyorlar.

İ. Bazı Gelenekler

Eti haşlayarak yiyorlar. Aşureyi tuzlu ve etli yapıyorlar. Bir nevi çorba gibi oluyor. Toprak evlerde tezek yakıyorlar. Yâni beton evleri düğünde de açıyorlar. Düğünde halay çekmek, davul zurna ile eğlenmek

yaygın. Hanımlar üç etek elbise giyiyor. Acıkuyu'da su sorunu var. Su bulunmuyor ve su acı. Kuyulardan su çekiliyor.

Köyde ağaç yok. Toprakta demir minerali olmadığı söyleniyor. Bu yüzden ağaç yetişmiyormuş. Gerçekten köyde hiç ağaç göremedik. Öğretmenler köyde ağaç sevgisinin olmadığını söylüyorlar. Mevcutları kırmış yakmışlar.

Evlenmeler genellikle köyün içinden yapılıyor. Fakat köy dışından da evlenebiliyorlar. Sağlık konusunda duyarlı değiller. Modern tıbbın yanında köyde kırıkçı, çıkıkçı, üfürükçüye baş vurmak oldukça yaygın.

Öğretmenleri yaptıkları evlerde oturtuyorlar. Kira almadıkları için bu husus öğretmenlere bir yardım olmaktadır. Eskiden yurt dışından dönmüş olanlar şimdi siyaset yapıyorlar. Yâni, bunların bazıları politika ile uğraşmaktadırlar.

Bugün Avrupa'da 34 bin kişi (Kulu'lu) varmış. Bunun 17 bini İsveç'te imiş. Bugün Kulu'daki Akbank şubesi en çok döviz alan banka. Kulu'lular çevrede döviz deposu olarak algılanıyor fakat bu döviz akıllı bir biçimde kullanılamıyor. Bürokratlar, "Kulu'lular kadına ve mala yatırım yapmışlar, ekonomik yatırıma önem vermemişler" diyorlar. Bir yem fabrikası yapılmış fakat iflas etmiş. Bu nedenle yurt dışındaki halka bir güvensizlik oluşmuş ve bu nedenle yatırıma yönelememektedirler. Bir taşımacılık şirketi kurulmuş. 30 adet tırları varmış.

Cenazelerini Kulu'ya getirmektedirler. İsveç'te bırakmamaktadırlar.

Yaz tatillerinde gençlerin Türkiye'ye gelmemesi dikkati çekmektedir. Çünkü İsveç'teki gibi Kulu'da cafe, havuz, tenis sahası v.s yok. Ayrıca küpeli, uzun saçlı oldukları için buradakiler tarafından yadırganmaktadırlar. Bu nedenle gelenler de Antalya v.s gibi deniz kenarlarına gitmektedirler. Bazıları ise aileleri ile birlikte oralara gitmektedirler.

İsveç'e ilk gidenlerin bulaşıkçılık, temizlik işçiliği gibi işler yapıp emekli olup Türkiye'ye döndükleri; daha sonra gidenlerin ise pizacılık, dönercilik, ufak büfe işletmeciliği gibi küçük işletme sahipliği yaptıkları söylenmektedir. Birinci kuşak mutlaka her yıl gelmekte imiş. Yazın orasının en güzel zamanı olmakla birlikte, Türkiye'yi özledikleri için buraya gelmektedirler. Burada doğdukları için buraya özlem duymaktadırlar. İsveç'te yaşayanların örgütlenemedikleri, gelen öğretmenlerce ifade edilmektedir. Oysaki İsveçlilerin bütün sorunlarını örgütler yoluyla çözümlediklerini, bu işi bizimkilerin orada beceremediklerini söylemektedirler.

Üniversiteye gidenlerin sayısının artmakta olduğu ve ayrıca oradaki Türklerin politikaya atıldıkları da yavaş yavaş başlamış.

Yine oradakilerin birbirine katiyyen bağlı olmadıkları, hatta birbirlerinin kuyusunu kazdıkları, birbirlerini gammazladıkları da vurgulanmaktadır. Bir öğretmen, suç işleyen bir Türkü polisin hiç aramak için çaba sarfetmediğini, nasıl olsa birisinin gelip bilgi vereceğini beklediklerini belirtmiştir.

SONUÇ

Bugün "Avrupa'lı Türkler" olarak nitelendirdiğimiz Konya'nın Kulu ilçesinden İsveç'e giden Türkler hâlâ orada getto halinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Kitle halinde göçler durmuş ve evlilik yoluyla göçler devam etmektedir.

Bugün Kulu'da hiçbir yatırıma yönelememişlerdir. Sadece duvarlarla kaplı villalar inşa ederek kendi kapalı dünyalarında yaşayan bir zenginlik yaratmışlardır. Dövizleri bankaya yatırıp faiz almaktadırlar. Her yıl tatil aylarında Kulu'ya gelip bir iki ay kalıp gitmektedirler. Maddî değerler ön plâna çıkmış, manevî değerler zayıflamıştır. Boşanmaların artmasıyla, eşlerin bir kısmının Kulu'da yaşamasıyla, aileler parçalanmış, çocukların eğitimi aksamış, sağlıklı aile düzeninin sarsılmış oldu-

ğu bir grup olarak Kulu örneği, bugün karşımızda farklı bir kültür olarak yaşamaktadır.

KAYNAKLAR

Köksal, Sema : Refah Toplumunda "Getto" ve Türkler, İstanbul 1986

Kulu Tanıtım Rehberi, 1996

Baksı, Mahmut : İsveç İsveç Dedikleri, İstanbul, 1976, Sorun Yayınları:5.

Kaynak Kişiler

Ercan, Çavuşlı : Acıkuyu Köyünde Sınıf Öğretmeni. 25 yaşında, evli, Burdur Eğitim Fakültesi Mezunu

Arzu, Yıldırım : Okul Müdiresi. 23 yaşında, bekâr.

Fatih, Taylan : 24 yaşında, bekâr. Sınıf Öğretmeni, Gazi Eğitim Fakültesi mezunu, Gazi Üni.

- Diğer Köylerden Öğretmenler,

- Kaymakam, Belediye Başkanı, Eczacı, Kuyumcu.

- Branş Öğretmeni, (Din Kültürü ve Ahlâk Dersi Öğretmeni)

Aşar, Pektaş : İsveç'te Öğretmen, 50 yaşında.

VI. Bölüm

BALKAN ÜLKELERİNDE TÜRK AZINLIKLARININ EĞİTİMİ SORUNU

GİRİŞ

Balkanlardaki Türkler, uzun bir tarihsel geçmişe sahiptirler. Osmanlı döneminden beri Türk varlığı, kendisini Balkan yöresinde etkin bir biçimde göstermiş, oranın kültürüne damgasını vurmuştur. Çeşitli zamanlardaki göçlerle Türkler Balkanlarda egemen bir etnik grup niteliğine kavuşmuşlardır. Cumhuriyet döneminde Balkan ülkeleriyle çeşitli göç anlaşmaları yapılmış ve yoğun bir nüfus dinamizmi yaşanmıştır.

Yörede azınlık statüsünde olan Türkler, sürekli rahatsızlıklara uğratılmışlardır. Her ne kadar uluslar arası anlaşmaların varlığı, azınlıkların statüsünü korumuşsa da bunlar etkili olamamış ve Türk azınlığı, yörede sürekli olarak siyasal, toplumsal, ekonomik ve kültürel baskılara uğramıştır.

Bu incelemede, Balkan yöresindeki Türk azınlıklarının sadece “Eğitim” yönünden karşılaştıkları sorunlar dile getirilecektir. Türk azınlıkların eğitimi konusu, yöredeki ülkelerle ilişkilerimize göre değişiklik göstermektedir. Yunanistan ve Bulgaristan, konuyu trajik duruma getiren iki ülke olmuştur. Öyle ki bu iki ülke, konuya ilişkin uluslararası sözleşmeleri bile çiğnemişler, baskılara baş vurmuşlardır. Avrupa ülkeleri ise

hiçbir tepki göstermemişler ve bugüne kadar durum aynen devam etmiştir.

Şimdi, Balkan ülkelerindeki devletleri teker teker ele alarak Türk azınlıkların eğitimini inceleyelim.

A. ULUSLARARASI İLKELER İŞİĞİNDA KURAMSAL ÇERÇEVE

Etnik, din ve dil azınlıkları, devletler hukukunda himaye edilmiştir. Azınlık himayesi, özel bir insan hakları garantisidir. Azınlık himayesinde ölçü nedir? Azınlıklara ve onların mensuplarına kendi kimliklerini tanıma ve kendi kimliklerini (Din, kültür, dil., tarih) koruma, yaşatma ve geliştirme olanağının verilmesidir.

Birleşmiş Milletler, azınlıkların himayesine yönelik çeşitli önlemlerden oluşan bir sistem yaratmış ve bu alanda genel nitelikli amaçlar formüle etmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır; (Arsava, 1995:116)

- Azınlıkların genositten korunması
- Mevcut etnik, din ve dil azınlıklarının korunması
- Dini hoşgörüsüzlüğün yasa dışı kılınması
- Meslek, iş ve eğitim alanlarındaki özel önlemlerle bağlantılı olarak ırk gruplarının ve etnik azınlıkların ve etnik, din ve dil azınlık mensuplarının ırk ayrımcılığından korunması.
- Mevcut dini, etnik, dil azınlıkların sunî ve zorunlu asimilasyonunun desteklenmemesi.
- Apartheid'in sistematik bir ırk ayrımcılığı modeli olarak ortadan kaldırılması.
- Çağdaş Devletler hukuku, devletleri azınlık himayesi ile mükellef kılan hükümler içermektedir.

Bu hükümler ya azınlıkları soyutlamaya, ya da bütünleştirmeye yöneliktir.

Azınlık mensupları, mensup oldukları kültürü geliştirme hakkına sahiptir; din ve dillerini icra etmekten yoksun bırakılamazlar. Azınlıklar ve

mensupları, sahip oldukları özellikler nedeniyle ayrımcılığa tabi tutulamaz. Yerli halklar, özel önlemlerle korunmak zorundadır.

Yukarda belirtilen hususlar, devletler hukuku çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu hükümler, konumuzun kuramsal çerçevesini ifade etmektedir. O da, azınlıkların, her ülkede korunmasına yönelik hükümlerdir. Hangi yönde korunmaları gerektiği ise yukarda belirtilmiştir. O halde çağdaşlık, demokratlık gereği olan bu hususların bütün ülkelerce dikkate alınması, uygulanması gerekmektedir.

Azınlık hakları, günümüzde hükümetler arası ve hükümet dışı uluslar arası kuruluşların çalışma konuları arasında yer almakla, barışın garantisi olmaktadır.

B. YUNANİSTAN'DA TÜRK AZINLIKLARIN EĞİTİMİ

Yunanistan'daki azınlıkların haklarına ilişkin yasal düzenleme ve güvenceler, bu ülkenin taraf olduğu uluslararası antlaşmalarda, sözleşmelerde ve ülkenin iç mevzuatında yer almaktadır (Oran, 1991:117).

1913 Atina Muahedenamesince Müslüman özel okullar tanınmakta, buralarda eğitimin Türkçe yapılacağını öngörmektedir. 1920 Yunan Sevri ve 1923 Lozan Barış Antlaşması da çeşitli haklar getirmektedir. Müslüman azınlık, kendi dilini serbestçe kullanabileceği okulları kurmak, yönetmek ve denetlemek hakkına sahip olmaktadır (8 ve 40. Maddeler). Ayrıca, genel ve yerel bütçelerden kendilerine pay ayrılacaktır. Bu hükümlerin hiç birisi yerine getirilmemiştir.

Yunanca dersleri artırılan ve Türkçe dersleri azaltılan azınlık okullarında öğrencilere türlü zorluklar çıkarılmaktadır. Örneğin okullara naklen kayıt yaptıranların, yani Batı Trakya'nın başka yerinden taşınıp gelenlerin çocukları okullardan çıkarılmışlardır. Bunlardan sadece cemaate bağlı olmayan okullardakiler geri alınmışlardır. Bu gibi olaylar, azınlık üyeleri tarafından hiçbir azınlık ailesi yerinden hareket edemez sonu-

cuna yd açar biçimde yorumlanmakta ve baskı ögesi olmaktadır (Oran, 1991:124).

Her iki tarafta da azınlık var. Batı Trakya'daki Türk azınlığına yapılan baskıların İstanbul'daki Rum azınlığını da rahatsız etmektedir. Türkiye'de de bir takım yerlerin Rumca kökenli adları değiştirilmiştir. Yani misillemeye gidilmektedir. O halde iki tarafta da azınlık oldukça, bu konudaki tırmanmanın sonu gelmemektedir.

C. SÖPA

1996 Yunan makamları tarafından üç yıl Yunanca eğitim vermek üzere Selanik'te açılan bir öğretmen okuludur. Resmî adı, "Selanik Özel Pedagoji Akademisidir"dir. Amacı : Türkiye'ye gidip eğitim kursu görmüş veya Türkiye'deki öğretmen okullarında okumuş olan Batı Trakyalıları devreden çıkaracak adam yetiştirmektir. Bu okula yalnızca Yasak Bölgede doğmuş Pomak kökenli azınlık gençleri alınmaktadır. Bunlar ilkokuldan sonra 5 yıl medresede eğitim görmüşlerdir, ama Türkçeleri, okuma yazmaları çok zayıftır. Bu gençler, akademide sadece Yunanlı öğretmenlerden ders görmektedirler. Bu nedenle Türkçe'den çok, Yunanca öğrenmektedirler. Bu okulda parasız yatılı okumaktadırlar. Halk SÖPA'lı öğretmenleri istememektedir. Bu nedenle, öğretmenler de huzursuz. Bunları Türk öğretmen dernekleri üye kabul etmemektedir. Yunan resmî makamları, Batı Trakya azınlığının önemli bir bölümünün Pomak ve çingene olduğunu iddia ederler ki tamamen gerçek dışı bir iddiadır.

Batı Trakya azınlığının eğitimini denetim altına almak için 1996 yılında kurulmuş Yunanca eğitim yapan bir öğretmen okulu olan Selânîk Özel Pedagoji Akademisi (SÖPA) çıkışlılar, kontenjan öğretmenleriyle formasyonlu öğretmenlerin yerini alması süreci başlamıştır. Fakat halk, bura çıkışlı öğretmenlere çocuklarını emanet etmemekte, çocuklarını okula göndermemektedir. Çünkü bu akademiden mezun olanlar Türkçe öğretecek bilgi ve becerilerden yoksun bulunmaktadır (S. Ahmet: 1995:224).

Uluslararası antlaşmalar, giderlerini kendileri karşılamak koşuluyla, bu azınlığın kendi okullarını kurmak, yönetmek, denetlemekten başka, Yunan yurttaşlarıyla eşit haklara sahip olacağını, hatta Türklerin yoğun bulunduğu yerlerde bu eğitim kurumlarının Yunan kamu bütçelerinin parasal katkılarıyla kurulacağını öngörmektedir. Oysa, 1950’de Yunan iç mevzuatı, bu yönetim ve denetimi Atina’nın elinden toplamıştır. 1977’de çıkarılan bir yasa (694 sayılı yasa) ile fiilen yapılan uygulama, yasallaşmıştır. Valinin kurma, yönetme ve denetleme olanağını istediği anda ortadan kaldırabilmesi için hukuksal bir dayanak yaratılmıştır. Bu yasa, uluslararası antlaşmaların hükümlerine aykırıdır. 1968 Viyana Raporunda önemli noktalar: (Oran, 1991:126).

1. Azınlık okullarında azınlığın dilinin kullanılmasına sınırlama olmaksızın izin verilmelidir.
2. Azınlığın dilinde yazılmış olan görsel eğitim araçları, azınlık okullarında sınırlama olmaksızın kullanılabilir.
3. Azınlığın dilindeki kitaplardan oluşan kitaplıkların oluşturulması. Azınlığın dilindeki ders kitaplarına izin verilmelidir. Bu kitaplar denetlenip onaylanmalıdır.
4. Azınlık okulları öğrencilerinin velileri okul yöneticileri ve öğretmenlerle serbestçe görüşebilmelidir.

D. Öğretmenler

Batı Trakya azınlık okullarında dört tip öğretmen vardır.

1. **Formasyonsuz öğretmenler** – Bunlar, herhangi bir öğretmenlik eğitimi görmeden şu ya da bu biçimde atanmış kişilerdir. Maaşlarını azınlıklar vermektedir.
2. **Kontenjan öğretmenler** – Türkiye’den gönderilen Türk uyruklu kişilerdir. 1968 yılındaki düzenlemeye göre bunların sayısı 35’dir. Karşılığında aynı sayıda Yunan Yurttaşı, İstanbul Rum okullarında görev yapmaktadır.
3. **Formasyonlu öğretmenler** – Bunlar, Türkiye’deki öğretmen okullarından çıkmış olan Batı Trakyalılardır. 1973’den bu yana

Türkiye’de okumuş hiçbir Batı Trakyalı öğretmene, Batı Trakya’da Türkçe eğitim yapan azınlık okullarında çalışma izni verilmemiştir.

- 4. SÖPA: Selânik Özel Pedagoji Akademisi mezunu öğretmenler** – Azınlıklarca **Akademikler** olarak nitelenen bu öğretmenler, formasyonlu öğretmenlere alternatif yaratmak için medrese çıkışlı öğrenciler arasından alınarak Yunanca ve Pomakça eğitilen, Türkçeleri yetersiz, azınlık tarafından da itilen, Yunan devlet memuru olan öğretmenlerdir.

E. Okullar

İlkokulların sayısı 250 kadardır.

- 1. Ortaöğretim** – Azınlığın biri Gümülcine’de, diğeri, İskeçe’de iki orta lisesi vardır.
- 2. Medreseler** – Eski yazıyla öğretim yapan iki medrese var. ilkokuldan sonra 5 yıl eğitimleri var. öğrencileri SÖPA’ya alınırlar.

1980’lerde biri Rodop ilinde, diğeri İskeçe ilinde Yunanca eğitim yapan üç ortaokul açılmıştır.

1984 yılında Yunan makamları, Türkçe okunan derslerden de Yunanca sınav zorunluluğu getirmişlerdir.

Yunanistan’da zorunlu eğitim 9 yıl olduğu ve ortaokullara giriş sınavı bulunmadığı halde, Yunan makamları bu iki azınlık lisenin orta birinci sınıfına giriş sınavı koymuşlardır.

- 3. Yükseköğretim** – Yunan üniversitelerinde okuyan Batı Trakyalı hiçbir öğrenci yoktur. Kuşkusuz bunun nedeni, azınlıklara verilen eğitimin kalitesinin son derece düşük oluşudur. Yeterli öğretmen yokluğu karşısında azınlık gençleri, ne Yunanca’yı ne de Türkçe’yi öğrenebilmektedirler. Azınlık öğrencileri Türk Üniversitelerini tercih etmektedir.

Türk üniversitelerinden mezun olan öğrencilerin bir kısmı, Batı Trakya'ya dönerek üniversite diplomasının denkliğini onaylayan Üniversiteler Arası Kurul'a (Dikatsa) başvurmakta ve bu kurulun saptadığı fark derslerini sınavla vermektedirler. Dikatsa, her geçen yıl fark derslerinin sayısını artırmaktadır.

4. Okul binaları – Azılığın diğer yapılarının yanı sıra okullarının onarılması ya da büyütülmesini Yunan makamları engellemektedir.

Köy okulları, Gümülcine'deki Celal Bayar Lisesinin onarılması ve genişletilmesi için bile izin çıkmamaktadır. Okullarda derslik sayısı da yetersiz. Bugün Batı Trakya'da Türk ilkokullarının çoğunda birkaç sınıf bir arada aynı derslikte ders yapmaktadır.

Türkiye'de okuyan Batı Trakyalı gençler memleketlerine dönmek istememektedirler. Çünkü oraya döndüklerinde işsiz kalacaklardır. Esasen Yunan yetkilileri, Türkiye'den alınan hiçbir diplomayı tanımamaktadır. Diploma denkliğinin onanması, Yunan makamlarınca gerekçe gösterilmeksizin reddedilmektedir (Oran, 1991:151).

Türkçe okutulan derslerin sayısı azalmakta ve derslik sayısı da buna paralel olarak azaltılmaktadır.

C. BULGARISTAN'DAKİ TÜRK AZINLIĞININ EĞİTİMİ

Komünist rejim zamanında azınlıkların hak ve özgürlükleri bilinçli olarak kısıtlanmıştı. Yurttaki tüm etnik azınlıklara karşı eritme siyaseti uygulandı. Zorla Bulgarlaştırma politikası gerçekleştirilmeye çalışıldı. Bu bağlamda, 1984 yılında Türk azınlıkları olarak Bulgaristan Türklerinin (1,5 milyon) adları zorla değiştirildi. 1954 yılında çingenelerin, 1972'de Müslüman Bulgarların (Pomak Türkleri) adları zorla değiştirildi (Tahir, 1995:214). Dinsel serbestlik, (camiler ve Türk mezarlıkları kapatıldı) ana dilinde konuşma, gelenek ve göreneklerine bağlılık gibi haklar, ellerinden alındı. Direnenler katledilmiş, tutuklanmış ve sürgüne gönderilmiştir. 1989'da Türklerin kitle halinde Türkiye'ye göçü

zorla başlatıldı. 326.000 Bulgar vatandaşı, mal-mülklerini bırakarak ayrılmak zorunda kaldı. Bulgaristan Komünist Partisi tarafından kitle-sel soykırım kararı alındı. Türk ve etnik grupların özgürlük direnişi güç yoluyla bastırıldı. Birçok kurbanlar verildi, direnişe katılanlar tutuklandı, mahkum edildi, ceza evlerine, toplama kamplarına sürgüne gönderildi. Türkiye'ye gelenlerin 120.000'i Bulgaristan'a geri döndü. Fakat bu kez oradaki işsizlik nedeniyle Kırcalı yöresinden Turistik yoldan gelip oraya tekrar dönmeme hareketi başladı.

1989 yılında, demokrasi sürecinin başlamasından sonra Hak ve Özgürlükler Hareketi'nin siyasal görüşlerine karşı çok sayıda saldırılar yöneltildi. Amaç, hareketi yanlış yönde tanıtmaktı.

Hareketin amacı, toplumda demokratik gelişme, ülkenin tüm etnik toplulukları arasında ulusal uzlaşma ve hak eşitliği, etnik toplulukların dil, din ve geleneklerine saygı gösterilmesi, totaliter rejimin yasal ve barışçı yollarla yıkılması uğrunda mücadele vermektir. 1992 yılında bir yasa çıkararak Türklerin malları sahiplerine iade edilecekti.

Hak ve Özgürlükler Hareketi, öğretim sisteminde uygulanan ayırıma da karşı olmuştur. Özellikle etnik azınlık gruplarının ana dillerini okumalarına önem vermiştir.

Ülkede etnik azınlıkların kendi kaderini kendisinin belirlemesini ve haklarının verilmesini hâlâ kabul etmeyen kişiler ve siyasal güçler mevcuttur.

Türk çocuklarının ve diğer etnik gruplarının çocuklarına devlet okullarında ana dillerinin öğretilmesi sorunu gündeme getirildi. 12 Temmuz 1991 tarihinde yeni Anayasa kabul edildi. Türk dili öğretimi 1991-92 ders yılının başına ertelendi (Tahir, 1995:216). 1992-93 öğretim yılında 77.000 öğrencinin Türk dili sınıflarına dahil edilmesi sağlandı. Yalnız, bu derslerin zorunlu olması engellenmiştir. 1. Sınıftan 8. Sınıfa kadar haftada dört saat seçmeli olarak okullarda Türkçe anadil eğitimi verilmeye başlandı.

Bu arada amatör folklor toplulukları oluştu. Bulgar ulusal radyosunda Bulgaristan Türklerinin Türkçe yayınları başlatıldı. Türk Edebiyatı ve Kültür Dernekleri de kurulmaktadır.

Hak ve Özgürlükler Hareketi, 1991 seçimlerinde millet meclisine 24 milletvekili ile girdi. 1994 erken seçimlerinde 15 milletvekili çıkarılabilmektedir. Bu parti (Hak ve Özgürlükler Hareketi), insanın ve azınlıkların haklarını savunmayı amaçlamaktadır.

Türkiye ve Bulgaristan, ortak tarihsel yazgılara sahip, maddî ve manevî kültür yönünden ortak çizgileri olan ülkelerdir. Soğuk savaş döneminde her iki halkın bu doğal özellikleri, siyasal ve ideolojik nedenler yüzünden tahrif edilmiş, engellenmiştir. Şimdi ise, Türkler, ana dillerini serbestçe konuşmaktadırlar. Anayasada (34.Madde) "Vatandaşlar Bulgar dilinin zorunlu öğrenilmesinin yanı sıra, kendi dilini de öğrenecek ve kullanacaklardır" denilmektedir. Bulgaristan'da 1,5-2 milyon Türk var. Bu sayı önemlidir. 1959 yılında Jivkov, Türk azınlık okullarını Bulgar okullarıyla birleştirmiş ve öğrenim dili tümüyle Bulgarca olmuştur (Memişoğlu, 1992:41). 1970 yılında seçmeli ders olan Türkçe dersi de kaldırılmıştır. Böylece Türkçe eğitimi yok edilmiş ve Türk okulları da tarihe gömülmüştür. Şimdi Türk dili eğitimi okutulmaya başlanmıştır.

Şumnu Üniversitesindeki Türk Filolojisi Bölümü, 20 yıl aradan sonra, Eylül 1992'de yeniden eğitime başlamıştır. Bölümdeki öğrenciler ortaokullarda Türkçe dersleri vermek ve çevirmenlik yapmak üzere eğitim görecektir.

D. MAKEDONYA'DA TÜRK AZINLIKLARIN EĞİTİMİ

Yugoslavya Krallığı ve Yugoslavya Cumhuriyeti içinde bir parça olarak yaşadıkten sonra, 8 Eylül 1991 tarihindeki referandum sonucuna dayanarak bağımsızlığını ilan etmiştir. Bu referanduma Türk toplumu %100 katılmış ve Makedonya'yı vatan olarak kabul etmiştir. Makedonya'dan birçok ırklar gelip geçmiştir. Türk ırkından olan Hunlar,

Avarlar, Kumanlar, Peçenekler ve Osmanlılar bu alanda yaşamıştır. 1300'lerden sonra Anadolu'dan Makedonya'ya çok sayıda Türk yerleşmiştir. Bugün Türkler 200.000 kadardır (Saraç, 1995:234).

Makedonya'da Makedon, Arnavut, Türk, Çingene, Sırp ve Ulah toplumları var. Son sayıma göre Türkler 77.252 kişidir. 8 yıllık ilköğretim zorunludur. Batı Makedonya'da bu eğitim Türkçe dilinde olmaktadır. Doğu Makedonya'da ise sadece 4 yıllık Türkçe eğitim vardır. Oysa bu durum, Anayasa'nın çiğnenmesi anlamına gelmektedir. Amaç, Türkleri cahil bırakmaktır. Ayrıca Doğu Makedonya'da Türklere uygulanan çok yoğun bir asimilasyon siyaseti vardır (Fadıl Hoca, 1995:235-236). Torbeş diye anılan kitleye, kendilerini Türk biliyor olmasına rağmen, Türkçe eğitim olanağı verilmemektedir. Son zamanlarda bu hak sağlanmıştır. Mevcut ilköğretim kurumlarında 264 öğretmen var. Bu çok yetersiz bir sayı. Tarih kitapları Türklere küfürlerle dolu. TV programlarında sürekli olarak Türk'ün aşağılanması ve kötülenmesine yönelik programlar var (Fadıl Hoca, 1995:236).

Gostivar'da bir genel lise ve bir meslek lisesi, Kalkandelen'de bir meslek lisesinde Türkçe öğretim yapılır. Üsküp'te bir lisede Türkçe öğretimi yapılan sınıflar vardır. Bugün Makedonya'da 5340 Türk ilköğretim öğrencisinden sadece 350 kişi Türkçe öğretim veren liselere gidebiliyor.

Üsküp ve Manstır Üniversitelerinde ve Pedagoji Akademisinde öğretim Makedoncadır. Ancak, burada önemli olan, Türkler için çok küçük bir kontenjanın ayrılmış olmasıdır. Üniversitelerde Makedonlar için %90, tüm azınlıklar için %10 kontenjan vardır. Bu tutum, İnsan Haklarına ve Anayasa'ya aykırıdır. Şu anda Makedon Üniversitelerinde Türk öğrenciler %2 oranındadır. Üniversitelerde Türkçe dersi verecek öğretim görevlilerine ihtiyaç var. Türk filolojisine 57 Türk öğrenci devam etmektedir (Fadıl Hoca, 1995:236).

E. ROMANYA'DA TÜRK AZINLIKLARININ EĞİTİMİ

Romanya'da 35.000 Türk yaşamaktadır. Bunun 200.000 olması daha muhtemel. Çocuklarımıza Türkçe okutulmamaktadır. 1959 yılına

kadar var olan Türk okullarımız yok olmuştur. O zamandan bu zamana kadar Romanya'da Türk çocuklarına Türkçe ders verilmemiştir (Kerim, 1995:238). Türkiye'den Türkçe ders vermek için öğretmen ve Türkçe ders kitapları istenmiş. Bu kitaplar oraya gitmiş. Maalesef okul olmadığı için, Türkiye, öğretmen göndermeyi ileri bir tarihe ertelemiştir. Mevcut öğretmenler yeterli değil, çünkü Türkçe olarak gereken temel birikim, kendilerinde yok. Tek ümit Romanya'dan Türkiye'ye gönderilen öğrenciler (Kerim, 1995:239).

İmam gereksinimi için İmam Hatip Lisesine gereksinim var. Bazı hayır-sever kimseler gönüllü olarak Türkiye'den gelip Türkçe ve İngilizce okutulan bir lise ile 5 yurt açmışlar.

1980 yılında Romanya'da 270.000 Müslüman yaşamaktadır. Bugün 200'ün üzerinde öğrenci, Türkiye'deki ortaokul ve liselerde okumaktadır.

SONUÇ

Günümüzde Balkanlarda pek çok Müslüman yaşamaktadır. Bunlar Türk,Boşnak, Arnavut, Pomak, Torbeş, Çerkez ve Çingenelerdir. Bunlar arasında etkisi çok büyük olan, ortak bir Osmanlı Kültürü yaşamaktadır. Bu yüzden de çoğu Hristiyan'lar Müslümanların tümünü Türk diye çağırmaktadırlar. Arnavutluk'ta 3 milyon, Bulgaristan'da 2, Bosna'da 2, Kosova'da 1.800.000, Makedonya'da 900.000, Romanya'da 70.000 ve Yunanistan'da 120.000 kadar Müslüman yaşamaktadır. Kesin rakamlar siyasî nedenlerle elde edilememektedir. Bu yüzden yukarıdaki rakamları ihtiyatla karşılamak gerekir. Günümüzde Müslümanlar Balkanlarda en yoksul, en câhil ve en güçsüz kesimi oluşturmaktadır. Bununla birlikte, toplum yaşamı, siyaset ve ekonomi alanındaki haklarını alma yönünde, Müslümanların son günlerde ciddî çabaları vardır. Bu çabalar, siyasal partiler içerisinde oluşmaktadır. Günümüzde Balkanlardaki Müslümanların en önemli kurumları, sahip oldukları bu siyasî partilerdir. Bu partilere çok iş düşmektedir. Sadece siyasetle uğraşmak değil, iktisat, bilim, toplumbilimi, eğitim ve sağlık gibi konularla da uğraşmak zorundadırlar.

Balkanlardaki Müslümanların genel durumu (Kahramanyol, 1995:245-246). Prof. Mustafa Kahramanyol'un belirlemelerine göre şöyledir:

- a) Balkanlardaki Müslüman toplumlarının eğitim düzeyi çok düşüktür.
- b) Balkan ülkelerindeki Müslüman toplumları bölgenin en yoksul kesimidir.
- c) Müslümanların kendi dillerinde eğitim olanağı çoğu ülkede yoktur. Olan yerlerde ise yetersizdir.
- d) Kişiler, yaşamakta oldukları ülkelerin yasalarının kendilerine vermiş olduğu hakları ve yükümlülükleri tam olarak bilmemekte ve dolayısı ile de haklarını kullanamamaktan ötürü daima mağdur olmaktadır.
- e) Balkan ülkelerindeki Müslüman toplumlarının fertleri, kamu yönetiminde, basında, bilim ve araştırma kurumlarında ve siyasette orantılı olarak temsil edilememekte, hatta hiç yer alamamaktadırlar.
- f) Siyaset önderleri deneyimsiz, bencil ve daha vahim olmak üzere, bazen de devlet istihbaratının adamlarıdır. Bunlar arasındaki çekişmenin faturası, Müslüman topluma pahalıya mal olmaktadır.
- g) Aydın kesimi çok dağınık ve etkisizdir.
- h) Müslüman din kurumları sürekli olarak baskı altında bulunmaktadır. İş başındaki Müslüman din adamları, çoğunlukla yetersiz ve bazen de devlet istihbaratının adamlarıdır.
- i) Müslüman Vakıflarının malları bugüne kadar sürekli olarak yağma edilmiş olup, bu yağma, bugünde devam etmektedir.
- j) Müslüman Kültürünün eserleri bakımsızlık içindedir ve onarım izni alınamadığından yok olmaya yüz tutmuştur.

Günümüz dünyasında toplum, iktisat ve siyaset düzenleri ve ilişkileri hızla değişmekte ve yeni bir toplum düzeni oluşturmaya çalışılmaktadır. Buna "Yeni Dünya Düzeni"deniyor. Bu değişim süreci Balkan ülkelerini hazırlıksız yakalamıştır. Balkanlarda birçok millet, kültür ve inanç, iç içe yaşamaktadır. Bundan ötürü burada millî çıkarlar, tarihten gelme duygular, geleceğe yönelik hülyalar ve dış güçlerin etkileri

her değişim sürecine biçim, ruh ve renk vermektedir. Balkan ülkelerinde barışın varlığı her alanda işbirliği olanaklarının doğmasına yol açacak ve ülkeler arasında kültür, ticaret ve bilim alanlarında önemli yararlar sağlayacaktır. Balkan ülkeleri ile iyi ilişkiler geliştirmeliyiz. Balkan Kalkınma Tasarısı olarak eğitim-öğretim alanında yapılacak işler şöyle özetlenmektedir: (Kahramanyol, 1995:247-248).

1. Meslek lisesi, lisans ve lisansüstü programları için Balkanlardaki Müslüman toplumlarından Türkiye'ye burslu öğrenci kabulü sürdürülmelidir.
2. Balkanlarda meslek liselerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler, yaz tatillerinde meslek içi eğitim ya da çıraklık eğitimi için Türkiye'ye getirilmelidir.
3. Balkanlarda her türlü meslek kuruluşlarına üye olan sanayici, esnaf, hekim, öğretmen, din adamı, hukukçu ve bunlar gibi kişiler için bilgi görgü artırma ve Türkiyeli meslektaşları ile tanışma seminerleri düzenlenmelidir.
4. Türkiye Cumhuriyetinin vatandaşları ve hayır kurumları, Balkan ülkelerinde herkese açık okullar açmak için teşvik edilmelidir.
5. Balkanlardaki Müslüman din okulları ile Türkçe eğitim-öğretim veren okullar desteklenmelidir.
6. Balkanlara Türkçe öğretmenleri gönderilmelidir.
7. İlgili ülkelerle, Türk ve Müslüman kültür mirasının korunması yönünde kültür antlaşmaları gerçekleştirilmeli.
8. Balkanlardaki her ülkede en az birer "**Türk Kültür Merkezi**" açılmalıdır.
9. Özellikle Yunanistan ile Türkiye arasındaki olumsuz değer yargılarının silinmesine iki ülkenin de çaba sarf etmesi gerekir. Nitekim bu konuda iki ülkenin olumsuz değer yargılarının ders kitaplarından çıkarılması çalışmalarına başlanmıştır (Millas, 1995:32-33).

Birleşmiş Milletlerin yapısında öngörülen önlemlerin etkinliği de, kuşkusuz, uluslararası camianın işbirliğine bağlıdır. Bu işbirliğinin gerçekleştirilmesi pek çok sorunların çözülmesine yol açacaktır.

KAYNAKLAR

- Mustafa, Balkanlar** : Batı Trakya Türk Toplumunun Eğitim Alanında Yaşadığı Sıkıntılar (Çoğaltma). İstanbul 1993, Ortadoğu ve Balkan İncelemeleri Vakfı Yayınları.
- Uzgel, İlhan** : The Role of The Muslim Minorities in Interstate Relations In The Balkans".Milletlerarası Münasebetler Türk Yıllığı, 1982-91, Ank.1995, Ank. Üni.S.B.F. Yay. Bulgaristan'daki Türk Azınlığı, Çoğaltma. Batı Trakya Türk Toplumunun Eğitim Alanında Yaşadığı Sıkıntılar (Çoğaltma).
- Alkan, Cumhur** : "Yunanistan'ın Batı Trakya Politikası", Millî Eğitim Dergisi., Sayı 129, Ocak-Şubat-Mart 1996. Ankara, M.E.B. Yayını.
- Memişoğlu, Hüseyin** : Bulgaristan Türklerinin Eğitimi. Ankara 1992.
- Alp, İlker** : "Batı Trakya Türkleri" Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Cilt XI, Sayı 33, Kasım 1995.
- Oran, Baskın** : Türk-Yunan ilişkilerinde Batı Trakya Sorunu. Ankara, 1991. (2.Basım) Bilgi Yayınları
- Millas, Herkül** : Türk-Yunan ilişkilerine Bir Önsöz. İstanbul, 1995, Kavram Yay. No. 83.
- Demirbaş, H.Bülent** : Batı Trakya Sorunu. İstanbul 1996, Arba Yay., No. 70.
- Kahramanyol, Mustafa** : Türk Hakları. Ankara 1995, 2. Basım.
- Arsava, A.Fusun** : Azınlık Kavramı ve Azınlık Haklarının Uluslararası Belgeler ve Özellikle Medenî Ve Siyasî Haklar Sözleşmesinin 27.Maddesi Işığında İncelenmesi, Ank. 1993, Ank. Üni. Siy. Bil. Fak. Yayını.

VII. Bölüm

AVUSTRALYA'DAKİ TÜRK ÇOCUKLARININ ANADİL VE KÜLTÜRÜ EĞİTİMİ

GİRİŞ

Avustralya'ya göçmen olarak gidip oraya yerleşmiş 100.000 den fazla vatandaşıımız var. Bunlar er ya da geç Türkiye'ye dönmek istemektedirler. Kuşkusuz orada kaldıkları bu geçici sürede çocukları olmuş ve onların eğitimi sorunu ortaya çıkmıştır. Ya da çocukları Türkiye'de doğmuş, burada bir süre eğitim gördükten sonra oraya gitmişlerdir. Yani, gidenlerin kendilerinden çok, çocuklarının eğitimi sorunu orada gündeme gelmiştir. Avustralya Hükümeti, sadece Türklerin çocuklarının eğitimi değil, diğer etnik grupların çocuklarının eğitimi sorunu ile karşılaşmıştır.

Böylece, orada bulunan tüm etnik grupların çocuklarının eğitimi, Avustralya Hükümetini, bu konuda genel bir politika izlemeye zorunlu kılmıştır.

Biz burada, Türk çocuklarının eğitimi konusuna girmeden önce, Avustralya eğitim sistemi hakkında açıklamalarda bulunmak istiyoruz.¹

¹ Education in Australia, Camberra, 1984, Depertment of Education and Youth Affaris, Australian Government Publishing Service

Bu çalışma 1989 yılında Ağustos ve Eylül aylarında Avustralya' da bulunduğumuz sırada gerçekleştirilmiştir. Çalışmamız, gözlem ve görüşme tekniklerine dayandırılmıştır. Gözlemlerimiz Arthur Phillip High School, Petersham High School ve Granville Boys High School'da gerçekleştirilmiştir. Bu okullarda ortaokul ve lise öğrencilerinin durumları incelenmiştir.

Görüşmeler ise, konu ile yakından ilgili resmî ve gayri resmî kişiler ile, öğretmenler ve Türk vatandaşlarıyla yapılmıştır.

I. AVUSTRALYA EĞİTİM SİSTEMİ

Bilindiği gibi Avustralya, federal bir yönetim biçimine sahiptir. Eyaletler, kendi sakinlerinin eğitimini kendileri sağlar. Federal hükümet sistemi altındaki eyaletler şunlardır:

- Victoria (VIC)
- New South Wales (NSW)
- South Australia (SA)
- Western Australia (WA)
- Queensland (QLD)
- Tasmania (TAS)
- Northern Territory (NT)

Australian Capital Territory ve birkaç küçük kıta dışı "Territory"lerdeki eğitimden ise Commonwealth Hükümeti sorumludur.

Avustralya Anayasası, Commonwealth Hükümetine, eğitim konusunda Eyaletlere özel amaçlı yardımlar yapması için yetki verir. Bu yardımın seviyesi, ayrı bir komisyonca tesbit edilir. Bu komisyonlar şunlardır: Commonwealth Okullar Komisyonu ve Commonwealth Yüksek Öğretim Komisyonu, Commonwealth Hükümetine, üniversitelerin CAE'lerin (Colleges, of Advanced Education) ve TAFE'lerin (Technical and Further Education) malî ihtiyaçları ve genel gelişimleri konusunda tavsiyelerde bulunmak üzere 1977 yılında kurulmuştur.

CAE ve TAFE'ler, üniversitelerden sonra gelen yükseköğretim kurumlarıdır.

Commonwealth Okullar Komisyonu ise Commonwealth Hükümetine Eyaletlerdeki ilk ve ortaöğretime malî yardım konusunda tavsiyelerde bulunmak üzere 1973 yılında kurulmuştur.

Sosyal Güvenlik Bakanlığı bünyesindeki Çocuk Bakma Dairesi, çocuk bakımı ve okul öncesi eğitim programları ile ilgili tavsiyelerde bulunur ve bu programları icra eder.

Üniversitelerin, CAE'lerin ve bazı diğer yükseköğretim kurumlarının hemen hemen tüm giderlerini, Commonwealth Hükümeti karşılar. Ayrıca, TAFE'lerin giderlerinin de üçte bir kadarını üstlenir. Giderlerin büyük kısmını, Eyaletler kendileri karşılarlar.

Eyaletler, eğitim hizmetlerinin yönetiminden ve ilk, orta ve teknik eğitim sistemlerinin sürdürülmesi için ihtiyaç duyulan paranın büyük bir kısmını kendi kaynaklarından yararlanarak sağlamaktan sorumludurlar.

Eyaletlerde Eğitimin Yönetimi

Örgüt- Her eyalette, eğitim politikası tespitinde Eyalet parlâmentosuna karşı sorumlu bir Eğitim Bakanı vardır. Yönetim ve yol gösterme görevleri Genel Müdürce yönetilen bir Eğitim Dairesi tarafından gerçekleştirilir. İlk, orta, özel ve teknik eğitim, Eğitim Dairesinin farklı birimlerince yürütülürken, diğer birimler öğretmen işe alma, öğrenci rehberliği, araştırma, müfredat geliştirme ile yayın ve yayın kaynaklarından sorumludur.

Üniversiteler ve CAE'ler kendi kendilerini yönetirler.

Özel okullar, kendi kaynaklarına dayalıdır. Fakat bu okullar son zamanlarda Eyalet ve Devlet Hükümetlerinden giderek artan ölçüde malî destek görmektedirler. Bu okulların hemen hemen tümü, dinî mezheplerce yönetilir, özellikle Katolik Kilisesi tarafından. Zorunlu öğ-

retim, Avustralya'nın her yerinde 6-15 yaşları arasındadır (Tasman'yada 16 yaş)

Resmî okullarda eğitim ücreti alınmamakla birlikte, ders kitapları ve diğer okul araçlarını kiralama ücreti alınabilir. Çoğu okulda ders defterlerini ve yazı araç ve gereçlerini öğrencilerin kendileri sağlarlar. Bazı eyaletlerde ders kitapları, resmî okullardaki ilköğretim için parasızdır.

Son zamanlarda yönetim sorumluluğunun dağıtılması yönünde bir eğilim ortaya çıktı. Çoğu eyalet, okul binalarının plânlanması, personel dağıtımı ve günlük işletme gibi konulardan sorumlu bölgesel idareler kurdu. Şimdi, okul programı, yaygın olarak her eyaletin eğitim bakanlığının merkezî müfredat birimi tarafından belirlenen genel ana hatlar ve müfredat materyalleri yardımıyla, öğrencilerin eğitimle ilgili ihtiyaçlarını karşılamak için okulun kendisi tarafından yapılmaktadır.

Okulun plân ve politika oluşturulmasında, kendi okullarının eğitim politikasını geliştirmede ve okulun eğitim programlarına uygun mafi önceliklerin tespitinde, sorumluluğun bir kısmını üstlenmek üzere okul yönetim kurulları ve konseyleri oluşturulmaktadır.

Avustralya' da okul yılı Ocak ayının sonunda, ya da Şubat ayının başında başlar, Aralık ortasında biter.

1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim hizmetleri, eyaletlerde hükümet yardımı ile yürütülür. Eyalet ya da yerel hükümet otoritesi ya da toplum temelli bir kuruluş tarafından yönetilirler. Bazı çocuk bakım servisleri, özel sektör tarafından kurulmuşlardır, hükümet yardımı almazlar.

Okul yaşı altındaki çocuklara gündüz bakımı gibi bir ana hizmet öğesine ek olarak, okul saatleri dışı bakımı; okul yaşındaki çocuklara tatillerde bakım; Avustralya yerlilerine, göçmenlere ve özürlü çocuklara özel hizmetler; kadın mültecilerin çocuk bakımı; aile destek hizmetleri ve oyuncak kitaplıkları gibi hizmetler sürdürülmektedir.

Hem hükümetten yardım alan gündüz bakım servisleri, hem de özel sektöre ait gündüz bakım servisleri, bebek yaştan okul yaşına kadar olan çocuklara tüm gün ya da yarım gün, sürekli ya da aralıklı bakım hizmetleri sunarlar.

Commenwealth Hükümetince finanse edilen çocuk bakım merkezleri ve aile gündüz bakım programları, toplumun her üyesine açıktır. Bazı bölgelerde, çocuk bakımı hizmetleri ve çocuk ve ailelere diğer hizmetler veren mahalle merkezleri geliştirilmiştir.

Okul Öncesi Okullar

3-5 yaş arası çocuklar bazı sabah ya da öğleden sonra saatlerine kaydolurlar.

Ücret alınabilir ya da alınmayabilir. Okul öncesi programları, çocukların tüm gelişimini bir dizi faaliyetler sunan bir çevrede sağlamak amaçladıkları. Bu etkinlikler, matematik ve okuma ile ilgili tutum ve becerilerin edinilmesi yanında toplumsal ve ruhsal gelişimin sağlanmasına da yardım eder. Sunulan etkinlikler, kum ve çamur oyunlarını, müzik, resim, tiyatro, dil ve hikâyeler ile el sanatlarını içerir.

2. Resmî İlk ve Orta Okullar

1986 yılında Avustralya'da 7589 resmî okula kayıtlı 2.207.801 çocuk vardır. Tüm gün öğretim personeli sayısı ise % 59 u bayan olmak üzere 142.000 civarındadır.

6 yaşına kadar okula gitmek zorunlu değilse de çocuklar, genellikle 5 yaşında okula başlarlar. Çocukların % 80 i resmî ilkokullara, diğerleri de özel okullara devam etmektedirler. Bazı eyaletlerdeki okullarda ana sınıfı ya da hazırlık sınıfı vardır.

İlkokul sınıfları, genellikle karma niteliktedir. Kentteki bir sınıfta öğrenci sayısı ortalama 30 dur. Kırsal kesimde bu oran daha düşüktür. Çocuklar haftada 5 gün kendi bölgelerindeki ilkokullara devam etmektedirler. Günlük eğitim, 5 saat sürer. Beden eğitimi ve spor için özel zamanlar ayrılır. Genelde bir sınıfa bir öğretmen o yıl için hazırlanmış müfredattaki bütün dersleri öğretir.

İlkokulda çocuklar, dil sanatları, matematik, fen derslerine giriş, müzik, resim ve el sanatları, sağlık, beden eğitimi ve isteğe bağlı din ve ahlâk eğitimi derslerini içeren genel bir müfredat takip ederler. Okutulacak dersler, Eğitim Bakanlıkları tarafından düzenlenir. Fakat öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre, derslerde değişiklikler yapmakta ve uygulamakta serbesttirler. Sınıflarda TV, film, kaset ve diğer öğretim araçları kullanımı giderek artmaktadır.

3. Orta Öğretim

Öğrencilerin yaklaşık % 73'ü resmî okullara, geri kalanı da özel okullara devam etmektedirler. Orta öğretim genellikle 6 yıl sürer. Bazı eyaletlerde 5 yıldır.

En yaygın ortaöğretim tipi, geniş bir ders çeşitliliği sunan çok amaçlı liselerdir. Çeşitliliği sağlamak amacıyla çoğu liseler ticarî dersler, ev ekonomisi, el sanatları ve diğer teknik dersleri öğretecek biçimde donatılmışlardır.

Bazı eyaletlerde teknik, ziraî ve ticarî konularda uzmanlaşmış ayrı liseler vardır. Bu uzmanlık okulların müfredatı, pratik eğitimle birleştirilmiş genel akademik dersleri içerir. Aynı zamanda, dört yıllık bir orta öğretim sunan "Bölge" ve "Kır" okulları da vardır.

Son yıllarda, her eyaletteki merkezî sınav sistemi, okul içi sınav ve değerlendirme sistemine doğru gitmektedir. 12. Sınıfta verilen ve üniversitelere kayıta kullanılan seviye sınavı, çoğu eyalette hâlâ sürdürülmektedir.

Genelde, ortaöğretimin ilk yıllarında öğrenciler, seçmeli derslerle birlikte temel dersler alırlar. Uzmanlaşma, zamanla daha ileri aşamalarda yer alır. İlk yıllarda temel dersler sürerken, öğrenciler, yabancı dil ve çeşitli teknik ve ticarî dersler alabilirler.

Ortaöğretimin sonundaki olgunluk sınavı (Higher School Certificate, Tertiary Admissions ya da Matriculation), öğrencilere, üniversite, CAE'ler ile üst kademe karma hizmeti ve birçok ticarî mesleğe girme niteliği kazandırır.

4. Göçmen Çocuklar

Her eyalet ve bağımsız eğitim kurumu, ana dili İngilizce olmayan ilk ve orta öğretimdeki göçmen çocuklara İngilizce öğretmek için özel İngilizce öğretmenleri sağlar. Dil öğretimi için gerekli öğrenme ve öğretme materyalleri, Eğitim ve Gençlik Bakanlığınca sağlanır. Commonwealth Hükümeti, Eyalet ve Territory'lerdeki resmî ve özel eğitim otoritelerine Commonwealth English As A Second Language programı altında para sağlar.

5. Çok Kültürlü Eğitim

Commonwealth Hükümeti, Avustralya toplumunun çok kültürlü bir toplum olduğunu kabul eder ve bütün Avustralyalıların dil ve kültürlerinin kalıcılığının desteklenmesinin önemine inanır. Avustralya nüfusunun değişik kültür kökenlerine duyarlılığı artırmayı amaçlayan okul programlarını desteklemek için Etnik Okullar Programı ve Çok Kültürlü Eğitim Programı altında, fonlar sağlandı.

Commonwealth Etnik Okullar Programı altında, dillerinin ve kültürlerinin sürdürülmesine yardım etmek amacıyla, okul sonrası okulları ve sınıflarında etnik topluluklar tarafından dillerinin öğretilmesi, fon sağlanarak desteklenir. Bu yardım yoluyla bütün çocukların Avustralya toplumundaki diğer dil ve kültürlerle ulaşabilme fırsatlarının artacağı da umulmaktadır. Program, onaylanmış etnik okulların yöneticilerine, derslere düzenli olarak katılan her öğrenci için yılda 30 Avustralya doları ödeme yapmayı gerektirir.

Commonwealth, Çok Kültürel Programı, eğitim sistemlerinin ve okulların Avustralya toplumunun çok kültürlülük özelliğini kavramalarını ve eğitimin buna da cevap vermesini sağlamayı amaçlar. Fonların amacı, bütün çocukların Avustralya'daki mevcut kültürleri anlamasını ve değerlerini takdir etmesini teşvik edici eğitim programlarına yardım etmek ve aynı zamanda Avustralya milletinin ortak ideal, değer ve yaşam biçiminin edinilmesini ve korunmasını sağlamaktır. Programın belirli amaçlarından biri de, çocukların, Avustralya'daki toplumlar tarafından konuşulan İngilizce dışındaki bir dili öğrenme fırsatlarının sağlanmasını desteklemektir.

6. Kırsal Kesimdeki Çocuklar

Son yıllardaki araştırmalar, kırsal yörelerde, ya da nüfusu 5000'e kadar olan kasabalarda yaşayan çocukların büyük çoğunluğunun düşük konumlu işlere girmek için okulu erken yaşta terk ettiklerini göstermiştir.

Eğitim olanaklarını dağınık yerleşim yörelerine ulaştırma sorununu çözüme yönelik bugünkü yöntemler şunlardır: Birkaç yerleşim yörenesine bir öğretmen ve bir okul, okula gidip gelme için (ulaşım) para yardımı, mektupla eğitim okulları, telsizle eğitim okulları ve evden uzak yaşayan çocuklara para yardımı.

7. Özel Okullar

Öğrenciler resmî ya da özel okullara giderler. 12. Sınıftan mezun olan öğrencilerin % 37'si özel okullara kaydolmaktadırlar. Bazı özel okullarda yatılılık olanakları vardır. Bu okullara devam eden öğrencilerin % 78'i Katolik okullara gitmektedirler. İlkokul düzeyinde bu öğrenciler çoğunlukla karma kilise okullarına devam etmektedirler.

Katolik orta öğretimde, geleneksel olarak kız-erkek ayrıdır. Fakat karma eğitime doğru artan bir eğilim gözükmektedir. Katolik ilkokulların organizasyonu, bir piskoposun genel yönlendirmesi altında piskoposluk bölgesi çerçevesinde yapılır. Katolik ortaöğretim ya piskoposluk görev bölgesine aittir ya da dinî emirlerle yönetilen okullardır. Genellikle ilk ve orta öğretim farklı kurumlarda yürütülür. Diğer özel okulların çoğu dinî mezhepler tarafından yönetilir. Katolik okullarındaki karma eğitime doğru eğitim, diğer okullarda da bulunmaktadır. Özel okullarda eğitim ücreti alınmaktadır.

Özel okullar, ders ve müfredat programı çerçevesinde oyun sahneleme, tahta işleri, çanak-çömlekçilik, fotoğrafçılık, müzik ve müzakere gibi müfredat dışı faaliyetler ile kırdan yürüyüş, kanoculuk, tepelerden yapma kanatlarla atlama, ata binmek, kampçılık ve cankurtaranlık gibi okul dışı faaliyetleri de kapsayan geniş kapsamlı bir dersler dizisi sunmaktadır. Özel okullardaki öğrenciler eğitimleri boyunca sınav ve değerlendirme gibi muamelelere tabi tutulmaktadırlar. Yükseköğretim

kurumlarına girişte, resmî okullardaki öğrencilere uygulanan standartlar bu okullardakiler için de aynen uygulanır.

Özel okullar, son yıllarda Commonwealth ve Eyalet Hükümetlerinden gitgide artan ölçüde malî yardım almaktadırlar. Eyalet hükümetleri de özel okullara özellikle sermaye hibesi biçiminde katkılarda bulunur.

8. Öğretmenler

Her eyalette öğretmen birlikleri vardır. Bunlar hep birlikte Avustralya öğretmenler Federasyonu adında federal bir organizasyon oluştururlar. Federasyonun amacı, öğretmenlerin statülerini ve şartlarını ileri götürmek, toplumun ilgisini eğitimle ilgili sorunlara çekmek ve öğretmenleri ülke çapında uluslararası ve Avustralya Ticarî Birlikler Konseyi'nde temsil etmektir.

Özel okul öğretmenleri de çeşitli kurumlarda formasyonlarını tamamlarlar. Bunlar, özel okullara öğretmen yetiştiren kolejler, ileri eğitim kolejleri (CAE'ler) ve üniversitelerdir. Katolik okullara öğretmenler, dinî mezhep fırka üyeleri arasından ya da din dışından atanır. Birçok özel okulun öğretmenleri için emeklilik programları vardır. Bütün eyaletlerde özel okul öğretmenleri birlikleri vardır.

9. Okul Sonrası Eğitim

Orta öğretimi terk eden bir öğrenci, sonradan öğretimine tekrar devam etmek istediğinde, üniversitelerdeki, CAE'lerdeki, teknoloji enstitülerindeki, öğretmen kolejlerindeki ve ziraî kolejlerdeki kurslar dahil, seçip eğitimine devam edebileceği bazı alanlar vardır.

10. Üniversiteler

Avustralya üniversiteleri, parlâmentonun Eyalet Kanunları çerçevesinde kurulan özerk kuruluşlardır.

1986 yılında 181.483 öğrenci kayıtlı bulunmaktaydı. Son yıllarda bu sayıda % 40 lık bir artış olmuştur. Commonwealth Hükümeti, üniversitelere para ve araç-gereç sağlamaktadır. Dersler, 3-6 yıla kadar sürer.

11. İleri Eğitim Kolejleri (CAE-Colleges of Advanced Education)

1972 yılına kadar 39 kuruluş CAE olarak tanınmıştır. 1973 yılında bu sayı, öğretmen yetiştiren 39 eyalet kurumunun katılmasıyla iki katına çıkmıştır. 1982'ye kadar öğretmen yetiştiren özel kolejler de bu sektöre katılmıştır.

Commonwealth Hükümeti, CAE'lere para ve araç-gereç sağlamaktadır.

İleri eğitim sektörü, aşağıdaki kurumlar dizisini kapsamaktadır.

- Eyalet başkentlerindeki büyük teknolojik kuruluşlar
- Metropoliten bölgelerdeki teknolojik olmayan çok amaçlı kuruluşlar. Bunların çoğunun esas faaliyeti öğretmen yetiştirmektir.
- Metropoliten olmayan bölgelerde yüksek öğretim fırsatı tanıyan çok amaçlı kolejler.
- Sanat, ziraat, sağlık bilimleri ve deniz bilimleri çalışmaları.

Sektör öğretmen yetiştirme, mühendislik, uygulamalı bilimler, ziraat, sağlık bilimleri, hemşirelik, sanat, dizayn, mimari, bina yapımı, iş, sosyal refah, müzik, hukuk, gazetecilik, kütüphanecilik, eczacılık, harita çıkarma dahil, çok geniş bir alanda profesyonel ve profesyonel altı kurslar sağlar.

Avustralya'daki ileri eğitim, orta öğretimi tam olarak bitirmiş ve meslekî eğitime devam etmek isteyen öğrenciler için düzenlenmiştir.

12. Öğretmen Yetiştirme

Resmî okullar için okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri, eskiden eğitim Bakanlarınca yürütülen öğretmen kolejlerinde eğitiliyorlardı. Öğretmen kolejleri, 1972-1974 yılları arasında özerk oldular ve ileri eğitim sistemi içine alındılar. Bazıları çok amaçlı kolejlerin bir parçası olurken, diğerleri, tek amaçlı kurum olarak kaldılar.

Ortaöğretim öğretmenleri, genellikle, bir derece kursu ve eğitim diplomasına götüren bir meslekî eğitim tamamlarlar. Beden eğitimi, müzik, resim, el sanatları ve ev ekonomisi konularındaki uzman öğretmen-

menler, ya tamamiyle öğretmen yetiştiren bir kurumda, ya da kısmen bu kurumda, kısmen de teknoloji enstitüsü ya da müzik konservatuvarı gibi başka bir kurumda üç yıldan dört yıla kadar eğitilirler.

Öğretmen olarak yetiştirilecek olanlar, asıl olarak orta öğretim final sınavı sonuçlarına göre seçilirler. Katolik kolejler dahil resmî olmayan bazı öğretmen kolejlere vardır. Bunlar, öğretmenleri asıl olarak mezheplere ait okullar için yetiştirilirler.

13. Diğer Yüksek Öğretim Kurumları

Bu kurumların bazıları dînî eğitim, öğretmen eğitimi ve diğer kurslar sağlayan dînî mezheplere ait kurumlardır.

Bütün eyaletlerde ya üniversitelere bağlı olarak, ya da ayrı ileri eğitim kolejlere şeklinde müzik öğreten kurumlar vardır.

Teknik Eğitim (TAFE'ler- Technical And Further Education)

Orta öğretim düzeyinde genel lise müfredatının bir parçası olarak ağaç işleri, ev ekonomisi ve diğer teknik dersler öğretilmektedir. Bazı teknisyen kursları teknoloji enstitülerinde sunulmaktadır. Diğer kurslar özel endüstri ve resmî kuruluşların şubeleri tarafından yönetilirler. Ticarî eğitim öğrencilerine iş başında eğitim ile TAFE kurumlarında kurumsal ve uygulamalı eğitimden oluşan karma bir çıraklık eğitimi sağlar.

Tecrübeli teknisyen ve yarı profesyonel düzeyindekilerin sertifika almalarını mümkün kılan meslekî kurslar teknik kolejlerde verilmektedir.

14. Yetişkin Eğitimi

Yetişkinlerin hem meslekî, hem de meslekî olmayan eğitimini kapsar.

TAFE'lerde bu iki çeşit kurs da bulunmaktadır.

Avustralya üniversitesinde sürekli eğitimde uzmanlaşmış bölümler vardır. Belirli eyaletlerde hükümet fonu temeline dayalı sürekli eğitimden sorumlu konseyler ve kurullar kurulmuştur. Bu organlar genellikle liberal yetişkin eğitiminde özellik kazanmışlardır.

Sürekli eğitime hızla gelişen taleplerden dolayı bugün bazı gönüllü organlar eğitimin önemli bir parçasıdır. Örneğin Kırsal Kesim Kadınlar Birliği, el sanatları, müzik ve sahne sanatlarında kurslar organize eder. NSW'deki İşçi Eğitim Birliği felsefeden TV programlarına söz yayımına kadar uzanan geniş bir kurs dizisi sunar.

Eyaletlerin Eğitim ve TAFE bölümleri göçmenler için İngilizce kursları düzenlerler. Hem teknik kolejler, hem de gece kolejleri olgunluk sınavı ve diğer sınavlara hazırlanan yetişkinler için orta öğretim kursları ile okur yazar olmayanlara okur yazarlık kursları açarlar.

15. Beden Eğitimi

Her eyalet Eğitim Bakanlığında okullardaki beden eğitimine rehberlik eden ve onu geliştiren bir beden eğitimi bölümü vardır. Spor, halk dansları, kampçılık, kırdaki yürüyüş ve diğer faaliyetler dahil beden eğitimi, Avustralya okul yaşamında önemli rol oynar.

II. TÜRK ÇOCUKLARININ EĞİTİMİ

1978 öncesinde Türkler, çocuklarını kendi memleketlerine gönderdiler. Dilini, kültürünü orada daha iyi öğrenir diye. Avustralya ise, biz burada imkân sağlayalım dedi. Çocuk Türkiye'ye gidince işler aksıyor, yurt dışına döviz gidiyordu.

Türkler, buraya ayak bastıkları ilk günden beri dilini ve kültürünü yaşatmak için büyük güçlüklerle rağmen çaba sarf etmiştir. Devlet yöneticileri, velî, öğretmen, öğrenci iş birliği ile Cumartesi Okulları'nı başlatmışlardır. Bu okullar, ilk, orta ve lise düzeyinde üç kademeli olarak sürdürülmektedir. Çalışmalar, çok kültürlü eğitim ve toplum dilleri programları adı altında biçimlendirilerek Avustralya Hükümetlerince 1977 yılından itibaren resmen uygulamaya konulmuştur.

Yüksek okul ve üniversitelerde bu programlar başlatılmış, ancak öğrenci yetersizliği ve talep azlığı gibi bazı nedenlerden dolayı devam ettirilememiştir. Şimdi, resmî nitelikte olan ve resmî olmayan Türkçe eğitiminin sorunlarına ayrıntılı olarak değinmek istiyoruz.

1974 yılında *Çok Kültürlü Toplum* olayı resmen tanındı. Önceleri Beyaz Avustralya Politikası vardı. Bu politika sonradan kaldırıldı. 1978 de, getirilen programa para konmaya başlandı. Eyalet hükümeti, Türk okullarına malî yardımda bulundu. Sonra Federe Hükümet, çocuk başına para vererek bu okulları tanıdı ve destekledi.

Beyaz Avustralya politikasının esasları şöyle idi:

- Dil İngilizce'dir.
- Avustralya'ya gelen, Avustralyalı olur.
- Geline ülkeden getirilen gelenek ve görenekler unutulur.
- Geçmiş geride bırakılır.

Resmî Olmayan, Dernekler Yoluyla Yürütülen Türkçe Eğitimi Programları

Genellikle ilkökul düzeyinde, tamamen velîlerin sorumluluk ve denetimleri altında, sadece NSW'de, resmî kayıtlara göre, resmî nitelikte olmayan 30'un üzerinde Türk İlkokulları mevcuttur. Bu okulların yönetimi, tamamen gönüllü velî, öğretmen ve bazı kuruluşlarca yapılmaktadır. Hükümet, öğrenci başına 35 dolar para yardım yapıyor. Bunun dışında Hükümet, hiçbir sorumluluk kabul etmemektedir. Her şeyi velî ve öğretmenlere bırakmaktadır. Bu okullardaki eğitim öğretim, her okulun ya da kuruluşun yönetim kuruluna bağlıdır. lise ve ortaokullar, bütün kaynağını bu okullardan gelen öğrencilerle sağlamaktadır. 1987 yılına göre bu okullara 4.000 nin üzerinde öğrenci devam ettiği tahmin edilmektedir.

Cumartesi ilkökullarının bazıları bağımsız çalışıyor. Bu durumda ideolojiler devreye girmektedir. Düzensiz bir uygulamadır.

Bu uygulama 1973 yılında Okul Aile Birliği olarak bir okulda başlatıldı. 1976 yılında Eğitim ve Kültür Derneği olarak devam ettiler.

Resmî Olarak Yürütülen Türkçe Eğitim Programları

Avustralya'daki Türkçe ve Türk Kültürü dersleri resmî yoldan iki türde yürütülmektedir. Birincisi, hafta içinde normal ders programları içinde yürütülen programdır. İkincisi ise Cumartesi Okulları uygulamasıdır.

A. Normal Ders Programları İçinde Yürütülen Türkçe Ve Türk Kültürü Öğretimi

1982 yılından beri NSW Eyaletinin Sydney kentinde 5 ilkokulda ve 2 lisede devlet yönetimi altında Türkçe eğitimi programları mevcuttur.

Türkçe programları, aşağıdaki gündüz okullarında, normal ders saatleri içinde Türkçe öğretmenlerince yürütülmektedir. Program 30 öğretmenle başladı.

North Auburn Pub. School	– Ana Okulu ve ilkokul
Central Auburn	– ilkokul
Bourke St. Pub. School	– ilkokul
Eastlakes Pub. School	– ilkokul (2 gün)
Hamebush Pub. School	– ilkokul
Auburn Girls High	– Auburn Kız Lisesi
Burwood Girls High	– Burwood Kız Lisesi (Tercümanlık Kursu)

Bu uygulama, velilerin okula yazılı başvuruda bulunmaları sonucu gerçekleşmiştir. Okul müdürü ile görüşmeleri ile uygulamaya konmuştur. Yankı uyandırdı bu durum .Bazı okullarda karşı çıkıldı. Bu öğretmenler bakanlıkça kadrolu, normal öğretmen maaşı alan öğretmenlerdir.

1. Cumartesi Okulları

Cumartesi sabahları yapılan dil eğitimi programları 1978 yılında resmen başlatılan çok kültürlü eğitim ve toplum dilleri programları kapsamı içinde yürütülmektedir. Yani bu eğitim- öğretim çok kültürlü eğitim programlarının bir parçası ve uzantısı olarak etkinliğini sürdürmektedir.

Bu programlarla aşağı yukarı 7 bine yakın öğrenci 21 den çok değişik dil öğrenmektedir.

Dersler Cumartesi sabahları 9.00-12.00 saatleri arasında yapılmaktadır. Bu programlar yalnız orta okul ve lise öğrencilerine açıktır. Ancak gündüz okullarında bu dil ders olarak okutuluyorsa, o okulun öğrencileri Cumartesi Okullarına devam edemezler.

Bu merkezler tamamen N.S.W. Eğitim Bakanlığı ve Orta Öğretim Eğitim Öğretim Kurulunca yönetilmektedir. Öğretmenlerin atanması, eğitim-öğretimin yürütülmesi, denetimi, müfredat programlarının hazırlanması, Bakanlık ve Eğitim Öğretim Kurulunca yapılır. Öğretmen ücretleri de dahil tüm masrafları Bakanlıklar karşılar. Bu okullara devam eden öğrenciler, hiçbir ücret ödemezler.

Cumartesi Okullarındaki öğrenci sayıları şöyledir:

1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
175	310	335	403	387	511	698	740	628	628	613	528
8	14	18	18	Öğretmen Sayıları			.	28	26	28	25
				18	21	28	31				

Kaynak : Dooley, P.W. Saturday School of Community Languages. Çoğalma, N.S.W. Sydney, 1989.

1978 yılında getirilen programa para konmaya başlandı. Eyalet Hükümeti, Türk okullarına malî yardımda bulundu. Sonra Federal Hükümet, çocuk başına para vererek bu okulları tanıdı ve destekledi. Toplam olarak öğrenci başına 72 dolar veriyorlar. Bu yardımların önemli bir kısmı öğretmen ücreti olarak sarf ediliyor. Bu para bütün giderlere yetmediği takdirde vefilerden aidat olarak alınmaktadır. Okullara kira ödeniyor. Aslında hizmetlilere ödeniyor. Sınıf başına para ödemektedirler.

Türk öğretmenleri, böyle bir eğitim sistemini kabul etmek istemedi. Tatil günlerinde öğretim olmasın dendi. Fakat Türkçe okulları da gerekli idi. Çocuk okulda kendi dilini konuşamıyordu, yasaklanmıştı.

Çocuk, okulda, evdeki dilini konuşamıyordu. Öğretmenler federasyonunun desteği de alındı. Cumartesi Okullarına federasyon karşıdır. Çünkü Cumartesi Okullarındaki öğretmenler, öğretmen değildir der. Dernekler biçiminde iken öğretmen olmayanlar öğretmenlik yapıyordu. Öğretmen olmayana devlet para ödüyor dediler. Federasyon, öğretmeni koruduğu için gülünç bir para ödeniyor dedi. Politik davranışlar oluyor diyor. Öğretim, sair günlerde olur der. Hükümeti, olayı ciddiye almamakla suçladı. Öğretim normal müfredat programlarına alınmalı der. Öğretmenler Federasyonu bugün bu okullardaki öğretmenlere destek sağlamaz.

Federasyon önemli işler yapar. Irkçılık yapılmışsa, öğretmen bayan ise, öğrenci şikayet edilmişse Federasyondan yardım istenir. Bakanlıkla ücret anlaşması yapılır. Öğretmenin sağlığı ile ilgilenir.

Cumartesi Okullarının bugün 700 öğrencisi var. 1978 yılında başladı. 7 öğrenci ile Peterscham okulunda başladı. Halen beş merkezde devam ediyor. 30 öğretmen görev yapıyor. Buralarda ders veren öğretmenlere saat ücreti ödeniyor. Herhangi bir hakları yok. Casual Employment (Geçici ya da kalıcı olmayan öğretmenlik) denen kadrosuz öğretmenlerdir. 11-12. Sınıflar için haftada 3.5 saat görevlidirler. 7-10. sınıflara kadar 2.5 saattir. Her ikisinin de yarım saati hazırlık için ödeme yapılır. Buralarda öğretmenlik için, Bakanlık tarafından diplomalarının kabulü şarttır. Başlangıçta bu okullar geçici görüldü. Fakat 10 yıldır devam ediyor. Halen hafta içine kaymadı. Hükümet, şu yıldan itibaren hafta içine konacak demedi. Bunun üç nedeni var.

1. Okulların Tutumu: Okulların toplum dili programlarına pek yaklaşmak istememeleri. Eski Beyaz Avustralya politikasını benimseyen müdürlerin tutucu davranışları.

2. Kimilerinde yeteri kadar öğrenci yok. Haftanın beş günü öğretmeni çalıştıracak öğrenci bulunamıyor. Hafta içinde toplum dili sadece Auburn'da okutuluyor. 1985'te başladı.

3. Bazı hallerde öğretmen yokluğu.

4. Çocukların seçimlik ders olarak Türkçe'yi seçmek istememesi. Örneğin Bilgisayar dersini seçiyor.

Cumartesi okulunun bir toplumsal rolü var. Orada değişik bir hava var. Türk müziği dinliyor. Halk oyunları var. Sonra, öğrenciler Cumartesi evde bulunmak istemiyor. Özellikle kız öğrenciler evde oturup iş yapmak istemiyorlar. Bazıları hafta içinde Türkçe yapıp Cumartesi spora gidiyor. 1981 de Türkçe, lise bitirme sınavında bir ders olarak kabullenildi.

Lisede zorunlu ders 10 tane. Bu, asgârî sayıdır. Ama 14 de olabilir. öğrenci isterse tabi. Örneğin matematiği 4 ünite alır. Tek üniteli dersler bir yıl okutulur. İki üniteli dersler iki sönestr okutulur. Her ünite 50'şer puandır. 3 ünite ise $3 \times 50 = 150$, 4 ünite ise $4 \times 50 = 200$ değerinde olur. Ünite: dersin ağırlık değeridir.

Türkçe şimdi iki ünite olarak öğretiliyor. Ama artık üç ünite olması isteniyor. Genelde 6 ders yapıyorlar 2'şer üniteden 12 ağırlıklı ders yapar. 10 ünite seçip kolayca geçenler de var. Bunlar üniversiteye gitmez. TAF (Teknik Kolejlere) giderler. 14 üniteliler üniversiteye giderler.

Lisede zorunlu dersler, matematik, fen, İngilizce'dir. Öğrenci en iyi 5 veya 6 dersten notlarına göre üniversiteye geçer. Lisede ayrıca ağaç işleri v.s gibi seçimlik dersler var. Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji dersleri lisede yok.

High School'dan sonra TAFE (Technical And Further Education)ler vardır. 2-4 yıl arasında değişiyor. Mühendis yetiştirir. Ziraat, müzik, güzel sanatlar, araba onarımcılığı gibi dallarda öğretimde bulunuluyor. Çıraklık da vardır. Uygulamalar dışarıda (firmalarda, işyerlerinde) yaptırılmaktadır. Ayrıca bazı okullar kendi yapılarında uygulama yaptırmaktadırlar.

Memnuniyet verici durumlardan birisi, Türkçe'nin üniversiteye gitmek isteyen öğrenciler için seçebilecekleri derslerden birisi olmasıdır. Yâni,

üniversiteye giriş sınavlarında Türkçe 100 puan (Not) üzerinden değerlendirilmektedir. Üniversiteye girişte toplam not 500 dür.

Dolayısıyla, Türkçe'yi seçen öğrencilere bu program oldukça yarar sağlamaktadır. Ayrıca bu husus, Türk toplumu açısından da sevinilecek bir durumdur. Şimdiye değin birçok öğrencimiz bu programdan yararlanarak üniversiteye girmişlerdir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için Türkiye'den kitap geliyor. Din ve Ahlâk, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İlkokulda Hayat Bilgisi biçiminde Sosyal Bilgiler okutulmaktadır. Türkiye'nin bu konudaki tek ilgisi kitap göndermek oluyor. Fakat bu programlarda okutulmayan derslerin kitapları da geliyor. Örneğin matematik ve Fen kitapları gibi. Türk Kültürü programlarında bunların yeri yok. Böylece gereksiz yere masraf yapılıyor. Sonra gerekli olanlar da yeterli sayıda gelmiyormuş. Esasen kitaplar Türkiye'den gemi ile gönderiliyor ve üç ayda oraya ulaşıyor. ilgililer bazı yıllar kitap gelmediğini, ya da yetersiz sayıda geldiğini ve geç geldiğini belirtmektedirler.

Victoria Eyaletinin Melbourne kentinde bazı yörelerde orta öğretimden başka ilkokullar da Eğitim Bakanlığının denetimi altına alınmıştır. Öğretmen tayinlerini Bakanlık yapmaktadır. Öğretmen olabilmek için yüksek öğrenim şartı aranıyor. Okutulacak konular için genellikle öğretmenler kendi hazırladıkları metinleri fotokopi yapıp öğrencilere ders malzemesi olarak dağıtmaktadırlar.

Cumartesi Okulları Programları

Türk müfredat programlarına göre, program komitesince hazırlanan bir programa göre dersler sürdürülüyor. Öğretmenler ve Avustralyalı uzmanlardan oluşan bir komite, programları hazırlıyor. Bakanlık (Ed. Dept.) denetiminden geçiyor. Kültür konusuna da değiniliyor. Derslerin haftada bir kez oluşu yeterli görülmemektedir.

Mehmet Kadayfçı ve heyetin hazırladığı "Dilimiz ve Kültürümüz" isimli iki ciltlik bir kitap okutuluyor. Bu kitap resmî olarak kabul edilip yayınlanmıştır. Devlet bütün okullara bu kitabı gönderdi. Bu kitap yardımcı niteliktedir. Ama Türkiye'den gelenler esas kitap olmaktadır.

Düzeyler: 11. ve 12. sınıflar bir sınıf oluyor. 7-8, 9-10 ortaokul. Bunlar birarada oluyor. Sınıflar 20 kişilik. Federasyon 25 kişiden fazlasına izin vermiyor. Türkçe bilgisine göre bir derecelendirme yapılmıyor. Bulunduğu sınıfa göre yapıyor.

Türk Kültürü olarak Türk halk bilimi, Türk Uygarlığı, Türk tarihi, Türk coğrafyası, Türk edebiyatı gibi konulara yer verilmektedir. Türkçe derslerinde öğrencilerin anlama, anlatma, konuşma, okuma ve yazma olarak bilinen temel dil yeteneklerinin geliştirilmesine ağırlık verilmektedir.

Öğrenciler, gündüz okullarında hangi sınıfta iseler, Türkçe derslerinde de aynı sınıfa gitmektedirler. Yâni, lise birinci sınıftaki bir öğrenci, bu merkezlerde de lise birinci sınıf Türkçe programını takip etmektedir. Alacakları notlar gündüz okullarındaki gibi aynen karnelerine geçer ve bu, sınıf geçmelerine yardım eder.

Ortaokul ve lise öğrencileri için uygulanan iki ayrı, fakat birbirini tamamlayan, bütünleştiren müfredat programı vardır. Programdaki bazı temel amaçlar şöyledir; Bir fikir edinmek üzere Sayın M. Kadayıfçı'nın şu eserine bakılabilir. Kadayıfçı, Mehmet : Dilimiz Kültürümüz N.S.W 1986, 1. Kitap

Kadayıfçı, Mehmet : Dilimiz Kültürümüz N.S.W. 1987, 2. Kitap

1. Öğrencilerin Türkçelerinin geliştirilmesi ve işlek bir duruma getirilmesi,
2. Konuşmalarının doğru, akıcı olması, anlatım güç ve becerilerinin geliştirilmesi,
3. Okuma, anlama, anlatma ve yazma yeteneklerinin geliştirilmesi,
4. Türk Kültürünün değerlerinin, edebiyatının, sanatının tanıtılıp, sevdirmesi,

Örneğin, Türk aile yazısı, gelenekler, önemli günlerimiz, resmî ve dinî bayramlarımız, Nasreddin Hoca, Karagöz-Hacivat, Keloğlan, Türk Kadını, Türk el sanatları, Her yönüyle Avustralya'daki Türk toplumu, Türk halk oyunları, Türk mutfağı.

5. Kültürel ve sanat değeri olan edebî türlerin tanıtılması (Roman, öykü, şiir, masal v.s). Bunlar lise sınıfları içindir.
6. İki dilin yapısını kavramaları için İngilizce'den Türkçe'ye, Türkçe'den İngilizce'ye çeviri.

Cumartesi Devlet Türkçe Ortaokul ve Liselerindeki eğitim, belli bölgelerde ve belli merkezlerde sadece Cumartesi sabahları sürdürülmektedir. Bu merkezler, NSW eyaletinin Sydney kentinde şunlardır:

1. Petersham Girls High – Petersham Kız Lisesi
2. Phillip Arthur High – Phillip Arthur Lisesi
3. Liverpool Girls High – Liverpool Kız Lisesi
4. Blacktown Pub – Blacktown İlkokulu
5. Wollongong Pub – Wollongong İlkokulu

Bu merkezlere devam eden öğrencilerin aldıkları notlar gündüz okullarındaki karnelerine geçmekte, Türkçe, resmî bir dil dersi olarak değerlendirilmektedir. 1977 yılından beri gündüz okullarının bir uzantısı olarak devam etmektedir.

1989 Türk Öğrenci Sayısı

Merkez	Yıl;7-8	Yıl;9-10	Yıl;11	Yıl;12	Toplam
Grantham (Seven Hills)	21	24	8	-	53
Liverpool	29	12	8	10	59
Petersham	19-23	30-27	26	31	156
Parramatta(Arthur Phillip)	28-24	39-34	33	26	184
Wollongong	10	17	8	10	45
	154	183	83	77	497

Kaynak: P.W. Dooley'den alınmıştır.

2. Öğretmen Sorunu

Türkiye'den öğretmen gönderilmiyor. Çünkü iki ülke arasında kültür anlaşması yok. Şimdiye kadar 5 öğretmen gönderilmiş. 3 ü Sydney, 2 si Melbourne'da. Fakat onlar göçmen olarak istemektedir. Oysaki Türk Hükümeti görevli olarak gönderdiği öğretmeni belirli bir süre

sonra Türkiye'ye geri istiyor. Kültürel anlaşmanın yapılmasının zor olduğu belirtilmiştir. Çünkü Federal Hükümetle bir anlaşma yapılırsa, ayrıca Federe Devletlerle de ayrı anlaşma yapmak gerekiyor.

Bakanlık (Dept. Of Ed.), kendisinin tayin ettiği öğretmenlerin maaşlarını vermektedir. Fakat kendisinin dışında kalan öğretmenlerin maaşları açısından kısmen yardımda bulunuyor. % 20 sini ödüyor. (Çocuk başına 35 dolar). Dernekler, geri kalan kısmını (Öğretmen maaşları, kira bedeli gibi) velîlerden sağlıyorlar. Ayrıca sosyal faaliyetler, gece düzenlemelerden de gelir elde ediyorlar. Bu durum, Dept. Of Ed.un denetimi dışındakiler için geçerli. Kontrolü altındaki okullardaki tüm giderleri Bakanlık ödüyor. Yalnız velîlerden kayıt bedeli olarak çocuk başına 14 dolar alınıyor. Bu okullara, "Saturday School of Modern Languages"deniyor. Resmî fonlar, Eyalet Hükümetlerince değil, Federal Hükümetinin yetkisi içerisinde. Buradaki öğretmenlerin grev hakkı mevcuttur.

Öğretmenler, Cumartesi Okullarında amatörce ders verdi. Sonra, tatil gününde aldıkları ücretleri az bulanlar öğretmenlikten ayrıldılar. Böylece gerçek öğretmen olmayanlar öğretmenlik yaptı.

İki tür öğretmen var.

- a) Türkiye'den gelmiş öğretmenler ders veriyor.
- b) Avustralya'da öğretmen kolejinin bitirmiş olan öğretmenler. Bunlar Türkçe eğitimi görmüş değiller. Türk oldukları için yetkili sayılmışlar. Normal olarak sınıf öğretmeni olarak yetişmişler.

Türkiye'den gelmiş öğretmenlerin çoğu da alan bilgisi başka dallardan geldikleri için Türkçe dersi vermek zorunda kalıyorlar. Bu nedenle Türkçe derslerinin niteliği her iki tür öğretmen bakımından da yetersiz kalmaktadır. Fakat yine de Türkiye'den gelen öğretmenlerin daha başarılı olduklarını gördük.

Burada öğretmenler teftiş edilmemektedir. Merkezî sistem değil. .

Öneriler

1. Cumartesi günleri, yâni hafta sonunda derslerin yapılması zor olmaktadır. Hafta sonu yorgunluğu, piknik, düğün, eğlenceleri kaçırmayı çocuğun okula zorla gitmesini gerektiriyor. Çocuk tatilini yarıda bırakıp okula gidiyor. Vefisi, çocuğu okula zorla göndermeye çalışıyor. Onun Türklüğünü kaybetmemesi için Türkçe derslerini kaçırmamasını istiyor. Derslerin hafta içinde olması, daha çok isteniyor. Çünkü hafta sonunda okula gelen çocuk, diğer derslerini de ihmal ediyor. Bazı vefiler de öğretmenlerin niteliklerini yetersiz gördükleri için çocuklarını göndermiyorlar.
2. Türkiye'den kitap geç gelmekte ve öğrencilere yeterli sayıda gelmiyor. Yetkililer ilgi göstermelidir deniyor.
3. Türk Hükümeti halkımızla sürekli ilgilenmeli. Buranın hükümetleri bazen halkın kendi kültürünü ve dilini koruması konusunda ilgisiz olabiliyor.
4. Halk oyunları ekiplerini çalıştıracak öğretmenlere ihtiyaç var. Bir iki aylığına bir grup öğretmen Türkiye'den gelmiş. Fakat daha uzun süreli ve maaşlı olarak 3-4 yıllığına buraya gelmelidirler. Böylece gelen bu öğretmenler burada bir kadro yetiştirebilirler, Sydney'de bu tür öğretmenlerin sayısı çoğalmıştır. İhtiyaç daha çok Melbourn için söz konusudur.
5. Türkçe ve Türk Kültürü müfredatı çok geniş. Kısaltılıp öz bilgi vermek gerekir.
6. İkinci dil olarak Türkçe adı altında bir kitap hazırlamak gerekir.
7. Türk Hükümetinden mafi bir destek gerekir.
8. Avustralya'da halen Türkçe okutan Türk öğretmenlerinin Türkiye'de hizmet içi eğitim görmeleri gerekir.
9. Ders verenlerin Türkiye'den gelmiş olmaları gerekir. Çünkü orada doğmuş, orada yaşayan Türk öğretmenlerin Türkçeleri yetersiz kalmaktadır.
10. Türkçe eğitimi konusunda uzmanların araştırma yapması gerekir. Oradaki sorunları inceleyen araştırmalara ihtiyaç var. Oraya göre başarılı bir Türkçe eğitimi için neler yapılması gerektiği konusuna ı-şık tutacak araştırmalar gereklidir.

11. Orada materyal hazırlanması gerekir. Yâni Avustralya'nın ihtiyaçlarına göre bir kitap yazılmalıdır. Öğretmenler de bu kitabı takip etmelidirler. Bu konuda Türkiye'den bir uzman grubu gönderilip oradaki çocukların ihtiyaçları doğrultusunda bir program hazırlamaları gerekir.
12. Bütün okulların devletleşmesi gerekli. Derneklere bağlı okul kalmamalıdır.
13. Karşılıklı öğretmen alışverişiyle Türkiye'deki yenilikler de anlatılmalıdır. 1416 sayılı yasaya göre gelenler de var. Fakat sayıları az. İngiltere ve Kanada'dan Avustralya'ya aktarıyorlar veya doğrudan da gelenler var. Ayrıca üniversitelerin burslarından yararlanarak gelenler de az sayıda var.

SORUNLAR

Bizim çocuklar iyi okullara gidemiyorlar. Yâni iyi semtlerdeki okullara ve özel okullara gidemiyorlar. Onun için İngilizceleri iyi değil. Japonlar kendileri okul açmışlar. Devletten yardım görüyorlar. Çocukları hem İngilizce hem de genel kültür yönünden çok iyi yetiştiriyorlar. Türk toplumu eğitim imkanlarını iyi kullanamıyor. Bunu kırmak gerekir. Belli sayıda öğrenciyi üniversiteye hazırlamak gerek. Üniversitede de Türkçe'nin okutulmasına çaba sarf edilmelidir.

Son zamanlarda Vietnamlılar, Lübnanlılar ve Türkler Avustralya'da seilmeyen etnik gruplar arasında yer almaktadır. Bunun çok çeşitli nedenleri var. Fakat bu nedenler arasında oranın yaşantısına ayak uyduramamak, İngilizce öğrenmemek, çocuklarına otoriter davranmak gibi nedenler, oraya uyum sorunlarını arttırmaktadır. Bu sorunlar da oradaki Türklerin daha çok kırsal kesimden gelmelerinden kaynaklanmaktadır. Oradaki Türklerin pek çok ihtiyaçları için örgütlenmeleri gerekmektedir. Ama oraya uyum sorunları olan insanların bir araya gelip örgütlenmeleri de zorlaşmaktadır.

SONUÇ

Görüldüğü gibi, Avustralya'daki Türklerin çabaları ve Avustralya Hükümetinin yardımıyla Türkçe'nin ve Türk kültürünün orada yaşatılması çok kültürlü eğitim politikası içinde sürdürülmektedir. 1970 lere kadar

eski politika yürürlükte idi. Şimdi çok kültürlülük politikası içinde her etnik grubun kültürü yaşatılmaktadır. Böylece, bütünleşme politikası benimsenmiş olup, bütün kültürel değerlerin bütünleşmesine, yeni, zengin bir Avustralya kültürünün yaratılmasına çalışılmaktadır. Bu politika içerisinde Türk kültürünün orada daha etkin yaşatılması için çaba sarf etmeliyiz. Bu konuda özellikle Türk Hükümetinin ilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçe öğretimi yönünden öncelikle yeterli, oradaki öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir program düzenlenmesine gerek vardır. Öğretim elemanlarının eğitimi konusunda da Türk Hükümetinin ilgisine ihtiyaç vardır. Oradaki üç okulda yaptığımız araştırmalarda Türk öğrencilerinin Türkçelerinin iyi olduğunu gözlemledik. Kuşkusuz eksiklikleri sağlayarak bu öğretimin daha etkin olmasına çaba sarf etmeliyiz.

Ama bu da iyi bir program, nitelikli öğretmen, bol öğretim materyali ve etkin bir öğretim yöntemi ile gerçekleşir. Oradaki yetkili olan ve olmayan her Türk'ün bu hususları gerçekleştirme çabası içerisinde olmaları gerekir.

Bu okullara gitmeden de üniversiteye girmede başarılı olan Türk öğrencilerimiz var. Fakat bu tür öğrencilerin aile üyelerinin özellikleri rol oynamaktadır. Özellikle orta sınıflardan gelen, kentlerde yaşamış ailelerin çocuklarının Türkçe'leri iyi durumdadır. Fakat tamamen kırsal kesimden gelen Türk aileleri Türkçe yönünden çocuklarına yardımcı olamamaktadırlar. Bu nedenle okullardaki Türkçe dersleri bu ailelerden gelen öğrenciler için çok gerekli olmaktadır.

Cumartesi Okullarında ders veren öğretmenlerimiz bu işi ek görev olarak sürdürmektedirler. Aldıkları ücret az da olsa, hem Türkçe'nin yaşatılması yönünden onların doyum sağlamalarına, hem de bir ek gelir elde etmelerine yol açtığı için öğretmenlerimiz bu işi seve seve yapmaktadırlar. Bu iş onlar için Türk cemaatı arasında bir etkileşim olanağı sağladığı için de onlar için bir mutluluk kaynağı olmaktadır.

Cumartesi Okullarına ne kadar eleştiri yapılsa da, yine de hiç yoktan iyidir görüşü Türkler arasında yaygındır. Nitelikli olması bile gerçekten iyi kötü devam etmekte, yararlı bir uygulamadır. Esasen gözlemlerimiz

sırasında devam durumunun yüksek olduğunu, öğrencilerin Türk kültürüne ilgi duyduklarını ve öğrenme isteklerinin çok yüksek olduğunu gördük. Bu gözlem de programın yararlı olduğunun bir kanıtıdır sanırım.

Not: Bu çalışmada kendileriyle görüştüğüm Melbourn'da Yusuf Harzar, Hasan Osman, Canberra'da Muzaffer Duygu, Sydney'de İrfan Yiğit, Peter W. Dooley, Christine İngiliz, Erhan Usanmaz, Mehmet Kadayıfçılar, Rifat Yaka, İlkay Yusuf, Rifat Nedim, Ümran Baran, Gür-can Erbaş, Türkiye Üniversite Mezunları Derneği Yön. Kurulu Üyelerine sayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

VIII. Bölüm

YURT DIŞINDA GÖREVLENDİRİLEN ÖĞRETMENLER

Yurt dışına gönderilen öğretmenlerin nitelikleri şöyledir:

A. Gönderilen Öğretmenlerin Nitelikleri

- a) Dil Bilmemek- Gittikleri ülkenin dilini ve kültürünü yeterince bilmeyen öğretmenler, hem kendi, hem de öğrencilerin sorunlarını çözmekte güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Gitmeden önce yabancı dil kurslarına tabi tutulan öğretmenlerin bu kısa süreli dil kursları yeterli olmamaktadır. Bu önlem yüzeysel kalmaktadır.
- b) Öğretmenler – Belli siyasal görüşler ve öznel seçmelere göre görevlendirilmektedirler. Bu husus, gittikleri yerlerde olumsuz sorunlara yol açmaktadır. Böylece, partizanlık, ırkçılık ve tutuculuk dikkate alınmaktadır.
- c) Siyasal Yetersizlik – Öğretmen gönderen ülkemiz, gereksinimi karşılayamayacak sayıda öğretmen göndermektedir. Bu durumda o ülke, çevrede bulunan ve öğretmen olmayan kişileri öğretmen olarak almaktadır.
- d) Sıkı Disiplinli, Katı Davranışlı Öğretmenler – Bu öğretmenler gittikleri ülkelerde de katı olmaktadır. Bu husus yanlıştır. Çünkü gittikleri ülkedeki öğretmenler öğrencilerle daha demokratik ilişkiler içerisindeyler. Buralarda görev alacak öğretmenler, o ülkelerin eğitim sistemlerini, geleneklerini bilen kişiler olarak eğitilmeleri gerekir.

Göçmen işçi çocuklarına ana dil ve kültürü öğretmek üzere görevlendirilen öğretmenler, gittikleri yerlerde pek çok sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunları şöyle özetleyebiliriz:

B. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar

- Bulundukları ülkedeki dil ve kültürü yeterince bilmediklerinden, oradaki eğitimciler ve öğretmenlerle iletişim kuramamaktadırlar.
- Bu öğretmenler yerli öğretmenlerle eşit haklara sahip değildir. Bunların eğitim sistemi içinde belli statüleri yoktur. Bu nedenle her türlü toplumsal, demokratik, akademik ve öteki haklardan yoksundurlar. Sendikal ve örgütsel etkinliklere etken olarak katılmaları söz konusu değildir.
- Bulundukları ülkelerin eğitim sistemlerine ve toplumsal yapılarına uyum sağlayamamaktadırlar.
- Kiralık ev bulmakta güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu öğretmenlerin okul çağındaki çocuklarının da okul ile ilgili sorunları vardır. Topluma ve eğitim sistemine uyum sağlayamamaktadırlar.
- Kesin dönüş yaptıktan sonra çocukların bu kez kendi ülkelerindeki eğitim sistemine ve topluma uyum sorunları olmaktadır.
- Maaşlarının oraya naklinde çeşitli sorunlar (gecikme v.s gibi) yaşanmaktadır.

Bu öğretmenlerin sadece KPDS yabancı dil sınavında C düzeyi ile başarılı olmaları ve en az beş yıllık okul deneyimine sahip olmaları yeterli değildir.

C. Önlemler

1. Gönderilen öğretmenler, yurtdışındaki çocukların dilbilimsel ve kültürel gereksinimlerine göre eğitilmelidirler.
2. Gönderilenler, istekli, yetenekli ve kendi alanlarında uzman ve çağdaş dünya görüşünü benimsemiş öğretmen adayları ya da öğretmenler arasından seçilmiş kişiler olmalıdırlar (Arayıcı, 1998:152).
3. Bu öğretmenlerin eğitimi en az bir yıl süreli olmalıdır.

4. Dersler, dil, eğitim, bilim ve kültür ağırlıklı programlardan oluşmalıdır.
5. Gidilen ülkenin, gelen öğretmenlere bir yıllık uyum programları uygulaması yararlı olur.
6. Bu öğretmenler, kültürler arası ilişkiler alanında çok dilli ve kültürlü eğitilmelidirler.
7. Öğretmenleri gönderen ülke, bu öğretmenlerle sürekli ilişki içinde olmalıdır. (Belli aralıklarla toplantılar düzenlemesi gibi).
8. Yurt dışı öğretmeni yetiştirme programları, eğitim fakültelerinin yapısında olmalıdır.
9. Yurt dışına gönderilecek öğretmenler, en az iki alan bilgisi, alan öğretimi ve eğitim bilimleri ile ilgili dersleri kültürler arası eğitim yaklaşımı içinde almalı.

Yurtdışı öğretmenliği, uzmanlık gerektiren özel bir eğitim ve öğretim alanıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışında görevlendireceği öğretmeni, yabancı dil, gönderilen ülkenin kültür ve eğitim yapısı, eğitsel ve meslekî yönlendirme gibi konuları kapsayan özel bir program çerçevesinde yetiştirmelidir. Böylece, anadil derslerinin okutulması, yurtdışında bulunan dernek ve vakıfların güdümüne girmemiş olur (Coşkun, 1999:244).

KAYNAKLAR

- Arayıcı, Ali** : Avrupa'daki Göçmen İşçilerin ve Çocuklarının Sorunları, İstanbul, 1988, Doz Yayınları.
- Coşkun, Hasan** : Öğretim Teknolojisi Açısından Yurtdışı Öğretmenliği, Ankara 1999. Eğ. Send. Yayınları.

IX. Bölüm

ÖĞRENCİLERİN YURT DIŞINDAKİ DURUMLARI VE KESİN DÖNÜŞ NEDENLERİ

Gençlerin anne ve babaları olan birinci kuşak, Alman toplumuna intibak edememişlerdir. Almanlarla iletişim kuramamışlar ve Türklerle birlikte oturarak toplumdan soyutlanmışlardır. Eğitim düzeyleri düşük ve meslekî becerileri olmayan Türk işçileri, yabancı bir kültür içinde yaşamak zorunda kalmışlar ve dolayısıyla Almanlarca küçümsenmişlerdir. Kuşkusuz işçilerin kaygıları, kuşkuları, ümitsizlikleri çocuklarına da yansımıştır.

İkinci kuşağın Almanya'daki eğitimi başarılı olamamıştır. Çünkü çocukların dil yetersizliği, uyumsuzlukları, eğitim sistemindeki farklılıklar, onların Temel Eğitim Okulunu bitirmeden okulu terk etmelerine neden olmuştur. % 60'ının bu okullarda başarısız olması, onların çıraklık eğitimi görme şanslarını azaltmıştır (Binay, 1983:495).

Federal Almanya ile Türkiye arasında yapılan bazı anlaşmalarla Türk işçi çocuklarının başarılarını arttırmaya yönelik bazı önlemler alınmıştır. Bu önlemler, aynı zamanda çocukların yaşadıkları ülkeye ve kendi esas ülkelerine uyumlarını sağlamaya yöneliktir. Bu önlemler şunlardır: Dil sorunlarının çözülmesi için ek Almanca kursları açılması, Türk öğretmenlerinin Alman okullarında görevlendirilmesi, Alman eğitim programlarında Türk kültürü ile ilgili bazı derslerin yer alması, Türkçe'nin ikinci yabancı dil olarak okutulması, Türkçe ders kitabı gönde-

rilmesi, radyo yayınları. Fakat bu önlemler çocukların sorunlarının çözümünde çok etkili olamamıştır.

A. Yurt Dışındaki Durumları

Çocukların oradaki durumları tabii ki anne babalarının sosyo-ekonomik düzeyleri ile bağlantılıdır. Oradaki birinci kuşağa ilişkin toplumsal durumları şu noktalarda özetleyebiliriz.

a) Geçici Durum : Özellikle birinci kuşak oraya yerleşmek için değil, geçici bir süre kalıp, para kazanmaya gitmişlerdir. Bu durum onların hak ve olanaklardan yararlanmalarını etkilemiştir. (Abadan, 1979:14). Fakat bu durum onların geleceklerinde belirsizlik ve güvensizlik yaratmıştır. Ne kadar süre kalacakları, çocukların durumu, işten atılma korkusu her zaman onlar için sorun olmuştur.

b) Meslektaşlarıyla Eşit Haklara Sahip Olamama : Türk işçileri Alman işçileriyle aynı haklara, aynı hukukî statüye sahip olamamışlardır (Onulduran, 1975:33).

c) Meslekî Statüsü Düşük İşçiler : Türk işçileri, Almanların beğenmedikleri işlerde çalışmaktadırlar. Daha çok düz, nitelikli olmayan işlerde çalışmaktadırlar. Kaçak işçiler de düşük ücretle niteliksiz işlerde çalışmışlardır. Daha iyi işlere geçebilecek sanayi meslek eğitimleri yoktur (Onulduran, 1975:37).

d) İş Garantisi Yokluğu : İşçi alımı durdurulduktan sonra Türk işçilerinin iş garantileri azalmıştı. İşsizlik, kendi vatandaşlarını işe yerleştirme çabaları ile giderilmeye çalışılınca yabancı işçilere yol verilme-ye başlandı. Niteliksiz işçiye olan talep de teknolojinin gelişimi ve dünya ekonomik krizi ile azalmıştır (Sağlam, 1985:24).

e) Türk İşçileri Alman Toplumuna Uyum Sağlayamamıştı : Türk işçileri kendi vatandaşlarıyla birarada toplu olarak oturmuşlar, Almanlarla kaynaşmamışlardır. Kendi değer sistemleriyle yaşamışlardır. Almanlarla dil, din, kültür, toplumsal sınıf, gelenekler, eğitim dü-

zeyi gibi farklılıklar nedeniyle bütünleşememişlerdir (Abadan, 1979:15).

f) Kötü Yerleşim Bölgelerinde Oturuş : Elverişsiz koşullarda çeşitli olanaklardan yoksun toplu yerleşim bölgelerinde Gettolarda oturan Türkler, Almanlara uyum sağlayamıyorlardı. Buradaki evlerin çoğu eski ve kenar semtlerdedir. Bu durum onların toplumsal statülerini, sağlıklarını, toplumsal uyumlarını, bazı olanaklardan yararlanmalarını olumsuz olarak etkilemektedir. Kuşkusuz buralarda oturuş nedenleri de dikkate alınmalıdır. Buraların kirasının ucuz oluşu, her yerde ev bulma güçlükleri ve güvenlik ihtiyacından dolayı toplu olarak Türklerle oturmaları rol oynamıştır (Sağlam, 1985:24-25).

g) Parçalanmış Aile : Almanya'da yalnız yaşayan eş, kendi uyum sorunlarını çözememiştir. Bir süre aileler parçalanmıştır. Daha sonra eş ve çocukların gelişi, başka sorunlar doğurmuştur. Bazı aileler de bu bütünleşmeyi sağlayamamıştır. Bu yüzden evlilikleri de ayrılıkla sonuçlanmış (Sağlam, 1985:25-26).

h) Düşük Statü, Düşük Yaşam Standardı : Yabancı işçilik statüsü Alman toplumunda daima küçümsenmiştir. Ayrıca bunların yaşam standartlarının düşüklüğü de dikkat çekicidir. (Sağlam, 1985:26). Azamî tasarruf eğilimi, düşük gelir düzeyi en azla yetinme, kendi işlerine kapanma gibi durumlar yine statülerinin düşmesine yol açmıştır.

Yukarda belirttiğimiz durumlar, Almanya'daki Türk işçilerinin hiç de iyi bir durumda olmadıklarını göstermiştir. İşte bu olumsuz manzara, onların çocuklarına da yansımıştır. Şimdi de onların bazı sorunlarına bir göz atalım.

I. Çocukların Sorunları

1. Okul Dışı Gençlik : Okumayan çocuklar, orada tamamen olumsuz koşullar içinde yaşamakta, suçluluk, alkolizm, cinsel sapma,

uyuşturucu müptelâlığı gibi kötü alışkanlıkların kolayca kurbanı ol-
maktadırlar. (Vassaf, 1983).

2. Okuyan Gençlik : Okuyan gençlik de orada pek çok so-
runla karşılaşmıştır. Bu sorunlar onları okul başarısızlığına götürmüş-
tür.

Bunları şöyle özetlemek mümkündür. (Binay, 1983:496).

a) Türk çocukları okula yaşdaşlarıyla eşit koşullarda başlayama-
mışlardır.

b) Eğitim olanaklarından yeterince yararlanamamaktadırlar.

c) Yabancı olmaları yüzünden okulda Alman öğrencilerince
dışlanmışlardır.

d) Yeterince dil bilmemektedirler.

e) Farklı dil ve kültür birikimine sahiptirler.

f) Kültür ikilemi içinde bocalamaktadırlar.

g) Meslekî eğitimden de yeterince yararlanamamaktadırlar.

h) Türk çocuklarının önemli bir kısmı özürlü olmadıkları halde,
özürlü çocukların katıldığı özel eğitim okullarına gönderilmişlerdir.

ı) Ayrıca velîler çocuklarını orada açılan Kur'an kurslarına gön-
dermektedirler. Yetersiz ve esas mesleği olmayan kişilere bırakılan
çocuklar, yetersiz din eğitime tabi tutulmakta ve hem de çelişkili
öğrenim materyali ile karşılaşmaktadırlar.

ii) İki tür Türk öğretmenle karşılaşan gençler yine çeşitli sorun-
lara tabi tutulmuşlardır. Merkezden tayin edilen öğretmenlerin ver-
dikleri Türkçe ile Türk kültürü derslerinin zorunlu olmaması, bu öğ-
retmenlerini etkinliğini azaltmaktadır. Ayrıca Alman Eyalet hüküme-
tince görev verilen Türk öğretmenler grubu da vardır. Bu iki farklı
statülü öğretmenler grubu kendi aralarında çelişki ve çatışmaya dü-
şerek, farklı öğretim uygulamalarına yönelmişlerdir.

k) Türk çocuklarının okul öncesi öğrenimden etkin biçimde ya-
raranamamaları da bir başka başarısızlık nedenidir.

l) Türk ailelerinin geleneksel kapalı özelliği, çocukların okul dışı
etkinliklere katılmalarını engellemektedir. Bu durum da başarıyı olum-

suz etkilemektedir. Özellikle kız çocuklarının bu tür etkinliklere katılımı daha çok engellenmektedir.

m) Almanya'daki dil öğreten hazırlık sınıflarının, yetersiz öğretmenlerle yürütülmesi, dil eğitiminin etkinliğini azaltmıştır.

n) Bir takım siyasî derneklerin etkinlikleri, gençleri olumsuz etkilemiştir.

II. Türkiye'ye Kesin Dönüş Nedenleri

1980'li yıllarda çok çeşitli nedenlerle yabancı işçiler ve özellikle Türk işçiler kendi ülkelerine kesin dönüş yapmaya başlamışlardır. O zamandan beri Türkiye'ye kesin dönüşler sürmekle birlikte, son zamanlarda daha fazla artış göstermiştir. Nedenlerin en belirgin olanları şu noktalarda toplanabilir.

İşsizlik Artışı : 1980 yıllarında Alman ekonomisindeki olumsuz gelişmeler, işsizlik ve enflasyonun hızlı artışıdır. (Çalışma: Bak, 1981:49). İşsiz sayısı 1980'de toplam çalışanların 4.3'üne yükselmişti. Aynı yılda yabancı işsizler de 140.462'ye yükselmişti. Kuşkusuz iş alanlarının sürekli olarak daralmasıyla nitelsiz işsizler daha fazla işsiz kalmışlardır. Yabancı işsizler arasında Türkler ilk sırada bulunuyordu. Bu durum onların geri dönüşünü zorlaştırmıştır.

B. Yabancı Düşmanlığı:

Yabancı düşmanlığı, özellikle Alman toplumu ile bütünleşmemiş Türklere karşı daha yoğun bir biçimde görülmüştür.

Yabancı düşmanlığı, hakaret, horlanma, küçük görme ötesinde şiddet olaylarına, adam öldürmeye kadar varmıştır. Bu durum, oradaki Türklerin daha fazla soyutlanmalarına, güvenlik kaygısıyla birlikte oturmalarına ve manevî yönden sarsılmalarına yol açmış, özellikle çocukların başarılarına olumsuz biçimde yansımıştır. Alman kültürünü reddeden Türklerin böylece onlarla iletişim kurmaları daha da zorlaştırmıştır. Bu durum, uzun yıllar dönememiş, tereddütlü vatandaşlarımızın geri dönüşünü oldukça etkilemiştir.

Orada gelişen yeni Nazi akımı da yabancı düşmanlığının en belirgin örneğidir. Artan işsizlik ve karamsarlığın doğurduğu engellenme duygusu Türklere yansıtılmıştır. (Alkan, 1983:136). Yabancı düşmanlığı, önyargılarla da desteklenmektedir. Özellikle Türklere karşı geliştirilen kalıp yargılar bu tutumu güçlendirmiştir. Böylece Türklere karşı geliştirilen yabancı düşmanlığı, onların öldürülmelerine kadar gitmiştir. Modern bir Avrupa ülkesinde bu derecede ırkçı tutumlar, herkesi şaşırtmakta ve tüm dünya kamuoyunun tepkilerine yol açmaktadır.

C. Çocukların Eğitlm Durumu:

Çocukların oradaki okul başarılarının düşüklüğü, okumayanların ise toplumsal sapma durumlarına düşerek ailelerine sorun olmaları işçilerin geri dönüş nedenleri arasındadır. Çocukların bir meslek de elde etmeleri olanakları azalınca , onları Türkiye’de okutmak için geri dönüşten başka çare kalmamıştır (Sağlam, 1985:90).

D. Dönüş Primi Ödenmesi:

Almanya hükümeti ve işverenler, Türklerin geri dönmelerini teşvik etmek için ayrıca prim ödemişlerdir. Bu durum da geri dönüşlerde rol oynamıştır.

Görüldüğü gibi, vatandaşlarımızın çoğu, orada bekledikleri mutluluğu bulamamışlardır. Gerçi Türkiye’ye oranla ellerine birkaç kuruş geçmiş-tir. Fakat sırf para kazanmak için gidişin, onların başlarına ne gibi sorunlar açtığını hepimiz biliyoruz. Yıkılan yuvaları, heba edilmiş, harcanmış sorunlu çocukları, çok çeşitli hastalıklara kapılmaları, yıpranmış olarak, moral bozukluğu içinde Türkiye’ye dönüşleri onları ve ülkemizi fazlasıyla üzmüştür. Geri dönüşler daha bitmemiştir. Yavaşlamış da olsa halen geri dönüşler devam etmektedir.

KAYNAKLAR

- Binay, Hamdi** "Yurt Dışındaki Türk İşçi Çocuklarının Eğitimi" Cumhuriyet Döneminde Eğitim, İstanbul 1983, M.E.B Yayını.
- Abadan, Unat Nermin** "Göçmen İşçi Çocuklarının Sosyo-psikolojik ve Eğitimsel Sorunları", Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Eğitim Sorunları, Ankara 1979, Ank. Üni. Eğitim Fak. Yay.
- Onulduran, Ersin Renselaar, Von Hermann** "Uluslararası İlişkiler, Hukuksal ve Siyasal Boyutlar", Göç ve Gelişme , N. Abadan Unat ve Diğerleri, Ankara 1975.
- Sağlam, Mustafa :** Yurt Dışından Dönen Öğrenciler İçin Uyum Program Modeli, Ankara 1985, Ank. Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Vassaf, Gündüz :** Daha Sesimizi Duyurmadık- Avrupa'da Türk İşçi Çocukları İstanbul 1983, Belge Yay. No.20
- Alkan, Türker** Saldırganlık, Önyargı ve Yabancı Düşmanlığı, İstanbul 1983, Hil Yayınları.
- Çalışma Bakanlığı** : Yurt Dışı İşçi Sorunları Gnl. Md. Yurt Dışı İşçi Sorunları, Ankara 1981.

X. Bölüm

YURT DIŞINDAN DÖNEN TÜRK GENÇLERİNİN EĞİTİMSEL SORUNLARI

Yurt dışından dönen Türk çocuklarının pek çok sorunları vardır. Bunlardan birisi de Eğitimsel nitelikte olup, topluma yansımaktadır.

Dönen çocukların çoğunluğu okumakta, bir kısmı ise okumamaktadır.

Okuyan gençliğin eğitimsel sorunlarına ilişkin bazı araştırma verileri elde edilmiş olmakla birlikte, okumayanların sorunlarına ilişkin araştırmalar henüz yoktur. Bu gençler kuşkusuz çeşitli iş yerlerine dağılmış olarak çalışmaktadırlar. Fakat onların da çalıştıkları mesleklerle ilgili olarak eğitimsel sorunları vardır.

Bu bölümde, "Okuyan Gençliğin Eğitimsel Sorunları ve Bunların Topluma Yansıması"nı ele alacağız. Verilerimiz daha çok 1986 yılında yurt dışından dönen liseli gençler üzerinde yaptığımız araştırmanın sonuçlarına dayanmaktadır. Ayrıca bu konuda yapılmış diğer araştırmalardan da yararlanılmıştır.

1. Okul Başansızlığı

Yurda dönen çocukların eğitimsel sorunlarının başında "Başarı" durumu yer almaktadır. İki ülkenin eğitim sistemlerinin farklılığına dayanan bu durum, öğrenciler olumsuz olarak etkilemektedir. Okulda başarısız oluş, bu çocuklarda daha çok görülmektedir. Lise öğrencileri üzerinde yaptığımız araştırmada öğrencilerin yarısı "Orta derecede başarılı, % 30'u ise "başarısız" idi. (Tezcan, 1987,21). Başka araştır-

malarda da genellikle başarısız oldukları saptanmıştır. Bu durumda öğrencilerin başarısız durumları topluma olumsuz biçimde yansımakta, bu çocukların toplumla bütünleşmeleri zayıflamaktadır. Böylece topluma kırgınlık artmakta, bu toplumda yaşayamama duygusu güçlenmektedir.

2. Meslek Tercihleri

Bu öğrencilerin meslek tercihleri, yerli öğrencilerden biraz farklılık göstermektedir. Araştırmamızda bu öğrencilerde Öğretmenlik mesleğinin önemli ölçüde tercih edildiğini gördük. (Tezcan, 1987,23). Öğrenciler, özellikle Almanca dersleri öğretmeni olmak istediklerini belirtmişlerdi. Onlara göre bunun nedeni, Almanca'yı iyi bilmeleridir. Bu bulgu, toplumumuza olumlu biçimde yansımaktadır. Çünkü bu çocuklar, üniversitenin Almanca bölümüne girince bu bölümü güçlükle çekmeden kolaylıkla bitireceklerdir. Böylece, Almanca dil bilgileri güçlü bir öğretmen olabileceklerdir. Nitekim üniversitelerin Alman filolojileri bölümleri daha çok bu çocuklardan oluşmaktadır. Örneğin Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi gibi. (Tomanbay, 1985,170).

Ayrıca, hosteslik, turist rehberliği ve tercümanlık gibi ülkemiz için nispeten yeni olan mesleklere eğilim de bu çocuklarda görülmektedir. (Tezcan, 1987,24). Bu meslekler de yine çocukların Almanca dil bilgileri nedeniyle tercih edilmektedir.

Böylece bu çocuklar ileride bu meslekleri doldurarak ülkemizin gereksinimi olan insan gücünü karşılayarak topluma olumlu biçimde yansımış olmaktadır.

Bu çocukların eğitimsel yönlerinin topluma bir başka açıdan yansımaları ise, Almanca dilinde öğretimde bulunulan Anadolu Liselerinin açılmasıdır. (Ankara, İstanbul, İzmir'de). Bazıları tamamen Almanya'dan dönen çocukların oluşturduğu bu okullar, çocukların başarı durumlarını arttırmakta ve onları çeşitli mesleklere hazırlayıcı temel bilgiler vermektedirler. Böylece örgün eğitim sistemimize farklı bir okul türü kazandırılmış olmaktadır ki toplum açısından olumlu bir husustur.

3. Uyum Kurslarının Açılması

Bu öğrencilerin eğitimsel sorunlarının topluma yansımalarının bir başka biçimi de bu öğrencilere bakanlıkça yaz aylarında kısa süreli kurslar açılması biçiminde olmuştur. Bu kursları kuşkusuz onlara yönelik bir hizmet olması nedeniyle olumlu bir adım olarak kabul etmekteyiz. Fakat şimdiye değin açılan kursların fazla işlevsel olmadıkları belirlenmiştir. Gerek basında, gerekse bilimsel araştırmalarda bu husus dile getirilmiştir (Tezcan, 1985). Kursa katılan öğrenciler de bu kursların sınırlı biçimde yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Kısa bir sürede, üstelik yaz aylarında belirli merkezlerde açılan bu kurslarda daha çok bilgi vermeye ağırlık verilmiştir. Matematik, fen, sosyal bilgiler gibi temel derslere ilişkin eksikliklerin giderilmesinin amaçlandığı bu kurslarda öğrenciler kısa sürede bu konulara uyarlanamamaktadırlar. Oysaki bu kurslarda daha çok, onların ihtiyaçlarının belirlenmesi, Türkçe dersleri ve yöreyi tanıtan bilgilere ağırlık verilmelidir. Türk kültürü ve davranışlar genel hatlarıyla açıklanmalıdır. Bu bakımdan kurs programlarının niteliğinde değişiklik gerekmektedir. Öğrencilere daha yararlı duruma getirilmesi amacıyla kurslara, öğretmenlerden başka, psikolog, rehberlik uzmanları ve sosyal hizmet uzmanları gibi elemanlara da yer verilmelidir (Tufan, 1987,153).

4. Hoşgörüsüz, Katı Davranışlar Kazanma

Yurt dışından dönen lise öğrencileri araştırmamızda öğrenciler, Türk okullarındaki öğretmen davranışlarının çok otoriter ve genellikle otoriter olduklarını belirtmişlerdir. (Tezcan, 1987,153). Öğrencilerin bu yargıları, yerli öğrencilerin, başka araştırmalardaki yargılarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu hususun topluma yansıyan yönü ise hoşgörüsüz, katı davranışları benimseyen insanlar yetiştirmektir. Yani otoriter kişilik yaratmak gibi bir sonuçla karşılaşyoruz. Öğretmenler öğrencilerle yakın ilişki kuramamakta, öğrencileri dövmektedirler. Bu hususlar bu gençler tarafından çok yadırganmaktadır. (Tufan, 1987,52). Demokratik sisteme de ters düşen böyle bir uygulama, bu öğrencilerde de katı davranışlar benimseme yoluna gider ki toplumumuz bakımından olumsuz bir husus olarak belirtilebilir. Hele bu çocukların bir kısmının

gelecekte öğretmen olacaklarını dikkate alırsak katı öğretmenlerin sayısını arttırmış oluruz.

5. Kuramsal Bilgilerle Donanma

Okullarımızda daha çok kuramsal bilgilerin verildiği, uygulamanın, deneylerin, pratik çalışmaların, ders araç-gereçlerinin çok yetersiz olduğu bu çocuklarca araştırmalarda belirtilmiştir. (Tezcan, 1987,28). Bu sonuç da toplumumuza olumsuz biçimde yansiyacak bir eğitimsel sorundur. Okuldan mezun olunca, işyerlerinde uygulamadan habersiz, pratik olmayan elemanların yetişmesine yol açmaktadır. Kalabalık sınıfların varlığı da bu konuda rol oynamaktadır.

Ayrıca Türk kültürünü yeterince okulda öğrenemeyen gençlerin ilerde (Tezcan, 1987,31) yetişkinlik döneminde kendi toplumunun sorunlarını yeterince kavrayamayan, yorumlayamayan kişilikler oluşumuna yol açabilir.

6. Serbest, Rahat Kişilikler Geliştirememe

Bizdeki çocuk yetiştirme biçimleri, bastırılmış, benliği daraltılmış bağımlı kişilikler oluşturmaktadır. (Tezcan, 1987,57). Böyle çocuk yetiştirme biçimi aileden başlamakta, okulda sürdürülmektedir. Özellikle okulda disipline ve saygıya çok önem verme, katı kurallar, özel yaşamlarına çok karışma, formaliteler, böyle bir kişilik oluşumunu desteklemektedir. (Tezcan, 1987,33). Bu da toplumuza olumsuz biçimde yansiyarak onların orada kazandıkları serbest, rahat, girişimci tutumları kaybolmaktadır.

7. Arkadaşlık İlişkileri

Bu öğrencilerin olumlu yönlerinden birisi de okulda rahat bir arkadaşlık ilişkisi geliştirmiş olmalarıdır. (Tezcan, 1987,34). Bir araştırmada da Türkiye’de kısa zamanda arkadaş edinmelerinin onları sevindirdiği belirtilmektedir (Tufan, 1987,51). Okulda kazandıkları bu alışkanlık, onların toplumda yalnız kalma, yabancılaşma, toplumla bütünleşememe gibi sorunlarını kuşkusuz azaltmaktadır. Her ne kadar arka-

daşlar arasında bu öğrenciler için ayırım gözetme söz konusu ise de, bir süre sonra zamanla bu alışkanlıklar ortadan kalkmaktadır.

8. Yurt Dışında Edinilen Mesleklerin Türkiye’de Sürdürülmesi

Dönen gençlerin çok az bir kısmı yurt dışında edindikleri meslekleri burada sürdürmektedirler. Bunlar daha çok ticaretle ilgili meslekler ve esnaflığa ilişkin alanlardadır. Böylece orada eğitim kurumlarında ya da işyerlerinde elde ettikleri beceriler toplumumuza yansımaktadır ki olumlu bir özelliktir. Okuyan lise gençlerinin bir kısmı, Almanya’da katıldıkları bir meslekî kursda elde ettikleri becerilerle ilgili bir meslekte ilerde çalışabileceklerini belirtmişlerdir. (Tezcan, 1987,37).

9. Vellilerin Okulla İşbirliği Yapması

Dönen öğrencilerin velilerinin okulla işbirliğine eğilimli oluşları da toplumumuzda dikkate alınabilecek bir özelliktir. Bir araştırmada lise öğrencilerinin yarısının vellerinin okulla işbirliğine giriştikleri belirlenmiştir. (Tezcan, 1987,40). Bu husus da olumlu olarak diğer yerli ailerimize örnek olabilecek bir davranıştır.

10. Yaygın Eğitim İhtiyacı

Bu gençlerin Türk kültürü, Türk yaşam biçimi, gelenek göreneklerimiz, normlar ve kurallar gibi konularda yetersiz bilgi ve davranışlar içerisinde olduğunu göz önünde bulundurarak onların eğitilmesi gerekmektedir. Onların bu eğitim ihtiyacının topluma yansımaları, yaygın eğitimin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu ihtiyaç ise, komşuluk ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri, akraba ilişkileri ve kitle iletişim araçlarıyla gerek çevresel koşullarda gerekse iletişim araçlarıyla ve konferans, seminer, sempozyum gibi eğitsel araçlarla her fırsatta giderilmesine çalışılmalıdır. Kuşkusuz bu programlar onlar için özel programlar niteliğinde olmalıdır. Bu konudaki tüm eğitimi okuldan beklememeliyiz.

11. Kuşaklar Çatışması

Eğitsel sorunların bir başka yönü de, gençlerin, toplumun bir parçası olan ailede ana babalarıyla çeşitli konularda anlaşmazlığa düşmeleridir. Araştırmamıza göre en çok, arkadaş seçimi konusunda anlaş-

mazlık var. Anne babaların bu konuda çok duyarlı oldukları anlaşılmaktadır. Çünkü yurt dışında iken ana babalar, çocuklarının arkadaşlar yoluyla çeşitli sapma davranışları içerisine kolayca girebileceklerini gözlemlemişlerdir.

Ders çalışma konusundaki anlaşmazlık, ikinci sırada yer almaktadır. Ana babaların bu konuda sürekli müdahalesi gençleri rahatsız etmektedir. Meslek tercihleri ve cinsel konular da diğer çatışma alanları arasında yer almaktadır. (Tezcan, 1987,44). Kuşkusuz bu durum, gençleri huzursuz etmektedir.

12. Gelecekte Korkulan Şey

Bu gençler, gelecekte en çok, üniversiteye girememek, okulu bitirememek ve iş bulamamak gibi kaygılar içerisindedirler. (Tezcan, 1987,63). Bu durum da onların yurt dışına geri dönme eğilimlerini arttırıcı niteliktedir. Kuşkusuz onların bu kaygıları topluma olumsuz biçimde yansımaktadır.

13. Halkımızın Eğitilmesi

Yurt dışından dönen gençlerin bazı davranışları geldikleri ülkeye göre son derece normal, olağan bir davranış olabilir. Oysaki aynı davranış, bizde yadırganabilir. Bu nedenle, onların bu davranışlarının son derece doğal olduğunu kendi gençlerimize ve halkımıza, yine yaygın eğitim yoluyla anlatmalıyız. Örneğin kız erkek arkadaşlığı, orada son derece liberal ve katı olarak sınırlanmamıştır. Oysaki ülkemizde yetişmiş bir genç yurt dışından dönen bir kızın bu davranışlarını yanlış anlayabilir ve o kıza cinsel açıdan değerlendirebilir. İşte bu gibi davranışların yanlışlığı konusunda kendi gençlerimizi eğitmek gerekir.

SONUÇ

Yurt dışından dönen çocukların eğitimsel sorunlarının çok çeşitli olduğunu gördük. Bunların çoğu olumsuz biçimde topluma yansımaktadır. Kuşkusuz gerek devlet olarak, gerekse vatandaşlar ve eğitimciler olarak bu çocukların sorunlarıyla ilgilenmek zorundayız.

Öncelikle onların eğitimi ve onlara yeterli hizmet sağlamak biçiminde bir ilgi söz konusu olmalıdır.

Bu çocukların eğitiminde, özellikle okul döneminde, ihtiyaçları doğrultusunda bir eğitim vermek zorundayız. Bunlar, tamamlayıcı biçimde kurslar niteliğinde olabilir. Ayrıca, konferanslar ve kitle iletişim araçlarında bazı programlarla da sorunlarına yer verilebilir.

Okul dışında ise, yine yetişkinler olarak, katı disiplinden uzak bir ılımlı derecede disiplin ve hoşgörölü, anlayışlı, sabırlı davranma ile onların daha bağımsız, özgür bir kişilik geliştirmelerine yardımcı olmamız gerekir.

Ülkemizde yaşamak isteğıyle yurt dışından dönen, ülkesine hizmet etmek isteyen bu grubu, özellikle dikkate alarak onlara devlet olarak diğer yerli gençlerimizle, mesleksel gelişim, boş zaman değerlendirme gibi kişilik geliştirme olanakları hazırlamamız ilk akla gelen önlemler arasında olmalıdır. Özetle, onları anlayan ve onlara yardımcı olan bir toplum olabilirsek, Avrupa görmüş bu gençlerimizden toplum olarak çok yararlanırız.

KAYNAKLAR

- Tufan, Beril** : Türkiye'ye Dönen İkinci Kuşak İşçi Çocuklarının Psiko-Sosyal Durumları, Ankara 1987, D.P.T. Yayınları. No: 2091- SPB: 405
- Tezcan, Mahmut** : Yurt Dışından Dönen Gençlerin Uyum Sorunları. Eğitim Sitemi Ve Çevreye Uyumları. Ankara, 1987. Engin Yayınevi.
- Tufan, Beril** : "Yurt Dışından Dönen Gençlerin Türkiye'ye Döndükten Sonra İfade Ettikleri Bazı Duygu ve Düşünceleri" H.Ü: Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Derg.Cilt5, Sayı:1 Ocak 1987
- Tezcan, Mahmut** : Kültür Ve Kişilik (Psikolojik Antropoloji) Ankara,1987 Bilim Yayınları
- Ayhan, Aydın** : "Yurt Dışından Dönen Çocukların Uyum Sorunları", ABECE, 6 Eylül 1986.
- Tezcan, Mahmut** : "Almanya'dan Dönen İşçi Çocukları İçin Açılan Türkçe Uyum Kursları Üzerine, Türk Dili, Gençlik . Yıl Özel Sayısı, Sayı:401, Mayıs 1985
- Tezcan, Mahmut** : Sosyal Ve Kültürel Değişme, Ankara 1984, Ankara Üniversitesi Eğitim Fak Yay. No:129
- Tomanbay, İlhan** : "Yurt Dışından Dönen Ve Ankara 'daki Bazı Üniversitelerde Okuyan Gençlerimizin Türkiye'de Karşılaştıkları Uyum Güçlükleri", H.Ü: Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Derg., Cilt 3 Eylül 1985.
- Tufan, Beril** : "Federal Almanya'dan Dönen İşçi Çocuklarının Türkiye'ye Döndükten Sonra Karşılaştıkları Güçlükler", H.Ü: Sosyal Hizmetleri Okulu Derg., Cilt 3, Sayı :3, Eylül 1985.
- Yurt Dışından Kesin Dönüş Yapan Türk İşçi Çocukları İçin Açılan Uyum Kursları Raporu, Ankara 1985, MEGSB Yayını

XI. Bölüm

ALMANYA'DAN DÖNEN İŞÇİ ÇOCUKLARI İÇİN AÇILAN TÜRKÇE UYUM KURSLARI ÜZERİNE

Son yıllarda yurt dışından kesin dönüş yapan işçilerimizin sayısı giderek artmıştır. İşçilerimizin çocukları için Türkiye'ye uyum sorunları da gündeme gelmiştir. Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1984 yaz aylarında bu gençler için uyum kursları açtı. Bu yazımızda, açılan kursların özellikleri, programları ve ortaya çıkan sorunlardan söz edeceğiz.

Açılan kursların illere göre dağılımı ve katılan öğrenci sayısı aşağıdaki gibidir:

<u>İlin Adı</u>	<u>Toplam Öğrenci Sayısı</u>
Adana	19
Afyon	23
Amasya	17
Ankara	108
Aydın	50
Antalya	15
Balıkesir	48
Burdur	20
Bursa	143
Çorum	24
Denizli	57
Edirne	17
Eskişehir	65
Erzurum	15
Gaziantep	53

Isparta	20
İstanbul	500
İzmir	476
Kayseri	140
Kırşehir	17
Konya	65
Manisa	42
Muğla	8
Malatya	18
Nevşehir	20
Niğde	19
Ordu	26
Sakarya	63
Sivas	20
Samsun	15
Tekirdağ	29
Uşak	20
Zonguldak	20
Toplam	2.192

Bu öğrencilerin 204' ü yatılı olarak kurslara katılmıştır.

Kurslara katılma, daha çok büyük şehirlerde gerçekleşiyor. Bundan, yurt dışından dönenlerin daha çok büyük şehirlere yerleştikleri anlaşılmaktadır. Şüphesiz, bu gençlerin sayısı kursa katılanlar kadar değildir. Kursa katılamayanların sayısının da fazla olduğu tahmin edilmektedir.

Kurs programlarında, Türkçe, sosyal bilgiler, matematik, halk oyunları, müzik, beden eğitimi ve spor gibi dallara yer verilmiştir.

Türkçe programlarının amacı, bu çocukların okudukları bir Türkçe parçayı veya dinledikleri bir konuşmayı doğru şekilde anlamalarını; anladıklarını veya kendi duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak, doğru bir telaffuzla anlatabilmelerini sağlamak şeklinde formüle edilmiştir.

Sosyal bilgilerde aile ve okul hayatı, Türk yönetim ve siyasî yapısı, Türkiye’de yaşayış tarzı ve sorunları, Türk gelenek ve görenekleri, Türk tarihi, Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürk ilke ve inkılâpları yer almıştır. Ayrıca, öğrencilerin bulunduğu yörenin tanıtılması, Türkiye’nin dünya üzerindeki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur.

Matematikte terminoloji, sayılar ve geometriye yer verilmiştir.

Halk oyunlarında, yöre oyunlarından örneklerin öğretilmesi, yararlı serbest zaman değerlendirilmesi amacı güdülmüştür.

Müzikte temel bilgiler ile Türk müziğinin tanıtılması, bazı okul şarkılarının ve marşların öğretilmesi; beden eğitimi ve sporda öğrencilerin spora yönelmeleri, sportif becerilerinin geliştirilmesi gibi amaçlar yer almıştır. Gençler, bu konularda ilk ve orta okul düzeyinde öğrenim görmüşlerdir.

A. ÖĞRENCİLERİN KURSLARDAKİ DAVRANIŞLARI

Kurs devamınca kurs öğretmenleri, gençlerin Almanya’da sahip oldukları bazı davranışları yadırgamışlardır. Bunlar arasında, özellikle Türkün saygı değerini ihlâl eden davranışlar dikkati çekmiştir. Örnek olarak, söz almadan konuşmalar, dinlenme, oturma alışkanlıklarının zayıflığı, öğretmenle lâubali biçimde konuşmalar, ukalâlıklar verilebilir. Ayrıca, disiplinsiz davranışların çok yaygın olduğu görülmüştür. Sınıfta, bahçede, arkadaş ilişkilerinde, bu davranışlar yaygın biçimde görülmüştür. Ayrıca, ahlâkî davranışlarındaki zayıflıklar, giyim kuşam, derslere karşı ilgisizlik, sorumluluk duygusunun zayıflığı, sataşma, kırıci olma, gibi saldırgan davranışlar, öğretmenlerin en çok şikayet ettikleri davranışlar olmuştur.

Bu olumsuz davranışlar dışında, öğretmenlerin gençlerde olumlu gördükleri davranışlar da olmuştur. Örnek olarak, gençlerin çok rahat oluşları, isteklerini rahat biçimde belirtmeleri, açık sözlü oluşları, samimî ve dürüstlükleri gösterilebilir.

Öğretmenlerin, kursun süresi sonunda gençlerin olumsuz olarak nitelendirilen birçok davranışlarını değiştirdiklerini belirtmeleri ilginçtir.

Gençler, saçlarını normal olarak kesmişler, okul kıyafetlerine alışmışlar, öğretmenlerle ilişkilerinde kurallara uymaya başlamışlar, tepki göstermemişler, disiplinsiz ve saygısız davranışlarını bir dereceye kadar düzeltmişlerdir. Öğretmenlerin kendi görüşlerine göre kursun amaçları kısmen yerine gelmiştir. Fakat bu kursların daha sağlıklı, amaçlarını tam manasıyla yerine getirmeleri için öğretmenler bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerin bakanlık yetkililerince dikkate alınması, gelecek yıllarda açılacak kursların başarısını olumlu yönde etkileyeceği şüphesizdir.

B. KURS ÖĞRETMENLERİNİN KURLAR HAKKINDAKİ ÖNERİLERİ

Öğretmenlerin çoğunun baş vurduğu ortak özellik gösteren önerilerinden bir kaçını burada belirtmek istiyoruz:

- a) Kurslar daha uzun süreli olmalıdır. Bir aylık bir kurs süresi yetersizdir.
- b) Seviye grupları iyi tespit edilmeli ve sınıflar bu gruplara göre düzenlenmelidir.
- c) Kurs sonunda öğrenciler teste tabi tutulmalıdır. Amaçlara ulaşmış olup olmadığının tespiti için bir değerlendirme yapılmalıdır.
- d) Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık hizmetleri etkin olarak yeterli sayıda yer almalıdır.
- e) Öğrencilere sorumluluk getiren görevler verilebilmelidir.
- f) Öğretmenlerin titizlikle seçilmesi ve yurt dışında görev yapmış olanların öncelikle görevlendirilmesi
- g) Öğretmenin kurslara önceden hazırlıklı gelmesi
- h) Öğrenciler için verilen kaynak kitapların onların düzeylerine göre hazırlanması
- i) Kursa katılacak öğretmenlerin bir kurs ya da seminerden geçirilmesi.
- j) Öğretimde araç ve gereçlere yer verilmelidir.
- k) Kursa katılan öğrenciler, gittikleri okullarda izlenmeli ve sorunlarına yardımcı olunmalıdır.
- l) Uygulamalı öğretime yer verilebilmelidir.

- m) Kurslar yaz aylarında en az iki dönem olarak düzenlenmelidir.
- n) Kurslarda sınıf mevcudu 25 kişiden fazla olmamalıdır.
- o) Kursta görev alacak yönetici, uzman ve öğretmenlere bu görevlerini özendirecek kadar yeterli ücret verilmelidir.
- p) Bir kısım öğretmenler de kısa süreli kurslar yerine bir yıllık hazırlık sınıfı açılmasını önermişlerdir.
- r) Ülkeyi tanıtıcı geziler düzenlenmelidir. Sosyal ve kültürel etkinliklere yer verilmelidir.

Gerçekten kursların süresinin çok kısa oluşu, kursun amaçlarının yerine gelmesini engellemektedir. Bu bakımdan bir yıllık hazırlık sınıfı en gerçekçi öneriler arasındadır. Esasen bu gençler, zaman geçtikçe uyumlarını artıracaklardır. Bu bakımdan uyum sorunu ortadan kalkacaktır. Önemli olan, bu çocukların ilk geldikleri günlerdeki uyumsuzluklarını gidermeye çalışmaktır. Bu bakımdan kursların yaran göz ardı edilemez. Kısa süreli kurstan sonra bir yıllık oryantasyon sınıfı da gencin uyumunu pekiştirmek bakımından gereklidir. Ülkesine dönmüş bu gençlerimizi kendi yurtlarında yabancılaşmış olarak görmek hiç kimse-nin istemediği bir durumdur. Onların yurt dışında sahip oldukları olumlu yönleri kaybetmemelerine çalışarak, kısa zamanda toplumumuza uyumlarını sağlayan önlemler alarak onları kazanmaya çalışmalı, tekrar yurt dışına dönme eğilimlerini dizginlemeliyiz.

XII. Bölüm

BEYİN GÖÇÜ

Ülkeler arasında yüksek nitelikli işgücünün göçü çok eskilere dek uzanmaktadır. Düşük bir düzeyde olsa bile bu göçlere tarihin her döneminde rastlanmıştır. Fakat konu, son zamanlarda daha fazla önem kazanmıştır. Az gelişmiş ülkelerden gelişmiş ülkelere doğru yüksek nitelikli bilim ve meslek adamlarının göçü, özellikle 1960 yılından sonra dikkatleri üzerine çekmiş ve bilimsel araştırma ve tartışmalara konu olmuştur. Bu olay, az gelişmiş ülkelerin kalkınmasını geciktirmesi bakımından onlar için büyük kayıplara yol açmakta ve ciddi sorunlar doğurmaktadır. İlginç olan husus, bu hareketin giderek hızlanmasıdır. Bu bakımdan gerek az gelişmiş ve gerekse gelişmiş ülkelerin bir kısmı, göç olayını hiç olmazsa yavaşlatmak ya da göç etmiş olanları geri getirmek için çözümler aramaktadırlar. Bilindiği üzere *Schultz*, eğitim yatırımı sonucunda elde edilen hasılanın maddi sermaye yatırımında elde edilen hasıla kadar ya da ondan daha fazla olduğunu belirtmiş, *Harbison ve Myers* gibi iktisatçılar da yüksek nitelikli insan gücü sayısının o ülkenin kalkınma düzeyini gösteren en önemli ölçütlerden biri olduğunu belirtmişlerdir.

Beyin göçünün karşısında ve ondan yana olan farklı iki görüş vardır. Ülkelerarası yüksek düzeyde yetenek göçünün ekonomik ve toplumsal açıdan değerlendirilmesiyle ilgili olarak literatürde farklı iki görüşten birincisi "*İnsanîyetçi*", ikincisi ise "*Millîyetçi*" görüştür.

1. İnsanîyetçi görüşe göre, bilim, uluslararası bir nitelik taşır. Dünyanın hangi ülkesinde yetişmiş olursa olsun, bilim adamı, her şeyden

önce, bilimin ve dolayısıyla insanlığın hizmetinde olan bir kimsedir. (Oğuzkan,1970:21). Bilim adamının, en iyi çalışma koşulları ve olanakları içerisinde yeteneğini değerlendirerek insanlığa hizmet etmesi onun doğal hakkıdır. Yüksek nitelikli meslek adamı için de aynı husus söz konusudur. Esasen kişinin seyahat ve çalışma özgürlüğünü benimsemiş bir rejimde bu kimselerin göçüne müdahale düşünülemez. Bu göçe modası geçmiş ulusal, ekonomik askerî güç ya da saygınlık kavramları açısından bakacak yerde, dünya refahının azamî düzeye ulaşması açısından bakmak gerekir. Bu göç, ekonomik ilkelerin ışığında, arz ve talep mekanizmasının işleyiş biçimine bağlı olarak değerlendirilmelidir. Bu açıdan yüksek düzeyde uluslararası eleman göçü, kâr motifi güden diğer üretim etmenleri gibi, "insan sermayesi" adını verdiğimiz belirli bir üretim etmeninin ülkelerarası piyasa koşullarına göre hareketidir. Maddî sermaye gibi insan sermayesi de düşük verim bölgelerinden daha yüksek verim bölgelerine doğru akma eğilimindedir. Bu kimselerden bütün dünya ve insanlık yararlanır. Ayrıca terk edilen ülke bakımından birçok yararları vardır. (Oğuzkan, 1970:23).

a) Göç eden bilim adamının, kendi ülkesi tarafından masrafa ve riske girilmeksizin, göç ettiği ülkedeki üstün çalışma olanakları içerisinde yapılan çalışmaların sonuçları yayın yoluyla bütün dünyanın ve kendi ülkesinin yararına açıktır.

b) Her ülke, çağımızın kolay seyahat ve ucuz taşıt olanakları içinde, birçok alanda seçkin bilim adamının elde tutmanın giderlerini üzerine almaksızın, kendi halkının arasından çıkmış bilim adamının hizmetinden belirli amaç ve süreler için ücretle yararlanabilir.

c) Göç edenler, tasarruf ettikleri kişisel kazançlarının bir kısmını geride bıraktıkları aile üyelerine gönderirler.

d) Göç edenler, yabancı ülkelerde kazandıkları başarı ve şöhretle, kendi ülkelerine saygınlık sağlarlar

e) Göç eden aydın, başka bir ülkede kendi ülkesinin sorun ve gereksinimlerini daha bağımsız ve nesnel olarak ciddiyetle düşünmekte, yeniden değerlendirilebilmektedir.

2. Milliyetçi Görüş,e göre ülkelerarası yüksek düzeyde eleman göçü, gelişmiş ülkelerden yana işlemekte ve gelişmekte olan ülkelerin kalkınma olanaklarını daraltmaktadır. Az gelişmiş ülkelerde esasen darlığı çekilen stratejik insan sermayesi, bu ülkelerde üretimi artırmanın ve geliri yükseltmenin önemli ögesidir. Bu görüş ise, bölgeler arasında gelirin daha adil dağılımını temel alan bir görüşten hareket etmektedir. Bu görüşe göre: (Oğuzkan, 1970:25).

a) Bir bilim adamı, mühendis ya da doktorun yetiştirilmesi için, tamamen ya da kısmen halktan alınan vergilerle finanse edilen eğitim sistemi dolayısıyla yapılan yatırım değeri, göçle başka bir ülkeye kaybedilmiş olmaktadır.

b) Göçle meydana gelen boşluğun doldurulması için geriye kalan insan sermayesi birimlerinin yeniden düzenlenmesi gerekeceği gibi, bir bilim adamı, mühendis ya da doktor, yıllar süren bir yüksek öğrenimden geçerek yetişmekte olduğundan kaybın karşılanması için uzun bir bekleme dönemine gereksinim bulunmaktadır.

c) Kilit noktasında bir bilim adamı ya da meslek adamının, birlikte çalıştığı meslektaşların üzerinde kurduğu önderlik etkisini de yeni elemanla yeniden ihya etmenin zaman alması ve geçirilebilecek sarıntı içinde yakın meslektaşlar arasında da göç eğiliminin ortaya çıkması muhtemeldir. Nitekim bazen bir tek bilim adamının göçü, bir üniversitenin bütün bir bölümünün çökmesine ve bir araştırma alanının tamamıyla terk edilmesine yol açabilir ve açmıştır. Ülkenin toplumsal ve kültürel yaşamında geniş ölçüde gereksinim duyulan aydınlar ve önderler böyle bir göçle azalmaktadırlar.

Kanaatımızca ikinci görüşü benimsemek daha gerçekçi bir tutumdur. Çünkü bugün, insaniyetçi ve universalist bir anlayış bilinci henüz tam

anlamıyla gerçekleşmemiştir. Dünyamız henüz böyle bir aşamaya gelememiştir. Bugün her ülkenin kendi yararı açısından hareket ettiği bilinen bir gerçektir. Aynı zamanda bugün kalkınmanın, vazgeçilmez öğeleri olan yüksek nitelikli elemanlar olmadan gerçekleşmeyeceği de ortadadır. Bu nokta, az gelişmiş ülkeler bakımından yaşamsal bir önem taşır. İnsaniyetçi görüşün ileri sürdüğü yararlar da gerçekçi değildir. Şöyle ki:

a) Az gelişmiş ülkelerde, gelişmiş ülkelerde var olan sonuçları uygulayabilecek eleman yoksa, sonuçların açıklanması o ülkeye hiçbir yarar sağlamayacaktır.

b) Yüksek nitelikli elemanlardan kısa süreli olarak yararlanmak hiçbir şey ifade etmez. O elemanın sürekli olarak o ülkede kalması şarttır.

c) Göç edenler, genellikle aileleriyle birlikte gittikleri için orada tasarruf ettikleri kazançlarının eski ülkelerine gönderilmesi söz konusu olamaz.

d) Şöhret, itibar, saygınlık, az gelişmiş ülkelerin kalkınmalarında önemli öğeler değildirler. Kaldı ki bugün başarı, başarılı elemanın esas ülkesi göz önünde bulundurulmadan değerlendirilmekte ve bu başarı, ortaklaşa olarak gelişmiş ülkenin sayılmaktadır.

e) Göç eden elemanların, başka ülkede, kendi ülkesinin sorunlarını nesnel olarak görebilmesi de anlamsız bir duruma gelmektedir. Çünkü o elemanın kendi ülkesine gelişmiş ülkede olmakla bir katkısı olamamaktadır. Eski ülke ile bütün bağlarını koparmış, yeni ülke ile özdeşleşmiştir.

BEYİN GÖÇÜ KAVRAMI, GENEL GÖRÜNÜMÜ

“Yüksek öğrenim görmüş ya da mesleğinde ilerlemiş, yaratma ve araştırma gücü fazla elemanların iktisaden kalkınmış ülkelere çalışmak ya da yerleşmek üzere göç etmelerine *Beyin Göçü* denilmektedir”.

Başka bir tanıma göre, “Yüksek meslekî niteliğe sahip erkek ve kadın işgücünün kendi anavatanından başka ülkelere orada çalışmak ama-

cıyla gidişidir”(Tümer, 1969). Yüksek nitelikteki meslekî insan gücünden ise genellikle, teknisyenler (mühendisler), bilim adamları (Fizikçiler, kimyagerler, jeologlar, matematisyenler, ekonomistler, psikologlar vb. ile doktorlar ve dişçileri) anlamaktayız.

Yüksek nitelikli bu kimseler, kalkınma sürecinde rol oynayan çeşitli zorunlu rollere sahiptirler. Bu nitelikteki kimselerin özelliklerini şu noktalarda toplayabiliriz.(Modernization, 1970)

1. Kalkınma dünyasına entelektüel bir köprü oluştururlar. Yâni herhangi bir yerdeki kalkınma ile ilgili düşünce ve teknolojileri değerlendirir ve kabul ederler.

2. Prodüktif süreçleri, kaynakları ve çağdaş toplumun karmaşık yapılarını geliştirir, korur ve yönetirler.

3. Eğer bir ulus, modern bir devlet olmak istiyorsa, bunlar entelektüel seçkin olarak gerekli yapısal ve kurumsal değişimleri meydana getirirler.

4. Onların yeri doldurulmaz çabaları ve kurdukları ölçünler, eğitimsel ve öğrenimli kişilerin, gelecek kuşakları biçimlendirdiği diğer kurumları geniş ölçüde etkiler.

Yukarda tanımını yaptığımız bu olay sadece yurdumuza özgü olmayıp, bütün dünya ülkelerinden, az gelişmiş ve gelişmiş ülkelere, daha fazla gelişmiş ülkelere doğru gerçekleşmektedir. Fakat hareketin yönü, genellikle az gelişmiş ülkelere, gelişmiş ülkelere ve oradan da çok gelişmiş ülkelere doğru bir zincir biçimindedir. Çünkü gelişmiş ülkeler sanayileşmiş olduklarından sanayileşme, bilginlere, teknisyenlere ve uzmanlara geometrik olarak artan bir gereksinim duyar.

Göç hareketi, önce az gelişmiş ülkenin küçük kentlerinden büyük merkez kentlerine doğru; sonra, büyük kentlerden Avrupa'ya ve oradan da A.B.D.' ne doğru gelişmektedir.

BEYİN GÖÇÜNÜN NEDENLERİ

Biz burada göç nedenlerini, literatürde ve araştırmalarda beliren hususlara göre ele alacağız. Daha çok genel nitelikteki ve bütün az gelişmiş ülkelerde geçerli olan nedenlere değineceğiz.

A. Literatürdeki Nedenler

Nedenlerle ilgili olarak, literatürde, kişisel gözlem ve deneyimlere dayanılarak çeşitli görüşler ileri sürülmüştür.

1. Cazibe Kutupları

Bu yaklaşıma göre, dünyanın bazı bölgeleri cazip kutupları oluşturur. (Oğuzkan, 1970:29). Ülkeler arasındaki ileri kültür merkezleri, başka bölgelerden yüksek nitelikli elemanları çekmektedir. Örneğin Kuzey Amerika ve Batı Avrupa, böyle cazib kutupları oluşturan bölgelerdir.

2. Arz-Talep Kavramı

Bu göç, ileri teknoloji düzeyindeki ülkelerde ekonomik gelişmeden dolayı yüksek nitelikli insan gücü arz ve talebi arasındaki dengesizlikten doğmaktadır. Örneğin, A.B.D. de federal hükümet ve özel sektör tarafından araştırma ve geliştirme eylemlerine yapılan geniş yatırımlar yüksek nitelikli elemanlara sürekli istem yaratmaktadır.

3. Çekici – İtici Güçler Kavramı

Bu yaklaşım, göç edilen ülkeleri "Çekici Güçler", terk edilen ülkeleri "İtici Güçler" olarak ikiye ayırmaktadır. Çekici ya da itici güçler ise, ekonomik, mesleki, toplumsal, siyasal, kültürel ya da kişisel-ailesel etmenleri içerisine almaktadır. Çekici etmenler olarak, ödenen yüksek ücret, mesleki çalışma için bol olanak ve araçlar, büyük bilim merkezleri ile yakın ilişki, siyasal istikrar, kişi özgürlüğü, yabancı eşle evlilik sayılmaktadır: düşük ücret, mesleki çalışma için olanak ve araçların sınırlı oluşu, yetenekten çok kıdeme değer veren katı yönetsel düzen, büyük bilim merkezlerinden uzakta çalışma zorunluluğu, toplum yaşamı ile siyasal yaşamda kişi özgürlüğüne yapılan başkılar, siyasal istikrarsızlık, iş ya da aile yaşamında kişisel sorunlar da itici etmenler olarak belirtilmektedir.

Ayrıca, yine bunlar gibi, literatürde, göçü etkileyen ve uygulamada görülen ekonomik olmayan birçok etmenler belirtilmektedir. Bunlar, devlet memurluğu sistemlerinin katılığı, profesörlerin egemenliği, kurumların aşırı bir atalet içinde bulunmaları, araştırma fonlarının bulunmayışı, mesleki yalnızlık, iş elde etmede akraba ve arkadaşların rol oynaması, yeteneksizlerin mesleki kariyerde ilerlemeleri, genç kimselerin yeteneklerinin yetersiz mesleki kariyerde ilerlemeleri, genç kimselerin yeteneklerinin yetersiz olarak tanınması, gelecek için ümitsizlik, ırk önyargısı, ulusal köken ve kast. Bütün bu etmenler Asya, Afrika ve Latin Amerika'da göçleri etkileyen önemli etmenlerdir.

B. Araştırmalarda Göç Nedenleri

Bilim adamlarının göç nedenleri konusunda 60 ülkede 400 kadar bilim adamı, yönetici, eğitim ve bilim politikası ilgilileri üzerinde anket yapan *Dedjier*, göçün tek bir nedene bağlanamayacağını ifade etmiştir. (Oğuzkan, 1970:32).

Dedjier, nedenleri şu noktalarda topluyor:

1. Ücret yetersizliği,
2. Mesleki çalışma için olanakların yetersizliği
3. Genellikle mesleki çalışma için yetersiz toplumsal ve psikolojik koşullar ve özellikle terfi ve ilerleme olanaklarının darlığı.
4. Meslekte istihdam yokluğu

Ayrıca, *Dedjier*, her ülkenin kendine özgü sorunlarının varlığını da göçlere neden olacağını kaydederek örneğin Güney Amerika ülkelerindeki siyasal istikrarsızlığın bir çok bilim adamının göç etmesinin nedeni olduğunu belirtmiştir.

C. Eğitimsel Yön

Üçüncü dünyanın ve az gelişmiş ülkelerin öğretim alanındaki yanlışları, aynı zamanda göç nedenleri arasındadır. Bu ülkelerin, kuşkusuz, sömürgecilik dönemlerinde böyle yanlışları işlemeleri gayet doğal idi. Esasen sömürgeci devlet, zorunlu olarak kendi eğitim sistemini bu ülkelerde de uygulamakta idi. Fakat bu ülkeler, sömürgecilik dönem-

lerinde mazur görülecek olan bu yanlışlarını bağımsızlıklarından sonra da sürdürdüler. İşte bu eğitsel yanlışların birincisi, bu ülkelerin kendi ülkelerinde gelişmiş ülkelerin eğitim program ve yöntemlerini uygulamalarıdır (Guernier, 1970:124) Bu ülkelerin gelişmiş ülkelerde eğitimlerini tamamlamış bakanları ve yöneticileri kendi yetiştikleri ülkenin eğitim programlarının mükemmel olduğuna inanırlar ve aynı programı ülkelerinde de uygulatmaya çaba harcarlar. Oysa ki gelişmiş ülkelere göre hazırlanmış programları bu ülkelerin gereksinmelerine ters düşen programlardır. Bu programlar esasen gelişmiş ülkelerde de terk edilmiştir. Oysa ki sanayi ülkelerinden gelen sanayi mensupları ve bu ülkelerin bakanları hâlâ bu programların mükemmelliğinde direnirler. Bu yüzden Batı Avrupa okul sistemleri bu ülkelerce körü körüne taklit edilir. Bu taklit, gelişmekte olan ülkelerin öğretim reformlarına en büyük engeli oluşturmaktadır. İşte bu ülkeler, kendilerini daha önce yönetmiş olanları gelişme ve ilerleme konusunda örnek almışlardır. Bu dünyaların insanları artık zahmetli tarımsal hizmeti küçük görmekte ve Avrupalı gibi büro işlerinde çalışmak istemekte ve onun yaptığı öğrenimin aynısını yapmak istemektedir. Bu ülkelerin gelişmiş ülkelere öğrenim için gönderdikleri elemanlar oradan asıl ülkelerine döndükten sonra iş bulamamakta ve yine öğrenimde bulunduğu gelişmiş ülkeye göç etmektedir. Çünkü az gelişmiş ülke, kendi gereksinimi olmayan bir alanda elemanın dışarıda yetişmesine müsaade etmiştir. Böylece plânsız ve yurt sorunlarına uymayan eğitim politikası sonucu "*diplomalı işsizler*" ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde 4. Ve 5. Yıllık planda doktor, hemşire, topoğraf, harita mühendisi, elektrik, maden ve metalürji, makine mühendisliği, elektronik, bilgisayar mühendis ve teknisyenleri ile öğretmen ve öğretim üyesi sayılarında insan gücü açığı belirlenmiştir. Oysa ki hâlâ kimya mühendisliği, eczacı, inşaat mühendisliği, ziraat mühendisi ve mimar gibi mesleklerde işgücü fazlalığına rağmen fazla eleman yetiştirilmektedir. (Tezcan, 1982).

BEYİN GÖÇÜ BAKIMINDAN TÜRKİYE

Ülkemizde beyin göçüne uğrayan ülkelerden birisidir. 1962-67 yılları arasında 61 bilim adamı, 327 mühendis ve 319 doktor olmak üzere 707 yetişmiş insan gücü göç etmiştir. Bu saptama Amerikan Kongresi istatistiklerine göredir. Aynı yıllar arasında Türkiye'den gelişmiş ülkelere, Birleşmiş Milletlerin kaynaklarına dayanan rakamlara göre, yılda ortalama 375 yetişmiş insan göç etmiştir. Bunların % 51.5'i tıp, % 40'ı mühendislik, % 5.5'i tabii bilimler ve % 3'ü sosyal bilimler alanlarından gelmektedir. Bir başka araştırmaya göre, ülkemizdeki meslek odalarında yapılan araştırma sonuçlarına 1977 yılı sonu bakımından yurt dışına 4016 mühendis ve 2168 doktor göç etmiştir. Ülkemizde mühendisler, doktorlar ve bilim adamları üzerinde yapılmış çeşitli araştırmalar vardır.

BEYİN GÖÇÜNÜN ÖNLENMESİ

A. *Unlde Projesi*

Bu bölümde bütün üçüncü dünya ve az gelişmiş ülkeler için genel bir önlem ileri süren Milletlerarası Kalkınma Örgütü eski Genel sekreteri *M. Guernier*'i belirtmek gerekir. *Guernier*'in bu konudaki önerisi, bir "Milletlerarası Üniversite" kurulmasıdır. Bu ülkelerden gelişmiş ülkelere öğrenime giden öğrenci, kendi ülkesinden kopmuş oluyor, gelişmiş ülkelerin sorunlarını ve yöntemlerini öğreniyor, yurduna döndüğünde öğrendiklerini, kendi ülkesine uygulayamıyor, ya da bu öğrendiği bilgilere ülkesinin gereksinimi yoktur. O zaman aday, ya mesleğinden, ya da ülkesinden vazgeçecektir. Bunun için UNİDE Projesi, en yetenekli öğrencilerin gelişmiş ülkelere gitmesini önleyecek ve hem de onların kendi ülkelerinin gereksinimlerine uygun alanlarda yetişmesini sağlayacaktır. (Guernier, 1970:138).

Bu üniversiteler, az gelişmiş ülkelerin ya da üçüncü dünya ülkelerinin toplu olarak bulundukları yerlerde kurulacaktır. Böylece kadrolar, büyük bölgeler tarafından, sırf bu bölgeler için ve doğrudan bu bölgeler içinde yetiştirilecektir. Yerinde bir görüş olarak kabul ettiğimiz bu

öneriyi, bu ülkelerin, ortak olarak gözden geçirmeleri, gerekli malî olanakları sağlamaları, kendi bölgesel kurumlarının konuyu ciddî olarak ele almaları ve milletlerarası kuruluşların ve kalkınma kurumlarının yardımlarının sağlanması gerekmektedir.

B. Ülkemizde Beyin Göçünün Önlenmesi

Kalkınma planlarında konuya değinilmiş, fakat önlenmeye ilişkin her hangi bir açıklama getirilmemiştir.

Az gelişmiş ülkeler ve özellikle yurdumuz bakımından giderek ekonomik ve toplumsal bakımdan büyük bir sorun halini almaya başlayan ve az gelişmiş ülkelerin gelişmiş ülkelere yardımı olarak nitelendirilen beyin göçü olayı üzerinde ciddi olarak durmak zamanı gelmiştir. Çeşitli önlemler bu olayı zamanla azaltacaktır. Olayın tamamen durdurulması kuşkusuz bir anda beklenemez. Fakat önlemler, hiç olmazsa göçü azaltıcı olabilir. Biz, önlemlerin hem kısıtlayıcı, hem de bu kimseleri yeniden ülkelere geri getirme amacını güden iyi planlanmış programların geliştirilmesini ifade eden köklü reformlar biçiminde gerçekleştirebileceğini ümit etmekteyiz. Bu önlemler göçü bir dereceye kadar azaltacaktır. Üstelik ülkemizde konuyu ele alacak ve eşgüdümleyecek TÜBİTAK ve D.P.T gibi kurumlar vardır. Yüksek nitelikteki eleman göçü, sadece maddî yönlü olay değildir. ücretlerin arttırılması bu elemanların geri dönmesini sağlamaz. Olayın yukarıda incelediğimiz toplumsal ve mesleksi yönlerinin de çözülmesi gerekmektedir.

Özetle, beyin göçü kavramından;

Yüksek seviyede eğitim görmüş insan gücünün ülkelerarasındaki hareketi anlaşılır. Bir ülkenin özellikle bilim ve teknoloji alanında yetişmiş insan kaynaklarının göç yoluyla kaybı kastedilmektedir. Gelişmekte olan ülkelere "işsiz aydınlar" var. Asıl bunlar göç etmektedirler.

Gıllı Beyin Göçü – Mühendis, teknolojist ve bilim adamlarının kendi ülkelerinde, fakat bir yabancı şirket için çalışmalarını kapsar. Keza aynı konumdaki yüksek kademe yöneticilerini de içine alır.

1-3 yıl gibi kısa süreler için ülkelerarasında yüksek seviyeli insan gücü hareketleri de beyin göçü olarak nitelendirilmektedir. Aslında bu göç hareketleri, "Niteliklilerin Mübadelesi"dir. Öğrenciler ise, beyin göçünde asıl büyük potansiyeldir.

Son zamanlarda açılan vakıf üniversitelerine yurtdışında çalışan Türk bilim adamlarının öğretim üyesi olarak dâvet edilmesi, ülkemiz açısından sevindirici bir husustur.

KAYNAKLAR

- Cole and Cox** : Social Foundations of Education. U.S.A., 1968.
- Adams, D.and Bjork**, M.R.S. Education in Dveloping Areas, U.S.A., 1975, 3 rd printing.
- Guemler, Maurice**, "Üçüncü Dünya ve Eğitim"(Çev. H. Topçuoğlu), Eğitim Sosyolojisi (Kaynak Metinler) Ankara 1971, A.Ü Eğitim Fak. Yay.
- Oğuzkan, Turkan** : Yurt Dışında Çalışan Doktoralı Türkler, Ankara 1970.
- Tümer, Melih** : "Beyin Göçü", Cumhuriyet, 01.12.1969.
- Modernization and Migration of Talent**, U.S.A., 1970,
- Tezcan, Mahmut** : "Türkiye'de Beyin Göçü Sorunu", Eğitim ve Bilim, Cilt:6, Sayı 36, Mart 1982.

DIŞ GÖÇ VE EĞİTİM

Prof. Dr. Mahmut Tezcan

ANAYASININ

ISBN 975-6956-38-0



9 789756 956380