

30375

T. C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANA BİLİM DALI

**YURTDIŞI DENEYİMLİ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
OKUL BAŞARILARINDA ROL OYNAYAN
SOSYO - EKONOMİK ETKENLER**

DOKTORA TEZİ

Mehmet DİNÇER

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Önal SAYIN**

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

İZMİR - 1994

ÖNSÖZ

İşgücü göçüyle ortaya çıkan ve boyutları önceden kestirilemeyen sorunlardan biri de göçmen işçi çocuklarının eğitimi sorunudur. Bu nedenle hem işgücü kabul eden hem de gönderen ülkelerin hükümetleri konuyla ilgilenme gereğini duymuşlar ve pratik çözümler üretmeye çalışmışlardır. Ancak sorun, çok boyutlu ve karmaşık olduğundan ilgili ülkeleri de aşarak uluslararası bir nitelik kazanmıştır. Bu konuyla ilgilenen hükümetlerin ve kuruluşların da genel istekleri doğrultusunda üniversiteler de soruna ilgi duymuşlar ve geçici çözümler yerine bilimsel sorun çözme yöntemleriyle kalıcı çözümler üretmeye başlamışlardır. Tüm bu çalışmaların temel amacı, yaşadıkları ülkelerin okullarında başarı düzeyleri düşük olan göçmen çocuklara, eğitimde fırsat eşitliği sağlayarak başarı düzeylerini yükseltmektir. Bunun yapılabilmesi ise göçmen çocukların içinde buldukları sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik sorunların bilinmesiyle olanaklıdır.

Bu araştırmanın amacı da, bir süre Almanya'da okuduktan sonra öğrenimlerini Türkiye'de tamamlamak isteyen göçmen Türk işçi çocuklarının okul başarılarını etkileyen sosyo-ekonomik etkenlerin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Elde edilecek bulguların, göçmen çocukların eğitim sorunlarının çözümü konusunda karar verecek ilgili ve yetkililere belli bir ölçüde de olsa yardımcı olacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde bana severek yardım eden ve büyük bir moral kaynağı olan tez danışmanım Prof. Dr. Önal Sayın'a; çalışmalarım sırasında görüş ve düşüncelerinden yararlandığım Prof.Dr. Ülgen Oskay'a ve Prof.Dr. Ercan Tatlıdil'e, çalışmamın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen Doç.Dr. İbrahim Dönmezer'e ve Dr. Kadir Aslan'a, tezimin düzenlenmesinde destek olan Dr. Şevket Toker'e, çalışmaya ilişkin verilerin değerlendirilmesinde yardımını gördüğüm Prof.Dr. Yurdal Topsever ve Timur Köse'ye, tezi daktilo eden Şenay Keser'e, sabır ve anlayışı için eşim Belgen'e teşekkür ederim.

Mehmet Dinçer
Ocak-1994

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No.</u>
ÖNSÖZ	I
İÇİNDEKİLER	II
TABLolar LİSTESİ	VI
GİRİŞ	1
I. KESİM: KURAMSAL ÇALIŞMA	6
I. BÖLÜM: KONUYA İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR	6
A. GÖÇ SÜRECİNE GENEL BİR BAKIŞ	6
1. İşgücü Göçü ve İlgili Kuramlar	6
a. Modernleşme-Gelişme Kuramı	8
b. Merkez-Çevre İlişkileri Kuramı	10
2. İşgücü Göçünün Önemi	11
a. Almanya Açısından	11
b. Türkiye Açısından	13
c. Türk İşçileri Açısından	13
3. Almanya'da Çalışan Türk İşçilerinin Sosyal, Kültürel ve Eğitim Düzeyleri	16
4. Göçün Yarattığı Sorunlar	19
a. Aile İlişkisinde Meydana Gelen Değişmeler	19
b. İş ya da Mesleğe İlişkin Etkileri	20
c. Uyum Sorunları	20
d. Dil Sorunu	21
e. Yabancı Düşmanlığı	22
B. TOPLUMSAL KURUM OLARAK EĞİTİM	25
1. Toplumsal Açısından Önemi	29
2. Bireysel Açısından Önemi	30
3. Toplumsal Değişme ve Eğitim	33
C. TOPLUM VE YETİŞTİRDİĞİ İNSAN TIPLERİ	36
1. Geleneksel Toplum	37
2. Modern Toplum	38
3. Toplumsallaşma ve Eğitim	40
4. Toplumsal Tabakalaşma ve Eğitim İlişkisi	43

	<u>Sayfa No.</u>
D. BAŞARI VE BAŞARIYI ETKİLEYEN ETKENLER	49
1. Mesleksel Statü ve Başarı İlişkisi	55
2. Ekonomik Durum ve Başarı İlişkisi	58
3. Eğitim Düzeyi ve Başarı İlişkisi	61
E. GÖÇMEN TÜRK ÇOCUKLARININ ALMANYA'DA KARŞILAŞTIKLARI EĞİTİM SORUNLARI	64
1. Ana-Babanın Mesleği Açısından	67
2. Ailenin Gelir Düzeyi Açısından	67
3. Ebeveyn'in Eğitim Düzeyi Açısından	68
4. Kültürel Farklılık Açısından	68
5. Sosyometrik Statü Açısından	72
6. Dil Açısından	73
7. Eğitim Sisteminin Farklılığı Açısından	74
8. Öğretmen Açısından	75
9. Diğer Etkenler Açısından	77
II. BÖLÜM: ARAŞTIRMA KURAMI	79
A. YAPISAL-İŞLEVCİ YAKLAŞIM	79
B. ANOMİ	86
C. YAPISAL-İŞLEVSELÇİLİK VE EĞİTİM	92
2. KESİM: UYGULAMALI ÇALIŞMA	95
I. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	95
A. ARAŞTIRMA KONUSU HAKKINDA GENEL BİLGİLER	95
1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	96
2. Araştırmanın Sayıltı ve Denenceleri	97
3. Araştırmanın Sınırlılığı	98
B. ARAŞTIRMA TEKNİKLERİ	98
1. Araştırmanın Ön Hazırlıkları	98
2. Evren ve Örneklem	99
3. Anket ve Görüşme	99

	<u>Sayfa No.</u>
II. BÖLÜM: DENEKLERLE İLGİLİ BETİMSSEL BİLGİLER	100
A. DENEKLERLE İLGİLİ VERİLER	100
1. Cinsiyet, Yaş, Doğum Yeri	100
2. Yurt Dışı Yaşamlarına İlişkin Bilgiler	103
3. Türkiye'ye Gelişlerinde Rol Oynayan Etkenler	108
4. Türkiye'deki Yaşamlarına İlişkin Bilgiler	111
B. DENEKLERİN EBEVEYNLERİYLE İLGİLİ BETİMSSEL BİLGİLER	113
1. Ebeveynlerin Öğrenim Durumu	115
2. Ebeveynlerin Mesleksel Durumu	115
III. BÖLÜM: TÜRKİYE'DE KARŞILAŞILAN SORUNLAR	117
A. ÇEVRE DEĞİŞTİRMENİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	117
1. Duygusal Yaşamları	117
2. Toplumsal İlişkileri	122
3. Tutum ve Davranışları	125
B. ÖĞRENCİLERİN TÜRK OKULLARINDAKİ YAŞAMLARI	135
1. Türk ve Alman Eğitim Sistemleri Konusunda Öğrencilerin Düşünceleri	136
2. Rehberlik Servisinden Yararlanma Durumları	137
3. Öğrencilerin Disiplin Cezası Alıp Almadıkları	138
4. Öğrencilerin Türk Okullarındaki Başarı Durumları	139
C. ÖĞRENCİLERİN EKONOMİK DURUMLARI	145
IV. BÖLÜM: ÖĞRENCİLERİN GELECEĞE YÖNELİK BEKLENTİLERİ	146
A. ALMANYA'YA GERİ DÖNME İSTEMLERİ	146
1. Geriye Dönme Nedenleri	147
2. Geliş Biçimlerine Göre Almanya'ya Dönme İstemleri	148
3. Türkiye'ye Geliş Yılları ve Dönme İstemleri	149
4. Üniversiteyi Hangi Ülkede Okumak İstedikleri	151
5. Başarı Sağlamak Açısından Almanya ve Türkiye	152
6. Göçmen Çocukların Geleceğe Bakışları	153

	<u>Sayfa No.</u>
V. BÖLÜM: ARAŞTIRMA VE KONTROL GRUPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	154
A. BETİMSSEL BİLGİLER	154
1. Cinsiyet	154
2. Yaş	155
B. EBEVEYNLERİN SOSYO-EKONOMİK DURUMLARI	155
1. Ebeveynlerin Öğrenim Durumları	156
2. Ebeveynlerin Meslek Durumları	158
C. ÖĞRENCİLERİN BAŞARI DURUMLARI	160
1. Ders Notları	160
2. Yıl Kayıpları	163
VI. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	164
YARARLANILAN KAYNAKLAR	172
EKLER	186

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa No.</u>
I. Geleneksel ve Modern Toplum	38
II. Alt Tabaka ile Üst ve Orta Tabakaların Toplumsallaştırma Anlayışları	47
III. Alt Tabaka ile Üst ve Orta Tabakanın Çocuk Eğitime Bakış Açıları	48
IV. Almanya'da Değişik Tipten Okullara Devam Eden Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Dağılımı	56
1. Yurt Dışı Deneyimli Öğrencilerin Cinsiyetleri	100
2. Yurt Dışı Deneyimli Öğrencilerin Yaş Durumları	101
3. Göçmen Türk Çocukların Doğum Yerleri	102
4. Öğrencilere Yurt Dışındayken Kimler Tarafından Bakıldığı	103
5. Öğrencilerin Yurt Dışında Kalış Süreleri	104
6. Öğrencilerin Yurt Dışındayken Hangi Okullara Kaç Yıl Devam Ettikleri	105
7. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Yurt Dışı Okul Yaşamlarındaki Yıl Kayıpları	107
8. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Türkiye'ye Gelişlerinde Kimlerin Etkili Oldukları	108
9. Öğrencilerin Türkiye'ye Gelişlerinde Rol Oynayan Etkenler	109
10. Öğrencilerin Almanya'dan Kaç Yıl Önce Türkiye'ye Geldikleri	110
11. Öğrencilerin Uyum Kurslarına Katılıp Katılmadıkları	111
12. Yurt Dışı Deneyimi Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Liseler	112
13. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Sınıfta Kalıp Kalmadıkları	113
14. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Ana-babalarının Öğrenim Durumları	114
15. Yurt Dışı Deneyimli Öğrencilerin Ana-babalarının Meslekleri	115
16. Almanya'dan Ayrılışın Öğrencilerin Duygusal Yaşamlarına Yaptığı Etkileri	117
17. Öğrencilerin Türkiye'ye Geliş Biçimlerinin Duygusal Yaşamlarına Yaptığı Etkilerdeki Farklılıklar	119
18. Almanya'da Geçirilen Sürenin Öğrencilerin Duygusal Yaşamlarına Yaptığı Etkilerdeki Farklılıklar	121
19. Yurt Dışı Deneyimli Öğrencilerin Kimlerle Arkadaşlık Kurdukları	122
20. Yurt Dışı Deneyimli Olanların Olmayanlarla İlişki Kuramama Nedenleri	123
21. Yurt Dışından Gelen Öğrencilere Karşı Türkiye'deki İnsanların Tutum ve Davranışları	125

	<u>Sayfa No.</u>
22. Yurt Dışından Gelen Öğrencilerin Sorunlar Karşısında Gösterdikleri Tutum ve Davranışlar	127
23. Kendi ya da Ailelerinin İstekleriyle Gelen Öğrencilerin, Sorunlar Karşısında Gösterdiği Davranışlar	128
24. Öğrencilerin, Yönetici ve Öğretmenlerce En Çok Eleştirilen Tutum ve Davranışları	130
25. Ana-baba ve Çocuk İlişkileri Açısından, Alman Ailelere Göre Türk Ailelerin Tutum ve Davranışları	131
26. Öğrencilere Göre Türk Öğretmenlerinin, Alman Öğretmenlere Göre Algılanma Biçimi	132
27. Kendi ya da Ailelerinin İstekleriyle Gelen Öğrencilerin Türk Öğretmenlerini Algılama Biçimleri	135
28. Öğrencilerin Türkiye'deki Eğitim Öğretim Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri	136
29. Öğrencilerin Sorunla Karşılaştıklarında Rehberlik Servisine Başvurma Durumları	137
30. Göçmen Türk Çocukların Disiplin Cezası Alıp Almadıkları	138
31. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Dilleri (Almanca-Türkçe) Kullanma Düzeyleri	139
32. Öğrencilerin En Düşük ya da Zayıf Aldıkları Dersler	141
33. Düşük ya da Zayıf Not Alınmasında Rol Oynayan Etkenler	143
34. Öğrencilere Gönderilen Paranın, Yurt Dışı Deneyimi Olmayanlarınkilere Göre Algılanma Biçimi	145
35. Öğrencilerin Almanya'ya Dönme İstemleri	146
36. Öğrencilerin Yeniden Almanya'ya Dönme İstemlerinin Nedenleri	147
37. Öğrencilerin Türkiye'ye Geliş Biçimlerine Göre Almanya'ya Dönme İstemleri	148
38. Öğrencilerin Geliş Yılları ve Dönme İstemleri	150
39. Üniversiteyi Hangi Ülkede Okumak İstedikleri	151
40. Başarı Açısından Öğrencilerin Türkiye ve Almanya'ya İlişkin Değerlendirmeleri	152
41. Yaşam Düzeyi Açısından Ailelerine Göre Öğrencilerin Geleceğe Yönelik Beklentileri	153

	<u>Sayfa No.</u>
42. Araştırma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri	154
43. Araştırma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaş Durumları	155
44. Araştırma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumları	156
45. Araştırma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumları	157
46. Araştırma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ana-babalarının Mesleki Durumları	159
47. Araştırma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ders Notları Ortalamaları	161
48. Araştırma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınıfta Kalıp Kalmama Durumları	163



GİRİŞ

1978-1982 yılları arasında Münih'te Türk işçi çocuklarının gittiği birkaç okulda öğretmenlik yaptım. Bu süre içinde göçmen çocuklarının eğitim-öğretim sorunlarını yakından gözleme fırsatı buldum. Ayrıntılı bir biçimde daha sonra irdelenecek olan bu sorunların çözümü konusunda kimse sorumluluk almak istemiyordu. Alman mahalli yöneticiler bu konudaki sorumluluğun Türk yetkililere ait olduğunu, Türk yetkililer de Alman yetkililere ait olduğunu iddia ediyorlardı. Ana-babaların da çocuklarının sorunlarıyla ilgilenen ne zamanları ne de bilgileri vardı. Türk ve Alman öğretmenler ise bu konuda yetiştirilmiş olmadıkları için ne yapacaklarını bilmiyorlardı. Çocuklar adeta kendi başlarına bırakılmıştı. Bu nedenle öğrencilerin büyük bir kesimi okulu başarmaktan ziyade okuldan ayrılabilceği zamanı bekliyordu. Özetle içinde bulunulan olumsuz sosyo-ekonomik, sosyo-psikolojik ve sosyo-kültürel koşullar nedeniyle, amaçsız kültür yoksunu, belirli bir mesleki becerisi olmayan, kimliği belirsiz, adeta gözden çıkarılmış marjinal bir kuşak yetişiyor ya da yetiştiriliyordu.

Alman ve Türk düşün adamlarınca bu çocuklara "*geleceğin saatli bombası*", "*çocukları çalınmış kuşak*", "*kaybolan kuşak*" vb. isimler veriliyordu. İşçiler, Alman çevrelerince "*vazgeçilemeyen fazlalık*", Türk yetkililerince de "*döviz makinası*" olarak algılanıyorlardı. Ama çocuklarının eğitim-öğretim sorunları ile pek ilgilenen yoktu. Ancak az da olsa yazın ve bilim adamları, söz konusu çocukların yaşadıkları drama, yetkililerin ve kamuoyunun dikkatini çekmek için çaba harcıyorlardı ve belli ölçüde de amaçlarına ulaşıyorlardı.

Almanya'da öğretmenlik yaptığım yıllarda, yabancı işçi çocuklarıyla ilgili olarak basında çıkan yazıları izlemeye çalışmıştım; ayrıca Türk işçileri ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaları da elimden geldiğince izlemeye çaba göstermiştim. Bu denli karmaşık olan Türk işçi sorunlarına doğru bir cevap bulamamıştım. Doktoraya başlama fırsatı bulunca hem Almanya'da edindiğim deneyimleri kullanmak ve hem de zihnimi kurcalayan Almanya'daki Türk işçi sorunlarını irdelemek amacıyla böyle bir konuya eğilim duydum. Konu çok boyutluydu. Birinci kuşak çalışma yaşamını tamamlamak üzereydi. Bu nedenle ikinci kuşağa ilgim daha çok arttı. Böylece yurt dışı deneyimli Türk işçi çocukları konusunu ele almaya karar verdim. Eğitim kökenli olmam ve eğitim sosyolojisi alanında, çalışmam nedeniyle tez konumu daha da sınırlandırarak, Ana-

Babaları Almanya'da Çalışan Yurt Dışı Deneyimli Çocukların Okuldaki Başarılarını Etkileyen Sosyo-Ekonomik Etkenler biçiminde saptadım.

Türk işçi çocuklarının karşılaştığı eğitim-öğretim sorunlarının ortaya çıkması tek bir etkene bağlanamaz. Bu konuda belirleyici olan çok sayıda etken vardır. Bu etkenlerin çoğu bireyin soyaçekimle getirdiklerinin dışında olup toplumsal kökenlidir ve hiç birisi gözardı edilemeyecek kadar önemlidir. Bu nedenle çalışmamızın temel kavramlar bölümünde, çocuğun başarısında rol oynayan çok sayıda toplumsal ya da çevresel etmenlere yer verilerek eğitimle ilişkileri belirtilmeye çalışılmıştır. Başarıda etkili olan genel sosyo-ekonomik ve kültürel etmenlere ek olarak çocukların, göç sürecinden kaynaklanan ve başarılarını olumsuz bir biçimde etkileyen yurt dışı eğitim-öğretim sorunlarının da bilinmesi gerektiğini zannediyoruz. Çocukların önceki yaşamlarında kazandığı yaşantılar, edinilecek yeni yaşantıların temelini oluştururlar. Ayrıca, Türk işçilerinin yeni bir toplumda yaşamaya başlamalarından kaynaklanan sorunlarının da incelenmesi gerekiyordu. Çünkü göç olgusuyla birlikte, Türk işçileri; gelir, meslek ve eğitim düzeyleri açısından Alman toplumunun hiyerarşik yapılanmasında ya da tabakalaşma sisteminde en alt konumda yer almışlardır. Başka bir anlatımla, yabancı işçilerden ve bu arada özellikle Türk işçilerinden oluşan bir en alt tabaka (sub-proletariat) oluşmuştur. Ayrıca geleneksel bir toplumun davranış kalıplarına sahip olmaları nedeniyle endüstrileşmiş (modern) bir toplumun değer ve normalarıyla çatışma durumu yaşamaktadırlar. Bu nedenle de yaşamlarını Alman Toplumundan soyutlanmış bir biçimde gettolarıda sürdürmeye çalışmaktadırlar. Yaşam biçimleri ve diğer yabancılara göre sayısal açıdan daha çok olmaları nedeniyle yabancı düşmanlığının en çok hissedener de Türk işçileridir. Yukarıda da belirtildiği gibi göçmen öğrencilerin başarılarını olumsuz bir biçimde etkileyecek olan bu ve başka bazı etkenlerin tartışılması sorunların daha nesnel değerlendirilmesine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle araştırmanın kuramsal bölümü görece olarak daha kapsamlı olmuştur.

Hatırlanacağı gibi 1960'lı yıllardan itibaren ikili anlaşmalar çerçevesinde, özellikle başta Almanya olmak üzere Batı'nın sanayileşmiş ülkelerine bu gün sayıları milyonlara ulaşan bir işgücü hareketi başlamıştır. Başlangıçta "geçici bir süre" için ve tek başlarına giden göçmen işçiler, Türkiye'de iş bulma olanaklarının azalması ve 1973 petrol kriziyle birlikte Avrupa ülkelerinin işçi alımını durdurması vb. nedenlerle

dönüşlerini belirsiz bir tarihe ertelemişlerdir. Bu yüzden de, ülkelerinde bıraktıkları eş ve çocuklarını da çalıştıkları ülkelere götürmüşlerdir. Böylece, Almanya'daki Türk işçi çocuklarının sayısında önemli bir artış olmuştur. Bu sayı, Almanya'da çalışan Türklere doğum oranının göreceli olarak yüksek olması nedeniyle de giderek artmaktadır. Almanya'nın sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel vb. yönlerden Türkiye'ye göre önemli farklılıklara sahip olması, göçmen işçilerin pek çok sorunlarla karşılaşmalarına neden olmuştur. Bu sorunların en önemlilerinden ve karmaşık olanlarından birisi de Türk işçi çocuklarının eğitim-öğretim sorunlarıdır. Bu sorunlardan birincisi öğrencilerin okula devam etmemeleri, ikincisi ise devam eden öğrencilerin başarısız olmalarıdır. Türk işçileri, Alman Anayasası'nda istenmesine rağmen, 16 yaşından küçük çocuklarından bazılarını buldukları yerel yönetime bildirme zorunluluğunun olmaması nedeniyle, okula yollanamaktadırlar. Göçmen Türk işçi çocuklarından okula gidenlerin % 60'ı ise ilkokulun (Grundschule) bir devamı olan ve öğrencileri üst öğrenimden ziyade, çıraklık eğitime hazırlayan temelokulu (Hauptschule) bile bitirmeden ayrılmak zorunda kalmaktadırlar. Türk işçi çocuklarından yükseköğrenim yolunda önemli bir basamak olan Gymnasiumda okumak için seçilenlerin oranı da % 1-8 dolayındadır. Bu çocukların büyük bir kısmı ise adı geçen okula birkaç yıl devam ettikten sonra başarısızlık nedeniyle yeniden Temelokula (Hauptschule) dönmektedirler ve Alman endüstrisinin zor ve rizikolu işleri için yedek işgücü deposu olarak yetiştirilmektedirler.

Göçmen Türk çocuklarının okuldaki başarısızlıklarında onların iki farklı kültür çevresi içinde yaşamalarının önemli bir etkisi olmaktadır. Yaşadıkları ülkenin insanlarıyla ilişkilerini en aza indirgeyerek yaşamlarını sürdüren ana-babalarına karşılık, çocuklar, Alman öğrencilerle birlikte öğrenim görmektedirler. Başka bir anlatımla çocukların ilk toplumsallaşmaları ailelerinin sahip olduğu değer ve normlara göre yapılırken, aynı zamanda onlardan içinde yaşadıkları toplumun değer ve normlarını benimsemeleri de istenmektedir. Bu nedenle çocuklar, hangi değer ve normlara göre davranacaklarını bilememekte ve kültürel çatışma içine girmektedirler. Bu durum ise, çocukların okuldaki başarılarını olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Söz konusu çocukların başarılarını etkileyen daha başka olumsuz çevre koşullarının yanında, Alman eğitim sisteminin "*eleyici-seçici*" karakteri de önemli bir rol oynamaktadır. Bu sistem Alman toplumunda seçkinler yetiştirecek seçicilik ilkesine dayanmaktadır. Örneğin, (Abadan, 1979, s.29) yükseköğrenime götüren önemli bir

ortaöğrenim kurumu olan Gymnasiumâ giden öğrencilerden sadece % 6.4'ü işçi çocuğudur. Buna karşılık 40 yaşın üzerindeki Alman erkek nüfusun % 45.22'si işçidir. Alman işçi çocuklarının üniversitelerde okuyan oranı daha düşük olup % 5.7'dir. Böylece sistem, toplumdaki hiyerarşik yapılanmayı sürdürmeye hizmet etmektedir.

Sosyo-ekonomik bakımdan Alman meslektaşlarına göre daha alt konumda bulunan Türk işçilerinden bilinçli olanları yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı, Almanya'da yükseköğrenim yapmanın güçlüğünü kavrayarak çocuklarını, genellikle ilköğrenimlerini bitirdikten sonra, kalan kısmına devam etmeleri amacıyla Türkiye' ye yollamaktadırlar. Ancak sözkonusu çocukların yurt dışında karşılaştığı eğitim-öğretim sorunlarını benzer nedenlerle, bu kez de ana-babadan uzak olarak, ülkelerinde yaşamaları mümkündür. Çünkü öğremleri sırasında Alman toplumunun eğitim sistemine, kültürel norm ve değerlerine belli ölçüde de olsa uyum sağlamış olan bu çocukların Türkiye'de de önemli uyum sorunlarıyla karşılaşabilecekleri düşünülmektedir. Başka bir anlatımla sanayileşmiş bir toplumun normatif sistemine göre toplumsallaştırılmış bu çocukların daha çok geleneksel değerlerin geçerli olduğu yeni çevre ve okulla ilişkilerinde, değerler çatışmasını yaşayabilecekleri söylenebilir. Bu nedenle göçmen öğrencilerin yeniden toplumsallaştırılmaları ya da yeniden uyum süreçleri tamamlanıncaya kadar geçen süre içinde, Almanya'da olduğu gibi okul ve çevreyle ilişkilerinde kendilerine önyargılı ve hoşgörüsüz (otoriter) davranılarak eleştirilecekleri ifade edilebilir. Bu yüzden göçmen öğrencilerin yurtdışı deneyimi olmayan arkadaşlarına göre başarı düzeylerinin düşük olacağı ve buna bağlı olarak da daha çok sene kaybedecekleri beklenebilir. Ayrıca başta yurt dışında görel olarak daha uzun süre kalmış ve Türkiye'ye geliş süresi kısa olanlar olmak üzere öğrencilerin lise öğrenimleri boyunca uyum sorunlarının çözülmemiş olması nedeniyle yeniden Almanya'ya dönmek istemeleri de mümkündür. Bu çalışmanın amacı, ana-babası yurt dışında çalışan yurt dışı deneyimli öğrencilerin okuldaki başarılarını etkileyen sosyo-ekonomik etmenlerin neler olduğunu saptamaktır.

Araştırmamız yapısal-işlevselci çerçevede ele alınacaktır. Konumuzla ilgili olarak özellikle yapısal-işlevselciliğin önemli bir kesimini oluşturan anomi kuramının gereksinmemize daha fazla cevap vereceğini düşünüyoruz. Türk işçi çocukları hem Alman hem de Türk toplumunun kültürel yapısı içinde yetişmektedirler. Bu nedenle göçmen işçi çocukları Durkheim'in belirttiği kuralsızlık ortamını yaşamaktadırlar. Ayrıca

Merton'a göre toplumca tanımlanmış hedeflere ulaşmak için belirlenmiş yolların kullanılmasının zorunlu olduğu hallerde toplumsal yapı ve kültürel yapı arasındaki uyumsuzluk anomiyeye yol açmaktadır. Göçmen Türk çocukları da toplumca tanımlanmış hedeflere ulaşmak için kurumsal yolları çeşitli nedenlerle izleyememektedirler. Bu nedenle söz konusu öğrenciler hem yurt dışında ve hem de ülkelerinde anomik davranışlar göstermektedirler.

Yurt dışı deneyimli 201 ve deneyimsiz 113 öğrenciyi kapsayan bu çalışma, kuramsal ve uygulamalı çalışma olarak iki kesim ve sekiz bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci kesimini oluşturan birinci bölümünde göç süreci, toplumsal kurum olarak eğitim, toplum ve yetiştirdiği insan tipleri, başarı ve başarıyı etkileyen etkenler, göçmen Türk çocuklarının Almanya'da karşılaştıkları eğitim sorunları; ikinci bölümünde ise yapısal-işlevselci yaklaşım, anomiy ve yapısal-işlevselcilik ve eğitim konuları incelenecektir.

Araştırmanın ikinci kesimini oluşturan birinci bölümünde araştırmanın yöntemi ve teknikleri; ikinci bölümünde deneklerle ilgili veriler ve deneklerin ebeveynleriyle ilgili betimsel bilgiler ele alınacaktır. Üçüncü bölümünde çevre değiştirmenin öğrenciler üzerindeki etkileri, öğrencilerin Türk okullarındaki yaşamları ve ekonomik durumları ortaya konulacaktır. Dördüncü bölümünde öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerine yer verilecektir. Araştırma ve kontrol gruplarının karşılaştırılması olarak belirlenen beşinci bölümde, her iki gruba ilişkin betimsel bilgiler, ebeveynlerin sosyo ekonomik durumları ve her iki gruptaki öğrencilerin başarı durumları karşılaştırılacaktır. Araştırmanın sonuçları ve buna bağlı olarak da getirilecek öneriler ikinci kesimin son bölümü olacaktır.

1. KESİM: KURAMSAL ÇALIŞMA

Bu kesim, konuya ilişkin temel kavramlar ve araştırma kuramı olmak üzere iki bölümden oluşmuştur.

I. BÖLÜM: KONUYA İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, göç sürecine genel bir bakış, toplumsal kurum olarak eğitim, toplum ve yetiştirdiği insan tipleri, başarı ve başarıyı etkileyen etkenler, göçmen Türk çocuklarının Almanya'da karşılaştıkları eğitim sorunları irdelenecektir.

A. GÖÇ SÜRECİNE GENEL BİR BAKIŞ

Bu alt bölümde, işgücü göçü ve ilgili kuramlar, işgücü göçünün önemi ve göçün yarattığı sorunlar irdelenecektir.

1. İşgücü Göçü ve İlgili Kuramlar

Evrensel ve çeşitli nedenlere bağlı bir toplumsal olgu olan göç süreci bir coğrafi alandan yada mekandan diğerine bir devinim olan fizik hareketlilik (Fichter, 1990, s.142). İster kısa süreli, ister uzun süreli olsun, bu yer değiştirme hareketleri, çoğu kez aynı toplumsal sistem içinde "iç göç" biçiminde gerçekleşir. Bazen de kendine özgü koşulları nedeniyle toplumsal sistemler arasında "dış göç" biçiminde ortaya çıkarlar (Tekeli; Erder, 1978, s.17).

İnsanların bir bölgeden ya da ülkeden diğerine göç etmelerinin çok sayıda ve karmaşık nedenleri vardır. Ancak bu nedenler arasında geleneksel olarak ekonomik neden temel etkileyici olmaktadır (Fichter, 1978, s.143). Başka bir söyleyişle göç

olgusunun bir toplumun ekonomik yapısı ile yakından ilgili olduğu görülür. Göç, az gelişmişliğin kısır döngüsünün, hiç olmazsa bireysel düzeyde, küçük boyutta kırabilmenin bir yoludur (Yasa, 1979, s.1). Ne var ki, göç olgusunda temel belirleyici neden (bireysel ve toplumsal açıdan) ekonomik olmakla birlikte; yukarıda da belirtildiği gibi daha başka nedenler de insanları ya da kitleleri göç sürecine katılmaya itmektir. Sorun bu bağlamda ele alındığında yer değiştirmeyi güdülendiren fakat ekonomik olmayan nedenler arasında; kişilerin siyasal işkencelerden veya ırk ayırımından kaçmak istemeleri, ailelerin bazan çocuklarına daha iyi bir eğitim olanağı sağlamak veya akrabalarına daha yakın olmak için evlerini ya da yurtlarını terketmek istemeleri sayılabilir.

"Göçü doğuran nedenler arasında, toplumsal sistemlerdeki; ulaştırma, haberleşme ve teknoloji girdilerinin, toplumsal sistemin dış ilişkilerinin değişmesine paralel olarak, mekan organizasyonunda değişme yönünde bir baskı doğması sonucunda bireylerde oluşan mekan değiştirme arzusunun da ifade etmek gerekir. Ayrıca toplumsal sistemdeki dengenin bozulmasıyla, bireylerin yerleşme sisteminde amaçlarını gerçekleştirmesine engel teşkil edecek aykırıklar, yani bir sapma sözkonusu ise, bu sapmayı kaldıracak yönde de göç hareketi doğabilmektedir." (Tekeli; Erder, 1978. s:24)

Kuşkusuz esas itibariyle yabancı ülkelere çalışmak için giden "işgücü göçü"de genelde göç süreci içinde değerlendirilmesi gereken bir hareketliliktir. Ancak "işgücü göçü" olgusu biraz daha farklı mahiyette olup yine farklı değerlendirilmesi gereken bir olgudur. İktisadi göç (Tuna, 1975, s.59) olarak da tanımlanan işgücü göçü, üretim etkenlerinden biri olan işgücünün geçici ya da sürekli olarak bir başka ülkeye transfer edilmesidir. Ancak bu transferle birlikte, göçmen işçilere üretken oluncaya kadar yapılan yetiştirme giderleri de işgücü alıcısı ülkeye aktarılmış olur. Bu ülkeler, yetiştirme giderlerine katılmadan işgücü elde etmiş olurlar (Gökdere, Akt: Dönmezer, s.1). İşçi (işgücü) göçü çoğunlukla önceden hazırlanmış ve düzenlenmiştir. Çünkü buradaki sosyal hareketliliği ortaya koyan işçiler yaşlarına, boy ölçülerine, medeni durumlarına, mesleklerine, sağlıklı olup olmadıklarına göre önceden saptanmış esaslarla alıcı ülke tarafından ısmarlanmaktadır. Bu ısmarlama işçilerin, daha önce Avrupa'da olduğu gibi sadece bir sınır geçerek sürekli göç etme hakları ve özgürlükleri

yoktur. Hatta ülke değiştirmeleri, iş değiştirmeleri bile belli bazı koşullara bağlıdır (Tuna, 1975, s.49).

Yabancı ülkelere (Almanya'ya) giden Türk işçilerinin durumlarının yukarıda verilen bilgiler işığında değerlendirilmesi gerekir. Tatlıdil'in (1984, s.112) de belirttiği gibi Türk işçilerinin çoğu, yaklaşık olarak göçenlerin % 80'i "*misafir işçi*" (Gastarbeiter) adı altında ve geçici bir süre için Almanya'ya gitmiştir. Bu işgücü akımı, kendiliğinden oluşan bir olgu olarak değerlendirilmemelidir. Çünkü bu göç yepyeni bir nitelik kazanarak, özenle düzenlenmiş ikili anlaşmalar çerçevesinde gerçekteşmektedir. Abadan-Unat'ında ifade ettiği gibi böyle bir göç günümüzde bireysel kararlar yerine hükümetlerin "*insan gücü ihracı*" veya "*istihdam edilemeyen insan gücü*" konusunda geliştirdikleri planların uygulamaya konması sonucu ortaya çıkmış ve yerleşik ekonomik sisteme yeni, yedek bir işgücü ordusunun sağlanması hizmet etmiştir (Abadan-Unat, 1984; Aktaran-S.Doğan, 1988 s.1).

Ancak bu süreç içinde vurgulanmadan geçilmemesi gereken bir nokta, "*Türk dış işçi göçünün, diğer dış göçlerden kesin olarak ayrılan en önemli özelliği, alıcı ülkelerin ve en başta Almanya'nın ekonomik gereksinimlerine göre düzenlenmiş olmasıdır*"(Sayın, 1980, s. 197) ve Türk tarafının denetiminin dışında gerçekteşmesidir. Yıllık işçi gönderimi alıcı ülkelerin istekleriyle sınırlı kalmıştır. Türk hükümeti kendi işçilerine bu taleplere göre pasaport vermiş ve göndermiştir (Aktimur, 1989, s.7).

Göç ya da işgücü göçüne ilişkin olarak yapılan bu kısa ve genel açıklamadan sonra, işgücü göçünün toplumbilimsel anlamda değerlendirilmesine ilişkin iki kuramdan söz edilmesi uygun olacaktır.

a- Modernleşme-Gelişme Kuramı

Modernleşme-Gelişme kuramı, işçi göçünün öncelikle, azgelişmiş ülkelerdeki işsiz bireylerin gelişmiş ülkelerde iş elde etmelerine bir fırsat olarak görür. Başka bir anlatımla, bu kurama göre endüstrileşmiş ve gelir düzeyi yüksek olan ülkelerin göçmen işçileri cezbettiiği ve bu olgunun kendi ekonomik durumlarını geliştirmek amacına yönelik olduğu kabul edilmektedir. Yine bu kurama göre göçmen işçi çalıştığı ülkede mesleki ve teknik alanda bilgi ve becerisini geliştirerek ülkesine dönecek ve

ülkesinin ekonomik kalkınmasına katkıda bulunacaktır (Tatlıdil, 1984, s.112-114). Ayrıca modern bir toplumun değerlerini, normlarını, alışkanlıklarını vb. de ülkesine taşıyarak toplumunun değişmesinde katalizör görevi yüklenecektir (Osiander, Zerger, 1988, s.10). Cerase'e göre, gidilen ülkeye uyum gösteren İtalyan işçileri, geri dönüşlerinde yenilikleri de beraberlerinde getirdikleri için ülkelerinin modernleşmesine katkıda bulunmaktadır (Gitmez, 1983, s.76). Bunların yanı sıra bu kuram, işçi göçüyle gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerdeki fazla işgücünü emerek ve yolladığı dövizlerle ülkesinde yeni iş olanaklarının yaratılmasına yardım ederek kısa süreli de olsa işsizlik sorununa çözüm getireceğini varsayar. Bu yaklaşım bazen işgöçü hareketliliği analizinde "*itici ve çekişçi faktörler*" kavramı olarak da terminolojide yer almaktadır (Tatlıdil, 1984, s.114). Alıcı ülkedeki ekonomik yayılmanın, elverişsiz demografik durumların, yerli işçilerin yukarı doğru hareketliliğinin (Castles ve Kossack, 1973, Akt: Doğan, 1988, s.31), vasıflı meslek adamına verilen yüksek ücretin, siyasi istikrarın, kişi hürriyetinin vb. (Oğuzkan, 1971, s.30) göç hareketinin "*çekiş*" nedenlerini oluşturduğu kabul edilmektedir.

Göç sürecine ilişkin "*itici faktörler*" arasında ise; gönderici ülkede hüküm süren işsizlik, fakirlik, ekonomik yönden gelişmemişlik (Castles ve Kossack 1973; Akt. Doğan 1988, s.30), düşük ücret, yetenekten çok kıdeme ağırlık veren katı idari düzen, toplumsal ve siyasi yaşamda kişi özgürlüğüne yapılan baskılar, siyasi istikrarsızlık (Oğuzkan 1971, s.30), tarıma teknolojinin girişi ve dolayısıyla açığa çıkan nüfusun tarım dışında geçim olanakları araması, toprak yetersizliği ve toprağın miras yoluyla parçalanması, nüfusun artışı yaşama biçiminin kısırlığı vb. sayılabilir (Kartal, 1978, s.78).

Türkiye'den Almanya'ya göç eden işçilerin gidiş nedenleri ve beklentileri ile Türk hükümetlerinin bu göç sürecinden beklentilerinin, modernleşme ve gelişme kuramcılarının görüşleriyle çakıştıkları görülmektedir. Esasen 1970 yılına kadar işçi göçüne, modernleşme ve gelişme kuramı açısından bakılmış işçi göçünün gelişmekte olan ülkeler için yararlı olacağı düşünülmüş ve göç desteklenmiştir (Dönmezer, 1990, s.5).

b- Merkez Çevre İlişkileri Kuramı

Modernleşme-Gelişme kuramına bir alternatif oluşturan bu yaklaşım, bir "merkez-çevre ilişkisini" veya gelişmiş ve az gelişmiş ülkeler arası istismara dayanan ilişkileri vurgular (Tatlidil, 1984, s.13). Bu yaklaşımclar da göç hareketinin hem işçi gönderen, hem de işçi alan ülkeler açısından işlevsel olduğu ve yarar sağladığını, ancak bu yararın eşit olmadığı, alıcı ülkenin bu süreçten daha çok kar sağladığı belirtilmektedir (Aktimur, 1989, s.11).

Göçlerin, modernleşmecilerin savunduğu gibi, "bireyin ekonomik durumunu iyileştirmesi için rasyonel hesaplara dayalı olarak yaptığı gönüllü bir tercih" (Doğan, 1988, s.32) olmayıp, koşulların zorlaması sonucu doğan bir hareketlenme olduğu, kuramın temel çıkış noktasıdır. Zorlayıcı koşullar; köle ticaretinden doğa yıkımlarına (yer sarsıntısı, sel, savaş ve işgalden, sürgün ve tutukluların göçüne; siyasal sığınmacılardan, isyancı kaçırlara; topraksız bırakılmaktan, işsizlik, yetersiz geçim kaynakları nedeniyle "geçim amaçlı" göçlere dek tüm çeşitlemeleri içerir. Göç sonrasında dönüşler de, aynı zorlayıcılığın sonucu; çeşitli nedenlerle işten çıkarılma, istenmeme, kalınan ülkedeki zorlayıcı ve kalışı zorlaştıran toplumsal ve yasal engeller vb. ilgilidir (Gitmez, 1983, s.76).

Merkez (gelişmiş ülkeler) -çevre (az gelişmiş ülkeler) ilişkileri kuramına göre, modernleşmecilerin var saydığı gibi işçi göçünün kalifiye olmayan işgücünü kapsamadığı, daha çok yarı kalifiye ve kalifiye işçileri içerdiği görülmektedir (Schiller, 1976; Bkz. Tatlidil, 1984). Bu konuda çelişkili iddialar olmakla birlikte, 1972 yılındaki verilere göre, Almanya'da çalışan yabancı işçilerden % 66'sının kalifiye olduğu görülmüştür (Martin Frey; Ulf Müller, 1982, s.69). Zaten daha önce de belirtildiği gibi alıcı ülkelerin işçi alımında göz önünde bulundurduğu özellikler de bu yaklaşıma uygun düşmektedir. Konuya bu açıdan bakanlar işçi göçünün, menşe ülkenin (gönderici ülke) ekonomik yapısını olumsuz yönde etkilediği görüşünü dahi savunmaktadırlar.

2. İşgücü Göçünün Önemi

a- Almanya Açısından

Geride kalmış diğer ülkeler gibi Türkiye de çalışabilir tüm nüfusuna istihdam olanakları yaratamamaktadır (Adem, 1979, s.73). Buna karşılık İkinci Dünya Savaşı sonrasında sanayileşmiş Avrupa ülkelerinin bir çoğu ekonomilerinin canlandırılması ve güçlendirilmesi için yabancı işgücüne gereksinme duymaktaydı (Abadan-Unat; Keleş; Penninx; 1976, s.2). Kuşkusuz gelişmiş bir sanayi ülkesi olan Federal Almanya da yabancı işgücüne gereksinme duyuyordu. Özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan sonra giderek artan ekonomik büyüme ve çalışan işgücü sayısındaki gerileme yabancı işgücüne karşı bir isteğin doğmasına yol açmıştır. 1955'e kadar "ekonomideki mucize yılların yeniden inşası"nda Alman iş pazarının işgücü potansiyeli, gereksinmeye cevap veriyordu. Ayrıca eski doğu bölgesinden yaklaşık olarak sayıları 7.5 milyonu bulan sığınmacılardan da yararlanılıyordu. Ancak ellili yılların ortalarından itibaren Alman iş pazarı, yoğun bir ihracat ekonomisinin gelişmesine ayak uyduramadı. Mevcut işgücü artan işgücü gereksinmesini karşılayamadı (Osiander; Zenger, 1988, s.7).

Ayrıca, bu meyanda endüstrideki ve öteki iş kollarındaki hızlı büyüme, Federal ordunun oluşturulması, okul ve eğitim sürelerinin uzatılması çalışma süresinin kısaltılması ve Alman nüfusunun uygun olmayan yapısı (savaş yılları sonrasındaki doğum oranının azalması) gibi nedenler giderek artan bir ölçüde işgücü açığının ortaya çıkmasına neden oldu (Schretten Brunner, 1982, s.20).

1961 yılında iki ülke arasında duvar yapılmasından sonra Doğu Almanya'dan gelen sığınmacılar da artık gelemediklerinden, iş pazarının yapısal değişimi sonucu işgücü eksikliği belirdi. Bu arada Alman işçileri, eğitim sayesinde daha iyi işyerleri, yüksek ücret ve daha çok sosyal prestij için nitelikleştiler. Bu yüzden yardımcı işçi eksikliğini kapatılması gerekiyordu. Aksi halde rasyonelleşmeye yönelinilecekti. İşgücü potansiyelinin artırılması, kötü ve sağlığa uygun olmayan iş yerlerinin iyileştirilmesi veya makinalaşması konusundaki, kapital yoğun teknik, rasyonelleşme üzerindeki baskıyı da azaltabilecekti.

Alman ekonomisinin büyümesi için gerekli işgücünü temin etmek amacıyla Federal Almanya Cumhuriyeti, az gelişmiş ülkelerin işgücü potansiyeline el attı. Alman hükümeti işveren örgütlerinin de baskısıyla yabancı işgücü alınması ve bu konuda aracılık etmeleri konusunda özellikle Akdeniz ülkeleri ile (1955'de İtalya, 1960'da İspanya ve Yunanistan, 1961'de Türkiye, 1963'de Fas (Marokko), 1964'de Portekiz, 1965'de Tunus ve 1968'de Yugoslavya devletleri) anlaşma imzaladı.

Yabancı işgücü istihdamı, sadece yüksek konjonktür dönemindeki tüm kapasitelerin kullanılması anlamında da değerlendirilmiyordu. Yabancı işçi ithali, aynı zamanda, kriz dönemlerinde, kitle halinde işçi çıkarmalar sonucu, yerli halk arasında büyük sosyal gerilimlere meydan verilmemesi için eski üretim kollarını (işletmelerini) durdurumama olanağını da sağlıyacaktı. Bu fonksiyon için, gereksinme durumuna göre oradan oraya gönderilecek ve sorun çıkarmayacak işçiler gerekecekti. Yabancı işçiler devri konjonktürde; kriz olduğunda tampon, kalkınmada kaldıraç işlevi göreceklerdi. Yabancılara işverenler örgütü başkanı bu konudaki memnuniyetini şu cümle ile dile getiriyor: *"Böyle hareketli bir işgücü potansiyeline sahibolmamız sevindiricidir. Aksi halde, bu hareketli işgücünü belirli bir yere yerleştirme politikası tehlikeli olabilirdi."*

Alman hükümeti böylece ekonomisi için gerekli işgücünü sağlama görevini tamamladı. Ancak göçmen işçiye ilgi gösterilmedi. Yabancı işçileri, Almanlar kendi ekonomik kapasitelerini korumak ve oluşturmak için vazgeçilemeyen istenmez (notwendiges übel) görüyorlardı. Toplumsal bütünleşme ne arzu ediliyordu, ne de gerekli görülüyordu (Osiander; Zerger, 1988, s.10).

Bu rotasyon modeli hem ekonomik çevrelerce, hem de devletçe makul karşılandı. Bu anlayışa göre yabancı işçiler, bir iki yıl içinde ülkelerine dönecekler ve boşalan iş yerlerine yenileri alınacaktı. Ayrıca bu geçici oturma izni verme (rotasyon modeli) Alman hükümetine de bir ekonomik yük getirmeyecek, aksine ülke içinde yer değiştirmenin giderleri de yabancı işçiler tarafından karşılanacaktı. Bu nedenle yukarıda da belirtildiği gibi Alman hükümetince yabancı işçilerin özellikle Türklerin (zira Türk işçilerinin sayısı diğer yabancı işçilere oranla daha çoktu) toplumsal, siyasal, eğitimsel, ailesel, hukuksal, psikolojik sorunlarını çözecek bir yabancılar politikası oluşturulmadı. Çünkü gerek büyük işverenler çevresi ve gerek Alman hükümeti belirli bir miktar ve nitelikteki yabancı işgücünü kısa bir süre çalıştırdıktan sonra ülkelerine

geri yollamayı düşünüyorlardı. Ancak yabancı işçiler kendi ülkelerindeki olumsuz koşullar nedeniyle ve döndükleri takdirde yeniden Almanya'ya gelebilecekleri kaygısıyla beklentilerin aksine Almanya'da kalmayı tercih ettiler (Ronneberger, 1976, s.14). Türk hükümetlerince yurt dışına (Almanya'ya) işçi gönderilmesinin gerisinde acaba ne türden beklentiler vardı? Şimdi bu konular üzerinde kısaca durulacaktır.

b- Türkiye Açısından

Türk ekonomisi istihdam edilemeyen işgücü fazlalığının baskısını hissediyordu. Bu nedenle Almanya'ya işgücü gönderme konusuna zorunlu olarak ilgi duydu (Ronneberger, 1976, s.16). Çünkü yurt dışına işgücü gönderimi ile, Türkiye yüksek oranlardaki hızlı istihdam açığı ve hızlı kentleşme olgularının birlikte oluşturdukları sosyal gerilimi azaltacak, istihdam olanaklarındaki darlığı hafifletecek, diğer yandan da ödemeler dengesindeki açığı kapatmak için büyük ölçüde gereksinme duyulan döviz sağlayacaktı (Abadan, Keleş; Penninx, 1976, s.2).

Ayrıca yurt dışında çalışan Türk işçileri ve çocukları ileri bir sanayi ülkesi olan Almanya'da çalıştıkları ve okudukları alanda bilgi, beceri, davranış normları öğrenecekler ve kendi ülkelerinin sanayileşmesine katkıda bulunacaklardı (Ronneberger, 1976, s.16).

Ancak, işçilerin Türkiye'ye dönüşlerinde, Almanya'da edindikleri mesleki bilgi beceri ve alışkanlıklarını uygulayabilecekleri yeterli bir alt yapı oluşturulamamıştı. Bir başka ifadeyle, modernleşmecilerin varsayımlarının aksine Türk işçilerince ülkelere transfer edilen yüksek miktardaki döviz, ülke bütçesine önemli katkı sağlamasına rağmen şimdiye kadar alt yapının gelişmesine yeterli etkiyi yapamamıştır (Renner, 1982, s.11).

c- Türk İşçileri Açısından

Türk işçilerinin yurt dışına (Almanya'ya) gidiş nedenlerini, genelde bireyi göçe zorlayan nedenlerin dışında düşünmek mümkün değildir. İşçilerimizin yurt dışına gidişlerinde, hem sanayileşmiş bir ülke olan Almanya'nın "*cazibe kutbu*" oluşturması, hem de Türkiye'de geçerli olan ve yukarıda ayrıntılarıyla açıklanmış olan "*itici*

faktörler"önemli rol oynamıştır. Göçmen işçiler için yurt dışına gidiş, esas itibariyle içinde buldukları fakirliği ve çaresizliği aşmak anlamına geliyordu. Almanya'da yardımcı işçilere ödenen çok düşük ücret dahi ülkelerinde kendilerine ödenen ücretten daha çekici geliyordu. Göçmen işçi için Almanya'da çalışmak daha sonraki toplumsal statülerinin yükselmesi için bir sıçrama tahtası olarak da değerlendiriliyordu. Çünkü, belirli bir süre çalıştıktan sonra ülkelerine dönmeyi ve biriktirdikleri parayla yeni ve çok daha iyi bir yaşama başlamayı umut ediyorlardı (Ronneberger, 1976, s.28).

Kuşkusuz bu çalışmanın amacı göçmen işçilerimizin yurda döndükten sonra umut veya beklentilerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini araştırmak değildir. Ancak şu kadarını söylemeliyim ki; bu konuda yapılan araştırmalar işçilerimizin hem Almanya'da iken, hem de Türkiye'ye döndükten sonra beklentilerini gerçekleştiremedikleri noktasında birleşiyorlar. Örneğin Gitmez'e göre (1979), işçi göçü, ne döviz girdisi olarak ülkeyi çıkmazdan kurtarabilmiş, ne ülkenin işgücü sorununa çözüm getirebilmiş ne de dış göçe katılan işçilerin birikimleri değerini bulabilmiştir. Hatta işçi göçü, çözdüğünden daha çok sorunu birlikte getirmiştir.

Bilindiği gibi hem işgücü ihraç eden ülkeler, hem de bu iş gücünü kabul eden sanayileşmiş ülkeler ve tabii ki bu arada göçmen işçiler bu göç sürecinden karşılıklı olarak ve daha ziyade ekonomik yarar sağlamayı ummuşlardır. Ayrıca göç sürecine katılanlara da "geçici" gözüyle bakılmış, bu nedenle de göçmen işçilere konuk işçi (Gastarbeiter) denilmeye başlanmıştır. Zaman içinde göçmen işçilere; yabancı işçi, yabancı yurttaş, bizimle yaşayan yurttaş denilmişse de, bunlar "konuk işçi" ismi kadar yaygınlaşmamış ya da benimsenmemiştir. Her ne kadar yabancı işçilere konuk ya da geçici işçi gözüyle bakılmış ise de bugün için geçerli olmayan bir uygulama haline gelmiştir. Dış göç giderek süreklilik boyutuna erişmiş ve konuk işçi, göçmen işçi durumuna geçmiştir (Gitmez, 1979, s.14).

Dış göçün süreklilik kazanmasıyla birlikte yurt dışında çalışan işçiler, eşleriyle birlikte çocuklarını da çalıştıkları ülkelere getirmeye başlamışlardır. Zira, eş ve çocuklar, yabancı bir ülkede uyum sıkıntıları içinde olan göçmen işçi için moral kaynağı oluşturacaklardır (Tezcan, 1987, s.3). Türk göçmen işçi çocuklarının, Almanya'ya getirmelerinde önemli bir etken de 1974 yılında çıkartılan bir yasayla, işçilerin yanında bulunan çocuklara, memleketlerinde bıraktıkları çocuklara göre daha

çok para ödenmesi olmuştur. Söz konusu yasanın yürürlüğe girmesiyle birlikte, Almanya'daki yabancı işçi çocukları sayısında iki kat artış olmuştur. Yabancı işçi çocukları arasında en kalabalık gurubu ise Türk işçi çocukları oluşturmaktadır (Renner, 1982, s.14).

Yabancı işçi çocuklarının ve bağlı olarak yabancı işçilerin sayısındaki bu beklenmedik artış ve "geçicilik" in "süreklilik" e dönüşüyle birlikte, hem alıcı ülke, hem de gönderici ülkeler tarafından önceden kestirilemeyen toplumsal, eğitsel, kültürel, ekonomik, psikolojik, siyasal, hukuksal vb. alanlarda acilen çözülmesi gereken sorunlar ortaya çıkmıştır. Fischer'in haklı olarak belirttiği gibi dış göçe katılanların sadece "işgücü" olmadığı, "insan" oldukları gerçeği her iki ülke açısından biraz geç farkedilmiştir. Ona göre öncelikle sayılarla politika yapılmış, onların arkasında duran insani kader görmemezlikten gelinmiştir (Osiander; Zenger, 1988, s.196).

Kuşkusuz göçmen işçilerin karşılaştığı yukarıda belirtilen alanlarda ortaya çıkan sorunlarının çözülmesi istenilen ve beklenen bir durumdur. Ancak, belirtilen bu konulara ilişkin sorunlar, biri diğerinin sonucu olacak kadar birbirleriyle yakından ilgilidir. Ancak, araştırma konumuz açısından önemi nedeniyle daha çok göçmen işçi çocuklarının okula ya da eğitime ilişkin sorunları daha ağırlıklı bir biçimde tartışılacaktır.

Yapılan araştırmalar, çocuğun doğuştan itibaren okula başlayıncaya kadar, çevresinden, özellikle aile çevresinden aldığı etkilerin okuldaki başarısının derecesini belirlediği noktasında birleşirler. Ailenin entellektüel, kültürel, ekonomik düzeyi, duygusal atmosferi, ana-babanın çocuğa yaklaşımı vb. çocuğun okuldaki başarısında çok önemli rol oynarlar (Şemin, 1975, s.1). Bu nedenle, lise öğrenimlerini Türkiye'de sürdürmek için gelen yurt dışı deneyimli göçmen çocukların ailelerinin sosyal, ekonomik, kültürel, eğitsel vb. durumlarının bilinmesi gerekir.

3. Almanya'da Çalışan Türk İşçilerinin Sosyal, Kültürel ve Eğitim Düzeyleri

Türk işçileri, Almanya'da çalışan diğer etnik guruplara göre sayısal açıdan daha fazla bir gurup oluşturmaktadırlar. Buna karşılık diğer yabancı işçilere göre, dil, din ve davranış özellikleri vb. gibi toplumsal ve kültürel açıdan Alman toplumuna daha yabancı kalmaktadırlar. Yine diğer yabancı işçilere göre gelirleri de en alt düzeydedir. Doğal olarak gelir düzeyinin düşük olması annelerin de çalışmaya başlamalarına neden olmuştur. Çünkü yalnız babanın geliriyle tasarrufa yönelik beklentilerin gerçekleşmesi olanaksız gözüküyordu. Ayrıca geçici olarak giden Türk işçileri kısa zamanda daha çok tasarruf edebilmek için ikinci bir işte çalışarak günlük çalışma saatlerini 10-15 saate kadar arttırabiliyorlardı (Renner, 1982, s.18).

Durum, yabancı işçilerin oturdukları konut ve semtler açısından incelendiğinde ise ilk elden şunlar söylenebilir: Ortalama bir Alman ile karşılaştırıldığında yabancı işçilerin oturdukları konut daha küçüktür. Hijyenik açıdan görünüm ve donatım bakımından Alman standartlarının çok altındadırlar. Ancak göçmen Türk işçilerin oturdukları konutlar büyüklük ve hijyenik donatım bakımından, Almanların oturduklarına göre çok yetersiz olmasına karşın, yabancılara bu konutlar için ödedeği kiralar karşılayamayacak kadar yüksek bir meblağa ulaşmaktadır (Renner, 1982, s.20).

Yabancı işçilerin oturdukları konutların yetersizliğini ve sağlığa uygun olmadığını, Heidenheim'da yayınlanan gazeteler şu cümlelerle ifade etmişlerdi: Dıştan görünüşünün iç açıcı olmasına rağmen iç kısmı fareler için bir cennet özelliği göstermektedir. İç açıcı duvarların gerisinde Türkler "Ghetto" oluşturarak yaşamlarını sürdürmektedirler (Karl-Heinz, 1980, s.9).

Yapılan bir başka araştırmanın bulguları da Türklerin oturdukları konutların yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Buna göre Türk işçi ailelerinin % 61.6'sı 2 odalı bir konutta oturuyor ve çocuklar için ayrılmış bir oda yok. % 9.7'si tek, % 23'ü üç ve % 4.1'i dört odalı bir konutta oturmaktadır (Renner, 1982, s.20).

Türk işçi çocuklarından % 61'inin neden temel okul (Hauptschule) diploması alamadan ayrıldıkları (Klee, 1972, s.99) bu bilgiler ışığında daha iyi anlaşılmaktadır. Almanya'da çalışan yabancı işçilerin meslek, gelir düzeyi ve oturdukları konutlar bakımından en alt sırada bulunmaları (subproletariat), onların toplumsal statülerinde çok düşük olduğunun bir göstergesidir. Bu durum Türkler açısından daha da belirginleşmiş olarak göze çarpmaktadır.

Ancak bunlar kadar önemli olan bir şey de, yabancı işçilerin görünüş ve durumlarını belirleyen ve yabancı olduklarını farketiren kültürel özellikleridir. Örneğin, yabancıların dış görünüşleri (Phönotypus), farklı dil ve kendilerine özgü davranış kalıpları ilk göze çarpan özelliklerdir. Diğer uluslar arasında bilhassa Türkler bu özellikler açısından hemen dikkatleri çeken grubu oluşturmaktadırlar. Kuşkusuz Almanya'da çalışan İtalyanların, İspanyolların, Portekizlilerin, Yunanlıların da farklı kültürel özellikleri olmakla beraber, bu uluslar, hristiyan batı ülkesinin çerçevesi içinde kalmaktadırlar. Buna karşılık, islami geleneklere göre davranan Türkler bu grupların dışında kalıyorlar. Yabancı işçiler arasında Türklerin fiziksel yapıları, alışılmamış toplumsal tutum ve davranışları, Almancayı iyi konuşamamaları, çalışma yaşamı bir tarafa, toplumsal yaşamlarında da önemli sıkıntılarla karşılaşmalarına neden olmaktadır.

Almanya'da çalışan Türk işçilerinin, diğer uluslardan işçilere göre bir başka özelliği de, geleneksel davranış göstermeleridir. Renner'e (1982) göre bu geleneksellik babaya bağlılıktan, kurumlara bağlılığa kadar çeşitlilik göstermektedir. Bu gelenekselliğin nedenleri olarak da iki şeyden söz edilmektedir: Bunlardan ilki Türklerin Ortaasya kökenli ve göçebe oluşuna bağlanmaktadır. Kuşkusuz böyle bir iddia ön yargılı bir düşüncenin ürünüdür ve bilimsel bir dayanaktan yoksundur. Geleneksel davranışın bir diğer nedeni olarak da İslamiyetin belirleyici bir faktör olması gösterilmektedir. Yine aynı yazara göre, İslam dinine aidiyet ve bu konudaki bilgi eksikliği, Almanya'da yaşayan Türk işçilerini gizemli bir ün (Nimbus) ile kapsamaktadır. Doğal olarak Almanya'da çalışan Türk işçilerinin yukarıda belirtmeye çalıştığımız özellikleri kamuoyunda, oldukça yaygın bir biçimde ön yargılı davranış ve düşüncelere neden olmuş ve olmaktadır. Bu nedenle de farklı uluslarla bir arada, birlikte çalışma düşüncesi gerçekleşmemiş ve geliştirilememiştir (Renner, 1982, s.23).

Daha öncede belirtildiği gibi yurt dışına giden işçilerimizin mesleki ve teknik beceriler bakımından Türkiye'de kalan işçilere göre daha nitelikli (kalifiye) oldukları genelde yaygın olan bir görüştür. Bu yargıya Türkiye geneli göz önünde bulundurulduğunda yanlış denemez. Ancak Türkiye'de kazanılmış olan mesleki nitelik tanımı, sanayileşmiş bir Batı ülkesi olan Almanya'daki mesleki nitelik tanımı ile çakışmamaktadır. Zira mesleki ve teknik bakımdan nitelikli kabul edilen Türk işçileri, beş yıl süreli ve zorunlu olan bir ilkokul öğretiminden sonra bir yada birbuçuk yıllık kurs veya eğitim görerek uzman işçi adını alıyorlar. Buna karşılık Almanya'da uzman işçi olabilmek için çok daha uzun bir eğitim-öğretim süresine gereksinme vardır (Renner, 1982, s.21).

Almanya'da yapılan bir araştırmanın, Türk işçilerinin eğitim-öğretim durumlarına ilişkin bulguları da şöyle: Türk işçilerinden % 4.8'i okuma-yazma bilmemekte, okuma-yazma bildiği halde hiç bir okulu bitirmemiş işçilerin oranı % 25.2, ilkokulu bitirenlerinki de % 49'dur. Ortaokul, lise, meslek lisesi ve yüksek okul mezunlarının oranı ise yine aynı sırayla % 10.2; % 3.4; % 0.7'dir (Yüksel, 1984, s.72).

Yukarıdaki veriler erkek işçilerimizle ilgilidir. Kadınların eğitim-öğretim durumuna ilişkin bulgular ise şöyle: Kadınların % 33.3'ü okuma-yazma bilmemektedir. Herhangi bir okulu bitirmediği halde okur-yazar olanların oranı % 11'dir. Kadınlardan ancak % 29.9'ü ilkokul diploması alabilmiştir. Ortaokulu bitirenlerin oranı % 8.2, liseyi bitirenlerinki de % 2'dir. Kadınlar arasında bir meslek okulunu bitirenlerin ve bu konuda bilgi vermeyenlerin oranları ise sırasıyla % 1.4 ve % 13.6'dır (Yüksel, 1984, s.73). Özetle, yabancı işçiler sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitim açısından Alman toplumunda en alt tabakada yer almaktadırlar. Türkler ise bu konularda en mağdur olan grup olup diğer yabancı işçiler arasında dahi en son konumda bulunmaktadırlar.

Türkler yukarıda açıklanan genel özelliklerinin bilincindedirler ve toplumsal ilişkiler açısından nasıl bir durumda olduklarını doğru biçimde değerlendirmektedirler. Örneğin iş yerlerinde Almanlara göre, kendilerine kötü davranıldığını ve yerli halk ile aralarında giderek bir uzaklık meydana geldiğini vurgulamaktadırlar (Renner, 1982, s.26).

4. Göçün Yarattığı Sorunlar

İlk bakışta yalın ve bireysel bir yer değiştirme olayı gibi görünen dış göçün, aslında çok çeşitli belirleyicileri ve sonuçları ile sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik, eğitsel vb. ilişkilerin yaşandığı çok boyutlu ve kapsamlı bir süreç olduğu anlaşılmıştır. Şimdiye kadar daha çok ekonomik yönü üzerinde durulan bu olgunun sosyal, psikolojik ve eğitsel vb. görünümüleri üzerinde de durulmaya başlanmıştır. Çünkü dış göçle birlikte işçiler, gidilen ülkenin kültürel koşullarına uyma, bu ülkelerdeki çevre ile ilişkiler sonucunda değişen davranışlar ve değerler, farklı çalışma koşullarına ısınma, iş gücü değiştirme, toplumsal hareketlilik, çocukların eğitim, aile ilişkilerindeki farklılaşma, yurda dönüş ve döndükten sonra yeniden uyum sürecinin sorunları, toplumsal bunalım, gerginlik, sürtüşme ve çözülme, yabancılaşma-anomi gibi pek çok sorunla karşı karşıya kalmışlardır (Yasa, 1979, s.6-8).

Hatırlanacağı üzere bu sorunlardan bazıları daha önce tartışılmıştır. Şimdi izleyen sayfalarda bu sorunlar biraz daha geniş bir biçimde ve alt başlıklar verilerek tartışılacaktır.

a- Aile İlişkilerinde Meydana Gelen Değişmeler

İşçi göçü öncelikle göçmen işçi ailelerin bölünmesine neden olmuştur. Çünkü göç sürecinin başlangıcında işçiler genellikle eş ve çocuklarını Türkiye'de bırakarak gittiler. Günümüz de ise emeklilik, hastalık vb. nedenlerle çalışma yaşamına atılmış çocuklarını zorunlu olarak orada bırakıp ülkelerine dönmektedirler. Ayrıca kendi benliklerini yitireceği, kültürlerine yabancılaşacağı (Almanlaşacağı) kaygısıyla ya da Almanya'da öğrenim görmeyen güçlükleri nedeniyle çocuklarını Türkiye'ye göndermektedirler. Tabii bütün bunların sonunda, aile üyeleri açısından çok çeşitli sorunları da beraberinde getiren bölünmüş aileler ortaya çıkmaktadır. Kudat'a göre (Bkz. Yasa, 1979) geçici bölünmeyle karşı karşıya kalan ailelerde yabancılaşma, ayrılma ve boşanma olaylarına da oldukça sık rastlanmaktadır. Örneğin, yurt dışına giden erkeklerden % 7'sinin, kadınların ise % 13'ünün evlilik durumlarında bir değişme olduğu saptanmıştır.

İşçi göçüyle birlikte geleneksel aileye özgü olan yapı, rol ve ilişkilerde de değişimler meydana gelmiştir. Örneğin, annenin çalışma yaşamına atılmasıyla çocukların bakımının başka kişi ve kurumlara devredilmesi; kadının ekonomik özgürlüğüne bir ölçüde kavuşarak aile içi kararların oluşmasında söz sahibi olması; bazı resmi kurum ve kuruluşlarla iletişimin kurulmasında, babaların dili konuşamamalarından dolayı görece daha iyi Almanca konuşan çocukların yardımcı olması geleneksel aileye özgü baba otoritesinin azalmasına ya da ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Ayrıca evdeki ve okuldaki toplumsallaştırma süreç ve amaçlarının farklı oluşu da çocuklarla ebeveyn arasında çatışmalara neden olmaktadır (Boos; Nunning; Hohman, 1977, s.302-303).

b- İş ya da Mesleğe İlişkin Etkileri

Göçmen işçi ve sorunlarıyla ilgilenen çoğu araştırmacılar yurt dışına giden işçilerin mesleki açıdan Türkiye'de kalan işçilere göre daha nitelikli oldukları noktasında birleşmektedirler. Ayrıca bunların çok büyük bir kesiminin Türkiye'de iken, gerek sanayi gerek tarım sektöründe çalışan kişiler oldukları da belirtilmektedir. Örneğin Kudat'ın yaptığı bir çalışmaya göre Almanya'daki işçilerimizin üçte biri Türkiye'de iken çalışmış olduklarını belirtmişlerdir (Öztek, 1978, s.11). Ancak söz konusu işçilerin nitelikli yada yarı nitelikli olmalarına ve en az % 50'ye ulaşan bir kısmının (Aktimur, 1989, s.26) Alman sanayi sektöründe çalışıyor olmasına karşın göç nedeniyle mesleki statüleri çok düşmüştür. Çünkü göçmen işçilerin Almanya'da çalışmaya başlaması ile, Alman işçilerin statüleri süratli bir şekilde yükseldi. Göçmen işçiler ise daha önce Alman işçilerin çalıştığı, daha az prestiji olan, pis, rizikosu yüksek, şans bakımından yetersiz (kısıtlı fırsatı olan), değersiz ve çalışmaya değmez olarak kabul edilen düşük ücretli işlerde çalışmaya başladılar (Ronneberger, 1976, s.26). Türk işçilerinin statüleri her ne kadar Türkiye'dekine göre bir yükselme gösterdi ise de, bu yeni konumları nedeniyle sınırdaki insan (marjinal insan) konumuna düştüler (Renner, 1982, s.26).

c- Uyum Sorunları

Almanya'da çalışan Türk işçilerinin karşılaştığı önemli bir sorun da uyum güçlüğü ya da buldukları toplumla bütünleşememeleridir (Kaplan, 1989,s.74). Yurt

dışındaki işçilerin çoğu kır kökenlidir. Bu nedenle de sanayi toplumundaki çeşitli etkenler sonucu bir uyum sorunu ortaya çıkmaktadır (Tuna, 1981, s.66).

Göç edilen ülkelerin, sosyo-ekonomik ve kültürel yönden önemli farklılıklara sahip olması, göçün geçici bir yer değiştirme olarak kabul edilmesi, bağlı olarak göçmen işçilere "konuk işçi" gözüyle bakılması ve yabancı düşmanlığı vb. göç edilen topluma uyumu engelleyen etkenlerdir (Güpgüpoğlu, 1986, s.2).

Hisli (1986, s.1) bırakılan çevre ve içine girilen çevreye ilişkin gelenek, görenek, norm ve değerlerdeki farklılık ne kadar fazla ise kişilerin uyum sorunları, dolayısıyla uyum süreleri artar demektedir.

Kuşkusuz toplumsal bütünleşmeyi engelleyen etkenlerin aşılması herşeyden önce göçmen işçinin bu konuda göstereceği uğraşla yakından ilgilidir. Böyle bir uğraşın zorluğu ve başarı şansının azlığı başka bir uyum biçimini ortaya çıkarmıştır. Özellikle Almanya'da görülen bu çözüm, dışa kapalı bir yaşam biçimi olan "gettolaşma"dir. Almanya'ya daha önce gidenlerin çocuklarını, hemşehrilerini, akrabalarını aynı yerleşim bölgelerine yerleştirmeleri ile ortaya çıkan gettolar (Ghetto) ya da koloniler işçiler için geçmişte olduğu gibi günümüzde de "yaban ellerde bir parça memleket" oluşturmaktadırlar. Başka bir ifadeyle buralar işçilerce memleketlerinin yaşam biçimlerinin fidelendiği yerlerdir. Buralarda yukarıda da belirtildiği gibi dışa kapalı bir yaşam biçimi vardır ve buralar kendi içinde çok parçalanmış olup, menşee (gönderici) ülkeye, akrabalık ve tanıdık çevreye göre guruplaşmaların gerçekleştiği yerlerdir.

Heckman'a göre misafir işçi topluluğu üç dünya arasında yaşar. Bunlardan ilki giderek uzaklaştığı memleketine ilişkin dünya; ikincisi yeteri kadar bütünleşemediği ya da ait olamadığı kabul edici ülkeye ilişkin dünya; üçüncüsü de göçmen işçinin oluşturduğu kolonideki kapalı dünyasıdır (Bade, 1983, s.89-91).

d- Dil Sorunu

Türk işçilerinin Almanya'da karşılaştığı ve toplumsal yaşamlarındaki çok çeşitli sorunlarında kaynağı olan bir sorun da dili konuşamamalarıdır. Yapılan araştırmalar

Almanya'da yaşayan yabancı işçilerden ancak % 22'sinin anlaşabilecek kadar Almanca bildiğini, % 31'inin ise bir kaç kelimedenden öteye geçmeyen Almanca bilgisine sahip olduklarını göstermiştir. Türkler arasında Almanca bilmeyenlerin oranı % 68'e kadar yükselmektedir (Öztek, 1978, s.36). Yurda dönen işçilerden bir kısmının yıllarca Almanya'da kalmasına rağmen, kaldığı yılların sayısı kadar sözcük öğrenmeden yurda döndükleri, biraz abartılı olsa da söylenmektedir (Kaplan, 1989, s.73). Bu durumun nedenleri arasında kültürel farklılık, Türkçe'nin farklı bir dil ailesinden oluşu, işçilerin ana dillerini bilmemeleri, dil öğrenmedeki isteksizlikleri ve Alman hükümetlerinin bu konuda yeterli önlemleri almamış olmaları gibi nedenlerden söz edilebilir (Öztek, 1978, s.36).

e- Yabancı Düşmanlığı

Son günlerde Türk ve dünya kamuoyunun gündeminde yer alan önemli bir sorun da yabancı düşmanlığıdır (Auslanderfeindlichkeit). Son günlerde özellikle Almanya'da görülen yabancı düşmanlığının çok değişik nedenleri vardır.

Bilim adamları toplumsal davranışların akrabalık derecesine göre öncelik kazandığını söylüyorlar. Yani bireyin hangi davranışı kime göstereceğinin temelinde duygusallığın bulunduğunu savunuyorlar. Bu yaklaşıma göre birey ailesinden birini, kendisiyle eşit ya da aynı olanı, kendine yakın ve benzer olanı başkasına ya da yabancıya tercih eder (Mehrländer; Struck, 1984, s.5-6). Bireyin belirli bir grup ya da topluma özgü olan değerleri; normları, alışkanlıkları, gelenekleri içselleştirerek toplumsallaşması nedeniyle ait olduğu grubun üyelerine, başka grubun üyelerine göre daha yakın, daha koruyucu davranması açıklanabilir bir durumdur. Ancak Almanya'da yaşayan yabancılara özellikle Türklere karşı düşmanca davranılmasının temelinde başka nedenler aramak gerekir.

Yabancı düşmanlığının kökeninde, yabancılara ilişkin ön yargının da ötesinde insanların (maddi) varlıklarının tehlikeye düşeceği korkusu vardır. İşte bu korku ve ön yargıyı işleyen bazı fanatikler Hitler'in ideolojisini insanların kafasında yeniden canlandırmak istiyorlar. Ne varki yabancı düşmanlığı kendilerine Neonazi diyen marjinal bir grupla sınırlı davranış da değildir (Mehrländer; Struck, 1984, s.6).

Aşağıdaki örnekler bazı Alman fanatiklerin Türklere nasıl baktıklarını anlatmak bakımından ilginçtir.

"Otomobil yollarındaki beyaz çizgiler ile Türkler arasında ne fark vardır? - Beyaz çizgilerin üzerinden araba ile basılıp geçilmez. Bir çimenlikteki Türk kısırağını nasıl tanırın? -Başörtüsünden. Türklerin bıçak taşımaya izin verilmiş duydun mu? - Evet, on santim uzunluğunda ve kulunçlarının arasına saplanmış olarak. En son çıkan Alman elektrikli ocaklarını gördün mü? -Evet bir Türk ailesini çoluk çocuğu ile kızartacak kadar büyük. Yahudi ile Türk arasında ne fark vardır? -Yahudi atlattı, geride bıraktı. Almanya'da Türk için en kutsal gün hangisidir? -Eski püskülerimizi çöp tenekesine doldurup sokağa attığımız gün." (Başgöz, Cumhuriyet Gazet. 19 Tem. 1986, s.2)

Bunlar ilk bakışta şaka yada fıkra gibi görünüyorsa da, saldırgan oluşları, alaycı ve aşağılayıcı olmaları nedeniyle Alman toplumu ile Türk topluluğu arasındaki çelişki ve çatışmaların artmasına ya da keskinleşmesine neden olmaktadır.

Yabancı düşmanlığının oluşmasında Almanya'da çalışan göçmen işçilerin bazen bilinçli bazen de ellerinde olmayan nedenlerle katkıları olmakla birlikte daha ziyade yerli halkın izleyen satırlarda belirtilen kaygıları önemli rol oynamıştır. Yabancı düşmanlığı gösteren insanlar kaygılarını şu cümlelerle dile getirmişlerdir: Yabancılar işyerlerimizi alıyorlar; yabancılar kötü meslektaşdırlar; yabancılar toplumsal sistemimizi istismar ediyorlar, yabancıların durumu çok iyi ve zengin oluyorlar; yabancıların çok çocukları var; yabancı çocuklar çocuklarımızın okul başarılarını engelliyorlar; yabancıların nüfusu bizimkinden fazla olacak; yabancılar bizimle bütünleşmek istemiyorlar; yabancıların farklı dinleri var; yabancılarla birlikte oturulmaz; yabancılar getto oluşturuyorlar; yabancılar pistir; yabancılar kadınlarımızı rahatsız ediyorlar; yabancılar burada geçerli olan kurallara uymuyorlar; yabancılar kendi politik kavgalarını bize taşıyorlar; yabancılar sığınma hakkını istismar ediyorlar (Mehrländer; Struck, 1984, s.7).

Yapılan çalışmalar yabancı düşmanlığına gerekçe olarak gösterilen, yukarıdaki kaygı ya da nedenlerin bilimsel dayanaktan yoksun olduklarını göstermektedir (Bkz. Mehrländer; Struck, 1984). Buna karşılık, toplumların, yabancı

toplulukları kabul edip sindirebilecekleri bir "doygunluk noktası"nın bulunduğunu; bu noktanın aşılması halinde yabancıların, o toplumu huzursuz yapabileceği; buna bağlı olarak da yabancılar karşı bir takım tepkilerin ortaya çıkabileceği de kabul ediliyor. Dünya Sağlık Örgütü'nün bir toplantısında, bir toplumda yabancı oranının yüzde 10-12'yi bulduğu durumlarda böyle tepkilerin olabileceği ileri sürülmüştür (Öztek, 1978, s.34). Ancak bütün bunlar Alman işveren ve hükümetlerinin isteği ile getirilen yabancı işçilerin katledilmesilerine varacak kadar kin ve öfke dolu eylemlerini hiç bir şekilde mazur gösteremez. Kuşkusuz göçmen Türk işçilerinin sorunları yukarıda tartışılanlarla sınırlı kalmamaktadır. Bu sorunlarla bağlantılı olan başka sorunları da vardır. Bunlardan ilk akla gelenler, iklimden, büyük şehirde çalışmaktan, kalifiyeleştiği alanda çalışmamaktan, beslenme, sağlık, din ve çocukların eğitimi vb. sorunlardır (Tuna, 1981, Öztek 1978). İşte Türk işçileri böylesine yoğun olan sorunlar yumağı içinde, istenmemelerine, hor görülmelerine rağmen ve hatta canları pahasına yad ellerde yaşamlarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Öyle sanıyorum ki bu gidişle yaşadıkları bunca sorunlara rağmen yakın bir gelecekte döneceğe benzemiyorlar.

Ancak, yaşanan ya da karşılaşılan toplumsal sorunlar, yalnızca göçmen işçilerle sınırlı kalmamakta; ailenin öteki üyelerini özellikle de okul çağındaki çocukları etkilemektedir. Parker ve Kleiner'in çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre birinci kuşak (işçiler) ikinci kuşağa (çocuklar) göre amaca ulaşma açısından doğan stresi daha az yaşamaktadırlar. Çünkü birinci kuşak daha makul bir dilek düzeyine sahiptir; ikinci kuşak ise sanayileşmiş ve kentleşmiş bir toplumda toplumsallaşma sürecini geçirdikleri için daha yüksek bir beklenti düzeyine sahiptirler. Buldukları toplumun yurttaşlarına sunduğu tüm olanaklardan yararlanmak isterler. Ancak göçmen olmaları nedeniyle bir takım ayırıcı davranışlarla karşılaşmaktadırlar ve dolayısıyla beklentileri de gerçekleşmemektedir (Doğan, 1988, s.35).

Bilindiği gibi konunun bizi ilgilendiren yanı öncelikle lise öğrenimlerini Türkiye'de sürdüren yurt dışı deneyimli göçmen Türk işçi çocuklarının başarısını etkileyen sosyo-ekonomik etkenlerin neler olduklarına ilişkindir. Ne varki öğrencinin geçmişteki eğitim deneyimlerinin yeni konuların öğrenilmesinde ya da okuldaki başarısında can alıcı bir yer ve öneme sahip olduğu (Bloom, 1979, s.13), ya da her yeni aşamada öğrenmenin hem olgunluğun hem de önceki yaşantıların ürünü olduğu (Oktay, 1983, s.5) gerçeği gözönünde bulundurulacak olursa, öğrencilerin Almanya'da

geçirdikleri eğitim yaşantıları üzerinde de durmak gerekecektir. Ancak bu konunun tartışılmasına geçmeden önce, göçmen işçi çocuklarının gerek yurt dışındayken, gerekse yurda döndükten sonra karşılaştığı ya da karşılaşacağı sorunların kaynaklarının anlaşılmasında önemli ip uçları verecek olan bazı toplumsal süreç ve kavramların tartışılması gerekmektedir.

B. TOPLUMSAL KURUM OLARAK EĞİTİM

Günümüze değin, eğitim üzerine eğitilen düşünürlerin ortaya koydukları tanımlar çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitliliğin gerisinde yatan nedenler arasında belki de en başta şu nokta belirtilmeye değer: Her düşünür, eğitimi tanımlama yerine yapılmasını uygun bulduğu belli bir eğitimi dikkate alarak onu yansıtan bir tanım vermiş ve ona farklı anlam ve işlev yüklemiştir. Kimine göre eğitimin amacı bireyi topluma hazırlamaktır; kimine göre toplumun gereksinme duyduğu bireyleri yetiştirmektir; kimine göre de toplum üyelerinin kültürlü kişiler haline getirilmesidir vb. Kuşkusuz eğitimin amacı toplumdan topluma değiştiği gibi, aynı toplumun farklı gelişme aşamalarında da farklılıklar göstermiştir (Sayın, 1985, s.169). Şimdi bu farklı yaklaşımların ürünü olan bazı eğitim tanımlarını vermek istiyorum. Durkheim, eğitimi, "yaşlı kuşağın toplumsal yaşam için henüz yetersiz bulunan kuşak üzerinde uyguladığı eylem" (Bottomore, 1977, s.291) olarak tanımlamıştır. Bir başka ve soyut olan bir tanıma göre de eğitim "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1972, s.12). Oğuzkan (1974, s.61) da eğitimi, "bireyin belli bir konuda bir bilgi ya da bilim dalında yetiştirilmesi, geliştirilmesi" olarak tanımlamaktadır. Antropolog Radfield'e göre eğitim, kültürün aktarılma, yenilenme sürecidir. Kültür aktarma formal (planlı) ve informal (olana bağlı olmayan) yoldan olabilir. Informal yoldan daha çok gelenekler ve kültürel kalıplar aktarılır. Formal açıdan okullar (örgün eğitim) yoluyla kültür aktarma çeşitli biçimlerde görülebilir:

- a- Normları, değerleri ve bilgiyi içeren kültür doğrudan eğitimle sağlanır.
- b- Gruplar oluşturmakla çocuklara çeşitli toplumsal beceriler elde etmeleri sağlanır.
- c- Öğrenciler için tanımlayıcı yetişkin rolleri sunan rehber, öğretmen gibi bireyleri sağlar.

d- Olumlu, olumsuz yaptırımları kullanarak, çocuğa toplumsal bakımdan kabul edilen davranışların benimsenmesini güçlendirir (Gülmez, 1988, s.26). En genel anlamda eğitim, yürürlükteki değerlerin, bilgilerin, becerilerin ve hünelerinin yetişen kuşaklara iletilmesi, kazandırılmasıdır. Bu geniş anlamda eğitim ailede başlar, sokakta, okulda, iş yerinde sürer. Dernekler, basın, siyasal partiler, türlü diğer kurumlar eğitim süreci içinde yer alır (Ozankaya, 1976, s.269).

Eğitime ilişkin bu soyut (genel) - somut (içerik) tanımlardan sonra bu kavramla yakın ilişkisi olan bazı kavramlardan da söz etmek istiyorum.

Bu kavramlardan birisi "*öğrenme*"dir. Öğrenme "*öğretim sonunda bireyin davranışında meydana gelen değişimdir.*" Eğitimle ilgili bir başka kavram ise "*öğretim*"dir. Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Binbaşıoğlu, 1988, s.9). Eğitim, zaman ve mekan yönünden daha kapsamlıdır. Öğretimde ise bunlara ek olarak, öğretmenin, ebeveynin, öğrencilerin beklentileri de önem taşır. Eğitim yoluyla istenilmeyen yaşantılar kazanılabilir. Öğretim ise planlıdır, güdümlüdür, programlıdır, desteklidir (Varış, 1988,s.18).

Belirli bir yapıya ve zaman içinde belirli bir sürekliliğe sahip, insanlar tarafından gerçekleştirilmiş veya kurumlaştırılmış her şeye kurum denir (Sayın, 1985, s.144). Daha kısa bir ifadeyle kurum, grupların kuruluş ve işleyiş biçimleridir. Kurum kavramının hem toplumsal yapı ile hem de toplumsal örgütlerle (Organisation, Assoziation) çok yakın bir ilişkisi vardır. Örgütler amaçları önceden belirlenmiş toplumsal sistemlerdir. Buna karşılık, toplumsal yapıdan, toplumsal sisteme göre az çok belirginleşmiş (kalıplaşmış) bir çerçeve anlaşılır. Kurum ise yukarıda belirtildiği gibi toplumsal sistemin aktivitesi için farklı ilişkiler (Zusammenhänge) içinde tanımlanan ve sabitleşen davranış biçim ve koşullarını kapsar. Başka bir söyleyişle, kurum, belirli şeylerin nasıl yapılacağıнын yolu ve yöntemidir. Bu bakış açısından hareket edildiğinde aile bir örgüt veya birliktir. Sosyo-kültürel kişiliğin yapısı ve neslin devamı bu birlik içinde meydana gelir. Buna karşılık evlilik (evlenme) ailenin tarihsel süreç içinde, hangi koşullar altında seyrettiğine karar veren bir kurumdur. Çünkü evlilik yalnızca iki ortağı ve bu iki ortağın şahsi ilişkilerini anlatmaz; aynı zamanda evlilik etkinlikleri başlığı altında toplanan tüm yükümlülükleri kapsar. Bu etkinlikler bir roller dizisi olup özel

durumlarda nasıl davranılacağını belirlerler. Nasıl ki, örgütlenmiş birliklerden örgütler meydana geliyorsa, örgütlenmiş davranış kurallarının bir serisi olarak da kurum oluşur. O halde kurum normlar ve norm yığınları (Normenagregaten) içinde meydana gelir. Dolayısıyla kurum bir görünümü ile ilgili normlar sistemidir. Örneğin toplumun eğitimle ilgili görünümünün içerdiği normlar eğitim kurumlarını oluştururlar. Buna karşılık okul belirli bir örgüt ve birliğe (Einheit) bağlıdır. Bir kurum, toplum tarafından kesin bir onayı gerektirir. Bir birliğe ait ya da üye olunur, bir kuruma ise tabi olunur (König, 1967, s.143).

Demek ki bütünsel bir toplumun kurumsal normları, statik ve saptanmış bir birlik oluşturmaktadırlar. Özel bir kurumun geçmişini açıklamaya kalktığımızda ise genel olarak bu kurumun bir yaratma olmadığını, fakat var olan kurumların dönüşümlerinin sonucu olduğunu gözleyebiliriz. Toplumlar, günlük değişikliklerden, büyük siyasal ve ahlaksal devrimlere kadar her an yenilikler üretilmektedir. Fakat tüm bu değişimler çeşitli derecelerde var olan kurumların değişmeleridir (Sayın, 1985, s.149). Daha önce de belirtildiği gibi toplumsal olan her şey gibi kurumlar da değişir. Bir fiziksel ya da toplumsal gereksinimi karşılamak amacını taşıdıkları için, gerek gereksinimin niteliğindeki değişiklik, gerekse onun karşılanmasında ortaya çıkan yeni tarzlar kurumlarda köklü değişikliğe yol açabilir (Ergil, 1984, s.194). Malinowski, temel toplumsal kurumları bireysel gereksinmelere karşı bir tepki olarak görür. Bunların alacağı biçimi ise kültürün kendinin değişkenliği kadar değişken, oldukça değişken olarak ifade eder (Abrahamsam, çev.Çelebi, s.26). Kuşkusuz toplumların çeşitli gelişme aşamalarında eğitim kurumunun aldığı biçim ve işlevlerinde de bir değişme görülmüş ve değişme özellikle işgücünün niteliklendirilmesi anlamında kendisini göstermiştir.

Teknoloji ve kültürel birikimin sınırlı olduğu ilkel toplumlar, eğitim büyük ölçüde informaldi (planlı, kasıtlı olmayan). Eğitim, böyle toplumlar, çocuğun, "boy"un kültür geleneğine yöneltilmesini amaç edinen bir işlem ya da çocuğu, ait olduğu kültürün ayrılmaz bir parçası haline getiren bir araç niteliğinde idi. Böylece toplum, bu yoldan görenek, inanış, düşünce ve davranış biçimlerini bireye aktarmaktaydı. İkel toplumlar, toplumsal gruplar birbirleriyle kaynaşmış olduğu ve meslek grupları bulunmadığı için eğitimin işlevi, daha ziyade kültürel birikimin genç kuşaklara aktarılmasına yönelik olup ailede yerine getiriliyordu (Erdentuğ, 1963, s.4).

Endüstrileşmeyle birlikte toplumsal kurumların, bu arada eğitim kurumunun işlevlerinde büyük ölçüde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Örneğin, çocuğun toplumsallaştırılmasında ailenin yerini okullar almıştır. Yine çıraklık sistemi ile kazandırılan meslekler, artık örgün eğitim sistemi (okullar) sayesinde kazandırılmaya başlanmıştır (Eserpek, 1976, s.395). Çünkü toplumsal işbölümü son derece karmaşık bir hal almış; yepyeni ve hiç bilinmeyen meslekler doğmuştur. Bu dinamik farklılaşma ve işlevsel uzmanlaşma, modern işlevleri en iyi görececek bireylerin eğitilerek, yeteneklerine uygun iş ve mesleklere yönltilmesini gerektirmiştir. Yani sanayileşme sürecine paralel olarak toplumlarda ortaya çıkan mesleki, teknik vb. alanlardaki farklılaşmalar nedeniyle, belli alanda uzmanlaşmış ve değişik nitelikte insan gücüne gereksinim duyulması, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin de belli alanlarda uzmanlaşmalarına ve bunun yanında okul içinde danışmanlık, sekreterlik, eğitim uzmanlığı gibi yeni statü ve rollerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Böylece eğitim, kendine özgü statüleri, rolleri ve normları olan bir kurum haline gelmiştir (Fidan, 1989, s.60).

Bu gelişmeler bağlı olarak artık meslekler ve tabakalar kapalı değil açık kümeler haline gelmiş oldular. Artık bireyler isteği, çabası ve yeteneği ile yükselebileceklerdi; toplumsal konumlarının gereğini yerine getiremeyenler düşecekti. Açık toplumda servet ve itibar, yani toplumsal statü, kapalı toplumlardaki gibi kalıtımsal ya da edinilerek değil, kazanılarak, başarı ile elde edilir oldu (Ergil, 1984, s.101). Başka bir söyleyişle sanayileşmiş toplumlarda birey yeteneği ve başarısı sayesinde alt tabakadan bir üst tabakaya geçebilecekti. O halde sanayileşmenin toplumsal yönden yaptığı değişimlerin başında, o zamana kadar devam eden statik, zümresel toplum düzenini ve eski toplumsal tabakalaşmayı yıkarak, bunun yerine bir ölçüde de olsa toplumsal hareketliliğe yol açması olmuştur denilebilir (Aytaç, 1985, s.21).

Ancak bu arada vurgulanması gereken bir nokta varki, o da şu: Alt tabaka çocukları için yukarıya doğru dikey toplumsal hareketlilik yolunun açılmasında endüstrileşmeyle birlikte mesleki, teknik ve yönetsel alanda çalışacak elemanlara olan gereksinimin artması önemli bir rol oynamıştır. Zira üst tabakalar ya da egemen kesimler sözü geçen alanlarda ortaya çıkan gereksinimleri karşılayamadıkları için bu gereksinimlerini zorunlu olarak alt tabakalardan karşılama yoluna gitmişlerdir. Üst tabakalarda doğup da mesleki, teknik ve yönetsel işlere karşı arzu ve yeteneği

olmayan kişiler aşığı tabakaya kayıyorlardı (Krech; Crutchfield; 1971, s.85). Bu nedenle de farklı yeteneklerden oluşan toplumsal yetenek havuzundan, eğitimin seçme işlevi sayesinde yetenekli kişiler seçilmeye başlandı (Topçuoğlu, 1971, s.15):

O halde hem sanayileşme sürecindeki toplumların, hem de sanayileşmiş toplumların kalifiyeleşmiş ya da uzmanlaşmış işgücünün karşılanmasında ve buna bağlı olarak bireylere iş ve mesleklerin gerektirdiği beceri ve hünereilerin kazandırılmasında eğitim kurumu önemli işlevi olan bir kurumdur.

Aslında yukarıda verilen bilgiler eğitimin toplumsal ve bireysel değerini az da olsa ortaya koymuştur. Ancak konumuz açısından önemi nedeniyle, izleyen bölümlerde aynı konular biraz daha ayrıntılı olarak tartışılacaktır.

1. Toplumsal Açıdan Önemi

Artık günümüzde tüm toplumlarda eğitimin gücüne ve önemine daha çok inanılmaktadır. Toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın temelini eğitimle yakından ilgili olduğu görüşü giderek yaygınlaşmaktadır. Eğitim, toplumların eğitilmiş insan gücünü hazırlayan bir araç olarak gün geçtikçe sanayileşmenin temel yatırımı ve itici motoru niteliğine bürünmüştür. Bu nedenledir ki, ülkemizi yönetenler bütçeden eğitim harcamaları için, ayrılan para miktarını, savunma masraflarını önüne geçirmeye çalışacaklarını sık sık dile getirmektedirler.

Eğitimin kalkınmadaki önemini anlaşılmamasıyla, özellikle 1969'larda çağdaş ekonomistlerin ilgisini çeken eğitim, en karlı bir yatırım olarak düşünölmeye başlanmış ve bilim adamlarının, iktisatçıların eğitim-ekonomi ilişkilerini inceleyen çalışmaları eğitim ekonomisi bilim alanının doğmasına neden olmuştur (Serin, 1972, s.2). Aşığıdaki alıntı eğitilmiş insan gücünün toplumsal kalkınmadaki önemini anlatmak bakımından ilginç bir örnektir.

"Şayet Batı Almanya son otuz, kırk yılda "mucize denilebilecek" bir atılım gerçekleştirebildiyse, bunu savaş sonrası yaşanmaz" diye nitelendirilen bu ülke, 7 milyon aktif, 12 milyon Alman'ın yurtlarına dönmesine borçludur. Bu 7 milyon niteliksiz işçi olsaydı, belki 7 milyon işsiz söz konusu olacaktı. Ama hepsi teknisyendi. Eğitime, özellikle teknik öğretime çok önem veren İsviçre, arazisi, denizi ve yer altı

zenginliği olmayan bir ÷lkedir. Ama bu g÷n y÷zbinlerce yabancı işçi çalıştırmaktadır. İsrail ve Japonya'nın da durumları İsviçre'den farklı değildir. Toplum kalkınmasında yeter sayıda ve nitelikli işg÷c÷n÷n önemini Amerikalı iş adamı Henri Ford "*makinalarımı ve fabrikalarımı tahrip edin, ama adamlarımı bana bırakın, çok kısa zamanda bu g÷nk÷ servetime yeniden kavuşurum*" diyerek; ve bundan çok daha önce Saint-Simon, "*Fransa'nın b÷t÷n tıbbi cihazları bir gecede tahrip edilse, altı ay içinde yeniden sağlanabilir. Buna karşılık b÷t÷n doktorlar bir an da yok olursa, yeniden yetiştirilmeleri y÷z yıllık bir çabayı zorunlu kılacaktır.*" (Adem, 1977, s.141)

Eğitimin önemine ilişkin olarak buraya kadar anlatılanlar, daha çok eğitimin ekonomik değeri ile ilgilidir. Ancak eğitimin önemi sadece ekonomik ynle sınırlı değildir. En az bunun kağar önemli olan ve toplumsal b÷t÷nl÷đ÷ sağlanmasında, ulus bilincinin oluşmasında rol oynayan siyasal ve k÷lt÷rel bakımlardan önemini de belirtmek gerekir. Tabii eğitimin önemli bir toplumsal denetim aracı olduğunu da unutmamak gerekir. Zira yeni kuşaklar toplumsal normları ve onlara uyulmaması halinde nasıl bir yaptırımla karşılaşacaklarını yine eğitim yoluyla öğrenirler (Tezcan, 1978, s.7).

2. Bireysel Açıdan nemi

Çağdaş eğitimin en önemli işlevlerinden biri de, toplumsal, ekonomik, k÷lt÷rel, teknolojik vb. alanlarda çok hızlı bir biçimde meydana gelen değişmelerden kaynaklanan sorunların öz÷lebilmesi için, gerekli olan bilgi, beceri ve teknikleri bireye kazandırarak çevreye uyumunu kolaylaştırmaktır. ÷nk÷ çağımızın insanı, önceki çağlara göre b÷y÷k bir hızla değişen d÷nya içinde yaşamaktadır. Bilim ve teknoloji, elde edilen bulgularla hızla değişmekte, yenileşmekte ve gelişmektedir. Doğal olarak insanın çevresindeki değişmeler, insana bilinenin dışında yeni etkiler yapmaktadır. İnsanın yeni etkilere yeni tepkilerle karşılık göstermesi gerekir. Yeni etkileri, eski tepkilerle karşılamak insanın sorunlarını zememektedir. Sorunları z÷lemeyen insan gerilime, giderek bunalıma d÷şer. İşte hızla değişen d÷nya ya da evre karşısında sorunları artan insanın yardımına koşan en önemli kurumlardan biri de eğitim kurumudur (Başaran, 1978, s.22).

İnsan soyaçekim yoluyla biyolojik bir organizma olarak yeme, içme, hava alma, aşırı sıcak ve soğuktan korunma, üreme ve kendini güvencede tutma gibi gereksinmelerini birlikte getirir. İnsan davranışlarının kaynağı bu gereksinmelerdir. Ancak insan, bu gereksinmelerinin üstünde yeni gereksinmelerle de davranır. İkincil güdüler denilen bu gereksinmeler, insanda eğitim ya da toplumsallaştırma süreci yoluyla oluşturulur. Genel olarak sosyo-psikolojik güdüler olarak da adlandırılan ikincil güdüler yani, iyi bir aile kurma; başkaları ile iyi ilişkiler kurma; kendini topluma kabul ettirebilmek için toplumun beğendiği davranışları yapma; iyi bir mesleğe ve gelir düzeyine sahip olma; yönetme ve benzerleri aslında bireyin toplumsal statüsü ile yakından ilgilidir (Başaran, 1978, s.24). O halde bu toplumsal statü ve belirleyicileri nelerdir?

Linton'a göre toplumların işlevlerini yerine getirilmesi, bireylerin ya da grupların karşılıklı davranış kalıplarına sahip olmalarına bağlıdır. Bu kalıpların içinde en önemli yeri statü tutar. Statü soyut olarak belli bir kalıba sahip konum demektir (Kongar, 1981, s.146). Toplumsal etkileşim süreci içinde, bireyin yapmakta olduğu rollerin toplamı olarak da tanımlanan statünün elde edilişi, genelde iki model çerçevesinde tartışılır. Analitik amaçla yapılan bu ayırma göre toplumsal statü veya konumlar, ya kazanılmış ya da atfedilmiş olarak değerlendirilirler (Mayer, 1975, s.105).

Daha önceki tartışmalarda da ifade edildiği gibi atfedilen statü, bireyin doğumu ile başlar ve bazı ölçütlere göre verilir. Bu ölçütler:

- a- Servetin büyüklüğü,
- b- Toplumsal köken (Asil, burjuva, çiftçi, işçi),
- c- Bir etnik gruba ait olma,
- d- Kır ya da kent kökenli olma,
- e- Cinsiyet gibi ölçütlerdir.

Kazanılmış statüye ilişkin ölçütler ise:

- a- Mesleki konumun (pozisyon) yüksekliği ve buna bağlı olarak emretme ve karar verme yetkisi,

b- Mesleki konumun yükselmesi ile orantılı olarak artan gelir düzeyi,

c- Yukarıdaki iki ölçütle de yakından bağlantısı olan eğitim düzeyi ile ilgili ölçütlerdir.

Bireyin toplumdaki yerini belirleyen kazanılmış statüye ilişkin ölçütlere bakıldığında, bunların tümünün de bireyin eğitim düzeyi ile ilgili olduğu görülür. Artık günümüz toplumlarında atfedilen (edinilen) statü yerine daha çok kazanılan statü kabul görmektedir. Bu anlayışın dayandığı temel, sanayileşmiş toplumlarda egemen olan "*başarıya göre seçim*" ilkesinin önem kazanmasıdır (Lange, 1986, s.12).

Bu düşünceden hareket edildiğinde, alt tabakaya mensup bir kişi ya da çocuğun üst tabakaya geçebilmesi ya da kazanılmış bir statü elde edebilmesi (yukarı doğru toplumsal hareketlilik), eğitim alanında göstereceği başarı ile yakından ilgilidir. Öyleyse eğitim, hem birey olarak yüksek bir yaşama düzeyi elde etmenin, hem de toplum olarak gelişme ve ilerlemenin, ileri ülkeler arasında yer almasının başlıca yoludur (Kaya, 1986, s.7). Ancak toplumun en önemli ögesinin birey olduğu ya da insansız bir toplum düşünülmemeyeceği gerçeği (Kağıtçıbaşı, 1976, s.4) gözönünde bulundurulursa; birey açısından işlevsel olanın toplum açısından da işlevsel olacağı, toplum açısından kazanç sayılan şeylerin bireyin de kazancı sayılabileceği unutulmamalıdır.

Hatırlanacağı üzere Türkiye'nin Almanya'ya işçi sevk ederken önemli beklentilerinden biri de, batının sanayileşmiş ülkelerinde çalışan işçilerin, çalıştıkları süre içinde edindikleri modern topluma özgü değerleri, normları, dönüşlerinde Türkiye'ye taşıyacakları ve böylece de modernleşme doğrultusunda toplumsal ve kültürel değişmelere katkılarının olacağı beklentisiydi. Bu konuda göçmen işçi çocukları da önemli bir potansiyel kaynak olarak değerlendiriliyordu. Zira işçi çocuklarının Almanya'da kaldıkları süre içinde eğitim-öğretim görerek belli alanlarda uzmanlaşmış ya da mesleki ve teknik alanda kalifiyeleşmiş ve Almancayı öğrenmiş olarak dönecekleri ve toplumsal değişime katkıda bulunacakları umulmaktaydı. O halde toplumsal değişim nedir ve eğitimin toplumsal değişmeye etkisi nasıldır? İzleyen bölümde bu sorulara cevap aranacaktır.

3. Toplumsal Değişme ve Eğitim

"Eğitim sorunları, Eğitimin toplumların gereksinmelerine uyum sorunlarıdır. Bu bakımdan sosyolojinin temel sorunlarından biri de toplumsal değişme sorunudur" (Ergun, 1987, s.4). Bu nedenle toplumsal değişmenin gerektirdiği toplumsal ve bireysel gereksinmelere, eğitimin cevap verip vermeme durumunun açıklanması gerekir.

Toplum, toplumsal kurumların meydana getirdiği bir sistem olarak tanımlanabilir (Kongar, 1981, s.25). Ancak kurumların bir arada oluşları toplumların sürekli denge içinde bulunan bir varlık olduğu anlamına gelmez. Aslında durağan (stationar) sayılan bir toplumsal sistemde de hızlı olmamakla birlikte sürekli olarak değişme süreci görülmektedir (König, 1967, s.229). Çünkü sosyo-ekonomik, sosyo-politik, sosyo-kültürel boyutta, gerek kendi içinde doğal olarak oluşan çelişkiler, gerekse dıştan gelen etkilerin varlığı göz önünde bulundurulacak olursa, doğa-insan ve insanlar arası ilişkilerin bir örgütlenmesi olan toplumsal yapının, durgun olmadığı, sürekli bir değişme gösterdiği yadsınamaz. Toplumsal yapı özellik itibarıyla yapılaşma (Strukturierung), yapının bozulması (Destruktionierung) ve yeniden yapılaşan sürekli bir hareketlilik içindedir ve şayet yeniden yapılanmasını gerçekleştiremez ise yeni bir sosyal yapıya yer açacak biçimde parçalanır (explodiert). Sosyal yapı sosyal gerçeklikle karıştırmamalı. Sosyal yapılar total toplumsal olaylara (fenomenlere) giydirilen bir elbise gibidir. Sosyal yapılar, sosyal gerçeklik için zengin bir ikame alanıdır (depodur). Toplumsal yapının tanımındaki en belirleyici özellik (element) hiyerarşi yığınları arasında, sürekli çabalarla yeniden üretilen nazik bir denge göstermesidir (Cassetti, 1970, s.76-77). Başka bir söyleyişle toplumsal yapı eğreti bir dengedir ya da görelî bir sürekliliktir. Yapı mutlak değildir. Her toplumsal değişme, toplumun eğreti veya geçici dengesini bozar ve yeni eğreti bir denge sağlar, bu eğreti denge bozulmak zorundadır. O halde toplum ve değişme kavramları birbirinden ayrı olarak düşünülemez (Ergun, 1974, s.99).

Toplumsal değişme bu gün sosyolojinin temel kavramlarından biridir. İlk kez W. Ogburn tarafından, sosyal dinamik ve bundan türetilen ilerleme, gelişme kavramlarının yerine kullanılmıştır. Daha önceki klasikler toplumsal değişmeleri, sosyal dinamik, transformasyon, devrim, evrim, farklılaşma, çökme gibi kategorilerle

çözümlemişlerdir. Don Martindal'e göre toplumsal değişme; insanlararası ilişkilerin biçimlenmesi (formation) ve çözülmesidir. Dahrendorf, toplumsal değişmeyi, otorite birliklerinin (Einheit) yönetim pozisyonlarındaki değişme olarak tanımlar. Loockwood ise, toplumsal değişmeyi, sosyal bir sistemin kurumsal yapısındaki ya da bir toplumun merkezi kurumsal düzenindeki bir değişme olarak tanımlamaktadır (Zapf, 1971, s.13).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere toplumsal değişme, bir toplumsal yapıdan ya da ilişkiler dokusundan başka bir toplumsal yapıya; bir yapılar sisteminden başka bir yapılar sistemine geçme süreci olup süreklidir (Ergun, 1987, s.100). Alvin Tofler'e göre çağımızın en büyük özelliği yaşamın her alanındaki giderek hızlanan değişmedir (Özkök, 1985, s.274). Hızı artan bu değişme nedeniyle insan ilişkilerinde "geçicilik" ortaya çıkmakta ve buna bağlı olarak bireysel, kurumsal ve toplumsal düzeyde bir seri uyumsuzluklar ve sorunlar meydana gelmektedir (Tolan, 1981, s.227).

Sosyologlar genelde dış etkilerden (exogen) kaynaklanan değişmeyi, toplumun iç dinamiklerinden (endogen) kaynaklanan değişimden ayırt ederler. Bu yaklaşıma göre toplumsal değişme, ya nüfus (Bevölkerung), iklim gibi doğal çevrenin farklılaşmasından (kapalı toplumlarda), ya da savaş, fetih, ticaret veya sosyo-kültürel açılardan başka toplumlarla kurulan ilişkiler (örneğin, bunlardan biri de işçi göçüdür) yoluyla olmaktadır. Kuşkusuz bunlara dıştan ve içten kaynaklanan nedenlerin birlikte meydana getirdiği değişmeler de eklenebilir. Doğaldır ki tüm değişmeler, belli bazı koşulların meydana gelmesinin (konstellation) sonucudur. Yine doğaldır ki, normların, kurumların ve farklı düşüncelerin oluşturduğu toplumun herhangi bir alanında ya da ögesinde meydana gelen değişme sürecinin toplumun öteki alanlarını etkilememesi de düşünülemez (Kadelbach, 1972, s.324-326).

Ne türden olursa olsun, başlayan bir değişme bir noktada durmaz; devam eder gider. Çünkü toplumu oluşturan öğelerin her biri, kendi özgül nitelikleri doğrultusunda dinamik koşullardan sürekli olarak etkilenir ve toplumsal düzeyde değişmeye yol açabilecek birikimi sağlar (Oskay, 1983, s.11-12). Dinamik bir süreç olan toplumun herhangi bir ögesinde olan değişimden doğal olarak eğitim kurumu da etkilenir. Çünkü önemli bir toplumsal kurum olan eğitimin kendinden beklenen ekonomik, siyasal, kültürel vb. işlevleri yerine getirebilmesi için toplumsal değişmelere

göre kendini yeniden yapılandırması gerekir. Kaldı ki, günümüzde eğitim kurumuna toplumsal değişme sürecinin başlatıcısı olarak da bakılmaktadır. Bu konuda Tütengil: *"Toplum yapısında değişiklikler yaparak insan gücünü etkilemek mümkün olduğu kadar insan gücünü eğitim, plan ve ülkü gibi etkenlerle eylem haline getirerek, toplum yapısını değiştirmek de mümkündür"* diyerek eğitimin toplumsal değişmeye ilişkin önemini vurgulamıştır. Bilgiseven (1987, s.134) bu konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir: *"Toplumsal değişimin kendiliğinden olumlu bir yönde meydana gelmediği az gelişmiş ülkelerde, planlı ve istenen yönde bir değişimin gerçekleşmesinde eğitim kurumundan yararlanılmaktadır."*

O halde eğitime bir anlamda toplumda meydana gelen değişmelere, bireylerin sıkıntısız olarak uymalarını kolaylaştıran tampon bir kurum; diğer taraftan da toplumsal değişme sürecinin başlatılıp sürdürülmesinde önemli bir araç olarak bakılabilir. Diğer bir ifadeyle, insanı, hem çevredeki değişmelere uyum sağlayacak hem de çevrede istenilen değişimleri yaratabilecek yeterliğe ulaştırmak eğitim kurumunun işlevidir (Başaran, 1978, s.22). Ancak insanın, hem çevreye uyum sağlayabilmesi, hem de çevreyi değiştirebilmesi yüksek düzeyde bir zihni faaliyeti gerektirir. İnsan zihninin gelişmesinde en önemli etken ise onun sürekli olarak yeni bilgilere açık, karmaşık sorunları çözmeye hazır bir işlerlik içinde tutulmasıdır (Oktay, 1983, s.21).

Türkiye ve Almanya toplumsal, kültürel, ekonomik, eğitsel vb. bakımlardan oldukça farklı özellikler gösteren toplumlardır. Bu farklılıkların temelinde ise Türkiye'nin gelişmekte olan, ancak genelde geleneksel özellikler gösteren (en azından göçmen işçilerin ilişkileri açısından) bir toplum oluşu, buna karşılık Almanya'nın sanayileşmiş (modern) bir toplum olması yatmaktadır. Tabii ki bu farklılıklardan en çok etiklenen kesim de işçi çocukları olmaktadır. Devam eden bölümlerde geleneksel ve modern toplumlar bazı özellikleri açısından tartışılacaktır. Çünkü göçmen çocukların uyumlarının sağlanabilmesi ve bunla bağlı olarak eğitim sorunlarının çözülebilmesi farklı yapıdaki toplumların özelliklerinin bilinmesiyle yakından ilgilidir.

C. TOPLUM VE YETİŞTİRDİĞİ İNSAN TIPLERİ

Genelde toplumsal olgu ve olayların diğerk bir deyişle toplumsal süreçlerin bilimsel olarak çözümlenmelerini yapmak amacıyla, bilim adamları, toplumları, sahip oldukları bazı ortak özelliklerine göre tipleştirmeye gitmişlerdir. Örneğin, Ferdinand Tönieş, toplumları, üyeleri arasındaki ilişkilerin karakterinden hareket ederek topluluk (Gemeinschaft) ve toplum (Gesellschaft) olarak ikiye ayırmıştır. Tönieş'den sonraki birçok toplumbilimci, küçük anlam değışiklikleri olmakla birlikte, Tönieş'in yaptığı ayrımı esas almışlardır (Bottomor, 1984, s.98).

Bir başka yaklaşıma göre toplumlar, toplum içindeki grupların sayısına ve çeşitliliğine göre tipleştirilmektedir. İşte Durkheim bu noktadan hareket ederek, benzerliğe dayanan bir dayanışma üzerine kurulmuş gruplarla (mekanik), işbölümüne dayanan bir dayanışma üzerine kurulmuş olanları (organik) birbirinden ayırır (Duverger, 1982, s.65). Robert Raldfield ise toplumları kavim toplumu ve kent toplumu olarak ikiye ayırmıştır (Sayın, 1985, s.75), Cooley toplumları birincil ve ikincil ilişkilere dayalı toplumlar, Lerner, empati ve fikir düzeyinden, Levy ise yapısal farklılaşmalardan hareket ederek toplumları modern ve geleneksel toplumlar olarak ikiye ayırmışlardır (Kongar, 1981, s.230). Toplumları gelişmişlik derecelerine göre az gelişmiş, geri kalmış, gecikmiş, gelişme halinde, gelişen, kalkınan, yarı gelişmiş vb. kavramlara göre ayıranlar da vardır (Tütengil, 1966, s.5).

Ancak toplumları, bazıları yukarıda verilen kavramlar çerçevesinde kesin çizgilerle ikiye ayırmak mümkün değildir. Örneğin, hiç bir toplum ne sırf gelenekçi ve ne de sırf sanayi toplumuna özgü olan tüm özellikleri içerir (S. Dönmezer, 1982, s.244). Örneğin sanayileşme süreci içindeki toplumlarda (geçiş dönemi toplumu) geleneksel topluma özgü öğeler ile endüstri toplumuna özgü değerler yan yana bulunmaktadır.

Toplumların yukarıda verilen tiplerinden geleneksel-modern ayrımını seçişimizin nedeni bu ayrımın entellektüel ve bilimsel çevrelerde yaygın oluşundan ve pratik olmasındandır. Çünkü konuyla ilgili araştırmalar, geleneksel ve modern toplumların bazı ortak özelliklerinin bulunduğunu göstermektedir (Bilgin, 1991, s.411). Aşağıda bu iki toplum yapısına ilişkin bazı genel özellikler verilecektir.

1. Geleneksel Toplum

Geleneksel toplumların belirgin özelliklerinden birisi geleneksel tarım endüstrisine dayalı olması ve uzmanlaşmanın olmamasıdır. Toplumsal yapı, ekonomik, siyasal ve dinsel, eğitsel, ailesel vb. açılardan otoriteye dayanan hiyerarşik bir yapı özelliği gösterir. Bu toplumlarda otoriter hiyerarşik yapıya bağlı olarak yöneten küçük bir grup ve yönetilen büyük bir kitle vardır. Bu küçük grup sahip olduğu otoriteyi altta bulunanlara uygular. Küçük bir hareket serbestliği dışında toplumsal statüler miras yoluyla geçer ve atfedilen statü özelliği gösterir. Bu statü kazanılmaz; birey belli bir statü ile dünyaya gelir. Geleneksel toplumlarda farklılaşma oldukça azdır. Geçmişteki toplumsal değerlerine oldukça bağlıdırlar.

Bu toplumlarda yeniliklere, yaratıcılığa, başarıya, bağımsızlaşmaya pek olanak tanımayan; bağımlılık ve itaat yönü ağır basan otoriter bir kişilik yapısı vardır. Yeni kuşakların eğitimi de bu doğrultuda yapılır (Zapf, a.g.e. s.354). Nüfusu azdır ve dolayısıyla üyeleri arasında yakın ve sıkı bir işbirliği vardır. Yukarıda da belirtildiği gibi böyle toplumlarda normlar uzun zaman hemen hemen sabit kalır. Toplumsal örgütlenmenin biçimi hısımlık, akrabalıktır; insanlar genellikle buldukları bölgenin dışına çıkamazlar; fiziki hareketlilik azdır.

Değerlerin ve normların bekçisi geleneklerdir. Bireyler bu gelenekleri eleştiremezler. Normlar üzerinde uyumsuzluk yok gibidir. İlişkilerinde sürekli pekiştirirler, canlı tutarlar. Normlar kuşaklar boyunca devam eder, akraba evlilikleri özellikle içten evlenmeler çok yaygındır. Kitle iletişim araçları gelişmemiş olduğundan, iletişim sözle yapılır. Kadın iş yaşamına katılıyorsa da ekonomik anlamda bağımlıdır (Sayın, 1985, s.76-77). Geleneksel özellik gösteren toplumlarda gerçek bir kentleşme yoktur; okuma-yazma bilenlerin sayısı azdır. Çünkü okullaşma oranı düşüktür ve her yaştaki kişilere yeterli eğitim programları yoktur. Kişisel yeterlilikten ziyade kıdem ve yaşlılığa önem verilir. Bu toplumların yapısı değişmeyen bir kişilik temeline dayanır (Tezcan, 1985, s.240). İlişkilerinde genellikle daygusal egemendir. Bölgeselciliği savunurlar. Nüfus artış hızı yüksektir (Bilgin, 1991, s.411).

2. Modern Toplum

Endüstrileşmiş ya da modern toplumların özellikleri, yukarıda genel hatları ile açıklanan geleneksel özelliklerle karşıtlık gösterir. Modern toplumun insanları farklı ritimde toplumsal "değişme süreci"ne oldukça alışmışlardır. İnsanlar burada doğdukları yere bağlı kalmak durumunda değildirler. Sanayi kuruluşlarının kent merkezlerinde oluşu nedeniyle nüfusun büyük bir kesimi kent merkezlerinde birikmiştir. Fiziksel hareketlilikle birlikte gelen toplumsal hareketlilik ve bu sürece uygun olan yeni kurumların oluşması, sanayileşmiş toplumun bir başka özelliğidir. Kuşkusuz hareketlilikle birlikte oluşan kurumlar, yeni bazı becerileri ve değerlendirme ölçütlerini de gerektirmiştir. Bu gelişmelere bağlı olarak demokratikleşme süreci başlamış ve bireye seçme hakkı verilmiştir. Bu anlayışa göre herkes yeteneğinin izin verdiği ölçüde kendi geleceğini belirleme hakkına sahip olabilecekti. Bunun içinde temel eğitim zorunlu ve herkes eşit eğitim şansına sahip olacaktı. Kişiler artık toplumsal kökenlerinden bağımsız olarak, başarılarına göre değerlendirilecekti (Zapf, a.g.e. s.363).

Geleneksel toplumlarda halkın büyük bir bölümü birincil sektör denilen tarım alanında çalışırken; modern toplumlarda insanlar, ikinci sektör denilen endüstride ve nihayet kentleşme ile eğitim düzeyinin göstergesi olarak da bilinen hizmet sektöründe çalışırlar ve bununla bağıntılı olarak siyasal ve kültürel bilinç düzeyi de yükselmiştir.

Lerner, modern ve geleneksel, toplumsal yapılardaki sektörel dağılımı Tablo I.'de şu şekilde şemalaştırmıştır (Boos; Hohman, 1977, s,287).

Tablo I. Geleneksel ve Modern Toplum

Sektör	Geleneksel Sistem	Modern Sistem
Sosyo-ekonomik	Tarıma dayalı	Kentleşmiş (sanayileşmiş)
Kültürel	Ümmilik hakim	Temel eğitim zorunlu
İletişim	Sözlü sistem	Vasıtalı sistem
Politik	Tayin sistemi	Seçim sistemi

Sanayi toplumlarının özellikleri derli toplu olarak şöyle sıralanabilir: Çok büyük boyutlarda bilgi birikimi (öncelikle doğa bilimleri ve teknik bilimler alanlarında) artan bir ölçüde edüstrileşme ve teknolojikleşmenin göze çarpması, yüksek derecede bir iş bölümü ve kentleşme, coğrafi ve sosyal hareketlilik, işyeri ile oturma yerlerinin ayrılması, iş dünyasında meslekleşme ya da profesyonelleşme ve bağlı olarak meslek yapısında da farklılaşmalar, başarı ilkesine dayanan rol beklentilerinin artması, içinde bir buçuk kuşağın yer aldığı samimi bir birlik olan çekirdek ailelerin ortaya çıkması, atfedilen statü yerine sürekli değişebilen, kazanılan statünün benimsenmesi, devlet aygıtının merkezileşmesi ve o ana kadar başka kurumlarca yerine getirilen işlevlerin, devlete aktarılması ve toplum üyelerinin devlet üzerindeki kontrolünün artması, birey başına düşen gelir düzeyinin ve buna bağlı olarak yaşam standardının yükselmesi, yukarıda da belirtildiği gibi eğitim fırsatlarının demoratikleşmesi, kitle iletişim araçları sayesinde bilginin yaygınlaşması, yapısallaşmış rollerin artması, halkta görece olarak bir davranış güvensizliğinin görülmesi, norm ve değerlerin, sabit ve kalıcı şeyler olmadıklarının toplumsallaştırma yolu ile öğretilmesi, toplumsal grup üyelerine haketlilik, yenilik ve bilinmeyen şeylere ilişkin olarak hazırlıklı olmaları için iyi bir motivasyon kazandırılması ve nihayet daha önce de belirtildiği gibi hızlı ve sürekli bir değişme sürecinin varlığı (Rüeg, 1969, s.225).

Kuşkusuz modernleşme süreci yalnızca kurumlardaki, örgütlerdeki ve toplumsal yapıdaki farklılaşma ile sınırlı kalmamış, bunlara ek olarak bireylerin zihniyetinin yönlendirilmesinde ya da değiştirilmesinde de etkili olmuştur. Marx, bu konudaki düşüncesini aşağıdaki cümelerle ifade etmiştir. "*Çağdaş sanayi, işbölümü nedeniyle aynı işi tekrarlamaktan bunalmış olan işgücünü, çeşitli işleri yapmaya uygun, üretimdeki değişikliğe derhal uyabilen, çeşitli toplumsal işlevleri yerine getirebilen işgücü ile değiştirmeye zorlamıştır. Bu nedenle de geleneksel kişilik özellikleri değişikliğe uğramış ve modern toplumun gereklerine uygun yeni bir kişilik özelliği ortaya çıkmıştır.*" Lerner bu yeni kişilik tipini empati kavramı ile açıklamıştır. Empati, bir kimsenin kendini başkasının yerinde görebilme kapasitesidir. Lerner bu kavramı psikolojik hareketlilik olarak da değerlendirmektedir. O'na göre empatik kişiler açık ve esnektir (Kağıtçıbaşı, 1976, s.276). Modern toplumun çeşitli sektörlerinin çelişkili ve kapsamlı rol beklentilerine uyum yeteneği yüksek empatik kişiler cevap verebilir.

Buna karşılık okuma-yazma düzeyi düşük geleneksel toplum bireylerinin zihniyet ve yetenekleri kent ve endüstri yaşamının gereklerine uymakta sayısız zorluklarla karşılaşmakta veyeni sanayi düzenini yadırgadıkları için sanayitoplum üyelerinin gayret ve hırsına,yetenek vemeslek bilincine ulaşmamaktadır (Çömlekçi, 1971, s. 24).

Almanya'da çalışan Türk işçilerinin karşılaştıkları uyum sorunları,bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde biraz daha iyi anlaşılacaktır. Nasıl ki insan organizması kendini en iyi,en uygun denge içinde tutma eğiliminde (homeostazis) ise (Dilsiz, 1977, s. 8), toplumlar da ister geleneksel, ister modern olsun, denge içinde kalmak ve varlığını sürdürmek isterler. Bunun temel koşulu ise söz konusu toplumda geçerli olan roller, statüler, kurallar, tutumlar, normlar ve benzerleri doğrultusunda bireyleri koşullandırmaktır. Başka bir söyleyişle bireyleri, belirlenmiş toplumsal amaçlar doğrultusunda eğitmek ya da toplumsallaştırmaktır.

Göç olgusu ile birlikte ekonomik kaynaklı değişmelere ek olarak giderek artan bir ölçüde eğitim ve toplumsallaşma süreçleri bazında da sorunların ortaya çıktığı (Boos; Hoffman, 1977, s. 7), önceki tartışmalarda belirtilmişti. Bu sorunlar, her iki toplumun, kendi sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel beklentilerine göre farklı insan tipi yetiştirmek istemelerinden kaynaklanmaktadır. Whiting ve Child (1953) çocuk yetiştirme yöntemlerinde toplumlar arasında farklılıklar olmasını, farklı toplumların kültürü sürdürme sistemlerinin değişik olmasına bağlamaktadırlar. Onlara göre kültürü sürdürme sistemleri, bir toplumdaki ekonomik, siyasal vesosyal kurumlar, toplum üyelerinin beslenme,barınma vekorunması ile ilgili temel töre ve davranışlarıdır. Bu sistemlerden birisi de aile birimlerinin yapısıdır (Gürkaynak, 1979, s. 3). Konumuz açısından en önemli noktalardan biri de temel töre ve davranış farklılıklarından kaynaklanan eğitim ya da toplumsallaşma sürecine ilişkin sorundur. Farklı toplumsallaştırma yaklaşımlarına bağlı olarak ortaya çıkan sorunlara nasıl yaklaşılacağı ve bağlı olarak ne türden çözüm önerilerinin getirileceği eğitim ve toplumsallaşma arasındaki ilişkinin açıklanmasını gerektirir.

3. Toplumsallaşma ve Eğitim

Toplumsallaşma, bireyin kişilik kazanarak belli bir çevreye hazırlanması, toplumla bütünleşmesi sürecidir (Ozankaya, 1984, s. 126). Bu süreç bireyi toplumsal

sistemin katılımcı bir üyesi haline getirir. Ralph Linton, yeni doğmuş çocukların uygar olmayan yaratıklar olduğunu ve onların bu durumdan kurtarılmalarının ve toplumsal sistemin insan üyeleri haline gelmelerinin toplumsallaşma ile mümkün olacağını söyler (Dönmezer, 1982, s. 141). Bu sayededir ki, bireyin *"işler durumdaki ruhsal, bedensel ve fizyolojik özelliklerinin kendine özgü olan az çok durağan bütünlüğü"* olarak tanımlanan kişilik (Enç, 1974, s. 107), çocukluğun ilk yıllarında belirginleşmeye başlar ve gençlik çağının son yıllarına doğru da son biçimini alır. İnsanların çocukken öğrendiği çoğu şeyler onların zihinlerinde öyle izler bırakır ki, bunlar ancak beyin yıkama gibi çok istisnai deneyimler geçirildiğinde ortadan kaldırılabilir. Oysa erginlerin öğrenmelerinde bu nitelik yoktur. Çünkü erginlikte elde edilen bilgi teknik niteliktedir ve kültür değerlendirmelerinin içselleştirilmesini doğurmaz (Dönmezer, 1982, s. 141).

Birey toplumsallaşma süreci sayesinde grubun etkin bir üyesi olabilir. Birey grup içinde işgal ettiği konuma ilişkin rol beklentilerini ve gruba ait olan kültürel değerleri, inançları toplumsallaşma süreci yolu ile öğrenir ve içselleştirir (Lange, 1986, s. 12). Birey toplumsallaşırken toplumsal etkileşime tabi olur. Kişiler ve gruplar arasında, buna katılanların davranışını değiştiren herhangi bir ilişki olarak tanımlanan toplumsal etkileşim, davranışları, eğitiminin istediği doğrultuda değiştirdiği takdirde eğitimin bir parçası olabilir. İnsanlar bu sayede topluma uyarlar veya uymak isterler. Buna göre çağdaş eğitimin bir parçası, içinde öğrenimin yer aldığı uygun durumların oluşmasıyla meydana gelmektedir (Tezcan, 1984, s. 26). Zaten eğitim, toplumsallaşmanın bilinçli olarak planlanmış ve formal olarak örgütlenmiş bir parçasıdır (Lange, 1986, s. 21). Eğitim, insanların toplumsallaşmaya en açık olduğu dönemde, onları toplum düzenine koşullandırmaktadır (Ozankaya, 1977, s. 100).

Toplumsallaşma ile yakın bir ilgisi olan bir süreç de, kültürleşme (Akkültürasyon) kavramıdır çoğu zaman toplumsallaşma ile eşanlamda kullanılan kültürleşme, farklı toplumsal yapı ve kültürlerden birey ve grupların karşılıklı etkileşimleri sonucunda yeni bir senteze ulaşmaları olarak tanımlanmaktadır (Celkan, 1989, s. 53). Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, gerek Almanya'daki durumları gerekse Türkiye'deki yaşantıları kültürleşme süreci içinde değerlendirilebilir. Kanımca söz konusu grubun eğitime dönük sorunlarının kökeni büyük ölçüde kültürleşme süreci ile de ilgilidir. Bu konu daha sonraki bölümde biraz daha geniş olarak ele alınacaktır.

Toplumu oluşturan bütün sınıfların üyeleri ve sınıflar arasındaki sosyo-kültürel farklılığın en aza indirilerek, olanak ölçüsünde ortak kültür değerlerinin empoze edilmesi toplumsal bütünleşme açısından önemlidir. Bu önemli işlevde sorumlu ya da yükümlü bulunan bazı informal ve formal merciler vardır (Lange, 1986,s. 21). Şimdi bu mercilerin bazılarından söz etmek istiyorum. Bronfenbrenner'e göre toplumsallaştırma süreci bir kuşağın diğerine karşı ilgisidir. Çocuk bu süreç yoluyla toplumun etkin bir üyesi haline gelir. Toplumsallaştırma süreci çeşitli toplumsal ortamlarda oluşur ve sürüp gider. Bu ortamlardan ilk ve en önemlisi ailedir (Gürkaynak, 1979, s. 5).

Aile, biyolojik ilişkiler sonucu, insan türünün devamını sağlayan, toplumsallaşma sürecinin ilk ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin kurallara bağlandığı, o güne kadar toplumda oluşturulmuş maddi ve maddi olmayan zenginlikleri kuşaktan kuşağa aktaran, biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal, eğitsel, hukuksal vb. yönleri bulunan en küçük toplumsal birimdir. Aile, özellikle dilbaşta olmak üzere toplumdaki kültürün temel öğelerini bireye aktarır (Sayın, 1990, s. 2).

Amerikalı sosyolog Cooley'e göre aile birincil ilişkilerin gerçekleştiği birincil bir gruptur ve en karakteristik özelliği buradaki ilişkilerin doğrudan, samimi ve ortak çalışma ile ilgili oluşudur. Bir kuşağın sahip olduğu düşünceler, değerler, beklentiler vb. gelecek kuşaklara genellikle aile içinde aktarılır. Çocuğun okuldaki başarısında, kişiliğinin gelişiminde, meslek ve yaşama ilişkin planlarının yapılmasında ailedeki eğitim ve toplumsallaşma sürecinin belirleyici bir etkisi vardır (Meier, 1974, s. 292). Aile sadece küçük çocuğun toplumsallaşmasının gerçekleştiği bir grup değil, buna ek olarak modern toplumlarda yetişkinin de toplumsal dengesi için gerekli olan, temel toplumsal bir gruptur.

Çocuğun ya da bireyin toplumsallaşma sürecinde etkili olan bir etken de arkadaş veya akran gruplarıdır. Çocuk aynı mekan ve çevrede arkadaşları ile doğrudan etkileşim içine girer ve karşılıklı olarak birbirlerinin hareket tarzlarını öğrenir. İkincil toplumsallaştırma ajanları olarak ana okulu ile üniversite arasında yer alan tüm örgün eğitim kurumlarını sayabiliriz. Bunlar daha önce de ifade edildiği gibi toplumsallaşma sürecinin örgütlenmiş biçimleridir. Toplumsallaştırma burada bilinçli olarak yürütülür. Bunlara ek olarak üçüncü (tertiaren) toplumsallaştırma çevresi olarak adlandırılan örgütlerden de söz edilebilir. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir: İçinde

mesleki toplumsallaşmanın olduğu ekonomik ve yönetsel makamlar; parti ve dernekler; kilise ve müminler topluluğu; ıslah evi ve hapishane gibi baskı örgütleri.

Son tahlilde şu söylenebilir: Toplumsallaşma süreci, bireyin gelecekte sahip olacağı toplumsal ve mesleki statüsünün gerektirdiği rolleri başarılı bir biçimde oynayabilmesi için, onu, gereken bilgi, beceri, hüner ve alışkanlık gibi özelliklerle donatmak sürecidir. Ancak bireyin bu özellikler doğrultusunda davranışının değiştirilebilmesi ya da öğrenmesinin gerçekleştirilebilmesi, onun birincil toplumsallaştırılma ortamının yeterliliği ile yakından ilgilidir. Zira eğitim sistemi çalışmalarını sürekli olarak ve öncelikle birincil toplumsallaştırma sisteminin birikimleri üzerine inşa eder (Lange, 1986, s. 21). Ancak, toplumun bir prestij ve iktidar hiyerarşisi oluşturan sınıflardan ve tabakalardan oluştuğu (Bottomore, 1984, s. 195) gerçeğinden hareket edildiğinde, her tabakadan (alt, orta, üst) ailenin başarılı bir toplumsallaşma gerçekleştirebileceği söylenemez. Bu konuya biraz daha açıklık getirebilmek için şimdi toplumsallaştırma sürecinin farklı tabakalardaki görünümü ile eğitim ilişkisi tartışılacaktır. Çünkü farklı toplumsal tabakalara mensup ailelerin eğitim ve toplumsallaştırma anlayışlarında tipik farklılıklar vardır (Lange, 1986,s. 95).

4. Toplumsal Tabakalaşma ve Eğitim İlişkisi

Tabakalaşma en genel anlamıyla, bir halkın, aralarında ayrıcalık, sınırlılık, ödül ve yükümlülük bakımlarından farklar bulunan, kendi içlerinde bir ölçüde uyumlu iki veya daha çok tabakaya bölünmesi olarak tanımlanabilir (Lundberg; Schrag, Larsen; 1985, s. 318). Toplumlar, her yer ve zamanda bireyler ve statüleri yukarı ve aşağı, daha iyi, daha kötü, arzu edilen ya da arzu edilmeyen gibi değer ölçülerine göre derecelendirilip örgütlenmişlerdir. Başka bir anlatımla toplumdaki bireyler işgal ettiği konuma, irksal kökenine, eğitim düzeyine, meslek, siyaset ve mensup olduğu toplumsal sınıflara göre derecelendirilmekte ve değerlendirilmektedirler (Dönmezer, 1982, s. 303).

Buna göre tabakalaşma önce bir hiyerarşi ve eşitsizlik oluşumdur ve kaçınmak da mümkün değildir. Ancak kaçınmak mümkün olmamakla birlikte tabakalaşmanın yol açtığı hiyerarşi ve çeşitli görüntüleri nedeniyle toplumda bir takım

hoşnutsuzluklar da olmaktadır. Bu hoşnutsuzlukların ise toplumsal hareketlilikle aşılabileceği savunulmaktadır (Sezer, 1985, s. 134).

Ne zaman bir toplum derecelendirilmiş bir sıralanma gösterirse o topluma tabakalaşmış denilir (Tezcan, 1984, s. 119). Benzer statüye sahip kişi ve gruplar (aileler) tabakayı oluştururlar; benzer toplumsal tabakalar ise toplumsal tabakalaşma sistemini meydana getirirler (Hançerlioğlu, 1986, s. 232). Toplumsal tabakalaşma konusunda Pitirim Sorokin şöyle der: Toplumsal tabakalaşma, belli bir nüfusun hiyerarşik olarak düzenlenmiş sınıflar biçiminde farklılaşmasıdır. Bu farklılaşma, toplumda üst ve alt katmanların varlığını gerektirir. Temelinde ve varoluşunun özünde hakların ve ayrıcalıkların, görev ve sorumlulukların, toplumsal zenginlik ve yoksullukların toplumsal iktidarla iktidarsızlığın eşitsiz olarak dağılımı yatar. Amerikan toplumbilimcisi Merill de aynı konuya ilişkin olarak şunları söyler: Toplumsal tabakalaşma, üyelerin büyük çoğunluğunca bilinçli olarak bilinmeksizin ve onların iradelerine bağımlı olmaksızın, gelenek aracılığı ile yukardan zorla benimsetirilir. Tabakalaşma kimi kümelerin maldan, hizmetlerden iktidar ve duygusal doygunluklardan öteki kümelere göre daha fazla yararlanmaları anlamına gelen farklılaştırılmış bir ayrıcalıklar sisteminin varlığını gerektirir. Ayrıcalıklar kuşaktan kuşağa sürdürülerek kurumlaştırılır (Hançerlioğlu, 1986, s. 232). Bu tabakalaşma olgusunda ya da hiyerarşik yapılanmada, toplumun üst kesiminde bulunanlar, toplumsal, ekonomik, kültürel, eğitimsel, siyasal vb. olanaklardan en fazla yararlananlardır. Toplum, üyelerinin toplumsal olanaklardan yararlanma derecelerine göre alttan üste doğru gidildikçe daralan bir pramit biçiminde tabakalaşır. İşte bu pramidin daha geniş olan alt basamaklarında yer alan ve toplumun çoğunluğunu oluşturan bireylerin tüm çabası bir üst tabakaya atlamak ya da toplumsal olanaklardan daha çok yararlanmaktır.

Toplumsal tabakaları belirlemede iki ölçüt kullanılır. Bunlardan ilki nesnel ölçüt, ikincisi ise öznel ölçüttür. Aynı toplum içinde yaşayan insanları gelir, eğitim, konut, yaşam biçimi, yaşam düzeyi, boş zamanlarını değerlendirme biçimi, yaşanan kültürel ortam gibi nesnel ölçütleri kullanarak gruplaştırıp tabakalar oluşturulabilir (Sayın, 1985, s. 94). Öznel ölçütlerde ise kişilerin kendilerini hangi tabakada gördüklerine ilişkin olarak öznel değerlendirmeleri söz konusudur. Başka bir

söyleyişle, burada kişilerin uğraş ya da mesleklerini, itibar, getirdiği kazanç vb. açılardan kendilerini nasıl değerlendirdikleri ön plana çıkmaktadır.

Kapitalizmin gelişmesiyle birlikte yönetim ya da yöneticilik mal sahipliğinden ayrıldı. Sermayenin ve yönetimin birbirinden ayrılmasından sonra girişimci önemini ve gücünü kaybetti. Toplumun yeni yöneticileri, güçlerini bilgiden almaya başladılar. Bugün yönetici olmak için, belirli bir meslek ve eğitim formasyonu almak gerekmektedir (Sayın, 1983, s. 100). Ayrıca, toplumsal tabakalaşmada önemli bir ölçüt olan gelirin elde edilmesi de mutlaka üretim araçlarına sahip olmayı gerektirmiyor. Örneğin, toplumda kıt ve istenen bazı işler vardır ki, bunlar üretim araçlarından bağımsız olarak yüksek gelir getirirler ve prestij sağlarlar. Buna örnek olarak serbest meslek sahipleri gösterilebilir (Lange, 1986, s. 91).

Dikkat edildiğinde, bireyin toplumsal statüsünü belirleyen ölçütlerle, toplumsal tabakalaşmadaki yerini belirleyen ölçütler büyük ölçüde benzerlik göstermektedirler. Zaten bireyin toplumsal statüsü onun hangi tabakaya ait olduğunu da gösterir. Bu düşünceden hareket ederek şu söylenebilir: Bireyin içinde bulunduğu tabakadan bir üst tabakaya geçebilmesi, diğer bir söyleyişle, bireyin hiyerarşik yapılanma içinde güç, zenginlik ve prestij sahibi olabilmesi, eğitim alanında (okulda) gösterebileceği başarı ile yakından ilgilidir. Daha önce de belirtildiği gibi çocuğun okuldaki başarısında da, içinde doğduğu ailenin toplumsallaştırma ortam ve anlayışı oldukça etkili olmaktadır. König'e göre biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen çocuk, deyim yerindeyse sosyo-kültürel ve sosyo-psikolojik anlamdaki ikinci doğumuna aile içinde başlar (Wendt, 1980, s. 75).

Freud'çu psikolojik analize göre erken çocukluk dönemindeki eğitim veya toplumsallaştırma etkinlikleri, çocuğun kişilik özelliklerinin oluşumunda çok büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle 1950'li yıllardan itibaren, çocuğun daha sonraki okul ve iş yaşamında, kişilik yapısının oluşumunda rol oynayan eğitsel davranışlar ve ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerinde daha çok durulmaya başlandı. Bu anlayışın etkisiyledir ki, psikologlara ek olarak, çeşitli disiplinlerden bilim adamları (kültür antropologları, sosyologlar, eğitimciler) da toplumsallaşma (sosyalizasyon) araştırmalarına katıldılar. Araştırma yöntemleri daha da iyileştirildi ve toplumsallaşma "kontex"ine akran grupları, okul ve kitle iletişim araçları da dahil edildi. Yukarıda da belirtildiği gibi bu çalışmalarda

özellikle tabakalaşma yapısının toplumsallaşma sürecindeki etkileri dikkate alındı (Hradil, 1987, s. 105). Bu araştırmaların bulgularına göre çocuğun eğitimini ya da toplumsallaşmasını belirleyen en önemli şey, ebeveynin özellikle babaların meslekteki pozisyonlarınca belirlenen çalışma koşulları ve deneyimleridir. Ailenin ekonomik çerçeve içinde değerlendirilen çalışma koşulları, çocukların gelir ve yaşama fırsatını (şanslarını), arkadaş ve tanıdık gruplarını, ailesel konumlarını ve sorunlarını, düşünüş ve değer yargılarını, bilgi ve yeteneklerini, aynı şekilde konuşma ve eğitim davranışlarını belirlemektedir (Hradil, 1987, s.109). Almanya'da da 1960'lardan itibaren toplumsallaştırma sürecinde sosyal yapıya ilişkin farklılıklar araştırılmaya başlanmıştır. Zira yetenek havuzunun harekete geçirilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması çerçevesinde özellikle işçi çocuklarının başarı düzeylerinin düşük olduğunu gösteren ampirik bulgulara rastlanmıştır (Lange, 1986).

Sosyologlar genel olarak toplumların üst, orta ve alt gibi ana tabakalardan oluştuğunu kabul ederler. Ancak burada analitik düşüncelerden hareket edilerek orta ve üst tabaka birlikte değerlendirilmiştir. Bu nedenle aşağıda yalnızca iki tabakanın toplumsallaştırma ya da eğitim anlayışı karşılaştırılmalı olarak Tablo II'de verilmiştir (Hradil, 1987, s. 109).

Tablo II. Alt Tabaka ile Üst ve Orta Tabakaların Toplumsallaştırma Anlayışları

	Alt Tabaka Ailelerin Toplumsal- Laştırma Anlayışları	Üst Tabaka Ailelerin Toplumsallaştırma Anlayışları
Değere İlişkin Davranışlar	Pasif (edilgen) Toplulukçu (kollektif) Şimdiki zamana yönelimli Kötümser Kesinlikle cinsiyete bağlı iş bölümü	Aktif Bireyci Geleceğe yönelik İyimser Cinsiyete daha az bağlı özgür işbölümü
Aile Yapısı	Baba önemli bir otorite kaynağı; çocuğun eğitimi genellikle anneye bağlı. Uyumculuk (Konformitat)	Arkadaşça ilişki içinde yapılan eğitim Bağımsızlıkçı
Eğitim Stilleri	İtaat isteyen Düzenliliğe yönelik Başarı Güç etken Bedensel Ceza Kurula yönelimli (deduktif)	Gelişmeye yönelik Başarıya hazır oluşluk Yaratıcılık Tartışma etken Psikolojik teknikler Tek olaylardan hareket etme (indüktif)
Eğitim Teknikleri	Ebeveynin isteği	Çocuğun isteğine bağlı
Konuşma Stilleri	Dahabüyük kelime haznesi Çok konuşmaya dayanan iletişim Biçimsellik (Formeln) Basit cümle yapısı Pratiğe yönelik (Parataxe) Soyut (abstrakt) Kontex'e bağlı konuşma	Daha az kelime haznesi Az konuşmaya dayanan iletişim Konuşma özgürlüğü Karmaşık cümle yapısı Kuramsal (Hypotaxe) Somut (Konkret) Kontexe bağlı olmayan konuşma
Çevre İlişkileri	Aileye bağlılık (Familiusmus) ve kurumlardan çekinme Yoğun şahsi ilişkiler Çevreye açık Hırs potansiyeli az Daha az zeki (weniger intelligent)	Kurumlara güven Araçlı, anonim ilişkiler Çevreye kapalı Yüksek hırs potansiyeli Zeki (intelligent)
Çocuk Kişiliği	Düşük başarı motivasyonu Dışsal (extrinsische) başarı motivasyonu Başarısız olmaktan kaçınma Çevresel normlara bağlı Kurallara kesinlikle uyma	Başarı motivasyonu İçsel (intrinsische) başarı motivasyonu Başarı çabası Normların içselleştirilmesi Kurullarla ilişki daha esnek

Tabakalara özgü toplumsallaşma sürecine bakıldığında, bunun toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesi için en önemli mekanizma olduğu görülür (Hradil, 1987,s.109).

Alt tabaka ile orta ve üst tabakalara özgü toplumsallaştırma ya da eğitim yaklaşımları, yukarıda verilen II nolu tabloyu tamamlayabileceği düşüncesiyle Tablo III'de de verilmiştir (Lange, 1986, s. 196).

Tablo III. Alt Tabaka ile Üst ve Orta Tabakanın Çocuk Eğitimine Bakış Açıları

Bakış Açısı (Aspekt)	Alt Tabaka	Orta ve Üst Tabaka
Değer yönelimleri (Wertorientierungen)	Biçimcilik Uyumluluk (konformitat), tabi olma, uyum, temizlik, toplulukçu (Kollektivits), aileye bağlılık	Özgürlük, yönetme eğilimi, yaratıcılık, rizikoya hazır olma, yönelmeye hazırlık, kendi kendini yönlendirme isteği
Eğitim biçimleri (Still)	Baskıcı (Regressiv), otoriter, bedensel yaptırımlar	Katılımcı (partizipativ) Laissez-faire, psikolojik yaptırımlar
Yönelimleri (Orientierungen)	Şimdiki zaman	Gelecek zaman
Konuşma (Stili)	Sınırlı bir çalışma ve iletişim sınırlı bir kontexe bağlılık, sınırlı bir soyutlama derecesi	Mükemmelleştirilmiş (elaborierter) yazılı konuşma stili, konuşma ve düşünmede yüksek bir reflexivitat, yüksek bir soyutlama derecesi (Abstraktiongrad)
Gereksinmeleri karşılama	Gereksinmenin doğrudan, hemen karşılanması için çaba	Ertelenmiş gereksinmelerin karşılanması için hazırlık
Çocuklarının bir üst öğrenime devam etmelerine ilişkin davranışları	Eğitim sistemine karşı mesafeli (distanziert); kendi statüleri nedeniyle çocuklarının bir üst öğrenime devam etmeleri engelleniyor.	Çocuklara bir üst öğrenime devam etme konusunda güçlü bir motivasyon verme.
Toplumun görüntüsü	Dichotomik (oben-und unten)	Farklılaşmış

Yukarıda verilen tablolar incelendiğinde; alt tabaka ile orta ve üst tabakaların toplumsallaştırma ya da eğitime ilişkin yaklaşımlarında büyük farklılıklar olduğu görülür. Sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve benzeri olanaklar açısından eşitsiz konumda olmaları nedeniyle değişik tabakalara mensup çocukların öğrenme ya da başarı düzeyleri arasında alt tabakanın aleyhine olan önemli farkların olacağı söylenebilir. Çünkü toplumsal tabakaların kendi değerleri, normları ve örgütleri ile eğitim arasında yakın bir ilişki vardır. Eğitim, ait olduğu tabakanın değerlerini, özelliklerini taşır. Bir yandan da tabakalaşmanın modeliyle öteki süreçlerine etki eder. Buna göre toplumsal tabakalaşmanın görüldüğü toplumlarda, eğitim farklılıkları tabakalaşmaya uygun biçimde belirir. Yani bireylerin alacağı eğitimin miktarını ve niteliğini mensup oldukları tabakalar belirler (Celkan, 1989, s. 76).

Alt tabaka çocuklarının dezavantajlarından birisi de; okulların tipik bir orta tabaka kurumu özelliği göstermesidir. Üstelik bu okullarda çalışan öğretmenler de genellikle orta tabakaya aittir. Bunların öğretim sırasında kullandıkları dil de orta tabakanın değer yargılarını ve zihniyetini aktarmaktadır ve çocuğa hemen kullanacağı bilgi ve beceriler değil, çok sonra kullanılacak mesleki bilgiler öğretilir. Oysa alt tabakaya mensup aileler, çocuklarını, uzun sürecek bir eğitim sonunda elde edilecek bir meslekten ziyade, çok kısa süren bir eğitimle kazanılabilecek bir meslek için motive etmektedirler (Lange, 1986,s. 97).

D. BAŞARI VE BAŞARIYI ETKİLEYEN ETKENLER

Başarının ne olduğu ile ilgilenen bilim adamları, bu kavramı tanımlarken bireysel ve toplumsal açıdan istenen, amaçlanan noktaya ulaşmayı temel almışlardır. Bu nedenle farklı toplumlarda ve farklı toplumsal koşullarda başarı kavramına yüklenen anlam ve başarı için kullanılan ölçütler de değişik olmuştur (Tatlıcan, 1990, s. 63). Başka söyleyişle başarı çok göreceli bir kavramdır. Bu kavrama ilişkin ölçü çok değişik biçimlerde kendini göstermektedir. Örneğin *"bir kişi için para veya güç olarak ortaya çıktığı halde, başka biri için erdem veya bilgi, bir başkası için güzellik olarak belirtenebilir. Herkesin tercih nesnesi ne olursa olsun, birinin veya diğerinin başarısı her şeyden önce kişisel bir duygu üzerine kurulur. Kimisi mütevazî bir çabasını başarı olarak gördüğü halde, başka biri bunu küçümseyebilir. Bireyin başarıya ilişkin ölçütü tümüyle özeldir."* (Sayın, 1982, s. 54).

Almanya'da yapılan bir araştırmanın (Mayer, 1975, s. 100) sonuçlarına göre, başarılı olmayı, bireyler çok değişik biçimlerde algılıyorlar. Örneğin, bazılarının göre insan bir eve sahipse iyi yaşıyorsa mesleki güvencesi varsa, iyi bir semtte oturuyorsa, başarılı telakki ediliyor. Bazılarına göre ise, parasal açıdan iyi durumda olmak, mesleki açıdan iyi bir konumda bulunmak başarı olarak kabul ediliyor. Başka bir grup da başarıyı bir insanın dükkan açması, bir borcu ve yükümlülüğünün bulunmaması olarak tanımlıyor. Ancak bunlara rağmen tüm statü gruplarının bu konuda birleştiği ortak noktaları, meslek, gelir ve yaşam standardı olarak ifade etmek mümkündür. Ancak statü gruplarından sadece üst ve orta tabaka başarı konusunda, kişilik ve karakter özelliklerine yukarıda belirtilenlerden daha çok önem verdiklerini ifade etmişlerdir.

Toplumun başarı ölçütleri, bireylerinkinin aksine neseldir. Toplum başarı derecesini risk güçlüğü ve ortaya konan hizmetin ölçüsü öneminde saptıyor. Sayın'ın (1982, s. 54) da belirttiği gibi toplum bir piramit olarak değerlendirildiğinde piramidin yukarısına doğru ulaşılan her noktada başarı artar. Ancak bireyin başarı ölçütünün toplumun başarı ölçütünden tümüyle bağımsız olarak değerlendirilmesi mümkün değildir. Çünkü birey toplumla insan olur, toplumla varlığını gerçekleştirir. Diğer bir söyleyişle insan biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır. Bu nedenle diğer alanlarda olduğu gibi başarı konusunda da toplumun onayladığı ve benimsediği kurallara, ilkelere ters düşmek istemez. Örneğin bazı toplumlarda hırsızlık, çocuk öldürme, yamyamlık vb. davranışlar toplum tarafından övülmeye değer özelliklerden sayılırken, bireyin övülmek istememesi oldukça düşük bir olasılıktır. Buna karşılık, başka bir toplum, bireyin bu tür davranışlardan kaçınmasını ister. Aksi halde, onu ayıplar ya da cezalandırır. Yine bazı toplumlarda savaşa karşı olmak erdem kabul edilmektedir. Bir kültürün değerleri daha çok entellektüel başarı etrafında toplanırken, diğer bir kültür, fizik özellikler üzerinde durur (Başaran, 1974, s. 15).

Demek ki bir toplumda başarılı sayılan ve istenen bir davranış başka bir toplumda ya da çağda bir anlam ifade etmeyebiliyor. Ancak burada açıklanması gereken bir nokta eğitim örgütlerinin (okulların) başarılarını yeterli olarak değerlendirmeyi engelleyen bazı etkenlerin varlığıdır. Çünkü eğitim politikaları öylesine soyuttur ki, başarı ölçütleri geliştirmekte kullanılmaları zordur. Örneğin, eğitim politikalarında sözü edilen iyi yurttaş nedir? Mevcut yönetime karşı eleştirci tutumları kapsıyor mu, kapsamıyor mu? İyi öğretimin ölçütleri nelerdir? Başarılı öğrenci kimdir, nasıl saptanır? Bu sorulara kesin bir cevap verme olanağı da yoktur. Ayrıca bireyin davranışının değişmesi uzun bir zaman süreci içinde oluşur ve değerlendirilmesi de göreceli olarak güçtür. Oysa bir işletmede değerlendirme yapmak böyle güç değildir. Satışlara, üretim artışlarına, maliyete vb. bakılır ve verim ölçülür; ilgili personel değerlendirilebilir (Kaya, 1986, s. 39).

Koç'a (1981, s. 7) göre başarı, *"istenilen sonuçlara ulaşma yönünde gösterilen ilerlemedir."* Buna göre öğrencinin okuldaki ya da bir dersteki başarısı, o öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre öngörölmüş sonuçlara ulaşma yönünde göstermiş olduğu ilerleme olarak değerlendirilir. Akademik başarı kavramından ise, *"okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen"*

test puanları ile ya da her ikisiyle belirlenen beceriler veya kazanılan bilgiler" kastedilmektedir. Akhun'a (1980, s. 6) göre akademik başarı ise, bir öğrencinin bir yıllık çalışmasını yansıtan bütün derslerden aldığı sınıf geçme notlarının aritmetik ortalamasıdır. Ancak Koç'a (1981, s. 7) göre başarı kavramı akademik başarı kavramıyla sınırlandırılmaz. Çünkü başarı kavramının bilgi ve beceriler gibi, bilişsel davranışların belirlediği amaçlar, kadar, ilgiler, kişilik ve tutumlar gibi bilişsel olmayan amaçları da içermesi gerekir. Aksi halde ülkemizde de mevcut not verme esasına göre düzenlenen okullarda, aktarma yoluyla ödünç verilen bilgileri not karşılığında geri alma biçiminde yapılan öğretimde, öğrencinin amacı öğrenmekten ziyade diploma almaya yönelik olmaktadır. Böyle olunca da bu okulların davranış değiştirmede ya da öğrenme sürecinde etkili olamadıklarına tanık olunmaktadır (Varış, 1984, s. 211).

Başarıyı toplumsal yaşama katılmada etkinlik ve etkililik olarak tanımlayan Tezcan (1984, s. 95) bu sürecin gerçekleşmesinin kişinin akılcı ve düşünsel yetenekleriyle olduğu kadar bu yeteneklerin geliştirilmesine, işlenmesine uygun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel koşulların hazır olmasına bağlıdır. Ona göre bu uygun ortam ve koşullardır ki, kişiye yetenekleri konusunda özgüven, başarı güdüsü, ilgisi ve son olarak bunu gerçekleştirme kanallarının sağlanmasına yardım eder. Zaten bu çalışma, soyaçekim yoluyla getirdiklerinin dışında öğrenciyi etkileyen her şey olarak tanımlanan çevresel etmenlerin neler olduklarını ve bu etmenlerin göçmen Türk işçi çocuklarını nasıl etkilediklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Düzenli bir eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesinde ailelerin en önemli yardımcısı olan okullardan, önceleri seçkinlerden oluşan küçük bir grup yararlanıyordu. Varlıklı olan bu kimselerin, hayatlarını nasıl kazanıp devam ettireceklerini adüşünmelerine gerek yoktu. Bu bakımdan eğitime toplumun insan gücü gereksinmesi gözönünde bulundurulmadan yön verilirdi (Özoğlu, 1978, s. 4). Ancak toplumlarda görülen sanayileşme ve bağlı olarak demokratikleşme süreci ile birlikte eğitilmiş insan gücüne duyulan gereksinmenin karşılanması amacıyla eğitim yaygınlaştırılmaya başlanmıştır. Böylece zenginlik, itibar, güçlülük ve bunların sağlayacağı avantajların, artık soyluluk, miras bırakılan servet vb. yollarla elde edilmekten ziyade, kazanılarak ya da bireyin başarısı oranında elde edilebileceği inancı yerleşmeye başlamıştır. Bu anlayışın etkisiyledir ki, artık ana-babalar başarıya bağlı olan statünün elde edilmesinde büyük rol oynayan eğitim kurumları ve bu

kurumlara gönderdikleri çocuklarının başarılarıyla yakından ilgilenmeye başlamışlardır (Oktay, 1984, s. 2).

Genel olarak başarısız olan öğrenciler için ilk akla gelen neden onların yeterli zekaya sahip olup olmadıklarıdır. Buna göre çocuğun programdaki dersleri özümseyememesi zihin gücünün elverişli olmayışından ileri gelmekteydi. Bundan dolayı da öğrenciler durumlarına göre, yalnız test sonuçlarına dayanılarak özel sınıflara, okul ve kurumlarda eğitim ve öğretim görmeye gönderiliyordu (Şemin, 1975, s. 1). Günümüzde bireyin başarısında zeka bölümünün tek başına yetmediği bir çok araştırma sonucunda kanıtlanmıştır. Zeka bölümü çocuğun okuldaki başarısıyla beraber gitmemektedir. Şemin'e (1975, s. 55) göre yüksek zeka bölümüne sahip olanlar başarısız olabildiği gibi, düşük zeka bölümüne sahip olanlar da başarılı olabilmektedirler. Andre Le Gall zeka bölümü 122-127 olan yüksek zekalı İngiliz çocuklarının okulda başarısız olmaları ve Birleşik Amerika'da zeka bölümü 73-91 arasında bulunanların başarılı olmalarının nedeninin zihinsel etmenlerden gelmediğine dikkat çekmiştir. Samuel Kirk bu konuda daha ileri giderek *"yetersiz sosyo-ekonomik bir çevrede zeka bölümü 80 olan bir çocuğun zeka bölümü, iyi bir çevrede 120 olabilir"* diyerek başarıda çevresel etmenlerin önemini vurgulamıştır.

Bloom da ölçüye vurulmuş zekaya, öğrenme yeteneğinin en yüksek düzeyi olarak bakılmaması gerektiğini ileri sürmüş ve öğrenme gücünün tümünün ancak zekanın gelişmesine elverişli aile ve okul koşulları içinde gelişebileceği tezini savunmuştur. Piaget'e göre bireyle çevresi arasında sürekli bir etkileşim vardır. Yetersiz bir sosyo-ekonomik çevrede bu tür karşılıklı etkileşim fırsatları çoğu zaman mevcut değildir ve bu durum, bireylerin gelişme düzeylerinde farklılık meydana getirmektedir (Şemin, 1975, s. 56-57).

Sosyal psikolojiye ilişkin son araştırmalar göstermiştir ki, yetenek, çocuğun kalıtımla getirdiği miras ve bu mirasın biçimlendirildiği toplumsal çevre ilişkilerini kapsayan, oldukça karmaşık bir fenomendir. Bu nedenle yetenek artık bugün genelde öğrenme yeteneği olarak değerlendiriliyor. Çocuklar bunu, başta ana-babaları ve kardeşleri olmak üzere sosyal ve kültürel çevrenin belirlediği davranış modeli ve örüntülerinden öğreniyorlar (Rüeg, 1973, s. 214).

Zekanın ham maddesine işlerlik kazandıracak olan, çevredeki etkileşimlerdir. Öğrenilecek yeni kavramları, yeni durumlara uygulayabilmek, yani zekaya kıvraklık kazandırabilmek, sürekli işleme ve kasıtlı bir eğitimle gelişir. İleri derecede eğitim eksikliği sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel, coğrafi nedenler zeka potansiyelinin gelişmesini engelleyerek zekaya yeterli düzeyin altında bir görünüm verebilmektedir. Kırsal kesimden gelerek büyük kentlerin gecekondu bölgelerinde yaşayan çocukların bire çoğunda bu anlamda yalancı zeka geriliğine rastlanmaktadır (Göçmen Türk işçi çocuklarının Almanya'daki eğitime ilişkin sorunları bu düşünce açısından da değerlendirilebilir). Buna karşılık eğitim olanakları geniş olan üst toplumsal sınıflar ve aile içi iletişimin başarılı olduğu ailelerden gelen çocukların soyut düşünme yetilerinin daha hızlı geliştiği görülmüştür (Kasatura, 1991, sz. 37).

Zekanın, önemli ölçüde soya çekimsel etkenlere bağlı olmakla birlikte, toplumsallaşma sürecinin niteliklerine göre belirli bir yaşa kadar artabileceği genellikle kabul edilmektedir. Nitekim bu bulgulara dayanarak, ana okulları, yuvalar gibi okul öncesi programlarla, bu yönde kurumsallaşmış bir takım uygulamalara artık sık sık rastlanabilmektedir (Tolan, 1983, s. 345).

Amaç, çevre-kalıtım ikileminde, öğrencinin başarısı üzerinde yalnızca çevrenin belirleyici olduğunu kanıtlamak değildir. İnsanın fiziksel yapısının, zihin gücünün, bazı mizaç özelliklerinin soya çekime dayandığına inanılmaktadır ve insanın sağlıklı doğup doğmaması, duyu organlarının sağlam olup olmaması, zekaca ileri ya da geri olması verilecek eğitimin etkisinin azalmasını ya da çoğalmasını etkilemektedir (Başaran, 1984, s. 25). Örneğin bir organı eksik, sakat bir insanı hiç bir zaman sağlıklı bir insanın başarı yeteneğine ulaştırmak mümkün değildir. Söz gelimi eğitim, kör bir insana görme, sağır bir insana da işitme yeteneği veremez. O halde insanın kalıtımla getirdiği özellikler ya da yetenekler eğitimin dayanağı olmaktadır (Hartman, Wühr, 1949, s. 98).

Ancak çocuğun kalıtımsal özelliklerine dayanan öğrenme yeteneğinin sonuna kadar geliştirilebilmesinin önemli bir koşulu, çevrenin ya da ailenin çocuğu topluma hazırlarken göstereceği başarıyla yakından ilgilidir. Çocuğun doğuşundan itibaren okula başlayıncaya kadar çevresinden aldığı etkiler onun okuldaki başarı derecesini belirleyecek biçimde bütün varlığını etkilemektedir. Evin zihinsel, kültürel, ekonomik ve

duygusal havası ebeveynin çocuğa yaklaşımı, çocukta 5 yaşlarına kadar derin izler bırakmaktadır (Şemin, 1975, s. 2). Antropologlar, tüm dünyada yaygın olan evrensel bir insan özü vardır; ama bu öz sosyo-ekonomik, ve sosyo-kültürel çevrenin etkileri ile elde edilenin yanında küçük kalır demektedirler (Başaran, 1974, s. 22). Bu anlayış sosyobiologlar tarafından da destek görmektedir. Sosyobiologlara göre insanın fiziksel özellikleri gibi bazı davranışları da biyolojik biçimde, yani genler aracılığıyla belirlenmekte, soyaçekim yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır (Tolan, 1983, s. 344).

Bazı araştırmacılar doğuştan getirilen öğrenme gücünün ırklar, cinsler, bölgeler, dinler vb. arasında bir ayırım yapmadan bireyler arasında normal bir dağılım gösterdiğini kanıtlamaya çalışmaktadırlar (Toker, 1979,s. 23). Johnson'ın hayatını kaleme alan Boswell, çevresel etmenlerin önemini: *"İnsanlar arasında zihinsel güçler bakımından doğuştan gelen bazı farkların bulunduğunu inkar edemem, ama bunlar çevresel etkenlerle meydana gelenlerin yanında hemen hemen bir hiçtir"* diyerek vurgulamıştır (Bloom, 1976, s. 1). McNamara ise *"Tanrı demokrattır; zihinsel yeteneği dünyanın her bölgesine hemen hemen eşit olarak dağıtmıştır"* diyerek çevresel etmenlerin önemini dolaylı olarak vurgulamıştır (Kaya, 1986, s. 19).

Elverişli koşulları olmadan en büyük öğrenme gücü bile yeterince gelişemez. Örneğin Mozart Anadolu'nun küçük bir köyünde doğmuş olsaydı, sahip olduğu büyük öğrenme gücüne rağmen tüm insanların hayranlıkla dinlediği yapıtlarını ortaya çıkartamazdı. Bu nedenle gelişmeye elverişli bulunmayan çevrelerde yetişenlerin, ortalama öğrenme güçleri, elverişli çevrelere göre daha düşük düzeydedir (Toker, 1979, s. 23).

Çocuğun okuldaki başarısında ya da başarısızlığında etken olan çevresel etmenlerin kapsamına sayıları onlarla ifade edilebilecek çok sayıda değişken girer. Bu değişkenlerden bazılarında daha önceki tartışmalarda kısa kısa da olsa değinildi. İlerleyen sayfalarda bu değişkenlerin de belirleyicileri ve çocuğun okuldaki başarısında çok büyük etkileri olan, bireyin toplumsal statüsünü, yanı sıra tabakasını da belirleyen meslek, gelir ve eğitim değişkenleri üzerinde durmak istiyorum.

1. Mesleksel Statü ve Başarı İlişkisi

Bir kişinin yaptığı iş ya da sahip olduğu meslek, onun toplumsal konumunu ve saygınlığını belirleyen çok önemli bir ölçüttür (Aslan, 1993, s. 72). Bireyin yaptığı iş veya mesleği onun toplumsal açıdan kendini kanıtlayabilmesi ve mutlu yaşayabilmesi için çok önemli bir fırsattır. Tabii ki insanın sahip olduğu mesleğin etkileri salt kendisi ile de sınırlı değildir. Çünkü birey mesleğinde göstereceği başarı ölçüsünde toplumsal üretime katkıda bulunduğu gibi, mesleğinsağladığı gelir ve toplumsal statü sayesinde çocuklarının toplumsal olanaklardan ve bu arada eğitim kurumlarından yararlanmalarına da yardımcı olur. Ancak tüm mesleklerin toplumsal işbölümündeki önemi ve getirdiği kazanç eşit değildir. Bazı meslekler çok uzun süren ve pahalıya mal olan çabalar sonunda elde edilirler. Bireylerin böyle bir çabayı gösterebilmeleri ise onların içinde bulunduğu ailesel ya da toplumsal koşullar ve koşullanmalarla yakından ilgilidir. Yapılan araştırmalar bu yargıları destekleyecek önemli bulgular elde etmişlerdir. Almanya'da yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, alt tabakaya mensup işçi çocuklarının ilkokuldaki oranı, başlangıçta işçilerin toplum içindeki oranına yakinken, bu oran üst öğrenim kurumlarında işçi çocuklarının aleyhine olarak değişmektedir. Örneğin, işçi çocuklarının lisedeki (Gymnasium) oranı % 11'e kadar düşüş göstermektedir. Bunların üniversitedeki oranları ise % 7.5 olup çok daha olumsuz bir görünüm arz etmektedir. Buna karşılık, genel nüfus içindeki oranı % 20 olan memur ve serbest meslek sahiplerinin çocuklarının yüksek okul ve üniversitedeki oranı % 60'a ulaşmaktadır (Hradil, 1977, s. 42-43). Yapılan başka bir araştırmanın (Tegtmeyer, 1979, s. 213) bulgularına göre de niteliksiz ya da düz işçilerin kız ve erkek çocuklarının hemen hemen % 75'inin yine babaları gibi işçi oldukları; küçük çiftçi çocuklarının hemen hemen yarısının da tekrar tarım işçiliğine başladıkları görülmüştür. Aynı şekilde toplumsal statüsü yüksek olan hizmet alanlarında çalışan memur ve sözleşmelilerin çocuklarının da büyük ölçüde babalarının ya da babalarınınkine yakın bir mesleki statüye ulaştıkları görülmüştür.

Abadan'ın 1959 yılında yaptığı bir araştırmaya göre üniversitelerde okuyan öğrencilerin % 47'si memur ve subay çocuğu olup ilk sırada yer almaktadır. İkinci sırayı % 30 ile serbest meslek, tüccar ve sanat erbabı grubu almıştır. % 12 ile çiftçi çocukları üçüncü sırada yer almaktadır. İşçi çocuklarının oranı ise % 5'dir. Abadan'ın araştırmasına ilişkin bulgular yaklaşık 30 yıl öncesine ait olmakla birlikte, günümüzde

de üniversitede okuyan öğrencilerin toplumsal kökenlerine ilişkin oranların büyük ölçüde değiştiğini söylemek zordur. Örneğin 1974-1975 yılı üniversitelerarası seçme sınavını kazananlardan % 28.4'ünün babası memur, % 29'unun babası esnaf, tüccar, sanayici ve serbest meslekten kişilerdir. Bunlardan % 13.5'inin babası çiftçi, % 10.2'sinin ise işçidir (Ozankaya, 1977, s. 270).

Aslan'ın (1993, s. 73) yaptığı araştırmanın bulgularına göre başarılı kabul edilen öğrencilerin girebildiği E.Ü. Bilgisayar Mühendisliği Fakültesi'nde okuyan öğrencilerden % 2.0'inin babası çiftçi, % 9.0'inin babası işçi, % 53'ünün babası memurdur. Serbest meslek sahibi olanların çocuklarının oranı % 14'dür. Babası esnaf-zanaatkar olanların oranı ise % 15'dir.

Yine Almanya'da 1984 yılında yapılan bir araştırmada, 13-14 yaşları arasındaki çocukların devam ettikleri değişik tipten okullardaki dağılımı, baba meslekleri ya da sosyal tabakalar açısından incelenmiş ve Tablo IV'teki bulguları elde edilmiştir (Lange, 1986, s.209).

Tablo IV. Almanya'da Değişik Tipten Okullara Devam Eden Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Dağılımı

Devam Edilen Okul	Memur Çocukları		Sözleşmeli (Angestellte) Çocukları		İşçi Çocukları	
	1972	1982	1972	1982	1972	1982
Temel okul (Hauptschule)	28.7	17.9	36.1	23.2	73.0	58.9
Meslek Okulu (Realschule)	22.5	24.4	24.5	29.1	16.3	23.7
Lise (Gymnasium)	-	4.1	-	5.2	-	4.9
Birleşik okul (Gesamtschule)	3.1	1.0	3.3	1.4	4.5	1.9
Başka						
Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Tablodan da anlaşılacağı üzere, araştırmanın yakın bir tarihte yapılmasına rağmen, toplumsal statüsü yüksek olan Gymnasium ve realschuleye giden işçi çocuklarının sayısı yine de oldukça düşük olup, 1982'de % 10.5'a ulaşabilmiştir.

Sayın (1989, s. 285) aynı sorunu başka bir açıdan yani sınıfta kalan öğrencilerin toplumsal kökenlerini araştırarak irdelenmiştir. Sayın, bu çalışmasında Cenevre'de yapılan bir araştırmanın bulgularından örnekler vermektedir. Buna göre, 11-12 yaş kategorisinde yer alan ve iki ya da daha fazla sene kaybeden öğrenciler, bu kategorinin % 11.5'ini oluşturmaktadırlar ve en çoktan en aza doğru düz işçi çocukları, memur ve yönetici çocukları olarak sıralanmaktadır. Ancak düz işçi çocuklarının bu sıralanma içindeki oranı, memur ve yönetici kesim çocuklarının 4-5 katı fazlalık göstermektedir. Bu çocuklar erken gelen sene kaybından dolayı eğitim yoluyla ulaşabilecek üst düzeydeki meslek ya da işlere nadiren ulaşmakta, ya da girememekte ve seyrek hallerde de orta düzeyde bir yönetici olabilmektedirler. Sene kaybına neden olan etkenlerden bazıları ise; ağır ya da yavaş bir biçimde gelişen psikolojik olgunluk, okula ilişkin uyumsuzluklar, uyarı eksikliği, okul başarısı için gerekli olan ailesel hırs ya da çaba yokluğu olarak belirtilmiştir. İlk yıllarda meydana gelen sınıfta kalmalar nedeniyle çocukların yüksek öğrenime giriş şanslarının azaldığı da ifade edilmiştir.

Bilgiseven (1987, s.102) baba mesleği ve çocuğun başarısı arasında önemli bir ilişki olduğunu belirterek şunları söylemiştir: Baba mesleği niteliksiz, el işine dayanan ve düşük kazanç getiren bir faaliyet olduğu takdirde çocuğun entellektüel bakımdan aile çevresinden yararlı etkiler alması olanağı zayıf olmaktadır. Düşük mesleki statü nedeniyle elde edilen gelirin miktarı da düşmektedir. Bu yüzden de çocuğun okul masrafları aile tarafından karşılanamamakta ve çocuk erken yaşta çalışma yaşamına itilmektedir. Tezcan'a göre (1985, s. 109) ana-babaların mesleki statüleriyle çocuğa verilen eğitim miktarı arasında doğrudan bir ilişki vardır. O'na göre ana-babaların mesleki düzeyleri ne kadar düşükse, çocuklarına sağladıkları eğitim de o derecede azdır. Yine aynı kişinin yaptığı başka bir araştırmaya (1981, s. 90) göre Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin baba meslekleri en çoktan en aza doğru şu sırayı izlemektedir: Kamu görevlisi, küçük tacir, esnaf, zanaatkar, sanayici, çiftçi ve işçi.

2. Ekonomik Durum ve Başarı İlişkisi

Daha önce de belirtildiği gibi çağdaş ailenin toplumsal tabakalaşmadaki statüsünü belirleyen temel ölçütlerden birisi de ailenin gelir düzeyidir. Gelir ya da ekonomik güç, bireyin yaşam biçimini ve toplumsal ilişkisini belirlemede çok önemli bir yere sahiptir. Biraz abartılı da olsa Marx'a ait olan aşağıdaki alıntı, ekonomik gücün önemini vurgulamaktadır: "... *Gücüm paranın gücü kadar büyük, paranın nitelikleri, paranın sahibi olarak benim niteliklerim ve potansiyelimdir. Ne olduğum ve ne yapabileceğim benim bireyselliğim tarafından belirlenmiş olmuyor... Para sayesinde, insan yüreğinin isteyebileceği herşeyi yapabilirim... Para benim yeteneksizliklerimi karşıtlarına dönüştürür.*" (Kızıltan, 1986, s. 40).

Toplumu oluşturan bireyler arasında pek çok açıdan mutlak anlamda bir eşitlikten söz edilse bile, yeteneğe dayanan doğal farklar nedeniyle, fonksiyonel anlamda bir eşitsizlik içinde bulunurlar. Ancak farklı yeteneklere gereksinme gösteren çeşitli mesleklere mensup bireylerin gelirleri arasındaki farkın, tümüyle fonksiyonel eşitsizlikle açıklanması olanaksızdır. Örneğin doktorlarla hamalların ücretlerindeki eşitsizlik dikkate alındığında aradaki farkın fonksiyonel olmayan ve eğitim şanslarının farklı bir biçimde dağılmasından ileri gelen bir eşitsizlikten kaynaklandığı söylenebilir. Eğitim fırsatlarının farklı dağılımı olmasından ileri gelen eşitsizlik, fonksiyonel eşitsizlikten daha da büyüktür (Bilgiseven, 1987, s. 134).

Gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerle karşılaştırıldığında, sanayileşmiş Batı ülkelerinde bireyler ve toplumsal tabakalar arasında bir fark gözetilmeden, eğitimde fırsat eşitliği ilkesi uygulanıyor denilse de, buna katılmak mümkün değildir. Çünkü meslek değişkeni tartışılırken de görüldüğü gibi alt tabaka çocuklarından yüksek öğrenime devam eden öğrencilerin oranları açısından Türkiye ve Almanya arasında önemli bir farklılık yoktur. Örneğin Türkiye'de sayısal olarak çağ nüfusunun % 90'lara varan bölümü ilkokulu bitirmiştir. Ancak ilkokulu bitirenlerin çok küçük bir yüzdesi ortaöğretime devam etme olanağına sahip olabilmektedir. Köy çocuklarının büyük bir kısmı ise bir süre sonra da çeşitli nedenlerle orta öğretimi terk etmektedirler (Kaya, 1984, s. 55-57). Çünkü öğrenime devam etmek isteyen öğrencinin okul masraflarından başka uzun süre beslenmesi, giydirilmesi sorunu vardır ki, bunlar ailenin ekonomik gücü ile yakından ilgilidir. Şayet ailenin maddi gücü bu masrafları

karşılatabiliyorsa öğrenci öğrenimine devam etmektedir. Aksi halde yukarıda da değinildiği gibi öğrenci ilkokulun üstündeki okullara ya başlayamıyor ya da başlamışsa terk ediyor (Tunç, 1969, s. 11).

Almanya'da yapılan bir araştırmanın sonuçları, gelir düzeyi ve eğitimden yararlanma konusundaki ilişkiyi anlatmak bakımından oldukça anlamlıdır. Örneğin, 1972 yılında aylık kazancı 600-1000 Alman Markı olan aile çocuklarının yüksek öğretime geçişte çok önemli bir yeri olan lisedeki (Gymnasium) oranı % 7.3'dür. Buna karşılık aylık kazancı 1800 markın üzerinde olan aile çocuklarının Gymnasium'daki oranı ise % 49.9'dır (Hradil, 1977, s. 43).

Ailenin gelir düzeyi ve çocukların okuldaki başarıları arasındaki ilişki konusunda UNICEF'in 1987 yılında yaptığı bir araştırmada ise genelde sosyo-ekonomik bakımdan yetersiz ortamda yetişen çocukların akademik başarılarının düşük olduğu saptanmıştır. Bu duruma neden olarak da yetersiz çevre koşullarının çocuğun tam gelişmesinde destek olamaması gösterilmiştir. Ayrıca gelir düzeyi düşük bölgelerde yetişen çocukların çoğunlukla fiziksel ve zihinsel gelişimlerinin, yetersiz beslenmeden, yetersiz sözel etkileşime kadar bir çok olumsuz etkenlerden zarar gördüğü saptanmıştır (Kağıtçıbaşı, 1990, s. 48).

Sektör ABD'nin büyük şehirlerinden birinde yaşayan açukokların başarı puanlarını değerlendiren araştırmasında, yüksek geliri aileden gelen çocukların puan ortalamalarının diğer çocukların puan ortalamalarının bir hayli üstünde olduğunu belirtmiş; arada görülen farkın sınıf düzeyi yükseldikçe de arttığına işaret etmiştir. Araştırmada az geliri ailelerin çocuklarının en düşük puanları, testleri okuma bölümlerinden aldıkları görülmüştür. Bu çocukların matematik ve iş becerileri bölümlerinden aldıkları puanların, okuma bölümünden aldıklarından yüksek olması, onların sözel yetenek bakımından yoksunluk içinde (avantajsız) buldukları izlenimini vermiştir (Türker, 1977, s. 44). Riesman, ekonomik bakımdan güçsüz olan bireylerin çoğu hallerde kendilerini içinde yaşadıkları toplulukların birer parçası biçiminde görmediklerini, yabancılık çektiklerini ve güçlerinin ne yapmaya yeteceğini bilememe yüzünden bunalıma kapıldıklarını belirtmektedir (Vural, 1977, s. 34). O halde, ailenin ekonomik gücü ile çocuğun başarısı doğru orantılıdır. Alt sosyo-ekonomik düzey çocukları, ekonomik nedenlerle kısa yoldan para kazanmak zorunda olduklarından,

kendi ailelerinin niteliğinde yeni kuşakları oluşturarak bu kısır döngüden kurtulamamaktadırlar. Yüksek öğrenim sınavlarına girebilme umudu bir işçi çocuğu için 2.8, esnaf ve sanatkar çocukları için 4.7, memur çocukları için 8.4, sanayici çocukları için 34.3'tür.

Tezcan'ın (1977, s. 385) ekonomik güç ve okul başarısı ilişkisine yaklaşımı ise şöyle: *"Başka etmenlerin yanında ailenin ekonomik olanaklarının sınırlı oluşu da başarısızlıkta rol oynar. Çocuğa okul araç-gereçleri, boş zaman değerlendirme olanakları sağlayamayan, biyolojik gereksinmelerini, fizik ortamı ve beslenmesini sağlayamayan ailelerde okul başarısızlığı yaygındır."*

Çiftçi de (1990, s. 96) aynı konuya ilişkin olarak şunları söylemiştir: *"Düşük ya da alt sosyo-ekonomik statüdeki ailenin çocukları sıklıkla okula yetersiz sözcük hazinesiyle başlarlar. Çünkü onlar büyük olasılıkla geniş bir aile ortamından gelirler. Ekonomik nedenlerle aile üyelerinin çoğunun dışarda çalışmak zorunda olması, ailede iletişim ortamını zayıflatmaktadır ve bu durum alt sosyo-ekonomik koşulların pekişmesi yoluyla çocuk için olumsuz koşulların hazırlayıcısı olmaktadır."*

Eserpek'e (1977, s. 155) göre, ekonomik olanaksızlıklar eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmada eşitsizliklere neden olmaktadır. O'na göre bunun nedeni yüksek öğrenimin paralı olması, ya da ülkemizde olduğu gibi üniversiteye devamın paralı olmadığı durumlarda bile gelir düzeyi düşük ailelerin öğretim süresince gereken çeşitli harcamaları karşılayamamasıdır. Bu yüzden de alt gelir düzeyindeki aile çocukları yüksek öğrenim çağına bile ulaşmadan okuldan ayrılmak zorunda kalmaktadırlar. Çünkü yukarıda da değinildiği gibi gelir düzeyi düşük ailelerden bir kısmı, çocuklarını, ilkokulu bitirdikten sonra, kısa bir sürede belli bir alanda beceri ve hüner kazandıran örgün öğretim kurumlarına yollamaktadırlar.

Alt gelir kategorisindeki ailelerin, çocuklarını yüksek öğretime göndermek için neden çaba harcamadıkları konusunda Rüeg şunları söylemektedir: İşçiler eğitimi ve uzun sürecek okul ziyaretini, boşa geçen bir zaman olarak algılamaktadırlar. Onlara göre okula harcanacak para -buna mesleğe geç girmekten dolayı kaybedilen para da dahildir- sonu önceden kestirilemeyen ve değip değmeyeceği belli olmayan bir durum için yüklenilen külfet olarak değerlendirilmektedir (Rüeg, 1973, s. 213). Maddi çevre

etkeninin zeka ya da okul başarısı üzerindeki belirleyici etkisini 2. Dünya Savaşı sırasında uygulanan yiyecek kısıtlamaları sırasında gözlemek mümkün olmuştur. Uygulanan yiyecek kısıtlamaları, dikkat, bellek ve öğrenme hızı gibi bazı psikolojik yeteneklerin zayıflamasına neden olmuştur (Tolan, 1983, s. 346).

3. Eğitim Düzeyi ve Başarı İlişkisi

Anımsanacağı üzere toplumsal statü konusu tartışılırken modern toplumlarda bireyin toplumsal tabakalaşma sistemindeki konumunu belirleyen en önemli ölçütlerden birinin de eğitim düzeyi olduğu ifade edilmişti. Bu arada bireyin, toplumsal statüsü yüksek bir meslek ve yanı sıra yüksek gelir elde edebilmesinin, görülecek eğitimin düzeyi ile yakından ilgili olduğu da belirtilmişti. Tartışma bu bağlamda ele alındığında ana-babaların eğitim düzeyi ile çocukların devam edecekleri eğitimin türü ve gösterecekleri başarı arasında doğrudan bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. William J. Goode'a göre, yüksek öğrenime devam etmenin en iyi belirleyicilerinden biri, toplumsal sınıfı pozisyonudur. En iyi öğrencilerin yüksek öğrenime devam ettikleri doğrudur. Fakat ailenin sosyo-ekonomik pozisyonu da burada etkilidir. Örneğin ulusal örneklem düzeyinde yapılan bir araştırmada profesyonel ve yönetici kesim ailelerinden gelen çocukların dörtte üçünün yüksek öğrenime devam ettiği, en alt kategori toplumsal ve eğitimsel düzeydeki ailelerden gelen çocukların ise dörtte birinin yüksek öğrenime devam ettiği bulunmuştur (Özen, 1987, s. 130).

Üniversite öğretim üyelerini toplumsal hareketlilik bakımından inceleyen Sayın'ın (1980, s. 263) elde ettiği bulgulara göre öğretim üyelerinden yaklaşık olarak yarısının babaları lise ve üniversiteyi bitirmişlerdir. Bunlardan % 15'i ise okur-yazar olmayan ve ilkokulu bitiremeyenlerden oluşmaktadır. Yine aynı çalışmada ailenin bireye aktardığı kültürel mirasın ya da toplumsallaştırma öğelerinin önemli olduğu bulunmuştur. Yani kitap, gazete, dergi, sinema, tiyatro vb. kültürel ürünlere sahip olma, baba mesleğine, gelire ve kültür düzeyine bağlıdır. Örneğin ailenin geliri yüksek, kültür düzeyi düşükse çocuk olumsuz olarak etkilenmektedir. Yani ailenin aktardığı kültür ile okulun aktarmaya çalıştığı kültür arasında bir çatışma olmakta ve bundan da çocuk zarar görmektedir. Buna karşılık, seçkinlerin kültürü ile okulun vermeye çalıştığı kültür büyük ölçüde tutarlılık içindedir.

Terman (1947) ve Borislow'a (1962) göre öğrencilerin sosyo-ekonomik ve akademik öğrenim düzeyi yönünden yüksek ailelerden olması başarılarını olumlu, bu iki etmen yönünden düşük olması ise olumsuz yönde etkilemektedir.

Teichmann'ın 1969'da yaptığı bir araştırmaya göre:

1. Yüksek okul mezunu babalar, çocuklarının ev ödevlerine, eğitim düzeyi düşük olan babalara göre üç kat daha fazla yardımcı olmaktadır.

2. Yüksek okul mezunu babalar, tavır ve davranışlarıyla, çocuklarını, düşük düzeyde eğitim görmüş olanlara göre, yüksek okula gitme konusunda da çok etkilemektedirler.

3. Ebeveynlerin, çocukların eğitimine ilişkin hedefleri, eğitim öğretim düzeyleri yükseldikçe, toplumun eğitim hedeflerine daha çok yaklaşmaktadır.

4. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe çocukları ile kontakt kurma olanakları ve onlarla meşgul olma süresi en az iki kat artış göstermektedir.

5. Babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların mesleki arzuları konusunda daha çok etkili olunmaktadır.

Başarı düzeyleri yüksek öğrencilerden, babası yüksek okul bitirmiş olanların % 68'i seçkinler mesleğine (intelligenzberufe) ulaşmak istediklerini belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmada, başarılı öğrenci ebeveynlerinin, başarı düzeyi düşük öğrencilerinkine göre daha çok kalifiyeleşmek için çaba harcadıkları görülmüştür. Daha çok nitelikli olmak için gösterilen çabaların da aile içindeki öğrenme atmosferine olumlu katkılarının olduğu dikkati çekmiştir (Meier, 1974, s. 307).

Şemin'e göre (1975, s. 71) evde hakim olan zihinsel düzey ve entellektüel hava çocuğun okuldaki başarısında maddi koşullardan daha büyük ve dolaysız etki yapmaktadır. Entellektüel ilişkilerin olmadığı bir çevrede büyüyen çocukların genel bilgileri çok zayıf olmaktadır. Richards'a (1966) göre şanssız sosyo-ekonomik çevreye mensup öğrenciler, şanslı çevreden gelen çocuklara göre, sesleri yeterince ayırt edememektedirler. Deutsch (1965) söylenişleri birbirine benzeyen sözcükleri ayırt etme bakımından şanssız çevrede yetişen çocukların zorluğa uğradığını ve gürültülü

çevrede yaşmalarının bu zorluğa neden olabileceğini ileri sürmüştür (Davaslıgil, s. 167).

Burt, evdeki entellektüel havanın çocuk bakımından önemini şu şekilde ifade etmiştir: "Londra'daki işçilerin evlerindeki konfor orta halli ailelerinki kadar iyidir. Ancak bu grupta yeterli manevi ve zihni ilgilere rastlanmamaktadır; bu grubun edebiyata karşı ilgisi yoktur. Bu kimseler, pazar gazetesinde en fazla dedikodu sütunlarını, boşanma skandallarını, cinayet haberlerini okurlar. Akşam gazetesinde maçların sonuçlarını ve bahse girişmelerdeki kazanma olasılıklarını izlerler. Maçlar ve yarışlar evde en büyük görüşme konusunu oluştururlar. Bunun dışında aile çocuğa hiç bir yararlı bilgi kazandıramaz. Günlük kelime hazinesi bu çevrede birkaç yüz civarındadır. Bunların çoğuyanlıştır ve doğru dürüst telaffuz edilememektedir. Geriye kalan kelimeler de sınıfta kullanılmayacak türdendir. Burada kültüre, akıllıca seçilmiş etkinliklere, hobilere, sanata, müziğe, tiyatroya en basit biçimleri altında bile önem verilmemektedir. Bu çevrede *"kitâptan öğrenme, ekmeğini kazanmak zorunda olan çocukların işi değildir"* biçiminde düşünölmektedir (Şemin, 1975, s. 71).

Bu konuya ilişkin olarak bir başka araştırmanın (Güney, 1985, s. 82) bulgusu da şöyle: Yüksek okul veya üniversite mezunu babaların oranı, üst başarılı grupta % 40.6 iken, alt başarılı grupta % 21.5 ve başarısız grupta % 12.12'dir. Yine aynı araştırmaya göre, ailesi tarafından geçiminin yeterli bir şekilde sağlanması, öğrenimi sırasında birlikte olması, daha çok istediği bir okula girebilmesi, öğrencilerin başarılarını yükseltmektedir. Kasatura'nın (1991, s. 94) yaptığı bir araştırmada da, başarılı öğrenci annelerinin öğrenim ortalaması 8.1 yıl, başarısız öğrenci annelerinin öğrenim ortalaması ise 6.6 yıl olarak bulunmuştur. Başarılı öğrenci babaları ortalaması 10.3, başarısız öğrenci babaları ortalaması 8.5 yıl olarak bulunmuştur.

Buraya kadar yapılan tartışmadan da anlaşılacağı üzere çocuğun içinde bulunduğu toplumsal, ekonomik, kültürel eğitimsel vb. koşulların elverişli olması ölçüsünde başarı düzeyi de artış göstermektedir. Ancak seyrek de olsa düşük sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel koşullar da çocuğun başarılı olmasında güdüleyici olabilmekteler. Örneğin, içinde bulunulan yetersiz sosyo-ekonomik koşullar nedeniyle ana-babalar çocuklarına: *"şayet okumazsan bizim çektiğimiz sıkıntıları fazlasıyla sen de yaşarsın"* diyerek, onların başarı arzularının yükselmesinde etkili olabiliyorlar.

Özetle, ailenin sosyal, ekonomik ve eğitim düzeyi (ailenin toplumsal tabakalaşma içindeki konumu) çocuğun okuldaki başarı ya da başarısızlığında çok önemli rol oynayan temel belirleyicilerdir. Ancak çocuğun okuldaki başarısında etkili olan daha başka etkenler vardır. Bu etkenlerin her birisi, bir makale ya da araştırmaya konu olacak kadar önem ve çaptadır. Bunlardan bazıları; ailenin yapısı, biçimi, ailenin kır ya da kent kökenli oluşu, oturlan konutun büyüklüğü, ailedeki çocuk sayısı, aile içindeki ilişkilerin otoriter ya da demokratik oluşu, oturlan yöre ya da bölgenin özellikleri, aile içindeki duygusal hava, çocuğun aile ile birlikte olup olmaması, çocuğun cinsiyeti, herhangi bir dinsel ya da etnik gruba ait olup olmama, okul öncesi bir kuruma gitmiş olmak, öğretmen ve yöneticilerin nicel ve nitel yönden yeterli olup olmaması, okulun sahip olduğu olanaklar, oturlan yerin ya da konutun okula yakın-uzak oluşu, ülke siyasetine egemen olanların eğitime bakış açıları, yerleşmiş bir eğitim sisteminin olup olmaması vb. olarak sıralanabilir.

Kuşkusuz, çocuğun başarısında etkili olan bu etkenler araştırma konusunu oluşturan yurtdışı deneyimi olan göçmen Türk işçi çocuklarını da etkileyecektir. Ne var ki, gerek Almanya'da gerekse Türkiye'deki toplumsal statüleri göçmen olan bu çocuklar, göçten ve göçmenlikten kaynaklanan daha değişik ve ek sorunlarla da karşı karşıya kalmaktadırlar. Göçmen çocukların okulda başarılı olabilmek için bu ek sorunların da üstesinden gelmeleri gerekir. Bundan sonraki bölümde Almanya'da yaşayan göçmen Türk işçi çocukların, okuldaki başarılarını etkileyen bazı etkenler ele alınacaktır.

E. GÖÇMEN TÜRK ÇOCUKLARININ ALMANYA'DA KARŞILAŞTIKLARI EĞİTİM SORUNLARI

Daha önceki bölümlerde değinildiği gibi Türk işçilerinin yurt dışına gitme nedenlerinin başında, daha fazla kazanmak, tasarruf etmek ve belli bir süre sonra yurda dönmek bulunmaktaydı. Ancak küçük bir grup dışında, işçilerin büyük bir kesimi yukarıda belirtilen sorunlar yumağına rağmen dönmemişlerdir. Osiander ve Zerger'in (1988, s. 56) yaptıkları araştırmanın bulgularına göre işçiler, Türkiye'ye dönmeme nedenlerini önem derecelerine göre şöyle sıralamışlardır: Bunlardan % 16'sı dönmeme nedeni olarak, Türkiye'de iş bulma olanaklarının son derece sınırlı oluşunu; % 15'i Türkiye'de serbest bir işte çalışma (bağımsız bir işyeri açmak) olanaklarının hemen

hemen bulunmadığını; % 13'ü Türkiye'ye göre Almanya'da daha çok kazandığını; % 11'i Almanya'ya iyice alıştığını; % 7'si çocuklarının okula devam ediyor olmalarını; % 7'si emeklilik sürelerinin dolması için beklediğini ve % 4'ü ise Almanya'ya yeniden gelmenin zor olmasını belirtmişlerdir.

Halen yurt dışında bulunan göçmen Türk işçi çocuklarının, aile ilişkileri açısından durumu ve yaşlarına bakıldığında bunların değişik gruplardan oluştuğu farkedilir. Buna göre:

1. Annesi ya da başka bir aile bireyi ile birlikte ya da tek başına yurt dışında bulunan babasının yanına sonradan gelen çocuklar (ailenin yeniden birleşmesi),
2. Ailesi ile birlikte doğrudan göç eden çocuklar,
3. İş bulmak üzere ailesinin yanına sonradan gelen, okul çağındaki çocuklar,
4. Göç edilen ülkede dünyaya gelen çocuklardan söz edilebilir (Abadan, 1979, s. 16).

Ancak, yukarıda yapılan gruplaştırmaların artık pek de geçerli olduğunu söylemek zordur. Çünkü konuya ilişkin olarak yapılan araştırmalar, şu anda okula devam eden öğrencilerin hemen hemen tamamına yakınının Almanya'da doğmuş üçüncü kuşak olduğunda birleşiyorlar. Geçici bir süre için yurtdışına giden Türk işçileri; hangi nedenlerle olursa olsun yurt dışında kalış sürelerini devamlı olarak uzatmaktadırlar. Hatta Almanya'da ev, arsa, dükkan vb. taşınmaz mal alarak yaşam boyu orada kalmak isteyen işçi sayısının da azımsanmayacak bir durumda olduğu ifade edilmektedir (Birkenfeld, 1982, s. 144). Ancak tüm bunlara rağmen Türk işçileri, dönüşü her an aklından çıkarmayan insanın psikolojisi içinde yaşamlarını sürdürmektedirler ve belki biraz da bu yüzden, modern topluma özgü toplumsal ve kültürel değerleri benimsemek istemektedirler.

Almanya'da çalışan göçmen Türk işçi çocuklarının karşılaştığı sorunlar ise çok daha karmaşık ve çözümünü de o ölçüde zor olan sorunlardır. Bu nedenledir ki, yurt dışında yaşayan ikinci ya da üçüncü kuşaklara "yitirilmiş kuşak", "çocuklukları çalınmış kuşak" denilmektedir (Frey, Ulf, 1982, s. 255). Açıkçası bu çocukların dramı daha ciddi boyutlardadır (M.E.G. ve S.B. Raporu, 1984, s. 22). Çünkü bu çocuklar bir taraftan

ailelerinin istek ve beklentilerine, diğ er taraftan da bunlara radikal biçimde ters düş en okul ve çevrenin beklentilerine aynı anda cevap vermek zorundadırlar. Doğ al olarak bu durum, çocukların ruhsal yapısında konfuzion, karmaşa, çaresizlik, tercih yapamama, çatış ma, kimlik bunalımı gibi olumsuzluklara; yá da daha genel bir ifadeyle psiko-sosyal kaynaklı yabancılaş ma ve anomiyeye neden olmaktadır (Aksoy; Doyran; 1976, s. 254). Çocuğ un okul başarısı ile yakın olan ilgili olan bu kaotik durumun nedenleri üzerinde biraz daha ayrıntılı durmak gerekmektedir.

Çalış ma Bakanlığ ı'nın 1988 yılı verilerine göre Almanya'da 1.510.780 Türk yurttaşı yaşamaktadır. Bu nüfusun 557.778'i 18 lyaş ın altında ve öğ renim çağ ındaki çocuklardan oluş makta ve çok önemli eğ itim sorunları ile karşı karşıya bulunmaktadır (Özben, 1991, s. 4). Almanya'da bulunan Türk çocuklarının eğ itim sorunu, öncelikle bunların okula gidememeleri ve gidenlerin de okulda başarılı olamamalarında odaklanmaktadır. Ş en'e göre orada yaş ayan göç men Türk çocukları hem okul hem de meslek yaş amlarında Alman çocuklarına göre ve hatta diğ er yabancı ulusların çocuklarına göre en kötü ş ansa sahiptirler (Birkenfeld, 1982, s. 145). Yabancı çocuklardan % 60'ı ç ıraklık eğ itimine hazırlayan temel okulu (Hauptschule) bile bitirememektedir. Dorris Diamant'ın yaptığ ı bir araşt ırmaya (1974) göre ilkokulu (Grundschule) bitiren yabancı çocuklardan bir üst öğ retim kurumuna gidenlerin oranları sırasıyla Türk çocuklarında % 1.8, İtalyan çocukları için % 7.3, İspanyollarda % 8.8 ve Yunan çocuklarında % 3.6'dır (Klee, 1975, s. 99). İlkokulu bitirdikten sonra üniversiteye giriş te önemli bir basamak olan "Gymnasium"a giden Alman iş ç i çocuklarının oranı ise % 10 civarındadır (Bammel; Mehrländer, 1984, s. 49). Özetle söylemek gerekirse yüksek öğ renim görmek yönünden yabancı iş ç i çocukları en kötü sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel koş ullara sahiptir (Hradil, 1987, s. 45).

Hatırlanacağı üzere yabancı iş ç ilerinin içinde bulunduğ u koş ullar ve karşılaşt ığı sorunlar daha öncesi bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınmış tı. Ayrıca ailenin sahip olduğ u gelir, meslek, eğ itim düzeyi ve benzerlerinin çocuğ un okuldaki başarısında ya da başarısızlığ ında nasıl rol oynadıkları da tartış ılmış tı. Aynı şeyleri bir kez daha tekrarlamamak amacıyla söz konusu etkenler çok kısa olarak, baş lıklar halinde verilecek, yanı sıra özellikle göç ten kaynaklanan sorunlar biraz daha ayrıntılı olarak tartış ılacaktır. Bunlar:

1. Ana-Babanın Mesleği Açısından

Toplumsal sistemler kuramına göre göçmenler, kabul edici toplumlara en düşük toplumsal statü ile katıldığı için kendi birimi içinde yüksek bir gerilim oluşturmaktadır ve dolayısıyla kabul eden ülkelerin toplumsal tabakalaşma düzeni değişmektedir. Başka anlatımla göçmen işçiler yerli nüfus için hızlı bir toplumsal hareketlilik olanağı yaratmakta ve ülkenin mesleki tabakalaşmasını oluşturan pramidin en alt kademesini oluşturmaktadırlar (Doğan, 1988, s. 32).

Ailenin mesleki konumunun düşük olması çocuğun prestijli bir mesleğe, yükseklikteki başarı arzusu önemli ölçüde etkilemektedir. Ebeveynlerin, tabakalaşma sistemindeki yeri ne kadar düşükse, çocuklar da o ölçüde daha az özgür, daha az aktif, geleceğe daha az açık ve daha az toplumsal yükselme eğilimi içindedirler. Çünkü mesleki pozisyon tüm toplumsal davranış ve değer yargılarını belirgin bir biçimde etkiler. Bu yetersiz meslek, çocuklara mesleki rollerini ve "ben'(lik)" başarısını doldurmalarına izin vermemektedir (Rüeg, 1973, s. 212). Türk işçiler genelde yerli işçilerin yapmak istemediği, pis ve daha çok da bedensel çalışmayı gerektiren işlerde çalışmaktadırlar. Eve yorgun ve bitkin gelen ana-babaların çocuklarına ayıracak yeterli zamanları da olamamaktadır.

2. Ailenin Gelir Düzeyi Açısından

Dahrendorf'un belirttiği gibi iyi bir mesleki statü sahibi olabilmek için "*diploma ya da bonservise sahip olmak*" gerekmektedir (Hradif, 1977, s. 62). Ülkemizde de olduğu gibi toplumsal statüsü yüksek bir üniversiteden ya da yüksek okuldan diploma almak önemli bir başarı ölçütüdür. Halbuki, alt tabakayı oluşturan geniş kesimin mesleklerine bağlı olarak gelir düzeyleri de oldukça düşüktür. Bu nedenle de alt tabaka çocukları ekonomik bedeli çok yüksek olan diplomanın elde edilmesinde oldukça şanssız durumdadırlar.

Örneğin, Almanya'da çalışan yabancı erkek işçilerden % 52.9'unun aylık net kazancı 1800 Alman markının altındadır. Kadınlardan % 79.5'inin aylık kazancı ise 1500 Alman markının altındadır. Karı-kocanın birlikte çalıştığı bir ailenin aylık geliri ise ortalama olarak 2950 DM'dir. Federal istatistik dairesinin 1982 yılı için yaptığı

hesaplamalara göre Almanya'da yaşayan 2 çocuklu bir ailenin aylık gereksinmesine yetecek para miktarı ise 2480 DM'dir. Başka bir anlatımla, işçilerin aylık kazançları, aylık gereksinmelerini karşılayacak para miktarının çok az üstündedir (Bammel, Mehrländer, 1984,s. 40). Durum böyle olunca eğitim öğretim masraflarının oldukça pahalı olduğu Almanya'da yabancı işçi çocuklarının eğitimden yararlanma şanslarının oldukça sınırlı olduğu söylenebilir.

3. Ebeveyn'in Eğitim Düzeyi Açısından

Yapılan araştırmaların hemen hemen hepsi, kalifiye olmayan, hatta kalifiye olan işçilerin ve çiftçilerin, içinde yaşadıkları ülkenin eğitim sistemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermiştir (Hradil,1977, s. 51). Türk işçileri genel olarak en az düzeyde (rudimentare) eğitim görmüşlerdir ve Alman eğitim sistemi konusunda da yetersiz bilgiye sahiptirler. Bu yüzden okul çağındaki çocuklarına yardım edip, onlara destek olamamaktadırlar. Ayrıca Alman resmi makamlarından korkmaları nedeniyle de çocuklarını okula yollamak istememektedirler. Çünkü resmi makamlar oturma izni verirken, okuyan çocukların sayısına, cinsiyetine ve yaşlarına bağlı olarak, oda sayısı daha çok olan evlerde oturmalarını şart koşturmaktadırlar. Bu ise işçilerin daha çok tasarruf anlayışına ters gelmektedir. Bunun yanısıra, çok sayıda Türkebeveyn, okulun etkisiyle çocuklarının kendi kültürlerine yabancılaşacağı nedeniyle Alman okullarına kuşkulu bakmaktadırlar. Bu tutum ise aktif bir uzlaşma yerine, pasif bir davranışa neden olmaktadır (Yüksel, 1984, s. 9). Tezcan (1987, s. 11) eğitim düzeyleri düşük ve meslek becerileri çok aza olan Türk işçilerinin kaygılarının, kuşkularının çocuklarına yansıdığına ve bu nedenle de çocukların başarı düzeylerinin düşük olduğuna dikkat çekmektedir.

4. Kültürel Farklılık Açısından

Türk işçilerinin uyum güçlüklerinin ve çocuklarının okuldaki başarısızlıklarının gerisinde yatan önemli nedenler kültürel ve yanı sıra iki toplumun toplumsallaştırma anlayışlarındaki farklılıktır. Bu nedenle kültür kavramı üzerinde biraz daha geniş olarak durulacaktır. Zaten araştırma konumuzun odak noktası da göçmen çocukların gerek Almanya'da iken, gerekse Türkiye'ye döndükten sonra karşılaştıkları kültürel çatışma ile yakından ilgilidir.

Kaynağı toplumsal olan bir çok kavram ve süreçlerde olduğu gibi kültür konusu ile uğraşan antropologlar ve diğer bilim adamları ortak bir kültür tanımında birleşememişlerdir. Kültür kavramı genelde iki anlamda kullanılıyor. Bunlardan ilki gündelik yaşamda kullanılan düşünsel yaşantı idealidir. Diğeri ise uygarlık anlamında kullanılan "bir toplumsal bütünü nitelendiren nesnel ve düşünsel teknikler, inançlar ve davranış kurallarının tutarlı olduğu kabul edilen bir bütündür." (Duverger,1982, s. 105)

W.E. Mühlman'a göre kültür, bir halkın manevi durumunu özellikle değer yargılarını içeren ve kendilerine özgü olan yaşam biçimlerinin bütünlüğüdür. Bu yaşam biçimleri var olmanın teknik temellerini kapsar (Bunlar: giyim, barınma, kullanılan aletler ile toprak parçası olarak değerlendirilen ve biçimlenmiş doğal mekandır). Kuşkusuz kültür yer yüzünde insan tarafından yaratılan her şeyi ifade eder (Bernsdorf, 1972, s. 478).

İngiliz kültür antropoloğu Edward B. Taylor "*İlkel Kültür*" adlı eserinde, kültürü insanın bir toplum üyesi olarak edindiği bilgiler, inançlar, sanat(lar), töreler, hukuk, alışkanlıklar ve öteki sürekli uğraşlar ve yeteneklerin meydana getirdiği kompleks bir bütün olarak tanımlamaktadır. Tozzer'e göre ise kültür toplumsal olarak öğrenilen ve aynı yoldan yeni kuşaklara aşılana davranış örüntüleri ya da kalıplarıdır. Toplumlar kendilerini diğer toplumlardan ayıran, değerlerini, sembollerini, normlarını, gelenek ve göreneklerini kısaca yaşam biçimlerini toplumsallaştırma süreci yoluyla genç kuşaklara aktararak sürekliliklerini sağlamaya çalışırlar (Güvenç, 1979, s. 102). Bu süreç sayesinde toplum, dengesini ve kendi devamlılığını sağlar. Böylece bireyler benzer olaylara benzer tepkilerde bulunur; aynı şeylerle duygulanır, coşar, sevinir ve üzülürler.

Kültürün gücü ve akışı içerisinde toplumlar benzeşme (convergence) ve farklılaşma (divergence) eğilimleri göstererek süregelmişlerdir. Aynı eğilimler bireylerarası ilişkilerde de zaman zaman ortaya çıkmıştır. Kültürün benzeşme ve farklılaşma eğilimleri yanında yayılma, asimilasyon kültürleme, kültürleşme, kültürlenme, kültür şoku, zorla kültürleme, yabancılaştırma gibi öteki süreçleri de görülmektedir. Göçmen Türk çocuklarının etkisinde kaldıkları bu süreçlerin kısa kısa tanımlanması uygun olacaktır.

Kültürel yayılma (Diffüzyon): Belli bir toplumdaki maddi ve manevi öğelerin dıştan içe, içten dışa doğru sürekli olarak yayılmasıdır.

Kültürel özümseme (asimilasyon): Bir kültürel sistemin, başka bir kültürel sistemi etkisi altına alarak kendine benzetmesi sürecidir.

Kültürleme (Enkulturation): Toplumsal bilimlerdeki toplumsallaşma ya da eğitim süreci olup, doğumdan ölüme kadar, bireyin, toplumun istek ve beklentilerine uyacak biçimde etkilenmesidir.

Kültürleşme (Akkulturation): Kültürel yayılma süreciyle gelen maddi ve manevi öğelerle başka kültürden gelen birey ve grupların belli bir kültüre girmesi ve karşılıklı etkileşim sonunda her ikisinin de değişmesi olarak tanımlanmaktadır.

Kültürlenme (Kulturation): Belli bir toplumun alt kültürlerinden gelen ya da farklı toplumlardan ayrılıp gelen birey ve grupların buluşması ve bir etkileşim süresi sonunda, asıl kültürde ve alt kültürde bulunmayan yepyeni bir birleşime varılması, ulaşılması sürecidir.

Kültür Şoku: Bir kültürden başka bir kültüre giden bireylerin karşılaştıkları güçlükler, sıkıntılar, bunalımlar ve gösterdikleri tepkilerle ilgili süreçlerdir (Güvenç, 1979, s. 131). Kültürel şok kuramına göre, bırakılan çevre ile içine girilen çevre arasındaki kültürel benzerliğe ya da farklılığa bağlı olarak göçmen az ya da çok uyum güçlüğü çekmektedir (Doğan, 1988, s. 34). Gelenlerle onları kabul eden toplumun kültür farkı ne kadar büyükse kültürel şokun şiddeti de o ölçüde artar. Kültür ikiliğinin, uyumsuzluğunun iki kutbu da, hoşnutsuzluklarını farklı biçimlerde ama derinden yaşarlar (Ergil, 1984, s. 149).

Zorla Kültürleme (Trans kültürasyon): Bir kültüre mensup birey ve grupların başka bir kültür tarafından zorla değiştirilmesidir (Güvenç, 1979, s. 102).

Kültürel yabancılaşma: A kültürüne ve A kültürünün maddi ve manevi değerlerine sahip birey ya da grupların çeşitli nedenlerin etkisiyle, A kültüründen uzaklaşmaları ve A kültürüne yabancılaşmaları sürecidir (Kaplan, 1989, s. 49).

Yukarıda da belirtildiği gibi her kültürün amacı bir uyum yaratmak, yeni rol ve davranış modellerinin temelinde yatan norm ve değerleri topluluğun tüm üyelerine kabul ettirmektir. Uyum bir kültür aşılama süreci içerisinde sağlanır ve sürdürülür. Böylelikle her üye benimsediği kültür tarafından oluşturulan ve temel kişilik adı verilen bir kişilik kazanır. Bu temel ya da toplumsal kişilik bireysel kişilikler için bir destek görevi görür.

İşte göçmen Türk işçi çocuklarının uyum sorunlarının temelinde, onların kişiliklerinin oluşturulmasında geleneksel toplumun özelliklerini taşıyan işçi ailelerinin ve Alman toplumunun toplumsallaştırma anlayışlarındaki farklılıklar yatmaktadır. Alman ailelerin ve okulların toplumsallaştırma süreç ve amaçları ile Türk ailelerinki gelişmektedir. Öyleki, çocukların Alman kültürü ve okullarına uyum sağlamaları, ailelerine yabancılaşmalarına, ailenin değerlerini koruması ve benimsemesi ise okulda ve kamuoyunda çatışmalara, uyumsuzluklara neden olmaktadır. Okulda ve evde birbiriyle çelişen yönlendirme alanları Türk çocuklarının kişilik gelişimlerine olumsuz etkiler yapmaktadır. Bu yüzden de çocuklar iki kültür arasında dışlanmış olarak (Aussenseiter) yaşamaktadırlar. Ebeveynlerin geleneksel düşünce ve davranış kalıplarında ısrarlı olması ve kısmen de Alman halkının onları reddetmesi nedeniyle kabuklarına çekilmeleri, çocukların Alman kültürüne tam sosyalleşmelerini engellemektedir. Buna karşılık, Alman okulları ve kamuoyu, Türk çocuklarını, geleneksel kültürün yerine ikame edilecek bir şey koymadan, ebeveyn kültürünü reddetmeleri için zorlamaktadırlar (Boos; Hohmann, 1977, s.303).

Yine bu bağlamda ele alınması gereken bir sorun da yabancı aile ve çocuklarının izole edilmiş bir yaşam sürdürmelerinden kaynaklanmaktadır. Yabancı ailelerin toplumsal durumlarından kaynaklanan izole olma durumu Alman tanıdık ve arkadaş edinmelerini engellemektedir. Bu toplumsal ayrılmışlık ve çoğunlukla bununla bağlantılı olarak meydana gelen alt kültür, bir taraftan "*stigmatisierende*" özellikler nedeniyle ayrılaşmayı artırıyor, diğer taraftan da çocuklara çevrenin yabancı ve düşman olduğu konusundaki ailesel baskıyı güçlendiriyor. Ailenin toplumdaki soyutlanması ya da gettolaşması, toplumsallaşmada önemli bir merci olan Alman yaşlı grupları (peers) ile etkileşimlerini de önüyor. Oysa yaşlılar grubunun (peers) bir endüstri toplumundaki gençlerin aile dışı çevreyle bütünleşmelerinde çok önemli bir rolü vardır (Boos; Hohmann, 1977, s.313).

Yabancı işçilerin karşılaştıkları bir başka toplumsallaştırma sorunu da, okula ve mesleğe yönelik beklentilerinden kaynaklanmaktadır. Göçmen işçiler, çocuklarının daha çok, doktor, mühendis, öğretmen olmalarını istemektedirler. Akademik eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadan kendi istekleri doğrultusunda çocukları koştullandırmaktadırlar. Ama çocuklarına bu türden meslekleri kazandırabilecek gerekli ön koştullara da sahip değildirlir. Böylece mesleki beklentileri ile bunların gerçekleştirilme olasılığı arasındaki fark aile içinde hayal kırıklığına neden olmaktadır. Bu nedenle de çocuğun toplumsallaşmasında önemli yeri olan aile atmosferi bozulmaktadır.

Kültür ve toplumsallaşma farklılığından kaynaklanan bir başka sorun da, her iki toplumun, okulun eğitsel işlevine ilişkin farklı yaklaşımlarından doğmaktadır. Geleneksel toplumlardan gelen işçiler kendi eğitim işlevlerini okula ya da öğretmene devretmek, ayrıca öğretmenden, çocuklarının disipline olması için bedensel ceza vermelerini istiyorlar. Tabii ki Alman aileleri özellikle de orta tabaka aileleri okulun bu anlamdaki eğitim işlevlerini reddediyorlar. Onlara göre okulların esas fonksiyonu, çocukları bir üst öğretim kurumuna gidebilmeleri için gerekli bilgilerle donatmaktır (Boos; Hohmann, 1977, s.315).

5. Sosyometrik Statü Açısından

Yabancı işçi çocuklarının karşılaştığı ve başarılarını olumsuz olarak etkileyen bir başka önemli etken de diğer arkadaşlarına göre düşük bir sosyometrik statüye sahip olmalarıdır.

Yapılan araştırmalar (Yüksel, 1984, s.141) özellikle Türk çocuklarının sınıf içinde sosyal kabul görmediklerini ortaya koymuştur. Örneğin, 1169 Alman ve 47 Türk öğrencinin bulunduğu bir okulda sosyometrik statü ile ilgili olarak yapılan bir araştırmanın bulgularına göre Türk öğrencilerden % 83'ünün Alman öğrenci arkadaşları tarafından istenmediği görülmüştür. Yapılan bir başka araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, 24 Türk çocuğunun devam ettiği bir okulda, Türk öğrencilerden % 20'si Alman okul arkadaşları tarafından pozitif olarak değerlendirilmiştir. % 80'i ise sosyal kabul görmemiştir (Renner, 1982, s.75).

Her iki araştırmada da bu kabul görmeyişin Almancayı konuşamamakla ilgili olduğu kabul edilmiştir. Bu arada Türk çocuklarının bulunduğu yaşa göre alt sınıflarda okumaları ve bağlı olarak daha küçük yaştaki çocuklarla etkileşim kuramamaları da bir neden olarak gösterilmiştir. Yabancı çocukların Alman ğrenciler tarafından neden kabul edilmediğine ilişkin olarak bir bayan ğretmen de şunları söylemiştir: "*Yabancı çocukların reddedilmeleri konusunda Almancayı konuşamamaları önemli bir etken değildir. Bu durumun gerisinde, yabancı çocukların garip olan jestleri, mimikleri ve davranışlarının yabancı olması yatmaktadır.*" (Renner, 1982, s.77). Yani kültürel farklılıklar bulunmaktadır.

Tabii ki böyle bir sonucun ortaya çıkmasında Alman ailelerin yabancılara düşmanlık beslemelerinin de önemli payının olduğunu eklemek gerekir. Bu duruma göre çocuklar için önemli bir etkileşim ve toplumsallaşma yeri olan sınıfların beklenenin aksine toplumsallaşmayı engelleyen bir yer olduğu gerçeği ile karşı karşıya kalınmaktadır (Ronneberger, 1976, s.83). Tabii ki arkadaşları ile etkileşimde bulunamayan, kenarda duran, bir çocuğun okulda başarılı olabilmesi için insanın çok iyimser olması gerekir.

6. Dil Açısından

Daniel De Foe, "*Robenson Crusoe*" adlı eserinde, insanın dinleme ve konuşma gereksinimlerini anlatmak için, Robenson'a köpeği için "*Ah bir konuşabilse*" dedirtir. Tabii burada vurgulanan şey köpeği anlamaktan ziyade, bireyin kendini dışa vurma işteğidir. Kaldı ki toplumların varlığı ve devamı da toplum üyelerinin kendi aralarında kurdukları iletişimle mümkündür (Armağan, 1982, s.10).

Dil bir kültürün önemli bir parçası, taşıyıcısı ve toplumda bulunan semboller sisteminin en önemlisidir. Kültürü kuşaktan kuşağa aktaran önemli bir araçtır (Dönmezer, 1982, s.127). İnsan toplumlarının ve doğrudan insanın en temel özelliği dildir. Yukarıda belirtildiği gibi bireyin öteki bireylerle iletişim kurabilmesi ve toplumda btnleşebilmesinde dil çok önemli bir ögedir. Çünkü bireyin toplam kişiliğinin gelişmesi, büyük ölçüde iletişim kurabilme yeteneğine bağlıdır. Birey kendini çevreleyen dünya ile bağlantısını dil sayesinde kurar. Bireyin bilinci dil sayesinde

biçimlenir; birey kendi kökenini dil yoluyla öğrenir; tüm düşünce ve eylemleri dilden etkilenir (Koula Kassimatis, a.g.e. s.260).

Göçmen çocukların okuldaki başarısızlıklarında, bireysel ve toplumsal yaşamda bu denli önemi olan dilin yeterli ve gerektiği gibi kullanılamaması da büyük rol oynamaktadır. Evlerinde çocuklarıyla ana dillerini konuşan ana-babalar onlar için en iyi dil modelleridir. Onların yardımıyla çocuk gelişebilir ve öğrenebilir. Çocuklarıyla ev sahibi ülkenin dilini konuşmayı deneyen aileler, dilin ayrılık ve ayrıntılarına sahip değillerse onlara eksik dil modeli sunarlar. Bu da çocukları yarı dilli yapar. Başka bir söyleyişle çocuklar ne ev sahibi ülkenin dilini, ne de kendi dillerini iyi öğrenebilirler. Her ikisini karıştırırlar, iki dille oluşmuş yeni sözcükler türetirler (Türkoğlu, 1982, s.87). Örneğin, Almanca'da katma değer anlamına gelen "*Mehrwertsteuer*" sözcüğü Türkler tarafından "*mermerştoya*" olarak; hasta mısın? anlamına gelen "*bist du krank*" cümlecığı yerine "*krank mısın*" vb. sözcükler kullanılmaktadır. Başka bir örnek de şöyle: (Ich arbeite bei Ford / Wir schlafen in einem Heim / Mein leben ist mir vergallt / İm Joghurt ist ein Haar). cümlecikleri yarı Türkçe yarı Almanca olarak şöyle dizilmiştir: Ich arbeite bei Ford'ta / Wir schlafen bir yurttta / Hayatım mantar oldu / bir kıl var yoğuttta (Birkenfeld, 1982, s.15).

Çocukların ana dillerindeki yetersizlikleri, onları buldukları ülke dilinde de yetersizliğe götürmektedir. Şen'in de belirttiği gibi Almanya'daki Türk çocukları ve gençliği, dil ve kültürel açıdan yabancılaşmış olarak yaşıyorlar ve iki kültür arasında sallanan pendül (pendler) özelliği gösteriyorlar (Birkenfeld, 1982, s.145). Bu yüzden çocuklar her iki dilde de alfabetik (Analphabet) duruma düşme tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadırlar (Ronneberger, 1976, s.83).

7. Eğitim Sisteminin Farklılığı Açısından

Eğitim sistemi bir toplumun sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel yapısıyla çok sıkı bir ilişki içindedir. Bu toplumsal süreçler, eğitim sisteminin amacını, içeriğini ve işlevlerini belirlemekten başka, eğitimin örgütsel yapısını ve toplumsallaştırma süreci içinde okulun toplumsallaştırmaya ilişkin rollerini de belirlerler (Boos; Hohmann, 1977, s.323). Geleneksel ve modern toplumların özellikleri tartışılırken de ifade edildiği gibi, her toplum, kendi siyasal, toplumsal, ekonomik, kültürel düzey ve özelliklerine göre

insan tipi yetiştirmek istemekte ve çocuklarını da buna göre koşullandırmaktadır. Bu koşullandırma süreci ise büyük ölçüde eğitim kurum yada örgütlerinin işlevi olmaktadır. Eğitim, temel işlevleri kendisine diğer kurumlar tarafından aktarılan bir sistemdir. Diğer sosyal kurumların işlevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri, eğitim sisteminin kendi işlevini etkili olarak yerine getirmesine bağlıdır (Aydın, 1988, s.128).

Toplumun, birbiriyle işlevsel bağlarla bağlanmış kurumlar bütünü olduğu ve herhangi bir kurumda meydana gelen değişmenin diğer kurumları da etkileyeceği gerçeği göz önünde bulundurulursa, Türk işçi çocuklarının eğitim sistemlerinden kaynaklanan sorunları daha iyi anlaşılır. Çünkü Türk işçileri geleneksel değerlerin egemen olduğu bir toplumdandır, bu değerlerle taban tabana zıtlık gösteren sanayileşmiş (modern) bir topluma gitmişlerdir ve içinde buldukları toplumsal, siyasal, kültürel, ekonomik vb. faktörlerin de etkisiyle aile içi ve çevreyle ilişkilerinde kendi toplumunun damgasını taşıyan değerlerden vazgeçmemişlerdir. Değişme bir yana, marjinal konumda bulunmaları nedeniyle, dine ve milliyetçilik duygularına daha çok önem vermişlerdir. Bu nedendir ki Türk işçi ailesi kurum olarak, çocuğun toplumsallaşmasında, mesleğe yönelmesinde, kişiliğinin oluşumunda vb. alanlarda işlevini yerine getirirken Alman eğitim sistemi ya da kurumu ile işbirliği yapmak yerine onlara karşı tepki göstermiştir. Bu tepkisini çocuklarını Türk kültürüne yabancılaşacaklar düşüncesiyle, bazen okula göndermeyerek, gerekli olan aile-okul işbirliğinden kaçarak, öğretmenleri yeteri kadar otoriter olmamaları nedeniyle çocukları "terbiye" edemiyor biçiminde eleştirerek göstermiştir. Eğitim sistemi içinde değerlendirilmesi gereken başka bir önemli öge de öğretmendir.

8. Öğretmen Açısından

Eğitim sistemin işlevinin yerine getirmesinde öğretmen çok büyük bir öneme sahiptir. En iyi eğitim sistemi ve bağlı olarak öğretim programı, öğretmen olmadan hiç bir etki gösteremez. Ama buna karşılık iyi bir öğretmen, eğitim sistemindeki uygun olmayan koşullarda dahi eğitim yapısının iyeliştirilmesine oldukça önemli katkıda bulunabilir (Boos; Hohmann, 1977, s.332). Sayı ve nitelikçe yeterli olan öğretmenin çocuğun okul başarısında çok önemli olduğunu yapılan araştırmalar göstermektedir. Oğuzkan'a göre öğretmen yalnızca ders veren, ders anlatan, sınav yapan, not takdir eden bir kişi değildir. Yine Strom'a göre öğretmen, öğrencilerin salt bilgilerini

arttırmakla görevli değildir; öğretmen aynı zamanda, onları zihinsel olarak geliştirmek, toplumsallaştırmak, ön yargılardan kurtarmak, duygularını geliştirmek, onlara rehberlik ve danışmanlık yapmak ve mesleğe yönelmelerinde rol oynamakla da yükümlüdür. Kısacası, öğrencilerin zihinsel, kültürel, fiziksel ve duygusal gelişmelerine yardım etmek durumdadır (Saracaloğlu, 1992, s.4-5).

Sorun bu bağlamda ele alındığında Almanya'da yaşayan Türk işçi çocukları hiç de şanslı sayılmazlar. Zira ne Alman öğretmen ne de bu çocuklara kültür dersleri vermek amacıyla yollanan Türk öğretmenler, göçmen çocuklarının toplumsal, kültürel özellikleri ve kişilik yapıları konusunda yeterince yetiştirilmemişlerdir (Özben, 1991, s.90). Alman ve Türk öğretmenler, dil ve bilgi yetersizliği yüzünden çocukların eğitimi konusunda işbirliği yapamamaktadırlar. Bu işbirliği, özellikle Türk öğretmenlerin, çocuklara "*Türk kültürünü ve Türklüklerini unutturmamak*" amacıyla yollanması yada görevlendirilmesi nedeniyle büsbütün güçleşmektedir. Üstelik Türk öğretmenler bu misyonu yerine getirirken kendilerini Türkiye'den yollayan hükümetlerin siyasal eğilimlerine göre davranmaktadırlar. Tabii bu durumların bir sonucu olarak da öğretmenler yukarıda belirtilen esas işlevlerini yerine getirememektedirler ve olanlar çocuklara olmaktadır.

Aşık Saba Sakarya'nın öğretmenlerin durumlarına ilişkin olarak söyledikleri çok ilginçtir (Anhegger, 1982, s.19):

*"Die Lehrer kassieren 2000,
Nachmittags aber gehen sie und bereiten Kebap,
Die Kinder jedoch wissen nicht, wo Antakya liegt."*

Bu dizelerin Türkçe anlamı şöyle:

*"Öğretmenler 2000 Markı cebe indiriyorlar,
Öğleden sonraları kebab yemeğe gidiyorlar,
Ne var ki çocuklar Antakya'nın nerede olduğunu bilmiyorlar."*

Yukarıdakilere ek olarak, Türk çocuklarını okutmak için Alman makamlarınca çeşitli dönemlerde ortaokul ve lise mezunu ve değişik etnik kökenlerden kişilerin atandığı da dikkate alınırsa çocukların ne ölçüde başarılı alabileceklerini kestirmek zor olmasa gerek.

Kuşkusuz göçmen Türk çocuklarının başarısızlıklarında rol oynayan ve yukarıda sekiz başlık altında tartışılan etkenlerle bağlantılı olan daha başka sorunlar da söz konusudur. Bu sorunlar aşağıda diğer etkenler başlığı altında ele alınmıştır.

9. Diğer Etkenler Açısından

Bu etkenler arasında okulla oturlan konut arasındaki mesafenin uzaklığı ve bağlı olarak çocukların dinç olduğu saatlerin bir kısmını yolda geçirerek yorgun düşmeleri; ağabey ya da abla konumunda olan daha büyük çocukların, küçük kardeşlerine bakmak zorunda kalmaları; annenin çalışma yaşamına girmesi, çocukların içinde yaşadığı kültüre daha çabuk uyum gösterme eğiliminde olması ve dili daha çabuk öğrenerek babanın resmi makamlarla ilişkilerinde yardımcı olması vb. nedenlerle babanın statüsünün azalması yüzünden aile için çatışmanın ortaya çıkması; boşanma olaylarının sıklığı; ailede çalışan bireylerin çeşitli nedenlerle sık sık iş ve mekan değiştirmesi ve buna bağlı olarak çocukların da okul değiştirmeleri; çocukların sabahleyin normal öğretim programı için, öğleden sonra ise Türk kültürü desleri için okula gelmeleri nedeniyle kendilerine, ev ödevlerine ve ertesi günkü deslerine ayıracak zamanın oldukça sınırlı oluşu; yukarıda da belirtildiği gibi kasıtlı yada kasıtsız da olsa okulla gerekli işbirliği yapılamaması; ders yılı devam ettiği halde erken başlayan tatil nedeniyle çocukların ana-baba ile birlikte Türkiye'ye gelmesi; oturma izinlerinin kısa kısa verilmesinin velilerde yarattığı tedirginliğin çocuklara yansması; hafta sonlarında öğretmen yada okul tarafından düzenlenen boş zaman etkinliklerine katılma konusunda çeşitli kaygılarla çocuklara izin verilmemesi; vardiyalı çalışma nedeniyle ana-babanın eve geç gelmesi ve eğitim düzeylerinin düşük olması nedeniyle çocuklarına ev ödevlerinde yardımcı olamamaları; çocukların okul öncesi eğitimden yararlanamamaları, çocukların okuldan arta kalan zamanlarda kuran kurslarına gönderilmeleri vb. sayılabilir (Ronneberger, 1977, s.84). Çocuğun okul başarısında çevrenin, ailenin, sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve eğitim düzeyi ve benzerlerinin etkili olduğu düşünüldüğünde, Türk işçi çocuklarının durumunun tam bir "felaket" olduğu söylenebilir.

Buraya kadar yapılan tartışmalardan da anlaşılacağı üzere, Türk işçi çocuk ve gençlerinin karşılaştığı en önemli sorun başarılı bir toplumsallaşma sürecinin gerçekleşmemesidir (Üçünçü, 1982, s.5). Başarısız bir toplumsallaşma ise bireyde

sapıcı davranışlara ve patolojik rahatsızlıklara neden olabilmektedir (Tezcan, 1985, s.40). Daha önce denildiği gibi, Türk işçileri memleketlerinden bir parça olarak değerlendikleri getto yaşamı yoluyla, ülkelerinin damgasını taşıyan kültürel kimliklerini belli ölçülerde de olsa korumayı başarabilmektedirler. Ancak Alman okullarına gitmek zorunda olan çocuklarsa şiddetli bir kimlik bunalımı içine girmektedirler. Çocuk evde Türk toplumuna özgü değerlerle koşullandırılırken, çevrede ve özellikle okulda Alman toplumunun sosyo-kültürel değerlerinin etkisi altında kalmaktadır. Böylece çocuklar, iki değer sisteminin, yaşam biçiminin çatışmasını içlerinde yaşayan, genellikle huzursuz, güvensiz, mesafeli (distanziert), kuşkucu, korkak, soyutlanmış, suskun, çekingen; hangi norm ve kurallara uyacaklarını bilememekten kaynaklanan "*kültürel çatışma*" ve "*kimlik bunalımı*" içine düşerek anomik bir davranış sergilemektedirler (Müller, 1962, s.84; Ergil, 1984, s.145; Atiker, 1991, s.3; Doyuran, 1989, s.297). Ailesiyle, okulla, çevresiyle çatışan, herhangi bir alanda mesleki becerisi olmayan, aşağılanan ve bu nedenle bir süre sonra alkol, uyuşturucu ve fuhuş tacirleri için önemli bir potansiyel olan bu şanssız çocuklar, geleceğin "*toplumsal saatli bombası*" ya da "*yüksek patlama güçlü çatışma maddesi*" olarak nitelendirilmektedir (Üçüncü, 1982, s.9).

İşte zamanla kazandıkları deneyimler sonucu, çocuklarını Alman endüstrisinin "*niteliksiz işgücü deposu*" yapmak istemeyen, ayrıca çalıştıkları ülkede iyi bir eğitim yaptırmanın zorluklarını kavrayan Türk işçilerinden bir kesimi, öğrenimlerinin kalan kısmını Türkiye'deki okullarda yaptırmak üzere çocuklarını geri yollamaktadırlar. Ancak yaşadıkları ülkenin eğitim sistemine sınırlı da olsa uyum sağlamış, o toplumun değer ve normlarından bazılarını yaşayarak benimsemiş bu çocuklar için Türkiye'ye geliş yeni bir göç niteliği taşımaktadır. Bu nedenle söz konusu öğrencilerin, aynı sorunları Türkiye'ye döndükten sonra da ailelerinkine benzer bir biçimde yaşayacakları ve buna bağlı olarak başarı düzeylerinin düşük olabileceği söylenebilir. Zira Alman eğitim sistemi kuramsal boyutta olsa bile, Türk çocuklarına, bağımsız olmayı, eleştirmeyi, üretkenliği, rekabeti, bireysel yararı, araştırmayı, kuşkucu davranmayı, kendine güvenmeyi kısa bir süre için de olsa öğretmeye ya da telkin etmeye çalışmaktadır. Buna karşılık, Türk ebeveynler ve yanı sıra eğitim sistemi, çocuklardan sadakat göstermelerini, tabi olmayı, işbirliğini, erdemi, toplum yararını, itaati, kendilerine gösterilenleri ezberlemelerini ve kurallara koşulsuz uyulmasını isteyen otoriter bir yapı özelliği göstermektedir. Öyleki, çocuğun gideceği okulun türü, meslek seçimi, kiminle

oynayıp oynamaması gerektiği, hatta devam ettiği sınıfın hangi şubesine gideceği konusunda bile ailelerin etkili olmak istedikleri sık sık yaşanan durumlardır.

Güpgüpoğlu'na (1986, s.11) göre, hangi kültüre ait olduklarını bilemeden, çeşitli zıtlık ve çatışmalarla büyüyen bu çocuklar Türkiye'de bir risk grubu oluşturmaktadırlar. Osander'e göre, bu çocukların çoğu Türkiye'ye kendi iradelerinin dışında alınan bir karar sonucu ve Türk pasaportu taşımalarına rağmen, bir bakıma kendilerine yabancı olan bir ülkeye gelmişlerdir. Çünkü onların vatani sadece ebeveynlerinin vatanıdır. Kendilerinin yaşadıkları yer değildir (Osander; Zenger, 1988, s.172).

Araştırma grubuna giren göçmen işçi çocukları, zihinsel, duygusal, toplumsal ve fiziksel gelişimin yoğun olduğu ergenlik çağında (Onur, 1967, s.105) Türkiye'ye gelerek lise öğrenimlerine devam etmektedirler. O halde Almanya gibi endüstrileşmiş (modern) bir toplumun, kültürel ve toplumsal değerlerini az çok içselleştirerek gelen bu çocukların Türkiye'de farklı tepkiler görecekları ve kültür çatışması içine girebilecekleri söylenebilir Bu durum ise ergenlik yaşında bulunan çocuğu yeni bir uyum davranışına yöneltebilecektir. Doğal olarak bu ani ve hızlı değişime uyum gösteremeyenler için bir kimlik bunalımı söz konusu olabilecektir (Güpgüpoğlu, 1986, s.12). Bunun sonucunda ergenlik çağındaki çocukların anomik bir ortama düşmesi kaçınılmaz olacaktır. Başka bir ifadeyle yurt dışı deneyimi olan bu çocukların güçsüzlük, iktidarsızlık, kuralsızlık ve sosyal yönden izole edilmiş olmayı içeren bir anomi durumu (Dönmezer, 1982, s.102) yaşayabilecekleri ve buna bağılı olarak da yerli arakadaşlarına göre daha çok eğitim sorunları ile karşılaşabilecekleri söylenebilir. İzleyen bölümde çalışma konusuna dayanak ya da esas olan yapısal-işlevselcilik kuramı ve bu kuramın toplumsal değişmeyi açıklamakta kullandıkları "anomi" kavramı tartışılacaktır.

II. BÖLÜM: ARAŞTIRMA KURAMI

A. YAPISAL-İŞLEVSELÇİ YAKLAŞIM

Çalışma konusuna dayanak olarak bu yaklaşımın seçilmesinde, daha çok demografik ve ekolojik değişmeler, iç göçler, kentleşme, alt kültürler ve sapan davranışlar, toplumsal tabakalaşma, toplumsal hareketlilik vb. gibi orta ölçekte

toplumsal sorunları ele alışı ve kullandığı kavramların araştırma konusu ile ilgili olarak incelenen olay ve süreçlerle bağlantılı olması etkin olmuştur. Tek başına ele alındığında yapısal çözümlenmenin dayandığı varsayım, bütün toplumsal öğelerin birbirleriyle ilişkili oldukları ve birini bilmeden öbürünün anlaşılamayacağıdır. Fonksiyonalizm (işlevselcilik) ise "*toplumsal sistemin bütün öğeleri arasında, sürekli çatışma halini önleyen bir uyum, ya da uyumlu bir işbirliği durumu vardır*" düşüncesinden hareket eder. Başka bir anlatımla fonksiyonalizm anlayışında, toplumun fonksiyonel bir birlik ya da sistem olduğu kabul edilir (Tolan, 1983, s.250-255). Bir sistemin anlaşılabilmesi için, onu meydana getiren öğelerin, parçaların, sistemin bütünü açısından ne yapmakta olduğunun ve sisteme karşı ilişkisinin nelerden oluştuğunun ve sistemin parçalarının, bütün sistem bakımından ne gibi bir işlev (fonksiyon) gördüğünün bilinmesi gerekmektedir.

Yapısal-işlevselci yaklaşım da toplumsal sorunlarla ilgili çözümlenmelerinde yapı ve işlev arasındaki ilişkiyi belirtmeğe çalışmışlardır. Bu yaklaşıma göre her yapı, bir işlev sahibi olduğu için gelişir, yani yapılar var olduğu için belli fonksiyonlar oluşmaz (Kongar, 1981). Fonksiyon, yapıdan önce oluşur ve kendisini belirginleştirecek ve kalıplaştıracak bir yapının doğmasına yol açar. Bu durumda yapısal farklılaşma, ancak, işlevlerdeki farklılaşmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, önceleri yalnızca aile tarafından yerine getirilen eğitim işlevinin farklılaşması sonucu, okullar, kültür merkezleri, iletim araçları vb. ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın genel özelliklerini tartışmaya geçmeden önce, toplum bilime getirdiği kavramların, ki, bazıları yukarıda kullanılmıştır. Üzerinde kısa kısa durulması bundan sonraki tartışmaların anlaşılması bakımından gereklidir.

Bu kavramlardan biri toplumsal yapı kavramıdır ve toplumun herhangi bir zaman kesiti içinde gereksinim duyduğu fonksiyonları içsel tutarlılığı içinde yerine getiren, birbirleriyle uyumlu kurumlar bütünlüğü olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 1987, s.37). Fonksiyon (işlev) da bu yaklaşımçıların getirdiği bir kavramdır ve "*bir bütün olarak bir sistem (veya yapı) için ya da bir sistemdeki diğer birimler için, bir birimin işleyişi ya da varlığının sonuçlarıdır.*" (Kızılçelik, 1992, s.70). Bu kuramlarda benimsenen öğelerden ikisi de statü ve rol kavramlarıdır (Bu kavramlar için "Eğitimin Birey Açısından Önemi" bölümüne bakılabilir).

Yapısal-işlevselci yaklaşımın kullandığı kavramlardan biri de "*yapısal farklılaşma*" kavramıdır. Yukarıda da belirtildiği gibi, aynı yapı tarafından yerine getirilen işlevlerin, zamanla çoğalmaları ve uzmanlaşmaları sonunda, birbirinden ayrılarak kendilerini yerine getirecek yeni yapılar yaratmaları demektir (Kızılcelik, 1992, s.76).

Yapısal-işlevselci yaklaşımda kullanılan bir başka kavram da dinamik denge kavramıdır. Dinamik denge görüşü işlevsel ve yapısal farklılaşma ve bütünleşme süreçlerini içeren dolayısıyla işlevselci kuramın değişme anlayışını yansıtan bir niteliğe sahiptir. Şöyle ki, en geniş ve karmaşık bir sistem olarak toplum, her zaman kendi içinde bir bütünleşme ve dengeye yönelme eğilimi taşır. Gerek içten ve gerekse dıştan etkilenmelerden kaynaklanan gereksinmelerin mevcut kurumsal yapı içinde karşılanamaması halinde oluşan gerilimler toplumun dengesini sarsar. Yapıyı oluşturan çeşitli ögeler arasında yeni bir denge durumuna yönelik veya maksimum etkinlik düzeyine ulaşma doğrultusunda yeni bir uyum ve düzenleme süreci başlar. Bu süreç içinde, gereksinmeleri karşılayacak veya gerilim noktalarını çözümlenecek yeni işlevsel ve dolayısıyla yeni yapılar oluşabileceği gibi, mevcut kurumların yaptığı işlevler zaman içinde diğer kurumlar arasında farklılaşarak yayılır. Böylece bir denge durumundan daha üst düzeyde değişen koşullara uyumlu diğer bir denge durumuna geçilmiş olur (Oskay, 1983, s.20).

Yapısal-işlevselcilerin üzerinde durdukları ve analizlerinde kullandıkları kavramlar arasında "*değer*" ve "*norm*" kavramları da yer almaktadır. Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi için toplumsal düzeni, yani bireyler veya gruplar arasında gerekli ilişkileri sağlayabilecek ve koruyabilecek bir takım kurallara gereksinmesi vardır. Başka bir anlatımla toplumsal yaşamda bireylerin tutum ve davranışlarının belirli kural ve ölçütlere göre örgütlenmiş olması gerekmektedir. Belirli bir toplum içinde yaşayan bireyler bu yolla, kendi tutum ve davranışlarının sınırlarını gösteren, bilinçli yada bilinçsiz olarak uyguladıkları bu soyut modeller sayesinde, diğer bireylerin belirli bir durumda nasıl davranacaklarını, nasıl bir tutum takınacaklarını kestirme olanağı bulurlar. Bu anlamda, belirli bir durumda uygun olan veya olmayan değer, tutum ve davranışın ne olduğunu belirleyen ve yaptırımla desteklenen ortak toplumsal kurallara norm denir (Tolan, 1983, s.236) ve önemli bir toplumsal kontrol mekanizmasıdır.

Bir toplumun kültürü, geniş ölçüde normlardan oluşur ve toplumsallaşma süreci içinde öğrenilir. Normlar, toplum üyeleri tarafından içselleştirildikleri zaman toplumsal yapının bir parçasını oluştururlar. Normların içselleştirilmesi bir bakıma bilinç-altının ve bağlı olarak kişiliğin bir parçası halini alması demektir (Dönmezer, 1983, s.250-251). Özetlenirse, birey belirli norm sistemleri içinde doğar; bu norm sistemleriyle yaşamaya ve hareket temeye başlar; bu süreç içinde toplumsal kimliği, psişik yapısı oluşur. Durum, anomi bağlamı içinde değerlendirildiğinde, toplumsallaştırma bir anlamda toplumsal norm sistemlerinin bireye öğretilmesi, özümletilmesi ve bireyin olgunlaşma sürecini kapsar (Teber, 1990, s.149).

Normlara göre daha genel olan değer kavramı ise, bir grubun üyelerinin onayladığı ve kabul ettiği genelleştirilmiş ahlaki inançlardır (Kızılcılık, 1992, s.72). Değerler, genelde insan davranışın sonuçlarını tanımlar, toplumsal normlar ise söz konusu sonuçların elde edilmesinde izlenecek, onaylanır nitelikteki yasal yolları gösterirler. Değerler, genelde insan davranışının sonuçlarını tanımlar, toplumsal normlar ise söz konusu sonuçların elde edilmesinde izlenecek, onaylanır nitelikteki yasal yolları gösterirler (Aydın, 1988, s.150). Davranışlar, eylemler, duygular, düşünceler, özellikler, kişiler ve gruplar, amaçlar ve araçlar, açıkçası her şey toplum yaşamındaki değerlere göre karşılaştırılır ve daha iyi, daha doğru, haklı, daha güzel ya da bunların karşıtları biçiminde değerlendirilir. Bir toplumdaki üyelerin, toplumsal normların önem ve işlevi konusunda anlaşmış olmalarına normlar üzerinde uyuşma denilir (Dönmezer, 1983, s.255). Normların geçerliliğini ve yaptırım gücünü yitirmesi, değer ve normlar hiyerarşisinin bozulması ve değerlerle ilgili bir kargaşanın topluma egemen olması gibi durumlarda anomi, yani normsuzluk hali meydana gelir (Tolan, 1983, s.248).

Toplumbilim, toplumu yaşayan, sürekli gelişen bir toplumsal organizma, tarihsel yasalara uygun olarak gelişen bütünsel ve işlevsel bir sistem olarak ele alır. Buna göre tüm olarak toplumun işleyişinde toplumsal yapıyı oluşturan ögeler arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Bir başka ifadeyle, toplumlar çeşitli olayların, ögelerin, tabakaların birbirine olan karşılıklı etkilerinden meydana gelen hareketli, dinamik bir dengedir (Köseihal, 1968, s.21-22; Akt.Gülmez, 1988).

Coulson, Ridell'in belirttiği gibi işlevselci kategori içine giren kuramların genelde paylaştıkları görüşe göre de toplum, salt bireylerin toplamı olmayıp, fakat aynı zamanda, onların karşılıklı ilişkilerinin işlevsel bağ ve dayanışma içinde örgütleniş biçimi veya yapısıdır (Oskay, 1983, s.16). Yukarıda adı geçen düşün adamları işlevselci kuramcıları üç grupta toplamıştır: Yapısal-işlevselciler (Radcliffe-Brown), biyolojik işlevselciler (Spencer), normatif işlevselciler (Parsons, Merton).

Her üç gruptan kuramcılar tabii ki işlevselci kurama kendi deneyim ve değerlendirmelerine göre çok önemli katkılarda bulunmuşlardır. Ancak, işlevselci kurama yapılan katkılar hangi türden olursa olsun, toplumun işlevsel bir bütün, bir sistem olduğu gerçeğinde birleşmiştir. Tüm toplumsal olguların değerlendirilmesi de toplumun bu işlevsel bir bütün olma niteliği içinde yapılmaktadır. Bu çerçevede içinde algılanan toplum, yapısal beklentiler doğrultusunda rol ve statüleri belirlenmiş bireyler arası ilişkilerle yaşar. Böyle bir işlevsel yapı içinde yer alan bireyler de, belirli bir değer yargısı ve norm sistemi doğrultusunda yönlendirilerek oluşturdukları karşılıklı işlevsel ilişkiler ağı içinde işlevsel bir bütünleşme gösterirler ve bireyler bu bütünleşme içinde davranışlarını toplumsal kurumların beklentilerine göre ayarlarlar. Başka bir anlatımla, toplumsal kurumlar bireyleri belirli davranış kalıplarına göre yönlendirirler. Bu yönlendirme sürecinde görev alan çok değişik toplumsal mekanizmalar vardır. Bu mekanizmalardan özellikle eğitim kurumu, mevcut egemenlik ve ilişki biçimleri ve kurumların meşrulaştırma işlevini ideolojik bir temele oturtmaya yarayan önemli bir araç durumundadır (Balamir, s.60-62). Çünkü eğitim kurumları (okullar) kişilerin, kendi yeteneklerinin ve eksiklerinin farkına varıp, gelir tabakalaşmasında onlara uygun görülen yerleri kabullenmeleri ve doğal karşılımları için işlevde bulunan ortamlardır (Varış, 1988, s.13-17).

Demek ki işlevselci kurama göre toplum bir yönüyle yerleşik değer yargısı ve norm sisteminin nitelikleri içinde biçimlenen, birbiriyle işlevsel ve organik bağıntı içinde karşılıklı etki-tepki ilişkisi içinde bulunan kurumların oluşturduğu bir toplumsal sistem; diğer bir yönüyle de toplumsal ilişkiler ağı içinde birbirine bağlanmış kişi ve grupların oluşturduğu karmaşık bir yapıdır. Hangi tanıma göre olursa olsun, bu genel çerçevede içinde toplum işlevsel bir bütün olarak algılanmaktadır. Öncelikle üzerinde durulan amaç, toplumsal düzenin veya uyumlu bütünlüğünün devamını sağlamaktır. Bu denge ve bütünleşme ise, toplumun temel bağlayıcı gücünü oluşturan değer yargısı ve norm

sistemi üzerinde uzlaşma ve birleşmeyle mümkün olmaktadır. Mevcut norm ve değer yargısı sistemine ters düşen düşünce ve davranışlar ki bunlar sapma olarak değerlendirilir, toplumsal kontrol süreci içinde ya izole edilir, ya baskı altına alınır ya da mevcut toplumsal düzene sosyolize edilerek zararsız hale getirilir veya toplumu oluşturan ögelerin işlevlerinde uygun ayarlama ve düzenlemelere gidilerek, toplumsal kurumlar arasında yeni bir denge sağlanmaya çalışır (Oskay, 1983, s.19).

Dahrendorf'a (Casetti, 1970, s.58) göre toplumsal bütünleşme ya da işlevselci kuram aşağıdaki düşüncelere dayanır:

1- Dengenin kabulü: Her toplum görece sürekliliği olan elementlerin dengeli bir yapısıdır.

2- Bütünleşmenin kabulü: Her toplum, ögelerinin mükemmel bir biçimde bütünleşmiş bir yapısıdır.

3- İşlevselliğin kabulü: Toplumdaki her element onun işlemesine katkıda bulunur.

4- Uyumun kabulü: Her toplum, üyelerinin ortak değerler üzerindeki uyumu sayesinde devam eder ya da vardır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi işlevselcilerin yoğunlaştığı nokta şudur: Bir sistem olan toplumu oluşturan parçalar arasında uyum ve harmoni vardır. Toplumsal düzenin korunması açısından toplumda uyum, denge, bütünlük ve ahenklilik önemli olan fonksiyonel unsurlardır. Bu yaklaşımın temelinde çatışma olgusuna olumsuz bakma eğilimi vardır (Kızılçelik, 1992, s. 68). Başka bir ifadeyle işlevselci kuramlar daha soyut bir düzlemde sistemleri oldukça bütünleşmiş ve durağan sayma eğilimindedir.

Örneğin, Talcott Parsons, kültürün norm ve değerler bütünü biçiminde, kişiler tarafından özümlemesi ve sahiplenilmesi anlayışından hareket ederek, "*aktör*" bireyi, toplumun temel birimi olarak kabul etmektedir. Dolayısıyla, ona göre toplumsal yapı, aktörlerin toplumsal ilişkilerinin norm ve değerler bütünü çerçevesinde kalıplaşmış sistemidir. Ne var ki normatif sistem, toplumda dengelyi koruyan, bütünleşmeyi

sağlayan ve bireysel roller doğrultusunda ilişkileri düzenleyen bir etmen olarak nitelenmekle beraber, yine de kendisi bağımlı bir değişkendir. İç veya dış etkiler nedeniyle ortaya çıkan yeni toplumsal gereksinmelerin karşılanması amacıyla toplum yapısı işlevsel değişime konu olabilir. *"Bu değişme doğrultusunda bireylerin üstlendiği rollerde de bir değişme meydana gelebilir."* Parsons'a göre yeni ilişki biçimlerini kalıplaştıracak normatif sistemin yaratılması bireysel düzeyde rollerin saptanması ile başlar. Dolayısıyla arada bir boşluk yoktur (Erdoğan, 1981, s.13) R. Merton, Ogburn ve Neil Smelser gibi yapısal işlevselciler T. Parson'dan bu noktada ayrılmaktadırlar.

Örneğin, Ogburn'a göre icat ve teknikler, insanların ona uyum gösterme hızından çok daha çabuk ve yüksek hızla ilerlemektedir. Uyumun daha yavaş olması nedeniyle de arada bir boşluk olmaktadır. Ogburn bu boşluğa kültürel gecikme (kültürelle verspatung) adını vermiştir. Yine ona göre, kültürel gecikme tarihte pek saptanamamıştır. Çünkü bu durum hemen fark edilerek telafi edilmiştir. Buna karşılık modern toplumlarda bu durum çok açık bir biçimde meydana gelmektedir (Rüeg, 1973, s.227).

Smelser endüstrileşmemiş bir toplumdan endüstriyel bir topluma geçiş sürecini " *modernleşme*" olarak tanımlamaktadır ve genel olarak endüstrileşme süreci toplumsal değişimin nedeni olarak kabul edilmektedir (Boos; Nunning, 1977, s.285). Smelser'e göre bu süreç içinde, birey yönünden iki çeşit değişme söz konusudur. İlkinde birey endüstrileşmeye paralel olarak yeni roller edinip uzmanlaşmakta ve bu nedenle de işbölümü içindeki ilişkiler daha yoğun olacağından, toplumsal yapı ile bütünleşmesi artmaktadır. İkincisinde ise birey ya yeni kültürel değerleri yeterince özümseyemediği ya da eski değer ve normları tamamen bırakmadığı için farklı kültür öğelerinin rahatsızlığını, çelişkisini hissetmektedir. Ayrıca modernleşmeye bağlı olarak görülen değişimin, toplumsal yapının tüm öğelerinde aynı hız ve ölçüde gerçekleşmemesi nedeniyle, yeni toplumsal yapıda dengenin ve bütünleşmenin gerçekleşmesinden önce bir düzensizlik hali görülebilir (Erdoğan, 1991, s.13). Yapısal-işlevselci yaklaşım denildiğinde hemen akla gelen biri de R.K. Merton'dur. Toplumsal değişim modelini toplumsal yapı ve kültürel yapı farklılaşmasına dayandıran Merton'un kullandığı en önemli kavramlardan biri de anomidir. Araştırmaya konu olan göçmen Türk çocukların sorunlarının bu kavram çerçevesinde ele alınması

nedeniyle anomi ve bunu kullanan Merton ve diğler bazı meslektaşlarının konuya ilişkin yaklaşımları ele alınacaktır.

B. ANOMİ

Eğitim-toplumsal değişme ilişkisi tartışılırdan, toplumların hiç değişmeyen bir niteliğinin de sürekli bir değişim sürecine tabi oldukları belirtilmişti. Sorun bu bağlamda ele alındığında, toplumsal değişmeyle birlikte insanlararası ilişkileri düzenleyen toplumsal kontrol mekanizmalarının da değiştiğı ya da değişeceğı söylenebilir. Çünkü toplum yapısında meydana gelen sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel, siyasal, teknolojik vb. alanlarda meydana gelen değişmeler, hızı ve zamanı farklı olmakla birlikte, toplumda geçerli olan değerlerin normların, kuralların, alışkanlıkların da değişmelerine neden olur. Toplumsal değişmelerin hızlı ve ani olduğı dönemlerde eski normlar, değerler, kurallar yeni gereksinmelere cevap vermekten uzaklaşırlar. Böyle durumlarda boşluklar ortaya çıkar. Bu boşluklar nedeniyle insanlar arası ilişkileri düzenleyen normlarda bir zayıflama ve belirsizlik ortaya çıkar. Durkheim bu olaya "anomi" der. Durkheim anomiyi, hangi normları izlemek zorunda olduğunu bilemeyen bireylerin bütünleşmesini zayıflardan, toplumun kuralsızlığı olarak tanımlar (Sayın, 1985, s,133).

Latincesi yasaya uymazlık anlamındaki anomi kavramı, geçerli olan rollerden ve normlardan sapan bir davranış olarak kullanılmıştır (Wendt, 1980, s.100). Durkheim bu kavramı "Toplumsal İşbölümü Üzerine" adlı doktora tezinde incelemeye başlamış ve daha sonra "İntihar" adlı yapıtında bu kavramı daha ayrıntılı olarak tartışmıştır ve ilk kez bu yapıtında intiharların psikolojik olmanın ötesinde toplumsal bir olgu olduğunu, bu konuda belirleyici olanın "toplumsal" olduğunu savunmuştur (König, 1976, s.22). Durkheim bireyi intihara sürükleyen bir kolektif gücün (din, hukuk, ahlak) bulunduğunu belirtmiştir. Ona göre ilk bakışta bireysel yapının bir sonucu gibi görünen intihar eylemi belirli bir toplumun herhangi bir döneminde ortaya çıkan büyük değişimle birlikte ortaya çıkan anomik durumla ilgilidir (Kösemihal, 1982, s.188). İşte yukarıda da değinildiğı gibi toplumlarda meydana gelen ani ve hızlı değişme sonucu ortaya çıkan kargaşa dönemlerinde önemli toplumsal, kültürel, ahlaki (moral) vb. anlamlarda kopukluklar içinde yaşayan insan, hızlı bir kimlik bunalımına girebilmekte ve çoğunlukla bireyin daha önce toplumsallaşma süreciyle öğrendiğı norm sistemleri

artık anlamlarını, değerlerini yitirirken, bunların yerini dolduracak yeni norm sistemleri (kuralları) genellikle hemen oluşmamakta ve bu koşullarda bu ani değişime hazırlıksız giren birey ya da bireyler, kendilerini ruhsal bir boşluk içinde bulmakta ve bunun doğal bir sonucu olarak da toplumsal kimliğini, toplumsal oryantasyonunu yitirmektedir. Burada, anomi durumu bir anlamda, bir tür toplumsal bütünleşememe (desintegrasyon) durumuna neden olmaktadır (Teber, 1990, s.148).

Parsons, anomi durumunu, bireyin toplumsal norm sistemlerinden kopması değil, tam tersine bireyin topluma tümüyle uyum sağlaması olarak yorumlamıştır. Bu arada Riesman gibi araştırmacılar da anomi durumunun, bireyin topluma kötü uyum sağladığı "*olumsuz biçimde adapte olduğu*" hastalıklı bir durum olarak tanımlamıştır. Ona göre İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, ileri kapitalist ülkelerde insanın düşünceleri çeşitlenip farklılaşmamış tam tersine yaşanan yoğun uyum psişik yaşamı tek düzeliğe indirgemıştır (Teber, 1990, s.150). Çünkü reklamlar, moda kitle iletişim araçlarının güdümündeki kamuoyu bireye gerçek seçeneklerin bulunmadığı, çok küçük bir bağımsız ve özerk alan bırakmanın yaşam biçimini ve davranışlarını doğrudan belirtmeye başlamıştır (Tolan, 1983, s.318). Bunun sonucunda da insan düşünen, bilen, amaç koyan, seven bir varlık olmaktan çok kendisine (çok karışık mekanizmalarla) herhangi bir şey düşündürülen, neyi nasıl bilmesi, sevmesi gerektiği öğretilen, hangi amaçları benimseyeceği dikte ettirilen edilgin bir varlığa dönüşebilmektedir. Böyle bir durum ise, insanın kendi öz etkinliklerinin hiçbirinin hakkının verilmemesinden ileri gelen genel bir yoksullaşmaya ya da anominin bir boyutu olan yabancılaşmaya götürür (Kızıltan, 1986, s.130).

Şimdi diğer yapısal işlevselci kuramcılara göre anomi ve fonksiyon (işlev) konusuna farklı bir yorum ve içerik getiren R.K. Merton üzerinde durulacaktır.

Merton'a göre toplumsal örgütlenmenin gizli ve açık fonksiyonları anlaşılmadan toplumsal değişme açıklanamaz (Kongar, 1979, s.154). Bu nedenle O, fonksiyonları, açık ve gizli işlevler olarak ikiye ayırır ve şunu ekler: Çoğu zaman davranış motifleri (Handlungsmotive) ve davranış fonksiyonlarının birbirine karıştırılmasını önlemek için açık ve gizli fonksiyonların açıklanması gerekir. O'na göre açık sistemler hem sistemin uyumuna katkıda bulunan hem de sisteme katılanlar tarafından arzulanan ve algılanan (wahrnehmen) durumlardır. Gizli fonksiyonlar ise ne arzulanan ne de algılanan sonuçlardır. Örneğin

ailenin, çocukları koruma ve eğitime görevleri açık işlevlerdir. Ama çocukların eğitim yoluyla toplumsal sistemin devamına katkıda bulunmaları gizli fonksiyonlardır (Rüeg, 1973, s.70). O'nu ilgilendiren şey, toplumsal fonksiyon konusundaki öznel (subjektif) niyet ve istekler değil, nesnel (objektif) ve gözlenebilen sonuçlardır (Tolan, 1983, s.64). Merton'ı diğer yapısal işlevselcilerden ayıran bir başka nokta da şudur: Bir toplumsal sistemde, sistemin sadece uyum ve dengesine katkıda bulunan fonksiyonlardan başka sistemin uyumunu ve dengesini azaltan, fonksiyonu bozucu (dysfunktionen) öğeler de vardır (Krysmanski, 1971, s. 123).

Merton'a göre, bir insan yığınını toplum yapan neden, davranışların ve ilişkilerin temel toplumsal değerlere göre biçimlenmesidir (Oskay, 1983, s.26). Şayet belli bir insan grubu ortak değerlere sahip değilse, bu tür bir grup içinde belirli ilişkiler veya düzensiz, kuralsız, değiş-tokuşlar olmasına rağmen, bir toplumdan söz etmek olanaklı değildir (Tolan, 1983, s.66). Merton'a göre ilişkilerdeki bu düzensizliğin ve kuralsızlığın adı anomidir. O'na göre gerilimlerin boşlukların ve işlevsizliklerin (dysfunction) yoğunlaştığı ve kesinleştiği bu dönem değişimin itici gücüdür (Oskay, 1983, s.26).

Merton anomi olgusunu Durkheim'in "*toplumsal anomi*" kavramından hareket ederek, toplumsal yapı ile kültürel yapı arasındaki uyumsuzluk ve bunun neden olduğu normal dışı davranışlar olarak tanımlamaktadır (Erdoğan, 1991, s.23). Ayrıca O kişinin çevresini toplumsal ve kültürel yapılar olmak üzere ikiye ayırır. Kültürel yapı bir toplumun ya da grubun ortak davranışlarını yöneten örgütlenmiş normatif değerlerdir. Toplumsal yapı ise bir toplumun ya da grubun üyelerinin çeşitli biçimlerde içinde buldukları örgütlenmiş bir seri toplumsal ilişkilere. İşte anomi, özellikle kültürel norm ve amaçlar ile, grup üyelerinin bu norm ve amaçlara uygun davranışlar yapmalarını sağlayan ve toplumsal yapı tarafından saptanan kapasiteleri arasında kopma olduğu zaman ortaya çıkan kültürel yapının yıkılması durumudur (Kongar, 1981, s.175).

Genellikle dengeli bir toplumda kişinin çevresinin bu iki yönü arasında sürekli ve dengeli bir ilişki vardır. Ancak bu denge, dış ya da iç etkiler nedeniyle bozulabilir ve kültürel amaçlara verilen önem, toplumsal araçlara ve yollara verilen önemin üstünde

bir önem kazanır. Ancak bu durumun aksi de olabilir; yani toplumsal araçlara verilen değer, kültürel amaçlardan daha değerli olarak kabul edilebilir (Saran, 1975, s.89).

Toplumsal ve kültürel çevre arasındaki dengenin bozulmasıyla bir takım uyuşmazlık ve gerilimler meydana gelir. Bu uyuşmazlık ve gerilimler ise insanı ya da insanları kültürel çevreyle çatışmaya ve kültürel normlara uymamaya itebilir. Başka bir anlatımla anomi durumu ile birlikte saldırganlık belirtileri çoğalmakta, bireyin özgün kimliğini yitirmesi sonucu güçsüzlük, çaresizlik, umutsuzluk, iki değerli düşünme vb. gibi insanın kolayca baş edemeyeceği duygular kendini göstermektedir. Buna bağlı olarak da birey depresif, paranoid ve şizofrenik tepkiler gösterebilmektedir (Teber, 1990, s.163).

Farklı değerler sistemini az ya da çok içselleştirerek Türkiye'ye gelen göçmen çocuklarının durumu, Merton'un yukarıda verilen düşünceleri doğrultusunda değerlendirilirse, bu durumun, anomik bir özellik gösterebileceği söylenebilir.

Merton, anomiyi basit ve şiddetli olarak ikiye ayırır: Basit anomi, bir grupta veya toplumda ortaya çıkan gerilimin yarattığı değerlerden kaynaklanan huzursuzluk durumu olup bireyi gruptan kopmaya zorlayabilir. Ne var ki bu kopma duygusu birden oluşmaz. Şiddetli anomi ise, bir grup ya da toplumdaki değer sistemin çökmesi, bireylerin davranışları üzerindeki denetim güçlerini yitirmeleri ve bozulmaları durumudur (Saran, 1975, s.91).

Anomi durumunun, toplumsal ve bireysel düzeydeki yansımaları bazı göstergelerle anlaşılabilir. Buna göre birey anomik koşullarda: 1) Toplum liderlerinin kendi gereksinmelerine karşı ilgisiz kaldıkları izlenimine varabilir; 2) Temel olarak düzensiz ve kuralsız görülen bir toplumda amaçlara ulaşmanın artık olanaksızlaştığını ve çok şeyin başılamayacağını düşünür; 3) Temel değerlerini yitirmiş bir toplumda, yaşam amaçlarının engelleneceği, başarı alan ve düzeylerinin çok sınırlı olabileceği görüşünü benimser; 4) Böyle bir durumda bireyde bir boşluk duygusu belirir, kişi kendine verdiği değer ve saygınlığını yitirir, bir hiçlik duygusu içine düşer; 5) Bu nedenle artık bireyde toplumsal ve psikolojik dayanışma yönünden diğer bireylere güvenemeyeceği düşüncesi uyanır; toplumsal dayanışma, birlik duygusu yok olur (Oskay, 1983, s.28).

Merton'a göre bu kaotik ya da anomik durum; yani, grup üyelerinin sosyal bakımdan yapılaşmış (struktüriert) olanakları ile kültürel norm ve hedeflerin birbirinden koptuğu anki durum, bu duruma konu olan bireyde normal olmayan çeşitli davranışlara yol açar (König, 1976, s.26).

Bu davranışlar şöyle tiplendirilmektedir:

Uyum Çeşidi	Kültürel hedefler	Kurumlaşmış araçlar
1. Uyum (Konformitat)	+	+
2. Yenilik (Innovation)	+	-
3. Biçimçilik (Ritualismus)	-	+
4. Çekilme (Retreatismus)	-	-
5. İsyan (Rebellion)	+	+

Bu çizelgedeki (+) işareti kabul, (-) işareti red anlamına gelmektedir. (±) işaretler ise temel değerlerin reddini ve yeni değerler arama çabasını ifade etmektedir.

Uyum davranışı: Böyle bir davranış içinde olan birey hem kültürel hedefleri, hem de bu amaçlara ulaşmak için kullanacağı araçları benimsemiştir (Tolan, 1981, s.73). Bir başka anlatımla, burada bireyin içinde bulunduğu norm sistemlerine görece, çatışmasız uyması, davranışlarını, düşüncelerini ve inançlarını bu norm beklentilerine göre uyarlaması durumu söz konusudur. Ancak toplumsal norm ve değerlere konformizm anlamındaki uyumun, bireyin davranışlarını ve düşüncelerini tekdüzeleştirme tehlikesi de vardır. Daha önce de değinildiği gibi bu uyum biçimi, yöneticiler tarafından kullanılarak bireyin mevcut toplum standartlarına uyması ve belirli bir resmi düşünce, inanç ve davranış kalıplarının ses çıkarmadan benimsetilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Merton'un da ifade ettiği gibi bu konuda kitle kültürü üreten kurumlardan yararlanılmaktadır (Teber, 1990, s.152).

Yenileştirme ya da yenileşme davranışı: Burada bireylerin kültürel amaçları benimseyip, kurumsallaşmış yolları reddettikleri zamanı gösterdikleri davranışlar söz konusudur (Saran, 1975, s.85). Zaten böyle bir durumda kültürel amaçlara ulaşmak için gerekli olan kurumsallaşmış araçların dağılımında da bir eşitsizlik ya da adeletsizlik söz konusudur (Tolan, 1981, s.73). Birey bu durumda araçlarda yenilik

yapmaya çalışır. Örneğin kültür tarafından zorlanan yaşam standardını sağlamak için hırsızlık yolunu seçebilir (Ergil, 1980, s.84). Daha somut ifade etmek istenirse başarıya ulaşmak için, bir öğrencinin meşru yolları bırakıp kopya yolunu seçmesi yenileştirme davranışına örnek olarak gösterilebilir. Yurt dışından gelen çocukların hem toplumsal hedefler, hem de bu hedeflere ulaştıracak araçlar bakımından az ya da çok kendilerine yabancı olan bir toplumsal ortamda, hissedilecek ölçüde anomik davranışları beklenebilir.

Milliyet gazetesinin 1986 yılında yayınladığı bir makale, bu konuda bazı ipuçları vermektedir. *"Yurt dışından dönen çocuklar herşeye burun kıvırıyorlar, sınıf arkadaşlarını küçümsüyorlar. Biz onlara gelmeleri için davetiye göndermedik. Biz Türkiye'de yaşıyoruz. Burada öğretmenlere karşı saygısızlığa yer yoktur. Sen sensin ben benim. Yaşlılara ve büyüklere saygı ulusal geleneğimizin alfabesidir. Onlar ulusal marşımızı söyleyemiyorlar. Bayrak çekilirken "hazırol" vaziyetinde duramıyorlar. Mini etek giyme ve herşeye utanmazca gülmek onlar için normaldir. Neden bunlara bir gözümüzü kapatıp görmemezlikten gelemiz? Bunların, burunlarına vuralım ki sözü edilen değerleri öğrensinler."* (Osiander, Zenger, 1988, s.161). Kuşkusuz böyle bir yaklaşım, Almanya'da yabancı düşmanlığının doğmasında etken olan nedenlerle büyük ölçüde benzerlik taşımaktadır ve onaylanması da mümkün değildir.

Biçimci davranış: Burada, yenileşme davranışın tam karşıtı bir davranış söz konusudur. Birey kültürel amaç ve normları benimsememekte; ama kurumlaşmış araç ve yollar çerçevesinde yaşamını sürdürmeye çalışmaktadır (Erdoğan, 1991, s.24). Merton, böyle davranışlara toplumsal statüyü, bireyi kendine bağlayan kültürlerde daha sık karşılaşılabileceği inancındadır. Bu tür kültürlerde, bireyler arasındaki rekabete dayanan mücadele, onlarda belirsiz bir güvensizlik ve korku duygusu meydana getirebilir (Saran, 1975, s.85; Tolan, 1981, s.76). Yapılan bazı çalışmalar, göçmen Türk çocuklarının bu anlamda korku ve güvensizlik içinde yaşadıklarını göstermiştir (Özben, 1991, s.43-45; Yavuzer, s.219-220; Güpgüpoğlu, 1986, s.7-8).

Çekilme ya da kaçış davranışı: Bu, bir bakıma uyumsuzluk anlamına gelir. Çünkü birey bu yolla hem kültürel değerleri hem de kurumlaşmış normları reddedebilir. Başka bir anlatımla birey, bir zamanlar inandığı ve yüceleştirdiği kültürel hedefleri ve bu hedeflere götürecek yolları terk edebilir. Burada birey istese bile mevcut toplumun

norm sistemlerinin tümüne uyum sağlayamaz; bunların bir kısmını içselleştirdiği kültürel norm ve değerler sistemine göre onaylayıp benimseyemez. Ancak çoğu kez birey, ne kendi norm sistemlerini (ya da bunların bir bölümünü) ne de mevcut norm sistemlerini savunabilir ve eleştirebilir. Bireysel tavır alır ve oldukça acılı ve sancılı bir uyum içine girer. Baş kaldırmaz ya da kaldıramaz. Bu durumda birey ile toplum arasında ciddi bir çatışma (Konflikt) söz konusudur. Birey, kısmen de olsa kendi özgün değerlerini koruyabilmek için içine çekilir. Çok sancılı bir "iç göç", bir "psişik exit" yaşanmaya başlanır. Burada kötümser, korkulu, depresiv, paranoid, şizofrenik davranışlar veya kültürel, mesleki, toplumsal konum, aile, ekonomik ilişkiler ve benzerlerinden kaynaklanan alkol ve diğer uyuşturucu madde alışkanlıklarına yönelme veya saldırganlaşma, suç işleme söz konusudur (Teber, 1990, s.152).

İsyan davranışı: Bu davranış biçiminde bireyler, mevcut toplumsal yapıdan koparak, yerine temelden farklı yeni bir yapı kurmayı amaçlar.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Merton, kültürel yapı ve toplumsal yapı arasındaki uyumsuzluktan, kopukluktan kaynaklanan anomiyi çeşitli sorunların göstergesi ve işlevsiz (dysfunktion) olarak kabul etmesine rağmen toplumsal değişimin nedeni olduğundan yararlı görmektedir. Araştırmanın konusu, bu yaklaşım çerçevesinde değerlendirildiğinde, tümüyle farklı değerler sistemi içinde toplumsallaşarak Türkiye'ye gelen göçmen çocuklarının, bir yandan içinde buldukları ergenlik çağıının sorunları ile mücadele etmek zorunda olmaları, bir yandan da geldikleri farklı ortama uyum sağlamak için çaba göstermeleri nedeniyle anomik davranışlar sergileyebilecekleri ve buna bağlı olarak da okulda gerekli olan başarı düzeyince ulaşamayacakları söylenebilir.

Kuramsal çerçeve içinde, son olarak ve konuyla ilgisi açısından, eğitim kurumuna yapısal-işlevselcilerin nasıl baktıkları kısaca tartışılacaktır.

C. YAPISAL-İŞLEVSELÇİLİK VE EĞİTİM

Bu yaklaşımın amacı, eğitsel kurumların toplumdaki rolünü hem açıklama hemde meşrulaştırmaya yöneliktir. İşlevselci yaklaşım, bir yandan eğitimin ekonomi, toplumsal hareketlilik ve siyasal düzenle ilişkisini kurmak, bir yandan da okulun

yapısını ve rol yaklaşımı yardımıyla da öğretmen-öğrenci etkileşimini incelemek için kullanılmıştır. Hatırlanacağı gibi yapısal-işlevselci yaklaşımda işlev (fonksiyon) kavramı belli bir sistemin dengesi ve varlığı için bir gereksinimin ya da zorunluluğun yerine getirilmesi anlamında kullanılmaktadır. Sistem kavramı ise parçaların birbirine bağımlılığını ve bütüne katkısını anlatmak için kullanılır. Az çok düzenli işleyen bir toplumda, temel sorunların çözümü için gereken yollar bulunmuş sayılabilir. İşte bu çözüm yollarının sürekli mekanizmalara dönüştürülmesi, bu kurama göre "kurumları" ortaya çıkarmıştır (Tan, 1990, s.558-560).

Durkheim'e göre insan bedenindeki organlar, nasıl karşılıklı bağımlılık içinde işlevlerini yerine getiriyorlarsa, toplumun çeşitli kurumları (örneğin, eğitim) da başka kurumlarla (örneğin, ekonomi, aile, siyaset, din, hukuk vb.) benzer ilişkiler içindedirler. Ancak Durkheim'dan sonraki işlevselciler toplumsal rollerin yerine getirilmesi için, biyolojik programlamanın mümkün olmadığını, bireylerin güdülendirilmeleri ya da zorlanmaları gerektiğini savunmuşlardır. İşlevselciler'e göre insanlar toplumsallaşma süreci sırasında kültürel norm ve değerleri içselleştirdikleri için rol beklentilerini yerlerine getirirler. Bu yüzden de rollerin bağlandığı kurumlar düzenli olarak çalışırlar. Böylece toplumsallaşma, toplum düzenini ve sürekliliğini sağlamış olur (Tan, 1990, s.558-560).

İşlevselci yaklaşım çağdaş toplumda eğitimin daha önceki toplumlara göre çok büyük önem kazanmasını, iki temel işleviyle açıklar. Bu işlevlerden birincisine göre eğitim, yetenekli kişileri ayırıp seçmekte ve böylece en zeki ve azimli olanların en yüksek konumlara gelmesini sağlamakta etkili ve akılcı bir araç olmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi okullar, kişinin statüsünü, aile kökeninden ziyade çabayla yeteneğin belirlediği bir fırsat eşitliği toplumun yaratılmasına yardımcı olurlar. İkincisine göre ise okullar ekonomik gelişme için giderek bilgiye daha bağımlı hale gelen bir toplumda yetişkin rollerin gerçekleştirilmesi için gereken bilişsel beceri ve normları öğretirler (Balamir, s.55; Varış, 1988, s.13-17; Kızıltan, 1986, s.50).

İşlevselcilerin ortak noktaları, toplumu dengeye yönelik bir sistem olarak ele alışlarıdır. Durkheim'in çalışmalarına esas olan toplumsal düzenin nasıl sağlanacağı ve sürdürüleceği konusu, diğer işlevselcilerin de üzerinde durdukları bir konu olmuştur. Meier'e (1974, s.291) göre eğitim bütünsel toplumun yeniden üretimi sürecidir.

Eğitim'in içeriği zamana ve topluma göre değişir, bu da onun toplumsal bir olgu olduğunu ve belirli bir amaca yöneldiğini gösterir. Eğitim'in işlevi, bireysel yetenek ve potansiyelin toplumun gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesidir. Böylece toplumun varlığını sürdürmesi, bireylerin de gereksinim duydukları normatif ve bilişsel çerçeveler aracılığı ile toplumsallaşması ve insanlaşması gerçekleşmiş olacaktır.

Her toplum yaşayabilmek için üyelerinin temel düşünce, değer ve normlarda benzeşmesine ve iş bölümü için uzmanlaşmasına gerek duyar. Toplumsallaştırma aracılığıyla bu benzerlikleri ve uzmanlaşmayı gerçekleştirecek olan önemli kurumlardan biri de eğitimidir. Durkheim'a göre her ne kadar toplumsallaşma, toplumun bir gereği ise de birey açısından da gereklidir. Çünkü topsallaşmamanın sonucu "anomi"dir. Toplumun istekleri doğrultusunda bireyi toplumsallaştıran eğitim, onun isteklerini sınırlamakla, doyum verici bir yaşam gerçekleştirebilecek çevrenin norm ve değerlerini sağlamakla görevlidir (Tan, 1990, s.558-560).

Özetle söylemek gerekirse, yapısal-işlevselci yaklaşımın eğitim'in toplumsal rolüne ilişkin bakışları, onların yukarıda tanımlanan toplum anlayışları ile paralellik göstermektedir. Ne varki, eğitim kurumu toplumsal rolünü yerine getirirken, aktarmaya çalıştığı kültürel değerlerin egemen kültürel değerlerden yana ağırlıklı olmasından dolayı bu kültüre yabancı olan alt sınıf çocuklarının başarı olasılıklarının daha düşük olduğu gözlenmiştir (Balamir s.7).

2. KESİM: UYGULAMALI ÇALIŞMA

Araştırmanın bu kesimi altı bölümden oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla, araştırmanın yöntemi, deneklerle ilgili betimsel bilgiler; öğrencilerin Türkiye'de karşılaştığı sorunlar; geleceğe yönelik beklentileri; araştırma ve kontrol gruplarının karşılaştırılması, sonuç ve öneri bölümleridir.

I. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma konusu hakkında genel bir bilgi verildikten sonra, araştırma teknikleri üzerinde durulacaktır.

A. ARAŞTIRMA KONUSU HAKKINDA GENEL BİLGİLER

Ülkemizde hüküm süren olumsuz ekonomik koşullar nedeniyle 1960'dan itibaren, büyük bir kısmı Almanya'ya olmak üzere çok sayıda yurttaşımız iş bulmak amacıyla yurt dışına göçetmişti. Ancak göç ile birlikte sosyo-kültürel açıdan yoğun sorunlarla karşı karşıya kalmışlardır. Bunlar arasında en çok hissedilenlerden biri de göçmen çocukların eğitime ilişkin sorunları olmuştur. Türk işçilerinin, gittikleri ülkenin gelir, meslek ve öğretim düzeyi açısından en alt düzeyde bulunmaları; Almancayı konuşamamaları, Alman eğitim sistemini yeterince bilememeleri ve okulla gerekli olan işbirliğini yapamamaları; çeşitli nedenlerle çocuklarından bazılarını okula göndermemeleri; ev ödevlerinde, çocuklarına yardım edememeleri ve özellikle Alman eğitim sisteminin "eleyici" özelliği vb. nedenlerle göçmen işçi çocuklarını büyük bir kısmı çiraklık eğitime hazırlayan temel okulu bile bitiremeden ayrılmak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle de yükseköğretim görme şansları yok denecek kadar az olmaktadır.

Yükseköğrenimin değerini, endüstrileşmiş bir toplumda yaşayarak öğrenen bilinçli bazı işçiler, çocuklarını hem kültürlerini kaybetmemeleri, hem de yükseköğrenim görmelerini sağlamak amacıyla Türkiye'ye göndermektedirler. Ancak öğrenimlerinin bir kısmını Almanya'da gören göçmen işçi çocukları için Türkiye'ye geri dönüş yeni bir göç niteliği taşımaktadır. Bu nedenle de kendi ülkelerine döndüklerinde de ciddi uyum sorunları ile karşılaşmaktadırlar. Çünkü göç, yaşanan bir çevreden sadece bir fiziki ayrılış değil aynı zamanda bireyin alıştığı bir dizi haklardan, kurallardan ve sosyal etkileşim örüntülerinden de ayrılmasıdır. Bu durum, göçmen çocukta yalnızlık, yabancılaşma ve kendini değersiz bulma, kimlik karmaşası gibi duyguların oluşmasına neden olabilir. Özetle, söz konusu olan çocukların yurt dışı okul yaşamlarına ilişkin olarak karşılaştıkları sorunların az da olsa nitelik değiştirme olasılığına rağmen, Türkiye'de devam edilen okullarda da çözüm bekleyen sorunlar olarak görülebileceği söylenebilir.

1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma ile araştırmanın konusu bölümünde nitelikleri belirtilen yurt dışı deneyimi olan öğrencilerin liselerdeki başarılarını etkileyen sosyo-ekonomik etkenlerin nele olduğu araştırılacaktır. Ayrıca bazı değişkenler ve durumlar açısından da yurt dışı deneyimi olmayan ve aynı sınıflarda okuyan öğrencilerle karşılaştırılacaktır.

İşgücü göçü bir süreç olarak değerlendirildiğinde, yarattığı sorunlar da devam edecektir. Bu nedenle de, bu konuda çok sayıda bilimsel araştırma yapılmış ve sürekli olarak yapılması da gerekmektedir. Özellikle dönüş yapan işçi çocuklarının Türk okullarında karşılaştıkları eğitim-öğretim sorunları toplumsal, siyasal, bilimsel, teknolojik vb. alanlardaki gelişme ve değişmelere paralel olarak sürekli bir araştırma ve doğru teşhisi gerektirmektedir. Bu araştırmanın da böyle bir istekden doğduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular, psikolojik danışmada ve eğitim-öğretimle ilgili alınacak önlemlerde yol gösterici olabilir. Bu araştırmanın önemi söz konusu çocukların özelliklerini, sorunlarını başta Milli Eğitim Bakanlığının tüm yetkililerine, ilgili okullara, kamu oyuna ya da ilgililere tanıtmak ve yapılması gerekenler konusunda düşünmeye yöneltmekle, "kaybolmuş kuşak" olarak değerlendirilen bu çocukların topluma yeniden kazandırılmasına katkıda bulunmasından kaynaklanacaktır.

2. Araştırmanın Sayılı ve Denenceleri

a- Sayılılar

1) Yurt dışı deneyimi olan gçmen Türk çocuklarının ana-babalarının öğrenim ve gelir düzeyi ile mesleki statüleri Türkiye ortalamasına göre daha yüksektir.

2) rnekleme oluşturan öğrencilerin ana-babalarının yurt dışında çalışıyor olmaları nedeniyle okul yönetimi ve öğretmenlerle ilişki kurmaları çok sınırlıdır.

3) ğrenimlerini Türkiye'de sürdüren göçmen Türk işçi çocukları, ana-babalarının yurt dışında olmaları nedeniyle, ergenlik ağı sorunlarını, yerli arkadaşlarına göre daha sıkıntılı bir biçimde atlatmaktadırlar.

b- Denenceler

1) ocuklarını okutmak amacıyla Türkiye'ye gönderen göçmen Türk işçilerin öğrenim düzeylerinin, halen Almanya'da çalışan diğer (tüm) Türk işilerinininkine göre daha yüksek olması beklenebilir.

2) Almanya'da yüksek okul ya da üniversiteyi okuma olanağı bulmakta umutsuz olan göçmen işçi çocuklarının yüksek öğrenim olanağı bulmak amacıyla Türkiye'ye gönderilmiş olmaları beklenebilir.

3) Yurt dışı deneyimi olan göçmen işçi çocuklarının, gerek yurt dışındaki, gerekse Türkiye'deki okul yaşamlarında, yurt dışı deneyimi olmayan okul arkadaşlarına göre daha çok sene kaybetmiş olmaları beklenebilir.

4) Yurt dışı deneyimi olan lise ğrencilerinin ders notları ortalamaların, yurt dışı deneyimi olmayanlarınkine göre daha düşük olması beklenebilir.

5) ğrenimlerini Türkiye'de sürdüren göçmen Türk işçi çocuklarının, ana-baba ve ocuk ilişkileri açısından kendi ailelerini, bir Alman ailesine göre daha otoriter bulmaları beklenebilir.

6) Yurt dışı deneyimi olan göçmen Türk işçi çocukları, kendilerine yönelik tutum ve davranışlar bakımından, Türk öğretmenlerini, Alman öğretmenlere göre daha otoriter bulabilirler.

7) Yurt dışı deneyimi olan göçmen Türk işçi çocuklarının Türkiye'de öğrenimlerini sürdürürken, okul ve okul dışı yaşamlarında, uyumsuzluk nedeniyle anomik davranışlar göstermeleri beklenebilir.

8) Göçmen Türk çocukları daha çok (bir) küçümseme ifadesi olan "Alamancı" adıyla çağrılmaktan hoşlanmadıkları için yerli öğrencilerle ilişki kurmaktan kaçınabilirler.

9) Yurt dışı deneyimi olan göçmen işçi çocuklarının eğitimlerini tamamladıktan sonra yurt dışına yeniden dönmek istemeleri beklenebilir.

3. Araştırmanın Sınırlılığı

Bu araştırma, evren ve örneklem bölümünde belirtilen liselerde okuyan yurt dışı deneyimli (201 kişi) ve yerli (113 kişi) öğrencilerden oluşan toplam 314 kişilik örneklem grubu ile sınırlıdır. Araştırmanın bulguları, yalnız bu öğrencilere uygulanan anketlerden ve yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayalıdır. Araştırma ve kontrol grubuna ilişkin ders notları ortalamaları ise ilgili okulların 1992-1993 öğretim yılına ait sınıf geçme notları ile sınırlıdır.

B. ARAŞTIRMA TEKNİKLERİ

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan ön hazırlıklar, evren ve örneklem ile anket ve görüşme konularına yer verilecektir.

1. Araştırmanın Ön Hazırlıkları

Araştırma konusu ana hatları ile belirlendikten sonra araştırma kapsamına giren liselere gidildi ve bu okulların yöneticilerinden araştırmaya konu olan öğrencilerin sayıları ve bazı özellikleri konusunda bilgi alındı. Ayrıca Yunus Emre Anadolu

Lisesi'nde okuyan bir grup göçmen Türk çocuklarla da görüşme yapıldı. Daha sonra araştırma konusu ile ilgili görülen literatür taranarak öğrencilere uygulanacak olan geçici anket soruları hazırlandı. Hazırlanan bu sorular, Yunus Emre Anadolu Lisesi'nde okuyan bir grup öğrenciye uygulanarak, onların sorulara ilişkin eleştirileri alındı. Ve nihayet ön anket uygulamasıyla ortaya çıkan eksikler düzeltildikten sonra anket sorularına son biçimi verildi.

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, bir süre Almanya'da okuduktan sonra öğrenimlerine Türkiye'de devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçimi araştırma ve kontrol grubu olarak ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırma grubu, Yunus Emre, Özel Türk, Özel Fatih Anadolu ve İnönü liselerinin 4., 5. ve 6. sınıflarında okuyan yurt dışı deneyimli tüm öğrencileri kapsamaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin adı geçen liselerden seçilmesinde, ana-babaları yurt dışında çalışan yurt dışı deneyimli öğrencilerin bu okullarda daha yoğun olması rol oynamıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğrenci sayısı 201'dir.

Kontrol grubu öğrencileri (yurt dışı deneyimi olmayan) ise, Yunus Emre Anadolu Lisesi'nin dışındaki yukarıda sözü edilen liselerin aynı sınıflarında okuyanlar arasından tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 113 kişiden oluşmuştur. Buna göre örneklem, araştırma ve kontrol grubu olarak, toplam 314 deneği içermiştir.

3. Anket ve Görüşme

Ankete son biçimi verildikten sonra, adı geçen liselerdeki öğrencilere uygulayabilmek için E.Ü. Edebiyat Fakültesi Dekanlığı kanalıyla İzmir Valiliği ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Uygulama 1992-1993 ders yılının Ocak ayında ilgili lise yöneticilerinin belirlediği tarihlerde okullara gidilerek yapılmıştır. Ayrıca yurt dışı deneyimli öğrencilerin devam ettiği sınıflardan gruplar oluşturularak, informal bir ortamdan araştırma problemi üzerinde tartışılmış ve ankette yer veremediğimiz düşünceleri alınmıştır. Bunun dışında seçilmiş yirmidört öğrenciyle görüşme yapılmıştır.

II. BÖLÜM: DENEKLERLE İLGİLİ BETİMSSEL BİLGİLER

Bu bölümde, örnekleme oluşturan denekler ve ebeveynlerine ilişkin veriler ele alınacaktır.

A. DENEKLERLE İLGİLİ VERİLER

Bu alt başlık altında araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, doğum yeri, yurt dışı yaşamları, Türkiye'ye gelişlerinde rol oynayan etkenler ve Türkiye'deki yaşamları incelenecektir.

1. Cinsiyet, Yaş, Doğum Yeri

Öğrencilerin Cinsiyetleri

Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Yurt Dışı Deneyimi Olan Öğrencilerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	N	%
Kız	114	56.72
Erkek	87	43.28
Toplam	201	100.00

Tablo 1'deki verilere göre örneklem kapsamına giren öğrencilerden % 56.72'si kız, % 43.28'i erkektir. Tarihsel süreç içinde Türkiye'deki kız çocukların okullaşma oranları erkek çocuklara göre genellikle daha düşük olmuştur. Örneğin Tablo 14'deki verilere göre, Türkiye'de yaşayan kadın nüfusun % 43.81'i okuma yazma bilmemektedir. Lise öğrenimi görmüş kadınların oranı ise % 8.26'dır. Buna karşılık araştırma grubunu oluşturan çocuklardan % 56.72'si kız öğrencidir. Başka bir anlatımla araştırma grubundaki kız öğrencilerin okullaşma durumu, Türkiye'deki kız öğrencilerin okullaşma düzeyinden daha yüksektir. Bu sonuç, göçmen Türk işçilerin, çocuklarını okula yollarken cinsiyet ayırımı yapmadıklarını göstermektedir.

"Yurt dışı deneyimi olan göçmen Türk çocuklarının ana-babalarının öğrenim ve gelir düzeyi ile mesleki statüleri Türkiye ortalamasına göre yüksektir" biçimindeki bir nolu sayılıntının eğitim düzeyi ile ilgili kesimine yukardaki veriler uygun düşmektedir. Bunun nedeni, 14 nolu tabloda görüldüğü gibi, örnekleme giren öğrencilerin ana-babalarının eğitim düzeylerinin yüksek olmasıdır. Bu çerçevede, yukardaki veriler araştırmanın bir nolu denencesini destekler niteliktedir.

Öğrencilerin Yaşları

Tablo 2. Yurt Dışı Deneyimli Öğrencilerin Yaş Durumları

Bulunulan Yaş	N	%
15 ve daha küçük	20	9.95
16	55	27.37
17	59	29.35
18	43	21.39
19 ve daha büyük	24	11.94
Toplam	201	100.00

Tablo 2'deki verilere göre örnekleme giren öğrencilerin yaş ortalaması 16.5'dir. Yine aynı verilere göre araştırma grubundaki öğrencilerden % 21.39'u 18 ve % 11.94'ü de 24 yaşlarında bulunmaktadırlar. Bu yaş kategorilerinin en azından üniversite ya da yüksekokulların birinci sınıflarında okuyan öğrencilerin yaş kategorileri ile aynı olduğu gözönünde bulundurulursa, araştırma grubundaki öğrencilerden yaklaşık olarak üçte birinin liseyi bitirmekte geç kaldıkları ya da okul yaşamlarında yıl kaybettikleri söylenebilir.

Yurt dışı deneyimi olan öğrencilerden azımsanmayacak bir bölümünün Türkiye'deki lise öğrencilerinin yaş ortalamasına göre daha büyük olması, çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenler arasında, Türk işçilerinin Alman eğitim sistemini yeteri kadar bilmemelerinden dolayı çocuklarını okula geç yollamış olmaları; ana-baba çalıştığı için abi ve abla durumunda olan çocukların küçük kardeşlerine bakmaları nedeniyle okula devam edememiş olmaları; Almancayı yeteri kadar bilmemelerinden dolayı derslerden başarısız ve Almanca öğrenmek için hazırlık sınıfına gitmiş olmaları nedeniyle yıl kaybetmiş olmaları; Türkiye'ye dönüşlerinde de

benzer bazı etkenlerin yanında, hangi sınıflara yerleştirileceklerinin saptanması amacıyla yapılan sınavda başarısız olmaları ya da denklik işlemleri sonucu bir alt sınıfa yerleştirilmiş olmaları sayılabilir.

Yurt dışından dönen çocuklarla ilgili olarak yapılan bazı araştırmaların (Osiander, 1988, s. 32; Granato, 1989, s. 6; Aktimur, 1989, s. 54; Özben, 1991, s. 69) ortaya koyduğu bulguları yukarıda açıklanmaya çalışılan nedenleri destekler niteliktedir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin yaşlarına ilişkin veriler, "Yurt dışı deneyimi olan göçmen işçi çocuklarının okul yaşamlarında sene kaybetmiş olmaları beklenebilir" biçimindeki araştırmanın 1 nolu denencesini destekler niteliktedir.

Öğrencilerin Doğum Yerleri

Tablo 3. Göçmen Türk Çocukların Doğum Yerleri

Doğum Yeri	N	%
Almanya	166	82.59
Türkiye	35	17.81
Toplam	201	100.00

Tablodaki verilere göre örnekleme giren öğrencilerden % 82.59'u Almanya'da, % 17.81'i ise Türkiye'de doğduklarını belirtmişlerdir. Bu verilerden hareket ederek, işgücü göçünün başlangıç yıllarında eş ve çocuklarını Türkiye'de bırakarak Almanya'ya giden birinci kuşak işçilerin aksine, ikinci hatta üçüncü kuşak işçilerden büyük bir bölümünün eş ve çocukları ile birlikte oldukları söylenebilir. Göçmen işçi, çocuklarından % 8.45'inin de 0-3 yaşlarında Almanya'ya gittikleri gözönünde bulundurulursa, öğrencilerden çok büyük bir bölümünün (% 91) Türk toplumunun değer ve normlarını yeteri kadar tanımadan Alman kültürünün etkisine girdiği söylenebilir. Bu durum ise onların Türkiye'deki toplumsal, kültürel ve eğitsel vb. koşullara uyumlarının gecikmesine neden olabilir.

2. Yurt Dışı Yaşamlarına İlişkin Bilgiler

Bu alt başlık altında, çocukluk dönemlerinde öğrencilere kimlerin baktığı; yurt dışında kaç yıl süreyle kaldıkları; hangi okullara kaç yıl devam ettikleri; sınıfta kalıp kalmadıkları; öğrencilerin Türkiye'ye gelişlerinde kimlerin etkili oldukları ve bu konuda hangi etkenlerin rol oynadığı; Türkiye'ye kaç yıl önce geldikleri incelenecektir.

Öğrencilere Kimlerin Baktığı

Tablo 4. Yurt Dışındayken Bakımlarının Kimler Tarafından Yapıldığı

Bakımları İle İlgilenenler	N	%
Annem çalıştığı için babam baktı	20	9.95
Babam çalıştığı için annem baktı	55	27.37
Her ikisi de çalıştığı için Kindergarten'a gönderilenler	59	29.35
Akrabalarca bakılanlar	43	21.39
Her ikisi de çalıştığı için özel bakıcıları olanlar	24	11.94
Toplam	201	100.00

Tablodaki bilgilere göre geçmen Türk çocuklarından % 42.79'u yurt dışındayken ana-babaları çalıştığı için anaokuluna (Kindergarten) gittiğini belirtmiştir. Bunlardan % 40.30'u ise anneleri tarafından bakıldıklarını belirtmiştir. Türkiye'de anaokulu çağındaki çocuklardan % 1.4'ünün anaokuluna gittiği (Kağıtçıbaşı, 1989. s.24) düşünülürse araştırma grubundaki çocuklardan anaokuluna gidenlerin oranının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Sanayileşme sürecine bağlı olarak, kadının çalışma yaşamına girmesi sonucu çocukların bakımının, ailenin dışındaki kurumlara bırakıldığı belirtilmektedir. Yukardaki veriler bu durumu göstermektedir. Araştırma kapsamına giren öğrencilerden % 57.31'inin anaokuluna gönderilmemesinin nedenleri arasında, annelerin ev hanımı olması, ekonomik, kültürel ve dinsel kaygılar, çocukların gelişiminde anaokullarının öneminin ana-babalarca gereği kadar kavranılamamış olması vb. sayılabilir. Anaokuluna devam etmiş öğrencilerin Türkiye'deki okul yaşamlarında görece olarak daha çok dil ve uyum sorunları ile karşılaşabilecekleri söylenebilir. Bunun nedeni, Alman kültürünün ilk toplumsallaşma yolu ile içselleştirilmesi olabilir.

Yurt Dışında Geçirilen Süre

Tablo 5. Öğrencilerin Yurt Dışında Kalış Süreleri

Kalınan Süre	N	%
0-3 yıl	7	3.48
4-7 yıl	18	9.96
8-11 yıl	43	21.39
12-15 yıl	96	47.76
16 ve daha fazla	37	18.76
Toplam	201	100.00

Tablodaki verilere göre, göçmen Türk çocuklarından % 47.76'sı 12-15, % 21.39'u 8-11 ve % 18.76'sı da 16 ve daha fazla yıllar arasında değişen sürelerle Almanya'da kaldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin çok büyük bir bölümü 8 ve daha fazla yıl süreyle yurt dışında yaşadıkları Türkiye'ye gelmişlerdir. Bu süre onların temel kişilik yapılarının belirginleşmesi için yeterli bir süre olarak değerlendirilebilir. Söz konusu çocukların, temel kişilik ya da kimliklerini farklı bir toplumda kazanmalarından sonra ve ergenlik çağına ulaştıkları bir dönemde, Türkiye'ye gelmeleri nedeniyle daha yoğun bir uyum sorunu ile karşılaşabilecekleri söylenebilir.

Ana-babadan uzak olan yurt dışı deneyimli çocuklar, ergenlik döneminin ve yeni bir sosyo-kültürel kimlik kazanma sürecinin getirdiği zorluklar nedeniyle, yurt dışı deneyimi olmayan arkadaşlarına göre daha yoğun bir biçimde uyum sorunlarıyla karşılaşmaları kaçınılmazdır. Tablo 13 ve 47'de görüldüğü gibi araştırma grubundaki göçmen çocukların yerli arkadaşlarına göre daha çok sene kaybetmelerinde ve not ortalamalarının düşük olmasında yukarıda belirtilen sorunların etkili olduğu söylenebilir.

Almanya'da Devam Edilen Okul Tipleri

Araştırma grubuna giren öğrencilerin Almanya'da iken hangi tip okula kaç yıl devam ettikleri Tablo 6'da verilmiştir. Tablodaki verilerin değerlendirilmesine geçmeden önce tabloda adı geçen okulların anlamı ve işlevleri üzerinde kısaca durulacaktır.

Tablo 6. Yurtdışındayken Hangi Okullara Kaç Yıl Gidildiğine İlişkin Dağılım

Süre	Grunschule		Hauptschule		Realschule		Gesamtsch.		Gymnasium	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 yıl	1	0.50	17	8.46	14	6.97	1	0.50	6	2.99
2 yıl	5	2.49	19	9.45	15	7.46	4	1.99	15	7.46
3 yıl	10	4.98	14	6.97	12	5.97	2	1.00	8	3.98
4 yıl	176	87.56	13	6.47	4	1.99	2	1.00	6	2.99
5 yıl			16	7.96	3	1.49			4	1.99
6 yıl			2	1.00	2	1.00	1	0.50	1	0.50
7 yıl							2	1.00		
8 yıl							1	0.50		
9 yıl							1	0.50		
10 yıl										
Hiç gitmeyenler	9	4.47	120	59.69	151	75.12	187	93.01	161	80.10
Toplam	201	100.00	201	100.00	201	100.00	201	100.00	201	100.00

Grundschule (İlkokul): Bu okullara 6 yaşını tamamlayan çocuklar devam ederler. 4 yıl sürelidir. Ancak bazı eyaletlerde bu süre daha uzundur. Örneğin, Berlin'de bu okulun süresi 6 yıldır. İlkokuldan sonra çocuğun gideceği okulun belirlenmesi konusunda, ebeveyn, öğretmenler ve çocuk birlikte karar vermektedirler.

Hauptschule (Temel Okul): Genel olarak 9 yıl sürelidir. Ancak yine bazı kentlerde (Berlin, Hamburg) bu okulun süresi 10 yıl olarak belirlenmiştir. Bu süre içinde öğrencilere günlük yaşamda zorunlu ve pratik meslek eğitimi için gerekli olan bilgiler verilir.

Realschule (Kolej): Bu okullardaki öğretim 4. sınıfla 10. sınıf arasında olmak üzere 6 yıl sürmektedir. Bu okullara ilkokulu bitiren öğrencilerle Hauptschule'nin 6. sınıfına gelmiş öğrencilerden uygun görülenler devam edebilirler. Burayı bitiren öğrenciler stütüsü yüksek olan mesleklerin edinilebileceği meslek yüksek okullarına ve Gymnasium'un yüksek kısmına gidebilirler.

Gymnasium (Lise): Bu okullara da 4 yıllık temel okulu bitirenler ve Hauptschule'nin 6. sınıfına gelmiş olanlar devam edebilirler. Öğretim süresi genellikle 9 yıldır. 9 yıllık bir süre sonunda olgunluk sınavını (Abitur) verenler yükseköğretime gitmeye hak kazanırlar.

Gesamtschule (Karma ya da Bütünsel Okul): Hauptschule, Realschule ve Gymnasium gibi okullara, alternatif oluşturmak için açılmış çok amaçlı okullardır. Özellikle alt tabaka çocuklarına yüksek öğrenim görebilmeleri için olanak sağlamak amacıyla açılmıştır bu okullar.

Tablo 6'daki verilere göre araştırma kapsamına giren öğrencilerden % 87.56'sının ilkokula (Grundschule) devam ettikleri anlaşılmaktadır. Temel okula (Hauptschule) değişik sürelerle devam eden öğrenci oranı ise % 40.31'dir. Söz konusu öğrencilerden, statüsü yüksek olan kolej (Realschule) ve liseye (Gymnasium) giden öğrenci oranları daha düşük olup sırasıyla % 24.88 ve % 19.90'dır. Gesamtschule yeteri kadar yaygın bir okul olmadığı için buraya giden öğrenci sayısı en düşük düzeyde kalmıştır.

Realschule'ye ve Gymnasium'a gidecek öğrencilerin belirlenmesi konusunda sınıf öğretmenin önemli bir rolü vardır. Kuşkusuz bu konuda çocuk ve ana-babası da

söz sahibidir. Ancak öğretmen, çocuğun yeteneğinden ve ilgi alanından hareket ederek, çocuğun adı geçen okullardan birine devam etmesini sağlamak için ana-babayı ikna edebilmektedir. Çocuk, bu okullardan birine başladıktan sonra başarılı olduğu sürece devam etmektedir. Realschule'ye ve Gymnasium'a gitme şansını elde eden Türk çocukları genellikle 2-3 yıllık bir süre sonunda bu okulları bırakmak zorunda kalmaktadırlar. Yapmış olduğumuz gözlemler ve edindiğimiz bilgiler ışığında söz konusu bu okullara çoğunlukla Almanya'daki üst ve orta sınıf kökenli aile çocuklarının gittiklerini saptadık. Almanya'daki üst kesim çocuklarıyla rekabet edemeyen ve bu nedenle başarısız duruma düşen Türk işçi çocukları ya bu okulları terketmekte ya da öğrenimlerine devam etmek için Türkiye'ye gelmektedirler.

Öğrencilerin Sınıfta Kalıp Kalmadıkları

Tablo 7. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Yurt Dışı Yaşamlarındaki Yıl Kayıpları

Kaybedilen Yıl	N	%
Olmadı	137	68.16
Bir yıl	49	24.37
İki yıl	14	6.97
Üç yıl	1	0.50
Toplam	201	100.00

Tablodaki verilere göre örneklem grubunu oluşturan deneklerin yarısından fazlası yurt dışındayken sınıfta kalmadıklarını belirtmişlerdir (% 68.16). Buna karşılık bir yıl ya da daha fazla süreyle sınıfta kaldıklarını belirtenlerin oranı ise % 31.84'dür.

Öğrencilerin sınıfta kalma nedenleri arasında göçmen olmaktan kaynaklanan toplumsal, kültürel, ekonomik, eğitsel, yabancı düşmanlığı vb. çok sayıda etkenler sayılabilir. Daha önce de tartışıldığı gibi, araştırma kapsamına giren öğrencilerden bir bölümünün daha ileri yaşlarda bulunmalarının nedeni yurt dışındaki sene kaybından kaynaklanmaktadır. Yukardaki veriler, araştırma grubundaki öğrencilerin okul yaşamlarında görel olarak daha çok sene kaybetmiş olmaları beklenebilir biçimindeki 3 nolu denencemizi desteklemektedir.

Öğrencilerin Türkiye'ye Dönüşlerinde Kimlerin Etkili Oldukları

Tablo 8. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Türkiye'ye Gelişlerinde Kimlerin Etkili Oldukları

Etkili Olanlar	N	%
Kendileri	38	18.91
Aileleri	86	42.79
Aileleri ile birlikte karar verenler	76	37.81
Arkadaşlar	1	0.50
Öğretmenler	-	-
Toplam	201	100.00

Türkiye'ye dönüşlerinde ailelerinin etkili olduğunu belirten öğrencilerin oranı % 42.79'dur. Aynı konuda aileleri ile birlikte karar verdiklerini belirten öğrencilerin oranı % 37.81'dir. Kendi istekleri ile Türkiye'ye geldiklerini belirtenlerin oranı ise % 18.91'dir. Bu duruma göre, öğrencilerin Türkiye'ye gelişleri konusunda ister kendileri, ister aileleri ile birlikte karar versinler, her iki durumda da ana-babaların hoşgörülü ve esnek davrandıkları ifade edilebilir. Gönülle bir seçim sonunda Türkiye'ye gelen bu öğrencilerin Türkiye'de daha az uyum sorunları ile karşılaşabilecekleri söylenebilir.

Ancak kendi iradeleri dışında verilen bir kararla, belki de bir baskı sonucu aileden uzaklaştırılan çocukların ise daha çok sosyo-psikolojik sorunlarla karşılaşacakları ve buna bağlı olarak da okulda daha başarısız olabilecekleri beklenebilir. Görüşme yapılan öğrencilerden birisi *"zaten Türkiye'ye isteyerek gelmedim. Mümkün olur da, Almanya'ya bir daha gidersem, geri dönmek için her türlü yola başvuracağım"* diyerek ne ölçüde uyumsuzluk sorunu olduğunu belirtmeye çalışmıştır.

3. Türkiye'ye Gelişlerin Rol Oynayan Etkenler

Öğrencilerin Türkiye'ye gelişleri konusunda kim ya da kimler etkili olursa olsun, bu konudaki kararın verilmesi sürecinde dayanak noktasını oluşturan bazı toplumsal kültürel, eğitsel vb. etkenlerin rol oynadığı söylenebilir. 9 nolu tabloda araştırma

grubundaki öğrencilerin dönüşlerinde hangi nedenlerin rol oynadığına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Türkiye'ye Gelişlerinde Rol Oynayan Nedenler

Etkili Olan Neden	N	%
Almanya'da giderek artan yabancı düşmanlığı	48	23.88
Almanya'da yüksek öğrenim yapmanın zorluğu	62	30.85
Ailemin, Türk kültürünü unutup Almanlaşacağımdan korkması	65	32.44
Diğer	26	12.83
Toplam	201	100.00

Tablo 9'un incelenmesinde anlaşılacağı üzere, öğrencilerin, okumak için Türkiye'ye gelmelerinde ya da gönderilmelerinde en çok, göçmen işçi çocuklarının Türk kültürünü unutarak Alman kültürüne asimile olacakları korkusu etken olmuştur (% 32.34). Çocukların Türkiye'ye dönüşlerinde Almanya'da yüksek öğrenim yapmanın zor olması da önemli bir etken olmuştur (% 30.85). Örnekleme grubundaki öğrencilerin Türkiye'ye gelişlerinde rol oynayan bir başka önemli etken ise, Almanya'da giderek artan yabancı düşmanlığıdır.

Tablo 6'nın değerlendirilişi sırasında da ifade edildiği gibi Alman eğitim sistemi, öğrencileri daha ilkokuldayken (Grundschule) ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirme esasına dayanmaktadır. Başka bir anlatımla çocuklar, daha 8/9 yaşlarında, onlara, "sizler işçilerin, sizler de toplumu yöneteceklerin yetiştirildiği okullara gideceksiniz" diye ayrılaşmaya tabi tutulmaktadır. Böylece öğrencilerin toplumsal tabakalaşmadaki yerleri önceden belirlenmektedir. Kuşkusuz, Alman eğitim sisteminde egemen olan "eleycilik-seçicilik" uygulaması, okula zaten dezavantajlı başlayan alt tabaka çocuklarının yüksek öğrenim yapma şanslarını büyük ölçüde sınırlandırmaktadır:

Alman eğitim sisteminin bu "seçicilik" özelliği, çocuklarının yüksek öğrenim görme şanslarının çok az olduğunu tahmin eden ana-babaların, onları, bu konuda daha şanslı gördükleri Türkiye'ye göndermelerinde etkin rol oynamıştır denilebilir. Cerit'in (1977, s. 4) hazırladığı bir rapora göre, yüksek öğretime gidebilmek için çok

önemli bir öğrenim basamağı olan Gymnasium'daki Türk öğrenci sayısının % 1-2 düzeyinde olması yukardaki düşünceyi destekler niteliktedir. Tablo 9'daki verilerden hareket ederek, "göçmen işçi çocuklarının, Almanya'da elde edemedikleri yükseköğrenim olanaklarına kavuşmak için, Türkiye'ye gönderilmiş olmaları beklenebilir" biçimindeki 2 nolu denencemizin doğrulandığı söylenebilir.

Türkiye'ye Kaç Yıl Önce Geldikleri

Tablo 10. Öğrencilerin Almanya'dan Kaç Yıl Önce Türkiye'ye Geldikleri

Kaç Yıl Önce	N	%
1 yıl ve daha az	37	18.41
2 yıl	25	12.44
3 yıl	34	16.92
4 yıl	33	16.42
5 yıl ve daha fazla	72	35.82
Toplam	201	100.00

Yukarıdaki verilerden yurt dışı deneyimli öğrencilerden % 35.82'sinin 5 ve daha fazla yıl önce Türkiye'ye geldikleri anlaşılmaktadır. Diğer seçeneklerle ilgili dağılımda dikkat çekecek bir farklılık görülmemektedir. Öğrencilerin Türkiye'ye geliş yılları uzadıkça uyum sorunlarının ve yurt dışına yeniden dönme isteklerinin azalabileceği söylenebilir. Tablo 38'de elde edilen bulgular araştırma grubundaki öğrencilerin Türkiye'de kalış süreleri uzadıkça, Almanya'ya yeniden dönme isteklerinin anlamlı bir şekilde azaldığını ortaya koymuştur. Yukardaki veriler, öğrencilerin sayıları açısından, yıllara göre belirli bir sürekliliğin olduğunu ortaya koymaktadır. Yapmış olduğumuz görüşmelerde ve yapılan çalışmalarda, göçmen Türk işçilerinin Türkiye'ye geri dönme eğitimlerinin zayıfladığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, Türkiye'ye öğrenim görmek için gönderilen çocukların sayısında görece bir azalma saptanmaktadır. Bunun en iyi örneği Yunus Emre Anadolu Lisesi'nde gözlenmektedir. Bu lise, göçmen çocuklarının sayısının azalması nedeniyle, bugün göçmen olmayan Türk çocuklarına kapısını açmıştır.

4. Türkiye'deki Yaşamlarına İlişkin Bilgiler

Bu alt bölümde göçmen Türk çocuklarının Türkiye'ye geldikten sonra uyum kurslarına katılıp katılmadıkları, devam ettikleri liseler ve bu okullarda sene kaybedip etmedikleri incelenecektir.

Uyum Kurslarına Katılıp Katılmadıkları

Tablo 11. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Uyum Kurslarına Katılıp Katılmadıkları

Cevaplar	N	%
Evet	7	3.48
Hayır	194	96.52
Toplam	201	100.00

Tabloda görüldüğü gibi araştırma kapsamına giren öğrencilerden % 96.52'si uyum kurslarına katılmadığını, % 3.48'i ise katıldığını belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nca açılan uyum kurslarının amacı yurt dışından kesin dönüş yapmış ya da okumak amacıyla gelen göçmen işçi çocuklarının, yeni bir uyum sürecine girmiş olmaları nedeniyle, Türkiye'ye uyumlarını kolaylaştırmak ya da hızlandırmaktır. Daha sonra üzerinde durulacak olan "Entegrasyon Anadolu Liseleri" de aynı amaçla açılan okullardır. Başka bir anlatımla hem uyum kursları hem de "Entegrasyon Anadolu Liseleri" söz konusu öğrencilerin yeniden uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla açılan tampon kurumlardır. Ancak Tablo 11'deki veriler, uyum kurslarına, öğrencilerin rağbet etmediklerini göstermektedir. Oysa, özellikle 1980'lerde yani işçilerin yoğun bir biçimde kesin dönüş yaptığı yıllarda uyum kurslarına katılımın oldukça yüksek olduğunu, bu konuda yapılan çalışmalar göstermektedir. Araştırma kapsamına giren öğrencilerin uyum kurslarına yeteri kadar katılmamalarında rol oynayan bazı nedenlerden söz edilebilir. Bu nedenler arasında söz konusu öğrencilerin sık sık Türkiye'ye gelmeleri nedeniyle, böyle bir kursa gereksinme duymayacak kadar Türkiye'yi ve Türk toplumunu tanımış olmaları; uyum kursları hakkındaki bilgisizlikleri ya da ilgilerin uyum kurslarının işlevi ve önemi konusunda göçmen işçilerini yeteri kadar bilgilendirmedikleri vb. sayılabilir.

Devam Edilen Liseler

Tablo 12. Yurt Dışı Deneyimi Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Liseler

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Yunus Emre Anadolu Lisesi	69	55.65	55	44.35	124	100.00
İnönü Lisesi	29	65.91	15	34.09	44	100.00
Özel Türk Lisesi	10	55.56	8	44.44	18	100.00
Özel Fatih Lisesi	6	40.00	9	60.00	15	100.00
Toplam	114	56.72	87	43.28	201	100.00

Tablodaki verilere göre örnekleme kapsamına giren 201 öğrenciden % 70'i İzmir Yunus Emre Anadolu Lisesi'ne, % 21.89'u İzmir İnönü Lisesi'ne, % 8.95'i Özel Türk Lisesi'ne ve % 7.46'sı da İzmir Özel Fatih Lisesi'ne devam etmektedirler. Araştırma kapsamına, sözü edilen liselerin alınmasında, yurt dışı deneyimli öğrencilerin bu okullardaki sayılarının yüksek olması önemli bir rol oynamıştır. Öğrencilerden yarısından çoğunun Yunus Emre Anadolu Lisesinde okumalarının nedeni ise "Entegrasyon Anadolu Lisesi" ya da liseleri de denilen bu okulların, salt dış göç yaşantısı geçiren öğrenciler için açılmış olmalarıdır.

Öğretim programı bakımından normal devlet liselerine göre büyük bir farklılık göstermeyen "Entegrasyon Anadolu Liseleri"nin özelliği, öğrencilerinin tamamının yurt dışı deneyimli olanlardan oluşmasıdır. Bu okullarda derslerin bazıları Almanca olarak yapılmaktadır. Çalışacak öğretmenler de ya Almanya'da çalışmış ya da Almancayı bilenler arasından seçilmektedir. "Entegrasyon Anadolu Liseleri"ne 1982 yılından itibaren yurt dışı deneyimi olmayan öğrenciler de alınmaya başlanmıştır. Bu uygulamanın getirilmesinde adı geçen liselere yeteri kadar yurt dışı deneyimli öğrencilerin bulunamaması ya da gelmemesi etkili olmuştur. Ayrıca bu konuda etkili olan bir neden de, dış göç yaşantısı geçiren öğrencilerin Türk toplumuna ve eğitim sistemine uyum yapabilmelerinin, kendi aralarında homojen bir grup oluşturularak değil, aksine yurt dışı deneyimi olmayan öğrencilerle birlikte okumaları halinde daha kolay olabileceği düşüncesinin benimsenmesidir. Gerçekten de çocuğun ya da bireyin

içinde yaşadığı toplumla bütünleşmesinde, daha sık ilişki kurduğu yaşıt gurubu veya okul arkadaşlarının rolü büyüktür.

Öğrencilerin Sınıfta Kalma Durumları

Tablo 13. Öğrencilerin Lisede Yıl Kaybedip Etmedikleri

Kaç Yıl Kaybedildiği	N	%
Sınıfta kalmadım	148	73.63
Bir yıl	37	18.41
İki yıl	14	6.97
Üç ve daha fazla yıl	2	1.00
Toplam	201	100.00

Tablo 13'den de anlaşılacağı üzere araştırma kapsamına giren öğrencilerden % 73.63'ü lisede yıl kaybetmediklerini ifade etmişlerdir. Buna karşılık öğrencilerden % 26.38'i ise bir ve daha fazla yıl süreyle sınıfta kaldıklarını belirtmiştir. Göçmen Türk işçi çocuklarından % 26.38 gibi küçümsenmeyecek bir bölümünün yıl kaybetmeleri çeşitli nedenlere bağlanabilir. bu nedenlerin neler oldukları "Öğrencilerin Türkiye'de Karşılaştıkları Sorunlar" bölümü tartışılırken ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Ancak bu noktada çok genel olarak öğrencilerin çevre değiştirmelerinden kaynaklanan uyum sorunlarının yıl kaybetmelerinde önemli rol oynadığı belirtilebilir.

B. DENEKLERİN EBEVEYNLERİYLE İLGİLİ BETİMSSEL BİLGİLER

Bu alt bölümde, yurt dışı deneyimi olan öğrencilerin ana-babalarının öğrenim ve mesleki durumları; Almanya'da çalışan diğer Türk işçilerinin* ve Türkiye'de 20 yaşın üzerinde bulunanların öğrenim düzeyleri ortaya konulacaktır.

(*) Halen Almanya'da çalışan diğer göçmen Türk işçilerin öğrenim düzeyine ilişkin veriler, mikro düzeyde yapılan bir araştırmanın (Yüksel, 1984, s. 72) bulgularıdır. Bu verilerin, genel durumu yansıtmaması mümkün olmamakla birlikte, sınırlı da olsa bir bilgi vermesi umulmaktadır.

Tablo 14. Araştırma Grubundaki Öğrenci Ana-babalarının, Almanya'da Çalışan Diğer Türk İşçilerinin ve Türkiye'deki Genel Nüfusun Öğrenim Durumları

Öğrenim Düzeyleri	Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Ana-babaları		Almanya'da Çalışan Diğer İşçiler *1		Türkiye Geneli *2	
	Kadın		Kadın		Kadın	
	N	%	N	%	N	%
Okur-yazar değil	8	3.98	3	1.49	33.30	43.81
Okur-yazar	17	8.46	2	1.00	11.60	12.55
İlkokul	87	43.28	62	30.84	40.10	25.90
Orta ve dengi	45	22.29	55	27.36	10.20	5.29
Lise ve dengi	29	14.43	50	24.88	4.80	8.26
Yüksekokul ya da üniversite	15	7.46	29	14.43	0.70	3.39
Toplam	201	100.00	201	100.00	100.00	100.00

*1 Harun Yüksel, 1984, Berlin, s. 72.

*2 D.İ.E., 1985 Genel Nüfus Sayım Sonuçları

1. Ebeveynlerin Öğrenim Durumları

Tablo 14'deki verilere göre, araştırma grubundaki öğrencilerden % 43.28'inin annesinin ilkokul mezunu olduğu gözlenmektedir. Annelerinin ortaokul, lise ve yüksekokul mezunu olduklarını belirten öğrencilerin oranı ise sırasıyla % 22.29, % 14.43 ve % 7.46'dır. Aynı gruptan % 30.84'ü babalarının ilkokul, % 27.36'sı ortaokul, % 24.88'i lise ve % 14.43'ü de yüksekokul ya da üniversite mezunu olduklarını beirtmişlerdir.

Bu verilerden anlaşılacağı üzere, araştırma grubundaki öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyleri, annelerinkine göre daha yüksektir. Ayrıca, araştırma grubundaki öğrencilerin ana-babalarının öğrenim düzeylerinin, Almanya'da çalışan diğer Türk işçilerininkilere ve Türkiye'de 20 yaşın üzerinde bulunanların öğrenim düzeylerine göre de yüksek olduğu gözlenmektedir. Örneğin araştırma grubundaki öğrencilerin babalarından ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim görmüş olanların oranı % 52.24'tür. Buna karşılık, Almanya'da çalışan diğer erkek işçilerden ve Türkiye'de yaşayan erkek nüfusdan, aynı okulları bitirenlerin oranı sırasıyla % 20.50 ve 18.36'dır.

Bu verilerden hareket ederek, araştırmanın, "göçmen Türk çocukların ana-babalarının öğrenim düzeylerinin, Almanya'da çalışan diğer Türk işçilerine göre yüksek olması beklenebilir" biçimindeki 1 nolu denencesi doğrulanmıştır denilebilir.

2. Ebeveynlerin Mesleki Durumu

Tablo 15. Yurt Dışı Deneyimli Öğrencilerin Ana-Babalarının Meslekleri

Meslek Adı	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Ev hanımı	101	50.26	-	-
İşçi	89	44.27	163	81.08
Memur	4	1.99	9	4.48
Esnaf (Ticaret erbabı)	4	1.99	25	12.44
Serbest Meslek (Doktor, Mühendis, Avukat, Eczacı, Muhasebeci vb.)	3	1.49	4	2.00
Toplam	201	100.00	201	100.00

Tablodan da görüldüğü üzere araştırma grubundaki öğrencilerden % 81.08'i babalarının, % 44.27'si de annelerinin işçilik yaptıklarını belirtmişlerdir. Annelerinin ev hanımı olduğu belirtenlerin oranı % 50.26'dır. Anne ve babalarının esnaflık yaptıklarını belirtenlerin oranları ise sırasıyla % 1.99 ve % 12.44'tür.

Tablo 15'deki verilerden anlaşıldığı üzere öğrencilerin babalarının tamamının herhangi bir işte çalışmasına karşılık, annelerinden % 50.26'sı ev hanımıdır. Öğrencilerin annelerinin yarısının herhangi bir işte çalışmamasının nedenleri arasında, erkek işçilerin dini ve ahlaki duygularla eşlerinin çalışmalarına izin vermemeleri, erkek işçilerin çalıştığı zor ve rizikolu işlerde kadınların çalışmak istememeleri, erkek işçilere göre, kadınların mesleki ve teknik beceriler açısından eğitim görmemiş olmaları vb. sayılabilir.

Türk işgücünün ilk olarak 1960'lı yıllarda çalışmak için Almanya'ya göç ettiği gözönünde bulundurulursa, şu anda çalışanların büyük bir bölümünün ikinci hatta üçüncü kuşak işçiler olduğu söylenebilir. Araştırma grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin görece olarak yüksek olmasına rağmen, büyük bir bölümünün 30 yıl önce olduğu gibi yine işçilik yapmaları, onların mesleki statülerinde dikkat çekecek bir değişimin olmadığını göstermektedir. Türk işçilerinin yukarıya doğru toplumsal hareketlilik sürecine girememiş olmalarında, içinde yaşadıkları toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal ve eğitim sistemlerinin önemli bir engel oluşturduğunu belirtmek gerekir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi araştırma grubundaki öğrencilerin babalarının başlangıçta işçi olarak gitmelerine ve içinde buldukları olumsuz toplumsal koşullara rağmen küçümsenmeyecek bir bölümünün (% 12.44) mesleki statülerini yükselterek esnaf oldukları görülmektedir. Öğrencilerin anne ve babalarından memur olanların, daha çok öğretmenlik yaptıkları, sigorta ve bankacılık sektöründe çalıştıkları, öğrencilerle yapılan görüşmelerden anlaşılmıştır. Tablo 15'deki verilerden hareket ederek araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Almanya'da karşılaştıkları okul sorunlarında, ana-babalarının büyük bir kesiminin mesleki konumları nedeniyle yeteri kadar yardımcı olamadıkları söylenebilir Aynı etkenin yurt dışı deneyimli öğrencilerden % 26.38'inin lisede yıl kaybetmiş olmalarında da etkili olduğu ifade edilebilir.

III. BÖLÜM: TÜRKİYE'DE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Bu bölümde, alışılan bir çevreden ayrılmanın, yurt dışı deneyimli öğrenciler üzerindeki etkileri; öğrencilerin Türk okullarındaki yaşamları ve ekonomik durumları incelenecektir.

A. ÇEVRE DEĞİŞTİRMENİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Bu alt başlık altında, göçmen Türk işçi çocuklarının, Almanya'dan ve özellikle de ailelerinden ayrılmalarının duygusal yaşamları üzerindeki etkileri; Türk toplumundaki toplumsal ilişkileri; bu ilişkiler çerçevesinde karşılaştıkları sorunlar incelenecektir.

1. Duygusal Yaşamları

Alıştıkları bir ortamdan isteyerek ya da istemeyerek ayrılan göçmen Türk öğrencilerin duygusal yaşamlarında, bu ayrılışın yarattığı etkilerle ilgili veriler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Almanya'dan Ayrılışın Öğrencilerin Duygusal Yaşamlarına Yaptığı Etkiler

Bırakılan Etkinin Niteliği	N	%
Kendimi genellikle bir sıkıntı ve gerilim içinde hissediyorum.	35	17.41
Hangi toplumsal değerlere göre hareket edeceğimi bilememekten dolayı kendimi boşlukta hissediyorum.	44	21.89
Küçük sorunlarım olmakla birlikte geleceğe ümitle bakıyor ve rahat hissediyorum.	43	21.40
Türkiye'deki koşullara alıştım.	79	39.30
Toplam	201	100.00

Tablonun incelenmesinden de anlaşılacağı gibi araştırma grubundaki öğrencilerden % 40'a yakın bir bölümü Türkiye'deki koşullara alıştıklarını belirtmişlerdir. *"Küçük sorunlarım olmakla birlikte geleceğe ümitle bakıyor ve kendimi rahat*

hissediyorum" seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise % 21.39'dur. Birbirlerine yakın olan bu cevap kategorileri birlikte değerlendirildiğinde, araştırma kapsamına giren öğrencilerden % 60.70'inin başlangıçta bazı sorunlarla karşılaşmalarına rağmen, Türkiye'deki toplumsal, kültürel ve eğitsel koşullara uyum sağladıkları gözlenmektedir. Buna karşılık öğrencilerden % 21.89'u *"hangi toplumsal değerlere göre hareket edeceğimi bilememekten dolayı kendimi boşlukta hissediyorum"* ve % 17.41'i de *"kendimi genellikle bir sıkıntı ve gerilim içinde hissediyorum"* biçimindeki seçenekleri işaretleyerek uyum sorunlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Yapmış olduğumuz görüşmelerde öğrencilerin yarısından çoğunun uyum sorunlarının olmamasında, onların daha erken yaşlarda ya da daha sıklıkla Türkiye'ye gelmiş olmalarının etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda, Türkiye'de yaşayan insanların da öğrencilerin uyum sorunlarının çözülmesinde yardımcı bir tutum ve davranış içinde olmalarının da etkisinin olduğu düşünülebilir.

Araştırma grubundaki öğrencilerden % 39.30'unun karşılaştığı uyum sorunlarının nedenlerine ilişkin olarak da şunlar söylenebilir: Önceki çözümlerimizde de ifade edildiği gibi araştırma grubuna giren çocukların büyük bir bölümü Almanya'da doğmuş ve 8 ile 15 yıl arasında değişen zaman dilimlerinde orada yaşamışlardır. Söz konusu öğrencilerin çocukluk çağlarına rastlayan bu dönem, onların içinde yaşadıkları toplumun eğitim sistemlerini, toplumsal ve kültürel norm ve değerlerini kolaylıkla benimseyebilecekleri ya da içselleştirebilecekleri bir dönemdir. Uyum sorunları olan öğrencilerin, diğerlerine göre, daha uzun bir süre Almanya'da kaldıkları söylenebilir.

İşte hem ergenlik çağının neden olduğu sorunlarının çözümünde kendilerine yardımcı olabilecek ana-babadan uzak oluş, hem de farklı bir sosyo-kültürel ortamda kimliklerini kazanarak Türk toplumuna gelen göçmen çocuklar, yeni bir kimlik kazanma ve toplumsallaşma süreci içine girdiklerinde, "ben kimim, neyim?" sorularına yeterli cevap verememekte ve buna bağlı olarak da bir kimlik bunalımına girmektedirler. Başka bir anlatımla sanayileşmiş (modern) bir ülkenin kültürel norm, değer ve hedefleri çerçevesinde toplumsallaşarak ya da kültürel kimlik kazanarak, kültürel norm, değer ve hedefler yönünden son derece farklı özellikler gösteren Türk toplumuna gelen bu çocuklar, içselleştirdikleri ve belki de idealize ettikleri değerlerin geçerli olmadığı gerçeği ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Böyle bir durum ise, onların

bir kültürel norm ve değerler boşluğu içine düşmelerine ve buna bağlı olarak, bir kuralsızlık (anomi) hali yaşamalarına neden olabilmektedir. Yaşanan bu kuralsızlık hali ise onların okuldaki başarılarına olumsuz bir etki yapmaktadır. Araştırma grubundaki öğrencilerin not ortalamalarının yerli arkadaşlarına göre düşük olmasında ya da derslerden zayıf not alışlarında ve buna bağlı olarak sınıfta kalma oranının yüksek oluşunda, içine düşülen anomik durumun da etkisi olmuştur (Tablo 13, 32, 47'de görüldüğü gibi).

Tablo 16'daki veriler, araştırmanın "*yurt dışı deneyimi olan göçmen Türk işçi çocuklarının Türkiye'de öğrenimlerini sürdürürken, okul ve okul dışı yaşamlarında, uyumsuzluk nedeniyle anomik davranışlar göstermeleri beklenebilir*" biçimindeki 7 nolu denencesini desteklemektedir.

Kendi ve Ailelerinin İstekleriyle Gelenlerin Duygusal Yaşamlarındaki Farklılıklar

Tablo 17. Öğrencilerin Türkiye'ye Geliş Biçimlerinin, Duygusal Yaşamlarına Yaptığı Etkilerdeki Farklılıklar

Bırakılan Etkinin Niteliği	Türkiye'ye Gelmeyi Kendileri İsteyenler		Türkiye'ye Ailesi Tarafından Gönderilenler	
	N	%	N	%
Kendimi genellikle bir sıkıntı ve gerilim içinde hissediyorum.	7	18.42	20	23.26
Hangi toplumsal değerlere göre davranacağımı bilememekten dolayı kendimi boşlukta hissediyorum.	4	10.53	27	31.40
Küçük sorunların olmakla birlikte geleceğe ümitle bakıyor, rahat hissediyorum.	9	23.68	8	9.30
Türkiye'deki koşullara alıştım.	18	47.37	31	36.05
Toplam	38	100.00	86	100.00

Almanya'dan kendi isteğiyle döndüm diyen öğrencilerle, aileleri tarafından gönderilenlerin, alışılan bir çevreden ayrılmaktan dolayı, duygusal yaşamlarında meydana gelen değişmelerin nitelik yönünden bir farklılık gösterip göstermediğini

incelemek için χ^2 analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda Türkiye'ye aileleri tarafından gönderilen öğrencilerin kendi istekleriyle dönenlere göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir şekilde daha çok psikolojik ve sosyal sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır ($\chi^2= 9.71$, s.d.= 3 için $p < 0.05$). Bu nedenle Türkiye'ye aileleri tarafından gönderilen öğrencilerin, daha başarısız olabilecekleri ileri sürülebilir.

Yurt Dışında Geçirilen Sürenin Öğrencilerin Duygusal Yaşantılarına Yaptığı Etkilerdeki Farklılıklar

Tablo 18'deki verilerden hareket edilerek öğrencilerin Almanya'da geçtikleri süre ile bunların Türkiye'deki duygusal yaşamlarını değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla uygulanan χ^2 analizi sonucunda, yurt dışında daha uzun süre kalmış olanların kendilerini daha çok sıkıntı ve gerilim içinde hissettikleri, hangi toplumsal değerlere göre hareket etmeleri gerektiğini bilememeleri istatistiksel bakımdan anlamlılığa çok yakın bulunmuştur ($\chi^2 = 15.97$, s.d.= 9 için $0.05 < p < 0.10$).

Yukarıdaki analiz sonucuna göre, kuralsızlık halini daha çok hisseden öğrencilerin, yurt dışında görece olarak daha uzun süre kalan öğrenciler olduğu söylenebilir. Yine bu durumun bir sonucu olarak da başarı düzeyleri düşük olan çocukların, yurt dışında daha uzun süre kalan çocuklar olduğu ifade edilebilir.

Churc'in (1982) yapmış bir araştırmanın bulguları, yurt dışı deneyimi olan çocukların, yeni bir uyum sürecinden kaynaklanan daha stresli bir yaşam sürdürmelerinden dolayı, okuldaki başarı düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonuçları da yukarıdaki savımızı desteklemektedir.

Tablo 18. Almanya'da Geçirilen Sürenin, Öğrencilerin Duygusal Yaşamlarına Yaptığı Etkilerdeki Farklılıklar

Bırakılan Etkinin Niteliği	Yurt Dışında Geçirilen Süre											
	0-3 Yıl		4-7 Yıl		8-11 Yıl		12-15 Yıl		16 ve daha fazla yıl			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Kendimi genellikle bir sıkıntı ve gerilim içinde hissediyorum.	-	-	2	11.11	6	13.95	14	14.58	13	35.14		
Hangi toplumsal değerlere göre davranacağımı bilemekten dolayı kendimi boşlukta hissediyorum.	-	-	3	16.67	8	18.60	23	23.96	10	27.08		
Küçük sorunlarım olmakla birlikte geleceğe ümitle bakıyorum.	2	28.57	5	27.78	10	23.26	20	20.83	6	16.22		
Türkiye'deki koşullara alıştım.	5	71.43	8	44.44	19	44.19	39	40.62	8	21.62		
Toplam	7	100.00	18	100.00	43	100.00	96	100.00	37	100.00		

2. Toplumsal İlişkileri

Tablo 19. Yurt Dışı Deneyimi Olan Öğrencilerin Kimlerle Arkadaşlık Kurdukları

İlişkiyi Kimlerle Kurdukları	N	%
Yurt dışından gelen öğrencilerle	63	31.35
Yurt dışına gitmemiş öğrencilerle	11	5.47
Her ikisiyle	127	63.18
Arkadaşı olmayanlar	-	-
Toplam	201	100.00

Yukardaki verilerden de anlaşıldığı üzere öğrencilerin % 63.18'i yurt dışı deneyimi olmayanlarla, % 31.35'i de yurt dışı deneyimli öğrencilerle arkadaşlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Göçmen Türk işçi çocuklarının yurt dışı okul yaşamlarındaki başarısızlıklarında, Alman sınıf arkadaşlarıyla etkileşime girememelerinin de etkili olduğu daha önce ifade edilmişti. Oysa Tablo 19'daki veriler, başarısızlıkta rol oynayan bu sorunun büyük ölçüde ortadan kalktığını göstermektedir. Bu sorunun çözümünde, Türkiye'de, göçmen çocuklara karşı Almanya'da olduğu gibi bir düşmanlığın ya da önyargının olmamasının etkisi olmaktadır denilebilir. Arkadaşlarını kendileri gibi yurt dışı deneyimli olan öğrencilerden seçenlerin (% 31.35) ise, yurt dışında görece olarak daha uzun süre kalan ya da Türkiye'ye aileleri tarafından gönderilen öğrenciler (% 42.79) olduğu söylenebilir. Bu verilerden hareket ederek, söz konusu öğrencilerin görece olarak daha çok uyum sorunlarıyla karşılaştıkları ve buna bağlı olarak da başarı düzeylerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Yurt Dışı Deneyimli Öğrencilerin Yurt Dışı Deneyimli Olmayanlarla İlişki Kuramama Nedenleri

Araştırma kapsamına giren öğrencilerin yurt dışı deneyimi olmayan yerli öğrencilerle ilişki kurmalarını zorlaştıran ya da engelleyen etkenler önem derecelerine göre Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Yurt Dışı Deneyimi Olanların, Olmayanlarla İlişki Kuramama Nedenleri

İlişki Kurulamama Nedeni	1. Derecede Önemli Görülen Neden		2. Derecede Önemli Görülen Neden		3. Derecede Önemli Görülen Neden	
	N	%	N	%	N	%
Toplumsal ve kültürel değerlerdeki farklılık	32	15.92	7	3.48	8	3.98
Türkçeyi iyi bilememek	21	10.45	11	5.47	6	2.99
Kız-erkek ilişkilerindeki anlayış farklılığı	18	8.96	19	9.45	4	1.99
Yurt dışına gitmemiş arkadaşlara karşı ön yargılı oluşumuz	1	0.50	-	-	-	-
Kendilerine "alamancı" denilmesi	29	14.43	39	19.41	46	20.89
Bu konuda sorunu olmayanlar	100	49.75	125	62.19	137	70.15
Toplam	201	100.00	201	100.00	201	100.00

19 nolu tablodaki verilere göre öğrencilerden % 30.85'i kendileri gibi yurt dışı deneyimi olan öğrencilerle ilişki kurduklarını belirtmişlerdi. Ancak Tablo 20'deki veriler, incelendiğinde, 201 öğrenciden % 50.50'sinin yerli öğrencilerle ilişki kuramama nedenleri konusunda düşüncelerini açıkladıkları gözlenmektedir. Yani her iki grupta da arkadaşlık kuruyorum diyen öğrencilerden bir bölümü, sanki yerli arkadaşları ile ilişki kuramıyorlarmış gibi ilişki kuramama nedenleri konusunda düşüncelerini açıklamışlardır. Bu durum, ayırım yapmadan yerli öğrencilerle de arkadaşlık kuruyorum diyen göçmen çocukların, yerli öğrencilerle kurdukları ilişkilerin içten ve samimi yani birincil ilişkiler biçiminde olmadığını göstermektedir.

Tablo 20'deki bulgulara göre yerli öğrencilerle ilişki kuramama nedenlerinden "*toplumsal ve kültürel değerlerdeki farklılık*" etkenini 201 öğrenciden % 15.92'si birinci derecede, % 3.48'i ikinci derecede ve % 3.98'i de üçüncü derecede önemli etken olarak göstermişlerdir. Aynı konuda kendilerine alamancı denilerek ön yargılı davranılması etkenini söz konusu öğrencilerden % 14.43'ü birinci derecede, % 19.41'i ikinci derecede ve % 20.89'u da üçüncü derecede önemli etken olarak belirtmişlerdir. "*Kız-erkek ilişkilerindeki anlayış farklılığı*" etkenini göçmen Türk çocuklarından % 8.96'sı birinci derecede, % 9.45'i ikinci derecede, % 1.99'u da üçüncü derecede önemli etken olarak göstermişlerdir. Yerli öğrencilerle ilişki kuramama konusunda "*Türkçeyi iyi bilememek*" etkenini göçmen öğrencilerden % 10.45'i birinci derecede, % 5.47'si ikinci derecede ve % 2.99'u ise üçüncü derecede etken olarak belirtmişlerdir.

Buna göre, yurt dışı deneyimli öğrencilerin yurt dışı deneyimi olmayan öğrencilerle ilişki kuramamalarında "*Toplumsal ve kültürel değerlerdeki farklılık*" etkeni birinci derecede, "*Kendilerine alamancı denilerek önyargılı davranılması*" etkeni ise ikinci ve üçüncü derecede rol oynamıştır denilebilir.

Yukarıdaki veriler yurt dışı deneyimli öğrencilerin yerli öğrencilerle ilişki kurma konusunda bazı sorunları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum 7 nolu denencemizi kısmen desteklemektedir. Ayrıca, göçmen öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından "*alamancı*" diye çağrılması toplumsal ilişkiler açısından, bu iki kesim arasında belirli bir mesafenin doğmasına yol açtığı aynı verilerce desteklenmektedir. Bu çerçevede, 8 nolu denencemiz de doğrulanmaktadır.

Öğrenciler arasında yeterli ilişki kurulamamasında Hisli'nin (1986, s. 1) de belirttiği gibi bırakılan çevre ile içine girilen çevrenin toplumsal-kültürel eğitsel vb. açılardan büyük farklılıkların olması, önemli bir etken olarak görülebilir. Görüşme yapılan öğrencilerden birinin, yurt dışı deneyimi olmayan öğrencileri kastederek "buradaki öğrenciler sanki büyümüşler de küçülmüşler, tıpkı büyük adam gibi davranıyorlar" diyerek yaşlıları ile aralarındaki tutum, davranış, düşünce ve anlayış farklılığını vurgulamıştır. Bu farklılıkların, öğrenciler arasındaki beklenen etkileşimi engellemesi ya da geciktirmesi nedeniyle, başarı düzeyini düşürebileceği söylenebilir.

3. Tutum ve Davranışları

Bu bölümde, göçmen çocukların okul ve okul dışı yaşamlarında, çevrelerindeki insanların onlara karşı tutum ve davranışları; öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar karşısındaki tutum ve davranışları; okul yönetimince en çok eleştirilen tutum ve davranışları; okul, kendi ve Alman ebeveynlere; Türk ve Alman öğretmenlere ilişkin görüşleri ele alınacaktır.

Göçmen Çocuklara Karşı Gösterilen Tutum ve Davranışlar

Tablo 21. Yurtdışından Gelen Öğrencilere Karşı Türkiye'deki İnsanların Tutum ve Davranışları

Tutum ve Davranışlar	N	%
"Sonradan görme" diyerek yukarıdan bakıyorlar	13	6.47
Yabancı gibi davranıyorlar	22	10.95
"Babası Alamancı, onlar zengindir" diyerek bizden yararlanmaya çalışıyorlar	65	32.33
Burası "Alamanya değil" diyerek davranışlarımızı sık sık eleştiriyorlar	47	23.38
Karşılaştığımız sorunların çözümünde bize yardımcı oluyorlar	44	21.89
Diğer	10	4.98
Toplam	201	100.00

Tabloda görüldüğü, yurt dışı deneyimli öğrencilerden % 32.33'ü çevrelerindeki bazı insanların "babası Alamancıdır" diyerek kendilerinden yararlanmaya çalıştıklarını

belirtmiştir. Öğrencilerin rahatsız olduğu bir başka konu ise, "*burası Alamanya değil*" denilerek davranışlarının sık sık eleştirilmesidir (% 23.38). Öğrencilerden % 10.95' i Türkiye'de kendilerine yabancıymış gibi davranıldığını, % 13'ü de kendilerine sonradan görme denilerek yukarıdan bakıldığını ya da küçümsediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden % 21.89'u ise karşılaştıkları sorunların çözümünde, Türkiye'deki insanların kendilerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Bu veriler, söz konusu çocuklarından % 79.11'inin Türkiye'deki ilişkilerinde değişik nedenlerden kaynaklanan uyum sorunları olduğunu göstermektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi, yurt dışı deneyimli öğrencilerin uyumsuzluklarının temelinde, Almanya ve Türkiye'nin toplumsal, kültürel, eğitsel ve ekonomik yönden birbirlerinden farklı değer ve normlara sahip olmaları yatmaktadır. Beklenmedik ve ani bir kararla Türkiye'ye gelen öğrenciler, çocukluk döneminde edindikleri deneyim ve davranış kalıplarının geçerli olmadığını ya da onaylanmadığını görünce bir kültürel şok içine girmektedirler. Başka bir anlatımla öğrenciler çevreyle ilişkilerinde önceden içselleştirdikleri değerler ve normların yönlendirici gücünün etkisiyle davranmaktadırlar. Ancak, bu davranış kalıpları, çevrenin tepkisine neden olmaktadır. Bu nedenle göçmen Türk işçi çocukları, toplumsal kontrol mekanizmalarının etkisini daha yoğun bir biçimde hissetmektedirler. Bu yüzden de yeniden toplumsallaştırılmaları tamamlanıncaya kadar bir kriz dönemi içine girmektedirler. Bu dönem, onların hangi değer ve normlara göre davranacaklarını bilemedikleri bir dönemdir. Başka bir anlatımla, çocuklar, daha önce öğrendikleri norm sistemlerinin anlamlarını, değerlerini yitirmeleri ve bunların yerlerini dolduracak yeni normların henüz oluşmaması nedeniyle ruhsal bir boşluk içine düşerek kimliklerini yitirme olgusu ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Durkheim'in de ifade ettiği gibi, bu durumu yaşayan çocuklar, hangi normları izlemek zorunda olduklarını bilemediklerinden, bir kuralsızlık (anomi) durumu yaşamaktadırlar.

Tablo 21'deki verilerden ve bu verilerin değerlendirilmesinden hareket ederek, "*öğrenimlerini Türkiye'de sürdüren göçmen Türk işçi çocuklarının, uyum sorunları nedeniyle anomik davranışları beklenebilir*" biçimindeki 7 nolu denencemizin doğrulandığını söyleyebiliriz.

Sorunlar Karşısında Öğrencilerin Gösterdiği Tepkiler

Tablo 22. Yurtdışından Gelen Öğrencilerin Sorunlar Karşısında Gösterdikleri Tutum ve Davranışlar

Tutum ve Davranış Türleri	N	%
Mümkün olsa okulu hemen bırakıp ana-babamın yanına dönmek istiyorum	4	1.99
İçime kapanıp toplumdaki uzak kalmaya çalışıyorum	36	17.92
Olup biten herşeye kızıyor ve saldırganlaşıyorum	26	11.94
Sorunlardan yılmam, kendi başıma çözmeye çalışırım	80	40.79
Sorunlardan yılmam, çevremden yardım alarak çözmeye çalışırım	49	24.37
Diğer	6	2.99
Toplam	201	100.00

Tablo 22'den de anlaşıldığı gibi araştırma gurubundaki öğrencilerden yaklaşık olarak % 65'i Türkiye'de karşılaştığı sorunları ya kendi başlarına ya da çevreden yardım alarak çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum onların sorunlarını çözmeye konusunda genellikle girişken ve araştırmacı oldukları biçimde yorumlanabilir. Bu özellikler ise sanayileşmiş bir toplumda toplumsallaşan bireyin genel özellikleri ile çakıştığını göstermektedir. Ancak Türkiye'nin toplumsal yapısı, kültürel hedeflere ulaşma açısından farklı bir toplumsal ortamda toplumsallaşmış göçmen Türk çocuklara, isteklerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan yol ya da araçların sağlanmasında önemli bir engel oluşturabilir. Bu da onların isteklerini gerçekleştirebilmek için meşru olmayan yolları denemelerine neden olabilir. Merton'a göre meşru olmayan yolların denenmesi ise arzu edilmemesine karşın toplumsal değişimin gerçekleşmesini yardım etmektedir.

Araştırma gurubunu oluşturan öğrencilerden % 12'si karşılaştıkları sorunlar karşısında "*olup-biten herşeye kızıyor ve saldırganlaşıyorum*"; % 17.92'si de "*içime kapanıp toplumdaki uzak kalmaya çalışıyorum*"; % 2'si ise "*mümkün olsa okulu hemen bırakıp ana-babamın yanına dönerim*" biçiminde tepki gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu tepkiler, Merton'cu yaklaşımda da ifade edildiği gibi toplumsal ve kültürel yapının

birbirinden kopması sonucu ortaya çıkan anomik ortamda bireylerin gösterebileceği normal olmayan davranışlar çerçevesinde değerlendirilmesi gereken tepkilerdir.

Yukarıdaki veriler de araştırmanın, "Yurtdışı deneyimi olan göçmen Türk işçi çocuklarının öğrenimlerini Türkiye'de sürdürürken, okul ve okul dışı yaşamlarında, uyumsuzluk nedeniyle anomik davranışlar göstermeleri beklenebilir" biçimindeki 7 nolu denencesini desteklemektedir.

Öğrencilerin Geliş ve Sorunlar Karşısındaki Gösterdiği Davranış Biçimleri

Tablo 23. Kendi ya da Ailelerinin İstekleriyle Gelen Öğrencilerin, Sorunlar Karşısında Gösterdiği Davranışlar

Davranış Biçimleri	Türkiye'ye Kendi İsteği İle Gelenler		Aileleri Tarafından Gönderilenler	
	N	%	N	%
Mümkün olsa okulu hemen bırakıp ana-babamın yanına dönmek istiyorum	0	00	3	3.49
İçime kapanıp toplumdan uzak kalmaya çalışıyorum	5	13.16	15	17.44
Olup biten herşeye kızıyor ve saldırganlaşıyorum	3	7.89	11	12.79
Sorunlardan yılmam, kendi başıma çözmeye çalışırım	16	42.11	36	41.86
Sorunlardan yılmam, çevremden yardım alarak çözmeye çalışırım	12	31.58	19	22.09
Diğer	2	5.26	2	2.33
Toplam	38	100.00	86	100.00

Tablo 23'de, kendi ya da ailelerinin istekleriyle gelen öğrenciler ile bunların sorunlar karşısındaki davranış biçimleri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı Kkare analiziyle incelenmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki kurulamamıştır ($\chi^2=3.84$, d.f.=3 için, $p>0.05$).

Okul Yönetimince En Çok Eleştirilen Tutum ve Davranışlar

İnsanların birlikte yaşamalarının doğal bir sonucu olarak kendiliğinden oluşan toplumsal örgütlere karşılık, okul formal bir örgüttür. Formal örgütler belli bir amaç için kasıtlı olarak kurulurlar. Kasıtlı olarak planlanan formal örgütlerde bireylerin etkinlikleri örgütün amaçları, kuralları, formal statü yapısı ve iş bölümü tarafından yönlendirilir (Aydın 1988, s.150). Başka bir söyleyişle okul toplumsal bir sistemdir ve sistemin amaçlarının gerçekleşmesi ise statü ve rolleri belirlenmiş yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer eğitici olmayan personelin işlevlerini yerine getirecek bir biçimde uyum içinde çalışmaları ile mümkündür. Tablo 24'de, uyumsuzluk nedeniyle, göçmen öğrencilerin en çok eleştirilen davranışları görülmektedir.

Tabloda görüldüğü gibi araştırma gurubundaki 201 öğrenciden % 25.86'sı "*sık sık derslerden kaçmak ve devamsızlık*" davranışını, okul yönetimi ve öğretmenlerce birinci derecede, % 13.43'ü ikinci derecede, % 23.88'i de üçüncü derecede eleştirilen davranış olarak ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamına giren öğrencilerden % 36.82'si okul kurallarına uymama (saç kesme, sigara içme, giyim-kuşam tarzı, öğretmene selam vermeme, konuşurken ayağa kalkmama vb.) davranışını, okul yönetimi ve öğretmenlerce en çok eleştirilen birinci derecede, % 17.92'si ikinci derecede, % 2.99'u üçüncü derecede davranış olarak belirtmişlerdir. Yine aynı öğrencilerden, % 12.44'ü "*toplumsal değer ve normlara uygun davranmama*"yı birinci derecede, % 23.38'i ikinci derecede, % 19.90'ı da üçüncü derecede eleştirilen davranış olarak dile getirmişlerdir. Özet olarak, araştırma gurubunu oluşturulan öğrencilerin, okul yönetimince en çok eleştirilen davranışları, sıklık derecelerine göre, okul kurallarına uymama, toplumsal değerlere ve normlara uygun hareket etmeme ve sık sık derslerden kaçma biçiminde belirtilmiştir.

Tüm örgütlerde olduğu gibi okulun da kendine özgü normları, kuralları ve bunlara uyulmaması halinde yaptırımları vardır. Ancak hiçbir örgüt mevcut toplumda egemen olan değer ve normları dışlayarak yapılaşamaz. Buna göre bir okulun amaçları, işlevleri, değerleri, normları, kuralları Türk toplumunun genel özelliklerini yansıtmak ya da bu özelliklerin bir uzantısı olmak zorundadır. Öğrencilerin eleştirilen davranışlarının bu yaklaşım çerçevesinde ele alınması gerekir.

Tablo 24. Öğrencilerin, Yönetici ve Öğretmenlerce En Çok Eleştirilen Tutum ve Davranışları

Davranışlar	1. Derecede Eleştirilen Davranış		2. Derecede Eleştirilen Davranış		3. Derecede Eleştirilen Davranış	
	N	%	N	%	N	%
Sık sık derslerden kaçmak ve devamsızlık	52	25.86	27	13.43	48	23.88
Okul kurallarına (saç kesme, sigara içme, giyim-kuşam tarzı, öğretime selam verme, konuşurken ayağa kalkma vb.) uymama	74	36.82	36	17.94	6	2.99
Toplumsal değerlere ve normlara uygun davranmama	25	12.44	47	23.38	40	19.90
Eleştiri almadım diyenler	50	24.88	91	45.27	107	53.23
Toplam	201	100.00	201	100.00	201	100.00

Söz konusu öğrenciler gerek formal ve gerekse informal ilişkiler açısından Türk toplumuna göre büyük farklılıklar gösteren bir toplumdan ayrılarak gelmişlerdir. Örneğin, Almanya'dan dönen öğrenciler, göndere bayrak çekilirken, vatanını, halkını sevmeye ve benzeri konularda yeteri kadar bilgi sahibi ya da bilinçli olmadıklarından kendilerinden beklenen davranışları gösterememektedirler ve bu yüzden de okul yönetimi, öğretmen, yerli öğrenciler ve yakın çevreleri tarafından eleştirilmektedirler.

Bilindiği gibi Türkiye'de ister devlet, ister özel okullarda olsun, tüm öğrencilerin okul yönetimince saptanan kıyafetleri giyme zorunluluğu vardır. Bununla, öğrencilerin otoriteye ve kurallara itaat etmeleri sağlanmak istenmektedir. Çünkü okuldaki eğitim, Türk toplumunun temel özelliklerinden olan itaat ve saygıyı çocuklara benimsetmek için önemli bir yoldur. Bu bağlamda çocukların kravat taşımaları, saçlarını, okul yönetiminin öngördüğü biçim ve uzunlukta yaptırılması ve kestirmeleri zorunludur. Ancak öğrenimlerinin bir bölümünü Alman okullarında gören göçmen Türk çocuklarına, Türk okullarındaki düzen ve disiplin uygulaması yabancı gelmekte ve buna bağlı olarak da okul yöneticileri ve öğretmenlerle gerekli ve yeterli bir etkileşime girememektedirler. Bu durum da, çocukların başarılarına olumsuz bir biçimde yansımaktadır.

Güpgüpoğlu (1986, s.82) ve Tezcan'ın (1987, s.35) yaptıkları araştırmaların bulguları, yukarıda ifade edilen düşünceyi desteklemektedir.

Türk ve Alman Ana-Babaların Karşılaştırılması

Tablo 25. Ana-Baba ve Çocuk İlişkileri Açısından Alman Ailelerine Göre Türk Ailelerin Tutum ve Davranışları

Tutum ve Davranışlar	N	%
Baskıcı	25	12.44
Aşırı hoşgörülü	2	1.00
Aşırı koruyucu	36	17.91
Dengesiz, kararsız	7	3.48
Güven verici ve hoşgörülü	131	65.17
Toplam	201	100.00

Kendi ana-babalarını, Alman ana-babalarına göre "güven verici ve hoşgörülü" bulan deneklerin oranı % 65.17'dir. "baskıcı" ve "aşırı koruyucu" bulan öğrencilerin oranları ise sırayla % 12.44 ve % 17.91'dir. Yaptığımız gözlem ve incelemelerden, Almanya'da yaşayan Türk işçi ailelerinin çocukları ile ilişkilerinde daha çok geleneksel değer ve normlara göre davrandıkları ortaya çıkmıştır. Geleneksel toplumlarda, aileye ve çocuklara ilişkin kararların alınmasından anne ve özellikle de baba belirleyici rol oynarlar. Ancak Tablo 25'deki veriler, araştırma gurubundaki öğrencilerin yarısından çoğunun (% 65.17) ana-babalarının tutum ve davranışlarını "güven verici ve hoşgörülü" bulduklarını göstermektedir. Tablo 25'deki verilere göre, "öğrenimlerini Türkiye'de sürdürmek için gelen göçmen Türk çocuklarının, ana-baba ve çocuk ilişkileri açısından, kendi ailelerini bir Alman ailesine kıyasla daha otoriter bulmaları beklenebilir" biçimindeki araştırmanın 5 nolu denencesinin doğrulanmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Türk ve Alman Öğretmenler Hakkındaki Görüşleri

Tablo 26. Öğrencilere Göre Türk Öğretmenlerinin, Alman Öğretmenlerine Göre Algılanma Biçimi

Nasıl Algılandığı	N	%
Katı ve otoriter	110	54.73
Esnek ve hoşgörülü	17	8.46
İlgisiz, kararsız	48	23.88
Aralarında önemli bir farklılık yok	19	9.45
Diğer	7	3.48
Toplam	201	100.00

Tablonun incelenmesinden de anlaşılacağı üzere, araştırma gurubundaki öğrencilerden % 54.73'ü Türk öğretmenlerin davranışlarını, Almanya'daki meslektaşlarına göre "katı ve otoriter"; % 23.88'i de "ilgisiz ve kararsız" bulmuştur. Türk öğretmenlerin tutum ve davranışlarını "esnek ve hoşgörülü" bulan öğrenci oranı ise % 8.46'dır.

Öğrencinin okuldaki başarısında ya da başarısızlığında öğretmenin rolü çok büyüktür. Temel ve orta öğretimde öğretmenlik, belli bir alanda bilgi aktarmaktan başka, okuldaki çocukların tutum ve davranışlarını değiştiren eğitimciler olarak da algılanmaktadır (Tatlidil, 1993. s.59). Sınıf içi düzeni ve disiplini, gurubun uyumunu sağlamak, her öğrenciyi bu uyum içinde etkin yaratıcı ve başarılı bir birey olmaya yönlendirmek öğretmenin eğitimcilik yeteneğine, anlayışına ve sevecenliğine bağlıdır. Öğretmen, öğretim etkinliklerini her öğrencinin kaldırabileceği bir biçimde düzenlemeli, öğrencilerin ilgi, beceri ve liderlik özelliklerinin saptanması için ortam hazırlamalıdır.

Ancak öğretmenin eğitim süreci açısından son derece önemli olan bu işlevleri yerine getirebilmesi, onun eğitmeye çalıştığı öğrencilerle etkileşim içine girmesi ile yakından ilgilidir. Yeterli etkileşimin olabilmesi de öğrencilerin içinde bulunduğu toplumsal, kültürel, ekonomik, etnik ailesel vb. ilişkin özelliklerin bilinmesi ile olanaklıdır. Ne varki öğretmenin bir toplumda egemen olan değerler sistemi çerçevesinde yetiştirildiği ve bu değerlerin aktarılmasında önemli bir araç olduğu da unutulmamalıdır. Buna bağlı olarak da Türk öğretmenlerinin öğrencilerle ilişkilerinde sıklıkla Türk eğitim sisteminde egemen olarak otoriter ilişki yapısına uygun bir davranış gösterdikleri söylenebilir. Bu nedenle, yurt dışındayken öğretmenler ile ilişkilerinin daha arkadaşça ve daha özgürce olduğunu belirten öğrenciler, ilişkilerinde sert ve ciddi olan Türk öğretmenlerle yeterli bir etkileşim içine girememektedirler ve bağlı olarak derslerinde gerekli olan başarıyı da gösterememektedirler. Oysa "öğrenme"nin gerçekleşebilmesi öğrencilerin öğretmenlerle özdeşleşmesine de büyük ölçüde bağlıdır. Araştırma gurubunu oluşturan öğrenciler bedensel cezanın yasak olmasına karşın, öğretmenlerin zaman zaman dayak attıklarını, kendilerine hakaret ettiklerini ve bu yüzden de korkuya kapıldıklarını ifade etmektedirler. Buna karşılık Türk öğretmenler de, göçmen Türk çocuklarının okulda geçerli olan düzen ve disiplin kurallarına uymak istemediklerini, ilişkilerinde saygısız, kaba ve disiplinsiz davrandıklarını kendileri ile yapılan görüşme sırasında ifade etmişlerdir.

SIAR'ın yaptığı bir araştırmaya göre yurt dışından dönen çocukların karşılaştığı sorunlar daha çok Türk gelenek ve görenekleri konusundaki bilgisizliklerinden kaynaklanmaktadır. Başka bir anlatımla söz konusu öğrencilerin Türk Toplumunun değer ve normlarına göre toplumsallaştırılmamış olmaları, öğretmen ve çevre ile ilişkilerinde önemli sorunlar yaratmaktadır. Bu nedenle de Türk öğretmenler

yurt dışından gelen çocukları "zor ya da güç çocuklar" olarak algılamaktadırlar. Hatta Türk öğretmenlerden bazıları geri dönen bu çocukların Türk eğitim sistemine ve derslerin işlenişine zarar verdiklerini de ifade etmişlerdir (Osiander, Zenger, 1988, s.160). Bu türden yargılar, Almanya'da yabancılara karşı beslenen düşmanlık konusundaki gerekçelere büyük ölçüde benzemektedir. Çünkü yabancı düşmanı olan Almanlar da, uyumsuz ve bilgi düzeyi düşük yabancıların sınıflarda çoğalmas ve bu yüzden de öğretmenlerin kendi çocukları ile yeteri kadar ilgilenememeleri sonucu başarı düzeylerinin düştüğünü ifade etmektedirler. Sürekli olarak vurgulandığı gibi tüm bu sorunların kökeninde iki ülkenin kültürel ve eğitim sistemlerinin farklılığı yatmaktadır. Ayrıca Türk öğretmenlerin Alman eğitim sistemi ve ana-babalarından uzak olan göçmen Türk çocuklarının psiko-sosyal özellikleri konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmamaları da bu türden sorunların ortaya çıkmasında önemli bir etkidir.

M.E.G.S.B. Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün (1985, s. 35) hazırlattığı bir raporda, bu konu ile ilgili olarak şu bilgiler yer almaktadır: Gerek uyum kurslarında, gerek dış göç yaşantısı geçiren öğrencilerin devam ettiği okullarda görev alan öğretmenlerin pek çoğunun Almanca bilmemeleri ve farklı eğitim sisteminden geçmiş öğrencilerin eğitim sistemleri hakkında bilgi sahibi olmamaları nedeniyle dış göç yaşantısı geçiren öğrenciyi anlamakta güçlük çektikleri ifade edilmiştir.

Tezcan'ın (1987, s.25) yurt dışından dönen öğrencilerin uyum sorunları ile ilgili araştırmasında da öğrencilerin yarısı, Türk öğretmenlerin davranışlarını çok otoriter bulduklarını belirtmişlerdir. Aynı araştırmaya göre öğrencilerden % 12.06'sı Türk öğretmenlerin davranışını normal ve yumuşak bulduklarını belirtmişlerdir. Bir Alman öğretmen, "bu okulda ben de otoriter davranıyorum, en azından kendi çapımda. Disiplin kuralları böyle sert olmasa dersler yürümezdi. Tabii aynı otoriter tavrı Almanya'da koymak mümkün değil. Göçmen Türk çocuklarının davranışları bozuldu. Almanya'da böyle davranamazlar. Burada biz de farklı davranıyor ve sıkıntıya düşüyoruz" diyerek Türk eğitim sisteminin ve öğretmenlerin otoriter olduğunu vurgulamıştır (Özben, 1991, s.25).

Özetle, araştırma gurubunu oluşturan göçmen Türk çocuklarının büyük bir bölümünün çeşitli derslerden zayıf ya da düşük not almalarında (Tablo 32); yurt dışı deneyimi olmayan arkadaşlarına göre sınıfta kalma oranlarının yüksek olmasında

(Tablo 48) ve ders notları ortalamalarının düşük olmasında (Tablo 47) Türk öğretmenlerini otoriter ve ilgisiz bulmalarının etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 26'daki veriler, araştırmanın, "yurt dışı deneyimi olan göçmen Türk çocuklarının, kendilerine yönelik tutum ve davranışlar bakımından, Türk öğretmenlerini, Alman öğretmenlere göre daha otoriter bulması beklenebilir" biçimindeki 6 nolu denencesini desteklemektedir.

Geliş Biçimlerine Göre Öğrencilerin, Türk Öğretmenlerini Algılamaları

Tablo 27. Kendi ya da Aillerinin İstekleriyle Gelen Öğrencilerin Türk Öğretmenlerini Algılama Biçimleri

Nasıl Algılandığı	Türkiye'ye Gelmeyi Kendi İsteyenler		Türkiye'ye Ailesi Tarafından Gönderilenler	
	N	%	N	%
Katı ya da otoriter	19	50.00	52	60.46
Esnek ve hoşgörülü	4	10.53	7	8.14
İlgisiz, kararsız	10	26.32	19	22.09
Türk ve Alman öğretmenler arasında önemli bir farklılık yok	2	5.26	6	6.98
Diğer	3	7.89	2	2.33
Toplam	38	100.00	86	100.00

Kendi ya da aillerinin istekleriyle gelen öğrenciler ile bunların Türk öğretmenleri algılama biçimleri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı K^2 analizi ile incelenmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanamamıştır ($\chi^2=2.87$ d.f.=3 için, $p>0.05$).

B- ÖĞRENCİLERİN TÜRK OKULLARINDAKİ YAŞAMLARI

Bu bölümde öğrencilerin Türk ve Alman eğitim sistemleri hakkındaki görüşleri; Türk okullarındaki başarı durumları değerlendirilecektir.

1. Türk ve Alman Eğitim Sistemleri Konusunda Öğrencilerin Düşünceleri

Tablo 28. Öğrencilerin, Türkiye'deki Eğitim-Öğretim Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

Uygulamalar	N	%
Uygulamaya daha çok yer veriliyor	110	54.73
Teorik ve ezbere dayanan bilgilere daha çok yer veriliyor	17	8.46
Dersin işlenişine öğrenci daha çok katılıyor	48	23.88
Dersi sadece öğretmen anlatıyor	19	9.45
Almanya ile Türkiye arasında önemli bir fark yok	7	3.48
Diğer		
Toplam	201	100.00

Türkiye'deki eğitim-öğretim uygulamalarını, Almanya ile karşılaştığımızda nasıl değerlendiriyorsunuz sorusuna araştırma grubuna giren öğrencilerden % 67.65'i Türkiye'deki uygulamada *"teorik ve ezbere dayanan bilgilere daha çok yer verilmektedir"*, % 8.46'sı da *"dersi sadece öğretmen anlatıyor"* biçiminde cevap vermişlerdir. Dersin işlenişine öğrencinin katıldığını belirtenlerin oranı ise % 3.98'dir.

Çağdaş eğitim anlayışında, öğrenme sürecinin daha çok yaparak, yaşayarak gerçekleştirilebileceği savunulmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinin, eğiten ve eğitilenin ortak çalışması ile planlanması gerekmektedir. Oysa yukarıda verilen bulgulardan öğrencilerin, çoğunlukla edilgin oldukları anlaşılmaktadır. Yurt dışı deneyimi olan öğrencilerle yapılan görüşme sırasında öğrencilerden birisi *"öğretmen sanki masal anlatıyor, biz hiç katılmıyoruz, konular hiç ilgimizi çekmiyor, bu nedenle de sürekli olarak saate bakıyoruz ya da arkadaşlarla amiral battı v.b. oyunlar oynuyoruz"* demektedir. Bu görüşmelerin de ortaya koyduğu gibi, öğrenciler Türk eğitim sistemini kuramsal ve ezberci bulmakta, öğrenciyi pasifize eden bir mekanizma olarak nitelendirmektedirler.

2. Rehberlik Servisinden Yararlanma Durumları

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri de, onun, içinde bulunduğu toplumsal, kültürel, psikolojik ve fiziksel koşullardaki değişmelere en kısa zamanda uyum gösterbilme yeteneğidir. Ancak bu yeteneğine rağmen bireyin çevresinde oluşan ani ve hızlı değişme, onunun bazen hemen uyum gösteremeyeceği bir nitelikte olabilir. Örneğin, bir öğrencinin ana-babasının ani bir kararla boşanmaları, çok sevdiği bir yakınınsı kaybetmesi ya da araştırma gurubunu oluşturan öğrencilerde olduğu gibi alışılan bir ortamdan isteyerek ya da istemeyerek ayrılmak zorunda kalınması, ergenlik çağına girilmesi v.b. İşte toplumsal, kültürel, psikolojik, biyolojik, eğitsel, aile v.b. ilişkin alanlarda görülen ani ve beklenmedik değişmelerden kaynaklanan sorunların çözümünde öğrencilere yardımcı olmak amacıyla okulların bünyeleri içinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik servisleri kurulmuştur. Yerli arkadaşlarından farklı olarak, yeniden uyum süreci içinde olan göçmen Türk çocuklarının Psikolojik Danışma ve Rehberlik birimlerine başvurup vurmadıklarına ilişkin veriler Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Sorunla Karşılaştıklarında Rehberlik Servisine Başvurma Durumları

Cevaplar	N	%
Sorunları olmayanlar	85	42.29
Sorunu olduğunda gidenler	21	10.45
Sorunları olmakla birlikte çekindikleri için gitmeyenler	22	10.95
Rehberlik servislerini yetersiz buldukları ve güvenmedikleri için gitmeyenler	62	30.84
Rehberlik servisinin olupei olmadığını bilmeyenler	11	5.47
Toplam	201	100.00

Tablo 29'un incelenmesinden de anlaşıldığı gibi öğrencilerden % 42.29'luk bir bölümü herhangi bir sorunu olmadığı için "*Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisine*" başvurmamıştır. Sorunları olmakla birlikte, çekindikleri için gitmeyen öğrencilerin oranı ise % 10.95'tir. Rehberlik servislerini yetersiz buldukları ve güvenmedikleri için gitmeyenlerin oranı da % 30.84'tür. O halde öğrencilerin sadece % 10.45'i dışındaki çok büyük bir bölümü (% 89.55) çeşitli nedenlerden dolayı bu birimlere gitmemektedir.

Türkiye'ye yeniden uyum sağlama çabası içinde olan, arkadaş, öğretmen ve yönetici ile yeterli etkileşim içine giremeyen ve ana-babanın desteğinden mahrum olan bu çocukların Psikolojik Danışma ve Rehberlik birimlerinin yardımlarına gereksinimleri vardır.

Yurt dışı deneyimli öğrencilerin karşılaştığı sorunlar konusunda yapılan bazı araştırmalar da (Hisli 1969, Tezcan 1987, Güpgüpoğlu 1986, Özben 1991) bu öğrencilerin uyum sürecinden kaynaklanan yoğun sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. Göçmen öğrencilerin uyumla ilgili bunca sorunları olmasına karşılık Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisleri'nden yeterince yararlanamadıkları görülmektedir.

3. Öğrencilerin Disiplin Cezası Alıp Almadıkları

İster formal, ister informal örgütler olsun, amaçlarını gerçekleştirebilmek için veya dengelerini koruyabilmek için uyulması zorunlu olan kurallar koyarlar. Bir örgüt ya da sistem, üyelerinin bu kuralları ihlal etmeleri durumunda, onları bu davranışlarından vazgeçirmek için yaptırımlar uygular, okullardaki disiplin kurulları da, gerekli hallerde öğrencilere yaptırım uygulamayı amaçlarlar. Araştırma grubundaki öğrencilerin okullardaki kurallara, değerlere normlara bilerek ya da bilmeyerek uymamaları durumunda disiplin cezası alıp almadıkları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Göçmen Türk Çocukların Disiplin Cezası Alıp Almadıkları

Cevaplar	N	%
Evet	27	13.43
Hayır	174	86.57
Toplam	201	100.00

Tablo 24'deki bulgulara göre araştırma grubundaki öğrencilerden % 75'inin davranışlarının okul yönetimi ve öğretmenler tarafından eleştirilmesine karşın, disiplin cezası alan öğrencilerin sayısı (% 13.43) görece olarak düşüktür. Bu durumun oluşmasında, yönetici ve öğretmenlerin, göçmen öğrencilere karşı; içinde buldukları sosyal ve kültürel koşullardan dolayı daha anlayışlı davranmalarının etkisi olmuştur denilebilir.

4. Öğrencilerin Türk Okullarındaki Başarı Durumları

Bu bölümde yurt dışı deneyimli öğrencilerin Almancayı mı, Türkçeyi mi daha iyi kullandıkları, en çok zayıf alınan dersler ve zayıf ya da düşük not almalarında rol oynayan etkenler irdelenecektir.

Dillerin Kullanılma Durumları

Tablo 31. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Dilleri Kullanma Düzeyleri

Dillerde Kendilerini İfade Etme Düzeyi	N	%
Almanca'da daha iyi	50	24.88
Türkçe'de daha iyi	56	27.86
Her iki dili de iyi	86	42.78
Her iki dilde yetersiz	9	4.48
Toplam	201	100.00

Öğrencilere yöneltilen sorulardan bir tanesi de: "*duygu ve düşüncelerinizi hangi dilde daha iyi ifade ediyor ve okuduklarınızı daha iyi anlıyorsunuz*" biçiminde idi. Bu soruya öğrencilerden % 24.88'i "Almanca'da", % 27.86'sı "Türkçe'de", % 42.78'i "her iki dilde de", ifade ediyorum biçiminde cevap vermişlerdir. Hem Almanca hem de Türkçeyi yeteri kadar bilmeyenlerin oranı ise % 4.48'dir.

Buna göre, duygu ve düşüncelerini Almancada daha iyi ifade edenler ile her iki dili de yeterince bilemiyorum diyenler birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerden yaklaşık % 30'unun Türkçeyi yeteri kadar bilemedikleri anlaşılmaktadır. Türkçenin yeteri kadar bilinmemesi nedeniyle, Türkçe yapılan derslerdeki başarı düzeyinin düşebileceği söylenebilir. Tablo 27'deki bulgular başka bir açıdan değerlendirildiğinde ise, öğrencilerden % 32.34'ünün de Almancayı yeteri kadar bilememelerinden dolayı Almanca yapılan bazı derslerden zayıf almaları beklenebilir. Çocuğun toplumsal, kültürel çevresine uyabilmesi ve başarılı olabilmesi, dili kullanma becerisiyle yakından ilgilidir. Oysa bu çocukların önemli bir bölümü içinde buldukları koşullar nedeniyle hem Almancayı, hem de Türkçeyi yeteri kadar konuşamamaktadırlar.

Zayıf Alınan Dersler

Araştırma grubundaki öğrencilerin en çok hangi derslerden düşük ya da zayıf not aldıkları Tablo 32'de görülmektedir.

Tablo 32'deki bulgulara göre birinci derecede zayıf alınan dersler sıralandığında ilk sırayı % 25.86 ile matematik, ikinci, üçüncü ve dördüncü sıraları ise fen bilgisi (% 14.43), Türkçe-Kompozisyon (% 13.93) ve sosyal bilgiler (% 12.94) almaktadır. Öğrencilerden düşük ya da zayıf dersi olmadığını belirtenlerin oranı ise % 24.38'dir. Deneklerin yaptığı sıralamaya göre ikinci derecede düşük ya da zayıf not alınan derslerden ilki yine matematik dersidir (% 14.43). Bunu % 13.93 ile Sosyal Bilgiler ve % 11.94 ile Türkçe-Kompozisyon dersleri izlemektedir. Öğrencilerden % 53.23'ü ise ikinci derecede zayıf ya da düşük alınan derslerle ilgili bir sıralama yapmamışlardır. Üçüncü derecede zayıf alınan derslerin sıralanması da yukardakilerle benzerlik göstermekte olup, sırasıyla matematik, sosyal bilgiler, Türkçe-kompozisyon ve Almancadır.

Buna göre araştırma kapsamındaki göçmen çocuklardan yaklaşık olarak % 75'inin değişik derslerden düşük ya da zayıf not aldıkları anlaşılmaktadır. En zayıf ya da en düşük not alınan dersler ise notların zayıf oluş derecelerine göre matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe-kompozisyon dersleri olarak sıralanabilir.

Güpgüpoğlu (1986, s. 14), Tezcan (1987, s. 26) ve Özben'in (1991, s. 23) yaptıkları araştırmalarda da, yurt dışından dönen çocukların karşılaştığı önemli sorunun, Türkçe ve Türkçe yapılan derslerdeki başarısızlık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlar, konuya ilişkin bulgularımızı desteklemektedir.

Tablo 32. Öğrencilerin, Birinci, İkinci ve Üçüncü Derecede Zayıf Aldıkları Dersler

Dersler	1. Derecede Düşük Not Alınan Ders		2. Derecede Düşük Not Alınan Ders		3. Derecede Düşük Not Alınan Ders	
	N	%	N	%	N	%
Almanca Kompozisyon	8	3.98	4	1.99	9	4.48
Türkçe Kompozisyon	28	13.93	24	11.94	9	4.48
Matematik	52	25.86	29	14.43	12	5.97
Fen Bilgisi	29	14.43	7	3.48	7	3.48
Sosyal Bilgiler	26	12.94	28	13.93	20	9.94
Özel yetenek isteyen dersler	3	1.49	1	0.50	2	1.00
Türk derslerinin iyi olduğunu ifade edenler	49	24.38	1	0.50	1	0.50
Düşünce belirtmeyenler (Dereceleme yapmayanlar)	6	2.99	107	53.23	141	70.15
Toplam	201	100.00	201	100.00	201	100.00

Zayıf ya da Düşük Not Alınmasında Rol Oynayan Etkenler

Bir dersin, aynı sınıfta, aynı koşullar altında ve aynı öğretmen tarafından işlenmesine rağmen yapılan değerlendirme sonunda öğrencilerin aynı başarıyı gösteremedikleri görülür. Sınıf içi koşulların eşit olmasına rağmen, başarı düzeyleri arasındaki farklılığın altında, öğretmen ve öğrencinin denetim altına alamayacağı bazı etkenler olmaktadır. Ancak öğrencinin okuldaki başarısında rol oynayan genel sosyo-ekonomik etkenlerden başka, göçmen çocukların Türkiye'ye yeniden uyum süreçlerinden kaynaklanan ve başarılarında olumsuz rol oynayan ilave etkenler de vardır. Tablo 33'de göçmen çocukların düşük ya da zayıf inot almalarında rol oynayan ilave etkenlerin neler oldukları ve ne derece rol oynadıkları verilmiştir.

Tablo 33'de görüldüğü gibi dış göç yaşantısı geçiren öğrenciler, başarısızlıklarında birinci derecede rol oynayan etkenler arasındaki ilk yeri % 23.38 ile *"derslerin ağır oluşu ve yardım edecek birisinin bulunmaması"* etkenine vermişlerdir. Başarısızlıklarında birinci derecede rol oynayan diğer etkenler arasında, ikinci sırayı % 20.90 ile *"Türkiye'de öğretilenlerin Almanya'da öğretilenlerden farklı oluşu"* etkeni almıştır. *"Türk öğretmenlerin kendilerine hoşgörülü davranmamaları"* seçeneği ise başarısızlıklarında rol oynayan etkenlerden üçüncüsünü oluşturmaktadır.

Düşük ya da zayıf not alışlarında rol oynayan ve ikinci derecede önemli görülen etkenlerden bazıları ise öncelikli oluşlarına göre, *"derslerin öğretiliş biçiminin farklı olması"* (% 11.93), *"Türkiye'de öğretilenlerin Almanya'da öğretilenlerden farklı olması"* (% 10.45), ve *"Türkçeyi iyi bilememek"* (% 6.47) olarak sıralanmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerden % 7.47'si düşük ya da zayıf not almalarında üçüncü derecede rol oynayan etkenler arasındaki ilk sırayı *"derslerin farklı bir biçimde öğretilmesine"* vermektedirler. Bu bağlamda belirtilen nedenlerden ikinci sırayı, *"toplumsal ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan uyumsuzluk"* (% 6.97), üçüncü sırayı ise % 6.47 ile *"öğretmenlerin hoşgörülü davranmamaları"* seçenekleri almaktadır.

Tablo 33. Öğrencilerin Düşük ya da Zayıf Not Alışlarında Rol Oynayan Nedenler ve Önem Dereceleri

	1. Derecede Önemli Neden		2. Derecede Önemli Neden		3. Derecede Önemli Neden	
	N	%	N	%	N	%
Ana-baba özlemi çekme	6	2.99	3	1.49	2	1.00
Derslerin ağır oluşu ve yardım edecek birisinin bulunmaması	47	23.38	8	3.98	12	5.97
Türkiye'de öğretilenlerin Almanya'da öğretilenlerden farklı oluşu	42	20.90	21	10.45	10	4.98
Türkçeyi iyi bilememek	9	4.48	13	6.47	4	1.99
Derslerin öğretiliş biçiminin farklı oluşu	6	2.99	24	11.93	15	7.47
Öğretmenlerin anlayışlı davranmamaları	22	10.95	12	5.97	13	6.47
Toplumsal ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan uyumsuzluklar	6	2.99	5	2.49	16	7.96
Sınıfların kalabalık oluşu	7	3.48	5	2.49	1	0.50
Yeteri kadar çalışmamak	8	3.98	12	5.97	7	3.48
Notları düşük olmayanlar	48	23.86	-	-	-	-
Düşüncesini belirtmeyenler	-	-	98	48.76	121	60.18
Toplam	201	100.00	201	100.00	201	100.00

Daha açık bir ifadeyle, araştırma grubuna giren öğrencilerden % 23.38'i bazı derslerden düşük ya da zayıf not almalarında, *"derslerin ağır oluşu ve yardım edecek birisinin bulunmaması"*nı birinci derecede, *"derslerin öğretiliş biçiminin farklı oluşu"*nu ikinci derecede, *"toplumsal ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan uyumsuzluk"*u üçüncü derecede rol oynayan etkenler olarak belirtmişlerdir.

Buna göre öğrencilerin başarısızlıklarında rol oynayan birinci ve ikinci derecedeki etkenler, *"öğrenme sürecinde bilgi transferi"* ilkesi çerçevesinde değerlendirilebilir. Bu ilkeye göre önceden öğrenilenlerin yeni öğrenilecek konulara transfer edilememesi ya da temel oluşturamaması durumunda başarısızlık durumu ortaya çıkabilir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin yurt dışındayken program ve amaçları farklı olan çeşitli tipteki okullara bir süre devam ettikten sonra gelmeleri nedeniyle, program ve amacı tümüyle üniversitelere öğrenci hazırlamaya dönük olan Türk liselerindeki dersleri kolaylıkla başarmaları beklenemez. Ayrıca tarih, coğrafya, Türkçe vb. dersleri ilk defa almaları da yerli arkadaşlarına göre başarı düzeylerinin düşük olmasına neden olmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerden bazıları *"Almanya'da iken sınıfın en iyi öğrencileriydik. Ama burada, Türkçe, tarih, coğrafya derslerinden zayıf alıyoruz"* diyerek yakınmışlardır.

Bilindiği üzere Türk eğitim sisteminde öğretim, derslerin daha çok öğretmenler tarafından anlatılması yoluyla yapılır. Bu süreç içinde öğretmen etken ve öğrenci de edilgen durumdadır. Öğrenciler anlatılanları çoğunlukla dinler veya not alırlar. Sınıfların kalabalıklığı nedeniyle öğrencilerin derse katılması da genellikle olanaksızdır. Derslerden başarılı olmak için öğretmenlerce anlatılanların, öğrenciler tarafından ezberlenmesi ve bunun da sınav yolu ile kanıtlanması gerekir.

Görüşme sırasında öğrencilerden bir tanesi bu konudaki sorunu şöyle dile getirdi: *"Almanya'da daha çok deney yaparak öğrenirdik. Burda ise işimize yaramayan şeyler bize ezberletiliyor. Onüç dersten 9-10 tanesini ezberlemek zorundasınız. Matematik ve fizikten çok sayıda formülün ezberlenmesi gerekiyor. Hesap makinasını bile kullanamıyoruz."* Oysa Almanya'da, öğrencinin de belirttiği gibi daha çok yaparak ve yaşayarak öğrenme süreci sözkonusudur. Öğrencilere konuların içerik ve anlamları öğretilmeye çalışılır. Bu nedenle sınıftaki öğrencilerin dersin işlenişine aktif olarak katılmaları ve eleştirel düşünceleri için fırsat sağlanır (Özben, 1991, s. 25; Tezcan, 1987, s. 29; Osiander; Zenger, 1988, s. 162).

C. ÖĞRENCİLERİN EKONOMİK DURUMLARI

Eğitim olanaklarından yararlanabilmenin önemli koşullarından biri de öğrenci ailesinin gelir düzeyinin yeterli olmasıdır. Yapılan araştırmalar, sosyo-ekonomik düzeyi yetersiz olan aile çocuklarının okuldaki başarı düzeylerinin de düşük olduğunu göstermektedir. Bu düşünceden hareket edilerek, yurt dışı deneyimli çocuklara, eğitim harcamaları için kendilerine gönderilen para miktarını yerli arkadaşlarınıninkilere göre nasıl algıladıkları sorulmuştur. Araştırma grubundaki çocukların bu konuya ilişkin cevapları Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34. Öğrencilere Gönderilen Paranın Algılanma Biçimi

Gönderilen Para	N	%
Çok fazla	17	8.46
Fazla	85	42.29
Eşit	93	46.27
Az	3	1.49
Çok az	3	1.49
Toplam	201	100.00

Tablo 34'deki verilere göre, eğitim öğretim masraflarını karşılamak ve harçlık yapmak üzere gönderilen para miktarını, yerli arkadaşlarınıninkilere göre karşılaştıran göçmen öğrencilerden % 8.46'sı "çok fazla", % 42.29'u "fazla", % 46.27'si de "eşit" bulmuşlardır.

Bu duruma göre, yurt dışı deneyimli öğrencilerden % 51'inin kendilerine gönderilen para miktarını yurt dışı deneyimi olmayanlarıninkilerden fazla buldukları anlaşılmaktadır. Bundan dolayı da, hem ergenlik çağından hem de yeniden uyum sürecinden kaynaklanan sorunları çözme konusunda büyük zorluklar içinde bulunan bu çocuklar, tüketim toplumunda edindikleri alışkanlıklarının da etkisiyle ilgilerini kolaylıkla eğitim dışı alanlara yönlendirebilirler. Kendilerinden uzakta yaşayan çocuklarına "hiç olmazsa para sıkıntısı çekmesinler" diye gereğinden fazla para gönderen Türk işçilerinin iyi niyetlerine rağmen, çocukların okul başarılarına farkında olmadan olumsuz etki yaptıkları söylenebilir.

IV. BÖLÜM: ÖĞRENCİLERİN GELECEĞE YÖNELİK BEKLENTİLERİ

Bu bölümde araştırma grubundaki öğrencilerin yurt dışına dönme istemleri ve bu istemlerinde rol oynayan etkenler; Türkiye'ye geliş biçimleri ve yurt dışına dönme istemleri; yüksek öğretime, geleceğe yönelik başarı ve yaşam düzeylerine ilişkin beklentileri ele alınacaktır.

A. ALMANYA'YA GERİ DÖNME İSTEMLERİ

Okuldaki başarısızlıklarında rol oynayan etkenler açısından, dış göç yaşantısı geçirmemiş arkadaşlarına göre daha çok sorunlar yığını içinde bulunan göçmen Türk çocukları, geldiklerine pişman mıdır? Acaba mümkün olsa yurt dışına dönmek istiyorlar mı? Tablo 35'de öğrencilerin bu konudaki görüşleri sergilenmektedir.

Tablo 35. Öğrencilerin Geri Dönme İstemleri

İstem Biçimleri	N	%
Dönmek isteyenler	70	34.82
Dönmek istemeyenler	82	40.80
Kararsız olanlar	49	24.38
Toplam	201	100.00

Tablo 35'de görüldüğü üzere, öğrencilerden % 41'e yakın bir bölümü Almanya'ya yeniden dönmek, % 35'i dönmek istediklerini, % 24.38'i de kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Hatırlanacak olursa araştırma grubundaki öğrencilerin % 55'i Türkiye'ye gelişlerinde rol oynayan nedenler arasında "*Almanya'da giderek artan yabancı düşmanlığı*" ve "*Almanya'da yüksek öğrenim yapmanın zorluğu*" etkenlerini, % 32'si de "*Türk kültürünü unutup Almanlaşacaklarından korkulması*" nedeniyle Türkiye'ye gönderildiklerini belirtmişlerdi. Ülkelerine gelişlerinde rol oynayan etkenlerin, Almanya'da halen geçerli olmasına rağmen, çocuklardan büyükçe bir bölümünün geri dönmek istemeleri, onların önemli sorunlarla karşı karşıya kaldıklarının ya da Türkiye'deki sosyo-kültürel koşulların Almanya'dakinden daha itici olmasının bir ifadesi olarak değerlendirilebilir.

Dağan'ın (1988, s. 177) yaptığı araştırmada Türkiye'de yaşamaktan memnun olmayanların problem envanterinden aldıkları puanların, memnun olanlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Tezcan'ın (1987, s. 58) yaptığı araştırmaya göre öğrencilerden % 22'si yurt dışına yeniden dönmek istediklerini belirtmişlerdir. Özben'in (1991, s. 114) yaptığı araştırmasında ise öğrencilerden % 30'a yakın bir bölümü Almanya'ya devamlı olarak dönmek istediklerini, % 62'si de birkaç yıllığına gitmek istediklerini belirtmişlerdir. Sözü edilen bu araştırma sonuçları da verilerimizi desteklemektedir.

1. Geriye Dönme Nedenleri

Tablo 36. Öğrencilerin Yeniden Yurt Dışına Dönmek İstemelerinin Nedenleri

Dönme Nedenleri	N	%
Türkiye'de üniversite ya da yüksek okula girmek zor	15	7.46
Lisede başarılı olamıyorum	5	2.49
Toplumsal ve kültürel değerlere uyum sağlayamıyorum	18	8.96
Ana-babamı özlüyorum	2	1.00
Türkiye'deki yaşam standardını düşük buluyorum	24	11.94
Türkiye'de iş bulma alanlarının sınırlı olması.	15	7.46
Dönmek istemeyenler ve kararsızlar	122	60.70
Toplam	201	100.00

Tablo 35'deki verilere göre, Almanya'ya yeniden dönmek isteyenlerin oranı % 34.82 idi. Oysa Tablo 36'daki bulgular sanki dönmek isteyenlerin oranının % 39.30 olduğu gibi bir izlenim vermektedir. Bu sayının yükselmesinde, yurt dışına yeniden dönme konusunda kararsızım diyenlerin de Türkiye'deki koşullara ilişkin düşüncelerini belirtmiş olmalarının rol oynadığı söylenebilir.

Tablonun incelenmesinden de anlaşıldığı üzere öğrencilerin yeniden Almanya'ya dönmek istemelerine ilişkin nedenler dikkat çekecek ölçüde herhangi bir noktada yoğunlaşmamıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerden yaklaşık olarak % 12'si Almanya'ya geri dönme konusunda "Türkiye'deki yaşam standardının düşük olması" etkeninin rol oynadığını belirtmiştir. Göreli olarak önemli görülen öteki etkenler ise ağırlıklarına göre "Toplumsal ve kültürel değerlerdeki farklılıktan dolayı uyum

yapamama", "Türkiye'de üniversite ya da yüksek okula girmenin zor olması" ve "Türkiye'de iş bulma olanaklarının sınırlı olması" gibi etkenlerdir.

Sanayileşmiş bir toplumun tüketim alışkanlıklarına göre toplumsallaştırılmış olan öğrencilerden bazılarının sanayileşme süreci içindeki Türkiye'nin yaşam standardını düşük bulmaları beklenebilir bir durumdur. Türkiye'de iş bulma olanaklarının sınırlı oluşu ve üniversitelere girmenin zor olması öğrencilerde "liseyi bitirsek bile ne işe yarayacak?" gibi olumsuz duyguların oluşmasına ve buna bağlı olarak da başarı düşüklüğüne neden olabilir.

Gözlerini ilk açtıkları bir ülkenin toplumsal kültürel norm ve değerlerine göre toplumsallaştırılan bu çocukların, Türk toplumsal ve eğitim sistemine uyamamaları ve yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı Türkiye'ye göre Almanya'yı halen bir umut kapısı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin önemli bir kesimi Türkiye'de yaşam standartlarının düşük ve Almanya'da iş bulma olanaklarının daha yüksek olduğunu dile getirerek geri dönme eğilimlerini belirtmişlerdir. Bu veriler "yurt dışı deneyimi olan göçmen işçi çocuklarının eğitimlerini tamamladıktan sonra yurt dışına yeniden dönmek istemeleri beklenebilir" biçimindeki 9 nolu denencemizi desteklemektedir.

2. Geliş Biçimlerine Göre Almanya'ya Dönme İstemleri

Tablo 37. Yurt Dışı Deneyimli Öğrencilerin Türkiye'ye Geliş Biçimlerine Göre Almanya'ya Dönme İstemleri

Geri Dönme İstemleri	Türkiye'ye Kendi İsteği İle Gelenler		Aileleri Tarafından Gönderilenler	
	N	%	N	%
Evet	10	26.32	44	51.16
Hayır	22	57.89	20	23.26
Kararsızım	6	15.79	22	25.58
Toplam	38	100.00	86	100.00

Öğrencilerin kendi istekleriyle Türkiye'ye dönmelerinin veya aileleri tarafından Türkiye'ye gönderilmelerinin onların yeniden Almanya'ya dönme istekleriyle ilişkili olup

olmadığını incelemek amacıyla uygulanan Kikare analizi sonucunda, ailelerince Türkiye'ye gönderilen öğrencilerin istatistiksel bakımdan anlamlı bir şekilde daha çok yurt dışına dönmek istedikleri görülmüştür ($\chi^2= 14.19$, s.d.= 4 için $p < 0.01$).

Bu sonuç, aileleri tarafından gönderilen öğrencilerin daha çok uyum sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle, aileleri tarafından gönderilen öğrencilerin uyum sorunlarının fazla olması, bunların okuldaki başarılarını olumsuz yönde etkileyebileceği ileri sürülebilir.

3. Türkiye'ye Geliş Yılları ve Dönme İstemleri

Öğrencilerin Türkiye'ye geliş yıllarına göre yeniden Almanya'ya dönme istekleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan Kikare analizi sonucunda onların Türkiye'de geçirdikleri süre uzadıkça Almanya'ya dönme isteklerinin azaldığı istatistiksel bakımdan anlamlı bir biçimde ortaya çıkmıştır ($\chi^2= 16.01$, s.d.= 8 için $p < 0.05$).

Bu çerçevede öğrencilerin Türkiye'de kalma süreleri arttıkça, uyum sorunlarının azaldığı söylenebilir. Bu konuda bir toplumsallaşma ajanı olan okulun önemini vurgulamak gerekir. Eğitim sürecinden geçmekte olan bu öğrencilerin okul aracılığıyla, değerleri normları, kısaca birçok kültürel öğeleri içselleştirdikleri ve böylece Türk toplumuna gün geçtikçe daha fazla uyum sağladıkları ileri sürülebilir.

Tablo 38. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Türkiye'ye Geliş Yıllarına Göre Dönme İstemleri

Türkiye'ye Kaç Yıl Önce Gelindiği	Dönmek İstiyor		Dönmek İstemiyor		Kararsız		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bir yıl ve daha az	10	27.03	13	35.14	14	37.84	37	100.00
İki yıl	12	48.00	6	24.00	7	28.00	25	100.00
Üç yıl	10	29.41	14	41.18	10	29.41	34	100.00
Dört yıl	7	21.21	17	51.52	9	27.27	33	100.00
Beş yıl	31	43.06	32	44.44	9	12.50	72	100.00
Toplam	70	34.82	82	40.80	49	24.38	201	100.00

4. Üniversiteyi Hangi Ülkede Okumak İstedikleri

Tarih boyunca insanlar sürekli olarak doğanın kendilerine sunduğu nimetlerden en yüksek düzeyde yararlanmak için çaba harcamışlardır. Bu amaçla kültürel ve teknolojik alanda sürekli olarak yeni değerler yaratmışlar ve yine bu bağlamda kurumlar oluşturmuşlardır. İşte uzun bir kültürel birikimin ya da gelişmenin sonucu olan eğitim kurumu günümüz toplumlarında bireyin daha çok doyuma ulaşmasında önemli bir araçtır. Başka bir anlatımla bireyin toplumsal yaşamda nesleki ve gelir düzeyi açısından istediği bir konuma gelebilmesinde onun gördüğü ya da göreceği öğrenim düzeyinin çok önemli bir payı vardır. Bu düşüncenin etkisiyledir ki, araştırma grubundaki öğrencilerin gerek Türkiye'ye gelişlerinde, gerekse Almanya'ya yeniden dönmek isteyişlerinde üniversite ya da yüksek okulda okumak etkeni önemli rol oynamıştır. Kuşkusuz öğrencinin nerede ve hangi üniversitede okuyacağı başka etkenlerin yanında onun yeteneği ve ilgi alanı ile de yakından ilgilidir. Araştırma grubundaki öğrencilerin üniversite ya da yüksek okulu nerede okumak istediklerine ilişkin bulgular Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Üniversitenin Yerinin Seçimi

Ülke	N	%
Türkiye'de okumak isteyenler	124	61.69
Almanya'da okumak isteyenler	77	38.31
Toplam	201	100.00

Tablo 39'da görüldüğü üzere öğrencilerin % 61.69'u üniversiteyi Türkiye'de okumak istediklerini belirtmişlerdir. Bunda öğrencilerin, Almanya'ya göre, üniversiteyi ya da yüksek okulu Türkiye'de okumanın daha kolay olabileceği doğrultusunda düşünceleri etkili olmuştur denilebilir. Acaba üniversiteyi Türkiye'de okumak isteyenlerin üniversite sınavını kazanabilme konusundaki umut dereceleri nasıldır? Bu konuda, araştırma grubundaki öğrencilerden % 3.48'i çok umutlu, % 23.88'i umutlu, % 7.46'sı umutsuz olduklarını, % 26.87'si de bir şey söyleyemeyeceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 38'i ise Almanya'da okumak istediklerinden bu konudaki düşüncelerini açıklamamışlardır.

5. Başarı Sağlamak Açısından Almanya ve Türkiye

Tablo 40. Başarı Açısından Öğrencilerin Türkiye ve Almanya'ya İlişkin Değerlendirmeleri

Değerlendirme Biçimleri	N	%
Yetenekli ve çalışkan olan kişi Almanya'da başarılı olur	25	12.44
Yetenekli ve çalışkan olan kişi Türkiye'de başarılı olur	6	2.99
Türkiye'de şans daha çok rol oynuyor	15	7.47
Almanya'da şans daha çok rol oynuyor	3	1.49
Türkiye'de torpiliniz varsa iyi bir iş bulabilirsiniz	93	46.26
Almanya'da torpiliniz varsa iyi bir iş bulabilirsiniz	-	-
Yetenekli ve çalışkan olan kişi hem Türkiye'de hem Almanya'da başarılı olur	59	29.35
Toplam	201	100.00

Tablo 40'da görüldüğü gibi, yetenekli ve çalışkan olan kişinin hangi ülkede başarılı olacağı sorusuna, öğrencilerin % 12.44'ü Almanya'da, % 2.99'u da Türkiye'de biçiminde cevap vermişlerdir. Ükelere göre şans etkeninin başarıda oynadığı rolü belirten öğrencileri gözönüne aldığımızda: Türkiye'de diyenlerin oranının, Almanya'da diyenlerinkinden beş kat fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu oranlar sırasıyla % 1.49 ve % 7.49'dur. "Türkiye'de torpiliniz varsa iş bulabilirsiniz" diyen göçmen öğrencilerin oranı % 46.26'dır. Buna karşılık "Torpiliniz varsa Almanya'da iş bulabilirsiniz" diyen öğrenci olmamıştır.

Bu verilere göre Türkiye'de toplumsal kurumlaşma ve örgütlenmenin yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Bu durum ise, öğrencilerde, amaca ulaşmak için meşru yolların geçerliliğini yitirdiği ve toplumsal kurum ve örgütlere güvenilemeyeceği duygusunun yaratılmasına neden olabilir. Bunun sonucunda, öğrenciler, okuldaki başarının anlamsız olduğu fikrine ulaşabilirler. Buna göre yurt dışı deneyimli öğrenciler içselleştirdikleri kültürel norm ve hedefler ile bu hedeflere götüren yollar bakımından kendilerine az ya da çok yabancı olan bir topluma gelmiş olmaları nedeniyle anomik bir durum içine düşebilirler. Bu değerlendirmeler göçmen öğrencilerin uyumsuzluk

nedeniyle anomik davranışlar göstermeleri beklenebilir biçimindeki 7 nolu denencemizi desteklemektedir.

6. Göçmen Çocukların Geleceğe Bakışları

Bireyin geleceğe umutla ya da umutsuz olarak bakması, onun toplumsal, ekonomik, eğitsel, mesleki yaşamında başarılı ya da başarısız olmasında önemli bir rol oynar. Buna göre acaba göçmen Türk çocukları şimdiki yaşam düzeylerine göre gelecekteki yaşam düzeylerine nasıl bakmaktadırlar? Araştırma grubunun bu konuya ilişkin düşünceleri Tablo 41'de görülmektedir.

Tablo 41. Yaşam Düzeyi Açısından Ailelerine Göre Öğrencilerin Geleceğe Yönelik Beklentileri

	N	%
Yüksek	62	30.85
Aynı	56	27.86
Düşük	7	3.48
Belirsiz	76	37.81
Toplam	201	100.00

Tablodaki verilerin incelenmesinden de anlaşılacağı üzere araştırma grubundaki öğrencilerden % 30.85'i gelecekteki yaşam düzeylerinin, ailelerinin şimdiki yaşam düzeylerine göre daha yüksek olacağını belirtmişlerdir. Buna karşın öğrencilerden % 37.81'i de gelecekteki yaşam düzeylerinin ne olacağı konusunda bir tahminde bulunamamıştır. Daha sonraki yaşam standartlarının ailelerinininkilerle aynı olacağını belirtenlerin oranı ise % 27.86'dır.

Bu verilerden hareket edilerek, öğrencilerden yaklaşık olarak, % 70'inin gelecekteki toplumsal statüsünde, ana-babalarınıninkilere göre bir yükselme olmayacağını çıkarsamak mümkündür. Geleceğe yönelik bu karamsar beklentiler öğrencilerin okuldaki başarıyla ilgili güdülerini olumsuz yönde etkileyebilir.

V. BÖLÜM: ARAŞTIRMA VE KONTROL GRUPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Bu bölümde, araştırma ve kontrol grubuna ilişkin betimsel bilgiler, ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumları ve öğrencilerin başarı durumları incelenecektir.

A. BETİMSSEL BİLGİLER

Bu başlık altında araştırma ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaş ve cinsiyet durumları ele alınacaktır.

1. Cinsiyet

Tablo 42. Araştırma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	Araştırma Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Kız	114	56.72	77	68.14
Erkek	87	43.28	36	31.86
Toplam	201	100.00	113	100.00

Tablo 42'de görüldüğü üzere yurt dışı deneyimi olan çocukların % 56.72'si, kontrol grubunu oluşturanların ise % 68.14'ü kız öğrencidir. Türkiye'deki kadın nüfusun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel nedenlerden dolayı ilkokul düzeyinde bile okullaşmasının gerçekleştirilemediği gözönünde bulundurulursa (Tablo 14), lise düzeyinde, kız çocukların erkek çocuklardan fazla olması oldukça anlamlıdır. Bu durum, araştırma ve kontrol grubundaki öğrencilerin ana-babalarının, çocuklarını okula gönderirken cinsiyet ayırımı yapmadıklarını göstermektedir. Bunun nedeni, Tablo 14 ve 15'de de görülebileceği gibi, araştırma kapsamına giren öğrenci ebeveynlerinin öğrenim düzeylerinin ve mesleki statülerinin yüksek olmasıdır. Bu veriler, araştırmanın 1 nolu sayılına uygun düşmekte ve "Göçmen öğrencilerin, ebeveynlerinin öğrenim düzeylerinin, Almanya'da çalışan diğer Türk işçilerinkine göre daha yüksek olması beklenebilir" biçimindeki bir nolu denencesini de desteklemektedir.

2. Yaş

Tablo 43. Araştırma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaş Durumları

Yaş	Araştırma Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
15 ve daha küçük	20	9.95	20	17.70
16 yaşında	55	27.37	45	39.82
17 yaşında	59	29.35	40	35.40
18 yaşında	43	21.39	8	7.08
19 ve daha büyük	24	11.94	-	-
Toplam	201	100.00	113	100.00

Tablo 43'deki verilerin incelenmesinden de anlaşıldığı gibi araştırma grubundaki öğrencilerin yaş ortalaması 17, buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin yaş ortalaması 16.5'dir. Tabloda dikkat çeken bir nokta, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerden 18 yaşında olanların % 7.08 olmasına karşılık, aynı yaş grubundaki göçmen Türk çocukların oranı bunun üç katı olup, % 21.39'dur. Dikkat çeken bir başka nokta ise, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerden % 11.94'ünün 19 ve daha büyük yaşlarda olmasına rağmen, yurt dışı deneyimi olmayan öğrenciler arasında, bu yaş grubunda hiç öğrenci bulunmamasıdır.

Yurt dışı deneyimi olmayan öğrencilere göre, yurt dışı deneyimi olan öğrencilerin yaşlarının daha büyük olmasının nedenleri 3 nolu tablo değerlendirilirken açıklandı. Ancak, burada genel olarak, söz konusu öğrencilerin yaş ortalamalarının yerli öğrencilere göre daha büyük olmasının temel nedeninin göç ya da göçmenlik (hem Almanya, hem de Türkiye'de) olgusu ile yakından ilgili olduğu söylenebilir.

B. EBEVEYNLERİN SOSYO-EKONOMİK DURUMLARI

Bu bölümde araştırma kapsamına giren öğrencilerin ana-babalarının öğrenim ve meslek durumları ele alınacaktır.

1. Ebeveynlerin Öğrenim Durumları

Annelerin Öğrenim Durumları

Tablo 44. Araştırma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin ve Türkiye'deki Kadın Nüfusun Öğrenim Durumları

Öğrenim Düzeyi	Türkiye'deki Kadın Nüfus*	Araştırma Grubu		Kontrol Grubu	
	%	N	%	N	%
Okur-yazar değil	43.81	8	3.98	1	0.88
Okur-yazar	12.55	17	8.46	3	2.65
İlkokul mezunu	25.90	87	43.28	28	24.78
Ortaokul mezunu	5.29	45	22.39	15	13.27
Lise ve dengi okul	8.26	29	14.43	35	30.99
Yüksek Ok. ya da üniv.	3.39	15	7.46	31	27.43
Bilinmeyenler					
Toplam		201	100.00	113	100.00

* D.İ.E. 1985 Genel Nüfus Sayımı sonuçları

Yukarıdaki verilere göre Türkiye'de yaşayan kadın nüfusun % 43.81'i okuma-yazma bilmemektedir. Buna karşılık araştırma ve kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinden okuma-yazma bilmeyenlerin oranları ise son derece düşük olup, sırasıyla % 3.98 ve % 0.88'dir. Türkiye'deki kadın nüfusun % 16.94'ünün ilköğretim sonrası öğrenim görmesine karşılık, bu oran, araştırma grubundaki öğrencilerin annelerinde % 44.28 ve kontrol grubunda % 71.69'dur. Tablo'da en dikkat çeken nokta ise yüksek öğretim düzeyindedir. Verilere göre kontrol grubuna giren öğrencilerin anneleri arasından, yüksek öğrenim görmüş olanların oranı % 27.43'tür. Araştırma grubundaki öğrencilerin annelerinden yüksek öğrenim görmüş olanların oranı % 7.46'dır. Türkiye'deki kadın nüfusun ise sadece % 3.39'unun yükseköğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Bu verilerin de gösterdiği gibi kontrol grubundaki öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim düzeyleri oldukça yüksektir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu Tablo 14'te görüldüğü gibi hem Almanya'da

çalışan diğer kadın işçilerinkinden, hem de Türkiye'de yaşayan kadın nüfusunkinden daha yüksektir. Bu sonuç ise, araştırmamızın 1 nolu denencesini desteklemektedir.

Babaların Öğrenim Durumları

Tablo 45. Araştırma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumları

Öğrenim Düzeyi	Türkiye'deki Erkek Nüfusun Öğrenim Düzeyi	Araştırma Grubu		Kontrol Grubu	
	%	N	%	N	%
Okur-yazar değil	10.18	3	1.49	-	-
Okur-yazar	10.74	2	1.00	1	0.88
İlkokul mezunu	52.47	62	30.84	11	9.73
Ortaokul mezunu	8.12	55	27.36	15	13.27
Lise ve dengi okul	10.24	50	24.88	33	29.20
Yüksek Ok. ya da üniv.	7.71	29	14.43	53	46.92
Toplam		201	100.00	113	100.00

Tablo 45'den anlaşıldığı gibi, araştırma grubundaki öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerine göre, yerli öğrencilerininkiler daha yüksektir. Örneğin, kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının yaklaşık olarak % 90'ının ilkokulun üstünde bir eğitim görmüş olmalarına karşın, araştırma grubundaki öğrenciler % 67'dir. Her iki gruptan öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyleri arasındaki fark üniversite düzeyinde, çok daha belirgin bir durumdadır. Tablo 45'deki verilere göre, kontrol grubundaki öğrencilerin babalarından üniversite ya da yüksek okul bitirenlerine oranı, göçmen çocuklarıninkilerden yüksek olup, % 46.92'dir. Bu durumun oluşmasında İzmir'in görece olarak gelişmiş bir kent olması Özel Fatih ve Özel Türk Liselerine alınan yerli öğrencilerin hem sınavla seçilmesi, hem de bu okulların paralı olması nedeniyle, genellikle sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumları yüksek olan aile çocuklarının gidebildiği okullar olmalarıdır. Özetle, öğrenim düzeyi bakımından Türkiye'deki erkek nüfus en alt sırada, göçmen öğrencilerin babaları ortada ve kontrol grubundaki öğrencilerin babaları ise en üst sırada yer almaktadır. Araştırma grubundaki

öğrencilerinin babalarının öğrenim düzeyleri ise Tablo 14 ve 45'deki verilere göre, hem Türkiye'deki erkek nüfusun, hem de Almanya'daki diğer erkek Türk işçilerinin öğrenim düzeylerine göre yüksektir. Bu veriler *"araştırma grubundaki öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim düzeylerinin yüksek olması beklenebilir"* biçimindeki 1 nolu denencemizi desteklemektedir. Ancak araştırma grubundaki öğrencilerin ana-babalarının öğrenim düzeyleri, lise ve özellikle üniversite açısından, kontrol grubunun ana-babalarınınkine göre düşüktür. Bu durum, Tablo 13, 32 ve 47'deki verilerde de görüldüğü gibi göçmen Türk çocukların başarı düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilerininkine göre düşük olmasına neden olmaktadır.

2. Ebeveynlerin Meslek Durumları

Tablo 46'daki verilerden anlaşıldığı üzere yurt dışı deneyimli öğrencilerin % 50.26'sı, kontrol grubundakilerin ise % 69.96'sı annelerinin ev hanımı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma grubundaki öğrencilerden % 44.27'sinin, annelerinin işçi olduğunu belirtmesine karşılık kontrol grubundaki öğrencilerininkilerden işçilik yapan yoktur. Memurluk yapan annelerin oranı kontrol grubunda % 19.49, araştırma grubunda ise % 1.99'dur.

Göçmen Türk çocuklarından % 81.08'i, yerli öğrencilerden ise % 6.19'u babalarının işçilik yaptıklarını ifade etmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrencilerin babalarından memurluk yapanların oranı diğer mesleklere göre en fazla olup % 34.54'tür. Bunu, % 22.12 ile serbest meslektekiler, esnafılık yapanlar (% 16.81) ve tüccar olanlar (% 11.50) izlemektedir.

Tablodaki verilerden en dikkat çekici nokta, hem araştırma, hem de kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinden ev hanımı olanların çoğunlukta olmasıdır. Kontrol grubundaki annelerin, Tablo 44'de görüldüğü gibi öğrenim düzeylerinin yüksek olmasına ve gelişmiş bir kentte bulunmalarına karşın herhangi bir işte çalışmadıkları gözlenmektedir. Eğitim ve öğretim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarının okul yaşamlarıyla ilgili daha bilinçli hareket edecekleri açıktır. Bu açıdan bakılırsa, araştırma grubumuzdaki öğrencilerin, kontrol grubundakilere göre avantajsız durumda oldukları söylenebilir.

Tablo 46. Araştırma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ana-Babalarının Meslek Durumları

Yapılan İş	Araştırma Grubu				Kontrol Grubu			
	Anne		Baba		Anne		Baba	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ev hanımı	101	50.26	-	-	79	69.96	-	-
Çiftçi	-	-	-	-	-	-	1	0.88
İşçi	89	44.27	163	81.08	-	-	7	6.19
Memur	4	1.99	9	4.48	22	19.49	39	34.53
Esnaf-Zanaatkar	4	1.99	25	12.44	-	-	19	16.81
Serbest meslek (Av. Dr. Müh. Eczacı, Muhasebeci vb.)	3	1.49	4	2.00	8	7.08	25	22.12
Tüccar	-	-	-	-	1	0.81	13	11.50
Sanayici	-	-	-	-	3	2.66	6	5.31
Diğer	-	-	-	-	-	-	3	2.65
Toplam	201	100.00	201	100.00	113	100.00	113	100.00

Bireyin statüsünün belirlenmesinde, onun gördüğü öğrenim düzeyinin büyük rol oynadığı kabul edilmektedir. Tablo 44, 45 ve 46 birlikte değerlendirildiğinde bu etki açıkça görülebilmektedir. Araştırma grubundaki öğrencilerin babalarının mesleki statülerinin yurt dışı deneyimi olan öğrencilerinkilere göre düşük olmasının altında, onların gördüğü öğrenim düzeylerinin farklılığı yatmaktadır. Bu durum, özellikle toplumsal statüsü yüksek olan memurluk, serbest meslek, sanayici vb. alanlarda çok daha belirgin olarak gözlenmektedir (% 92.93). Bundan dolayıdır ki, araştırma grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri, yerli arkadaşlarınıninkilere göre daha düşük olmaktadır. Başka bir anlatımla, ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyi ile çocuğun okuldaki başarısı arasında yakın bir ilişki vardır.

Bu verilerden hareket ederek *"yurt dışı deneyimi olan göçmen Türk çocuklarının gerek yurt dışı gerekse Türkiye'deki okul yaşamlarında, yurt dışı deneyimi olmayan arkadaşlarına göre daha çok yıl kaybetmiş olmaları beklenebilir"* biçimindeki 4 nolu denencemizin doğrulandığı görülmektedir.

C. ÖĞRENCİLERİN BAŞARI DURUMLARI

Bu bölümde aynı sınıfta okuyan yurt dışı deneyimi olan ve olmayan öğrencilerin, ders geçme notlarının ortalamaları ve sınıfta kalma durumları ele alınacaktır.

1. Ders Notları

Araştırma kapsamına giren yurt dışı deneyimli ve yerli öğrencilerin derslerden aldıkları notların ortalamaları Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47. Araştırma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ders Notları Ortalamaları

Dersin Adı	Araştırma Grubunun Not Ortalaması			Kontrol Grubunun Not Ortalaması		
	Lise 1	Lise 2	Lise 3	Lise 1	Lise 2	Lise 3
Türk Dili	2.1	2.3	5.3	2.9	3.0	7.0
Tarih	2.1	2.2	5.5	3.2	3.0	7.0
Matematik	1.7	1.3	4.6	2.6	2.6	7.0
Fen Bilgisi	2.0	2.3	-	2.8	-	-
Almanca	3.4	3.7	7.4	3.7	4.1	-
Coğrafya	2.3	2.3	6.5	4.7	3.3	7.4
Din Kül.Ahl.	3.4	3.4	6.5	3.7	-	8.0
Yabancı Dil	3.4	2.0	-	-	2.2	7.0
Beden Eğitimi	3.4	-	9.6	5	-	9.5
Milli Güvenlik	3.7	4.0	-	-	-	-
Resim	2.2	2.0	-	2.7	-	-
Fizik	1.6	1.4	-	3.0	-	-
Geometri	2.6	1.4	-	2.0	-	-
Sosyoloji	1.8	1.8	-	-	-	-
Kimya	3.1	1.4	-	-	-	-
Araştırma Tek.	-	2.7	-	-	2.7	-
Kütüphanecilik	4.0	3.4	-	-	-	-
Hızlı Okuma	4.0	-	-	4.5	-	-
Sanat Tarihi	-	-	5.0	-	-	8.0
Güzel Konuşma	-	-	7.0	-	-	-
Mantık	-	2.7	-	2.7	3.1	-
Müzik	-	-	-	3.8	-	-
Felsefe Grubu	-	-	4.2	-	-	7.4
Astronomi	-	-	9.5	-	-	-
Biyoloji	-	-	8.5	-	-	-
Sağlık Bilgisi	-	2.0	-	-	2.5	-
Turizm	-	3.5	-	3.0	-	-
Trigonometri	1.0	-	-	-	-	-
Bilgisayar	3.0	-	-	2.5	-	-
Biyoloji	-	-	-	3.0	-	-

Tablo 47'de yer alan ders geçme notları lise 1. ve 2. sınıflar için Milli Eğitim Bakanlığınca 1991-1992 ders yılında uygulamaya konulan "ders geçme ve kredi sistemi"ne göre saptanmıştır. Bu sistemde öğrencinin derslerdeki başarı durumu en yüksek not olan 5 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Lise 3. sınıfların notları ise eski değerlendirme sisteminde kullanılan ve en yüksek not olan 10 üzerinden belirlenmektedir.

Tablonun incelenmesinden anlaşıldığı gibi, yurt dışı deneyimi olan öğrencilerin ders notları ortalamaları, yurt dışı deneyimi olmayan öğrencilerin ders notları ortalamalarından genel olarak daha düşüktür. Örneğin yurt dışı deneyimi olan ğrencilerin Türk Dili dersinden aldıkları notların ortalaması 2.1 iken, yurt dışı deneyimi olmayanlarınkisi 2.9'dur. Ayrıca araştırma kapsamına giren okulların kayıtlarının incelenmesinden, yurt dışı deneyimi olan öğrencilerden 24'ünün Türk Dili dersinden başarısız oldukları, buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerden ise yalnızca 3'ünün aynı dersten başarısız oldukları görülmüştür. Tablo 47'de yer alan diğer dersler incelendiğinde de benzer durumlar görülmektedir. Örneğin yurt dışı deneyimi olan lise ikinci sınıf ğrencilerinin matematik dersinden aldıkları notların ortalaması 1.3 iken, yurt dışı deneyimi olmayanlarınkisi ise bunun iki katı olup 2.6'dır.

Tabloda dikkat çeken önemli bir nokta da şu: Yurt dışı deneyimi olan öğrencilerden % 90'a yakın bir bölümünün ilköğrenimlerini Almanya'da bitirdikten sonra Türkiye'ye gelmelerine rağmen, Almanca dersinden aldıkları notların ortalaması, yerli arkadaşlarınıninkilere göre daha düşüktür. Ayrıca, yine okul kayıtlarının incelenmesinden, araştırma grubundaki öğrencilerden 7'sinin, kontrol grubundakilerden ise 3'ünün Almanca dersinden başarısız oldukları anlaşılmıştır. Güpgüpoğlu'nun (1986, s. 114) yaptığı bir araştırma, göçmen Türk ocukların Almanya'daki okul başarılarının düşük olmasında, Almancayı yeterli derecede bilememelerinin etkiye olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 47'deki veriler, araştırma grubundaki son sınıf ğrencilerinin de ders notları ortalamalarının, son sınıftaki yerli arkadaşlarınıninkilerden düşük olduğunu göstermektedir. Ancak okul kayıtlarına göre son sınıftaki öğrencilerin başarısız olduğu ders yoktur. Bu durum, araştırma grubundaki öğrencilerin, lise birinci ve ikinci sınıftaki öğrencilere göre, uyum sorunlarının azalmış olabileceği biçiminde yorumlanabilir.

Ayrıca, son sınıfa gelmiş öğrencilere not verirken, öğretmenlerin genel olarak daha hoşgörülü davranabileceklerini de belirtmek gerekir.

2. Yıl Kayıpları

Tablo 48. Araştırma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınıfta Kalıp Kalmamalarına Göre Karşılaştırılması

Kaybedilen Yıl	Araştırma Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Bir yıl	148	73.63	108	95.58
İki yıl	37	18.41	4	3.54
Üç ve daha fazla	14	6.97	1	0.88
	2	1.00	-	-
Toplam	201	100.00	113	100.00

Başarılı ya da başarısız öğrencilerin belirlenmesinde başvurulan en önemli ölçütlerden birisi de, onların sınıfta kalıp kalmadıklarıdır. Bu düşünceden hareket edilerek her iki gruba da sınıfta kalıp kalmadıkları sorulmuştur. Tablo 48'deki verilere göre yurt dışı deneyimi olmayan öğrencilerden % 4.42'si, göçmen Türk çocuklardan ise % 26.38'i bir ve daha fazla yıl sınıfta kaldığını belirtmişlerdir. Başka bir anlatımla, sınıfta kaldıklarını belirten yurt dışı deneyimli öğrencilerin sayısı, yurt dışı deneyimi olmayanlarınkinden 6 kat fazladır. Tablo 48'deki veriler, "göçmen Türk işçi çocuklarının okul yaşamlarında, yerli arkadaşlarına göre, daha çok yıl kaybetmiş olmaları beklenebilir" biçimindeki 3 nolu denencemizi doğrulamıştır.

VI. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Yurt dışında bir süre okuduktan sonra, öğrenimlerinin kalan kısmını Türkiye'de sürdürmek amacıyla gelen göçmen Türk çocukları araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Türkiye'ye gelişlerinde ister kendileri, ister aileleri karar versin, her iki durumda da alışılan bir çevreden ayrılış, onların okul yaşamlarında yerli arkadaşlarınıninkilerden farklı olarak bazı ilave sorunlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Bu durum ise göçmen çocukların okuldaki başarılarını olumsuz bir biçimde etkilemektedir.

Bu araştırma ile ana-babası yurt dışında çalışan göçmen çocukların liselerdeki başarılarını etkileyen sosyo-ekonomik etmenlerin neler oldukları saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bazı değişkenler ve durumlar açısından da yurt dışı deneyimi olmayan ve aynı sınıflarda okuyan öğrencilerle karşılaştırılmıştır.

Örneklemeimiz, 201 kişi araştırma, 113 kişi de kontrol grubu olmak üzere toplam 314 kişiden oluşmuştur. Araştırma grubuna Yunus Emre Anadolu, Özel Türk, Özel Fatih ve İnönü liselerinin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında okuyan göçmen Türk işçi çocuklarının tamamı alınmıştır. Kontrol grubuna ise, Yunus Emre Anadolu Lisesi'nin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında okuyan yurt dışı deneyimi olmayan öğrenciler bulunmadığı için Özel Fatih, Özel Türk ve İnönü liselerinin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında okuyan öğrenciler tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiştir. Araştırma konusuna ilişkin verilerin toplanmasında anket ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler, Ege Üniversitesi Bilgi İşlem Merkezi'nde değerlendirilmiştir.

Yurt dışı deneyimi olan göçmen işçi çocuklarıyla ilgili olarak toplanan verilerin değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir:

Araştırma kapsamına giren yurt dışı deneyimli öğrencilerin, yaş ortalamalarının yurt dışı deneyimi olmayanlarınkine göre daha büyük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin yaş ortalamasının 17 olmasına karşılık, kontrol

grubundakilerininki 16.5'dir. Ayrıca göçmen çocuklardan yaklaşık olarak % 12'sinin 19 yaşının üstünde olmasına rağmen, kontrol grubunda bu yaş grubuna rastlanmamıştır. Yine elde edilen verilerden (Tablo 7), araştırma grubundaki öğrencilerin, yurt dışı deneyimi olmayan öğrencilere göre okul yaşamlarında daha çok yıl kaybettikleri saptanmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın "*yurt dışı deneyimi olan öğrencilerin yaşlarının, yurt dışı deneyimi olmayan öğrencilerinkilerden daha büyük olması beklenebilir*" biçimindeki 3 nolu denencemizi doğrulamaktadır.

Öğrenimlerini Türkiye'de sürdürmek üzere gelen göçmen Türk öğrencilerin % 87.56'sının ilkokulu Almanya'da bitirdikleri saptanmıştır. Yine söz konusu öğrencilerden % 39.31'inin ilkokulun devamı ve en çok 6 yıl süreli olan temel okula devam ettikleri anlaşılmıştır. İlkokulu bitirdikten sonra ve temel okulun 6. sınıfını gelmiş öğrencilerden, üniversiteye girişte tek ve önemli bir kurum olan Gymnasium'a (lise) gönderilmek üzere seçilenlerin oranı % 19.99'dır (Tablo 6). Ancak Gymnasium'a seçilen öğrencilerin tamamına yakın bir bölümünün değişik sürelerle devam ettikten sonra ayrıldıkları görülmüştür. Bu bulgular, "Almanya'da yükseköğrenim yapma olanağı bulmakta umutsuz olan göçmen Türk işçi çocuklarının yükseköğrenim olanağı bulmak amacıyla Türkiye'ye gönderilmiş olmaları beklenebilir biçimindeki 2 nolu denencemizi doğrulamaktadır.

Tablo 8'deki verilerden araştırma grubundaki öğrencilerin Türkiye'ye gelişlerinde daha çok ailelerinin etkili oldukları saptanmıştır. Göçmen öğrencilerin ülkelerine gelişlerinde, "*Almanya'da öğrenim yapmanın zor olması*" etkeni önemli bir rol oynamıştır. Bu sonuç da, araştırmamızın yukarıda belirtilen 2 nolu denencesini desteklemiştir. Öğrencilerin Türkiye'ye gelişlerinde, onların Almanlaşacaklarından korkulması ve yabancı düşmanlığı da önemli rol oynamıştır.

Almanya'dan kesin dönüş yapmış ya da öğrenimlerinin bir bölümünü Türkiye'de sürdürmek için gelen göçmen işçi çocuklarının uyum süreçlerini kolaylaştırmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nca düzenlenen "*uyum kurslarına*" araştırma grubunu oluşturan öğrencilerden % 96.52'sinin katılmadığı ya da katılamadığı ortaya çıkmıştır (Tablo 11).

Yurt dışı deneyimli çocukların ana-babalarının öğrenim düzeylerinin Almanya'da çalışan diğer Türk işçilerinkinden ve Türkiye ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 14). Örneğin araştırma grubundaki öğrencilerin annelerinden ilkokulun üstünde öğrenim görenlerin oranı % 44.17'dir. Buna karşılık Almanya'da çalışan ve Türkiye'deki kadın nüfustan ilkokulun üstünde öğrenim görenlerin oranları ise sırasıyla % 15 ve 16.94'dür. Araştırma grubundaki öğrencilerin ana-babalarının öğrenim ve buna bağlı olarak bilinç düzeylerinin yüksek olması nedeniyle çocuklarını okula yollarken cinsiyet ayırımı yapmadıkları anlaşılmıştır (Tablo 2). Elde edilen bu bulgular, araştırmamızın, *"yurt dışı deneyimli öğrencilerin ana-babalarının öğrenim düzeylerinin Almanya'da çalışan diğer Türk işçilerinkilerden daha yüksek olması beklenebilir"* biçimindeki 1 nolu denencesini doğrular niteliktedir. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin ana-babalarının öğrenim düzeylerinin araştırma grubundakilerinkinden oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin annelerinden yüksek okul ya da üniversite bitirenlerin oranı % 7.46'dır. Buna karşılık, kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinde, yükseköğrenim görmüş olanların oranı % 27.43'tür. Babaların öğrenim düzeyleri arasındaki farklılık ise kontrol grubundakilerin lehine olarak daha belirgindir. Araştırmaya ilişkin bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin ana-babalarının mesleksi statülerinin, öğrenim düzeylerine de bağlı olarak, göçmen çocuklarınkilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Göçmen öğrencilerin başarılarının yurt dışı deneyimli olmayanlarınkilere göre daha düşük olması, ana-babanın sosyo-kültürel konumlarının bu konuda oynadığı rolün önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırma verilerinin (Tablo 34) ortaya koyduğu gibi göçmen Türk çocukların ekonomik durumlarının yerli arkadaşlarınkilerden düşük olmadığı anlaşılmıştır. Ancak ekonomik konumlarının yeterli olmasına karşın göçmen Türk çocukların başarı düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç çocuğun okuldaki başarısında ekonomik yeterliliğin tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir. O halde göçmen Türk çocukların yerli arkadaşlarına göre başarı düzeylerinin düşük olmasında, ana-babalarının eğitsel, mesleksi ve kültürel düzeylerinin yetersiz olmasının yanında, yeni bir çevreye girişleri nedeniyle karşılaştıkları uyumsuzluk sorunları önemli rol oynamıştır denilebilir.

Tablo 16 ve 17'deki verilere göre, göçmen Türk işçi çocuklarından % 40'inin alışılan bir çevreden ayrılmaları nedeniyle sosyal ve psikolojik sorunları olduğu saptanmıştır. Bu konudaki sorunlarını, *"kendimi genellikle bir sıkıntı ve gerilim içinde hissediyorum"* ve *"hangi toplumsal değerlere göre hareket edeceğimi bilememekten dolayı kendimi boşlukta hissediyorum"* diyerek dile getirmişlerdir. Tablo 17 ve 18'deki verilerin K^{kare} analizleri kuralsızlık halini yaşayan öğrencilerin, daha çok, aileleri tarafından Türkiye'ye gönderilenlerle, yurt dışında daha uzun süre yaşamış olan çocuklar olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareket ederek, başarı düzeyleri düşük olan öğrencilerin, yurt dışında uzun süre yaşayanlarla ana-babası tarafından gönderilen çocuklar olduğu belirtilebilir. Bu bulgular, araştırmamızda öngörülen yurt dışı deneyimli öğrencilerin, yeni bir sosyo-kültürel çevreye girişleri nedeniyle anomik davranmaları beklenebilir biçimindeki 7 nolu denencemizi doğrular niteliktedir.

Tablo 19'daki veriler, göçmen çocuklardan büyük bir bölümünün yerli arkadaşlarıyla ilişki kuramadıklarını ortaya koymuştur. Bu durumun oluşmasında, *"toplumsal ve kültürel değerlerdeki farklılık"* ve özellikle *"kendilerine Alamancı denilmesi"* etkenlerinin rol oynadığı ortaya çıkmıştır (Tablo 20).

Araştırma grubundaki öğrencilerin önemli bir bölümünün, Türkiye'deki insanların, *"babası Alamancı, onlar zengindir"* diyerek, kendilerinden yararlanmak istemelerinden rahatsız oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca *"burası Alamanya değil"* denilerek davranışlarının sık sık eleştirilmesi de ciddi bir sorun olarak belirtilmiştir (Tablo 21).

Tablo 22'deki verilerden öğrencilerin küçümsenmeyecek bir kısmının (% 30) sorunlar karşısında, ya içlerine kapanarak ya da öfkeli ve saldırgan bir biçimde tepki gösterdikleri saptanmıştır. Göçmen öğrencilerin çevreleriyle ilişkilerinde gösterdikleri bu tutum ve tepkiler de araştırmamızın anomik davranışlarla ilgili 7 nolu denencesini doğrular niteliktedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu başka bir bulgu ise, göçmen çocukların, kendi ana-babalarını, Alman ana-babalara göre *"güven verici ve hoşgörülü"* bulduklarını göstermiştir (Tablo 25). Bu sonuç araştırmamızın, *"Göçmen çocukların, ana-baba-çocuk ilişkileri açısından kendi ailelerini, bir Alman ailesine göre daha otoriter"*

bulmaları beklenebilir" biçimindeki 5 nolu denencesini doğrulamamıştır. Ancak, göçmen çocuklar, kendilerine yönelik tutum ve davranışlar açısından, Türk öğretmenlerini Alman öğretmenlere göre daha otoriter bulmuşlardır (% 54.73). Ortaya çıkan bu sonuç aynı doğrultudaki 6 nolu denencemizi doğrulamaktadır.

Öğrencilerin, okul yönetimi ve öğretmenlerce en çok eleştirilen davranışlarının, okul kurallarına uymama (saç kesme, sigara içme, giyim kuşam biçimi, öğretmene selam verme vb.) sık sık derslerden kaçma ve devamsızlık olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 24). Öğrenimlerinin bir kısmını Almanya'da görmüş olan göçmen öğrenciler, Türkiye'deki eğitim-öğretim sürecinde kuramsal bilgilere çok fazla yer verildiğini ve dersi daha çok öğretmenin anlattığını ifade etmişlerdir (Tablo 28). Yerli arkadaşlarına göre, psikolojik danışma ve rehberlik bürolarına, beklenenin aksine, göçmen öğrencilerden çok küçük bir kısmının (% 10.45) başvurdukları anlaşılmıştır. Araştırmanın bir başka bulgusuna göre de göçmen öğrencilerden % 75'inin davranışlarının okul yönetimince eleştirilmelerine karşın, disiplin cezası alanların oldukça düşük oranda olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre yurt dışı deneyimli öğrencilerden % 42.78'inin hem Almancayı, hem de Türkçeyi iyi bilmedikleri anlaşılmıştır (Tablo 31). Öğrencilerden çok büyük bir kesiminin en az 8 yıl Almanya'da yaşamış olmalarına karşın % 32.34'ünün Almancayı iyi bilmedikleri görülmüştür. Yapılan incelemelerden göçmen öğrencilerin Almanca dersinden aldıkları notların ortalamalarının, yerli arkadaşlarınıninkilere göre daha düşük olduğu anlaşılmıştır (Tablo 47). Ayrıca yerli öğrenciler arasından Almanca dersinden başarısız olanların sayısının, göçmen öğrencilere göre oldukça az olduğu belirlenmiştir.

Göçmen öğrencilerin en düşük ya da zayıf aldıkları dersler sırasıyla, matematik, fen bilgisi, Türkçe kompozisyon ve sosyal bilgiler dersleri olmuştur. Söz konusu öğrencilerin tüm derslerden aldıkları notların ortalamalarının da (Tablo 47) yerli öğrencilerinkilere göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, çocuğun okuldaki başarısında ailenin sosyal, kültürel ve eğitsel durumlarının etki derecesini göstermektedir. Yukardaki bulgular *"yurt dışı deneyimli lise öğrencilerinin ders notları ortalamaları, yerli öğrencilerinkilere göre daha düşük olabilir"* biçiminde belirlenen 4 nolu denencemizi doğrulamıştır.

Tablo 33'teki bulgular, göçmen öğrencilerin zayıf not alışlarında, *"derslerin ağır oluşu ve yardım edecek birisinin bulunmaması"* birinci derecede, *"derslerin öğretiliş biçiminin farklı oluşu"* ikinci derecede ve *"toplumsal ve kültürel değerlerdeki farklılıktan kaynaklanan uyumsuzluk"* üçüncü derecede rol oynayan etkenler olmuştur.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerden önemli bir bölümünün olanak olduğu takdirde yurt dışına yeniden dönmek istedikleri anlaşılmıştır. Bu konuda kararsız olduklarını belirtenlerin sayısı da gözönünde bulundurulursa, öğrencilerin büyük bir kesiminin uyum sorunlarının çözülemediği ileri sürülebilir. Öğrencilerin yurt dışına dönme istemlerinde *"Türkiye'deki yaşam standardının düşük olması"*, *"toplumsal ve kültürel değerlere uyum sağlayamama"* ve *"Türkiye'de iş bulma olanaklarının sınırlı olması"* etkenleri rol oynamıştır. Deneklerden ailesi tarafından gönderilenlerle Türkiye'de kalış süreleri kısa olanların daha çok dönme eğiliminde oldukları anlaşılmıştır. Bu veriler göçmen Türk çocuklarının öğrenimlerini tamamladıktan sonra yurt dışına dönmek istemeleri beklenebilir biçimindeki 9 nolu denencemizi doğrular niteliktedir.

Araştırma grubuna giren öğrencilerden büyük bir bölümü, Türkiye'de, bireysel çabanın başarılı olmak için yetmeyeceğini dile getirmişlerdir. Örneğin öğrencilerden % 46.26'sı *"yardım edeniniz varsa"* Türkiye'de iş bulabilirsiniz düşüncesinde birleşmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler başarılı olmak açısından şans etkeninin de Almanya'ya göre Türkiye'de daha çok rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğrencilerde, başarılı olmak için kurumlaşmış yollara güvenilemeyeceği duygusunun oluşmasına neden olabileceğinden onları, başarının anlamsız olduğu düşüncesine götürebilir. Araştırma sonunda elde edilen bir başka bulguya göre de, öğrencilerden % 70'inin ailelerinin şimdiki toplumsal statülerinden daha yukarda bir statü beklentisi içinde olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Özetle, göçmen Türk işçileri genellikle Alman toplum yapısının en alt kesimini oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla göçmen Türk işçi çocukları da Almanya'nın en alt toplumsal katmanlarından koparak gelmişlerdir. Ancak göçmen işçi çocukları kendilerini Türkiye'de orta ve üst tabaka çocuklarının devam ettikleri okullarda bulmuşlardır. Bu durumun, göçmen işçi çocuklarının toplumsallaşmasında ve kültürleşmesinde olumlu rol oynayacağı açıktır. Buna karşılık, okul başarısı açısından

kendilerine göre çok yüksek sosyo-kültürel düzeyde olan çocuklarla yarışma durumunda kalacaklarından başarısız gibi görüleceklerdir.

Nitekim yurt dışı deneyimi olan öğrencilerin başarı durumlarının, yurt dışı deneyimi olmayanlara göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, göçmen işçi çocuklarının okulsal başarısında, ait oldukları toplumsal katmanların olumsuz etkileri yanında çok sayıda diğer etkenler de vardır. Bu etkenler ise, göçmen işçi çocuklarının, önce Türkiye'ye göre, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel ve özellikle eğitim bakımından çok farklı bir toplumda yaşamaları; o topluma özgü normları, değerleri ve kuralları içselleştirmeleri; sonra Türkiye'ye döndüklerinde bir takım uyum sorunlarıyla karşılaşmış olmalarıdır. Ayrıca çocukların ana-babalarının ilgi ve yönlendiriciliğine en çok gereksinimleri olduğu ergenlik yıllarında, onlardan ayrı olmaları da başarı durumlarını olumsuz yönde etkilemiştir.

Türk işçi göçü sorunlarının hem Türkiye, hem de Almanya için devam ettiği görülmektedir. İkinci, üçüncü hatta dördüncü kuşakların yaratacağı sorunların çok farklı boyutlarda ortaya çıkacağı ileri sürülebilir. Amaç Türk göçmen işçilerinden Almanya'da kalanlarının Alman toplumuyla, Türkiye'ye gelenlerin ise Türk toplumuyla bütünleşmesidir. Okul Başarısı, toplumsal bütünleşmeyi sağlayan en önemli etkenlerden biridir. Bu nedenle, göçmen işçilerin yeni kuşaklarının eğitim sorunlarına yönelik araştırmaların yapılması gerekmektedir. Böylece göçün yarattığı sorunların önemli bir bölümü çözümlenmiş olacaktır. Aksi takdirde de yeni kuşaklar açısından, hem Türkiye hem de Almanya için içinden çıkılmayacak bir çok sorun yumağının katlanarak artacağını ileri sürmek kehanet olmayacaktır.

Öneriler

Araştırma bulgularından hareket edilerek şu önerilerde bulunulabilir:

1- Göçmen işçi çocukları, yerli öğrencilerde olduğu gibi, hazırlık sınıfından geçirilmeli, Türkçeyi çok iyi öğrenmeleri sağlanmalıdır.

2- Çocuklar mutlaka bir uyum kursundan geçirilmelidir. Bu kurslarda, öğrencilerin yurt dışındayken edindikleri sosyal norm ve değerlerin, davranış örüntülerinin

yanlışığını vurgulama yerine, daha esnek bir tutumla, Türk toplumundaki norm ve değerleri içselleştirmelerine, özümsemelerine çalışılmalıdır. Ayrıca, göçmen öğrenciler Türk eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi, öğrenci-öğretmen ilişkileri konusunda bilgilendirilmelidirler.

3- Öğrenciler yurt dışında buldukları sırada, ancak Türkiye'ye dönmeden önce de bir uyum kursundan geçirilmeli ve Türkiye'ye dönmeye hazırlanmalıdırlar.

4- Özellikle öğrenim sırasında, yurt dışı deneyimli öğrencilere, Rehberlik Servisi tanıtılmalı, servisin işlevi konusunda bilgilendirilmeli ve Rehberlik Servisinden yararlanmaları sağlanmalıdır. Bu konuda Rehber Öğretmenler etkin olmalıdır.

5- Yurt dışı deneyimli öğrencilerin yoğun olduğu okullarda, öğretmenlere de bu öğrenciler hakkında bilgi verilmeli, öğrencilere karşı daha esnek ve hoşgörülü bir tutum izlemeleri sağlanmalıdır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

1. ABADAN-UNAT, Nermin, Göçmen İşçi Çocuklarının Sosyo-Psikolojik ve Eğitimsel Sorunları (Özellikle Federal Almanya'daki Türk İşçi Çocukları Açısından) içinde: Yurt Dışındaki Türk İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunları, Ank. Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Araştırmaları Merkezi, Ankara, 1979, s. 14-35.
2. ABADAN-UNAT, Nermin ve diğerleri, Göç ve Gelişme, çeviren: Ünsal Oskay, Ank. Üniv. Siyasal Bilgiler Fakültesi, İskan ve Şehircilik Enstitüsü, Ankara, 1973.
3. ADEM, Mahmut, Yurt Dışındaki Türk İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunları Ank. Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Araştırmaları Merkezi, 1979.
4. ADEM, Mahmut, Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası, Bilim Matbaası, Ankara, 1977.
5. AKHUN, İlhan, Akademik Başarının Kestirilmesi, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 88, Ankara, 1980.
6. AKSOY, Fevzi; DOYRAN, Tülay, Die Adaptation Frage der Türkischcenen Gastarbeiter Kinder in Eigenen Land, İçinde: F. Ronneberger Türkische Kinder in Deutschland, Nürnberger Forschungs-berichte, Band 9, 1976, s. 254-261.
7. AKTİMUR, Azize, Yurt Dışından Kesin Dönüş Yapmış Göçmen İşçi Çocuklarının Türk Eğitim Sistemine Uyum Sorunları, Ege Üniv. Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Lisans Tezi, İzmir, 1989.
8. ALKAN, Türker; ERGİL, Doğu, Siyaset Psikolojisi, Turhan Kitabevi Yayınları, Birinci Baskı, Ankara, 1980.
9. ANHEGGER, Robert, Die Deutschlandenerfahrung der Türken im Spiegel ihrer Lieder, içinde: Gastarbeiter Kinder aus der Türkei, Herausgegeben von Helmut Birkenfeld, Verlag C.H. Beck München, 1982, s. 9-21.

10. ARMAĞAN, Cahit, Dil (Üniversite Kapısında Seni Sordular Kalemî Dışleyip Sustum) Kimsin Sen, İleri Kitabevi, İzmir, 1992.
11. ASLAN, Kadir, Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumunun Çocuğun Okul Başarısına Etkisi, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ege Üniv. Edebiyat Fak., İzmir, 1993.
12. ATİKER, Erhan, Frankfurtta Türk İşçi Gençliğinin Yabancılaşma Sorunu, İçinde: Sosyolojik Dergisi, 3. Dizi, 2. Sayı, İstanbul Üniv. Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul, 1991, s. 127-137.
13. AYTAÇ, Kemal, Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması, 3. Baskı, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No. 43, A.Ü. Basımevi, 1985.
14. AYDIN, Mustafa, Eğitim Yönetimi, Hatiboğlu Yayınevi, 2. Bası, Ankara, 1988.
15. BADE, J., Klaus, Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland Deutschland 1880-1980, Colloquium Verlag, Berlin, 1983.
16. BALAMİR, Nefise, Kırsal Türkiye'de Eğitim ve Toplum Yapısı, Ankara, 1982.
17. BAMMER Mehrländer; Struck, Argumente gegen Auslanderfeindlichkeit, Friedrich-Ebert-Stiftung, Herausgegeben von Heinz Kühn, Bonn, 1984.
18. BALSER, Beata; BASTERRA, Isabel, Materialien zum Projektbereich, "Ausländische arbeiter" Rückkehr in die fremde, AJZ Druck und Verlag GmbH, Bielefeld, 1983.
19. BAŞARAN, İ. Ethem, Eğitime Giriş, Sevinç Matbaası, Ankara, 1984.
20. BAŞARAN, Fatma, Psiko-sosyal Gelişim (7-11 Yaş Çocukları Üzerinde Yapılan Bir Araştırma), A.Ü. Dil ve Tarih Coğrafya Fak. Yayınları, No: 254, Ankara, 1974.
21. BAŞGÖZ, İlhan, Almanya'da Türkler İçin Çirkin Şakalar, Cumhuriyet Gazetesi, Sayı: 22234, 19 Temmuz 1986.

22. BERNSDORF Wilhelm, Wörterbuch der Soziologie 2, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1972.
23. BİLGİN, Nuri, Eşya ve İnsan, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1991.
24. BİLGİSEVEN, Amiran Kurtkan, Eğitim Sosyolojisi, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını: 26, İstanbul, 1987.
25. BLOOM, S. Benyamin, İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, Çev: Durmuş Ali Özçelik, M.E.B. Basımevi, Ankara, 1979.
26. BOOS, Ursula; Hoffman Manfred, Ausländischer Kinder, Gesellschaft und Schuler, Pedagogischer Verlag, Schwann Düsseldorf Puplication, ALFA, 1977.
27. BOTTOMORE, T.B., Toplumbilim, Beta Basım Yayım, No: 38, İstanbul, 1984.
28. CASSETTI, Guido, Die Kategorie des Sozialen Wandels, im lichte der Konflikt, Theori des Dialektischen Hyperempirismus der Feld Theori, bei Üniversitatsverlag Freiburg, Schweiz, 1970.
29. CELKAN, Hikmet Yıldırım, Eğitim Sosyolojisi, Atatürk Üniversitesi Yayınları, No: 664, Erzurum, 1989.
30. CELKAN, Hikmet Yıldırım, Öğrencilerin Akademik Başarılarında Zihin Dışındaki Faktörlerin Etkileri (Atatürk Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Yapılan Bir Araştırma), Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Erzurum, 1983.
31. CERİT, Haşım, Almanya Bölgesi Denklik İşlemleri Konusunda M.E.B. İçin Hazırlanan Rapor, 1977.
32. ÇİFTÇİ, Dilek, Ailenin Bireyin Toplumsal Hareketliliğine Etkisi, İçinde: Sosyoloji Dergisi, E.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayını, Sayı: 2, İzmir, 1990, s. 90-102.
33. ÇÖMLEKÇİ, Nejla, Türkiyenin İktisadi Kalkınmasında Eğitimin Rolü, Sevinç Matbaası, Ankara, 1971.

34. DAVASLIGİL, Ümit, Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi, İstanbul Üniversitesi Pedagoji Dergisi 1, İstanbul, s. 167-186.
35. DİLSİZ, Behiye, Göçmen İşçi Çocuklarının Ruh Sağlığı ve Göçmen İşçide Tutum Değişikliği, Ankara, 1977.
36. DORIS, Diamant, Ausländische Arbeiterkinder in der Deutschen Schule, İçinde: Gastarbeiterkinder, Analysen und Berichte, Herausgegeben von Ernst Klee, Schurkamp Verlag, 3. Auflage Frankfurt am Main, 1975, s. 58-104.
37. DOĞAN, Süleyman, Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Problemleri, Hacettepe Üniver. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1988.
38. DÖNMEZER, İbrahim, Bölünmüş Göçmen İşçi Ailelerindeki Çocukların Problem Alanları ve Sıklığı, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ege Üniver. Edebiyat Fak., İzmir, 1990.
39. DÖNMEZER, Sulhi, Sosyoloji, Savaş Yayınları 4, 8. Bası, Ankara, 1982.
40. DOYURAN, Bilhan, Türkische Migranten Kinder in Österreich Soziokulturelle Hinter Gründe Ihrer Sprachlernschwierigkeiten in der Schulaufbahn, Anadolu Üniv. Eğitim Fak. Dergisi, 2:2, Eskişehir, 1989, s. 195-209.
41. DUVERGER, Moris, Siyaset Sosyolojisi, Varlık Yayınları, İkinci Basılış, İstanbul, 1982.
42. ENÇ, Mithat, Üstün Beyin Gücü, "Gelişim ve Eğitimleri", Ank. Üniv. Eğitim Fak. Yayınları, No: 35, Ankara, 1983.
43. ENÇ, Mithat, Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, TDK Yayınları, No: 391, Ankara, 1984.
44. ERDENTUĞ, Nermin, İkel Toplumlarda Eğitim, İçinde: Ank. Üniv. Eğitim Fak. Dergisi, Cilt 5, Sayı: 3-4, Ankara, 1973, s. 15-29.

45. ERDOĞAN, Nihat, Sosyolojik Açardan Kent İşsizliği ve Anomi, Ege Üniv. Ed. Fak. Yayınları, No: 62, İzmir, 1991.
46. ERDOĞAN, Nihat, Toplum ve Toplumsal Yapı Kavramları Üzerine, İçinde: Sosyoloji Dergisi, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, Sayı 1, İzmir, 1987, s. 25-44.
47. ERGİL, Doğu, Yabancılaşma ve Siyasal Katılma, Olgaç Matbaası, Ankara, 1980.
48. ERGİL, Doğu, Toplum ve İnsan, Turhan Kitabevi Yayınları, Ankara, 1984.
49. ERGUN, Doğan, Sosyoloji ve Eğitim, Varlık Yayınları, Ankara, 1987.
50. ERGUN, Doğan, 100 Soruda Sosyoloji El Kitabı, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1974.
51. ESERPEK, Altan, Eğitimin Sosyo-Ekonomik Mobilitede Etkinliğini Sınırlandıran Faktörler, İçinde: Ank. Üniv. Eğitim Fak. Dergisi, Cilt 10, Sayı: 1-4, Ankara, 1977, s. 153-167.
52. ERTÜRK, Selahattin, Eğitimde Program Geliştirme, Hacettepe Üniv. Basımevi, Ankara, 1972.
53. FİDAN, Nurettin, Eğitim Bilimine Giriş, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1987.
54. FICHTER, Joseph, Sosyoloji Nedir, Çeviren: Nilgün Çelebi, Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fak. Yayını, No: 6, Konya, 1990.
55. FREY, Martin; ULF, Müller (Hrsg.), Auslander bei uns Fremde oder Mitbürger Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung Band 186, Bonn, 1982.
56. GİTMEZ, S. Ali, Yurt Dışına İşçi Göçü ve Geri Dönüşler (Beklentiler... Gerçekleşenler) Alan Yayıncılık 11, Ankara, 1983.
57. GÜLMEZ, Vildan, Ailenin Toplumsal Konumunun Çocuğun Eğitimi Üzerine Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1988, İzmir.
58. GÜRKAYNAK, S. İpek, Sosyo Ekonomik Düzey ve Çocuk, A.Ü. Eğitim Fak. Psikoloji Bölümü, Ankara, 1979.

59. GRANATO, Mona, Remigration Tskische Jugendlicher (Schulische Erfahrungen und Berufliche Perspektiven, 155 Materialien, Nr. 3, Düsseldorf, 1989.
60. GÜNEY, Melike, niversite ğrencileri Arasında Depresyon ve Problem Alanlarının Akademik Başarı ile İlişkileri, Ank., Üniv. Rektörlüğü Yayınları, No: 92, Ankara, 1985.
61. GÜPGÜPOĞLU, Güzin, Almanyadan Dönen ğrencilerin Psiko-sosyal Yönden Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ank. Üniv., Ankara, 1986.
62. GÜVENÇ, Bozkurt, İnsan ve Kültür, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1979.
63. HANÇERLİOĞLU, O., Toplum Bilim Sözlüğü, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1983.
64. HARMS, Hans, zur Situation Remigrierter Kinder und Jugendlicher in Spanien, İçinde: Materialien zum Projektbereich "Ausländischer Arbeiter Rückkehr in die Fremde Ernst Klett Verlag 40, 1983, Stuttgart, s. 135-182.
65. HARTMANN, Josef; RHR, Wilhelm, Wesen und Werte der Erziehung, Franz Ehrenwirth Verlag, München, 1949.
66. HİSLİ, Nesrin, Yurda Dnen İşi Çocuklarının Uyum Sorunları, Ege niv. Edebiyat Fakültesi, İzmir, 1986.
67. HRADIL, Stefan, Soziale Schichtung in der Bundesrepublik 1. Auflage München: Ehrenwirth, Verlag, 1977.
68. HRADIL, Stefan, Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft, Lesket Budrich Verlag, Opladen, Leverkusen, 1987.
69. HURLOCK, B. Elizabeth, Ergenlikte Beden Gelişimi, eviren: Glseren Gne, İçinde: Ergenlik Psikolojisi, Derleyen: Bekir Onur, Hacettepe Taş Kitapçılık Ltd. şti., Ankara, 1985, s. 105-155.

70. KADELBACH, Gerd, *Wissenschaft und Gesellschaft*, Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main, 1972.
71. KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem, *İnsan ve İnsanlar (Sosyal Psikolojiye Giriş)*, Sosyal Bilimler Derneği Yayınları, G.8, Sevinç Matbaası, Ankara, 1976.
72. KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem, *İnsan, Aile, Kültür, Remzi Kitabevi, Temel Dizi 23*, İstanbul, 1990.
73. KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem, *Bir Erken Destek Modeli Olarak Anne Eğitimi*, içinde: YA-PA 6. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, YA-PA Yayınları, İstanbul, 1989.
74. KAPLAN, Yılmaz, *Almanya'dan Dönen Gençlerin Uyum Sorunları*, Ege Üniv. Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Yayınlanmamış Lisans Tezi, İzmir, 1989.
75. KARL-HEINZ, Meier-Braun, "Gastarbeiter" oder "Einwanderer", Anmerkungen zur Ausländerpolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Ausg-Frankfurt, M. Berlin, Wien: Ulstein, 1980.
76. KARTAL, Kemal *Kentleşme ve İnsan*, T.O.D.A.İ. Enstitüsü, Yayın No. 175, Ankara, 1978.
77. KASATURA, İlkay, *Okul Başarısından Hayat Başarısına*, Altın Gençlik Dizisi, İstanbul, 1991.
78. KASSIMATIS, Kaula, *Kulturelle Identität der Zweiten Generation*, içinde: Ausländer bei uns, Fremde oder Mitbürger, Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 186, Bonn, 1982, 259-270.
79. KAYA, Kemal Yahya, *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*, T.O.D.A.İ. Enstitüsü Yayınları, No: 208, Ankara, 1986.
80. KAYA, Kemal Yahya, *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, 4. Baskı, Hacettepe Üniv. S.İ.B. Döner Sermayesi, Ankara, 1984.

81. KIZILÇELİK, Sezgin, Sosyoloji Teorileri 2, Selçuk Üniv. Fen-Edebiyat Fak., Konya, 1992.
82. KIZILTAN, Savaş Güven, Çağımızda Yabancılaşma Sorunu, Matis Yayınları 28, İstanbul, 1986.
83. KOÇ, Nizamettin, Çocuk ve Eğitim, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Bilim Dizisi, No: 3, Şafak Matbaası, Ankara, 1980.
84. KOÇ, Nizamettin, Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Geçerliliğine İlişkin Bir Araştırma, Ank. Üniv. Eğitim Fakültesi Yayını, 1981.
85. KÖNİĞ, Rene, Soziologie, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt, 1967.
86. KONGAR, Emre, Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1981.
87. KÖSEMİHAL, Şazi Nurtettin, Sosyoloji Tarihi, Remzi Kitabevi Yayını, Dördüncü Basım, İstanbul, 1982.
88. KRECH; CRUTCHFIELD; Balachey, Cemiyet İçinde Fert, Çeviren: Mümtaz Turhan, M.E.B. Devlet Kitapları, İstanbul, 1971.
89. KRYSMANSKI, Hans Jurgen, Soziologie des Konflikts, Materialien und Modelle, veröffentlicht im Rowohlt, Taschenbuch Verlag GmbH Reinbek beim Hamburg, 1977.
90. LANGE, Elmar, Soziologie des Erziehungswesens, B.G. Stutgard, Teubner, 1986.
91. LUNBERG, A.; SCHRAG, C; LARSEN, N., Sosyoloji, Cilt 1, Çeviren: Özer Ozankaya, Işın Yayıncılık Ltd. Şti., Ankara, 1985.
92. MARX, 1844 El Yazmaları, Çeviren: Murat Belge, Payel Yayınları, İstanbul, 1969.
93. MAYER, Karl Ulrich, Ungleichheit und Mobilitat im Sozialen Bewusstsein, West Deutscher Verlag GmbH, Opladen, Düsseldorf, 1975.

94. MEIER, Arthur, Soziologi des Bildungswesens Eine Aufführung Lizenz Ausgabe des Phal Rugenstein Volkseigener Verlag, Doğu Berlin, 1974.
95. MİLLİ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI, Yurt Dışından Kesin Dönüş Yapan Türk İşçi Çocukları İçin Açılan Uyum Kursları Raporu, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1985.
96. MÜLLER, G.E. Richard, Das Erziehungsschwierige Kind, Ehrenwirt Verlag, München, 1962.
97. OĞUZKAN, A Ferhan, Eğitim Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu, Ankara, 1974.
98. OĞUZKAN, Turhan, Yurt Dışındaki Doktoralı Türkler, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Yayın No: 23, Ankara, 1971.
99. OKTAY, Ayla, Okul Olgunluğu, İst. Üniv. Edebiyat Fakültesi Yayın No: 3089, İstanbul, 1983.
100. OSIANDER, Klara; ZERGER, Johannes, Rückkehr in die Fremde (Die Problematik der Remigration Junger Türken/-innen), Maro-Verlag, HWA-Akademiereihe, Maro Druck, Augsburg, 1988.
101. OSKAY, Ülgen, Geçiş Dönemi Tipi Olarak Zonguldak Kömür Havzası Maden İşçisi, Ege Üniv. Edeb. Fak. Yayınları No: 25, İzmir, 1983.
102. OZANKAYA, Özer, Temel Toplumbilim Sözlüğü, Savaş Yayınları, 3. Basım, Ankara, 1984.
103. OZANKAYA, Özer, Toplumbilime Giriş, Ank. Üniv. Siyasal Bilimler Fak. Yayınları, No: 403 A. 2. Basım, Ankara, 1977.
104. ÖZBEN, Şüheda, Yurt Dışından Dönen İşçi Çocuklarının Uyum Problemlerinin Okul Başarısına Etkisi ve Türkiye'de Yetişen Öğrencilerle Karşılaştırılması (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1991.
105. ÖZEN, Sevinç, Sosyal Hareketlilikte Aile ve Eğitim, İçinde: Sosyoloji Dergisi, Ege Üniv. Edebiyat Fakültesi Yayını, Sayı I, İzmir, 1987, s. 123-138.

106. ÖZKÖK, Ertuğrul, Kitlelerin Çözülüşü (İletişim Kuramları Açısından), Tan Yayınları, Ankara, 1985.
107. ÖZGÜVEN, İbrahim Ethem, Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler, Hacettepe Üniv., Ankara, 1974.
108. ÖZOĞLU, Çetin, Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi, Ank. Üniv. Eğitim Fak. Yayınları, No: 38, Ankara, 1978.
109. ÖZTEK, Zafer, Yurt Dışında Çalışan Türk İşçileri ve Ailelerinin Sağlık Sorunları Konusunda Bir Çalışma (Doçentlik Tezi), Hacettepe Üniv. Toplum Hekimliği Bölümü, Ankara, 1987.
110. RENNER, Erich, Erziehungs und Sozialisations Bedingungen Türkische Kinder, ein Vergleich Zwischen Deutschland, Schindele Verlag 2. Auflage, Heidelberg, 1982.
111. RONNEBERGER, Franz, Spannungsfeld Familie, Schule, Gesellschaft, İçinde: Türkische Kinder in Deutschland Nürnberger forschungsberichte, Band 9, 1976, s. 9-24.
112. RÜEG, Walter, Soziologie, Fischer Bücherei GmbH, Band 6, Frankfurt am Main, 1972.
113. SARACAOĞLU, Asuman Seda, Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması, Ege Üniv. Basımevi, İzmir, 1992.
114. SARAN, Nephân, Üniversite Gençliği, İst. Üniv. Edebiyat Fakültesi Sosyal Antropoloji Bölümü, İstanbul, 1975.
115. SAYIN, Önal, Sosyolojiye Giriş, Erdem Kitabevi, Bilim Dizisi 1, İzmir, 1985.
116. SAYIN, Önal, Toplumsal Hareketlilik ve Toplumsal Değişme, İçinde: Seminer, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, Sayı: 5, İzmir, 1987, s. 233-246.

117. SAYIN, Önal, İnsan Faktörünün Sosyal ve Ekonomik Gelişmelerdeki Yeri, Önemi, Ege Üniv. Edebiyat Fak. Yayınları No: 27, İzmir, 1983.
118. SAYIN, Önal, Aile Sosyolojisi, Ege Üniv. Edebiyat Fak. Yayınları No: 57, İzmir, 1990.
119. SAYIN, Önal, Başarı, Yetenek ve Sosyo-Ekonomik Köken, içinde: Seminer I, Ege Üniv. Sosyal Bilgiler Fak., İzmir, 1982, s. 53-61.
120. SAYIN, Önal, Türk İşçi Göçünün Nedenleri, içinde: E.Ü. Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi 1, İzmir, 1980, s. 187-198.
121. SCHRETTENBRUNNER, H, Gastarbeiter, ein Europaisches Problem aus der Sicht der Herkunftslander und BRD. Frankfurt A.M., 1982.
122. SERİN, Nejdet, Eğitim Ekonomisi, Ank. Üniv. Eğitim Fak. Yayınları 25, Sevinç Matbaası, Ankara, 1972.
123. SEZER, Baykan, Sosyolojinin Ana Başlıkları, İst. Üniv. Yayınları, No: 3323, İstanbul, 1985.
124. STEIGER, Horst, Sozial Strukturen, und Individuelle Mobilitat, Boldt-Verlag, Band 6, Boppard am Rhein, 1979.
125. ŞEMİN, Refia, Gençlerimizin Psiko-pedagojik Problemleri, İst. Üniv. Ed. Fak. Yayınları, No: 1086, İstanbul, 1964.
126. ŞEMİN, Refia, Okulda Başarısızlık (Sosyo-kültürel Açından Şanssız Çocuklar), İst. Üniv. Edebiyat Fak. Yayınları No: 2035, İstanbul, 1975.
127. ŞEN, Faruk, Reintegration unter dem Aspect der neuen türkische Kinder, içinde: Gastarbeiter kinder aus der Türkei, Herausgegeben von Helmut Birkenfeld Verlag C.H. Beck München, 1982, s. 144-169.
128. ŞENYAPILI, Önder, Toplum ve İletişim, Turan Kitabevi, Ankara, 1981.

129. TAN, Mine, Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar, İşlevselci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma, İçinde: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 2-3, Sayı: 2, 1990, s. 55-70,
130. TATLİCAN, Ümit, Ortaöğretimde Başarı Sosyo-ekonomik Durum İlişkisi, Ege Üniv. Edebiyat Fak. Sosyoloji Bölümü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 1190.
131. TATLİDİL, Ercan, Toplum Eğitim ve Öğretmen, Öğretmen Adayları Üzerinde Yapılan Bir Araştırma, Ege Üniv. Edebiyat Fak. Yayınları, No: 71, İzmir, 1993.
132. TATLİDİL, Ercan, Yurt Dışı İşçi Göçüne İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar, İçinde: Seminer, Ege Üniv. Edebiyat Fakültesi Yayını, Sayı: 2/3, Aralık 1983-Ocak 1984, s. 112-120.
133. TATLİDİL, Ercan, "Yurt Dışında Çalışan İşçi Çocuklarının Yurt Dışında ve Yurda Dönüşlerinde Eğitim Sorunları", İçinde: Seminer, Ege Üniv. Edebiyat Fak. Yayını, Sayı: 5, İzmir, 1987, s. 282-300.
134. TEKELİ, İlhan; Erder, Leila, Yerleşme Yapısının Uyum Süreci Olarak İç Göçler, Hacettepe Üniv. Yayınları, Ankara, 1978.
135. TEBER, Serol, Politik-Psikoloji Notları, Ara Yayıncılık 52, İstanbul, 1990.
136. TEZCAN, Mahmut, Eğitimde Yabancılaşma, İçinde: Ank. Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 16, Sayı I, Sevinç Matbaası, Ankara, 1983, s. 147-158.
137. TEZCAN, Mahmut, Okulda Başansızlık ve Önlenmesi, İçinde: Ank. Üniv. Eğitim Fak. Dergisi, Cilt 10, Sayı 1-4, Ankara, 1977, s. 384-391.
138. TEZCAN, Mahmut, Eğitim Sosyolojisi, Ank. Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 150, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1985.
139. TEZCAN, Mahmut, Yurt Dışından Dönen Gençlerin Uyum Sorunları, Eğitim Sistemi ve Çevreye Uyumları, Engin Yayınevi, Ankara, 1987.

140. TOKER, Fethi, Ü.S.Y.M. Yüksek Öğrenime Geçişte Fırsat Eşitliği, Ankara, 1979.
141. TOLAN, Barlas, Toplumbilimlerine Giriş, Savaş Yayınları 5, Ankara, 1983.
142. TOLAN, Barlas, Çağdaş Toplumun Bunalımı (Anomi ve Yabancılaşma), Ankara İktisadi ve Ticari Bilimler Akademisi Yayınları 2. Baskı, Ankara, 1981.
143. TOPÇUOĞLU, Hamide, Eğitim Sosyolojisi (Kaynak Metinler), Ank. Üniv. Eğitim Fak. Yayınları No: 14, Sevinç Matbaası, Ankara, 1971.
144. TUFAN, Beril, Yurt Dışından Dönen Gençlerin Türkiye'ye Döndükten Sonra Bazı Duygu ve Düşünceleri, Hacettepe Üniv. Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Dergisi, Cilt 5, Sayı: 1, Ankara, 1987.
145. TUNA, Korkut, Yurt Dışına İşçi Gönderme Olayının Sosyolojik Eleştirisi, İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Yayın No: 2869, Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul, 1981.
146. TUNÇ, Sevinç, Türkiye'de Eğitim Eşitsizliği, Ankara Üniv. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1969.
147. TÜRKER, Vural, Ankara'daki Üç Lisede Sosyo-Ekonomik Bakımdan Avantajsız Öğrencilerin Çeşitli Özellikleri ve Belli Başlı Eğitim ve Rehberlik Sorunları, Hacettepe Üniv. Yayınları, C. 19, Ankara, 1977.
148. TÜRKÖĞLU, Adil, İsveçte Göçmen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Sorunları, Ank. Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 15, Sayı: I, 1982, s. 84-90.
149. TÜTENGİL, Cavit Orhan, Azgelişmiş Ülkelerin Toplumsal Yapısı, İstanbul, 1966.
150. ÜÇÜNCÜ, Sadi, Schule und Ausbildungsprobleme der Türkischen Kinder und Jugendlichen 1. Auflage, Druck COCO Satz und Sofortdruck, Münster, 1982.
151. VARIŞ, Fatma, Eğitim Bilimine Giriş, Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 159, Ankara, 1988.

152. WENDT, Bruno, Sozialstruktur und Sozialwissenschaft Verlag Ploetz Freiburg/Wurzburg, 1980.
153. YASA, Ibrahim, Yurda Dönen İşçiler ve Toplumsal Değişme, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Yayınları, No: 182, Ankara, 1979.
154. YÜKSEL, Harun, Türkische Kinder, in deutschen Schule, eine Untersucung der Schule und Lebensstuation von Türken in Solingen Verlag und Vertrieb Express Edition GmbH, Berlin, 1984.
155. YAVUZER, Haluk, Çocuk ve Suçluluk, Çocuğu Suça İten Sebepler ve Suçlu Çocukların Yeniden Eğitimi, Remzi Kitabevi, 4. Basım, İstanbul, 1988.
156. YAVUZER, Haluk, Çocuk Psikolojisi, Altın Kitapları Yayınevi, İstanbul.
157. ZAPF, Wolfgang, Theorien des Sozialen Wandels, Verlag Kippenheuer und Witsch, 1971.

EKLER

ANKET 1

Yurt Dışı Deneyimi Olan Öğrenciler İçin

Tarih:

Uygulanan Okul:

- 1- Cinsiyetiniz?
1 () Kız 2 () Erkek
- 2- Yaşınız?
1 () 15 ve daha küçük
2 () 16
3 () 17
4 () 18
5 () 19 ve daha büyük
- 3- Kaçınıcı sınıftasınız?
1 () Lise bir
2 () Lise iki
3 () Lise üç
- 4- Doğum yeriniz?
1 () Türkiye
2 () Almanya
3 () Başka (yazınız).....
- 5- Yurtdışına kaç yaşında gittiniz?
1 () Orada doğdum
2 () 0-3 yaşlarında
3 () 4-6 yaşlarında
4 () 7-9 yaşlarında
5 () 10 + yaşlarında
- 6- Yurtdışında kaç yıl kaldınız?
1 () 0-3 yıl
2 () 4-7 yıl
3 () 8-11 yıl
4 () 12-15 yıl
5 () 16 ve daha fazla

- 7- Annenizin öğrenim durumu nedir?
- 1 () Okur-yazar değil
 - 2 () Okur-yazar
 - 3 () İlkokul
 - 4 () Ortaokul
 - 5 () Lise veya dengi
 - 6 () Yüksekokul ya da Üniversite
- 8- Annenizin mesleki durumu nedir? (Anneniz emekli ise, emekli olduğu meslek belirtilecektir. Örneğin işçi, memur, vb.)
- 1 () Ev hanımı
 - 2 () Gündelikçi (sürekli olmayan ve sigortasız işler)
 - 3 () İşçi
 - 4 () Memur
 - 5 () Serbest meslek sahibi (doktor, mühendis, eczacı, avukat, vb.)
 - 6 () Esnaf (ticaret erbabı)
 - 7 () Başka (yazınız).....
- 9- Babanızın öğrenim durumu nedir?
- 1 () Okur-yazar değil
 - 2 () Okur-yazar
 - 3 () İlkokul
 - 4 () Ortaokul
 - 5 () Lise veya dengi
 - 6 () Yüksekokul ya da Üniversite
- 10- Babanızın mesleki durumu nedir? (Babanız emekli ise, emekli olduğu meslek belirtilecektir. Örneğin işçi, memur, vb.)
- 1 () İşçi
 - 2 () Memur
 - 3 () Serbest meslek sahibi (doktor, mühendis, eczacı, avukat, vb.)
 - 4 () Esnaf (ticaret erbabı)
 - 5 () Başka (yazınız).....
- 11- Şu anda anneniz ya da babanız çalışıyor mu?
- 1 () Yalnız annem çalışıyor
 - 2 () Yalnız babam çalışıyor
 - 3 () Her ikisi de çalışıyor

- 4 () Her ikisi de çalışmıyor
5 () Başka (yazınız)
- 12- Yurtdışındayken bakımınız kim ya da kimler tarafından yapılıyordu?
1 () Annem çalıştığı için babam bakıyordu
2 () Babam çalıştığı için annem bakıyordu
3 () Her ikisi çalıştığı için ablam-abim bakıyordu
4 () Her ikisi çalıştığı için akrabalar bakıyordu
5 () Her ikisi çalıştığı için komşular bakıyordu
6 () Her ikisi çalıştığı için özel bakıcım vardı
7 () Her ikisi çalıştığı için ana okuluna (Kindergarten) gidiyordum
- 13- Ana-baba çocuk ilişkileri açısından (Örneğin size karşı iyi ya da kötü davranma, eve ya da size birşey alırken görüşünüzü sorup sormama, sorunlarınızla ilgilenip ilgilenmeme gibi) bir Alman ailesine göre kendi ailenizi nasıl algılıyorsunuz?
1 () Baskıcı ya da otoriter
2 () Aşırı hoşgörülü
3 () Aşırı koruyucu
4 () Dengesiz ve kararsız
5 () Güven verici ve hoşgörülü
- 14- İlkokulu nerede okudunuz?
1 () Türkiye'de
2 () Almanya'da
3 () Bir süre Türkiye'de bir süre Almanya'da
4 () Başka (yazınız).....
- 15- İlkokula kaç yaşında başladınız?
1 () 6 ve daha küçük
2 () 7-8
3 () 9-10
4 () 11 ve daha büyük
- 16- Yurtdışındayken aşağıdaki okullardan hangilerine devam ettiniz ve kaçınıcı sınıfa kadar okudunuz?
- | <u>Okulun Adı</u> | <u>Kaçınıcı sınıfa kadar okunduğu</u> |
|-------------------|---------------------------------------|
| 1- Grundschule | 1() 2 () 3 () 4 () |
| 2- Hauptschule | 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () |
| 3- Realschule | 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () |

- 4- Gesamtschule 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()
- 5- Gymnasium 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()
- 6- Diğer () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()
- 17- Yurt dışındayken okul hayatınızda kaç yıl kaybınız oldu? (Sınıfta kalma, geç başlama, öğrenime ara verme dahil)
- 1 () Olmadı
- 2 () Bir yıl
- 3 () İki yıl
- 4 () Üç yıl
- 5 () 4 yıl ve daha fazla
- 18- Yurtdışından Türkiye'ye kaç yıl önce geldiniz?
- 1 () Bir yıl ve daha az
- 2 () İki yıl
- 3 () Üç yıl
- 4 () Dört yıl
- 5 () Beş yıl ve daha fazla
- 19- Öğreniminize Türkiye'de devam etmek için gelişinizde kim ya da kimler etkili oldu?
- 1 () Kendim istedim
- 2 () Ailem etkili oldu
- 3 () Ailemle birlikte karar verdik
- 4 () Arkadaşlar etkili oldu
- 5 () Öğretmenlerim etkili oldu
- 6 () Başka (yazınız).....
- 20- Öğreniminizi Türkiye'de sürdürmenizin nedenlerinden önemli gördüğünüz bir tanesini belirtiniz.
- 1 () Almanya'da giderek artan yabancı düşmanlığı
- 2 () Almanya'da yüksek öğrenim yapmanın zorluğu
- 3 () Ailemin (benim) Türk Kültürü'nü unutup Alman'laşacağımdan korkması
- 4 () Alman eğitim sistemine ve çevre ile ilişkilerde uyum güçlükleriyle karşılaşmam
- 5 () Başka (yazınız).....

- 21- Bilindiği gibi ilişkilerine az ya da çok alıştığınız çevreden ayrılarak, Türkiye'ye geldiniz. Böyle bir ayrılış duygusal yaşamınıza nasıl bir etki yapıyor?
- 1 () Genellikle bir sıkıntı ve gerilim içinde hissediyorum
 - 2 () Kendimi yalnız ve çeresiz hissediyorum
 - 3 () Hayattan bıkmış ve yorgun hissediyorum
 - 4 () Nasıl davranacağımı ve ne yapacağımı bilememekten dolayı kendimi boşlukta hissediyorum
 - 5 () Güvensiz ve endişeli hissediyorum
 - 6 () Küçük sorunlarım olmakla birlikte geleceğe ümitle bakıyor, rahat hissediyorum
 - 7 () Türkiye'deki koşullara alıştım
 - 8 () Başka (yazınız).....
- 22- Türkiye'ye döndüğünüzde, dil öğrenme Türk Kültürünü ve Türkiye'yi tanıtırma v.b. bakımlardan, Milli Eğitim Bakanlığı'nın açtığı uyum kurslarına katıldınız mı?
- 1 () Evet
 - 2 () Hayır
- 23- Şu anda nerede ve kimin yanında kalıyorsunuz?
- 1 () Yurtdışı ya da pansiyonda
 - 2 () Kendi evimizde bir büyüğümle ya da kardeşimle birlikte
 - 3 () Arkadaşlarla kiraladığımız bir evde
 - 4 () Arkadaşlarla birlikte kendi evimizde
 - 5 () Akrabaların yanında
 - 6 () Başka (yazınız).....
- 24- Ailenizce, aylık ya da yıllık olarak gönderilen para miktarını, yurtdışına gitmemiş arkadaşlarınızinkine göre, öğreniminiz için gerekli olan her türlü masrafinizi (okul ücreti, ev ya da pansiyon kirası dahil) karşılaması bakımından nasıl buluyorsunuz?
- 1 () Çok fazla
 - 2 () Fazla
 - 3 () Eşit
 - 4 () Az
 - 5 () Çok az

- 25- Liseye kaç yaşında başladınız?
- 1 () 16 ve daha küçük
 - 2 () 17
 - 3 () 18
 - 4 () 19 ve daha büyük
- 26- Lisede kaç yıl kaybınız oldu?
- 1 () Olmadı
 - 2 () Bir yıl
 - 3 () İki yıl
 - 4 () Üç yıl ve daha fazla
- 27- Daha çok kimlerle arkadaşlık yapıyorsunuz?
- 1 () Benim gibi Almanya'dan gelmiş öğrencilerle
 - 2 () Yurtdışına gitmemiş arkadaşlarla
 - 3 () Her ikisiyle
 - 4 () Arkadaşım yok
 - 5 () Başka (yazınız)
- 28- Yurtdışına gitmemiş arkadaşlarınızla ilişki kurabiliyor musunuz?
- 1 () Rahatlıkla ilişki kuruyorum
 - 2 () Bazen ilişki kurmakta güçlük çekiyorum
 - 3 () İlişki kuramıyorum
 - 4 () Başka (yazınız)
- 29- Yurtdışına gitmemiş arkadaşlarınızla ilişki kurmakta güçlük çekiyorsanız, ilişki kuramama nedenlerinden üç tanesini önem derecesine göre sıralayınız.
- 1 () Toplumsal ve kültürel değerlerdeki farklılık
 - 2 () Türkçeyi iye bilememek
 - 3 () Kız-erkek ilişkilerindeki anlayış farklılığı
 - 4 () Kendimizi yabancı hissettiğiniz için çekingen davranışımız
 - 5 () Bize "Almancı" diyerek önyargılı davranmaları ve bizi dışlamaları
 - 6 () Tutum ve davranışlarımızı tuhaf ya da ayıp buldukları için
 - 7 () Yurtdışına gitmemiş arkadaşlara karşı önyargılı davranışımız
 - 8 () Başka (yazınız)

- 30- Okul yönetimi ve öğretmenlerinizce en çok eleştirilen tutum ve davranışlarınızdan üçünü sıklık derecesine göre sıralayınız.
- 1 () Sık sık derslerden kaçmak veya devamsızlık
 - 2 () Okul kurallarına (saç kesme, sigara içme, giyim-kuşam tarzı, öğretmene selam verme, konuşurken ayağı kalkma, v.b.) uymama
 - 3 () Davranışlarımızın saldırgan bulunması
 - 4 () Gelenek, görenek ve normlara uygun davranmama
 - 5 () Kız-erkek ilişkilerinde serbest (özgür) davranma
 - 6 () Derslerden zayıf not alma
 - 7 () Derslere yeterince çalışmamamız
 - 8 () Başka (yazınız).....
- 31- Türkiye'ye döndükten sonra devam ettiğiniz okul ya da okullarda disiplin cezası aldınız mı?
- 1 () Evet
 - 2 () Hayır
- 32- Herhangi bir sorunuz olduğunda, okulunuzdaki "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisi"ne başvurduğunuz oldu mu?
- 1 () Bugüne kadar bir sorunuz olmadı
 - 2 () Sorunuz olduğu zaman gittim
 - 3 () Sorunuz olduğu halde çekindiğim için gitmedim
 - 4 () Yetersiz bulduğum ve güvenmediğim için gitmedim
 - 5 () Okulumuzda Rehberlik Servisi'nin olup olmadığını bilmiyorum
 - 6 () Başka (yazınız).....
- 33- Türkiye'deki eğitim-öğretim uygulamalarını Almanya ile karşılaştırdığınızda, nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 1 () Uygulamaya daha çok yer veriliyor
 - 2 () Teorik ve ezbere dayanan bilgilere daha çok yer veriliyor
 - 3 () Dersin işlenişine öğrenci daha çok katılıyor
 - 4 () Dersi sadece öğretmen anlatıyor
 - 5 () Almanya ile Türkiye arasında önemli bir farklılık yok
 - 6 () Başka (yazınız)

- 34- Türkiye'deki öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarını, Alman öğretmenlerinkine göre nasıl buluyorsunuz? (En önemli gördüğünüz bir tanesini işaretleyiniz)
- 1 () Katı ve otoriter
2 () Esnek ve hoşgörülü
3 () İlgisiz, kararsız
4 () Türk ve Alman öğretmenleri arasında önemli bir farklılık yok
5 () Başka (yazınız).....
- 35- Duygu ve düşüncelerinizi hangi dilde daha iyi ifade ediyor ve okuduklarınızı daha iyi anlıyorsunuz?
- 1 () Almanca'da
2 () Türkçe'de
3 () Her iki dili de iyi biliyorum
4 () Her iki dili de yeteri kadar bilemiyorum
- 36- Düşük ya da zayıf not aldığınız derslerden üç tanesini (en düşükten en yükseğe doğru) sırasıyla belirtiniz.
- 1 () Almanca-Kompozisyon
2 () Türkçe-Kompozisyon
3 () Fen Bilgisi
4 () Sosyal Bilgiler
5 () Özel yetenek isteyen dersler (müzik, beden eğitimi, resim, el işi, v.b.)
6 () Derslerimin hepsi iyi
7 () Başka (yazınız)
- 37- Derslerden genel olarak düşük not alıyorsanız, bu durumun üç nedenini önem sırasına göre belirtiniz.
- 1 () Ana-baba özlemi çekişim
2 () Derslerin ağır oluşu ve yardım edecek birisinin bulunmayışı
3 () Burada öğretilenlerin, yurtdışında öğrendiklerimizden farklı oluşu
4 () Türkçeyi (dili) iyi bilememek
5 () Derslerin öğretiliş biçiminin farklı oluşu
6 () Öğretmenlerin bize karşı anlayışlı davranmamaları
7 () Toplumsal ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan uyumsuzluklar
8 () Sınıfların kalabalık oluşu
9 () Başka (yazınız)

- 38- Şayet ana-babanız istese, ya da mümkün olsa öğreniminizi şu anda ya da ders yılı sonunda bırakıp yurtdışına dönmek ister misiniz?
1 () Evet
2 () Hayır
3 () Kararsızım
- 39- Cevabınız "evet" ise dönme isteğinizi nasıl açıklarsınız?
1 () Türkiye'de Üniversite ya da yüksekokula girmenin zor olması
2 () Halen devam ettiğiniz okulda başarılı olamamak
3 () Buradaki toplumsal ve kültürel değerlere uyum sağlayamamak (Buradaki öğretmen-öğrenci ve çevre ilişkilerine uyum sağlayamamak)
4 () Ana-babaya duyulan özlem
5 () Buradaki yaşam standardının (düzeyinin) düşük oluşu
6 () Burada iş bulma olanaklarının sınırlı olması
7 () Başka (yazınız).....
- 40- Üniversiteyi ya da yüksek okulu Türkiye'de mi, Almanya'da mı okumak istiyorsunuz?
1 () Türkiye'de
2 () Almanya'da
- 41- Üniversiteyi Türkiye'de okumak istiyorsanız, üniversite giriş sınavına yönelik beklentiniz nasıldır?
1 () Çok ümitliyim
2 () Ümitliyim
3 () Ümitsizim
4 () Bir şey söyleyemem
5 () Başka (yazınız).....
- 42- Okul arkadaşlarınızdan ya da çevrede ilişki kurduğunuz insanlardan, Almanya'dan geldiğinizi saklamaya çalıştığınız oluyor mu?
1 () Evet
2 () Hayır
3 () Ara sıra
4 () Başka (yazınız).....

- 43- Türkiye'deki insanlar size nasıl davranıyorlar? (Sizce en önemli olan seçeneği işaretleyiniz.)
- 1 () "Sonradan görme" diye bize yukarıdan bakıyorlar
 - 2 () Bize yabancıymışız gibi davranıyorlar
 - 3 () "Babası Alamancı, onlar zengindir" diyerek bizden yararlanmaya çalışıyorlar
 - 4 () Burası "Alamanya değil" diyerek davranışlarımızı sık sık eleştiriyorlar
 - 5 () Karşılaştığımız sorunların çözümünde bize yardımcı oluyorlar
 - 6 () Başka (yazınız)
- 44- Sorunlar karşısında nasıl bir davranış gösteriyor ya da ne düşünüyorsunuz?
- 1 () Mümkün olsa, okulu hemen bırakıp ana-babamın yanına dönmek istiyorum
 - 2 () İçime kapanıp, toplumdaki uzak kalmaya çalışıyorum
 - 3 () Olup biten herşeye kızıyor ve saldırganlaşıyorum
 - 4 () Sorunlardan yılmam, kendi başıma çözmeye çalışırım
 - 5 () Sorunlardan yılmam, çevremden yardım alarak çözmeye çalışırım
 - 6 () Başka (yazınız)
- 45- Öğreniminizin bir kısmını Almanya'da yapmış bir Türk çocuğu olarak, hayatta başarılı olabilmek açısından Almanya ile Türkiye arasındaki farklılıklardan önemli gördüğünüz bir tanesini belirtiniz.
- 1 () Yetenekli ve çalışkan olan kişi Almanya'da başarılı olur
 - 2 () Yetenekli ve çalışkan olan kişi Türkiye'de başarılı olur
 - 3 () Türkiye'de şans daha çok rol oynuyor
 - 4 () Almanya'da şans daha çok rol oynuyor
 - 5 () Türkiye'de torpiliniz varsa iyi bir iş bulursunuz
 - 6 () Almanya'da torpiliniz varsa iyi bir iş bulursunuz
 - 7 () Yetenekli ve çalışkan kişi hem Türkiye'de hem Almanya'da başarılı olur
- 46- Yaşama düzeyi bakımından (maddi gelir açısından) gelecekteki durumunuzun, içinde büyüdüğünüz ailenin durumundan daha yüksek mi, daha düşük mü olacağını tahmin ediyorsunuz?
- 1 () Yüksek
 - 2 () Hemen hemen aynı
 - 3 () Düşük
 - 4 () Belirsiz
 - 5 () Başka (yazınız)

ANKET 2

Yurt Dışı Deneyimi Olmayan Öğrenciler İçin

Tarih:

Uygulanan Okul:

- 1- Cinsiyetiniz?
 - 1 () Kız
 - 2 () Erkek
- 2- Kaç yaşındasınız?
 - 1 () 15 ve daha küçük
 - 2 () 16
 - 3 () 17
 - 4 () 18
 - 5 () 19 ve daha büyük
- 3- Liseye kaç yaşında başladınız?
 - 1 () 16 ve daha küçük
 - 2 () 17
 - 3 () 18
 - 4 () 19 ve daha büyük
- 4- Lisede kaç yıl kaybınız oldu?
 - 1 () Olmadı
 - 2 () Bir yıl
 - 3 () İki yıl
 - 4 () Üç yıl ve daha fazla
- 5- Annenizin öğrenim durumu nedir?
 - 1 () Okur-yazar değil
 - 2 () Okur-yazar
 - 3 () İlkokul
 - 4 () Ortaokul
 - 5 () Lise veya dengi
 - 6 () Yüksekokul ya da Üniversite

6- Annenizin mesleki durumu nedir?

- 1 () Ev hanımı
- 2 () Çiftçi
- 3 () Memur
- 4 () İşçi
- 5 () Esnaf-zanaatkar
- 6 () Avukat, Doktor, Mühendis, Muhasebeci, vb.
- 7 () Sanayici
- 8 () Tüccar
- 9 () Başka (yazınız).....

7- Babanızın öğrenim durumu nedir?

- 1 () Okur-yazar değil
- 2 () Okur-yazar
- 3 () İlkokul
- 4 () Ortaokul
- 5 () Lise veya dengi
- 6 () Yüksekokul ya da Üniversite

8- Babanızın mesleki durumu nedir?

- 1 () Çiftçi
- 2 () Memur
- 3 () İşçi
- 4 () Esnaf-zanaatkar
- 5 () Avukat, Doktor, Mühendis, Muhasebeci, vb.
- 6 () Sanayici
- 7 () Tüccar
- 8 () Başka (yazınız).....