

## İLKÖĞRETİMDE OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİ

Doç. Dr. Feyzi ULUĞ \*

### 1- GİRİŞ

Okulun temel görevi, eğitim hizmeti üretmektir. Ancak, üretilen bu hizmetin bir değer taşıyabilmesi için, eğitimin yani okulun hizmet özelliğinin, öngürülen amaçları gerçekleştirci yönde olması gerekir. Bu noktada, okulun içinde doğup geliştiği çevresiyle ilişki içinde bulunması, onun amaçlarını daha etkin biçimde gerçekleştirmesini sağlayacak belirleyici koşullar arasında yer almaktadır.

Gerçekten de okulun eğitim görevlerini beklenen ölçülerde yerine getirmesi, çevresiyle uyumlu ilişkiler kurabilme yeteneği ile yakından ilgilidir. Bunun nedeni, okulun açık bir sistem olmasından kaynaklanır.

Okul sistemi üzerinde etkide bulunan çok sayıda değişken vardır. Bunlardan birisi, çevre ve onun daha açık bir görüntüsü olan ailedir.

Okulun çevresiyle olabildiğince yakın ve sağlam ilişkiler kurması, çevrenin türlü olanaklarından yararlanması, çevredeki işyerleri ve önceki toplumsal kurumlarla ve özellikle de öğrenci aileleriyle işbirliği yapması; çevrenin de okulun olanaklarından yararlanması, okulu benimsemesi ve ona destek olması, okul-çevre ilişkilerinin özünü oluşturur (Uluğ, 1987:4).

Çevresiyle bağıntısı olmayan, çevreden kopuk ve kendisini soyutlamış olan okul, Öztürk (1974:261)'ün deyişiyle, "çağdışı ve müzelik" bir örgüt olmaktan kurtulamaz.

\* Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı.

Okulun çevresiyle olan ilişkilerini, "eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmeleri" açısından ele alan başlıca hukuksal kaynak Milli Eğitim Temel Kanunudur. Okul çevresine "aile" birimi bağlamında yaklaşan yasada, okul ile aile arasında işbirliği sağlanması konusu Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri arasında gösterilmektedir (1739 S.K./Md. 16).

Yasa, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde okul ile aile arasında gerekli işbirliğinin sağlanmasını, bunun için de okullarda okul-aile birliklerinin kurulmasını hükme bağlamaktadır.

Eğitimde Standartlaştırma adlı yapıtında Milli Eğitimin Temel İlkelerini irdeleyen Kardaş (1985:83), okul ile ailenin işbirliğini, toplumsal değişim sürecinde kültürel içeriğin benimsenmesi ve benimsenmesi bağlamında, okulan eğitim uygulamalarında çelişkiye düşmesini engelleyen bir güç olarak değerlendirmekte ve konunun "temel ilkeler" düzeyine çıkarılmış olmasını da buna bağlamaktadır.

Öte yandan, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde de okulun kültürel gelişim ve eğitim merkezi olması ilkesinden yola çıkılarak, yakın çevre ile ilişki kurmasının gereğine işaret edilmekte ve bu amaçla olanaklar ölçüsünde ilköğretim kurumlarında aile birliği ve koruma derneğinin kurulup işler duruma getirilmesi hükmüne yer verilmektedir (İKY/Md. 120).

Yönetsel metinlerdeki bakış açısıyla alındığında, "okul-aile işbirliği" konusu, okul çevresini aile birimine indirgeyici biçimde dar çerçeveli bir görünüş sunmaktadır. Oysa okul, kendi çevresinde aile dışında kalan öteki toplumsal kurumlarla da işbirliği yapmak durumunda olduğu gibi, bir işbirliği sözkonusu olmadan da çevresiyle etkileşim içinde bulunabilir. Bu açıdan, okulun çevresine yönelik etkileme/etkilenme durumunu okul-çevre ilişkileri düzleminde değerlendirmek daha uygun olacaktır.

Kaldı ki, okul-çevre ilişkileriyle anlatılmak istenen de genel olarak okulun halkla ilişkileridir. Çünkü halkla ilişkiler, temelde, örgütün çevresiyle olan ilişkilerini konu olmaktadır. Nitekim, tanınmış olarak okula uygulandığında da halkla ilişkiler; okulun, halkla sağlam bağlar kurup geliştirerek kendisini çevresine yerleştirme, topluma tanıtma ve yaptığı çalışmalarda çevresinden gelen yankıları değerlendirerek kendi tutumuna yön verme konusunda giriştiği planlı çabaları anlatmaktadır (Uluğ, 1989 a:2).

Okulun halkla ilişkilerinde bu ilişkilerin bir kesimini halk, ikinci kesimini de halkla olumlu ilişkiler kurma gereksinimi duyan okul oluşturmakta; iletişim süreci de bu iki ayrı kesim arasında işlemektedir. Buna göre, okul örgütü açısından halkla ilişkilerin iki boyutu söz konusudur. Bunlardan ilki, okulun niteliği ve eğitim hizmeti konusunda halkı (ve elbette bu hizmetin müşterisi durumundaki aileyi) aydınlatmak; ikincisi ise, halkın (yine öncelikle, eğitim hizmetinden yararlanan ailenin) beklentilerini dikkate alacak bir işleyiş için gerekli bilgiyi sağlamaktır.

Halkla ilişkiler bağlamında okulun çevresiyle ilişkilerini geliştirmesinde kendisine düşün temel görevler şöylece sıralanabilirler (Uluğ, 1989a:15).

1. Okulun işgörsü ve çalışmaları konusunda çevreyi aydınlatmak;
2. Çevrede, okula ve okulun çalışmalarına karşı olumlu tutum ve tavırlar yaratmak, okula güven duyulmasını sağlamak;
3. Çevreye, okulla işbirliğinin gereğini benimsetmek;
4. Çevrenin okul çalışmalarına ne türde katkıda bulunabileceğini saptayıp "somut" katılım yollarını göstermek;
5. Çevrede oluşan okulla ilgili yanlış anlamaları düzeltmek;
6. Toplumsal değişimde çevreye destek olmak.

Belirtilen işgörüleri yerine getirmekte zorlanan ya da yerine getirmeyen bir okulun kendisini çevresine benimsetmesi ve çevrede etkin bir rol oynaması beklenemez. Çevre, ancak, okulu anlayabildiği oranda ona yardımcı olma ve eğitime olumlu etkide bulunma olanağına sahiptir (Smith and Tomlinson, 1989:54).

Okul-çevre ilişkilerinde istenen sonuçların alınması, okulun kendisini tanıtmayı yanında çevreyi de yakından tanımasını; bu kapsamda çevrenin okula ilişkin beklentileriyle bunları karşılama gücünün sınırlarının çok iyi bilinmesini gerektirir (Aydın, 1994 : 184).

Bu noktada, okulu öteki örgütlerden ayıran bir özellik, okulun belirtilen tanıma ve tanıtma işlevlerinde bir tür köprü niteliğindeki gönüllü okul-çevre kuruluşlarının gücünden yararlanma olanağına sahip olmasıdır.

## 2. OKUL-ÇEVRE KURULUŞLARI

Okulun içinde yer aldığı çevreyle olan ilişkilerini geliştirme ve bu yolla hem okul amaçlarının gerçekleştirilmesini hem de çevrenin okula ilişkin beklentilerin karşılanmasını sağlamaya yönelik başlıca üç tür kuruluş bulunmaktadır. Bunlar : okul-aile birlikleri, okul koruma dernekleri ve okul vakıflarıdır. Hepsi de gönüllülük ilkesine dayalı olarak kurulan bu örgütler, kuruluş amaçları, örgütlenme ve işleyiş düzenleri açısından farklı özelliklere sahiptirler. Ancak, her üç tür kuruluşun da ortak bileşeni, okul amaçlarının daha etkili biçimde gerçekleştirilmesi bağlamında üçüncü sektör adı verilebilecek bir kapsam içinde yer almalarıdır.<sup>(1)</sup>

Çevrenin okula yönelik eylem ve hizmetleride güç birliği ve dayanışma içinde bulunması bu örgütlerle sağlanır. Bunlar; kent ve ülke ölçeğinde birbirinden kopuk ve bağımsız yapılanmaları olan, dolayısıyla eğitim uygulamalarının yönlendirilmesinde etki alanları genellikle çok düşük düzeyde kalan kuruluşlardır. 1960'lı yılların ilk yarısında gerçekleştirilen Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesinde (MEHTAP) okul-aile birliklerinin bir federasyon durumuna gelmesinin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile veliler arasında kurulması istenilen bağı güçlendireceğine dikkat çekilmişse de bu, bir öneri olmaktan öteye geçememiştir (Dinçer ve Ersoy, 1974:160).

Bu noktada, okulun çevresiyle ilişkilerini düzenlemeye yönelik kuruluşlara daha yakından bakmakta yarar vardır.

### 2.1. Okul-Aile Birlikleri

Okul-çevre ilişkileri okulun çevresinde yer alan tüm birey, kurum ve kuruluşlarla ilişkilerini kapsamakla birlikte; bu konuda ilk akla gelen, okul ile (onun çevresindeki toplumsal bir kuşak durumuyla) aile arasındaki etkileşimdir.

(1) Üçüncü sektörün, kamu ve özel sektör dışında kalan ve kâr dağıtma amacı olmaksızın gönüllü kuruluş olarak çalışan vakıf ve dernek gibi halk girişimlerini kapsadığı söylenebilir. Baloğlu (1994)'na göre, isteğe bağlılık ilkesiyle yapılan üçüncü sektör, çağdaş demokrasinin de temelidir ve "kamu yararını korumak amacıyla vatandaşları örgütleyen sektördür." Böylece üçüncü sektör deyimini, eğitim gibi devletin nicelik ve nitelik olarak yeterince karşılayamadığı kamu hizmet alanlarını her yönüyle destekleyen bir örgütlenme anlayışını vurgulamaktadır.

Okul-Aile Birliği (OAB), yasal dayanağını "Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği"nden alır. Okul öğretmen ve yöneticileriyle öğrenci velileri bu birliğin üyesidir. Bu anlamda, OAB, okul işgörenleri ile çevrenin ortaklaşa oluşturdukları bir örgüttür. Ancak burada çevre, okul öğrencilerinin veli ve veli olmayan ana babalarıyla sınırlıdır. Yönetmelik, okulda çocuğu olmayan kimselerin OAB'a üyeliğini engellemektedir.

OAB'ın temel amacı, okul ile aile arasındaki ilişkileri güçlendirmek ve velilerle öğretmenler arasında çocukları daha etkin biçimde eğitime ve yetiştirme konusunda işbirliği sağlamayı amaçlamaktadır.<sup>(2)</sup> Bu çerçevede anılan kuruluşun ilgili yönetmelikle saptanmış başlıca görevleri şunlardır (OABY/Md. 26):

- Okulun amaç, program ve eğitim ilkeleri ile yürütülen etkinlikler konusunda aileleri aydınlatmak;
- Öğrencilerin eğitsel etkinliklerinden gösterim özelliği (sergi, tiyatro, yarışma, vb) taşıyanları, ailelere göstermek için uygun ortam ve olanaklar hazırlamak;
- Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme, onlarda istedik alışkanlıklar kazandırma ve düzenli beslenme gibi konularda okul-aile işbirliğini sağlamak;
- Eğitime yönelik konularda yetişkinler için konferanslar düzenlemek, aileyle okul arasındaki işbirliğinin artırılmasına kılavuzluk yapmak;
- Öğrenci ve ailenin okulun kitaplık, bahçe, oyun ve spor salonu gibi tesislerden yararlanmaları için gerekli ortam ve olanakları hazırlamak.

OAB'ın belirtilen görevler çerçevesinde ana işgörsü, kabaca, okulu ve çevreyi birbirine yaklaştırmak biçiminde açıklanabilir. Buna göre, OAB'ın varoluş gerekçelerini şöylece özetlemek uygun olacaktır (Uluğ, 1987:5):

1. Çocuğun eğitiminde birbirleriyle uyumsuz ya da karşıt güçlerin çatışmasını önlemek;

(2) OAB; genel kurul, yönetim kurulu ve denetleme kurulu olmak üzere üç ayrı organdan kuruludur. Birlik üyelerinin tümü genel kurulu oluştururlar. Genel kurul ders yılı başında toplanarak yönetim ve denetleme kurulunu seçer. Yönetim kurulu ise, OAB üyeleri arasından seçilen beş üye ile okul müdürü ve temsilci bir öğretmenden oluşur.

2. Çocuğun gelişim gereksinimleri ve bunların karşılanmasında okul ve ailenin sorumluluğu konusunda aile üyelerini aydınlatmak;

3. Karşılıklı yardımlaşma ve dayanışma anlayış ve alışkanlıklarını geliştirmeye yarayacak bir yaklaşımla ana babanın toplumsal gereksinmelerini karşılamaya çalışmak.

Ana babanın okulla işbirliğine bilinçli olarak katılımı OAB'dan beklenen amaçlara ulaşmada önceliklidir. Bununla birlikte, bu tür bir katılımın gerçek anlamda sağlanması kolay değildir. Hemen bu noktada, okul-aile ilişkilerindeki başarısızlığı, salt ailenin işbirliği gösterme çabalarındaki isteksizliğe bağlamak yerine; bu işbirliğini nasıl yapacağı ve aradaki engelleri nasıl kaldıracağı konularında ailedeki bilgi ve anlayış yetmezliğine bağlamak daha uygun görünmektedir (Grant, 1964:5; Pollard, 1991:144).

Oysa, çocuğun okula uyumundan başlayarak okul başarısına değin pek çok konuda okul ile aile arasında sağlanacak etkili bir iletişimin okul amaçlarının gerçekleştirilmesinde başlıca belirleyicilerden birisi olduğu bilinmektedir (Levine and Havighurst, 1992:142; Smith and Tomlinson, 1989:54-72).

Öte yandan velilerin okul-çevre işbirliği ve buna bağlı OAB'ın işlevleri konusundaki görüşlerini belirlemek üzere Türkiye'de yapılan çeşitli araştırmalardan (Aslan, 1984; Ulker, 1974; Uluğ 1987) elde edilen veriler de okulla işbirliğinde ailelerin etkin durumda bulunmadıklarını ortaya koymaktadır.

İlgili yönetsel düzenlemelerin de uygulamaya bir tür yansımaları olarak, başta kent alanları olmak üzere, ilk ve orta okulların pek çoğunda OAB vardır. Ancak varlıkları kağıt üstünde görülen bu birliklerin hemen tümü de "sözde" örgütlerdir. Özellikle velilerin okul sistemi konusundaki bilgi yetmezlikleri, o arada da OAB'ın okul yönetim sistemi üzerinde yönlendirici bir güç ve yetkisinin bulunmaması bunun başlıca nedenidir.<sup>(3)</sup> Dolayısıyla, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesinde en dinamik gönüllü kuruluşlar arasında olması gereken OAB'ların belirlenmiş görevlerini gerçek anlamda yerine getirmeleri, varolan yapı düzeninde kolay değildir.

(3) OAB; kendi yönetmeliği gereğince, okul yönetimini yapmakta olduğu işlerde destekler ve okulu (dolayısıyla da okul yönetimini) güç duruma sokacak kararlar veremez. Buna göre, OAB'ın okul yönetimiyle içiçe ve bir anlamda ona bağımlı olarak işgörmeye yetisine sahip bir örgüt kimliği taşıdığı anlaşılmaktadır. Böylece OAB'tan, her koşulda, yönetime destek olması gibi tek yönlü bir beklenti içinde bulunulmaktadır.

## 2.2. Okul Koruma Dernekleri

Okulun çevreyle bütünleşmesinde dikkat çeken gönüllü örgütlenmelerden birisi de derneklerdir. Daha çok okul koruma ya da mezunlar derneği olarak ortaya çıkan bu yapılaşmada ağırlık, okul koruma derneği (OKDE) biçiminde kendisini göstermektedir.

OKDE'lerin kuruluş ve işleyişleri yürürlükteki mevzuat açısından 2098 sayılı Dernekler Kanununa göre sağlamır. Bunların genel amacı; okulun geliştirilmesi, eksikliklerinin giderilmesi ve okulda yürütülen eğitim etkinliklerinin daha sağlıklı bir fiziksel ortam içinde gerçekleştirilmesi için gerekli önlemlerin alınmasında okula yardımcı olmaktır.

OKDE'lerin uygulamadaki işlevi, okula gelir kaynakları yaratarak eğitim amaçlarına ulaşılmasına destek olmaktır. Böyle olunca da çevrenin bu tür derneklerle okul bağlamındaki ilişkileri belirli bir akçalı destekten öteye geçmeme gibi dar bir çerçevenin sınırları içine sıkışıp kalmaktadır.

Bir okulda koruma derneğinin kurulabilmesi için en az yedi kurucu üye gerekir. Derneğin tüzel kişilik kazanması kuruluş bildirisinin ilgili mülki amirliğe verilmesinden sonra gerçekleşir. OKDE'lerin organları genel kurul, yönetim kurulu ve denetleme kurulu olmak üzere üç kuruldan oluşur.

OKDE, okul çevresi tarafından ve yasal bir zorunluluğu bulunmamasıyla birlikte daha çok öğrenci velilerince kurulur. Okul yönetici ve öğretmenleri, Dernekler Kanunu hükümlerine göre dernek kurucusu olamazlar. Bunlar kurulmuş olan OKDE'ye MEB'den izin alarak üye olabilirler. Bu durumda bile, yine de dernek yönetim ve denetleme kurullarında okul yönetici ve öğretmenlerine görev verilemez. Buna göre, OKDE'ler tümüyle okul çevresi tarafından oluşturulan örgütlerdir. Uygulamada bunlar, okul-aile bütünlüğü içinde OAB'ın tüzel kişiliği olan bir tür uzantısı durumunda, maddi konularda okula destek sağlama işgörüleriyle yapılanmış kuruluşlardır.

OKDE'lerin gelirleri her tür bağışlar, üye ödentileri ve çeşitli sosyal amaçlı etkinliklerden sağlanır. Bir örnek olmak üzere, 1991 yılında bu yolla sağlanan ve eğitim alanına aktarılan kaynakların tutarı yine o yıl itibarıyla 226 milyar TL'yi bulmaktadır (Toptan, 1992:131).

### 2.3. Okul Vakıf Kuruluşları

Özellikle son on yıldan bu yana okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesinde kendisini gösteren gönüllü kuruluşlardan birisi de eğitim ve okul vakıflarıdır. Okul vakıflarını aile birliği ve koruma derneğinden ayıran, vakfın yardım amaçlı bir ekonomik işletme olarak kendisini göstermesidir.

Bu anlamda vakıf, toplumsal yaşamın bir gereği olarak "toplumsal yardım ve iyilik" temelinde bir tür işletme özelliği taşıyan tüzel kişiliğe sahip bir özel hukuk kurumudur (Uluğ, 1989b).

Okul vakıfları okulun kantin, çay ocağı, fotokopi ünitesi, spor tesisleri, servis hizmetleri, vb türteki sosyal birimlerinin işletilmesinden başlayarak, OKDE eliyle yürütülmesi olanaklı olmayan işlerden sağladıkları gelirlerle okulu yaşatıp geliştirmeye çalışan hizmet kuruluşlarıdır.

OKDE'den farklı olarak okul işgörenlerinin de yönetimde söz sahibi olabildikleri vakıflar, öğrenci velilerinden bağış yoluyla sağladıkları gelirleri, çoğu okuluçi işletme etkinlikleriyle genişleterek genel eğitim çalışmalarında okula destek sağlayan kuruluşlardır.

Büyük kentlerin gelişmiş ortaöğretim kurumlarından başlayarak sayısı son yıllarda hızla artan okul vakıfları, Vakıflar Genel Müdürlüğünün denetiminde, giderek, okul sisteminin kendi gelir kaynaklarını yaratmasında işlevsel bir araç olarak gelişme yolundadırlar.

Öte yandan okul çevresini, okulla olan etkileşiminden öteye daha geniş bir boyutta ve ulusal düzeyde eğitim öğretim etkinliklerine katkıları açısından ele alınca, bu konuda örgütlenmiş çeşitli vakıflar öne çıkmaktadır. Bunlar içinde en güçlüsü, MEB'in bir tür yan kuruluşu gibi çalışan Milli Eğitim Vakfıdır. (Toptan, 1992). Başlıca amacı, işletilmesini MEB'e bırakmak üzere yeni okul bina ve tesisleri yapmak, okulların bakım ve onarımlarına katkıda bulunmak, ders araç gereçlerini sağlamak, yoksul öğrencilere yatılı ve burslu öğrenim olanağı yaratmak olan söz konusu vakıf, kurulduğu 1981 yılından bu yana, kısa sürede, çevrenin eğitime yönelik katkılarıyla büyüyüp gelişmiş ve güçlü bir konuma gelmiştir.

### 3. OKUL PROGRAMLARI VE ÇEVRE

Günümüz anlayışı okulu çevrenin eğitim gereksinmelerinde merkez rolü oynayan ve toplumsal gelişmede itici güç olan ya da olması gereken bir yapı olarak algılama eğilimindedir.

Süreç içinde, eğitimin toplum yaşamında geleneksel okulun öngörüldüğü amaçlardan farklı olarak daha etkin bir rol üstlenmesi anlayışı, okul işgörülerinin yeniden gözden geçirilmesi ve amaçların toplumsal duyarlılığı öne çıkarıcı yönde yenilenmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. 1930'lu yıllardan başlayarak, başta ABD olmak üzere çeşitli ülkelerde geliştirilen ve toplum kalkınmasında önemli işlevler üstlenen bu yeni okul tipine çevre ya da toplum okulu (community school) adı verilmektedir (Havighurst and Neugarten, 1972:225).

Çevre okulu, toplumsal kalkınmayı sağlamak ve kültürü geliştirmek amacıyla gerekli görev ve sorumlulukları üstlenen ve bunun için etkinlikte bulunan bir okuldur. Bu anlayış içinde okul, çevrenin kalkınması için çalışan bir kuruluş olmalı ve içindekiler de çevre çalışmalarına katılmalıdır (Bursalıoğlu, 1979:197). Çevre okulundan, okulun; öğretmen, öğrencisi, binası ve her türlü olanağı ile çevresine yararlı olması ve toplumsal etkinliklerinde çevresine önderlik yapması beklenmektedir. Özellikle kırsal kesimde bu beklentinin önem derecesi daha da artmaktadır.

Çevre okulunun başlıca belirleyici özellikleri şunlardır (Havighurst and Neugarten, 1972:228-230; Karagöz, 1966:255) :

1. Okul toplumsal kalkınmanın odağında yer alır. Çevresinin toplumsal yaşam niteliklerini yükseltmek için çaba gösterir. Toplumun önemli sorunlarıyla yakından ilgilidir.

2. Okul bir yandan çevresiyle olan ilişkinin geliştirilmesine önem verirken, öte yandan da çevrenin düşünce ve değerlerini dikkate alır ve onları anlamaya çalışır. Bu amaçla, halkla daha etkili işbirliği yollarını araştırarak eğitsel etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde çevrenin katılımcı olmasına olanak sağlar.

3. Çevre okulunun programı esnekler. Dolayısıyla program, öğrencilere keşfetme, geliştirme ve yerel toplum kaynaklarını kullanmayı öğretirken, bütün topluma hizmet vermeyi de amaç edinmektedir.

4. Çevre okulu, çevreyi bir öğretim laboratuvarı olarak ele alır. Böylece, eğitim içeriğini çevrenin toplumsal ve ekonomik sorunları ile yakın çevrenin türlü kaynakları oluşturur. Bu yolla yetişen öğrenci tüketici olmaktan çok üretici, taklitçi değil yaratıcı, ezberci değil araştırmacı niteliklere sahip olur.

5. Çevre okulu demokratik düzeni geliştirmeye çalışır. Bu tür bir okulda demokrasi yaşayarak öğrenilir. Bireysel ayrılıkları kabul etme, birlikte çalışma, yardımlaşma, sorumluluk yüklenme, öz eleştiri, hoşgörü ve benzeri ilkeler öğrencilere kendi yaşantıları yoluyla kazandırılmaya çalışılır.

Çevresiyle sıkı biçimde ilişkide bulunan ve çevre kalkınmasına hizmet eden okul tipine bir örnek olarak köy enstitüleri modeli gösterilebilir. Nitekim bu modele göre okul, toplumsal değişimde değişimin başlangıç noktası, önderi durumundadır. Türkiye koşulları içinde ilginç bir çevre okulu denemesi olan köy enstitüleri uygulaması bir yana bırakılırsa, Türk Eğitim Sistemi içinde yer alan okullarda okul-çevre ilişkilerinin gerçek anlamda hem öğrencinin eğitimine hem de çevrenin kalkınmasına katkıda bulunacak biçimde gerçekleştirilebildiği söylenemez. Nitekim sistem uygulamasında önc çikan okul tipi, daha çok, geleneksel anlayışı vurgulayıcı yöndedir. Buna göre, okuldan kendi işini yani öğretimi yapması beklenmekte, sosyal bir sistem olarak okulun çevresiyle ilişkilerine gereken değer gösterilmemektedir. Başka bir deyişle, Türkiye'de okul çevre ilişkilerinin "okul çevresinde gerçekleşen ekonomik, toplumsal, kültürel yaşamdan, işyerinden, fabrikadan, tarladan, çarşıdan, müze, sergi ve konser salonundan..." kopuk olduğunu söylemek gerekmektedir. (Tezcan, 1988:317).

Türkiye'de okul sisteminin çevreyi algılaması ve çevreyle olan ilişkilerini anlayabilmek için okul programlarını çözümlenmeye çalışmak yararlı olacaktır. Çünkü programlar okul amaçlarını ortaya koyan, dolayısıyla da çevre ilişkilerinde bir tür değerlendirme ölçütü olarak yaklaşılacak belgelerdir. Burada genel bir yaklaşım sergileyebilmek yönünden, ilköğretimin iki kademesine ilişkin programlar genel çizgileriyle inceleme konusu yapılmaktadır.

### 3.1. İlkokul Programında Okul-Çevre İlişkileri

İlkokul Programına göre, ilkokulun eğitim öğretim ilkelerinden biri-

si, "okulun kültürel gelişme ve eğitim merkezi" olmasıyla ilgilidir. Çevre okulunun eğitim yaklaşımını yansıtan bu ilke çerçevesinde, sözkonusu Program, okulu yalnızca öğretim yapılan bir yer olarak almamakta; çevresindeki yetişkinlere ve kurumlara da kapısını açan ve eğitim açısından onlara merkezlik eden bir kurum olarak değerlendirmektedir (MEB, 1995a:25).

İlkokul Programında bunun nasıl gerçekleşeceği şöyle belirtilmektedir: Okul, çeşitli eğitsel toplantılar ve kurslar düzenleme, okuma yazma bilmeyenlere okuma yazma öğretme, okul dışındakilerin kültürlerini artırma, kitaplığından halkı da yararlandırma gibi halk eğitimi ve toplum kalkınmasıyla ilgili örnek çalışmalarla çevreye önderlik görevini yerine getirmeli; böylece de çevre halkını yetiştirme ve çevreyi geliştirip güzelleştirmede etkin bir rol oynamalıdır. Ayrıca okul, çevrenin ortak gereksinimlerinin, toplumsal ve ekonomik sorunlarının ele alınıp çözüm yollarının düşünülmesi, gerekli önlemlerin araştırılması ve çözümsel girişimlere geçilmesi yolunda çalışan kuruluşlarla da yakın işbirliği içinde bulunmalıdır.

İlkokul Programında programın uygulanmasıyla ilgili ilkeler açıklanırken okulun çevresiyle ilişkilerine de yer verilmektedir.

*Okul, çevre halkının çeşitli ihtiyaçları ile ilgilenmeli, onlarla iyi ilişkiler kurarak işbirliği yapmalıdır. Çocuklara bazı beceriler kazandırma, onları eğitsel gezilere götürme, sergi ve müsamere hazırlıklarına yardım etme, vb. işlerde, sınıf anneleriyle kaynak kişilerin katılmalarına fırsat verilmelidir. Böylece eğitim öğretim faaliyetlerinde mahallilik ilkesine uyularak içinde yaşanılan yerin başlangıç noktası olarak kabul edilmesi; okulun da yakın çevrenin ihtiyaç ve problemleriyle ilgilenmesi ve yakın çevreden bir eğitim laboratuvarı gibi yararlanması gerçekleştirilmiş olur (MEB, 1995a:34).*

Görüldüğü gibi, kavramsal olarak, İlkokul Programı çevre okulu modelinden geniş ölçüde etkilenmiştir. Program, okulun çevresiyle olan ilişkilerini canlı, etkili ve katılımcı bir yaklaşımla ele almakta ve çevrenin sorun ve gereksinimlerinin okulda incelenmesini temel ilke saymaktadır. Sonuç olarak okulun çevresiyle bütünleşmesi, anılan program ilkeleri arasında gerekli yeri almış durumdadır. Ancak, program düzeyinde yerini bu-

lan bu ilkenin uygulamadaki geçerliğinin, söz konusu ilkeyle gerekli uyarılığ gösterildiğini söylemek aşırı iyimserlik olacaktır.

### 3.2. Ortaokul Programında Okul-Çevre İlişkileri

İlkokul Programında olduğu gibi, Ortaokul Programında da okulun çevreye yönelik katılımlı etkinliğinin sağlanması açısından, her iki çevreyi birbirine yaklaştırıcı ilkelere rastlanmaktadır.

*Ortaokul Programına göre, okul, "öğrenci, öğretmen ve idarecileriyle birlikte, ailelerin de katıldığı bir insan topluluğunun işbirliği, yardımlaşma ve sorumluluk duygularıyla birbirine bağlandığı ve birbirlerinin sevincini, kederini, görgülerini ve bilgilerini paylaştığı gerçek bir hayat çevresi olmalıdır" (MEB, 1995b:16).*

Bu bağlamda, ortaokulun çevresiyle ilişkilerinde temel alınacak ilkelere başlıcaları şunlardır : (MEB, 1995b:23-28)

1. Okul ile aile arasında sıkı bir işbirliği sağlanmalıdır. Öğrencinin yetişmesinde aile ile okulun görüş ve işbirliği yapması zorunludur. Okul ve aile birbirine yakınlık ve anlayış göstermelidir.

2. Okul yaşama sıkı sıkıya bağlanmalıdır. Okul, çevrede hergün karşılaşılan çeşitli sorunların tartışılıp incelendiği, bilimsel yollarla sorunların çözümlenip sonuçlara bağlandığı bir öğrenim kurumu durumuna gelmelidir.

3. Okul, ders konularını çevrenin bünyesi, yaşamı ve sorunları üzerinde toplamalıdır. Bu anlayış içinde okul, çevredeki çeşitli kaynaklardan geniş ölçüde yararlanmalıdır.

4. Okul, çevredeki çalışmalara katılarak onu iyileştirmeye çalışmalıdır. Öğrenci ve öğretmenler velilerle işbirliği yaparak çevre için yararlı olacak işlere girişmelidirler.

5. Okul, olanaklarından yalnız öğrencileri değil, ana babaları da yararlandırmalıdır. bu açıdan okul-aile ilişkileri yalnız öğrencinin gelişmesinde ve iyileşmesinde etkili olmakla kalmayıp, ailelerin yaşamına da etkin olacak bir nitelikte olmalıdır.

Burada sayılan ilkelerin, okul-çevre bütünleşmesinde dikkate değer

oldukları ortadadır. Ancak, İlkokul Programında olduğu gibi, Ortaokul Programının uygulamasında da çevreyle ilişkiler konusunun büyük ölçüde gözardı edildiği ve çevreye gereken önemin verilmediği burada belirtilmelidir.

### 4. GENEL BİR DEĞERLENDİRME

Okulla çevresi arasında eğitim amaçlarına dönük karşılıklı iletişime dayalı bir dayanışma anlayışının sağlanabilmesi için, öncelikle bu ikisinin birbirine yaklaştırılması gerekmektedir. Bu anlamda, okul-çevre ilişkilerini geliştirebilecek can alıcı nokta, iletişimdir. Çevresinde olup bitenlere kulak tıkayan, onları görmezden gelen ya da yok sayan bir okulun, amaçlarına ulaşmada başarılı olmasını beklemek boşunadır. Bu noktada sorun, okul yönetimini yakından ilgilendirmektedir. Çünkü, yöneticilik konumu hem çevrenin okulla ilgili beklentilerini hem de bu beklentilerin ne ölçüde karşılanabileceğinin yakından bilinmesini gerektirmektedir.

Geniş anlamda olmamakla birlikte, okul-çevre ilişkisini belirleyen bir tür gösterge niteliğindeki okul-aile ilişkileri, toplumun yapısal özelliklerine göre farklı anlamlarda değerlendirilmektedir.

Toplumsal ilişkilerin daha çok geliştiği kentsel kesimlerde bu ilişkiler, çocuğun çevresine uyumunu kolaylaştırma, ilişkilerini yönlendirme, öğrenimini etkinleştirme, toplumsal gelişimini izleme ve çocuk için okulun ve ailenin bütün olanaklarının işe koşulması anlayışıyla değerlendirilme yolundadır.

Öte yandan, geleneksel çevreyi oluşturan kesimlerde ise, bu değerlendirme tümüyle farklıdır. Nitekim "modern" ya da "çağcıl" çevre adını verebileceğimiz açık çevrelerde, okul-aile ilişkilerinin karşılıklı olarak istendik bir ortam üzerine oturmasına karşın; eğitim düzeyi düşük geleneksel çevrede, ana baba okula gitmekten ve okulla işbirliğinden uzak durma eğilimindedir. Geleneksel ailenin okula gitmesi en somut ve katılımlı biçimde, ancak öğrencinin başarı durumunun öğrenilmesi amacıyla yapılan okul toplantılarında gerçekleşmektedir. Bu amacın dışındaki etkinliklere bu tip aile çoğu durumda kapalıdır. Bunda, okulun kendi değerler sistemiyle, çevrenin değerler sisteminin farklı yapıda bulunması başlıca etken olarak gösterilebilir. Başka bir deyişle, geleneksel çevrenin okul ile top-

lumsal ilişkilerindeki güçsüzlüğünü, bu çevrenin eğitim olgusuna yine geleneksel kalıplar içinde yaklaşmasında aramak yanlış olmaz. Nitekim, bu anlayışın bir yansıması olarak, belirtilen kesimlerde çocuk, okulda öğretmen ve okulun kendi iç sistemiyle yüzyüze bırakılarak bir anlamda "kendi haline" terkedilmektedir. Bu kesimlerde öğrenci için yerleşik olan, "eti senin, kemiği benim" yargısı, gücünü bugün de canlı biçimde sürdürmektedir.

Hiç kuşkusuz bu yargı gücünü geleneksel okuldan almaktadır. Çünkü, geleneksel çevredeki toplumsal ilişkiler geleneksel okulu benimsemeye daha yatkındır. Ancak, geleneksel okulun öğretmeni merkez alarak, öğretimde ceza ve disiplini başlıca yöntem olarak benimsemesi ve o arada öğrencinin varlığını ve kişiliğini geri plana itip onları herşeye boyun eğen, eleştirme hak ve yetkileri olmayan edilgin insanlar biçimde yetiştirme yönündeki anlayışı, günümüzde değerini tümüyle yitirmiş bulunmaktadır. Bunun yerine çağdaş eğitim yaklaşımı, eğitimin daha insancıl, daha hoşgörülü ve daha esnek bir anlayışa dayanmasını temel almaktadır. Bu tür ilişkilere yabancı olan geleneksel değerler sistemine bağlı çevrelerin, öğrencilerin devamını sağlama ve okula destek olmadan çok, toplumsal ilişkiler yönünden okul yaşamına kabulleri doğal olarak oldukça sınırlı kalmaktadır.

Bu noktada, okula düşen temel görev; okul-çevre ilişkileri bağlamındaki toplumsal etkinliklerine ağırlık vererek çevreyle dengeli, anlaşılır, yapıcı, duyarlı ve hoşgörülü bir ilişkiler bütünlüğü içinde, gerekli olan anlayışsal ortamı kurmanın yollarını araştırmaktır. Çünkü okul, çevresinin niteliksel yapısı ne olursa olsun, özünde o çevreye hizmet götüren bir kurum özelliği taşımaktadır. Bu nedenle, çevresiyle ilişkileri güçlü olan bir okul, çevrenin gereksinim ve ilgilerini tanıma ve duyarlılık gösterme yanında; çevrenin de kendisine her alanda sahip çıkarak benimseyip desteklediği ve katkıda bulunduğu bir eğitim örgütüdür.

Sonuç olarak, okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesinde temel yaklaşım, bu iki yapının birbirlerini tanıma, yükümlülük ve sınırlılıklarını saptayarak benimseme ve karşılıklı beklentilerini uyumlaştırmalarını öngörmektedir. Bunun için, başta aileler olmak üzere, ilgili bütün toplumsal kurumlara ve o arada onlardan daha çok okula önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aslan, Battal. 1984. "Ankara Merkez İlçelerinde İlkokullar Düzeyinde Okul-Aile İlişkileri", Basılmamış Doktora Tezi, Ankara : H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, Mustafa. 1994. Eğitim Yönetimi : Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Baloğlu, Zekai. 1994. "Türkiye Üçüncü Sektör Konferansı", Milliyet Gazetesi. 28 Haziran.
- Bursalıoğlu, Ziya. 1979. Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara : A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Dinçer, N. ve T. Ersoy. 1974. Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) Tavsiyelerinin Uygulama Durumunu Değerlendirme Araştırması. Ankara : TODAİE Yayınları.
- Grant, E.H. 1964. Okul Aile İşbirliği Nedir ve Nasıl Sağlanır? Çev. : İ. Yurt, Ankara : MEB Yayını.
- Havighurst, Robert J. and B.L. Neugarten. 1972. Society and Education. Boston : Allyn and Bacon.
- Karagöz, Süleyman. 1966. Köy İlkokullarında Eğitim ve Öğretim. Ankara : MEB Yayını.
- Kardaş, Rıza. 1985. Eğitimde Standartlaştırma (Milli Eğitim Temel Kanunu Açısından Standartlaştırmaya İlişkin Bir Yaklaşım). Ankara : Milli Eğitim Basımevi.
- Levine, D.U. and R. J. Havighurst. 1992. Society and Education. Massachusetts : Simon and Schuster.
- MEB. 1983. "Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği", Tebliğler Dergisi. 2141, 20 Haziran.



-----, 1993. **Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.**  
Ankara : MEB Yayınları Mevzuat Dizisi 240.

-----, 1995a. **İlkokul Programı.** Ankara : MEB İlköğretim Genel  
Müdürlüğü.

-----, 1995b. **Ortaokul Programı.** Ankara : MEB İlköğretim Genel  
Müdürlüğü.

MEGSB. 1984. **Milli Eğitim Temel Kanunu ile İlköğretim ve Eğitim  
Kanunu.** Ankara : Milli Eğitim Basımevi.

Özttürk, Hüseyin. 1974. **Modern Eğitim Sosyolojisi.** İstanbul : Büyük  
Dağıtım Yayınevi.

Pollard, Andrew. 1991. **The Social World of The Primary School.**  
London : Cassel Educational Ltd.

Smith, D.J. and S. Tomlinson. 1989. **The School Effect : A Study of  
Multi-Racial Comprehensives.** London : Pinter Publishers Ltd.

Tezcan, Mahmut. 1988. **Eğitim Sosyolojisi.** Ankara : Bilim Kitap  
Kırtasiye Ltd.

Toptan, Köksal. 1992. **TBMM 1993 Yılı Bütçe Konuşması.** Ankara :  
MEB Yayını.

Uluğ, Feyzi. 1987. **Ankara Cumhuriyet Lisesinde Öğrenci Vellilerinin  
Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Algıları.** Ankara (Çoğaltma).

-----, 1989a. **Türk Kamu Yönetiminde Halkla İlişkiler ve Enformasyon.**  
Ankara : TODAİE- Kamu Yönetimi Araştırma Projesi No : MY  
002 (Çoğaltma).

-----, 1989b. "Türk Vakıf Yönetimi", **İdarecinin Sesi Dergisi.** 3;5 Eylül, ss. 8-13.

Ülker, Halil İ. 1974. **Okul-Aile İşbirliği Araştırması.** Ankara : MEB-  
PAKD Yayını.