

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi

CRES JOURNAL Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim Hakemli Dergi

Open Access Peer-Reviewed Journal

ÖZEL SAYI: EĞİTİM EŞİTSİZLİĞİ

SPECIAL ISSUE: EDUCATIONAL INEQUALITY

e-ISSN: 2718-0808

Derleme / Review *Derleme / Review*

Bilim sermayesi perspektifinden fen eğitiminde
eşitsizlik
Inequality in science education from a science
capital perspective

Elif Güven Demir, [PDF](#)

Eğitimde fırsat eşitsizliğinin nedeni olarak okul /
öğretmen etkisizliği ve aile katılımı
School / teacher ineffectiveness and parent
participation as a matter of unequal educaional
oppportunity

Engin Arslanargun, [PDF](#)

Eleştirel İnceleme / Critical Review

Anayasa ve Uluslararası Sözleşmelerde
Eğitim Hakkı: İnsan Hakları ve Fırsat Eşitliği
Bağlamında Bir İnceleme
Right to education in the constitution of the
republic of Turkey and international agreements:
an examination in the context of human rights
and opportunity equality

Pirali Çağrı Şensoy, [PDF](#)

Eleştirel İnceleme / Critical Review

Yeni teknolojiler bağlamında eğitim ve eşitsizlik
Education and inequality in the context of new
technologies

Ahmet Dağ, [PDF](#)

Derleme / Review

Toplumsal cinsiyet perspektifinden Türk
Edebiyatı'nda "Kadın" temsili
The representation of "woman" in Turkish
literature from the perspective of gender

Zerrin Önen & Mehmet Sincar, [PDF](#)

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES JOURNAL Critical Reviews in Educational Sciences

ALANYAZIN CRES Journal
Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi Critical Reviews in Educational Sciences
Özel Sayı: Eğitim Eşitsizliği Special Issue: Educational Inequality
Açık Erişim Hakemli Dergi Open Access Peer-Reviewed Journal

İmtiyaz Sahibi Owner
İbrahim Hakan Karataş İbrahim Hakan Karataş
Öncü Okul Yöneticileri Derneği YK Başkanı Board Chair of Leading School Principals Society
Yayın Periyodu Publication Period
Mayıs ve Kasım aylarında yılda 2 kez yayınlanır. Published twice a year in May and November.
Yayın Dili Language of Publication
Türkçe- English Türkçe- English
(C) Bütün hakları saklıdır (C) All rights reserved.
Yayın Tarihi Publication Date
Aralık 2022 December 2022
Yayıncı Publisher
Öncü Okul Yöneticileri Derneği Leading School Principals Society
Yayıncı Sertifikası: 49487 Publisher Certificate: 49487

İletişim Contact
www.alanyazin.com

+902163428383
+905050197059

alanyazindergisi@gmail.com
editor@alanyazin.com

Murat Reis Mh. Teyyareci Muammer Sok. No 10/2 34664 Üsküdar İstanbul Türkiye

[@alanyazin](https://twitter.com/alanyazin) [@alanyazin](https://www.instagram.com/alanyazin) [@alanyazin](https://www.facebook.com/alanyazin) [@ALAN YAZIN](https://www.linkedin.com/company/alanyazin)



ÖNCÜ
YÖNETİCİLER
LEADING PRINCIPALS

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi

CRES JOURNAL Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim Hakemli Dergi
Open Access Peer-Reviewed Journal

ÖZEL SAYI: EĞİTİM EŞİTSİZLİĞİ
SPECIAL ISSUE: EDUCATIONAL INEQUALITY
e-ISSN: 2718-0808

Özel Sayı Editörü / Special Issue Editor
Doç. Dr. Taner Atmaca

Baş Editör / Editor in Chief
Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

Editör Yardımcısı / Assistant Editor
Dr. Hatice FAKİOĞLU-BAĞCI
Dr. Ceyda ÇAVUŐOĐLU
Dr. Murat POLAT
Dr. Saffet KARAYAMAN

Dil Editörleri / Language Editors
Yusuf MUGAYA
Őeyma DAĞ, PhD
Semiha ALTINDAĞ, PhD
Cihan KOCABAŐ
Serhat TUNÇ

Mizanpaj / Layout
Ebrar KARATAŞ

Yayın Sekreteryası / Publication Secretariat
Nurgün VAROL, PhD

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi

CRES JOURNAL Critical Reviews in Educational Sciences

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Khalid ARAR, *Texas State Üniversitesi, ABD* Prof. Dr. Nicholas J. PACE, *Nebraska-Lincoln Üniversitesi, ABD* Prof. Dr. John L. ADAMSON, *Niigata Prefecture Üniversitesi, Japonya* Prof. Dr. Larry G. DANIEL, *Texas Permian Basin Üniversitesi, ABD* Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, *Başkent Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN, *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Selami AYDIN, *Medeniyet Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Ahmet AYPAY, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Yusuf CERİT, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. İbrahim KOCABAŐ, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Nuray SUNGUR, *Kocaeli Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Soner POLAT, *Kocaeli Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Selahattin TURAN, *Uludağ Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. YeŐim Güleç Aslan, *Medeniyet Üniversitesi, Türkiye* Doç. Dr. Ramesh Chander Sharma, *Delhi Ambedkar Üniversitesi, Hindistan* Doç. Dr. Akif PAMUK, *Marmara Üniversitesi, Türkiye* Doç. Dr. Sedat GÜMÜŐ, *Education University of Hong Kong, Çin* Doç. Dr. Mustafa SEVER, *Ankara Üniversitesi, Türkiye* Doç. Dr. Mehmet Őükrü BELLİBAŐ, *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye* Dr. Rania Sawalhi, *Qatar Üniversitesi, Katar* Dr. Theophile Muhayimana, *Northern Iowa Üniversitesi, ABD*

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Özlem FEDAI, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Prof. Dr. Lütfi ARSLAN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Doç. Dr. A. Faruk LEVENT, *Marmara Üniversitesi* Doç. Dr. Kevser KOÇ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Doç. Dr. Halil CoŐkun ÇELİK, *Siirt Üniversitesi* Doç. Dr. Füsün EKŐŐ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Doç. Dr. Bilal ÇANKIR, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Doç. Dr. Zeynep Çiğdem ÖZCAN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Ersin TÜRE, *Erzincan Üniversitesi* Dr. Emine AYYILDIZ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Fatma ALBAYRAK, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Güler Doğan AVERBEK, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. İbrahim Hakkı BULUT, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Murat BÜLBÜL, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Elif Kar CULLEN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Ferdane Denki AKKAŐ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Ahmet ÖZKAN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Yunus Emre ÖZSARAY, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Ayşe Tuğba ÖNER, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Nihan ŐAHİNKAYA, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. IŐıl TEKİN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Sümeyra Buran UTKU, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Serkan UÇAN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Mevlüt KARA, *Gaziantep Üniversitesi* Dr. G. Figen FİDAN, *Final Okulları, Öncü Okul Yöneticileri Derneği* Dr. Feyza YILMAZ, *Öncü Okul Yöneticileri Derneği* Dr. Erdem OKLAY, *MEB* Dr. Kevser YILDIRIM, *Birikim Eğitim Kurumları* Dr. Ramazan ERTÜRK, *MEB*

Bu Sayının Hakemleri / Peer Reviewers of Current Issue

Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa Çelik, Doç. Dr. Mustafa Kocaarslan, Doç. Dr. Őevki IŐıklı, Dr. Anıl Kadir Eranlı, Dr. Arş. Gör. İsmail Çimen, Doç. Dr. Hamit Özen, Prof. Dr. Murat Genç, Doç. Dr. Ayça Kartal, Yrd. Doç. Dr. Tuğba Ecevit, Dr. Öğrt. Üyesi Pınar Ayyıldız, Doç. Dr. Turgay ÖntaŐ

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi

CRES JOURNAL Critical Reviews in Educational Sciences

Derleme / Review *Derleme / Review*

Bilim sermayesi perspektifinden fen eğitiminde eşitsizlik
Inequality in science education from a science capital perspective

Elif Güven Demir, [PDF](#)

Eğitimde fırsat eşitsizliğinin nedeni olarak okul / oğretmen etkisizliği ve aile katılımı
School / teacher ineffectiveness and parent participation as a matter of unequal educational opportunity

Engin Arslanargun, [PDF](#)

Eleştirel İnceleme / Critical Review

Anayasa ve Uluslararası Szleşmelerde Eğitim Hakkı: İnsan Hakları ve Fırsat Eşitliği Bağlamında Bir İnceleme
Right to education in the constitution of the republic of Turkey and international agreements: an examination in the context of human rights and opportunity equality

Pirali ağrı Şensoy, [PDF](#)

Eleştirel İnceleme / Critical Review

Yeni teknolojiler bağlamında eğitim ve eşitsizlik
Education and inequality in the context of new technologies

Ahmet Dağ, [PDF](#)

Derleme / Review

Toplumsal cinsiyet perspektifinden Türk Edebiyatı'nda "Kadın" temsili
The representation of "woman" in Turkish literature from the perspective of gender

Zerrin nen & Mehmet Sincar, [PDF](#)

Önsöz / Prologue

Eşitsizlikler sadece eğitimin değil aynı zamanda sosyolojinin ve ekonominin de önemli bir meselesi olarak günümüz toplumunun en çok karşı karşıya kaldığı olgulardan birisidir. Ekonomik ve sosyolojik anlamdaki eşitsizliklerin yansımaları doğrudan eğitimdeki pratikler üzerinde gözlemlenmek mümkündür. Eşitsizlikler kimi zaman sınav sonuçlarına bağlı olarak okul türleri arasındaki ayrımlarda, kimi zaman da sınıf içerisindeki uygulamalarda ve öğrencilerin gelişim alanlarında kendini yakından hissettirmektedir.

Eğitim eşitsizlikleri maalesef ki en çok çocukları etkilemektedir. Akranlarından gelişim ve öğrenme bağlamında geride kalan kimi çocuklar için bu durum telafisi olmayan sonuçlar üretebilmektedir. Sosyal adaletin toplumsal hayatta tam tesis edildiği gelişmiş toplumlarda eşitsizliklerin hissedilme derecesi de azaltılmış durumdadır. Uygulanan etkili politikalar kişilerin tek başına üstesinde gelemeyeceği makro sorunlar karşısında daha az olumsuz etkilenmesine destek olmaktadır. Eğitim eşitsizliklerinin ya da toplumdaki diğer eşitsizlik türlerinin tümüyle birdenbire ortadan kalkması elbette ki mümkün olmamakla birlikte sosyal adalete dayalı uygulamalar ile özellikle dezavantajlı grupların desteklenmesi sağlanmaktadır.

ALANYAZIN dergisi önemli bir işe imza atarak eşitsizlik meselesine yeniden dikkat çekmek için bu özel sayıyı hazırlamıştır. Eşitsizliğin farklı türleri ve başka alanlardaki etkilerini görmek için toplamda beş ayrı çalışma okurları ile buluşmaktadır. İlk çalışmada Dr. Elif Güven Demir'in "*Bilim Sermayesi Bakımından Fen Eğitiminde Eşitsizlik*" adlı incelemesi yer almaktadır ve fen eğitimindeki eşitsizliklerin öğrencilere olan etkileri tartışılmaktadır. İkinci çalışmada Arş. Gör. Pirali Çağrı Şensoy'un "*Anayasa ve Uluslararası Sözleşmelerde Eğitim Hakkı: İnsan Hakları ve Fırsat Eşitliği Bağlamında Bir İnceleme*" adlı incelemesi eşitsizliklerin hukuki yönünü etraflı şekilde ele almaktadır. Üçüncü makalede Öğretmen Zerrin Önen ve Prof. Dr. Mehmet Sincar'ın "*Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Türk Edebiyatında "Kadın" Temsil*" adlı çalışmasını görmek mümkündür ve bu makalede yazarlar Türk edebiyatındaki yazınsal eserlerde kadın temsiliyetine dair eşitsizlikleri irdelemektedir. Dördüncü makalede Prof. Dr. Engin Aslanargun "*Eğitimde Fırsat Eşitsizliğinin Fırsat Eşitsizliğinin Nedeni Olarak Okul/ Öğretmen Etkisizliği ve Aile Katılımı*" eşitsizliklerin eğitim boyutunda ailenin rolünü ele almaktadır. Son makalede Doç. Dr. Ahmet Dağ, "*Yeni Teknolojiler Bağlamında Eğitim ve Eşitsizlik*" başlığı ile fütürist bakış açısı ile gelecekteki muhtemel teknolojik gelişmelerin eğitim eşitsizlikleri üzerindeki etkilerini irdelemektedir.

Farklı alanlarda ele alınan bu çalışmalar eşitsizliklerin her alanda kendini gösterdiğini ve hissettirdiğini bizlere göstermektedir. Daha demokratik, eşitlikçi, sosyal adaleti tesis etmiş bir toplum düzeni her alandaki eşitsizlikleri giderebilecek veya azaltabilecek etki gücüne sahiptir. Özellikle eğitim eşitsizliklerinin ivedi ve kalıcı şekilde gidermek daha adil inşa edilmiş bir toplum için elzemdir. Her insan, insan olmasından kaynaklı diğerleri ile eşit yaşam hakkına sahip olmakla beraber mevcut toplumsal düzen içerisinde bu zaman zaman mümkün olamamaktadır. ALANYAZIN'ın bu özel sayısı ilerleyen dönemlerde eşitsizliklerin yeni türleri, boyutları ya da etkileri ortaya çıkması halinde yeniden tasarlanabilir. Bu özel sayıya alan editörlüğü görevini bana tevcih ettiği için ALANYAZIN editörü Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ'a şükranlarımı sunarım. Sayının çıkmasında zaman ve emek harcayarak teknik destek sunan Nurgün VAROL hanımefendiye de şükran borçluyum. Hem ülkemizde hem de dünyada eşitsizliklerin kendini daha az göstermesi ve hissettirmesi en büyük temennimiz olacaktır. Okurlara bu sayıdan azami ölçüde faydalanmalarını diliyorum. Saygılarımla.

Doç. Dr. Taner ATMACA
Özel Sayı Editörü

Bilim sermayesi perspektifinden fen eğitiminde eşitsizlik

Elif Güven-Demir

Özet: Bu araştırmanın amacı bilim sermayesi perspektifinden fen eğitimindeki eşitsizlikleri incelemektir. Alanyazında eğitimde eşitsizliğe ilişkin birikim, diğer alanlarda olduğu gibi cinsiyet, sosyal sınıf ve etnik kökene dayalı eşitsizlikleri işaret etmektedir. Bilim sermayesi yaklaşımı, öğrencilerin içinde buldukları sosyal grupla bağlantılı olarak, fen öğrenme sürecini geliştirme noktasında sahip oldukları kaynakları ve bunların dağılımını ifade etmektedir. Bilim sermayesi, öğrencilerin okul içi ve okul dışı fen öğrenme süreçlerine katılımını, fen bilimleri alanındaki kariyer hedeflerini ve bilim kimliği inşa sürecine etki eden eşitsizliğe dayalı faktörleri açıklama ve fen eğitiminde eşitliği tahsis etme potansiyeli taşımaktadır. Bilim sermayesi kaynakların dağılımı noktasında eğitimde eşitsizliğin yeniden üretimini etkilese de, bir yandan da eşitliğin sağlanması noktasında atılacak adımlara ilişkin bakış açısı ve yol haritası sunmaktadır. Fen eğitimi sürecine bilim sermayesi perspektifinden yaklaşmak, özellikle küçük yaş gruplarında destek noktalarının tespitine ve atılacak adımları somutlaştırmaya yardımcı olmaktadır. Bunun yanında bilim sermayesi yaklaşımına dayalı öğretim ile kişiselleştirilmiş bir öğrenme süreci yaratılarak, fen eğitiminde eşitsizliğin azaltılması ve kapsayıcılığının artırılması mümkün görünmektedir. Bu bağlamda örgün eğitimden mesleki kariyere uzanan süreçte, fen eğitiminde eşitliği sınırlayan ve eşitsizliği besleyen unsurları incelemeye ve müdahale programlarına uygulamaya yönelik araştırmalarda bilim sermayesi yaklaşımını benimsemenin, eğitimde eşitliğin tahsis edilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Eşitsizlik, fen eğitimi, bilim sermayesi.

Inequality in science education from a science capital perspective

Abstract: This research aims to examine the inequalities in science education from the perspective of science capital. The accumulation of educational inequality in the literature points to inequalities based on gender, social class, and ethnicity, as in other fields. The science capital approach refers to the resources students have used in the science learning process based on their social group and the distribution of those resources. Science capital has the potential to explain students' participation in science learning processes in and out of school, their career goals in science, and the inequality-based factors that affect the science identity construction process and to allocate equality in science education. Although scientific capital affects the reproduction of inequality in education at the point of distribution of resources, it also offers a perspective and road map regarding the steps to ensure equality. Approaching the science education process from the perspective of science capital helps to identify support points and clarify the steps to be taken, especially in younger age groups. In addition, it seems possible to reduce inequality and increase inclusiveness in science education by creating a personalized learning process with the science capital-based teaching approach. In this context, adopting the science capital approach in research examining the factors limiting and feeding inequality in science education and applying it to intervention programs from formal education to professional careers will contribute to the allocation of equality in education.

Keywords: Multilingualism, transfer, cross-linguistics influence, third language acquisition, models of L3 acquisition.

Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, elifguvendemir@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6685-5341

7

Başvuru/Submitted
23 Eki/Oct 2022

Kabul/Accepted
29 Kas/Nov 2022

Yayın/Published
31 Ara/Dec 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Alanyazın
Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme
Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, (Özel Sayı), 7-21

Güven-Demir, E.
(2022). Bilim sermayesi
perspektifinden fen
eğitiminde eşitsizlik.
Alanyazın [Özel sayı/
Special issue], 7-21.

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

ALAN
YAZIN

CRES
Journal

Eğitimde eşitsizliği, eğitsel kaynaklara erişimde eşit olmayan dağılım olarak ifade etmek mümkündür. Eğitimde eşitsizliğin bireysel sonuçlarının yanında, toplumsal sonuçları ile toplumsal yaşamı dizayn ettiği ve toplam iyi oluşu şekillendirdiği söylenebilir. Toplumda eşitsizliğin varlığı dikey ve yatay olmak üzere iki şekilde yorumlanmaktadır (Fiske ve Bai, 2020; van Langen ve Dekkers, 2007). Dikey eşitsizlik, belli grupların yükseköğretime erişimde karşılaştıkları fırsat eşitsizliğini ifade etmektedir (van Langen ve Dekkers, 2007). Bu alandaki çalışmalar, ilkokul ve ortaokulda başarı, sınıf tekrarı ve okuldan ayrılma sorunlarına yoğunlaşmaktadır (van Langen ve Dekkers, 2007). Yatay eşitsizlik ise, cinsiyet, etnik köken, din gibi farklı sosyal gruplar arasında ortaya çıkan eşitsizlikleri içermektedir (Beşić, 2020). Eğitimde yatay eşitsizlik, dezavantajlı grupların eğitim olanaklarından yeterince faydalanamaması ve dolayısıyla istenen niteliklere sahip olmaması sebebiyle, avantajlı gruplara göre iş bulamama, üst düzey siyasi, idari ve adli pozisyonlarda görev alamaması ile ilişkilendirilmektedir (Langer ve Kuppens, 2019). Bunun yanında eğitimde yatay eşitsizlik, farklı sosyal grupların eğitim alanındaki dağılımlarında gözlemlenen farklılıkları, öğrencilerin okul kariyerlerinde farklı yönlerde ilerlemelerine sebep olan seçimlerini işaret etmektedir (van Langen ve Dekkers, 2007).

Eşitsizlikle ilgili çalışmalarda, sıklıkla kullanılan “boru hattı” metaforu ile erken çocukluk döneminden bilim kariyerine uzanan yol tasvir edilirken; kadınların ve azınlık grupların bu borudan sızma eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Alegria ve Branch, 2015). Dikey eşitsizlik boyutundan yaklaşıldığında ise eğitimde eşitlik açısından bilinen en dezavantajlı grubun, düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan ve etnik azınlık grubunda yer alan küçük çocuklar olduğu belirtilmektedir (van Langen ve Dekkers, 2007). Aynı grupta yer alan kız çocukları da eğitimde eşitlik açısından dezavantajlı grupta yer almakta olup, kız çocuklarının durumunda nispeten bir gelişmenin olduğu, dikey eşitsizliğin sosyal sınıf ve etnik azınlıkta cinsiyete göre daha fazla gözlenir olduğu belirtilmektedir (van Langen ve Dekkers, 2007).

Gelişmiş ülkelerde, kız öğrencilerin erkek öğrencilerle aynı akademik seviyede eğitim almalarına rağmen, çalışılan eğitim alanının halen cinsiyet temelli olduğu belirtilmektedir (Dekkers, 2007). Reimer ve Pollak (2010) avantajlı gruplardan gelen öğrencilerin sahip oldukları avantajlı pozisyonları (dikey) korumak ve düşük sosyal gruplardan gelen öğrencilerin önünde yer almaya (yatay) devam etmek için, gelecek vaat eden alanlarda öğrenim görmeyi tercih ettiklerini belirtmektedir. Başka bir ifade ile eğitimde dikey eşitsizlik gelişmiş ülkelerde büyük ölçüde çözülmüşken, eğitimde yatay eşitsizlik çözülmesi gereken bir problem olarak durmaktadır (Dekkers, 2007). Eğitim eşitsizlik Türkiye’de de varlığını korumakta ve araştırmalara konu olmaya devam etmektedir.

Türkiye’de öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları eşitsizlik türleri ve sebeplerinin incelendiği araştırmada eğitim düzeyi (ebeveyn), eğitimin önemini küçümseme, yeniliklere kapalı olma, ihtiyaçların ihmal edilmesi (ebeveyn), teknolojiye ve kaynaklara erişimde problem, anne babanın boşanması, ailenin cinsiyet temelli yaklaşımı, kardeş sayısı, ana dil farklılığı faktörlerinden kaynaklı eşitsizliğe maruz kaldıkları tespit edilmiştir (Atmaca, 2021). Atmaca (2021), öğrencilerin sahip oldukları eşitsizlik içeren koşulların öğrencinin gelişimine ve öğrenme sürecine etkilerinin düşük belik saygısı, umutsuzluk, karamsarlık, içe kapanıklık,

anti sosyallik, düşük akademik başarı, düşük yaşam becerisi, dersi ihmal ve sabotaj, düşük öğrenme motivasyonu şeklinde ortaya çıktığını; pedagojik uygulamalara ise öğretmen tükenmişliği ve motivasyon düşüklüğü, dışlama, etiketleme, devamsızlık ve farklı seviyelerde öğrenme şeklinde yansıdığını belirtmektedir. Eşitsizliğin genel sonuçlarının yanında, fen eğitimi gibi spesifik disiplin ve konu alanlarına etkilerinin de olduğu söylenebilir.

Öğrencinin kişisel arka planı ve çevresiyle etkileşimi sahip olduğu fen öğrenme seçeneklerini, bilgiyi alma ve kazanma yolunu şekillendirdiği, bu sebeple fen eğitiminin sosyokültürel yapısının göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmektedir (Seebacher vd., 2021). Materyal kaynağı, ilişkiler ve etkileşimlerin gerçekleştiği fiziksel ve sanal alanlar öğrencinin öğrenme fırsatlarını şekillendirmektedir (Barron, 2006). Fen eğitiminde eşitsizliğe yönelik olarak laboratuvar ve deney materyali eksikliği, fen bilimleri programı ve ders kitaplarının öğrenciye göreliliğinin düşük olması, okulun kırsalda ya da şehir merkezinde olma durumuna vurgu yapılmaktadır (İdin ve Aydoğdu, 2017). Bunun yanında ailenin ekonomik düzeyi ve eğitim durumu, öğrenciye ilişkin cinsiyet, ana dilin farklılığı, etnik köken, okul dışı ve evde fen öğrenme ortamının varlığı değişkenlerinin öğrencinin fen başarısını etkilediği tespit edilmiştir (Betancur vd., 2018). Aile, akran tutumu ve örgün eğitim sistemi öğrencinin fen tutumunu şekillendiren bir etkiye sahiptir (Bricheno, 2001).

Öğrencilerin yüksek öğretimde fen, matematik ve Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM (STEM)) ile ilgili derslerde daha az yer almaları eğitimde yatay eşitsizlik örneğidir (van Langen ve Dekkers, 2007; Whitcomb ve Singh, 2021). FeTeMM ile ilgili konularda çalışmayı seçen öğrenci sayısının yetersiz oluşu ve bu alanda çalışmaya devam edenlerin de belli bir profile sınırlı olması; kadınların, işçi sınıfının ve çeşitli etnik grupların özellikle fizik bilimleri ve mühendislik alanlarında yeterince temsil edilmemesi, çeşitli hükümetler ve örgütlerce endişeyle karşılanmaktadır (Archer Ker vd., 2013). Güncel çalışmalarda, FeTeMM alanındaki eğitilmiş insan gücü ihtiyacı dünya genelinde artarken, bu alanı seçen öğrenci sayısının düşük olduğu; bunun yanında bu alanlardaki mesleklerde çalışan kişilerin %50'den fazlasını, ABD örneğinde beyaz erkeklerin oluşturduğu belirtilmektedir (Jones vd., 2021). Bu durumun sebeplerinin incelendiği araştırma sonuçları, fen eğitimi sürecine etki eden eşitsizliklerin öğrencilerin bu alandaki kariyer planlarını etkilediğini göstermektedir (Archer Ker vd., 2013; Archer vd., 2020; Dasgupta ve Stout, 2014; Stout vd., 2011). Alan yazında bilim kariyer planlarına ilişkin olarak “bilim içi” ve “bilimden türeyen” şeklinde sınıflandırmalar mevcuttur (Wong, 2016b). Wong (2016b)’a göre bilim içi kariyer, spesifik olarak bilimsel süreçlerin kullanılması ile bilimsel bilginin inşa edildiği meslekleri (örn., biyoloji, fizik alanındaki bilim insanları); bilimden türeyen kariyer ise FeTeMM ile ilgili meslekleri içermektedir. Araştırma kapsamında bilim içi ve bilimden türeyen kariyer seçeneklerinin ikisini de belirtmek için fen bilimleri alanındaki kariyer seçenekleri ifadesi tercih edilmiştir.

Okuldaki fen eğitiminin, öğrencilere fen bilimleri alanı ve dışındaki kariyer seçeneklerini tanıtmada yetersiz kaldığı, yalnızca belli sosyal gruplarda (kültürel sermaye) yer alan öğrencilerin kariyerlerini bu alanda sürdürdüğü; dolayısıyla fen eğitimindeki bu aksaklığın mevcut sosyal düzenin devamına sebep olduğu ve beraberinde ekonomik eşitsizliği sürdürdüğü belirtilmektedir (Claussen ve Osborne, 2013). Ünlü sosyolog Bourdieu, okulu kültürel sermaye

aracılığıyla toplumdaki eşitsizliği üreten başat mekanizma olarak görmekte ve tabakalar arasındaki sınırların okullar aracılığı ile yeniden inşa edildiğini ileri sürmektedir; ancak kültürel sermaye içerisinde yer alan hangi kültürel öğenin akademik yaşantıya etki ettiği sorusunun yanıtı net değildir (Atmaca, 2019). Fen eğitimi ve öğrencilerin fen bilimleri alanındaki istek ve hevesleri üzerinden bu soruya verilebilecekler yanıtlar, bilim sermayesi kavramını işaret etmektedir (Archer vd., 2015). Öğrencilerin fenle ilgili mesleklerde yer alma ve gelecekte bilim alanında çalışma niyetlerini yordamada kültürel sermayenin yeterli olmadığı, bilim sermayesinin kültürel sermayeden daha başarılı bir sonuç verdiği belirtilmektedir (DeWitt vd., 2016). Bilim sermayesi kavramı, “Neden bazı öğrenciler fen öğrenme süreçlerinde rahat hissedip, kendilerini fenle ilgili yeni öğrenme ortamlarında görebilir, geleceğe ilişkin kariyer planlarında fen bilimlerine yer verebilirken; bazıları kendilerini fen bilimleri ile ilgili süreçlerde rahat hissetmez ve dahası fen bilimleri özelinde bilimin, kendisine göre olmadığını düşünür?” sorusunun arkasındaki sebepleri açıklama potansiyeline sahiptir (King ve Rushton, 2020). Fenle ilgili etkinliklere katılımı ve fen öğrenme sürecinde yaşanan eşitsizlikleri açıklamakta öğrencilerin ve ailelerinin bilim sermaye düzeyi önemli bir bakış açısı sunmaktadır (Edwards vd., 2018).

Fen eğitimindeki eşitsizliklere ilişkin bakış açısını genişleten ve bu konuda yapılmış kapsamlı araştırmalardan biri, Birleşik Krallık Ekonomik ve Sosyal Araştırma Konseyi tarafından desteklenen ve İngiltere’de gerçekleştirilen ASPIRE 1 ve ASPIRE2 projeleridir. ASPIRE 1 ve ASPIRES 2 projeleri 10-19 yaş grubu öğrencilerin FeTeMM alanına ilişkin kariyer hedeflerini şekillendiren ve bilim kimliği algılarını etkileyen unsurları tespit etmeyi amaçlamaktadır (Archer Ker vd., 2013; Archer vd., 2020). 2009-2018 yılları arasında gerçekleştirilen projenin verileri, 10-19 yaş aralığı arasındaki öğrenciler ve aileleri ile gerçekleştirilen 40000’den fazla anket, ve 660 görüşmeye dayanmaktadır (Archer vd., 2020). ASPIRES I ve II projelerinin araştırmaya konu olan yönü, proje sonuçlarının öğrencilerin bilim hevesi ve kimliklerinin şekillenmesine etki eden önemli bir faktör olarak cinsiyet, etnik köken ve sosyal sınıfa dayanan “bilim sermayesi” ve “eşitsizlikler” vurgusudur. Üçüncüsü devam etmekte olan ve ikincisi de gerçekleştirilen projenin, eğitimde eşitsizlikle ilgili önemli çıktıları bulunmaktadır. Söz konusu iki projenin temel çıktılarını şu şekilde özetlemek mümkündür (Archer Ker vd., 2013; Archer vd., 2020).

- Aile desteğinin azlığı ve bilim insanlarına ilişkin olumsuz algı öğrencilerin bilim kimliği ve fen bilimleri kariyer heveslerini etkilemektedir.
- Eşitsizliklerin öğrencilerin bilim kimliğini ve fen bilimleri kariyer heveslerini şekillendiren etkisi ilkökulda belirgin iken, orta okulda şiddeti artmaktadır.
- Cinsiyet, sosyal sınıf ve etnik köken bilim kimliğini ve fen bilimleri kariyer heveslerini etkilemektedir.
- Aile, öğrencinin heveslerinin şekillenmesinde anahtar role sahip olmakla birlikte; aileden çok belirleyici faktör, ailenin sahip olduğu bilim sermayesi ve bunun farklı sosyal gruplardaki dağılımıdır.
- Öğrenciler ve ailelerin büyük bir çoğunluğu bilimin sağladığı olanakların farkında değiller.
- Bilim insanlarına ilişkin “zekilik” imajı (kız öğrencilerde öz güven eksikliği),

öğrencilerin bilime ilişkin kariyer heveslerine ket vurmaktadır.

- Bilim kariyeri (beyaz) erkek, orta sınıf çemberinde kalmaya devam etmektedir.

Söz konusu araştırmanın çıktılarını incelendiğinde fen eğitimi sürecinde eşitsizlik yaratan faktörlere ve bilim sermayesiyle ilişkili eşitsizliklere vurgu yapıldığı görülmektedir (Archer vd., 2020). Bu noktada öncelikle bilim sermayesi kavramı tanıtılacaktır.

Bilim Sermayesi

Bilimle ilgili süreçlere katılımda süregelen eşitsizlikleri anlamada Bourdieu'nün (1986) toplumsal yeniden üretim kuramı ve öne çıkan sermaye kavramı önemli bir araç sunmaktadır (DeWitt vd., 2016). Sermaye, bir toplumda bireyin sahip olduğu makul, değerli ve değiştirilebilen kaynaklarını ve bu kaynakları kullanarak çeşitli alanlarda (örnek: eğitim) sahip olduğu sosyal avantajı ifade etmektedir (Bourdieu, 1986). Bourdieu (1986) sermayenin kültürel, ekonomik, sosyal ve sembolik olmak üzere dört türü olduğunu belirtmektedir. Ekonomik sermaye para ve finansal kaynakları; sosyal sermaye sosyal ağ ve ilişkileri; kültürel sermaye nitelikler, eğilimler ve anlayışı; en fazla sosyal avantaj yaratan sermaye türü olarak kabul edilen sembolik sermaye ise sosyal ayrıcalık ve onayı içermektedir (Archer vd., 2015; DeWitt vd., 2016).

Sermaye türlerini faaliyet gösterdiği alanlarla ilişkili olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır (Archer vd., 2015). Eşitsizliklerin yeniden üretimindeki rolü sebebiyle, sosyologlar tarafından sıklıkla negatif ve problemlilik olarak değerlendirilen sermaye kavramı, sosyal eşitsizlikleri değiştirme potansiyeli sebebiyle, eğitimciler tarafından umutla karşılanmaktadır (Archer vd., 2015). Barron (2006) öğrenme ekolojisi bakış açısıyla, öğrencilerin farklı modda bilgi kaynağına ulaşım, proje gibi etkileşimli etkinlik alanı oluşturma, kurs gibi yapılandırılmış yeni öğrenme süreçlerine katılım, medya araçlarını kullanma, mentörlük ve bilgi paylaşımına dair ilişkiler yoluyla yeni öğrenme alanlarına yönelindiklerini belirtmektedir. Bu noktada öğrencinin sahip olduğu kaynaklar ve bunları nasıl kullandığı, bu araştırmaya konu olan yönüyle bilim sermayesinin, öğrenme deneyimini ve sonraki tercihlerini şekillendirdiği söylenebilir.

Bilim sermayesi kavramı Archer vd., (2015) tarafından geliştirilmiş olup, bireyin bilimle ilgili kaynak ve eğilimlerini, bunları fen bilimleri alanında nasıl değerlendirdiğini ifade etmektedir (King ve Rushton, 2020). Bilim sermayesi, sermayenin farklı bir türü olarak değil; sermayenin bilimle ilgili süreçlerde nasıl işlediğini ve aynı sosyal düzeyde olduğu düşünülen öğrencilerin bilimle ilgili süreçlere katılmalarına etki eden kolaylaştırıcı ve sınırlayıcı faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlayan spesifik bir yapılandırma olarak değerlendirilebilir (DeWitt vd., 2016). Wong (2016a) bilim sermayesinin spesifik bir sermaye türü olarak değerlendirilmemesi gerektiğini, bilim sermayesinin fen öğrenme ve katılım süreçlerini geliştiren kaynakları ifade ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda fen eğitimindeki eşitsizliklerin yeniden üretimini anlamaya ilişkin bir yol ve eşitsizlik içeren güç ilişkilerinin yeniden yapılandırılmasını sağlayan bir araç olma potansiyeli ile bilim sermayesi, fen eğitiminde sosyal adaleti yeniden sağlayabileceği ifade edilmektedir (Archer vd., 2015).

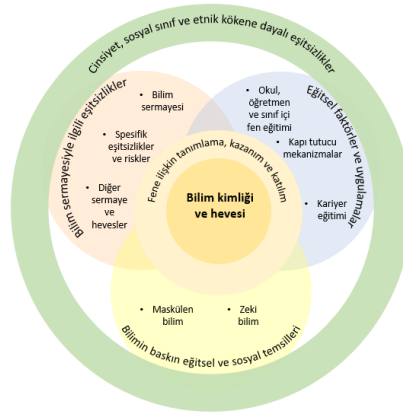
Bilim sermayesi bilime ilişkin ilgi, tutum ve motivasyondan çok daha fazlasını;

kişinin bilimle ilgili süreçlere katılma, bir bilim kimliği benimseme (kendini bilim insanı olarak görme ve başkaları tarafından bilim insanı olarak tanınma) olasılığı hakkında fikir veren eğilim, davranış ve sosyal ilişkilerini, bilime dair sosyal ve kültürel sermayesini kapsamaktadır (Moote vd., 2021).

Bilim sermayesi, kültürel ve sosyal sermayenin fenle ilişkilendirilerek kombine edildiği bir tür olarak, genç bir bireyin bilim kimliği oluşturma ve ilerde bilimle ilgili süreçlere katılma ihtimalini etkilemektedir (DeWitt vd., 2016). Bir öğrencinin bilim alanında bir kariyer isteme ihtimali, ne kadar çok bilim sermayesine sahip olduğu ile yakından ilgilidir (Moote vd., 2021). Bunun yanında bilim sermayesi, öğrencilerin fen kariyer heveslerinin yanı sıra, fen başarılarıyla da pozitif yönde bir ilişki içindedir (Wong, 2016a). Bu bağlamda bilim sermayesi öğrencilerin geçmiş ve gelecekteki fen öğrenme deneyimlerine ilişkin çıkarımda bulunmada önemli bir bakış açısı sunmaktadır (Christidou vd., 2021). Archer vd., (2015) bilim sermayesine ilişkin sekiz boyut tanımlamaktadır. Bunlar;

- Fen okuryazarlığı,
- Fen bilimlerine ilişkin tutum, değer ve eğilimler,
- Bilimin aktarılabirliğine ilişkin bilgi,
- Fen bilimlerine ilişkin medya araçlarının kullanımı,
- Okul dışı fen öğrenme ortamlarına katılma,
- Ailenin fen bilimlerine yönelik bilgi, beceri ve yetkinlikleri,
- Fen bilimleri alanında meslek sahibi kişilerin tanınması,
- Günlük yaşamda bilim hakkında konuşma.

Archer vd., (2020) tarafından 10-19 yaş aralığındaki öğrencilerin bilim kimliği ve kariyer heveslerine etki eden faktörlerin incelendiği araştırmanın sonuçlarından hareketle Şekil 1'de sunulan model, bilim sermayesi ve fen eğitiminde eşitsizliğe ilişkin önemli bir bakış açısı sunmaktadır.



Şekil 1. 10-19 yaş aralığındaki öğrencilerin bilim kimliği ve bilim hevesini şekillendiren faktörler (Archer vd., 2020)

Modelin en dikkat çekici noktalarından biri, bilim sermayesinin bilim kimliği ve kariyer hevesinin şekillenmesindeki güçlü ve sürekli etkisidir (Archer vd., 2020). Bilim sermayesi yüksek olan öğrencilerin ailelerinin de bilimle ilgi ve alakalarının yüksek olduğu, bilime önem verdikleri, bilimi günlük yaşamın bir parçası olarak deneyimledikleri, çocuklarına bilime dair kaynakları ulaştırma ve bilimi deneyimletme noktasında avantaj sağladıkları belirtilmektedir (Archer vd., 2020). Düşük sosyoekonomik düzeye sahip siyah bir erkek öğrenciyle yapılan görüşmeden elde edilen “evde bilimden bahsetmeyiz.” “günlük hayatta bilime ihtiyaç duymayız” şeklinde ki öğrenci ifadeleri, öğrencinin ve ailesinin bilim sermayesi düzeyi hakkında fikir vermektedir (Archer vd., 2020). Modelde öğrencilerin ebeveyn kaybı ve beraberinde gelen kariyer planını para kazanma sorumluluğuna göre şekillendirme ihtiyacı gibi, öğrencilerin karşılaşılabilecekleri spesifik eşitsizliklere de yer verilmiştir (Archer vd., 2020). Bu yönüyle öğrencilerin bilim sermayesi düzeyinin, cinsiyet, etnik köken ve sosyal sınıf değişkenlerinden etkilendiği (Archer vd., 2020); ailenin bilim sermayesinin şekillenmesinde önemli bir rolü olduğu anlaşılmaktadır.

Sermaye ve habitus kavramlarının etkileşimiyle, aileler çocuklarının akademik eğitime erişim ve zorunlu eğitim sonrasında da eğitsel süreçlere katılımına ilişkin çeşitli değer, tutum, beklenti ve davranış geliştirmektedirler (DeWitt vd., 2016). Ailenin sosyoekonomik ve kültürel özelliklerinin öğrencilerin bilim sermayelerini ve fenle ilgi kariyer planlarını etkilediği, sosyoekonomik düzey yükseldikçe fene dair kariyer planı ihtimalinin de arttığı tespit edilmiştir (Du ve Wong, 2019). Ailenin sosyoekonomik düzeyi ve aile üyelerinin bilimle ilgili kariyerlerinin varlığı öğrencilerin bilimsel deneyimleri, bilime dair kariyer planlarını ve bilimle ilgili işlere katılmalarının devamını anlamlı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir (Aschbacher vd., 2010). Fenle ilgili kariyere sahip olan ebeveynlerin, formal ve informal ilişkiler yoluyla çocuklarına fene dair kaynak ve sermaye sağlayabileceği ifade edilmektedir (Du ve Wong, 2019). Söz konusu çalışmada fene dair ilgisi, fen etkinliklerine katılım düzeyi daha fazla olan öğrencilerin fen öz yeterlilik düzeylerinin, ebeveyni fenle ilgili kariyere sahip olan öğrencilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Du ve Wong, 2019). Ebeveynlerinin bilime yönelik tutumlarının, çocukların fen bilimlerine dair heveslerini güçlü bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir (DeWitt vd., 2013). Ailesinde fenle ilgili bir alanda çalışan birinin varlığının 9 yaşındaki bir öğrencinin bilim hevesinin, diğer öğrencilerden iki kat daha yüksek olmasına sebep olduğu belirtilmektedir (Archer vd., 2015). Dar gelirli ailelerde kısa dönemli ihtiyaçların karşılanması öncelikli olduğundan, uzun dönemli ihtiyaçlardan biri olan eğitime verilen değer düşük kalmakta, farklı gelir dilimlerinde eğitim harcamalarında düşük gelir grupları aleyhine gözlemlenen farklılaşmalar, eğitim eşitsizliğini besleyen bir kaynağa dönüşmektedir (Yıldız ve Gültekin-Karakaş, 2019). Bu durum, içinde yaşanılan kültürün ve sunduğu imkanların önemini öne çıkarmaktadır (Du ve Wong, 2019). 10-11 yaşlarındaki çocukların makul, arzu edilen ve ihtimal dahilindeki kariyer planlarını; başka bir ifade ile fene dair kariyer planlarının “olabilirlik limitini” ailenin belirlediği tespit edilmiştir (Archer vd., 2012). Başka bir çalışmada da öğrencilerin fizik dersi seçimlerinde ailelerinin kültürel ve sosyal sermaye kaynaklarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lyons, 2006). Seebacher vd., (2021) tarafından yapılan çalışmada, ailenin eğitsel sermayesi (eğitim düzeyi, evde fiziksel okuma materyali bulundurma) fene ilişkin tutumu üzerinde cinsiyetten daha fazla etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Fen eğitiminde eşitsizliklerle ilgili diğer çalışmalarda, sosyal sınıfın çocukların fen kariyer planlarını ve kimliklerini şekillendiren kolaylaştırıcı, teşvik edici ya da engelleyici rolü vurgulanmaktadır (Archer vd., 2012; Du ve Wong, 2019). Feni seviyor olmalarına rağmen, yalnızca ekonomik şartlar değil, içinde bulunulan sosyal sınıfın kültürel kaynakları ile aile içi uygulamalardaki yaygın durumun, öğrencilerin fene dair kariyer planlarını şekillendirdiği belirtilmektedir (Archer vd., 2012). Kız öğrencilerin kariyer planlarındaki fen bilimleri alanlarının eksikliğinin sosyal eşitsizliklerle yakından ilgili olduğu, özellikle işçi sınıfı ailelerin kızları için bu durumun daha belirgin olduğu belirtilmektedir (Archer vd., 2013). Bu durumun oluşmasında, bilimle uğraşmanın maskülen bir iş olarak algılanması ve yeterince feminen bulunmaması; bu sebeple içinde yaşanılan toplum ve ebeveynler tarafından onaylanan ve daha çok yetiştirme, bakım hizmetlerini içeren mesleklere yönelme eğiliminin baskın olması etkilidir (Archer vd., 2013). Henriksen vd., (2015) FeTeMM ile ilgili kariyer seçimlerinde öğrencilerin ne yapmak istediklerinden çok ne olmak istedikleri ile ilgili seçimlerinin de etkili olabileceğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin bilim sermayelerinin araştırıldığı bir çalışmada, bilim sermayesi düzeyinin cinsiyet (erkeklerin daha yüksek), etnik köken, kültürel sermaye ve geçmiş yıllardaki okul içi fen deneyimi düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Moote vd., 2021). Öğrencilerin 11-14 yaşları arasında okul ve okul dışı ortamlardaki edindikleri fen eğitimi deneyiminin, fene dair kariyer planlarını ve tutumlarını şekillendirdiği belirtilmektedir (Christidou vd., 2021). Laboratuvarda geçirilen zaman, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi öğrencilerin fen konularını içselleştirmesini, fene dair ilgi ve meraklarını artıran, verimli bir atmosfer oluşmasını sağladığı belirtilmektedir (Christidou vd., 2021). FeTeMM ile ilgili eğitsel kulüplerde yer alan öğrencilerin bilime dair tutumlarının olumlu yönde geliştiği belirtilirken, bazı kız öğrencilerin bu kulüplerin erkek öğrenciler tarafından domine edilmesi sebebiyle, kulüpten ayrıldıklarını beyan ettikleri tespit edilmiştir (Archer vd., 2020). Bununla birlikte günlük yaşam deneyimlerini içeren informal fen eğitimi deneyimi, öğrenciler açısından daha ulaşılabilir iken, farklı tür informal deneyimlerin ayrıcalıklı sosyal arka plana sahip olan öğrencilerce deneyimlendiği, cinsiyet ve etnik kökene ilişkin eşitliğin karşılanmadığı belirtilmektedir (DeWitt ve Archer, 2017). Bu durum sosyoekonomik düzeyin okulun imkanlarını şekillendiren etkisini ve cinsiyetin bilime dair sosyal temsillerdeki rolünü öne çıkarır niteliktedir.

Araştırma sonuçları, sosyoekonomik olarak daha avantajlı durumda olan öğrencilerin, özellikle erkeklerin ve orta sınıfa mensup ailelerden gelenlerin, aile üyeleri arasında bilimle ilgili mesleği olanların diğerlerine göre bilime dair kariyer heveslerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Archer Ker vd., 2013; Archer vd., 2020). Bunun yanı sıra, öğrencilerin bilim kimliklerinin şekillenmesinde, kendilerini bilimle ilişkilendirmede, orta sınıf ailelerden gelen erkek öğrenciler ve bilim sermayesi yüksek ailelerin çocuklarının ön plana çıktığı belirtilmektedir (Archer vd., 2020). Wong (2016a) tarafından yapılan çalışmada da orta sınıftan gelen öğrencilerin bilim sermayelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Günümüzde eğitimde dikey eşitsizlik, cinsiyetten çok sosyal sınıf ve etnik kökenle ilgiliyken; eğitimde yatay eşitsizliğin en güçlü yordayıcısı cinsiyettir (van Langen ve Dekkers, 2007). Bununla birlikte cinsiyetin fen öğrenme

süreçlerinde diğer değişkenlerle ortak ve farklılaşan bir etkisi olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin, diğerlerine göre kendilerini fen dersinde daha az başarılı hissettiği ve fen dersinin zor olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir (Archer vd., 2020). Başka bir çalışmada da kız öğrencilerin, fizik öğretmenlerini aynı derecede seviyor olmaları olmalarına rağmen, öğretmenlerinin cesaretlendirmelerinden yeterince etkilenmedikleri, fizik dersinde kendilerini yeterli hissetmedikleri ve yükseköğretimde bu alanda ilerleme cesareti göstermedikleri tespit edilmiştir (Mujtaba ve Reiss, 2013). Seebacher vd., (2021) tarafından yapılan çalışma da cinsiyetin öğrencilerin fen öğrenme süreçlerine katılımını etkileyen önemli bir faktör olduğuna; kız öğrencilerin sanat temelli etkinliklerde fen dersine katılımının daha fazla olduğuna dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte işçi sınıfından siyah bir kız öğrencinin bilimle ilgilenmesi, bu alanda kariyer planlaması ve diğerleri tarafından bilimle ilişkilendirilmesi (science-y) sürecinde pek çok sosyal adaletsizlikle karşılaşabileceği belirtilmektedir (Archer vd., 2020). Orta sınıftan beyaz bir kız öğrenci de cinsiyet kaynaklı eşitsizliklerle karşılaşırken, bir yandan da kısmen beyaz orta sınıf ayrıcalığını da deneyimleyeceği ifade edilmektedir (Archer vd., 2020). Başka bir ifade ile siyah bir kadın, diğer kadınlar kadar cinsiyet temelli eşitsizliğe maruz kalırken, bir yandan da ırksal eşitsizliği deneyimlemektedir (Wong, 2016a).

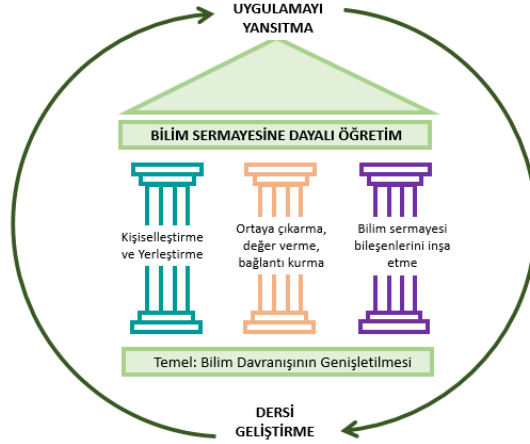
Söz konusu çalışmada öğrencilerin bilim kimliği ve kariyer heveslerinde etkili olan eğitsel faktörlerin de (öğretmen, okul, sınıf) sosyal sınıf, etnik köken ve cinsiyete dair eşitsizliklerce şekillendiği vurgulanmaktadır (Archer vd., 2020). Contreras Ortiz vd., (2020) tarafından yapılan çalışmada FeTeMM ile ilgili programlara kayıtlı kız öğrenci sayısının görece az oluşunun, fakültenin akademik kadrosundaki cinsiyet dağılımı ile paralellik gösterdiği; kız öğrencilerin hem cinsi rol model ve mentorlere erişimini sınırlandırdığı belirtilmektedir. Kadın FeTeMM uzmanları ile temas halinde olan kız öğrencilerin, konu alanı bilgisi ve öz yeterlilik inançlarının arttığı, FeTeMM ile ilgili kariyer planına yönlendikleri (Stout vd., 2011); rol model eksikliğinin ise kız öğrencilerin FeTeMM'le ilgili alanlardan uzak durmalarına ya da yarıda bırakmalarına sebep olduğu (Dasgupta ve Stout, 2014) tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin fen bilimleri alanında çalışan kişilerle temas kurmalarının sağlanması, bilim sermayelerini artıran bir faktör olarak sınıf içi öğrenme motivasyonlarını, kariyer planlarını etkileyebilir ve iş yaşamındaki cinsiyet temelli eşitsizliği değiştirebilir.

İşçi sınıfı ve azınlık gruplardan gelen öğrencilerin, sık sık öğretmen değişimi ve düşük kalitede öğretim deneyimi yaşadıkları tespit edilmiştir (Archer vd., 2020). Sosyo ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler arasında, fen dersini anlayıp anlamadıklarına ilişkin olarak öğretmenlerinin kaygı duyduğunu düşünenlerin oranının düşük olduğu tespit edilmiştir (Archer vd., 2020). Başka bir çalışmada, kız öğrencilerin fizik alanında çalışmanın getirileri ve fizik kariyerine ilişkin dışsal motivasyon araçları hakkında erkekler kadar bilgi ve farkındalık sahibi olmadıkları tespit edilmiştir (Mujtaba ve Reiss, 2013). Varlıklı ailelerden gelen erkek öğrencilerin bilim alanında ilerleme noktasında öğretmenlerinden destek ve teşvik aldıkları belirtilmektedir (Archer vd., 2020). Conlan (2016) kız öğrencilerin fen bilimleri alanındaki kariyer seçenekleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını, öğretmenlerin ve okulların öğrencileri bilgilendirme noktasında etkili stratejiler uygulaması gerektiğini

belirtmektedir. Eğitim sisteminde standartlaşmanın, özellikle cinsiyet temelli olmak üzere, eğitimde eşitsizliği azalttığı belirtilmektedir (Zapfe ve Gross, 2021). Bu noktada eğitimde eşitsizliği gidermeye yönelik öğretim yaklaşımlarının uygulanmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Fen eğitimi perspektifinden bakıldığında, bilim sermayesine dayalı öğretim yaklaşımı eğitimde eşitliğin sağlanmasında önemli katkılar sunabilir.

Bilim Sermayesine Dayalı Öğretim Yaklaşımı

Bilim sermayesine dayalı öğretim yaklaşımı, “bilim” davranışının ne olduğuna ilişkin daha geniş bir bakış açısıyla hareket ederek, öğrencilerin bireysel günlük yaşamlarında yer alan sosyal ve entelektüel kaynakları kullanmayı, böylece etkin sınıf katılımı sağlamayı amaçlamaktadır (King ve Rushton, 2020). Bilim sermayesine dayalı öğretim yaklaşımı, 5 yıl süren bir proje olan Girişimci Fen Bilimi Projesinin bir çıktısı olarak oluşturulmuştur (Godec vd., 2017). Temelini bilim davranışına ilişkin geniş bir bakış açısının oluşturduğu bu yaklaşım, üç temel boyuttan oluşmaktadır (King ve Rushton, 2020). Bilim sermayesine dayalı öğretim yaklaşımının boyutları Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Bilim sermayesine dayalı öğretim yaklaşımı (Godec vd., 2017)

Şekil 2’de görülen boyutlardan birincisi kişiselleştirme ve yerleştirme; fen içeriğinin öğrencinin kişisel günlük yaşamıyla ilişkilendirilmesini, başka bir ifade ile örnek ve deneyimleri öğrencinin ev ve sosyal hayatından seçilmesini içermektedir (Godec vd., 2017; King ve Rushton, 2020). Bu boyutun işe koşulduğu öğrenme sürecinde öğrenciler, fene dair kendi ilgi ve tutumlarını, evdeki ve toplumdaki fenle ilgili deneyimlerini, fen öğrenme sürecinde faydalanabilecekleri kaynaklarını fark etme imkanı bulmaktadırlar (Godec vd., 2017). Yaklaşımın ikinci boyutu olan ortaya çıkarma, öğrencinin belli bir konu hakkındaki kişisel, ailesel ve kültürel deneyimlerini ortaya çıkarmayı; değer verme, öğrencinin öznel yaşamından örneklendirilen bilgi ve deneyimlerin konuya ilişkin katkısını somut bir şekilde açıklayarak, konuyla ilgili ve paylaşmaya değer olduğunu vurgulamayı; bağlantı kurma ise öğrenciden gelen kişisel örneklerin fen müfredatıyla bağlantısını kurmayı içermektedir (Godec vd., 2017; King ve Rushton, 2020). Üçüncü boyut ise öğrenme süreçlerini

dizayn ederken, bilim sermayesi bileşenlerinin işe koşulmasını içermektedir (King ve Rushton, 2020). Bu yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilebilecek etkinliklere aşağıdaki örnekler verilebilir (Godec vd., 2017).

- Öğrencinin okul sonrası, hafta sonu etkinliklerini, hobilerini ortaya çıkarma,
- Okulun çevresindeki yaşamı tanıma,
- Günlük yaşamda bilimsel kanıtın kullanılması ve kullanılmamasını örnekleyen durumlar (reklam ve pazarlama),
- Bilimsel becerilerin kullanıldığı farklı meslek ve uygulamaların örneklendirilmesi,
- Yakın çevredeki çalışanlardan iş hayatında kullandıkları bilimsel becerileri öğrenmelerinin istenmesi,
- Bilimle ilgili haber ve belgesellerin sınıf içinde tartışılması,
- Bilimin işe koşulduğu yerlere okul ziyareti, ailelerinin günlük yaşamda kullandıkları bilimsel becerileri araştırmaları,
- Fen bilimleri alanında çalışan ya da bu alanda eğitim gören kişilerin sınıfa davet edilmesi,
- Okul dışında öğrencilerin fenle ilgili konularda aile üyeleriyle ya da arkadaşlarıyla konuşmalarını gerektirecek ödevlerin verilmesi,

Sonuç ve Öneriler

Fen eğitiminde eşitliği sağlamak için, farklı sosyoekonomik arka planlara sahip olan öğrenciler arasında bilim sermayesi oluşturan kaynakların dağılımının nasıl yapılacağı, öğrencilerin bilim sermayelerinin nasıl güçlendirilebileceği üzerinde çalışılmalı; öğrencilerin bilim sermaye düzeylerini artırmanın yanında, sahip oldukları bilim sermayesini harekete geçirmeye (kullanma) ağırlık verilmelidir (Wong, 2016a). Bu noktada küçük yaş grupları başta olmak üzere, çeşitli öğretim kademelerinde öğrencilerin bilim sermayelerini tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalardan elde edilen veriler, öğrencilere sunulması planlanan destek programlarının içeriğini ve yapısını iyileştirme imkânı vererek, etkili sonuçlar alınmasına katkı sunacaktır.

Bunun yanında bilim sermayesini odağa alan fen öğretimi yaklaşımı, özellikle küçük yaş grupları ile çalışan öğretmenlere, öğrencilerinin fen dersi ve fen bilimleri kariyerine ilişkin heveslerini artırmaya yönelik önemli ipuçları sunabilir (Docking, 2021). Son zamanlarda spesifik konular üzerinden öğrencilerin bilim sermayesini tespit etmeye yönelik araştırmaların sonuçları, atılacak adımlara ilişkin yol haritası sunmaktadır (Rüschepöhler ve Markic, 2020). Nomikou vd., (2017) tarafından yapılan çalışmada, farklı arka planlara sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfta, bilim sermayesini inşa etme sürecine yönelik olarak, öğrencilerin öznel deneyimlerini ortaya çıkarma, değer verme ve bağlantı kurma aşamalarına vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin günlük yaşamı ile bağlantı kurulduğu, kişiselleştirilmiş bir fen eğitimi süreci yaratma, fen eğitiminin kapsayıcılığını artırmakta ve eşitsizliği azaltmaktadır (Godec vd., 2017). Bilim sermayesini geliştirmeye dayalı fen eğitiminin, öğrencilerin fene ilişkin tutumlarına ve kariyer hedeflerine etki edebileceği belirtilmektedir (Docking, 2021). Bununla birlikte bilim sermayesini geliştirme ve harekete

geçirmenin varılacak bir hedef olmadığı, aksine devam eden bir öğrenme süreci olarak bilgi ve deneyim habitusunun şekillenmesine katkısı sunduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Wong, 2016a).

Kaynakça

18

- Alegria, S. N., ve Branch, E. H. (2015). Causes and consequences of inequality in the STEM: Diversity and its discontents. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 7(3), 321-42. <https://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/view/307>
- Archer Ker, L., DeWitt, J., Osborne, J. F., Dillon, J. S., Wong, B., ve Willis, B. (2013). *ASPIRES Report: Young people's science and career aspirations, age 10–14*. King's College London. [https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/publications/aspires-report\(a0237ac7-bc43-473e-879a-1e-a0addff0e3\).html](https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/publications/aspires-report(a0237ac7-bc43-473e-879a-1e-a0addff0e3).html)
- Archer, L., Dawson, E., DeWitt, J., Seakins, A., ve Wong, B. (2015). "Science capital": A conceptual, methodological, and empirical argument for extending bourdieusian notions of capital beyond the arts. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(7), 922-948. <https://doi.org/10.1002/tea.21227>
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., ve Wong, B. (2012). Science aspirations, capital, and family habitus: how families shape children's engagement and identification with science. *American Educational Research Journal*, 49(5), 881-908. <https://doi.org/10.3102/0002831211433290>
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B. & Wong, B. (2013). "Not girly, not sexy, not glamorous": Primary school girls' and parents' constructions of science aspirations. *Pedagogy, Culture and Society*, 21(1), 171-194. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.748676>
- Archer, L., Moote, J., MacLeod, E., Francis, B., ve DeWitt, J. (2020). *ASPIRES 2: Young people's science and career aspirations, age 10-19*. UCL Institute of Education. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10092041/15/Moote_9538%20UCL%20Aspires%20%20report%20full%20online%20version.pdf
- Aschbacher, P. R., Li, E., ve Roth, E. J. (2010). Is science me? high school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(5), 564-582. <https://doi.org/10.1002/tea.20353>
- Atmaca, T. (2019). *Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi*. Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Atmaca, T. (2021). Reflections of educational inequalities on classroom practices and students' development areas. *Hayef: Journal of Education*, 18(3), 353-384. <https://doi.org/DOI: 10.5152/hayef.2021.21006>
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: a learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49(3-4), 111-122. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Betancur, L., Votruba-Drzal, E., ve Schunn, C. (2018). Socioeconomic gaps in science achievement. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0132-5>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. İçinde J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and research for the sociology of education* (s.15-29). Greenwood Press. https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf
- Bricheno, P. A. (2001). *Pupil attitudes: A longitudinal study of children's attitudes to science at*

- transfer from primary to secondary school*, Doctoral Dissertation, Greenwich University.
- Christidou, D., Papavlasopoulou, S., ve Giannakos, M. (2021). Using the lens of science capital to capture and explore children's attitudes toward science in an informal making-based space. *Information and Learning Sciences*, 122 (5),317-340. <https://doi.org/10.1108/ILS-09-2020-0210>
- Claussen, S., ve Osborne, J. (2013). Bourdieu's notion of cultural capital and its implications for the science curriculum. *Science Education*, 97(1), 58-79. <https://doi.org/10.1002/sc.21040>
- Conlan, M. (2016). Embracing 'science capital': An investigation into the approaches and initiatives established by a post-primary school to promote the uptake of STEM related subjects and subsequently STEM related careers with a particular focus on how this is helping to r. *The Step Journal*, 3(1), 111-133. <https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/step/article/view/312>
- Contreras Ortiz, S., Villa Ramirez, J. L., Osorio del Valle, C., ve Ojeda Caicedo, V. V. (2020). Participation of women in STEM higher education programs in Latin America: The issue of inequality. *Proceedings of the 18th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology. Arjantin*, 2414-6390. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2020.1.1.368>
- Dasgupta, N., ve Stout, J. G. (2014). Girls and women in science, technology, engineering, and mathematics: stemming the tide and broadening participation in STEM careers. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 21-29. <https://doi.org/10.1177/2372732214549471>
- Dekkers, H. P. J. M. (2007). Accessible and effective education. İçinde R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat, ve S. Helme (Eds.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy* (117-134). Springer, Dordrecht, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5916-2_5
- DeWitt, J., ve Archer, L. (2017). Participation in informal science learning experiences: The rich get richer? *International Journal of Science Education, Part B*, 7(4), 356-373. <https://doi.org/10.1080/21548455.2017.1360531>
- DeWitt, J., Archer, L., ve Mau, A. (2016). Dimensions of science capital: Exploring its potential for understanding students' science participation. *International Journal of Science Education*, 38(16), 2431-2449. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1248520>
- DeWitt, J., Osborne, J., Archer, L., Dillon, J., Willis, B., ve Wong, B. (2013). Young children's aspirations in science: The unequivocal, the uncertain and the unthinkable. *International Journal of Science Education*, 35(6), 1037-1063. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.608197>
- Docking, C. (2021). A whole school approach to developing science capital. *Primary Science*, 169, 19-21. <https://www.ase.org.uk/system/files/PS%20CIEC%20Special%20Issue%20pp19-21.pdf>
- Du, X., ve Wong, B. (2019). Science career aspiration and science capital in China and UK: A comparative study using PISA data. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2136-2155. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1662135>
- Edwards, R., Kirn, S., Hillman, T., Kloetzer, L., Mathieson, K., McDonnell, D., ve Phillips, T. (2018). Learning and developing science capital through citizen science. S. Hecker, M. Haklay, A. Bowser, Z. Makuch, J. Vogel ve A. Bonn (Eds.), *Citizen Science (381-390)* içinde. UCL Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv550cf2.33>
- Fiske, S. T. ve Bai, X. (2020). Vertical and horizontal inequality are status and power differences: applications to stereotyping by competence and warmth. *Current Opinion in Psychology*, 33, 216-221. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.09.014>
- Godec, S., King, H., ve Archer, L. (2017). *The science capital teaching approach: Engaging students with science, promoting social justice*. Londra: University College of London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10080166/1/the-science-capital-teaching-approach-pack-for-te>

- Henriksen, E. K., Dillon, J., ve Pellegrini, G. (2015). Improving participation in science and technology higher education: ways forward. İçinde E. K. Henriksen, J. Dillon, ve J. Ryder (Eds.), *Understanding student participation and choice in science and technology education* (367-377). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7793-4_22
- İdin, Ş., ve Aydoğdu, C. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyal adalet ve eşitlik perspektifinden fen bilimleri eğitimine ilişkin görüşler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3),1328-1349. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338834>
- Jones, M., Ennes, M., Weedfall, D., Chesnutt, K., ve Cayton, E. (2021). The development and validation of a measure of science capital, habitus, and future science interests. *Research in Science Education*, 51, 1549-1565. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09916-y>
- King, H., ve Rushton, E. A. C. (2020). Applying the lens of science capital to understand learner engagement in informal maker spaces. İçinde M. Giannakos (Ed.), *Non-formal and informal science learning in the ICT Era* (15-31). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-6747-6_2
- Langer, A. ve Kuppens, L. (2019). Horizontal inequalities and conflict: Education as a separate dimension of horizontal inequalities, *Education and Conflict Review*, 2, 38-43. https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/fulldisplay?docid=lirias2783357&context=SearchWebhook&vid=32KUL_KUL:Lirias&lang=en&search_scope=lirias_profile&adaptor=SearchWebhook&tab=LIRIAS&query=any,contains,lirias2783357
- Lyons, T. (2006). The puzzle of falling enrolments in physics and chemistry courses: putting some pieces together. *Research in Science Education*, 36(3), 285-311. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-9008-z>
- Moote, J., Archer, L., DeWitt, J., ve MacLeod, E. (2021). Who has high science capital? An exploration of emerging patterns of science capital among students aged 17/18 in England. *Research Papers in Education*, 36(4), 402-422. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1678062>
- Mujtaba, T., ve Reiss, M. J. (2013). Inequality in experiences of physics education: secondary school girls' and boys' perceptions of their physics education and intentions to continue with physics after the age of 16. *International Journal of Science Education*, 35(11), 1824-1845. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.762699>
- Nomikou, E., Archer, L., ve King, H. (2017). Building "science capital" in the classroom. *School Science Review*, 98(365), 118-124. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1560142/1/SSR%20June%202017%20118-124%20Nomikou%20et%20al.pdf>
- Reimer, D., ve Pollak, R. (2010). Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in west Germany. *European Sociological Review*, 26(4), 415-430. <https://www.jstor.org/stable/40784570>
- Rüschpöhler, L., ve Markic, S. (2020). Secondary school students' acquisition of science capital in the field of chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(1), 220-236. <https://doi.org/10.1039/C9RP00127A>
- Seebacher, L. M., Vana, I., Voigt, C., ve Tschank, J. (2021). Is science for everyone? Exploring intersectional inequalities in connecting with science. *Frontiers in Education*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.673850>
- Stout, J. G., Dasgupta, N., Hunsinger, M., ve McManus, M. A. (2011). STEMing the tide: Using ingroup experts to inoculate women's self-concept in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 255-270. <https://doi.org/10.1037/a0021385>
- van Langen, A., ve Dekkers, H. (2007). The lagging participation of girls and women in maths and

- science education. İçinde R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat, ve S. Helme (Ed.), *International studies in educational inequality, theory and policy* (558-573), Springer Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5916-2_23
- Whitcomb, K. M. ve Singh, C. (2021). Underrepresented minority students receive lower grades and have higher rates of attrition across STEM disciplines: A sign of inequity? *International Journal of Science Education*, 43(7), 1054-1089, <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1900623>
- Wong, B. (2016a). Science capital. İçinde B. Wong (Ed.), *Science education, career aspirations and minority ethnic students* (107-131). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137533982_6
- Wong, B. (2016b). The 'crisis' in science participation. İçinde B. Wong (Ed.), *Science education, career aspirations and minority ethnic students* (17-39). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137533982_2
- Yıldız, S., ve Gültekin-Karakaş, D. (2019). Türkiye’de eğitim eşitsizliğinin farklı yüzleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 271-292. <https://doi.org/10.18037/ausbd.566795>
- Zapfe, L., ve Gross, C. (2021). How do characteristics of educational systems shape educational inequalities? Results from a systematic review. *International Journal of Educational Research*, 109, 101837. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101837>

Anayasa ve uluslararası sözleşmelerde eğitim hakkı: insan hakları ve fırsat eşitliği bağlamında bir inceleme

Pirali Çağrı Şensoy

23

Başvuru/Submitted
12 Eki/Oct 2022

Kabul/Accepted
27 Ara/Nov 2022

Yayın/Published
31 Ara/Nov 2022

Makale Türü
Eleştirel İnceleme /
Critical Review

Özet: Eğitim hakkı anayasa ve uluslararası sözleşmelerde yer alan devlete pozitif yükümlülük yükleyen ikinci kuşak (ekonomik, sosyal ve kültürel) bir insan hakkıdır. Anayasa'nın 42'nci maddesi eğitim hakkını düzenlediği gibi Türkiye'nin taraf olduğu pek çok uluslararası insan hakları sözleşmesinde de eğitim hakkı bir insan hakkı olarak ifade edilmiştir. İnsan hakları, insanların doğuştan sahip oldukları eşit haklar olmak bakımından adalet ve eşitlikle ilişki içerisinde. Eşitlik ve özellikle fırsat eşitliği üzerine çeşitli fikirler vardır. Örneğin Nozick, bireylerden kamusal bir amacın gerçekleştirilmesi için fedakârlık beklemenin adil olamayacağını savunurken Rawls, adaletin en dezavantajlı sınıfın çıkarlarını koruyarak mümkün olabileceğini savunmuştur. Dworkin ise başlangıç için eşit şartların sağlanması gerektiğini sonrasındaysa sorumluluğun bireylere yüklenmesi gerektiği kanaatinde. Eğitimde fırsat eşitliği mevzubahis olduğu zaman eğitim hakkının hem fırsat eşitliği sağlanması gereken bir alan olduğu hem de diğer alanlarda fırsat eşitliği sağlamakta eğitim hakkının bir yöntem olduğu ortaya çıkar. Bu sebeple yürürlükteki Türk hukuku fırsat eşitliğini sağlamayı amaçlamış, bu kapsamda parasız ve zorunlu eğitim başta olmak üzere fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla kimi düzenlemelere yer vermiştir. Bu çalışmada eğitim hakkının insan hakları içindeki yeri tespit edilmiş, yürürlükteki Türk hukukunda eğitim hakkının ne şekilde düzenlendiği incelenmiş, ardından fırsat eşitliğine ilişkin bazı felsefi düşüncelere de yer vermek suretiyle yürürlükteki Türk hukuku fırsat eşitliği bağlamında değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitim hakkı, insan hakları, fırsat eşitliği, adalet ve eşitlik, dağıtıcı adalet.

Right to education in the constitution of the republic of Turkey and international agreements: an examination in the context of human rights and opportunity equality

Abstract: The right to education is a second-generation (economic, social, and cultural) human right that imposes a positive obligation on the state, which is included in the constitution and international conventions. The right to education is regulated as a human right by Article 42 of Constitution of the Republic of Turkey and many international human rights conventions to which Turkey is a party. Human rights are about justice and equality because people are born with equal human rights. There are various ideas on equality and especially on equality of opportunity. For example, Nozick argued that it would not be fair to expect sacrifices from persons for the realization of a public purpose, while Rawls argued that justice could only be possible by protecting the interests of the most disadvantaged class. On the other hand, Dworkin thought that equal conditions should be provided for the beginning, and then the responsibility should be given to persons. When it comes to equality of opportunity in education, it is seen that the right to education is both an area where equality of opportunity should be provided and the right to education is a method in providing equality of opportunity in other areas. For this reason, current Turkish law aims to provide equality of opportunity, and in this context, some regulations include in order to ensure equality of opportunity, especially free and compulsory education. In this study, we will define the place of the right to education in human rights, determine how the right to education is regulated in the current Turkish law, and then examine the current Turkish law in the context of equality of opportunity with including some philosophical thoughts on equality of opportunity.

Keywords: Right to education, human rights, equal opportunity, justice and equality, distributive justice.

TEŞEKKÜR: Başta bu çalışmayı yapmak üzere beni motive eden sayın Doç. Dr. Taner Atmaca'ya; ardından çalışmamı okumak ve eleştirmek zahmetine katlanarak kıymetli düşünceleriyle çalışmamı katkı sağlayan sayın hocam Doç. Dr. Sercan Gürler'e ve kıymetli arkadaşlarım Arş. Gör. Mehmet Emir Bayraktar ile yüksek mühendis Selahattin Bayram'a teşekkürlerimi arz ederim.
Arş. Gör., RTEÜ Hukuk Fakültesi, piralicagri@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3963-2972, İstanbul Üniversitesi (Hukuk Fakültesi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku Doktora Programı öğrencisi.

Alanyazın
Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme
Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, (Özel Sayı), 23-47

Şensoy, Ç., P., (2022)
Anayasa ve uluslararası
sözleşmelerde eğitim hakkı:
insan hakları ve fırsat
eşitliği bağlamında bir
inceleme, *Alanyazın*, [Özel
sayı/Special issue], 23-47.

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

ALAN
YAZIN

CRES
Journal

Giriş

Bir gün birkaç çocuk ellerindeki misketleri taksim etmesi için Nasrettin Hoca'ya verirler. Nasrettin Hoca çocuklara "Allah adaleti mi yoksa kul adaleti mi istersiniz" diye sorar. Gençler hiç kuşku duymadan "tabii ki Allah adaleti isteriz hocam" derler. Nasrettin Hoca kimisine üç, kimisine beş, kimisine on beş misket verir, kimisine ise hiç vermez. Çocuklar hemen sinirlenir "bizimle alay mı ediyorsun, bu nasıl Allah adaleti" diye. Nasrettin Hoca Allah taksiminin de böyle olduğunu; Allah'ın kimine çok kimine az para, kimine çok kimine az sağlık verdiğini söyler.

Nasrettin hoca insanların eşit koşullarda dünyaya gelmediklerini söylerken haklıdır. Gerçekten de kimi insanlar imkân bakımından bir başkasına göre daha avantajlı olarak dünyaya gelmektedir. Doğuştan gelen bu farklılıklar insanların üzerinde tasarruf edemeyecekleri bir durumdur. Kimine göre bu eşitsizlik bir imtihan aracıdır ve insanların infak ederek eşitliğe yönelmeleri gerekir, kimine göreyse doğadan kaynaklanan bu adaletsizlik insanî bir müdahale ile düzeltilmelidir. İnsanların değer bakımından eşit olduğu, adil bir paylaşımın sağlanması yönünde bir hedefin olması gerektiği hemen hemen her dünya görüşünden insanın uzlaşabileceği bir düşüncedir. Bu düşünce aynı zamanda bugünkü insan hakları anlayışının da temelinde yer almaktadır.

İnsanlar arasında eşitsizliğin giderilmesi amacıyla başlangıç şartlarının eşitlenmesi fırsat eşitliği olarak isimlendirilmektedir. Fırsat eşitliğinin önemli olduğu alanlardan bir tanesi de kuşkusuz eğitim alanıdır. Zira eğitim bir yandan bir insan hakkı olarak fırsat eşitliğinin sağlanması gereken bir alanı ifade eder diğer yandan eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasında bir araç konumundadır. Eğitimin bu hususiyeti bir insan hakkı olarak anayasalarda ve uluslararası insan hakları belgelerinde kendisine yer bulmasına imkân sağlamıştır.

Eğitim hakkının insan hakları içerisindeki yeri nedir? Eğitim hakkının anayasal ve uluslararası insan hakları metinlerinde nasıl bir görünümü vardır? Eğitim hakkının yürürlükteki hukukta düzenleniş biçimi insan hakları içerisindeki yeriyle uyumlu mudur? Dahası adil bir paylaşım nasıl mümkündür? Adil olan devletin fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla pozitif edimlerde bulunması mı yoksa piyasanın serbestliğini mümkün kılarak aktörlere ahlâkî olma imkânı tanınması mıdır? Yürürlükteki hukuk en azından lafzen fırsat eşitliğini sağlamak bakımından yeterli midir? Çalışmamızda bu sorulara cevap aranmıştır.

Cevap verebilmek için öncelikle bir insan hakkı olan eğitim hakkının insan hakları ve hukuk sistemi içindeki yerini belirlemek, daha sonra eğitim hakkına ilişkin yasal düzenlemeleri fırsat eşitliği bağlamında tartışmak gerekir. Çalışmamızın konusunu yürürlükteki hukuk teşkil edeceği için uygulamadaki eksiklikler çalışmamızın kapsamı dışında bırakılmıştır. Yine çalışmamızı sınırlandırmak amacıyla eğitim hakkını insan haklarının en temel metinleri olan anayasa ve uluslararası sözleşmelerle sınırlandırarak inceledik. Bu kapsamda eğitime ilişkin kanun ve -yönetmelik gibi- diğer düzenleyici işlemler konunun açıklanması için çok lüzumlu olmadıkça bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Çalışmamızın ilk bölümü eğitim hakkının insan hakları içerisindeki yerini tespit etmeye ayrılmıştır. İlk bölümde insan hakları kavramına ve insan haklarının hukukî dayanaklarına genel olarak değindikten sonra insan haklarının nasıl

sınıflandırıldığını incelenerek bu sınıflandırma içerisinde eğitim hakkının yeri tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci bölümde eğitim hakkı önce anayasada, daha sonra uluslararası sözleşmelerde incelenmiştir. Bu bölümün sonunda elde edilen bilgilerden de yararlanılmak suretiyle eğitim hakkının mahiyet ve kapsamı belirlenmiştir. Ardından son bölümde fırsat eşitliği bağlamında eğitim hakkı ele alınmıştır. Bu maksatla evvela eşitlik ve adalet üzerine farklı yaklaşımlara sahip olan Nozick, Rawls ve Dworkin'e kulak vererek tartışmalardan haberdar olunmak istenmiş, ardından eşitlik kavramını tartışarak fırsat eşitliğinin tanımı, kapsamı ve önemi tartışılmıştır. Hepsinden sonra eğitim hakkına ilişkin yasal düzenlemeler fırsat eşitliği bağlamında değerlendirilmiştir.

Eğitim Hakkının İnsan Hakkı İçindeki Yeri

İnsan Hakları Kavramı

İnsanlık tarihinin en eski zamanlarından beri hak ve adalet üzerine düşüncelerin kendisine tartışma alanı bulduğunu biliyoruz. İnsan doğası, insan ihtiyaçları ve adil bir paylaşımın nasıl olması gerektiği insanlığın ilgisini çeken konuların başında gelmektedir. İnsan haklarının temelinde insanı her şeyin ölçüsü (homo mensura) olarak değerlendiren sofist düşüncüyü bulmak mümkündür. Yine insan haklarına temel teşkil edebilecek bir hürriyet fikrinin ilk defa Stoacılar da olduğu doktrinde ifade edilir (Gözler, 2020, s. 126). Aydınlanma ve doğal hukuk düşüncesiyle birlikte ortaya çıkan “*her insanın sahip olduğu doğuştan gelen hakları*” düşüncesi modern insan hakları hâline son yüzyılda gelmiştir (Aybay, 2015, s. 25; Çeçen, 2015, s. 27). Özellikle John Locke'un (1632-1704) insanın doğuştan birtakım haklara sahip olduğu yönündeki düşüncesiyle, Immanuel Kant'ın (1724-1804) dünya yurttaşlığı ve ebedî barış üzerine fikirleri insan hakları anlayışının gelişimine önemli katkılar sağlamıştır (Işıktaç, 2019, s. 158, 200-201; Kant, 1960, s. 28; Locke, 2016, s. 16). İnsan haklarının doğumu için çeşitli metinlere ve tarihi olaylara referans verilebilir. Özellikle birinci kuşak hakların ortaya çıkmasını Fransız İhtilâli'ne (1789), Amerikan Bağımsızlık Savaşı'na (1175-1783), köleliğe karşı mücadele ve Amerikan İç Savaşı'na (1861-1865) tarihlemek mümkündür (Aybay, 2015, s. 28 ve devamı). Bu dönemde, aşağıda tekrar değineceğimiz üzere, birinci kuşak insan hakları birer hukuk normu olarak tevellüt etmeye başlamıştır. Ancak buna rağmen insan haklarında yaşanan ve çoğunlukla ulusal düzeyde kalan gelişmeler modern bir insan hakları anlayışının teşekkül ettiğini söylemek için henüz erken olduğunu göstermektedir. Modern insan hakları anlayışının ortaya çıkmasında en önemli etken diplomasinin ve uluslararası hukukun gelişmesi olmuştur.

Gerçekten de insanlık tarihi büyük çatışmaların, kısımların, zulümlerin ve savaşların örnekleriyle doludur. Ancak bu savaşların en şedit ve kırıycılarından bir tanesi olan İkinci Dünya Savaşı'yla (1939-1945) birlikte insan hakları anlayışının ulusal sınırlar içinde kalamayacağı anlayışı gelişmeye başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı'na giden tarihi süreçte ortaya çıkan totaliter rejimler ve savaşın yaratmış olduğu tahribat ulusal sınırları aşan modern insan hakları anlayışını gündeme getirmiştir. İnsan hakları anlayışının etkili bir hukukî geçerliliğe kavuşması amacıyla birtakım örgütler kurulmuş ve bu süreç uluslararası sözleşmelerin imzalanmasına imkân hazırlamıştır (Gemalmaz, 2012a, s. 3; Kalabalık, 2017, s. 28).

İnsan hakları, en geniş ve en bilindik tanımıyla “*insanın insan olmaktan kaynaklanan hakları*”dır. Bu temel haklar doğuştan kazanılan, evrensel,

mutlak, vazgeçilemeyen, bütünlüklü bir hüviyete sahiptir (Kalabalık, 2017, s. 35 ve devamı). Tüm çatışmalardan sonra bugün itibarıyla insan haklarının birbirinden farklı kültürler ve dünya görüşleriyle insanlığın asgari uzlaşımı olduğunu söyleyebiliriz (Gemalmaz, 2012b, s. 539). İnsan hakları tabiri birtakım yanımlara sebebiyet verebilir. İnsan hakları, insanların sahip olduğu tüm hakları kapsamayıp belirli nitelikteki temel hakları konu edinmektedir. Yine bu haklar manzumesinde yer alan haklar insanların tamamı tarafından kullanılabilir diye bir şey yoktur; söz gelimi seçme seçilme hakkı yalnızca vatandaşlar tarafından kullanılabilen bir insan hakkıdır (Aybay, 2015, s. 9). Yine insan hakları kavramsal olarak “insan” tabirine yer veriyor ve hatta “*insanın insan olmaktan kaynaklanan hakları*” olarak tanımlanıyorsa da bahis konusu olan insan, her zaman “gerçek kişi” olarak insan olmak zorunda değildir. Şöyle ki, insanların bir araya gelerek oluşturdukları birlikler, örgütler, milletler veya sair tüzel kişiler de insan haklarının süjesi olabilirler (Aybay, 2015, s. 11).

İnsan hakları düşüncesinin gelişmesi ve uluslararası metinlerde hukuki meşruiyet bulması dünya üzerindeki insan hakkı ihlallerini bitirememiş olsa da hiç kuşkusuz ortadan kaldırmaya muktedir olduğu her bir hak ihlâli için büyük kazanımlar sağlamış ve insanlığa yeni bir ufuk kazandırmıştır.

İnsan Haklarının Hukukî Dayanakları

İnsan haklarının felsefi ve ahlâkî bir düşünce olarak ortaya çıkması hukukî bir dayanağa kavuşması için yeterli değildir. İnsan hakları hukukunun teşekkülü, diğer bir tabirle insan haklarının pozitif hukuk sistemi içerisinde talep edilebilmesi için belirli bir hukukî prosedür mevcut olmalıdır (Gözler, 2020, s. 165). İnsan haklarının hukukî dayanağı tarihi gelişimiyle de paralel olarak ilkin ulusal düzeyde, daha sonra uluslararası düzeyde ortaya çıkar.

İnsan hakları hukukunu ulusal insan hakları hukuku ve uluslararası insan hakları hukuku olarak ayırmak mümkündür (Gözler, 2020, s. 43). Ulusal düzeydeki insan hakları anayasa ve kanunlarda yer alan hükümlerle tanzim edilmektedir. Bu noktada hemen ifade etmek gerekir ki insan hakları önem ve niteliği dolayısıyla ulusal sınırlar içerisinde kalmaz. Gerçekten de 20. yy.’ın totaliter rejim tecrübeleri bize insan haklarının ulusal hükümetlerin insaf ve iyi niyetine bırakılmayacak önemde olduğunu göstermiştir. Bu itibarla insan hakları hukuku ulusal hukuku aşan bir yapıya sahip olmuştur.

Temel bir ilke olarak devletler dış egemenliğe sahiptir, diğer bir tabirle bağımsızdırlar. Bu aynı zamanda Birleşmiş Milletler (BM) antlaşması ile de tanınmış bir ilkedir (Gözler, 2012, s. 163; Pazarcı, 2013, s. 148-152). Böyle olunca insan haklarına ilişkin belgelerin bir devlete dayatılması mümkün değildir. Bir devletin uluslararası insan hakları belgesine taraf olabilmesi ve hak süjesinin insan hakkı talebini devlette yöneltebilmesi için söz konusu hakların iç hukukla bütünlük arz eden (yani usûlüne göre yürürlüğe konulmuş) bir uluslararası hukuk metninde yer alması gerekir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 90'ıncı maddesinde milletlerarası antlaşmaların uygun bulunma usulü düzenlemiş ve 90/5'inci fıkrasında usulüne uygun olarak yürürlüğe konulmuş milletlerarası antlaşmaların kanun hükmünde olduğuna, temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası antlaşmaların ise kanundan üstün bir konumda olduğuna yer vermiştir¹. O hâlde Türkiye Cumhuriyeti'ne yönlenebilecek taleplerin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na, kanunlarına veya usulüne uygun şekilde yürürlüğü konulmuş milletlerarası antlaşmalara göre bir hak olarak tanınmış olması gerekir. Yine aynı şekilde hak talepleri ilgili mevzuatta düzenlenen kapsam ve sınır içerisinde mümkün olabilir.

İnsan Haklarının Sınıflandırılmasında Eğitim Hakkının Yeri

İnsan haklarını sayarak tüketmek mümkün değildir. Bu yönüyle insanî bir talebin insan hakları listelerinde yer almaması dolayısıyla insan hakkı olmadığı söylenemez. Mevcut insan hakları listeleri hukukî sùjeler tarafından kabul edilmiş ve pozitif hukuk açısından sonuç doğuran bir araçtan ibarettir (Gemalmaz, 2012b, s. 668). Bu anlamda insan doğasına dair ortaya atılacak yeni fikirler ve ortaya çıkacak yeni ihtiyaçlar insan hakları listesinin genişlemesini mümkün kılabılır.

İnsan haklarının daha iyi incelenebilmesi amacıyla doktrinde kimi sınıflandırılma yöntemleri kullanılmıştır. Bunlar; konularına göre sınıflandırma (fizikî hürriyet, düşünce hürriyeti, kolektif hürriyet), kullanılış biçimlerine göre sınıflandırma (bireysel hürriyet, kolektif hürriyet), ortaya çıkış sırasına göre sınıflandırma (birinci kuşak haklar, ikinci kuşak haklar, üçüncü kuşak haklar), Jellinek'in sınıflandırması (negatif statü hakları, pozitif statü hakları ve aktif statü hakları) ve bağlayıcılıklarına göre sınıflandırma olmak üzere sıralanabilir (Gözler, 2020, s. 152). Bu sınıflandırmalardan doktrin tarafından en yaygın kullanılan sınıflandırma, hakları ortaya çıkışlarının tarihî sürecine ve ideolojilerine uygun olarak kuşaklar hâlinde sınıflandırmaktır (Çallı, 2009, s. 10; Gemalmaz, 2012b, s. 668; Şahin, 2018, s. 63; Tezcan, Erdem, Sancakdar ve Önok, 2021, s. 67). Bununla birlikte Jellinek'in sınıflandırma metodu da doktrinde sıkça atıfta bulunulan ve oldukça kullanışlı kabul edilen (Gözler, 2020, s. 152; Tezcan ve diğerleri, 2021, s. 65) bir sınıflandırma metodudur. Bu sebeple biz eğitim hakkının insan hakları içerisindeki yerini önce kuşaklara göre sonrasında Jellinek'in sınıflandırma metoduyla tespit etmeye çalışacağız.

İnsan Haklarının Kuşaklar Hâlinde Tasnifi

Kuşaklara dayalı sınıflandırma, insan haklarını ortaya çıktıkları ideolojik-tarihi zemini ve hakların içeriğini dikkate alarak kuşaklar hâlinde sınıflandırmaktır. Buna göre birinci kuşak haklar medenî ve siyasî haklardır. Bu haklar aynı zamanda "klasik haklar" olarak da isimlendirilirler. Medenî ve siyasî haklar insan hakkı olarak ortaya çıkan ilk haklar olup tarihî olarak 17. ve 18. yy.'da ortaya çıktıklarını söylemek mümkündür. Burjuva ile aristokrasi sınıfları arasındaki mücadelenin bir ürünü olarak ortaya çıkan bu haklar en asgari insan hakları olarak değerlendirilebilir. Bu haklara örnek olarak yaşam hakkı, işkence ve kölelik yasağı, mülkiyet hakkı gibi en temel haklar sayılabilir (Aybay, 2015, s. 59-61; Çallı, 2009, s. 10; Gemalmaz, 2012b, s. 668; Şahin, 2018, s. 69).

1 Anayasa md. 90/5 : "Usulüne göre yürürlüğe konulmuş Milletlerarası Andlaşmalar kanun hükmündedir. Bunlar hakkında Anayasaya aykırılık iddiası ile Anayasa Mahkemesine başvurulamaz. Usulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası andlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası andlaşma hükümleri esas alınır." Temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası antlaşmaların kanunlarla çeliştiği durumlarda antlaşmalara üstünlük verilecek olması söz konusu antlaşmaların kanunlardan daha üst bir konumda olduğunu göstermektedir.

İkinci kuşak haklar ekonomik, sosyal ve kültürel haklar başlığıyla incelenir. Bu haklar aristokraziye karşı verdikleri mücadeleyle birinci kuşak hakların kazanımına vesile olan burjuvazi sınıfına karşı işçi sınıfının mücadelesinin bir ürünü olarak 19. yy.'da ortaya çıkmıştır. Bu haklara sendikal haklar, sosyal güvenlik hakları, sağlık hakkı ve eğitim hakkı örnek verilebilir (Aybay, 2015: 61-63; Çallı, 2009:11; Gemalmaz, 2012b:668; Şahin, 2018: 72 ve devamı). Birinci kuşak haklar tüm insanlık (veya tüm yurttaşlar) için hak iddiasında bulunsa da yalnızca belirli bir sınıfın (burjuvazinin) bu hakları kullanabilmesi mümkün olmuştur. İkinci kuşak haklar birinci kuşak hakların tabana yayılmasına ve burjuva dışındaki sınıfların da insan haklarından yararlanmalarına imkân sağlamayı amaçlamıştır (Aybay, 2015, s. 61). Bu sebeple ikinci kuşak hakların insan ihtiyaçlarından kaynaklanan ve karşılanmadıklarında birinci kuşak haklarını da işlevsiz hâle getirecek nitelikte oldukları söylenebilir (Gemalmaz, 2012b:670).

Üçüncü kuşak haklar ise dayanışma hakları ya da halkların hakları olarak anılan haklardır. Bu haklar özellikle çevre hakkı, barış hakkı, insanlığın ortak değerlerine sahip çıkılmasını isteme hakkı gibi nispeten yakın tarihlerde ortaya çıkan insan haklarıdır (Aybay, 2015:63; Çallı, 2009:11; Gemalmaz, 2012b:676; Şahin, 2018:74 ve devamı.).

Tüm bu değerlendirmelerden sonra eğitim hakkının ikinci kuşak (ekonomik, sosyal ve kültürel) haklar arasında yer aldığı ifade edilebilir.

Jellinek'in Tasnifi

Jellinek insan haklarını negatif statü hakları, pozitif statü hakları ve aktif statü hakları olmak üzere üçlü bir ayırmda ele almıştır. Bu sınıflardan ilki olan “negatif statü hakları” kişinin sahip olduğu ve müdahale edilmemesini, saygı gösterilmesini isteme hakkına sahip olduğu alandır. Diğer bir deyişle devlet bu haklara “müdahale etmeme” ödevine sahiptir. Kişiyi korumayı amaçlayan, devletin negatif bir edim (diğer tabirle “yapmama”) ödevi altına girdiği bu haklara doktrinde “kişisel haklar”, “koruyucu haklar” veya “hürriyet hakları” denildiği de vakidir (Gözler, 2020:153; Kalabalık, 2017:55-56; Tezcan vd., 2021:65-66). Bu haklara yaşama hakkı, konut dokunulmazlığı hakkı gibi haklar örnek gösterilebilir.

Pozitif statü hakları ise, negatif statü haklarının tersine devlete olumlu bir edimde bulunma (yapma) ödevi yükleyen haklardır. Bu nevi haklar söz konusu olduğunda devletin harekete geçerek hakları temin etmesi, bir talep olduğunda bu talebi imkân ve şartlar ölçüsünde yerine getirmesi gerekir. Doktrinde bu haklar “sosyal haklar”, “hizmet hakları”, “isteme hakları” veya “alacak hakları” olarak da isimlendirilmiştir (Gözler, 2020:153-154; Kalabalık, 2017:55-56; Tezcan vd., 2021:65). Bu haklara sağlık hakkı ve eğitim hakkı örnek olarak gösterilebilir.

Aktif statü hakları ise hak sahibinin devlet işlerinde aktif katılım sağlamasını temin eden haklardır. Demokrasinin bir gereği olarak ortaya çıkan bu haklar özellikle vatandaşların devlet yönetimine katılmalarını temin eder. Doktrinde bu haklara “katılma hakkı” veya “siyasî haklar” da denilmektedir (Gözler, 2020:154).Tüm bu incelemelerden sonra eğitim hakkının pozitif statü içerisinde yer alan bir hak olduğu ifade edilebilir. Diğer bir tabirle eğitim hakkı söz konusu olduğunda devletin olumlu bir edimde bulunma ve hak sahibine hakkını kullanabilme imkânını temin etme ödevi söz konusudur.

Eğitim Hakkına İlişkin Yasal Düzenlemeler

Hukuk kavramının kapsam ve mahiyeti hukuk felsefesinin temel tartışma konularından bir tanesini teşkil eder. Kant birkaç yüz yıl önce “*Hukukçular hâlâ hukukun tanımını aramakla meşguller.*” (Işıқтаç ve Metin, 2016:43) demekteyse de geçen yüzyıllara rağmen hukukçuların bir hukuk tanımı ortaya koymaya hâlen muvaffak olamadıkları söylenebilir. Ancak hukuku incelemek için tüm bu tartışmalardan sıyrılarak belirli bir tarihte ve belirli bir yerde yürürlükte olan pozitif (koyulmuş) hukuk kurallarını masaya yatırmak gerekir.

Dogma, doğruluğu veya yanlışlığı tartışılmadan kabul edilen bilgiyi ifade etmektedir. Anayasa, uluslararası sözleşmeler, kanunlar gibi hukuk kuralları uyrukların doğruluğunu yanlışlığını tartışmadan uymaları beklenen normlardır. O hâlde bu kurallar dogmatiktir. Hukuk dogmatigi yürürlükteki hukuk kurallarıyla ilgilendir. Hukuk kuralları uyruklara emir verdiği hâlde uyruklar kimi zaman bu emirleri yerine getirmezler. Bu, esasında hukuk kanunlarının fizik kanunlarından farkıdır (Işıқтаç ve Metin, 2016:66). Hukuk kuralları normatif bir yapıya sahip olup “olması gereken”i gösterirler. Fakat olan ve olması gereken farklı kategorilerin alanıdır ve her zaman insanlar olması gerekene uygun hareket etmezler. Hukuk dogmatigi kuralların neden ihlâl edildiğiyle ilgilendir. Hatta insanlar tarafından kuralın uygulanıp uygulanmadığı da hukuk dogmatiginin ilgi alanı dışındadır. Hukuk dogmatigi yalnızca yürürlükteki hukuk kurallarıyla ilgilendir.

Biz bu bölümde herhangi bir değer yargısından uzak olarak yürürlükteki Türk hukukunun eğitim hakkı düzenlemelerini dogmatik bir biçimde inceledik. Bu incelemeyi yaparken çalışmamızı sınırlamak amacıyla yalnızca anayasa ve uluslararası insan hakları antlaşmalarını ele aldık. İlgili düzenlemelerin fırsat eşitliğine uygun olup olmadığını ise yine teorik bir incelemeyle bir sonraki (üçüncü) bölüme bıraktık. İlgili kanun hükümlerinin sahada uygulanıp uygulanmadığı veya uygulamanın amacı gerçekleştirilmede elverişliliği ise çalışmamızın kapsamı dışındadır.

Anayasada Eğitim Hakkı

Eğitim hakkı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın “Sosyal ve Ekonomik Haklar” başlığını taşıyan üçüncü bölümünün 42’nci maddesinde kendisine yer bulmuştur². İlgili düzenlemenin ilk fıkrası “*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.*” hükmüne yer vermek suretiyle aşağıda ayrıca göreceğimiz

² “1) Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.

2) Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.

3) Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.

4) Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.

5) İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.

6) Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.

7) (Ek fıkra: 9/2/2008-5735/2 md.; İptal: Anayasa Mahkemesinin 5/6/2008 tarihli ve E.: 2008/16, K.: 2008/116 sayılı Kararı ile.)

8) Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

9) Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.

10) Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilmez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası anlaşma hükümleri saklıdır.”

uluslararası sözleşmelerle paralellik arz eden bir yaklaşım sergilemiştir.

Anayasanın 42/1'inci fıkrası "kimse" tabirine yer vermek suretiyle vatandaşlık, cinsiyet, dil, din, ırk gibi herhangi bir ayrıma yer vermeyen bir yaklaşım sergilemiştir. Ancak bu hüküm mutlak bir eşitlik anlamına gelmemelidir (Çallı, 2009:80). Anayasanın 42/8'inci fıkrasında yer alan pozitif ayrımcılık hükümleri eğitim hakkının mutlak bir eşitliğe dayanmadığını bize göstermektedir. Ancak söz konusu eşitsizliğin Anayasanın 10'uncu maddesinde yer alan "*kanun önünde eşitlik*" ilkesine uygun olması gerekir.

Yine 42/1'inci fıkrada yer alan hak mutlak bir hak değildir. Eğitim hakkı Anayasanın "sosyal ve ekonomik haklar" başlığı taşıyan üçüncü bölümünde yer almaktadır. Anayasanın 65'inci maddesinde sosyal ve ekonomik hakların devletin malî kaynaklarının yeterliliği ölçüsünde yerine getirmesi sınır olarak belirlenmiştir.

Anayasanın 42/2'nci fıkrasında öğrenim hakkının kapsamının kanunla düzenleneceği hükmüne yer verilmiştir. Anayasanın 13'üncü maddesindeki temel hak ve hürriyetlerin kanunla sınırlandırılabilmesi hükmü de göz önünde bulundurulduğunda gerek kanundan gerekse eğitim faaliyetinin tabiatından kaynaklanan bazı sınırlamalar söz konusu olabilir. Sözgelimi lisans ve lisansüstü eğitim için ÖSYM sınavlarına girmek ve belirli bir puan almak tipik olarak eğitim hakkının kısıtlanması olsa da aksi yönde bir uygulama hayatın olağan akışına uygun değildir.

Din ve vicdan hürriyetini düzenleyen Anayasanın 24/4'üncü fıkrasında eğitim hakkıyla ilişkili hükümlere yer verilmiştir. Bu fıkra din eğitiminin devlet gözetimi altında yapılacağını, ilk ve orta öğretimde de zorunlu olarak din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin okutulacağını düzenlemiştir. 24/4'üncü maddede yer alan düzenlemenin din eğitime yönelik bir kısıtlama olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Tevhidi Tedrisat Kanunu'ndan kaynaklanan kısıtlamalar da eğitim hakkının kapsamını belirlerken özellik arz etmektedir. Gerçekten de "İnkılap kanunlarının korunması" başlığını taşıyan Anayasanın 174'üncü maddesinde yer alan kanunlardan bir tanesi de eğitim alanında düzenleme yapan 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu'dur. Bu kanun, aşağıda daha ayrıntısıyla ele alınacağı üzere, eğitim hakkına ilişkin uluslararası sözleşmelerde Türkiye'nin pek çok çekince³ koymasına sebebiyet vermiştir.

Son olarak Anayasanın 42/5'inci fıkrasıyla eğitim kademeleri arasında bir fark yaratıldığı, ilköğretimin zorunlu ve parasız olduğu görülmektedir. İlköğretim eğitiminin zorunlu tutulması esasında dünyanın pek çok ülkesinde mevcut olan ve eğitim hakkının işlevselliğini garanti altına almayı amaçlayan bir uygulamadır (Çallı, 2009:108). Özellikle kız ve erkek çocukları vurgusuna yer verilmesi kanun koyucunun kız çocuklarının eğitim hakkının engellenmesi yönündeki olumsuz vakıyı ortadan kaldırmayı amaçladığını göstermektedir. Eğitimin zorunlu olması tabiatıyla parasız olması sonucunu da doğurmuştur. Esasında, aşağıda görüleceği üzere, uluslararası insan hakları metinlerinde bir hedef olarak eğitimin parasız hâle getirilmesi düşüncesi mevcuttur.

Bunun yanında doktrinde "*maddî ve manevî varlığını geliştirme hakkı*" da eğitim hakkı bağlamında değerlendirilmiştir (Soysal, 1970:246). Anayasanın 17'nci

3 Çekince (ihtirazi kayıt) devletlerin uluslararası sözleşmelerde ilgili maddeyi ne şekilde veya hangi sınırlarda anladıklarını / kabul ettiklerini gösteren, kimi zaman ilgili maddenin çekinceyi koyan devlete uygulanmaması imkânı sağlayan teknik bir terimdir.

maddesinde ve başta AİHS olmak üzere insan hakları belgelerinde yer alan bu hak gerçekten de eğitim hakkına da kaynaklık eden temel insan haklarından bir tanesidir. Bununla birlikte bu hak tıbbi deneylerde kullanılma, işkence ve eziyet görmeme, haksız tutuklanma gibi haklara da kaynaklık ettiğinden 17'nci maddede yer alan maddi ve manevi varlığını geliştirme hakkının genel düzenlemeyi (*lex generalis*), 42'nci maddede yer alan eğitim hakkının ise özel düzenlemeyi (*lex specialis*) ifade ettiği söylenebilir.

Anayasada eğitim hakkıyla ilişkilendirilebilecek hükümler bunlarla sınırlı değildir. Anayasanın 27'nci maddesinde yer alan bilim ve sanatı öğrenme ve öğretme hürriyeti, eğitim hakkı kapsamında değerlendirilebilecek haklardan bir tanesidir. Bu hak temel eğitimin dışında bilim ve sanata ilişkin eğitimin nitelikli bir düzenlemesi olarak değerlendirilebilir. Bu madde devlete negatif bir yükümlülük getirmektedir. Diğer bir söyleyişle 27'nci madde devleti bir “yapma” ödevi altına sokmamakta, vatandaşların bilim ve sanat öğrenmesinin devlet tarafından engellenmesinin önüne geçmeyi amaçlamaktadır.

Uluslararası Sözleşmelerde Eğitim Hakkı

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) Ek 1 Numaralı Protokol

Eğitim hakkı, Türkiye'nin gerekli usul işlemlerini yaparak taraf olduğu, dolayısıyla iç hukuk hükümleri gibi sonuç doğuran birçok uluslararası insan hakkı metninde kendisine yer bulmuştur. Bu metinlerden ilki Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek 1 Numaralı Protokol'ün 2'nci maddesidir.

AİHS, Avrupa Konseyi'ne üye devletler tarafından imzalanan bir insan hakları metnidir. Aynı zamanda Türkiye'nin taraf olduğu en önemli uluslararası sözleşmelerden bir tanesidir. AİHS'nin en büyük önemi, hak ihlâline uğradığı iddiasındaki tüm bireylerin gerekli usul şartlarını da sağlıyor olmak kaydıyla hak ihlâline uğradıkları devlet aleyhine AİHS'ye dayalı olarak Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) nezdinde dava açabilmeleridir.

AİHS'nin eğitim hakkını da ihtiva eden ek 1 numaralı protokolü 1954 yılında 6366 sayılı onay kanunuyla birlikte AİHS ile aynı anda yürürlüğe girmiştir. AİHS'nin orijinal hükümleri arasında eğitim hakkına ilişkin bir hüküm yer almamaktadır. Bununla birlikte ek 1 numaralı protokolün 2'nci maddesi eğitim hakkını düzenlemektedir. İlgili madde hükmü şöyledir:

“Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneyeceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir.”

Söz konusu hüküm iki cümlede birbirinden farklı iki hak içermektedir. Hükmün ilk cümlesi doğrudan bireylerin eğitim hakkını düzenlemektedir. İkinci cümlede ise ebeveynlerin çocuklarının kendi dinî ve felsefî inanışlarına uygun eğitim görmesini isteme haklarına saygı gösterilmesi güvence altına alınmıştır. Bu yönüyle ilk hüküm doğrudan eğitim hakkına yönelik bir düzenleme içerirken ikinci hüküm aile hayatına saygı, din ve vicdan özgürlüğü gibi haklarla ilişkili bir hükme yer vermiştir. Bununla birlikte Türkiye tarafından AİHS ek 1 numaralı protokolün eğitim hakkını düzenleyen 2'nci maddesine çekince koyulmuştur. Çekinceye göre ilgili madde 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu'na aykırı yorumlanamaz.

Birinci cümlede yer alan eğitim hakkına ilişkin hüküm ayrıntılı değildir. Böyle olunca hükmün ayrıntısını belirlemek noktasında AİHM içtihatları yol gösterici olmaktadır. AİHM içtihatlarına göre eğitim hakkı eğitim kurumuna erişim hakkı, bilgi aktarımı ve düşünsel gelişim hakkı, tamamlanan eğitimin tanınmasını ve bu eğitimden yarar sağlama hakkını kapsamaktadır. Bu bağlamda eğitim hakkı ilkökul, ortaokul, yüksekokul ve uzmanlık eğitimi olmak üzere tüm eğitim kademelerini içerir (AİHM Rehberi, 2015:9). Her ne kadar ilgili hükümde hiç kimsenin eğitim hakkından mahrum bırakılmayacağı ifade edilse de bu hak mutlak bir hak değildir. AİHM bu hakkın tabiatı gereği bazı kısıtlamalara tâbi olduğu görüşündedir. Ancak ilgili kısıtlamaların hakkın özünü zedelemeyecek nitelikte, öngörülebilir, meşru bir amaç için ve amaçla orantılı olması, diğer taraftansa keyfi olmaması gerekir (AİHM Rehberi, 2015, s. 8). Bu şartlara uymak koşuluyla giriş sınavları, eğitim ücretleri, öğrenciyeye oturma izninin verilmemesi, anadil dışında başka bir dilde eğitim yapılması gibi durumlar sözleşmeye aykırılık oluşturmamaktadır.

(Gözden Geçirilmiş) Avrupa Sosyal Şartı (ASS)

Avrupa Sosyal Şartı Avrupa Konseyi'ne üye devletler tarafından 1961 yılında imzalanmıştır. AİHS'nin birinci kuşak hakları düzenlemesinin yanında AİHS'de düzenlenmeyen ve görece tali olan ikincil kuşak haklar ASS'de düzenlenmiştir (Gemalmaz, 2012b:169). ASS 1996 yılında revize edilerek (Gözden Geçirilmiş) Avrupa Sosyal Şartı (ASS) ismiyle yeniden imzalanmıştır. Türkiye ASS'yi 2004 yılında imzalamış ve ASS, 2007 yılında 26488 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Avrupa Konseyi'nin insan haklarına ilişkin belgelerinde eğitim hakkı kendisine AİHS ek 1 numaralı protokolünde yer bulduğundan ASS doğrudan eğitim hakkını düzenlememiştir. Bununla birlikte ASS'nin bazı hükümleri eğitim hakkı kapsamında değerlendirilebilir.

Bu hükümlerden en önemlisi sözleşmenin çocukları ve gençleri koruma amacı taşıyan 17'nci maddesidir. Bu maddenin 2'nci fıkrası kapsamında taraf devletler çocuk ve gençleri okula devama özendirme, parasız ilk ve orta öğretimi sağlamayı taahhüt etmişlerdir. Bu kapsamda taraf devletlerin, çocuk ve gençlerin eğitim-öğretim imkânına kavuşmaları için uygun ve yeterli hizmeti sunmayı sağlamaları 17/1'inci maddenin gereğidir. ASS 7'nci maddesinde çocukların ve gençlerin korunması hakkını düzenlemiştir. Çocuk işçiliğinin sıkı şartlara bağlandığı bu maddenin 3'üncü fıkrasında zorunlu eğitim çağındaki gençlerin eğitimlerini engelleyecek işlerde çalıştırılmalarının engellenmesi amaçlanmıştır. Sözleşmenin meslekî eğitim hakkını düzenleyen 10'uncu maddesinde salt kişisel yeteneklere dayalı olarak teknik eğitim ve üniversite öğrenimi kolaylığının sağlanması taahhüt edilmiştir. Bu taahhüt, hakkın öznesini belirlerken "engelliler de dahil olmak üzere herkese" ibaresine yer verilerek suretiyle özellikle engelli kimseler için de bu hakkın kullanabileceğinin altı çizilmiştir. Engellilerin toplumsal yaşama entegrasyonu için kamusal yahut uzmanlaşmış özel organlar vasıtasıyla yönlendirilmeleri, öğrenim ve meslekî eğitim almalarının sağlanması için gerekli önlemlerin alınması sözleşmede yer alan diğer düzenlemelerdir (ASS md. 15).

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (ESKHS)

Eğitim hakkının yer aldığı bir diğer sözleşme 1976 tarihli Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'dir (ESKHS). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1966 yılında kabul edilerek imzaya açılan

ESKHS 1976 yılında yürürlüğe girmiş, Türkiye açısından 2000 yılında imzalanmış ve 2003 yılında 25196 sayılı Resmî Gazete ile yürürlüğe girmiştir. ESKHS 13'üncü maddesi doğrudan eğitim hakkına yönelik ayrıntılı bir düzenlemeye yer vermiştir. 13'üncü maddenin ilk fıkrasında ayrımsız şekilde herkesin eğitim görme hakkını düzenlemektedir. İkinci cümlede söz konusu eğitimin niteliğinin insan kişiliği ve onuru üzerinden insan haklarına saygılı olması gerektiği, tüm farklılıklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirecek mahiyette olduğu ifade edilmiştir. İkinci fıkra bu kapsamda atılması gereken adımları sıralarken eğitim kademeleri arasında ayırım yaratmış ve tıpkı Anayasanın 42/5'inci fıkrasında olduğu gibi ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olması gerektiğini ifade etmiştir. Yine ESKHS parasız eğitimin aşamalı olarak geliştirilmesi, yeteneğe dayalı olarak fırsat eşitliğinin sağlanması, ilköğretim görmemiş kimselerin bu eksikliğinin kapatılması ve öğrencilere burs sağlanmasıyla öğretim personelinin maddi koşullarının sürekli iyileştirilmesini taraf devletlere hedef olarak belirlemiştir. Söz konusu düzenlemelerin Anayasada yer alan hüküm ile uyum içerisinde olduğu görülmektedir.

ESKHS 13'üncü maddesinin 3'üncü fıkrası tıpkı AİHS'nin ek 1 numaralı protokolü 2/2'nci fıkrasında olduğu gibi taraf devletlerin ebeveynlerin çocukların eğitiminde kendi dini ve ahlâki inançlarına uygun karar verme serbestisine saygı gösterme yükümlülüğü düzenlenmiştir. Yine 4'üncü fıkrada 13'üncü madde hükümlerinin bireylerin ve kuruluşların kendi eğitim kurumu kurma özgürlüklerini kısıtlayacak şekilde yorumlanamayacağı düzenlenmiştir. Türkiye tıpkı AİHS'nin ek 1 numaralı protokol 2/2'nci fıkrasına olduğu gibi ESKHS'nin 13/3 ve 13/4'üncü fıkralarına da çekince koymuştur. Türkiye'nin koymuş olduğu çekincelere sözleşmenin birçok taraf devleti tarafından itiraz edilmiştir (Gemalmaz, 2012a:329-330). Türkiye'nin 13'üncü maddeye koymuş olduğu çekinceler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi tarafından da sorunlu bulunmuştur (Gemalmaz, 2012a:331).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS)

Eğitime ilişkin hükümlerin yer aldığı ve Türkiye'nin taraf olduğu bir diğer sözleşme 1990 tarihli Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'dir (ÇHS). ÇHS Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda 1989 yılında imzaya açılmış ve 1990 yılında yürürlüğe girmiştir. Türkiye ise sözleşmeyi 1990 yılında imzalamış ve sözleşme 1995 yılında 22184 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak sözleşme yürürlüğe girmiştir. ÇHS birden fazla maddesinde eğitim hakkına ilişki düzenlemelere yer vermiştir. Bunlardan eğitim hakkına ilişkin olan en önemli düzenleme 28'inci maddede yer almaktadır. 28'inci madde çocukların eğitim hakkının kabulünü vurgulayarak taraf devletlerin fırsat eşitliği temelinde bazı amaçları aşamalı olarak gerçekleştirme hedefini dile getiriyor. Bu amaçlar arasında ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olması, genel ve meslekî nitelikli ortaöğretimin tüm çocuklara açık olmasıyla malî yardımlar ve öğretimin parasız kılınması gibi önlemlerin alınması, yüksek öğretimin yeteneğe dayalı olarak herkese açık olması ve her kademedeki çocuk için eğitim ve mesleğe ilişkin bilgi ve rehberliğin sağlanmasıyla okul terk etme oranlarının düşürülmesi için çalışılması sayılabilir. Ayrıca maddenin 3'üncü fıkrası cehaletin ve ümmiliğin küresel olarak ortadan kaldırılması için taraf devletleri uluslararası iş birliği yapmaya yönlendirmektedir.

ÇHS eğitim hakkının herkes için cari olabilmesi amacıyla fırsat eşitliği

sağlamayı amaç edinmiştir. Bu bağlamda özürlü çocukların haklarına ilişkin 23'üncü maddesinde eğitim hakkına ilişkin düzenlemelere yer vermiştir. ÇHS 23'üncü maddenin 3'üncü fıkrasında özürlü çocuklara temel ve mesleki eğitim olanaklarını sağlamasını, çocuğun toplumla bütünleşerek kültür ve ruh yönünden gelişim sağlamasına yardımcı olunmasını taraf devletlere hedef olarak belirlemiştir.

ÇHS'nin eğitim hakkıyla ilişkili son hükmü çocuk eğitiminin amacına yönelik düzenlenen 29'uncu maddesi hükmüdür. Bu madde ilk fıkrasında çocuk eğitiminin amacını düzenleyerek çocuğun ruh ve beden gelişimine katkı sağlanmasını; insan haklarına ve ÇHS'de benimsenen ilkelere, çocuğun kendi ülkesinin veya bulunduğu ülkenin kültürüne, ayrıca farklı ülkelerin kültürlerine saygısının geliştirilmesini, tüm insanlık arasında dostluğun desteklenmesi ve doğal çevreye saygının sağlanmasını eğitim için amaç olarak belirlemiştir. İlgili madde ikinci fıkrasında 28 ve 29'uncu maddenin gerçek ve tüzel kişilerin öğretim kurumu kurma özgürlüğüne saygı gösterilmesini engelleyecek şekilde yorumlanamayacağını düzenlemiştir. Türkiye tarafından ÇHS'nin çekince konmuş üç maddesinden birisi de bu 29'uncu madde hükmüdür. Türkiye söz konusu hükmün Lozan Antlaşması'nın hükümlerine ve ruhuna aykırı yorumlanamayacağını ifade etmiştir. Türkiye'nin bu çekincesi Finlandiya, İrlanda, Hollanda, Norveç, Portekiz ve İsveç'in itirazına konu olmuştur (Gemalmaz, 2012a:725).

Diğer Sözleşmeler

Bu sözleşmelerin yanında BM bünyesinde 2003 yılında yürürlüğe giren 1966 tarihli Medenî ve Siyasî Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'nin (MSHS) 18/4'üncü maddesi doğrudan eğitim hakkını düzenlememekle birlikte ebeveynlerin çocuklarını kendi inançlarına uygun biçimde eğitmesi özgürlüğüne saygı hakkını düzenlemektedir. Ancak bu özgürlük AİHS ek 1 numaralı protokolün 2'nci maddesinin 2'nci cümlesinde yer alan ebeveynlerin kendi inançlarına uygun bir eğitime isteme hakkıyla karıştırılmamalıdır. Türkiye tarafından çekince konulan AİHS düzenlemesinde verilen eğitimin dini ve felsefi inanca uygun olmasına yönelik bir düzenleme söz konusuysen MSHS 18'inci maddesindeki düzenleme; taraf devlete, çocuğun tedibine ilişkin olarak ebeveynlerin çocuğu kendi dinî ve felsefi inançlarına uygun olarak eğitmesi özgürlüğüne saygı gösterme yükümlülüğü yüklemektedir⁴.

Türkiye'nin taraf olduğu ve hukuken bağlayıcı bu sözleşmeler yanında BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26'ncı maddesinde de eğitim hakkına yönelik düzenlemeler yer almakla birlikte söz konusu düzenleme bağlayıcı değil, yol gösterici niteliktedir. Yine 1960 tarihli BM Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme eğitim hakkına ilişkin hükümlere yer vermekteyse de Türkiye bu sözleşmeye taraf değildir.

Eğitim Hakkının Mahiyeti ve Kapsamı

Çalışmamızın ilk bölümünde insan hakkının anlam ve mahiyetiyle eğitim hakkının insan hakları listesi içerisindeki yerini tespit etmiştik. Bu bölümdeyse eğitim hakkının Anayasada ve Türkiye'nin taraf olduğu insan hakları belgelerinde ne şekilde düzenlendiğini tespit ettik. Tüm bu arka plan bilgisinden sonra bütünlüklü bir bakış atmak amacıyla artık eğitim hakkının mahiyetini ve kapsamını inceleyebiliriz.

⁴ İlgili maddelerin yorumlanmasında bana yardımcı olan sayın Dr. Onur Hamurcu'ya teşekkür ederim.

Eğitim hakkının insan hakları içerisindeki yeri ilk bölümde incelenmişti. Buna göre eğitim hakkı öncelikle ikinci kuşak haklardan biridir. Bu, eğitim hakkının ekonomik, sosyal ve kültürel bir hak olduğu anlamına gelir. Eğitim hakkı ilk olarak ortaya çıkan ve çekirdek insan hakları olan birinci kuşak haklardan değildir. Bu niteliği eğitim hakkının birinci kuşak haklara göre daha ihmâl edilebilir bir hüviyete sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumun en münasip örneği 2020 yılında yaşanan Covid-19 pandemisi esnasında eğitim-öğretime ara verilmesidir. Bu dönemde birinci kuşak haklardan olan yaşam hakkını koruyabilmek amacıyla ikinci kuşak haklardan olan eğitim hakkına ara verilmişti. Kapanma tedbirlerine dair mülkiyet hakkı ve yaşam hakkı üzerinden yürütülen tartışmalarda eğitim hakkının bir nebze olsun arka planda kaldığı söylenebilir. Eğitim hakkı diğer taraftan da bir pozitif statü hakkıdır. Pozitif statü hakkı olması eğitim hakkının sağlanabilmesinin devletin görevi olduğu manasını taşır. Diğer bir söyleyişle devlet uygun eğitim kurumlarını sağlamakla, eğitime engel olan durumları ortadan kaldırmakla ve eğitimi teşvik etmekle görevlidir.

Gerçekten de Anayasada ve insan hakları sözleşmelerinde eğitim hakkının insan hakları içerisindeki bu yerine uygun birkaç hususiyeti ön plana çıkmaktadır. Bunlardan ilki eğitim hakkının herhangi bir ayrıma yer vermeksizin herkes tarafından talep edilebilir oluşudur. Sağlıklı veya sağlıksız, çocuk veya yetişkin, vatandaş veya yabancı fark etmeksizin cinsiyeti, dili ve dinî ne olursa olsun herkes eğitim hakkına sahiptir; kimse bu haktan mahrum bırakılamaz.

Anayasa ve uluslararası sözleşmeler eğitim hakkını ele alırken kademeli bir inceleme yapmaktadır. Bu kapsamda ilköğretimin zorunlu ve parasız olması bilhassa dikkat çekicidir. İlköğretime gösterilen bu ihtimam öncelikle eğitim hakkının özellikle de ebeveynler tarafından engellenmesinin önüne geçmek yönünde devletin pozitif bir yükümlülüğe sahip olduğu düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Gerçekten de zorunlu ilköğretim kurumuyla söz gelimi kız çocuklarının eğitim hakkının engellenmesi gibi vakıaların önüne geçmek amaçlanmaktadır. Eğitimin zorunlu olması tabiatıyla parasız olmasını da beraberinde getirmiştir. Anayasada yer alan hükmün yanında ASS'de daha ileri bir düzenlemeye yer verilerek ortaöğretimin de parasız olması düzenlenmiştir. Bu hüküm Türkiye bakımından bağlayıcıdır. Bunun dışında kalan sözleşmeler ilköğretim hariç olmak üzere diğer kademelerde parasız eğitimi taraf devletlere bir zorunluluk olarak yüklememişlerdir. Ancak sözleşmelerde her kademedeki eğitimin burslarla ve kamu organlarıyla teşvik edilmesi yanında parasız hâle getirilmesi de bir hedef olarak belirlenmiştir.

Eğitim hakkı tabiatı itibarıyla kimi kısıtlamaları barındırmaktadır. Söz gelimi her isteyen tıp veya hukuk eğitimi alabilmesi düşünülemez. Fakülterele giriş sınavlarının yapılması, öngörülen eğitim süresi içerisinde başarılı olamayan öğrencilerin okuldan uzaklaştırılması gibi kısıtlamalar sözleşmelere aykırılık teşkil etmediği gibi AİHM içtihatları da kısıtlamaya ilişkin kriter ve kapsamı belirlemede etkili olmuştur. Yine Anayasanın 65'inci maddesinde yer alan sınırlandırma dolayısıyla devlet sosyal ve ekonomik hakları malî gücü ölçüsünde yerine getirecektir. Sosyal ve ekonomik haklardan birisi olan eğitim hakkının sınırlarından bir tanesi de devletin malî gücüdür. Doktrinde bu hüküm sebebiyle eğitim hakkının sınırlanmasının kapısının aralandığı eleştirisi mevcuttur (Soysal, 1970:247).

Eğitim hakkı bağlamında Türkiye Cumhuriyeti devleti açısından önem arz eden diğer bir husus da Tevhidi Tedrisat Kanunu'dur. Tevhidi Tedrisat Kanunu Anayasanın 174'üncü maddesinde koruma altına alınan inkılap kanunlarından biridir. Tevhidi Tedrisat Kanunu ile Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış, dinî ve medenî eğitim ikiliğine son vererek tek bir millî müfredat altında eğitim birliğini sağlamak amaçlanmıştır. Ülkemizin uluslararası sözleşmelerde eğitim hakkına ilişkin koymuş olduğu çekinceler genellikle konumuz açısından Tevhidi Tedrisat Kanunu'na ve dini azınlıklarla ilgili olarak Lozan Antlaşması'na dayanmaktadır. Ancak bu mesele, burada teferruatına yer veremeyeceğimiz farklı bir çalışmanın konusudur.

Anayasa ve uluslararası antlaşmaların eğitim hakkını tüm insanlar için bir hak olarak düzenlediğine kuşku yoktur. Ancak eğitim hakkının herkes için bir anlam ifade edebilmesi fırsat eşitliğini, özellikle de eğitimde fırsat eşitliğini tartışmayı zorunlu kılmaktadır. Bir sonraki bölümde bu tartışmaya yer verilecektir.

Fırsat Eşitliği Bağlamında Eğitim Hakkı

Eşitlik ve Adalet Üzerine Bazı Düşünceler

Modern insan hakları anlayışı insanların insan hakkına sahip olmak bakımından eşit oldukları fikri üzerine oturur. Ancak eşitlikten ne anlaşılması gerektiği, dahası eşitliğin adaletle ilişkisinin ne olduğu sorunu hukuk felsefesinin kadim tartışmalarından biridir. Işıktaç artık kendisine mâl olmuş vecizesiyle hukuku “*adaletle yönelmiş toplumsal yaşama düzeni*” (Işıktaç ve Metin, 2016:43), adaleti ise “*bir eşitlik düşüncesi*” olarak tanımlamaktadır (Işıktaç ve Metin, 2016, s. 46). Bu iki tanımdan dedüksiyonla elde edilecek bir çıkarım olarak hukukun eşitliğe yönelmiş olduğu söylenebilir. Hukukun yönelmekte olduğu eşitlikten ne anlamak gerekir?

İnsanlar arasındaki eşitsizliğin sebeplerini araştıran ilk düşünürlerden birisi olan Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) eşitsizlikleri doğal ve politik eşitsizlikler olarak ikiye ayırmaktadır (Rousseau, 2015:87). Doğal eşitsizlikler yaş, sağlık, zekâ gibi doğadan gelen farklılıkları, politik eşitsizlikler ise politik düzenle birlikte ortaya çıkan eşitsizlikleri ele almaktadır. Doğa hâli üzerine çokça düşünce üreten filozofa göre eşitsizlik doğa hâlinde etki sahibi değildi (Rousseau, 2015:130). Nihayet bir kimse bir toprak parçasının etrafını çitle kapatıp da mülk edindiğinde hem doğa hâlinde çıkılarak medenî yaşam başladı hem de doğal olmayan (politik) eşitsizlikler ortaya çıktı (Rousseau, 2015:133). Bir kimsenin kâr etmek amacıyla kendisine yeteceğinden fazla mal edinmesiyle mülkiyet anlayışı gelişti ve eşitlik bozuldu. Çalışma ve kölelik de buradan tevellüt etti (Rousseau, 2015:144). Böylece mülkiyet tüm haksızlıkların sebebi oldu (Rousseau, 2015:143). Doğal eşitsizlikler de mülkiyet ve ticaretin doğması sebebiyle açılıp genişledi (Rousseau, 2015:148).

Gerçekten de eşitlik üzerine tartışma yapmamış bir adalet kuramı veya kuramcısı yoktur (Erdoğan, 2008:12; Yeşiltepe Şanver, 2019:42). Esasında eşitlik ve adaletle ilgili olarak yapılan tartışmalar Aristoteles'in (MÖ 384-322) dağıtıcı ve denkleştirici adaletle ilişkin tartışmasına kadar dayanmaktadır. Aristoteles adaletin içeriğini tartışan ilk filozoftur (Işıktaç, 2019:81). Aristoteles fertler arasında ayırt edici özelliklerin dikkate alınmadan eşitliğin uygulanmasına dayalı adaleti denkleştirici adalet, özel durumların dikkate alındığı adaleti ise dağıtıcı adalet olarak isimlendiriyordu (Işıktaç, 2019:82-83).

Robert Nozick

Denkleştirici adalete dayanan prosedürel anlayışın en önemli temsilcilerinden birisi Robert Nozick'tir (1938-2002). Prosedürel adalet, eşitliğin yatay değil fakat dikey ilişkide açığa çıktığı, devletin vatandaşlarına eşit muamele ettiği bir anlayıştır (Erdoğan, 2008:15). Prosedürel adalet anlayışı fırsat eşitliğinin tamamen sağlanmasının tüm fiziki ve beşerî faktörleri kontrol altına almayı gerektirdiğinden imkânsız olduğunu, dahası tarafsız olmayan bir muameleye dayandığından sosyal adalet düşüncesinin adaletsiz olduğu düşüncesine dayanır (Erdoğan, 2008:19-20). Böylece adaletin eşitliğin tüm anlamlarında değil, belirli bir anlamında ortaya çıktığını düşünür (Erdoğan, 2008:12).

Bireyci bir anarşizme sahip olan Nozick, toplum içindeki insanların daha büyük menfaatler elde etmek için bazı fedakârlıklar yapmasını anlamlı bulmaktadır. Fakat Nozick'e göre sadece kendi bireysel yaşamına yönelmiş bireylerden böyle bir menfaatin beklenmesi o kimsenin başka insanların menfaatine olacak şekilde kullanılmasıdır (Nozick, 2006:66; Özcan, 2017:247). Bir insanın araç olarak kullanılması Kantçı deontolojik etiğe göre ahlâka aykırıdır (Nozick, 2006:64; Yükselbaba, 2016:189). Kant etiğinde "*kendinde amaç olarak insan ilkesi*" Nozick'in düşüncesinde "*kendi üzerinde hak sahibi olma ilkesi*" hâlini almıştır (Yükselbaba, 2016:192). Bu sebeple örneğin yeniden paylaşım için vergi alınması ahlâka aykırıdır (Nozick, 2006: 89; benzer fikirler için bkz. Yükselbaba, 2016:188). Nozick'in teorisinde adaletin esas vazifesi mülkiyet haklarının korunması ve bireysel özgürlüğün sağlanmasıdır (Yükselbaba, 2016:89-190).

Anarşi, Devlet ve Ütopya isimli kitabında fırsat eşitliğini tartışan Nozick fırsat eşitliğinin iki şekilde mümkün olduğunu düşünmektedir: Ya daha talihtli olanların durumunu talihsiz olanlara fırsat sağlamak amacıyla kötüleştirerek eşitliği sağlamak ya da talihsiz olanların durumunu iyileştirerek eşitliği sağlamak. Ancak talihsiz olanların durumunun kamu kaynakları kullanılarak iyileştirilmesi de bu kaynaklardan yararlanamayan (başlangıçta talihtli olan) kimseler açısından bir kötüleşme olacaktır (Nozick, 2006:303; Yeşiltepe Şanver, 2019:98). O hâlde fırsat eşitliği sağlanması doğuştan talihtli olanlara bir kötülük yapmadan mümkün olamaz. Nozick insan hak ve özgürlüklerinin mülkiyet haklarına doğru genişletilmesini savunmakta, bu maksatla insan özgürlüğünü kısıtladığı düşüncesiyle dağıtıcı adalet düşüncesini reddetmektedir. (Gürler, 2007:97-99; Bkz. Yükselbaba, 2016:196). Çağdaş dünyada gücünü arttırmakta olan neoliberal fikirler üzerinde çokça etkisi olan bir düşünür olarak Nozick iynin bireye bırakılması gerektiğini düşünerek devletin iyiyi dayatmasını eleştirmektedir (Özcan, 2017:249; Yükselbaba, 2016:203). Tüm bu düşüncelerle Nozick kamusal hedefleri tamamen dışlayarak minimal bir devlet anlayışını savunmuştur (Gürler, 2007:95; Nozick, 2006:59; Özcan, 2017:278). Kısaca özetlemek gerekirse Nozick'in teorisinde birey topluma önceliklidir (Gürler, 2007, s. 96-97; Yükselbaba, 2016, s. 191).

John Rawls

Nozick'in düşüncesine karşı, dağıtıcı adalet düşüncesine sahip (Nozick tarafından da şiddetle eleştirilen) bir düşünür olarak John Rawls'un (1921-2002) düşüncelerini incelemek faydalı olabilir. Rawls adaleti eşitlik olarak anlamış bir düşünürdür (Işıқтаç, 2019:370). Bu sebeple Rawls'un adalet anlayışında eşitlik önemli bir yere sahiptir. Rawls iyi toplumu üyelerinin

menfaatlerini geliştirmeye çalışan bir toplum olarak tanımlar. Adalet toplum üyelerinin eşit ve özgür olmasıyla mümkündür (Yükselbaba, 2016:72). Rawls adalet anlayışını geliştirirken adaletin ilkelerini tespit etmeye çalışmıştır. Bu itibarla iki adalet ilkesi tespit etmiştir: Bu ilkelerden birincisi, adaletin, her bireyin diğer bireylerle uyumlu olmak şartıyla en geniş özgürlüklere sahip olmasıyla sağlanacağıdır. İkincisiyse eşitsizliğin ancak şu iki durumda meşru kabul edileceğidir: Hakkaniyetli bir fırsat eşitliği koşuluyla mevkilerin herkese açık olması ve toplumun dezavantajlı kesimine en büyük yararın sağlanması. (Gürler, 2007:91; Işıktaç, 2019:378; Rawls, 1999:53, 2020:71; Yeşiltepe Şanver, 2019:76-77; Yükselbaba, 2016:109). Rawls'un düşüncesinde asıl olan diğer bireylerle uyumlu bir özgürlüktür. Bu özgürlüklerin yarattığı eşitsizliklereyse fırsat eşitliğini korumak ve dezavantajlıların yararını gözetmek şartıyla izin verilebilir. Rawls'un teorisinde ilkeler arasında bir sıralama mevcuttur. Buna göre ilk önce birinci ilke olan özgürlük ilkesi gerçekleştirilmelidir. İnsanlar özgür olduktan sonra ortaya çıkacak eşitsizliklere öncelikle adil bir fırsat eşitliği imkânı tanınmalıdır. Ancak fırsat eşitliğine rağmen ortaya çıkan eşitsizliklerin adil olarak kabul edilebilmesi içinse en dezavantajlı sınıfın yararına (fark ilkesine uygunluğuna) bakılmalıdır (Gürler, 2007:92; Yeşiltepe Şanver, 2019:77).

Rousseau'nun aksine doğa hâlinde eşitliğin olmadığına, güçlülerin dezavantajlılar aleyhine bir toplum sözleşmesi gerçekleştirdiklerine inanıyordu. Başlangıçtan doğan bu eşitsizliği ortadan kaldırmak amacıyla "cehalet peçesi" adını verdiği bir düşünce deneyi tasarladı. (Gürler, 2007:89-90; Rawls, 1999: 118, 2020:38; Yeşiltepe Şanver, 2019:69; Yükselbaba, 2016:88). Rawls'a göre kişiler hangi aile, cinsiyet veya sosyal sınıfa mensup olduklarını bilmelerini engelleyecek bir cehalet peçesinin arkasında adil bir paylaşım yaparlar. Böyle bir cehalet peçesinin arkasında yapılacak bir paylaşım da kimi farklılıklar mevcut olsa bile, kimse hangi sınıfa mensup olacağını bilmediğinden dezavantajlı kişilerin yararının korunacağı bir dağıtım mevzu bahis olacak, böylelikle ortaya çıkan farklılıklar kabul edilebilir sayılacaktır (Gürler, 2007:89; Rawls, 2020:38; Yeşiltepe Şanver, 2019:41; Yükselbaba, 2016:90 ve devamı). Böyle bir düşünce deneyiyle tasarlanan dünya, hâlihazırda elimizde bulunan dünyadan daha adil olacaktır. Böyle bir dağılımda asgari eşitlik sağlanmış olduğu gibi fırsat eşitliğine, dolayısıyla da özgürlüğe imkân verilmiş olur. Burada dikkat edilmesi gereken husus, Rawls'un tasarısında eşitliği bozacak olan durumların dezavantajlı sınıfın da çıkarına olacak olmasıdır. Zira cehalet peçesini takan kişiler hangi imkânlarla sahip olacaklarını bilememektedir.

Adalet teorisinde fırsat eşitliğine de yer veren Rawls fırsat eşitliği üzerine bazı fikirler geliştirmiştir. Buna göre fırsat eşitliği öncelikle eşit başlangıcı hedeflemektedir. Özellikle yetenek ve istek sahibi gençler, içinde doğdukları sınıf sebebiyle dezavantaj yaşamamalıdır. Rawls adil bir sistemde aile zenginliği veya doğuştan gelen yetenekler gibi hak edilmemiş avantajlardan kaynaklanan eşitsizliklerin de giderilmesi gerektiğini düşünür. (Rawls, 1999:83; Yeşiltepe Şanver, 2019:64-65, 82; Yükselbaba, 2016:115) Eşitsizliklerin giderilmesi içinse sigorta ve fonların kurulması, özellikle eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiği kanaatinde (Yükselbaba, 2016:116). Bu bağlamda ("fark ilkesi" olarak da isimlendirilen) dezavantajlı sınıfın yararının gözetilmesiyle pozitif ayrımcılık yapılarak fırsat eşitliği sağlanabilir (Yükselbaba, 2016:118). Fark ilkesindeki amaç eşitsizliğin ortadan kaldırılmasıdır. Ancak bu tüm eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasıyla değil dezavantajlıların ortadan kaldırılmasıyla sağlanır

(Yeşiltepe Şanver, 2019:82; Yükselbaba, 2016:124). Toparlamak gerekirse Rawls için mühim olan, asgari standardın herkes için sağlanabildiği hakkaniyetli bir fırsat eşitliğinin temin edilmesidir⁵. Bu iki durum temin edildikten sonra fertler birbirlerinin özgürlük sınırlarına saygı göstermek şartıyla özgürce hareket edebileceklerdir. Rawls'ın teorisinde dezavantajlıların ihtiyaçlarını karşılamak devletin yükümlülüğüdür (Gürler, 2007:94).

Ronald Dworkin

Denkleştirici-dağıtıcı adalet tartışmalarında isminin anılmaması eksik olacak düşünürlerden biri de Ronald Dworkin'dir (1931-2013). Dworkin 20'nci yüzyılın hukuk felsefesi düşüncesine önemli katkıları olmuş bir düşünürdür. Dworkin'in hukuk felsefesine yaptığı katkının esas önemi hukukun kurallardan ibaret olmadığı, ilkelerin de hukuk içerisinde önemli bir yere sahip olduğu yönündeki düşünceleriyle hukukî pozitivizme getirmiş olduğu eleştirilerdir (Işıқтаç, 2019:338; Yükselbaba, 2016:141). Hukuk düşüncesinde adalete yer veren Dworkin adil bir paylaşımın nasıl yapılacağını düşünerek eşitlik üzerine de fikirler geliştirmiştir (Dworkin, 1981:185). Hakka dayalı bir liberal düzeni savunmuş, eşitlikle özgürlüğü dengede tutmaya çalışmıştır (Işıқтаç, 2019:338; Yükselbaba, 2016:146).

Dworkin iki kurucu ilke benimsemiştir. Bunlar herkesin eşit değerinde olduğu ilkesiyle özel sorumluluk ilkesidir (Dworkin, 2002:5-6; Yükselbaba, 2016:149). Dworkin'e göre eşitliğin sağlanması insanların birbirine haset duymadıkları bir durumda mümkündür. Rawls gibi fikirlerini düşünce deneylerine başvurarak açıklamaya çalışan Dworkin bir haset testi önerir. Buna göre tüm refah dağıtıldıktan sonra bir haset testi yapılmalıdır. Herkes elindekinden memnunsu ve akli başkasının payında kalmadıysa dağıtımın adil yapıldığı kabul edilmelidir. Ancak haset testi başarısız olursa bu hâlde bölüşümün tekrar test başarılı olana kadar yapılması gerekir (Dworkin, 2002: 67; Yükselbaba, 2016:159, 161).

İnsanların elindekinden memnun olması kendi tercihlerinin sonucu olmasına bağlıdır. Dworkin bu fikrini de açık arttırma düşünce deneyiyle açıklamaktadır. İssiz bir adaya düşen kazazedelere nimetler açık arttırmayla satılsa, her bir kazazedeye 100 deniz kabuğu kredi verilse ve paylaşım bittikten sonra haset testi yapılsa insanlar arasında daha adil bir durum yaratılabildiği görülür (Dworkin, 2002:68; Yükselbaba, 2016:160). Üstelik haset testinden sonra eşitsizliklerin doğması adalete aykırı olmayacaktır çünkü ortada şahsî tercihlerin bir sonucu vardır.

Ancak bu noktada herkesin fırsatlarının eşit olmadığı sorunu karşımıza çıkar. Kimi insanlar doğuştan sakattır bu sebeple kredilerinin bir kısmını engellerini aşmak üzere harcamak zorunda kalırlar. Dworkin böyle bir dağıtımın adil olamayacağını çünkü dağıtım bittiğinde sakat kimselerin kredilerini engelleri aşmaya harcadıktan sonra geriye diğer insanlara göre eksik refah kalacağını ve haset testinin başarılı olamayacağını düşünür. Birisinin su değerinin meyve suyu istediği bir başlangıç durumunda meyve suyu isteyen kişinin daha çok deniz

5 Cehalet peçesinin arkasındaki üç kişiye pay dağılımını gösteren şu üç seçeneğin verildiği varsayalım:

a) 10:8:1 b) 7:6:2 c) 5:4:4

Bu seçeneklerde genel yararın en yüksek olduğu seçenek a, bireysel yararın en yüksek olduğu seçenek ise c'dir. b ise bu ikisi arasında yer alır. Rawls'a göre cehalet peçesinin arkasındaki kişi için hangi payı kendisinin alacağını bilemeyeceğinden en makul (ve ahlâki) seçenek genel yararın aleyhine olacak olsa da dezavantajlıların yararını gözetken c seçeneğidir (Yükselbaba, 2016, s. 94-95).

kabuğu harcaması eşitliğe aykırı değildir ancak bir ailenin iki çocuğundan birisinin sakat olması durumunda ihtiyaçları daha fazla olacağından payının da daha fazla olması daha adil görünmektedir (Yükselbaba, 2016:151). Zira bu kimse örneğin yürüme engelli ise aradaki bu farkla tekerlekli sandalye veya bedensel işte çalışamayacağı için çalışabileceği özel aletler almak durumunda kalabilecektir.

Dworkin sonradan ortaya çıkabilecek talihsizliklerle alakalı bir düşünceye de sahiptir. Sonradan ortaya çıkacak eşitsizlikler iki sebepten kaynaklanabilir; bunlardan birincisi kaba şans öbürü ise seçime dayalı şanstır. Kaba şans kalıtsal sebeplerle ortaya çıkan, kişinin elinde olmayan talihsizlikleri; seçime dayalı şans ise sigara içip kanser olmak veya kumar oynayıp para kaybetmek gibi kişinin kendi seçimleri sonucunda ortaya çıkan talihsizlikleri ifade eder. Seçime dayalı şans tercihlerin sonucu olduğundan insanların bu nevi talihsizliklerine katlanmaları gerekir (Dworkin, 2002:73-74; Yükselbaba, 2016:167-168). Kaba şans insanların tercihlerine dayalı bir durum olmadığından Dworkin'in özgürlük ve eşitliğe dayanan ilkelerine aykırı ve adaletiz olacaktır. Dworkin bu sorunu aşabilmek amacıyla sigorta yöntemi geliştirmiştir (Dworkin, 2002:331-334). Başlangıçta kaynaklar eşit dağıtılırken sağlıklı kimselere bir seçenek olarak sigorta sunulur böylelikle sigorta sistemine katılanlar hastalandıklarında bundan faydalanabilir ya da hastalanmayıp imkânlarını boşa harcamış olabilirler, insanlar burada Rawls'unkine benzer bir cehalet perdesinin arkasındadır (Yükselbaba, 2016:169). Ancak herhâlde böylelikle Dworkin kaba şansını da seçime dayalı şansa dönüştürmüş ve sorumluluğu insanların sırtına yüklemiş olmaktadır. Böylelikle açık arttırma ve haset testiyle ortaya konulan kuram sigortayla birlikte daha adil bir görünüm kazanır (Yükselbaba, 2016, s. 171). Dworkin başlangıçta kaynakların olabildiğince eşit şekilde dağıtılmasını ve risklerin insanların sorumluluğuna yüklenmesini temin etmeye çalışır. Bunun ardından artık adil bir "*laissez-faire*"⁶ gerçekleştirilebilir (Yükselbaba, 2016:174).

Eğitimde Fırsat Eşitliği

Her bir insanın hayat tecrübesi biriciktir. Herhangi bir insanın hayat tecrübesinin diğer bir insanla özdeş olduğunu söylemek mümkün değildir. Varoluşçulardan Sartre'in meşhur tabiriyle diğer tüm var-olanlarda öz varoluştan önce gelirken insan için varoluş öze önceliklidir (Sartre, 1985:63). İnsanlar öncelikle belirli, kendilerinin seçemedikleri imkânlarla var-olurlar; daha sonra ellerindeki imkânı değerlendirerek özlerini yaratmak bakımından özgürlüğe mahkûm olurlar. Ancak insanlar eşit imkânlarla dünyaya gelmezler. Kimi insanlar sağlıklı olarak dünyaya gelirken kimi insanlar bedensel veya zihinsel hastalıklarla mücadele etmek zorundadırlar. Kimi insanlar bin rakımlı, belirli saatlerde elektrik verilen dağ köyünde eğitim alamamış ebeveynlerin çocuğu olarak dünyaya gelirken kimileriye metropolde entelektüel ebeveynlerin sohbetleri arasında yetişirler.

Başlangıç noktaları arasındaki bu eşitsizliğin giderilmesi hedefi fırsat eşitliği olarak tanımlanabilir. Daha ciddi bir tanımlamayla fırsat eşitliği "*toplumsal, siyasal ve ekonomik kökenlerine bakılmaksızın, herkesin yetenek ve becerileri ölçüsünde yarışabileceğini öngören liberal bir ilkedir.*" (Çelebi vd., 2014:35). Fırsat eşitliğinin amacı başlangıç koşullarını fırsatlar bakımından olabildiğince eşitlemektir. Fırsat eşitliği eğitim hakkı bağlamında ele alındığında

6 "*Laissez-faire*" ("Bırakınız yapınlar!") liberalizmin serbest piyasa ekonomisini ve devleti sınırlı olarak yaklaşımını vurgulayan mottosudur.

kendi değerini ikiye çıkartmaktadır. Şöyle ki bireylerin fırsat eşitliğine sahip olabilmeleri yetenek ve becerileri ölçüsünde yarışabilmelerine, yetenek ve becerilerine ilişkin potansiyellerini ortaya çıkartabilmeleri ise iyi bir eğitimden geçmelerine yani eğitimde fırsat eşitliğinin olmasına bağlıdır. Bu bakımdan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması bizzat fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından oldukça önemlidir (Çelebi vd., 2014:36; Tabak, 2019:383).

Fırsat eşitliği, eşit imkân ve kaynaklara sahip olarak yarışmayı ifade ederken eğitimde fırsat eşitliği ise eğitim kaynaklarının tüm öğrencilere açık olmasını ifade eder (Akgül, 2019:129). Somutlaştırmak gerekirse eğitim imkânlarından mahrum olan öğrencilerin, eğitim imkânlarına sahip diğer öğrencilerle aynı şartlara sahip kılınması fırsat eşitliğinin bir gereğidir (Tabak, 2019:373). Bu bağlamda nitelikli öğreticilerin, nitelikli eğitim materyallerinin ve fiziki imkânların merkeze ve çevreye eşit şekilde dağıtılması fırsat eşitliğinin gereğidir.

Hemen bu noktada fırsat eşitliğinin neoliberal bir sistemin ürünü olarak bizzat eşitsizliğin kaynağı olduğu yönündeki eleştirilere yer vermek gerektiğini düşünüyoruz. Gerçekten de fırsat eşitliğini tasvir ederken sürekli olarak yarış alegorisine başvurmak ihtiyacı hissediyoruz. Yarıştan bahsetmek birilerinin birilerine üstünlük kurmasından, dolayısıyla eşitsizlikten bahsetmek demektir. Hâliyle her ne kadar başlangıç noktasında eşitlik sağlanmak bir hedef olarak belirleniyorsa da varış noktasında üretilen eşitsizlikler yeni nesiller için eşitsiz koşulların yeniden üretimine sebebiyet vermekte, böylece fırsat eşitliği ihtiyacı yinelenmektedir (Benzer görüşler için bkz. Çelebi vd., 2014:35). İlk nesiller için adil bir fırsat eşitliği sağlanabilse de sonradan gelecek nesiller murislerinin ekonomik ve sosyal statülerini miras almaya devam ettiği müddetçe fırsat eşitliğinin korunabilmesi mümkün değildir (Yeşiltepe Şanver, 2019:131). Hatırlanacağı gibi yukarıda Rousseau'nun eşitsizlik üzerine fikirlerini ifade ederken benzer bir yaklaşıma sahip olduğunu görmüştük. Rousseau eşitsizliğin bizzat mülkiyet düzeninden kaynaklandığını, ihtiyaçtan fazla mal edinmenin ve bunun ticaretini yaparak kâr elde etmenin tüm haksızlıkların kaynağı olduğunu söylüyordu. Diğer taraftan eğitim hakkının bugün el üstünde tutuluyor olması sanayi devrimi dolayısıyla nitelikli işgücü ihtiyacının ortaya çıkmasının bir sonucudur (Çelebi vd., 2014:40). Eğitim bugün kamusal alana katılımın ilk şartıdır. Değer odaklı değil de meslek edindirmeye odaklı eğitim anlayışı arkasında kapitalist bir dünya görüşünü barındırmaktadır. Üstelik uluslararası insan hakları metinlerinde temel eğitimle meslek eğitiminin sürekli bir arada zikrediliyor olması bu düşüncenin bir yansımasıdır.

Bununla birlikte eşitsizlik üstesinden gelinebilir bir şey değildir. Zira varsayımsal bir ilk nesil fırsat eşitliğine uygun bir yarış neticesinde bazı kazanımlar elde etse de bunu sonraki nesillere aktarmadığı müddetçe elde ettiği sonuçların bir anlamı kalmayacaktır. Dworkinci bir açık arttırmanın ve haset testinin sürekli yenilenmesi mümkün olamayacağından fırsatların tamamen eşitlenmesi mümkün gözükmemektedir. Üstelik tartışmalarda kolaylık sağladığından “ilk nesil”, “sonraki nesil” gibi sınıflandırmalar yapılırsa da her gün yeni bir çocuk dünyaya gelmekte ve nesiller arasında tasnif yapmak mümkün olamamaktadır. Ne kadar eşitlik sağlanırsa sağlansın tüm çocukların aynı kalıtsal özelliklere sahip olması veya aynı coğrafyada dünyaya gelmesi mümkün değildir. Bu sebeplerle eşitliğin vazifesi, adil ve hakkaniyetli bir dağıtım için ulaşılamaz ancak yol gösterici bir ideal olmaktadır.

Diğer taraftan eğitim kadim zamanlardan beri değerli bir uğraş olarak görülmektedir. Platon akademinin Aristoteles ise lisenin kurucusu olarak kabul edilmektedir. Bu eğitim kurumlarında yaşam pratiklerinin yanında varlığa ve hakikate dair düşünceler de geliştirilir, erdemli olmanın yolları aranır. Bugün de eğitimin pek çok şahsî ve içtimai faydası mevcuttur. Eğitim insanı bedensel ve ruhsal yönden geliştirir. Zekanın gelişmesine, kavrama yeteneğinin güçlenmesine, yaşanan dünya ve toplum hakkında bilgi sahibi olunmasına, hak ve sorumluluklara dair bilinçlenmeye imkân sağlar. Kültür ve meslek edinilmesine, sanattan ve bilimden haberdar olunmasına imkân verir (Yeşiltepe Şanver, 2019:120-121). Egemenliğin milletin olduğu bir sistem ancak eğitimli bir milletin mevcudiyetiyle mümkündür. Bu hâliyle eğitim demokratik sistemin de bir gereğidir. Gerçekten de Anayasanın 101'inci maddesinde yer alan cumhurbaşkanı seçilme yeterliliklerinden bir tanesi de yüksek öğrenim yapmış olmaktır. Böyle olunca fırsat eşitliğinin sağlanması ve herkesin eğitim imkânlarından faydalanması etik bir değer taşımaktadır (Tabak, 2019:379). Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının, tüm ahlâkî ve etik değerinin yanında toplumun dezavantajlı olarak dünyaya gelmiş ancak potansiyele sahip olan gençlerin keşfedilmesiyle genel yarara hizmet ettiği de ayrıca düşünülebilir.

Fırsat eşitsizliğinin çeşitli sebepleri vardır. Eşitsizlik sağlık gibi doğal sebeplere dayanabileceği gibi belirli bir siyasi görüşten dolayı ayrımcılık yapılması gibi doğal olmayan sebeplerden de kaynaklanabilir. Fırsat eşitsizliğinin ana sebepleri arasında ekonomik eşitsizlikler, sosyal statü eşitsizlikleri, cinsiyet farklılığı, coğrafyadan kaynaklanan eşitsizlikler, kalıtsal farklılıklar örnek gösterilebilir (Akgül, 2019:129; Çelebi vd., 2014:36; Tabak, 2019:371; Yeşiltepe Şanver, 2019:123-124). Araştırmalar özellikle ailelerin ekonomik düzeyinin öğrencilerin okul başarısı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Çelebi vd., 2014:38, 40; Tabak, 2019:374-375).

Eşitsizlik o kadar doğal ve yaygındır ki eşitsizliğin ortadan kaldırılması veya en azından kabul edilebilir seviyeye getirilebilmesi ancak devlet gibi devasa bir organizasyonun varlığıyla mümkün olabilir. Devlet fırsat eşitliğini kamu politikalarıyla sağlar. Nozick gibi liberaller tarafından eleştirilse de devlet, vergi gibi kamu politikası araçlarıyla eşitsizlikleri dengeleyici bir rol üstlenebilmektedir (Tabak, 2019:374). Ayrıca eğitim alanında sözgelimi burs gibi doğrudan ekonomik desteklerin yanı sıra ülke içerisindeki gelir adaletinin sağlanması ve yoksulluğun ortadan kaldırılması da eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için önemlidir. Eğitimde biçimsel bir fırsat eşitliğinin sağlanması adil ve hakkaniyetli bir fırsat eşitliği için yeterli olmamaktadır (Yeşiltepe Şanver, 2019:130). Bu sebeple fırsat eşitliğinin nasıl sağlanacağı, eğitim organizasyonu, eğitim modelleri, öğretmenlerin eğitimi ve adil bir şekilde atanması gibi konularda eğitim bilimciler çalışmalarını sürdürmektedirler (Çalışmalar için bakılabilir: Tabak, 2019).

Eğitim Hakkına İlişkin Yasal Düzenlemelerin Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

Türk hukukunda eğitimde fırsat eşitliği bağlamında ele alınacak ilk hüküm doğrudan eşitliğe ilişkin düzenlemelere yer veren Anayasanın 10'uncu maddesidir⁷. “Kanun önünde eşitlik” başlığını taşıyan bu madde ilk fıkrasında

⁷ X. Kanun Önünde Eşitlik

MADDE 10. 1) Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.

dil, din, ırk, cinsiyet ve sair ayrımları gözetmeksizin herkesin kanun önünde eşit olduğunu düzenlemiştir. Bu hüküm siyasi kaynaklı ayrımcılığın kesinlikle yasaklandığını göstermektedir. Maddenin ikinci fıkrasının ilk cümlesinde eşitliği sağlamada devlete pozitif bir yükümlülük geliştirilmiştir. Anayasanın bu hükümleriyle tüm insanları eşit değerde gördüğü söylenebilir. Gerçekten de 4'üncü fıkrada hiçbir kişinin, ailenin, zümrenin veya sınıfın imtiyazlı olmadığı açıkça ifade edilmiştir. Anayasanın bu maddesi değerinde eşitliği vurguladığı gibi biçimsel eşitliğin de dayanağını oluşturmaktadır. Ancak Anayasa biçimsel eşitlikle yetinmeyip md. 10/2'nin ikinci cümlesinde ve md 10/3. fıkrada eşitliğin sağlanmasını amaçlamıştır. Bu hükümlerde dezavantajlı grupların dezavantajlarının azaltılabilmesi amacıyla alınacak tedbirlerin eşitlik ilkesine aykırı sayılamayacağı düzenlenmiştir. Anayasanın bu hükmü doğrudan fırsat eşitliğini sağlamaya yöneliktir. Böylelikle Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının prosedürel bir anlayışla değil sosyal adalete dayalı bir anlayışla kaleme alındığı söylenebilir. Zaten Anayasanın 2'nci maddesi cumhuriyetin niteliklerini sıralarken “*sosyal bir hukuk devleti*” olduğunu açıkça dile getirmiştir.

Çalışmamızın ikinci bölümünde eğitim hakkına ilişkin yasal düzenlemeyi inceleyerek mahiyet ve kapsamını belirlemeye çalışmıştık. Burada eğitimin her şeyden önce herhangi bir ayırım olmaksızın herkese tanınmış bir hak olduğunu görmüştük. Eğitimin tüm insanlara tanınmış bir hak olması insana verilen değerlerin bir gereğidir. Yaşadığımız yüzyılın, bir yönüyle Kant'ın “*Aydınlanma Nedir?*” makalesiyle şekillendiğini düşünürsek eğitim hakkının etkinliği insan onuruna sahip bir yaşam sürmek için temel önemde haklardan biridir. Kant aydınlanmayı ergin olmama durumundan kurtulmak, ergin olmamayı ise kendi aklını bir başka aklın kılavuzluğuna başvurmadan kullanamayış olarak ifade etmektedir. Kant'a göre aydınlanmanın düsturu “*Sapare aude!*” yani “*Kendi aklını kullanmaya cesaret göster!*” ilkesidir (Kant, 2005:225). Fertlerin aklını nasıl kullanacağını öğrenmesi ve aklını kullanarak değer üretmesi eğitim hakkına erişimle paralellik arz eder. Kant'a göre insanı insan yapan şeylerden birisi eğitimidir (Yeşiltepe Şanver, 2019:120). Eğitim aynı zamanda yukarıda da ifade edildiği üzere yaşadığımız kapitalist dünya için fertlerin kamusal alana çıkmasının ilk şartıdır. Kapitalist ekonomik düzene ve dayattığı (değer yerine meslek bilgisi odaklı) eğitim sistemine eleştiriler getirilebilir. Ancak ekonomik düzenin eleştirisi başkadır, bireylerin eleştirilebilir de olsa mevcut düzende kamusal alanda yer almaları başkadır. Bu yönleriyle eğitim hakkı insan onurunun ve ahlâkî değerinin bir gereğidir. ESKHK de 13'üncü maddesinde eğitim hakkını, eğitimin “*insanın kişiliğinin ve onur duygusunun*” gelişimine katkı sağlayacak bir nitelikte tasvir ederek düzenlemiştir.

Eğitim hakkı devlete pozitif yükümlülük yükleyen bir haktır. Bu doğrultuda Anayasamız ve uluslararası insan hakları sözleşmeleri eğitim hakkının etkinlik kazanabilmesi amacıyla herkes için ilköğretimin zorunlu ve parasız olmasını ilke olarak benimsemişlerdir (AY md. 42/5, ASŞ md 17, ESKHS, md 13, ÇHS, md 28). Bunun yanında diğer kademelerde parasız eğitimin aşamalı olarak

2) (Ek: 7.5.2004-5170/1 md.)Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür. (Ek Cümle: 7.5.2010 5982/1) Bu maksatla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz.

3) (Ek Fıkra: 7.5.2010 5982/1) Çocuklar, yaşlılar, özürlüler, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz.

4) Hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

5) Devlet organları ve idare makamları bütün işlemlerinde kanun önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket etmek zorundadırlar.

geliştirilmesini eğitim hakkının tam olarak gerçekleşmesinin tamamlayıcısı olarak düzenlemişlerdir (ESKHS, md 13). Eğitim hakkı aynı zamanda AŞŞ'de "çocukların ve gençlerin ... korunma hakkı" bağlamında (md. 17), yine aynı sözleşmede engellilerin öğretim ve mesleki eğitim hakları "engellilerin ... sosyal bütünleşme ve katılma hakkı" bağlamında ele alınmıştır (md. 15). Söz konusu düzenlemeler eğitim hakkının toplum içerisinde var olmak ve korunmak için de gerekli görüldüğünü göstermektedir. Bu kapsamda ÇHS 28/3'te ye alan taraf devletlerin cehaleti ve ümmiliği dünyadan kaldırma hedefi hatırlanabilir.

Anayasanın 2'nci ve 10'uncu maddeleriyle ilgili yapmış olduğumuz yorumda anayasanın fırsat eşitliğini sağlamayı amaçladığını ifade etmiştik. Eğitim hakkı bağlamında da bu amacın sürdürüldüğü ifade edilebilir. Anayasanın 42/7'nci maddesinde "maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürdebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar" hükmüne yer verilerek ekonomik eşitsizliğin eğitim hakkının önünde bir engel olmasını engellemek ve böylelikle fırsat eşitliği sağlamak amacıyla tedbir alınmaya çalışıldığı ifade edilebilir. Uluslararası sözleşmelerden ESKHS md. 13/2-c'de "yüksek öğretimin, özellikle parasız eğitimin tedricen geliştirilmesi yoluyla, kişisel yetenek temelinde herkese eşit derecede açık olması sağlanacaktır" ve ÇHS md. 28/4'te "[Taraf devletler] uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler" hükümleri kabul edilmek suretiyle fırsat eşitliğinin sağlanmasında en azından ekonomik eşitsizliğin giderilmesi bir yöntem ve amaç olarak benimsenmiştir. Ekonomik eşitsizliğin giderilmesi amacının yanında ailelerin bilgisizliği ve eğitimsizliği de fırsat eşitsizliği yaratmakta ve çocukların eğitim hakkından makbul bir şekilde yararlanmalarının önünde engel teşkil etmektedir. Bu sebeple ÇHS 28/5'te çocukların "eğitim ve meslek seçimine ilişkin" olarak bilgi ve rehberlikten yararlanması taraf devletlerin fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla tedricen gerçekleştireceği hedefler arasında sayılmıştır.

Anayasa eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacını md. 42/5'te "ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ..." hükmünde "kız ve erkek bütün vatandaşlar" vurgusunu özellikle yaparak göstermiştir. Son yıllarda bu durum olumlu yönde değişme temayülü taşısa da gerek geçmiş yıllarda gerekse bazı aşırı görüşlere sahip ailelerde hâlen kız çocuklarının eğitim hakkına gerekli hassasiyetin gösterilmemesi bir Türkiye gerçeğidir. Anayasa 42/5'inci maddesindeki "vatandaş" tabirinin yazılması da yeterliyken "kız ve erkek" vurgusunun özellikle yapılmış olması Anayasanın Türkiye gerçeğinin farkında olduğunu ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin fırsat eşitliğini sağlamayı amaçladığını göstermektedir.

Sonuç

Çalışmamızdan elde edilen sonuçları kısaca özetleyecek olursak insan hakları, insanların sırf insan olmak dolayısıyla sahip oldukları hakları ifade eder. İnsan haklarının ulusal ve uluslararası kaynakları vardır. Eğitim hakkı da anayasa ve uluslararası metinlerde yer alan bir insan hakkıdır. Eğitim hakkı insan hakları listesi içerisinde ikinci kuşak (sosyal, ekonomik ve kültürel) bir pozitif statü hakkıdır. Bu hak Anayasanın 42'nci maddesinde ayrıntılı olarak düzenlenmiştir. Yine Türkiye eğitim hakkına ilişkin düzenlemeleri ihtiva eden Avrupa Konseyi bünyesinde imzalanan Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve (Gözden Geçirilmiş) Avrupa Sosyal Şartı'na; Birleşmiş Milletler bünyesinde imzalanan

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Sözleşme ile Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye taraftır. Yürürlükteki Türk hukukunda eğitim hakkının herkes için bir insan hakkı olduğu, bunu temin etmek için ilköğretimin zorunlu ve parasız olduğu, diğer kademelerde ise burs ve teşviklerle fırsat eşitliğinin amaçlandığı görülmektedir.

Adalet ile eşitlik arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu sebeple adalet üzerine fikir üreten pek çok düşünür eşitlik problemini de ele almıştır. Köklerini Aristoteles'in adalet teorilerine ve Rousseau'nun eşitlik üzerine düşüncelerine kadar dayandırmak mümkün olan bu tartışmada, Nozick, Rawls ve Dworkin'in düşünceleri incelenmiştir. Prosedürel bir anlayışı savunan Nozick sınırlı bir devlet yapısını savunmuş ve eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için yapılacak müdahalelerin adaletsizliğe yol açacağını düşünmüştür. Buna mukabil adaletin ilkelerini ortaya koymaya çalışan Rawls, adaletin, dezavantaja sahip olan kimselerin durumunun da göz önünde bulundurulduğu hakkaniyetli bir fırsat eşitliğiyle mümkün olabileceğini savunmuştur. Dworkin ise kaynakların eşitlendiği ve sorumluluğun bireylere yüklendiği birtakım düşünce deneyleri gerçekleştirmiş, kaynakların dağıtımında haset testinden geçebilen adil bir eşitliğin sağlandığı bir başlangıç noktasından sonra artık liberal özgürlük düşüncesinin kabul edilebilir olduğunu düşünmüştür.

Fırsat eşitliği, eşitsizlik oluşturacak ayrımları ortadan kaldırarak yetenek ve becerinin ölçüt olarak kabul edildiği bir başlangıç konumu idealini ifade eder. Eğitim açısından fırsat eşitliğinin özel anlamı ise öğrencilerin eşit eğitim imkân ve kaynaklarına sahip olduğu bir yapının tesis edilmesidir. Böylece eşit koşullarda eğitim alan öğrenciler yetenek ve becerilerine dayalı olarak topluma kendilerine yer bulabileceklerdir. Bu noktada fırsat eşitliği bir yandan neoliberal düzen tarafından üretilen eşitsizliği tolere etmek amacı taşırken bir yandan da eşitsizliğin yeniden üretilmesinde rol almaktadır.

Yürürlükteki Türk hukuku açısından ayrımcılığın tamamen yasak olduğu, eşitliğin ilke olarak kabul edildiği ve fırsat eşitliği için alınacak tedbirlerin eşitlik ilkesine aykırı kabul edilemeyeceği görülmüştür. Anayasa ve uluslararası sözleşmeler tüm insanların sırf insan olmak dolayısıyla eğitim hakkına sahip olduğunu açıkça düzenlemiştir. Devlet, eğitim hakkının kullanılabilmesi için pozitif edimlerde bulunma yükümlülüğü altındadır. Herkesin en azından okur yazar olması, cinsiyete dayalı ayrımcılığın ortadan kaldırılması, ekonomik imkânı yetersiz öğrencilerin desteklenmesi, öğrencilere rehberlik edilerek yol göstericiliğin sağlanması yürürlükteki Türk hukukunun eğitimde fırsat eşitliğini sağlama idealini ortaya koymaktadır. Anayasa ve uluslararası insan hakları hukuku metinleri incelendiğinde fırsat eşitliğinin bir hedef olarak ortaya koyulduğu görülmektedir. Fırsatların tamamen eşitlenmesi düşünülemez çünkü eşitsizliğin kaynaklarından bir tanesi en başta doğanın kendisidir. Eşitsizlikler bu nevi doğal veya makul bir sebebe dayanıyorlarsa diğer bir tabirle idarenin keyfi ve ayrımcı politikalarının neticesinde ortaya çıkmış değilse mazur görülebilirler. Mühim olan, eşitsizliklerde dahi asgari düzeyde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesidir. Eşitliğin tamamen sağlanması bir ütopya gibi gözükmemektedir. Zira tüm eşitsizlikler bir şekilde ortadan kaldırılırsa bile yaratılış itibarıyla kimi insanlar daha zekidir, yine yaratılış itibarıyla kimi insanlar daha hevesli ve ilme meraklıdır. Ancak eşitsizliğin tamamen ortadan kaldırılamıyor oluşu kabullenileceği anlamını da taşımaz. Fırsat eşitliğinin sağlanması bir ideal olarak eğitime ilişkin hukuki düzenlemelerde yol gösterici olmaktadır.

Hukuk kuralları olması gerekeni gösteren normlardır. Nasıl olandan olması gereken çıkartılamaz ise olması gereken de her zaman olanı temin etmez. Bu yönüyle hukuk kurallarında yer alan ilke ve ideallerin sahada karşılığını tespit etmek oldukça önemlidir. Ancak sahada karşılığı bulunmasa bile hukuk kurallarında fırsat eşitliğinin sağlanma idealinin yer alması başlı başına değerlidir. Zira olması gerekeni ifade etmek bakımından hukuk kuralları ideali ve hedefi belirlerler. Bu aşamada hukuk kurallarının öngördüğü ideallerin sahada gerçekleşip gerçekleşmediği saha araştırmalarında denetlenmeli, uygunsuzluklar norma uygun şekilde giderilmelidir. Bu esnada norm da ideallere uygun olarak sürekli gözden geçirilerek düzeltilmelidir.

İnsan tabiatına uygun adil bir normatif düzen inşa edilip sahada da normatif düzene uygun bir uygulama mümkün olana kadar sorgulamaya devam etmeliyiz. Sayın hocam Prof. Dr. Yasemin Işıқтаç'tan öğrendiğim kadarıyla "yeni bir çocuk doğuyorsa Tanrı insanlardan umudunu kesmemiş demektir". Umuda fırsat vermeliyiz.

Kaynakça

- AİHM Rehberi. (2015). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesine Ek 1 No'lu Protokol'ün 2. Maddesi Hakkında Rehber: Eğitim Hakkı*. Elektronik Kaynak: Avrupa Konseyi, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi. https://www.echr.coe.int/Documents/Guide_Art_2_Protocol_1_TUR.pdf adresinden erişildi.
- Akgül, A. E. (2019). Eğitimde Fırsat Eşitliği—Cinsiyet Ayrımı Faktörü Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Social And Humanities Sciences*, 3(1), 127-142.
- Aybay, R. (2015). *İnsan Hakları* (1. bs.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çallı, Y. (2009). *Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, A. (2015). *İnsan Hakları* (4. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75.
- Dworkin, R. (1981). What is Equality? Part 1: Equality of Welfare. *Philosophy & Public Affairs*, 10(3), 185-246.
- Dworkin, R. (2002). *Sovereign Virtue: The Theory and Practice of Equality* (4. bs.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Erdogan, M. (2008). Adalet ve Eşitlik. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 4(15), 9-22.
- Gemalmaz, M. S. (2012a). *Ulusalüstü İnsan Hakları Hukukunun Genel Teorisine Giriş* (8. bs., C. 1). İstanbul: Legal Yayıncılık.
- Gemalmaz, M. S. (2012b). *Ulusalüstü İnsan Hakları Hukukunun Genel Teorisine Giriş* (8. bs., C. 2). İstanbul: Legal Yayıncılık.
- Gözler, K. (2012). *Anayasa Hukukunun Genel Esasları* (4. bs.). Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Gözler, K. (2020). *İnsan Hakları Hukuku* (3. bs.). Bursa: Ekin Nasım Yayın Dağıtım.
- Gürler, S. (2007). *Ahlâk ve Adalet: Çağdaş Ahlâk Felsefesi ve Sorunu* (1. bs.). İstanbul: Legal Yayıncılık.
- Işıқтаç, Y. (2019). *Hukuk Felsefesi* (6. bs.). İstanbul: Filiz Kitabevi.

- Işıktaç, Y. ve Metin, S. (2016). *Hukuk Metodolojisi* (5. bs.). İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Kalabalık, H. (2017). *İnsan Hakları Hukuku* (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kant, I. (1960). *Ebedî Barış Üzerine Felsefî Deneme*. (Y. Abadan ve S. L. Meray, Çev.) (1. bs.). Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Kant, I. (2005). Aydınlanma Nedir. *Liberal Düşünce*, 10(38-39), 225-230.
- Locke, J. (2016). *Hükümet Üzerine İkinci İnceleme*. (F. Bakırcı, Çev.) (3. bs.). Ankara: Ebabil Yayıncılık.
- Nozick, R. (2006). *Anarşi, Devlet ve Ütopya*. (A. Oktay, Çev.) (2. bs.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özcan, M. T. (2017). *Modern Toplum ve Hukuk Devleti* (2. bs.). İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Pazarıcı, H. (2013). *Uluslararası Hukuk* (12. bs.). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice* (Rev. ed.). Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Rawls, J. (2020). *Hakkaniyet Olarak Adalet*. (O. Başı, Çev.) (1. bs.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Rousseau, J. J. (2015). *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı*. (R. N. İleri, Çev.) (13. bs.). İstanbul: Say Yayınları.
- Sartre, J. P. (1985). *Varoluşçuluk (Existentialisme)*. (A. Bezirci, Çev.) (8. bs.). İstanbul: Say Yayınları.
- Soysal, M. (1970). Eğitim Hakkı ve Öğretim Özgürlüğü. M. Kapani (Ed.), *Türkiyede İnsan Hakları içinde* (1. bs., s. 245-256). Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Şahin, A. (2018). *Burjuvazi ve Bürokrasi Kısacasında Özgürlük versus İktidar* (1. bs.). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Tabak, H. (2019). Türk Eğitim Sisteminde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Kuramsal Bakış: Roller ve Sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 370-393.
- Tezcan, D., Erdem, M. R., Sancakdar, O. ve Önok, R. M. (2021). *İnsan Hakları El Kitabı* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yeşiltepe Şanver, F. (2019). *John Rawls'un Adil Fırsat Eşitliği Çerçevesinde Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yükselbaba, Ü. (2016). *Liberal Dağıtıcı Adalet Tartışmaları: Bentham, Mill, Rawls, Dworkin ve Nozick* (1. bs.). İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

The representation of “woman” in Turkish literature from the perspective of gender

Zerrin Önen & Mehmet Sincar

Abstract: It is a well-known fact that the women do not have equal opportunities with men and have always been seen as disadvantaged compared to men in several spheres of life. This ‘acknowledged’ disadvantage has manifested itself in the field of literature as well and the women have remained invisible both as a character and an author for a long time. Although there are several female authors or poets as successful as / at times even more successful than male authors in Turkish literature, the representation of women in Turkish literature is rather limited. Nevertheless, including more women authors, poets, and alike in the literature curriculum and textbooks has utmost importance in order to enable male and female students to notice the power of women and to raise awareness of gender equality in society. In this sense, with this study we aim to present the status of woman authors in Turkish literature in a detailed way and suggest that women must become more visible both as the voice of other women in the society and of those who could not find a place for themselves in the literature world.

Keywords: *Woman, literature, Turkish literature, gender.*

Toplumsal cinsiyet perspektifinden Türk Edebiyatı’nda “kadın” temsili

Özet: Kadınların erkeklerle eşit fırsatlara sahip olmadıkları ve hayatın birçok alanında her zaman erkeklerden daha dezavantajlı bir konumda oldukları iyi bilinen bir gerçektir. Bu dezavantajlılık durumu kendini edebiyat alanında da göstermiş ve kadınlar çok uzun bir süre hem bir karakter hem yazar/şair olarak edebiyat sahnesinde görünmez olmuşlardır. Türk edebiyatında erkek yazarlar kadar başarılı / bazen daha da başarılı birçok kadın yazar veya şair vardır ancak Türk edebiyatında kadının temsili oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte, edebiyat müfredatına ve ders kitaplarına daha fazla kadın yazar, şair ve benzerlerinin yer bulması gerekir. Erkek ve kız öğrencilerin kadınların gücünü fark etmeleri ve toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık yaratılması için bu durum büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmayla Türk edebiyatında kadın yazarların statüsünü ortaya koymayı amaçlamış ve kadının hem toplumdaki diğer kadınların hem edebiyat dünyasında kendilerine yer edinmemiş kadın yazar ve şairlerin sesi olarak daha görünür hale gelmesi gerektiğini öneriyoruz.

Anahtar Kelimeler: *Kadın, edebiyat, Türk edebiyatı, toplumsal cinsiyet.*

Introduction

The status of women in society and increasing their participation in such spheres of life as education, policy, economy, and others have always been an important matter of debate. The main reason for that is the socio-cultural structure. The patriarchal structure has created a sexist identity on men and women through the institutions within the social structure. The male-female identity, which is formed in this way and also called gender, has revealed a situation in which women are marginalized. The phenomenon of gender, which is a human product, actually limits women. It has assigned a secondary social role to women. However, this is not the woman. She is much more than what is imposed on them (Keskin ve Uluşan, 2016). In the current era, the women have more access to work and life areas, they have more opportunities to receive higher education and they have more freedom. Today, the gains women have acquired in social and cultural spheres have manifested themselves in the field of literature as well.

The interest in the study of women began in the twentieth century in world literature (Iskandarovna and Kenjabayevna, 2020) and the numbers of women who wrote noticeably increased in that century. Nevertheless, as the “gender equality in the social and cultural spheres has also not been realized” (Stephenson, 2009:124), the concept was not recognized in literature as well despite the changing status of women in literary texts and increasing numbers of women who write. Although it is not mentioned much, it is already known that the women have always existed as a mythological character and image in the history of literature and culture from past to present (Bayrak Akyıldız, 2019). It has been revealed in various studies that male authors and poets outnumber the female ones and they are in a disadvantaged position in curriculum and thus textbooks and a discriminating discourse is adopted for women (Božič, 2016; Coryat and Clemens, 2017; Egitim-Sen, 2010). What is more, even today so-called woman’s writing is studied predominantly by female researchers since “the male gender finds researching, evaluating and teaching the literature of women authors largely uninteresting or even inferior” (Božič, 2016:239). In fact, the limited number of studies examining the relationship between female authors and teaching of literature confirms this situation (Basmaz, 2008; Borsheim-Black, Macaluso, and Petrone, 2014). Thus, it can be argued that literature is a gender issue (Falvey, 2019).

Literature and Woman

It is really difficult to define what the literature is or what it is not. When examined the origins of the word it is seen that the word of literature was originated in the Latin *littera* of which meaning is letter and writing (Easthope, 1991). Then the definitions and explanations that were made for literature have developed in this context. As an example, Eagleton (1996:1) defined the word as “imaginative writing in the sense of fiction”. Similarly, Culler (2000:29) explained that literature is “the language in which the various elements and components of the text are brought into a complex relation”; Hobbs (1990:1) stated that literature is “the first of all discourse”. In the course of time, it has been observed that literature is not just a piece of writing; it is more than that. Literature that was just a form of written communication at first (Easthope, 1991) has started to contribute to one’s development (Ahmad and Aziz, 2009;

Bruns, 2011; Easthope, 1991; Erdem, 2017; Fratzen, 2001; Hişmanoğlu, 2005) because it is not outside of the real life (Bertens, 2008; Bruns, 2011; Eagleton, 1996). It reflects the person's feelings, thoughts, lives. Regarding this Bruns (2011) pointed out that we can see or discover something of ourselves in literary texts. They affect us and shape our experiences. To Eagleton (1996) literature displays life in all its rich variousness. Bertens (2008) who evaluated the topic from the aspect of poetry claimed that poetry is the life itself. It is at every part of human being's life. Moi (2009) underlined that literature is the archive of a culture. She stated that we witness different lives and lifestyles in other historical periods through literature. Betty Mahmudi can be one of the best examples of that. In "not without my daughter", Betty revealed the reality of women in Iran and brought the position of woman to light through the story of a woman who had to have a life imposed on her. It is a kind of expression of Iranian culture on woman. The hours can be another example. In "The Hours" Cunningham handled the problems of woman's existence. While it questions the lives of different women from different cities -London, New York and California- it also focuses on common grounds: resisting the pressure and rules of society and adhering to friendship and love.

In the 21st century during which development and changes are inevitable critical reading and thinking is an extremely important skill and literary texts can help achieve this by inviting the readers to read between and beyond the lines. Such a text oftentimes invites a person to go beyond what is said (Hişmanoğlu, 2005). Readers interact with the text, in one sense. So, readers can think, criticize and acquire something out of the written piece. It provides a person with support to develop his /her imagination and teaches them to respect the truths and justice for all (Easthope, 1991). It creates an interest to read more, becoming willing to speak and develops confidence to interact with others (Ahmad and Aziz, 2009). According to Erdem (2017) who studied the teaching of Turkish language and literature, students acquire the communication skills that they need to express themselves in the society as individuals through such lessons. In addition to all these, it is stated that literature presents different worlds to a person. That is, it is a way for that person to enter another person's world from a different geography. Bruns (2011) explained his thoughts underlying the word of empathy and stated that literature provides the readers to relate themselves with other worlds. In addition to all these, literature also teaches to use the language articulately and the culture that speaks the language (Fratzen, 2001).

Literature enables people to discover the lives of others in other countries and their life experiences as women and men (Moi, 2009). In that regard, it is important to note that "the literary world plays a significant role in upholding sexist and misogynistic power structures" (Hoffmeister, 2020:32) and so it can be said that literature is one of the cultural institutions that reflect and sometimes question women's and men's identities and gender roles. In the novel «Ölmeye yatmak», in which a woman reveals her reckoning with herself and her life before committing suicide, Ağaoğlu explains the main reason for the woman to commit suicide is the fact that women are forced to realize their liberation and individualization. Similarly, Murathan Mungan, in his novel «High Heels», talks about the heavy obligations that gender roles bring to women and the lifestyles that are shaped as a part of culture. It deals with the character, who had an unhappy childhood, witnessed her mother's oppression at home and became an introvert person as a result of the pressure she experienced.

Gender and Literature

52

Gender is a concept that humans create socially, through their interactions with one another and with their environments (Blackstone, 2003:336) and with all social and cultural institutions, literary and artistic works and the communication styles determine the acquisition of gender (Kuşçu, 2014). Although it is mostly associated with women, it is more comprehensive than that in a way including the opportunities and social roles associated with being a woman or a man and the relationships between them. However, it is important to note that differences and inequalities exist in certain stages of life between women and men and these are mostly against women. "Gender Equality" is the equal participation of women and men in all spheres of life, assuring an equal position among them, creating equal opportunities and chances in order to enjoy their rights and to fulfill their obligations towards the society, by equally benefiting from the achievements of its development (Law on Gender Equality in Society, 2008). In fact, gender inequality manifests itself in all spheres of life and the women and their life experiences have been ignored and devalued for a long time. According to Özbay and Baliç (2004: 90) "the women's being at disadvantage in the strong-weak dichotomy, being of secondary importance in social institutions such as state, family, religion, etc., being subordinated to men, and finally receiving a social approval of all these, legitimizes the hegemony of men in gender inequality". It is also possible to see this situation in literature. For instance, "The Bride" by Nihan Kaya is the story of gender roles imposed through family. In this literary work the author touches upon the marriage problem of women in Anatolia. It is about a newly married disabled woman who is not valued, oppressed and was treated like a slave rather than being a human at home. It is about her being beaten and refused by her father when she wanted to go back her own home (Küçükşayacıgil ve Küçükşen, 2021).

The women have been kept away from science, academia, education, culture, and arts and confined to home by indexing their life purpose to the construction of a happy home and to raising children for a long time (Uygun-Aytemiz, 2010). Women were, and still are in many cases, hardly even seen as human; "society does not grant women permission to be authentic, or to make mistakes, or to have flaws of any kind" (Hoffmeister, 2020:33). In this regard, like history, politics, law and economics, "literature has been an area in which the men are active and the women have been positioned as an "other» who are excluded, confined to private space, and represented by images deemed appropriate by men in men's literature" (Uygun-Aytemiz, 2010:66). This obscures the visibility of woman because the female point of view is not portrayed too much. It proceeds within the framework created by the male point of view, which may cause uniformization. However, diversity is wealth. Women should be allowed to express themselves. Increasing the representation of women in literature will both contribute to the liberation of literature and support the democratization of the reader and society.

Nevertheless, with the spread of the concept of gender in the 1960s, the visibility and activities of women in social sciences such as History, Politics, Law, Economy and Literature have been the subject of research. Thus, "the historic silence of women in public life and their attempts to gain a voice in

politics and literature have been major themes of recent feminist scholarship” (Gal, 1989:1). In parallel with this, women’s silence which has been reigning for centuries has turned itself into a pursuit for a voice that reveals itself through writing as well and significant gains have been achieved in this regard. The gender roles and the representations of men and women in the literary texts have undergone a transformation. Women have been reflected as more educated and freer of compulsory gender roles such as childbearing, household, and so on in literary texts and textbooks. Although this is an important step for the portrayal of women in the overall society, what is as important as this is to question how many female poets and writers are included in the studies of the teaching of literature and in textbooks (Uygun-Aytemiz, 2010). Since “the woman has a strategic position to raise consciousness among the girls and the boys of our society and promote awareness of prevalent sexual stereotyping and discrimination, the role of the woman as writer intimately concerns each of us” (Mullen, 2012:79). In this context, the visibility of women writers and poets should be increased. One of the ways to ensure this visibility is undoubtedly literary works and literature textbooks.

Women in Literature

It is a well-known fact that as in many spheres of life, women do not have equal opportunities with men and have always been inferior to men in the literature as well. Nevertheless, all of these challenges and limitations caused by the gender roles have not prevented women from writing and they have left several genuine works in the world of literature which is dominated by men (Aydın Satar, 2015). In her outstanding work, Virginia Woolf argued that “A woman must have money and a room of her own if she is to write” (Woolf, 2014:7) and identified the musts of women’s writing. Traditional woman image does not accord with such literary actions as writing, signing what she has written and publishing it. “The women’s share has always been singing a lullaby, lamenting and disappearing silently and without an identity in a world of her own” (Atasü, 2001:150). It is also possible to see this in the works of eastern societies. Especially in Turkish novel, this situation is portrayed as an introverted, silent, passive entity. In Akkadian and Sumerian literature, women are perceived as an object of commerce, while in Arab societies they are described as socially weak people who have a place in their home (Şeker, 2019). As in the Eastern Literature, in medieval English literature, the woman is referred to as a weak and unspoken character as well (Reis, 2009). According to Woolf (2014:63) “despite laying the burden of a chaste life on women, a woman who tries to be a poet by living a free life will never be successful and even if she succeeds, what she writes will be considered as ideas distorted from a broken mind”. The effect of the ongoing male-dominated understanding in the formation of this perception is extremely high. The fact that even women have this understanding in a geography where this mentality is dominant shows how deeply the current perception is rooted. Accordingly, it is possible to say that it will be difficult and time-consuming to change the position of women in literature.

Woman, who is positioned as «the other» by patriarchal societies and condemned to invisibility, has struggled to make herself visible from the past to the present (Bayrak Akyıldız, 2019). In fact, by the 16th century, there were only men among the authors. Until the end of the 19th century, patriarch was the dominant role (McCormick, 2016; Salinovic, 2014; Subagyo, 2009) and

women writers were in male writers' shadow (Howell, 2014) or were criticized by male writers about their works (Salinovic, 2014). During that time, women existed in the patriarchal language imposed by the dominant culture and the female characters were seen as an object so that the story of the protagonist could progress in literary works. With the Age of Enlightenment, women started to take the stage of literature despite still being minority compared to men. In that regard, Woolf argues that she comes across a shelf entirely devoted to female writers when it comes to the 19th century; however, she points to the fact that almost all of the literary works are novels, a genre that is relatively less intense and requires less attention (Bayrak-Akyıldız, 2019). In the 20th century, we can witness that women can write not only novels but also in other genres on different subjects that women a generation ago could not address. Together with increasing of works of women or works about women especially after the 1970s, a new generation of women writers has emerged since the 1980s (Moi, 2009) and studies about women, women writers and their works boosted in very different geographies of the world (Berrian, 1981; Margaret, 2016; Millier, 2010; Nilsen, 1990; Robinson, 1983; Tuğlu, 2016). So, women writers challenged the male dominant literary world and called out that they are not women writers, they are writers.

Although there are male authors and poets who conduce to significant outcomes both in Türkiye and in the world such as William Shakespeare, Lev Tolstoy, Edgar Allan Poe, Franz Kafka, Ernest Hemingway, Yaşar Kemal, Orhan Pamuk, Cemal Süreyya, Nazım Hikmet, Orhan Veli Kanık, and many others there are also several female authors or poets as successful as / at time even more successful than male authors or poets. For example, Virginia Woolf is one of them who is well-known all over the world. She can be called as one of the creators of feminism. She raised women's voice in the society, which used to ignore women, and showed in her writings that women play an important role in the development of society (AIGweirien, 2017; İslam, 2016). Like Woolf, George Eliot focused on women and the conflicts and limitations that they face (Devi, 2015; Fiehn, 2015; Yurrttaş, 2016). Eliot, whose characters are narrated as realistic in the novels (Devi, 2015), focused her attention on women in the rural areas and the conflicts they face through their roles as wives (Fiehn, 2015; Yurrttaş, 2016). Jane Austen who started to write at an early age was just one of those female authors who raised her voice on behalf of other women in the society. She used her works as a tool to voice the position of women and their roles in society and in their marriage (Alamsyah, Pasaribu and Sahri, 2017; Baker, 2008; Devi, 2015; He and Liao, 2015; Hill, 1997; Miller, 2010; Przybylska, 2015). She showed in her novels that women should have the same rights as men (He and Liao, 2015). She cried out the social position of women and their way of perceiving marriage (Przybylska, 2015). She depicted women in dominant roles in her novels (Devi, 2015). Not only authors but also did poets dwell on women's world and women's rights in their poems. As an example, Sylvia Plath focused on women's feelings about their unknown identities. Plath's poems also revealed neglected and subdued women to the society's cultural norms (Reilly, 1978; Sharma and Gupta, 2014) and their struggle for being free, independent and self-determined individuals (Parkash, 2016; Subaygo, 2009).

When it comes to Turkish literature and Turkish female authors it is witnessed

that the situation is not very different from the world literature. The process that the women have followed in Turkish literature can be addressed in four periods (Bayrak Akyıldız, 2016:152): “The women who have dropped off the map of the men; the women who have been in the shadow of men; the women who are equal to men and the women who triumph over men”. Turkish women are not discussed much in the works of the Tanzimat period, even with traditional roles. Mostly slaves, concubines and characters chosen from minorities are presented as powerless “victims”. With the Servet-i Fünun period, women are handled in a wide range as angelic, innocent, sultry or lascivious characters. The works of Halide Edip Adivar, who was the leading woman author and politician of the Republican period with her works and approach, constitute the last leg of this process. In her works, Adivar conveys woman as a self-confident, determined and strong character (Bayrak Akyıldız, 2016). As a Turkish female author who lived during the first world war Adivar was a nationalist, women’s rights activist, modernist, educator and writer (Akar, 2015; Basmaz, 2008; Nas, 2013; Nazlıpınar Subaşı, 2018; Şahin, 2018). Adivar was also a model for the women who participated in the Independence War actively and contributed to the foundation of an independent country. Moreover, she struggled against the traditional dictations of her patriarchal society (Nazlıpınar Subaşı, 2018) because she could observe and acknowledge the changes and transformations in the society closely (Şahin, 2018) and knew that it would not be easy for women to break free from patriarchal and ethical norms of the society and gain a new woman identity (Nazlıpınar Subaşı, 2018). In her especially early works she reformulated women’s roles in society and wanted to show a new kind of existence for women (Başçı, 2003). Like Halide Edip Adivar it is possible to come across a fair number of female authors and poets who both contributed to the development of women’s status and society in Turkish literature. To start with, Elif Shafak is one of the most known novelists in Turkish literature. She wrote a lot of novels in a wide range and generally dealt with the themes of love, friendship, culture, nationality, exile and belonging (Görümlü, 2009; İkrâm and Waheed, 2018; Özbaş, 2012; Sazyek, 2013; Singhai, 2016; Tuğlu, 2016) and she spoke the voices of women who are discriminated against in patriarchal system (Singhai, 2016). Similarly, one another Turkish author worth considering is Adalet Ağaoğlu. Adalet Ağaoğlu who is among the leading modernist authors mostly concentrated on novels and short stories (Aslan, 2014). When you see a book, whose story is linked to a woman escaping from her own self and who is alienated from her world and environment (Şahin, 2014), or if you come across the conflicts of people in the process of migration (Polat, 2016) and socio-cultural conditions’ effects on people it is absolutely one of Adalet Ağaoğlu’s books. Like Elif Shafak, Halide Edip Adivar and Adalet Ağaoğlu there are many other Turkish successful woman writers and poets in Turkish literature, which can be enlisted as Ayşe Kulin, Ece Temelkuran, İnci Aral and Buket Uzuner, and others.

When considered from the aspect of both Turkish and world literature it can be inferred that there is a common point for all these poets and writers: Being a woman. They made the society aware of the women’s needs and demands (Sarangi and Mukherjee, 2012). Also, they enabled people to question the position of women -injustice and cruelty endured by women- in the society (McCormick, 2016) because they wrote their point of views that really matter to them (Devi, 2015; Fiehn, 2015; Hill, 1997; Margaret, 2016; Moi, 2009;

Reilly, 1978; Salinovic, 2014; Sarangi and Mukherjee, 2012). They focused on gender equality and women rights (İslam, 2016; McCormick, 2016). Their success provided to break the barriers of gender, race and region and so the world started to be seen from a new perspective through the eyes of women writers (Kumar, 2014). They created determined, assertive, independent, and enterprising characters in their work (McCormick, 2016) and the works in which such characters were narrated acted as a mirror reflecting the outburst of the suppressed feelings of women which had never been taken care of for ages (Sarangi and Mukherjee, 2012). In a sense it can be said that women have come out of their shells with such kind of works; however, it was not easy for women writers to arrive at this position.

Teaching of Literature as a Subject

Besides being a window opening into different cultures and worlds (Hişmanoğlu, 2005; Moi, 2009) and contributing to the development of societies, literature is also an academic subject bearing in mind some skills such as interpretation, problem solving, oral and written communication that can be developed through reading and writing (Bruno, 2011). Actually, the aim of language and literature education is to teach the students to make inferences from a text, interpret, think and have a relationship with the life out of the classroom (Aslan, 2010). Thanks to it, students learn to think critically. They arrive their own interpretations and determine which of them are valid (Zancanella, 1991). According to Demir (2016) who evaluated the aims of teaching literature from the perspective of following the latest developments, the most important objective of teaching literature is to introduce the person with the best examples of the national and universal literature and to inform students about the current changes and developments in this field. As a matter of fact, teaching language and literature is a process of educating a person's feelings and thoughts (Aslan, 2010). "While educating the person, it does not just develop the one's personality by making the person have a relationship with different situations of mankind at the same time it develops one's using the language by increasing his/her linguistic knowledge" (citing Marshall, 1994: Demir, 2016:50). Besides gaining a perspective on daily life, and written and oral expression skills (Çetişli, 2011) it also helps person to gain aesthetic understanding (Kalkan, 2019). Literature provides one to understand the feeling and thought that are handled in the work, empathize and associate it with daily life. It raises people who can see «beautiful» and make evaluations according to aesthetic criteria by gaining aesthetic values that direct one's feelings, thoughts and dreams (Güzel, 2006).

When the objectives and dimensions of teaching literature are examined, it can be said that it is a dynamic process of growing and shaping a person. Thus, it is important to choose the appropriate texts for the teaching and learning of literature. Literature curricula comes to the forefront at this point. Turkish literature textbooks are written according to the curricula and when they are examined, it can clearly seen that male authors or poets are mentioned more often (Çelik, 2019) and the number of female writers in the textbooks are either fewer than men writers or women writers and poets are not included at all (Adıgüzel, 2014; Kuşcu, 2014). Nevertheless, giving an insufficient place to women writers and poets in the textbooks that are the source of literature education is a deficiency in terms of awareness that can be created regarding

the gender phenomenon and gender inequality (Kuşçu, 2014). In this direction, it must be noted that this underrepresentation of women does not only apply to literature textbooks. In fact, it is revealed that while only two women writers from the Turkish literature are included, no women writers are included from the world literature in the list of 100 Basic Works recommended by Republic of Türkiye Ministry of National Education to secondary school students. This does not stem from the low number of women writers or poets; rather, it highlights how the gender inequalities in the society is also reproduced by the Ministry. Adıgüzel (2014) stated in her study that since the number of female authors or poets in the textbooks is insufficient the awareness of teacher candidates on female writers or poets is low. The low representing of women writers' or poets' works in the literature textbooks may have a negative effect on students' perceptions on the gender roles. On the other hand, every female author or poet addressed in the textbooks can contribute to the one's perception on the roles of the women in the society (Adıgüzel, 2014). Textbooks can be rearranged to give more works of women authors. Ensuring the women's studies including more in literature textbooks can change the perspective on women in a positive way. Women from different segments of society can be directed to literature. Thus, it can be ensured that women's point of view reaches more segments of the society. In addition to all these, the visibility of women writers and poets can be increased.

As it is known Türkiye is a developing country in which the women are being represented in work life more in each passing day. In a similar vein, the number of women who speaks up her voice in the literary world is increasing as well. Ayşe Kulin, Elif Shafak, İnci Aral and Buket Uzuner are just a few of them. These female authors have invaluable contributions to the literary world and society in which they grew up. Besides this, they are also role models for the women in the society- who are teachers, mothers, doctors, housewives... and they encourage them to get involved in the literary world more actively. This shows that a woman's place, both physically and psychologically, is not limited to her home. It helps her to come out of her shell. Thus, it will show that women also have a world of emotions and thoughts, and there is no problem in sharing this with the society. In short, they take their place in the world of literature as an example of how women reveal their talents, show their strength and what they can do.

Conclusion

As is the case with Management, Politics and Economics, the number of female authors and poets who are not mentioned enough in the literature is a realm both for Turkish and world literature. Despite the difficulties of the time, these female authors and poets succeeded to be the voice of the other women in the society. They helped develop a consciousness of womanhood in the society. They showed that there are also women in society. Virginia Woolf is a writer who has inspired women with her works. Woolf questions the reality of women in society. She attributes women's invisibility as men to economic independence. She claims that women will be very successful if they have equal rights and opportunities with men (Şengül, 2016). Another author, Elif Shafak, who is the voice of women, announces the existence and voice of women with her works. For example, *Siyat Süt* conveys the feelings and thoughts of more than one woman with different characters in her novel. It reveals the existence

of women with different personalities, with the world of feelings and thoughts in which there is no single type of woman. However, the low representing of these women can interfere with their visibility in social life. Regarding this, they must become more visible both as the voice of the other women in the society and the women in the literature world. A real transformation in the status of women may be achieved through words (Hoffmeister, 2020). “The women need to take off the men’s clothes in which they feel uncomfortable and create themselves a new skin and then sew a suitable outfit” (De Beauvoir, 1981:191). According to De Beauvoir it is possible for the woman to object the roles imposed on her such as motherhood, household, giving birth and to have the consciousness to do what she wants. In other words, it is possible for women to demand their own freedom and have free actions (Aydinalp, 2020). De Beauvoir stated that the «main woman» is forced to make herself an object in order to be the other, but she must refuse to be the «other» and accept herself as a subject (Donovan, 2005). The woman herself should have the power of control (Bayoğlu, 2010). If women miss the chance of being involved in literature, the society will go on considering them as disproportioned in relation to population; and the existing gender imbalance will deepen. (Coryat and Clemens, 2017). Within this context, including more women authors, poets, and others in the literature curriculum and textbooks has utmost importance in order to enable male and female students to notice the power of women and contribute to gender equality in society. With the increase in the representation of woman authors in literature, the literature surrounded by male writers is getting rid of the sexist circle (Şengül, 2016). The existence of women will be tangibly revealed once again.

References

- Adıgüzel, F. B. (2014). Edebiyat eğitiminde unutulmuş kadın yazarlar. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 9(18), 17-31.
- Ahmad, F., & Aziz, J. (2009). Students’ perception of the teachers’ teaching of literature communicating and understanding through the eyes of the audience. *European Journal of Social Sciences*, 7(3), 17-26.
- Akar, N. (2015). A novelist observation on emotional deprivation during the first world war. *The Journal of Pediatric Research*, 2(1), 59-60.
- Alamsyah, A. Pasaribu, A. & Sahri, Z. (2017). Potrayal of the nineteenth century English women in Jane Austen’s sense and sensibility. *Language Literacy*, 1(1), 1–26.
- AlGweirien, H. (2017). Virginia Woolf’s representation of women: A feminist reading of “The Legacy”. *English Language and Literature Studies*, 7(1), 120-125.
- Alver, K. (2006). Edebiyat ve kimlik. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 32-42.
- Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları-Bir eğitim durumu örneği. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 127-152.
- Aslan, A. (2014). The role of the intellectual in contemporary Turkish women’s narratives. CL-CWeb: *Comparative Literature and Culture*, 14(1), 2-8.
- Atasü, E. (2001). *Kadınlığım, yazarlığım, yurdum*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aydinalp, E. B. (2020). Varoluşçu özgürlük bağlamında kadın: Simone de Beauvoir ve ikinci cinsiyet. *Litera*, 30(2), 465-488.

- Aydın Satar, N. (2015). Geleneksel kadın rollerinin yeniden üretimi: Elif Şafak'ın Siyah Süt romanında otoriteyle uzlaşmak. *Monograf Journal*, 3, 46-77.
- Baker, W. (2008). *Jane Austen: A literary reference to her life and work*. Facts On File, Inc., NY.: USA.
- Basmaz, Ö. (2008). The rebellious daughter of the republic or the mother of the Turks: Re-considering the late Ottoman Empire and the early Turkish Republic through the politics of Halide Edip Adıvar. (Published master thesis dissertation). The University of Akron, Ohio, USA.
- Başçı, P. (2003). *Love, marriage, and motherhood: changing expectations of women in late Ottoman Istanbul*. World Languages and Literatures Faculty Publications and Presentations. Paper 54.
- Bayoğlu, F. (2010). Simone de Beauvoir: öteki olarak kadın. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 15, 71-78.
- Bayrak Akyıldız, H. (2016). *Edebiyatta kadın ve toplumsal cinsiyet*. A. Altunoğlu (Ed.), In *Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları* (pp. 138-159). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Berrian, B. F. (1981). Bibliographies of nine female African writers. *Research in African Literatures*, 12(2), 214-236.
- Bertens, H. (2008). *Literary theory the basics*. Routledge. USA.
- Blackstone, A. (2003). *Gender roles and society*. Julia R. Miller, Richard M. Lerner, and Lawrence B. Schiamberg. Santa Barbara (Eds.), In *Human Ecology: An Encyclopedia of Children, Families, Communities, and Environments* (pp. 335-338). CA: ABC-CLIO.
- Borsheim-Black, C., Macaluso, M. & Petrone, R. (2014). Critical literature pedagogy: Teaching canonical literature for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), 123-133.
- Božič, Z. (2016). The Problem of the Representation of Women Authors in Slovenian Secondary School Literature Textbooks. *Athens Journal of Philology*, 3(4), 239-250.
- Bruns, C. V. (2011). *Why literature? The value of literary reading and what it means for teaching*. Continuum. USA.
- Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986–2006: A review. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 3-13.
- Coryat, S., & Clemens, C. (2017). Women in or outside of the Canon: Helping high school students investigate the role of women in "Literature". *English Journal*, 106(5), 40-45.
- Culler, J. (2000). *Literary theory: A very short introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- Çelik, T. (2019). Edebiyat öğretiminde muhafazakâr kanon. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 95-132.
- Çetişli, İ. (2011). *Edebiyat Sanatı ve Bilimi*. Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama.
- De Beauvoir, S. (1981). *Kadın, bağımsızlığa doğru* (Bertan Onaran, Çev.) İstanbul: Payel Yayınevi.
- Demir, S. (2016). Türkiye'deki edebiyat eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 48-68.
- Devi, L. A. (2015). Women issues in Jane Austen and George Eliot novels. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies*, 2(1), 138-141.
- Donovan, J. (2005) *Feminist Teori*. (Çev. Aksu Bora-Meltem Ağduk Gevrek- Fevziye Sayılan). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Eagleton, T. (1996). *Literary theory: An introduction*. Blackwell Publishing: USA.
- Easthope, A. (1991). *Literary into cultural studies*. Routledge:London.
- Eğitim Sen. (2010). *Ortaöğretimde Türk edebiyatı, dil ve anlatım ders: kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği araştırması: edebiyat kitaplarında kadına yer yok*. Ankara. Eğitim Sen.
- Erdem, C. (2017). Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi uygulamaları üzerine bazı tespitler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 99-126.
- Falvey, D. (2019). Two-thirds of published poets are male, so does poetry have a gender issue? (Available: 25.01.2020), <https://www.irishtimes.com/culture/books/two-thirds-of-published-poets-are-male-so-does-poetry-have-a-gender-issue>.
- Fiehn, C. (2015). George Eliot and Her Women: The Representation of Women and Gender in George Eliot's Fiction. (Available: 14.07.2019), https://www.researchgate.net/publication/301560357_George_Eliot_and_Her_Women_The_Representation_of_Women_and_Gender_in_George_Eliot's_Fiction.
- Fratzen, D. (2001). *Rethinking foreign language literature: Towards an integration of literature and language at all levels*. Scott, W. M., Tucker, H. (Eds.), In SLA and the literature classroom: Fostering dialogues (pp.109-130). Boston: Odyssey Press, Inc.
- Gal, S. (1989). Between speech and silence: The problematics of research on language and gender. *IPRA Papers in Pragmatics* 3(1), 1-38.
- Görümlü, Ö. (2009). Elif Shafak's The Saint of Incipient insanities: An issue of identity. *Selçuk University Journal of Faculty of Letters*, 21, 269-279.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem teknik ve örnek uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169).
- He, X., & Liao, L. (2015). Women consciousness exploration in Jane Austen and her works. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 293-297.
- Hill, R. (1997). Jane Austen: A voyage of discovery. *Persuasions*, 19, 77-92.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66.
- Hobbs, J. R. (1990). *Literature and cognition*. CSLA, CA.
- Hoffmeister, S. (2020). *Women in poetry: Freedom and expression*. Britt Haas, Michelle Liptak (Eds.), In *Gleanings: A journal of first year student writing*, 10 (pp. 32-37). Siena College.
- Howell, S. (2014). The Evolution of Female Writers: An Exploration of Their Issues and Concerns from the 19th Century to Today, Available from <https://hilo.hawaii.edu/campuscenter/hohonu/volumes/documents/TheEvolutionofFemaleWritersAnExplorationofTheirIssuesandConcernsfromthe19thCenturytoTodaySamanthaHowell.pdf>, on 12/07/2019.
- İslam, A. (2016). Looking at Virginia Woolf: Women and society. (Published master thesis dissertation). BRAC University, Mohakhali, Dhaka.
- Iskandarovna, K.G. & Kenjabayevna, D. G. (2020). The means of image "woman" in the literary world of Charlotte Bronte. *Journal of Critical Reviews*, 7(12), 136-139.
- Kalkan, K. (2019). Edebiyat didaktiği ve edebiyat öğretiminin hedefleri. 21. yüzyılda eğitim ve toplum *Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(24), 393-407.
- Keskin, F. ve Ulsan, A. (2016). Kadının toplumsal inşasına yönelik kuramsal yaklaşımlara dair bir değerlendirme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 26, 47-68.
- Kumar, R. P. (2014). Women as writers. *International Journal of Current Research and Academic Review*, 2(2), 72-75.

- Kuşçu, N. K. (2014). Toplumsal cinsiyet ve edebiyat öğretimi: Ortaöğretim Türk Edebiyatı ders kitaplarında kadın yazarlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 195-202.
- Küçüksayacıgil, A. ve Küçükşen, K. (2021). Tanzimattan günümüze Türk edebiyatında toplumsal cinsiyet yansımaları ve kadının konumu. *Edebî Eleştiri Dergisi*, 5(2), 371- 386.
- Law on Gender Equality in Society (2008). (available: 24.02.2021), https://www.legislation-line.org/download/id/3408/file/Albania_Law_Gender%20Equality%20in%20Society%2024.07.2008%20ENG.pdf
- Mccormick, I. (2016). Women's writing and feminisms: An introduction. (Available:12.07.2019). https://www.researchgate.net/publication/303646100_Women's_Writing_and_Feminisms_an_Introduction, Doi: 10.13140/RG.2.1.2400.9840
- Millier, B. (2010). Mentoring and the female poet's voice. *American Literary History*, 23(1), 117–125. DOI:10.1093/alh/ajq070.
- Margaret, R. A. (2016). The Indian woman writers and their contribution in the world literature- A critical study. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 4(10), 32-36.
- Moi, T. (2009). I am not a Woman Writer: About women, literature and feminist theory today. (Available: 11.07.2019), <https://www.eurozine.com/i-am-not-a-woman-writer/>, on 11/07/2019.
- Mullen, J.S (1972). Women Writers in Freshman Textbooks. *College English*, 34(1), 79-84.
- Nas, A. (2013). Inside India, outside of Kemalism: Analysis of Halide Edib's writings on anti-colonialism. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(7), 187-193.
- Nazlıpınar Subaşı, M. D. (2018). Halide Edip Adıvar and her perception of the 'New Woman' identity. *International Journal of Human Studies*, 1(2), 277-284.
- Nilsen, H. N. (1990). American women's literature in the twentieth century: A survey of some feminist trends. *American Studies in Scandinavia*, 22, 25-37.
- Özbay, C. ve Baliç, İ. (2004). Erkekliğin ev halleri. *Toplum ve Bilim*, 101, 89-103.
- Özbaş, L. F. (2012). Ramifications of a deportation (or genocide?): The bastard of Istanbul. *Balıkesir University the Journal of Social Sciences Institute*, 15(28), 261-268.
- Parkash, V. (2016). Feminist sensibility in the works of Sylvia Plath. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(5), 204-205.
- Polat, M. E. (2016). Adalet Ağaoğlu'nun bir göç romanı: Fikrimin İnce Gülü. *Göç Dergisi*, 3(2), 225 – 238.
- Przybylska, Z. (2015). Jane Austen's novel as an example of a depiction of English society in the long nineteenth century. *World Scientific News*, 8, 1-18.
- Reilly, E. (1978). Sylvia Plath: The talented poet, tortured woman. *Perspectives in Psychiatric Care*, 16(3), 129-136.
- Reis, H. (2009). Kitaplarda kadın olmak: Chaucer ve Orta Çağ İngiliz edebiyatında kadın söyleminin sorunsallığı. *Electronic Turkish Studies*, 4(1)-I, 487-506.
- Robinson, L. S. (1983). Treason our text: Feminist challenges to the literary canon. *Tulsa Studies in Women's Literature*, 2(1), 83-98.
- Salinovic, I. (2014). Women writers of 19th century Britain. *Journal of Education Culture and Society*, 1, 218-225.
- Sarangi, I., & Mukherjee, Y. (2012). The Revolutionary spirit of the contemporary woman writers of India. *Journal of Humanities and Social Science*, 5(6), 19-21.

- Sazyek, E. (2013). Phases of multicultural progress at the novels of Elif Şafak. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1221-1242.
- Sharma, A. B., & Gupta, T. (2014). Pathetic plight of a woman as revealed in Sylvia Plath's poetry. *Indian Journal of Research*, 3(9), 1-2.
- Singhai, C. (2016). Women and the sub-cultures: Turkey in the works of Elif Shafak. *New Man International Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(12), 4-8.
- Stephenson, C. M. (2009). *Gender equality and a culture of peace*. J. De Rivera (Ed.), In handbook on building cultures of peace (pp. 123-138). New York, NY: Springer.
- Subagyo, K. P. (2009). Confronted patriarchy in Sylvia Plath's poems. *Teflin Journal*, 20(1), 83-103.
- Şahin, E. (2014). A comparative approach to fictions named Malone Dies and Lying Down to die. *Athens Journal of Philology*, 1(2), 127-138,
- Şahin, V. (2018). Romanla kimlikleşen bir yüz: Halide Edib Adıvar ve edebi yaratımları. *Karama-noğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Şeker, A. (2019). Feminist edebiyat eleştirisi bağlamında edebi metinlerde kadın gerçekliği. *Feminist*, 4(2): 347-359.
- Şengül, M. B. (2016). Kadın edebiyatı: Bir varoluş mücadelesi. *International Journal of Social Science*, 44, 203-211. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3396>
- Tuğlu, B. (2016). Bodies (re) gained: Gender and identity in Elif Shafak's Pinhan and Virginia Woolf's Orlando. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 2(3), 90-95.
- Yurttaş, H. (2016). Representation of Women in George Eliot's Middlemarch, (Available: 12.07.2019), https://www.researchgate.net/publication/330225519_Representation_of_Women_in_George_Eliot
- Uygun-Aytemiz, B. (2016). *Toplumsal cinsiyet ve edebiyat*. F. Saygılıgil (Ed.), In *Toplumsal cinsiyet tartışmaları* (pp. 61-72). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Woolf, V. (2014). *Kendine ait bir oda* (Derya Öztürk, Çev.) Ankara: Tutku Yayınevi.
- Zancanella, D. (1991). Teachers reading/readers teaching: Five teachers' personal approaches to literature and their teaching of literature. *Research in the Teaching of English*, 25(1), 5-32.

Eğitimde fırsat eşitsizliğinin fırsat eşitsizliğinin nedeni olarak okul/ öğretmen etkisizliği ve aile katılımı

Engin Aslanargun

Özet: İlerleme, demokrasi, insan hakları gibi kavramlar ile toplumdaki bireylere sunulan fırsat eşitliği arasında yakın bir ilişki vardır. Toplumsal hayattaki fırsat eşitliğinin alt boyutu olarak eğitimde fırsat eşitliği kapsam, hedef kitle ve derinlik açısından düşünüldüğünde etki gücü en yaygın eşitlik türleri arasında sayılmaktadır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişmiş ülkelerde, son birkaç yıl içinde ise ülkemizde gündem olan bu konu fiziki, maddi ve teknolojik olanaklara indirgenerek oldukça dar, felsefesinden uzak ve niceliğe dayalı olarak tartışılmaktadır. 2021 yılında yapılan MEB Şurası gündem maddelerinden birisi olmasına karşın eğitim, bilim ve akademi dünyasında yeterli ilgiyi görmediğini ve güncel çalışma raporlarına konu olduğunu söylemek mümkün değildir. Bunun en temel sebebi eğitimde fırsat eşitliği çalışmalarının öğretmen ve okul etkililiği ile aile katılımı merkezli yapılması gerekirken niceliksel ve fiziki iyileştirmelere indirgenmesinden kaynaklanmaktadır. Okul öncesi eğitimde yaşanan sayısal gelişmeler, okullara gönderilen ödenekler, ücretsiz kitap dağıtımı, zorunlu eğitim süresi ve okulların yükselmesi, öğretmen atamaları gibi nicelik ve sonuç merkezli tartışmaların yürütülmesi konunun yeterince anlaşılmadığını ve literatürdeki bilgi birikimiyle ilişkilendirilmeden yürütülmeye çalışıldığını göstermektedir. İhtiyaç analizi yapılmadan, gelişmiş eğitim sistemleri incelenmeden, oldukça zengin bir birikime sahip literatürden yararlanılmadan ve ciddi bir felsefeye dayanmadan yürütülecek eğitimde fırsat eşitliği çalışmaları mevcut eşitsizliği ortadan kaldıramayacağı gibi meşrulaştırma, derinleştirme ve sürekli hale getirme riskini taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: *Eğitimde fırsat eşitsizliği, aile katılımı, okul etkililiği.*

School / teacher ineffectiveness and parent participation as a matter of unequal educational opportunity

Abstract: There is a close relationship between the concepts such as progress, democracy, human rights, and equal opportunity that people have in society. Equal educational opportunity as a sub-dimension of equal opportunity in social life is one of the most extensive, comprehensive, and pervasive that has been talked over in the developed countries since the second half of the twentieth century and for several years now in Turkey. The problem is that equal educational opportunity has been reduced to quantification such as materials, technology, and physical means which is far from the emerging philosophy as comprehended in the developed countries. Equal educational opportunity had been discussed as one of the agenda topics at the National Education Council (şura) held in 2021 but attracted less public attention and was studied poorly in academic researches. This is because the topic of equal educational opportunity has been dealt with by reducing to quantitative and physical improvements instead of school/teacher effectiveness and parent participation. Handling the topic reducing to quantification and outcomes such as preschooling ages, school funds, free school books, the period of compulsory education, the proportion of schooling, and newly enrolled teachers are means of inconclusive comprehension for the equal educational opportunity and being unaware of the studies and researches in the literature. If the policies and studies about equal educational opportunity are handled without needs analysis, scrutinizing the developed countries' policies, make use of literature and philosophical background, this will not provide equality in educational settings, furthermore, it may possibly causes to maintain, legitimize and deepen the inequality in educational settings.

Keywords: *Unequal educational opportunity, parent participation, school effectiveness.*

Prof. Dr. Düzce Üniversitesi, enginaslanargun@gmail.com ORCID:0000-0002-4965-0229

63

Başvuru/Submitted
30 Eki/Oct 2022

Kabul/Accepted
2 Ara/Nov 2022

Yayın/Published
31 Ara/Nov 2022

Makale Türü
Eleştirel İnceleme /
Critical Review

Alanyazın
Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme
Dergisi

CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, (Özel Sayı), 63-71

Aslanargun, E. (2022)
Eğitimde fırsat eşitsizliğinin
nedeni olarak okul/ öğretmen
etkisizliği ve aile katılımı.
Alanyazın, [Özel sayı/
Special issue], 63-71.

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

ALAN
YAZIN

CRES
Journal

Giriş

Bir ülkede yaşayan bütün bireylerin eşit eğitim olanaklarından faydalanması yakın ve uzak gelecekte ülkenin kalkınması ve üretkenliği ile doğrudan ilgilidir. Demokrasi, adalet, ekonomi, kalkınma, toplumsal barış, sosyal birliktelik, psikolojik ve kültürel sermaye gibi ülkenin insan kaynaklarını etkili bir şekilde kullanma anlamına gelen etkili bir eğitim sistemi ancak fırsat eşitliğinin sağlanması ve ülke genelinde mümkün olduğunca bütün bireylere eşit ve adil eğitim olanaklarının sunulması ile mümkündür. Aksi takdirde sosyo ekonomik veya geleneksel olarak avantajlı olan aileler ve gruplar bu avantajlarını eğitim aracılığı ile sürdürebilecek, meşrulaştırabilecek ve insan kaynaklarının etkili bir şekilde değerlendirilememesine neden olacaktır. Bu çalışmada eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen bir faktör olarak okul ve öğretmen etkisizliği ile aile katılımı irdelenmeye çalışılacaktır.

Eğitimde fırsat eşitliği tartışmaları son yıllarda eğitim gündemini oluşturan önemli konu başlıkları arasında sayılmaktadır. Son iki bakan Ziya Selçuk ve Mahmut Özer'in altını çizdiği önemli hususlardan biri olarak eğitimde fırsat eşitliği 1-3 Aralık 2021 tarihinde yapılan 20. Milli Eğitim Şurasının iki temel konusundan birisini oluşturmuştur (TTKB, 2022). Şimdiye kadar yapılan 20 eğitim şurası içerisinde birçok konu birden fazla şurada tekrar tekrar tartışılmasına karşın eğitimde fırsat eşitliği konusu ilk defa gündeme gelmiş ve irdelenmiştir. 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan 14 temel ilkedden birisi olarak (MEB, 1973) eğitimde fırsat ve imkân eşitliği konusunun aradan yaklaşık yarım asırlık bir zaman geçtikten sonra tekrar gündeme gelmesi ve tartışılması önemli olmakla birlikte hangi ihtiyaç, beklenti ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak tekrar gündem olduğunun bilinmemesi veya en azından kamuoyuna yeterince yansıtılmaması önemli bir konu başlığının sıradanlaşmasına neden olmuştur. Nitekim şura kararları incelendiğinde eğitimde fırsat eşitsizliğinin kaynağı olarak gelişmiş ülkelerde yapılan tartışmalarda, literatürde ve araştırmalarda odak noktası olan okul ve öğretmen etkililiğine hiç değinilmediği görülmektedir (TTKB, 2022b). Öğretmen ve okul etkililiğine vurgu yapmadan yürütülen eğitimde fırsat eşitliği tartışmaları, şeker ve un olmadan girişilen helva yapma macerası gibi yapay ve sonuçsuz kalmaya mahkumdur. Nitekim eğitimde fırsat eşitliği gibi oldukça önemli ve hayati bir konunun yanlış parametrelerle tartışılması başlığın önemini yansıtmaktan uzak sonuç ve öneri cümleleriyle tamamlanmıştır. Bunun sonucu olarak şurada yapılan tartışmaların özellikle okul öncesi eğitime yoğunlaşarak bazı niceliksel, şekilsel, fiziki ve istatistikî görüş, önerilerden ibaret hale geldiği görülmektedir. Fırsat eşitliği gibi eğitimin niteliğiyle doğrudan ilgili bir konunun tartışıldığı raporun bina, bütçe, temizlik, taşıma, reklam, materyal, aile desteği, öğretim programı gibi başlıklarla sınırlandırılması; okul etkililiği söz konusu olduğunda temel parametre olarak okul müdürü ve öğretmen etkililiği merkezinde konunun tartışılmaması ve yapılandırılmaması bundan önce yapılan 19 şura kararlarında olduğu gibi bu konunun da bir çeşit zihin egzersizi olarak arşivlerde yerini alacağını göstermektedir.

Eğitimde Fırsat Eşitliği: The Coleman Report (1966)

Eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili ilk araştırmaları yapan ve başta ABD olmak üzere birçok Avrupa ülkesinde önemli tartışmaları başlatan çalışma 1966 yılında J.Coleman ve arkadaşları tarafından yürütülmüştür (Lezotte, 1993).

Eğitimde Fırsat Eşitliği (Equality of Educational Opportunity) başlığı ile yayınlanan bu çalışma zamanı ve sonucu düşünüldüğünde eğitim sistemleri ve ortamları için oldukça önemli mesajlar ve çıkarımlar içermektedir. Coleman özetle şu sonucun altını çizmektedir:

“Okul, önceki yaşantısı ve sosyal ortamı karşılaştırıldığında çocuğun okul başarısı üzerinde çok az etkiye sahiptir. Çocuklara aile, çevre ve arkadaş ortamında yüklenen bu eşitsizlik durumu okuldan sonraki yetişkinlik döneminde de devam etmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği çocuğun yakın çevre ortamından bağımsız olarak güçlü bir okul etkisine vurgu yapmaktadır, ancak bu durum şimdilik Amerikan okulları için söz konusu değildir....”

Coleman ve arkadaşları tarafından ileri sürülen iddialar eğitim sistemleri açısından önemli dönüşümlerin ve odak noktaların oluşmasına katkı sağlamıştır. Sonraki yıllarda Eğitimde Mükemmellik Komisyonunu hazırladığı Risk Altındaki Ulus (*A Nation at Risk*) raporu okullardaki niteliği yükseltmeyi öncelikli başlık olarak ele almış, 2000’li yıllarda ise ünlü Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (*No Child Left Behind*) eğitim reformu senato ve başkan onayı ile bütün eyaletlerde eğitimde ortak standartlara ve niteliğe ulaşma hedefiyle yürürlüğe konmuştur. 1966 yılında saygın eğitimcilerden J.Coleman öncülüğünde bir grup araştırmacının hazırladığı raporla başlayan ve 2000 ‘li yıllara kadar yoğun olarak tartışılan, hatta diğer bir grup saygın eğitimci tarafından eleştirilerek reddedilen, ancak nihayetinde üzerine binlerce sayfalık makale, çalışma, rapor ve kitap yazılan “Etkili Okul” akımı temelde okullardaki eğitimin niteliğini yükseltme üzerine yoğunlaşmaktadır. Her türlü eleştiriye, tartışmaya, karşı çalışma raporlarına rağmen Amerikan okul sisteminde ciddi sayıda öğrenemeyen, dışlanan ve hedeflere ulaşmaktan uzak bir grup öğrencinin varlığı kabul edilmiş, raporlara yansımış ve yaklaşık yarım asırdan fazla bir zaman sürecinde eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik ciddi bir literatür oluşmuştur. Eğitim bakanlığının da finanse ettiği etkili okul akımının temel hedefi okullarda sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel etmenlerden bağımsız olarak her çocuğun öğrenebileceği ortamları hazırlamak ve ailelerin sosyo ekonomik durumlarına bağlı olarak ortaya çıkan eşitsizlikleri en aza indirmektir. Raporlara yansıyan en can alıcı cümlelerden biri (Jorgensen ve Hoffmann, 2003) “...eğer çocuklarımız okullarda öğrenemiyorsa, kanunlar bunun sebebini ortaya çıkarmamızı zorunlu kılıyor, eğer okullarımız amaca hizmet etmiyorsa, toplumsal beklentiyi karşılayamıyorsa başka seçenekler ortaya çıkmalı...” şeklinde özetlenmekte ve sonucunda dört ana nokta etrafında eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Bunlar:

- eğitimin içeriği sadeleştirilmeli ve merkeziyetçilikten uzak bir şekilde programlanmalıdır,
- öğrencilerin öğrenebileceğine yönelik yüksek beklenti oluşturulmalıdır,
- eğitim-öğretim zamanı verimli ve etkili kullanılmalıdır,
- öğrenme ortamları teşvik edici değildir; dolayısıyla öğretmen yetiştirme sistemi geliştirilmeli, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını arttıracak adımlar atılmalıdır.

ABD’de 1966 yılında gündeme gelen eğitimde fırsat eşitliği konusu, Türkiye’de ilk olarak 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Kanunu içerisinde özel amaçlar üst başlığı altında dile getirilmiştir. Yukarıda özetlendiği gibi gelişmiş ülkelerde

Eğitimde fırsat eşitsizliğinin nedeni olarak okul/öğretmen etkisizliği ve aile katılımı

araştırmaya ve veriye dayalı olarak hazırlanan araştırma raporları sonuçları itibarıyla kamuoyu ile paylaşılmakta, eleştirilmekte, alternatif çalışmalarla çürütülmeye çalışılmakta ancak nihayetinde sonuçları ve çıktılarına göre eğitimin geleceğine ışık tutmaktadır. Her ülkenin ve toplumun kendi sosyolojisi ve durumsal özellikleri olabileceğinden hareketle, bir ülkede etkili olan bir uygulama diğer bir ülkede yürümeyebilir, bir ülkede problem olan bir durum diğer bir ülkede hayatın normal rutinleri arasında kabul edilebilir. Dolayısıyla burada örneği verilen ülke, özellikle eğitimde fırsat eşitliği ve devamında okul etkililiği konularında oldukça geniş bir literatüre ve deneyime sahip olduğu için yaşanan süreçler ve ulaşılan sonuçlar açısından fikir alınacak özellikler taşımaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği ile okul, öğretmen ve aile değişkenleri arasında karşılıklı bir ilişki kurmadan, bu konuda toplumsal beklenti ve talepleri tespit etmeden ve nihayetinde araştırma sonuçlarına dayalı olmadan atılacak adımlar eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak yerine eşitsizliği meşrulaştırmaya neden olabilir, hatta daha da derinleştirebilir. Ülkemizdeki insanlar arasında istatistiklere yansıyan sosyo-ekonomik açıdan gelir dengesizliğinin diğer bir boyutu olarak eğitimde fırsat eşitsizliği yaşanmakta ve aile etkisine bağlı olarak bu eşitsizlik durumu her geçen gün büyümektedir.

Eğitimde Fırsat Eşitsizliğinin Temel Nedeni Olarak Okul/ Öğretmen Etkisizliği

İnsanlar dünyaya eşit şartlar ve olanaklarla gelmemektedir. Bazısı kişi başına düşen milli geliri yüksek bir ülkede, bazısı sürekli yoksulluk çeken bir ülkede doğabilmektedir. Bazıları zengin bir ailede, bazıları zor geçinen bir ailede, bazıları engelli, bazıları ideal ölçülerde, bazıları şehir merkezinde bazıları köyde, kısaca insanlar dünyaya farklı şartlarda, olanaklarda ve ortamlarda gelmektedir. Tarihsel, kültürel, sosyolojik ve teolojik tartışmaların konusu olan bu duruma yönelik bakış açısı, değerlendirme ve yorumlar farklı ideolojilerin doğmasına kaynaklık etmiştir. Toplumsal, kültürel, ekonomik vb. faktörlere bağlı olarak eşit şartlarda dünyaya gelmeyen ve eşit olanaklara sahip olmayan bireylerin okul öncesi dönemden başlamak üzere ortak bilgi ve kültür düzeyine yükseltilmesi eğitimin temel amacı olarak neredeyse bütün ülkelerde kabul edilmiş evrensel gerçekler arasında yer almaktadır. Eğitimin temel amacı farklı sosyo-ekonomik ve kültürel arkaplana sahip çocukların ortak bilgi ve değer havuzunda hayata hazırlanmasıdır. Profesyonel bir mesleğin mensubu olarak öğretmenlerin temel amacı budur; matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, beden eğitimi vb. bütün derslerin büyük resim içerisindeki öncelikli hedefi ortak bilgi, kültür ve duyuşsal alandaki kazanımların gerçekleştirilmesidir.

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın ilk ve en temel adımı okul ve öğretmen etkililiğini sağlamaktan geçmektedir. Profesyonel öğreticiler olan öğretmenler, profesyonel örgütler olan okullarda, uzmanlık yaklaşımıyla hazırlanmış programlarda yer alan kazanımları amatör olan öğrencilere kazandırmakla sorumludur. Bu görevi yerine getirirken bütün çocukları kapsayan zorunlu eğitimin temel amacına uygun olarak öğrencilerin beden, zihin, ahlak ve ruh gelişimine katkıda bulunacak milli bir eğitim-öğretim sunulması hedeflenmektedir. Anayasa ve kanunlarda, ülkedeki bütün vatandaşlara nitelikli eğitim sunulması temel amaç iken uygulamadaki hata, yanlış

ve eksikliklerden dolayı bu amaç gerçekleşmemekte, bazen bu durum amaçlananın tam tersi sonuçlar doğurabilmektedir. Yani eğitimin amacı bütün vatandaşlara ortak kültür, değer, mesleki vb. beceriler kazandırmak iken eğitim politikalarının belirlenmesinde ve uygulanmasında yapılan ciddi hata, ihmal ve suiistimaller fırsat eşitliğinin bozulmasına, eşitsizliğin meşrulaştırılmasına hatta derinleşmesine neden olabilmektedir. Bu durum, hastayı iyileştirmek için hazırlanmış bir ilacın doğru zaman, miktar ve ortamda verilmemesi sonucunda hastalığın ağırlaşmasına ve kronikleşmesine yol açmasına benzemektedir. Sağlık görevlilerinin işini iyi yapmaması, görevini ihmal etmesi ve hasta ile yeterince ilgilenmemesine bağlı olarak ortaya çıkan hata, eksik ve ihmaller zinciri şifa bulmaya gelen insanların kronik hastalara dönüşmesine yol açabilmektedir. Okul ve öğretmenlerin programda yer alan kazanımları öğrencilere tam ve eşit olarak kazandıramamasının bir sonucu olarak öğrencilerin hayata hazırlanamaması, tedavi olarak iyileşmesi gereken bir hastanın daha kötüleşmesi anlamına gelmektedir.

Eğitimde fırsat eşitsizliğinin en temel sebeplerinden biri devlet okullarının beklenti ve ihtiyaçlara cevap verememesinin bir sonucu olarak ailelerin ön plana çıkması ve çocukların okul başarısı üzerinde birinci derecede etkili olmalarıdır. Okullarda verilen eğitimden veya öğretmenlerin performansından memnun olmayan aileler, kendi sosyo ekonomik durumlarına bağlı olarak çeşitli arayışlar içerisine girmektedir. Devlet okullarında çocuklarıyla yeterince ilgilenilmediği, sınav kaygısı, güvenlik sorunları, kalabalık ortam vb. nedenlerle aileler devlet okulu yerine özel okul, açık lise, dersane, etüt merkezi ve özel hoca gibi yöntemleri denemektedir. Maddi olanakları ortalama gelir düzeyi ve üzerinde olan ailelerin çocuklarını özel öğretim kurumlarına göndermeleri ve buralarda çocukları için daha özel ortamlarda eğitim-öğretim sunulması bu öğrencilerle devlet okullarında kalan öğrenciler arasında eşitsizliğe neden olmaktadır. Zeka olarak aralarında çok fazla fark olmamasına rağmen, çevresel uyurucuların düzenlenmesi, zenginleştirilmesi ve geliştirilmesinin bir sonucu olarak aynı yaş grubundaki çocuklar arasında gittikçe büyüyen bir fark oluşmaktadır. Aslında sosyo ekonomik olarak orta gelir seviyesinin üzerinde olan ailelerin özel kurumları tercih etmesiyle devlet okullarındaki yükün kısmen de olsa hafiflemesi ve sayının azalmasına bağlı olarak kalan daha az sayıdaki öğrenciye daha nitelikli bir eğitim-öğretim verilmesi gerekirken, bu durum gerçekleşmemekte, sosyo ekonomik duruma bağlı olarak öğrenciler arasındaki fark büyümektedir. Ailelerin çocukları için devlet okulları yerine özel öğretim kurumlarını tercih etmesi, özel ders aldırması, dersane veya etüt merkezlerini seçmesi genel olarak aşağıdaki nedenlerle ilişkilendirilmektedir (Sönmez, 2022):

- Lise ve üniversite sınavlarına daha iyi hazırlanma,*
- Daha fazla sosyal ve sportif faaliyetlerin olması,*
- Güvenlik kaygısının az olması,*
- Öğretmen ve yöneticilerin öğrencilere ve ailelere daha fazla ilgi göstermesi,*
- Sınıflarda daha az öğrenci olması,*
- Çalışan anneler için tam gün eğitim olması,*
- Yabancı dil desteği verilmesi,*
- Öğle yemeği verilmesi,*

Bu ve benzeri sebepler ailelerin özel öğretim kurumlarını tercih etmesinin en temel sebepleri olarak sayılmaktadır. Aileler sosyal ve bilişsel yönden çocuklarına daha iyi eğitim-öğretim verilmesi ve daha fazla ilgi gösterilmesi için özel öğretim kurumlarını tercih etmektedir. Bu sebeplerin aslında olağanüstü ve üst düzey beklentiler olmadığı, normalde her okulda olması gereken özelliklerin dile getirildiği görülmektedir. Devlet okullarında bu özelliklerin olmaması eğitim sistemi açısından önemli bir eksikliklerdir. Sınav başarısı, sosyal ve sportif faaliyetler, güvenlik ihtiyacı, yeterli ilgi, öğle yemeği gibi hususlar her ailenin çocuğu için isteyebileceği normal beklentilerdir. Devlet okullarının bu açılarından zayıf olduğu, öğrencileri kuşatmadığı ve aile beklentisini karşılayamadığı ortaya çıkmaktadır. Eğitimin amaçları ve hedefleriyle örtüşmeyen bu gibi durumlar öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğinin zeminini oluşturmaktadır. Her öğrencinin hakkı olan bu gibi olanaklara sadece sosyo ekonomik durumu iyi olan aile çocuklarının sahip olması, fırsat eşitsizliğini oluşturan ve ilerleyen süreçte meşrulaştıran, hatta derinleştiren bir faktöre dönüşmektedir. Devletin eğitim politikaları, okullar ve öğretmenler öğrenci ve ailelerin beklenti ve ihtiyaçlarına karşılık veremediği için fırsat eşitsizliğine zemin hazırlamaktadır. Devlet okullarındaki eğitimin niteliğinin artırılması, merkezi sınav sisteminin değiştirilmesi, öğretmen ve yöneticilerin öğrenci ve ailelere daha fazla ilgi göstermesi, okullardaki sosyal faaliyetlerin artırılması gibi adımlar ülkedeki eğitimin niteliği açısından atılması gereken normal adımlardır.

Eğitimde Fırsat Eşitsizliğini Meşrulaştıran ve Derinleştiren Bir Faktör Olarak Aile Katılımı

Eski toplumlara ilişkin tarihsel bir okuma yapıldığında aile yapısı ve zenginliğine bağlı olarak nesilden nesile devam eden bir kast sisteminden söz edilmektedir. Toplumsal sınıf ayrılıklarına dayanan bu kast sisteminin Hindistan, Afrika ve Çin gibi ülkelerde hala etkisini devam ettirdiği ileri sürülmektedir. Buna göre ailenin sosyal sınıfı, çocukları aracılığıyla sürdürülmekte, bir anlamda çocuklar ailelerinin kaderini yaşamaktadır. Genel olarak sosyo ekonomik veya soy açısından seçkinlerle asker, din adamı, üst düzey yönetici gibi bürokrasiyi yönetenlerin bulunduğu sınıf ile sıradan halkın ait olduğu sınıf arasında fark olmakta, bunlar birbirleriyle evlenememekte, sınıf değiştirememekte ve kendi sosyal sınıfının dışına çıkamamaktadır. Aile etkisinin her şey olduğu bu gibi toplumlardan günümüz demokratik ve sosyal hukuk devletlerine geçiş sanıldığı gibi kolay olmamış, eskiye ait ilkel uygulamaların başka isimler altında örtülü olarak devam ettiği iddia edilegelmiştir. Coleman ve arkadaşlarının yaptığı araştırma sonuçları tarihsel bir durumun modern versiyonuna benzemektedir. Çocuklara ailede ve sosyal ortamda yüklenen özellikler, okulda öğretilenlerin önüne geçmekte, aileden kaynaklanan özellikler okula rağmen belirleyici ve baskın olarak çocuğun şimdiki ve ileriki hayatını şekillendirmektedir. Bu durum okullar ve öğretmenler için alarm zillerinin çalmaya başladığını göstermektedir. Okulların ve eğitim sisteminin asli görevi, aile yapısı ne olursa olsun bütün çocuklara temel bilgi ve değerleri kazandırmak, sosyalleşmeyi sağlamaktır. Brookover vd. (1983) aile desteğinin okulun öğrenci başarısını sağlama sürecindeki sorumluluğunu azaltmayacağını, belirleyici faktör konumuna geçmemesi gerektiğini, okul ve öğretmenlerin aile desteğinden bağımsız olarak öğrenci başarısını sağlama gibi bir zorunluluğu olduğunu ifade etmektedir. Eğer ailelerden kaynaklanan eşitsizlikler okul ortamında giderilemez veya

azaltılamaz ise okullar, dolayısıyla eğitim sistemi işlevini kaybetmiş demektir. Sosyo ekonomik, sosyo kültürel, psiko-sosyal vb. açılardan anne ve babalar farklı özelliklere sahip olabilirler ve bu sosyolojik olarak normal kabul edilebilir; normal olmayan, anne babalara ait olan bu gibi farklılıkların çocukları aracılığıyla nesilden nesile taşınması ve bunun bir kader haline getirilmesidir. Eğitim, okul ve öğretmenlerin görevi bu gibi farklılıklara sahip ailelerden gelen çocuklara ortak bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak ve çocukları yetişkin hayatına hazırlamaktır. Kişilerin toplumda, bürokraside ve yönetimde yükselmeleri ve daha başarılı olabilmeleri aldıkları eğitim ve gösterdikleri çaba ile ilişkili olmak durumundadır. Eğitim bir anlamda sosyal hareketlilik merdiveni olarak işlev görmelidir. Eğitim ve okul dışındaki faktörlerin çocuğun gelecekteki hayatı üzerinde daha etkili olması, kast sistemi benzeri aileye ve soya bağlı faktörlerin örtülü olarak devam ettiğini göstermektedir.

Çocukların okulda aldıkları eğitim üzerinde aile özellikleri hangi düzeyde etkilidir? Hangi çocukların aileleri okul ile iş birliği yapmaktadır? Okul ile iş birliği yapmayan ebeveynlere ait çocukların ortak özellikleri nelerdir? Bu sorulara cevap vermeden önce ideal duruma ilişkin bir açıklama yapmak gerekmektedir. Bir eğitim sistemi için okul-aile iş birliği hayati derecede önemlidir ve bütün ailelerin çocuklarının daha nitelikli bir eğitim alabilmesi için okul ile iş birliği yapması gerekmektedir. Okul ile iş birliği yapan ailelere ait çocukların büyük oranda daha başarılı, sosyal ve kurallara uyan çocuklar olduğu bilinmektedir. Bu, madalyonun bir yönüdür ve mevcut duruma bakıldığında bazı okul öncesi ve özel okullar hariç neredeyse bütün okullar, aile iş birliği konusunda yasal mevzuatı yerine getirme adına yıl içinde genel kurullar yapmakta ve kâğıt üzerinde yönetim-denetim kurulları oluşturulmaktadır. Öğrenci başarısını artırma, okul içerisindeki sorunları çözme veya öğrencilere daha nitelikli bir eğitim ortamı oluşturma noktasında öğretmenler ile anne-babaların sistemli bir iş birliği içerisine girdiklerini söylemek mümkün değildir. Genellikle ilgili anne-babalar okul ve öğretmenle görüşmekte, okula destek olmakta, öğretmenleriyle iletişim geliştirmekte, dolayısıyla bu ailelerin çocukları da genellikle başarılı olmaktadır (Aslanargun ve Özaka, 2018). Şöyle bir kısır döngüden bahsetmek mümkündür: ilgili ve sorumlu aileler okul ve öğretmenlerle iş birliği yapmakta, bu ailelere ait çocuklar da genellikle başarılı olmaktadır veya başarılı çocukların aileleri okul toplantılarına katılmakta, sorunlu ve başarısız çocukların aileleri okul ile pek fazla iletişime girmemektedir. Diğer bir ifade ile gerçek anlamda okul-aile iş birliği yapılamamakta ve çocukların daha nitelikli bir eğitim alabilmesi için öğretmenler ile aileler bir araya gelmemektedir; sadece bazı çocukların aileleri okuldaki toplantılara katılmakta, bazıları katılmamaktadır. İş birliği, sorun çözme veya ortak bir amaç çerçevesinde sistemli olarak bir araya gelme durumu söz konusu değildir. Geleneksel anlamda aile katılımı söz konusu olduğunda çocukların okul başarısını doğrudan etkileyen konular yerine daha çok ailelerin okula lojistik destek sağlama şeklinde gerçekleştiği ifade etmektedir (Brookover vd, 1982).

İlgili ve sorumlu aileler çocuklarını okul öncesi dönemden başlamak üzere okula göndermekte, ödevlerini takip etmekte, gerektiğinde fedakârlıkla bulunarak kaynak ve materyal yönünden desteklemekte, evdeki ortamı buna göre düzenlemekte, gerektiğinde birlikte ders çalışarak tablet, bilgisayar ve TV gibi faktörleri sınırlandırmaktadır (Aslanargun, Bozkurt ve Sarioğlu, 2018). Kısaca sosyal, fiziki ve psikolojik yönden çocuğa gerekli ortam hazırlanmakta

ve destek sunulmaktadır. Bu özelliklerde aileye sahip olmayan veya ailesi olmayan çocukların durumu ne olacaktır? Eğer okullar ve öğretmenler ailevi özellikleri ne olursa olsun bütün öğrencilere aynı etkililikte ulaşamaz, herkesin eşit bir şekilde öğrenebilmesi için çaba göstermez ve buna uygun okul/sınıf ortamları kurgulanmaz ise fırsat eşitsizliğinin büyümesine zemin hazırlanmış olacaktır. Okula başlama döneminde ailevi ilgi ve desteğe sahip çocuklar, bu olanaklara sahip olmayanlara göre hazırbulunuşluk yönünden oldukça avantajlı başlamaktadır. İlk basamaktaki hazırbulunuşluk yönünden bu eşitsiz durum okul ve öğretmenler tarafından fark edilerek zaman içerisinde herkesin öğrenebileceği ortamlar oluşturularak telafi edilmezse ilerleyen zamanda bu fark daha da büyüyecektir. Ailevi açıdan dezavantajlı olan çocukların ailelerine yönelik planlı, sistemli ve geliştirici iş birliği ortamları oluşturularak bu aileleri de çocuklarıyla yakından ilgilenir düzeye getirilmedikçe veya çocukların ailevi yönden sahip oldukları bu dezavantajı okul içerisinde giderecek ortamlar ve mekanizmalar oluşturularak çocukları kazanmaya yönelik çalışmalar yapılamaz ise durum daha da riskli hale gelecektir. İlgili ve sorumlu aileler çocuklarıyla ilgilenmeye üst sınıflarda da devam edecek, çocuklarını yönlendirecek ve hayata hazırlayacaktır. Ailesi bu özelliklere sahip olmayan çocuklar ise bu olanaklardan mahrum kalacak, aynı düzeyde olduğu akranlarıyla aralarındaki fark gittikçe büyüyecek ve bir noktadan sonra telafi edilemez düzeye ulaşacaktır. Genel sosyolojik durum böyle gerçekleşmektedir; bu durumun istisnası olabilecek durumlar “çobanlık yaparken dereceye girdi” şeklinde TV haberlerine konu olmaktadır. Zaten haberlere konu olması bile bu durumun olağanüstü bir şey olduğunu, döngüyü kıran istisnai bir durum olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Diğer bir örneğe göre (Kartal, 2018) Türkiye’de asgari ücretle geçinen ücretli sayısı bütün ücretliler içerisinde yaklaşık yüzde 40 düzeyindedir. Eğer okullarda bütün öğrencilere eşit eğitim sunulabilseydi, ailelerin sosyo ekonomik durumundan bağımsız olarak çocuklar okullarda eşit eğitim alabilseydi, en başarılı kabul edilen fen liselerindeki öğrenci ailelerinin yaklaşık yüzde 40 kadarının asgari ücretli ailelerden oluşması gerekirdi. Eğer böyle olsaydı, öğrencilerin ailevi özellikleri ne olursa olsun okullarda eşit ve etkili bir öğretim yapıldığı iddia edilebilirdi. Ancak durumun böyle olmadığı bu oranın araştırma sonuçlarına göre yüzde 5 düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Araştırma raporlarına yansıdığı gibi (Candaş vd, 2010) Türkiye’deki eğitim sistemi, ailenin sosyo ekonomik durumunun öğrenci başarısı üzerinde yarattığı dezavantajlı durumu ortadan kaldırmamakta ve çocuklar ailelerinin sosyo ekonomik durumuna göre etkili veya etkisiz eğitim almaktadır.

Sonuç

Eğitimde fırsat eşitliği sağlamanın ilk ve en temel adımı okulların etkililiğini arttırmak, diğer bir ifade ile aile özelliklerinden bağımsız olarak kazanımları bütün öğrencilere öğretebilmektir. Sosyolojik bir gerçek olarak ilgili, sorumlu ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki aileler çocuklarıyla daha fazla ilgilenebilir, sosyal ve ekonomik sermayelerini çocukları için seferber edebilirler. Ancak etkili bir eğitim sistemindeki etkili okullar ve öğretmenler ailelerden kaynaklanan eşitsiz durumları telafi edebilir veya makul bir düzeye getirebilir. Okul ve öğretmen etkililiği, dezavantajlı aile çocuklarının öğrenebilmesi, meslek sahibi olabilmesi ve üst sosyo ekonomik seviyelere çıkabilmesi için tek seçenektir. Etkili okullar ve öğretmenler sosyal hayatta üretilen ve öğrencilere doğal olarak yüklenen eşitsizliği eğitim aracılığıyla dengeleyecek ve giderecek en temel faktör iken

etkisiz eğitim sistemlerindeki etkisiz okullar ve öğretmenler bu eşitsizliği sürdürmekte, meşrulaştırmakta ve derinleştirmektedir.

Kaynakça

- Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarıoğlu, S. (2016). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 213-234.
- Aslanargun, E. (2018). Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerine ailelerinin katkıda bulunma biçimleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 9-22.
- Brookover, W., Beamer, L., Eftim, H., Hathaway, D., Lezotte, L., Miller, S., Passalacqua, J. and Tornatzky, L. (1982). *Creating Effective Schools: An In-Service Program for Enhancing School Learning Climate and Achievement*, Florida: Learning Publication, Inc. Holmes Beaches.
- Candaş, A., Yılmaz, V., Günseli, S. ve Çakar, B. Y. (2010). *Türkiye’de eşitsizlikler: Kalcı eşitsizliklere genel bir bakış*. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu, Açık Toplum Vakfı.
- Sönmez, A. (2022). Öğretmen olan velilerin çocuklarını devlet okulu yerine özel okula gönderme sebepleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Jorgensen, M.A. & Hoffmann, J. (2003). *History of the No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB): Assessment Report*: Pearson Education.
- Kartal, A. (2018). *Fen lisesinde okuyan öğrenciler ailelerinin sosyokültürel yapılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Lezotte, L. W. (1993). Creating effective schools today and tomorrow, *The Journal for Quality and Participation*, 16(1), 22-30
- MEB, (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, Erişim tarihi: 19.10.2022. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- TTKB, (2022a). Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şuraları, Erişim tarihi: 19.10.2022. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>
- TTKB, (2022b). 20. Milli Eğitim Şurası Kararları Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği, Erişim tarihi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf

Eğitimde fırsat eşitsizliğinin fırsat eşitsizliğinin nedeni olarak okul/ öğretmen etkisizliği ve aile katılımı

Yeni teknolojiler bağlamında eğitim ve eşitsizlik

Ahmet Dağ

73

Başvuru/Submitted
8 Ara/Dec 2022

Kabul/Accepted
23 Ara/Nov 2022

Yayın/Published
31 Ara/Nov 2022

Makale Türü
Eleştirel İnceleme /
Critical Review

Özet: Eğitim-öğretim süreçleri, insanlığın maddi olarak gelişmesiyle doğrudan ilişkilidir. Tarım toplumundaki eğitim-öğretim süreçleri ile sanayi toplumunda olan eğitim-öğretim süreçleri aynı olmadığı gibi sanayileşme sürecindeki eğitim-öğretim süreçleri teknolojikleşme sürecindeki süreçle de aynı değildir. Teknolojik aletlerin (akıllı tahta, online ders platformları, internette canlı dersler vs.) eğitimde kullanılması, eğitim-öğretimin farklılaşmasını ve eşitsizliğin doğmasını sağlamıştır. Söz konusu bu duruma ilaveten, adeta maddenin düşünümü olan algoritmaya dayalı YZ'lı (Yapay Zekalı) uygulamaların, insan zihni ile YZ'nın birleşimi olan teknolojik tekilliğin, insan zekasının daha da geliştirmeye yönelik CRISPR teknolojisi ve psiko-farmakolojik tedavi yöntemlerinin eğitim-öğretimin yapısını oldukça çok değiştirecektir. Hem yeni teknolojik aletlerin hem de zihni arttırıcı uygulamalar imkanına sahip olanlarla olmayanların arasında olan eğitimde eşitsizliğin artması ciddi sorunları oluşturacak görünüyor. Hem bu eşitsizliklerin neleri doğurabileceği hem de nasıl giderileceği konusu üzerinde düşünmek gerekir. Bu makalede; bilginin veya bilimin sermaye ile olan ilişkisi, eğitim-öğrimi etkileyecek olan yeni teknolojileri ve bu yeni teknolojilerin ne gibi eşitsizlikler doğurabileceği konu edinilecektir.

Anahtar kelimeler: Eğitim, YZ, teknolojik tekillik, eşitsizlik.

Education and inequality in the context of new technologies

Abstract: Education and training processes are directly related to the material development of humanity. The education and training processes in agricultural societies are not the same as those in industrial societies, and the education and training processes in the industrialization process are not the same as those in the technologicalization process. The use of technological tools, such as smart boards, online course platforms, and live lectures on the internet, has led to the differentiation of education and the emergence of inequality. In addition to this situation, the use of algorithm-based AI applications, which can mimic human thought, the prospect of technological singularity, which is the combination of human minds and AI, the use of CRISPR technology to enhance human intelligence, and psycho-pharmacological treatment methods will all change the structure of education and training significantly. The increasing inequality in education between those who have access to these new technological tools and mind-enhancing practices and those who do not will pose serious problems. It is necessary to think about both the potential implications of these inequalities and how they can be eliminated. This article will focus on the relationship between knowledge or science and capital, the new technologies that will affect education, and the inequalities that these new technologies may create.

Keywords: Education, AI, technological singularity, inequality.

Alanyazın
Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme
Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, (Özel Sayı), 73-80

Dağ, A.(2022). Yeni teknolojiler bağlamında eğitim ve eşitsizlik. *Alanyazın*, [Özel sayı/ Special issue], 73-80.

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

Eğitimde 'eşitlik' sorunu, insanlığın yeni bir sorunu değildir. Çok büyük bir felsefe-bilim kültürü olduğu iddia edilen Antik Yunan'da dahi kızların erkeklere oranla eğitim imkânı edinmesi zor olduğu gibi fakirin zengine oranla eğitim imkânı edinme oranı da çok düşüktür. Orta çağ'da ise eğitim almak için dindar olmak tek başına yeterli değil din adamı olmak da gerekiyordu. Matbaanın icadı yazılı eserlerin yaygınlaşması eğitimin Kilise'den bağımsızlaşmasını kilise dışında okuma-yazma öğrenme imkânı doğmasına yol açmıştır. 19. Yüzyılda mekanikleşmenin etkisiyle sanayileşmenin hâkim olması okul adlı mekanizmanın da doğmasına neden olmuştur. Eğitim sisteminin, 1800'lü yıllarda endüstriyel organizasyonun yani fabrikanın bir yansıması olduğu söylenebilir. Öğretim, seri üretime geçerken öğrenciler ise seri üretim hattında bir işleme dönüştürülmüştür. Öğretim, herkese uyacak bir kalıp haline getirilmiştir (Franklin, 2021: 192). Öğretimin kalıp hâline gelmesinde etken olan unsur kalıplarından biri; okul mimarisidir. Okul mimarisinin hâkimleşmesi mimarisinden mülhem olduğunu düşünen Foucault'a göre işlevsel yerleşim şemasına ve tekniğine sahip okul; denetim ve gözetim, mertebeleri esas alan mimarisıyla işlevsel ve yararlı bir mekânın örgütlenmesine de katkıda bulunmaktadır (Foucault, 2006: 224).

Bilgi-Bilimin Metalaşması ve Eğitim

Bilginin üretimle ilişki kurması veya metalaşmasının ilk izleklerini İngiliz filozof Francis Bacon'da görebiliriz. "Bilgi güçtür" mottosunu kullanan ve bilgi toplamada karınca gibi değil arı gibi olunması gerektiğini iddia eden Bacon, bilginin dönüştürücü bir gücü olduğunu düşünüyordu. Bu düşüncesi 17. yüzyılda Descartes'la fizik-matematik-mekanik eksenli bir dünyayı doğurmuştur. Bu düşünce Sanayileşmeyi ve daha yumuşak hâli olan teknolojikleşmeyi doğurmuştur. Teknoloji, insani değerleri tehdit edici bir unsurdur. Bunlardan biri olan eşitlik, teknolojik değişimden ötürü tehdit altında olan çok önemli insani değerlerden biridir (Walsch, 2020: 169). 20. yüzyılda mekanik sürecin teknolojik sürece dönüşmesi var olan mertebeler arası farkı daha da derinleştirmiştir. Kitle iletişim araçlarına (radyo, TV, gazete, dergi vs.) muhatap olanlarla muhatap olmayanların dünyadan haberdar oluşları veya olmayışları durumu meydana gelmiştir. Kitle iletişim araçlarının katkısıyla görgüsü geniş olanlar, bunlardan yoksun olan görgüsü daha dar olanlar farklılığını meydana getirmiştir. Önce Bilgisayar'ın icadı daha sonra bu icada internetin eklenmesi toplumsal ve mesleki hiyerarşiyi farklılaştırmıştır. Yazılım ve programcıların dolayısıyla yumuşak teknolojilerin daha çok sermaye sahip olduğu bir dünya meydana gelmiştir. Bu yeni sermaye tipinin ilk eliti ise Bill Gates olmuştur. Sonraki süreçlerde dev teknoloji şirketleri ve S. Jobs, M. Zuckerberg, J. Bezos, Jack Ma, Elon Musk gibi sermaye sahipleri ortaya çıkmıştır. Sermayenin hem daha farklılaşması hem de büyümesi ile devletlerin ve milletlerin arasında olan zenginlik-fakirlik derecesini daha da artırmıştır.

Teknolojik imkân ve yeteneklerin farklılaşmasını ve temel bir unsur olan fırsat eşitsizliklerini ele almak, eğitim politikaları inşa etmenin temelidir. Bununla birlikte, beşerî sermayenin artırılması gerekli ama yeterli değildir. Amaç, ekonomileri daha kapsayıcı hale getirmek olmalıdır (Escap, 2018: 75). Başta Yapay Zekâ (YZ) uygulamaları olmak üzere teknolojinin daha da radikal bir seviyeye gelmesi insanlar, toplumlar veya milletler arası eşitliği daha

da derinleştirecek gösteriyor. YZ çalışmalarına ilaveten teknolojik tekillik, psikofarmakolojik ilaçlar, nesnelere interneti, derin ve makine öğrenme çeşitleri vb. gelişmeler insanın öğrenme süreçlerini daha ileri taşıyacak uygulamalardır. Hususiyetle YZ ve teknolojik tekillik insanı varlık türlerine uygulandığında yalnızca insan-insan arasında düzey ve eğitim eşitsizliğini değil insan-insansı robot arasındaki eşitsizlik tartışmasını da doğuracaktır. Bilgi edinme sürecinin bilgi veya veri toplama sürecine dönüştüğü düzlemde nesnelere, internete yani bir nevi duyarlılığa sahip olması teknolojik gelişmenin son hudutlarından biri olmuştur.

YZ, insanda bulunan algılama, hesaplama, mukayese etme, bağ kurma, problem oluşturma ve gibi bilişsel yeteneklere sahiptir. İnsan zekasının bir taklidi olan YZ, insan becerilerinin yerine geçmesiyle değil onları destekleyip güçlendirmesiyle ortaya çıkacaktır. YZ, doğru zamanda doğru enformasyonu sağlayarak analitik ve karar alma becerilerimizi ve yaratıcılığımızı daha da güçlendirebilir (Kleber, 2020: 171, 180). İnsanlığın hayatında YZ'nin var olması gittikçe bir gerçeklik haline gelmektedir. Böylesi bir gerçeklikte YZ'nin, insanlarla en etkin biçimde etkileşime girmeleri yönünde eğitilmesi gerekir (Kleber, 2020: 171, 180). YZ'nin, insan zekasını aşması ve neticesinde insan zihninin geride kalmasını dolayısıyla YZ'nin, insan üzerinde hâkim olmasını riskini doğurabilir. R. Kurzweil, E. Musk, M. Kaku, N. Bostrom ve S. Hawking gibi bilimciler bu “köleleşme” riskini ortadan kaldıracak önlem olarak insan zekası ile makinenin (süper yapay zekâşlanmış bilgisayar) birleşmesinin yani teknolojik tekilliğin bir zorunluluk olduğunu iddia ederler. Böylesi bir uygulama gerçekleştirildiğinde belleğin genişletilmesi, bilgiyi hafızada tutma, bilgiyi çabuk çağrıştırma hatta dilleri çok çabuk öğrenebilme gibi bilgi ve öğretimle ilgili kolaylıklar edinilecektir. Böylesi kolaylıkları sağlayabilecek teknolojiler, sermaye ile edinilebildiği için kişiler arası eğitim farklılığının yani eğitimde eşitsizliğin meydana gelmesi çok doğaldır. Teknolojik tekilliğe sahip olanların sahip olmayanlara göre avantajlı duruma geçmesi hem teknolojik tekilliğin tercih edilmesini hem de yaygınlaşmasını sağlayacaktır. Nitekim teknolojik tekilliğin okulları dönüştüreceği ve bu tarihin çok geç olmayacağını yalnızca bir nesil sonra (2045) söz konusu tekillik sürecine öğrencilerin ve okulların hazır olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Lynch, 2019).

17. yüzyıl sonrası dünya; daha niceliksel, ölçülebilir ve hesaplanabilir bir dünya haline gelmiştir. Matematiksel bir yapıya YZ'nin yani algoritmanın hayata dahil olması, dünyayı daha da niceliksel dolayısıyla daha sert bir yapıya kavuşturacaktır. YZ'nin daha çok niceliksel özelliklere sahip olması ve işlevsel olduğunda yani hayatın içinde gittikçe yaygın olarak kullanılmasıyla hayatın daha da niceliksel ve belirleyici olması söz konusu olacak görünüyor. YZ veya algoritma tabanlı uygulamalar, duygu ile ilişkin bağı edindiği verilerle giderecektir. Gittikçe “duygusal” girdilerin artmasıyla, veri esaslı bilişsel zeka ağırlıklı etkileşimlerin yerini zamanla duygusal zeka ağırlıklı deneyimlerin alacağı ifade edilmektedir (Klebert, 2020: 208).

İnsanın öğrenmesinden hareket edip verileri algoritmalarla eşleştiren Makine Öğrenme ve onun alt kümesi olan veri tabanlı Derin Öğrenme, İnsan-YZ arasındaki açığı kapatabilir. Gayet basit öğrenilmiş olanı paylaşabilen ve biz insanların öğrenme şekline daha etkili öğrenme yapısına sahip olan bilgisayarlar, kendi kodunu bizzat geliştirmeyi bilen bir program yazabilir, sonra bu kodu diğer bilgisayarlarla paylaşarak kendisi gibi “yetenekli” olan

bilgisayarlar geliştirebilir. Böylesi bir öğreşimin, homo sapiens'in homo digitalist karşısında hiç şansının olmayacağını bir nedeni olduğu da iddia edilir. Bilgisayarlar gibi sadece kod paylaşarak öğreşim yapabildiği takdirde insanın, dünyadaki her dili konuşabildiği gibi Euler, Gaus veya Erdos gibi teoremler ortaya koyabilmesi de mümkündür. Ayrıca YZ'lı uygulamaların Shakespeare ile yarışacak şiirler yazabilmesi mümkün olduğu gibi istediği her müzik aletini de çalabilmesi mümkündür. Homo digitalistin, bilgisayar kodunu paylaşmaya başladığında öğreşimli geleceğimizin böyle olacağı iddia edilmektedir (Walsch, 2020: 17, 21).

Öğrencinin anlama ve duygu durumunu tanımlayabilen YZ'nın olması, öğretmenlerin işlerini daha da kolaylaştıracaktır. Böylelikle eğitimciler, öğrencinin eğitim ve öğretim sürecinin nasıl geliştirileceğine dair veri elde etmekte kolaylıklar edinecektir. YZ sayesinde öğretmenlerin spor koçları gibi olacağı oyuncuları başarıya taşıma ve düştüklerinde toplama arasındaki doğru dengeyi bulacakları iddia edilir. Öğrenci-öğretmen performansının nicel bir değer olacağı 2050 yılında eğitimin nasıl olacağını yeniden hayal edildiğinde sürekli olarak verilerin, öğrenci ve öğretmen performansını izlemek ve öğrenme için neyin iyi olduğunu anlamak için kullanılması söz konusu olacaktır. Veriye dayalı eğitim-öğretim, halk eğitim çağında kaybolmuş olan kişiye özel ismarlanan ve isteğe göre uyarlanan öğretimi yeniden gündeme getirecektir. Dijital bir hâle gelecek eğitim-öğretimde bu yüzden veri her defasında toplanabilecek niceliksel bir meşguliyet hâline gelecektir (Frankin, 2021: 197, 192).

Makinelerin yalnızca kendileri gibi zeki makineleri çoğaltmaları değil mevcut insanın bilişsel gücünü artıracak imkânı yanında bilişsel güçlerimizi artırabilme, müşteri ve çalışanlarla etkileşim kurarak zaman kazandırabilme, dikkatimizi daha karmaşık konulara odaklamamızı sağlayabilme ve fiziksel becerilerimizi genişletecek insani yetkinliklerle donatabilme gibi imkanları da vardır (Kleber, 2020: 179). Zeki makinelerin şu anlık genel insan hayatına özelde eğitime getireceği dört yeni durum var;

İlk olarak derin öğrenme ve makine öğrenme süreçleriyle makinelerin öğrenme süreçlerinin üstel biçimde gelişmesi ikinci olarak zeki makinelerle etkileşim içinde bulunan zihinlerin makinelerin öğrenme ve bilme yeteneklerinden beslenmesi üçüncü olarak beyne nanitler eklenerek ve beyni süper zekalı makinelerle birleştirerek teknolojik tekilliği meydana getirerek mevcut insanın düşünme, algılama ve belleğe alma yetilerinin daha ileri taşınmasıdır. Dördüncü olarak kullanılan internet ve kişisel cihazlardan temin edilen algoritmaya dayalı uygulamaların kişilere ait verilere toplaması ve bu verilerin kişiler, şirketler ve devletlerin elinde toplanmasına ilaveten kişilerin duygu durumlarını hatta neler yapabileceklerini öngören bir dataizm evreni oluşturmasıdır. Annette Zimmerman 2018' yılından 2022' yılına kadar kişisel cihazların, "duygu durumunuza dair ailenizin bildiğinden daha çok şey bilecek" demiştir. Ohio Üniversitesi yayınladığı bir araştırmada ise geliştirilen algoritmanın duyguları anlamakta insanlardan daha başarılı olduğunu ilan edilmiştir. YZ sistemlerinin, çok yakın bir zamanda duyguları anlamaya, yorumlamaya, işlemeye ve hatta simüle etmeye başlayacağı da iddia edilmektedir (Kleber, 2020: 208).

Akıllı evlerde ve eşyalarda kullanılan nesnelere interneti dijitalleşme sürecindeki mevcut gizlilik, güvenlik ve mahremiyet sorunlarını daha da sorunlu hâle getirecek görünüyor. Her yerde bulunmasıyla insana ve mekâna ait olan verileri elde edecek olan nesnelere internetin/İoT, her nesneye sensör yerleştirilerek sanal ortamda herkese ve her şeye bağlanarak yaşıyor olması hem insanlar hakkında veri elde edilmesini sağlayacağı gibi hem de birbirleri ile etkileşerek zekâ düzeyini daha da artırma imkânına sahip olmasına yol açabilir. YZ ve öngörü analizi kullanılarak veriyi üstel biçimde iyi okuyacak, anlayacak ve uygulayacak bir üst zekâ elde etmek amaçlanmaktadır (Leonahard, 2020: 89). Böylesi bir düzlemde var olan eğitim programları, müfredatları, yöntem ve içerikleri yeniden gözden geçirilmeye muhtaçtır. Hususiyetle teknoloji, modern eğitimin en büyük iki zafiyeti olan mesleki eğitim ve mesleki rehberlik mevzusuna değinebilir. Okulların akademik eğitime odaklı yaklaşımı, geleneksel üniversitelerin yaygınlaşmasıyla daha fazla artmıştır. Böylesi bir düzlemde teknoloji, mesleki eğitimin cazip hâle gelmesine ve bir enerji kazanmasını sağlayabilir. Örneğin bazı şirketler, şimdi güçlü makinelerin nasıl kontrol edileceğini ya da hassas işlemlerin nasıl gerçekleştirileceğini öğrencilere göstermeyi sağlayan ileri teknoloji iş eğitimi sağlıyor (Franklin, 211). Zira yeni teknolojilerin her geçen gün gerek toplumsal gerekse ticari hayatımıza dahil olduğu süreçte hem bu teknolojilerin üretilmesinde hem de kullanılmasında yetişmiş olan eleman ihtiyacı meydana gelecektir. Bu süreçte geleneksel derslerin, müfredat veya programların yerine yeni nesil meslekler, içerik ve programlar oluşturulmalıdır.

YZ, Teknolojik Tekillik Bağlamında Eğitimin Dönüşümü

YZ'ların eğitiminin biyolojik insanların eğitiminden daha hızlı olacağını iddia eden Kurzweil'a göre biyolojik olmayan YZ, sahip olduğu öğrenme ve bilgi örüntülerini paylaşabildiği için beceri kabiliyetini daha da geliştirebilir. Biyolojik olmayan zeka sahip olan YZ, öğrenme ve bilgi örüntülerini paylaşabildiği için de belirli beceri odaklı olsa da gelişmesi insana göre daha yalnızca bir YZ'nin iyice öğrenmesi yetecektir (Kurzweil, 2016: 439). Zira çok sayıda bir insan ekibinin bile yetişemeyeceği hızda ve büyük ölçekte çalışan YZ'li makineler, çalıştıkça dünyanın nasıl işlediğine dair daha çok şeyler öğreniyorlar (New Scientist, 2021: 79). Daha çok şey öğrendikçe insanı geride bırakması söz konusu olabilir.

İnsanların bilgisayarlardan farklı olarak karmaşık, yaratıcılık, duygusal zekâ ve empati sahibi oldukları söz konusu olsa da homo-sapiens'in makineler karşısında umut vaat edici olmadığı iddia edilir. Bellek alanını genişletmek mümkün olan bilgisayarlar, insanlara göre daha geniş bir bellek kapasitesine sahip olabilirler ve insanlardan çok daha yüksek hızla çalışabilirler. Bilgisayarların aksine sınırlı bir güç kaynağına sahip olan insanlar, düşünmeye ve uyumaya ihtiyaç duyarlar. Unutkan bilgisayarlar olmayan insanlar, duygularının etkisinde kalarak körleşirler fakat bilgisayarlarda böyle bir durum olmaz. İnsanlar, bilgi ve becerilerini paylaşma konusunda sınırlı iken paylaşım sorunu olmayan bilgisayarlar, en üst düzey öğreşimcilerdir. Gerçek olan şu ki; insanlar, kötü karar vericilerken bilgisayar daha ideal olmaya planlanabilir bir yapıya sahiptirler (Walsh, 2020: 169-170).

Bunlara karşın YZ'nin bir insan kadar zeki olmasını beklenmesinin veya onun insan eğilimleri ve yargıları edinmesinin yersiz olduğunu iddia etmekle

beraber YZ'nın insanların işlerini onların ellerinden almalarının muhtemel olduğu da iddia edilir (King, 2020: 102-103). Edineceği veri üzerinden derin ve makine öğrenmenin imkanlarından faydalanan teknolojiyle eğitim arasında sürmekte olan yarış, sonun gelmesi söz konusu olabilir. Çünkü makineler, artık yüksek vasıflı işler de gözlerini dikmeye başladılar. Makinelere karşı yarışmak yerine onlarla birlikte yarışmayı öğrenmeleri tavsiye ediliyor (Ford, 2018: 148). Böylesi bir yarış sürecinde eğitimcinin de eğitimin içeriği de dönüşüme uğramak zorundadır. Yalnızca YZ uygulamaları değil aynı zamanda internette inşa edilen sanal dünya farklı yaklaşımları ve tasavvurları doğurmaktadır.

İnsansız internet, ona sahip olanlara tanrısal yetkiler kazandıracağı gibi tüm insanlığımızı çevreleyip onu özünden değiştirebilir. Buna karşın ihtiyatlı olmayı ve proaktifliğin sürdürülmesi gerekir (Leonahard, 2020: 93). Bu bağlamda hem yeni süreçlere uyum sağlayıcı hazırlıklarımız olmalı hem de başta istihdam sorununun olması yani insanların ellerinden işlerinin robotlar tarafından ele alınmasına karşın önlemlerin alınması gerekir. Her ne kadar başta şoförlük olmak üzere inşaat işçiliği, pazarlamacılık, doktorluğun hatta öğretmenlik mesleğinin insanlar tarafından değil YZ'lı uygulamalar tarafından gerçekleştirilmesi mümkün olsa da insanlara ihtiyaç duyulacağı yeni meslek alanların doğması kaçınılmazdır. Geleceğin mesleklerinde STEM (Fen, Teknoloji Mühendislik ve Matematik) alanlarına ilaveten bir de Sanat/Art eklenerek STEM+A akımı ortaya çıkmaktadır (YÖK, 2019: 33). Başta YZ ve robotik olmak üzere 3D ve nano-teknoloji mühendisliği siber güvenlik riskinin doğmasına bağlı olarak bilgi savunması ve güvencesi, ağ koruması, dijital veri dedektifiği, risk yönetimi ve ağ koruması gibi alanlarda uzmanlara ihtiyaç duyulacağı ön görülmektedir.

Gerek yeni teknolojilerin üretilmesi gerekse bu teknolojilerin kullanılmasında eğitim-öğretime dair ciddi sorunlarımız var. Yeni bilim anlayışının gelişmesinde ve yeni teknolojilerin üretilmesinde disiplinler arası eğitim-öğretim faaliyetlerini göz önünde tutmalıyız. Bu bağlamda en başta eğitim sistemimizin adeta vazgeçilmez düalitesi olan “sözelci-sayısalcı” ayrımının terk edilmesi gerekir. Zira insan beyni, bütünsel bir biyolojik yapıya sahiptir. Bütünsel bir biyolojik yapı olan beynin ayrık iki yapıdan meydana geliyor gibi alımlanması eğitim anlayışımızda ciddi sorunlara yol açmaktadır. “Sayısalcı” olanların alanlarını “sözelcilerin” anlamalarının gerekmediği “sözelcilerin” alanlarından da “sayısalcıların” anlamaması gerektiği düşünülmektedir. Söz konusu bu düşünce, disiplinler arası gelişmekte olan yeni bilimlerin ve yeni teknolojilerin ülkemizde hem meydana getirilmesini hem de anlaşılmasını engellemektedir. Yapay Zekâ, Nano-teknoloji, Siber-teknoloji, Biyo-teknoloji, Enformasyon teknolojisi, Nöro-Bilim ve Robotik vb. alanlar; temel bilimler, mühendislik bilimler, tıp bilimleri, sosyal bilimler hatta teoloji gibi bilgi alanlarıyla doğrudan ilişkilidir. Uygulama alanlarındaki çalışmaların hem yapılması hem de kullanılması için kodlama veya medya-okur yazarlığı gibi dersler vermek tek başına yeterli değildir. Aristoteles'in dediği gibi “Tek kırlangıç ile bahar gelmez”.

Örneğin YZ uygulamalı veya robotik çalışmaların tek başına “Kodlama” dersiyle gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Zira YZ veya Robotik çalışmaları, başta bilgisayar ve mühendislik bilimleri olmak üzere Felsefe, Mantık, Matematik, Linguistik, Biyoloji, Psikoloji, Antropoloji gibi birçok bilimle ilişkilidir. 21. yüzyılda daha önce hiç olmadığı kadar tüm bilgiler ve bilimler, birbirleriyle iç içe geçmiş bir haldedir. Bilginin, hem bilincin sofistik yansımaları olan

sibernetik ve nano-teknoloji gibi yeni teknolojilerle olan ilişkisi hem de sermayeyle olan ilişkisi disiplinler arası çalışmaları daha da önemli kılıyor. Zira Lyotard'ın dediği gibi post-endüstriyel ve postmodern çağda bilginin konumu değişmiştir. Ona göre bilgi kullanıcıları/knower ve arz edicilerin arz ettikleri ile kullandıkları bilgiyle olan ilişkileri, mal üretici ile tüketicilerin ürettikleri ve tükettikleri mallarla olan ilişkisinin gerçekleştiği bir yer (ekonomik) değer görünümünde gerçekleşmektedir. Satılmak üzere üretilen bilgi yeni bir üretimde kıymetlendirilmek üzere üretilecek ve tüketilecektir. Her iki durumda da amaç mübadeledir (Lyotard, 1997: 20).

Şunu kabul etmek gerekir ki alışlageldik bilgi anlayışının sonuna gelinmiştir. Laboratuvarında çalışma yaparak saçlarını kırlaştırmış bilimci tipi çok geride kalmıştır. Artık bilgisini-bilimi sermayeyle ilişkilendiren, üretmiş olduğu bilgiyi ürüne dönüştürebilen, sık giyinen ve milyar dolarlık servete sahip yeni bir bilimci tipiyle karşı karşıyayız. Bilgi-Sermaye arasındaki ilişki, bilginin metalaşması sorununu ortaya çıkarsa da bu süreç, geri döndürülemez bir süreçtir. Artık bilginin, ekonomi-politik değeri gerçeği dikkate alınarak bilgi-hayat arasında ilişki kurulması gerekir. 21. yüzyıl; laboratuvarında saçlarını kırlaştıran bilimci profilinin bir anlamı kalmayıp bilgisini sermayeyle ilişkilendirebilen veya kendi şirketini kuran M. Minsky, E. Drexler, B. Gates, E. Musk, R. Kurzweil, J. Bezos gibi yeni bilimci kişilere tanıklık edildiği bir yüzyıldır. Bilgiyi uygulama sahasında sermayeyi dönüştürenler ile bilgiyi sadece ezberleyen ve edinenler arasında başta eğitim olmak üzere ekonomi, sağlık, imar ve hayat konforu bakımından ciddi eşitsizlikler meydana gelecektir. Söz konusu bu eşitsizliğin olup olmaması, bilgi-uygulama sahası arasında kurulacak ilişkiye bağlıdır. Eğer uygulama sahasında varlık gösterilmezse dengeler uygulama sahasında var olanların lehine ölçsüz biçimde değişecektir. Eğitim-öğretim sistemimizde bu gerçekliği görmezden gelmeyecek bir dönüşüme gitmek zorundayız.

Sanayileşme ile ülkeler ve milletler arasında dengeler fark açılacak biçimde bozulurken teknolojikleşme ve küreselleşme sürecinde bu dengesizlik daha da radikalleşmiştir. Nanoteknoloji, siberteknoloji, moleküler biyoloji, biyo-teknoloji, CRISPR teknolojisi, genetik, robotik, enformasyon teknolojisi, bilişsel bilim vs. birçok alanda olan gelişmeler hem teknolojikleşme hem de küreselleşme süreci daha da hızlandırabileceği gibi hem de eşitsizlikleri daha da artıracaktır. Soft teknolojilerin gelişmesi; eğitim-öğretim sisteminin programlarını, yöntemlerini, ders türlerini ve içeriklerini eğitimci sıfatını kökten değiştirecektir. Zira küreselleşme ve bitmek bilmeyen küresel mali etkiler gibi diğer eğilimler de muhtemelen eşitsizlikte yaşanan bu artışa katkıda bulunmuştur. -Söz konusu teknolojilere ilaveten- YZ çalışmalarının güç ve serveti teknolojik bir seçkin sınıfın ellerinde toplayarak eşitsizliği daha da artıracaktır (Walsh, 2020: 170). Genetik olarak geliştirilebilen zekâ ve ilgili olgular, zihnin ve bedenin özellikleridir. Asıl mesele; genetik değişikliklerin geri döndürülemezken, eğitimsel değişikliklerin geri çevrilebilir olmasıdır (Akt. Dağ, 2020: 198). Yani değişen süreçlerin geri döndürülmesi mümkün değilken eğitim bu süreçlere uygun hâle getirilebilir.

Sonuç

Bilginin üretim veya çıktı amacı taşınması yani sermaye ile ilişkisi hem öğrencilerin hem de toplumda meslek sahibi olanlar arasında olan eşitsizliği doğurmuştur. Bilginin sermayeyle ilişkisi hem bilginin sermayeyi ve teknolojiyi

üretmesini hem de bilginin teknolojinin vasıtalarıyla öğrenilmesini sağlamıştır. Bu karşılıklı sarkaç yani bilgiyle sermayeyi ve teknolojiyi üretenler ve eğitim-öğretimin teknolojik uygulamalarla desteklenmesi imkanına sahip olanlarla olmayanlar arasında eşitsizliğin artması söz konusu olacaktır. Nano-teknoloji, sibertechnoloji, moleküler biyoloji, biyo-teknoloji, CRISPR ve Enformasyon teknolojisi tüm bilgi düzlemini ve buna bağlı olarak meslek çeşitlerini etkileyecektir. Bilginin sermayeyle ilişkisini daha da derinleştiren bu alanlar, devletler ve milletler arasında gelir durumunu da farklılaştıracak teknolojilerdir. Eğitim-öğretim programları, müfredatları, yöntem ve içeriklerinin yanı sıra yeniliklerin farkında olan eğitimcilere ihtiyacı meydana getirmektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinde bu dönüşümü göremeyen devletlerin geri kalması ve milletlerin yaşam şartlarında derin eşitliksizlerin olması mukadderdir.

Kaynakça

- Dağ, A. (2020). İnsansız dünya: Transhümanizm. İstanbul: Ketebe Yayınları. Bkz. Sorgner, S. L. (2015). The future of education: genetic Enhancement and metahumanities, *Journal of Evolution and Technology*, 25, 31-38.
- Escap, U. (2018). *Inequality in Asia and the Pacific in the era of the 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.
- Ford, M. (2018). Robotların yükselişi (Çev. Cem Duran). İstanbul: Kronik Yayınları.
- Foucault, M. (2006a). *Hapishanenin doğuşu* (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ankara: İmge Yayınları.
- Franklin, D. (2021). *Mega Tech* (Çev. Büşra Seyrek). İstanbul: Siyah Kitap.
- Ford, M. (2018). *Robotların yükselişi* (Çev. Cem Duran). İstanbul: Kronik Yayınları.
- King, B. (2020). *Arttırılmış dünyada gerçeklik: Akıllı dünyada yaşam*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Kleber, S. (2020). Yapay zekanın geleceği (Haz. T.H. Davenport), *Dijital dönüşüm yapay zekâ içinde*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Kurzweil, Ray. (2016). *İnsanlık 2.0*, çev. Mine Şengel, İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Leonahard, G. (2018). *Teknolojiye karşı insanlık* (Çev. Cihan Akkartal ve İlker Akkartal). İstanbul: Siyah Kitap.
- Lynch, M. (2009). *How technological singularity will change schools*. <https://www.thetechedvocate.org/how-technological-singularity-will-change-schools/>, (Er. 10.11.2022).
- Lytard, J.F. (2020). *Postmodern durum* (Çev. Ahmet Çiğdem) Ankara: Vadi Yayınları.
- YÖK, (2019). Geleceğin Meslekleri Çalışmaları, https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/gelecegin_meslekleri_calismalari.pdf, (Er. Tar.: 18.10.2022).
- Walsh, T. (2020). *2062 Yapay zekâ dünyası*. İstanbul: Say Yayınları.
- Wilson H.J. ve Daughert, P. (2020). İşbirliğine dayalı zekâ (Ed.: T.H. Davenport), *Dijital dönüşüm yapay zekâ içinde*, İstanbul: Optimist Yayınları.