

**BİLGİLENDİRME VE GRUPLA PSİKOLOJİK
DANIŞMANIN ÜNİVERSİTE BİRİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTEYE UYUMLARI
ÜZERİNE ETKİSİ***

**** F.Gül AKBALIK**

Özet

Bu araştırma Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi 1.sınıf öğrencileri (deney grubunda 18 kontrol grubunda 18 öğrenci) ile yürütülmüştür. Uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin, (1)Üniversiteye Uyum Ölçeği (toplam) (2)Sosyal Uyum Alt Ölçeği (3)Akademik Uyum Alt Ölçeği, son-test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı olarak artacağı ancak kontrol grubunun puanlarında bir değişme olmayacağı biçiminde ifade edilen denenceler test edilmiştir.

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Üniversiteye Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach-Alfa Güvenirlik Katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerde ise bu oran .82 (Akademik Uyum Alt-Ölçeği) ve .91 (Sosyal Uyum Alt-Ölçeği) dir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerine 5 saat süren akademik çevrenin tanıtımı ve verimli ders çalışma yöntemleri konusunda bilgi verilmiş ayrıca aynı grupla 10 oturum süren, amaca yönelik grupla psikolojik danışma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Aynı süre içerisinde kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Grup uygulamasının başlangıcında ve bitiminde her iki gruba birden ilk ve son testler verilmiştir. Verilerin analizinde Split-Plot desenli Varyans Analizi tekniği kullanılmıştır.

Bilgilendirme ve (amaca yönelik) grupla psikolojik danışma uygulaması öğrencilerin üniversiteye ve sosyal çevreye uyumlarında anlamlı bir gelişmeye neden olmuş ancak akademik uyumlarına anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

* Bu araştırma A.Ü Araştırma Fonu tarafından desteklenmiş olup, Prof. Dr. Yıldız Kuzgun danışmanlığında hazırlanan aynı isimli tezin bir özetidir

** Psikolog Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Birimi

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of information giving and group counseling (task oriented) on the academic, social and (total) university adjustment scores of freshmen at the University of Ankara.

In this research Adjustment to University Scale that developed by the researcher was used to determine the academic, social and total adjustment to university. Internal consistency of the total scale examined by Cronbach-Alfa formula. Reliability coefficient was found as .90.

*The subjects were randomly assigned to experimental (18) and control (18) groups. The scale was administered to all of the students before the treatment. Experimental group was received information about academic environment, learning strategies, time management and then they participated in a (task oriented) counseling group. Groups were held once a week for eleven weeks. Control group didn't received any manipulation during this time. The statistical analysis of the data showed that information giving and group counseling exerted positive changes on the social and university (total) adjustment, but not academic.**

GİRİŞ

Her yıl güz mevsiminde on binlerce öğrenci üniversiteye başlamakta, bunların bir kısmı evinden ve ailesinden ilk kez uzaklaşmaktadır. 1996-1997 öğrenim yılında yaklaşık 130.000 öğrenci yüksek öğrenime kaydını yaptırmıştır. Öğrencilerin % 50-55'i öğrenimini ailesinden uzakta sürdürmekte (Saran, 1975; Çağlar, 1986), bu öğrencilerden bazıları ilk kez bir yurt ya da evde farklı kültürlerden gelen kişilerle bir arada yaşamaya başlamaktadırlar. Öğrencilerin çoğunluğu bu yeni ortama uyum sağlayabilirken, yapılan bir araştırmada (Ekşi, 1982), üniversite öğrencilerinin %29'unun fakülte ve üniversite yaşamına uyum sağlamada önemli sorunları bulunduğu ortaya konulmuştur.

IV. Beş Yıllık Kalkınma Plânının 1981 yılı program döneminde, yükseköğrenim gençliğinin kişisel ve sosyal sorunlarının mediko-sosyal merkezlere bağlı olarak fakültelerde kurulacak rehberlik birimleri aracılığı ile çözülmesi gerektiği vurgulanmıştır. 2547 sayılı Yüksek Öğrenim Yasasının 47. maddesinin c fıkrası uyarınca yüksek öğretim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma merkezleri kurulması ve bu hizmetin tüm üniversitelerde sağlık-kültür ve spor daire başkanlıklarınca yürütülmesi planlanmıştır (Resmi Gazete,1981).

Bu dairenin yönetmeliğinin ilk maddesinde üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyumunu kolaylaştırmaya yönelik çalışmalara yer verildiği halde, bu hizmetler merkezi olarak sağlık-kültür ve spor daire başkanlıkları bünyesinde diğer sağlık hizmetleri ile birlikte ele alınarak, genellikle psikolojik danışma hizmetlerine ağırlık verilmekte rehberlik hizmetleri yeterince yerine getirilememektedir.

Özdemir (1985), öğrencilerin en fazla vurguladıkları sorunun okul ve başarı ile ilgili olduğu, bunu gelecek, aile ve karşı cinsle arkadaşlık sorunlarının izlediğini belirtmiştir. Özgüven ve arkadaşları ise (1988) öğrencilerin % 74'ünde gerilim, % 68'inde aşırı kaygı, % 66'sında uykusuzluk, % 61'inde duygusal kararsızlık, % 56'sında sürekli hayal kurma, % 54'ünde aşırı heyecan ve alınganlık, % 49'unda çevre koşullarına uyum sağlayamama, % 48'inde insanlardan kaçma, içe kapanma, % 46'sında insanlarla iyi ilişki kuramama, % 42'sinde ise nedeni belirsiz korkular olduğu görülmüştür.

Aksu ve Paykoç'a göre, (1986) öğrencilerin %78'i üniversitelerinde hangi fakültelerin olduğunu bilmemekte, %71'i ise fakültelerinde bulunan bölümleri tanımamaktadırlar.

Öğrencilerin ruhsal bozukluklarına ilişkin araştırmalarda ise Güney (1985), Ankara Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin

%70'inde depresyon belirtileri görüldüğüne işaret etmektedir. Ayrıca öğrencilerin % 80'inde derslere karşı ilgisizlik, akademik başarıda düşüş, beslenme ve uyku bozuklukları, depresif duygular, iç sıkıntısı, çabuk öfkelenme gibi belirtilerin görüldüğü uyum bozuklukları bulunduğu belirtilmiştir (Güleç,1986;Yanbastı,1989). Bu bulgular, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum sorunlarının ne ölçüde ciddi bir boyutta olduğunu ve bu hizmetlerin önemini göstermesi bakımından düşündürücüdür.

Gençlere yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği onların psikolojik sağlığını olduğu kadar sosyal ve akademik uyumlarını ve başarılarını da etkilemektedir. Sorunu olan öğrenci, enerjisini bu sorunu çözmek için harcadıkça, ders dinlemek ve çalışmak için gereken enerjisi azalacak ve istenen akademik verimi gösteremeyecektir.

Öğrencilerin kendilerini ve akranlarını tanımalarına yardımcı olan grupla psikolojik danışma hizmetleri ile akademik ve sosyal çevre hakkında bilgilendirme hizmetlerinin bir arada yürütülmesinin, öğrencilerin üniversiteye uyumlarını kolaylaştırması yanında, uyum sağlayamama nedeniyle başarısızlık ve okuldan ayrılma gibi olumsuz sonuçları da engelleyeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarına yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirilecek bilgilendirme ve (amaca yönelik) grupla psikolojik danışma uygulamasının etkililiğini değerlendirmek olup, bu amaç doğrultusunda şu denenceler sınanmıştır; (1)Uygulamaya katılan öğrencilerin Üniversiteye Uyum Ölçeği son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olacaktır. Kontrol grubunun üniversiteye uyum puanlarında herhangi bir değişiklik olmayacaktır. (2)Uygulamaya katılan öğrencilerin Sosyal Uyum Alt Ölçeği son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olacaktır.

Kontrol grubunun sosyal uyum puanlarında herhangi bir değişiklik olmayacaktır. (3)Uygulamaya katılan öğrencilerin Akademik Uyum Alt Ölçeği son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olacaktır. Kontrol grubunun akademik uyum puanlarında herhangi bir değişiklik olmayacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın bağımsız değişkenini “Bilgilendirme ve grupla psikolojik danışma uygulaması”, bağımlı değişkenini ise üniversiteye uyum ölçeğinden alınan akademik uyum, sosyal uyum ve toplam üniversiteye uyum puanları oluşturmaktadır. Bu çalışmada ön-test ve son-test kontrol gruplu "deneysel model" benimsenmiştir.

Araştırma Grubu:Araştırma grubunu, 1995-1996 öğretim döneminde Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi birinci sınıfına başlayan ve bilgilendirme ve grupla psikolojik danışma hizmetinden yararlanmak isteyen 36 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler cinsiyetlerine ve bölümlerine göre, olabildiğince eşleştirilip seçkisiz olarak 18'er kişiden oluşan deney ve kontrol gruplarından birine yerleştirilmiştir. Bu öğrenciler 17-22 yaşları arasında bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları:Araştırmanın amaçları araştırmacı tarafından geliştirilen Üniversiteye Uyum Ölçeği (Ü.U.Ö) ile değerlendirilmiştir.

Üniversiteye Uyum Ölçeği (Ü.U.Ö): Bu çalışmada kullanılmak üzere, yurt dışında (Holmes,Rahe,1967; Zitzow,1984; Baker,Siryk,1983) ve ülkemizde bulunan üniversiteye uyumu ölçmeyi amaçlayan ölçekler (Özgüven, 1992) gözden geçirilmiş ancak bunlardan bazılarının kültüre özgü maddeler içermesi,

bazılarının ise bu araştırmada ölçülmek istenen boyutları içermemesi nedeni ile bu ölçeklerden yararlanarak yeni bir ölçek geliştirme gereği duyulmuştur.

Ölçeğin geliştirilmesi, maddelerin seçimi, belirli puanlar verecek biçimde gruplanması, birleştirilmesi ve düzenlenmesinde rasyonel yaklaşım benimsenmiştir. Maddelere verilecek tepkilerin ortada toplanmasını önlemek için dört seçenek hazırlanmış , seçenekler "bana tamamen uyuyor" , "bana oldukça uyuyor" , "bana biraz uyuyor" ve "bana hiç uymuyor" biçiminde sıralanmıştır.

Puanlama: Tepkilerin sayısallaştırılmasında en olumlu tepki seçeneğine en yüksek olmak üzere 1 'den 4'e kadar değerler verilmiştir. Deneklerin işaretledikleri seçeneklerin sayısal değerleri toplanarak ölçeğin tümü ve alt ölçekler için tek bir puan elde edilmektedir. Ölçekten alınacak daha fazla puan daha iyi uyumun göstergesi olacaktır.

Ü.U.Ö'nin Geçerliliğine ve Güvenirliğine İlişkin Çalışmalar: Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, uzman görüşüne gidilmiş ve psikolojik danışma ve ölçekleme konusunda uzman beş kişilik bir jüri tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Maddeler ifade ve kapsam açısından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğin 72 maddeden oluşan deneme formu hazırlanmıştır.

Ölçek 1994-1995 yılının birinci yarısında, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, birinci sınıf öğrencilerinden uygulama gününde mevcut olan ve ölçeği doldurmaya istekli, 210 öğrenciye uygulanmış, eksik yanıtlar içeren kağıtlar çıkartılarak 103 kız, 98 erkek olmak üzere 201 öğrencinin yanıtları istatistiksel analize alınmıştır.

Madde-toplam korelasyonları .30'un üzerinde bulunan 31 maddeye verilen yanıtlar faktör analizinde incelenerek maddelerin daha fazla ilişkili olduğu boyutlar bulunmuştur. Sosyal uyumla

ilişkili faktörde bulunan maddelerin (26 madde) faktör yükleri .33 ile .68 arasında değişmekte, akademik uyumla ilişkili bulunan faktörde yer alan maddelerin (5 madde) faktör yükleri ise .60 ile .82 arasında değişmektedir. Görüldüğü gibi alt ölçeklerde bulunan maddelerin sayıları eşit değildir. Ancak araştırmanın, alt ölçek puanlarını birbiriyle karşılaştırmak gibi bir amacı olmadığından madde sayılarını eşitleme çabasına girilmemiştir. Ü.U.Ö'nin toplam açıkladığı varyans oranı ise 35,8 dir. Tüm bu analiz sonuçları ölçeğin aynı zamanda yapı geçerliğinin kanıtı olarak da düşünülebilir.

Ü.U.Ö'nin, Özgüven (1992) tarafından geliştirilen Hacettepe Kişilik Envanteri'nin (H.K.E) Sosyal Uyum Ölçeği ve Sosyal İlişkiler Alt Ölçeği ve birinci dönem sonu not ortalamaları ile ölçüte dayalı (criterion-related validity) geçerliğine bakılmış, ayrıca yanılma ve ölçeği toplumsal açıdan istenilen yönde puanlama hatasını gidermek amacıyla Kozan (1983) tarafından geliştirilen Sosyal Beğenirlik Ölçeği ile ilişkisine bakılmıştır.

Ü.U.Ö ile H.K.E, Sosyal Uyum Ölçeği arasındaki korelasyon katsayısı .51 olup, aralarında ($\alpha=.001$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ü.U.Ö'nin Sosyal Uyum Alt Ölçeği'nin daha çok H.K.E'nin Sosyal İlişkiler Alt Ölçeği ile benzer olması nedeniyle aralarındaki ilişkiye bakılmıştır. Korelasyon katsayısı .75 olup, ($\alpha=.001$) aralarında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar bize Ü.U.Ö ile H.K.E Sosyal Uyum Ölçeği'nin benzer değişkenleri ölçtüklerini ancak farklı boyutları da içerdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin birinci dönem akademik ortalamaları (Final sonuçları göz önüne alınarak) A.U.Ö'nin ölçüte dayalı geçerliği için ölçüt olarak alınmış, A.U.Ö ile arasında ($r=.29$; $\alpha=.001$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu sonuçlar ölçeğin ölçütlere dayalı geçerliğinin bir kanıtı olarak düşünülebilir.

Ü.U.Ö öğrencilerin kendilerine ilişkin algılarını ölçtüğünden, öğrenciler ölçeği yanıtlarken maddeleri toplumca istenen yönde yanıtlama eğiliminde olabilirler. Ü.U.Ö'nin Sosyal Beğenirlik Ölçeği arasındaki ilişkinin ($r=.08$) düşük olması, ölçeğin sosyal beğenirlik faktöründen etkilenmediğinin bir kanıtı olarak düşünülmüştür.

Ü.U.Ö'nin ve alt ölçeklerinin güvenilirliği için Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmış, Ü.U.Ö, A.U.Ö ve S.U.Ö'nin güvenilirlik katsayıları sırasıyla .90, .82 ve .91 olup, bu güvenilirlik katsayıları ölçeğin araştırma amacıyla kullanılması için yeterli bulunmuştur.

Uygulama: Birinci sınıf öğrencilerinin üniversite çevresine uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla düzenlenen bilgilendirme ve amaca yönelik grupla psikolojik danışma uygulamasına başvuran, araştırma grubunu oluşturan öğrenciler birinci dönemin başında Üniversiteye Uyum Ölçeği'ni doldurmuşlardır. Programa katılan deney grubu öğrencileri ile Eğitim Bilimleri Fakültesinin, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Birimi'nde, grup odasında haftada bir olmak üzere, 12 hafta süren bilgilendirme ve grupla psikolojik danışma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirme programının içeriğini toplam 5 saat süreli akademik çevrenin tanıtımı, verimli ders çalışma yöntemleri konusunda bilgi verme oluşturmuş, ayrıca aynı deney grubu haftada bir, 90 dakikalık, 10 oturum süren (amaca yönelik) grupla psikolojik danışma yaşantısı geçirmişlerdir. Uygulamanın genel amaçları şunlardır;

- Uygulamaya katılan öğrencilerin akademik çevreyi tanımaları,
- Öğrencilerin akademik amaçlarını belirleyebilmeleri, zamanlarını planlayabilmeleri ve verimli ders çalışma yöntemlerini tanımaları,

- Fakülte ve üniversite çevresindeki sosyal etkinlikleri tanımaları,
- Problem çözme becerilerini geliştirerek üniversite yaşamında karşılaşılabilecekleri sorunlarla baş edebilmeleri,
- Akranları ile olumlu sosyal ve kişiler arası ilişkiler geliştirebilmeleri.

Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler:

Ölçeğin Likert türü bir ölçek olması, Ü.U.Ö puanlarının normal dağılıma yakın bir dağılım göstermesi ve deney ve kontrol grubunun ön-test puanlarının homojen bir dağılım göstermesi sonucunda verilerin analizinde parametrik ölçümlerin yapılabileceğine karar verilmiştir. Bu bulgulara dayanarak, verilerin analizinde iki ve daha fazla grupların tekrarlanmış ölçümlerinin analizine uygun düşen iki faktörlü, bir faktörde tekrarlanmış (Split-Plot desenli) varyans analizi tekniği (Kirk,1982) kullanılmış ve en düşük anlamlılık düzeyi olarak $\alpha=.05$ kabul edilmiştir.

Bulgular

Denencelerde olmamakla birlikte uygulamaya başvuran öğrencilerin özelliklerini daha iyi anlayabilmek için, 1994-1995 Öğretim yılında ölçeği dolduran 201 (103 kız,98 erkek) öğrencinin Ü.U.Ö puan ortalamaları ile 1995-1996 Öğretim yılında Bilgilendirme ve Grupla Psikolojik Danışma uygulamasına başvuran öğrencilerin Ü.U.Ö puan ortalamaları karşılaştırıldığında elde edilen bulgular Tablo-1'de sunulmuştur.

Tablo-1: Psikolojik danışma ve rehberlik servisine başvuran öğrenciler ile birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum, sosyal uyum ve akademik uyum puanlarının karşılaştırılması

| | | 1994-1995 yılında 1.sınıf öğrencileri | 1995-1996 Öğretim yılında PDR servisine Başvuran öğrenciler | t (ilişkisiz) |
|--------------------------------|----------------------|--|---|------------------|
| Üniversiteye Uyum Ölçeği | \bar{X} SS n | 91,86 14,39 201 | 95,19 12,18 36 | 1,33 |
| Sosyal Uyum Alt-Ölçeği | \bar{X} SS n | 78,20 12,86 201 | 78,33 11,74 36 | 0,08 |
| Akademik Uyum Alt-Ölçeği | \bar{X} SS n | 13,66 3,81 201 | 16,86 3,14 36 | 5,47*** |

$p < .001$

“Bilgilendirme ve grupla psikolojik danışma” uygulamasına başvuran (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin genel olarak üniversiteye uyum puanları incelendiğinde, bu grubun ön-test ortalaması ($X=95,19$; $SS=12,18$; $n=36$) ile, 1994-1995 ile, 1994-95 öğretim yılının, birinci döneminde 201 öğrencinin üniversiteye uyum puanlarının ortalaması ($X=91,86$; $SS=14,39$; $n=201$) karşılaştırıldığında uygulamaya başvuran öğrencilerin ortalamaları biraz daha yüksektir ancak iki grubun ortalamaları arasında ($t=1,33$; $sd=235$) anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sosyal uyum puanlarına bakıldığında da her iki grubun puanları arasında anlamlı bir farklılık ($t=0,08$; $sd=235$) yoktur.

Ancak uygulamaya başvuran (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin akademik ön-test ortalamaları ($X=16,86$; $SS=3,14$; $n=36$) ile bir yıl önceki grubun akademik uygun ortalamaları ($X=13,66$; $SS=3,81$; $n=201$) karşılaştırıldığında, ($t=-5,47$; $sd=55,09$; $\alpha=0,001$) uygulamaya başvuran öğrencilerin akademik uyum puanlarının ortalamasının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Bilgilendirme ve grupla psikolojik danışma uygulamasına katılmak için başvuran grubun akademik uyum puan ortalaması, maksimum puan (20) göz önüne alındığında da, oldukça yüksektir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Uyum, Sosyal Uyum ve Üniversiteye Uyum (Toplam) Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular:

Deney ve kontrol grubunun Üniversiteye Uyum Ölçeği'ne (Toplam Uyum) ve ölçeğin Akademik Uyum ve Sosyal Uyum Alt Ölçeklerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapmaları ve denek sayıları Tablo-2'de yer almaktadır.

Tablo- 2:Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test ve Son-Test Üniversiteye Uyum Ölçeği ve Alt-Ölçeklerden Aldıkları Puanların Ortalaması, Standart Sapması ve Denek sayıları

| | | <i>ön-test</i> (Genel) Ü.U.Ö | <i>son-test</i> (Genel) Ü.U.Ö | <i>Ön-test</i> S.U.Ö | <i>son-test</i> S.U.Ö | <i>ön-test</i> A.U.Ö. | <i>son-test</i> A.U.Ö |
|----------------------|-----------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <i>Deney Grubu</i> | \bar{X} | 95,33 | 102,72 | 78 | 87,78 | 17,33 | 14,94 |
| | SS | 13,35 | 10,33 | 12,18 | 8,65 | 3,09 | 2,53 |
| | n | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| <i>Kontrol Grubu</i> | \bar{X} | 95,06 | 91,44 | 78,67 | 77,44 | 16,39 | 14,06 |
| | SS | 12,78 | 17,80 | 11,63 | 15,12 | 3,20 | 3,70 |
| | n | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |

Tablo-2'de görüldüğü gibi, Ü.U.Ö (genel) puan ortalamalarına baktığımızda deney grubuna katılan öğrencilerin birinci dönemin sonunda puan ortalamalarında artma, kontrol grubuna katılan öğrencilerin puan ortalamalarında ise bir miktar azalma görülmektedir.

Sosyal uyum puanlarına baktığımızda da benzer şekilde , deney grubuna katılan öğrencilerin birinci dönemin sonunda sosyal uyum puanlarında artış, kontrol grubuna katılan öğrencilerin sosyal uyum puanlarında ise azalma görülmektedir.

Ancak akademik uyum puanlarını incelediğimizde her iki grubun da birinci dönem sonunda akademik uyum puan ortalamalarında bir miktar düşme olduğu göze çarpmaktadır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ü.U.Ö ve Alt Ölçekleri, Ön-Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkların Analizine İlişkin Bulgular :

Tablo-2'de deney grubuna giren öğrencilerin son-test üniversiteye uyum puanları ortalamasında ön-test ortalamasına göre bir miktar düşme görülmektedir. Gruplar ve ölçümler arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo-3'de verilmiştir.

Tablo-3: Deney ve Kontrol Grupların Ön-Test ve Son-Test Üniversiteye Uyum Puanları Arasındaki Farkların Analizi

| <i>aryansın Kaynağı</i> | <i>eler Toplamı</i> | <i>Ortalaması</i> | <i>F</i> |
|-------------------------|---------------------|-------------------|---------------|
| Denekler Arası | 12241,61 | 35 | ---- |
| A(grup türü) | 600,89 | 1 | 1 600,89 1,76 |
| Grup içi denekler | 11640,72 | 34 | 342,37 |
| Denekler içi | 1971 | 36 | ---- |
| B(ön-son ölçüm) | 64,22 | 1 | 64,22 1,60 |
| Ax B | 544,5 | 1 | 544,5 13,58** |
| Bxgrupiçi denekler | 1362,28 | 34 | 40,07 |
| Toplam | 14212,61 | 71 | ---- |

**p<.01

Tablo-3'de görüldüğü gibi ölçümler ve gruplar arasındaki ortak etki ($A \times B$, $\alpha = .01$) anlamlıdır. Diğer bir deyişle uygulamaya katılan öğrencilerin son-test üniversiteye uyum puanları kontrol grubu öğrencilerine göre önemli ölçüde yükselmiştir. Böylece birinci denence desteklenmiştir.

Tablo-2'de deney grubuna giren öğrencilerin Sosyal Uyum Alt Ölçeği son-test puan ortalamasında bir miktar artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise Sosyal Uyum Alt Ölçeği son-test ortalamasında ön-test ortalamasına ve deney grubunun son-test ortalamasına göre bir düşme görülmektedir. Gruplar ve ölçümler arası farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo-4'e verilmiştir.

Tablo-4 Deney ve Kontrol Grupların Ön-Test ve Son-Test Sosyal Uyum Puanları Arasındaki Farkların Analizi

| <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ortalaması</i> | <i>F</i> |
|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------------|----------|
| Denekler Arası | 92,209 | 35 | ---- | |
| A(grup türü) | 420,5 | 1 | 1 420,5 | 1,625 |
| Grup içi denekler | 8800,45 | 34 | 258,837 | |
| Denekler içi | 2053 | 36 | ---- | |
| B(ölçümler) | 329,389 | 1 | 329,389 | 14,76** |
| Ax B (grup x ölçüm) | 544,50 | 1 | 544,50 | 24,40** |
| Bxgrupiçi denekler | 758,611 | 34 | 22,312 | |
| Toplam | 11273,94 | 71 | | |

** $p < .01$

Varyans analizi sonuçlarına göre (Tablo-4) gruplar ve ölçümler arasındaki ortak etki ($A \times B$, $\alpha = .01$) anlamlıdır. Diğer bir deyişle uygulamaya katılan öğrencilerin sosyal uyum puanları

kontrol grubu öğrencilerine göre önemli ölçüde yükselmiştir. Böylece ikinci denence de desteklenmiştir.

Tablo-2'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubuna giren öğrencilerin Akademik Uyum Alt Ölçeği son-test puan ortalamasında bir miktar düşme olmuştur. Deney ve kontrol grubuna giren öğrencilerin ön-test ve son-test akademik uyum puanları arasındaki farkların anlamlılığı varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo-5'de sunulmuştur.

Tablo-5: Deney ve Kontrol Grupların Ön-Test ve Son-Test Akademik Uyum Puanları Arasındaki Farkların Analizi

| <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ortalaması</i> | <i>F</i> |
|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------------|----------|
| Denekler Arası | 540,15 | 35 | ---- | |
| A(grup türü) | 15,13 | 1 | 15,125 | 0,97 |
| Grupiçi denekler | 525,03 | 34 | 15,442 | |
| Denekler içi | 253,50 | 36 | ---- | |
| B(ölçümler) | 100,35 | 1 | 100,347 | 2,28** |
| A x B (grup x ölçüm) | 0,01 | 1 | 0,014 | 0,004 |
| B x grup içi denekler | 53,14 | 34 | 4,5041 | |
| Toplam | 793,65 | 71 | | |

** p<.01

Tablo-5' de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının Akademik Uyum ön-test puanları ile son test puanları arasında yapılan varyans analizi sonuçlarına göre gruplar ve ölçümler arasındaki ortak etki anlamlı çıkmadığından üçüncü denence desteklenmemiştir. Ancak ölçümler arasında ($\alpha=.01$) anlamlı bir fark vardır. Yani her iki grubun da birinci dönemin sonunda akademik uyum puanları ön-test puanlarına göre anlamlı olarak düşmüştür.

TARTIŞMA

“Bilgilendirme ve grupla psikolojik danışma” uygulamasına başvuran (deney ve kontrol grubu) öğrenciler ile, 1994-1995 öğretim yılının, birinci döneminde 201 öğrencinin genel olarak üniversiteye uyum puanları ve sosyal uyum puanları incelendiğinde, iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sosyal uyum puanlarına bakıldığında da iki grubun puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yani “Bilgilendirme ve grupla psikolojik danışma” uygulamasına katılmak için başvuran öğrencilerin sosyal uyumları diğer öğrencilerin puanlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak iki grubun akademik uyum puanları karşılaştırıldığında, uygulamaya katılma isteğiyle başvuran öğrencilerin (deney ve kontrol grubu) ön-test akademik uyum puanlarının ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo-3). Bu bulgular, akademik ve psikolojik yardım hizmetlerinden yararlanmak için başvuran öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik uyumunun ve akademik uyum beklentisinin daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir.

Elde edilen bulgular yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da tutarlıdır. Örneğin, Arbuckle (1953) danışma merkezine başvuran, kendini tanımaya istekli öğrencilerin, merkeze başvurmeyen öğrencilere göre, sözcük dağarcığı, okuduğunu anlama düzeyi ve okuma hızında daha üstün olduklarını göstermiştir. Aynı şekilde, Karabenick ve Knapp’ın (1991) çalışmalarında ise, akademik yardım isteme yönelimi ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu bulgular, psikolojik danışma servislerine başvurmada öğrencilerin sosyal uyumlarından daha çok akademik uyumlarının rol oynadığını ve bu tür servislere, başarı güdüsü ve başarı

beklentisi daha yüksek öğrencilerin başvurduklarını düşündürmektedir.

“Bilgilendirme ve grupla psikolojik danışma” uygulamasının, üniversite öğrencilerinin akademik, sosyal ve üniversiteye (genel) uyum düzeylerine etkisini incelediğimiz bu çalışmada, gerçekleştirilen uygulamanın, uygulamaya katılan öğrencilerin sosyal ve üniversiteye uyumları üzerine anlamlı ve olumlu yönde bir etkisinin olduğu ancak akademik uyumlarını etkilemediği görülmektedir.

Baker, Mc Neil ve Siryk (1985), üç yıl boyunca birinci ve ikinci dönem birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye (toplam) uyum, sosyal uyum ve akademik uyum puanlarını incelemişler ve öğrencilerin ikinci dönem uyum puanlarında bir miktar düşme olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgu da kontrol grubunun sonuçlarıyla tutarlıdır. Ancak üniversiteye yeni başlayan öğrencilere birinci dönem içinde verilecek grupla danışma hizmetlerinin birinci dönemin sonunda öğrencilerin üniversiteye uyum ve sosyal uyum puanlarında görülen düşmeyi engelleyebileceğini göstermektedir.

Bu bulgu ile tutarlı araştırma sonuçlarına baktığımızda, Öner, Küçükler ve Akbalık (1993) tarafından yapılan iki ayrı etkileşim grubunun sonunda öğrencilerden yaşantılarını değerlendirmeleri istendiğinde, gruba katılan öğrenciler % 85.06 ve 92.14 oranlarında gruptan sosyal fayda sağladıklarını belirtmişlerdir. Yurdumuzda Akkoyun (1990) tarafından yapılan, farklı grup yaşantılarının etkilerinin incelendiği çalışmada ise, yapılandırılmış grupların kendini gerçekleştirmede daha etkili bulunmuştur. Cartwright ve Vogel (1960) ise, danışandan hız alan terapi sonucunda bireylerin uyum puanlarında artış olduğunu görmüşlerdir. Baş (1984), grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin kişisel, sosyal ve genel uyumlarının artmasına olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Bu bulgular yapılandırılmış ve yapılandırılmamış grup türlerinin her ikisinin de öğrencilerin kişisel, sosyal ve genel uyumları üzerine olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Jourard'a (1971) göre, yalnızlık ve depresyon kendini açmayan kişinin uğrayacağı kaçınılmaz bir sonuçtur. Elliot ve Gramling (1990), sosyal desteğin anlamlı olarak depresyonu yordadığı sonucuna varmışlardır. Elliot, Herrick ve Witty (1992) de, benzer bir çalışmada üniversite öğrencileri arasında problem çözme ve sosyal desteğin sosyal uyumla ilişkisini incelemişler. Her iki değişkeninde sosyal uyumu anlamlı olarak yordadığını bulmuşlardır. Bu araştırmaların bulgularına baktığımızda öğrencilere sağlanan grup ortamı ve sosyal desteğin öğrencilerin sosyal uyumuna olumlu yönde etkisi olduğu görülmektedir.

Bu araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerden bazılarının uygulamanın bitiminde bir araştırma topluluğu oluşturduğu, bir edebiyat dergisi çıkardığı, müzik-şiir dinletisinde, bir tiyatro çalışmasında ve fakültenin kalem bayramı etkinliklerinde aktif olarak görev aldıkları öğrenilmiştir. Bu yöndeki davranışları öğrencilerin sosyal uyum algıları ile tutarlık göstermektedir.

Ergenliğin sonlarına doğru her iki cinsten olan akranlarla sürekliliği olan ilişkiler kurma eğilimi görülür (Garrison, Garrison;1975). Bu kimlik edinme ve sosyalleşme süreci içinde akran gruplarının önemi büyüktür. Özellikle bu dönemde arkadaş grubunun değerler sistemi, bireyin davranışları üzerinde aileden daha etkili olmaktadır. Ergenliğin son döneminde bulunan, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin bu eğiliminden yola çıkarak, grup halinde verilecek oryantasyon programları ile onlara fiziksel ve akademik çevre ile ilgili bilgiler verilerek yalnızlık ve şaşkınlık duygularına kapılmaları önlenabilir. Grupla psikolojik danışma süreci ise gencin kendisini ve diğer insanları daha iyi tanınmasına fırsat sağlarken yeni değerlerin benimsenmesi, cinsel rollerin benimsenmesi, uygun rollerin denenebilmesi, kişiler arası

ilişkiler için gerekli becerileri kazanmasına ve kendini ifade etmesinde gencin gelişimine yardımcı olarak üniversiteye sosyal açıdan uyumunu hızlandırmaktadır.

Araştırma grubuna alınan öğrencilerin akademik uyum ön-ölçüm puanları öğretim yılının ilk haftasının sonunda elde edilmiştir. Bu yüzden öğrenciler akademik açıdan henüz kendilerini gerçekçi bir biçimde değerlendirme fırsatı bulamamış olduklarından ölçeği akademik beklentileri doğrultusunda doldurmuş olabilirler. Ayrıca öğrencilerin hepsi, en son kendilerini değerlendirme fırsatı buldukları ÖYS sonuçlarına göre, tercih ettikleri bölümlerden birinde öğrenimlerini sürdürmektedirler. Bir yükseköğrenim programına yerleşebilmiş olmak öğrencilerin akademik benlik algılarını yükselterek akademik uyum alt ölçeği puanlarına da yansımış olabilir. Bilgilendirme ve grupla psikolojik danışma uygulaması sonunda deney ve kontrol grubuna uygulanan Ü.U.Ö'ni ise öğrenciler henüz dönem bitirme sınavları başlamadan doldurmuşlardır. Ancak bu arada ara sınavlarına girerek kendilerini değerlendirme fırsatı bulmuşlar ve bir anlamda geri-bildirim almışlardır. Bu nedenle öğrenciler kendilerini ara sınav notlarına göre daha gerçekçi olarak değerlendirmiş ve beklenti düzeylerini düşürmüş olabilirler. Öğrenciler okula başladıkları ilk haftada doldurdukları ölçeklerde, henüz kendilerini akademik olarak değerlendirme fırsatı bulamadıklarından, ölçeğe akademik beklentilerini yüksek düzeyde yansıtmış olabilirler. Bunların yanında akademik çevreden kaynaklanan faktörler de öğrencilerin akademik uyumlarındaki düşmeye neden olmuş olabilir. Hurtado ve arkadaşları (1994), üniversite öğrencilerinin fakülteyi ve yönetimi öğrenci merkezli olarak algılamaları ile akademik uyum arasında anlamlı bir ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Akademik Uyum Alt-Ölçeğinde yer alan maddelerin sayısının az olması (5), verimli ders çalışma yöntemlerini içeren seminerin süresinin kısa olması, bilgi verici yönünün ağırlıklı olması, üniversitede sınıfların daha kalabalık olması, değerlendirme sisteminin farklı olması gibi nedenler de öğrencilerin öğrendikleri

becerileri uygulayamamalarına ve akademik uyumlarında düşmeye yol açmış olabilir. Ayrıca, yurttan, akrabasının yanında yada ailesinden ayrı bir evde kalan öğrencilerin yerleşim sorunlarının olması, Kredi Yurtlar Kurumu'na bağlı yurtların fakülte kayıt tarihinden sonra açılmış olması gibi nedenler de öğrencilerin birinci dönemde henüz çalışma ortamlarını belirleyememelerine ve akademik uyumlarının düşmesine yol açmış olabilir.

Kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamış olması, deney grubunun sosyal uyumunda görülen artışın Hawthorn etkisi nedeniyle olduğunu düşündürebilir. Ancak bu etkiyi kontrol etmek için akranlarla yürütülecek her türlü etkinliğin aynı zamanda bu öğrencilerin sosyal ve üniversiteye uyumunu olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmüştür.

Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversiteye uyumlarını hızlandırmak için aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir;

1. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversiteye uyumunu ve sosyal uyumunu hızlandırmak amacı ile akademik çevre ile ilgili bilgilendirme ve psikolojik danışma gruplarına ağırlık verilmelidir.

2. Başarı beklentisi düşük bireylerin de bu tür hizmetlerden yararlanmalarını sağlamak amacıyla üniversiteye yeni başlayan tüm öğrencilerin ilk dönem kredisiz olarak oryantasyon programına katılmaları sağlanabilir.

3. Birinci sınıf öğrencilerinin ders programları hazırlanırken ortak bir yarım gününün boş bırakılması grubu oluştururken karşılaşılabilecek sorunları giderecek ve katılımı artıracaktır.

4. Fakültelerde fakülte üyeleri, büro amirleri ve öğrenci temsilcilerinden oluşan bir oryantasyon komitesi oluşturularak, her yıl fakülteye yeni başlayan öğrencilerin fakülteye uyumunu kolaylaştıracak bir "oryantasyon haftası" düzenlenebilir.

5. Kredi Yurtlar Kurumu'na bağlı yurtların, fakültelerin kayıt tarihinden en az bir hafta önce açılması, fakültelerde ve yurtlarda

çalışan uzmanların oryantasyon çalışmaları yapmasında çok yararlı olabilir.

6. Fakültelerde öğrencilerin de yönetim ve eğitim sürecine katılmaları öğrencilerin akademik uyum düzeylerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyun,F.(1990).Farklı grup yaşantılarının etkileri.**V.Ulusal Psikoloji Kongresi. Psikoloji-Seminer Dergisi Özel Sayısı. 8.**İzmir.
- Aksu,M. ve Paykoç,F., (1986).**O.D.T.Ü. Kampüsünde Gençlik ve sorunları.** Ankara Üniversitesi Basımevi . Ankara.
- Arbuckle,D.S (1953) .**Student Personnel Services in Higher Education.**McGraw-Hill Book Comp.Inc.New York.
- Baker,R.W.,Mc Neil Q.U. & Siryk,B., (1985).Expectation and reality in freshman adjustment to college. **Journal of Counselling Psychology** . Vol.32. No:1. 94-103.
- Baker,R.W.,(1986).The Student Adaptation to College Questionnaire and its use in an intervention study with freshmen. **American College Personnel Association.** April 9-12. (ERIC Document Reproduction Service No: Ed 276928).
- Baş,M.(1984) **Grupla Psikolojik Danışmanın Bireylerin Kaygı ve Uyum Düzeylerine Etkisi.** Doktora Tezi. H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cartwright,D.S.,Vogel,J.S (1960) A comparison of changes in psychoneurotic patients during matched periods of therapy and no therapy.**Journal of Consulting Psychology.**Vol 24.121-127.
- Ekşi,A.(1982). **Gençlerimiz ve Sorunları.**İstanbul Üniversitesi Yayınları. No:2790, İstanbul.

- Elliot,T.R & Gramling ,S.E (1990) Personal assertiveness and the effects of social support among college students. **Journal of Counseling Psychology**. Vol.37, No.4,427-436.
- Elliot,T.R.,Herrick,S.M.,Witty,T.E., (1992).Problem-solving appraisal and the effects of social support among college students and persons with physical disabilities. **Journal of Counseling Psychology**.Vol.39,No:2,219-226.
- Güleç,C. (1986) Ergenlik çağı krizleri. **21.Psikiyatri ve Nörolojik.Bil.Kongresi Çalışmaları**.Ankara.
- Güney.M.(1985).Üniversite Öğrencileri Arasında Depresyon ve Problem Alanlarının Akademik Başarı İle İlişkileri. Ankara Üniversitesi Yayınları. No:92.Ankara.
- Holmes,T.H.,Rahe,R.H.,(1967).The social readjustment rating scale. **Journal of Psychosomatic Research**. 2.213-219.
- Hurtado,S. ve arkadaşları. (1994).Latino student transition to college:Assessing difficulties and factors in successful college adjustment. **Annual Forum of the Association for Institutional Research**. New Orleans.(ERIC.ED373663.1992-3/96).
- Jourard,S.M. (1971).**The Transparent Self: Self Disclosure and Well-Being**. Princeton. N.J:Van Nostrand Pub.
- Karabenick,S.A &Knapp,J.R. (1991) Relation of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students.**Journal of Educational Psychology**. Vol.83.No.2.221-230.
- Kirk, R.E. (1982). *Experimental Design:Procedures for the Behavioral Sciences*. (2nd ed.).Belmont:Brooks/Cole.
- Kozan,K.(1983).Davranış bilimleri araştırmalarında sosyal beğenirlik boyutu ve Türkiye için bir Sosyal Beğenirlik Ölçeği. **ODTÜ Gelişme Dergisi**.10 (3).447-478.

- Marsh,H.W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. **Journal of Educational Psychology**.Vol.84.No.1.35-42.
- Öner,U.,Küçükler,S.,Akbalık,F.G (1993) Üniversite üçüncü sınıf öğrencilerinin grup etkileşimi yaşantısıyla ilgili tutumlarının değerlendirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt.25. Sayı.2.423-446.
- Özdemir,İ.E.(1985). **Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri**. Hacettepe Üniversitesi. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- Özgüven,İ.E. ve Arkadaşları (1988) **YURTKUR Yurtlarında Barınan Öğrencilerin Beklenti ve Problemleri**. Yükseköğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Özgüven,İ.E (1992).**Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı**. Odak ofset Matbaacılık, Ankara.
- Saran,N. (1975).**Üniversite Gençliği**. İstanbul:Edebiyat Fakültesi Matbaası.
- Tezbaşaran,A.(1996).**Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. Psikologlar Derneği Yayınları. Özyurt Matbaası. Ankara.
- Yanbastı,G.(1989) **Ege Üniversitesinde Yurtlarda Yaşayan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ruh Sağlığı Düzeyleri ve Sosyo-Demografik Özellikleri**. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi. Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü. İzmir.
- Yükseköğretim Kanunu,(1981).**Resmi Gazete**.No:17506,6 Kasım.
- Zitzow,D.(1984).The college adjustment scale.**Journal of College Student Personnel**. March.160-164.

EĞİTİM VE BASKI İLİŞKİSİ (Tarihsel Bir Yaklaşım)

*İsmail GÜVEN**

ÖZET

Bu çalışmada baskı ve eğitim arasındaki ilişkiler ele alınmaktadır. Baskının temel çerçevesi çizildikten sonra, kavramsal bir çözümleme yapılmıştır. Baskı sınıf içi süreçlerden, yönetime kadar uzanan zincir içinde tarihin değişik dönemlerinde farklı şekillerde uygulanmıştır. Bazı dönemlerde katı bazı dönemlerde ise gevşek olmuştur. Bazen bilinçli bazen de bilinçsizce uygulanmıştır. İsmi konulmamış olsa bile hemen her dönemde var olmuştur.

ABSTRACT

The relationships between education and oppression are examined in that article. After delinating of oppression a conceptual analysis was brought about. Oppression was applied very different ways from administration to classroom activities in different periods. It was tight sometimes, and sometimes loose. It implemented sometimes consciously and sometimes unconsciously. Even any definite name was not given, it existed almost in every period in the world.

GİRİŞ

Eğitim ve Baskı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için, öncelikle baskının genel bir çerçevesinin oluşturulması gerekmektedir.

Baskı; özgür davranışa engel olma... Doğasal ve toplumsal olarak özgür gelişmeye engel olan durum baskı terimiyle dile getirilir. Özellikle totaliter rejimlerde baskı, bütün şiddetiyle halkın üzerine çöker. (Franco Dönemi İspanya'sı. Mussolini Dönemi İtalya'sı. Hitler Dönemi Almanya'sı gibi) Politika dilinde de

* Araş. Gör. İsmail Güven Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü.

hükümet yönetimini ekonomik çıkarları için değiştirmeye çalışan ekonomik çıkarlar komisyonuna da baskı grubu denilir. Burjuva demokrasilerinde tümüyle baskı grupları egemendir. Ruhbilimde ise ruhsal süreçlerin bilinçaltına itilmesine ya da bilince çıkarılmasına engel olunmasına baskı (repression, siyasal söylemde ise oppression), kişinin dileklerini başkalarını benimsetme çabasına baskıcılık denir.

Baskıcılık bir örgütlü grup veya kurumun, bu ister kilise ister hükümet veya parti olsun, özel bir yoldan kendi gerçeğine ulaşma inancıdır. Bu tanım baskının tarihini oldukça eskiye götürmektedir (Sartori. 1987. s. 212). Burada ideoloji, mistisizm, din ve dünya görüşü gibi öğeler etkileşime görmüşlerdir. Baskının içerdiği olgular a) resmi bir ideoloji. b) bir oligarşi yönetimi, c) hükümetlerin silahları tekelinde tutması korkutucu ve sindirici bir polis sistemi ve merkezden yönetilen ideolojinin varlığı (Sartori, 1987, s. 212). Baskıcılık semantik bakımından, tüm toplumu devlet içine hapseden insanın siyasal yaşam dışındaki yanını da tümüyle kapsayan bir siyasal başatlığı anlatmaktadır. Tüm toplum siyasetleştirilmiştir. Özel yaşam alanları hala var olsa bile, koşula bağlıdır. Devlet bunları her zaman herhangi bir nedenle denetleyebilir, baskın gelebilir ve bunların yönetimini üstlenebilir. Vatandaşlık korkuya dayanır. Zorbalık hakimdir. Baskı bir bütün olarak toplumu etkileme ve egemenlik altına alma çabası içindedir. İdeolojiler burada herşeyi yeniden kuran ve herşeyi kapsayan bir özellik. Baskının egemen olduğu toplumda birey çıkarları diye bir şey söz konusu değildir. Baskı bazı ülkelerde bireylere öyle benimsetilmiştir ki, eğitim tamamen vatandaşlık eğitimine dönüşmüştür. Egemen grubun değerleri toplumdaki diğer gruplara öyle öncelik tanır ki, bunlara uymayacak bireyler kolayca gözden çıkarılabilir.

Toplumbilimde ise baskı (supression) toplumdaki bireyler üzerindeki duygu, düşünce ve davranış biçimlerini kabul ettirmek

için sahip olduğu güce, toplum baskısı adı verilmektedir. Bir bireyin ya da grubun bütün toplumun üzerindeki baskı gücüne de; baskınlık denilmektedir (Hançerlioğlu, 1979, s. 136, 137).

Gerçekte, baskının siyasal ve toplumsal yönleri konumuz açısından oldukça önemlidir. Ruhsal açıdan baskı, büyük ölçüde bireysellik arzederken, toplumsal ve siyasal açıdan baskı kolektiflik yönüyle karşımıza çıkmakta ve bu yönü oldukça ağır basan bir görünüm almaktadır.

Baskı geçmişten despotizmin bazı öğelerini içinde taşımasına rağmen, modern toplumlarda kitle iletişimi, iletişim teknolojileri gibi olguların ortaya çıkmasıyla da politik ve sosyal bir görünüm almıştır. Baskıda sosyal kültürel ve eğitimsel yaşamın tüm yönleri üzerinde mutlak bir egemenlik sözkonusudur (Gutok, 1988, s. 236).

Baskı sözcüğü ilk duyulduğunda olumsuz bir çağrışım uyandırmaktadır. Özgür gelişmeye engel olan durumlar vs. anlamlarıyla gerçekten olumsuz bir çağrışımı yaratmaktadır. Fakat baskının tamamen olumsuz olduğunu belirtmek biraz acelecilik olabilir. Baskı bize göre, herşeyden önce bir etkileşimin ürünüdür. Baskının ortaya çıkabilmesi, bir etkileşim durumunun var olmasına bağlıdır. Örneğin, birey nefes almak istiyorsa, oksijen almak durumundadır. Nefes almak için organizmanın etkileşimde bulunması, o nesneye olan bir baskıyı gerekli kılar. Bu daha çok fizyolojik baskıdır. Sosyal baskı ise daha geneldir. Ya da düzenin korunması, sürekliliğin sağlanması için baskı yine gerekli olabilir. Örneğin, bir toplumda haksızlık durumunda bireylerin biraraya gelip haksızlık yapanları değişik yoldan etki altına almaları ya da yaptırım uygulamaları bir etkileşimin sonucu olarak baskıyı doğurabilmektedir. Yine, baskısız yaşama diye bir şey olabilir mi? Diye bir soru akla gelebilir. Bunun da sorgulanması gerekir. Özgürlüğün sınırlarının olması bile baskının ortaya çıkması için yeterli bir nedendir. Yine, bireyler biz baskıya razıyız, baskı olsun

dediği zaman bu kavramın anlamının sorgulanması da ortaya çıkacaktır.

Bize göre baskı, uygulamadaki sonuçları açısından incelenerek sorgulanması gereken bir kavramdır. Eğer yaşama ilişkin, yaşanan toplumda çoğunluk tarafından benimseniyorsa ve yaşamı daha iyi hale getiriyorsa, iddia edildiği gibi, özgür gelişmeye de engel olmuyorsa, baskının istenmeyen bir şey olduğunu söylemek de zor olabilir. Bütün bunlar daha da ileriye götürülebilir. Ama biz baskı ve eğitim arasındaki ilişkiyi çoğunluğun benimsenmiş olduğu kavramların uygulamasına dayalı olarak inceleyeceğiz. Bu konumuz açısından oldukça önemlidir.

Radikal eğitim teorileri çoğu modern toplumda yaygın kabul gören bir varsayımına dayanmaktadır ki, bir toplumu örgütlemenin kilit elemanlarından biri, eğitim ve çocuk yetiştirme sistemidir. 19. ve 20. yy'larda eğitim, okulda çocuğa uygun toplumsal tutumları ve çalışma alışkanlıklarını öğreterek, yoksulluğu, suç ve kent düzensizliğini ortadan kaldırmanın bir aracı olarak görülüyordu. Bu, bireye sorunun kendisinde olduğunun ve toplumsal sistemin değişmesi gerektiğinin söylenmesi anlamına gelmekteydi(Spring, 1991, s. 99).

Eğitim tarihine bakıldığında, bireylerin taş devrinden günümüze kadar, istedikleri gibi özgür bir şekilde gelişmelerini tamamlayabildiklerini söylemek pek de kolay değildir. Hemen hemen hiçbir dönemde bireyler, baskı ya da bir otoriteden bağımsız olarak belli etkilerle kolayca yerine getirememişlerdir. Örneğin, Antik Yunan'da Atina ve İsparta sitelerinde eğitime bakıldığında bireylerin istedikleri gibi özgürce eğitilemedikleri görülür. En liberal görünen Atina sitesinde bile bireyler istedikleri gibi, kendi arzularına göre eğitim alamamış ve kendilerine belirlenen belli durumları kabul etmek zorunda kalmışlar ve ona göre eğitilmişlerdir (Koçer, 1981, Good, 1961).

Burada Şu soruya cevap bulmaya çalışmak aydınlatıcı olabilir: zgrlk eğitimde her istediğini yapabilmek midir? Aslında eğitimde özgürlük denildiğinde akla gelen Şey; bireylerin zgr olarak geliŐmelerine olanak sağlamaktır. Ama bu nasıl gerçekleŐtirilecektir? Eğitimin rgn olan kısmında belli bir kademeyi ve bu kademedeki insanları düŐünelim. Bir sınıfta çok sayıda ve çok değişik özelliklere sahip öğrenciler vardır. Bu ğrencilerin zgr geliŐimleri için, hepsinin istediği gibi bir programı vermek veya istediklerini yapturtmak mümkün olabilir mi? Bu mümkün olamadığı için, etkinliklerin belli bir standarda ve belli bir niteliğe kavuŐturulması gereği ortaya çıkar. İŞte burada her bireyin zgr olarak gelişmesine bir anlamda ket vurulmuŐ olur. Ama bu eğitimde önlenemez bir olgudur. Yapılacak Şey, yöntem ve eğitim anlayıŐının da baskıyı ortadan kaldırıp, çocukların bilgiye ya da standartlara kendileri için en uygun yollarla ulaŐmalarını sağlamak olmalıdır. Bu yapılmadığı zaman, eğitim ve öğretimde baskı ortaya çıkar hatta kaçınılmaz olur. Ama bu baskı gizli bir baskıdır. Buna başka bir örnek olarak da devletin vermiŐ olduğu eğitimi gösterebiliriz. Devlet, istediği yönde vatandaŐlar yetiŐtirebilmek için okullar açar, okullarda okutulacak içeriği belirlenmiş olduğu amaçlara göre tayin eder, öğretmene de bu konunun yerine getirilmesi için yetki verir ve bunun yerine getirilip getirilmediğini de denetleyicileri aracılığıyla kontrol eder. Bu süreçte devlet açısından herşey normal gibi görünür. Çünkü amaç istenen yönde vatandaş yetiŐtirmektir. Genel olarak ocuk bunları değişik yönde algılar; bunu hayata hazırlamada aÇılması gereken bir aŐama olarak görür, çoğunlukla kendisine sunulanları hiçbir sorgulamaya tabii tutmadan kambul eder ya da kabul etmiŐ gibi görünür. Eğer kabul etmezse, ya sınıfta kalır ya da okuldan uzaklaŐmak zorunda kalır. Bu, görünüŐte demokratik ve liberal bir anlayış gibi gelebilir. Ama, bireyler ya da deyim yerindeyse öğrenciler hiçbir zaman Őunu rahatça söyleyemezler; “Ben bunu

niçin öğreniyorum? Niçin istediklerimi öğrenemiyorum? Neden istediğim şekilde, istediğim öğretmenden ders alamıyorum?”

Dikkat edilirse eğitim özellikle örgün eğitimin nitelik olarak hep yukarıdan empoze edilen şekliyle ortaya çıktığı görülecektir. Gizli kalan yanı ise, baskının bulunduğu yandır. Bu baskı, öğrencilere verilen şeyleri itiraz etmeden kabul etme, atanan öğretmenlerle ders işleme, daha önceden belirlenmiş içeriği ya da konuların ele alınamaması, bu gizli baskı sonucudur. Bu baskının çoğu zaman ne öğretmenler ne de öğrenciler farkında değildirler; öğrenciler, aldıkları eğitimi, işledikleri konuyu öyle öğrenirler ki, sanki kendileri istiyorlarmış hissine kapılırlar. Oysa bu gerçekte devletin istediği ve benimsetmeye çalıştığıdır. Buna örnek eğitimin tanımı da gösterilebilir; çok yaygın olarak kullanılan eğitim tanımında eğitim; “bireylerde istenen yönde kalıcı ve olumlu yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak” tanımlanmıştır (Varış, 1988, Ertürk, 1982).

Dikkat edilirse, “istenen yönde” ya da Ertürk’e göre istendik yönde kavramı ortaktır. Peki ama kimin istediği yönde, bireyin mi, devletin mi, ailenin mi, arkadaşının yoksa başkasının mı? Görüldüğü gibi, eğitimin tanımında bile baskının gizli bir anlamını bulmak mümkündür. O halde bize göre, baskı eğitimin hemen her kademesinde değişik şekilde gizli ya da açık olarak mevcut olan bir olgudur.

Eğitim ve okullar zorunlu olmak durumundadır. Biz bu zorunlulukla gençliği kanunlara uymaya hazırlıyoruz ve bununla onları ülke için iyi birer vatandaş yapmaya uğraşıyoruz... (Akt. Bowles and Gintis, 1979, s. 37).

Bu olguları biraz daha somutlaştırmak gerekebilir. Bu nedenle yani baskı kavramının uygulandığı durumları somutlaştırmak için baskı dönemlerine ve baskıcı yönetimlere ve

bunların eğitim uygulamalarına bakmak bize daha somut örnekler sunacaktır.

Baskı kavramında temel olarak yatan değer, herşeye koşulsuz olarak saygı göstermektir. Siyasal ve toplumsal kavram olarak, baskı ve baskıcılık nedir ve nasıl ortaya çıkar, eğitimi nasıl etkiler?

Buna rejim ve yönetim sistemlerine bakarak somut örnekler bulabiliriz. Totalitercilik siyasal bir düzen olarak bütünlükten ileri gelir, herşeyi kapsayan ve saran birşeyin yayılması fikrini açıklar ve herşeyi kapsayan bir nüfuz ve yoğunluk fikrinden çıkar. Toplum çoğunlukçu yapısını kaybettikçe ve orta düzeydeki güçleri törpüleyip zayıflattıkça, mutlakıyeti ortaya çıkarır. Aynı şekilde iktidar kanunla sınırlanıp düzenlenmediği zaman da baskı ve mutlakıyet var demektir (Sartori, Tarihsiz (Çev. Baykal) s. 91, 93).

Totaliter sistemin beş temel öncülü vardır bunlar : a) resmi bir ideoloji (her toplumda vardır ister totaliter ister demokratik olsun), b) bir oligarşi tarafından kontrol edilen tek bir bütünlük, c) silahlar üzerinde hükümet tekeli, d) kitle iletişim araçları üzerinde hükümet kontrolü ve e) terör saçan bir polis sistemi (Sartori, tarihsiz, s. 98).

Baskı denilince akla gelen ilk olgu, otorite ve bunun toplumun alt kademelerinde uygulanışıdır.

Gerçekte otorite insana özgü bir özellik ve nitelik taşır. Toplumun standartlarını korumak ve devlet için en iyi olanı korumaktır. Lawrance'a göre otorite, insanın içinde vardır. Otorite problemi günümüzdeki sosyal olgulardan biridir. Öğretmenler otoriteye, öğrenciler kendilerini dikkate almadığında ya da öğretmen yetersiz olduğu durumlarda otoriteye başvururlar. Bunu yapmak zorundadır. Çünkü öğrencilerden kaçış yoktur. Güç, yetişkin yaşamında kaçınılmaz bir olgudur. Otoriteye saygı, alana saygı, öğretmenin otoritesine saygı olmadığı sürece öğretimin gerçekleşmesi mümkün olamaz. Eğitimde otorite sorunu

kaçınılmaz bir durumdur (Bantock, 1952, s. 203). Özgürlük, demokratik toplumlarda vazgeçilmez bir olgudur. Günümüz modern toplumlarında çocuk çoğu kez özgür bırakılmıştır. Deyim yerindeyse, seçimler arasında bırakılmış bir varlıktır. Bununla birlikte özgürlük aynı zamanda kendi içinde sınırlamalar da getiren bir olgudur. Özgürlük ve düzen, gerek eğitsel gerekse sosyal yaşamda gereklidir (Bantock, 1952, s. 69).

Eğitimde baskıcılığa değişik dönemlerde farklı örnekler verilebilir. Baskıcılık eğitsel sonuçların ve kontrollerin baskıcı toplum ve devletlerde uygulanması anlamına da gelmektedir.

Baskı tarihsel köken olarak incelendiğinde, değişik görünümler almıştır.

Demokrasi gibi baskının kaynağı da antik çağa kadar gitmekteydi. Yukarıda vurgulandığı gibi. Antik Pers ve Mısır imparatorlukları, tinsel bir nitelik taşıyan ve emirlerine sorgusuz bir baş eğmeyi bekleyen imparatorlar tarafından yönetilirlerdi. Cengiz Han da bu açıdan baskıcı olarak nitelendirilebilecek bir başka hükümdardır. Aynı şeyi Avrupa da yaşamıştır. Geçmişte değişik görüşlerde ortaya çıkan despotizm, şimdi geniş teknoloji, toplum ve medyanın modern şekilleriyle baskıyı olanaklı hale getirmiştir. Geçmişteki baskıcılar, emirleri altındakilerine tam bir hakimiyet isterlerken, yirminci yüzyıl baskıcıları, sistemini kontrolünü sağlamak için modern teknolojileri kullanmışlardır (Guttek, 1988).

Baskıcılık, toplumun bütün öğelerinin sosyo-kültürel, ekonomik ve eğitimsel kurumlar üzerinde bir kişi yada partinin tam bir egemenliği anlamına gelmektedir. Bu, mahkemeler, okullar, basın-yayın, dini kuruluşlar, gençlik örgütleri ve sanat kurumlarının lider ya da partinin politikasını kullanmayı içerir. Baskıcı düzende liderin önemli bir rolü vardır; çünkü lider bütün gücü elinde tutmaktadır. Bunlara örnek olarak Mussolini, Hitler, Stalin gibi liderler verilebilir. Lider, otoritesini kendisine karşı olan herşeye

karşı kullanmak durumundadır, bütün baskı organları bireylerin itaat etmesini sağlamak için kullanılır. Bu konuda, psikolojik bir elimine etme ve bastırma gibi mekanizmalar öncülük ederler. Nereye bakılırsa bakılsın her yerde lider görülür. Her zaman, politikasını onaylatmak ve kabul ettirmek durumundadır. Örneğin, Hitler her fırsatta gücünü Alman halkından aldığını ve onların birleşmesi için bunun bir araç olduğunu savunmuştur (Guttek, 1988).

Hem baskıcı toplumda hem de devlette liderlik, polis devletlerinde olduğu gibi informal eğitim aracılığıyla güçlendirilir. Stalin döneminde, Sovyetler Birliğinde, öğretmenler liderlerinin çok iyi olduğunu söyleyerek, öğrencilerinin ahlaki ve siyasi gelişmelerini etkileyecek şekilde yetiştirirlerdi. Baskıcı liderlerin en önemli özelliği taraftarlarında yoğun ve duygusal bir itaati kazanmış olmalarıdır. Propaganda araçlarının katkısının yanısıra okul ve program da gençlerde lidere layık olmayı oluşturacak şekilde tasarlanmışlardır (Guttek, 1988).

Baskının doğal olarak yarattığı bir şey vardı o da tek ve vazgeçilmez nitelikte olan bir ideolojidir. Hemen hemen her tür baskı düzeni; baskıcı toplum ve tek vazgeçilmez nitelikteki ideolojiyle özdeşleştirilir.

Baskıcı toplumlarda tekil ideoloji; bilgili, fikir ve eğitim kanallarının tümünü tekeline almıştır. Aksi fikir ve davranışların ortaya çıkmasına izin verilemez. Propaganda, resmi kanaldan ve tek elden yapılabilir. Bilginin kontrolü ve indoktrinasyon geniş çaplı ortam ve iletişim araçlarıyla sağlanmaktadır. Her bireyin yaşam alanı küçük bir televizyon monitöründen oluşmaktadır. Böylece birey propaganda bir ögesi durumuna gelir. Araçlar

yoluyla, baskıcı toplumlarda bireylerin sürekliliği durağan hale getirilmiş olur* .

Modern toplumlarda, informal eğitimin en önemli araçları medyadır. Baskıcı toplumlarda medya bireyleri gerekli yola getirmeye yönelik indoktrinede önemli bir rol oynar. “Baskı” kelimesinde olduğu gibi, bu kontrol bütüncüdür. İndoktrine süreci, gençlerin hazır ve kontrollü bir çevrede şekillendikleri formal eğitsel kurumlarda tamamlanır (Guttek, 1988).

Baskıcı toplumlarda resmi ideoloji davranış örüntülerinde törensel bir duruma gelir. Giysi bile farklılaşır. Moral ve ahlaki konularda karar alma süreci düzenin bir ögesi haline gelir. Bireyler için liderin partinin ya da rejimin emirlerinin yerine getirilmesi büyük bir hedefi desteklenir. Bu büyük hedef, iç ya da dış düşman korkusuyla. Sadece toplumun disipline olmuş üyeleriyle bu düşmanların üstesinden gelinebilir. Baskıcı gruplar, kamplar ve araçlar bunu tamamlayan diğer öğelerdir (Guttek, 1988).

Daha önce de söylendiği gibi, baskıcı düzen kendini sürdürebilmek için, ideolojisine uygun bir sistem kurmuştur. Bu da “Polis Devleti” şeklini almıştır.

Baskıcı devlet ve toplum, rejime karşı olan ya da karşı olanlara sempati duyanların ortadan kaldırıldığı, avlandığı, hapse atıldığı ya da elimine edildiği bir polis devletidir. Bireylerin rejimin ideolojik gereklerini yerine getirmek için şekillendirdikleri güven kazandıkları, yeniden eğitildikleri konsantrasyon kampları modern baskıcı devletin bir keşfidir. Bunların istedikleri akıl dışıdır.

Polis devleti, modern baskı devleti tarafından işe koşulan, çeşitli kontrol araçlarını tamamlar. Birçok kişinin organize eğitimin iyi olduğunu söylemesine rağmen, bu anlayış her zaman için geçerli olmayabilir. Formal eğitim çoğunlukla toplumda gücün

* Bu konuda daha ayrıntılı düşünce ve tartışmalar için bak. George Orweel, “1984” Can Yayınları.

sahibi olanların ideolojileri tarafından belirlenmektedir. Güç, insanlık dışı olanların eline geçince, eğitim programları ve bu tür insanlar, özgürlüğün ortadan kaldırılması, engellenmesi gibi insanlık dışı duruma geleceklerdir. Hitler'in eğitsel uygulamaları modern baskıcılığa önemli bir örnektir. Hitler burada saf bir güç ve kaba bir gücün bileşiminden oluşan bir güce başvurmuştur. Kural olarak, bütün baskıcı toplumlarda, doğru düşünmenin tek yolu vardır. Farklı düşüncelere yer yoktur. Vatandaşlara bilgi resmi kanallarda işlendikten sonra ulaşır. Bütün kültürel kurumlar basım, sanat vb. indoktrinasyon için kullanılır. Burada bütünleşik bir durum söz konusudur (Guttek, 1988, s. 234-247).

Althusser kapitalist toplumda devletin belli aygıtlar yoluyla işlendiğini ve egemen grupların ideolojilerini bu yolla diğer gruplara benimsettiğini ileri sürer. Aslında Althusser'in bu çalışmaları Gramsci'nin çalışmalarından izler taşımaktadır. Gramsci devleti, burjuvazinin elinde emekçileri baskı altında tutan bir araç olarak görmenin onun önemli bir boyutunu kaçırmak anlamına geldiğini belirtmekteydi. Kültürel ve ideolojik hegemonyanın oluşturduğu boyuta da bakmak gerekiyordu ona göre. Bu ise sivil topluma denk düşmekteydi. Sivil toplum hegemonya aracılığı ile işlevi de bulunur. Bu da doğrudan hakimiyet alanını oluşturur. Sivil toplum devletin ideolojik kültürel hegemonyasının yaşadığı bir alandır. Devletin sivil toplumu oluşturan baskıcı ve ideolojik aygıtları vardır (Gramsci, 1971). Modern toplumlarda devlet etkinlikleri düzenleyen bir güçtür. Devlet sivil toplum aracılığıyla çalışır. Çünkü temel amaçlarından biri toplumu birbirine bağlama ve hedeflere ulaşma konusunda eğitmektir. İktidarın kaynağı ise egemenliktir. Egemenlik ise iktidarın bir elde toplanmasıydı. Zorlamaya karşı onay söz konusudur. İşte Gramsci'ye göre ideoloji bu noktada karşımıza çıkar (Green, 1990, s. 92).

Bu eğitimde ideolojilerin çok önemli rolü vardır. İdeologlar, politik ve sosyal ve ekonomik kanalları kullanırlar. İstenen bireylerin yaratılmasında eğitime büyük önem vermektedirler. Formal eğitim araçları, özellikle radyo, tv. vb. desteklerle güçlendirilir. Burada ideoloji programlara kadar girmiştir.

Modern devletlerin ortaya çıkmasıyla, ideoloji; ekonomi, bilim, teknoloji, eğitim gibi birçok alanda politika ve kararları yönlendirmeye başlamıştır. Eğitsel politikalar, programlar ve uygulamaların okullaşma üzerinde doğrudan etkileri vardır. İdeoloji çoğunlukla politikasının ön deyisini ortaya çıkaran, geçmişin yorumuna dayanan bir grubun inanç sistemidir. Grup inançları öncelikle tarihsel, sosyal politik ve ekonomik içerikli olduğu halde, metafiziksel sistem kültürel öğelerin önünde gider. Geçmişe yoğun bir ilgi vardır. Kültürel miras her fırsatta yoğun bir yönelim sözkonusudur. Egemen ideoloji anahtar kavramıdır. Modern eğitime ideolojinin etkisi oldukça büyüktür (Guttek, 1988, s. 146).

Egemen ideoloji olarak egemenlik, toplumdaki söylemin içeriği ve yapısı kadar kamuoyunun sınırlarını ve anlamlarını belirleme işlevini yüklenmiştir. Eğitim sistemindeki gerilimler baskıyla ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle devletin sosyal bir denetim aracı olarak eğitim önemli bir kurumdur. Eğitim sosyal bir denetim aracı olarak bilgiyi statülere ve hiyerarşiye göre düzenleyerek, dağıtıp rasyonelleştirerek, süreci meşrulaştırmakla kalmaz, ideolojik bir araç görevini de üstlenir (Pratte, 1977, s. 21). Althusser'in ideolojik aygıtlar diye isimlendirdiği bu olgular, doğal olarak bürokratik olarak düzenlenmiştir. Althusser'e göre baskı kaçınılmazdır. Çünkü baskıcı aygıtlar ve ideolojik aygıtlar kaçınılmazdır. Okul en güçlü ideolojik aygıttır. Çocukları küçük yaştan itibaren içerisine alarak, egemen ideoloji çerçevesinde bir hedefe götürür. Üstüne üstlük okula katılım zorunludur (Althusser, 1971, s. 147).

Baskıcı düzende ve baskı durumunda eğitim şu görünümü alır. Baskıcıların bencil çıkarlarını esas alan ve ezilenleri hümaniterliğin nesnesi haline getirir. Bu tür bir eğitim insanlıktan çıkarmanın bir aracıdır. Bu ezilenlerin eğitiminin baskıcılar tarafından geliştirilmez ve uygulanamaz olduğunu da açıklar. Ezilenler, içinde ezildikleri dünyayı deşifre ederler ve uygulama aracılığıyla bu dünyanın dönüştürülmesine kendilerini adarlar. İçinde ezildikleri gerçeklik zaten dönüştürülmüştür. Bu pedagoji ezilenlere ait olmaktan çıkan ve sürekli özgürleşme sürecinde tüm insanların pedagojisi haline gelir. Ezilenler çelişkilidirler, bölünmüşlerdir (Freire, 1968, s. 31-32).

Bir edim ancak insanları daha tam insan olmaktan alıkoyduğu zaman baskıcıdır. Bir şiddet baskı durumu kurulunca bu içinde hapsolmuş olanların hepsi için tam bir hayat ve davranış tarzı doğurur. Baskı altında olanlar, kendilerinin de dünyayla ve öteki insanlarla ilişkileri içinde, öğrendikleri birşeyleri bildiklerini genellikle düşünmezler.

Öğretmen kendisini öğrencilerine onların zorunlu karşıtı olarak sunar; öğrencilerinin cahaletini mutlak sayarak kendi varlığını gerekçelendirir. Başkalarını mutlak bilgisiz saymak baskı ideolojisinin eğitsel özelliğidir. Eğitim ile bilginin araştırma süreçleri olduğunun inkar edilmesi de söz konusudur. (Freire, 1968, s. 47). Baskıcı bir eğitim dizgesinde öğretim süreci şu özellikleri taşır;

- Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
- Öğretmen herşeyi bilir, öğrenciler hiçbirşeyi bilmez,
- Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler,
- Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline edilirler,
- Öğretmen seçmini yapar ve uygular, öğrenciler buna uyarlar,

- Öğretmen birşeyler yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamadırlar,
- Öğretmen programı seçer ve öğrenciler buna uyarlar,
- Öğretmen bilginin otoritesini kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer,
- Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece birer nesnedirler.

Bu eğitimin en önemli özelliği, yığmacı bir eğitim anlayışını temel almasıdır. Eleştirel bilincin kesinlikle yok olması amaçlanmaktadır. Yaratıcı gücün asgarileştirilmesi söz konusudur. Dünya bireye nasıl gösterilmiş ya da sunulmuşsa öyledir. Başka bir form söz konusu değildir. Bununla birlikte, ezilenler ya da baskı altındakiler, marjinal değildirlere, toplumun dışında yaşayan kişiler de değildirler. Ezilenlerin yapısı kendileri için varlıklar haline getirebilecekleri şekle dönüştürmeleri önemlidir. Bu ise ancak bankacı bir eğitim modeliyle (yığmacı eğitim modeli) mümkündür. Eğitiminin çabaları insanlara ve insanların yaratıcı gücüne derin bir güven olmadığıdır. İnsan sadece dünya üzerindedir, yoksa dünya ile ötekilerle birlikte değildir. Eğitimin amacı, bir anlamda doğruyu bilgiyi oluşturduğunu düşündüğü bilgi yatırımlarıyla öğrencileri doldurmaktadır. İnsanlar, dünyayı edilgen varlıklar olarak aldıkları için, eğitim onları daha da edilgen yapmak ve onları dünyaya uyumlu kılmak durumundadır. Dayanışma denen şey aslında kaybolmuştur. (Freire, 1968, s. 50-51). Mekanik, statik doğalı, uzaysal ve baskıcı bir bilinç söz konusudur, bu; öğrencileri alıcı nesnelere dönüştürür. Öğrencilerden idrak etmeleri değil, öğretmenin aktardığı konuları ezberlemeleri istenir. Bilincin bastırılması temelde yer almaktadır. Bu tür bir eğitim, gerçekliği mitleştirerek insanların dünyada varolma yolunu açıklayan belli olguları gizlemeye kalkışır. Diyaloğa direnir. Durağan ve dingin bir

güç olduğundan insanları tarihsel olarak kabul etmez. İçerik sorunu sadece öğrencilerine anlatacakları hakkındaki programlarla ilgilidir ve o kendi sorununu kendi programını organize ederek yanıtlar. Freire bunu yığmacı eğitim olarak adlandırır.

Freire; Bu görüşlerini Ezilenlerin Pedogojisi adlı eserinde şöyle dile getirir.

Özgürleştirici bir eğitim çalışması açısından, insanların kendilerinin ya da arkadaşlarının ifadelerinde açıkça ya da kapalı olarak ortaya konan düşünce ve dünya görüşlerini tartışarak, düşünceleri üzerinde egemenlik kurdukları duygusunu geliştirmek önemlidir. Bu eğitim görüşü kendi programlarını sunamayacağı, bu programı halkla diyalog içinde araması gerektiği inancından yola çıktığı için ezilenlerin pedagojisine giriş işlevi görür ve bu pedagojinin gelişmesine ezilenlerin katılması şarttır (Freire, 1968, s. 95).

Boyun eğdirme süreci, baskının bir başka ögesidir, ezenler insanların dünyayı düşünebilme niteliğini yok etmeye çalışırlar, ezenler bu yıkımı tamamen başaramadıkları için dünyayı gizemleştirmek zorundadırlar. Gerçek bir iletişim söz konusu değildir (Freire, 1968, s. 109).

Birlik ve düzenlilik mutlak olarak gerçekleşemez. Yabancılaşma ve tecrit etme bu tür eğitimde önemli bir rol oynar. Eğitimde bu bölünmüşlük ve ayırım vazgeçilmez bir öğedir. Diğerlerini bölmek önemlidir. Kültürel olarak yoğun bir bombardımana tabii tutmak, boyun eğdirmek normları ve kuralları benimsetmek büyük önem taşımaktadır. Katı ve ezici yapı bu yapı içindeki çocuk yetiştirme ve eğitim kurumlarını da belirler. Bu kurumlar, eylemlerini yapının tarzına göre biçimlendirir ve yapının mitlerini aktarırlar. Evler ve okullar soyut olarak değil, zaman ve mekan içinde varolurlar. Egemenlik yapıları içinde büyük ölçüde geleceğin istilacılarını hazırlayan taşıyıcılar olarak işlev görürler.

Katı otoritenin gitgide daha fazla bir şekilde içselleştirilmesi gerekliliği vardır. Bireylere yukardan dayatılmış kuralları benimsemek zorundadırlar. Bu kurallardan en önemlilerinden biri de birbirini düşünmemektir. Yabancılaşma ön plandadır. Eğitim programının içeriğinin belirlenmesinde, kimseyle dayanışmaya gerek yoktur. Başarısızlıklarda, nedensellik ve mantığa bürünme söz konusudur.. Manipülasyon-boyun eğdirme/fetih ve istila, eğitimin temel öğeleridir. Herhangi bir kademedeki eğitimciler, yukarıdan ikiye bölünmüş varlıklar haline getirilmiş olan egemen kültür tarafından yukarıdan belirlenmiş insanlardır. Yeni bir toplumun reorganizasyonu için uzmanlar gereklidir. Ezilen toplum; kültürel kalıntıları, istilayı sürdürüebilmek için kullanılır. Bireyler fethedilmiş birer nesneye dönüşmüştür. Halkın yakınlığını kazanma diye bir şey sözkonusu değildir (Friere, 1968, s. 110-127).

Baskı, eğitimde değişik dönemlerde değişik görünüm almıştır. Çoğu zaman, disiplin olarak karşımıza çıkmıştır. Sınıftaki kurallar kadar, disiplin ve cezalandırma, baskının eğitimde değişik bir uygulaması olarak ortaya çıkmış, dört yüzyılı aşkın bir süre eğitimde kullanılır olmuştur. Günümüz eğitim anlayışında da bu mevcuttur. Antik Yunan ve özellikle Roma toplumlarında çocuk üzerinde ve eğitim üzerinde mutlak bir otorite sözkonusuydu. Otoriteler, çocuğun kendini aşağılayarak, kendi dışında bir otoriteye mutlak itaatini istemiş, eksiksiz bir yurttaş oluşturmak için onu kendi parçası olduğunu ileri sürdüğü topluma hazırlanıyordu (Bumin, 1983, s. 8). Bu düzen 18.yy'la kadar sürmüştür. Sınıftaki kürsü, öğretmenin çocukları titreten o etkili bakışı, mutlak sessizlik, tenefüs saatlerinin ayarlanması, çeşitli konularda yasaklar, sıraya oturuş biçimi vb uzun süre baskının eğitimde uygulamasına örnek teşkil etmişlerdir. Ama bu çocuğu aşağılayıcı düzen okulda doğmadı. Bütün bu değerler sistemi ve uygulamaları, özellikle merkezi devletin işe karışmasıyla toplumun bütün kurumlarında aynı zamanlarda ortaya çıktı.

Ailede, okula hazırlanan çocuk, okulda orduya ya da işyerlerine hazırlanıyordu. Hepsinin işlerini aksatmadan yapmaları gerekiyordu ki, belli iktidar biçiminin taşıyıcısı olarak insanlar şekillendirilebilsin. Yani devletin ideolojisi yönünde insanlar yetiştirilebilsin. Kiliseler, eğitsel uygulamalarda, çağdaş baskıya ilişkin uygulamaları devam ettiriyorlardı. Klasik kültür devam ediyor, belli kitapların dışındaki kitapların okunması engelleniyordu. Manastırlara yeni kurallar ve disiplin kuralları getirilerek, eğitim yeni bir şekil alıyordu. Nihayet, kilise ile devlet karşı karşıya gelince, yeni okullar açıldı. Her iki kesim de kendi üyelerinin eğitimine yeni sınırlamalar ve yöntemler getirerek, baskıyı olabildiğince formalleştirdiler. 16. yy'la kadar süren eğitsel uygulamalar tamamen baskı ve eğitimde uygulanmasına birer örnek oluşturmuşlardır. Montaigne; Denemelerde bu yüzyıla kadar süren, özellikle sözlü yöntemler ve öğrencilere aktarılan bilgi ve yaptırılan uygulamalarla kolejlerin okuldan çok birer hapishaneye benzediğini ifade ediyordu. Mükemmel Latincesinden, dakikası dakikasına sayfalarca açıklamalarından ordudan alınmış iç denetim ve disiplin yöntemlerine ve mimarisine kadar bu özelliği taşıyorlardı. Luther 1510'da eğitimde baskıya örnek olacak şu sözleri sarfediyordu; "toplum sağlam üyelerini nasıl mızrak ve tüfek taşıyıp savaşıma zorlayabilirse, çocuklarını okula göndermeye de zorlayabilir olmalıdır ve zorlamalıdır da" (Bumin, 1983, s. 18-24).

Baskı ve disiplin yöntemleri birden bire doğmamıştır, ekonomik askeri, siyasal ve birçok yenilikler birlikte ortaya çıktı. Okullarda her türlü ceza anlayışı uygulanmaya devam etmiştir. Kırbaç'da dahil. Herşey denetlenmiş, istenen şeylerin dışında başka birşeyin uykuda bile yapılmasına izin verilmemiştir. Çocuk olabildiğince dış dünyadan uzakta tutulmuştu. Kitaplarda okunacak yerler belirleniyor, okunması istenmeyen yerler kitaplardan çıkarılmıştı. Seçme eserler adı altında baskıyı ve ideolojiyi

yasallaştırmak için zorunlu eğitim denen olguyu ortaya çıkardılar. Böylece baskı resmileştirilmiş oluyordu (Bumin, 1983, s. 30-32).

SONUÇ

Baskı çok yönlü bir kavramdır. Bu nedenle hem sosyal hem politik hem de eğitsel yönü olan bir özellik taşımaktadır. Baskı, hemen her dönemde eğitimde doğrudan ya da dolaylı olarak varlığını sürdürmüş olmuş bir olgudur. Bu kimi zaman programlara yansımış, kimi zaman öğretim yöntemlerine yansımış, kimi zaman da cezalandırma adı altında eğitime de uygulanmıştır.

Eğitimde baskı denilince, düzenin sürdürülmesi için uygulanan yaptırımlar adı altında bir örüntüden bahsedilebilir. Her kademedede istenen amaçlara ulaşabilmek, ya da istenilenleri istenen ölçüde yapabilmek için, baskı kullanılmak durumundadır. Öğretmenin sınıfında gürültü yapanları uyarması ya da masaya bir şekilde vurması, bağırması gibi davranışları baskının değişik olarak eğitim ve öğretimde baskı durumları olarak karşımıza çıkmaktadır. Baskının olumlu ya da olumsuz olup olmadığı ise, bizce tartışmalı bir durumdur. Sınıfta düzeni sağlamak, öğrencilerin hedeflenen davranışlara tam olarak ulaşmasını sağlamak anlamında kullanılıyorsa, bu bir anlamda belki kabul edilebilir. Fakat, bizce bunun en son yol olarak kullanılmasında yarar vardır. Kuşkusuz öğrenciler sınıfta hemen her zaman kendi istekleriyle de durmamaktadırlar.

KAYNAKLAR

- Althusser, L. (1971). "Ideology and Ideological State Apparatures" in **Lenin and Philosophy and Other**, London, New Left Book.
- Bantock, G.H. (1952). **Freedom and Authority in Education**, London.

- Bowles, S. Gintis H. (1979) *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Bumin, K. (1983). **Batı'da Devlet ve Çocuk**, İstanbul, Alan Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1982) **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara Yetkin Yayıncılık.
- Good, H. G. (1961). **A. History of Western Education**, USA.
- Green, A. (1990). **Education and State Formation**, New York.
- Gramsci, A. (1971). **Selections from Prison Notebooks** (Trans. Quinten Hoare. Geoffrey Smith) New York, International Publishers.
- Guttek, G. (1988). **Ideological and Philosophical Perspectives on Education**, London, Allyn and Bacon.
- Hançerlioğlu, O. (1979). **Felsefe Ansiklopedisi**, Cilt II İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Koçer, H.A. (1981). **Eğitim Tarihi I** Ankara, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Nash, R. (1966). **Authority and Freedom in Education**, New York, John and WileySon.
- Pratte, R. (1977). **Education and Ideology**, New York, David McKay.
- Sartori, G. (Tarihsiz) **Demokrasi Kuramı** (Çev. Deniz Baykal) Ankara.
- Sartori G. (1987). **Demokrasi Teorisine Geri Dönüş**, (Çev. Tuncer Karamustafaoğlu, Mehmet Turhan). Ankara, Turhan Yayınları.
- Spring, J. (1991) **Özgür Eğitim**, (Çev. Ayşen Ekmekçi) İstanbul, Ayrıntı Yay.
- Varış, F. (1988). **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.