



Eğitimde Eşitlik Politikalarının Amartya Sen'in Kapasite Yaklaşımı Açısından Analizi

Analysis of Equality Policies in Education in terms of Amartya Sen's Capacity Approach

Şermin KÜLAHOĞLU^a

^aUludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bursa, Türkiye.

Öz

Eğitimin demokratikleşmesi yönündeki sosyo-politik arayışlar, öncelikle herkese eğitim hakkı talebiyle başlamış, sonraki dönemlerde, herkese eşit muamele hakkı, yani eğitim alma hakkının, kişisel ve ailesel durumuna bağlı sonuçlarla engellenmemesi istenmiştir. 70li yılların sonunda ise şans eşitliğinden de öte, sonuçların eşitliğini hedefleyen onarıcı denge politikaları ve girişimler gündeme gelmiştir.

Bu çalışmada, eğitimde demokratikleşme arayışına ilişkin tüm bu değişimlerin, A. Sen'in, gerçek özgürlüklere atf yapan kapasite geliştirmeye odaklı eşitlik anlayışının hayata geçmesini ne ölçüde sağlayabildiği irdelenmiştir. Eğitimde eşitlik algısında, tarihsel süreç boyunca yaşanan gelişmelerin, eğitimde eşitsizlikleri ne ölçüde azaltabildiği sorusuna yanıt aranmıştır.

A. Sen'in kuramı, eğitim eşitsizliklerinin kaynağındaki frenleyici süreçleri incelemeye uygun bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Sen'in kapasite yaklaşımıyla, ölçülebilir değişkenler olarak görülmediği için değerlendirme dışına itilen, kilit roldeki faktörler, ölçülebilir analizler içine dahil edilebilmektedir.

Abstract

Socio-political quests toward the democratization of education started firstly with the demand for giving everybody the right to education; in later terms, it was demanded that the right to equal treatment, that is to say, the right to education should not be hindered by the outcomes related to their personal and familial statuses. Moreover, in the late 70's, beyond the chance equality, restorative balance policies and attempts aiming at the equality of outcomes came to the fore.

In this study, it was examined the extent to which all these changes related to the quest for democratization in education helped A. Sen's equality understanding focusing on capacity development and referring to real freedoms be put into practice. In the perception of equality in education, an answer was sought to the question 'To what extent did the developments having been experienced throughout the historical process decrease inequalities in education?'

A. Sen's theory provides an appropriate theoretical framework for examining the braking processes in the source of educational inequalities. With Sen's capacity approach, the key factors left out of evaluation on the grounds that they are not regarded as measurable variables can be included in measurable analyses.

Anahtar Sözcük

Amartya Sen
kapasite kuramı
eğitim reformları

Keywords

Amartya Sen
capacity theory
education reforms

Extended Abstract

Amartya Sen's capacity approach does not focus on what people possess but on what they can do and achieve with these resources actively. According to A. Sen, resource enhancing policies fall short of meeting people's needs; that's why, resources should be made functional to develop people's possibilities and opportunities to help them realize their own responsibilities. She emphasizes the functioning of possibilities and opportunities toward equalizing outcomes. In this context, she proposes the idea that the matter of equality in education should not be approached only from the perspective of presented formal rights; beyond this, their functionality should be questioned in terms of if they provide a person with the possibility, freedom and opportunity to realize what is valuable.

Socio-political quests toward the democratization of education started firstly with the demand for giving everybody the right to education; in later terms, it was demanded that the right to equal treatment, that is to say, the right to education should not be hindered by the outcomes related to their personal and familial statuses. Moreover, in the late 70's, beyond the chance equality, restorative balance policies and attempts aiming at the equality of outcomes came to the fore.

In this study, it was examined the extent to which all these changes related to the quest for democratization in education helped A. Sen's equality understanding focusing on capacity development and referring to real freedoms be put into practice. In the perception of equality in education, an answer was sought to the question 'To what extent did the developments having been experienced throughout the historical process decrease inequalities in education?'

The current status of democratization policies in education indicates that the conflicting togetherness of the continuing quests for chance equality and the persistent resistance of social inequalities in educational outcomes still continues. A. Sen's theory provides an appropriate theoretical framework for examining the braking processes in the source of educational inequalities. With Sen's capacity approach, the key factors left out of evaluation on the grounds that they are not regarded as measurable variables can be included in measurable analyses.

1. Giriş

Kapasite yaklaşımı, Hintli bilim insanı, Amartya Sen (2003, 2004, 2009, 2010) tarafından geliştirilmiştir. Ekonomi alanında yalnızca kaynak sunumuna dayanan, geleneksel ekonomik kalkınma anlayışını eleştiren hümanist bakış açısıyla 1998 yılında Nobel barış ödülüne layık görülmüş olan A. Sen, “eşitlik nedir?” sorusuyla ilgilenmiştir. A. Sen’ e (2003, 2004, 2009) göre eşitsizlikler, yalnızca kaynakların yetersizliğinden değil, daha çok işlevsizliğinden kaynaklanmaktadır. Kullanıma sunulmuş olan kaynaklar kadar, kişinin, bu kaynaklardan yararlanabilmek ve onları olanaklarını genişletmek için kullanabilmek açısından gerçek özgürlüğü üzerinde durulması gerekir. A. Sen’in yaklaşımında “kapasite düzeyi” değerlendirme ölçütü olarak alınır ve amaç, nihai olarak kapasiteyi artırmak olacaktır. Bu kavram, kuramın o kadar merkezindedir ki, birçok bilim insanı (Bonvin ve Farvaque, 2008; Olympio 2008) ve A. Sen kendisi, kuramı, ulaşılabilirlik açısından yaklaşım « *the capabilities approach* » olarak adlandırmışlardır.

Kapasite yaklaşımına göre, kişilerin eğitim alabilmeleri, sağladığı yüksek bilinçlilik sayesinde, seçeneklerini genişletmesi açısından çok önemli bir rol oynamaktadır. Kişinin temel eğitim hizmetlerini iyi bir şekilde alabilmesi, onun sosyal, siyasal veya kültürel süreçlere katılımcı olmasını kolaylaştırarak özgürleşmesine doğrudan katkı sağlayacak, kendisi ve toplum için değerli eylemlerde bulunabilme olanağı arttıracaktır. A. Sen (2004), eğitimin eşitsizlikle mücadeleye ve böylelikle toplumsal gelişme sürecine katkıda bulunduğuna dikkat çekerek, temel eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesini, bir ülkenin ilk sırada uygulaması gereken öncelikler olarak görmektedir.

A. Sen’in, işlevsel özgürlük anlamında sosyal adalet anlayışına ulaşıncaya kadar, **eğitim** tarihsel sürecinde çeşitli yaklaşımların ve reform girişimlerinin yer aldığı, farklı aşamalardan geçilmiştir. Bu çalışmada, eğitim tarihinin bu çeşitli aşamalarında, eşitlik kavramına bağlanan anlamlar ve eğitim politikaları gözden geçirilmiş, ardından daha demokratik ve adil bir okul arayışı sürecinde mevcut durum, A. Sen’in kapasite kuramı çerçevesinde irdelenmiştir.

2. Eğitim Alanında Demokratikleşme Arayışları

Eğitimin demokratikleşmesi üzerine 19. yüzyılda başlayan sosyo-politik arayışlar, üç farklı bakışın belirlediği, üç ayrı dönem ortaya çıkarmıştır: 1/ Herkes için eğitim hakkı ilkesi, 2/ Herkes için aynı okul ilkesi, 3/ Onarıcı denge politikaları dönemi (Blais, Gauchet et al. 2002).

Herkes Eğitim Hakkı (1850 sonrası)

Eğitimin demokratikleşmesi tartışmalarının ilki, eğitimin kapsadığı kitlenin genişletilmesi ve herkes için eğitim hakkı talebine ilişkin olmuştur. Herkes eğitilme hakkı sağlamak, eğitimde eşitlik olarak görülmüştür. Herkes yasalar karşısında eşit haklara sahip olduğuna göre, aynı şekilde eğitime ve eğitim hakkına da sahip olmaları gerekir (Blais, Gauchet et al. 2002). Böylece, eğitime girişte eşitlik talebi, eğitimin demokratikleşmesi mücadelesinde ilk adımı ve sonraki aşamada, parasız okul ve zorunlu eğitim talebi için temel oluşturmuştur.

20. yüzyılın başlarında, Avrupa okullarını birbirine paralel ama birbirine geçişi olmayan üç ayrı yapı temsil etmekteydi: 6-14 yaş arası halk için ilkokul, orta sınıf çocukları için ortaokul ve en üst sınıf mensuplarına ayrılmış olan kolejler. Ortaokul ve kolejler, temel eğitim sınıflarına kendi bünyelerinde sahipti. Böylelikle, sosyal sınıfların eğitimin başlangıcından itibaren birbirinden ayrışması düzenlenmekteydi. Bu düzenlemede şu noktaya dikkat çekmek gerekmektedir: Bu dönemdeki, herkes için eğitim hakkı düzenlemeleri, yalnızca herkesin gelişimi için kaygı duyan ilerlemeci politikaların sonucu olarak anlaşılmalıdır. Halk çocuklarının eğitimi için duyulan bu kaygı, aynı şekilde, halk sınıflarını, gelişmekte olan endüstri sektörü için kapsama alma ve geleceğin işçilerini eğitime amacına dayanmaktadır.

Herkes İçin Aynı Eğitim (1920 sonrası)

Eğitimin demokratikleşmesi sürecinde, herkesin eğitim görebilmesinden öte, herkese sosyal sınıf bağlamından olabildiğince bağımsız, gerçek bir sosyal gelişim şansı sağlayan, parasız ve zorunlu okul talebi, ancak 1910 lu yıllarda sonuçlandırılmıştır. Şans eşitliği ilkesine göre, herkesin eğitim alma hakkı, kişisel ve ailesel durumuna bağlı eğitim harcamalarının sonuçlarıyla engellenmemelidir. Toplum sosyal hareketliliği mümkün kılacak kurumlarını, örneğin okulu işe koşmalıdır. Kullanıma sunulan sürekli düzenlemelerle (*eğitim hakkı, en mağdur kesimlere de meslek kazandırma koşullarında eşitlik*) gibi «eğitimde adil rekabet» garanti altına alınmalıdır. Kişilerin kendi eğitim gidişatlarından sorumlu tutulmaları, az-çok benzer kılınmış eğitim fırsatları altında olmalıdır. Bu anlamda, 20. yüzyılın eğitimde demokratikleşme yönündeki gelişmelerinin, fırsat eşitliğinde önemli ilerlemeler ortaya çıkardığı söylenebilir.

1920’li yıllardan itibaren, “herkes için aynı okul” tartışmalarının, “en beceriklilerin (*sosyal kökenlerinden bağımsız olarak*) kazanılması” idealine bağlandığı görülür. Bir yandan «en iyilerin belirlenmesi» ve aynı zamanda “yeteneğe

açık kariyerler” projesi ile her bir yeteneğin, sosyal kökenden bağımsız biçimde geliştirilmesine önem verilmiştir. Özellikle 2. Dünya savaşı sonrasında, ekonomik büyüme ve yeniden yapılanma bağlamında, her sosyal sınıftan yetenekli öğrencilerin ortaya çıkarılmasına yönelik düzenlemeler öne çıkmıştır. Devamında, “*herkese eşit muamele*” idealinin bir sonucu (*veya bir uygulama aracı*) olarak, “*ortak gövde*” eğitimi gündeme gelmiştir (Maroy, 2006). “*Herkese eşit muamele*” ideali, öğretimde yapısal devamlılığı savunarak ve erken yaşta elemeye karşı çıkarak, belli bir başlangıç eğitimi boyunca, herkese aynı “*ortak gövde*” eğitimi ile eşit muamele sunulmasını ve ilk elemenin her çocuğa aynı eğitim koşulları sağlandıktan sonra uygulanmasını gerektirmiştir. Eşit muameleye bağlı olarak, öğrenciler arasında sosyal farklılıklardan daha çok, yetenek ve hak ediş farklılığının rol oynayacağı düşünülmüştür.

Avrupa ülkelerinin çoğunda, bu yeni eşitlik figürü önce ilköğretimde, daha sonra ikinci kademenin başlangıcında (Fransa’da tek tip kolej, İtalya’da *la scuola media*, İngiltere’de *comprehensive school*) herkes için aynı/tek okul olarak biçimlenmiştir.

Özellikle 50’li yıllarda “*herkes için aynı eğitim*” (ünik okul) projesinde, somut gelişmeler ortaya çıkmıştır: Önce 6-12 yaş arası tüm çocukları kapsayan aynı okul modeli yaratmaya yönelik, temel eğitim reformları yapılmıştır. Temel eğitim, herkes için eğitimi, ikinci kademenin ilk yıllarına kadar devam ettiren bir kitle eğitiminin ilk aşamasını oluşturmuştur. Sonrasında, farklı eğitim alanlarına ayırma konusunda 1960’lı yıllara kadar yaşanan deneyimler, farklı kökenden öğrencilerin ikinci kademenin başlangıcında da, ortak bir programda birlikte tutulmaları yaklaşımını destekleyen sonuçlar ortaya çıkarmış görünmektedir. 1970 li yıllardan itibaren yerleşmiş olan, ortaokulda da ortak gövde eğitimi sürdürme politikasında, herkese sosyal kökeninden bağımsız olarak, yeteneklerini ortaya koyma ve en yüksek statülü sosyal pozisyonlara geçebilme olanağı sağlanması amaçlanmıştır. Ortaöğretimde tek okul yapısında, ilk iki yıl gözlem aşamasıdır. Tüm öğrencilere, üçüncü yılda genel, teknik veya mesleki eğitim arasında bir yönelim belirlemeden önce kendilerini farklı disiplinlerde test etme olanağı verilir.

Bu proje, herkesin farklı beceri ve eğilimlere sahip olduğunu, bütünsel bir mantıkla göz ardı ederek, bir bakıma ilerlemeci amacından saptığı yönünde eleştirilere hedef olmuştur (Maroy, 2006). Bu eleştiriye karşı, ortaokulun bu aşamada güçlük çeken ve çoğunluğu mesleki eğitime yönlendirilecek olan öğrenciler için bir “*ilk karşılama*” niteliğinde olduğu savunulmuştur. Ortaokulun ikinci kademesi (*lise*), en parlak olanlarla, daha az başarılı öğrencileri ve en zayıf seçeneklere yönelecek olanları ayırıştırarak olan farklı eğitim alanı seçenekleri yer alacak şekilde düzenlenmiştir. Lise düzeyinde, çok sayıda hiyerarşi üreten eğitim alanı çeşitliliği ile daha karmaşık ve daha az şeffaf bir yapı içine girilmektedir. 70’li yıllarda, giderek büyüyen öğrenci kitlesi karşısında, ortaöğretimin ikinci kademesinin içyapısı daha karmaşık ve sosyal eleme mekanizmaları daha gizli ama daha gerçek hale gelmiştir (Dubet, 2004).

Eğitimde Onarıcı Politikalar (1970 sonrası)

“*Eşit muamele*” ilkesi, avantajsız kesimden gelen çocuklara eğitsel gelişim olanağı sağlamak konusunda yeterli olmamıştır. Okulun, “*en kırılğan*” konumdakileri yükseltme başarısını garantilemek için özel stratejiler bulmak gerekmiştir. Bu anlamda, eğitim politikalarını değerlendirme ölçütü olarak “*sonuçların eşitliği*” ilkesi gündeme gelmiştir.

1970’li yılların sonunda, eğitim alanında özel grupların farklılıklarına ve yerele uyum amaçlı, onarıcı politikalar ve girişimler benimsenmiştir. Fransa’da 1981’de “öncelikli eğitim bölgeleri” (*les zones d’éducation prioritaires*) buna bir örnektir. 1990’lı yıllarda, diğer ülkelerde de benzer düzenlemeler yaygınlaşmıştır. Sınırlayıcı koşullardan çok sayıda öğrencisi olan bu avantajsız çevre kurumlarına, onarma ilkesi adına, daha çok kaynak sağlanmaktadır. Eğitimin başlangıcındaki eşitsizlik durumlarını telafi etmek için kaynakları eşitsiz dağıtmanın doğru olduğu düşünülmüştür. Okul sorumlularına, eğitimde eşit sonuç projelerini, okulun içinde bulunduğu çevre halkının özelliklerine uyumlu kılma sorumluluğu yüklenmiştir.

Avrupa’da, son elli yılın siyasi söylemlerinde eğitim sisteminin demokratikleşmesi üzerine bir seri değişim gerçekleşmiştir. Eğitim alanında “*Sonuçların eşitliği*” ideali ve bununla çelişkili görülebilecek biçimde, “*beceri*” (*competence*) odaklı eğitim yaklaşımlarının yükselişi gözlenmiştir. Bu dönemde, birbiri ardına gelen politik düzenlemeler ve reformların temelindeki adalet ilkesi amaçlı yapılandırmalarda üç temel politika öne çıkmıştır: 1/Temel kazanımlarda eşitlik veya “*eşit temel*” ilkesine dönüş, 2/ Beceri öğretimine yönelme, 3/“*emansipasyon*¹ ve sosyal geçiş şansında eşitlik” hedefinin dile getirilmesi.

Sonuçların eşitliği ideali

Başarıyı değerlendirme zamanının, okula girişte veya okulda değil, daha çok bir okul döneminin bitiminde yer alma-

1. Bir toplumda uygulanan ayırıcı yasaların kaldırılması, vatandaşlık ve eşitlik haklarının verilmesi sonucu, aynı seviyede olma durumu, eşitlik anlamındadır. (Viki sözlük, TDK)

sı yönünde değişim ortaya çıkmıştır. Okulda demokratikleşme garantilenmek isteniyorsa, yalnızca girişte eşitliği amaçlamak yetmez, çıkışta da eşitlik gerekir (Salais ve Villeneuve, 2006). Sadece herkese başlangıçta sağlanan kaynaklarda adil olmayı (*şans eşitliği*) değil, öğrencilere belli bir eğitim dönemi sonucunda da somut eşitlik fırsatı sağlanmalıdır. Bu bağlamda, tüm öğrenciler için hangi okul veya alanda okurlarsa okusunlar, ortak öğrenme hedefleri tanımlanmıştır.

Sonuçların eşitliğine doğru bu geçiş konusuna iki farklı yorumla yaklaşılmıştır: Eleştirel bir bakışla, bu ilkenin yalnızca eşitlik kaygısıyla değil, ama temelde, eğitim sistemlerinin etkililiği çerçevesinde ortaya çıktığı üzerinde durulmaktadır. Böylece, eğitim politikalarında sorumluluk (*accountability*) mantığının, verimlilik (*performativity*) açısından uluslararası standartlara uydurulmaya zorlanması olarak görülebileceğine dikkat çekilmektedir (Salais ve Villeneuve, 2006). Olumlu bakış açısından, “*sonuçların eşitliği*” yaklaşımı, temel eğitimde sınıf tekrarının kaldırılması ve “*başarı okulunun*” yürürlüğe konması yoluyla, en azından, belli bir düzeye kadar elemeyi ve eğitsel rekabeti engelleyen, böylece ortak becerilerin kazanımını garantileyen düzenlemeleri ortaya çıkarmıştır (Dubet, 2004; Verhoeven, Orianne et al. 2007). Demokratik bir toplumun, ortak becerilerin öğretimine odaklı bir temel eğitim programını yürürlüğe koyarak, herkese toplumun bilinçli bir üyesi olma kapasitelerini geliştirme olanağı sağlaması gerektiği vurgulanmıştır (Walzer, 1997, p. 287). Sonuçların eşitliği ilkesi, eğitim sistemlerine, farklılıkları zayıflatma veya daha geç ayırıştırma düzenlemeleriyle, az çok eşitlikçi yapı kazandırmıştır (Verhoeven, Orianne et al. 2007).

Beceri odaklı eğitim yaklaşımları

Avrupa ülkelerinde “beceri (*competence*) odaklı eğitim yaklaşımları, 1980’li yıllarda eğitim alanına girdi (Drae-lants, 2006). otonomi ve kişisel öğrenme yollarını geliştirmeye yardımcı iletişim ve bilgi teknolojileri gibi gelişim araçlarından yararlanılarak, öğrenciyi becerilerini harekete geçirecek durumlar içine sokmak, kuram ve uygulamayı birleştirmek amaçlandı. Öğrencinin kişisel kapasitesini, bilgi depolamak için değil, bilgiyi karşılaşılabilecek durumlarda harekete geçirme yönünde geliştirmesine doğru bir yönelim ortaya çıkmıştır. Belli bir göreve bağlı çabalar olarak tanımlanabilen beceri kavramı, 80 li yıllardan itibaren, ekonomik alanda post-Fordist kapitalizmin yükselen esneklik ve yararlılık beklentileriyle yakından ilişkilidir. Beceriler her şeyden önce esnek ve hızla uyum sağlayan kişi nitelikleri kazandırma amacı ile yani daha çok teknik ve aracı yönüyle eğitim alanına girmiştir (Leter ve Mangez, 2008).

Bu şekilde ekonomide *hedeflenen kapasiteye göre yararlılık hedefleriyle değerlendirilen beceriler*, insan kaynakları kuramlarının meslek eğitimi alanında harekete geçirilmesi sonucunu yaratmıştır (Bonvin ve Farvaque, 2008). Becerilerin bu araçsal algılaması konusunda eleştirilere karşı, iyimser bir bakışla, beceri yaklaşımının geliştirici potansiyeline dikkat çekilmektedir.

Beceri yaklaşımlarının öne çıkması, gerçek dünyanın işleyiş biçimine uygun yeni okul çalışmalarının yürürlüğe konması ve bir bakıma akademik bilginin değer kaybetmesi sonucunu yaratmıştır (Leter ve Mangez 2008). Öğrenilenler ancak, uygulanabilirliği ile değerlidir (*Örneğin problem durumların çözümlenmesi*).

Sosyal gelişimde eşit şanslar

1990 lı yıllar, eğitimin “*eğitim sonrasına*” katkısı üzerine tartışıldığı dönemdir. “*Okulda adalet*” hedefine “*okul tarafından adalet*” hedefi veya okulun, adalet yönünden, toplumun bütününe katkı yapmasına önem veren politikalar eklenmiştir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel kökenini dikkate alan düzenlemeler önem kazanmıştır. Eğitimin okul sonrası adalet katkısı konusunda, eğitim programlarının, sosyal ve ekonomik gerçekliklere ve ekonomik beklentilere uyumsuzluğu eleştirilmiş, okul becerileri ile iş dünyasının talepleri arasında iletişimin gerekliliğine dikkat çekilmiştir (Dubet, 2004, s. 114). Buna karşılık, eğitimin iş dünyasının taleplerine bağlanarak “*metalaşması*,” adalet ilkesini kırılan hale getirme riskini ortaya çıkarmıştır (Donnay, 2005).

Eğitimde demokratikleşme arayışına ilişkin olarak buraya kadar irdelenen tarihsel süreç sonucu, günümüzde şu iki yönde değişime ulaşıldığı görülmektedir: Bir yandan, değerlendirmelerin eğitime girişte değil, ama belli bir eğitim düzeyinden çıkışta ve hatta sonrasında yer alması eğiliminin giderek yaygınlaşması yönünde bir değişim yaşanmıştır. Eğitimde demokratikleşme politikalarının günümüzde ulaştırdığı sonuçlara bakıldığında; ilk ve orta öğretimin kiteselleştiği ve gelişmiş ülkelerde yaş grubunun tümüne ulaşıldığı görülmektedir. Ancak, gelişmiş ülkelerde bile, ortaöğretimden mezun sınırlı bir grup yükseköğretime devam edebilmesi karşısında, yükseköğretim düzeyinde kiteselleşmeden söz edilememektedir. Yani şans eşitliği politikalarının çeşitliliğine rağmen, üniversite eğitimi kariyeri geniş biçimde, kişinin sosyo-kültürel kökeni tarafından belirlenmektedir. Bu durum, özellikle eğitime giriş öncesi ve okul dışında var olan eşitsizlikleri yansıtmaktadır. Sonuç olarak, eğitimde sosyal eşitsizliklerin azaltılmasına izin vermeyen sosyal yaşamın sınırlandırmaları günümüzde de önemli düzeydedir (Dupriez, Orianne et al. 2008, Ateş ve Burgaz, 2014).

3. Eğitimde Demokratikleşme Politikalarının A. Sen Kuramı Açısından Değerlendirilmesi

A.Sen'in kapasite geliştirme kuramı açısından bakıldığında, eğitim alanında eşitliğin yerleşmesi yönünde engeller iki yönde ortaya çıkmaktadır: 1/Eğitim dünyasında kilit roldeki yerel aktörlerin, örneğin öğretmenlerin, adalet ve eşitlik algıları ve eğitim reformlarına verdikleri anlam. 2/ Bu algılar ve uygulamalar üzerinde etkili olan yapılar (Draelants,2006)

Eğitim dünyasında kilit roldeki yerel aktörlerin (öğretmenler, *anne-babalar*), adalet ve eşitlik algıları ve eğitim reformlarına verdikleri anlam önemlidir. Yerel aktörlerin değişimleri onaylamasına ve desteğine ihtiyaç vardır. Ancak, yerel aktörlerin algılarının, reformları her zaman destekleyici nitelikte olmadığı gözlenmektedir. Öğretmenler, temelde ortak insanlık veya eşit saygınlık ilkelerini ve her öğrencinin okul başarısından ve eğitsel seçimlerinden bağımsız olarak eşit değerde olduğunu dile getirirler de, sonuçta eşitlik (özellikle sosyal gruplar arasında eşitlik) konusunda çekimserlik gösterdikleri gözlenmektedir (Dupriez, Orianne et al. 2008). Öğretmenler reformların uygulanabilirliğini değerlendirmek için genellikle temelde, reformların öğrenciler ve sınıf çalışmaları üzerinde gözlenen etkisini sorgularlar (Draelants, 2006). Sonuçta, okulun akademik ve sosyal kompozisyonu (eğitim gören kesimin eğitsel ve sosyal özellikleri) okuldaki eğitim süreçlerinin doğasını ve sonuç olarak öğrencilerin sahip olduğu bilginin nicelik ve niteliğini etkilemektedir. Yani öğrenmeler üzerinde, her okulun eğittiği öğrenci tipine bağlı olarak biçimlenen "kurum etkisi" söz konusudur.

Öte yandan, okulda kaynakların, öğrencinin "*istediği sonuç olarak amacına*" ne kadar hizmet ettiği üzerine odaklanan A. Sen'in (2009) kapasite kuramı, kurumsal ortamın, sonuçların eşitsizliğini güçlendirici iki yönde katkısına dikkat çekmektedir: Genel düzeyde -eğitim sisteminin "yarı pazar" yapısı- ve daha özelde her okulun iç dinamiği düzeyinde.

Okulun hiyerarşideki konumu, her okulu, dışa uyum (*hedef kitlenin beklentilerini karşılama ve yerel okul pazarında yer edinme*) ve iç (*kimlik ve organizasyon*) dinamikleri kavşağında, kendine özgü bir konum benimsemeye yöneltir (*Özgözcü*, 2017). Bu rekabetçi eylem mantıkları, eşitsizliğin sürdürülmesine, hatta güçlenmesine büyük ölçüde katkı yapmaktadır. Eğitim politikalarının kurum tarafından kabulü, kurumun proje ve önceliklerine (*eylem mantığına*), projeler de okul kimliğine ve pozisyonuna bağlıdır. Böylece eğer reform, okulun eylem mantığını ve kimliğini doğrulayan ve güçlendiren bir fırsat olarak algılanırsa, okul reform içinde yer almaya ve desteklemeye gönüllü olur. Tersine, bir reform, kurumun kimliği ve pozisyonu için tehdit edici olarak algılandığında, işleyişinin bozulmasını önlemek için, reformu engelleme, görmezden gelme eğilimi gösterir. Hiyerarşinin üst sıralarında yer alan okullarda öğretmen ekipleri, reformları destekleyen uygulamaları, hiyerarşide daha az avantajlı konumda yer alan okullar ise reformlar çizgisinde, geride kalan pedagojik uygulamaları benimsemektedirler. (Mangez ve Mangez,2007).

Sen'in (2009) kapasite yaklaşımıyla, ölçülebilir değişkenler olarak görülmediği için değerlendirme dışına itilen, kilit roldeki yerel aktörler, ölçülebilir analizler içine dahil edilebilmektedir. Eğitimin kilit aktörlerinin pozitif dönüştürücü çevresel faktör (*positif facteur of conversion environnemental*) olabilmesi için yeni bir çerçeve sunmaktadır. Kapasite kuramında, dönüşüm faktörleri kavramı hayatidir. Kişinin, içinde yaşadığı grubun ve onu çevreleyen ortamın özellikleri, kişinin işleyişi yönetme yeterliğini birlikte belirlerler. Bu yaklaşım, kapasiteler eşitliğini hedefleyen bir sürecin, dönüştürme faktörlerine odaklanması gerektiğini vurgular. Sen'in (2009) kapasite kuramı, okullar düzeyinde "mümkün olan alanı" nı genişletmek üzerine çok katmanlı bir analiz sağlamaktadır. Sen kuramı aracılığıyla, okulun öğrencilerine sağladığı kendine özgü avantajları/fırsatları ve engelleri incelemek ve okullar arası karşılaştırmalı analizler yapmak mümkündür (Verdier, 2001).

Türkiye gibi eğitimde eşitsizlik sorunlarının yoğun olduğu ülkelerde (ERG, 2017; Karan, 2017; MEB ODSGM, 2017; TEDMEM, 2016; Aydoğanoglu, 2014) kapasite yaklaşımı, daha gerçekçi adaleti destekleyici sonuçlar alma olanağı yaratabilir. Sen'in vurguladığı gibi, kaynak kıtlığı dolayısıyla ortaya çıkan eşitsizlik sorunları, kapasitelere yoğunlaşan kamu politikaları ile onarılabilir.

4. Sonuç ve Değerlendirme

Eğitimde demokratikleşme politikalarının tarihsel sürecinde, sürekli yinelenen eşitlik çabalarına tanık olunmuştur. Modern demokrasinin temeli olan şans eşitliği ilkesi yönünde, eğitim içinde ve sonrasındaki eşitsizliklerle savaşım, zaman içinde çok çeşitli reform girişimleriyle biçimlenmiştir. Eğitime girişte eşitlik sağlama politikalarından başlayarak, eğitim sürecinde eşit muamele ilkesi ve sonra onarıcı politikalar yoluyla, belli gelişmeler sağlanmış görülmektedir.

Eğitimde eşitlik taleplerinin sürekli değişimi sonucu, gündemde yeni eşitlik ilkeleri yer almaktadır: Sonuçların eşitliği, eşitlik haklarında özgürlük (emancipation), topluma katılımında eşitlik (integration), bilginin özgürleştirilmesi konularında demokratikleşme kaygıları ön plana çıkmış durumdadır. "Sosyal gelişimde eşit şanslar" ilkesi kapsamındaki bu

yaklaşım, A. Sen'in eşitsizlik sorununu kapasiteler açısından ele alan kapasite kuramıyla uyumluluk göstermektedir. Sen'e göre, kişilerin yapabilirlikleri (capability) arasındaki farklılıkların azalması için asıl hedef, insanların sosyal gelişiminde eğitim yoluyla eşit şanslar sağlanarak, özgürleştirilmeleri olmalıdır.

Ancak, bu yönde sınırlılıklar dikkat çekmektedir: reformların cesaretlendirdiği eğitim uygulamalarının, özgürlükçü potansiyeline rağmen, sosyal yapıların reformları biçimlendirmesi söz konusudur. Eğitimde eşitlik hedeflerinin saygınlığına karşın, temelindeki ilkelerin belirsizliği ölçüsünde, daha çok okulun eylem mantığına araç olarak savunulmaktadır. Okullar, eşitlik reformları çerçevesinde önerilen tedbirlere, yarı pazar ortamındaki çeşitli açılardan ayrılmış konumuna ve hitap ettiği kitlenin beklentilerine “duyarlılığı”na göre, eşitsiz düzeyde uyum göstermektedir.

Bu eşitsizlik sorunlarını, liberal politikaların genel haklar ve şans eşitliğiyle sınırlı oluşuyla ilişkilendirmek mümkündür. Sen yaklaşımı, hakların herkes için gerçek olanaklara dönüşümünü garanti etmesi gerektiği üzerinde durmasıyla bu politikardan ayrışır. Değerlendirme odağını kişilerin yararlandığı özgürlük alanına yöneltmeyi seçmiştir. Sosyal düzenlemeler karşısında bireylerin durumu, değer verdikleri yaşam projelerini sürdürme konusundaki özgürlüklerine bakarak anlaşılmalı çalışılmalıdır.

A.Sen, kişilere kendi değişimlerinin öznesi (agents) olmayı, sunulan kaynakları projeleri yönünde harekete geçirebilme olanaklarını genişletmeyi sağlayan politikaların gerekliliğine dikkat çeker. Eğitimde kaynakların, kişinin eylem kapasitesi üzerinde etkilerine ve okulun öğrencinin “istediği sonuç olarak amacına” ne kadar hizmet ettiği üzerine odaklanan A. Sen'in kapasite kuramı, sosyal eşitsizleri incelemeye çok uygundur. A. Sen'e (1999, s. 92) göre, bir eğitim sisteminde, yaşam boyu öğrenmeye yönelik devlet girişimleri, yapısı ve işleyişi ile kişinin ona ulaşma ve yararlanma özgürlüğünü (kapasite) genişleten özellikte olduğu ölçüde, en yüksek fayda ortaya çıkabilir. Eğitimin, fiilen sürdürülmekte olan yaşamlar üzerindeki etkisine yoğunlaşmak gerekmektedir. A. Sen (1993, ss. 210-211, 218-220), eğitimin kişinin “ilerleme ve sosyal katılım” hedefi yönünde gerçek özgürlüğünün artışına katkı yapma olanaklarını savunmaktadır.

5. Kaynaklar

- Aydoğanoglu, E. (2014). BM İnsan Hakları Bildirgesi'nde eğitim maddeleri bağlamında eğitimde “fırsat eşitliği” mi, “eğitim hakkı” mı? Eylül 2017: <http://politeknik.de/p6023/>
- Ateş, H. & Burgaz, B. (2014). Türkiye, ABD ve Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri ve Türkiye'deki Sistemin Geliştirilmesine İlişkin Öneriler. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23 (4), 1710-1722
- Blais, MC, Gauchet, M, & Ottavi, D (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard Éditions.
- Bonvin, J.-M. & Farvaque, N. (2008). *Amartya A.Sen. Une politique de la liberté*. Paris : Michalon.
- Draelants, H (2006). *Politiques d'éducation et changement institutionnel*. Université Catholique de Louvain : Thèse de doctorat non publiée.
- Dubet, F (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil, La république des idées.
- Dupriez V, Orianne J-F & Verhoeven M (Eds) (2008), *De l'école au marché du travail : l'égalité des chances en question*. Berne : Peter Lang.
- ERG (2017). *Eğitim izleme raporu 2016-17. İstanbul: ERG*
- Farvaque, N (2008) « Les apports de l'approche par les capacités de A.Sen pour penser l'action publique en éducation », in V Dupriez, J-F. İnsel, A. (2000) “Özgürlük Etiği Karsısında İktisat Kuramı: Amartya Sen'in Etik İktisat Öğretisi”, *Toplum ve Bilim*, sayı: 86, s. 7-21.
- Karan, U. (2017). *Görmezlikten gelinen eşitsizlik: Türkiye'de Romanların barınma ve eğitim hakkına erişimi. Temmuz 2017*, http://minorityrights.org/wp-content/uploads/2017/06/MRG_Rapor.pdf
- Letor C & Mangez E, (2008) « Tensions autour de la notion de compétence : une pédagogie invisible dans un contexte d'objectivation des résultats » in Dupriez V,
- Orianne J-F. et Verhoeven M (Eds), *De l'école au marché du travail : l'égalité des chances en question*. Berne : Peter Lang.
- Mangez, E & Mangez, C (2007) « La pédagogie : une affaire de classes sociales? » in V.Dupriez et G.Chapelle (Eds.), *Enseigner*: Paris : PUF.
- Maroy, C (2006) *Ecole, régulation et marché* Paris: PUF
- MEB ODSGM (2017). *İzleme değerlendirme raporu 2016*. Ankara: MEB.
- Olympio, N. (2008). *Mesure de l'égalité des chances des systèmes éducatifs à travers le rôle de l'environnement familial de l'étudiant : une comparaison internationale*, Mémoire de maîtrise de recherche en économie, Université de la Méditerranée.
- Özgülçü, S. (2017) Kurumsal İmaj, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi *Kastamonu Eğitim Dergisi. Mart 2017 Cilt:25 No:2*
- Salais, R.& Villeneuve, R, 2006, *Développer les capacités des hommes et des territoires en Europe*, Lyon, Anact).
- Sen, A (2003), *Evrensel Bir Değer Olarak Demokrasi, Liberal Düşünce*, Sayı: 32, ss.5-16.
- Sen, A. (2004). *Özgürlükle kalkınma* A.Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf Press. (cev.: Y. Alogan). İstanbul: Ayrıntı.
- Sen, A. (2009). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion.

Sen, A. (2010). *Kimlik ve şiddet: Kader Yanılsaması*. İstanbul: Optimist.

TEDMEM (2016). *2016 eğitim değerlendirme raporu. Temmuz 2017*, <https://tedmem.org/download/2016-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2010>

Verhoeven, M, Oriane, J.F. & Dupriez, V. (2007), Vers des politiques d'éducation capacitanes *Formation Emploi*, 98, 93-108.

Walzer, M (1997). *Sphères de justice*. Paris : Seuil.