

## EĞİTİM ve SOSYAL EŞİTLİK

Yrd. Doç. Dr. M. Demet ULUSOY (\*)

### GİRİŞ

Eğitim, bütün insan topluluklarında topluluğun devamını sağlamak için kültürel mirasın yeni üyelere aktarılmasına dayanan temel etkinliklerden biridir. Gençin, grubun yaşam tarzı ile tanıştırılması ve böylelikle de ona göre davranması esastır.

Kültürel mirasın devamını sağlamak ve yeni katılan üyeleri topluluğun yaşam tarzına uygun eğitmek amacıyla değerler ve vaziyet alışlar az çok standartlaşır ve kurumlaşır. Dolayısıyla, eğitim sosyolojinin de ilgi sahasına girer: Sosyoloğlara düşen temel görev, toplumsal sistem içinde eğitim kurumlarının yeri, yapısı, örüntüleri ve fonksiyonlarını analiz etmek ve toplumun global organizasyonu içinde eğitim ve diğer kurumlar arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmaktır. (Koenig 1957:150).

En geniş anlamda eğitim, toplum geleneklerini, göreneklerini ve yeteneğini kısaca, kültürünü aktarma işlemidir. Ancak, eğitim, kasti ve görel olarak standartlaşmış formel talimatları içermesi ile sosyalizasyonunun diğer formlarından ayrılır. Çocukların, okuldan öğrendiklerinde, aile, arkadaş ve iş arkadaşları ile olan informal etkileşimleri sonucunda öğrendiklerinden, çok daha az farklılaşma vardır (Giddens 1993:304). Hatta, Margaret Mead'e göre bu durum, eğitimin çoğunlukla informal ilişkiler çerçevesinde topluluk hayatına doğrudan katılımla deney ve gözlem yolu ile yapıldığı ilkel toplumlar için bile geçerlidir. Bu tür toplumlarda da eğitim tamamıyla formaliteden mahrum değildir. Pek çok ilkel toplumda gözlenen ergenlikten yetişkinliğe geçiş törenlerinin, yüksek bir performans ve deneyime ihtiyaç duyulan bir dizi sınav içerdiğinden çok iyi hazırlanmayı gerektirmesi buna örnek teşkil edebilir (s.151).

Ancak, eğitimin formel kurumlarıyla en açık olarak uygar toplumlarda karşılaşılmaktadır. Eğitim kurumlarının informelden formel

(\*) H.Ü. Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi.

karaktere geçişi yani, formel okullaşma süreci incelendiğinde bu dönüşümün oldukça yavaş bir ilerleme kaydettiği görülmektedir. Orta çağ döneminde bile insanlar okula herhangi bir yaşta, yaşamlarının herhangi bir döneminde gitmekteydiler. Bu çağda, "çocukluk dönemi", kavramı, sistematik bir eğitim programına "ihtiyaç duyulan özel bir dönem" anlamını taşııyordu. Yedi yaşından itibaren gençlerden çalışması, gerekli bilgi ve becerileri yetişkinlerden öğrenmesi isteniyor ve çocukların ve yetişkinlerin performansı aynı standartlarla değerlendiriliyordu (Giddens 1993:304). Kaldı ki, orta çağda geniş kitleler için informel eğitim esastı ve insanların çoğunun formel eğitim için fırsatları yoktu (Koenig 1957).

15. yy'dan sonra genç insanlara olan vaziyet alış değişmeye başladı ve okula olan bakış da değişti. "Çocukluk dönemi" kavramının "masumiyet ve yaralanabilirlik" dönemi olarak anlam kazanması, çocukların yetişkin toplumundan ayrı tutularak "okul" adı verilen özel birliklerde eğitimeleri fikrine yol açtı. Ne var ki, 18-19 yy. da bile çocukların incinebilir olması kavramı, onların fabrikalarda, madenlerde v.b. çalıştırılmalarını alıkoymamıştı (Giddens 1993).

Okullaşmanın öneminin anlaşılması 18-19.yy'a, yaygınlaşması ise 20.yy'a rastlamaktadır. Bu dönemde eğitim, ekonomik kalkınma, sosyal hareketlilik, fırsat eşitliği üzerine etkisi farkedilen kompleks bir kurumlar seti olarak sosyal bir öneme sahip olmuştur. Aydınlanma dönemi düşünürlerinden Condorcet, eğitimin bireysel yeteneklerin değerlendirilmesi için bütün bireylere açık olmasından bahsediyor, eğitimin bireylerin doğuştan getirdikleri eşitsizliklerin ortadan kalkması için bir teminat olduğunu ifade ediyordu (Çiğdem 1993:43).

Adam Smith ve daha sonra 1890'lı yıllarda Alfred Marshall eğitimin bir milletin refahı için çok önemli olduğunu, insanın hünerlerinin kendi refahlarının bir parçası olduğunu söylüyorlardı. Son zamanlarda ise, insan kaynağı bir çeşit kapital olarak kabul edilmektedir. Theodore Schultz bunu şöyle ifade etmektedir: "Ekonomik gelişmenin temel karakteristiği, ek çıktılarının geleneksel girdilere ilaveler yaptığı üretimdeki artıştır." Schultz ve bu görüşü paylaşan ekonomi teorisyenlerine göre milli gelirdeki artışın üçte birinden azı kapital ve iş gücündeki niceliksel artıştan, geri kalanı niteliksel iyileştirmeden kaynaklanır (Charles 1967:82).

20. yy insanların büyük oranda eğitim yoluyla meslek kazanarak statülerini elde edebildikleri ve yükseltebildikleri bir çağdır (Erkal 1990:105). Bir başka deyişle, eğitim ve ekonomik kalkınma arasında sıkı bir ilişki vardır. Çünkü, kalkınmanın gerçekleşmesinde doğal kaynaklar ve kapital gibi ekonomik unsurların kullanılması insan be-

cerisine bağlıdır ve bu beceriyi insana eğitim kazandırır (Kaya 1984:11-15).

Eğitimin açık bir şekilde gelir dağılımı ve iş bulma üzerine de etkisi vardır. Gelişmemiş ülkelerde gelir dağılımı, gelişmişlere nazaran çok daha fazla eşitsizdir. Bu eşitsizliğin temel kökü, nüfusun geniş bir kısmının eğitimsiz oluşudur. Kısa dönemde gelir dağılımı mali ölçülerle daha eşit hale getirilebilir fakat, uzun dönemde eğitim eşitsizlikleri azaltmada en etkili araçtır. Eğitim, vasıfsız çalışanların sayısını azaltarak aynı zamanda işsizliği de azaltır (Bos 1967:72).

Özetle, 20. yy'da dünyanın, eğitimin yaygınlaşması üzerine olan eğiliminin temel nedeni şudur: Eğitim, diğer fonksiyonlarının yanısıra, sosyal eşitliğe ve ekonominin gelişmesine katkıda bulunur. Dolayısıyla, eğitim önemli bir yatırımdır, sosyal ve ekonomik tüketim malıdır (King 1967:25).

### **1. Eğitim, Ekonomi ve Sosyal Eşitlik Arasındaki İlişki Üzerine Temel Teorik Bakış Açuları**

Yukarıda özetlemeye çalıştığımız son zamanlarda gelişen görüş çerçevesinde, 1960'lı yıllardan itibaren eğitim alanında yapılan bir çok çalışmanın temel odak noktalarının, formel eğitimin yaygınlaşmasının fırsat eşitliği üzerine yaptığı etkiyi araştırmak olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların meseleye yaklaşımlarının ise iki temel kavramsal model içinde ifade bulduğunu söylemek mümkündür :

#### **1. Fonksiyonalist Model**

#### **2. Çatışmacı Model**

##### **1.1. Fonksiyonalist Model**

1960'lı yıllarda fakirlikle mücadelede ön görülen temel strateji herkesin rekabetçi iş pazarına girebilmelerini sağlamak üzerinedir. Bunun anlamı, eğitimin çok önemli olduğudur. Pek çok insan, eğer okullar bireylerin bilişsel hünerlerini eşitleyebilirse, bunun aynı zamanda onların yetişkin olarak pazarlık gücünü de eşitleyeceği görüşündedir. Böyle bir sistemde hiç kimse çok fakir veya çok zengin olamaz. Bu stratejinin dayandığı temel sayıtlar ise şöyle özetlenebilir (Jenks 1980:221-226):

1. Fakirliği ortadan kaldırmak, fakirliğin içine doğmuş çocukların bundan kurtulmasını sağlama meselesidir. Bir kere aileler fakirlikten kurtuldu mu, bir daha fakirliğe düşmezler. Orta sınıf çocukları nâdiren fakir olurlar.

2. Fakir çocukların yoksulluktan kaçamamalarının temel sebebi, onların temel bilişsel becerileri elde edememiş olmalarıdır; onlar oku-

yamazlar, yazamazlar, hesap yapamazlar v.s.. Dolayısıyla, iyi gelir getiren bir işe sahip olamazlar.

3. Bu fasit daireyi kırmada kullanılacak en iyi mekanizma eğitimde reform yapmaktır. Yoksul koşullar içine doğan çocuklar, ihtiyaçları olan becerileri ebeveynlerinden elde edemediklerine göre, okulda öğrenmelidirler. Bu ise ancak, böyle çocukların orta sınıf çocuklarının gittiği okullara gitmeleri ve onlara fazladan tamamlayıcı programların uygulanması ile mümkün olabilir.

Özetle, bu yaklaşıma göre formel eğitimin genişlemesi, yaygınlaşması etkin bir ekonomik bir gelişme ve meritokratik bir toplum için ön şarttır. Endüstrileşme ile birlikte meydana gelen değişimler, toplumun yaşamak için karşılamak zorunda olduğu bazı fonksiyonel gereksinimlerin ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir. İşte, eğitim sistemi bu ihtiyaçları karşılamada önemli bir rol oynamaktadır (Giddens 1993:309):

1. Eğitim sistemi endüstrinin insan kaynağını yetiştiren bir araçtır. Endüstri öncesi toplumda meslekler tayfı görece olarak sınırlı idi. Yeni elemanlar, ebeveynlerinin veya usta olan kişilerin yanında çıraklık yaparak bir işi gerçekleştirmek için gerekli olanları öğreniyorlardı. Oysa, endüstrileşme mesleki yapıda değişmeye eden oldu. Yeni ve yüksek derecede uzmanlaşmış meslekler ortaya çıktı.

Kitle okullarının ve yüksek öğrenimin gelişimi bu değişimlere bir tepki niteliğindedir. Yani, oldukça gelişmiş bir eğitim sistemi endüstri üretiminin teknik ihtiyaçlarına bir cevaptır.

2. Endüstri toplumlarının farklı derecelerde sorumluluk ve hüner gerektiren mesleki çeşitliliği, yeteneklerine göre bireyleri seçmek için sofistike bir mekanizma gerektirmektedir. Dolayısıyla, eğitimin hayati bir fonksiyonu vardır. Okullar, öğrencilerin yeteneklerini geliştirdikleri gibi, okul raporları, referanslar, sınavlar ve dereceler ile onların performanslarını da değerlendirirler. Eğitimsel başarılar ise işverenler tarafından işe en uygun adayı seçmede kullanılmaktadırlar.

3. Aynı zamanda okul, o toplumun öz değerlerini yeni nesillere aktararak toplumsal bütünleşmeye ve birliğe de katkıda bulunur. En azından ilkokulda (temel eğitim) standartlaştırılmış müfredat programı bütün öğrencilere hangi etnik kökene ve sosyal sınıfa mensup olurlarsa olsunlar ortak kültürel mirası aktarır (Giddens 1993:309).

Bu yaklaşımın en üst noktasında meritokrasi tezi ile karşılaşılmaktadır. Pek çok eğitim reformisti ve sosyoloğu eğitimde fırsat eşitliğini, bireylerin kişisel özelliklerine göre mesleki hiyerarşide serbestçe hareket edebileceği yeni ve açık bir toplum için anahtar olarak

görmüşlerdir. Örneğin, Lester Frank Ward (1872) eğitimin her çeşit hiyerarşiyi yıkabilecek bir güç olduğunu, bütün yapay eşitsizlikleri (kast, ırk, renk, cinsiyet v.s.) ortadan kaldıracığını ve böylelikle de doğal eşitsizliklerin kendi doğal düzeylerini bulacaklarını söylüyordu (Bowles, Samuel and H. Gintis 1980:227). 19. yy ortalarında Horace Mann benzer bir yaklaşımla eğitimin diğer bütün araçların ötesinde insanların koşullarının eşitleyicisi ve bir denge aracı olduğu inancını taşıyordu.

Meritokrasi tezinin temel sayıltısı sosyal eşitsizliğin bireysel farklılıklarının (zeka ve yetenek) kaçınılmaz bir sonucu olduğudur. Bu sayıltı Herrn Stein'in görüşlerinde şöyle ifade bulur: "Eğer, herkes hendek kazıcısı olmaya ve sadece insanların yarısı mühendis olmaya yetecek kadar akıllı ise, toplum bu entelektüel kaynağı, mühendislere daha fazla itibar ederek ve onları daha fazla ödüllendirerek idareli olarak kullanmaktadır (Giddens 1993:314).

Bu tezin tabakalaşmanın fonksiyonalist teorisi ile paralelligi açıktır. Meritokrasi tezi kendini mesleki pozisyonlardan gelen ödüllendirmelere adreslerken, servet dağılımından çıkan eşitsizlikleri görememezlikten gelir. Dolayısıyla, meritokrasi, tanım olarak yapılanmış bir sosyal eşitsizliği vurgular ancak, eşit olmayan güç ve ödül için rekabet etmek üzere fırsat eşitliğini vaadeder. Meritokraside eğitim sisteminden imtiyaz ve dezavantajları bertaraf etmesi, mevcut ekonomik kurumları sorgulaması beklenmez. İnsanlar, sınıf sisteminin çeşitli ekonomik ve sosyal pozisyonlarını işgal etmek üzere farklı doğal potansiyelle donatılmışlardır. Okul sistemi fırsat eşitliği ile kitleleri bas-kın pozisyonlara gelebilmeleri için yeni bir ayıklama mekanizması önerir (Bowles, Samuel and H. Gintis 1980).

Bir toplumun meritokratik olarak nitelenebilmesi için ise şu iki koşul yerine getirilmelidir:

1. Mesleki statü ve ödül sadece bireyin akademik başarısına dayanmalıdır. Atfedilen nitelikler (Cinsiyet, etnik köken, sosyal sınıf) prestij ve ücretlerde rol oynamamalıdır.

2. Eğitim başarısının kendisi de sadece becerilere dayalı olmalıdır. Böylelikle, benzer yeteneği olan çocukların başarı şansı atfedilen niteliklerine bakmaksızın benzer olmalıdır (Giddens 1993:315).

### 1.2. Çatışmacı Model

Fonksiyonalist yaklaşımın tatmin edici cevaplar veremediği noktalara bir bakıma tepki olarak, pek çok bilim adamı eğitim, ekonomi ve toplum arasındaki ilişkiyi açıklamada çatışma teorilerine dönmüşlerdir. Çatışma modeli içinde en ünlü olanlar arasında Bowles and

Gintis, P.G. Squibb ve Christopher Jenks gibi isimler sayılabilir. Bu bilim adamlarının görüşleri irdelendiğinde, fonksiyonalistlere yaptıkları eleştirilerin üç temel noktada toplandığı görülmektedir: 1. Eğitim, kültür birliği içinde bir kurum olarak global sosyal sistemin tabakalaşma örüntüsünün bir fonksiyonudur. 2. Zeka ve diğer bireysel yetenekler de bireyin sosyal pozisyonu ve yaşam duruşu bağlamında bu örüntüden etkilenir. 3. Bu örüntü içinde mevcut değerler sistemi ve şans faktörü eğitimden bağımsız olarak statü ve rol dağılımını etkiler.

Bowles ve Gintis, fonksiyonalistler gibi okullaşma ve ekonomi arasında sıkı bir bağ olduğu görüşünde hemfikirlerdir ancak, fonksiyonalistlerden farklı olarak eğitim sisteminin doğasına şekil verenin endüstrinin genel ihtiyaçlarından ziyade endüstriyel kapitalizmin özel gerektirdikleri olduğu görüşündedirler (Giddens 1993).

Kapitalizmde üretimin sosyal ilişkileri, otorite hiyerarşileriyle ve görev ayrımı ile karakterize olur. Hiyerarşik çalışma örüntüsü ve bölünme yüzünden pek çok insanın, ürettikleri şey ve onu nasıl ürettikleri üzerine çok az bir kontrolü vardır. Bu durum teknolojinin kendisinin değil fakat, kapitalist yapının bir gerekliliğidir.

Bowles ve Gintis'e göre okullaşma 'iş'in gölgesi içinde işler: Eğitim sistemi kapitalist toplumdaki üretimin organizasyonunu yansıtır. Örneğin, pek çok işin bölünmesi müfredat programının küçük küçük bilgi paketlerine bölünmesine, işin bütünü üzerinde çalışanın kontrolünün olamaması, öğrencilerin okulda ne ve nasıl öğrenecekleri üzerinde güçsüz olmalarına, ücret için çalışma ise not için çalışmaya benzetilebilir. Kısaca, Bowles ve Gintis kapitalist toplumlarda işin doğası ile okulun doğası arasında bir uyum olduğu görüşündedirler (Giddens 1993).

Sınıf eşitsizliği bütün toplumlarda gerekli bir özellik olmamakla birlikte, kapitalist toplumların bir özelliğidir ve okullar bu eşitsizliğin nesilden nesile geçmesinde önemli bir rol oynarlar. Aynı zamanda, eğitim, eşitsizliği yeniden yaratmanın gerekli koşullarını da yaratır ve bu eşitsizliğin meşrulaştırılmasına yardımcı olur. Pek çok insan, eğitimin bireylere değerlerini kanıtlayabilecekleri bir şans verdiğine, imtiyaz ve dezavantajların eğitim arenasında rekabetten kaynaklandığına inandıkça, eşitsizlik farklı seviyelerdeki eğitim başarıları tarafından haklılık kazanır. Başarılı olanlar, imtiyazlarını yetenek ve çabalarının bir ödülü olarak görürlerken, boyun eğen gruplar başarısızlıklarını kişileştirirler ve yoksulluklarını kendi kişisel sınırlarının (hırs, gayret eksikliği, zeka kıtlığı v.b.) kaçınılmaz sonucu olduğu düşünürler (s:312).

Teoride, okulların seçici bir mekanizma olarak, sosyal tabana bakmaksızın öğrencileri yetenekleri temelinde değerlendirdiği ve fırsat eşitliğinin her aşamada sağlandığı farzedilir. Bu seçimde kullanılan kriterler ise sınav notları, zeka testi, okulun izlenimleri v.s.dır. Ancak, bu kriterler sosyal tabandan bağımsız değildirler. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, bütün bu seçim kriterleri az ya da çok sosyal faktörlerle birlikte çalışır: ebeveynin eğitimi, mesleki statüsü, geliri kısaca sosyal sınıfı, coğrafi ulaşım (Husen 1967:307), etnik köken, cinsiyet (Bowles ve Gintis 1980, Giddens 1993), v.b. gibi... Ve bu faktörler imtiyazsız sınıf çocukları için engel teşkil ederler:

Bireyin okula gitme süresi büyük oranda ebeveyninin sosyo-ekonomik statüsüne bağlıdır. Eğer, sosyo-ekonomik taban ebeveynin gelir, meslek ve eğitim seviyesi olarak tanımlanırsa bu taban yükseldikçe, okula gitme süresi de artmaktadır. Ayrıca, bu taban, çocukların okuldaki başarısı ile de önemli bir ilişki arz etmektedir. Düşük sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin okuldaki dikkatleri ve okumaya olan motivasyonlarının da düşük olduğu bulunmuştur. Sewell, Haller, Strauss ve Turner'ın yaptıkları araştırmaların sonucunda, ailenin sosyal sınıf düzeyi yükseldikçe, daha prestijli ve ödüllü mesleki pozisyonlara olan yöneliminin de arttığına dair deliller bulunmuştur (Pavalko 1971:51). Levy (1943) ve Mc Kinley (1966) mesleki hünerlerle aile atmosferi arasında da kuvvetli bir ilişki olduğunu ileri sürmektedirler.

Yukarıda doğru hareketlilik sadece isteğe değil fırsata da dayalıdır. Gerçekçi bir istek, bu fırsatın tanınmasını, bilinmesini gerektirir. Bilinmeyen bir fırsat 'gerçek' değildir. Mc Clelland'a göre ailelerin erken dönemde bağımsızlık eğitimi üzerinde durmalarının çocukları başarı için daha fazla motive ettiğini bulmuştur. Yani, kendi kendine yeterlik, sorumluluk alabilme, mevcut veya yeni durumlar için karar verebilme derecesi ki, bunlar bireyin aile içindeki deneyimlerinin bir fonksiyonudur (Goslin 1965:32). Aynı zamanda, çocuklarının ödevlerine yardım ederek, bilgi ve donanım sağlayarak ebeveynler doğrudan eğitim sürecine de katkıda bulunabilirler. Riley ve Riley ebeveynlerin katkılarının genel eğitim seviyesini arttırdığını söylemektedirler. Kuşkusuz, yüksek gelir grup ailelerin kendileri de daha iyi eğitilmişlerdir ve bu yüzden çocuklarını sosyal hareketlilik için hem maddi hem de entellektüel düzeyde daha çok desteklerler. Ayrıca, sosyologlar, kendilerinin de orta sınıfa dahil olan öğretmenlerin, orta ve yüksek sınıf ailelerin çocuklarına çok daha motive edici ve ödüllendirici davranışlarını düşünmektedirler.

Sonuç olarak, pek çok alt gelir grubuna dahil olan aile ne kendileri için ne de çocukları için eğitim talep etmemektedirler ve eğitimin sos-

yal promitde üste çıkmak için bir yol olduğuna inanmamaktadırlar. Yüksek gelir grupları ise ilerlemek için eğitimi (kolej eğitimini veya Yüksek öğrenimi) çok daha fazla önemli bulmaktadırlar (Broom, Leonard and P. Selznick 1963:207). Örneğin, yapılan bir survey'e göre kolejden mezun olmak bugün bile bireyin sosyal tabanından düne göre daha az bağımsız değildir (Bowles and Gintis 1980). Nitekim sosyologlar arasında hareketlilik üzerine verilerin az olmasına rağmen nesiller arası hareketliliğin sınırlı olduğuna dair genel bir konsensus vardır. Bireylerin çalışma süresinde hareketlilik görece olarak yüksek idiyse de, bu hareketliliğin büyük bir kısmı aynı seviyedeki meslek kategorileri arasındadır. İnsanlar, mesleklerinde ilerlemeyi hedeflerler ama pek uzağa gidememektedirler; bunda yüksek düzey işler için gerekli olan formel eğitimi sosyal pozisyonlarından dolayı alamamaları etkili bir engeldir. Yukarı ve aşağı tabakada mesleki hareketlilik orta tabakadan daha azdır. Bir bireyin mesleki hayatında beden gücüne dayalı bir meslekten profesyonel mesleklere kayması çok zordur (Broom, Leonard and P. Selznick 1963:211). Merton'a göre de sınıflı toplumlarda yukarıya doğru ulaşma imkanları eşit olarak dağılmamıştır. Alt sınıfın ancak çok az sayıda üyesi oraya ulaşabilir (İçli 1994:73).

Ayrıca, son yıllarda gözlenen eğitimde fırsat eşitliği çabalarının gelir dağılımına ne derece yansıdığı meselesi, eğitim ve eşitlik ilişkisinin diğer bir boyutudur. A.B.D.'de yapılan araştırmalar, okula gitme süresi açısından eşitsizliğin azalmasını gelir dağılımında bir eşitliğe neden olmadığını ortaya koymuştur. Eğitimde benzer başarı gösterenlerin ve hatta benzer mesleklere sahip olanların bile farklı gelir elde etmeleri sıklıkla rastlanılan bir olgudur.

Bu bağlamda, mesleki yapı ve ödül sistemi eğitim sisteminin çıktıları ile belirlenmemekte, dahası eğitimin kazandırdıkları bireyin ekonomik başarısını belirlememektedir. Eğitimde başarıyı eşitlemek veya eğitimde fırsat eşitliği tek başına gelirleri eşitlememektedir. Kuşkusuz, eğitimin yaygınlaşması ile son zamanlarda sosyo-ekonomik tabanlar arasındaki okullaşma oranı farklılığı geçmiş yıllara göre azalmıştır ancak, hala durum eğitimde fırsat eşitliği rotasında değildir. Çünkü, yeni eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır (Giddens 1993). Özetle, formel eğitimin sosyal hareketlilik ve ekonomik gelişme temelinde etkinliği, söz konusu sosyal faktörlerin bir fonksiyonudur. Dolayısıyla, okulun çıktısı bir ülkenin genel sosyo-ekonomik seviyesinden ve tabakalaşma örüntülerinden bağımsız değildir.

Bu bilgilerden de anlaşılacağı gibi, çatışmacı model, ekonomik eşitsizliğin genetik olarak belirlenmiş farklılıklarda temellendiği görüşünü şiddetle reddeder. Louis Wirth'a göre ekonomik başarının temelinde IQ üzerinde durmak olsa olsa otoriter, hiyerarşik, tabakalı ve



eşit olmayan ekonomik sistemi ve sistem içindeki bireylerin pozisyonlarını meşrulaştırmaya yarar.

IQ'nün büyük oranda kalıtsal olduğunu söylemek, benzer genlere sahip bireylerin, mental gelişimleri esnasında tecrübe ettikleri sosyal çevre farklılıklarından bağımsız olarak benzer IQ göstereceklerini söylemek demektir. Oysa, P.G. Squibb'a (1980:57-75) göre, zekanın tanımı bile zamandan zamana, gruptan gruba, sosyal yerleşimden yerleşime değişme göstermektedir. Eğitimde zekanın fırsatları belirlemek üzere kullanımı, diğerlerinin zararına olabilecek bazı grupların politik ve ekonomik ilgilerine hizmet eder.

Zeka, sosyal olarak tanımlanan ve onaylanan bir şeydir. Ancak, mesele bu kadar basit değildir. Her sosyal grup, üyelerini, makro kültürel skalada ister zeki veya zeki değil olarak tanımlansınlar, o grup içinde onaylanan ve onaylanmayan değerleri yansıtan skala ile yeniden tanımlarlar. Bu mikro kültürel boyutların makro boyutlarla uyuşması da gerekmez. Her grubun kendi kriterleri vardır. Zekanın tanımlanmasındaki bu kültürel boyut, sosyal sistemin bir fonksiyonudur ve bu tür tanımlar davranış örüntülerinden yapılan sınıflamalardır. Dolayısıyla, orta sınıf çocukları için düzenlenmiş bir zeka testi alt sınıf çocukları için adaletsiz bir durum yaratabilir.

Oysa, okul sisteminde zeka sanki tek bir boyutta ve evrensel olarak uygulanabilir bir ölçükle ölçülebilmemiş gibi davranılmaktadır.

Özetle, zekanın operasyonel tanımı asla değer yargularından uzak değildir ve içlerinde daima sosyal, ideolojik, politik sayılıları taşırlar. Zekaya olan merak ve zekanın ölçümü tabakalaşma, statü ve yaşam şansı farklılıklarından çıkartılan sorularla derinden ilgili olan toplumun bir karakteristiğidir. Ancak, bu ilgi, merak statükoyu korumaya yöneliktir, değiştirmeye değil. Örneğin, pek çok toplumda erkeklerin kadınlardan, orta sınıfın alt sınıftan daha zeki olduklarına dair inançlar vardır. Bu tür toplumlarda elbetteki kadınlar ve işçilerin sosyal pozisyonları daha düşüktür. Çünkü, bu tür toplumlar erkekler ve orta sınıf etliği ile idare edilirler.

Bu çerçevede, testler, sınavlar, müfredat programları çocukları tepkilerine göre sınıflandırma araçları olmayıp, zaten yapılmış olan farklılaştırma ve sınıflandırmaları anlamlandırmak, makul kılmak içindirler. Okullar, çeşitli sosyal grupların, eğitimin dışındaki bir kriterle zaten değerlendirmeye tabii tutuldukları toplumda vardılar. Çünkü okullar, bu değerlendirmeleri paylaşanların kontrolü altındadırlar ve onların yapılanmasını yansıtırılar. Böylelikle de Durkheim'in "eğitim bütün araçların üzerinde toplumun devamı içindir" görüşünde ifade bulduğu gibi, eğitim sosyal yapıyı idame ettirmeye

yardımcı olur. Eğer, yapı bölümlü ise eğitim de bu bölünmeyi devam ettirme eğilimindedir. Ancak, sosyal, ekonomik ve politik yapılanma değiştiği taktirde 'zeka' kavramının tanımı yeniden gözden geçirilir ve yeni test etme araçları ortaya çıkar (Squibb 1973).

Christopher Jencks (1980:221-226) de, bazı noktalarda farklılaşsa da özde aynı temayı işlemektedir. Jencks de eğitimin sosyal eşitsizliği gidermede fonksiyonel olmadığı görüşündedir ve bunun mevcut kurumsal yapılanmadaki değerler sisteminden kaynaklandığı inancındadır.

Jenck'e göre ekonomik eşitsizlikle ilgili yapılan pek çok popüler olmuş açıklama büyük oranda yanlıştır. Ekonomik eşitsizlik konusunda genetik ve sosyolojik taban farklılıklarını sebep olarak söyleyemeyiz; çünkü, eşit test skorları tutturular arasında da ekonomik eşitsizlik gözlenmektedir. Ebeveynler kendi dezavantajlarına çocuklarına geçirirler de diyemeyiz, çünkü, aynı ekonomik statüdeki ebeveynlerin çocuklarında da eşitsizlik gözlenmektedir.

Ekonomik başarı daha çok şansa ve işteki yeterliliğe bağlı görünmektedir ki, bunların aile geçmişi, okul, standartlaştırılmış testlerle ancak belli bir miktarda ilgisi vardır. Yeterliliği veya şansı eşitleme üzerine temellenmiş bir stratejiyi düşünmenin bile zor olduğu açıktır. IQ skorları veya eğitimsel başarılar ve hüneler mesleki başarıları açıklamada düşünüldüğü kadar önemli olmadıklarına göre, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın toplum içindeki ekonomik eşitsizlik örüntüleri üzerine çok küçük bir etkisi olduğu söylenebilir.

Buradaki temel nokta, bireylerin hangi eğitimsel hünelerinin ilerideki mesleki başarılarını etkileyeceğini bilinmemesidir. Eğitim sistemi tarafından üretilen nitelikli insan ile mesleki yapının değişen taleplerinin uygunluğu büyük bir önem arz etmektedir. İş piyasası ve onun ödüllendirme örüntüleri büyük oranda ekonomik ve politik güçler tarafından şekillenmektedir ki, bunlar eğitimin yeniden organizasyonu ile değişmezler.

Ayrıca, ekonomik eşitsizlikte toplumda geçerli olan değer yargılarının da önemi büyüktür. Örneğin, pek çok işveren, eğitimsiz kişilerden ziyade eğitilmiş kişileri tercih etmesinin iş açısından değip değmediği üzerine sistematik bir araştırma yapmamaktadır. Yani, işverenlerin eğitilmiş personeli tercih etmesi daha çok ekonomik olmayan sebeplere dayanmaktadır: İş yerinin prestiji, eğitilmiş kişilerin daha kolay idare edilebileceği inancı v.s. Kaldı ki, ne diplomalar, sertifikalar ne de sınav sonuçları bireyin çalışma hayatındaki performansını tam doğru olarak tahmin etmemizi sağlar.

Rekabetçi bir ekonomide, farklı mesleklerin statüsünü eşitleme stratejileri, işverenlerin çalışanlara attığı değerler eşitlenmediği sürece, çalışmaz. Bu okulların kalitesini eşitlemekle de olmaz (Jencks 1972).

Sonuç olarak, bu iki yaklaşımın temel farklılığı şöyle özetlenebilir : Fonksiyonalistler eğitim sisteminin bireylere sosyal hareketlilik için fırsat sunduğu, çatışma teorisyenleri ise eğitimin yapılanmış sosyal eşitsizlik sisteminin idame ettirilmesinde rol oynadığı kanısındadırlar.

Bizim kanımız ise her iki yaklaşımın da gerçekliğin bir yönüne işaret ettikleri yönündedir.

### **1.3. Eğitim ve Sosyal Eşitlik İlişkisi Üzerine Genel Bir Değerlendirme**

Her toplum devamı ve gelişmesi için üyelerinin toplum içindeki hangi pozisyonları işgal edecekleri konusunda bir karar vermek durumundadır. Doldurulacak pozisyonların çeşiti ve sayısı toplumdan topluma değişmekle birlikte, her toplumda geçerli olan pozisyonlar onları işgal edenlerden eşit olmayan sorumluluklar talep eder. Bazı işler diğerlerinden daha zordur, bazıları ise daha tehlikeli, daha zevksizdir, bazıları ise özel hünere ister. Açıkta ki, bazı pozisyonlar için ihtiyaç duyulan hünere diğerlerine göre daha nadirdir. Dünya şimdiye kadar bütün pozisyonları işgal edenlere eşit ödül veya statü ile karşılık verildiği bir toplum görmemiştir. Sonuç olarak her toplumda, daha iyi ödül, daha büyük sorumluluk, daha fazla prestij için toplumun üyeleri arasında rekabet vardır (Goslin 1965:8). Geleneksel toplumlar, varlıklarını sürdürmek için gerekli pozisyonları bireylere tahsis etme veya grup üyelerinin hangisinin belli pozisyonlar için rekabet etme şansına sahip olacağına karar verebilmek için çeşitli atfedilen veya miras olarak alınan özellikleri kullanmışlardır. Aile, ırk, cinsiyet v.b. gibi. Ancak, hızla gelişen modern toplum teknolojist, bireylerin uygun oldukları pozisyonları işgal etme meselesini giderek önemli kılmıştır (Dodson 1970:13). Modern toplumlarda çeşitli pozisyonları işgal etmede gerekli olanlar giderek karışık hale geldiğinden ve bu durum sadece uzun bir eğitim değil, aynı zamanda daha fazla yetenek talep ettiğinden, bireylerin atfedilen özellikleri bireyleri etkin olarak pozisyonlara yerleştirmede daha az kullanılır hale gelmiştir (Goslin 1965). Ralp Linton (1936) "The study of man" adlı çalışmasında işaret ettiği gibi, hangi toplum, üyeleri arasında en iyi şekilde statü ve rol dağılımını yapar o toplum en iyi şekilde fonksiyon görür.

Tarihin kaydettiği bütün toplumlarda sosyal farklılaşma vardır. Sorokin'e göre tabakalaşmanın kaynağı, birlikte uzun süre yaşama

gerçeği, doğuştan gelen ferdî farklar ve sosyal çevre farklılıklarıdır (Erkal 1990:173). Her toplulukta bazı bireylerin etkisi diğerlerine nazaran daha fazladır. Bazı bireylerin kaderlerini etkileyecek topluluk kararları için söyleyecek şeyleri vardır, bazılarının çok az, diğerlerinin ise hiç yoktur. Toplumun güç (power) düzeni, bazı güçsüzlerin güç akışı içinde kendi yollarını bulabilmeleri için kanallar açar. İşte, çağdaş toplumlarda okul sistemi bu hazırlık işleminin en temel aracıdır. Sosyolojik bakış açısından okul, girdileri bütün insanların bütün çocukları olan bir sosyal sistemdir ve çıktıları ise herkesin yerini bildiği insanlardır. Bir başka deyişle, okul, toplumun güç düzenlemesi için bir ayıklama mekanizmasıdır (Dodsan 1970:13).

Genç insanı sosyalize etme sorumluluğunun büyük bir kısmını devir alan okul, pek çok çocuk aktivitesinin de odağı haline gelmiştir. Dolayısıyla, okul içindeki çocuğun performansı, çocuğun yeteneği ve enerjisinin en önemli ölçüsü haline gelmiştir. Kitle eğitiminin yükselmesi ile birlikte, okul, statü tahsis sürecinde dört yolla işlev görmektedir.

1. Bireyin yeteneklerini gösterebileceđi bir ortam sağlar.
2. Bireyleri farklı mesleklere göre kanalize eder.
3. Pozisyonların gerektirdiği belli hüneleri kazandırır.
4. Okulun kendisinin farklılaşmış prestijini bireye transfer eder (Goslin 1965).

Teoride, kamu eğitimi olanaklarının genişlemesi, herhangi bir çocuğun, kendi yeteneklerinin sınırları içinde gerekli olan becerileri kazanmasını mümkün kılmıştır. Okulun pek çok çocuğa ne yapabileceğini gösterdiği doğrudur. Henüz, değişik pozisyonları elde etmenin tamamen bireyin yetenekleri veya eğitim düzeyi tarafından belirlendiği noktaya gelinmediyse de (çünkü, hala, atfedilen statü belirleyicileri önem arz etmektedir), eğitimsel başarı, diğer özelliklerin dışında bireye verilebilecek fırsatlar çeşidinde farklılıklar yaratılmaktadır (s:9). Bireyin eğitimi esnasında elde ettiği hünere ve bilgi iş tahsisinde önemli faktörlerdir. Dolayısıyla, pek çok teorisyen ve pratik sahada çalışan, eğitimi sosyal hareketlilik ve ekonomik gelişmenin kalbi olarak görmektedir. Bu bağlamda da, pek çok ülkede gerçekleştirilmeye çalışılan eğitimde reform çabalarının dayandığı iki temel hedef; genç insanların özellikle de alt sınıftaki yetenekli gençlerin hayatlarının her aşamasında elde edecekleri fırsatları genişletmek için orta ve yüksek öğrenimin demokratikleştirilmesi ve ekonominin gerekleri doğrultusunda her seviyede yeterli eğitilmiş insan gücünü sağlama, olarak özetlenebilir (Husen 1967:289).

Ancak, buradaki temel sorun, böyle bir çabada optimal fayda için ne çeşit bariyerler vardır ve bu bariyerler nasıl işlemektedir. Bu noktada bir meseleyi açıklığa kavuşturmalıyız: Biz, veri olarak gelen yapılanmış bir sosyal eşitsizlik içinde, imtiyazlı pozisyonlara gelebilmede okul başarısının belirleyici olup olmadığını sorguluyoruz. Eğitimde başarının bizzat ödül yapısını belirleyeceğini söylemiyoruz. Eğitim, tek başına, ne hepimizi beyaz yakalıya döndürür ne de iyi ücreti olmayan işlerle, ücreti iyi olanlar arasındaki farklılıkları ortadan kaldırır (Giddens 1993:35). Çünkü, mutlak ekonomik eşitlik ve tabakalanmamış bir topluluk yaratmak ütopyadan başka bir şey değildir. Statü tabakalaşmasının ortaya çıktığı toplumlarda nüfusun hiyerarşik bir sıralanmaya uğramaması mümkün değildir (Erkal 1990:16,173). Nitekim, çağdaş toplumlarda bile halen gözlenen sosyal sınıf, cinsiyet, etnik köken v.b. bazındaki farklılaşma bunun kanıtını teşkil eder.

Ayrıca, okullar çatışma ve çelişmeler doğrultusunda çalışmaya da alışık değildirler. Onlar, bütünleştirici süreçler doğrultusunda çalışırlar, sapma ve başarısızlıklarla mevcut kurumlaşmış otorite ve güç düzenlemesi içinde ilgilenmeye alışmışlardır (Bazen problemlere bu tür yaklaşımları için de etkisiz kalmaktadırlar, çünkü, bütün çocuklardan sisteme uyum sağlamalarını istemek, kendi sosyal pozisyonlarını yaratan güçlere uyum sağlamalarını istemek anlamına gelmektedir (Dodson 1970:14).

Ancak, diğer taraftan okullar da sosyal boşluk içinde değildirler ve belli bir bölgede, farklı sosyo-kültürel tabana sahip gruplara hizmet etmektedirler. Demografik karakteristikler, kültürel yönelimler okulun etkinliğini, öğretmen ve okul idaresinin tepkilerini etkileyebilir. Bu çerçevede aslında, bütün okulları kapsayan idare ağının varlığına rağmen, birbirine benzeyen iki okul bile yoktur (Goslin 1965:36). Bu ise okulun sosyal reform açısından önemli bir fonksiyon görebileceğini ve sosyal yapıda istenilen değişiklikleri etkileyen aktif bir birim olduğunu da göstermektedir. Eğitim kurumları değişik grupların baskı ve beklentilerine de cevap vermek durumundadır. Son zamanlarda, azınlıkların ilgilerini temsil eden organize reform gruplarının, toplumun sosyal yapısını değiştirmek için örgütlenen hareketlerde çok daha fazla aktif rol almaları için okulları sevk ve idare etmeye çalıştıkları görülmektedir (s.17). Öyleyse, okullar hem yapısal idameden, bütünleşmeden hem de değişmeden sorumludurlar (King 1967).

Modern toplumlarda çok sayıda alt gruplar vardır: politik, endüstriyel, dini, bilimsel v.s. Farklı dile, dine, moral kodlara ve geleneklere sahip farklı nüfuslar... Böyle bir kompleks yapılanmada ortak paydayı bulmak önemli bir ihtiyaçtır. Ortaklaşa paylaşılan pek çok ilgi olduğu kadar, farklılaşan noktalar da vardır. Demokratik top-

lumlarda temel sorun, bu grupların mümkün olduğu kadar çok ortak noktaya sahip olmaları, birbirlerine benzemeleri değil, istedikleri zaman ve serbestçe alış veriş yapabilmeleridir. Sosyal yapının imtiyazlı sınıf ve imtiyazsız sınıf olarak bölünmesi sosyal geçişliliği önler ve imtiyazlı sınıfın kültürü steril, kendi kendini besler hale gelir. Onların sanatı sanat, bilgisi üstün olur. Sosyal izolasyon yaşamı formel olarak kurumlaştırır, katılaştırır, statik ve bencil kılar.

Oysa demokratik bir yapılanmada sosyal kontrolde karşılıklı ilgilerin bilinmesi önemli bir noktadır. Sosyal gruplar arası serbest etkileşim ve sosyal alışkanlıklardaki alış veriş kurumlaşmalıdır. Bu bağlamda, eğitim kurumları çeşitli temaslar neticesinde ortaya çıkan yeni durumları karşılayacak şekilde yeniden ayarlanmalara müsaade etmelidir (Dewey 1966:87). Böyle bir yapılanma içinde kasti ve sistematik eğitim son derece önemlidir. Demokratik bir toplum harici bir otoriteyi reddettiğine göre, onun yerine tarafların birbirine kontrol ettiği, gönüllülük esası üzerine kurulu bir düzen oluşturmalıdır. Sınıf, ırk ve bölgesel farklılıkların kırılarak her kişi davranışlarıyla başkalarına, başkaları da kendisine yön vermelidir. Ancak, bu, sadece kasti ve bilinçli bir çaba ile gerçekleşemez, üretim, ticaret, göç, bilim v.s. gibi sosyal faktörler arası etkileşime de bağlıdır (s.99). Bu bağlamda, sosyal ve ekonomik değişme paralelinde farklı insan gücü yetiştirmek üzere eğitimin de niteliğinin farklılaşması (King 1967:24) ve farklılaşmış grupların birbirleriyle olan sosyal temasları esastır.

Sonuç olarak bu bilgileri değerlendirdiğimizde, okulların hem yenilik hem de sosyal kontrol ve bütünleşme aracı olduklarından, sürekli değişen bir toplumun merkezinde yer aldıklarını ve durağanlık ile değişme arasında denge sağladıklarını söyleyebiliriz. Ancak, hiç bir kurum tek başına değildir, tek başına fonksiyon göremez. Dolayısıyla, eğitim kurumunun sosyal eşitliği sağlama yönünde fonksiyonel olması ekonomi, siyaset, din gibi diğer sosyal kurumlarla olan etkileşimine bağlıdır.

Bu kısa değerlendirmeden sonra eğitimde fırsat eşitliği konusunda sözkonusu edilen temel teorik yaklaşımların istinad noktasını oluşturduğu eğitim planlamasındaki temel yaklaşımları da irdelemek gerekmektedir.

## **2. Eğitim Planlamasında Temel Yaklaşımlar**

Eğitim planlamasının klasik iki modeli insan gücü modeli ve sosyal talep modelidir. Bu iki model biri fonksiyonalist diğeri ise çatışmacı yaklaşım çerçevesinde üretim sürecinin yönlerine ve piyasaya olan bakış açılarında farklılaşmaktadırlar.

İnsan gücü modeli üretim sürecinin arz yönünü ve işgücü piyasasını dikkate alırken, sosyal talep modeli üretim sürecinin talep yönünü ve eğitim piyasasını dikkate almaktadır (Hesapçioğlu 1984:31).

İnsan gücü Modeli : İş piyasasındaki arz tarafının planlanmasını hedefler. Ekonominin insangücü ihtiyacı kestirilir ve eğitim sisteminde bu talebe uyan arzı üretmesi beklenir. Böylelikle, ekonominin ihtiyaçları ve üretim işletmelerinin talebi karşılanabilecektir. Bu modelin temel amacı, yapısal dengesizliğin önlenmesi, iş piyasasının bir sektöründe dar boğazlar dışında ise fazlalıkların yaşanmasına engel olmaktır (s.33). Bir başka deyişle, bu model ekonominin talepleri çerçevesinde optimal ölçüde fonksiyonel işbölümüne dikkat eder.

Sosyal Talep Modeli : Bu modelde değerinin tersine bireysel ya da toplumsal eğitim talebi eğitim planlamasını belirlemektedir. Eğitimin herkesin hakkı olduğu düşüncesinden hareket ederek, sosyal sınıf, cinsiyet, etnik köken v.b. gibi farklılıklarından bağımsız olarak eğitimde şans ve fırsat eşitliği esastır. Toplumun eğitim ihtiyacı daima toplanmış bireysel taleplerin demeti ile özdeşdir (s.42).

İnsan gücü modelinde eğitimin doğasının ve görevlerinin ekonomi kurumlarına endekslendiğini söylemiştik. Ancak, yapılan araştırmalar eğitim sisteminin doğrudan ekonomik sistem ile eşgüdümlendiği durumlarda -özellikle de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamadığı durumlarda- sosyal eşitsizlikle ilgili ciddi problemlerin çıkabileceğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Asya, Afrika ve Latin Amerika'da eğitimi ekonomik gelişmenin ihtiyaçlarına göre ayarlama çabası çok kuvvetlidir. Aşırı uzmanlaşma ve bölünmeyi cesaretlendiren politikalar entellektüeller ile halk arasında kronik bir gerilim yaratma sistemi de olabilir. Özellikle, imtiyazlı sınıfların eğitimden yararlanma şansı varsa, geleneksel sınıf ayrılıkları, bu ayrılıkların stili ve haklılık sebepleri değişse bile, aynen kalır. Kuşkusuz bu durum pek çok gelişmiş ülke için de geçerlidir. Ancak, daha az gelişmiş veya gelişmekte olan toplumlar için gerilimler daha fazla ve sosyal bedelleri daha ağırdır (Charles 1967:86). Ancak, bu model görece olarak eğitimde fırsat eşitliği sağlanabilirse, geleneksel bölünmeleri zayıflatabilir ve sınıf imtiyazlarının çözücüsü de olabilir (s.90).

Sosyal talep modelinde ise eğitim ekonomik sektöre değerlendirilmesi gereken bir yatırım değil, fakat, bireysel ya da toplumsal gereksinimlerin giderilmesi için bir tüketim malıdır (Hesapçioğlu 1984:64). Ancak, bu modelde sık sık rastlanılan durum şudur: İlk ve Orta öğretimde öğrencilere sosyal talep modeli uyarınca

istedikleri dalda öğrenim görme hakkı tanınırken, aynı oranda talebi karşılayacak iş olanakları yaratılmadığından yüksek öğrenimde insan gücü modeline dönüşmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği şansı, alınan eğitime uygun bir meslek icra etme şansına dönüşmemektedir (s.65).

Bu bağlamda, eğitimin iş yaratma fonksiyonunun maddi yatırım çerçevesinde yeni iş yerleri yaratmayı ihmal ederek, fazla olduğu da düşünülmemelidir (Bos 1967:72). Pek çok ülkede, üniversitelerden iş hacminden daha fazla miktarda mezun olanların, işsizler ordusuna katıldıkları veya düşük ücretli işlerde çalıştıkları örneğine rastlanmaktadır (Frankel 1967:94).

Ayrıca, bu modelin 'isteyen herkese eğitim' sloganı ile belirtilen sosyal eşitlik yorumu gerçeği tam olarak yansıtmaktan uzaktır. Çünkü, eğitim isteği de bireyin sosyal yapı içindeki pozisyonundan bağımsız değildir.

Sonuç olarak, hangi model kullanılırsa kullanılsın, sosyal tabakalaşma olduğu sürece eğitimde fırsat eşitliği, sosyal hareketliliği sağlayabilir ama, sosyal ve ekonomik eşitliğin tek başına belirleyicisi olamaz.

Şimdi, bu bilgilerin ışığı altında Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği çabaları ve pratik sonuçları irdelenecektir.

### **3. Türk Eğitim Sisteminde Fırsat Eşitliği Çabaları ve Sosyal Sonuçları**

Türk toplumunda eğitime verilen önem, bu konunun Türk tarihinde oldukça erken dönemlerinden itibaren devletin sorumluluğuna verilmesinden anlaşılmaktadır. Selçuklu ve Osmanlı döneminde medreselerin ve 1455 yılında kurulan Enderun mekteplerinin gelişmesinde devletin çok büyük katkılarının olduğu gözlenmektedir.

İslamiyetle birlikte tesis edilen medreseler 17. yy kadar Türk eğitim tarihinde önemli bir insan yetiştirme kaynağı olmuşlardır. Dini bir niteliğe sahip olan bu birlikler öğrencilerini imparatorluğun müslüman halkından seçerlerdi bunun dışında, medreseye kabul edilmek tamamen yeteneğe dayanıyor ve mezuniyetten sonra görevlere atanırken de okuldaki başarı ve kişisel yetenekler kriter olarak kullanılıyordu. Kısaca, medreseler bürokrat, asker, doktor, yargıç v.b. gibi dönemin elitlerini yetiştiriyorlardı. Ancak, bu birlikler 16. yy'dan sonra eğitimsel başarı bir kenara bırakılarak rüşvet ve iltimas temel kriter haline geldiğinden fonksiyonel olmaktan çıkmıştır (Kaya 1984:69).



Enderun mektebi ise Osmanlı döneminde yönetici ve devlet adamı yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Enderun okulunda eğitim görenlerin çoğunluğu yeniçeriler arasından seçiliyordu ve mezun olanlar din, dil, ırk dikkate alınmaksızın bilgi ve yeteneklerine göre Osmanlı siyasal sistemi içinde görevlendiriliyorlardı. Ancak, 18.dan itibaren bu okullar sadece imtiyazlı grupların çocuklarının yararlandığı birlikler haline gelmişlerdir (s.71).

Albert Houses, Andres M. Kazamias, L.S. Stravrianos gibi pek çok bilim adamı medrese ve enderun gibi eğitim kurumlarının Osmanlı toplumunda bireylerin mesleklere dağılımını ve yüksek statülü pozisyonlara gelmelerini sağlayan başlıca kurumlar oldukları konusunda hem fikirdirler. Ancak, Sir Hamilton Gibb ve Harold Bowen (1950) Osmanlı toplumunda eğitimden ve nimetlerinden yararlanmanın büyük oranda saray erkanı ve çevresindeki kişilere nasip olduğunu söyleyerek, kırsal yörelerdeki geniş halk kitlelerinin bilgisiz kaldığını ifade etmektedir. Dolayısıyla, okuma -yazma bilenler toplumda imtiyazlı konumlara sahip olmuşlardır (Kaya 1984:73). Nitekim, Osmanlı toplumunda asker ve sivil memurlardan -saray erkanı- oluşan yöneticiler ve yönetilenler olmak üzere ikili bir tabakalaşma olduğunu söylemek mümkündür (Karpat 1967:72).

17. da pek çok nedenden dolayı duraklayan Osmanlı devletinde eğitim kurumlarında da bozulma kaydedilmiş ve bireylerin değerlendirilmesinde eğitimden çok atfedilen statüler önem kazanmıştır. Sonuçta, yöneticilerle yönetilenler arasındaki mesafe artmış, bir kopukluk meydana gelmiştir. 18. yy.'da bu durumdan kurtulmanın tek çaresini eğitim reformunda gören II. Mahmut'un başlattığı Batılalışma hareketi ise yönetici ve yönetilenler arasındaki ıklığın kültürel bir nitelik kazanmasına da sebebiyet vermiştir (Timur 1968:65). Çünkü, bu dönemde açılan yeni okullarda Batı standartlarında Fransızca ağırlıklı eğitim veriliyordu. Bu durum Tazminatta da devam etti. Örneğin, Tanzimat döneminin önemli eğitim kurumları olan Galatasaray Lisesi ve Mülkiye Okulu gittikçe yönetici sınıfların oğullarını eğitmek üzere işe koşulmuşlardır. Bu yeni okulların öğrencileri ileri de babalarının yerini almak üzere yetişen egemen sınıfın çocuklarıydı (Kaya 1984:82, Lewis 1984:181). 1869 yılında kabul edilen eğitimi geniş kitlelere yaymayı hedefleyen Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin ilköğretimi zorunlu kılması gibi pekçok hükümü ise gerçekleştirilememiştir. Böylelikle de eğitim alanlar ve almayanlar farklılaşmasının yanısıra (yönetici aydınlar ile köylü kitleleri), birde geleneksel eğitim kurumlarından mezun olanlarla modern eğitim kurumlarından mezunlar arası farklılaşma doğmuş oldu (s.81).

Genç Türkler döneminde de kitle eğitimcilerine kadar eğitim sistemi

elitist gelişmiştir. Bu dönemde de orta ve yüksek öğretim kurumları fakir ailelerin başarılı öğrencilerine parasız yatılı ve burs yoluyla kapılarını açmakla birlikte, öğrencilerini genellikle İstanbul'daki güzide sınıflardan seçmekteydi. Ancak, Genç Türkler ilk defa ortaöğretim okullarının ve üniversitenin kapılarını kızlara açmakla eğitimde cinsiyet bazında ayrımcılık örüntülerini kırma yönünde önemli bir adım atmışlardır (s.83).

Gençler Türk Döneminin kitle eğitimcileri -Rıza Tevfik (1868-1949), Selim Sırrı Tarcan (1874-1957), ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1868-1949)- dikkatleri kitle eğitimine çevirmeyi başaran kişilerdir. Nitekim, bu kişilerin çabaları sonucu 1919 yılında devlet bütün vatandaşlara en azından ilköğretim verebilmek için sorumluluğu resmen kabul etmiştir ve Cumhuriyet dönemindeki bütün hükümetler, eğitimin kalkınmadaki rolünü farkederek özellikle 1950 yılından itibaren büyük bir ivme ile hiç değilse sayısal olarak eğitimin yaygınlaşmasına ciddi şekilde çaba sarfetmişlerdir. Ve fırsat eşitliği, kitle eğitim v.b. gibi konular eğitim politikalarının odak noktası haline gelmiştir.

1961 Anayasası ve 91 sayılı DPT Kuruluş yasası ile Türkiye planlı kalkınma politikasını benimsemiş ve eğitimde bu kapsam içine almıştır (Adem 1982:10). 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda dil, ırk, cinsiyet, din ve sosyal sınıf ayrımı gözetmeksizin eğitimin her Türk vatandaşının hakkı olduğu açıkça belirtilmiştir. Bu kanuna göre, temel eğitim kurumlarından yararlanmada ilgi, istidat ve kabiliyet esastır. Yeterli maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilere ise parasız yatılılık, burs, kredi v.b. yollarla gerekli yardımlar yapılır (s.13). Bu ilkeler temelinde Planlı Kalkınma Döneminden itibaren eğitim planlamasında esas olarak "insan gücü modeli", sadece ilk öğretim düzeyinde "sosyal talep modeli" uygulanmaktadır (Hesapçıoğlu 1984:77-201).

Özetle, Cumhuriyet döneminde eğitimde fırsat eşitliği ilkesi yasa önünde teorik olarak kabul edilmiştir. Ancak, aktüel operasyon sahasında bu durumun sonuçlarını irdelemek, teorinin pratik sonuçlarını almamıza imkan verecektir.

### **3.1. Eğitimde Fırsat Eşitliği Çabalarının Sonuçları**

Türk eğitim sistemi ile ilgili veriler incelendiğinde Türkiye'de cumhuriyetin kuruluşundan bu yana 72 yıllık süre içerisinde eğitim sisteminin bütün boyutlarında daha önce de ifade ettiğimiz gibi nicelik bakımından çok önemli artışların kaydedildiği görülmektedir. 1923-24 öğretim yılı ile 1994-95 öğretim yılı arasındaki sayısal gelişme tablollaştırıldığında durum açıklığa kavuşmaktadır :

**Tablo I. Cumhuriyet Döneminde Sayısal Gelişmeler**

Türkiye'nin Nüfusu*	1927	1994-95 (tahmini)	Artış % 460
<b>Eğitim Düzeyi**</b>	<b>1923-24</b>	<b>1994-95</b>	<b>Artış %</b>
<b>Okul Öncesi</b>			
1. Okul sayısı	80	6472	8.100
2. Öğrenci sayısı	5880	201.652	3.430
3. Öğretmen sayısı	136	9.464	6.960
<b>İlkokul</b>			
1. Okul sayısı	4894	48.658	990
2. Öğrenci sayısı	341.941	6.985.059	2.050
3. Öğretmen sayısı	10.238	232.607	2.270
<b>Ortaokul</b>			
1. Okul sayısı	116	8.947	7.712
2. Öğrenci sayısı	9.894	2.666.013	26.945
3. Öğretmen sayısı	1.054	62.068	5.890
<b>Lise</b>			
1. Okul sayısı	43	4.981	11.583
2. Öğrenci sayısı	3.799	2.124.298	55.917
3. Öğretmen sayısı	838	130.505	15.573
<b>Yüksek öğrenim</b>			
1. Okul sayısı	9	1.105	12.280
2. Öğrenci sayısı	2.914	1.337.111	45.885
3. Öğretmen sayısı	307	49.195	16.000

Bu verilerden sayısal gelişme kolaylıkla izlenebilmektedir ve bu sonuç eğitime duyulan güven, inanç ve ondan beklenenlerin de bir ifadesidir. Ne var ki, bu durumun ekonomik ve sosyal sonuçları aynı iç açıcılıkta değildir. Bir ülkede eğitim seviyesinin düşük veya yüksek olması yalın olarak ele alındığında bir anlam taşımamaktadır. Bir başka deyişle, eğitim seviyesi ile eğitimin verimliliği eş anlamlı değildir. Eğitim seviyesi bir ülkenin eğitilmiş insan gücü stokunun seviyesini gösterir. Oysa, eğitimin verimliliği eğitilmiş insanları ve eğitime ayrılan kaynakların optimal kullanımını ifade eder ve sosyal, kültürel, ekonomik değişkenleri de gündeme getirir. (Taşdurma 1982:5-22). Bu bağlamda, Türkiye'de eğitimdeki nicel artışların gelir eşitsizliğine veya işsizliğin çözümünde alternatif bir araç olmadığı Kaya (1984:44)'nin ifadesiyle "kaynak göstermeyi gerektirmeyecek kadar açıktır." Türkiye'de son yıllarda geliri az olanların milli gelirdeki payları daha da

\* T.C. Başbakanlık DİE İstatistik Göstergeler 1923-1990, s:4.

\*\* T.C. MEB, Millî Eğitim Bakanı Nevzat Ayaz TBMM 1995 Yılı Bütçe Raporu, s:47.

\*\*\* Artış yüzdeleri araştırmacı tarafından hesaplanmıştır.

azalmış, buna karşılık yüksek gelir gruplarının payları artmıştır. Bu durum eğitimden yararlanmada fırsat eşitliği ilkesinin de işlerliğini büyük oranda etkilemektedir.

Örneğin, 1995 öğretim yılında ilkokul düzeyinde okullaşma oranı %97.1 iken (Anayasamızın 42. maddesine göre ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve Devlet okullarında parasızdır) ortaokulda bu oran %68.7 ye, lisede %48.2'ye ve açıköğretim dahil yüksek öğretimde %26.1'ye (hariç %12.2) düşmektedir. (T.C. M.E.B. TBMM 1995 yılı Bütçe Raporu : 34). Yani, ilkokuldan ortaokula, liseden üniversiteye öğrenci akışı istenilen düzeyde değildir. Adem (1982:13), teorik olarak kabul edilen eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin pratikte işlemediğini görerek, bu duruma sebebiyet veren değişkenleri üç temel kategoride toplamaktadır: a. Cinsiyet b. Yerleşim yeri (köy kent ve bölgelere göre) c. gelir ve meslek.

#### a. Cinsiyet

Eldeki veriler, Türkiye'de eğitimden yararlanmada cinsiyet bazında önemli bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığının eğitim hareketlerine ilişkin hazırladığı raporlarda eğitim sisteminin her kademesindeki okullaşmada kız-erkek öğrenciler arasında oransal dengenin sağlanamadığı açıkça belirtilmektedir. Çeşitli yıllarda yapılan nüfus sayımları doğrultusunda cinsiyete göre nüfus ile bu nüfusun cinsiyete göre okullaşma oranı karşılaştırıldığında elde edilen sonuç şu şekilde özetlenebilir :

**Tablo 2.** Sayım Yılları ve Cinsiyete Göre Nüfus\*

Yıl	Nüfus	Erkek	%	Kadın	%
1927	13.648.270	6.563.789	48.1	7.084.391	51.9
1960	27.754.820	14.163.888	51.0	13.590.932	49.0
1970	35.605.176	18.006.986	50.6	17.598.190	49.4
1980	44.736.957	22.695.362	50.7	22.041.595	49.3
1990	56.473.035	28.607.047	50.7	27.865.988	49.3

\* T.C. Başbakanlık DİE., Türkiye İstatistik Yılı 1994:61

**Tablo 3.** Nüfusun Okullaşma Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Yüzde Oranları

Yaş	Erkek %	Kadın %
0-5	15.07	15.02
6-11	15.57	15.10
12-14	7.45	7.09
15-64	57.97	58.22
64 +	3.72	4.69

T.C. Başbakanlık DİE. İstatistik Göstergeler 1923-1990, s:13

**Tablo 4.** Okur Yazar Nüfusun Bitirilen Son Öğretim Kurumu ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğretim Kademesi	Yıl	Erkek	Kadın
İlkokul	1970	5.349.304	2.997.184
	1975	7.384.026	4.726.343
	1980	8.394.890	5.820.840
	1985	10.375.698	8.399.305
	1990	12.194.610	10.486.693
Ortaokul	1970	729.935	317.178
	1975	1.077.337	501.009
	1980	1.445.679	691.386
	1985	1.844.808	956.550
	1990	2.391.423	1.323.561
Lise	1970	509.887	253.869
	1975	805.196	397.178
	1980	1.219.444	682.179
	1985	1.780.236	1.054.413
	1990	2.369.973	1.448.176
Yüksekokul	1970	194.434	81.547
	1975	266.148	67.408
	1980	628.749	215.039
	1985	712.342	240.292
	1990	1.048.036	449.309

A.g.e., s:70

Okuryazar nüfusun kendi içindeki oranının yıllara göre dağılımı ise şöyledir :

**Tablo 5.** Okuryazar nüfusun kendi içindeki oranı (%)

Yıl	İlkokul %		Ortaokul %		Lise %		Yüksekokul %	
	E	K	E	K	E	K	E	K
1970	64.09	35.91	69.71	30.29	66.76	33.24	70.45	29.55
1975	60.97	39.03	68.26	31.74	66.97	33.03	79.79	20.21
1980	59.05	40.95	67.65	32.35	64.13	35.87	74.51	25.49
1985	55.26	44.74	65.85	34.15	62.80	37.20	74.78	25.22
1990	53.77	46.23	64.37	35.63	62.07	37.93	69.99	30.01

Türkiye İstatistik Yılı 1994, s:71

Türkiye'de 1990 yılında 15 ve daha yukarı yaş gruplarında okur yazar olmayan nüfus yüzdesi ise %20.8 dir. Ancak bu kategoride de okur yazar olmayan erkek nüfusu %10.2 iken kadın nüfus oranı %31.5 dir.

Yukarıdaki veriler incelendiğinde cinsiyete göre okullaşma oranında son yıllarda kızların lehine bir artış kaydedildiyse de kız ve erkek arasındaki farkın hala çok bariz olduğu ve ilkokuldan yüksek öğrenime doğru gelindikçe bu farkın daha da arttığı gözlenmektedir. Ayrıca, bu dengesizliğin bir boyutu kent ve köy, diğer boyutu da bölgesel eşitsizliktir. M.E.B.'nin raporlarına göre bu eşitsizlik, ülkenin batısından doğusuna, kentsel alanlardan kırsal yerleşim birimlerine doğru gidildikçe daha da belirgin hale gelmektedir. (Bunun da bölgelerin ekonomik gelişmişlik düzeyleri ile doğrudan ilişkisi olduğu düşünülebilir.) Örneğin, 1992 yılında ilkokul düzeyinde şehirlerdeki okullaşan öğrenci nüfusu içinde kızların oranı %47.3, köylerde ise %46.7, ortaokul düzeyinde şehirlerde kızların oranı %38.7, köylerde 29.6, lise düzeyinde ise şehirlerde kızların oranı %39, köylerde %33.2 dir. (T.C. M.E.B. Milli Eğitim Bakanı Köksal Toptan TBMM 1992 yılı Bütçe Konuşması : 57). Orta ve yüksek öğretime girişte kentli kızlar köylü kızlara oranla çok daha şanslı görünmektedirler. Çavdar (1976 : 16)'ın yaptığı bir araştırmaya göre 1974-1975 yılında üniversite sınavına giren öğrencilerin %22.6'sı kız, %77.4'ü erkektir. Kentlerde bu oran kızlar için %28.6, erkekler için %71.4'dür. Kırsal alanda ise %8.7'si kız, %91.3'ü erkektir. Bu gün de oranlar değişse bile genel görünüm değişmemiştir. Ayrıca, elbette ki bu durum iktisaden faal olan nüfusun cinsiyet bazındaki genel görünümünü de etkilemektedir.

**Tablo 6.** İktisaden Faal olan nüfusun cinsiyete göre dağılımı

Yıl	Erkek %	Kadın %
1955	56.89	43.11
1960	59.24	40.76
1965	62.11	37.89
1970	61.55	38.45
1975	64.31	35.69
1980	63.94	36.06
1985	64.56	35.44
1990	65.01	34.99

T.C. Başbakanlık DİE Türkiye İstatistik Yılı 1994, s:83.

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde çalışma hayatında da kadınların, erkeklerin oldukça gerisinde kaldığı görülmektedir. Dahası, 1955-90 yıllarını kapsayan 35 yıl içinde iktisaden faal kadın nüfusun oranındaki düşme nüfus artışının altında yaratılan istihdam olanaklarının özellikle kadının aleyhine işlediğini göstermektedir.

### **b. Köy ve Kent Kökenliler ve Bölgeler Arasında Eşitsizlik**

Yukarıda da ifade edildiği gibi, okullaşma da fırsat eşitsizliğinin bir diğer önemli boyutu kırsal ve kent yerleşim yerlerinin sunduğu avantaj ve dezavantajlardır. Yapılan çalışmalar, kentlerin gelişme düzeyleri ne olursa olsun kırlara oranla daha büyük eğitim olanaklarına sahip olduğuna işaret etmektedir. Örneğin, Adem (1982:20)'in bulgularına göre 1970-71 öğretim yılında ilköğretim çağında okullaşma oranı kentlerde %98 iken köylerde ulaşılabilen oran %78'dir. Aynı yıl içinde ilkokulu bitirenlerin %61'i köy, %39'u kent kökenli olmasına rağmen bir sonraki yıl ortaokula kaydolananların %33'ü köy, %67'si kent kökenlidir. Çavdar (1976:12)'in "Yüksek Öğrenime Başvuran Öğrenciler 1974-1975, Sosyo Ekonomik Çözümlemesi" adlı çalışmasında ise bu durumun yüksek öğrenimdeki görünümü vurgulanmaktadır. Bu çalışmanın bulgularına göre 1974-1975 yılında sınava giren öğrencilerin %69.7'sini kentlerden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Aradan geçen 20 yıla rağmen son yıllarda da benzeri bir durum söz konusudur. Bkz Tablo 7.

Üniversiteye giriş başarısı ve yönelimi kuşkusuz pek çok değişkene bağlıdır. Ancak, bunlar arasında yöresel farklılıklar da gözden kaçırılmamalıdır. Türkiye de bu sonuç, bölgelerin ekonomik gelişme düzeyi açısından farklı değerlere sahip oluşundan kaynaklanmaktadır. Ege, Marmara ve Orta anadolunun bu bağlamda şansı diğer bölgelere nazaran çok daha fazladır. Yani, sınav kazanma şansı açısından gelişmiş bölgede öğrenim görmeyenlerin belirgin bir avantajı vardır (Çavdar 1976:78). Elbetteki, bu durum ilkokul ve ortaöğretimdeki okullaşma oranı ile de yakından ilgilidir. Örneğin, Ankara, İstanbul, Eskişehir, Denizli'de 7-12 yaş grubunun tamamı okullaşırken, Bitlis ve Hakkari'de bu çağdaki nüfusun yaklaşık yarısı okullaşmıştır. Ortaokul yaş kümesinde Marmara bölgesinde toplam nüfusun yarısı okullaşırken, doğu Anadolu bölgesinde nüfusun ancak dörtte biri okullaşmıştır. Lise dönemindeki yaş kümesinde de benzer bir dağılım göze çarpmaktadır. 19-22 yaş kümesinde ise durum büyük bir uçuruma neden olmaktadır. Örneğin, Marmara bölgesinde okullaşma oranı %15.9, Karadeniz bölgesinde %1.1 dir. (Adem 1982 : 21).

Çavdar (1976:12) Üniversite sınavına giren öğrencilerin bölgelere ve yerleşme türüne göre oransal dağılımı şöyle bulmuştur :

M. Demet Ulusoy

**Tablo 7. İl/İlçe ve Köy Merkezlerinde 1990 yılında Bitirilen Son Öğrenim Kurumu ve Cinsiyete Göre Nüfus**

İl Merkezleri	Toplam Nüfus		Ortaokul (1)		Ort. Dergi (1)		Lise (1)		Lise Dergi (1)		Yük.Okul (1)									
	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)									
ERKEK	10075379	51.54%	4681636	46.47%	53.25%	1251818	12.42%	60.32%	6072	0.06%	63.19%	983272	9.95%	56.64%	398332	3.95%	62.91%	674960	6.70%	67.35%
KADIN	9471613	48.46%	4108637	43.38%	46.74%	823612	8.70%	39.86%	3637	0.09%	36.81%	760448	8.03%	43.36%	229020	2.42%	37.09%	327159	3.45%	32.65%
TOPLAM	19546992		8790273	44.97%		2075430	10.62%		9609	0.11%		1783720	8.97%		617412	3.16%		1002119	5.13%	

  

İlçe Merkezleri	Toplam Nüfus		Ortaokul (1)		Ort. Dergi (1)		Lise (1)		Lise Dergi (1)		Yük.Okul (1)									
	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)									
ERKEK	5120157	52.34%	2423903	47.46%	54.75%	598269	11.70%	66.56%	3194	0.06%	68.25%	407189	7.95%	62.99%	161374	3.15%	69.95%	210391	4.11%	72.70%
KADIN	4662753	47.66%	2003397	43.07%	45.25%	301010	6.46%	33.44%	1466	0.07%	31.75%	238274	5.13%	37.01%	69161	1.48%	30.01%	79024	1.69%	27.30%
TOPLAM	9782910		4436300	45.37%		900279	9.20%		4660	0.11%		646463	6.61%		230555	2.36%		289415	2.96%	

  

Bucak ve Köyler	Toplam Nüfus		Ortaokul (1)		Ort. Dergi (1)		Lise (1)		Lise Dergi (1)		Yük.Okul (1)									
	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)									
ERKEK	9660992	48.71%	5083071	52.61%	53.77%	529819	5.47%	73.28%	2151	0.02%	68.09%	291362	3.02%	71.82%	128384	1.33%	78.19%	162985	1.68%	79.05%
KADIN	10172216	51.29%	4666659	42.96%	46.23%	192908	1.90%	26.72%	1008	0.02%	31.91%	114307	1.12%	28.18%	36946	0.36%	21.87%	43126	0.42%	20.95%
TOPLAM	19833208		9452730	47.66%		721827	3.64%		3159	0.03%		406669	2.05%		164330	0.83%		205811	1.04%	

(1) Cinsiyete göre genel nüfus içindeki oranı

(2) Kendi içindeki oranı

(\*) Yüzdeler araştırmacı tarafından hesaplanmıştır.

T.C. DİE 1990 Genel Nüfus Sayımı, Nüfusun sosyal ve ekonomik nitelikleri, s.85-87



**Tablo 8.** Sınavı Giren Öğrencilerin Bölgelere ve Yerleşme Türüne Göre Oransal Dağılımı

Bölgeler	Toplam	Kent	Kır
Türkiye	1.000	0.697	0.303
1. Göller böl.	0.036	0.021	0.015
2. Batı Karadeniz	0.031	0.020	0.011
3. Çukurova böl.	0.081	0.056	0.025
4. Doğu Anadolu	0.168	0.108	0.060
5. Doğu Karadeniz	0.111	0.056	0.055
6. Ege	0.113	0.096	0.037
7. Marmara	0.215	0.174	0.041
8. Orta Anadolu	0.219	0.162	0.057
Bilinmeyen	0.006	0.004	0.002

Cemal Mihçioğlu (1980:9)'da "Eğitimde Yörelere arası Dengesizlik" adlı çalışmasında benzer bir sonuca varmıştır.

**Tablo 9.** Bölgelere Göre Üniversiteye Girmede Başarı Oranı

Bölge	Başarı Oranı % (binde)
1. Marmara	218
2. Ege	193
3. İç Anadolu	177
4. Karadeniz	105
5. Akdeniz	108
6. Güney Doğu	89
7. Doğu Anadolu	66

Sonuç olarak, bu verilerin Ege, Marmara ve Orta Anadolu bölgelerinin yüksek öğrenime girme açısından şans içerdiklerini gösterdiği söylenebilir.

### c. Baba Mesleği ve Gelir

Öğrencilerin üniversiteye kadar eğitim olanaklarından yararlanma ve üniversiteye girebilme şansını etkileyen bir diğer önemli değişken de baba mesleği ve bunun getirisi olan gelirdir. Çavdar, çalışmasında yüksek öğrenimden yararlanma açısından baba meslekleri arasında şu sıralamayı yapmaktadır :

1. Sanayici çocuğu	34.3 puan
2. Tüccar	9.9
3. Memur	8.4
4. Serbest Meslek	6.9
5. Esnaf ve Sanatkar	4.7
6. İşçi	2.8
7. Çiftçi	1.0

Yapılan hesaplamalara göre bir çiftçi çocuğu ile sanayici çocuğunun sınava girme şansı yönünden karşılaştırılması halinde çiftçi çocuğunun bu sınava girebilme umudu 1 iken sanayici çocuğunun bundan 34.3 kere fazladır. Ayrıca, ailelerin ekonomik durumları öğrencilerin eğitim türü ve başarısını etkilediği gibi, tercihlerini de oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre en üst gelir dilimi hariç, diğer gelir dilimlerinde gelir artarken kız ve erkek öğrencilerin üniversiteye hazırlık kurslarına gitme oranı da artmaktadır (s:54).

Sonuç olarak, Türkiye de okul, öğrenci ve öğretmen sayısında 1923'den bu yana büyük gelişmeler sağlandığı halde bu gelişmeler kentsel alanların, batı bölgelerin ve erkek nüfusun lehine olmuş, kırsal alanlarda, Doğu bölgelerinde ve kadınlar arasında yavaş bir seyir izlenmiştir. Türk üniversiteleri sosyo-ekonomik durumları daha iyi olan grupların çocuklarının eğitildikleri kurumlar olarak işlemiştir (Kaya 1984:60, 361).

### **Genel Değerlendirme**

20. yy eğitim alanında büyük ilerlemelerin kaydedildiği ve fertlerin büyük oranda eğitim yolu ile yükselbildiği bir çağ olmasına rağmen atfedilen statü kaynakları da etkilerini tamamen yitirmiş değildirler.

Kazanılan statü belirleyicilerinin işlediği toplumlarda da nüfusun hiyerarşik bir sıralanmaya uğramaması mümkün değildir. Bazen yaş, cinsiyet, etnik köken, bazan servet, gelir ve eğitim yolu ile sosyal hareketliliğe uğramış olmak tabakaları doğurmaktadır. Bir başka deyişle, eğitimin sosyal hareketliliği sağlaması tabakalaşmayı da sağlaması demektir. Yani, eğitim aynı zamanda sosyal farklılığın da kaynağıdır.

Toplumda farklı sektörlerde gerekli olan işgücü arzı kuşkusuz ülke imkanları ve ihtiyacı ile sınırlıdır. Bu bağlamda, bu kapasiteyi aşan işgücü ister istemez seçime maruz kalacaktır. Bu ise bilgi, beceri ve kabiliyet donanımı rekabeti anlamını taşır. Dolayısıyla, Eğitimde fırsat eşitliğinin tanınması sosyal eşitliği sağlayıcı olamaz. Bir başka deyişle herkesi üniversite mezunu yapmak veya isteyen herkesi doktor, mühendis, öğretmen yapmak bireylerin iş imkanları çerçevesinde karşılaşacağı rekabet ortamını ortadan kaldırma anlamına gelmemektedir.

Kanımızca, buradaki temel sorun eğitimin yarattığı fonksiyonel farklılaşmanın ne düzeyde gruplar arası sosyal mesafe ile karşılaşılacağıdır. Özetle sorun, sosyal farklılığı ortadan kaldırmak ve herkesi eşitlemek değil (Kaldı ki mümkün de değil), sosyal gruplar arasındaki mesafenin, cemiyetin işleyen ahenkine zarar vermeden

fonksiyonel ve bütünleştirici olabilmesindedir. Bu da açıktır ki, salt eğitimin bir fonksiyonu değildir. Bu sorunun cevabı ancak kurumlar arası etkileşim matrisi içinde bulunabilir.

Farklı gruplar arasındaki sosyal mesafe belli gruplar lehine arttığı, bölüşümün ve dağılımın adaletli olmadığı durumlarda, eğitim tek başına bu eşitsizliği gidermede fonksiyonel olamamakta hatta, bu yolla meydana gelen farklılaşma, ekonomik kalkınma ve modernleşmeye rağmen toplumda çeşitli yeni bunalımlara ve krizlere sebebiyet verilmektedir.

### **Kaynakça**

1. Adem, Mahmut., (1982), Kalkınma Planlarında Eğitimimizin Hedefleri ve Finansmanı, Ankara : A.Ü. Eğitim Fak. yay. no:109
2. Bos, Hendricus., (1967), "The Value of Education in economic Development", Education as a factor of accelerated Economic Development, İstanbul : Economic and Social Studies Conference Board, 61-80.
3. Bowles, Samuel and H. Gintis, 1980, (1976), "Schooling in Capitalist America", Peter Worsley (Ed.), Modern Sociology, U.S.A.: Penguin Books, 227-244
4. Broom, Leonard and P. Selznick., (1963), Sociology, U.S.A.: Harper and Row Publisher
5. Çavdar, Tefvik ve diğerleri., (1976), Yüksek Öğrenime Başvuran Öğrenciler 1974-1975, Sosyo Ekonomik Çözümleme, Ankara: DPT Sosyal Planlama Dairesi
6. Çiğdem, Ahmet., (1993), Aydınlanma Felsefesi, İstanbul : Ağaç yay., Alternatif Ünl.
7. Dewey, John., (1966), Democracy and Education, U.S.A.: The Free Press
8. Dodson, Dan W., (1970), "Sociological Perspectives on Educational Materials", Walter M. Lifton (Ed.), Education For Tomorrow U.S.A.: Jon Wiley and sons inc, 12-30.
9. Erkal, Mustafa., (1990), İktisadi Kalkınmanın Kültür Temelleri, Ankara: Semih Ofset.
10. Frankel, Charles., (1967), "The Influence of Higher Education on Economic Development", Education As a Factor of Accelerated Economic Development. İstanbul : The economic and Social Studies Conference Board, 81-100.
11. Giddens, Anthony. (Ed)., 1993, (1981), Introductory Sociology, London: Macmillan Press, 304-356.
12. Goslin, David A., (1965), The School in Contemporary Society, U.S.A.: Scott Foresman and Company Key Stones of education series.
13. Husen, Torsten., (1967), "School Structure as Related to Learning and Man Power Outcomes of investment in education." Education as a Factor of Accelerated Economic Development. İstanbul : The Economic and social Studies Conference Board, 288-307.

14. Hesapçıoğlu, Muhsin., (1984), Türkiye'de İnsanöücü ve Eğitim Planlaması, Ankara : A.Ü. Basımevi
15. İçli, Tülin., (1994), Kriminoloji, Ankara : Bizim Büro Basımevi.
16. Jenks, Christopher., (1980), "Education and Equality" Peter Worsley (Ed.) Modern Sociology, U.S.A.: Penguin Books, 221-226.
17. Karpat, Kemal., (1967), Türk Demokrasi Tarihi. İstanbul : İstanbul Matbaası.
18. Kaya, Yahya Kemal., 1984, (1974), İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika / Eğitim / Kalkırma, Ankara : H.Ü.
19. King, Alexander., (1967), "Education Society and Development." Education as a Factor of Accelerated Economic Development., İstanbul : Economic and Social Studies Conference Board, 19-42.
20. Lewis, Bernard., (1984), Modern Türkiye'nin Doğuşu. Ankara : Atatürk Kültür, D.T.Y.K.
21. Levy, David., (1993), Maternal OverProtection. New York: Colombia Uni.
22. Mc Kinley., (1966), Social Class and Family Life. U.S.A.: Collier Macmillian
23. Koenig, Samuel., (1957), Sociology an Introduction to the Science of Society. New York : Barnes and Noble Pub.
24. Mihciođlu, Cemal., (1980), Eğitimde Yörelere Arası Dengesizlik.
25. Pavalko, Ronald M., (1971), Sociology of Occupations and Professions. U.S.A.: Florida state uni. F.E.P.P.I.
26. Ramazan, Taşdurmaz., (1982), Türkiye'de Yüksek Öğretimle İlgili Verilerin Değerlendirilmesi. Ankara : DPT Sosyal Planlama Başkan. Planlama Dairesi.
27. Schmölders, Günter., (1967), "The Training of Human Resources for Economic Development Within a Democratic Society.
28. Squibb, P.G., 1980, (1973), "The Concept of Intelligence." Peter Worsley (Ed.) Modern Sociology. U.S.A.: PenquinBooks, 57-75.
29. Timur, Taner., (1968), Türk Devrimi. Türk Tarihi, Anlamı ve Felsefesinin Temeli Ankara : S.B.F. Yayını
30. T.C. Başbakanlık DİE. Türkiye İstatistik Yılığı 1990
31. T.C. Başbakanlık DİE. Türkiye İstatistik Yılığı 1994
32. T.C. Başbakanlık DİE. İstatistik Göstergeler 1923-1990
33. T.C. Başbakanlık DİE. Genel Nüfus Sayımı, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri
34. T.C. Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1991-1992
35. T.C. MEB., Milli Eğitim Bakanı Köksal Toptan TBMM 1992 Yılı Bütçe Konuşması, 15 Mart 1992.
36. T.C. MEB., Milli Eğitim Bakanı Nevzat Ayaz TBMM 1995 Yılı Bütçe Raporu, 20 Aralık 1994.