

## Eğitim ve İnsan Hakları

Güzver Yıldırım<sup>a</sup>

### Öz

Makale, eğitim kurum ve süreçlerinin, üye devletler tarafından imzalanan insan hakları ile ilgili belgelerde belirtilen amaç, gereksinim ve istenilen sonuçlarla uyumlu ahlaki ve etik bir çerçeve içinde hiçbir toplum veya devlet tarafından sistemleştirilemediğine vurgu yapmaktadır. Eğitim alanında ülkeler arası ve içi dört tür insan hakkı ihlali ele alınmaktadır. Bu ihlaller, eğitime erişim, eğitimde nicelik ve eğitimde nitelik olarak üç boyutta yer almaktadır. Eğitimde ilk insan hakkı ihlali, eğitime erişimdeki eşitsizliklere, başka bir deyişle kimlerin eğitime almasına izin verildiği sorusuna yöneliktir. İkinci insan hakkı ihlali, eğitimde nicelik boyutunda ülkeler arası var olan zorunlu eğitim süreleri ve eğitim olanaklarındaki farklılıklarla ilgilidir. Üçüncü insan hakkı ihlali, eğitimde nicelik ve nitelik boyutlarının ikisini de kapsayan, eğitim sistemlerinin sosyal sınıf farklılıklarını ne düzeyde yansıttığını, Kıta Avrupası'nda görüldüğü gibi toplumsal düzeyde eşitsizlikleri farklı eğitim türleriyle ne derece sürdürdüğünü konu edinmektedir. Son olarak dördüncü insan hakkı ihlali ise verilen eğitimin niteliği ile ilgilidir. Amerika Birleşik Devletleri tarafından örneklendiği gibi, eğitim süreci sonucu oluşan farklılıkların, etnik ve ırksal sınırlar başta olmak üzere sosyo-ekonomik düzey farklarına da ne kadar bağımlı olduğuna, başka bir deyişle sağlanan zorunlu eğitimin niteliğindeki eşitsizliklerin bu değişkenleri ne kadar yansıttığına işaret etmektedir. Bu dört tür hak ihlali ayrıca eğitimde sonuç ölçütleri olarak, ulusal grupların uluslararası sınavlardaki durumları, ülkelerin GSYİH'da eğitime ayırdıkları pay ile ülkelerdeki gelir dağılımı eşitsizlikleri temelinde de değerlendirilmektedir. Ülkeler arası ve ülkemizdeki veriler, sunulan çerçeve içinde tablolarla gösterilmektedir.

Anahtar Kelimeler: küresel değerlendirme, eğitim, insan hakları

24 Kasım 2022 tarihli konuşmamda<sup>b</sup> eğitimin, bir kurum, bir sistem, bir süreç ve oluşturduğu sonuçlar olarak insan hakları kavramındaki konumu üzerinde durmuştum. İnsan hakları deyince, tüm ulusların üye olarak temsil edildiği kuruluşlar tarafından oluşturulan belgelerde belirtilen, toplumların üzerinde uzlaşarak imzaladıkları ve insan olmanın yeterli olduğu temel hak ve özgürlüklerden söz ediyoruz. Burada sunulan görüş, eğitim kurum, sistem, süreç ve sonuçlarının üye devletler tarafından imzalanan evrensel insan hakları belgelerinde belirtilenlerle uyumlu etik çerçeve içinde sistemleşmediği, Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi'ni imzalamış istisnasız bütün devlet ve ülkelerin, eğitim alanında bir veya birden fazla insan hakkı ihlali oluşturduğudur.

Eğitimin doğuştan gelen ve her bireye ait insan hakkı olduğunu belirten ilk evrensel belge, 10 Aralık 1948'de Paris'te oluşturulan Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi.

<sup>a</sup> Bogazici Universitesi Eğitim Fakültesi Dekanı (2010-2014), Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı (1994-1996, 1998-2002). yildiran@boun.edu.tr, ORCID: 0009-0003-4049-1633

<sup>b</sup> Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü tarafından düzenlenen 24 Kasım 2022 Öğretmenler Günü konuşmasından derlenmiştir.

Türkiye bu bildirgeyi 1949'da imzaladı. Bu bildirgenin 26'ncı maddesi aşağıdaki gibi belirtiliyor:

1. Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel öğrenim aşamalarında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneğe göre herkese eşit olarak sağlanır.
2. Eğitim, insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yerleştirmeli ve Birleşmiş Milletler'in barışı koruma yolundaki etkinliklerini güçlendirmelidir.
3. Ana-babalar, çocuklarına verilecek eğitimi seçmede öncelikli hak sahibidir.

Evrensel insan hakkı olan eğitimin ülkeler arası ve içi durumu irdelendiğinde, eğitim hakkının tüm insanlığa sunulamadığı, sunabilenin ise ayrımcı yaklaşımlarla iletildiği gözleniyor. Ülkelere göre ayrımcı yaklaşımlar, kıstas olarak farklı boyutları kullanabiliyor. Örneğin, bir ülkede insan hakkı ihlalleri sosyo-ekonomik düzey veya sosyal sınıf boyutunu, başka bir ülkede, kırsal-kentsel ayrışımı, başka bir ülkede ise ırk veya etnik köken boyutlarını, farklı olanakları sunmada belirtilmeyen fakat uygulama ve sonuçlarda açıkça gözlenen gizli ölçütler olarak kullanabiliyor. Ancak, eğitimde insan hakkı ihlalleri genel bir sonucu gözler önüne seriyor. Eğitim, sistem, fırsatlar ile etkinlik düzeylerini belirleyen sonuçlar açısından, en fazla gereksinim duyanlara en az katkıyı yapıyor. Bu durum ülkeden ülkeye değişmeyen tek tutarlı gerçek olarak karşımıza çıkıyor.

Eğitimi basitçe üç boyutta ele alabilir, bu basit modele göre bile değerlendirmelerimizi gerçekleştirebiliriz. Eğitimin üç boyutu şu şekilde sıralanabilir:

1. **Eğitime Erişim:** Kimlerin bu sistemden faydalanması hedefleniyor? Hedeflenen kitle ne oranda sisteme ulaşıyor?
2. **Eğitimde Nicelik:** Zorunlu eğitim süreleri nedir? Farklı eğitim kademelerindeki çağ nüfusu oranları nedir?
3. **Eğitimde Nitelik:** Eğitim sürecinde, amaçlanan bilgi ve yetilerden hangisi, ne düzeyde her kademedeki çağ nüfusu tarafından elde ediliyor?

Boyutlardan ilki hedeflenen kitlenin sisteme erişimi; eğitim özelinde ise her bireyin eğitim sistemi içinde yer almasında kolaylaştırıcı olumlu ve zorlaştırıcı olumsuz değişkenlerin ortaya çıkarılması. İkinci boyut, sistemin nicelik değerleri. Eğitim özelinde, zorunlu eğitim sürelerinin ne olduğu, çağ nüfusunun ne kadarının ne kadar süreyle eğitim kademelerinin içinde bulunduğu gibi olguların değerlendirilmesi, ikinci boyutta ele alınabilir. Üçüncü boyut ise amaçlanan sonuçlardaki nitelik ile ilgili. Eğitime tercümesi, eğitim süreci sonucu her birey tarafından elde edilmesi amaçlanan hedeflerin ne düzeyde gerçekleştiği ile ilgili değerlendirmeler. Üçüncü ve son boyuta ölçüt olarak ülkemizde orta veya yükseköğretime giriş sınavları ile uluslararası PISA ve TIMSS gibi değişik kademelerde düzey saptama için yapılan değerlendirmeleri verebiliriz. Bu basit modele göre bile, eğer eğitim içindeki erişim, nicelik ve nitelik boyutlarında yapılan

değerlendirmeler, altına imza atılan evrensel belgelerde belirtilenin tersi yönde, bazı grupların tutarlı olarak olumsuz farklılıklar yansıttığını gösteriyorsa, orada sistemin temel aldığı değerler ve uygulamaları ile ilgili insan hakkı ihlalleri söz konusudur.

Belirtilen üç boyutu eğitim içinde oluşturma ve değerlendirmede, *Sistem Kuramı*'ndan yararlanmanın uygun olacağı önerilmektedir. Bu yaklaşım içinde sistemler, belirli bir gereksinime yönelik amaçlara ulaşmak için oluşturulmuş karmaşık yapılar olarak tanımlanabilir. Eğitim süreç ve uygulamalarının hangi genel amaçları, hangi alt hedeflerle oluşturmaya çalıştığı, bunları hangi evrensel etik değerler üzerine inşa ettiği, hangi dönüşümleri işe koştuğu, hangi sonuçları kabullendiği ve bu sonuçların altına imza atılan insan hakları ile bağdaşıklığı, aşağıda belirtildiği biçim ve içerikle Sistem Kuramı ile ele alınarak açıklanabilir, değerlendirilebilir:

**1. Sistemin temel aldığı evrensel değerleri içeren eğitim felsefesi:**

Felsefenin içerdiği evrensel değerlerin, altına imza atılan İnsan Hakları Bildirgesi'nde belirtilenlerle örtüşüklüğü

**2. Eğitim sistemini yaşama geçirmek için gerekli girdiler:**

Yalnız fiskal girdiler değil, hedef kitle, hizmet veren insan gücünün niteliği, mekânların niteliği, epistemolojik ve teknolojik donanım, bilimsel müfredat içeriği ve sıralaması, siyasal destek, toplum desteği vs.

**3. Eğitim sisteminin dönüşümleri:**

Girdilerin amaçları oluşturmak için geçirdiği süreçler; genel amaçlara, çıktılara veya sonuçlara ulaşmak için sürekli dönüt-düzeltilme süreçleriyle denetleme, düzeltme

**4. Çıktılar veya sonuçlar:**

Hedeflenen amaçlarla sonuçların örtüşüklüğünün değerlendirilmesi; dönüt-düzeltilme süreçleriyle amaçlara ulaşma

Sistemlerde üç değişken gurubu bulunur. Bunlardan birincisi girdiler, başka bir deyişle amaçlanana ulaşmak için gerekli olanların tümü. Bunlar yalnızca fiskal kaynaklar değil. Eğitim özelinde, hedef kitlenin eğitim içindeki oranı, hizmet veren insan gücünün niteliği olarak örneğin öğretmen eğitiminin yeterliği, *idarecilerin* günümüzde işlerliği kanıtlanmış yönetim modeliyle, çalıştıkları gruplarla birlikte gerekli süreçleri oluşturması, karardan etkilenenlerin karar verme sürecine katılımları, mekânların niteliği, epistemolojik ve teknolojik donanım, öğretimin niteliği, siyasal destek ve toplumsal mutabakat vs. gibi değişkenler, girdiler olarak ele alınabilir.

İkinci değişkenler grubu, amaçları oluşturmak için girdilerin geçirmesi gereken dönüşüm süreçleri ile ilgili. Hangi dönüşümlerin, neler yapılarak veya önlenerek oluşturulan felsefeyle uyumlu sonuçlar verdiği, nedensellik ilişkilerini saptayan bilimsel ölçütlerle sürekli değerlendirilme durumundadır. Sonuçlar elde edilene kadar bilimsel nedensellik ilişkilerini değerlendiren dönüt-düzeltilme alt sistemlerini kullanmama, istenmeyen sonuçların tekrarını garantiler. Amaçlanana en büyük engel, gereksiz veya amaçlanana engelleyici değişkenlerin sistemin içine rastgele veya bilinçli

düzenlemelerle girmesi ve dönüşümler ile amaçlar arasındaki nedensellik ilişkilerinin saptanamaması, kontrol edilememesi ve sürekli düzeltilmemesi olarak belirebilir.

Sistem kuramında son değişkenler kümesi, amaçların gerçekleşme düzeyidir. Eğitimde insan hakları çerçevesinde, hedeflenen amaçlar ile ülkelerde veya toplumlarda elde edilen sonuçların örtüşüklüğünün değerlendirilmesi gerekliliği, buradaki kıstastır. Böylece, Sistem Kuramı'nda üç grup değişken arasında nedensellik ilişkilerinin oluşturulması ve dönüt-düzeltilme alt sistemleriyle kontrol edilmesi şartı vardır.

Parantez içi bir düşünceyi paylaşmak istiyorum. Türkçemiz sebep-sonuç ilişkilerini belirtmede tanıdığım diller arasında en zengini. Fransızca'da sonucu vurgulayan 'ne için' anlamıyla 'pourquoi', Almanca'da sebep 'wo' nereden ve 'um' 'ne için' olarak sebep ve sonucu beraber ele alan 'warum', İngilizce'de ise tek sözcük, vurgusu belli olmayan 'why' yerine, Türkçe'de sebep-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmaya yönelik üç ayrı sözcük mevcut. Almanca'nın sebep kısmına vurgu yapan 'wo' gibi 'neden', 'nelerden dolayı'; Fransızca gibi sonuca vurgu yapan 'ne için'in kısaltılmışı 'niçin' ve kapsayıcı meta-amaca yönelik İngilizce'de 'for what ultimate end or purpose' olarak ifade edebileceğimiz 'ne diye'nin kısaltılmışı 'niye', dilimizde nedensellik ilişkilerini incelikle ayrıştırıyor. Dilimizde sebep ve sonuçla ilgili bu kadar ince ayrışmaları içeren nedensellik kavramı, nasıl oluyor da yaşamımızda bu titizliği oluşturmaya yetmiyor? Hep merak etmişimdir.

Paylaşılan çerçeveyi özetlersek, temel insan hakkı olan eğitim fırsatını insanlığa yanlı ve en çok gereksinimi olan toplumsal kesitleri kısıtlayan bir çerçeve içinde sunuyoruz. Eğitimin seçicilik işlevini, geliştiricilik işlevinin önünde tutuyoruz. Seçicilik sürecinin, en etkin ve etik ortamlarda bile, nesnel, güvenilir ve geçerli olmasını yeterli kabul ediyor, bilimi araç olarak kullanmayı, amaçlara ulaşmak için kullanmaya tercih ediyoruz. Sadece mevcut durumun güç yapısını paylaşan az sayıda kişinin, toplumlar tarafından istendik yetilerdeki elemeyi geçebilmesi için düzenlemeler hazırlıyoruz. Toplumlar olarak, belirli düzeyde etkinlik ve insan onurunu garanti eden fırsatlara ulaşması için bireyi, hangi sosyo-ekonomik sınıf içinde, coğrafi olarak nerede doğduğu veya yaşadığı, hangi etnik gruptan geldiği, derisinin rengi gibi kontrol edemediği olayların üstesinden gelmesinden sorumlu tutuyoruz. Çocuklar öğrenemediğinde, ailelerini, genetik miraslarını, kişilik özelliklerini, başka bir deyişle eğitimin kurumsal, yapısal, geliştirici nitelik ve süreçlerinin tamamen dışında kalan ne kadar değişken grubu varsa onları öne sürüyoruz. Bütün insanlığı ve onun etkinlik, etik ve estetik düzeyini geliştirerek (3E kuralım), gezegenimizde her yaşayan bireyin insan olma onur ve haysiyetine ulaşmasını sağlayacak kurum, süreç, süre, içerik, işlev ve sonuçlar olarak eğitim, doğuştan gelen insan hakkı konumuyla yalnızca belgeler üzerinde var gibi görünmekte. Toplumların yarattığı, yaşattığı ve yansıttığı değerler açısından birbirine bağlı ve bağımlı sosyal kurumlardan yalnızca biri olan eğitim, yeri, tanımı, amacı, işlevi ve değerlendirilmesi bütünsellik göstermeyen, evrensel kabulden uzak, çelişkili çerçeveler ve çelişen kuramlarla ele alınan, amacının insanlık ideallerini gerçekleştirme mi yoksa durumu korumak mı olduğu açık olmayan ve hiçbir toplum tarafından sorunsuz hale getirilememiş bir tablo içinde belirmekte (Yıldırım, 1996, s. 60; 1999, s. 39-40).

Sunulan çerçeve içinde, eğitim alanında dört tür insan hakkı ihlâline değineceğim. İlki, eğitime erişimle ilgili. Başka bir deyişle devletler, ülkeler veya toplumlar kimlerin eğitime erişmesini sağlıyor, bunu hangi seçme süreciyle gerçekleştiriyor ve çağ nüfusunun ne kadarını böyle bir haktan mahrum bırakıyor? İkinci insan hakkı ihlâli, zorunlu eğitim süreleri ve ülkelerin ne kadarlık zaman dilimini eğitim için yeterli gördükleriyle ilgili. Kimler çok kısa süreler, kimler daha uzun sürelerle eğitim görme hakkını elde ediyor? Bu konuda ülkelerin coğrafi konumları ve ekonomik farklılıkları neleri gösteriyor? Bu iki insan hakkı ihlâli, ekonomik ve teknolojik olarak daha az gelişmiş ülkelerde gözleniyor. Burada ana etken niyetli bir ayrımcılık değil. Yoğun ekonomik darlıklar ve kurumsallaşmada yaşanan zorluklar, istenmedik sonuçlara neden oluyor.

Üçüncü ve dördüncü insan hakkı ihlâlleri ise, yukarıdakinin tersi olarak ekonomik, teknolojik, bilimsel ve kurumsallaşma açısından daha gelişmiş ülkelerde, bilinçle oluşturulmuş kurumsal yapılar yoluyla gerçekleşiyor. Bu ülkelerdeki ihlâller, çağ nüfusunun hemen tümüne sunulan eğitim fırsatlarının, sosyal sınıf farklılıklarına dayanıp dayanmadığı, örneğin Kıta Avrupası'nda görüldüğü gibi toplumsal düzeyde eşitsizlikleri sürdürüp sürdürmediği ile ilgili. Son olarak, eğitimde dördüncü insan hakkı ihlâli ise Amerika Birleşik Devletleri tarafından örneklendiği gibi, yerel düzeydeki sosyal doku ve ekonomik farklar nedeniyle, verilen eğitimin niteliğindeki muazzam farkların etnik ve ırksal sınırları izlemesi. Bu farklılıklar, zorunlu eğitimin süresi ile ilgili olmayan, zorunlu eğitimin sonuçlarında gözlenen eğitimin niteliğindeki büyük eşitsizlikleri içermekte. Böylece eğitimde ülkeler arası ve içi sistemik ihlâller, insanlığın en büyük sorunsalları arasında yer alıyor.

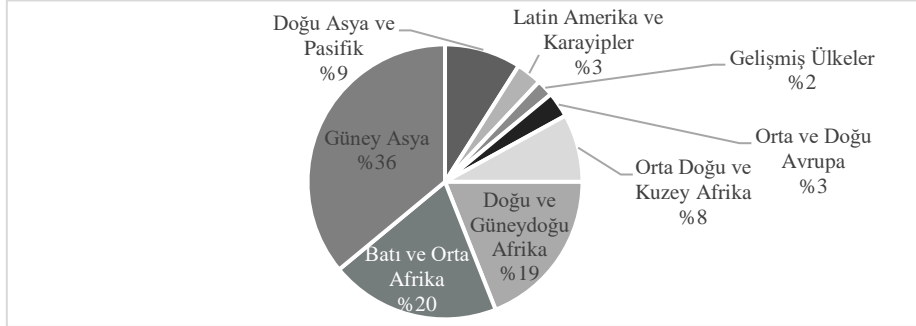
Şimdi, yıllar içinde oluşturduğumuz çerçeveyi kullanarak insan hakkı ihlâllerini sırasıyla ele alalım.

## **I. Eğitime Erişim**

Birinci insan hakkı ihlâli eğitime erişimle ilgili. Burada bazı istatistikler açıklayıcı olacaktır, Şekil 1, dünyadaki 650 milyon 6-11 yaş arası ilköğretim çağındaki çocuktan, 115 milyonunun, başka bir deyişle her 5 çocuktan birinin eğitim dışı kaldığını gösteriyor. Eğitim dışı kalanlar arasında, 45 milyon çocukla Afrika orantısız bir çoğunluk oluşturuyor. Böylece eğitim dışı kalan her 5 çocuktan 2'si Afrikalı. İkinci eğitim dışı kalan ilköğretim çağ nüfusu, 42 milyon çocukla Güney Asya. Eğitim dışı kalan her 3 çocuktan biri Güney Asya'dan. Böylece eğitime erişemeyen her 4 çocuktan 3'ü Afrika veya Güney Asya'dan. Orta Doğu ve Kuzey Afrika'da eğitim dışı kalan çağ nüfusu %8; Orta ve Doğu Avrupa'da %3; gelişmiş kabul edilen ülkelerde ise %2.

**Şekil 1**

*Dünyada 6-11 Yaş İlköğretim Çağ Nüfusunda Eğitime Erişemeyen ve Okul Dışı Kalan Çocukların Bölgesel Dağılımı: Yüzdeler Oranlar*

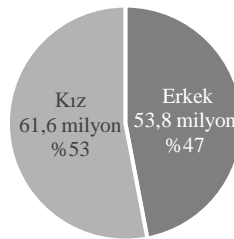


Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education (2005). Montreal, Quebec, Canada: UNESCO Institute for Statistics. <https://bit.ly/3TexiOb>

Şekil 2, eğitim dışı kalmış 115 milyon çocuğun cinsiyet farklarını gösteriyor. Şekil 2, eğitim dışı kalan 115 milyon çocuğun 61,6 milyonu olarak %53'ünün kız, 53,8 milyon olarak %47'sinin erkek olduğunu gösteriyor. Kız ve erkek çocuklar arası fark, coğrafyaların oluşturduğu farklardan çok daha az. Başka bir deyişle, çocukların eğitime erişiminde Afrika ve Güney Asya'daki çocuklar en büyük mağduriyeti yaşıyorlar. Bu vahim durum, kız ve erkek çocuklar arası farktan çok daha büyük

**Şekil 2**

*Dünyada 6-11 Yaş İlköğretim Çağ Nüfusunda Eğitime Erişemeyen ve Okul Dışı Kalan Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı: Yüzdeler Oranlar*



Children out of School: Measuring Exclusion from Primary Education (2005). Montreal, Quebec, Canada: UNESCO Institute for Statistics. <https://bit.ly/3TexiOb>

Yukarıdaki şekillerin vurguladığı sesiz gerçek, yaşanan coğrafi konumun ekonomik açıdan fakir ve zengin ülkelerle ilişkisi. Kabul edilemeyecek gerçek ise eğitime erişim hakkının doğum yeri coğrafyası tarafından belirlenmesi.

Tablo 1, daha ayrıntılı bir şekilde Türkiye'deki durumu belirtiyor. Türkiye'de 5 yaş grubunun yarısından biraz fazlası olarak %56,89'u okulöncesi eğitim içinde; ilkokul çağ nüfusunun %93,23'ü, ortaokul çağ nüfusunun da %88,85'i eğitime devam ediyor. Çağ nüfusunun %87,94 ortaöğretimde ve bu çocukların %51,16'sı genel, %36,78'i ise mesleki ve teknik ortaöğretimde yer alıyor. Çağ nüfusunun %12'si yükseköğretimde. Türkiye'deki durum, eğitime erişimde ciddi zorluklar yaşayan ülkelerle kıyaslanamayacak kadar olumlu.

**Tablo 1**

*Türkiye'de Eğitim Kademelerindeki Okullaşma Oranları (MEB 2021-2022)*

Okul Türü	Çağ Nüfusu Yüzdesi
Okulöncesi 5 Yaş	%56,89
İlkokul	%93,23
Ortaokul	%88,85
Toplam Ortaöğretim	%87,94
Genel Ortaöğretim	%51,16
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	%36,78
Yükseköğretim	%12,00

MEB Örgün Eğitim İstatistikleri Işığında Eğitimin Durumu. Eğitim Sen Yayınları Eylül 2021, s.3. <https://bit.ly/419sOCm>

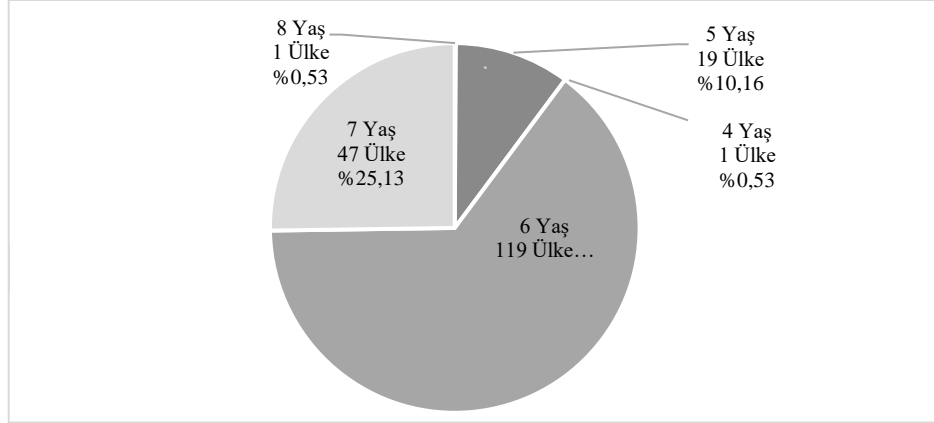
## II. Zorunlu Eğitim Süreleri

İkinci insan hakkı ihlali, ülkeler arası zorunlu eğitime başlama yaşları ve daha da önemlisi zorunlu eğitim sürelerindeki farklılıkları konu edinmektedir. İlk 187 ülke temelinde ülke sayılarına ve çağ nüfusu oranlarına göre dünyadaki ilköğretime başlama yaşlarına bakalım, (Şekil 3 ve Şekil 4).

Şekil 3, toplam 187 ülkenin 119'unda, yani her 3 ülkeden yaklaşık 2'sinde çocukların 6 yaşında, 47 ülkede, yani her 4 ülkeden 1'inde ise çocukların 7 yaşında ilköğretime başladığını belirtiyor. Böylece ülkelerin yaklaşık %90'ı olarak 166 ülkede, çocuklar 6 veya 7 yaşında ilköğretime başlıyor.

**Şekil 3**

*Ülke Sayılarına Göre Dünya 6-11 Yaş Çaç Nüfusunun İlköğretime Başlama Yaşları: Yüzelik Oranlar*

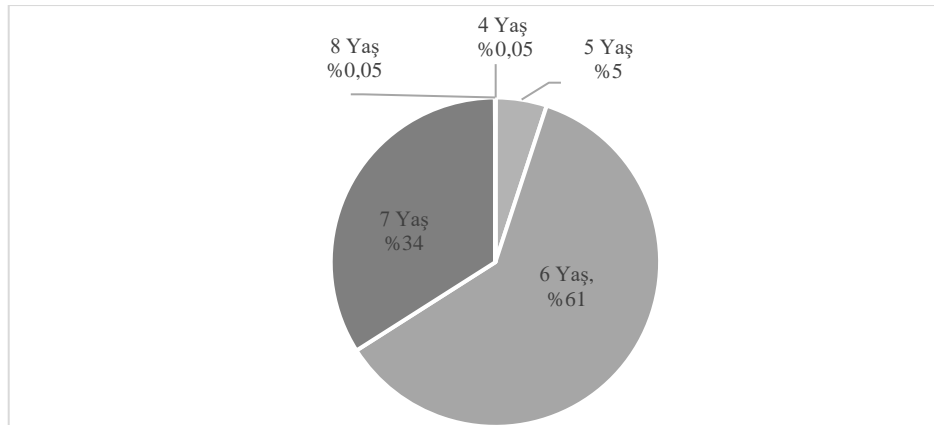


Children out of School: Measuring Exclusion from Primary Education (2005). Montreal, Quebec, Canada: UNESCO Institute for Statistics. <https://bit.ly/3TexiOb>

Şekil 4, aynı bilgiyi ülkelerdeki çaç nüfusu oranları ile ele alıyor. Dünyadaki ilköğretim çaç grubundaki çocukların %61'i 6 yaşında, %34'ü de 7 yaşında ilköğretime başlıyor. Böylece dünya çaç nüfusunun %95'i, 6 veya 7 yaşında ilköğretime giriyor.

**Şekil 4**

*Dünya 6-11 Yaş Çaç Nüfusunun İlköğretime Başlama Yaşları: Yüzelik Oranlar*



Children out of School: Measuring Exclusion from Primary Education (2005). Montreal, Quebec, Canada: UNESCO Institute for Statistics. <https://bit.ly/3TexiOb>

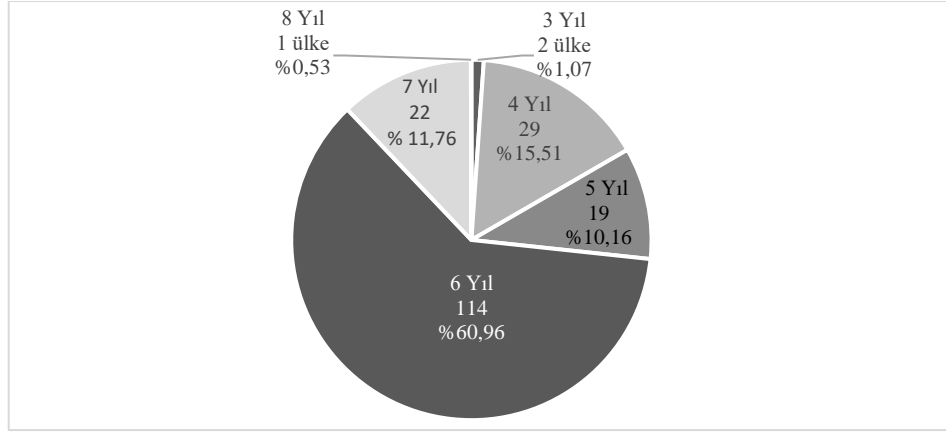


Şekil 5 ve 6, ülke sayıları ve çağ nüfusu temelinde ilköğretim sürelerini belirtiyor.

Şekil 5'te, 187 ülkenin 114'ü olarak yaklaşık %61'inde ilköğretim 6 yıl, 22 ülke olarak yaklaşık %12'sinde 7 yıl, 19 ülke olarak yaklaşık %10'unda ise 5 yıl. Böylece ülkelerin yaklaşık %83'ünde ilköğretim 5-7 yıl arası. Ülkemiz, okullaşma kademelerinde 2012'de yapılan 4+4+4 değişikliğinden sonra, ilköğretim süreleri 5-7 yıl arasında olan 155 ülkeden, yani ülkelerin %83'ünden farklı, ilkokul süresi 4 yıl olan 29 ülke arasında %15,5'inin içinde.

### Şekil 5

*Ülke Sayılarına Göre Dünya 6-11 Yaş Çağ Nüfusu İlköğretim Süreleri: Yüzdellik Oranlar*

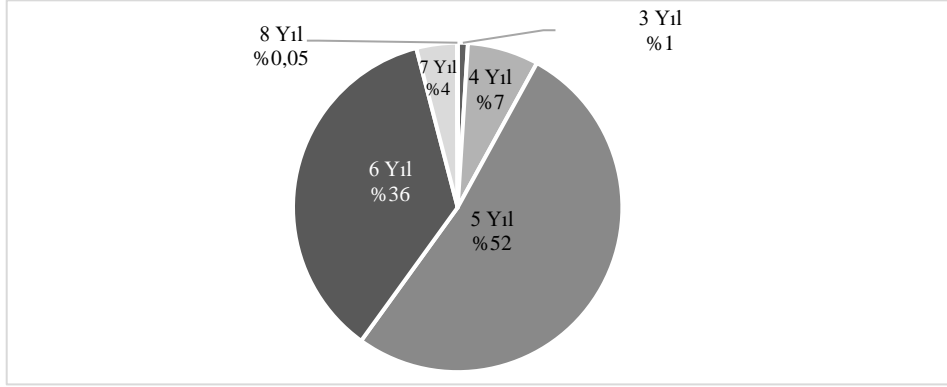


Children out of School: Measuring Exclusion from Primary Education (2005). Montreal, Quebec, Canada: UNESCO Institute for Statistics. <https://bit.ly/3TexiOb>

Şekil 6'da çağ nüfusu yüzdeleri ölçüt. Okullaşma süreci içindeki dünya çağ nüfusunun 1/3'ü olarak %36'sı 6 yıl, yarısından fazlası olarak da %52'si 5 yıl olmak üzere, %88'i, 5 veya 6 yıllık ilköğretim içinde. Ülkemizdeki çocuklar ise 4 yıllık ilkokul süresi ile dünya çağ nüfusunun azınlıkta olan %7'si arasında.

**Şekil 6**

*Dünya Ülkelerinde 6-11 Yaş Çaç Nüfusunun İlköğretim Süreleri: Yüzdeler Oranlar*



Children out of School: Measuring Exclusion from Primary Education (2005). Montreal, Quebec, Canada: UNESCO Institute for Statistics. <https://bit.ly/3TexiOb>

Ülkelerin yaklaşık %90'ında, çağ nüfusunun %95'inin 6 veya 7 yaşında ilkokula başlamasının ve ülkelerin %83'ünde çağ nüfusunun %88'inin 5 veya 6 yılda ilköğretimi tamamlamasının altında çocuk gelişimi kuramları ve bunları destekleyen binlerce bilimsel çalışma var. Çocuklar nedensellik ilişkilerini ancak 6 veya 7 yaşlarında somut olay, olgu ve basit süreçlerde algılıyor ve kullanıyor. Bu gelişim evresine, çocuk gelişimi alanındaki kuramıyla çığır açan Jean Piaget 'somut işlemler' dönemi adını veriyor. Somut işlemler dönemi 6-7 yaş ile çocukların 11-12 yaşlarında soyut işlemler dönemine geçmesine kadar sürüyor. Somut işlemler evresinden önce, 2-7 yaşlar arası çocuklar, gerçek, oyun, hayal ve rüyaların birbirinden ayrılmadığı 'işlemler öncesi' gelişim döneminde. İşlemler öncesi dönem, canavarların yatakların altında gizlendiği, oyuncak ayıların düşüp dizini kanattığı, güneşin saçlarını yıkadığı, çocukluğun en sevimli dönemi. İşlemler öncesi dönemde nedensellik kavramının tohumları var; fakat olay ve olgular arası ilişkiler rastgele; ön koşul ve sonuç süreçlerine ayrılmamış durumda. Bilimsel, kuram ve araştırmaların ortaya çıkardığı bulgular, çocukların somut olaylar arasında nedensellik kavramını algılama evresinde, 6-7 yaşlarında ilköğretime başlaması gereğine işaret ediyor. Çocuklar ancak 11-12 yaşlarında soyut işlemler dönemine geçerek nedensellik ilişkilerini sembollerle algılayabiliyor, sembollerle problem çözebiliyor. Bu yaşlardan sonra, temsil eden ile edilen ayrışıyor ve somut olay, olgu ve durumlara bağımlılık ortadan kalkıyor, sebep-sonuç ilişkileri sembollerle ayrıştırılabiliyor. Bu nedenlerle, çocuklar 6-7 yaşlarında somut işlemler dönemine geçtiklerinde ilkokul, 11-12 yaşlarında soyut işlemler dönemine geçtiklerinde ise ortaokul veya ortaöğretimin ilk kademesine başlıyor. Ülkemizde olduğu gibi, 10 yaşındaki bir çocuğun ortaokula başlaması ve soyut işlemlerle başa çıkması, bilimsel açıdan olası görünmüyor. Ortaokulun ilk yılını ilkokul düzeyine indirmenin, ileriki eğitim kademelerini ne şekilde etkileyeceği, araştırmalarla belirlenmeli.

Bir de Kıta Avrupası, ABD ve Türkiye’de zorunlu eğitim sürelerine göz atalım (Tablo 2).

**Tablo 2**

*Çeşitli Ülkelerde Zorunlu Eğitim Süreleri*

Ülke	Zorunlu Eğitim Süresi
AB ülkelerinin birçoğunda (23 Ülke)	9 veya 10 yıl
Lüksemburg	11
Malta	11
İngiltere (UK)	11
Galler (UK)	11
İskoçya (UK)	11
Hollanda	12
Kuzey İrlanda (UK)	12
ABD	12
Türkiye	12

European Commission Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. (2009). Key data on education in Europe- 2009 edition. <https://bit.ly/46NqfPu>

Tablo 2, Avrupa Birliği’ndeki 23 ülkede zorunlu eğitimin 9 veya 10 yıl olarak 15-16 yaşa kadar olan ergenleri kapsadığını gösteriyor. Buna istisna olarak Lüksemburg, Malta, Birleşik Krallık 11 yıl, Hollanda ve Kuzey İrlanda 12 yıl olarak zorunlu eğitimi gençlere sunuyor. Avrupa’dan çok farklı bir eğitim yapısına sahip ABD’de ise zorunlu eğitim 12 yıl veya 16 yaşına kadar. Ülkemizde de zorunlu eğitim 2012 yılında yapılan sistem değişikliğiyle 8 yıldan 12 yıla çıkarıldı.

Yukarıdaki şekil ve tablolarla iki tür insan hakkı ihlali verileri açıkça ortaya çıkıyor. ‘Eğitime Erişim’ alt başlığındaki şekil ve tablolar, dünyadaki 650 milyon 6-11 yaş çağı nüfusundan 115 milyonunun, başka bir deyişle her 5 çocuktan birinin eğitime hiç erişemediğini gösteriyor. Eğitime erişemeyen her 4 çocuktan 3’ünün Afrika veya Güney Asya’dan geldiği ortaya çıkıyor. Eğitime erişemeyen çocuklar arasında kızların oranı %53, erkeklerinki ise %47. Bu veriler, insanların eğitim sürecinden yararlanmasında en belirleyici değişkenin yaşadıkları coğrafya olduğunu, cinsiyet farklarının bu kadar etkili olmadığını gösteriyor. Ayrıca veriler, dolaylı olarak yaşanan coğrafya ile kalkınma ve gelişim arasında kuvvetli bir ilişki bulunduğuna işaret ediyor. Böylece maalesef insanların yaşadıkları coğrafya, onların yaşam niteliklerini belirlemede en büyük etkenlerden biri olarak belirleniyor. Tablo 1’in gösterdiği gibi, eğitime erişimde Türkiye, söz edilen ülkelerle kıyas kabul etmeyecek kadar daha iyi durumda.

‘Zorunlu Eğitim Süreleri’ olarak ikinci insan hakkı ihlallerine işaret eden şekil ve tablolar ise ülkelerin yaklaşık %90’ı ile çağ nüfusunun %95’inin ilköğretime 6 veya 7

yaşlarında başladığını göstermekte. Ancak, eğitim süreleri açısından, ülkeler arası büyük farklar var. Okullaşma süreci içindeki dünya çağ nüfusunun yaklaşık 1/3'ü olarak %36'sı 6 yıl, %52 olarak yarısından fazlası 5 yıl olmak üzere, %88'i 5 veya 6 yıllık ilköğretim içinde. Ülkemiz ise 4 yıllık ilkokul eğitimi ile ülkelerin %15,5'i arasında. Çocuklarımız dünya çağ nüfusunun sadece %7'si gibi ilkokulu 4 yılda tamamlıyor.

Veriler burada iki gerçeği gösteriyor. Bunlardan ilki, dünyada ilköğretim döneminde bulunan 650 milyon çocuk temelinde her 5 çocuktan biri olmak üzere 115 milyonun eğitime hiç erişemediğini; ikincisi ise ulaşan 535 milyonun da farklı sürelerde zorunlu eğitimi tamamladıkları. Gelişmiş olarak kabul edilen ülkelerde çağ nüfusunun hemen tümü eğitim içinde bulunduğundan, erişimle ilgili insan hakkı ihlalleri yok denecek kadar az. Zorunlu eğitim süreleri ise 9 yıldan 12 yıla kadar farklılaşma gösteriyor. Gelişmiş kabul edilen ülkeler arası da değişkenlik söz konusu. Ancak, gelişmiş olarak kabul edilen ülkelerde zorunlu eğitim sürelerinde gözlenen 9-12 yıl arası farklılıkla oluşan insan hakkı ihlalleri, eğitime erişimi sağlayamayan Afrika ve Güney Asya'daki ülkelerde eğitime erişenlerin bile sadece 4-5 yıl zorunlu ilköğretime ulaşmasıyla kıyaslanabilir düzeyde değil.

Esas büyük sorun, gelişmiş kabul edilen ülkeler arası küçük farklılıklar gösteren zorunlu eğitim süreleri ile bilimsel, teknolojik ve kurumsallaşma açısından az gelişmiş ülkelerde eğitime erişim ve zorunlu eğitim süreleri arasındaki kıyaslanamaz boyutlardaki farklar. Eğer eğitime erişimde güçlük yaşayan ülkelerde olduğu gibi, zorunlu eğitim sadece 4-5 yıllık ilköğretimi içeriyorsa, dünya düzeyinde büyük bir eşitsizlik ve insan hakkı ihlali ile karşı karşıya olduğumuz açık. Maalesef zorunlu eğitimin sadece 4-5 yıl olduğu ülkeler, aynı zamanda gelişebilmek için en fazla nitelikli insan gücüne gereksinim duyan toplumlar. Böylece eğitime en fazla gereksinim duyan ülkelerin eğitimden en az yararlanabilir olması, çözümsüz bir kördüğümü oluşturuyor.

### **III. Eğitimde Fırsat Eşitliği İhlallerinin Sosyal Sınıf ve Aile Kökeni Farkları Yansıtması: Kıta Avrupası ve Türkiye Karşılaştırması**

Şimdi ekonomik, teknolojik, bilimsel ve kurumsallaşma düzeyleri açısından daha gelişmiş kabul edilen ülkelerde gözlenen üçüncü insan hakkı ihlalinin verilerle paylaşalım. Eğitime erişim ve zorunlu eğitim süreleri açısından neredeyse sorunsuz olan Kıta Avrupası'nda esas konu, eğitime eriştikten sonra eğitim sistemi içinde, İnsan Hakları Bildirgesi'nin özü ve içerdiği değerler çerçevesinde eğitimde fırsat eşitliğinin birey temelinde ne düzeyde sağlandığı; nitelik olarak da eğitimde istendik sonuçların yine birey temelinde ne düzeyde gerçekleştirildiği. Afrika ve Güney Asya'da eğitime erişim ve eğitim sürelerinde büyük insan hakkı ihlallerine sahne olan ülkelerdeki sorunların, niyet ve bilinçle oluşturulan eğitim sisteminin yapısından kaynaklanmadığı, bu ülkelerin eğitimi sosyal hareketliliğin aracı olarak gördükleri, ancak sorunların büyük ölçüde kaynak ve kurumsallaşma eksikliğine bağlı olduğu ortaya çıkıyor. Eğitimin oluşturulan yapılarla sosyal hareketliliği etkileyen en önemli değişken haline getirildiği ve sınıf sisteminden bağımsız işleminin sağlandığı Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarını örnek olarak sunan, Andreas M. Kazamias'ın 1966'da University of Chicago Press tarafından yayımlanan *Education and the Quest for Modernity in Turkey* adlı eseri önerilir.

Afrika ve Güney Asya'nın tersi olarak, ekonomik, bilimsel ve teknolojik açıdan güçlü, kurumsallaşma sürecini büyük ölçüde gerçekleştirmiş Kıta Avrupası ülkelerinde, eğitimde fırsatların farklı sosyal sınıflara ayırıcı bir şekilde sunulması, bu ülkelerin bilinçli ve niyetli olarak eğitim sistemlerini sosyal sınıf farkları temelinde düzenlemelerinden ve bu farkları koruyan yapılar oluşturmalarından kaynaklanmakta. Bunlardan hangisinin daha büyük insan hakkı ihlali olduğunu, derin bilgi hazineniz ve vicdanınıza bırakıyorum.

Kıta Avrupası'nda, çocuğun eğitimde hangi olanaklara sahip olacağı ve daha sonra ne tür bir yaşam tarzı içinde bulunacağı, eğitim sisteminin erken yaşlarda gerçekleştirdiği eğitim türü ayrışmaları üzerine inşa edilmekte. Farklı eğitim türlerine ayrışım ise aile kökeni ile büyük ilişki yansıtmakta. Gelişmekte olan ülkeler eğitimi toplumsal değişim ve gelişim aracı olarak görüp, çağ nüfusunun büyük çoğunluğuna bu hakkı sunamazken, özellikle Kıta Avrupa'sı, eğitime var olan sosyal konumu (statükoyu) koruyucu bir işlev yüklemiş durumda.

Tablo 3, çocukları 3 farklı eğitim türüne ayıran 2 ülkeden, ayrışımı en erken olarak 4'üncü sınıf sonunda 10 yaş grubunda yapan Almanya ile 6 yıllık ilköğretimin sonunda çocuklar 12 yaşında ortaöğretimin ilk basamağına başlarken yapan Hollanda'dan örnek sunuyor.

**Tablo 3**

*Kıta Avrupası'nda Farklı Eğitim Tür ve Süreçleri*

<b>Almanya</b> <b>(Ayrışım 4'üncü Sınıf Sonu)</b>	<b>Hollanda</b> <b>(Ayrışım 6'ncı Sınıf Sonu)</b>
Gymnasium: Üniversiteye yönelik en üst düzey eğitim (8 yıl)	VWO: Üniversiteye yönelik en üst düzey eğitim (6 yıl)
Alman öğrenciler: %23 Türk öğrenciler: %5	
Realschule: Mesleki-teknik eğitim (7 yıl)	HAVO: Mesleki-teknik eğitim (5 yıl)
Hauptschule: Temel Beceriler (6 yıl)	VMBO: Temel Beceriler (4 yıl)

Koçak, M., ve Çobanoğulları, F. (2016). Alman eğitim sisteminde "Realschule" olarak adlandırılan okullar. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(14), 163-176.

Tablo 3'teki veriler, Almanya'da 4'üncü, Hollanda'da 6'ncı sınıf sonu üç okul türüne ayrışımı göstermekte. Tablo iki ülkeyi karşılaştırdığından, belirtilen yıllar ayrışımından sonrakileri göstermekte; eğitimdeki toplam yıl olarak ise eşit düzeyde belirlemekte. Almanya'da 4'üncü sınıftan sonra üniversiteye yönelik 8 yıllık en üst düzey Gymnasium eğitimi, ortaöğretim çağ nüfusunun ¼'ünden azını oluşturan profesyonel sınıftan gelenleri ve üst orta sınıfı kapsıyor. Göçmen grubu olarak da Türk öğrenci çağ nüfusunun %5 gibi çok küçük bir kesitini içeriyor. Almanya'da 4'üncü sınıftan sonra 7

yıllık, Hollanda’da 6’ncı sınıftan sonra 5 yıllık ikinci tür mesleki ve teknik eğitim, her iki ülkede de alt orta sınıfı; Almanya’da 4’üncü sınıftan sonra 6 yıllık, Hollanda’da 6’ncı sınıftan sonra 4 yıllık olan ve mesleki ve teknik eğitimi tamamlamadan sadece topluma yük olmayan yurttaş oluşturmaya yönelik Hauptschule ve VMBO ise en alt sosyo-ekonomik düzey ve göçmen kesitini kapsıyor. Yapısal olarak özellikle fırsat eşitliği açısından, en gelişmiş ülkelerde eğitimin insan hakları ile bağdaşıklığının mutlaka sorgulanması gereken büyük bir sorun olduğu verilerle ortaya çıkıyor.

Çok kısa ve yetersiz olsa da, toplum içinde değişik sosyal sınıflardan gelenleri, farklı eğitim türlerine ayırma düşüncesinin Avrupa’daki tarihine bakalım. Özellikle 16’ncı yüzyıldan Birinci Dünya Savaşı’na kadar, her biri kolonyal güç olarak kendilerinden çok uzak coğrafyalardaki kaynaklara talip olan ve bunlara ulaşmak için oradaki halkları da kullanarak iş gücü oluşturan sömürgeci Avrupa toplumları, kendi ülkelerinin içinde de sınıf sistemlerini desteklemiş ve bu düzeni kurumlarıyla korumuştur. Avrupa sömürgeciliği üzerine derin ve kapsamlı çalışmaları ile ün yapmış Columbia Üniversitesi’nden Profesör Edward Said’in, *Culture and Imperialism* (1993) adlı magnum opusunda açıklanan süreçleri göz önünde tutmak kanımca önemli. Çok önemli başka bir kanıtlar silsilesi de, Hollanda’nın sömürgelerinden Endonezya’da, Hollandalı yüksek düzey bir bürokrat olarak görev yapmış Multatuli’nin, orada ülkesi adına yerli toprak ağalarını da kullanarak gerçekleştirme durumunda kaldığı büyük insan hakkı ihlallerini birinci elden sunduğu, bir yöneticinin ağır vicdan hesaplaşmasını içeren dört ciltlik kitap.

Avrupa düşünce tarihinde 16-17’nci yüzyılda Fransız René Descartes (1596-1650), 18-19’uncu yüzyılda Alman Alexander Von Humboldt (1789-1859), 19’uncu yüzyılda İngiliz John Stuart Mill (1806-1873) gibi, toplumlarının düşünsel yaşamına büyük katkıları yapmış insanlar, farklı sosyal sınıflara farklı olanakları doğal görmüştür. Hatta Alexander von Humboldt maden işçiliği okulu açarak sisteme destek vermiştir. On dokuzuncu yüzyılın sonunda, karmaşık ve çok yönlü düşünür Alman Friedrich Nietzsche (1844-1900), yine Avrupa’daki sınıf sistemini gerekli görmüş, “Übermensch” kavramı ile ilerideki politik süreçleri etkilemiştir. Nietzsche farklı sınıf zaruretini en açık şekilde, “Seçilmiş insanların eğitimi amaç olabilir, kitlelerin eğitimi amaç olamaz. Eğitimi, herkesi kapsar hale getirmek, bilis krallığının doğal sıralamasını yok etmek olur” şeklinde ifade etmiştir, (Halls, 1985, s.119). Avrupa’daki bu düşünce tarzının tersi felsefesiyle, etkisi yüzyıllarca sonra çevrenin önemine vurgu yapan yaklaşımlarla görülecek düşünür, 1632-1704 yılları arasında yaşamış John Locke ve onun ‘Tabula Rasa’, boş levha veya sayfa kavramı ise karşımıza çağına aykırı şekilde çıkıyor.

Konu üzerinde çalışmalar yapan Papadopoulos, Kıta Avrupası’ndaki düşünce tarzının uzantısı olarak, günümüzde Avrupa ülkelerindeki mesleki farklılaşmada uygulamaya yönelik mesleki ve teknik eğitimin daha alt sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrenciler için, üniversite eğitimine yönelik kuramsal eğitim veren Gymnasium ve dengi okulların ise sosyal açıdan daha yüksek düzeylerden gelen sınıflar için uygun görüldüğünü belirtiyor (Papadopoulos, 1994:99). Markland, 1985’te Avrupa ve İskandinav ülkelerinde, eğitimin fırsat eşitliği ilkesiyle bağdaşıklığını değerlendirirken, “...ancak çok yakın bir zaman önce haysiyet kavramının yalnız bir avuç insandan fazlası tarafından paylaşılması gerektiği düşüncesine yönelmeye başladık. Fırsat eşitliği için

yapılan çabalar sürekli tepki almıştır. Ve bu tepkilerin İskandinav kültürlerinden çok Fransız, İngiliz ve Alman kültürlerinde daha kuvvetli olduğunu söyleyebilirim” demektedir (Markland, 1985, s.113).

Kıta Avrupa’sındaki uygulamalarda 1960’lara kadar ortaöğretimin ilk kademesinde öğrencileri değişik eğitim türlerine ayıran bir sistem uygulanıyordu. Almanya ve Avusturya’da bu sistem halâ sürmekte ve çocuklar 4’üncü sınıf sonunda üç ayrı eğitim türünden birine ayrılmakta. 1969’da Versailles’da yapılan Altıncı Avrupa Eğitim Bakanları Konferansı’nda, zorunlu eğitim süresinin 11 veya 12 yıla çıkması ve ortaokul düzeyinin ilkokul ile birleştirilerek öğrencilere müşterek bir genel eğitim sunulması üzerinde karar alındı. Bu kararın alınmasında, öğrencilere genel eğitim veren ABD ve Kanada eğitim sistemleri ile 1950’lerde ilk dokuz yılı genel eğitime ayırarak Comprehensive School uygulamasına geçen İsveç ve Norveç örnek oluşturdu. Bu karardan sonra İtalya’da Scola Media, Fransa’da Collèges d’Enseignement Secondaire, ortaöğretimin ilk basamağını içeren genel eğitim uygulamasına geçti. Aynı şekilde İngiltere eğitim sistemini yeniden düzenledi (Papadopoulos, 1994, s.97).

Ortaöğretimin ikinci aşamasına kadar verilen genel eğitime Avusturya, Almanya ve İsviçre itiraz etmiş ve bu tür bir uygulamayı, toplumun yapısını kökten değiştirebileceğini öne sürerek, yürürlüğe koymamıştır. Böylece bu ülkelerde üniversiteye yönelik akademik eğitim ile iş gücü gereksinimine yönelik mesleki ve teknik eğitim, iki ayrı sosyal sınıfın varlığının devamını sağlamıştır.

Avrupa ülkelerinin büyük çoğunluğu genel eğitimi ortaöğretimin 2’inci kademesine kadar uzatmış, mesleki ve teknik eğitim sınıf çizgilerini koruyarak ortaöğretimin ikinci basamağına kaymıştır. Yalnız İsveç 1971’de yaptığı reformla genel eğitimi ortaöğretimin ikinci kademesinin sonuna kadar devam ettirme kararı almıştır. Son dönemlerde yapılan çalışmalar, akademik genel eğitim ile iş gücü gereksinimlerini karşılamaya çalışan mesleki ve teknik eğitimi birleştirmeye yöneliktir, (Papadopoulos, 1994, s.99). Bu konuda İsveçli Husén (1990), değişen dünyada en iyi mesleki-teknik eğitimin, bilim ve teknolojinin ana ilkelerini aktaran ve bunların birçok şekilde kullanılabilceğı geniş açılı bir eğitim olması gerektiğini vurgulamış ve “...en iyi mesleki eğitim, iyi bir genel eğitimidir”, demiştir (Husén 1990, s.52).

Tablo 4, Avrupa ülkelerinde öğrencileri 3 farklı eğitim türüne ayıran sistemde. zorunlu ortak müfredatın kaç yaşa kadar sürdüğünü göstermekte.

**Tablo 4***AB Ülkelerinde Ortak Müfredat Yaşları*

Ülke	Yaş
AB ülkelerinin çoğunluğu	14-15 yaşa kadar (16 ülke)
Portekiz	15
Slovenya	15
Birleşik Krallık	16
Malta	16
Polonya	16
Finlandiya	16
Danimarka	16
İsveç	16
Norveç	16
Estonya	16

The Task Force on Higher Education and Society (2000). *Higher education in developing countries: Peril and promise*. The World Bank. <https://bit.ly/3RFO9Zf>  
 OECD Centre for Educational Research and Innovation. (1998). *Human capital investment: An international comparison*. <https://doi.org/10.1787/9789264162891-en>  
 OECD (2011). *Education at a glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>

Avrupa Birliği'ndeki 16 ülke, ortak müfredatı 14-15 yaş olarak ortaöğretimin 2'nci basamağının başına kadar sürdürmekte, (ülkemizdeki karşılığı lise eğitiminin başına kadar). Birleşik Krallık, Malta, Polonya, Finlandiya, Danimarka, İsveç, Norveç ve Estonya'da ortak müfredat daha uzun süreyle, 10'uncu sınıfa ve 16 yaşına kadar devam etmekte.

Buna karşın, Çek Cumhuriyeti, Slovakya, Macaristan ve Litvanya'da farklı eğitim türlerine ayrışım çocuklar 10-11 yaşındayken yapılmakta. Bu ülkelerin çoğunun eski düzende Varşova Paktı ülkeleri olması ve sosyal felsefelerinin eşitlikçi ve sınıfsız bir toplum olduğu göz önüne alınırsa, ayrımcılığın sosyal düzenle ilgisinin ironik bir tablo oluşturduğu ortaya çıkıyor. En erken olarak çocukları 10 yaşındayken ayrı eğitim türlerine yönelten ülkeler arasında, Avrupa Birliği'nin ilk 12 ülkesinden 2'si olarak Almanya ve Avusturya var. Yine erken ayrışımın yaşandığı ülkeler arasında, ilköğretimin 6 yıl olduğu Hollanda 11-12, Liechtenstein 11 ve Lüksemburg 12 yaşlarındaki çocukları, 6 yıllık ilköğretimi bitirdikten sonra farklı eğitim türlerine yönlendirmekte (European Commission Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, 2009).

Türk Eğitim sisteminde, sosyal sınıf ayrışımını dışlayan olumlu yönelimlere karşın ülkemizdeki durum oldukça karışık görünüyor. Türk eğitim sisteminde çocukları sosyal sınıf temelinde ayrıştırmaya yönelik kasıtlı yapısal bir yönelim hiçbir zaman olmadı. Toplum olarak bütün çocuklarımızın etkin olmasını hepimiz istiyoruz. Hatta



çocuklar iyi eğitim görsün diye Türk ebeveyni dünyada az rastlanır fedakârlıkla okul dışı dersaneler, grup dersleri, özel dersler gibi ortamlara, örgün eğitim içindeki okullara yaptığı katkının üzerinde kaynak ayırmakta. Eğitimin sosyal hareketliliği oluşturan en büyük etken olduğu halâ toplumun büyük kesiti tarafından kabul görmekte. Bütün çocuklarımızın en etkin eğitimi almaları için 3 Mart 1924'te yürürlüğe giren ve o tarihte ve günümüzde felsefesindeki kapsayıcılık açısından Avrupa ve ABD'nin 50 yıl önünde olan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) kanunu ve uygulamaları, toplumsal mutabakatın olmadığı bazı sorunlar nedeniyle yıllar içinde büyük değişikler geçirdi. 1997-1998 akademik yılında kesintisiz ve zorunlu 8 yıllık eğitim ile ortaokul sonuna kadar tekrar ortak müfredata geçildi. 2012-2013 döneminde ise 4+4+4 sistemiyle zorunlu eğitim 12 yıla çıktı ve ortak müfredat büyük ölçüde ortadan kalktı.

Tablo 5, Türkiye'deki okul kademeleri, türleri ve öğrenci sayılarını gösteriyor.

**Tablo 5**

*Eğitim Kademelerine Göre Öğrenci Sayıları (MEB 2021-2022)*

Okul Türü	Toplam Öğrenci Sayısı ve Toplama Göre %	Erkek/Sayı	Kız/Sayı ve Yüzde
<b>Okulöncesi Eğitim</b>	1.885.004	975.006	909.998 %48,3
<b>Devlet okulları</b>	<b>16.760.551</b>	<b>%93,21</b>	<b>8.617.220</b>
İlkokul	<b>5.122.012</b>	<b>%30,56</b>	<b>8.143.331</b> <b>%48,6</b>
Toplam Ortaokul	<b>5.658.674</b>	<b>%33,76</b>	2.634.214 2.487.798 %48,6
Genel Ortaokul	4.948.410	%87,45	2.852.433 2.806.241 %49,6
İmam Hatip	710.264	%12,55	2.514.906 2.433.504 %49,2
Toplam Ortaöğretim	<b>5.979.865</b>	<b>%35,68</b>	337.527 372.737 %52,5
Genel Ortaöğretim	3.668.439	%61,35	3.130.573 2.849.292 %47,6
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	1.694.148	%28,33	1.773.076 1.895.363 %51,7
İmam Hatip Liseleri	617.278	%10,32	271.796 608.447 %35,9
<b>Özel Okullar</b>	<b>1.220.280</b>	<b>%6,78</b>	<b>673.605</b> <b>546.675</b> <b>%44,8</b>
İlkokul	<b>311.889</b>	<b>%25,55</b>	162.916 148.973 %47,8
Ortaokul	<b>344.657</b>	<b>%28,24</b>	182.275 162.382 %47,1
Ortaöğretim	<b>563.734</b>	<b>%46,20</b>	328.414 235.320 %41,7
Genel Ortaöğretim	424.165	%75,24	226.147 198.018 %46,7
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	139.569	%24,76	102.267 37.302 %26,7
<b>Devlet ve Özel Toplam:</b>	<b>GENEL TOPLAM: 17,980,831</b>		
<b>İlkokul: 5,433,901</b>	<b>Okul Öncesi Dâhil GENEL</b>	<b>9,290,825</b>	<b>8,690,006</b> <b>%48,3</b>
<b>Ortaokul: 6,003,331</b>	<b>TOPLAM: 19,865,835</b>		
<b>Ortaöğretim: 6,543,599</b>			

MEB (t.y.). Resmi İstatistikler. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=460](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460)

Tablo 5, ülkemizde devlet ve özel okullar olarak 2 tür eğitim kurumu bulunduğunu, eğitim sistemimizin ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde lise düzeyi olarak 4'er yıllık 3 kademededen oluştuğunu gösteriyor, (4+4+4 sistemi). Devlet okulları, 3 kademe

ülkemizdeki toplam 17.980.831 öğrencinin 16.760.551'i olarak kahir çoğunluğu, %93,21'ini kapsıyor. Özel okullar ise 3 kademede toplam 1.220.280 olarak öğrencilerin sadece %6,78'ini içeriyor. Türkiye nüfusunun 85 milyon olduğu düşünüldüğünde, ilkokuldan ortaöğretimin sonuna kadarki eğitim kademelerinin içinde bulunan toplam 17.980.831 öğrencinin, toplam nüfusun %21,15'ini oluşturduğu ortaya çıkıyor. Bu kademeler içinde devlet okullarında eğitim gören 16.760.551 öğrenci, toplam ülke nüfusunun %19,72'sini, yani her 5 kişiden birini kapsıyor. Özel okullarda eğitim gören 1.220.280 öğrenci ise toplam nüfusun %1,44'ünü içeriyor. Bulgularda gözlenen devlet ve özel okullardaki öğrenci sayıları arasındaki muazzam farklar, Türkiye'de eğitim için gerekli kaynakların çoğunluğunun devlet tarafından sağlandığını gösteriyor ve ilk ve orta dereceli eğitimde devletin yükümlülüğünün büyük olduğuna işaret ediyor.

Devlet ve özel okullardaki eğitim kademelerine bakıldığında, Tablo 5 devlet okullarında ilkokul düzeyinde 5.122.012 öğrenci bulunduğunu, bunun devlet okullarındaki toplam 16.760.551 öğrencinin %30,56'sını oluşturduğunu; ortaokul düzeyinde biraz daha fazla olarak 5.658.674 öğrencinin ise toplamın %33,76'sına denk geldiğini gösteriyor. Devlet okullarında 5.979.865 ile en fazla öğrenci içeren ortaöğretimdeki lise ve dengi okullarda, toplam 16.760.551 öğrencinin %35,68'i bulunuyor. Devlet okullarında, her biri 5 milyonun üzerinde öğrenci içeren 3 kademede oldukça dengeli bir dağılım olmasına karşın, kademeler ilerledikçe sayılarda artış eğilimi gözleniyor. İlköğretim ile ortaöğretimde lise ve dengi okullar arası %5'lik fark, ilerleyen yıllarda demografik olarak çağ nüfusunda yaşı küçük çocuklarda hafif bir azalmaya işaret ediyor olabilir.

Özel okullardaki toplam 1.220.280 öğrencinin, 311.889 olarak %25,55'i ilkokul, 344.657 olarak %28,24'ü ortaokul, 563.734 olarak %46,20'si ise ortaöğretim içinde lise ve dengi okullarda eğitim görüyor. Özel okullarda eğitim kademeleri yükseldikçe öğrenci sayılarındaki artış eğilimi, devlet okullarındakinden daha fazla. Bulgular, özel eğitim içinde okul kademeleri yükseldikçe öğrenci sayılarındaki bariz artışın, ailelerin üniversite giriş sınavlarına hazırlık için özel eğitimi ilk kademelere kıyasla lise düzeyinde daha fazla seçtiğine işaret ediyor olabilir. Ayrıca, okul kademeleri yükseldikçe, özel okullarda devlet okullarındakine paralel fakat daha bariz artışlar, yine demografik yapıda yıllar içinde daha küçük yaşlarda bir azalma olduğunu da gösteriyor olabilir.

Eğitim kademelerindeki okul türlerine gelince, Tablo 5 devlet okullarında ortaokul düzeyinde, genel eğitim veren ortaokul ve imam hatip ortaokulları olarak 2 tür okulun bulunduğunu gösteriyor. Devlet ortaokullarında eğitim gören 5.658.674 öğrencinin, 4.948.410 olarak %87,45'i genel eğitim veren ortaokullarda eğitim görürken, 710.264 olarak %12,55'i imam hatip ortaokullarına devam etmekte. Böylece devlet okullarında genel ortaokul eğitimini seçen öğrenci sayı oranı, imam hatiplere devam edenlerin yaklaşık 7 katı (6,97) olarak belirmekte. Ortaokul düzeyinde, ailelerin kahir çoğunluğunun imam hatip ortaokullarına karşı genel eğitim veren ortaokulları tercih ettiği açıkça ortaya çıkmakta. Özel eğitimde ise sadece genel eğitim veren ortaokullar mevcut.

Tablo 5, devlet okullarından lise ve dengi okulları kapsayan ortaöğretimde, genel eğitim veren liseler, mesleki ve teknik eğitim ile imam hatip liseleri olarak 3 tür okul

olduğunu gösteriyor. Üç tür okuldan genel eğitime devam eden öğrenci oranı, toplam ortaöğretim öğrencisi sayısı olan 5.979.865'in 3.668.439 olarak %61,35'i ve 3 tür lise arasında en fazla öğrenci sayı ve oranını kapsamakta. Mesleki ve teknik eğitimdeki öğrenci sayısı 1.694.148 olup ortaöğretim içindeki %28,33 öğrenciyi içermekte. İmam hatip liselerine giden 617.278 öğrenci ise toplam ortaöğretim öğrenci sayısının %10,32'sini oluşturmaktadır. Ortaöğretimde genel ortaöğretim içinde bulunan öğrenci sayısı (3.668.439), mesleki ve teknik eğitimin (1.694.148) 2 katından fazla (2,16); imam hatip liselerinin (617.278) ise 6 katı kadar (5,94). Mesleki ve teknik eğitim içinde bulunan öğrenciler (1.694.148), imam hatip liselerinde eğitim görenlerin (617.278) 2,75 katı. Bulgular, ortaöğretimde öğrenciler ve ailelerinin ülkemizde büyük farkla genel eğitimi seçtiğini, bunu mesleki ve teknik eğitimin izlediğini, sadece her 10 öğrenciden birinin (%10,32), imam hatip liselerine devam ettiğini göstermekte.

Özel okullarda, ortaokul düzeyinde genel eğitimden başka eğitim türü olmamasına karşın, ortaöğretimde lise ve dengi okullarda, genel eğitim veren liseler ile mesleki ve teknik eğitim sunan liseler olmak üzere 2 tür okul bulunuyor. Özel okullarda eğitim gören toplam 1.220.280 öğrenciden 563.734'ü olarak %46,20'si lise düzeyinde ortaöğretim içinde. Bu öğrencilerin 424.165'i olarak %75,24'ü, başka bir deyişle ortaöğretimdeki her 4 çocuktan 3'ü genel eğitim içindeyken, 139.569'u olarak %24,76'sı mesleki ve teknik eğitimde. Devlet okullarında ortaöğretimdeki öğrencilerin %61,35'i olarak yaklaşık her 3 öğrenciden 2'si gibi bir çoğunluğu genel eğitim içindeyken, bu oran özel liselerde daha fazla olarak %75,24 olarak her 4 öğrenciden 3'ünü kapsıyor. Özel liselerde imam hatip eğitim türü istatistiklere girmemiş durumda. Bulgular, hem devlet hem de özel ortaöğretim kurumları olarak liselerde, aile ve öğrencilerin ilk tercihinin genel eğitim olduğunu, bunu mesleki ve teknik eğitimin izlediğini, sadece devlet liselerinde mevcut imam hatiplere ise öğrencilerin %10,32'sinin gittiğini gösteriyor.

Ancak ilginç bir şekilde, devlet okullarında lise düzeyinde imam hatip okullarına devam eden öğrenci sayısı 617.278 olup tüm ortaöğretim içindeki öğrencilerin %10,32'sini oluşturduğu halde, ortaokul düzeyinde imam hatip okullarına devam edenler daha fazla olarak 710.264 öğrenci ve toplam ortaokul öğrencisinin %12,55'ini oluşturuyor. Ortaokul düzeyinde imam hatip ortaokuluna gidenlerin oranının imam hatip liselerine gidenlerden daha fazla olduğunu gösteren istatistikler bir soruna işaret ediyor olabilir. Okula yakınlık değişkeni açısından bazı ailelerin maddi olanaksızlıklar nedeniyle ortaokul düzeyinde özel okul seçeneğini kaldıramadığı ve devlet okullarında istemedikleri okul türünü kabul etme durumunda kaldıkları konuşuluyor. Durumun mutlaka verilerle desteklenmesi gerekli. Eğer böyle durumlar varsa, İnsan Hakları Bildirgesi'ndeki 26'ncı maddenin, ailelerin okul türü seçim hakkını belirten 3'üncü fıkrası, ülkemiz tarafından ihlâl edilmiş olur. Maddeyi ihlâl etmeden ailelerin seçim hakkını koruyan düzenlemeleri yapabilecek durumdayız. Eğitimde sosyal sınıf temelli eğitim yapıları oluşturan ve mesleki ve teknik eğitimi daha fazla alt sosyo-ekonomik düzey çocukları için destekleyen Avrupa'nın durumuna düşmemiz gerekir. Onların bile mesleki ve teknik eğitimi ortaöğretimin ikinci basamağına kaydıracağı göz önüne alındığında, kavramsal olarak mesleki ve teknik eğitim içinde ele alınması gereken imam hatip ortaokullarını, genel eğitimi tercih eden alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen bazı 10 yaş çocuklarının ailelerini seçeneksiz bırakan kurumlar haline getirmek, olumlu sonuçları

güçleştirir. Ailelerin insan hakkı olarak okul türü seçeneklerini engelleyen ve çocuklarını zorla ailenin istemediği tür eğitim almaya yönelten uygulamalar, evlatlarının iyi eğitime ulaşması için büyük fedakârlıklar yapan ülkemizin içinde olması gereken bir durum değil.

Şimdi de devlet ve özel okullardaki kız/erkek öğrenci cinsiyet dağılımına bakalım. Devlet okullarında eğitim gören 16.760.551 öğrencinin 8.143.331'i olarak %48,6'sı kız; 8.617.220 olarak %51,4'ü ise erkek. Arada çok büyük farklar olmasa da devlet okullarının 3 kademesinde kız öğrenciler erkeklerden biraz daha az. Devlet okullarında, ilkokula giden toplam 5.122.012 öğrenciden 2.487.798'i olarak %48,6'sı kız, 2.634.214'i olarak yine %51,4'ü erkek. Devlet okullarında ortaokul düzeyindeki toplam 5.658.674 öğrencinin 2.806.241'i olarak %49,6'sı kız, %50,4'ü erkek. İlk ve ortaokullarda kız/erkek oranları birbirine yakın ve dengeli. Devlet okullarında ortaokul düzeyinde verilen 2 tür eğitimden genel eğitim veren ortaokullara giden toplam 4.948.410 öğrenciden 2.433.504 olarak %49,2'si kız, 2.514.906'sı olarak %50,8'i erkek. Genel ortaokul içinde cinsiyet açısından yine oldukça dengeli bir dağılım olmasına karşın, kız öğrenciler erkeklerden biraz daha az. Ortaokul düzeyinde imam hatip okullarında ise toplam 710.264 öğrenciden 372.737'si olarak %52,5'i kız, 337.527 olarak %47,5'i ise erkek. İmam hatip ortaokullarında kız öğrenci sayısı ve oranları erkek öğrencilerden önemli olarak daha fazla. Devlet okullarından, ortaöğretim düzeyindeki lise ve dengi okullara gelince, toplam 5.979.865 öğrenci 3 tür ortaöğretim kurumunda eğitim görmekte. Bu toplamın 2.849.292'si olarak %47,6'sı kız, 3.130.573 olarak %52,4'ü erkek. Eğitim kademeleri arasında kız ve erkek öğrenciler arası en büyük fark ortaöğretim lise düzeyinde beliriyor ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden yaklaşık %5 daha az olduğu gözleniyor. Ortaöğretim lise ve dengi düzeyde toplam 5.979.865 öğrenciden, genel eğitim içindeki 3.668.439'unun, 1.895.363 olarak %51,7'si kız, 1.773.076'sı olarak %48,3'ü erkek. Ortaöğretimde, genel eğitim veren liselerdeki kız sayısı ve oranı erkek öğrencilerden daha fazla. Ortaöğretimde mesleki ve teknik liselerde toplam 1.694.148 öğrenciden 608.447'ü olarak %35,9'u kız, 1.085.701 olarak %64,1'i erkek. Ortaöğretimde genel eğitim veren lise ve dengi okullarda kız sayısı ve oranları erkek öğrencilerden önemli düzeyde fazlayken, mesleki ve teknik eğitimde her 3 öğrenciden yaklaşık 2'si erkek, biri kız. Devlet okullarında tüm okul kademeleri ve türleri arasında en büyük cinsiyet farkı, %35,9'u kız ve %64,1 erkek olarak ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim liselerinde erkek öğrenciler lehine gözleniyor. Cinsiyet dağılımında ikinci büyük fark yine devlet liseleri arasındaki imam hatiplerde kız öğrenciler lehine beliriyor. İmam hatip liselerindeki toplam 617.278 öğrenciden 345.482'si olarak %56 kız, 271.796 olarak %44 erkek. İlginç bir bulgu da, imam hatip ortaokullarına giden kız öğrenci oranı erkeklerden daha fazla olarak %52,5'i iken, ortaöğretimde lise düzeyinde imam hatip liselerindeki kız öğrenci oranı %56 olarak ortaokuldakinden daha fazla.

Özel okullardaki kız erkek oranlarına gelince, özel okullardaki toplam 1.220.280 öğrenciden 546.675'i olarak %44,8'i kız, 673.605 olarak %55,2'si erkek. Ailelerin daha fazla erkek çocuklar için özel eğitimi seçtiği anlaşılıyor. İlkokul düzeyinde toplam 311.889 öğrenciden 148.973'ü olarak %47,8'i kız, 162.916'sı olarak %52,2'si erkek. Özel okullarda ilkokul düzeyinde erkek öğrenci sayısı ve oranları kızlardan daha fazla. Ortaokul düzeyinde toplam 344.657 öğrenciden 162.382 olmak üzere %47,1'i kız, 182.275 olarak %52,9'u erkek. Ortaokul düzeyinde de erkek öğrenci sayısı ve oranları

kızlardan fazla. Ortaöğretimde lise ve dengi okullarda toplam 563.734 öğrenci bulunmakta; bunların 235.320 olarak %41,7'si kız, 328.414 olarak %58,3'ü erkek. Özel okullarda ilkököl ve ortaokula kıyasla ortaöğretimdeki lise ve dengi okullarda, erkek öğrenci lehine sayı ve oran farkları daha büyük. Özel okullarda ortaöğretimde 2 tür lise olarak genel ortaöğretim liseleri ile mesleki ve teknik eğitim liseleri var. Genel lise eğitimi içindeki toplam 424.165 öğrenciden 198.018 olarak %46,7'si kız, 226.147 olarak %53,3'ü erkek. Genel öğretim veren özel liselerde yine erkek öğrenci sayı ve oranları kızlardan fazla. Mesleki ve teknik eğitim içindeki toplam öğrenci sayısı toplam ortaöğretimin  $\frac{1}{4}$ 'ü kadar. Mesleki ve teknik eğitim içindeki toplam 139.569 öğrenciden 37.302'si olarak %26,7'si kız, 102.267 olarak %73,3'ü erkek. Mesleki ve teknik eğitim liselerindeki her 4 öğrenciden yaklaşık 3'ü erkek, biri kız. Kısaca, aileler özel okulları daha fazla erkek öğrenciler için seçiyor. Özel okullarda her kademe ve türde erkek öğrenciler kız öğrencilerden fazla sayı ve oranda. Erkekler lehine en büyük fark ortaöğretimde beliriyor ve bu fark genel orta öğretim liselerinde daha az, ancak mesleki ve teknik eğitimde çok daha fazla olarak her 4 öğrenciden yaklaşık 3'ünün erkek olduğuna işaret ediyor.

Tablo 5'te dikkate alınması gereken önemli veriler arasında, örgün eğitim içindeki öğrenci sayıları dikkat çekiyor. Tablo, Türkiye'de örgün eğitim içinde okulöncesi, ilk ve ortaöğretimde 19.865.835 öğrenci bulunduğunu gösteriyor. Tablo 19'da belirtildiği gibi, yükseköğretim düzeyinde de 8.296.959 öğrenci mevcut. Böylece Türkiye'de toplam 27.452.530 öğrenci örgün eğitim içinde. Bu büyük kitle İskandinav ülkelerinden, İsveç (10.313.447), Danimarka (5.806.014), Finlandiya (5.520.535), Norveç (5.323.933) ve İzlanda'nın (355.620) toplam nüfusu 27.319.549'dan<sup>c</sup> daha fazla. Bu öğrencilerden, okulöncesi eğitim hariç, ilkököl, ortaokul ile lise ve dengi okullardaki toplam öğrencinin %93,21'i olarak 16.760.551'i devlet okullarında eğitim görüyor. Bu sayıya, tüm yükseköğretim içinde %91,8 oranda devlet üniversitelerinde eğitim gören 7.616.360 öğrenci de eklenince, devletin sorumlu olduğu öğrenci kitlesi 24.376.911'e çıkıyor. Bu sayı bile adı geçen İskandinav ülkelerinin toplam nüfusuna yakın. Her ne kadar başkalarının eleştirilerine olumlu yaklaşmasak da kendimizi eleştirme yönelimimiz birçok olumlu niteliğimiz arasında. Ancak toplam nüfusu 5 milyon civarı ülkelerde, eğitim sisteminin çocukların hepsini etkili hale getirmesiyle, sadece öğrencisi bunun 5 katından fazla nüfusu içeren bir ülkede aynı süreç ve sonuçları oluşturmak arasında büyük farklar olduğunu gözden kaçırmamalıyız. Biz gelecek nesillere önem veren bir toplumuz. Kanımca bu sevgi ve endişe içinde, gelen farklı iktidarlar derhal eğitim sisteminde kendi ideolojileri çerçevesinde değişikliklere gidiyor. Değişikliklerin temeli, Kıta Avrupası'ndaki gibi kimseyi kimseden ayırmak değil. Tam tersi, iktidarlar ideoloji temelli faydalı gördüklerini mutlaka çocuklara ulaştırma gayretiyle sistemi ve müfredatı pek de veriler ve bulgulara bakmadan değiştirerek yeniden düzenliyor.

Sonuçta yapısal olarak sık değişen eğitim sistemimiz, bazı toplumsal sorunların eğitime yansdığına işaret ediyor. Birinci olarak içerikte neyin öncelenmesi gerektiğinde siyasal mutabakat sorunlu gözüküyor. Burada farklı ideolojik yaklaşımların sorunu çözemeyeceğini düşünüyorum. Eğer çocuklarımızın gelişmiş kabul edilen ülkelerdeki

<sup>c</sup> [https://tr.wikipedia.org/wiki/İskandinav\\_ülkeleri](https://tr.wikipedia.org/wiki/İskandinav_ülkeleri)

kendi yaş gruplarıyla yarışabilmesini istiyorsak, o zaman dünyadaki epistemolojik düzeyle orantılı matematik, fen, teknoloji ve okuma-anlama alanlarında ortak bir müfredatı oluşturmak ve ilgili becerileri bütün çocuklarımıza hedeflenen düzeyde kazandırmak zorundayız. Bu alanların dışında kalan ders gruplarında, çocukları kısıtlamadan ve zorla yönlendirmeden, seçmeli ders kümelerini çocukların ilgilerine göre, ailelerinin yönelim ve isteklerini de içerecek yaklaşımlarla yansız bir şekilde genişletmenin olumlu bir yönelim olacağı kanısındayım. Okullarda yaşam tarzı farklılıklarını eşitlikçi bir şekilde seçmeli derslere yansıtan bir yönelim, sorunları gidermede katkı yapacaktır. İnsan Hakları Bildirgesi'nde eğitim hakkını ele alan 26'ncı maddenin 3'üncü fıkrası, ailelere bu hakkı veriyor.

Tablo 6, devlet okullarında ilkokul ve ortaokulların, özel okullardan daha kalabalık olduğunu gösteriyor. Devlet okullarında en büyük kitlenin genel ortaöğretimi seçtiği, bu tür eğitim veren okulların diğer türlere kıyasla orantısız şekilde daha kalabalık olduğu gözleniyor. Devlet okullarında, okul sayısına düşen öğrenci açısından en az öğrenci imam hatip liselerinde.

Tablo 6, özel okulların devlet okulları gibi kalabalık olmadığını, kademeler arası oldukça dengeli dağılımlar bulunduğunu gösteriyor. Özel okullarda sadece ortaöğretimdeki mesleki ve teknik eğitim veren liselerin diğer kademe ve okul türlerinden daha kalabalık olduğu ortaya çıkıyor. Özel okullarda en kalabalık öğrenci kitlesine sahip mesleki ve teknik liselerin, devlet okullarında ortaöğretimdeki öğrenci sayıları açısından en iyi durumda olan imam hatip liselerine paralel olduğu gözleniyor.

**Tablo 6**

*Eğitim Kademelerine Göre Okul Sayıları (MEB 2021-2022)*

Okul Türü	Toplam Okul ve Öğrenci Sayısı		Ortalama Öğrenci Sayısı
	Okul	Öğrenci	
<b>Devlet Okulları</b>			
<b>İlkokul</b>	<b>22.480</b>	<b>5.122.012</b>	<b>227.85</b>
<b>Genel Ortaokul</b>	<b>16.652</b>	<b>4.948.410</b>	<b>297.17</b>
<b>Ortaöğretim</b>	<b>9.194</b>	<b>5.658.674</b>	<b>615.47</b>
Genel Ortaöğretim	3.530	3.668.439	1039.22
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	3.970	1.694.148	426.74
İmam Hatip	1.694	617.278	364.39
<b>Özel Okullar</b>			
<b>İlkokul</b>	<b>2.039</b>	<b>311.889</b>	<b>152.96</b>
<b>Ortaokul</b>	<b>2.284</b>	<b>344.657</b>	<b>150.90</b>
<b>Ortaöğretim</b>	<b>3.610</b>	<b>563.734</b>	<b>156.16</b>
Genel Ortaöğretim	3.231	424.165	131.28
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	379	139.569	368.25

MEB (t.y.). Resmi İstatistikler. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Bu veriler, devlet okullarından genel eğitim veren ortaöğretim okul sayılarının artması gerektiğini açıkça gösteriyor ve yeni okullar için öğretmen gereksinimine işaret ediyor. Bu verileri kale almayabiliriz. Ancak böyle bir yaklaşım, çocuklarımızın etkinlik düzeyi açısından hepimiz için istenmedik sonuçlara neden olur.

Sistem değişikliklerini veriler temelinde yapmanın ve yapılan değişikliklerin etkinliğinin saptanması için sürekli dönüt-düzeltilme alt sistemleriyle değerlendirmenin faydaları vardır ve kullanılırsa bizde de mutlaka olacaktır. Çocuklarımızın dünyayla yarışabilecekleri ortak müfredatı her çocuğa etkili bir şekilde ulaştırmanın, seçmeli ders kümelerini de siyasi güce göre değil, hiçbir dayatma veya zorlamaya başvurmadan, toplumsal düzeyde farklı yaşam tarzı önceliklerine göre eşitlikçi bir yönelimle ele almanın faydalı olacağını düşünüyorum. Bu şekilde ailelerin eğitim türü seçimlerini garantileyen İnsan Hakları Bildirgesinin 26'ncı maddesindeki 3 fıkrası da ihlal edilmemiş olacaktır. Böyle bir sisteme işlerlik kazandırmak için bilimsel ve teknolojik kaynaklara sahip olduğumuzu düşünüyorum. Bu yaklaşımla, bilimsel verilere dayanmayan uygulama ve değişikliklerin bedelini etkinlik düzeylerindeki eksiklerle ödeyen çocuklarımız, ülke ve ülkelerarası ölçütlerde daha olumlu süreç ve sonuçlara ulaşacaktır.

Sosyal sınıf tabanlı ayrışım yapan Avrupa ile ülkemizi içeren uluslararası araştırmalarda, yukarıdaki nedensellik ilişkilerini destekleyen bulgular var mıdır? Araştırmalar, ortak müfredatın devamlılığı ve niteliğinin, ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye geçerken oluşan eğitim kademesi değişikliklerinde yaşanan, okulu terk etme veya okuldan ayrılma oranlarında düşüşler sağladığını gösteriyor. Yine araştırmalar, ortak müfredatın sürekliliğinin, özellikle alt sosyo-ekonomik düzeydeki risk grupları ve kız öğrenciler ile özel gereksinimleri olanlar için okullaşma sürecindeki nicel oranları olumlu etkilediğini belirtiyor. Ayrıca, ortak müfredat sosyo-ekonomik düzeye bağımlı başarı dağılımlarındaki farklılıkları da azaltmakta.

Tablo 7, 2005 yılında 18 ülkeyi kapsayan çalışmada, ülkelerin 10 ve 15 yaşlarındaki başarı dağılımlarındaki eşitsizlikleri, oluşturduğumuz çerçevedeki nitelik açısından ele alıyor ve ülkelerdeki bu yaş gruplarının eğitim sonuçlarında yansıttığı farklılıklar olarak değerlendiriyor. Başarı dağılımında en fazla farklılık gösteren kötü durumdaki ülkeler sıranın başlarında, farkların az olduğu ülkeler sonlarında yer alıyor.

**Tablo 7**

*10 Yaşta ve 15 Yaşta Öğrenme Başarıları Arasındaki Eşitsizlik*

	10 Yaşta Öğrenme Başarı Sırası	15 Yaşta Öğrenme Başarı Sırası
1	Yeni Zelanda	<b>Almanya</b>
2	<b>TÜRKİYE</b>	Yeni Zelanda
3	<b>ABD</b>	Yunanistan
4	Norveç	Norveç
5	İzlanda	<b>ABD</b>
6	Yunanistan	İtalya
7	Kanada	İzlanda

10 Yaşta Öğrenme Başarı Sırası		15 Yaşta Öğrenme Başarı Sırası	
8	İtalya	Fransa	
9	Fransa	İsveç	
10	Slovakya	Çek Cum.	
11	<b>Almanya</b>	<b>TÜRKİYE</b>	
12	Macaristan	Slovakya	
13	İsveç	Rusya	
14	Rusya	Macaristan	
15	Çek Cum.	Letonya	
16	Hong Kong	Kanada	
17	Letonya	Hong Kong	
18	Hollanda	Hollanda	

Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(510), 63-76.

İlkokulun son yılında çocuklar 10 yaşındayken, başarı dağılımındaki eşitsizlikler açısından ülkemiz, yaş grubunda en fazla başarı düzeyi farkı gözlenen Yeni Zelanda'dan sonra ikinci en fazla ayrışım gösteren ülke olarak kötü durumda. İrk ve etnik köken temelinde dördüncü insan hakkı ihlâlini oluşturan ABD, hemen Türkiye'nin altında yine vahim bir durumda. Almanya çocukları farklı eğitim türlerine ayırıştıran eğitime başlamadan, 10 yaşındaki ilkokul başarısında, 18 ülke arasında 11'inci sırada ve ülkelerin 2/3'ünden başarı dağılımındaki farklılıklar açısından daha iyi durumda. Ancak 15 yaşta, çocuklar liseye başlarken ülkemiz, okullaşma türlerinde ayrışımı en erken yaşta yapan Almanya, eşitsiz başarı dağılımındaki yerini koruyan Yeni Zelanda ile ayrımcılığı ırk ve etnik temelde yaparak dördüncü tür insan hakkı ihlâli yaratan ABD'den daha iyi bir durumda. Hatta ülkemiz, eğitim açısından insan haklarına nispeten daha saygılı İsveç'ten de daha iyi bir konumda. Türkiye, 15 yaş grubundaki başarı farklılıklarında, 18 ülkenin 2/3'ünden daha iyi olarak 11'inci sırada yer alıyor ve Almanya'nın ilkokuldaki konumuna geçiyor. Dikkat edersek, çocukları farklı eğitim türlerine ayırmayı en erken yaşta yapan Almanya, 15 yaşta başarı dağılımındaki farklılıklar açısından en kötü durumda. Yine dikkat edersek, 2005 yılı ülkemizdeki ortak müfredatın 8 yıllık kesintisiz eğitim içinde uygulandığı yıllar arasındaydı.

Tablo 8, birçok veriyi bir araya getirerek oluşturduğum bir tablo. Tabloda ülkelerin değişik yıllarda nüfuslarına göre orta ve yükseköğretimi tamamlama yüzdeleri ile yıl olarak ortalama okullaşma oranları veriliyor.

Tablo 8, 25-64 yaşlar arası nüfusun, OECD ülkelerinde %73'ünün, Avrupa Birliği Ülkelerinde %75'inin, ABD'de ise %89'unun ortaöğretimi tamamladığını gösteriyor. Türkiye %31 ile Portekiz'den sonra en sonda. Yükseköğretimde 25-64 nüfusun OECD ülkelerinde %30'u, Avrupa Birliği Ülkelerinde %27'si, ABD'de ise %41'i yükseköğretim görmüş. Yükseköğretim görmüş 25-64 yaşlar arası nüfus oranları açısından Türkiye %13 ile %15 olan İtalya ve Portekiz'e yakın yine sonda yer almakta. Burada dikkat çeken



durum, Avrupa Birliği ÷lkelerinde yükseköğretime erişim ve tamamlamada, %37 ile Norveç ve Finlandiya, %15 ile de İtalya ve Portekiz'in, ÷lkeler arası farklarda değişkenliğin oldukça büyük olduğunu yansıtmaları. Ortalama okullaşma yılları ise Norveç, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Kanada ve Avusturalya'da 12 yıl ve üstü, ABD'de 12,4 yıl. Avrupa'da 10 yıldan az en düşük eğitim süreleri ise 9,3 yıl ile Birleşik Krallık ve 7,7 yıl ile yine Portekiz'de. Türkiye'de eğitim süre ortalaması 6,5 yıllla yine en altta.

**Tablo 8**

*Ülke Nüfuslarında 25-64 Yaşlar Arası Orta ve Yüksek Öğrenimi Tamamlama Yüzdeleri ile Ortalama Okullaşma Yılları*

Ülkeler	Ortaöğretimi Tamamlama 25-64 Yaş %		Yükseköğretimi Tamamlama 25-64 Yaş %		Ortalama Okullaşma Yılı 2011
	1995	2009	1995	2009	
Norveç	81	81	29	37	12,6
Çek Cumhuriyeti	83	91	11	16	12,3
Almanya	84	85	23	26	12,2
Kanada	75	88	47	50	12,1
Avustralya	53	71	24	37	12
İsveç	75	86	28	33	11,7
Hollanda	61	73	22	33	11,6
Danimarka	62	76	20	34	11,4
Belçika	53	71	25	33	10,9
Avusturya	69	82	8	19	10,8
Fransa	68	70	19	29	10,6
İspanya	28	52	16	30	10,4
Finlandiya	65	82	21	37	10,3
İtalya	35	54	8	15	10,1
Yunanistan	43	61	17	24	10,1
Birleşik Krallık	76	74	21	37	9,3
Portekiz	20	30	11	15	7,7
<b>Türkiye</b>	<b>12</b>	<b>31</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>6,5</b>
<b>OECD</b>	<b>62</b>	<b>73</b>	<b>21</b>	<b>30</b>	
<b>AB</b>		<b>75</b>		<b>27</b>	
<b>ABD</b>	<b>86</b>	<b>89</b>	<b>33</b>	<b>41</b>	<b>12,4</b>

OECD 2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing, s. 39-40

(<http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>).

HDRO updates of Barro and Lee (2010); estimates based on UNESCO Institute for Statistics data on education attainment (2011) and Barro and Lee (2010), methodology.

*Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise* (2000). Washington D.C.: The Task Force on Higher Education and Society, The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, s. 115.

*Human Capital Investment: An International Comparison* (1998). Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD: Centre for Educational Research and Innovation, s. 98.

Makro düzeyde Avrupa’da gözlenen ortalama okullaşma yıllarındaki değişkenliğin nedeni, zorunlu eğitim süreleri ile ilgili değil; çocukların erken yaşlarda sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak farklı okullaşma süreçlerine ayrışımı ve ortak müfredatın süresi ile ilgili gözüküyor. Ülkemizdeki sonuçlar ise düzenlemelerimizi bilimsel veriler çerçevesinde yapmadığımızı işaret ediyor.

Tablo 9, aynı tür verileri daha ayrıntılı olarak ülkemiz için ele alıyor.

**Tablo 9**

*Bitirilen Eğitim Durumu ve Cinsiyete Göre 6 Yaş ve Üzeri Nüfus (TÜİK 2019)*

Eğitim Durumu	Nüfus			6 Yaş ve Üzeri Nüfus İçindeki Oran
	Kadın	Erkek	Toplam	
Okuma yazma bilmeyen	1.738.389	286.590	2.024.979	<b>%2,8</b>
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	4.477.469	3.305.134	7.782.603	<b>%10,5</b>
İlkokul	9.897.925	7.681.822	17.579.747	<b>%23,7</b>
İlköğretim	2.438.391	3.240.303	5.678.694	<b>%7,7</b>
Ortaokul ve dengi meslek okulu	5.999.606	7.365.958	13.365.564	<b>%18,1</b>
Lise ve dengi meslek okulu	6.740.854	8.685.165	15.426.019	<b>%20,8</b>
Yüksekokul veya fakülte	4.802.283	5.455.508	10.257.791	<b>%13,9</b>
Yüksek Lisans	477.419	605.912	1.083.331	<b>%1,5</b>
Doktora	86.621	124.960	211.581	<b>%0,3</b>
Bilinmeyen	323.636	297.224	620.860	<b>%0,8</b>

TÜİK (2019). <https://bit.ly/4a79X76>

Tablo 9’da görüldüğü gibi, nüfusumuzun %2,8’i okuma yazma bilmiyor, %10,5’i ise hiçbir eğitim kademesinden mezun olmamış. Böylece, nüfusumuzun %13,3’ü hiçbir eğitim kademesinden mezun değil. Bu oran kabul edilir olmaktan uzak. Nüfusumuzun %31,4’ü zaman içindeki yapısal değişiklikler sonucu ilkokul veya ilköğretim, %18,1’i ortaokul, %20,8’i lise ve dengi, %13,9’u ise yükseköğretim düzeyinde eğitim almış; %1,5’i yüksek lisansını, %0,3’ü ise doktorasını tamamlamış. Veriler, ülkemizde nüfusun yalnız 1/4’ünün ortaöğretimin en az ilk kademesini (8 yıllık ilköğretim ile ortaokul toplamı), 1/5’inin ise ortaöğretimin tümünü tamamladığını göstermekte. Bu oran Avrupa Birliği’nde 3/4, ABD’de ise her 10 kişiden 9’unu kapsamakta.

Şimdi tekrar Kıta Avrupası’na dönelim ve Tablo 10 ile 3’üncü insan hakkı ihlâline örnek, çağ nüfusunu 3 farklı eğitim türüne ayırmanın, aile kökeni sosyal sınıfı ile ilişkisine bakalım. Tablo 10 çarpıcı.

**Tablo 10***Ebeveyn Sosyal Sınıfı ve Kişisel Sınıf Sayıları*

<b>Aile Kökeni</b>	<b>Profesyonel</b>	<b>Orta</b>	<b>İşçi</b>	<b>Toplam</b>
Profesyonel	5	4	1	<b>10</b>
Orta	8	20	12	<b>40</b>
İşçi	2	21	27	<b>50</b>
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>45</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing (s.16). <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>

Avrupa Birliği'nin ilk 12 ülkesindeki nüfusu, toplam 100 kişilik bir topluma indirirsek, toplam nüfustaki profesyonel grup %10, orta sınıf %40, işçi sınıfı ise %50 olarak beliriyor. Yıllar içinde bu durum ayrıca Almanya ve Birleşik Krallık'taki değerlerle de incelediğinde benzer sonuçlar çıkıyor. Tablo 10, 10 kişilik profesyonel sınıftaki ebeveynlerin çocuklarının yarısının kendi sınıfında kaldığını, %40'ının orta sınıfa indiğini ve yalnız bir kişi olarak %10'unun işçi sınıfına katıldığını gösteriyor. Kırk kişilik orta sınıftaki ebeveynlerin yine yarısının çocukları orta sınıfta kalıyor, 12 kişi olarak %30'u işçi sınıfına kayıyor ve %80'i kendi sınıfı veya işçi sınıfındayken, 8'i olarak yalnız %20'si profesyonel sınıfa geçiyor. Ebeveyn sınıfı işçi 50 kişinin çocuklarından 27 kişi olarak %54'ü kendi sınıfında kalıyor, 21 kişi olarak %42'si orta sınıfa geçiyor ve sadece 2 kişi olarak %4'ü profesyonel oluyor. Böylece bir sonraki nesilde %10'luk profesyonel sınıf %15'e, %40'luk orta sınıf %45'e çıkarken, %50'lik işçi sınıfı %40'a inerek mevcut durum büyük ölçüde korunmuş oluyor.

Durumun Birleşik Krallık'taki gerçeklerle nasıl örtüştüğünü Tablo 11 gösteriyor. Toplumda profesyonel sınıf yüzdesi %13,7 olduğu halde, üniversite öğrencilerinin yarısından fazlası olarak %52'si profesyonel sınıfın çocukları; %54,9'luk işçi sınıfının temsili ise %19,7. En adil temsil, %31,4'lük orta sınıfın %27,9 olarak üniversitede bulunması.

**Tablo 11***İngiltere'de Aile Kökeni ve Üniversite Öğrenci Yüzdeleri*

<b>Aile Kökeni</b>	<b>Toplam Nüfustaki Yüzde</b>	<b>Üniversitedeki Yüzde</b>
Profesyonel	13,7	52,4
Orta	31,4	27,9
İşçi	54,9	19,7
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Halls'ın (1985) "A comparative political and sociological analysis of educational opportunity in Western Europe, 1960-1980" yazısından uyarlanmıştır (Contemporary Issues in Comparative Education, s.120).

Veriler, Kıta Avrupası'nda eğitimin sistemik olarak yarattığı insan hakkı ihlallerine işaret ediyor. Çocukları erken yaşlarda 3 ayrı eğitim türüne ayırıştırarak sosyal

hareketliliği zayıflatan bu yaklaşımın, sınıf sistemini koruyan bir işlev görmesi için planlandığı anlaşılıyor. İkinci olarak, eğitim bilimleri alanında yapılan bilimsel çalışmalar, 10-12, hatta 15-18 yaşlar arası etkinlik düzeyleri ve ilgilerin büyük değişimler geçirdiğini gösteriyor. Yirminci yüzyılın ortalarından günümüze değin, Chicago Üniversitesi'nden hocam Benjamin S. Bloom'un 1970-1985 arası uluslararası düzeyde Güney Kore'ye yaptığı bilimsel katkıların eğitim sistemi içine alınması sonucu, 1970'ten günümüze Güney Kore'nin gelişimi ibret verici olma yanında, bilimin işe koşulduğu ortamlardaki olumlu gelişmelere de işaret ediyor. Bloom aynı zamanda Çin ve İsrail eğitim sistemlerinin gelişimi için de bilimsel katkıları sundu. Bloom'un ABD, İskandinavya, İsrail, Japonya, Macaristan ve ülkemizdeki öğrenci ve meslektaşlarının, ayrı kültürel ortamlardan ve eğitim düzeylerinden elde ettikleri araştırma sonuçları, ulaşılan öğrenci öğrenme düzeylerinin, öğrencilerin eksik bilişsel ön-koşullarını tamamlayan ve böylece duygusal olarak öğrenilene ilgi düzeylerini arttıran öğretimin niteliğine bağlı olduğunu açıkça gösterdi. İsrail'den Bloom'un meslektaşı ve dostu Reuven Feuerstein'in yaptığı çalışmalar, çok farklı ülkelerden gelen yeni yurttaşlar arasındaki muazzam etkinlik farklılıklarının, bilişsel ve duygusal ön-koşulları sunan eğitim niteliği yüksek süreçlerle nasıl değiştiğini gözler önüne serdi.

Çocukları erken yaşlarda 3 ayrı eğitim türüne yönelterek bütün yaşam boyu hangi etkinlik düzeyinde ve toplumsal yapının neresinde yaşayarak katkı yapacaklarını belirlemek, yalnız bilimsel çalışma sonuçlarına aykırı olmayıp, demokrasilerin olmazsa olmazı fırsat eşitliği ilkesine de ters düşmekte. Ancak Avrupa bu insan hakkı ihlâlini, gelir dağılımındaki daha eşitlikçi sonuçlarla telafi edebilmeye çalışmakta, (bkz. Tablo 22).

#### **IV. Eğitimde Fırsat Eşitliği İhlâllerinin Irk ve Etnik Köken Farkları Yansıtması: ABD Örneği**

Son olarak, başarı düzeylerinin etnik ve ırksal temelleri yansıttığı eğitimdeki dördüncü insan hakkı ihlâline örnek olarak, Avrupa eğitim sistemlerinden çok farklı bir yapıya sahip olan Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim süreç ve sonuçlarına bakacağız. ABD'de zorunlu eğitim, öğrencileri eğitim türlerine ayırmayan bir yapı içinde genel eğitim olarak 12 yıl veya 16 yaşa kadar. Okullaşma oranları, yükseköğretimdeki oranlar ve genel eğitimin tüm nüfusa ulaşılabilirliği açısından Amerika Birleşik Devletleri, Kıta Avrupası'ndan daha demokratik bir görüntü sunuyor.

Ancak daha önce de belirtildiği gibi, hiçbir ülke eğitimde insan haklarına uygun değerleri temel alarak işlevsellik gösteren bir eğitim sistemine erişememiş durumda. ABD'de, eğitimdeki fırsat ve sonuçlarında beliren muazzam farklar ırk ve etnik köken temelinde yaşanmakta.

Konunun kökenleri için ABD'de zaman dilimleri içindeki Yüksek Mahkeme kararlarına bakalım. 1896'da Yüksek Mahkeme, ayırımçı okul düzenlemelerine karşı Plessy Ferguson'a karşı davasında, ırk ayırımçı okul düzenlemelerinin, beyaz ve siyahlara verilen eğitim olanak ve niteliğinde eşitlik sağlandığı durumlarda, kanuni olduğuna karar verdi. Eğitimde eşitsizliğe karşı en önemli ve ünlü dava ise 1951'de Topeka Kansas'ta Oliver Brown adlı bir babanın, küçük kızı Linda Brown'ı yalnız beyaz öğrencilerin eğitim

gördüğü ilkokula sokma başvurusunun kabul edilmemesi sonucu, Yüksek Mahkeme'ye kadar uzanan, 'Brown Eğitim Kuruluna karşı' davası (Brown vs. The Board of Education). Yüksek Mahkeme'nin 17 Mayıs 1954'te aldığı kararı mahkeme başkanı hâkim Earl Warren şöyle belirtiyor: "Kamu eğitimi alanında ırksal ayrıştırılmış okullar doğal olarak eşitsiz olduğundan, 'ayrı fakat eşit' ilkesine yer yoktur"<sup>d</sup>. Sonuç olarak Yüksek Mahkeme, davacıların, "Anayasanın 14'üncü Değişikliğinin güvence altına aldığı, yasaların eşit korumasından yoksun bırakıldıklarına"<sup>e</sup> karar verdi.

Bundan sonra birleştirilmiş okullar kapsamında beyaz ve Afro-Amerikan öğrencilerin beraber eğitim görecekları düzenlemeler yapıldı. 'Otobüsleme' adı altında hem siyah hem de beyaz öğrencilerin araçlarla okullara taşınması söz konusu oldu. Mesafelerin uzaklığına siyah ebeveynler katlanırken, beyaz ebeveynler itiraz etti ve kendi ortamlarındaki banliyölerde yerel destekli okullar oluşturmayı yeğledi.

Bunlara ek olarak Lyndon B. Johnson döneminde, Başkan Kennedy'nin öldürülmesinin ardından, 2 Temmuz 1964 Sivil Haklar Yasası, kütüphane, restoran, otel, tiyatro, yüzme havuzları gibi kamusal yerler ve okullar, kamunun yararlandığı tesisler ile iş yerlerindeki ayrımcılığı, kanuna aykırı kıldı. Yine Lyndon B. Johnson döneminde, Dr. Martin Luther King'in öldürülmesinden hemen sonra, 11 Nisan 1968'de Temsilciler Meclisi'nden geçen Adil Konut Yasası da, kira ve satın almada ırk, din, cinsiyet ve ulusal kökene göre ayrımcılık yapmayı yasakladı. Adil Konut Yasası, sivil haklar döneminin en son büyük yasama başarısı olarak beliriyor.

Bu süreç ve yasalara rağmen genel görünüşü, eğitimde ve toplumsal yaşamda ABD'de beyazlar dışındaki gruplarda büyük insan hakkı ihlallerinin devam ettiğine işaret ediyor. Eğitim, ABD'de merkezi olarak değil, yerel olarak yönetilir ve yerel kaynaklara bağlıdır. 1964 Sivil Haklar Yasası ve 1968'de Temsilciler Meclisi'nden geçen Adil Konut Yasası'na rağmen, mali açıdan güçlü yerel ortamlar, ekonomik olarak yoksul ve yoksun yerel ortamlarla kıyaslanamaz eğitim olanak ve fırsatlarına sahip. Mali olarak güçlü ortamlardaki demografik yapı beyazları, yoksul ve yoksun çevrelerdeki demografik yapı ise ağırlıklı olarak Afro-Amerikan ve Latinx gruplarını içeriyor.

Ekonomik olarak birbirine benzemeyen yerel ortamlar, eğitim kurumları, öğrencilerin geldiği ailelerin sosyal yapısı, eğitimi ve ekonomik düzeyi, öğretmen eğitimi ve mesleki beceriler, okul donanımı, öğrenciler arası etkileşimin suçla ilişkisi, işlerlikteki eğitim süreçleri, bunların ölçütleri ve nihayet eğitimden elde edilen sonuçlar açısından kıyaslanamaz büyük farklılıklar yansıtmakta. ABD'de eğitim sonucunda elde edilen öğrenme ölçütlerindeki farklılıkların çeşit ve boyutu, Avrupa'da yapısıyla insan hakkı ihlallerini garantileyen eğitim sistemlerinden çok daha büyük etkinlik düzeyi, suç bulaşma ve hatta yaşama devam olanağı ve olanaksızlığı gibi uç yaşam süreçlerini kapsamakta.

<sup>d</sup> "in the field of public education the doctrine of 'separate but equal' has no place, as segregated schools are "inherently unequal."

<sup>e</sup> "deprived of the equal protection of the laws guaranteed by the 14th Amendment".

ABD’de ailenin alt yapısı ve sosyo-ekonomik düzeyi, bireyin yaşadığı yeri belirlemeye devam ediyor. Kişinin yaşadığı yer ise aldığı eğitimin niteliğini oluşturmada en büyük etken. Eğitim fırsat ve sonuçlarındaki bölgesel ve yerel eşitsizlikler, yerleşim yerleri nedeniyle etnik ve ırksal farklılıklar temelinde yapılanmakta ve yaşanmakta. 3 Kasım 2022’de AERA, Amerikan Eğitim Araştırma Derneği’nin, Brown vs. The Board of Education davasına atıfla adlandırdığı yıllık Brown Konferansları serisinde, ana konuşmacı, Brown Üniversitesi’nden Dr. John Diamond, şu anda ABD eğitimindeki ırkçılığı ele alan *Defending the Color Line* (Renk Çizgisini Koruma) adlı bir konferans verdi. Günümüzde, okulların yapılanmaları yoluyla beyaz üstünlüğünün (white supremacy) devamının sağlandığını belirtti. Beyazların karar verme ortamları ve kurullarda fırsat istifçiliği (opportunity hoarding) yaptığını vurguladı. Fırsat istifçiliğinin, müfredat düzenlemeleri veya değişikliklerinde, kitaplarda siyahlara ait tarihi veya sosyal bilgilerin kısıtlanmasında, siyahları ilgilendiren sorunların tartışılmamasında, kurul ve komisyonların oluşumu ve ele aldığı konularda, okulda kimlerin hangi düzeyde ders alacağına, okuldaki günlük süreç ve işlemlerde (daily routines), öğretmenlerin özellikle beyaz öğrencilerin ebeveynlerini rahatsız edecek konulara, şikâyet ve iş güvenliği kaygılarıyla değinmemesinde, bu tür kısıtlar nedeniyle öğretmen açığına neden olan istifalarda, aynı ortamları paylaşan beyazların ırk ayırıcı yaklaşımlarının sorumlu olduğunu belirtti. Dr. Brown, beyazların bu süreçler hakkında farkındalıklarının kendi tarih ve yaşantılarına dayandığını ve ırksal ideoloji (racial ideology) dediği kavram içinde karşılıklı yeni deneyimlere gereksinim duyulduğunu vurguladı. Dr. Diamond’un verdiği iki örnek çarpıcıydı. Oldukça iyi sonuçlar alan ve öğrencilerinin %70’i beyaz olan bir okula, siyah öğrenci girişi %30’u aşmaya başlayıp denge değişince, beyaz öğrenciler okuldan alınıyor ve beyazlar yerleşim yerinden ayrıldığında da oradaki demografik yapı değişiyor. İkinci örnek ise başka bir okulda öğrencilerin yalnız %18’i siyah. Ancak bu okulun polise yansıyan vakalarının %82’sini siyah öğrenciler oluşturuyor. Bu tersine ilişkinin doğal karşılanması ve politik işlem kararlarına (policy decisions) yansması için beyazların çaba göstermemesi, dışardan bakan bizlere tuhaf geliyor. AERA panelinde, siyahlardan bile daha kötü durumda bulunan grupların varlığı üzerinde de durularak, bu gruplar arasında Latinxler örnek gösterildi. Müslüman gruplardan hiç söz edilmedi. Bunlar bugün ABD’de yaşananlar.

Tablo 12, yaşamda, ilerideki fırsatlarda eşitliğin oluşması için Afro-Amerikalı ve Beyaz Amerikalı öğrencilere bugün ne kadar eğitim harcaması yapılması gerektiğini göstermekte.

**Tablo 12**

*ABD’de Eğitim Harcamalarında Fırsat Eşitliği*

Kişi Başına Kaynak	Afrika Kökenli Öğrenciler	Beyaz Öğrenciler
2.500 \$	12.001 \$	1.204 \$
3.950 \$	14.538 \$	2.506 \$

Roemer, J. E. (2000). Equality of opportunity. In Meritocracy and Economic Inequality. Arrow, K., Bowles, S., and Durlauf, S. (Eds.). Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 17-32, s.25

Tablo 12, öğrenci başına ortalama 2.500 dolar harcadığı durumda, daha sonraki yaşamda eşit fırsatlara sahip olmak için beyaz öğrenciye 1.200 dolar harcamaya karşılık, Afro-Amerikalı çocuğa 12.000 dolar harcanması gerektiğini gösteriyor. Tablo, öğrenci başına ortalama 3.950 dolar harcadığında ise daha sonraki yaşamda eşit fırsatlara sahip olmak için beyaz çocuğa 2.506 dolara karşılık Afro-Amerikalı çocuğa 14.538 dolar harcanması gerektiğine işaret ediyor. Gösterilen, elbette, tüm toplum fırsat eşitliği ile ilgileniyorsa, yapılması gerekenlerin varsayımsal durumu. Dr. John Diamond'un 3 Kasım 2022'de verdiği konferansta çıkardığı sonuç önemli. Dr. Diamond, insan hakkı ihlallerine uğrayanların, ihlallerin oluşmasını sağlayanlardan daha fazla olumlu yöndeki değişimi destekliğine vurgu yapıyor.

### V. Eğitim Sonuçlarını Değerlendiren Ölçütler

Şimdi dört tür insan hakkı ihlalinin, uluslararası eğitim sonuçlarını değerlendiren PISA ve TIMSS gibi ölçütlere ne derece yansıdığına bakalım. Eğitime erişim ve eğitim süreleri ile ilgili insan hakkı ihlallerine sahne olan, ancak Kıta Avrupası'ndan farklı olarak bu eşitsizlikleri bilinçli yapılarla oluşturmamış, sorunlarını kaynak eksikliği ve kurumsallaşmadaki zorluklar nedeniyle yaşayan hiçbir Afrika ülkesi PISA sınavında yok. Nedeni, OECD'nin bu ülkelere ulaşmada özen eksikliği mi, yoksa bu ülkelerde ölçütlere girecek öğrenci sayıları ve düzenlemelerde sorunlar mı var? Ne kadar üzücü bir durumla karşı karşıya olduğumuzu yine görüyoruz.

PISA sınavı (Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından 1997'de geliştirilen uygulama ile 3 yılda bir uluslararası düzeyde 15 yaş grubunun başarısını değerlendirmekte. 2018 yılında PISA 79 ülkeden 10 milyondan fazla 15 yaş grubunu içerdi. Türkiye'den seçilen 15 yaş grubu, öğrencilerin %73'ünü temsil eden 186 farklı okuldan 6.890 öğrenci olarak sınava girdi<sup>f</sup>. Tablolarda 1'inci olan Çin'i hesaba katmamamız gerekiyor, çünkü Çin'deki örneklem sadece Pekin ve Şangay kentleri ile Jiangsu ve Zhejiang eyaletlerini içermekte<sup>g</sup>.

Tabloları çözümlerimizde, sunulan çerçevedeki 4 insan hakkı ihlalinin irdelemede, ülkemiz dışında 4 ülke ölçüt olarak ele alındı. Hocam Benjamin S. Bloom'un Güney Kore Eğitim Bakanlığı yetkililerinin doktora eğitimlerini Chicago Üniversitesi'nde kendi danışmanlığında yaptırması yanında 1970'lerden başlayan Eğitim Bakanlığı danışmanlığı süreci içinde ve sonunda, dünyadaki en etkili genel eğitim sistemlerinden birine sahip olan Güney Kore ölçüt aldığımız ülkelerin başında yer alıyor. Güney Kore'nin tablolarda açıkça ortaya çıkan çok yüksek edim düzeyi, eğitimin bir kurum ve sistem olarak neleri değiştirebileceğinin ibret verici örneği. Ayrıca, Kıta Avrupası'nda eğitim türlerine ayrışımı en geç yapan, İskandinav ülkeleri arasında bile en etkili genel eğitim veren Finlandiya, ayrışımı en erken yapan ülkelere örnek Almanya ve

<sup>f</sup> İSE World. PISA 2018 Sonuçları Açıklandı. <https://bit.ly/41i4Zk0>

<sup>g</sup> WikipediA Programme for International Student Assessment. <https://bit.ly/4a5Q28z>

ayrışımın ırk ve etnik köken çizgisinde olduğu ABD, bu çalışmada örnek ülkeler olarak kullanıldı.

Tablo 13 ve 14, sınıfsal ayrımın sistemik kullanımı ile üçüncü insan hakkı ihlallerini oluşturan Kıta Avrupası ülkeleri, ırksal ve etnik temelli insan hakkı ihlallerini yansıtan ABD ve kurucuları arasında bulunduğumuz 37 OECD ülkesi olmak üzere sınava giren toplam 79 ülkenin PISA sonuçlarındaki sıralamalarını gösteriyor. İnsan hakkı ihlallerini oluşturan sistemik ayrışmaları bilinçli olarak yaratmamış ülkemiz, Cumhuriyetin başından beri bütün çocuklarının iyi eğitim almasını hedefliyor. (Kazamias 1966, *Education and the Quest for Modernity in Turkey*). Ancak daha önceki yıllarda nispeten gayret edilse de, 2012'den beri toplumsal ve bilimsel mutabakat olmadan uygulamaya konulan 4+4+4 sistemiyle, çocuklarımızın ölçüt alanlardaki becerilerini yükseltmeye yönelik bir ortak müfredat oluşturamadık.

Bu nedenle, çocuklarımız matematik, fen ve kendi dillerinde okuma-anlama becerilerinde, diğer ülkelerin en iyileriyle yarışmaya yardımcı olacak eğitim programları, içerikleri ve öğretim yöntemlerine eşit düzeyde ulaşamadı. Bu büyük eksikliğe ek olarak, eğitim sonuçlarını veriler temelinde değerlendirmiyoruz. Zafiyetleri giderici önlemlere verilerle değil, hükümetlerin ideolojik yönelimleriyle ulaşmaya çalışıyoruz. Sık değişen eğitim programları ve içerikleri, yapılan değişimlerin verilerle örtüşüklüğüne işaret etmiyor. Bu nedenlerle, yayımlanan 2018 PISA sonuçlarında ülkemiz yapısal düzenlemelerle bilinçli olarak eşitsizliklere neden olan Kıta Avrupası ülkelerinden de, ayrımcılığı ırk ve etnik köken temelinde yapan ABD'den de daha düşük başarı düzeyleri gösterebiliyor.

Tablo 13, 2018 PISA sınavında temsil edilen 79 ülkedeki 15 yaş gruplarının hepsinin matematik, fen ve kendi dilinde okuma-anlama başarı dağılımındaki sıralamalarını gösteriyor. Tablo 14 ise Türkiye ilk 50 ülke arasında bulunduğundan, görsel kolaylık için sadece 50 ülkenin değişik alanlardaki başarı dağılım sıralamalarını yansıtıyor.

Tablo 13, sınava giren 79 ülke arasında, matematik, fen ve okuma-anlama becerilerinde Dominik Cumhuriyeti, Filipinler, Panama ve Kosova'nın en son sıralarda yer aldığını gösteriyor. Tablo 14 ise 79 ülkeden Türkiye'nin arasında bulunduğu sıralamadaki ilk 50 ülkedeki başarı durumunu gösteriyor.

Tablo 13 ve 14'ten görüldüğü gibi, Türkiye'nin PISA matematik alanındaki ortalaması, 459 puan olarak 37 OECD ülkesinin ortalaması 489'unda altında ve 79 ülkeden 43'üncü sırada. Fen bilgisi sıralamasında Türkiye 458 ile 489 OECD ortalamasının altında ve 40'ıncı sırada. Okuma-anlama becerilerindeki durum ise 453 olarak yine 487 olan OECD ortalamasının altında ve 41'inci sırada<sup>h</sup>. Dikkat edilirse, hem OECD ortalamaları hem de Türkiye ortalamaları üç testte de tutarlık gösteriyor. Türkiye her üç testteki sıralamada da ortanın biraz altında. Bu durum, testlerin geçerliği ve güvenilirliği hakkında bilgi veriyor ve her üç alanda ölçülen düzeyin birbirine benzer

<sup>h</sup> İSE World. PISA 2018 Sonuçları Açıklandı. <https://bit.ly/41i4Zk0>



zorluk düzeyinde bulunduğu ortaya çıkıyor. Ülkemizde bu istenmedik sonuçları oluşturan süreçleri, muhtemel sebep ilişkileri temelinde irdelemeliyiz kanısındayım.

Diğer ülkeleri temsilen, Asya'da sürekli başarı gösteren, dünyadaki en iyi genel eğitim sistemlerinden birine sahip olan Güney Kore, Kıta Avrupası'ndaki diğer ülkelerden daha eşitlikçi eğitim sistemlerine sahip İskandinav ülkeleri arasında bile daha başarılı Finlandiya, sınıfsal temele dayalı üç eğitim türüne çocukları en erken ayırıştıran Almanya ile eğitim sonuçlarında ırksal ve etnik farklılıklar yansıtan ABD'ye bakabiliriz. Görüldüğü gibi, Güney Kore bütün testlerde 79 ülke arasında ilk 9'un içinde. Finlandiya fen bilgisi ve okuma-anlama alanlarında ilk 7'nin arasında, en zayıf olduğu matematik alanında ise 16'ncı sırada. Almanya, daha eşitlikçi eğitim sistemleri bulunan bu iki ülkeden daha düşük puanlarla fen bilgisinde 17'nci, matematikte 20'nci, okuma-anlamada 21'inci sırada. Irksal ve etnik farklılıklar gösteren ABD ise fen bilgisi alanında 19'uncu sırayla, Güney Kore, Finlandiya ve Almanya'dan daha düşük puan yansıtırken, en düşük puanı matematikte yine bu üç ülkeden daha düşük 38'inci sırayla Türkiye'nin 43'üncü sırasına daha yakın. ABD, 14'üncü sırayla en başarılı olduğu okuma-anlama alanında Finlandiya ve Güney Kore'den daha düşük, Almanya'dan ise daha yüksek puan almış durumda.

**Tablo 13**

*PISA 2018 Ülkelerin Başarı Sıralamaları*

Sıra	Matematik	Fen Bilgisi	Okuma-anlama	Sıra	Matematik	Fen Bilgisi	Okuma-anlama
1	Çin (B-S-J-Z)	Çin (B-S-J-Z)	Çin (B-S-J-Z)	11	İsviçre	Tayvan	İsveç
2	Singapur	Singapur	Singapur	12	Kanada	Polonya	Yeni Zelanda
3	Makao	Makao	Makao	13	Danimarka	Yen Zelanda	Vietnam
4	Hong Kong	Vietnam	Hong Kong	14	Slovenya	Slovenya	<b>ABD</b>
5	Tayvan	Estonya	Estonya	15	Belçika	Birleşik Krallık	Birleşik Krallık
6	Japonya	Japonya	Kanada	16	<b>Finlandiya</b>	Hollanda	Japonya
7	<b>Güney Kore</b>	<b>Finlandiya</b>	<b>Finlandiya</b>	17	İsveç	<b>Almanya</b>	Avustralya
8	Estonya	<b>Güney Kore</b>	İrlanda	18	Birleşik Krallık	Avustralya	Tayvan
9	Hollanda	Kanada	<b>Güney Kore</b>	19	Norveç	<b>ABD</b>	Danimarka
10	Polonya	Hong Kong	Polonya	20	<b>Almanya</b>	İsveç	Norveç
21	İrlanda	Belçika	<b>Almanya</b>	51	Birleşik Arap Emirlikleri	Brunei	Kıbrıs Cumhuriyeti
22	Çekya	Çekya	Slovenya	52	Brunei	Ürdün	Moldova
23	Avusturya	İrlanda	Belçika	53	Romanya	Moldova	Karadağ
24	Vietnam	İsviçre	Fransa	54	Karadağ	Tayland	Meksika
25	Letonya	Fransa	Portekiz	55	Kazakistan	Uruguay	Bulgaristan
26	Fransa	Danimarka	Çekya	56	Moldova	Romanya	Ürdün
27	İzlanda	Portekiz	Hollanda	57	Azerbaycan	Bulgaristan	Malezya
28	Yeni Zelanda	Norveç	Avusturya	58	Tayland	Meksika	Brezilya

Sıra	Matematik	Fen Bilgisi	Okuma-anlama	Sıra	Matematik	Fen Bilgisi	Okuma-anlama
29	Portekiz	Avusturya	İsviçre	59	Uruguay	Katar	Kolombiya
30	Avustralya	Letonya	Hırvatistan	60	Şili	Arnavutluk	Brunei
31	Rusya	İspanya	Letonya	61	Katar	Kosta Rika	Katar
32	İtalya	Litvanya	Rusya	62	Meksika	Karadağ	Arnavutluk
33	Slovakya	Macaristan	İtalya	63	Bosna Hersek	Kolombiya	Bosna Hersek
34	Lüksemburg	Rusya	Macaristan	64	Kosta Rika	Kuzey Makedonya	Arjantin
35	İspanya	Lüksemburg	Litvanya	65	Peru	Peru	Peru
36	Litvanya	İzlanda	İzlanda	66	Ürdün	Arjantin	Suudi Arabistan
37	Macaristan	Hırvatistan	Belarus	67	Gürcistan	Brezilya	Tayland
38	<b>ABD</b>	Belarus	İsrail	68	Kuzey Makedonya	Bosna Hersek	Kuzey Makedonya
39	Belarus	Ukrayna	Lüksemburg	69	Lübnan	Azerbaycan	Azerbaycan
40	Malta	<b>TÜRKİYE</b>	Ukrayna	70	Kolombiya	Kazakistan	Kazakistan
41	Hırvatistan	İtalya	<b>TÜRKİYE</b>	71	Brezilya	Endonezya	Gürcistan
42	İsrail	Slovakya	Slovakya	72	Arjantin	Suudi Arabistan	Panama
43	<b>TÜRKİYE</b>	İsrail	Yunanistan	73	Endonezya	Lübnan	Endonezya
44	Ukrayna	Malta	Şili	74	Suudi Arabistan	Gürcistan	Fas
45	Yunanistan	Yunanistan	Malta	75	Fas	Fas	Lübnan
46	Kıbrıs Cumhuriyeti	Şili	Sırbistan	76	Kosova	Kosova	Kosova
47	Sırbistan	Sırbistan	Birleşik Arap Emirlikleri	77	Panama	Panama	Dominik Cumhuriyeti
48	Malezya	Kıbrıs Cumhuriyeti	Romanya	78	Filipinler	Filipinler	Filipinler
49	Arnavutluk	Malezya	Uruguay	79	Dominik Cumhuriyeti	Dominik Cumhuriyeti	Filipinler
50	Bulgaristan	Birleşik Arap Emirlikleri	Kosta Rika				

Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD Publishing.

**Tablo 14***PISA 2018 Ülkelerin Başarı Sıralaması*

Sıra	Matematik	Fen Bilgisi	Okuma-anlama	Sıra	Matematik	Fen Bilgisi	Okuma-anlama
1	Çin (B-S-J-Z)	Çin (B-S-J-Z)	Çin (B-S-J-Z)	26	Fransa	Danimarka	Çekya
2	Singapur	Singapur	Singapur	27	İzlanda	Portekiz	Hollanda
3	Makao	Makao	Makao	28	Yeni Zelanda	Norveç	Avusturya
4	Hong Kong	Vietnam	Hong Kong	29	Portekiz	Avusturya	İsviçre
5	Tayvan	Estonya	Estonya	30	Avustralya	Letonya	Hırvatistan
6	Japonya	Japonya	Kanada	31	Rusya	İspanya	Letonya
7	<b>Güney Kore</b>	<b>Finlandiya</b>	<b>Finlandiya</b>	32	İtalya	Litvanya	Rusya
8	Estonya	<b>Güney Kore</b>	İrlanda	33	Slovakya	Macaristan	İtalya
9	Hollanda	Kanada	<b>Güney Kore</b>	34	Lüksemburg	Rusya	Macaristan
10	Polonya	Hong Kong	Polonya	35	İspanya	Lüksemburg	Litvanya
11	İsviçre	Tayvan	İsveç	36	Litvanya	İzlanda	İzlanda
12	Kanada	Polonya	Yeni Zelanda	37	Macaristan	Hırvatistan	Belarus
13	Danimarka	Yeni Zelanda	Vietnam	38	<b>ABD</b>	Belarus	İsrail
14	Slovenya	Slovenya	<b>ABD</b>	39	Belarus	Ukrayna	Lüksemburg
15	Belçika	Birleşik Krallık	Birleşik Krallık	40	Malta	<b>TÜRKİYE</b>	Ukrayna
16	<b>Finlandiya</b>	Hollanda	Japonya	41	Hırvatistan	İtalya	<b>TÜRKİYE</b>
17	İsveç	<b>Almanya</b>	Avustralya	42	İsrail	Slovakya	Slovakya
18	Birleşik Krallık	Avustralya	Tayvan	43	<b>TÜRKİYE</b>	İsrail	Yunanistan
19	Norveç	<b>ABD</b>	Danimarka	44	Ukrayna	Malta	Şili
20	<b>Almanya</b>	İsveç	Norveç	45	Yunanistan	Yunanistan	Malta
21	İrlanda	Belçika	<b>Almanya</b>	46	Kıbrıs Cumhuriyeti	Şili	Sırbistan
22	Çekya	Çekya	Slovenya	47	Sırbistan	Sırbistan	Birleşik Arap Emirlikleri
23	Avusturya	İrlanda	Belçika	48	Malezya	Kıbrıs Cumhuriyeti	Romanya
24	Vietnam	İsviçre	Fransa	49	Arnavutluk	Malezya	Uruguay
25	Letonya	Fransa	Portekiz	50	Bulgaristan	Birleşik Arap Emirlikleri	Kosta Rika

Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD Publishing.

Diğer uluslararası değerlendirme, Chicago Üniversitesi'nde doktora hocam Benjamin S. Bloom'un kurucuları arasında bulunduğu IEA'nin (International Association for the Evaluation of Educational Achievement-Uluslararası Eğitim Başarısı Değerlendirilme Kurulu) öncülük ettiği TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study-Uluslararası Matematik ve Fen Yönelimleri Çalışması).

Temeli IEA çalışmalarına dayanan TIMSS'i oluşturan tarihsel gelişim ilginç. 1958'de Hamburg Almanya'daki UNESCO Eğitim Enstitüsü'nde (UNESCO Institute of Education), eğitim psikoloğu, sosyolog ve psikometrist bilim insanları toplanarak okulların öğrenmedeki etkinlik düzeylerini değerlendirme sorununu tartıştılar. 1958'de oluşan kurul, okulların etkinlik düzeyi ile öğrenmenin etkinliğini değerlendirmede, mutlaka eğitim içinde girdilerin ve çıktılar olarak da bunların oluşturduğu bilgi, öğrenmeye karşı tutumlar ve öğrenmeye katılım gibi sonuçların incelenmesi gerektiğini saptadılar. Verilerden bağımsız yaklaşımları reddederek, tutarlı ve anlamlı hangi etkenlerin öğrenme sonuçlarını etkilediğini saptamanın gerektiği sonucuna vardılar. Bu toplantıdan sonra, bilim insanları insanlık tarihinde ilk defa eğitim süreç ve sonuçlarını uluslararası düzeyde değerlendirebilecek bir kurul oluşturmaya karar verdiler. IEA böyle oluştu. 1958 Hamburg UNESCO toplantısına ABD'yi temsilen katılan ve Avrupa'daki meslektaşlarıyla IEA'nin eş-kuruculardan Prof. Benjamin S. Bloom, Chicago Üniversitesi'nde asistanlığını yaptığım tez danışmanımdı. IEA'nin ilk değerlendirmesi 1960'ta Pilot 12 Ülke Çalışması (Pilot Twelve-Country Study) olarak 13 yaş grubunun matematik, okuma-anlama, fen, coğrafya ve sözel olmayan yeteneklerdeki başarılarını ölçtü. Pratik uygulamaya dönük sonuçlar da veren bu ilk çalışma, esas olarak büyük ölçekli çok uluslu taramaların yapılabilirliğini bilim insanlarına gösterdi. Bu çalışmanın sonuçları, 1964'te örneklemedeki gelişmeler ile İlk Uluslararası Matematik Çalışmasının (First International Mathematics Study (FIMS) yapılmasını sağladı. Katılan 12 ülkede 13 yaş grubunun yanında 15 yaş grubu da içerildi. Bu çalışma, bir dersin müfredatta belirtilene göre değil, gerçekte sınıfta nasıl öğretildiğine bağlı olan 'Öğrenme Fırsatı'nın öğrenciler arası sistematik farklılıkları öngörmede kuvvetli bir değişken olduğunu ortaya çıkardı. Çalışma ayrıca, dereceli olarak tüm okul sistemlerinin, farklı öğrenci grupları arasında eşitlik eksikliği yansıttığını gösterdi.<sup>1</sup> IEA 1967'de bir kurum olarak yasal statüye kavuştu.

Destekleyicileri arasında öncüsü IEA'nin bulunduğu TIMSS'in ilk uygulaması 1995'te 4'üncü ve 8'inci sınıf matematik ve fen alanlarındaki uluslararası başarı düzeylerini saptamaya yönelikti. TIMSS her 4 yılda bir verilmekte. Bu testin en son verileri, 7'nci uygulaması olan 2019 yılına ait. Türkiye bu teste 8'inci sınıf düzeyinde 1999, 2007, 2011, 2015 ve 2019'da, 4'üncü sınıf düzeyinde de 2011, 2015 ve 2019'da katıldı. 2019 yılında bu testte 64 ülke temsil edildi. TIMSS'in 2019 son uygulamasına dördüncü sınıf düzeyinde 58 ülke, sekizinci sınıf düzeyinde ise 39 ülke katıldı<sup>1</sup>.

Tablo 15, 4'üncü sınıf matematik başarısını gösteriyor.

<sup>1</sup> IEA. History. <https://www.iea.nl/about/org/history>

<sup>2</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı TIMSS Türkiye Ön Raporu. <https://bit.ly/46LPgdW>

**Tablo 15***TIMSS 2019 Ülkelerin 4. Sınıf Matematik Başarı Sıralaması*

Sıra	Ülke	Sıra	Ülke	Sıra	Ülke	Sıra	Ülke
1	Singapur	16	Çekya	31	Kazakistan	45	Kuzey Makedonya
2	Hong Kong	17	Belçika	32	Kanada	46	Karadağ
3	<b>Güney Kore</b>	18	Güney Kıbrıs	33	Slovakya	47	Bosna-Hersek
4	Tayvan	19	<b>Finlandiya</b>	34	Hırvatistan	48	Katar
5	Japonya	20	Portekiz	35	Malta	49	Kosova
6	Rusya	21	Danimarka	36	Sırbistan	50	İran
7	Kuzey İrlanda	22	Macaristan	37	İspanya	51	Şili
8	İngiltere	23	<b>TÜRKİYE</b>	38	Ermenistan	52	Umman
9	İrlanda	24	İsveç	39	Arnavutluk	53	Suudi Arabistan
10	Letonya	25	<b>Almanya</b>	40	Yeni Zelanda	54	Fas
11	Norveç	26	Polonya	41	Fransa	55	Kuveyt
12	Litvanya	27	Avustralya	42	Gürcistan	56	Güney Afrika
13	Avusturya	28	Azerbaycan	43	Birleşik Arap Emirlikleri	57	Pakistan
14	Hollanda	29	Bulgaristan	44	Bahreyn	58	Filipinler
15	<b>ABD</b>	30	İtalya				

MEB (2020). TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu. s.67. <https://bit.ly/3Gsx1jb>

Tablo 15, 2019 4'üncü sınıf matematik sıralamalarında, çok etkili bir genel eğitim programı olan Güney Kore'nin yine çok başarılı ve 58 ülke arasında 3'üncü sırada yer aldığını gösteriyor. İlkokul matematik eğitiminde 15'inci sıradaki ABD, 19'uncu sıradaki Finlandiya'dan daha yüksek puanlar almış. Türkiye 23'üncü sırada bulunurken, okul türlerine ayrışımı en erken olarak 10 yaşında yapan Almanya bu dört ülkenin altında 25'inci sırada belirmiş. Türkiye TIMSS'deki sıralamada ortanın üstündeki yeriyse, ortanın altında edim yansıttığı PISA sınavlarından daha başarılı.

Tablo 16'daki 8'inci sınıf matematik başarısında da benzer bir durum var. Güney Kore yine çok başarılı ve 39 ülke arasında 3'üncü sırada. ABD Finlandiya'nın yine üzerinde 12'nci, Finlandiya ise 14'üncü sırada. Türkiye bu testte 39 ülke arasında 20'nci sırada ve bu 3 ülkenin altında. İlginç bir şekilde Almanya 8'inci sınıf verilerinde yok.

**Tablo 16***TIMSS 2019 Ülkelerin 8. Sınıf Matematik Başarı Sıralaması*

Sıra	Ülke	Sıra	Ülke	Sıra	Ülke
1	Singapur	14	<b>Finlandiya</b>	27	Gürcistan
2	Tayvan	15	Norveç	28	Malezya
3	<b>Güney Kore</b>	16	İsveç	29	İran
4	Japonya	17	Güney Kıbrıs	30	Katar

Sıra	Ülke	Sıra	Ülke	Sıra	Ülke
5	Hong Kong	18	Portekiz	31	Şili
6	Rusya	19	İtalya	32	Lübnan
7	İrlanda	20	<b>TÜRKİYE</b>	33	Ürdün
8	Litvanya	21	Kazakistan	34	Mısır
9	İsrail	22	Fransa	35	Umman
10	Avustralya	23	Yeni Zelanda	36	Kuveyt
11	Macaristan	24	Bahreyn	37	Suudi Arabistan
12	<b>ABD</b>	25	Romanya	38	Güney Afrika
13	İngiltere	26	Birleşik Arap Emirlikleri	39	Fas

MEB (2020). TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu. s. 67. <https://bit.ly/3Gsx1jb>

Tablo 17, ülkelerin 4'üncü sınıf fen bilgisi başarısını gösteriyor. Dördüncü sınıf fen bilgisi başarısında, Güney Kore 58 ülke arasında 2'nci, Finlandiya 6'ncı sıra ile çok başarılı. ABD 9'uncu sıra ile ilk 10'un arasında yer almış, Türkiye 19'uncu sıra ile ilk 20'nin içinde belirmiş. Türkiye TIMSS 4'üncü sınıf matematikte olduğu gibi fen bilgisinde de PISA sınavında ortanın altındaki yerine kıyasla daha başarılı. Almanya, ilkökul matematikte olduğu gibi fen bilgisinde de Güney Kore, Finlandiya, ABD ve Türkiye'den yine daha düşük puanlarla 28'inci sırada.

**Tablo 17**

*TIMSS 2019 Ülkelerin 4.Sınıf Fen Bilgisi Başarı Sıralaması*

Sıra	Ülke	Sıra	Ülke	Sıra	Ülke	Sıra	Ülke
1	Singapur	16	Polonya	31	İspanya	45	Gürcistan
2	<b>Güney Kore</b>	17	Macaristan	32	İtalya	46	Karadağ
3	Rusya	18	İrlanda	33	Portekiz	47	Katar
4	Japonya	19	<b>TÜRKİYE</b>	34	Yeni Zelanda	48	İran
5	Tayvan	20	Hırvatistan	35	Belçika	49	Umman
6	<b>Finlandiya</b>	21	Kanada	36	Malta	50	Azerbaycan
7	Letonya	22	Danimarka	37	Kazakistan	51	Kuzey Makedonya
8	Norveç	23	Avusturya	38	Bahreyn	52	Kosova
9	<b>ABD</b>	24	Bulgaristan	39	Arnavutluk	53	Suudi Arabistan
10	Litvanya	25	Slovakya	40	Fransa	54	Kuveyt
11	İsveç	26	Kuzey İrlanda	41	Birleşik Arap Emirlikleri	55	Fas
12	İngiltere	27	Hollanda	42	Şili	56	Güney Afrika
13	Çekya	28	<b>Almanya</b>	43	Ermenistan	57	Pakistan
14	Avustralya	29	Sırbistan	44	Bosna-Hersek	58	Filipinler
15	Hong Kong	30	Güney Kıbrıs				

MEB (2020). TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu. s.67. <https://bit.ly/3Gsx1jb>

Tablo 18, 8'inci sınıfların TIMSS fen bilgisi başarısını yansıtıyor. Tablo 18, Güney Kore'nin 39 ülke arasında yine çok başarılı ve 4'üncü sırada olduğunu, Finlandiya'nın

6'ncı, onlardan daha düşük puan alan ABD 11'inci sırada bulunduğunu gösteriyor. Türkiye bunların arkasında ve yine sıralamada ortanın üstü olarak 15'inci sırada. Almanya'nın 8'inci sınıf matematik ve fen bilgisi alanlarında TIMSS'de yer almaması ilginç.

**Tablo 18**

*TIMSS 2019 Ülkelerin 8.Sınıf Fen Bilgisi Başarı Sıralaması*

Sıra	Ülke	Sıra	Ülke	Sıra	Ülke
1	Singapur	14	İngiltere	27	Romanya
2	Tayvan	15	<b>TÜRKİYE</b>	28	Şili
3	Japonya	16	İsrail	29	Malezya
4	<b>Güney Kore</b>	17	Hong Kong	30	Umman
5	Rusya	18	İtalya	31	Ürdün
6	<b>Finlandiya</b>	19	Yeni Zelanda	32	İran
7	Litvanya	20	Norveç	33	Gürcistan
8	Macaristan	21	Fransa	34	Kuveyt
9	Avustralya	22	Bahreyn	35	Suudi Arabistan
10	İrlanda	23	Güney Kıbrıs	36	Fas
11	<b>ABD</b>	24	Kazakistan	37	Mısır
12	İsveç	25	Katar	38	Lübnan
13	Portekiz	26	Birleşik Arap Emirlikleri	39	Güney Afrika

MEB (2020). TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu. (s.67). <https://bit.ly/3Gsx1jb>

TIMSS ile ilgili iki sonuç ülkemiz için önemli. Bunlardan birincisi, ilkökul çocuklarımızın matematik ve fen bilgisi alanlarındaki sıralamada ortanın üstünde yer almaları ve bütün testlerde ortanın altında yer aldıkları PISA'daki 15 yaş grubundan daha başarılı olmaları. Başka verilerle kontrol edilmesi gerekse de eldeki verilere göre ilkökuldaki eğitim niteliğinin PISA'da orta sonda belirenden daha yüksek olduğu çıkarsanabilir. PISA'da Türkiye'den her alanda daha başarılı olan Almanya, TIMSS 4'üncü sınıf matematik ve fen bilgisinde Türkiye'nin altında ve daha başarısız. İkinci olarak da, ülkelerin matematik sıralamasındaki yerlerinin, PISA ve TIMSS'in 4 ve 8'inci sınıf gruplarında farklı olduğu. PISA'da matematik alanında Finlandiya'dan hayli düşük ve Türkiye'ye yakın puan alan ABD, TIMSS matematik 4 ve 8'inci sınıf guruplarında Finlandiya'nın üzerinde. Bu sonuçlar, iki değerlendirme sisteminin farklı becerileri ölçtüğü izlenimi veriyor. Bu testlerin içerik analizlerinin yapılmasının ve iki ölçüm arasındaki farklılıkların ortaya çıkarılmasının yararlı olacağını düşünüyorum.

Bütün bu verilerden insan hakları çerçevesinde nasıl sonuçlar çıkıyor? Kaynakları kıt, çocuklarına okula erişimi ve yeterli okul sürelerini verememiş Afrika ülkeleri, bu değerlendirmelere girmemiş, daha doğrusu girememiş. Bundan daha acıklı bir resim herhalde zor bulunur. İkincisi, bütün çocuklarına çok iyi eğitim veren Güney Kore ve Kıta Avrupası'nda lise 2'ye kadarki ortak ve etkili müfredatla daha eşitlikçi eğitime özen gösteren İskandinav ülkelerinden Finlandiya, PISA ve TIMSS'in bütün

testlerinde, her alanda çocukları en erken yaşlarda üç ayrı eğitim türüne ayıran Almanya'dan daha başarılı. Almanya, Avrupa kökenli PISA'da matematik ve fen alanında, ayrışımı ırk ve etnik köken temelinde yapan ABD'den daha başarılı, okuma-anlama alanında daha başarısız. ABD'nin oluşumu ve içeriğinde ağırlığı bulunan TIMSS'de, Almanya 8'inci sınıf düzeyinde katılan 39 ülke arasında yok. Bu durumun sebebi ilginç olabilir. Dördüncü sınıf matematik ve fen bilgisi başarısında ise ayrışımı en erken 10 yaşta yapan Almanya'nın Güney Kore, Finlandiya ve ABD yanında Türkiye'den de başarısız olması, Almanya'nın ilköğretimde tüm çocuklarının eşit olarak etkin hale gelmesine özende sorunlar yaşadığına işaret ediyor.

Neticede eğitim süreci sonuçlarını değerlendiren uluslararası ölçütlerde, çerçevelediğimiz insan hakkı ihlalleri açık bir şekilde belirliyor. Sosyal sınıf yapısını koruyan bir eğitim sistemini bilinçle oluşturmuş Almanya, 10 yaşındaki çocukları aile kökeni ile yüksek ilişki gösteren 3 farklı eğitim türüne ayırıyor. Böylece, sadece yaş grubunun %25'inin gymnasiumda en iyi eğitimi alması, %75'inin ise bu düzeyde eğitim görmemesi sonucu (Tablo 3), sosyal sınıf farklarını sürekli koruyan bir eğitim yapısı işlerlik kazanıyor. Öğrenciler arası edim düzeyi farklarına bağlı olarak Almanya, PISA ve TIMSS'in bütün testlerinde, en etkili eşitlikçi eğitimi bütün öğrencilerine sunan Güney Kore ve Kıta Avrupası'nda ortak müfredatı 10'uncu sınıfa kadar uzatarak oldukça eşitlikçi bir eğitim sistemine sahip Finlandiya'dan çok daha düşük puanlar alıyor. Hatta Almanya, TIMSS 4'üncü sınıf matematik ve fen bilgisi testlerinde, Türkiye'den de daha düşük puanlar alıyor. Eğitimde ayrışımı ırk ve etnik köken boyutunda yapan ABD ise PISA testlerinin tümü ile TIMSS fen bilgisi testlerinde yine Güney Kore ve Finlandiya'dan daha düşük puanlar alıyor, (Tablo 13, 14, 17, 18). Özellikle PISA matematik alanında ABD, Almanya'dan bile daha düşük puanlarla 79 ülke arasında 38'inci sırayla, 43'üncü sıradaki Türkiye'ye daha yakın bir konumda (Tablo 13, 14). ABD'nin oluşumuna katkı verdiği TIMSS testlerinden sadece 4 ve 8'inci sınıf matematik testlerinde, ABD yine genel eğitimi her öğrenciye en etkili bir şekilde veren Güney Kore'den çok daha düşük sıradayken, az farkla Finlandiya'nın üzerinde (Tablo 15, 16). Bu bulgunun tuhaflığı, PISA matematik testinde, ABD'nin Güney Kore, Finlandiya ve hatta Almanya ile kıyas kabul edemeyecek kadar düşük sırada olmasında yatıyor. TIMSS'de ise ABD'nin matematik alanında Finlandiya'nın üzerinde belirmesi, iki ölçme aracının matematikte farklı becerileri içerdiğine işaret ediyor. Sonuçta bulgular, tüm çocuklarına etkili bir genel eğitim veren ülkeler ile ortak müfredatı lisenin ortasına kadar devam ettirenlerin, daha yüksek edim düzeyleriyle, öğrenciler arası farkları azalttığı ve eğitimde fırsat eşitliğini büyük ölçüde sağladığına işaret ediyor.

Türkiye'de ortaöğretimde, genel eğitim, mesleki ve teknik eğitim ile imam hatip liseleri arasındaki seçim, büyük ölçüde aile ve çocukların kararlarına bağlı. Ortaöğretime giriş sınavları her kategorideki en iyi okullara girmek için kullanılıyor. Ülkemizde genel ortaöğretim veren liselerdeki öğrenci oranı, mesleki ve teknik liselerin 2 katından fazla (2,16); imam hatip liselerinin ise 6 katı kadar (5,94). Türkiye çocuklarını eğitim sisteminde bilinçle oluşturulmuş yapılar içinde ayrıştırmıyor. Zaten öğrencilerin kahir çoğunluğu yükseköğretime yönelik genel eğitim içinde. Ülkemizdeki sorun, özellikle öğrencilerin büyük çoğunluğunu içeren ve genel eğitim veren ortaöğretim kurumlarının kendi içlerindeki, kentsel-kırsal, devlet-özel, hem devlet hem de özelde yüksek puanla



girilen-girilmeyen eğitim kurumları arası muazzam nitelik farklarına bağlı. Buna ek olarak, verileri bilimsel yaklaşımla kararlarımızın temelini almamız ve iktidarların ideolojik yaklaşımlarının, eğitim sistemimizde aşırı sıklıkla yapılan değişimlerin temeli olması, çocuklarımızın uluslararası testlerde orta sıralarda yer almasına neden oluyor. Hâlbuki bütün bunların üstesinden gelecek bilgi ve deneyim birikimi ile teknolojik donanım yetisine sahibiz. Daha da önemlisi, çocuklarımıza toplum ve aileler olarak verdiğimiz değer, iyi eğitim almaları için ailelerin örgün eğitim dışı yaptıkları ve hiçbir ülkede bu düzeyde gözlenmeyen ekonomik ve sosyal fedakârlıklar, çocuklarımızın çok daha yüksek edim düzeyleri sergilemesine katkıda bulunabilir.

Ülkemizdeki öğrenme düzeyi niteliğine ölçüt olarak, Türkiye'deki yükseköğretime giriş puanlarını ele alalım. Tablo 19, Türkiye'de yükseköğretimde devlet ve vakıf üniversiteleri ile vakıf yükseköğretim kurumları arasında meslek yüksekokullarının sayılarını ve öğrenci dağılımlarını gösteriyor.

**Tablo 19**

*Yüksek Öğretimde Üniversite/ MYO Sayısı ve Öğrenci Dağılımı (YÖK 2021-2022)*

Üniversite Türü	Toplam Üniversite/MYO Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Erkek	Kadın
Devlet Üniversitesi	129 %62,3	7.616.360 %91,8	3.846.838 %46,4	3.769.522 %45,4
Vakıf Üniversitesi	74 %35,7	671.437 %8,1	321.377 %3,9	350.060 %4,2
Vakıf Meslek Yüksek Okulu	4 %1,9	9.162 %0,1	3.932 %0,04	5.230 %0,06
<b>Toplam</b>	<b>207</b>	<b>8.296.959</b>	<b>4.172.147</b> %50,3	<b>4.124.812</b> %49,7

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (t.y.). <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Ülkemizdeki Toplam 207 yükseköğretim kurumunun %62,3'ü olarak 129'u devlet üniversitesi, %35,7'si olarak 74'ü vakıf üniversiteleri; vakıf meslek yüksekokulları ise sadece %1,9 olarak 4 adet. Yükseköğretim içindeki 8.296.959 öğrencinin 7.616.360'ı olarak %91,8'i devlet üniversitelerinde, öğrencilerin %8,1'i olarak 671.437'si vakıf üniversitelerinde, %0,1'i olarak 9.162'si gibi çok küçük bir oranı ise vakıf meslek yüksekokullarında. Yükseköğretimde kız/erkek oranları dengeli. Türk ailesi kızını okutmaya ortaöğretimde karar verdikten sonra, üniversiteye erkek öğrencilerle benzer oranda yolluyor. Yükseköğretim içindeki 8.296.959 öğrencinin, İsveç hariç yine bütün İskandinavya'daki ülke nüfuslarından fazla oluşuna dikkat çekmeliyiz. Ayrıca ilk ve orta öğretimde 16.760.551 olarak öğrencilerin %93,26'sı ile yükseköğretimde 7.616.360 olarak %91,8'ini içeren 24.376.911 öğrencinin devlet okullarında eğitim alması, iftihar edebileceğimiz bir durum. Ülkece düzeltmemiz gereken, eğitimin niteliğini arttırmada tabloların işaret ettiği verileri temel alarak değişimlere gitmemiz. Bunu yapabiliriz.

Tablo 20, lise türlerinin üniversite sınavındaki başarı sıralama ve yüzdelerini veriyor. Üniversite sınavında en başarılı okul türü, öğrencilerinin %54,35 ve %51,31'i ile yarısından fazlasını lisans eğitimine sokabilen özel ve devlet fen liseleri. İkinci en başarılı lise türü, %35,69'la öğrencilerinin 1/3'ünden fazlasını lisans programına sokabilen yabancı dilde eğitim veren Robert Kolej, Alman Lisesi, Üsküdar Amerikan, Saint Joseph gibi özel liseler. Bundan sonraki grup %24,6 ile öğrencilerinin 1/4'ünü bir lisans programına girmeye hak kazandıran Anadolu Liseleri. Aileler sıralamayı bildikleri için çocuklarının bu üç tür liseye girmelerini sağlamak amacıyla büyük fedakârlıklar yapıyor. Bu liselerin ardından, %18,12 ile devlet imam hatip liseleri, %15,74 ile yabancı dil ağırlıklı liseler ve %12,16 ile özel liseler, başarılı değil. Üniversite giriş sıralamasında, öğrencilerinin sadece %7,27'sini bir lisans programına sokabilen genel eğitim liseleri ile %4,51'ini lisans programına gönderen mesleki ve teknik liseler ise başarısız.

**Tablo 20**

*Lise Türlerine Göre YKS 2022 Başarı Dağılımı*

Toplam Yerleştirme Puanı Hesaplananlar: 2.053.751 Okul Türü	Yerleştirme Puanı Hesaplanan Aday Sayısı	Tercih Yapan Aday Sayısı	Yerleşen Aday Sayısı				Toplam
			Örgün		Açık Öğretim		
			Lisans	Ön Lisans	Lisans	Ön Lisans	
Özel Fen Liseleri	26.703	18.304	14.513 <b>%54,25</b>	795	66	82	15.456 <b>%57,78</b>
Devlet Fen Liseleri	55.476	35.249	28.467 <b>%51,31</b>	1.601	157	224	30.449 <b>%54,89</b>
Yabancı Dilde Eğitim Veren Özel Liseler	203.987	143.814	72.806 <b>%35,69</b>	26.441	1.291	2.037	102.575 <b>%50,29</b>
Anadolu Liseleri	763.457	487.468	187.818 <b>%24,6</b>	121.325	6.279	15.163	330.585 <b>%43,30</b>
Devlet İmam Hatip Liseleri	271.703	206.729	49.232 <b>%18,12</b>	33.746	3.228	19.229	105.435 <b>%38,81</b>
Liseler (Yabancı Dil Ağırlıklı)	6.740	4.717	1.061 <b>%15,74</b>	887	322	747	3.017 <b>%44,76</b>
Özel Liseler	36.479	25.354	4.435 <b>%12,16</b>	5.782	1.141	2.042	13.400 <b>%36,73</b>
Genel Eğitim Liseleri	689.206	548.240	50.076 <b>%7,27</b>	52.470	14.867	31.054	14.8467 <b>%21,54</b>
Mesleki ve Teknik Liseler	805.552	635.367	36.358 <b>%4,51</b>	148.159	12.339	42.852	239.708 <b>%29,76</b>

ÖSYM. (t.y.). 2022- YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. <https://bit.ly/3tbgl76>

Sorduğumuz sorularda hata yaptığımızı düşünüyorum. Fen liseleri ile yabancı dilde eğitim veren Robert Kolej, Üsküdar Amerikan, Alman Lisesi gibi özel liseler, müfredatı hangi becerilere dönüştürüyor ve hangi eğitim yöntemleriyle bunları öğrenciye

iletiyor? Bilimsel soru bu olmak durumunda. Böyle bir analiz, diğer öğretim ortamlarında nasıl bir yaklaşım değişiminin gerekli olduğunu zaten verecektir. Yanıtlar zaten sorunun içindeki nedensellik ilişkilerini ortaya çıkaracaktır.

İnsan hakkı ihlallerine karşı sınanması gereken diğer bir ölçüt, ülkelerin Gayrisafi Yerli Hasıla'dan eğitime ayırdıkları pay. Bu ölçüt, eğitim alanındaki nitelik göstergelerden birini içeriyor. Tablo 21, bu oranları içeriyor.

**Tablo 21**

*AB, OECD Ülkeleri ve ABD Eğitim Harcamalarının GSYİH İçindeki Payı (2018)*

Ülke	Pay (%)	Ülke	Pay (%)
İsveç	7,64	<b>ABD</b>	<b>4,91</b>
Norveç	7,64	İsviçre	4,86
İzlanda	7,57	Portekiz	4,68
Kosta Rika	6,78	Macaristan	4,63
Belçika	6,38	Polonya	4,62
<b>Finlandiya</b>	<b>6,27</b>	Güney Kore	4,46
İsrail	6,16	Kolombiya	4,45
Yeni Zelanda	6,05	Çekya	4,27
<b>TÜRKİYE</b>	<b>5,8</b>	İtalya	4,26
Şili	5,43	Letonya	4,25
Fransa	5,41	Meksika	4,25
Hollanda	5,36	İspanya	4,18
Birleşik Krallık	5,24	Slovakya	3,98
Estonya	5,24	Litvanya	3,89
Avusturya	5,23	Lüksemburg	3,67
Avustralya	5,11	Yunanistan	3,59
<b>Almanya</b>	<b>4,99</b>	İrlanda	3,38
Slovenya	4,94	<b>OECD Ortalama</b>	<b>4,9</b>

Kavaklı, M. A. (2022). Eğitim ve kalkınma ilişkisi: Türkiye ve OECD ülkelerinin eğitim verilerinin karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, s. 99.

*Government expenditure on education, total (% of GDP)*. United States. Data. (t.y.). <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=US>

Tablo 21, Gayrisafi Yerli Hasıla'dan eğitime en fazla pay ayıran ülkelerin, %7,64 ile İsveç ve Norveç olduğunu, İskandinav ülkelerinden Finlandiya'nın da %6,27 ile nispeten büyük bir pay ayırdığını gösteriyor. Türkiye'nin eğitime ayırdığı %5,8'lik payın, %4,9 olan OECD ortalamasının üzerinde olduğu ortaya çıkıyor. Almanya %4,99, ABD de %4,91 olarak, eğitime OECD ortalamasına yakın, ancak Türkiye'den daha düşük paylar ayırıyor. İlköğretim düzeyinde matematik ve fen bilgisi alanlarında Türkiye'den

daha başarısız olan Almanya, Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'dan eğitime Türkiye'nin ayırdığı %5,8'den daha az pay ayırıyor. İlköğretim düzeyinde TIMSS'in matematik ve fen bilgisi alanlarındaki testlerinde Türkiye'den daha başarısız olan Almanya'nın ve ırk ve etnik grup temelinde ayrışım yapan ABD'nin Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'dan eğitime Türkiye'den daha az ve sadece OECD ortalaması kadar pay ayırması, kitlelerin eğitimine verdikleri değer göstermeleri.

Bu ölçütte OECD ülke ortalamasından daha iyi bir durumda olmamız takdirde değer bir sonuç. Ancak harcama öncelikleri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin bilimsel verilerle ortaya çıkarılması ve verilere dayanan kararların alınması üzerinde durulmalı.

Son olarak, ülkelerin gelir dağılımındaki eşitsizliklere bakalım. Ülkelerin eğitim sistemi yapılarında oluşturulan eşitsizlikler ile gelir dağılımında gözlenen eşitsizlikler arasındaki ilişki ilginç bir resim ortaya çıkarıyor. Tablo 22, ülkelerdeki Gini katsayılarını gösteriyor. Gini katsayısı, 0 ile 1 arasında değişen, 1'e yaklaştıkça gelir dağılımının bozulduğuna işaret eden bir gösterge. Örneğin Gini değeri 0 olduğunda, toplam gelirin toplumdaki her bireye eşit olarak dağıldığı, 1 olduğunda ise toplam gelirin toplumdaki 1 kişiye ait olduğu anlaşılıyor. Sıkça söylenen, dünya nüfusunun %1'i toplam gelirin %50'sine sahip ibaresi, orada Gini katsayısının en az 0,49 olduğunu belirtiyor.

**Tablo 22**

*AB, OECD Ülkelerinde ve ABD'de Gelir Dağılımı Eşitsizlikleri (2019)*

Ülke	Gini Katsayısı	Ülke	Gini Katsayısı
Slovakya	0,220	Portekiz	0,310
Slovenya	0,246	Hollanda	0,312
Çekya	0,248	İsviçre	0,316
Norveç	0,260	İspanya	0,320
Belçika	0,262	Yeni Zelanda	0,326
Danimarka	0,268	Güney Kore	0,339
<b>Finlandiya</b>	<b>0,273</b>	Romanya	0,339
Avusturya	0,274	İsrail	0,342
İsveç	0,277	Letonya	0,344
Macaristan	0,286	Litvanya	0,357
Fransa	0,292	Birleşik Krallık	0,366
<b>Almanya</b>	<b>0,296</b>	<b>ABD</b>	<b>0,395</b>
Kanada	0,300	<b>Bulgaristan</b>	<b>0,402</b>
Estonya	0,305	<b>TÜRKİYE</b>	<b>0,415</b>
Lüksemburg	0,305	<b>Kosta Rika</b>	<b>0,478</b>
Yunanistan	0,308		

OECD (2022). *Income inequality (indicator)*. <https://doi/10.1787/459aa7f1-en>

Tablo 22, çocukları sosyal sınıf temelinde 3 ayrı eğitim türüne ayıran Kıta Avrupa'sında, 0,3'ün altındaki Gini katsayılarıyla, İsveç, Norveç, Finlandiya ve Danimarka olarak insan haklarına nispeten daha saygılı İskandinav ülkeleri yanında, 0,292 ile Fransa ve 0,296 ile çocukları en erken yaşta 3 farklı eğitim türüne ayıran Almanya oldukça iyi durumda. Buna karşılık, Gini katsayısı 0,3'ün üzerinde 0,37'ye yaklaşanlar arasındaki 6 ülke olarak, Güney Kore, Romanya, İsrail, Letonya, Litvanya ve Birleşik Krallık'ta eşitlikçi dağılım daha az. Gini katsayısı 0,395 olan ABD, 0,402 olan Bulgaristan, 0,415 olan Türkiye ve 0,487 olan Kosta Rika'da gelir dağılımında büyük eşitsizlikler gözleniyor.

Tablo 22'deki bulgulara göre, Avrupa'da yapısal olarak eşitsizliklere dayalı eğitim sistemlerindeki ihlallere karşın, Birleşik Krallık, Litvanya, Letonya ve Romanya hariç, diğer ülkelerde nispeten daha eşitlikçi gelir dağılımları, eğitim sistemindeki eşitsizliklerin oluşturduğu hasarın etkisini dengeliyor. Böylece toplam gelirleri zaten dünyanın diğer ülkelerine kıyasla iyi durumda olan Avrupa'da gelirin nispeten adil paylaşımı, kişi hangi düzeyde hangi işi yaparsa yapsın, insan onur ve haysiyetini sağlamaya yönelik ekonomik toplumsal düzenlemelerin yapıldığına işaret ediyor. Buna karşılık, eğitim sonuçlarında ırk ve etnik kökene dayalı büyük farklılıklar yansıtan ABD ile böyle farklılıkları bilinçli olarak yaratmaya çalışmayan, ancak dönüt-düzeltilme süreçleri ile bilimsel çıktıları değerlendirmede ve sistem içine almada yeterince etkili olmayan Türkiye, en eşitsiz gelir dağılımı olan 4 OECD ülkesi arasında.

Tablo ve şekillerde görüldüğü gibi, bilim, teknoloji, ekonomi ve sosyal dokuda, hızlı, kesin ve geri sarılması olanak dışı gibi görünen gelişmelerin yaşandığı çağımızda, bir kurum, süreç ve oluşturduğu sonuçlar olarak eğitim, insanlığın gereksinim duyduğu değişimlere beklendiği düzeyde öncülük edememiş, ülkeler ve birey temelinde istenen sonuçları oluşturmada yetersiz kalmış ve insanlığın altına imza attığı belgelerde arzuladığı değerleri yaşama katmada ümitlerimizle orantılı etkiler gösterememiş durumda. Bir kurum ve sistem olarak eğitim, yoksul ve yoksun ülkelerde çağ nüfusunun büyük bölümünü kapsayıcı olamamış, çağ nüfusunun etkinliğini arttıracak yeterli eğitim sürelerini içirememiştir. Avrupa'da ise eğitim alt sosyo-ekonomik düzey ve göçmenler gibi gruplar için sınıf çizgisi yanlılığını bilinçli olarak korumuş, ABD'de etnik ve ırksal sınırlar temelinde zenginler ve fakirler arasındaki farklılıkları arttıran yapıların çoğalmasına en hafifıyla kayıtsız kalmıştır.

## VI. Son Sözler

Nerede, hangi zaman diliminde, hangi ülkede, nerenin vatandaşı olarak, hangi dinde, hangi değerlerin işlerlikte olduğu bir toplumun içindeki hangi ailede, ne gibi kaynaklarla, hangi fiziksel özellikler ve hangi renk deri içinde doğduğumuz, kontrol edebileceğimiz değişkenler değil. Kanımca eğitimin amacı, yaşayan her insanın yaşam hikâyesini, kontrol edemediği değişkenlerin etkisinden kurtarmak ve kendi seçimleri ve sonuçlarının çerçevesinde bir temele ulaştırmak olmalı. Yapılan seçimlerin düzeyi ancak bu şartlar yerine geldiğinde, bireyin toplumuna ve dünyaya katkısıyla orantılı olarak değerlendirilebilir.

İnsanlığın aksiyolojik, yani değerlerle ilgili birikimi ile epistemolojik ve teknolojik dağarcığı, İnsan Hakları Bildirgesi'nin amaçladığı sonuçların hepsini, her birey için gerçekleştirebilecek düzeyde. Eğitimde amaçlarımızı yaşama katan istendik çıktıları, girdi, dönüşüm ve sonuçlar arası nedensellik ilişkileri kurmadan, dönüt-düzeltilme alt sistemleriyle sürekli denetlemeden elde etmek, bilimsel olarak olası değil. İnsanlığın altına imza attığı evrensel bildirgelerde, her bireyin doğuştan hakkı olan eğitim, oluşturduğu sonuçların belgelerde belirtilenlerle örtüşüklüğü oranında insan hakkı ihlâlini içerir veya dışlar.

Konuyla ilişkili olarak, eğitim içinde çalışan akademisyenlerin, yaptıkları çalışmalarda dağınık ve günün modası yönelimleri tercih yerine, evrensel olarak hangi insanlık sorunsalını hangi evrensel değerler çerçevesinde merkeze aldıklarını fark etmeleri ve zaman içinde birikik çalışmalarla paylaşabilecekleri sonuçlara ulaşmaları, ümitlerimizi pekiştirecektir. Sosyal ve siyasal çerçevede ise bilimden yararlanmadan, sistemleri kurarken bilimsel nedensellik ilişkilerini temel almadan, dönüt ve düzeltmeler ardışık sıralamaları ile sonuca gitmeye çalışmadan, kısa ve uzun zaman dilimleri içinde bilimsel bulguları temel alan değerlendirmeleri içermeyen, değişkenlerin rastgele bir şekilde bir araya gelerek istediğimiz sonuçları oluşturmasını beklemek, Alis'in kovuktan düşerken içtiği, sonuçlarını pek de kontrol edemediği sihirli şurubuna erişmeyi ümit etmek gibi bir durum olur. Bundan daha iyisini kesinlikle yapabiliriz.

Sorunların verilerle saptaması, çözüme yönelik ilk adımdır. Eğer altına imza attığımız evrensel ilkelerin yaşamı olumlayan değişiklikler getireceğini kabulleniyor ve her bireyin insan olma onur ve haysiyetine saygı gösteren kapsayıcı çerçevelere değer veriyorsak, gezegenimizde insanlığın amaç olarak belirlediği yaşamı yücelten süreçleri eğitimde ve eğitim ile oluşturabiliriz. Böyle bir yönelim elbette önceliklerimizi yeniden gözden geçirmemizi içeren büyük çabalar gerektirecektir. Kırk yılı aşkın süredir eğitim sorunları üzerinde çalışan bir kişi olarak, insanlığın hayal ettiği hedef ve tüm insanlığı kapsayıcı amaçların gerçekleştirilmesinde, eksen oluşturabilecek güce sahip bir sistem, kurum ve süreç olarak eğitime olan inancımı ve umutlarımı yinelemek istiyorum, davetinize teşekkür ediyorum, bilime katkılarınızla iftihar ediyorum.

### Kaynakça

- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York
- Estimates based on UNESCO Institute for Statistics data on education attainment (2011). HDRO updates of Barro and Lee (2010).
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. University Park Press.

- Feuerstein, R. (1985). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J. (Haz., 1991). *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. Freund Publishing House Ltd.
- Girod, R. (1980). Goals and results. UNESCO International Bureau of Education (Haz.) *Educational Goals* içinde. (s.123-144). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000047226>
- Halls, W. D. (1985). Contemporary issues in comparative education. Watson, K. ve Wilson, R. (Haz.). *A contemporary political and sociological analysis of educational opportunity in Western Europe, 1960-80* içinde. (s. 117-133). Croom Helm.
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2005). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116, 63-76.
- Husén, T. (1990). *Education and the global concern*. Pergamon Press.
- ISE World. (t.y.). *PISA 2018 Sonuçları Açıklandı*. <https://www.iseworld.org/tr/blog/pisa-2018-sonuclari-aciklandi/>
- Kazamias, A. M. (1966). *Education and quest for modernity in turkey*. University of Chicago Press.
- European Commission Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. (2009). *Key data on education in Europe- 2009 edition*. <https://bit.ly/46NqfPu>
- Markland, S. (1985). The Western European idea in education. Watson, K. ve Wilson, R. (Haz.). *Contemporary issues in comparative education* içinde. (s. 106-116). Croom Helm.
- MEB (2011). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010-2011*. [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2010\\_2011.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2010_2011.pdf)
- Koçak, M. ve Çobanoğulları, F. (2016). Alman eğitim sisteminde “Realschule” olarak adlandırılan okullar. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(14), 163-176.
- Multatuli (1900). *Verzamelde werken: II, minnebrieven, over vryen-arbeid in Nederlands indie, indrukken van den dag*. Elsevier.
- Multatuli (1900). *Verzamelde werken: IV, nog-eens: Vrye-arbeid in Nederlandsch indie, multatuli en zijne werken geschetst*. Arnhem-Nijmegen: Gebrs. E. and M. Cohen.
- OECD (2011). *Education at a glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>

- OECD Centre for Educational Research and Innovation. (1998). *Human capital investment: An international comparison*. <https://doi.org/10.1787/9789264162891-en>
- ÖSYM (2012). 2012-Lisans Yerleştirme Sınavları (2012-LYS) Sonuçları. <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-60607/h/2012-lyssayisabilgiler23072012.pdf>
- Papadopoulos, G.S. (1994). *Education 1960-1990: The OECD Perspective*. OECD.
- Programme for International Student Assessment. (2023, Aralık 8). *Wikipedia* içinde. [https://en.wikipedia.org/wiki/Programme\\_for\\_International\\_Student\\_Assessment](https://en.wikipedia.org/wiki/Programme_for_International_Student_Assessment)
- Roemer, J.E. (2000). Equality of opportunity. Arrow, K., Bowles, S., ve Durlauf, S. (Haz.) *Meritocracy and economic inequality* içinde (s. 17-32). Princeton University Press.
- Said, E. W. (1993). *Culture and imperialism*. Vintage Books: A Division of Tandom House Inc.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *TIMSS Türkiye Ön Raporu* [https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_12/10175514\\_TIMSS\\_2019\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu.pdf)
- The Task Force on Higher Education and Society (2000). *Higher education in developing countries: Peril and promise*. The World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/345111467989458740/Higher-education-in-developing-countries-peril-and-promise>
- UNESCO Institute for Statistics (2005). *Children out of school: Measuring exclusion from primary education*. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/oosc05-en.pdf>
- United Nations Development Programme [UNDP]. (1997). *Human development report 1997*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr1997encompletenostatspdf.pdf>
- Yıldırım, G. (1996). Değişen dünyada eğitimimiz: Olgular, seçenekler. Başak, O. ve Doltaş, D., (Haz.) *Eğitimimiz ve Türkiye 'de zorunlu temel eğitim* içinde. (s.73-89). İıcak Gazetecilik ve Matbaacılık A.Ş.
- Yıldırım, G. (1999). Değişen dünyada eğitimimiz: Olgular, seçenekler. *Eğitim ve Bilim*, 14(114), 39-52.



## Education and Human Rights

### Abstract

The contention articulated in the paper is that there is no society in this day of globalization, where the institution of education is systematized within a moral and ethical frame aligned with the requirements stated in universal documents of human rights, signed by member states. Four points are emphasized and demonstrated by quantitative world data, where violations of human rights permeate educational systems across and within countries. The first violation of human rights is related to the question of who is allowed to be educated. The second human right violation is related to the differences in the in the duration of compulsory education and educational opportunities that exist in our world. The third human right violation is related to whether educational systems are based on social class differences, perpetuating inequalities at the societal level, for example as instantiated by Continental Europe. Finally, the fourth human right violation is presented in relation to inequalities in the quality of compulsory education provided, where differences follow ethnic and racial demarcations, as instantiated by the United States of America. Furthermore, PISA and TIMSS evaluations, standardized university entrance exams in the case of Turkey, the percentage allocated to education from the GDP's of countries as well as their Gini indices are used to examine the proposed frame.

*Keywords:* global evaluation, education, human rights