



Seçkinci Eğitimi Meşrulaştırmak: Eğitimi Koşullu Geçişe Dayalı Kademelendirme¹

Legitimizing Elitist Education: Stratification of Education Based On Conditional Transition

Ayhan Ural²

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkiye eğitim sistemindeki eğitimin kademelendirilmesi ve bu kademeler arasındaki geçişlerin koşula dayandırılması uygulamaları üzerine bir çözümleme yapabilmektir. Betimsel nitelik taşıyan çalışmada, eğitim sisteminde uygulanan kademelendirme ve kademeler arası koşullu geçiş uygulamasının dayanakları ilgili alanyazın ile uluslararası -İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları-ve ulusal hukuk -Türkiye Cumhuriyeti Anayasaları ve ilgili diğer yasal düzenlemeler-metinlerine dayalı olarak çözümlenerek eğitim hakkı ve eğitimde fırsat ve olanak eşitliği kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Çalışmada, devletin benimsediği seçkinci eğitim uygulamalarının bir sonucu olarak gerçekleştirdiği eğitimde kademeler arası koşullu geçişteki kolaycı adalet arayışının yok ettiği eşitlikçi kamusal eğitimin inşası üzerine öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eşitlikçi Eğitim, Eğitim Hakkı, Eğitimde Kademelendirme, Kademeler Arası Geçiş.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the practice of tracking and stratification in schooling and the condition based transitions between the school's levels in Turkish educational system. In this study, which has descriptive characteristics, foundations of tracking and stratification in schooling and condition based transitions between the school's levels analyzed based on related literature and some international and national legislations and declarations (e.g., the Universal Declaration of Human Rights, the United Nation Convention on the Right of the Child, The European Convention on Human Rights, The UNESCO Convention Against Discrimination in Education, the European Court of Human Rights' decisions, the Constitution of the Republic of Turkey and related legislations) and the mentioned practices are associated to the context of the right of education and equal opportunities. The study proposes some suggestions on rebuilding an egalitarian public education system that has been eliminated by the simplified pursuit of justice on the condition based transitions between the school's levels resulted from the state adopted elitist educational system in Turkey.

Key words: equality in education, the right of education, stratification in education, condition based transition, conditional access in education.

¹ Bu çalışma, Gazi Üniversitesi ve Atatürk Araştırma Merkezi tarafından 16-18 Ocak 2014 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresinde sunulan bildiriden üretilmiştir.

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye, urala@gazi.edu.tr

Etkin bir yaşam sürdürmenin önemli bir aracı olarak kabul edilen eğitim, tarih boyunca farklı şekillerde tanımlanan bir kavramdır. Örneğin Antik Çağ düşünürlerinden Platon (1971) eğitimi ruhsal bir yükseliş olarak tanımlarken, Aristoteles (2008) bir tamamlanma süreci, Cicero (2012) ise insanlaşma olarak tanımlamışlardır. Onsekizinci yüzyıl düşünürlerinden Rousseau (2009) tarafından insanı doğaya ve doğasına hazırlamak şeklinde ifade edilen eğitim, Durkheim (1961) tarafından ise yetişmiş nesiller tarafından henüz sosyal hayat için olgun hale gelmemiş bulunan nesiller üzerinde yapılan her çeşit etki olarak tanımlamıştır. Önemli bir eleştirel eğitimci olarak bilinen Freire (2013) ise eğitimi, özgürleşme pratiği olarak tanımlamaktadır.

Eğitim kavramı üzerine yapılan bu kısa açıklamalardan da anlaşılacağı gibi eğitim bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimini ve uyumunu destekleyen, onu kültürleyerek sosyalleştiren bir süreç olarak değerlendirilebilir. Alanyazında genel kabul görmüş eğitim tanımlarından biri, Ertürk (1972) tarafından yapılan “eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” şeklindeki tanımdır.

Eğitim kavramına ilişkin özetlenerek sunulan yukarıdaki tanımlamalar, eğitimin bireysel ve toplumsal yaşam açısından önemini ortaya koymaya yeterlidir. Eğitime yüklenen bu önem, insanlık tarihinin farklı dönemlerinde farklı algılamalarla birlikte uygulamalara da farklı şekillerde yansımıştır. Özellikle Sanayi Devrimi’ne kadar geçen sürede toplumun bütün kesimleri için herhangi bir öğretim programına dayandırılmış örgütlü bir eğitim görme veya alma olanağı doğmamıştır. Bu döneme kadar gerçekleşen eğitim etkinlikleri, genellikle arz etmeyen, daha çok egemenlerin gereksinmeleriyle sınırlı tutulmuştur. Osmanlı Devletince 1824 tarihinde uygulamaya konulan, ilköğretimin sadece İstanbul için zorunlu hale getirilmesi (Akyüz, 1999), bu duruma bir örnek olarak gösterilebilir.

Düzenli bir okullaşma sürecinin temellerini atan Luther, Almanya’daki okul sistemini bir düzene koymaya çalışmış ve çocuklara okuma yazma öğretme işinde düzenli okullaşma üzerinde durmuştur (Cubberley 2004:323). Düzenli okullaşmaya ilişkin girişilen bu çaba Comenius (1967), Locke (2004), Rousseau (2009) ve diğerleri tarafından desteklenerek sürdürülmüştür.

Zorunlu temel eğitim, Birleşmiş Milletlerce 1948 yılında kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin (UN, 2013) 26. maddesinde; *...herkesin, insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef alan ve ...en azından temel safhalarında parasız olan eğitim hakkına sahip olduğu düşüncesine bağlı olarak evrensellik kazanmıştır.* 1960 yılında kabul edilen Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme (UNESCO, 2013) ile *...herhangi bir kişi ya da grubu herhangi bir tür ya da düzeyde eğitim görmekten yoksun bırakma ve herhangi bir kişi ya da grubu düşük düzeyli bir eğitimle sınırlama* olarak tanımlanan ayrımcılık yasaklanmıştır. 1989 yılında kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (UNICEF, 2013b) ile taraf devletler, *...çocuğun eğitim hakkını kabul ettiklerini ve bu hakkı fırsat eşitliği temeli üzerinde gerçekleştirmeyi taahhüt etmişlerdir.* Ancak genel olarak bütün toplumlar için evrensel barışın sağlanması, düşük olan okuma yazma oranlarını yükseltmesi, çocuk istismarının -çocuk işçiliği- önlenmesi ve ortak yurttaşlık

bilincinin geliştirilmesi gibi ortak işlemlere sahip olan ve temel bir insan hakkı olgusuna dayandırılan zorunlu eğitim anlayışı, farklı sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklere sahip toplumlarda farklı şekilde gelişme göstermiştir.

Yirminci yüzyılla birlikte temel bir insan hakkı olarak kabul edilerek uluslararası antlaşmalarla güvence altına alınmaya çalışılan eğitim, kitlesel bir nitelik kazanmıştır. Böylece sanayi devrimiyle birlikte yaygınlaşma eğilimi gösteren genel okul uygulaması, kamusal bir hizmet alanı olarak devletlerin temel görevleri arasında yerini almıştır. Sosyal devlet anlayışının gereği eğitimin kamusal bir hizmet olarak eşitlikçi bir anlayışla sunulmasının hedeflendiği genel okul uygulaması, toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizlikleri giderme aracı olarak da görülmeye başlanmıştır. Ancak eğitimin sosyal hareketlilik sağlayarak bu işlevi yerine getireceğine yönelik görüşlerin yanında, toplumsal sınıflar arasındaki mevcut eşitsizlikleri derinleştireceği iddiaları da ortaya konulmuştur. Özellikle eleştirel eğitim çevresince eğitim ve okulun egemenlerce ele geçirilmesinin olası sonuçları ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmuştur. Örneğin okul, Foucault (2013) tarafından iktidarın denetim aracı olarak görülürken, Althusser (2006) tarafından da iktidarın ideolojik aygıtı olarak tanımlanmıştır. Spring (1997)'in Ferrer ve Illich'ten aktardığı şekliyle okul, iktidarın fahişesi olarak betimlenmiş ve Freire (2013) tarafından da eğiten eğitilen hiyerarşisi yarattığı gerekçesiyle eleştirilmiştir.

Seçkin sözcüğü sözlük karşılığı olarak, bir toplumda saygın ve etkin mevkilerde bulunan ve toplumun eğitim, ekonomi, siyaset, askeriye, din, sanat vb. alanlarıyla ilgili etkinliklerin denetimini elinde tutan -kişi veya grup-, elit (TDK, 2013) şeklinde tanımlanmaktadır. Pareto (2005) ise seçkin kavramını en güçlü, en enerjik ve kötülük kadar iyiliğe de yeteneği olan şekilde ifade ederek, sözleri ters anlam kullanarak kuvvetlendirme -oxymoron- yolunu tercih etmiştir. Bir öğreti olarak kabul edilen seçkincilik ise halk yığlarının her türlü yaratıcı etkinlikten ve kendini yönetecek güçten, yetenekten yoksun olduğunu, seçkinlere gereksinimi bulunduğu düşüncesine dayandırılmaktadır. Genel olarak bakıldığında daha çok siyaset bilimiyle ilgili olan seçkincilik kavramının kökeni, toplumları seçkinlerin yönetmeleri gerektiği görüşü ile Platon (1971)'a kadar dayandırılmaktadır. Mills (1956) bir toplumdaki iktidar yapısı içindeki en etkili ve güçlü elit grupları, siyasi elitler, askeri elitler ve ekonomik elitler şeklinde gruplandırarak bunların koalisyon yapmalarından doğan duruma da iktidar seçkinleri adını vermektedir. Bu koalisyonun kurulmasındaki temel bağlardan birinin eğitim alanındaki fırsat eşitsizlikleri olduğu (Miliband 1969) ileri sürülmektedir. Bu düşünce, eğitim düzeyi ile siyasal katılım niteliği arasındaki ilişkiyi inceleyen Eroğlu (1999)'nun saptamalarıyla da doğrulanmaktadır. Pareto (2005)'ya göre ise toplumdaki en başarılıları seçkinler oluşturmaktadır ve çatışma Marksizm'de öne çıkarılan sınıf çatışmaları yerine seçkin azınlıkla seçkin olmayan çoğunluk arasındadır. Yönetici sınıf kavramlaştırmasıyla öne çıkan Mosca (1939) da azınlığın çoğunluğu yönetebilmesinin nedeninin azınlığın örgütlü olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bottomore (1990) tarafından, hanedan seçkinleri, orta sınıf, devrimci aydınlar, sömürge yöneticileri ve ulusçu önderler şeklindeki yapılan sınıflandırma, seçkinler konusunun karmaşıklığını ortaya koymaya yetmektedir.

Bu çerçevede çalışmanın amacı, Türkiye eğitim sisteminde uygulanmakta olan eğitimin kademelendirilmesi ve bu kademeler arasındaki geçişlerin koşula dayandırılması üzerine bir çözümleme yapabilmektir.

YÖNTEM

Betimsel nitelik taşıyan çalışmada, eğitim sisteminde uygulanan kademelendirme ve kademeler arası koşullu geçiş uygulamasının dayanakları, ilgili alanyazın ile uluslararası *-İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararı-*ve ulusal hukuk *-Türkiye Cumhuriyeti Anayasaları ve ilgili diğer yasal düzenlemeler-*metinlerine dayalı olarak çözümlenerek eğitim hakkı ve eğitimde fırsat ve olanak eşitliği kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir.

TARTIŞMA

Sosyal devlet ilkesini benimsemiş olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti temel bir insan hakkı olan eğitim hakkını, imza koyduğu uluslararası sözleşmeler ile iç hukuktaki düzenlemelerle yasal güvence altına almıştır. Eğitim hakkı Anayasanın 42. maddesinde, kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı, ilköğretimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu (TBMM, 2013) şeklinde düzenlenmiştir. Eğitim hakkının kullanımına ilişkin ayrıntıların yer verildiği Temel Eğitim Yasası'nda (MEB, 2013) ise eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin tanımlanmasıyla eşitlikçi bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Türkiye'de ağırlıklı bir bölümü kamusal hizmet olarak üretilen ve sunulan eğitim, kademelendirilmiş bir şekilde sunulmaktadır.

Eğitimi kademelendirmenin temel gerekçesi, bireye kapitalist yaşam biçimince üretilen statülere uygun yeterlikler kazandırabilmektir. Kapitalist ideolojinin yarattığı işbölümü anlayışı ekonominin gereksinim duyduğu çalışma alanlarını da içermektedir. Eğitimin bireyi yaşama hazırlama işlevi, kapitalist yaşam biçiminin seçenekleriyle sınırlı tutularak her düzeydeki okul, çalışma -iş- yaşamının gerektirdiği biçim ve içerikte yapılandırılmıştır. Bu uygulamanın doğal sonucu olarak da okullar kademelendirilerek kademeler arasındaki geçişler koşula bağlanmıştır.

Coombs ve Ahmed (1974)'e göre yapılandırılmış eğitim; oldukça kurumsallaşmış, kronolojik olarak kademelendirilmiş, hiyerarşik olarak yapılandırılmış ilkokuldan üniversiteye kadar olan eğitim sistemidir. Birleşmiş Milletlerce, eğitim istatistiklerinin ve karşılaştırılabilir göstergelerin toplanması, derlenmesi ve bunların gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde sunumu için uygun bir araç olarak tasarlanan eğitim seviyesi ve alanlarına göre eğitim programlarının sınıflandırılmasında uluslararası karşılaştırılabilirliği sağlamayı amaçlayan gelişmiş bir tanımlar seti ile kriterleri (ISCED, 2013) geliştirilmiştir. Bu kriterlerin kullanılmasıyla eğitim sistemleri için yapılan sınıflandırma aşağıdaki gibidir:

Okul Öncesi Eğitim,
Temel Eğitimin İlk Aşaması,
Temel Eğitimin İkinci Aşaması,
İleri Ortaöğretim,
Ortaöğretim Sonrası Üniversite Derecesinde Olmayan Eğitim,
Yükseköğretim İlk Aşaması -Bir İleri Derecede Araştırma Niteliğine Doğrudan Ulaştırmayan Eğitim-,
Yükseköğretim İkinci Aşaması -Bir İleri Derecede Araştırma Niteliği Kazandıran Eğitim-.

Bu sınıflandırmadan da anlaşılacağı gibi eğitim sistemleri Churchman (1968) tarafından yapılan sistem tanımlamasına uygun olarak, belli bir amacı gerçekleştirmek için birlikte çalışan ve birbirlerini etkileyen parçalardan oluşan bir bütündür. Eğitim sisteminde yer alan her düzeydeki okullar ise sistemin bütünlüğü içerisinde belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi ya da amaçların eyleme dönüştürülmesini sağlayan sistemin en kritik ve en etkili alt sistemleridir(Bursalıoğlu 1999). Bu niteliklerinden dolayı Başaran (1996), okulları eğitim sisteminin temel sistemleri olarak tanımlamaktadır.

Türkiye'deki örgün eğitim sistemi, okulöncesi kademesi, dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan ilköğretim kademesi, ortaöğretim kademesi ve yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır(MEB 2012). Bu kademelendirmenin yükseköğretim kademesine kadar olan kısmında genel olarak benimsenen ölçüt çoğunlukla Piaget (1952) tarafından ortaya konulan çocuğun bilişsel gelişim dönemleridir. Çocuğun bilişsel gelişim dönemlerinin esas alındığı eğitimi kademelendirme, kademeler arası geçiş koşula bağlanmadığı sürece, masum bir uygulama olarak kabul edilebilir. Ancak Türkiye eğitim sisteminde özellikle ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçişte kullanılan kademeler arası geçişi koşula bağlama uygulaması, temel insan haklarına aykırı bir uygulama olarak uzun yıllardan beri varlığını korumaktadır. Eşitsiz ve ayrımcı bir uygulama olarak meşrulaşan bu durum sürdürülerek bireyin eğitim hakkını kullanmasını ortadan kaldıran bir uygulamaya dönüştürülmüştür. Türkiye eğitim sisteminde özellikle temel eğitim alt sisteminin kademelendirilmesinde öğrencilerin bilişsel gelişim farklılıkları (Tebliğler Dergisi 2013) esas alınmıştır. Buradaki en önemli dayanak ise öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasındaki farklılardır. Oysa eğitimde bireysel farklılıkları doğal kabul etmek çağdaş ve demokratik eğitimin temel ilkelerinin (Bilgen 1994) başında yer almaktadır.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını esas olarak yapılandırılan bir temel eğitim sürecinde öğrencinin bütünsel gelişiminin esas alındığı öğretim programı, çağ nüfusunun ortak, eşit, genel ve sürekli bir eğitim almasına olanak sağlamaktadır. Bütüncül bir temel eğitim sürecinde öğrencilerin farklı ilgileri aynı program içinde seçmeli dersler ve ders dışı -okul içi- etkinliklerle desteklenebilir. Çağdaş bir temel eğitim sürecinde kullanılan öğretim programı, öğrenciler arasındaki barış, dayanışma, işbirliği ve paylaşma gibi toplumsallaştırıcı duyguları destekleyerek gereksiz bir yarışma ortamı yaratmaktan uzak değildir. Ural (2004) tarafından, bireyselleşmeyi yok ettiği gibi toplumsallaşmanın da önemli bir engeli olarak betimlenen yarışmacı eğitim anlayışı -bireyin farklılık, yeterlik ve olanaklarını kullanarak kendini ifade edebilmesini gerçekleştirmeyi açık bir hedef olarak ortaya koyarak bireyi diğerlerinin

yetersizliklerinden yararlanarak öne çıkartmayı örtülü bir amaç olarak benimsenmesi- eğitimin kademelendirilmesiyle desteklenen bir anlayışa dönüşmektedir. Öğrenci, kademelendirilmiş eğitim sistemi içerisinde etkinliklerini sürekli bir öne geçme duygusuyla örgütlemeye yöneltilmiştir. Eğitim sisteminde yarışma olgusunun yüceltilmesi, sınavlarda artış, akademik başarıyı önceleyen bir anlayış, bireyin tek yönlü değerlendirilmesi anlayışı, benlik gelişimini engellenmesi, toplumsal soyutlanma, yoksun bırakılma, özgeci davranıştan uzaklaşma, özgürlüklerin kısıtlanması ve çocuk gönencini tehdit gibi sonuçları da beraberinde getirecektir (Ural, 2006; Ural, 2012a). Freire (2013) tarafından *bankacı eğitim modeli* olarak ifade edilen bu yönelimle, öğrenciler kendilerine dayatılan edilgen rolü ne kadar kapsamlı bir şekilde kabul ederlerse, dünyayı nasılsa öyle benimsemeye, kendilerinde yığılma malzeme halinde biriktirilen kısmi bir gerçeklik görüşünü kabule o kadar yatkın olacaklar ve kendilerine yüklenen yığılma malzemeyi istiflemekle ne kadar meşgul olurlarsa, dünyanın dönüştürücüleri olarak müdahale etmeleri halinde oluşacak eleştirel bilinçleri o kadar güdük bırakılacaktır. Türkiye’de kademelendirilmiş eğitim sistemi içinde koşullu geçişe maruz bırakılan sınav ve yarışma sarmalındaki çocukluk (Ural, 2013), her düzeydeki egemenin kullanımına uygun hale getirilen bir eğitim anlayışıyla -mario eğitim modeli (Ural, 2011)- engelsiz sömürülecek bir varlığa -metaya- dönüştürülmektedir.

Türkiye eğitim sistemindeki okullar, öğrenci kabul koşullarını görünürde öğrencilerin akademik başarı ölçütüne göre gerçekleştiriyor olsa da sınıflamanın toplumsal sınıf değişkenine göre yapıldığı açık bir gerçekliktir. Özellikle son dönemlerde yapılan uluslararası düzeydeki öğrenci başarılarının değerlendirilmesi çalışmalarında (OECD, 2013) öğrencilerin sosyo-ekonomik koşullarının başarıları üzerinde önemli bir belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, kademeler arası geçişin koşula bağlanmış olduğu kademelendirilmiş okulların toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizlikleri yeniden ürettiği savını somutlayan önemli bir göstergedir. Lewis (1959) tarafından işaret edilen yoksulluk kültürü, kademeler arasındaki geçişin koşula bağlandığı okullarla yeniden üretilen bir döngüye dönüşebilmektedir. Ayrımcı ve eşitsiz eğitimden beslenen bu döngünün derinleştirdiği yoksulluk, giderek artan ölçülerde küreselleştirici süreçlerin ve bu süreçlerin dinamiğini oluşturan neoliberal politikalarından da beslenerek (Özbudun, 2002) alt toplumsal sınıflar için yaşamsal bir tehdit olarak süreklilik arz eder. Türkiye eğitim sistemindeki ayrılmış okullarda farklı toplumsallaşma ve özneleşme süreçlerinin gerçekleşmesi biçiminde kendini gösteren ayrışma ve ayrıştırıcı süreçler, mezunların sonraki eğitim kurumlarına, işe ve yerleşim yerlerine dağılımlarıyla yeniden üretilmektedir (Ünal ve diğerleri, 2010).

Kademelendirilerek kademeler arası geçişin koşula bağlandığı eğitim sisteminin ürettiği yarışma olgusu, Lewincki ve diğerleri (1999)’nin de belirttiği gibi bireyi atılganlığın - girişimciliğin- yüksek, işbirliği yapmanın düşük olduğu bir duygu ve davranış sarmalı olarak betimlenen rakip tarzına yönelmektedir. Yarışı kazanmayı önceleyen böyle bir eğitim sistemi hızla ve tehlikeli bir şekilde, soru sordurmayan, merak ettirmeyen, eğlendirmeyen, düşündürmeyen, sorgulatmayan, öznel yargılara olanak sağlamayı nesnel yargılara hapseden, sürekli yanıt vermeye yönelimli bir eğitim sistemine evrilir. Bu tehlikeli dönüşümün en somut örneği Türkiye eğitim sisteminin -1980-2014 yılları arası dönemde özellikle de 2002’den günümüze- temel eğitim alt sistemine yapılan bilimsel müdahalelerdir. Yarışma duygusunun

bu denli yükseltildiği bir temel eğitim sürecinden geçerek eleştirel düşünme yeterliği kazanamayan birey -çocuk- temellendirilmemiş savlar ve önyargılarla hareket edeceğinden yetişkinlik döneminde de kendisini üretme ve eğitim hakkı ihlallerine karşı koymada başarılı olamamaktadır.

Türkiye’de eğitimin kademelendirilerek kademeler arası geçişin koşula bağlanması, kamusal eğitimi kusurlu kamusal eğitime (Ural 2012b) dönüştürmüştür. Kusurlu kamusal eğitim, eğitimi eşitsiz ve ayrımcılık içeren niteliğiyle seçkinici eğitime dönüştürmektedir.

SONUÇ

21. yüzyılda, 19. ve 20. yüzyılın koşullarına uygun olarak doğan ve yaşam alanı bulan bir temel eğitim anlayışını devam ettirmek oldukça önemli insan hakkı ihlalleri yaratmaktadır. Zorunlu temel eğitimin 12 yıl ve üzerine çıkarılmasının yaygın olarak benimsendiği 21. yüzyılda, eğitimi kademelere ayırmanın da herhangi bir anlamı ve savunulur yanı kalmamıştır. Eğitim hakkının güvence altına alındığı bir dönemde artık hiçbir gerekçe, bireyin eğitim sistemi dışında bırakılmasının ve/veya ayrımcı bir eğitime de tabi tutulmasının dayanağı olarak ileri sürülemez.

Okulları kademelendirerek kademeler arasındaki geçişleri koşula bağlayarak meşrulaştırmak, okul yöneticilerini sınıfları kademelendirmeye, öğretmenleri de sınıf içindeki öğrencileri kademelendirmeye yöneltecek mesajlara dönüşebilmektedir. Kapıcı çocukları sınıfı (Radikal 2012) ve Roman öğrenciler ayrı sınıfa (Hürriyet, 2013) şeklindeki iddiaların ulusal basında yer bulması bu endişeyi güçlendirmektedir.

Her toplumda bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılamak amacıyla örgütlenen eğitim sistemleri bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Böylece sistemi bir bütün olarak oluşturan parçalar, örgütün amacını gerçekleştirmek için birlikte çalışırlar ve birbirleriyle etkileşimde bulunurlar. Bu etkileşim, sistemin önemli bir özelliğidir ve sistemi bir *parçalar yığını* (Sarıaslan, 1984) olmaktan kurtarır.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin (Dutertre, 2007), *...devlet, yetki alanındaki herkese belli bir zamanda mevcut olan eğitim kurumlarına erişim hakkı vermelidir* şeklindeki kararı ile Konya İl İnsan Hakları Komisyonunun, *öğrenciyi nota göre sınıflamanın insan hakları ihlali sayılması* (Zaman, 2007) kararı, her düzeydeki eğitim hakkının ihlalinde konunun yargı sürecine taşınabilmesi için önemli evrensel ve ulusal hukuki dayanak olarak kullanılabilir. Ayrımcı, eleyici, yarışmacı ve seçkinici eğitim anlayışına dayalı olarak eğitim hakları elinden alınan bütün öğrencilerin evrensel sesi olarak tanımlanabilecek Barbiana Öğrencilerinden Mektup (1975) adlı eserdeki öğrenci mektuplarından aşağıya alıntılanan ifadelerin, eşitlikçi bir kamusal temel eğitimin üretilmesi için son çağrı olması umulur.

Sevgili Öğretmenim.

*Her halde beni hatırlamazsınız.
Sınıfta bıraktığınız öğrencilerin sayısı o kadar çok ki.
Oysa ben sizi, meslektaşlarınızı, eğitim diye adlandırdığınız bu işi ve sınıfta
bıraktığınız bütün çocukları defalarca düşündüm.
Bizleri tarlalara, fabrikalara sürüyor sonra da unutup gidiyorsunuz.*

Neoliberalizm ve neomuhafazarlığın bütün kuşatıcı etkilerine rağmen eşitlikçi kamusal eğitimi kurarak, eğitimdeki mevcut, eşitsiz ve ayrımcı uygulamaların önüne geçilebilir. Ancak unutulmamalıdır ki eşitlikçi kamusal temel eğitimi yeniden kurabilmek, kapitalist değerler sistemiyle bağdaşmayan (Buğra, 2009) bir nitelik gösterdiği için oldukça zor bir süreçtir. Bu zorlu süreç başarıyla gerçekleştirildiğinde eğitimin işlevi bireyi *yaşama* hazırlama adı altında işe hazırlamaktan bireyin özgürlük ve özgünlüğün geliştirilmesine dönüşerek onu kendi yaşamını kapitalist yaşam biçiminden bağımsız olarak üretebilme yeterliğine ulaştırır.

Erişimi kısıtlanmamış, öğretim programı bilimsel, ortamı bütün gereksinimleri karşılayabilen ve işleyişi uygun yeterliklere sahip işgörenlerce yapılabilecek *iyi temel eğitim* (Ural, 2009) anlayışına dayalı yapılandırılan bütüncül okul; bireyi, Fromm (2003)'un yeni insanın özellikleri olarak belirttiği *olabilmek* için *sahip olmak* kökenli tüm davranış biçimlerinden vazgeçirmeye hazırlanılan yer olmalıdır.

İvedi olarak Türkiye eğitim sisteminde egemen olan okulların kademelendirilmesi ve kademeler arası geçişin koşula bağlanması uygulamalarına son verilmelidir. Uygulamaya konulan ayrımcı ve eşitsiz eğitim politikalarının ürettiği seçkinlerce gerçekleştirilen eğitimde kademeler arası koşullu geçişteki kolaycı adalet arayışı tartışmaları eşitlikçi kamusal eğitimin inşasını geciktirmekten başka bir işe yaramamaktadır. Daha çok seçkinlerce -sömürge yöneticilerince (Bottomore, 1990)- yürütülen bu içi boş yapay tartışmaların, eğitim hakkının ya tamamen ellerinden alınarak ya da niteliği düşük okul kademelerine kabul edilerek bedelin ödendiği alt toplumsal sınıfların eşitlikçi kamusal eğitim umutlarıyla hiçbir ilişkisi yoktur.

Türkiye'de yaşamsal bir soruna dönüştürülen eğitimi kademelendirerek kademeler arası geçişi koşula bağlama konusunda tüm tarafların özellikle de eğitim bilimci, politika üretici ve uygulayıcıların ortak sorumluluğunda olan çözüm üretme süreci, La Fontaine (2007)'in Öğretmen ile Çocuk adlı masalındaki mesaja -Sen Nehri'nin kıyısında güle oynaya koşarken suya düşen çocuğu kurtarma girişimiyle azarlamaya başlayan öğretmene yönelik söylediği *...be mübarek adam, önce kurtar çocuğu sonra çekersin söylevini-* kulak vermeyle başlatılabilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Althusser, L. (2006). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (Çev.: A. Timurtekin). Ankara: İthaki Yayınları
- Aristoteles. (2008) *Eğitim üzerine*. (Haz.: J. Burnet, Çev.: A. Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.
- Milani, D. L. (2012). *Barbiana öğrencilerinden mektup*. [Sobrieta Felice]. (Çev. S. Karaca ve B. Özen). İstanbul: Kaldıraç Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bilgen, H. N. (1994). *Çağdaş ve demokratik eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bottomore, T. (1990). *Seçkinler ve toplum*. (Çev.: Erol Mutlu). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Buğra, A. (2008). *Kapitalizm, yoksulluk ve Türkiye’de sosyal politika*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Churchman, W. C. (1968). *The systems approach*. New York: Dell Publishing Company.
- Cicero, M. T. (2012). *Stoacıların paradoksları*. (Çev.: C. Ü. Keyinci ve S. G. Kalaycıoğulları). Ankara: İmge Kitabevi.
- Comenius, J. A. (1964). *Büyük didaktika*. (Çev.: H. A. Aytuna). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Coombs, P. H., ve Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cubberley, E. P. (2004). *Eğitim tarihi*. (Çev.: E. Noyan). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Durheim, E. (1961). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: Free Press of Glencoe.
- Dutertre, G. (2007). *Avrupa insan hakları mahkemesi kararlarından örnekler*. Ankara: Avrupa Konseyi Yayınları
- Eroğlu, C. (1999). *Devlet yönetimine katılma hakkı*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Ertürk, S. H. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Faucault, M. (2013). *Hapishanenin doğuşu*. (Çev.: M. A. Kılıçbay). Ankara: İmge Kitabevi.

- Friere, P. (2013). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev.: D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fromm, E. (2003). *Sahip olmak ya da olmak*. İstanbul: Arıtan Yayınları.
- Hürriyet (2013). *Roman çocuklar tek sınıfta iddiasına yalanlama*. [Hürriyet Gazetesi]. 26 Eylül. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/24795395.asp> Erişim: 28 Kasım 2013.
- ISCED (2013). International standard classification of education. www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx Erişim: 12 Aralık.
- La Fontaine, J. D. (2007). *Masallar*. (Çev.: S. Eyüboğlu. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Lewicki, R. J. ve diğerleri. (1999). *Negotiation*. San Francisco: Irwin McGraw-Hill.
- Lewis, O. (1959). *Five families: Mexican case studies in the culture of poverty*. USA: Basic Books Inc.
- Locke, J. (2004). *Eğitim üzerine düşünceler*. (Çev.: H. Zengin). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- MEB (2012). *İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun*. Milli Eğitim Bakanlığı. Kanun No.6287. Kabul Tarihi: 30.03.2012
- MEB (2013). *Temel eğitim yasası*. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> Erişim: 25 Kasım.
- Miliband, R. (1969). *The state in capitalist society*. London: Quartet Books.
- Mosca, G. (1939). *The ruling class*. New York: Mcgraw-Hill Book Company.
- OECD (2013). *Programme for international student assessment*. www.oecd.org/pisa/ Erişim: 30 Aralık.
- Özbudun, Sibel. (2002). “Küresel bir yoksulluk kültürü mü?”. Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları. (Editör: Y. Özdek). TODAİE Yayın No: 311. s.53-69. Ankara.
- Pareto, V. (2005). *Seçkinlerin yükselişi ve düşüşü*. (Çev.: M. Z. Doğan). İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.
- Piaget, J. (1952). *Origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Platon (1971). *Devlet*. (Çev.: S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Radikal (2012). *Kapıcı çocukları ayrı sınıfa gönderildi mi?* [Radikal Gazetesi]. 28 Eylül. www.radikal.com.tr/egitim/kapici_cocuklari_ayri_sinifa_gonderildi_mi-1101999
Erişim: 28 Kasım 2013.
- Rousseau, J. J. (2009). *Emile - ya da eğitim üzerine*. (Çev.: Y. Avunç. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Sarıaslan, H. (1984). Sistem analizinin temelleri. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 39(1).51-63.
- Spring, J. (1997). *Özgür eğitim*. (Çev.: A. Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- TBMM (2013). *Anayasa*. Türkiye Büyük Millet Meclisi. www.tbmm.gov.tr/anayasa.htm
Erişim: 29 Aralık.
- TDK (2013). *Sözlük*. Türk Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr Erişim: 28 Kasım.
- Tebliğler Dergisi (2013). *İlköğretimde yöneltme yönergesi*. Eylül. Sayı:2552.
- UN (2013). *İnsan hakları evrensel bildirgesi*. www.un.org/en/documents/udhr/ Erişim: 21 Kasım.
- UNESCO (2013). *Eğitimde ayrımcılığa karşı uluslararası sözleşme*. www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF Erişim: 22 Kasım.
- UNICEF (2013). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html
Erişim: 14 Kasım.
- Ural, A. (2004). Yarışmacı eğitim anlayışının eleştirisi. *Üniversite ve Toplum*. 4(1).
- Ural, A. (2006). *Hafif ağır denenceler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ural, A. (2009). Good Elementary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1249-1254.
- Ural, A. (2011). Mario eğitim modeli. *Eleştirel Pedagoji*. 13.
- Ural, A. (2012a). *Bir ikilem: Eğitimde rekabet*. içinde 2.Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı. 10-14 Temmuz. Atina.
- Ural, A. (2012b). Kusurlu kamusal eğitim. *Eleştirel Pedagoji*, 23
- Ural, Ayhan. (2013). *Yarışma ve sınav sarmalındaki çocukluk*. Ulusal Eğitim Felsefesi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi. 21-22 Kasım. Ankara.
- Ünal, L. I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güncör, S., Aylar, E. ve Çankaya, D. (2010). Eğitimde Toplumsal Ayrışma. 30.05.2013 tarihinde

<http://egitim.hurriyet.com.tr/haberler/30.07.2010/egitimde-toplumsal-ayrisma-artiyor.aspx> adresinden erişilmiştir.

Zaman (2007). *Öğrenciyi hotuna göre 'sınıf'landırmak insan hakları ihlali bayıldı*. [Zaman Gazetesi]. http://www.zaman.com.tr/gundem_ogrenciyi-notuna-gore-siniflandirmak-insan-haklari-ihlali-sayildi_604875.html Erişim: 31 Aralık 2013.